

Der deutsche Lehrer im Ausland **Mitteilungen Meinungen Materialien**

Aus dem Inhalt:

Stellungnahme der Bundesregierung zu dem Bericht der Enquête-Kommission „Auswärtige Kulturpolitik“ und Kommentar dazu

Gespräch mit
Frau Staatsminister Dr. Hamm-Brücher

Negative Interferenzen beim spanisch-deutschen Spracherwerb

Deutsch am Studienkolleg

Firmenschulen

Die Rolle der Missionsschule heute

Beschäftigung von arbeitslosen Lehrern an Auslandsschulen

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

PAA 12

**Der
deutsche Lehrer
im Ausland**

**+ Mitteilungen
Meinungen
Materialien**

Herausgeber:

Schroedel Verlag in Verbindung mit dem Verband deut-
scher Lehrer im Ausland

Schriftleitung:

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

Dr. Manfred Sauer,
Am Waldesrand 51,
5800 Hagen,
☎ 0 23 31/5 24 06

Haftung:

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

Verantwortlichkeit:

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht in je-
dem Fall die Meinung des Vorstandes wieder.

Rechtswahrung:

Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdruckes,
der fotomechanischen Wiedergabe und der Überset-
zung, bleiben vorbehalten.

Erscheinungsweise:

Die MITTEILUNGEN, MEINUNGEN, MATERIALIEN er-
scheinen vierteljährlich (im Februar, Mai, August und No-
vember).

Redaktionsschluß:

10. Januar, 10. April, 30. Juni, 10. Oktober.

Verlag und Anzeigenverwaltung:

Hermann Schroedel Verlag KG,
Zeißstraße 10, 3000 Hannover 81,
☎ 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. 3 vom 1. Januar 1978.

Bezugsbedingungen:

Für Mitglieder des VdLiA sind Bezugspreis und Versand-
kosten im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Für Nichtmitglieder beträgt der Bezugspreis für das Jah-
resabonnement DM 21,—. Preis des Einzelheftes DM
6,—. Jeweils zuzüglich Versandkosten. Alle Preise ent-
halten 6% Mehrwertsteuer.

Die Bezugsdauer verlängert sich jeweils um ein Jahr,
wenn bis zum 1. Dezember keine Abbestellung vorliegt.

Druck:

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

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Hannover.

Inhalt

Vorwort: An unsere Leser	2
--------------------------	---

DISKUSSION

Stellungnahme der Bundesregierung zu dem Bericht der Enquête-Kommission „Auswärtige Kulturpolitik“	3
Manfred SAUER, Kommentar zur Stellungnahme der Bundesrepublik	11
Manfred SAUER, Gespräch mit Frau Staatsminister Dr. Hamm-Brücher	12
Götz URBAN, Auswärtige Kulturpolitik	13
Begegnungsschule	15

BERICHT

Walfried RENSCH, Negative Interferenzen im morphosyntaktischen Bereich beim spanisch-deutschen Spracherwerb	16
Helmut BIRKENFELD, Deutsch am Studienkolleg	22
Helmut TEWS, Firmenschulen	25
Dorothea FICHTNER, Die Rolle der Missionsschule heute	27

INFORMATION

Beschäftigung von ausgebildeten, noch nicht beamteten Lehrern an Auslandsschulen	31
Liste der Mitglieder des Ausschusses für das Auslandsschulwesen der KMK	32
Übersicht über die Beschlüsse der KMK im Jahre 1977 aus dem Bereich des Auslandsschulwesens	32
Ermittlung der Durchschnittsnoten bei deutschen Hochschulzugangsberechtigungen, die im Ausland erworben werden	33
Deutsch-türkisches Gespräch über Kinder türkischer Arbeitnehmer	34

PERSONLICHE NACHRICHTEN

Glückwünsche	38
in memoriam	38

VERBAND

Manfred SAUER, Zur Situation des Verbandes	39
Ernst BEYER, Vorstandssitzung am 9. und 10. Dezember 1977	39
Eckhard STEGMANN, Treffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld	40
Anschriften	41

BÜCHERTISCH

Buchbesprechungen	43
Langfristige Sommerferienregelung 1979–1986 in der Bundesrepublik Deutschland	48

An unsere Leser

Die Änderung im System der Zeitschriftenversorgung der Auslandsschulen hat den Max Hueber Verlag veranlaßt, die Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ ab 1. Januar 1978 nicht mehr herauszugeben. Er hat gleichzeitig angeregt, im Interesse des verhältnismäßig kleinen Kreises der Abonnenten künftig nur durch eine Zeitschrift über die Belange des Auslandsschulwesens zu informieren. Der Vorstand des VdLiA begrüßt diese Anregung und ist mit der Schriftleitung der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ übereingekommen, diese mit der Verbandszeitschrift „Mitteilungen, Meinungen, Materialien“ zusammenzulegen.

Der VdLiA dankt dem Max Hueber Verlag. Insbesondere gilt unser Dank der Schriftleitung der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“, die ihre Tätigkeit hiermit beendet, den Kollegen Dr. Gerhard Lepiorz, Rudolf Schröter und Dr. Günther Scholz für ihr langjähriges Bemühen im Dienste der Auslandsschulen und ihrer Lehrer. Ihre Zeitschrift war jahrzehntelang ein Begriff, wir hoffen, ihr Niveau halten und ausbauen zu können.

Das Jahr 1978 wird ein Jahr des Übergangs zu einem Organ der Information und Diskussion über das Auslandsschulwesen sein. Aus diesem Grunde werden die zunächst erscheinenden Hefte im Titel wie in der Struktur provisorischen Charakter haben. Für das Jahr 1979 soll eine einheitliche Strukturierung und grafische Gestaltung erarbeitet werden. Wir bitten schon jetzt um Anregungen!

Für die Redaktion sind vorläufig verantwortlich

Frau Ingrid Bosert, Großer Kamp 31, 2300 Kiel 14
Dr. Manfred Sauer, Am Waldesrand 51, 5800 Hagen

An diese sind die zur Veröffentlichung bestimmten Artikel zu richten. Mitglieder des VdLiA erhalten die Zeitschrift weiterhin kostenlos.

Wir bitten um Verständnis, wenn sich infolge der Zusammenlegung eine Verzögerung in der Auslieferung ergibt.

gez.: Dr. Sauer

gez.: Ingrid Bosert

DISKUSSION

Stellungnahme der Bundesregierung zu dem Bericht der Enquête-Kommission „Auswärtige Kulturpolitik“ des Deutschen Bundestages

— Drucksache 7/4121 —

In der Drucksache 8/927 des deutschen Bundestages 8. Wahlperiode, Sachgebiet 22 vom 23.9.77 wird die oben genannte Stellungnahme der Bundesregierung veröffentlicht. Da sie für alle Auslandslehrer und an dem deutschen Auslandsschulwesen Interessierte von Wichtigkeit sein dürfte, soll sie im folgenden in wesentlichen Auszügen wiedergegeben werden.

III. Aufgaben der auswärtigen Kulturpolitik

III. 1. Förderung der deutschen Sprache

Die deutsche Sprache ist und bleibt ein zentraler Bestandteil unserer Kultur und ein wichtiger Mittler zur Verständigung zwischen den Völkern. Dem entspricht ihre Bedeutung als Literatur-, Wissenschafts- und Technologiesprache. Deshalb kann es — nach Meinung der Bundesregierung — keine auswärtige Kulturpolitik ohne sinnvolle Sprachpolitik geben. Sie ist eine ihrer wichtigsten Aufgaben.

Diesen allgemeinen Grundsätzen zufolge stimmt die Bundesregierung den einschlägigen Empfehlungen der Enquête-Kommission weitgehend zu. Soweit sie noch nicht verwirklicht sind, wird daran gearbeitet. Die Bundesregierung konzentriert ihre Bemühungen auf zwei Bereiche:

Die Infrastruktur zur inhaltlichen und didaktischen Gestaltung des Sprachunterrichts muß verbessert werden. Hierzu gehören:

- a) Ein Lehrstuhl für „Deutsch als Fremdsprache“. Er wird im Herbst 1977 an der Universität München errichtet. Hier soll die erforderliche Grundlagenforschung betrieben, Sprachdidaktik entwickelt und Lehrmaterial erprobt werden.
- b) Andere Einrichtungen, die der Sprachforschung und Vermittlung dienen, werden von der Bundesregierung im Rahmen ihrer Zuständigkeit und Mittel gefördert. Das gilt auch für den Sprachunterricht für ausländische Arbeitnehmer in der Bundesrepublik Deutschland.
- c) Die Förderungsmaßnahmen für den Deutschunterricht im Ausland werden zwischen den auf diesem Gebiet tätigen Mittlerorganisationen (Goethe-Institut, Zentralstelle für das

Auslandsschulwesen, Deutscher Akademischer Austauschdienst) untereinander und mit dem Auswärtigen Amt in einer ständigen Arbeitsgruppe „Deutsch als Fremdsprache“ koordiniert.

- d) Ein Referat in der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes widmet sich besonders der Erarbeitung von Vorschlägen für die Förderung des Deutschen als Fremdsprache und der ständigen Beobachtung der Entwicklung der deutschen Sprache im Ausland. — Die laufende Begutachtung des im Sprachunterricht verwendeten Lehrmaterials durch Sachverständige soll verstärkt fortgesetzt, ihr Ergebnis an die Sprachmittler weitergegeben werden.

Die Sprachförderung im Ausland muß verstärkt und verbessert werden:

Derzeit gibt es etwa 19 Millionen Deutschlernende in aller Welt (davon etwa 13 Millionen in Osteuropa und der Sowjetunion).

Hierfür stehen seitens der Bundesrepublik Deutschland zum Sprachunterricht zur Verfügung:

- 371 vom Deutschen Akademischen Austauschdienst entsandte Lektoren,
- Unterstützung, u. a. durch Buchspenden, von über 500 germanistischen Lehrstühlen an Hochschulen (drei Lehrstühle werden institutionell gefördert),
- 108 Zweigstellen und 40 Nebenstellen des Goethe-Instituts,
- insgesamt 305 von der Bundesregierung geförderte Auslandsschulen.

Außerdem werden jährlich Hunderte von Stipendien an ausländische Wissenschaftler und Studenten vergeben, die in der Bundesrepublik

Deutschland ihre germanistischen Kenntnisse vertiefen. Allein 261 ausländische Germanisten aus 61 Ländern waren bisher Stipendiaten der Alexander-von-Humboldt-Stiftung.

Trotz dieses eindrucksvollen Einsatzes ist die Nachfrage nach Deutschunterricht größer als das derzeitige Angebot. Deshalb wird nach Ansicht der Bundesregierung die beste Breitenwirkung dann erzielt, wenn die Förderung des Deutschunterrichts in den Bildungseinrichtungen (Schulen, Hochschulen, Erwachsenenbildung) des Gastlandes ansetzt und wenn die begrenzten personellen und finanziellen Mittel **vorrangig** zur Ausbildung der **Sprachlehrer** statt für den Sprachunterricht selbst verwandt werden.

Diesem Ziel dienen auch die vom Goethe-Institut und von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen geleistete Verbindungsarbeit zu den Unterrichtsbehörden des Gastlandes, Aus- und Fortbildungslehrgänge für Deutschlehrer, ihre Versorgung mit Lehrmaterial etc. Diese erfolgreichen Programme müssen intensiviert und systematisch ausgebaut werden, unter anderem durch die Entsendung hierfür geeigneter Lehrkräfte.

Die Bundesregierung wird der Förderung der deutschen Sprache im Ausland auch weiterhin größte Aufmerksamkeit zuwenden und — wenn nötig — neue Initiativen ergreifen oder unterstützen, um die begrenzt zur Verfügung stehenden Mittel wirkungsvoller einsetzen zu können. Sie unterstützt darum zum Beispiel die Arbeit an einem operativen Konzept für die differenzierte Förderung des Deutschunterrichts je nach Ländern und Zielgruppen. Hierzu ist die von der Enquête-Kommission angeregte laufende „Beobachtung der Entwicklung des Interesses an der deutschen Sprache“ eine notwendige Voraussetzung.

Auch wird die Bundesregierung darauf hinwirken, daß Sprachunterricht und Sprachförderung künftig stärker als bisher auch zur besseren Information über die Bundesrepublik Deutschland und damit zur besseren Verständigung zwischen den Völkern und Menschen genutzt werden.

Schließlich setzt sich die Bundesregierung im Rahmen der Möglichkeiten nachdrücklich für die Berücksichtigung des Deutschen als Amts-, Konferenz- und Arbeitssprache ein. Dies gilt in besonderem Maße für den Bereich der Europäischen Gemeinschaft, aber auch für die gesamteuropäische Zusammenarbeit (KSZE) und die Vereinten Nationen.

II. 2. Auslandsschulen

Die Förderung des Auslandsschulwesens gehört nach Ansicht der Bundesregierung nicht nur zu den ältesten, sondern nach wie vor zu den unverzichtbaren Aufgaben deutscher Kulturarbeit im Ausland. Dabei entsprechen die

Vorstellungen der Bundesregierung über Aufgaben und Zielsetzungen der Fördermaßnahmen im wesentlichen den Aussagen und Empfehlungen der Enquête-Kommission. Die Weiterentwicklung des Auslandsschulwesens muß besonders sorgfältig geplant werden, vor allem was seine schulpolitischen und außenkulturpolitischen Aufgaben, die Zahl und Standorte der Schulen und ihre ökonomisch vertretbare Finanzierung betrifft. Hierzu wird bis zum 31. März 1978 eine Gesamtplanung vorgelegt werden.

Die folgende Stellungnahme der Bundesregierung, die diesem Gesamtplan nicht vorgreift, nimmt die einschlägigen Empfehlungen der Enquête-Kommission auf, ordnet und ergänzt sie nach folgenden Gesichtspunkten:

1. die verschiedenen Arten der deutschen Auslandsschulen und ihre schulpolitische Bedeutung,
2. ihre administrative Betreuung und Finanzierung,
3. Perspektiven ihrer künftigen Entwicklung.

Im Jahr 1976 wurden insgesamt 305 Schulen im Ausland vom Bund gefördert, darunter 29 Expertenschulen, 104 Begegnungsschulen, 116 Sprachgruppenschulen sowie 56 staatliche Schulen, in denen der fremdsprachliche Deutschunterricht gefördert wird. Sie wurden von insgesamt etwa 11000 Schülern besucht. 1350 entsandte Lehrer waren an diesen Schulen tätig. Insgesamt erhielten die Auslandsschulen 1976 178 Millionen DM Zuschüsse aus dem Bundeshaushalt, das sind 39 % aller Ausgaben des Auswärtigen Amts für die auswärtige Kulturpolitik (weitere Zahlen Ziff. 27). Im gleichen Jahr wurden für den Bau von Auslandsschulen 17,2 Millionen DM aufgewendet.

Unter Berücksichtigung der Empfehlungen der Enquête-Kommission geht die Bundesregierung für die künftige Weiterentwicklung der vom Bund geförderten Auslandsschulen grundsätzlich von drei Arten von Auslandsschulen aus. Hinzu kommt neuerdings das unter Nr. 20 behandelte Problem der Firmenschulen.

Begegnungsschulen haben neben ihrer Dienstleistungsfunktion der schulischen Versorgung von Kindern deutscher Staatsangehöriger und Kindern des Gastlandes die Aufgabe, sich so weit wie möglich dem Gastland als Bildungs- und Kulturzentren zu öffnen. Dazu können sie, insbesondere in Entwicklungsländern, neue Bildungsinhalte — vor allem aus dem Bereich der beruflichen Bildung — aufnehmen, wenn dies im Einzelfall möglich und finanzierbar ist und den bildungspolitischen Vorstellungen des Gastlandes entspricht.

Die Forderung der Enquête-Kommission nach sozialer Öffnung der Schulen für Kinder des Gastlandes aus allen Schichten (insbesondere in Entwicklungsländern) wird von der Bundesregierung nachdrücklich unterstützt. Die Bundesregierung wird in diesem Sinne die Schulträger verstärkt zur Vergabe von Stipendien

auffordern und die dafür von ihr zur Verfügung gestellten Mittel entsprechend verstärken.

Die Bundesregierung läßt an den von ihr geförderten Schulen keine rassische, soziale oder religiöse Diskriminierung bei der Anstellung von Lehrern, bei der Aufnahme von Schülern und im Unterricht zu.

Expertenschulen arbeiten überwiegend nach deutschen Lehrplänen. Sie haben zunehmende Bedeutung für die schulische Versorgung deutscher Kinder, deren Eltern sich für kürzere oder längere Frist im Ausland aufhalten, sei es als Angehörige der Botschaften, als Entwicklungshilfeexperten oder als Fachleute bei der Durchführung industrieller Vorhaben. Auch Expertenschulen sollen sich nach Ansicht der Bundesregierung in Zukunft mehr als bisher den kulturellen und gesellschaftlichen Gegebenheiten des Gastlandes öffnen. Sie sollen nicht nur deutsche Inseln im Ausland sein, vielmehr auch Stätten, in denen die deutschen Schüler mit dem Gastland, seiner Geschichte und Kultur, seiner Gegenwart und Vergangenheit vertraut gemacht werden. Hierzu müssen geeignete Formen der kulturellen und menschlichen Begegnung entwickelt werden.

Weitere aus örtlichen Erfordernissen entstandene, im einzelnen sehr *unterschiedliche Schulformen* (z. B. Sprachgruppen-Schulen, Sonnabend-Schulen) sind regional wichtige zusätzliche Angebote, die möglichst flexibel gefördert werden sollten. Bei zurückgehender Nachfrage sollte die Förderung entsprechend eingeschränkt werden, während neu entstehende Unterrichtsstätten dieser Art nach Möglichkeit in die Förderung aufzunehmen sind.

Zu 2.

Die Versorgung der geförderten Auslandsschulen mit Lehrern obliegt der „Zentralstelle für das Auslandsschulwesen“. Die Bundesregierung unterstützt die Anregungen der Enquete-Kommission,

- a) die zu entsendenden Lehrer noch gründlicher auf ihre Tätigkeit im Ausland vorzubereiten und ihnen die Bedeutung ihrer außenkulturpolitischen Aufgabe deutlich zu machen,
- b) ungeeignete Lehrer aus dem Auslandsschuldienst vorzeitig zurückzurufen,
- c) die pädagogischen und schulpolitischen Erfahrungen der zurückgekehrten Auslandslehrer mehr als bisher für die Auslandsschulen, aber auch für die innere schulpolitische Entwicklung auszuwerten.

Die Aufgaben der Zentralstelle sollten künftig erweitert werden.

Die finanzielle Unterstützung der Auslandsschulen durch Bundesmittel wirft zahlreiche Probleme auf. Die Ausgaben im Schulbereich sind seit 1967 überdurchschnittlich gestiegen, wie die folgende Tabelle zeigt. Die Ausgaben pro Lehrer haben sich innerhalb eines Jahrzehnts

mehr als verdreifacht, die Ausgaben pro deutschem Schüler verdoppelt.

Die steigenden finanziellen Leistungen für die Auslandsschulen belasten den Haushalt des Auswärtigen Amts außerordentlich. Dennoch ist die Bundesregierung — im Hinblick auf ihre außenkulturpolitische Bedeutung — entschlossen, auch weiterhin die Auslandsschulen finanziell und personell nach Kräften zu fördern und alle ihr gegebenen Möglichkeiten auszuschöpfen.

Jahr	Schul- fonds in Millionen DM	Personal- kosten pro Lehrer DM	Aufwen- dungen pro deut- schem Schüler DM	Aufwen- dungen pro fremd- spra- chigem Schüler DM
1967	68,4	32 400	1 700	550
1968	74,9	36 000	1 900	570
1969	87,4	41 000	2 000	600
1970	101,1	44 000	2 300	650
1971	106,9	48 000	2 500	700
1972	116,7	52 000	2 700	760
1973	127,1	57 000	3 000	} jeweils 800
1974	143,7	70 000	3 100	
1975	158,5	78 000	3 000	
1976	177,8	96 000	3 200	800
1977	189 (Soll)	ca. 110 000	ca. 3 500	ca. 800

fen, um dem auch künftig wachsenden Bedarf nach schulischer Betreuung deutscher Kinder im Ausland zu entsprechen. Die Enquete-Kommission hat jedoch richtig erkannt, daß diese Zuschüsse nicht ausreichen, und schlägt vor, die Bundesländer an der Aufbringung der Mittel für deutsche Schüler, deren Eltern sich beruflich im Ausland befinden, zu beteiligen. Die Bundesregierung wird sich darum bemühen, eine entsprechende Vereinbarung zwischen Bund und Ländern herbeizuführen.

Die Zahl der von den geförderten Auslandsschulen zu versorgenden deutschen Kinder stieg bis 1975 jährlich um etwa 1500 und liegt jetzt bei etwa 19 000, das sind etwa 17 % der gesamten Schülerzahl. Sie wird auf mittlere und lange Sicht weiter steigen. Da die Bereitschaft deutscher Experten zu einer Auslandstätigkeit oft davon abhängt, daß die Schulfrage geregelt ist, haben zahlreiche Industriefirmen, die größere Auslandsaufträge mit deutschen Fach- und Arbeitskräften durchführen, dort, wo keine Auslandsschulen bestehen, sogenannte Firmenschulen gegründet, die bisher keine öffentlichen Mittel beanspruchen. Die Bundesregierung unterstützt diese Schulen durch Beratung bei der Ausgestaltung ihres Lehrbetriebes.

Zur Verbesserung der Versorgung der Auslandsschulen mit Lehrern und zur Entlastung des deutschen Arbeitsmarktes prüft das Auswärtige Amt gemeinsam mit der Kultusministerkonferenz im Rahmen der haushaltsmäßigen Gegebenheiten die Möglichkeiten eines Sonder-

programms mit dem Ziel, arbeitslosen deutschen Lehrern nach entsprechender Vorbereitung eine Auslandstätigkeit anzubieten.

Die steigenden Personalkosten im Schulbereich haben zu einer Verminderung der Sach- und Lehrmittelaufwendungen geführt. Die Bundesregierung wird diesem Problem im Interesse der pädagogischen Wirksamkeit unserer Auslandsschulen verstärkte Aufmerksamkeit zuwenden.

Zu 3.

Die Bundesregierung betrachtet auch künftig die Förderung von Schulen im Ausland als einen außen- und innenpolitisch besonders wichtigen Bestandteil der auswärtigen Kulturpolitik. Neben der schulischen Versorgung von deutschen Kindern im Ausland muß vor allem das Ziel der Begegnung mit Jugendlichen anderer Länder und ihrer Kultur konsequent weiterverfolgt werden.

Für die weitere Förderung deutscher Schulen im Ausland ist ihre enge Verflechtung mit der Gesamtheit der auswärtigen Kulturpolitik, und zwar sowohl im Hinblick auf die verschiedenen Regionen als auch auf die anderen Instrumente der Auslandskulturarbeit von großer Bedeutung. Dabei handelt es sich um einen kontinuierlichen Prozeß, an dem Bund und Länder, die Regierungen der Sitzländer und die Schulträger beteiligt werden sollen.

Besondere Bedeutung mißt die Bundesregierung der weiteren Entwicklung und Verbreitung der Europa-Schulen (derzeit eine in Karlsruhe und eine im Aufbau in München) und bikultureller Schulen in der Bundesrepublik Deutschland bei (vgl. Abschnitt IV. 2, Ziff. 71).

Die Bundesregierung wird sich darum bemühen, daß die Bundesländer bei der Anerkennung von Abschlüssen der Auslandsschulen und beim Notenvergleich mit internationalen und mit Europa-Schulen flexibler als bisher verfahren. Der Besuch zweisprachiger Schulen, aber auch bereits der Aufenthalt in fremdsprachigen Ländern während des Schulbesuchs, erfordern zusätzliche Bildungsanstrengungen, die besser berücksichtigt werden sollten.

Die Anregung der Enquête-Kommission, die Fortbildung von Auslandslehrern und Ortskräften auch durch Fernlehrgänge zu ermöglichen, soll aufgegriffen werden. Darüber hinaus soll geprüft werden, ob — ähnlich wie es z. B. in Frankreich mit Erfolg geschieht — auch für den Schulunterricht selber Fernlehrgänge entwickelt werden können. Damit könnten zahllose schulische Versorgungsprobleme vor allem jüngerer Schüler im Ausland (aber auch kranker und nicht schulfähiger Kinder im Inland) spürbar erleichtert werden.

Insgesamt begrüßt die Bundesregierung die Empfehlungen der Enquête-Kommission zur Weiterentwicklung und Umgestaltung der deutschen Schulen im Ausland. Sie wird sich weiter dar-

um bemühen, diese Empfehlungen unter Beachtung der jeweiligen örtlichen Besonderheiten entsprechend den hier beschriebenen Zielsetzungen zu verwirklichen. Sie hofft dabei auf die notwendige Unterstützung nicht nur durch den Deutschen Bundestag, sondern ebenso durch die Bundesländer. Sie ist bereit, alle Anstrengungen zu unternehmen, um die gesetzten Ziele zu erreichen.

IV. Schwerpunkte der auswärtigen Kulturpolitik im Rahmen der außenpolitischen Ziele

IV. 1. Gesamtplanung

Auswärtige Kulturpolitik soll die Ziele der Außenpolitik unterstützen und begleiten. Unter diesem Gesichtspunkt möchte die Bundesregierung einige Empfehlungen der Enquête-Kommission aufgreifen, präzisieren und diesen Zielsetzungen zuordnen. Sie will auf diese Weise deutlich machen, daß europäische Einigung und atlantische Partnerschaft, Ost-West-Entspannung und Nord-Süd-Dialog nicht nur eine Angelegenheit der Politiker, Wirtschaftler und Experten sind, sondern eigentlich erst durch die vielfältigen Möglichkeiten der auswärtigen Kulturpolitik von den Menschen nachvollzogen und schließlich mitgetragen werden können. Ihr geht es zugleich darum zu zeigen, in welchem Maße außenpolitische Zielvorgaben wie zum Beispiel die Stärkung der Eigenständigkeit der Staaten der Dritten Welt die auswärtige Kulturpolitik prägen.

Unter diesen Gesichtspunkten ergibt sich notwendigerweise eine Schwerpunktbildung der auswärtigen Kulturpolitik sowohl in regionaler wie in medialer Hinsicht. Die Prioritätenliste der Enquête-Kommission entspricht in wichtigen Punkten der Auffassung der Bundesregierung. Dies gilt insbesondere für den natürlichen Vorrang Europas und der anderen westlichen Industriestaaten bei der regionalen Zuordnung der verfügbaren Mittel.

Im folgenden werden unter dem Gesichtspunkt der Regionalplanung einige Schwerpunkte verdeutlicht.

Das Auswärtige Amt hat in den letzten Jahren die teilweise historisch bedingten regionalen und örtlichen Schwerpunkte unserer auswärtigen kulturellen Aktivitäten überprüft und, soweit möglich, der gegenwärtigen Bedarfslage angepaßt. Mit Hilfe des hierfür entwickelten Planungsverfahrens sollen auch künftig unter Berücksichtigung der in vielen Jahren gewachsenen traditionellen Strukturen behutsame Veränderungen in Richtung eines aktuellen und zukunftsweisenden Konzepts auswärtiger kultureller Aktivitäten stattfinden. Dabei werden auch systematisch die länderbezogenen mittel- und langfristigen Prioritäten des außenpolitischen Konzepts der Bundesregierung berücksichtigt, ohne die spezifischen Planungskriterien der auswärtigen Kulturpolitik, vor allem ihre medialen Schwerpunkte, außer acht zu lassen.

IV. 2. Westliche Industriestaaten

In Westeuropa, in Nordamerika und in den pazifischen Industriestaaten sollte die kulturelle Präsenz der Bundesrepublik Deutschland verstärkt werden. Die auswärtige Kulturpolitik hat hier eine wesentliche Aufgabe zur Absicherung unserer wichtigsten außenpolitischen Ziele durch geeignete begleitende Maßnahmen zu erfüllen. Erfahrungen der letzten Jahre haben gezeigt, daß wir immer von neuem einer Trübung des Bildes unseres Landes und der Wiederbelebung von auf Unkenntnis beruhenden oder von interessierter Seite geförderten Vorurteilen entgegenwirken müssen. Dies kann am besten durch eine ausgewogene und wirklichkeitsnahe Unterrichtung über unser Land erreicht werden. Dabei kommen einer intensiveren gesellschaftlichen und landeskundlichen Information durch Fernsehen und Film, einem erweiterten Austausch zwischen den gesellschaftlichen Gruppen und einer weiteren Vertiefung der Wissenschaftsbeziehungen besondere Bedeutung zu.

Südeuropa bedarf unserer verstärkten Aufmerksamkeit insbesondere wegen des zu erwartenden EG-Beitritts von Griechenland, Spanien und Portugal. Auch unsere Kulturbeziehungen zu Italien müssen nachdrücklich fortentwickelt werden. In den USA soll vor allem die Tätigkeit des Goethe-Instituts ausgeweitet werden.

Die von der Bundesregierung angestrebte Europäische Union ist nicht nur ein politisch-wirtschaftliches Ziel. Sie braucht die kulturelle Dimension. Die gemeinsamen geistigen Grundlagen Europas müssen immer von neuem bewußt gemacht werden, nicht mit dem Ziel uniformierender Vereinheitlichung, sondern im Einklang mit den unverändert lebendigen nationalen und regionalen Kräften. Deshalb soll, wie von der Enquête-Kommission vorgeschlagen, versucht werden, einen gemeinsamen Rahmen für eine europäische Konzeption der Bildungspolitik anzustreben. Das gleiche gilt für die Zusammenarbeit in der Wissenschaftsförderung und ihren Institutionen.

Die Bundesregierung hat sich seit langem für eine engere Zusammenarbeit im Bildungsbereich auch im Rahmen der EG eingesetzt. Sie sieht ihn als Teil der Integration, der nicht nur den wirtschaftlichen, sondern auch den gesellschaftlichen Fortschritt der Gemeinschaft fördern soll. Sie wird diese Zusammenarbeit intensiv weiter verfolgen. Die Bundesregierung wird auch die kulturelle Zusammenarbeit der Außenministerien und Auslandsvertretungen im Rahmen der Europäischen Politischen Zusammenarbeit nachdrücklich unterstützen. Sie strebt auch ein gemeinsames kulturelles Auftreten der EG-Staaten in außereuropäischen Ländern an. Ein wesentlicher Fortschritt liegt in den Bemühungen, Freizügigkeit und Niederlassungsfreiheit in der EG herzustellen. Sie ist bei den freien Berufen zunächst für die Ärzte verwirklicht worden. Auch ähnliche Bemühungen des

Europarats um einen Abbau der Schranken zwischen den Bildungssystemen und eine Annäherung in diesem Bereich (Konferenzen der Erziehungs- und Kultusminister) werden im Sinne der Empfehlungen der Enquête-Kommission von der Bundesregierung unterstützt. Sie teilt die Auffassung der Kommission, daß die Arbeit des Rates für die kulturelle Zusammenarbeit in Straßburg gestrafft und konzentriert werden muß. Entsprechende Strukturänderungen sind bereits ins Auge gefaßt. Hauptziel einer europäisch orientierten Bildungspolitik im eigenen Lande muß es sein, daß die Bildungsprogramme auch die Partnerstaaten, ihre Sprachen, ihre Geschichte und ihre Kultur berücksichtigen.

Die Bedeutung der Europa- und anderer bicultureller Schulen, der verstärkten Förderung des Fremdsprachenunterrichts und des Auslandsstudiums, des Schüler- und Jugendaustausches (insbesondere im Bereich des Deutsch-Französischen Freundschaftsvertrages) und der Städtepartnerschaften ist in diesem Zusammenhang nochmals hervorzuheben. Auch diese Aktivitäten müssen, ob im Rahmen der EG oder des Europarats, auf das große Ziel der europäischen Einigung gerichtet sein.

IV. 3. Osteuropa und Sowjetunion

Unter dem Gesichtspunkt einer realistischen Entspannungspolitik und der Ausfüllung der Schlußakte von Helsinki kommt den Kulturbeziehungen zu den Staaten Osteuropas — auch im Lichte des KSZE-Folgetreffens in Belgrad — besondere Bedeutung zu. Die Schwierigkeiten bei ihrem Vollzug sind nicht zu verkennen. Dennoch wird die Bundesregierung auch weiterhin alle Anstrengungen unternehmen und keine Gelegenheit versäumen, um die kulturellen Beziehungen zu den osteuropäischen Ländern weiter zu entwickeln.

Als Folge der staatlichen Steuerung des kulturellen Lebens in den kommunistischen Ländern akzeptieren diese unser pluralistisches Kulturangebot nur selektiv. Ein nach dem Prinzip der Gegenseitigkeit gestalteter Kulturaustausch mit Osteuropa setzt daher detaillierte Absprachen und auch eine noch bessere gegenseitige Abstimmung der auf deutscher Seite beteiligten Stellen und Einrichtungen sowie zusätzliche Initiativen von unserer Seite voraus. Auch insoweit stimmt die Bundesregierung der Enquête-Kommission zu.

Im einzelnen ist festzustellen:

Mit der Sowjetunion, Rumänien, Polen und Bulgarien bestehen Kulturabkommen; mit Ungarn wurde ein solches im Juli 1977 unterzeichnet. Verhandlungen mit der Tschechoslowakei stehen bevor. Diese Abkommen sollen zu einem erweiterten Kulturaustausch führen. Der Abschluß bzw. die Erneuerung der zur Durchfüh-

zung der Kulturabkommen notwendigen Tätigkeitsprogramme (Zweijahresprogramm) zögert sich allerdings hinaus, weil die befriedigende Einbeziehung Berlins auf Schwierigkeiten stößt. Es ist bisher nicht gelungen, die kulturellen Verbindungen zu den Staaten Osteuropas und der Sowjetunion im erwünschten Maß zu erweitern. Vor allem der Austausch mit der Sowjetunion und der CSSR ist hinter den Erwartungen zurückgeblieben.

Die DDR, deren auswärtige Kulturpolitik in anderen Regionen nur partiell wirksam ist, hat sich in den mit ihr verbündeten Staaten stark engagiert. Dabei sind ihre Bemühungen um die Förderung der deutschen Sprache und des deutschen Kulturerbes durchaus zu begrüßen. Jedoch ist unverkennbar, daß sie eine Ausweitung unseres kulturellen Austausches mit ihren Verbündeten zu bremsen sucht. Die Bundesregierung bedauert dies um so mehr, als sie selbst der Kulturarbeit der DDR in dritten Ländern keine Hindernisse in den Weg legt.

Bemerkenswert ist die gute Position, die die deutsche Sprache auch heute noch in Osteuropa und der Sowjetunion einnimmt. Trotz aller Schwierigkeiten wirken wir daran mit, ihre Kenntnis und Verbreitung zu fördern. Das Interesse an deutscher Literatur ist groß. Im übrigen vollzieht sich der Kulturaustausch vorrangig im Bereich von Wissenschaft und Hochschulen, wo wir auch weiterhin erhebliche Anstrengungen unternehmen werden. Daneben bestehen im Musik-, Theater- und Kunstbereich sowie im Sport Entfaltungsmöglichkeiten.

Die Bundesregierung hofft, wie schon in der Regierungserklärung von 1976 betont, daß sich aus dem Belgrader KSZE-Folgetreffen neue Anstöße zur Verwirklichung der in der Schlußakte von Helsinki festgelegten Grundsätze und Absichten, bei denen kulturelle Themen eine wesentliche Rolle spielen, ergeben werden. Wir erhoffen uns davon mehr Austausch und mehr Kontakte in beiden Richtungen.

IV. 4. Entwicklungsländer

Zu den mit der europäischen Kultur eng verbundenen lateinamerikanischen Ländern bestehen besonders vielfältige Kontakte. Wegen der kostenintensiven Auslandsschulen (60 % der Ausgaben des Auswärtigen Amts in Lateinamerika), die im Bildungswesen verschiedener Länder beachtliche Bedeutung haben, sind unsere Aufwendungen für diese Region sehr hoch. Hierfür sind historische Gründe, insbesondere die deutsche Auswanderung, maßgebend. Die deutschstämmigen Kreise spielen für unsere kulturellen Kontakte zu den Ländern Lateinamerikas allerdings eine rückläufige Rolle. Es wird daher notwendig sein, zu Lasten der überaus hohen Schulausgaben anderen Zielbereichen, vor allem dem bisher noch nicht genügend geförderten Wissenschaftsaustausch

und der Zusammenarbeit gesellschaftlicher Gruppen, größere Aufmerksamkeit zuzuwenden.

Wegen der geographischen Ausdehnung und kulturellen Vielgestaltigkeit Asiens sind die kulturellen Verbindungen außerordentlich unterschiedlich. Sehr rege und vielseitig sind die Kulturbeziehungen mit Indien, Indonesien, Korea und Afghanistan. Unsere Beziehungen etwa zu China sind jedoch noch im Anfangsstadium; in letzter Zeit gibt es Anzeichen einer Belebung. Wissenschaftliche Zusammenarbeit steht in unseren Kulturbeziehungen zu Asien im Vordergrund, daneben die Tätigkeit der zahlreichen Zweigstellen des Goethe-Instituts. Eine neue Zweigstelle in Singapur ist geplant. Die deutsche Sprache, die im Unterrichtswesen mehrerer asiatischer Länder eine bemerkenswerte Stellung hat, wird weiter intensiv gefördert. Die Zusammenarbeit gesellschaftlicher Gruppen soll ausgebaut werden, insbesondere über die politischen Stiftungen.

Zum Nahen und Mittleren Osten sowie zum arabischen Nordafrika unterhalten wir traditionell intensive kulturelle Beziehungen. Schwerpunkte sind Ägypten und Iran, wobei die dortigen Auslandsschulen besonders ins Gewicht fallen. Hier sind Änderungen zugunsten der Bereiche Wissenschaft und Zusammenarbeit gesellschaftlicher Gruppen notwendig. Mit den zahlungskräftigen Erdöl-Ländern entwickeln sich neue Formen der Zusammenarbeit. Ein ermutigendes Beispiel ist die nach Lehrprogramm, Lehrpersonal und Sprache an Deutschland orientierte Technische Universität in Rasht (Iran), die jetzt ihren Lehrbetrieb aufnimmt. Bei ihr werden die gesamten Kosten für Errichtung und Betrieb einschließlich der Tätigkeit deutscher Wissenschaftler vom Iran getragen. Sie kann als erste Gründung dieser Art durchaus ein Modell für andere Länder werden.

In Übereinstimmung mit den Vorstellungen der Enquête-Kommission werden wir ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den Kulturbeziehungen zu Israel einerseits und zu den arabischen Staaten andererseits beibehalten. Zum Fortgang des Europäisch-Arabischen Dialogs trägt die kulturelle Zusammenarbeit wesentlich bei.

Ziel unserer kulturellen Bemühungen in Afrika südlich der Sahara wie in der Dritten Welt überhaupt ist insbesondere eine verstärkte Kenntnis und ein vertieftes Verstehen der jeweiligen Kulturkreise. Unsere Aktivitäten zielen deshalb nicht nur darauf ab, die Kenntnis der Bundesrepublik Deutschland und der deutschen Sprache zu vermehren. Wir wollen vielmehr ebenso die Unabhängigkeit dieser Länder durch Beiträge zu ihrer kulturellen Selbstverwirklichung und zum Ausbau des Bildungswesens unterstützen. Der Kulturaustausch mit den afrikanischen Ländern soll deshalb vor allem in den Bereichen Bildung und Wissenschaft (Entsendung wissenschaftlicher Lehrkräfte, Stipen-

dien, Vorträge) und Zusammenarbeit gesellschaftlicher Gruppen (Tätigkeit politischer Stiftungen, Sport) intensiviert werden. Die deutsche Sprache wird durch besondere Programme in Teilen Afrikas gefördert. Die Bundesregierung unterstützt sowohl die Präsentation afrikanischer Kultur in der Bundesrepublik Deutschland als auch Bemühungen der afrikanischen Staaten, ihre kulturelle Identität zu gewinnen.

Im südlichen Afrika nimmt seit einigen Jahren auf unseren Wunsch auch die nichtweiße Bevölkerung in steigendem Maße an den von der Bundesrepublik Deutschland geförderten Austauschprogrammen teil (Stipendien, Veranstaltungen, Gästeprogramm, Kulturhilfe). Diesen ersten Schritten gegen rassistische Diskriminierung wird jetzt die Öffnung der deutschen Schulen in Namibia und der Republik Südafrika für nichtweiße Kinder folgen. Die unabhängig werdenden Staaten des südlichen Afrika werden auf unsere Bereitschaft zur kulturellen Zusammenarbeit rechnen können.

Im Einklang mit der Enquête-Kommission sieht die Bundesregierung, unbeschadet der Aufteilung der Zuständigkeit auf verschiedene Ressorts, die gesamte Zusammenarbeit mit den Ländern der Dritten Welt im Bildungs- und Wissenschaftsbereich auch im größeren Zusammenhang der auswärtigen Kulturpolitik, da es sich auch hier wesentlich um kulturelle Zusammenarbeit mit anderen Staaten handelt. Dabei spielt berufsbezogene Bildung und Ausbildung als besonders wirksamer Beitrag zur wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung eine wichtige Rolle.

Wie die Enquête-Kommission mit Recht fordert, muß die Zusammenarbeit mit Entwicklungsländern in den Bereichen Bildung und Wissenschaft aufeinander und zwischen den beteiligten Ressorts abgestimmt werden, um die erheblichen finanziellen Aufwendungen optimal nutzbar zu machen. Im Sinne eines dauerhaften Zusammenwirkens mit diesen Ländern sollten sie überdies mit anderen Elementen der auswärtigen Kulturpolitik, z. B. mit kultureller Information und Zusammenarbeit gesellschaftlicher Gruppen, so eng wie möglich verbunden werden.

Als Beispiel seien die von der Enquête-Kommission befürworteten Bemühungen genannt, die deutschen Auslandsschulen in Lateinamerika mit der Berufsbildung des Gastlandes zu verbinden, ferner die Absicht, zwischen den im Wege der Bildungs- und Wissenschaftshilfe geförderten Hochschuleinrichtungen von Entwicklungsländern und deutschen Universitäten eine ständige Zusammenarbeit zu begründen.

Den Ausführungen der Enquête-Kommission über die Notwendigkeit, alle Aktivitäten in Entwicklungsländern zu koordinieren und die Zusammenarbeit der Beteiligten zu verbessern, stimmt die Bundesregierung daher zu. Auch die

Rolle der Botschaften als Steuerungsstellen ist von der Kommission prinzipiell richtig gesehen. Im Hinblick auf die Beteiligung verschiedener innerdeutscher Behörden werden sich ihre Vorstellungen in der Praxis allerdings kaum vollständig realisieren lassen. Zur besseren Koordinierung soll der neugebildete Abteilungsleiterausschuß aller beteiligten Bundesressorts unter Vorsitz des Staatssekretärs im Auswärtigen Amt beitragen (vgl. Ziff. 99).

VI. Organisatorische und finanzielle Fragen

VI. 4. Das Zusammenwirken von Bund und Ländern

Die Enquête-Kommission empfiehlt,

- die „Lindauer Absprache“ zu verbessern,
- die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen zu einer Zentralstelle für die internationale Zusammenarbeit im Bildungswesen zu erweitern.

Dazu ist zu bemerken:

- a) Die Bundesregierung wird weiter darauf achten, daß ihre Handlungsfähigkeit durch eine entsprechende Handhabung der Verfahrensabsprache über den Abschluß von in die Gesetzgebungskompetenz der Länder fallenden Abkommen (Lindauer Absprache) gewahrt wird. Dagegen erscheint es gegenwärtig nicht zweckmäßig, die 1957 unter großen Schwierigkeiten zustande gekommene, im ganzen bewährte Absprache neu zu verhandeln.
- b) Dem Vorschlag der Enquête-Kommission, die „Zentralstelle für das Auslandsschulwesen“ zu einer Stelle „für die internationale Zusammenarbeit im Bildungswesen“ mit zusätzlichen Aufgaben (u. a. Bewertung ausländischer Bildungsnachweise, Lehrer- und Schüleraustausch) auszubauen, steht die Bundesregierung aufgeschlossen gegenüber. Es wird jedoch von dem Ergebnis demnächst aufzunehmender Verhandlungen mit den Ländern abhängen, ob und wie weit er zu realisieren ist.
- c) Die Bundesregierung begrüßt es, daß die Länder zur Verbesserung der Zusammenarbeit mit dem Bund im Jahre 1975 bei der Kultusministerkonferenz eine Kommission für internationale Angelegenheiten eingerichtet haben. Die bisher positiven Kontakte des Auswärtigen Amtes mit dieser Kommission rechtfertigen die Erwartung, daß damit ein nützliches neues Instrument für die Abstimmung zwischen Bund und Ländern auf dem Gebiet der auswärtigen Kulturpolitik entsteht. Diese Zusammenarbeit soll verstärkt fortgesetzt werden.

VI. 6. Koordination zwischen Bund, Ländern und Mittlerorganisationen

Die Enquête-Kommission schlägt vor, die Kooperation und Abstimmung zwischen Bund, Län-

dern und Mittlerorganisationen durch ein System von fünf regionalen und sechs Fachplanungsausschüssen zu verbessern. Jeder Arbeitseinheit der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes (auch den von der Enquête-Kommission vorgeschlagenen fünf Regionalreferenten) soll ein derartiger beratender Ausschuß zugeordnet werden.

Die Bundesregierung beabsichtigt nicht, diesen Vorschlag aufzunehmen. Die bisherigen Formen der Zusammenarbeit zwischen den Trägern der auswärtigen Kulturpolitik sind sicherlich nicht in jeder Hinsicht befriedigend. Die Anregungen der Enquête-Kommission gehen daher in die richtige Richtung. Das von ihr entwickelte System mit zahlreichen neuen Gremien ist jedoch allzu kompliziert und schwerfällig. Es würde überdies die gebotene klare Unterscheidung der Zuständigkeiten von Bund und Ländern wie auch der Aufgaben des staatlichen und des nichtstaatlichen Bereichs verwischen.

VI. 7. Beratender Ausschuß

Dagegen beabsichtigt die Bundesregierung, einen beratenden Ausschuß für auswärtige Kulturpolitik zu berufen. Mit diesem Vorschlag der Enquête-Kommission soll der frühere kulturpolitische Beirat wiederbelebt werden, dessen Tätigkeit während der Arbeit der Enquête-Kommission ruhte. Die Bundesregierung wird diese Empfehlung aufgreifen. Eine institutionalisierte Verbindung zwischen hervorragenden Vertretern des deutschen Kulturlebens und dem Bundesminister des Auswärtigen vermag unserer Kulturarbeit im Ausland weitere Impulse zu geben. Sie wird das Verständnis für die Bedeutung der internationalen Kulturbeziehungen bei wichtigen Gruppen im eigenen Lande verstärken.

VI. 8. Finanzierung

Die auswärtige Kulturpolitik ist mit beträchtlichen Ausgaben verbunden. Ihre Möglichkeiten richten sich entscheidend nach dem jeweiligen finanziellen Rahmen. Aufgabenplanung ist daher in der auswärtigen Kulturpolitik stets auch Finanzplanung.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich nur auf den Haushalt des Auswärtigen Amtes.

Von der durch die Enquête-Kommission häufiger zitierten „Kulturmilliarde“ ist etwa die Hälfte im Haushalt des Auswärtigen Amtes veranschlagt, ab 1978 in einem eigenen Kapitel (0504), das mit Ausnahme einiger Beiträge und Zuschüsse, besonders an internationale Organisationen, alle Ausgaben des Epl. 05 für die internationale kulturelle Zusammenarbeit umfaßt.

Die tatsächliche Entwicklung der verfügbaren Mittel hat seit 1975 mit den von der Enquête-Kommission für notwendig gehaltenen Daten nicht Schritt gehalten. Die Haushaltslage gebot eine Drosselung des Ausgabenwachstums, im laufenden Jahr war trotz der auf Sonderfaktoren

beruhenden Erhöhung der Soll-Ansätze sogar eine tatsächliche Verringerung der Programm-Mittel erforderlich.

Die in diesem Bericht beschriebenen und begründeten Erweiterungen bestehender und neuer Programme der auswärtigen Kulturpolitik können in den kommenden Jahren nur finanziert werden, wenn für einige prioritäre Programme zusätzliche Mittel vorgesehen werden:

1. In verbündeten und befreundeten Ländern müssen wir intensiver als bisher den immer wieder auftretenden Verzerrungen des Deutschlandbildes entgegentreten, die unserem Ansehen in diesen Staaten beträchtlichen Schaden zufügen. Das bedeutet, daß deutsche Kulturarbeit und Informationsstätigkeit im weitesten Sinne verstärkt werden. Dazu gehört u. a. die Einrichtung zusätzlicher Zweigstellen des Goethe-Instituts in den USA, die Verstärkung der Programmarbeit des Goethe-Instituts in den betreffenden Ländern, eine erhebliche Steigerung der Mittel für den Film- und Fernsbereich, die Intensivierung der Wissenschaftsbeziehungen u. a. durch Erhöhung der Stipendienzahl und die laufende Anpassung der Stipendienraten an die gestiegenen Lebenshaltungskosten sowie durch Entsendung weiterer Lektoren und verstärkten Wissenschaftleraustausch, eine intensiverte Pflege der deutschen Sprache und eine Verstärkung der Arbeit gesellschaftlicher Gruppen.

Besondere Aufmerksamkeit wird die Bundesregierung den Ländern widmen, deren Eintritt in die EG bevorsteht. Hier wird vor allem die Zusammenarbeit im Bildungs- und Wissenschaftsbereich zu verstärken sein.

2. Die kulturelle Zusammenarbeit mit der Sowjetunion und den Staaten Osteuropas ist im Rahmen der Entspannungspolitik auszubauen. Kontakte, Austausch und Zusammenarbeit im kulturellen Bereich sollen gemäß der KSZE-Schlußakte intensiviert werden.

Die bisher zu unserem Nachteil bestehende Unausgewogenheit im Kulturaustausch mit den osteuropäischen Ländern sowie die in den letzten Jahren mit ihnen abgeschlossenen Kulturabkommen verlangen eine Intensivierung unserer Aktivitäten. Vor allem im Wissenschaftsbereich, bei den Medien und den Künsten muß das Engagement verstärkt werden.

3. Die kulturellen Verbindungen zu den Ländern der Dritten Welt sind nicht zuletzt auch wegen der notwendigen Intensivierung des Nord-Süd-Dialogs zu verbessern und zu erweitern. Sie sind geeignet, unsere Außenpolitik zu unterstützen. Im Rahmen des Europäischen-Arabischen Dialogs kommt den traditionell guten Kulturbeziehungen beachtlicher Wert zu.

Im Bereich der Dritten Welt müssen – neben der vom Bundesministerium für wirtschaft-

liche Zusammenarbeit federführend verantworteten entwicklungspolitischen Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Bildung und Wissenschaft – der Wissenschaftsbereich (Stipendien, Lektoren), die Massenmedien Film, Fernsehen, Hörfunk und die Zusammenarbeit gesellschaftlicher Gruppen vermehrt gefördert werden. Mit der Errichtung neuer Zweigstellen des Goethe-Instituts in Damaskus, Dakar und Singapur wird eine empfindliche Lücke in unserer kulturellen Präsenz in diesen Regionalbereichen geschlossen.

4. Die schulische Versorgung der steigenden Zahl von vorübergehend im Ausland lebenden Deutschen muß verbessert werden.

Die Bundesregierung hat diesen Notwendigkeiten bei der Aufstellung des Haushalts 1978 bereits Rechnung getragen und die Mittel für die Auslandskulturarbeit um 40,4 Millionen DM erhöht. Hierin sind die Mittel für Besoldungsverstärkungen noch nicht enthalten. Die Bundesregierung wird auch in den Folgejahren bemüht sein, für die genannten Schwerpunktprogramme steigende Mittel bereitzustellen.

Die auswärtige Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland hat seit den 50er Jahren und insbesondere seit 1970 spürbare und beachtliche quantitative und qualitative Fortschritte gemacht.

Der Bericht der Enquête-Kommission des Deutschen Bundestages und die Stellungnahme der Bundesregierung hierzu bedeuten den Beginn eines neuen Abschnitts des Ausbaus und der Gestaltung unserer internationalen Kulturbeziehungen. Hierzu sind neben großen inhaltlichen und organisatorischen Anstrengungen auch eine angemessene Erhöhung der finanziellen Mittel sowie eine begrenzte Personalverstärkung im Auswärtigen Amt und einigen Mittlerorganisationen erforderlich.

Die Bundesregierung wird den Deutschen Bundestag bitten, im Zuge der Haushaltsberatungen diesen Absichten zuzustimmen. Damit soll das gemeinsame Anliegen von Regierung und Parlament an einer intensivierten Fortentwicklung der auswärtigen Kulturpolitik deutlich gemacht werden. Nach Jahren der Überlegungen und Planungen kann dann unverzüglich mit der Verwirklichung begonnen werden.

Manfred SAUER

Kommentar zur Stellungnahme der Bundesregierung

Wenn auch die Stellungnahme der Bundesregierung noch der ausführlichen Analyse bedarf und in den nächsten Monaten Thema vieler Erörterungen sein wird, sollen an dieser Stelle schon einige Anmerkungen dazu stehen.

1. Es ist zu begrüßen, daß sich die Bundesregierung endlich einmal zu auswärtiger Kulturpolitik äußert, also zum angeblichen dritten Pfeiler auswärtiger Bemühungen.
2. Federführend ist offensichtlich Frau Staatsminister Dr. Hamm-Brücher, die somit ihrem Auftrag gemäß Kulturpolitik betreibt.
3. Tenor der Ausführungen ist die Übernahme und das Arbeiten mit den vorhandenen Organisationen. Die Stellungnahme akzeptiert nicht die im Enquêtebericht vorgeschlagene Zusammenfassung aller Mittlerorganisationen in einer zentralen Oberbehörde. Die große Zentrierung unterbleibt, der föderative Charakter auch in der Organisation bleibt.
4. Dabei wird vorgeschlagen, die ZfA auszubauen zu einer größeren, übergreifenden Behörde!
5. Das Interesse der Federführenden dokumentiert sich in der Tatsache, daß erstmals seit Jahren die Kulturpolitik mehr Geld erhält, damit hat die jahrelange Stagnation ein Ende! Die Mehrmittel sind gebunden an Sachkosten, im Personalbereich wird nicht erweitert. Der VdLiA hält diesen Ansatz zunächst, als ersten Schritt, für richtig.
6. Entsprechend wird der Unterausschuß im Auswärtigen Ausschuß gebildet, der sich mit Fragen auswärtiger Kulturpolitik befassen wird und erstmals einen parlamentarischen Rahmen für anliegende Fragen und Anfragen bildet: die lang erhoffte Anlaufstelle!

7. Südamerikanische Schulen kommen schlecht weg, sie kosten zuviel: sollte man nicht bedenken, daß der Großteil der Schulen dort liegt, mithin die multiplikatorische Wirkung kaum zu überschätzen ist?

Zusammenfassend ist zu sagen, daß für alle etwas geliefert wird. Doch das ist

keine negative Kritik, denn anderes ist von einem politischen Bericht nicht zu erwarten. Äußerst positiv bleibt, daß in Frau Dr. Hamm-Brücher endlich einmal jemand da ist, der Kulturpolitik nicht nur zitiert, sondern sondiert. Wir begrüßen die Stellungnahme der Bundesregierung und sind gespannt — ob sich wann was wie realisiert.

Gespräch mit Frau Staatsminister Dr. Hamm-Brücher am 27. 10. 1977

Der Vorsitzende des VdLiA hatte Gelegenheit, Fragen des Auslandsschulwesens, wie sie sich aus der Sicht des Verbandes darstellen, im AA mit Frau Staatsminister HAMM-BRÜCHER zu besprechen. Die wichtigsten berührten Fragen seien hier zusammengefaßt:

1. Wahlrecht der Auslandslehrer

Das AA ist entschlossen, die Frage des Wahlrechts der Auslandslehrer einer Lösung zuzuführen. Da dies nur über eine Änderung bestehender Gesetze möglich ist, sollen die Parteien aufgefordert werden, einer entsprechenden Neufassung zuzustimmen. Der Verband wird seine in Wiesbaden beschlossene Formulierung in die Diskussion einbringen. — Das ganze bedeutet endlich einen konkreten Schritt in Richtung einer Lösung der leidigen Angelegenheit.

2. Schulentwicklungsplan

Ein Gesamtplan zum Auslandsschulwesen wird 1978 erstellt. Der Verband wird vor Fertigstellung Gelegenheit bekommen, seine Vorstellungen einzubringen. — Die langdiskutierte Möglichkeit, daß ein solcher Plan existiert, erhält damit eine reale Basis: er wird ins Licht der Öffentlichkeit treten und da sein. Der Verband begrüßt im Prinzip diesen Plan, wird doch damit klar, was wie und wozu geplant ist.

3. Arbeitslose Lehrer

Die Bundesregierung ist entschlossen, einen Arbeitsbeschaffungsplan für arbeitslose Lehrer durchzuführen und diese den unter Lehrermangel leidenden Auslandsschulen zuzuführen. Ursprünglich sollte sich dieser hochpolitische Plan nur auf

Europa — probeweise — erstrecken, doch hat die Eigendynamik dieser Pläne inzwischen eine Ausweitung in weltweitem Rahmen zur Folge. — Dies bedeutet, daß sich die Auslandsschulen deutsche Lehrer beschaffen können, die von der Bundesrepublik bezahlt werden. Sie schaffen damit eine neue Lehrerkategorie, da die so vermittelten Kollegen nicht als voll vermittelte Lehrkräfte gelten, sondern eine Zwischenstellung zwischen Ortskräften und Vermittelten haben werden. Die Bezahlung erfolgt aus einem eigens dafür geschaffenen Fonds. Der Kulturetat des AA wird nicht berührt. — Der Verband begrüßt die Vermittlung arbeitsloser Lehrkräfte, äußert jedoch Bedenken gegen die Schaffung einer neuen Kategorie. Was hier entschieden not tut, das ist Gleichbehandlung!

4. Kontakte

Zur Verbreitung der im Auslandsschuldienst gewonnenen Erfahrungen und zum besseren Kennenlernen sollen Tagungen zwischen zurückgekehrten und „normalen“ Lehrkräften abgehalten werden. Der Verband erhält Gelegenheit, sich dabei zu betätigen und mitzuorganisieren. — Die Verbreitung der Idee des Auslandsschulwesens und seine Arbeitsweise liegen im unmittelbaren Interesse des Verbandes.

5. Mehr Mittel

Das AA erhält im Jahre 1978 rund 40 Millionen mehr an Mitteln. Diese sollen nicht für Personalkosten verbraucht werden, dagegen soll das Auslandsschulwesen im Bereich der Sachkosten aus diesen Mitteln gefördert werden. Die anhaltende Stagnation hört damit auf.

6. Verschiedenes

Der Verband hatte Gelegenheit, Vorstellungen zum Bereich der Förderung der Ortskräfte, der Vorbereitung von Auslandslehrern, zur abnehmenden Zahl der

vermittelten Lehrkräfte usw. nachdrücklich einzubringen. — Er dankt an dieser Stelle Frau Staatsminister HAMM-BRÜCHER für ihr Interesse, für die nachdrückliche Stellungnahme zugunsten der auswärtigen Kulturbedinge und des Auslandsschulwesens, das offensichtlich zum ersten Male einen prominenten Fürsprecher im AA gefunden hat. Er ist der Hoffnung, daß der Abbau des Auslandsschulwesens, soweit er begann, durchaus zu stoppen ist. Der Einsatz jedes einzelnen Lehrers über seine unmittelbaren Unterrichtsverpflichtungen hinaus ist dazu notwendig.

Götz URBAN

Auswärtige Kulturpolitik

In einer kürzlich erschienenen Broschüre „Rückblick“ '77“ führt Frau Hildegard HAMM-BRÜCHER, Staatsministerin im Auswärtigen Amt, zur auswärtigen Kulturpolitik u. a. folgendes aus:

„Die ‚Demokratisierung‘ — das heißt die Verbreiterung der Willens- und Entscheidungsbildung, wie wir sie in allen Bereichen des politischen und gesellschaftlichen Lebens feststellen — macht auch vor der Außenpolitik nicht halt. Außenpolitisches Geschehen findet heute vor den Augen aller statt. Die Medien sorgen dafür, daß jeder Bürger scheinbar alles hautnah miterlebt, Sympathien und Antipathien entwickeln kann. Dadurch entstehen nicht zu unterschätzende außenpolitische Strömungen, durch die uns unsere nur mit herkömmlichen Mitteln betriebene Außenpolitik unversehens aus dem Ruder laufen könnte. Eine umfassende Auswärtige Kulturpolitik kann das verhindern, indem sie in möglichst vielen kulturellen, zwischengesellschaftlichen und zwischenmenschlichen Bereichen Klischeevorstellungen und plötzlichen Manipulationen entgegenwirkt.“

In diesem Sinne sollte sich Auswärtige Kulturpolitik nicht so sehr als „*dritte Säule*“ sondern als „*dritte Dimension*“ der Außenpolitik verstehen, die zur Höhe und Breite der politischen und Wirtschaftsbeziehungen auch noch die stabilisierende Tiefe kultureller Verbindungen er-

schließt. Gerade für unsere Beziehungen zu Staaten, die nicht unsere demokratische Wertordnung teilen, kann, wie sich mehrfach erwiesen hat, die kulturelle Dimension von ganz besonderer Bedeutung sein . . .

Die Finanzierung der Auswärtigen Kulturpolitik hat nach Jahren überproportionalen Wachstums in den letzten zwei Jahren Verdruß bereitet. Ab 1978 soll sich das ändern. Der Kulturhaushalt wird um rund 40 Millionen überproportional steigen; Schwerpunkte der Mehrausgaben sind diesmal nicht Personalkosten, sondern Programme, Stipendien, Nachbetreuung, Medien und, wie ich hoffe, ein Sonderprogramm für Auslandslehrer (gemeint ist die Vermittlung arbeitsloser Lehrer an Auslandsschulen — die Red.) . . .

Ich war erstaunt, als ich bei der Übernahme meines Amtes feststellen mußte, auf welch schwachem finanziellem und organisatorischem Grunde unsere „*dritte Säule*“ Auswärtige Kulturpolitik steht bzw. schwankt: Drei Prozent rückläufige Mittel bei sechs Prozent Gesamtsteigerung des Etats des Auswärtigen Amtes, das bedeutet in der Praxis nicht nur Stillstand, sondern Rückgang. Dazu kommt eine kaum überschaubare Vielfalt von Zuständigkeiten und Institutionen, die klaren Konzeptionen auch nicht gerade förderlich sind . . .

Insgesamt gibt der Bund im Jahr etwa eine Milliarde Mark für auswärtige Kulturpolitik aus — davon etwa die Hälfte für den Kultur- und Schulbereich. Der Löwenanteil davon sind Personalausgaben, die in einem krassen Mißverhältnis zu den Mitteln zur Programmgestaltung stehen. Hier Abhilfe zu schaffen, erscheint mir die wichtigste Voraussetzung zum Wachstum und zur Festigung auswärtiger Kulturpolitik zu sein . . .

Ich kann nicht verhehlen, daß mir die von uns geförderten rund 300 Auslandsschulen einiges Kopfzerbrechen bereiten. Einmal weil sie entsetzlich kostspielig sind — sie machen mit rund 163 Millionen ein Drittel aller Kulturausgaben aus — zum anderen, weil ihre schulpolitische Konzeption alles andere als klar ist. Wir unterscheiden gern zwischen sogenannten „Expertenschulen“ für nur deutsche Kinder und sogenannten „Begegnungsschulen“ mit Kindern des Gastlandes. Dennoch gibt es in der Praxis kaum einen Unterschied. Wollen unsere Schulen deutsche Inseln in fremden Ländern sein, oder sollen sie wirklich Stätten bikultureller Begegnung werden (wie es im Enquête-Bericht heißt?). Wo immer ich eine Gelegenheit habe, besuche ich unsere Schulen. Bei allem Respekt vor ihren aner kennenswerten schulischen Leistungen; ich wünschte mir diese Schulen offener, aufnahmebereiter, den kulturellen und sozialen Gegebenheiten des Gastlandes zugewandter, als es derzeit (von Ausnahmen abgesehen) der Fall ist. Dies allein wäre ein abendfüllendes Thema. Hier nur so viel: Unsere Auslandsschulen werden auf Dauer nur dann ihre hohen Zuschüsse rechtfertigen, wenn sie sozusagen in der Nußschale das darstellen und lebendig machen, worauf es uns in unseren auswärtigen Kulturbeziehungen generell ankommen muß: Lebendige Begegnung, Austausch und Verstehenlernen.“

Man gewinnt nicht nur bei der Lektüre dieses Rückblicks, sondern auch aus der Stellungnahme der Bundesregierung zum Bericht der Enquête-Kommission — auch das Referat von Dr. KOCH auf der Hauptversammlung in Wiesbaden war ein Beleg dafür — den Eindruck, daß auf dem Feld der auswärtigen Kulturpolitik einiges in Bewegung geraten ist. So wie die Kulturpolitik im Rahmen der auswärtigen Politik insgesamt nur eine Säule oder laut

Frau HAMM-BRÜCHER nur eine Dimension darstellt, so bildet das Schulwesen nur einen Teil dieser Säule. Wir können nur dann erwarten, Aufmerksamkeit für die besonderen Belange des Auslandsschulwesens zu erhalten, wenn wir — wie bisher schon geschehen — die auswärtige Kulturpolitik im ganzen in unsere Vorstellungen und Konzepte einbeziehen. Das Erstaunen über die schwache finanzielle Basis der „dritten Säule“, das Frau HAMM-BRÜCHER äußert, wird hoffentlich dazu führen, daß nicht nur der von ihr beklagte Rückgang zum Stillstand kommt, sondern daß auch die dringend notwendige Aufstockung der Mittel vorgenommen wird, wenn auch zunächst nur bei den Sachausgaben.

Verwunderung auslösen könnte der Tatbestand, daß der scheinbar in der Versenkung verschwundene, im Orkus gelandete Begriff der „Begegnungsschule“ kulturpolitisch weiterhin im Schwange bleibt (s. auch an anderer Stelle dieses Heftes). Über das ungläubige Augenreiben hinaus gilt es nun, ihn mit einem Inhalt zu füllen, der sich nicht auf andernorts konzipierte Modelle beschränken sollte.

Man wüßte gern, welche Auslandsschulen Frau HAMM-BRÜCHER besucht hat, die sie zu dem Urteil geführt haben, es gebe in der Praxis kaum einen Unterschied zwischen Begegnungs- und Expertenschulen. Sicher will sie damit nicht sagen, daß es überall so sei, aber diese Bewertung irritiert doch. Wenn allerdings bei der bikulturellen Sekundarstufe der Integrationsfaktor hintangestellt, ja geradezu als Quantität negligeable bezeichnet wird, darf man sich nicht wundern, wenn eine solche, aus der Sicht vieler „Begegnungsschulen“ sicherlich ungerechtfertigte Qualifizierung zustandekommt. Andererseits wird auch Frau HAMM-BRÜCHER ein Hauptgrund für die Annäherung beider Schultypen nicht entgangen sein: die im Zuge der internationalen wirtschaftlichen Verflechtung zunehmende Entsendung deutschen Fachpersonals aller Art ins Ausland, für deren Kinder nicht überall Expertenschulen zur Verfügung stehen, so daß der deutsche Anteil an Begegnungsschulen über das erwünschte Maß hinaus steigt. Allen notwendigen Reformbemühungen zum Trotz werden sich anspruchsvolle

deutsche Auslandsschulen nicht aus dem Spannungsfeld zwischen den sozialen und pädagogischen Gegebenheiten des Sitz-

landes und dem berechtigten Interesse am deutschen Charakter dieser Schulen lösen lassen.

Begegnungsschule

Die folgenden Zeilen verstehen sich als Beitrag zur Diskussion des Themas Begegnungsschule und wurden erstellt von einer Arbeitsgruppe ehemaliger Auslandslehrer im Auftrag des Vorstandes des VdLiA, der damit die Meinung dieser Gruppe wiedergibt.

Der Begriff „Begegnungsschule“ ist kaum durch einen anderen, ähnlich umfassenden Terminus ersetzbar und sollte trotz einer gewissen historischen Belastung und damit einer inhaltlichen Fixierung beibehalten werden. „Bikulturelle Schule“ verengt die Breite der Möglichkeiten und stößt u. U. bei Österreichern und Schweizern auf Widerstand. Wenn eine genauere Bestimmung möglich oder notwendig ist, so wird vorgeschlagen:

Bilinguale Begegnungsschule

Aufgabenkatalog dieser Schule:

1. Die Sprache des Sitzlandes sollte für die deutschen Schüler obligatorische Fremdsprache sein.
2. Die Vorstellungen aus der Stellungnahme der Bundesregierung vom 23. 9. 1977 können akzeptiert werden. Die Begegnungsschule kann für das Sitzland Modellcharakter haben, ein Schulversuch sein. Insbesondere sollte eine solche Schule mit den Schulen und Behörden des Sitzlandes zusammenarbeiten bei der Entwicklung von Schulbüchern und Lehrplänen sowie in der Lehreraus- und -fortbildung.
3. Der Anteil der ausländischen Schüler an diesen Schulen darf nicht schichten-spezifisch angelegt, die sozialen Verhältnisse kein Hinderungsgrund für die Aufnahme sein.
4. Dieser Schultyp muß die Begegnung von Schülern, Eltern und Lehrern fördern:
 - im Erleben verschiedener Lebensarten und Kulturen,
 - im Austausch pädagogischer Theorien, Methoden, Unterrichtspraxis,
 - im Kennenlernen und Respektieren verschiedener politischer Grundanschauungen und Systeme,
 - in vertiefter Kenntnis der Muttersprachen und ihrer geistigen Welt.
5. Diese Schule soll Hilfe gewähren beim Ausbau des Deutschunterrichts in den verschiedenen Bildungseinrichtungen des Sitzlandes. Auch den Eltern der ausländischen Schüler muß Gelegenheit geboten werden, die deutsche Sprache zu lernen.
6. Schulpartnerschaften mit anderen Schulen des Sitzlandes sollen die kulturelle und sprachliche Begegnung fördern.
7. In den Fächern Kunst, Musik, Sport – auch in der empirischen Seite der naturwissenschaftlichen Fächer – sollte die Eigentümlichkeit deutscher Pädagogik auf diesen Sektoren gezeigt werden können; darum sollten sie auch von aus der Bundesrepublik vermittelten Lehrern unterrichtet werden.
8. Die Frage der Schulabschlüsse ist zu durchdenken und ein bilinguales Abitur anzustreben. Das deutsche Sprachdiplom I und II müßte allen Schülern erreichbar sein.

Die Tiefen- und Breitenwirkung dieses Schultyps auf den einzelnen ausländischen Schüler und seine Elternhäuser sowie auf das Gastland sind nicht meßbar. Schon gar nicht darf der „Ausstoß“ an Abiturienten als einzige Meßgröße für die Effizienz einer Schule angesetzt werden. Übernimmt die bilinguale Schule die angeführten Aufgaben, muß es sich um ein voll ausgebautes System mit Kindergarten und Primarstufe handeln.

BERICHT

Walfried RENSCH

Negative Interferenzen im morphosyntaktischen Bereich beim spanisch-deutschen Spracherwerb

Walfried RENSCH, Leiter der Teilschule Quilpué im Schulverband Valparaíso/Chile, ist wohl einer der wenigen Kollegen, der die besten Voraussetzungen für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache im spanischsprachigen Raum mitbringt: Er besitzt Fakultas in Spanisch, Französisch, Latein. Die folgende Ausführung, die er auf Kursen der Regionalfachberater für Chile in Valparaíso und Santiago vortrug, weisen auf ein im Blick auf Fehlervorbeugung, Sprachrichtigkeit und Lerneffektivität allgemein zu wenig beachtetes Gebiet hin. Wichtige negative Interferenzen bei spanischsprachigen Schülern sind damit diagnostiziert. Frage: Welche Konsequenzen in Richtung Therapie wären zu ziehen?

Allgemeine Bemerkungen zur Einführung in das Thema

Der Zweig der modernen Sprachwissenschaft, der sich seit einer Reihe von Jahren mit dem Phänomen der „Interferenzen“ befaßt, nennt sich „kontrastive Linguistik“. Sie will durch Kontrastierung, Gegenüberstellung, beschreibende Konfrontierung, deskriptiven Vergleich einer gegebenen Ausgangssprache mit einer gegebenen Zielsprache die zwischen diesen beiden Sprachen vorliegenden, vor allem negativen Interferenzbereiche aufdecken, beschreibend erhellen und bewußt machen.

Adressat ist der Fremdsprachenlehrer, der Unterrichtende. Ihm soll zur Bewußtwerdung solcher Interferenzerscheinungen verholffen werden. Er soll dadurch instandgesetzt werden, die Fragen zu beantworten:

Was fällt meinen Schülern besonders schwer bei der Erlernung der Sprache, die ich ihnen zu vermitteln versuche?

Wo liegt die Ursache dafür, daß meine Schüler ständig ganz bestimmte Fehler machen?

Durch solche Diagnose soll der Unterrichtende in einem 2. Schritt die angemessene methodische Konsequenz ziehen können, um die richtige Therapie anzuwenden.

Die Zielsetzung der „kontrastiven Linguistik“ ist also anwendungsorientiert. Endlich hat man wenigstens in einem Teilbereich der modernen Sprachwissenschaft die Haltung des l'Art pour l'Art, der Wissenschaft um ihrer selbst willen, abgelegt, um sich so in den Dienst der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis zu stellen.

Inzwischen ist die kontrastive Linguistik zu einem Strom innerhalb der Sprachwissenschaft angewachsen, und interlinguale Vergleiche, vor allem in Bezug auf das Englische als Zielsprache, sind Legion. Die kontrastive Linguistik geht implizite davon aus, daß der Fremdsprachenlehrer die Muttersprache seiner Schüler beherrscht. Dies ist im innerdeutschen Fremdsprachenlehrbetrieb auch tatsächlich das Übliche. Der Anglist, der Romanist usw. ist in der Muttersprache seiner Schüler nicht nur zu Hause, sondern ist diesen auch noch sprachtheoretisch voraus. Und was die Zielsprache anbetrifft, die er vermittelt: er hat sie sich in der Regel in jahrelangem und mühevollen Studium selber aneignen müssen und weiß also, wo seine Schüler der Schuh drückt.

Vergleichen wir diese innerdeutsche für den Fremdsprachenunterricht geradezu ideale Situation mit den Verhältnissen im deutschen Auslandsschulwesen des hispa-

nischen Raums, wo Deutsch als Fremdsprache an Schüler spanischer Muttersprache vermittelt werden soll, so fällt die Diskrepanz unschwer ins Auge.

Um so dringender ist es, daß die vermittelten Kollegen sich darum bemühen, die Muttersprache ihrer Schüler insoweit zu erlernen, daß sie sie bis zu dem Punkt theoretisch beherrschen, von wo aus sie die Ursachen zu erkennen vermögen, die dem Schüler die Erlernung der deutschen Sprache so sehr erschweren.

Um so dringender ist es aber auch einstweilen, durch punktuelle Sprachvergleiche gewisse Interferenzbereiche hervorzuheben und so vorhandene Fehlerquellen in ihren Ursachen dem Lehrer bewußt zu machen.

An diesem Punkt wollen wir nun unser heutiges Thema im engeren Sinn anpacken.

II Definition der Begriffe

Die Aneignung einer Fremdsprache vollzieht sich bei jedem Lernenden vor dem Hintergrund seiner Muttersprache. Diese seine Muttersprache beherrscht sein Sprachbewußtsein ganz und gar mit den ihr eigentümlichen Formen und Strukturen. Die Fremdsprache, die er sich aneignen soll, weist partiell ganz andere Formen und Strukturen auf. Gedanklich ähnliche oder gleiche Anliegen, die das Ziel des sprachlichen Ausdrucks oder der Mitteilung in beiden Sprachen sind, treten in einem jeweils anderen sprachlichen Gewande auf.

Nun gibt es Bereiche, wo sich die beiden Sprachen zum Ausdruck oder zur Mitteilung eines gegebenen Inhalts analoger Formen und Strukturen bedienen, wo sie also ähnlich sind. Solche Koinzidenzen, Konkordanzen, Übereinstimmungen der Strukturen nennt man „positive Interferenzen“. Beispiel: *mi equipo sufrió una derrota* — meine Mannschaft erlitt eine Niederlage. Solche Interferenzen können bedenkenlos auf die Fremdsprache übertragen werden, der Schüler tut dies auch spontan. Solche positiven Interferenzen sollen uns jetzt nicht weiter beschäftigen, obwohl sie lernpsychologisch für das, was nun folgt, offenbar ein auslösender Faktor sein können.

Es gibt aber dann vor allem Bereiche, wo

Ausgangs- und Zielsprache zum Ausdruck oder zur Mitteilung an sich gemeinsamer Anliegen verschiedenartige sprachliche Kategorien benutzen, wo sie also differieren. Diese Erscheinung der Differenz, der Diskordanz, der Diskrepanz, der Nichtübereinstimmung zwischen zwei gegebenen Sprachen nennt man „negative Interferenzen“. Solche Interferenzen sind die Ursache für Schwierigkeiten bei der Erlernung einer Fremdsprache, sind die Quelle für Fehler, die dem Lernenden in der Zielsprache unterlaufen. Diese Fehler entstehen dadurch, daß Formen und Strukturen der Muttersprache auf die Fremdsprache übertragen werden an den Punkten, wo negative Interferenzen vorliegen. Negative Interferenzen sind also potentielle Fehlerquellen.

Sie gibt es in allen drei großen Teilbereichen der sprachlichen Gesamtstruktur.

- im phonetisch-phonologischen Bereich (Laut — Lautsystem),
 - im semantisch-lexikalischen Bereich (Wortbedeutung und Wortschatz),
 - im morphosyntaktischen Bereich (Wortformen im Sinnzusammenhang von Wortgruppe und Satz sowie Satzgruppen).

Ein Beispiel aus dem phonetisch-phonologischen Bereich:

Das spanische Vokalsystem kennt nur halboffene bis offene Vokale, geschlossene Vokale existieren nicht. Genauso wenig gibt es lange Vokale, nur solche kurzer oder höchstens mittlerer Quantität. Daher artikulieren unsere Schüler: *TōT* / *RōT* / *BōT* / statt *TOT* / *ROT* / *BQT* (tot, rot, Boot). Hier haben wir also qualitative und quantitative negative Interferenzen in einem einzigen Lautelement.

Aus dem semantisch-lexikalischen Bereich brauche ich nur auf den satzsaftig bekannten Fehlertyp „Probe“ statt „Klassenarbeit“ hinzuweisen. Hier wird ein lautlich ähnlich klingendes, in Teilbereichen der Semantik auch durchaus deckungsgleiches Wort (*poner a prueba* — auf die Probe stellen!) in einer Bedeutung auf das deutsche Äquivalent übertragen, die dieses aber nicht hat.

Das Wortpaar *prueba*/Probe ist ein einprägsames Beispiel dafür, wie partielle positive Interferenz die partielle negative Interferenz verstärken kann, und dadurch

zum Fehlermachen geradezu herausfordert.

Für die lautlichen und lexikalischen Großbereiche sollen diese Beispiele zur knappen Illustration genügen.

Die heutige Analyse konzentriert sich auf den Bereich der Morphosyntax, also auf den Bereich der grammatischen Formen und Strukturen. Selbstverständlich mußte auch hier eine Auswahl getroffen werden.

Als Auswahlkriterium stand Pate die Häufigkeit der Fehlerarten, die in meinem eigenen Unterricht im Zuge meiner Arbeit in Chile vor allem in 10ten Klassen bei meinen Schülern aufgetreten sind.

Aus der Masse der Fehler schälten sich immer deutlicher, in Bezug auf die Frequenz ihres Auftretens, bestimmte Fehlerkategorien heraus. Diese konnten bestimmten Einzelbereichen der Morphosyntax zugeordnet werden. Es wurden diejenigen Einzelbereiche ausgewählt, die am häufigsten betroffen waren.

Der eben verwendete Begriff der „Häufigkeit“ oder „Frequenz“ ist jedoch beileibe nicht am Maßstab einer streng systematisch geführten, wissenschaftlichen Statistik zu messen. Vielmehr ist diese von mir beobachtete Häufigkeit lediglich das Ergebnis gelegentlicher, keineswegs gleichmäßig über den Zeitraum hinweg oder gleichmäßig intensiv gemachter Beobachtungen und Aufzeichnungen. Außerdem mag dieses Kriterium der Frequenz stellenweise auch beeinflußt sein durch subjektive Reaktionen des Beobachters, der vielleicht manchen relevanten Fehler als irrelevant übergeht, anderen Fehlern wiederum über Gebühr Bedeutung beimißt.

Festzuhalten ist jedenfalls: Fast alle in dieser Fehlerdiagnose aufgeführten Fehlertypen sind mir selber in einer gewissen Häufigkeit begegnet, sind also empirische Fakten. Kein einziger Fehlertyp ist etwa spekulativ erfunden.

Nun noch kurz einige Worte zur Methodologie der vorliegenden Diagnose: Ich bin zunächst vom Fehlertyp ausgegangen. Vom intendierten Inhalt aus habe ich auf die entsprechende Sprachnorm der Ausgangssprache, also des Spanischen rückgeschlossen. Stellte ich beim Vergleich dieser Norm mit der korrelierenden korrekten deutschen Norm negative Interferenz fest, was bei der Mehrheit der

Fälle zutraf, so konnte der Fehlertyp berücksichtigt werden.

In der Ausarbeitung jedoch, in der Exposition, die ich Ihnen vorlege, bin ich um der Anschaulichkeit willen lernpsychologisch vorgegangen, also vom muttersprachlichen Standpunkt des Schülers aus, dem der Fehler unterläuft. Der Fehler erscheint also als Resultat am Ende. Ich stelle die muttersprachliche Sprachnorm voran, konfrontiere sie mit der korrekten deutschen Norm mit Hilfe einer mündlichen Übersetzung. Der Unterschied — die negative Interferenz — wird kurz in einem erklärenden Text ausgefaltet und am Schluß der aus der Interferenz resultierende Fehlertyp vorgestellt.

III Fehlerdiagnose

1. Subjektspronomen

Aquí no encuentras ningún hotel.

Hoy almuerzan en casa.

El va al colegio, ella se queda en casa.

Im Spanischen fällt normalerweise das Subjektspronomen fort, es ist kein sinnkonstitutiver Bestandteil des Verbs. Diese Funktion übernimmt das personen-differenzierende Verbalsuffix. Die Hinzusetzung des Pronomens wird im spanischen Sprachbewußtsein als redundant, also als überflüssig, und daher als störend empfunden.

Die Rolle des Subjektspronomens ist auf die Fälle der Hervorhebung, Betonung und Gegenüberstellung beschränkt.

Das im Sprachbewußtsein des spanisch-sprechenden Schülers verankerte Gefühl der pronominalen Überflüssigkeit wird auf das Deutsche übertragen, daher entstehen die

Fehlertypen:

Hier findest kein Hotel.

Heute speisen zu Hause.

2. Possessivpronomen

El alumno trae su libro.

La alumna trae su libro.

Los alumnos traen sus libros.

Der Spanier kennt beim Possessivpronomen der 3. Person Singular keine Differenzierung hinsichtlich des Geschlechts des Besitzers. Überdies fällt beim Besitzerplural die Form des Pronomens mit der des Singular zusammen. Lediglich der Numerus des Beziehungsworts wird be-

rücksichtigt. Diese Vereinfachung wird auf das Deutsche übertragen.

Fehlertypen:

- Die Schülerin bringt **sein** Buch.
Die Schüler bringen **seine** Bücher.

3. Reflexivpronomen

- El perro se llama Caruso.
Mi papá se levanta a las 6.
Mi tío se ha marchado.
Los negocios se abren a las 9.

Im Spanischen ist der Bereich der reflexiven Verben ungleich größer als im Deutschen. Es gibt eine Masse Verben, die im Gegensatz zum Deutschen reflexiv gebraucht werden. Diesen Sprachgebrauch übertragen unsere Schüler ständig auf das Deutsche.

Fehlertypen:

- Der Hund heißt **sich** Caruso.
Mein Papa steht **sich** um 6 Uhr auf.
Mein Onkel ist **sich** gegangen.
Die Geschäfte öffnen **sich** um 9.

4. Passiv

- Aquí se vende(n) frutas.
En la feria, se muestra(n) máquinas agrícolas.

Das Passiv ohne Angabe des Urhebers wird gewöhnlich durch die reflexive Form des Verbs ausgedrückt. Sie entspricht auch der deutschen indefiniten Pronominalkonstruktion mit „man“. Wir beobachten daher den

Fehlertyp:

- Hier verkauft **sich** Obst.
Auf der Messe zeigt **sich** Landwirtschaftsmaschinen.

oder aber

- En Alemania el canceller es elegido por el parlamento.

Wenn der Urheber genannt wird, verwendet der Spanier die eigentliche Passivform mit dem Hilfszeitwort „ser“. Auch hier die häufige Interferenz als

Fehlertyp:

- In Deutschland **ist** der Kanzler vom Parlament gewählt.

5. Zusammengesetzte Zeiten.

- He viajado a Alemania.

Das Spanische kennt für die Bildung der zusammengesetzten Zeiten ausschließlich

das Hilfszeitwort „habe“. Daher ständig der

Fehlertyp:

- Ich habe** nach Deutschland gereist.

6. Semantik bestimmter Verben des Grundwortschatzes.

- conocer — Le conocía desde hace mucho tiempo.
— Le conocí hace dos años.
saber — Lo sabía pero no se lo comuniqué.
— Lo supe recién ayer.
tener — Tenía muchos cuadros en su casa.
— Cuando los 4 animales irrumpieron en la sala, los ladrones tuvieron un susto.

Der inchoative Aspekt (Ausdruck des Handlungsbeginns), den im Spanischen das „pasado indefinido“ dem Verb verleiht, muß im Deutschen durch lexikalische Mittel, also durch ein anderes Verb ausgedrückt werden. Hierbei treten die Oppositionen auf:

- kennen / kennenlernen
wissen / erfahren
haben / bekommen

Da unsere Schüler in der Regel lediglich die durative Grundbedeutung präsent haben, bleiben sie auch zum Ausdruck des inchoativen Aspekts auf der muttersprachlich bedingten morphologischen Ebene, was aber die deutsche Sprache nicht leistet. Daher die

Fehlertypen:

- Ich **kannte** ihn vor 2 Jahren.
Ich **wußte** es erst gestern.
Als die 4 Tiere in den Raum stürzten, **hatten** die Räuber einen Schreck.

7. Dubitative Frage:

- Empiezo ahora?
Limpio la pizarra?

In der zweifelnden Frage verwendet der Spanier lediglich die einfache Form des Indikativs. Ihr steht im Deutschen die phraseologische Verwendung der Hilfszeitwörter „sollen“ oder „dürfen“ gegenüber. Durch Übertragung der einfacheren muttersprachlichen Form entsteht der

Fehlertyp:

- Fang ich jetzt an?
Putz ich die Tafel?

8. Konjunktionen.

- a) **Cuando llegó** a la una, la comida ya estaba lista.
- b) **Cuando hacíamos** un asado en el campo, solíamos invitar a nuestros amigos.

Die temporale Konjunktion „cuando“ übernimmt beide Zeitmodalitäten der

- a) Einmaligkeit, Momentaneität
- b) Wiederholbarkeit, Gewohnheit

Die Differenzierung wird von der Verbform übernommen, da im Spanischen 2 Vergangenheitstempora zur Verfügung stehen. Dabei wird die Kategorie a) durch das „pasado indefinido“ ausgedrückt, die Kategorie b) durch das „pasado imperfecto“. Der Differenzierungsschwerpunkt liegt also auf der Verbform.

Im Deutschen ist es umgekehrt. Da wir nur über eine einfache Vergangenheitsform verfügen, fällt die Differenzierung beider Kategorien lexikalischen Mitteln zu, d. h., dem in Opposition stehenden Konjunktionenpaar *als/wenn*. Der spanischsprechende Schüler überträgt seine Sprachnorm auf das Deutsche, daher die Interferenzen in Form der

Fehlertypen:

Wenn er um eins nach Hause kam, war das Essen fertig.

Als wir einen Spießbraten auf dem Lande machten, pflegten wir unsere Freunde einzuladen.

9. Präpositionen

- El libro está en la mesa.
- Mamá esperaba en la puerta.
- Vienen en el tren de las 6.
- Estuvimos en la fiesta.
- Andábamos en (a) caballo.

Der Anwendungsbereich der Präpositionen ist in beiden Sprachen weitgehend idiomatisch festgelegt. Der Präposition „en“ fällt dabei ein weit umfangreicheres semantisches Feld zu als dies ihrer deutschen Entsprechung „in“ zukommt. Der spanischsprechende Schüler neigt ständig dazu, die für ihn bequeme Bedeutungsbreite der Präposition „en“ auf das deutsche Äquivalent zu übertragen.

Fehlertypen:

- Das Buch ist **in** dem Tisch.
- Mama wartete **in** der Tür.
- Sie kommen **im** Zug um 6.

Wir waren **in** dem Fest.

Wir gingen **im** Pferd.

10. Komparativ

El fútbol es más interesante que el tenis. Von wenigen „erratischen“ Formen abgesehen (bueno – mejor, malo – peor, grande – mayor, pequeño – menor), wird bei der Masse der Adjektive und Adverbien der Komparativ (und Superlativ) analytisch mit Hilfe des Wörtchens „más“ gebildet. Diese analytische Form liegt dem spanischen Sprachbewußtsein näher als die deutsche synthetische. Daher

Fehlertyp:

Fußball ist **mehr** interessant als Tennis.

11. Dativ – Akkusativ beim Verb.

A) El asesino le (lo), la, les (los), la mata.

El médico le (lo), la, les (los), la ayuda.

Auf der Ebene des **einfachen** Objektspronomens kennt der Spanier nur das direkte Objekt, es gibt nur **den** Obliquus (Objektsform), wenn auch in verschiedenen, aber austauschbaren, Variationen. Einen zweiten Obliquus, der unserem Dativ entspräche, gibt es nicht. Daher

Fehlertyp 1:

Der Arzt hilft **ihn (sie)**

Oder aber es entsteht, wenn die deutsche Dativform bekannt ist, auf Grund reiner Konfusion

Fehlertyp 2:

Der Mörder bringt **ihm, ihnen, ihr** um.

- B) El profesor pregunta al alumno.
El médico veterinario examina el (al) perro.
El perro obedece a su dueño.

Auf der Ebene des **einfachen nominalen** Objekts gilt dasselbe wie in Fall A): es gibt auch hier nur **einen** Objektskasus, bei Personen immer mit der Präposition „a“ (gewisse Redewendungen ausgenommen), bei Sachen in der Regel ohne Präposition, die aber auch in diesen Fällen jederzeit stehen kann, sobald die Sache nämlich personifiziert auftritt.

Die Form eines zweiten Objektskasus, die unserem Dativ entspräche, existiert nicht. Daher

Fehlertyp 1:

Der Hund gehorcht **seinen** Herrn.
Oder aber durch Konfusion (vgl. Fall A).

Fehlertyp 2:

Der Lehrer fragt **dem** Schüler.

C) La policía entrega el.(al) delincuente a sus jueces.

Tritt zum direkten Objekt noch ein indirektes hinzu, so gilt bei nominalen Objekten ebenfalls: sie werden nicht morphologisch (in der Form) differenziert, sondern lediglich durch die Stellung, wobei das indirekte Objekt an zweiter Stelle steht.

Fehlertyp:

Die Polizei überstellt den Verbrecher **seine** Richter.

oder

Die Polizei überstellt **dem** Verbrecher **seine** Richter.

D) La policía se le (lo) entrega.

Auf der Ebene beider Objektspronomen vor dem Verb zum Ausdruck des direkten und indirekten Objekts wird letzteres durch „se“ repräsentiert, wenn es sich um die 3. Person handelt. Dieses Pronomen unterscheidet weder Geschlecht noch Zahl und vertritt alle unter A) aufgeführten obliquen Formen des Personalpronomens. Diese Form wird häufig auch von gebildeten Sprechern mit dem formidentischen Reflexivum gleichgesetzt, erst recht von unseren Schülern. Dadurch entsteht der

Fehlertyp:

Die Polizei überstellt **sich ihn / sich ihm**.

Aus den Fällen A) — D) läßt sich das Fazit ziehen: der spanischsprechende Schüler kennt keine morphologisch ausgefaltete Opposition Dativ – Akkusativ. Für ihn gibt es nur *eine* Objektsform. Diese kann die Rolle des direkten und indirekten Objekts gleichermaßen übernehmen. Aus den Fällen C) u. D) ergibt sich ferner, daß das Kontrastpaar direktes – indirektes Objekt dem Schüler bekannt ist.

IV Ein Beispiel für methodische Konsequenzen

Die aus dieser Diagnose zu ziehenden methodischen Folgerungen können im Rahmen dieses Referates nicht entfaltet werden. Sie sollen jedoch wenigstens an einem Exemplum angedeutet werden.

Bei der Einführung des Dativ-Akkusativ-Paares ist *nicht* von diesen Begriffen auszugehen, sondern vom Kontrast direktes – indirektes Objekt. Dabei wäre folgende Schrittigkeit zu beachten:

1. **Vorübung:** An einer angemessen umfangreichen Serie von *transitiven* Verben ist das *einfache* Objekt (Akkusativ) einzuüben, zunächst nominal, sodann transformativ in allen pronominalen Variationen.

2. **Scharfe Kontrastierung direktes – indirektes Objekt:**

Bei der *gleichen* Serie transitiver Verben führen wir nun kontrastierend zum direkten Objekt das indirekte Objekt (Dativ) ein, ebenfalls zunächst nominal, sodann wieder in allen pronominalen Variationen. Dabei muß sich für den Schüler zwingend ergeben, daß das indirekte Objekt (Dativ) *nur in Verbindung mit dem direkten Objekt (Akkusativ)* vorkommt.

Einführung der intransitiven Verben

Wiederum scharf kontrastierend zu dieser vorläufigen Erkenntnis erfolgt jetzt die Einführung und Einübung derjenigen Verben, bei denen der Dativ *nun doch* als alleiniges Objekt vorkommt — intransitive Verben. Die wenig umfangreiche Liste dieser Verben haben sich die Schüler schlicht einzuprägen.

Um den Schülern den Formunterschied bewußt zu machen, ist es unbedingt zu empfehlen, bei den 3 wesentlichen Teilschritten von einer Konfrontierung der deutschen Form mit der spanischen Entsprechung auszugehen.

