

Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen — Meinungen — Materialien des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

Inhaltsverzeichnis

Jahrgänge 1978/79

Autoren	Titel	Heft	Seite
---------	-------	------	-------

Inhaltsübersicht nach Autoren

Dieter Altkämper	Zur Problematik des Unterrichtsfaches Deutschlandkunde	3/78	19
Bernhard Becker	Stellungnahme der ZfA zu Heft 4/78, S. 5	1/79	9
Hans-Georg Becker	Nicht zur Diskussion gestellt	4/79	3
Harald Binder	Verwirklichung der „Neuen Sekundarstufe“ im Deutschen Schulverband Santiago	3/79	10
Helmut Birkenfeld	Deutsch am Studienkolleg	1/78	22
Hartmut Bloss	„Ich eröffne die Sitzung . . .“	3/78	13
Eva Böhme	Die bilinguale Schule — Gruppenunterricht im integrierten Fachunterricht	2/78	32
Waldemar Bühler	Neues Handelsschulmodell am Colegio Andino, Bogotá	2/78	17
Günter Diel	Deutsche Sprach — schwere Sprach?	1/79	24
Walter Doll	Fachsprache Deutsch: Erdkunde- und Geschichtsunterricht in bilingualen Klassen	3/79	25
Bertold Feige	Die Bilinguale Schule — Erfahrungen und Empfehlungen aus dem Heimatschuldienst	3/78	24
Dorothea Fichtner	Die Rolle der Missionsschule heute	1/78	27
H. Graff / W. Biermann	Auch eine Regionalgruppe nimmt Stellung	1/79	6
Heinrich Graffmann	Deutsch als Fremdsprache in Südamerika	4/79	10
Rudolf Haller	Versuch eines Soziogramms des deutschen Schulverbandes in Valparaíso	2/78	24
O. H. Hartmann	42. Jahrestagung des deutschen Lehrervereins von Süd- und Südwestafrika	4/78	12
Eckhard Heumann	Fachleiterkurs zur deutschen Landes- und Kulturkunde im Deutschen Pädagogischen Seminar Buenos Aires	2/79	21
	Kulturkunde und Fremdsprachunterricht	2/79	22
	Vorschläge zur Versorgung der Auslandsarchive mit Filmen aus der Bundesrepublik Deutschland	3/78	21
	Zum kommunikativen Ansatz im Fremdsprachenunterricht	4/79	14

Autoren	Titel	Heft	Seite
Friedemann Katz	Schulvereinsvorstand – Schulleiter	1/79	6
Dieter Klapproth	Fachspezifische Sprachstrukturen der Kunsterziehung und ihre Vermittlung im Deutschunterricht	2/78	37
Edmund Köhn	No se preocupe	2/78	21
Helene Malms	Information anlässlich der Vorbereitungskurse für zukünftige Auslandslehrer – auch für deren Ehefrauen?	2/78	6
Roger Meyer	Beitrag zur Entwicklungshilfe durch Musische Bildung	2/78	10
Heinz Meffert	Auslandslehrer – ein neuer Beruf?	2/78	4
Dieter Nickel / Norbert Wabnitz	Wer gibt bessere Ratschläge?	2/79	3
Engelbert Onnen	An die Auslandsschulvorstände der deutschen Nation	4/78	7
	An die Auslandsschulvorstände der deutschen Nation, Nachwort statt eines Vorwortes	1/79	3
Dietrich Peinert	„Oh, Urteil, Du entfloht zum blöden Vieh, der Mensch ward unvernünftig . . .“	1/79	4
Robert Picht	Didaktische Stichworte zum Deutschlandbild	2/79	31
Manfred Prokop	Lernstrategien im Sprachlabor	4/78	18
Winfried Rensch	Negative Interferenzen im morphosyntaktischen Bereich beim spanisch-deutschen Spracherwerb	1/78	16
Manfred Sauer	Kommentar zur Stellungnahme der Bundesrepublik	1/78	11
	Gespräch mit Frau Staatsminister Dr. Hamm-Brücher	1/78	12
Günther Schneider	„ . . . und noch eine Antwort auf E. Onnens Artikel!“	2/79	5
Hermann Schuh	S oder nicht s, das ist hier die Frage	2/79	40
Klaas Schulte	Von einem, der heimkehrte, den innerdeutschen Dienst anzutreten	1/79	10
Wolfgang Spieker	Beschäftigungsmöglichkeit an Auslandsschulen für arbeitslose Lehrer?	2/78	3
Oskar Splett	Überlegungen eines Außenseiters	3/78	3
R. Stoll	Engelbart Onnen oder Ehrenfried Kumpf	2/79	4
Dieter Tiemann	„Die Deutschen haben nachmittags keinen Unterricht . . .“	2/79	16
Dieter Todt	Die deutsche Auslandsschule – ein Neubeginn?	2/79	6
Helmut Tews	Firmenschulen	1/78	25
Georg Ullmann	Die deutsche Auslandsschule in Spanien als bilinguale Sekundarstufe	1/79	11
Götz Urban	Auswärtige Kulturpolitik	1/78	13
	Stellungnahme der Landesregierung zur Konzeption der Bundesregierung für die auswärtige Kulturpolitik	3/78	10
	Zum Antrag der Fraktion der CDU/CSU	4/78	5
	Difficile est, satiram (non) scribere	1/79	3
	Der Rahmenplan in der öffentlichen und in der offiziellen Diskussion	3/79	3
Rüdger Vorbrüggen	Fachberater für Deutsch	4/79	4
Josefine Wankel	Bildungshilfe auf eigene Faust	2/78	8
Winfried Wehmeier	Die Umstrukturierung der Deutschen Schule „Alexander von Humboldt“ in Lima/Peru	3/79	20
Harald Weinrich	Fremdsprache Deutsch	4/79	23
Hans S. Weiss / Nora M. Lange	Die Bilinguale Sekundaria an der Deutschen Schule Villa Ballester	1/79	13

Autoren	Titel	Heft	Seite
Harry Werner	Der europäische Bildungsauftrag der Deutschen Auslandsschulen in den Mitgliedsstaaten des Europarats	3/79	6
	Firmenschulen in Saudi-Arabien	4/78	9
Gerhard Wiesen	Helsinki — vier Jahre später	2/79	10
H. Michael Wilutzki	Erstes Ausleseverfahren für die Neue Sekundarstufe an der Deutschen Evangelischen Oberschule in Kairo	4/78	16
Jürgen Wolff	Negative Interferenzen im Bereich „Aussprache, Lesen, Rechtschreibung“ im Deutschunterricht für Castellano sprechende Schüler	3/78	33

Titel	Heft	Seite
-------	------	-------

Verzeichnis der Rubriken

Diskussion/Bericht/Didaktik/Information/Verband

Beiratssitzung 1978 des Handbuches für internationale Zusammenarbeit	2/79	44
Begegnungsschule	1/78	15
Beschäftigung von ausgebildeten, noch nicht beamteten Lehrern an Auslandsschulen	1/78	31
Bonn will Auslandsschulen mehr fördern	4/78	6
Colegio Viscondé de Porto Segura, 100 Jahre	3/78	46
Deutsch-türkisches Gespräch über Kinder türkischer Arbeitnehmer	1/78	34
Deutsche Schule Magallanes 1907 — 1937	2/78	28
Deutschlandbild soll entkrampft werden (Süddeutsche Zeitung)	3/78	18
Einführung einer deutsch-französischen Sozialberechtigungskarte	2/79	44
Ermittlung der Durchschnittswerte bei deutschen Hochschulzugangsberechtigungen, die im Ausland erworben werden	1/78	33
Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Detmold/Bielefeld	4/78	32
Grundsätze zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe an deutschen Auslandsschulen	4/78	21
Hauptversammlung: Anträge der 13. Hauptversammlung des VdLiA in Wiesbaden	4/78	31
Anträge der 13. Hauptversammlung in Wiesbaden und ihre Bearbeitung	3/79	33
Anträge zur 14. Hauptversammlung in Stuttgart	2/79	52
14. Hauptversammlung des VdLiA in Stuttgart, Tagungsprogramm, Wahlen, Anträge	1/79	40
14. Hauptversammlung des VdLiA in Stuttgart vom 1. bis 3. August 1979	4/79	28
Internationale Erziehungskonferenz in Berlin	3/78	37
Junge Ausländer möchten „einfach dazugehören“	2/78	47
Kultusministerkonferenz, 30 Jahre	2/78	46
Kurzbericht über die 8. Regionaltagung der Regionalgruppe Spanien/Portugal	2/78	42
Liste der Mitglieder des Ausschusses für das Auslandsschulwesen der KMK	1/78	32

Titel	Heft	Seite
Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der Kultusministerkonferenz	3/78	38
	4/78	24
	1/79	28
	2/79	43
	3/79	29
	4/79	75
Neue Schulstrukturen an den deutschen Schulen im Ausland, Antrag der Fraktion der CDU/CSU an den deutschen Bundestag	4/78	3
Pressestimmen	4/79	68
Prüfungen an Schulen im Ausland	2/78	44
Regionaltreffen in Detmold (Hans Karsten)	1/79	42
Rückkehr von Schulleitern in den Heimatschuldienst (Schleswig-Holst. Schulgesetz)	4/78	28
Stellungnahme der Bundesregierung zu dem Bericht der Enquête-Kommission . . .	1/78	3
Steuertips und Hinweise aus der Rechtsprechung	4/78	29
Steuerfrage, Zur:	2/78	48
	3/78	41
	1/79	34
Tagung des Verbandes deutscher Lehrer in Argentinien	4/79	9
Treffen der Regionalgruppe Detmold – Bielefeld	1/78	40
	3/79	47
Tips und Hinweise aus der Rechtsprechung	4/79	80
Übersicht über die Beschlüsse der KMK im Jahre 1977 aus dem Bereich des Auslands- schulwesens	1/78	32
VdLiA erlangt Wahlrecht für Auslandslehrer	3/78	47
Der VdLiA bei Frau Hamm-Brücher (Götz Urban)	1/79	39
Veränderungen im Vorstand (Manfred Sauer)	1/79	39
Von der Pferdekoppel zur Landeshauptstadt (Ernst Zuschke)	2/79	47
Vorbereitungslehrgänge der ZfA 1979	1/79	34
Der Vorstand berichtet	2/79	46
Vorstandssitzungen:		
9. und 10. Dezember 1977 (Ernst Beyer)	1/78	39
22. und 23. April 1978 in Waldshut	3/78	44
15. – 17. September 1978 in Stuttgart	4/78	30
Wahlrecht für Auslandslehrer	2/78	43
Wir haben Horst Klitzing zu danken (Irmgard Förster)	3/79	48
Zur Situation des Verbandes (Manfred Sauer)	1/78	39
Anschriften (Änderungen, Neue Mitglieder)	1/78	41
	2/78	41
	3/78	44
	4/78	32
	1/79	43
	2/79	53
	3/79	52
	4/79	74

Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen Meinungen Materialien

Aus dem Inhalt:

An die Auslandsschulvorstände der deutschen Nation
Nachwort und Stellungnahmen

Schulvereinsvorstand – Schulleiter

Von einem, der heimkehrte, den innerdeutschen
Dienst anzutreten

Die deutsche Auslandsschule in Spanien als
bilinguale Sekundarschule

Die Bilinguale Sekundaria an der Deutschen Schule
Villa Ballester

Deutsche Sprach – schwere Sprach?

Steuertips

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

Zweck des Verbandes ist:

die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung,

die Wahrnehmung der beruflichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen der deutschen Auslandslehrer.

Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral.

Die Mitglieder befinden über die Verbandspolitik in Schul- und Regionalversammlungen sowie in der alle 2 Jahre stattfindenden Hauptversammlung des VdLiA.

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

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

Dr. Manfred SAUER, Vorsitzender
Am Waldesrand 51, 5800 Hagen
Ruf 02331 / 52406

Ernst BEYER
stellv. Vorsitzender, Geschäftsführer
Dorfhalle 26, 7890 Waldshut-Tiengen 1
Ruf 07751/4367

Friedrich BECHERT, Schatzmeister
Hoher Weg 56, 3392 Clausthal-Zellerfeld
Ruf 05323 / 2759

und den Referenten:

Dr. Irmgard FOERSTER,
Referent für Rechts- und Sozialfragen
Güldensöllerweg 20,
6380 Bad Homburg vor der Höhe
Ruf 06172 / 31919

Götz URBAN, Referent für schulpolitische und pädagogische Fragen
Kabemühlenweg 24, 3520 Hofgeismar
Ruf 05671 / 1337

Ingrid BOSERT, Schriftleitung
Großer Kamp 31, 2300 Kiel 14
Ruf 0431 / 783921

Werner BROSCHE
Redaktion des Büchertisches
Kilianstädter Str. 26, 6454 Bruchköbel
Ruf 06181 / 71223

Gotthard HÖNIG,
Referent für Verbandsorganisation
Kornweg 19, 6229 Schlagenbad-Georgenborn
Ruf 06129/8740

Alle Mitarbeit ist ehrenamtlich.

Die Information der Mitglieder erfolgt durch die Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ Mitteilungen, Meinungen, Materialien des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland. Sie steht allen Mitgliedern zu Veröffentlichungen offen.

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

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

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

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

Die Konten des VdLiA lauten:

Postscheckkonto München, 177288—805,
Dresdner Bank, Bonn, 2246272 (BLZ 37080040)

INHALT

DISKUSSION

Engelbart ONNEN, An die Auslandsschulvorstände der deutschen Nation, Nachwort statt eines Vorwortes	3
Götz URBAN, Difficile est, satiram (non) scribere	3
Dietrich PEINERT, „Oh, Urteil, Du entfloht zum blöden Vieh, der Mensch ward unvernünftig ...“	4
H. GRAFF / W. BIERMANN, Auch eine Regionalgruppe nimmt Stellung	6
Friedemann KATZ, Schulvereinsvorstand — Schulleiter	6
Bernhard BECKER, Stellungnahme der ZfA zu Heft 4/78, S. 5	9

BERICHT

Klaas SCHULTE, Von einem, der heimkehrte, den innerdeutschen Dienst anzutreten	10
Georg ULLMANN, Die deutsche Auslandsschule in Spanien als bilinguale Sekundarschule	11
Hans S. WEISS / Nora M. LANGE, Die Bilinguale Sekundaria an der Deutschen Schule Villa Ballester	13

DIDAKTIK

Günter DIEHL, Deutsche Sprach — schwere Sprach?	24
---	----

INFORMATION

Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der Kultusministerkonferenz	28
Vorbereitungsidehrgänge der ZfA 1979	34
Zur Steuerfrage	34

VERBAND

Manfred SAUER, Veränderungen im Vorstand	39
Götz URBAN, Der VdLiA bei Frau Dr. Hamm-Brücher	39
14. Hauptversammlung des VdLiA in Stuttgart, Tagungsprogramm, Wahlen, Anträge	40
Hans KARSTEN, Regionaltreffen in Detmold	42

PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

in memoriam	43
Anschriften	43

BÜCHERTISCH

Buchbesprechungen	44
Mitarbeiter dieses Heftes	48

Zur Information für Eltern und Lehrer – was ist mit unserer Schule los?



448 Seiten, gebunden, 38 DM

Für alle, die Schule, Aus- und Fortbildung für wichtig und notwendig halten, ist dies ein Orientierungsbuch, das die oft konträren Diskussionen allen Betroffenen verständlich macht, das Hintergründe erklärt und Zusammenhänge verdeutlicht. Aus den Quellen, Modellen und Vorbildern der Erziehung im bürgerlichen Zeitalter – ab ca. 1750 – leitet Hans-Christian Kirsch über zur heutigen Schulsituation und gibt Ausblicke auf zukünftige Entwicklungen. Mit Hilfe dieses Buches scheint eine Überwindung der Schulkrise möglich, weil hier ein großes Zeitproblem so verständlich wird, daß Politiker, Lehrer und Eltern die Möglichkeiten der Zukunft objektiv beurteilen und fördern können.

ECON

Postfach 9229
4000 Düsseldorf 1

In jeder Buch-
handlung!

Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen Meinungen Materialien

Herausgeber:

Hermann Schroedel Verlag KG in Verbindung mit dem
Verband deutscher Lehrer im Ausland

Schriftleitung:

Ingrid Bosert, Großer Kamp 31, 2300 Kiel 14
☎ 0431/783921

Zuschriften:

Beiträge, Zuschriften und Besprechungsstücke erbeten
an die Schriftleitung.

Für unverlangt eingesandte Beiträge wird keine Verant-
wortung, für unverlangt eingehende Bücher, Schriften
oder Arbeitsmittel keine Verpflichtung zur Besprechung
übernommen.

Rücksendung erfolgt nur, wenn Rückporto beiliegt.

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

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

Verlag und Anzeigenverwaltung:

Hermann Schroedel Verlag KG, Zeißstraße 10,
3000 Hannover 81
☎ 05 11/83 88-1, Telex: 923527

Verantwortlich für den Anzeigenteil:
Frank Eggers

z. Z. gültige Preisliste Nr. 4 vom 1. 1. 1979

Erscheinungsweise:

Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich, jeweils im zwei-
ten Monat des Quartals.

Redaktionsschluß: 10. Januar, 10. April, 20. Juni,
10. Oktober

Bezugsbedingungen:

Das Bezugsgeld ist für Mitglieder des VdLIA im Mit-
gliedsbeitrag enthalten.

Inland: Jahresabonnement DM 22, –;
Einzelheft DM 6,50, jeweils zuzüglich Versandkosten.
Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer

Ausland: Jahresabonnement DM 27, –;
Einzelheft DM 6,50, jeweils zuzüglich Versandkosten.

Bestellungen an:

Hermann Schroedel Verlag KG
– Zeitschriftenabteilung –
Zeißstraße 10, 3000 Hannover 81
Deutsche Bank AG, Hannover 0639 104

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

Erfüllungsort und Gerichtsstand:

Hannover

Printed in Germany / ISSN 0344 – 8908

DISKUSSION

An die Auslandsschulvorstände der deutschen Nation Nachwort statt eines Vorwortes

Leider hat uns ein Vorwort zu den „Ratschlägen“ des früheren Leiters der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, E. Onnen, die wir im letzten Heft der Verbandszeitschrift veröffentlichten, nicht mehr rechtzeitig erreicht. Mit diesem Vorwort hatte der Verfasser vermeiden wollen, daß Falsche sich angesprochen fühlen. Es lautete:

„Daß sich die „Ratschläge nicht auf die Expertenschulen (Deutschsprachige Auslandsschulen), Sprachgruppenschulen oder Schulen mit verstärktem Deutschunterricht beziehen, wird jeder, der sich ein bißchen mit Auslandsschulen beschäftigt hat, sofort sehen. Daß auch Schulen, wie die DS Athen und Saloniki, das Alman Lisesi und Erkek Lisesi in Istanbul oder die DS in Valencia, Helsinki, Las Palmas, Teheran und andere, die sehr erfolgreich mit dem Aufbau der Neuen Sekundarstufe begonnen haben, nicht gemeint sein können, liegt auf der Hand. Auf welche der sogenannten Begegnungsschulen sich

demnach die Ratschläge beziehen könnten, darauf wird vermutlich jede dieser Schulen ihre eigene Antwort geben. Welche dieser Schulen aber, die viel nehmen und zu wenig geben, überhaupt eine Neue Sekundarstufe aufbauen könnten und sollten, das ist wohl ein weites Feld. Vielleicht können nun die „Ratschläge“ das Gute bewirken, daß die Vertreter selbstischer Interessen sich etwas Zurückhaltung auferlegen und daß die Fachleute und die Sachwalter des öffentlichen Interesses der Bundesrepublik sich deutlicher zu Wort melden. Oder haben sie schon resigniert?“

Der oben genannte Artikel von Herrn Onnen hat sicher einigen Wirbel erregt und zum Widerspruch herausgefordert, was

u. E. gar nicht schaden kann! Drei schriftlich fixierte Entgegnungen erreichten die Redaktion und sollen hier folgen:

Götz URBAN

Difficile est, satiram (non) scribere

Kann man eine Satire über eine Satire schreiben? Die Antwort lautet: ja, wenn das in Rede stehende Schreibtischprodukt zwar im satirischen Gewande daherkommt, in Wahrheit aber pamphletistischen Charakter trägt.

Nun wäre es in erster Linie Sache der Angesprochenen, sich zu äußern — es steht aber zu befürchten, daß sie von diesem patriotischen Appell kaum Kenntnis erhalten und daß seine rührend besorgten Ratschläge

ebenso im Winde verhallen und im Sande verlaufen wie andere Ausflüsse konzentrierten Nachdenkens des Verfassers, die ihr Dasein nur noch in Wolkenkuckucksheimen fristen, wiewohl ihnen eine gewisse Vernünftigkeit nicht abzusprechen ist (Beispiele erübrigen sich). Zur Erwidering dürfen sich auch mit dem Ehrentitel „Skribenten“ belegte Auslandslehrer aufgefordert fühlen, da anzunehmen ist, daß alle, die sich jemals in dem Auslandsschulwesen

gewidmeten Periodica kritisch zu Fragen der Neuen Sekundarstufe oder der Kindergarten-Abnabelung geäußert haben, von E. ONNEN mit diesem Rubrum versehen wurden.

Für aufmerksame Zuhörer und Leser hat E. ONNEN eigentlich nie einen Zweifel daran gelassen, daß er vermittelte Auslandslehrer vorwiegend als 5. Kolonne der am Ort sitzenden konservativen Elternschaft betrachtet hat. Zu unheiliger Allianz verbunden haben sie sich – den Blick stets rückwärts gerichtet – in seinen Augen den in lichte Zukunft weisenden Konzepten der Zentralstelle hartnäckig und unbelehrbar widersetzt. Als Ausweg blieben allerdings subtile Methoden der Seelenmassage, bei denen sich nur ein Schelm an die bewährte Taktik des Pistole-auf-die-Brust-Setzens erinnern fühlen konnte (Schulvereinsvorstände wußten manch gequältes Lied davon zu singen). Man fragt sich, warum angesichts dieses vermeintlichen Tatbestandes vermittelte Lehrkräfte nicht längst samt und sonders

durch Ortskräfte ersetzt wurden. Hätte sich E. ONNEN dadurch nicht ein monumentum aere perennius setzen können? Ortskräfte stellen zwar ab und zu unangenehme gehaltliche Forderungen, lassen sich aber in pädagogischen Fragen viel einfacher per Ordre Mufti aus Köln regieren als mit gewissen Formen der Mitbestimmung vertraute Vermittelte.

Fazit: Wer ONNENS Beitrag ernster nimmt, als er nicht einmal gemeint war, ist selbst schuld.

Dennoch sei am Schluß die Vermutung gewagt, daß sich während der Ära ONNEN im Dienstzimmer des Präsidenten als Sinnpruch an der Wand (hoffentlich mehrsprachig!) oder zumindest in den im Amt nachgelassenen Papieren jene preußische Maxime des vorigen Jahrhunderts befand: es ziemt dem Untertanen (Auslandslehrer, Schulverein, Elternvereinigung) nicht, den Maßstab seines beschränkten Verstandes an Anordnungen der Obrigkeit (lies Zentralstelle) zu legen!

Dietrich PEINERT

„Oh, Urteil, Du entfloht zum blöden Vieh, der Mensch ward unvernünftig . . .“

(Nachtgedanken zu einem Pamphlet von E. Onnen, sehr frei nach Shakespeare)

Friends, Onnens, countrymen, lend me your ears.

Ich komme nicht, *den* Caesar zu begraben,
nein, preisen will ich Onnen, der, Ihr wißt's,
voll weiser Spruch und neuester Exempel,
uns endlich rät, was hierzulande frommt
den Auslandsschulverbänden der Nation.
Zwar gibt es manchen Brutus, der uns lehrt,
es sei der Mann vor Ort, der wissen sollt',
was denn zum Nutzen sei in Barcelona,
in Stockholm oder sonstwo auf der Welt!
Doch Onnen meint, er weiß es besser,
und Onnen ist ein ehrenwerter Mann.

Er machte viele Reisen, dieser Mann,
und oft verkündet' er der lauschenden
Gemeinde wunderbare Mär vom Glück
in Teheran, Athen und Istanbul.
Oh, war es dort doch schön! Wie sauber trennte
dort Gottvater tausend Böcke von
den Schafen. So nur durft' es sein! Und nur
ein Brutus konnte da noch fragen,

ob dies der Weisheit einz'ger Schluß sein könnt',
denn Vater Onnen weiß es besser, und
der Onnen ist ein ehrenwerter Mann.

Ich will, was Onnen sagt, nicht widerlegen,
ich spreche hier von dem nur, was ich weiß.
Auch vor der Sekundarstufe, der neuen,
gab's Effektivitäten und Erfolg
wohl an den Schulen, das hab ich erlebt,
und Schulvorstände, Elternschaft und Lehrer,
die sind, ich scheu mich fast es zu berichten,
gelegentlich auch ohne Arg und Trug.
Selbst Schüler waren, es ist kaum zu glauben,
so miserabel nicht, wie Onnen sagt.
Jedoch, schon packt mich Eierkopf der Zweifel,
wie kann das sein, wo Onnen anders spricht,
denn eins, das ist gewiß, ich schwör es Euch:
'Uns' Onnen ist ein ehrenwerter Mann.

Hier, mit des Brutus Willen und der anderen,
komm ich, bei Onnens jüngster Tat zu reden.
Auf „Denkfaulheit“ und „Dummheit“ drischt er ein,
den „Nestbeschmutzern“ schreibt ins Stammbuch er
ein stark olympisch Wörtlein. Weisheit trift
dem sorgenvollen, hoffnungsschwangeren Zeus
aus seiner Feder, voller Charme setzt die
Akzente er, dem Ironie gar fremd.
Es wär ein Brutus sicher, der da meint,
der Weise sei so weise nicht, hier töne
hohl die Frustration aus tief enttäuschem
Busen, denn nicht jeder lausche mehr
dem Allgewalt'gen andachtsvoll genug;
im Lande sei man endlich aufgewacht
und wehre mit Erfolg der Axt im Park,
wo doch die Gartenschere richtig wär'.
Nein! Onnen weiß es besser, und er ist
mit Sicherheit ein ehrenwerter Mann.

Ich bin kein Redner, wie es Onnen ist,
nur, wie Ihr wißt, ein schlichter Mann.
Ich habe weder Witz noch Wort noch Gaben,
noch Kunst des Vortrags, noch die Macht der Rede.
Nur geradezu sag ich, was Ihr schon wißt.
Der Onnen kann das besser: „hübsche
Dralle, sexbewußt und tränenschwer“
beschwört er wortgewaltig, oder „Zeitungsfritzen“,
die „FAZ“ ist ihm ein Dorn im Aug und reizt
die Tränendrüsen. Ganz subtil steht „D-Mark“
markig neben „Dämlichkeit“ der Welt,
und täglich kommt der MdB zu kurz
beim Trinken, wenn's nach Onnen geht.

Der Rundumkahlschlag ist komplett,
der Goethe wird zitiert und lässig steht allein
und ungezaust nur Onnen da,
DENN ONNEN IST EIN EHRENWERTER MANN!

Auch eine Regionalgruppe nimmt Stellung

Valencia/Madrid, 1. 2. 79

Der Vorstand der Regionalgruppe Spanien/Portugal im VdLiA wendet sich mit Entschiedenheit gegen Inhalt und Form des Artikels von Herrn Onnen in den Mitteilungen des Verbandes 4/78, dessen Veröffentlichung nicht geeignet ist, die mit der Einführung der Neuen Sekundarstufe an den deutschen Schulen im iberischen Raum verbundenen Probleme einer für alle Beteiligten tragbaren Lösung näherzubringen. MMM sollten der sachlichen Information dienen und sich nicht einem ehemaligen Verantwortlichen zum Ausdruck seines Ärgers zur Verfügung stellen.

Regionalgruppe Spanien/Portugal im VdLiA

— Der Vorstand —

gez.: H. Graff

W. Biermann

Friedemann KATZ

Schulvereinsvorstand – Schulleiter*

(Ein Diskussionsbeitrag zur Situation in Expertenschulen)

Das Thema ist unerschöpflich, auch wenn man es wie ich auf kleinere Expertenschulen beschränkt. Hier können daher nur ein paar neuralgische Punkte aufgegriffen werden, die häufig Anlaß zu Mißverständnissen oder sogar Reibereien geben.

In den Gründerzeiten der Expertenschulen haben die Eltern mit bewundernswerter Energie und starkem pekuniärem Engagement im Ausland Schulen für ihre Kinder ins Leben gerufen, wo die Möglichkeiten deutscher Beschulung fehlten. Ihre Schulvorstände waren jahrelang gezwungen, neben der juristischen und finanziellen auch die pädagogische Betreuung zu überwachen.

Zugleich mit der staatlichen Anerkennung verpflichtete sich die Bundesregierung auch zu finanzieller Unterstützung und Übernahme der pädagogischen Verantwortung in der Schule. Sie ließ sie nun von einem fachkundigen Repräsentanten der

Kultusministerkonferenz (in folgendem KMK) überwachen und sorgte für die Präsenz deutscher Maßstäbe im Schulniveau. Sie richtete eine Zentralstelle für Auslandsschulen ein (in folgendem ZfA), die u. a. für die Entsendung deutscher Lehrkräfte an Auslandsschulen verantwortlich ist und Lehr- und Lernmittel vermittelt.

Dadurch entfällt jetzt die *pädagogische Verantwortung* der Schulvorstände. Sie sind zu Schulvereinsvorständen geworden (in folgendem SVV), deren Aufgabe es vor allem ist, die Schule finanziell und juristisch nach außen zu vertreten. Diesen Wechsel des Aufgabenbereichs einzusehen, fällt ihnen immer noch schwer. Es kommt daher leicht zu wohlgemeinten Eingriffen in die pädagogische Verantwortlichkeit, die der Schulleiter im Namen der KMK und ZfA ausübt. Solange es sich um gegenseitigen Erfahrungsaustausch im Sinne eines deutschen Schulelternbeirats handelt, sollten Kollegium und Schulleiter interessierte Gesprächspartner sein. Wenn aber eine Verschiebung der Verantwortlichkeit versucht wird, muß die Schulleitung zum Wohle der Schule auf ihrer Entscheidungsfrei-

* Der Verfasser war 11 Jahre Auslandslehrer, davon 4 Jahre Schulleiter

heit bestehen. Weniger Konfliktstoff böten meiner Ansicht nach Klassenelternbeiräte, die wissen, daß sie auf Lehrer keinen pädagogischen Zwang ausüben dürfen, aber wichtige Mittler zwischen Eltern und Lehrkräften sein können. Ein Schulelternbeirat dagegen könnte in Konkurrenz zum SVV treten. Wenn er sich aber auf seine eigentliche Aufgabe beschränkt, kann er ein wichtiger Partner des Vorsitzenden im SVV und des Kollegiums in der Schulkonferenz sein.

Noch schwerer ist es für sogenannte „*Privatschulen der deutschen Botschaften*“, zu einem richtigen Verhältnis zwischen Vorstand und Schulleitung zu kommen. Sie werden so genannt, weil nach den Landesgesetzen auf andere Weise keine Schule eröffnet werden durfte, sind aber ebenso wenig Privatschulen wie andere kleine Expertenschulen. Sie erhalten die gleichen Zuschüsse und sind anerkannte deutsche Schulen im Ausland aufgrund pädagogischer Kontrolle der ZfA und der KMK. Oft ist der Schulverein zu eng an die Botschaft gebunden, um unabhängig bleiben zu können. Das liegt weniger an der Botschaft selbst als an dem häufigen Wechsel, der den Experten keine Zeit läßt, sich in der Schule zu engagieren. Wenn aber klar ist, daß wie in anderen Expertenschulen möglichst nur der Kulturreferent der Botschaft im SVV vertreten sein sollte, werden trotz der Fluktuation mehr Experten oder ihre Frauen Mut zur Mitarbeit fassen.

Obwohl der SVV den Schulleiter, die Lehrkräfte und die Angestellten einstellt, ist er nicht ihr Vorgesetzter. Laut Dienstvertrag ist der Schulleiter *Dienstvorgesetzter* aller an der Schule beschäftigten Lehrkräfte und Angestellten, für Weisungen in schulisch-pädagogischen Angelegenheiten ist er zuständig. Dieser mit der ZfA abgestimmte Auftrag bedeutet eine klare Trennung der Kompetenzen. Der SVV ist für den äußeren, der Schulleiter für den inneren Betrieb der Schule verantwortlich. Das klingt so einfach, ist es aber in Wirklichkeit nicht. In praxi sind nämlich beide Verantwortungsbereiche zu verzahnt, um bei mangelndem Verständnis auseinandergehalten werden zu können. Das erweckt leicht Mißtrauen. So ist z. B. die Ausarbeitung des Stundenplans sicher Sache des Schulleiters. Weicht aber seine Stundenzahl mit Rücksicht auf die besonderen Verhältnisse in der Schule von der bezuschußten Norm ab, muß der SVV dafür finanziell geradestehen. Er sieht

die von der Schulleitung vorgebrachten Argumente vielleicht nicht ein und greift mit seiner Entscheidung in die pädagogische Arbeit des Schulleiters ein. Ein anderer möglicher Streitpunkt sind die Ferien. Der SVV setzt die Ferien unter Berücksichtigung der besonderen Auslandssituation seiner Schule fest. Mancher SVV sieht darin eine Aufforderung, innerhalb der Elternschaft eine Lobby zu bilden, deren Entscheidung über Länge und Lage der Ferien im Schuljahr er dann vertritt. Dabei kommen pädagogische Gesichtspunkte zu kurz. In beiden Fällen sollte der SVV, wenn nicht finanzielle oder juristische Gründe es unmöglich machen, den vom Schulleiter mit der Konferenz der Lehrer erarbeiteten Vorschlägen folgen.

Ein dritter Punkt ist die *Einstellung von Lehrkräften*. Ein SVV, der sich über seine Möglichkeiten klar ist, wird sich auf die juristische Seite der Anstellung beschränken. Der Schulleiter führt eine Liste von örtlichen Lehr- und Verwaltungskräften, die sich bei ihm beworben haben. Er sieht ihre Unterlagen ein und hält seine Eindrücke fest. Bei von der ZfA annoncierten Bewerbern wird er seinen Sommerurlaub in Deutschland wenn möglich dazu benutzen, einen persönlichen Eindruck von ihnen zu bekommen. Sein Urteil sollte daher den Ausschlag bei der Entscheidung des SVV geben.

Auch Kindergärtnerinnen, Sekretärin und Hausmeister sind Angestellte der Schule. Sie dem Schulleiter und dem SVV zu unterstellen, führt bei der Affinität beider Bereiche zu Übergriffen und zu mangelndem Selbstverständnis. Daß die Schulsekretärin auch für den SVV schreibt, wenn keine andere zur Verfügung steht, versteht sich von selbst, solange eine Absprache den Vorrang des wichtigsten Schriftstücks sichert.

SVV und Schulleitung müssen Partner bleiben. Rängeleien um Vorrechte erschweren die Schularbeit und vernebeln gewonnene Einsichten. Vertrauen und Zusammenarbeit sind das Öl im Schulgetriebe. *Der Schulverein* sollte sich auf seiner Jahresversammlung die Berichte des Vorsitzenden und des Schulleiters mit der gleichen Aufmerksamkeit anhören. Er sollte auch niemanden in den SVV wählen, der Neuling im Lande und in der Schulsituation ist. Dieser müßte ohne Grundlagenkenntnis so wichtige Dinge entscheiden wie Verlängerung oder Neuwahl von Lehrkräften und Schulleiter. Das birgt

die Gefahr, vor den Karren von Interessengruppen gespannt zu werden, ohne die Konsequenzen überschauen zu können.

Am eindeutigsten zeigt sich wohl am Amt des Schatzmeisters im SVV, daß er kein Neuling sein darf. Ohne genaue Kenntnis der Finanzsituation der Schule könnten seine Entscheidungen die Schule teuer zu stehen kommen. Er muß der Schule möglichst mehrere Jahre zur Verfügung stehen. Trotzdem scheint mir eine mehrjährige Wahlperiode für die Mitglieder des SVV nicht ratsam. Sind sie fähig, werden sie eigentlich immer wieder gewählt. SVV und Schule sollten aber die Möglichkeit haben, sich von jemandem zu trennen, der den Schulfrieden stört. Auch Schulleiter und Lehrer haben deshalb nur einen kurzen Erstvertrag, der bei Lehrern auf 5 Jahre verlängert werden kann. Bei Schulleitern wird die Amtszeit von der ZfA aus kaum eingeschränkt. Ihre Arbeit soll die Kontinuität des Schulbetriebes sichern helfen. Ein Wechsel in der Schulleitung bedeutet neben anderen Nachteilen meist ein Jahr Stagnation. Er sollte deshalb nicht von persönlichen Animositäten ausgelöst werden.

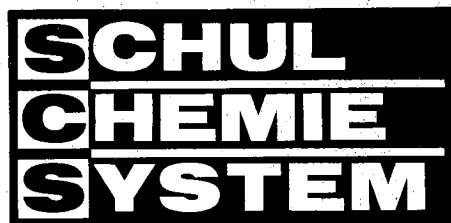
Der SVV ist die gewählte Vertretung der Eltern des Schulvereins. Lehrer der Schule und ihre Ehefrauen dürfen dem SVV nicht angehören. Trotzdem sollten sie mehr Verständnis für die Reaktionen der Elternvertreter auf schulische Maßnahmen entwickeln, sind sie doch in Deutschland oft selbst Elternvertreter in den Schulen ihrer Kinder gewesen. Wenn sich Vorstand und Schule bewußt bleiben, daß sie für dieselbe Aufgabe arbeiten, nämlich die ihnen anvertrauten

Kinder, werden sie die Beschlüsse des Partners nicht a priori für Kampfansagen halten. Doch hat sich gezeigt, daß Verständigung um so schwerer ist, je kleiner die deutsche Kolonie in dem betreffenden Land. Je enger die Menschen zusammen leben, desto skeptischer beobachten sie einander und beargwöhnen sich gegenseitig. Das ähnelt dem Leben auf dem Dorfe. Neben Beispielen großartiger Nachbarschaftshilfe gibt es viel Klatsch und bittere Verdächtigungen.

Wenn ein *Schulleiter und seine Kollegen* ein gutes Niveau in der Schule halten wollen, sind manchmal unpopuläre Maßnahmen nötig, die im Ergebnis aber dem Vorteil der Schüler dienen. Das zu erkennen ist für einen dem Elterndruck ausgesetzten SVV nicht leicht. Aussprachen sine ira et studio helfen auch hier.

Die eigentliche Schularbeit an den Kindern funktioniert erfahrungsgemäß unabhängig von dem Verhältnis zwischen SVV und Kollegium. Aber es wirkt sich auf die Haltung des Kollegiums aus. Zu unqualifizierte Kritik verhärtet die Fronten und zwingt den Schulleiter, der eigentlich Mittler sein möchte, sich vor das Kollegium zu stellen. Besonders unheilvoll ist es allerdings für die Schule, wenn ein SVV versucht, das Kollegium gegen den Schulleiter zu beeinflussen oder in Parteien zu spalten.

Wesentliche Vorbedingung für ein gutes Zusammenarbeiten zwischen Vorstand und Schulleiter, bzw. Kollegium, sind also aufrichtige Partnerschaft, gegenseitiges Vertrauen und weise Beschränkung auf die eigenen Aufgaben.



Für Sie von uns entwickelt für die optimale Gestaltung Ihres Chemie-Unterrichtes.

Fordern Sie unseren ausführlichen Katalog:

H. JÜRGENS & CO. – GmbH & Co –

P. O. Box 10 44 49 • D 2800 Bremen 1

Stellungnahme der ZfA

zu G. URBAN: Zum Antrag der Fraktion der CDU/CSU, Heft 4/78, S. 5

„Zu Abs. 4 des Beitrages teilt das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – folgendes mit:

1. Die Gründung einer neuen Interessengemeinschaft in Athen („Verein für griechisch-deutsche Erziehung“) geht auf die Tatsache zurück, daß Kinder aus griechisch-deutschen Ehen auf Grund der *griechischen Gesetzgebung* nicht in die Grundstufe der Deutschen Schulen Athen aufgenommen werden können – selbst dann nicht, wenn sie (von der Mutter her) die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen.
2. Die Aktivitäten des Vereins wurden von der Zentralstelle ausdrücklich unterstützt, und es wurden Hinweise auf die Iranisch-Deutsche Schule in Teheran gegeben.
3. Kürzlich hat der Verein einen offiziellen Antrag auf Förderung gestellt. Er wurde dahingehend beschieden, daß die Schule ab 1979 einen finanziellen Zuschuß

(Sprachbeihilfe) Lehrmittelspenden erhält.

4. Die Arbeit der Schule läßt sich durch die Stichworte
 - Erfüllung des griechischen Grundprogramms,
 - täglich eine Stunde Deutschunterricht,
 - 1 bis 2 Wochenstunden des griechischen Sachunterrichts werden in deutscher Sprache erteilt,
 - Stützkurse zur Angleichung an das Klassenniveau in beiden Sprachen.
5. Die Schule begann im Herbst 1978 ihre Arbeit mit 37 Kindern (Klassen 1 bis 4) und 2 Kindergartengruppen mit insgesamt 37 Kindern.

Zu den übrigen Ausführungen des Beitrags soll hier nicht Stellung genommen werden, da das Thema in der Beantwortung des Antrags Nr. 27 (betr. fremdsprachige Primarzüge an Auslandsschulen) von der letzten Jahreshauptversammlung des VdLiA aufgenommen wird.“

Lehrer müssen heute ihr Bestes geben. Wo bekommen sie es her?

In allen Schulformen und Klassen sind Lehrer heute besonders gefordert. Sie müssen ihre Schüler ausrüsten für eine Zukunft, die hohe Anforderungen an junge Leute stellt. Ein ständig wachsender Unterrichts-Stoff und neue Unterrichts-Formen verlangen täglich die Aufmerksamkeit und den Einsatz der ganzen Person.

Auf die Dauer kann der beste Lehrer diese Leistung nur aus eigenen Beständen liefern. Wer aber rüstet ihn aus? Fünf Tage für Fachleute leisten hier gute Dienste. Vom 27. bis 31. März 1979 bietet die didacta 79 in Düsseldorf einen umfassenden Überblick über Ideen, Medien, Materialien. Über 700 Aussteller aus Europa und Übersee präsentieren in zwölf Ausstellungs-Gruppen Angebote für alle didaktischen Bereiche von der

Vorschulerziehung bis zur Universität. Berufsausbildung und berufsbegleitende Weiterbildung haben dabei besonderes Gewicht. Hersteller, Wissenschaftler, Lehrer und Ausbilder kommen in Düsseldorf zusammen; ein umfangreiches Veranstaltungsprogramm fördert den Austausch von Erfahrungen, Kenntnissen, Meinungen. Die fachliche Begegnung vermittelt wertvolle Anregungen für den erfolgreichen Unterricht: Sie kommen doch auch?

didacta 79

17. Internationale Messe für
Lehrmittel und Schulausstattung

Düsseldorf, 27.-31.3.1979



Düsseldorfer Messengesellschaft mbH – NOWEA –
Postfach 32 02 03 D – 4000 Düsseldorf 30.

☐ Senden Sie mir den Besucher-Prospekt zur didacta 79

☐ Senden Sie mir den Katalog zu DM 10,- incl. Versandkosten. Abgabe nur nach Vorauszahlung auf das Konto: Didacta GmbH, Nr. 6402754, Commerzbank Frankfurt/M oder Postcheckkonto Nr. 96 19-605 Frankfurt.

Name _____

Straße _____

Ort _____

BERICHT

Klaas SCHULTE

Von einem, der heimkehrte, den innerdeutschen Dienst anzutreten

Schon am Ende meines ersten Jahres hatte ich ihn vor Augen: den 1. März in Deutschland, nach drei- oder fünfjähriger Tätigkeit in Chile.

Getreu dem Rat, der mir vom Vorbereitungskurs in Sonnenberg/Harz in Erinnerung war (Halten Sie Kontakt zu Ihrer Heimatschulbehörde!) und getreu der Anweisung auf meiner Beurlaubung, schickte ich einen Tätigkeitsbericht an den Regierungspräsidenten in Münster in Westf. (in dreifacher Ausfertigung)

Als ich im ersten Heimaturlaub dort vorsprach, war über den Verbleib dieses und zwei weiterer Tätigkeitsberichte nichts bekannt. Ich äußerte den Wunsch, nach meiner Auslandstätigkeit, spanische Gastarbeiterkinder zu unterrichten. Man verwies mich an den zuständigen Schulrat in Münster, der Interesse zeigte und vorsprach, von sich hören zu lassen. Dabei blieb es.

Inzwischen war mir durch Zusammenarbeit mit bayrischen und schwäbischen Kollegen bewußt geworden, daß ich als Norddeutscher eigentlich nach Niedersachsen gehörte. Die Schulbehörden in Hannover — beim zweiten Heimaturlaub befragt — zeigten Interesse, und man riet mir, in meiner Bewerbung zu betonen, daß ich „niedersächsisches Landeskind“ sei. Außerdem wurde mir mitgeteilt, in welchen Städten spanische Gastarbeiterkinder unterrichtet werden. Goslar — am Rande des Harzes gelegen — sagte mir besonders zu. Der zuständige Schulrat zeigte bei meiner Vorsprache auch Interesse und riet, frühzeitig von mir hören zu lassen. Als ich ihm einige Wochen später schrieb, empfahl er mir, mich beim RP in Braunschweig zu bewerben und mich angelegentlich eines Urlaubs doch mal bei ihm vorzustellen“. Als Antwort auf meine Bewerbung kam ein Vordruck mit dem Hinweis, daß eine Versetzung von Planstelleninhabern von einem Bundesland

in das andere ohne Tauschpartner grundsätzlich nicht möglich sei. (Keine leichte Sache aus 1200 km Entfernung.) Ich zog meine Bewerbung zurück und beschloß, in Nordrhein-Westfalen zu bleiben und zu versuchen, Goslar mit Siegen im Siegerland zu vertauschen, wo ebenfalls spanische Gastarbeiterkinder in größerer Zahl sein sollten.

Nach 4½-jähriger Auslandstätigkeit meldete ich fristgerecht zum 30. 9. 1976, daß ich ab 1. 3. 1977 wieder für den öffentlichen Volksschuldienst zur Verfügung stünde und beantragte meine Versetzung in den Regierungsbezirk Arnsberg. Im Oktober traf die Antwort mit dem Zusatz ein, „daß bezüglich meines künftigen Einsatzes die Entscheidung des RP in Arnsberg abzuwarten sei“.

Ich wartete bis zum Jahresende vergeblich, auch eine Anfrage im Januar blieb unbeantwortet. Im Februar suchte ich die Schulabteilung in Arnsberg auf. Hier erfuhr ich, daß man der Regierung in Münster Mitte Dezember mitgeteilt hatte, meine Versetzung in den Schulamtsbezirk Dortmund sei möglich. Mit diesem Vermerk habe man den Vorgang wieder nach Münster zurückgegeben. In Münster stellte sich heraus, daß man versucht hatte, mir diesen Bescheid auf dem Dienstweg zuzustellen. Anfang Januar habe die ZfA diese Verfügung aber mit der Begründung zurückgeschickt, daß in Chile seit Mitte Dezember Ferien seien und ich mit Sicherheit meine Rückreise bereits angetreten hätte. Auch eine fernmündliche Anfrage bei der ZfA nach meiner Heimatadresse sei ohne Erfolg gewesen, da es nicht möglich war, sie zu ermitteln. Vielleicht war Dortmund gar nicht so ungünstig! Ich wußte, daß es dort Klassen mit spanischen Gastarbeiterkindern gab. Der zuständige Schulrat zeigte allerdings wenig Interesse. (Er suchte einen Fachlehrer für Physik.) Ich wurde einer Grundschule zur Dienstleistung zugewiesen. Nach vier

Wochen als Vertretungslehrer wurde ich für den Rest des Schuljahres an eine Hauptschule abgeordnet.

Inzwischen hatte ich mein möbliertes Zimmer in Dortmund mit einem alten Bauernhaus in Unna (17 km von Dortmund) vertauscht und ganz in der Nähe eine Schule entdeckt, die mich reizte. Obwohl der offizielle Versetzungstermin längst verstrichen war (1.2.) glückte der Wechsel auf eine Planstelle mit Besoldungsaufwand. An die-

ser Schule gibt es zwar überhaupt keine Gastarbeiterkinder, aber trotzdem wird Deutsch als Zielsprache unterrichtet. Unsere Schüler kommen nämlich aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten und der UdSSR. Es sind Kinder von Spätaussiedlern aus Polen und von Umsiedlern aus der Sowjetunion. Ich verstehe oft ihre Sprache nicht, aber die Unterrichtsmethode und viele Probleme meiner Schüler sind mir vertraut.

Georg ULLMANN

Die Deutsche Auslandsschule in Spanien als bilinguale Sekundarschule – ausgehend von dem Beispiel der Deutschen Schule Las Palmas/Gran Canaria

Kurzreferat zur Regionaltagung der Schulleiter deutscher Auslandsschulen in Spanien in Madrid vom 18. – 20. Oktober 1978

Vorausgesetzt, daß man in der bilingualen Sekundarschule die Verwirklichung einer sinnvoll funktionierenden deutschen Auslandsschule sieht, können die deutschen Auslandsschulen in Spanien als deutsch-spanische Sekundarschulen zwei Aufgaben in besonderem Maße erfüllen:

1. Die Dienstleistungsfunktion, indem sie die schulische Versorgung von Kindern deutscher Staatsangehöriger ermöglichen.
2. Die Aufnahme von Kindern des Gastlandes, wobei sie sich gleichzeitig so weit wie möglich dem Gastland als Bildungs- und Kulturzentrum öffnen.

Die Zielvorstellung:

1. Maximale pädagogische Effizienz
2. Maximale kulturpolitische Repräsentanz

Voraussetzung der Verwirklichung dieser Ziele:

1. Bilinguales Unterrichtssystem, das die adäquate Ausbildung der Schüler in der Zweitsprache entsprechend ihrer muttersprachlichen Herkunft sicherstellt, d. h. also gemeinsamer Unterricht spanischer und deutscher Schüler durch spanische und deutsche Lehrer nach einem einheitlichen Lehrplan und einer einheitlichen Stundentafel.

2. Ein gemeinsamer Schulabschluß für spanische und deutsche Schüler, der von beiden Staaten als Berechtigungsnachweis zum Hochschulzugang anerkannt wird.
3. Ein Schülerpotential, das für den anspruchsvollen Schultyp eine besondere Begabung besitzt und daher zu einem Aufnahmeverfahren zwingt, in dem nicht nur allgemeine gymnasiale Eignung, sondern darüber hinaus eine besondere Sprachbegabung nachgewiesen werden muß, wobei die Aufnahme erst zu einem Zeitpunkt erfolgen darf, wenn die besondere Eignung der Kinder mit einiger Sicherheit durch entsprechende Test- und Aufnahmeverfahren und nach vorangegangener einjähriger Vorbereitungs- und Beobachtungszeit festgestellt werden kann.

Erkenntnis:

Die bisher gemachten Erfahrungen stellen die pädagogische und bildungsökonomische Effektivität eines zu frühen Beginns des Fremdsprachenunterrichts in Zweifel und legen die Empfehlung nahe, mit dem Unterricht in der Zielsprache (hier der Zweitsprache) nicht vor dem 10. Lebensjahr, d. h. nicht vor dem 4. Grundschuljahr zu beginnen.

Konsequenz:

Strukturelle Gliederung der deutschen Auslandschulen in Spanien in eine vierjährige deutsche Grundstufe und eine achtjährige deutsch-spanische Sekundarschule, für die sich der Begriff Neue Sekundarschule (NSS) durchgesetzt hat.

4. Die Schaffung von Einrichtungen, um einen Schullaufbahnwechsel für solche Schüler sicherzustellen, für die die Zielsetzung der NSS zu schwierig ist.

Das bedeutet die Errichtung einer zweijährigen Orientierungsstufe, die Einrichtung von Realschul- und Hauptschulzweigen für deutsche Schüler, die Gestaltung eines sinnvollen Übergangs für spanische Schüler nach dem 8. Schuljahr auf ein spanisches Instituto durch den Erwerb des „Graduado escolar“.

5. Kooperative Arbeitsweise spanischer und deutscher Lehrkräfte bei der Entwicklung und Verwirklichung von Lehr- und Stoffplänen, in gemeinsamen Fachkonferenzen, bei Entscheidungen über Leistungsmessung und -bewertung, bei der Arbeit am gemeinsamen Unterrichts- und Bildungsziel.

Bisher gemachte Erfahrungen:

1. Die Vorzüge:

1.1 Durch die weitgehende Vereinheitlichung der Lehrpläne unter Einbeziehung spanischer Lernzielvorstellungen und Stoffpläne, vor allem in den naturwissenschaftlichen Fächern, durch die einheitliche Stundentafel, die Unterrichtung in gemeinsamen Klassen und das gemeinsame Lernziel wird eine wirkliche Integration des spanischen Bachilleratozweiges mit den deutschen Oberschulklassen erreicht. Das bedeutet Verständigung statt Abneigung, Gemeinschaft statt Gegensatz.

1.2 Die leidige Teilung der Klassen, die permanente Zweigleisigkeit mit ihrer ungeheuren Doppelbelastung für die spanischen Schüler ist aufgehoben.

1.3 Das Fach Deutsch hat ein größeres Gewicht bekommen durch die Tatsache, daß Deutsch spätestens ab 9. Klasse von den spanischen Schülern nicht mehr als Fremdsprache betrieben werden kann, sondern als Unterrichts- und Prüfungssprache (als Zweitsprache).

1.4 Wenn früher die Begegnung regelmäßig nachmittags im Bachillerato-Unterricht,

bei Zeugnissen und Versetzungen aufhörte, so hat sich das nunmehr verändert durch die Vereinheitlichung der Stundentafel sowie durch die eine einheitliche Zeugnis- und Versetzungsordnung.

1.5 Durch die kooperative Arbeitsweise erfolgt eine immer stärker werdende Homogenisierung des deutsch-spanischen Lehrkörpers, eine Annäherung in der Methodik und Didaktik relevanter Fächer.

2. Die Schwierigkeiten:

2.1 Der Unterricht in deutscher Sprache ist wegen des Leistungsgefälles innerhalb einer Klasse mühsamer geworden. Der große Leistungsunterschied in der Sprachbeherrschung wirkt sich mitunter hemmend auf den Lernfortschritt der ganzen Klasse aus, so daß die Gefahr der Reduzierung muttersprachlicher Kompetenz bei den deutschen Schülern besteht.

2.2 Andererseits haben weniger sprachbegabte deutsche Schüler Lernschwierigkeiten im Fach Spanisch, da sie diese Sprache nunmehr als Zweitsprache erlernen müssen.

2.3 Die Differenziertheit der Sprachbeherrschung ergibt Schwierigkeiten für die Bewältigung des Lehrplans und die Erfüllung der Lernziele, die Auswahl der Lernbücher, der Lektüre und bei der Methodik der Stoffdarbietung.

2.4 Problematisch bleibt die Auslese der wirklich geeigneten Schüler von staatlichen spanischen Schulen, solange Schulgeldfreiheit für diese Schüler nicht zum allgemeinen Prinzip erhoben wird.

2.5 Der Leistungsanspruch an ihre Schüler ist bei den staatlichen spanischen Schulen sehr unterschiedlich, so daß trotz sehr guter Noten bei dem Übergang auf die Deutsche Schule (Curso preparatorio) bei vielen Schülern sehr bald Mangelerscheinungen auftreten, die durch die Testverfahren nicht aufgedeckt werden können, z. B. die Belastbarkeit der Schüler.

2.6 Grundsätzliche Anpassungsschwierigkeiten bei Schülern, die mit dem besonderen „Ambiente“ der Deutschen Schule nicht zurechtkommen.

2.7 Der Leistungswille infolge der permanenten überdurchschnittlichen Kraftanstrengung durch das forcierte Lerntempo bei hoher Wochenstundenzahl versiegt — er ist durch einen Test nicht meßbar.

2.8 Generell verlangt der Unterricht in einer zweisprachigen Schule differenzierte pädagogische Maßnahmen, von jedem einzelnen Lehrer ein außerordentliches Engagement. Da kaum ein Lehrer für diesen Schultyp ausgebildet oder wenigstens vorbereitet ist, sind viele zur Zeit im Einsatz befindlichen Lehrkräfte den an sie gestellten Anforderungen – auch bei gutem Willen – nicht gewachsen.

Offene Probleme:

1. Der Zugang zur deutschen Grundstufe:

Kinder aus gemischtsprachigen Ehen haben, insoweit sie die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, nach der Dienstleistungsfunktion der Schule Anspruch auf Einschulung in das erste Schuljahr. Da diese Kinder oft die deutsche Sprache gar nicht oder nur zu einem nichtausreichenden Grade beherrschen, ist ihre Aufnahme in das 1. Schuljahr nicht möglich, da sie dem Unterricht in deutscher Sprache nicht folgen können.

Folgende Maßnahmen können zur Verringerung des Problems beitragen:

- Erfassung und frühzeitige Information der betroffenen Elterngruppe über die Aufnahmemöglichkeiten ins erste Schuljahr verbunden mit dem Hinweis, daß nur Schüler aufgenommen werden können, die dem Unterricht in deutscher Sprache folgen können.
- Aufforderung an diese Elterngruppe, ihre Kinder in solche Kindergärten zu schicken, die gezielten deutschen Sprachunterricht betreiben.
- Zusammenarbeit zwischen derartigen Kindergärten und der deutschen Schule

in der Form pädagogischer und didaktischer Beratung, u. U. Übernahme des täglichen Deutschunterrichts von einer Unterrichtsstunde durch Fachlehrer der Deutschen Schule.

- Aufnahme von Kindern dieser Elterngruppe auf der Grundlage des Schulreifetests und eines Sprachtests, der als bestanden anzusehen sein sollte, wenn 50% der geforderten Sprachleistung erbracht worden sind.
- Die Einrichtung von Förder- und Zusatzkursen für diese Schülergruppe während der ersten beiden Grundschuljahre zur Angleichung an das durchschnittliche Sprachniveau der Klasse.
- Dort, wo noch eine Versetzung von Klasse 1 nach Klasse 2 stattfindet, sollte für diese Schülergruppe die Leistung in deutscher Sprache nicht versetzungsrelevant sein.

2. Die Diskrepanz von Schulabschluß und Nutzeffekt für die spanischen Absolventen der deutsch-spanischen Sekundarschule:

Solange kein großzügiges Stipendienprogramm für die spanischen Schüler, die ihr Abitur bestanden haben, für die Aufnahme eines Studiums an deutschen Hochschulen eingerichtet wird, bleibt das Ausbildungsziel der deutsch-spanischen Sekundarschule äußerst fragwürdig und für die spanischen Absolventen und deren Eltern von geringem Anreiz.

Als Sofortmaßnahme sollte man mindestens für die spanischen Absolventen, die das Abitur mit einem Notendurchschnitt, der über 2,0 liegt, bestanden haben, ein Stipendienprogramm für das Studium an deutschen Hochschulen in die Wege leiten.

Hans Siegfried WEISS / Nora M. LANGE

Die Bilinguale Sekundaria an der Deutschen Schule Villa Ballester

I. Die Vorläufer des Modells

a) Von den Anfängen bis zur deutsch-argentinischen Doppelschule

Der kosmopolitische Charakter der Millionenstadt Buenos Aires zeigt sich wohl kaum eindeutiger als in der Vielzahl seiner „bikul-

turalen“ Privatschulen, in denen nach Erfüllung des nationalen Programmes Bildungsinhalte anderssprachiger Kulturbereiche vermittelt und gepflegt werden dürfen.

Diese meist von englischen, französischen, italienischen und deutschen Einwanderern gegründeten Schulen können auf eine fast

hundertfünfzigjährige, recht bewegte Geschichte zurückblicken.

Die Anfänge der deutsch-argentinischen Schularbeit liegen im Jahre 1840, in dem Katharina KEPPEL für Kinder der presbyterianischen Gemeinde von Buenos Aires eine deutsche Samstagsschule gründete. In rascher Folge entstanden bald darauf weitere Schulen, in denen der deutschsprachige Unterricht ohne größere Schwierigkeiten in das nationale Programm integriert wurde. Diese beachtliche Aufwärtsentwicklung hielt über viele Jahrzehnte an und erfuhr erst nach Beendigung des Zweiten Weltkrieges mit der Schließung fast aller deutschen Schulen eine schmerzliche Unterbrechung.

Jedoch schon im Jahre 1950 sind die ersten Neugründungen zu verzeichnen. Den wieder ins Leben gerufenen deutsch-argentinischen Schulen wurde allerdings nur gestattet, nach der Erfüllung des selbstverständlich spanischsprachigen Nationalprogrammes den deutschsprachigen Unterricht am Nachmittag zu erteilen. Aus den wenigen Deutschstunden der an den offiziellen Unterricht angehängten sogenannten „Sprachakademien“ entwickelten sich nun in kurzer Zeit komplette „deutsche“ Nachmittagsschulen. So sehr diese Zunahme des deutschsprachigen Anteiles am Gesamtunterricht zu begrüßen war, so sehr mußte man diesen „Gewinn“ im Hinblick auf die Überlastung der Schüler bedauern, hatten doch die Absolventen einer solchen Doppelschule wöchentlich bis zu 54 Stunden abzuleisten. Darüber hinaus wirkte sich das Neben- ja oft Gegeneinander der unterschiedlichen methodisch-didaktischen Ansätze beider Abteilungen oft recht nachteilig auf die Ausbildung der Schüler aus.

Diese Erkenntnisse veranlaßten schon Ende der 50er Jahre die Pestalozzi-Schule, mit Erlaubnis der argentinischen Behörde ein einheitliches Sekundariaprogramm mit Deutsch und Spanisch als offiziell anerkannte Unterrichtssprachen einzuführen.

b) *Das bilinguale „Bachillerato en Ciencias y Letras“*

Die Deutsche Schule Villa Ballester begann 1970 mit den Arbeiten an einem bilingualen Sekundariaprojekt. Am 26. Dezember 1972 erteilte ihr der Minister für Kultur und Erziehung in der „Resolución Nr. 2655/72“ die Genehmigung, 1973 mit der Einführung des bilingualen Sekundariaunterrichtes zu

beginnen. Die Resolution legte im wesentlichen fest:

1. Der Unterricht beginnt nicht wie in den traditionellen Sekundarien nach dem 7., sondern schon nach dem 6. Schuljahr. Er erstreckt sich über sechs Jahre.
2. Im ersten Ausbildungsabschnitt (7. – 9. Schuljahr) nehmen alle Schüler an denselben Unterrichtsveranstaltungen teil. Im zweiten Ausbildungsabschnitt (10. – 12. Schuljahr) besuchen sie entweder den naturwissenschaftlich/mathematischen oder den geisteswissenschaftlich/sprachlichen Zweig.
3. Die Wochenstundenzahl beträgt in den ersten zwei Jahren 39, im dritten 40 und in den letzten drei Jahren 42.
4. Die Summe der Stunden mit Deutsch als Unterrichtssprache darf die der Stunden mit Spanisch als Unterrichtssprache nicht überschreiten.
5. Die Ausbildung endet mit dem Erwerb der argentinischen Hochschulreife.

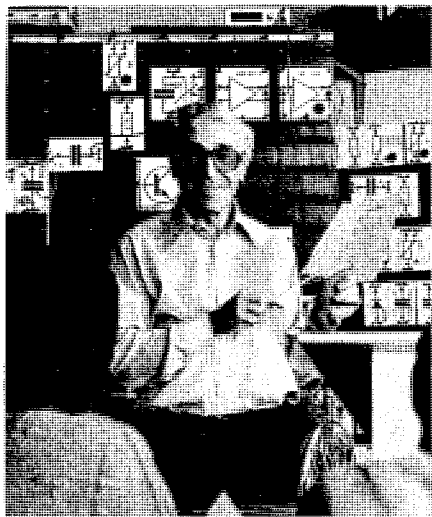
Das neue bilinguale Schulmodell, um das sich besonders der damalige Schulberater der Deutschen Botschaft, Herr Oberstudiendirektor Harry Werner, verdient gemacht hat, war der traditionellen deutsch-argentinischen Doppelsekundaria eindeutig überlegen:

1. Es integriert die beiden Gymnasialabteilungen der Schule in einer Sekundaria mit einem einheitlichen Programm.
2. Es wertet Deutsch als Fach und gleichzeitig als offiziell anerkannte Unterrichtssprache auf.
3. Es entlastet die Schüler durch den Abbau von zehn und mehr Wochenstunden.
4. Es ist damit für den Schulträger wesentlich wirtschaftlicher.

Nach umfangreicher Planungsarbeit und der Genehmigung des der Schulaufsichtsbehörde eingereichten Programmes wurden zu Beginn des Schuljahres 1973 an der Deutschen Schule Villa Ballester zwei Parallelklassen für das erste Jahr der bilingualen Sekundaria eingerichtet. Die ihnen angehörenden Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache hatten zuvor einen deutschen Sprachtest und einen Intelligenztest in spanischer Sprache abgelegt und entweder beide Tests bestanden oder in einem überragende Leistungen gezeigt.

**Das BHW sorgt dafür,
daß Deutschlands öffentlicher Dienst bauen kann!**

Er hat's geschafft!



*S. Hennhöfer, Oberstudienrat
an der Gewerbeschule Singen*

Herr Hennhöfer ist einer von mehr als 1½ Millionen BHW-Bausparern. Als Oberstudienrat an einer Gewerbeschule gibt er jungen Leuten, die Radio- und Fernsehtechniker werden wollen, theoretischen Unterricht. Eine seiner wichtigsten Aufgaben sieht er darin, seinen Schülern den jeweils neuesten Entwicklungsstand auf dem Gebiet der Elektronik zu vermitteln. Bei der Finanzierung seines Einfamilienhauses haben wir vom BHW ihm geholfen. Vor einiger Zeit hat er erneut einen BHW-Bausparvertrag abgeschlossen, um noch bestehende Restverpflichtungen abzulösen. Als öffentlich Bediensteter hat er Anspruch auf die BHW-Leistungen. Darum ist seine Bausparkasse das BHW, die Bausparkasse für Deutschlands öffentlichen Dienst.

Wenn es um Erwerb oder Erhaltung von Haus- und Wohnungseigentum geht, wenden sich Beamte, Angestellte und Arbeiter des öffentlichen Dienstes an ihr BHW. Tun Sie's auch, wenn Sie dazugehören. Postkarte genügt!

BHW die Bausparkasse für
Deutschlands öffentlichen
Dienst · 3250 Hameln 1

**Wir gehören zusammen:
Deutschlands öffentlicher Dienst und sein BHW!**

Studentafel des „Bachillerato en Ciencias y Letras“

1. Ausbildungsabschnitt

Fachgruppe	Fächer	Wochenstunden		
		1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr
Sprachen	Spanisch	7	7	6
	Deutsch	8	8	6
	Englisch	4	4	4
Mathematik/ Naturwissenschaften	Mathematik	5	5	4
	Physik und Chemie	—	—	3
	Biologie	—	—	2
Musische Fächer/ Leibeseziehung	Musische Fächer	3	3	3
	Leibeseziehung	3	3	3
Geisteswissenschaften	Geschichte auf spanisch	4	4	3
	Geographie auf spanisch	3	3	2
	Geographie auf deutsch	2	2	2
	Bürgerkunde	—	—	2
Gesamtzahl der Wochenstunden		39	39	40

2. Ausbildungsabschnitt

Fachgruppe	Fächer	Wochenstunden					
		Geisteswissensch. / sprachlicher Zweig			Naturwissenschaftl. / mathematischer Zweig		
		4. Jahr	5. Jahr	6. Jahr	4. Jahr	5. Jahr	6. Jahr
Sprachen	Spanisch	5	5	5	5	5	5
	Deutsch	5	5	5	5	5	5
	Englisch	4	4	4	3	3	3
	Französisch	2	2	4	—	—	—
Mathematik/ Naturwissenschaften	Mathematik	4	4	4	5	5	5
	Physik und Chemie	3	3	3	5	5	5
	Biologie	3	3	—	3	3	3
Musische Fächer/ Leibeseziehung	Musische Fächer	3	3	3	3	3	3
	Leibeseziehung	3	3	3	3	3	3
Geisteswissenschaften	Geschichte auf spanisch	2	2	2	2	2	2
	Geschichte auf deutsch	2	2	2	2	2	2
	Geographie auf spanisch	2	2	2	2	2	2
	Psychologie u. Philosophie	2	2	3	2	2	2
	Bürgerkunde	2	2	2	2	2	2
Gesamtzahl der Wochenstunden		42	42	42	42	42	42

II. Erfahrungsauswertungen des

1. Versuchsjahres

Die positiven Resultate der Arbeit im ersten Jahr hielten jedoch die Vertreter der argentinischen Schulaufsichtsbehörde und die verschiedenen Kommissionen der neuen bilingualen Sekundaria nicht davon ab, sich um die Verbesserung des Modells zu bemühen. In den zahlreichen Diskussionen konzentrierte sich die Kritik schließlich auf folgende Punkte:

a) In den ersten drei Ausbildungsjahren hat der Sprachunterricht ein zu großes Übergewicht den Naturwissenschaften gegenüber.

Fachgruppen	Wochenstundenzahl		
	1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr
Sprachen	19	19	16
Naturwissenschaften	0	0	5

b) In den folgenden drei Jahren ist das Stunden- und Fachangebot in den zwei Zweigen zu wenig differenziert.

Die Schüler im geisteswissenschaftlich/sprachlichen Zweig gewinnen lediglich das Fach Französisch und erhalten im 4., 5. und 6. Jahr jeweils eine Wochenstunde Englisch, im 6. Jahr eine Stunde Psychologie/Philosophie mehr als die Schüler im naturwissenschaftlich/mathematischen Zweig.

Den Schülern im naturwissenschaftlich/mathematischen Zweig wird dafür im 4., 5. und 6. Jahr ein Wochenstundenplus von jeweils einer Stunde in Mathematik, zwei Stunden in Physik/Chemie und drei Stunden Biologie im 6. Jahr angeboten.

In den übrigen acht Fächern wird nach einer gemeinsamen Stundentafel unterrichtet. Die Möglichkeit der Abwahl eines Faches besteht nicht.

Der traditionelle wirtschaftswissenschaftliche Zweig fehlt völlig.

c) Der Versuch, im Bereich der Leistungsbewertung und der damit verbundenen Versetzungsmodalitäten die deutschen Vorstellungen mit den argentinischen zu koordinieren, zeitigte nicht den gewünschten Erfolg.

Der Vorstand des Schulvereines entschloß sich deshalb schon bald nach Beginn des bilingualen Unterrichtes, zwei argentinische Curriculumspezialisten, Herrn Prof. Ocerin und Herrn Prof. Cantón, den Auftrag zu erteilen, den mit der „Resolución“ Nr. 2655/72 genehmigten Plan zu überarbeiten.

III. Das „Bachillerato Bilingüe Modalizado“

Das von den beiden Spezialisten entwickelte Projekt wurde am 20. 8. 1973 der staatlichen Unterrichtsbehörde vorgelegt und von dieser mit der „Resolución Ministerial“ Nr. 3378/73 am 28. 12. 1973 als „Bachillerato Bilingüe Modalizado“ genehmigt.

a) Die Stundenverteilung im 1. Ausbildungsabschnitt

1. In den ersten drei Schuljahren des neuen Modells erhält der Unterricht in den Naturwissenschaften einen größeren Wochenstundenanteil.

Wochenstundenzahlen im neuen Modell
(in Klammern die des alten Modells)

Fachgruppen	Wochenstundenzahl		
	1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr
Sprachen	16 (19)	14 (19)	13 (16)
Naturwissenschaften	2 (0)	5 (0)	5 (5)

Der Gewinn von Stunden im naturwissenschaftlichen Bereich geht vorwiegend zu Lasten von Stunden im sprachlichen Bereich. Dabei stützt sich die Stundenverringerung in Spanisch und Deutsch auf die Erkenntnis, daß eine Wochenstundenzahl von 6-5-5 im 1. Ausbildungsabschnitt für diese Fächer ausreicht. Die neue Wochenstundenzahl umgeht die Häufung der für die Jahrgänge dieses Ausbildungsabschnittes nicht sonderlich produktiven Doppelstunden (z. B. für Deutsch im 1. und 2. Jahrgang des alten Modells: 2-2-2-1-1) und sichert die tägliche Deutsch- bzw. Spanischstunde. Den sprachlich schwächeren Schülern stehen Förderkurse zur Verfügung.

2. Die Fächer „Geographie auf deutsch“ und „Geschichte auf deutsch“ werden gestrichen. Dafür werden den Fächern Geographie und Geschichte dort, wo es die Stoffzunahme erfordert, Stunden zugeschlagen.

Diese Korrektur war notwendig, weil

1. der Anteil von Geographie und Geschichte an der Gesamtwochenstundenzahl zu hoch erschien,
2. sich methodisch/didaktische Schwierigkeiten ergaben, in demselben Fach – wenn auch mit verschiedenen Inhalten – in zwei verschiedenen Sprachen parallel zu unterrichten.
3. Die Wochenstundenzahl in der Fachgruppe „Musische Fächer“ wird in allen drei Schuljahren von drei auf vier erhöht, um den Fächern Musik und Kunsterziehung zwei Wochenstunden zu sichern. Da sowohl Musik als auch Kunsterziehung auf deutsch unterrichtet werden, ergibt sich hier im 1. Ausbildungsabschnitt ein sinnvoller Ausgleich für eine im Fach Deutsch verlorene Stunde.
4. Dem Wunsch der argentinischen Unterrichtsbehörde, mit dem Fach Bürgerkunde schon im 1. Schuljahr zu beginnen, wurde entsprochen.
5. Im 3. Schuljahr kommen zu den regulären 40 Wochenstunden zwei Stunden „Orientación“ hinzu. In ihnen macht eine

eigens von der Schulleitung eingesetzte Fachkraft die Schüler mit den Besonderheiten der im 4. bis 6. Schuljahr angebotenen drei differenzierten Ausbildungsmöglichkeiten bekannt und überprüft anhand des von ihr vom 1. Schuljahr an gesammelten Materials (Tests, Noten, Beobachtungsbögen u. a. m.) die Eignung eines jeden Schülers für seine weitere Spezialausbildung.

In Gruppenberatungen und im Einzelgespräch gibt sie dem Schüler schließlich eine Empfehlung für seine Spezialisierung im 2. Ausbildungsabschnitt. Die endgültige Entscheidung trifft der Schüler, dem eine Korrektur seines Entschlusses bis zum Ende des 1. Bimesters im 4. Schuljahr erlaubt ist.

b) Stundenverteilung im 2. Ausbildungsabschnitt

1. Das Ausbildungsangebot in den Schuljahren 4 – 6 wird erweitert.

Anstelle der beiden Spezialisierungsmöglichkeiten im alten Modell treten im neuen die Zweige:

Naturwissenschaften/Mathematik
Geisteswissenschaften/Sprachen
Wirtschaftswissenschaft

Der Schüler kann nach seiner Versetzung ins 4. Schuljahr wählen, welchen Zweig er besuchen will.

Im letzten Schuljahr teilen sich die Zweige noch einmal in folgende berufsorientierte Fachgruppen:

in dem naturwissenschaftlich/mathematischen Zweig:

Mathematik – Physik
Chemie – Biologie

in dem geisteswissenschaftlichen Zweig:

Pädagogik
Sozialkunde/Recht

in dem wirtschaftswissenschaftlichen Zweig:

Rechnungswesen
Sekretariatsausbildung

2. Die Ausbildung des Schülers vollzieht sich im 4. bis 6. Jahr der bilingualen Sekundaria nur noch in zwei aufeinander abgestimmten Fachgruppen:

Basisfächer
Spezialfächer

Der Unterricht in den Basisfächern hat mehr die Allgemeinbildung des Schülers, der Unterricht in den Spezialfä-

chern mehr seine Ausbildung in Richtung auf den angestrebten Beruf zum Ziel.

3. Der Anteil der auf die Allgemeinbildung des Schülers ausgerichteten Basisfächer an der Gesamtwochenstundenzahl muß über den ganzen 2. Ausbildungsabschnitt hinweg bei $\pm 50\%$ liegen.

Stundentafel des „Bachillerato Bilingüe Modalizado“

1. Ausbildungsabschnitt

Fachgruppe	Fächer	Wochenstunden		
		1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr
Sprachen	Spanisch	6	5	5
	Deutsch	6	5	5
	Englisch	4	4	3
Mathematik Naturwissen- schaften	Mathematik	5	5	5
	Biologie	2	3	3
	Physik/Chemie	—	2	2
Geistes- wissenschaften	Geschichte	4	4	4
	Geographie	3	4	4
	Bürgerkunde	2	2	2
Musische Fächer/ Leibeserziehung	Kunsterziehung	2	2	2
	Musik	2	2	2
	Leibeserziehung	3	3	3
Gesamtzahl der Wochenstunden		39	41	40 ¹

¹ + 2 Stunden „Orientación“

2. Ausbildungsabschnitt

Naturwissenschaftlicher Zweig

Fachgruppe	Fächer	Wochenstunden		
		4. Jahr	5. Jahr	6. Jahr
Basisfächer	Spanisch	3	3	3
	Deutsch	4	4	4
	Englisch	3	3	—
	Geschichte	2	2	2
	Bürgerkunde	2	—	—
	Geographie	2	2	—
	Wirtschaftslehre	—	—	3
	Philosophie	—	2	4
	Kunsterziehung	2	2	2
	Musik	2	2	2
	Leibeserziehung	3	3	3
		23	23	23
Spezialfächer	Fachenglisch	—	—	2
	Mathematik	6	6	5
	Datenverarbeitung	—	—	2
	Physik	5	5	7

Chemie	4	4	3	7
Biologie	4	4	—	7
	19	19	19	19
Gesamtzahl der Wochenstunden	42	42	42	42

Endspezialisierung:

E₁ = Mathematik/Physik

E₂ = Chemie/Biologie

Geisteswissenschaftlicher Zweig

Fachgruppe	Fächer	Wochenstunden		
		4. Jahr	5. Jahr	6. Jahr
Basisfächer	Spanisch	4	4	4
	Deutsch	5	5	5
	Englisch	3	3	—
	Mathematik	4	4	—
	Physik/Chemie	3	3	—
	Biologie	2	—	—
	Kunsterziehung	2	2	2
	Musik	2	2	2
	Leibserziehung	3	3	3
		28	26	16

Spezialfächer	Geschichte	4	4	4
	Bürgerkunde	2	—	—
	Geographie	4	3	—
	Wirtschaftslehre	—	—	3
	Französisch	4	4	5
	Fachenglisch	—	—	3
	Philosophie	—	5	5
				E ₃ E ₄
	Einführung in die Erziehungswissenschaft	—	—	3
	Geschichte der Pädagogik	—	—	3
	Sozialkunde	—	—	3
	Rechtskunde	—	—	3
		14	16	26

Gesamtzahl der Wochenstunden 42 42 42 42

Endspezialisierung:

E₃ = Pädagogik

E₄ = Sozialkunde/Recht

Wirtschaftswissenschaftlicher Zweig

Fachgruppe	Fächer	Wochenstunden		
		4. Jahr	5. Jahr	6. Jahr
Basisfächer	Spanisch	3	3	3
	Deutsch	4	4	4
	Englisch	3	3	—
	Mathematik	4	4	—
	Physik/Chemie	3	3	—
	Biologie	2	—	—
	Geschichte	2	2	2
	Bürgerkunde	2	—	—
	Geographie	2	2	—
	Leibserziehung	3	3	3
		28	24	12

Spezialfächer	Volkswirtschaftslehre	—	2	2
	Betriebswirtschaftslehre	3	4	4
	Organisationslehre	2	2	2
	Buchführung und Recht	5	6	6
	Kostenlehre	—	—	3
	Staats- u. Verwaltungsrecht	—	—	2
	Kaufmännischer Schriftverkehr	2	2	2
	Handelsenglisch	—	—	3
	Maschinen-schreiben	2	—	—
	Wirtschaftsrechnen	—	2	—
				E ₅ E ₆
	Bilanzanalyse	—	—	2
	Datenverarbeitung	—	—	2
	Finanzmathematik	—	—	2
	Stenographie	—	—	4
	Übersetzung (deutsch/spanisch)	—	—	2
		14	18	30
		42	42	42

Endspezialisierung:

E₅ = Rechnungswesen

E₆ = Sekretariatsausbildung

c) Die neuen Lehrpläne

Da der Schule in der „Resolución Nr. 2655/72“ der Charakter einer Versuchsschule zugesprochen wurde, ergab sich die Gelegenheit, die für die traditionellen Sekundarien verbindlichen Lehrpläne kritisch zu überprüfen und sie für das bilinguale Modell dort neu zu formulieren, wo es für nötig und innerhalb der argentinischen Schulgesetzgebung für möglich gehalten wurde. Dabei hatte sich die Schule im wesentlichen an die im argentinischen Unterrichtsministerium kursierenden Programmierungsvorschläge von Robert F. MAGER zu halten.

Für jede der einzelnen Fachlehrergruppen war folgendes Planungsschema verbindlich:

1. Allgemeine methodisch/didaktische Überlegungen zum Fach
2. Endlehrziele des Faches
3. Lehrziele des Faches für ein bestimmtes Schuljahr
4. Lehrinhalte für das betreffende Jahr, in Einheiten chronologisch geordnet
5. Die den Lerninhalten adäquaten Arbeitspraktiken der Schüler
6. Verteilung der im Jahr zur Verfügung stehenden Stunden auf die einzelnen Unterrichtseinheiten

7. Lehr- und Lernmittel für das betreffende Jahr
8. Die Formen der Leistungsüberprüfung
9. Verbindliche Kriterien für die Leistungsbewertung
10. Mindestanforderungen für das Bestehen eines Faches am Jahresende (Prioritätsziele)

Die argentinische Schulaufsichtsbehörde räumt der Schule das Recht ein, die Lehrpläne, wenn nötig, auch künftig zu verändern. Damit wird Unterrichtsplanung in der neuen bilingualen Sekundaria als ein dynamischer Prozeß verstanden, in dem der Lehrer in kritischer Überprüfung seiner Arbeit ständig um die Verbesserung des Unterrichtes schon von der Anlage her bemüht sein soll.

d) Die Unterrichtssprachenverteilung im M- und F-Klassenbereich

Da in den Jahren 1973 und 1974 der Unterricht der bilingualen Sekundaria lediglich in zwei M-Klassen (Schüler mit Deutsch als Zweitsprache) begonnen wurde, mußten in diesen beiden Jahren die parallelen F-Klassen (Schüler mit Deutsch als Ergänzungssprache) zwangsläufig die alte Doppelschule besuchen.

Diese Benachteiligung der Schüler mit Deutsch als Ergänzungssprache konnte die Schule nach dem zufriedenstellenden Verlauf der ersten beiden Versuchsjahre aufheben und mit der Einrichtung von F-Klassen in der bilingualen Sekundaria beginnen. Von 1975 an besteht nunmehr jeder Jahrgang aus zwei M- und zwei F-Klassen.

Die nicht immer leichte Entscheidung, ob ein Schüler, der die Voraussetzungen für den Eintritt in das 1. Jahr der bilingualen Sekundaria erfüllt hat, in eine M- oder eine F-Klasse gehört, trifft eine Kommission unter Berücksichtigung der Einstufung des Schülers durch die Zubringer-Primaria und die von ihm in der Aufnahmeprüfung (deutscher Sprachtest, deutscher Diagnostiktest, spanischer Sprachtest, Intelligenztest) gezeigten Leistungen. Eine falsche Einstufung kann zumindest im Fach Deutsch, das in jedem Jahrgang des 1. Ausbildungsabschnittes sowohl für F- als auch für M-Schüler zur selben Zeit gegeben wird, ohne Schwierigkeit noch während des Schuljahres korrigiert werden. Ein Wechsel in den anderen Fächern mit Deutsch als

Unterrichtssprache ist dagegen erst am Ende des Schuljahres möglich.

Im M-Klassenbereich wird die vom Unterrichtsministerium zugestandene Quote – 50% des Gesamtunterrichtes in deutscher Sprache – voll ausgenutzt. Dabei geht man von dem Prinzip aus, in den bilingualen Fächern die beiden Unterrichtssprachen über die sechs Schuljahre hinaus so alternieren zu lassen, daß die für ein Studium notwendige Sicherheit in der Anwendung der Grundnomenklatur erreicht werden kann. Obwohl in den vergangenen Schuljahren deutschsprachige Fachkräfte nicht immer in der benötigten Anzahl zur Verfügung standen, konnte die von der Schulleitung festgelegte Unterrichtssprachenfolge ohne größere Abweichungen eingehalten werden.