Deutsch am Studienkolleg

Aus mehrjähriger Tätigkeit als Fachleiter für Deutsch als Fremdsprache am Studienkolleg Aachen und am Studienkolleg Köln entstand das anliegende Manuskript. Da Auslandsschullehrer mehr und mehr diesen Unterrichtsbereich kennen, mag es sinnvoll sein, diese über den Unterricht am Studienkolleg zu unterrichten.

Es kann nicht behauptet werden, daß alle Studienkollegs in gleicher Weise verfahren. Das hängt von der unterschiedlichen Abhängigkeit von den Hochschulen ab.

1. Der *Deutschunterricht* am Studienkolleg ist Fremdsprachenunterricht.

2. Der *Aufnahmetest* überprüft Grundkenntnisse in der deutschen Sprache. Der Test überprüft G-II-Level; das entspricht einer sechsmonatigen Vorbereitung.

In Form und Anlage entspricht der Test dem „Münchener Modell“ (Diktat, Grammatik, Wiedergabe).

Der *Aufnahmetest* überprüft

2.1. das *Hörverständnis* durch Diktat und Wiedergabe

Das Diktat hat ca. 100 Wörter (Rechtschreibfehler = halbe Fehler)

Der Text der Vorlage für die Wiedergabe hat ca. 200 Wörter; das Hörverständnis kann durch Textwiedergabe oder durch Antworten zu vorgelegten Fragen überprüft werden.

Die Beurteilung richtet sich nach Inhalt und Sprache; die Hauptinformationen müssen verstanden sein, hinsichtlich der Sprachrichtigkeit sind Verbposition, Gliedsatzstruktur und richtige Satzstellung der Satzteile wichtig.

2.2. den *Wortschatz* und die *grammatischen* Bestände durch einen Test

- Verben, Vergangenheitsformen, trennbare Verben
- Passivformen
- Konjunktiv der indirekten Rede Konjunktiv Irrealis
- Verb + Präposition + Kasus
- Pronomen und Relativpronomen
- Präpositionen und Kasus
- Nebensatzarten und entsprechende Konjunktionen

Der Wortschatz wird durch Einsetzverfahren überprüft, bzw. durch „Synonym, Antonym, Definition oder Beispielsatz“.

Die Prüfungsaufgaben sollten für alle Teile ein zusammenhängender Sachtext sein. Der *schriftliche* Teil der Prüfung kann durch einen *mündlichen* Teil ergänzt werden.

Der *mündliche* Teil der Prüfung überprüft das Hörverständnis und die Sprechfähigkeit.

Bei guten schriftlichen und eindeutig negativen schriftlichen Ergebnissen wird auf eine mündliche Prüfung verzichtet.

3. *Fremdsprachiger Deutschunterricht* am Studienkolleg

Für den Deutschunterricht stehen am Studienkolleg während der Zeit von zwei Semestern ca. 32mal 10–12 Unterrichtsstunden zur Verfügung.

Der Adressat ist der Student einer bestimmten Fachrichtung; der Deutschunterricht ist daher fachorientiert.

Das Lernziel ist durch den Abnehmer, der vor der Aufnahme des Fachstudiums steht, bestimmt; in der Regel ist er eingeschriebener Student einer bestimmten Fachrichtung.

- Leseverständnis fachwissenschaftlicher Texte,
- Hörverstehen der Fachvorlesung,
- Beherrschung der seminaristischen Situation.

Im Sinne einer *Levelanpassung* beginnt der Deutschunterricht am Studienkolleg mit Wiederholungen aus dem Bereich G-I und G-II in Übersichten (Orientierungstests).

Die Arbeit mit fachorientierten Texten beginnt so früh wie möglich.

Ein *Textcorpus* (Textbuch) sollte in inhaltsbezogener Progression fachgebundenen Wortschatz und Eigentümlichkeiten der geschriebenen (und gesprochenen) Wissenschaftssprache bieten.

Im *Wortschatz*:

- a) Wörter der Allgemeinsprache und der Wissenschaftssprache in ihrer unterschiedlichen Bedeutung,
- b) Termini,
- c) Sprachliche Wendungen und Verwendungen (Funktionsverben, Verb + Präposition + Kasus),
- d) Präfixe und Suffixe der deutschen Sprache, Präfixe und Suffixe der lat. und griech. Sprache,
- e) Wortbildung (Mehrwortkomposita),
- f) Abkürzungen der Wissenschaftssprache und der Lexika.

In der *Grammatik*:

- a) Präpositionale Wendungen anstelle von Nebensätzen,
- b) (Erweitertes) attributives Partizip I und II anstelle des Relativsatzes,
- c) Funktionsverben anstelle von Verben,
- d) bar-Suffix anstelle von modalen Hilfsverben,
- e) Abhängige daß-Sätze,
- f) Andere Stilelemente der Wissenschaftssprache (Nominale Wendungen; „man“-Ersatz, Passiv-Ersatz; unpersönliche Wendungen).

Der *Spezialisierungsgrad* der Texte ist damit charakterisiert, daß es sich anfangs um „fachgebundene Sachtexte“ handelt, die im Sinne der Progression in die Durchnahme von Vorlesungstexten und Texten aus wissenschaftlichen Lehrbüchern münden. Mit der Progression entzieht sich der Text mehr und mehr einer Didaktisierbarkeit im sprachunterrichtlichen Sinne. Die selbständige Erarbeitung der Texte durch den Studenten entspricht methodisch der übergreifenden didaktischen Überlegung.

Zum Bestand des Sprachunterrichts für Fortgeschrittene gehören:

Aufgaben zur Textbearbeitung, Textwiedergabe (Simulieren der Vorlesungssituation), Umgang mit dem Fachlexikon, Anlegen von Unterrichtsprotokollen, Kurzreferate, Lektüre im Sinne der Ganzheitslektüre.

4. Feststellungs- und Abschlußprüfung, Bewertung, Nomenklatur,

Siehe hierzu die Ausarbeitungen des Fachausschusses „*Deutsch des Arbeitskreises der Lehrer an Studienkollegs in Nordrhein-Westfalen*“

Veröffentlicht in: Informationen DaF beim DAAD

5. Hilfsmittel und Lehrmaterial.

Im Anfangsunterricht werden am Studienkolleg fakultativ Grammatik- und Übungsbücher benutzt.

Wörterbücher/Fachlexika:

Wahrig, Deutsches Wörterbuch, Brockhaus der Technik und Naturwissenschaften, Pschyrembel, Klinisches Wörterbuch, Duden-Editionen.

Textcorpora:

- a) Textcorpus für Mediziner, Texte 1–30,
- b) Textcorpus für Chemie und Physik, Texte 1–38.

Teilabdrucke in „Deutsch als Fremdsprache, Bd. III, hrsg. BVA-Zentrale 1975

Beide Textcorpora haben einen Spezialisierungsgrad I

(Texte 1–20, bzw. 1–15) und einen Spezialisierungsgrad II (Texte 21–Ende, bzw. 16–Ende)

Genehmigungen für Vervielfältigung, Änderungen im Sinne einer fremdsprachunterrichtlichen Progression liegen von seiten der Originalautoren und der entsprechenden Verlage vor.

Beide Textcorpora sind auf ihre fachliche Stimmigkeit mehrfach überarbeitet.

Siehe hierzu Erläuterung im Anhang.

6. Literatur zu Deutsch als Fremdsprache, Fachsprache

Eine Methodik für DaF gibt es nicht; es sei daher auf W. SCHUBEL, Methodik des Englischunterrichts und auf R. NISSEN, Kritische Methodik des Englischunterrichts, verwiesen

Diverse Aufsätze von N. BECKER, in: Zielsprache Deutsch, zum Thema DaF für den Fachbereich Chemie

Otto BAUMEISTER, Die Ausbreitung technisch-naturwissenschaftlicher Fachwörter in der Gemeinsprache, in: Muttersprache 1960 (S. 169–176; 217–225)

Erhard BARTH, Fachsprache, Hildesheim 1971, Germ. Linguistik 3, 1971 – Eine Monographie –

H. J. MERTENS / B. SERVOS / F. STADLER, Die Sprache der Mathematik, in: Muttersprache 1973 (S. 416 ff.)

Lothar KAISER, Physik – eine Einführung in die Fachsprache, Leipzig 1973

G. DIEHL, Schlagen Nachtigallen? in: DdLiA 1974, S. 330 ff.

H. J. HERINGER, Die Opposition von „kommen“ und „bringen“ als Funktionsverben, in: Sprache und Gegenwart Bd. III, Düsseldorf 1968.

Als Antwort auf die Schule der Linguisten Chomskys:

1. Gerhard DOERFER, Anatomie der Syntax, Bern/Frankfurt 1973, in: Europäische Hochschulschriften, Reihe 1, Bd. 88

2. Noam CHOMSKY, Thesen zur Theorie der generativen Grammatik mit einem Interview von Herman PARRET, Frankfurt 1974, FAT 2075

3. Hansjakob SEILER, Das linguistische Universalproblem in neuer Sicht, (Westdeutscher Verlag), Opladen 1975

Wolfgang FLEISCHER, Wortbildung der Gegenwartssprache, Leipzig 1971

H. SCHMIDT und Autorenkollektiv, Sprache und Praxis, Leipzig, 3. A. 1972

H. R. MATHÄI, Scientific English – aber wie? Möglichkeiten der Behandlung naturwissenschaftlich-technischer Texte im Englischunterricht, in: Die Neueren Sprachen 12/1973; Hier: Thesen zur Arbeit mit naturwissenschaftlichen Texten, S. 637

7. Problematische Teilbereiche

a) Textcorpora für die Fachrichtungen Philologie und Betriebswirtschaft.

Ein Textcorpus für den Philologen-Kurs (Textsammlung aus Literatur „Deutsche über Deutsche“, „Ausländer über Deutsche“, „Über die deutsche Sprache“) liegt in lockerer Form vor.

Ein Textcorpus für den Wiso-Kurs steht zur Bearbeitung an.

b) Homogene Sprachgruppen/kontrastive Grammatik.

Spracherwerb auf der Grundlage kontrastiver Grammatik setzt homogene Sprachgruppen voraus. Der fachorien-

tierte Sprachunterricht ignoriert jedoch die Herkunftssprache und ebenso den Drittspracherwerb; er ist der „vermittelnden Direktmethode“ verpflichtet. Ein kontrastiv-vermittelnder Sprachunterricht wird an außerunterrichtliche Arbeitsgemeinschaften verwiesen; er gehört dem Grundstufen- und Mittelstufenunterricht an.

Siehe hierzu auch e)

c) Universitärer Kommunikationsbereich. Kommunikationsfähigkeit und Kommunikationsbedürfnis des einzelnen Sprachschülers sollten hier dominant sein; zum Teil treten ausländische Studentenvereinigungen und Bemühungen deutscher Studenten hier an die Stelle unterrichtlicher Instruktion.

Dem widerspricht nicht eine Arbeitsgemeinschaft mit dem Thema „Studium an der deutschen Universität“ als eine Einführung in das Hochschulumilieu.

d) Allgemeindeutsch.

Der Lernprozeß während der Zeit am Studienkolleg konzentriert sich im fremdsprachigen Deutschunterricht auf den Adressaten, der Wissenschaftsdeutsch lernen und verstehen lernen muß.

Fähigkeiten der normalen Konversation, des direkten Sprachverständnisses, der einwandfreien Aussprache, einen Brief richtig schreiben, Nachrichtensendungen zu verstehen –, entsprechen oft nicht der Wünschbarkeit.

Der Erwerb dieser Fähigkeiten wird an den außerunterrichtlichen Lernbereich verwiesen; sie zu entwickeln, beruht weitgehend in der Kommunikationsfähigkeit und in dem Kommunikationsbedürfnis des Sprachschülers.

Dem widerspricht nicht das Angebot in Form von einer Arbeitsgemeinschaft z. B. mit deutschen Studenten oder auch studentischen Hilfskräften.

e) Herkunftspsychologische und -soziologische Überlegungen.

Es fehlt ein Katalog für den Deutschspracherwerb und seine Schwierigkeiten je nach Herkunftssprache.

Ein solcher Katalog sollte Bezug nehmen auf

Artikulationsbasis / Phonetik / Intonation / Wortschatz / Wortbildung / Syntax.

(Suffigieren statt Hypotaxe; Parataxe statt Hypotaxe; Vokalharmonie statt Wortakzent; Vokallösigkeit usw.)

Eine unterrichtliche Einbeziehung ist der Sprachlehrer-Sensibilität überlassen.

f) Sprechfähigkeit und Aktivierung.

Hier stehen – anfänglich in den Unterricht integriert, später als freies Angebot – Übungen des Sprachlabors zur Verfügung

– Mutterbänder für den Einzelfall (G-II-Bereich),

– Übungen für den Fortgeschrittenen in Form von Vorlesungsmitschrift.

g) Dialektgefärbtes Deutsch.

Eine unterrichtliche Einbeziehung ist

vom Standort des Studienkollegs und vom Lehrer abhängig; die Programmierung ist ein Desiderat.

h) Unterschiedliche Lerngruppen

1. aus europäischen Nachbarländern mit gutem Sprach- und Fachniveau.

2. aus der sogenannten Dritten Welt mit einem Sprach- und Fachdefizit;

3. aus der sogenannten Dritten Welt nach Besuch einer deutschen Auslandsschule ohne deutsches Abitur.

Diese Unterschiede können durch Einstufung ins 1. oder 2. Semester berücksichtigt werden; die ausgearbeiteten Textcorpora nehmen auf unterschiedliches Niveau durch die Einteilung von „Spezialisierungsgrad I und II“ darauf Rücksicht.

Helmut TEWS

Firmenschulen

Durch den verstärkten Einsatz der deutschen Baufirmen im Auslandsgeschäft wächst die Zahl der deutschen Arbeitnehmer, die vorübergehend im Ausland tätig sind, ständig.

Für die Verheirateten unter ihnen ist die Frage nach der schulischen Versorgung ihrer Kinder während des mehrjährigen Auslandsaufenthaltes nicht selten der entscheidende letzte Antrieb zur Annahme oder Absage einer Auslandsverpflichtung.

In der Regel wird die Firma — soweit nicht eine ständige Auslandsschule am Ort ist, was bei den oft abgelegenen Baustellen selten der Fall ist — eine sogenannte Firmenschule ins Leben rufen.

Mit der rechtlichen und pädagogischen Situation dieser Schulart wird sich der folgende Artikel beschäftigen.

Jede Firma kann — ohne die Genehmigung einer deutschen Behörde einholen zu müssen — eine Firmenschule gründen. Diese Schule wird eine projektabhängig begrenzte Lebensdauer und eine geringe Schülerzahl haben und sich in den meisten Fällen auf die Primarstufe beschränken. Ein oder zwei aus der Bundesrepublik beurlaubte Lehrkräfte — oder auch fachkundige Ehefrauen — werden den Unterricht übernehmen.

Ihr pädagogisches Heil liegt in den Erfahrungen und Methoden unserer alten einklassigen Dorfschule. Ihre Aufgabe besteht darin, die Kinder so zu fördern, daß sie ihren schulischen Bildungsgang möglichst ohne Verluste fortsetzen können, wenn sie in die Heimat zurückkehren.

Entscheidend für die Verwirklichung dieser Zielsetzung ist neben den Aufwendungen der Firma für zeitgemäßes Arbeitsmaterial, das besonders die selbständige Gruppenarbeit und die Einzelbetreuung mit Hilfe von Programmen erleichtern soll, die Fähigkeit des Lehrers, sich den von Schuljahr zu Schuljahr wechselnden Anforderungen der Firmenschule anzupassen.

Die meisten Lehrerinnen und Lehrer schaffen das überraschend gut. Wer sich schon zu dem Abenteuer eines mehrjährigen Auslandsaufenthaltes entschließt, der hat dann meistens auch Energie und Mutterwitz genug, um neue Probleme mit unorthodoxen Mitteln zu lösen.

„Der Lehrer ist zwar weitgehend frei in der Lehrplangestaltung; er wird aber gut beraten sein, wenn er die Lehrpläne des Bundeslandes wählt, aus dem die Mehrzahl der Schüler kommt. Entsprechendes gilt für Lehr- und Lernbücher.“¹

In der Regel wird also ein Firmenschulkind keine Schwierigkeiten bei der Wieder-

eingliederung in die ihm adäquate heimische Schulart und Klasse haben.

Dabei wird erfreulicherweise kein Wert auf die Tatsache gelegt, daß der von einer Firmenschule kommende Schüler keinerlei Anspruch auf Anerkennung seiner Auslandsjahre hat. Die Firmenschule ist nämlich eine „wilde“ Schule, die offiziell nicht die Berechtigung hat, ein in der Bundesrepublik anerkanntes Versetzungszeugnis auszugeben. Von einem Abschlußzeugnis der Haupt- oder Realschule gar nicht zu reden!

Und damit sind wir bei einem Problem, das erst in letzter Zeit im Zuge der Einrichtung von deutschen Großbaustellen im Ausland aufgetaucht ist. Jetzt gibt es erste Baustellenschulen, die demnächst über Abschlußklassen der Haupt- und Realschulen verfügen werden, aber nicht die Berechtigung haben, die entsprechenden Zeugnisse auszustellen.

Die Lösung für die Hauptschüler ist verhältnismäßig einfach. Sie lassen das Versetzungszeugnis ihrer Firmenschule — auf dem ein Vermerk über die Ausbildung der Lehrkräfte und ein Hinweis auf Richtlinien und Lehrpläne, nach denen unterrichtet wurde, nicht fehlen sollte — von ihrer Heimatschulbehörde als Abschlußzeugnis der Hauptschule anerkennen. Sollte die Schulbehörde Zweifel an der Leistungsfähigkeit der Firmenschule hegen, so wird sie fernmündlich beim Sekretariat der Kultusministerkonferenz in Bonn Erkundigungen einziehen. In diesem Fall ist es günstig, wenn dem Sekretariat von der Trägerfirma der Schule Unterlagen überlassen wurden, eventuell gar ein Antrag auf Anerkennung als Deutsche Auslandsschule vorliegt.

Gleiches gilt im Prinzip für den Realschulabschluß, hier liegen jedoch meines Wissens noch keine Präzedenzfälle vor. Schwierigkeiten könnte es in Ländern geben, die eine eigene Prüfung für den Realschulabschluß vorschreiben.

Einfacher kommt der Schüler einer Firmenschule in den Besitz des Haupt- oder Realschulabschlusses, wenn es der Firma gelingt, für ihre Schule die Anerkennung als Deutsche Auslandsschule (Hauptschule) oder/und als Deutsche Auslandsschule, die zur Schlußprüfung führt, zu erreichen.

Bis vor kurzem war dies schlichtweg unmöglich. Inzwischen gibt es beim Vorlie-

gen besonderer Umstände ein Entgegenkommen der Kultusministerkonferenz.

Wenn die Firmenschule über eine hohe Schülerzahl und eine gute materielle und personelle Ausstattung verfügt und dazu noch Aussicht auf eine längere Lebensdauer hat, also keine „Eintagsfliege“ ist, so kann die schultragende Firma einen Antrag auf Anerkennung als Deutsche Auslandsschule stellen. Nach Überprüfung der Firmenangaben durch das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister wird der Antrag an den viermal im Jahr tagenden Auslandsschulausschuß weitergegeben und dort den Vertretern der Länder und des Bundes vorgetragen. In seltenen günstigen Fällen spricht der Ausschuß dann die Empfehlung zur Anerkennung aus, die sämtlichen Kultusministern zugeht. Haben alle ihre Zustimmung gegeben, kann die Firmenschule fortan einen in der Bundesrepublik anerkannten Hauptschulabschluß vergeben. Eine komplizierte und langwierige Prozedur, die sich wenigstens über ein Jahr hinzieht.

Nach der Anerkennung als Deutsche Auslandsschule kann die Firma den Antrag auf Anerkennung als Deutsche Auslandsschule, die zur Schlußprüfung führt, stellen.

Diese Schlußprüfung hat kein innerdeutsches Gegenstück. Sie wird nach dem Abschluß der 10. Klasse abgelegt, umfaßt in etwa den Realschulstoff, fordert jedoch zusätzlich eine zweite Fremdsprache, allgemein Französisch.

Die Schlußprüfung berechtigt zum Besuch der Sekundarstufe II eines heimischen Gymnasiums.

Wird der Antrag von der Firma gestellt und liegen alle Bedingungen vor, so wird in wenigstens zwei aufeinanderfolgenden Jahren eine von der Kultusministerkonferenz eingesetzte Prüfungskommission die Schlußprüfung an der Firmenschule abnehmen — und zwar in allen Fächern. Später wird dann nur noch der Prüfungsvorsitzende aus Deutschland kommen, die Zahl der Prüfungsfächer wird begrenzt werden.

Nach der Anerkennung der Firmenschule als Deutsche Auslandsschule, die zur Schlußprüfung führt, kann dann auch der normale Realschulabschluß ohne zweite Fremdsprache verliehen werden.

Wenige Firmenschulen werden diesen Weg gehen. Die meisten haben sicher vor dem Abschluß des Anerkennungsverfahrens ihre Tore bereits wieder geschlossen.

Wie wird man Lehrer an einer Firmenschule?

Lehrer an Firmenschulen werden nicht durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln vermittelt, da diese nur für Lehrer an amtlich anerkannten Auslandsschulen zuständig ist.

Die Personalleiter der großen Firmen wählen daher zur Anwerbung ihrer Lehrkräfte überwiegend den Weg über eine Stellenanzeige in den großen Tages-, Wochen- und Lehrerzeitungen.

In Vorverhandlungen mit den Bewerbern sucht sich der Personalleiter die geeignete Lehrkraft aus. Allgemein wird dabei Wert darauf gelegt, daß es sich um Lehrer mit der 2. Prüfung handelt. Sonst kann der wichtige Zusatz auf den Zeugnissen — der Unterricht stand unter der Leitung eines voll qualifizierten Lehrers — nicht gegeben werden.

Das soll nicht heißen, daß bei mehreren an einer Schule tätigen Lehrkräften nicht auch solche mit nur einer Prüfung sind, da diese ohne die Schwierigkeit eines langwierigen Beurlaubungsverfahrens sofort zur Verfügung stehen.

Der beamtete Bewerber beantragt bei seinem Kultusministerium eine Beurlaubung für die Auslandstätigkeit, die heute durchaus nicht mehr automatisch vergeben wird.

So fragt man beispielsweise erst die Botschaft im zukünftigen Aufenthaltsland, ob die dortige Firmentätigkeit auch im „deutschen öffentlichen Interesse“ liegt. Ist dies der Fall, muß das Kultusministerium dem zu beurlaubenden Lehrer noch das „dienstliche Interesse“ des Landes bekunden. Ohne „dienstliches Interesse“ wird die Zeit des Auslandsaufenthaltes besoldungsrechtlich nur zur Hälfte und versorgungsrechtlich gar nicht angerechnet.

Erfahrungsgemäß sind die Kultusministerien leichter zu einer Beurlaubung bereit, wenn sich der Sitz der anfordernden Firma im eigenen Land befindet.

Die Dauer der Beurlaubung richtet sich nach den Erfordernissen der Firmenschule, geht jedoch kaum über fünf Jahre hinaus. Liegt die Beurlaubung des Kultusministeriums vor, so schließt der Lehrer einen zeitlich begrenzten Arbeitsvertrag mit der Firma. Dieser Vertrag sollte ihn in etwa mit den von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen vermittelten Lehrern gleichstellen. Allerdings gibt es hier nicht den zwangsweise zu akzeptierenden Einheitsvertrag, wie ihn die Zentralstelle vorlegt, sondern jede Firma hat ihre eigenen Vorstellungen über Gehalt, Transportkosten, Krankheits- und Unfallschutz, Unterbringung und Heimaturlaub. Dafür gibt es aber auch einen individuellen Verhandlungsspielraum, den der Lehrer im eigenen Interesse nutzen sollte.

¹ Informationsblatt der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln, Habsburgerring 9, vom 4. 4. 1975.

Dorothea FICHTNER

Die Rolle der Missionsschulen heute

Aus der Sicht einer ehemaligen Auslandsschullehrerin und jetzigen Mitarbeiterin der Christoffel-Blindenmission, Bensheim.

1. Wir wissen aus der Geschichte, welche Rolle die Missionsschulen in der Vergangenheit spielten. In Mitteleuropa z. B. wurde der Grundstein zu Bildung und Erziehung in den Klöstern gelegt, welche im 5. Jahrhundert als Vorposten Roms in der damaligen heidnischen Welt eine

wichtige Rolle spielten. Die Mönche kultivierten nicht nur das Land und verkündigten dem Volk das Evangelium, sie erstellten auch Schulen, zunächst für die Edelleute und später für das einfache Volk.

Da die Offenbarung des dreieinigen Got-

tes auf der Kenntnis der Bibel basiert, braucht es nicht zu verwundern, daß Missionare, wo immer sie in fernen Ländern die Frohe Botschaft verkündigten, sich auch für die Errichtung von Schulen einsetzten. Oftmals auf einsamem Posten und meistens nicht als Fachleute ausgebildet, fingen sie mit der Schularbeit an, so gut sie konnten. Es entstanden Schulen für Sehende und später, als die Not dazu trieb, auch Schulen für Blinde und andere Behinderte. Ein UNESCO-Bericht hebt besonders hervor, daß fast alle Braille Pionierarbeit in Afrika und Asien von europäischen und amerikanischen Missionaren getan worden ist. Selbst für wenig bekannte Sprachen, einige sogar ohne Schrift, haben sie einen Blindenschriftschlüssel geschaffen.

Es wäre interessant, zu erforschen, welchen Einfluß und Anteil christliche Missionsarbeit auf dem Gebiet von Allgemein- und Sonderpädagogik in den entwickelten wie in den unterentwickelten Ländern hatte. Es scheint, die Welt ist sich dessen nicht bewußt, welchen Dank sie dem Christentum hier wie auch auf anderen Gebieten der Entwicklung und des Fortschritts schuldet.

2. Obwohl Missionsschulen in vielen Ländern einmal eine sehr bedeutsame Rolle spielten und führend waren in den verschiedenen Zweigen der Bildungsarbeit, hat sich die Situation heute verändert. Die Wertschätzung und Bedeutung der Missionsschulen hat nachgelassen. Dafür gibt es vielerlei Gründe. Einer ist sicher das Streben vieler Regierungen in Entwicklungsländern nach Unabhängigkeit von westlichem Einfluß und der Aufbau eines eigenen Schulwesens, wobei sich finanzielle und fachliche Verantwortung auch auf die Privatschulen erstrecken.

In vielen Ländern hat auch die Nationalisierung der Privatschulen eingesetzt, und zwar in der Reihenfolge Normalschule und dann Sonderschule. Nur wenige dieser Länder geben zu, daß sie noch Privatschulen u. a. für die Ausbildung von Behinderten brauchen.

Hinzu kommt, daß in vielen Ländern der Dritten Welt der ausländische Missionar nicht mehr erwünscht ist, weil entweder der weltanschauliche oder politische Hintergrund der regierenden Schicht anti-

christlich geprägt ist, oder aber die jungen Kirchen zur Selbständigkeit und Unabhängigkeit von westlicher Bevormundung drängen.

Man fragt sich, ist das Ende der Missionsarbeit durch Europäer überhaupt gekommen? Jedenfalls kann man sagen, daß die Zeit der traditionellen Missionsschulen als der nahezu einzigen Quelle für Bildung und Erziehung zu Ende geht.

3. Ich verfolgte diese Entwicklung über 20 Jahre mit steigendem Interesse. In dieser Zeit war ich 9 Jahre an drei verschiedenen deutschen Auslandsschulen in zwei Kontinenten tätig und nützte die Zeit, mich auch in Regierungs- und Missionsschulen aller Art umzusehen. Die Erfahrungen, die ich dabei machte, waren für mich mitentscheidend, daß ich vor 5 Jahren den Staatsdienst aufgab und mich in den Dienst der Christoffel-Blindenmission, Bensheim stellte. Von dieser Mission hatte ich den Eindruck, daß sie Missionsarbeit in der für unsere Zeit erforderlichen Form tut. Die Christoffel-Blindenmission unterhält keine eigenen Missionsstationen, sondern stellt sich auf medizinischem wie blindenpädagogischem Gebiet mit bewußt christlichen Fachleuten und finanzieller Hilfe in den Dienst einheimischer Kirchen und anderer christlicher Partnerorganisationen in der Dritten Welt. Hier schien sich mir eine Möglichkeit zu bieten, meine Ziele verwirklichen zu können, nämlich mit überzeugten Christen an einheimischen Schulen zusammenzuarbeiten und ihnen dabei die nach meiner Meinung dringend nötigen Impulse und fachlichen Hilfen für ihre Arbeit zu geben. Ich bin der Christoffel-Blindenmission dankbar, daß sie mich trotz fortgeschrittenen Alters nicht nur akzeptiert hat, sondern mich außerdem noch zurüstete für den Dienst an Blinden, indem sie mir eine blindenpädagogische Ausbildung in England zuteil werden ließ.

4. Jeder, der einmal in Übersee gearbeitet hat, weiß, daß das gesamte Schulsystem dort im allgemeinen so aussieht wie bei uns vor 60 Jahren. Seitdem die ersten Pioniermissionare das ihnen bekannte Schulsystem in diese Länder getragen haben, hat sich daran nicht viel geändert. Lehrplan, Textbücher und Lehrer-Schüler-Verhältnis sind heute noch in

vielen Ländern ähnlich wie damals. Kopfwissensvermittlung scheint das Ziel aller Beschulung zu sein, keine Verbindung von Grundkenntnissen mit konstruktivem Denken und kreativem Tun. Sogar nach Erreichen der Unabhängigkeit blieben diese veralteten europäischen Schultypen erhalten. Weder Missions- noch Kirchen-, noch Regierungsschulen änderten ihre Methoden, weder in der Ausbildung sehender noch blinder Kinder.

Wohl wurden und werden immer wieder hier und dort Versuche unternommen, die Auffassung von Schule und Erziehung zu ändern, doch wurde bis jetzt kein Durchbruch auf höherer Ebene erzielt.

Nach meiner Meinung haben Missions- und einheimische Kirchenschulen hier noch einmal eine Chance, echte Pionierarbeit zu leisten. Die Christen sind es doch, die sich immer wieder im Auftrag ihres Herrn „um der Stadt Bestes“ mühen sollen (Jerem. 29/7). Wenn sie selbst nicht die fachlichen Voraussetzungen haben, sollten wir ihnen dazu verhelfen.

5. Jeder Lehrer bei uns weiß, daß ein Unterricht, nur auf Theorie aufgebaut, dem sehenden Schüler keinen großen Nutzen bringt, für ein blindes Kind ist ein derartiger Unterricht eine Tragödie. Mit etwas Glück kann der sehende Schüler die fehlende Anschauung vielleicht im täglichen Leben durch Gelegenheitserfahrungen ausgleichen, für den blinden Schüler dagegen ist kein natürlicher Ausgleich möglich. Nur ein gut ausbalanciertes Bildungsschema, in dem konkrete Anschauung und Erfahrung mit wörtlicher Beschreibung verquickt ist, kann dem blinden Kind helfen, saubere Begriffe zu entwickeln, und es vor dem leeren Wortgebrauch und der inneren Verkümmern bewahren. Auch braucht ein blindes Kind systematischen Unterricht im Erlernen der für sein Selbstständigwerden so wichtigen täglichen Fertigkeiten, die sich ein sehendes Kind unbewußt durch Nachahmung aneignet.

Großer Wert wird heute auf die Vorschul-erziehung und Elternberatung, vor allem auch im Rahmen der Blindenbildung, gelegt. International wird auch über die große Bedeutung der beruflichen und sozialen Vorbereitung des blinden Jugendlichen diskutiert. Die Frage ist nur, wie werden solche Erkenntnisse und Hilfen den Bedürftigsten zugänglich gemacht?

Ich habe in den Entwicklungsländern erschreckende Situationen erlebt; unwisende Eltern, die ihre blinden Kinder wie Tiere vegetieren ließen, Anfängerklassen in Blindenschulen, die nur Drill und Auswendiglernen kannten. Mancher jugendliche blinde Bettler mit Abschlußzeugnis ohne Aussicht auf Studium oder Arbeit wäre besser daran gewesen, wenn er statt 12 Klassen nur 6 und dazu eine handwerkliche Ausbildung für seinen Lebensunterhalt gehabt hätte. Aus vielen Begegnungen sind mir außerdem groteske blinde Akademiker in Erinnerung, die nur abstraktes Kopfwissen, aber keine echte Beziehung zum täglichen Leben hatten. Welch ein verkümmertes Leben hat so ein „gelehrter“ Blinder, der es nicht gelernt hat, sich mit Hilfe seiner Restsinne an der Welt zu erfreuen, der für jeden Schritt fremde Hilfe benötigt und der nur Wörter für, aber keine lebendigen Vorstellungen von seiner Umwelt hat.

6. Da die meisten blinden und sehenden Lehrer in den Entwicklungsländern selbst nur eine auf Wortunterricht basierende Ausbildung erhalten haben, fehlt ihnen im allgemeinen das Verständnis für jede andersartige Auffassung von Bildung und Erziehung. Diskussionen und Erklärungen werden deshalb wenig fruchten, man muß es sie erleben lassen, welche Freude ein lebensnaher Unterricht für Kinder und Lehrer mit sich bringt. Das kann aber nur erreicht werden, wenn die Ausbildung und Fortbildung in die Klassenräume verlegt wird.

Natürlich muß man dabei — besonders auf dem entlegenen Land — sehr bescheiden anfangen und fast gar nichts voraussetzen. Gewöhnlich fehlt alles, vom Nagel an der Wand bis hin zu ordentlichen Schulmöbeln. Auch ist es ein großes Problem, daß die meisten Lehrer an Kirchen- und Missionsschulen nur eine dürftige — Heimerzieher meistens gar keine — Ausbildung haben. Es kommt auch vor, daß die jungen Lehrer nach einem Jahr Lehrerausbildung ohne pädagogische Erfahrung in eine Blindenschule gesteckt werden. Eine Nachbetreuung durch die Lehrerbildungsstätten habe ich nie beobachtet.

Trotz all der Schwierigkeiten, mit denen man zu kämpfen hat, kann ich sagen, es bringt nicht nur Mühe und äußere Unbe-

quemlichkeit mit sich, in diesen meist primitiven Schulen zu arbeiten, sondern auch viel Freude. Es ist der Vorteil von Missions- und Kirchenschulen, daß die meisten Mitarbeiter dort ihren Dienst als einen Dienst für Gott betrachten. Oft weit geringer bezahlt als in Regierungsschulen, bleiben diese überzeugten Christen ihren Schulen treu. Es geht ihnen in der Regel nicht nur um die eigene Weiterbildung und um das Papier, das diese bestätigt, sondern sie sind wirklich offen und dankbar für jede praktische Unterrichtshilfe und versuchen eifrig, das Gelernte in die Tat umzusetzen. Ich habe es immer wieder erlebt, daß Lehrer und Heimerzieher viele Überstunden und freie Wochenenden opferten, um Lernmittel herzustellen und Unterrichtsstunden vorzubereiten.

Ich selbst habe im Umgang und in der Gemeinschaft mit diesen Christen in einer heidnisch geprägten Umwelt die Probleme und Nöte einheimischer Gemeinden kennen- und verstehen gelernt. So ist dieser Dienst auch für mich eine Bereicherung, die ich nicht missen möchte.

7. Zusammenfassend läßt sich sagen:

Innerhalb der Schularbeit wird in den Entwicklungsländern am meisten benötigt: eine völlige Neuorientierung in der Ausbildung von Kindergärtnerinnen, Grundschullehrern und Heimerziehern, sowohl für Normalschulen als auch für Sonderschulen. Zu dieser Einsicht kam ich aufgrund eigener Erfahrung und durch viele Gespräche mit einheimischen und ausländischen Kollegen.

Allerdings sollten Fortbildungsmöglichkeiten für den genannten Personenkreis im Lande selbst geschaffen werden und

nicht — wie es vor allem in den Commonwealthländern der Fall ist — einzelne Kandidaten zur Ausbildung nach Europa gebracht werden. Das ist nicht nur billiger, sondern vor allem auch besser, denn auf diese Weise können viel mehr Leute zur gleichen Zeit mit beruflicher Fortbildung erreicht werden.

Außerdem hat die Erfahrung gezeigt, daß nur wenige Kandidaten aus den Entwicklungsländern bereit und in der Lage sind, die in Übersee gewonnenen Kenntnisse auf ihre Verhältnisse zu Hause anzuwenden. Ein im Lande zusammengestelltes Programm hingegen läßt sich den jeweiligen örtlichen Gegebenheiten und Bedürfnissen genau anpassen, so daß größtmögliche praktische Hilfe gewährleistet wird. Daß der Auszubildende unter diesen Umständen sehr flexibel, anpassungsfähig und beruflich versiert sein muß, bedarf keiner besonderen Erwähnung.

Die im Lande verbliebenen Missionsleute haben selbst oft nicht die fachlich nötige Vorbildung, einen solchen Dienst zu tun, doch stellen sie mit ihrer Kenntnis von Land und Leuten und ihrer reichen Erfahrung im Umgang mit der jeweiligen Kultur und Gesellschaft eine unschätzbare Hilfe für den im Kurzeinsatz tätigen Spezialisten dar. Partnerschaftliche Zusammenarbeit, wie sie Missionen wie die Christoffel-Blindenmission, Bensheim, anbieten, halte ich deshalb für eine ideale Lösung, den einheimischen Christen zu helfen, eine bessere und zeitgemäßere Schularbeit zu tun. Damit werden sie sicher auch, auf die Dauer gesehen, die Aufmerksamkeit der für Bildung und Erziehung Verantwortlichen im Lande auf sich ziehen und zu einer Änderung des Schulsystems beitragen.

An alle alten und neuen Leser:

Unsere Zeitschrift befindet sich in einem Übergangsstadium. Bitte helfen Sie durch Kritik am vorliegenden Heft, Vorschläge zur Neugestaltung, Leserbriefe u. ä. mit, daß es eine Zeitschrift wird, die der Bedeutung und den Aufgaben des deutschen Auslandschulwesens ebenso gerecht wird, wie sie auch Ihre Wünsche und Anregungen zur Sprache bringen möchte.

Die Schriftleitung

Beschäftigung von ausgebildeten, noch nicht beamteten Lehrern an Auslandsschulen (Sonderprogramm)

Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 19. Januar 1978

Als Beitrag zu den Bemühungen zur Bekämpfung der Lehrerarbeitslosigkeit in der Bundesrepublik Deutschland und zur Verbesserung der Versorgung der deutschen Schulen im Ausland mit ausgebildeten deutschen Lehrern wird 1978 ein Sonderprogramm zur Schaffung zusätzlicher Beschäftigungsmöglichkeiten an Auslandsschulen eingeleitet. Zu seiner Durchführung ergeben sich aus der Sicht der Kultusministerkonferenz folgende Feststellungen:

1. Entsprechend den für die Förderung des deutschen Auslandsschulwesens bestehenden Zuständigkeiten stellt das Auswärtige Amt finanzielle Mittel bereit für ein Sonderprogramm zur übergangsweisen Beschäftigung von ausgebildeten, noch nicht beamteten Lehrern an Auslandsschulen. Das Bundesverwaltungsamt/Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ist vom Auswärtigen Amt damit beauftragt, ein besonderes Verfahren zur vertraglichen Anstellung dieser Lehrer durch den Schulträger zu entwickeln.
2. Die Kultusminister der Länder gehen davon aus, daß diese Lehrer nicht anstelle beamteter Lehrer beschäftigt werden, die in den Auslandsschuldienst vermittelt werden. Durch das geplante Sonderprogramm sollte die Zahl der vermittelten Auslandslehrer keinesfalls reduziert werden.
3. Für diese Auslandstätigkeit können nur Lehrer in Betracht gezogen werden, die die vorgeschriebenen Laufbahnprüfungen mit Erfolg abgelegt haben und somit die volle Befähigung für ein Lehramt besitzen.
4. Die Kultusverwaltungen der Länder fördern auf geeignete Weise die Information und die Beratung der Interessenten; sie können auch bei der Auswahl der Bewerber aufgrund der vorliegenden Qualifikationsnachweise mitwirken.
5. Für die Beschäftigung dieser Lehrer kommen in erster Linie Schulen in Betracht, die durch die Kultusministerkonferenz anerkannt sind und durch einen aus dem inländischen Schuldienst beurlaubten Schulleiter geleitet werden. Weitere Schulen werden dann in das Programm einbezogen werden können, wenn die Ordnung des Unterrichts und der Anteil vermittelter Lehrer am Kollegium eine erfolgreiche Arbeit der jungen Lehrer sowie deren pädagogischen Beratung gewährleisten.
6. Es wird vorgesehen, daß die Prüfungsbeauftragten der Kultusministerkonferenz bei ihrer amtlichen Tätigkeit an Auslandsschulen den Unterricht dieser Lehrer besuchen und hierüber berichten. Diese Berichte werden dem Sekretariat der Kultusministerkonferenz zugeleitet, wo sie von dem Land, bei dem die Übernahme in das Beamtenverhältnis beantragt wird, im Einvernehmen mit dem Bewerber angefordert werden können.
7. Eine Einstellung dieser Lehrer, die an Deutschen Auslandsschulen tätig gewesen sind, in den öffentlichen Schuldienst richtet sich nach den beamtenrechtlichen Bestimmungen der Länder.
8. Die Kultusverwaltungen der Länder sollten bei den Kriterien, die sie für die Übernahme von Lehrern in den Staatsdienst anwenden, auch eine Bewährung bei der Tätigkeit an einer Auslandsschule berücksichtigen. Eine Möglichkeit, diesen Lehrern eine besondere Behandlung bei der Einstellung in den öffentlichen Schuldienst einzuräumen,

kann indes aus grundsätzlichen beamtenrechtlichen Erwägungen nicht eröffnet werden.

9. In diesem Zusammenhang wird auf den Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 4. Februar 1965 über die „Anrechnung der Beschäftigungszeiten als Ortskraft an deutschen Schulen im Ausland auf das Besoldungsdienstalter und die

ruhegehaltsfähige Dienstzeit“ hingewiesen. In dieser Vereinbarung wird empfohlen, die Beschäftigungszeit an einer Auslandsschule unter bestimmten Bedingungen auf das Besoldungsdienstalter und auf die ruhegehaltsfähige Dienstzeit anzurechnen, wenn nach Rückkehr aus dem Ausland ein Beamtenverhältnis begründet wird.

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

Mitglieder nach Stand vom 1. Januar 1978

Kultusministerium des Landes

Baden-Württemberg

Bayerisches Staatsministerium
für Unterricht und Kultus

Der Senator für Schulwesen, Berlin

Der Senator für Bildung, Bremen

Behörde für Schule, Jugend und
Berufsbildung, Hamburg

Kultusministerium des Landes Hessen

Niedersächsisches Kultusministerium

Kultusministerium des Landes
Nordrhein-Westfalen

Kultusministerium des Landes
Rheinland-Pfalz

Saarländisches Ministerium für Kultus,
Bildung und Sport

Kultusministerium des Landes
Schleswig-Holstein

Auswärtiges Amt

Bundesverwaltungsamt/Zentralstelle
für das Auslandsschulwesen

Ministerialdirigent a. D. Dr. J. GOTZ

Ministerialrat Dr. P. WOLTER (Vorsitzender)

Oberschulrätin Dr. G. HEINRICH

Oberschulrat Dr. P. STOLDT

Oberschulrat W. BRODDE

Ministerialrätin Dr. E. KIPPER

Ministerialrat H. REIMERS

Ministerialrat G. DIEHL

Ministerialrat Dr. W. J. HACHGENEI

Präsident Dr. H. BARTH

Ltd. Regierungsschuldirektor E. ALSEN

Vortragender Legationsrat I. Klasse
Dr. E.-G. KOCH

Abteilungspräsident B. BECKER

Übersicht über die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz im Jahre 1977 aus dem Bereich des deutschen Auslandsschulwesens

1. Ordnung der Prüfung zur Erlangung der deutschen allgemeinen Hochschulreife für türkische Absolventen der Deutschen Schule Istanbul (28. 3. 1977)
2. Anerkennung von Abschlußzeugnissen der Hauptschule und der Realschule, die von der Deutschen Schule Mailand erteilt werden (18. 7. 1977)
3. Anerkennung von Abschlußzeugnissen der Realschule, die von der Deutschen Schule Washington erteilt werden (18. 7. 1977)
4. Anerkennung der Deutschen Schule in

Busher/Iran als Deutsche Auslandsschule (Hauptschule) (3. 11. 1977)

5. Ermittlung der Durchschnittsnote bei deutschen Hochschulzugangsberechtigungen, die im Ausland erworben werden (20. 5. 1976 i. d. F. v. 10. 11. 1977)
6. Ordnung für deutsche Reifeprüfungen an Privatschulen im deutschsprachigen Ausland (22. 12. 1977)
7. Anerkennung des Deutschen Zweiges der Humboldt-Schule in Caracas/Venezuela als Deutsche Auslandsschule, die zur Reifeprüfung führt (23. 12. 1977)
8. Anerkennung von Abschlußzeugnissen der Hauptschule, die von der Deutschen Abteilung der Internationalen Schule in Fontainebleau erteilt werden (27. 12. 1977)

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

— Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 20. Mai 1976 i. d. F. vom 10. November 1977 —

Bei Hochschulzugangsberechtigungen, die außerhalb des Geltungsbereichs des Staatsvertrages über die Vergabe von Studienplätzen erworben wurden, hat der Bewerber eine Gesamtnote durch eine besondere Bescheinigung nachzuweisen.

Bei Hochschulzugangsberechtigungen, die aufgrund einer Abschlußprüfung unter dem Vorsitz eines Prüfungsbeauftragten der Kultusministerkonferenz an deutschen Schulen im Ausland und an Privatschulen im deutschsprachigen Ausland erworben wurden, wird die Durchschnittsnote durch den Prüfungsbeauftragten bescheinigt. Zur Sicherung eines einheitlichen Verfahrens wird vereinbart, die Durchschnittsnote der hier genannten Zeugnisse nach den folgenden Regelungen zu ermitteln.

1. Zeugnisse der allgemeinen Hochschulreife, die an deutschen Schulen im Ausland, die zur Reifeprüfung führen, erworben wurden

Bei diesen Zeugnissen wird die Durchschnittsnote gebildet aus den Noten in den sieben Prüfungsfächern, die nach § 11 II und III der Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland vom 30. 4. 1974 i. d. F. vom 7. 6. 1974 vorgeschrieben sind (Deutsch, Mathematik, Geschichte/Gemeinschaftskunde, zwei Fremdsprachen und zwei naturwissenschaftliche Fächer oder drei Fremdsprachen und ein naturwissenschaftliches Fach).

2. Zeugnisse über die Teilnahme an der Erweiterten Ergänzungsprüfung zu einem ausländischen Zeugnis der Hochschulreife an deutschen Schulen im Ausland

Bei diesen Zeugnissen wird die Durchschnittsnote gebildet aus den Noten in den sechs Prüfungsfächern, die nach § 5 der Ordnung der Erweiterten Ergänzungsprüfung zu einem ausländischen Zeugnis der Hochschulreife an deutschen Schulen im Ausland vom 18. 7. 1975 vorgeschrieben sind (Deutsch, Mathematik, Geschichte/

Gemeinschaftskunde, zwei Fremdsprachen, ein naturwissenschaftliches Fach).

(An der Deutschen Schule Lima/Peru ist ein weiteres naturwissenschaftliches Fach vorgeschrieben.)

3. Zeugnisse der allgemeinen Hochschulreife, die an deutschen Schulen im Ausland, an denen regelmäßig die Erweiterte Ergänzungsprüfung zu einem ausländischen Zeugnis der Hochschulreife abgehalten wird, erworben wurden

Bei diesen Zeugnissen wird die Durchschnittsnote gebildet aus den Noten in den sechs Prüfungsfächern, die nach § 19 Ziff. 60 der Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland vom 30. 4. 1974 i. d. F. v. 7. 6. 1974 vorgeschrieben sind (Deutsch, Mathematik, Geschichte/Gemeinschaftskunde, zwei Fremdsprachen, ein naturwissenschaftliches Fach).

(An der Deutschen Schule Lima ist ein weiteres naturwissenschaftliches Fach vorgeschrieben.)

4. Zeugnisse der allgemeinen Hochschulreife, die an der Deutschen Abteilung der Internationalen SHAPE-Schule in Shape/Belgien erworben wurden

Bei diesen Zeugnissen wird die Durchschnittsnote gebildet aus den Noten in den sechs Prüfungsfächern, die nach § 2 der Ordnung der Prüfung zur Erlangung der allgemeinen Hochschulreife für die Schüler der Deutschen Abteilung der Internationalen SHAPE-Schule in Shape vom 14. 2. 1969 vorgeschrieben sind (Deutsch, Mathematik, Geschichte/Gemeinschaftskunde, Englisch, Französisch, ein naturwissenschaftliches Fach).

5. Zeugnisse der allgemeinen Hochschulreife, die am Lyzeum Alpinum in Zuoz/Schweiz, am Institut auf dem Rosenberg in St. Gallen/Schweiz und am Kolleg Stella Matutina in Feldkirch/Osterreich erworben wurden

Bei Zeugnissen, die am Lyzeum Alpinum in Zuoz und am Institut auf dem Rosenberg in St. Gallen erworben wurden, wird die Durchschnittsnote gebildet aus den Noten in den sieben Prüfungsfächern, die nach § 9 II und III der Ordnung für deutsche Reifeprüfungen an Privatschulen im deutschsprachigen Ausland vom 3. 4. 1970 vorgeschrieben sind (Deutsch, Mathematik, Geschichte/Gemeinschaftskunde, zwei

Fremdsprachen und zwei naturwissenschaftliche Fächer oder drei Fremdsprachen und ein naturwissenschaftliches Fach).

Bei Zeugnissen, die am Kolleg Stella Matutina in Feldkirch erworben wurden, wird die Durchschnittsnote gebildet aus den sieben Prüfungsfächern, die nach § 11 II und III der Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland vom 30. 4. 1974 i. d. F. v. 7. 6. 1974 vorgeschrieben sind (Deutsch, Mathematik, Geschichte/Gemeinschaftskunde, zwei Fremdsprachen und zwei naturwissenschaftliche Fächer oder drei Fremdsprachen und ein naturwissenschaftliches Fach).

6. Zeugnisse der allgemeinen Hochschulreife, die an Deutschen Auslandsschulen mit neugestalteter Oberstufe erworben wurden

In diese Zeugnisse werden die Punktzahl der Gesamtqualifikation und die nach den geltenden Regelungen berechnete Durchschnittsnote eingetragen.

Deutsch-türkisches Gespräch über Kinder türkischer Arbeitnehmer

Über das erste *deutsch-türkische Expertengespräch über die schulische Betreuung türkischer Kinder* in der Bundesrepublik Deutschland am 2./3. 11. 1977 in Bonn wurde von beiden Delegationen gemeinsam folgendes Kommuniqué herausgegeben:

Am 2. und 3. November 1977 hat im Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland in Bonn das erste deutsch-türkische Expertengespräch über die schulische Betreuung türkischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland stattgefunden.

Die deutsche Delegation stand unter der Leitung des Staatssekretärs im Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen, Herrn Günter THIELE, die türkische unter der des Staatssekretärs im Türkischen Erziehungsministerium, Herrn Abdurrahman DEMIRTAS.

Die deutsche Delegation setzte sich aus leitenden Beamten der Kultusministerien der Länder, des Auswärtigen Amtes, der Botschaft der Bundesrepublik Deutschland in Ankara, der Bundesministerien für Bildung und Wissenschaft und für Arbeit und

Sozialordnung sowie des Sekretariats der Kultusministerkonferenz zusammen.

Der türkischen Delegation gehörten leitende Beamte des Türkischen Erziehungsministeriums und Außenministeriums sowie der Türkischen Botschaft in Bonn und der verschiedenen Generalkonsulate in der Bundesrepublik Deutschland an.

Das Gespräch fand im Geiste gegenseitigen Einverständnisses und in freundschaftlicher Atmosphäre statt mit dem Ziel, Fragen des Schulunterrichts türkischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland gemeinsam zu untersuchen und die Möglichkeiten für weitere Verbesserungen zu finden.

Im einzelnen wurden folgende Ergebnisse erzielt:

1. Es wurde Übereinstimmung über die Grundsätze und Ziele, wie sie in der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz „Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer“ (Beschluß vom 8. April 1976) niedergelegt und in dem von der türkischen Seite vorgelegten Arbeitspapier enthalten sind, erreicht, nämlich

die deutsche Sprache zu erlernen, um eine erfolgreiche Mitarbeit in den deutschen Schulen zu ermöglichen, die deutschen Schulabschlüsse zu erreichen und dadurch einen Beitrag für die soziale Eingliederung der türkischen Schüler für die Dauer ihres Aufenthaltes in der Bundesrepublik Deutschland zu leisten und zugleich die Kenntnis in der Muttersprache zu erhalten und zu erweitern und die Kulturgüter des Heimatlandes kennenzulernen, um dadurch die sprachliche, nationale und kulturelle Identität der türkischen Schüler zu bewahren und ihnen die Wiedereingliederung in die heimatlichen Schulen offenzuhalten.

2. Die türkische Seite begrüßte die großen Anstrengungen, die die Kultusverwaltungen der Länder zur Verwirklichung dieser Grundsätze und Ziele unternommen haben.

Gleichwohl wies sie auf verschiedene Punkte hin, in denen noch Verbesserungen vorgenommen werden könnten.

Dies gelte insbesondere hinsichtlich der Maßnahmen, die der Eingliederung der türkischen Kinder in das deutsche Schulsystem und der Erhaltung der sprachlichen

und kulturellen Identität dienen. Hierbei seien in erster Linie die ungleichen sprachlichen Startbedingungen der türkischen Kinder zu überwinden.

Nach türkischer Auffassung sei unter den zahlreichen dafür getroffenen Maßnahmen der Länder insbesondere den folgenden der Vorzug zu geben:

- a) Klassen mit Muttersprache und deutscher Sprache als Unterrichtssprachen im Bereich der Grundschule (Kl. 1—4);
- b) Vorbereitungsklassen mit Schwerpunkt auf der Vermittlung der deutschen Sprache, ggf. unter Verzicht auf Vermittlung von Lerninhalten in der Muttersprache;
- c) Intensivkurse in Deutsch als Fremdsprache für türkische Schüler, die bereits in der Türkei die Schule besucht haben und erst später in die Bundesrepublik Deutschland einreisen.

Die deutsche Seite nahm diese Vorstellungen zur Kenntnis. Sie stimmte mit der türkischen Seite darin überein, daß der Schulerfolg türkischer Kinder maßgeblich von guten Deutschkenntnissen abhängt.

Sie legte im einzelnen die hierauf gerichteten Fördermaßnahmen in den Ländern dar.

3. Die türkische Seite betonte weiter die besondere Bedeutung des muttersprachlichen Unterrichts. Sie begrüßte die in Ziffer 4.2. der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz vom 8. April 1976 vorgesehene Möglichkeit, Unterricht in der Muttersprache als zweite Fremdsprache anzuerkennen.

Nach ihrer Auffassung sollte jedoch der muttersprachliche Unterricht für alle türkischen Kinder zum Pflichtunterricht gemacht werden.

Die deutsche Seite wies unter voller Anerkennung der Bedeutung des muttersprachlichen Unterrichts auf die rechtlichen und organisatorischen Hindernisse hin, die einer solchen Regelung in verschiedenen Ländern entgegenstehen. Sie ist jedoch bereit, den türkischen Vorschlag der Kultusministerkonferenz zu unterbreiten.

Die türkische Seite bat, unabhängig davon diesen Vorschlag in den Ländern in die Tat umzusetzen, in denen keine Hindernisse bestehen.

Die türkische Seite bat außerdem — soweit die Einführung des muttersprachlichen Unterrichts als Pflichtunterricht nicht möglich ist —, alle Anstrengungen zu unternehmen, um möglichst viele türkische Kinder in diesen Unterricht einzubeziehen.

Die deutsche Seite erklärte sich bereit, im Rahmen der jeweiligen rechtlichen Bestimmungen und örtlichen Gegebenheiten diesem Wunsch zu entsprechen.

Eine wirksame Hilfe könnte darin bestehen, daß die zuständigen türkischen Eltern immer wieder auf die Bedeutung dieses Unterrichts hinweisen.

4. Beide Seiten stimmten darin überein, daß möglichst viele türkische Kinder vorschulische Einrichtungen besuchen sollten.

Die türkischen Eltern sollten verstärkt auf die hier bestehenden Angebote und die darin liegenden Möglichkeiten hingewiesen werden.

5. Beide Seiten waren übereinstimmend der Auffassung, daß mangelnde Kenntnisse in der deutschen Sprache kein Kriterium für Sonderschulbedürftigkeit sind.

Die türkische Seite bot an, zur Feststellung der Sonderschulbedürftigkeit, Tests in türkischer Sprache zur Verfügung zu stellen.

Die deutsche Seite nahm diese Mitteilung mit Interesse zur Kenntnis.

6. Die Frage der Vermittlung der türkischen Lehrer, die in den deutschen Landesdienst übernommen werden sollen, wurde ausführlich erörtert.

Die deutsche Seite bat die türkische Seite insbesondere darum, die benötigten Unterlagen rechtzeitig zur Verfügung zu stellen, die Lehrer rechtzeitig zum Schuljahresbeginn zu entsenden und diesen Lehrern vor ihrer Ausreise bereits Grundkenntnisse in der deutschen Sprache zu vermitteln.

Die türkische Seite teilte mit, daß türkische Lehrer künftig in Sechsmonatskursen auch in sprachlicher Hinsicht auf ihren Einsatz in der Bundesrepublik Deutschland vorbereitet würden. Im übrigen sei auch ihr daran gelegen, das Entscheidungsverfahren von sich aus zu beschleunigen. Sie bat die deutsche Seite, nach Möglich-

keit das Verfahren zur Erteilung der Aufenthaltserlaubnis in Form des Sichtvermerks zu verkürzen.

Die deutsche Seite nahm mit Interesse die Mitteilung der türkischen Seite zur Kenntnis, daß die türkischen Lehrer in Zukunft für einen Zeitraum von bis zu acht Jahren beurlaubt werden.

Bei Bewerbungen türkischer Lehrer, die sich bereits in der Bundesrepublik Deutschland befinden, um Einstellung in den deutschen Schuldienst, soll die zuständige türkische diplomatische oder konsularische Vertretung beteiligt werden.

7. Beide Seiten betonten, daß der Zusammenarbeit auf dem Gebiet des Unterrichts für türkische Kinder große Bedeutung beizumessen sei. Für das zweite deutsch-türkische Expertengespräch wurde als Termin der Zeitraum vom 11.—21. April 1978 in Aussicht genommen.

Umzug der Forschungsstelle für das Auslandsschulwesen, Oldenburg

Die Forschungsstelle für Auslandsschulwesen (FO) ist aus dem Ihnen sicher bekannten Haus im Dobbenviertel (Ratsherr-Schulze-Straße) ausgezogen und wurde im Neubau Birkenweg 3 (Erdgeschoß) untergebracht. Die neue Adresse lautet ab sofort:

Forschungsstelle für Auslandsschulwesen (FO)
– Universität Oldenburg –
Birkenweg 3, Postfach 2503
2900 Oldenburg i. O., Germany
Tel.: (04 41) 6 30 91 / 6 30 92
App. 24 (Wittig) und 25 (FO)

Die Öffnungszeiten für Archiv und Schulschriftensammlung sind weiterhin jeweils dienstags 15.00 bis 18.00 Uhr, mittwochs von 10.00 bis 11.00 und von 17.00 bis 20.00 Uhr, bzw. können andere Zeiten für Besucher und Benutzer nach vorheriger telefonischer oder schriftlicher Vereinbarung abgesprochen werden.

Wir bitten um freundliche Berücksichtigung der neuen Adresse, bzw. um Änderung in Ihrer Anschriftenkartei.

WITTIG

Bibliografie zum Auslandsschulwesen

Das Institut für Auslandsbeziehungen, Stuttgart, beabsichtigt, eine Bibliografie zum Auslandsschulwesen herauszubringen. Der VdLiA unterstützt diese Bemühungen in jeder Weise und bittet Schulen, Schulverbände, Lehrer und Interessierte um Übersendung entsprechenden Materials. Das Institut ist darüber hinaus dankbarer Empfänger für jede Art von die Auslandsschulen berührenden Veröffentlichungen, natürlich auch Festschriften, Schulzeitschriften usw.

Adresse: Frau Gertrud KUHN

Director Library and Documentation Department
Institut für Auslandsbeziehungen

Charlottenplatz 17, D 7000 Stuttgart 1

BHW-Sonderinformation für Mitglieder des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland

„Wenn ich gewußt hätte, was man mit einem Bausparvertrag alles machen kann, wäre ich schon viel früher BHW-Bausparer geworden“

Ich wünsch' mir einen
Bungalow mit kleinem
Garten.

☐ ☐

Unser Haus soll bald
renoviert werden.

Ich möchte,
daß meine Wohnung
mein Eigentum ist.

☐ ☐

Die I. Hypothek kostet
zuviel Zinsen.
Mein Wunsch:
vorzeitige Ablösung !

Ich will für meine
Familie und mich
ein kleines Reihnhaus.

☐ ☐

Ich wünsche mir einen
Alterssitz, den ich bis
zur Pensionierung als
Ferienwohnung nutzen
will.

Ein BHW-Familien-
Fertighaus wäre das
richtige für uns.

☐ ☐

Unser Haus ist zu
klein. Ich möchte
anbauen.

Mein Wunsch
ist ein Haus mit einer
zweiten Wohnung
zum Vermieten.

☐ ☐

Erstmal will ich meine
vermögenswirksamen
Leistungen möglichst
gewinnbringend
anlegen. Meine Pläne
werde ich später
verwirklichen.

Das sind zehn verschiedene Wünsche. Jeder einzelne ist erfüllbar. Mit einem Bausparvertrag beim BHW. Denn das BHW hat Finanzierungsangebote, die auf die verschiedenen Einkommen des öffentlichen Dienstes zugeschnitten sind. Und außerdem ist das BHW ja die Bausparkasse für Deutschlands öffentlichen Dienst. Deshalb gehören Mitglieder des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland ins BHW. Wenn Sie bislang keine Gelegenheit hatten, BHW-Bausparer zu werden, schreiben Sie ans

BHW

die Bausparkasse
für Deutschlands öffentlichen Dienst, Abt. VF,
Postfach 666, 3250 Hameln 1

PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

Ehrungen und Glückwünsche

Zum 75. Geburtstag unseres Ehrenmitgliedes Dr. JOHS

Am 2. April 1978 vollendet unser Ehrenmitglied OStDir. a. D. Dr. Max JOHS, Heidelberg, Wilckenstr. 24, sein 75. Lebensjahr. Bei dieser Gelegenheit grüßen wir ihn mit besonderer Herzlichkeit. Dankbar erinnern wir uns seiner Tätigkeit als Direktor der deutschen Schule in Sta. Cruz de Tenerife, des Wiederaufbaus der deutschen Schule in Madrid durch ihn nach dem spanischen Bürgerkrieg ab 1939 und seiner entscheidenden Mitwirkung bei der Wiederbegründung des VdLiA 1955, den er eineinhalb Jahrzehnte als 1. Vorsitzender leitete. Nach Vollendung des 65. Lebensjahres, wenn andere in den Ruhestand treten, übernahm er noch einmal eine schwierige Aufgabe mit der Leitung

der deutschen Schule in Genua, die er in 5 Jahren erfolgreicher Arbeit bis zum Abitur ausbaute.

Ehrungen, wie Bundesverdienstkreuz 1. Klasse, Komtur des italienischen Verdienstordens, Ehrenmitglied des VdLiA, sind äußere Zeichen für die Wertschätzung und Zuneigung, die ihm entgegengebracht werden. Sein ausgeglichenes, humorvolles Wesen, seine Hilfsbereitschaft und seine Kunst der Menschenbehandlung werden uns immer Vorbild bleiben.

Wir wünschen ihm noch viele Jahre in Gesundheit und geistiger Frische!

Im Namen des VdLiA

Eckhard STEGMANN

Zum 95. Geburtstag unseres Ehrenvorsitzenden Dr. LÖFFLER

Am 24. März 1978 wurde unser Ehrenvorsitzender Dr. Eugen LÖFFLER, Stuttgart, Leibnizstr. 35, 95 Jahre alt. Anlässlich dieses Tages grüßen wir ihn mit besonderer Dankbarkeit.

Vor 27 Jahren – damals schon 68 Jahre alt – bildete er erstmalig nach dem Zusammenbruch des Deutschen Reiches wieder einen „Ausschuß für das Auslandsschulwesen“ im Rahmen der KMK und in Zusammenarbeit mit dem neu begründeten „Auswärtigen Amt“. Damit leitete er den erfolgreichen Wiederaufbau des deutschen Auslandsschulwesens ein.

Er war immer unser Freund und Helfer. Ein Beispiel: Als ich 1939 nach Barcelona

ging, erhielt ich manchen guten Rat von ihm, und als ich 1951 zurückkehrte, half er mir bei der Wiedereingliederung in den innerdeutschen Schuldienst. Als Zeichen der Verbundenheit und des Dankes machte ihn der 1955 wiederbegründete „Verband deutscher Lehrer im Ausland“ zu seinem Ehrenvorsitzenden.

Wir wünschen ihm für das nächste Jahr fünf weiterhin gute Gesundheit und hoffen, ihn zu seinem 100. Geburtstag ganz besonders ehren zu können.

Im Namen des VdLiA

Eckhard STEGMANN

in memoriam

Durch den Tod verloren wir unsere Kollegin

Hilburg Nöldeke

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

VERBAND

Zur Situation des Verbandes

Die 13. Hauptversammlung 1977 in Wiesbaden ist vorüber. Es war seit Saarbrücken im Jahre 1973 die dritte Hauptversammlung, die nach dem damals reformatorischen Prinzip des Beratens und Einbringens und Diskutierens abgehalten wurde. Die nächste Hauptversammlung findet in Stuttgart 1979 statt und soll nach dem Willen des Vorstandes in einer neuen, wenigstens annähernd erneuerten Form ablaufen. Die Arbeitsgemeinschaften etwa finden kein sachverständiges Publikum, wenn auch Zulauf, das Podium ist nur dann gut, wenn das Thema brisant ist usw. Hier gilt es umzuformen. Auf der anderen Seite war die Wiesbadener Hauptversammlung einzigartig — es war die erste Hauptversammlung des Verbandes, die der Verband unabhängig finanzierte, unabhängig plante und ablaufen ließ. Alle weitergehenden Zuschüsse, die es sonst gab, sind unterbunden, der Vorstand wußte dies und hieß es gut. Die Maßnahmen seit Jahren, die Organisation und die Finanzen betreffend, zielten auf

diesen Zeitpunkt. Es hat sich gelohnt. Der Verband steht auch finanziell auf eigenen Füßen, er ist damit äußerlich und innerlich unabhängig und kann es sich erlauben, endlich eigene Politik zu betreiben. Eine Gruppe ehemaliger Auslandslehrer hat sich zusammengefunden und erarbeitet im Auftrag des Vorstandes Richtlinien und Stellungnahmen, die der Verbandsarbeit ein eigenes Profil verleihen sollen. Die Ausbauarbeit an den MMM, die viel Mühe und Schweiß kostete, ist getan. Der Verband hat eine eigene Zeitschrift und ist entschlossen, diese zu halten. Er bedauert dabei, daß es zwei Zeitschriften für die Auslandsschulen gibt und strebt eine Vereinigung weiterhin an. Aber nichts mehr wird getan unter Aufgabe eigener Maßstäbe, nicht mehr braucht Rücksicht genommen zu werden auf Behörden und andere Institutionen: was nicht heißt, daß der Vorstand nicht Zusammenarbeit der Konfrontation vorzöge. Auf ein Neues denn!
ms

Vorstandssitzung am 9./10. Dezember 1977 in Mettmann

Zur ersten Sitzung im Geschäftsjahr 1977/78 traf sich der Vorstand im Hause Klitzing, die uns im vorweihnachtlich geschmückten Heim in gastfreundlicher Bereitschaft erneut aufnahmen. Das „Haus mit Herz“ schuf dieses Mal die besten Voraussetzungen für eine erfolgreiche Arbeit.

Die neuen Vorstandsmitglieder, die Herren BECHERT und URBAN, wurden in unserm Kreis herzlich begrüßt und bieten die Gewähr für eine gute Zusammenarbeit. Die Referenten berichteten zunächst über ihre bisherige Tätigkeit: Der Vorsitzende über den von der Bundesregierung bis zum 31. März 1978 vorzulegenden Ge-

samtplan zur Auslandsschulpolitik, an den sich unsere besonderen Erwartungen knüpfen. Der VdLiA hofft, durch Gespräche mit den zuständigen Gremien seine Vorstellungen zur Geltung bringen zu können.

Eine Zusammenkunft des Pressereferenten mit dem Vorsitzenden des Unterausschusses für kulturelle Außenpolitik im Bundestag war eine wertvolle Kontaktaufnahme. In der schwierigen und bisher noch immer ungelösten Frage einer Nachversicherung der aus dem Beamtenverhältnis ausgeschiedenen Auslandslehrer sollen Besprechungen mit dem MdB PICARD in Zusammenarbeit mit Herrn NEU-

MANN von der ZfA hoffentlich zu einem Erfolg führen. Frau Dr. FOERSTER ist weiterhin um eine Regelung bemüht.

Eine Auswertung der Hauptversammlung 1977 in Wiesbaden gab Anregungen für die Durchführung der nächsten Hauptversammlung 1979 in Stuttgart. Festakt und Podiumsdiskussion sollen neu gestaltet und die Vorbereitungen im Frühjahr 1978 eingeleitet werden.

Ein wichtiger Punkt der Sitzung war die Verteilung der in Wiesbaden eingegangenen und angenommenen Anträge auf die einzelnen Referenten, die von diesen weiterbearbeitet werden. Die Mitglieder des Verbandes deutscher Lehrer in Chile sind jetzt gleichzeitig Mitglieder unseres Verbandes und werden von der Geschäftsstelle durch den Versand der MMM und in Einzelfragen betreut und beraten. Es handelt sich dabei um 23 Schulen bzw. Teilschulen, an denen 90 vermittelte und 280 Ortskräfte unterrichten. Der Vorstand würde es begrüßen, wenn weitere Regionalgruppen auch in andern Ländern gebildet werden könnten.

Die Zusammenstellung eines Aufgabenkataloges für die zukünftige Arbeit des Vorstandes ergab folgende vordringliche Themenkreise:

Verstärkte Kontaktaufnahme zu den für das deutsche Auslandsschulwesen verantwortlichen Stellen (Unterausschuß des Bundestages — Schulreferat des Auswärtigen Amtes — Auslandsschulsausschuß — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen),

Mitwirkung an der Aufstellung des Schulentwicklungsplanes,

Wahlrecht der Auslandslehrer,

Fragen der Nachversicherung,

Besoldungsgerechtigkeit,

Vergütung der Ortskräfte,

Umstrukturierungspläne für die Auslandsschulen,

Probleme bei der Reduzierung zu vermittelnder Lehrer,

Vermittlung qualifizierter Lehrkräfte für die Fächer Musik, Kunst und Sport,

Zweitvermittlung, auch ohne Funktionsstellen,

Erweiterung der Vorbereitungskurse zukünftiger Auslandslehrer,

keine Schließung weiterer Auslandsschulen.

Über diese Fragen fand eine ausführliche Diskussion statt. Über das Weitererscheinen der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ sollen weitere Erkundigungen eingebracht und in einer Besprechung mit dem Hueber-Verlag Klarheit über noch offenstehende Fragen erzielt werden.

Ein Empfang des Vorstandes durch die Stadtverwaltung Mettmann, bei dem sich der gastgebende Bürgermeister, Frau Ingrid SIEBECKE, über Ziele und Aufgaben der deutschen Auslandsschulen gut informiert zeigte, gab den Vorstandsmitgliedern Gelegenheit, ergänzende Einzelheiten vorzutragen und das Gespräch zu beleben. Die Ortspresse in Mettmann hat über diesen Empfang ausführlich berichtet.

Herrn und Frau KLITZING sei für die Vorbereitung und das Zustandekommen dieses Empfanges und auch für die erneute und großzügige Aufnahme in ihrem Heim herzlich gedankt.

BEYER

Treffen der Regionalgruppe Detmold - Bielefeld

Am Sonnabend, den 12. November 1977 fand in der besonderen Atmosphäre des 400 Jahre alten Hauses der Detmolder Volkshochschule wieder das traditionelle Herbsttreffen der Auslandslehrer statt. Diesmal waren es über 60 Teilnehmer, bisher eine Rekordzahl! Wilhelm Haberlah, Realschullehrer in Lübeck, früher Montevideo, der jetzt regelmäßig in den großen Ferien Reisen nach Perú leitet, gab einen interessanten Bericht mit Farbdias über eine mehrwöchige Reise, die zum Teil zu Fuß mit Trägern und Zelten durch bisher kaum berührte Gebiete führte. Die anschließende Aussprache erhielt eine besondere Note dadurch, daß der Peruaner Rojas, Student an der Detmolder Volkshochschule, auf einige Fragen selbst authentische Antworten geben konnte.

Die einzelnen Gesprächsgruppen des „gemütlichen“ Teils im alten Braukeller wurden dadurch besonders lebendig, daß durch gerade zurückgekehrte und demnächst hinausgehende Auslandslehrer der Kontakt zur Auslandswirklichkeit gewahrt bleibt. Dazu trug auch der Umlauf von Briefen der Auslandskollegen Roger Meyer, Lima, und Heidemarie Rehm, Kairo, bei, ebenso – allerdings auf „geistiger“

Ebene – die Verlosung einiger Probeflaschen argentinischen Weines, gestiftet von Frau Oberst. Zum Thema des Abends paßte besonders gut die bolivianisch-peruanische Musik, die von der Schülergruppe „Wayra Kuna“ ausgezeichnet dargeboten wurde.

Für das Frühjahrstreffen am Sonnabend, den 6. Mai 1978, ab 19 Uhr, ist ein Farbdi-Bericht von Nele STEGMANN über „Persien“ vorgesehen. Zur Authentizität des Berichtes wird die Mitwirkung der

Perserin ATIFE WASSITI (verheiratet mit OstDir. Gerstenberg, früher Teheran) beitragen, die bereit ist, Fragen zu beantworten.

Eingeladen sind wieder interessierte Gäste aus aller Welt. Voranmeldung an unsere Regional-Obmännin Irma OBERST, 493 Detmold, Grabbe-Gymnasium, ist erwünscht, aber nicht Bedingung. Ort der Veranstaltung: Haus der Volkshochschule, 493 Detmold, Krumme Straße 20.

Eckhard STEGMANN

Verband deutscher Lehrer im Ausland

Anschriften

Der Vorstand des VdLiA für die Wahlperiode 1977/79 setzt sich zusammen aus:

Dr. Manfred SAUER, Vorsitzender
Am Walderand 51, 5800 Hagen 1
Ruf: 0 23 31 / 5 24 06

Ernst BEYER, stellv. Vorsitzender,
Geschäftsführer
Dorfhalde 26, 7890 Waldshut-Tiengen 1
Ruf: 0 77 51 / 43 67

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

und den Referenten:

Dr. Irmgard FOERSTER, Referentin 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 der
Verbandszeitschrift
Großer Kamp 31, 2300 Kiel 14
Ruf: 04 31 / 78 39 21

Gotthard HÖNIG, Referent für Verbandsorganisation
Kornweg 19, 6229 Schlangenbad 5
Ruf: 0 61 29 / 87 40

Gotz URBAN, Referent für schulpolitische und pädagogische Fragen
Kabemühlenweg 24, 3520 Hofgeismar

Zweck des Verbandes

Über Zweck und Aufgaben des Verbandes unterrichten die Satzungen und eine Broschüre, die über die Geschäftsstelle des VdLiA zu erhalten sind.

Jahresbeitrag

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

Die Konten des VdLiA lauten:

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

Neue Mitglieder des VdLiA

ALLGAIER, Dr. Dieter, StD. Am Hohlgraben 8,
6368 Bad Vilbel
BACHUS, Reiner, RschL. Deutsche Schule
Dublin
BECKER, Peter, KR. DS der Borromäerinnen,
Kairo
BIERMANN, Wilhelm, OStR. DS Madrid
BLUHME, Franz-Josef, DStR. DS Valencia
BRENNER, Hans-Rudolf, DStR. DS Quieto,
Ecuador
BREUER, Peter, StD. DS Stockholm
CORTS, Cay-Uwe, L. DS Washington
DROTH-WAGNER, Christa, OStR. Universitäts-
str. 31, 8520 Erlangen
EGENHOFF, Manfred, OStR. DS Teheran
FRANK, Michael, L. DS Lissabon
FRISCH, Johanna, VL. Rio de Janeiro
GEIGER, Otmar, OStR. DS Valencia
GRAM, Roswitha, StR. DS Lissabon
HANISCH, Michael, GHS-Lehrer, DS Madrid
HERMIJAKOB, Dr. Gerd, StD. DS Tokyo
HOTZL, Hans, OStR. DS Madrid
HORTIG, Gerhard, OStR. DS Tokyo
ILLIGENS, Andreas, Sozialarbeiter, DS Addis
Abeba
KALISCH, Engelbert, OStR. DS Madrid
KASPER, Peter, OStR. DS Brüssel
KAUFMANN, Wilfried, L. Neuholdenstr. 58,
7015 Korntal-Münchingen 1
KETTLACK, Johannes, OSD. DS Stockholm

KROPP, Peter, VL. DS Quito, Ecuador
KUNZE, Michael, StD. DS Tokyo
LAHRTZ, Fritz, OStR. DS Lissabon
LEHMANN, Jochen, OStR. Northeimstraße 11,
3411 Katlenburg
LIER, Dr. Hans, OStR. DS Tokyo
OTT, Karl-Heinz, OStR. DS Lissabon
PAATZ, Diether, OStR. DS Mailand
PFEIFFER, Roselinde, GHL. DS Rio de Janeiro
PÖLKOW, Ingo, HL. Schulzentrum Husum,
2251 Drage über Husum
ROHLFFS, Manfred, OStR. Coleg. Visconde de
Porto Seguro Sao Paulo
RUDOLPH, Kati, StR. DS Mailand
SCHMID, Heinrich, OStR. DS Lissabon
SCHRODER, Roland, StR. DS Addis Abeba
STEIN, Manfred, RL. DS Rio de Janeiro
VÖLKER, Dieter, OStR. DS Windhoek
VOSS, Dietrich, StR. DS Den Haag
WACKER, Dr. Manfred, StR. DS Lissabon
WALZ, Dietrich, StD. Lycée Internationale St.
Germain-en-Laye
WERNER, Karl-Heinz, OStR. DS Tokyo
WIRTH, Gertrud, RschL. Collenbachstr. 118,
4 Düsseldorf 30
WIRTH, Harald, RschL. Coleg. Visconde de
Porto Seguro, Sao Paulo
WITZLEBEN, Lothar, ROL. Grauwich 33,
2447 Heiligenhafen
WÜLFING, Ferdinand, StR. DS Quito, Ecuador
ZIMMER, Ekkehard, HL. Hölters-Schule, Villa
Ballester

Anschriftenänderungen

BECHERT, Friedrich, Hoher Weg 56,
3392 Clausthal-Zellerfeld
BIELER, Karlheinz, DS Lissabon
BLUMEL, Volker, Fritz-Erler-Ring 12,
5173 Aldenhoven
BLUME, Hans, Gesamtschule,
7800 Freiburg/Breisgau
BRORSEN, Lieselotte, Nibelungenstraße 121,
2400 Lübeck
BURMEISTER, Horst, Jägersteig 6,
3146 Adendorf
BUSCH, Hans, Ina-Seidel-Weg 24, 73 Eßlingen
CLAUSEN, Hans-Jürgen, Am See 13,
2373 Schacht-Audorf
CONSEN, Dietrich, Max-Planck-Straße 47,
2400 Lübeck
FISCHER, Reinhart, Benksteig 5, 8960 Kempten
FRANK, Siegrun, Hauptschule, 7555 Bietigheim
FREIWALD, Arno, Hasenwinkel 2, 3400 Göttingen
FROMM, Christina, Endersbacherstraße 16b,
7000 Stuttgart 50
GEYER, Friedrich, Waldparkstraße 39 c,
8011 Hohenbrunn-Riemerling

GRÖBLINGHOFF, Gerhard, Eisenstraße 2,
4630 Bochum
GÖRSCH, geb. Schmidt, Ursula,
Kurfürstenallee 27 b, 2800 Bremen
GOLDE, Werner, Am Waldbad 53,
4800 Bielefeld 12
HACKENBERG, Dieter, Istanbul, Erkek Lisesi
HANNEROW, Alice, Spannwiß 1,
2000 Hamburg 72
HEIN, Kurt, Ahrenshöhenstraße 43 a,
2406 Stockelsdorf
HEUSELER, Hans-Peter, Beethovenstraße 28 I,
2390 Flensburg
HILDEL, Heinz, Hermann-Löns-Straße 4 a,
8201 Haidholzen
HOLZHAUER, Joachim, Runzstraße 80,
7800 Freiburg i. Br.
JUDT, Eberhard, Mäusburg 4, 63 Lahn-Gießen
KERSCHER, Dr. Rudolf, Birkenstraße 40,
8900 Augsburg 22
KIEL, Ludwig, Heidekoffen 18 b,
4500 Osnabrück-Voxtrup
LANNINGER, Herbert, Kirchfeldstraße 20,
8011 Dürnhaar
LINDEMANN, Erwin, Adolfstraße 76,
2190 Cuxhaven
LÜBBREN, Andreas, Voltastraße 76,
2800 Bremen

- LUCZAK, Gerd, DS Hermannsburg,
Namibia/SWA
- MALUSCH, Peter, DS Beirut/Libanon
- MARX, Franz, Giessnerstraße 6,
6148 Heppenheim/Bergstraße
- MAYER-SCHUCHARD, Clemens, Waldstraße 3 b,
8011 Neukirchstockach
- MITTMANN, Eckehard, Schleifweg 68,
8520 Erlangen-Tennenlohe
- MOMMERT, Dr. Michael, Bodelschwingstr. 2,
4534 Recke
- NEUMANN, Klaus, Gymnasium Ulrichianum,
Aurich
- NIEBLING, Friedrich, Knüllstraße 5,
6430 Bad Hersfeld 1
- OSTERMANN, Klaus, Im Specken 6,
2131 Ahausen
- OTTERBACH, Rudolf, Am Ottoturm 18,
5241 Herkersdorf
- OVERKOTT, Maria-Theresia, Guillaumestr. 50,
5000 Köln 80
- PAUL, Roswitha, Wiesenstr. 8, 3200 Hildesheim
- PESCHKE, Hans-Georg, Porschestraße 5,
8440 Straubing
- RAUTERT, Monika, Lahnstraße 9 a,
5400 Koblenz-Arzheim
- RIES, Elmar, Zwickauerstraße 18,
5400 Koblenz 1 Neukarthause
- RULAND, Dr. Heinz, An der Luhs p. A. Stassen,
5330 Königswinter-Oberdollendorf
- RUPPEL, Ulrich, Berstraße 12, 5506 Konz-Köhen
- SANDROCK, Dieter, Hellwigstraße 9,
4800 Bielefeld 1
- SAUER, Jürgen, Am Kanzbuckel 13,
6931 Schönbrunn OT: Moosbrunn
- SAUER, Dr. Manfred, Am Waldesrand 51,
5800 Hagen 1
- SCHWARZ, Walter, Rheinallee 56,
5090 Leverkusen 1
- SCHWEIKHARD, Erdmuthe, Veilchenstraße 20,
7500 Karlsruhe
- SPECHT, Paul, Menzelstraße 15, 6500 Mainz 31
- STENGELE, Gerold, Realschule, 7768 Stockach
- STENGER, Lothar, Neue Schulstraße 5,
6349 Merkenbach
- STIEBLER, Emma, Dieburger Straße 199 E 105,
6100 Darmstadt
- TAMPE, Ludwig, Liliencronstraße 58,
2000 Hamburg 73
- TEGGE, Manfred, Trieschenweg 18, 2240 Heide
- TREIS, Arnold, Waldstraße 16,
6741 Erlenbach bei Kandel
- ULLRICH, Gunther, Rheinlandstraße 2,
8130 Starnberg
- WILL, Reinhard, Bergstraße 49, 6450 Hanau 7
- WITTIG, Dr. H. E., Postfach 1460,
2903 Bad Zwischenahn
- ZELLER, Roderich, Weingartenstraße 14,
7600 Offenburg
- ZIMMERMANN, Günther, Friedrich-Drake-
Straße 5, 4500 Osnabrück
- ZYZIK, Maria, Sudetenstraße 69,
6415 Petersberg 1

BÜCHERTISCH

ALS-Verlag feiert Jubiläum
10 Jahre Aktueller Lehrer Service
1967—1977

Heute wie vor 10 Jahren sind die Schwerpunkte des ALS-Verlages die gleichen geblieben: Gestalten, Werken, Basteln.

Der Rückblick zeigt, daß Erfolg von der richtigen Idee und dem Gespür für die Bedürfnisse des Marktes abhängt.

Deshalb konzentrierte man sich von Anbeginn auf die Nebenfächer Kunst- und Werkerziehung. Hinzu kam die Erkenntnis, daß der Grundschullehrer durch die vielen Unterrichtsfächer oft überfordert ist. Das Resultat dieser Überlegungen war die Herausgabe der

WERKSTUNDE und GESTALTUNGS-STUNDE

als Periodica mit kurzen, übersichtlich gegliederten Unterrichtshilfen, auch für jene Lehrer, bei denen Werken und Gestalten während der Ausbildungszeit zu kurz kamen.

Die ständig steigende Abonnentenzahl bewies, daß kreative, praxisingerechte Anregungen wirklich benötigt werden. Deshalb erschien 1977 für den Bereich textiles Werken und Gestalten, das aktuelle Periodicum

TEXTILSTUNDE.

Heute abonnieren über 38 000 Schulen und Lehrer die verschiedenen Periodica des ALS-Verlages.

Die Idee des ALS-Systems wird vervollständigt durch das ALS-Werkmaterial-Programm.

Favorit im ALS-Programm sind die ALS-Blanki-Kalender zum Selbstgestalten für den Schul- und Vorschulbereich.

Das nächste Jahrzehnt wird der ALS-Verlag mit der Herausgabe der MAL- UND BASTEL-STUNDE beginnen, die Hilfen und Anregungen für die Arbeit der Vorschulzieher bietet.

Buchbesprechungen

Wer ist für die Auslandsschule zuständig?

Siegfried Jutzi, Die deutschen Schulen im Ausland, Band 26 der Reihe Völkerrecht und Außenpolitik, Nomos-Verlagsgesellschaft Baden-Baden, 1977, geb. 238 Seiten, DM 54,—.

Der Titel weckt große Erwartungen für den Auslandslehrer: Endlich eine Geschichte der deutschen Schulen im Ausland! Der Untertitel schränkt aber gleich ein: „Eine Untersuchung der Zuständigkeitsverteilung zwischen dem Bund und den Ländern nach dem Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland.“ An dieser ehrlichen Aufgabenstellung will das Buch gemessen sein. So beschäftigt sich das Buch in seinem umfassenden zweiten Teil mit den Zuständigkeiten für die Errichtung und Unterhaltung der deutschen Schulen im Ausland, für das Personalwesen und schließlich für die Lehrinhalte, Prüfungen und die Anerkennung dieser Prüfungen. Dem Bund wird dabei aus der Aufgabenstellung der Auslandsschule eine weitreichende Kompetenz zugeschrieben und juristisch aus dem Grundgesetz nachgewiesen. Besonderes Augenmerk dürfte dabei dem sog. „Bundeslehrer“ gelten, der nach Auffassung des Autors der Kulturhoheit der Länder nicht entgegensteht; der Bund darf das für „seine Schulen“ erforderliche Personal einstellen. Aus der Forderung der Enquêtekommission ergeben sich zwei Deutungen: Die von den Ländern beurlaubten Lehrer werden lediglich angestellte Landesbeamte des Bundes sein, die rechtlich dem Bundesbeamtenstatus angenähert werden sollten oder die Lehrer werden „Bundesbeamte auf Zeit“, da nur auf diese Weise eine wirkliche Gleichstellung in rechtlicher Hinsicht zu gewährleisten ist. Die Landeszuständigkeiten würden schon dadurch nicht verletzt, als das Land selbständig als Dienstherr darüber entscheidet, welchen seiner Beamten es für den Dienst an einer Auslandsschule beurlaubt. Alle Zweifel würden nach Jutzi beseitigt, wenn „bundesbeamtete Lehrer“ an die Schulen entsandt würden, „schließlich sind die Lehrer die Vermittler der deutschen Kultur im Ausland, sie werden nur deshalb von Deutschland entsandt und vom Bund teilweise „besoldet“. Der Verfasser vertritt auch die Auffassung, daß der Bund bei deutschen Auslandsschulen, deren Träger in der Regel private Organisationen sind, durch die Gewährung oder Vorenthaltung finanzieller und sonstiger Hilfen Einfluß auf die Lehrinhalte nehmen kann.

Im ganzen handelt es sich um ein für die Organisation der deutschen Auslandsschule lebenswichtiges Werk. Den Historiker und Pädagogen interessiert freilich mehr der 1. Teil über die Entwicklung des Schulwesens im Ausland und seine Perspektiven. Dieser Teil macht schmerzhaft bewußt, daß eine zusammenhängende Geschichte des Auslandsschulwesens immer noch

nicht geschrieben ist — hier handelt es sich auf 16 Seiten nur um Andeutungen — und daß es bereits an der Zeit wäre, über die Reformbestrebungen nach dem Krieg zusammenhängend nachzudenken. In diesem Teil ist das Buch ein Anstoß zu einer umfassenden geschichtlichen Darstellung. Scherer

Brown-Amos-Mink: Grundinhalte der Statistik (Vom Maßwert zur Varianzanalyse – ein Elementarprogramm); Reihe: Beiträge zur empirischen Unterrichtsforschung; aus dem Amerikanischen von Ulrich U. Hermann; Schroedel Verlag, Hannover 1976, 160 Seiten, EfaIn, DM 24,—.

Das Mißtrauen gegenüber statistischen Aussagen und Erkenntnissen ist weit verbreitet und beruht weitgehend auf fehlender Information und einer gewissen Scheu vor mathematisch aufbereitetem Zahlenmaterial. Dem abzuhelpen ist das vorliegende Buch geeignet, „dessen Inhalt in etwa fünf bis sechs Stunden auch im Selbststudium erarbeitet werden kann“, wie der Übersetzer anmerkt. Es vermittelt ein statistisches Basiswissen in der Form eines Lernprogrammes mit 307 Schritten und einem umfangreichen Abschlußtest. Im Anhang finden sich Wahrscheinlichkeitstabellen, die für eigene Berechnungen von Nutzen sein können. Als Interessentenkreis werden angesprochen: Schüler der Sekundarstufe II, Studierende und Lehrer, denen dadurch ein erster Zugang zur Statistik erleichtert wird. Das Buch, in der Praxis erprobt, soll aber nicht ein umfangreiches Lehrwerk der Statistik ersetzen, sondern zu ihm hinführen. Als Lernziel wird angegeben: „Befähigung zur Kritikfähigkeit gegenüber sozialwissenschaftlicher Formalmethodologie“, aber auch in den mehr praxisbezogenen Bereichen des Lehralltags vermittelt es „Kenntnisse über quantitative Methoden der empirischen Sozialforschung einschließlich der Psychologie“. Kg

Thielke-Kaszemek: Differenzierung der Realschuloberstufe Schroedel Verlag, Hannover, 1975, 131 Seiten, broschiert.

Der vorliegende Bericht erscheint als Heft 24 in der Reihe „Ergebnisse aus der Arbeit der Niedersächsischen Lehrerfortbildung“ und bringt theoretische Überlegungen zur Einführung einer Differenzierung in der Realschuloberstufe und praktische Hinweise zu ihrer Durchführung anhand von Erfahrungsberichten. Recht brauchbar erscheint die Darstellung organisatorischer Einzelprobleme bei der Vorbereitung und Durchführung der Differenzierung. Es werden Hinweise gegeben zu folgenden Bereichen: Kernunterricht, Fachleistungskurse, Wahlpflichtkurse, wahlfreie Kurse, Arbeitsgemeinschaften. Einzelne Abschnitte beziehen sich auf: Vorbereitung der Differenzierung, Stundenplan, Arbeitsmittel, personelle und sachliche Voraussetzungen.

In einem Anhang finden sich Empfehlungen für die Wahlpflichtkurse mit Angaben über Lernziele, Unterrichtsformen und Arbeitshilfen. Das Buch kann bei Einführung der Differenzierung eine Orientierungs- und Entscheidungshilfe sein, aber auch Anregungen vermitteln für Kollegen, die bereits in der differenzierten Oberstufe arbeiten.

Herbert R. Koch (Hrsg.): Stimmen aus ihrer Welt (Stimmen deutscher und ausländischer Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen); W. Crüwell Verlag, Dortmund 1977; Paperback, 263 Seiten, 26 Abbildungen, DM 12,50.

In 89 Einzelbeiträgen unternimmt es der Herausgeber, ein Bild der Arbeitswelt in der Bundesrepublik zu zeichnen. In einer erfreulich breit gestreuten Auswahl kommen neben „Klassikern“ wie Max von der Grün und R. Wallraff in 29 Texten die „schreibenden Arbeiter“ selbst zu Wort. Neu und wichtig sind vor allem die Kapitel, die sich mit den ausländischen Arbeitnehmern befassen. Die Texte, aus der Zeit von 1952–1976 stammend, ergänzen das Deutschlandbild nach einer wichtigen Seite. Versteht man den Begriff Kultur in einer modernen, umfassenden Weise, so bildet die Arbeitswelt einen wesentlichen Bestandteil davon. Nur in der Darstellung des Kulturbetriebes, im Bewußtsein vieler Kulturvermittler und nicht zuletzt auch bei der Zeichnung eines Deutschlandbildes in den deutschen Auslandsschulen spielt dieser Sektor noch nicht die ihm gebührende Rolle, obwohl die Arbeitswelt mit ihren Sorgen und Zwängen für einen großen Teil der Bevölkerung das zentrale Problem geworden ist. Die Auswahl wirkt um so glaubhafter, weil der Herausgeber ideologische Einseitigkeiten und romantisierende Darstellungen vermeidet. So entsteht ein Lesebuch, das in seiner Farbigkeit und Anschaulichkeit als Ergänzung jeglichen Deutschunterrichtes und als wichtige Informationsquelle bei der Vermittlung eines realistischen Deutschlandbildes uneingeschränkt empfohlen werden kann. Kg

Schulze/Griesbach: Deutsche Sprachlehre für Ausländer — Grundstufe Teil 1; Neubearbeitung, Max Hueber Verlag München, 1976, 176 Seiten mit vielen Zeichnungen und 17 Fotos, kart. DM 9,80.

Das seit Jahren bewährte Lehrwerk erscheint in einer neuen Bearbeitung, da manche Texte und Beispiele überholt waren und auch neuere Erkenntnisse der Linguistik und Sprachdidaktik vorliegen. Die bewährte Grundkonzeption des Werkes wurde dagegen beibehalten. Dazu gehören die gründliche Be- und Verarbeitung des Textteils und die enge Koppelung an den grammatischen Stoff, der in ausführlichen Übungen

gefestigt wird. Der Anhang bringt einen Überblick über die Grammatik, die wichtigsten starken und unregelmäßigen Verben und einen allerdings nur schwarz-weißen Bildteil mit Fotos aus Deutschland. Als zusätzliches Arbeitsmaterial stehen zur Verfügung: Wiedergabe der Zeichnungen aus Lektion 1–6 auf Dia oder Bildstreifen sowie ausgewählte Lektionstexte auf Tonband oder Kompakt-Cassette.

Es ist anzunehmen, daß sich das Lehrwerk in seinem modernen Gewande ebensoviel Freunde erwerben wird, wie das schon in der Vergangenheit zu beobachten war. Kg

Gerhard Kirchhoff: Fertigkeit Schreiben (Lehr- und Übungsheft zur Förderung schriftlicher Äußerungen im Sprachunterricht für Fortgeschrittene); Teil 1 und 2; Max Hueber Verlag München 1976, Format DIN A 4.

Das Schreiben von Aufsätzen ist schon für deutsche Schüler oft eine Plage, weil wichtige Informationen nicht zur Hand sind und weil sie sich nicht sachangemessen ausdrücken können. Um wieviel mehr werden diese Schwierigkeiten bei Lernenden auftauchen, für die Deutsch eine Fremdsprache ist. Das Abfassen von „klassischen“ Aufsätzen ist wirklich eine Aufgabe, mit der man nur Fortgeschrittene befassen kann. Denen können die beiden vorliegenden Hefte eine echte Hilfe sein, Arbeitsmaterial zu gewinnen und ihre schriftliche Äußerung übersichtlich und sprachlich einwandfrei abzufassen. Die Arbeitsblätter entstammen einer 7jährigen Praxis und bieten ein Höchstmaß an Gebrauchswert. In jedem Heft werden acht Themen bearbeitet. Einige Beispiele: Der Süden lockt; Mensch und Umwelt; Energie der Zukunft; Zu Max Frisch: Herr Biedermann und die Brandstifter; Lehrer — gestern — heute — morgen; Die Frau im Beruf.

Jeweils fünf heraustrennbare Blätter befassen sich mit einem Thema vom Ausgangsmaterial über Fragen und Antworten bis hin zu einem Lösungsbeispiel und bieten einen systematischen Arbeitsgang in 6 Schritten. Diese gut brauchbaren Übungshilfen lassen sich vielseitig einsetzen, in Einzelfällen sicher auch im Aufsatzunterricht für deutsche Schüler. Kg

Luscher/Schäpers: Modern Tysk Grammatik (Deutsch 2000); Max Hueber Verlag München 1976; 264 Seiten, kart. DM 18,—

Luscher/Schäpers: Grammatica del tedesco contemporaneo (Deutsch 2000) Max Hueber Verlag München 1976; 288 Seiten, kart. DM 18,—

Zu der 1975 erschienenen „Grammatik der modernen deutschen Umgangssprache“ gibt der Hueber Verlag jetzt Übersetzungen in den Landessprachen heraus. Neben den vorliegenden

Übersetzungen in Schwedisch, Italienisch und Englisch sind weitere in Französisch, Spanisch, Niederländisch u. a. geplant. Dieses Buch ist als Lerngrammatik und als Nachschlagewerk vielseitig einsetzbar. Der übersichtliche Aufbau und die einfachen, anschaulichen Beispiele erleichtern die Benutzung insbesondere für Ausländer mit Deutsch als Fremdsprache. Wie schon im Titel ersichtlich, ist die Grammatik als Ergänzungsband zum umfassenden Lehrwerk „Deutsch 2000“ gedacht, indem hier eine systematische, übersichtliche Gliederung des grammatischen Stoffes geboten wird, was auch notwendig ist, da bei Benutzung des Lehrbuches allein nach einer gewissen Zeit doch das Bedürfnis nach einer grammatischen Systematik entsteht. Ob in Verbindung mit dem Standardwerk des Hueber Verlages oder ohne — diese kurze, moderne Grammatik mit ihren zahlreichen Beispielen wird jedem, der Deutsch lernt, in seiner Muttersprache willkommen sein. Kg

Albert Schmitz / Edith Schmitz: Im Spiegel der Presse 2 (Texte aus westdeutschen Wochenzeitsungen, Illustrierten und Magazinen mit einer Einführung in das Pressewesen der Bundesrepublik). Ein Lese- und Übungsbuch für Fortgeschrittene; Max Hueber Verlag München 1976; 104 Seiten mit vielen Abbildungen, kart. DM 9,—

Nachdem in einem 1. Band gleichen Namens die deutsche Tagespresse vorgestellt wurde, bietet der Hueber Verlag jetzt Texte aus Wochenzeitsungen als Übungs- und Diskussionsstoff. Der Ansatz dieses Buches ist ein doppelter: Einmal soll ein Stück aktueller Deutschlandkunde geboten werden, denn die Presse in ihrer Vielfalt ist wirklich ein Spiegelbild unserer offenen Gesellschaft, zum anderen soll für Fortgeschrittene Übungsstoff bereitgestellt werden, der nicht ganz eng an einer Lektion hängt. Die Thematik lehnt sich zwar an die Bände 2 und 3 von „Deutsch 2000“ an, das Buch kann aber auch losgelöst davon eingesetzt werden. Neben dem Unterricht in der Klasse oder der Gruppe ist es auch zum häuslichen Arbeiten geeignet, da ein Lösungsschlüssel für die Aufgaben beigefügt ist. In 19 Ab-

schnitten werden die bekanntesten deutschen Wochenzeitsungen vorgestellt durch typische Auszüge, Bilder und Artikel. Daran schließen sich jeweils Fragen zum Text, Diskussionsthemen, Einsetz-, Umwandlungs- und Definitionsübungen an. Erläuterungen zum Text und ein Wortschatzregister am Ende des Bandes erhöhen den Gebrauchswert. Ein informatives Arbeitsbuch, dem man es anmerkt, daß es von Praktikern für die Praxis des Spracherwerbs geschrieben wurde. Kg

Carmen Bravo-Villasante: Weltgeschichte der Kinder- und Jugendliteratur. Versuch einer Gesamtdarstellung. — H. Schroedel Verlag, Hannover. Übersetzung von Dr. Hiltrud MINWEGEN. 436 Seiten, Ln. Best.-Nr. 38000, DM 54,—.

Im Begleittext heißt es: „Die Autorin nennt ihre Arbeit einen Versuch, nämlich im Alleingang die riesige Stofffülle zu bewältigen.“ In der Tat gibt es Lexika der Jugend- und Kinderliteratur, ohne hier über den Begriff zu streiten, doch das will eine Darstellung sein! Frau Dr. BRAVO-VILLASANTE geht also die Länder durch, die Erdteile, und fügt eine Liste der Andersen-Preisträger und ein Namensverzeichnis bei. So weit so gut. Wir stehen vor der Frage, ob ein Lexikon bei dem Umfang des Stoffes nicht hilfreicher sei. Muß doch die Darstellung zugunsten einer übersichtlichen Straffung oft genug zurücktreten. Doch wir denken praktisch: die Kindergärtnerin, die geeignete Bücher sucht, die Lehrerin in ähnlicher Lage, sie sind mit einer Darstellung, also einer abschätzenden, auch bewertenden Übersicht und Raffung an entscheidenden Stellen besser bedient. Die bloße Aufzählung hilft ihnen nicht! Und hier erweist sich der praktische Wert des Buches: es sollte in den Bibliotheken der Auslandsschulen, gerade dort, seinen Platz finden. — Es wäre müßig, Fehler oder andere Mängel, fehlende Bücher oder Autoren etwa, zu suchen und aufzuzählen: die Vorteile überwiegen weit! — Der Autorin und dem Schroedel-Verlag muß für die Drucklegung dieses Werkes gedankt werden: mehr als ein Schlag-nach für vielgesuchte und zitierte Literatur. ms

Brennpunkte

Hören, Lesen und Erörtern
Deutsch für Fortgeschrittene
von Heinrich Stalb

136 Seiten, mit Fotos und Zeichnungen, kart. DM 12,-, Hueber-Nr. 1307

Begleitmaterial:

Lehrerheft (DM 3,-, Hueber-Nr. 2.1307) – **Kontrollaufgaben** (DM 2,40, Hueber-Nr. 3.1307) – **1 Compact-Cassette** mit den Hörtexten (DM 25,-, Hueber-Nr. 4.1307)

Schwerpunkt dieser Neuerscheinung ist die Schulung des Sprechens und Hörens. Thematisch verbindet die Lektionen die Orientierung an aktuellen sozialpolitischen Fragen. Im ersten Teil jedes der zehn Abschnitte wird das Problem lesend erschlossen, im zweiten Teil hörend erarbeitet; dann folgt der Transfer (inhaltlich gelenkt, sprachlich vorstrukturiert – inhaltlich teilweise gelenkt, sprachlich frei).

Zu „Komm bitte! – Kurs 3“ sind jetzt zwei wichtige Ergänzungen lieferbar:

Lesen von Hermann und Erika Schuh

104 Seiten, mit Fotos und Zeichnungen, Format DIN A 4, kart. DM 12,80, Hueber-Nr. 6.1252

Schreiben von Johann Westerhoff

104 Seiten, mit Zeichnungen, kart. DM 12,-, Hueber-Nr. 5.1252
Schlüssel: DM 3,80, Hueber-Nr. 7.1252

„Hermann und Erika Schuh's Deutsch-Lehrwerk für die Grundschule ist nicht nur ein grundsolides Unterrichtswerk, „Komm bitte!“ verdient zwei Prädikate, die es über das übrige Angebot hinausheben: es ist einfallreich und humorvoll.“

Kultus und Unterricht

sprachen der welt
hueber

MAX HUEBER VERLAG
Krausstr. 30 D-8045 Ismaning/München

Langfristige Sommerferienregelung 1979 bis 1986
 - Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 10. März 1977 -

	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986
Baden-Württemberg	26. 7.- 5. 9.	24. 7.- 3. 9.	9. 7.-19. 8.	1. 7.-11. 8.	21. 7.-31. 8.	26. 7.- 5. 9.	25. 7.- 4. 9.	10. 7.-20. 8.
Bayern	1. 8.-17. 9.	31. 7.-15. 9.	30. 7.-14. 9.	29. 7.-13. 9.	28. 7.-12. 9.	1. 8.-17. 9.	1. 8.-16. 9.	31. 7.-15. 9.
Berlin	19. 7.- 1. 9.	17. 7.-30. 8.	2. 7.-15. 8.	24. 6.- 7. 8.	16. 6.-30. 7.	19. 7.- 1. 9.	18. 7.-31. 8.	3. 7.-16. 8.
Bremen	19. 7.- 1. 9.	17. 7.-30. 8.	2. 7.-15. 8.	24. 6.-15. 8.	16. 6.-30. 7.	19. 7.- 1. 9.	18. 7.-31. 8.	3. 7.-16. 8.
Hamburg	16. 7.-25. 8.	14. 7.-23. 8.	29. 6.- 8. 8.	18. 6.-31. 7.	27. 6.- 6. 8.	25. 6.- 4. 8.	15. 7.-24. 8.	30. 6.- 9. 8.
Hessen	12. 7.-22. 8.	10. 7.-20. 8.	25. 6.- 5. 8.	18. 6.-31. 7.	23. 6.- 3. 8.	21. 6.- 1. 8.	11. 7.-21. 8.	26. 6.- 6. 8.
Niedersachsen	19. 7.-29. 8.	17. 7.-27. 8.	2. 7.-12. 8.	24. 6.- 4. 8.	16. 6.-30. 7.	19. 7.-29. 8.	18. 7.-28. 8.	3. 7.-13. 8.
Nordrhein-Westfalen	21. 6.- 4. 8.	19. 6.- 2. 8.	23. 7.- 5. 9.	15. 7.-28. 8.	7. 7.-20. 8.	28. 6.-11. 8.	20. 6.- 3. 8.	24. 7.- 6. 9.
Rheinland-Pfalz	5. 7.-15. 8.	3. 7.-13. 8.	19. 6.- 1. 8.	22. 7.- 1. 9.	14. 7.-24. 8.	12. 7.-22. 8.	4. 7.-14. 8.	19. 6.-31. 7.
Saarland	5. 7.-18. 8.	3. 7.-16. 8.	19. 6.- 1. 8.	22. 7.- 4. 9.	18. 7.-31. 8.	19. 7.-29. 8.	4. 7.-17. 8.	19. 6.- 2. 8.
Schleswig-Holstein	12. 7.-22. 8.	10. 7.-20. 8.	25. 6.- 5. 8.	18. 6.-31. 7.	23. 6.- 3. 8.	21. 6.- 1. 8.	11. 7.-21. 8.	26. 6.- 6. 8.

Inhalt

DISKUSSION

Wolfgang SPIEKER, Beschäftigungsmöglichkeit an Auslandsschulen für arbeitslose Lehrer?	3
Heinz MEFFERT, Auslandslehrer — ein neuer Beruf?	4
Helene MALMS, Information anlässlich der Vorbereitungskurse für zukünftige Auslandslehrer — auch für deren Ehefrauen?	6

BERICHT — MITTEL- UND SÜDAMERIKA

Josefine WANKEL, Bildungshilfe auf eigene Faust	8
Roger MEYER, Beitrag zur Entwicklungshilfe durch Musische Bildung	10
Waldemar BÜHLER, Neues Handelsschulmodell am Colegio Andino, Bogotá	17
Edmund KÖHN, No se preocupe	21
Rudolf HALLER, Versuch eines Soziogramms des deutschen Schulverbandes Valparaíso	24
Deutsche Schule Magallanes 1907 — 1937	28

DIDAKTIK

Eva BÖHME, Die bilinguale Schule — Gruppenunterricht im integrierten Fachunterricht	32
Dieter KLAPPROTH, Fachspezifische Sprachstrukturen der Kunsterziehung und ihre Vermittlung im Deutschunterricht	37

PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

in memoriam	40
Neue Mitglieder, Anschriftenänderungen	41

VERBAND

Kurzbericht über die 8. Regionaltagung der Regionalgruppe Spanien/Portugal	42
Wahlrecht für Auslandslehrer	43
Anschriften	43

INFORMATION

Prüfungen an Schulen im Ausland	44
30 Jahre Kultusministerkonferenz	46
Junge Ausländer möchten „einfach dazugehören“	47
Zur Steuerfrage	48

14. Hauptversammlung

des Verbandes

deutscher Lehrer

im Ausland

1. bis 3. August 1979

Stuttgart

Diskussion

Wolfgang SPIEKER

Beschäftigungsmöglichkeit an Auslandsschulen für arbeitslose Lehrer?

Der Schulleiter des Colegio Aleman Humboldt in Guayaquil nimmt Stellung zu dem Plan, jungen deutschen Lehrern, die arbeitslos sind, Beschäftigungsmöglichkeit an deutschen Auslandsschulen zu geben (siehe Heft 1/78). Von den Gegebenheiten seiner Schule ausgehend, faßt er seine Ansichten über das Problem folgendermaßen zusammen:

A. — Eine Auslandsschule ist keine Schule, die sich lediglich von innerdeutschen Schulen dadurch unterscheidet, daß sie im Ausland liegt. Jede Auslandsschule ist anders. (Wir können kaum noch mit Quito in einem Atemzug genannt werden.)

Unsere Schule in Guayaquil ist

1. eine Privatschule
2. eine Art Gesamtschule
3. eine Privilegiertenschule mit hohem Stipendiatenanteil
4. ein Kulturzentrum (kein Goetheinstitut am Ort)
5. das Koloniezentrum
6. ein kulturelles Aushängeschild der Bundesrepublik Deutschland
7. eine Schule, die Bildungshilfe leistet (Werkstätten, Handelsabteilung)
8. die angeblich beste Schule am Ort, die zugleich pädagogisch stark verbesserungsbedürftig ist

usw.

B. — Ein Lehrer, der hinausgeht, ist noch lange kein Auslandslehrer. Wir (in Guayaquil) brauchen nicht jemanden, der zufällig Fernweh und keine Stellung hat, sondern eine Auslese. Bei uns sind die Lehrer (oder sollen sein) zugleich

1. Fach- und Klassenlehrer
2. Fachleiter für ein bis zwei Unterrichtsfächer
3. Mentoren für einheimische Kollegen
4. tragende Säulen der komplizierten Schulorganisation
5. Verfechter „deutscher“ Disziplin
6. Repräsentanten deutscher Kultur und Lebensweise
7. Potentielle Mitarbeiter an anderen Kulturinstitutionen

Unsere Lehrer brauchen Fachkenntnisse (Routine), Durchstehvermögen, Elastizität, Überlegenheit und auch — Prestige.

Gern möchten wir mehr Lehrer, aber primär geht es uns um bessere.

C. — Ein Auslandsort hat nicht nur eine andere geografische Lage und ein anderes Klima. Guayaquil hat einige europäerfeindliche Eigenschaften:

1. Die Stadt ist schmutzig. Der Auslandslehrer muß in teuren Gegenden wohnen, sonst hat er bald eine Krankheit, wie Hepatitis, die ihn vom Dienst fernhält (Mietpreis über DM 1.000).
2. Die Stadt ist arm an Kultur und sonstigen Abwechslungen. Ein Lehrer hier benötigt Geld, um mal was anderes zu sehen.
3. Es ist für Europäer drei Monate unerträglich schwül hier. Der Lehrer braucht Einkünfte, die ihm Erholung im anderen Klima gestatten.
4. Die deutsche Kolonie am Ort ist klein, aber gut situiert. Ein mittelloser Lehrer wäre sozial isoliert. (Ein Akademiker zweiter Klasse würde auf die Dauer nicht einsehen, warum der Lufthansa-Kaufmann mit Abitur und Lehre ein bis zwei Sozialstufen höher steht.)

D. — Ein Auslandslehrer hat eine typische Leistungskurve.

1. Im ersten Jahr ist er primär Lehrling (Sprache, Eingewöhnung, neue Methoden, soziale Anpassung usw.)
2. Im letzten Jahr bereitet er die Rückreise vor (Einsatz nur noch für Routineaufgaben — er darf keine großen Lücken hinterlassen)

3. Effizient sind vorwiegend die Jahre dazwischen.

E. — Ein „Entwicklungshelfer“ würde hier nur scheinbar billig arbeiten.

1. Ohne gute Bezüge würde kaum jemand länger als zwei Jahre arbeiten — d. h. er kommt nicht auf das erforderliche Leistungsniveau.
2. Für einen Lehrer mit niedrigem Gehalt müßten relativ hohe Krankheits- oder Mietkosten sowie Reise- und Transportkosten (häufiger Wechsel!) veranschlagt werden.
3. Die Schule müßte einheimischen Lehrern, die durch deutsche ersetzt werden, hohe Abfindungen zahlen.
4. Bei Niveauverlust durch unerfahrene Lehrer müßten wir mit Schülerrückgang und Schulgeldausfall rechnen.

Ich fasse zusammen:

Die Idee, das Problem der stellungslosen Lehrer im Zusammenhang mit den Proble-

men der Auslandsschulen zu sehen, ist im Prinzip einleuchtend. Nicht einsichtig dagegen ist die direkte Verkettung etwa unter dem Motto: „Wer im Inland nicht ankommt, soll hinaus.“ Welch eine verheerende Auswirkung kann allein das Gedankenspiel auf die auswärtige Kulturpolitik haben!

Ins Ausland vermittelt werden soll, wer Eignung und Neigung dafür nachweist. In die Lücken, die dadurch hervorgerufen werden, sollten die stellungslosen Kollegen nachrücken.

Die Problematik ist so komplex, daß man sich hüten sollte, juristischen und verbandspolitischen Gesichtspunkten den Vorrang zu geben. Entscheidungen am grünen Tisch dort könnten zerstören, was in jahrelanger Arbeit hier aufgebaut wurde. Unsere Fachleute sitzen in der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, im Auslandsschulausschuß der KMK und im Verband der deutschen Lehrer im Ausland. Nach unserer Auffassung sollte man keine Entscheidung ohne die Mitwirkung dieser Institutionen treffen.

Heinz MEFFERT

Auslandslehrer — ein neuer Beruf?

Das Problem „Auslandslehrer als Beruf“, zweifellos seit langem im Raume stehend, wurde trotz seiner Bedeutung von den für das deutsche Auslandsschulwesen zuständigen Stellen bisher recht stiefmütterlich behandelt.

Der Bericht der Enquête-Kommission „Auswärtige Kulturpolitik des Deutschen Bundestages“ enthält in dem Abschnitt „Lehrkräfte an den von der Bundesrepublik geförderten Schulen“ erfreulicherweise mehrere bemerkenswerte Empfehlungen, deren Verwirklichung faktisch einen bedeutenden Schritt auf dem Wege zur Schaffung eines eigenständigen Berufs des Auslandslehrers“ darstellte. Es sei hier vor allem an die Empfehlungen zur Vorbereitung der vermittelten Lehrer (Art. 346), zur Schaffung einer ständigen Personalreserve (Art. 347), sowie zum Rechtsstatus (Art. 349) und zur finanziellen Gleichstellung der Lehrer mit den Auslandsbeamten des Bundes (Art. 350) erinnert.

Ich möchte nun, ohne auf die juristische Seite des Problems einzugehen, aus der Sicht des Praktikers (7 Jahre im Ausland) einige Argumente für die Schaffung des Berufs des Auslandslehrers äußern:

Nach Ansicht vieler im Ausland tätigen Kollegen wird die Effizienz der vermittelten Lehrer vor allem durch zwei Faktoren vermindert: Die unzureichende Vorbereitung und die zu kurze Vertragsdauer.

Hinsichtlich der Vorbereitung schlägt die Enquête-Kommission Lehrgänge von mindestens dreimonatiger Dauer vor, in denen der zu vermittelnde Lehrer systematisch auf die ihn erwartenden Aufgaben vorbereitet werden soll. Diese Zeitspanne müßte wohl weiter gefaßt sein, da vor allem die zu erlernende Landessprache in dieser Zeit nur rudimentär erfaßt werden kann. Das gleiche gilt hinsichtlich der Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache, das immer mehr ins Zentrum der Arbeit des vermittelten Lehrers rückt. Ob sich die Kul-

tusministerien der Länder zu einer etwa halbjährigen Beurlaubung eines Lehrers für einen solchen Vorbereitungslehrgang bereithalten würden, ist jedoch keineswegs sicher. Betrachtet man dagegen die zielgerichtete Vorbereitung etwa der französischen Auslandslehrer, die in mehrmonatigen Lehrgängen detailliert auf ihren künftigen Einsatz vorbereitet werden, so kommt man an der Feststellung nicht vorbei, daß unserem Vorbereitungssystem etwas Improvisatorisches anhaftet. Wirksam wäre diese Frage nur zu lösen, wenn die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in den Rang einer autonomen Organisation erhoben würde und als solche eine bestimmte Anzahl von geeigneten Lehrern aus dem Landesdienst in den Bundesdienst übernehmen könnte, die dann ausschließlich im Auslandsdienst einzusetzen wären.

Wäre ein solcher organisatorischer Rahmen geschaffen, so wäre auch das zweite Grundproblem, die Vertragsdauer, gegenstandslos.

Gegenwärtig bleibt der vermittelte Lehrer im Normalfall 4—5 Jahre im Ausland, im Ausnahmefall 6—7 Jahre am selben Dienort. Seine größte Effizienz erreicht er in der Regel erst vom dritten Auslandsdienstjahr an, da er 1—2 Jahre benötigt, um sich mit Sprache, neuem Ambiente und den veränderten Arbeitsbedingungen zurechtzufinden. Auf dem Höhepunkt seiner beruflichen Wirksamkeit erreicht ihn dann die Abberufung in den Heimatschuldienst, und an seine Stelle tritt ein neuer aus Deutschland vermittelter Kollege — in der Regel mit den gleichen Anfangsschwierigkeiten wie er selbst. Dieser ständige Wechsel verursacht Reibungsverluste und bedingt fehlende Kontinuität in der pädagogischen Arbeit, ganz abgesehen von den hohen Ausgaben für die jeweiligen Umzugskosten. Eine, lediglich den Kontrollorganen der Zentralstelle anheimgestellte,

theoretisch unbegrenzte Vertragsdauer dagegen würde neben den finanziellen Einsparungen wesentliche pädagogische Vorteile bieten: Der „Auslandslehrer“ könnte, ohne das Damokles-Schwert des Vertragsendes über sich spürend, kontinuierlich eine von ihm initiierte Arbeit über Jahre hinaus fortsetzen und seinen Erfahrungsschatz systematisch einsetzen. Die Beherrschung der Landessprache und die tiefere Kenntnis der Landessitten erlaubten es ihm, ohne größere Schwierigkeiten mit den einheimischen Gremien seines Einsatzortes zusammenzuarbeiten (vor allem im Blick auf die kulturelle Arbeit außerhalb des Unterrichts). Die mehrjährige Erfahrung in der Methodik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache befähigten ihn, im Rahmen eines stärker standardisierten Unterrichtsprogramms seine Schüler adäquat auf die hohen Anforderungen der Sprachdiplomprüfungen der Kultusministerkonferenz vorzubereiten und gleichermaßen effektiv mit dem audiovisuellen „Komm-Bitte“ und „Vorwärts-Programm“ zu arbeiten. Da — von den Expertenschülern abgesehen — der Schwerpunkt der unterrichtlichen Arbeit des vermittelten Lehrers unter dem Aspekt des Deutschen als Fremdsprache zu sehen ist, läßt sich ermessen, wie fruchtbar sich die Schaffung eines eigenständigen Berufszweiges des Auslandslehrers für diesen Bereich auswirken könnte.

Ohne Zweifel ließen sich stichhaltige Argumente gegen den „Auslandslehrer als Beruf“ anführen, vor allem rechtlicher und organisatorischer Art. Andererseits sollten auch Gegner eines solchen Projekts anerkennen, daß mit seiner Realisierung die Effizienz unseres Auslandsschulwesens gesteigert und seine Kosten gesenkt werden könnten. Diese Tatsache sollte alle, denen an der Wirksamkeit unserer Kulturarbeit im Ausland gelegen ist, ein wenig zum Nachdenken bewegen.

„Auslandskunze 78“

zum Sonderpreis für Mitglieder des VdLiA DM 5,— + Porto

über die Geschäftsstelle zu beziehen.

Information anläßlich der Vorbereitungskurse für zukünftige Auslandslehrer – auch für deren Ehefrauen?

Es hilft nichts, trotz aller Lese- und Wiederleseversuche: Frauen kommen in den Mitteilungen und Meinungen von MMM so gut wie nicht vor. Ich meine nicht „Ortskräfte“, „vermittelte Kollegen“, „Auslandslehrkräfte“ – Titulierungen, mit denen sich auch weibliche Pädagogen angesprochen fühlen können, sollen oder auch müssen, – ich meine Ehefrauen von Auslandslehrern, die nicht im schulischen Bereich beruflich tätig sind.

Das erwünschte Persönlichkeitsbild des zukünftigen Auslandslehrers wird mit kräftigen Linien vorgezeichnet: „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“. (Hans Lubos, „Der Weg zum Lehrer im Auslandsschuldienst, MMM 1/77); „... 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.“ (Bernhard Becker „Die Realitäten des Auslandsschuldienstes“, MMM 2/77.)

Und wie, bitte, sollte die mit hinausgehende Ehefrau sein? Vorstellungen, wie sie, um himmelswillen!, nicht sein darf, hat man höheren Orts mit Bestimmtheit, aber Hinweise, was von ihr erwartet wird, was auf sie wartet und was sie keinesfalls erwarten darf, wie das Grundmuster ihrer Einstellung zum Auslandsaufenthalt sein sollte, fehlen völlig. „Neue Gegebenheiten“, die dem Ehemann als „Auslandslehrer-Aspirant“ prophezeit werden, treffen doch auch sie. Die veränderte Arbeitswelt des Mannes, die zunächst für die Kinder befremdliche und daher belastende neue Schulwirklichkeit, die Barriere der Landessprache, die andere Wohn-, Lebens- und Beziehungslandschaft, innerhalb derer normaler Familienalltag funktionieren soll, – Kleinigkeiten? Erst wenn es irgendwo nicht klappt, merkt man, zu welchen Größen besagte Kleinigkeiten anwachsen können.

Der Entschluß, hinauszugehen, muß ein gemeinsamer Entschluß sein. Nur dann können seine Konsequenzen (es gibt auch nicht angenehme!) von der Ehefrau so mit durchgestanden werden, daß es nicht zu verschwiegenen oder ausgesprochenen Vorwürfen kommt „hättest du doch“, – „wärest du doch nicht...“.

Das setzt voraus, daß die Motivation für einen beruflichen Auslandsaufenthalt für beide wenn auch nicht gleichgewichtig, so doch gleichwertig akzeptabel sein muß.

Wenn er interessiert ist an der Erweiterung seiner pädagogischen Erfahrungen bei einer Schülerschaft, deren Muttersprache vorwiegend nicht die deutsche ist, – sie aber nur die höheren Gehaltsbezüge in Hirn und Herz hat, wird sie nur allzubald zur Kenntnis zu nehmen haben, daß das wachsende berufliche Engagement des Mannes sie ziemlich teuer zu stehen kommt; der Frei-Raum für Familie und Privates kann sehr viel kleiner werden als bisher.

Oder die Auslandslehrkraft Ehemann hat als zukünftigen Ort seiner Tätigkeit einen Punkt auf der Landkarte angepeilt, mit dem sich für ihn bestimmte Interessen innerhalb seiner Fachbereiche (sprachliche, geographische, kultur-historische) verbinden, zu dem sie aber keine sonderlich ausgeprägten Beziehungspunkte entdecken kann. Dann müßte sie sehr bewußt die Bereitschaft entwickeln, sich und ihre Zuständigkeiten auf die Begegnung mit gerade diesem Stück Welt einzulassen. Ihr Konzept dürfte nicht lauten: ich und meine möglichst umweltgeschützte deutsche Familieninsel integriert in die Insel Deutsche Kolonie des Gastlandes, sondern: ich will für mich und meine Familie einen Lebensstil entwickeln, der uns offen sein läßt für einen vorurteilslosen, ständigen Lernprozeß an und mit Menschen und Gegebenheiten im gewählten Gastland.

Erst, wenn zwischen den Ehepartnern abgeklärt ist, warum gehen wir ins Ausland?

weshalb wählen wir gerade dieses Land?
werden gezieltere Informationen sinnvoll.

Von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen werden alljährlich Vorbereitungskurse für zukünftige Auslandslehrer angeboten. Bei der Jahreshauptversammlung des VdLiA im August '77 ist vom Arbeitskreis, der sich mit Fragen und Problemen der Ehefrauen von Auslandslehrern befaßt hat, der Antrag gestellt worden, auch die Ehefrauen der Bewerber zu einer Information anläßlich der Vorbereitungskurse einzuladen.

Was hat die Teilnehmerinnen des Arbeitskreises zu diesem Antrag bewogen? Sie, — Ehefrauen von zumeist ehemaligen deutschen Auslandslehrern, mit großem Informationsdefizit ins Ausland gegangen, sind zu folgenden Überlegungen gekommen:

Neben den fachspezifisch gebundenen Informationen fällt bei diesen Vorbereitungskursen viel an Informationsstoff ab, den die Ehefrau des Bewerbers genau so nötig hat und verwerten kann wie dieser selbst. Wenn von der Ehefrau erwartet wird, daß sie die Auslandstätigkeit ihres Mannes unterstützt, daß sie im Gastland über den Arbeitsort ihres Mannes, nämlich die deutsche Schule am Ort, Interessierten verbindliche Auskünfte geben kann, dann sollte man ihr zugestehen, sich über die Konzep-

tion der Deutschen Auslandsschule und deren pädagogische Zielsetzung da mit-zuinformieren, wo der Ehemann es tut.

Den Kreis der Bewerber kennenzulernen, zu erfahren, wie andere mit den Anfangsfragen der Übersiedlung umgehen, ob und wo es Gemeinsamkeiten gibt, kann gerade in der beginnenden Ablösungsphase von vertrauten innerdeutschen Verhältnissen aufschlußreich und damit hilfreich sein.

Es ist unredlich, den Informationsbedarf der mit hinausgehenden Ehefrauen von vornherein zu fixieren auf die von den einzelnen Schulen herausgegebenen Merkblätter, d. h. auf vorwiegend praktische Hinweise von A (Anschlußkabel) bis Z (Zahnpasta) für die Etablierung des Haushalts. Beileibe nichts gegen Notwendigkeit und Nützlichkeit solcher Hinweise, aber alles gegen die Vorstellung, diese genügten voll-auf, da anderes und mehr die vornehmlich mit Haushalt und Familie beschäftigten Ehefrauen ohnehin nicht interessieren.

Ob der Antrag eine Chance hat?

Wenn dies übrigens eine Frage etwa der Kosten oder der Unterbringung sein sollte, — Lösungen, die auch für die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen akzeptabel wären, würden die Ehefrauen sicherlich finden, notfalls sogar zusammen mit ihren Auslandslehrer-Ehemännern!

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. Fragen Sie uns!

BHW die Bausparkasse für
Deutschlands öffentlichen
Dienst · 325 Hameln

Josefine WANKEL

Bildungshilfe auf eigene Faust

Jeder zukünftige Auslandslehrer, der nach langem Hoffen und Bangen endlich den Dienstvertrag in der Hand hat, unterschreibt gern, daß er zur „Verwirklichung der Ziele der Auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland“ beitragen will und sein „Wissen und Können im Bereich von Kultur, Wissenschaft und Gesellschaft dem Gastland“ ... zur Verfügung stellen wird. Er würde noch viel mehr versprechen. Nicht nur, weil er unbedingt „hinaus“ will, sondern weil er ja auch wirklich entschlossen ist, diesen Neuanfang positiv zu nutzen. Angeregt durch Berichte in deutschen Zeitungen, sind diejenigen, die in die „dritte Welt“ gehen, meist durchaus bereit, mitzuhelfen im Kampf gegen Not und Armut.

Die Wirklichkeit sieht fast immer ganz anders aus. Auf den vermittelten Lehrer stürzt unter den völlig veränderten Schulverhältnissen eine Unmenge Arbeit ein. Das Erlernen der Landessprache kostet viele Abende, in der Schule gibt es mehr Nebenarbeiten, Ämter und Sitzungen als im innerdeutschen Schuldienst. Kurzum: der Lehrer hat weder Zeit noch Kraft, die „Ziele der Auswärtigen Kulturpolitik“ anderswo als in seinem Klassenzimmer zu verfolgen.

Den Ehefrauen ergeht es ähnlich. Alles ist noch mühsamer und schwieriger, als man es sich vorgestellt hatte. Das ersehnte Hausmädchen ist gar nicht so ehrlich, ordentlich und zuverlässig, wie man erhofft hatte. Die kleinen Kinder sind vom Trubel des Um- und Einzugs verschreckt und hängen wie Kletten an der Mutter. Die Schulkinder müssen zur Schule gefahren werden und brauchen viel Hilfe bei den Aufgaben und häufig Trost, weil sie sich in der Schule bei den anderssprachigen Kindern einsam fühlen.

So dauert es meist ein Jahr, bis die Auslandslehrerfamilie „aufschnaufen“ kann. Für den vermittelten Lehrer, wenn er sich einsetzt, bleibt es dabei, daß die Arbeit in

der Schule ihm kaum Zeit läßt für andere Tätigkeiten. Den Frauen ergeht es da besser: sie haben mehr freie Zeit als in Deutschland. Einige helfen mit in der deutschen Kirche oder in der Sozialarbeit der deutschen Gemeinschaft. Wer musiziert, findet leicht Anschluß an Musikgruppen des Gastlandes; auch Sport ist international. Aber in der Regel lebt man auf einer deutschen Insel: die vermittelten Lehrer und ihre Familien pflegen geselliges Beisammensein untereinander und mit einigen deutschen Experten; sie interessieren sich für die Geschichte des Landes und lernen es auf Reisen recht gut kennen; aber viele sind doch nicht ganz glücklich in dieser Isolation.

Gerade in Lateinamerika hat man ein schlechtes Gewissen, in dem — zweifellos recht angenehmen — Stil der Wohlhabenden des Landes zu leben, während es rundum soviel Elend und Armut gibt. Es ist aber viel schwieriger zu helfen, als man es sich in der Heimat vorgestellt hatte. Wir Lehrerfrauen in Mexiko-Stadt haben einen Weg gefunden, Bildungshilfe auf eigene Faust zu betreiben, und vielleicht kann mein Bericht Anregung sein, auch anderswo etwas dergleichen zu versuchen.

Nach einigem Umschauen in Kranken- und Waisenhäusern war uns bald klar, was wir wollten: In den entsetzlichen Slums, die die Stadt umgeben, wachsen tausende von Kindern auf, die nie eine Schule besuchen können. Ihnen wollten wir helfen. Wir — damals nur eine Kollegenfrau und ich — fanden in San Juan Totoltepec im Vorort Naucalpan, was wir suchten. Die „Asociación Cristiana Femenina“, eine mexikanische Frauengruppe, in der auch eine Deutsche und zwei Schweizerinnen mitarbeiteten, hatte hier schon mit Sozialarbeit begonnen.

Wir hätten es nicht günstiger treffen können: San Juan ist auf einer kleinen Straße

gut zu erreichen, wenn auch von unseren Wohnungen bis zu 25 Kilometer entfernt.

Etwa 400 Familien leben in armseligen Lehmhütten rund um die tiefen Lehmgruben der Ziegelei, in der die Männer arbeiten. Die Ziegel werden aus Tonerde und Mist mit der Hand geformt und, nachdem sie an der Luft getrocknet sind, auf dem Rücken aus der Grube auf die hohen Brennöfen getragen; die Arbeit ist schwer. Es wird Akkordlohn bezahlt, und nur wenn Frauen und Kinder mitarbeiten, ist das Existenzminimum zu erreichen. Mexiko-Stadt hat noch viel schlimmere Viertel: dort, wo es keine Arbeit mehr gibt und wo die Menschen von dem leben, was sie auf den Müllhalden finden. Aber dort kann man nicht hingehen, jedenfalls nicht als Europäerin.

Doch auch in San Juan war es nicht leicht, das Vertrauen der Menschen zu gewinnen. Was wollten wir mit ihren Kindern? — Wir begannen, unterstützt vom Pächter der Ziegelei, mit etwa 30 Kindern in einer Hütte zu malen und zu singen. Für jedes Kind brachten wir ein Brötchen und eine Tasse Milch mit. Alle Kinder, auch alle Eltern, waren Analphabeten, waren nie in einer Schule gewesen. In Mexiko besteht sechs Jahre Schulpflicht. Aber da der Staat weder Lehrer noch Schulen hat für alle Kinder (rund 50 Prozent der Gesamtbevölkerung sind unter 15 Jahre), steht dieses Gesetz nur auf dem Papier.

Da war bald klar: Es hatte keinen Sinn, mit einer Handvoll schmutziger Indianerkinder zu spielen, um unser soziales Gewissen zu beruhigen. Eine richtige Schule mit täglichem Unterricht mußte geschaffen werden. Aber eine Schule kostet viel Geld, und das war nicht leicht zu beschaffen.

Fast alle Frauen der vermittelten Lehrer halfen mit; aktiv oder mit monatlichen Spenden. Wir bettelten bei Freunden und Bekannten, bei Cocktails und Einladungen. In Deutschland fand ich mit Rundbriefen und mit Artikeln in Zeitungen ein sehr positives Echo. Zu wissen, wofür das Geld verwendet wird, zu wissen, daß nichts in falsche Kanäle rinnt, ist wichtig. Dann wird in der Bundesrepublik gern und reichlich gespendet.

Schon nach einigen Monaten konnten wir eine schöne Wellblechbaracke (eigentlich eine Bauhütte) aufstellen, und mit alten Möbeln aus der Deutschen Schule wurde ein richtiges Klassenzimmer daraus. Die 40

Kinder zwischen sieben und zwölf Jahren, die — mit roten Schulpullovern bekleidet — vor nun vier Jahren hier einzogen, das waren die glücklichsten Schüler, die ich je gesehen habe. Es ist eben ein großer Unterschied, ob man in die Schule gehen *muß* oder gehen *darf*. Wir stellten eine junge mexikanische Lehrerin an, die nach den staatlichen Lehrplänen täglich von acht bis ein Uhr unterrichtete. Wenn heute gegen zehn Uhr ein Auto den Weg von der Straße zur Ziegelei hinunterkriecht, so ist das das Zeichen für „Pause“, denn um diese Zeit kommt jeden Tag eine Frau aus unserer Gruppe mit Milch und Brötchen und bespricht dabei die täglichen Schulprobleme. Meist braucht die Lehrerin Geld für das Schulmaterial, das wir den Kindern stellen. Anfangs meinten wir, die Kinder zu Hygiene erziehen zu müssen, deshalb brachten wir einen Kanister Wasser mit, damit sich alle vor dem Essen die Hände waschen konnten. Nachdem zehn Kinder sich gewaschen hatten, befand sich in dem Eimer eine so konzentrierte Schmutz- und Bazillenbrühe, daß von Hygiene nicht mehr die Rede sein konnte. Seitdem versuchen wir zu erreichen, daß die Mütter die Kinder vor dem Unterricht waschen und kämmen.

Mit den Müttern hatten wir nur ganz am Anfang Schwierigkeiten. Sie haben bald gespürt, daß wir ihre Kinder mochten. Anders die Väter: sie waren lange mißtrauisch, ja feindlich. Sie wollten nicht, daß die Jungen in die Schule gingen, statt zu arbeiten. Es ist natürlich auch ein „Luxus“ für so arme Menschen, ein Kind, das schon arbeiten könnte, in die Schule zu schicken.

Um die Eltern für die wegfallende Arbeitskraft des Kindes zu entschädigen, machen wir jedes Jahr einen großen Verkauf von Kleidern zu billigsten Preisen. Wir sammeln monatelang alte Kleidung, Schuhe und Wäsche, und dann verwandelt sich die Schule für einen Tag in ein Kaufhaus, und es geht zu wie im Ausverkauf.

Seit fünf Jahren arbeiten wir nun in San Juan: die „Asociación Cristiana Femenina“ mit der Gruppe der Deutschen Schule, zu der sich in der letzten Zeit noch einige Frauen von Experten gesellt haben. Wenn man an all die Armut und Unwissenheit im Lande denkt, ist das, was wir erreicht haben, natürlich nur ein Tropfen auf den heißen Stein, aber dennoch sind wir sehr glücklich darüber.

Heute stehen in San Juan vier Wellblechhütten als Klassenzimmer für das erste bis vierte Schuljahr, in denen 161 Kinder regelmäßig unterrichtet werden. An zwei Nachmittagen der Woche gibt es — abgehalten von zwei Erzieherinnen der Deutschen Schule — Kindergarten für die Jüngsten, die im nächsten Jahr in die Schule kommen.

Unsere kleine Schule ist vom Erziehungsministerium anerkannt, wir haben vier mexikanische Lehrerinnen, und die Kinder machen die staatlich anerkannten Prüfungen. Wenn man bedenkt, daß sie daheim keinen Tisch, keine Ruhe haben für ihre Aufgaben und daß sie am Nachmittag in der Ziegelei oder im Hause arbeiten, dann sind die Ergebnisse sehr gut.

Jeden Tag werden 161 Brötchen und 30 Liter Milch ausgeteilt. Eine der Baracken hat ein kleines „Consultorio“, wo einige Medizinstudenten jeden Donnerstag Sprechstunde abhalten. Eine Kollegenfrau organisiert das Ganze, erbettelt Medikamente und arbeitet als Sprechstundenhilfe mit. Was am Anfang eine kleine Nebenbeschäftigung war, ist inzwischen eine recht anstrengende Ganztagsarbeit geworden. Es gibt große Sorgen, vor allem, wenn das Geld nicht reicht. Es gibt viel Ärger, denn nicht jeder begeistert sich auf die Dauer für unbezahlte Arbeit, bei der man sich noch Ungeziefer einhandelt. Es gibt Enttäuschungen, aber auch große freudige Überraschungen. Ein Höhepunkt in der

kurzen Geschichte der Schule war es wohl, als der Elternbeirat (auch das haben wir!) uns Frauen und die Lehrerinnen zu einer „barbacoa“ einlud.

Die Eltern hatten eine Ziege geschlachtet und bewirteten uns ganz feierlich im Klassenzimmer. Ein Vater hielt sogar eine kleine Rede und dankte den „señoras“ für alles, was für die Kinder getan wurde. Was waren sie hinterher froh, daß wir dem Tequila, den sie großzügig auf den Tisch gestellt hatten, so wenig zugesprochen haben.

Ich glaube, daß man fast überall in den Entwicklungsländern etwas Ähnliches tun kann. Natürlich braucht man viel Aktivität und Phantasie und eine gewisse Unverfrorenheit beim Betteln von Spenden. Ich glaube aber auch, daß für alle, die richtig mitmachen, diese Arbeit eine Erfahrung und Bereicherung ist, die sie nicht missen möchten. Man lernt sozial engagierte Frauen des Gastlandes kennen und arbeitet mit ihnen zusammen. Wer hat sonst schon die Möglichkeit, auf das Leben der einfachen Indiofamilien einzuwirken und ihr Vertrauen zu gewinnen?

Dieser Bericht ist als Anregung für die Frauen der vermittelten Lehrer gedacht. Aber falls jemand sich gerade für San Juan Totoltepec interessieren sollte, hier ist die Kontonummer: Sparkasse Hersbruck, 8562 Hersbruck, Konto: „Mexikohilfe“ 15321.

Die Spenden können Sie sogar von der Steuer absetzen.

Roger MEYER

Beitrag zur Entwicklungshilfe durch Musische Bildung?

Das Fragezeichen ist Ausdruck der Verwunderung seitens der aufgeklärten Öffentlichkeit, wenn sog. „Musische Bildung“ in Verbindung gebracht wird mit Technischer Entwicklungshilfe, die so konkrete Bereiche zu umfassen hat wie Agrarwirtschaft, Gesundheitswesen, Industrie etc. Zu Recht kann man sich fragen, welche Bedeutung Musik- und Kunsterziehung haben im Vergleich zu den jedermann bekannten Problemen wie Unterernährung, Kindersterblichkeit oder Dürrekatastrophen.

Den Zusammenhang kann man am ehesten erkennen, wenn man untersucht, wie die Ursachen dieser Entwicklungsprobleme behoben werden. Durch Geldgeschenke? Keineswegs! — Durch Ausbildung und Bildung! Denn Hygiene z. B. kann man nicht verschenken, sondern nur lehren d. h. erleben und begreifen lassen, um durch Einsicht einen Bildungsprozeß und eine Bewußtseinsänderung anzuregen. Was nützt materielle Entwicklungshilfe, z. B. eine Laborausstattung, wenn nicht gleichzeitig

der Umgang damit und die Anwendung gelehrt wird? Ein symptomatisches Beispiel für verfehlte Entwicklungspolitik aus Peru ist folgendes: 1970 lieferte Ungarn für mehrere Millionen Dollar Laborausstattungen für den naturwissenschaftlichen Unterricht. Bis heute sind nur 5% der Geräte installiert (das heißt nicht, daß sie unbedingt auch funktionieren), und der Rest rostet in Kisten verpackt, weil

- a) die Fachräume fehlen,
- b) Fachpersonal fehlt und
- c) die hochwertige Technologie völlig an der peruanischen Realität vorbeigeht.

Eine realitätsbezogene Entwicklungspolitik sollte also vorrangig Kenntnisse und Bildung vermitteln. In diesem Kontext ist unser Bildungshilfeprojekt zu sehen, das neben fachspezifischen Aspekten in Kunst- und Musikerziehung auch Bildungshilfe leistet in allgemeiner Pädagogik, Methodik und Didaktik, um dem peruanischen Lehrer klarzumachen, daß z. B. Anmalen und Abmalen genauso wenig mit Kreativität zu tun hat, wie das Auswendiglernen von Komponistenbiografien mit Musikerziehung.

Da wir die wirtschaftlichen Probleme des Landes nicht lösen können, d. h. den chronischen Geldmangel auf dem Erziehungssektor nicht ändern können, versuchen wir, durch mehr praktische als theoretische Bildungshilfe verkrustete Verhaltensstrukturen des Lehrers aufzubrechen und Impulse zu geben, so daß sich der peruanische Schüler wenigstens im musischen Bereich seiner persönlichen Entwicklung gemäß entfalten und sich kritisch-kreativ ausdrücken kann.

Im folgenden Beitrag beschreiben wir 1. die problematische Situation in dem peruanischen Erziehungssektor, 2. die Entstehung des Projektes Erziehung durch Kunst, 3. den Arbeitsplan, 4. die bisher stattgefundenen Aktionen und 5. die Schwierigkeiten beim Ablauf des Projekts.

I Problematische Situation des Peruanischen Bildungswesens

In den Jahren 1970–72 wurden die Mängel und Mißstände des peruanischen Bildungswesens in umfangreichen Studien (Informe General und Exposición de Motivos de la Ley General de Educación) analysiert, um nach dieser Bestandsaufnahme die notwendigen Reformen durchzusetzen. Folgende Mängel stellten sich als Kernpunkte der Untersuchung heraus:

1. Das vorherige Schulsystem hat zur Diskriminierung der sozial minderbemittelten Schichten beigetragen, da ohne Rücksicht auf soziale Not, wie z. B. Unterernährung, durch unadäquate Forderungen normale Leistungen erwartet und damit Frustration, Arbeitsunwilligkeit und frühzeitiger Schulabgang vorgeprogrammiert wurden. 2,8 Schuljahre betrug die durchschnittliche Schulzeit eines peruanischen Schülers.
2. Die Investition von 5% des Bruttosozialprodukts stand in krassem Mißverhältnis zu den etwa 30% nicht erfaßten Kindern im schulpflichtigen Alter und zu den ca. 3 000 000 erwachsenen Analphabeten.
3. Hohler Verbalismus, Memorierpraktiken im Stil der alten Lernschule kennzeichneten das schwache Ausbildungsniveau des Bildungswesens im Primar- und Sekundarbereich.
4. Die sehr defiziente Infrastruktur der Schulen und der Mangel an didaktischem Material frustrierten pädagogische Bemühungen.

All diese Mißstände sollten 1972 durch die Erziehungsreform — 4 Jahre nach der peruanischen Revolution, in der eine Militärrunta unter Führung von General Velasco die Regierungsgewalt übernahm — beseitigt werden und als Ergebnis den „Neuen Menschen“ kreieren, der kritisch, selbstbewußt und unabhängig von „ausländischem Imperialismus“ und ungerechter Ausbeutung die Geschicke seines Landes selbst bestimmt.

Heute, nach 5 Jahren Erziehungsreform, kann man als Augenzeuge, als Beteiligter leider nur feststellen, daß sich die problematische Situation kaum geändert hat. Der „Neue Mensch“ kann von niemandem genau definiert werden, es sei denn mit der leeren Worthülse von dem Glauben an die peruanische Revolution und an das Vaterland. Parolen ersetzen Taten. Ein neuerlicher Regierungswechsel durch den jetzigen Präsidenten, General Morales Bermudez, im Jahre 1975 kappte das Alphabetisierungsprogramm. Kritik ist nicht erwünscht und folglich auch nicht erlaubt. Das Ausbildungsniveau an den Hochschulen ist nicht verbessert worden. Man bildet sog. Wissenschaftler wie auch Künstler aus, die ohne pädagogisches Fundament in eine Schulrealität gestellt werden, die sich am ehesten mit deutschen Nachkriegszeiten

vergleichen läßt: durchschnittlich 50 Schüler in durch Enge, Schülervandalismus und fehlende Geldmittel ausgebornt wirkenden Klassen, kaum didaktisches Material, keine audiovisuellen Hilfsmittel etc.

Honoriert wird dieser Dienst an der Pädagogik mit einem Grundgehalt von 9.000,— Sol (= 282,— DM).

Zum Vergleich andere Grundgehälter:

Mediziner (9 Jahre Studium)

14.000,— Sol (400 DM)

Polizist (8 Monate Ausbildungszeit)

16.000,— Sol (446 DM + Privilegien)

Leutnant (3 Jahre Militärschule)

30.000,— Sol (885 DM + Privilegien)

Aus den Zahlen läßt sich deutlich ablesen, daß in einem sozialistischen Peru Ausbeutung nicht so einfach auf den Einfluß eines anonymen, ausländischen Imperialismus zurückzuführen ist und daß die Gesellschaftsbereiche Erziehung und Gesundheit nicht zu den privilegierten gehören. Daher nimmt es nicht Wunder, daß die meisten Lehrer zur Existenzhaltung einen Zweiterwerb brauchen. Die Rückwirkung auf die pädagogische Arbeit ist natürlich gravierend, da an Unterrichtsvor- und -nachbereitung, an Herstellung von didaktischem Material, an Materialbeschaffung etc. nicht gedacht werden kann.

Die Folge ist, daß trotz 5 Jahren Erziehungsreform Pauk- und Memorierpraktiken die gängigste Unterrichtsmethode geblieben sind und das Schulsystem keineswegs effizienter wurde. Die Errungenschaften der Erziehungsreform sind in erster Linie organisatorischer Art:

a) durch die Neugliederung des Schulsystems in

E.I. = Educación Inicial

= Vorschule

E.B.R. (Educación Básica Regular)

= 9jährige Grundschule

E.B.L. (Educación Básica Laboral)

= Grundschulabschluß für Erwachsene ohne regulären Schulabschluß

E.S.E.P. (Escuela Superior de Educación Profesional)

= Weiterführende Schule mit Studiencharakter (Berufsbezogenes Abitur)

b) durch die Schaffung einer sogenannten „Transparenten Schule“, in der die

Öffentlichkeit d. h. Eltern und Gemeinde, an der Gestaltung der Schulaktivität per Gesetz verpflichtet sind.

c) durch die Schaffung von neuen Richtlinien und Curricula, die sich mehr als vorher an der peruanischen Realität orientieren.

Die stufenweise Umgliederung des Schulsystems soll bis 1980 erfolgt sein. Die Neuorientierung der Lehrer übernehmen in den zonalen Schulverwaltungen tätige Promotoren und Fachleiter (entrenadores), der Personenkreis, mit dem wir in erster Linie zu tun haben. Unter Velasco war es üblich, daß 80% eines solchen Fortbildungskurses mit ideo-politischen Stoffinhalten gefüllt war und nur 20% fachspezifischen Inhalten gewidmet wurde. Offensichtlich haben die jetzt regierenden pragmatischen Militärs hier doch pädagogisch-praktische (oder nur politisch notwendige?) Einsichten gehabt und den ideo-politischen Teil bei Fortbildungsveranstaltungen gestrichen.

II Entstehung des Projekts

Durch die Notwendigkeit einer Neuorientierung des peruanischen Lehrers und der Neugestaltung der Curricula ergab es sich, daß von peruanischer Seite Kollegen der Deutsch-Peruanischen Schule „Alexander von Humboldt“ angesprochen wurden, um im Erziehungsministerium Lima an diesen Aufgaben mitzuarbeiten. Die Kollegen Jörg Hofmeister und Arndt von Gavel haben als Musikerzieher für den Bereich „Musische Bildung“ (Educación por el Arte), in dem die Fächer Musikerziehung, Kunsterziehung und Schultheater zusammengefaßt sind, so erfolgreich gearbeitet, daß das Erziehungsministerium das jetzt bestehende Projekt bei der Bundesrepublik beantragte. Das Projektabkommen wurde im September 1975 unterzeichnet, läuft innerhalb des Rahmenabkommens über Technische Zusammenarbeit zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Peru und wird vom BVA Köln direkt, personell und finanziell gefördert. Die Laufzeit des Projektes beträgt 4 Jahre. Seit 1977 ist das Expertenteam komplett und besteht aus folgenden vom BVA vermittelten Lehrkräften:

Rolf Schlegel, Kunsterziehung, Projektleiter (1976)

Roger Meyer, Kunsterziehung (1976)

Heinrich Neukirch, Musikerziehung (1976)

Jochen Altermann, Musikerziehung (1977)

Die Experten sind über das Erziehungsministerium an das INIDE (Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación), ein eng mit dem Ministerium verknüpftes Forschungsinstitut vermittelt, dessen Hauptaufgabe die Entwicklung des Erziehungswesens ist. Wir sind vorrangig in der Lehrerfortbildung und in der Ausarbeitung didaktischen Materials beschäftigt, wobei wir haushaltstechnisch voll in das INIDE eingegliedert sind. Von peruanischer Seite sind pro Experte 1 Counterpart im Projektabkommen vorgesehen.

III Projektbeschreibung (Arbeitsplan bis 1980)

Durch die Vorarbeit unseres Vorgängers, Herrn Hofmeister, wurde vom INIDE ein für die Dauer des Projektes vorgesehener Arbeitsplan genehmigt, der folgende Arbeitsphasen und Aufgaben vorsieht:

Aktion I

In ausgewählten Landeszoneen wird eine Bestandsaufnahme der peruanischen Verhältnisse auf dem Gebiet der musischen Erziehung (Educación por el Arte) durchgeführt, um eine angemessene Sachkenntnis für den Fortbildungskurs, die curriculare Arbeit und die Ausarbeitung von Unterrichtsmaterial zu erlangen. Die Ergebnisse werden in einem Schlußbericht und einem Symposium ausgewertet.

Aktion II

Je eine Fachkraft auf dem Gebiet Musische Bildung aus den 35 Erziehungszoneen des Landes soll in Lima in einem fachspezifischen Kurs fortgebildet werden.

Aktion III

Parallel zur Durchführung des ersten Fortbildungskurses werden eine zentrale Arbeitsstelle für Educación por el Arte im INIDE und 35 Kleinarbeitsstellen in den regionalen Erziehungszoneen eingerichtet. Außerdem wird Unterrichtsmaterial zur Unterstützung der verschiedenen Vorhaben im Projekt ausgearbeitet.

Aktion IV

Es werden Kulturprogramme als Verstärkung der theoretischen Aspekte des Kurses durchgeführt. Die Kursteilnehmer müssen die gleichen Aktionen in ihren Zoneen durchführen. Diese Arbeit wird von den Experten durch direkte Besuche unterstützt.

Aktion V

Die Bundesrepublik stellt Stipendien bis zu 9 Mann/Jahren für peruanische Lehrer zur Verfügung zwecks Weiterbildung in Instituten von hohem wissenschaftlich-technischem Niveau.

Aktion VI

Die Expertengruppe und die Fachleute, die das Projekt durchführen, unterstützen die Ausarbeitung des Basis-Curriculums für die 9jährige Grundschule.

Die Grundkonzeption des Arbeitsplanes basiert auf der vorher geschilderten problematischen Situation, daß das gesamte Erziehungssystem auf in erster Linie theoretischen Unterrichtsformen basiert, d. h. empirisches Lernen durch Praxis, sprich Eigentätigkeit des Kindes, wenig geschätzt wird. Die Curricula sind wenigstens für unseren Fachbereich gut brauchbar, bloß sind die peruanischen Lehrer durch ihr defizientes Ausbildungsniveau größtenteils nicht in der Lage, die Lehrinhalte in praktisch-methodische, d. h. kindgemäße Unterrichtsinhalte umzuformen.

Daher sehen wir in der Kunsterziehung unsere Hauptaufgabe darin, die Fachleiter und Lehrer in die bildnerische Problematik von Materialien und Techniken einzuweisen, und deren Verwendbarkeit in altersspezifischen Unterrichtsaufgaben, orientiert an der peruanischen Realität, aufzuzeigen. In der Musikerziehung geht es darum, Methoden zu vermitteln und Materialien zur Verfügung zu stellen, die es ermöglichen, die Schüler realitätsbezogen und altersgemäß zum gezielten Hören, zum aktiven Umgang mit ihrer Volksmusik und zum kreativen Verhalten und zu kritischer Würdigung nationaler und internationaler Musik zu erziehen.

IV Bisherige Aktionen und einige Resultate

Die Aktion I verlief wie geplant. Die Ergebnisse zeigen folgendes:

- a) Musische Bildung ist ein Marginalfach. 75% der Lehrer, die das Fach „Erziehung durch Kunst“ unterrichten, haben keine fachspezifische Ausbildung, sondern füllen nur aus stundenplantechnischen Gründen ihr Stundensoll mit „Kunst“ auf. Die restlichen 25% Fachspezialisten sind zum überwiegenden Teil Absolventen der Musik- und Kunst-

hochschulen, die keinerlei Kenntnisse in Musik- und Kunstpädagogik vermitteln.

- b) Peru ist reich an künstlerischen Ausdrucksformen, vergangenen wie gegenwärtigen, lebendig in dem facettenreichen Kunsthandwerk und der Folklore mit verschiedenartigem Liedgut und Tänzen. Leider nimmt die Schule diese Impulse nicht gebührend zur Kenntnis in dem Sinne, daß damit gearbeitet wird, es wird nur darüber gesprochen. Genauso wenig wie die lange kunsthandwerkliche Tradition z. B. in Keramik, einbezogen wird in die bildnerische Thematik und Technik, wird dem nationalen Liedgut in Liederbüchern gebührende Beachtung gewidmet, so daß trotz vieler Absichtserklärungen in der Erziehungsreform eine wirkliche Identifikation mit dem nationalen Kulturgut fehlt.
- c) Der peruanische Schüler ist bei entsprechender Motivation genauso ausdrucksfähig wie ein deutscher, in musikalischer Hinsicht sogar fähiger, weil die lebendige Musiktradition ihn eher zum aktiven Eigentum auffordern, als das in einer medienabhängigen Gesellschaft der Fall ist.

Die in Aktion I gewonnenen Erfahrungen bilden die Grundlage für Aktion II, den Fortbildungskurs (Okt. 76 bis Ende Januar 77) für regionale Fachleiter, in dem wir uns neben der Vermittlung von Techniken und fachmethodischen Kenntnissen darum bemühten, landeseigene Materialien mit geringem Kostenaufwand zu benutzen. Zum Beispiel erlernte jeder Kursteilnehmer den Bau und das Spiel einer Billig-Quena* aus Plastikrohr, womit für den Lehrer die Grundlage gegeben ist, Noten zu lernen und Liedgut notengetreu zu vermitteln.

Die zukünftige Aufgabe der von uns ausgebildeten Fachleiter ist, als Multiplikatoren zu wirken, indem sie ihrerseits in allen Zonen des Landes Fortbildungsveranstaltungen mit regionalen Fachkräften durchführen, die ihrerseits möglichst alle Lehrer des Landes erreichen.

Bei diesem Multiplikatorensystem müssen wir notwendigerweise mit einer Verwässerung des anfänglichen Ausbildungsniveaus rechnen, meinen aber, daß im Vergleich zu den vorher sporadisch stattfindenden Mini-konzentrationen der Lehrer jetzt eine kontinuierliche Arbeit geleistet werden kann.

Wie in Aktion IV vorgesehen, konnten wir bei Kontrollbesuchen in den Zonen feststellen, daß unsere Kursteilnehmer mit wenigen Ausnahmen ihre in Lima erworbenen Kenntnisse sinnvoll in den verschiedenen Landesprovinzen weitergegeben haben. Diese Fortbildungsveranstaltungen, die selten mit finanzieller Unterstützung der zonalen Schulverwaltung rechnen können, werden von den Lehrern unter erheblichen Mühen selbst finanziert und zeigen durch die hohe Beteiligung den Bildungsnotstand in unserem Fachbereich.

Aktion III beinhaltet die Ausarbeitung von fachbezogenem Lehrmaterial, eine Aufgabe von besonderer Wichtigkeit, da außer Plagiaten von amerikanischen und europäischen Werken, die nicht übertragbar sind auf die peruanische Realität, brauchbare Fachliteratur für die Unterrichtspraxis nicht vorhanden ist.

Daher haben wir eine Reihe von didaktischen Texten veröffentlicht, die, basierend auf theoretischen Erkenntnissen, praktisch-methodische Anleitungen für die peruanische Schulpraxis geben:

1. Handbuch „Erziehung durch Kunst“, INIDE 76
2. Bericht „Die Situation des Faches ‚Erziehung durch Kunst‘ in Peru“ INIDE, Lima 76
3. Gesammelte Texte „Methodische Handreichungen für Lehrerfortbildungsveranstaltungen 1977“, INIDE, Lima 77
4. „Bau und Spielanleitung für die Quena“, INIDE, Lima 77
5. Als Koautoren: Curricula 7./8./9. Schuljahr — Methodische Handreichungen (Ministerio de Educación, Lima 77)

Diese Veröffentlichungen des INIDE sind den Lehrern bei Fortbildungsveranstaltungen kostenlos zur Verfügung gestellt worden. Da aber die kostenreiche Bürokratie nicht sicherstellte, daß die Bücher auch die richtigen Adressaten erreichten, die Nachfrage aber groß ist, sah man die Notwendigkeit, das Handbuch zu kommerzialisieren und auf dem Büchermarkt anzubieten. Eine neubearbeitete Ausgabe erscheint 1978.

Ebenso wird didaktisches Material in Form einer umfangreichen Diaserie und Musik-

* Quena, ein im peruanischen und bolivianischen Hochland weit verbreitetes Holzblasinstrument (Höre z. B. „El condor pasa“, peruanisches Lied, vermarktet in Deutschland)

kassetten mit entsprechendem Begleitmaterial veröffentlicht werden, beides Prototypen auf dem peruanischen Markt. Wir hoffen, mit diesem und weiterem Material dem peruanischen Lehrer wirksame Unterrichtshilfe für die ziemlich desolate Schulpraxis zu geben.

Außerdem haben wir durch Radiosendungen, durch Konzert- und Fernsehauftritte von Kinderchor und Instrumentalgruppe wie auch durch Ausstellungen von Lehrer- und Schülerarbeiten das Anliegen unseres Fachbereiches auch auf außerschulischem Sektor verbreitet.

Für 1978/79 sind folgende Aktionen geplant:

- Langzeitige Fortbildungskurse
- Kursbegleitende Maßnahmen wie die Unterstützung der zonalen Fortbildungsveranstaltungen
- Einrichtung der zonalen Arbeitsstellen mit audio-visuellem Material
- Erarbeitung weiteren didaktischen Materials
- Weitere Zusammenarbeit mit den Kommunikationsmedien
- Einberufung eines internationalen Kongresses im Fachbereich „Erziehung durch Kunst“

V Schwierigkeiten beim Verlauf des Projektes

Auf peruanischer Seite finden wir eine schwerfällige Bürokratie vor, die gekennzeichnet ist durch mangelnde Initiative oder Entscheidungsfreiheit der Beamten, da Fehlentscheidungen in einem autokratisch regierten System sehr schnell zu personellen Veränderungen führen können. Regierungswechsel, Minister-, Direktoren- und Beamtenwechsel bedingen ein hohes Maß an situationsabhängiger Fluktuation. Daher fehlt es an Kontinuität auf dem Erziehungssektor wie auch auf anderen Gebieten. (Die positive Seite dieser Situation ist, daß man durch persönliche Initiative oder Beziehungen selbst auf höchster Ebene Meinungen ändern oder bilden kann.) Die angespannte Haushaltslage verbietet bis auf weiteres Beförderungen und Neueinstellungen im öffentlichen Sektor. Daher verfügen wir noch nicht vollständig über fachlich qualifizierte Counterparts.

Fehlende Haushaltsmittel erschweren die Arbeit der von uns ausgebildeten Fachleiter

bei ihren zonalen Fortbildungsveranstaltungen. Die hohe Beteiligung an diesen Kursen, die größtenteils unter erheblichen Opfern, d. i. Selbstfinanzierung von Reise- und Materialkosten, zustandekommen, zeigt allerdings deutlich den Nachholbedarf peruanischer Lehrer in dem Fachbereich „Musische Bildung“ und die Richtigkeit unserer Arbeitsstrategie.

In der Annahme, daß die einen zähflüssigen Projektablauf bewirkende peruanische Bürokratie symptomatisch sei für ein Entwicklungsland, *erhofften wir* uns wenigstens von deutscher Seite eine zügige Förderung unseres Projektauftrages.

Zunächst allerdings, d. h. 1976/77, wurden wir mit einer zähflüssigen Bearbeitung unserer Projektanliegen seitens des BVA konfrontiert. So wurde z. B. unsere Bedarfsanforderung für das Jahr 1977, eingereicht im Juni 1976, erst Ende 1977 endgültig genehmigt und nur einige Geldmittel z. B. für unaufschiebbare Betreuungsreisen in die verschiedenen Landeszone nach Dringlichkeitsappellen per Telex im vorab überwiesen. Man muß sich dabei vor Augen halten, daß sich eine jährliche Bedarfsanforderung von 30 000 DM im Vergleich zu den Personalkosten von 4 Experten, ebenso wie zu den weitaus höheren Haushaltskosten gleichgelagerter Projekte und zu der von den Peruanern aufgewendeten Eigenleistung von 1.807.526 Soles = 53.126 DM ohne Personalkosten relativ gering ausnimmt. Laut Projektabkommen rechnen die Peruaner mit einem äquivalenten Projektbeitrag von deutscher Seite.

Offensichtlich hat die Tatsache, daß wir zwar personell im Haushalt der Zentralstelle voll integriert waren, die jedes Jahr anfallenden Projektanforderungen aber nicht von vornherein eingeplant waren, und eine eindeutige Kompetenz einzelner Dienststellen für diesen Fremdkörper „Projekt Musische Bildung“ innerhalb des Schulressorts nicht vorhanden war, zu den anfänglichen Schwierigkeiten geführt. Allerdings konnte Ende 1977 und Anfang 1978 durch persönliche Berichterstattung und durch eine besser abgegrenzte Entscheidungskompetenz innerhalb der Zentralstelle die Voraussetzung für eine zügigere Förderung unseres Projektanliegens geschaffen werden.

Inzwischen sind die von uns für 1977 angeforderten Mittel und Materialien in Peru

angekommen und konnten gerade rechtzeitig in einem Fortbildungskurs für zonale Fachleiter eingesetzt und übergeben werden, so daß die Aktion III unseres Arbeitsplanes als abgeschlossen betrachtet werden kann. Außerdem hat uns die Zentralstelle eine bessere Förderung unserer Projektwünsche zugesagt, so daß wir voller Zuversicht einer erfolgreichen Zusammenarbeit mit dem BVA im Interesse unseres Projektauftrages entgegensehen.

Von der peruanischen Seite erwarten wir auch weiterhin Kontinuität der von uns bisher erreichten Positionen und eine Verbesserung der sozialen Infrastruktur auf dem Erziehungssektor, um der eingangs geschilderten problematischen Situation wirksamer als bisher zu begegnen.

Bis auf die wohlwollende Unterstützung unseres Projektes seitens des Schulberaters der Deutschen Botschaft müssen wir feststellen, daß wir mehr verwaltet als gefördert werden. Denn wie soll man anders erklären, daß vom BVA bis heute, September 1977, immer noch keine endgültige Stellungnahme zu unserer im Juni 1976 eingereichten Bedarfsanforderung für 1977 vorliegt. Über ein Jahr keine Antwort auf den Antrag, u. a. 35 zonale Arbeitsstellen mit audiovisuellen Modellausstattungen zu versehen. Da diese Maßnahme im Projektabkommen ausdrücklich eingeplant ist, gibt es seitens der Peruaner nicht nur eine Erwartungshaltung, sondern eher einen Anspruch, so daß wir uns ständig durch Fragen und Termine bedrängt sehen, aber nichts Verbindliches sagen können. Neben dem Effekt, daß unsere Glaubwürdigkeit in Frage gestellt wird, ist es eine Tatsache, daß mit den Arbeitsgeräten der Arbeitserfolg der zonalen Fachleiter größer gewesen wäre und wir mehr didaktisches Material (z. B. Lehrkassetten für die Musikerziehung) hätten herstellen können, was die Effizienz auch unserer Arbeit wesentlich verstärkt hätte.

Für die unaufschiebbaren Projektvorhaben haben wir durch Dringlichkeitsappelle per Telex Geldmittel vorab bewilligt bekommen, ohne jedoch über das Kernstück

unserer Anforderungen Bescheid zu erhalten.

Die naheliegendste Erklärung für diese unverständliche Haltung der Zentralstelle ist unsere Annahme, daß wir zwar personell im Haushaltsplan voll integriert sind, die jedes Jahr anfallenden Projektanforderungen aber nicht von vornherein eingeplant waren und in Entscheidungsfragen keine eindeutige Kompetenz vorhanden ist. Im Vergleich zu den Personalkosten für 4 Experten bildet ein Projekthaushalt von jährlich 30 000 DM eine bescheidene Relation, und es ist für uns in der Ferne wenig einsichtig, warum die Bewilligung und Zuweisung der beantragten Gelder, die einen zügigen und wirksamen Projektablauf garantieren helfen, so zähflüssig vonstatten gehen. Dem muß außerdem noch entgegengehalten werden, daß unser Fachbereich „Erziehung durch Kunst“ Priorität bei allen Aktionen des INIDE bekommen hat. Das bedeutet eine Anerkennung unseres Beitrages zur Verbesserung des nationalen Erziehungswesens und wird begleitet von einer Erhöhung der zur Verfügung gestellten Haushaltsmittel (1977: 1.807.526 Soles = 53 162 DM ohne Personalkosten) und von der Erwartung auf einen equivalenten deutschen Beitrag bei den Sachspenden.

Wir hoffen aber, durch persönliche Berichterstattung in der Zentralstelle unsere Situation deutlicher als in Berichten möglich schildern zu können, so daß trotz personeller Unterbesetzung und mangelnder Entscheidungskompetenz aus gemeinsamer Verantwortung heraus das Projekt zügiger als bisher bearbeitet wird, und wir dadurch neben unserem Arbeitseinsatz auch eine wirkungsvolle materielle Hilfe für ein bisher sich erfolgreich abwickelndes Projekt bekommen.

Von der peruanischen Seite erwarten wir auch weiterhin Kontinuität in der Unterstützung der von uns bisher erreichten Positionen und eine Verbesserung der sozialen Infrastruktur auf dem Erziehungssektor, um der eingangs geschilderten problematischen Situation wirksamer als bisher zu begegnen.

Der Vorstand des VdLiA sucht:

einen Referenten(-in) für Rechts- und Sozialfragen
Mitarbeiter für die Redaktion der Verbandszeitschrift

Neues Handelsschul-Modell am Colegio Andino Bogotá

Der Verfasser dieses Berichtes, OStR Waldemar Bühler, verstarb am 5. September 1977, 42jährig, in Bogotá. Schüler und Kollegen des Colegio Andino trauern um einen hervorragenden Lehrer und Freund.

Die Bedeutung, die der hier beschriebene Handelsschulzweig in Bogotá und in Kolumbien gewonnen hat, ist das Verdienst unseres Kollegen Waldemar Bühler.

Erst zum 1. September 1976 war am Colegio Andino die Planstelle eines Diplomhandels-schullehrers eingerichtet worden. Nur ein Jahr hatte Waldemar Bühler Zeit, eine schwere Aufgabe überschaubar und lösbar herzurichten. Was er daraus machte, schildert er in dem nachfolgenden Artikel.

Der Beitrag setzt sich nicht mit der grundsätzlichen Problematik der Bildungshilfe auseinander; er soll vielmehr in erster Linie der Verbesserung des Informationsflusses unter den deutschen Auslandsschulen dienen.

1. Schulaufbau und -organisation

1.1. Das Colegio Andino (Deutsche Schule) Bogotá (gegr. 1922) umfaßt

- einen 2jährigen Kindergarten (Vorkinder- und Kindergarten),
- eine Primarstufe bis zum 6. Schuljahr und
- eine Sekundarstufe (Schuljahr 7 bis 13), die mit der kolumbianischen Hochschulreife nach 12 Jahren und der deutschen Hochschulreife nach 13 Jahren abschließt.

1.2. Unterrichtssprache: Deutsch in der Mehrzahl der Fächer – Spanisch in den nationalen Fächern und z. T. in Biologie. Fremdsprachenfolge: Deutsch/Spanisch ab dem 1. Schuljahr, Englisch ab 6. Schuljahr, Französisch ab 11. Schuljahr (nur im sprachlichen Zweig in der V. und VI. Bachilleratsklasse).

1.3. Klassen und Schülerzahlen: Die Schule wird (Stand: 1.5.1977) von insgesamt 1.640 Schülern besucht; davon entfallen auf

- den Kindergarten: 60 Kinder im Vorkinder- und Kindergarten, 100 im Kindergarten;
- die Primarstufe: 23 Klassen mit 755 Schülern;
- die Sekundarstufe: 28 Klassen mit 725 Schülern.

1.4. Die Oberstufendifferenzierung in den Klassen 11 und 12 (= V. und VI. Bachillerat) hat folgende Schwerpunktbereiche:

- Wirtschaftswissenschaftlicher (= Handelsschul-)Zweig (D-Klassen),
- mathematisch-naturwissenschaftlicher Zweig (C-Klassen),
- sprachlicher Zweig (B-Klassen), daneben besteht ein (undifferenzierter)
- Bereich mit Ausrichtung auf die Erweiterte Ergänzungsprüfung (= deutsches Abitur) (A-Klassen).

1.5. „Begabungsorientierte Auslese“: Seit 1973 nimmt das Colegio Andino begabte ausgewählte Schüler aus kolumbianischen Grundschulen (= Distriktschulen) in die Sekundarstufe auf (pro Schuljahr 35 Schüler). Die Aufnahmemodalitäten bestehen aus mehreren Tests durch die Pädagogische Hochschule und das Colegio Andino. Dieses Projekt darf als „soziale Öffnung“ verstanden werden, da es sich um reine Stipendiatenklassen aus sozial bedürftigen Schichten handelt (vgl. H. Hofmann, Kurskorrekturen aus Colegio Andino, DdLiA 5/1977, S. 203 ff.)

2. Der Handelszweig innerhalb der Oberstufendifferenzierung

2.1. Der neue Handelszweig wurde mit Beginn des Schuljahrs 1976/77 als zusätzliche Alternative zur bisherigen Differenzierung (A-, B-, C-Klassen) in der Oberstufe eingeführt. Besonderes Interesse dafür bekundeten die deutsch-kolumbianischen Wirtschaftsunternehmen, die unter einem enormen Mangel an kaufmännisch-wirt-

schaftlich vorgebildeten Nachwuchskräften leiden.

Der große Vorteil dieses Zweiges liegt darin, daß die Schüler die nationale Hochschulreife erwerben und damit einen „anerkannten Abschluß“ erreichen; die Aufnahme eines Studiums beliebiger Fachrichtung (in Kolumbien bzw. Lateinamerika) steht ihnen damit offen; insbesondere erscheint dann ein wirtschaftswissenschaftliches Studium sehr vielversprechend; ferner haben durch die *Especialización* (neu: *Intensificación*) die Schüler die Möglichkeit, sich eine solide kaufmännisch-wirtschaftliche Grundbildung im Sinne von Berufsorientierung anzueignen. Dadurch eröffnet sich ihnen die ausgezeichnete Chance, nach abgeschlossener Schulbildung sofort in die Praxis überzutreten und über eine betriebliche Fachausbildung (z. B. Stammhauslehre, Traineeprogramm, evtl. mit anschließendem Studium) später in das mittlere und gehobene Management aufzusteigen. Wichtiger Bestandteil der schulischen Ausbildung innerhalb der *intensificación* ist der Bezug zur Praxis während des Schuljahres in Form von Betriebserkundungen und -besichtigungen. Große Bedeutung aber wird einem mindestens vierwöchigen Betriebspraktikum beigemessen, in dessen Verlauf der Schüler die Möglichkeit erhält, den beruflichen Alltag in einem bestimmten Wirtschaftszweig kennenzulernen; außerdem kann eine derartige „Schnupperlehre“ die Entscheidung für ein späteres Ausbildungs- bzw. Arbeitsverhältnis wesentlich erleichtern, für den Schüler wie auch für den künftigen Ausbilder bzw. Arbeitgeber.

Die in einer Fragebogenaktion zur Bewertung des Praktikums aufgeforderten 12 Firmen — allein bei BASF arbeiteten 5 Schülerinnen und Schüler — teilen das Ergebnis durch die Industrie- und Handelskammer wie folgt mit:

„Der Versuch verlief in höchstem Maße positiv und soll unbedingt zu einer Dauer-einrichtung in den großen Ferien werden. Besonders erwähnenswert ist die von allen Firmen gemachte Feststellung, daß die Schüler des Colegio Andino große Bereitschaft zur Arbeit und zum Verantwortungsbewußten Mitdenken zeigten. Erwartungen wie die, für die Ferienwochen eine fertige dreisprachige Fremdsprachen-sekretärin engagiert zu haben, mußten natürlich enttäuscht werden. Einige Firmen

haben den pädagogischen Sinn des Versuchs nicht ganz verstanden. Die Betreuung war in kleineren Firmen besser als in Großbetrieben. Einige Unternehmen entdeckten bei den Praktikanten eben jene Eigenschaften, die sie unter Nachwuchskräften dringend suchten. Sie bedauerten deshalb die Rückkehr der Schüler zur Schule. Die Schülererfahrung signalisiert schon starke Bindungen an die gewählten Firmen mit deutlichen Absichten, sich um den versuchsweise kennengelernten Arbeitsplatz nach Schulabschluß erneut zu bewerben.“

2.2. Anlaufschwierigkeiten.

2.2.1. Alle Zweige der Oberstufendifferenzierung basieren auf dem *decreto 080* des kolumbianischen Erziehungsministeriums, welches ein gemeinsames „Basisprogramm“, Voraussetzung für die amtliche Anerkennung des Bachillerats, der kolumbianischen Hochschulreife, vorschreibt. Als „Basisfächer“ waren vorgegeben: Spanisch, Deutsch, Englisch; Mathematik, Physik, Chemie; Religion, Philosophie (3 Stunden!), *Comportamiento y Salud* (Gesundheitslehre); Zeichnen und Sport; insgesamt 31 Wochenstunden (ohne Religion).

2.2.2. Im Hinblick auf die „berufsorientierte Zielsetzung“ war der Stundenplan recht dürrig. Offiziell standen lediglich 7 Wochenstunden für wirtschaftskundliche Fächer zur Verfügung (3 Stunden Wirtschaftskunde, 2 Stunden Buchführung, 2 Stunden Maschinenschreiben). Es galt also zu improvisieren: Im Fach Philosophie wurden auch volkswirtschaftliche Grundlagen vermittelt, 1 Wochenstunde Wirtschaftsrechnen/Finanzmathematik wurde regelmäßig „eingeschoben“, und das Fach *Comportamiento y Salud* (von 2 Stunden eine auf deutsch) enthielt Stoffinhalte aus „Arbeitstechnik“ und „Betriebsorganisation“ (Ergonomie!) Im Fach Englisch wurde überwiegend *Business English* gelehrt, verbunden mit einer Einführung in den kaufmännischen Schriftverkehr.

2.3. Anfangserfolge.

2.3.1. Für die erste Klasse (VD) des neuen Handelszweiges hatten sich 15 Mädchen und 4 Jungen eingeschrieben; alle haben das Klassenziel ohne die Hürde eines „Remedialkurses“ erreicht.

2.3.2. Die spontane Bereitstellung von Praktikantenplätzen in deutsch-kolumbia-

nischen Unternehmen durch Vermittlung der deutsch-kolumbianischen Handelskammer beweist das Interesse und die Unterstützung von seiten der Wirtschaft.

2.3.3. Nicht zuletzt hat die Zahl der Neuanmeldungen für die kommende Handelsklasse VD alle Erwartungen übertroffen: rund ein Drittel aller Schüler des IV. Bachillerats möchte in den Handelszweig übertreten. Es wird mit einer Klassenstärke von über 30 gerechnet. Diese Entwicklung wirkt allerdings heute schon Probleme räumlicher und personeller Art auf; es bleibt zu hoffen, daß die Zentralstelle künftig den Personalanforderungen von „Modellschulen“ wohlwollend — unter Berücksichtigung des tatsächlichen Bedarfs — gegenübersteht; natürlich müssen dabei Prioritäten, abhängig von der „Effizienz“ der jeweiligen Schule, gesetzt werden.

2.4. Neues Programm

Bis zum Ende des Schuljahrs haben die unermüdlichen Bemühungen und die konsequente Haltung von Schulleitung und Schulvorstand hinsichtlich einer „Reform des Basisprogramms“ zugunsten einer Aufstockung der Anzahl der wirtschaftskundlichen Fächer einen großen Erfolg gezeitigt. In Verhandlungen mit Vertretern des kolumbianischen Erziehungsministeriums wurde eine neue, verbesserte Studentafel (mit geringfügig geändertem Basisprogramm, dagegen mit 12 Wochenstunden reinen Wirtschaftsfächern als *Intensificaciones*) grundsätzlich genehmigt. In seiner Ansprache auf der Schuljahrs-Abschlußfeier wies die Vize-Ministerin für Erziehungswesen ausdrücklich auf den „Modellschul-Status“ des Bachillerats, insbesondere des Handelszweiges am Colegio Andino, hin.

2.4.1. Die neue Fächerverteilung

I. Programa básico	Wochenstunden
Religion	1
Gesellschaftskunde	2
Spanisch	3
Deutsch	5
Englisch	3
Mathematik	3
Physik	} 2
Chemie	
Zeichnen	} 2
Sport	

II. Intensificaciones

Wirtschaftskunde (Volks-, Betriebswirtschaftslehre)	4
Buchführung	3
Wirtschaftsrechnen/Finanzmathematik	3
Wirtschaftsgeographie	VD
Organisationslehre (Datenverarbeitung)	VI D
(kolumbian.) Wirtschaftsrecht	1
Maschinenschreiben	VD
Maschinenschreiben mit Stenographie	VI D
Gesamt-Wochenstunden	37

Dieser Plan, für welchen bis zum Schuljahresbeginn 1977/78 die behördliche Genehmigung zugesagt wurde, dürfte evtl. noch geringfügige Modifizierungen erfahren.

2.4.2. Zum Inhalt der wirtschaftskundlichen Fächer.

Die Stoffpläne mußten neu erstellt werden. Dabei waren zu berücksichtigen:

- die berechtigten und vertretbaren Wünsche und Forderungen der Wirtschaft: Nach Möglichkeit Abdeckung der im Ausbildungsrahmenplan für Industriekaufleute aufgeführten Kenntnisse (womit auch die Kenntnisse des Kaufmanns im Groß- und Außenhandel sowie des Bürokaufmanns größtenteils eingeschlossen sind);
- die Zielsetzung, mit dem zu erwerbenden Bachilleratsabschluß zu einem späteren Zeitpunkt eine in Deutschland anerkannte Qualifikation zu vermitteln (Fachhochschulreife, fachgebundene Hochschulreife): weitgehende Einbeziehung der Stoffpläne für die Höhere Handelsschule/Aufbaustufe und das Wirtschaftsgymnasium (Baden-Württemberg) sowie für die 2jährige Fachoberschule (Bayern).

Aber: Es kann und darf jedoch innerhalb der *Intensificación* keine einseitige Ausrichtung auf einen bestimmten Ausbildungsberuf geben (dies würde der „berufsorientierenden“ Aufgabe widersprechen), vielmehr soll eine breit angelegte Qualifizierung die Mobilität, Flexibilität und Motivierung zur Weiterbildung des Jugendlichen gewährleisten.

Andererseits war zu beachten, daß im Hinblick auf die Gegebenheiten in Kolumbien Unterrichtsstoffe, die sich z. B. auf spezifisch deutsche Zivil- und Handelsgesetzgebung beziehen, gestrichen wurden; andere Stoffe wiederum, die zwar hier bekannt, aber nicht praktiziert werden und infolgedessen für die Wirtschaft ohne Bedeutung sind, werden nur am Rande behandelt (z. B. Überweisung und Eurocheque, Besonderheiten des deutschen Gesellschaftsrechts). Kolumbianisches Wirtschaftsrecht dagegen, das in beiden Schuljahren mit je einer Wochenstunde unterrichtet wird, erscheint als wesentlicher Bestandteil der *Intensificaciones*. Die Pläne wurden dem Erziehungsministerium eingebracht, es ist zu erwarten und zu hoffen, daß sich darüber weitere Diskussionen ergeben.

3. Bilanz und Prognose

3.1. Nach einem Jahr „Anlauf“ (besser „Vorlauf“) hat sich gezeigt, daß die Einführung dieses neuen Zweiges seit langem bestehende „Marktlücken“ offengelegt hat und dringenden Bedürfnissen

- des Erziehungswesens (Funktion als „Pilot-Kursus“; Aufnahme berufsbezogener Bildungsinhalte in das Bachelerat) und damit auch der Enquête-Kommission des Bundestages;
- der Wirtschaft (Basis für fundierte wirtschaftliche Grundbildung von *Bachilleres*), und nicht zuletzt
- den Wünschen und Neigungen vieler Eltern und Schüler entgegenkommt.

3.2. Theoretische Experimente müssen, insbesondere in Entwicklungsländern, in denen „berufsorientierte Schulmodelle“ echte Entwicklungshilfe bedeuten können, scheitern. Die Berücksichtigung der Realitäten, der sozialen und wirtschaftlichen Struktur des Landes ist grundlegende Voraussetzung für jegliche Bildungshilfe. Als eine Notwendigkeit erscheint in diesem Zusammenhang die enge, unbürokratische, partnerschaftliche Kooperation zwischen Schule und Wirtschaft. So kann vermieden werden, daß „am Markt vorbeiproduziert“ wird.

3.3. Der zukünftige Erfolg berufsorientierter Schulmodelle hängt in großem Maße — und hier scheint Optimismus berechtigt — davon ab, inwieweit die Reformpolitiker, auch in Entwicklungsländern, sich die Erkenntnis zu eigen machen,

- daß Bildung sich nicht nur nach den Ansprüchen des einzelnen orientieren kann und darf, sondern auch den gesellschaftlichen Bedarf berücksichtigen muß;
- daß die theoretische, allgemeine Bildung nicht ohne weiteres mit einem höheren Wert veranschlagt werden kann als die praktische, berufliche („berufsorientierte“) Bildung;
- daß die Zahl der Führungspositionen das Ergebnis wirtschaftlicher Leistungskraft einer Volkswirtschaft ist — und nicht das Resultat wirtschafts- und gesellschaftspolitischer Wunschvorstellungen (vgl. C. Focks in „Wirtschaft und Erziehung, 8/76).

Die **Deutsche Höhere Privatschule Windhoek**
sucht zum 15. 1. 1979
für ihre **Primarstufe** (= 1.—6. Schuljahr)

zwei Volksschullehrer

davon — wenn möglich — einmal mit Fachschwerpunkt Kunst- und/oder Deutsch als Fremdsprache.

Für die **Sekundarstufe** (= 7.—13. Schuljahr)

einen Gymnasiallehrer

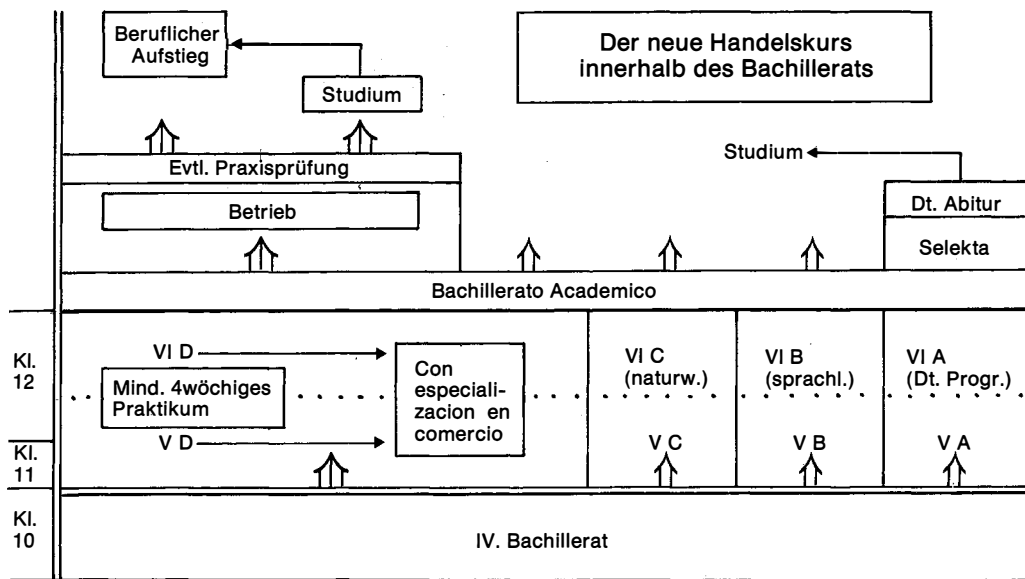
mit Fächerverbindungen von Englisch, Französisch und Latein.

Die Schulleitung bittet Bewerbungen zu richten an das Bundesverwaltungsamt
— Zentralstelle für das Auslandsschulwesen —
Habsburgerring 9, 5000 Köln 1

Studienrat im Hochschuldienst

Die Universität Münster sucht einen Studienrat im Hochschuldienst für „Deutsch als Fremdsprache“. Bevorzugt werden Bewerber, die erst vor kurzem aus dem Auslandsschuldienst zurückgekehrt sind.

Anfragen an den Vorsitzenden des VdLiA,
Dr. Sauer.



Edmund KÖHN

No se preocupe ...

Eine Klassenreise in Peru

In aller Welt sind Klassenreisen als Abwechslung gegenüber dem Schulalltag bei Schülern sehr beliebt. Insofern war zunächst nichts Ungewöhnliches daran, als meine Klasse mich bat, mit ihr auf Reisen zu gehen. Vor gut eineinhalb Jahren war ich als Lehrer an die Deutsche Schule in Lima gekommen, die sich aus der Alexander-von-Humboldt-Schule (Kindergarten bis 9. Klasse) und der ESEP-Ernst-Wilhelm-Middendorf (10. bis 13. Klasse) zusammensetzt.