Im F-Klassenbereich ergeben sich bei der Verteilung von Deutsch als Unterrichtssprache verständlicherweise größere Probleme als im M-Klassenbereich. Schülern, die Deutsch als Ergänzungssprache erst in der Schule gelernt haben, bereitet die Anwendung des Deutschen als Fachsprache – trotz intensiver sechsjähriger Vorbereitung in der Primaria – erhebliche Schwierigkeiten. Der deutschsprachige Unterricht für F-Schüler macht daher im 1. Ausbildungsabschnitt nur 25% der Gesamtwochenstundenzahl aus. Zu dem Fach Deutsch, das hier in den zwei F-Klassen eines jeden Jahrganges in drei Gruppen zu etwa 20 Schülern unterrichtet wird, kommen lediglich zwei Stunden Musik und zwei Stunden Kunsterziehung/Werken auf deutsch hinzu.

Eine im Schuljahr 1976 durchgeführte Versuchsreihe mit sprachbegabten F-Schülern in den Fächern Geschichte, Mathematik, Physik, Geographie und Biologie ermutigte die Schulleitung, den Fachunterricht für F-Schüler vom 3. Schuljahr an zu erweitern. Von 1977 an werden verschiedene F-Klassen des 3. und 4. Jahres der bilingualen Sekundaria über die primär angesetzten 25% hinaus in den Fächern Mathematik und Physik auf deutsch unterrichtet. Die Fachlehrer für Musik und Mathematik sahen sich allerdings gezwungen, eigene Lehrbücher zu entwickeln, die dem Sprachvermögen der F-Schüler entsprechen.

Die Unterrichtsergebnisse in diesen Klassen und die im März/April 1978 begonnenen Versuche in Chemie und den Wirtschaftsfächern berechtigen zu der Hoffnung, daß man in künftigen Jahren den

deutschsprachigen Unterrichtsanteil im F-Klassenbereich noch erweitern kann.

e) *Das neue Benotungssystem*

1. Anstelle des alten Notensystems von 0 – 10 tritt ein neues, das nur noch folgende Bewertungen kennt:

A = Der Schüler hat alle Ausbildungsziele des Faches erreicht.

B = Der Schüler hat lediglich die Prioritätsziele des Faches erreicht.

C = Der Schüler hat die Prioritätsziele des Faches nicht erreicht.

2. Beurteilt wird nicht nur die Leistung, sondern auch die Arbeitshaltung des Schülers.
3. Die Schuljahresabschlußnote gibt Auskunft über die Leistung und Arbeitshaltung des Schülers im gesamten Schuljahr.
4. Am Ende eines jeden Schuljahres entscheiden die Lehrer der verschiedenen Fachgruppen, ob der Schüler im Gesamtbereich ihrer Fachgruppe bestanden hat oder nicht.
5. Dabei kann in der Regel eine C-Note durch bessere Noten innerhalb derselben Fachgruppe ausgeglichen werden.
6. Hat ein Schüler am Schuljahresende in einer Fachgruppe ein „desaprobado“ (nicht bestanden) erhalten, muß er das Jahr wiederholen.
7. Eine zweite Wiederholung desselben Schuljahres ist ausgeschlossen. Gelingt es dem Schüler nicht, die in einem Fach erhaltene C-Note im kommenden Schuljahr zu verbessern, erhält er in der Regel ein „nicht bestanden“ in der dementsprechenden Fachgruppe.
8. Die in der traditionellen Sekundaria üblichen Dezember/März-Nachprüfungen fallen weg. Lediglich Schülern, die dem Unterricht aus vertretbaren Gründen eine längere Zeit ferngeblieben sind bzw. die Abschlußprüfung im 6. Schuljahr nicht bestanden haben, wird die Möglichkeit einer Nachprüfung eingeräumt.

f) *Abschlußprüfung zum Erwerb der argentinischen Hochschulreife*

Während den Schülern in einer traditionellen argentinischen Sekundaria der erfolgreiche Abschluß ihrer Schulausbildung beim Erreichen einer Mindestleistung in jedem Fach automatisch bescheinigt wird,

sollen sich die Schüler im „Bachillerato Bilingüe Modalizado“ einer Abschlußprüfung unterziehen, die den deutschen Vorstellungen von einem Oberschulabschluß näher kommt, ohne mit den Prinzipien der nationalen Aufsichtsbehörde zu kollidieren. Bei der Formulierung der Prüfungsordnung mußte die Schulleitung aus diesem Grund immer darum bemüht bleiben, die Konzessionsbereitschaft des argentinischen Verhandlungspartners nicht über ein gewisses Maß hinaus zu beanspruchen. Die Grundzüge des durch die Prüfungsordnung festgelegten Verfahrens sind folgende:

1. Die Schüler erhalten im letzten Schuljahr am Ende des 3. (also vorletzten) Bimesters eine Vornote.
2. Im 4. Bimester erfolgt die schriftliche Prüfung in zwei Pflichtfächern und einem Wahlfach.
3. Nach dem 4. Bimester findet eine mündliche Prüfung statt.
4. Geprüft wird in verschiedenen Ausschüssen, die jeweils von dem Vorsitzenden (einem Mitglied der Schulleitung), dem Prüfer und dem Protokollierenden gebildet werden.
5. Die Schüler werden in jedem Fach geprüft, in dem sie als Vornote oder als Note für das 4. Bimester bzw. für die schriftliche Arbeit ein C (mangelhaft – ungenügend) erhalten haben. Jeder Schüler, bei dem die Vornote mit der Note für das 4. Bimester bzw. für die schriftliche Arbeit im Bereich A – B differiert, kann geprüft werden.
6. In einer Abschlußkonferenz werden mit Hilfe der Vornoten, der Noten des 4. Bimesters und der Noten der Prüfungen die Endnoten festgesetzt.
Der Schüler hat die Prüfung nur dann bestanden, wenn er in allen Fächern mindestens ein B erreicht hat.
In höchstens 3 Fächern mit der Endnote C kann er die Prüfung wiederholen.
Wurde ihm in mehr als drei Fächern ein C gegeben, muß er das Schuljahr wiederholen.
7. Mit dem Bestehen der Abschlußprüfung hat der Schüler – gleichgültig welchen Zweig des 2. Ausbildungsabschnittes er besuchte – die Hochschulreife für jede Fakultät erworben.

IV. Ausblick

Mit der Verabschiedung der ersten Abiturienten des „Bachillerato Bilingüe Modalizado“ im Dezember 1978 wird im Entwicklungsprozeß dieses neuen Sekundarmodells zwar eine wichtige Zäsur gesetzt, gleichzeitig aber eine zweite Etappe – nämlich die der „Evaluación“ – eingeleitet. In der schulinternen Erfahrungsauswertung sollte es 1979 im wesentlichen darum gehen, Schwächen und Mängel in den Lehrplänen, der Lehrverfassung, der Beurteilungs- bzw. Versetzungsordnung – eventuell den Sonderstatus von Deutsch und Spanisch im 1. Ausbildungsabschnitt u. a. – zu eliminieren.

In einer zweiten mehr nach „außen“ gerichteten Überprüfung des bisher Erreichten hat die Schule zur gleichen Zeit in objektiven Leistungsvergleichen mit traditionellen Sekundarien dem argentinischen Unterrichtsministerium gegenüber die Überlegenheit des neuen Modells zu demonstrieren. Dabei muß besonders hervorgehoben werden, daß neben der eindeutigen Steigerung der Unterrichtsqualität in der neuen bilingualen Sekundaria eine stark berufsorientierte, praktische Unterweisung der Schüler im letzten Schuljahr hinzukommt. Das ist insofern von Bedeutung, weil die argentinische Behörde angesichts des großen Studienplatzmangels im Lande nach Schulmodellen Ausschau hält, deren Absolventen neben der Hochschulreife Grundlagen für eine berufliche Tätigkeit in der von ihnen eingeschlagenen Fachrichtung erwerben können.

In diesem Zusammenhang regte der Mitverfasser des „Bachillerato Bilingüe Modalizado“, Prof. Luis *Cantón*, als Minister für Erziehung und Kultur in der Provinz Santa Cruz 1976 die Gründung einer berufsbezogenen Sekundaria an, die – natürlich unter Verzicht auf Zweisprachigkeit – deutlich die Grundzüge des Ballesterer Schulversuchs erkennen läßt. Eine noch eindeutige Ähnlichkeit mit dem in der Deutschen

Schule Villa Ballester entwickelten Modell hat ein am 29. 1. 1978 veröffentlichtes Projekt des argentinischen Unterrichtsministeriums, 1978 mit der Einführung des „Bachillerato Modalizado“ in sechs Staatschulen von Buenos Aires zu beginnen.

Schulleitung und Vorstand haben daher allen Grund zu der Annahme, daß die argentinische Regierung das „Bachillerato Bilingüe Modalizado“ 1979 offiziell anerkennt.

Im selben Jahr müßte das bisher nur im wirtschaftswissenschaftlichen Zweig organisierte Berufspraktikum für Schüler der Oberstufe auch für die übrigen Zweige eingerichtet werden. Die Deutsch-Argentinische Industrie- und Handelskammer sagte der Schule dankenswerterweise zu, bei der Beschaffung von Praktikantenstellen zu helfen.

Die ständig steigende Zahl von Schülern, die sich um die Aufnahme in die neue bilinguale Sekundaria bewerben, dürfte die Schule nicht zu Expansionsplänen anregen. Im Gegenteil, ein „Gesundshrumpfen“ von jetzt vier auf künftig drei Parallelklassen pro Jahrgang im 1. Ausbildungsabschnitt ist sicher wirtschaftlicher, beseitigt das akute Raumproblem, erleichtert die Organisation des Schulbetriebs und hebt das Niveau im deutschsprachigen Unterricht.

Die Schule sollte schließlich darauf dringen, daß der ihr für die Abschlußprüfung der alten Gymnasialabteilung von der Ständigen Konferenz der Kultusminister zugebilligte Rang – Einstufung in die Stufe II der im Ausland erworbenen Bildungsnachweise – auch für die Abschlußprüfung im „Bachillerato Bilingüe Modalizado“ erhalten bleibt.

Der logische Abschluß der Ausbildung an einer bilingualen Sekundaria wie der Deutschen Schule Villa Ballester müßte allerdings die an ihr erworbene von Deutschland und Argentinien anerkannte Hochschulreife für beide Länder sein.

Anzeigenschluß für Heft 2/79:
30. März 1979

Eine Auswahl aus dem Klett-Programm „Fremdsprache Deutsch“

Eine neue Reihe von Lese- und Arbeitsbüchern für Fortgeschrittene:

Aktuelle Texte

Diese Reihe bringt zu aktuellen Themen (teilweise leicht bearbeitete) Originaltexte, die zur Diskussion und kritischen Auseinandersetzung herausfordern. Jedem Text ist ein ausführlicher Übungsteil zugeordnet. Die Hefte eignen sich zur Schulung von Lese- bzw. Hörverstehen und zur Förderung von mündlichem und schriftlichem Ausdruck, besonders aber zur Schulung der Argumentationsfähigkeit. Lösungen und Unterrichtshilfen zu den einzelnen Heften erleichtern dem Lehrer die Unterrichtsvorbereitungen.

Außerdem sind zu AKTUELLE TEXTE 1 und 3 je eine Compact-Cassette zur Schulung des Hörverstehens in Vorbereitung.

Aktuelle Texte I

Portraits der Deutschen – Politik und Arbeitswelt – Aus dem Alltag – Ausländer in der Bundesrepublik

von H. Seeger und H. Zuleeg, Klettbuch 55951, DM 9,60

Lösungen und Unterrichtshilfen, Klettbuch 559511, DM 5,80

Compact-Cassette, Klettnummer 55961, in Vorb., erscheint Sommer 1979

Aktuelle Texte 2

Verhaltensforschung – Probleme der Industriegesellschaft

von F. Schmitt, E. C. Kleinschmidt und H. Dreyer, Klettbuch 55952, DM 9,60

Lösungen und Unterrichtshilfen, Klettbuch 559521, DM 5,80

Aktuelle Texte 3

Zwischen gestern und morgen – Mann und Frau – Jugend – Im Alter – Randgruppen der Gesellschaft

von H. Seeger und H. Zuleeg, Klettbuch 55953, in Vorb. erscheint Sommer 1979

Lösungen und Unterrichtshilfen, in Vorb.

Compact-Cassette, Klettnummer 55963, in Vorb., erscheint Sommer 1979

Ein Konversationskurs für Fortgeschrittene:

Sprechen Sie mit !

Von G. Renaud und B. Spans, Klettbuch 5555, DM 13,40

Das Buch enthält Dossiers zu neun Themenkreisen mit reichhaltigem landeskundlichen Bildmaterial, Zeitungsausschnitten, Auszügen aus literarischen Texten, einem neuartig konzipierten Wortschatzteil und zahlreichen Übungen.

Folgende Kataloge senden wir Ihnen auf Anforderung gerne zu: Fremdsprache Deutsch mit einer Übersicht über das Lehrwerk »Deutsch als Fremdsprache«, über Lesestoff usw. (P 055017), Muttersprachliches Deutsch (P 030017).

DIDAKTIK

Günter DIEHL

Deutsche Sprach – schwere Sprach?

Schwierigkeiten beim Erlernen des Deutschen.

Ein Schulleiter, der gebeten worden war, einen englischen Schüler aufzunehmen, fragte dessen Eltern, um die eventuellen Deutschkenntnisse des Schülers einschätzen zu können: „How long are you in Germany?“ (Wie lange sind Sie in Deutschland?). Er war baß erstaunt, als er die Antwort erhielt: „We don't know.“ Er insistierte, indem er sagte: „But you must know.“ Man antwortete ihm: „Well, perhaps 3 or 4 years.“ Man könnte dies auf einer syntaktischen Interferenz beruhende Mißverständnis noch weiter spinnen. Die erste Frage zielt im Deutschen in die Vergangenheit, im Englischen eher in die Zukunft¹. Die korrekte Frage: „How long have you been in Germany?“ hätte das Mißverständnis nicht aufkommen lassen. Es handelt sich hier um das Problem des unterschiedlichen Zeitengebrauchs in 2 Sprachen, und der Fehler – wie überhaupt die meisten Fehler beim Sprechen einer Fremdsprache – erklärt sich aus der Interferenz der Muttersprache.

Es versteht sich, daß der Sprache X bezogen auf die Muttersprache Y oder Z ganz unterschiedliche Schwierigkeiten erwachsen mögen; sie dürfen um so geringer sein, je näher verwandt, je ähnlicher X, Y und Z untereinander sind. Das angeführte Beispiel aus zwei sehr nahe verwandten Sprachen zeigt, daß auch in diesen Fällen erhebliche Kommunikationsprobleme auftreten können².

Jedoch dürfte es in jeder Sprache Schwierigkeiten geben, die dieser Sprache inhärent, also von Interferenzen unabhängig sind. Von solchen Schwierigkeiten im Deutschen soll im folgenden die Rede sein³.

Im Jahre 1950 hielt der Romanist Eugen LERCH einen Vortrag über „Die Notwendigkeit der Grammatik“⁴. In diesen Vortrag war eine Geschichte eingebaut über einen Amerikaner, der Deutsch lernen will, jedoch einen Horror vor der Grammatik hat. Ein Lehrer ist bereit, seine eventuellen Fehler jeweils zu verbessern. Bei einem Gespräch

taucht der Fehler „wir haben lacht“ (we have laughed) auf. Die Verbesserung sagt, daß beim Partizip der Vergangenheit die Vorsilbe -ge- anzufügen ist. Darauf bildet der Amerikaner „geamüsiert“ und wird dahingehend korrigiert, die Regel gelte nicht bei Fremdwörtern. Nun ist der Fehler „filmt“ (gefilmt) unvermeidlich. Die Korrektur stellt fest, „filmen“ sei schon eingedeutscht. „Gebesucht“ wird verbessert, „besuchen“ habe schon eine Vorsilbe, was natürlich den Fehler „anleitet“ (angeleitet) provoziert. Es wird klargemacht, daß „an“ keine Vorsilbe sei, was einerseits nun wieder den Fehler „es muß also genau übergelegt werden“ hervorruft. Die Verbesserung stellt fest, -ge- werde nicht gesetzt, wenn das Verb in übertragener Bedeutung gebraucht sei. Der Amerikaner sagt, er habe sich „vornommen“, der Sache auf den Grund zu gehen. Man sagt ihm, die Regel gelte nur bei gewissen Präpositionen, doch sei das leicht, weil die Formen mit -ge- den Ton auf der Präposition trügen. Nach weiteren Fehlern und Scheinverbesserungen erklärt der Amerikaner schließlich, er sei froh, die Sache nun „ausgestudiert“ zu haben, und der Korrektor verzweifelt und schaut in einer Grammatik nach⁵. Die Geschichte zeigt einmal, daß es ziemlich hoffnungslos ist, zu erwarten, ein Lernender könne auf dem Wege der Induktion (oder reinen Imitation) zur richtigen sprachlichen Einsicht kommen⁶, daß eine Fremdsprache eben auch als solche gelehrt werden muß. Sie zeigt zum andern, daß ohne Zweifel die Perfektbildung bei Verben im Deutschen besondere Probleme mit sich bringt und daß selbst das Beherrschen der Regel nicht von permanenter Reflektion entbindet, und schon jetzt können wir Mark TWAIN recht geben, der einmal gesagt hat: „Wer nie Deutsch gelernt hat, macht sich keinen Begriff, wie verwirrend diese Sprache ist.“⁷

Die Schwierigkeiten beginnen schon bei der Lautung. So gibt es die Umlaute „ü“ und „ö“ in vielen Sprachen nicht⁸. Die starke Aspiration der Verschußlaute findet

(zumindest in den romanischen Sprachen) keine Entsprechung, und das französische „pâtisserie“ klingt deshalb deutschen Ohren fast so, als ob es mit „b“ und „d“ gesprochen werde⁹. Eine besondere Schwierigkeit bringt der in vielen Sprachen nicht existierende und auch im Deutschen nicht geschriebene Kehlkopfverschlußlaut mit sich. Deshalb ist es für sehr viele Ausländer ein Problem, „ver-eisen“ und „ver-reisen“ hörend und auch sprechend zu unterscheiden. Sprecher, denen Kürze oder Länge von Vokalen phonologisch nicht relevant ist, tun sich schwer, zwischen „Ofen“ und „offen“, „Schlaf“ und „schlaf“ etc. zu unterscheiden. Schwierigkeiten machen sicher auch die „ich“- und „ach“-Laute¹⁰. Die im Deutschen häufigen Konsonantenballungen hindern den Sprechfluß, und leicht kann aus „Schmidt“ so etwas wie „Iskimit“ werden¹¹.

Die Diskrepanzen zwischen Phonem und Graphem sind im Deutschen verhältnismäßig unbedeutend, ganz im Gegensatz etwa zum Englischen, aber natürlich gibt es sie auch: so etwa die stimmlose Aussprache von *b*, *d*, *g* am Wortende, die Aussprache der Grapheme „eu“, „äu“, „ei“ etc.

Auch mangelnde Konsequenz bei Graphem ist nicht unproblematisch: malen, mahlen und Saal; tot, Kohle, Boot. Warum spricht man Dach und Fach mit kurzem, Schmach mit langem „a“¹²? Ein Randproblem ist die Schreibung *ß*, die ja nichts anderes ist als eine mißverständene Schreibung des „ss“. Ausländer sehen dies Graphem oft als „b“, weil sie es mit dem griechischen „β“ verwechseln. So erhielt ich einmal einen Brief, der mit herzlichem „Grub“ schloß¹³.

Bei der Morphologie entsteht eine Fülle von Schwierigkeiten aus der Tatsache, daß es im Deutschen 3 Genera gibt, die oft sogar unlogisch verwandt werden (das Mädchen, das Weib etc.) und die starke, schwache und gemischte Deklination und Pluralbildung kennen¹⁴. Die Deklination der Adjektive steht der der Substantive hinsichtlich der Schwierigkeit nicht nach: der starke Mann, ein starker Mann, starke Männer, die starken Männer; eines starken Mannes, einem starken Manne usw., formale Unterschiede, die gewiß ein flüssiges und korrektes Sprechen hemmen.

Bei der Wortbildung, besonders bei der Komposition von Substantiven, neigt das Deutsche zur Synthese. Der französischen *machine à écrire*, der Maschine zum

Schreiben, steht die Schreibmaschine gegenüber; man erfährt erst am Ende, worum es sich eigentlich handelt. Wortumgetüme, wie der berühmte oder berüchtigte „Donaudampfschiffahrtsgesellschaftskapitän“, flößen Ausländern Furcht ein. Die Schwierigkeit solcher Worte liegt aber eigentlich gar nicht in ihrer Länge; denn die Bestandteile erklären sich ja sozusagen selbst. Sie liegen vielmehr im -s- der Wortfuge (... fahrts, gesellschafts), das, wie die Beispiele zeigen, keineswegs eine Genitivendung ist. Gerade bei weiblichen Substantiven taucht es häufig auf: Liebestraum, Hoffnungsschimmer u. v. a. Im österreichischen Deutsch kennt man sogar eine „Aufnahmssprünfung“! Daß es „Mittagsschlaf“, „Mittagshitze“ aber „Mittagessen“ heißt, ist dem Lernenden nur schwer begreiflich.

Andererseits erklären sich solche Worte, wie gesagt, selbst, worin ein großer Vorteil des Deutschen, aber auch ein Nachteil liegt. Ein englischer Freund, der keinerlei Fremdsprachenkenntnisse hat, teilte mir eines Tages mit, seine Frau sei „hoovering the sittingroom“. Da mir das Wort unbekannt war, erklärte er mir korrekterweise, die amerikanische Firma Hoover, nach ihrem Gründer und Besitzer so benannt, habe als erste Staubsauger auf den Markt gebracht. Auch gebe es eine andere Firma namens „Refrigerator“, nach der nun die Kühlschränke benannt seien. Daß in diesem Falle kein *proprium* zum *appellativum* geworden war, konnte er um so weniger sehen, weil ihm kein Bestandteil des Wortes „refrigerator- re, frigor, ator“ etwas sagte, wogegen sich dem Deutschen Kühl-schrank, Staubsauger etc. aus den Bestandteilen erklären¹⁵. Da die meisten Deutschen nicht Griechisch können, geht es ihnen bei aus dem Griechischen stammenden Fremdwörtern ähnlich wie meinem englischen Freund. Gerade in der letzten Zeit wird häufig das Wort Nostalgie gebraucht. Aber wer weiß, daß es sich aus Nostos (= Heimat) und Algos (= Schmerz) zusammensetzt, also eigentlich Heimweh (dies wiederum erklärt sich selbst) heißt? Und so wird es heute eigentlich nicht ganz korrekt, nämlich im allgemeineren Sinne von Sehnsucht angewandt. Dem Vorteil der Selbsterklärung (Sehnsucht) steht der Nachteil der Nichtinternationalität gegenüber. Fernsprecher erklärt sich selbst, aber Telefon erklärt sich international. Zwar hat auch das Deutsche eine große Zahl von „Internationa-

tionalia“, sit venia verbo, jedoch sicher viel weniger als z. B. die romanischen Sprachen oder auch das Englische, die ja bis zum heutigen Tage jederzeit Lehnwörter aus dem Lateinischen und Griechischen schöpfen, ohne daß diese Wörter als Fremdwörter empfunden werden. Als ein alt-sprachlicher Referendar nach einer Lehrprobe eines Kollegen eine saloppe Formulierung mit den Worten entschuldigte, das sei keine Mißachtung oder gar böser Wille gewesen, sondern eine „Insuffizienz der Diktion“, wunderte er sich sehr, daß alle Anwesenden in Gelächter ausbrachen, und zwar ob seiner sicher etwas preziösen, wenn nicht prätentösen „Diktion“¹⁶. Mag man im Sinne der „fruchtbringenden Gesellschaft“ und anderer puristischer Bestrebungen eine Überfremdung des Deutschen bedauern, darf man aber nicht übersehen, daß eben diese Überfremdung das Deutsche leichter verstehbar und die Kommunikation leichter macht.

Das Gefühl für die verschiedenen Kasus ist im Deutschen noch durchaus lebendig, wenn sich auch hier schon Auflösungserscheinungen bemerkbar machen¹⁷. Zwar regieren 36 Präpositionen den Genitiv, nur 19 den Dativ, 6(!) den Akkusativ und 9 Dativ oder Akkusativ. Trotzdem scheint der Genitiv allmählich aus dem Deutschen zu verschwinden¹⁸. Als Objekt lebt er eigentlich nur noch bei einigen reflexiven Verben fort (sich der Stimme enthalten etc.). Den unterschiedlichen Gebrauch jedoch muß der Ausländer lernen, wobei für die letzte Kategorie (Dativ oder Akkusativ) der Merkvers „an, auf, hinter, neben, in, über, unter, vor und zwischen“ nützlich sein kann¹⁹.

In seinem von der Berliner Akademie preisgekrönten „discours sur l'universalité de la langue française“ hat RIVAROL die Behauptung aufgestellt, das Französische sei an Klarheit allen Sprachen überlegen. „Ce qui n'est pas clair, n'est pas français.“ Als einen Beweis führt er die „natürliche“ Wortstellung des Französischen an, die eben vom Subjekt über das Prädikat zum Objekt „logisch“ und „natürlich“ fortschreite. Richtig daran ist sicher, daß eine vergleichsweise starre Wortstellung das Lernen einer Sprache erleichtert. Ob allerdings „er schreibt einen Brief seinem Freund – il écrit une lettre à son ami“ natürlicher ist als die deutsche Wortstellung „seinem Freund einen Brief“, sei dahingestellt. Nicht problemlos ist für den Ausländer besonders

die Stellung des Verbs. Im Nebensatz steht die konjugierte Verbform am Ende, nicht aber im „verkappten“ Nebensatz: „hätte ich Zeit . . . , er habe gelesen . . .“ etc. Im Hauptsatz steht das Verb an zweiter Stelle, nicht aber die sogenannte „Kernerweiterung“. Daraus resultiert die zum Teil gewaltige Spannung im deutschen Satz. „Der Jäger hat gestern abend im Walde einen Hasen . . . gesehen.“ „Er wohnte bei seiner ersten Amerikareise im Jahre 1959 in New York einem Boxkampf . . . bei“. Man muß erst – wie bei den Komposita – das Ende abwarten, ein Problem, das Dolmetscher oft zum Verzweifeln bringt. Dolmetscher straffer „SPO“-Sprachen haben es da viel leichter. Viele andere Phänomene wären geeignet, ebenfalls dem Deutschen inhärente Probleme zu zeigen, z. B. der äußerst schwierige Gebrauch des Konjunktivs, der Modalverben, des Zustands- bzw. des Geschehenspassivs, der Redundanz vieler Pronomen, des unpersönlichen „es“²⁰, jedoch ist Vollständigkeit nicht Ziel dieser Überlegungen. Zum Schluß sei daher noch eine Schwierigkeit des Deutschen erwähnt, die mir nahezu unüberwindlich erscheint: es handelt sich um die sogenannten Abtönungspartikel, die im übrigen auch im Altgriechischen eine große Rolle gespielt haben und die dann bei VOSS und anderen zu Behelfsübersetzungen wie „traun, fürwahr“ geführt haben. Leser von Heinrich MANNs *Professor Unrat* mögen sich erinnern, daß dieser an einer Monographie über solche Partikel arbeitet²¹. Nehmen wir einen gewöhnlichen, mehr oder weniger nichtssagenden kurzen Satz und sehen wir zu, welche Veränderungen er durch Abtönungspartikel erfahren kann.

„Das ist ein Dorf.“

„Das ist wirklich ein Dorf.“

„Das ist doch wirklich ein Dorf.“

„Das ist doch wohl wirklich ein Dorf.“

„Das ist denn doch wohl wirklich ein Dorf.“

„Das ist ja denn doch wohl wirklich ein Dorf.“

Sicher ist, daß der Satz durch diese Partikel eine affektive Aufladung erhält, die noch durch Lautstärke und Tonfall eigenes Gewicht bekommt. „Tief ist der Brunnen der Vergangenheit.“ Das ist der erste Satz von Thomas MANNs *Josefsroman*. Der zweite heißt: „Sollte man ihn nicht unergründlich nennen?“ Und nun geht es los mit der ganzen Thomas MANNschen Virtuosität: „Dies nämlich dann sogar und vielleicht

eben dann, wenn nur und allein – das Menschenwesen es ist, dessen Vergangenheit in Rede und Frage steht.“²² Der Satz wird also durch 12 Worte eingeleitet, die z. T. Partikel, z. T. bedeutungsarm sind, und erst durch das „Menschenwesen“ kommt das erste bedeutungsreichere Wort, auch nur ein Abstraktum oder allenfalls ein „Teilkonkretum“ in die Rede. Ich bin überzeugt, daß ein richtiger und sinnvoller Gebrauch dieser Partikel Ausländern erst dann möglich sein wird, wenn sie jahrelang in deutscher Sprachumgebung gelebt haben. Übersetzern entstehen hier fast unlösbare Schwierigkeiten.

Anmerkungen:

¹ Dem deutschen „wie lange sind Sie schon . . .“, also Präsens plus schon, entspricht das englische „present perfect“: „How long have you been . . .“ etc. Die Engländer deuteten die nicht ganz korrekte Formulierung: „how long are you in G.“ in „how long are you going to be in G.“ um.

² Verhältnismäßig einfach ist das Erlernen des angelsächsischen Wortschatzes für deutsche Lehrer, wenn auch mit Gefahren verbunden. Daher sagt man denn auch: „A German very quickly learns to talk English badly.“

³ Gelegentlich werden sich Ausblicke auf Interferenzen mit anderen Sprachen nicht vermeiden lassen.

⁴ Vortrag auf der Bonner Tagung des Allg. Deutschen Neuphilologenverbandes, Pflingsten 1950. Abgedruckt in der schon lange nicht mehr erscheinenden Zeitschrift „Die lebenden Fremdsprachen“, Jg. 2, 1950, p. 226 ff. LERCH wendet sich mit seinem Vortrag gegen das, was er – m. E. fälschlich – unter direkter Methode versteht.

⁵ Als dieser Aufsatz am 8. 11. 1978 beim Vorbereitungslehrgang für Auslandslehrer als Vortrag in Valencia gehalten wurde, fragte ich nach Verlesen der Anekdote an dieser Stelle die Anwesenden, ob jemand die Regel kenne, was nicht der Fall war, obwohl einige der Zuhörer schon mehrere Jahre an Auslandsschulen Deutsch als Fremdsprache unterrichtet hatten. LERCH zitiert die Regel wie folgt: „gewird gesetzt, wenn im Präsens die erste Silbe betont ist; es wird nicht gesetzt, wenn der Ton auf eine andere Silbe fällt.“

⁶ Als weiteres Beispiel für die Unmöglichkeit, auf induktivem Wege zur Regel zu kommen, führt Lerch die Stellung der unbetonten Personalpronomen im Französischen an (me, te, se, nous, vous vor le, la, les vor lui und leur vor y und en) und behauptet, daß Sonderfälle (il s'est présenté à moi) allenfalls alle 20 Jahre einmal vorkommen, so daß die Induktion sich *ad absurdum* führen würde. Andererseits muß man dann wohl fragen, ob solche Fälle überhaupt der Erwähnung – vor Schülern – wert sind.

⁷ Die obengenannte Regel gilt auch für die Setzung des „zu“ beim Infinitiv, also „zu übersetzen“, „überzusetzen“ etc. Von der Betonung der Präposition hängt andererseits die eventuelle Zerlegung in Kern und Kernerweiterung ab: „Ich setze über“: „Ich übersetze“. Der heutige Sprachgebrauch von „ich anerkenne“ ist eindeutig falsch. Die Politiker, die diese Form gern benutzen, übersehen, daß sie aus dem „Wörterbuch des Unmenschen“ stammt und m. W. von Hitler bevorzugt wurde!

⁸ Im Türkischen wäre das natürlich überhaupt kein Problem.

⁹ Im Unterricht läßt sich die aspirierte bzw. unaspirierte Aussprache gut mit einer Kerzenflamme demonstrieren. Daß auch das „h“ Schwierigkeiten macht, liegt auf der Hand. „In Hartford, Hertfordshire and Hampshire . . .“. Im Russischen wurde aus Hitler „Gitler“, und die russische Militärregierung wohnte in „Karls-gorst“.

¹⁰ „ich“- und „ach“-Laut sind für den Franzosen schwierig, der „ach“-Laut natürlich nicht für den Spanier.

¹¹ Deutsche, die sich über Konsonantenballungen in den slawischen Sprachen beschwerten, kann man von der Grundlosigkeit der Beschwerde durch den Beweis überzeugen, daß solche Ballungen auch im Deutschen sehr häufig sind, ja daß bis zu 8 Konsonanten – wenigstens in der Schreibung; in der Lautung sind es 4 Phoneme – hintereinander vorkommen können: „Gischtschwaden“.

¹² Zweifellos gibt es eine sprachgeschichtliche Begründung.

¹³ Ein Mitglied des Ausschusses für das Auslandschulwesen, das ein B in seinem Namen hatte, erreichte beim Innenministerium seines Bundeslandes, daß in Pässen nicht mehr B, sondern „ss“ geschrieben werden sollte. Die Bestimmung wurde rückgängig gemacht, weil manche B-Namensträger sich in ihren Persönlichkeitsrechten beeinträchtigt fühlten!

¹⁴ Man kann mit dem Wortspiel verblüffen: Heißt es „Die Macht der Gewohnheit“ oder „das macht die Gewohnheit“.

¹⁵ Im Englischen handelt es sich um das Problem der sogenannten „hard words“. Im „Zauberberg“ zeichnet sich *Frau Stöhr* durch permanenten Fehlgebrauch von Fremdwörtern aus. Sie hört die „Erotika“!

¹⁶ Die Kunstsprachen haben sich natürlich dies Phänomen zunutze gemacht. – Beim Lehrgang in Valencia wurde die Frage gestellt, ob es legitim sei, im Unterricht von „camping“ und „hobby“ zu sprechen. Ich meine um so mehr, als „Steckenpferd“ nicht zu den sich selbst erklärenden Komposita gehört.

¹⁷ Der attributive Genitiv wird immer mehr durch präpositionale Attribute verdrängt: das Buch von meinem Freund. In der Apposition macht sich neuerdings die scheußliche Unsitte breit, den Dativ statt eines notwendigen Genitivs zu verwenden: . . . die Meinung des Herrn M., einem der besten Kenner . . . etc. Ein mir befreundeter Deutschlehrer schrieb einmal an den Rand eines Aufsatzes: Lob ob Genitivs Pflege.

¹⁸ Die Zahlen nach Langenscheidts Grammatiktafeln.

¹⁹ Wie sehr im Englischen das Gefühl für Kasus geschwunden ist, zeigt u. a. der Brauch, den Nominativ des Personalpronomens durch *me, him, her* etc. wiederzugeben. Die Königin spricht in falscher (Hyper)korrektheit fast stets von *My husband and I*, auch wenn es *me* heißen müßte: *It was very important for my husband and I* . . . Auch im Spanischen herrscht große Unsicherheit hinsichtlich des Gebrauchs von *le, lo, la*.

²⁰ Interferenzen führen zu „heute ist schön, heute regnet“ etc.

²¹ Mein ehemaliger Schüler, der Berliner Germanist Harald Weydt, hat sich mit einer Arbeit über die Abtönungspartikel habilitiert. Die Anregung hatte er einmal im Unterricht erhalten. Auch Hermann SCHUH arbeitet auf diesem Gebiet. Die Erkenntnis über die Notwendigkeit der Partikel hat zweifellos das Unterrichtswerk „Komm, bitte“ beeinflusst.

²² Der Gedankenstrich ist von mir gesetzt.

Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der Kultusministerkonferenz

Anerkennung deutscher Schulen im Ausland

— Beschluß der Kultusministerkonferenz
vom 15. September 1978 —

1. Die Gleichstellung einer deutschen Schule im Ausland bzw. der deutschen Abteilung einer Schule im Ausland mit öffentlichen Schulen in der Bundesrepublik Deutschland ist möglich, falls sie der Schulträger erstrebt und kulturpolitisches oder sonstiges öffentliches Interesse an der Schule besteht.

Eine solche Gleichstellung erfolgt mit der Anerkennung durch die Kultusministerkonferenz als Deutsche Auslandsschule einer bestimmten Form.

Die von der Auslandsschule für ihre anerkannte Form erteilten Zeugnisse sind denen vergleichbarer öffentlicher Schulen in der Bundesrepublik Deutschland gleichwertig.

2. Die Anerkennung erfordert, daß folgenden Voraussetzungen erfüllt sind:
 - a) Die Arbeit der Schule muß von innerdeutschen Bildungszielen wesentlich bestimmt sein.
 - b) Der Unterrichtsaufbau und die Lehrpläne müssen insgesamt den Anforderungen entsprechen, die an vergleichbaren Schulen in der Bundesrepublik Deutschland gestellt werden.
 - c) Die Schule muß eine zur Erfüllung ihrer Aufgaben ausreichende Zahl deutscher Lehrer mit entsprechender Lehrbefähigung beschäftigen.
 - d) Die Ordnungen der Schule müssen eine erfolgreiche pädagogische Arbeit gewährleisten.
 - e) Die Schule muß als Gemeinschaftsschule errichtet sein (ausgenommen Schulen mit kirchlicher Trägerschaft).

- f) Die Schule muß der deutschen bzw. deutschsprachigen Elternschaft eine angemessene Beteiligung an der Trägerschaft sichern (ausgenommen Schulen mit kirchlicher Trägerschaft).
- g) Die Schule muß wirtschaftlich gesichert sein und die erforderlichen Räume, Einrichtungen und Ausstattungen besitzen.
- h) Die Schule muß auf längerfristige Tätigkeit im Ausland eingestellt sein.
3. Es gibt drei Formen anerkannter Schulen:
 - a) Deutsche Auslandsschule, die zum Hauptschulabschluß führt,
 - b) Deutsche Auslandsschule, die zur Schlußprüfung führt (Abschluß der Klasse 10 eines gymnasialen Bildungsganges),
 - c) Deutsche Auslandsschule, die zur Reife-/Abiturprüfung führt.
4. Die Anerkennung als Deutsche Auslandsschule, die zur Schlußprüfung oder zur Reife-/Abiturprüfung führt, setzt voraus, daß die Schule mit Ermächtigung durch die Kultusministerkonferenz mindestens zwei Prüfungen mit Erfolg durchgeführt hat. Mit der Anerkennung erhalten die Schulen das Recht, nach den geltenden Ordnungen regelmäßig Prüfungen unter dem Vorsitz eines Beauftragten der Kultusministerkonferenz abzuhalten.
5. Deutschen Auslandsschulen, die zur Schlußprüfung oder zur Reife-/Abiturprüfung führen, kann von der Kultusministerkonferenz die Berechtigung zur Erteilung von Abschluszeugnissen der Hauptschule und/oder der Realschule verliehen werden (siehe Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 13. Dezember 1968).

6. Eine Anerkennung wird widerruflich ausgesprochen.
7. Der Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 4. 2. 1965 über die Anerken-

nung „Deutscher Schulen im Ausland“ als „Deutsche Auslandsschule“ wird aufgehoben.

Amtliche deutsche Abschlußprüfungen an Schulen im Ausland

(Stand: 1. September 1978)

1. Schulen im Ausland, an denen ein deutsches Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife erworben werden kann

- 1.1 Schulen im Ausland, die von der Kultusministerkonferenz als Deutsche Auslandsschule, die zur Reife-/Abiturprüfung führt, anerkannt sind und an denen Reife-/Abiturprüfungen nach den Ordnungen der Kultusministerkonferenz abgehalten werden:

Ägypten:	Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo
Äthiopien:	Deutsche Schule Addis Abeba
Belgien:	Deutsche Schule Brüssel
Finnland:	Deutsche Schule Helsinki
Frankreich:	Deutsche Schule Paris
Griechenland:	Deutsche Schule Athen
Iran:	Deutsche Schule Teheran
Italien:	Deutsche Schule Genua
	Deutsche Schule Mailand
	Deutsche Schule Istituto Giulia Mailand
	Deutsche Schule Rom
Japan:	Deutsche Schule Tokyo
Libanon:	Deutsche Schule Beirut
Niederlande:	Deutsche Schule Den Haag
	Deutsche Schule Abteilung der Internationalen AFCENT-Schule in Brunssum
	Arnold-Janssen-Schule in Steyl
	Kolleg St. Ludwig in Vlodrop
Portugal:	Deutsche Schule Lissabon
	Deutsche Schule Porto
Schweden:	Deutsche Schule Stockholm
Spanien:	Deutsche Schule Barcelona
	Deutsche Schule Bilbao
	Deutsche Schule Madrid
USA:	Deutsche Schule Washington
Venezuela:	Deutscher Zweig der Humboldt-Schule in Caracas

- 1.2 Aufgrund von Einzelermächtigungen der Kultusministerkonferenz werden an der Deutschen Schule Istanbul deutsche Reifeprüfungen nach der Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland abgehalten.

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

- 1.4 Deutsche Schulen im Ausland, an denen am Ende des 13. Schuljahres Erweiterte Ergänzungsprüfungen zu einem ausländischen Zeugnis der Hochschulreife nach der für diese Prüfungen geltenden Prüfungsordnung abgehalten werden, wodurch ein deutsches Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife erworben wird:

Argentinien:	Goethe-Schule in Buenos Aires
Brasilien:	Colégio Visconde de Porto Seguro in Sao Paulo
Kolumbien:	Colégio Andino / Deutsche Schule in Bogotá
Mexiko:	Deutsche Schule „Alexander von Humboldt“ in Mexiko-Stadt
Peru:	Colégio Peruano-Alemán / Deutsche Schule „Alexander von Humboldt“ in Lima
Südwestafrika/Namibia:	Deutsche Höhere Privatschule in Windhoek

- 1.5 Privatschulen im deutschsprachigen Ausland, die zur Abhaltung einer deutschen Reifeprüfung nach der für diese Schulen in Kraft gesetzten Prüfungsordnung durch die Kultusministerkonferenz ermächtigt werden können:

Schweiz: Institut auf dem Rosenberg in St. Gallen
Lyceum Alpinum in Zuoz.

- 1.6 An den internationalen französischen Schulen in Fontainebleau und St. Germain-en-Laye gliedert sich die Reifeprüfung für deutsche Schüler nach der für diese Schulen geltenden Prüfungsordnung in einen französischen und einen deutschen Teil. Die unter Beteiligung eines deutschen Prüfungsbeauftragten erworbenen Reifezeugnisse werden in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland als Zeugnisse der allgemeinen Hochschulreife anerkannt.
- 1.7 An den Deutschen Schulen in Athen und in Thessaloniki werden für Schüler nicht-deutscher Staatsangehörigkeit Prüfungen zur Feststellung der deutschen Hochschulreife nach der für diese Schulen geltenden Prüfungsordnung abgehalten.
- 1.8 An der Deutschen Schule Istanbul wird für türkische Absolventen, die an der Schule eine Zugangsberechtigung zu deutschen Hochschulen erwerben möchten, auf der Grundlage einer besonderen Prüfungsordnung eine Prüfung zur Erlangung der deutschen allgemeinen Hochschulreife durchgeführt.

2. Schulen im Ausland, an denen ein Schlußzeugnis (d. h. Abschluß der 10. Klasse eines gymnasialen Bildungsganges) erworben werden kann.

- 2.1 Schulen im Ausland, die von der Kultusministerkonferenz als Deutsche Auslandsschule, die zur Schlußprüfung führt, anerkannt sind und an denen Schlußprüfungen nach der entsprechenden Prüfungsordnung stattfinden:

Afghanistan:	Deutsche Schule Kabul
Costa Rica:	Humboldt-Schule in San José
Indonesien:	Deutsche Schule Jakarta
Nigeria:	Deutsche Schule Lagos
Spanien:	Deutsche Schule Valencia
	Deutsche Schule Las Palmas de Gran Canaria
	Deutsche Schule Santa Cruz de Tenerife
	Deutsche Schule in der Provinz Málaga
Türkei:	Privatschule der Deutschen Botschaft Ankara
Uruguay:	Deutsche Schule Montevideo

(An den Deutschen Schulen Valencia und Las Palmas de Gran Canaria wegen Umstrukturierung ab 1976 keine Schlußprüfung mehr; ab 1979 Reifeprüfung.)

- 2.2 Schulen im Ausland, an denen aufgrund von Einzelermächtigungen durch die Kultusministerkonferenz Schlußprüfungen abgehalten werden:

Ägypten:	Deutsche Schule der Borromäerinnen in Kairo
	Deutsche Schule der Borromäerinnen in Alexandrien
Brasilien:	Escola Corcovado in Rio de Janeiro
Griechenland:	Deutsche Schule Thessaloniki
Großbritannien:	Deutsche Schule London
Hongkong:	Deutsch-Schweizerische Internationale Schule in Hongkong
Iran:	Deutsche Schule Busher
Kenia:	Michael-Grzimek-Schule in Nairobi
Liberia:	Deutscher Zweig des Educational Center Bong Range in Monrovia

Betr.: Versand unserer Zeitschrift

Ab Heft 1/79 erfolgt der Versand unserer Zeitschrift an unsere *Inlandsmitglieder* aus Portosparnisgründen unmittelbar durch den Hermann Schroedel Verlag. Anschriftenänderungen bitten wir **Geschäftsstelle oder Verlag** mitzuteilen.

Übersicht über die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz im Jahre 1978 aus dem Bereich des Auslandschulwesens

1. Aufhebung der Anerkennung der Deutschen Schule San Sebastian	6. 3. 1978
2. Aufhebung der Anerkennung der Deutschen Schule Chicuma/Benguela (Angola)	28. 3. 1978
3. Anerkennung von Abschußzeugnissen der Hauptschule und der Realschule, die von der Deutschen Schule Rom erteilt werden	28. 3. 1978
4. Anerkennung von Abschußzeugnissen der Hauptschule und der Realschule, die von der Deutschen Schule Kabul erteilt werden	28. 3. 1978
5. Genehmigung zur Abhaltung von Erweiterten Ergänzungsprüfungen am Colégio Visconde de Porto Seguro in Sao Paulo	28. 3. 1978
6. Ordnung der deutschen Abiturprüfung im Ausland	2. 6. 1978
7. Genehmigung zur Abhaltung von Erweiterten Ergänzungsprüfungen an der ESEP Middendorf in Lima	6. 6. 1978
8. Anerkennung der Deutschen Schule in der Provinz Málaga/Spainien als Deutsche Auslandschule, die zur Schlußprüfung führt	6. 6. 1978
9. Ordnung der Prüfung zur Erlangung der allgemeinen Hochschulreife für die Schüler der Deutschen Abteilung an der Internationalen SHAPE-Schule in Shape/Belgien	25. 7. 1978
10. Anerkennung der Deutschen Schule/Firmenschule der Hochtief AG in Djidda/Saudi Arabien als Deutsche Auslandschule, die zum Hauptschulabschluß führt	7. 8. 1978 15. 9. 1978
11. Anerkennung Deutscher Schulen im Ausland	15. 9. 1978
12. Anerkennung der Firmenschule der Philipp Holzmann AG in Dammam/Saudi Arabien als Deutsche Auslandschule, die zum Hauptschulabschluß führt	25. 10. 1978
13. Ermächtigung des Colégio Visconde de Porto Seguro in Sao Paulo zur erstmaligen Abhaltung einer Reifeprüfung	25. 10. 1978
14. Anerkennung von Abschußzeugnissen der Realschule, die von der Deutschen Schule Madrid erteilt werden	25. 10. 1978
15. Aufhebung der Anerkennung der Deutschen Schule Sevilla	2. 11. 1978
16. Ermächtigung der Deutschen Schule Valencia zur erstmaligen Abhaltung einer Reifeprüfung	27. 12. 1978
17. Ermächtigung der Deutschen Schule Las Palmas de Gran Canaria zur erstmaligen Abhaltung einer Reifeprüfung	27. 12. 1978

Behandlung der deutschen Frage im Unterricht

Nachdem die Kultusministerkonferenz im Juni dieses Jahres eine Empfehlung zum Thema „Europa im Unterricht“ beschlossen hat, haben die Kultusminister und -senatoren der Länder auf dieser Plenarsitzung eine Empfehlung zur „Behandlung der deutschen Frage im Unterricht“¹⁾ verabschiedet. Diese Empfehlung soll dazu beitragen, daß die deutsche Frage im Unterricht aller Schulen einen festen Platz hat.

Die Kultusminister gehen in der Empfehlung zur Behandlung der deutschen Frage davon aus, daß eine praktische Lösung für die Wiedervereinigung der beiden Staaten in Deutschland z. Z. nicht möglich er-

scheint. Sie gehen ebenso davon aus, daß die deutsche Frage offen ist und die deutsche Einheit in Frieden und Freiheit Ziel des deutschen Volkes bleibt. In dieser Lage kommt es nach Auffassung der Kultusminister der Länder darauf an, das Bewußtsein von der deutschen Einheit und den Willen zur Wiedervereinigung wachzuhalten und zu entwickeln. Hierfür trägt die Schule eine besondere Verantwortung.

In einem besonderen Abschnitt „Hinweise für den Unterricht“ werden unter 15 Leitsätzen die politischen, historischen, kulturellen, sozialen und humanitären Aspekte der deutschen Frage im einzelnen darge-

¹⁾ Der Wortlaut des Beschlusses wird in der grünen Reihe der KMK-Beschlüsse im Luchterhand-Verlag veröffentlicht.

stellt. Zu den wichtigsten Leitsätzen gehören die folgenden Aussagen:

- die deutsche Frage ist zugleich eine europäische Frage;
- Fortschritte in der deutschen Frage können nur im Rahmen einer auf den Frieden ausgerichteten Politik erzielt werden;
- die Deutschen diesseits und jenseits der Grenze sind durch gemeinsame Geschichte, Sprache und Kultur verbunden. Das deutsche Staatsvolk besitzt keinen gemeinsamen Staat, aber eine gemeinsame Staatsangehörigkeit;
- unser Streben nach nationaler Einheit ist berechtigt;
- gewichtige Tatsachen sprechen für den Willen der Bevölkerung der DDR zur deutschen Einheit;
- der Vergleich unserer eigenen Gesellschaftsordnung mit dem System der DDR erfolgt unter dem Wertmaßstab des Grundgesetzes;
- die Forderung nach Gewährung der Menschenrechte für die Deutschen in der DDR ist unser selbstverständliches Recht und unsere humanitäre Pflicht;
- Deutschland ist mehr als die Bundesrepublik.

Die Empfehlung der Kultusministerkonferenz kann keine Handlungsanleitung zur Wiedervereinigung sein. Die jungen Menschen sollen Grundkenntnisse über die Lage im anderen Teil Deutschlands und über die Beziehungen zwischen den beiden Staaten in Deutschland erwerben, damit sie als künftige Bürger an den deutschen Angelegenheiten sachgerecht mitwirken können.

Ein besonderer Schwerpunkt gilt dem Interesse an Berlin, in dessen Lage sich die deutsche Teilung widerspiegelt und das historisch, politisch und kulturell eine Klammer zwischen den beiden Teilen Deutschlands darstellt.

Der Unterricht über die deutsche Frage wird durch die Empfehlung der Kultusministerkonferenz erstmals auf eine einheitlich gestaltete und zugleich politisch verbindliche Grundlage gestellt. Die Kultusminister gehen davon aus, daß die neue Empfehlung dazu beiträgt, bestehende Unsicherheiten bei der Behandlung der deutschen Frage im Unterricht auszuräumen.

Stellungnahme der Kultusministerkonferenz zur auswärtigen Kulturpolitik

Die Kultusministerkonferenz hat sich in der letzten Zeit wiederholt mit den Vorstellungen der Enquête-Kommission „Auswärtige Kulturpolitik“ und mit der Stellungnahme der Bundesregierung befaßt und legt nunmehr ihre eigene Stellungnahme vor². Sie nimmt damit zugleich die Gelegenheit wahr, auf die Länderleistungen in der auswärtigen Kulturpolitik hinzuweisen und die innenpolitischen Bezüge der auswärtigen Kulturpolitik zu verdeutlichen.

Die Kultusministerkonferenz stimmt in den Grundsätzen und allgemeinen Zielen der auswärtigen Kulturpolitik mit der Bundesregierung in der Tendenz überein, daß auswärtige Kulturpolitik als internationales gegenseitiges Geben und Nehmen verstanden werden sollte. Sie betont, daß innerstaatliche und auswärtige Kulturpolitik sich gegenseitig bedingen und fortlaufend beeinflussen, so daß sowohl die Vermittlung deutschen Kulturgeschehens nach draußen als auch die Darstellung und Vermittlung ausländischer kultureller Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland der intensiven Mitwirkung der Länder bedarf. Die Länder verstehen sich dabei nicht nur als Leistungsträger, sondern als gleichberechtigte Partner des Bundes und sind an einer effektiven und möglichst reibungslosen Zusammenarbeit interessiert.

In diesem Sinne bedarf die Abstimmung mit dem Bund in Fragen der auswärtigen Kulturpolitik mancher Verbesserungen, zu denen auch eine effektivere Handhabung des schon bestehenden Instrumentariums gehört. Insbesondere ist es erforderlich, im Bereich der internationalen Zusammenarbeit in den Europäischen Gemeinschaften – zumal in den Fragen, die durch den EG-Vertrag nicht oder nur teilweise gedeckt sind – die sachlich gebotene Mitwirkung der Länder unter Berücksichtigung ihrer verfassungsmäßigen Verantwortlichkeiten innerstaatlich bindend abzusichern.

Neben diesen grundsätzlichen Erwägungen nimmt die Kultusministerkonferenz zu *konkreten Einzelfragen* und Vorschlägen der Enquête-Kommission sowie der Bundesregierung Stellung. Dabei wird besonders

² Der Wortlaut des Beschlusses wird in der grünen Reihe der KMK-Beschlüsse im Luchterhand-Verlag veröffentlicht.

deutlich, daß auswärtige Kulturpolitik sich nicht ausschließlich im Ausland vollzieht. Gerade die Beiträge, die im Inland für die auswärtige Kulturpolitik geleistet werden, kommen in der Darstellung internationaler Kulturbeziehungen nicht immer ausreichend zur Geltung.

So weist die Kultusministerkonferenz angesichts der besonderen kulturpolitischen Bedeutung der Förderung der deutschen Sprache, auf die *engere strukturelle und organisatorische Verflechtung von Inlands- und Auslandsschulwesen* hin, die auch im Austausch von Lehrern, Fremdsprachenassistenten und Schülern zum Ausdruck kommt. Dazu kommen die speziellen schulischen Angebote im Inland, wie z. B. internationale, europäische und bikulturelle Schulen, bikulturelle Schulzweige und zweisprachige Klassen für ausländische Schüler, die – auch in finanzieller Hinsicht – einen wesentlichen Beitrag zur auswärtigen Kulturpolitik im Inland darstellen.

Im Bereich von Hochschule und Wissenschaft sprechen sich die Kultusminister trotz der schwierigen Zulassungssituation dafür aus, auch künftig ausländischen Studenten ein Studium an deutschen Hochschulen zu ermöglichen. Gegenwärtig werden 50 000 Studienplätze für Ausländer an Hochschulen zur Verfügung gestellt. – Die Bedeutung von Hochschulpartnerschaften für den Aufbau neuer Hochschulen im Ausland, den Austausch von Wissenschaftlern und die Förderung der internationalen Zusammenarbeit in der Forschung werden besonders unterstrichen und eine entsprechende Erhöhung der Förderungsmittel gefordert.

Schließlich nehmen die Kultusminister zu einzelnen *organisatorischen Fragen der Koordinierung von Bund und Ländern* Stellung. Sie begrüßen die Absicht der Bundesregierung, einen „Beratenden Ausschuß für Auswärtige Kulturpolitik“ einzurichten. Sie gehen davon aus, daß die Länder entsprechend ihrer verfassungsmäßigen Zuständigkeit und dem Gewicht ihrer Beiträge zur auswärtigen Kulturpolitik beteiligt werden.

Die Kultusminister der Länder heben anläßlich der Verabschiedung der Stellungnahme zur auswärtigen Kulturpolitik hervor, daß sie mit ihren Überlegungen und Anregungen dazu beitragen wollen, im Rahmen ihrer partnerschaftlichen Mitverantwortung die auswärtige Kulturpolitik aktiver und wir-

kungsvoller zu gestalten und eine konstruktive und kooperative Zusammenarbeit aller innerstaatlich hieran Beteiligten zu gewährleisten.

Kultur und Industrialisierung im Entwicklungsprozeß

Sozial- und Wirtschaftswissenschaftler aus asiatischen Ländern und der Bundesrepublik Deutschland trafen sich vom 7. bis 10. November 1978 in der Villa Borsig der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung in Berlin, um Fragen der Wechselwirkung von Kultur und Industrialisierung und deren Bedeutung für die Entwicklungspolitik zu diskutieren. Die Texte der 22 Fachreferate im Plenum und in Arbeitsgruppen sollen zusammen mit den Gesprächsergebnissen im kommenden Jahr als Buch veröffentlicht und die Diskussion Ende 1979 auf einer Folgetagung in Singapur fortgesetzt werden.

Schwerpunkte der vorgetragenen Thesen lagen bei der Aufgabe für das Erziehungswesen, der Administration, der Industriepolitik vor allem für Mittel- und Kleinbetriebe sowie bei der Rolle der religiösen Gruppen. Das Hamburger Institut für Asienkunde als Vorort des Arbeitskreises für gegenwartsbezogene Forschung und Dokumentation über den Süd-, Südost- und Ostasiatischen Raum (AGDA) wird sich der Empfehlungen für eine engere wissenschaftliche Kooperation mit Instituten in Asien annehmen und die Trägerorganisationen der Entwicklungshilfe und der auswärtigen Kulturpolitik werden die gewonnenen Erkenntnisse in ihre praktische Arbeit umsetzen versuchen.

Entwicklungsländer sind angesichts des Bevölkerungswachstums und der Armut der Massen zu schneller Industrialisierung entschlossen und können sich dem westlichen Kulturpessimismus nicht anschließen; sie sollten jedoch westliche Verhaltensweisen nicht unkritisch übernehmen und bei der Wahl der Technologie die tiefgreifenden Auswirkungen auf Kultur und Wertsystem bedenken. Sie haben am Beispiel Japans und anderen Ländern auch bereits gezeigt, daß sie eigene Wege gehen können und der Westen sollte sich angesichts seiner kulturellen Krise für solche neuen Lösungen des Industrialisierungsproblems interessieren.

Um die kulturellen Faktoren bei der industriellen Entwicklung im Bereich der Politik und Administration, besonders in der Wirtschaftsplanung, stärker bewußtzumachen, forderten die asiatischen Teilnehmer den Ausbau der Sozialwissenschaften in ihren Ländern. Hierbei könnten Entwicklungshilfe und Wissenschaftsförderung durch Staat und private Stiftungen in der Bundesrepublik gezielte Hilfen leisten. Vertreter der Bundesregierung, der Forschungsgemeinschaft und von Stiftungen haben dazu ihre Mitarbeit angeboten.

Vorbereitungslehrgänge der ZfA 1979

vorgesehener Termin	Lehr- gangstyp	Teilnehmerkreis Aufgabengebiet Einsatzregion	Ort	vermittelt zum	Teilnehmerzahl bis
18. 2. – 16. 3.	A	DaF-Lehrer an Begegnungsschulen in Spanien und Südamerika	Valencia	1. 9.	30
7. 5. – 11. 5.	D	Lehrer für Fachunterricht an Begegnungsschulen in Spanien und Südamerika	THA	1. 9.	35
18. 6. – 29. 6.	B	DaF-Lehrer an Begegnungsschulen in nicht-span. sprachigen Ländern	THA	1. 9.	35
September 1979**	C	Fachberater DaF für franko- und anglophones Afrika	ZfA	1. 10.	10
8. 10. – 12. 10.*	F	Lehrer für Auslandsschulen im südlichen Afrika	ZfA	1. / 16. 1.	12
15. 10. – 19. 10.**	D	Lehrer für Fachunterricht an Begegnungsschulen in Südamerika und Kabul (Aman)	THA	1. 1. bis 15. 4.	30
4. 11. – 30. 11.	A	DaF-Lehrer an Begegnungsschulen in Lateinamerika	Valencia	1. 1. bis 15. 4.	30

* Termin steht noch nicht definitiv fest

** bei Bedarf

Zur Steuerfrage

Welche Änderungen bringt das Steueränderungsgesetz ab 1979?

1. Der Grundfreibetrag (der Betrag, ab dem die Jahressteuertabelle beginnt) wird für Ledige/Verheiratete um DM 390, – /780, – erhöht. Das bedeutet, daß die Steuertabelle für 1979 erst bei einem zu versteuernden Einkommen in Höhe von DM 3 690, – /7 380, – beginnt. Diese Maßnahme entlastet alle Arbeitnehmer unabhängig von ihrem Einkommen mit einem jährlichen Betrag in Höhe von DM 86, – /172, –.
2. Der Tarifsprung von 22% auf 30,8% bei einem zu versteuernden Einkommen von DM 16 000, – /32 000, – wird abgeschwächt. Was bedeutet das? Wer als Alleinstehender/Verheirateter bisher ein zu versteuerndes Einkommen bis zu DM 16 000, – /32 000, – hatte, mußte bei einer Erhöhung des Arbeitslohnes 22% Steuern für den Mehrbetrag bezahlen. Wurden die angesprochenen Grenzen jedoch überschritten, bekam der Arbeitnehmer sofort für den Mehrbetrag 30,8% Steuern (plus Sozialversicherungsbeiträge) einbehalten. Ab 1979 soll dieser enorme Tabellensprung abgebaut werden, wodurch der bisherige plötzliche Steueranstieg gemildert wird (siehe dazu die abgebildete schematische Darstellung).
3. Unterhaltszahlungen, die an geschiedene oder dauernd getrennt lebende Ehegatten gezahlt werden, können ab 1979 beim Unterhaltszahlenden bis zu einem Betrag in Höhe von DM 9 000, – als Sonderausgabe abgezogen werden. Der Empfänger dagegen muß diese Unterhaltsbeträge als Einnahme versteuern. Der Unterhaltszahlende hat jedoch damit zu rechnen, daß seine monatlichen Unterhaltszahlungen um die jeweiligen Steuern, die der Empfänger

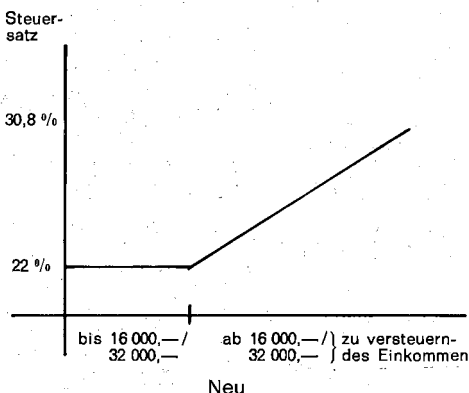
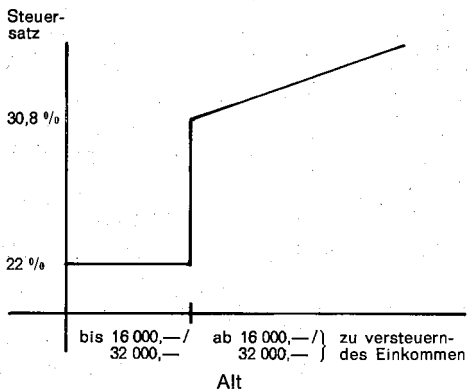
ger dafür aufwenden muß, erhöht wird. Dies ist daraus zu schließen, weil die Unterhaltszahlungen den gesamten Lebensbedarf des Berechtigten umfassen und das Entgelt durch eine Steuerbelastung nicht gekürzt werden soll.

4. Der Höchstbetrag, der bisher als außergewöhnliche Belastung für Unterhaltsaufwendungen zulässig war, soll ab 1979 um DM 600, — auf DM 3 600, — angehoben werden. Gleichzeitig soll der Betrag, der die anzurechnenden Einkünfte der unterhaltenden Person mindert, ebenfalls um DM 600, — auf DM 4 200, — erhöht werden.
5. Ab 1. 1. 1980 können Eltern für jedes Kind Betreuungskosten bis zu einem jährlichen Betrag in Höhe von DM 1 200, — (pro Kind und Elternpaar) als außergewöhnliche Belastung geltend machen. Diese entstandenen Aufwendungen müssen dem Finanzamt gegenüber nachgewiesen werden. Für die Einräumung dieses Betreuungsbetrages wird jedoch der Freibetrag für eine Hausgehilfin nicht mehr gewährt.
6. Die flexible Altersgrenze in der gesetzlichen Rentenversicherung für Schwerbeschädigte wird ab 1. 1. 1979 vom 62. auf das 61. Lebensjahr und ab 1. 1. 1980 vom 61. auf das 60. Lebensjahr herabgesetzt.
7. Des weiteren wurden bessere Maßnahmen zum Mutterschutz beschlossen. So wird ab 1. 7. 1979 ein viermonatiger Mutterurlaub im Anschluß an den achtwöchigen Schwangerschaftsurlaub nach der Geburt des Kindes eingeführt. Weiterhin soll ein Nettoausgleich bis zu einer Höhe von DM 750, — gezahlt werden. Außerdem soll die Arbeitsplatzgarantie und die soziale Sicherung in der angesprochenen Zeit bestehen bleiben.
8. Das Kindergeld wurde am 1. 1. 1979 erhöht. So erhält man für das dritte und jedes weitere Kind ein Kindergeld in Höhe von DM 200, — (bisher 150, —). Und ab 1. 7. 1979 soll für das zweite Kind anstelle der bisherigen DM 80, — ein Kindergeld in Höhe von DM 100, — ausbezahlt werden.

Bei allen neu eingeführten Steuervergünstigungen sei aber zu berücksichtigen, daß ab 1. 7. 1979 der Mehrwertsteuersatz von 6% / 12% auf 6,5% / 13% erhöht wird. Das heißt, daß zu diesem Zeitpunkt wieder alles

teurer wird, und somit die gesparten Steuern aus den obengenannten Vergünstigungen wieder „aufgefressen“ werden.

Schaubild zu Punkt 2:



Werbungskosten bei den Einkünften aus nichtselbständiger Tätigkeit

In dem heute erscheinenden Bericht werde ich den Begriff Werbungskosten bezogen auf die Einkünfte aus nichtselbständiger Tätigkeit sowie auch einzelne Werbungskosten gezielt ansprechen.

Werbungskosten eines Arbeitnehmers sind die Aufwendungen zur *Erwerbung, Sicherung und Erhaltung* des Arbeitslohnes. Werbungskosten sind alle Aufwendungen eines Arbeitnehmers, die durch den Beruf veranlaßt sind, mit Ausnahme von solchen Kosten, die den Beruf sowie auch die private Lebensführung betreffen (= nicht abzugsfähige Kosten der Lebensführung).

gemäß § 12 EstG). So stellen die Kosten, die die wirtschaftliche oder gesellschaftliche Stellung eines Arbeitnehmers mit sich bringt, keine Werbungskosten im Sinne des Gesetzes dar, auch wenn diese Aufwendungen zur Förderung der Tätigkeit des Arbeitnehmers beitragen. Abzugsfähige Kosten können auch sogenannte vorweggenommene Werbungskosten sein. Hierbei handelt es sich um Aufwendungen, die gemacht werden, bevor entsprechende Einnahmen erzielt werden. Voraussetzung ist aber, daß zwischen den getätigten Aufwendungen und den erwarteten späteren Einnahmen ein ausreichend bestimmter und klarer Zusammenhang besteht.

Zurückkommend auf die eigentliche Definition des Werbungskostenbegriffes möchte ich kurz die einzelnen Merkmale ansprechen. Unter *Aufwendungen* sind alle in Geld oder Geldeswert bestehenden Güter zu verstehen, die aus dem Vermögen des Steuerpflichtigen ausscheiden. Ohne Bedeutung ist insoweit auch grundsätzlich, ob die Aufwendungen unbedingt notwendig sind. Wie bereits angesprochen wurde, werden Aufwendungen zur *Erwerbung* der Einnahmen gemacht, um Einnahmen zu erzielen. Dagegen dienen Aufwendungen zur *Sicherung* der Einnahmen dem Schutz gegen Verluste fließender Einnahmen, und Aufwendungen zur *Erhaltung* der Einnahmen werden getätigt, um den Weiterbezug von Einnahmen zu gewährleisten. Diese kurze Definition des Werbungskostenbegriffes ist nicht nur auf die Einnahmen aus nichtselbständiger Tätigkeit, sondern auch auf alle anderen Einkunftsarten (Einkünfte aus Vermietung und Verpachtung, Einkünfte aus selbständiger Tätigkeit etc.) anzuwenden.

Als Werbungskosten kommen bei den Einkünften aus nichtselbständiger Tätigkeit insbesondere folgende Kostengruppen in Betracht:

1. Beiträge zu Berufsständen und sonstigen Berufsverbänden, deren Zweck nicht auf einen wirtschaftlichen Geschäftsbetrieb gerichtet ist.
2. *Aufwendungen eines Arbeitnehmers für Fahrten zwischen Wohnung und Arbeitsstätte.* Bei Benutzung des privaten Kraftfahrzeuges werden pro *Entfernungskilometer* DM —,36 vom Finanzamt anerkannt.
3. *Mehraufwendungen für doppelte Haushaltsführung* einschließlich der Aufwen-

dungen für Familienheimfahrten. Dazu ist zu bemerken, daß die doppelte Haushaltsführung aus *beruflichem* Anlaß bestehen muß. Für die erste Hin- und für die letzte Rückfahrt können an Fahrtkosten mit dem privaten PKW DM —,32 pro gefahrenen Kilometer, und für die Familienheimfahrten DM —,36 pro Entfernungskilometer geltend gemacht werden. Steht kein PKW zur Verfügung, so können selbstverständlich die tatsächlich entstandenen Kosten (lt. Belege) geltend gemacht werden. Weiterhin sind folgende Kosten anzuerkennen:

Für die notwendigen Mehraufwendungen für Verpflegung:

- a) für die ersten zwei Wochen seit Beginn der Tätigkeit im inländischen Beschäftigungsort *ohne Einzelnachweis* bis zu einem Betrag von DM 35,— täglich
- b) für die Folgezeit *ohne Einzelnachweis* bis zu einem Betrag von DM 14,—

Für die notwendigen Kosten der Unterkunft im inländischen Beschäftigungsort:

- a) für die ersten zwei Wochen seit Beginn der Tätigkeit am Beschäftigungsort *ohne Einzelnachweis* bis zu einem Betrag von DM 35,— täglich (je Übernachtung)
- b) für die Folgezeit *ohne Einzelnachweis* bis zu einem Betrag von DM 8,— je Übernachtung. (Dies gilt nur, sofern die Übernachtung nicht in einer vom Arbeitgeber gestellten Unterkunft erfolgt)

4. *Aufwendungen für Arbeitsmittel*

Z. B. Aufwendungen für Fachliteratur, typische Berufskleidung, Aufwendungen für einen Taschenrechner und eine Schreibmaschine, soweit sie überwiegend beruflich genutzt wird. (Weiterhin verweise ich auf die Tips und Hinweise aus der Rechtsprechung, die in unbestimmter Reihenfolge in diesem Heft veröffentlicht werden.)

Bei diesen Kosten ist jedoch zu beachten, daß Arbeitsmittel bis zu einem Anschaffungspreis von DM 800,— pro Arbeitsmittel (einschließlich Mehrwertsteuer) im Jahr der Anschaffung voll als Werbungskosten geltend gemacht werden können. Anschaffungskosten für Arbeitsmittel über DM 800,— hingegen

müssen auf ihre Nutzungsdauer abgeschrieben werden.

5. Fortbildungskosten

Hierzu zählen die Aufwendungen, die zum Erwerb von Kenntnissen entstehen, die als Grundlage für einen auszuübenden Beruf notwendig sind.

6. Reisekosten

Reisekosten sind alle Kosten, die durch eine Dienstreise oder einen Dienstgang unmittelbar verursacht werden. Eine Dienstreise liegt vor, wenn der Arbeitnehmer aus dienstlichen Gründen in einer Entfernung von mindestens 15 km von seiner regelmäßigen Arbeitsstätte vorübergehend tätig wird. Für entstandene Fahrtkosten können entweder die tatsächlichen Aufwendungen oder pro gefahrene Kilometer mit dem Privatfahrzeug DM —,32 in Anspruch genommen werden. Bezüglich der Mehraufwendungen für Verpflegung bei pauschaler Abrechnung verweise ich auf die Tabelle. Bezüglich der Übernachtungskosten muß ein tatsächlicher Nachweis erbracht werden, soweit die Übernachtungskosten im Inland entstanden sind.

7. Umzugskosten

Muß ein Arbeitnehmer aus beruflichen Gründen in eine andere Wohnung

umziehen, so sind diese Aufwendungen im Rahmen des Bundesumzugskostengesetzes abzugsfähig. Dabei ist zu beachten, wird ein Umzug vorgenommen, um näher an seinem Arbeitsplatz zu wohnen, so ist dieser Umzug in den meisten Fällen als beruflich begründeter Umzug anzusehen.

8. Rückzahlung von Arbeitslohn

Muß ein Arbeitnehmer ein Teil seines Arbeitslohnes zurückzahlen, so bildet dieser Aufwand keine Werbungskosten, sondern stellt *negative Einnahmen* aus nichtselbständiger Tätigkeit dar. Dies ist dann von Bedeutung, wenn ein Arbeitnehmer keine erhöhten Werbungskosten über den Werbungskostenpauschbetrag von DM 564, — hinaus hat.

9. Kosten eines Arbeitszimmers

Kosten eines Arbeitszimmers sind nur dann abzugsfähig, wenn feststeht, daß das Arbeitszimmer so gut wie ausschließlich für berufliche Zwecke benutzt wird. Ist dies gegeben, so sind alle Kosten, die im Zusammenhang mit diesem Zimmer stehen, als Werbungskosten abzusetzen.

zu 2. Reisekosten

Einkünfte	mehr als 12 Std.	mehr als 10 — 12 Std.	mehr als 7 — 10 Std.	mehr als 5 — 7 Std.
bis 25 000, — DM eintägige Reise mehrtägige Reise	29, — 35, —	23,20 28, —	14,50 17,50	8,70 10,50
25 001, — bis 50 000, — eintägige Reise mehrtägige Reise	31, — 37, —	24,80 29,60	15,50 18,50	9,30 11,10
mehr als 50 000, — eintägige Reise mehrtägige Reise	33, — 39, —	26,40 31,20	16,50 19,50	9,90 11,70

Hinweis:

Bei dieser Werbungkostenaufstellung handelt es sich nicht um eine abschließende Aufzählung aller abzugsfähigen Werbungskosten bei den Einkünften aus nichtselbständiger Tätigkeit. Nähere Einzelheiten und Ergänzungen entnehmen Sie bitte

aus dem Abschnitt 22 — 30 Lohnsteuerrichtlinien und dem Bundesumzugskostengesetz.

Weitere interessante Hinweise befinden sich auch in der Broschüre, die Sie mit der Lohnsteuerkarte 1979 erhalten haben.

Schroedel

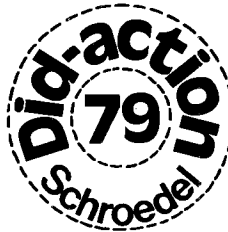
Besuchen Sie uns zur

didacta'79

27.-31. 3. 1979 in Düsseldorf
Halle 5 · Stand 5004/5006/5015/5017

Wir bieten Ihnen unter dem Motto „Neue Ideen für Schule und Ausbildung“ ein buntes Kaleidoskop von Vorträgen, Diskussionen und Veranstaltungen.

Wir möchten, daß Sie vom Besuch der DIDACTA '79 mehr mitnehmen als das Erlebnis, viele neue Bücher von außen gesehen zu haben. Viel wichtiger ist Ihnen doch sicherlich, mit Autoren zu diskutieren, Erfahrungen auszutauschen, Anregungen für die tägliche Praxis zu gewinnen.



Deshalb zeigen wir Ihnen auf rund 500 m² Ausstellungsfläche nicht nur eine Vielzahl von Neuerscheinungen und bewährten Werken aus allen Gebieten – vom Kindergarten bis zur Hochschule –, sondern wir haben ein buntes Programm von Kurzvorträgen und Diskussionen, von „didaktischen Aktionen“, zusammengestellt. Dazu laden wir Sie herzlich ein.

Beginn	Dienstag, 27. 3.	Mittwoch, 28. 3.	Donnerstag, 29. 3.	Freitag, 30. 3.	Sonnabend, 31.3.
9 Uhr	Kinder in Aktion Elementarbereich	Kinder in Aktion Elementarbereich	Kinder in Aktion Elementarbereich	Kinder in Aktion Elementarbereich	Kinder in Aktion Elementarbereich
10 Uhr	Fördern Elementarbereich	Erstleseunterricht Primarstufe	Sozialerziehung Elementar-/ Primarstufe	Fördern Elementarbereich	Fördern Elementarbereich
11 Uhr	Mathematik Primarstufe	Arbeit mit Bilderbüchern Primarstufe	Lesen Sonderschule	Deutsch Sekundarstufe I	Mathematik Sonderschule
12 Uhr	Erstleseunterricht Primarstufe	Lesen Primarstufe	Englisch- Diskussion Sekundarstufe I	Mathematik Sekundarstufe I	Englisch im Medienverbund Sekundarstufe I
13 Uhr	Arbeit mit Bilderbüchern Primarstufe	Sozialerziehung Elementar-/ Primarstufe	Erstleseunterricht Primarstufe	Erstleseunterricht Primarstufe	Fortsetzung: Englisch im Medienverbund
14 Uhr	Musik Elementarbereich	Mathematik Primarstufe	Mathematik Sekundarstufe I	Englisch im Medienverbund Sekundarstufe I	Erstleseunterricht Primarstufe
15 Uhr	Schreiben lernen Primarstufe	Lesebuch- Diskussion Sekundarstufe I	Deutsch Sekundarstufe II	Religion Sekundarstufe II	Schaffstein- Jugendkurator
16 Uhr	Englisch Sekundarstufe I	Mathematik Sekundarstufe II	Wirtschaftslehre Sekundarstufe I/II	Deutsch Sekundarstufe I/II	

Änderungen vorbehalten

Hermann Schroedel Verlag

Hannover · Dortmund · Darmstadt · Berlin · München

VERBAND

Veränderungen im Vorstand

Im Kollegium des gewählten Vorstandes und der Referenten gehen personale Veränderungen vor sich, die auf der nächsten Hauptversammlung in Stuttgart zur Neuwahl bzw. Neuberufung auf einige Posten führen müssen.

Frau Dr. FOERSTER wird endgültig ihr Referat aufgeben, in der Hoffnung, daß sich nun endlich ein geeigneter Nachfolger (eine geeignete Nachfolgerin) findet. Schon in Wiesbaden hatte Frau Dr. FOERSTER ihren Entschluß bekanntgemacht.

Weiter scheidet mit Dezember 1978 der langjährige Geschäftsführer und jetzige Pressereferent Horst KLITZING aus, der sich entschloß, in der Bildungsarbeit anderer Gremien mitzuwirken und so sein Tätigkeitsfeld zu wechseln. Der Vorstand des Verbandes wird die Arbeit von Horst KLITZING gesondert würdigen, der die

Geschäftsstelle des Verbandes im Sinne eines modernen, funktionierenden Apparates ausbaute.

Schließlich in eigener Sache: mit Februar 1979 zieht sich der Vorsitzende zurück, da er sich wieder in den Auslandsdienst begibt. Er war lange genug im Verbandsvorstand — so scheint es ihm. Er dankt allen Mitgliedern, er dankt dem Vorstand für das Vertrauen und für die Mitarbeit.

Seine Vertretung übernimmt satzungsgemäß Geschäftsführer Ernst BEYER mit dem 1. 2. 1979. Die Hauptversammlung in Stuttgart wird einen neuen, anderen Vorsitzenden wählen. Der Scheidende fühlt sich dem Verband weiterhin eng verbunden und wird bemüht sein, zum Wohle des VdLiA auch im Ausland tätig zu sein.

Dr. Manfred SAUER

Götz URBAN

Der VdLiA bei Frau Dr. Hamm-Brücher

Ein gutes Jahr nach dem Gespräch, das der Vorsitzende des VdLiA mit Frau HAMM-BRÜCHER in Bonn geführt hatte (s. MMM 1/78), fanden sich zur damals vereinbarten Fortsetzung auf Einladung von Frau Staatsminister Dr. HAMM-BRÜCHER vom VdLiA die Herren ALTENHÖNER, KRAUTHAUSEN, Dr. SAUER und URBAN im Auswärtigen Amt ein. Weitere Teilnehmer der „Runde“ waren der stellvertretende Leiter der Schulabteilung im Auswärtigen Amt, Herr Dr. HALLENSLEBEN, und Frau HAMM-BRÜCHERS persönlicher Referent. Festzuhalten ist zunächst, daß das Gespräch aus Verbandssicht außerordentlich positiv verlaufen ist, was nicht zuletzt darauf zurückzuführen sein dürfte, daß mit Frau HAMM-BRÜCHER erstmals eine hohe politische Persönlichkeit im Auswärtigen Amt sich intensiv den Problemen des Auslandsschulwesens zugewendet hat. Außerdem besitzt sie die bei Politikern nicht eben ausgeprägte Kunst des Zuhörens, so daß man annehmen kann, daß die eine oder andere Anregung auf fruchtbaren Boden fällt.

Frau HAMM-BRÜCHER plant die Bildung

eines Beirats zur Beratung vor wichtigen Entscheidungen im Auslandsschulwesen, in dem neben den ex officio dazugehörigen Gremien auch der VdLiA vertreten sein soll. Eine Neuerung stellt ebenfalls das Informationsblatt für Auslandsschulen dar, das zur Kommunikation untereinander, aber auch zur Information von Inlandsschulen über die „große Unbekannte“ Auslandsschule dienen soll. Ebenso wie dem Verband liegt auch Frau HAMM-BRÜCHER daran, die Erfahrungen von Auslandslehrern nach der Rückkehr besser als bisher zu nutzen: vielleicht könnten sich zu einer Bestandsaufnahme unter dem Thema „Was können Auslandslehrer im Inland leisten?“ einmal Abgesandte der Kultusverwaltungen der Länder mit ehemaligen Auslandslehrern an einen Tisch setzen.

Der Rahmenplan soll allen Auslandslehrern vom Auswärtigen Amt zugeschickt werden, wodurch sich ein entsprechendes Vorhaben des VdLiA erübrigt.

Während bisher nur wenige arbeitslose Lehrer von der Möglichkeit, sich befristet an Auslandsschulen vermitteln zu lassen,

Gebrauch gemacht haben, gingen im AA mehrere Zuschriften ein, in denen Planstelleninhaber ihre Bereitschaft bekundeten, sich zu den finanziellen Bedingungen des Sonderprogramms an Auslandsschulen zu verpflichten! Damit ist das Finanzproblem angesprochen, das nicht erst seit der graphischen Übersicht in der Anlage 11a zum Rahmenplan evident ist.

Gegenüber allen Sparmodellen hält der Verband daran fest, daß in solche Überlegungen alle Auslandsbeamten einbezogen werden müssen: die nach so vielen Mühen erreichte faktische Gleichstellung, die die einzige halbwegs rechtliche Absicherung der Gehälter darstellt, kann nicht so rasch wieder aufgegeben werden. Millionen könnten beispielsweise durch eine sinnvollere und gerechtere Regelung der Mietzuschüsse, für die sich der VdLiA einsetzt, in Gestalt eines Sockelbetrages eingespart werden.

Die Zahl der vermittelten Lehrer sollte auch

nach Frau HAMM-BRÜCHERs Auffassung nicht weiter verringert werden. Dem einseligen Input-Output-Denken bei den Abiturientenzahlen steht sie skeptisch gegenüber: es sollte ihrer Meinung nach auch mittlere Abschlüsse und berufsqualifizierende Zweige an deutschen Auslandsschulen geben.

Deutsche Eltern mit Kindern im Ausland, zu denen auch vorübergehend dort tätige Auslandslehrer gehören, werden es gerne vernehmen, daß sie als Hauptklientel der Auslandsschulen angesehen werden – ein schlichter Tatbestand, der über manchen Reformmodellen der jüngsten Vergangenheit in Vergessenheit zu geraten drohte.

Wie es der Rahmenplan zum Ausdruck bringt, wird der Terminus „Begegnungsschule“ weiterleben, und zwar nach der Vorstellung von Frau Hamm-Brücher ausdrücklich im Kindergarten – diese Fortführung einer alten Linie erscheint nahezu als eine neue.

14. Hauptversammlung des VdLiA in Stuttgart vom 1. bis 3. August 1979

Vorläufiges Tagungsprogramm

Dienstag, 31. Juli 1979

ab 19.00 Uhr:

Zwangloses Treffen der Teilnehmer im Hotel „Graf Zeppelin“, Bahnhofsplatz

Mittwoch, 1. August 1979

8.30 Uhr:

Eröffnung der Buchausstellung

9.00 Uhr:

Eröffnung der Hauptversammlung

Begrüßung durch den Vorsitzenden

Grußworte des Oberbürgermeisters der Landeshauptstadt Stuttgart

9.30 Uhr – 13.00 Uhr: Gruppenarbeit

Info – Gruppen

1. Das Sprachdiplom (Diehl)
2. Arbeitsformen und Arbeitsmittel im Unterricht der Grundstufe (Schuh)
3. Berufsbildende Zweige an Auslandsschulen (Weischer)
4. Probleme der Legasthenie an Auslandsschulen (Bechert)

Arbeitsgruppen

(gezieltes Gespräch von Fachleuten unter Teilnahme Interessierter)

1. Der Rahmenplan (Werner, Altenhöner, H.-G. Becker)

2. Die neue Sekundarstufe (Forwick, Allhoff, Urban)
3. Die Oberstufenreform (Malms, Wiesen, Smaczny)

15.00 Uhr:

Delegiertenbesprechung

Behandlung der Anträge mit Empfehlungen für die Mitgliederversammlung

17.30 Uhr:

Fahrt nach Ludwigsburg und zum Schreyerhof
(Höhenrestaurant)

Donnerstag, 2. August 1979

9.00 Uhr — 12.00 Uhr:

Mitgliederversammlung

Totenehrung

Berichte des Vorstandes und der Kassenprüfer

Entlastung des Vorstandes

Behandlung der Anträge

Neuwahl des Vorstandes und der Kassenprüfer

Verschiedenes

15.00 Uhr:

Fortsetzung der Mitgliederversammlung

17.00 Uhr:

Fahrt zum Kloster Maulbronn

Freitag, 3. August 1979

10.00 Uhr:

Festveranstaltung

Grußworte

Hauptreferat: Der Rahmenplan und die auswärtige
Kulturpolitik

Frau Staatsminister Dr. Hildegard Hamm-Brücher

15.00 Uhr:

Podiumsgespräch

mit Mitgliedern des ASchA, der KMK, des AA, der ZfA und
des Ausschusses für kulturelle Außenpolitik im Bundestag.

ca. 18.00 Uhr:

Ende der Hauptversammlung

Die Veranstaltungen am 1. und 2. August finden in den Tagungsräumen des Hotels „Graf Zeppelin“, die Festveranstaltung und die Podiumsdiskussion am 3. August im „Weißen Saal“ des Neuen Schlosses statt. — Gesonderte Einladungen gehen noch an alle Mitglieder.

Anträge und Wahlen zur 14. Hauptversammlung in Stuttgart

Wahl des Vorstandes

Da der erste Vorsitzende des Verbandes, Dr. Manfred Sauer zum Februar 1979 als Schulleiter an die deutsche Schule Santiago/Chile gegangen ist, muß sein Amt auf der Hauptversammlung in Stuttgart neu besetzt werden.

Es stellen sich wieder zur Wahl:

Ernst Beyer, Waldshut, Geschäftsführer des
VdLiA

Friedrich Bechert, Clausthal-Zellerfeld,
Schatzmeister des VdLiA

Wahlvorschläge müssen bis zum 3. 5. 1979
in der Geschäftsstelle eingegangen sein.

Anträge zur 14. Hauptversammlung in Stuttgart

Die Mitglieder des VdLiA werden gebeten, Anträge für die Mitgliederversammlung während der 14. Hauptversammlung in Stuttgart bis zum 3. Mai 1979 an die Geschäftsstelle zu senden. Später eingehende Anträge können nur als Dringlichkeitsanträge behandelt werden. Die

Behandlung dieser Anträge kann von der Mitgliederversammlung mit einfacher Mehrheit abgelehnt werden.

Anschrift der Geschäftsstelle:
Ernst Beyer,
Dorfhalde 26, 7890 Waldshut

Regionaltreffen in Detmold am 11. 11. 1978

Der Einladung zum traditionellen Herbsttreffen folgten wieder mehr als 40 ehemalige und zukünftige Auslandslehrer. Ganz besonders wurde diesmal Frau Bosert, die Schriftleiterin der „Mitteilungen“ des VdLiA, begrüßt, die aus Kiel angereist war.

Herr BUCHNER, ehemals an der DS in Windhuk, hielt diesmal einen Lichtbildervortrag über Namibia. Die vielseitige Darstellung erschloß die Probleme des Landes und seiner Bewohner. Den Zuhörern wurde der Hintergrund der politischen Aktualität Namibias aus den vielfältig verflochtenen Einzelinteressen seiner Stämme und Volksanteile deutlich.

Zu Beginn der Veranstaltung verlas Frau STEGMANN einen Bericht von Rolf SCHLEGEL, der als Fachberater für musische Erziehung beim Unterrichtsministerium in Lima tätig ist. Er hatte 10 Exemplare eines Kalenders geschickt, der von peruanischen Schülern der berufsbildenden Oberstufe (ESEP Middendorf) der deutschen Schule in Lima sehr eindrucksvoll gestaltet ist. Alle Blätter zeigen verschiedene graphische Techniken und behandeln mannigfaltige für Peru typische Themen. (Didaktische Hinweise auf der Rückseite geben Hilfen für peruanische Lehrer.) Die 10 Exemplare

waren sehr schnell vergriffen. Das dafür gespendete Geld dient zur Deckung der Herstellungskosten und als Finanzierungshilfe für das technische Zentrum der berufsorientierten Oberstufe „ESEP“.

Das ebenfalls von Rolf SCHLEGEL übersandte Tonband zeigt einen Versuch, das reiche peruanische Liedgut in vielfältiger Instrumentation zusammen mit dem Kinderchor der deutschen Schule lebendig werden zu lassen.

Allgemeinen Beifall fand Frau OBERST-PARUSEL, die anlässlich des 11. 11. einige Flaschen argentinischen Weins für eine Verlosung stiftete. Das war ein guter Auftakt für das übliche gemütliche Beisammensein im alten Braukeller.

Das Frühjahrstreffen findet am Sonnabend, den 5. 5. 1979, 19 Uhr, wieder im Hause der VHS Detmold, Krumme Str. 20, Hintereingang, statt. Detlev BÖHMER, der erst kürzlich von seiner Tätigkeit als Deutschlehrer an einem einheimischen Gymnasium in Obervolta zurückgekehrt ist, wird über diese unbekannte Region Afrikas mit Farbdias und Filmen berichten. Gäste aus aller Welt sind — wie immer — willkommen, möchten sich aber bitte bei Frau Irma OBERST, Hiddeser Str. 28a, 4930 Detmold, anmelden.

Hans KARSTEN

Bildungshilfe auf eigene Faust

Mexiko-Stadt 23. 10. 78

Sehr geehrter Herr Beyer!

Ihr Brief mit der Nachricht, daß der VdLiA für die Sozialarbeit in San Juan 1 000, — DM überwiesen hat, war natürlich für alle, die dort arbeiten, eine ganz große Freude. Die Mark steht so hoch, daß wir sechs Schulwochen unsere Ausgaben ganz mit dem Betrag decken können. Die Arbeit ist sehr hart und auf die Dauer ermüdend. Eine so nette Anerkennung tut uns allen gut und gibt Schwung, was ebensoviel Wert ist, wie das Geld.

Im Namen all meiner Mitarbeiterinnen Ihnen und dem Vorstand ganz herzlichen Dank.

Ihre

gez.: Josefine Wankel

PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

in memoriam

Durch den Tod verloren wir unseren Kollegen,
den Leiter der Deutschen Schule Madrid

Johannes RÖHRENBACH

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

Neue Mitglieder

BROSCH, Werner, KR., Kilianstädter Str. 26,
6454 Bruchköbel
BÜTTNER, Siegfried, RSchL., DS Valencia
DAMIAN, Klaus, StR., DSV Santiago
DEDEMEYER, Bernd, StR., Istanbul, Alman
Lisesi
DÖRFLER, Friedbert, StD., DS Quito
ERDSIEK, Dietrich, HL., Dorfstr. 72,
2371 Gr. Vollstedt
FASTENRATH, Hartmut, StR., Breite Str. 31,
7406 Mössingen
FLEISCHMANN, Klaus, StR., Intern. SHAPE-
Schule Mons
FÖRSTER, Jürgen, L., DS Valencia
FREY, Theo Alfred, OStR., DS Madrid
GÄRTNER, Anemone, ROL., DS Lissabon
GIERIG, Norbert, GHL., DS Beato Imelda, Lima
GINTER, Klaus, RSchL., Eduard-Verhülsdonk-
Str. 32, 5450 Neuwied 1
HARTUNG, Kurt, SSchL., 2301 Pratjau
HEINE, Hans, OStR., Istanbul, Alman Lisesi
HERBER, Kamilla, OStR., DS Brüssel
HÜHN, Herbert, OStR., Westendstr. 25,
7634 Kippenheim
ISSEL, Irene, Gymnas.L., DS Lissabon
KAMINSKI, Reiner, OStR., DS Den Haag
KRUMREICH, Renate, StRef., Am Illerkanal 8,
7910 Neu-Ulm
KÜHNEMANN, Dr. Wolfgang, StR., DS Bogotá
LANGER, Gerda, StR., DS Quilpué, Chile
MÜLLER, Lothar, StR., DS Lissabon
NUTHMANN, Waltraud, R., Colegio Humboldt,
Caracas
RITZE, Bernd, StR., DS Den Haag
RÖMER, Horst, OStR., Zum Oberdorf 34,
4619 Bergkamen-Oberaden
ROHN, Hanss Ulrich, OStR., DS Quito
SCHMIDT, Harald, OStR., DS La Paz
SCHROEDER, Bernd, StR., DS Den Haag

STAHL, Rüdiger, OStR., DS Windhoek
STEIN, Jürgen, OStR., Colegio Humboldt,
Caracas
WÖRNER, Kurt, RSchL., Vor Westerlau 21,
7903 Laichingen
ZIEBA, Peter, L., DS Bogotá

Anschriftenänderungen

ALLHOFF, Gottfried, Havik, 4190 Kleve-Rindern
ALLKÄMPER, Dr. Dieter, Brink 24,
4717 Nordkirchen/Capelle
DRÜKE, Luise, P.O.B. 185 Unher,
Kuala Lumpur/Malaysia
FIEBIGER, Jürgen, Auf der Landwehr 4,
3280 Bad Pyrmont
FÖGE, Horst, Tannenbergsstr. 55,
2850 Bremerhaven
Forwick, Dr. Friedhelm, Coerdestr. 24,
4400 Münster
GEORGII, Peter, Saarstr. 3, 7333 Ebersbach/Fils
GRÖNBOLDT, Peter, Marquardtsweg 99 E,
2105 Seevetal 4
HEUMANN, Karl, Postfach 1142, 7778 Markdorf
ISRINGHAUSEN, Hans, Butenkamp 48,
4800 Bielefeld 15
KAGEL, Uwe, Amselweg 1, 3201 Diekholzen
KLÖTER, Eckhard, Raiffeisenstr. 1,
6101 Bickenbach
KNISPEL, Hermann, Am Schlagbaum 5,
4470 Meppen
KONNEMANN, Otto, Am Rehlberg 11,
4504 Georgsmarienhütte
KRAUTHAUSEN, Josef, z. Z. Brunhildenstr. 1,
4000 Düsseldorf 11
LINDEN, von der, Dr. B., Dr. Heinrich, Winterstr. 5,
6148 Heppenheim
MANN, Otto, Im Johannistal 33, 5100 Aachen
MARTENS, Karin, Am Sooren 95B,
2000 Hamburg 73

MAYER, Heinz, Kastanienweg 13, 2804 Lillienthal
 MÖBIUS, Siegfried, Große Str. 11,
 4514 Ostercappeln 1
 PICCON, Eugen, Westendstr. 7/I, 8960 Kempten
 RECKHORN, Willi, Siskesbach 5,
 4410 Warendorf
 SCHERNIKAU, Volker, Fuchspfad 44,
 5760 Arnsberg 2
 SCHITTKE, Dieter, v.-Bodelschwingh-Str. 83,
 2900 Oldenburg
 SCHMIDT, Klaus Jürgen, Kalckreuthstr. 3,
 1000 Berlin 30
 SCHREIBER, Thormut, Hirtenpfad 15,
 2980 Norden 1
 STEIN, Kurt, Opelstr. 46, 6656 Homburg-Einöd

ULLRICH, Gunter, Krippfeldstr. 7,
 8034 Germering
 WIRTH, Günther, Waldstr. 1, 8501 Markt Eckental

Nachtrag: Anschriften

DA SILVEIRA, Ursula, Rudolf-Harbig-Str. 17,
 4405 Nottuln

Berichtigung:

MANNEROW, Alice, Spannisch 1,
 2000 Hamburg 72

BÜCHERTISCH

Lernprogramm Deutsch 1

Vorbemerkung: In verschiedenen Ausgaben der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ sind in den letzten Jahren Lehr- und Lernmittel für den Schul- bzw. Selbstunterricht besprochen worden. (Vgl. Nr. 1, 4, 7/8 u. 10/72; 3, 6, 7/8 u. 11/73; 2/74; 3/75.) Zu ihnen gehört auch das Lernprogramm Deutsch 1

Name / Titel

Heinevetters Lernprogramm Deutsch 1
 Verfasser: Turnat / Jensen

Verwendung

Arbeitsbuch mit Selbstkontrollmöglichkeit für das Fach Deutsch als Fremdsprache zum Einsatz in und außerhalb der Schule.

Lernziele

Ausbau der Grundkenntnisse in der deutschen Sprache – Beherrschen der schriftlichen und mündlichen Sprache in wichtigen Situationen des tägl. Lebens – partner- und sachbezogen sprachlich korrekt reagieren können usw.

Adressaten

Jugendliche und erwachsene Ausländer/Aus-siedler, die in der gesprochenen und geschriebenen deutschen Umgangssprache Grundkennt-nisse besitzen.

Art und Umfang des Materials

1 Programmbuch Deutsch 1, 128 Seiten
 1 Kontrollgerät in Mappenform (Schulbuchgrö-ße)

Beschreibung des Materials

Das Programmbuch ist in 12 Einzelabschnitte unterteilt und behandelt folgende Themenbe-reiche: Postamt – Bahn – Bank – Restaurant – Tankstelle – Arzt – Apotheke – Besuch – Lebenslauf – Brief – Nachrichten – Informa-tionen – Bewerbungsschreiben.

Das Kontrollgerät besteht aus einem Klemm-Ma-gazin mit 12 Plättchen und einem Ablagetablett.

Beschreibung der Arbeitsweise

Von den 5 Abschnitten jedes der 12 Einzelpro-gramme werden in der Regel Text, Information und Gespräch mit einem Lehrer behandelt. Die Übungen hingegen können vom Schüler selb-ständig und mit dem Kontrollgerät kontrolliert bearbeitet werden (Selbstlernphase). In der Selbstlernphase schlägt der Lernende zunächst eine Übung im Programmbuch auf. Er findet dort bei den Lücken und Fragen Buchstaben, die sich auf die im Klemm-Magazin befindlichen Plätt-chen beziehen. Er liest z. B. bei A „Kommt Herr Suzuki aus England?“ Als Antwort findet er 2 Möglichkeiten:

„Ja, er wohnt in England (1)“

„Nein, er kommt aus Japan (5)“

Entsprechend seiner Meinung legt der Schüler das mit A bezeichnete Plättchen auf die Platzzahl (1) oder (5) des Ablagetablets. Hat er richtig gearbeitet, verzahnen sich die 12 abgelegten Plättchen. Nicht passende Plättchen zeigen einen Fehler, den der Schüler sofort berichtigen kann. So gibt es nur richtige Lösungen.

Beurteilung

Die lebensnahen Themen, der Wortschatz und die Dialoge des Lernprogramms Deutsch 1 zei-gen, daß die Verfasser die Unterrichtspraxis „Deutsch als Fremdsprache“ kennen. Da das Unterrichtswerk neben allen eingeführten Unter-richtsbüchern benutzt werden kann, wird es auch den Deutschunterricht an den Auslandsschulen ergänzen und unterstützen.

Besonders hervorzuheben ist das Kontrollsys-tem, das jedem Schüler die Möglichkeit gibt, sein Lern- und Arbeitstempo selbst zu bestim-men. Somit eignet es sich besonders für die

sog. Binnendifferenzierung und zur Eigenarbeit außerhalb des Unterrichts.

Kritisch anzumerken wäre m. E. lediglich der Titel „Lernprogramm“, da das Buch von den auf dem Markt angebotenen Lernprogrammen in Buchform (wie etwa die Eingreifprogramme des Klett-Verlages) abweicht.

Brosch

Herbert Graewe / Emil Sohr: Atomphysik in exemplarischer Darstellung. Eine praktische Einführung für Arbeitsgemeinschaften und verwandte Kurse der Sekundarstufe II (Praxis-Schriftenreihe Abt. Physik Bd. 32). Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1975. 113 S. mit 40 Abb., DIN A 5, kart. DM 14,20 (Best.-Nr. 1031).

Die Zeit, in der die Grundbegriffe der Atomphysik als Anhang zu Lehrbüchern der Physik erschienen, ist endgültig vorüber. Atomphysik ist heute integrierender Bestandteil des Physikunterrichts und jedes modernen Lehrbuches für den Physikunterricht. Das vorliegende Heft geht bewußt über den normalen Lehrstoff in Atomphysik hinaus und wendet sich an physikalische Arbeitsgemeinschaften sowie Spezialkurse wie etwa Leistungskurse Physik in der Sekundarstufe II. Es wendet sich aber ebenso an die Physiklehrer, die erstmals die Atomphysik im Unterricht behandeln. Ihnen kann dieses Buch eine wesentliche Hilfe geben, vor allem, weil das Buch aus der Schulpraxis für die Schulpraxis geschrieben ist. Bei der sehr sorgfältigen Stoffauswahl sind zwei tragende Begriffe aus dem Bereich der modernen Atomphysik in den Mittelpunkt gestellt worden: der Quantenbegriff und das „Prinzip der statistischen Erfassung“. Die einzelnen Abschnitte des Werkes gruppieren sich um diese beiden, von den Verfassern als charakteristisch für den atomaren Bereich erklärten zentralen Begriffe. Die Sprache des Werkes ist erfreulich schlicht und in allen Teilen verständlich, die mathematischen Anforderungen sind recht hoch, entsprechen aber etwa dem Niveau der Sekundarstufe II. In jedem Falle ist die Darbietung des Stoffes so gewählt, daß interessierte Schüler der Sekundarstufe II sicher einen großen Gewinn bei der Lektüre dieses Heftes und der physikalischen Arbeit nach Anleitung dieses Heftes haben werden.

H.-G. Becker

Mathematik-Testbogen für Hauptschulen. Von Ass. Prof. Dr. *Detlef Lind* (Leistungstests für die Schule. Hrsg. Dr. Oskar Höfling). Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1976. Lehrerband (Plastik-Einband mit Ringmechanik) DM 49, —.

Mit den vorliegenden Testbögen für den Mathematikunterricht an Hauptschulen wird die Reihe „Leistungstests für die Schule“ fortgesetzt, in der seit etwa 7 Jahren Testbogen für verschiedene Sachfächer, bezogen auf unterschiedliche Schularten, angeboten werden. Die Sammlung besteht aus zwei Teilen: 1. 50 verschiedene Testbogen,

die einzeln im Block zu je 40 Stück (Klassensatz) direkt vom Verlag bezogen werden können; 2. Lehrerband (Plastikeinband mit Ringmechanik), enthält auf Karteikarten je ein Muster aller Testbogen mit rot eingedruckten Lösungen. Diese Karten lassen sich als Korrekturschablonen verwenden. Jeder Bogen bietet 8–10 Aufgaben zu abgeschlossenen Themen an; als maximale Bearbeitungszeit sind 40 Min. vorgesehen. Die Aufgabentypen (Lückentexte, Auswahlantworten, freie Formulierung) wechseln ab und passen sich der Aufgabenstellung an. Stofflich wird bei der Auswahl der Themenkreise schwerpunktmäßig das gesamte Gebiet der Hauptschulmathematik abgedeckt; 30 Bogen sind arithmetisch-algebraischen, 20 geometrischen Problemen gewidmet. — Es ist zweifellos wahr, daß durch den Einsatz der Testbogen zeitraubendes Abfragen und Überprüfen von Wissen rationalisiert und die Beurteilung der Leistungen objektiviert wird. Jedoch muß der Lehrer bei der Verwendung der Bogen bedenken, daß er im vorangehenden Unterricht die im Bogen fixierte Problemstellung zu berücksichtigen hat. Ratsam ist, zunächst den Lehrerband anzuschaffen und je nach Eignung für die Klassensituation Testbogen auszuwählen und die jeweiligen Klassensätze zu bestellen.

K. Schwalbe

Wörterbuch für die Grundschule (Neubearbeitung) von *Erwin Schwartz / Kurt Warwel / Gisela Winter*. Georg Westermann Verlag 1976. 96 S., kart. 5,40 DM (Best.-Nr. 11 05 86).

Eineinhalb Jahrzehnte alt ist das Westermann Wörterbuch für die Grundschule, und wenn es nun in verbesserter und erweiterter Neuauflage herausgekommen ist, hat es damit seine Notwendigkeit erwiesen. Wohl kann kein Lehrer gezwungen werden, in seinem Deutschunterricht zum eingeführten Sprachlehrwerk noch ein Wörterbuch zu verwenden. Aber er tut gut daran, das Alphabet als Schrift- und Lehrsystem sowie das methodische Prinzip des Suchens und Ordners von Wörtern schon frühzeitig einzusetzen. Hierbei sollten die Kinder zu selbständigem Arbeiten angehalten werden. Schon die Erstausgabe dieses Wörterbüchleins machte dies möglich durch seinen angemessenen Umfang und eine wohlbedachte Wortauswahl, durch übersichtliche Gliederung und drucktechnische Prägnanz. In der Neuauflage ist das alles noch verbessert und durch Farbe unterstützt. So lockt bereits der Einführungsteil mit seinen Spielen zu lustbetontem Tun, denen auch die Such- und Rateaufgaben der letzten Seiten entsprechen. Das dürfte die Scheu der Kinder vor dem Umgang mit langen Wörterreihen überwinden helfen. Nicht oft genug kann gerade den Schülern unserer Auslandsschulklassen das deutsche Wortmaterial immer wieder vor Augen stehen. Welcher Lehrer möchte sich der wertvollen Hilfe eines solchen Wörterbuches begeben?

R. Schröter

Rudolf HALLER:

Mathematisches Wörterbuch der deutschen und spanischen Sprache

— *Diccionario Matematico de las lenguas alemana y española*

Universidad Tecnica Federico Santa Maria 1977

Im März 1978 erschien ein von mehreren Lehrern in Chile erarbeitetes Fachwörterbuch mathematischer Ausdrücke, und zwar sowohl Deutsch/Spanisch (Seiten 1—156 des Buches) und Spanisch/Deutsch (Seiten 156—287). In beiden Teilen des Bandes sind etwa 3000 Stichwörter aus den mathematischen Bereichen der Algebra und Geometrie, der Analytischen-, Projektiven-, Darstellenden- und Differentialgeometrie sowie aus der Analysis, der Funktionentheorie, der Vektorrechnung, der Wahrscheinlichkeitsrechnung und der Statistik, der Datenverarbeitung und Logik erfaßt.

Das Wörterbuch soll in erster Linie Schülern und Studenten das Studium mathematischer Werke erleichtern und den Lehrern eine Hilfe bei der Vorbereitung ihres Unterrichts sein. Rudolf Haller und seine Mitarbeiter haben in dankenswerter Weise versucht, den allgemeinen mathematischen Wortschatz zusammenzustellen, der von der Grundschule bis zu den mittleren Semestern der Universität erforderlich ist. Er deckt mit dieser Arbeit eine große Lücke in den gängigen Wörterbüchern Deutsch/Spanisch und Spanisch/Deutsch ab, in denen über diesen Wortschatz so gut wie keine Auskunft zu erhalten ist. Im Vorwort weist Rudolf Haller darauf hin, daß sich im Verlauf der Arbeit erst zeigte, welche Schwierigkeiten sich ergaben dadurch, daß im Gegensatz zum Deutschen die Ausdrucksweise im Spanischen noch weit davon entfernt ist, einheitlich zu sein, da insbesondere die verwendeten Begriffe von Autor zu Autor wechseln. Darüber hinaus traf er auf die sicher erwartete Schwierigkeit, daß gewisse Termini des Deutschen keine Entsprechung im Spanischen haben und umgekehrt. In einigen dieser Fälle wird eine sinngemäße Erklärung angeboten.

Den entscheidenden Anstoß zu dieser Arbeit in Form einer ersten Wortsammlung erfolgte anläßlich einer Arbeitstagung von Mathematiklehrern Deutscher Schulen in Chile.

Wie von Herrn Haller im Vorwort selbst dargestellt, wird kein Fachkollege erwarten, daß ein solches Wörterbuch vollständig und abgeschlossen ist. So sind bereits diesem Werk kurze Nachträge angehängt, in der die während der Schreibarbeit noch gefundenen Entsprechungen gesammelt wurden.

Verlag und Autor bitten die Benutzer des Wörterbuchs um Mitteilung von Ergänzungen und weiteren Entsprechungen, damit in einer späteren Auflage ein reicherer Wortschatz geboten werden kann.

Das Wörterbuch kann allen Schülern der Sekundarstufe II, allen Studenten der Universitäten und allen spanischen und deutschen Lehrern in allen

spanisch sprechenden Ländern uneingeschränkt empfohlen werden. Derzeitig können Bestellungen aus Südamerika und Spanien vorgenommen werden bei der Kontaktadresse in Valparaiso/Chile.

Der Preis einschl. Versandkosten beträgt DM 12,—. Den Vertrieb für Deutschland übernimmt der Oscar-Brandstetter-Verlag, Postfach 1708, 6200 Wiesbaden.

In diesem Zusammenhang sei auch auf das Informationspapier Nr. 4/1978 des Bundesverwaltungsamts, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, hingewiesen, wo unter Punkt 2 ein Hinweis auf dieses mathematische Fachwörterbuch erfolgt ist.

H.-G. Becker

Lexikon der Schulmathematik

4 Bände, Hrsg. Herman Athen und Jörn Bruhn, Band 1 (A—E), 272 Seiten mit 68 Abb., B 5, Leinen, DM 69,—

Band 2 (F—K) 282 Seiten, B 5, Leinen, DM 72,—

Band 3 (L—R) 353 Seiten, B 5, Leinen, DM 86,—

Alle 3 Bände erschienen im Aulis Verlag Deubner & Co KG, Köln.

Band 1 im Jahre 1976, Bände 2 und 3 im Jahre 1977.

Band 4 wird voraussichtlich im Jahre 1978 erscheinen.

Das Lexikon der Schulmathematik und angrenzender Gebiete erscheint als Werk in vier Bänden, von denen die ersten 3 Bände bereits vorliegen. Als Herausgeber der 4 Bände des Lexikons zeichnen Oberstudiendirektor Dr. Hermann Athen, Elmshorn, und Prof. Jörn Bruhn, Hamburg. Als Mitarbeiter konnten 13 namhafte Fachmathematiker gewonnen werden, die sämtlich erfahrene Schulpraktiker sind.

Nur wenige Schulfächer haben sich in den letzten Jahren stärker gewandelt als der Mathematikunterricht. Neue Begriffe, strukturelle Betrachtungsweisen und moderne Anwendungsgebiete haben in alle Schulformen Eingang gefunden. Insbesondere die Entwicklung der Hochschulmathematik und der Arbeiten auf dem Gebiete der Didaktik der Mathematik beeinflussen immer stärker den mathematischen Schulunterricht und fordern ein neues Verhältnis zu den Inhalten und Methoden. Es ist offenkundig, daß diese Veränderungen und Ausweitungen den Lehrer zu ständigem Neulernen zwingen.

In dieser Situation des Mathematikunterrichts aller Schularten und Schulstufen ist die didaktisch orientierte fachliche Information für alle Beteiligten besonders wichtig. Aus einem solchen ausgeprägten Informations- und Orientierungsbedürfnis heraus ist das Lexikon der Schulmathematik entstanden, dessen erster Band nun vorliegt. Es kann seinen Benutzern einen gedrängten, aber durchaus zuverlässigen Einblick in alle Bereiche der Schulmathematik vermitteln und zugleich den Zugang zu geeigneter Spezialliteratur eröffnen.

Das Lexikon erfaßt alle Stoffgebiete der konventionellen und neuen Schulmathematik, die unter den einheitlichen Gesichtspunkten zeitgemäßer Betrachtungsweisen dargestellt werden, wie Logische Gesichtspunkte, Grundlagefragen in bezug zur Schulmathematik, neue didaktische Entwicklungen u. a.

Der Inhalt des Lexikons der Schulmathematik erfaßt den gesamten mathematischen Schulstoff von der Vorschule bis zu den Leistungskursen der Sekundarstufe II und den ersten Semestern der Hochschulen, er erstreckt sich von der Arithmetik bis zur Analysis, von der Wahrscheinlichkeitsrechnung bis zur Spieltheorie, von geometrischen Grundkonstruktionen bis zum Vektorraum, von den Mengen bis zu Strukturen, von den einfachen Verknüpfungsmaschinen bis zur elektronischen Datenverarbeitung einschl. Informatik.

Selbstverständlich werden bedeutsame Anwendungen der Mathematik nicht außer acht gelassen. Einen angemessenen Raum nehmen auch geschichtliche Betrachtungen ein, seien es Kurzbiographien bedeutender Mathematiker oder zusammenfassende Übersichten über mathematische Teilbereiche.

Wie bei allen Lexika dieser Art mußte Rücksicht auf den Umfang des Werkes genommen werden. In diesem Falle wurde weitgehend auf Herleitung von Gesetzen und auf Beweise verzichtet. Dennoch wird das Werk in seiner zeitgemäßen Diktion und Form die an der Schulbasis tätigen Lehrer aller Schularten ansprechen. Es wird von allen Lehrern, Fachdidaktikern und Studierenden der Mathematik und Naturwissenschaften mit Gewinn gelesen werden. Darüber hinaus wird jeder angesprochen, der sich im Zusammenhang mit den Schulreformen über den gegenwärtigen Stand, über die Entwicklung und über die Modernisierung des Mathematikunterrichtes informieren will.

H.-G. Becker

Neue Publikationen der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung

Grunderziehung/Bildungsreform in Entwicklungsländern:

1. *Basic Education: Reflections of Participatory Curriculum Development and Planning.* Hrsg. v. Peter Sachsenmeier, mit weiteren Beiträgen von Josef Müller und Annemarie Welzel. 60 S. DSE: Bonn, 1978, DOK 954 A/a.
2. *Education de Base: Reflections sur l'établissement de plans d'études et la planification participatoires.* Hrsg. v. Peter Sachsenmeier, mit weiteren Beiträgen von Josef Müller und Annemarie Welzel. 60 S. DSE: Bonn, 1978.

Eine kritische Untersuchung von Reformvorhaben in der Dritten Welt auf der Grundlage des Grundbedürfnisansatzes; Fallstudien; Bibliographie.

3. *Implementation of Needs-Oriented Curricula.* Hrsg. v. Peter Sachsenmeier, mit Beiträgen von T. A. Lucan, S. J. Lebbey, Magnus Cole, E. A. Yoloye u. a. DSE: Bonn, 1978. 66 S. DOK 961 B/a

Ein Bericht über die Vorbereitung einer Studienreise von Direktoren afrikanischer Curriculumzentren zu ländlichen Bildungsprojekten in Sierra Leone. Der Bericht enthält Hintergrundmaterialien insbesondere zur Bildungsreform in Sierra Leone.

4. *Deutsch-Afrikanische Zusammenarbeit in Bildungsforschung und -planung.* Hrsg. v. Peter Sachsenmeier, mit Beiträgen von D. Goldschmidt u. a. DSE: Bonn, 1978. 70 S. DOK 945 A
5. *African-German Cooperation in Educational Research and Planning.* Hrsg. von Peter Sachsenmeier, mit Beiträgen von D. Goldschmidt u. a. DSE: Bonn, 1978. 70 Seiten.

Ein Bericht über eine Tagung deutscher und afrikanischer Erziehungswissenschaftler, an der auch Vertreter der Bildungshilfeadministration teilnahmen. Der Bericht bietet einige interessante Modelle künftiger Zusammenarbeit an; konkrete Projekte werden ebenfalls entwickelt, so z. B. ein Ausbildungsprojekt für afrikanische Curriculumfachleute. Die beteiligte Gruppe deutscher Erziehungswissenschaftler hat in der Zwischenzeit eine eigene Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt (BDW)“ innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) gegründet.

6. *Curriculum Materials Production in Africa.* Report on the Workshop on Curriculum Materials Production jointly conducted by the Curriculum Development Centre, Banjul, The Gambia, and the German Foundation for international Development (DSE), on behalf of the African Curriculum Organization (ACO), July/August 1978. Edited by Peter Sachsenmeier. DSE: Bonn, 1978. 40 S.

Ein kurzer Bericht über ein Werkstattseminar mit Teilnehmern aus ganz Afrika. Ein ausführlicher Bericht in Buchform ist in Vorbereitung.

7. *Correspondence Courses: A Guide for Authors of Course Units. A Report of some Experiences and Practices at the Open University*, von Peter Sachsenmeier. DSE: Bonn, 1978. 12 S. DOK 959 C/a.

Obwohl Fernstudiengänge auch in der Dritten Welt immer verbreiteter werden, fehlt oft das nötige technische Know-how der Materialienherstellung. Diese kurze Publikation, ursprünglich für ein Fernkursprojekt in Nairobi geschrieben, gibt einige technische und didaktische Hinweise für Autoren von Fernkurseinheiten.

Diese Publikationen sind auf Anfrage gratis erhältlich.

Anschrift: Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung, Abt. Erziehung und Wissenschaft, Simrockstr. 1, 5300 Bonn 1

Hansgert Peisert: Die auswärtige Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland. Vorwort von Ralf Dahrendorf. Klett-Cotta, Stuttgart 1978, 372 S., brosch. DM 48, —. ISBN 3-12-910160-8.

Bei dieser Ausgabe handelt es sich um die seit langem erwartete Veröffentlichung des 1971 abgelieferten Peisert-Gutachtens, das als Dokument und Instrument des Wandels der kulturellen Außenpolitik dienen soll. Das Buch enthält neben dem Gutachten, welches sich in die Hauptteile „Bestandsaufnahme“ und „Planung“ gliedert, den Versuch einer Zwischenbilanz und einen Anhang, in dem Leitsätze für die auswärtige Kulturpolitik (1970), Empfehlungen der Enquete-Kommission Ausw. Kulturpolitik (1975) sowie die Stellungnahme der Bundesregierung dazu (1977) wiedergegeben sind. Die Bestandsaufnahme umfaßt historische Entwicklungen und Grundlinien der neuen Kulturpolitik, Konzeptionen anderer Länder, die Darstellung von Mittelverteilungen und einen Bericht über die 1970 durchgeführte Befragung von 393 Praktikern (Diplomaten, Schul- und GI-Leiter, Lektoren und Wissenschaftler), der u. a. Unsicherheit über Zielsetzungen, mangelnde Zusammenarbeit der verschiedenen Institutionen und den allg. Wunsch nach konzentriertem Vorgehen belegt. Der zweite Hauptteil zeigt Planungswege und Handlungskonsequenzen auf. Es wird versucht, Konzepte zu entwickeln, die wirksameren Einsatz des nur begrenzt vorhandenen Potentials versprechen. Da die Anwendung systematischer, rational begründbarer Verteilungsverfahren den Rückgriff auf konkrete Maßstäbe voraussetzt, wurden Prioritätenlisten erstellt, die es gestatten, das kulturpolitische Gewicht der einzelnen Länder und der ermittelten „zentralen Orte“ zahlenmäßig zu unterscheiden. Beim Anlegen dieser „Meßlatte“ zeigt sich, daß Höhe der Mittelvergabe und kulturpol. Bedeutung der bedachten Länder nur zu 40% übereinstimmen, d. h., daß zum überwiegenden Teil nicht optimal investiert wird.

Das angewandte Verfahren (Standardabweichungen berücksichtigende Rangplatzsummierung von Merkmalen wie Einwohnerzahl, Brutto-sozialprodukt, Studentenzahl u. a.) ist aber nur bei stetiger Fortschreibung und differenzierter Bewertung von Rahmenbedingungen verläßlich, so daß die vorgestellten Maßgaben bloß anregen sollen. — Abschließend wird eigens die Förderung der deutschen Sprache behandelt; und weil diese Analyse eine Begutachtung der Mittlerorganisationen einschließt, werden auch die deutschen Auslandsschulen kritisch untersucht. Unter dem Aspekt der Schwerpunktentwicklung wird mit einem langfristigen Umschichtungsprozeß zu rechnen sein, der zur Angleichung an die Richtwerte der Prioritätenmatrizen bei Halbierung des derzeitigen prozentualen Verfügungsbetrages für AS führen soll. — Gleich, wie man zu dieser sozialstatistischen Studie und den abgeleiteten Empfehlungen stehen mag: schon die angebotene Datenfülle weckt das Interesse derjenigen, die mit auswärtiger Kulturpolitik befaßt sind.

K. Nehling

Mitarbeiter dieses Heftes:

Engelbart ONNEN,
Am Südpark 17, 5000 Köln 51

Dietrich PEINERT,
Strandstr. 9, 2304 Stein

GRAFF/BIERMANN,
Deutsche Schule, Valencia

Friedemann KATZ,
Claudiusring 32a, 2400 Lübeck 1

Bernhard BECKER,
ZfA, Habsburgerring 9, 5000 Köln 1

Klaas SCHULTE,
An der Röhrenstrecke 35, 4750 Unna-Afferde

Georg ULLMANN,
Apartado de Correos 688, Deutsche Schule
Las Palmas de Gran Canaria

Hans Siegfried WEISS,
Weyerstr. 29/31, 5000 Köln 1

Günter DIEHL,
Postfach 1103, 4000 Düsseldorf

Hans KARSTEN,
Wilhelm-Mertens-Platz 5, 3250 Hameln

Neue kontrastive Grammatiken

قَوَاعِدُ اللُّغَةِ الْأَلْمَانِيَّةِ الْحَدِيثَةِ **Grammatik der modernen deutschen Umgangssprache**

Übersetzt und bearbeitet von Kamal Radwan
272 Seiten, kart. DM 17,—, Hueber-Nr. 61.1180

Grammatica van de moderne Duitse omgangstaal

Übersetzt und bearbeitet von Jacques van Bergen in Zusammenarbeit mit Yves de Smet und Jos Strauven
372 Seiten, kart. DM 26,—, Hueber-Nr. 8.1180

Grammatik for det moderne tyske omgangssprog

Übersetzt und bearbeitet von Rudolf Lave, Kirsten Meinertz und Dorothea Kühn
288 Seiten, kart. DM 23,—, Hueber-Nr. 16.1180

Moderne Tysk Grammatikk

Übersetzt und bearbeitet von Karl M. Biehl
264 Seiten, kart. DM 20,—, Hueber-Nr. 15.1180

In diesen deutsch-arabischen, deutsch-niederländischen, deutsch-dänischen bzw. deutsch-norwegischen Ausgaben der »Grammatik der modernen deutschen Umgangssprache« von Renate Luscher und Roland Schäpers sind die Beispielsätze und die grammatischen Erklärungen in die jeweilige Ausgangssprache übersetzt und durch kontrastive Hinweise ergänzt.

Wir beliefern seit Jahren Lehrkräfte an deutschen Auslandsschulen sowie die Schulen selbst mit Büchern und Lehrmitteln. Darüber hinaus benutzt auch das Bundesverwaltungsamt in Köln bei der Versorgung der Schulen mit Lehrmaterial unsere Dienste.

Unser Angebot an Lehrkräfte :

Wir führen Ihre privaten Bestellungen auf Bücher und Lehrmaterial aus, senden direkt an Sie **ins Ausland per Einschreiben portofrei** und versichern auf unsere Kosten die Sendungen gegen Verlust und Beschädigung. In solchen Fällen leisten wir **kostenlosen Ersatz**.

Wir versorgen Sie kostenlos mit Prospektmaterial über Bücher und Lehrmittel. Schreiben Sie uns nur kurz, wofür Sie sich besonders interessieren.

Unser Angebot an die Schulen :

Soweit Sie direkt beim Buchhändler oder Verlag bestellen, erbitten wir Ihre Anfrage nach unseren außerordentlich günstigen Lieferbedingungen ins Ausland (**portofreie Lieferung per Einschreiben, kostenloser Ersatz verlorengegangener oder beschädigter Sendungen, Rabatte auf die Preise**). Wir machen Ihnen ein ausführliches Angebot, auch für größere Schulbuch- und Lehrmittelsendungen.

Außerdem versorgen wir Sie wie auch alle anderen Schulen, die ihre Anforderungen direkt an das Bundesverwaltungsamt in Köln richten, auf Wunsch ausführlich mit neuen Prospekten über Bücher und Lehrmittel jeglicher Art, so daß Sie sich bei der Vorbereitung Ihrer Bestellungen an einem umfassenden Angebot orientieren können und die jeweils neuen Preise zur Hand haben.

Adalbert Carl

Buchhandlung

Bahnhofstraße 53, Postfach 1110

D-5928 Laasphe/Westfalen

Bundesrepublik Deutschland

Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen Meinungen Materialien

Aus dem Inhalt:

„. . . und noch eine Antwort auf E. Onnens Artikel!“

Die deutsche Auslandsschule, ein Neubeginn?

Helsinki — vier Jahre später

„Die Deutschen haben nachmittags keinen Unterricht . . .“

Kulturrkunde und Fremdsprachenunterricht

Didaktische Stichworte zum Deutschlandbild

Zur 14. Hauptversammlung:

Streiflichter zur Geschichte der Stadt Stuttgart

Anträge

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

Zweck des Verbandes ist:

die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung,

die Wahrnehmung der beruflichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen der deutschen Auslandslehrer.

Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral.

Die Mitglieder befinden über die Verbandspolitik in Schul- und Regionalversammlungen sowie in der alle 2 Jahre stattfindenden Hauptversammlung des VdLiA.

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

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

Dr. Manfred SAUER, Vorsitzender
Deutsche Schule Santiago/Chile

Ernst BEYER
stellv. Vorsitzender, Geschäftsführer
Dorfhalde 26, 7890 Waldshut-Tiengen 1
Ruf 07751/4367

Friedrich BECHERT, Schatzmeister
Hoher Weg 56, 3392 Clausthal-Zellerfeld
Ruf 05323 / 2759

und den Referenten:

Dr. Irmgard FOERSTER,
Referent für Rechts- und Sozialfragen
Güldensöllerweg 20,
6380 Bad Homburg vor der Höhe
Ruf 06172 / 31919

Götz URBAN, Referent für schulpolitische und pädagogische Fragen
Kabemühlenweg 24, 3520 Hofgeismar
Ruf 05671 / 1337

Ingrid BOSERT, Schriftleitung
Großer Kamp 31, 2300 Kiel 14
Ruf 0431 / 783921

Werner BROSCHE
Redaktion des Büchertisches
Kilianstädter Str. 26, 6454 Bruchköbel
Ruf 06181 / 71223

Gotthard HÖNIG,
Referent für Verbandsorganisation
Kornweg 19, 6229 Schlangenbad-Georgenborn
Ruf 06129/8740

Alle Mitarbeit ist ehrenamtlich.

Die Information der Mitglieder erfolgt durch die Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ Mitteilungen, Meinungen, Materialien des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland. Sie steht allen Mitgliedern zu Veröffentlichungen offen.

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

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

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

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

Die Konten des VdLiA lauten:

Postscheckkonto München, 177288 — 805,
Dresdner Bank, Bonn, 2246272 (BLZ 37080040)

INHALT

DISKUSSION

Dieter NICKEL / Norbert WABNITZ, Wer gibt bessere Ratschläge?	3
R. STOLL, Engelbart Onnen oder Ehrenfried Kumpf	4
Gunther SCHNEIDER, „... und noch eine Antwort auf E. Onnens Artikel!“	5
Dieter TODT, Die deutsche Auslandsschule – ein Neubeginn?	6

BERICHT

Gerhard WIESEN, Helsinki – vier Jahre später	10
Dieter TIEMANN, „Die Deutschen haben nachmittags keinen Unterricht...“	16
Eckhard HEUMANN, Fachleiterkurs zur deutschen Landes- und Kulturkunde vom 28. 8 bis 1. 9. 1978 im Deutschen Pädagogischen Seminar Buenos Aires	21

DIDAKTIK

Eckhard HEUMANN, Kulturkunde und Fremdsprachenunterricht	22
Robert PICHT, Didaktische Stichworte zum Deutschlandbild	31
Hermann SCHUH, S oder nicht s, das ist hier die Frage	40

INFORMATION

Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der Kultusministerkonferenz	43
Einführung einer deutsch-französischen Sozialberechtigungskarte	44
Beiratssitzung 1978 des Handbuches für internat. Zusammenarbeit	44

VERBAND

Der Vorstand berichtet	46
Ernst ZUSCHKE, Von der Pferdekoppel zur Landeshauptstadt	47
Anträge zur 14. Hauptversammlung in Stuttgart	52

PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

Nachruf zum Tode des Leiters der Deutschen Schule Madrid	53
Anschriften	53

BÜCHERTISCH

Schreiblehrgänge für das 1. Schuljahr	54
Buchbesprechungen	56
Mitarbeiter dieses Heftes	56

Zur Information für Eltern und Lehrer – was ist mit unserer Schule los?



448 Seiten, gebunden, 38 DM

Für alle, die Schule, Aus- und Fortbildung für wichtig und notwendig halten, ist dies ein Orientierungsbuch, das die oft konträren Diskussionen allen Betroffenen verständlich macht, das Hintergründe erklärt und Zusammenhänge verdeutlicht. Aus den Quellen, Modellen und Vorbildern der Erziehung im bürgerlichen Zeitalter – ab ca. 1750 – leitet Hans-Christian Kirsch über zur heutigen Schulsituation und gibt Ausblicke auf zukünftige Entwicklungen. Mit Hilfe dieses Buches scheint eine Überwindung der Schulkrise möglich, weil hier ein großes Zeitproblem so verständlich wird, daß Politiker, Lehrer und Eltern die Möglichkeiten der Zukunft objektiv beurteilen und fördern können.

ECON

Postfach 9229
4000 Düsseldorf 1

In jeder Buch-
handlung!

Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen Meinungen Materialien

Herausgeber:

Hermann Schroedel Verlag KG in Verbindung mit dem
Verband deutscher Lehrer im Ausland

Schriftleitung:

Ingrid Bosert, Großer Kamp 31, 2300 Kiel 14
☎ 0431/783921

Zuschriften:

Beiträge, Zuschriften und Besprechungsstücke erbeten
an die Schriftleitung.

Für unverlangt eingesandte Beiträge wird keine Verant-
wortung, für unverlangt eingehende Bücher, Schriften
oder Arbeitsmittel keine Verpflichtung zur Besprechung
übernommen.

Rücksendung erfolgt nur, wenn Rückporto beiliegt.

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

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

Verlag und Anzeigenverwaltung:

Hermann Schroedel Verlag KG, Zeißstraße 10,
3000 Hannover 81

☎ 05 11/8388-1, Telex: 923527

Verantwortlich für den Anzeigenteil:

Frank Eggers

z. Z. gültige Preisliste Nr. 4 vom 1. 1. 1979



Erscheinungsweise:

Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich, jeweils im zwei-
ten Monat des Quartals.

Redaktionsschluß: 10. Januar, 10. April, 20. Juni,
10. Oktober

Bezugsbedingungen:

Das Bezugsgeld ist für Mitglieder des VdLiA im Mit-
gliedsbeitrag enthalten.

Inland: Jahresabonnement DM 22, –;

Einzelheft DM 6,50, jeweils zuzüglich Versandkosten.

Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer.

Ausland: Jahresabonnement DM 27, –;

Einzelheft DM 6,50, jeweils zuzüglich Versandkosten.

Bestellungen an:

Hermann Schroedel Verlag KG

– Zeitschriftenabteilung –

Zeißstraße 10, 3000 Hannover 81

Deutsche Bank AG, Hannover 0639 104

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

Erfüllungsort und Gerichtsstand:

Hannover

Printed in Germany / ISSN 0344 – 8908

DISKUSSION

Dieter NICKEL, Norbert WABNITZ

Wer gibt bessere Ratschläge?

(Eine Antwort auf E. ONNENs Artikel „An die Auslandsschulvorstände der deutschen Nation“, DdLiA 4/78)

E. ONNEN wendet sich mit seinem Aufsatz, wenn man ihn überhaupt als solchen bezeichnen kann, denn das setzte eine ernsthafte Auseinandersetzung mit einem Problem voraus, an die Vorstände deutscher Auslandsschulen.

Wenn sich hier zwei Auslandslehrer zu Wort melden, die dieser Adressatengruppe nicht angehören, so geschieht dies aus der Überzeugung heraus, daß ONNEN eine Problematik aufgreift, die alle am Auslandsschulwesen Beteiligten herausfordert. ONNENs Vorsatz, zwischen Begegnungsschule und Neuer Sekundarstufe zu polarisieren, könnte von wenig informierten Lesern als lediglich überspitzte, humorvoll dargebotene Formulierung seiner Erkenntnisse aufgefaßt werden. Dieser Gegenstand ist jedoch für derartige sprachliche und gedankliche Spielereien nicht geeignet. Es muß vielmehr festgestellt werden, daß die Auseinandersetzung mit einem Kernproblem des Auslandsschulwesens eine seriösere Form verdient hätte. Mit Pamphleten dieser Art, in denen durch Rundschläge in alle Himmelsrichtungen möglichst viele der Andersdenkenden getroffen und diffamiert werden sollen, wird der Sache nur geschadet.

Was hat ONNEN nun in der Sache vorzubringen?

Nach der Aussage ONNENs sind die Erfolge der Neuen Sekundarstufe, bei der die Aufnahme der Schüler ausschließlich von der Eignung abhängt, kein Diskussionsgegenstand mehr. Die Begegnungsschule – oder auch „Opas Schule“, in die man allein auf Grund der „Empfehlungen der Berufenen“ eintreten kann, zeichnet sich durch „das miserable Ergebnis des Deutschunterrichts und das Mißverhältnis der Zahl der Schulanfänger zu der Zahl der Abitu-

rienten“ aus, die noch ganz froh sein kann, wenn sie beim Besuch einer Parlamentarier-Delegation noch eine Ex-Schülerin, „am besten eine vollreife Señorita“, vorweisen kann, die „noch ein paar Worte Deutsch ... behalten hat“.

Das ist also die sachliche Substanz, die ONNEN dem Leser anzubieten wagt. In primitiver Schwarz-Weiß-Malerei steht auf der einen Seite das Gute, dort das Schlechte, hier die intelligenten Verfechter der Neuen Sekundarstufe, dort die große Masse der 95 % Dämlichen. In seine Ausfälle gegen die Phalanx der Dummheit und Rückständigkeit werden die verschiedensten Personengruppen einbezogen: Elternvertreter als „ältlich scharfzüngige Emanzen“ oder „dümmlich hübsche Dralle, sexbewußt und tränenschwer“, die „deutschen Zeitungsfritzen“, die „Berufensten der Berufenen, die Lehrer, oder vielmehr Pädagogen“, die „täglich einfallenden Scharen von Bundes- und Länderparlamentariern“ in der Gestalt von jüngeren oder „alten Knackern“, die sich ihr „Alibi für ihren Offizial-Tourismus“ bei den Begegnungsschulen holen, die Angehörigen der „nicht reformbegierigen Botschaften“, aber auch die Juristen, die „als einzige Akademiker ... ohne Sachverstand über ihnen völlig fremde Sachgebiete ... urteilen“ und schließlich der „große Völkerrechtler“, der es wagte, sich für die bikulturelle Wirksamkeit der Kindergärten einzusetzen, ohne zu wissen, was er sagte. Diese ganze Skala müßte ONNEN, wenn er konsequent wäre, bis zur Bundesregierung fortführen, denn laut Stellungnahme der Bundesregierung zur auswärtigen Kulturpolitik werden auch Begegnungsschulen weiterhin gefördert.

ONNENs Sammlung polemischer Äußerun-

gen über die Begegnungsschule und ihre Exponenten offenbart einen erschreckenden Mangel an Sachargumenten, den er andererseits seinen Gegnern unterstellt, wenn er ihnen empfiehlt, statt Argumente Goethe-Zitate zu verwenden.

Der Sache dienlicher wäre eine gründliche Information über Zahlen und Fakten in puncto Neue Sekundarstufe bzw. Begegnungsschule: Schülerzahlen, Lehrerzahlen, Sprachzugehörigkeit, Ausleseverfahren, Umfang der Förderung, um nur einige Kriterien zu nennen.

Wenn Ex-Abteilungspräsident ONNEN diesen Ansprüchen nicht mehr genügen kann, sollte er die Federführung der Zentralstelle überlassen.

In diesem Sinne wenden die Verfasser sich an die ZfA in Köln in der Erwartung, daß ihre Vertreter zu den Ausfällen ONNENs Stellung nehmen und alle, die mit dem Auslandsschulwesen zu tun haben, gründlicher über den neuesten Stand der Diskussion über die Entwicklung der Neuen Sekundarstufe und der Begegnungsschule informieren.

R. STOLL

Engelbart ONNEN oder Ehrenfried KUMPF

Daß es wirklich Herr ONNEN war, der diesen Artikel geschrieben hat, kann ich kaum glauben. Herr ONNEN, bis 1975 Präsident der ZfA und dann Schulberater im Iran, war maßgeblich und verantwortlich an den ersten Versuchen und den ersten Einführungen der „Neuen Sekundarstufe“ beteiligt. Daß er dieses Modell, das den Versuch und eine Diskussion wert ist, auf diese Weise und auf einem solchen Niveau verteidigen würde, mag mir nicht einleuchten. Warum diese Zweifel?

1. Herr ONNEN weiß, daß das immer wieder zitierte „Athener Modell“ nur wenig mit der „Neuen Sekundarstufe“ zu tun hat. Denn in Athen sind deutsche und griechische Schüler streng getrennt; eine Integration gibt es dort nicht. Auch machen die deutschen und die griechischen Schüler dort verschiedene Abschlußprüfungen. Nur die dort 2jährigen Vorbereitungskurse erinnern an die „Neue Sekundarstufe“. Viele dieser Schüler sind durch Nachhilfelerker bestens auf diese Kurse hin getrimmt. Sehr weit scheint die soziale Tür in Athen nicht geöffnet zu sein.

Zu behaupten, daß in Athen seit 20 Jahren die „Neue Sekundarstufe“ praktiziert wird, ist meines Erachtens zumindest Augenwischerei.

2. Ein erfahrener Schulmann wie Herr ONNEN weiß, daß ein Schulmodell in der Versuchs- und ersten Erprobungsphase in der Regel gute Ergebnisse zeigt und daß sehr

oft in der späteren Phase die Erfolge etwas bescheidener werden. Er weiß auch als Fachmann für Deutsch, daß es noch keine gesicherten Möglichkeiten eines weitgespannten Leistungsvergleichs in diesem Fach gibt und daß auch kaum verwertbare Vergleichsdaten vorliegen.

Die Idee der „Neuen Sekundarstufe“ wird – von Amts wegen wenigstens – erst seit Beginn der 70er Jahre propagiert; sie ist relativ jung. Es ist verständlich, daß Eltern stolz auf ihre Kinder sind und ihnen eine ungeprüfte Zukunft wünschen. Daß aber Herr ONNEN so nervös und gereizt reagieren würde, wenn die „Neue Sekundarstufe“ einen Schubs bekommt, das kann ich mir kaum vorstellen.

3. Herr ONNEN, der viele Auslandsschulen kennt, weiß, daß Schulvorstände heutzutage eher an Vertragsverlängerungen interessiert sind. Mehr Gewicht haben dabei die Schulleiter, die Heimatbehörden und last not least die ZfA. Ich kann mich zunehmend des Eindrucks nicht erwehren, daß es nicht nur für Verlängerungen, sondern auch für Erst- und vor allem für Zweitvermittlungen sehr opportunistisch ist, vor der Zentralstelle und ihren Sendboten Mund und Feder für die „Neue Sekundarstufe“ und die bis jetzt damit gekoppelte „Vorwärts“-Strategie zu spitzen. Ich mag auch nicht glauben, daß Herr ONNEN, der selbst viele Jahre Auslandslehrer war, seine Kollegen für so naiv oder vorstandshörig hält, wie der Schreiber der „Ratschläge“.

4. Der Schreiber der „Ratschläge“ suggeriert, daß deutsche Parlamentarier infolge Vergreisung oder latenter Geilheit korrumpierbar sind. Herr ONNEN, der 3 Jahre lang auf dem Bildungssektor die Bundesrepublik im Iran repräsentiert hat, dürfte ein anderes Demokratieverständnis haben.

Nein, nein! Engelbart ONNEN hat doch wohl diese Schreibe nicht gemacht. Geschrieben hat das schon eher ein gewisser Ehrenfried KUMPF. Serenus ZEITBLUM berichtet über diesen derben Typ: „Jener war durchaus das, was die Studenten eine ‚wichtige Persönlichkeit‘ nannten, und auch ich konnte mich einer gewissen Bewunderung seines Temperaments nicht entschlagen ... und habe niemals glauben können, daß nicht auch Adrian öfters von seiner Herzhaftigkeit sollte peinlich berührt gewesen sein. ... ‚Wichtig‘ war er schon seiner Physis nach: ein großer, massiger, voller Mann mit gepolsterten Händen, dröhnender Stimme ... Sein Liberalismus, der ja nicht in dem humanistischen Zweifel am Dogma ... gründete, hinderte ihn nicht nur nicht an einem

strammen Offenbarungsglauben, sondern auch daran nicht, mit dem Teufel auf sehr vertrautem, wenn auch natürlich gespanntem Fuße zu stehen.“ Im ‚Doktor Faustus‘ ist dann weiter zu lesen, wie ZEITBLUM ein Abendessen bei KUMPF schildert. Dabei sieht KUMPF in der Ecke des Zimmers den – eingebildeten – bösen Feind. „Soll uns aber nichts anhaben, der Kernbösewicht, mit seinen listigen, feurigen Pfeilen! Apagel!“ donnerte er, griff eine Semmel und schleuderte sie in den finstern Winkel. ... Dies alles war ja eher ein Schrecknis, und ich mußte annehmen, daß auch Adrian es so empfand. ... Immerhin hatte er nach jenem Teufelsgefecht auf der Straße einen Lachanfall, der sich nur langsam, unter ablenkenden Gesprächen beruhigte.“ (Th. Mann, Doktor Faustus, Fischer Tb 1230, S. 96 ff.)

Der Artikel „An die Auslandsschulvorstände ...“ war ein Semmelwurf. Er hat wohl Herrn ONNEN mehr getroffen als die paar eigensüchtigen Schulvorstände, auf die er gezielt war.

Gunther SCHNEIDER

„... und noch eine Antwort auf E. Onnens Artikel!“

Mit Kopfschütteln und totalem Unverständnis habe ich Engelbert ONNENS Zeilen in Heft 4/78 – Der deutsche Lehrer im Ausland – gelesen.

Ein so verdienter Mann, der es darauf anlegt, dem Auslandslehrer in Spanien noch mehr Schwierigkeiten zu bereiten? Das will ich nicht glauben, und ich kann daher nur den seltsamen Aufruf auf eigene Verärgerung zurückführen, die an falscher Stelle abgeladen wurde.

Wie will man denn mit zynischen Worten eine zu Recht- oder zu Unrecht angeheizte Stimmung beruhigen und zur sachlichen Diskussion führen?

Viele der Argumente der Elternschaft sind durchaus verständlich und lassen sich nur mit Geduld und Einsicht lösen, nicht aber mit der Holzhammermethode, die Herr ONNEN anwenden möchte. Ich kenne die Schulen Spaniens alle und habe deren Probleme von vielen Seiten gehört; sie werden nur dort unsächlich vorgetragen, wo man nicht verstehen will! Eine Umwandlung

bringt meist Probleme mit sich, die gelöst werden müssen, nicht aber aufgebauscht werden sollten. Wenn nun aber Interessengruppen einmal über ihr Ziel hinausschießen, dann sollte man sie bewußt „auf den richtigen Weg zurückführen“, sie aber nicht der Unfähigkeit und Uneinsichtigkeit beschuldigen, da man sich selbst damit abqualifiziert und der sachlichen Diskussion schadet.

Endgültige Erfolge in der Neuen Sekundarstufe lassen sich in Spanien noch nicht beweisen, denn keine Schule hat z. Z. mit diesen Schülern einen Abschluß erreicht. Es lassen sich bisher nur Teilerfolge feststellen, die sich aber durchaus bei nachlassendem Einsatz aller Beteiligten ins Gegenteil verwandeln können. Gerade deshalb kam der Aufruf zu einer Zeit, in der er das Gegenteil von dem erreicht, was angestrebt wird.

Ich bedaure die Veröffentlichung von Gedanken, die unüberlegt oder frustriert niedergeschrieben werden.

Die deutsche Auslandsschule – ein Neubeginn?

Der Verfasser nimmt Stellung zu den in der Debatte des Deutschen Bundestages über das Auslandsschulwesen angeschnittenen Themen, betrachtet aus der Sicht seiner Tätigkeit an verschiedenen deutschen Schulen Lateinamerikas.

Am 1. Dezember vergangenen Jahres behandelte der Deutsche Bundestag in einer Debatte über den „Rahmenplan für auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen“ ausführlich die deutsche Auslandsschule, ihre Ziele und Möglichkeiten. Der Versuch, unserer auswärtigen Kulturpolitik einen angemessenen Stellenwert innerhalb der gesamten Außenpolitik zu geben und in diesen Rahmen auch die deutsche Auslandsschule sinnvoll einzuordnen, ist notwendig. Ebenso dringend ist es auch, diese Standortbestimmung in Abständen zu wiederholen; denn die deutsche Auslandsschule führt kein Inseldasein, sondern bleibt eingebunden in wirtschaftliche, politische und soziale Veränderungen des Landes, in dem sie sich befindet; sie unterliegt gleichzeitig auch den Strömungen pädagogischer Entwicklungen. Von dieser Sicht her bringt die Debatte begrüßenswerte Ansätze.

Einen breiten Raum nimmt der Versuch ein, Ziele und Möglichkeiten der Auslandsschule darzustellen; man geht dabei aus von den drei Grundtypen

1. der deutschsprachigen Auslandsschule (Expertenschule, firmeneigene Schule),
2. der Schule mit verstärktem Deutschunterricht,
3. der Begegnungsschule.

Diese Zusammenfassung, Schematisierung ist notwendig, zeigt gleichzeitig aber ihre möglichen Fehler auf. So sollen diese drei Schultypen und ihre Ziele und damit Auswirkungen auf die Schule selbst näher untersucht werden.

In einem Begriff drückt sich immer auch ein Programm, ein Ziel aus. Schulische Zielvorstellungen bestimmen aber den Unterricht selbst. Somit greifen diese Begriffe tief in die innere Struktur der Auslandsschule ein.

Die erste Gruppe „deutschsprachige Auslandsschule“ bestimmt vom Begriff her die Unterrichtssprache dieses Schultyps: ihr Ziel ist es, Kindern deutscher Staatsangehörigkeit, die vorübergehend im Ausland

wohnen, nach ihrer Rückkehr ins Inland den Übergang an ihre alten Schulen zu ermöglichen. Damit liegen Lernziele und Lerninhalte sowie Organisationsformen dieser Schulen im wesentlichen fest. Sie „folgen den Lehrplänen der Bundesrepublik“. Das klingt einleuchtend und problemlos, hat jedoch einen kleinen Haken. Ein einheitlicher Lehrplan der Bundesrepublik existiert nämlich nicht. So unterliegt der Lehrplan einer deutschsprachigen Auslandsschule dem reinen Zufall, bestimmt wird er, aus welchem Bundesland der Lehrer und ein großer Teil der Schüler stammt. Da die Schüler einer solchen Schule aber in der Mehrzahl aus verschiedenen Bundesländern kommen, haben sie später ähnliche Schwierigkeiten wie innerdeutsche Kinder beim Wechsel von einem Bundesland in ein anderes. Aufgabe für diesen Schultyp müßte es also sein, einen für alle deutschen Auslandsschulen einheitlichen und verbindlichen Lehrplan zu schaffen. Sicher eine Utopie!

Auch der zweite Begriff „Auslandsschule mit verstärktem Deutschunterricht“ bestimmt wieder nur die Unterrichtssprache bzw. den Fremdsprachenunterricht an dieser Schule, nämlich Deutsch als zweite oder dritte Fremdsprache. Nicht ganz deutlich wird, was mit dem Wort „verstärkt“ gemeint ist. Sicherlich wohl dies: Über die üblichen Deutschstunden (meist fünf bis sechs Stunden pro Woche) hinaus weitere Fächer in deutscher Sprache, wo immer dies sich anbietet. Ihr Ziel ist eindeutig definiert: Deutsches Sprachdiplom I/II, wobei letzteres gleichzeitig als Nachweis für die notwendigen Deutschkenntnisse beim Eintritt in eine deutsche Universität gewertet wird.

Während nun die beiden erstgenannten Begriffe im wesentlichen nur die Unterrichtssprache und die daraus hergeleiteten Lernziele festlegen, stammt der dritte, die „Begegnungsschule“, aus einem ganz anderen Begriffsfeld. Und genau hier liegen seine Vieldeutigkeit und pädagogischen Probleme.

me. Frau Dr. HAMM-BRÜCHER definiert so: „Die Begegnungsschulen dienen der Begegnung junger Menschen unterschiedlicher Sprache und Kultur ... Sie führen in der Regel in einem zweisprachigen Unterricht sowohl zu einem Abschluß mit nationaler Hochschulreife als auch ... zur Hochschulreife in der Bundesrepublik Deutschland.“ Das klingt einleuchtend und logisch. Wie vollzieht sich diese „Begegnung“ aber in der Praxis?

Die deutschen Auslandsschulen – hervorgegangen aus den rein deutschsprachigen Kolonialschulen – hatten nach dem Zweiten Weltkrieg aus vielerlei Gründen immer mehr Schüler nichtdeutscher Muttersprache aufgenommen. So war unterrichtlich ein zum Teil grotesk anmutender Zustand entstanden. Durch den Zwang, sämtliche Fächer in einer Sprache zu vermitteln, die die große Mehrheit der Schüler nicht beherrschte, ja kaum verstand, entstand auf Seiten der Schüler a) ein Defizit an Sachwissen, b) durch eben diesen Zwang, komplizierte Sachzusammenhänge in einer fremden Sprache mitteilen zu müssen, ein Defizit an sprachlicher Richtigkeit, nämlich eine fast typisch zu nennende „Auslandsschulsprache“. Von Seiten des Lehrers entstand der Zwang, pädagogische Verrenkungen ausführen zu müssen, und eine starke Frustration aus dem Wissen heraus, pädagogisch Unmögliches möglich machen zu müssen. (Vgl. auch „Gedanken zum heimatkundlichen Sachunterricht an den Auslandsschulen“ in DdLIA, 1964, Heft 7.) Gesehen werden muß auch dies: die Gastländer, in denen sich deutsche Auslandsschulen befinden, sind heute auf dem Wege zur nationalen Eigenständigkeit. Ihre Empfindlichkeit gegenüber Einmischungen von außen ist stark. So unterliegen die Auslandsschulen strikten Prüfungsbestimmungen; jedes Jahr finden in jeder Klasse der Sekundarstufe offizielle Prüfungen statt. Wie kann der deutsche Lehrer – der fremden Sprache selbst nicht mächtig, jedenfalls nicht so, daß er frei in dieser Sprache unterrichten könnte – seine Schüler auf diese für sie so wichtigen Prüfungen vorbereiten?

Auf den meisten sogenannten „Begegnungsschulen“ haben wir es nicht mit Schülern zu tun, die beide Sprachen gleich gut beherrschen, und somit ein Austausch von Kultur (was auch immer das sein mag) stattfinden kann, sondern in der Regel mit Schülern, von denen 90% die deutsche

Sprache gar nicht oder nur gebrochen sprechen. Die „Europaschulen“ können als Ausnahme zur Regel angesehen werden; sie haben gänzlich andere Zielvorstellungen, ihre Schüler andere Motivationen, die verschiedenen Kulturen an einer solchen Schule sind sich ähnlich. Die Mehrzahl der „Begegnungsschulen“ wie etwa Madrid, Barcelona, Mexico, Caracas, Santiago u. a. haben ähnliche Voraussetzungen wie die oben zitierten, nämlich kaum deutschsprachige Schüler. Von den 10% deutschsprachigen Schülern wiederum ist ein hoher Prozentsatz nur vorübergehend an dieser Schule. Somit ist das Hauptproblem der „Begegnungsschule“ zunächst ein rein sprachliches; denn Begegnung findet statt über die andere Sprache, und die Grundlagen dazu muß die Schule bei 90% ihrer Schüler erst schaffen!

Die Erkenntnis über die pädagogische Unmöglichkeit, „Begegnung“ ohne Kenntnis und Beherrschung der jeweiligen Sprache zu vollziehen, hat ja zu der Entwicklung geführt, die um 1960 in Chile mit der Erarbeitung neuer Deutschbücher, spezifischer Methoden und neuer Organisationsformen begann. Der Erfolg, der mit dem späteren „Vorwärts-Programm“ erreicht wurde, kann sich heute sehen lassen. Die mit dem Begriff „Begegnungsschule“ verbundenen Zielvorstellungen sind so neu also nicht, und wir laufen Gefahr, die deutsche Auslandsschule wieder zurückzudrehen auf den Zustand von vor zwanzig Jahren.

Gefordert wird im Zusammenhang mit der „Begegnungsschule“ auch die Öffnung der deutschen Schule vom Kindergarten an. Diese Forderung hat manches für sich; nur muß man dann auch die andere Seite mit in Kauf nehmen, nämlich die erhöhten Kosten bei Ausweitung der Primarstufen. Gerade durch eine frühe Öffnung waren ja die Primarstufen im Verhältnis zu der Oberstufe so stark aufgebläht, und es kam zu der Formel „Input = Output“, d. h. wir meinten, es uns finanziell nicht leisten zu können, Tausenden von ausländischen Schülern finanzielle und personelle Unterstützung zu geben, wenn am Ende kaum ein greifbares Ergebnis stand, nämlich die Beherrschung der deutschen Sprache. Gewiß ist dies reines Leistungsdenken, und es ist sicher zu begrüßen, wenn die auswärtige Kulturpolitik hiervon ein wenig abrückt. Nur darf man der deutschen Auslandsschule bzw. denjenigen, die für das Umsetzen dieses Lei-

stungsgedankens und somit der Einsparung von Kosten eintraten, dieses nicht zum Vorwurf machen. Die deutsche Auslandsschule tat nur das, was eine leistungsorientierte Gesellschaft von ihr forderte!

Eingegangen sei auch auf das Argument, Kinder erlernten die Fremdsprache leichter auf der Grundstufe als in späteren Jahren. Das ist zunächst unbestritten. Nur verkennt man dabei häufig die sprachliche Umwelt der Schüler. Kleine Kinder erlernen eine fremde Sprache zwar oft spielerisch, aber nur dann, wenn ihre gesamte Umwelt – mit Ausnahme ihrer häuslichen Umgebung – diese Sprache spricht. Wie schwer dies aber dennoch ist, zeigt sich an der Situation der Gastarbeiterkinder in der Bundesrepublik. Die Situation an der deutschen Auslandsschule sieht aber gänzlich anders aus. Dort hört und spricht das Kind nur die kurze Zeit in der Schule die deutsche Sprache, zu Beginn sogar nur fünfzehn bis zwanzig Minuten im eigentlichen täglichen Deutschkurs. So kann das Erlernen der deutschen Sprache nur über einen systematisch aufgebauten Sprachunterricht erfolgen. Es gibt viele Schulbücher, die sich an kleine Kinder als Zielgruppe wenden. Keines führt zu befriedigenden Ergebnissen. Selbst das so viel besprochene Unterrichtswerk „Komm bitte!“, welches in den sechziger Jahren wegen der Unzulänglichkeit vorhandener Unterrichtswerke entstand, zeigt in seinem späteren Aufbau Schwächen. Die für das dritte und vierte Schuljahr vorgesehenen Bände – so zeigt die jahrelange Praxis – sind von vielen Schülern nur dann zu bewältigen, wenn sie von zu Hause aus Deutschkenntnisse mitbringen; zielen also eigentlich auf bereits zweisprachige Kinder ab. Als wesentlich besser erweist sich das „Vorwärts-Programm“. Hier aber zeigt die Praxis: ein Einsatz wesentlich früher als im vierten Schuljahr weist von der Themenwahl her eine Reihe von Problemen auf. So zeigt sich bei der Verwirklichung der Forderung nach einem früheren Beginn des Deutschunterrichtes schon vom Unterrichtswerk her eine ganze Reihe nicht zu unterschätzender Probleme. Hinzu kommt ein weiteres, nämlich der Glaube, *jedes* Kind erlerne die deutsche Sprache unabhängig von seiner allgemeinen und spezifischen Begabung, wenn man nur früh genug anfangen und die richtige Methode anwenden. Nach einer gewissen Anfangsphase zeigt sich sehr bald, daß eben nicht alle

Schüler für die deutsche Sprache die notwendige Begabung mitbringen. Setzt man als Ziel das Deutsche Sprachdiplom, so muß sehr bald zu einer Differenzierung nach Niveauekursen angesetzt werden, müssen völlig unbegabte Schüler ganz vom Deutschunterricht befreit werden. Wo bleibt dann aber die „Begabung“?

Dies mag genügen, um aufzuzeigen, welche Probleme auftreten, in welchen alten Fehler wir zurückfallen, wenn an die deutsche Auslandsschule allzu hohe Anforderungen gestellt werden, wie gefährlich es ist, Begriffe zu verwenden, die sich zwar gut anhören, aber in der Praxis gar nicht oder nur mit „Verrenkungen“ zu verwirklichen sind. Wir sollen uns begnügen mit zwei Gruppen von Schulen:

1. der deutschsprachigen Auslandsschule und
2. der Schule mit Deutschunterricht,

wobei ich über Differenzierungen den besonderen Gegebenheiten einer jeden Auslandsschule gerecht werden kann. Meines Erachtens könnte dies in folgenden Schritten in die Praxis umgesetzt werden (wie es an der DS Puebla in ähnlicher Form versucht wurde, jedoch ohne daß gerade diese Schule als Modellfall gelten könnte):

1. Öffnung für alle Schüler ab Kindergarten (soweit die räumlichen und personellen Kapazitäten dieses zulassen).
2. Trennung der rein deutschsprachigen Schüler von den nichtdeutschsprachigen, Einsetzen eines gezielten Sprachunterrichtes für die beiden Gruppen, die übrigen Fächer in der Muttersprache der Kinder. (Entsprechende Sprachprogramme wären zu entwickeln, soweit nicht auf die vorhandenen, wie „Komm bitte!“ und „Vorwärts“ zurückgegriffen werden soll.)
3. Nach einer Orientierungszeit von ein bis zwei Jahren Trennung in den Sprachstunden nach zwei Niveauekursen. Sprachlich völlig unbegabte Schüler scheiden vom jeweiligen Fremdsprachenunterricht aus.
4. Nach Erreichen eines bestimmten Sprachniveaus (Ende des „Vorwärts-Programms“ etwa) auch andere Fächer in der jeweiligen fremden Sprache.
5. Ziel des Sprachkurses A: Deutsches Sprachdiplom I/II.

6. Im Anschluß an das nationale Abitur für deutschsprachige und begabte nicht-deutschsprachige Schüler das deutsche Abitur.

Daß der an dieser Stelle nur sehr knapp skizzierte Weg ein hohes Maß an Differenzierung verlangt, ergibt sich von selbst. Dennoch erreiche ich damit folgende Ziele:

a) durch eine frühe „Öffnung“ vermeidet die deutsche Auslandsschule den Ruf, nur eine elitäre Schule für wenige „Ausgewählte“ zu sein,

b) eine gewisse Gewähr, daß nach zehn Jahren Deutschunterricht diese Sprache einigermaßen sicher beherrscht wird und die Auslandsschule nicht wieder den Ruf bekommt, das Ergebnis ihres intensiven Sprachunterrichts sei zu minimal,

c) mit dem Sprachdiplom II eröffne ich den begabten Schülern den Zugang zur in-nerdeutschen Universität.

Neubearbeitung

Ulshöfer Arbeitsbuch Deutsch Sekundarstufe II

Band 1:

Sprache und Gesellschaft

Best.-Nr. 69651, DM 18,80

Band 2:

Literatur und Gesellschaft

Best.-Nr. 69652, DM 18,80

Autoren: Robert Ulshöfer (Herausgeber), Ludwig Dietz, Joachim Goth, Annemarie Kleiner, Karl Heinz Wagner, Siegfried Weinmann

Das bewährte Arbeitsbuch Deutsch wurde grundlegend neu bearbeitet:

Zur Konzeption:

Das Arbeitsbuch Deutsch Sekundarstufe II betont die sprachliche und literarische Grundbildung als den Auftrag der Gesellschaft an den Deutschunterricht aller allgemeinbildenden Schulen: Also keine eigenständige Didaktik jeweils für Grund- und Leistungskurse; zwei Bände, aber eine einheitliche, integrierte Konzeption von Sprach- und Literaturunterricht.

Zur Neubearbeitung:

Die Bände wurden stärker auf die Grundkurse bezogen und bieten ein Additum für Leistungskurse. Im einzelnen ergaben sich folgende Änderungen:

- Die Texte wurden insgesamt leichter, Kürzungen wurden rückgängig gemacht.
- Der Textbestand erfuhr eine Bereicherung durch Hereinnahme neuer Texte (Band 1: Lyrik, Kommunikation, Büchermarkt; Band 2: Barock).
- Neue Illustrationen kamen hinzu.
- Die Einführungen zu den einzelnen Kapiteln wurden durch Arbeitsanregungen ergänzt.
- Die Gesamtanlage des Werkes und der einzelnen Kapitel wurde geändert, die Kapitel untergliedert und mit Zwischenüberschriften versehen.
- Das Werk wird durch die Begleitbände „Unterrichtsmodelle“ ergänzt.

Prüfstücke zum Vorzugspreis (25% Ermäßigung).

Schroedel · Crüwell

Hermann Schroedel Verlag · Postfach 810620 · 3000 Hannover 81

DEA 50

BERICHT

Gerhard WIESEN

Helsinki — vier Jahre später

Im April 1975 wurde in dieser Zeitschrift über die bevorstehende Reform der Deutschen Schule Helsinki berichtet. Anlaß und Inhalt der Strukturveränderung seien hier zum besseren Verständnis zunächst nochmals genannt.

Die Schülerschaft hatte sich in ihrer muttersprachlichen Zusammensetzung in den letzten Jahrzehnten total verändert: 1943: 50% Deutsch, 27% Schwedisch, 13% Russisch, 10% Finnisch. 1975: 68% Finnisch, 22% Deutsch, 7% Schwedisch, 3% andere. Der aus den 20er Jahren stammende Aufbau der Schule — 2 Jahre Kindergarten, 4 Jahre Grundschule, 8 Jahre Gymnasium — ging von der Prämisse aus, daß zwei Jahre deutschsprachiger Kindergarten genügen, um alle Kinder, gleich welcher Muttersprache, in die Lage zu versetzen, ab der ersten Grundschulklasse dem gesamten auf deutsch erteilten Unterricht mit gleich gutem Verständnis und Gewinn folgen zu können. Mußte diese Hypothese schon damals als sehr gewagt erscheinen, so ist sie bei der heutigen Zusammensetzung der Schülerschaft aus sprach- und entwicklungspsychologischen Gründen völlig unhaltbar.

Die Änderung der Schulstruktur berücksichtigt in erster Linie die muttersprachlichen Voraussetzungen und sieht zunächst getrennte Wege für die finnisch- und die deutschsprachigen Schüler vor. Die finnischen Schüler besuchen zuerst zwei Jahre lang finnische Grundschulen, bevor sie in die Klasse 3 des bilingualen Zweiges aufgenommen werden. Dort erhalten sie zunächst noch den gesamten Fachunterricht auf finnisch und gleichzeitig zwei Jahre lang intensiven Deutschunterricht mit jeweils sieben Wochenstunden. Ab Klasse 5 wird, allmählich zunehmend, nach Fächern gestaffelt, der Unterricht auf deutsch erteilt. In der Oberstufe ab Klasse 10 ist die Unterrichtssprache durchweg Deutsch. — Deutschsprachige Kinder werden nach wie vor in die Klasse 1 des neuen deutschspra-

chigen Zweiges aufgenommen und dort muttersprachlich unterrichtet. In der Oberstufe werden beide Zweige miteinander integriert.

Die Notwendigkeit dieser Strukturreform wurde in der Schule selbst erkannt. Der Schulvorstand entwickelte aus eigener Initiative sein Modell, bei dem Erfahrungen aus bilingualen Schulen in der Bundesrepublik und in Berlin Pate gestanden haben. Dem Schulvorstand gehören sieben Finnen und zwei Deutsche, darunter der Schulleiter, an. Jeder von ihnen hat seine spezielle Aufgabe: Gesamtkoordination, Finanz- und Baufragen, enger Kontakt zum Unterrichtsministerium und Landesschulamt, praxisnahe Kenntnis des finnischen Schulwesens, innerbetriebliche Fragen der Schule, schließlich pädagogische Leitung und direkte Verbindung zu den deutschen Behörden. Dieses finnisch-deutsche Team arbeitet seit sechs Jahren gut zusammen. Wir Deutschen haben die Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit, das Pflichtbewußtsein und die zähe Beharrlichkeit unserer finnischen Partner kennen- und schätzengelernet.

Das realistische und zielbewußte Vorgehen in Helsinki überzeugte offenbar auch dort, wo man wegen der früheren internen Probleme und der atmosphärischen Störungen, die in den 50er und 60er Jahren die Schule heimgesucht hatten, sich zunächst noch recht skeptisch zeigte, also vor allem bei den mit Auslandsschulen befaßten deutschen Behörden. Wahrscheinlich hat sowohl die durch die Strukturreform beschleunigte Konzentration auf die finnischsprachige Schüler- und Elternschaft als auch das seit der Gründung der Zentrale klar formulierte pädagogische Konzept der deutschen Seite zu dieser Wendung beigetragen. Die Verhältnisse in Helsinki wurden einfacher und übersichtlicher, die Nebel lichteten sich.

Die anfängliche Skepsis der deutschen Behörden schwand schnell. Vor allem die

Zentralstelle erkannte sehr bald die Richtigkeit der von der Schule selbst erarbeiteten Analyse und der daraus gezogenen Schlüsse. Sie unterstützte nachdrücklich das „Modell Helsinki“, das ganz von selbst, mit nur leichten Änderungen, ihren eigenen Reformvorstellungen entsprach. Nicht weniger als sechs ihrer Mitarbeiter, darunter beide Leiter, besuchten in diesen Jahren die Schule, brachten ihre Erfahrungen mit und berieten die Schule sowohl im Grundsätzlichen als auch in den beiden Kernpunkten, nämlich der Fremd- und Fachsprache Deutsch. Es entwickelte sich auch auf dieser Ebene eine vertrauensvolle finnisch-deutsche Zusammenarbeit.

Die erste Klasse 3 des bilingualen Zweigs wurde zum 1. 8. 1975 aufgenommen, dreißig finnische Jungen und Mädchen von insgesamt 111 Bewerbern. Die örtlichen Verhältnisse erlauben weder ein Probejahr noch einen vorausgehenden einjährigen Nachmittagsunterricht, wie er an einigen anderen Auslandsschulen üblich ist. Ein zweistündiges nachmittägliches Besuchsprogramm für je etwa 25 Bewerber muß genügen, um herauszufinden, wer muttersprachlich sicher und voraussichtlich zum intensiven Erlernen einer Fremdsprache gut geeignet ist. Dies kann nur auf der Basis der zwei ersten vorausgegangenen Jahre an finnischen Grundschulen erfolgen. Der Aufnahmetest wurde von Anfang an sehr umsichtig und gewissenhaft von den finnischen Grundschullehrern der Deutschen Schule vorbereitet und durchgeführt, die bis dahin nur die Klassen 1–4 in der finnischen Muttersprache unterrichtet hatten und denen mit der Einrichtung des bilingualen Zweiges erheblich erweiterte, verantwortliche Aufgaben zuwuchsen. Seit 1975 wird die Grundschule, Klasse 1–6, von einem sehr engagierten finnischen Kollegen geleitet. Die Aussagekraft des zweistündigen Aufnahmetests erwies sich in der Folgezeit als so gut und zutreffend, daß er mit geringen Veränderungen auch bei den Aufnahmen der folgenden Jahre beibehalten werden konnte. Er setzt sich aus mehreren Einzeltests zusammen, die in der Bundesrepublik und an der Universität Jyväskylä entwickelt wurden.

Das damalige Modell II der Zentralstelle sah den Beginn der bikulturellen Sekundarschule ab Klasse 5 vor. Da aber seit Einführung der obligatorischen Gesamtschule (Klasse 1–9) in Finnland die erste Fremd-

sprache, überwiegend Englisch, für alle finnischen Schüler schon in Klasse 3 beginnt, mußte auch unser bilingualer Zweig auf dieser Stufe einsetzen. Das ist die wesentliche Abweichung von der Modellvorstellung der Zentralstelle. Die Schüler, die in Finnland erst mit sieben Jahren schulpflichtig werden, sind dann doch schon wenigstens neun Jahre alt.