Von meiner Tätigkeit in Deutschland her war mir die Vorbereitung und Durchführung von Klassenreisen vertraut. Da die Mädchen meiner 10. Klasse des kaufmännischen Zweiges der ESEP ihre Mithilfe

bei der Organisation versprochen, willigte ich ohne Zögern ein. Ziel der Reise war Huancayo, eine kleine Stadt in den Anden, 300 km von Lima entfernt, in 3200 m Höhe gelegen.

Bald ergaben sich jedoch die ersten Probleme: Wo konnte die Gruppe unterkommen? Jugendherbergen gibt es nicht in Peru, und saubere Hotels sind teuer. Wie konnten wir angesichts der mangelhaften Kommunikationsmöglichkeiten von Lima aus in Huancayo einen Bus chartern? Wie setzten wir uns mit den verschiedenen Institutionen in Verbindung, die wir besuchen wollten? Würde mein Spanisch ausreichen?

Einige Väter versprochen, mit ihren Verbindungen zu helfen. Das funktioniert

dann beispielsweise so: vier Tage vor Reiseantritt wollten wir Platzkarten für die Gruppe kaufen. Der Schalterbeamte jedoch verwies höflich, aber unnachgiebig darauf, daß Fahrkarten erst einen Tag vor Reiseantritt erworben werden könnten. Als ich daraufhin wie nebenbei einfügte, Herr C. hätte mir geraten, mich in dieser Angelegenheit an den Stationsvorsteher S. zu wenden, wurde das große Eisentor sofort geöffnet, wir betraten ansonsten nicht zugängliche Diensträume und hatten schon nach wenigen Minuten das Versprechen, daß unsere Bitte prompt erfüllt werden würde.

An einem Sonnabendmorgen zog die schwere Diesellokomotive der ENAFER PERU wie gewohnt den Morgenzug aus dem historischen Bahnhof Desemperados Richtung Sierra, Richtung Anden. Unsere Reise hatte begonnen. Zwei Mütter begleiteten uns.

Die Eisenbahn von Lima nach Huancayo erreicht am Ticlio-Paß mit über 4800 m den höchsten auf der Welt von Eisenbahnen befahrenen Punkt. Der Anstieg ist an vielen Stellen so steil, daß die Bahn den Berg im Zickzackverkehr erklimmen muß. Plötzlich liegt der Bahnhof, in dem man eben noch stand, ganz klein tief unten im Tal. Eine tolle Fahrt. Der schnelle Wechsel von der Meeresspiegelhöhe Limas auf über 4000 m bewirkt bei einigen Passagieren Kopfschmerzen und Übelkeit. Deshalb fährt im Zug immer ein Arzt mit. Einigen Schülerinnen mußte er aus seinem reisetäschengroßen Luftsack Sauerstoff vor die Nase drücken. An der Höhenkrankheit sterben jedoch meist nur ältere Menschen.

Transportprobleme

Im Dunkeln kamen wir in Huancayo an. Es regnete. Der Regen war für die Mädchen eine Sensation, denn in Lima regnet es nie. Es war kalt. Auch die Kälte war eine Sensation. Die Mädchen zogen die mitgebrachten Handschuhe an. Viele banden einen Schal um ihren Hals. Neben uns war eine Schweizerin bereits beim Aussteigen aus dem Zug bestohlen worden. Huancayo ist berüchtigt für Diebe, denen alle Mittel recht sind, an das Geld und an die Wertsachen der Touristen heranzukommen.

Niemand holte uns ab. Der Onkel einer Schülerin hatte uns versetzt. Busse ver-

kehrten nicht mehr. Unser Quartier im Kloster von Ocopa lag 30 km entfernt. „No se preocupe...“. „Machen Sie sich keine Gedanken...“ Und tatsächlich hatten wir Glück: zufällig kam ein leerer Bus am Bahnhof vorbei. Er fuhr uns raus. Glück gehabt? Zumindest Zeit gespart.

Der nächste Tag war Sonntag. Wir wußten noch immer nicht, wie wir unsere Transportprobleme lösen sollten. Einige Mädchen wollten zu Hause anrufen. Telefonzellen gab es nicht. Das neben dem Kloster gelegene Dorf besaß nicht einen einzigen Telefonanschluß. Lohnt sich für die Post nicht.

Wir liefen zum Dorfplatz, der Plaza de Armas. Jedes Dorf und jede Stadt Perus kann seine Plaza de Armas vorweisen, zu der eine Kathedrale gehört, Zeichen des mächtigen Einflusses der katholischen Kirche seit der grausamen Eroberung des Landes durch die Spanier. Durch Verhandeln und Feilschen charterten wir dieses Mal einen Bus zu wesentlich günstigeren Bedingungen als am Vorabend. Im Chor unterstützten die Schülerinnen die verhandelnden Mütter: „Seien Sie nicht so hartherzig. Lassen Sie uns den Bus 100 Soles billiger.“ Nachmittags warteten wir auf unseren netten Fahrer allerdings vergeblich. Peruaner sagen ungern nein.

Wieder: suchen, verhandeln, neue Vereinbarung für den nächsten Morgen. Aber zum zweiten Mal umsonst gewartet: „Gringos“, wie man die Fremden hier nennt, lernen schwer. Wie würden wir unser Besuchsprogramm retten?

An der Plaza stand kein Bus. „Hier habe ich einen Zettel von meinem Vater“, eröffnete uns plötzlich Maluli, „wenn wir Probleme hätten, könnten wir uns an seinen Freund im Landwirtschaftsministerium wenden.“ Ein Ausweg?

„Mit Vergnügen stelle ich Ihnen den Bus zur Verfügung. Wir haben ihn zwar seit Wochen nicht benutzt, weil das Ministerium kein Geld hat, um Benzin zu bezahlen. Wenn Sie das selber tun, dann ist er startklar.“

Kleingläubig darf man nicht sein: das Reserverad fehlte, ein später herbeigeschafftes hielt keine Luft, Wagenheber und Kreuzschlüssel blieben unauffindbar, eine Blattfeder hing nur noch an einem Bolzen, an jedem Rad fehlten ein bis zwei Radmuttern; Huancayo ist nicht umsonst

die Stadt der Diebe. Aber: „No se preocupe...“, wir kommen schon an unser Ziel.

Die Klasse jedenfalls war glücklich. Singend absolvierten wir am Nachmittag die vorgesehenen Besuche: ein Hotelbetrieb, eine Baumschule, die gleichzeitig Forschungszwecken diente, und eine Versuchsstation des Internationalen Kartoffelzentrums wurden besichtigt.

Allgäu in den Anden

Für den nächsten Tag stand ein Besuch in der SAIS Tupac Amaru in Pachacayo, etwa 70 km westlich von Huancayo, bevor. Die SAISs sind als Sociedades Agrarias de Interés Social eine jener Betriebsformen, die nach der 1968 durchgeführten Agrarreform gegründet worden sind. Sie haben ein umfangreicheres Aufgabengebiet als Produktionsgenossenschaften. Erziehung und Ausbildung ihrer Mitglieder gehört ebenso dazu wie die Bereitstellung eines umfassenden Gesundheitsdienstes.

1902 begann die Cerro de Pasco Mining Corporation in der Nähe von Huancayo mit dem Abbau von Kupfer und Silber. 1926 errichtete sie in La Oroya ihre erste Raffinerie. Die durch den Schornstein entwichenen giftigen Abgase zerstörten Fauna und Flora der umliegenden Bauerngemeinden und der extensiv betriebenen Haciendas. Dem Druck der einflußreichen Großgrundbesitzer nachgebend, kaufte die Cerro de Pasco Gesellschaft die wertlos gewordenen Großfarmen auf und trug auf diese Weise einen gewaltigen Grundbesitz zusammen. Als 1942 nach dem Einbau eines Filters die Abgase der Raffinerie ungiftig entwichen, begann die Gesellschaft, ihre Ländereien landwirtschaftlich zu nutzen. Heute erinnert wenig an die früheren Herren. Rund 7000 Familien arbeiten jetzt mit vielfacher ausländischer Hilfe am Ausbau ihrer Produktions- und Lebensgemeinschaft. Auch Deutschland hat sich stark engagiert: inmitten des eintönigen Hochlandes stößt man plötzlich auf saftige Wiesen und mit Klee durchsetzte Weiden. Das „andine Allgäu“ wird der Musterbetrieb häufig genannt.

Für die Mädchen aus der Großstadt Lima bedeutet der Besuch dieses Großbauernhofes das gleiche wie für eine Schulklasse in Berlin der Besuch der „Grünen Woche“. Sie rannten den verängstigten

Schafen hinterher, streichelten quakende Lämmer, ließen sich neben kräftigen Milchkühen fotografieren und begannen, vom Landleben zu schwärmen.

Zur Rückfahrt wollte der Bus nicht anspringen, anschieben half nichts, nach über 2 Stunden hatten die Mechaniker den Defekt behoben, zweimal blieben wir unterwegs noch stehen, „no se preocupe...“. Den Besuch in der Milch- und Käsefabrik von Mantaro, die Deutschland für das peruanische Volk errichtet hat, mußten wir allerdings streichen. Schade. Bürokratismus im Bahnhof bei der Platzreservierung für die Rückfahrt, aber dann die fantastische Lösung: „No se preocupe, Sie können auch ohne den eigentlich erforderlichen Stempel fahren.“

Handtaschenraub

Plötzlich, am letzten Abend in Huancayo, war eine Schülerin verschwunden. Sie hatte mit einem anderen Mädchen in einem Andenkengeschäft gestanden, als ihr von einem Straßenjungen die Tasche entrisen wurde. Sie rannte hinter ihm her, in ein Elendviertel hinein. So etwas kann lebensgefährlich sein. Auch die Polizei hat Respekt. Sie suchte nach ihr zu viert. Einige der auf der Plaza wartenden Schülerinnen gerieten in Hysterie. Die dürrtige Straßenbeleuchtung, selbst in der Innenstadt, die vielen umherstrolchenden Gestalten hatten sie schon vorher verunsichert. Und nun dieses. Für die im Halbkreis um uns herumstehenden Passanten ersetzten wir das Straßen-theater. Zum Glück tauchte Susanna plötzlich wieder auf, schluchzend zwar und am ganzen Körper zitternd, aber gesund.

Und nun Hoffen auf ein zweites kleines Wunder. Den Bus des Landwirtschaftsministeriums hatten wir zurückgegeben. Linienbusse verkehrten nicht mehr. Ocopa war weit. Der einzige Bus, der noch auf dem „Busbahnhof“ stand, war ein Überlandbus, der in wenigen Minuten abfahren wollte. Als der Fahrer hörte, daß 26 Personen nach Ocopa wollten, überschlug er schnell, was er einnehmen würde. Es reichte. Also sagte er den rund 15 bereits im Bus sitzenden Passagieren, daß sich die Abfahrt um rund eine Stunde verschieben würde, denn er würde uns erst nach Ocopa bringen. Wer wollte, der könnte jedoch gerne im Bus sitzen bleiben. Niemand schimpfte, im Gegenteil:

„No te preocupes...“, beruhigte eine Bäuerin den Fahrer. Später vertraute sie mir an: „Es war ein reines Wunder, daß ihr zu dieser Zeit noch eine Beförderung nach Ocopa gefunden habt, ein reines Wunder.“

Wenn es keine Fahrpläne gibt, muß man halt auf Wunder hoffen. Am letzten Tag unserer Reise mußten wir um 7.00 h am Bahnhof sein. Wer würde uns um 6.30 h abholen? Hatten wir mit den Versprechungen der Busfahrer bisher nicht nur negative Erfahrungen gemacht?

Wir bummelten noch einmal zum Dorf. Auf der Plaza werkelte ein junger Bursche an seinem Bus. Ja, er würde uns zum Bahnhof fahren, pünktlich, er versprache es. Feilschen um den Preis, Feilschen um eine Anzahlung.

Würde er kommen? Er kam: ein Wunder? Oder sind wir „gringos“ nicht doch zu kleingläubig? Mißtrauen aber auch auf der anderen Seite. Unterwegs meinte der Busbesitzer plötzlich, das Benzin reiche nicht bis zum Bahnhof, ob wir nicht gleich bezahlen könnten. Er tankte dann tatsächlich. Aus Höflichkeit?

Die aufgeregten Rufe eines Fahrgastes, der Zug sei entgleist, brachten uns dann nicht mehr aus der Ruhe, als die Fahrt in einem der „pueblos jóvenes“ nicht mehr weiterging. „Junge Dörfer“ nennt man verbrämend die riesigen Elendsviertel, die wie ein Kranz um Lima liegen. Unser Wagen jedenfalls lag noch nicht schief. Später hieß es, ein großer Stein sei auf die Schienen gelegt worden. Das passierte wohl häufiger. Das Leben in den Elendsvierteln verbittert, die Jugendlichen haben wenig Hemmungen. Steinwürfe auf die Fensterscheiben der Züge sind eine „Freizeitbeschäftigung“.

58,— DM kostete der Fünf-Tage-Ausflug jeden Teilnehmer. Zuschüsse gibt es nicht. Sogar die Klosterbrüder waren den um einen Nachlaß bittenden Müttern zugänglich gewesen und hatten den Übernachtungspreis um ein Drittel gesenkt.

„Wohin reisen wir im nächsten Jahr?“ fragte die Klasse am nächsten Morgen. „No se preocupe, wir werden schon ein Ziel finden... Peru lohnt mehr als eine Reise!“

Rudolf HALLER

Versuch eines Soziogramms des Deutschen Schulverbandes Valparaíso

Im Deutschen Schulverband Valparaíso sind seit 1973 die 3 früheren Deutschen Schulen von Valparaíso, Viña del Mar und Quilpué zu einer neuen Form der deutschen Auslandsschulen zusammengeschlossen. Er gehört zu den 3 besonders geförderten deutschen Auslandsschulen in Chile.

Da 1973 auch mit dem Aufbau einer Neuen Sekundarstufe begonnen wurde, erschien es mir notwendig und auch aufschlußreich, eine Aufgliederung der Elternschaft nach den von ihnen ausgeübten Berufen durchzuführen. Es kann hier das Ergebnis vorweggenommen werden, daß die Neue Sekundarstufe eine reine soziale Öffnung darstellt.

Grundlage unserer Befragung war die Einteilung in Berufsgruppen, wie sie den Teilnehmern an der Universitätseingangsprüfung (Prueba de Aptitud Académica) vorgelegt wird. Die Eltern unserer Schüler wurden gebeten, sich selbst diesen Berufsclassen zuzuordnen, was den Aussagewert dieser Zusammenstellung — so hoffen wir — kaum mindern wird.

Der Beruf des Vaters wurde auf die Randlochkarten unserer Schülerkartei (Hersteller: Lochkartenwerk Schlitz, D-6407 Schlitz) übertragen und den Untersuchungen zugrunde gelegt.

Die Zusammenfassung zu den einzelnen Berufsklassen sieht wie folgt aus:

- I. Geschäftsführer, Beamte in Spitzenposition und leitende Angestellte, größere Unternehmer (mit mehr als 50 Angestellten) in Industrie, Handel und Landwirtschaft, Präsidenten der Sozialversicherungsanstalten, Spitzenpositionen im Bankwesen, Parlamentsmitglieder, Mitglieder des Obersten Gerichtshofes, der Berufungsgerichte etc., Diplomaten, hohe Offiziere der Streitkräfte und der Polizei (vom General bis zum Oberstleutnant).
- II. Akademiker mit 5 oder mehr Studienjahren an der Universität (Ingenieure, Ärzte, Architekten usw. Universitätsprofessoren.)
- III. Angestellte und Beamte mit Fachkenntnissen, Abteilungsleiter im öffentlichen Dienst und in der Privatwirtschaft. Akademiker mit weniger als 5 Studienjahren an der Universität (Techniker, Fachhochschulingenieur, Hebamme, Krankenschwester etc.) Mittlere Unternehmer in Industrie, Handel, Landwirtschaft und Bergbau. Angehörige der Streitkräfte und der Polizei (Major bis zum Leutnant).
- IV. Personal mit geringerer Ausbildung: Büroangestellte, Sekretärinnen, Handelsvertreter, Kraftfahrer, etc.
- V. Kleine Unternehmer in Industrie, Handel, Landwirtschaft und Bergbau. Angehörige der Streitkräfte und Polizei ab Unteroffizier bis Mannschaftsgrad.
- VI. Handwerker wie Kunstgewerbler, Juweliere, Möbelschreiner, Schneider, Friseure, usw.
- VII. Facharbeiter wie Elektriker, Mechaniker, Zimmermann, Traktorfahrer, usw.
- VIII. Ungelernte Arbeiter wie Bauarbeiter, Verlader, Stauer, landwirtschaftliche Arbeiter, Arbeiter in der Holzverarbeitung, Fischer, Bergarbeiter, usw.
- IX. Andere.

Am 1. Oktober 1977 besuchten 1165 Kinder die 47 Klassen des Schulverbandes. (Die Kindergärten wurden in diesen Untersuchungen nicht einbezogen.) Zieht man die 24 Kinder der zufällig im Lande weilenden Experten ab, so erhält man als Grundlage

der Betrachtung 1141 Schüler, von denen 73 (= 6,4%) der Neuen Sekundarstufe (N.S.) angehören, so daß 1068 Schüler aus der traditionellen Elternschaft (t. E.) stammen. Diese Schüler verteilen sich wie folgt auf Familien:

t. E.: 1068 Schüler auf 653 Familien
= 1,64 Schüler/Familie
N. S.: 73 Schüler auf 68 Familien
= 1,07 Schüler/Familie.

Für die Berufe der Väter ergibt sich nun folgendes Bild, ausgedrückt in Prozentwerten, die bezogen sind auf die 653 Familien der traditionellen Elternschaft und die 68 Familien der Neuen Sekundarstufe.

Berufsgruppe	t. E.	N. S.	total
I.	12,1%	1,5%	11,1%
II.	28,0%	7,4%	26,1%
III.	36,9%	19,1%	35,1%
IV.	11,3%	23,5%	12,5%
V.	9,6%	19,1%	10,5%
VI.	0,8%	1,5%	0,8%
VII.	0,8%	14,7%	2,1%
VIII.	0,3%	11,8%	1,4%
IX.	0,2%	1,5%	0,3%

Selbständig sind 28,9% der traditionellen Elternschaft und 7,4% der Elternschaft der Neuen Sekundarstufe.

Weitere 7,5% aus der traditionellen Elternschaft arbeiten selbständig und sind gleichzeitig in verschiedenen Staatsdiensten beschäftigt, z. B. dem Gesundheitsdienst.

Hinsichtlich der schulischen Vorbildung ergab die Befragung der Elternschaft folgendes Bild, wiederum in Prozentwerten ausgedrückt. Dabei bedeuten die Buchstaben

A: = kein Besuch einer höheren Schule oder abgebrochene höhere Schulbildung

B: = höhere Schule abgeschlossen

C: = Universitätsausbildung abgeschlossen.

Traditionelle Elternschaft

Mutter \ Vater	Traditionelle Elternschaft		
	A	B	C
A	2,3%	6,6%	4,1%
B	2,3%	33,7%	26,3%
C	0,8%	7,0%	16,8%

Neue Sekundarstufe

Mutter \ Vater			
	A	B	C
A	50,0%	1,5%	—
B	8,8%	16,2%	5,9%
C	—	7,4%	10,3%

Zuletzt erschien mir noch von Interesse, wie groß der Anteil derjenigen Familien ist, in denen wenigstens ein Elternteil selbst eine deutsche Schule besucht hat, sei es in Deutschland oder im Ausland. Bei einer Schule, die in diesem Jahr auf ihr 120jähriges Bestehen zurückblicken konnte, war es natürlich außerdem von Interesse, welcher Anteil der Elternschaft diese Schule selbst einmal besucht hatte. Es ergab sich dabei in Prozentwerten folgendes Bild:

D: = ehemaliger Schüler des Deutschen Schulverbandes Valparaíso

E: = ehemaliger Schüler einer anderen deutschen Auslandsschule oder einer innerdeutschen Anstalt

F: = kein Besuch einer deutschen Schule.

Traditionelle Elternschaft

Mutter \ Vater			
	D	E	F
D	2,3%	4,0%	10,1%
E	3,1%	3,8%	6,9%
F	9,8%	10,0%	50,1%

Neue Sekundarstufe

Mutter \ Vater			
	D	E	F
D	—	—	—
E	—	—	—
F	1,5%	—	98,5%

Folgerungen:

1. Die traditionelle Elternschaft gehört überwiegend dem gehobenen Teil der in Chile vorhandenen Mittelschicht an. Nicht so bei den Eltern der Neuen Sekundarstufe.
2. Bei 83,9% der traditionellen Elternschaft und 40% der Elternschaft der Neuen Sekundarstufe besitzen beide Elternteile abgeschlossene höhere Schulbildung.
3. In 49,9% der Familien der traditionellen Elternschaft hat wenigstens 1 Elternteil eine deutsche Schulausbildung erhalten.

Zum Abschluß sei noch eine Untersuchung nach den Wohnorten der Familien vorgelegt, da diese Zahlen von großer Bedeutung für den in 3 Abteilungen aufgeteilten Schulverband Valparaíso sind.

Wohnort	Valparaíso	Viña del Mar
t. E.	19,0%	49,5%
N. S.	22,1%	70,6%

Wohnort	Quilpué	Provinz-Inneres
t. E.	24,5%	7,0%
N. S.	5,9%	1,4%

Die Familien der traditionellen Elternschaft sind in Viña del Mar konzentriert. Es ist der bevorzugte Wohnort der V. Region.

Die Konzentrierung der Eltern der Neuen Sekundarstufe auf Viña del Mar ist nicht überraschend, da man ja vor allem im Umkreis dieser Abteilung geworben hat.

Die Geschäftsstelle des VdLiA bittet

alle Mitglieder, jede Anschriftenänderung unbedingt der Geschäftsstelle:

Ernst BEYER, Dorfhalde 26,
D 7890 Waldshut-Tiengen 1,

mitzuteilen!

Franz Eppert

Lukullisches und Sprachliches

Ein kleines ABC der deutschen Kochkunst

96 Seiten, mit Fotos und Zeichnungen, kart. DM 9,80, Hueber-Nr. 1301

In diesem Übungsheft werden typisch deutsche Speisen beschrieben und gezeigt. Die Übungen bringen eine Einführung in die Sprache der Rezepte und in das Vokabular der Kochkunst. Der Leser erfährt Wissenswertes über alkoholische Getränke. Idiomatisches, Sprichwörter und Zitate runden das variierte Übungsmaterial ab.

Rainer Kußler

Textbuch Lyrik

Eine rückläufige Anthologie deutscher Gedichte von der Gegenwart bis zur Renaissance

140 Seiten, kart. DM 12,80, Hueber-Nr. 1315

Dazu in Vorbereitung: **Lehrerheft** (Hueber-Nr. 1.1315) – **Glossar Deutsch-Englisch** (Hueber-Nr. 2.1315)

Die Sammlung soll von einem möglichst frühen Zeitpunkt an zur Vertiefung und Erweiterung der im Deutschunterricht vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten eingesetzt werden können, später aber auch zur ersten Orientierung über grundlegende Tendenzen deutscher Lyrik seit etwa 1500 geeignet sein. Die zeitlich näherliegenden Epochen werden durch eine jeweils größere Zahl von Beispielen repräsentiert als die jeweils früheren. Bei der Auswahl der Texte aus heutiger Zeit wurden einerseits solche bevorzugt, die möglichst wenig von der Gegenwartssprache abweichen, andererseits solche, die unter landeskundlichem Aspekt behandelt werden können. Das Lehrerheft enthält neben biographischen und bibliographischen Angaben Hinweise darauf, wie die Beschäftigung mit lyrischen Texten für den Deutschunterricht fruchtbar gemacht werden kann.

1907

1937



Deutsche Schule

Magallanes

(Punta Arenas)

Auszüge aus einem Buch von 1937 über die deutsche Schule Magallanes

Im folgenden — und vorstehend bereits das Titelblatt — einige kurze Auszüge aus der Festschrift anlässlich des 30jährigen Bestehens der Deutschen Schule Magallanes, in der Stadt Punta Arenas, nur wenige Kilometer von Feuerland und einst die am weitesten südlich gelegene deutsche Schule. — Dieser Abdruck mit Augenzwinkern, soweit es die martialisches Seite, d. h. hier Titelseite, betrifft, mit etwas Wehmut und zeitgenössischer Nostalgie — und mit Überraschung,

schaufen wir auf die hier und da anklingenden „modernen“ Züge. Statistik ist immer lehrreich, im Vergleich die Unterrichtsstunden, die Schülerzahlen und die Verwaltung. Wußten Sie, daß „Deutsch als Hauptsprache“ auch gut klingt? Daß in Punta Arenas zuwenig vermittelte Lehrkräfte tätig waren? — Vielleicht bereiten wir einigen unter uns mit dieser Veröffentlichung eine Freude. Dann und wann will unsere Verbandszeitschrift Rückbesinnung bringen — warum nicht so.

Verteilung der Unterrichtsstunden 1937.

FACH	SCHULJAHR							SU.	ABEND- KURSE		SU.
	1	2	3	4	5	6	7		I.	II.	
Deutsch	6	8	9	8	7	4	4	27	1	Lit. 1	2
Spanisch		5	5	6	6	7	7	18			
Englisch					3	3	3	6			
Geschichte					(1)	2	2	2	1	1	2
Heimatkunde			1	2	2	2	2	5		1	1
Erdkunde											
Rechnen	4	5	5	6	6	5	5	20		1	1
Physik						1	1	1			
Biologie						1	1	1			
Zeichnen		1	1	1	1	1	1	3			
Schreiben		1	1	1	1	1	1	3			
Singen	1	1	1	2	2	2	2	6	1		1
Turnen Knaben						2					
Mädchen	1	2	2			2		7	1		
Handarbeiten				2	2	2	2	4			
Werkunterricht					2						
Religion ev.					1						
kath.					1						
Schulorchester					1			1			
Wochenstunden	12	23	27	37	40	40	40	108	5	6	8

Musikstunde:

Neu im Stundenplan ist die Musikstunde des Schulorchesters. Das Klima von Magallanes bewirkt eine starke Betonung des Familienlebens und damit häuslicher Beschäftigungen. Trotz Radio wird Hausmusik sehr geschätzt, besonders in deut-

schen Familien. Der Versuch der Schule, neben Klavier und Geige die Blockflöte und die Gitarre zur Geltung zu bringen, wurde ein voller Erfolg, der zur Gründung des Schulorchesters führte. Die Spielschar musizierte zum ersten Male in der Radiosendung vom 24. August vor der Öffentlichkeit.

Schülerzahl und Schulbesuch:

Die Zahl der Anfänger ist dieses Jahr beachtlich hoch (von 11 auf 17). Durch die Einrichtung des 7. Schuljahres hat die Oberstufe jetzt 18 Schüler (1936: 6). Die Schülerzahl erhöhte sich damit von 66 auf 77. Recht erfreulich ist die Zunahme des Anteils der Kinder mit **Deutsch als Hauptsprache** (von 53 % auf 60 %).

Der lange Winter beeinflusste die Schularbeit, besonders in den Unterklassen, wo der Schulbesuch die Traditionszahl 90 % nicht erreichte.

Abendschule:

Die Abendkurse werden nunmehr zur ständigen Einrichtung der Schule, da die meisten Eltern und Jugendlichen ihre Notwendigkeit erkannt haben. Die Zahl der „eifrigen“ Teilnehmer liegt wie im Vorjahr um 25. Im Oberkurs fiel wegen Zeitmangel Rechnen weg, und aus der allgemeinen Deutschstunde wurde eine Literaturstunde.

Schulfilm:

Im Mai erhielt die Schule von der Reichsregierung ein Schmalfilmvorführgerät und 16 Lehrfilme. Durch dieses Geschenk erfährt unsere Unterrichtsarbeit eine außerordentliche Förderung. Einige Filme haben sehr stark auf unsere Kinder gewirkt, besonders „Mädel im Landjahr“ und der Puppenfilm „Von Einem, der auszog, das Gruseln zu lernen“.

Andere Geschenke:

Aus dem Nachlaß des verunglückten Zivilfliegers Carlos Fischer ein fast fertiges Segelflugzeug (Zögling), einen Ersatzpropeller von Gunter Plueschow und Segelflugliteratur.

Herr Wilhelm Haedicke schenkte eine Moos- und Flechtensammlung, Herr Herm. Weissleder — eine Eule und eine Vogelkatze.

Zum Ausbau der Literaturstunde im Abendkurs I schickte uns die Abteilung für Auslandsbüchereien des VDA — Mittelstelle für Auslandsbüchereiwesen Berlin — eine wertvolle Sendung von Textbüchern. Diese ermöglichen den Übergang vom Vortrag zur Gemeinschaftsarbeit und damit die volle Auswertung der Literaturstunde.

Schülerstatistik von 1936 und 1937.

Stichtag: 15. Oktober.

Verteilung der Schüler nach Schuljahren:

	1936		1937	
1. Schuljahr	11	17 %	17	22 %
2. Schuljahr	15	23 %	13	17 %
3. Schuljahr	12	18 %	13	17 %
4. Schuljahr	11	17 %	13	17 %
5. Schuljahr	11	17 %	8	10 %
6. Schuljahr	6	9 %	9	12 %
7. Schuljahr	—	—	4	5 %
Gesamtzahl	66		77	
Gesamtanmeldungen	70		82	

Staatsangehörigkeit:

Reichsdeutsche	3	5 %	1	1,3 %
Chilenen	56	77 %	67	87 %
Argentinier	6	9 %	8	10 %
Engländer	1	1,5 %	1	1,3 %

Abstammung:

Beide Eltern deutsch	32	48 %	40	52 %
Ein Elternteil deutsch	24	36 %	26	34 %
Nichtdeutsch	10	15 %	11	14 %

Sprache:

Deutsch	35	53 %	46	60 %
Spanisch	30	45 %	28	36 %
Englisch	1	1,5 %	3	4 %

Religionsbekenntnis:

Evangelisch	33	50 %	39	51 %
Katholisch	33	50 %	38	49 %

Deutscher Schulverein

Stand der Konten am 30. September 1937.

VERMÖGEN

Grundstücke u. Gebäude	\$ 36.177,80
Möbel u. Utensilien	14.757,35
Lehmittel	10.969,76
Bücher zum Verkauf	2.942,70
Guthaben bei der Deutsch-Südamerik. Bank. Berlin RM. 212,28	1.698,20
Bis zum Jahresende zu verrechnende Beträge	3.033,40

\$ 69.579,21

EINNAHMEN		1. Jan. bis 30. Sept. 1937	
1.	Verkauf von Waren	1.000,00	1.000,00
2.	Verkauf von Dienstleistungen	500,00	500,00
3.	Zinsen	100,00	100,00
4.	Dividenden	50,00	50,00
5.	Spenden	20,00	20,00
6.	sonstige	10,00	10,00
Gesamt		1.680,00	1.680,00

Schulgelder	\$ 18.176,—
Mitglieder- u. Sonder-Beiträge	11.040,40
Schenkungen	3.815,05
Wohltätigkeits-Veranstaltungen	152,70
Reichsunterstützung	24.136,95
Übernommen aus dem Fonds zur Verbesserung des Gebäudes	12.968,05
Mehrausgabe 1937	4,58

\$ 70.293.73

AUSGABEN

Gehälter u. Löhne	\$ 41.884,70
Durch Sozialgesetze bedingte Aus- gaben	5.286,11
Licht u. Heizung	2.086,42
Allgemeine Unkosten	7.847,45
Instandhaltung des Gebäudes	12.968,05
Versicherungen	221,—

\$ 70,293,73

SCHULDEN

Alte Anteilscheine	\$	7.300,—
Zinsfreie Darlehen 1920		15.000,—
Darlehen des deutschen Konsulats		13.792,80
Rückstellung für Zinsen hierauf		3.900,—
Fonds zur Verbesserung des Gebäudes: Saldo 31. 12. 36		
	\$	18.683,36
Aufwendungen 1937		12.968,05
Karl Brockow-Stiftung		5.715,31
Rückstellung für Passagen		3.900,—
Vorlage Elten y Schaale Ltda		7.500,—
Bis zum Jahresende zu verrechnende Beträge		6.872,62
Gewinn- u. Verlust-Konto:		
Vortrag von 1936	\$	3.508,76
Mehrausgaben 1937		2.094,30
		458
		2.089,72

\$ 69,579.21

Magallanes, den 30. September 1937.

**Rechtzeitig
zum neuen
Schuljahr
bestellen:**

Schroedels Lehrerkalender 1978/79

Best.-Nr. 708, DM 3,80

Brandaktuell — gerade erschienen

Die unverwüstliche, praxisgerechte Arbeitsunterlage für jeden Lehrer:

- Kalendarium in Übereinstimmung mit dem Schuljahr
- Interessante Fachmessen und -ausstellungen 1978/79
- Stundenpläne, Aufsichtspläne
- Notenlisten
- Aktuelle Gehalts- und Lohnsteuertabellen
- Landesregierungen, Schulverwaltungen, Lehrerverbände

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

Die bilinguale Schule – Gruppenunterricht im integrierten Fachunterricht

Schon in den ersten Unterrichtsstunden wird jedem neu entsandten Lehrer aus Deutschland bewußt, unter welch veränderten Unterrichtsbedingungen er an einer Auslandsschule arbeitet¹. Zahlen, die als Erfahrungswerte für die hiesige Deutsche Schule in Barcelona gelten – 10% deutsch-, 20% spanisch- und 70% gemischtsprachige Kinder verdeutlichen die Situation. Diese Zahlen mögen an anderen Orten anders aussehen, für alle gilt aber, daß auch die sogenannten „muttersprachigen Schüler“ in einer anderssprechenden Umwelt leben. Auch bei diesen Kindern entwickelt sich die Sprachkompetenz im Deutschen nicht altersgemäß. Der in den Familien auf alltägliche Belange reduzierte Sprachgebrauch und der Mangel an Medien, die die deutsche Sprache verwenden wie Bücher, Zeitschriften, Fernsehen etc., verhindert die Ausbildung differenzierter Begriffe. Neben dem Deutschunterricht leiden im besonderen Maße die Sachfächer wie beispielsweise Biologie, Erdkunde, Geschichte unter dem sprachlichen Defizit aller Schüler und im besonderen unter dem Mangel fachspezifischer Begriffe. Da eine Wissensvermittlung nur erfolgreich sein kann, wenn sie an den Lernvoraussetzungen der Schüler anknüpft, muß sich ein Unterricht, im besonderen Maße der Fachunterricht, an die oben beschriebene Situation anpassen. Ein ungeprüftes Übertragen in Deutschland bewährter Unterrichtsmethoden und -modelle muß scheitern.

In meinem Geschichtsunterricht im 7. Schuljahr an der Oberschule in Barcelona sah ich mich wie jeder Fachkollege mit dem Problem konfrontiert, den Inhalt eines Buches in einem Schuljahr den Schülern zu vermitteln. Wer die schon für Kinder in Deutschland schwer verständlichen und mit Fachausdrücken gefüllten Unterrichtsbücher kennt, weiß, welch schwierigem

Unterfangen sich ein Fachlehrer im Ausland gegenübersteht. Meine erste Geschichtsstunde im üblichen Frontalunterricht bestätigte mir meine Befürchtungen. Anfänglich versuchte ich, die verklausulierten Texte in leicht verständlichem Deutsch den Schülern näherzubringen. Das anschließende „klärende“ Unterrichtsgespräch zeigte bald deutlich, an wie vielen Schülern ich „vorbeigeredet“ hatte; darüber hinaus war bei dieser zeitraubenden Methode niemals das vorgeschriebene Pensum zu bewältigen. Um diese Problematik zu lösen, stellte ich meinen Unterricht auf Gruppenunterricht um. Nach einigen Monaten der Erprobung in drei 7. Schuljahren erscheint diese Lösung mir erfolgreich und soll daher im folgenden näher beschrieben werden.

Unterrichtsverlauf

Das wesentliche Ziel des Gruppenunterrichtes ist es, das gute aber dem Sprachvermögen der Schüler unangemessene Unterrichtswerk, denn kein Verlag wird sich bereiterklären, spezielle Geschichtsbücher für das deutsche Auslandsschulwesen zu verfassen, so umzugestalten, daß die Schüler verständliche und somit nutzbringende Texte erhalten. Zu diesem Zweck teile ich ein größeres Kapitel (ca 8–10 Buchseiten) in 6 Abschnitte. Die Schüler bekommen den Auftrag, 6 Arbeitsgruppen zu bilden. Jede Gruppe, normalerweise bestehend aus 5 Schülern, erhält nun einen 1–2 Seiten umfassenden Textabschnitt zugewiesen. Als Hausaufgabe soll jedes Gruppenmitglied den Text sorgfältig durchlesen. Nach diesen Vorbereitungen beginnt die folgende Stunde unmittelbar mit der Gruppenarbeit. Die Schüler setzen sich hierzu zusammen und besprechen zunächst den Inhalt der Texte, um anschließend gemeinsam einen kurzen leicht ver-

ständlichen Bericht des zugewiesenen Abschnittes zu erstellen. Am Ende der Stunde liegen somit dem Lehrer alle Berichte des Kapitels zur Korrektur und Vervielfältigung vor. Sie werden in der folgenden Stunde an alle Schüler verteilt und bilden die Arbeitsgrundlage des sich anschließenden Frontalunterrichts. Zur Besprechung aller Gruppentexte sind je nach Schwierigkeitsgrad 2–3 Unterrichtsstunden vorgesehen.

Arbeitsergebnisse der Gruppenarbeiten

Im großen und ganzen erstellen die Schüler sehr brauchbare Zusammenfassungen der Originaltexte. Sie erfüllen überwiegend die beiden Anforderungen

1. Einfache, leicht verständliche Ausdrucksweise,
2. Knappe Wiedergabe nur des Wesentlichen.

Das folgende Beispiel soll dies verdeutlichen:

Der Buchtext²

Die „Neandertaler“. In einem Steinbruch des Neandertales bei Düsseldorf entdeckte man im Jahre 1856 Knochenreste und einen eigenartig geformten Menschenschädel. Sie gehörten zu einer Rasse, die seit der letzten Warmzeit und weit in die letzte Eiszeit hinein in Europa und in Teilen Asiens und Afrika lebte, wie etwa hundert Funde beweisen. Die Menschen lebten in Horden, die als schweifende Jäger dem Wild nachzogen. Sie besaßen kleinere und viel besser bearbeitete Werkzeuge aus Stein und Knochen.

Ratlos stand der Mensch vor dem Geheimnis des Todes. Er legte seine Toten in Schlaf Lage, oft mit angezogenen Beinen, ins Grab. Da er ein Weiterleben der Verstorbenen glaubte, gab er ihnen Waffen, Werkzeuge und Eßwaren mit, damit sie mit allem Nötigen versorgt seien.

Der Schülertext

„Der Neandertaler“. Von dem Neandertaler fand man im Jahre 1856 Knochenreste und einen eigenartig geformten Menschenschädel. Diese Menschen lebten als schweifende Jäger. Sie legten ihre Toten in Schlaf Lage ins Grab und gaben ihnen Waffen und Eßwaren bei, damit sie versorgt wären.

Wenige Male war das Arbeitsergebnis weniger geglückt wie folgender Textvergleich zeigt.

Der Buchtext³

Die Götter. Gelehrte Männer haben die Sagen vom Walten der Naturmächte und von der Schwäche der Menschen aufgezeichnet und zu erklären versucht; dazu gehörten Homers „Ilias“,

die „Odyssee“ und die etwas später entstandenen Werke Hesiods. In ihren Erzählungen wirkten aber nicht mehr die oft so unheimlichen Naturmächte. Sie galten vielmehr nur noch als Werkzeuge überirdischer Wesen in Menschengestalt, der Götter. Wie die Erdenbewohner empfanden die Götter Freude und Leid, Liebe und Haß; aber unsterblich thronten sie über den Menschen. Homer und Hesiod also waren es, „die den Griechen ihre Götter geschaffen und deren Gestalt beschrieben haben“ (Herodot).

Der von der Gruppe erstellte Text:

Die Götter. Gelehrte Männer versuchten, die Schwäche und Angst der Menschen zu zeichnen. Homer und Hesiod hatten für die Griechen die Götter erfunden. Dazu gehörten Homers „Ilias“ und „Odyssee“.

Diese sicher als nicht gelungen zu bezeichnende Arbeit zeigt deutlich; der Text des Buches wurde nicht verstanden und konnte somit sprachlich und inhaltlich nicht richtig wiedergegeben werden. Nicht häufig habe ich diese Erfahrung gemacht, aber selbst wenn ich solche Texte wie oben erhielt, war ich froh darüber. Mehr als bei einem Frontalunterricht erfuhr ich so mehr über den Wissensstand der Schüler. Ich erkannte, welche Verständnisschwierigkeiten bestehen, allerdings wurde mir darüber hinaus auch wiederholt bewußt, inwieweit das Geschichtsbuch häufig einfache Sachverhalte unklar und unnötig kompliziert darstellt. Die „mißglückten“ Gruppenergebnisse zeigten mir die Gefahrenmomente auf.

Die von den Schülern erstellten Texte wurden bei der späteren Behandlung im Klassenverband daraufhin überprüft, ob sie leicht verständlich sind. Es ist nicht einfach, schwierige Texte verständlich auszudrücken, aber die Erfahrung zeigt, daß Schüler eines 7. Schülerjahrganges bei wiederholter Übung dazu in der Lage sind. Das zweite Gebot besteht darin, nur das Wesentliche mitzuteilen. Nicht immer läßt sich eindeutig festlegen, welches die Kerninformationen sind. Wie folgender Text zeigt, berichten manche Gruppen über Dinge, die dem Lehrer bei einer knappen Inhaltsangabe als weniger erwähnenswert erscheinen:

Gruppenarbeit: Das Leben der Spartiaten⁴

Die Spartiaten lebten kriegerisch und sportlich. Eine ihrer besonderen Mahlzeiten war die „Schwarze Suppe“, die aus Fleischbrühe, Tierblut, Essig und Salz bestand. Sie mußten sie gemeinsam einnehmen . . .

Das nachfolgende Unterrichtsgespräch zeigt häufig, daß die Auswahl der Informationen genau der altersspezifischen Interessenlage der Schüler entspricht, daß sich eben alle Schüler für die „Schwarze Suppe“ interessieren und diese somit „wichtig“ ist. Daß der Lehrer trotzdem nicht darauf verzichten darf, für das Geschichtsverständnis wichtige Sachverhalte „nachzuliefern“, soll später behandelt werden.

Sprachfördernde Effekte der beschriebenen Unterrichtsmethode

Bei der Hausaufgabe, die der Gruppenarbeit vorangeht, sieht sich der Schüler zunächst allein mit der Aufgabe konfrontiert, den schwer verständlichen Buchtext durchzuarbeiten. Verglichen mit einem üblichen Geschichtsunterricht, entbehrt er in dieser ersten Arbeitsphase der Hilfe sowohl des Lehrers als auch der Mitschüler. Allerdings ist die Auseinandersetzung mit einem unbekannten Buchtext auf ein geringes Maß reduziert. Bei der späteren Besprechung der Textinhalte in den einzelnen Gruppen bieten sich bereits folgende sprachfördernde Vorteile:

1. Bei günstiger Zusammensetzung der Gruppen, worauf ich später näher eingehen möchte, profitiert durch mündliche Kommunikation der fremdsprachige Schüler von dem größeren Sprachreichtum und -sicherheit des muttersprachigen Schülers.
2. Der dem Gespräch zugrunde liegende Buchtext hilft sowohl dem mutter- als auch dem fremdsprachigen Schüler bei der Entfaltung einer gehobenen Fachsprache, fördert die Begriffsbildung und die Entwicklung spezieller Sprachstrukturen.
3. Bei auftretenden Problemen, sei es bei der Interpretation einzelner Textstellen oder, was häufiger vorkommt, bei Unkenntnis von Fachtermini, steht der von der Unterrichtsführung befreite Lehrer den Arbeitsgruppen jederzeit helfend zur Verfügung. Auftretende Sprachprobleme können somit unmittelbar behoben werden.

Nach der mündlichen Auseinandersetzung mit dem Text erstellen die Gruppen einen gemeinsamen Bericht, der das Wesentliche des Buchabschnittes in leicht verständlicher Form wiedergibt. Diese Phase nimmt von der Bedeutung und dem Zeitaufwand her den größten Raum ein. Hier sind die sprachfördernden Maßnahmen besonders evident.

1. Die Schüler ringen gemeinsam um den bestmöglichen schriftlichen Ausdruck.

2. Der Buchtext bietet Formulierings- und Rechtschreibhilfen.
3. Bei auftretenden Schwierigkeiten kann die Hilfe des Lehrers jederzeit in Anspruch genommen werden.

Bei einer adäquaten Bemessung der Buchabschnitte werden die Schüler fast ohne Ausnahme mit der Erstellung der Berichte innerhalb einer Unterrichtsstunde fertig. Wünschenswert wäre es, wenn noch Zeit bliebe, alle Gruppentexte vorzulesen. Normalerweise ist das nicht möglich. Bei der anschließenden Durchsicht und Korrektur der Arbeiten sollte der Lehrer behutsam vorgehen, um die Anstrengungsbereitschaft und Motivation bei den Kindern wachzuhalten. Es empfiehlt sich, die Vervielfältigung der verbesserten Gruppentexte den Schülern zu überlassen. In allen Klassen finden sich auf dieser Altersstufe viele Schüler nur allzugerne bereit, die Arbeiten auf Matrizen zu tippen, was für den Lehrer eine spürbare Arbeitsentlastung bedeutet. So sollten bei guter Planung und Organisation bereits in der folgenden Stunde alle Texte jedem Schüler vorliegen. Der Effekt, der davon ausgeht, daß die Schüler ihre eigenen und fremden Berichte vervielfältigt erhalten, ist überraschend. Diese, den Schülern meist unbekannte Würdigung ihrer Arbeitsergebnisse, wirkt sich leistungssteigernd aus, vor allem auch, wenn die Namen der Schüler unter dem Gruppentext vermerkt werden. Zunehmend hebt sich das Anspruchsniveau und damit die Bereitschaft, bei späteren Textentwürfen, sich um ein hohes Sprachniveau, d. h. um Sprachreichtum und Sprachrichtigkeit zu bemühen und sich zunehmend in eine Fachsprache einzuarbeiten.

Die weitere Unterrichtsarbeit basiert fast ausschließlich auf den Gruppentexten. Nur bei Unklarheiten oder speziellem Interesse wird das der Sprachfähigkeit der Schüler unangemessene Geschichtsbuch hinzugenommen. Die Arbeitsgrundlage bilden somit leicht verständliche Texte. Die wenigen unbekannten Begriffe können schnell geklärt werden, und zwar nicht vom Lehrer, sondern von den Schülern, die den Text erstellt haben. Es zeigt sich sehr bald, daß an den Unterrichtsgesprächen nun alle Schüler teilnehmen können; auch die fremdsprachigen Schüler werden zum aktiven Gebrauch der deutschen Sprache angeregt.

Allgemeine Überlegungen zur Durchführung der Gruppenarbeit

Es würde den Rahmen dieses Berichtes sprengen, ginge ich allzu detailliert auf die Maßnahmen ein, die nötig sind, um eine erfolgreiche Gruppenarbeit zu ermöglichen. Es zeigt sich aber, daß viele Lehrer die Vorteile dieser Unterrichtsform gerade in einem integrierten Fachunterricht in einer bilingualen Schule begrüßen, bei der Anwendung fehlt jedoch Erfahrung. Ich möchte deshalb kurz einige mir wesentlich erscheinende Überlegungen anfügen.

Seit einigen Monaten führe ich sowohl in zwei 6. als auch drei 7. Schuljahren Gruppenarbeiten durch. Allen 5 Klassen war diese Arbeitsform mehr oder weniger unbekannt. Dennoch waren alle Schüler ohne nennenswerte Einübungszeit zu dieser kooperativen Arbeitsweise bereit und fähig. Dazu tragen die günstigen altersspezifischen Voraussetzungen der Schüler bei und die Tatsache, daß ein Abweichen vom sonst üblichen Frontalunterricht begrüßt wird. Trotz dieser günstigen Ausgangslage sollten einige Gefahrenmomente beachtet werden. Als problematisch erweist sich immer wieder der Unterrichtsbeginn und die Endphase. Bevor die Schüler anfangen, selbständig zu arbeiten, bedarf es einiger Anweisungen, Erläuterungen des Lehrers und Absprachen mit den Schülern. Geklärt sein muß:

1. Die Zusammensetzung der Gruppen
2. Der Gruppensprecher und Schriftführer
3. Die Sitzordnung, damit eine gute Zusammenarbeit der einzelnen Gruppenmitglieder möglich ist und eine gegenseitige Belästigung der einzelnen Gruppen untereinander weitgehend ausgeschlossen wird
4. Die Lautstärke bei der Gesprächsführung; normalerweise ist nur flüstern erlaubt
5. Die zur Verfügung stehende Zeit
6. Erwünschte und erlaubte Arbeitsmittel (Geschichtsbuch, Wörterbuch)
7. Wie zu verfahren ist, wenn die Gruppe die Hilfe des Lehrers benötigt (Handzeichen erscheint sinnvoll)
8. Das Verhalten der Schüler, die die Gruppenarbeit vorzeitig beendet haben. Damit die Arbeit der übrigen nicht beeinträchtigt wird, bedarf es attraktiver Zusatzaufgaben
9. Die Anforderungen an die Gruppentexte z. B. Anordnung und Angaben, die sie enthalten müssen, wie beispielsweise Seitenzahl im Buch u. ä.

Wichtig erscheinen mir auch die der Gruppenarbeit vorausgehenden Maßnah-

men, wie die dem Leistungsniveau der Schüler angepaßte Einteilung der Buchabschnitte und gezielte Arbeitsanweisungen für die Hausaufgabe. So sollen beispielsweise allzu eifrige Schüler darauf hingewiesen werden, daß nur eine mündliche Auseinandersetzung mit dem Buchtext erwünscht ist. Es gibt immer wieder Schüler, die bereits schriftliche Wiedergaben des Gelesenen zum Unterricht mitbringen. Damit wird aber ein gemeinsames Bemühen um einen Gruppentext verhindert und der eigentliche Sinn verfehlt. Darüber hinaus wird die Arbeit der übrigen Gruppen beeinträchtigt. Bei der bereits zuhause geleisteten Vorarbeit wird der Gemeinschaftstext rascher erstellt, und allzuleicht tragen die dann unbeschäftigten Kinder Unruhe in die Klasse.

Selten treten nach meinen bisherigen Erfahrungen Schwierigkeiten bei der Erstellung eines gemeinsamen Gruppentextes auf. Zunehmend sahen sich alle Gruppenmitglieder ermutigt, aktiv an der Gestaltung teilzunehmen. Dagegen legten die meisten Schüler weniger Wert auf eine vorangehende mündliche Auseinandersetzung mit dem Buchabschnitt. Zwar findet naturgemäß bei der Formulierung der Berichte noch ein mündlicher Meinungsaustausch statt, oft wird z. B. dann erst bemerkt, daß Begriffe noch geklärt werden müssen, dennoch sollte der Lehrer darauf drängen, daß die Gruppenarbeit mit einem Gespräch über das zuhause Gelesene beginnt. Folgende Gründe scheinen mir in diesem Zusammenhang die wichtigsten:

1. Diese mündliche Phase bereitet die schriftliche Wiedergabe vor und bietet vor allem dem im Deutschen ungeübteren Schüler Formulierungshilfen.
2. Im kleineren Kreis von nur 5 Schülern erhalten viele Kinder Gelegenheit zum aktiven Sprachgebrauch, was zu einer besseren Sprachbeherrschung führt.
3. Sprachhemmungen und -unsicherheiten des nicht gerade erfolgsverwöhnten fremdsprachigen Schülers können zunächst im kleineren Kreis abgebaut werden, um zunehmend eine aktive Beteiligung an Gesprächen im Klassenverband anzubahnen.

Von entscheidender Bedeutung für die Qualität der Schülerleistungen in dieser 1. Unterrichtsstunde wird die Arbeit im folgenden Frontalunterricht. Es wurde bereits an anderer Stelle darauf hingewiesen, wie die Würdigung der Gruppenarbeiten durch den Lehrer aber auch der Mitschüler das

Anspruchsniveau hebt und damit die Anstrengungsbereitschaft wachhält.

Antwort auf mögliche Einwände

Der Lehrer, der die beschriebene Arbeitsmethode wählt, wird einige Fragen zu beantworten haben. Bedenken werden geäußert, ob es ausreicht, wenn der Schüler nur einen geringen Teil des Buches selbst durcharbeitet, im übrigen auf die Berichte anderer angewiesen ist. Gehen ihm bei diesem Verfahren nicht wichtige Informationen verloren? Selbstverständlich werden die Schülertexte nicht immer das Wesentliche enthalten. Dieses Defizit kann und muß der Lehrer durch Nachtrag des Nichterwähnten ausgleichen.

Von Kollegen wird häufig auch die Frage gestellt, ob diese Arbeitsweise nicht zu zeitaufwendig ist, genauer, ob das vorgeschriebene Pensum bewältigt wird. Wie eingangs bereits erwähnt, sieht hier das Arbeitsergebnis besonders günstig aus. Aufgrund des arbeitsteiligen Verfahrens kann gerade das Geschichtsbuch durchgearbeitet werden. Vor allem zeigt sich, daß die Energien der Schüler nicht durch bloße Dekodierung schwieriger Texte aufgerieben werden und daß sich der Unterricht auch nicht darin erschöpft, Begriffe zu klären, sondern daß die Behandlung leicht verständlicher Texte genügend Raum läßt, den eigentlichen Auftrag eines modernen Geschichtsunterrichts zu erfüllen. Dieser vermittelt nicht nur isoliertes Wissen, sondern auch Erkenntnisse. Er liefert nicht nur Einzelfakten, sondern regt zur Zusammenschau an. Kurz, er zielt darauf ab, die Schüler zu altersgemäßer Einsicht in Grundprobleme des menschlichen Zusammenlebens in Staat und Gesellschaft zu führen.

Ernstzunehmende Bedenken betreffen die Zusammensetzung der Gruppen. Sieht die Gruppenbildung so aus, daß überwiegend muttersprachige bzw. fremdsprachige Schüler miteinander arbeiten, so besteht für die letzteren die Gefahr, daß der Mangel an Sprachkompetenz zur Einübung eines mangelhaften und falschen Deutsch führen. Dem kann dadurch begegnet werden, daß der Lehrer darauf achtet, daß in jeder Gruppe zumindest $\frac{1}{3}$ der Teilnehmer Deutsch gut beherrschen. Wie zuvor erwähnt, bieten die zu bearbeitenden Buchtexte zusätzliche Formulierungshilfen.

Bedenken, ob bei diesem arbeitsteiligen

Verfahren eine ausreichend gleiche Basis für Klassenarbeiten besteht, sollten ebenfalls beachtet werden. Ich meine, daß dies nicht genügend der Fall ist, zumal die Gruppentexte als Lernstoff zu breit angelegt sind und nicht immer das Wesentliche enthalten. Deshalb fertigte ich für die Schüler noch zusätzliche kurze Merktex te an. Möglich wäre auch, die Zusammenfassungen, die die meisten Geschichtsbücher enthalten⁵, als gemeinsame Grundlage für die Überprüfung des Gelernten zu verwenden.

Ausblick

In der 2. Hälfte dieses Schuljahres wird der Geschichtsunterricht auch auf Wunsch der Schüler, in der begonnenen Weise fortgesetzt. Um Ermüdungserscheinungen vorzubeugen, um neue Impulse zu geben und den Schülern weitere Entfaltungsmöglichkeiten zu bieten, wäre im folgenden Schuljahr eine Modifizierung der Unterrichtsmethode ratsam. Diese Überlegungen gelten nicht für die Deutsche Schule in Barcelona, da hier die begonnene Arbeit eine Unterbrechung findet. Aufgrund der Einführung des „Bachillerato Mixto“ wird im folgenden Schuljahr der Geschichtsunterricht in spanischer Sprache erteilt (Lernziele nach spanischen Vorstellungen und Richtlinien und an Hand eines hiesigen Schulbuches). Wo ein Wechsel der Unterrichtssprache nicht gegeben ist, wäre eine Fortführung und Weiterentwicklung der Gruppenarbeit sinnvoll. Wünschenswert erscheint eine weitere Steigerung der Schüleraktivitäten und -initiativen. So könnten die Gruppen bei der Abgrenzung und Verteilung der Buchtexte mitwirken, die Unterrichtsmethode beeinflussen und bei der Bereitstellung von Arbeitsmaterialien helfen.

In diesem Bericht sollen sprachfördernde Überlegungen im Vordergrund stehen. Der pädagogische Wert der Gruppenarbeit soll dennoch kurz behandelt werden. Sicher ist, daß bei einem demokratischen Unterrichtsstil des Lehrers eine größere Schüleraktivität und Produktivität erreicht, die selbständige Arbeitsweise gefördert wird und durch zahlreiche Interaktionen soziales Lernen stattfindet. Dieser Aspekt erscheint mir in einer bikulturellen Schule besonders wichtig, besteht der Auftrag dieses Schultyps doch gerade darin, Schüler verschiedener sprachlicher und kultureller Herkunft zusammenzuführen.

Von besonderem Gewicht ist die Beantwortung der Frage, ob die beschriebene Unterrichtsmethode auch in anderen Sachfächern angewandt werden kann. Ebenso wie Geschichte leiden Biologie, Erdkunde, Chemie, Physik u. a. unter den unzureichenden Sprachkenntnissen der Schüler. Überall macht sich der Mangel an fachspezifischen Begriffen bemerkbar. Ein Ausweg aus dieser Lage wird gesucht und neue Unterrichtsweisen gewählt. Vor kurzem wurde in Erdkunde, die in diesem Artikel beschriebene Gruppenarbeit von einer Kollegin eingeführt. Aufgrund der kurzen Erprobungszeit stehen noch aufschlußreiche Ergebnisse aus. Auch im Biologieunterricht erwies sich ein Abweichen von den zu schwierigen Buchtexten als erforderlich. Auch hier sollen Schüler an der

Gestaltung vereinfachter Texte mitwirken. Mir erscheint die Aussicht als nicht unrealistisch, daß die gewählte Unterrichtsmethode in modifizierter Form unter Berücksichtigung des speziellen Faches, des Könnens- und Entwicklungsstandes der Schüler, des Arbeitsstiles des Lehrers und ähnlicher Faktoren auf andere Fächer übertragbar ist.

Anmerkungen

¹ Berthold Feige, Impressionen eines Neuling in Sachen Auslandsschule, in „Der Deutsche Lehrer im Ausland“, Max Hueber Verlag München, Heft 3/1977, S. 155 ff.

² Klett's Geschichtliches Unterrichtswerk, Urzeit und Altertum, Ausgabe c, Stuttgart 1970 S. 7, 8.

³ ebd. S. 41

⁴ ebd. S. 50.

⁵ Siehe auch: Mittelmeerkulturen und werdendes Abendland. Schöningh, Schroedel, Paderborn 1975.

Dieter KLAPPROTH

Fachspezifische Sprachstrukturen der Kunsterziehung und ihre Vermittlung im Deutschunterricht

Eine Bildbeschreibung in der Klasse 8

Der Planung der Unterrichtseinheit gingen folgende Vorüberlegungen voraus:

1. Unterrichtsgegenstand in der Kunsterziehung sollte die Beschreibung einer mittelalterlichen Buchmalerei aus dem Perikopenbuch Heinrichs II. („Verkündigung an die Hirten“ um 1010)¹ sein und zwar mit der Zielrichtung, die Sinnbildhaftigkeit der Darstellung zu erkennen.
2. Es war zu erwarten, daß die Sprachkompetenz der spanischen Schüler nicht hinreichen würde, um eine solche Aufgabe zufriedenstellend zu lösen.
3. So ergab sich die Notwendigkeit, nach vorbereitenden Sprachübungen zu suchen, die dieser Aufgabe dienlich sein könnten.
4. Die Übungen sollten — eingrenzend — Strukturen betreffen, die auch in den Kunstgeschichtsbüchern der Kinder zur Beschreibung der konnotativen Bildschicht² gebräuchlich sind und die über die Einmaligkeit des vorliegenden Bildes hinaus exemplarischen Charakter haben.

Planung und Durchführung der Unterrichtseinheit

Eine Untersuchung von Texten im Kunstgeschichtsbuch³, die sich mit der Bedeutungsdimension mittelalterlicher Bilder befaßten, ergab, daß vorwiegend Strukturen nach dem folgenden Modell verwendet wurden:

A bedeutet B

A bedeutet, daß B

A verweist auf B

A ist ein Sinnbild für B

A ist ein Sinnbild Bs

Die Erarbeitung solcher Strukturen sollte Unterrichtsgegenstand der nächsten Deutschstunde sein.

Die Originaltexte im Lehrbuch erschienen für eine solche Erarbeitung deshalb zu schwer, weil die ikonografischen Informationen, auf die sich der Blick ja konzentrieren sollte, neben einer Fülle anderer Informationen (oft innerhalb eines Satzgefüges) vorkamen.

Zur Einführung in den Problemkreis wurde den Schülern deshalb zunächst ein Bild von Stefan Lochner („Maria in der Rosenlaube“ 1440)⁴ zusammen mit einem vereinfachten Interpretationstext nach Waldmann⁵ und Lippert⁶ vorgelegt, der ausschließlich ikonografische Information enthielt und syntaktisch nach dem obigen Modell aufgebaut war:

Die Wiese, auf der Maria mit dem Kind sitzt, *ist ein Sinnbild* (alegoria) des Paradieses.

Die Größe der Maria *zeigt*, daß sie die wichtigste Person ist. Das Blau in ihrem Kleid *bedeutet* die Farbe des Himmels und *drückt* ihre Verbundenheit (solidaridad) mit dem Himmel *aus*. Die Krone auf ihrem Kopf *ist ein Symbol für* ihre Herrschaft. Das leichte Neigen des Kopfes *zeigt* ihre Demut (humilidad). Die offenen Haare *besagen*, daß sie eine adelige Frau ist. Der dreieckige Gewandzipfel (angulo de la vestidura) in ihrem Kleid *stellt* einen Hinweis auf die Trinität *dar*.

Der Apfel in der Hand des Jesuskindes *verweist auf* den Sündenfall (pecado original). Die Sitzhaltung *stellt* das königliche Thronen *vor*. Die Nacktheit *bedeutet*, daß Christus als armer Mensch leben wird. Das

Kreuz im Heiligenschein des Kindes *ist ein Sinnbild für* den Tod am Kreuz.

Die musizierenden Engel *vergegenwärtigen* (tener presente alguna cosa) die Freude im Himmel. Daß sie im Kreis angeordnet sind, *drückt aus*, daß sie Maria dienen. Ihre Flügel *meinen*, daß sie sich zwischen Himmel und Erde bewegen können.

Der alte Mann mit dem Bart über dem Kopf der Maria *stellt* Gott Vater *dar*. Die Taube *versinnbildlicht* den Heiligen Geist (el Espiritu Santo).

Die Heiligenscheine *symbolisieren* die Heiligkeit der Personen. Der Goldgrund *ist Ausdruck der* himmlischen Sphäre (esfera). Die Erdbeeren (fresas) auf der Wiese sind *ein Symbol für* Marias Bescheidenheit (modestia).

Die Schüler sollten die Worte und Wendungen herausuchen, die zu dem Wortfeld „bedeuten“ gehören und diese nach ihrer syntaktischen Ähnlichkeit ordnen. Es ergab sich eine Gruppierung nach transitiven Verben, Verben mit präpositionalem Objekt, Objektsätzen, Gleichsetzungsnominativ mit Genitivattribut und Gleichsetzungsnominativ mit Präpositionalausdruck:

bedeutet (tr. V.)	bedeutet, daß ...		
stellt ... dar (tr. V.)			
stellt ... vor (tr. V.)			
vergegenwärtigt (tr. V.)			
zeigt (tr. V.)	zeigt, daß ...		
symbolisiert (tr. V.)	ist ein Symbol (Gen. Att.)	ist ein Symbol für (Akk.)	
versinnbildlicht (tr. V.)	ist ein Sinnbild (Gen. Attr.)	ist ein Sinnbild für (Akk.)	
drückt ... aus (tr. V.)	drückt aus, daß ...	ist ein Ausdruck (Gen. Attr.)	ist ein Ausdruck für (Akk.)
besagt, daß ...			
meint, daß ...			
verweist auf ... (Akk.)			
stellt einen Hinweis auf ... dar (Akk.)			

Die Anwendung dieses Wortfeldes sollte nun an dem oben genannten mittelalterlichen Bild „Verkündigung an die Hirten“¹⁷ erprobt werden. Zur Hilfe hatten die Schü-

ler das erarbeitete Wortfeld und eine Übersicht, die die einzelnen Motive und ihre Bedeutung aufführte:

Motiv	Bedeutung
der Engel, der Goldgrund, die Farbe Purpur	die himmlische Sphäre (esfera)
die hellen Kleider des Engels	ein himmlisches Wesen (criatura), das in überirdischem Licht strahlt
der wehende Mantel	das Wort Gottes wird verkündet
die Flügel	ein Wesen, das sich zwischen Himmel und Erde als Bote (mensajero) bewegt
der Heiligenschein	die Heiligkeit der Personen
die Hand mit zwei eingebogenen Fingern	die Geste des Redens
die rechte Bildseite	die Ehrenseite
der Gegensatz zwischen oben und unten	das Hohe, das Niedrige
die Farben Gold und Purpur	die himmlische Sphäre
die Hirten, der Berg, die Schafe	die irdische Sphäre
die Blicke zum Engel	sie hören die Botschaft
der Hirte, welcher weggeht	er geht, um den Menschen die Botschaft zu bringen
die verhüllten Hände	die Demut
die Zahl 4	die irdische Sphäre
das einzelne weiße Schaf, welches abseits steht	der Opfertod (sacrificio de la vida) Christi
der Berg	ein Christussymbol
das Dreieck	1. die Trinität
	2. das Irdische (las cosas de este mundo) strebt nach oben zum Himmel
die dreiblättrigen Pflanzen	die Trinität
die Farbe Grün	das Hoffen auf Erlösung

Das Motiv und seine Bedeutung konnten nun sprachlich in verschiedener Weise verknüpft werden, z. B.:

Die verhüllten Hände drücken die Demut der Hirten aus.

Die verhüllten Hände drücken aus, daß die Hirten demütig sind.

Die verhüllten Hände sind ein Ausdruck der Demut.

Die verhüllten Hände sind ein Ausdruck für die Demut der Hirten.

Den Schülern war damit ein Instrumentarium an die Hand gegeben, mit dessen Hilfe sie sich nicht nur im Bereich der ikonografischen Bildbetrachtung sprachkompetenter ausdrücken konnten.

Der Literaturunterricht nach der Integration der deutschen und spanischen Schüler in der Klasse 9 wird bei Textinterpretationen

u. a. auch auf solche Strukturen zurückgreifen müssen.

Anmerkung: Eine umfassendere Bildbetrachtung, die auch die inhaltliche und formale Gestaltung im Auge hat, sieht sich dem weiten Aufgabenfeld gegenüber, das Fachvokabular zu reflektieren und dem Gegenstand entsprechende Strukturen zu erstellen.

¹ Lexikon der Kunststile 1, Hamburg 1975, S. 101.

² Der Inhalt des Dargestellten ist nach Arnold Gehlen („Zeitbilder“ 1960) dem Bild allein nicht zu entnehmen, sondern muß als Konnotation („Mitgewußtes“) dem Bild zugeführt werden.

³ Heinrich Waldmann „Bildbetrachtung“, Ratingen 1972 S. 65 ff.

⁴ 1) S. 132.

⁵ 3)

⁶ Klementine Lippert, Symbol-Fibel, Kassel 1964, sh. Kompositionsskizze.



Zum Text S. 37/39: „Verkündigung an die Hirten“, aus dem Perikopenbuch Heinrich II.

PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

in memoriam

Durch den Tod verloren wir unsere Kollegen

Maria-Theresia Overkott
Werner Schumann

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

Neue Mitglieder des VdLiA

ALLKÄMPER, Dr. Dieter, StR. DS San Salvador
 BLOCH, Dr. Gottfried, OStR. DS Athen
 BOLTE, Walter, L. DS Sevilla
 BUCHMEIER, Wolfgang, RSchL. Istanbul,
 Erkek Lisesi
 BURHOLT, Georg, L. DS Barraquilla/
 Kolumbien
 DAUM, Eberhard, OStR. Vordersteig 31,
 7505 Ettlingen
 FESENBURG, Heinz Peter, RSchL.
 Berggewann 4, 6940 Weinheim-Oberflocken-
 bach
 FRIEDRICH, Brigitte, OStR.
 Friedrichsdorfer Str. 7, 6380 Bad Homburg
 FÜCHTJOHANN, Heinz-Gerd, GHL.
 DS Mexiko-Stadt
 FÜCKERT, Hans, R. DS Karibib/SWA
 GERHARDT, Hartmut, OStR. DS Madrid
 GRIESEL, Günther, OStR. DS Helsinki
 HÄFELE, Eva-Maria, StR. DS
 Caracas/Venezuela
 HAMM, Thomas, OStR. DS Santa Cruz
 de Tenerife
 JOCKUSCH, Robert, OStR. Colegio Goethe,
 Buenos Aires
 KIRSCHNER, Ewald, StD. DS Bilbao
 KÖHL, Rainer, StD. DS Dublin
 MAHNKOPF, Heidebert, L.
 Störtebeker Weg 9, 2408 Niendorf
 MIEHE, Christine, L. DS Windhoek
 OBERSCHMIDT, Detlef, RSchL.
 Riemannstr. 8, 3400 Göttingen
 PAEFFGEN, Thomas, StR.
 Joh.-Jak.-Astorstr. 6, 6909 Walldorf
 RÄTSCHER, Rainer, StR. Senningsweg 39,
 5840 Schwerte
 RICHTER, Bernd, OStR. DS Windhoek
 ROLIRAD, Hans-G. DS Caracas/Venezuela
 ROTHE, Thomas, StR. DS Las Palmas
 de Gran Canaria
 SCHIEMANN, Jörg, L. DS Windhoek
 SCHLIEPER, Peter, StRef. Goethestr. 26,
 7800 Freiburg
 SCHNEIDER, Karl, StR. DS Mailand
 SCHULZ, Christa-Maria, OStR. DS La Paz/
 Bolivien
 UNMÜSSIG, Bernhard, StD. DS Madrid
 VOGEL, Rüdiger, L. DS Windhoek
 WINAU, Dr. Herbert, StR. DS Windhoek

Anschriftenänderungen

BECHTEL, Werner, DS Asuncion/Paraguay
 BOBZIN, Hermann, Vorkampsweg 168 c,
 2800 Bremen 33
 BUSCH, Hans, Steingrubenstr. 8,
 7340 Geislingen
 DÜSER, Gerd, DS Windhoek
 FUSS, Karl, AFCENT International School,
 Ferd. Bolstraat 1, Brunssum, Niederl.
 GÖRKE, Helmut, DS Beirut
 GRAVE, Marianne, Alte Würzburger Str. 9,
 8700 Würzburg 25
 GULBA, Werner, Ludwigstr. 5,
 8950 Kaufbeuren
 HALLER, Rudolf, Nederlingerstr. 32 a,
 8000 München 19
 HARTMANN, Karin, Paradiesgärtchen 6,
 8900 Augsburg
 HENKE, Dieter, Ringau 7,
 3437 Bad Soden-Allendorf
 ISRINGHAUSEN, Hans, Am Vorwerk 56,
 4800 Bielefeld 1
 KASPER, Heinz-Friedrich,
 Trierer Landstr. 5, 5560 Wittlich
 KIRCHGEORG, Eberhard, DSV Santiago
 LAUDIEN, Wienrich, Sylter Str. 5,
 2222 Marne
 LIESECKE, Manfred, Am Haldenrain 55,
 7014 Kornwestheim
 MAYR, Reinhold, Sonnentäl 31,
 8175 Greiling
 MOHRY, Benno, Kraftwerk-Union —
 Engineering Services LLC-TU POB 261
 Bushehr/Iran
 NÖTZOLD, Enno, Geibstr. 16,
 6550 Bad Kreuznach
 PEICHERT, Rasmus, Schumannstr. 53,
 5300 Bonn
 PETRICONI, E. J., Ulmenstr. 6,
 6232 Bad Soden-Neuenhain
 RICHTER, Peter, Am Barkenkamp 10,
 2081 Hasloh
 RIXMANN, Gerd, Kolpingstr. 33,
 6228 Eltville
 SANDROCK, Dieter, Hellingstr. 9,
 4800 Bielefeld 1
 SCHÄRF, Volker, Benningsenstr. 32,
 6520 Worms
 SCHMID, Gertrud, Sickenhäuserstr. 101,
 7410 Reutlingen
 SCHOOP, Günther, Jean-Bareth-Str. 14,
 6080 Groß-Gerau
 SCHWARZ, Walter, Julius-Leber-Str. 21,
 5090 Leverkusen 1
 STEINMEISTER, Lothar, Buhnstr. 76,
 4973 Vlotho-Uffeln
 TEWS, Helmut, Pestalozzistr. 31,
 3380 Goslar 1
 TRÖSKEN, Werner, Neuhooffstr. 22,
 6340 Dillenburg
 ULLRICH, Peter, Instit. Alemán Osorno/Chile
 ZAHRT, Karl-Ulrich, Hans-Böckler-Str. 80,
 6200 Wiesbaden

Berichtigung

Im Heft 1/78, S. 43, wurde der Name unseres
 Kollegen falsch angegeben. Es muß heißen:
 MALUCH, Peter, DS Beirut/Libanon.

Kurzbericht über die 8. Regionaltagung der Regionalgruppe Spanien/Portugal

Die Tagung fand vom 2. bis 4. Februar in Madrid statt. Folgende Schulen waren durch Delegierte vertreten: Barcelona, Bilbao, Las Palmas, Lissabon, Madrid, Porto, San Sebastian, Sevilla, Valencia. In Zukunft sollte wenigstens ein Schulleiter mit dabei sein.

Die Tagung begann mit einem Abendessen, an dem auch eine Reihe von Lehrern der DS Madrid teilnahmen. Das Arbeitsprogramm wurde durch Berichte des Vorstandes eröffnet. Der Vorsitzende, Herr SEYLER, beleuchtete die Korrespondenz mit dem Hauptvorstand und den Schulen auf der iberischen Halbinsel. Sein Stellvertreter, Herr BURBIEL, stellt die Ergebnisse der zweijährigen Tätigkeit dar. Insgesamt zeigte sich, daß der Gesamtverband alle Anträge und Anregungen übernommen hatte und damit der eigentliche Zweck der Regionalgruppe erfüllt wurde: Kontinuität der Wirksamkeit des Verbandes, gestützt auf die aktuelle Erfahrung der Kollegen vor Ort. Als Anregungen für die weitere Arbeit wurden genannt: Kontaktaufnahme zu den z. Z. nicht teilnehmenden Schulen Beja und Santa Cruz (Tenerife), deutlichere Darstellung der Verbandstätigkeit für die Ortskräfte, verstärkte gegenseitige Information der Schulen.

Im Auftrag der Zentralstelle hielt der Fachberater für Deutsch, Herr BIELER, ein informatives Referat über „Die Neue Sekundarstufe: Grundlagen und Ziele“. Dabei ging es um pädagogische und kulturpolitische Aspekte. Die Aussprache ergab, daß die Neue Sekundarstufe an den verschiedenen Schulen der Region in Einzelheiten ver-

schieden verwirklicht wird. Eine Vereinheitlichung kann wohl erst erwartet werden, wenn die Lehrpläne und Abiturbedingungen verbindlich definiert sind.

Breiten Raum nahm die Diskussion und Verabschiedung der aus den verschiedenen Schulen vorliegenden Anträgen ein, die durch den Hauptvorstand bei den betreffenden Stellen vertreten werden sollen. Genannt seien folgende Problemkreise:

Ortskräfte: Nachversicherung in der gesetzlichen Rentenversicherung — Erhöhung der Beihilfe für Deutschlehrer und für Lehrer mit deutschsprachigem Fachunterricht — Fortbildung am Ort.

Schulorganisation: Entlastung für Grund- und Hauptschullehrer, die an der Oberstufe unterrichten — Rahmenkonzept für die Neue Sekundarstufe.

Berufständische Probleme: Beseitigung von Steuerungerechtigkeit — Benachrichtigung bei Gehaltsänderung — frühzeitige Bekanntgabe des Einsatzortes bei Rückkehr nach Deutschland — Beurlaubung beamteter Ehefrauen von vermittelten Lehrern.

Verband: Übernahme von Kosten für die Zeitschrift „Information Deutsch als Fremdsprache“ — Herausgabe einer „Erlaßsammlung“ — Tabellen über Bezüge.

Als neuer Regionalobmann wurde Herr GRAFF, Valencia, gewählt, als sein Stellvertreter Herr BIERMANN, Madrid. Mit dem Dank an den bisherigen Vorstand endete die Regionaltagung.

W. BIERMANN, DS Madrid

Wahlrecht für Auslandslehrer — noch einmal

Der Verband bemüht sich seit langem, für Auslandslehrer das Wahlrecht zu erlangen; wie es scheint, bahnt sich langsam ein Erfolg an. Wie richtig diese Forderung ist, zeigt sich an einer sehr neuen, erst jetzt aktuellen Entwicklung: den geplanten Europawahlen!! Dürfen Auslandslehrer an sich, besonders die in Europa vermittelten, bei diesen Wahlen mitwählen — oder sind sie wieder nicht vorgesehen bzw. vergessen worden? — Der VdLiA hat aus diesem Grunde an Frau Staatsminister

Dr. Hamm-Brücher einen Brief gerichtet, der um Beantwortung dieser Frage bittet. Er stellt gleichzeitig klar, daß ein Zusammenhang mit dem allgemeinen Wahlrecht für Auslandslehrer besteht und weist darauf hin, daß gerade die Europawahlen geeignet sind, endlich einen Einbruch zu erzielen. Die Ausrede, im Ausland sei es eben anders, gilt hierbei zumindest nicht für die in Europa tätigen — das sind un-mittelbarste Europäer!!

ms.

Verband deutscher Lehrer im Ausland

Anschriften

Der Vorstand des VdLiA für die Wahlperiode 1977/79 setzt sich zusammen aus:

Dr. Manfred SAUER, Vorsitzender
Am Waldesrand 51, 5800 Hagen 1
Ruf: 0 23 31 / 5 24 06

Ernst BEYER, stellv. Vorsitzender,
Geschäftsführer
Dorfhalde 26, 7890 Waldshut-Tiengen 1
Ruf: 0 77 51 / 43 67

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

und den Referenten:

Dr. Irmgard FOERSTER, Referentin 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 der
Verbandszeitschrift
Großer Kamp 31, 2300 Kiel 14
Ruf: 04 31 / 78 39 21

Gotthard HÖNIG, Referent für Verbands-
organisation
Kornweg 19, 6229 Schlangenbad 5
Ruf: 0 61 29 / 87 40

Götz URBAN, Referent für schulpolitische und
pädagogische Fragen
Kabemühlenweg 24, 3520 Hofgeismar
Ruf: 056 71 / 13 37

Zweck des Verbandes

Über Zweck und Aufgaben des Verbandes unterrichten die Satzungen und eine Broschüre, die über die Geschäftsstelle des VdLiA zu erhalten sind.

Jahresbeitrag

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

Die Konten des VdLiA lauten:

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

Information

Prüfungen zur Erlangung einer deutschen Hochschulzugangsberechtigung an Schulen im Ausland

vom 1. April 1977 bis 31. März 1978

Zwischen dem 1. April 1977 und dem 31. März 1978 sind an einer Reihe von Schulen im Ausland Prüfungen zur Erlangung einer deutschen Hochschulzugangsberechtigung abgehalten worden. Diese Prüfungen fanden statt unter dem Vorsitz

eines Beauftragten der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, den der Präsident dieser Konferenz im Einvernehmen mit dem Auswärtigen Amt bestellte.

I.

Deutsche Reifeprüfungen fanden an folgenden Deutschen Auslandsschulen, die zur Reifeprüfung führen, statt:

Ägypten:	Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo
Äthiopien:	Deutsche Schule in Addis Abeba
Finnland:	Deutsche Schule (Pestalozzi-Schule) in Helsinki
Frankreich:	Deutsche Schule in Paris
Griechenland:	Deutsche Schule (Dörpfeld-Gymnasium) in Athen
Iran:	Deutsche Schule in Teheran
Italien:	Deutsche Schule in Genua
	Deutsche Schule in Mailand
	Deutsche Schule Istituto Giulia in Mailand
Japan:	Deutsche Schule in Tokyo
Niederlande:	Deutsche Schule in Den Haag
	Deutsche Abteilung der Internationalen AFCENT-Schule in Brunssum
	Arnold-Janssen-Schule in Steyl
	Kolleg St. Ludwig in Vlodrop
Portugal:	Deutsche Schule in Lissabon
	Deutsche Schule in Porto
Schweden:	Deutsche Schule in Stockholm
Spanien:	Deutsche Schule (Colegio San Alberto Magno) in Barcelona
	Deutsche Schule (Colegio San Bonifacio) in Bilbao
	Deutsche Schule (Colegio de San Miguel) in Madrid
USA:	Deutsche Schule in Washington

Diese Prüfungen wurden nach der Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland vom 30. April 1974 (i.d.F. v. 7. Juni 1974) durchgeführt.

II.

Erstmals wurden deutsche Abiturprüfungen an Deutschen Auslandsschulen abgehalten, die ihre gymnasiale Oberstufe nach der Vereinbarung

der Kultusministerkonferenz vom 7.7.1972 in Verbindung mit den vom Auslandschulausschuß festgelegten Grundsätzen neugestaltet haben:

Belgien:	Deutsche Schule in Brüssel
Italien:	Deutsche Schule in Rom

Die Abiturzeugnisse der Deutschen Schule Brüssel sind mit Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 8.7.1975 den an Gymnasien in der Bundesrepublik Deutschland erworbenen Zeugnissen der allgemeinen Hochschulreife als

gleichwertig anerkannt, diejenigen der Deutschen Schule Rom mit Beschluß vom 22.3.1976. Die Zeugnisse tragen einen entsprechenden Vermerk.

III.

Folgende Schulen wurden von der Kultusministerkonferenz zur Abhaltung einer deutschen Reifeprüfung ermächtigt:

Türkei: Deutsche Schule in Istanbul
Venezuela: Deutscher Zweig der Humboldt-Schule in Caracas

Diese Prüfungen wurden nach der Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland vom 30. April 1974 (i.d.F. v. 7. Juni 1974) durchgeführt, an der Deutschen Schule Istanbul ausschließlich für nicht-türkische Schüler (s. auch Abschn. IX).

IV.

Die Kultusministerkonferenz erteilte drei Privatschulen im deutschsprachigen Ausland die Genehmigung, eine deutsche Reifeprüfung abzuhalten:

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

Die Reifeprüfung am Privatschule Stella Matutina in Feldkirch wurde nach der Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland vom 30. April 1974 (i. d. F. v. 7. Juni 1974) durchgeführt. Den Reifeprüfungen an den genannten Schweizer Schulen lag die Ordnung für deutsche Reifeprüfungen an Privatschulen im deutschsprachigen Ausland vom 3. April 1970 zugrunde.

V.

An folgenden deutschen Schulen im Ausland konnte nach Besuch eines von der Kultusministerkonferenz genehmigten 13. bzw. 12. und 13. Schuljahres, das auf den bis zur Hochschulreife des Gastlandes führenden Lehrgang aufgebaut

ist, durch erfolgreiche Teilnahme an einer Erweiterten Ergänzungsprüfung ein deutsches Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife erworben werden:

Argentinien: Goethe-Schule in Buenos Aires
Brasilien: Colegio Visconde de Porto Seguro in Sao Paulo
Kolumbien: Colegio Andino — Deutsche Schule in Bogotá
Mexiko: Deutsche Schule „Alexander von Humboldt“ in Mexiko-Stadt
Peru: Deutsche Schule „Alexander von Humboldt“ in Lima
Südwestafrica: Deutsche Höhere Privatschule in Windhoek

Diese Prüfungen wurden nach der Ordnung der Erweiterten Ergänzungsprüfung zu einem ausländischen Zeugnis der Hochschulreife an deutschen Schulen im Ausland vom 18. Juli 1975 abgehalten.

VI.

An der Deutschen Abteilung der Internationalen SHAPE-Schule in Shape/Belgien wurde auf der Grundlage des belgischen Schulabschlußzeugnisses eine Prüfung zur Erlangung eines deutschen Zeugnisses der allgemeinen Hochschulreife nach der für diese Schule geltenden Prüfungsordnung vom 14. Februar 1969 durchgeführt.

VII.

An den Deutschen Abteilungen der internationalen französischen Schulen in Fontainebleau und St. Germain-en-Laye wurde eine Reifeprüfung, die sich für deutsche Schüler in einen französischen und einen deutschen Teil gliedert, nach der für diese Schulen geltenden Prüfungsordnung durchgeführt. Diese Zeugnisse sind mit Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 13.12.1968 als Reifezeugnisse anerkannt.

VIII.

An den Deutschen Schulen in Athen und Thessaloniki wurde für Schüler nichtdeutscher Staatsangehörigkeit eine Prüfung zur Feststellung der deutschen Hochschulreife nach der für diese Schulen geltenden Prüfungsordnung (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 10. November 1975) abgehalten.

IX.

An der Deutschen Schule Istanbul wurde — nachdem die türkischen Schulabschlußprüfungen aufgrund von Schulreformmaßnahmen abgeschafft worden sind — für türkische Absolventen, die an der Schule eine Zugangsberechtigung zu deutschen Hochschulen erwerben möchten, bei freiwilliger Teilnahme eine Prüfung zur Erlangung der deutschen allgemeinen Hochschulreife durchgeführt. Die der Prüfung zugrunde liegende Prüfungsordnung wurde von der

Kultusministerkonferenz durch Beschluß vom 28. März 1977 genehmigt.

30 Jahre Kultusministerkonferenz

Vor 30 Jahren, am 19. und 20. Februar 1948, fand in Stuttgart-Hohenheim eine „Konferenz der deutschen Erziehungsminister“ statt, an der auf Einladung des Kultusministers von Württemberg-Baden, Dr. Theodor Bäuerle, Minister und Beamte des Kulturbereichs aus sechzehn deutschen Ländern, darunter auch den fünf Ländern der Sowjetischen Besatzungszone, Sachsen, Thüringen, Provinz Sachsen, Mark Brandenburg und Mecklenburg teilnahmen. Als gesamtdeutsche Kultusministerkonferenz blieb die Stuttgarter Sitzung zwar ein einmaliges Ereignis, denn den Vertretern der Länder der Sowjetischen Besatzungszone war eine Teilnahme auf den nachfolgenden Konferenzen nicht mehr möglich. Für den Bereich der westlichen Besatzungszonen und damit des späteren Bundesgebietes (unter Einschluß der Westsektoren Berlins) war jedoch mit der Konferenz in Stuttgart die Kultusministerkonferenz als *ständiges Koordinierungsorgan der Länder für Angelegenheiten der überregionalen Kulturpolitik* geboren, und die Stuttgarter Sitzung wurde dementsprechend später als 1. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz in der inzwischen auf über 186 angewachsenen Reihe der Plenarsitzungen der Kultusministerkonferenz geführt.

Die Stuttgarter Konferenz wurde seinerzeit in den Eröffnungsworten des gastgebenden württemberg-badischen Kultusministers als Bekundung „der Zusammengehörigkeit inmitten unserer Zerrissenheit“, „der gemeinsamen Verpflichtung gegenüber unserem Volk und vor allem unserer Jugend“ und des „gemeinsamen Willens zur Bewältigung der schweren Aufgaben, die uns gestellt sind“, bezeichnet. Als die Kultusminister der westdeutschen Länder am 2. Juli 1948 erneut in Stuttgart zusammentrafen und dabei übereinkamen, eine „Ständige Konferenz der Kultusminister“ zu bilden, war es der gleiche Wille, für das Bildungswesen eine gemeinsame Verantwortung zu tragen, der sie bestimmte. Die Kultusministerkonferenz, die noch vor der Verabschiedung des Grundgesetzes und der Bildung der Bundesrepublik Deutschland aus der Initiative der Länder entstand, hat sich zunächst zur Wahrung überhaupt des Zusammenhalts im Bildungs- und Erziehungsbereich konstituiert. Später hat sie aufgrund der Kompetenzverteilung des Grundgesetzes ihre Tätigkeit im Sinne einer bundesstaatlichen Verantwortung bei der Wahrnehmung der Länderaufgaben im Kultus- und Bildungsbereich fortgesetzt und ist seitdem zu einem festen Bestandteil der Länderzusammenarbeit geworden.

Unter den Teilnehmern der ersten Kultusministerkonferenz in Stuttgart waren Politiker, die seinerzeit und in späteren Jahren noch einen hohen Bekanntheitsgrad hatten und zum Teil auf

die Kultur- und Bildungspolitik der Nachkriegsjahre wesentlichen Einfluß nahmen. Da sind zu nennen unter anderen der damalige Niedersächsische Kultusminister Adolf Grimme, der Bayerische Staatsminister für Erziehung und Kultus Dr. Alois Hundhammer, Frau Christine Teusch, Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, der Hessische Staatsminister für Kultus und Unterricht und spätere Bundesverfassungsrichter Dr. Stein, Dr. Dieter Sattler — der später als Leiter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes hervortrat — noch als bayerischer Staatssekretär, Stadtrat Walter May als Leiter der Abteilung Volksbildung beim Magistrat Berlin, schließlich der Präsident der Zentralverwaltung für Erziehung und Volksbildung in der Russischen Zone, Wandel. Die Provinz Sachsen war durch Heinrich Thape, den Vater des Bremer Senators für Bildung, Moritz Thape, vertreten.

Anmerkung:

Bezeichnungen aus dem damaligen Protokoll

Die Tagesordnung der Konferenz — über die ein Wortprotokoll vorliegt — umfaßt ebenso Grundsätzliches wie Zeitbedingtes: Besserung der äußeren Verhältnisse der Schüler, Lernmittel- und Schulgeldfreiheit, Erziehungsbeihilfe, Grundschule, Landschule, Klassenschülerzahl, Schulbeginn (Frühjahr oder Herbst), Dauer der Schulpflicht, 12- oder 13jährige Dauer der gesamten Schulzeit, Einheitsschule und Lehrpläne, Prüfungsbedingungen, Berufsschulen, Lehrerbildung, Hochschulen. Nicht alles konnte eingehend besprochen werden, aber viele Diskussionsbeiträge sind auch für den heutigen Leser noch interessant und aktuell. So wurde das Verhältnis von grundsätzlicher Ländervielfalt und notwendiger Einheitlichkeit im Schulwesen der Länder erörtert. Zur Sprache kam auch die Frage, ob und in welchem Umfang die Schulorganisation der gesetzlichen Regelung bedarf. Dies sind Themen, die auch heute noch oder wieder in der bildungspolitischen Diskussion eine wichtige Rolle spielen. Die Not der Zeit wird deutlich an dem Tagesordnungspunkt „Zurverfügungstellung des Papiers für die Herstellung von Schulbüchern und Lernmitteln“ und an dem Hinweis, daß seinerzeit 20 Prozent der Kinder ohne Väter aufwuchsen. In der Frage Klassenstärken heißt es in einem Beitrag: „Sicher sind wir alle der Ansicht, daß die Schülerzahlen normalerweise nicht über 40 hinausgehen sollen. Das läßt sich natürlich nicht von heute auf morgen durchführen“. (Damals saßen vielfach bis zu 70 Kinder in einer Klasse.)

Der Weg von damals zur heutigen Situation, die wiederum ihre eigenen Probleme kennt, ist weit. Geblieben ist über die 30 Jahre hinweg die Zusammenarbeit der Länder und ihrer Kultusminister in der gemeinsamen Ständigen Konferenz, die auf der Basis der Länderkulturhoheit als *einzige ständige Einrichtung* mit einem Sekretariat am Sitz der Bundesregierung unter den

Fachministerkonferenzen der Länder eine Sonderstellung einnimmt.

Mit ihren insgesamt fast 1000 Beschlüssen und ihren kontinuierlichen Beratungen hat die Kultusministerkonferenz einen wesentlichen Beitrag zur Wahrung der notwendigen Einheitlichkeit des Bildungswesens in der Bundesrepublik wie auch zu einer kontinuierlichen Weiterentwicklung leisten können. So hat die Kultusministerkonferenz

- das Düsseldorfer und das Hamburger Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik Deutschland zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens (1955 und 1964) erarbeitet, in denen u. a. die Fragen der Schulpflicht, des Schuljahres und der Ferien, der Bezeichnungen und der Organisationsformen, der Sprachenfolgen und der gegenseitigen Anerkennung von Zeugnissen für den Bereich der allgemeinbildenden Schulen sowie der Lehramtsprüfungen einheitlich geregelt wurden; damit wurden für die einheitliche Grundordnung des Schulwesens der Länder die notwendigen Voraussetzungen geschaffen;
- unabhängig davon seit 1950 die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse in besonderen Vereinbarungen abgesichert; damit wurden für die Absolventen der höheren Schulen der Zugang zu den Hochschulen aller Länder in der Bundesrepublik Deutschland gewährleistet;
- unter vielen anderen Beschlüssen gemeinsame Empfehlungen oder Vereinbarungen zur Grundschule, zur Hauptschule, zur Fachoberschule, zum Sonderschulwesen, zur gymnasialen Oberstufe, zur Abiturprüfung, zur Orientierungsstufe, zum Berufsgrundbildungsjahr und zur Lehrerbildung verabschiedet. Mit diesen Vereinbarungen wurden einheitliche Grundregelungen auf diesen wichtigen Gebieten geschaffen.
- die Hochschulzulassung durch die Ausarbeitung des Staatsvertrages von 1972 über die Vergabe von Studienplätzen sowie den Entwurf eines Nachfolgevertrages in diesem Jahr im einzelnen ländereinheitlich geregelt,
- gemeinsam mit der Westdeutschen Rektorenkonferenz die Studien- und Prüfungsordnungen durch Rahmenbestimmungen und Rahmenordnungen für über 34 Studienfächer erneuert sowie nunmehr auch in Umsetzung des Hochschulrahmengesetzes eine umfassende Studienreform in Angriff genommen,
- in gemeinsamen Bemühungen mit dem Bund die Abstimmung der beruflichen Bildung in Schule und Betrieb eingeleitet und für eine sich laufend erhöhende Zahl von Ausbildungsberufen Rahmenlehrpläne für die Berufsschulen erarbeitet.