Der frühere Anfang noch im Bereich der Grundschule brachte personelle Probleme. Welcher zur Vermittlung anstehende deutsche Studienrat verfügt schon über Unterrichtserfahrung in Deutsch als Fremdsprache, geschweige denn welcher Grundschullehrer? Es fand sich glücklicherweise ein Kollege, der schon vorher in der Bundesrepublik Gastarbeiterkinder in Deutsch unterrichtet hatte, sich stark für Sprachpsychologie und Fremdsprachmethodik interessierte und sich schnell in das Unterrichtswerk „Vorwärts“ einarbeitete. In drei der wöchentlich sieben Deutschstunden assistierte ihm jeweils eine gut finnisch sprechende Kollegin; die Klasse wurde in diesen doppelt besetzten Stunden zur Gruppenarbeit u. a. im Sprachlabor geteilt. In der Folgezeit waren diese Assistentinnen so weit eingearbeitet, daß sie auch schon selbständig den vollen Deutschunterricht in einer solchen bilingualen Klasse übernehmen konnten. Die Schule suchte inzwischen intensiv nach weiteren erfahrenen deutschen Fremdsprachlehrern für den genannten Bereich der Klassen 3–7.

Seit 1929 führt die Schule zur deutschen Reifeprüfung, seit 1960 auch zum finnischen Studentexamen. Für die finnischen Staatsangehörigen sind beide Prüfungen zu einem Verfahren miteinander verbunden; die deutschen Abiturienten legen nur die Reifeprüfung ab. Die Strukturreform von 1975 soll die Unterrichtsbedingungen sowohl für finnische als auch für deutsche Schüler verbessern und dadurch die Schule leistungsfähiger machen. Es ist selbstverständlich, daß die Schule nach dieser Korrektur nicht auf ihr seit Jahrzehnten gefestigtes Unterrichtsziel, die Reifeprüfung, verzichten wird. Sie hat sich ja im Gegenteil vorgenommen, ihren Schülern die Erreichung dieses Zieles zu erleichtern. Die Reifeprüfung und damit die durchweg deutschsprachige Oberstufe sind die Voraussetzung für die Erhaltung der Deutschen Schule als einer wirklich hochwertigen, besonderen Ausbildungsstätte in Finnland.

Für dieses Land in seiner geographisch und sprachlich peripheren Lage sind allgemein gute Fremdsprachekenntnisse seiner Einwohner lebenswichtig, und es braucht darüber hinaus sprachlich besonders gut geschulte Führungskräfte. Die übrigen fremdsprachigen Schulen in Helsinki, nämlich die russische und die französische — die englische endet ohnehin schon nach Klasse 9 —, führen heute nur noch zum rein finnischen Hochschulzugang; die Partnersprache wurde zur ersten Fremdsprache reduziert; die Unterrichtssprache ist, besonders in der Oberstufe, überwiegend Finnisch. In Helsinki hört man häufig Stimmen, die diesen Verlust an sprachlicher Spezialausbildung bedauern und ihre Hoffnungen auf die Deutsche Schule setzen. Dabei spielt bei manchen sicher auch der Gedanke eine nicht geringe Rolle, daß sogar die große Sowjetunion eine beträchtliche Zahl ihrer jungen Staatsbürger in allen Fächern ausschließlich auf englisch, französisch oder deutsch ausbilden läßt und hierfür eigene Schulen u. a. in Leningrad, Moskau und Kiew unterhält, deren Absolventen die Fremdsprache akzentfrei und idiomatisch beherrschen. Die Erkenntnis, daß im nationalen Interesse geeignete junge Menschen eine fremdsprachliche Spezialschulung erhalten müssen, setzt sich offenbar allmählich auch im kleineren Nachbarland Finnland durch. Die hier lange Zeit, nicht zum Vorteil des Landes, herrschende Vorstellung, daß allen die gleiche Ausbildung zukommen müsse, weicht allmählich der realistischeren Einsicht, daß besondere Begabungen zum Nutzen der Gesellschaft auch besonders gefördert werden müssen und daß diese Gesellschaft sich selbst sträflicher Dummheit zeihen müßte, wenn sie diese Talente ungenützt brachliegen ließe. In kleinen Ländern denkt man oft erstaunlich nüchtern.

Es gilt also, den Plafond der Deutschen Schule auf schnellerem und intensiverem Weg zu erreichen, aber auf jeden Fall so hoch wie bisher zu erhalten. Die Aufgabe, in zehn Schuljahren vom sprachlichen Nullpunkt zur deutschen Reifeprüfung zu gelangen, setzt gut geeignete Schüler, tüchtige und von ihrer Arbeit überzeugte Lehrer, das richtige Unterrichtsmaterial sowie eine angemessene Gradierung voraus. — Zunächst also hat die Aufnahme eine ganz wesentliche Bedeutung. Die Schüler kommen, wie auch bisher, aus allen Kreisen der Be-

völkerung und werden objektiv und völlig unbeeinflusst nur auf Grund ihrer nachgewiesenen besonderen sprachlichen Eignung aufgenommen. Jedes Einschmuggeln auf Nebenwegen wäre in Finnland ganz undenkbar. Aufgenommen können nur diejenigen werden, denen der steile Weg zuzumuten ist, andere müssen rechtzeitig vor einer Überforderung geschützt werden. Dies ist inzwischen in Helsinki verstanden worden. — Alle Lehrer der Schule haben sich voll mit der Reform identifiziert. Die finnischen und die deutschen Kollegen hat die gemeinsame Aufgabe noch enger miteinander verbunden und zu vertrauensvoller Kameradschaft geführt. — Das Unterrichtswerk „Vorwärts“, jetzt schon bis zur Ausgabe K 4a eingesetzt, bewährt sich weiterhin, besonders seitdem wir die neuen K-Fassungen zur Verfügung haben. Der hier vom Schulziel geforderten steilen Progression kann „Vorwärts“ zwar nicht ganz gerecht werden, sie ist aber durch Zusatzmaterial zu erreichen. Die Suche nach einem geeigneten Anschlußwerk ab Klasse 8 ist noch nicht abgeschlossen. — Die richtige Gradierung, das heißt die stufenweise Erhöhung der sprachlichen Anforderungen im Fachunterricht, beschäftigt die Schule weiterhin am intensivsten. Um das sprachliche Übungsfeld zu erweitern, werden ab Klasse 5 die Fächer Musik, Kunstziehung und Sport ganz, Erdkunde und Geschichte zur Hälfte, ab Klasse 7 ganz, auf deutsch unterrichtet. In den beiden letztgenannten Fächern haben der Deutschlehrer, der finnische Klassenlehrer und ein deutscher Fachlehrer des Gymnasiums in zweijähriger Planung geeignetes Material für die Klassen 5 und 6 erarbeitet. Die Umstellung auf die deutsche Unterrichtssprache erfolgt in Mathematik ab Klasse 7, in Physik, Chemie und Religion ab Klasse 8 und in Biologie ab Klasse 9. Wir beabsichtigen, über unsere bisherigen Erfahrungen mit der Fachsprache Deutsch wie auch mit dem Einsatz von „Vorwärts“ in Finnland demnächst näher zu berichten.

Nach vier Schuljahren steht die erste Klasse des bilingualen Zweigs knapp vor der Hälfte des Weges zu ihrem Ausbildungsziel. Die Schüler haben schon nahezu den sprachlichen Gleichstand mit ihren gleichaltrigen Kameraden des traditionellen Systems erreicht, die seit acht Jahren Deutsch lernen. Die Stärken und Schwächen sind auf Grund des unterschiedlichen Einstiegs

natürlich anders verteilt: die Schüler des bisherigen Systems haben einen zur Zeit noch größeren passiven Wortschatz, die bilingualen Schüler dagegen sichere Kenntnisse in Grammatik und Idiomatik. Insgesamt zeichnet sich deutlich ab, daß das gesetzte Ziel nicht utopisch ist, sondern gut erreicht werden kann. Wegbereitend hilft, daß die drei letzten Jahrgänge des auslaufenden Mischsystems und die drei ersten des bilingualen Zweiges von 1985 bis 1987 gemeinsam in die Abschlußprüfung gehen werden.

1976 wurde der letzte aus dem Schulkindergarten herangewachsene Jahrgang des bisherigen Systems in die Klasse 1 aufgenommen. 1977 begann der neue deutschsprachige Zweig. Für ihn wurden Kinder aus den beiden jetzt schulunabhängigen deutschen Kindergärten angemeldet, sowie eine ganze Reihe deutscher und finnischer Kinder, die vorher keinen Kindergarten besucht hatten. Die Schule entwickelte ein Testsystem, um den Grad der Deutschsprachigkeit dieser Kinder festzustellen und wirklich nur die gut bis muttersprachlich deutschsprechenden aufzunehmen. Dies geschah 1977 noch in Einzelgesprächen mit den Kindern und ihren Eltern, 1978 mit besserem Erfolg bei Besuchen unserer Grundschullehrer in den Kindergärten im Rahmen von Gruppengesprächen. Die Auswahl für diesen Zweig wird naturgemäß dadurch erschwert, daß die Sechsjährigen sich noch nicht schriftlich äußern können, zum anderen in besonderem Maße auch dadurch, daß die Klasse 1 seit Jahrzehnten durch bestimmte, keineswegs sprachpsychologische Vorstellungen geprägt war und man in Helsinki den neuen Charakter dieser Schulanfangsklasse mancherseits zunächst nicht begreifen wollte.

Die Nachteile des früheren Mischsystems sind allen in Helsinki für die Schule Verantwortlichen voll bewußt: Die finnischen Schüler waren nach zwei Kindergartenjahren sprachlich nur mühsam in der Lage, dem von Anfang an auf deutsch erteilten Unterricht zu folgen; ihre sprachliche Unsicherheit beeinflusste manche von ihnen während ihrer ganzen Schulzeit. Die deutschen Schüler mußten zunächst ständig auf die Sprachschwierigkeiten ihrer finnischen Klassenkameraden Rücksicht nehmen, waren in den ersten acht Schuljahren meist unterfordert und in den letzten vier Jahren kaum noch zu einem ihnen entsprechenden

Leistungsstand zu reaktivieren. Die Lehrer sollten in den sehr heterogenen Klassen deutsch-muttersprachliche und deutsch-fremdsprachliche Schüler gleichzeitig mit demselben Unterrichtsstoff zufriedenstellend versorgen, eine unmögliche Aufgabe, auf die sich auch niemand vorbereiten konnte, die alle Binnendifferenzierungskünste früherer deutscher Zwergschulmeister glatt überstieg und im nachhinein nur als ein denkwürdiges pädagogisches Kuriosum angesehen werden kann. Der Unsinn eines solchen „integrierten“ Unterrichts war und ist so offenkundig, daß die Schule über den Eingang zu ihrer ersten Klasse den deutlichen Leitsatz geschrieben hat: Nicht der Paß, sondern die nachgewiesene gute Deutschsprachigkeit ist das Kriterium für die Aufnahme in den deutschsprachigen Zweig.

Es stellte sich nach der ersten Aufnahme 1977 heraus, daß trotz aller Bemühungen die erste Klasse 1 dieses Zweiges doch noch sehr dem früheren gemischtsprachigen System ähnelte. Um dessen Fehler nicht zu wiederholen, mußten Korrekturen vorgenommen und einige wichtige Thesen im darauffolgenden Schuljahresbericht veröffentlicht werden: Gibt man den bilingualen Schülern die Möglichkeit, zunächst ungestört ihre finnische Muttersprache zu erlernen, bevor sie zur Deutschen Schule kommen, so müssen auch die deutschen und deutschsprachigen Kinder den Vorzug haben dürfen, ebenso ungestört ihre deutsche Muttersprache lernen zu können. Es ergibt sich also die Notwendigkeit einer wesentlich stärkeren Betonung der Deutschsprachigkeit dieser Klassen, selbst wenn dies auf Kosten der Schülerzahl geht. Der kleine deutschsprachige Zweig hat es viel schwerer, seine Neuartigkeit dem bisherigen System gegenüber geltend zu machen. Wegen der absolut notwendigen Muttersprachpräferenz ist eine deutlichere Abgrenzung gegenüber der überkommenen Mischstruktur unerlässlich, weil diese die Bedeutung eines geschützten Freiraums für die ruhige Entwicklung der Muttersprache nicht ausreichend erkannte und berücksichtigte. Die Schule muß von ihren Schülern verlangen, daß sie entweder für den deutschsprachigen Zweig gut deutschsprachig oder für den bilingualen Zweig gut geeignet für das Erlernen von Fremdsprachen sind. Nur auf diese zwei Schülergruppen kann sie ihre Kraft und ihr Ausbildungssy-

stem konzentrieren, nur mit ihnen die Unterrichtserfolge erzielen, die man von ihr mit Recht erwartet.

Der dritte Zweig der Schule ist die bisherige Mischform, deren letzter Jahrgang 1987 den Abschluß erreichen wird. Die vielen sprachpsychologischen Erkenntnisse, die seit 1973 in der Schule Gemeingut geworden sind, haben einerseits auch hier den Deutschunterricht methodisch und didaktisch verbessert, andererseits aber auch die Einsicht deutlich und schmerzlich verschärft, daß wegen der beschriebenen Ausgangssituation grundlegende Veränderungen und Berichtigungen kaum noch möglich sind. Es wird natürlich weiterhin Klassen geben, die zufällig für die sprachliche Arbeit günstiger zusammengesetzt sind und bessere Ergebnisse erzielen; es werden sich auch weiter begabte Schüler finden, die trotz der Strukturfehler des Systems mit eigener Kraft zu hervorragenden Leistungen gelangen. Eine echte und anhaltende Verbesserung wird jedoch erst von der langsam heranwachsenden neuen zweipoligen Struktur der Schule zu erwarten sein.

In ihrer neuen Form braucht die Schule mehr Klassenräume und modernere naturwissenschaftliche Fachräume. Die Frage, ob ein Neubau an der Stadtperipherie oder ein Ausbau des vorhandenen Hauses vorzuziehen sei, wurde wegen der bewährten zentralen Lage, aber auch aus Kostengründen im Sinne der zweitgenannten Lösung beantwortet. Das 1932 sehr stabil gebaute Schulhaus am Kampintori ermöglicht statisch und stadtplanerisch eine Aufstockung um zwei Etagen. Die Mittel hierfür — 3,35 Millionen DM — stellte die Bundesrepublik bereit; der Erweiterungsbau wird während des Schuljahres 1978/79 ausgeführt. Während des Baujahres, in dem auch der Altbau bei Aufrechterhaltung des vollen Unterrichts gründlich überholt wird, konnten glücklicherweise dreizehn Klassen in das leerstehende, naheliegende Gebäude einer früheren schwedisch-sprachigen Volksschule ausgelagert werden.

Wenn auch über den Ausgang der Reform eine endgültige Aussage erst 1985 möglich sein wird, so kann doch schon der erste wesentliche Abschnitt als gelungen bezeichnet werden. Auf die Planung vor Ort folgte die Absprache und Absicherung mit den Schul- und Kultusbehörden in Finnland und Deutschland. Danach lief die Reform genau

in den zeitlich festgesetzten Phasen ab, und auch der Erweiterungsbau wird pünktlich nach diesem Zeitplan im Sommer 1979 fertiggestellt. Die notwendigen Voraussetzungen waren in Helsinki gegeben: Der Schulvorstand und der Schulleiter standen fest hinter der Reform, haben sie vorbereitet und sowohl die Schulgemeinde als auch die Schulbehörden in beiden Ländern von ihrer Richtigkeit überzeugt. Sie wurde tatkräftig gestützt und verständnisvoll gefördert sowohl durch das Unterrichtsministerium und das Landesschulamt in Finnland als auch durch die Botschaft, die Zentralstelle, das Schulreferat und die Gruppe Auslandsschulen der KMK. Ihre besonderen Merkmale waren: Priorität der Pädagogik, Abstinenz von Ideologien, Sicherheit vor Gruppenegoismus, sowie Klarheit, Gradlinigkeit und damit dauerhafte Glaubwürdigkeit.

1981 feiert die Deutsche Schule Helsinki ihren hundertsten Geburtstag. Die Zahl der deutschsprachigen Menschen in Finnland ist in den letzten vierzig Jahren so stark zurückgegangen, daß man nach dem zukünftigen Charakter der Schule fragen mag. Wird das junge Land, das erst seit 61 Jahren selbständig ist und sich seit je gegen Bevormundungen durch seine großen Nachbarn in Ost und West wehren mußte, bei allem stark entwickelten Nationalbewußtsein die Bedeutung einer fremdsprachigen Spezialschule voll begreifen und sie auch dann ohne jede Einschränkung weiter fördern, wenn die Zahl der hier ansässigen Deutschen noch weiter zurückgehen sollte? Wenn wir schon in Jahrhunderten denken, so sei an dieser Stelle eine Schule genannt, die 1986 ihr drittes Zentenarium begeht, das Collège Français in Berlin. Einst von landesflüchtigen Hugenotten gegründet, hat es alle Zeiten überdauert, darunter viele franzosenlose und sogar -feindliche. Den alten Brandenburgern und Preußen konnte man mangelndes Nationalbewußtsein gewiß nicht nachsagen. Doch verfügten sie auch über genügend staatsmännische Weitsicht, um die französischsprachige Schule in ihrer Hauptstadt als kleine, aber sehr wichtige kulturelle Brücke nach Westeuropa zu schützen und zu pflegen. Mit Zuversicht dürfen wir hoffen, daß auch im Norden das Kunststück der Verbindung nationalen Selbstbewußtseins mit kulturpolitischer Weitsicht gelingen wird, zum Wohle der Deutschen Schule in der finnischen Hauptstadt.

**Das BHW sorgt dafür,
daß Deutschlands öffentlicher Dienst bauen kann!**

Er hat's geschafft!



*H. Schwerdtfeger,
Müllwagenfahrer aus Barsinghausen-Egestorf*

Herr Schwerdtfeger ist einer von mehr als 1½ Millionen BHW-Bausparern. Als Müllwagenfahrer trägt er dazu bei, daß unsere nächste Umwelt sauber bleibt. Wir vom BHW haben ihm beim Kauf seines Reihenhauses geholfen. Ihn von Anfang an richtig beraten und ihm das Geld gegeben, als es soweit war. Als öffentlich Bediensteter hat er Anspruch auf die BHW-Leistungen. Darum ist seine Bausparkasse das BHW, die Bausparkasse für Deutschlands öffentlichen Dienst.

Wenn es um Erwerb oder Erhaltung von Haus- und Wohnungseigentum geht, wenden sich Beamte, Angestellte und Arbeiter des öffentlichen Dienstes an ihr BHW. Tun Sie's auch, wenn Sie dazu gehören. Postkarte genügt!

BHW die Bausparkasse für
Deutschlands öffentlichen
Dienst · 3250 Hameln 1

**Wir gehören zusammen:
Deutschlands öffentlicher Dienst und sein BHW!**

„Die Deutschen haben nachmittags keinen Unterricht . . .“

**Schulwirklichkeit diesseits und jenseits des Rheins —
in den Augen französischer Schüler**

Nach der deutschen Schule war eigentlich gar nicht gefragt. Französische Schülerinnen und Schüler aus der Primar- und Sekundarstufe sollten sich spontan zum Thema „Ce que je sais sur l'Allemagne“ („Was ich über Deutschland weiß“) äußern. Erwartungsgemäß schrieben sie vor allem über den Charakter des Nachbarvolkes und seinen Alltag, über die deutsche Vergangenheit und die gegenwärtigen Verhältnisse, die beiden deutschen Staaten und die deutsch-französischen Beziehungen etc.¹

Aber unter den mehr als 11 000 Antworten der Umfrage finden sich hin und wieder auch Bemerkungen über die Schule in der Bundesrepublik. Diese Ausführungen — teilweise auf eigene Erfahrung gegründet, teilweise vom Hörensagen geleitet — spiegeln sehr konkret und bunt die Unterschiede des deutschen und französischen Bildungswesens. Verständlicherweise messen die Befragten nämlich die diesbezüglichen Zustände jenseits des Rheins an denen im eigenen Land.

Angeichts der in Frankreich generell bestehenden Ganztagschule schenken sie dem in der Bundesrepublik überwiegenden Vormittagsunterricht besondere Beachtung. Die Zeiteinteilung hierzulande wird durchweg begrüßt:

Ce que j'aime bien en Allemagne, c'est l'organisation au niveau scolaire. Les Allemands n'ont pas cours l'après-midi et je regrette que ce ne soit pas la même chose en France.

(Was ich in Deutschland gern habe, ist die Organisation im Schulbereich. Die Deutschen haben nachmittags keinen Unterricht, und ich bedaure, daß es nicht ebenso in Frankreich ist.)

Wie dieses 13jährige Mädchen urteilt eine Reihe von Schülern. Einige begründen ihre Meinung. Ein Junge derselben Altersstufe hält die Vormittagschule hinsichtlich der kindlichen Arbeitskraft für angemessen:

Les écoliers allemands n'ont pas cours l'après-midi. Je trouve cela très intéressant car le matin,

on est en forme pour travailler et l'après-midi on peut se reposer.

(Die deutschen Schüler haben nachmittags keinen Unterricht. Ich finde das sehr interessant, denn am Vormittag ist man in Form zu arbeiten, und am Nachmittag kann man sich erholen.)

Eine gleichaltrige Schülerin schätzt ihre Motivation realistisch ein:

... et quelquefois, on n'a pas toujours envie de travailler l'après-midi.

(... und manchmal ist man nicht immer zur Arbeit am Nachmittag aufgelegt.)

Ein 12jähriges Mädchen stellt die Frage:

Pourquoi les écolières et les écoliers travaillent-ils le matin et l'après-midi ils ne vont pas à l'école?

(Warum arbeiten die Schülerinnen und Schüler morgens, und nachmittags gehen sie nicht zur Schule?)

— und kommentiert:

Je trouve, c'est pas juste.

(Ich finde, das ist nicht gerecht.)

In diesem Tenor gibt es nur ganz wenige Gegenstimmen:

Je préfère notre système pour l'école car on travaille l'après-midi mais aussi on a des vacances.

(Ich ziehe unser Schulsystem vor, denn man arbeitet zwar nachmittags, aber man hat auch Ferien.)

(Mädchen, 13 Jahre)

Der Schülerin sind die zweieinhalbmonatigen Sommerferien in Frankreich eben wichtiger als der schulfreie Nachmittag in der Bundesrepublik. Wesentlich stärker ausgeprägt ist die Auffassung von der besseren Zeiteinteilung jenseits des Rheins. Für eine 17jährige gilt sogar:

L'emploi du temps scolaire est parfait.

(Der Stundenplan ist perfekt.)

In solch apodiktischem Urteil sind über die reine Unterrichtszeit hinaus offenbar auch der Fächerkanon und die Inhalte des Unterrichts eingeschlossen. Woran liegt diese

Kritik an der eigenen und zugleich das Lob an der fremden Schule?

Sicher spielen hier die außergewöhnlichen Umstände eine Rolle, unter denen französische Schüler im allgemeinen deutsche Schulen kennenlernen. Frei von Leistungsanforderungen, getragen von der besonderen Fürsorge und dem Interesse ihrer deutschen Gastgeber sehen sie den bundesdeutschen Schulalltag durch ihre Ferienbrille. Derart angenehme Ausnahmesituationen lassen zu Wohlwollen bis Begeisterung neigen. Eine 15jährige z. B. meint emphatisch:

... wenn jemand mich fragt: „Wollen Sie nach Deutschland fahren?“, packe ich meine Koffer in der Minute.

(Original in deutscher Sprache)

Und ein Junge (14 Jahre), der mit seiner Klasse im Rahmen des Schüleraustauschs in Dortmund war, hält einen Programmpunkt für besonders erwähnenswert:

Le mercredi nous sommes allés visiter une brasserie et ensuite on a beaucoup bu sur le compte de la brasserie.

(Am Mittwoch haben wir eine Brauerei besichtigt, und dann haben wir auf Kosten der Brauerei viel getrunken.)

Die deutsche Schule wird zumeist als attraktiv angesehen, weil mit ihr Unterhaltung, Abwechslung, Zerstreuung verbunden werden.

Neben positiv empfundenen Erfahrungen, also höchst subjektiven Faktoren, wirkt bei der Beurteilung der Schule des Nachbarn jedoch auch die Realität der eigenen, deren Ausstattung trotz enormer Anstrengungen in jüngster Zeit offenbar nicht immer den wünschenswerten Standard erreicht und die in Organisation, Unterrichtszielen, -inhalten sowie -methoden trotz der permanenten Reformen der Nachkriegszeit stark traditionellen, im Grunde überlebten Vorstellungen verhaftet ist².

Les écoles sont mieux aménagées.

(Die Schulen sind besser eingerichtet.)

meint ein 14jähriger Junge. Und eine 20jährige äußert spöttisch:

De plus je suis allée à l'école en Allemagne. Quelle différence avec nos boîtes à sardines ici! L'entourage fait beaucoup pour mettre l'élève dans l'ambiance du travail.

(Zudem bin ich in Deutschland in die Schule gegangen. Welch ein Unterschied zu unseren Sardinenbüchsen hier! Die Umgebung macht viel aus, um den Schüler in Arbeitsstimmung zu versetzen.)

Ausführlich und recht differenziert (jedenfalls im ersten Satz) beschreibt und beurteilt ein 14jähriges Mädchen das moderne Schulzentrum, welches sie selbst besucht hat:

Les écoles sont meilleures que les nôtres (si toutefois elles sont comme celles où j'ai été). Leur système scolaire est différent du nôtre (3 sortes: die Realschule qui correspond à notre C.E.S., Gymnasium, Hauptschule, tout cela regroupé dans un système complexe (Schulkomplex)) et chaque école est partagée en plusieurs, sur un même terrain. Plus sportifs que nous, le sport tient un grand rôle dans leur vie quotidienne. Chaque Allemand respecte son école ainsi que les matériaux scolaires (nous on broye tout) et dans l'école c'est très bien, il y a des ateliers de cuisine (tout le monde peut y participer, pas comme en France, où il faut aller dans des classes spécialisées), on fabrique aussi des objets, et en février, ils préparent le Carnaval (1 semaine environ). Quelquefois, plus souvent que nous ils organisent des fêtes, des bals, où les parents d'élèves sont invités. Il y a une salle réservée à cette organisation (peut contenir la moitié du C.E.S.).

(Die Schulen sind besser als unsere (jedenfalls wenn sie so sind wie die, wo ich war). Ihr Schulsystem unterscheidet sich von unserem (3 Formen: die Realschule, die unserem C.E.S.³) entspricht, Gymnasium, Hauptschule, das alles in einem Komplex zusammengestellt (Schulkomplex), und jede Schule ist in mehrere aufgeteilt, auf einem Gelände. Weil sie sportlicher als wir sind, spielt der Sport eine große Rolle in ihrem täglichen Leben. Jeder Deutsche achtet seine Schule ebenso wie die Lehrmittel (wir zerschlagen alles), und in der Schule ist es sehr gut, es gibt Küchen (alle können teilnehmen, nicht wie in Frankreich, wo man in Spezialklassen gehen muß); man bastelt auch Sachen, und im Februar bereiten sie den Karneval vor (1 Woche ungefähr). Manchmal, öfter als wir, veranstalten sie Feste, Bälle, zu denen die Eltern der Schüler eingeladen sind. Es gibt dort einen Saal, der für solche Veranstaltungen reserviert ist (kann die Hälfte des C.E.S. aufnehmen).)

Immer wieder wird auf die motivierende Art des Unterrichts hingewiesen:

Je suis allée en Allemagne grâce à un échange scolaire; c'est à Euskirchen que j'ai passé une semaine. J'ai été très enthousiasmée par les cours qui sont donnés dans les lycées. Ils sont beaucoup plus agréables à suivre que les cours français.

(Ich bin dank eines Schulaustauschs nach Deutschland gefahren; in Euskirchen habe ich eine Woche verbracht. Ich war vom Unterricht in den Gymnasien sehr begeistert. Ihm zu folgen, ist viel angenehmer als der französische Unterricht.)

(Mädchen, 17 Jahre)

Diese zuweilen faszinierende Erfahrung wirkt bei nicht wenigen aber auch irritierend. Das gilt insbesondere hinsichtlich der Schuldisziplin. Hier kollidiert sowohl das französische Bild von den Deutschen als auch die eigene Schulwirklichkeit mit der des Nachbarn:

Ils ont la réputation de l'ordre ici, bien qu'ayant été à l'école avec une correspondante, j'ai été choquée par le fait, qu'ils font ce qu'ils veulent, s'en vont du cours pour ne pas revenir, jouent aux cartes quand le cours ne leur plaît pas.

(Sie haben hier den Ruf, daß bei ihnen Ordnung herrscht, obgleich ich mit einer Brieffreundin in der Schule war und ich über die Tatsache schockiert war, daß sie machen, was sie wollen, verlassen den Unterricht und kommen nicht wieder, spielen Karten, wenn der Unterricht ihnen nicht gefällt.)

(Mädchen, 14½ Jahre)

An anderer Stelle heißt es:

L'école c'est la foire, le professeur parle mais personne ne l'écoute.

(Die Schule, das ist Kirmes; der Lehrer spricht, aber keiner hört ihm zu.)

(Mädchen, 15 Jahre)

Solche Äußerungen spiegeln in eigenartiger Weise verfestigte Vorstellungen vom Nachbarvolk, das als diszipliniert und straff organisiert, auch streng geführt und unmündig angesehen wird⁴, und zugleich die französische Schule, für die gerade die den Deutschen allgemein unterstellten Eigenschaften lange zutrafen und in der sie immer noch wirksam sind⁵. Vor solchem Hintergrund muß der weniger durch gewisse zählebige Traditionen gebundene bzw. gestützte oder gar geschützte und eher für Innovation offene, aber auch bisweilen konfuse bundesrepublikanische Schulunterricht grell in Erscheinung treten. Französischen Schülern sind Laissez-faire-Elemente und -Methoden in der Erziehung vergleichsweise unbekannt. Deswegen fällt ihnen das lockere Benehmen ihrer deutschen Altersgenossen auf:

Dans l'école où j'ai passé une matinée j'ai pu constater que c'était beaucoup moins sévère que chez nous et qu'il n'y a aucune discipline.

(In der Schule, wo ich einen Vormittag verbracht habe, konnte ich feststellen, daß es viel weniger streng zugeht als bei uns und daß es überhaupt keine Disziplin gibt.)

(Mädchen, 13½ Jahre)

Die einen begrüßen diesen Umstand:

Les enfants ont plus de chance car ils ont plus de liberté.

(Die Kinder haben mehr Glück, denn sie haben mehr Freiheit.)

(Junge, 15 Jahre)

Andere sind verwirrt:

Mais sa jeunesse n'est pas disciplinée.
(Aber seine Jugend hat keine Disziplin.)

(Junge, 14 Jahre), wenn nicht befremdet:

J'ai été enthousiasmée en Allemagne par des choses magnifiques et intéressantes. Un seul sujet m'a beaucoup déçu: l'éducation (scolaire). Il me semble que les élèves sont trop libres. Ils se permettent certaines paroles ou gestes envers les professeurs assez choquants pour un Français.

(Ich war von den großartigen und interessanten Dingen in Deutschland begeistert. Eine einzige Sache hat mich sehr enttäuscht: die (Schul-)Erziehung. Es scheint mir, daß die Schüler zu frei sind. Sie erlauben sich gewisse Wörter oder Gebärden gegenüber den Lehrern, die ziemlich schockierend für einen Franzosen sind.)

(Mädchen, 17 Jahre)

Ein 15jähriges Mädchen kleidet seine Kritik in milde Ironie:

Dans les cours les élèves étaient décontractés quelquefois un peu trop.

(Im Unterricht waren die Schüler ungezwungen, manchmal ein bißchen viel.)

Und ein 12jähriger Junge hat ein ihm offenbar phantastisch erscheinendes Einzelbild vor Augen:

Je crois que dans les classes il y a beaucoup de chahut, qu'on lance des peaux de bananes.

(Ich glaube, daß es in den Klassen viel Radau gibt, daß man mit Bananenschalen wirft.)

Für ein 17jähriges Mädchen freilich deckt sich das vorherrschende französische Deutschlandbild mit der eigenen Erfahrung:

Je suis allée dans un lycée. Les élèves sont très disciplinés et propres.

(Ich bin in ein Gymnasium gegangen. Die Schüler sind sehr diszipliniert und sauber.)

Diese recht isolierte Stimme mag auf das individuelle Erlebnis zurückzuführen sein. Sie kann aber auch als Symptom für einen Lockerungsprozeß in der französischen Schule angesehen werden, der das Urteil beeinflusst. Ebenso besteht die Möglichkeit einer bestimmten Vorstellung von Disziplin, die eher an Eigenverantwortung gebunden ist als gewissen Zwängen folgt.

Ein Indiz für die Richtigkeit der letztgenannten Vermutung zeigt sich mehrfach im Stauen über Zustände und Vorgänge, die in der eigenen Schule anscheinend nicht erfahren werden können. Ein 16½jähriges Mädchen etwa bemerkt:

In dem Gymnasium, in das ich ging, waren die Wände sauber; in unserem Gymnasium waren

die Zimmer schmutzig. Die Franzosen respektieren nicht, was ihnen nicht gehört.

(Original in deutscher Sprache)

Ein anderes Mädchen (15 Jahre) meint:

Les élèves sont plus disciplinés en classe que les Français (...). Avant que les professeurs arrivent les élèves restent calmes, ce n'est pas comme en France.

(Die Schüler sind in der Klasse diszipliniert als die Franzosen (...). Bevor die Lehrer kommen, bleiben die Schüler ruhig; das ist nicht wie in Frankreich.)

Weitere Einzelbeobachtungen führen zu generellen Urteilen:

C'est un pays qui est très libre sur beaucoup de choses. Par exemple une chose qui m'a étonnée dans les classes allemandes, c'est la liberté qu'ils ont de sortir: je me souviens qu'une classe avait deux heures d'allemand et faisait une dissertation. Quand la cloche a sonné au bout de la première heure, ils sont sortis et sont revenus avec de la boisson et des sandwiches et ont continué leur dissertation en mangeant et en buvant.

(Es ist ein Land, das in vielen Dingen sehr frei ist. Zum Beispiel eine Sache, die mich in den deutschen Klassen erstaunt hat, ist die Freiheit hinauszugehen: Ich erinnere mich, daß einmal eine Klasse zwei Stunden Deutsch hatte und eine Klassenarbeit schrieb. Als es nach der ersten Stunde schellte, sind sie hinausgegangen und sind mit Getränken und Butterbrot zurückgekommen und haben essend und trinkend ihre Klassenarbeit weitergeschrieben.)

(Mädchen, 18 Jahre)

Sarkasmus klingt aus folgendem Beitrag:

Ce que j'apprécie chez eux, c'est surtout la liberté des lycéens qui n'ont pas toujours un surveillant derrière leurs fesses (pardonnez-moi l'expression!) pour s'assurer qu'on est bien présent, même en dehors des heures de cours. Ils savent jouir d'une liberté dont ils n'abusent pas, contrairement à ce qu'on a trop souvent tendance à penser.

(Was mir bei ihnen gefällt, ist besonders die Freiheit der Gymnasiasten, die nicht immer einen Aufpasser am Hintern haben (entschuldigen Sie den Ausdruck!), um sicher zu sein, daß man brav anwesend ist, sogar außerhalb der Unterrichtsstunden. Sie wissen eine Freiheit zu genießen, die sie nicht mißbrauchen, im Gegensatz zu dem, woran man häufig zu denken geneigt ist.)

(Mädchen, 17 Jahre)

Solche Bilder von der deutschen Schule, die ja immer zugleich Reflexe der eigenen darstellen, lassen ein entspanntes und entkrampftes Lehrer-Schüler-Verhältnis sichtbar werden.

Les profs rigolaient avec les élèves.

(Die Pauker lachten mit den Schülern.)

schreibt eine 15jährige, und eine 17jährige wertet ein sie zunächst konsternierendes Phänomen unter pädagogischem Aspekt positiv:

Un élève allemand tutoie facilement son professeur, alors que c'est une chose qui ne viendrait même pas à l'idée d'un élève français. Ceci est très important car le fait d'être très près des professeurs peut pousser l'élève à mieux travailler.

(Ein deutscher Schüler duzt leicht seinen Lehrer; also das ist eine Sache, die einem französischen Schüler nicht einmal in den Sinn kommen würde. Das ist sehr wichtig, denn die Tatsache, den Lehrern sehr nahe zu sein, kann den Schüler zum besseren Arbeiten anstacheln.)

Wie hier meint eine Reihe von Schülern, daß durch den legeren, unbefangenen, ja saloppen Umgang der Lehrenden mit dem Lernenden der Arbeitseifer erheblich zu steigern sei. Dabei wird dem französischen Unterricht, in dem Schule häufig noch Memorieren, planmäßige systematische, zentral gesteuerte Wissensvermittlung sowie permanente Leistungskontrolle bedeutet und der der Eigeninitiative, der Selbsttätigkeit und dem sozialen Kontakt der Schüler relativ enge Grenzen setzt, eine deutliche Absage erteilt.

Freilich erregt eine derartige Schul-Erfahrung auch die Kritik an den deutschen Verhältnissen. Bei aller Aufgeschlossenheit bis Begeisterung für die Inhalte, die Gestaltung, die Arbeitsformen, die Sozialisationskräfte etc. des Unterrichts vermissen nicht wenige französische Schüler das ihnen selbst oft bis zum Überdruß auferlegte akribische Lernen von Daten und Fakten, von klassischen Texten, Lehrsätzen, Vokabeln und ähnlichem bei ihren deutschen Kameraden:

J'ai deux correspondantes une à Bremen et une à Düsseldorf. Elles ont toutes les deux 4 ans de français; elles font + de fautes que moi j'en fais en allemand: le français est mal enseigné.

(Ich habe zwei Brieffreundinnen, eine in Bremen und eine in Düsseldorf. Sie haben beide 4 Jahre Französisch. Sie machen mehr Fehler als ich in Deutsch: Französisch wird schlecht unterrichtet.)

(Mädchen, 12½ Jahre)

Das führt mitunter zu der Schlußfolgerung:

Le niveau scolaire est relativement bas.

(Das Schulniveau ist verhältnismäßig tief.)

(Mädchen, 16 Jahre)

Hier wird Lernen mit Auswendiglernen, Schule mit Erwerb von Fachwissen, Unterricht mit planmäßiger, intensiver Aneignung von Kenntnissen identifiziert. Das Prozeß-

hafte des Lernens mit verschlungenen, aber bisweilen auch fruchtbaren Umwegen, die Schule als Kommunikationszentrum und der Unterricht als soziales Geschehen sind den Befragten auffällig fremd. Immerhin machen sich einige ihre eigenen Gedanken und erreichen mitunter einen bemerkenswerten Rang in ihrer Argumentation, so z. B. ein 15jähriges Mädchen:

In der Schule: Man hat den Eindruck, daß sie niemals arbeiten (vielleicht ist es manchmal richtig) und daß die Kenntnisse oberflächlich sind. Ich bin aber der Meinung, daß sie viele Kenntnisse erwerben, ohne daß es so scheint.

(Original in deutscher Sprache)

In dieser Äußerung zeigt sich Sensibilität für ein Lernverständnis, das nicht nur in der Anhäufung von Wissen begrenzt ist, sondern auch dessen produktiven und kreativen Gebrauch umfaßt.

Es erscheint paradox, daß gerade im Land der Großen Revolution, des Individualismus und der kritischen Vernunft eine Schule fortlebt, deren Strukturen, Unterrichtsverfahren, -ziele usw. aus längst vergangenen Zeiten stammen. Diesen Eindruck muß jedenfalls der Leser der Schülerzitate über die entsprechenden Zustände in der Bundesrepublik gewinnen, in denen sich der französische Schul-Alltag mehr oder weniger klar widerspiegelt. Lob und Tadel der deutschen Schule, deren Vorzüge und Mängel in den Augen der Befragten verweisen auf jeweilige Besonderheiten, sei es die hochgeschätzte Vormittagsschule oder die stutzig machende Disziplinlosigkeit, sei es der motivierende Unterricht und das sozialisierende Lehrer-Schüler-Verhältnis oder das beanstandete Niveau.

Gewiß, die Schüler übertreiben, vereinfachen, generalisieren oft und verengen so eine komplexe Realität, denn bestimmt hat sich in der französischen Schule trotz aller Kontinuität in den letzten Jahren einiges gewandelt, und sicher ist die bundesrepublikanische kein Schüler-Paradies. Aber gerade aus solch zugespitzten, verallgemeinernden und z. T. auch ungerecht(fertig)en Urteilen lassen sich die Verhältnisse an den Schulen filtrieren oder – bescheidener – errahnen, wie sie im einzelnen wirklich bestehen.

Die Bemerkungen der Schüler sollten bestimmt nicht als Rezeptur für Veränderungen aufgefaßt werden. Auch zu Selbstzufriedenheit und Überheblichkeit besteht

kein Anlaß. Immerhin, sie illustrieren und kontrastieren Zustände beiderseits des Rheins, sie dokumentieren das Selbstverständnis und die Perspektive französischer Schüler in bezug auf Schule, sie helfen schließlich zur – wenn auch nur sehr vagen – Orientierung in beiden Systemen und nicht zuletzt ebenso konkret für den Lehrer- und Schüleraustausch. Bei alledem ist von untergeordneter Bedeutung, ob die einzelne Aussage eines Schülers jeweils richtig oder falsch ist; viel wichtiger ist die dominierende Sichtweise sowie die zum Ausdruck kommende Tendenz in der Argumentation.

Um noch einem möglichen Mißverständnis zu begegnen: Die deutsche Schule ist selbst begeisterten französischen Schülern kaum Grund für bedingungslose Zuwendung zum östlichen Nachbarn. Sie bleiben selbstbewußte Franzosen, die wohl kritisieren und polemisieren, die angesichts positiver Auslandserlebnisse oder -informationen Unmut über Mängel im eigenen Land äußern, die aber eine ungebrochene Beziehung zu dem Staat und der Nation haben, dem und der sie angehören. Ein 17jähriger Schüler drückt das so aus:

En conclusion j'aimerais y aller à l'école, y faire du sport mais je préfère quand même la France.

(Um abzuschließen: Ich möchte dort zur Schule gehen, dort Sport treiben, aber ich ziehe trotzdem Frankreich vor.)

Anmerkungen:

¹ Die Umfrage wurde organisatorisch vom Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, unterstützt.

Erste Auswertungen sind erschienen in: liberal 10/1978 („... eine Gesellschaft, die nicht genug liberal ist“ – französische Schüler über die Bundesrepublik); in: Dokumente 4/1978 („Was ich über Deutschland weiß“ – Ergebnisse einer Umfrage bei französischen Schülern). Eine Dokumentation (deutsche und französische Version) erscheint in der vom Deutsch-Französischen Jugendwerk herausgegebenen Reihe „Rapports et Documents – Berichte und Materialien“. Eine umfangreichere wissenschaftliche Untersuchung ist in Arbeit.

² Siehe hierzu u. a. Elisabeth HONIG, Die französischen Schulreformen nach dem zweiten Weltkrieg im Spiegel der pädagogischen Fachpresse Frankreichs, Ratingen 1964; Félix PONTEIL, Histoire de l'Enseignement en France 1800 – 1967, Paris 1968; Bernard TROUILLET, Die Sekundarschule in Frankreich. Ideologie, Probleme, Reformen, Weinheim und Basel 1973; Jürgen SCHRIEWER (Hg.), Schulreform und Bildungspolitik in Frankreich, Bad Heilbrunn 1974; neuerdings auch: Rüdiger STEPHAN, Schule und Hochschule (in: Klaus HÄNSCH (Hrsg.), Frankreich. Eine Länderkunde, Hamburg 1978, S. 145 – 179); aus der Sicht eines französischen Politikers: Alain PEYEREFITTE, Was wird aus Frankreich?, Berlin – Frankfurt/M. 1978, S. 89 ff.

³ C.E.S. = Collège d'Enseignement Secondaire; entspricht der Sekundarstufe einer Gesamtschule.

⁴ Zum französischen Deutschlandbild seien aus der Fülle der Literatur nur genannt: Klaus HEITMANN, Das französische Deutschlandbild in seiner Entwicklung (in: Sociologia Internationalis 1 (1966), S. 73 – 101, und 2 (1966), S. 165 – 195); François BONDY und Manfred ABELEIN, Deutschland und Frankreich. Geschichte einer wechselvollen Beziehung, Düsseldorf-Wien 1973; Manfred KOCH-HILLEBRECHT, Das Deutschlandbild. Gegenwart, Geschichte, Psychologie, München 1977, S. 56 – 64, S. 168 – 184. Vgl. auch Umfrageergebnisse im SPIEGEL vom 21. und 28. November 1977: Wie sehen uns die Franzosen?

⁵ STEPHAN, a. a. O., S. 146; entsprechende Bemerkungen auch in: Alfred GROSSER, Friedensaufgaben in Europa (in: Landeszentrale für politische Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Erziehung für den Frieden, Köln 1977, S. 185 – 191); vgl. auch: Deutsch-Französisches Jugendwerk (Hrsg.), 15 Jahre Deutsch-Französisches Jugendwerk, Bad Honnef 1978, S. 161

Eckhard HEUMANN

Fachleiterkurs zur deutschen Landes- und Kulturkunde vom 28. 8. bis 1. 9. 1978 im Deutschen Pädagogischen Seminar Buenos Aires

Thema:

Ziele, Inhalte, Medien und Methoden der Deutschen Landes- und Kulturkunde

Zielgruppe:

Lehrer, die im Bereich der Primaria und Sekundaria Deutsch als Fremdsprache unterrichten und an ihrer Schule als Fachleiter für den Bereich „Deutsche Landes- und Kulturkunde“ eingesetzt werden sollen.

Leitung:

Eckhard HEUMANN, Deutsches Pädagogisches Seminar

Mitarbeiter:

Wolfram LIETZ Instituto Ballester;
Gerhard SCHMID, Instituto Ballester;
Martha SCHNEIDER, Pestalozzi-Schule.

Die 15 Teilnehmer und drei Mitarbeiter vertraten zusammen mit dem Tagungsleiter 16 Schulen und zwei Lehrerbildungsanstalten in Argentinien, Uruguay, Paraguay und Südbrasilien.

In Zusammenarbeit mit ortsansässigen und vermittelten Kolleginnen und Kollegen wurde – vielfach auch in stufenbezogener Kleingruppenarbeit – der Versuch unternommen,

- das Verhältnis der Deutschen Landes- und Kulturkunde zum Fremdsprachenunterricht abzuklären;
- eine übergeordnete Leitzielvorstellung

für den Fachbereich im Zusammenhang mit dem Sprachunterricht zu erarbeiten;

- die Fachbezeichnung „Deutsche Landes- und Kulturkunde“ entsprechend klarer von anderen gebräuchlichen Termini abzugrenzen;
- an Hand der gewonnenen Beurteilungskriterien die eingeführten Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache zu überprüfen;
- entsprechend den festgestellten Defiziten mit Hilfe von Ergänzungsmaterialien Unterrichtsvorschläge zu erarbeiten, die zum Teil in drei Unterrichtsstunden erprobt und ausgewertet wurden.

Wichtigste Ergebnisse dieses Fachleiterkurses waren

- die Sensibilisierung der Teilnehmer für die Einsicht in die Bedeutung der Deutschen Landes- und Kulturkunde für den Fremdsprachenunterricht;
- die Erfahrung der praktischen Konsequenzen dieser Einsicht für die Planung, Durchführung und Auswertung von konkretem Unterricht und
- die Bereitschaft, solche Einsichten und Erfahrungen einzubringen in weitere Unterrichtsversuche, die dem Seminar zur Auswertung und Weiterleitung zwecks Erprobung an anderen Schulen zugeschickt werden sollen.

Eckhard HEUMANN

Kulturrunde und Fremdsprachenunterricht

Umriss eines didaktischen Konzepts

1.

Neuerdings wird den Beziehungen zwischen Kulturrunde und Fremdsprachenunterricht wieder größere Aufmerksamkeit gewidmet¹. Dabei geht man in der Regel davon aus, daß die Kulturrunde – als Unterrichtsprinzip wie als Unterrichtsgegenstand – Teil des Fremdsprachenunterrichts ist, gegenüber dem Sprachunterricht also nur eine „dienende Funktion“ hat (ERDMENGER/ISTEL, S. 12), die man – zumal im Anfangsunterricht bei früher Zweisprachigkeit – getrost vernachlässigen, ja sogar zunächst einmal – wegen ihrer kognitiven Ansprüche – möglichst ganz außer acht lassen sollte².

Aber ist nicht Sprache immer, also auch im Fremdsprachenunterricht, bloß eine Teilerscheinung der „Kultur“? Und wäre es dann nicht richtiger, vielleicht auch didaktisch und methodisch hilfreicher, davon auszugehen, daß der Fremdsprachenunterricht ein Teil der „Kulturrunde“ ist?

2.

Zunächst freilich müßte das Verständnis des Begriffes Kultur geklärt werden. Folgende Definition könnte die auch im Fremdsprachenunterricht wirksamen Zusammenhänge zwischen Kultur und Sprache verdeutlichen:

Kultur ist die zusammenfassende Bezeichnung für alle („positiven“ und „negativen“, nichtsprachlichen und sprachlichen etc.) Formen der Selbsterhaltung bzw. Selbstverwirklichung, die Menschen auf Grund unterschiedlicher ererbter bzw. erworbener Fähigkeiten (anthropologischer Aspekt) unter verschiedenen gesellschaftlichen (soziologischer Aspekt), räumlichen (geographischer Aspekt) und zeitlichen Bedingungen (historischer Aspekt) hervorgebracht haben bzw. hervorbringen, um unter solchen inneren und äußeren Bedingungen ihre unterschiedlichen physischen (biologischer Aspekt) und psychischen (psychologischer Aspekt) Bedürfnisse zu befriedigen (d. h. in einen für das Überleben bzw. Selbstwertgefühl wichtigen situationsgebundenen vorläufigen Ausgleich mit ihrer Umwelt zu bringen)³.

Kultur ist also nicht – wie in dem immer noch weitverbreiteten engen Verständnis – Inbegriff *bloß* der besonderen, herausragenden Verhaltensleistungen, mit denen sich wenige von den vielen unterscheiden oder mit deren Konsum sich die dünnen oberen von den breiten unteren Bevölkerungsschichten wirkungsvoll absetzen können. Solche und ähnliche Definitionen lassen aus mehr oder minder durchsichtigen Gründen wichtige Aspekte des Kulturbegriffs außer acht⁴.

Auch die heute festzustellende Tendenz zu einem umfassenden, interdisziplinären, zumindest einem erweiterten Verständnis des Kulturbegriffs⁵ entspricht einem Interesse unserer Zeit. Doch der Unterschied zu früher könnte darin liegen, daß dies von vornherein und offen zugegeben wird; daß es im vollen Bewußtsein der damit verbundenen Konsequenzen geschieht, soweit das uns möglich ist; und daß dies Verständnis nicht einseitigem Macht- bzw. Selbstdarstellungsinteresse entspricht, sondern einem überlebenswichtigen Bedürfnis nach Interessenausgleich, nach gegenseitigem Verstehen durch Verständigung – in einer Welt, die nicht allein im übertragenen Sinn durch die Massenkommunikationsmittel von Tag zu Tag kleiner wird, sondern zugleich im faktischen Sinn infolge der ständig wachsenden Erdbevölkerung.

2.1

Nach der obengegebenen Definition sind Kulturen Formen menschlicher Selbstverwirklichung. D. h. sie sind letztlich eine Folge des auch dem Menschen angeborenen, ursprünglich rein biologischen, weil überlebenswichtigen Selbsterhaltungstriebes, der beim Menschen auf vielfältigste, jeweils individuell-erbbedingt unterschiedliche Weise zu einem auch geistigen Selbstbehauptungs-, Selbstdarstellungs- oder Selbstverwirklichungsdrang entwickelt wurde.

2.2

Die Betätigung dieses Selbstverwirklichungsdranges (und damit die Entwicklung von Kulturen) fand und findet nun aber nicht im luftleeren Raum statt, sondern in bestimmten menschlichen Gemeinschaften (von der Familie als zunächst reiner Schutz- und Überlebensgemeinschaft bis hin zu Vielvölkerstaaten wie heute z. B. der UdSSR) unter jeweils unterschiedlichen Bedingungen von Raum und Zeit.

2.3

So ist die Verschiedenheit der von Menschen hervorgebrachten Kulturen eine Folge unterschiedlicher angeborener Verhaltensdispositionen und äußerer Einflüsse. Zwar ist das Verhältnis dieser zwei Faktorengruppen wissenschaftlich noch keineswegs hinreichend geklärt, doch viel wichtiger ist die Einsicht in ihren unauflöslichen, sich wechselseitig bedingenden Funktionszusammenhang⁶.

2.3.1

Gegenüber dem klassischen Sensualismus (mit seiner Tabula-rasa-Theorie) und dem immer noch weitverbreiteten Behaviorismus (mit seiner extremen Milieuthorie z. B. bei Skinner) ist festzuhalten, daß die menschliche – wie schon die tierische – Wahrnehmung und Verarbeitung von Umweltreizen bzw. Informationen immer von einem angeborenen Verhaltensgrundmuster bestimmt ist, der vitalen Frage: „Was ist gut, was ist schlecht für mich?“⁷ Dies Grundmuster tierischen und menschlichen Verhaltens folgt aus dem vitalen Urbedürfnis nach Selbsterhaltung bzw. Selbstverwirklichung in einer bestimmten Umwelt, mit der es unter den gegebenen Bedingungen zu einem Arrangement, einem Ausgleich kommen muß, der beiden Seiten, dem Einzelwesen wie seiner Umwelt, das Überleben sichert. Dies biologisch begründete Urbedürfnis liegt wahrscheinlich auch dem seelisch-geistigen Bedürfnis des Menschen nach Harmonie, nach Übereinstimmung mit seiner Umwelt, nach auf solche Weise begründeter Selbstbestätigung zugrunde.

2.3.2

Zugleich erweist sich jenes Urbedürfnis nach Selbsterhaltung bzw. Selbstverwirklichung als Grundmotiv zur Entwicklung von

zunächst außer- bzw. vorsprachlichen Kommunikationssystemen unter Lebewesen, mit denen eine Verständigung aus Überlebensgründen unerlässlich ist.

2.3.3

Folgende Ergebnisse der biologischen Lernforschung bestätigen jenes Grundmuster der tierischen und menschlichen Informationsaufnahme und -verarbeitung⁸:

Lernen ist im wesentlichen ein unbewußt ablaufender, biochemisch gesteuerter Filter- und Speichervorgang, der Umweltreize nach dem Binärprinzip (für den Organismus wichtig – unwichtig, angenehm – unangenehm usw.) filtert, weiterleitet und – je nach Bedeutung für das Einzelwesen, seine Selbsterhaltung, sein Wohlbefinden usw. – kurz- und langfristig strukturiert (= geordnet) speichert.

Je nach der Art der Einordnung bzw. dem Grad der Einstufung seiner neuen Information reagiert der Organismus mit stärkerer oder schwächerer Zuwendung (Aufmerksamkeit, Neugier, Freude etc.) oder entsprechender Abwehr (Angst, Flucht etc.), die bis zur völligen biochemischen Blockierung des Lernvorgangs führen kann.

2.3.4

Nach Vorformen bei bestimmten Tierarten, insbesondere den Primaten, hat sich nun beim Menschen durch natürliche Auslese im Verlauf vieler Generationen die Fähigkeit entwickelt, den Lernvorgang teilweise bewußt zu steuern. Aber auch diese bewußte Lernfähigkeit unterliegt jenem überwiegend unbewußten vitalen Grundbedürfnis nach Selbsterhaltung bzw. -bestätigung der „eigenen Identität durch Abgrenzung von den andern“, um so „direkt oder indirekt einen für das eigene Selbstgefühl positiven Zustand herzustellen“ – selbst dann, „wenn kein tatsächlicher Konflikt vorliegt“⁹. Stärkste Antriebe zum bewußten Lernen liegen freilich in realen Interessenkonfliktsituationen vor, die ja nichts anderes sind als Situationen unbefriedigter Bedürfnisse unterschiedlicher Einzelwesen bzw. Gruppen.

2.3.5

Mit der Entwicklung der bewußt gesteuerten Lernfähigkeit hängt wahrscheinlich die Entwicklung der Sprache zusammen: Neben anderen physiologischen Verhaltensdispositionen schuf sie die entscheidende Voraussetzung für die bewußte Zuordnung

bestimmter Laute bzw. Lautabfolgen zu bestimmten Ausdrucksbedürfnissen (Sprechintentionen) in bestimmten Mitteilungssituationen und damit zur Ausbildung eines neuen, den bisherigen Kommunikationssystemen in vielem überlegenen Mitteilungscodes, der zugleich bei der gedanklichen Ordnung und Präzisierung der Ausdrucksbedürfnisse half¹⁰.

2.3.6

Dennoch blieb bewußtes sprachliches Verhalten beim Menschen immer aufs engste verbunden mit überwiegend unbewußt funktionierenden vor- und außersprachlichen Verhaltensweisen bzw. Kommunikationssystemen¹¹. Nur hat diese Tatsache die Effektivität des neuen Denk- und Mitteilungssystems Sprache mit der Zeit immer mehr aus unserem Bewußtsein verdrängt. Heute gilt es, sich die Einbettung des sprachlichen Verhaltens in den Wahrnehmungs- und Verhaltenskontext, und damit den multidimensionalen Aspekt der Sprache¹² wieder stärker bewußtzumachen: Sprache – als Ergebnis angeborener Verhaltensdispositionen und jeweils unterschiedlicher Konventionen einer bestimmten Gruppe von Menschen, die ihre Fähigkeiten unter verschiedenen raum-zeitlichen und sozialen Bedingungen unterschiedlich nutzen und ausprägen, – ist nur ein Teil des menschlichen Denk- und Kommunikationsverhaltens.

2.3.7

Die spezifisch menschliche Möglichkeit, mit Hilfe der bewußten Lernfähigkeit den eigenen Selbstverwirklichungsdrang zu befriedigen, enthält nämlich die Gefahr, daß die von der Natur und den Umständen Begünstigten die überwiegend unbewußt gesteuerte Lernfähigkeit der übrigen Menschen immer einseitiger im Interesse jenes Selbstverwirklichungsdrangs nutzen, der sich übersteigert zu einem Machtbedürfnis entwickeln kann, d. h. zu dem Bedürfnis, über andere zu herrschen.

2.3.8

Dies wird um so gefährlicher, als sich das beschriebene Grundmuster des menschlichen Individualverhaltens auch im Verhalten von Gruppen und Völkern zueinander feststellen läßt: Es folgt denselben biologisch bzw. anthropologisch begründeten (gruppendynamischen) Abgrenzungsmechanismen unter bestimmten raum-zeitlichen Bedingungen¹³.

Infolge der drohenden Überbevölkerung der Erde stellt sich heute dies Grundmuster menschlichen Verhaltens als besonders gefährlich für das Überleben des Menschen heraus, für das es doch ursprünglich entwickelt wurde. Die Mechanismen der selektiven Informationswahrnehmung und -verarbeitung können nämlich zu Verallgemeinerungen bzw. Vereinfachungen führen, die derart verzerrte Vorstellungen von der Wirklichkeit zur Folge haben, daß der Mensch – im Unterschied zu dem fast ausschließlich unbewußt-instinktgesteuerten Tier – auf die Wirklichkeit nicht mehr angemessen zu reagieren vermag. Solche falschen Realitätsvorstellungen werden als Vorurteile, als vorgefaßte Meinungen, Stereotypen, Klischees oder – zu ganzen Vorstellungssystemen ausgebaut – als Ideologien bezeichnet. Ihre verheerende Wirkung erklärt sich daraus, daß sie um so weniger veränderbar sind, je stärker und unbewußter die sie bestimmenden vitalen oder psychischen Bedürfnisse sind und je vielfältiger und häufiger sie folglich mit anderen falschen Realitätsvorstellungen verknüpft, d. h. im Langzeitgedächtnis gespeichert werden¹⁴: Je angenehmer die mit solchen Vorstellungen bzw. Assoziationsketten verbundenen Gefühle sind, desto schwerer fällt ihre Bewußtmachung und damit ihr möglicher Abbau, weil die physiologischen und psychologischen Hemmechanismen eine derartige Rationalisierung verhindern, um den für das Individuum bzw. eine Gruppe angenehmen Zustand zu erhalten. „Selbst herbe Enttäuschung führt deshalb meist nicht zu einer wirklichen Revision, sondern nur zur Umkehrung von Zustimmung in Ablehnung.“¹⁵

2.3.9

Seit Erfindung der Sprache – und erst recht der Schrift und Buchdruckerkunst – dienen diese Erfindungen immer auch der Konservierung und Steigerung falscher Realitätsvorstellungen, indem sie deren gedankliche und schriftliche Speicherung und Verknüpfung zu überaus eindrucksvollen, überwiegend unbewußt gelernten Vorstellungsmustern ermöglicht haben: „...“; besonders nachhaltig wirken historisch entstandene und tief in der eigenen Kultur verwurzelte Denkschemata, die auch neue Informationen und Eindrücke nach dem überkommenen Programm ordnen.“¹⁶

2.3.10

Daher kann von einer doppelten Programmierung des menschlichen Wahrnehmungs- und Denkverhaltens gesprochen werden: einer erb- und einer umweltbedingten. Denn auch die äußeren Einflüsse sind „nur zu einem geringen Teil individuell gewählt“: Sie sind „vielmehr das kumulative Ergebnis der Sozialisationsstufen, durch die der Einzelne im Verlauf seiner Biographie hindurchgeht, als des Informations- und Kontaktangebots, das sich in Familie, Schule, Ausbildung, Massenmedien etc. ergibt“¹⁷.

Je stärker der Mensch nun vorprogrammiert und je geringer seine Fähigkeit und Bereitschaft zu bewußter Kontrolle seines Verhaltens ist – zumal, umwelt- wie erbbedingt, in den breiten unteren Bevölkerungsschichten –, desto leichter ist er von außen steuerbar – im Interesse der wenigen, die über die vielen herrschen bzw. aus den vielen ihren Profit ziehen wollen.

Nun könnte eingewandt werden: Das allgemeine Vorurteil, „das in der Bevölkerung eine weite Verbreitung hat und das von den meisten Menschen im Verlauf vielfältiger sozialer Wechselwirkungen übernommen wird“, ist „kaum durch extreme Bewertungen, sondern mehr durch eine mittlere Gefühlslage gekennzeichnet“¹⁸. Doch widerspricht dieser Befund nicht dem biologisch-psychologischen Grundprinzip, das der Vorurteilsbildung zugrundeliegt, und den oben umrissenen Gefahren: Solange sich Menschen und Völker nicht unmittelbar – tatsächlich oder vermeintlich – in ihren Selbstverwirklichungsinteressen behindern, erfolgt ihre Abgrenzung voneinander mehr spielerisch, gleichsam als Proben für den Ernstfall. Dafür sind nicht extreme Bewertungen nötig, die den Energiehaushalt (und damit das Wohlbefinden) des Individuums wie der Gesellschaft empfindlich stören würden. Im persönlichen oder nationalen Konfliktfall jedoch können sie jederzeit wieder die Oberhand gewinnen¹⁹ – insbesondere, wenn sie mit Hilfe der Massenmedien von interessierter Seite geweckt und geschickt propagiert werden, indem gerade jene Vorurteile, Klischees usw. angesprochen werden, die besonders angenehme Selbstbestätigungsgefühle auslösen.

2.3.11

Gegenüber behavioristischen Spracherwerbstheorien, nach denen Sprache allein

oder überwiegend das Ergebnis von Umweltreizen ist, unterscheiden biologisch begründete Spracherwerbstheorien, die sowohl die neurophysiologische Struktur der menschlichen Gehirnfunktionen wie deren Entwicklungsprozeß berücksichtigen, drei Grundformen des Spracherwerbs²⁰:

1. den primären Spracherwerb bis etwa zum 5. Lebensjahr, der sich einer besonderen neurophysiologisch begründeten Verhaltensdisposition des Kleinkindes bedient. In dieser Zeit kann das normale Kind mit besonderer Leichtigkeit die Sprache seiner Umgebung erlernen; mehr noch: „Viele Kinder lernen in der gleichen Form auch zwei und mehr Sprachen, wenn diese für die natürliche Kommunikation in verschiedenen Situationen notwendig sind.“²¹
2. den sekundären Spracherwerb, der ungefähr zwischen dem 5. Lebensjahr und dem Beginn der Pubertät stattfindet, der sich eines analogen Infrasytems im Bereich der kommunikativen Gehirnfunktionen für die zweite Sprache bedienen und daher, „wenn die äußeren Bedingungen gegeben sind, zu etwa der gleichen Leistungsstufe führen“ kann wie der primäre Spracherwerb²².
3. den kognitiven Fremdspracherwerb bei Jugendlichen und Erwachsenen, der nicht mehr in das kommunikative Gehirnsystem integriert werden kann: „Die Grundfunktionen der Sprache (Kommunikation, Integration, Kenntnissspeicherung) bleiben an die Erstsprache gebunden; der Gebrauch der Zweitsprache ist nur mittels Übersetzung möglich.“²³

Dabei müssen wir allerdings davon ausgehen, daß

- die Übergänge zwischen diesen drei entwicklungsbedingten Formen des Spracherwerbs fließend sind und individuell recht verschieden sein können;
- Elemente des kognitiven Spracherwerbs auch schon in der Phase des primären Spracherwerbs eine Rolle spielen; und zwar mit zunehmendem Alter in wachsendem Maß – entsprechend der kognitiven Entwicklung des Kindes.

Besonders wichtig erscheint in unserem Zusammenhang, daß Schüler, die eine Zweitsprache in der Phase des sekundären Spracherwerbs lernten, „eine weniger subjektive Einstellung zur eignen Volksgruppe ... und eine positive Einstellung zu sich selbst hatten und keine Spuren von Identitätsschwierigkeiten zeigten.“²⁴

Zwar können solche Forschungsergebnisse noch nicht verallgemeinert werden²⁵. Doch nach den sprachphilosophischen Untersuchungen Wilhelm von Humboldts schon²⁶

und nach den Forschungen von Edward Sapir und Lee Whorf, die zur „linguistischen Relativitätstheorie“ geführt haben²⁷, liegt die Annahme nahe, daß der Erwerb einer zweiten Sprache auch eine kulturrelativierende Wirkung besitzt, wenn der Fremdsprachenunterricht nicht zu stark bloß als sprachformale Verhaltenskonditionierung (im Sinne der Behavioristen) aufgefaßt wird²⁸.

Eine auf solche Weise angestrebte kulturrelativierende Einstellung müßte sich um so nachhaltiger einprägen, je früher sie bewußt schon in jener noch besonders bildsamen Phase des sekundären Spracherwerbs zum Ziel von Unterricht und Erziehung gemacht würde – zunächst nicht, indem man über sie redet, sondern indem man sie praktiziert: Kulturkundlicher Unterricht beginnt nicht mit dem Sprechen über kulturkundliche Sachverhalte, sondern mit dem Erleben solcher Sachverhalte – verkörpert durch Personen und Gegenstände, Bilder und Zeichen der fremden Kultur in der Umgebung des Kindes²⁹.

2.3.12.

Die Auswahl solcher „Kulturelemente“ bzw. Lerninhalte für den Kulturkundeunterricht müßte sich – entsprechend dem Leitziel einer Erziehung zum Interessenausgleich – an den spezifischen Bedürfnissen der jeweiligen Schüler und an denen der Zielkulturträger orientieren.

Zwar erfordert die Anknüpfung an die besonderen kulturellen Erscheinungsformen in der Umwelt und Zeit der jeweiligen Schüler (Prinzip der raum-zeitlichen Nähe, Aktualität und Zukunftsbedeutung) eine erhebliche Offenheit, Wahrnehmungsfähigkeit und Anpassungsbereitschaft des Lehrers. Doch können ihm dabei die folgenden vier Grundformen von Bedürfnissen behilflich sein:

1. Lebensbedürfnisse wie Atmen, Essen, Trinken, Sichbewegen, Schlafen, usw.;
2. Zuwendungs-, Kontakt-, Unterhaltungsbedürfnisse wie einander kennenlernen, miteinander leben, umgehen, spielen, feiern, Ausflüge machen usw.;
3. Orientierungs- und Erkundungsinteressen wie die Umwelt erforschen, Neugier und Abenteuerlust befriedigen, Zusammenhänge erkennen, auch mit Dingen umgehen, sich selber und anderen in bestimmten Situationen helfen können usw.;

4. Veränderungsbedürfnisse im Interesse der Selbstbehauptung, Selbstdarstellung, Durchsetzung von Wünschen z. B. in Konflikt- oder Notsituationen usw.³⁰.

Kulturelemente aus diesen vier Grundbedürfnisbereichen der jeweiligen Schüler könnten dann mit entsprechenden Elementen der Zielkultur konfrontiert werden. Bei geschicktem Arrangement würde oft schon allein eine derartige Konfrontation zum interkulturellen Vergleich herausfordern. Hierfür könnte zunächst die Muttersprache der Schüler als Kommunikationsmittel dienen, die im handelnden Umgang mit den Zielsprachlichen Bezugspersonen und Dingen immer stärker durch die Zielsprache ersetzt wird.

Sollte sich dabei der frühe Zweitspracherwerb für bestimmte Kinder infolge mangelnder Sprachreife oder -begabung als zu schwierig erweisen, kann er auf einen späteren Zeitpunkt verschoben werden oder überhaupt entfallen: Zwar ließe sich im letzteren Fall die Begegnung mit der fremden Kultur nur in der Muttersprache verbalisieren, aber auch so wäre dies ein Gewinn für jene Kinder wie für die Träger der Zielkultur, wenn zwischen beiden eine Beziehung besteht oder möglich erscheint, eine Klärung dieser Beziehung also für beide Seiten in Gegenwart und Zukunft von Interesse ist.

Die Fähigkeit zum Interessenausgleich setzt nämlich die Fähigkeit zu einer immer bewußteren Distanzierung von den unmittelbaren Umständen und dem Augenblick voraus: Nur so gewinnt der Mensch mit der Zeit jene relative Entscheidungsfreiheit, jenen begrenzten Handlungsspielraum, der Interessenausgleich ermöglicht. Hierbei kann eine fremde Kultur wichtige Distanzierungshilfen leisten, indem sie von vornherein einfach durch ihr Dasein und Sosein die eigene Kultur verfremdet, relativiert, in Frage stellt usw., also Bedürfnissituationen erzeugt, die zum Suchen nach Lösungen für solche Situationen herausfordern.

Freilich müßte dem Lehrer dabei immer bewußt bleiben, daß bestimmte, anthropologisch begründete bzw. kultur- und sprachbedingte Vorurteile unvermeidlich, weil notwendig sind – nicht bloß für den Aufbau eines ersten Weltbildes beim Kinde, sondern für *alle* Orientierungsversuche des Menschen in seiner Umwelt.

Als realistisches Lernziel erweist sich somit, der Einsicht in diesen Sachverhalt so nahe wie möglich zu kommen: Menschliches Wahrnehmen und Urteilen ist immer an bestimmte Vereinfachungen, Einseitigkeiten, Vorurteile etc. gebunden; zum Überleben befähigt es aber nur, wenn es rechtzeitig die berechtigten Lebens- und Selbstverwirklichungsinteressen anderer zu erkennen und zu berücksichtigen vermag.

2.3.13

All dies ist auch in der Muttersprache der Schüler erreichbar, aber noch wirksamer, weil vielfältiger verknüpfbar und vielfältiger nutzbar, wenn es darüber hinaus zu einer interkulturellen Kommunikation in der Zielsprache kommt.

Dennoch sollte ein Kind, dem die entsprechende Sprachbegabung fehlt, nie zum Erlernen einer Zweitsprache gezwungen werden: Die durch Mißerfolg und Unlust aufgestauten Aggressionen würden sich in noch einschüchternden, noch weniger veränderbaren Vorurteilen gegenüber der fremden Sprache und Kultur niederschlagen.

Insonderheit aber droht beim Übergang zum Fremdsprachenunterricht die Gefahr eines ausschließlich oder überwiegend an Sprachformen bzw. Sprachnormen orientierten Unterrichts: Sie ist auch in Lehrwerken vorhanden, die zwar auf dem Dialog aufbauen, aber ihn letztlich bloß als Mittel zum Einüben von Sprachformen bzw. Satzstrukturen benutzen – ohne hinreichende Berücksichtigung des Sprachinhaltsaspekts und der damit verbundenen Sprechintention.

Ohne sie aber ist einmal das erklärte Ziel eines solchen Unterrichts, die sichere Beherrschung der Zielsprachlichen Redemittel, in Frage zu stellen, weil weithin eine ausreichende persönliche Sprech- und damit Lernmotivation fehlt. Zum andern besteht die Hauptgefahr eines derartigen Unterrichts darin, daß er über Jahre hinweg ein unkritisches Sprachverhalten trainiert, das zu jedweder Art von Indoktrination verwendet werden kann, eben weil die Sprachinhalte überwiegend als Mittel zum Zweck des Fremdsprachenerwerbs dienen, nicht als dessen eigentliches Ziel³¹.

Wenn da nun „kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel“ gefordert wird, so sollte dies auch und zunächst von der „Kulturkunde“ in dem oben dargestellten Sinn begründet werden – nicht bloß,

weil Sprache und sprachliches Verhalten nur einen (wenngleich sicher besonders wichtigen) Teil kultureller Verhaltensweisen darstellt, sondern vor allem, weil jenes Lernziel ohne Hilfe sprachinhaltsgebundener, und d. h. kulturkundlicher Motivationen bzw. Informationen und ohne Hilfe der „kognitiven Funktion“ der Sprache als Steuermittel des Denkens und Handelns gar nicht angestrebt werden kann.

Kommunikative Kompetenz bedeutet – in Piephos Formulierung – nicht

„das Erreichen bestimmter Normen, sondern die Fähigkeit, sich ohne Ängste und Komplexe mit sprachlichen Mitteln, die man durchschaut und in ihren Wirkungen abschätzen gelernt hat, zu verständigen und kommunikative Absichten auch dann zu durchschauen, wenn sie in einem Code ausgesprochen werden, den man selbst nicht beherrscht und der nur partiell im eigenen Idiolekt vorhanden ist“. (1974, S. 10)

Solch Durchschauvermögen und solche Redemittelnutzung sind aber ohne die Berücksichtigung auch der außersprachlichen Kommunikationsmittel nicht möglich – ganz besonders am Anfang des Fremdsprachenunterrichts, wenn mit diesen Mitteln der Einstieg in die neue Sprache erleichtert werden kann³².

Zu Recht hat Piepho schon 1974 die Bedeutung des inhaltlichen Aspekts der Sprache für die Entwicklung einer Redeabsicht herausgearbeitet und in Vorschläge für die Unterrichtspraxis umzusetzen versucht. Dabei berücksichtigte er damals noch nicht die „immanente landeskundliche Komponente aller Sprachtätigkeit“, die er 1977 „Leitprinzip in Studium und Unterricht“ nennt³³.

Doch auch jetzt wird die grundlegende Funktion nicht genügend deutlich, die eine Kulturkunde, wie sie oben beschrieben wurde, für die Leitzielsetzung im Fremdsprachenunterricht hat, wenn er schreibt³⁴:

„Wir fordern heute, daß der Schüler zunächst aus seiner eignen Erfahrungswelt und in ihr die Zielsprache anwenden lernen soll. Erst in der erweiterten Anwendung der Zielsprache soll er sich in Begegnungen in die Zielkultur versetzen können. Diese Erweiterungen und Anwendungen können dem Erwerb eines sprachlichen Registers im eigenen Kontext gleich auf dem Fuße folgen und sehr schön deutlich machen, wie in der Übertragung einer Sprachtätigkeit in ein Zielland andere und neue Konventionen wirksam werden.“

Die Zielkultur hat nicht „erst in der erweiterten Anwendung der Zielsprache“ eine Funktion für den Fremdsprachenunterricht,

sondern schon bei der Auswahl und Bereitstellung jener realen oder simulierten Erfahrungsumwelt, in der die Begegnung mit der Zielkultur und -sprache stattfinden soll. Liefert diese Umwelt dem Schüler die Redeanlässe und -inhalte, die er für die Entwicklung einer eigenen Sprechintention und -tätigkeit in der Zielsprache benötigt, könnte ihn die Erfahrung von Mißverständnissen zur Einsicht in die Notwendigkeit der formalen Redemittel wie Phonologie, Lexis, Grammatik und Syntax bringen und den Wunsch nach Erlernung dieser Redemittel aufkommen lassen.

Hier läge zugleich der Ansatz für einen Unterricht, der nun nicht bloß Sprachformen drillt, sondern auch über die mit solchen Mitteln zum Ausdruck gebrachten Absichten nachdenken und reden läßt, der auch die kognitive Sprachfunktion berücksichtigt – entsprechend dem jeweiligen kognitiven Entwicklungsstand der Kinder.

Nur muß dem Lehrer bei all dem bewußt bleiben, daß der Wunsch, Sprachformen zu üben und über ihre Funktion nachzudenken, um so mehr nachlassen wird, je weiter sich der Unterricht von den Kommunikations- bzw. Informationsbedürfnissen des Schülers entfernt, je mehr sich also die Sprachformen gegenüber den Sprachinhalten und den damit verbundenen Denk- und Sprechintentionen verselbständigen.

3. Folgende Ergebnisse der vorstehenden Überlegungen könnten für eine Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts wichtig werden:

3.1

Ein didaktisches Konzept für den Fremdsprachenunterricht kann heute sinnvoll nur im Zusammenhang mit einem didaktischen Konzept für die „Kulturkunde“ in dem oben dargelegten Verständnis entwickelt werden.

3.2

Der wesentliche Vorzug eines solchen Konzepts läge in der Formulierung eines umfassenden übergeordneten Leitziels,

3.2.1

- das sich nicht aus mehr oder weniger durchsichtigen spekulativen Interessen philosophischer, religiöser, macht- oder wirtschaftspolitischer Art herleitet, sondern aus der Bedürfnisnatur des Menschen als eines sozialen Wesens unter den Bedingungen von Raum und Zeit;

3.2.2

- das den Zusammenhang zwischen der Bedürfnisnatur des Menschen und der Eigenart seines Lernens und seiner Urteilsbildung berücksichtigt, erfahrbar und zunehmend durchschaubar macht;

3.2.3

- das den Zusammenhang zwischen vor- bzw. außersprachlichen affektiven Erziehungs- und sprachgebundenen kognitiven Lehr- bzw. Lernzielen von vornherein berücksichtigt und so die Einseitigkeit rein verbalen Erziehens, Lehrens und Lernens vermeidet;

3.2.4

- das den unauflöslichen, sich wechselseitig bedingenden Zusammenhang zwischen Sache und Sprache, zwischen sprachinhaltlichen und sprachformalen Zielen, Inhalten, Medien und Methoden beachtet und so auch die Nutzung fachspezifischer Arbeitsweisen für den Fremdsprachenunterricht ermöglicht;

3.2.5

- das den Zusammenhang zwischen individuellen und überindividuellen Bedürfnissen der eigenen und fremden Lebensinteressen, zwischen speziellen Schülerinteressen in einer bestimmten Umwelt zu einer bestimmten Zeit und allgemeinen Sachansprüchen der eigenen und fremden Kultur situationsgerecht-ausgewogen berücksichtigt (Prinzip der Relevanz von Interessen bzw. Lehr- und Lerninhalten etc. nach physischem und kognitivem Entwicklungsstand, raum-zeitlicher Nähe, Vergangenheits- und Zukunftsbedeutung);

3.2.6

- das den kontrastiven – je nach den Umständen bzw. Bedürfnissen –, sowohl Identifikation wie Distanzierung ermöglichenden Vergleich als wichtigstes Mittel einer Erziehung zu emanzipierendem, kritisch-anpassungsbereitem wie selbstkritisch-engagiertem, kulturrelativierendem Denken und Handeln nutzt;

3.2.7

- das dabei – je nach den Umständen bzw. Bedürfnissen – vor allem auch das selbständig-entdeckende Lernen möglichst in Partner- oder Kleingruppenarbeit anstrebt;

3.2.8

- das „kommunikative Kompetenz“ im Sinne nichtverbaler und verbaler „interkultureller Kommunikationsfähigkeit“³⁵

Anmerkungen

- ¹ Vgl. z. B. WEBER 1976, Erdmenger/Istel 1973.
- ² Vgl. z. B. SCHÄFER 1978, S. 15 und das Lehrwerk KOMM BITTE, das erst im 3./4. Schuljahr in dem stets wiederkehrenden Lektionsabschnitt „etwas über Deutschland erfahren“ einige konkrete landes- und kulturkundliche Informationen vorsieht. Zum Fehlen „kulturgeografischer Daten und kulturrelativer Perspektiven“ in diesem Unterrichtswerk für die Primarstufe vgl. ENGEL u. a., 1977, S. 287 f.
- ³ Vgl. die Definition der UNESCO, nach der „die Kultur die Strukturen, Ausdrucksformen und Bedingungen des Lebens einer Gesellschaft umfaßt und die verschiedenen Arten, mit denen sich das Individuum in einer Gesellschaft zum Ausdruck bringt und erfüllt“³⁶. Zit. bei Westerhoff, S. 3.
- ⁴ BRIESEMEISTER, Landeskunde-Kulturkunde-Auslandskunde. Historischer Rückblick und terminologische Übersicht. In: WEBER 1976, S. 158 – 182, weist nach, daß der Kulturbegriff und seine Namensvarianten in dem von ihm untersuchten Zeitabschnitt immer so verstanden wurde, wie das den jeweils vorherrschenden Interessen der Zeit entsprach.
- ⁵ Vgl. z. B. LADO (in: WEBER 1976, S. 57 f.): „Kultur, wie wir sie hier verstehen, ist synonym mit ‚Lebensweise eines Volkes‘.“ – „Ich gehe mit anderen davon aus, daß Kulturen strukturierte Systeme vorgeformten Verhaltens sind.“ oder HALL: „Kultur ist Kommunikation.“ und Gumperz, der „den Begriff der Interaktion als übergreifenden Bezugsrahmen in den Vordergrund stellt“ (GÖHRING, Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit, in: WEBER 1976, S. 183). Und schließlich WESTERHOFF (S. 2): „In unserem Fachbereich (der Landeskunde) möchten wir den Kulturbegriff erweitert sehen. Er muß auch das einschließen, was im Deutschen – mitunter mit einer gewissen Geringschätzung – Zivilisation genannt wird: Gesellschaft, Politik, Wirtschaft und Technik. Dazu ... die Kultur des gesellschaftlichen Umgangs, deren Regeln und Gewohnheiten den Alltag bestimmen.“
- ⁶ Vgl. dazu besonders EIBL-EIBESFELDT, S. 73.
- ⁷ Vgl. Picht, S. 4.
- ⁸ Vgl. z. B. VESTER, S. 56 ff.
- ⁹ PICTH, S. 4.
- ¹⁰ Zu dieser doppelten, dialogischen und kognitiven Funktion der Sprache als Kommunikationsmittel wie als „Denk- und Handlungshilfe“ vgl. ZIEGESAAR, S. 65 – 76.
- ¹¹ Sie nennt LEACH in WEBER, S. 145 ff., „nicht-lineare Kommunikationscodes“.
- ¹² Vgl. LEACH, a. a. O., und GOTTWALD in WEBER, S. 194.
- ¹³ Vgl. PICTH, S. 4 ff. Hier gilt es, vor allem folgendes festzuhalten: Zwar ist auch dem Menschen das Streben nach Dominanz, d. h. nach hierarchisch geordneter Rangabfolge, und Territorialität, d. h. nach individueller, klein- oder großgruppenspezifischer Distanz, wahrscheinlich angeboren (vgl. z. B. EIBL-EIBESFELDT, S. 94 f., 263 ff.). Diese Verhaltensmuster haben sich schon im Tierreich durch natürliche Auslese im Laufe der Evolution herausgebildet, um dem Kampf ums Überleben besonders unter Artgenossen auf begrenztem Lebensraum seinen tödlichen Charakter zu

als Mittel einer Erziehung zum Interessenausgleich, und d. h. zum Frieden versteht.

nehmen: Der Kampf um die Rang- oder Sozialordnung bzw. Raum- oder Territorialordnung ersetzt den Kampf auf Leben und Tod, weil sich das nach dem Ökonomieprinzip, d. h. Überleben bei geringstmöglichem Energieaufwand, als effektiver erwies.

Wahrscheinlich ist daher dem Menschen auch eine Verhaltensdisposition zu Führung und Unterordnung, d. h. eine Bereitschaft zu undemokratisch-hierarchischen Lösungen seiner Lebensfragen, zu Opfermut und Altruismus angeboren – freilich nicht um höherer moralischer Motive, sondern um jenes Überlebensprinzips bei möglichst geringem Energieaufwand willen.

Doch liegt die besondere Gefahr in der bereits erwähnten systematischen Ausnutzung solcher Verhaltensdispositionen durch die spezifisch menschliche Lernfähigkeit und in der dadurch bewirkten, heute besonders feststellbaren Veränderung unserer soziokulturellen Lebensumstände. So waren z. B. in den sozialen Kleinverbänden, in denen unsere Vorfahren lebten, persönliche Anerkennung und individuelle Beachtung auch für den noch hinreichend erfahrbaren, der sich dem anerkannt besten Gruppenführer willig unterordnete. In der heutigen anonymen Massengesellschaft ist dies weithin nicht mehr der Fall. Die daraus entstehenden Störungen im menschlichen Selbstbewußtsein und Selbstverständnis können sich als psychische und physische Krankheiten äußern. Sie werden oft erst dann bewußt wahrgenommen. Aber selbst bei bewußter Wahrnehmung solcher Störungen bleiben ihre Ursachen zumeist im Dunkeln. So können sie im menschlichen Unterbewußtsein eine gefährliche, weil unkontrollierte Stoßkraft entwickeln.

¹⁴ Vgl. PICTH, S. 7, 9, 11.

¹⁵ PICTH, S. 7.

¹⁶ PICTH, S. 10.

¹⁷ PICTH, S. 11; vgl. auch GOTTWALD in WEBER, S. 197.

¹⁸ Sohdi und Bergius zitiert bei KOCH-HILLEBRECHT, S. 18.

¹⁹ Vgl. PICTH, S. 8 f.

²⁰ Vgl. LAMENDELLA, S. 155 – 196, und MORNHINWEG, S. 4 ff.

²¹ Denn diese Form des Spracherwerbs erfolgt „über die kommunikative Systemhierarchie des Gehirns und wird hauptsächlich von den tieferen Schichten gelenkt, welche die *noch sehr unreife und deshalb anpaßbare* neokortikale Schicht mit einbezieht“: MORNHINWEG, S. 4.

²² MORNHINWEG, S. 5.

²³ MORNHINWEG, S. 5.

²⁴ TOLL, S. 17, zu den Schulversuchen von LAMBERT und TUCKER in Montréal.

²⁵ Zur Kritik an TOLL, LAMBERT und TUCKER vgl. ONNEN 1978, S. 33 ff., HEUMANN 1977, S. 9 ff.

²⁶ „Ihre – d. h. der Sprachen – Verschiedenheit ist nicht eine von Schällen und Zeichen, sondern eine Verschiedenheit der Weltansichten.“ zit. bei GOTTWALD in: WEBER, S. 197.

²⁷ Ihr zufolge gelangen die Benutzer unterschiedlicher Sprachen auch „zu irgendwie verschiedenen Ansichten von der Welt“: zit. bei GOTTWALD a. a. O.

²⁸ Dies würde nämlich bloß die Übertragung und Verstärkung undifferenzierter muttersprachlicher Denk- und Verhaltensweisen zur Folge haben, woraus sich die Forderung nach einem Fremdsprachenunterricht ergibt, der die Zweitsprache kontrastiv zur Erstsprache erlernen läßt und nicht bloß die „dialogische Funktion“ der Sprache berücksichtigt, sondern von Anfang an zugleich ihre kognitive Funktion als „Denk- und Handlungshilfe“: vgl. ZIEGESHAAR, S. 65 – 74.

²⁹ Vgl. die Forderung nach einer „ersatznatürlichen Umwelt“ bei MORNHINWEG, S. 8.

³⁰ Zu weiteren didaktisch-methodischen Hilfen vgl. BALHORN, H.: Projektorientierter Deutschunterricht in der Primarstufe. In Diskussion Deutsch 24/1975, S. 313 – 323.

³¹ So stellt das „Mannheimer Gutachten“ 1977 (ENGEL, U., u. a., S. 276) zum Lehrwerk VORWÄRTS beispielsweise fest: „Das Lehrwerk ist explizit darum bemüht, eine kulturrelativierende Perspektive zu schaffen: durchweg wird der Schüler dazu angehalten, die Verhältnisse im eigenen Land mit den deutschen Verhältnissen zu vergleichen.“

Doch wie kann ein solcher Vergleich gelingen, wenn schon die Vergleichsbasis nicht stimmt? D. h. wenn etwa „das sich aus den spezifischen Lebensformen der gezeigten gutsituierten Modellfamilien . . . ergebende Deutschlandbild . . . recht idyllisch“ ist, wenn „erst im dritten Band . . . versucht wird, die gezeigten Lebensweisen und Anspruchshaltungen zu relativieren“ und „selbst die elementarsten politischen Sachverhalte wie die Teilung Deutschlands“ „völlig ausgeklammert bleiben“, wie es im „Mannheimer Gutachten“ selbst heißt (S. 275)?

Die Ursache hierfür aber ist, daß das Lehrwerk nirgendwo seine Themen bzw. Stoffauswahl konkret begründet und entsprechende Feinlernziele dazu nennt: Es finden sich bloß allgemeine Absichtserklärungen (z. B. in der Einführung des Lehrerhandbuchs zu Stufe 1A, S. 5: Dem Schüler sollen „Einsichten in das Leben und Brauchtum deutschsprachiger Länder“ vermittelt werden, um so die Schulung in den vier Fertigkeiten Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben „in Verbindung mit der Entwicklung eines kritischen Bewußtseins beim Lernenden gegenüber der Lebensart in anderen Ländern . . . zu einer Vertiefung der Allgemeinbildung“ beitragen zu lassen.) oder allgemeine Aufforderungen (z. B. in der Einführung des Lehrerhandbuchs zu Stufe 2A, S. 8: „Diese Vergleiche zwischen einer speziellen Familie und der eigenen sollten möglichst genau durchgeführt werden, da sie eventuellen Allgemeinurteilen über Deutschland entgegenwirken sollen.“), die weder didaktisch (s. o.) noch methodisch hilfreich sind, weil nirgendwo wirklich konkretisiert wird, wie ein solcher Vergleich denn nun „möglichst genau“ durchgeführt werden könnte. Dieser Mangel wird auch im Mannheimer Gutachten festgehalten (vgl. S. 260, 263, 274), nicht dagegen die entscheidende Ursache dafür: Das Lehrwerk VORWÄRTS kann „die Forderung, Kulturkunde in den Sprachunterricht voll zu integrieren“ (Verlagsprospekt 1976, S. 14) nicht erfüllen, weil auch hier die sprachformalen Unterrichtsziele die Lehrbuchgestaltung zu einseitig bestimmen.

³² Vgl. SCHÄFER 1978, S. 13–16.

³³ PIEPHO 1977, S. 1, 6.

³⁴ PIEPHO 1977, S. 7.

³⁵ Vgl. GÖHRING in WEBER, S. 183–193.

Literaturverzeichnis

ALEXANDER, I. G.: Landes- und Weltkunde, in: Ziel-sprache Englisch 2/1972.

BARRERA-VIDAL: Thesen zur curricularen Reform des Fremdsprachenunterrichts am Beispiel des Französischen, in: Die neueren Sprachen, 2/1975.

BUTZMANN, W.: Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht, Quelle & Meyer, Heidelberg 1973.

BUTZMANN, W.: Naturmethode einmal anders. Über Grundfragen des Fremdspracherwerbs. In: Zielsprache Deutsch, 3/1977.

BUTZMANN, W.: Imitation und Kognition im Fremdsprachenunterricht. In: DFU, 3/1977.

CHRIST, H.: Landeskunde im Französischunterricht, in DFU, 34/1977.

DAWKINS, R.: Das egoistische Gen, Julius Springer Verlag, Berlin 1978.

DIETRICH, I.: Kommunikation und Mitbestimmung im Fremdsprachenunterricht, Scriptor, Kronberg/Ts. 1974.

EIBEL-EIBESFELDT, J.: Der vorprogrammierte Mensch, München 1976.

ENGEL, U., u. a.: Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache, Groos, Heidelberg 1977.

ERDMENGER, M. / ISTELE, H. W.: Didaktik der Landeskunde, München 1973.

FREUDENSTEIN, R. / GUTSCHOW, H.: Fremdsprachen Lehren u. Erlernen, Piper, München 1974.

FLEMING, G.: Pitfalls and Dangers in Civilisation Teaching. In: Praxis 1/1969.

FUNKE, H. G.: Grundfragen der Methodik des Deutsch-

unterrichts und ihre praktischen Verfahren. Ergebnisse der 4. Internationalen Deutschlehrertagung in Kiel 5.–9. August 1974, Hueber, München 1975.

HAMBACH, E.: Literatur und Landeskunde: Gegensatz oder Ergänzung. In: Der fremdsprachliche Unterricht 2/1977.

HARTIG, P.: Zur Aufwertung der Kultur- und Landeskunde, in: DFU 34/1975.

HASLINGER, A. (Hg.): Deutsch heute, Linguistik–Literatur–Landeskunde, München 1973.

HERMES, L.: Möglichkeiten eines gegenwartsorientierten Landeskundeunterrichts, in DFU 34/1974.

HEUMANN, K.: Wissenschaftliche Forschung und Schulstruktur. Bislang unveröffentlichtes Manuskript, Quito 1978.

HOFSTÄTTER, P. R.: Gruppendynamik, Kritik der Massenpsychologie, Hamburg 1957.

HOFSTÄTTER, P. R.: Probleme des deutschen Selbstbildes. In: Steffen, H. (Hg.): Die Gesellschaft in der Bundesrepublik. Analysen I, Göttingen 1970.

HÜLLEN, W.: Sprachwissenschaft und Landeskunde, in: Praxis 3/1969.

JOCHENS, B.: Zur Rolle der Imitation im Erstspracherwerb. In: DFU 3/1977.

KLEMP, H.: Didaktische Anmerkungen zur Information über die deutschsprachigen Länder als Teilaufgabe des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: Der deutsche Lehrer im Ausland, Hueber, München, Sonderheft, November 1971.

KELLER, G.: Grundlegung der kulturkundlichen Didaktik durch ein sozialpsychologisches Modell der Völkerverständigung, in: Die neueren Sprachen, 12/1968.

- KELLER, G.: Erkenntnisse der Sozialpsychologie als Grundlage der kulturkundlichen Didaktik, in: Praxis 3/1969.
- KELLER, G.: Die Funktion von Stereotypen beim Erkenntnisprozeß im kulturkundlichen Unterricht. In: Die neueren Sprachen, Diesterweg, Frankfurt, 4/1969.
- KOCH-HILLEBRECHT, M.: Das Deutschenbild, Gegenwart, Geschichte, Psychologie, Beck, München 1977.
- KÖHRING-SCHWERTFEGGER: Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. In: Linguistik und Didaktik, Bayerischer Schulbuchverlag, München 1/1976.
- LADO, R.: Moderner Sprachunterricht, Hueber, München 1974.
- LAITENBERGER-WEGENER, H.: Kognition und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht. In: Die neueren Sprachen, 5/1976.
- LAMENDELLA, J.: General Principles of Neurofunctional Organization and their Manifestation in Primary and Nonprimary Language Acquisition. In: Language Learning, vol. 27, Nr. 1, June 1977.
- LANGER/SCHURIG: Politik im Fremdsprachenunterricht. In: Praxis 1/1972.
- LEBEDUR, R.: Imitation und Kognition in der Strukturarbeit des englischen Anfangsunterrichts. In: DFU 3/1977.
- LENNEBERG, E.: Biologische Grundlagen der Sprache, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1972.
- MAAS, U.: Kann man Sprache lehren. Für einen anderen Sprachunterricht, Syndikat, Frankfurt a. M. 1976.
- MANZ, W.: Das Stereotyp. Zur Operationalisierung eines sozialwissenschaftlichen Begriffs, Meisenheim 1968.
- MARTENS, K. / GIESE, H.: Zur Bedeutung des Schriftsprachenerwerbs für die Entwicklung der Erkenntnisfähigkeit des Kindes. In: Linguistische Berichte 2/1977.
- MIHM, E.: Die Krise der neu sprachlichen Didaktik, Hirschgraben, Frankfurt 1972.
- MORNHINWEG, G.: Die deutsche Sprache an den deutschen Schulen in Chile. Sprachunterricht u. Spracherwerb. Unveröffentlichtes Manuskript (von einem am 1. 4. 78 in Osorno gehaltenen Referat vor der Schulleiterkonferenz der Deutschen Schule in Chile) 1978.
- MÜLLER, R. M.: Was ist Situational Teaching? In: Praxis 3/1971.
- NOLL: Erweiterung der Kritikfähigkeit gegenüber Völkerurteilen, in: Praxis, Lensing, Dortmund 2/1973.
- ONNEN, E.: Interdependenz von Schulzielen und Aufnahmeverfahren, in: DdLia 9/1975.
- ONNEN, E.: Cui bono? Zu einem Aufsatz von C. Toll in Heft 2/77 der Zeitschrift „Zielsprache Deutsch“. In: ZD 1/1978.
- PIEPHO, H. E.: Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht, Frankonia Dornburg, Frickenhofen 1974.
- PIEPHO, H. E.: Landeskundliche Baukästen für den Fremdsprachenunterricht. Unveröffentlichtes Manuskript, Göttingen 1977.
- PICHT, R. (Hg.): Materialien zur Landeskunde. Deutscher Akademischer Austauschdienst. Nr. 1/2, April 1978.
- RUPPERT, K.: Lernzielkatalog der mit räumlicher Planung befaßten Disziplinen, in: Der Erdkundeunterricht, Sonderheft 1, Stuttgart 1971.
- SCHÄFER, H. W.: Die Sprechhaltung als Grundlage didaktischer Entwürfe für den Fremdsprachenunterricht. In: Zielsprache Deutsch 1/1978.
- SCHÄPERS, R. R.: Das Dilemma der Landeskunde oder der Unfug mit dem Mercedes, in: Zielsprache Deutsch, 2/1972.
- SKINNER, B. F.: Verbal Behavior, New York 1957.
- SIEGLER, W. (Hg.): Die Kultur der deutschsprachigen Länder im Unterricht, Hueber, München 1972.
- TOLL, C.: Frühe Zweisprachigkeit im Unterricht und die deutschen Auslandsschulen, in: Zielsprache Deutsch 2/1977.
- VESTER, F.: Denken, Lernen, Vergessen, Gütersloh 1976.
- WEBER, H.: Landeskunde im Fremdsprachenunterricht, Kultur und Kommunikation als didaktisches Konzept, Kösel, München 1976.
- WEINERT, F. E.: Entwicklungsgemäßer Unterricht. Probleme der Anpassung des Unterrichts an den kognitiven Entwicklungsstand der Schüler. In: Unterrichtswissenschaft 1/1977.
- WESTERHOFF, J.: Landeskunde im fremdsprachlichen Unterricht. Unveröffentlichtes Manuskript, Köln o. J.
- WICKLER, W. / SEIBT, U.: Das Prinzip Eigennutz. Ursachen und Konsequenzen sozialen Verhaltens, Hoffmann und Campe, Hamburg 1977.
- VIELAU, A.: Der Handlungsaspekt beim Bedeutungslernen. Grundprobleme kognitiver Wortschatzübungen. In: DFU 3/1977.
- ZIEGESAAR, D. V.: Die kognitive Sprachfunktion im Fremdsprachenunterricht. In: Linguistische Berichte 41, 1976.

Robert PICHT

Didaktische Stichworte zum Deutschlandbild

1. Politische Aktualität des Themas

Seit der Terrorismuskrise des Herbstes 1977 und der teilweise tendenziös anti-deutschen Berichterstattung der Massenmedien in einigen Ländern ist das Deutschlandbild im Ausland wieder zum Gegenstand besorgter Diskussionen im In- und Ausland geworden. Während man vor allem

in Frankreich, Italien, Schweden und Griechenland die Tragfähigkeit der westdeutschen Demokratie in Frage stellte und die Reizthemen des Neonazismus, des Radikalenerlasses, der Terroristenbekämpfung und der wirtschaftlichen Übermacht miteinander verknüpfte¹, wurde, ausgelöst

durch eine deutsch-französische Presse-kampagne, das Deutschlandbild zum innenpolitischen Thema in der Bundesrepublik: die verunsicherte deutsche Öffentlichkeit fühlte sich verkannt. Mit dem Schock angesichts des plötzlichen Entzugs eines nach dem Kriege mühsam wieder erworbenen Vertrauens und der Irritation gegenüber Kritik war zugleich die Frage nach der Berechtigung einer nicht mehr auf werbende Selbstdarstellung, sondern auf pluralistische und damit problemorientierte Information abgestellten Auswärtigen Kulturpolitik² verbunden: zwar galten die kritischen Literaten auch weiterhin als die besten Botschafter der Bundesrepublik, die Frage nach der richtigen Art der Information im Ausland wurde aber zum innenpolitischen Thema. Mit dem Mythos vom „häßlichen Deutschen“ wurde die Tätigkeit von Goethedozenten, DAAD-Lektoren, Auslandslehrern und Kulturreferenten endlich als wichtig, aber auch als problematisch empfunden. Zudem wurden innenpolitisch motivierte Empfindlichkeiten auf die Auswärtige Kulturpolitik projiziert.

So unangemessen die deutsche Überreaktion auf einzelne Zeitungsartikel und die Systemkritik an der Bundesrepublik Deutschland war, die vor allem in der Argumentation linker Gruppierungen eine Rolle spielt, so naiv ist auch die Nutzung der bei Meinungsforschungsinstituten in Auftrag gegebenen Umfragen im westlichen Ausland³. Aus der bloßen Aufzählung überwiegend positiver Einzelergebnisse wird der Schluß gezogen, die Bundesrepublik Deutschland sei in Wahrheit überaus bekannt und beliebt, die Wiedervereinigung erwünscht und die DDR im Abseits, ohne daß nach dem Einfluß der Befragten für die öffentliche Meinung der jeweiligen Länder – statistische Repräsentativität bedeutet gerade in der Beziehung zum Ausland keineswegs politisches Gewicht – oder den sozialen und thematischen Korrelationen zu den erhobenen Aussagen gefragt würde.

Hysterische Überbewertung und selbstzufriedene Unterbewertung der kritischen Meinungsmacher entspringen dem gleichen Unverständnis für die komplizierten Mechanismen der Meinungsbildung in den internationalen Beziehungen. Die Frage nach dem Deutschlandbild sollte sich nicht an den Schwarz-Weiß-Schemata der Meinungsforscher, sondern an den Bedürfnissen einer angemessenen internationalen

Kommunikation und Zusammenarbeit orientieren.

2. Kulturpolitische Relevanz des Themas

Für den in Lehre und Programmarbeit tätigen Praktiker der Auswärtigen Kulturpolitik stellt sich die Frage nach dem Deutschlandbild nicht nur im Pendel von Krise und Euphorie, wenn er auch in seinen Arbeitsmöglichkeiten unmittelbar durch aktualitätsbezogene Sensationslust oder Ängstlichkeit berührt wird.

Wie die Diskussion um die Zukunft des Deutschunterrichts und die Aufgabenbereiche der Kulturinstitute zeigt, bedeutet für ihn Deutschlandbild zunächst das Vorhandensein oder Fehlen von Motivation und Interesse für die Beschäftigung mit der Bundesrepublik Deutschland, und mit gewissen Themenfeldern. Das in einem bestimmten Land, bei einer bestimmten Zielgruppe vorhandene Deutschlandbild setzt Rahmenbedingungen seiner Aktionsmöglichkeit. Jenseits aller Besorgnisse um eine positive oder negative Einstellung zur Bundesrepublik Deutschland, vor jeglichem anempfohlenen oder selbstgesetzten kulturpolitischen oder politischen Auftrag, ist die Analyse des Deutschlandbildes deshalb eine wichtige Voraussetzung zum Verständnis der eigenen Situation und der Erwartungen, die explizit oder meistens implizit auf die eigene Tätigkeit in Lehre und Kulturprogramm gerichtet sind. Bewußt oder unbewußt schafft das Deutschlandbild die Rezeptionsbedingungen aller kulturpolitischen Wirksamkeit.

3. Was ist das Bild eines anderen Landes?

Die Deutschlandsbilddiskussion der letzten Monate hat wieder gezeigt, daß bei der Beschäftigung mit diesem Thema und insbesondere bei der aufgeschreckten Reaktion auf Äußerungen zum eigenen Land Vorstellungen und Begriffe durcheinandergehen und zusätzliche Verwirrungen erzeugen: Vorurteil, Stereotyp, Deutschfeindlichkeit, Sympathie, Information, Kritik werden oft undifferenziert und ohne Kenntnis der sozialwissenschaftlichen Zusammenhänge verwendet, auf die sie sich beziehen. Es ist deshalb für die politische Beurteilung wie die kulturpolitische und didaktische Praxis unerläßlich, sich deutlich zu machen, aus welchen Elementen sich das Bild eines anderen Landes zusammensetzt und wie es entsteht.

3.1 Vorurteil

Wie der Begriff sagt, ist ein Vorurteil ein Urteil, das die Einstellung zu einem Gegenstand schon vor intensiver Beschäftigung mit ihm prägt. Das Urteil steht also vor der Erkenntnis: die Einordnung der Phänomene in gut und böse, gefährlich und ungefährlich, angenehm und unangenehm dient der Orientierung und Auswahl auf dem Weg durch die verwirrende und bedrohliche Fülle der Erscheinungen. Dieser beim Menschen (und Tier) tief verwurzelte und meist unbewußte Drang, alles mit positiven oder negativen Urteilen unterschiedlicher Intensität zu belegen, schafft eine enge Verbindung von Subjekt und Objekt; so scheinbar objektiv Urteile auch formuliert sein mögen, ist in ihnen doch immer die vitale Frage enthalten: „Was ist gut, was ist schlecht für mich?“ Situation und Bedürfnisse des Urteilenden sind untrennbar mit der Aussage über das Beurteilte verbunden. Dieses für die Orientierung in der Welt grundlegende und deshalb auch in seiner Grundstruktur unerschütterliche Muster menschlichen Verhaltens wird nicht nur auf Einzelobjekte angewandt, es bezieht sich vielmehr meist auf ganze Gruppen, denen verallgemeinernd von vornherein bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden. Wie die Vorurteilsforschung gezeigt hat, ist dabei das Urteil über die andere Gruppe eng mit dem Urteil über die eigene Gruppe verschränkt: Selbstbild und Fremdbild ergänzen sich, um im Ausgleich einen für den Urteilenden erwünschten Zustand zu erhalten, wenn dieser bedroht ist, durch Kompensation wieder herzustellen⁴. Aus dieser Notwendigkeit der Selbstbestätigung und Selbsterhaltung folgt das ebenfalls psychologisch tief verwurzelte Bedürfnis, sich seiner eigenen Identität durch die Abgrenzung von anderen Gruppen zu vergewissern und direkt oder indirekt einen für das eigene Selbstgefühl positiven Zustand herzustellen. Dieses Bedürfnis wird dann virulent, wenn es mit realen Konflikten zwischen den betroffenen Gruppen verbunden ist; wie stark es ist, zeigt sich daran, daß die Abgrenzung spielerisch auch dann vollzogen wird, wenn kein tatsächlicher Konflikt vorliegt⁵.

Diese allgemeinen Gesetzmäßigkeiten der Gruppendynamik werden auch auf die Beziehungen zwischen Nationen übertragen. Die Bestätigung der eigenen Position durch

Sympathie oder Antipathie gegenüber anderen schafft eine sozialpsychologisch motivierte Geographie von Freund- und Feindbeziehungen, die nicht nur historischen und politischen Motiven, sondern vor allem gruppendynamischen Abgrenzungsmechanismen gehorcht⁶.

Die Eigenschaftslisten, auf denen die demoskopischen Umfrageergebnisse zum Deutschlandbild beruhen, sind aus dieser, auf globale Urteile bezogenen Vorurteilsdefinition abgeleitet. Sie versuchen, durch statistische Messung zu untersuchen, wie sympathisch/unsympathisch Völker einander sind. Gekreuzte Eigenschaftstabellen zum Bild des fremden, beziehungsweise eigenen Volkes versuchen, die kompensatorischen Ausgleichsmechanismen zu erfassen, mit denen das eigene Selbstgefühl auch dort wieder hergestellt wird, wo man sich selbst Fehler zuschreiben muß oder Überlegenheit beim anderen vermutet. Ein typisches Beispiel hierfür bieten die Ergebnisse der Spiegelumfrage zum französischen Deutschlandbild (DER SPIEGEL 48/77, S. 146).

Zwei Gesichtspunkte sind bei der Beurteilung derartiger Ergebnisse wesentlich:

1. Die Art der Befragung strukturiert die Form des Urteils, das sie zu ermitteln versucht, selbst vor. Sie setzt die Verallgemeinerung von Eigenschaften auf ganze Nationen als gegeben voraus, die dann als Vorurteil festgestellt wird, bleibt also selbst in der gruppendynamischen Denkstruktur befangen, die aufzuklären das Ziel der Meinungsforschung ist.
2. Von ihrer logischen Struktur als Verallgemeinerung her ist eine positive Aussage wie „Die Deutschen sind sympathisch, fleißig, kultiviert“ in nichts von der negativen Aussage „Die Deutschen sind schwerfällig, anmaßend, intolerant, humorlos, kalt“ unterschieden. Es gehört selbst in den Bereich der Gruppendynamik, daß im allgemeinen nur negative Aussagen über das eigene Land als Vorurteile, positive aber als Ausdruck eines hohen Informationsstandes aufgefaßt werden.

3.2 Stereotyp

Nun ist schon die Einstellung zu anderen Ländern aber nicht nur durch leerformelhafte Adjektive bestimmt, in denen die

demoskopisch erfaßte Sympathie oder Antipathie zum Ausdruck kommt. Die Vorstellungen, die mit bestimmten Ländern verbunden sind, bestehen vielmehr aus Bildern und Themen, die als Assoziationen auftauchen, sobald das betreffende Land erwähnt wird. Diese Assoziationen können relativ harmlos sein wie das im Zusammenhang mit Australien unweigerlich in den Sinn kommende Känguruh. Sie können – wie das sehr häufig der Fall ist – dem exotischen Bereich bunter Folklore entstammen, die den Bedarf nach Phantastik auf fremde Länder projiziert: Träume und Wünsche, die in der eigenen Umwelt nicht realisierbar sind, werden in eine Bilderbuchferne verlegt. Das Thema exotischer Paradiese ist ein alter literarischer Topos, dessen sich heute die Werbung in massenhafter Verbreitung bedient.

Es bedarf auch keines besonderen psychoanalytischen Aufwandes, um zu demonstrieren, in welcher Weise Sehnsüchte und Ängste des eigenen Lebensbereiches in das Bild des anderen Landes eingehen. Die oben bereits erwähnte Subjekt-Objekt-Verschmelzung ist deshalb nicht nur gruppenspezifisch motiviert, sie verbindet die mit dem anderen Land assoziierten Gegenstände mit dem eigenen psychischen Haushalt. Man darf sich deshalb nicht wundern, wie beständig derartige Vorstellungen selbst dann sind, wenn ihre Absurdität auf der Hand liegt. Wie das Beispiel des Tourismus und seiner Auswirkungen zeigt, sind sie selbst durch unmittelbare Anschauung des betroffenen Landes kaum zu erschüttern, da die Mechanismen der selektiven Wahrnehmung dafür sorgen, daß nur aufgefaßt wird, was positiv oder negativ in das vorgegebene Bildschema paßt. Selbst herbe Enttäuschung führt deshalb meist nicht zu einer wirklichen Revision, sondern nur zur Umkehrung von Zustimmung in Ablehnung. Stereotype Vorstellungen sind um so unerschütterlicher, je stärker sie psychischen Bedürfnissen entsprechen, die nur zu einem geringen Teil bewußt sind.

Selbstverständlich ist auch das Deutschlandbild im Ausland diesen Mechanismen unterworfen, wie die Untersuchungen von KOCH-HILLEBRECHT gezeigt haben⁷. Anhand ständig wiederkehrender Gesetzmäßigkeiten, wie das Nord-Süd-Gesetz, das West-Ost-Gesetz, das Gesetz der Ähnlichkeit und der Thematisierung der Verschiedenheit an Geruch, Aussehen, Spra-

che und Gebräuchen demonstriert KOCH-HILLEBRECHT, wie andere Völker die Deutschen genau jenen Differenzierungs- und Projektionsmechanismen unterwerfen, die sie selbst auf ihre Nachbarn anwenden.

Offenbar ist es ein psychologisches Bedürfnis, sich von einer anderen Gruppe unterscheiden zu können, die dreckiger, barbarischer, unkultivierter und sexuell ausschweifender ist als die eigene. Gruppendynamisches Vorurteil und lust/angstbetontes Stereotyp durchdringen sich. Symptomatisch für diesen Transfer ist das von KOCH-HILLEBRECHT analysierte „puritanische Deutschlandbild“. Aus niederländischer Sicht ist die Bundesrepublik Deutschland „Süden“: „Die Deutschen ... befinden sich im Status des ‚unclean life‘, gegen das sich der Puritaner mit Händen und Füßen wehren muß“ (Max WEBER). In Deutschland herrscht der (unmoralische) Katholizismus ... In Deutschland wird der ausschweifende Karneval gefeiert ... Die Deutschen leben freier. Hier (in Holland) sind die Leute mehr konservativ. Die Deutschen sind viel sinnlicher“ ... Das Leben in Deutschland ist in der Sicht der Holländer jedoch nicht nur moralisch unsauber; Deutschland ist schlechthin ein dreckiges Land ... In Deutschland riecht es schlecht; die Deutschen sind Zwiebelfresser, sie stinken allesamt nach Zwiebeln.“ (KOCH-HILLEBRECHT, op. cit., p. 98 s).

Zwar hat die Zunahme der transnationalen Kontakte, die Verschiebung der Bezugssysteme auf neue internationale Konflikte, wie die globale Nord-Süd- oder Ost-West-Auseinandersetzung zu einer Abflachung der nationalen Stereotype zwischen europäischen Ländern geführt. „Das allgemeine Vorurteil, das in der Bevölkerung eine weite Verbreitung hat und das von den meisten Menschen im Verlauf vielfältiger sozialer Wechselwirkungen übernommen wird, ist kaum durch extreme Bewertungen, sondern mehr durch eine mittlere Gefühlslage gekennzeichnet.“⁸ Der Mechanismus derartiger Stereotypenbildung besteht aber fort und kann bei persönlichen oder nationalen Konflikten mit Angehörigen anderer Völker jederzeit virulent werden⁹.

Stereotyp können aber nicht nur globale Assoziationen, Themen und Urteile sein, deren logische Struktur auf der Stufe „Die Deutschen sind ...“ stehen bleibt, oder sich auf einzelne Vorstellungen nach Muster des australischen Känguruhs beschränken. Die

wirksamsten Stereotype sind vielmehr die Muster, nach denen Urteile und Themen miteinander verknüpft werden: mentale Programme, die die vorhandene Information nach vorgegebenen Schemata ordnen und interpretieren. Sie gehen von lockeren Assoziationsketten bis zur ausgefeilten Argumentation. In diese Kategorie gehören sowohl die Themenkonstellationen des romantischen Deutschlandbildes wie kausale Deduktionen der deutschen Geschichte von LUTHER über BISMARCK zu NIETZSCHE und HITLER oder die antithetische Gegenüberstellung eines guten und eines bösen Deutschland, deren Dialektik bis weit in die wissenschaftliche Germanistik hinein wirksam ist¹⁰.

Wie historische und literaturwissenschaftliche Untersuchungen zeigen, sind derartige Themenkonstellationen und Argumentationsschemata ebenso tief mit der Geschichte und Geistesgeschichte des jeweiligen Landes verflochten wie die einfacheren Vorurteile und Stereotype mit Gruppendynamik und Psychologie¹¹. Seitdem Kultur als Nationalkultur verstanden wurde, definierten sich historische nationale Positionen und Gegensätze immer auch intellektuell, wurden politische Konflikte in die Sprache kultureller Wesensinterpretationen übersetzt. In der Abgrenzung wie in der Identifikation mit der anderen Kultur — die zwischen Deutschland und Frankreich beispielsweise in der bibliothekenfüllenden Auseinandersetzung über „Geist“ und „Esprit“, „Kultur“ und „Zivilisation“ zum Ausdruck kommen — haben internationale Beziehungen oft eine im wahren Sinne des Wortes ideologische Funktion: über das jeweilige Thema hinaus dienen sie der Bestimmung von Identität und sind deshalb besonders bedeutungsvoll, aber auch besonders belastet mit den inneren und äußeren Spannungen der betroffenen Länder.

Geschichte wird in diesen Denkmustern bewahrt, die als abgesunkenes Kulturgut in der Gegenüberstellung kultureller Antithesen und dem Schematismus stereotyper Argumentationen fortleben. Wie empirische Untersuchungen zeigen¹², bleiben auch, wo Vergangenheit überwunden scheint, ihre Denkmuster so lange als latente Thematisierungen und Interpretationsschemata wirksam, wie sie nicht durch tragfähige neue Zuordnungen abgelöst sind. Die Ste-

reotype des Deutschlandbildes beziehen sich deshalb nicht nur auf inhaltliche Urteile und Assoziationen; besonders nachhaltig wirken historisch entstandene und tief in der eigenen Kultur verwurzelte Denkschemata, die auch neue Informationen und Eindrücke nach dem überkommenen Programm ordnen. Das Deutschlandbild ist deshalb primär nicht ein festes, in sich abgeschlossenes Arrangement von Urteilen und Bildern, sondern die Disposition, Deutschland betreffende Eindrücke in bestimmter Weise aufzunehmen, zu verketten und zu interpretieren.

3.3 Kulturelle Sozialisation

Die Frage nach dem Deutschlandbild und seinen Auswirkungen auf die Beziehungen des jeweiligen Partnerlandes zur Bundesrepublik Deutschland bleibt in der öffentlichen Diskussion im allgemeinen auf die Ergebnisse von Meinungsumfragen und die Problematik des Fortbestehens von Stereotypen beschränkt. Mit dieser auf schematische Aussagen beschränkten Fragestellung wird aber die Wahrnehmung der Bundesrepublik Deutschland und die Bereitschaft zu einer intensiveren Beschäftigung mit deutschen Fragen nur oberflächlich erfaßt.

Man muß sich vielmehr klarmachen, daß das Bild eines anderen Landes in der Konstellation von Themen, Assoziationen und Bewertungen besteht, die jeweils auftauchen, wenn von deutschen Dingen die Rede ist. Diese Konstellation ist das Ergebnis der Abfolge von Einflüssen, denen der Einzelne unterworfen war, sie steuert das Interesse und die Bereitschaft, neue Eindrücke und Informationen aufzunehmen. Die Abfolge der Einflüsse, die sich im Laufe einer Biographie ergeben, ist jedoch nur zu einem geringen Teil individuell gewählt, sie ist vielmehr das kumulative Ergebnis der Sozialisationsstufen, durch die der Einzelne im Verlauf seiner Biographie hindurchgeht, als des Informations- und Kontaktangebotes, das sich in Familie, Schule, Ausbildung, Massenmedien etc. ergibt.

In der Beziehung zum Ausland, die naturgemäß diskontinuierlicher und weniger der dauernden Korrektur durch unmittelbare Erfahrung unterworfen ist als die zur eigenen Gesellschaft, wird dieses kumulative und oft auch widersprüchliche Sich-Überlagern verschiedener Sozialisationsstufen

und ihrer gesellschaftlich und institutionell vorprogrammierten Erfahrungs- und Kontaktmöglichkeiten besonders deutlich. Das heutige Deutschlandbild ist als Ergebnis der von Familie, Bildungswesen, Auslandsaufenthalten, Kontakten und Massenmedien angebotenen Chancen zur Begegnung mit dem Partnerland das Abbild der in einer bestimmten historisch gegebenen Konstellation bestehenden Möglichkeiten deutsch-ausländischer Beziehungen. Es spiegelt damit die historische Entwicklung dieser Beziehungen wider, wobei kulturelle Schemata der Vergangenheit mit besonderer Intensität und Tiefenwirkung in Familie und Schule tradiert werden.

Im schematischen Überblick ergeben sich folgende Stufen für die Ausbildung des Deutschlandbildes, die selbstverständlich je nach den Sozialisationswegen von Einzelnen und sozialen Gruppen variieren.

Familie:	Kulturelle Tradition des jeweiligen Milieus Dialektik von Kriegserinnerung/Bewältigung der Vergangenheit Eventuell familiäre Kontakte zu Deutschland Formen des Tourismus mit der Familie Disposition zum Erlernen der deutschen Sprache
Schule:	Die Rolle Deutschlands und der deutschen Sprache Bildungskanon: Geschichts- und Geographieunterricht Sprachenfolge und Auslesemechanismen Themen und Unterrichtsformen des Fremdsprachenunterrichts
Jugend- austausch:	Form und Dauer je nach Art des Austauschprogramms Art und Hindernisse menschlicher Kontakte Konfrontation mit Vorurteilen Altersgemäß begrenztes Verständnis für die gesellschaftliche Realität
Studium oder Ausbildung:	Programmierung je nach Fachrichtung und Studienorganisation Förderung oder Erschwerung von Auslandsaufenthalten

Persönliche Kontakte: Je nach Partnern. Mißverständnisse möglich durch Kumulation der gegenseitigen „Bilder“ und Vorstellungen

Massenmedien: Problem der Kontinuität
Fragmentarische Information
Reproduktion von Stereotypen

Diese Aufstellung zeigt selbst in ihrer abstrakten Form, die für jedes Land und jede soziale Gruppe konkret eingelöst werden müßte¹³, daß das in Umfragen und Interviews geäußerte Deutschlandbild nur periphere Aspekte eines kulturellen Zusammenhangs ausdrückt, der in seiner inneren Verbindung sehr wenig mit der deutschen Wirklichkeit zu tun hat, dagegen einer Logik gehorcht, die im wesentlichen das Produkt der Gesellschaft ist, in der der Befragte aufgewachsen ist und eine spezifische Stellung einnimmt. Das sich aus dieser Logik ergebende Deutschlandbild ist deshalb in den statistischen Oberflächenphänomenen, die die Stereotypenforschung und die Umfragen erfassen, nicht hinreichend zu erfassen und noch weniger zu korrigieren. Es geht vielmehr darum, ohne alle Germanozentrik oder gruppendynamisch motivierte Empfindlichkeit zu verstehen, weshalb sich gerade einflußreiche Gruppen mit solcher Einseitigkeit auf bestimmte Phänomene der deutschen Thematik konzentrieren.

3.4 Politische Funktion

Die symbolische Funktion des Deutschlandbildes für die innergesellschaftliche Positionsbestimmung im Ausland wird dort besonders deutlich, wo deutsche Themen als Argumente der innenpolitischen Diskussion genutzt werden. Während im außereuropäischen Raum die der heutigen Wirklichkeit der Bundesrepublik Deutschland nicht mehr so recht entsprechende positive Variante eines rechtslastigen Deutschlandbildes überwiegt („Etwas pointiert läßt sich feststellen, daß bei jedem Sit-in an einer Universität, bei jeder Vernissage progressiver Kunst, bei jeder avantgardistischen Redaktion in aller Welt, eine große Chance besteht, daß die Akteure eher deutschfeindlich sind, daß dagegen bei der Errichtung einer Militärregierung oder bei einem Turn-, Sport- oder Schützenfest die Teilnehmer wahrscheinlich zur Deutschen-

freundlichkeit tendieren.“ (KOCH-HILLE-BRECHT, op. cit., p. 153)), ist im innereuropäischen Raum die Auseinandersetzung um deutsche Fragen im wesentlichen eine Spiegelung radikal linker oder sozialreformerischer Perspektiven. Kritik oder Identifizierung mit dem politischen System der Bundesrepublik Deutschland, beziehungsweise der DDR ist deshalb nicht primär eine Aussage über die Realität beider Staaten als vielmehr eine Positionsbestimmung in der eigenen innenpolitischen Auseinandersetzung, die in Thematisierung und Argumentationsweise durch innenpolitische Konstruktionen geprägt ist.

Es wäre deshalb ebenso naiv, Berichte und Kommentare einiger ausländischer Zeitungen zum Terrorismus- und Radikalenkomplex für globale Deutscheindlichkeit zu halten, wie aus relativ positiven Umfrageergebnissen auf eine problemlose Beziehung der meinungsbildenden Kräfte zur Bundesrepublik Deutschland schließen zu wollen. Die Auseinandersetzung mit deutschen Themen (die im allgemeinen ja immerhin nicht frei erfunden, sondern mit der entsprechenden Einseitigkeit deutscher Geschichte und Gegenwart entnommen sind) ist vielmehr Teil der Auseinandersetzung mit eigenen politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Fragen. Das sich aus dieser Auseinandersetzung ergebende, tief in ihr verwurzelte Deutschlandbild läßt sich deshalb erst aus der internen Analyse des betreffenden Landes und seiner Beziehungen zu Deutschland, bzw. den Motivationen der jeweiligen politischen Gruppierung und Argumentationsweise verstehen.

4. Lernziele der Landeskunde

Wenn die oben skizzierte Analyse der tiefen Verwurzelung von Deutschland betreffenden Urteilen, Stereotypen und den Schemata der Themenauswahl, Themenverkettung und Interpretation in den historischen, sozialen, sozial-psychologischen und innenpolitischen Gegebenheiten des jeweiligen Landes zutrifft, wird verständlich, weshalb Vorstellungen ein so zähes Leben haben, die aus deutscher Sicht als Vorurteile erscheinen. Da es jenseits der Möglichkeiten deutschlandkundlichen Wirkens liegt, die innere Konstitution eines Landes zu verändern, mag deshalb jeder Versuch der Aufklärung als hoffnungslos und der

Umwertung negativer in positive Vorurteile als illegitim erscheinen.

Und in der Tat kann es nicht Ziel deutschlandkundlicher Lehre sein, die eine Illusion durch eine andere zu ersetzen, welche der Konfrontation mit der Wirklichkeit nicht standhalten kann. Lernziel deutschlandkundlicher Arbeit ist es vielmehr, dem ausländischen Partner über sein vorgegebenes Stereotypenschema hinaus den Weg zur eigenständigen Beschäftigung mit deutschen Fragen zu eröffnen, die sich angesichts des Zeithorizonts lehrender Tätigkeit nicht nur auf Vergangenheit und die jeweilige Aktualität, sondern auf eine Zukunft beziehen müssen, die weder für den Lehrenden noch für den Lernenden antizipierbar sein kann.

Das Lernziel der Deutschlandkunde ist deshalb ebenso wie das Lernziel anderer Fächer primär instrumental: es geht nicht um die Anhäufung von Faktenwissen oder die kurzfristige Schaffung positiver Voreingenommenheit, sondern um die Fähigkeit, Deutschland betreffende Informationen möglichst unvoreingenommen aufzufassen, zu überprüfen, fragend zu ergänzen und sowohl kritisch wie selbstkritisch beurteilen zu lernen. Ihre instrumentale Wirksamkeit wie ihren Bildungswert bezieht Landeskunde deshalb aus ihrer aufklärenden Einführung in die Beschäftigung mit komplexer Realität.

4.1 Hinterfragung von Vorurteilen und Stereotypen

Wie die Vorurteilsforschung zeigt, bestimmen gruppendynamisch motivierte Urteile und Stereotype und die hinter ihnen stehenden psychologischen Motive nicht nur das Bild einer Gruppe oder eines Landes, sie verhindern vielmehr die Auffassung der von den Vorurteilen und Stereotypen abweichenden Wirklichkeit. Diese kann nur erschlossen werden, wenn Freiräume für neue Fragestellungen geschaffen werden. Derartige Freiräume entstehen aber nicht durch zusätzliche Stereotype, wie sie vor allem die Werbung zu verbreiten versucht, sondern nur durch das Bewußtwerden der Grenzen bisheriger Vorstellungen und die Weckung des Interesses für ihre Überschreitung. Vorurteile und Stereotype werden dann diskussionsfähig, wenn sie als solche bewußtgemacht sind. Die Überprüfung der Strukturen des eigenen Wissens

und seiner Begrenzung ist der erste Schritt zur Aufnahme weiterer Information und ungewohnter Argumentationsweisen. Es ist deshalb zweifellos ein sinnvoller Ansatz, die Hinterfragung von Vorurteilen und Stereotypen selbst zum Gegenstand landeskundlicher Lehre zu machen, wie dies Gottfried KELLER für den Englischunterricht in der Bundesrepublik Deutschland versucht hat¹⁴. Allerdings muß sich dieser Ansatz solange im Kreis drehen, wie die stereotype Themenverkettung nicht durch sinnvollere Thematisierungen, Kenntnisse und Analysen ersetzt wird.

4.2 Erschließung thematischer Zusammenhänge

Der Weg der Grenzüberschreitung durch Hinterfragung führt erst dann nicht mehr ins Leere, wenn Fragestellungen entwickelt werden können, die nicht mehr stereotyp sind, sondern aus der Befangenheit in den eigenen Vorstellungen in eine realitätsgerechtere Beschäftigung mit dem jeweiligen Gegenstand hinüberzuleiten. Ein zusätzliches Hindernis sind hierbei die ständigen Interferenzerscheinungen, die bereits bei der semantischen Bestimmung der verwendeten Begriffe ständig Vorstellungen des eigenen Lebenskreises in die Betrachtung des anderen Landes einbringen: wenn bereits die Begriffe wie „Mann“ und „Frau“, „Gewerkschaften“, „Regierung“ oder „Demokratie“ in den verschiedenen Gesellschaften unterschiedliche Konnotationen besitzen¹⁵, muß auch ihre interpretierende Verbindung zu Ergebnissen führen, deren Sinn erheblich vom deutschen Selbstverständnis abweicht. Das Erlernen der Sprache verlangt, damit sie auch verstanden wird, deshalb zugleich eine intensive Einführung in die wichtigsten historischen und gesellschaftlichen Zusammenhänge, die sie bezeichnet. Ist die Interferenz und damit die Unterschiedlichkeit zwischen den betroffenen Ländern erst einmal bewußtgemacht, wird der Weg dafür frei, sich in diejenigen thematischen Zusammenhänge hineinzuwenden, die für den Zustand des anderen Landes konstitutiv sind. Selbstverständlich kann dieses Erlernen der anderen Sprache, des anderen Systems niemals vollständig erfolgen. Es kann nur an einem Beispiel exemplarisch das Instrumentarium eines derartigen Umdenkens vom Gewohnten ins Fremde entwickelt werden. Bei einer an diesem Ziel orientierten Didaktik kann die-

ses Umdenken auf allen Sprach- und Altersstufen und allen Komplexitätsgraden geübt werden.

4.3 Transnationaler Vergleich

Eine derartige verstehende Gegenüberstellung des eigenen mit dem fremden System und der, aus beiden Systemen erwachsenen unterschiedlichen Denk- und Sprachgewohnheiten verlangt die Einübung in eine Art des internationalen Vergleichs, die sich nicht mehr an der Herausarbeitung gruppenspezifischer Kontraste und Stereotypen orientiert, sondern lernt, im scheinbar Unterschiedlichen das Gemeinsame und im scheinbar Gleichartigen das Unterschiedliche herauszufinden. Eine didaktisch wirksame, den Interessen und Auffassungsmöglichkeiten der jeweiligen Zielgruppe gerecht werdende Didaktik der Deutschlandkunde kann deshalb nicht einheitlich für alle Länder und Anwendungsformen erstellt werden, sie muß den deutschlandkundlichen Themenbestand vielmehr jeweils im Hinblick auf die besonderen Rezeptionsbedingungen des Landes und der Gruppe vergleichend so aufarbeiten, daß ein verstehendes Erschließen der deutschen Wirklichkeit aus ausländischer Perspektive möglich und damit die sprachlichen, informatorischen und argumentativen Grundlagen für den internationalen Dialog geschaffen werden. Internationaler Vergleich ist außerdem die einzige Weise, wie die auf globale Eigenschaften von Nationen fixierten Vorurteile und Stereotype aufgebrochen und an das Gemeinsame im Unterschiedlichen herangeführt werden können. Vergleichende Landeskunde ist methodisch schwierig, aber der einzige Weg zu einer realitätsgerechteren internationalen Information und Verständigung¹⁶.

5. Überlegungen zur Themenplanung

Ein derartiges vergleichendes Vorgehen setzt in seiner vollen Ausgestaltung umfangreiche Systemvergleiche zwischen den beteiligten Ländern voraus, wie sie bisher, wenn überhaupt, nur in Ansätzen vorliegen. Es kann auch nicht Aufgabe des einzelnen Deutschlandkundedozenten sein, solche Systemvergleiche aus der hohlen Hand zu improvisieren, da sie ein differenziertes interdisziplinäres Instrumentarium vergleichender Länderstudien verlangen.

Zwei einander ergänzende Ansätze können es aber dennoch erlauben, an das zwischen Ländern Unterschiedliche und im Unterschiedlichen Gemeinsame heranzuführen.

Unterschiedlich ist gerade im Vergleich zwischen Deutschland und anderen Ländern die historische Erfahrung, durch die das Deutsche Reich und die Bundesrepublik Deutschland beziehungsweise die DDR hindurchgegangen sind. Ohne einen wenigstens angedeuteten Rahmen historischer Entwicklung und ihrer Auswirkungen in der Gegenwart kann weder die politische, soziale, wirtschaftliche und kulturelle Wirklichkeit verstanden, noch die Reaktionen der in Deutschland lebenden Menschen in ihrer Bedeutung erschlossen werden. Ahistorische Deutschlandkunde mag vielleicht schwierige Themen vermeiden, zur Verständigung oder gar zur Überwindung von Vorurteilen kann sie nicht beitragen.

Gemeinsam sind bei aller Unterschiedlichkeit der Systeme und historischen Abläufe die Grunderfahrungen des menschlichen Lebens. Im Nachvollziehen von Lebensläu-

fen konkreter Einzelpersonen, ihrer Schicksale, Gefühle und individuellen Äußerungen wird deshalb für den internationalen Vergleich erfahrbar, was in wissenschaftlichen Systemvergleichen nur mit einem heute noch unerreichbaren Aufwand interdisziplinärer Synthese formulierbar ist. Die Beschäftigung mit konkreter menschlicher Wirklichkeit und ihrer nachvollziehbaren historischen Erfahrung, wie sie in individuellen Berichten und der künstlerischen Transformation literarischer Zeugnisse zum Ausdruck kommt, ist für den deutschlandkundlichen Unterricht dann ein gangbarer Weg, wenn zugleich eine hinreichend differenzierte Information über die dazugehörigen Rahmenbedingungen erschlossen werden kann¹⁷. Die Gemeinsamkeit elementarer menschlicher Reaktionen, die den dazugehörigen Informationen und Analysen erst ihren Sinn gibt, ist am besten geeignet, die Gespensterwelt nationaler Vorurteile und Stereotypen zu durchbrechen und Möglichkeiten transnationaler Verständigung zu eröffnen.

Anmerkungen:

¹ Zum Deutschlandbild in den französischen Medien siehe den Beitrag von Henri MENDIER: Die Rolle der Information in den deutsch-französischen Beziehungen, in: Picht, R. (Hrsg.): Deutschland — Frankreich — Europa, München 1978.

² Die offiziellen Grundlinien der Auswärtigen Kulturpolitik sind formuliert in der Stellungnahme der Bundesregierung zum Bericht der Enquete-Kommission: Bulletin Nr. 91/S. 837 vom 23. September 1977. Die Bundesregierung betont hier ausdrücklich die Notwendigkeit realitätsgerechter Information: „Dem Ausland soll ein wirklichkeitsnahes, auch selbstkritisches Bild der Bundesrepublik Deutschland vermittelt und dadurch um mehr Verständnis für unseren Staat geworben werden. Der in letzter Zeit verschiedentlich feststellbaren Verzerrung des Deutschlandbildes muß durch ausgewogene Darstellung der tatsächlichen Verhältnisse entgegengewirkt werden.“

³ Siehe Spiegelumfrage zum Deutschlandbild in Frankreich (Nr. 48 und 49/77) und die Kommentare zur Emnid-Umfrage in acht westlichen Ländern, Spiegel 8/78.

⁴ Eine systematische Analyse dieser Art der Urteilsbildung und Urteilsverschränkung bietet Wolfgang MANZ: Das Stereotyp. Zur Operationalisierung eines sozialwissenschaftlichen Begriffs, Meisenheim 1968.

⁵ Zu den Mechanismen der Gruppendynamik gibt es eine Fülle von Literatur. Die beste Einführung bietet noch immer Peter R. HOFSTÄTTER: Gruppendynamik. Kritik der Massenpsychologie, Hamburg 1957. Eine Anwendung dieses Ansatzes auf das Deutschlandbild bringt Peter R. HOFSTÄTTER: Probleme des deutschen Selbstbildes, in: STEFFEN, Hans (Hrsg.): Die Gesellschaft in der Bundesrepublik. Analysen I, Göttingen 1970.

⁶ Die umfangreichste internationale Studie hierzu ist BUCHANAN, W. und CANTRIL, H.: How nations see each other, Urbana 1953.

⁷ Zusammengefaßt in Manfred KOCH-HILLEBRECHT, Das Deutschlandbild. Gegenwart, Geschichte, Psychologie, München 1977.

⁸ SOHDI und BERGIUS, zitiert bei KOCH-HILLEBRECHT, p. 18.

⁹ Aufschlußreiches Material hierzu bieten die Interviews mit französischen Stipendiaten in Hannelore GERSTEIN und Robert PICT: Stipendiaten aus Frankreich — Französische Germanistikstudenten. DAAD-Forum 4, Bonn 1974. Zum Deutschlandbild ausländischer Wissenschaftler siehe die von der Humboldt-Stiftung veröffentlichte Studie von Barbara GOTH.

¹⁰ Zur nationalen Antithese als Grundmuster traditioneller deutsch-französischer Kulturbeziehungen siehe Robert PICT: Kulturelle Beziehungen als Voraussetzung deutsch-französischer Kommunikation in PICT, R. (Hrsg.): Deutschland — Frankreich — Europa. Bilanz einer schwierigen Partnerschaft. München 1978.

¹¹ Siehe dazu das historische Material bei KOCH-HILLEBRECHT, op. cit. p. 154 ss. und in vertiefter Analyse die Studie von Klaus HEITMANN: Das französische Deutschlandbild in seiner Entwicklung. In Sociologia Internationalis I (1966) p. 75 — 101, II (1966), p. 165 — 195.

¹² Siehe dazu das internationale Material in KOCH-HILLEBRECHT, op. cit., und die Studie über das Deutschlandbild französischer Germanistikstudenten in GERSTEIN/PICT, op. cit. Die Interviews zeigen, wie selbst bei einer so gut mit der Bundesrepublik

vertrauten Gruppe zwar eine Fülle von Kenntnissen, Erfahrungen und menschlichen Kontakten vorhanden sind, sich aber doch nach dem traditionellen Schema des französischen Deutschlandbildes ordnen.

¹³ Zur Verkettung der verschiedenen Einflüsse bei französischen Germanistikstudenten siehe die empirischen Ergebnisse in: GERSTEIN/PICHT, op. cit.

¹⁴ Gottfried KELLER, Erkenntnisse der Sozialpsychologie als Grundlage kulturkundlicher Didaktik. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 1969. S. 261 – 281. Ders.: Die Funktion numerischer Urteilsstrukturen des britischen Autostereotyps in einer neuen kulturkundlichen Didaktik. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 1973. S. 387 – 398.

¹⁵ Zur Behandlung derartiger Interferenzerscheinungen

siehe den Aufsatz von Gisela BAUMGRATZ, Dieter MENYESCH, Henrik UTERWEDDE: Landeskunde an Presstexten, in BAUMGRATZ, G., und PICHT, R. (Hrsg.): Perspektiven der Frankreichkunde II, Tübingen 1978.

¹⁶ Zur Funktion des Vergleichs siehe den Beitrag von Alfred GROSSER: Was sollen Romanisten lehren? In: BAUMGRATZ, PICHT, op. cit.

¹⁷ Zur Verwendung von Literatur in der Deutschlandkunde siehe den Beitrag von Theo BUCK: Etappen der Nachkriegsgesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland am Beispiel von Gedichten, in: PICHT, Robert (Hrsg.): Deutschlandstudien II, Fallstudien und didaktische Versuche, Deutscher Akademischer Austauschdienst 1975.

Hermann SCHUH

S oder nicht s, das ist hier die Frage

Daß die deutsche Sprache mit einer vertrackteren Grammatik geschlagen ist als alle anderen westeuropäischen Sprachen, hat auch bescheidene Vorteile. So sind im Deutschen die Möglichkeiten, Wörter direkt zusammenzusetzen, viel reicher als etwa im Englischen und erlauben Wortbildungen, die zwischen vordergründiger Harmlosigkeit und hintersinniger Bosheit in allen Farben schillern, besonders wenn sich, am Rande der Legalität, *drei* Substantive vereinigen.

Der vorsichtige Karl VALENTIN, der unter Platzangst litt, aber erst in einer sehr großen Menschenmenge von Fußballfans – „bis 30 000 macht's mir nix, aber über 30 000, da hab ich Fußballplatzangst“ – erfand das Wolkenbruchband. Seine Epigonen bescherten uns den Meerbusenfreund (auf Wunsch auch mit h), die Bierschaumgeborene (ihr Vater ist Carl ZUCK-MAYER), den Gemeinplatzhirsch, die Mein-eidgenossen, die Freudenhausmannskost und, nur im Flüster-ton sei's zitiert, das Brustwarzenschwein.

Wenn sich zu dem rechtmäßig verbundenen Paar ein drittes Wort gesellt, kann dies, wie wir sehen, zu dubiosen Ergebnissen führen. Damit nicht genug! Den biedereren Sprachbetrachter faßt ein Schauer, wenn er feststellt, daß sogar ein einziger Buchstabe, der sich in ein Wortpaar drängt, Verwirrung stiften kann.

Ein harmloses „d“ etwa, dem Wort „Bildung“ zugefügt, verwandelt dieses in sein genaues Gegenteil, nämlich in **Bild**-Dung,

demselben, aus dem Axel Cäsar, der Schönggeist, sein Brot gewinnt – non olet – und den Kaviar dazu.

Ähnlich Arges vermag auch das nicht minder harmlose „s“: wenn es sich zwischen Wörter schiebt, kann es sogar Ämter entzweien. So ist denn beispielsweise die Auseinandersetzung über die Zusammensetzung der Wörter „Ausland“ und „Schule“ durchaus kein müßiges Unterfangen. Womit wir nach langer Exposition beim Thema wären: Heißt es „Auslandsschule“, „Auslandlehrer“, „Auslandschulwesen“ oder heißt es, mit Fug und Fugen-s, „Auslandsschule“, „Auslandslehrer“, „Auslandsschulwesen“?

Ganz einfach, möchte man sagen, das kommt eben auf die Wortbedeutung an: Der Lehrer wirkt im Ausland, er ist mitnichten ein Lehrer des Auslands – also hat er Auslandslehrer zu heißen, ohne s!

Leider lehrt die Erfahrung, daß Erklärungen, die man allzu flott aus dem Ärmel schüttelt, von der deutschen Sprache, die sich zwar biedermännisch gibt, es aber faustdick hinter den Ohren hat, nur selten honoriert werden.

Vor dem schnellen eigenen Verstand sollte man die Statistik zu Wort kommen lassen.

Sieh da, sie bestätigt uns: Tageszeit – die Zeit des Tages, Gesprächspartner – der Partner des Gesprächs!

Bestätigt sie uns wirklich? Zwar führt die Himmelskönigin als Königin des Himmels das s, aber der Hammelhals muß es ent-

behren, obwohl er nicht minder des Hammels ist als das Kalbsgulasch des Kalbs. Und ist die Abfahrtszeit die Zeit des Abfahrts, der Geburtsort der Ort des Geburts, der Universitätsprofessor der Professor des Universitäts, der Liebesbrief der Brief des Liebes, der Geschichtslehrer der Lehrer des Geschichts – so wie der Gesichtsverlust wirklich der Verlust des Gesichts ist?

So einfach ist das also nicht mit dem Genitiv-s! Da das s bei einer großen Zahl von Wörtern kein Genitiv-s sein kann, dürfen wir auch nicht dort, wo es uns gerade paßt, mit dem Genitiv operieren und in den anderen Fällen listig klangliche Gründe vermuten.

Versuchen wir es mit zwei simplen Wortreihen.

Die erste:

Auf dem LAND, wo nicht nur der
 LANDmann lebt, sondern die gesamte
 LANDbevölkerung zu Hause ist, wo man das
 LANDleben genießt sowie die schmackhafte
 LANDleberwurst, wo wackere
 LANDwirte wirken und die
 LANDwirtschaft zum Blühen bringen, wo der von den
 LANDleuten gern gesehene
 LANDbriefträger und der weniger gern gesehene
 LANDjäger ihres Amtes walten, wo sich
 LANDfahrer sehen lassen und abgerissene
 LANDstreicher – dort tut, Kempowski sei mein Zeuge, der
 LANDlehrer seine Pflicht, und zwar an einer
 LANDschule – wo denn sonst.

Die zweite:

Dort, wo mein LANDsmann lebt (sei er Städter oder Landmann),
 wo der milde LANDEsvater waltet, der
 LANDEsherr, der
 LANDEsfürst und auch der evangelische
 LANDEsbischof, wo einst der weniger milde
 LANDsknecht nicht zu Hause war sondern hauste, wo es
 den schlimmen LANDEsverrat gibt, die nützliche
 LANDEsliste sowie die wichtige
 LANDEsliga – dort, liebe
 LANDEsleute.

dort ist nicht das flache oder auch platte Land.

Dort ist *ein* Land als solches im Spiel, sei es Schleswig-Holstein meerumschlungen oder der bayerische Freistaat oder Uri, Schwyz und Unterwalden – jedenfalls ein Vaterland, ein teures, wie klein auch immer.

Vorläufiges Fazit:

- Zusammensetzungen mit LAND – meinen offensichtlich „Land“ im Gegensatz zu „Stadt“.
- Zusammensetzungen mit LANDS- oder LANDE- meinen ein Hoheitsgebiet.

Zur zweiten Reihe ist allerdings etwas anzumerken: Es gibt auch Wörter, die wahrscheinlich ein Hoheitsgebiet meinen (wenngleich bei einigen wohl noch ein Hauch vom flachen Land zu spüren ist), aber ohne s

auskommen müssen: Landpfleger, Landwehr, Landsturm, Landfriedensbruch, Landgericht – im Gegensatz zum Oberlandesgericht. Letzteres weist auf eine Kann-Regel hin, die vielfach zu belegen ist: Je mehr Silben ein Wort hat, desto eher hängt es sich ein s an. Ein weiteres Beispiel dazu ist die Weltstadt, die beileibe keine Allerweltsstadt sein möchte.

Wenn wir nun versuchsweise den LANDlehrer zum AusLANDlehrer befördern, dann dürfen, ja müssen wir, der Logik folgend, auch den LANDstreicher zum AusLANDstreicher machen.

Selbst wenn man einräumt, daß vor fünfzig Jahren den im Ausland tätigen Lehrern bei den damaligen Gehältern ein Ruch von Landstreicher angehaftet haben könnte, so wird doch klar, daß die ganze Prozedur absurd ist:

Die Tätigkeit des obgenannten Lehrers, selbst wenn sie in der plattesten argentinischen Pampa stattfände, hat nichts mit dem flachen Land zu tun (auch wenn man es ins Aus befördert), sondern eben mit dem Hoheitsgebiet.

Und deswegen lassen wir den Wackeren getrost seine Auslandsreise tun und nennen ihn Auslandslehrer und seine Schule Auslandsschule*, und das Wesen, das man um dieselbe macht, Auslandsschulwesen und die Stelle, die dieses Wesen verweist, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – und denken dabei nicht an Dativ oder Genitiv, sondern an unsere zwei Wortlisten – und an die dritte, ganz einschlägige, die von Auslandsanleihe über Auslandsbeziehungen, Auslandshandelskammer, Auslandsvermögen bis zu Auslandsvertretung reicht.

Und als biedere Lands- und Auslands-knechte der pädagogischen Provinz lassen wir uns sagen:

Du sollst die Muttersprache nicht verbessern, sondern gebrauchen, und zwar nicht so, wie sie möglicherweise sein sollte, sondern so wie sie ist.

PS:

Die Wörterbücher sind sich fast einig:

Duden, Wahrig, Langenscheidt, Weis-Matutut, Brockhaus (seit 1960) schreiben alle „Auslandsschule“; nur der Große Brockhaus von 1956 schreibt in Bd. 1 „Auslandsschule“, verweist dort auf „Schule“ und schreibt unter diesem Stichwort „Auslandsschule“ (in Band 10 gleich mehrmals), der Schelm!

* denn auch sie ist keine ins Aus geschlagene LAND-schule

Schroedel Pädagogik

Breslauer, Hacker,
Poschardt (Hrsg.)

Werterziehung als Auftrag der Schule

Auswahl Reihe B, Band 94
ISBN 3-507-36445-X
196 S., kt., DM 13,80

Nachdem die Bildungsreform in eine Krise geraten ist, werden Neuorientierungen im Wertbereich gefordert und gleichzeitig kontrovers diskutiert. Dieser Band enthält eine umfassende Information zu Fragen der Wertorientierung, Wertvermittlung und der Wertverwirklichung in der Schule.

Bitte fordern Sie Prospektblatt
WA 92 an.

Hermann Schroedel Verlag

Zentr. Werbeabt. Postfach 8106 20, 3000 Hannover 81

INFORMATION

Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der Kultusministerkonferenz

Die Stellungnahme der Kultusministerkonferenz zum „Rahmenplan für die Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen – Auslandsschulen, Sprachförderung und internationale Zusammenarbeit“

Auf Grund ihrer Zuständigkeit für das Schulwesen und der partnerschaftlichen Mitwirkung und Mitverantwortung für die auswärtige Kulturpolitik haben die Kultusminister und -senatoren der Länder ihre Stellungnahme zum Rahmenplan der Bundesregierung für die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen vorgelegt und dabei insbesondere den Beitrag der Länder zur Förderung der Auslandsschulen sowie der deutschen Sprache im Ausland verdeutlicht. Die Länder in der Bundesrepublik Deutschland haben zum Wiederaufbau und zur Weiterentwicklung deutscher Schulen im Ausland nach dem 2. Weltkrieg wesentlich beigetragen. Die Kultusministerkonferenz nimmt im Rahmen der gemeinsamen Verantwortung und der von der Sache her gebotenen engen Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern im Auslandsschulwesen eine Reihe von Aufgaben kontinuierlich wahr. So spricht die Kultusministerkonferenz die Anerkennung von Auslandsschulen aus und stellt sie damit öffentlichen Schulen in der Bundesrepublik gleich; sie verleiht Auslandsschulen die Berechtigung, deutsche Abschlußzeugnisse zu erteilen, und wickelt alle Angelegenheiten des Prüfungswesens im Ausland ab. Außerdem stellen die Länder Lehrer für den Auslandsschuldienst zur Verfügung und übernehmen die Versorgungslasten. Neuen Entwicklungen trägt sie beispielsweise durch die Anerkennung und Förderung von Firmenschulen Rechnung. Zur Förderung der deutschen Sprache im Ausland ist 1974 das „Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz“ geschaffen worden, das in zwei Stufen erworben werden kann und ausländischen Schülern nach bestandener Prüfung der Stufe II ausreichende Sprachkenntnisse für die Aufnahme eines Hochschulstudiums in der Bundesrepublik

Deutschland bescheinigt. In den letzten 4 Jahren haben über 12000 Schüler deutscher Schulen im Ausland an diesen Prüfungen teilgenommen.

Die Kultusministerkonferenz begrüßt die Vorlage des Rahmenplans der Bundesregierung, da sie ebenfalls der Auffassung ist, daß die Auslandsschulen einen wesentlichen Teil deutscher Kulturarbeit im Ausland darstellen und der Förderung der deutschen Sprache zentrale kulturpolitische Bedeutung zukommt. Die Kultusminister nehmen zu einer Reihe von Zielsetzungen und Maßnahmen des Rahmenplans detaillierte Stellung. Sie gehen davon aus, daß Reformvorhaben sowie Reformkritik im Auslandsschulbereich offen und ausgewogen diskutiert werden sollten, damit eine gemeinsame Grundlage zur Durchführung des Rahmenplans gefunden werden kann. Soweit im Rahmenplan allerdings Fragen angesprochen sind, die sich auf die Kulturpolitik im Inland und Schulen in der Bundesrepublik Deutschland beziehen, sehen die Länder ihre alleinige Zuständigkeit gegeben.

Die Kultusminister und -senatoren erwarten, daß die Bundesregierung ihre mittelfristigen finanziellen Vorstellungen zur Durchführung des Rahmenplans möglichst bald vorlegt, zumal diese Planungen auch Auswirkungen auf die Haushalte der Länder haben können.

Soweit die Bundesregierung sich dafür ausspricht, die Länder an die Kosten der Schulausbildung deutscher Kinder, deren Eltern sich beruflich im Ausland befinden, stärker zu beteiligen, weisen die Länder ihrerseits darauf hin, daß sie durch die Aus- und Fortbildung von Lehrern, deren Beurlaubung und die Übernahme der Versorgungslasten auch finanziell für das Auslandsschulwesen nicht unerhebliche Leistungen erbringen. Auch die Aufwendungen der Länder für ausländische Schüler (500000) und Studenten (50000) in der Bundesrepublik Deutschland sind finanzielle Lasten, die die Zielsetzung der aus-

wärtigen Kulturpolitik im Inland stützen und insofern als finanzielle Beteiligung der Länder an der auswärtigen Kulturpolitik im Schulwesen zu werten sind.

Die im Rahmenplan vorgesehene verstärkte Förderung von Auslandsschulen und der deutschen Sprache im Ausland wie die pädagogische Beratung, der Austausch von Erfahrungen, die Vorbereitung und Fortbildung vermittelter Lehrkräfte, die Weiterbildung von Ortskräften, die Tätigkeit von Fachberatern wird auch zusätzlichen Einsatz der Länder erforderlich machen. Diese sind bereit, die entstehenden neuen oder vermehrten Aufgaben im Bewußtsein ihrer Mitverantwortung für die auswärtige Kulturpolitik wahrzunehmen.

Einführung einer deutsch-französischen Sozialberechtigungskarte für die Studierenden beider Länder

Die Kultusminister haben der Einführung einer deutsch-französischen Sozialberechtigungskarte für die Studierenden beider Länder zugestimmt, die von den beiderseitigen Bevollmächtigten für kulturelle Angelegenheiten im Rahmen des Vertrages über die deutsch-französische Zusammenarbeit angeregt worden ist. Durch diese Sozialberechtigungskarte soll es den Studenten beider Länder sowie den Schülern der Grands Ecoles Frankreichs ermöglicht werden, die Einrichtungen der örtlichen Studentenwerke (insbesondere die Mensen, die Wohnheime und andere Sozialeinrichtungen) auch im anderen Lande zu benutzen. Dabei ist insbesondere an Besuche, Ferienreisen und Exkursionen gedacht, bei denen die Inhaber einer solchen Karte die gleichen Vergünstigungen erhalten sollen wie die Studierenden des Gastlandes. – Nach einem abschließenden Briefwechsel zwischen dem Bevollmächtigten der Bundesrepublik für kulturelle Angelegenheiten im Rahmen des Vertrages über die deutsch-französische Zusammenarbeit und seinem französischen Kollegen wird diese Neuregelung in beiden Ländern in Kraft treten.

Beiratssitzung 1978 des Handbuches für Internationale Zusammenarbeit

Politische Bildung für internationale Verständigung

– 8 Thesen für die Diskussion – von Dr. D. Danckwort

These 1

Zur Bedeutung dieses Teils der politischen Bildung

Angesichts der wachsenden weltweiten Spannungen im Nord-Süd-Konflikt, des Endes einer schnellen Wachstumsphase der Industrieländer und der Identitätskrise westlicher Zivilisation ist in der Bundesrepublik Deutschland eine deutliche Zunahme des Isolationismus, Nationalismus und Provinzialismus zu beobachten. Dieser negativen Entwicklung muß durch verstärkte politische Bildung in Fragen internationaler Zusammenarbeit entgegengearbeitet werden. *Es fehlt dafür jedoch an einem gezielten Programm des Bundes und der Länder.*

These 2

Zur Auswahl der Zielgruppen

Angesichts der begrenzten Mittel ist die Auswahl der Zielgruppen für die Programme von besonderer Bedeutung. Es sollten Multiplikatoren sein, die durch *längerfristige Versorgung mit Lehrmitteln, Information und Dokumentation* befähigt werden, ihre Kenntnisse und Erfahrungen weiterzugeben und zwar

- Führungsnachwuchs der politischen Parteien
- Führungsnachwuchs der Wirtschaft und Gewerkschaften
- Nachwuchskräfte in den Massenmedien
- Wiss.-Nachwuchs der Hochschulen
- Dozenten in den Einrichtungen der Lehrerbildung und Weiterbildung
- Dozenten an Volkshochschulen und Jugendleiter
- Offiziere der Bundeswehr

These 3

Zur Beteiligung ausländischer und internationaler Partner

Politische Bildung sollte so praxisnah wie möglich geschehen. Bei Programmen für internationale Verständigung bedeutet dies die *Einbeziehung von Ausländern in die Programme*, wo immer dies möglich ist. Akademische Auslandsämter, die Außenstellen der Carl-Duisberg-Gesellschaft, die deutschen Auslandsgesellschaften, die Anwesenheit von Tagungs- und Ausbil-

ungsgästen bei der Deutschen Stiftung und ähnliche Möglichkeiten wurden bisher zu wenig ausgenutzt. Es fehlt weitgehend an Zusammenarbeit zwischen dem Bildungswesen und den Einrichtungen der Außenpolitik und Entwicklungspolitik.

These 4

Zur Auswahl und Vorbereitung der Lehrkräfte

Das Dilemma der politischen Bildung ist weitgehend auf den Mangel von geeigneten Lehrkräften sowie an ihre Fortbildung und Versorgung mit geeigneten Lehrmitteln zurückzuführen. Vor allem sollten sich die *Rückkehrer aus Entwicklungsdiensten und die hauptamtlichen Mitarbeiter von Kulturaustausch-Organisationen* als Dozenten bei Programmen der Jugend- und Erwachsenenbildung zur Verfügung stellen und ein solcher nebenberuflicher Einsatz anerkannt und gefördert werden. Dies ist bisher ebenso wenig der Fall wie eine *ausreichende Versorgung mit geeignetem Lehrmaterial* durch die vorhandenen Dokumentationsstellen, zentralen Bibliotheken und didaktischen Diensten.

These 5

Zur Vorbereitung auf einen Auslandsaufenthalt

Unter den sektoralen Problemen in diesem Bereich ist das folgende von besonderer Bedeutung:

Bei den Förderungsmaßnahmen für den internationalen Austausch werden prozentual viel zu wenig Mittel für die Vorbereitungsphase eingesetzt und ihre didaktische Bedeutung unterschätzt. Es gibt andererseits gute Modelle im Bereich der personellen Entwicklungshilfe, deren Erfahrungen stärker als bisher für den internationalen Austausch in den Bereichen Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung ausgenutzt werden sollten. Bei ihnen *fehlt weitgehend eine deutschlandkundliche wie auch eine auslandskundliche Kenntnisvermittlung und ein Training in interkultureller Kommunikation*.

These 6

Zur wissenschaftlichen Grundlage der Programme

Die Programme für internationale Verständigung, Bildung und Öffentlichkeitsarbeit

entbehrten bisher weitgehend der wissenschaftlichen Beratung. Der *Kontakt zwischen den Erziehungswissenschaften und den zuständigen Trägerorganisationen ist mehr zufällig und punktuell*. Entsprechend fehlt auch eine längerfristige Forschungsförderung auf diesem Gebiet. Didaktische wissenschaftliche Beratungen, wie sie bei der CDG, DSE, DAAD u. a. zu bemerken sind, sind bisher Randerscheinungen. Entsprechend gering sind die methodischen und inhaltlichen Innovationen in diesem Bereich der politischen Bildung.

These 7

Zum Mangel an Evaluierung und Dokumentation

Fast alle Trägerorganisationen der Entwicklungspolitik und der auswärtigen Kulturpolitik führen Bildungsprogramme durch, die das politische Ziel der internationalen Verständigung einschließen. Es *fehlt jedoch an einer systematischen Erfolgskontrolle wie auch an einer Analyse der bisher benutzten Lehrinhalte und Lehrmethoden*. Die gesammelten Erfahrungen und Unterrichtsmaterialien werden nicht aufbereitet und ausgetauscht. Hierfür müßte eine Infrastruktur in und zwischen den Dokumentationsstellen der Träger geschaffen und die Materialien publiziert werden. Regelmäßige Workshops sollten die Evaluierung fördern helfen.

These 8

Zur Verantwortung der Regierungsstellen

Das die internationale Zusammenarbeit koordinierende Auswärtige Amt ist nicht für Bildungswesen zuständig; die Kultusministerien der Bundesländer fühlen wenig Verantwortung für internationale Erziehung, das für politische Bildung zuständige Innenministerium kann ebenfalls nur den innenpolitischen Aspekt der Aufgabe sehen. Das Ministerium für Jugend, Familie und Gesundheit fördert im Rahmen des Bundesjugendplanes, das Ministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit unterstützt politische Bildung über Entwicklungspolitik, und das Bundespresseamt soll insgesamt Öffentlichkeitsarbeit betreiben. Bei dieser Vielfalt zu einer *langfristigen und integrierten Förderung der politischen Bildung für internationale Verständigung* zu kommen, ist eine lohnenswerte Aufgabe für die Bundesregierung.

VERBAND

Der Vorstand berichtet:

Zur Vorbereitung der 14. Hauptversammlung traf sich der Vorstand am 13. Januar 1979 in Stuttgart. Die Ausarbeitung des Tagungsprogrammes und die Festlegung der Tagungsräume waren Hauptpunkte der Besprechungen. Nachdem andere Möglichkeiten nicht zur Verfügung standen, einigte sich der Vorstand auf die Veranstaltungsräume des Hotels „Graf Zeppelin“, das mit seinen 10 Salons die günstigsten Voraussetzungen für einen reibungslosen Ablauf der Tagung bot. Da die Hotelleitung auch für die Unterbringung und Mittagessen einen Sonderpreis berechnen wird, wurde das Hotel zum Tagungsort für die Eröffnung, die Mitgliederversammlung, die Arbeits- und Informationsgruppen und das Tagungsbüro gewählt. Auch das zwanglose Treffen der Teilnehmer am Vorabend der Tagung wird in diesem Hotel stattfinden. Für die Festveranstaltung und die Podiumsdiskussion mit Vertretern des Auswärtigen Amtes, der KMK der Länder, des Auslandschulausschusses und der im Unterausschuß für kulturelle Außenpolitik im Bundestag vertretenen Parteien, von denen Zusagen zur Teilnahme bereits vorliegen, wurde der „Weiße Saal“ des Neuen Schlosses in Stuttgart gemietet. Die Besichtigungsfahrten und geselligen Zusammenkünfte, die der Ortsausschuß-Beauftragte, Herr ZUSCHKE, vorgeschlagen hatte, wurde vom Vorstand gutgeheißen. Sie sollen die Teilnehmer am 1. August über Ludwigsburg durch das Neckartal zur Höhengaststätte Schreyerhof, am 2. August zum Kloster Maulbronn führen.

In kurzen Ausführungen berichteten die Vorstandsmitglieder und Referenten über ihre Arbeit seit der letzten Vorstandssitzung: Der Geschäftsführer über einen kostensparenden Versand der Zeitschrift ab Nummer 1/1979 durch den Verlag an die Inlandsmitglieder und sonstigen Empfänger im Inland, die Rechts- und Sozialreferentin über Besprechungen verschiedener Anliegen in der ZfA, die an sie herangetragen worden waren und über den Stand der langwierigen Verhandlungen der Frage der

Nachversicherung aus dem Beamtenverhältnis ausgeschiedener Kollegen, die Schriftleiterin der Zeitschrift über vorliegendes Material zur Veröffentlichung und die Absicht, in Zukunft ausführlicher über die Arbeit und Probleme der deutschen Auslandsschulen durch deren Berichte Anregungen zu geben, der Referent für Verbandsorganisation über die vorgesehene Delegiertenbesprechung auf der Hauptversammlung und den Wunsch, Regionalgruppen im Ausland und der Bundesrepublik auf- und auszubauen und zu fördern, Herr URBAN über eine sehr aktuelle und interessante Aussprache mit Frau Staatsminister HAMM-BRÜCHER im Auswärtigen Amt, bei der eine Reihe von Vorstellungen des Verbandes zum Rahmenplan der Bundesregierung erörtert werden konnten. Sie werden auf der Hauptversammlung dringend einer näheren Erläuterung und Klarstellung bedürfen. Der Vorstand fordert alle deutschen Auslandsschulen auf, ihm ihre Stellungnahmen zu diesem Plan zur Unterstützung seiner weiteren Bemühungen zu übermitteln.

Der Pressereferent mußte zum 1. 12. 1978 sein Amt wegen starker beruflicher Belastung zur Verfügung stellen. Der Vorstand dankt ihm für seinen langjährigen Einsatz für die Belange des Verbandes und würdigte besonders seine Verdienste als früherem Geschäftsführer.

Der Vorsitzende, Herr Dr. SAUER, der am 1. März seine neue Tätigkeit als Leiter des DSV Santiago übernahm, wurde mit herzlichen Dankesworten für seine gute Zusammenarbeit mit den Vorstandsmitgliedern, seine über sechsjährige Tätigkeit zum Nutzen und Ansehen des Verbandes in vorbildlichem Bemühen und ganzer Kraft und den besten Wünschen für seine neue Aufgabe verabschiedet. Ein Buchgeschenk war Dank und Anerkennung für seine Arbeit.

Bis zur Neuwahl eines Vorsitzenden bei der Hauptversammlung übernimmt der stellv. Vorsitzende dessen Amt; er bat alle Vorstandsmitglieder um ihre Unterstützung bei der weiteren Vorbereitung der Hauptversammlung.

B.

Zur 14. Hauptversammlung in Stuttgart

Von der Pferdekoppel zur Landeshauptstadt Streiflichter zur Geschichte der Stadt Stuttgart

Stuttgart, in einem Talkessel gegründet, den es ausfüllt und immer weiter überrandet, ist das politische, wirtschaftliche und kulturelle Zentrum Südwestdeutschlands. Aus einer Kraterlandschaft von Schutthäufen ist es nach dem Kriege zu neuem Leben und zu neuer Blüte erwachsen. Es ist nicht mehr das ruhige, behagliche Stuttgart von ehemals, sondern ein lebhaftes, lautes, vorwärtsdrängendes Stuttgart. Aber den schmückenden Beinamen „Großstadt zwischen Wald und Reben“ trägt es weiterhin zu Recht: in wenigen Autominuten ist man aus der Innenstadt in die ausgedehnten Waldgebiete am Stadtrand gelangt, und die Weinberge und -gärten ziehen sich bis in die belebtesten Wohnviertel hinein.

Stuttgart ist keine alte Stadt wie beispielsweise Ulm oder Augsburg. Die Städte und Dörfer seiner Umgebung sind meist älter. In der Zeit des römischen Limes ist Cannstatt (heute als Bad Cannstatt ein Stadtteil Stuttgarts) ein recht bekannter militärischer Platz, nicht aber Stuttgart. In den reichen römischen Villen um Cannstatt lebten kultivierte Menschen, wie der Zazenhauser Fund des bronzenen „Herakles mit der Keule“ im vorigen Jahrhundert zeigt. Als um 230 n. Chr. die Alemannen von Elbe und Saale gegen den Limes vordringen, fliehen die Römer und überlassen das Gebiet bis an den Rhein und Bodensee den Germanen. Aus der Zeit der alemannischen Landnahme stammen die Städte und Dörfer um Stuttgart mit den Namen auf -ingen: Vaihingen, Möhringen, Plieningen, Esslingen, Hedelfingen, Waiblingen, Öffingen, Münchingen, Ditzingen, Gerlingen u. a.

Nach dem Sieg des Frankenkönigs Chlodwig über die Alemannen (um 496) werden diese nach Süden gedrängt, Cannstatt, bisher Mitte des Stammesgebietes, wird nördlicher Grenzort der zu *einem Volk* verschmolzenen Alemannen und Schwaben. Aber auch Franken dringen in diesen Raum ein: Dorf Frankenbach, auf heutigem Stuttgarter Gebiet gelegen, zeugt davon (dieses Dorf existiert heute nicht mehr).

Cannstatt wird Sitz schwäbischer Herzöge. Etwa um 740 faßt das Christentum im Raum Stuttgart Fuß, christliche Kapellen und Kirchen werden errichtet; eingeführt wird das Christentum durch die bereits christianisierten Franken und von St. Gallen her. Erinnerungen daran sind: die Galluskirche in Fellbach (am Rand Stuttgarts) und der Flurname Gallusklinge am Feuerbach (auf heutiger Stuttgarter Gemarkung). In diesem Gebiet Stuttgart-Bad Cannstatt, schon von den Römern als wichtiges Verkehrskreuz erkannt, saß spätestens Ende des 7. Jahrhunderts der erste schwäbische Herzog Gottfried, selber schon Christ.