Die Kultusministerkonferenz hat sich im Schul- und Hochschulbereich, aber auch im Kultur-

bereich umfassend und mit Erfolg der Aufgabe der Koordination gewidmet. Die Konferenz hat dadurch nicht zuletzt entscheidend zur Gewährleistung der Mobilität in der Bundesrepublik beigetragen. Insbesondere wurden für die ganz überwiegende Mehrzahl der Schüler gemeinsame Grundstrukturen des Schulwesens gesichert. Daneben hat sich die Konferenz auch intensiv um Regelungen für die gegenseitige Anerkennung von besonderen Bildungsgängen in einzelnen Ländern bemüht (z. B. erst kürzlich mit dem Beschluß über die gegenseitige Anerkennung der Hochschulzugangsberechtigungen vom Herbst 1976), um auch in diesen Fällen — von denen übrigens nur 0,01% der Gesamtschülerzahl betroffen ist — die Mobilität zu erleichtern.

Schließlich ist auf die ständige Mitwirkung der Länder an der auswärtigen Kulturpolitik hinzuweisen. Dies gilt sowohl für die Teilnahme an den internationalen Konferenzen wie die ständige Leistung von Beiträgen zum kulturellen Austausch aus den Länderbereichen. In diesem Zusammenhang hat auch der Pädagogische Austauschdienst im Sekretariat der Kultusministerkonferenz allein in den Jahren 1975 und 1976 20 000 deutsche und ausländische Lehrer, Schüler und Fremdsprachenassistenten im Austauschwege vermittelt und die Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen im Sekretariat 60 000 Anfragen zu ausländischen Bildungsnachweisen bearbeitet. Mit diesen Tätigkeiten tragen auch die Länder der verstärkten internationalen Verflechtung der Bundesrepublik Deutschland Rechnung.

Ein vergleichendes Rechtsgutachten des Max-Planck-Instituts für ausländisches öffentliches Recht und Völkerrecht von 1976 über mehrere Bundesstaaten in der Welt, zu denen u. a. die USA gehören, bewertet die Koordinationsleistungen der Kultusministerkonferenz wie folgt:

„Die bisherigen Erfolge der Vereinheitlichung oder Koordination durch die Kooperation zwischen den Gliedstaaten haben, jedenfalls soweit sie sich auf das gesamte Bundesgebiet erstrecken, in keinem der hier untersuchten Bundesstaaten (insgesamt 8) das gleiche Ausmaß erreicht, wie in der Bundesrepublik Deutschland durch die Arbeit der KMK. Sie sind in den anderen Bundesstaaten vielmehr eher als bescheiden zu bezeichnen.“

Die „Konferenz der deutschen Erziehungsminister“ vom 19. und 20. Februar 1948 ist damals von ihren Teilnehmern als „historisches Ereignis“ bezeichnet und auch empfunden worden. Als Treffen der Minister aller deutschen Länder, also auch jener in der sowjetischen Besatzungszone, ist sie Episode geblieben. Als Auftakt bzw. Wiederaufnahme der intensiven föderalen Länderzusammenarbeit im Kultusbereich im westlichen Teil Deutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg hat sie, so läßt sich rückblickend feststellen, gleichwohl Geschichte gemacht und war der

Ausgangspunkt für die heutige gemeinsame Koordinierung der Länder im Bereich der Bildungs- und Kulturpolitik.

Junge Ausländer möchten „einfach dazu gehören“

Einen ausländischen Schüler bei sich aufzunehmen — ein Jahr oder einen Sommer lang — diese Möglichkeit bietet AFS Internationale Stipendien auch in diesem Jahr wieder interessierten Familien.

Es kommen Familien in Frage, die Freude daran haben, sich mit den Ideen und Gedanken 16-18jähriger Jugendlicher zu beschäftigen, und die einem Ausländer ihre Lebensweise nahebringen und gleichzeitig auch von ihm lernen wollen.

Besondere Kosten, außer Mahlzeiten für ein weiteres Familienmitglied, entstehen für die Gastfamilie nicht. Für Anreise, Taschengeld und evtl. ärztliche Betreuung ist durch Eigenbeteiligung der Teilnehmer und Stipendien des AFS gesorgt. Die ausländischen Gäste erwarten kein „Unterhaltungsprogramm“, sie möchten einfach zur Familie gehören.

Gegründet wurde der AFS unter dem Namen AMERICAN FIELD SERVICE als freiwilliger Ambulanzdienst bereits 1914. Seine Mitglieder betreuten in beiden Weltkriegen Verwundete. Seit 1946 gibt es das Internationale Stipendienprogramm für Familien und Jugendliche.

Familien, die gern für zwei Monate oder ein Jahr eine „ausländische Tochter“ oder einen „ausländischen Sohn“ hätten, wenden sich bitte an: AFS Internationale Stipendien, St. Benedictstr. 22, 2000 Hamburg 13, TELEFON 040 — 45 78 80

Zur Steuerfrage

Rückkehrer aus dem Auslandsschuldiensdienst werden bis zum Rückkehrmonat im Finanzamt Bonn-Außenstadt veranlagt, die Restmonate beim zuständigen Finanzamt des neuen Wohnsitzes.

Das Finanzamt des Wohnsitzes benötigt häufig eine Bescheinigung zur Klärung der Sachlage. Diese Bescheinigung wird ausgestellt bei der Bundesbesoldungsstelle in Bonn. Zuständig ist Herr Pautkus, der auch für telefonische Anfragen zur Verfügung steht.

Tel. 022 21/4061. Adresse: Bundesbesoldungsstelle Bonn. Die Sonderzuwendung am Ende des Jahres betreffend, kann der Rückkehrer wählen, welche Veranlagung er wünscht, nämlich Finanzamt Bonn oder sein örtliches Finanzamt.

Hinweis: Zur beschränkten Steuerpflicht wird voraussichtlich im Heft 3/78 die Stellungnahme eines Steuerexperten erscheinen.

Empfohlene Bücher zu Steuerfragen:

1. Steuerfibel, speziell für Pädagogen, von Eugen J. Vernekehl, Best.-Nr. 87772, Als-Verlag, Postfach 70 06 61, 6000 Frankfurt/M.
2. Grimm/Weber, Steuertips für Lehrer (Loseblattsammlung), Akademische Arbeitsgemeinschaft f. Lehrer e. V., Postfach 150, 6800 Mannheim.

Tagung in Gummersbach

Eine Informationstagung für Lehrer, die an Auslandsschulen unterrichten wollen, findet vom 18. — 20. 10. 1978 in der Theodor-Heuss-Akademie in Gummersbach statt. Veranstalter ist das nordrhein-westfälische Landesinstitut Düsseldorf in Verbindung mit dem VdLIA.



Hilfe im In- und Ausland

Schwere Unfälle im Ausland oder Erkrankungen fern von der Heimat sind kein Schreckgespenst mehr! S.O.S.-Flugrettung holt Sie - wenn es sein muß - von jedem Punkt der Erde und zwar mit speziell ausgerüsteten Ambulanzflugzeugen, Hubschraubern oder Notarzt-Jets. Jeder Flug wird von einem erfahrenen Arzt und Sanitäter begleitet. Förder-Mitglieder werden bei medizinischer Notwendigkeit bis zu DM10 000,- kostenfrei heimgeholt. Weitere Informationen bei

S.O.S.-Flugrettung e.V.

7000 Stuttgart 23 Flughafen Postfach 230 323 Telefon 07 11/70 55 55

Inhalt

DISKUSSION

Oskar SPLETT, Überlegungen eines Außenseiters	3
---	---

BERICHT

Götz URBAN, Stellungnahme der Landesregierung zur Konzeption der Bundesregierung für die auswärtige Kulturpolitik	10
Hartmut BLOSS, „Ich eröffne die Sitzung . . .“	13

DIDAKTIK

Deutschlandbild soll entkrampft werden (Süddeutsche Zeitung)	18
Dieter ALLKÄMPER, Zur Problematik des Unterrichtsfaches Deutschlandkunde	19
Eckhard HEUMANN, Vorschläge zur Versorgung der Auslandsarchive mit Filmen aus der Bundesrepublik Deutschland	21
Bertold FEIGE, Die Bilinguale Schule — Erfahrungen und Empfehlungen aus dem Heimatschuldienst	24
Jürgen WOLFF, Negative Interferenzen im Bereich „Ausprache, Lesen, Rechtschreibung“ im Deutschunterricht für Castellano sprechende Schüler	33
Internationale Erziehungskonferenz in Berlin	37

INFORMATION

Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der Kultusministerkonferenz	38
Zur Steuerfrage	41

PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

in memoriam	43
Anschriften	44

VERBAND

Vorstandssitzung in Waldshut am 22. und 23. April 1978	44
100 Jahre Colégio Visconde de Porto Seguro	46
VdLiA erlangt Wahlrecht für Auslandslehrer	47
Anschriften	48

BÜCHERTISCH

Buchbesprechungen	48
-------------------	----

Sprachkurs Deutsch

Unterrichtswerk Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene.
Von Ulrich Häussermann, Ulrike Woods und Hugo Zenkner.

Teil 1 X + 242 S., zahlr. Abb.

15,80 (6111)

Wörterverzeichnis (deutsch/engl./frz.)

in Vorb. (6114)

Weitere Wörterverzeichnisse in Vorbereitung.

Lehrerheft

in Vorb. (6117)

Tonmaterialien

Satz, bestehend aus 6 programmierten Tonbändern auf 13 cm-Spulen, Bandgeschwindigkeit 9,5 cm/sec., Gesamtlaufzeit ca. 4 1/2 Std., in Klarsichtboxen

in Prod. (6121)

5 Compact-Cassetten Gesamtlaufzeit ca. 4 1/2 Std.

in Prod. (6127)

Dias zu den Bildgeschichten Satz, bestehend aus 84 Dias, in Plastikbox

in Prod. (6124)

Teil 2 soll 1979 erscheinen.

Die Teile 1 und 2 decken den Unterrichtsinhalt der Grundstufe I und I s ab.

Teil 3 (Aufbaukurs) mit Zusatzmaterialien ist in Vorbereitung.

Sprachkurs Deutsch 1 + 2

ist ein Grundkurs, geeignet für Intensiv- und Extensivkurse an Universitäten, Goethe-Instituten, Sprachschulen, Volkshochschulen im In- und Ausland, für homogene und heterogene Gruppen aller Ausgangssprachen. Den speziellen Anforderungen des Unterrichts im Ausland wurde besonders Rechnung getragen (atmosphärische Einstimmung durch landeskundliche Einblicke; inhaltlich motivierende Lesetexte für Studenten im Ausland).

Der Kurs erlaubt größte Flexibilität, d. h. das Lehrwerk ist so umfangreich, weitmaschig und offen angelegt, daß der Lehrer je nach Unterrichtslage den Weg bestimmen und die Lernstücke auswählen kann. Weite Bereiche sind also fakultativ, dies gilt auch für den Wortschatz.

Aufbau eines Kapitels

Einstieg mit Farbdias:

audiovisueller Stimulus; in späteren Kapiteln verbunden mit landeskundlicher Darstellung.

Darauf aufbauend die kognitive Phase:

- schriftliche Übung („Studie“)
- grammatische Tafel („Elemente“)

Darauf folgt die kommunikative Phase:

- Minidialoge und Variationen
- Sprechübungen aller Art

Transfer:

- Hauptdialog („Szene“)
- weitere Übungen zum Sprechen und Schreiben

Weiterführende kognitive Arbeit:

- Lesetext, Textarbeit
- Kompendium zu Wortschatz und Wortbildung

Jedes der 30 Kapitel schließt mit einer Hörverstehensübung.

Dozenten und Fachlehrer, die an der Volkshochschule und verwandten Einrichtungen Deutsch als Fremdsprache unterrichten, können das Lehrbuch und das Wörterverzeichnis zur Prüfung kostenlos anfordern.

Oskar SPLETT

Überlegungen eines Außenseiters

Seitdem ich aus einer unabhängigen Stellung Vorgänge im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik beobachte, fallen mir immer wieder einige unzureichende Ansätze auf. In erster Linie scheint mir, daß die Perspektive der meisten Deutschen, die als Kulturarbeiter im Ausland tätig werden, von vorneherein fast ausschließlich auf die Belehrung der anderen ausgerichtet wird — mögen die einzelnen nun als Dozenten in Zweigstellen des Goethe-Institutes, als Lehrer der Auslandsschulen unter verschiedenen Verhältnissen, als DAAD-Lektoren innerhalb ausländischer Hochschulen, als Bildungshelfer oder Fachexperten für Programme ausländischer Massenmedien, für Methoden des Ackerbaus oder der Viehzucht, für Industriemontage oder Stauwerksbau hinausgehen. Ein entsprechendes Lernen von der Fremde wird weder vorausgesetzt noch in den Arbeitsauftrag eingeschlossen; die Neigung, neben der Einflußnahme auf andersartige Entwicklungen ebenso viele fremde Einflüsse aufzufangen und nach Hause weiterzugeben, ist unter Deutschen deutlich unterentwickelt. Die Welt sollte zu Zeiten der Großeltern am deutschen Wesen, in der Gegenwart der Enkel an der deutschen Soziologie, auf jeden Fall aber an der technisch-wissenschaftlichen Zivilisation des Abendlandes genesen. Das Endergebnis jahrelanger Auslandstätigkeit entspricht infolgedessen oft nur einer Farbdia-Sammlung über andersartige Landschaften und Menschen, über sonderbare Sitten und über altkulturelle Überreste.

Vergeudung von Auslandserfahrungen

Gleichzeitig scheint nun in der Bundesrepublik kaum jemand interessiert zu sein, bei den Rückkehrern Auslandserfahrungen abzufragen. Es fehlt somit eine Herausforderung. Wie schon einmal vor einem Menschenalter bei dem Rückstrom der Heimkehrer aus der Kriegsgefangenschaft, die durch die Erlebnisse der Tundra, der

Wüsten, der französischen Landkultur oder der nordamerikanischen Großzügigkeit ihre inneren Horizonte erweitert hatten, fällt heute niemand ein, daß die nach drei- bis siebenjährigen Auslandsaufenthalten zurückkommenden Kulturarbeiter Beiträge zur Weltöffnung der Binnenbevölkerung und zur Milderung des geistig-seelischen Provinzialismus leisten könnten, der in Parlamenten und Redaktionen, in Schulen und Verbänden vorherrscht. Im Gegenteil: die Daheimgebliebenen wehren sich mit mancher List gegen jedwede Beunruhigung oder Verunsicherung ihrer durch apodiktische Vorurteile angstvoll stabilisierten geistigen Existenz und verlangen vielmehr die rasche Normalisierung (wie sie diese verstehen) der Außenseiter, die in die Zentralverwaltungen, die Schulen oder Redaktionen zurückkehren.

Ich vermute deshalb, daß es zum Beispiel auch in den meisten Lehrerkollegien bei einem Lichtbildervortrag des Heimkehrers sein Bewenden hat, und daß sich dieser angesichts der allgemeinen Indifferenz sehr bald resigniert auf die Weitergabe seiner besonderen Erfahrungen im privaten Bekanntenkreis einigelt. Insofern unterscheiden sich übrigens die Erlebnisse der Auslandslehrer gar nicht von denen der in den Ruhestand zurücktretenden Botschafter, deren Lebenserfahrungen ebenfalls offensichtlich für den jeweils amtierenden Außenminister völlig uninteressant sind. Ohne jedes fruchtbare Gespräch, in dem der ausscheidende Diplomat die Quintessenz seiner Lebenserfahrungen aus der internationalen Partnerschaft weitergeben könnte, wird der Betreffende schriftlich und schematisch verabschiedet. Da unter anderem auch die Empfehlung der parlamentarischen Enquêtekommission für auswärtige Kulturpolitik, eine Informationssammelstelle lebendiger Art zu schaffen, nach drei Jahren noch nicht einmal geprüft worden ist, handelt es sich offenbar um einen negativen common sense. So geht Monat für Monat und Jahr für Jahr ein umfangreicher

Schatz an Erkenntnissen über die Fremde und an aufgespeicherten Weltgefühlen ohne soziale Anwendung verloren, während sich die provinzielle Enge der Deutschen immer fester verkrustet und der historisch-politische Horizont zunehmend zusammenzieht. Berlin und Paris und die Urlaubsorte scheinen diese Grenzen zu markieren.

Es ist jedoch unergiebig, über eine solche bedauernswerte Lage im existentiellen Verhalten zu klagen. Einige konstruktive Anregungen können vielleicht eine Veränderung in der administrativen Konzeption einleiten, wobei im Folgenden ausnahmsweise unter uns Deutschen nicht vom Geld gesprochen werden soll, sondern vor allem von kostenlosen Umstellungen.

In jedem Jahr kehren 240 bis 280 Auslandslehrer und ungefähr 20 DAAD-Lektoren in die deutschen Oberschulen zurück. Das bedeutet für die einzelnen Bundesländer je nach ihrer Größe und nach der früheren Bereitschaft zur Beurlaubung ins Ausland eine Heimkehrergruppe von zehn bis fünfundzwanzig Lehrkräften für unterschiedliche Fächer. Um diese für die Entwicklung der heimischen Schulbildung nutzbar zu machen, sollte vielleicht jeder Stadtstaat zunächst eine, jedes Bundesland aber zwei Lehranstalten in verschiedenen Distrikten auswählen. Den Lehrerkollegien dieser Oberschulen sollten dann die ehemaligen Auslandslehrer zugewiesen werden, so daß eine Konzentration entsteht. Auf diesem Wege können ohne jede Reform der Schulorganisation oder eine Veränderung der Lehrpläne die ersten „Weltschulen“ entstehen, die einen solchen Namen verdienen. Damit werden im innerdeutschen Bildungssystem Brennpunkte geschaffen, in denen ausländische pädagogische Auslandserfahrungen integriert und ein erdumspannender Horizont im Geschichts- und Sozialkundeunterricht, in der Kunsterziehung oder der Biologie aufgeschlagen werden kann. Voraussichtlich wird dann auch die Palette der Wahlfächer farbiger werden als im Normalfall und die Zusammenstellung der Lehrmittel einen globaleren Inhalt haben.

In diesem Zusammenhang ist noch zu bedenken, daß die Auslandserfahrungen des einzelnen Auslandslehrers meist und naturgemäß auch auf einen lokalen, vielleicht nationalen Horizont beschränkt bleiben. Nur wenige kehren mit einer regiona-

len Übersicht zurück, falls sie intensive und ausgedehnte Ferienreisen in der Fremde unternommen und einen ebenso abgeschlossenen Ehepartner haben. Der Gefahr der abschleifenden Verallgemeinerungen können sich eben auch Feinsinnige kaum entziehen: es wird dann von chilenischen Eindrücken auf das Gesamtbild Südamerikas, von Lagos aus auf Sitten und Verhältnisse im ganzen Schwarzen Erdteil geschlossen.

Die anregende Wirkung eines so außerordentlichen Lehrkörpers wird vermutlich auf die Schülerschaft überspringen. Auch wird das vorhersehbare Gesamtergebnis die Einstellungen der Kulturverwaltung verändern. Wenn die eine oder die beiden ersten Oberschulen vorwiegend (nicht ausschließlich) mit zurückgekehrten Auslandslehrern aufgefüllt sind, können weitere Lehranstalten auf diese Weise mit dem zeitgemäßen globalen Weltbewußtsein durchsäuert werden, ohne daß irgendwelche Mehrkosten entstehen oder vor allem einzelne Rückkehrer die Zahl der Enttäuschten vermehren. Es wäre zu hoffen, daß die so eingeleitete Tendenz allmählich auch noch durch mindestens eine Europaschule je Bundesland verstärkt wird. Dabei sollten allerdings die Kosten dieses Typs zugleich auf einen vernünftigen Stand gesenkt werden.

Das Versäumnis der Nachkontakte

Als ich eine Auslandsschule besuchte, der wenige Tage später eine mehrtägige Jubiläumsfeier bevorstand, begegnete ich vielen ehemaligen Schülern, die zum großen Teil aus entfernten Städten, aber auch von ihren Auslandshochschulen angereist waren. Unter diesen gab es einige, die nach dem Schulabgang im Rahmen des deutschen Wissenschaftsaustausches Stipendien erhalten und vereinzelt auch schon ihre akademische Ausbildung an Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland abgeschlossen hatten. Vor ihnen stand jedoch nur der entsandte Schulleiter und das gerade tätige Lehrerkollegium. Jene Lehrer, die diese Ehemaligen in ihren Schuljahren einmal erlebt hatten, waren — von wenigen Ortskräften abgesehen — nicht anwesend, wie es sonst bei entsprechenden Schulfesten in Deutschland üblich ist. Diese Tatsache kann die lebenslange Wirkung der deutschen Auslandsschulen nach meiner Ansicht wesentlich mindern.

Sie bleibt Lehranstalt der Jugend, wird aber nicht Heimat, weil die Möglichkeit zu einem wiederholten zwischenmenschlichen Kontakt zwischen einander bekannten Lehrern und Schülern fehlt.

Die Schulleiter verschwinden nach sieben, die anderen entsandten Lehrer nach spätestens sechs Jahren und bleiben seitdem für ihre Schüler verschollen. Diese Diskontinuität gehört zu den Merkmalen der Auslandsschule. Daraus ergibt sich nebenbei, daß Ortskräfte eher geliebt werden als entsandte Lehrkräfte, die doch gerade im Unterschied zu jenen das zeitgenössische Deutschland und auf anderen Kontinenten das heutige Europa vorstellen. Außerdem fallen somit jene Partner aus, zu denen die Ausländer vielleicht einmal Vertrauen gefaßt haben und deren Erklärungen für später eingetretene zunächst unverständliche Vorgänge in Deutschland ohne weiteres aufgenommen würden. In Zeiten eines gefährdeten Deutschlandbildes scheint ein solcher Verzicht auf lebendige Verstärker durch die Auffrischung zwischenmenschlicher deutsch-ausländischer Beziehungen unklug.

Hinzu tritt noch eine andere Überlegung: offenbar nutzen manche Lehrer die Möglichkeit einer Beurlaubung aus dem einheimischen Routinebetrieb, um in aufeinanderfolgenden Etappen möglichst mehrere Erdregionen kennenzulernen, und vielleicht auch, um immer wieder einmal unter persönlich „feudalere“ Umständen zu leben. Diese fühlen sich naturgemäß ihrer ersten Auslandsstelle auf Dauer wenig verbunden. Neue Eindrücke haben bald frühere Erinnerungen zugedeckt. Diese Gruppe der Auslandslehrer übersieht allerdings die Grunderfahrung, daß unsere individuelle geistigseelische Kapazität nur ausreicht, um uns während des einmaligen Daseins in eine einzige fremde Zivilisation zu versenken — wenn wir nicht den Preis der Oberflächlichkeit bezahlen wollen. Wenn schon, dann sollten die einzelnen bei wiederholter Auslandstätigkeit entweder in eine Region der europäischen Zivilisation oder in den weiten Umkreis der bereits einmal aufgesuchten fremden Region entsandt werden. Hier müßte die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen auch eine personalpolitische Konzeption entwickeln, die sich im Widerspruch zu der diplomatischen Vorstellung von der beliebigen globalen und fachlichen Allverwendbarkeit des Men-

schen an den interkulturellen Leistungsgrenzen orientiert. Die auch vom Goetheinstitut übernommene Methode des Auswärtigen Amtes und des BMZ bedeutet nur eine ungutgemäße Rückerinnerung an Epochen der Kabinettsbeziehungen zwischen europäischen Herrschaftsgruppen. Bei der andersartigen Personalsteuerung werden aber die Ausfälle in den Nachkontaktmöglichkeiten verringert.

Doch mir scheint auch noch eine andere Perspektive bedenkenswert. Jedermann weiß, daß Erinnerungen infolge zunehmender zeitlicher und beständiger räumlicher Entfernung verblasen oder vergolden. Damit wird aber auch die Wirkungsmöglichkeit heimgekehrter Auslandslehrer in ihrer heimatlichen Umgebung fortschreitend eingeschränkt. Auch aus dieser Beobachtung ergibt sich die Notwendigkeit systematischer und wohlüberlegter Nachkontakte. Diese besteht also sowohl zugunsten der ehemaligen Schülerschaft im Ausland, zum Nutzen der Vermittlung gerechter Vorstellungen über Deutsche und Deutschland und zum Vorteil der heimischen Auslandsbildung in den Oberschulen. Bestürzend ist nur, daß diese Möglichkeiten lebendig erhaltener Auslandskontakte und fachlicher Fortbildung von den verantwortlichen Stellen noch gar nicht „kalkuliert“ worden sind. Andernfalls wären auf dem erwähnten Schulfest neben den ehemaligen Schülern die früheren Schulleiter und zumindest ein mit besonderer Ausstrahlungskraft begabter ehemaliger Lehrer zugegen gewesen — von den Möglichkeiten des Charterfluges für eine Gruppenreise ganz zu schweigen.

Weggeworfene pädagogische Erfahrungen

Die Geschichte der deutschen Schulbildung zeigt, daß die wesentlichen Entwicklungsschritte auf Anregungen aus den Praktiken der Privatschulen zurückgehen, deren bürokratischer Freiraum weiter ausgelegt war und ist. Montessori-Schulen, Waldorff-Schulen, Lietz'sche Landerziehungsheime in mannigfachen Spielarten, einst Klosterschulen, auch noch protestantische Internate und musische Oberschulen liefern die überzeugenden Beispiele. Staaten, die das Privatschulwesen nicht fördern, sondern in eine Außenseiterposition drängen, sterilisieren sich in pädagogischer Beziehung selbst. Wenn wir nun von den

neuen Auslandsschulen für Experten Kinder absehen, so hat die Mehrzahl der deutschsprachigen Lehranstalten im Ausland privaten Charakter.

Der Grundsatz, von der Bundesrepublik aus nur Beamte an diese Einrichtungen zu entsenden, erzwingt einen innerhalb Deutschlands meist ausfallenden Kontakt zwischen Staats- und Privatlehrern. Aus dieser administrativen Zwangsläufigkeit könnte eine fruchttragende Tugend gemacht werden.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wirkte die hemmungslose Aufgeschlossenheit deutscher Pädagogen und Bildungspolitiker gegenüber nordamerikanischen Schulmodellen und pädagogischen Methoden angesichts deren Einseitigkeit oft genug wie ein peinliches Zeichen fehlender Selbstsicherheit, manchmal sogar vollkommener Selbstvergessenheit. Heute ist im Blick auf fremde Kulturregionen oft ein genau gegenteiliges Verhalten bemerkenswert. Zu viele glauben immer noch, daß die außer-europäischen Kontinente nicht nur in ihrem ökonomisch-technischen Fortschritt zurückgeblieben sind, sondern auch kulturell auf einer vorzeitlichen Stufe ständen und deshalb auch keine Anregungen zu unserer Lebensgestaltung in Europa geben könnten. Der mit dem zivilisatorischen Missionsgedanken verbundene Überlegenheitskomplex ist nicht nur unter beruflichen und politischen Fluchtouristen in andere Länder weit verbreitet.

Inzwischen wissen die deutschen Bewegungstherapeuten, wie viel sie aus schwarzafrikanischen Ritualen lernen können statt die psychoanalytische Theorie in die fremde Kultur zu übertragen — haben deutsche Mediziner erfahren, wie hilfreich Akupunktur und asiatische Medizinen sein können — erleben vielschichtige Gruppen, welche konzentrierende Wirkung auf zerstreute europäische Menschen von Meditations-techniken aus den Kulturen der Nichtäußerung ausgehen. Das außerhalb der europäischen Zivilisationsgrenzen in verschiedenen Fassungen anzutreffende Ganzheitsdenken und die dort noch weithin lebendige assoziative Denkmethode haben sich als geeignet erwiesen, die einseitige Überentwicklung der rationalen Logik und die Verwissenschaftlichung des Daseins auf ein existentielles Gleichgewicht zurückzubilden.

Ohne daß ich hier von mir aus Einzelheiten der pädagogischen Methodik zur Diskussion stellen könnte, scheint mir doch einiges fragwürdig. Ich würde etwa vermuten, daß in der Fremde über die Rolle des Rhythmus in der Schulbildung anstelle der Taktordnung des Schulunterrichtes einiges gelernt werden kann. Auch möchte ich annehmen, daß infolge der internationalen Freizügigkeit, der Arbeitsplatzwanderungen und der umfangreichen Flüchtlingsbewegungen ebenso eine besondere Pädagogik für internationale und interkulturelle Schülerschaften entwickelt werden muß, wie einmal auf Grund der Einführung der Koedukation der Geschlechter. An den Auslandsschulen werden nun aber die Lehrer im Regelfall vor eine solche psychologische Aufgabe gestellt. Sie könnten jetzt ihre pädagogischen Erfahrungen zugunsten hiesiger Probleme in internationalen und interkulturell zusammengesetzten Klassen (deutsche christlich erzogene und türkisch-muslimisch oder cyrillisch-orthodox vorgebildete Gastarbeiterkinder!) vorteilhaft einbringen. Diese Anmerkungen verweisen nur auf ausgewählte Beispiele einer neuen psychologischen Pädagogik, die für den Bereich der sachlichen Bildungsmethode noch ergänzt werden könnten.

Heute scheint mir immerhin schon Folgendes möglich: für den deutschen Schulunterricht stehen zum Beispiel Atlanten zur Weltgeschichte zur Verfügung. Bei genauerer Betrachtung handelt es sich stets um Darstellungen der abendländischen Weltgeschichte, die die vollständige Wende zur globalen Weltgeschichte noch gar nicht zur Kenntnis nehmen. Nun ist aber bekannt, daß von Peking oder Kinshasa, von Lima oder Godthåb aus das geopolitische Erdbild sehr unterschiedlich aussieht. Das zeitgemäße „Weltbild“ ergibt sich ebenso erst aus der Zusammenstellung dieser verschiedenen Blickwinkel wie ein zutreffender Unterricht in Zeitgeschichte aus der Bündelung der Geschichtsverläufe der irdischen Großräume. Gerade die zurückgekehrten Auslandslehrer könnten nun aus ihren pädagogischen Erfahrungen den längst fälligen Fortschritt im geisteswissenschaftlichen Unterricht bewirken und sich wahrscheinlich auch als Autoren zeitgerechter Schulbücher Verdienste erwerben. Wenn schließlich immer als Maßstab hervorragender Geschichtschreibung der Grundsatz galt, daß jede Epoche aus sich

heraus verstanden werden müsse, so gilt für die Auslandskunde in entsprechender Weise, daß jede Region aus ihren eigenen Voraussetzungen und Zukunftserwartungen zu begreifen ist. Diese Auffassung ist nun aber mangels unmittelbarer Erlebnisse und angesichts einer besonders unter Deutschen vorhandenen Unfähigkeit, sich an andere Orte und in andere Menschen zu versetzen, hierzulande noch nicht durchgedrungen. Wieder könnten die heimgekehrten Auslandslehrer eine Schulreform der Erdbetrachtung einleiten. Sie würden im übrigen schon Wichtiges leisten, wenn sie darstellen, wie stark gleichermaßen unsere und fremde Kulturen durch den Austausch von fremden Einflüssen geprägt worden sind. Das Spektrum der Beispiele reicht von der Wanderschaft der Kartoffel bis zum Judosport, von der Aufnahme von Fremd- und Lehnworten bis zu den sogenannten Gesellschaftstänzen, von der Mischung musikalischer Klänge bis zur Einführung der Tuschzeichnung bei uns und der Ölmalerei bei den Fremden.

Sauerteig für beide Seiten

Seit einem Menschenalter folgt in der Bewertung und in den Strukturplänen für Auslandsschulen eine Wendung auf die andere. Dabei sind nach meinem Eindruck das schwankende Verhältnis zu den unterschiedlichen Generationen und Gruppen der deutschen Auswanderer auf Zeit oder auf Dauer, die leidige Projektion binnendeutscher soziologischer und ideologischer Einstufungen auf ausländische Lebensgruppen und im ganzen die Labilität des allgemeinen deutschen Selbstgefühls ausschlaggebend. Manche unter unseren Politikern würden in einem Minderwertigkeitsgefühl Ausländern am liebsten abraten, die deutsche Sprache zu lernen; andere wiederum fühlen sich durch die starke Nachfrage in der vermeintlichen Weltgeltung Deutschlands bestätigt, verharren aber in halben Maßnahmen bei der Deckung des spontan im Ausland angemeldeten Bedarfs. Die einen empfehlen (im Unterschied zu den eigenen innereuropäischen Bekenntnissen zu einer unauflösbaren deutschen Nation) den im Ausland ansässigen Landsleuten, möglichst schnell und vorsätzlich in der fremden „Welt“ aufzugehen; die anderen meinen wiederum, deutsche Auslandsschulen könnten wie eine positive Infektion nach Art des Sauerteiges

in fremdartigen Kulturregionen wirken. Die Diskussion für oder wider einen Sonderstatus der Anstalten findet ebenso wenig ein Ende wie der Streit über die stärkere Betonung eines der beiden Beiworte im Begriff der deutsch-ausländischen Schulen. Kurzum: es fehlt ganz deutlich die mutige Entscheidung für eine durchgearbeitete Konzeption, die die Auslandsschule auch in den Zusammenhang der gesamten Politik des Kulturaustausches stellt. Man wird aufmerksam beobachten müssen, ob der für den 31. März dieses Jahres angekündigte und inzwischen um sechs bis acht Monate wieder hinausgeschobene Bericht des Auswärtigen Amtes über das Auslandsschulwesen diesen notwendigen Fortschritt bringt. Einstweilen wird die Auslandsschule, die nur als langfristiges Unternehmen und in einer Kontinuität gedeihen kann, deren Mindestmaß eine Schulgeneration liefert, anscheinend immer von neuem in dieselbe Verwirrung gestürzt wie die deutschen Inlandsschulen infolge einander verfolgender „Innovationen“, die ihre ideologienpolitische Herkunft kaum verleugnen können, und nur selten an klaren Vorstellungen des erneuerten Menschenbildes orientiert sind. Unter diesen Umständen scheint mir, daß die Lebensvorgänge an Auslandsschulen aus den Notwendigkeiten jeder einzelnen Region gestaltet werden müssen und nicht nach einem theoretischen Weltmaßstab geordnet werden können. Zugleich meine ich aus persönlicher Sicht im einzelnen, daß es unter der Würde eines deutschen Staates ist, von sich aus ausgewanderten Landsleuten den Stuhl vor die geistige Tür der Heimat zu stellen — ganz abgesehen davon, daß sich insofern ein schizophrenes Verhalten binnendeutscher Kulturpolitiker bemerken läßt: einerseits wird das zurückgehende Ausländerstudium an deutschen Hochschulen beklagt; andererseits sollen die hierfür prädestinierten Deutschstämmigen möglichst schnell die andersgerichteten geokulturellen Zusammenhänge ihres Gastlandes in sich aufnehmen. Hinzu kommt, daß die Mehrzahl der im Ausland lebenden Deutschen im Rahmen der zeitgemäßen Politik des Kulturaustausches als Vermittler, das heißt als wechselseitige Interpreten, besonders wertvoll sind.

Aus der in der Bundesrepublik entwickelten Theorie der bi-kulturellen Auslandsschule läßt sich insofern ein richtiger Gedanke ableiten, als die Sauerteigwirkung, die glei-

chermaßen von den Ortskräften und den entsandten Auslandslehrern ausgehen kann, nach zwei Seiten eintreten sollte: gegenüber dem jeweiligen Ausland und ebenso gegenüber den Bildungseinrichtungen in der Bundesrepublik Deutschland. Über diese bisher zu wenig genutzten Möglichkeiten möchte ich noch einiges sagen.

Soziale Pflichten der Auslandslehrer?

Schon in Anbetracht der Investitionen, die die bundesdeutschen Steuerzahler für die Auslandsaufenthalte der Lehrer und Lektoren einerseits für deren Entgelt und andererseits für die heimischen Leerstellen vornehmen, sollte deren Arbeit im Ausland nicht eine Episode im Berufsleben bleiben, sondern in eine andauernde soziale Aufgabe übergehen, die sich in der Vermittlung des Welthorizontes im allgemeinen und einzelnen Tätigkeiten erfüllt. Vielleicht ist bisher immer wieder zu einseitig über die Rechte der Auslandslehrer verhandelt worden, während die sozialpolitischen Pflichten der Rückkehrer im geistig-pädagogischen Bereich kaum angesprochen worden sind. Selbstverständlich sollte allerdings sein, daß zu einer entsprechenden Verwirklichung nicht nur die Bereitschaft der einzelnen Lehrer, sondern auch die gutwillige Herausforderung des „Kulturstaates“ gehört. So sollten die Auslandslehrer als Partner der Schulbehörden ernstgenommen werden, weil sie vieles auf Grund ihrer leibhaftigen Erfahrungen vor Ort besser wissen als kulturpolitische Administratoren. In diesem Zusammenhang wäre es etwa sachlich richtig, wenn ein Regierungsbericht zum Auslandsschulwesen in allen Phasen der Textentwicklung kameradschaftlich (dieses Wort gilt selbstverständlich für das Verhalten beider Seiten!) von Behördenvertretern und den Sprechern der Auslandslehrerschaft erörtert würde. Die Herausforderung könnte aber über die schon zuvor geschilderten pädagogischen Möglichkeiten hinaus noch andere Perspektiven einschließen.

Bisher ist nicht zu erkennen, daß unsere politischen Leitstellen bei den Auslandslehrern und anderen Rückkehrern aus der Kulturarbeit im Ausland genaue und differenzierte Erkenntnisse über das fremde Bild der Deutschen und über das Deutschlandbild — vielleicht unter Einschaltung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland —

einsammeln. Statt dessen werden von Bundesbehörden (BMZ, BPA) ausländische vorwiegend positive Äußerungen publiziert, die vor allem angenehme Selbsttäuschungen zu multiplizieren scheinen und die Überzeugung fördern, lediglich von unvernünftigen oder böswilligen Menschen mißverstanden zu werden. Die tiefen Beweggründe, aus denen ein unwillkürliches Unbehagen und anschließend ein artikulierter Widerwillen aufsteigen, werden kaum ausgelotet. Die richtigen Erklärungen reichen durchaus bis in die Tiefenzone der Archetypen. Den Herausgebern der erwähnten Schriften genügt es aber fast immer, Belege dafür zusammenzustellen, daß die Abneigungen gegen das Deutsche gar nicht so schlimm seien, wie es nach den Schilderungen der Gazetten scheinen könnte. Dank so angelegter Selbstbestätigung kommt die deutsche Welt wieder in Ordnung und werden dann die Maßnahmen zur Selbstdarstellung weiterhin unangemessen angelegt. Durch den Gewinn der Mitarbeit der Rückkehrer von Auslandsschulen, Goethe-Instituten, Hochschulen oder durch weit ausgelegte Korrespondenzen könnte jedoch eine Wende im Ablessen des Weltspiegels eingeleitet werden.

Die deutschen Industrieunternehmen haben nach verlustreichen Lehrjahren gelernt, daß ihre Maschinen vom Kraftwagen bis zum Mähdrescher, vom Beil bis zum Transistor nicht ohne Veränderungen für fremde Verhältnisse exportiert werden können, sondern in angepaßten Variationen ausgeliefert werden müssen. Ähnliches gilt gewiß auch für die geistigen Güter wie etwa die Arbeitsmethoden der deutschen Wissenschaften oder die hiezulande ausgereifte Pädagogik. So kann etwa ein Grundschulprogramm für Kinder von analphabetischen Eltern in einem fremdartigen Mentalitätsbereich nicht mit dem innerdeutschen System übereinstimmen, das mit der Mitwirkung des Fernsehens, der Museen, der technisierten Umwelt und schulgebildeter Eltern rechnen darf. Deshalb sollten vielleicht die Auslandslehrer herausgefordert werden, ein auslandsgerechtes Grundschulmodell auszuarbeiten, in dem das Schema deutscher Staatsschulen mit den privaten Erfindungen (etwa Orff's Schulwerk) zugleich integriert werden. So ein Muster mit der Möglichkeit von Variationen können nur Menschen zustande bringen, die die menschliche Fremde

erlebt haben. Pädagogische Theorien, die aus europäischen Entwicklungen abstrahiert sind oder diese vorzeichnen wollen, und bildungsmissionarische Vorstellungen, die am grünen europäischen Tisch ausgedacht werden, würden dagegen vermutlich nur zu unanwendbaren Konstruktionen führen.

Mit einem dritten Hinweis möchte ich diese Anregungen eines Außenseiters zum Nachdenken abschließen. Im Zuge der verschämten Vernachlässigung der Kontakte mit deutschen Minderheiten im Ausland sind auch die von der jeweiligen Volksgruppe selbständig getragenen Lehranstalten nur im Rahmen des Buchversandes regelmäßig berücksichtigt worden. Ehemalige Auslandslehrer wären voraussichtlich die geeigneten Vertreter der Bundesrepublik auf pädagogischen Symposien mit den Lehrkräften deutscher Minderheitenschulen in Europa oder den Mitgliedern der

Schulvereine mit selbständigen Einrichtungen. Einerseits könnten Welterfahrungen zum Vergleich abgegeben, andererseits aber auch Impulse aufgenommen werden. Die geistig-methodische Bildungshilfe würde nicht mehr ausschließlich fremden, sondern auch deutschstämmigen Pädagogen gewährt, die außerdem wahrscheinlich den größten Kostenanteil solcher Zusammenkünfte übernehmen würden.

Alles in allem gilt es wohl, die Fläche einer zukunftssträchtigen Politik des Kulturaustausches auf dem Feld des Auslandschulwesens ohne Bindung an vorgefaßte, schon gar nicht an vorgeschriebene Richtlinien durchzupflügen, um den Ertrag der Einsätze zu steigern. Diese Arbeit sollte aus meiner Sicht so rasch geleistet werden, daß die Auslandslehrer vielleicht noch zu dem anstehenden Bericht der Bundesregierung über das Auslandsschulwesen neuartige Perspektiven beisteuern können.

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 Einkommen verfügen. Wir vom BHW werden Ihnen helfen!

BHW die Bausparkasse für
Deutschlands öffentlichen
Dienst · 325 Hameln

Götz URBAN

Stellungnahme der Landesregierung zur Konzeption der Bundesregierung für die auswärtige Kulturpolitik

Die Landesregierung von Baden-Württemberg hat durch Beschluß vom 14. 3. 1978 ein 68seitiges Exposé vorgelegt, das sich mit allen Aspekten der auswärtigen Kulturpolitik beschäftigt. Der Bogen reicht vom „Zusammenwirken von Bund und Ländern“ über Grundsätze und Ziele, Förderung der deutschen Sprache und Auslandsschulen bis zu Hochschulen und Wissenschaft, Kulturelle Medien, Mittlerorganisationen. Im folgenden sollen zur Information für die Mitglieder einige aus der Sicht des Verbandes besonders wichtige Punkte durch Auszüge dokumentiert werden, die die Position der Landesregierung verdeutlichen.

Es kann nicht Sache des Verbandes sein, in der Auseinandersetzung zwischen „zentralistischen Tendenzen“ in der Politik der Bundesregierung und föderalistischen Strategien“ der Länderkultusminister einseitig die eine oder andere Position zu beziehen — jedoch dürfte Skepsis angebracht sein gegenüber der Behauptung der Stuttgarter Regierung — die sich wie ein roter Faden durch den ganzen Text zieht —, daß das Verhalten der Länder in Angelegenheiten der auswärtigen Kulturpolitik immer kooperativ gewesen sei und mangelnde Zusammenarbeit nur auf Seiten der Bundesregierung gesucht werden müsse. Weil das Zusammenwirken von Bund und Ländern für die Fortentwicklung des Auslandsschulwesens von entscheidender Bedeutung ist, sind hierauf bezügliche Passagen aus dem Exposé in die Auszüge aufgenommen worden.

Die klare Aussage der Landesregierung zur Reduzierung der Zahl der vermittelten Lehrer — eine Hauptsorge des Verbandes in den letzten Jahren — kann von uns nur begrüßt werden. Auch hinsichtlich des Sonderprogramms für arbeitslose Lehrer formuliert die Stellungnahme Bedenken, wie

sie bei der Hauptversammlung in Wiesbaden in der Diskussion um dieses Problem zur Sprache kamen.

Den vollständigen Text der Stellungnahme erhält man auf Anforderung vom Staatsministerium Baden-Württemberg, Richard-Wagner-Str. 15, 7000 Stuttgart 1.

1. Zusammenwirken von Bund und Ländern

Nach unserer Verfassungsordnung ist die Pflege der Beziehungen zu auswärtigen Staaten — mithin auch die Pflege der kulturellen Beziehungen zum Ausland — Sache des Bundes. Träger der Kulturhoheit im Innern sind jedoch die Länder. Auf Grund dieser Kompetenzverteilung von innerer und äußerer Kulturpolitik auf Länder und Bund tragen die Länder auch Verantwortung auf dem Gebiet der auswärtigen Kulturpolitik . . .

Nach Auffassung der Landesregierung widerspricht es dem Gebot des kooperativen Föderalismus, wenn die Länderkompetenzen ausschließlich in ihrer Auswirkung auf die Handlungsfähigkeit der Bundesregierung gesehen werden. Es kann nicht angehen, diese Kompetenzen lediglich als Beschränkung der eigenen Handlungsmöglichkeiten zu interpretieren; vielmehr muß die Mitwirkungsbefugnis der Länder als konstruktives Element im föderalistisch geordneten Staat angemessen bewertet werden . . . Zusammenfassend stellt die Landesregierung fest, daß die Länder es in der Vergangenheit an konstruktiver und kooperativer Mitwirkung auf dem Gebiet der Auswärtigen Kulturpolitik nicht haben fehlen lassen und daß die insoweit geäußerte Kritik der Bundesregierung jeder sachlichen Grundlage entbehrt.

2. Auslandsschulausschuß

Im Gegensatz zur Kommission für internationale Angelegenheiten sind das AA und die Zentralstelle im Auslandsschulausschuß der Kultusministerkonferenz mit Sitz und Stimme vertreten. Die Bundesregierung weist insoweit darauf hin, daß die Zusammenarbeit mit dem AschA die gebotene Koordination sichere. Wirksame Koordination setzt auch den Willen zur Kooperation voraus. An diesem Willen zur Kooperation haben es die Ländervertreter im AschA nie und bei keiner Gelegenheit fehlen lassen. Unverkennbar und immer wieder festzustellen ist demgegenüber die Tendenz des Bundes, im Auslandsschulwesen Entscheidungen zu treffen oder treffen zu wollen, die eindeutig auch pädagogische Sachverhalte betreffen oder berühren, ohne daß die Bundesseite diese Entscheidungen im AschA zur Diskussion stellt, so daß auch die Ländervertreter ihre verfassungsmäßigen Kompetenzen wahrnehmen können. Gerade hier handelt es sich aber um einen Bereich, der einseitige Entscheidungen des Bundes nicht zuläßt.

3. Zentralstelle für die internationale Zusammenarbeit im Bildungswesen

Die Enquêtekommision hatte ferner empfohlen, die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen zu einer „Zentralstelle für die internationale Zusammenarbeit im Bildungswesen“ zu erweitern... Entsprechend der Bitte des Vorsitzenden der Enquêtekommision haben sich die Kultusminister der Länder auf ihrer 170. Plenarsitzung am 17./18. April 1975 eingehend mit diesem Vorschlag befaßt. Wegen grundsätzlicher verfassungsrechtlicher Bedenken haben sie sich nicht in der Lage gesehen, einer Übertragung der genannten Aufgaben auf eine Zentralstelle für die internationale Zusammenarbeit im Bildungswesen zuzustimmen... Alle in dem Bericht aufgeführten Aufgaben stehen

- entweder im Zusammenhang mit der Verleihung innerdeutscher Berechtigungen...
- oder aber sie bedürfen der Vorbereitung in den Ländern, weil sie in engem Zusammenhang mit der Entwicklung des Bildungswesens in den Ländern stehen

- bzw. sie haben Rückwirkungen auf das innerdeutsche Schulwesen, für das der Bund keine Zuständigkeit besitzt.

Hierzu gehören unter anderem das Einbringen pädagogischer und organisatorischer Innovationen in das deutsche Auslandsschulwesen und in die europäischen Schulen und die Entwicklung von Schulmodellen, der Austausch von Lehrern und Schülern sowie die Mitarbeit im Bereich der internationalen und supranationalen Organisationen im Bildungswesen.

In Übereinstimmung mit dem Beschluß der KMK vom 17./18. 4. 1975 hält es die Landesregierung nicht für angängig, diese Bestrebungen des Bundes in Richtung auf eine weitere Aushöhlung der Kulturhoheit der Länder zum Gegenstand von Verhandlungen zu machen.

4. Legitimation der Bundesrepublik als Kulturstaat

Die Landesregierung teilt die Auffassung der Bundesregierung, daß die reiche kulturelle Tradition der deutschen Nation und die vielfältigen kulturellen Kräfte der Gegenwart dazu verpflichten, der auswärtigen Kulturpolitik neben den politischen und wirtschaftlichen Beziehungen eine gleichrangige politische Bedeutung beizumessen. Von der Bereitschaft der Bundesregierung, sich beim Bundestag für eine dieser Aussage entsprechende Finanzausstattung zu bemühen, wird es abhängen, ob die auswärtige Kulturpolitik wirklich und endlich in den Rang der in zahllosen Äußerungen beschworenen „dritten Säule“ der Außenpolitik erhoben wird oder weiterhin „fünftes Rad am Wagen“ bleibt.

5. Sprachförderung im Inland

Im Zusammenhang mit der angekündigten Errichtung eines Lehrstuhls für „Deutsch als Fremdsprache“ an der Universität München weist die Landesregierung darauf hin, daß an der Universität Heidelberg nach einer mehrjährigen Vorbereitungsphase bereits ein Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie mit Aufgabe der Lehre und Forschung besteht. Das Institut ist in erster Linie für Ausländer gedacht, die sich als Lehrer oder Hochschuldozenten für die deutsche Sprache ausbilden lassen und später in ihren Heimatländern tätig sein wollen.

6. Sprachförderung im Ausland

Nach den Angaben der Bundesregierung lernen etwa 19 Millionen Menschen in aller Welt Deutsch, davon allein rd. 13 Millionen in den sozialistischen Staaten Osteuropas und der Sowjetunion und damit ohne Förderung durch die Bundesrepublik Deutschland. Das bedeutet, daß die auswärtige Kulturpolitik der DDR mehr als zwei Drittel der Deutschlernenden in aller Welt erreicht . . .

Die Bundesregierung vernachlässigt Kontakte zu Ausländern deutscher Muttersprache und zu den mit Ausländern verheirateten und in das Heimatland des Partners gezogenen deutschen Frauen. Rund 60 000 Deutsche wandern jährlich aus . . . Hier liegen vielfältige Möglichkeiten brach. Diese Möglichkeiten werden von der Bundesregierung gründlich verkannt, wenn sie — bezogen auf Lateinamerika — lapidar feststellt: „Die deutschstämmigen Kreise spielen für unsere kulturellen Kontakte zu den Ländern Lateinamerikas allerdings eine rückläufige Rolle.“ Aus zahlreichen Anfragen deutschstämmiger Gruppen in Lateinamerika, insbesondere der Donauschwaben in Brasilien, ist der Landesregierung bekannt, daß dieser Personenkreis sich bei seinem Bemühen um Kontakte zur ehemaligen Heimat von der Bundesregierung völlig im Stich gelassen fühlt.

7. Auslandsschulen

. . . Die auf den ersten Blick durchaus eindrucksvolle Darstellung der Steigerungsraten des Schulfonds in den Jahren 1967 bis 1977 kann nicht verschleiern, daß hier tatsächlich bereits ein Abbau der deutschen kulturellen Präsenz im Ausland stattgefunden hat und daß die Tendenz zum weiteren Rückzug unverkennbar ist. Der Rückschritt wird deutlich, wenn man die Nachfrage nach Plätzen in amtlich geförderten Auslandsschulen mit dem Angebot, insbesondere der Versorgung der Schulen mit Lehrern und Material, vergleicht . . . In der Stellungnahme der Bundesregierung zum Enquêtebericht findet sich kein Hinweis auf eine Reduzierung der Zahl der entsandten Lehrer . . . Erst in ihrer Antwort auf eine kleine Anfrage mußte sie bekennen, daß die Zahl der über die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen vermittelten Lehrer in den letzten drei Jahren seit November 1974 um

112, d. h. um insgesamt 7,9% auf 1305 reduziert worden sei . . .

Von welchen „allgemeinen pädagogischen und kulturpolitischen Erwägungen“ sich die Bundesregierung — die Länder wurden nicht beteiligt — bei der Einschränkung der personellen Förderung leiten läßt, bleibt unerfindlich. Ist schon kein „allgemeiner pädagogischer“ Grundsatz ersichtlich, der eine Ausdehnung des Unterrichts in der Landessprache zu Lasten des Unterrichts in deutscher Sprache an deutschen Auslandsschulen gebieten würde, so sind die ebenfalls nicht näher dargelegten „kulturpolitischen Erwägungen“ unverständlich. Mit diesen Scheinargumenten setzt sich die Bundesregierung in krassen Widerspruch zu ihren eigenen Aussagen, wonach die Sprachförderung im Ausland verstärkt und verbessert werden müsse und wonach die Nachfrage nach Deutschunterricht größer als das derzeitige Angebot sei. Wenn sie statt vermittelter deutscher Lehrer nunmehr Ortskräfte für einen verstärkten Unterricht in der Landessprache einsetzt, so gefährdet sie die Substanz des deutschsprachigen Unterrichts an den betreffenden Schulen und gibt damit die wichtigste außen-kulturpolitische Funktion der Auslandsschulen preis.

Die größten Lücken in der Lehrerversorgung sollen nunmehr durch ein Sonderprogramm für 50 arbeitslose deutsche Lehrer geschlossen werden, dem der Haushaltsausschuß des Deutschen Bundestages am 7. 12. 1977 zugestimmt hat . . .

Nach Auffassung der Landesregierung darf das Programm nicht dazu führen, Spitzenkräfte nach und nach durch Berufsanfänger mit minderem finanziellen und rechtlichen Status zu ersetzen. Vielmehr sollte das Sonderprogramm nur dazu dienen, einen vorübergehend auftretenden Spitzenbedarf an Lehrern zu decken . . . Das von der Bundesregierung in diesem Zusammenhang vorgebrachte Argument einer „Entlastung des deutschen Arbeitsmarkts“ mag zwar populär sein, überzeugend ist es nicht . . . Im Sinne einer wirksameren und dauerhaften Entlastung des Arbeitsmarkts wäre es konsequenter gewesen, bereits beamtete Lehrer zu vermitteln und damit einer entsprechenden Zahl arbeitsloser Lehrer die Chance zur Nachrückung im Inlandsschuldienst zu geben.

8. Gesamtplanung

... Vor diesem Hintergrund kommt der von der Bundesregierung zum 31. März angekündigten Gesamtplanung über die Weiterentwicklung des Auslandsschulwesens besondere Bedeutung zu.

In verfahrensmäßiger Hinsicht bedauert die Landesregierung, daß die Bundesregierung hier erneut den Grundsatz des kooperativen Föderalismus verletzt und die Länder bei der Erarbeitung des Entwurfs dieser Gesamtplanung zunächst nicht beteiligen will.

Hartmut BLOSS

„Ich eröffne die Sitzung ...“

Aus der Arbeit des Schulvereinsvorstands

Vom Standpunkt des Schulvereinsvorstandes sollen im folgenden Aufsatz einmal alle Institutionen und Gruppen, die für eine und an einer kleineren deutschen Expertenschule im Ausland Verantwortung tragen, einander zugeordnet und nach Möglichkeit alle Voraussetzungen diskutiert werden, die notwendig für das Gedeihen einer solchen Schule sind.

Der Verfasser ist Oberstudienrat und in Ankara als DAAD-Lektor tätig. Seit Oktober 1975 ist er Vorstandsmitglied, seit Oktober 1976 Vorsitzender des Deutschen Schulvereins Ankara. Der vorliegende Aufsatz erscheint etwas verändert gleichzeitig in der Festschrift: „25 Jahre Deutsche Schule Ankara.“

„Ich eröffne die Sitzung ...“ Mit diesen Worten beginnt jede Sitzung des Schulvereinsvorstands. Während eines Schuljahres ist das mindestens 13mal der Fall. Es folgen drei bis vier Stunden konzentrierter Beratungen, die sich manchmal bis kurz vor Mitternacht ausdehnen. Am Ende stehen Beschlüsse zu den einzelnen Tagesordnungspunkten, auf ein bis zwei Seiten in nüchterne, möglichst eindeutige Protokollsprache gefaßt.

Der Schulleiter nimmt an jeder Vorstandssitzung beratend teil. Hinzu kommen der Kulturreferent der Botschaft und ein Vertreter der Lehrer. Auf Grund dieser Zusammensetzung ist der Vorstand – vom Lehrerkollegium abgesehen – das wichtigste Beratungs- und Beschlußorgan an unserer Schule.

Der Schulverein als Schulträger

Personal, Finanzen, Verwaltung, Organisation. Das sind die Aufgaben eines Schulträgers. In der Bundesrepublik Deutschland sind die Kreise und Gemeinden Schulträger, für die deutschen Auslandsschulen die örtlichen Schulvereine. Nach der Satzung des Deutschen Schulvereins Ankara sind die Erziehungsberechtigten der Schüler, die in die deutsche Schule aufgenommen wurden, „während der Dauer des Schulbe-

suchs ihrer Kinder in dieser Schule Mitglieder des Schulvereins“. Zu Beginn jedes Schuljahres findet eine Mitgliederversammlung statt. Sie nimmt den Rechenschaftsbericht des bisherigen Vorstands entgegen, diskutiert darüber, entlastet den Vorstand, berät und beschließt über Anträge. Ihre Hauptaufgabe aber ist die Neuwahl des Schulvereinsvorstands für das nächste Amtsjahr.

Was bedeutet das in der Praxis? Vor allem, daß an die Eltern einer deutschen Auslandsschule weit höhere Anforderungen gestellt werden, als das in der Bundesrepublik der Fall ist. Dort sind im Schulausschuß des Schulträgers keine Eltern vertreten. Im Ausland dagegen wählen sie in Gestalt des Schulvereinsvorstands jedes Jahr einen solchen „Schulausschuß“ aus ihrer Mitte. Meist verfügen sie über keine Erfahrungen aus der Arbeit eines Schulträgers. Als Vorstandsmitglieder betreten sie also in der Regel Neuland. Bis zu einem Jahr müssen sie sich einarbeiten, ehe sie einen hinreichenden Überblick über ihre Aufgaben und die notwendige Erfahrung besitzen. Ankara ist im übrigen ein Auslandsstandort, an dem die meisten deutschen Eltern nur vier bis fünf Jahre als Experten tätig sind. Anders als etwa deutsche Schulen in südamerikanischen Ländern wird die Deutsche

Schule Ankara nicht von einer deutschen Kolonie getragen, die auf Dauer im Lande ansässig ist. Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln führt unsere Schule deshalb als „kleinere deutsche Expertenschule“.

Diese Struktur unseres Schulvereins legt nahe, daß ein Vorstandsmitglied mindestens zwei Jahre tätig sein sollte, damit eine sachgerechte und kontinuierliche Arbeit des Schulträgers gewährleistet ist.

Beratung und Exekutive

Unterstützung am Ort erhält der Schulvereinsvorstand in erster Linie vom Schulleiter. Ein Schulleiter, der mindestens fünf Jahre hier tätig ist, kann auch die Kontinuität der Arbeit des Schulvereinsvorstands wesentlich fördern. Laut Satzung nimmt er beratend an den Vorstandssitzungen teil. Er ist Dienstvorgesetzter aller an der Schule beschäftigten Lehrkräfte und Angestellten. Im Laufe seiner Dienstzeit kann er so zum wichtigsten Berater des Schulvereinsvorstands werden. Natürlich ist es für ihn nicht immer einfach, davon den rechten Gebrauch zu machen. Gelingt ihm dies und wird diese Zusammenarbeit vom Vorstand gewürdigt, so ist die entscheidende Voraussetzung für ein vertrauensvolles und fruchtbares Arbeitsklima an unserer Schule geschaffen. Ein gestörtes Verhältnis zwischen Schulvereinsvorstand und Schulleiter dagegen vergiftet alles, behindert die Arbeit der Lehrer und Angestellten. Dann geraten Lehrer und Angestellte in eine von ihnen schwer zu bewältigende Konfliktsituation zwischen ihrem Arbeitgeber (Schulverein) und ihrem Dienstvorgesetzten (Schulleiter). Die Auswirkungen auf Schüler und Eltern lassen sich denken.

Auch das Lehrerkollegium kann den Schulvereinsvorstand in wichtigen Fragen beraten. Seit Ende 1974 nimmt auf Beschluß des Vorstands ein Vertreter der Lehrer an den Vorstandssitzungen teil. Zu jeder Gesamtkonferenz wird ein Vertreter des Vorstands geladen. Auf dieser Grundlage ist eine gute Zusammenarbeit zwischen Schulvereinsvorstand und Lehrerkollegium möglich. Besonders notwendig ist sie bei der Festlegung der Ferienordnung, die der Vorstand jedes Jahr neu beschließt, bei Fragen der Dienstverträge der Lehrer oder auch bei Schulveranstaltungen außerhalb des Unterrichts.

Die Kulturabteilung der Botschaft ist die dritte Instanz am Ort, deren Mithilfe für den Schulvereinsvorstand wesentlich ist. Laut Schulvereinsatzung nimmt der Botschafter oder der von ihm beauftragte Vertreter an den Vorstandssitzungen teil. In Ankara ist es der Kulturreferent, der im Auftrag des Botschafters diese Aufgabe wahrnimmt. Der gesamte Schriftwechsel zwischen Schulvereinsvorstand, Schulleitung und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln wird über die Kulturabteilung der Botschaft abgewickelt. Auf Seiten der Botschaft ist dabei wiederum der Kulturreferent federführend. Er verfügt über genaue Aktenkenntnis bei allen diesen Vorgängen und kann darin den Vorstand um so wirkungsvoller unterstützen, als er das aus einer gewissen Distanz zum Schulalltag tut.

Neben dem Schulleiter obliegt der Schulsekretärin die Durchführung der Beschlüsse des Schulvereinsvorstands. Bei längerer Tätigkeit an der Schule verfügt sie als einzige über eine vollständige Kenntnis aller Vorgänge und Unterlagen, übersieht sie auf Grund ihrer Erfahrung alle Organisations- und Verwaltungsaufgaben, ist sie über die finanzielle Situation der Schule ständig genau informiert.

Für die Arbeit des Vorstands ergab sich in der Vergangenheit hier ein Engpaß. Da der Schulleiter Dienstvorgesetzter auch der Schulsekretärin ist, hatte der Schulvereinsvorstand rechtlich keine Möglichkeit, ihr direkte Weisungen zur Ausführung von Beschlüssen zu erteilen. Die Vorstandsarbeit ist aber nur darstellbar, wenn die Schulsekretärin auch für ihn arbeitet. Der Vorstand des Jahres 1976/77 beschloß deshalb eine Änderung des Dienstvertrages der Schulsekretärin. Danach ist diese bei allen Aufgaben, für die der Vorstand allein zuständig ist, an Weisungen des Vorsitzenden oder des Schatzmeisters (für alle Finanzfragen) gebunden. Die neue Regelung ist seit Dezember 1976 in Kraft und hat sich sehr bewährt. Nicht nur ist dadurch die Arbeit des Schulvereinsvorstands wirksamer geworden. Es entfallen auch unnötige Reibereien zwischen Vorstand und Schulleiter. Konnte früher gelegentlich der Vorstand die Verschleppung einer beschlossenen Maßnahme dem Schulleiter anlasten, so ist es jetzt Sache des Vorstands selbst, für eine zügige und angemessene Durchführung seiner Beschlüsse zu sorgen.

Aufteilung der Verantwortungsbereiche

In einem grundlegenden Referat über „Verantwortungsbereiche an einer Auslandsschule“ hat der Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Ltd. Reg. Schuldirektor Becker, im Februar 1977 u. a. ausgeführt, innerhalb des Schulrahmens liege „die pädagogische Verantwortung beim Schulleiter und beim Kollegium, die rechtliche und finanzielle beim Schulvereinsvorstand“. Die Erfahrung in Ankara lehrt, daß die klare Trennung dieser Verantwortungsbereiche zwischen Schulvereinsvorstand einerseits sowie Schulleiter und Kollegium andererseits entscheidend für ihre reibungslose und vertrauensvolle Zusammenarbeit ist. Wirkte der Vorstand bei pädagogischen Angelegenheiten der Schule mit, so verlören nicht nur Schulleiter und Kollegium ihren Freiraum, auf den sie Anspruch haben. Der Vorstand würde dann nämlich bald feststellen, daß die Mitglieder des Schulvereins, die Eltern also, ihn für pädagogische Aufgaben zunehmend in Anspruch nähmen. Das würde die Vorstandsarbeit unzumutbar ausdehnen und belasten, der Vorstand würde seiner eigentlichen Aufgabe als Schulträger entfremdet.

Verfügen also die Eltern unserer Schule über keine Vertretung, die ihre Elternrechte gegenüber Schulleitung und Lehrern wahrnimmt? In der Tat war das früher so. Erst die neue Satzung schafft hier Abhilfe. Sie sieht Klassenelternvertretungen vor, so wie wir sie in der Bundesrepublik Deutschland auch kennen. Dagegen hat der Schulverein auf Anraten der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen auf die Einrichtung einer Schulelternvertretung verzichtet. Es könnte sonst leicht zu einem konkurrierenden Nebeneinander von Schulvereinsvorstand und Schulelternvertretung kommen, wodurch die klare Trennung der Verantwortungsbereiche auch zu Lasten der Lehrer verwischt würde. Die Elternschaft unserer Schule ist im übrigen viel zu klein, um auch noch diese Funktion sinnvoll wahrnehmen zu können.

Finanzen

Im Frühjahr, im Juni und im Herbst jedes Jahres steht die Arbeit des Schulvereinsvorstands ganz im Zeichen weitreichender Finanzbeschlüsse.

Bis zum 30. April muß der Vorstand den Antrag auf Schulbeihilfe für das kommende Schuljahr an die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen richten. Der Antrag besteht aus einer Reihe von Erhebungsbögen und Formblättern (11 DIN-A4-Seiten) mit einer Vielzahl von Angaben über Einnahmen und Ausgaben des vergangenen, des laufenden und des kommenden Haushaltsjahres, über Unterrichtswochenstunden, Unterrichtszeiten, Zahl der Lehrer, Höhe der Schulgeldeinnahmen, Höhe der sonstigen Einnahmen usw. Die Arbeit daran bestreiten vor allem der Schatzmeister und die Schulsekretärin. Alle Angaben für das kommende Haushaltsjahr obliegen der vorbereitenden Beratung durch den Finanzausschuß unter Vorsitz des Schatzmeisters sowie der endgültigen Beschlußfassung durch den Vorstand. Auf einem gesonderten Formblatt nimmt die Botschaft u. a. dazu Stellung, ob die vom Schulverein gezahlten Ortslehrkraftgehälter angemessen bzw. „ortsüblich“ sind, ob das von den Eltern erhobene Schulgeld vertretbar ist.

Jedesmal besteht die Grundschwierigkeit für den Schulvereinsvorstand darin, ein halbes Jahr vor Beginn des neuen Schuljahrs eine möglichst genaue Prognose über die Entwicklung der Finanzen im kommenden Schuljahr zu erarbeiten. Für Irrtümer ist da nicht viel Spielraum. Ist der Antrag auf Schulbeihilfe einmal in Köln, bleibt nur noch Warten auf den Bescheid der Zentralstelle über die voraussichtliche Höhe der Schulbeihilfe, der frühestens im August eintrifft.

Bis dahin steht eine andere finanzwirksame Entscheidung für das neue Schuljahr an. Auf der letzten Sitzung im alten Schuljahr muß der Vorstand die Gesamtstundenzahl für das kommende Schuljahr beschließen. Die Gesamtstundenzahl der entsandten Lehrkräfte, die ausschließliche von der Zentralstelle in Köln bezahlt werden, liegt fest. Die Stundenzahl der Ortslehrkräfte aber, die allein vom Schulverein angestellt und bezahlt werden, schwankt, je nachdem wie hoch erfahrungsgemäß der Zuschuß der Zentralstelle für sie ist und wieviel Geld der Schulverein darüber hinaus zur Verfügung stellen kann. Die Zahl der Schüler, die Höhe der Schulgeldeinnahmen und der Schulbeihilfe der Kölner Zentralstelle sind Bezugsgrößen, von deren zutreffenden Vorausschätzung eine vertretbare Vorstandsentscheidung abhängt. Die Entscheidung über

die Unterrichtsstundenzahl ist auch nur dann vertretbar, wenn sie den Lehrern ein Unterrichtsangebot ermöglicht, das allen Schülern eine Erfüllung des Lehrplans und einen erfolgreichen Schulabschluß ermöglicht. Hierbei ist die Stellungnahme des Schulleiters maßgebend.

Nach Vorliegen des Bescheids der Zentralstelle über die voraussichtliche Höhe der Schulbeihilfe beschließt der Vorstand im September den endgültigen Haushalt für das bereits angelaufene Schuljahr. Aus diesem Grunde zahlen die Eltern erst ab 1. Oktober Schulgeld. Gleichzeitig erstellt der Vorstand die Jahresrechnung für das abgelaufene Schuljahr. Auf der Mitgliederversammlung Anfang Oktober erläutert der Schatzmeister Jahresrechnung des vergangenen und Haushalt des neuen Schuljahrs.

Personalfragen

Der Schulverein ist Arbeitgeber aller an der Schule tätigen Lehrer und Angestellten. Drei Gruppen sind hier zu unterscheiden: die von der Zentralstelle entsandten Lehrkräfte aus der Bundesrepublik („entsandte Lehrer“), die am Ort ansässigen Lehrkräfte („Ortskräfte“) und die Angestellten der Schule. Ab Schuljahr 1978/79 werden nach einjähriger Unterbrechung wieder fünf „entsandte Lehrer“ an unserer Schule tätig sein, der Schulleiter, drei Lehrkräfte für die Klassen 5—10, eine Lehrkraft für die Klassen 1—4.

Wenn eine dieser Stellen frei wird, schickt die Zentralstelle dem Vorstand jeweils zwei bis drei Bewerbungen zu, unter denen er wählen muß. Es ist dies die schwerste Verantwortung, die der Vorstand in Personalfragen wahrzunehmen hat. Er kennt nur die schriftlichen Unterlagen, Vorstellungsgespräche mit den Bewerbern sind allenfalls ausnahmsweise möglich. Entscheidet sich der Vorstand schließlich, so nimmt er eine Festlegung für drei Jahre vor. Denn drei Jahre sind die Mindestdienstzeit der ins Ausland entsandten Lehrkräfte.

Bei der Einstellung von Lehrkräften am Ort ist deren Qualifikation das Hauptproblem. Meist verfügen die Bewerber nicht über beide deutsche Lehrerprüfungen. Andererseits ist ihre Tätigkeit an der Schule dann besonders wertvoll, wenn sie auf Dauer zur Verfügung stehen. Auftretende Lücken lassen sich immer wieder durch beurlaubte Lehrerinnen aus der Bundesrepublik schließen, deren Ehegatten hier als Experten tätig sind.

Die dritte Gruppe der vom Schulverein beschäftigen Angestellten bilden die Schulsekretärin, der Hausmeister, die Kawassen und das Reinigungspersonal. Sekretärin und Hausmeister — von der Tätigkeit dieser beiden Angestellten hängt das Funktionieren des Schulbetriebs in hohem Maße ab.

Der Kindergarten

Wir kommen zum Schulkindergarten, der vor zehn Jahren gegründet und zusammen mit dem neuen Schulgebäude dem Schulverein als Träger übergeben worden ist.

Es wird immer schwierig sein, eine in der Bundesrepublik voll ausgebildete Kindergärtnerin für unseren Kindergarten zu gewinnen. Laut Verfügung der Zentralstelle muß er sich finanziell selbst tragen. Das ist verständlich angesichts der geringen Zahl von Kindern deutscher Experten, die den Kindergarten besuchen. Ihre Zahl lag in den vergangenen Jahren bei durchschnittlich 15. Andererseits sind auf Grund dieser Verfügung die Kindergartenbeiträge der Eltern die alleinige Einnahmequelle des Schulvereins. Davon müssen die Gehälter der Kindergärtnerinnen bezahlt werden. Bei 25 Kindern und zwei Kindergärtnerinnen können sich diese Gehälter nur in einem eng begrenzten Rahmen bewegen. Die Zahl von 25 Kindern ist ein Erfahrungswert, der sich vorerst kaum steigern läßt, weil die Deutschsprachigkeit der Kinder Voraussetzung für ihre Aufnahme in den Kindergarten ist.

Richtigstellung: Heft 2/78

Bericht: Roger Meyer „Beitrag zur Entwicklungshilfe durch musische Bildung“

Die Schriftleitung bedauert, daß durch ein Versehen die letzten 5 Absätze des Berichts irrtümlich publiziert wurden.

Deutsch als Fremdsprache *Handbücher für Lehrkräfte*

Die indirekte Rede und mit ihr konkurrierende Formen der Redeerwähnung

von Gerhard Kaufmann

208 Seiten, kart. DM 16,-, Hueber-Nr. 6788

Der 1. Hauptteil ist eine systematische Einführung in den Untersuchungsgegenstand. Zugleich wird versucht, das zentrale Thema der Monographie in größere sprachliche Zusammenhänge zu stellen. Der 2. Hauptteil enthält grammatische und stilistische Detailbeschreibungen, die durch zahlreiche Beispiele und statistische Angaben gestützt werden. Im Zusammenhang damit werden didaktische Fragen erörtert: Stoffauswahl, Abfolge der Lehr- und Lernschritte, Schwierigkeiten für Deutschlernende, typische Fehler. Im Anhang A wird die „erlebte Rede“ gegenüber der direkten und indirekten Rede abgegrenzt. Der Anhang B ist eine umfangreiche Sammlung von redееinführenden Ausdrücken, die nach inhaltlichen und grammatischen Gesichtspunkten geordnet sind.

Die deutschen Tempora – Perfekt und Präteritum

Eine Darstellung mit Bezug auf Erfordernisse des Faches „Deutsch als Fremdsprache“

von Sigbert Latzel

288 Seiten, kart. DM 22,-, Hueber-Nr. 6799

Der Autor gibt zunächst einen Überblick über morphologische, semantische und textologisch-pragmatische Gesichtspunkte, die für die Erklärung des Gebrauchs von Perfekt und Präteritum wesentlich sind. Im Hauptteil wird, fußend auf statistischem Material, das ca. 185 000 Präteritum- und Perfektsätze der geschriebenen und gesprochenen Sprache umfaßt, der Gebrauch der beiden Zeitformen im heutigen Deutsch beschrieben. Im abschließenden Teil werden Texte vorgestellt, die besonders geeignet erscheinen, Deutschlernenden die wesentlichen Gebrauchsweisen von Perfekt und Präteritum zu verdeutlichen.

sprachen der welt
hueber

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

Deutschlandbild soll entkrampft werden

Hildegard Hamm-Brücher umreißt die künftige auswärtige Kulturpolitik Bonns

aus: „Süddeutsche Zeitung“ vom 7. 4. 1978

Die auswärtige Kulturpolitik der Bundesrepublik soll künftig mehr dazu beitragen, im Ausland ein „realistisches und ausgewogenes“ Deutschlandbild zu vermitteln. Die Notwendigkeit und Dringlichkeit dieses Vorhabens sei im vergangenen Jahr deutlich unter Beweis gestellt worden, erklärte die Staatsministerin im Auswärtigen Amt, Hildegard Hamm-Brücher, am Donnerstag in Bonn. Die Ministerin kündigte außerdem verstärkte Bemühungen Bonns um die Kulturarbeit in Osteuropa und China an. Im Entspannungsprozeß messe die Bundesregierung der Kulturpolitik eine wichtige Rolle bei.

Themen wie der Radikalenerlaß, die Kappeler-Affäre und die Vorfälle in Stammheim hätten gerade bei den Zielgruppen des kulturellen Bereichs im Ausland „sehr kritische Reaktionen“ hervorgerufen, betonte die FDP-Politikerin. Solchen Tendenzen könne weder mit „Propaganda“ noch mit „überstürzten Reaktionen“, sondern nur durch die beständige Vermittlung eines „entkrampften“ Deutschlandbildes entgegen gewirkt werden. Dabei gehe es jedoch nicht um die Darstellung einer „heilen Welt“. Einfluß auf die Träger dieser Politik vor Ort will die Bundesregierung nicht nehmen. Die Auswahl der Mitarbeiter bleibe nach wie vor in der Verantwortung der Trägerorganisationen der Auswärtigen Kulturarbeit, versicherte die Ministerin.

Vorgesehen sind unter anderem der Aufbau einer Kulturzeitschrift für das Ausland und verstärkte Zusammenarbeit mit Studenten und Wissenschaftlern. Weitere Schwerpunkte der künftigen Kulturpolitik sollen das Zusammenwachsen Europas und den Dialog mit den Entwicklungsländern fördern. Außerdem sollen nichtstaatliche Kulturaktivitäten stärker unterstützt werden. Die Bundesrepublik hat dabei nicht die Absicht, mit entsprechenden Bemühungen der DDR zu konkurrieren. Sie strebe vielmehr eine gemeinsame Darstellung des deutschen Kulturgutes zusammen mit Ostberlin an, wo dies möglich sei. Das Interesse der DDR daran wird allerdings als „gleich null“ eingeschätzt.

Im Bundeshaushalt des laufenden Jahres sind für Belange der auswärtigen Kulturpolitik rund 560 Millionen Mark vorgesehen, das sind rund 12 Prozent mehr als im Vorjahr. Die Mittelsteigerung kommt vor allem der Förderung von wissenschaftlichen Einrichtungen und Universitäten zugute. Außerdem wurden die Mittel des Goethe-Instituts für Kulturprogramme und zur Förderung der deutschen Sprache erhöht. Im Schulbereich wird ein Sonderprogramm finanziert, mit dem 50 arbeitslose Lehrer an Auslandsschulen beschäftigt werden können. Ihre Zahl wird 1979 auf 100 erhöht.

14. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

1. bis 3. August 1979 — Stuttgart

Zur Problematik des Unterrichtsfaches Deutschlandkunde

In der Regel wird jeder fremdsprachliche Unterricht von landeskundlichen Informationen begleitet. Die Lehrbücher der Welt-sprachen versuchen, anhand von situa-tionsgebundenen Texten, typischem Bild-material oder Zeitungsausschnitten Grund-kenntnisse von den betreffenden Ländern zu vermitteln. Während in Österreich bei-spielsweise eigens ein Insitut eingerichtet wurde, das die Landeskunde wissenschaft-lich betreibt und das bei der Koordinierung der Schulbücher mitwirkt und schließlich Veranstaltungen für Schulgeographen abhält (freundl. Auskunft Prof. Dr. W. Sper-ling, Geograph. Institut der Universität Trier), fehlt in der Bundesrepublik eine adä-quate Institution. So sind die Stellen, die für die Verbreitung der deutschen Sprache im Ausland zuständig sind, auf die Entwick- lung eigener landeskundlicher Unterrichts- konzepte ohne zusätzliche wissenschaft- liche Betreuung angewiesen.

Was die Auswahl des Stoffes, die fachliche Einstellung oder die didaktisch-methodi- sche Grundvorstellung anbelangt, sind aus verständlichen Gründen beträchtliche Dis- krepanzen zwischen dem Goethe-Institut, den Lektoraten des DAAD und den deut- schen Schulen festzustellen.

Die Zentralstelle für das Auslandsschulwe- sen betrachtet die Landeskunde als unter- richtlichen Bestandteil des Faches Deutsch als Fremdsprache, so daß Lehrinhalte und didaktische Konzeption auf die jeweilige Sprachstufe abgestimmt ist. In unveröffent- lichen Broschüren der Zentralstelle sind in knapper Form die allgemeinen Lernziele der Landeskunde formuliert: Der Sprach- schüler soll sich aktuelle Kenntnisse in Geographie, Wirtschaft und Politik insbe- sondere aneignen und in der Lage sein, Vergleiche mit dem eigenen Lebensbereich anzustellen. Darüberhinaus gilt es für den Lehrer, die kulturellen Strömungen sowie die spezifische „Verhaltenskultur“, also all- gemeine Lebens- und Umgangsformen im landeskundlichen Unterricht vorzustellen.

Eine derartige unterrichtliche Zielsetzung entspricht allerdings nicht den Vorstellun- gen etwa des deutschen Geographieunter-

richts, wie es sich mit der Bezeichnung „Deutschlandkunde“ mißverständlicher- weise anzudeuten scheint. Andererseits lehrt die Erfahrung, daß es für den landes- kundlichen Unterricht eine erhebliche Erschwernis bedeutet, wenn nicht methodi- sche Grundkenntnisse vorhanden sind, um beispielsweise Spezialkarten lesen zu kön- nen, das Beziehungsgefüge unterschied- licher Räume interpretieren zu können oder statistisches Zahlenmaterial auszuwerten.

Die Bezeichnung „Deutschlandkunde“ ist problematisch und sollte ersetzt werden. Beschränkt man das Fach lediglich auf das Gebiet der Bundesrepublik, allenfalls auf das der DDR, entsteht eine unnötige politi- sche Einengung. In der Regel werden die übrigen deutschsprachigen Länder im Unterricht behandelt, so daß der Begriff „Landeskunde deutschsprachiger Länder“ am ehesten eventuell auftretende Schwie- rigkeiten beseitigen kann.

Wenngleich die beiden deutschen Staaten, Österreich und die Schweiz als deutsch- sprachige Kernräume vorrangig im landes- kundlichen Unterricht behandelt werden, sollten auch die sprachlichen Grensräume wie etwa Luxemburg, das Elsaß, das Für- stentum Liechtenstein oder Nordschleswig als Jahrhunderte alte Spannungsgebiete, die im Zeichen einer allmählichen europäi- schen Konsolidierung eine immer größere Rolle spielen, in das Unterrichtskonzept zumindestens ansatzweise einbezogen werden.

Es steht wohl außer Zweifel, daß eine Lan- deskunde verbunden mit einem sprach- lichen Lehrauftrag in besonderer Weise dem kulturellen Gefüge des betreffenden Raumes verpflichtet ist. Infolgedessen kann die vergleichende Landeskunde dem unter- richtlichen Ziel am wirkungsvollsten entge- genkommen, dem Fremdsprachenschüler die recht kontrastreichen Kulturströmun- gen seines sprachlichen „Gastlandes“ zu demonstrieren.

Das unterschiedliche kulturelle Erschei- nungsbild, wie es bei Industriestaaten häu- fig besonders kraß auftritt, vermag den Schüler besonders anderer Kontinente und

sogenannter Entwicklungsländer mit ihrem oft hochstehenden Kulturniveau zu einer Auseinandersetzung mit der für ihn fremden Kultur zu motivieren.

Allerdings sind dabei formalistische Schwierigkeiten zu überwinden. Die Bildungsziele der deutschen Schulen im Ausland können nicht homogen sein, sondern müssen sich in der Regel den Kriterien und Besonderheiten des Gastlandes unterordnen. Ein schwerwiegendes Hindernis mag oft aus den konträren politischen Strukturen des Auslandes entstehen, die sich bisweilen bis in den Schulbereich auswirken können und den Lehrer zu einer diplomatischen Kompromißhaltung zwingen. Ein Vergleich etwa der freien Marktwirtschaft mit der Planwirtschaft der Ostblockstaaten kann zu ideologischen Auseinandersetzungen führen, denen der Sprachlehrer nicht gewachsen ist und die zu vermeiden er sogar verpflichtet ist.

Weiterhin ist der Frage nach Arbeits- und Anschauungsmaterial für den landeskundlichen Unterricht nachzugehen. Dem Auslandslehrer steht bislang kein Lehrbuch zur Verfügung, das den unterrichtlichen Anforderungen genügen könnte. Statt dessen ist er auf das landeskundliche Material der Kulturabteilungen der deutschen, österreichischen und schweizerischen Botschaften und Konsulate angewiesen, die allerdings in der Regel recht ergiebige Quellen darstellen. Darüberhinaus werden Themenkataloge landeskundlicher Art von der Zentralstelle versandt, Unterrichtsreihen mit Anschauungsmaterial lassen sich von „Inter Nationes“ anfordern. Verkehrsämter und Touristikunternehmen bieten ebenfalls Material an, das mit Einschränkung unterrichtlich verwertbar ist, da es sich in der Regel um Werbematerial von oft einseitigem Modus handelt. Die Konstellation des Unterrichts unterliegt also vollständig der Improvisationsgabe und der persönlichen didaktischen Einstellung des Lehrers. Welches inhaltliche Gewicht ist den am Fach Landeskunde beteiligten Wissenschaften zuzumessen und welches didaktische Raster ist dementsprechend zu eruieren?

Die landeskundlich ausgerichtete Geographie mit ihrer breiten Fächerung von Hilfswissenschaften scheint besonders geeignet, eine expositorische und exemplarisch bestimmte Rolle zu spielen, so daß Fächer wie Wirtschaftskunde, Soziologie oder die

politischen Wissenschaften durchaus gleichberechtigt unterrichtlichen Zielvorstellungen Genüge leisten können.

Am konkreten Beispiel soll erläutert werden, wie sich ein Landschaftsraum unter geographischer, historischer, sozialer und wirtschaftlicher Perspektive im Unterricht behandeln läßt: Die Rheintalzone gehört zu den auch im Ausland bekanntesten Natur- und Kulturräumen Europas. Hier spiegelt sich das bewegte Spannungsfeld deutscher und europäischer Geschichte. Neben der Bedeutung als Siedlungsschwerpunkt, der sich von der vorgeschichtlichen Phase bis zur Gegenwart kontinuierlich erhalten hat, lassen sich an diesem Raum politische Disparitäten, tiefgreifende ökonomische Wandlungsprozesse und schließlich Staatsgrenzen überwindende Bemühungen feststellen und erläutern. Die vielseitige landeskundliche Struktur dieses Raumes ist an einer Vielzahl von Einzelbeispielen sowohl inhaltlich als auch sprachlich im Unterricht demonstrierbar.

Die Stadt Köln etwa kann sowohl als urbaner Großraum mit einer Bevölkerungsmobilität, mit Verkehrsproblemen und deren Bewältigung, mit industrieller Ballung, mit großzügigen Einkaufszentren, aber auch mit Wohnungs- und Gastarbeiterproblemen betrachtet werden. Ähnlich eindrucksvoll aber eröffnen die riesigen Sammlungen der Kölner Museen den Blick für historische Begebenheiten, vor allem der römischen Siedlungs- und Militärgeschichte.

Die nur 30 km südlich gelegene Bundeshauptstadt Bonn fügt sich ohne Schwierigkeiten in den Rahmen eines gegenwartskundlichen Unterrichts, der politische Grundstrukturen, aber auch Anomalien der Bundesrepublik aufzuzeigen vermag. Der Verdichtungsraum Rhein-Main mit seinen Großstädten Frankfurt – Mainz – Mannheim/Ludwigshafen ist von Großkonzernen insbesondere der Petrochemie geprägt, wodurch sich Themen aus dem Bereich der Energieversorgung, der Raumordnung und schließlich der Geoökologie ergeben.

Abschließend sei noch kurz erwähnt, daß Neukonzeptionen von Unterrichtsinhalten, Lehrmaterialien und didaktischen Kriterien notwendigerweise zu einer Neuüberdenkung von Prüfungsfragen zwingen. Das Beispiel des „Deutschen Sprachdiploms der KMK Stufe I“ gibt unmittelbar Anlaß zur Kritik. Hier stehen zwar neun Themenkreise

mit teilweise über 20 Fragen zur Verfügung, diese divergieren allerdings qualitativ und vom Schwierigkeitsgrad her beträchtlich.

Die Aufgabe etwa „An welche Meere grenzt die Bundesrepublik?“ gehört zu dem Typ von Fragen, der rein topographische Kenntnisse erwartet.

„Man nennt Hamburg das Tor zur Welt. Weißt du warum?“ scheint als Aufgabenmodus geeigneter festzustellen, ob der Schüler wesentliche Sachzusammenhänge landeskundlicher Kriterien verstanden hat und sie in sprachlich verständlicher Form vortragen kann.

Wichtig erscheinen Aufgaben und Fragenkomplexe, die zu Vergleichen zwischen den

deutschsprachigen Ländern und der Heimat des Schülers motivieren, oder die sogar die persönliche Erfahrungssituation berühren können, wie etwa bei der Frage: „Wo in Deutschland möchtest Du deinen Urlaub verbringen? Begründe deine Antwort kurz!“

Die Beurteilung der Aufgabenlösung durch den Prüfer sollte sich sowohl im Sprachdiplom I als auch im Diplom II, in dem literarische oder landeskundliche Prüfungsfragen gestellt werden können, darauf beschränken, festzustellen, wie weit der Schüler über Kenntnisse von Sachinhalten verfügt, da die sprachliche Mobilität bereits an anderer Stelle beurteilt wird.

Eckhard HEUMANN, Deutsches Pädagogisches Seminar Buenos Aires

Vorschläge zur Versorgung der Auslandsarchive mit Filmen aus der Bundesrepublik Deutschland

Zur Frage nach den Aufgaben und Schwerpunkten der auswärtigen Kulturpolitik schreibt die Bundesregierung in ihrer Stellungnahme zum Bericht der Enquête-Kommission „Auswärtige Kulturpolitik“ (Drucksache 7/4121) unter anderem:

Sie werde „darauf hinwirken, daß Sprachunterricht und Sprachförderung künftig stärker als bisher auch zur besseren Information über die Bundesrepublik Deutschland und damit zur besseren Verständigung zwischen den Völkern und Menschen genutzt werden“ (III.1).

Sie stellt fest, „daß wir immer von neuem einer Trübung des Bildes unseres Landes und der Wiederbelebung von auf Unkenntnis beruhenden oder von interessierter Seite geförderten Vorurteilen entgegenwirken müssen“ und daß dies „am besten durch eine ausgewogene und wirklichkeitsnahe Unterrichtung über unser Land erreicht“ werde, wobei „einer intensiveren gesellschaftlichen und landeskundlichen Information durch Fernsehen und Film“ neben anderem eine „besondere Bedeutung“ zukomme (IV. 2).

Zwar wird hier das letztere im Hinblick auf die westlichen Industriestaaten gesagt, doch dürfen wir davon ausgehen, daß es sinngemäß weltweit gilt. Außerdem fordert die Bundesregierung unter VI. 8.3, daß

auch „im Bereich der Dritten Welt“ unter anderem besonders „die Massenmedien Film, Fernsehen, Hörfunk . . . vermehrt gefördert werden“ müssen.

Welche Bedeutung die Bundesregierung diesen Massenmedien für die landeskundliche Information beimißt, geht schließlich daraus hervor, daß sie in ihrem Schwerpunktprogramm für die Verwendung zusätzlicher Mittel unter Punkt 1 auch „eine erhebliche Steigerung der Mittel für den Film- und Fernsehbereich“ nennt und daß sie bereits „bei der Aufstellung des Haushalts 1978“ eine Erhöhung der „Mittel für die Auslandskulturarbeit um 40,4 Millionen DM“ vorgesehen hat. Beachtlich ist an dieser Summe, die im Vergleich mit dem gesamten Kulturhaushalt gering erscheinen mag, daß in ihr „die Mittel für Besoldungsverstärkungen noch nicht enthalten“ sind (VI. 8.4), sie also nur für Sachkosten bereitgestellt wurde. Dies könnte — gemäß dem Schwerpunktprogramm — auch gerade dem Massenmedienbereich zugutekommen.

Angesichts einer solchen Sachlage erscheint nichts dringlicher, als ein Konzept zu entwickeln, das jene Mängel auf dem Gebiet der Filmversorgung der Auslandsarchive durch INTER NATIONES im Auftrag der Bundesregierung wenigstens verrin-

gern helfen könnte, die mir bei der Sichtung, Kommentierung und Katalogisierung des hiesigen Filmarchivmaterials in nun schon dreijähriger Arbeit aufgefallen sind. Sonst besteht die Gefahr, daß weiterhin alte Vorurteile über die Bundesrepublik Deutschland mit Hilfe dieses Materials oft bloß verstärkt oder durch neue ersetzt bzw. ergänzt werden. Denn vermutlich bereiten sich schon jetzt Filmproduktions- und Vertriebsfirmen darauf vor, sich ihren Anteil an dem zu erwartenden Mediengeschäft zu sichern — gewiß nicht alle mit der rechten Ware.

Worin liegen — nach meiner Erfahrung — die Ursachen für jene Gefahr?
Sie liegen

1. in der häufig weder erbetenen noch näher begründeten Zusendung von Filmmaterial nach dem Gießkannenprinzip;
2. in einer unzureichenden Berücksichtigung von Wünschen, Bedürfnissen und Interessen des Ziellandes infolge unzureichender Bedarfsfeststellungs- und Filmauswertungsmethoden;
3. in einer unzureichenden Vorinformation durch den (seit 1977 nur noch) von INTER NATIONES und der DEUTSCHEN REPORTAGEFILM GmbH herausgegebenen Katalog, dessen „Inhaltsbeschreibungen“ überwiegend gekürzte bzw. geringfügig geänderte Übernahmen aus dem Prospekt-, und dh. Werbematerial der Filmhersteller bzw. -verleihfirmen sind (so kommt es, daß sich hier fast ausschließlich positive Äußerungen finden, wichtige Angaben aber — wie z. B. die über die Auftraggeber einer Filmproduktion — zumeist fehlen);
4. in unzureichenden zusätzlichen Begleitinformationen, die überwiegend wieder bloß aus dem Prospektmaterial der Hersteller- bzw. Verleihfirmen bestehen oder sich darauf stützen;
5. in dem Mangel an Auswahlkriterien, die im Einklang mit dem Ziel einer ‚ausgewogenen und wirklichkeitsnahen Unter- richtung über unser Land‘ stehen; so ist festzustellen, daß bei der Auswahl zu stark Filme berücksichtigt werden, die eindeutig privatwirtschaftlichen Interessen dienen (dazu gehören vor allem die sogenannten „Industriefilme“, deren Werbecharakter jedoch keineswegs immer gleich durchschaubar ist); ferner Filme, die wieder im Dienst mehr oder

weniger versteckter allgemeinerwirtschaftlicher oder politischer Werbung stehen, die nahezu jede Information, selbst die angeblich rein „wissenschaftliche“, zu einer von vornherein einseitigen Information macht. Kritische Beiträge zur deutschen Landes- und Kulturkunde finden sich überwiegend auf dem Gebiet des „jungen deutschen Films“, der aber — infolge seiner künstlerisch-avantgardistischen Verpackung, seiner leidenschaftlichen Überkritik usw. — nur zu oft auf ein weithin unvorbereitetes und damit verständnisloses Publikum trifft und in Schulen häufig schon seiner Länge wegen unbrauchbar ist. Zwar mag eine Filmauswahl, die sich qualitätsbewußt an der Verleihung von Filmauszeichnungen jeder Art orientiert, zunächst berechtigt erscheinen, weil dies hilft, die Auswahl gegen eine allzu leichtfertige pauschale Abwertung abzusichern. Doch ist die Verleihung von Auszeichnungen nur ein sehr formales Kriterium, überdies müßten das Zustandekommen, die Berechtigung oder eigentliche Absicht solcher Verleihungen überprüft werden;

6. in einer — infolge von Geldmangel — unzureichenden Personalpolitik, die zur Folge hat, daß zu wenige oder nicht genügend ausgebildete Sachbearbeiter sowohl im In- wie im Ausland von wichtigen Informationsvermittlungs- bzw. Entscheidungsaufgaben zeitlich oder sachlich überfordert werden.