Im Namen Stuttgart steckt die Erinnerung an eine Siedlung, die schon vor der Stadtgründung bestanden haben muß, an einen Stutengarten, ein Gestüt. Dieses ist von Herzog Ludolf, einem Sohn Kaiser Ottos I., eingerichtet worden, der von 940–954 über Schwaben regiert. Auf dem zum Teil sumpfigen, vom Nesenbach (einem heute noch in Stuttgart existierenden Gewässer) durchflossenen Talgrund befindet sich vorher ein Tiergarten, ein Wildgatter, wie er damals von Fürsten für Jagd Zwecke unterhalten wird. Einen Teil dieses Tiergartens trennt Ludolf für den Stutengarten ab. (Das ist heute der Stadtteil um die Stiftskirche.)

Das Land kommt durch Heiraten, Erbteilungen, Gebietsaustausche etc. in den Besitz von badischen Markgrafen. Der Stutengarten wird allmählich zum Mittelpunkt des Tales, die Bewohner der umliegenden Dörfer ziehen zum Gestüt, ihre Gemarkung wird dem Gestüt zugeschlagen, es entsteht eine Stadt, die ihren Namen nach dem ursprünglichen Stutengarten erhält. Das Stadtrecht wird ihr 1219 durch den Markgrafen Hermann V. von Baden verliehen. Dieser und seine Frau Irmgard von der Pfalz lassen von dieser Zeit an die Stadt planmäßig anlegen, und zwar wählen sie als Vorbild den Grundriß ihrer Stadt Pforzheim; manche wichtigen Bürgergeschlechter kommen von dort und aus anderen badischen Städten in die neue Gründung.

Durch Einheirat war dann ein wahrscheinlich aus dem Westen stammender Herr, Konrad von Württemberg, in den Besitz Stuttgarts gekommen; er gilt als Stammvater des Grafen-, Herzogs- und Königshauses der Württemberger.

Durch eine ganze Reihe von „Herren von Württemberg“ gewinnt die neue Stadt immer mehr an Bedeutung und Macht: zunächst ist es der mächtige Graf Ulrich I., in dessen Besitz Stuttgart wohl um 1259 kommt. Dessen Sohn Eberhard der Erlauchte gibt Stuttgart deutlich den Vorzug vor anderen Städten. Es zeigt sich nämlich immer mehr für eine Hofhaltung geeignet: das Gestüt blüht noch, der für gehegte Jagd nötige Tiergarten besteht noch, die Talhänge werden zum Weinbau genutzt, und die umliegenden großen Wälder bieten weite Jagdgründe. Auch die Bürger erwerben in der jungen Stadt einen behäbigen Wohlstand. Aus Eberhards Zeit stammt die erste Urkunde über Stuttgarts Bürgergemeinde und die Tätigkeit des Stadtgerichts (1286). Dieser Herrscher vergrößert sein Gebiet und damit seine Macht auf Kosten der naheliegenden Grundherren und Reichsstädte, verfeindet sich mit dem deutschen König und Kaiser (Heinrich VII. von Luxemburg), wird von diesem mit Krieg überzogen und muß fliehen. 1312 wird Stuttgart Reichsstadt. Die Urkunde darüber ist mit dem ältesten Stadtsiegel, das zwei schreitende Pferde übereinander zeigt, versehen. Aber nach drei Jahren ist diese reichsstädtische Zeit wieder vorüber. Eberhard baut als Wohnsitz und Zentralkanzlei eine Wasserburg, das spätere „Alte Schloß“; 400 Jahre lang bleibt dieses feste Haus auch baulich der Inbegriff für die Haupt-Stadt (um 1321). Eberhard (gestorben 1325) kommt das Verdienst zu, Stuttgart planmäßig zur Hauptstadt ausgebaut zu haben.

Der Enkel Eberhards, auf den gleichen Namen getauft und später mit dem Beinamen „der Greiner“ oder „der Rauschebart“ geschmückt, ist auch ein energischer, kühner, entschlossener Herrscher, der viel für Stuttgart tut: als 1348 die Pest die Hälfte der Stuttgarter Bevölkerung hinwegrafft, steuert der Greiner der Entvölkerung, indem er seine Landeskinder schwören läßt, die Ortschaft nicht zu verlassen. Die menschenarme Stadt erholt sich nur langsam, wird aber noch zu Zeiten des Greiners in eine neue Krise gestürzt: im Krieg gegen die Reichsstädte (Augsburg, Ulm, Reutlingen, Eßlin-

gen) belagern diese Stuttgart, beschießen es und verwüsten das Umland völlig, so daß die Stadt zum erstenmal in seiner Geschichte völlig verarmt. Aber der Greiner läßt sich nicht entmutigen: durch eine reiche Heirat seines Enkels Eberhard mit der Mailänderin Antonia Visconti hilft er der Stadt wieder auf. Mit der jungen Italienerin kommt auch ein wesentlich verfeinerter Lebensstil an den Stuttgarter Hof: u. a. beginnt mit ihr auch die Musikpflege in Stuttgart. Ein Jahr nach ihrer Ankunft, 1381, wird hier die erste Orgel gebaut.

Überhaupt prägt eine ganze Reihe von Fürstinnen mit mediterraner oder romanischer Geisteshaltung, Bildung und Sprache die Geschichte der Stadt: Henriette von Mömpelgard (Montbéliard), Margarethe von Savoyen, Barbara Gonzaga von Mantua, Eva von Salm-Joinville. Aber auch östliche Kultureinflüsse sind spürbar: in Mülhausen (heute St.-M.) wird eine große Kapelle errichtet, für deren Bau und Gestaltung Künstler der Prager Dombauhütte der Parler gewonnen werden. Der Hauptaltar dieser Kirche befindet sich heute in der Stuttgarter Staatsgalerie. Auch der Nachfolger Eberhards des Greiners, sein Enkel Eberhard der Milde, (der Sohn des Greiners, Ulrich, war 1388 in der Schlacht bei Döffingen gefallen) orientiert sich offensichtlich an Prag: die während seiner Regierungszeit errichtete Hauptstätterstraße, ein Straßenmarkt, ähnelt auffallend dem Wenzelsplatz, den der Württemberger anläßlich seines Besuches bei König Wenzel in Prag (1392) selbst gesehen hat.

Eine glückliche Zeit für Stuttgart ist die Regierungszeit der Enkel Eberhards des Milde, Ludwig und Ulrich. Durch einen Schüler der Prager Parler-Sippe wird die Stadt mit Bauten im Stil der schwäbischen Spätgotik bereichert. Ludwigs Frau Mechthild von der Pfalz, die er 1434 heiratet, versteht es, einen Kreis von Dichtern, Musikern und Gelehrten an den Hof zu ziehen. Sie ist auch mit ihrem Gemahl an der Gründung der Universitäten Freiburg (1459) und Tübingen (1477) beteiligt.

Stuttgart als Sitz der Landesherrn ist auch die Wiege der altwürttembergischen landesständischen Bewegung; die Bürgerschaft der Stadt gibt sich selbst einen Namen: die altwürttembergische „Ehrbarkeit“. So erhält, von verschiedenen Seiten her, die Stadt einen immer großzügigeren, „hauptstädtischen“ Zuschnitt.

Ludwigs und Mechthilds Sohn, Eberhard „im Bart“, ist wiederum ein großer Förderer der Stadt Stuttgart. Er zieht Gelehrte aus dem In- und Ausland an seinen Hof, u. a. den Humanisten Reuchlin, baut die Stiftskirche weiter aus, fördert das Dominikanerkloster. Seine Frau Barbara Gonzaga von Mantua verschönert die Stadt durch Gartenanlagen. Für die Landadligen wird es reizvoll, sich Winterresidenzen in Stuttgart zu bauen, vor allem aber baut sich das reiche Bürgertum ansehnliche Wohnhäuser. Diese tonangebende Schicht besetzt das Stadtgericht und läßt keinen ins Stadtregiment, der ihr nicht angehört. Die Macht dieser „Ehrbarkeit“, eines kleinen Clans von etwa 50 Familien, ist sehr beträchtlich. Weder vorher noch nachher gibt es in Stuttgart ein so selbstbewußtes, unabhängiges, einflußreiches Bürgertum wie die alte „Ehrbarkeit“ zur Zeit Eberhards im Bart. Ein sehr wesentliches Ereignis fällt noch in diese Zeit: Stuttgart wird herzogliche Residenz! Auf dem Reichstag zu Worms 1495 wird Württemberg durch Kaiser Maximilian zum Herzogtum erhoben.

Große Schwierigkeiten hat die Hauptstadt des Herzogtums mit den nächsten beiden Herrschern: Eberhard der Jüngere und Ulrich, der aus dem historischen Roman „Lichtenstein“ von Wilhelm Hauff bekannt geworden ist. Der erste wird nach zweijähriger Regentschaft wegen Unfähigkeit von der Stuttgarter Bürgerschaft und den Landesständen abgesetzt, der zweite betreibt eine derartige Mißwirtschaft, daß sich das Land empört (1514); der Herzog wird in die Reichsacht erklärt, Stuttgart 1519 vom Schwäbischen Bund eingenommen. Auf Wunsch Württembergs übernimmt Kaiser Karl V. das Land und schickt 1520 Maximilian von Zwerenberg als Statthalter nach Stuttgart. Damit wird es für nur etwa 14 Jahre eine habsburgische Stadt, denn 1534 kommt Herzog Ulrich, der etwa 15 Jahre im Exil in Mömpelgard war, wieder zurück, besetzt ohne Schwierigkeiten die Stadt und gewinnt damit sein verlorenes Land zurück. Aber in dieser habsburgischen Epoche wird Stuttgart erstmals durch Landesgrundgesetz zum ständigen Regierungssitz bestimmt. Durch Herzog Ulrich wird die Reformation ins Land gebracht, aber durch Herzog Christoph, Ulrichs Sohn und Nachfolger, und dessen Stiftspropst Johannes Brenz wird sie in Stuttgart in ruhige Bahnen gelenkt. Christoph betreibt auch den Wei-

terbau der Residenz, des „Alten Schlosses“, die Stadt wächst in seiner Regierungszeit: 1573 hat Stuttgart etwa 5000 Einwohner.

In der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts erhält die Kunst in Stuttgart wiederum sehr starken Auftrieb: von 1610–1630 wird durch die Einrichtung einer ständigen Musikkapelle die Blech- und Kammermusik in Stuttgart bodenständig; 1618 kommt hier das erste Choralbuch heraus. Auch Theater und Oper werden in dieser Zeit in Stuttgart heimisch; gespielt werden Opern, Pastoraltragödien und Balletts. Es entsteht eine Hofoper, der später Herzog Carl Eugen durch den Umbau des Lusthauses einen festen Standort gibt und die er zu internationaler Berühmtheit heraufführt. Wohl hat Stuttgart in dieser Zeit noch nicht mit den ganz großen Namen aufzuwarten wie München oder Wien, aber immerhin wirkten hier Männer wie Leonhard Lechner, Georg Rudolf Weckherlin oder Johann Pachelbel.

Neue Krisen für die Stadt bringt der Dreißigjährige Krieg: nach der verheerenden Schlacht bei Nördlingen im Jahre 1634 wird Stuttgart durch die Soldaten der Generäle Gallas und Breuner zwar geplündert aber nicht zerstört.

In der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts wird Stuttgart eine Hochburg des Pietismus: es entsteht ein kirchlich-religiöser Separatismus, eine Position im Kampf gegen Übelstände am herzoglichen Hof und in den reichen Bürgerhäusern und für die sittliche Erneuerung des Volkes. – Allmählich genügt den Herzögen das relativ unansehnliche alte Schloß nicht mehr; aber es ist in der Stadt zu wenig Raum für Erweiterungen. So weicht man nach Ludwigsburg aus, wo von 1704–1724 ein großartiges Barockschloß errichtet wird (das größte in Westdeutschland), und im Jahre 1724 wird diese kleine Stadt alleinige und beständige Residenz; auch die Stuttgarter Regierungsbehörden übersiedeln dorthin. Aber schon zehn Jahre später verlegt Herzog Karl Alexander den ordentlichen Sitz des Hofes und die Mehrzahl der Regierungsbehörden nach Stuttgart zurück. Am 20. April 1744 sichert Herzog Carl Eugen der Stadt vertraglich zu, daß sie der ständige Sitz des Hofes und der Kanzlei bleiben werde. Und 1746 legt der Herzog den Grundstein für das Neue Schloß, um sich in Stuttgart eine angemessene Residenz zu schaffen.

Dieser bedeutende Herrscher, dem auch Goethe „eine gewisse Großheit nicht absprechen“ konnte, bringt einen frischen Wind in die kleinbürgerliche Stadt. So verlegt er 1775 die bis dahin im Schloß Solitude untergebrachte „Hohe Carls-Schule“ nach Stuttgart, die 1781 durch kaiserliches Dekret zur Hochschule erhoben wird. Auch der Carls-Schul-Zögling Friedrich Schiller, der 1782 dem für ihn unerträglichen Zwang dieser Anstalt entflieht, hat später dem Herzog mehr Gerechtigkeit widerfahren lassen.

Mit dem 1. Januar 1806 wird Stuttgart Königsresidenz: der 1803 zum Kurfürsten ernannte Herzog Friedrich nimmt die Königswürde an. Sein Baudirektor Nikolaus Thouret stellt einen General-Bauplan auf, nach dem Stuttgart in der Folgezeit ausgebaut wird: es entstehen die großartigen Anlagen, in denen 1977 die Bundesgartenschau stattfindet, die Königstraße als „gesellschaftlich-geistige Äquatorlinie“ (heute eine fast durchgehende Fußgängerzone), die Neckarstraße als Kulturzentrum Stuttgarts. Es entstehen außerdem der Rosensteingarten mit dem Rosensteinpalais und in den Jahren 1842–1846 die Wilhelma: ein Zusammenspiel von Säulengängen, Kiosken, Blumenbeeten und seltenen Baumpflanzungen (heute ist die Wilhelma Stuttgarts Tiergarten). Man verfährt nach einem bewährten System bei dem Ausbau der Stadt: man läßt tunlichst dem alten sein Recht und gibt dem neuen Raum, wo immer das notwendig und möglich ist.

Auch Kunst und Wissenschaft nehmen in der Stadt einen mächtigen Aufschwung. Ein wichtiges Ereignis ist die Übersiedelung des Cotta-Verlages von Tübingen nach Stuttgart im Jahre 1810. Hier werden die Werke der deutschen Klassik verlegt, wird ihnen Weltruhm verschafft. Der Auf-

schwung dieses Verlages bringt auch andere Verlage nach Stuttgart und läßt damit die Stadt in die erste Reihe der deutschen Verlagsstädte rücken. Das Theater entwickelt sich über eine Vergnügungsstätte des Hofes hinaus zu einem Anliegen der ganzen Stadtbevölkerung; Verdienste darum hat sich zweifellos die Hofschauspielerin Amalie von Stubenrauch, Favoritin Königs Wilhelms I., erworben. Die Bildende Kunst wird durch den Württembergischen Kunstverein eifrig gefördert. Der Kunsthandel wird um 1840 in der Stadt seßhaft. 1843 wird das Museum der Bildenden Künste eröffnet. Die populärste Bauschöpfung jener Zeit ist die „Liederhalle“, erbaut von Leins: 1864 das „Gesellschaftshaus“, 1875 der „Festsaal“, seinerzeit der größte Saal Deutschlands, mit großartiger Akustik und Platz für 4000 Menschen.

Die Industrie hat es zunächst schwerer, denn die „Residenz“ steht der Industrialisierung im Wege, und Württemberg ist überhaupt lange ein Agrarland mit Klein- und Kleinstbauern. Außerdem hat Stuttgart kaum Wasserkräfte, keine Bodenschätze, weite Transportwege für die Kohle. Aber mit dem Ausbau der Eisenbahnstrecken nach Stuttgart verbessern sich die Voraussetzungen wesentlich. Zunächst läßt sich die Textilindustrie nieder, besonders Trikotagen: Bengel, Bleyle; es folgt die Konfektion; dann Musikinstrumente (Klavierfabrik Schiedmayer), chemische Industrie (Chininfabrik), Brauereien, Buchdruck, Möbelindustrie, schließlich die vielseitige Maschinenindustrie (Textilmaschinen, metallbearbeitende Maschinen etc.). Das Bankwesen entwickelt sich parallel zu Handel und Gewerbe. Der Wohnbedarf der arbeitenden Bevölkerung wird durch die Eingemeindung benachbarter Orte gedeckt;

Betr.: Versand unserer Zeitschrift

Ab Heft 1/79 erfolgt der Versand unserer Zeitschrift an unsere *Inlandsmitglieder* aus Portoersparnisgründen unmittelbar durch den Hermann Schroedel Verlag. Anschriftenänderungen bitten wir **Geschäftsstelle oder Verlag** mitzuteilen.

Stuttgart wird dadurch zur Großgemeinde. Im Jahr 1800 hat die Stadt 21 000 Einwohner, 1900 sind es 176 000, heute ca. 600 000!

Den 1. Weltkrieg überlebt Stuttgart ohne Schaden an seiner baulichen Substanz. Der Wechsel der Staatsform von der Monarchie zur Republik verändert zwar das innerpolitische Leben der Stadt, nicht aber das private seiner Bürgerschaft. Weitere Eingemeindungen vergrößern die Stadt immer mehr. Man ist gezwungen, die Hänge des Stuttgarter Kessels zu bebauen, Raumplanung wird nötig. In der Zeit nach dem 1. Weltkrieg ist die Stadt dem kulturellen Fortschritt weit geöffnet: Literatur, Musik, bildende Kunst, Städtebau finden hier eine verständnisvolle Heimstätte. Hervorzuheben ist die von Theodor Bäuerle, dem späteren Kultursminister, ins Leben gerufene Volkshochschule. 1924 wird der Süddeutsche Rundfunk in Stuttgart eröffnet. Das Waisenhaus am Charlottenplatz wird zum „Haus des Deutschtums“ umgebaut, in dem 1925 das Deutsche Auslandsinstitut seine Bleibe findet. Seit 1936 trägt Stuttgart den Beinamen „Stadt der Auslandsdeutschen“. In den Bombennächten des 2. Weltkrieges geht das frühere Stuttgart zugrunde: fast 40 000 Gebäude, rund 57 % des damaligen Bestandes, werden zerstört oder beschädigt. In 53 Luftangriffen werden etwa 12 000 Spreng- und ca. 1 300 000 Brand-

bomben auf Stuttgart abgeworfen; die Stadt hat 4562 Luftkriegsopfer zu beklagen.

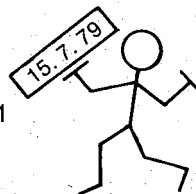
An dem Aufbau des neuen Stuttgarts aus den Trümmern des alten hat das erste Stadtoberhaupt nach dem Krieg, Oberbürgermeister Dr. Arnulf Klett, hervorragenden Anteil. Aus den Ruinen wächst neues Leben. Heute ist Stuttgart der politische, wirtschaftliche und kulturelle Mittelpunkt Südwestdeutschlands. Hier ist die baden-württembergische Landesregierung mit allen Ministerien, hier gibt es die weithin bekannten Staatstheater (unter Walter Erich Schäfer gilt die Stuttgarter Staatsoper als eine Art Stimmreservoir für Bayreuth), weltberühmte Ensembles wie das Stuttgarter Kammerorchester, das Melos-Quartett oder das Staatstheaterballett (von John Cranko geformt) haben hier ihre Heimat; und weltweit renommierte Industrieunternehmen wie Daimler-Benz, Porsche und Bosch tragen den Namen Stuttgarts um den ganzen Erdball. Und trotzdem bleibt Stuttgart, wie schon am Anfang gesagt, die „Großstadt zwischen Wald und Reben“: der Stuttgarter Wein erfreut sich unter Kennern eines ausgezeichneten Rufes, und die ausgedehnten Waldgebiete um die Stadt herum laden die gestreßten Städter zu langen Wanderungen ein.

Quellen: Hansmartin Decker-Hauff: Geschichte der Stadt Stuttgart. Otto Borst: Stuttgart – Die Geschichte der Stadt

**Vergessen Sie bitte nicht
Ihre Anmeldung:**

c/o Ernst Beyer, Dorfhalde 26, 7890 Waldshut-Tiengen 1

**14. Hauptversammlung des VdLiA
Stuttgart, 1. bis 3. August 1979**



Anträge zur 14. Hauptversammlung in Stuttgart

Antrag auf Satzungsänderung

Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

1. An die Stelle der Mitgliederversammlung tritt eine Delegiertenversammlung, die im Rahmen der Hauptversammlung stattfindet. Sie übernimmt alle Funktionen der Mitgliederversammlung.
2. In allen Paragraphen der Satzung und der Wahlordnung ist das Wort „Mitgliederversammlung“ zu streichen und durch das Wort „Delegiertenversammlung“ zu ersetzen.
3. Außer der in Punkt 1. und 2. dieses Antrages vorgesehenen grundsätzlichen Änderung werden in den betroffenen Paragraphen der Satzung bzw. Wahlordnung folgende Streichungen bzw. Ergänzungen vorgenommen:
 - a) *Satzung:*
§ 5 Punkt 7 ist zu streichen. Der bisherige Punkt 8 wird Punkt 7.
 - b) *Wahlordnung:*
§ 7 Die Punkte 5–7 werden gestrichen. Der bisherige Punkt 8 wird Punkt 5.
§ 9 Punkt 3; Zeile 6: Das Wort „Mitgliederversammlungen“ ist durch „Hauptversammlungen“ zu ersetzen.
Zeile 7 und 8: Der Text ist zu streichen.

Bemerkung: Die Satzung ist in Heft 2/76, die Wahl- und Geschäftsordnung in Heft 3/76 der MMM abgedruckt.

G. Hönig

Antrag auf Anhebung der Ortskräfte-Gehälter

Der Vorstand des VdLiA wird aufgefordert, sich bei den zuständigen Stellen dafür einzusetzen, daß eine generelle Anhebung der Ortskräftegehälter zum frühest möglichen Zeitpunkt und in direkten Tarifverhandlungen erfolgt.

Dr. Foerster

Denken Sie bitte daran:

Anträge zur 14. Hauptversammlung in Stuttgart

Die Mitglieder des VdLiA werden gebeten, Anträge für die Mitgliederversammlung während der 14. Hauptversammlung in Stuttgart bis zum 3. Juni 1979 an die Geschäftsstelle zu senden. Später eingehende Anträge können nur als Dringlichkeitsanträge behandelt werden. Die Behandlung dieser Anträge kann von der Mitgliederversammlung mit einfacher Mehrheit abgelehnt werden.

PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

Nachruf zum Tode des Leiters der Deutschen Schule Madrid

Am 28. Januar 1979 starb nach schwerer Krankheit der Leiter der Deutschen Schule Madrid, Herr Oberstudiendirektor Johannes RÖHRENBACH. Während seiner 6jährigen Amtszeit erfuhr das Colegio San Miguel zwei tiefgreifende Veränderungen, die Einführung zuerst des bachillera-to mixto und darauf der Neuen Sekundarstufe. Herr RÖHRENBACH hat sich der Überleitung der Deutschen Schule im Ausland zu einer bikulturellen Begegnungsschule mit ganzer Kraft gewidmet. Er war mit der spanischen Sprache und Kultur vertraut und hing an diesem Land; so wurde es für ihn zu einem Lebensziel, auch durch die Schule zur Verständigung zwischen beiden Völkern beizutragen.

Innerhalb der Schule sah Johannes RÖHRENBACH seine Hauptaufgabe darin, aus einer heterogenen Gruppe von über 100 spanischen und deutschen Lehrern, die in den Abteilungen Kindergarten, Grund-, Haupt-, Real- und Oberschule unter einem Dach arbeiten, ein Gesamtkollegium zu machen, das freundschaftlich miteinander verkehrt und bei gegebenen Anlässen zusammen feiern kann. Die Schule verliert mit Herrn RÖHRENBACH einen Menschen, dem Gerechtigkeit über alles ging und der jederzeit bereit war, in Notlagen tatkräftig zu helfen. b.

Neue Mitglieder

BISCHOFF, Gerhard, OStR., Schönblick 6,
7532 Niefern
BRASS, Eugen, StR., DS Jeddah
DUNGL, Hartmut, LDS., Karachi
EHRlich, Renate, StR., Lettigkautweg 34,
6000 Frankfurt 70
GAUL, Clemens, OStR., DS Brüssel
HAGL, Manfred, OStR., DS Bogotá
KLEINEBERG, Monika, Stud. Tef.,
In den Tonkauten,
6430 Bad Hersfeld
LERSCH, Hermann, OStR., Colegio Humboldt,
Caracas
LÜCK, Norbert, SSchL., DS Jeddah
MAIER, Michael, OStR., DS Genua
NEUNKIRCH, Leni, RSchl., DS Brüssel
PÜRKNER, Mechthild, DEvgl., OS Kairo

PÜTTMANN, Meinolf, L., Am Mühlenberg 33,
5901 Wilnsdorf 3
SCHLADT, Hanspeter, OStR., DS Brüssel
SCHLIEPHACKE, Renate, StR., DS Stockholm
SCHRIMPF, Klaus, OStR., DS Stockholm
SCHÜMERS, Helmut, RL., Wangerooer Str. 6,
2870 Delmenhorst
STUDTE, Horst, StR., Colegio Visconde de Porto
Seguro Sao Paulo
WALKHOFF, Horst, StR., Istituto Giulia, Milano
WARNECKE, Irmgard, L., DS Stockholm
WEISSER, Anton, StR., Moosmattstr. 5,
7869 Aitern Post Schöna

Anschriftenänderungen

BAUS, Hermann, Oberhausener Str. 230,
4330 Mülheim/R.
BENING, Hubert, Alex.-v.-Humboldt-Gymn.
4040 Neuss
BERMANN, Margot, Gymnasialstr. 40,
6688 Illingen 1
ENGEL, Klaus, Pommernstr. 11,
2970 Delmenhorst
FLEISCHMANN, Dorothee, Max-Planck-Str. 6,
4330 Mülheim/R.
MACKENSEN, Johannes, Johannesstr. 7,
1000 Berlin 37
NOLTE, Günter, Albert-Schweitzer-Str. 20,
4937 Lage-Wissenstrup
PEINERT, Dr. Dietrich, Strandstr. 9,
2304 Stein
POMPL, Reiner, Carl-Thiel-Str. 10,
8400 Regensburg
PFÜTZE, Richard, Unter den Linden 1a,
6550 Bad Kreuznach 12
RIES, Dr. Wolfgang, Domitianstr. 11,
6802 Ladenburg
SÄCK, Fritz, Kottermecke 8,
5950 Finnentrop 1-Schönholthausen
SCHÜLKE, Manfred, Friedewalde 206,
4953 Petershagen 1
TREUSCH, Fritz, Raubacherweg 32,
6948 Waldmichelbach-OT,
Ober-Schönmattenweg
WARMUTH, Ekbert, Nüdlingerstr. 29,
8731 Haard
WERMTER, Wolfgang, Engehöll 5,
6532 Oberwesel/Rh.

BÜCHERTISCH

Schreiblehrgänge 1. Schuljahr

Titel	Ausstattung	Bezugsquelle	Preis in DM	weitere Hinweise
Schreiben lernen	1 Heft, DIN A4, quer, 128 S	Westermann Verlag Braunschweig	7,80	an keine Fibel gebunden Lehrerheft 88 S., 7,80 DM
Schreiblehrgang 74	2 Hefte, DIN A4, quer, je 32 S.		7,80	Anlehnung an „Westermann-Fibel“ Lehrerausgabe 7,80 DM
Wir üben schreiben	1 Heft, DIN A4, quer, 68 S., perforiert		5,40	Anbindung an „Westermann-Lesebuch 1“ Lehrerheft 24 S., 2, – DM
Westermann Schreiblehrgang Vereinfachte Ausgangsschrift	2 Hefte, je 32 S. 1 Heft Rechtschreiben, 32 S.		7,80 3,90	Lehrerheft 32 S., 3,90 DM
linksherum und rechtsherum	Spurvordlagen, Schreibfolie, Schreibfibel 24 S. mit Texten f. d. Übung (Ab- und Aufschreiben)		7,80	Anbindung an „Westermann-Fibel“ Lehrerheft 32 S., 2, – DM
Wir lernen schreiben	3 Hefte je 32 S. Format 18 x 25 cm	Schroedel Verlag Hannover	je 3,60	ohne Bindung an eine Fibel je Seite Hinweise f. Lehrer
Schreiblernen mit Kinderreimen	1 Heft, 50 S., Format 19 x 25 cm		5, –	ohne Bindung an eine Fibel Hinweise f. Lehrer je Seite
Schreiben heute	1 Heft, DIN A4, quer, 40 S.		4, –	zur Fibel „Lesen heute“ Lehrerhandbuch zu „Lesen heute – Schreiben heute“
Ringel Ringel Reihen	Schreibfibel, 48 S. mit Plastikfolie	Diesterweg Verlag Frankfurt	4,20	zur Hopsi-Fibel
Schreiben vorbereiten Schwingen und Spuren	Arbeitsheft, 64 S., 32 Vorlagen, DIN A4, Beilage 1 Schreibheft		i. Vorb. ca. 7,70	zu „Lesen lernen mit Habakuk“
... damit ich besser schreiben kann	1 Heft, 64 S., Format 21 x 23 cm	Pro Schule Verlag Düsseldorf	5, –	Bindung an Fibel ... damit ich besser lesen kann
Wir schreiben alles groß und klein	1 Schreibarbeitsheft, 64 S. Format 23 x 21 cm 1 Wörterheft 32 S.		5, – 3,20	Lehrerhandbuch zu „Wir lesen alles kurz und klein“
Der Schreiblehrgang	1 Heft, 72 S., DIN A4 quer	Hagemann Verlag Düsseldorf	6,50	Lehrerheft 3,20 DM keine Bindung an Fibel
Spielend schreiben lernen	1 Heft, 72 S., DIN A4, quer		7,90	keine Bindung an Fibel ohne Lehrerheft
Schön und richtig schreiben	Heft 1, 64 S., DIN A4 Heft 2, 48 S., DIN A4 2 Übungshäfte je 24 S., alles perforiert u. gelocht	Ludwig Auer Verlag Donauwörth	4,80 3,80 je 1,50	
Schreiblehrgang	1 Heft, 48 S., DIN A4, quer	Kamp Verlag Bochum	4,20	keine Bindung an eine Fibel
Nummer 1, Arbeitsheft Schreib- und Rechtschreibunterricht	1 Heft, 40 S., DIN A4, quer	Bagel Verlag Düsseldorf	4,60	enge Bindung an Fibel

Titel	Ausstattung	Bezugsquelle	Preis in DM	weitere Hinweise
CVK-Schreiblehrgang	1 Heft, 48 S., DIN A4, quer	Cornelsen-Velhagen & Klasing, Berlin	5,20	Lehrerheft 3,50 DM Anlehnung an CVK-Leselehrgang
Schreibkurs A	1 Heft, 48 S., Format 18 x 24 1 Heft, 32 S., Format 18 x 24	Hirschgraben Verlag Frankfurt	5,80 4,60	keine Bindung an Fibel ohne Lehrerheft
So lernen wir schreiben (Ausgaben in Druck- und Schreibschrift)	1 Heft, 38 S., DIN A4, quer 19 einlegbare Übungsblätter und Folientasche	Klett Verlag Stuttgart	6, —	zu jedem Übungsblatt Kommentar Lehrerheft 7 S. keine Fibelbindung
HENN's Schreibvorkurs für alle Ganzheitsfibeln	48 S., geheftet	A. Henn Verlag Kastellaun	2,40	
Kades Schreib-Aufbau	1 Arbeitsheft, 24 S. 1 Übungsblock, 64 S. DIN A5, quer	Dümmler Verlag Bonn	1,20 0,60	
auf und ab und kugelrund	Vorkurs zum Schreibenlernen ca. 64 S., DIN A4	Herder Verlag Freiburg	9,80	Lehrerbegleitschrift 2, — DM
Schwingen und Schreiben	1 Heft, 68 S., DIN A4 hoch, 50 Übungskarten	Ehrenwirth Verlag München	6,80	Lehrerhandbuch 22, — DM keine Bindung an eine be- stimmte Fibel Lehrerheft 64 S.
Ich lerne schreiben Teil I u. II	1 Heft 80 S., DIN A4 quer, geleckt 1 Heft 80 S., DIN A4 quer, geleckt	Oldenbourg Verlag München	5,80 5,80	zur Fibel „Ich lerne lesen“ Lehrerheft je Teil 4,80 DM
Schreiben mit Uli	Arbeitsmappe 88 S., DIN A4	Paul List Verlag München	4,20	Bindung an „Lesen m. Uli“ Lehrplan mit Lernzielen im Lehrerhandbuch
Schreibschule	Vorübungen 32 S. Arbeitsheft 62 S., DIN A5	Kallmeyer Verlag Wolfenbüttel	4,80 4,80	keine Bindung an Fibel Faltblatt mit theoret. Angaben für den Lehrer
kritzeln, schwingen, spuren	48 S., 50 Illustrationen	Verlag Sellier Freising	4,90	
Schreibepeter	30 zwei- und einfarbige Vorlagen, DIN A4, in Plastikmappe mit 6 docoro-Wachsmalkreiden		9,80	

Werner Lansburgh: „Dear Doosie“. Eine Liebesgeschichte in Briefen – auch eine Möglichkeit, sein Englisch spielend aufzufrischen. Nymphenburger Verlagshandlung, München 1977. 260 S., Ln. DM 26, –.

Der Einfall, sich eine Partnerin zu erträumen, sie auf die schwankende Anrede Du/Sie zu taufen und die körperlose Schülerin plaudernd in idiomatisches Englisch einzuführen, schenkt dem Verfasser viel Freiheit. Er darf sich – zart, verspielt und frech (four-letter words) – in sein wehrloses Geschöpf verlieben, kann unbefangen kauzige jüdische Verwandte vorstellen oder amüsant berichten, wie er im Krieg bei der Stockholmer Britischen Botschaft mit Bruno Kreisky deutsche Zeitungen erfolgreich auswertete; vor allem jedoch kann er im Gespräch voller Witz und Sex seiner zwischen papiernem Schein und sinnlicher Gegenwart schwebenden Doosie und dem Leser nützliches Umgangsg Englisch beibringen und sie im P.S. zu jedem Kapitel unterhaltsam und eindringlich prüfen, wenn „was man versteht, das kann man noch lange nicht selber sagen, und das Selbstverständliche lernt man fast nie“ (S. 225). Obwohl der zwangsläufig zum British subject umgewandelte Berliner nachglommende Liebe zum zerstörten Land seiner Jugend und berechtigte Bitterkeit nobel überspielt, spürt der deutsche Leser hier und da tiefen Ernst und verhaltene Wehmut. Wer sein Englisch glätten möchte und nicht allzu prude ist, wird das sympathische Buch mit Gewinn genießen.

G. Scholz

Wilhelm Gössmann: Deutsche Kulturgeschichte im Grundriß. 5., neubearbeitete Auflage 1978, Max Hueber Verlag München. 177 S. mit Bildanhang, kart. DM 13,80.

Es ist erstaunlich, mit welchem Geschick der Leser durch das umfangreiche Gebiet deutscher Kulturzusammenhänge geleitet wird. Ausgehend vom allgemeinen Kulturbegriff als „Ausdruck des Menschlichen in Werk und Lebensordnung“ und von den geschichtlichen Voraussetzungen der deutschen Kultur – Antike, Christentum, Germanentum – zeichnet der Verfasser die Entwicklung der Kulturbilder des Mittel- und Spätmittelalters, des Humanismus, der Reformation und des Barock und führt über das deutsche Aufklärungsdenken, das Humanitätsideal der Klassik und die Kunstauffassung der Romantik in das Jahrhundert der Wissenschaft und Zivilisation hin zur Demokratie und zur Überwindung der Diktatur in die jüngste Vergangenheit und in das Geschehen unserer Tage. – Deutsche Kultur, über gegenwärtige Staatsgrenzen hinaus und in den einzelnen Landschaften unterschiedlich entwickelt, wird – mit Blick auf die Nachbarländer – in den Einflußbereich der gesamten abendländisch-europäischen Kultur und deren zivilisatorische Leistungen gestellt. Wissenschaft, philosophische und religiöse Strömungen, Denksysteme, soziale Zustände, Politik und Indu-

strialisierung bestimmen Wechsel und Verlauf von Stilrichtungen, wie sie in Literatur, Kunst und Musik ihren Ausdruck finden. Dem Bemühen um wachbleibendes Leseinteresse dienen neben der prägnanten, unkomplizierten Darstellung eingeflochtene Textproben ältester bis neuester Literatur (Edda, Heliand, Minnegesang, Volksdichtung, Goethe, Schiller, Kleist, Hölderlin, Eichendorff, Heine, Stifter, Fontane, Rilke, Brecht, Thomas Mann u. a.). Eine angefügte Zeittafel, die auch jüngste, aktuelle Ereignisse einbezieht, erleichtert das kulturgeschichtliche Zurechtfinden. Sieben, durch Text erläuterte Bildseiten mit Fotos kulturbezogener Zeugen von der Porta Nigra bis zur reaktivierten Braunkohlenlandschaft schließen das Werk ab. – Hier liegt ein Buch vor, das geeignet ist, aus geschichtsträchtigen Epochen kulturelle Gegenwart zu erschließen und neben erster Orientierung bereits erworbenes Wissen aufzufrischen und zu erweitern, vor allem aber Anregungen für ein vertieftes Weiterstudium zu vermitteln.

J. Krull

Mitarbeiter dieses Heftes:

Dieter NICKEL / Norbert WABNITZ,
Colegio Aleman Alexander von Humboldt,
Asociacion Civil, Benjamin G. Hill 43, Mexico 11

Gunter SCHNEIDER,
Colegio Alman Jaime Roig 14-16, Valencia-10
Espana

Dieter TODT,
Carsten-Heesch-Str. 4, 2350 Neumünster

Dieter TIEMANN,
Pädagogische Hochschule Ruhr, Fachbereich V
Emil-Figge-Str. 50, 4600 Dortmund

Eckhard HEUMANN,
Deutsches Pädagogisches Seminar,
José Hernandez 2247, 1426 Buenos Aires/Arg.

Dr. Robert PICHT,
Deutsch-Französische Gesellschaft
Asperger Str. 34, 7140 Ludwigsburg

Hermann SCHUH,
ZfA, Postfach 108008, 5000 Köln

Dr. D. DANKWORTT,
Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung,
Abt. III, Reiherwerder, 1000 Berlin 27

Ernst ZUSCHKE,
Neuhaldenstr. 57, 7015 Korntal

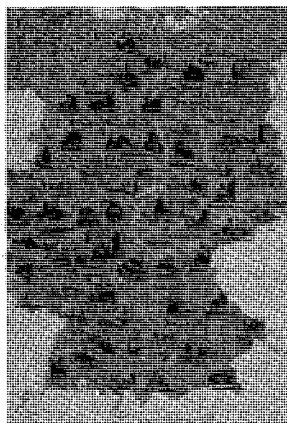
hueber aktuell

Texte von heute

Ein Lese- und Arbeitsbuch

Herausgegeben und bearbeitet
von Karl-Heinz Drochner unter
Mitarbeit von
Erika Drochner-Kirchberg
226 Seiten, kart. DM 19,80
Hueber-Nr. 1310

Diese Neuerscheinung bietet zu 12 Themen 85 überwiegend aus den 70er Jahren stammende Texte an, die heutige Zeitfragen und damit deutschlandkundliche Informationen zum Inhalt haben. Die vorwiegend literarischen Texte fördern in erster Linie das Leseverständnis und durch Anregung zu Gesprächen zugleich die mündliche Ausdrucksfähigkeit. Der Anhang bringt Fragen zum Textverständnis und zum Inhalt. Ausführliche sprachliche Erläuterungen behandeln die sich aus dem jeweiligen Text ergebenden grammatischen Probleme.



Deutschland- Wandkarte

Bundesrepublik Deutschland
und Deutsche Demokratische
Republik

Vorderseite:
Reliefkarte (6farbig)

Rückseite:
Karte mit Bildsymbolen
für alle Landeshauptstädte,
Universitätsstädte und
besondere Touristenattraktionen,
mit Bundesland- bzw.
Bezirksgrenzen (4farbig)

Maßstab: 1 : 750 000, Format 87,5 x 138 cm, Kunststoff-Folie, daher wasserunempfindlich und abwaschbar, kunststoffüberzogene Metallbestäubung, oberer Stab mit Kordelaufhänger, Karte gerollt in PVC-Hülle DM 89, — UPr, Hueber-Nr. 1251

Wir beliefern seit Jahren Lehrkräfte an deutschen Auslandsschulen sowie die Schulen selbst mit Büchern und Lehrmitteln. Darüber hinaus benutzt auch das Bundesverwaltungsamt in Köln bei der Versorgung der Schulen mit Lehrmaterial unsere Dienste.

Unser Angebot an Lehrkräfte:

Wir führen Ihre privaten Bestellungen auf Bücher und Lehrmaterial aus, senden direkt an Sie **ins Ausland per Einschreiben portofrei** und versichern auf unsere Kosten die Sendungen gegen Verlust und Beschädigung. In solchen Fällen leisten wir **kostenlosen Ersatz**.

Wir versorgen Sie kostenlos mit Prospektmaterial über Bücher und Lehrmittel. Schreiben Sie uns nur kurz, wofür Sie sich besonders interessieren.

Unser Angebot an die Schulen:

Soweit Sie direkt beim Buchhändler oder Verlag bestellen, erbitten wir Ihre Anfrage nach unseren außerordentlich günstigen Lieferbedingungen ins Ausland (**portofreie Lieferung per Einschreiben, kostenloser Ersatz verlorengegangener oder beschädigter Sendungen, Rabatte auf die Preise**). Wir machen Ihnen ein ausführliches Angebot, auch für größere Schulbuch- und Lehrmittelsendungen.

Außerdem versorgen wir Sie wie auch alle anderen Schulen, die ihre Anforderungen direkt an das Bundesverwaltungsamt in Köln richten, auf Wunsch ausführlich mit neuen Prospekten über Bücher und Lehrmittel jeglicher Art, so daß Sie sich bei der Vorbereitung Ihrer Bestellungen an einem umfassenden Angebot orientieren können und die jeweils neuen Preise zur Hand haben.

Adalbert Carl

Buchhandlung

Bahnhofstraße 53, Postfach 1110

D-5928 Laasphe/Westfalen

Bundesrepublik Deutschland

Aus dem Inhalt:

Der Rahmenplan in der öffentlichen
und in der offiziellen Diskussion

Der europäische Bildungsauftrag
der Deutschen Auslandsschulen

Verwirklichung der „Neuen Sekundarstufe“
im Deutschen Schulverband Santiago

Die Umstrukturierung der Deutschen Schule in Lima

Fachsprache Deutsch: Erdkunde- und
Geschichtsunterricht in bilingualen Klassen

Anträge der 13. Hauptversammlung in Wiesbaden
und ihre Bearbeitung

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

Zweck des Verbandes ist:

die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung,

die Wahrnehmung der beruflichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen der deutschen Auslandslehrer.

Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral.

Die Mitglieder befinden über die Verbandspolitik in Schul- und Regionalversammlungen sowie in der alle 2 Jahre stattfindenden Hauptversammlung des VdLiA.

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

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

Dr. Manfred SAUER, Vorsitzender
Deutsche Schule Santiago/Chile

Ernst BEYER
stellv. Vorsitzender, Geschäftsführer
Dorfhalde 26, 7890 Waldshut-Tiengen 1
Ruf 07751/4367

Friedrich BECHERT, Schatzmeister
Hoher Weg 56, 3392 Clausthal-Zellerfeld
Ruf 05323 / 2759

und den Referenten:

Dr. Irmgard FOERSTER,
Referent für Rechts- und Sozialfragen
Güldensöllnerweg 20,
6380 Bad Homburg vor der Höhe
Ruf 06172 / 31919

Götz URBAN, Referent für schulpolitische und pädagogische Fragen
Kabemühlenweg 24, 3520 Hofgeismar
Ruf 05671 / 1337

Ingrid BOSERT, Schriftleitung
Großer Kamp 31, 2300 Kiel 14
Ruf 0431 / 783921

Werner BROSCHE
Redaktion des BÜCHERTISCHES
Kilianstädter Str. 26, 6454 Bruchköbel
Ruf 06181 / 71223

Gotthard HÖNIG,
Referent für Verbandsorganisation
Kornweg 19, 6229 Schlagenbad-Georgenborn
Ruf 06129/8740

Alle Mitarbeit ist ehrenamtlich.

Die Information der Mitglieder erfolgt durch die Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ Mitteilungen, Meinungen, Materialien des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland. Sie steht allen Mitgliedern zu Veröffentlichungen offen.

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

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

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

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

Die Konten des VdLiA lauten:

Postscheckkonto München, 177288—805,
Dresdner Bank, Bonn, 2246272 (BLZ 37080040)

INHALT

DISKUSSION

Götz URBAN, Der Rahmenplan in der öffentlichen und in der offiziellen Diskussion	3
--	---

BERICHT

Harry WERNER, Der europäische Bildungsauftrag der Deutschen Auslandsschulen in den Mitgliedstaaten des Europarats	6
Harald BINDER, Verwirklichung der „Neuen Sekundarstufe“ im Deutschen Schulverband Santiago	10
Wilfried WEHMEIER, Die Umstrukturierung der Deutschen Schule „Alexander von Humboldt“ in Lima/Peru	20

DIDAKTIK

Walter DOLL, Fachsprache Deutsch: Erdkunde- und Geschichtsunterricht in bilingualen Klassen	25
---	----

INFORMATION

Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der Kultusministerkonferenz	29
---	----

VERBAND

Anträge der 13. Hauptversammlung in Wiesbaden und ihre Bearbeitung	33
Treffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld	47
Irmgard FOERSTER, Wir haben Horst KLITZING zu danken!	48

PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

in memoriam	50
Nachruf für Präsident Prof. Dr. Eugen Löffler	50
Ehrungen und Glückwünsche	52
Anschriften	52

BÜCHERTISCH

Buchbesprechungen	53
Mitarbeiter dieses Heftes	56

Sprach- horizonte

Herausgeber: Günter Jahn

Die in dieser Reihe erscheinenden Hefte ermöglichen einen unkonventionellen Sprach- und Literaturunterricht.

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

Die Hefte kosten zwischen DM 3,80 und DM 7,-. Prüfstücke geben wir mit 25% Nachlaß ab.

Schroedel · Crüwell

Hermann Schroedel Verlag

Zentr. Werbeabteilung · Postfach 810620
D-3000 Hannover 81

DEA 38

Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen Meinungen Materialien

Herausgeber:

Hermann Schroedel Verlag KG in Verbindung mit dem Verband deutscher Lehrer im Ausland

Schriftleitung:

Ingrid Bosert, Großer Kamp 31, 2300 Kiel 14
☎ 0431/783921

Zuschriften:

Beiträge, Zuschriften und Besprechungsstücke erbeten an die Schriftleitung.

Für unverlangt eingesandte Beiträge wird keine Verantwortung, für unverlangt eingehende Bücher, Schriften oder Arbeitsmittel keine Verpflichtung zur Besprechung übernommen.

Rücksendung erfolgt nur, wenn Rückporto beiliegt.

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

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

Verlag und Anzeigenverwaltung:

Hermann Schroedel Verlag KG, Zeißstraße 10,
3000 Hannover 81

☎ 0511/8388-1, Telex: 923527

Verantwortlich für den Anzeigenteil:

Frank Eggers

z. Z. gültige Preisliste Nr. 4 vom 1. 1. 1979



Erscheinungsweise:

Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich, jeweils im zweiten Monat des Quartals.

Redaktionsschluß: 10. Januar, 10. April, 20. Juni,
10. Oktober

Bezugsbedingungen:

Das Bezugsgeld ist für Mitglieder des VdLiA im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Inland: Jahresabonnement DM 22, – ;

Einzelheft DM 6,50, jeweils zuzüglich Versandkosten.

Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer

Ausland: Jahresabonnement DM 27, – ;

Einzelheft DM 6,50, jeweils zuzüglich Versandkosten.

Bestellungen an:

Hermann Schroedel Verlag KG

– Zeitschriftenabteilung –

Zeißstraße 10, 3000 Hannover 81

Deutsche Bank AG, Hannover 0639 104

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

Erfüllungsort und Gerichtsstand:

Hannover

Printed in Germany / ISSN 0344 – 8908

DISKUSSION

Götz URBAN

Der Rahmenplan in der öffentlichen und in der offiziellen Diskussion

Die Redaktion veröffentlicht im folgenden zur Information der Mitglieder Auszüge aus der Bundestagsdebatte vom 1. 12. 1978 – Beratung des Rahmenplans für die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen – und aus der Stellungnahme der Kultusministerkonferenz zum Rahmenplan-Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 18. 1. 1979. Die Ausschnitte wurden nach der Bedeutung der vorgetragenen Argumente und Anregungen und – dies gilt insbesondere für die Stellungnahme der KMK – unter dem Gesichtspunkt der Identität mit Positionen des Verbandes ausgewählt.

In der Debatte des Bundestages betonten alle Redner die sachliche Notwendigkeit, die auswärtige Kulturpolitik aus dem Parteienstreit herauszuhalten und zu einvernehmlichen Lösungen zu gelangen.

Dieser begrüßenswerte und von der Thematik her gebotene Vorsatz hinderte sie allerdings nicht daran, die Akzente jeweils so zu setzen, daß unschwer zu bemerken war, ob ein Vertreter der Regierungsparteien oder ein Abgeordneter der Opposition das Wort hatte.

Frau Dr. Hamm-Brücher, Staatsminister im Auswärtigen Amt, führte in ihrem Eröffnungsbeitrag u. a. aus: „Heute schon möchte ich für die Bundesregierung feststellen, daß grundsätzlich erstens gerade Begegnungsschulen für Kinder aus zweisprachigen Elternhäusern geöffnet werden müssen (Sehr gut! bei der CDU/CSU), und zwar vom Kindergarten an durchgängig, daß sich zweitens Zweisprachigkeit in der Regel in der frühen Kindheit eher fördern läßt als nach der Pubertät und daß es drittens bei Begegnungsschulen ... letztlich nicht nur auf die Zahlenbilanz zweisprachiger Abiturienten ankommen kann, sondern auch auf ein breites Bildungsangebot für Schüler ankommt, deren Eltern Zweispra-

chigkeit und die Begegnung zweier Kulturen für ihre Kinder wünschen – selbst ohne das doppelte Abitur (Sehr richtig! bei der CDU/CSU). Mit anderen Worten: Wo immer möglich, soll der eminent außerkulturpolitische Wert des Begegnungskonzepts Vorrang vor ausschließlich an der Sprachleistung orientierten Gesichtspunkten haben. Eine besonders wichtige Form der Begegnungsschulen sind die – derzeit acht – Europäischen Schulen. Sie sind übrigens unsere teuersten. ... ein Schüler in einer Europäischen Schule kostet uns derzeit über 10000 DM im Jahr. Die Bundesregierung hat ihren EG-Partnern im obersten Rat der Europäischen Schulen in diesem Frühjahr vorgeschlagen, erstens auf eine verstärkte Öffnung dieser Schulen für die Bevölkerung der Sitzregion hinzuwirken, zweitens mehr als bisher gemeinsame europäische Themen in die Lehrpläne einzuarbeiten – daran mangelt es bisher – und drittens gemeinsame pädagogische Modelle der interkulturellen Zusammenarbeit zu entwickeln, die auch als Anregung für die nationalen Bildungssysteme dienen können.“

Der bildungspolitische Sprecher der CDU/CSU-Fraktion A. Pfeifer begann mit einer Begriffsbestimmung: Deutsche Auslandsschulen müssen zunächst einmal in erster Linie deutsche Schulen bleiben, nicht Schulen mit Deutsch als Fremdsprache, sondern Schulen, in denen Deutsch neben der Sprache des Gastlandes die zweite Sprache ist ... Die deutschen Schulen im Ausland dürfen nicht von der Entwicklung des Schulwesens in der Bundesrepublik grundsätzlich abgekoppelt werden. ... mein Eindruck ist, daß vor allem in der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen eine Tendenz vorhanden ist – ich will mich mal etwas vorsichtig ausdrücken –, die darauf

abzielt, das Auslandsschulsystem mehr oder weniger losgelöst von den Erfahrungen und Entwicklungen unseres inländischen Schulwesens zu planen und zu konzipieren. Ich habe Hinweise dafür, daß eine wirkliche Kooperation dieser Zentralstelle z. B. mit dem Ausschuß für das Auslandsschulwesen der Kultusministerkonferenz im konzeptionellen Bereich immer weniger funktioniert (Hört! Hört! bei der CDU/CSU). ... Wir haben nicht den Eindruck, daß in dem Verhältnis zwischen der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen alles in Ordnung ist. Ich möchte an die Adresse des Auswärtigen Amtes ... sagen: Sie können nicht länger zulassen, daß letztlich die Zentralstelle und nicht mehr das Auswärtige Amt regiert! ... mit aller Vorsicht möchte ich andeuten, daß wir in den Ausschußberatungen vielleicht die Frage nochmals durchdenken sollten, ob diese Zentralstelle nicht generell aus ihrer Unterstellung unter das Innenministerium herausgelöst und nur noch dem Auswärtigen Amt unterstellt werden sollte.“

Dr. Enders (SPD) ging am Schluß auf das Problem der Kinder zurückkehrender Gastarbeiter ein: „Sie haben oft bei uns über einen längeren Zeitraum hinweg die Schule besucht und verfügen teilweise über gute Sprachkenntnisse. Die Heimatstaaten sind primär eher an deren Reintegration als an einer weiteren fremdsprachlichen Förderung interessiert. Da diese Kinder zu den deutschen Auslandsschulen aus Raum-mangel nur beschränkt Zugang finden, stehen sie zwischen den Fronten. Manche Fähigkeiten liegen brach oder gehen wieder verloren. Hier tut sich ein Aspekt der sozialen Verantwortung auf, dem wir uns nicht entziehen dürfen ...“

Zum Abschluß der Debatte ergriff noch einmal Frau Hamm-Brücher das Wort und erklärte, daß es keine stringente Trennung zwischen Begegnungsschulen hier und deutschsprachigen Auslandsschulen dort gebe. „Ich möchte wirklich wünschen, daß wir mehr und mehr statt deutschsprachiger Auslandsschulen auch nach deutschen Lehrplänen unterrichtende Züge an Begegnungsschulen haben.“ Zur Frage, ob diese Auslandsschulen Eliteschulen seien, stellte sie fest: „Das mit den Eliteschulen ist einfach ein Ammenmärchen. Es trifft nicht zu, daß die soziale Zusammensetzung in diesen Schulen irgendwie anders wäre als in

einem durchschnittlichen Gymnasium in der Bundesrepublik Deutschland.“ „Obwohl ich ahne, was mir in den nächsten Tagen an Briefen auf den Schreibtisch flattern wird, sage ich Ihnen: Die Besoldung unserer Auslandslehrer ist überzogen. Und ich sage Ihnen: Die Besoldung vieler anderer im kulturellen Bereich Tätiger – von den Experten über den DAAD bis zu den Goetheinstituten – ist ebenfalls überzogen. Hier wieder auf vernünftige Relationen zu kommen, können Sie aber nicht einem einsamen Staatsminister übertragen. Da müssen wir schon alle ganz schön zusammenhalten ... Der Versuch, über dieses Sonderprogramm (für arbeitslose Lehrer – die Red.) auch in der Lehrerbesoldung irgendwo einen neuen Einstieg zu finden, soll ja die Möglichkeit eröffnen, daß wir vielleicht nur für die hochqualifizierten Fachberater diese Spitzengehälter vorsehen und für die Lehrer, die für den normalen Schuldienst entsandt werden, wieder auf die normale Besoldung, die ja sowieso weit über der Inlandsbesoldung liegt, zurückkehren ...“

In ihrer Stellungnahme zum Rahmenplan hält die Kultusministerkonferenz eingangs als Grundsatzposition fest, daß die Auslandsschulen „unbeschadet ihrer Bindungen an den Gaststaat, in ihren kulturellen Grundlagen und ihrer pädagogischen Substanz, ihren Strukturen und Curricula, soweit diese von deutscher Seite bestimmt werden, den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland und deren vielfältigem Bemühen um internationales Verstehen entsprechen müssen.“

Dieser Zusammenhang ermöglicht ein breites und differenziertes Schul- und Unterrichtsangebot im Ausland; er bietet zudem günstige Voraussetzungen für die Aufnahme ausländischer pädagogischer Einflüsse und Schulkonzeptionen, sofern dies unter dem Ziel der Kulturbeggnung und des Kulturaustausches möglich ist.

Ämtliche deutsche Prüfungen im Ausland

... Die Zahl der Schulabsolventen mit einer deutschen Hochschulzugangsberechtigung steigt weiter an; sie liegt für 1978 bei 700 ... Zur Zeit kommen sieben verschiedene Prüfungsordnungen der KMK für den Erwerb einer deutschen Hochschulzugangsberechtigung

tigung in Anwendung, was beweist, daß die Länder für flexible Regelungen offen sind.

Typisierung der Auslandsschulen

Die Unterschiedlichkeit der Schulstrukturen, der Lernziele und der Abschlüsse lassen letztlich keine vereinheitlichende Bezeichnung zu. Die „Begegnungsschule“ sollte somit weniger als ein bestimmter Typ der Auslandsschule, sondern als eine allgemeine kulturpolitische Zielsetzung für die Schulen im Ausland gesehen werden, die insgesamt, d. h. nicht nur wegen ihres fremdsprachlichen Deutschunterrichts, gefördert werden.“

An anderer Stelle heißt es zur „Begegnungsschule“: „Der an den Deutschen Schulen in Griechenland und an der Deutschen Schule in Istanbul bestehende ‚Grundtyp‘ ist nicht deutscherseits konzipiert worden, sondern durch die Landesbestimmungen bedingt. Es wird berichtet, daß entsprechende Einrichtungen an Auslandsschulen in anderen Staaten zu guten Erfolgen geführt haben. Indessen sind solche Versuche, soweit bekannt ist, bisweilen auch mißlungen. Eine allgemeine Information zu diesem Bereich und ein Gesamtüberblick (bisher durchgeführte Maßnahmen, gegenwärtiger Stand, vorliegende Erfahrungen, weitere Planungen) sind noch nicht gegeben worden.“

Die Probleme der zweisprachigen Sekundarschule sind weiterhin in der Diskussion.

Auslandslehrer

Die Zahl der in den Auslandsschuldienst vermittelten Lehrkräfte ... ist in den letzten Jahren gesunken. Die KMK hat ... gegen eine weitere Reduzierung der Zahl der vermittelten Lehrer Bedenken erhoben und eindringlich darauf hingewiesen, daß eine solche Entwicklung, wie an einzelnen Auslandsschulen bereits zu erkennen ist, die Substanz des deutschsprachigen Unterrichts gefährdet und die Durchführung von

Reformen in Frage stellt, zumal ein Ersatz von vermittelten Auslandslehrern durch deutsch- oder zweisprachige Ortskräfte in vielen Fällen problematisch ist.

Wenn die Bundesregierung nun damit rechnet, daß es wahrscheinlich notwendig sein wird, die Zahl der entsandten und vermittelten Fachkräfte wieder zu steigern, so wird dieser realistische Ansatz begrüßt. Dabei wird davon ausgegangen, daß die vermittelten Auslandslehrer in ihrer rechtlichen und finanziellen Stellung wie andere im Ausland tätige Beamte gesichert bleiben und jedenfalls in dieser Hinsicht keine Einbußen erleiden.

... Die KMK hat wiederholt ihre Auffassung bekundet, daß sie eine finanzielle Gleichbehandlung der vermittelten Auslandslehrer mit den im öffentlichen Dienst im Ausland tätigen Bundesbeamten für unerlässlich hält. Die Gleichstellung war das Ziel vieler Anstrengungen, die über Jahre hinweg unternommen worden sind. Wenn die Kosten pro Auslandslehrer in den letzten Jahren erheblich gestiegen sind, so ist dies, da die Angleichung der Bezüge der Auslandslehrer an die Besoldung der Auslandsbeamten nachzuholen war, auch auf dem Hintergrund und in Zusammenhang mit der Entwicklung der Auslandsbesoldung zu sehen.

Ortskräfte

Die Bedeutung der Ortslehrkräfte für die geförderten Auslandsschulen wird zu Recht hervorgehoben. Ihre Arbeit verdient im allgemeinen Anerkennung. Die Bemühungen, den rechtlichen Status und die wirtschaftliche Lage der Ortskräfte zu verbessern sowie die Maßnahmen für deren Ausbildung und Fortbildung zu erweitern und zu intensivieren, werden unterstützt. Allerdings sollte bei den Fortbildungsmaßnahmen jeweils beachtet werden, ob bei den Teilnehmern hinreichende Voraussetzungen für einen Erfolg gegeben sind.“

BERICHT

Harry WERNER

Der europäische Bildungsauftrag der Deutschen Auslandsschulen in den Mitgliedstaaten des Europarats

Auf dem Wege von der Integration der Volkswirtschaften zur politischen Union Europas haben sich die Einsichten in den Partnerstaaten verstärkt und verbreitet, daß die Aufgaben des europäischen Einigungswerks nicht zügig gelöst, sondern nur schrittweise bewältigt werden können und daß die politische Gemeinschaftsbildung auch durch reale sprachliche und geistige Annäherungen der europäischen Völker vorbereitet werden muß. Zwar hat sich Leo Tindemans in seinem wegweisenden Bericht über „Die Europäische Union“ (1975) darauf beschränkt, Leitgedanken zu äußern, die er für realistisch und politisch realisierbar hält im Bereich der Wirtschaft und der Währungen, der Energieversorgung, der Forschungsvorhaben, des sozialen und regionalen Ausgleichs, der Bürgerrechte sowie der europäischen Organisationen und Organe, doch sieht auch er die Notwendigkeit weiterer solidarischer Initiativen: „Den Europäern von morgen muß die europäische Realität als eine persönliche und konkrete Erfahrung vor Augen geführt werden, und es muß ihnen eine gründliche Kenntnis unserer Sprachen und unserer Kultur vermittelt werden, denn hieraus erwächst das gemeinsame Erbe, das eben die Europäische Union schützen muß“. Als Nahziele für eine stärkere Verflechtung im Bildungswesen nennt Tindemans die verstärkte Förderung des Schüler- und Studentenaustausches und pragmatische Lösungen in dem heiklen Bereich der Anerkennungen von Studienzeiten und Studienabschlüssen. Anregungen für bi- oder multinational begründete Schulstrukturen oder für den Ausbau einer europäischen Dimension im Unterricht liefert der Tindemans-Bericht nicht.

Da Europa einen föderalistischen Weg eingeschlagen hat, sind, abgesehen von den

Erfahrungen mit entwicklungsbedingten Kooperationsschwierigkeiten, klare Einsichten in die Begrenztheit supranationaler Bildungs- und Kulturpolitik gesammelt und diese bei den weiteren Verfahren zur Schaffung und Festigung der Europäischen Gemeinschaft (EG) eingebracht worden. Unter den im Deutschen Bundestag vertretenen Parteien besteht Einigkeit darüber, daß die Entwicklung der Kulturgemeinschaft der Staaten der EG und des Europarats einen Schwerpunkt der kulturellen Außenpolitik der Bundesrepublik Deutschland darstellt. Die Enquête-Kommission Auswärtige Kulturpolitik stellt hierzu in ihrem Bericht von 1975 fest, daß dieser Auftrag künftig auch zu den Aufgaben der EG gehören müsse, wobei das einzelstaatliche kulturelle Profil in einer gemeinsam werdenden Zivilisation bewahrt werden sollte: „Die gemeinsame europäische Kulturpolitik, die auf eine offene europäische Kulturgesellschaft, zwar mit ihren traditionell ausgeprägten Profilen, aber von Toleranz, Autonomie und Pluralität geprägt, zielt, gehört ohne Zweifel zu den Aufgaben der Europäischen Gemeinschaft“. Wie Tindemans fordert auch die deutsche Enquête-Kommission Regelungen für die gegenseitige Anerkennung von Studienzeugnissen, darüber hinaus jedoch noch Vereinbarungen für sonstige berufliche Befähigungsnachweise. Zur kulturellen Zusammenarbeit zählt die Enquête-Kommission auch ein gemeinsames Auftreten der EG in außereuropäischen Staaten, so z. B. durch gemeinsame Veranstaltungen von Auslandsschulen. Bislang ist jedoch nicht bekannt, ob und in welchen Staaten es derartige Aktivitäten gegeben hat und welche europäischen Konturen bei konzertierter Darbietung oder additiver Selbstdarstellung verdeutlicht werden konnten.

Angesichts der gemeinsamen geistigen Grundlagen der europäischen Erziehung und der engen kulturellen Beziehungen der westeuropäischen Staaten untereinander sowie unter den Leitvorstellungen einer weitgehenden Integration der Auslandsschule in das nationale Schulsystem des jeweiligen Gaststaates scheinen die deutschen Enquêteure ihre eigenen europapolitischen Zielsetzungen nur als Vorgaben anzusehen. Von einem aktiven Mitgliedstaat des Europarats und der EG hätte man aber auch erwarten können, daß er von seinen Auslandsschulen mit den nationalen auch prägnante europäische Gestaltelemente ausdrücklich fordert: z. B. eine europäische Dimension der Deutschlandkunde, transparente didaktische Bemühungen vor allem in den Fächern Geschichte, Gemeinschaftskunde, moderne Sprachen, Kunst-erziehung und Literaturkunde zur Schaffung eines europäischen Bewußtseins, Lehrgangsgefüge für zweisprachige europäische Schulstudien, die Erprobung supranationaler Schulstrukturen und Unterrichtsprogramme, um Grundformen von Auslandsschulen mit deutlicher und konstanter europäischer Binnen- und Außenwirkung erarbeiten und erforschen zu können. Die Empfehlungen der Enquête-Kommission gipfeln in dem Vorzugsmodell der „bikulturellen Schule“, das in der gegenwärtigen Förderungspraxis durch die Prioritätensetzung für die „bikulturelle Sekundarschule“ als Kurzform der Begegnungsschule zur Wirkung kommt.

Wahrscheinlich wurde bei dem Entwurf dieses Auslandsschultyps vorausgesetzt, daß der deutsche Lehrplananteil auf Grund seiner Herkunft aus den Ländern der Bundesrepublik Deutschland in den relevanten Fächern die europäischen Belange hinreichend berücksichtigt. Ist dieser Anteil jedoch unter den Zielsetzungen einer für Europa engagierten kulturellen Außenpolitik ausreichend? Wie läßt er sich in den einzelnen europäischen Gaststaaten mit den dort ausgebrachten Lehrinhalten und ihren Ausdeutungen zu einer pädagogisch schlüssigen Konzeption bündeln? Diesen Fragen mußte nachgegangen, ihre Antworten gesammelt, ausgewertet und in Befunden zusammengestellt werden, wenn unsere Auslandsschulen substantiell Funktionen für Europa übernehmen sollen. Desgleichen setzt die Erfüllung der von der Enquête-Kommission erhobenen Forde-

rung, „Expertenschulen“ auch zusammen mit anderen europäischen Ländern zu errichten, Erfahrungswissen über bi- und multinationale Schultypen sowie Problemkenntnisse voraus. Insgesamt stehen die von dieser Kommission gemachten Vorschläge unter der realistischen Einsicht, daß im Bereich der Bildungspolitik der Mitgliedstaaten des Europarats der Weg einer zentral – etwa von der EG – gesteuerten Integration nicht gangbar ist, da die nationalen Bildungssysteme lebenskräftige Traditionen besitzen und verschiedenartig und vielfältig ausgestaltet sind. Dementsprechend kann auch für die Auslandsschulen kaum mehr als eine Rahmenkonzeption, durch Andeutungen einzelner Beispiele verdeutlicht, entwickelt werden.

Die Bundesregierung geht in ihrer Stellungnahme von 1977 zum Bericht der Enquête-Kommission Auswärtige Kulturpolitik des Deutschen Bundestages von 1975 davon aus, daß die Konzeption der auswärtigen Kulturpolitik sich an den Zielen der Außenpolitik orientiert. Dies heißt auch: „Der natürliche Vorrang Europas“. Die Bundesregierung sieht es als eine vorrangige Aufgabe der deutschen auswärtigen Kulturpolitik an, „das politische Zusammenwachsen Europas im kulturellen Bereich unterstützend zu begleiten“. So wird in ihrer Stellungnahme betont, daß „die von der Bundesregierung angestrebte Europäische Union nicht nur ein politisch-wirtschaftliches Ziel (ist). 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“. Unter dem Ziel der europäischen Einigung gewinnt die Arbeit der Europäischen Schulen und der bikulturell bestimmten Auslandsschulen in den Mitgliedstaaten des Europarats besondere Bedeutung; auch erhält der Unterricht in den europäischen Fremdsprachen an Inlands- und Auslandsschulen damit eine neue, politische Perspektive.

Im „Rahmenplan für die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen“ von 1978 werden sodann die europapolitischen Zielsetzungen der Europäischen Schulen besonders herausgestellt, eine verstärkte pädagogische „Europäisierung“ in Unterricht, Schulleben und Außenwirkung gefordert, wozu

auch gehört, daß im größeren Umfang als bisher gemeinsame europäische Themen in die Lehrpläne einbezogen werden sollen. Gleichfalls wird die europäische Orientierung der Auslandsschulen in Europa deutlich herausgestellt: ihre Begegnungsfunktion insbesondere unter dem Gesichtspunkt der europäischen Einigung, der Ausbau der „Begegnungsschulen“ zur Förderung des europäischen Einigungsprozesses sowie die verstärkte Bezugnahme der „deutschsprachigen Auslandsschulen“ auf die sozio-kulturellen Gegebenheiten des Gaststaates.

Um für den Unterricht über Europa auf nationaler Ebene einen weiteren und wirk-samen Fortschritt zu erzielen, hat die Kul-tusministerkonferenz (KMK) am 8. Juni 1978 die Empfehlung „Europa im Unter-richt“ beschlossen. Damit liegt für die Bun-desrepublik Deutschland als erstem und bislang einzigen Mitgliedstaat der Gemein-schaft eine Konzeption für den pädagogi-schen Auftrag Europa vor. In Fortführung der Leitvorstellungen früherer KMK-Beschlüsse und vorgängiger Erlasse der Kul-tusminister der Länder, in Erfüllung der Forderungen von Gipfeltreffen der Staats- und Regierungschefs der EG-Mitgliedstaa-ten nach „europäischer Identität“, aber auch als ein Beitrag für die Verbesserung des friedlichen Zusammenlebens in Euro-pa, vereinbart 1975 in der Schlußakte der Konferenz für Sicherheit und Zusammenar-beit in Europa, stellt dieser Beschluß den übergreifenden europäischen Bildungsauf-trag der Schulen in der Bundesrepublik Deutschland fest. Nach kurzer Kennzeich-nung der politischen Ausgangslage nennt er die spezifischen kognitiven Lernziele:

„Es ist notwendig, daß die Schulen Kennt-nisse und Einsichten vermitteln über

- die Besonderheit und die Vielfalt des europäischen Raumes;
- die prägenden geschichtlichen Kräfte in Europa;
- die Entwicklung des europäischen Rechts-, Staats- und Freiheitsdenkens;
- die Entwicklungen im Sinne der Neuordnung und der Integrationsbestrebungen nach 1945;
- die Bedeutung gemeinsamen Handelns und überregionaler Institutionen zur Lösung wirtschaftlicher, sozialer und politischer Probleme;
- die Notwendigkeit eines Interessenausgleichs in Europa;

- die Bedeutung der Zusammenarbeit der Europäischen Gemeinschaft;
- die Bedeutung der Zusammenarbeit der Staaten der Europäischen Ge-meinschaft mit anderen Staaten der Welt;
- die Wertvorstellungen und Interessen, die den Entscheidungen in Europa zugrunde liegen.“

Als affektive Lernziele werden genannt:

- „– die Bereitschaft zur Verständigung, zum Abbau von Vorurteilen und zur Anerkennung des Gemeinsamen unter gleichzeitiger Bejahung der europäi-schen Vielfalt;
- die Entwicklung europäischer Rechts-bindungen im Rahmen der Grundsätze und Ziele der Europäischen Men-schenrechtskonvention und Sozial-charta;
- die Sicht des nachbarschaftlichen Mit-einanders und die Bereitschaft, Kom-promisse bei der Verwirklichung der unterschiedlichen Interessen in Euro-pa einzugehen;
- die Verwirklichung der Menschenrech-te, erstrebenswerte Chancengerech-tigkeit sowie wirtschaftliche, soziale und rechtliche Sicherheit und die Frei-zügigkeit;
- die Wahrung des Friedens in Europa und in der Welt.“

Zu den genannten Zielen können alle Unter-richtsfächer einen Beitrag leisten, insbe-sondere bieten sich jedoch Geschichte, Gemeinschaftskunde, Erdkunde, Sozial-kunde und die Sprachen zum Auf- und Aus-bau europäischer Lerninhalte an.

Wegen der grundlegenden Bedeutung für Inhalte und Gestaltung des europaorientierten Unterrichts hat der Auslandsschulaus-schuß der KMK beschlossen, die genannte Empfehlung an die 24 Deutschen Auslands-schulen in den Mitgliedstaaten des Europa-rats, damit sind die EG-Staaten einge-schlossen, zwecks Umsetzung in die Praxis weiterzugeben. Diese Schulen dienen, wie bekannt ist, einem doppelten Zweck: der schulischen Versorgung von Kindern im Ausland lebender Deutscher und der ge-meinsamen Erziehung und Ausbildung die-ser deutschen Schüler mit Schülern des europäischen Gastlandes. Entsprechend den unterschiedlichen örtlichen und regio-nalen Bedürfnissen sind diese Einrichtun-gen als „deutschsprachige Auslandsschu-

le“ („Expertenschule“) oder als „Begegnungsschule“ („bikulturelle Schule“) aufgebaut. Ungeachtet der unterschiedlichen kulturpolitischen Zielsetzungen und der hiernach unterschiedlich beschaffenen Lernfelder in Unterricht und Schulleben fördern beide Arten der Auslandsschule die menschliche und kulturelle Begegnung mit dem europäischen Gastland.

Als von der KMK anerkannte Deutsche Auslandsschulen ist ihre Arbeit wesentlich von innerdeutschen Bildungszielen bestimmt. Ihr Unterrichtsaufbau und ihre Lehrpläne entsprechen insgesamt den Anforderungen, die an vergleichbare Schulen in der Bundesrepublik Deutschland gestellt werden, Lernziele und Lerninhalte enthalten daher bereits europäische Bezüge. Aus der Umsetzung des KMK-Beschlusses vom 8. Juni 1978 in die Praxis folgt, daß diese europäischen Komponenten im Fachunterricht der in den europäischen Partnerstaaten gelegenen Deutschen Auslandsschulen unter Beachtung ihrer binational gestellten Aufgaben zu festigen und auszubauen und in die europäische Dimension im Bildungsauftrag der Schule einzubeziehen sind. Die europäischen Themen, Fragestellungen und Aufgabenbereiche sollen keine Randgebiete des Unterrichts sein, sondern nach ihrer Stellung und ihrem Rang einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung eines Bewußtseins europäischer Zusammengehörigkeit in der jungen Generation und eines die europäische Integration fördernden Verhaltens leisten können.

Weiteren Schulen im Ausland, sofern sie von der KMK anerkannt sind bzw. zu anerkannten deutschen Abschlüssen führen und/oder als „deutschsprachige Auslandsschule“ arbeiten, wird der KMK-Beschluß vom 8. Juni 1978 mit der Anregung übermittelt, dessen Anstöße zur Grundlegung und Vertiefung des Verständnisses ihrer europäischen Schüler für die Aufgaben als künftige Bürger eines vereinten Europa zu nutzen. Nichteuropäischen Mitschülern gegenüber eröffnet sich damit zugleich die Gelegenheit, sie über das Potential Europa und seinen Wirkungsgrad in der Welt sowie

die Bewegungen und Leistungen, die seinen Zusammenschluß unter Bewahrung der Weltoffenheit fördern, zu informieren. Ein solcherart differenziertes Eingehen auf die Schüler ist ein Erfordernis der Auslandsschule – und für sie zugleich geistiger Motor und Schutz vor pädagogischer Uniformierung.

Daß die Entwicklung und Sicherung einer europäischen Dimension im Unterricht für die Deutschen Auslandsschulen in den Mitgliedstaaten des Europarats eine zentrale Aufgabe darstellt, entspricht den partnerschaftlichen Verpflichtungen der Bundesrepublik Deutschland. Zweifellos sind hierfür bereits viele Ansätze gemacht, ausgebaut und manche Vorleistungen erbracht, doch bedürfen diese nunmehr der Offenlegung, des Erfahrungsaustausches, der Auswertung und der didaktischen Einbindung auf lokaler und regionaler Ebene. Anspruchsniveau und Anspruchsprofil der europaaorientierten Unterrichtseinheiten, ihre Resonanz bei den deutschen Schülern und denen aus dem Gaststaat und aus Drittstaaten, das Echo von Schulveranstaltungen über Europa bei den Bürgern des Gaststaates, die Erfahrungen mit europäischer Schulfachpartnerschaft und Schulpartnerschaft, die Ausgangslage unterschiedlicher nationaler Betroffenheit und Information – dies sind Beispiele von Themen für Auslandslehrer, die es mit dem Bildungsauftrag Europa ernst meinen. Wie weit und mit welcher Wirksamkeit dringen die europäischen Impulse und Neuansätze an diesen Schulen in Unterricht und Schulleben vor? Oder lehrt und lernt man dort weitgehend auf dem Gipfel eines abendländischen Stufenberges mit Schichtungen, Verwerfungen und Verschiebungen der Nationalkulturen? Selbstkritische Fragen der Deutschen Auslandsschulen in den Mitgliedstaaten des Europarats, deren Antworten und hiervon weiterführende Gedanken und Vorstellungen sich jetzt auf das Ziel konzentrieren müssen, die Position Europa im Unterricht weiter zu sichern und die Übungsfelder für europäisch orientiertes und weltoffenes Verhalten zu pflegen, damit diese Bildungseinrichtungen nicht nur Schulen in Europa, sondern auch Schulen für Europa sind.

Verwirklichung der „Neuen Sekundarstufe“ im Deutschen Schulverband Santiago

Sonderkurs Deutsch und Klassen mit Schülern, die einen SKD absolviert haben

Seit 1972 wird in Santiago mit der „Neuen Sekundarstufe“ herumexperimentiert. Das Ergebnis ist deprimierend, wenn es allein der angeschlossenen tabellarischen Übersicht entnommen wird. Für eine gerechte Einschätzung muß indessen berücksichtigt werden, daß die Versuche bis einschließlich 1976 tatsächlich im Experimentierstadium steckten, das – so hat es den Anschein – ziemlich alleingelassene pädagogische Einzelkämpfer zu bewältigen suchten. Die vielfältigen Schwierigkeiten werden dem Leser dieses Berichts, der zunächst eine Bestandsaufnahme im Jahre 1978 darstellt, nicht verborgen bleiben. – Die Kernfrage ist hier dieselbe geblieben, wie sie bei den klassischen Auslandsschulen gestellt wurde: „das Mißverhältnis der Zahl der Schulanfänger zu der Zahl der Abiturienten“ (E. Onnen – in: *Der deutsche Lehrer im Ausland*, 1978, H. 4, S. 7) wiederholt sich in anderer Form. Die Gründe? Auffällig ist in Santiago, daß nicht die zunächst am begabtesten scheinenden, sondern die aus ökonomisch besseren Verhältnissen stammenden Schüler überleben. *Wer soziale Offenheit im Sinn hat, sollte sich angesichts eines Familienmonatseinkommens von durchschnittlich 500, – DM klarmachen, daß sie durch den Erlaß des Schulgelds allein noch lange nicht gesichert ist.* Insofern erscheint es mir ziemlich blauäugig, das sozio-kulturelle (oder -ökonomische) Defizit der Kinder im Ausleseverfahren durch sprachfreie Tests kompensieren zu wollen (vgl. H. M. Wilutski a. a. O. S. 17), wenn die Kinder später doch von diesem Defizit eingeholt werden. Daher wüßten wir in Santiago gerne mehr und Konkretes über die von Onnen beschworenen Erfolge der Neuen Sekundarstufe in Athen, Teheran oder anderswärts: z. B. Verhältnis der Zahl der Bewerber zur Zahl der Aufgenommenen usw. – Stimmt es, daß in Athen diese Form nur überlebt, weil die Mehrzahl der Schüler privaten Nachhilfeunterricht bekommt? Sind diese Schüler dort wirklich so exzellent, daß auf die Sprachdiplomprüfungen als einem viel zu groben Meßinstrument verzichtet wird?

Warum betreiben wir überhaupt das Geschäft mit der Neuen Sekundarstufe in Santiago, obwohl doch die in Chile verbreitete Langzeitform durch die „offenen“ Formulierungen im „Rahmenplan“ inzwischen mehr oder weniger abgedeckt ist, obwohl allein das Reservoir an Schülern, die von zu Hause noch wenigstens rudimentäre Sprachkenntnisse mitbringen, schon ausreichte, um florierende Schulen zu füllen? Zunächst einmal lohnt jeder Schüler, der's trotzdem schafft, die Mühen – abseits „betriebswirtschaftlicher“ Maximen, die in diesem Bereich immer auch solche der Menschenverachtung und des Zynismus sein können. Sodann erscheint es möglich, mit diesen Schülern – wenn sie erst einmal in die bestehende Langzeitform integriert sind – das vorher zitierte „Mißverhältnis“ in den Schülerzahlen der Langzeitform (das sich in Santiago lediglich als unbedeutende Differenz darstellt) auszugleichen.

Mit dem vorliegenden Bericht, der nun wirklich kein rosarotes Universum aufzut, animieren wir vielleicht den einen oder anderen Praktiker zu Kommentaren, die helfen, anstatt die Zahl der Allgemeinplätze zu vermehren. – Der Bericht beginnt „unten“ beim Zugang zum „Sonderkurs Deutsch“, den die Schüler ein Jahr lang im 4. Schuljahr neben dem Unterricht an der öffentlichen Schule besuchen.

1. Sonderkurs Deutsch (SKD)

1.1 Meldungen

Die Meldungen wurden durch eine schriftliche Aufforderung des Unterrichtsministeriums an alle Schulen Santiagos gewonnen. In dem genannten Schreiben wurden die Schulen aufgefordert, geeignete Schüler direkt dem Schulverband Santiago vorzuschlagen unter Beachtung von Alter, Klassenstufe und eines Notenlimits. Als Termin wurde der 17. 3. 78 genannt. Ein Formblatt war beigelegt.

Meldungen der Schulen:
293 Schüler (34 mehr als 1977)

Anzahl der Schulen:

46 (9 weniger als 1977)

Prüfung:

274 Schüler (19 traten die Prüfung nicht an)

1.2 Aufnahmeprüfung für den SKD

3 Prüfungstage (2 je Schüler):

3. – 5. 4. 1978

Mitteilung des Prüfungstermins an die Schulen: telefonisch oder Bote

3 Prüfungsteile:

Mathematik – 90 Min.

Castellano – 90 Min.

Psychologie – 120 Min.

10 Prüfungsgruppen – Aufteilung entspr. Entfernung der meldenden Schulen.

Zu den Prüfungen in Castellano und Mathematik: Entsprechend der Aufforderung durch das Ministerium wurden nur Schüler mit den Noten „Muy Bueno“ (sehr gut – 6 und 7) gemeldet. Trotzdem waren die Prüfungsleistungen der von einigen Schulen gemeldeten Schüler bei der Hälfte dieser Schüler bzw. (bei einigen Schulen) bei fast allen Schülern unter 4,0'. – Die Schüler einer Schule dividierten, indem sie mit dem Divisor multiplizierten und die letzte Zahl des Ergebnisses der Multiplikation als Ergebnis der (nicht durchgeführten) Division notierten (was bei einigen Aufgaben zufällig das richtige Ergebnis erbringt) – Beispiel:

$$\begin{array}{r} 24 : 6 = 4 \leftarrow \\ \hline 144 \end{array}$$

Auswahlkriterien für den SKD:

a) sgt in allen 3 psychologischen Tests und mindestens sgte Leistungen in Castellano oder Mathematik, dabei in Castellano nicht unter 4,0, in Mathematik nicht unter 4,5 (der Prüfungsdurchschnitt lag in Mathematik höher als in Castellano)

– : 58

b) sgte Leistungen in Castellano oder Mathematik, jedoch in keinem Fach unter 4,5 und

IQ nicht unter 108 (105 bei 2 sonst ausgezeichneten Schülern)

– : 22

80

Schüler

Gegenüber den 98 Kurstellnehmern im Jahre 1977 bedeutete dies eine Reduzie-

rung auf Grund der vorgenommenen Selektion. Im Hinblick auf die Endergebnisse erschien das Auswahlkriterium b jedoch fragwürdig (vgl. 4.2 und 1.6.2).