Die negativen Auswirkungen all dieser Ursachen werden verstärkt durch die Faszination und besondere Wirksamkeit des Massenmediums Film, die zwar wissenschaftlich gewiß noch nicht hinreichend erforscht sind, aber nun auch der Bundesregierung einer besonderen Berücksichtigung wert erscheinen. In diesem Zusammenhang sei vor allem hingewiesen auf jene Form des unterschwellig-unbewußten Lernens, das dies Medium ermöglicht, indem es unsere zwei wichtigsten Sinne für die Informationsaufnahme mit so vielen Eindrücken gleichzeitig speist, daß eine bewußte Informationskontrolle nicht mehr erfolgen kann. Hier sind den offenen und versteckten Manipulationsmöglichkeiten kaum Grenzen gesetzt, zumal wenn sie in unterhaltender, Wirklichkeit vortäuschender Form gebracht werden, wie sie das Medium Film wiederum

in besonderer Weise ermöglicht und worauf ein wesentlicher Teil seiner Faszinationskraft beruht.

Wie könnte nun ein Konzept aussehen, das die aufgezeigten Mängel bei der Filmversorgung der Auslandsarchive und die mit dem Medium Film selbst verbundenen Gefahren soweit wie möglich vermeiden hilft? Ich schlage vor, dafür zunächst eine Leitvorstellung zu entwickeln, deren Brauchbarkeit sich bei ihrer Konkretisierung erweisen müßte.

Übergeordnetes Ziel einer „besseren Information über die Bundesrepublik Deutschland und damit einer besseren Verständigung zwischen den Völkern und Menschen“ könnte — mit einem Schlagwort allgemein und pathetisch ausgedrückt — die „Erziehung zum Frieden“ sein, etwas genauer und sachlicher ausgedrückt: die Erziehung zum Interessenausgleich.

Zu beachten wäre dabei, daß es sich hier um ein Erziehungsziel handeln würde, das nur langfristig angestrebt und nie ganz erreicht werden kann. Zu beachten wäre ferner, daß der Inhalt einer solchen Erziehung nicht bloß Informations- gleich Wissensvermittlung sein kann. Bestünde doch eine der Grundaufgaben dieser Erziehung in dem Erwerb einer Fähigkeit — der nämlich, eigene Interessen zu erkennen, zu benennen und durch die Erfahrung ihrer Begrenzung durch die Interessen anderer von diesen zu unterscheiden. Diese Fähigkeit ist wichtiger als die bloße Kenntnis z. B. von bestimmten Interessen, weil nur sie dazu befähigt, in den immer wieder neuen Situationen und ihren unterschiedlichen Verkleidungen alte und neue Interessen zu erkennen. Je umfassender bei dem Erwerb dieser Fähigkeit und solcher Kenntnisse die Gesamtpersönlichkeit der jeweiligen Adressaten angesprochen wird, desto nachhaltiger wird der Lern- und damit ein möglicher künftiger Verständigungserfolg sein.

Dazu könnte das technische Medium Film einen wesentlichen, wenn auch klar begrenzten Beitrag leisten: Es bedarf der Ergänzung durch die personale Kommunikation im unmittelbaren Erfahrungsbereich der Adressaten, die bei der Einordnung des im Film Gesehenen und Gehörten in die eigene Wirklichkeit hilft.

Zu beachten wäre bei dem obigen Erziehungsziel drittens, daß ihm nur näherzukommen ist, wenn der jeweilige Adressat in

seiner Eigenart, seinen Bedürfnissen und Interessen ernstgenommen wird. Das bedeutet, daß es keine „ausgewogene und wirklichkeitsnahe Unterrichtung über unser Land“ geben kann, die sich nur an den eigenen Interessen und Bedürfnissen orientiert und für alle Zielgruppen, gleich ist: Sie müßte vielmehr in irgendeiner Weise auch auf deren Bedürfnisse und Interessen in ihrer jeweiligen spezifischen Situation in Raum und Zeit Bezug nehmen.

Hier wäre von den Auslandsvertretungen und anderen in Frage kommenden Stellen eine grundlegende Informationsarbeit zu leisten, die den Verantwortlichen im Inland wichtige Entscheidungshilfen bei der Auswahl und Gestaltung eines Medienprogramms an die Hand geben könnte.

Wenn nun das Publikum der ins Ausland geschickten Filme tatsächlich je nach Region 80 bis 90 % Schüler sind, hätte sich ein solches Medienprogramm stärker als bisher an Schülerinteressen und -bedürfnissen zu orientieren, zumal „Sprachunterricht und Sprachförderung künftig stärker als bisher auch zur besseren Information über die Bundesrepublik ... genutzt werden“ sollen.

Für die formale und inhaltliche Gestaltung eines derartigen Medienprogramms bedeutet das obige Leitziel, daß die Selbstdarstellung der Bundesrepublik im eigenen wie im fremden Interesse möglichst durchschaubar und ausgewogen-selbstkritisch sein sollte: So könnte z. B. die offene Darstellung der Exportabhängigkeit und Rohstoffarmut unseres Landes Verständnis wecken für die Bedeutung, die wir der Wirtschaft und Entwicklung von Industrie und Handel beimessen müssen, und gleichzeitig das Selbstbewußtsein jener Länder stärken, die hier als echte, weil notwendige Partner angesprochen werden, nicht bloß als Almosenempfänger oder dankbare Abnehmer bundesdeutscher Industrieprodukte. Demgegenüber leisten einseitig positive oder negative Selbstdarstellungen der Verstärkung bzw. Bildung von Vorurteilen in besonderer Weise Vorschub: Gerade die verschleierte einseitige Darstellung z. B. unserer wirtschaftlichen oder technischen Überlegenheit aus Werbeabsichten kann alte, unschwellige Ängste vor „den Deutschen“ wachrufen bzw. verstärken, bei den Entwicklungsländern überdies das Gefühl der Unterlegenheit — um so mehr, je

weniger sich dort ein gefestigtes Selbstbewußtsein bereits entwickeln konnte. Angst- und Minderwertigkeitsgefühle gehören jedoch zu den häufigsten Ursachen für unberechenbare Reaktionen, die einem Interessenausgleich unter den Völkern und Menschen im Wege stehen.

Selbstkritisch-distanzierte Selbstdarstellungen könnten dagegen Beispiele sein für internationale Verständigungsmöglichkeiten, die heute nötiger denn je erscheinen. Sie würden es außerdem den Adressaten erleichtern, aus fremden Fehlern zu lernen, sie rascher und klarer bei sich selber vor auszusehen und so vielleicht rechtzeitig zu vermeiden.

Dabei müßten keineswegs alle, schon gar nicht künstlerische Filmdarstellungen von sich aus nach Form und Inhalt ausgewogen sein. Wohl aber sollten dann ergänzende Begleitinformationen solche Filme besser verstehen helfen, wofür ein medienkritisches Gespräch unerläßlich erscheint.

Für eine Verbesserung im organisatorischen Bereich der Versorgung der Auslandsarchive mit Filmen aus der Bundesrepublik bedeutet das obige Leitziel:

Alle Filmsendungen, die nicht mit der jeweiligen Auslandsvertretung und anderen dort interessierten Stellen abgesprochen sind, sollten eingestellt werden. So ließe sich sehr viel Geld sparen: Als Beispiele aus jüngster Zeit seien hier nur jene Mammut-Fernsehfilm wie „Deutschstunde“ (nach dem Roman von Siegfried Lenz) und „Bauern, Bonzen, Bomben“ (nach dem Roman von Hans Fallada) erwähnt, die – für die bundesdeutsche Fernsehfamilie gedreht und in erträglicher Häppchenform gesendet – allein schon infolge ihrer nunmehr geballten Länge von 236 bzw. 438 Minuten im Ausland kaum auswertbar sind, was bei der Bedeutung der Themen besonders

bedauerlich ist, während jene Endlos-Kriminalfernsehserie „Der Kommissar“ vor allem wegen des auf so unterhaltsame Weise vermittelten Bildes von unserem Land fragwürdig erscheint.

Demgegenüber sollten Filmsendungen möglichst nur nach Rücksprache, besser noch: gezielten Bedarfsfeststellungen bzw. Erfahrungsauswertungen vorgenommen werden, die (im Auftrag von INTER NATIONES oder dem Auswärtigen Amt) von den Auslandsvertretungen bei allen Stellen durchgeführt werden, die an Filmmaterial aus der Bundesrepublik interessiert sind bzw. interessiert werden könnten. So gelänge es auch gewiß eher, den sonst schon hinreichend gepflegten gedankenlosen Filmkonsum einzuschränken und gerade unter Multiplikatoren (wie z. B. Lehrern, Dienststellenleitern usw.) mitdenkende, weil mitbestimmende Partner beim Gespräch über dies Massenmedium zu gewinnen.

Voraussetzung dafür wäre freilich eine partnerschaftliche ausreichende und rechtzeitige Vorinformation, weil nur sie eine qualifizierte Stellungnahme bzw. Mitsprache bei der Medienauswahl oder -projektierung ermöglicht.

Für eine effektive Auswertung des Filmmaterials im Sinne des obigen Leitziels sind zusätzliche kritische Begleitinformationen besonders dann nötig, wenn Form und Inhalt der Filmdarstellung Mängel oder Eigentümlichkeiten aufweisen, die das Verständnis voraussichtlich erschweren.

All diese Vorschläge sind aber letztlich nutzlos, wenn sie nicht mit Hilfe einer geeigneten Personalpolitik wenigstens ansatzweise verwirklicht werden können: Hierfür müßten vor allen Dingen zusätzliche Geldmittel bereitgestellt werden.

Bertolt FEIGE

Die Bilinguale Schule — Erfahrungen und Empfehlungen aus dem Heimatschuldienst

Den meisten entsandten Lehrern an einer bilingualen Auslandsschule bleibt die Feststellung nicht erspart, daß ihre bisherigen Unterrichtserfahrungen aus Deutschland ihnen nicht sonderlich viel nützen. Da sie

nur selten eine spezielle Vorbereitung auf diese sehr spezielle Lehrtätigkeit erhalten haben, versuchen sie meist desto hartnäckiger, auf ihre persönlichen Erfahrungen zurückzugreifen. („An meiner alten Schule

haben wir das so gemacht.“) Helmut Erwert hat mit seiner „Untersuchung einer Statistik“ (DdLiA Heft 4, 1977) aufgezeigt, in welchem erschreckendem Maße auf diese Art und Weise an einem Teil unserer Schüler vorbeunterrichtet wird. Nur in wenigen Ausnahmefällen erweist sich das im Heimatschuldienst Bewährte als auch im Ausland brauchbar. Davon soll hier berichtet werden.

Der Autor war Schüler des Französischen Gymnasiums in Berlin und Lehrer am bilingualen deutsch-französischen Zweig des Bonner Hardtberg-Gymnasiums. Er hat also die Problematik des fremdsprachlichen Sachunterrichts sowohl als Schüler wie auch als Lehrer erfahren. Sicherheitshalber soll vorausgeschickt werden, daß persönliche Eindrücke als solche natürlich stark subjektiv gefärbt sind und daß — je nach der Qualität dieser Eindrücke — eine Idealisierung stattfinden kann, die die tatsächlichen Tatbestände verfälscht. Es gilt also, eine gewisse Vorsicht walten zu lassen, wenn es darum geht, aus diesen Erfahrungen Empfehlungen für den Auslandsschuldienst abzuleiten.

Die damals als Schüler erlebte Unterrichtsorganisation am Französischen Gymnasium kann wie folgt zusammengefaßt werden: In Klasse 5 und 6 wurde intensiver Französischunterricht mit neun Wochenstunden erteilt. Zu einer Zeit, als von audiovisuellen Lehrwerken noch keine Rede sein konnte, lernten wir spielend, singend und zeichnend — ohne je Vokabeln lernen zu müssen!¹ In Klasse 6 nahmen wir in den großen Ferien an einem deutsch-französischen Ferienlager teil. Hier begegneten wir zum erstenmal französischen Altersgenossen. Es gab keine Kontaktschwierigkeiten. Die Verständigung klappte. Ab Klasse 7 wurden alle Fächer außer Deutsch, d. h. auch das neu einsetzende Fach Latein, auf Französisch unterrichtet. Die Unterrichtssprache in Sport, Kunst und Musik blieb deutsch, aber das war wohl eine Frage der Lehrerversorgung. Ab Klasse 9 folgte je nach Wahl Englisch oder Griechisch. Griechisch wurde auf Französisch unterrichtet. In dieser Klasse stellten sich die deutschen und französischen Schüler der Brevet-Prüfung (mittlere Reife). Ende Klasse 12 legten auch viele deutsche Schüler die Prüfungen zum *Baccalauréat, première partie* (französische Reifeprüfung) ab. Im deutschen Abitur war Französisch münd-

liche und schriftliche Prüfungssprache in allen Fächern außer Deutsch, Englisch, Sport, Musik und Kunst.

Welche der als Schüler gemachten Beobachtungen können für den Fachunterricht in der Fremdsprache Deutsch an unseren Auslandsschulen von Bedeutung sein?

1. Der Unterricht wurde sowohl von französischen als auch von deutschen Lehrern auf Französisch erteilt. Etwa ab Klasse 8 hatten wir eine Sprachkompetenz erreicht, die es uns ermöglichte, das Französisch unserer deutschen Lehrer zu verbessern. Mit den französischen Lehrern gab es nie Kommunikationsschwierigkeiten. Ich glaube behaupten zu dürfen, daß kaum je ein Schüler das Gefühl der Sprechnot, wie es bei Wiczorkowski² beschrieben ist, erlebt hat. Das mag darauf zurückzuführen sein, daß mit der Versetzung nach Klasse 7 eine gewisse Auslese stattfand. Die Schüler, die den Anforderungen nicht gewachsen waren, konnten auf ein anderes Gymnasium oder eine Realschule, die beide Französisch als erste Fremdsprache anboten, überwechseln. Aus meiner jetzigen Sicht scheint mir folgender Umstand wesentlicher: Wir wurden von ausgewählten und erfahrenen französischen Lehrern unterrichtet. Der französische Kollege wird für seine Auslandstätigkeit von der Kulturabteilung des französischen Außenministeriums übernommen. Die Dauer seiner Auslandstätigkeit ist nicht begrenzt. Bewährte Kräfte bleiben ständig draußen³. Eine sicherlich einleuchtende Handhabung, die dem maximalen pädagogischen Nutzen zum Wohle des Schülers dient! Aus Kontakten mit französischen Kollegen weiß ich allerdings auch, daß der französische Auslandslehrer einer recht beeindruckenden Leistungskontrolle unterliegt.

2. Wenn wir keine Verständigungsschwierigkeiten mit den französischen Lehrern hatten und teilweise unsere deutschen Lehrer verbessern konnten, wenn wir die französische mittlere Reife und das französische Abitur bestehen konnten, dann ist das für mich der Beweis nicht nur für hervorragend geführten Sprachunterricht, sondern vor allem dafür, daß der Gebrauch der Vehikularsprache im Fachunterricht eine enorm akzelerierende Wirkung auf den Sprachlernprozeß selbst hat. Wir lernten Französisch nicht nur im und für den Französischunterricht und hatten das großartige

Gefühl, auf französisch über Gott und die Welt reden zu können (Erfolgserlebnis!).

3. Dieser Sprachlernerfolg war meist ohne unerträgliche Büffelei möglich. Natürlich gab es bei uns auch den Lehrer, bei dem wir das Biologiebuch auswendig lernen mußten und dabei genauso viel verstanden wie früher der kleine Ministrant, der den lateinischen Meßdienerpart daherplapperte. Ich erinnere mich aber auch an den Erdkundelehrer, bei dem wir das Buch immer nur dann benutzten, wenn ein Bild, eine Skizze oder eine Tabelle beschrieben und untersucht werden sollte.

4. Nicht ganz problemlos verlief der Latein- und Griechischunterricht. Das griechisch-französische Hin- und Herübersetzen war manchmal eine Qual. Das mag etwas mit meinem IQ zu tun haben. Aber einige Male hatte ich den Eindruck, dafür büßen zu müssen, daß ich den griechischen Satz richtig in falsches Französisch übersetzt hatte. Latein war dank der Kurzsichtigkeit unserer französischen Lehrerin, in die wir nichtsdestoweniger alle verliebt waren, nicht ganz so problematisch. Die deutschen Cicero- und Sallustausgaben im Streichholzschachtelformat erwiesen sich bei Klassenarbeiten als nützlich, aber nicht risikolos, weil eine deutsch-französische Übersetzung nicht zwangsläufig zum gleichen Ergebnis führen muß wie eine Übersetzung aus dem Lateinischen ins Französische. Wie dem auch sei: Aus meiner populärwissenschaftlichen Perspektive heraus betrachtet scheint mir der Gebrauch einer romanischen Sprache bei der Übersetzung aus der romanischen Ausgangssprache noch recht sinnvoll zu sein. Für den Gebrauch der Fremdsprache Deutsch im Lateinunterricht einer Auslandsschule im romanischen Sprachbereich mag ich das nicht behaupten wollen.

5. Von der 7. Jahrgangsstufe an wurden deutsche und französische Kinder gemeinsam unterrichtet. Nur dort, wo deutsche und französische Lehrpläne zu stark voneinander abwichen (Mathematik), wurden wir getrennt. Ich habe nie das Gefühl gehabt, daß die Schüler der einen oder anderen Sprachgruppe bevorteilt oder benachteiligt würden oder daß die Lehrer unterschiedliche oder andersartige Leistungsanforderungen gestellt hätten. Ich bin ziemlich sicher, daß Helmut Erwerts Graphik, die die Benachteiligung der fremdsprachlichen Schüler an einer deutschen Auslandsschu-

le nachweist⁴, auf das Französische Gymnasium nicht zutreffen kann. Dem mag auch der Umstand zugute kommen, daß das Französische Gymnasium für die französischen Kinder — fast ausschließlich Kinder der in Berlin stationierten Militärs — die einzig mögliche Schule am Ort war, während die deutschen Schüler einem gewissen Ausleseprozeß unterlagen.

6. Das Französische Gymnasium verstand es, aus seinen Schülern Freunde Frankreichs zu machen. Über den Unterricht hinaus haben würdige Schulfeiern, übermütige Feste, große Frankreichfahrten während der Schulzeit und vielfach persönliche Kontakte uns zu halben Franzosen werden lassen. Der französische Stadtkommandant war trotz der langweiligsten Festrede im wortwörtlichen Sinn *notre général* und der 14. Juli war auch unsere *fête nationale*. Und noch heute fühlt sich der ehemalige Schüler des Französischen Gymnasiums in Frankreich ein bißchen wie zu Hause.

Wesentliche Charakteristika des Französischen Gymnasiums treffen auf Modell II der deutschen Auslandsschulen zu: Es besitzt keinen eigenen Unterbau, sondern beginnt mit dem 5. Schuljahr. Sein Ziel ist es, fremdsprachige Kinder zur Zweisprachigkeit zu führen. Die fremdsprachliche Instruktion beginnt erst nach einer ausreichend intensiven sprachlichen Vorbereitungszeit, nach der eine Auslese vorgenommen wird, um bessere Leistungen zu erzielen und die Ausfallquote zu verringern.

Es ermöglicht einen fruchtbaren Kulturaustausch über die rein schulische Arbeit hinaus. Im Unterschied zu Modell II führt das Französische Gymnasium nicht zu einem bilateral anerkannten Abschluß und beschränkt den Gebrauch der Landessprache Deutsch im Prinzip auf das Fach Deutsch.

Sehr viel bescheidener sind die Ansprüche der z. Z. neunzehn Gymnasien in der Bundesrepublik mit bilingualen deutsch-französischen Zweigen. Für Nordrhein-Westfalen stellt sich die Situation wie folgt dar: In Klasse 5 und 6 wird intensiver Französischunterricht erteilt. Die meisten Schulen arbeiten mit dem in Frankreich herausgegebenen audio-visuellen Unterrichtswerk „*La France en direct*“⁵, einige Schulen auch mit dem „*Cours de base*“ des Klett-Verlages. Die ehemals neun Wochenstunden sind leider durch Erlaß auf sieben gekürzt

worden. In den Klassen 7 und 8 ist der Französischunterricht auf vier Wochenstunden, in den Klassen 9 und 10 gar auf drei Wochenstunden reduziert. Diese Amputation entspricht sicherlich nicht den Vorstellungen der Schulen, ist aber durch Erlaß festgelegt. Der fremdsprachliche Fachunterricht beginnt in Klasse 7 mit dem Fach Erdkunde. In Klasse 8 folgt Geschichte. In Klasse 9 ist die Einführung eines auf französisch unterrichteten naturwissenschaftlichen Faches möglich. In der reformierten Sekundarstufe II muß der Schüler des bilingualen Zweiges einen Leistungskurs Französisch (sechs Wochenstunden) belegen. Dieser Leistungskurs soll so gestaltet sein, daß auch Schüler, die nicht aus dem bilingualen Zweig kommen, an ihm mit Erfolg teilnehmen können. Hinzu kommt pro Semester ein Grundkurs (drei Wochenstunden) in einem auf französisch erteilten Sachfach. Das Reifezeugnis soll die Bemerkung enthalten: „... war Schüler des bilingualen deutsch-französischen Zweiges.“

Diese Beschreibung des bilingualen Systems entspricht meinem Wissensstand vom Sommer 1976. Es ist kaum anzunehmen, daß sich in der Zwischenzeit viel geändert haben sollte. Ursprünglich gingen die Vorstellungen der Initiatoren der bilingualen Zweige an unseren Gymnasien viel weiter. Ob bei einer so geschilderten Sekundarstufe II noch von bilingualer Bildung die Rede sein kann, braucht an dieser Stelle nicht diskutiert zu werden.

Trotzdem soll hier von den Unterrichtserfolgen berichtet werden, die der Autor am bilingualen Zweig des Bonner Hardtberg-Gymnasiums beobachten konnte⁶. Einige grundlegende Feststellungen erleichtern das Verständnis: 1. Muttersprachliche (francophone) Schüler sind die große Ausnahme. Die „Fremdsprachler“ sind unter sich. Anders als an den meisten Auslandsschulen, wo das Nebeneinander von mutter- und fremdsprachlichen Schülern z. B. unterschiedlich lange Dekodierungszeiten impliziert und den Lehrer manchmal hoffnungslos verwirrt, herrschen an den bilingualen Zweigen in Deutschland klare Verhältnisse. Es gibt keine muttersprachlichen Schüler, die den Lehrer über das tatsächliche Leistungsvermögen seiner Klasse hinwegtäuschen. Es gibt lediglich den üblichen Unterschied zwischen guten und weniger guten Schülern.

2. Wenn immer möglich liegen das Fach Französisch und das auf französisch unterrichtete Sachfach in einer Hand. So hatte ich z. B. dieselbe Klasse drei Jahre lang hintereinander: in Klasse 5 und 6 als Französischlehrer, in Klasse 7 als Erdkundelehrer. Bessere Voraussetzungen dafür, daß der Lehrer im fremdsprachlichen Sachunterricht die linguistische Kompetenz seiner Schüler richtig einzuschätzen weiß, können gar nicht gegeben sein.

3. Die Unterrichtssprache Französisch ist auch für den deutschen Lehrer Fremdsprache. Die Gefahr der sprachlichen Überforderung der Schüler ist dadurch automatisch eingeschränkt. So widersinnig es auch klingen mag: Dem deutschen Lehrer fällt die Arbeit leichter als dem französischen Kollegen, der in seiner Muttersprache unterrichten muß.

Verglichen mit der Situation an den meisten bilingualen Auslandsschulen sind das sehr günstige Bedingungen, die die Arbeit des Lehrers erheblich erleichtern. Die genaue Kenntnis des Sprachfertigkeitsstands der Schüler und die im Vergleich zur Muttersprache geringere, da fremdsprachliche Sprachkompetenz des Lehrers macht einen hundertprozentig fremdsprachlichen Fachunterricht möglich, der die Schüler nicht überfordert und der inhaltlich keine Abstriche notwendig macht. Vergleichende Tests haben bestätigt, daß in den bilingualen und in den muttersprachlichen Klassen die gleichen Leistungsanforderungen gestellt werden können. Zu Recht darf dieser fremdsprachliche Fachunterricht als erfolgreich bezeichnet werden.

Abgesehen von den sehr günstigen „Prämissen“ sind die Erfolge, die alle Kollegen an den bilingualen Zweigen verbuchen konnten, auf wenige, aber einsichtige Unterrichtsprinzipien zurückzuführen. Zu ihnen gehört an erster Stelle die richtige Bemessung des Stellenwertes, der der Unterrichtssprache zukommt. Der Begriff „*langue véhiculaire*“ gibt ihn am besten wieder: Sprache als Vehikel. Unterricht ist ohne das Fahrzeug Sprache, mit dem der Lehrer Wissen und Fertigkeiten zum Schüler transportiert, nicht möglich. Dabei ist der Schüler nicht nur Empfänger der Waren, die das Fahrzeug transportiert. Er ist gleichzeitig auch Beifahrer. Er transportiert Wissen zu sich selbst. Der Transportweg und die Transportgeschwindigkeit hängen wesent-

lich auch von den Fahrkünsten des Beifahrers ab. Deswegen sind sich die an den bilingualen Schulen unterrichtenden Lehrer — das wurde auf allen Tagungen immer wieder deutlich — darin einig, daß der dozierende Lehrervortrag die am wenigsten geeignete Unterrichtsmethode und das freie Unterrichtsgespräch das erstrebte Ziel ist. Wenn das hier besonders betont wird, dann nicht wegen der Originalität dieser pädagogischen Binsenwahrheit, sondern weil gerade der Lehrer im fremdsprachlichen Fachunterricht mehr als einmal der Versuchung zum Lehrervortrag erliegen möchte. Das meist gut ausgebildete Hörverständnis seiner Schüler verleitet ihn und läßt ihn gar nicht merken, wie gezielt er an ihnen vorbeiredet. Das Unterrichtsgespräch gibt dem Lehrer die Möglichkeit, die Angemessenheit seines Kodes zu kontrollieren. Es ist das Meßgerät, an dem der Lehrer ablesen kann, ob seine Sprache dem sprachlichen Fertigungsstand der Schüler entspricht.

Ein weiteres wesentliches Unterrichtsprinzip, das im engen Zusammenhang mit dem Problem Sprache gesehen werden muß, ist das Prinzip des Exemplarischen. In meinem letzten Tätigkeitsjahr am Bonner Hardtberg-Gymnasium wollte es der Zufall, daß ich das Thema Klimazonen in drei verschiedenen Erdkunde Klassen behandeln mußte: in einem Grundkurs der 11. Jahrgangsstufe, in einer muttersprachlichen 7. Klasse und in einer bilingualen 7. Klasse. Wieder mußte ich pädagogische Gemeinplätze von mir geben, wollte ich schildern, worin sich der Unterricht in Klasse 11 und Klasse 7 unterschied. Hier interessiert der Unterschied zwischen den beiden 7. Klassen. Er basiert auf folgender These: Wenn der Unterricht in Klasse 7 exemplarischer als in Klasse 11 sein muß, dann muß er auch in der fremdsprachlichen Klasse exemplarischer als in der muttersprachlichen sein. Diese These leitet sich aus dem Credo aller am bilingualen Unterricht beteiligten Kollegen ab: Je weniger die Sprache des Schülers gefestigt ist, desto konkreter muß der Sprechanlaß sein. Je exemplarischer die Lehrinhalte sind, desto anschaulicher kann der Unterricht gestaltet werden. Je anschaulicher der Unterricht, desto konkreter die Sprechanlässe! Vom audio-visuellen Fremdsprachenunterricht führt ein direkter Weg zum visuellen Fachunterricht. Ohne Diaprojektor und Tageslichtschreiber war ein vernünfti-

ger Erdkundeunterricht auf französisch nicht möglich. Und die gute alte Tafel erlebte eine echte Renaissance. Auf den Einsatz von Filmen habe ich hingegen schnell verzichtet, weil bei Projektoren ohne Standbildeinrichtung eine Besprechung nur nach Ablauf des Films möglich ist. Der eigentliche Sprechanlaß ist dann nicht mehr sichtbar. Daß ein visueller Fachunterricht nicht nur in der Erdkunde möglich ist, haben uns unsere französischen Kollegen bewiesen, die mit phantastischen Diamaterialien französischer Schulbuchverlage herrlichen Geschichtsunterricht gestalten konnten.

Ganz erheblich unterschied sich der Unterricht in den genannten drei Klassen hinsichtlich der Textarbeit. Im Grundkurs der Klasse 11 nahm sie einen großen Raum ein und ging naturgemäß weit über das hinaus, was das traditionelle Schulbuch zu leisten imstande war. In der muttersprachlichen 7. Klasse konnten ab und zu Schulbuch- und andere Texte in den Unterricht einbezogen werden. Im fremdsprachlichen Erdkundeunterricht der bilingualen Parallelklasse durfte ich Texte aus dem französischen Schulbuch nur in ganz wenigen Ausnahmefällen benutzen. Es handelte sich dann immer um sorgfältig, d. h. vor allem nach sprachlichen Gesichtspunkten ausgewählte Texte, die immer erst sprachlich erarbeitet wurden. Ich war in diesen Fällen erst Französischlehrer und dann Erdkundelehrer. Meine Schüler wären gewaltig überfordert gewesen, hätte ich von ihnen verlangt, sie sollten mit Texten arbeiten, die für gleichartige Franzosen geschrieben wurden. Ein Experiment soll verdeutlichen, welche zum Teil absurden Anforderungen an die fremdsprachlichen Schüler an unseren Auslandsschulen gestellt werden, wenn man sie mit deutschen Schulbuchtexten konfrontiert. Die folgenden Textstellen stammen aus dem für die 7. Klasse des bilingualen Zweiges am Hardtberg-Gymnasium eingeführten Erdkundebuch.

„La savane est une vaste étendue d'herbes, drues en saison humide, rabougries en saison sèche. Elle est parsemée d'arbres, comme le Baobab, au tronc énorme (jusqu'à 25 m de tour), adapté à la sécheresse.“

„Le Congo et ses affluents drainent la plus vaste cuvette africaine; aussi son bassin hydrographique est-il très important (3 700 000 km²). Comme le Nil, le Congo naît dans les hautes montagnes de l'Afrique équatoriale. Il se dirige vers le Nord, puis il

décrit une boucle vers l'océan Atlantique. Il reçoit alors ses principaux affluents, le Kasai et l'Oubangui. Avant de se jeter dans l'océan par un estuaire, le Congo franchit le rebord de la cuvette par une série de rapides.¹⁷

Wer Französisch kann, insbesondere der Romanist, mag nun sehr ehrlich und selbstkritisch überprüfen, ob und in welchem Maße er Schwierigkeiten beim Verständnis der Texte hatte. Wenn der Lehrer diese Texte zum Unterrichtsgegenstand machte, dann müßte er von seinen „bilingualen“ Schülern, die doch über eine ungleich geringere Sprachkompetenz als der Romanist verfügen, verlangen, daß sie sie verstehen, mit ihnen arbeiten, über sie sprechen, ihre Inhalte lernen und auf Abruf reproduzieren können. Ein absurdes Unternehmen! Die Schüler meiner 7. Klasse wären hoffnungslos überfordert gewesen. Der Verdacht drängt sich auf, daß die Schüler an unseren Auslandsschulen leider allzu häufig auf genau die gleiche Art und Weise überfordert werden. Wieder sei an Helmut Erverts Untersuchung einer Statistik erinnert! Nichts führt an der Schlußfolgerung vorbei, daß deutsche Schulbuchtexte bis in die Mittelstufe hinein unseren fremdsprachlichen Schülern nicht zugemutet werden dürfen. Und wenn doch, dann nur, wenn sie sprachlich vereinfacht wurden. Eine gewisse Skepsis ist am Platze, hat doch schon der Deutschlehrer seine Probleme bei der sprachlichen Vereinfachung von Texten für den Deutschunterricht⁸.

Die positiven Unterrichtserfahrungen am bilingualen deutsch-französischen Zweig können also im wesentlichen auf drei Grundprinzipien zurückgeführt werden:

1. Prinzip der Vehikelfunktion der Sprache, die den Fertigungsstand der Schüler berücksichtigt,
2. Prinzip des exemplarischen und anschaulichen Unterrichts, der dem Schüler konkrete Sprechanlässe bietet,
3. Verzicht auf Schulbuchtexte.

Auf ihnen bauen die „Normen“ für den möglichen Ablauf einer Unterrichtseinheit auf⁹:

1. Motivation. — Die Lernbereitschaft des Schülers soll geweckt werden. Er soll neugierig werden, er soll etwas verstehen und wissen wollen, er soll lernen wollen. Zu Recht spielt diese Phase in den Unterrichts-

entwürfen der Referendare eine so große Rolle — leider auch häufig zu deren Leidwesen, denn die Aufgabe will manchmal schier unlösbar scheinen. Noch unlösbarer scheint sie häufig im fremdsprachlichen Fachunterricht, wenn das Neugierdewekken in einer „amputierten“ Sprache stattfinden muß. Bevor ich etwas an den Haaren herbeiziehe oder meine Schüler sprachlich überfordere, werde ich mich deshalb mehr als einmal mit der Hoffnung begnügen, daß der Unterrichtsgegenstand als solcher interessant genug sein möge. Ich kann mich auch auf die banale Eingangsfrage beschränken: „Wißt ihr eigentlich, daß . . .?“ oder „Wißt ihr eigentlich, warum . . .?“

2. Präsentation von Anschauungsmaterial. — Die den Schüler unvorbereitet treffende Konfrontation mit einem Gegenstand, einem Dia, einer Tageslichtschreiberprojektion, einer in der Pause vorgefertigten oder erst vor versammelter Mannschaft entstehenden Tafelzeichnung („Was soll denn das werden?“) dürfte in den meisten Fällen motivierend wirken. Das Anschauungsmaterial bietet konkreten Sprechanlaß. Auch ohne so dumme Lehrersprüche wie „Nun sagt mal, was ihr seht“ werden die Schüler, die eine aktive Beteiligung am Unterrichtsgeschehen gewöhnt sind — und das sind theoretisch alle Schüler, die eine Fremdsprache lernen, denn Sprache kann man meist nur aktiv, d. h. sprechend lernen — munter drauflos plaudern. Ihr Interesse ist geweckt. Genau das Gegenteil würde ich mit der Aufforderung „Nehmt bitte eure Bücher, Seite 23“ bewirken. Jeder fremdsprachliche Text, auch wenn er dem Leseverständnis der Schüler angemessen ist, erfordert primär eine motivationshemmende Anstrengung.

2. Kleinschrittige Lehrerfragen und Einführung des Fachvokabulars. — Die spontanen Schüleräußerungen werden gesammelt und sortiert. Der Lehrer hilft mit gezielten Fragen, um die wirklich relevanten Inhalte des Anschauungsmaterials festzuhalten. Diese Fragen sind sehr kleinschrittig anzulegen, damit die Dekodierungszeiten, die der Schüler aufwenden muß, um die Fragen zu verstehen, nicht zu lang werden. Zu lange Dekodierungszeiten weisen auf Dekodierungsschwierigkeiten hin und lenken vom eigentlichen Inhalt ab. Kleinschrittige Fragen sind auch im Sinne des konkreten Sprechanlasses notwendig: Der Lehrer muß durch die Art seiner Fragestellung ver-

hindern, daß der Schüler sagen will, was er sprachlich gar nicht sagen kann. Die Mitteilungsfähigkeit des Schülers darf nicht durch seinen Mitteilungswunsch gesprengt werden. Er darf nicht in Sprechnot geraten.

In dieser Phase wird das notwendige Fachvokabular eingeführt — nach fremdsprachlicher Methodik! Feste Regeln gibt es nicht. Die Methoden werden häufig von den Wörtern selbst vorgeschrieben. In bestimmten Fällen wird es am einfachsten sein, für das neue Wort die landessprachliche Übersetzung zu geben¹⁰. Sehr häufig kann der Bedeutungsinhalt eines Wortes aus dem Anschauungsmaterial erschlossen werden. Nur selten wird es möglich und sinnvoll sein, das Wort definitionsartig zu erklären. Folgender aus der audio-visuellen Unterrichtstechnik abgeleiteter Grundgedanke scheint mir wichtig zu sein: Die Schüler sollen möglichst immer erst den Bedeutungsinhalt verstehen und erst dann das neue Wort hören. Sie sollen möglichst immer schon wissen, was durch das neue Wort benannt wird. Also möglichst immer Semantisierung vor dem Lautgebilde!

Je anschaulicher der Unterricht ist, desto eher kann das erreicht werden. Das so eingeführte neue Wort muß von den Schülern mehrmals richtig nachgesprochen werden. Dann kann es an die Tafel geschrieben werden — möglichst nicht in irgendeine Ecke, sondern im Tafelbildzusammenhang an die semantisch richtige Stelle. Schließlich stellt der Lehrer ein paar Kontrollfragen, um die Schüler zum richtigen Gebrauch des Wortes zu veranlassen. Fremdsprachlicher Fachunterricht ist immer auch Sprachunterricht:

3. Unterrichtsgespräch. — Die Phase der gezielten Lehrerfragen kann zum Unterrichtsgespräch führen. Es wird stark gelenkt sein müssen, damit der Rahmen dessen, was der Schüler sprachlich bewältigen kann, nicht gesprengt wird. Hier wird das gewonnene Material inhaltlich und sprachlich gefestigt, ausgewertet, erweitert und verallgemeinert.

4. Festigung der Lernziele. — Die wesentlichsten Inhalte werden mündlich oder schriftlich zusammengefaßt. Je nach Schwierigkeitsgrad werden die Schüler dieses Resümee selbständig erstellen können oder sich vom Lehrer lenken lassen müssen. Ein didaktisch sinnvolles Tafelbild kann ihnen als Wegweiser dienen. Der Leh-

rer kann auch einen Merktext austeilen und ihn besprechen, wobei die Prinzipien der fremdsprachlichen Textarbeit berücksichtigt werden müssen.

Diese Art des Unterrichts hat sich im französischen Erdkundeunterricht vielleicht gerade deswegen gut bewährt, weil sie mit dem Arbeitsunterricht ernst gemacht hat. Der sprachlichen Überforderung wegen konnte ich gar nicht in die Versuchung kommen, „fertige“ Schulbuchtexte zu benutzen, die jedes Ergebnis vorwegnehmen. Die Notwendigkeit, die Sprache meiner Schüler mittels konkreter Sprechanlässe zu lenken, zwang mich, ihnen Arbeitsmaterial anzubieten. Präzise Aufgaben und Impulse zeigten den Arbeitsweg. Die Lernziele wurden erarbeitet.

Wichtiges Hilfsmittel ist die gute alte Tafel. Das Tafelbild besteht im wesentlichen aus Stichwörtern und Skizzen, die — in sinnerhellender Anordnung und durch sinngebende Zeichen miteinander verbunden — den Unterrichtsgang widerspiegeln. Das Tafelbild ist dem Schüler eine sichtbare inhaltliche und sprachliche Stütze. Es führt von der Problemstellung über das Suchen der Lösung zur richtigen Lösung hin. Die Schüler schreiben ab, was an der Tafel steht. Zu Hause übertragen sie alles in ihre Arbeitsmappe. In dieser Mappe werden alle Materialien gesammelt: Zeichnungen, Skizzen, Unterrichtsnotizen (Tafelbild), vom Lehrer vorbereitete Arbeitsblätter und Merktexte. Auf diese Art und Weise entsteht ein Lehrbuchersatz, der mehrere Vorteile vereint: Die Schüler haben an der Genese mitgearbeitet. Sie dürfen zu Recht das stolze Gefühl haben, ihr eigenes Lehrbuch geschrieben zu haben. Sie haben an der Mappe gearbeitet, d. h. sie haben gelernt, ohne im Sinne einer memorisierenden Anstrengung lernen zu müssen. Die Sprache der Mappe ist ihrem Sprachfertigungsstand angemessen. Die Arbeitsnotizen können für Schülervortragsübungen benutzt werden: Wenn die Inhalte gesichert sind und der gedankliche Weg sichtbar vorgezeichnet ist, dann kann der Schüler sich auf den richtigen Sprachgebrauch konzentrieren. Die Notwendigkeit eines Fachvokabelheftes entfällt. Die Fachvokabeln tauchen im semantisch richtigen Zusammenhang in der Mappe auf.

Wenn der fremdsprachliche Fachunterricht auch Sprachunterricht sein soll, dann heißt

das, daß der Lehrer sprachliche Fehler korrigieren muß. An den bilingualen Zweigen der Schulen in der Bundesrepublik ist das Problem der Fehlerkorrektur niemals als eigentliches Problem aufgefallen, sei es, weil das Fehlerkorrigieren zum täglichen Brot des Fremdsprachenlehrers gehört oder weil das Einhalten der 'angemessenen' Sprachebene eine übermäßige Fehlerhäufigkeit verhindert hat.

Drei Fragen sollen in Hinblick auf die Unterrichtserfahrungen an den bilingualen Zweigen kurz kommentiert werden: Die Frage nach dem Zeitpunkt der Verbesserung, nach der Art der Verbesserung und nach der möglichen Toleranzschwelle.

Der Schüler will im Sachfach eine Leistung erbringen. Der Lehrer darf ihn dabei nicht behindern. Er sollte den Redefluß des Schülers möglichst nicht unterbrechen. Der Schüler soll trotz seiner Fehler aussprechen dürfen. Die Korrektur des sprachlichen Fehlers kann also erst erfolgen, wenn der Schüler seine inhaltliche Aussage beendet und für deren Richtigkeit die entsprechende Bestätigung erfahren hat. Auf das freundliche Lob z. B. des Erdkundelehrers, der Schüler habe wie ein richtiger Geograph gesprochen, kann der Hinweis folgen, an dieser oder jener Stelle habe er es aber im Eifer des Gefechts mit der deutschen Grammatik nicht so genau genommen. Der Schüler wiederholt seinen Satz. Statt auf den geographischen Inhalt, kann er sich jetzt auf die sprachliche Form konzentrieren und den Fehler wahrscheinlich selbst korrigieren. Oder ein Mitschüler springt ein. Wenn kein Schüler den Fehler zu korrigieren weiß, dann wiederholt der Lehrer den Schülersatz in der sprachlich richtigen Form. Das in der Referendarausbildung verpönte „Lehrerecho“ hat hier seinen Sinn, wenn der Schüler ebenfalls nachsprechen muß.

Gleiches gilt für die in Lehrproben nicht gern gehörte Entscheidungsfrage: Der Lehrer korrigiert den Fehler, indem er den Schülersatz in der Frageform (interrogative Intonation, keine Veränderung des Satzbaus) wiederholt. Der Schüler antwortet mit vorgeschaltetem „Ja“ (oder „Nein“) und spricht den Satz fehlerfrei nach.

Wenn eine Schüleräußerung unverständlich ist, der Schüler aber vielleicht das Richtige gemeint hat, dann können meistens die Mitschüler helfen. Wenn das nicht der Fall

ist, dann sollte der Lehrer nicht insistieren, denn mit großer Wahrscheinlichkeit ist die Unverständlichkeit der Äußerung ein Indiz für sprachliche Überforderung. Der Schüler ist in Sprechnot geraten. Er wollte etwas sagen und hat sich dabei im Gewirr der Sprache verheddert. Der Lehrer hilft, indem er das Problem neu angeht und in didaktische Kleinst-Einzelheiten zerlegt. Diese inhaltliche Erleichterung birgt in sich eine sprachliche Erleichterung.

Wenn die Aussage sprachlich und inhaltlich falsch war, dann muß auf die Korrektur des sprachlichen Fehlers verzichtet werden, weil sonst die inhaltlich falsche Aussage wiederholt würde.

Die Entscheidung, welche Fehler korrigiert werden müssen, fällt manchmal nicht leicht. Der Lehrer muß die richtige Toleranzschwelle erkennen können. Er muß den goldenen Mittelweg finden zwischen einer zu großen Fehlertoleranz, mit der er zuläßt, daß Fehler eingeschliffen werden, und einer Behinderung des eigentlichen Fachunterrichts durch zu häufiges Korrigieren. Grobe Fehler (Kasussystem, starke Verben u. ä.) sollten immer verbessert werden. Ansonsten könnten zumindest in der Sekundarstufe I die Kriterien Anwendung finden, die bei der Bewertung der mündlichen Prüfungen zum VHS-Zertifikat Deutsch als Fremdsprache eine wichtige Rolle spielen. So würde ich zum Beispiel „gelegentliche Fehler in der Morphosyntax, die aber nur zufälligen Charakter haben“ und einer „einwandfreien Kommunikation“ nicht im Wege stehen, im Unterricht selten oder gar nicht korrigieren, wohl aber „schwere Fehler in der Morphosyntax, die die Kommunikation stören“¹¹. Ähnliches gilt für Ausdrucks- und Aussprachefehler.

Die Darstellung der Unterrichtsmethoden, die sich an einem bilingualen deutsch-französischen Zweig bewährt haben, befreit nicht von der notwendigen kritischen Distanz gegenüber den eigenen Lehrgewohnheiten und Erfahrungen. Gerade in der Schulpädagogik mit ihrer großen Methodenvielfalt kann der Lehrer Gefahr laufen, seine Methode als die beste zu erachten. Er stützt sich dabei weniger auf abgesicherte Modelle als auf seine höchstpersönlichen Unterrichtserfahrungen. Für ihn ist seine Methode die tatsächlich beste. Sie hat sich in seinem Unterricht bewährt, weil sie seinem Naturell und Temperament ent-

spricht. Ein anderer Lehrer könnte mit dieser Methode Schiffbruch erleiden. Übertragbar sind meistens nur die Leitsätze, auf denen die „Methode“ aufbaut. Zusammenfassend können folgende Leitsätze auf den Auslandsschuldienst übertragen werden:

1. „*Bilinguisme — c'est bien un grand mot. Soyons réalistes.*“ Dieser Ausspruch des *Inspecteur général d'Allemand* beim französischen Unterrichtsministerium anlässlich einer Tagung mit Vertretern der bilingualen deutsch-französischen Schulen soll deutlich machen, daß wir von einer bilingualen Schulausbildung keine Wunder erwarten dürfen. Wirkliche Zweisprachigkeit werden wir nie vermitteln können. Selbst der gebildete Katalane, der über eine echt zweisprachige Kompetenz verfügt, kennt den Unterschied zwischen der Muttersprache Katalanisch und der „Fremdsprache“ Spanisch. „Es scheint, daß der Katalane, wenn er Wichtiges zu sagen hat, gut daran tut, wenn er seine (Mutter-)Sprache benutzt. Wenn er spanisch spricht, dann hat es den Eindruck, als könnte er sich nicht ausdrücken oder hätte nichts zu sagen.“¹² Obwohl das stark übertrieben ist, verdeutlicht das Zitat, daß der schulische Erfolg unserer fremdsprachlichen Schüler nicht durch unrealistisch hoch angesetzte Erwartungen und Anforderungen (z. B. im integrierten Unterricht) gefährdet werden darf.

2. Curricula, Lehrpläne und Unterrichtsempfehlungen, die in der Bundesrepublik entwickelt wurden und für den Unterricht in der Bundesrepublik bestimmt sind, können nicht ohne weiteres auf Auslandsschulen übertragen werden. Nicht die Lehrinhalte bestimmen den Grad der sprachlichen Anforderungen, die wir an unsere Schüler stellen! Vielmehr bestimmt der gerade von den Schülern erreichte linguistische Status, welche Lehrinhalte wir ihnen zumuten können!

3. Der fremdsprachliche Fachunterricht muß in höchstem Maße exemplarisch und anschaulich sein. Je konkreter der Sprech-anlaß, desto geringer ist die Gefahr der sprachlichen Überforderung unserer Schüler!

4. Fachunterricht ist immer auch Sprachunterricht. Im Sinne der „*appropriation*“, der Aneignung, des Transfers dient das Sachfach der Erweiterung der sprachlichen Kompetenz des Schülers. Er soll erfahren, daß seine fremdsprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten sich im Umgang mit Inhal-

ten, die außerhalb des eigentlichen Sprachunterrichts liegen, bewähren. Dieses Erfolgserlebnis wirkt stimulierend auf die Lernbereitschaft im Sprachunterricht. Helmut Erwerts Graphik läßt einen eher depressierenden Einfluß des fremdsprachlichen Fachunterrichts erkennen.

5. Integrierter Unterricht, in dem muttersprachliche und fremdsprachliche Schüler zusammengefaßt sind, muß immer auch differenzierender Unterricht sein. Im Zweifelsfall ist eine Unterforderung der muttersprachlichen Schüler weitaus weniger schlimm als eine Überforderung der fremdsprachlichen Schüler.

6. Wenn immer möglich sollte der Deutschlehrer mit Lehrbefähigung für ein Sachfach dieses Fach auch in seinen Deutschklassen unterrichten können, denn er kennt am besten den Sprachfertigungsstand seiner Schüler.

7. Ein institutionalisiertes Hospitationssystem in der Art eines zweiten Referendariats sollte jedem neu entsandten Lehrer ein schnelleres und richtigeres Einarbeiten ermöglichen. Genausowenig wie der Vollblutgermanist urplötzlich zum tüchtigen Fremdsprachenlehrer metamorphosieren kann, genauso wenig können Geographen, Historiker und Naturwissenschaftler ohne eine entsprechende „Referendarszeit“ fremdsprachlichen Fachunterricht erteilen. Die Zentralstelle sollte prüfen, ob der neu entsandte Lehrer — ganz gleich ob er an einem Vorbereitungslehrgang teilgenommen hat oder nicht — vertraglich dazu verpflichtet werden könnte, zu Beginn seiner Vertragszeit (z. B. für die Dauer des ersten Schulhalbjahres) über sein Stundensoll hinaus zwei oder drei Wochenstunden bei erfahrenen und bewährten Kollegen zu hospitieren. Der zusätzliche Arbeitsaufwand dürfte nicht nur gerechtfertigt, sondern letztlich auch ökonomischer sein als die nervenzerrüttende Schufferei, die mit dem traditionellen „Trial-error-Robinson-System“ (Onnen) verbunden ist und früher oder später in Resignation und 08/15-Unterricht mündet. Wie denn anders hätten die so peinlichen Untersuchungsergebnisse einer Statistik von Helmut Erwert vermieden werden können? Wie denn anders soll der deutsche Studienrat sein gewaltiges Lernpensum¹³ vor Ablauf der Vertragszeit absolvieren können?

Er muß lernen, seine Muttersprache als

Fremdsprache zu handhaben, die Sprachkompetenz seiner Schüler angemessen zu berücksichtigen, seinen Fachunterricht auch als Sprachunterricht aufzufassen, die richtige Toleranzschwelle bei der Fehlerkorrektur zu erkennen, die Methoden der sinnvollen Fehlerkorrektur anzuwenden, auf die Arbeit mit dem deutschen Schulbuch zu verzichten, eigene Texte zu entwerfen, Prüfungsformen zu entwickeln, die der Schüler sprachlich bewältigen kann, und vieles andere mehr. Ob ein fachvorbereitender und fachbegleitender Deutschunterricht nützlich sein kann, mag ich nicht beurteilen. An den bilingualen Schulen in der Bundesrepublik ist ein ähnlicher Gedanke niemals aufgetaucht. Sicher ist jedoch, daß ein solcher Unterricht den Fachlehrer nicht von seinem Lernpensum befreit.

Anmerkungen

- ¹ Noch heute erinnere ich mich nach mehr als 20 Jahren voller Dankbarkeit, Bewunderung und Ehrfurcht an meinen alten Französischlehrer Herrn Dr. Moslé, den im letzten Jahr auf Mallorca verstorbenen Ehrenvorsitzenden der deutsch-spanischen Vereinigung ALTAMIRA.
- ² Wilhelm Wiczerkowski, *Erwerb einer zweiten Sprache im Unterricht*, Hannover (Schroedel) 1971, S. 74.
- ³ Vgl. Walter Unger, *Die Förderung der französischen Sprache im Ausland*, DdLiA Heft 5/1973.
- ⁴ Helmut Erwert, *Die bilinguale Schule — Untersuchung einer Statistik*, DdLiA Heft 4/1977.
(Im DED-Brief Juli-September 1977, S. 26, lesen wir in

einem Erfahrungsbericht über die Arbeit in der Technischen Sekundarschule in Sagana/Kenia: „Viele intelligente Schüler versagen im Endexamen, weil sie Schwierigkeiten haben, Englisch zu verstehen und sich in dieser Sprache auszudrücken. Die niedrigsten Examensergebnisse an unserer Schule sind im Fach Englisch zu finden. Da die meisten Lehrbücher aus England importiert werden, fällt es vielen Schülern wegen mangelnder Sprachkenntnisse schwer, den Inhalt der Bücher zu verstehen und anhand dieser Bücher zu lernen. Dies trifft besonders für die Fächer Physik und Chemie zu.“ — Die Schriftleitung)

- ⁵ Capelle, *La France en direct*, Paris (Hachette), seit 1969.
- ⁶ Das Bonner Hardtberg-Gymnasium mit seinem deutsch-französischen Zweig wurde von Herrn OStD Wiesen, dem jetzigen Schulleiter in Helsinki, aufgebaut.
- ⁷ J.-C. Croquet, *L'Afrique, Géographie — Classe de sixième, Cours V. Prévot*, Paris (Berlin), 1971, S. 51 und 62.
- ⁸ Vgl. K.-H. Biehler, *Deutsch als Fremdsprache: Textarbeit in der Sekundarstufe*, DdLiA Heft 2/1977.
- ⁹ Im folgenden Absatz berücksichtige ich Notizen von einem Vorbereitungslehrgang in Valencia.
- ¹⁰ Vgl. den Abschnitt „Prinzip von der Anknüpfung an die Muttersprache“, in: Hubert Klemp, *Deutsch als Fremdsprache*, DdLiA Heft 12/1972, S. 324.
- ¹¹ Prüfungsaufgaben und Modellprüfungssätze zum Volkshochschul-Zertifikat Deutsch als Fremdsprache können bei der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes, 6000 Frankfurt, Holzhausenstr. 21, angefordert werden.
- ¹² „Sembla que el català, quan té alguna cosa a dir, cal que ho digui en la seva llengua; o bé que quan es manifesta en castellà, o no sap expressar-se o no té res a dir.“ In: August Matons, *Psicoanàlisi del Català*, Barcelona 1971, S. 87.
- ¹³ Vgl. Hubert Klemp, *Zum Problem des Lehrerverhaltens im Deutschunterricht für fremdsprachliche Schüler*, DdLiA Hefte 4 und 5, 1971.

Jürgen WOLFF

Negative Interferenzen im Bereich ‚Aussprache, Lesen, Rechtschreibung‘ im Deutschunterricht für Castellano(= spanisch)-sprechende Schüler

„Die Deutschen sprechen anders, als sie schreiben.“ Das bekommt man oft von Spaniern gesagt, die mit dem Deutschlernen anfangen. Doch schon der Blick auf die verschiedene Aussprache des ‚c‘ in ‚cinco‘ und des ‚g‘ in ‚gigante‘ kann diesen Glauben in die 100prozentige Koordination von Sprache und Schrift im Spanischen erschüttern.

Dennoch weist uns diese Bemerkung auf ein Hauptproblem der Anfänger hin:

Schwierigkeiten beim Sprechen, Lesen und Schreiben beruhen weitgehend auf der ‚Inkonsequenz‘ innerhalb der Zielsprache und den Unterschieden im Phonem- und Grafeminventar der beiden Sprachen.

Sehen wir uns die daraus entstehenden 2 Hauptgruppen von Schwierigkeiten genauer an¹:

(F = Fehler, B = Beispiel, dt = deutsch, sp = spanisch)

„Inkonsequenz“ in der Zielsprache

1. Ein Phonem wird durch verschiedene Grafien dargestellt.
B: [aɪ] im dt durch (ai), (ei) wie in (**Main**, **mein**)
[b] im sp durch (b), (v) wie in (**bota**, **vota**)
F: bei Diktaten wird der falsche Repräsentant ausgewählt.
2. Eine Grafie wird verschieden ausgesprochen.
B: (s) im dt als [s] und [z] wie in (**sie**, **das**)
(g) im sp als [g] und [x] wie in (**huelga**, **general**)
F: beim Lesen wird es falsch gesprochen.
3. Ein Grafem hat keinen eigenen Lautwert, sondern dient als Markierungszeichen.
B: in (ie) im dt zeigt das (e) die Verlängerung des [i] wie in (**die**)
im sp ‚Guernica‘ konserviert das (u) den Charakter des (g) als [g]
F: beim Lesen wird einem stummen Grafem ein Lautwert gegeben.
4. Ein Phonem wird durch eine Kombination mehrerer Grafeme dargestellt.
B: (sch) für [ʃ] im dt wie in (**Schule**)
(ll) im sp für [ʎ] wie in (**rollo**)
F: beim Lesen werden die Lautwerte der Einzelgrafeme getrennt.
5. Ein Grafem steht für eine Phonemkombination.
B: (z) für [ts] im dt wie in (**zehn**)
(ch) für [tʃ] im sp wie in (**muchacha**)
F: nach einer Eingewöhnungszeit kein Einfluß festgestellt.

Zu diesen Ungenauigkeiten in der Zielsprache, die auch beim Mutterspracherwerb Schwierigkeiten bereiten, kommen für den anderssprachigen Lerner

Interferenz und Unterschiede im Inventar der beiden Sprachen

1. Ein Phonem existiert nur in einer Sprache.
B: das dt [c] wie in (**Ich** finde die **Bücher** **nicht** **schlecht**)
das sp [ʎ] wie in (**La calle** no se **calla**)
F: bei der Aussprache Ersetzung durch ähnliche.
2. Ein Grafem gibt es nur in einer Sprache.
B: das dt (ß) wie in (**weiß**)
das sp (ñ) wie in (**caña**)
F: Verwechslungen mit bekannten ähnlichen Grafemen beim Lesen und Schreiben.

3. Dasselbe Phonem wird in beiden Sprachen verschieden geschrieben.
B: [k] als (k) im dt, wie in (**Karte**) als (c) oder (qu) im sp, wie in (**carta**, **querer**)
F: Interferenzfehler beim Schreiben.
4. Dieselbe Grafie wird in beiden Sprachen verschieden ausgesprochen.
B: (g) vor (e) im dt als [g], im sp als [x]
F: Interferenzfehler beim Lesen.

Die entstehenden Fehler kann man sich gut selbst mithilfe von Fehlergabeln veranschaulichen.

In der Unterrichtspraxis wird selten mit einer vorgeschalteten Gewöhnungsphase gearbeitet. Anstatt beim ersten Kontakt mit der neuen Sprache die Etappen „Hören-Sprechen-Lesen-Schreiben“ auf mehrere Unterrichtseinheiten zu verteilen, wird der Lerner gleichzeitig mit dem neuen Klang- und Schriftbild konfrontiert. Dadurch wandern viele Fehler über das Lesen in die Aussprache ein und setzen sich fest. Mit einem behutsameren Aufbau der Verknüpfungen zwischen Schrift und Aussprache kann man hier viele Fehler vermeiden.

Bei der Erfassung der Beziehungen zwischen Laut und Verschriftung, ohne die Interferenz **zwischen** den Sprachen zu berücksichtigen, kommt Ortmann zu folgenden Ergebnissen²:

- 800 Buchstaben(kombinationen) stehen für 931 Lautwerte, d. h. ein Verhältnis von 1 : 1,16
- 678 Lauteinheiten werden durch 933 Buchstaben(kombinationen) verschriftet,
— d. h. ein Verhältnis von 1 : 1,38.

Daraus folgt, daß die Fehlerwahrscheinlichkeit beim Schreiben nach Diktat wesentlich höher ist als beim Lesen einer Vorlage, Rechtschreiben also schwieriger als richtiges Lesen.

In diesem Zusammenhang kann auch die folgende Tabelle³ interessant sein, die angibt, wie oft Phoneme in einem weitgehend repräsentativen Text auftreten:

Phonem	B	Frequenz in %
i:	die	2,48
ɪ	in	3,70
y:	für	0,43
γ	würde	0,50
e:	der	2,74
ɛ	des	2,62

e:	wäre	0,21
ø:	möglich	0,19
oe	können	0,11
ə	eine	8,92
a:	nach	1,53
a	das	3,10
o:	so	0,87
ɔ	von	1,20
u:	zu	0,86
u	und	2,05
ae	ein	2,38
ao	auf	0,79
oø	euch	0,24
r	der	7,29
I	als	3,10
m	mit	2,52
n	und	10,40
ŋ	lange	0,69
P	parken	0,64
b	aber	1,68
f	Frau	2,37
v	wie	2,04
t	tot	7,63
d	die	5,16
s	groß	4,58
z	sie	2,22
o	schon	1,09
k	kann	1,30
g	gegen	2,07
ç	nicht	1,97
x	auch	0,71
j	ja	0,24
h	hat	1,06

(nicht berücksichtigt wurde der ‚Schwa-Laut‘ [ɐ] geschrieben (- r)) wie in (er, ihr, Ohr, nur)

Im Unterricht mit Erwachsenen erscheint folgendes Vorgehen sinnvoll:

1. Vor der ersten Konfrontation mit dem Schriftbild muß klar sein, daß auch im sp die Beziehung zwischen Laut und Schrift keine 100%ige Korrelation ist. Zur Verdeutlichung des Problems kann man einen sp Text ‚auf deutsch‘ vorlesen. (Bei Kindern führt dieser erste Schritt wohl eher zu Verwirrung.)
2. Möglichst vor Beginn der Arbeit mit einem Lehrbuch oder in den ersten Lektionen sollten die wichtigsten Verknüpfungen aufgebaut und ansatzweise automatisiert sein. Dabei gilt folgende Reihenfolge:
 - a) Phonem vorsprechen und mehrmals wiederholen, Lerner sprechen nach
 - b) Phonem vorsprechen, die entsprechende Grafie anschreiben
 - c) Grafie anschreiben, Lerner lesen ab

- d) die drei Etappen mit ganzen Wörtern wiederholen
- e) diktieren, Lerner schreiben.

3. Während des Kurses kann man weiter Übungen und Diktate aus Kontrastpaaren geben oder die Beispielwörter in ganzen Sätzen sprechen, lesen und schreiben lassen, um Langeweile zu vermeiden.

Dieser Artikel ist als Anregung zu einer ‚Do it yourself-Kontrastiven Analyse‘ gedacht, die jeder Lehrer durchführen kann, der die Muttersprache ‚seiner‘ Schüler kennt und bereit ist, aus ihren Fehlern zu lernen und Rückschlüsse auf den Unterricht zu ziehen⁴.

Im folgenden sollen einige praktische Beispiele für eine solche Analyse gegeben werden:

Aussprache

Beispiel: [ʃ]

Dieses Phonem wird im dt meist als (sch) dargestellt, vor (— t —) und (— p —) nur als einfaches (s —). Im sp existiert das Phonem nur in der Kombination [tʃ] wie in (mucho), gesprochen [mutʃo].

Der häufigste Fehler ist Ersetzung durch einfaches [s], man korrigiert ihn durch Zurückziehen der Zunge.

Eine mögliche ‚Brücke‘ besteht darin, daß in andalusischer Aussprache das [tʃ] weitgehend zu [ʃ] abgeschwächt wird. Diese Version ist vielen Spaniern als Anekdote bekannt und kann von ihnen nachvollzogen werden.

Das Wort (schreiben) wird oft als [skr—] ausgesprochen, einerseits wegen des Anklangs an sp (*escribir*), andererseits, weil die Laute [ʃ] und [r] in dt Aussprache weit auseinanderliegen. Hier sollte man zunächst mit [ʃ] und [vʃ, aʃ, ɔʃ] wie in (Schloß) und (Busch, Rausch) vorüben.

Wortbeispiele zum kontrastiven Üben:

Busch — Bus, Fisch — fis, Rausch — raus, Tasche — Tasse, waschen — Wasser

Lesen

Beispiel: (ch)

Diese Buchstabenkombination wird im dt hauptsächlich in zwei Arten gelesen (wenn man von Fremdwörtern absieht):

als [ç] nach (äu, e, ei, eu, i, ie, ö, ü), als [x] in den anderen Situationen. Im sp dagegen repräsentiert sie das Phonem [tʃ].

Dementsprechend kommt es im wesentlichen zu drei Lesefehlern: [tʃ] durch Anwendung der sp Regel, (Küche) wird dann leicht zu (Kutsche); Ausdehnung des für Spanier einfachen [x] durch Phoneme wie [r, f, s, k].

Wortbeispiele zum kontrastiven Üben:

c/k	dich/dick, stechen/stecken
ç/x	Bücher/Buch, Fächer, Fach, lächeln/lachen, Nächte/Nacht, Töchter/Tochter
ç/f	Kirche/Kirsche, Männchen/Menschen, wachen/waschen
x/tʃ	mach/Matsch, lachen/latschen
x/f	Buch/Busch, rauchen/rauschen, tauchen/tauschen, wachen/waschen
x/s	auch/aus, Hauch/Haus, Lauch/Laus, Strauch/Strauß

Rechtschreibung (nach Diktat)

Beispiel: (k)

Dieser Buchstabe steht im dt für das Phonem [k], dieselbe Funktion kann auch das finale (— g) oder nach kurzen Vokalen das (ck) erfüllen. Im sp steht dafür vor (— a, — o, — u) das (c—), vor (— e, — i) die Kombination (qu—), (k) ist nur aus einigen Fremdwörtern wie (kilo, kiosco) und in regional verbreiteten Sprachen bekannt.

Die entsprechenden Fehler lassen nicht auf sich warten: Befolgung der sp Regeln führt zu Schöpfungen wie F (erklären, cauft, costet, Marquen); die Verwechslung mit (ck) zu F (Sekretärin).

Wortbeispiele zum Üben:

praktisch alle dt Wörter mit (k), besonders eingedeutschte, die auch im sp existieren, um den Unterschied klarer zu zeigen wie (diktieren, direkt, Direktor, Doktor, Fabrik, Marke, Kabine, Kaffee, Kamera, Karte, Kasse, kosten, parken, Produkt, Sekretärin)

Die aufmerksame Beobachtung des Unterrichts und die systematische Auswertung von Diktatfehlern führt zu weiteren Beispielen. Ebenfalls können die zahlreichen lateinamerikanischen Varianten des Castellano weitere Aussprachetips beisteuern.

Zu den am Anfang aufgeführten Problemen wegen der ‚Inkonsequenz‘ in der Zielspra-

che, der Interferenzen und Inventarunterschiede treten noch mindestens zwei andere Gruppen:

1. grammatische Unsicherheit mit Ausspracheproblemen vermischt, beispielsweise, wenn der Dativ, dessen Formen oft auf (— m) enden, nicht beherrscht wird und dazu die Tendenz kommt, das finale [m] als [n] zu sprechen
2. Interferenz anderer Fremdsprachen, an erster Stelle Englisch, auch Französisch, die verstärkt auftritt, wenn der Lerner mit zwei Sprachen gleichzeitig anfängt, wie:
F: Bath, trinken, goot, is, nime, olt, Place, spanish, Summer
oder
gout, langue, spait, verbauten
oder
Africa, centrum, club, december, intelligent, measter, organisieren, speziell, tipisch usw.

Ein Faktor, der beim Anfängerunterricht oft unterschätzt wird, ist die Lerner-Lehrer-Beziehung. Nicht jeder wird so weit gehen wollen wie das folgende Zitat⁶: „Das heißt nicht weniger, als daß ein guter Lehrer mit motivierten Schülern auch mit Hilfe eines Telefonbuchs einen erfolgreichen Unterricht machen kann.“ Dennoch sollte man sich darüber im Klaren sein, daß die Überwindung der anfänglichen Sprechhemmung und das Gewinnen von Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit weitgehend davon abhängen, daß die Lerner wissen und spüren, daß der Lehrer sie ernst nimmt und sie ihm wichtig sind. In einer Klasse, in der ein ‚ambiente‘ von gegenseitiger Sympathie und Solidarität vorherrscht, treten weniger Versprecher und Angst auf.

Ebenfalls muß die Methode, die man anwendet, mit den Lernern besprochen und von ihnen bewußt akzeptiert worden sein, sonst gehen sie auf eigene Faust Irrwege, (z. B. Tabellen mit Milchmädchentranskriptionen auswendig lernen). Auch wenn man gerade am Anfang harte fonetische Korrekturen machen muß, darf eins nicht vergessen werden: der Lernende ist kein **Objekt**, woran man etwas ‚einschleift‘, sonst werden wir leicht zu der Art Lehrer, an die sich die Kritik der Schüler von Barbiane richtet⁶:

„Fast tust du mir leid. Dein Privileg hast du teuer bezahlt. Du bist von der Spezialisierung, von den Büchern, vom Zusammen-

sein mit immer gleichen Leuten verbildet. Warum verläßt du sie nicht?

Verlaß die Universität, die Ämter, die Parteien. Geh sofort hin und unterrichte. Nur die Sprache, sonst nichts.

Bahne den Armen den Weg, ohne ihn dir selbst zu bahnen. Hör auf zu lesen, verschwinde. Das ist die letzte Aufgabe deiner Gesellschaftsklasse.“

Anmerkungen

¹ vgl. ORTMANN, Beispielwörter für dt Rechtschreibübungen, S. 8 (alle hier zitierten von Ortman herausgegebenen Bücher sind zu beziehen über das Goethe-Institut München, AWD, Projekt Phonotheke); vgl. Bauer/Wolff, Spanische Schüler — deutsche Lehrer, Düsseldorf 1977.

² vgl. ORTMANN, Beispielwörter für dt Leseübungen, S. 3.

³ vgl. VORDERWÜLBECKE, Kontrastive Analyse und Fremdsprachenunterricht, in: Beiträge zu den Fortbildungskursen 1976, GI München.

⁵ VORDERWÜLBECKE, a. a. O., S. 98.

⁶ Die Schülerschule, Wagenbach Verlag Berlin.

Internationale Erziehungskonferenz in Berlin

1. Ein Drittel der Weltbevölkerung kann weder lesen noch schreiben und dieser Bildungsnotstand konzentriert sich vor allem auf die ärmsten Entwicklungsländer. Das starke Bevölkerungswachstum, die oft starren Schulsysteme und die materielle Notlage dieser Länder sind die Ursachen des Dilemmas.

2. Ein Ausbau des Schulsystems bringt keine Lösung, denn dafür fehlen die Mittel. Experten schätzen, daß 1985 in den Entwicklungsländern über 50 % der Jugend keine Möglichkeit zum Schulbesuch hat.

3. Nur Selbsthilfebewegungen außerhalb des formalen Schulsystems können die Alphabetisierung so vorantreiben, daß sie den Grundbedürfnissen der Bevölkerung entspricht, praxis- und berufsbezogen ist und den einzelnen motiviert, sich selber weiterzubilden. Die Ziele, Inhalte und Methoden einer solchen „funktionalen Grunderziehung“ als Lösung der Bildungsmisere waren das Thema einer internationalen Expertenkonferenz der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung in Berlin-Tegel.

4. Die Arbeitsgrundlage dieser Tagung vom 12. bis 21. Juni, an der Vertreter von elf Entwicklungsländern, internationale Fachberater und deutsche Erziehungswissenschaftler der Universitäten Frankfurt, Göttingen, Mainz und Bielefeld teilnahmen, bildeten 10 Fallstudien, welche in verschiedenen Ländern die bisherigen Erfahrungen zusammentragen und kritisch analysieren sollten.

5. Der Partner der Deutschen Stiftung bei dieser Tagung war das von der UNESCO und dem Iran geschaffene Internationale Institut für Alphabetisierungsmethoden mit Sitz in Teheran. Mit ihm arbeitet die Deutsche Stiftung seit 1975 im Rah-

men einer längerfristigen Kooperation zusammen. Das Teheraner Institut dient vor allem als Informations- und Dokumentationszentrale und hilft den Entwicklungsländern bei der Entwicklung von Lehrmaterial, insbesondere Lehrer-Handbüchern, von denen vier bereits erprobt werden. 18 Handbücher sind insgesamt in Arbeit.

6. Die Deutsche Stiftung ergänzt die Arbeit des internationalen Instituts durch internationale wissenschaftliche Tagungen ihrer Bonner Erziehungsabteilung und erprobt die auf diesen Tagungen erarbeiteten Handbücher dann in einzelnen Entwicklungsländern auf nationalen Workshops mit den Organisatoren der örtlichen Alphabetisierungsprogramme, so in Tanzania, Kenia und Sambia.

7. Erprobt werden die gemeinsam entwickelten Materialien und Richtlinien auch vom Deutschen Volkshochschulverband in seinen Erwachsenenbildungsprojekten in Westafrika. Leider ist jedoch die Entwicklungshilfe gerade in diesem wichtigen Bereich sehr beschränkt. Die Bundesregierung hat sich noch nicht entschließen können, wie andere Geberländer Mitglied des Teheraner Institutes zu werden und die Alphabetisierungsprogramme finanziell und materiell in den wichtigsten Entwicklungsländern über das Institut zu fördern.

8. Die bei der Konferenz gesammelten Erfahrungen mit funktionaler Grunderziehung und Motivierung zur Selbsthilfe geben auch wichtige Hinweise für Bildungsprogramme mit Gastarbeitern und anderen Minderheitengruppen in der Bundesrepublik und anderen Industrieländern. Flexibilität und Praxisorientierung sind hier genau so wichtig wie in Entwicklungsländern.

Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der Kultusministerkonferenz

Zweites deutsch-türkisches Gespräch über Kinder türkischer Arbeitnehmer.

Vom 11. bis 13. April 1978 fand in Istanbul das zweite deutsch-türkische Expertengespräch über die schulische Betreuung türkischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland statt.

Auch dieses Gespräch fand im Geiste gegenseitigen Verständnisses und in freundschaftlicher Atmosphäre statt mit dem Ziel, Fragen des Schulunterrichts für türkische Kinder in der Bundesrepublik Deutschland insbesondere unter den Aspekten der Integration und der Reintegration gemeinsam zu untersuchen und Möglichkeiten für weitere Verbesserungen aufzuzeigen.

Beide Seiten stimmten erneut darin überein, daß der Erhaltung der sprachlichen und kulturellen Identität der türkischen Kinder eine hohe Bedeutung zukommt, auch unter dem Aspekt einer wirkungsvollen Reintegration. Die Frage der beruflichen Ausbildung türkischer Jugendlicher wurde erörtert. Für die Bewältigung dieser schwierigen Aufgabe ist die Aus- und Fortbildung sowohl der deutschen als auch der türkischen Lehrer von erheblicher Bedeutung. Die türkische Seite unterrichtete darüber, daß sie für zu entscheidende Lehrer einen sechsmonatigen Intensivkurs in der deutschen Sprache durchführe und bat, für die Absolventen dieser Kurse in der Bundesrepublik Deutschland Anschließkurse einzurichten.

Auf Wunsch der deutschen Seite informierte die türkische Seite über die Praxis der Anerkennung deutscher Schulzeugnisse in der Türkei. Sie teilte mit, daß die deutschen Zeugnisse von Schülern aus Regelklassen und zweisprachigen Klassen ohne Schwierigkeiten jahrgangsgleich anerkannt würden. Die deutsche Seite teilte der türkischen Seite mit, daß sie es dankbar begrüßen würde, wenn die türkischen Schüler ihre in deutschen Schulen erworbenen Deutschkenntnisse nach ihrer Rückkehr in die Türkei erhalten und ausbauen könnten. In ausdrücklicher Anerkennung dieses Anliegens erklärte die türkische Seite, daß es inzwischen zwei weitere Gymnasien mit zweisprachigem Unterricht gebe und daß die Einrichtung weiterer Gymnasien erwogen werde. Hierfür wären jedoch auch deutsche Lehrer erforderlich. In Anbetracht der zunehmenden Zahl türkischer Kinder mit Deutschkenntnissen werde es notwendig, in möglichst vielen Schulen das Fach Deutsch als Wahlpflichtfach (erste Fremdsprache) anzubieten.

Die deutsche Seite informierte die türkische Seite über die in der Kultusministerkonferenz getroffenen Maßnahmen zur Bewertung vorhandener Lehrbücher für Deutsch als Fremdsprache und für die Entwicklung von Kriterien für die Herausgabe bedarfsgerechter Lehrbücher und sonstiger Lernmittel.

Beide Seiten stimmten darin überein, daß die Probleme des Unterrichts für türkische Schüler nur durch eine wirkungsvolle und systematische Zusammenarbeit auf allen Ebenen einer Lösung zugeführt werden könnten. Für das dritte deutsch-türkische Expertengespräch wurde als Termin die erste oder zweite Maiwoche 1979 in Aussicht genommen. Sitzungsort soll Hamburg oder München sein.

Unterricht italienischer Schüler in der Bundesrepublik

1. Tagung der deutsch-italienischen Kommission

Am 23. und 24. Mai 1978 fand in Bonn im Sekretariat der Kultusministerkonferenz die **1. Tagung der Gemischen deutsch-italienischen Kommission für den Unterricht italienischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland** statt.

Die deutsche Delegation stand unter der Leitung des Staatsrats in der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg, Herrn Frank DAHRENDORF, die italienische unter der des Staatssekretärs im Ministerium für Auswärtige Angelegenheiten der Republik Italien, Herrn Dr. Franco FOSCHI.

Im einzelnen wurden folgende Ergebnisse erzielt:

1. Beide Seiten stimmten darin überein, daß Ziel des Unterrichts für die Kinder der italienischen Arbeitnehmer in der Bundesrepublik Deutschland entsprechend der Richtlinie des Rates der Europäischen Gemeinschaft vom 25.7.1977 und der „Vereinbarung der Kultusministerkonferenz zum Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer“ vom 8.4.1976 die Integration der italienischen Kinder in das deutsche Schulsystem wie auch die Erhaltung der Möglichkeit der Wiedereingliederung in das Schulsystem des Heimatlandes ist.

Die italienische Seite wies darauf hin, daß es maßgeblich auf die Frage der praktischen Durchführung der Richtlinie des Rates und der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz ankomme. Sie wies insbesondere auf die soziale Dimension

des Problems der Arbeitnehmerkinder hin und brachte ihre Besorgnisse bezüglich der nach italienischer Sicht nicht befriedigenden Schulabschlußquoten der italienischen Schüler vor.

Die deutsche Seite erklärte sich bereit zu prüfen, ob Erhebungen über Schulabschlüsse im Rahmen der statistischen Arbeiten der Kultusministerkonferenz durchgeführt werden können. Sie wird nach Abschluß dieser Prüfung die italienische Seite um geeignete Zusammenarbeit bitten.

2. Beide Seiten stellten übereinstimmend fest, daß bei der Frage der Eingliederung der italienischen Kinder in das deutsche Schulsystem die Frage der Motivation der Eltern und Kinder eine besondere und bedeutende Rolle spiele. Dies beziehe sich auch auf den Besuch vorschulischer Einrichtungen durch die italienischen Kinder.

Die deutsche Seite erläuterte eine Reihe von Schwierigkeiten, die sich in der Praxis bei der Eingliederung für die Länder stellen.

Die italienische Seite regte eine gemeinsame Kampagne zur Motivation und Information der Eltern an.

Beide Seiten kamen überein, gemeinsam nach einem geeigneten Verfahren für eine Kampagne zur Information und Motivation der Eltern der italienischen Kinder zu suchen. Die italienische Seite wird hierfür Vorschläge unterbreiten. Diese Vorschläge sollen in der Kultusministerkonferenz geprüft und mit der italienischen Seite erörtert werden.

Die italienische Seite brachte weiter ihr großes Interesse an einer Intensivierung des Deutschunterrichts für italienische Schüler zum Ausdruck. Sie regte in diesem Zusammenhang eine andere Gewichtung des Unterrichts in den Vorbereitungsklassen, zusätzlichen Nachmittags-Unterricht und die Ausweitung der Silentien/Hausaufgabenhilfen am Nachmittag an.

Die deutsche Seite wies auf Probleme der Belastung und Überbelastung für die Kinder hin, die sich bei der Durchführung solcher Maßnahmen ergeben können.

Die deutsche Seite sagte zu, das von der italienischen Seite angesprochene Anliegen hinsichtlich der Intensivierung des Deutschunterrichts in der Kultusministerkonferenz zu prüfen.

3. Hinsichtlich des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts erklärte die deutsche Seite auf Wunsch der italienischen Seite ihre Bereitschaft, darauf hinzuwirken, daß Kurse für den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht auch mit weniger als 15 Schülern durchgeführt werden können. Sie wies darauf hin, daß in einigen Ländern bereits Kurse mit 12 Schülern durchgeführt werden.

Auf Hinweis der italienischen Seite bemerkte die deutsche Seite weiterhin, daß keine Bedenken bestehen, die Note für den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht nachrichtlich nach den üblichen Regeln in die Zeugnisse auch der weiterführenden Schulen aufzunehmen.

Die deutsche Seite nahm den Wunsch der italienischen Seite auf eine Angleichung der Kostenzuschüsse für den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht in den Ländern auf hohem Niveau zur Kenntnis und sagte zu, dieses Anliegen den Ländern vorzutragen.

Hinsichtlich der Organisation des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts stimmten beide Seiten darin überein, daß eine Durchführung des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts im Umfang von vier bis fünf Unterrichtsstunden an einem Tag aus pädagogischen Gründen nicht zweckmäßig sei.

Die deutsche Seite sagte eine Prüfung zu, ob eine bessere Verteilung und eine Verbesserung der Organisation möglich sei.

Die italienische Seite nahm diesen Vorschlag zustimmend zur Kenntnis.

4. Die italienische Seite wies darauf hin, daß die hohe Sonderschulquote italienischer Schüler in einzelnen Ländern in der Bundesrepublik Deutschland für sie ein gravierendes Problem darstelle. Sie stimmte mit der Feststellung in Ziffer 5.2 der KMK-Vereinbarung vom 8.4.1976 überein, wonach mangelnde Kenntnisse in der deutschen Sprache kein Kriterium für Sonderschulbedürftigkeit seien und bat um möglichst weitgehende Anwendung dieser Bestimmung. Sie müsse auch für Fälle sozialer Nichtangepaßtheit gelten. Sie begrüßte, daß in diesem Problembereich bereits eine Zusammenarbeit eingeleitet worden sei, die nach ihrer Auffassung auf weitere Länder ausgedehnt werden sollte.

Die deutsche Seite wies darauf hin, daß die Überweisung ausländischer Schüler in Sonderschulen nach den gleichen Kriterien wie für deutsche Schüler erfolgen müsse und gab eine kurze Erläuterung der KMK-Empfehlung vom 17. November 1977. Auch sie messe diesem Problem große Bedeutung bei.

Unbeschadet der unterschiedlichen theoretischen Auffassungen über das Sonderschulwesen stimmten beide Seiten darin überein, daß es nicht darum gehe, das deutsche Sonderschulsystem zu ändern, sondern daß es vielmehr darauf ankomme, vorhandene Probleme einer praktischen Lösung zuzuführen.

Beide Seiten kamen überein, zu diesem Zwecke je 4 bis 5 Fachleute aus Schulverwaltung und Wissenschaft für eine Arbeitstagung zu benennen. Aufgabe dieser Tagung soll eine möglichst umfassende gegenseitige Information sowie eine Analyse der Kriterienanwendung im Sinne einer Gleichbehandlung der italienischen Schüler sein.

5. Beide Seiten sprachen Fragen im Zusammenhang mit der Tätigkeit italienischer Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland an und nahmen in Aussicht, dieses Thema in der nächsten Sitzung eingehender zu erörtern.

6. Beide Seiten kamen überein, die 2. Sitzung der Gemischten Kommission nach Möglichkeit noch in diesem Jahr in Italien abzuhalten.

Berechnung der Durchschnittsnoten ausländischer Studienbewerber

Vereinbarung der Kultusminister

Nach der in allen Ländern gültigen Verordnung über die zentrale Vergabe von Studienplätzen werden ausländische Studienbewerber bei der Zulassung zum Studium in Numerus-clausus-Fächern in einem gesonderten Verfahren in erster Linie nach dem Grad der Qualifikation ausgewählt. Die Entscheidung darüber treffen die Hochschulen. Für die Berechnung der Gesamt- bzw. Durchschnittsnoten war bisher kein einheitliches Verfahren festgelegt. Im Interesse der ausländischen Studienbewerber erscheint aber ein solches Verfahren notwendig. Darum haben die Kultusminister der Länder eine entsprechende Vereinbarung (**Vereinbarung über die Berechnung der Gesamt- bzw. Durchschnittsnoten ausländischer Hochschulzugangsberechtigungen ausländischer Studienbewerber** vom 19. 5. 1978) getroffen.

Die Vereinbarung bestimmt, daß bei der Berechnung von Gesamt- bzw. Durchschnittsnoten ausländischer Hochschulzugangsberechtigungen ausländischer Studienbewerber von den „Bewertungsvorschlägen“ bzw. gutachtlichen Stellungnahmen der „Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen“ auszugehen ist. Es werden nur die bis zum Zeitpunkt des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung erbrachten Leistungsnachweise bei der Berechnung berücksichtigt. In der Vereinbarung wird das Verfahren geregelt, nach dem die verschiedenen Leistungsnachweise einzubeziehen und zu bewerten sind. Für die Umrechnung der ausländischen Noten in ein vergleichbares System wird ein Verfahren sowie ein Berechnungsschlüssel festgelegt.

Europa im Unterricht

Mit einer neuen Vereinbarung „**Europa im Unterricht**“ wollen die Kultusminister und -senatoren der Länder ihre Bemühungen um eine Vertiefung und Verbreiterung des Europäischen Gedankens bei der Schuljugend verstärken. Nach ihrer Auffassung ist es Aufgabe der Schule, die Annäherung der europäischen Völker und Staaten und die Neuordnung ihrer Beziehungen im Wege der Gemeinschaftsbildung bewußt zu machen. Mit dieser Zielsetzung trägt die Schule dazu bei, daß in der heranwachsenden Generation ein Bewußtsein europäischer Zusammengehörigkeit entsteht und Verständnis dafür geweckt wird, daß in vielen Bereichen unseres Lebens nicht mehr nur nationale sondern auch europäische Entscheidungen zu treffen sind.

Mit der jetzt vorliegenden Vereinbarung, die auf verschiedenen früheren KMK-Empfehlungen aufbaut, ist ein Orientierungsrahmen von Grundsätzen und Lernzielen geschaffen worden, der nunmehr den Unterrichtsplanungen über die europäische Thematik zugrunde gelegt werden kann. Damit ist erstmals der übergreifende europäische Bildungsauftrag der Schule, in der heranwachsenden Generation ein Bewußtsein europäischer Zusammengehörigkeit zu wecken, herausgearbeitet worden. Zugleich sollen die jungen Menschen ihren eigenen Standort sowie den ihres Volkes in Europa erkennen lernen, um ihre künftigen Aufgaben als Bürger in der Europäischen Gemeinschaft wahrnehmen zu können. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen die Schulen über

- die Besonderheit und die Vielfalt des europäischen Raumes,
- die prägenden geschichtlichen Kräfte und die soziale und wirtschaftliche Struktur in Europa,
- die Entwicklung des europäischen Rechts-, Staats- und Freiheitsdenkens,
- die Entwicklungen im Sinne der Neuordnung und der Integrationsbestrebungen nach 1945 und die Bedeutung der Zusammenarbeit in der Europäischen Gemeinschaft

Kenntnisse und Einsichten vermitteln. Zur Verwirklichung dieser Ziele können nach Auffassung der Kultusminister und -senatoren der Länder neben den Fächern Gemeinschaftskunde, Geschichte, Erdkunde, Sozialkunde und lebende Fremdsprachen grundsätzlich auch alle anderen Unterrichtsfächer beitragen.

Neben diesen theoretischen Kenntnissen über Europa müssen Lehrer und Schüler aber auch eigene praktische Erfahrungen sammeln. Hierfür kommt in erster Linie ein intensiver Lehrer- und Schüleraustausch in Betracht, wie er bereits seit 1952 durch den Pädagogischen Austauschdienst der Kultusministerkonferenz mit zahlreichen Ländern durchgeführt wird. Derzeitig werden auf diesem Wege jährlich 10 000 deutsche und ausländische Lehrer, angehende Lehrer und Schüler ausgetauscht. Eine besondere Bedeutung kommt den speziellen Fördermaßnahmen für die Kinder ausländischer Arbeitnehmer als Beitrag zur europäischen Solidarität zu. Im Hinblick auf die 1979 stattfindenden Europawahlen war es den Kultusministern und -senatoren der Länder ein besonderes Anliegen, diese Vereinbarung noch rechtzeitig zum neuen Schuljahresbeginn (1. August 1978) vorzulegen.

Zur Steuerfrage

Heute beginnend, bringen wir Kommentare und Anregungen zur Versteuerung. Im gleichen Zusammenhang sollen allgemeiner gehaltene Anfragen beantwortet werden.

I. Abhandlung zur unbeschränkten und beschränkten Einkommensteuerpflicht gemäß § 1 des Einkommensteuergesetzes (EStG)

Die Steuerpflicht ist aufzuteilen in die persönliche und die sachliche Steuerpflicht. Bei der persönlichen Steuerpflicht wird eine Abgrenzung des Personenkreises vorgenommen, wogegen die sachliche Steuerpflicht die einzelnen Einkünfte bestimmt, die der Einkommensteuer zu unterwerfen sind. In dieser Abhandlung wird nur die persönliche Steuerpflicht behandelt.

Gemäß § 1 Abs. 1 Satz 1 EStG sind **natürliche Personen**, die im **Inland einen Wohnsitz** oder ihren **gewöhnlichen Aufenthalt** haben, unbeschränkt steuerpflichtig. Die einzelnen angesprochenen Merkmale sind wie folgt zu erläutern:

Natürliche Person ist jeder lebende Mensch, ohne Einschränkung. Unter **Inland** wird die BRD einschließlich Berlin West verstanden; als **Wohnsitz** gilt eine Wohnung die eingerichtet und auch benutzbar ist. Dabei ist davon auszugehen, daß Kinder bei ihren Eltern wohnen und bereits ein Wohnsitz im Inland ausreicht um auch dieses Merkmal zu erfüllen. Ist ein Wohnsitz in der angesprochenen Form nicht vorhanden, bleibt noch zu prüfen, ob ein **gewöhnlicher Aufenthalt** vorliegt. Unter gewöhnlichen Aufenthalt versteht man den Ort, an dem man sich aufhält und Merkmale vorliegen, die erkennen lassen, daß man an diesem Ort nicht nur vorübergehend weilt. Der Begriff des gewöhnlichen Aufenthaltes ist seit dem 1. 1. 1977 in der Abgabenordnung geregelt.

Des weiteren wäre noch hinzuzufügen, daß die Steuerpflicht mit der Gründung eines Wohnsitzes, bzw. des gewöhnlichen Aufenthaltes oder mit der Geburt beginnt und mit der Beendigung des Wohnsitzes, gewöhnlichen Aufenthaltes bzw. mit dem Tod endet.

Dagegen sind natürliche Personen, die im Inland weder einen Wohnsitz noch ihren gewöhnlichen Aufenthalt haben (mit Ausnahme von ins Ausland entsandte deutsche Staatsangehörige, die Mitglied einer diplomatischen oder konsularischen Vertretung sind und Arbeitslohn aus einer inländischen öffentlichen Kasse beziehen), **beschränkt einkommensteuerpflichtig**, wenn sie inländische Einkünfte im Sinne des § 49 EStG haben. Zu diesen beschränkt einkommensteuerpflichtigen Personen gehören auch natürliche Personen mit Wohnsitz oder gewöhnlichem Aufenthalt in der DDR (Abschnitt 1 Abs. 4 der Einkommensteuer-richtlinien EStR).

II. Besondere Hinweise, die die Besteuerung von beschränkt einkommensteuerpflichtigen Personen betreffen

Beschränkt steuerpflichtige Personen dürfen Werbungskosten oder Betriebsausgaben nur insoweit abziehen, als sie mit den inländischen Einkünften im wirtschaftlichen Zusammenhang stehen.

Die Einkommensteuer bemißt sich bei beschränkt Steuerpflichtigen, die veranlagt werden, nach § 32 a Abs. 1 EStG (Grundtabelle); dabei ist ein Sonderfreibetrag von 840 DM vom Einkommen abzuziehen. Die Einkommensteuer beträgt aber mindestens 25% des zu versteuernden Einkommens. Wird das zu versteuernde Einkommen pauschal mit dem genannten Prozentsatz versteuert, so ist der Sonderfreibetrag von 840 DM nicht zu gewähren (Abschn. 224 EStR).

Des weiteren sind bei beschränkt einkommensteuerpflichtigen Arbeitnehmern, die Einkünfte aus nicht selbständiger Arbeit beziehen, die folgenden Vorschriften anzuwenden:

§ 9a Nr. 1 EStG: Werbungskostenpauschbetrag 564 DM

§ 10 Abs. 1 Ziff. 1, 4 – 7 EStG:

Ziff. 1 auf besonderen Verpflichtungsgründen ruhende Renten und dauernde Lasten im Sinne des § 10 EStG

Ziff. 4 gezahlte Kirchensteuer

Ziff. 5 abzugsfähige Teile der Vermögensabgabe

Ziff. 6 Steuerberatungskosten

Ziff. 7 Aufwendungen, die der Steuerpflichtige für seine Berufsausbildung aufwendet.