1.3 Einteilung in Gruppen für den SKD

21 Schüler hatten nur Nachmittagsunterricht an ihrer Schule, 59 Schüler nur Vormittagsunterricht.

Entsprechend diesem Sachverhalt und der Zugehörigkeit zu Schulen wurden 4 Gruppen gebildet: 1 für Vormittagskurs, 3 für Nachmittagskurse.

Der Unterricht (2 × 90 Min. je Woche) wurde fast ausschließlich im Sprachlabor durchgeführt. – 1 Schüler schied kurz nach Beginn der Kurse auf eigenen Wunsch aus, ein weiterer im 2. Semester.

1.4 Inhalte des SKD

Von den betroffenen Lehrern wurde vereinbart (am 25. 5. 78):

– 1. Semester:

Vorwärts Kurzfassung bis Lek. 3 (Vorstellung)

– 2. Semester: bis Lekt. 8

Schwerpunkte: Transfer von Strukturen, Fragepronomen und Antworten. Wegen des mit dem SKD verknüpften Ziels einer möglichst raschen Integration der zukünftigen Schüler bietet sich einerseits ein strafes Unterrichtstempo an, auch bezüglich der dadurch rascher möglichen Unterscheidung zwischen leistungsstarken und -schwachen Schülern. Da die Inhalte des SKD jedoch gleichzeitig die Basis für das 5. Schuljahr bilden, sollte vor allem im 2. Semester auf eine ausreichende Festigung geachtet werden.

– Die ersten vier Wochen waren einem selbstkonzipierten Lehrgang gewidmet, der einfache Wendungen der Unterrichtssprache (Begrüßung, Anwesenheitskontrolle; „komm her“, „steh(t) auf“ etc.), Fragen und Antwortmöglichkeiten („Was ist das?“ – „Das ist ein(e) ...“), Zahlen, Wochentage und Monatsnamen umfaßte.

1.5.1 Zwischentest

Am 6. und 7. 7. 1978 wurde unter Aufsicht der jeweiligen Lehrer eine Zwischenprüfung durchgeführt, basierend auf einem Test und der globalen Beurteilung durch den Lehrer.

Test: Überarbeitung eines vorliegenden Textes; Inhalt: Vorwärts (Kurzfassung)

sung) 1 + 2 sowie Wochentage, Monatsnamen, Zahlen; Trennschärfe: sgt (große Unterschiede zwischen guten und schlechten Testergebnissen).

6 gut
5 ausreichend
4 nicht ausreichend

Beurteilung: 2 Kriterien

- allgemeine Leistungsfähigkeit (einschließlich Aussprache)
- Auffassungsgabe (Schnelligkeit des Verständnisses und Imitationsfähigkeit)

4 Stufen: + ausgezeichnet

In Zweifelsfällen wurde auf Grund der Beurteilung (war vorher zu erstellen – Termin: 5. 7. 1978) und anderer Informationen (Aufnahmeprüfung) entschieden. – Zweifelsfälle: Testergebnis nur geringfügig unter der geforderten Mindestpunktzahl von 55 Punkten (bei 72 erreichbaren).

Übereinstimmung der Beurteilung mit dem Testergebnis beim Zwischentest

Gruppe (Lehrer)	negativ 4 – 4 5 – 4	positiv + – + + – 6 6 – 6	noch im Kurs nach Zwischen- test	von an- fangs	Abschluß- prüfung bestanden
Rädeker	5 v. 7	5 v. 5	13	21	9
Schneider 1	1 v. 3	1 v. 2	11	19	6
Schneider 2	4 v. 4	1 v. 1	8	19	4
Binder	8 v. 8	4 v. 5	9	20	5
			41	79	24

1.5.2 Übereinstimmung der Lehrerbeurteilung am Ende des 1. Semesters mit dem Erfolg beim Abschlußtest:

	negativ	positiv	indifferent beurteilt
bestanden:	2 von 5	10 von 12	12 von 23

Kommentar: Es ist ersichtlich, daß die globale Beurteilung des Lehrers bei eindeutig negativ oder positiv beurteilten Schülern als ziemlich verlässliche Prognose für den Gesamterfolg zu werten ist, allerdings mit der Einschränkung, daß dabei ein Mechanismus i. S. einer sich-selbst-erfüllenden Prognose wirksam werden kann.

1.6.1 Abschlußprüfung

Am 16. und 17. 11. 78 wurde die Abschlußprüfung durchgeführt. Sie bestand aus einem mündlichen und schriftlichen Teil.

Die mündliche Prüfung wurde als Gruppenprüfung (je 2 Schüler) von je 10 – 12 Minuten Dauer durchgeführt. Eingesetzt wurden

2 verschiedene Lesetexte zur Überprüfung von Intonation und Aussprache. Diesen Text konnten die Kinder vorher im Vorbereitungsraum durchlesen. An das Vorlesen schlossen sich einfache Fragen zum Text, persönliche Fragen: (Wie alt bist du? Wie heißt dein Bruder? etc.) und Fragen zu Bildkarten an.

Die Bewertung erfolgte in Anlehnung an die zentrale Deutschprüfung für das 8. Schuljahr² unter Anwendung vereinfachter Kriterien. Bewertet wurden Intonationen, Aussprache und Sprechflüssigkeit (max. 10 Pkte.), Kommunikationsfähigkeit (Quantität und Reaktion – max. 10 Pkte.), Grammatik (max. 10 Pkte.) und Ausdruck (max. 10 Pkte.)

Die schriftliche Prüfung bestand aus einem Test, der sich über Inhalte der ersten acht Lektionen der Vorwärts-Kurzfassung erstreckte. Er war innerhalb von 1,5 Stunden zu bearbeiten. Die maximale Punktzahl betrug 37.

Ergebnisse:

	gesamt	bestanden	alle Schüler (40)		bestanden (24)
	durchschnittliche Punktzahl		höchste Punktzahl	niedrigste Punktzahl	niedrigste Punktzahl
schriftl. max. 37	22,84	30,95	36,5	13,5	26,0
mündl. max. 40	28,98	32,64	40	12	21,0

Bei der Entscheidung, welche Schüler zur Aufnahme vorgeschlagen werden sollten, wurde nicht allein das Prüfungsergebnis berücksichtigt (mdl. mind. 29, schriftl. mind. 25 Pkte. – Abweichungen bei sehr gutem schriftlichem Ergebnis und trotzdem noch zufriedenstellenden mündlichen Leistungen), sondern auch die Beurteilung des Lehrers. In Zweifelsfällen (jeweils untere Grenze) wurden auch die sonstigen Informationen über den Schüler mitverwertet.

1.6.2 Zusammenhang zwischen den erbrachten Testleistungen und Leistungen im Zwischentest und in der Abschlußprüfung:

Wäre als Auswahlkriterium allein ein IQ von wenigstens 110 und eine Leistung von mindestens 20 in dem Subtest „Semejanzas y Vocabulario“ festgelegt worden, wären 57 der ursprünglichen Kursteilnehmer ebenfalls erfaßt worden. Nicht erfaßt worden wären 18 nicht erfolgreiche und 4 erfolgreiche Kursteilnehmer.

1.7 Zusammensetzung der Kursteilnehmer

Basis: Fragebogen (anonym), gleichzeitig ausgegeben mit der Ankündigung des Zwischentests ab 23. 6. 78.

Rückläufe: 77 (von 79) (Anmerkung: die Addition ergibt i. d. R. wegen tw. fehlender oder unklarer Angaben nicht 77)

a) Wohngegend	insgesamt	noch im Kurs nach Zwischen- prüfung	Abschlußprüfung bestanden
Nuñoa	19	12	7
La Reina	9	5	1
San Miguel	8	5	2
Providencia	7	3	3
Las Condes	4	3	2
Renca	4	1	1
Quinta Normal	3	1	1
Conchalí	1	—	—
Pudahuel	1	—	—
La Florida	1	—	—
b) Schulbildung des Vaters bzw. Erziehungsberechtigten			
— geringe Schulbildung (estudios primarios)	21	10	6
— mittlere Schulbildung. (est. secundarios bis est. técnicos profesionales)	47	23	12
— Universitätsausbildung ^a	9	8	6
c) Einkommen (Familie/Monat) (vgl. 2.4)			
— Durchschnitt	7782	7775	8733
— arbeitslos	3	1	—
— „sueldo mínimo“ (2376) oder weniger	6	3	1
— 15000 oder mehr	10	5	2
— davon 20000 oder mehr	5	3	2
d) eigenes Telefon	18	9	nicht mehr regi- striert
e) Kinderschaftsverhältnis			
— nicht legitim	8	5	
f) nur 1 Erziehungsberechtigter	16	8	

Kommentar:

Die meisten Items korrelieren offensichtlich nicht mit dem Erfolg im Kurs, ausgenommen Universitätsausbildung des Erziehungsberechtigten.

Dagegen ist klar ersichtlich, daß überwiegend nur Kinder aus der Unterschicht bzw. der unteren Mittelschicht erreicht wurden (vgl. insbes. a⁴, b, c).

Auch zwischen Einkommen und Erfolg im Kurs besteht kein signifikanter Zusammenhang; das höhere Durchschnittseinkommen der erfolgreichen Schüler ergibt sich u. a. deswegen, weil bei Zweifelsfällen am Ende des Kurses bei der Entscheidung auch die ökonomische Situation des Schülers berücksichtigt wurde.

2. NS-Klassen

2.1 Übersicht (siehe gesondertes Blatt)

2.2 Erfolgsprognose der Deutschlehrer und Leistungsstand

(Sitzung am 20. 4. 78; Schuljahresbeginn: 6. 3. 78)

Klasse	Stand	Schüler	voraussichtl. erfolgreich
5 E	VKurzf. 11	20	15
6 E	VKurzf. 22	20	15
7 E	K 3, 1	10	7
8 E	K 3, 1	8	6
1 D ⁵	VLanf. IV, 2	7	6

Die Noten am Ende des Schuljahres bestätigen den in den Prognosen aufgezeigten Trend.

2.3 Leistungsentwicklung (Ende 1978)

Ein Vergleich des gegenwärtigen Leistungsstands der einzelnen Schüler mit den beim „Einstieg“ erzielten Leistungen ergab das folgende Bild:

- 5 E — Deutsch-Abschlußtest (Ende SKD); bedingter prognostischer Wert; Leistungen in der Aufnahmeprüfung oder Leistungen in Castellano oder Mathematik⁶. Kein Zusammenhang mit gegenwärtigen Deutschleistungen erkennbar.
- 6 E — Deutsch-Abschlußtest: weiter eingeschränkter, aber erkennbarer prognostischer Wert; Leistungen in den psychologischen Tests (Aufnahme SKD): erkennbare Korrelation
- 7 E — nur Korrelation (höhere als im 6. Schj.) mit psychologischen Tests;
- 8 E — die im 6. Schj. erzielten Jahresnoten sind ohne jeden prognostischen Wert
- WO⁷ II — psychologische Tests wurden nicht durchgeführt; kein Zusammenhang zwischen gegenwärtigen

gen Leistungen und Endnote im SKD erkennbar

Kommentar:

Die o. a. Ergebnisse berechtigen nicht zu der Annahme, der Erfolg im Sonderkurs sei als Auswahlkriterium ungeeignet oder die Forderung einer Mindestleistung in der 5. Klasse⁸ sei unsinnig, da die Aussagen nur für Schüler gelten, die diese Kriterien erfüllt haben. Dagegen scheint eine Differenzierung des Erfolgs im Sonderkurs für prognostische Zwecke nur bedingt geeignet zu sein. Vielmehr hat die bei der Aufnahmeprüfung eingesetzte Testbatterie offensichtlich den größten prognostischen Wert. — Dies gilt besonders für den angewandten Subtest zur Erfassung der Sprachbegabung, wie sich an Hand der 8 E zeigen ließ.

Schlußfolgerung:

In allen Zweifelsfällen am Ende des SKD und bei der Auswahl für den SKD sind die in den Subtests erzielten Leistungen zu Rate zu ziehen. Zu diesem Zweck sind die diesbezüglichen Ergebnisse aufzulisten.

2.4 Finanzielle Situation der Schüler

Basis: Fragebogen (anonym) (vgl. 1.7)

Stand: Juli 1978

Schüler mit Stipendien

5 E (20 Schüler)	100% Schulgelderlaß 90% Schulgelderlaß 80% Schulgelderlaß 50% Schulgelderlaß	15 Schüler 3 Schüler 1 Schüler 1 Schüler
6 E (20 Schüler)	100% Schulgelderlaß 80% Schulgelderlaß 60% Schulgelderlaß 40% Schulgelderlaß	17 Schüler 1 Schüler 1 Schüler 1 Schüler
7 E (10 Schüler)	100% Schulgelderlaß 80% Schulgelderlaß 20% Schulgelderlaß	8 Schüler 1 Schüler 1 Schüler
8 E (8 Schüler)	100% Schulgelderlaß 80% Schulgelderlaß 40% Schulgelderlaß 20% Schulgelderlaß — Schulgelderlaß	1 Schüler 1 Schüler 1 Schüler 1 Schüler 4 Schüler
WO II (12 Schüler)	100% Schulgelderlaß 90% Schulgelderlaß 60% Schulgelderlaß 20% Schulgelderlaß — Schulgelderlaß	7 Schüler 1 Schüler 1 Schüler 1 Schüler 2 Schüler

Familieneinkommen je Monat:

	7 E	6 E	5 E	SKD 78 (erfolgreiche Schüler)
5000 und mehr	1	5	9	13
11 200 und mehr	—	2	2	2
13 000 und mehr	—	1	2	1
15 000 und mehr	—	—	1	—
18 000 und mehr	—	2	—	2
ohne Angaben.	3	4	—	—
Angaben im einzelnen (Tausend Pesos)	2,0	1,8	2,5	2,0
	2,8	2,0	3,0	3,0
	3,8	3,0	3,6	3,5
	3,7	4,0 ¹	4,5	4,0 ²
	10,0	5,9	5,8	4,5
		6,0 ²	6,0	5,0
		9,8	6,9	6,0
		10,0	6,5	6,5
		11,5	7,4	6,8
		12,0	8,0 ²	7,0
		14,0	9,0	7,2
		18,1	11,0	8,0
		19,0	11,3	8,5
			11,5	9,0
			14,0	9,5
			15,0	10,0 ²
			16,0	10,5
				11,6
				12,0
				13,0 (Annahme)
				20,0
				28,0
gesamt	5	16	18	24
Durchschnitt \$	4,46	8,19	8,3	8,7
DM #	286,72	526,52	533,59	559,30

Umrechnung (3.7.78) 1 DM = \$ 15,555

Beispiel: \$ 2000 = 128,57 DM

\$ 15 000 = 964,32 DM

Das Preisniveau in Chile ist weitgehend mit dem in der Bundesrepublik vergleichbar.

Wie Nachforschungen ergaben, beschränkten sich die Angaben tw. auf die Kernfamilie (ohne Berücksichtigung des Einkommens anderer Verwandter, die den gemeinsamen Haushalt mitbestritten).

Anmerkung:

Ein Vergleich der Höhe des Stipendiums mit den Schulleistungen läßt den Eindruck entstehen, höhere Stipendien bedingten eher schlechtere Leistungen (bezogen auf die Lerngruppe — vgl. 3.1).

3. Zusammenfassung und Ergänzungen

Es zeigen sich die folgenden Mängel bei der Verwirklichung des seitlichen Einstiegs:

3.1 Zur Zusammensetzung

Es werden offensichtlich zu einem großen Teil Kinder erfaßt, bei denen die elementar-

sten materiellen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Besuch der deutschen Schule unter den gegenwärtigen Bedingungen fehlen. Hinzukommen dürfte eine nicht ausreichend durch einen entsprechenden kulturellen Hintergrund im Elternhaus abgesicherte und dort verankerte Motivation (man denke an die Differenz zwischen der in Vorwärts demonstrierten Wohnungskultur und den Wohnungen in Armenvierteln Santiagos), wobei die offensichtliche Diskrepanz zwischen den Schülern des seitlichen Einstiegs und den übrigen Schülern der Schule negativ verstärkend wirken dürfte.

3.2 Zur finanziellen Situation

Auf die Dauer gesehen scheint die DS nicht in der Lage zu sein, trotz vereinzelter gezielter Hilfen in besonders krassen Fällen, die fehlenden materiellen Voraussetzungen zu kompensieren.

(Neben der völligen Schulgeldfreiheit werden Zuschüsse zum Landschulheimaufenthalt sowie Kostenübernahme bei Büchern, Kleidung und ärztlicher Versorgung gewährt. Daneben wurde für einige Schüler aus Spenden der vermittelten Lehrer ein regelmäßiger Mittagstisch organisiert.)

3.3 Zum Unterrichtstempo

Den Lehrern fehlt z. T. der notwendige Überblick über den Stoffumfang in Dt., was notwendig wäre, um das höhere Unterrichtstempo auf Dauer sicherzustellen. Erschwert wird ein solcher Überblick durch den ständigen Wechsel der Unterrichtswerke in den vergangenen Jahren. Wünschenswert wären grundsätzlich Parallellehraufträge in anderen Fremdsprachenklassen. Des weiteren sollten Konferenzstunden (Permanencias) für die betroffenen Lehrer im Stundenplan berücksichtigt werden.

3.4 Zum Lehrereinsatz

Das anzustrebende höhere Unterrichtstempo kann von Lehrern mit mangelnder Erfahrung nicht verwirklicht werden. Grundsätzlich sollten im SKD und den entsprechenden Klassen nur bestqualifizierte Lehrer verwendet werden (vermittelte Lehrer mit mind. einjähriger Auslandserfahrung und Lehrbefähigung für Fremdsprachenunterricht). *In der konkreten Praxis steht dem gegenüber, daß die Zahl solcher Lehrer auch wegen des Rotationsprinzips bei der Vermittlung deutscher Lehrer zwangsläufig gering ist und daß derart qualifizierte Lehrer aus mindestens gleichwertigen Gründen auch für den Unterricht in „Expertenklassen“ und in Klassen, in denen die Sprachdiplom-Prüfungen bevorstehen, benötigt werden.*

3.5 Zum Unterrichtsmaterial

Das bis jetzt häufig verwendete Unterrichtsmaterial (Langfassung) ist wenig geeignet für den seitlichen Einstieg. — *Die neu angebotenen Kompaktfassungen beseitigen im Hinblick auf K3 diesbezügliche Zweifel nicht.* Wegen des durch sie möglichen hö-

heren Unterrichtstempos sollen im Schuljahr 79 jedoch weitgehend die Kurzfassungen K3, K4 verwandt werden.

3.6 Zur Gewinnung von Meldungen

Bei der zukünftigen Gewinnung von Schülern für den SKD müßten Wege gefunden werden, um auch Bevölkerungskreise anzusprechen, bei denen die unter 1. genannten Nachteile fehlen. Dabei muß berücksichtigt werden, daß derartige Kinder zum gegebenen Zeitpunkt häufig bereits Privatschulen besuchen. Allerdings handelt es sich hierbei um schier unüberwindliche Schwierigkeiten, da wegen der oft schwer zu bekommenen Privatschulplätze kaum jemand bereit ist, einen solchen sicheren Platz gegen ein Risiko einzutauschen. Privatschulplätze werden i. d. R. als Garantie für den Schulerfolg verstanden.

3.7 Zur Auswahl für den SKD

Bei der Auswahl von Schülern für den SKD sollten

- a) Tests mit erwiesenem prognostischem Wert stärker berücksichtigt werden und
- b) neue Tests, die ausdrücklich auf Kulturtechniken referieren, eingesetzt werden, um Schüler mit soziokulturellem Defizit zu selektieren (z. B. Mann-Zeichen-Test nach Goodenough).
 - Ein Vergleich der Testleistungen usw. früher aufgenommener NS-Schüler — vor allem solcher, die später versagten — zeigte, daß in den vergangenen Jahren bei der Auswahl tw. sehr großzügig verfahren worden war (wohl auch wegen der damals geringen Zahl von Meldungen).

3.8 Zur finanziellen Forderung

Weiterhin sollte überlegt werden, ob durch eine stärkere finanzielle Förderung nicht auch die qualifizierten Schüler, die sich an Hand der Prüfungsleistungen nachweisen lassen, in die DS integriert werden könnten. Dabei sollten berücksichtigt werden:

- Ausgaben für Schuluniform (einschl. Anorak und Schuhe)
- Ausgaben für Schulbücher
- Ausgaben für sonst. Unterrichtsmaterial (Hefte, Bleistifte, Zeichenmaterial etc.)
- Ausgaben für Schullandheimaufenthalt (einschl. Kosten für Verpflegung)
- Ausgaben für Studienfahrten
- Ausgaben für einen Mittagstisch

Wünschenswert wäre ferner Hausaufgabenbetreuung. *Letztlich ließe sich bei vielen Schülern des gegenwärtigen SKD und der NS-Klassen nur durch Einrichtung eines Internats der Schulerfolg sichern.*

Kalenderübersicht

6. 3. 78	Schuljahresbeginn
17. 3. 78	Meldeschuß für SKD
23. 3. 78	Sitzung zur Vorbereitung der Aufnahmeprüfung für SKD
3. – 5. 4. 78	Aufnahmeprüfungen
5. 4. 78	Sitzung zur Vorbereitung des SKD; Klassenziele in den NS-Klassen
13./14. 4. 78	Bekanntgabe des Prüfungsergebnisses
17. 4. 78	Beginn des SKD
20. 4. 78	Sitzung zur Planung der Inhalte und Tests des SKD; dto. NS-Klassen
25. 5. 78	Sitzung zur Organisation des Zwischentests; NS-Kl. (pruebas de nivel)
ab 23. 6. 78	Einsatz des Fragebogens zur ökonomischen Situation, Mitteilung des Termins des Zwischentests
6./7. 7. 78	Zwischentest
ab 19. 7. 78	Bekanntgabe der Ergebnisse des Zwischentests
ab 24. 7. 78	neue Gruppeneinteilung entspr. Ergebnissen des Zwischentests
ab 7. 8. 78	Einladung zur Informationsveranstaltung
17. 8. 78	Information der Eltern über Voraussetzungen für Besuch der Deutschen Schule durch den Gesamtschulleiter im Rahmen einer obligatorischen Elternversammlung
28. 8. 78	Information des Schulverbandes über SKD und NS-Klassen (Hauptversammlung des Schulvereins)
10. 10. 78	Sitzung zur Vorbereitung der Abschlußprüfung; NS-Klassen (pruebas globales)
ab 2. 11. 78	Mitteilung des Termins der Abschlußprüfung an die Eltern
16. – 17. 11. 78	schriftl. und mündliche Abschlußprüfung
21. 11. 78	Benachrichtigung der Eltern über Prüfungsergebnis
22. 11. 78	Einzelgespräche des Gesamtschulleiters mit den Eltern der zur Aufnahme Vorgeschlagenen
22. 11. 78	Schreiben an die beteiligten Schulen: Mitteilung über Zahl der erfolgreichen Schüler
24. 11. 78	Information des Schulträgers (Direktorium) über Verlauf und Ergebnisse des SKD
11. 12. 78	Schreiben an Ministerium (Organisation 1979)
11. – 13. 12. 78	Anmeldung der erfolgreichen Schüler des SKD durch die Eltern

4. Konsequenzen für 1979

4.1 Gewinnung der Meldungen

Eine große Zahl von Meldungen sichert die Möglichkeit, eine ausreichend starke Gruppe qualifizierter Schüler für den SKD zu gewinnen. Der Vorschlag, weit entfernte Schulen im Meldeverfahren nicht mehr zu berücksichtigen (wegen überlanger Schulwege; z. T. mangelt es den Eltern an Geld, um ihre Kinder, die als Schüler kostenlos transportiert wurden, in den öffentlichen Verkehrsmitteln zu begleiten), wurde verworfen, da eine Analyse des SKD 78 zeigte, daß einige solcher Schüler ansonsten die günstigsten Voraussetzungen für den Besuch der DS mitbrachten. – Dagegen sollen vermehrt neben den offiziellen Meldungen auch Sondereinschreibungen berücksich-

tigt werden, angeregt u. a. durch Hinweise an die Elternschaft des DSV.

4.2 Durchführung der Aufnahmeprüfung

Die Aufnahmeprüfung verursachte höheren finanziellen Aufwand als der SKD selbst. Eine Reduzierung scheint möglich: bei Beschränkung auf Kriterien, die allein auf den psychologischen Tests basieren, wäre trotz der großen Zahl kein Schüler mit unbefriedigenden Leistungen in Castellano oder Mathematik aufgenommen worden (vgl. 1.6.2). Auf diese Prüfungsteile sollte daher verzichtet werden. Der administrative und organisatorische Aufwand einschließlich der Störung des Unterrichtsbetriebs läßt sich dadurch erheblich verringern, ebenso die Belastung der Prüflinge. Die Zeit für die

Durchführung der psychologischen Tests sollte reduziert werden, evtl. durch Verringerung der Testbatterie. Neu aufgenommen wird eine adaptierte Fassung des Mann-Zeichen-Tests (MZT) nach Goode-nough, um Kinder mit sozio-kulturellem Defizit zu erfassen.

4.3 Differenzierung in den NS-Klassen

Ab dem 7. Schuljahr werden NS-Schüler gemeinsam mit anderen Schülern unterrichtet. Die Differenzierung im Deutschunterricht (Gruppenbildung) wird jedoch beibehalten. Bis zu diesem Zeitpunkt muß in allen Fächern, ausgenommen Deutsch, der allgemeine Leistungsstand erreicht sein⁹.

Ab dem 9. Schuljahr wird auch die Differenzierung in Deutsch aufgegeben. Bei Gruppenbildungen im Deutschunterricht werden die NS-Schüler mit anderen Fremdsprachenschülern unterrichtet.

4.4 Stützkurse für NS-Klassen

Für alle NS-Klassen werden permanente Stützkurse eingerichtet (max. 2 Stunden je Woche, mindestens 1 Stunde). Im Sinne einer deutlichen Markierung dieser zusätzlichen Maßnahme für die Schüler können diese Kurse auch von anderen als den jeweiligen Deutsch-Fachlehrern der Klasse durchgeführt werden. Eine enge Kooperation der beteiligten Lehrer ist in diesem Falle unerlässlich. Ziel der Stützkurse ist es auch, den Schülern ständig vor Augen zu führen, daß es in ihrem Fall verstärkter Anstrengungen bedarf.

Die übrige Organisation und Durchführung von SKD und NS-Klassen folgt dem Verlauf im Jahre 1978.

Schlußbemerkung

Die Beibehaltung der „Neuen Sekundarstufe“ ist nur sinnvoll, wenn es gelingt, sie nach wie vor als wichtigen Bestandteil des Beitrags der deutschen Auslandsschulen zur auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik zu begreifen.

Entsprechend den Zielen des „Rahmenplans für die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen“ (vgl. BVA. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, VI-Info 7/78 v. 1. 11. 78)¹⁰ entspricht die NS der Sinngabe der Auslandsschulen durch den Begriff „Begegnungsschule“, indem sie mit dazu beiträgt, die „Begegnung junger Menschen unterschiedlicher Sprache und Kultur“ zu

vertiefen (vgl. II. Teil c. I.). Da sich die Schülerschaft an den deutschen Auslandsschulen in Chile nach wie vor überwiegend aus den Kreisen der deutsch-chilenischen Bevölkerung rekrutiert, kann die NS als ergänzendes Element im Hinblick auf die Totalität der chilenischen Kultur verstanden werden, wobei mit der NS auch das „Gebot der sozialen Offenheit“ stärker berücksichtigt wird (vgl. II. Teil, Ziffer 2 c. I.).

Schließlich ermöglichen gerade die Erfahrungen aus der Arbeit in der NS „neue Einsichten“ für das inländische Schulwesen der Bundesrepublik – etwa hinsichtlich der Integration von Ausländerkindern (vgl. II. Teil, Ziffer 4 c. I.; vgl. auch Dr. H. Hamm-Brücher in Presse- u. Informationsamt der Bundesregierung, Bulletin 106 v. 27. 9. 78, Abschn. I. Ziffer 3).

Bezogen auf die Schule selbst ergibt sich ein *pädagogischer Aspekt* aus der Tatsache, daß die Schüler der NS den übrigen Schülern demonstrieren, wie auch unter oft sehr viel schlechteren Voraussetzungen die durchschnittlichen Unterrichtsanforderungen erfüllt werden können, ebenso wie sich aus der sonstigen Unterrichtspraxis Beispiele gewinnen lassen, daß Fremdsprachenschüler unter günstigen Voraussetzungen nahezu das Niveau von muttersprachlichen erreichen können. Schließlich ermöglichen die Schüler der NS den sonstigen Schülern ergänzende Einblicke in soziale Bereiche, die ihnen sonst verwehrt bleiben, aber für die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen von Wert sind.

Abschließend sei allen Beteiligten für ihren vermehrten, weit über das normale Maß hinausgehenden Einsatz im SKD und in der NS gedankt, insbesondere auch Herrn OstD. H. E. Fischerswörning für seinen sachkundigen Rat und seine aktive Hilfe sowie meinem Vorgänger, Herrn Siegfried Möbius, dem ich wertvolle Hinweise und Anregungen verdanke und dem das Verdienst zukommt, die NS unter schwierigsten Bedingungen in Santiago weiter konsolidiert zu haben.

Ich bitte alle Leser dieses Berichts recht herzlich um Stellungnahmen und Kommentare.

Anschrift: Harald Binder, c/o Deutscher Schulverband Santiago, Colegio Alemán Casilla 1978, Santiago/Chile, Tel. 49 00 93/4 (privat 24 16 57)

Santiago, Februar 1979.

Jahr SKD	Bedingungen	Anzahl Schulen	Anzahl Meldungen	Kursteil- nehmer	Vorge- schlagen zur	in DSV Auf- genommen	Noch am DSV			Abgänge Ende 78	Abgänge insges.
							77	78	in Kl.(79)		
1972	4. Schulj. gute Noten	2	38	38	11	5	1	1	WOIII	1	4
1973	4./5. Schulj. 5 in Cast./ Mat. + Noten- durchschn.	5	91	53	29	17	9	7	IID	—	10
1974	4./5. Schulj. 5 in Cast./ Mat. + Noten- durchschn.	4 Anzeige Zeitung	99	61	27	18	11	8	ID	1	11
1975	4. 4./8. Schulj. sehr gut + Noten- durchschn. WO	12 + Zeitg.	166	71	32	21	17	10	8e	—	11 ²
		12	99	35	15	12	11	10	WOIV	1	2
1976	4. 4/8 sehr gut Cast./Mat. + Noten- durchschn. WO	39	143	69	26	22	22	20	7d	2	4
		30	80	45	78	12	12	12	WOIII	1	
1977	4. Schulj. sehr gut + Noten- durchschn.	55 + Sonder- einschr.	259	98	23	20	—	20	6e	4	4
1978	dto.	46	293 (Prüf. an- getr. 274)	79/ (24. 7. 78) 41	24	23	—	—	—	—	

¹ = nicht mehr beobachtet — Schüler, die erst ab Kl. 8 am Deutsch-U. teilgenommen haben, nehmen an den Sprachdiplom-Prüf. nicht teil, sind daher kaum vergleichbar; Versuche mit dem Eintritt in das 8. Schulj. wurden als erfolglos aufgegeben (vgl. Jahrbuch des DSV 76—78, S. 5)

² = 7 Abgänge beim Übertritt in die 7. Klasse

Anmerkungen

¹ Die derzeitige Notenskala in Chile reicht von 7 bis 1. Da 7 und 6 jeweils „sehr gut“ bedeuten, entspricht sie der auf den Kopf gestellten deutschen Skala. Noten unter 4,0 (3,9—1) verhindern bzw. gefährden die Versetzung.

² Wegen der besonderen Strukturierung des chilenischen Schulsystems erwies es sich als zweckmäßig, im 8. Schj. zum Nachweis erfüllter Mindestforderungen eine für alle deutschen Schulen in Chile gleiche Prüfung durchzuführen. Die Bewertungskriterien und Teile sind an das Sprachdiplom I angelehnt, die Inhalte orientieren sich an Vorwärts 5.

³ Viele berufliche Qualifikationen, die in Deutschland im Fachschulbereich erworben werden (z. B. Kindergärtnerin), können in Chile nur über die Universität erlangt werden, ohne daß dies durch eine entsprechende Bezahlung honoriert würde.

⁴ Allein die Wohngegend ist in vielen Fällen ein verlässlicher Indikator für den sozialen Status.

⁵ Mit dem 8. Schj. ist die „Ensenanza Básica“ abgeschlossen; ihr folgt die „Ensenanza Media“ mit 4 Klassenstufen (I—IV), die zur Hochschulreife führt.

⁶ Bis zum Jahre 1977 wurde der SKD mit Prüfungen in Deutsch, Mathematik und Spanisch abgeschlossen. Nach Ansicht der beteiligten Lehrer holen die Kinder jedoch einen etwaigen Rückstand in den letztgenannten Fächern innerhalb kürzester Zeit auf.

⁷ In den Jahren 1975/76 (vgl. Tabelle) wurden Versuche unternommen, Schülern nach dem 8. Schj. und einem ebenfalls einjährigen Vorbereitungskurs den Übergang von staatlichen Schulen in den DSV zu ermöglichen, und zwar in die dem DSV angeschlossene „Wirtschaftsoberschule“ (WO). Inzwischen wurden diese Versuche wieder eingestellt.

⁸ Nach den internen Regelungen des DSV ist für den Verbleib an der Schule eine Mindestjahresleistung in Deutsch von 4,5 erforderlich (vgl. hierzu Anm. 1). Ganze oder teilweise Schulgedfrierheit ist jedoch von

der Mindestnote 5,0 abhängig (Ausnahmen in begründeten Fällen). Da fast alle Schüler der NS auf ein Stipendium angewiesen sind (vgl. Übersicht unter oben 2.4), beträgt die erforderliche Mindestleistung in Deutsch für diese Schüler praktisch 5,0.

⁹ Vgl. hierzu Anm. 6 zu 2.3: Mögliche Rückstände in den anderen Fächern sollen spätestens im 7. Schj. ausgeglichen sein. In der Praxis am DSV ist es allerdings kaum möglich, mit größeren Lücken überhaupt

das 7. Schj. zu erreichen, da die jährlichen Prüfungsarbeiten, welche die Jahresnote je Fach zu einem Drittel bestimmen, für die verschiedenen Fächer (ausgenommen Deutsch in NS-Klassen) und Klassenstufen gemeinsam erstellt werden, z. T. auch die Arbeiten während des Schuljahres.

¹⁰ Ich beziehe mich im folgenden auf das zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Berichts allein vorliegende Exzerpt des „Rahmenplans“.

Wilfried WEHMEIER

Die Umstrukturierung der Deutschen Schule „Alexander von Humboldt“ in Lima/Peru

Erfolg oder Mißerfolg? Vorteil oder Nachteil? Eine Zwischenbilanz

Im Jahre 1976 begann gleichzeitig eine Umstrukturierung unserer Schule sowohl im Grundschulbereich als auch im Oberstufenbereich mit dem Ziel, die Grundstufe (1.–4. Schuljahr) statt vierzünftig nur noch zweizünftig zu führen und die Haupteingangsstufe für spanischsprachige Kinder in das 5. Schuljahr zu verlegen; durch die Gründung der ESEP „Ernst Wilhelm Middendorf“ gehört die Oberstufe vom 10. Schuljahr an (IV. Sekundaria) ebenfalls nicht mehr zur Humboldtschule. Damit wird die Anzahl der Klassen von 49 im Schuljahr 1976 auf 33 im Schuljahr 1980 reduziert werden.

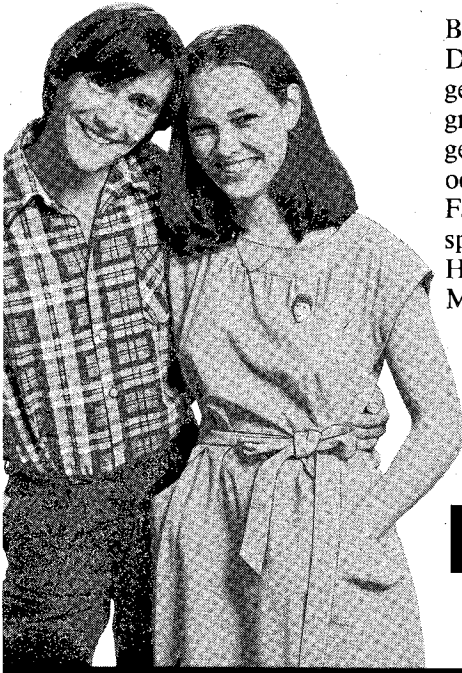
Die Durchführung der Umstrukturierung im Grundstufenbereich wurde von den deutschen fördernden Stellen zu einer besonderen Bedingung für die weitere Förderung unserer Schule gemacht (etwa 70–80 % der Gesamtkosten für den Betrieb unserer Schule werden von der Bundesrepublik Deutschland getragen). Die Begründung für diese Einschränkung der Unterstufe ist weitgehend pädagogisch: Nach den Erfahrungen anderer deutscher Auslandsschulen, vor allem im Vorderen Orient, sind die schulischen Resultate wesentlich besser, wenn fremdsprachige Schüler erst nach vollständiger Beherrschung ihrer Muttersprache mit dem Erlernen der Zweitsprache beginnen und wenn man feststellen kann, ob die Schüler einer anspruchsvollen zweisprachigen Erziehung, wie sie unsere Schule bietet, gewachsen sind. Im Kindergartenalter sind diese Bedingungen kaum gegeben, im Alter von etwa 10 Jahren dagegen lassen sich durch Intelligenz- und

Begabungstests sowie Spracheignungstests schon sehr konkrete Aussagen darüber machen, ob ein Schüler den hohen Leistungsanforderungen einer zweisprachigen Erziehung gerecht werden kann. Darüber hinaus können in Vorbereitungskursen Mitarbeitsbereitschaft, Lernwilligkeit und soziales Verhalten der Schüler festgestellt werden. Die Vorteile dieses neuen Verfahrens liegen auf der Hand: homogene, leistungswillige Klassen, keine Ausfallquote und keine Sitzenbleiber-Probleme mehr, weil weitgehend gesichert ist, daß die aufgenommenen Schüler auch bis zum Ende der Schulzeit den hohen Anforderungen gewachsen sein werden.

Dagegen ist die Gründung der ESEP-Middendorf im Jahre 1976 eine Konsequenz des peruanischen Erziehungsreformgesetzes, das im Jahre 1972 erlassen wurde, und nach dem die Basiserziehung mit dem 9. Schuljahr enden sollte und der Zugang zur peruanischen Universität oder zum Berufsleben nur über den Besuch einer ESEP möglich sein sollte. Dieses Reformgesetz bot erstmalig die Chance, deutsche und peruanische Erziehungsvorstellungen zu harmonisieren und gleichzeitig das Bildungsangebot der Deutschen Schule „Alexander von Humboldt“ zu verbessern und zu erweitern. Vergegenwärtigen wir uns noch einmal die Schulabschlüsse unserer Humboldtschule bis zum Jahre 1976: Mit dem Abschluß der V. Sekundaria (11. Schuljahr) wurde die peruanische Hochschulreife erworben; nach dem erfolgreichen Durchlaufen der beiden zusätzlichen Selektajahre konnte die deutsche Hochschulzugangsbe-

Die Bausparkasse für Deutschlands öffentlichen Dienst ist das BHW!

Übers Sparen und Bauen darf das Leben nicht zu kurz kommen!



Bausparen beim BHW läßt Deutschlands öffentlichem Dienst genug übrig für die kleinen und größeren Freuden des Lebens. Für die geliebten kleinen Hobbys zum Beispiel oder die Urlaubserholung mit der Familie. Denn das BHW ist die Bausparkasse, bei der man sich fürs eigene Heim die Lebensfreude nicht vom Munde absparen muß.

BHW Gemeinnützige
Bausparkasse für den
öffentlichen Dienst GmbH
3250 Hameln 1

rechtigung erlangt werden oder aber mit dem erfolgreichen Absolvieren der beiden Klassen der Handelsabteilung wurde ein, insbesondere bei den hier ansässigen deutschen Firmen, geschätzter Berufsabschluß erreicht; der erfolgreiche Abschluß der Handelsabteilung wurde außerdem in einigen Bundesländern als Fachhochschulreife anerkannt.

Dieses an sich schon recht umfangreiche Bildungsangebot konnte in der ESEP-Middendorf noch erweitert und verbessert werden: die peruanische Hochschulzugangsberechtigung wird mit dem Erwerb des „Bachiller Profesional“ erreicht, die Deutsche Reifeprüfung wird differenziert nach naturwissenschaftlichem, sprachlichem oder wirtschaftswissenschaftlichem Abitur, die Berufsausbildung in der Handelsabteilung wird erweitert durch Berufsabschlüsse in den Sparten Laboratoriumstechnik, Sprachen und Musische Erziehung.

Dieses Bildungsangebot in unserem deutsch-peruanischen Schulsystem, repräsentiert durch die beiden Schulen „Alexander von Humboldt“ und „Ernst Wilhelm Middendorf“, scheint auf den ersten Blick für jeden Schüler ein Optimum an Möglichkeiten zu bieten: durch leistungsorientierte Aufnahme eine hohe Wahrscheinlichkeit für ein problemloses Durchlaufen der Schulen, Wahlmöglichkeiten nach Neigung, Interesse und Begabung der Schüler, Weiterbildungsmöglichkeiten auf deutschen und peruanischen Universitäten oder direkter Eintritt in das Berufsleben.

Dennoch wird eine sich deutlich verstärkende Kritik an diesem „neuen“ System der deutsch-peruanischen schulischen Ausbildung erhoben, immer pointierter wird der Ruf nach Wiederherstellung der Humboldt-Schule in der alten Form laut. Zu dieser Kritik, vornehmlich aus Elternkreisen, gesellt sich eine vorsichtige, jedoch nicht zu ignorierende Distanzierung auch offizieller peruanischer Stellen. Warum?

Auch wenn man die persönliche, und weil zu erwartende, auch verständliche Unzufriedenheit einiger Eltern, deren Kinder die Aufnahmehürden nicht mehr passieren können, beiseite läßt, ergeben sich dennoch einige Hauptelemente der Kritik, die in Zukunft nicht unbeachtet bleiben können:

1. Die Verwirklichung des peruanischen Reformgesetzes – Auslaufen der Basiser-

ziehung mit dem neunten Schuljahr und Erlangung der peruanischen Hochschulreife über die ESEP – verläuft nicht nur schleppend, sondern eine Reihe von Regierungsdokreten der jüngsten Zeit, aber auch die Diskussionen der Verfassungsgebenden Versammlung zu Erziehungsfragen lassen den Schluß zu, daß auch in Zukunft der Zugang zu den peruanischen Universitäten wie bisher überwiegend auf dem Weg über die V. Sekundaria erreicht werden wird. Gerade diese Möglichkeit wird in unserem Erziehungssystem jedoch nicht mehr angeboten. Für Schüler und Eltern ist damit der Weg über die ESEP zur peruanischen Universität ein „Umweg“, verbunden mit einem Zeitverlust von 1 bis 2 Jahren, weil die Universitäten bisher den ESEP Abgängern für den Universitätszugang keinerlei Präferenzen eingeräumt haben. Wen kann es unter diesen Umständen wundern, wenn bisher schon viele Eltern die persönlichen Konsequenzen gezogen haben und ihre Kinder bei uns abmelden und zu anderen Schulen schicken, die noch ausnahmslos die IV. und V. Sekundaria führen?

2. Das Reformgesetz aus dem Jahre 1972 schreibt auch eine organisatorische Trennung von Basisschule und ESEP vor. Auf der Grundlage dieses Gesetzes wurde 1976 der zwischenstaatliche Vertrag über die Gründung der ESEP-Middendorf abgeschlossen. Durch ein Regierungsdekret ist inzwischen diese gesetzliche Auflage einer organisatorischen Trennung zumindest für Privatschulen aufgehoben worden; das peruanische Erziehungsministerium hat sogar schriftlich erklärt, daß für die beiden Schulen „Alexander von Humboldt“ und „Ernst Wilhelm Middendorf“ weiterhin ein gemeinsamer Schulträger und eine gemeinsame Verwaltung existieren können. Die fördernden deutschen Stellen bestehen jedoch auf einer „Entflechtung“ der beiden Schulen und auf organisatorischer Trennung. Das läßt, insbesondere in Kreisen der beiden Schulträger, die Befürchtung aufkommen, daß mit dieser organisatorischen Trennung auch die pädagogische Zusammenarbeit verlorengeht, daß also ein harmonisches, aufeinander abgestimmtes Erziehungskonzept der beiden Schulen nicht mehr zustande kommt. In wieweit sich daraus Konsequenzen für die deutschen Schulabschlüsse – Sprachdiplomprüfungen, Reifeprüfungen, Fachhochschulreife – ergeben, kann erst die weitere Entwicklung zeigen.

3. Während sich die Kritik am neuen System aus den beiden bisher dargelegten Gründen auf die Diskrepanz zwischen der schulpolitischen Entwicklung im Lande Peru und den angestrebten Zielen des deutsch-peruanischen Bildungsangebotes konzentriert, trifft ein weiterer Kritikpunkt dagegen deutlicher die Intentionen der deutschen Kulturpolitik. Die Deutsche Schule „Alexander von Humboldt“ war stets eine Begegnungsschule im besten Sinne des Wortes: es gab keine Nationalitätenprobleme, die Begegnung im Humanbereich wurde ergänzt durch das zweisprachige Heranführen der Schüler an die Kulturgüter beider Völker. Durch die Umstrukturierung sowohl im Grundschulbereich als auch im Oberstufenbereich muß befürchtet werden, daß die „Begegnung“ zwischen den Schülern der beiden Nationalitäten höchstens noch Zufallsergebnis durch Begegnung auf dem Schulhof oder bei Sportveranstaltungen sein kann, daß jedoch ein gemeinsamer Fachunterricht für deutsch- und spanischsprachige Schüler bis zum Ende der Schulzeit in der Humboldtschule, bis zum 9. Schuljahr also, kaum noch möglich sein wird. Bei den Schülern der 2. Eingangsstufe zeigt sich darüber hinaus ein unerwarteter Nebeneffekt, der der Schulleitung bisher erhebliche Sorgen bereitet und einen gemeinsamen Fachunterricht noch in der Humboldtschule unmöglich zu machen scheint. Die Schüler der 2. Eingangsstufe, die bisher allerdings in das 7. Schuljahr aufgenommen wurden, kommen im allgemeinen mit sehr verschiedener und nicht zufriedenstellender Vorbildung und sind darüber hinaus durch den Deutsch-Lernprozeß so stark in Anspruch genommen, daß ihre besondere Leistungsfähigkeit im Fachunterricht zunächst nicht zum Tragen kommt, sie sogar bis zum 9. Schuljahr noch nicht in allen Fächern mit den „Normalklassen“ der Humboldtschule gleichgezogen haben, obwohl diesen Klassen die besondere Aufmerksamkeit der Schulleitung gewidmet war.

Die „Begegnung“ kann also nur in der ESEP-Middendorf stattfinden, dort allerdings auch nur für diejenigen Schüler der Humboldtschule, die zur ESEP gehen. Weil darüber hinaus bis zu 50 % der ESEP-Schüler (eingeschlossen die Stipendiaten der Humboldtschule) von anderen Schulen kommen, also wiederum ohne Deutsch-Vorkenntnisse in die ESEP eintreten, kann

auch dort das kulturpolitische Ziel einer Begegnungsschule nur in Teilbereichen realisiert werden.

4. Ein vierter Einwand gegen die Umstrukturierung im Grundschulbereich kommt, bisher zwar noch nicht offiziell formuliert, jedoch in mehreren Gesprächen geäußert, aus dem Bereich des peruanischen Erziehungswesens. Der Bevölkerungszuwachs von 3 % jährlich hat zur Folge, daß z. Z. mit jedem neuen Schuljahr die Zahl der Neuzugänge die der Abgänge um 150 000 ca. übertrifft; die Bereitstellung dieser zusätzlichen Schülerplätze bedeutet für ein Entwicklungsland wie Peru eine gigantische Aufgabe. Unsere Reduzierung im Grundschulbereich stößt deshalb bei den peruanischen Erziehungsbehörden auf Unverständnis, das keineswegs dadurch kompensiert wird, daß diese Reduzierung durch eine Kapazitätsausweitung vom 5. Schuljahr an begleitet wird — denn die peruanischen Schüler, die in unsere 5. Primaria eintreten, haben ja schon einen festen Platz in einer peruanischen Schule gefunden. Damit trägt unsere Umstrukturierung nicht dazu bei, die drängenden peruanischen Schulprobleme zu lösen; im Gegenteil, die von der Humboldtschule nicht mehr aufgenommenen Kinder müssen als weitere zusätzliche Belastung der peruanischen Schulen angesehen werden.

Die nicht unberechtigte Kritik zeigt, daß die Humboldtschule dabei ist, sich vom peruanischen Schulwesen zu isolieren: sie ist die einzige Schule im Lande, deren Haupteingangsstufe das 5. Schuljahr ist; sie ist die einzige Schule im Lande, die mit dem 9. Schuljahr endet; im Privatschulbereich hat die Gründung der ESEP-Middendorf als Fortsetzung und Erweiterung der Humboldtschule bisher keine Nachahmung gefunden. Es ist deshalb an der Zeit, behutsame Korrekturen an einem Erziehungskonzept vorzunehmen, das vom Ansatz her immer noch als ideal zu bezeichnen ist. Die Aufnahme von spanischsprachigen Kindern in die Grundstufe — bei steter Verbesserung der Aufnahmekriterien — sowie die Wiederaufstockung der Humboldtschule durch das 10. und 11. Schuljahr und damit die Möglichkeit des peruanischen Hochschulzugangs sind Wege, die aus der selbstgewählten, wenn auch ungewollten Isolierung im peruanischen Schulsystem herausführen und helfen werden, die im

Rahmenplan der Bundesregierung formulierten kulturpolitischen Ziele in voller Übereinstimmung mit peruanischen Vorstellungen zu erreichen. Die befürchteten Nebenwirkungen, die eine Wiederaufstockung der Humboldtschule mit sich bringt – Verringerung der Schülerzahl der ESEP und Beschneidung des allgemeinbildenden Bereiches der ESEP – müssen nicht unbedingt negativ sein: Die schon vor dem Endausbau der ESEP zu beobachtende Überkapazität als Folge der im Bilateralabkommen zugestandenen zusätzlichen Aufnahme von 50 % von außen kommender Schüler belastet Organisation und Unterrichtsbetrieb, die stärkere Konzentration auf die berufliche Ausbildung ist durchaus im Sinne des peruanischen ESEP-Gedankens und bedeutet einen echten Beitrag zur Entwicklung des Landes Peru. Eine Zusammenfassung der beiden Schulträger würde darüber hinaus ein geschlossenes Erziehungskonzept mit einem differenzierten Bildungs- und Ausbildungsangebot sicherstellen und noch ungelöste Gemeinschaftsaufgaben, etwa finanzieller Art, lösen helfen.

Daß diese hier vorgeschlagenen Korrekturen auf den Rückhalt der Elternschaft stoßen würden, erscheint sicher: die die ESEP tragenden Vereine – Schulträger der Humboldtschule, deutsch-peruanische Handelskammer und deutsch-peruanischer Hilfsverein – haben sich einstimmig für einen gemeinsamen Schulträger ausgesprochen; in einer Umfrage bei den Eltern der 7. bis 9. Schuljahre der Humboldtschule sprachen sich etwa $\frac{1}{3}$ für den Übergang ihrer Kinder zur ESEP, dagegen $\frac{2}{3}$ für den Verbleib ihrer Kinder in einem 10. und 11. Schuljahr der Humboldtschule aus; mehr als $\frac{1}{3}$ der befragten Eltern, deren Kinder die deutsche Hochschulreife erwerben sollen, würde es sogar vorziehen, wenn ihre Kinder in der Humboldtschule diese erweiterte Ergänzungsprüfung ablegen könnten, obwohl diese Möglichkeit in der Umfrage eindeutig ausgeschlossen war. Sogar aus den Klassen der 2. Eingangsstufe, die erst nach Gründung der ESEP aufgenommen wurden und in denen sich überwiegend Stipendiaten befinden, würden immerhin noch 19 Schüler es vorziehen, in der Humboldtschule ihren Schulabschluß zu machen.

Schroedel Pädagogik

Gabriele Brodke-Reich (Hrsg.)

Soziales Lernen und Medien im Primarbereich

In Gemeinschaft mit Verlag
Ferd. Schöningh, Paderborn
Paderborner Werkstattgespräche,
Band 9/10, ISBN 3-507-38099-4,
288 S., kt., DM 20,80

Mit dem vorliegenden Band wird die Reihe der FEoLL-Werkstattgespräche über das Schulfernsehen fortgesetzt. Das Buch enthält 19 Diskussionsbeiträge u. a. über eine Definition des sozialen Lernens, sowie über Ergebnisse der Vorschulserie „Sesamstraße“ und die Verwendung von Medien zum Thema Umweltschutz.

Ihr Buchhändler berät Sie gern.

Hermann Schroedel Verlag

Hannover · Dortmund · Darmstadt · Berlin · München

Walter DOLL

Fachsprache Deutsch: Erdkunde- und Geschichtsunterricht in bilingualen Klassen

Im letzten Heft dieser Zeitschrift wurde die Deutsche Schule Helsinki in ihrer gegenwärtigen Situation, vier Jahre nach Beginn der Strukturreform, vorgestellt. In Helsinki werden neunjährige finnische Schüler, die zwei Grundschuljahre hinter sich haben, in die deutsche Schule aufgenommen, wo sie mit einem deutschsprachigen Intensivprogramm (Vorwärts), mit sieben Unterrichtsstunden pro Woche, in die deutsche Sprache eingeführt werden. Sukzessiv wird dann in den nächsten sechs Jahren ein Fach nach dem anderen in deutscher Sprache unterrichtet, und nach zehn Schuljahren an unserer Schule sollen diese Schüler neben der finnischen Abiturprüfung die deutsche Reifeprüfung ablegen.

Damit ist ein sehr anspruchsvolles Ziel gesetzt, und es war von Anfang an klar, daß dem deutschen Sprachunterricht eine Schlüsselrolle in diesem Programm zufällt, daß der Deutschunterricht diese Arbeit aber nur leisten kann, wenn auch die anderen deutschsprachigen Fächer durch systematische Entwicklung ihrer Fachsprachen frühzeitig diese Arbeit unterstützen. Die Zahl der deutschsprachigen Unterrichtsstunden muß, sobald das möglich ist, vergrößert werden, um das sprachliche Übungsfeld zu erweitern. Es stellt sich nun die Frage, welche Fächer dabei den Anfang machen sollen. Bei der Konzipierung des Lehrplans für diesen bilingualen Schulzweig stützte man sich auf Erfahrungen in bilingualen Schulen in der Bundesrepublik und entschied sich dafür, den deutschsprachigen Fachunterricht in der 5. Klasse mit den Fächern Erdkunde, Geschichte, Musik, Kunsterziehung, Werken und Sport zu beginnen.

Diese Entscheidung ist nicht unumstritten. Als Alternative werden vor allem Mathematik und Physik als die Fächer vorgeschlagen, mit denen man den deutschsprachigen Fachunterricht beginnen sollte. Die

Physik kommt für die 5. Klasse noch nicht in Frage. Die Mathematik hat zweifellos den Vorteil, daß die Fachsprache im Anfangsunterricht relativ überschaubar bleibt, was Umfang und Schwierigkeitsgrad anbelangt. Andererseits bietet sie nur ein sehr enges sprachliches Übungsfeld. Das fachliche Risiko wird bei der Mathematik größer sein, weil bei ihr, mehr als bei den oben genannten Fächern, auf die Grundlagen, die hier gelegt werden, aufgebaut werden muß und auftretende Kommunikationsschwierigkeiten zwischen Lehrer und Schülern weitreichende fachliche Folgen haben können. Die Bewältigung des vorgegebenen Stoffes muß hier in höherem Maße das Tempo bestimmen.

Bei der Erdkunde und besonders bei der Geschichte sind andere Nachteile nicht zu übersehen. Der Umfang der Fachsprache, der in diesen Fächern schon in den ersten Jahren zur Anwendung kommt, ist wesentlich größer als etwa in der Mathematik und zum Teil so komplex, daß einzelne Fachbereiche, wie etwa die Verfassungsgeschichte, nur sehr verkürzt oder gar nicht dargestellt werden können. Und die größte Gefahr besteht darin, daß der Lehrer mit seiner Fachsprache in das mit „Vorwärts“ sorgfältig aufgebaute Sprachfeld einbricht und ernsten Schaden anrichtet, indem er einerseits die Schüler sprachlich überfordert, andererseits sie veranlaßt oder gar nötigt, sich aus den sicheren Fußstapfen des „Vorwärts“-Unterrichts auf das Glatteis der nicht abgesicherten sprachlichen Improvisation zu begeben. Diese Gefahr mußten wir auf jeden Fall vermeiden, und sie besteht, wenn ein Fachlehrer ohne detaillierte „Vorwärts“-Kenntnisse und ohne ständigen Kontakt mit dem Deutschlehrer diesen Unterricht erteilt. Wir haben uns deshalb entschlossen, daß der Deutschlehrer, ein Grund- und Hauptschullehrer mit den notwendigen historischen

und geographischen Grundkenntnissen, zunächst auch den Fachunterricht in diesen beiden Fächern übernimmt, allerdings unter ständiger, fest institutionalisierter Beratung durch einen Fachlehrer für Geschichte und Erdkunde. Dadurch wollten wir nicht nur die obengenannte Gefahr für den Deutschunterricht durch den Fachunterricht vermeiden, der Fachunterricht sollte im Gegenteil zu einer zusätzlichen Stütze des Deutschunterrichts werden, wir wollten ein zusätzliches sprachliches Übungsfeld gewinnen.

Natürlich ist es nicht möglich, nach zwei Jahren eines, wenn auch sehr intensiven, Deutschunterrichts, Erdkunde- und Geschichtsunterricht im üblichen Sinn des Wortes zu erteilen. Wir haben deshalb den größten Teil der lehrplanmäßig gebotenen Stoffvermittlung an den in der Muttersprache unterrichtenden finnischen Kollegen abgetreten und uns im deutschsprachigen Fachunterricht zunächst auf eine Art Propädeutik dieser Fächer beschränkt. Der finnische Fachlehrer übernimmt eine der beiden Wochenstunden, die pro Fach zur Verfügung stehen. Um die Misere des einstündigen Faches zu vermeiden, erteilen wir in der Form des Epochenunterrichts abwechselnd Erdkunde oder Geschichte.

Nach zwei Jahren „Vorwärts“-Unterricht sind die Schüler in ein Sprachfeld eingeführt, das an den alltäglichen Kommunikationsbedürfnissen orientiert ist. Außer den elementaren Sprachgrundlagen bringt das speziell für den Erdkundeunterricht wenig, für den Geschichtsunterricht fast nichts. Die Fachsprachen müssen also fast vom Nullpunkt an aufgebaut werden.

Auf den Komplex der Fachsprachendidaktik wollen wir hier nicht weiter eingehen. In den verschiedensten Arbeiten zu diesem Gebiet wurden die wesentlichen Grundprinzipien des fachsprachlichen Unterrichts erarbeitet, und sie sind Richtlinien für unsere Arbeit. Fachsprache bedeutet nicht nur, und diese Tatsache ist grundlegend, Fachbegriffe und Fachvokabular, sondern den ganzen Komplex der fachspezifischen Ausdrucksweisen, der Fachidiomatik. Nicht die Begriffe bringen in erster Linie die Schwierigkeiten für den Schüler, sondern die fachspezifischen Wendungen mit den entsprechenden Präpositionen und Verben etc. Wir befinden uns auf dieser Stufe des Fachunterrichts noch im Vorhof der eigentlichen wissenschaftlichen Fachsprache, wir

versuchen zunächst nur, den Bereich der Fachsprache einzuüben, der auch selbstverständlicher Bestandteil einer gehobenen Kommunikationsfähigkeit ist.

Zunächst waren Methoden zu entwickeln, die den gegebenen Voraussetzungen entsprechen. Im Fach *Erdkunde* haben wir nach verschiedenen weniger befriedigenden Versuchen jetzt eine Methode gefunden, die den sprachlichen und fachlichen Ansprüchen genügen kann. Das grundlegende Arbeitsmaterial ist ein großer Atlas, wir benutzen den Diercke Weltatlas. Der Lehrplan schreibt uns für die 5. Klasse die Behandlung von Mitteleuropa, für die 6. Klasse Afrika vor. Dieser Stoffplan gibt uns nur den Rahmen, wir arbeiten fast ausschließlich exemplarisch. Die ersten Stunden des Erdkundeunterrichts sind sprachliches Übungsfeld für eine geographisch orientierte Alltagssprache: Die Schiffsreise von Helsinki nach Lübeck. Das erste eigentlich geographische Kapitel bringt die Lagebeziehungen und ihre sprachliche Darstellung. Es wird vom Schüler verlangt, einfache geographische Gegebenheiten von der graphischen Darstellung der Karte in die Sprache zu übertragen: „Kiel liegt nördlich von Lübeck. Hamburg liegt westlich von Lübeck. Kiel liegt in Schleswig-Holstein. Zwischen Lübeck und Kiel liegt Eutin.“ Die Karte erweist sich als ideale Arbeitsgrundlage für sprachliche Übungen. Jede fachterminologische Wendung kann vielfach eingeübt werden, die Arbeit mit der Karte bewahrt vor Langeweile und Überdruß. Die vielfältigen Übungsmöglichkeiten liegen auf der Hand: „Wir sind in Frankfurt, wo liegt Hamburg (München, Berlin . . .)?“ Und sind die Schüler sprachlich überfordert, wenn sie bald auch mit Spezialkarten des Atlases arbeiten? Die kartographischen Symbole und ihre sprachliche Umsetzung bereiten keine Schwierigkeiten, vor allem auch auf Grund der vielseitigen Einübungsmöglichkeiten. Arbeit mit der Wirtschaftskarte: „Nördlich von Lübeck wird viel Weizen angebaut. In der Nähe von Hamburg werden Obst und Gemüse angebaut. — In Schleswig-Holstein gibt es wenig Wald. — In Kiel ist eine Werft; in Kiel arbeitet eine Werft; in Kiel werden Schiffe gebaut.“

Es ist offensichtlich, daß die elementare Fachsprache der verschiedenen Bereiche der Geographie auf diese Weise ohne große Probleme zu erarbeiten ist. Die Spezialkarten für die Klimatologie, Verkehrsgeo-

graphie, Siedlungsgeographie etc. sind ideales Hilfsmittel und Übungsmaterial. Schwieriger wird es, wenn über die Tatsachenfeststellung hinaus kausale Beziehungen dargestellt werden sollen. Ansatzweise ist auch das auf dieser Stufe der Sprachbeherrschung möglich. „Wo wird in der Bundesrepublik Wein angebaut?“ Antwort gibt die Karte der Bodennutzung, wie oben gezeigt. „Warum wird gerade dort Wein angebaut?“ Antwort geben die Klimakarten (Frühlingseinzug, Temperaturen im Januar und Juli). „Im Rheintal (Neckartal, Moseltal) beginnt die Apfelblüte zwei, drei Wochen früher als in den Gebieten, wo kein Wein angebaut wird. Im Rheintal liegen die Januartemperaturen um 4–6 °C höher als in der Umgebung.“ Die Schüler haben, mehr als bei anderem Übungsmaterial, das Bedürfnis, das, was sie auf der Karte gefunden haben, auch mitzuteilen. Die Fachsprache kann zunächst weitgehend formelhaft gehalten werden, relativ wenige Sprachmuster reichen aus, um die Kartensymbole in Sprache umzusetzen. Auf diese Weise ist auch leichter ein weitgehend fehlerfreier Gebrauch der Fachsprache durch die Schüler zu erreichen.

Daß mit dieser Methode alle Länder und Kontinente erarbeitet werden können, soweit aussagekräftige Karten zur Verfügung stehen, ist keine Frage. Natürlich kann sich der Erdkundeunterricht nicht auf die Kartenarbeit beschränken, aber mit der dort entwickelten Fachsprache können nun auch Bilder, Diagramme und Zeichnungen ausgewertet werden. Der Text der deutschsprachigen Lehrbücher kann nur in kleinen Absätzen probeweise behandelt werden. Ein solcher Versuch ist für die Schüler immer etwas deprimierend, weil sie sehen, wie vieles sie noch nicht verstehen. Da es kein geeignetes Lehrbuch gibt, muß der Lehrer das Unterrichtsmaterial selbst erstellen. Im weiteren Fortgang des Unterrichts wird die Fachsprache immer mehr erweitert und differenziert. Die freie sprachliche Darstellung ist das Ziel. Für den Erdkundeunterricht glauben wir somit eine sprachlich und fachlich vertretbare Methode gefunden zu haben, die den gegebenen Voraussetzungen angemessen ist.

Mehr Kopfzerbrechen bereitet uns die *Geschichte*. Die Kluft zwischen der mit „Vorwärts“ vermittelten Sprachkenntnis und den sprachlichen Ansprüchen, die der Geschichtsunterricht stellt, ist erheblich

größer als beim Erdkundeunterricht. Dabei ist man im Geschichtsunterricht viel mehr auf die Sprache angewiesen, ein so hilfreiches und vielseitiges sprachunabhängiges Medium wie der Atlas fehlt — der historische Atlas ist nicht in vergleichbarer Weise einzusetzen. Wir versuchen, möglichst viel mit Bildern, graphischen Darstellungen und Karten zu arbeiten, aber die Auswertung kann in diesem Fall nicht so formelhaft durchgeführt werden wie bei der geographischen Karte, die langsame, systematische Ausweitung des Sprachfeldes und die Einübung der neuen Wendungen sind viel schwieriger.

Wir können ohne Zeitdruck arbeiten, den lehrplanmäßig vorgeschriebenen Stoff nimmt uns der finnische Kollege, der in der Muttersprache unterrichtet, auch hier zum großen Teil ab. Er baut auf diese Weise Fachkenntnisse auf, so daß wir uns weitgehend auf die sprachliche Arbeit beschränken können. Wir arbeiten auch hier fast ausschließlich exemplarisch, und die Stoffauswahl geschieht im wesentlichen unter dem Gesichtspunkt der fachsprachlichen Nutzbarkeit. Dazu einige Beispiele. Die Vorgeschichte bietet einfache Lebens- und Gesellschaftsformen, wir wählen die Bereiche: Erfindung — Werkzeug — Waffe; Jagd — Feinde; Familie — Sippe — Gemeinschaft; Wohnung — Schutz; dann folgen Ägypten — Pharao — der Herrscher; Griechenland — Volksversammlung; Kolonisation — Handel; Rom — Krieg; Caesar — politische Biographie eines Herrschers; Völkerwanderung — der Stamm; Karl der Große — das Reich, die Reichsteilung; Grundherr und Vasall; das Kloster; die Stadt — der Markt, das Handwerk, der Handel, die politische Organisation. Soweit sind wir bis jetzt vorgedrungen.

Unsere Methode der Einübung der Fachsprache soll zunächst an einem Beispiel aus dem Anfangsunterricht gezeigt werden: Thema: Jagd — Feinde. Arbeitsmaterial ist eine Zeichnung aus einem Grundschriftbuch, die eine vorgeschichtliche Jagdszene darstellt. Zunächst wird der Bildinhalt in Sprache umgesetzt. Aber schon hier muß auf die Muttersprache der Kinder zurückgegriffen werden, weil ihr deutscher Wortschatz nicht ausreicht, eine solche Szene sprachlich darzustellen. „Die Männer jagen ein Mammüt. Sie greifen das Tier mit ihren Waffen an. Sie kämpfen mit Beilen und langen Stöcken gegen das Tier. Ihr Anführer

ist der stärkste Mann. Das Tier wehrt sich mit seinen Stoßzähnen.“ Die fachsprachlich relevanten Wendungen werden anschließend isoliert und eingeübt. Um die Übungsmöglichkeiten zu erweitern, gleichzeitig Monotonie und Langeweile zu vermeiden und die Aktivität der Schüler anzuregen, bietet sich die Möglichkeit, bestimmte sprachliche Wendungen auf vergleichbare Erscheinungen in verschiedenen historischen Epochen zu übertragen. „Sie greifen eine Burg an, sie greifen eine Stadt an; sie kämpfen mit ihren Schwertern, mit ihren Gewehren; sie wehren sich mit . . . , sie wehren sich gegen . . . ; dazu: sie verteidigen sich gegen . . . ; ihr Anführer ist . . . ein König, ein Feldherr, . . .“ Noch ein Beispiel aus dem 2. Jahr des Geschichtsunterrichts: Mittelalterliche Stadt – Handwerk. Der Lehrer legt selbstverfaßte Dialoge vor, die die einzelnen Stationen aus dem Lebenslauf eines Handwerksmeisters zeigen. In diesen Dialogen, die in einer Sprache verfaßt sind, die die Schüler verstehen können, sind die sprachlichen Wendungen enthalten, die zur Darstellung des Lebens in der mittelalterlichen Stadt notwendig sind. Diese Wendungen werden wieder besonders, in verschiedenen Zusammenhängen, eingeübt. Die Dialoge werden von den Schülern gelesen und schließlich frei gesprochen bzw. gespielt. In ähnlicher Weise bildet oft ein selbstverfaßter Text die Arbeitsgrundlage für den Unterricht. Das Fachvokabular und die fachspezifischen Wendungen werden in einem Heft zusammengestellt und immer wieder eingeübt. Diese Form der Arbeit ist abgeschlossen, wenn die Schüler deutschsprachige Geschichts- und Erdkundebücher ohne Schwierigkeiten verwenden können. Damit müßte man nach etwa drei Jahren beginnen können, bei uns also ab Klasse acht.

Ich hoffe, daß diese Darstellung kein zu

optimistisches Bild von dieser Arbeit gibt, sie ist vor allem in der ersten Phase sehr mühsam. Der Lehrer muß nicht nur die Arbeitsmethode entwickeln – bei uns in einem Team –, er muß, mangels eines geeigneten Lehrbuchs, das Unterrichtsmaterial selbst herstellen, und er muß in einer sehr detaillierten Unterrichtsvorbereitung mindestens die Kernphasen seines Unterrichts sprachlich genau vorausplanen. Er selbst darf sich in diesem Unterricht sprachlich nur auf einem genau festgelegten Geleise bewegen. Ohne diese Voraussetzungen ist kein Erfolg zu erwarten. Wenn sich aber ein Lehrer für diese Aufgabe wirklich engagiert, ist es möglich, das Sprachfeld der Schüler auf diese Weise frühzeitig zu erweitern. Da wir, und das gilt nur für wenige deutsche Auslandsschulen, ständig das Ziel vor Augen haben, daß diese fremdsprachigen Schüler acht Jahre später die deutsche Reifeprüfung ablegen, müssen wir um so mehr versuchen, die effektivsten Wege zu finden, auch wenn sich ein solcher Versuch zunächst als schwierig erweist. Das Kriterium für die tatsächliche Effektivität dieses Unterrichts in Erdkunde und Geschichte ist die Kommunikationsfähigkeit der Schüler in einem fehlerfreien Deutsch. Wir wollen nicht verhehlen, daß wir, besonders in der Anfangsphase, unsere Methode mehrmals veränderten und zu verbessern suchten, weil wir mit den Ergebnissen nicht zufrieden sein konnten.

Wenn wir uns den Fachunterricht in den Klassen unseres alten Systems ansehen, so erkennen wir jetzt um so klarer, daß diese Methode der systematischen Einführung in die Fachsprache nicht nur für unsere bilingualen Klassen notwendig ist: Die Erfahrungen, die wir hier machen, müssen allen Schülern zugute kommen, die in der Fremdsprache Erdkunde und Geschichte betreiben.

INFORMATION

Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der Kultusministerkonferenz

Dauer der Beurlaubung der Auslandslehrer

— Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 21. März 1979 —

Die Kultusministerkonferenz vereinbart, für die Dauer der Beurlaubung deutscher Lehrer aus dem innerdeutschen Schuldienst in den Auslandsschuldienst folgende Richtlinien anzuwenden:

I.

1. Die Beurlaubung erfolgt für drei Jahre.
2. Eine Verlängerung der Beurlaubung ist möglich bei Zustimmung des Lehrers, des ausländischen Vertragspartners, des innerdeutschen Dienstherrn und des Auswärtigen Amtes (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen).

Die Verlängerung der Beurlaubung soll bei Bewährung des Lehrers in der Regel für zwei Jahre ausgesprochen werden.

II. Für Schulorte, die nach den Richtlinien über den Gesundheitsdienst für die vermittelten Lehrer in einem gesundheitsgefährdenden Gebiet liegen, gilt folgende Sonderregelung:

1. Die Beurlaubung erfolgt für zwei Jahre.
2. Die Beurlaubung kann verlängert werden.

Für die Genehmigung des Antrags ist außer den üblichen Zustimmungen (I.2) ein Gutachten des Vertrauensarztes der örtlich zuständigen deutschen Auslandsvertretung erforderlich, in dem festgestellt wird, daß vom ärztlichen Standpunkt aus Bedenken gegen eine befristete Fortsetzung der beruflichen Tätigkeit an dem betreffenden Schulort nicht bestehen. Die Verlängerung der Beurlaubung soll bei Bewährung des Lehrers für zwei Jahre ausgesprochen werden und in der Regel für einen weiteren Vertragszeitraum von einem Jahr möglich sein.

3. Wenn der Lehrer sich innerhalb der letzten zwölf Monate vor dem Antrag auf Verlängerung der Beurlaubung einer

Vorsorgeuntersuchung auf Tropentauglichkeit nach den Richtlinien über den Gesundheitsdienst für die vermittelten Lehrer unterzogen hat, kann an die Stelle des vertrauensärztlichen Gutachtens eine Erklärung des Auswärtigen Amtes (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen) treten, daß diese Unbedenklichkeitsbescheinigung vorliegt.

III. Eine Verlängerung der Beurlaubung über fünf Jahre hinaus ist möglich:

1. Für die Wahrnehmung

- a) der Funktion des Schulleiters
- b) weiterer Funktionen (stellvertretender Schulleiter, Leiter von Schulabteilungen, Fachleiter für Deutsch als Fremdsprache, Leiter der neugestalteten gymnasialen Oberstufe).

Solche Funktionen können einem besonders bewährten Lehrer vom Schulträger nur im Einvernehmen mit dem Schulleiter, dem beurlaubenden Land und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen übertragen werden.

2. Für die Wahrnehmung besonderer kulturpolitischer Aufgaben:

- a) Lehrkräfte, die mit besonderen und wesentlichen Aufgaben der Bildungshilfe amtlich beauftragt sind,
- b) Lehrkräfte, die sich im deutschen Auftrag kulturpolitisch besonders engagieren und an deren Wirken auch das Gastland stark interessiert ist,
- c) Lehrkräfte der musischen Fächer, die durch hervorragende Leistungen über den Rahmen der Schule hinaus ins Gastland wirken,
- d) Lehrkräfte, die eine nichtindogermanische Landessprache erlernt haben und beherrschen, wenn deren Kenntnis für eine erfolgreiche Arbeit an der Schule erforderlich ist.

3. Die Verlängerung der Beurlaubung nach Ziffer 1 und Ziffer 2 erfolgt in der Regel für zwei Jahre. Die in I.2 und II.2 und 3 genannten Voraussetzungen müssen erfüllt sein.

Anträge auf Verlängerung der Beurlaubung nach Ziffer 1 b) und Ziffer 2 können dem innerdeutschen Dienstherrn vorgelegt werden, wenn sich der Lehrer durch seinen Unterricht und durch längere Zeit wahrgenommene Aufgaben für die Schule besonders bewährt hat und der Schulleiter, der Schulträger und die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen die Verlängerung befürworten.

Für Lehrkräfte an Schulen in gesundheitsgefährdenden Gebieten bleibt eine Verlängerung der Beurlaubung auf Einzelfälle beschränkt.

4. In anderen besonders begründeten Fällen, z. B. wenn geeignete Ersatzbewerber trotz rechtzeitiger Anforderung durch die Auslandsschule von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen nicht benannt werden können, kann eine Verlängerung der Beurlaubung um ein Jahr über fünf Jahre hinaus ausgesprochen werden.

IV. Der Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 21. 9. 1971 i. d. F. v. 13. 9. 1974 wird aufgehoben.

Grundsätze für den Zugang von Studienbewerbern mit deutscher Staatsangehörigkeit und ausländischer Hochschulzugangsberechtigung zum Studium an den wissenschaftlichen Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland

— Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 16. März 1979 —

I. Verfahren

1. Deutsche Staatsangehörige mit ausländischer Hochschulzugangsberechtigung können den Zugang zu einem Studium an wissenschaftlichen Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland erst beantragen, wenn das ausländische Zeugnis als einem deutschen Zeugnis der Hochschulreife gleichberechtigt anerkannt ist.
2. Für die Anerkennung ist das Kultusministerium des Landes zuständig, in dem der Zeugnisinhaber seinen Wohnsitz hat. Zeugnisinhaber, die in der Bundes-

republik Deutschland keinen Wohnsitz haben, richten den Antrag auf Anerkennung an das Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen.

3. Die Anerkennung wird auf einer Bescheinigung, die sich auf die zugrundeliegende ausländische Hochschulzugangsberechtigung bezieht, ausgesprochen.
4. Die vom jeweils zuständigen Kultusministerium ausgesprochene Anerkennung gilt in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland.
5. Eine ausländische Hochschulzugangsberechtigung, die im Herkunftsland nur zum Studium bestimmter Fachrichtungen berechtigt, gilt auch in der Bundesrepublik Deutschland nur als Voraussetzung für die Aufnahme eines Studiums in den entsprechenden Fachrichtungen.

II. Voraussetzung für die Anerkennung

1. Die ausländische Hochschulzugangsberechtigung soll nach Besuch von mindestens 12 aufsteigenden Jahresklassen einer von der ausländischen Unterrichtsverwaltung genehmigten Schule oder nach einer entsprechenden Prüfung für Nichtschüler erworben sein.
2. Der Feststellung der Gleichwertigkeit ausländischer Hochschulzugangsberechtigungen sind die Bewertungsvorschläge der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen zugrunde zu legen.
3. Der Antragsteller muß vor einem vom jeweiligen Kultusministerium bestellten Prüfungsausschuß eine Anerkennungsprüfung ablegen.
4. Der Antragsteller soll zum Zeitpunkt der Prüfung das 18. Lebensjahr vollendet haben.

III. Anerkennungsprüfung

1. Zeugnisinhaber der Bewertungsgruppe I legen eine Anerkennungsprüfung in folgendem Umfang ab: eine schriftliche und eine mündliche Prüfung in Deutsch, einer Fremdsprache und einem Fach der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächergruppe (Mathematik, Physik, Chemie oder Biologie nach Wahl des Prüflings). Auf die mündliche Prüfung wird in einem Fach verzichtet, wenn im schriftlichen Teil dieses Faches mindestens die Note „ausreichend“ erzielt wurde.

2. Zeugnisinhaber der Bewertungsgruppe II/III legen eine Anerkennungsprüfung in folgendem Umfang ab:

- a) schriftlich: Deutsch, eine Fremdsprache und ein Fach der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächergruppe (Mathematik, Physik, Chemie oder Biologie nach Wahl des Prüflings);
- b) mündlich: dieselben Fächer und Gemeinschaftskunde oder eine zweite Fremdsprache oder ein weiteres Fach der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächergruppe.

Von einer mündlichen Prüfung in einem Fach kann abgesehen werden, wenn im schriftlichen Teil der Prüfung in diesem Fach mindestens die Note „gut“ erzielt worden ist.

3. Für Zeugnisinhaber der Bewertungsgruppe II/III können Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Anerkennungsprüfung gemäß Ziffer III.2 eingerichtet werden. Die Anerkennungsprüfung für Teilnehmer an einem solchen Lehrgang wird in dem unter Ziffer III.2 a und b festgelegten Umfang unter Berücksichtigung der Ergebnisse des Unterrichts durchgeführt. Teilnehmer am Lehrgang können von der mündlichen Prüfung in den Fächern befreit werden, die Gegenstand der schriftlichen Prüfung waren.

4. Bei Prüfungen, die nach Ziffer III.1 bis III.3 abgelegt werden, sind die Anforderungen einer deutschen Abiturprüfung zugrunde zu legen. Dabei hat der Prüfling in zwei schriftlichen Prüfungsfächern vertiefte und erweiterte Kenntnisse entsprechend den Anforderungen, die in Leistungsfächern gestellt werden, nachzuweisen.

5. Eine nichtbestandene Anerkennungsprüfung kann einmal wiederholt werden.

IV. Ausnahmen

1. Deutsche Staatsangehörige, die eine Hochschulzugangsberechtigung einer im Gebiet der Bundesrepublik Deutschland gelegenen ausländischen Schule erworben haben, können an wissenschaftlichen Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland nur dann zum Studium zugelassen werden, wenn der betreffende Staat, der jene Schule unterhält, seine eigenen Staatsangehörigen, die das Reifezeugnis einer deut-

schen Schule in seinem Staatsgebiet erworben haben, zum Studium an wissenschaftlichen Hochschulen seines Gebietes zuläßt. Die Bestimmungen in den Abschnitten I bis III gelten sinngemäß. Das Anerkennungsverfahren obliegt in diesem Fall dem Kultusministerium des Landes, in dem der Bewerber die betreffende Schule besucht hat.

2. Das für die Anerkennung der ausländischen Hochschulzugangsberechtigung zuständige Kultusministerium kann auf schriftlichen Antrag des Zeugnisinhabers von dem Erfordernis der Ablegung einer Anerkennungsprüfung Befreiung erteilen,

a) bei deutschen Staatsangehörigen mit ausländischer Hochschulzugangsberechtigung der Bewertungsgruppe I, die hinreichende Deutschkenntnisse nachgewiesen haben und aus zwingenden Gründen auf den Schulbesuch im Ausland angewiesen waren,

b) bei deutschen Staatsangehörigen mit einem ausländischen Reifezeugnis der Bewertungsgruppe I, II oder III, die bereits an einer ausländischen wissenschaftlichen Hochschule mindestens vier Semester mit Erfolg studiert oder dort bereits mit einer wissenschaftlichen Prüfung abgeschlossen haben.

Hiermit ist der Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 23. 7. 1958 i. d. F. v. 15. 6. 1965 aufgehoben.

Beratungen über die Arbeitszeit der Lehrer

Auf ihrer Sitzung am 16. 3. 1979 haben die Kultusminister und -senatoren der Länder auch über die *Möglichkeiten einer Vereinheitlichung der Arbeitszeitregelungen für Lehrer* in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland beraten. Staatssekretär Thiele (Nordrhein-Westfalen), der Vorsitzende der Gemeinsamen Arbeitsgruppe der Konferenzen der Kultus-, Finanz- und Innenminister der Länder für Fragen der Arbeitszeit der Lehrer, gab der Konferenz einen Zwischenbericht über den Stand der Beratungen.

Die Kultusministerkonferenz hat am 3. Mai 1979 ihre mit den Lehrerverbänden und -gewerkschaften zu dieser Frage begonnenen Gespräche fortgesetzt.

Förderung des Auslandsstudiums deutscher Studenten

Die Kultusminister und -senatoren befaßten sich auf der 192. Plenarsitzung auch mit dem Auftrag der Ministerpräsidenten der Länder Vorschläge für stärkere Anreize zum Auslandsstudium zu erarbeiten. Anlaß für den Auftrag der Ministerpräsidenten ist der seit längerem beobachtete relative Rückgang des Auslandsstudiums deutscher Studenten. Die Kultusminister bekundeten auf ihrer Sitzung erneut ihr übereinstimmendes Interesse und ihren Willen, dazu beizutragen, insbesondere den Anteil der zeitweilig im Ausland Studierenden unter den deutschen Studenten wieder zu erhöhen. Sie beauftragten den Hochschulausschuß seine bereits aufgenommenen Beratungen zu dieser Frage verstärkt fortzusetzen und der Kultusministerkonferenz Vorschläge vorzulegen.

Noch Hürden für das deutsche Abitur

Schweizerisch-deutsche Arbeitsgruppe verhandelt über Anerkennung

Konstanz (rp) Bei dem Bemühen, dem deutschen Abitur der reformierten Oberstufe auch in der Schweiz Geltung zu verschaffen, sind zwar Fortschritte erzielt worden. Eine endgültige Einigung läßt aber noch auf sich warten. Die Einzelheiten dieser Einigung sollen von einer schweizerisch-deutschen Arbeitsgruppe ausgearbeitet werden, die inzwischen gebildet worden ist. Das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft in Bonn hofft, daß bis zum Wintersemester 1979/80 die leidige Frage aus der Welt geschafft ist und das Abitur der reformierten Oberstufe zum Hochschulstudium in der Schweiz berechtigt. Bei einer Besprechung in Bern, an der von deutscher Seite Vertreter des Auswärtigen Amtes, des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft sowie der Kultusministerkonferenz der Länder teilnahmen, hatten die Vertreter der Schweiz zugesagt, auf die Anerkennung des Abiturs der reformierten Oberstufe in der Schweiz hinzuwirken. Eine vertragliche Verpflichtung konnten sie aber nicht eingehen. In der Schweiz haben nämlich die einzelnen Hochschulen das Recht, über die Anerkennung ausländischer Bildungsabschlüsse für

die Berechtigung zum Studium zu entscheiden. Darum hatten sich die Vertreter der Schweiz bei der Besprechung in Bern die Möglichkeit vorbehalten, bei bestimmten Fächerkombinationen des deutschen Abiturs „besondere Bedingungen“ zu stellen. Ob und in welcher Form es dazu kommt, soll nun die schweizerisch-deutsche Arbeitsgruppe klären. Auf der Grundlage ihrer Beratungen könnte dann die Schweizerische Rektorenkonferenz entsprechende Empfehlungen für die Hochschulen verabschieden. Der CDU-Abgeordnete Hermann Biechele, der wegen dieser Frage im Bundestag initiativ geworden ist, hegt die Hoffnung, daß die weiteren Beratungen dem deutschen Abitur zur „Anerkennung ohne Einschränkung“ verhelfen.