§ 10c Abs. 1 EStG: Für Sonderausgaben im Sinne des § 10 Abs. 1 Ziff. 1, 4 – 7 EStG und des § 10b EStG wird ein Pauschbetrag von 240 DM abgezogen, wenn nicht höhere Aufwendungen nachgewiesen werden.

§ 10c Abs. 3 EStG: Abzug der Vorsorgepauschale

§ 24a EStG: Altersentlastungsbetrag

Bei dieser Aufstellung handelt es sich nicht um eine vollständige Auflistung aller Freibeträge für beschränkt Steuerpflichtige.

III. Durchführung des Lohnsteuerabzuges für beschränkt einkommensteuerpflichtige Arbeitnehmer (§ 39d EStG)

Arbeitnehmer die unverheiratet sind, gehören in die Steuerklasse I. Haben die unverheirateten Arbeitnehmer vor Beginn des Kalenderjahres das 49. Lebensjahr vollendet, oder ist Ihnen mindestens ein Kind im Sinne des § 32 Abs. 4 – 7 EStG einzutragen, so gehören diese Arbeitnehmer in die Steu-

erklasse II. Verheiratete Arbeitnehmer gehören dagegen ohne weitere Einschränkungen in die Steuerklasse II. Das Betriebsstättenfinanzamt erteilt auf Antrag über die maßgebende Steuerklasse und Zahl der Kinder eine entsprechende Bescheinigung. Außerdem trägt das zuständige Finanzamt die obengenannten Beträge als Freibetrag in die genannte Bescheinigung ein. Dabei ist zu beachten, daß der Antrag nur nach amtlich vorgeschriebenem Vordruck bis zum Ablauf des Kalenderjahres gestellt werden kann, für das die Bescheinigung gilt.

Dagegen muß die Bescheinigung über die Steuerklasse und eventuell einzutragende Kinder bereits vor Beginn des Kalenderjahres bzw. beim Antritt in das Dienstverhältnis dem Arbeitgeber vorgelegt werden.

IV. Wechsel der beschränkten zur unbeschränkten Steuerpflicht oder umgekehrt

Fällt im Laufe des Veranlagungszeitraums (= Kalenderjahr) die beschränkte Steuerpflicht weg, oder umgekehrt, so sind die Einkünfte für beide Zeiträume getrennt zu ermitteln. Das heißt, daß für das Jahr des Wechsels zwei Steuererklärungen abzugeben sind. In dem Zusammenhang wird auf den Hinweis von Heft 2/78 aufmerksam gemacht, wo auf das Wahlrecht, betreffend der Sonderzuwendung am Ende des Jahres, hingewiesen wird.

Die Redaktion

Schroedels Lehrerkalender 78/79

Best.-Nr. 708, DM 3,80

Die unverwüsthche, praxisgerechte Arbeitsunterlage für jeden Lehrer:

- Kalendarium in Übereinstimmung mit dem Schuljahr
- Interessante Fachmessen und -ausstellungen 1978/79
- Stundenpläne, Aufsichtspläne
- Notenlisten
- Aktuelle Gehalts- und Lohnsteuertabellen
- Landesregierungen, Schulverwaltungen, Lehrerverbände

Bestellungen an:

Hermann Schroedel Verlag KG · ZeiBstraße 10, 3000 Hannover 81

Persönliche Nachrichten

in memoriam

Durch den Tod verloren wir unseren Kollegen

Dieter Frese

der bei einem Verkehrsunfall in London
anlässlich einer Studienfahrt verunglückte.

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

Neue Mitglieder

AHLSDORFF, Rainer, L. DS Bogotá
ASCHE, Gerhard, HL. Fliederweg 3,
6951 Billigheim
BURGHARDT, Manfred, OStR. DS Djakarta
CAPELLMANN, Manfred, OStR. Eschersheimer
Landstr. 548, 6000 Frankfurt 50
GEBHARDT, Susanne, L. Weiherstr. 18 a,
7500 Karlsruhe 41
HAMBERGER, Rainer, GHL. Eichenhainweg 18,
7972 Isny
JAEGER, Wolfgang, StAss. Kaufstr. 6,
7640 Kehl
LATACZ, Rainer, StR. DS Athen
LEONHARDT, Harald, StR. DS Bogotá
MEYER, Barbara, L. DS Mailand
PELEIKIS, Hans-Jürgen, StR. Barnerstr. 24,
2000 Hamburg 50
RETELACH, Bertold, SStR. DS Genua
RICHTER, Dr. Werner, StR. DS Madrid
SCHNEIDER, Gunther, RSchL. DS Valencia
SEIBOLD, Hans, Gymnas. L. DS Mexico-Stadt
SCHLEGEL, Harald, OStR. DEvgl. OS Kairo
SELBERT, Evelyne, L. Buttenstr. 4,
2521 Liebenau 5
STAUB, Günther, Panoramastr. 9,
7990 Friedrichshafen 5
TIESCHKY, Max, L. DS San Sebastian
TRUXA, Rolf, OStR. DS Kabul
UNGER, Dieter, StR. DS Bogotá
WAGNER, Josef, L. DS San Sebastian
WELKER, Karl-Heinz, OStR. Teufenstr. 30,
7211 Villingendorf

Anschriftenänderungen

ALBRECHT, Hermann, DS Villa Ballester
BOHL, Dietrich, Adolzfurter Str. 16,
7117 Bretzfeld-Scheppach
DIETZ, Manfred, DS Valencia (Schulleiter)
GREINER, Johannes, Berliner Str. 15/3,
9809 Denzlingen
HAFFMANS, Peter, Am Flach 19 Torsholt,
2910 Westerstede
KONNEMANN, Otto, Drosselweg 6,
4473 Haselünne
MAUTES, Achim, Just.-v.-Liebigstr. Hang 1,
6630 Saarlouis
RICHTER, Manfred, Rotdornweg 5,
4049 Rommerskirchen 1
RÜHLAND, Dr. Heinz, Schulkollegium Münster,
4400 Münster, Postfach
SARETZKI, Gerd, Im Purweider Feld 12,
5100 Aachen
SCHUH, Hermann, Habsburger Ring 9,
5000 Köln 1 (ZfA)

Vermittelte Lehrkräfte

Von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln wurden zum 1. 9. 1978 vermittelt:

An deutsche bzw. europäische Schulen:

in Europa:	88 Lehrkräfte
in Amerika:	42 Lehrkräfte
in Asien:	9 Lehrkräfte
in Afrika:	8 Lehrkräfte
	147 Lehrkräfte

Verband

Vorstandssitzung in Waldshut am 22. und 23. April 1978

Zu seiner 2. Sitzung im Geschäftsjahr 1977/78 traf sich der Vorstand am 22. April 1978 im Haus des Geschäftsführers in Waldshut. Für die meisten Mitglieder eine lange Anreise, aber die Geschäftsstelle sollte auch einmal die Genugtuung haben, in heimischer Umgebung seine Mitarbeiter „bemuttern“ zu können. Ich hoffe, daß ihm dies mit Unterstützung seiner Ehefrau gelungen ist.

Ausführlich berichteten Vorstandsmitglieder und Referenten über ihre oft zeitraubende Tätigkeiten seit der letzten Sitzung, die bewiesen, daß sie sich für die Belange der Mitglieder des Verbandes voll eingesetzt hatten.

Immer wieder steht beim Bericht unserer Rechts- und Sozialreferentin der Stand in der Frage der Rentennachversicherung im Vordergrund. Gesetzesänderungen durchzudrücken, sind keine leichten Aufgaben (dazu gehört auch das Wahlrecht für Auslandslehrer) für einen Verband, der nicht über eine einflußreiche Lobby verfügt. Trotzdem konnte erreicht werden, daß sich die Sozialausschüsse der Bundestagsfraktionen mit diesem Problem beschäftigen. Ein entsprechender Antrag zur Änderung oder Ergänzung des Angestelltenversicherungsgesetzes wurde gestellt. Die ZfA unterstützt dieses Vorhaben, der Vorstand erwartet erfolversprechende Schritte.

Eine Reihe von Einzelfällen, die Frau Dr. FOERSTER in bester Zusammenarbeit mit der ZfA klären half, zeigten die unermüdlige Tätigkeit und Hilfe unserer Referentin. Wir bitten um Verständnis, wenn wir diese Fälle nicht im einzelnen darlegen können, da es sich oft um sehr persönliche Angelegenheiten handelt.

Die auf der Hauptversammlung 1977 in Wiesbaden gestellten Anträge waren inzwischen bearbeitet worden. Darüber berichtete der Pressereferent, der die Zusicherung gab, daß den einzelnen Antragstellern die Antworten darauf zugehen.

Vorbereitungslehrgänge für Bewerber, die an deutschen Auslandsschulen unterrich-

ten möchten, sollten nach seiner Meinung intensiviert und die Teilnahme der Ehefrauen, wenigstens zeitweise ermöglicht werden. Der Referent wies auf eine Veranstaltung des Landesamtes Nordrhein-Westfalen für schulpädagogische Bildung hin, die im Oktober 1978 stattfinden soll. Nach der Zusammenlegung der beiden Zeitschriften „Der deutsche Lehrer im Ausland“ und MMM soll dem „Büchertisch“ breiterer Raum zur Verfügung stehen. Werner Brosch, früher DS Athen, hat sich bereit erklärt, die Redaktion des „Büchertisches“ zu übernehmen.

Der Referent für schulpolitische und pädagogische Fragen gab eine Resolution des VdLiA zum Problem der Reduzierung der Zahl vermittelter Lehrer an die Mitglieder des kulturpolitischen Ausschusses des Bundestages bekannt. Die Fraktion der CDU/CSU hatte im Bundestag eine kleine Anfrage eingebracht, die sich mit der Situation der deutschen Schulen im Ausland befaßt. Der Staatsminister im Auswärtigen Amt hat diese Anfrage mit Schreiben vom 6. Dezember 1977 beantwortet.

Der Referent legte einen Pressebericht von Frau Staatsminister HAMM-BRÜCHER über die zukünftige auswärtige Kulturpolitik und einen Artikel aus der FAZ vor, der von einer Tendenzwende in dieser Politik spricht. Auch eine Stellungnahme der Landesregierung von Baden-Württemberg zur Konzeption der Bundesregierung für die auswärtige Kulturpolitik stellte er zur Verfügung. Die Vorstandsmitglieder erhielten Fotokopien über diese Veröffentlichungen.

Ein günstiges Bild über den Kassenstand des Verbandes konnte der Schatzmeister, Herr BECHERT, geben. Eine durchgeführte Mahnaktion hatte guten Erfolg. Leider mußten auch eine Reihe von Mitgliedern, die mit ihren Beitragszahlungen erheblich im Rückstand waren und auf Mahnungen nicht reagiert hatten, ausgeschieden werden. Zuschüsse zu Regionaltagungen wurden genehmigt bzw. um Kostenvoranschläge gebeten. Mit dem VdLiCh konnte eine Regelung über die Beitragszahlungen gefunden

werden. (Die Mitglieder des VdLiCh sind gleichzeitig Mitglieder des VdLiA.) Die Anregung des Schatzmeisters, für Fragen der Besteuerung der Auslandslehrer einen Fachmann zu beauftragen, wurde zustimmend aufgegriffen. Auch sein Vorschlag, mit den Lehrern an auswärtigen Firmenschulen Kontakt aufzunehmen, wird die Geschäftsstelle weiterbearbeiten.

Der Geschäftsführer berichtete über den Mitgliederstand zum 15.4.1978. Dem VdLiA gehören zu diesem Zeitpunkt an:

803 Inlandsmitglieder

580 Mitglieder an deutschen Auslandschulen und Einzelmitglieder im Ausland

279 Mitglieder des VdLiCh

Von 26 Mitgliedern suchen wir nach ihrer Rückkehr aus dem Ausland die gültigen Heimatanschriften.

Jede Nachforschung bei den Einwohnermeldeämtern verursacht Kosten von ca. DM 4.-, die eingespart werden könnten, wenn die „Rückkehrer“ der Geschäftsstelle ihre gültige Heimatanschrift mitteilen würden. Zu den Kosten kommen noch die Zeitschriften, die in vielen Fällen als „unzustellbar“ an die Geschäftsstelle zurückkommen.

Seit 1. Januar 1978 sind bis zum Berichtstag 97 neue Mitglieder dem VdLiA beigetreten.

Von September 1977 bis April 1978 wurden 502 Bewerber für den Auslandsschuldienst in die Kartell der ZfA aufgenommen. Vermittelt wurden in diesem Zeitraum 240 Bewerber.

Von MMM + „Der deutsche Lehrer im Ausland“ 1/1978 wurden durch die Geschäftsstelle 2125 Exemplare in 1212 Postsendungen an Mitglieder, Verbände, Behörden, Bibliotheken etc. verschickt. Die Portokosten für diese Nummer betrugen DM 1763,40, wobei die Vorexemplare an die Obleute und die Sammelsendungen an die Schulen in Amerika, Afrika und Asien per Luftpost zum Versand kamen, um ein früheres Eintreffen bei den Empfängern sicherzustellen.

Dringend erforderlich ist die Werbung neuer Mitglieder an den deutschen Auslandsschulen, um Ziele und Aufgaben des Verbandes zu fördern. Hierzu sind in erster Linie die Obleute an den Schulen aufgerufen.

Bei der Stellungnahme der Bundesregierung vom 15. 12. 1977 zur Anfrage der

CDU/CSU-Fraktion stellte der Vorsitzende folgende Gesichtspunkte in den Vordergrund:

Vermittelte Lehrkräfte für die Fächer Musik, Sport und Kunsterziehung — Ausbau der Auslandsschulen nach pädagogischen Gesichtspunkten — Kindergärten und Primarstufen sollen erhalten bleiben — Die Integration der sog. Seiteneinsteiger soll zum frühestmöglichen Zeitpunkt erfolgen — Deutschsprachigen Ortskräften sollen Weiterbildungskurse in der Bundesrepublik vermehrt angeboten werden — Für rückkehrende Kollegen sollen Stellenreserven für die Gruppen A15 und A16 in den einzelnen Bundesländern geschaffen werden — Vorbereitungskurse sollen für alle Bewerber für den Auslandsschuldienst eingerichtet werden — Größere Transparenz zwischen Schulvorstand, Schulleiter und Kollegium — Für Funktionsstellen ist die Frage der Stellenzulagen zu klären — Bei Vertragsverlängerungen muß die Anhörung des Personalratsvorsitzenden gewährleistet sein.

Dem Vorsitzenden lag die Stellungnahme des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister vor, die die Anerkennung von Zeugnissen und Prüfungsberechtigungen deutscher Schulen betrifft. (Auf eine Anfrage des Referats für schulpolitische und pädagogische Fragen v. 11. 3. 1978.)

Für die Hauptversammlung 1979 in Stuttgart wurden Vorschläge eingebracht:

Für den Festvortrag soll Frau Staatsminister HAMM-BRÜCHER gewonnen werden. Die Podiumsdiskussion soll von Mitgliedern des Unterausschusses für kulturelle Außenpolitik bestritten werden. Die Anträge sollen vorher gesichtet und koordiniert werden. Arbeitsgemeinschaften sollten als Informationsveranstaltungen durchgeführt werden, bei denen ein Kern von Experten vorher festgelegt und informiert werden soll. Vorbesprechungen über die Hauptversammlung führt der Geschäftsführer im Juli in Stuttgart. Dort soll auch über die Bildung eines Ortsausschusses verhandelt werden. Eine Zusammenarbeit mit dem Institut für Auslandsbeziehungen in Stuttgart wurde empfohlen.

Für die Wahl des Vorsitzenden und ausscheidender Vorstandsmitglieder sollten bis Ende 1978 Vorschläge vorliegen.

Frau BOSERT, Schriftleiterin, berichtete zusammenfassend über die Vorarbeiten zur Herausgabe der gemeinsamen Zeitschrift, über die Verhandlungen mit den Verlagen Hueber und Schroedel und über die positive Stellungnahme der ZfA.

Für die Schriftleitung zeichnen in Zukunft Frau BOSERT und Herr Dr. SAUER gemeinsam. Besprochen wurde der strukturelle Aufbau der Zeitschrift. Die neuen Rubriken sollen die Themen Information — Didaktik — Persönliche Nachrichten — Büchertisch umschließen. Schulberichte und Artikel von Auslandsschulen sind besonders erwünscht.

Für ein neuzugestaltendes Titelblatt lagen mehrere Entwürfe eines beauftragten Graphikers vor, die aber nicht die uneingeschränkte Billigung fanden. Der Vorsitzende wurde beauftragt, neue Entwürfe einzuholen, bei denen die einzelnen Vorstellungen der Vorstandsmitglieder Berücksichtigung finden sollen.

Erneut wurde über den Vorschlag des Referenten für Verbandsorganisation, Herrn

HÖNIG, diskutiert, der über ein Delegiertensystem bei der Hauptversammlung einen ausgearbeiteten Entwurf zur Debatte stellte. Er umfaßt die Aufgaben der Delegiertenversammlung, ihre Zusammensetzung, die Wahlen und Abstimmungen, die Gliederung des Verbandes in Regionalgruppen, den Status der Delegierten und den Verlauf der Hauptversammlung.

Herr HÖNIG wurde beauftragt, die Vorbereitungen für ein solches Delegiertensystem durch Umfragen bei den bestehenden Regionalgruppen zu leiten und die Ergebnisse bei der nächsten Vorstandssitzung zu unterbreiten.

Der Vorstand hat die nächste Sitzung auf den 15./17. 9. 1978 in Stuttgart festgelegt.

Trotz der unmittelbaren Nähe der Schwarzwaldberge erlaubte die arbeitsreiche Sitzung nur einen kurzen Spaziergang in die waldreiche Umgebung Waldshut, um ein wenig Kraft für die weiteren Verhandlungen zu schöpfen.

ebe.

100 Jahre Colégio Visconde de Porto Segura

An den
Schulvorstand des
Colégio Visconde de Porto Segura
05654 Sao Paulo-SP
Rua Clementine Brenne
Jardin Morumbi

Sehr geehrte Damen und Herren!

Ihre Schule ist mit 3500 Schülern eine der größten Schulen Brasiliens und unseres Wissens die größte deutsche Auslandsschule. Sie begeht im September ihr 100jähriges Bestehen.

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland beglückwünscht den Schulvorstand, die Eltern, Lehrer und Schüler zu diesem Fest und wünscht der Schule weitere 100 Jahre Gedeihen. Wir hoffen, daß Ihr Vorbild dem deutschen Auslandsschulwesen weiteren ersehnten Auftrieb gibt.

Im Namen des Vorstands:

gez.: Dr. Sauer

VdLiA erlangt Wahlrecht für Auslandslehrer

Aufgrund einer Anfrage des Vorsitzenden des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland, Dr. SAUER, an den Staatsminister im Auswärtigen Amt, Frau Dr. HAMM-BRÜCHER, erreichte uns folgender Brief, der ein teilweises Wahlversprechen für die nächsten Europawahlen enthält. Damit wäre eine erste Bresche geschlagen! Der Vorstand des VdLiA wird weiterhin das Ziel: Wahlrecht für alle deutschen Lehrer an Auslandsschulen, verfolgen.

Bonn, den 10. Juli 1978

Sehr geehrter Herr Dr. SAUER,

ich komme zurück auf Ihr Schreiben vom 3. Mai 1978 wegen des Wahlrechts der deutschen Lehrer im Ausland und kann Ihnen hierzu die erfreuliche Mitteilung machen, daß das soeben in Kraft getretene deutsche Europawahlgesetz für die Wahl zum Europäischen Parlament vorsieht, daß auch diejenigen Deutschen das Wahlrecht ausüben können, die seit mindestens 3 Monaten in den *europäischen* Gebieten der übrigen Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft leben. Die näheren Einzelheiten über die Formalitäten der Wahlbeteiligung werden von den zuständigen deutschen Botschaften in diesen Staaten durch Anzeigen in den großen überörtlichen Zeitungen rechtzeitig vor der Wahl bekanntgegeben.

Nachdem damit die Deutschen in den übrigen Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft in den Kreis der Wahlberechtigten bei der Direktwahl des Europäischen Parlaments einbezogen worden sind, liegt seit dem 18. April 1978 ein Gesetzentwurf der CDU/CSU-Fraktion vor, der diesem Personenkreis auch bei *Bundestagswahlen* das aktive Wahlrecht verschaffen will. Der Deutsche Bundestag hat den Entwurf am 27. April 1978 in den Innen- und den Rechtsausschuß zur Beratung überwiesen. Die Bundesregierung wird sich, falls vom Parlament erbeten, wie schon in den vergangenen Wahlperioden an der Suche nach einer befriedigenden, verfassungskonformen und praktikablen Lösung der Problematik, des Wahlrechts der Deutschen im Ausland beteiligen.

Mit freundlichen Grüßen!

gez. Dr. HAMM-BRÜCHER

Die Geschäftsstelle des VdLiA bittet

alle Mitglieder, jede Anschriftenänderung unbedingt der Geschäftsstelle:

Ernst BEYER, Dorfhalde 26,
D 7890 Waldshut-Tiengen 1,

mitzuteilen!

Verband deutscher Lehrer im Ausland

Anschriften

Der Vorstand des VdLiA für die Wahlperiode 1977/79 setzt sich zusammen aus:

Dr. Manfred SAUER, Vorsitzender
Am Waldesrand 51, 5800 Hagen 1
Ruf: 0 23 31 / 5 24 06

Ernst BEYER, stellv. Vorsitzender,
Geschäftsführer
Dorfhalde 26, 7890 Waldshut-Tiengen 1
Ruf: 0 77 51 / 43 67

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

und den Referenten:

Dr. Irmgard FOERSTER, Referentin 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 der
Verbandszeitschrift
Großer Kamp 31, 2300 Kiel 14
Ruf: 04 31 / 78 39 21

Gotthard HÖNIG, Referent für Verbands-
organisation
Kornweg 19, 6229 Schlangenbad 5
Ruf: 0 61 29 / 87 40

Götz URBAN, Referent für schulpolitische und
pädagogische Fragen
Kabemühlenweg 24, 3520 Hofgeismar
Ruf: 056 71 / 1337

Zweck des Verbandes

Über Zweck und Aufgaben des Verbandes unterrichten die Satzungen und eine Broschüre, die über die Geschäftsstelle des VdLiA zu erhalten sind.

Jahresbeitrag

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

Die Konten des VdLiA lauten:

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

Büchertisch

Als neuer Mitarbeiter der Verbandszeitschrift konnte Herr Werner BROSCHE, Kilianstädter Str. 26, 6454 Bruchköbel, Tel. 061 81/71223, gewonnen werden. Er übernimmt die Redaktion des „Büchertisches“.

Steuerfibel 77/78 —

der aktuelle Steuerberater speziell für Lehrer

Auf dem aktuellsten Stand der Rechtsprechung und der Gesetzgebung ist die im ALS-Verlag, Postfach 700661, 6 Frankfurt/Main, neu erschienene „Steuerfibel 77/78 speziell für Pädagogen“.

Die verschiedenen Gesetzesänderungen bezüglich § 7 b EStG, Vorsorgepauschale, Vorsorge-

aufwendungen, Ausbildungs-Freibeträge sind in der 5. Ausgabe genauso integriert wie die am 18.12.77 vom Gesetzgeber erlassenen neuen Sätze für Verpflegungsmehraufwendung, Reisen usw.

Großen Wert legt der Autor E. J. Vernekeohl auch auf die Zitierung der neuesten Urteile der Finanzgerichte. Deshalb enthält die ALS-Steuerfibel 77/78 neben den bewährten Tips viele neue Anregungen, die es dem Lehrer ermöglichen, auf legalem Wege Steuern zu sparen.

Durch zahlreiche neue Berechnungsformulare, übersichtliche Tabellen und farbige Markierung der besonders wichtigen Informationen fällt es leichter, die Steuererklärung selbst auszufüllen.

Der ALS-Verlag bietet die Steuerfibel 77/78 im Einzelbezug und im Abonnement an.

Inhalt

DISKUSSION

Neue Schulstrukturen an den deutschen Schulen im Ausland, Antrag der Fraktion der CDU/CSU an den deutschen Bundestag	3
Götz URBAN, zum Antrag der Fraktion der CDU/CSU	5
Bonn will Auslandsschulen mehr fördern (Südd. Zeitung 19. 9. 78)	6
Engelbart ONNEN, An die Auslandsschulvorstände der deutschen Nation	7

BERICHT

Harry WERNER, Firmenschulen in Saudi-Arabien	9
O. H. HARTMANN, 42. Jahrestagung des deutschen Lehrervereins von Süd- und Südwestafrika	12

DIDAKTIK

H. Michael WILUTZKI, Erstes Ausleseverfahren für die Neue Sekundarstufe an der Deutschen Evangelischen Oberschule in Kairo	16
Manfred PROKOP, Lernstrategien im Sprachlabor	18

INFORMATION

Grundsätze zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe an deutschen Auslandsschulen	21
Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der Kultusministerkonferenz	24
Rückkehr von Schulleitern in den Heimatschuldienst (Schleswig-Holst. Schulgesetz)	28
Steuertips und Hinweise aus der Rechtsprechung	29

VERBAND

Bericht über die Vorstandssitzung in Stuttgart vom 15. – 17. 9. 78	30
Anträge der 13. Hauptversammlung des VdLiA in Wiesbaden	31
Frühjahrestreffen der Regionalgruppe Detmold/Bielefeld	32

PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

Anschriften	32
-------------	----

BÜCHERTISCH

Buchbesprechungen	34
Rechtschreiblehrgänge für Grundschulen	38

Sprach- horizonte

Herausgeber: Günter Jahn

In der Reihe „Sprachhorizonte“ erscheinen Hefte mit Arbeitsmaterialien für den Deutschunterricht in allen Schularten.

Das Spektrum der Themen:

- 1 Sprache als lyrisches Motiv
- 2 Sprache der Anzeigenwerbung
- 3 Moderne Lyrik
- 4 Sprache im Horizont des Magischen
- 5 Tempus als Stilmittel
- 6 Detektivgeschichten
- 7 Text und Tendenz
- 8 Aus der poetischen Werkstatt
- 9 Die Sprache des Schlagers
- 10 Wie fangen Romane an?
- 11/12 Sprache als Verständigungsmittel und Zeichensystem
- 13 Materialien zur Trivialliteratur
- 14 Dokumentarische Literatur
- 15 Spiel mit der Sprache
- 16/17 Strukturelle und generative Sprachbetrachtung
- 18 Arbeitswelt und Literatur
- 19 Mittelhochdeutsche Lyrik und Epik
- 20 Literatur- und zeitkritische Parodien vom Minnesang bis zur Moderne
- 21 Konkrete Poesie
- 22 Sprache der Aggression I: Hitlerjugend
- 23 Sprache der Aggression II: Angriff von rechts und links
- 24 Wie Texte das Verstehen steuern
- 25 Textsorte Nachricht
- 26 Das Sachbuch – Erzählte Wissenschaft
- 27 Die moderne deutsche Parabel
- 28 Elemente des Dramas
- 29 Sprache der Bürokratie
- 30 Sprachmanipulation
- 31 Sprachwandel – Tendenzen, Epochen, Probleme
- 32 Sprache und Technik
- 33 Science Fiction
- 34 Elemente der Lyrik
- 35 Geschichten und Gedichte
- 36 Die Geschichtlichkeit der Sprache: Wandel im Wortschatz
- 37 Elemente erzählender Prosa
- 38 Dialektliteratur

Schroedel · Crüwell

Hermann Schroedel Verlag
Zentr. Werbeabt. · Hildesheimer Straße 202-206
3000 Hannover 81

DEA 38

Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen Meinungen Materialien

Herausgeber:

Schroedel Verlag in Verbindung mit dem Verband deutscher Lehrer im Ausland

Schriftleitung:

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

Dr. Manfred Sauer,
Am Waldesrand 51,
5800 Hagen,
☎ 0 23 31/5 24 06

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:

Vierteljährlich (im Februar, Mai, August und November).

Redaktionsschluß:

10. Januar, 10. April, 30. Juni, 10. Oktober.

Verlag und Anzeigenverwaltung:

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

Verantwortlich für den Anzeigenteil:

Frank Eggers

Zeißstraße 10, 3000 Hannover 81.

z. Z. gültige Preisliste Nr. 3 vom 1. Januar 1978.

Bezugsbedingungen:

Für Mitglieder des VdLiA sind Bezugspreis und Versandkosten im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Für Nichtmitglieder beträgt der Bezugspreis für das Jahresabonnement DM 21,—. Preis des Einzelheftes DM 6,—. Jeweils zuzüglich Versandkosten. Alle Preise enthalten 6% Mehrwertsteuer.

Die Bezugsdauer verlängert sich jeweils um ein Jahr, wenn bis zum 1. Dezember keine Abbestellung vorliegt.

Druck:

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

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Hannover.

DISKUSSION

Neue Schulstrukturen an den deutschen Schulen im Ausland

Antrag der Fraktion der CDU/CSU an den deutschen Bundestag – 8. Wahlperiode

Der Bundestag wolle beschließen:

Die Bundesregierung wird aufgefordert,

I.

die Einführung neuer Schulstrukturen an den deutschen Schulen im Ausland so lange zurückzustellen, bis der von der Bundesregierung mehrfach angekündigte Gesamtplan für die deutschen Schulen im Ausland im Bundestag vorgelegt worden ist;

II.

dem Bundestag bis 15. 10. 1978 zu berichten,

1. aus welchen Gründen gegenwärtig den deutschen Schulen in Spanien von der Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen eine neue Schulstruktur aufgezwungen wird, gegen deren Grundkonzeption sich Schulträger und Elternbeiräte teilweise entschieden zur Wehr setzen;
2. wie in diesem Zusammenhang die Bundesregierung die Feststellung, z. B. des Elternbeirats der deutschen Schule in Barcelona, beurteilt, wonach die neue Schulstruktur im Kindergarten zu einer Reduzierung der Schülerzahl um ca. 180 Schüler, in der Grundschule zu einer Reduzierung um ca. 380 Schüler, in der Realschule zu einer Reduzierung der Schülerzahl um ca. 40 Schüler und insgesamt zu einer Reduzierung der Schülerzahl um mehr als 600 Schüler führen wird, und ob eine solche Reduzierung der Schülerzahl an dieser Schule von derzeit ca. 1650 Schüler auf weniger als 1000 Schüler generell den Überlegungen entspricht, welche die Bundesregierung bei ihren Arbeiten am Gesamtplan für die deutschen Schulen im Ausland anstellt;
3. aus welchen Gründen die für die deutschen Schulen in Spanien vorgesehene neue Schulstruktur vorsieht, daß in Kindergärten keine fremdsprachlichen Kinder mehr aufgenommen werden dürfen und daß die Grundschule nur für muttersprachliche deutsche Schüler zugänglich sein wird, während der Einstieg von spanischen Kindern nach einem Vorbereitungsjahr im vierten Schuljahr erst im darauf folgenden fünften Schuljahr erfolgen soll, und ob auch dies generell den Überlegungen entspricht, von denen die Bundesregierung bei den Arbeiten am Gesamtplan für die deutschen Schulen im Ausland ausgeht;
4. inwieweit Berichte zutreffend sind, wonach die neue Schulstruktur für die deutschen Schulen in Spanien davon ausgeht, daß — wie es ein Vertreter der Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen am 9. 3. 1977 in einem Gespräch mit Vertretern des Elternbeirats der deutschen Schule in Barcelona erläuterte — auch nach dem fünften Schuljahr die spanischen Kinder und die deutschen Kinder zunächst weitgehend getrennt unterrichtet werden, und daß erst in den letzten Jahren ein gemeinsamer Unterricht in verschiedenen Fächern durchgeführt wird, um welche Fächer es sich dabei handelt und ob dies generell den Überlegungen entspricht, welche die Bundesre-

gierung bei den Arbeiten am Gesamtplan für die deutschen Schulen im Ausland zugrunde legt;

5. inwieweit die Behauptung des Elternbeirates z. B. der deutschen Schule in Barcelona zutrifft, daß nach der Einführung der neuen Schulstruktur die deutsche Schule in Barcelona ab dem Schuljahr 1978/79 über vier verschiedene Schulzweige in der Oberstufe verfügen wird, nämlich:
 - Abiturzweig, auslaufend im Schuljahr 1980/81,
 - Bachillerato Mixto, auslaufend im Schuljahr 1988/89,
 - Bachillerato Unificado Polivalente, auslaufend im Schuljahr 1979/80,
 - Oberstufe nach der neuen Schulstruktur;
6. inwieweit es zutrifft, daß die deutsche Schule in Teneriffa die neue Schulstruktur definitiv abgelehnt hat und daß als Folge davon von der Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen die deutschen Zuschüsse gekürzt worden sind;
7. ob es zutrifft, daß ein Vertreter der Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen in einem Gespräch mit dem Elternbeirat der deutschen Schule in Barcelona am 9. 3. 1977 zum Ausdruck gebracht hat, die Bundesrepublik wolle die deutsche Schule in Barcelona keineswegs dazu verpflichten, die neue Schulstruktur zu akzeptieren, jedoch würde bei einer anderen Entscheidung mindestens die Hälfte der geplanten Zuschüsse in Zukunft entfallen, und ob eine solche Äußerung ggfs. generell den Vorstellungen der Bundesregierung über die Methode entspricht, mit denen an deutschen Schulen im Ausland neue Schulstrukturen durchgesetzt werden sollen;

III.

bei dem Gesamtplan für die deutschen Schulen im Ausland anders als bei der jetzt für die deutschen Schulen in Spanien vorgesehenen neuen Schulstruktur sicherzustellen, daß auch Kindern, deren Vater die deutsche und deren Mutter die ausländische Staatsangehörigkeit besitzen, der Zugang zum Kindergarten und zu der Grundschule an den deutschen Schulen möglich bleibt, und sie nicht grundsätzlich schon durch die Schulstruktur vom Besuch des Kindergartens und der Grundschule ausgeschlossen werden.

Bonn, den

Dr. Kohl, Dr. Zimmermann und Fraktion

Begründung:

An deutschen Schulen in Spanien wird derzeit von der Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen eine neue Schulstruktur eingeführt, gegen deren Grundkonzeption sich Schulträger und Elternbeiräte teilweise entschieden zur Wehr setzen. Es sind keine zwingenden Gründe sichtbar, warum diese neue Schulstruktur gegen den Widerstand der Schulträger und Eltern durchgesetzt werden muß, noch ehe der von der Bundesregierung in der Vergangenheit mehrfach angekündigte Gesamtplan für die deutschen Schulen im Ausland vorliegt. Es empfiehlt sich vielmehr, zunächst die Vorlage dieses Gesamtplanes abzuwarten und im Bundestag zu erörtern. Dabei wird auch zu klären sein, inwieweit die beabsichtigte neue Schulstruktur für die deutschen Schulen in Spanien mit den Absichten des Gesamtplanes übereinstimmt.

Im übrigen liegen Berichte vor, nach denen Kinder, deren Vater die deutsche und deren Mutter die spanische Staatsangehörigkeit besitzen, durch die für die deutschen Schulen in Spanien vorgesehene neue Schulstruktur sehr benachteiligt werden. Da für diese Kinder die Muttersprache Spanisch ist, die neue Schulstruktur aber Kinder mit spanischer Muttersprache vom Besuch des Kindergartens und der Grundschule an der deutschen Schule in Spanien ausschließt, könnten diese Kinder bis zum vierten Schuljahr die deutsche Schule nicht mehr besuchen. Die Kinder aus einer solchen binationalen Ehe, die wegen eventuel-

ler Nichtaufnahme in die deutsche Schule dann die spanischen Schulen besuchen müßten, wären in ihren Bildungschancen durch diese neue Schulstruktur erheblich benachteiligt, vor allem, wenn ihre Eltern von Spanien nach Deutschland übersiedeln. Ihre Benachteiligung würde alles übersteigen, was die Bundesregierung in ihrem Bericht über die strukturellen Probleme des föderativen Bildungssystems an Nachteilen für die Kinder glaubt feststellen zu können, deren Eltern innerhalb der Bundesrepublik den Wohnort wechseln. Der angekündigte Gesamtplan für die deutschen Schulen im Ausland muß solche Nachteile für Kinder aus binationalen Ehen unter allen Umständen vermeiden.

Götz URBAN

Zum Antrag der Fraktion der CDU/CSU

Vor einem Jahr mochte es noch so scheinen, als gäbe es um das Modell II (neue Sekundarstufe mit „Seiteneinstieg“ und „sozialer Öffnung“) keine große Diskussion mehr.

Der im Wortlaut abgedruckte Antrag, den die Fraktion der CDU/CSU im Bundestag eingebracht hat, zeigt jedoch, daß die Diskussion beim Umsetzen des Modells in die Praxis erst richtig beginnt und Befürworter wie Gegner noch lange beschäftigen wird (die „neue Sekundarstufe“ ist jetzt bereits als ein Schwerpunktthema für die nächste Hauptversammlung in Stuttgart vorgesehen!).

Der deutschen Elternschaft in Barcelona ist es gelungen, eine große Fraktion des Bundestages dafür zu gewinnen, Unzuträglichkeiten und Ungereimtheiten der neuen Sekundarstufe im deutschen Bundestag zur Sprache zu bringen. Protest hat sich im übrigen auch in Madrid artikuliert — gerade von Spaniern, die sich seit langem der deutschen Kultur besonders verbunden fühlen.

Es ist eben ein Unterschied, ob man sie in Ländern verwirklicht, deren nationale Schulgesetzgebung keine andere Möglichkeit als den Seiteneinstieg zuläßt (Griechenland, Türkei) oder ob man sie wie in Spanien einer Schulform überstülpt, die in Jahrzehnten unter ganz anderen Voraussetzungen gewachsen ist. Auch vom gern zitierten griechischen Glanz blättert einiges ab, wenn man erfährt, daß in Athen Frauen aus deutsch-griechischen Ehen sich zusammengeschlossen haben, um die Gründung einer deutschsprachigen Schule vorzubereiten.

Im Zusammenhang mit dem nun endlich vorgelegten Rahmenplan für die Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen, der in der Allgemeinheit und Unverbindlichkeit seiner Aussagen enttäuschend bleibt, wird uns die neue Sekundarstufe weiter beschäftigen. Wir hoffen, daß sich die Mitglieder rege an der neuaufgelebten Diskussion beteiligen, deren Ende offensichtlich vorschnell angekündigt worden war.

Heinevetters

LERN- UND WIEDERHOLUNGSPROGRAMME
für Alleinarbeit mit Richtigkeitskontrolle

Mathematik
Physik Chemie Biologie
Englisch Lesen und Denken
Rechtschreibung Erdkunde
Verkehrserziehung
Geschichte

Primarstufe Sekundarstufe I
2000 HAMBURG 76 · PAPENSTR. 41

VERLAG OTTO HEINEVETTER

Bonn will Auslandsschulen mehr fördern

Bundesregierung legt Rahmenplan für die auswärtige Kulturpolitik vor

Die Bundesregierung will in den nächsten Jahren die Schulausbildung für Kinder von Deutschen, die im Ausland leben, verbessern und damit auch die „weltweite Begegnung junger Menschen unterschiedlicher Sprache und Kultur“ fördern. Dies sind die Hauptziele eines Rahmenplans für die Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen“, der jetzt dem Parlament und der Öffentlichkeit vorgelegt wurde. Die Bundesregierung kommt damit einer Ankündigung nach, die sie im vergangenen Jahr in ihrer Stellungnahme zum Bericht der Enquête-Kommission „Auswärtige Kulturpolitik“ gemacht hatte.

Von der Bundesregierung werden in diesem Jahr 506 Schulen mit rund 159 Millionen Mark gefördert; für weitere 960 Schulen gibt Bonn kleinere Zuschüsse von insgesamt zehn Millionen Mark. Der Rahmenplan unterscheidet zwei Haupttypen von Auslandsschulen:

1. Die „Expertenschulen“, die von rund 5600 deutschen Schülern besucht werden und nach deutschen Lehrplänen zu deutschen Schulabschlüssen führen. Von diesem Typ, der künftig „deutschsprachige Auslandsschule“ heißen soll, gibt es derzeit 29.
2. Die Begegnungsschulen — zur Zeit 47 — die von rund 10 600 deutschen und 42 000 Schülern des jeweiligen Gastlandes besucht werden. Sie arbeiten auf „bikultureller“ Basis und bieten auch Schulabschlüsse des Gastlandes an. Dieser Schultyp soll im Ausland weiterentwickelt, aber auch im Inland „im Rahmen der verfassungsrechtlichen Möglichkeiten angeregt und unterstützt werden“.

Dabei ist vor allem auch daran gedacht, die Zahl der „Europäischen Schulen“ — es gibt deren derzeit acht, davon zwei in der Bundesrepublik — zu vergrößern und sie „als Stätten kultureller Begegnung und zur För-

derung des europäischen Einigungsprozesses“ auszubauen.

Die deutschsprachigen Auslandsschulen sollen künftig, wo immer möglich, von der Primarstufe bis zum Abitur, mindestens jedoch bis zum Abschluß der Sekundarstufe I führen. An weitere Neugründungen ist nur in zentralen Orten gedacht, an denen keine Begegnungsschulen existieren oder geplant sind. Als Voraussetzung für eine Förderung mit Bundesmitteln nennt der Rahmenplan „ausreichende Kontinuität“ und eine „demokratisch verfaßte deutsche Trägerschaft“. Die Bundesregierung will außerdem künftig auch sogenannte Firmenschulen, die von deutschen Unternehmen für die Kinder ihrer Mitarbeiter im Ausland unterhalten werden, finanziell unterstützen, um damit der wachsenden wirtschaftlichen Verflechtung der Bundesrepublik mit dem Ausland Rechnung zu tragen. Schließlich ist daran gedacht, ein „Fernlehrwerk“ zu erarbeiten und zu erproben, um die Ausbildung deutscher Kinder auch dort im Ausland zu gewährleisten, wo kein geregelter Unterrichtsbetrieb möglich ist.

Als weitere Ziele der Auswärtigen Kulturpolitik im Schulwesen nennt der Rahmenplan die „Förderung der deutschen Sprache und Kultur im öffentlichen Schulwesen anderer Länder“. Dabei sollen Aus- und Fortbildung von Deutschlehrern, Beratungshilfen für Deutsch als Fremdsprache und die Bereitstellung von Material für die Deutschlandkunde im Vordergrund stehen. Außerdem will die Bundesregierung die bilaterale und multilaterale Zusammenarbeit im Schulwesen verstärken. „Dies entspricht“, so heißt es im Rahmenplan, „der weltweit zunehmenden Bedeutung von Erziehung und Ausbildung sowie der Notwendigkeit des gegenseitigen Erfahrungsaustausches. Sie ermöglicht auch im Inland neue Einsichten und leistet nicht zuletzt konkrete Beiträge zur Entwicklung in der Dritten Welt.“

Süddeutsche Zeitung vom 19. 9. 78 — S. 2

An die Auslandsschulvorstände der deutschen Nation

Ratschläge, wie man die Einrichtung einer Neuen Sekundarstufe verhindern kann.

Liebe Freunde, diese Ratschläge kommen etwas spät, ich gebe es zu, denn es hat sich leider herausgestellt, daß die Neue Sekundarstufe in Lima oder Teheran oder anderwärts genauso effektiv ist wie seit 20 Jahren in Athen oder Istanbul. Dennoch kommen sie nicht zu spät, glaubt es mir, wenn man seine Karten nur geschickt spielt, einen langen Atem hat und vor allem auf das Beständige in der Welt vertraut, auf Dummheit und Denkfaulheit.

Allerdings, ihr dürft den Glauben an euch selbst nicht verlieren, auch dann nicht, wenn die Erfolge der Neuen Sekundarstufe evident zu sein scheinen. Deshalb: Tretet jeden Morgen vor den Spiegel, macht euer Herrscher Gesicht, blaut und stählt eure Augen, zieht den Bauch ein und sprecht laut: unsere altbewährte Auslandsschule, in der sich schon so lange Kinder aller Hautfarben (nach Bedarf hier: Kinder aller Religionen) aus guten Familien vom Kindergarten an begegnet sind und Geschäftsfreundschaften fürs Leben geschlossen haben, müssen bleiben, wie sie sind, denn ihre Bedeutung für unser Vaterland (nach Bedarf hier: ihre kulturpolitische Wirksamkeit) ist in unseren Kreisen unbestritten. Deshalb: Hände weg von diesen Bollwerken deutscher Kultur! Den Nestbeschmutzern aber, die uns das miserable Ergebnis des Deutschunterrichts und das Mißverhältnis der Zahl der Schulanfänger zu der Zahl der Abiturienten vorhalten, sei ein olympisches Wort ins Stammbuch geschrieben — wenn diese Eierköpfe überhaupt eins haben —: „Nicht der Sieg, sondern die Teilnahme zählt!“ Das deutsche Volk aber soll es sich zur Ehre anrechnen, für uns, die wir für unsere DM auf Vorposten stehen, und für unsere hiesigen Geschäftsfreunde Auslandsschulen zu bauen und zu unterhalten. Es lebe diese Tradition! In Treue fest!“

Und nun, liebe Freunde, meine Ratschläge, denen sorgfältige Marktbeobachtungen zugrunde liegen:

1. Beruft euch auf eure schönen Schulsatzungen von 1905 und euer demokratisches Recht von heute, selbst zu bestimm-

men, wofür die Millionen aus Bonn und Köln ausgegeben werden sollen! Und falls die Bonner und Kölner sich anmaßen, euch die Einrichtung einer Neuen Sekundarstufe zu empfehlen, bei der die Aufnahme für die einheimischen Kinder ausschließlich von der Eignung und nicht mehr von den Empfehlungen der Berufenen, nämlich von euch, abhängen soll, so beruft euch auf das heilige Recht der Eltern und laßt in Elternversammlungen wiederum demokratisch darüber abstimmen, ob diese Eltern für ihre Kinder weiterhin eine im Kindergarten beginnende und von der Bundesrepublik hoch zu subventionierende Schule haben wollen oder nicht!

2. Schickt Mütterdelegationen in die Botschaften, aber keine ältlich scharfzüngige Emanzen, sondern dümmlich hübsche Dralle, sexbewußt und tränenschwer. Jede Woche eine Delegation. Die zugehörige Entschließung schreibt nicht selbst, ihr werdet zu leicht pompös oder sentimental; bittet einen flexiblen Lehrer darum! Motto der Entschließung: Ihr verjagt eure alten Freunde, die Jahrzehnte das Opfer einer für sie fast kostenlosen Schule auf sich genommen haben. Was ihr aber von den Neuen haben werdet, diesen sog. Aufstrebenden, das werdet ihr schon sehen . . . Ihr braucht nicht zu befürchten, daß Botschaften reformbegierig sind. Sie scheuen vor allem eins: trouble. Also setzt ihnen zu, schreibt Briefe an den Bundestag. Jeder Brief legt anschließend 5 Beamte 2 Tage lahm. Man wird dann in jedem Fall zu „behutsamem Vorgehen“ raten, und ihr habt erstmal Ruhe.

3. Ladet die deutschen Zeitungsfrützen fleißig ein, auch wenn ihr sie sonst nicht mögt, und füttert die Korrespondenten der Oppositionszeitungen mit Klagen über die dirigistischen Eingriffe vom grünen Tisch in seit Generationen Gewachsenes. „Gewachsen“ kommt bei den Deutschen immer an. Da hören sie auf zu denken, und was könnte euch Besseres geschehen! „Axt oder Gießkanne?“ Dies vielleicht als Anregung für den Vertreter der Bildzeitung.

4. Gut macht es sich immer, wenn die Berufenen unter den Berufenen, die Lehrer, oder vielmehr Pädagogen, sich für eure Interessen — ich meine natürlich: eure Ideale einsetzen. Zwar werdet ihr ihnen kaum noch einen Konferenzbeschluss zugunsten von Opas Schule andienen können: das hättet ihr vor den Erfolgen der Neuen Sekundarstufe machen sollen. Aber Einzelne oder Gruppen kann man auch jetzt noch bitten, ihre Sorgen (Sorgen ist gut, ihr glaubt gar nicht, wie gut!) und Bedenken gegen die Kölner Reformisten Zeitungen oder Abgeordneten anzuvertrauen. Packt sie beim Skribentenehrgeiz, stachelt ihre Oppositionslust gegen „die da oben“ (sehr bewährt), tadelt den Elitefimmel (das ist in bei ihnen), sagt ihnen mit eurem treuerzigsten Wort-zum-Sonntagsgesicht, wie sehr euch an einer Vertragsverlängerung gelegen sei, aber verbergt euren Zynismus, denn da sind sie empfindlich, sondern drückt schlicht und holprig eure Wünsche aus, auf daß sie eure schwere Zunge mit ihrer gewandten Feder kompensieren. Vielleicht in der FAZ? Sie hat eine spezielle Spalte für Krokodilstränen.

5. Und immer gibt ihm Goethe! „Eines schickt sich nicht für alle.“ Oder: „Was du ererbt von deinen Vätern . . .“ Barcelona ist nicht Athen! Ein solch markiger Satz, dazu noch aufgebessert mit Goethe erspart 2 Seiten Argumente. Keine falschen Rücksichten! 95% aller Menschen sind dämlich, und alle sind vergeßlich. Schließlich handelt es sich ja doch um euren guten Zweck.

6. Vor allem aber: Laßt es euch nicht verdrießen, die täglich einfallenden Scharen von Bundes- und Länderparlamentariern einzuladen. Vormittags Schule (nicht zu lange) und abends Hilton (unbeschränkt), Jüngere MdL oder MdB bitte vormittags in die Unter- oder Oberprima (je nachdem, wo die rassigeren Mädchen sind), die alten Knacker in den Kindergarten (dunkle Kinderchen nach vorn), und dann singen, singen, singen (wer singt, kann nicht falsch sprechen), „Häschen in der Grube“ und „Backe, backe Kuchen“ und zum Schluß, planvoll improvisiert, 3 Blümchen (keinesfalls einen Strauß) von Jasmin oder Florencia mit Küsschen überreichen lassen. Wenn der alte Knabe dann noch trockenen Auges davontrabt, kann er früher nur Auslandslehrer gewesen sein.

Abends dann lässiges und leidenschaftliches briefing. Lässig von eurem understa-

tement-Kruppvertreter. Leidenschaftlich von Prof. Hanibal Rodriguez. Einer muß aber Hanibal nach 5 Minuten stoppen, sonst verplappert er sich noch, oder unser MdB kommt nicht zum Trinken. Das macht am besten eine vollreife Seniorita, bei deren Anblick sich auch Hanibal verschluckt und verstummt. Wenn sie noch ein paar Worte Deutsch von unserer so hervorragend bewährten alten Begegnungsschule behalten hat, um so besser, notfalls genügt auch das Zauberwort „Begegnung“, um unseren MdB vollends für uns zu überzeugen.

Dann noch Trinkspruch: Dank für Mühe der Reise (Senator), Bewunderung für schnelles Verständnis, Hoffnung auf Hilfe für Vorposten Deutscher Kultur und DM am fernen Culobamba, up ewig ungedeeft, Hipp Hipp Hurrah!

Es ist ganz egal, was noch kommt. Sie sind ja so dankbar, unsere MdB und MdL, daß ihr ihnen ein Alibi für ihren Offizial-Tourismus mitgebt, noch dazu pädagogisch-ökonomisch angereichert (Arbeitsplätze!), daß ich für ihre Nützlichkeit garantieren kann.

Zum Abschluß noch eine euch sicher beruhigende Erkenntnis: Argumente sind gut — Organisation ist besser. Also gründet ihr einen Interessenverband. Den nennt ihr natürlich Stiftung. Auf Stiftung stehen die Deutschen wie mein Kater auf Baldrian. „Stiftung zur Rettung unserer Auslandsschulen“. Na, ist das nichts? Und natürlich braucht ihr für sie einen Generalsekretär. Und hierfür mein letzter Ratschlag: Nehmt den besten, nehmt mich! Nein, nehmt einen Juristen. Dies sind bekanntlich die einzigen Akademiker, die auch ohne Sachverstand über ihnen völlig fremde Sachgebiete mit Hilfe ihres akademisch geschulten Intellekts und eines Sachbearbeiters bündig zu urteilen vermögen. Wendet euch z. B. an den großen Völkerrechtler („Begegnung“) Prof. Dr. Rudolf, der vor 3 Jahren in Kiel vor Lehrern so fulminante Erkenntnisse über die bikulturelle (!) Wirksamkeit von Kindergärten von sich gab. Das müßte doch euer Mann sein. Vorausgesetzt natürlich, daß er — bzw. sein Sachbearbeiter — wußte, was er sagte. Aber warum eigentlich, da doch „der Handelnde immer gewissenlos ist“?

Und darin möchte ich euch, liebe Freunde, bestärken!

Euer euch sorgenvoll, aber hoffnungsschwanger verbundener
Engelbart ONNEN

Harry WERNER

Firmenschulen in Saudi-Arabien – Möglichkeiten und Grenzen ihrer Arbeit

Das Königreich Saudi-Arabien, mit seinen 2,2 Millionen km², davon 90 Prozent Wüste, etwa neunmal so groß wie die Bundesrepublik Deutschland, hat ca. sechs Millionen Einwohner. Zu dieser Landesbevölkerung, die wahrscheinlich noch zu einem Drittel aus Nomaden und Halbnomaden besteht, kommen zur Zeit ein bis eineinhalb Millionen ausländischer Arbeitskräfte hinzu, in der Mehrzahl Gastarbeiter wie Jemeniten, Sudanesen, Ägypter, Palästinenser, Türken oder Pakistaner, in der Minderheit Experten aus den USA, West-Europa, Japan und Südkorea. Von den rund 10 000 Deutschen, die Anfang 1978 in Saudi-Arabien lebten, sind die meisten auf Großbaustellen deutscher Firmen in Leit- und Schlüsselstellungen der Planung, Verwaltung und Ausführung tätig.

Das im ersten Drittel dieses Jahrhunderts auf Grund von Eroberungen und mit Hilfe der integrierenden religiösen Überzeugungen des Islam zustandegekommene Königreich Saudi-Arabien war bis zum Zweiten Weltkrieg ein armer, leerer und weltpolitisch wenig bedeutender Staat, der seine Ausgaben überwiegend aus den Gebühren für Mekkapilger finanzierte. Erst mit dem von US-amerikanischen Gesellschaften gefundenen Erdöl, seiner Gewinnung, Verarbeitung und Ausfuhr und der Übernahme dieses dominanten Wirtschaftszweiges in nationale Regie und Strategie wurde Saudi-Arabien zu einer international einflußreichen wirtschaftlichen und politischen Macht. Der Besitz von über 28 Prozent der nachgewiesenen Weltreserven an Erdöl brachte Saudi-Arabien in die Rolle des größten Erdölexporteurs der Welt, dessen Lieferungen fast den gesamten Export des Landes ausmachen und zur Zeit 90 Prozent des Staatshaushaltes decken. Er führte zu riesigen Dollarguthaben, die der saudischen Regierung die Entwicklung einer landesweiten Infrastruktur ermöglichen, für die der zweite Fünfjahresplan (1975–1980) Gesamtinvestitionen in Höhe von 348 Milliarden DM vorsieht.

Fast ausnahmslos wird der Aufbau der saudischen Wirtschaft von Firmen der westlichen Industriestaaten mit ihrem hohen organisatorischen und technischen Know-how getragen; auch die deutsche Industrie hat eine Reihe von Aufträgen erhalten, wenngleich diese quantitativ insgesamt weder ihrer internationalen Stellung noch der Position Saudi-Arabiens im Handelsaustausch mit der Bundesrepublik Deutschland entsprechen. Wenn das Königshaus auch einerseits entschlossen ist, im Ursprungsland des Islam die puritanisch strengen Glaubens- und Lebensordnungen aufrechtzuerhalten und sie gegen den Einfluß westlicher Aufklärungsideen abzuschirmen, so kommen diese andererseits mit den Lebensgewohnheiten der aus den westlichen Ländern benötigten Experten anschaulich und herausfordernd ins Land, vor allem durch die längerfristig tätigen Führungskräfte, die sich dort mit ihren Familien niederlassen. Für die Kinder und Jugendlichen dieser ausländischen Familien bieten sich in den Schulen des Landes weder Behelfs- noch Übergangslösungen an: Schon das für einen Europäer oder Amerikaner nur mühsam zu erlernende Laut- und Schriftsystem der arabischen Sprache, ihre zentrale Funktion als der heiligen Sprache des Islam im Lehrplan, die fraglos geforderte Anerkennung aller aus dem Koran gewonnenen Grundsätze für die Ordnung des persönlichen, sozialen und politischen Lebens, d. h. auch des Staats- und Verwaltungsaufbaus einer absoluten Monarchie, stellten für solche Gast Schüler im Unterricht und Schulleben unüberwindbare Barrieren dar. Angesichts dieser pädagogischen Situation wurde die Einrichtung von Fremdschulen durch ausländische Träger unumgänglich, denen gegenüber die saudischen Behörden bisher keine Einwendungen erheben, solange durch ihre Arbeit die Gesetze, Sitten und Gebräuche des Landes nicht öffentlich verletzt und exterritoriale Bildungsziele verfolgt werden. Auf Grund der geschichtlichen Entwicklung

der bilateralen wirtschaftlichen Beziehungen befindet sich eine große Zahl US-amerikanischer Experten in Saudi-Arabien, so daß es auch zunächst zur Gründung von Schulen kam, die dem US-amerikanischen Unterrichtssystem folgen. Diese Einrichtungen sind unterschiedlich gekennzeichnet: entweder als nationale Schule wie die „Parents Cooperative School“ in Djidda, der Handelsmetropole Saudi-Arabiens am Roten Meer, oder als „International School“ wie in der im Inneren des Landes gelegenen Hauptstadt Riad oder Dharan, dem Zentrum der Ölwirtschaft am Arabischen (Persischen) Golf. Von seiten der saudischen Regierung scheint besonderes Interesse an dem Konzept einer Internationalen Schule zu bestehen, das dem Gastland gewisse Aufsichtsrechte sichert. So taucht auch bei der Planung einer Trabanten-Siedlung von Riad für 25 000 Angehörige und Bedienstete ausländischer Botschaften das Vorhaben, eine große Internationale Schule für ausländische Kinder zu schaffen, abermals auf. Gegenwärtig finden sich in einer Reihe größerer Städte und zentraler Orte für regionale Entwicklungen Ausländerschulen; zu ihnen gehören u. a. die „Jeddah Preparatory“ für britische und niederländische Kinder und die Französische Korrespondenzschule in Djidda.

Ausgangspunkt für sämtliche deutsche Schulen in Saudi-Arabien war die Initiative deutscher Firmen, die Projekte mit einem hohen Auftragswert erhielten, für deren Ausführung längerfristig eine große Zahl gut qualifizierter Fachleute mit verlässlicher Berufserfahrung vor Ort benötigt werden. Um solche Mitarbeiter für das Ausland zu gewinnen, sind Rücksichtnahmen auf deren familiäres Leben unerlässlich, was hinsichtlich der schulpflichtigen Kinder bedeutet, daß in die Vorsorge für eine zeitweilige Unterbringung, zumeist in einem firmeneigenen Wohnlager mit annehmbaren Unterkünften, Versorgungs- und Freizeiteinrichtungen, ein entsprechendes Schulangebot einbezogen wird. Die Schaffung von Kindergärten erfolgt außerplanmäßig, sie richtet sich nach dem zahlenmäßigen Bedarf und der Verfügbarkeit von Kindergärtnerinnen oder entsprechend geeigneter Hilfskräfte. Die Camp-Schule ist jeweils in den Einheitsbauten des Wohnlagers, oft Fertighäuser deutscher Herkunft, zentral untergebracht, ihre Räume sind vollklimatisiert — die Arabische Halbinsel liegt auf gleicher

geographischer Breite wie die Sahara, Einrichtungen und Ausstattungen folgen innerdeutschen Vorstellungen. Da von seiten der Bundesrepublik Deutschland auf Grund der großen Bedeutung der Auslandsprojekte für Arbeitsmarkt, Technologie, Außenhandel und Außenpolitik öffentliches Interesse auch an der Bereitstellung einer deutschen Schule für die Kinder der zeitweilig im Ausland tätigen deutschen Fachkräfte besteht, werden von den Kultusministerien der Länder Lehrkräfte für die Tätigkeit an solchen Firmenschulen beurlaubt. Außerdem sind dort, wie an anderen Auslandschulen, deutsche Ausland-Ortskräfte tätig.

Gegenwärtig unterhält die Philipp Holzmann AG, Frankfurt am Main, deutsche Schulen an folgenden Orten, dort überwiegend in Camps: für etwa 100 Schüler bemessene Schulen in Riad, Dammam (Hafen am Arabischen Golf) und Tabuk (Hochland von Hedschas), kleinere Schulen in Medina und in Jubail, Al Khobar und Hofuf (die drei letztgenannten Orte liegen am Arabischen Golf); im Euro-Camp von Dammam ist diese Firma auch Träger einer kleinen holländischen Schule. Die Hoch-Tief AG, Essen, hat in ihrem Wohnlager auf dem Baugelände des „New Jeddah International Airport“ eine deutsche Schule eingerichtet, ihre britische Kontraktfirma Haden Int. eine englische Schule. Einzelne andere deutsche Unternehmen, die verstreut in Saudi-Arabien abseits der großen Orte arbeiten, haben gleichfalls zeitweise deutschen Unterricht schulmäßig angeboten. Die großen Firmenschulen mit einer Kapazität von mindestens 100 Schülern organisieren den Unterricht der Klassen 1—9 jahrgangsweise, für die Mehrzahl der Firmenschulen folgt jedoch aus der geringen Schülerzahl der Zwang zu jahrgangsweisen Unterrichtskombinationen.

Zur weiteren Förderung ihrer baulichen Aus- und Neugestaltung sowie ihrer ökonomischen Wachstumstendenzen sind für die Städte Riad und Djidda (beide je 600 000 Einwohner) eine Vielzahl von Planungs- und Bauaufträgen an ausländische, darunter auch deutsche Firmen vergeben worden. Die im einzelnen deutscherseits bestehenden Schulbedürfnisse effektiv und ausgeglichen zu befriedigen, konnte nur durch eine gemeinsam getragene Deutsche Schule am Ort gelingen. Das Vorhaben wurde durch die Gründung deutscher Schulvereine in Riad und in Djidda verwirklicht, in

denen die am Ort tätigen deutschen Firmen und deutsch-saudischen Gemeinschaftsunternehmen tendenziell und materiell gewichtig vertreten sind. Im Deutschen Schulverein Riad gehen zudem pädagogische Initiativen von Angehörigen des Verbindungsbüros der Gesellschaft für technische Zusammenarbeit aus, die auf Grund eines Vertrages mit dem saudischen Erziehungsministerium 16 Schulen und Ausbildungsprojekte im Lande, im wesentlichen für Gewerbe und Landwirtschaft, übernommen hat. Während sich diese Vereinsschule noch selbst trägt, wird jene in Djidda durch das Bundesverwaltungsamt / Zentralstelle für das Auslandsschulwesen unterstützt. Beide Schulen, die wachsende Schülerzahlen verzeichnen, führen die Klassen 1–9. Ob diese „Expertenschulen“ die Möglichkeit für eine dauerhafte deutsche Schultätigkeit in Saudi-Arabien eröffnen, dürfte noch auf lange Zeit eine offene Frage bleiben, da sowohl die Zielrichtung und die Intensität der landeseigenen Modernisierungstendenzen als auch ihre Auswirkungen auf die kulturelle Begegnung Saudi-Arabiens mit der westlichen Welt noch gegenwärtig kaum einschätzbar sind — es sei denn, man nähme für seine Voraussetzungen futuristische Arabesken zu Hilfe.

Die Firmenschulen in Saudi-Arabien stellen wie andere deutsche Schulen im Ausland vergleichbarer Größe und Struktur ein realistisches pädagogisches Angebot dar, sie erfüllen eine wichtige Transitfunktion: Auf Grund ihrer Bindungen an die Schul- und Unterrichtsorganisation, die Lehrpläne, Arbeitsweisen und internen Ordnungen innerdeutscher Schulen können sie ihren Schülern den Anschluß daran sichern. Dies gelingt ihnen in aller Regel — trotz der Erschwernisse durch klimatische Belastungen, einer insbesondere durch die sektorale Abwicklung der Firmenprojekte bedingten starken Fluktuation in der Schülerschaft, der sozialen Begrenztheit des Camps und der Kurzfristigkeit der dortigen Gemeinschaftsbindungen, der durch das Lagerdasein eingeschränkten Anregungsumwelt sowie der Verslossenheit der Bevölkerung des Gaststaates. Das unterrichtliche Bemühen der Lehrer bedarf daher in außergewöhnlichem Maße der Ergänzung durch ein Engagement im „breiten Hof des Erzieherischen“.

Da es im Bereich der Sekundarstufe I mit relativ geringen Schülerzahlen nicht mög-

lich ist, auf die verschiedenen Schulformen mit ihren spezifischen Lerninhalten in jedem Falle einzugehen, ist die Entscheidung für einen grundlegenden Lehrplan erforderlich, der auch mittels binnendifferenzierender didaktischer Maßnahmen und Zusatzunterricht die Erreichbarkeit anderer, naheliegender Lernziele ermöglicht. Bei den Firmenschulen, die längerfristig eingerichtet sind und daher meist eine größere Zahl von Schülern haben, die auf Grund ihres mehrjährigen Aufenthalts in den Jahrgangsklassen der Schule aufsteigen, führt sodann die Frage nach der amtlichen Anerkennung des Abschluszeugnisses zu dem Problem des pädagogischen Selbstverständnisses und schließlich des Vertrauens der Elternschaft in die Institution. Da die Deutsche Schule Djidda und die Firmenschule der Hochtief AG in Djidda in den Voraussetzungen und den Ergebnissen ihrer Arbeit einen gewissen Grad von Gemeinsamkeit erreichen, hat die Kultusministerkonferenz, auch im Hinblick auf eine künftig evtl. zentralisierte Unterrichtsarbeit am Ort, beide Schulen im Verbund als Deutsche Auslandsschule, die zum Hauptschulabschluß führt, anerkannt. Damit ist für den Bereich der Firmenschulen in Saudi-Arabien ein erster Schritt zu einer offiziellen Anerkennung getan.

Auf Grund des Standorts in Saudi-Arabien ergeben sich für die Gestaltung des Unterrichts und seiner Lerninhalte an den dortigen Firmenschulen im Rahmen des pädagogisch Vertretbaren bestimmte Forderungen. Da im Ursprungs- und Kernland des Islam christlicher Religionsunterricht nicht erteilt werden darf, übernehmen diese Schulen fundamentale Inhalte des christlichen Lebensverständnisses in den Deutsch-, Geschichts- und Sozialkundeunterricht. Da Saudi-Arabien in einer der heißesten Zonen der Erde liegt, kommt der Erziehung zu einem gesundheitsbewußten Verhalten besondere Bedeutung zu; dem körperlichen Training im Sportunterricht werden durch das Klima Beschränkungen auferlegt: Im Sommer wird viel geschwommen, im Winter herrschen leichte leichtathletische Übungen und Gymnastik vor. Daß die Landessprache keine Berücksichtigung in der Stundentafel der Firmenschulen findet, liegt sowohl in den linguistischen Schwierigkeiten als auch in dem Fehlen von Lernmotivationen begründet, die allein im Umgang mit der einheimischen Bevölkerung entstehen könnten.

Hier füllt Englisch eine Lücke, als lingua franca in den Gebieten am Arabischen Golf — Nachwirkung des britischen kolonialen Lebens und Ergebnis des dort vorhandenen US-amerikanischen Einflusses, aber auch auf Grund des Gewichts als internationaler Geschäfts- und Verkehrssprache; es wird vor dem planmäßigen Beginn in Klasse 5 oft als fakultatives Fach bereits in den Klassen 3 und 4 angeboten. Verständnis für die Naturgegebenheiten des Gastlandes zu wecken und Wissen hierüber zu schaffen, wird in besonderen Unterrichtseinheiten der Fächer Biologie und Geographie versucht: Die Palette der Auswahl reicht von den besonderen Formen pflanzlichen, tierischen und menschlichen Lebens in Halbwüste und Wüste über die Lebensweisen der Beduinen und die Wirtschaftsstruktur der Oasen bis hin zu den Fragen des Erdöls in volks- und weltwirtschaftlichen Dimensionen. Ausgeliefertsein an die Arabische Welt oder die Chance zu konstruktiver, fundierter Zusammenarbeit — diese Alternative bedenken zu lernen, kann im Geschichtsunterricht der Abschlußklassen zu einer herausfordernden Aufgabe werden.

Deutsch, Geschichte, Musik und Kunsterziehung, vor allem in den Unterricht dieser Fächer werden einzelne Lern- und Arbeitseinheiten eingefügt, die Wissen und Verstehen säen können von den Grundlagen, der Bedeutung und den Auswirkungen des Islam, der politischen, kulturellen und sozialen Entwicklung Saudi-Arabiens, den Einflüssen des Orients auf Europas Kunst, Architektur, Wissenschaft und Wirtschaft. Wenn solche didaktischen Beigaben für die Schüler pädagogische Appetithappen werden, so können Unterricht und Erziehung der Firmenschulen in ihren Schülern anregend und hoffnungsvoll fortwirken. Indes ist der Weg noch weit zu jener zentralen Erkenntnis und Erfahrung, die Goethe in seinem „Westöstlichen Diwan“ beschrieb: „Wer sich selbst und andere kennt, wird auch hier erkennen — Orient und Okzident sind nicht mehr zu trennen.“ Noch kann die Alltags- und Kärnerarbeit der Firmenschulen in Saudi-Arabien nicht mehr erbringen, als daß sie ihre Schüler während der wenigen Jahre des Aufenthalts in der Fremde ein paar Schritte auf dem Weg der Begegnung mit dem geheimnisvollen Gastland Saudi-Arabien tun lassen.

O. H. HARTMANN

42. Jahrestagung des Deutschen Lehrervereins von Süd- und Südwestafrika

Die 42. Jahrestagung des Deutschen Lehrervereins von Süd- und Südwestafrika fand am 6. und 7. Juli 1978 in der Deutschen Schule Johannesburg statt.

In Abwesenheit des Ersten Vorsitzenden, Herrn Friedrich Wittenbergs, anläßlich eines Studienurlaubs in Europa übernahm der nunmehr bald nach der Bundesrepublik Deutschland zurückkehrende Dr. H. Lucke die Durchführung des Programms in den kombinierten Funktionen des gastgebenden Schulleiters und des Zweiten Vorsitzenden als Tagungsvorsitzender.

Bereits der einleitende Teil der Tagung, der den ganzen Vormittag am Donnerstag, dem 6. Juli, in Anspruch nahm, sprach die erfahrene und pragmatische Verfahrensweise des Tagungsleiters aus: nach den gemeldeten Interessen waren die Tagungsteilnehmer zu Unterrichtshospitationen mit

anschließenden Diskussionen geladen. Sinngemäß bot die Fächerpalette didaktische Sparten aus dem Deutschunterricht an, gleichgewichtig über die drei Stufen hin verteilt. Am Vorbild der Lehrverläufe konnten in den Besprechungen heutige europäische Lehrvorstellungen objektiviert werden.

Nach der schulpraktischen Seite wurde wie seit geraumer Zeit ein Thema aus dem Eingeborenen-schulwesen untersucht. Diesmal geschah Darlegung und Diskussion nicht in emotionaler politologischer Weise, sondern fundiert und schulsachlich ausgerichtet.

Herr K. P. Brück vom Kollegium der Deutschen Schule Johannesburg berichtete über seine Erfahrungen und besprach auf diesem Grunde die Probleme in der Lehrerfortbildung von Schwarzen in Soweto. Der Bericht über eine fünfjährige Erfahrung

präzisierte: Nicht Lehrer-, sondern Lehrerfortbildung; nicht Nichtweiße im allgemeinen, sondern nur Schwarze und speziell in den Naturwissenschaften und letztlich lediglich in Soweto. Fußend auf solch scharf umrissener Basis konnten schlüssig erscheinende Problembeantwortungen gewagt werden: Karitatives Verbluten in Nächstenliebe ist wirkungslos; Individuelles Bedienen besitzt keine Strahlungswirkung; der kürzlich stattgefundenen Exodus qualifizierter Lehrkräfte aus der Sekundarstufe ist erschreckend und schädlich; eine personengerechte Motivation ist schwierig; es mag sich in seltenen Fällen am Anfang ein volles Haus finden, dann jedoch tritt schnell Schrumpfung ein. Private Gelder und Industriebeiträge müßten nicht an erster Stelle auf Gebäude, Sachobjekte und Lehrmittel verwandt werden, sondern für Personalausgaben, z. B. für Ausbilder und sich fortbildende Lehrer.

Auch die fachgerechte Motivation ist schwierig: im Einbau der Schwarzen in die südafrikanische Industrie ist der naturwissenschaftliche Unterricht vorrangig. „Pythagoras im Busch“ ist jedoch wesensfremd, die Leute bevorzugen als Matric (d. h. Schulabschluß-)fächer Kriminologie, Soziologie und ähnliches.

Angesichts des Bestehens von neun Bantuhauptsprachen kommt ein starkes Kommunikationsproblem hinzu.

Der Vortragende befürwortete eine experimentierfreudige Schulpolitik, Extrabeihilfen auf dem Personalsektor, genaue Planung, rein fachliche Orientierung, effektive, feste Fach-Stunden- und Prüfungspläne, personen- und fachgerechte Projektion der Motivation.

Die Essenz der Besprechung faßte der Vorsitzende dahingehend zusammen, daß weniger Zwangsintegration und Prosterrierung vor Schwarzen zum Ziele führen, als sachdienliche Fachhilfe; in der Aus- und Fortbildung von Schwarzen sehe die Deutsche Schule Johannesburg eine positive Aufgabe.

Am Spätnachmittag des ersten Tages hielt Frau Dr. Nethersole von der University of the Witwatersrand einen Problemvortrag mit dem Problemtitle: „Das moderne Gedicht in der Schule — oder wozu nützen ‚Gedichte‘“.

Frau Dr. Nethersole stellte der früheren Lyrik und ihren Bildungsfetischen die sich

verstellenden, verschlüsselten, an Träumen reißenden modernen Gedichte gegenüber. Die moderne Lyrik zerschlägt die Welt, vernackt sie, ist nicht einverstanden. Frau Dr. Nethersole plädierte, nicht das Bildungskonzept zu hinterfragen, sondern die Valenz des lyrischen Gedichts. Der Inhaltsästhetik entziehe sich das moderne lyrische Gedicht allerdings. Da es ohne Kriterien jedoch keine Kunst, nicht einmal eine Kunsterfahrung gibt und die normative und die deskriptive Poetik gegenüber der modernen Lyrik versagen, blieb offen, ob sich das Künstlerische im Gemachten offenbare.

Deutlich trat hingegen hervor, daß das moderne Gedicht keine Antworten geben, sondern die Antwort als Frage verstanden haben will. Die Teilhabe am Zweifel, die Alles-in-Frage-Stellung wird in der Form bereits ersichtlich: Stolperstellen reihen sich aneinander, Verdutzpunkte sind eingeschlossen, die Syntax wird zerbrochen, die Wortfolge vergewaltigt. Dadurch werden die modernen Gedichte auch esoterisch.

Aus der mitempfindenden Darstellung trat ferner hervor, daß die moderne Lyrik nicht auf einen Nenner zu bringen ist. Eine Richtung legt es darauf ab, alles zu verbösen, alles zu negieren, ins Schwanken zu bringen, zu verunsichern und selbst das Böse zu propagieren.

Eine andere Richtung, zu der z. B. Aich gehört, will den Menschen desillusionieren, ihn zum Nachdenken veranlassen, ihn gegen Manipulierung immunisieren. „Unsere Kräfte sind größer als unser Unglück.“

Der Dekodierung näherte sich die Vortragende mit den Fragen: „Was?“ (Thema), „Wann und Wo?“ (Zeit und Ort des Erlebten), „Wie?“ (z. B. Schwanken der Ich-Haltung, Tropen, Symbole, Gleich- und Gegenläufe usw.), „Wem?“ (An wen wendet sich das Gedicht?), „Wer?“ (Literarisches Element: Lebensbild und -schicksal des Dichters) an Hand von Beispielen.

Der Nutzen läge in der Erschließung des Sprachlichen, der Sensibilisierung für vordergründig nicht Sensibilisierbares und in der Deutung mit Hilfe des biographischen Dahinter.

In der Diskussion kristallisierte sich heraus, daß da die Befragung im besten Falle Selbstzweck ist, zumeist irgendwo etwas nicht lösbar ist, Schlüssiges nicht ausge-

sagt werden kann. Aussage durch die Vermeidung einer Aussage, Widersinn, Absurdismus, Esoterismus, Scheinen statt Sein, Vertauschung der Wesenszüge, ja Abstrusität, durchsetzt mit Lücken oder Leeren, geben bewußt Rätsel auf.

Die auf allen D.L.V.-Tagungen durchklingende, fast zum Grundtenor gewordene Sach- auch Selbstbefragung, die in der Erörterung über schwarze Lehrerfortbildung in den naturwissenschaftlichen Fächern in Soweto stark mitgeklungen hatte, wurde hier zum bestimmenden Element. Dies mag sich auf den Vortrag übertragen haben, in dem Herr Dr. F. Grenz von der Randse Afrikaanse Universiteit das Problem Schulpraxis und Legasthenie mit dem Untertitel „Erfahrungen in Diagnose und Behandlung“ aufwarf.

Unwidersprochen wurden weite Themenkreise angenommen wie z. B. zahlenmäßig hohe Verbreitung und augenblickliche rapide Zunahme der durch Legasthenie benachteiligten Schüler, typische Züge der Legasthenie und anschließend daran Diagnose derselben; Zuverlässigkeit bei den Relativitätsberechnungen der Bandskalenwerte für den vorherrschenden Intensitätsgrad; Behandlung der Legasthenie; Lage und Reifung der unpaarigen Lese-, Schreib- und Sprachzentren; Schädlichkeit des Dominanzwechsels; Vererbung oder Sauerstoffmangel als biologische Ursachen von Legasthenie; psychologische Ursachen erworbener Legasthenie — in der Tat weite Felder.

In der Besprechung konnte aber nicht Einstimmigkeit erzielt werden über die scholastische Relevanz von Sekundärstörungen. Kann das Erkennen der Ursächlichkeit von Fehlleistungen rechtfertigen, daß sie in der Schule nicht zugerechnet werden? Angeborene Dummheit, Faulheit, Interessenlosigkeit und mangelnde Konzentrationsfähigkeit, alles Eigenschaften und Haltungen, die genauso Sekundärerscheinungen der Legasthenie sind, mit anderen Maßen als im ersten Falle zu messen, dürfte zu Komplikationen führen, obwohl sie mit anderen Mitteln remediert werden können.

Auch über die Irreversibilität der ererbten und der durch Sauerstoffmangel bei der Geburt oder durch Wachstumsstörungen bzw. Krankheiten verursachten Legasthenie konnten der Vortragende und eine Anzahl der Tagungsteilnehmer keine Übereinstimmung erzielen. Theorie und Empirik

müssen hier der experimentellen Psychologie das letzte Wort anheimstellen.

Zwei Referate Dr. H. Luckes und ein Vortrag von OStR Chr. Kresse, das letztere das einleitende Thema des letzten Tages, führten zu Schulpraxis, zur Taxonomie der Zielsetzungen und zur Frage der Haltbarkeit der Schulreifemaßstäbe zurück.

OStR Ch. Kresse kam über das „Für und Wider“ bei Hausaufgaben auf Fragen zu sprechen, die der Lehrer sich immer wieder beim Stellen der Hausaufgaben vorlegen muß. Gelehrt wird in der Schulstunde. Gelernt wird vermittelt der Hausaufgaben. Inwieweit dient eine spezielle Hausaufgabe nun der Erlernung, der Einübung oder der Prüfung? Ist genügend Vorarbeit geleistet worden? Wie wird die Kontrolle durchgeführt werden; wie wird die Nacharbeit beschaffen sein? Inwieweit sollen die Eltern — bzw. sollen sie nicht — zum Machen der Hausarbeiten herangezogen werden? Wie wird die Hausarbeitsmoral auf einem hohen Niveau gehalten? Wie sind die Schüler zum Lösen der Hausaufgaben angeleitet? Werden sie die Lern- und Lösungsprozesse wirtschaftlich ausüben können? Werden die Schüler nicht durch Hausaufgaben überlastet, sind sie hingegen ausgelastet? Der Vortragende warf aber nicht nur Fragen dieser Art auf, sie wurden zumeist mit Lösungshinweisen verbunden.

Oft wird bemerkt, daß ein Lehrer sich zum Nachteil der Schüler nur mehr noch in einer Gewohnheitsfurche fortbewegen könne, und es werde Zeit, daß er ein anderes Fach unterrichte. Diese Meinung unterschätzt die Schwierigkeit, die jedes neue Fach bietet. Wenn man aber im Laufe vieler Jahre zu hochgradiger Ökonomie und Wirksamkeit des Unterrichts in einem Fach gelangt ist, dann ist es wohl an der Zeit, sich zu prüfen, ob auf Gebieten, wie denen der Hausaufgaben, noch Wachsamkeit herrscht. Es ist in Südafrika nicht anders als in der übrigen Welt: der positiv selbstkritische Lehrer allein wohnt Tagungen bei — und zieht Nutzen aus den an ihn herangetragenen Fragen.

Dem Kurzreferat Dr. H. Luckes mit dem Titel: „Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz im Hinblick auf die deutschen Schulen in Südwest- und Südafrika“, lagen die Gedanken zugrunde, das Niveau des Deutschunterrichts zu heben und die D.L.V.-Prüfungen durch die der K.M.K. möglicherweise zu ersetzen. Das

erste und das zweite K.M.K.-Diplom sind im Gegensatz zum Sprachdiplom des Goetheinstituts auf die deutschen Schulen im Ausland eingestellt.

Nun sind aber die D.L.V.-Prüfungen in vielen Jahren mit Erfolg und organisatorisch wohl eingespielte Examina. Dr. Krogh scheint im Recht zu sein, wenn er meint, die Umstellung auf die K.M.K.-Diplome brächte eine Akzentverschiebung, keine Hebung jedoch des Niveaus. Auch bestehen keine Erfahrungen mit der Deutschlandkunde, und die Zusammenstellung der Prüfungskommissionen dürfte nicht einfach sein.

Da aber Anfangsschwierigkeiten auf Wegen zum Erfolg immer dazugehören, wurde vorgeschlagen, mit der Unterstufe an einer Regierungsschule einen Versuch zu unternehmen.

Beim letzten Kurzreferat Dr. H. Luckes ging es darum, zu erwägen, ob man entgegen häufigen Zweifeln in den Reihen der Elternschaft den an der D.S.J. gebrauchten Schulreifeatesten wirkliche Aussagekraft zuerkennen darf. Dr. H. Lucke umriß, was und wie geprüft wird, und demonstrierte anhand von Testproben.

Nun waren Formen und Valenzen von Schulreifeatesten zuvor auf einer D.L.V.-Tagung behandelt worden, so daß unbestritten zutage trat, daß diese Tests keinesfalls Schulreife andeuten, wenn eine solche noch nicht besteht, es sei denn, daß ein ähnlicher oder derselbe Test vorher mit dem Prüfling durchexerziert worden ist. Daß Fälle bestehender Schulreife nicht ausgewiesen werden, kommt auch selten vor. Im allgemeinen besitzt der Test selbst einen gewissen diagnostischen Wert bezgl. des späteren schulischen Leistungsniveaus. Sollten jedoch tiefgreifende Änderungen eintreten im Milieu, bei den Entwicklungs- und Reifevorgängen oder in der Gesundheit, so drücken sich diese natürlich in einem unvorhersehbar abgewandelten späteren Leistungsbild aus.

Hiermit war das die geistigen Bedürfnisse der Teilnehmer gerichtet ansprechende Programm der 42. Jahrestagung des D.L.V. abgeschlossen.

Zu erledigen blieb noch das Geschäftliche: Bericht des Schatzmeisters und Prüfung der Kasse, Bericht des Prüfungsleiters und des Redakteurs der D.L.V.-Zeitschrift „Informationen“ und Bericht von einer regionalen Arbeitstagung.

Letztlich erfolgte die Entlastung Dr. H. Lukes angesichts seiner baldigen Rückkehr in die Bundesrepublik Deutschland. In den an ihn gerichteten Dankesworten kam zum Ausdruck, daß er als vermittelter Lehrer anders als viele sich abseits haltende, sich um die den D.L.V. angehenden Angelegenheiten bemüht habe. Zu diesen Grundanliegen zählten Kontaktnahme mit und Anschluß an die moderne deutsche Pädagogik, das Schulwesen der Nicht-Weißen, die Realisierung deutscher Kulturwerte, die Erhaltung der deutschen Sprache als eines zweckdienlichen Kommunikationsmittels, sowie die Erhaltung und Förderung der deutschen Schulen im Lande und nicht zuletzt die Pflege kollegialer Beziehungen zwischen deutschen Heimleitern, Universitätsangestellten, Lehrern, Schulleitern, und all denen, die im Deutschunterricht oder in der Erziehung deutschsprachiger Kinder tätig sind durch persönliche, geistige und schriftliche Kontakte.

In diesem Zusammenhang wurde verwiesen auf die Kollegen FALK, GÜNTHER, LITTSCHWAGER und StDir. RIEDERER, entsandten Lehrern, die sich während ihres Hierseins besondere Verdienste auf einem oder mehreren der obengenannten Arbeitsfelder des D.L.V. erworben haben und derer der D.L.V. stets in Dankbarkeit und Treue gedenkt. Dr. H. LUCKES Name wird ähnlicherweise in den Annalen des D.L.V. weiterleben.

Frau WINTERFELD, stellvertretende Schulleiterin der D.S.J., wurde anstelle Dr. LUCKES zur Zweiten Vorsitzenden gewählt. Der soziale Umgang wurde bei recht ergiebigen Kaffee- und Mahlzeiten gepflegt, bei denen die Elternschaft der D.S.J. Gastgeber war. Ein unterhaltsamer Abend, eine Führung durch die D.S.J. und eine Filmvorführung: „Zum Beispiel Johannesburg — Bericht über eine deutsche Auslandsschule“ umrahmten die Tagung.

Dr. SPERRL, Generalkonsul der Bundesrepublik Deutschland, und der Vorsitzende des V.d.L.i.A. persönlich hatten Grußworte zur Eröffnung überbracht.

Nun lag eine weite Rückfahrt vor den nach Natal zurückkehrenden Kollegen aus der winterlichen Kälte des über 1700 m hoch gelegenen Johannesburg in ihre warmen natalen Landstriche. Dorthin hat Hermannsburg den D.L.V. zur Jahrestagung für 1979 eingeladen.

Hans Michael WILUTZKI

Erstes Ausleseverfahren für die Neue Sekundarstufe an der Deutschen Evangelischen Oberschule in Kairo

Die Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo, die seit Januar 1977 in ihren neuen Gebäuden untergebracht ist, eröffnete im September 1977 die erste Klasse der „Neuen Sekundarstufe“. Die 30 Schüler dieser fünften Klasse sind die Besten von 328 Bewerbern aus Regierungsschulen (283 Schüler) und Privatschulen (45 Schüler) der Bezirke Kairo und Giza.

Nach zwei Schuljahren mit intensivem Deutschunterricht (20 Wochenstunden) sollen diese Schüler dem naturwissenschaftlichen Unterricht auf deutsch folgen können. Mit der Einführung der zweiten Fremdsprache (Englisch) in Klasse 7 wird die Möglichkeit eines späteren Überwechsels in den gymnasialen Zweig geschaffen. Verbindliches Ziel für alle Schüler des neuen Zweiges ist das naturwissenschaftliche *Sanaweya*, die ägyptische Hochschulreife, nach Klasse 12.

Die Voraussetzung für das Gelingen dieses Schulversuchs sind intelligente, leistungsbereite und leistungsfähige Kinder, die die hohen Anforderungen des Lehrprogramms in der „Neuen Sekundarstufe“ erfüllen können. Der Leitsatz der Deutschen Evangelischen Oberschule, jedem begabten und lernwilligen Kind, ohne Rücksicht auf den sozialen Status seiner Eltern, den Besuch unserer Schule zu ermöglichen, fand im ersten Ausleseverfahren für die zu eröffnende Sekundarstufenklasse seine Erprobung. In Verhandlungen mit den Schulzonen Kairo und Giza war vorher die Quote der Kandidaten aus den vierten Klassen der Regierungsschulen auf je 150 Schüler festgelegt worden. Alleiniger Maßstab für die Auswahl dieser Kinder sollte ihre Schulleistung sein. Die Privatschulen meldeten ihre Kandidaten ohne Einschaltung der Schulbehörde.

Aus dieser Gruppe sollten 30 geeignete Schüler ermittelt werden. Um die Gruppe

der 300 Schüler aus den Regierungsschulen, Kinder aus sozial schwächeren Schichten, bei der Auslese nicht von vornherein zu benachteiligen, wollten wir in der Eignungsprüfung ein Verfahren finden, bei dem die Diagnose über einen Weg beschritten wird, der nahezu von sozialen, kulturellen, schulischen und milieuspezifischen Komponenten unbeeinflusst ist. Der Diagnostiker mußte außerdem feststellen können, ob der auszuwählende Schüler auch in Zukunft leistungsorientiert arbeiten kann, wenn die schulischen Umweltbedingungen, wie beim Eintritt in die DEO, stark verändert werden. Diese zwei wichtigen Forderungen an das erste Ausleseverfahren mit ägyptischen Schülern, die in der Regel bisher keine Berührung mit einer Fremdsprache hatten, verdeutlichen die zu erwartenden Schwierigkeiten bei der Einhaltung der Forderung: „So objektiv wie möglich messen!“

Um von vornherein Zufälligkeiten und Fehlmessungen zu vermeiden, entschlossen wir uns, auf zwei Wegen die Eignung unserer Kandidaten zu testen. Es wurde uns bald klar, daß ein Schulleistungstest allein nicht die gewünschte Aussage über den Prüfling bringen würde, da das Niveau an den einzelnen Regierungsschulen zu unterschiedlich und der Abstand im Bildungsstand zu den Privatschulen zu deutlich war. In einem zweiten Testverfahren sollte deshalb Intelligenz und logisches Denkvermögen an einem geeigneten Test festgestellt werden.

Der Grundintelligenztest „CFT 2“ von Catel-Weiß, der von der Zentralstelle jetzt ausdrücklich empfohlen wurde, erfüllt zwei Forderungen, deren Erfüllung wir als unabdingbare Voraussetzung einer objektiven Intelligenzmessung an einer unterschiedlich vorgebildeten Schülergruppe ansehen müssen:

a) Der Test arbeitet in der Aufgabenstellung mit allgemein verständlichen Sym-

holen. Er ist demnach, abgesehen von der sprachlich fixierten Einführung in das Testverfahren, sprachfrei.

- b) Der „CFT 2“ stellt die Konstruktion eines Intelligenzverfahrens dar, das nahezu frei von zufälligen Einflüssen des sozio-kulturellen und erziehungsspezifischen Hintergrundes ist.

Dieser Test verlangt das Erkennen von und Operieren mit (figuralen) Relationen und die Konstanz und Organisiertheit im Denkverhalten bei intellektuellen Problemstellungen. Nach Meinung seiner Autoren gibt das Erfassen dieser essentiellen Faktoren eine Aussage über die grundlegende „Denkkapazität“ des Prüflings. Ausschlaggebend für die Verwendung des „CFT 2“ von Cattell-Weiß in unserem Ausleseverfahren als sprach- bzw. „kultur“-freies Testverfahren stellte für uns schließlich seine wesentlich gerechtere Beurteilung der intellektuellen Leistungskapazität von Kindern aus unterschiedlichem sozialen und schulischen Milieu dar.

Der Test besteht aus 46 Items, die in vier Subtests untergliedert sind. In jedem werden sprachfreie, in zeichnerischer Form dargestellte und nach Schwierigkeitsgraden geordnete Einzelaufgaben mit fünf Antwortmöglichkeiten gegeben. Die Antworten sind auf einem Antwortbogen durch Anstreichen einer der fünf vorgegebenen Antwortmöglichkeiten kenntlich zu machen.

Um das Ergebnis der Werte aus dem Intelligenzverfahren noch weiter zu objektivieren, stellten wir unseren Kandidaten im zweiten Teil des „nicht-schulischen“ Tests eine Logik-Aufgabe, die wir dem Ausleseverfahren am „Alman Lisesi“ in Istanbul aus dem Jahre 1975 entnommen hatten. Da für das Korrekturverfahren nicht genügend Kräfte mit arabischen Sprachkenntnissen zur Verfügung standen, sollten die Antworten in der Symbolsprache in eine Tabelle eingegeben werden. Es ist klar, daß der Test mit dieser Forderung für den Prüfling erschwert wurde. Die Aufgabe stellte folgendes Problem:

Aus einer Reihe von Einzelinformationen, die eine Gruppe von vier Schülern in einem Auto betraf, war die Position des Sitzplatzes, der Beruf des Vaters, das Hobby des Schülers und seine letzte Klassenarbeitsnote zu ermitteln und mit einem Symbol in eine vorbereitete Antworttabelle einzu-

zeichnen. In zwanzig Minuten sollte der Prüfling durch logische Schlüsse alle 16 Felder der Tabelle richtig ausgefüllt haben. Alle Informationen wurden in Arabisch gegeben.

10 Rechenaufgaben aus dem Stoffplan für das vierte Schuljahr an ägyptischen Schulen bildeten den ersten Teil des Schulleistungstests. Diese Aufgaben waren in Zusammenarbeit mit dem ägyptischen Kollegium erarbeitet worden und ins Arabische übertragen worden.

Im zweiten Teil des Schulleistungstests sollten die Kenntnisse in Arabisch nachgewiesen werden. Dieser Prüfungsabschnitt war von ägyptischen Kollegen gestaltet worden und wurde uns in der Übersetzung vorgelegt.

Aus einem schriftlich dargebotenen Text, einer arabischen Fabel, mußten zunächst fünf Fragen beantwortet werden. Der Schüler sollte bei dieser Aufgabe die Verständniskapazität in der Muttersprache und seine sprachproduktive Veranlagung zeigen. Die Aufgabe, eine passende Überschrift und eine sinnvolle Ergänzung der Geschichte zu finden, schloß die textbezogene Prüfung ab. Der grammatische Teil der Sprachprüfung verlangte die Bestimmung von Wortarten, Analogiebildungen und die Bildung der arabischen Plural- und Dualform.

Die Organisation des Testverfahrens wurde dadurch erschwert, daß die im Testverfahren eingesetzten deutschen Lehrer die arabische Sprache nicht wie ihre eigene beherrschen, die ägyptischen Kollegen, von ein paar Ausnahmen abgesehen, überhaupt kein Deutsch verstehen. Die Lösung fand sich im eigenen Haus, 28 sprachbegabte und für diese Aufgabe geeignete Schülerinnen aus den Klassen 12, 11, 10 und 9 sagten ihre Mitarbeit bei der Durchführung und Vorbereitung des Tests zu. Diese Gruppe bildete schließlich den eigentlichen Kern der Prüfergruppe. In einem Seminar, das über einen Zeitraum von drei Monaten die einzelnen Phasen des Testverfahrens vorbereitete und probte, wurden diese Schülerinnen mit ihrer Aufgabe vertraut gemacht. Dabei ergab sich u. a. beim Einstudieren des Instruktionstextes für das Intelligenzverfahren ein typisch „ägyptisches“ Problem. Die ins Arabisch übertragene Form war zu „hoch“ für 10jährige. Der Text mußte deshalb vereinfacht werden. Die neue Form der Übersetzung, von den Schülerinnen selbst entwickelt,

entsprach zwar ziemlich genau der Verständnissfähigkeit unserer zu testenden Schüler, sie war aber wegen der zu „volkstümlichen“ Begriffe schriftlich nur sehr schwer zu fixieren. Beim Einstudieren des Textes half schließlich das Tonband aus, mit dem wir bei verschiedenen Probeläufen den Text festgehalten hatten. Um die Testanforderungen im Bereich von Intelligenz und Logik immer wieder auf ihre Kommunikationsfähigkeit zu überprüfen, um herauszufinden, welche Formulierungen vielleicht von dem Prüfling gar nicht verstanden werden, probierten wir das Intelligenzverfahren zweimal mit Kindern aus unserer Schule aus, einmal standen uns „originale“ Testpersonen, Schüler einer ägyptischen Grundschule, zur Verfügung.

Das Verfahren war wichtig, denn im Bereich des Logik-Tests mußten wir nach den Probeläufen Veränderungen vornehmen, weil einzelne Schüler das eigentliche Problem gar nicht erfassen konnten. Für die ägyptischen Schülerinnen unserer Schule brachten diese Hospitationen einen praxisbezogenen Einblick in ihre Aufgabe beim zukünftigen Test.

Die deutschen Kollegen, auf ihre Aufgabe im Testverfahren in einer gesonderten Konferenz vorbereitet, wurden später der Seminargruppe der Schülerinnen zugeordnet. In einer gemeinsamen Sitzung studierten wir mit den jetzt bestimmten „Testpaaren“ (deutscher Lehrer; ägyptische Schülerin) den gesamten Testverlauf ein.

Am Tag des Tests übernahmen die Kollegen der Verwaltung der Schule die Identitätskontrolle und die Einweisung der Prüflinge, die mit ihren Eltern z. T. schon zwei Stunden vor Beginn des Tests erschienen waren. Mit einem Schild versehen, auf dem

die Nummer des Prüfraumes und die Testnummer des Prüflings vermerkt waren, verbrachten die Kinder einen ganzen Vormittag an unserer Schule. In allen 28 Gruppen verlief der Test ohne nennenswerte Schwierigkeiten. Schon nach einer Woche konnten die Korrekturen abgeschlossen und in einer Konferenz die 30 besten Schüler bestimmt werden.

Wir glauben, daß die Auslese nach diesem Verfahren wirklich die besten Begabungen in bezug auf Denk- und Lernfähigkeit erfaßt hat. Dies, verbunden mit dem Fleiß und Lerneifer der Schüler, scheint uns die Gewähr für einen erfolgreichen Aufbau des Sekundarzuges bis zum Abschluß mit der Universitätsreifeprüfung zu bieten.

Die aufgenommenen Schüler stammen vorwiegend aus dem mittleren Bürgertum, die soziale Spannweite reicht aber vom Sohn des Arztes bis zur Tochter eines Schneiders. Die soziale Integration wird kaum Schwierigkeiten bereiten. Eine unterrichtliche Zusammenführung mit den Schülern der traditionellen Oberschule wird nach Klasse 9 oder 10 ins Auge gefaßt, damit auch diese Schüler die Möglichkeit haben, die ägyptische Universitätsreifeprüfung nach Klasse 12 und das Abitur nach Klasse 13 abzulegen.

Wir glauben, mit dem Aufbau dieses Zuges der Forderung nach sozialer Offenheit Rechnung zu tragen und begabten Schülern eine Aufstiegschance zu bieten ohne Rücksicht auf Stellung und Einkommen der Eltern.

Der neue Sekundarzug in Verbindung mit zwei Zügen, die von der Vorschulklasse bis zur Reifeprüfung führen, scheint mir für die örtlichen Gegebenheiten die zur Zeit optimale Schulstruktur.

Manfred PROKOP

Lernstrategien im Sprachlabor

Der Mangel an „harten“ Forschungsergebnissen über die Effizienz und Effektivität des Sprachlabors im Zweitsprachunterricht kann vielleicht als Grund dafür gesehen werden, daß sowohl Lehrer wie Lerner den Gebrauch des Labors oft auf ein Minimum beschränken. Um beiden Gruppen methodische Hinweise zum erfolgreichen Einsatz des Sprachlabors anbieten zu können, hat sich eine Forschungsgruppe an der Univer-

sität Alberta in einer Langzeituntersuchung zum Ziel gesetzt, (1) die Lernstrategien von Studenten zu bestimmen, während sie im Labor lernen, (2) diese Strategien, wo möglich in Gruppen zusammenzufassen, die ihnen zugrundeliegende kognitive Prinzipien realisieren, und (3) diese Strategiekomplexe mit tatsächlichem Lernerfolg in Beziehung zu setzen.

Obwohl die Untersuchung noch mehrmali-

ger Replikation bedarf, ist sowohl die Zahl der daran beteiligten Studenten (170) wie auch ihre Distribution über verschiedene Kurse, Niveaus und Sprachen (10 verschiedene Kurstypen mit insgesamt 28 verschiedenen Sektionen von Sprachkursen) und weiter die statistische Eindeutigkeit der Ergebnisse derartig hoch, daß man wohl recht zuverlässige Schlüsse zu ihrer Verallgemeinerung ziehen darf.

Sieben Faktoren wurden identifiziert, denen man die 64 auf Grund von Interviews mit Studenten erstellten Lernstrategien zuordnen kann, und zwar:

Strategienkomplexe zur Rezeption

Mitlesen im Text zur Erleichterung des Hörverständnisses, Verwendung des Wort- und Satzkontexts und Assoziation mit Bekanntem zur Erleichterung des Hörverständnisses; Schreiben zur Fixierung des Klangbildes; lautes Sprechen (Vokalmotorik) zur Fixierung des Gehörten.

Strategienkomplexe zur Imitation

Analyse der gehörten Kommunikation in ihre Komponenten und die ihnen zugrundeliegenden strukturellen Prinzipien mit darauffolgender Modellimitation; globale (d. h. nicht in Details auflösende) Imitation des gehörten Modells.

Strategien zur Produktion

Komponentielle Analyse und freie, kreative Produktion.

Mit Ausnahme der Schreibstrategien und der globalen Modellimitation waren die Studenten der Auffassung, daß die genannten Komplexe von Häufigkeit und Wichtigkeit seien. In der weiteren Analyse zeigte sich, daß

1. die Lernstrategien positiv mit Lernmotivation korrelierten, d. h. je höher die den Lernstrategien zugemessene Bedeutung, desto höher die Motivation, und umgekehrt;
2. die Lernstrategien systematisch mit Erfolg korrelierten. Die kognitiven Leistungen von ausgezeichneten Studenten unterschieden sich von jenen schlechter Studenten dadurch, daß die erstere Gruppe beim Zuhören und Üben den grammatischen Prinzipien genaueste Aufmerksamkeit widmete; den Kontext, in dem Wörter erschienen, analysierten; Satzmuster zur Verwendung in echten Kommunikationssituationen von den

Übungen abstrahierten; laut wiederholten; bestätigende Modellantworten im Vierphasendruck laut wiederholten und überhaupt bis zur Fastperfektion üben;

3. schließlich erwies sich, daß Lernstrategien — zusätzlich zu Motivation und kognitiven Fähigkeiten — eine äußerst große Rolle spielen müssen, weil diese drei großen Faktoren zusammengekommen die Zensuren der Deutschstudenten mit praktisch hundertprozentiger Sicherheit voraussagen ließen. Es scheint daher, daß Lernerfolg in einer Zweitsprache zum großen Teil auch von der verwendeten Lernweise abhängig ist.

Abschließend wurde ein Modell einer Laborstunde vorgestellt, in dem die oben erzielten Forschungsergebnisse realisiert sind; im Aufbau zielt dieses Modell auf maximalen Lernerfolg aller Studenten ab. Da nur der Klassenlehrer imstande ist, die Lernumgebung lernergerecht strukturieren zu können, muß der Laborunterricht integrierter Bestandteil des Gesamtprogramms sein; das Labor wird also nicht von einem Assistenten oder Techniker gegeben.

1. Der Lehrer präsentiert entweder über das Mikrophon oder live zur Klasse die einzuübende Struktur, und zwar im Kontext eines natürlichen, kohärenten Textes; er fordert die Studenten auf, die Charakteristika der neuen Form zu beachten und, wo möglich, eine verallgemeinernde Feststellung über Form, Distribution der Verwendung etc. zu machen. Wenn notwendig, klärt der Lehrer Inexaktheiten, Fragen etc. und schreibt das der Form zugrundeliegende Prinzip in abgekürzter Form an die Tafel, damit die Studenten es während des ganzen Übungsverlaufs vor sich haben können.
2. Der Lehrer führt dann die Tonbandübung mit den Instruktionen und/oder Beispielen ein, vergewissert sich, daß alle wissen, was zu tun ist; stoppt dabei das Band, falls sich das für notwendig erweisen sollte. Die Studenten beginnen die Übung vor aufgeschlagenem Buch, wiederholen laut, lesen mit, nehmen aber die Wiederholungsphase nicht auf Band auf. Der Lehrer überwacht jetzt besonders die schwächeren Studenten und achtet darauf, ob der Chor relativ gleichmäßig, schnell und richtig antwortet. Wenn nötig, spielt er die Wiederho-

lungsphase noch einmal durch; auf jeden Fall sollen die Studenten in einem Vierphasendrill den bestätigenden Modellrespons laut wiederholen. Am Ende der Übung läßt er u. U. ganz kurz wiederholen, wie das strukturelle Prinzip an der Tafel in der Übung realisiert wurde. Auf jeden Fall vergewissert er sich, daß das Prinzip rezeptiv verstanden und imitativ eingeschliffen wurde.

3. In der Produktionsphase nehmen jetzt die Studenten Modell und eigene Antwort auf; falls notwendig, lesen die Studenten im Buch mit. Der Lehrer hört wohl mit, unterbricht aber nicht, sondern macht sich Notizen, wer in der Individualarbeitsphase Hilfe brauchen wird.
4. Die Studenten spielen das Band zurück, und je nach Art und Schwierigkeit der Übung hören sie aktiv zu, ohne gleich noch einmal aufzunehmen, oder machen die Produktionsphase sofort noch einmal laut durch. Hier ist die Gelegenheit für den Lehrer, individuell mit den Studenten zu arbeiten, Fragen zu klären, die Aussprache zu verbessern, etc. Immer sollten alle Studenten genau wissen, was sie zu tun haben — besonders die schnelleren; denen läßt man ein schwierigeres Zweitprogramm vorspielen, mit dem sie üben, oder man bietet Kontextual- und/oder Konversations-

übungen an. Auf jeden Fall sollen alle Studenten die Übung erfolgreich abwickeln können, ohne ins Buch blicken zu müssen: erst dann, wenn die Antworten richtig und flüssig bei praktisch allen zu hören sind, ist das Lernziel erreicht.

5. Die Studenten nehmen die Kopfhörer ab und werden in noch einigen Beispielen, die der Lehrer zusätzlich zu den im Buch präsentierten gibt, auf Richtigkeit der Antwort überprüft; u. U. muß der Lehrer noch einmal zum Tonband und zu weiterer Übung zurückkehren.
6. Der Lehrer fordert die Studenten auf, selbst Sätze zu bilden, die das Gelernte verwirklichen. Schließlich bietet der Lehrer kommunikative Situationen an, in denen das Gelernte in einer relativ natürlichen Situation verwendet wird.

Auf diese Weise durchläuft der Lernprozeß zyklisch alle Stufen von Rezeption über Imitation zur Produktion, und das Sprachlabor kann die dafür intendierte Funktion richtig übernehmen; die nächste Gruppe von Übungen schlosse sich nun hier an, bis das Ende der Laborstunde erreicht ist. Je nach Lernziel und Lernniveau sind ähnliche Übungen kontextualisierter Art für den Fortgeschrittenenunterricht mit oder ohne Lehrerüberwachung zu organisieren, damit die Arbeit im Labor so effektiv wie nur möglich gestaltet ist.

Ohne Kommentar

An den Vorsitzenden des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

Sehr geehrter Herr Dr. Sauer!

Das erste Schreiben, das ich vom Verband deutscher Lehrer im Ausland erhielt, ist vom 17. 8. 1967 und ist geschrieben von Herrn Oberstudiendirektor a. D. Bernhard Gade aus Celle, in dem er mir mitteilte, daß mein Fall in der Vorstandssitzung vom 24. 8. desselben Jahres besprochen werden würde und der Referentin für Rechts- und Sozialfragen, Frau Dr. Foerster, weitergereicht werden würde. Das war vor nunmehr 11 Jahren.

Jetzt ist meinem Gesuch stattgegeben worden. Als Ausdruck meines Dankes sende ich dem Verband DM 1000,—.

*Mit freundlichen Grüßen!
Ihr gez. Reinke*

Anm.: Der Vorstand des VdLiA hat auf seiner Vorstandssitzung am 16. 9. 78 beschlossen, die 1000,— DM Frau Josefine Wankel, Mexico, zur Unterstützung ihrer anerkennenswerten Arbeit zu überweisen (siehe Bericht: Bildungshilfe auf eigene Faust, Heft 2/78).

Grundsätze zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe an deutschen Auslandschulen

Vereinbarung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland vom 7. Juli 1972

(verabschiedet vom Ausschuß für das Auslandsschulwesen am 12. April 1978)

1. Allgemeines

1.1 Die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe an deutschen Auslandschulen ist an die „Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ der Kultusministerkonferenz vom 7. Juli 1972 gebunden.

1.1.1 Es ist notwendig, grundsätzliche Fragen, die mit dem besonderen Charakter der Auslandschulen zusammenhängen, einheitlich zu regeln.

Das geschieht in diesen Grundsätzen, die für alle Auslandschulen verbindlich sind.

1.1.2 Es wird weiterhin notwendig sein, nach örtlichen Gegebenheiten für einzelne deutsche Auslandschulen besondere Regelungen zu treffen. Solche Regelungen bedürfen der Genehmigung des Auslandsschulsausschusses.

1.2 Der Durchführung der Reform legen die deutschen Auslandschulen die Organisationsform eines Landes der Bundesrepublik Deutschland zugrunde; dabei sind diese Grundsätze den Regelungen des betreffenden Landes übergeordnet.

Es wird empfohlen, mit Schulen, die schon über Erfahrungen mit der Reform verfügen, zusammenzuarbeiten.

1.3 Die Abiturprüfung wird nach der Ordnung der deutschen Abiturprüfung im Ausland durchgeführt.

1.4 Für die neugestaltete Oberstufe an deutschen Auslandschulen (Jahrgangsstufen 11–13) ist ein Mehraufwand von Lehrerstunden von etwa 10% gegenüber dem bisherigen Unterrichtsumfang auf der Oberstufe vertretbar.

2. Organisation

2.1 Aufbau der Oberstufe

Im Hinblick auf die Verkürzung des 2. Halbjahres der Jahrgangsstufe 13 (13/2) durch die Prüfungstermine beginnt die Hauptphase in der zweiten Hälfte der Jahrgangsstufe 11 (11/2).

2.1.1 Das erste Halbjahr der Jahrgangsstufe 11 (11/1) bildet die Einführungsphase. Sie dient der Vorbereitung der Hauptphase und kann folgendermaßen gestaltet werden:

Entweder wird schon zu Beginn von 11/1 eine Differenzierung nach Leistungs- und Grundkursen vorgenommen; eine Korrektur der Fächerwahl kann am Ende von 11/1 erfolgen;

oder die Differenzierung nach Leistungs- und Grundkursen beginnt erst mit dem 2. Halbjahr der Jahrgangsstufe 11(11/2).

2.1.2 Die Hauptphase umfaßt das zweite Halbjahr der Jahrgangsstufe 11 (11/2), die beiden Halbjahre der Jahrgangsstufe 12 (12/1 und 12/2) und das erste Halbjahr der Jahrgangsstufe 13 (13/1).

In der Hauptphase sind die Qualifikationen der Leistungs- und Grundkurse des Punktekreditsystems zu erbringen.

2.1.3 Das erste Halbjahr der Jahrgangsstufe 13 (13/1) endet am 31. Januar.

2.1.4 In der Schlußphase (13/2) werden nur die Kurse der Prüfungsfächer bis zur mündlichen Abiturprüfung fortgeführt und die Abiturprüfung abgehalten.

2.1.5 Die Abiturprüfung findet einmal im Jahr, und zwar im 2. Halbjahr der Jahrgangsstufe 13 (13/2), statt.

2.2 Bildung von Kursen

2.2.1 Leistungs- und Grundkurse sind Fächern zuzuordnen.

2.2.2 In der Regel werden Leistungskurse gesondert neben Grundkursen angeboten.

2.2.3 Leistungs- und Grundkurse können jahrgangsübergreifend organisiert werden.

2.2.4 Leistungs- und Grundkurse sollten in der Regel nicht mehr als 20 und nicht weniger als 8 Schüler umfassen. Kleinere Kurse können eingerichtet werden, sofern der Mehraufwand von Lehrerstunden gegenüber der bisherigen Oberstufe nicht mehr als 10 % beträgt (siehe 1.4).

2.2.5 Leistungskurse sind fünfstündig anzubieten.

2.2.6 Leistungskurse werden nach den Möglichkeiten der Schule in den folgenden Fächern angeboten: Deutsch, Fremdsprachen; Gemeinschaftskunde, Geschichte, Erdkunde; Mathematik, Physik, Chemie, Biologie.

Die Einrichtung eines Leistungskurses in einer Fremdsprache setzt voraus, daß die Fremdsprache mindestens ab Klasse 9 kontinuierlich unterrichtet wurde.

2.2.7 Die Zulassung weiterer Leistungsfächer ist in begründeten Einzelfällen möglich. Der Auslandschulausschuß entscheidet über einen entsprechenden Antrag.

2.2.8 Frühestens nach der ersten Abiturprüfung der Schule ist es mit Genehmigung des Auslandschulausschusses möglich, auch neue Fächer, und zwar als Grundkurse, anzubieten.

2.2.9 Die Kurse der Abiturfächer und die zur Erfüllung der Mindestbedingungen notwendigen Kurse werden als Folgekurse angelegt, d. h. sie bauen inhaltlich und methodisch kontinuierlich aufeinander auf.

2.2.10 Eine Facharbeit ist an deutschen Auslandsschulen nicht vorgesehen. Die Ausgleichsregelung ist in der Ordnung der deutschen Abiturprüfung im Ausland enthalten.

2.3 Maßnahmen zur Bildung von Kursen in kleineren Oberstufen

2.3.1 Leistungskurse können mit Hilfe von Zusatzkursen zu Grundkursen gebildet werden („Aufstockung“).

2.3.2 Grundkurse (mit Ausnahme von

2stündigen) können um eine Stunde gekürzt werden.

2.4 Teilnahmepflicht

Der Schüler ist verpflichtet, an allen Kursen, die er belegt hat, teilzunehmen. Der Fachlehrer stellt zu Beginn der Unterrichtsstunde die Anwesenheit der Kursteilnehmer fest. Bei häufigem Versäumnis von Kursstunden kann die Anerkennung des Kurses versagt werden. Die Schule trifft hierfür eine Regelung.

2.5 Aufnahme in die Jahrgangsstufen 12/13

Am Ende der Jahrgangsstufe 11 wird auf Grund der Leistungen des Schülers im 2. Halbjahr (11/2) über seine Aufnahme in die Jahrgangsstufen 12/13 entschieden. Schüler, die nicht aufgenommen werden, können in der Regel die Jahrgangsstufe 11 wiederholen. Näheres ist in den Richtlinien für die Aufnahme in die Jahrgangsstufen 12/13 (siehe Anlage 2) geregelt.

3. Lehrpläne

3.1 Die deutschen Auslandsschulen übernehmen nach eigener Wahl lernzielorientierte Lehrpläne der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

3.2 Es wird empfohlen, daß eine Schule die Lehrpläne für alle Fächer von einem Land übernimmt.

3.3 Zumindest sind die Lehrpläne eines Aufgabenfeldes bzw. Fachbereiches (Muttersprache und Fremdsprachen; künstlerische Fächer; gesellschaftswissenschaftliche Fächer; Mathematik und Naturwissenschaften; Religionslehre, Ethik, Philosophie) von einem Land zu übernehmen.

3.4 Abweichungen von diesen Regelungen können nur in begründeten Ausnahmefällen genehmigt werden.

3.5 Soweit es auf Grund besonderer Gegebenheiten des Gastlandes erforderlich ist, sind in den betreffenden Fächern zu den übernommenen Lehrplänen „Anhänge“ zu erarbeiten, die diese Gegebenheiten berücksichtigen.

4. Bedingungen für die Fächerwahl

4.1 Deutsch ist, wenn es nicht als Leistungsfach gewählt wird, als Grundkursfach in den 4 Halbjahren der Hauptphase zu belegen. Es wird keine Trennung von Sprache und Literatur vorgenommen.

Falls Deutsch als Grundkursfach belegt wird, ist die Bewertung der vier Kurse in die Teilqualifikation einzubringen.

4.2 Die fremdsprachlichen Verpflichtungen nach Ziffer 7.5.2 der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz vom 7. 7. 1972 sind in einer fortgeführten Fremdsprache zu erfüllen.

Sofern die Landessprache zu den verbindlichen Unterrichtsfächern der Schule gehört, ist sie, wenn sie nicht als Leistungsfach gewählt wird, als Grundkursfach in den vier Halbjahren der Hauptphase zu belegen.

Schüler, die in den Klassen 7 — 10 keinen Unterricht in einer 2. Fremdsprache erhalten haben, müssen den Unterricht in einer zweiten Fremdsprache vom 1. Halbjahr der Jahrgangsstufe 11 (11/1) bis zum Ende der Hauptphase in Grundkursen besuchen.

4.3 Sofern Geschichte nicht als eigenständiges Fach unterrichtet wird, muß der Fachschwerpunkt Geschichte im Rahmen der Gemeinschaftskunde besonderes Gewicht erhalten.

4.4 Wird Geschichte oder Erdkunde als Leistungsfach oder durchgehendes Grundkursfach gewählt, sind zwei Grundkurse in Gemeinschaftskunde mit anderen Fachschwerpunkten verbindlich.

4.5 Die Behandlung des Faches Religionslehre und die Zuordnung zu einem Aufgabenfeld werden den Schulen freigestellt (entsprechend den Ziffern 4.1 und 4.5 der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz vom 7. 7. 1972).

Die Schulen können für Schüler, die am Religionsunterricht nicht teilnehmen, die Teilnahme an einem Ersatzunterricht (z. B. Ethik, Philosophie) verbindlich machen.

In der Abiturprüfung kann Religionslehre (bzw. das als Ersatz gewählte Fach) nur 4. Prüfungsfach sein. Sofern Religionslehre (bzw. das als Ersatz gewählte Fach) nicht dem gesellschaftswissenschaftlichen Auf-

gabenfeld zugeordnet ist, kann es als 4. Prüfungsfach nur dann gewählt werden, wenn die 3 anderen Prüfungsfächer die 3 Aufgabenfelder abdecken.

Bei der Zuordnung des Faches Religionslehre (bzw. des als Ersatz gewählten Faches) zum gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld müssen die Schüler mindestens zwei Halbjahreskurse in Geschichte oder in Gemeinschaftskunde mit Fachschwerpunkt Geschichte in die Gesamtqualifikation einbringen.

4.6 Die Fächer Bildende Kunst, Musik und Sport können nur als 4. Prüfungsfach gewählt werden. Es bedarf hierzu eines besonderen Antrags der Schule und der Genehmigung des Auslandschulausschusses. Bei einer Änderung der Voraussetzungen ist die Genehmigung erneut zu beantragen.

4.7 Keines der gewählten Leistungsfächer kann als Grundkursfach belegt werden.

5. Verfahren bei der Einführung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe an deutschen Auslandschulen

5.1 Spätestens ein Jahr vor dem geplanten Termin für die Einführung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe beantragt die Schule beim Auslandschulausschuß hierfür die Genehmigung (s. Anlage 3).

5.2 Für die Angaben zu dem Organisationsplan und den Lehrplänen gelten die Ziffer 1.2 und die Ziffer 3 dieser Grundsätze.

5.3 Mit dem Antrag sind außerdem gegebenenfalls besondere Regelungen nach Ziffer 1.1.2 mit Begründung zu beantragen.

6. Diese **Neufassung der Grundsätze** tritt an die Stelle der Fassung vom 25. 9. 1975. Sie berücksichtigt die für die Auslandschulen relevanten Bestimmungen der auf den Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 7. 7. 1972 folgenden Vereinbarungen.

Mit guten Wünschen für das neue Jahr
— 1979 —
grüßt Sie der Vorstand des VdLiA

Neugestaltete gymnasiale Oberstufe an deutschen Auslandschulen

(Stand: Schuljahr 1978/79)

Deutsche Auslandschulen, die ihre gymnasiale Oberstufe nach den Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz neugestalten bzw. neugestaltet haben:

Belgien:	Deutsche Schule Brüssel
Frankreich:	Deutsche Schule Paris
Griechenland:	Deutsche Schule Athen
Großbritannien:	Deutsche Schule London
Iran:	Deutsche Schule Teheran
Italien:	Deutsche Schule Rom
	Deutsche Schule Mailand
	Istituto Giulia Mailand
	Deutsche Schule Genua
Japan:	Deutsche Schule Tokyo
Niederlande:	Deutsche Schule Den Haag
	Arnold-Janssen-Schule in Steyl
	Kolleg St. Ludwig in Vlodrop
USA:	Deutsche Schule Washington

Die deutsche Abiturprüfung im Ausland als Abschlußprüfung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe wurde erstmals im Jahre 1977 an der Deutschen Schule Brüssel und der Deutschen Schule Rom abgehalten.

Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der Kultusministerkonferenz

Deutsche Schulen im Ausland, die von der Kultusministerkonferenz als deutsche Auslandschule anerkannt sind

(Stand: 1. September 1978)

Die Gleichstellung einer deutschen Schule im Ausland bzw. der deutschen Abteilung einer Schule im Ausland mit öffentlichen Schulen in der Bundesrepublik Deutschland erfolgt mit der Anerkennung durch die Kultusministerkonferenz als Deutsche Auslandschule einer bestimmten Form. Die Anerkennung erfordert, daß bestimmte pädagogische, strukturelle, personelle und materielle Voraussetzungen erfüllt werden. Die von der Auslandschule für ihre anerkannte Form erteilten Zeugnisse sind denen vergleichbarer öffentlicher Schulen in der Bundesrepublik Deutschland gleichwertig.

Die Kultusministerkonferenz hat folgende Anerkennungen ausgesprochen (Datum des Beschlusses in Klammern):

1. Deutsche Auslandschule, die zur Reife-/Abiturprüfung führt

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	
	AFCENT-Schule in Brunssum	(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)
USA:	Deutsche Schule Washington	(13. 3. 1973)
Venezuela:	Deutscher Zweig der Humboldt-Schule in Caracas	(13. 12. 1977)

2. Deutsche Auslandschule, die zur Schlußprüfung führt (Abschluß der 10. Klasse eines gymnasialen Bildungsganges)

Afghanistan:	Deutsche Schule Kabul	(11. 3. 1969)
Costa Rica:	Humboldt-Schule in San José	(20. 7. 1976)
Indonesien:	Deutsche Schule Jakarta	(12. 5. 1962)
Nigeria:	Deutsche Schule Lagos	(16. 4. 1975)
Spanien:	Deutsche Schule Valencia	(14. 10. 1971)
	Deutsche Schule Las Palmas de Gran Canaria	(13. 12. 1968)
	Deutsche Schule Santa Cruz de Tenerife	(10. 9. 1964)
	Deutsche Schule in der Provinz Málaga	(6. 6. 1978)
Türkei:	Privatschule der Deutschen Botschaft Ankara	(5. 4. 1968)
Uruguay:	Deutsche Schule Montevideo	(27. 4. 1970)

3. Deutsche Auslandschule, die zum Hauptschulabschluß führt

Iran:	Deutsche Schule Busher	(3. 11. 1977)
Liberia:	Deutscher Zweig des Educational Center Bong Range in Monrovia	(17. 2. 1971)
Saudi-Arabien:	Deutsche Schule / Firmenschule der Hochtief AG in Djidda	(7. 8. 1978)

Den meisten der unter 1. und 2. genannten Schulen bzw. Schulabteilungen hat die Kultusministerkonferenz außerdem die Berechtigung verliehen, Abschluszeugnisse der Hauptschule und / oder Realschule zu erteilen.

Prüfungen zur Erlangung einer deutschen Hochschulzugangsberechtigung an Schulen im Ausland (1. April bis 31. Juli 1978)

Zwischen dem 1. April und dem 31. Juli 1978 sind an 31 Schulen im Ausland Prüfungen zur Erlangung einer deutschen Hochschulzugangsberechtigung abgehalten worden. Diese Prüfungen fanden unter dem Vorsitz eines Beauftragten der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland statt, den der Präsident dieser Konferenz im Einvernehmen mit dem Auswärtigen Amt bestellte.

I.

Deutsche Reifeprüfungen fanden an folgenden Deutschen Auslandschulen, die zur Reifeprüfung führen, statt:

Ägypten:	Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo
Äthiopien:	Deutsche Schule in Addis Abeba
Finnland:	Deutsche Schule (Pestalozzi-Schule) in Helsinki
Frankreich:	Deutsche Schule in Paris
Griechenland:	Deutsche Schule (Dörpfeld-Gymnasium) in Athen
Iran:	Deutsche Schule in Teheran
Italien:	Deutsche Schule in Genua
	Deutsche Schule in Mailand
	Deutsche Schule Istituto Giulia in Mailand

Japan:	Deutsche Schule in Tokyo
Niederlande:	Deutsche Schule in Den Haag
	Deutsche Abteilung der Internationalen AFCENT-Schule in Brunssum
	Arnold-Janssen-Schule in Steyl
	Kolleg St. Ludwig in Vlodrop
Portugal:	Deutsche Schule in Lissabon
	Deutsche Schule in Porto
Schweden:	Deutsche Schule in Stockholm
Spanien:	Deutsche Schule (Colégio San Alberto Magno) in Barcelona
	Deutsche Schule (Colégio San Bonifacio) in Bilbao
	Deutsche Schule (Colégio de San Miguel) in Madrid
USA:	Deutsche Schule in Washington
Venezuela:	Deutscher Zweig der Humboldt-Schule in Caracas

Diese Prüfungen wurden nach der Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland vom 30. April 1974 (i. d. F. v. 7. 6. 1974) durchgeführt).

II.

Zum zweiten Mal wurden deutsche Abiturprüfungen an Deutschen Auslandsschulen abgehalten, die ihre gymnasiale Oberstufe nach der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz vom 7. 7. 1972 in Verbindung mit den vom Auslandschulausschuß festgelegten Grundsätzen neugestaltet haben:

Belgien:	Deutsche Schule in Brüssel
Italien:	Deutsche Schule in Rom

Die Abiturzeugnisse der Deutschen Schule Brüssel sind mit Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 8. 7. 1975 den an Gymnasien in der Bundesrepublik Deutschland erworbenen Zeugnissen der allgemeinen Hochschulreife als gleichwertig anerkannt, diejenigen der Deutschen Schule Rom mit Beschluß vom 22. 3. 1976. Die Zeugnisse tragen einen entsprechenden Vermerk.

III.

Folgende Schule wurde von der Kultusministerkonferenz zur Abhaltung einer deutschen Reifeprüfung ermächtigt:

Türkei:	Deutsche Schule in Istanbul
---------	-----------------------------

Diese Prüfung wurde nach der Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland vom 30. April 1974 (i. d. F. v. 7. Juni 1974) durchgeführt, an ihr nahmen ausschließlich nichttürkische Schüler teil (siehe auch Abschn. IX).

IV.

Die Kultusministerkonferenz erteilte einer Privatschule im deutschsprachigen Ausland die Genehmigung, eine deutsche Reifeprüfung abzuhalten:

Schweiz:	Institut auf dem Rosenberg in St. Gallen
----------	--

Dieser Reifeprüfung lag die Ordnung für deutsche Reifeprüfungen an Privatschulen im deutschsprachigen Ausland vom 3. April 1970 zugrunde.

V.

An folgenden deutschen Schulen im Ausland konnte nach Besuch eines von der Kultusministerkonferenz genehmigten 13. Schuljahres, das auf den bis zur Hochschulreife des Gastlandes führenden Lehrgang aufbaut, durch erfolgreiche Teilnahme an einer Erweiterten Ergänzungsprüfung ein deutsches Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife erworben werden:

Kolumbien:	Colégio Andino — Deutsche Schule in Bogotá
Mexiko:	Deutsche Schule „Alexander von Humboldt“ in Mexiko-Stadt

Diese Prüfungen wurden nach der Ordnung der Erweiterten Ergänzungsprüfung zu einem ausländischen Zeugnis der Hochschulreife an deutschen Schulen im Ausland vom 18. Juli 1975 abgehalten.

VI.

An der Deutschen Abteilung der Internationalen SHAPE-Schule in Shape/Belgien wurde auf der Grundlage des belgischen Schulabschlußzeugnisses eine Prüfung zur Erlangung eines deutschen Zeugnisses der allgemeinen Hochschulreife nach der für diese Schule geltenden Prüfungsordnung vom 14. Februar 1969 durchgeführt.

VII.

An der Deutschen Abteilung der Internationalen Französischen Schule in St. Germain-en-Laye wurde eine Reifeprüfung, die sich für deutsche Schüler in einen französischen und einen deutschen Teil gliedert, nach der für diese Schule geltenden Prüfungsordnung durchgeführt. Diese Zeugnisse sind mit Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 13. 12. 1968 als Reifezeugnis anerkannt.

VIII.

An den Deutschen Schulen in Athen und Thessaloniki wurde für Schüler nichtdeutscher Staatsangehörigkeit eine Prüfung zur Feststellung der deutschen Hochschulreife nach der für diese Schule geltenden Prüfungsordnung (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 10. November 1975) abgehalten.

IX.

An der Deutschen Schule Istanbul wurde für türkische Absolventen, die an der Schule eine Zugangsberechtigung zu deutschen Hochschulen erwerben möchten, bei freiwilliger Teilnahme eine Prüfung zur Erlangung der deutschen allgemeinen Hochschulreife durchgeführt. Die der Prüfung zugrundeliegende Prüfungsordnung wurde von der Kultusministerkonferenz durch Beschluß vom 28. März 1977 genehmigt.

Prüfungen für das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz an Schulen im Ausland

(Stand: 1. September 1978)

Ägypten:	Deutsche Schule der Borromäerinnen in Kairo Deutsche Schule der Borromäerinnen in Alexandrien
Argentinien:	Goethe-Schule Buenos Aires Pestalozzi-Schule Buenos Aires Instituto Ballester in Villa Ballester Hölters-Schule in Villa Ballester Deutsche Schule Córdoba
Bolivien:	Deutsche Schule „Mariscal Braun“ in La Paz Deutsche Schule Santa Cruz
Brasilien:	Colegio Humboldt in Sao Paulo Colegio Visconde de Porto Seguro in Sao 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
Dänemark:	St. Petri-Schule Kopenhagen
Ecuador:	Deutsche Schule Quito Colegio Humboldt Guayaquil
El Salvador:	Deutsche Schule San Salvador

Frankreich:	Lycée 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 Deutsche Schule Medellín
Mexiko:	Deutsche Schule „Alexander-von-Humboldt“ in Mexiko-Stadt Deutsche Schule „Alexander-von-Humboldt“ in Puebla
Paraguay:	Goethe-Schule in Asunción Zentralschule Fernheim in Filadelfia
Peru:	ESEP Middendorf in Lima Colegio Peruano Aleman „Max Uhle“ in Arequipa Deutsche Ursulinenschule in Lima Deutsche Schule „Beata Imelda“ in Chosica-Lima
Spanien:	Deutsche Schule San Sebastian Deutsche Schule Santa Cruz de Tenerife Deutsche Schule Sevilla
Uruguay:	Deutsche Schule Montevideo
Venezuela:	Colegio Humboldt in Caracas

Rückkehr von Schulleitern in den Heimatschuldienst

Am 1. 1. 1979 tritt das neue Schleswig-Holsteinische Schulgesetz in Kraft. Eine interessante Passage gibt uns Anlaß, das Thema der Wiedereingliederung zurückkehrender Schulleiter aus dem Auslandsschuldienst erneut aufzugreifen. Tatsache ist, daß in vielen deutschen Ländern der Auslandsschulleiter auf pures Wohlwollen angewiesen ist, will er eine seiner nachgewiesenen Qualifikation entsprechende Stellung erlangen. Im Normalfall begegnet er Ungläubigkeit, Achselzucken oder Bedauern über nicht vorhandene Handhaben und Möglichkeiten. Es fehlt eine vernünftige, generelle Regelung! Schleswig-Holstein scheint sich entschlossen zu haben, damit aufzuräumen. Entspricht die künftige Realisierung dem Text, dann sollte er beispielhaft für zu erwartende Regelungen in anderen Bundesländern sein, und der KMK empfohlen! In Abschnitt IV, Titel 2, Bestellung des Schulleiters, heißt es:

§ 80

Ausnahmen

(1) Die §§ 77 bis 79 (Verfahren bei der Wahl der Schulleiter. Die Red.) finden keine Anwendung

1. bei einem Lehrer, der mindestens vier Jahre

a) in der Schulverwaltung,

b) in einer öffentlichen zwischenstaatlichen oder überstaatlichen Organi-

sation oder einer ähnlichen Einrichtung oder

c) in leitender Stellung in der Lehrerbildung oder im Auslandsschuldienst tätig war.

(2) In den Fällen des Absatzes 1 Nr. 1, 2 und 4 (2 bis 4 betr. andere Fälle. Die Red.) ist vor der Bestätigung eines eingesetzten Schulleiters der Schulleiterwahlausschuß zu hören.

Kurz gesagt: bewährte Schulleiter aus dem Ausland können in angemessene Stellungen eingewiesen werden. Wir wissen, daß damit eine andere Frage gelöst wäre: wie bekommt man qualifizierte Kollegen und Kolleginnen dazu, sich in leitende Stellungen im Ausland zu bewerben? — Eine weitere Passage im zitierten Schulgesetz erleichtert die Einweisung von Schulleitern, wenn es heißt: § 79: „Bewerbungen von Lehrern aus der betroffenen Schule dürfen nur berücksichtigt werden, wenn besondere Gründe dafür vorliegen.“ — Allerdings: es geht auch ohne diesen Passus. Die Frage wäre dann, ob sich die Kultusminister im Streit zwischen berechtigten Forderungen einzelner Schulen und einer vernünftigen Kulturpolitik einmal oder wie oft für die Zugereisten aussprechen.

(Zitate nach: Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz, 2. Auflage, hrsg. vom Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein, Vorwort vom Juli 1978, S. 129 und 131)

Steuertips und Hinweise aus der Rechtsprechung

Werbungskosten:

Aufwendungen eines Geographielehrers für Auslandsexkursionen sind nur dann als Werbungskosten anzuerkennen, wenn die privaten Interessen wie Erholung und Bildung fast ausgeschlossen sind. Diese Voraussetzung ist schon dann *nicht* erfüllt, wenn die Exkursion der Allgemeinheit angeboten werden, auch dann, wenn die aus der Reise gewonnenen Kenntnisse für den Unterricht verwendet werden können. (FG des Saarlandes, Urteil vom 9. 6. 1978 113/76)

Kosten für die Beseitigung eines Unfallschadens an einem privaten Kraftfahrzeug sind nur dann als Werbungskosten abziehbar, wenn sich der Unfall in ursächlichem Zusammenhang mit einer beruflich veranlaßten Fahrt ereignet hat. Dies ist dann *nicht* der Fall, wenn der Arbeitnehmer sein Fahrzeug durch einen Garagenmeister auf seine allgemeine Fahrtüchtigkeit überprüfen läßt, und wenn dabei ein Unfall herbeigeführt wird. (Urteil vom 23. 6. 1978 VI R 133/76)

Ersetzt ein Arbeitgeber seinem Arbeitnehmer die Kosten für die Benutzung seines eigenen Kraftfahrzeuges auf Dienstreisen mit den steuerlich anerkannten Pauschalsätzen, so kann der Arbeitnehmer daneben außergewöhnliche Aufwendungen, insbesondere Unfallkosten, als Werbungskosten geltend machen. Zum Begriff Unfallkosten gehören auch die Aufwendungen zur Beseitigung eines Schadens, der in Folge des Unfalls an einer Garage des Arbeitnehmers entstanden ist. (Urteil vom 10. 3. 1978 VI R 239/74)

Die mit der Anschaffung eines neuen Flügels zusammenhängenden Kreditzinsen und die Abschreibung für Abnutzung sind bei einer in der Oberstufe eines Gymnasi-

ums unterrichtenden Musiklehrerin nicht abziehbare Kosten der Lebensführung. (Urteil vom 10. 3. 1978 VI R 111/76)

Nutzt ein Arbeitnehmer ein privates Telefon in seiner Wohnung auch beruflich, so sind die beruflichen Gespräche (auf die beruflich entfallenden Gesprächsgebühren) abzugsfähige Werbungskosten. Ihr Anteil an den gesamten Gesprächsgebühren kann unter Berücksichtigung aller Umstände des Einzelfalles geschätzt werden. Dagegen sind die Telefongrundgebühren gemäß § 12 Nr. 1 EStG regelmäßig nicht in einen beruflichen und privaten Anteil aufteilbar. Die Grundgebühren sind insoweit in vollem Umfang nichtabzugsfähige Kosten der Lebensführung. (Urteil vom 19. 12. 1977 VI R 198/76)

Außergewöhnliche Belastungen:

Schenkt ein Steuerpflichtiger seiner in der DDR lebenden Schwägerin eine Waschmaschine, so handelt es sich bei diesen Aufwendungen um *nicht* abzugsfähige Kosten der Lebensführung, da die Voraussetzungen für die Anerkennung als außergewöhnliche Belastung gemäß § 33a EStG nicht gegeben sind. (BFH Urteil vom 28. 4. 1978 VI 12 145/75)

Dagegen stellen die getätigten Aufwendungen für eine Frischzellentherapie außergewöhnliche Belastungen im Sinne des § 33 EStG. Dieses Urteil ist bisher noch nicht rechtskräftig. Bei der Anwendung des § 33 EStG sei noch bemerkt, daß nur der Teil der außergewöhnlichen Belastungen das Einkommen mindert, der den Anteil der zumutbaren Belastung übersteigt.

Die Redaktion

14. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

1. bis 3. August 1979 — Stuttgart

Bericht über die Vorstandssitzung in Stuttgart 15./17. 9. 1978

Um die Vorbereitungen für die 14. Hauptversammlung des VdLiA zu treffen, tagte der Vorstand dieses Mal in der Landeshauptstadt Baden-Württembergs.

Nach eingehenden Berichten der Vorstandsmitglieder und Referenten über ihre Tätigkeiten seit der letzten Sitzung, in denen der Vorsitzende über den Entwurf des Rahmenplanes für die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen und die Stellung des Verbandes Erläuterungen gab, der Schatzmeister über Kassenangelegenheiten, Einnahmen und Ausgaben belegte, die Rechts- und Sozialreferentin, für die immer noch kein Nachfolger gefunden werden konnte, über ihre ausführlichen Besprechungen, die eine Reihe von erfolgreichen Problemlösungen bei der ZfA erbrachten, die Schriftleiterin des „Deutschen Lehrers im Ausland — MMM“ über die weiteren vorgesehenen Beiträge in unserer Zeitschrift berichteten, wurden zunächst noch einmal die bei der letzten Hauptversammlung eingereichten und die eingegangenen Anträge der Deutschen Schule La Paz und der Regionalgruppe Spanien/Portugal durchgesprochen. Die Koordination aller eingegangenen Anträge übernahm Herr KLITZING und Herr URBAN. Die Antworten werden den Antragstellern durch die Geschäftsstelle zugestellt. Es zeigte sich dabei, daß auch der Verband in grundsätzlichen Fragen, die die deutschen Auslandsschulen betreffen, viel Geduld für noch ausstehende Antworten aufbringen muß, da viele Probleme erst nach Sitzungen der zuständigen Gremien entschieden werden können. Der Vorstand wird immer erneut darum ersuchen, daß ihm eine Antwort auf seine Anfragen zugeht. Einzelfragen und -probleme unserer Mitglieder lassen sich, wenn die erforderlichen Unterlagen vorliegen, durch eine gute Zusammenarbeit mit der ZfA — hier ist Herr Neumann einmal besonders lobend zu erwähnen — oft schnell und positiv erledigen; Grundsatzfragen, die das Auswärtige Amt, das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister und die Kultusminister der einzelnen

Bundesländer zu entscheiden haben, können nicht immer umgehend beantwortet werden. Aber auch hier ist die Zusammenarbeit mit dem Verband aner kennenswert.

Der Vorsitzende nahm im Juli an der Jahrestagung des Deutschen Lehrerverbandes für Süd- und Südwest-Afrika teil, von der er aufschlußreiche Eindrücke mitbrachte. Der Kontakt zu diesem Verband soll verstärkt und für die Zukunft erfolgreich gefördert werden.

Die Vorbereitungen für die nächste Hauptversammlung waren, dank der einsatzfreudigen Arbeit unseres Ortsausschuß-Beauftragten, Herrn Kollegen ZUSCHKE aus Korntal, angelaufen. Als Tagungsstätte ist die Universität Stuttgart vorgesehen, die Festveranstaltung soll in einem Saal des Schlosses stattfinden. Als Hauptreferentin ist Frau Staatsminister HAMM-BRÜCHER, Auswärtiges Amt, vorgesehen. Das Rahmenprogramm sieht einen Besuch des Klosters Maulbronn und einen geselligen Abend in einer Höhengaststätte im idyllischen Neckartal vor.

Über die geplanten Themen der Arbeitsgruppen wurden Richtlinien festgelegt, vorgesehene Leiter und Referenten werden um ihre Mitarbeit gebeten.

Herr HÖNIG, Referent für Verbandsorganisation, berichtete über ein Rundschreiben, das er an alle Obleute der deutschen Auslandsschulen versandt hatte, in dem er um die Wahl von Delegierten, die zur Hauptversammlung nach Stuttgart kommen können, bat und hatte dazu folgenden Vorschlag ausgearbeitet: Gewählte Delegierte können sein:

1. Aktive Auslandslehrer, die sich zum Zeitpunkt der Hauptversammlung dienstlich oder privat im Inland aufhalten,
2. Auslandslehrer, die im Jahr der Hauptversammlung in die Bundesrepublik zurückkehren,
3. Mitglieder des VdLiA im Inland, die von einer Region gewählt werden und einen schriftlichen Auftrag von ihr erhalten,

4. schriftliche Stimmübertragung auf einen Delegierten bis zu 4 Stimmen.

Der Vorstand stimmte diesem Vorschlag Herrn HÖNIGS zu und hofft auf ein positives Echo.

Dem Vorstand ist es gelungen, einen Steuerberater zu gewinnen, der zunächst über grundlegende Steuerfragen in unserer Zeitschrift berichten und später auch Einzelfragen unserer Mitglieder bearbeiten wird.

Der 1. Vorsitzende, Herr Dr. SAUER, wird zum 1. 3. 1979 als Leiter des DSV Santiago durch die ZfA vermittelt. Bis zur Neuwahl eines Vorsitzenden wird der stellv. Vorsitzende sein Amt führen.

Die nächste Vorstandssitzung wurde auf den 13./14. Januar 1979 in Stuttgart festgelegt.

Ernst Beyer

Anträge der 13. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland vom 2. bis 5. August 1977 in Wiesbaden

1. Zwischenbericht

Der Auslandschulausschuß der Kultusministerkonferenz hat die Beratung der Anträge der 13. Hauptversammlung des Auslandslehrerverbandes vom 2.—5. August 1977 aufgenommen. Auf Grund des gegenwärtigen Beratungsstandes dürfen wir Ihnen einen ersten Zwischenbericht geben, der über abschließende Stellungnahmen zu folgenden Anträgen Auskunft gibt:

Antrag Nr. 25

Angesichts der umfangreichen und weiter wachsenden pädagogischen Aufgaben der deutschen Schulen im Ausland ist von seiten der Kultusministerkonferenz mehrfach, insbesondere im Zusammenhang mit dem Sonderprogramm zur Beschäftigung von ausgebildeten, noch nicht beamteten Lehrern an Auslandschulen zum Ausdruck gebracht worden, daß die Zahl der vermittelten Auslandslehrer keinesfalls reduziert werden dürfe.

Antrag Nr. 28

Für das Sonderprogramm zur Beschäftigung von ausgebildeten, noch nicht beamteten Lehrern an Auslandschulen hat die Kultusministerkonferenz am 19. Januar 1978 eine Erklärung abgegeben, deren Text als Anlage 1 diesem Schreiben beigelegt ist.

Antrag Nr. 31

Da die Frage der Beteiligung von deutschen Auslandslehrern an Gemischten Ausschüssen zu bestehenden binationalen Kulturab-

kommen nicht vom Auslandschulausschuß sachkundig beraten werden kann, ist die Kommission für Internationale Angelegenheiten der Kultusministerkonferenz gebeten worden, sich dieses Antrags anzunehmen. Der Verein deutscher Lehrer im Ausland wird von dem Beratungsergebnis in dieser Kommission unterrichtet werden.

Antrag Nr. 36

Der Auslandschulausschuß hat, soweit seine Zuständigkeit gegeben ist, die mit diesem Antrag übermittelten Forderungen bei der Einführung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe an deutschen Auslandschulen überprüft. Diese sind in die Grundsätze zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe an deutschen Auslandschulen nach der Vereinbarung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland vom 7. Juli 1972 eingebracht, die der Ausschuß für das Auslandschulwesen am 12. April 1978 verabschiedet hat. Die genannten Grundsätze liegen als Anlage 2 bei.

Mit Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 2. Juni 1978 ist die Ordnung der deutschen Abiturprüfung im Ausland in Kraft gesetzt worden.

Antrag LP 2

Der Antrag auf Einrichtung von Lehrerfortbildungsseminaren für Ortskräfte deutscher Schulen in Lateinamerika richtet sich an das Bundesverwaltungsamt/Zentralstelle für das Auslandschulwesen.

Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld

Am Sonnabend, dem 6. Mai, fand das Frühjahrstreffen im Hause der Detmolder Volkshochschule statt. Seitdem dies 400 Jahre alte Haus so vorzüglich restauriert ist und uns nun zweimal im Jahr für die Zusammenkünfte zur Verfügung steht, hat sich ein Stamm von rund 40 Teilnehmern gebildet, die sich in der angenehmen familiären Atmosphäre dieser regelmäßigen Treffen schon zu Hause fühlen.

Die Veranstaltung begann traditionell in der „Scheune“, die mit ihrem alten Fachwerk und Gebälk zu einem schönen Vortragssaum umgestaltet ist. Diesmal wurde ein Dia-Vortrag über Persien geboten, den Nele STEGMANN mit ihren vorzüglichen Farbaufnahmen gestaltete. Bei den begleitenden Kommentaren wirkte die Perserin Atife BASSITI mit, deren authentische Erläuterungen besonders dankbar aufgenommen wurden. Da auch der Ehemann Eckhard STEGMANN Ergänzungen zu den Ausführungen der beiden Damen gab (z. B. über das persische Schulwesen, die deutsche Schule in Teheran und die deutsch-persische Zusammenarbeit auf dem Gebiete der Bildung), wurde das Ganze recht vielgestaltig, lebendig und manchmal humorvoll. Atife BASSITI, verheiratet mit OStDir. GERSTENBERG (z. Z. Aurich) geht

demnächst wieder nach Teheran zurück, wo ihr Mann als Nachfolger von Herrn ONNEN das Amt des Schulberaters bei der Deutschen Botschaft übernimmt. Ebenfalls verabschiedete sich von uns das Ehepaar BITTER (früher Porto, jetzt Münster.) Er geht im Juli nach Buenos Aires-Villa Ballester als Fachleiter für „Deutsch als Fremdsprache“ und Musiklehrer.

Briefe von Heidemarie REHM, Kairo, und Stud. Dir. A. GROSS, São Paulo, wurden mit Interesse gelesen (sie wurden natürlich auch beantwortet) und vertieften die so wichtige Verbindung zu unsern Kollegen im Ausland. Grüße zum Regionaltreffen schickte auch Detlev BÖHMER vom Lycee Ouzzin Coulibaly in Bobo-Dioulasso, Obervolta, der dieses Jahr nach Lippe zurückkehrt und dann mit Film und Dias über seinen 4jährigen Aufenthalt als Deutschlehrer berichten will.

Im stimmungsvollen „Braukeller“ mit dem alten Brunnen saßen wir noch lange zusammen bei Schmalz- und Käsebröten, angefeuchtet mit vorzüglichem Bier, aber auch andern kalten und warmen Getränken. Daß auch diesmal wieder manche Teilnehmer von weither anreisten (Ostfriesland, Köln, Ruhrgebiet), spricht für die Anziehungskraft dieser Zusammenkünfte.

E. Stegmann

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder

ASCHE, Gerhard, OL. DS Bogotá
BARTMANN, Erwin, StR. DS Bogotá
BECK, Willi, OStR. DS. Bogotá
BOSCH, Claudia, StR. DS La Paz
DARAPSKY, Karl-August, DSV Santiago
EICH, Heinz, DS La Paz
EISELE, Alois, DS La Paz
FELSCH, Manfred, StR. DS Brüssel
GROSSMANN, Joachim, OStR. DS Bogotá
KOSICKI, Peter, DSV Santiago
MEDO, Max-Moritz, DS La Paz
MÜLLER, Wolfgang, OStR. Colegio Viconde de Porto Seguro Sao Paulo

OLBERTZ, Günter, OStR. DS Montevideo
PLANNER, Ernst, OStR. Prytanée Militaire Saint Louis/Senegal
PRECHTER, Robert, Zwernberger Str. 7, 8500 Nürnberg
RECKTENWALD, Hans-Josef, DSV Santiago
SEVERING, Friedrich, StD, Ulmenallee 5, 4330 Mülheim
SCHWARTE, Reinhard, OStR. Albert-Schweitzer-Str. 9, 7640 Kehl
WIESER, Josef, DS Alman Lisesi, Istanbul
WOLLSCHLÄGER, Christel, LGHS, Kleiberweg 18, 7050 Waiblingen 7

Anschriftenänderungen

ALBER, Siegfried, Albstr. 8, 7735 Dauchingen
HÄNECKE, Karl Otto, Auguste-Viktoria-Str. 2,
1000 Berlin 33

HARLING, Franz-Josef, Stareneck 4, 5270 Gum-
mersbach 1

HAUBRICH, Dr. Werner,
Walter-Scheibler-Str. 13, 5108 Monschau

HORN, Eberhard, Biegenstr. 53, 3550 Marburg/
Lahn

HUNDHAUSEN, Erhard, Josef-Roth-Str. 105,
5300 Bonn-Bad Godesberg

KASPER, Peter, Kasteleenbend 19, 4178 Kevela-
er-Wetten

KATZ, Friedemann, Claudiusring 32a,
2400 Lübeck 1

KLETT, Rolf, Kraftwerk-Union Engineering Ser-
vices LLC-Tu P. O. B. 261 Busherr/Iran

KÖRTE, Wilhelm, Sackhofsweg 16, 2900 Olden-
burg

MOSER, Richard, Ginsterweg 16, 6900 Heidel-
berg 1

NÖTZOLD, Enno, Humperdinckstr. 28,
6550 Bad Kreuznach 1

PREU, Friedrich, Weimarer Str. 16, 8503 Altdorf

QUASNOWITZ, Wolfgang, Golzheimer Str.,
5159 Blatzheim

SCHEFFLER, Hagen, Claudiusring 14g,
2400 Lübeck

SCHLEDORN, Heribert, Lerchenpfad 1,
4902 Bad Salzuflen

SCHMIEMANN, Walter, Auf'm Boom 26,
5778 Meschede-Visbeck

SCHWEIKHART, Erdmuthe, Buchenring 21,
7513 Stutensee-Büchig

SENF, Helga, Onkel-Tom-Str. 123,
1000 Berlin 37

ULICH, Ernst, Auguste-Viktoria-Str. 2,
1000 Berlin 33

ULMER, Ulrich, Werster Str. 11, 4972 Löhne 1

WEISCHER, Heinz, Bubenfeldstr. 8, 8501 Cadolz-
burg

WITTMANN, Wolfgang, Georg-Neumaier-Str. 19,
7612 Hofstetten

Neues Mitglied des Auslandsschulausschusses

Präsident W. SCHRADI, Oberschulamt, Postfach
1040, 7000 Stuttgart 1, für Baden-Württemberg

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

Wir sorgen dafür, daß Deutschlands öffentlicher Dienst bauen kann!

BHW die Bausparkasse für
Deutschlands öffentlichen
Dienst • 325 Hameln

Büchertisch

Die deutsche Literatur. Ein Abriß in Text und Darstellung. Herausgegeben von Otto F. Best und Hans-Jürgen Schmitt; Verlag Philipp Reclam jun., Stuttgart 1977; 16 Bände

Heute eine Literaturgeschichte in 16 Bänden auf den Markt zu bringen, dazu gehören verlegerischer Mut, ein moderner Kreis von Herausgebern und Phantasie in der Konzeption. All das hat der Reclam-Verlag in seiner Ausgabe einer „Einführung in die deutsche Literatur“ vereinigt. Gerade rechtzeitig zum 150jährigen Jubiläum des renommierten Verlages liegt dieses preiswerte Sammelwerk vor. Es ist Literaturgeschichte und Lesebuch in einem und vermeidet damit eine Schwäche der meisten ähnlichen Werke, die zwar eine wissenschaftliche Aufarbeitung der Epoche bieten, das Studium der Originaltexte, insbesondere für Schüler und Studenten, jedoch zu einer zeitraubenden Sucharbeit werden lassen. So kann dieses Werk gerade für Auslandsschulen, denen der Zugang zu den historischen Quellen oft Schwierigkeiten bereitet, sehr nützlich sein, da es in Umfang, Vielfalt und Handlichkeit den Schüler zu eigenem Studium anzuregen vermag. Die Bände, die übrigens nach bewährter Reclam-Manier auch einzeln erworben werden können, haben folgende Themen: 1. Mittelalter I; 2. Mittelalter II; 3. Renaissance, Humanismus, Reformation; 4. Barock; 5. Aufklärung und Rokoko; 6. Sturm und Drang, Empfindsamkeit; 7. Klassik; 8. Romantik I; 9. Romantik II; 10. Restauration, Vormärz und 48er Revolution; 11. Bürgerlicher Realismus; 12. Naturalismus; 13. Impressionismus, Symbolismus und Jugendstil; 14. Expressionismus und Dadaismus; 15. Neue Sachlichkeit, Literatur im „Dritten Reich“ und im Exil; 16. Gegenwart. Jeder Band ist nach dem gleichen Schema konzipiert: In einer Einleitung werden Problematik und Grundzüge der Epoche verdeutlicht. Zu jedem Kapitel gibt es einen Überblick zu Themen und Gattungen. Die Textbeispiele, die hervorragend und vielseitig ausgewählt worden sind, werden umrahmt von Interpretationen, biographischen und bibliographischen Daten, die jedes Einzelstück wieder in den größeren Zusammenhang einordnen. Den Abschluß jedes Bandes bilden eine weiterführende Leseliste, mit Angaben zu den Fundstellen, eine Auswahl von Forschungsliteratur zum Thema des Bandes sowie eine synoptische Tabelle mit einer Gegenüberstellung der drei Sparten Literatur – Geschichte – Künste, Wissenschaft und Technik, die es ermöglicht, die Ereignisse und Produktionen der Literatur in das weitere Umfeld der Zeiggeschichte einzuordnen. Eine gewisse Schwierigkeit ergibt sich natürlich bei der Darstellung umfangreicher Werke wie Romanen oder Dramen. Die Beschränkung auf typische Auszüge ist zwar notwendig, verleiht der Literaturgeschichte an diesen Stellen aber nur

exemplarischen Charakter, der der Ergänzung durch eigene Lektüre des einzelnen Gesamtwerkes bedarf. Der Komplex „Literatur im Dritten Reich“ ist m.E. zu kurz in seinen Beispielen gekommen, zumal die Originaltexte auch heute noch schwer zugänglich sind. Abgesehen von diesen kleinen, teilweise strukturell bedingten Mängeln hat das Gesamtwerk einen hohen Gebrauchswert. Es ermöglicht die Orientierung und die Übersicht über deutsche Literaturgeschichte in einem Maße, wie das in dieser kompakten Vielgestaltigkeit bisher nicht möglich war. Die Reihe kann den Auslandsschulen ohne Einschränkung empfohlen werden. Kg

Literatur in der Schule. Bd. II: Mittelalterliche Texte im Unterricht – 2. Teil. Hrsg. von Helmut Brackert, Hannelore Christ, Horst Holzschuh (Beck'sche Elementarbücher). C.H. Beck, München 1976. 285 S.

Die einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung ‚Deutsch‘ setzen die Fähigkeit der „Problemerörterung anhand von Texten oder Materialien“ voraus. Es gehört zur Kunst des Erziehers, solche Texte ausfindig zu machen, die aus der Begegnung zur Auseinandersetzung mit sich selbst herausfordern. Da Tradition unvermeidlich, das Gewesene nie ganz vorbei und im Gegenwärtigen wirksam ist, reizen historische Texte das Problembewußtsein, wenn sie „Stufen der Genese gegenwärtiger Norm- und Wertvorstellungen oder Verhaltensweisen“ (31) sind. Wie der Schüler dazu angeleitet werden kann, praktiziert beispielhaft die Fortsetzung des in Heft 3/75 besprochenen 1. Teils „Mittelalterliche Texte im Unterricht“. Die Herausgeber (Deutsches Seminar der J.-W.-Goethe-Universität, 6 Ffm, Gräfr. 76) wenden sich gegen den allgemeinen Enthistorisierungsprozeß und legen hier Texte vor, die den Deutschlehrer zur Kooperation ermuntern sollen, da er kaum Universalfachmann sein kann, „der von allem und jedem etwas, zumeist aber nur Oberflächliches versteht“ (32). Literatur sei ein spezielles Medium menschlicher Lebensäußerungen, durch das hindurch soziale Zusammenhänge vermittelt erscheinen und das seinen Sitz im Leben hat. Hierzu die problemorientierten Modelle: „Das erzwungene Gelübde“ des Strickers als Beispiel der Frauenemancipation durch solidarisches Handeln; die Mär Ruprechts von Würzburg „Von zwei Kaufleuten“ für die patrizische Selbstdarstellung; sechs politische Sprüche Walthers v. d. Vogelweide; Kreuzzugslyrik und Minnesang zur Zeit Friedrichs I. und Heinrichs VI. in ihrer gesellschaftlichen Funktion; die Wirklichkeitserfahrung der Minnesänger und deren Vermittlung in literarischen Texten aus der Feudalherrschaft um 1200 als „der beschwerliche Weg nach oben“. Diese gründlich erarbeitete Handreichung, die der Geschichtslosigkeit technokratischer Ideologie wehrt, hilft in der Sekundarstufe II dem Schüler; er lernt Methoden intensiver Realität des Mittelalters gewähren. C. Schneider

Jürgen Kreft: *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte. Quelle & Meyer, Heidelberg 1977. 407 S.*

Titel und Untertitel lassen sogleich vermuten, daß es sich hier um einen prinzipiell neuen Zugang zur Literaturdidaktik handelt. In der Tat strebt der großangelegte Entwurf den Schutz vor methodischer und politischer Einseitigkeit an. Der Verfasser, Schüler des Soziologen Jürgen Habermas und des Sprachphilosophen K. O. Apel, hat deren Konzepte selbständig weiterentwickelt. Von dieser Ausgangsstellung her ist bereits ersichtlich, daß Probleme in das Blickfeld rücken, die über die Fachdidaktik im engeren Sinne hinausreichen. Folgerichtig unterscheidet J. Kreft zwischen der „Binnenproblematik“ und den grundsätzlich vorausgehenden „Metaproblemen der Literaturdidaktik“. Insofern ist das Buch ein Wagnis als Gegenentwurf zur heute dominierenden Theorie und Praxis, ein notwendiges und ergänzungsfähiges Wagnis. Dem Positivismus, wie er weithin das Gemeinbewußtsein vernebelt, unter dem Panier des Agitierens und Informierens, setzt der Verfasser die befreiende Weite des offenen Horizonts entgegen. Die geschichtsmächtigen Texte mit ihrem „emanzipativen Potential“ — Gegenwart und Vergangenheit befruchtend — machen Normen sichtbar, die Geltung beanspruchen. In dem Betroffensein durch sie werden Kräfte entbunden, die im Bildungsgang des Heranwachsenden sinnstiftende Bedeutung haben können. Fortschrittliche Neuansätze in didaktischen Randbereichen werden von J. K. übernommen, sofern sie das Wesentliche nicht verstellen oder gar verdrängen. Unter den zahlreichen Beispielen für die Praxis seien als Folgen aus den grundsätzlichen Erwägungen genannt: ein neues Modell für eine Unterrichts-Sequenz, Winke zur Interpretation und zur Auswahl von Texten, zur Unterrichtsbewertung und -kontrolle, hilfreiche Überlegungen zum Rollenverständnis und zur Ausbildung des Literaturlehrers. Dies nur als sehr kurzer Hinweis auf eine Fülle von Denkanstößen. Zusammenfassend: Jürgen Kreft trägt dazu bei, erstarrte Fronten in Bewegung zu bringen; (siehe dazu u. a. den fair geführten Dialog mit H. Halmers, dem Verfasser einer viel benutzten jüngeren Didaktik der dt. Sprache). Er plädiert für eine menschlich orientierte — und nicht verwendungsbezogene — Bildung. Dafür sei ihm Dank gezollt. H. Sewing

Helmut Seiffert: *Sprache heute. Eine Einführung in die Linguistik (Beck'sche Schwarze Reihe Band 149). C. H. Beck, München 1977. 236 S.*

Der Verfasser ist überzeugt davon, daß die Sprachwissenschaft sich „in ihren herrschenden Tendenzen auf einem Irrweg befindet“. Er verdammt nicht die moderne Linguistik, aber meint, das Pendel sei zu stark in eine verkehrte Richtung ausgeschlagen, und hofft, daß seine Auffassung von der Sprache „möglicherweise schon in naher Zukunft“ an Aktualität gewinnt. Die

Sprache zeigt ein Doppelgesicht: ein geisteswissenschaftliches bzw. mathematisch-sozialwissenschaftliches und ein zeichensystematisches bzw. spezifisches. Letzteres verdeutlicht sich in Schrift und geschichtlichem Wandel. Drei Abschnitte behandeln übersichtlich, was beispielsweise in einem Lehrbuch für die 10. Klasse zu finden ist. Phonetik, Phonologie, Morphologie, Semiotik; letztere wieder gegliedert in Syntax, Semantik, Pragmatik. Gerade die Pragmatik, die ja nun besonders in Schule und Alltag gefragt ist, wird nur mit 13 Seiten bedacht. Ein dritter Abschnitt erinnert an die Dialektologie und zeigt ihre Grenzen in Zeit und Raum. Ihre Grenzen in der Gruppe zieht die Sprachsoziologie. Hier hält sich der Verf. an das bewährte Muster einer sozialen Schichtung, die sich staffelt in Fach-, Berufs-, Sonder- und Wissenschaftlersprachen. In einem Literaturführer rät er zum Studium von 28 Büchern, „die jedem Studienanfänger oder Laien mit höherer Schulbildung ohne weiteres verständlich sind“ (193). Darunter sind aufgeführt z. B. das Funk-Kolleg-Sprache oder J. Lyons, die wegen ihres Fachchinesisch andersorts heftig kritisiert wurden. Was der Verf. zum Buch von R. W. Lanacker S. 195 sagt, gilt auch für ihn: „Alles in allem: ein sehr undogmatisches, sehr frisches Buch, das dem Leser Perspektiven eröffnet, sein Problembewußtsein schärft, ihn in methodisches Arbeiten einführt.“ C. Schneider

Alfred Gleiss: *Besseres Deutsch — mit lebendigen Beispielen. Sprache auf dem rechten Gleis. Verlag Bonn Aktuell, Stuttgart 1976. 233 S.*

Der namhafte Patentanwalt geißelt als streitbarer Nachfahre des „genialen Juristen Ludwig Reiners“ (S. 200) über 300 in der Sprache heimisch gewordene Fehler und Unarten: Häßliches, Umständliches, Aufgeblähtes, Verfremdetes, Törichtes, wobei er unsaubere und von ihm bereinigte Sätze einander gegenüberstellt. Die Fülle der Beispiele und die erzieherische Absicht des Verfassers fordern vom Leser Mitdenken, Einsicht und den Vorsatz, wachsamer zu werden. Aus dem alphabetischen „Sprachsündenregister“ (S. 11—158) seien als Proben genannt: an Ostern, abklären, anderweitig, beinhalten, ich darf, Dimension—Ebene—Basis, genau, in etwa, Motivation, Minuswachstum, im Raum stehen, Rechnung tragen, signifikant, Stellenwert, umstrukturieren, zum Tragen kommen, ich würde sagen. „Ich erwarte nicht, daß jeder meine Gefühle teilt“ (98), sagt Gleiss. Mit Recht, denn er prangert nicht nur offenkundig Falsches und Gedankenloses an, sondern urteilt bisweilen höchst subjektiv („Jenseits von jeder Grammatik möchte ich nur ‚etwas, was‘ erlauben“ (60), obwohl Duden Grammatik ‚etwas, das‘ als gleichwertig bezeichnet), wirkt bei manchem Geplänkel mit anderen Sprachreinigern unduldsam und schweift manchmal vom behandelten Wort eigenwillig ab. Seine Wortspiele — Gleiss/Gleis, Kluge (Kluges Buch) — treffen kaum jedermanns Geschmack. Auch seine Allergie „gegen den

S-Z-Zwang“ (127), der er freilich im Buch fast nur bei seinem Namen nachgibt, reizt wegen der phonetischen Funktion des „ß“ im Inlaut zum Widerspruch. In einem Sprachbuch könnten die über zwei Dutzend Schreib- und Druckfehler stören, aber gutwilligen Lesern schenken sie wohlfeile Entdeckerfreuden beim läuternden Nachvollzug fruchtbarer Sprachkritik. G. Scholz

Hilmar Kormann: Kritisch betrachtet; Sachtexte mit Übungen; Max Hueber Verlag München 1977; 160 S. mit Fotos und Zeichnungen.

Wenn man mit den Schülern die „Niederungen“ des ersten Spracherwerbs verlassen hat und sie in der Lage sind, anspruchsvolle Texte — auch solche, die nicht von einer dichterischen Qualität sind — lesen und interpretieren zu können, sollte man getrost einmal zu einem der Texte aus dem vorliegenden Buch greifen. Es bietet jeweils 4—5 Artikel oder Ausschnitte aus Publikationen unserer Tage mit aktueller Problematik zu verschiedenen Themenkreisen wie: Der Jugendliche und die Schule; Die Stellung der Frau in der Gesellschaft; Der alternde Mensch; Die Werbung; Umweltschutz u. a. Die Sachinformationen sind vielseitig, nicht zuletzt durch wechselnde Textsorten wie Reportagen, Reden, Interviews, Briefe, Werbetexte usw. Um das Verständnis zu erleichtern, ist jedem Text ein kurzes Wörterverzeichnis nachgestellt, was bei dem hohen Anspruchsgrad mancher Beispiele auch wohl erforderlich ist. Die nachfolgenden Übungen gliedern sich in A. Fragen zum Textverständnis; B. Weiterführende Fragen; C. Sicherung von neuen Wörtern und Redewendungen. Dieser Übungsteil entfernt sich von der engeren Textdiskussion und erfordert doch einigen Scharfsinn, um die einzelnen Begriffe im Text aufzuspüren; D. Grammatische Übungen. Da man dieses Buch sicher nicht als einziges Lehrwerk benutzen wird, sollten solche Übungen unabhängig von den hier gewünschten sachlichen Auseinandersetzungen erfolgen. Sie belasten in diesem Zusammenhang nur. Wenn der Lehrende die Themenkreise und Beiträge so auswählt, daß sie sowohl dem Problembewußtsein als auch dem Sprachvermögen seiner Schüler angemessen sind, kann das Buch durchaus zur Bereicherung und Belebung des Unterrichts beitragen. Kg

Heinrich Stalb: Brennpunkte — Hören, Lesen, Erörtern. (Deutsch für Fortgeschrittene), Max Hueber Verlag München, 1978, 136 Seiten, kart., mit Fotos und Zeichnungen.

Die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden ist von einem bestimmten Leistungsstand ab vorrangig zu pflegen und zu fördern, da sie im Normalfall den Großteil der Sprachtätigkeit ausmacht. Diesem Anliegen widmet sich das vorliegende Buch, zu dem als Begleitmaterial noch ein Lehrerheft, Kontrollaufgaben und eine Compact-Cassette erforderlich sind. In zehn Abschnitten werden aktuelle, sozialpolitische Themen geboten, wie: Urlaub und Freizeit,

Umweltschutz, Werbung und Verbraucher, Entwicklungshilfe, Frauenemanzipation u. a. Zu jedem Thema werden zwei Texte geboten (in zwei Fällen auch vier), je einer zum lesenden und zum hörenden Einarbeiten. Die anschließenden Arbeitsformen zeigen eine erfreuliche Vielfalt, die Rücksicht nimmt auf verschiedene Diskussionsformen und den unterschiedlichen Leistungsstand einer Gruppe. Die Texte stehen alle auf verhältnismäßig hohem Anspruchsniveau, sind aber in ihrer informativen und provokativen Art geeignet, eine Diskussion, ein Gespräch in Gang zu bringen und zu halten. Das Lehrerheft bringt neben methodischen Hinweisen, die über einige allgemeine Bemerkungen nicht hinauskommen, Muster von Schülerarbeiten, Meinungen deutscher Schüler und den Wortlaut aller Hörtexte, die im Schülerbuch nicht abgedruckt sind. Interessant ist vielleicht noch der Hinweis, daß vom Verfasser ungefähr 8—10 Unterrichtsstunden zu je 45 Min. für eine Lektion angesetzt werden. Kg

1. *Luscher/Schäpers: Grammatik der modernen deutschen Umgangssprache (Deutsch 2000), Max Hueber Verlag München, 1975 ff., 196 Seiten, kart.*

2. *Luscher/Schäpers: Modern Tysk Grammatik, Übersetzung: Dudde/Oldedahl/Ohrt, 246 Seiten, kart., DM 18,—*

3. *Luscher/Schäpers: Grammatica del tedesco contemporaneo, Übersetzung: Quarantelli-Colajanni, 288 Seiten, kart., DM 18,—*

4. *Luscher/Schäpers: A Grammar of Contemporary German.*

Hier finden wir endlich eine handliche, überschaubare Grammatik für Deutsch als Fremdsprache, die zwar zugeschnitten ist auf das Lehrwerk Deutsch 2000 aus dem Hueber Verlag, aber ohne weiteres auch unabhängig davon benutzt werden kann. Sie bringt in einer systematischen Darstellung alle gebräuchlichen Formen des heutigen gesprochenen und geschriebenen Deutsch. Jedes Kapitel ist nach einem einheitlichen Prinzip gestaltet, was die Orientierung erleichtert: Tabellarische Darstellung der gebräuchlichen Formen (optisch durch Graudruck hervorgehoben), Regeln in kurzer Form, Beispiele zu den Regeln (bei 2., 3. und 4., s.o. in idiomatisch richtiger Übersetzung mit Hinweis auf Formen, die in der Muttersprache der Lernenden erfahrungsgemäß Schwierigkeiten machen). Wann und mit welchen Kapiteln die Grammatik eingesetzt werden soll, kann der Lehrer frei entscheiden, da der Charakter eines Nachschlagewerkes betont wird. Etwas verblüffend wirkt die ausschließliche Orientierung der Kapitel an den Wortarten. Eine Satzlehre ist als eigenes Kapitel nicht vorhanden und muß mit Hilfe des Stichwortregisters zusammengetragen werden, eine zeitraubende Arbeit. Insgesamt ein brauchbares Buch, das aus der Praxis für die Praxis geschrieben wurde. Übersetzungen in weitere Sprachen sind angekündigt. Kg

Uriel Weinreich: *Sprachen in Kontakt. Ergebnisse der Zweisprachigkeitsforschung. Mit einem Vorwort von André Martinet. Hrsg. u. mit einem Nachwort zur deutschen Ausgabe versehen von A. de Vincenz. Aus dem Engl. von Jörg Kohlhasse. C.H. Beck, München 1977. 281 S.*

Da Fragen der Zweisprachigkeit naturgemäß zu den bevorzugten Gesprächs- und Forschungsthemen von Auslandslehrern zählen, findet das vorliegende Werk hier besonderes Interesse. Es handelt sich um die Übersetzung einer bedeutenden sprachwissenschaftlichen Arbeit, die auf der Dissertation des Autors beruht und bereits 1953 als Nr. 1 der Reihe „Publications of the Linguistic Circle of New York“ erschienen ist. Im Mittelpunkt stehen grundlegende Untersuchungen über Mechanismen und strukturelle Ursachen der Redeinterferenz, die auch vor dem Hintergrund psychologischer Theorien zur Zweisprachigkeit und im Zusammenhang mit sozio-kulturellen Rahmenbedingungen behandelt wird. Überdies setzt Weinreich, der als Professor für jiddische Sprache, Literatur und Kultur an der Columbia Universität (USA) lehrte, sich mit Forschungsmethoden auseinander, und er zeigt Auswirkungen der Zweisprachigkeit auf das Individuum auf. Ausgangspunkt seiner Forschungsbemühungen ist die jiddische Dialektologie, und aufgrund seiner Studien in der Schweiz führt er überwiegend Beispiele aus diesem Sprachbereich an. Insgesamt stützt er sich jedoch auf jeweilige Proben aus 60 Sprachen, und die Bibliographie umfaßt 677 bis 1953 erschienene Titel. — Im Nachwort (42 S.) würdigt A. de Vincenz, o. Prof. am Sem. f. Slawistik der Uni Göttingen, Weinreichs linguistische Leistung und faßt die weiteren Entwicklungen der diesbezüglichen Sprachforschung zusammen (84 angeführte bibliogr. Titel). — Das Werk vermittelt auch dem Nicht-Linguisten eine Fülle interessanter Sprach-Einsichten und regt zu vertiefter Beschäftigung mit Problemen der Zweisprachigkeitsforschung an.

K. Nehling

Beat und Pop — Grundformen und Tänze, Georg Kallmeyer Verlag, Göttingen, 9,80 DM, Schallplatte 24, — DM;

Folklore und Beat — Tanzanleitungen, gleicher Verlag, 10,80 DM, Schallplatte 24, — DM

Jeder kennt den starken Aufforderungscharakter von Beat- und Folkloremusik in bezug auf Körperbewegung. Mit dem vorliegenden Material gibt Marianne Ehrich allen, die sich um Jugend kümmern, sehr gute erzieherische Möglichkeiten, Freude an Musik und Bewegung zu verbinden und in Einzel- und Gruppentänzen zu entfalten. Vorangestellt werden weit über dreißig verschiedene, illustrierte Grundschritte, Schrittfolgen, Bewegungsformen samt deren Verbindungen. Die Tänze selbst, mit Metronomangaben versehen, sind mit durchschnittlicher Dauer von zwei Minuten den Möglichkeiten jugendlicher

angepaßt und bemühen sich auch musikalisch um Abwechslung. Für den Musikerzieher besonders begrüßenswert ist eine zehnmünütige, vieltätige Musik mit Anregungen und Anleitungen zur Umsetzung in Körperbewegung und tänzerische Improvisation. Auch die Ausführungen zu den Folklore-Gruppentänzen, überwiegend aus USA, Israel und England, sind allgemeinverständlich. Die ausführliche, methodisch-praktische Einübung, an einem Tanz exemplarisch beschrieben, könnte man sich wie den Hinweis, alle Schrittfolgen zunächst ohne Musik einzustudieren, auch für das Beat-Pop-Heft wünschen. Zu begrüßen ist die äußere Aufmachung als Lose-Blatt-Heftung bei beiden Mappen.

Dr. Friedhelm Zwickler

Internationaler Schüleraustausch

Gasteltern gesucht

Junge Chilenen besuchen zum ersten Mal die Bundesrepublik Deutschland. Sie sind 14 bis 18 Jahre alt, sprechen deutsch, aber kennen Deutschland (noch) nicht. Falls Sie Sohn oder Tochter im gleichen Alter haben, besteht die Möglichkeit eines Gegenbesuches.

Näheres über Termin, Ablauf, Spendenbescheinigung etc. erfahren Sie über: VDA Geschäftsstelle, 8000 München 40, Tengstr. 3, Tel. 089 / 37 61 61.

Mitarbeiter dieses Heftes:

Engelbart ONNEN,
Am Südpark 17, 5000 Köln 51

Harry Werner, Sekretariat der KMK,
Nassestr. 8, 5300 Bonn

O. H. HARTMANN, b. Herrn Martin Schulreich,
Schmidener Str. 34, 7050 Waiblingen

Hans Michael WILUTZKI;
Deutsche Evangelische Oberschule,
Kairo-Dokki, 6 Sharia El Dokki

Manfred PROKOP, Prof.
Department of Germanic Languages,
The University of Alberta,
Edmonton 7/Canada

Eckhard STEGMANN,
Agnes-Miegel-Weg 9, 4930 Detmold

Rechtschreiblehrgänge für Grundschulen

Zusammengestellt von Werner Brosch

Rechtschreiblehrgänge Grundschule

Titel	Ausstattung	Bezugsquelle	Preis in DM	weitere Hinweise
Mein Grundwortschatz in Wochennachschriften - Übungsheft f. d. 2. Jg. - - Übungsheft f. d. 3. Jg. -	je 1 Heft, 72 Seiten DIN A4, perforiert u. gelocht	Verlag Ludwig Auer, Postfach 239, 8850 Donauwörth	je 5,80	Lehrerheft 16 S., gratis
Rechtschreiblehrgang für die 3. u. 4. Jahrgangs- stufe	1 Heft, 77 Seiten, DIN A4, perforiert u. gelocht		4,80	Mit Lösungsheft und 10 Testblätter
Deutschsprachliches ABC - 3. Schuljahr - - 4. Schuljahr -	je 64 Kärtchen 7 x 10 cm mit Antworttafel	August Bagel Verlag, Postfach 1431, 4000 Düsseldorf	6,— 6,—	
Frohes Schaffen mit der Rechtschreibfibel	1 Buch, 176 Seiten	Bayerischer Schul- buchverlag, Postfach 87, 8000 München 19	9,20	Schlüssel vergriffen
Lies mit uns - schreib mit uns	1 Buch für Klasse 2/3, 136 S. 1 Buch für Klasse 3/4, 151 S.	Beltz Verlag, Postfach 1120, 6940 Weinheim	je 11—	
RS-Programm, Recht- schreibung in der Grund- schule	19 verschiedene Hefte, DIN A4, quer, je 32 S.		2,30 pro Heft	Lehrerbegleitheft, 43 S., 5,— DM Differenzierung der Hefte in 3 Schwierig- keitsgraden
Material für gezieltes Rechtschreibtraining	a) Dauermaterial 51 Quartetts, 16 Ter- zettts, 25 Merkspiele, 73 Lottos b) Verbrauchsmaterial u. a. 22 Arbeitsblätter, 67 Übungsblätter, 11 Kontrolltests, 10 Kon- trollblätter		kompl. Satz 238,—	Pro Satz für 5-10 Kin- der Anleitungsheft für den Lehrer, 21 Seiten
Konzentrations- und Rechtschreibübungen	1 Heft, DIN A4, Anfangs- kurs; 1 Heft, DIN A4, Aufbaukurs 1	Dümmler Verlag, Postfach 1480, 5300 Bonn 1	6,80 5,80	
Meine Rechtschreibhelfer	Kurs 1, Zischlaute, 72 S. DIN A5		5,80	mit Fehleranalyseblatt und Lösungen
Wirlernen Rechtschreiben in der 2. Jahrgangsstufe	1 Buch, 15,5 x 23 cm, 168 Seiten	Ehrenwirth Verlag, Vilshofener Str. 8, 8000 München 86	9,80	Lehrerbuch, 40 S., 4,— DM
Wirlernen Rechtschreiben in der 3. Jahrgangsstufe	1 Buch, 15,5 x 23 cm, 150 Seiten		9,80	Lehrerbuch
Rechtschreiben 3/4 - Grundschule 3/4 -	3 Hefte / Bücher mit je 120-144 Seiten		je 12,80	mit Lösungen zur Selbstkontrolle
Rechtschreibspiele 1 f. d. 1. u. 2. Grundschulj.	1 Heft, DIN A4, 66 S.	Ensslin & Laiblin Verlag, Postfach 754, 7410 Reutlingen	8,—	mehr für Eltern ge- dacht, die ihr Kind fördern wollen
Rechtschreibspiele f. d. 3. u. 4. Grundschulj.	1 Heft, DIN A4, 66 S.		8,—	
Finken-Spiel zur Recht- schreibung	Kartensatz Spiel 1 Kartensatz Spiel 2 Übungsbuch zu Spiel 1 Übungsbuch zu Spiel 2	Finken-Verlag, Postfach 420, 6370 Oberursel	18,— 18,— 5,80 5,80	für 2./3. Schuljahr für 3./4. Schuljahr Thermokopiervorlagen zu Spiel 1 u. 2, je 60,— DM

Titel	Ausstattung	Bezugsquelle	Preis in DM	weitere Hinweise
Heinevetters Recht-schreibtrainer für lese-recht-schreibschwache Kinder	1 Tablett 24 x 33 cm 18 Einlegeblätter 98 Plättchen 1 Arbeitsheft, 80 Seiten	Verlag Otto Heinevetter, Papenstraße 41, 2000 Hamburg 76	zus. 62,—	2.-6. Schuljahr
Ausgewählte Recht-schreibprobleme	2 Hefte f. d. 3. bzw. 3./4. Schuljahr		je 6,40	
Arbeitskartei für den modernen Rechtschreib-unterricht	Ausgabe A: 40 Arbeitskarten m. Lösungskarten	Alois Henn Verlag, 5448 Kastellaun	12,40	
	Ausgabe B: 6 x 40 Arbeitskarten mit Lösungskarten Format: 10,5 x 15 cm		32,—	
Mein Rechtschreibtrainer - ab 2. Schuljahr -	1 Buch, 96 S., 16,4 x 22 cm	Verlag Herder, 7800 Freiburg	6,80	Lehrerausgabe, 64 S.
Diktat - Fibel	je 1 Heft für das 1.-4. Schuljahr, 48-68 S.	Verlag E. Hess, Hch.-Delp-Str. 194, 6100 Darmstadt	ca. 6,30 je Heft	Lehrerbegleitheft, 12 S.
Der sichere Rechtschreib- weg, Arbeitsbuch f. Schüler - 2. Schuljahr - - 3. Schuljahr - - 4. Schuljahr -	je Heft 64 S., 15 x 21 cm 80 S.	Hirschgraben Verlag, Postfach 18 02 45, 6000 Frankfurt 1	3,60 3,60 4,20	Lehrerheft, 52 S., 4,80 DM f. 2.-4. Schj.
Rechtschreibtraining - Sachdiktat -	Heft 1 64 S., 2 Schablonen Heft 2 64 S., 2 Schablonen Heft 3 72 S., 4 Schablonen		4,— 4,— 5,—	
Arbeitsbuch für differen- ziertes Rechtschreiben 3. Schuljahr	?	Jugend und Volk Verlag, München	?	
Rechtschreibkartei I 2.-4. Schuljahr	32 verschied. Aufgaben- karten, 6fach 32 Kontrollkarten 3fach DIN A7, mit Karteikast.	Georg Kallmeyer Verlag, Postfach 347, 3340 Wolfenbüttel	25,—	Lehrerhandbuch zur Kartei, 76 S., 8,80 DM
Rechtschreib- Arbeitshefte	Hefte (12 x 16,5 cm) für das 2. Schuljahr für das 3. Schuljahr für das 4. Schuljahr		4,50 4,50 4,50	mit Kontrollheft zur Selbstkontrolle
Arbeitsblätter Recht- schreiben 2. Schuljahr	1 Heft DIN A4, 56 S. perforiert, gelocht		5,80	
Übungsprogramm Recht- schreibförderung 3./4. Schuljahr	1 Heft DIN A4, 54 S.	Kamp Verlag, Postfach 1309, 4630 Bochum	4,80	Lehrerkommentar, 36 S., 3,— DM
profax - Deutsch	Heft 1 für 4./5. Schulj. Heft 2 für 4./5. Schulj.	Klett Verlag, Postfach 809, 7000 Stuttgart 1	je 5,45	zusammen mit dem profax-Lerngerät benutzbar
Rechtschreibkurs für die Grundschule 1, Teil A Teil B - Grundschule 2 - - Grundschule 3 - - Grundschule 4 -	1 Heft f. d. 1. Schuljahr 1 Heft f. d. 1. Schuljahr 1 Heft f. d. 2. Schuljahr 1 Heft f. d. 3. Schuljahr 1 Heft f. d. 4. Schuljahr	Klett Verlag, Postfach 809, 7000 Stuttgart 1	3,20 3,20 3,40 3,20 3,20	je 1 Lehrerheft 2,40 DM
Mein Rechtschreib- begleiter	1 Heft f. d. 3. Schuljahr 1 Heft f. d. 4. Schuljahr		4,20 4,60	

Titel	Ausstattung	Bezugsquelle	Preis in DM	weitere Hinweise
Erste Schritte Rechtschreibfibel für das 1. Schuljahr	1 Heft, 48 S., 20 x 21 cm	Michael Prögel Verlag, Postfach 326, 8800 Ansbach	6,40	Lehrerheft, 16 S., 3,— DM
Der zweite Schritt – Arbeitsheft für Rechtschreiben im 2. Schulj. –	1 Heft, 56 S., 20 x 21 cm		7,40	Lehrerheft, 32 S., 5,80 DM
Schreibe und prüfe Arbeitsmappe für Rechtschreiben – Vorkurs –	1 Heft, DIN A4, 80 S.		6,80	
Schreibe und prüfe – Teil I –	1 Heft, DIN A4, 63 S.		5,80	
Arbeit mit Merkwörtern – Rechtschreibliche Arbeitshefte für Grundschulen –	je 1 Heft f. d. 1. bis 4. Schuljahr, je 48 S.		je 5,40	
Übungsheft zum Rechtschreiblehrgang	1 Heft f. d. 4. Schuljahr, 48 S., DIN A5		2,40	
STOP für Rechtschreibfehler	2 Hefte f. d. 2. Schuljahr je 32 Seiten, DIN A4		je 3,60	Lehrerheft, 80 S., 6,40 DM
	2 Hefte f. d. 3. Schuljahr		je 3,60	Lehrerheft, 88 S., 6,40 DM
	2 Hefte f. d. 4. Schuljahr		je 3,60	Lehrerheft, 88 S., 6,40 DM
Programmierte Rechtschreibung für das 2.-6. Schuljahr	5 Textbücher m. Lösungen 5 Arbeitshefte	Quelle & Meyer, Postfach 10 44 80, 6900 Heidelberg 1	je 9,80 je 9,80	4 Lehrerhandbücher zw. 12,— bis 16,— DM 4 Testmappen zw. 11,— bis 14,— DM
Rechtschreibtraining durch systematische Einübung von Ganztexten	verschiedene Übungshefte, DIN A4, je 16 S.	Karl Schmid Verlag, Postfach 27 7417 Pfullingen	?	Lehrerheft 10 S.
Schreib mit! Rechtschreibkurs für das 2. Schuljahr – 3. Schuljahr – 4. Schuljahr –	1 Heft, 48 Seiten 1 Heft, 56 Seiten 1 Heft, 56 Seiten	Schöningh Verlag, Postfach 1020, 4790 Paderborn	5,80 6,80 i. Vorb.	Für Schule und Elternhaus gleichermaßen gedacht
Rechtschreiben leicht gelernt 1 (ab 1. Schuljahr)	1 Heft, DIN A4, 64 Seiten, perforiert u. gelocht	Schroedel Verlag, Postfach 81 06 20, 3000 Hannover-Döhren	6,80	Lehrerheft in Vorb.
Fehlerfrei 1 – Klasse 2 u. 3 Fehlerfrei 2 – Klasse 3 u. 4 Fehlerfrei 3 – Klasse 4 –	1 Heft, DIN A4, 96 Seiten 1 Heft, DIN A4, 96 Seiten 1 Heft, DIN A4, 96 Seiten	Schwann Verlag, Postfach 7640, 4000 Düsseldorf 1	8,80 8,80 8,80	
Rechtschreiben 2 Rechtschreiben 3 Rechtschreiben 4	jedes Heft 56 Seiten, geheftet, DIN A4		je 4,80	auch unabhängig von Schwann Sprachbuch einzusetzen
Übungsheft zur Rechtschreibung	1 Heft, 32 S.	Tellus Verlag, Postfach 37, 4300 Essen 1	?	Lösungsheft, 16 S.
Wortlistentraining	Je Schülerblock ca. 80 S., DIN A4, quer – für Anfang 2. Schj. – (A) – für 2./3. Schj. (B) – für 3./4. Schj. (C) – für 4./5. Schj. (D)	verlag für päd. medien, Telemannstraße 56, 2000 Hamburg 19	je Block 3,95	Lehrerbegleitheft kostenlos ab 20 Schülerblocks
K-Rechtschreibung 1 K-Rechtschreibung 2 K-Groß- u. Kleinschreibg. K-Zeichensetzung	je Heft 32 Seiten, 16 x 23,5 cm	Heinz Vogel Verlag, 2940 Wilhelmshaven	je 4,—	für 3./4. Schuljahr