In einer Antwort auf eine Anfrage von Abgeordneten der CDU/CSU-Fraktion weist das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft auch darauf hin, daß es mit Österreich in dieser Hinsicht keine Schwierigkeiten gibt. Österreich, das dem europäischen Übereinkommen über die Gleichwertigkeit der Reifezeugnisse beigetreten ist, erkennt das Abitur der reformierten Oberstufe uneingeschränkt an.

(„Südkurier“ 26. 4. 79)

Anrechnung von Dienstzeiten in Ländern mit gesundheitsschädigenden klimatischen Einflüssen

Die Bestimmungen über die Anrechnung von Dienstzeiten in Ländern mit gesundheitsschädigenden klimatischen Einflüssen gemäß § 13 Abs. 2 BeamtVG haben sich nicht geändert.

Eine Entscheidung über die Anerkennung dieser Dienstzeiten kann danach erst bei Eintritt des Versorgungsfalles getroffen werden, weil § 13 BeamtVG eine Konkurrenzregelung enthält. § 13 Abs. 1 BeamtVG regelt die Fälle, in denen ein Beamter vor Vollendung des 55. Lebensjahres infolge Dienstunfähigkeit in den Ruhestand tritt.

Sind sowohl die Voraussetzungen des § 13 Abs. 1 (Zurechnungszeit) als auch die Voraussetzungen des § 13 Abs. 2 (Doppelanrechnung für die Zeit in Ländern mit gesundheitsschädigenden klimatischen Einflüssen) erfüllt, so findet nur die für den Beamten günstigere Vorschrift Anwendung.

Anträge der 13. Hauptversammlung in Wiesbaden und ihre Bearbeitung

Um die Mitglieder zu informieren, wie weit ihre vor zwei Jahren gestellten Anträge bearbeitet bzw. beantwortet wurden, erfolgt hier, kurz vor der Hauptversammlung in Stuttgart, noch einmal eine zusammenfassende Übersicht.

Antrag Nr. 1 (BEYER)

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

Der Vorstand hat im Laufe des Jahres 1978 mit den Vorbereitungen begonnen, Tagungsräume ausgesucht und das Tagungsprogramm ausgearbeitet. Im Januar 1979 wurden über die Durchführung der Hauptversammlung endgültige Beschlüsse gefaßt. Nach Eingang der letzten Zusagen zum Tagungsplan werden die Programme und Anmeldekarten in Druck gegeben werden und baldmöglichst zum Versand gebracht.

Antrag Nr. 2 (HÖNIG)

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

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

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

Bearbeitung:

Antwort des Auswärtigen Amtes vom 12. 1. 1979

Wir verweisen in diesem Zusammenhang auf die Veröffentlichungen in MMM 2 und 3/1978

zu 2) Seit der Beantwortung einer diesbezüglichen parlamentarischen Anfrage im Deutschen Bundestag am 24. März 1977 hat sich die Lage nicht geändert. Der betreffende Passus aus dem Protokoll der 21. Sitzung des Deutschen Bundestages in der 8. Wahlperiode lautet auf Seite 1389 (Anlage 63, Abschnitt B zur Frage B 10):

„Es ist nicht ohne weiteres ersichtlich, welche Bestimmungen Sie, sehr geehrter Herr Abgeordneter, hier im Auge hatten. Von einer Verweigerung des Wahlrechts für Lehrer im Ausland oder andere Personen durch die Bundesregierung kann jedenfalls keine Rede sein. Der gegenwärtige Rechtszustand in dieser Hinsicht beruht vielmehr auf dem Bundeswahlgesetz.“

Die bisherigen Bemühungen der Bundesregierung, für diese Gruppen, die nicht im Wahlgebiet wohnen und nicht unter § 12 des Bundeswahlgesetzes fallen, eine Ausweitung des Wahlrechts zum Deutschen Bundestag zu erreichen, haben keinen Erfolg gehabt, weil die Mehrheit des Parlaments dies aus wohlwogenen Gründen nicht will. Laut Bundestagsdrucksache 7/2063 hat dementsprechend der Innenausschuß des Deutschen Bundestages in seiner Sitzung am 7. Mai 1974 vielmehr beschlossen, das Wahlrecht nicht auf weitere, nicht im Bundesgebiet wohnende Deutsche auszudehnen. Speziell für den Fall der Auslandslehrer hat daher in der 237. Sitzung des Deutschen Bundestages am 5. Mai 1976 (Drucksache 7/5094 Frage A 13) der Parlamentarische Staatssekretär Dr. Schmude darauf hingewiesen, daß von dem Erfordernis der Seßhaftigkeit im Wahlgebiet nach § 12 Abs. 1 Bundeswahlgesetz nur die Angehörigen des öffentlichen Dienstes ausgenommen sind, die auf Anord-

nung ihres Dienstherrn ihren Wohnsitz außerhalb der Bundesrepublik Deutschland genommen haben, und daß zu diesem Personenkreis die deutschen Lehrer an Auslandsschulen nicht gehören. Dasselbe gilt für die Auslandsangestellten des Goethe-Instituts und des DAAD sowie für die vom DAAD an Auslandshochschulen vermittelten wissenschaftlichen Lehrkräfte.“

Zuständig für das Bundeswahlgesetz ist der Bundesminister des Innern.

Antrag Nr. 3

zurückgezogen

Antrag Nr. 4 (BOSERT)

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

Bearbeitung:

Stellungnahme der ZfA vom 10. 1. 1979

Nr. 4 Betr.: Teilnahme von Lehrerehefrauen an Vorbereitungslehrgängen.

Bei den Vorbereitungskursen wechseln die Informationsveranstaltungen (in gewisser Weise als Auflockerung) mit den Einheiten der fachspezifischen Vorbereitung ab. Wollte man die Ehefrauen der vermittelten Lehrer an dem Informationsteil der Kurse teilnehmen lassen, müßten diese Veranstaltungen gehäuft an den Anfang oder an das Ende der Lehrgänge gelegt werden. Dadurch würde eine Unausgewogenheit im Programm erreicht werden, die erfahrungsgemäß zu geringerer Ausnahmebereitschaft und damit zu einem deutlich herabgesetzten Effekt der Lehrgänge führen würde.

Außerdem ist an den Ausbildungsstätten z. Z. keine Möglichkeit gegeben, etwa teilnehmende Ehefrauen zusätzlich unterzubringen. Die der Zentralstelle zur Verfügung stehenden Kapazitäten sind voll ausgeschöpft.

Die Teilnehmer des letzten Vorbereitungskurses in Valencia haben in ihrem Auswertungspapier vom 30. 11. 78 festgestellt (und mündlich begründet): „Antrag des VdLiA (Wiesbaden 77) bezüglich der Vorbereitung auch für Ehepartner wird für den Kurs in Valencia *abgelehnt*.“

Die Einrichtung spezieller Informationsseminare für Ehefrauen vermittelter Lehrer kann nicht erwogen werden, solange die ZfA personell noch nicht in der Lage ist, alle zu *vermittelnden Lehrer* angemessen fachspezifisch vorzubereiten.

Lehrerehefrauen, die am Auslandsdienstort als Ortskraft im fremdsprachigen Deutschunterricht tätig werden, können jedoch, soweit Plätze vorhanden, an den Lehrgängen der fachspezifischen Vorbereitung auf eigene Kosten teilnehmen.

Den Ehefrauen vermittelter Lehrer wird empfohlen, mit zur Vertragsunterzeichnung in die ZfA zu kommen. Hier erfolgen die individuellen Informationen über Fragen des Dienstvertrages, Umzug, Ausreise, Gesundheitsdienst, Heimaturlaub, finanzielle Betreuung u. a. (siehe auch ZfA-Stellungnahme zu VdLiA – Antrag Nr. 21).

Antrag Nr. 5 (Vorstand des VdLiA)

Der Vorstand des VdLiA wird beauftragt, das Schulreferat der Kulturabteilung des AA aufzufordern, den Vorstand über neue oder geplante Vorbereitungskurse für den Auslandsdienst rechtzeitig zu informieren.

Bearbeitung:

Stellungnahme der ZfA vom 10. 1. 1979:

Nr. 5 Betr.: Information über Vorbereitungslehrgänge.

Der Vorstand des VdLiA wird vom Referat VI 8 der Zentralstelle über die künftigen Lehrgänge in regelmäßigen Abständen informiert werden.

Eine entsprechende Information für die Lehrgänge 1979 nach dem neuesten Stand ging dem Verband im Dezember 1978 zu.

Antrag Nr. 6 (SAUER)

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

Bearbeitung:

Stellungnahme der Bundesregierung im Rahmenplan III, S. 13

Stellungnahme der ZfA: vom 10. 1. 1979 siehe Antrag Nr. 21

Ähnlich wie die Enquête-Kommission (vgl. Ziff. 352) hält auch die Bundesregierung die Arbeit der *Ortskräfte* an den geförderten Schulen für sehr wichtig. Sie stellen zumeist die personelle Kontinuität an diesen Schu-

len sicher. 3 270 nur zum Teil vollzeitbeschäftigte Ortslehrkräfte bestreiten an den geförderten Schulen etwa zwei Drittel der Wochenstunden (s. Anlage 11 c).

Angesichts der hohen und voraussichtlich weiter steigenden Kosten für vermittelte deutsche Lehrkräfte wird ihre Bedeutung für diese Schulen in Zukunft weiter wachsen.

Es ist daher wichtig, daß ihre Qualifikation dem im allgemeinen hohen Leistungsgrad der Schulen entspricht. Hierfür müssen in verstärktem Maße *Aus- und Fortbildungsmaßnahmen* angeboten und Stipendien für kurz- bis mittelfristige Deutschlandaufenthalte, wenn nötig auch wiederholt, vergeben werden. Die Bundesregierung beabsichtigt ferner, außer der bestehenden Lehrerbildungsanstalt in Buenos Aires ein Fortbildungszentrum in Bogotá für den Andenraum zu fördern.

Die 1968 errichtete Zentralstelle für das Auslandsschulwesen erledigt alle Verwaltungs- und Finanzangelegenheiten. Darüber hinaus ist sie mit spezifischen pädagogischen Aufgaben befaßt. Ihre auf reicher Auslandserfahrung ihrer Mitarbeiter beruhende Tätigkeit hat sich bewährt. Die Erweiterung und Vielfalt ihrer Aufgaben, die sich aus der Durchführung des Rahmenplans ergeben, sind mit dem gegenwärtigen Personalbestand nicht zu bewältigen. Die Bundesregierung hat deshalb in den Entwurf des Haushaltsplans für 1979 drei weitere Pädagogenstellen des höheren Dienstes sowie eine Verwaltungsstelle eingestellt.

Antrag Nr. 7 (MÜLLER, DS Mailand)

Der Vorstand des VdLiA wird beauftragt, bei den Kultusministerien darauf hinzuwirken, daß zurückkehrende Kollegen aus der automatischen Zuweisung herausgenommen werden und rechtzeitig erfahren, an welchem Ort sie tätig werden sollen.

Bearbeitung:

Stellungnahme des Auslandsschulausschusses vom 19. 1. 1979:

Nr. 7 Es ist nicht in allen Ländern möglich, die aus dem Auslandsschuldienst zurückkehrenden Lehrer bei der Zuweisung von Schulen aus dem automatischen Verfahren, soweit dies durchgeführt wird, herauszunehmen. Es wird jedoch angestrebt und im allgemeinen auch erreicht, daß der gewünschte Schulort (oder wenigstens die

Region) berücksichtigt wird. In jedem Fall ist es zweckmäßig, daß der Auslandslehrer wegen der Rückkehr in den inländischen Schuldienst frühzeitig mit seiner Heimatbehörde Verbindung aufnimmt. Insbesondere bei Funktionsstellen können die Entscheidungen oft erst spät getroffen werden.

Antrag Nr. 8

entfällt durch geänderten Antrag Nr. 7

Antrag Nr. 9

zurückgestellt, bis über das Delegiertensystem selbst entschieden ist.

Antrag Nr. 10 (ULLRICH)

Beschluß der KMK „Zweitvermittlung nur noch bei Übernahme einer sog. Funktionsstelle.“

Der Vorstand des VdLiA wird beauftragt, den Auslandsschulausschuß der KMK zu bitten, obengenannten Beschluß neu zu überdenken und im Sinne innerdeutscher Regelung sowie entsprechend den besonderen Bedürfnissen der Auslandsschularbeit zu ergänzen.

Bearbeitung:

Stellungnahme des Auslandsschulausschusses vom 19. 1. 1979:

Nr. 10 Nach Auffassung des Auslandsschulausschusses soll an den bisherigen Regelungen für eine Wiederbeurlaubung in den Auslandsschuldienst grundsätzlich festgehalten werden. Hierfür spricht auch, daß in den letzten Jahren die Zahl der für den Auslandsschuldienst zur Verfügung stehenden Stellen reduziert worden ist und daß andererseits bei den Lehrern im inländischen Schuldienst ein wachsendes Interesse an der Tätigkeit als Auslandslehrer zu bemerken ist. Der Auslandsschulausschuß hat jedoch vorgesehen, die Fragen der Funktionsstellen an Auslandsschulen erneut zu erörtern.

Antrag Nr. 11 (VdLiCh)

Schweizer Auslandslehrer im Bundesdienst
Die Hauptversammlung möge beschließen, den Vorstand zu beauftragen, eine Untersuchung über den Status der Schweizer Auslandslehrer durchzuführen und diese den mit Fragen des Auslandsschulwesens befaßten deutschen Stellen zuzuleiten sowie zu veröffentlichen.

Bearbeitung:

Dem Vorstand liegt ein umfangreicher Bericht der Arbeitsgruppe für Fragen der Schweizerschulen im Ausland vor. Eine Veröffentlichung dieses Berichtes in unserer Verbandszeitschrift ist wegen des starken Umfangs nicht möglich. Das Bundesgesetz über die Unterstützung von Schweizerschulen im Ausland soll aber bei nächster Gelegenheit in der Zeitschrift veröffentlicht werden.

Antrag Nr. 12

abgelehnt

Antrag Nr. 13 (VdLiCh)

Steuergerechtigkeit

Der Vorstand des VdLiA wird aufgefordert, sich nachdrücklich dafür einzusetzen, daß die mit der bedingten Steuerpflicht für Auslandslehrer verbundene Steuergerechtigkeit (z. B. Schlechterstellung Verheirateter, Fortfall der Möglichkeit, Lohnsteuerjahresausgleich zu beantragen usw.) beseitigt werden.

Bearbeitung:

Stellungnahme des Auswärtigen Amtes vom 12. 1. 1979:

Zu 13) Das Auswärtige Amt bereitet zu dieser Frage ein Schreiben an den Bundesminister der Finanzen vor, wozu umfangreiche Erhebungen seitens der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen als Vorarbeiten erforderlich sind. An dem Ziel, auch in steuerlicher Hinsicht für Auslandsangestellte des Goethe-Instituts und des DAAD sowie für die vermittelten Lehrkräfte die Behandlung nach § 1 Abs. 2 EStG zu erreichen, hält das Auswärtige Amt fest.

Antrag Nr. 14 (VdLiCh)

Rückwirkendes Inkrafttreten ungünstiger Heimaturlaubsregelungen. Der Vorstand des VdLiA und besonders der Referent für Rechts- und Sozialfragen wird beauftragt, sich dafür einzusetzen, daß die gegenüber der bisherigen Regelung mit finanziellen Nachteilen verbundene Neuregelung der Bezüge während des Heimaturlaubs (Reduzierung auf Stufe IV, Fortfall des Kaufkraftausgleichs) für die Kollegen nicht angewandt wird, die zu einem Zeitpunkt die Reise buchten, bzw. antraten, zu welchem die entsprechenden Erlasse des AA ihnen noch nicht ausgehändigt worden waren.

Bearbeitung:

Stellungnahme der ZfA vom 10. 1. 1979:

Nr. 14 betr.: Härtefälle bei neuer Heimaturlaubsregelung

Nach eingehender Überprüfung und Berechnung der Ausgleichszulagen mehrerer Lehrkräfte, die über den Jahreswechsel 1976/1977 in Heimaturlaub waren, stellte sich heraus, daß durch die Anwendung der neuen Richtlinien mit Wirkung vom 1. 1. 1977 einige Lehrkräfte finanziell benachteiligt wurden. Aus diesem Grunde hat die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen dem Auswärtigen Amt berichtet und gleichzeitig eine Regelung vorgeschlagen, mit der die Benachteiligung vermieden wird.

Die Entscheidung des Auswärtigen Amtes bleibt abzuwarten.

Antrag Nr. 15 (VdLiCh)

Sprachenzulage

Der Vorstand des VdLiA wird aufgefordert, sich nachdrücklich dafür einzusetzen, daß die ortsübliche besondere Gehaltszulage für den deutschsprachigen Unterricht nicht nur beibehalten, sondern erhöht wird.

Bearbeitung:

Stellungnahme der ZfA vom 10. 1. 1979:

Nr. 15 betr.: Sprachenzulage

Seit 1975 ist die gesamte finanzielle Unterstützung der Auslandsschulen in der Weise zweckgebunden, daß sie — von wenigen Ausnahmen abgesehen — nur für die Gehälter der Ortskräfte verwendet werden darf. Mit dem Verfahren ist sichergestellt, daß die Gehälter der Ortskräfte in den meisten Ländern (überall in Südamerika) erheblich über den ortsüblichen Sätzen liegen. Die „ortsübliche besondere Gehaltszulage“ ist lediglich als eine besondere Form dieser finanziellen Förderung anzusehen, die wegen besonderer Gegebenheiten nur in zwei Ländern möglich und zweckmäßig ist und die gegenüber der Regelung für die Ortslehrkräfte anderer deutscher Auslandsschulen grundsätzlich keine Vorteile bringt.

Das Auswärtige Amt und die Zentralstelle halten es für erforderlich und angemessen, daß die besondere Leistung der für den Deutschunterricht und den deutschsprachigen Fachunterricht qualifizierten Ortslehrkräfte mit einer Zulage vergütet wird. Zu diesem Zweck wurde 1972 das „Ortskräfte-

programm" eingeführt, mit dem diesen Lehrern nach besonderen Richtlinien Zulagen bis zu 200,- DM monatlich gewährt werden konnten. Nach wiederholten Anträgen der Zentralstelle wurde von den zuständigen Stellen einer Erhöhung dieses Betrages um 40 % auf DM 280,- zugestimmt. Die neue Regelung ist im Jahre 1978 in Kraft getreten.

Antrag 16

entfällt, da es sich nicht um einen Antrags-text handelt

Antrag 17

zurückgezogen

Antrag Nr. 18 (FOERSTER)

Die Mitgliederversammlung möge beschließen, daß der Vorstand beim ASCHA beantragt: Die Kultusminister der Länder mögen einheitlich regeln, daß die Beurlaubung der Ehefrau des Auslandslehrers aus dem in-nerdeutschen Schuldienst auch bei einem verlängerten Vertrag ihres Ehemanns ihr weiterhin gewährt wird, und zwar unter denselben Bedingungen wie bei der Erstbeurlaubung.

Bearbeitung:

Das Sekretariat der KMK teilt mit Schreiben vom 11. 12. 78 mit, daß dieser Antrag auf der Sitzung des ASCHA am 28. 2. / 1. / 2. 3. 1979 beraten wird.

Ergebnis:

Die Beurlaubung der Ehefrau eines Auslandslehrers richtet sich nach den gesetzlichen und beamtenrechtlichen Bestimmungen der Länder unter Berücksichtigung der Stellenpläne. Die Länder sind bemüht, Härtefälle zu vermeiden.

Antrag Nr. 19 (MENDE)

Deutsch für Ausländer in Drittländern (Länder in der Entwicklung) – mit der Zielsetzung

- a) Brücke der Verständigung in traditionellem Sinn
- b) Basis zu praxisnaher Kooperation, orientiert an den Entwicklungsbemühungen der Gastländer.

Die tieferreichende 2. Zielsetzung fordert den Lehrer mit besonderem Engagement in wirtschaftlicher und politischer Hinsicht unter dem Aspekt der zu erzielenden Partnerschaft.

Daraus erhebt sich die Forderung nach einer Verbesserung des Inputs.

1. durch eine verstärkte Rekrutierung der zu entsendenden Lehrer aus dem berufsbezogenen Bildungsbereich
2. durch eine bessere Vorbereitung der zu entsendenden Lehrer für ihren Einsatz in Entwicklungsländern
3. durch eine großzügigere Handhabung der Beurlaubungspraxis bei der Vermittlung in Drittländer
4. durch eine bessere Output-Betreuung über eine verstärkte Kooperation mit anderen entwicklungsrelevanten Institutionen.

Es wird beantragt:

- a) daß die Zentralstelle zwecks Abstimmung der Vermittlung von Lehrkräften in eine enge Kooperation mit dem Bundesminister für wirtschaftliche Zusammenarbeit tritt,
- b) daß für eine bessere Abstimmung mit anderen Institutionen gesorgt wird, die sich in den jeweiligen Drittländern engagiert haben – damit der Einsatz des entsandten Lehrers keine isolierte Aktion bleibt.

Bearbeitung:

Stellungnahme des AA vom 12. 1. 1979

Zu 19) Das Auswärtige Amt ist bemüht, die Abstimmung zwischen den in seiner Zuständigkeit liegenden kulturpolitischen Aktivitäten mit den Maßnahmen des Bundesministers für wirtschaftliche Zusammenarbeit im Rahmen der Entwicklungshilfe und Bildungszusammenarbeit so eng wie möglich zu gestalten. Diesem Zweck dient seit 1977 der Interministerielle Abteilungsleiterausschuß, in dem hochrangige Vertreter der mit kulturellen Fragen im Ausland befaßten Ministerien regelmäßig zusammentreffen, um sich über die Vorhaben ihrer Häuser abzusprechen. Außerdem wird die Rahmenplanung des Bundesministers für wirtschaftliche Zusammenarbeit mit dem Auswärtigen Amt abgestimmt.

Daneben bleibt es nach Auffassung vom Auswärtigen Amt und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen immer noch sinnvoll, in einzelne Vorhaben im Bereich der Bildungszusammenarbeit auch vermittelte Lehrkräfte an einer amtlich geförderten deutschen Schule einzubeziehen, selbst wenn diese Vorhaben nicht in einem größe-

ren Zusammenhang mit Maßnahmen des Bundesministers für wirtschaftliche Zusammenarbeit stehen oder unmittelbar damit verbunden werden können. Regionale, lokale und/oder sektoral begrenzte mittlere und kleinere Projekte können durchaus ein willkommener Beitrag zum Bildungssystem eines Landes sein, wenn sie auf verlässlichen Grundlagen beruhen und fachlich einwandfrei durchgeführt werden. Solche Vorhaben sind wegen ihrer Überschaubarkeit in dem von einer geförderten Schule gegebenen Rahmen und in Zusammenarbeit mit dieser Schule oft gut zu verwirklichen. Sie können eine solche Schule auf sinnvolle Weise in den Prozeß der Fortentwicklung des einheimischen Bildungswesens einschalten.

Antrag Nr. 20
abgelehnt

Antrag Nr. 21 (Arbeitsgruppe II)

Die Arbeitsgruppe II stellt den Antrag auf Ausdehnung der Lehrgänge — in Form von Informationsveranstaltungen — auch auf die an Expertenschulen zu vermittelnden Lehrkräfte.

Bearbeitung:

Stellungnahme der ZfA vom 10. 1. 1979:

Nr. 21 betr.: Vorbereitung von Auslandslehrern, die an deutschsprachigen Schulen tätig sein werden.

Wegen der vorrangigen Wichtigkeit der anderen Adressatenkreise und wegen des zu kleinen organisatorischen Volumens der Zentrale waren spezielle Lehrgänge bislang nicht möglich.

Die Information der an sonstige Expertenschulen vermittelten Lehrer über Fragen des Dienstvertrages, Umzug, Ausreise, Gesundheitsdienst, finanzielle Betreuung u. a. m. erfolgt individuell (meistens im Beisein des Ehepartners) am Tag der Vertragsunterzeichnung. Zu den erwähnten Bereichen erhält der künftige Auslandslehrer alle erforderlichen Informationsunterlagen. Darüber hinausgehende Informationen über Konzeption und Aufgabenstellung der geförderten deutschen Auslandsschulen werden in Zukunft jedem Vermittelten in Form eines Papiers ausgehändigt.

Ferner benennt die Zentralstelle seit kurzem der DSE (Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung) alle vor der Ausreise

stehenden Lehrer mit Angabe der Gastländer. Daraufhin werden — soweit vorhanden — umfangreiche aktuelle „Ländermappen“ an die vermittelten Lehrer versandt.

Eine ausführliche Unterrichtung, die über die Angaben der „Kurzinformationen“ hinausgeht, über die betreffende Auslandsschule, den Schulort, die Lebensbedingungen u. a. erhält der Vermittelte direkt von seiner künftigen Auslandsschule in Form des dort anzufordernden Schulauskunftsbogens sowie durch Beantwortung weitergehender Fragen. Mehr ist vorerst leider nicht zu leisten.

Antrag Nr. 22 (Arbeitsgruppe II)

Die Arbeitsgruppe II stellt den Antrag, die 13. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland möge beschließen, der Verband solle bei dem Kultusministerium in Niedersachsen darauf hinwirken, daß auch die Bewerber des Bundeslandes Niedersachsen zu 4wöchigen Vorbereitungslehrgängen — unter Fortzahlung der Dienstbezüge — beurlaubt werden.

Bearbeitung:

Eine Stellungnahme des Niedersächsischen Kultusministeriums liegt noch nicht vor.

Antrag Nr. 23 (WERNER/SCHMIDL)
Weiterbildung der Ortskräfte

Die Hauptversammlung möge beschließen, den Vorstand zu beauftragen, die Weiterbildung der deutsch/zweitsprachigen Ortskräfte stärker als bisher zu fördern.

Dies könnte geschehen z. B. in Form von regelmäßigen regionalen Seminaren und durch längere Lehrgänge in Deutschland.

Ausschließlich fremdsprachige Ortskräfte sollten an Ort und Stelle durch lokale Fortbildungsmaßnahmen gefördert werden, durch vermittelte Lehrkräfte, denen eine entsprechende Stundenermäßigung zu gewähren ist.

Nr. 23 betr.: Weiterbildung für Ortslehrkräfte und

Nr. LP 2 betr.: Fortbildungsseminare in Südamerika

Die Weiterbildung von Ortslehrkräften deutscher Auslandsschulen wird sowohl vom Auswärtigen Amt wie von der Zentralstelle als ein Schwerpunkt der Förderungsmaßnahmen angesehen. Deshalb ist gera-

Der kluge Umzug



Inland – Ausland – Übersee – Handwerkerservice – Transportmodelle
Für uns ist Ihr Umzug mehr als nur Möbel-Transport

- Gesellschafterbetriebe in über 90 Städten

- Zuverlässige Partner auch im überseeischen Ausland.

- Spezial-Containerdienste
Optimale Verpackungssysteme



- Zentrale Überwachung ihres Umzuges von Haus zu Haus von und nach allen Ländern

- Service Kontrolle

- Zentrale Abrechnung von Haus zu Haus nach BVA-Richtlinien

Kontaktieren Sie für Ihren Umzug in das Ausland und zurück:

DMS — INTERNATIONAL

DEUTSCHE MÖBELSPEDITION

5300 Bonn, Reuterstraße 241

Telefon: (0 22 21) 21 10 01, Telex: 0 886 893

de für diesen Bereich die Einrichtung neuer Programme vorgesehen:

- a) Aufbau eines „Pädagogischen Zentrums“ in Bogotá, das der Fortbildung der einheimischen Lehrkräfte (vor allem der fremdsprachigen) dienen soll. Die Zentralstelle hat bereits einen Rahmenplan entwickelt, der demnächst den deutschen Auslandsschulen in Kolumbien zur Stellungnahme zugeleitet werden soll. Im Haushaltsplan wurden die erforderlichen Mittel bereitgestellt.
- b) Einrichtung eines neuen Weiterbildungsprogramms für den Bereich Deutsch als Fremdsprache. Das Programm soll in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Neuß durchgeführt werden. Es wurde bereits ein Organisationsplan entwickelt. Das Programm soll 1980, möglicherweise schon im Herbst 1979, beginnen. Mittel wurden bereitgestellt.
- c) Neue Weiterbildungsmöglichkeiten für deutschsprachige Ortslehrkräfte im europäischen Raum. Die Länder der Bundesrepublik haben sich bereit erklärt, die in ihrem Bereich laufenden Fortbildungsveranstaltungen unter bestimmten Voraussetzungen (freie Kapazität, Übernahme der Kosten durch die Zentralstelle) auch für die Ortslehrkräfte deutscher Auslandsschulen im europäischen Raum zu öffnen. Die Zentralstelle hat einen Plan für die Zuordnung von Schulen und Bundesländern erarbeitet, der z. Z. mit den Ländern beraten wird. Es ist zu erwarten, daß diese Möglichkeiten bereits im Jahre 1979 genutzt werden können.
- d) Intensivierung der schulinternen Maßnahmen zur Weiterbildung der Ortslehrkräfte. Die Zentralstelle stimmt dem Einsatz vermittelter Lehrer in diesem Bereich grundsätzlich zu und ermutigt die Schulen, ihre Bemühungen auf diesem Gebiet zu verstärken.

Antrag Nr. 24 (WERNER/SCHMIDL)

Vertrauensräte

Der Auslandsschulausschuß sollte die Richtlinien über die Arbeit der Vertrauensräte an den deutschen Auslandsschulen dahingehend überprüfen, ob eine weitere Angleichung an innerdeutsche Vertretungsrechte möglich ist (siehe Antrag Nr. 11 und 14 der Hauptversammlung in Oldenburg)

Bearbeitung:

Stellungnahme des ASCHA anläßlich der Sitzung vom 28. 2. / 1. / 2. 3. 1979

Nr. 24 Der Auslandsschulausschuß hat in seiner Verlautbarung vom 28. 11. 1973 (Versand mit Rundschreiben des Vorsitzenden an alle Deutschen Schulen im Ausland, an denen vermittelte Lehrkräfte tätig sind) der Hoffnung Ausdruck gegeben, daß diese Erläuterungen und ergänzenden Hinweise dazu beitragen, die in dem Beschluß vom 8. / 9. 5. 1969 (i. d. F. v. 28. 9. 1973) enthaltenen Vorschläge zu verdeutlichen. Die inzwischen gesammelten weiteren Erfahrungen mit der Anwendung der empfohlenen Regelungen zeigen, daß an zahlreichen Auslandsschulen tragfähige und vernünftige Lösungen gefunden worden sind; dies jeweils unter Beachtung der besonderen Gegebenheiten der einzelnen Schule. Gleichwohl hat der Auslandsschulausschuß vorgesehen, die vorgeschlagenen allgemeinen Grundsätze noch einmal zu überprüfen.

Antrag Nr. 25 (WERNER/SCHMIDL)

Reduzierung der Zahl der vermittelten Lehrer

Die Hauptversammlung möge beschließen, folgenden Antrag an die im deutschen Bundestag vertretenen Parteien zu richten: (gleichlautende Mitteilung an AA, KMK)

Die Enquête-Kommission „Auswärtige Kulturpolitik“ hat in ihrem Abschlußbericht festgestellt, daß erst nach erfolgreich durchgeführter Umstrukturierung der Auslandsschulen auf lange Sicht die Zahl der deutschen Auslandslehrer gesenkt werden kann.

Entgegen dieser vom Bundestag einstimmig angenommenen Empfehlung wird die Zahl der ins Ausland vermittelten Lehrer bereits in der Anfangsphase der Reformen drastisch reduziert.

Dies, obwohl vor allem durch die Einführung neuer bikultureller Strukturen, der Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe und durch das unvermeidbare Anwachsen der Schülerzahlen, insbesondere bedingt durch die ständig zunehmende wirtschaftliche Verflechtung der Bundesrepublik mit dem Ausland der Personalbedarf eindeutig steigt.

Die Reduzierung der Zahl der aus der BRD vermittelten Lehrer wie sonstige finanzielle Kürzungen für das deutsche Auslands-

schulwesen zeugen von politischer Kurzsichtigkeit: Ausgaben für deutsche Auslandsschulen sind als politisch und wirtschaftlich wirksame Investitionen für eine fernere Zukunft anzusehen; es ist deshalb sehr bedauerlich, wenn aktuelle Haushaltsentscheidungen hier verkehrte Prioritäten setzen. Der VdLiA fordert gemäß der o. a. Empfehlung der Enquête-Kommission, die Haushaltsmittel so anzusetzen, daß die eingangs genannten Reformen durchgeführt werden können.

Bearbeitung:

Das AA weist mit Schreiben vom 12. Januar 1979 darauf hin, daß die Aussagen der Bundesregierung im Rahmenplan für die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen, soweit der Antrag das AA betrifft, die Fragestellung abdecken.

Antrag Nr. 26 (WERNER/SCHMIDL)

Stärkerer Ausbau der berufsvorbereitenden Bildungsgänge an deutschen Auslandsschulen

Der Vorstand des VdLiA wird beauftragt, sich an den ASCHA mit der Bitte zu wenden, daß, entsprechend der Empfehlung der Enquête-Kommission, besonders in Entwicklungsländern die Auslandsschulen auch berufsbezogene Bildungsgänge anbieten sollten und für die Absolventen dieser Zweige eine geeignete Nachbetreuung vorzusehen sei.

Voraussetzung für dieses differenzierte Bildungsangebot ist jedoch, daß ein nachweisbarer Bedarf hierfür besteht.

Bearbeitung:

Das AA weist in seinem Schreiben vom 12. 1. 1979 darauf hin, daß die Aussagen der Bundesregierung im Rahmenplan für die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen die Fragestellung, soweit sie das AA betreffen, ebenfalls abdecken. (Rahmenplan S. 9)

Nr. 26 Bei den Überlegungen zur weiteren Entwicklung der Auslandsschulen sollte, wie seitens der Kultusministerkonferenz in früheren Äußerungen bereits bekundet, auch der Aspekt einbezogen werden, daß die Orientierung der Ausbildungsgänge verstärkt an den beruflichen Tätigkeitsfeldern erfolgt. Die Bedürfnisse der Gesellschaft im Gaststaat sollten im Zuge eines nachfrageorientierten Ausbaus der Schulen fortschreitend berücksichtigt werden. Es sollte auf eine Koordinierung und Koope-

ration der durch die Bundesrepublik Deutschland geförderten berufsbildenden Einrichtungen im Gaststaat mit Hilfe der zuständigen deutschen Auslandsvertretung hingewirkt werden. In ein derartiges System beruflicher Bildungseinrichtungen könnten auch die berufsbezogenen Ausbildungsgänge an Auslandsschulen mit ihren Angeboten einbezogen werden.

Im Herbst 1978 hat eine Tagung der Leiter der Wirtschaftsabteilungen an Deutschen Schulen in Lateinamerika stattgefunden. Der Auslandsschulenausschuß hat vorgesehen, sich mit den Ergebnissen dieser Konferenz in nächster Zeit zu befassen.

Der Auslandsschulenausschuß ist offen für weitere Informationen in diesem Bereich; er ist bereit, neue Vorschläge und Projekte zu prüfen.

Antrag Nr. 27 (WERNER/SCHMIDL)

Aufrechterhaltung fremdsprachiger Primärzüge

Der Vorstand des VdLiA wird beauftragt, sich an den ASCHA mit folgender Forderung zu wenden: Der Verband ist der Ansicht, daß die bikulturelle Sekundarstufe ein unter bestimmten Voraussetzungen realisierbares Modell darstellt. Er wendet sich jedoch dagegen, daß diese Neue Sekundarstufe in jedem Falle vorrangig gefördert wird.

Die Primarstufe muß auch für fremdsprachige Schüler erhalten bleiben:

- Mit der Förderung der Kinder aus allen gesellschaftlichen Schichten leistet die Primarstufe im Hinblick auf die grundlegende Arbeitshaltung und eines spezifischen Grundwissens für die bikulturelle Schule unverzichtbare Dienste.
- Die Primärzüge für fremdsprachige Kinder rekrutieren sich zu einem bemerkenswerten Prozentsatz aus Familien, die Deutschland und seinen Auslandsschulen teilweise schon seit Generationen verbunden sind. Wenn diese Familien nicht mehr sicher sein können, daß ihre Kinder an unseren deutschen Schulen aufgenommen werden, verspielt man ein Vertrauenskapital, das für die Bundesrepublik äußerst wertvoll ist.
- Der Dialog, der zum Prinzip der Kulturpolitik erhoben worden ist, sollte von den Auslandsschulen nicht nur im Sekundarbereich geführt werden, sondern

alle Stufen vom Kindergarten bis zum Abschluß der Sekundarstufe II erfassen.

Bearbeitung:

1. Hinweis des AA auf den Rahmenplan
2. Aus dem stenogr. Bericht der 121. Sitzung des Bundestages, Stellungnahme zum Rahmenplan durch Frau Staatsministerin Hamm-Brücher, Auswärtiges Amt
3. Stellungnahme der ZfA vom 10. 1. 1979
4. Stellungnahme der KMK

Zu 1) Deutschsprachige Auslandsschulen

Die wichtigste Einrichtung für die schulische Versorgung deutscher Kinder, die befristet im Ausland leben, werden auch künftig die deutschsprachigen Schulen im Ausland sein (bisher „Expertenschulen“). Sie sollen, wo immer möglich, von der Primarstufe bis zum Abitur, mindestens jedoch bis zum Abschluß der Sekundarstufe I führen. Neugründungen sollen nur an zentralen Orten erfolgen, in denen keine Begegnungsschule besteht oder eingerichtet werden kann, oder wo — wie im Falle der vom Bundesministerium der Verteidigung an bestimmten ausländischen Standorten eingerichteten Schulen — ein besonderer Bedarf besteht. Solche Neugründungen sollen aus Bundesmitteln gefördert werden, wenn das nach der Zahl der Schüler deutscher Staatsangehörigkeit geboten ist und eine ausreichende Kontinuität sowie eine demokratisch verfaßte deutsche Trägerschaft gesichert sind.

Zu 2) Die Bundesregierung ist dabei, dieses seit Anfang der 70er Jahre favorisierte **Modell der Konzentration der Begegnungsschule auf die Oberstufe** zu überprüfen. Dabei sollen insbesondere folgende Fragen geklärt werden: der Zeitpunkt und das Verfahren der Aufnahme fremdsprachiger Kinder, die Bedeutung von Kindergarten und Grundschule für die Förderung von Zweisprachigkeit und Begegnung, der Rhythmus und der Umfang der Integration des Unterrichts für die deutschen und für die fremdsprachigen Kinder und schließlich die Bildungsinhalte, z. B. auch verstärkte musische, berufliche und andere Angebote. Heute schon möchte ich für die Bundesregierung feststellen, daß grundsätzlich erstens gerade Begegnungsschulen für Kinder aus zweisprachigen Elternhäusern geöffnet werden müssen,

(Sehr gut! bei der CDU/CSU)

und zwar vom Kindergarten an durchgängig, daß sich zweitens Zweisprachigkeit in der Regel in der frühen Kindheit eher fördern läßt als nach der Pubertät und daß es drittens bei Begegnungsschulen — das ist wichtig für unsere Diskussion — letztlich nicht nur auf die Zahlenbilanz zweisprachiger Abiturienten ankommen kann, sondern auch auf ein breites Bildungsangebot für Schüler ankommt, deren Eltern Zweisprachigkeit und die Begegnung zweier Kulturen für ihre Kinder wünschen — selbst ohne das doppelte Abitur.

(Sehr richtig! bei der CDU/CSU)

Zu 3) Stellungnahme der ZfA vom 10. 1. 1979
betr.: fremdsprachige Primarzüge an Auslandsschulen

Im „Rahmenplan“ ist einiges über Schulstrukturen für fremdsprachige Kinder gesagt (Abschnitt I. 1.1. und II. 1.2.). Hierin kommt ein erhebliches Maß an Flexibilität zum Ausdruck. Ferner wird auf die vom Auswärtigen Amt geplante Evaluierung bestehender Schulformen und — Konzepte verwiesen, die einen echten Vergleich ermöglichen soll.

Es ist weder beabsichtigt noch möglich, an JEDER Auslandsschule eine bikulturelle Sekundarstufe einzurichten. Allerdings möchte die Zentralstelle eine Feststellung des Verbandes modifizieren: Die bikulturelle Sekundarstufe ist nicht nur „ein unter bestimmten Voraussetzungen realisierbares Modell“ — sondern, wenn diese Voraussetzungen gegeben sind, auch ein effektives. Dies muß Auswirkungen auf die Förderung haben. Wenn die Schulen sozial offen werden und bleiben sollen, wird die Förderung sinnvollerweise dort ansetzen, wo sie besonders dringend erforderlich ist.

Die Entwicklungen der jüngsten Vergangenheit haben gezeigt, daß eine deutsche Schule im Ausland nicht allen alles bieten kann. Adressatenkreis und Unterrichtsangebot, Zielsetzung und Schülerauswahl, pädagogische Wünsche und ökonomische Möglichkeiten, private und (doppelte!) öffentliche Interessen werden daher in jedem Einzelfall abzuwägen sein.

Für ihre zukünftige Arbeit möchte die Zentralstelle den Antrag nicht so verstehen, daß einer — vermeintlich! — einseitigen Einstellung eine andere entgegengesetzt wird. Überlegungen sollten weitergeführt, praktische Erfahrungen gewonnen werden.

Stellungnahme der KMK

Zu dem Antrag Nr. 27 wird seitens der Länder darauf hingewiesen, daß in der Stellungnahme der Kultusministerkonferenz zum „Rahmenplan für die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen“ zu dem Thema „Begegnungsschule“ u. a. folgendes ausgeführt ist:

„Für diesen Schultyp wurde, wie in dem Rahmenplan ausgeführt wird, ein neues Konzept entwickelt. Aus den Darlegungen geht hervor, daß es sich bei der Grundform um eine Sekundarschule handelt, in die nichtdeutschsprachige Schüler nach der Teilnahme an Sprachkursen und dem Bestehen einer Prüfung aufgenommen werden.“

Für die praktische Gestaltung wird indes eingeräumt, daß es aufgrund der Verhältnisse geboten sein kann, den Zugang „bereits vor Beginn der Sekundarstufe“ zu eröffnen. Allgemein soll diese Möglichkeit gelten, wenn keine rechtlichen Bestimmungen entgegenstehen, für Kinder „aus Ehen mit einem deutschsprachigen Elternteil“.

Die Kultusministerkonferenz begrüßt, daß bei der Gestaltung von Begegnungsschulen die Gegebenheiten des Schulorts stärker berücksichtigt und flexible Regelungen für die Eingangsstufe gefunden werden sollen. Sie ist der Auffassung, daß eine solche Schule eine Sekundarschule darstellen oder alle Zweige des Schulwesens von der Elementar- bis zur Sekundarstufe umfassen kann.“

Antrag Nr. 28 (WERNER/SCHMIDL)

Lehrerarbeitslosigkeit

Der Vorstand des VdLiA wird beauftragt, sich mit folgender Vorstellung an den ASCHA zu wenden:

Der VdLiA unterstützt alle Bestrebungen, arbeitslosen Lehrern an geeigneten Auslandsschulen für einen bestimmten Zeitraum eine Anstellungsmöglichkeit zu bieten.

Voraussetzung hierfür sollte ein qualifizierter Abschluß (beide Lehramtsprüfungen) sein.

Bearbeitung:

Zu diesem Antrag liegt eine Erklärung der KMK vom 19. Januar 1978 vor, die ein Förderungsprogramm und die Zuständigkeit der betr. Behörden aufweist.

Siehe auch MMM 1/1978 S. 31 ff. und ein Diskussionsbericht in MMM 2/78 S. 3 ff.

Antrag Nr. 29

zurückgezogen

Antrag Nr. 30 (Arbeitsgruppe VII)

Der VdLiA möge sich künftig bei den Stellen einschalten, denen die schulische Betreuung ausländischer Arbeitnehmerkinder in der Bundesrepublik obliegt. Außerdem wurde empfohlen, bei der nächsten Hauptversammlung eine Arbeitsgruppe einzurichten, die sich mit den hiesigen Problemen schulischer Betreuung ausländischer Arbeitnehmerkinder befaßt.

Bearbeitung:

Da es sich um eine Empfehlung und Anregung handelt, keine besondere Bearbeitung

Antrag Nr. 31 (Arbeitsgruppe VII)

Der Vorstand des VdLiA wird damit beauftragt, sich bei den zuständigen Stellen dafür einzusetzen, daß folgende Forderungen erfüllt werden:

Es sollte dafür gesorgt werden,

1. daß der Komplex „Probleme ausländischer Arbeitnehmerkinder nach der Rückkehr in ihre Heimatländer“ in verstärktem Maße zum Verhandlungsgegenstand bei den Sitzungen des jeweiligen Gemischten Ausschusses zum bestehenden binationalen Kulturabkommen erhoben wird, ggf. auf dem Wege der unter II, 2 skizzierten Koppelung,
2. daß der jeweilige Gemischte Ausschuß, damit die Angelegenheit nicht in die Sackgasse unverbindlicher, fremdsprachlicher Versicherungen gerät, die Einrichtung einer paritätischen Expertenkommission beschließt, an der unbedingt deutsche Auslandslehrer beteiligt sein sollten,
3. daß bei einer Novellierung der Kulturabkommen, die durchweg zu einem Zeitpunkt abgeschlossen worden sind, als sich das Problem noch nicht stellte, der Problembereich der Integration und der Reintegration als ein gemeinschaftlicher Arbeitsbereich aufgenommen wird.

Bearbeitung:

Die Zentralstelle weist in ihrem Schreiben vom 10. 1. 1979 darauf hin, daß zu den allgemeinen Fragen keine Kompetenz bei ihr liegt. Sie weist auf den Rahmenplan der Bundesregierung, Seite 11, vorletzter und letzter Absatz, hin.

Mit den *Regierungen der Heimatstaaten* der in der Bundesrepublik Deutschland lebenden *ausländischen Kinder* strebt die Bundesregierung eine enge Zusammenarbeit an. Dabei spielen vorrangig Überlegungen eine Rolle, wie die schulische und soziale Integration dieser Kinder in das deutsche Schul- und Gesellschaftssystem erreicht werden kann und welche Hilfen ihnen zur Vorbereitung auf eine möglichst reibungslose Reintegration in das Schulsystem ihrer Heimat angeboten werden können. Wesentlich hierfür ist die Mitwirkung der ausländischen Regierungen.

Die Bundesregierung wird sich daher um die Fortsetzung der intensiven Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern einerseits und Vertretern der ausländischen Regierungen andererseits in den gemischten Expertenkommissionen bemühen.

Aus: Rahmenplan

Stellungnahme der KMK:

Was den Antrag Nr. 31 anbetrifft, so ist hierzu festzustellen, daß dieser die Zuständigkeiten des Auslandsschulausschusses überschreitet. Er ist deshalb innerhalb der Kultusministerkonferenz an die für internationale Angelegenheiten zuständigen Gremien und Arbeitseinheiten des Sekretariats der KMK weitergeleitet worden.

Antrag Nr. 32 (Arbeitsgruppe VIII)

Die Hauptversammlung in Wiesbaden möge beschließen, den Vorstand des VdLiA damit zu beauftragen, bei den zuständigen Stellen darauf hinzuwirken, daß die Mustersatzung für Schulvereine an deutschen Auslandsschulen in folgenden Punkten geändert wird:

1. Der § 2 der Mustersatzung ist wie folgt fortzusetzen:

„sowie die Verwaltung der personellen und finanziellen Unterstützung durch die Bundesrepublik Deutschland nach den jeweiligen geltenden Bestimmungen und Bedingungen und im Einvernehmen mit dem Leiter der zuständigen Vertretung der Bundesrepublik Deutschland.“

2. Zusätze

- 2.1. Der Einleitungssatz von § 13 sollte lauten:

„Vorbehaltlich der Bestimmungen des § 2 sind die Aufgaben der Mitgliederversammlung folgende: ...“

- 2.2. Der 3. Satz im § 21 sollte lauten:

„Vorbehaltlich der Bestimmungen des § 2 hat der Vorstand folgende Aufgaben wahrzunehmen: ...“

- 2.3. An den letzten Satz im letzten Abschnitt von § 22 ist anzufügen:

„Beschlüsse über die Nichtverlängerung der ersten Vertragsperiode für vermittelte Schulleiter sind im Einvernehmen mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen zu fassen.“

Bearbeitung:

Stellungnahme der ZfA vom 10. 1. 1979

Nr. 32 betr.: Satzung von Schulvereinen.

Die Mustersatzung für Schulvereine – vgl. „Hinweise für das Auslandsschulwesen“, Anlage 1 – stammt aus dem Jahre 1960 und wurde seinerzeit in Zusammenarbeit von Bund und Ländern im Auslandsschulausschuß entwickelt. Diese Satzung ist in vielfacher Hinsicht überarbeitungsbedürftig. Die Absicht einer Überprüfung ist im „Rahmenplan“, Abschnitt II. 1.1. Abs. 4, ausgesprochen. Unabhängig davon hat auch der Auslandsschulausschuß Beratungen über die Mustersatzung vorgesehen. Die einleitende Berichterstattung hierfür ist der Zentralstelle übertragen worden. Hierbei werden die Erfahrungen eingebracht werden, die sich für uns ergeben haben aus

- der Neugründung von Auslandsschulen und der Aufnahme in die Förderung in der jüngsten Zeit,
- der erfolgten Veränderung der Trägerschaft einzelner bestehender Auslandsschulen (Schulverein statt Stiftung),
- der Überprüfung der geltenden Satzungen (die keineswegs immer der Mustersatzung entsprechen),
- den laufenden Anfragen von Schulen zu einzelnen Artikeln der Vereinssatzungen.

Es wird nicht einfach sein, eine neue Mustersatzung und den Grad ihrer Verbindlichkeit festzulegen, aber es muß und wird versucht werden. Die in Antrag 32 des VdLiA niedergelegten Vorschläge werden in die Überlegungen mit einbezogen werden.

Antrag Nr. 33 (Arbeitsgruppe V)

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand wird beauftragt, bis zum 1. 3. 1978 zur Information der Mitglieder –

insbesondere der Obleute — im Sinne der auf der 13. Hauptversammlung beschlossenen Gedanken zur Neugliederung des Verbandes für die Obleute folgendes auszuarbeiten:

- a) eine Mustersatzung für Ortsverbände bzw. Schulgruppen
- b) eine Mustersatzung für Regionen
- c) einen Aufgabenkatalog für Orts- und Regionalobleute.

Bearbeitung:

Der Referent für Verbandsorganisation hat für eine vorgesehene Neugliederung des Verbandes

- a) eine Mustersatzung für Ortsverbände
- b) eine Mustersatzung für Regionen
- c) einen Aufgabenkatalog für Orts- und Regionalobleute

ausgearbeitet, sich in einem Rundschreiben mit den Obleuten des VdLiA an den deutschen Auslandsschulen in Verbindung gesetzt und um ihre Stellungnahme gebeten. Auf der Hauptversammlung 1979 sollen in einer Delegiertenbesprechung die einzelnen Punkte besprochen werden.

Antrag Nr. 34

zurückgezogen

Antrag Nr. 35 (Arbeitsgruppe V)

Der Vorstand wird beauftragt, zur Mitgliederversammlung 1979 Delegierte zu berufen, entsprechend den Vorschlägen der Arbeitsgruppe V. der 13. Hauptversammlung in Wiesbaden. Die Mitgliederversammlung soll dann über die Einführung des Delegiertensystems — Satzungsänderung — beschließen.

Bearbeitung:

Der Referent für Verbandsorganisation hat Delegierte zur Hauptversammlung 1979 berufen und wird auf der Hauptversammlung 1979 über das Ergebnis berichten.

Antrag Nr. 36 (Arbeitsgruppe III)

Der Vorstand des VdLiA wird beauftragt, bei der KMK, beim Auslandsschulenausschuß und bei der ZfA zu erwirken, daß die folgenden Forderungen bei der Einführung der neugestalteten Oberstufe berücksichtigt werden:

1. Die Neugestaltung der Oberstufe soll sich praxisnah an den generellen Bedingungen der Auslandsschulen orientieren.

2. Bei der Anlehnung an die lernzielorientierten Lehrpläne der Bundesländer soll offen und flexibel verfahren werden können.

3. Die Stundenzahlen der Leistungskurse sollen in kurzzeitigen Ausnahmefällen besonderen personellen Engpässen der jeweiligen Schule Rechnung tragen.

4. Im Hinblick auf die wissenschaftspropädeutischen Ziele der Reform und zur Unterstützung der selbständigen Arbeit der Schüler soll die materiale Ausstattung der Schulen (Informationsmaterial eingeschlossen) verbessert werden.

5. Prüfungsplanungen der Schlußphase müssen so eingerichtet werden, daß im letzten Halbjahr möglichst lange und arbeitsintensiv unterrichtet werden kann. Im Interesse der Schüler sollte der Terminplan für die mündliche Prüfung so angelegt werden, daß zwischen der Bekanntgabe der Ergebnisse des ersten Prüfungsabschnittes (Fach 1—4) und den zusätzlichen oder freiwilligen Prüfungen im 1.—3. Fach dem Schüler eine angemessene Zeitspanne (mindestens 3 Tage) zur Einstellung auf seine Prüfungssituation bleibt.

6. Die Forderungen für die Aufgabenvorschläge zum Abitur dürfen nicht nach Zahl und Differenzierung über die der Bundesländer hinausgehen.

7. Durch ausreichende Lehrervermittlung soll sichergestellt werden, daß die besonderen Anforderungen der Oberstufenreform nicht dazu führen, daß für die Sekundarstufe I die vermittelten Lehrkräfte nicht mehr oder nicht in der notwendigen Mindestzahl zur Verfügung stehen.

Bearbeitung:

Der ASCHA hat am 12. 4. 1978 Grundsätze zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe an Deutschen Auslandsschulen nach der Vereinbarung der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland vom 7. Juli 1972 verabschiedet.

Die ZfA hat mit Schreiben vom 10. 1. 1979 dazu wie folgt Stellung genommen:

Nr. 36 betr.: Oberstufenreform.

Die Zuständigkeit hierfür liegt im wesentlichen bei der Kultusministerkonferenz. Die Zentralstelle kann nur im Rahmen ihrer Kompetenz hierzu etwas sagen:

1. Bei der Lehrervermittlung und beim finanziellen Zuschuß für die Schulen mit NGO berücksichtigt die Zentralstelle einen unterrichtlichen Mehraufwand von 10 % (gegenüber der traditionellen Oberstufe). Dies ist auch in den „Grundsätzen“ für die NGO an Auslandsschulen festgelegt (Punkt 1.4.). Dem Koordinator für die NGO wird auf Antrag für die Aufbauphase eine Entlastung von 6 Wochenstunden gewährt. Von den Schulen wurde teilweise mehr erbeten. Dem konnte, ganz im Sinne von Punkt 7 des Antrags, nicht zugestimmt werden.
Die abgewogene Verteilung der vermittelten Lehrkräfte auf den Unterricht in der Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II liegt im übrigen in der Verantwortung des Schulleiters.
2. Die Zentralstelle ist bemüht, die besonderen – und zahlreichen – Wünsche der Schulen um Verbesserung der Lehrmittelausstattung im Hinblick auf das Kurssystem zu erfüllen. Dies gelingt je-

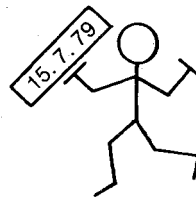
doch nur allmählich, da die Mittel begrenzt sind und nicht verantwortet werden kann, andere Schulbereiche zugunsten der (meist zahlenmäßig kleinen) Oberstufe stark zu beschneiden. Die Schulen kennen und benutzen zwei Wege, die Ausstattung für die Oberstufe zu verbessern: Schwerpunktsetzung innerhalb der Lehrmittelanforderung für den laufenden Ergänzungsbedarf und Anmeldung eines besonderen, d. h. außerordentlichen Bedarfs. Verbesserung der Bibliothek und Aufstockung der naturwissenschaftlichen Sammlungen wird am häufigsten erbeten, und beides ist teuer.

Das Schreiben wird an den Vorstand und die Schulleitung gerichtet, und die Zentralstelle geht davon aus, daß es auch dem Kollegium zur Kenntnis gebracht wird.

Die fachdidaktische Diskussion für Deutsche als Fremdsprache verläuft zwischen dem zuständigen Referat der Zentralstelle und der Schule unmittelbar.

Vergessen Sie bitte nicht Ihre Anmeldung:

c/o Ernst Beyer
Dorfhalde 26
7890 Waldshut-Tiengen 1



**14. Hauptversammlung des VdLiA
Stuttgart, 1. bis 3. August 1979**

Treffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld

Am 5. 5. 1979 fand das diesjährige Frühjahrstreffen im Hause der Volkshochschule Detmold statt. Die Wahl dieses Hauses mit seiner besonderen Atmosphäre hat sich sehr bewährt und die Beliebtheit unserer Halbjahrestreffen wächst. Es kamen über 50 Teilnehmer, die zum Teil von weither anreisten.

Detlev BÖHMER, der vor kurzem von seiner Tätigkeit als Deutschlehrer an einer Regierungsschule in Obervolta zurückgekehrt ist, hielt einen fesselnden Dia-Vortrag über dies weitgehend unbekannte Land, von dem er durch seine geschickte thematische Gliederung ein anschauliches Bild vermittelte. Er beantwortete auch bereitwillig die Fragen der interessierten Zuhörer und regte zum Nachdenken darüber an, ob in unserer Wohlstandsgesellschaft wirklich alles so aufwendig gestaltet sein muß oder ob man nicht von den einfachen „primitiven“ Verfahren dieser Ärmsten der Afrikaner manches lernen und übernehmen könne, z. B. auch an unsern Schulen!

Nach dem Vortrag wurde unsere langjährige „Obmännin“ Irma OBERST mit dankbarer Herzlichkeit aus ihrem Amte verabschiedet. Als Deutsch-Argentinierin in ihrem Geburtslande aufgewachsen und ausgebildet, war sie vor vier Jahren auf ein Inserat hin als Sportlehrerin ans Grabbe-Gymnasium in Detmold gekommen und geht nun nach Wuppertal, weil dort ihr zukünftiger Ehemann auf sie wartet. Als Zeichen des Dankes erhielt sie einen Bildband „Land am Amazonas“ mit den Unterschriften aller Teilnehmer und Blumen. Auch ein Ständchen wurde ihr dargebracht, und zwar spielten Gesine Stegmann (Flöte) und Patricio Zeoli (Gitarre und Charango) südamerikanische Musik technisch perfekt und mit zündendem Rhythmus.

Als Nachfolger für Frau OBERST wurde das Ehepaar Wilma und Christian KANNE (früher DS Arequipa) gewählt. Ein weiteres Thema des Abends war der „Schulnotstand in Peru“. Die in Lima tätigen Kollegen Rolf SCHLEGEL und Roger MEYER, die mit der Ausbildung einheimischer Kunsterzieher betraut sind, haben mit dem Peruaner Hugo FERNANDEZ (jetzt ein Jahr als Stipendiat in Bielefeld) einen Dokumentarfilm und eine Ausstellung (mit Begleitbroschüre) über den Schulnotstand erarbeitet, die in Deutschland unter Beteiligung des „Vereins zur Förderung der Erziehung in Lima e. V.“, Bielefeld, gezeigt werden. Herr Hugo FERNANDEZ war selbst erschienen, stellte sich den Anwesenden vor und sagte zu, den Film beim nächsten Treffen am 10. 11. 1979 mit persönlichen Erläuterungen vorzuführen. Um das Programm sinnvoll zu vervollständigen, wird Christian KANNE beim Novembertreffen eigene Farbdias von Peru vorführen und damit ein allgemeines Bild von diesem Lande geben.

Die von Herrn Fernandez mitgebrachten illustrierten Broschüren „Schulnotstand in Peru“, wurden mit Interesse von vielen Teilnehmern gegen Zahlung einer Spende für die Aufbauarbeit in Lima erworben. Den Abschluß des Abends bildete wieder der „gemütliche Teil“ im alten Braukeller des Hauses, wo man noch bis gegen Mitternacht in lebhaftem Gespräch beisammen blieb.

Zum nächsten Treffen am 10. 11. 1979, um 19 Uhr, sind wieder Gäste aus aller Welt herzlich eingeladen. Anmeldungen bitte an Ehepaar KANNE, Am Südhang 60, 4930 Detmold.

Eckhard Stegmann

Wir haben Horst Klitzing zu danken!

Im Heft 1/79 unserer Verbandszeitschrift war bereits zu lesen, daß unser langjähriger Mitarbeiter im Vorstand, der frühere Geschäftsführer und dann Pressereferent unseres Verbandes, Horst KLITZING, sein Amt niedergelegt hat. Wenn wir auch seine Entscheidung respektieren müssen, wir bedauern, daß er nun nicht mehr dabei sein wird, wenn geplant, diskutiert, erwogen, beurteilt, Mögliches vorangetrieben und Unmögliches mit knapper, humoriger Sentenz durch ihn erledigt wird. Kaum vorstellbar ist, daß noch einmal problemgeladene Vorstandssitzungen so gemächlich und bekömmlich überstanden werden können wie in Mettmann, unter dem schrägen Dach des Reihensiedlungshauses, dem alte Stilmöbel und moderne Bilder, Musikinstrumente und tickende, schlagende, schnurrende und knurrende Uhren den unverwechselbaren Reiz geben, ganz zu schweigen vom Duft der Getränke — chacun à son goût — den belegten Brötchen und den Soleiern, mit denen die charmante Hausfrau das Munterbleiben unterstützt.

Horst Klitzing kam als Auslandslehrer und Mitglied des Verbandes 1968 aus Brüssel. Er übernahm es, die für die Mitglieder „draußen“ recht nützlichen Informationsblättchen zu verschicken. Herr Gade hatte diese Einrichtung erfunden und damit dem Verband ein erstes Kommunikationsmittel gegeben. Von Herrn Gade übernahm Herr Klitzing auch das Mitgliedsverzeichnis, das immerhin schon von einer Lose-Blattsammlung sich zu Karteikarten in 2 Schuhkartons verfestigt hatte. Auf der Mitgliederversammlung 1969 in München wurde Horst Klitzing dann zum „Geschäftsführer“ für eine neu errichtete Geschäftsstelle ernannt.

Jeder Verband, wenn er Erfolg haben will, muß von Zeit zu Zeit eine Verjüngung des Vorstands vornehmen. Dies Prinzip bewährte sich dann auch in München. Zusammen mit dem neu gewählten Schatzmeister Herrn Engelmann wurden handabgezogene Rundbriefe regelmäßig an „Obleute“ (auch die waren nach einem Vorschlag von Herrn Gade herausgefunden) verschickt, und so waren persönliche Kontakte und schneller Informationsaustausch ermöglicht worden. Eine Mahnaktion des Schatzmeisters

auf diesem Wege füllte die Kasse und machte den Vorstand mutiger. Eine beachtliche Diskrepanz von Mitgliederkartei und zahlenden Mitgliedern wurde entdeckt, und rücksichtslos wurden etwa 500 „Karteileichen“ gestrichen. Die nun klare Übersicht, aber auch die vermehrte Büroarbeit führten zu einer Sensation, die Geschäftsstelle wurde ausgerüstet mit Maschinen: Adressiermaschine, elektrische Schreibmaschine, ein Vervielfältigungsgerät, ein Fotokopiergerät gaben der Geschäftsstelle und damit dem Verband ein geradezu modernes Image.

Die enge Zusammenarbeit von Geschäftsführer und Schatzmeister förderte auf glückliche Weise die Strukturierung des Verbandes. Da starb plötzlich Herr Engelmann am 24. April 1972. Seine Schwester, Frau Zimmermann, führte zunächst die Sache ihres Bruders weiter bis zur Wahl des neuen Schatzmeisters. Das war Herr Becker, der, von seiner Fakultät her dazu besonders befähigt, System in das Finanzgebaren des Verbandes brachte. Dann zog die Geschäftsstelle um, von Detmold nach Lintorf. Die Verbandsarbeit durfte deswegen nicht eingeschränkt werden. Man hörte, daß die Familie Klitzing zeitweise auf Sofas schlief, weil es sich auf den Bettkanten sitzend besser schreiben ließ und die Betten von Verbandsakten besetzt waren. Die Situation verbesserte sich, als nach 3 Jahren die Geschäftsstelle abermals umzog — nach Mettmann, ins oben beschriebene eigene Haus. Dort wurde im Raum unterm Dach ein maßgehobelter Schreibtisch von 6 Metern Länge aufgestellt, und auch sonst wurde der Raum für die Verbandsarbeit, inklusive Sitzungen, „blockiert“. (Im Haus unseres jetzigen Geschäftsführers sind es schon mehrere Räume, die für Verbandsarbeit „blockiert“ sind.)

Mißlich blieb nach wie vor, daß die zu versendende Post nicht maschinell gestempelt werden konnte, so daß Hunderte von Briefmarken nur zeitsparend befeuchtet werden konnten, wenn die ganze Familie zu einer konzertierten Leckaktion sich einfand und anschließend 2–3 Waschkörbe voll zur Post beförderte. Das Postamt gewöhnte sich an das Stoßgeschäft, arbeitete seiner-

seits zuverlässig und lieferte umgekehrt bei der dem Amte wohlbekannten Familie auch Post aus dem Ausland ab, die mit „Sehr geehrter Herr Mettmann“ überschrieben war. Der wachsende Umfang der Arbeit führte den Vorstand zu der Überlegung, einen hauptamtlichen Geschäftsführer einzustellen. Das würde natürlich ein hübsches Sümmchen Geld kosten. Da erschien als deus ex machina — wenn auch als Gott zunächst unsichtbar bei seiner Wahl — (er war mit dem Umzug von Lissabon nach Waldshut beschäftigt) unser heute noch amtierender Geschäftsführer Herr Beyer auf dem Plan und übernahm, frisch pensioniert, den full-time-job, ehrenamtlich versteht sich. Er übernahm auch die Idee vom 6 Meter langen Schreibtisch und schuf in seinem hübschen neuen Haus den Platz für alle verbandseigenen Apparate und andere mehr oder weniger gut geordnete Hinterlassenschaften ausscheidender Vorstandsmitglieder. Auch ihm sei an dieser Stelle einmal für seinen großen Einsatz gedankt.

In dieser Sternstunde des Verbands wurde dem von des Tages Last und Müh nun anscheinend befreiten Herrn Klitzing das Amt des „Pressereferenten“ übertragen. Die zentrale Lage seines Wohnorts, seine Kenntnis von allen Vorgängen im Verband, sein Sachverstand und sein Verhandlungsgeschick waren die denkbar günstige Voraussetzung, Kontaktstelle zu all den für den Auslandslehrer wichtigen Behörden zu sein, zu den Ministerien, zum Sekretariat der Kultusministerkonferenz, zu Bundestagsabgeordneten, zu Rundfunk- und Fernsehanstalten. Seine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit Menschen und Institutionen steigerte das Ansehen des Verbands, was z. B. auch meine Arbeit mit den Behörden als der oft unbequemen Rechts- und Sozialreferentin spürbar erleichterte. Man kannte uns und nahm unsere Anliegen ernst, der Vorstand war zum Gesprächspartner geworden, der bei wichtigen Entscheidungen zum Thema „Auslandsschulen und ihre Lehrer“ gefragt wurde. Herr Klitzing war eingeladen zum historischen Hearing in der Bundestagsitzung im Rahmen der Enquête-Kommission und hatte Gelegenheit, die Thesen des Verbands zur

Situation und Entwicklung der deutschen Auslandsschulen vorzutragen. Auf hoher Ebene konnte der Verband sich profilieren.

An Routinearbeit fehlte es dem Pressereferenten auch weiterhin keineswegs, sie war zudem wieder mit viel eigener Initiative, Wendigkeit und der Kunst des mündlichen und schriftlichen Verbalisierens verbunden. Hauptversammlungen und Vorstandssitzungen mußten vorbereitet werden, Einladungen als persönliche Briefe verfaßt, Anträge gesichtet und bearbeitet werden, Presseberichte und Beiträge für unsere MMM geschrieben, Protokolle — oft unter Zeitdruck — fertiggestellt werden. Als Vertreter des Verbands arbeitete er an den Tagungen in Vlotho mit, die im Rahmen der nordrhein-westfälischen Lehrerbildung stattfanden. Der Öffentlichkeitsarbeit wußte er auch die heitere Seite abzugewinnen: Bei der internationalen Lehrmittelausstellung „8 Tage Schola“ in Düsseldorf baute er aus alten Schultischen einen Stand auf und legte die Verbandsfahne auf den Tisch. Sie wurde beachtet und führte dem Verband neue Mitglieder zu (z. B. den heutigen Leiter der Deutsch-Evangelischen Oberschule in Kairo). Zeitweilig stand auch Frau Klitzing hinter dem Tresen und lenkte mit Geschick das Interesse der Besucher vom Nachbarstand für Sexualpädagogik auf das unter unserer Verbandsfahne Gebotene. Dank sei auch ihr für diese und viele andere Dienste hier ausgesprochen.

So stellt 's sich schließlich denn heraus: Horst Klitzing stand unserem Verband 8 Jahre lang im Rund-um-die-Uhr-Service zur Verfügung, denn auch sonntags und nachts waren die Geschäftsstelle und das Pressereferat für Telefonanrufe aus London, Moskau, Helsinki und Thessaloniki und unzähligen anderen Orten durchgehend geöffnet. Ich werde nie die Bemerkung eines neu in den Vorstand eingetretenen Mitglieds vergessen, das am Ende seiner ersten Sitzung mit uns sagte: „Ich hätte draußen nie gedacht, daß hier im Vorstand so viel gearbeitet wird.“

Ein großer Teil dieser Arbeit lag auf den Schultern von Horst Klitzing, aber ich weiß auch, er hat diese Arbeit für den Verband gern getan. Wir alle danken ihm!

PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

in memoriam

Durch den Tod verloren wir den Ehrenvorsitzenden
unseres Verbandes

Präsident Professor Dr. Eugen Löffler

* 24. 3. 1883 † 5. 5. 1979

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

Nachruf für Präsident Prof. Dr. Eugen Löffler

Am 5. Mai ds. Jahres starb in Stuttgart im Alter von 96 Jahren der Ehrenvorsitzende unseres Verbandes. Damit ging ein Leben zu Ende, das in hohem Maße Erziehungsaufgaben im weiten Feld der Völkerverständigung gewidmet war.

Einige Daten mögen das belegen.

In seinem Heimatkultusministerium war er von 1921 an als Oberregierungsrat, Ministerialrat tätig. 1951 schied er als Präsident aus dem aktiven Dienst aus. Neben seiner Tätigkeit als württembergischer Schulmann wirkte er mit bei dem Zustandekommen der Studienstiftung des Deutschen Volkes. Von 1920–1934 war er Mitglied des „Ausschusses für das Unterrichtswesen beim Reichsministerium des Innern“ und von 1922 bis 1945 Mitglied des Gutachterausschusses für das deutsche Schulwesen im Ausland. Dem wissenschaftlichen Beirat des früheren „Deutschen Auslandsinstituts in Stuttgart“ gehörte er bis zu dessen Auflösung 1934 an.

Nach 1946 wirkte Dr. LÖFFLER beratend und gestaltend bei der Bildung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Län-

der mit und wurde 1950 zum Vorsitzenden des Ausschusses für das Auslandsschulwesen der KMK gewählt, ein Amt, das er bis 1956 inne hatte.

Von 1951 bis 1955 war er Leiter der deutschen Delegation bei den jährlichen internationalen Erziehungskonferenzen in Genf und von 1951 bis 1956 Mitglied des deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen.

Zahlreiche Dienstreisen führten ihn als Gutachter und zur Abhaltung von Prüfungen an fast alle europäischen deutschen Auslandsschulen. 1958 weilte Präsident Dr. LÖFFLER im Auftrage der KMK und des AA nahezu 4 Monate in Lateinamerika zur Beratung der dortigen Auslandsschulen.

Als 80jähriger war er noch Mitglied der „Deutschen UNESCO-Kommission“ und Vorsitzender ihres Erziehungsausschusses, ferner Mitglied des Verwaltungsrates des neugegründeten „Instituts für Auslandsbeziehungen“ in Stuttgart und des Goethe-Instituts in München, in dessen pädagogischen Beirat er den Vorsitz inne hatte. Außerdem gehörte er dem Kuratorium der

„Deutsch-Iberoamerikanischen Stiftung“ in Hamburg an und war zudem noch Mitglied des Landesschulbeirats in Baden-Württemberg.

Nebenher entfaltete er mit über 200 Veröffentlichungen, wiss. Rezensionen und Bibliographien eine reiche wiss. und schriftstellerische Tätigkeit.

Mit Präsident Dr. LÖFFLER verliert der „Verband deutscher Lehrer im Ausland“ einen Helfer und Berater der ersten Stunde. Mit Rat und Tat stand er uns bei den Vorbereitungen der Neugründung des Verbandes zur Verfügung und unterstützte unsere Aufgabe mit Wohlwollen und inniger Anteilnahme. Wir verlieren mit ihm einen treuen Freund, das deutsche Auslandsschulwesen einen hilfreichen und umsichtigen Förderer.

Wir ehrten Dr. LÖFFLER durch Ernennung

zum Ehrenvorsitzenden des „Verbandes deutscher Lehrer im Ausland“. Die Schulvereinsvorstände in Istanbul und Lima ernannten ihn zu ihrem Ehrenmitglied, ferner war er: Ehrenmitglied des Vereins für Naturwissenschaft und Mathematik in Ulm; Ehrenmitglied des Vereins zur Förderung des math.-naturw. Unterrichts.

Er war Inhaber der Goethemedaille in Gold des Goethe-Instituts und des Großen Verdienstkreuzes mit Stern des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland.

In Dankbarkeit nehmen wir Abschied von dieser von uns sehr verehrten Persönlichkeit.

Im Namen des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland,

Johs

Ehrungen und Glückwünsche

Orden für Heinz Edgar Fischersworing

Gleich dreimal, mit zwei Orden und einer Verdienstplakette, fanden die großen Verdienste, die sich Oberstudiendirektor Heinz Edgar FISCHERSWORRING in Chile erwarb, anlässlich seiner Rückkehr in den innerdeutschen Schuldienst sichtbare Anerkennung.

Am 25. November 1978 wurde er mit dem vom Präsidenten der Republik Chile verliehenen „Orden al Mérito Gabriela Mistral“ für hervorragende Leistungen auf pädagogischem Gebiet ausgezeichnet. Am gleichen Tag verlieh ihm der Vorsitzende des Deutsch-Chilenischen Bundes als Anerkennung seiner Verdienste für die deutsche Gemeinschaft die „Eunom-Philippi-Plakette“. Und am 25. Januar 1979 wurde ihm das vom Bundespräsidenten verliehenen Verdienstkreuz des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland überreicht.

Heinz Edgar FISCHERSWORRING hat nach Tätigkeiten an den Deutschen Schulen in Valencia/Spain und Barranquilla/Kolumbien fast zehn Jahre als Leiter die Geschicke des Deutschen Schulverbandes in Santiago bestimmt, dessen Fügung aus mehreren Schulen sein Werk ist.

In schwierigen Zeiten hat er sich schützend vor Lehrer und Schüler gestellt. Er hat zunächst als Vorsitzender des Vereins deut-

scher Lehrer in Chile für Ortslehrkräfte und Vermittelte wichtige Verbesserungen erreicht und später als Sprecher der Direktorenkonferenz der Deutschen Schulen in Chile richtungsweisend für die Entwicklung der Schulen gewirkt. Eine umfassende Sachkenntnis und eine ungewöhnliche Einsatzbereitschaft ermöglichten eine Ausstrahlung weit über den Kreis seiner Aufgaben im engeren Sinne hinaus.

Seine als Hauptreferent auf der 69. Hauptversammlung des Vereins deutscher Lehrer in Chile 1978 vorgetragene Sicht der Möglichkeiten und Grenzen der Deutschen Schulen in Chile, die er dort in weitgespannter Analyse vor dem Hintergrund von Erwartungshaltungen im Lande wie bei den fördernden deutschen Stellen entwickelte, dürfte auch für den weiteren Weg dieser Schulen und des Deutschunterrichts an ihnen bestimmend sein.

Wir hoffen, daß mit dem Übergang in den innerdeutschen Schuldienst der Erfahrungsschatz und die Initiative dieses besonders erfahrenen und vielseitigen Fachmanns dem Auslandsschulwesen dennoch nicht ganz verlorengehen wird, sondern auch von dort wird zugutekommen können.

Fuhrmann

Neue Mitglieder

BECKER, Friedrich, OStR., DS Windhoek
BORMANN, Dr., Claus, StD., DS Windhoek
BOROWSKY, Lutz, Stud. Ref., Edelsheimstr. 3A,
7500 Karlsruhe
HAASE, Klaus-Dieter, OStR., DS Madrid
LERSCH, Hermann, OStR., DS Caracas
PLÖGER, Elmar, OStR., DS Madrid
RENNER, Konrad, OStR., Istanbul-Erkek Lisesi
SCHALL, Barbara, L', DS Windhoek
SCHRÖDTER, Ernst-Joachim, OStR.,
Wegmannstr. 61B, 3500 Kassel-Ha.
STABEL, Peter, StD., DS Johannesburg
STERN-LORETTI, Ursula, L', DS Mailand
VAZ Ferreira, Dr., Lilian, GL', DS Montevideo
WICKE, Klaus, OStR., Istanbul-Erkek Lisesi

Anschriftenänderungen

ACKERMANN, Heye, Waldenburgerstr. 37,
2807 Achim
FERREIRA, geb. Paul, Roswitha,
Friedrich-Drake-Str. 2, 4500 Osnabrück
RIEGEL, Hermann, Bismarckstr. 22,
8730 Bad Kissingen
SCHLIEPER, Peter, Schleuer 47, 2201 Kollmar

Neue Anschrift der DS Barcelona:

Asociación Cultural del Colegio Alemán
Av. Jacinto Esteva Fontanet s/n
Esplugas del Llobregat (Barcelona)

BÜCHERTISCH

Das „**Neue Handbuch der Schulmusik**“, hrsg. von **Erich Valentin und Helmuth Hopf**, Gustav Bosse Verlag Regensburg 1975, bosse-paperback, 385 S., 34, — DM.

Als Fachbuch für Studenten und Information für Musiklehrer gedacht, vereinigt das Handbuch 22 verschiedene Beiträge. Was im Vorwort mit „Farbigkeit“ und dem „ganz individuellen Stil“ umschrieben wird, ist tatsächlich nach Qualität, Standort des Verfassers und in Hinblick auf den jeweiligen Benutzer von unterschiedlichem Wert.

Während die treffenden Bemerkungen „Zum gegenwärtigen Stand der Didaktik“ durch ihre kluge Ausgewogenheit überzeugen, der kürzeste Beitrag!, informieren einige Aufsätze hauptsächlich über Möglichkeiten, sich über ihr Thema zu informieren, andere bescheiden sich mit bloßem Referat oder Resümee. „Werkerschließung und Wahrnehmung“ verwirft traditionelles Formhören, fertigt statt dessen Unterscheidungskategorien und Materialanalysen und berechnet den musikalischen Gehalt nach mathematischer Informationstheorie. Praxisnahe und fundierte Anregungen finden sich zu künstlerischen Schüleraktivitäten, zum instrumentalen Musizieren, zur Chorarbeit und zur vorschulischen Musikerziehung. Von unmittelbarem Nutzen für die Alltagsarbeit insbesondere auch des Auslandslehrers ist „Elementares Gruppenmusizieren“, wie auch das Schlager- und Popmusikkapitel.

Letzteres ist mit 35 Seiten mehr als doppelt so lang wie der Durchschnitt der Beiträge, an zweiter Stelle stehen mit 28 Seiten die Ausführungen eines Herausgebers „Zur Geschichte des Musikunterrichts“. Sie bestehen mit Ausnahme eines Luther-Zitats aus politischen, z. T. polemischen Interpretationen ausgewählter Quellentexte des 19. und 20. Jahrhunderts, einseitig wie auch die Aspekte zur Musikcurriculumforschung, deren Aufgabe im Abbau von „Fremdbestimmung durch Musikunterricht“ und „technologischem Herrschaftswissen“ gesehen wird. Der platzraubende Abdruck der Richtlinien für Abituranforderungen wäre einzusparen gewesen. Betroffene sind ohnehin informiert, statt dessen hätte die ausgezeichnete Materialzusammenstellung für Schulorchester um Stücke ohne Streicher ergänzt werden können.

Fazit: Insgesamt zu empfehlen wegen a) reicher Bibliographie und Materialangaben zu allen wichtigen Aspekten des Musikunterrichts, b) seines Charakters als Zeitdokument von Schulmusik 1975, c) Anregungen und Hilfen für den Unterricht.

Zwickler

Joachim Suchland: Wegbereiter einer neuen Schule — Die Pädagogik der Gaudigschule.

Novalis Verlag Schaffhausen 1978. 208 S., kart., Fr/DM 24,80.

Hugo Gaudig (1860 — 1923) leitete ab 1900 in Leipzig eine höhere Mädchenschule und ein Lehrerinnenseminar mit angegliederter Übungsschule, die später als Hugo-Gaudig-Schule zusammengefaßt wurden.

Charlotte Müller (1893 — 1972), eine Schülerin von Gaudig war 1954 — 58 Rektorin der Hugo-Gaudig-Schule in Berlin-Tempelhof.

Joachim Suchland, Jahrgang 1923, ist neben vielem anderen im Beirat beim Senator für Schulwesen in Berlin.

„Diese Schrift stellt mithin ein pädagogisches wie pädagogik-geschichtliches Dokument der Reformbewegung der zwanziger Jahre dar und bildet zugleich den Schlüssel zum Verständnis der Arbeitsschule geistiger Prägung.“ (S. 15) Pädagogik wird als die Theorie einer Praxis verstanden, deshalb wird auf keiner Seite von Bildungsinhalten, sondern nur von den sie schülergerecht zu erarbeitenden Methoden gesprochen. Prägte Kerschensteiner (1854 — 1932) den Begriff der Arbeitsschule und legte für sie und die staatsbürgerliche Erziehung die theoretischen Grundlagen, so war Gaudig der Praktiker, der aus der Schulerfahrung heraus die Wege ihrer Verwirklichung aufzeigte. Voraussetzung ist für ihn der menschliche — nicht der sachliche — Kontakt von Lehrern und Schülern. Nicht das Darbieten einer Wissensfülle, sondern das Wecken der geistigen Kräfte zum Fragen, Aufnehmen und Verstehen ist das Entscheidende. Das Diskutieren Unfertiger führt zum Geschwätz um seiner selbst willen. „Eines der vornehmsten Wissensziele ist das Gegenwartsverständnis“ Gaudig 1904 (S. 157). Auf die Erfahrungen und das von Gaudig Erprobte und seit Jahrzehnten Bewährte sollten unsere heutigen „Innovationen“ suchenden Pädagogen zurückgreifen, es erspart viele Irrwege.

W. Krieß

Manfred Thiel: Poetisches II — Baudelaire's Blumen des Bösen — Neu übertragen in veränderter Anordnung mit einem Vorwort und 12 Geboten für den Lyrikübersetzer sowie Anmerkungen zur Langeweile. Elpis Verlag, Heidelberg 1977, 380 S., kart.

Baudelaire hat auf den Übersetzer so nachhaltig gewirkt, daß dieser Symbolist († 1867) zur Schlüsselfigur seines Zeitverständnisses wird. „Ich verstand durch Baudelaire, daß Deutschland, daß ganz Europa durch Heidegger, den Nationalsozialismus, in einer schlechthin tödlichen, völlig vernichtenden Gefahr schwebte“ (6). Nicht nur das; das Vorwort bringt eine Zeitanalyse: „Die spiritus recti des Nationalsozialismus waren

allesamt römische Christen, freilich eben: säkularisierte, d. h. auf weltlichem Boden in direkter Konkurrenz mit der römischen Kirche ...“ (9). Die Quintessenz der fleurs du mal: ennui, spleen, acedia, Langweile — wird mit „Letztkonsequenz in der Politik bei totalisierter Unmittelbarkeit eine übersteigerte Atmosphäre des Terrors in suggestiver Schwüle“ (12) fabrizieren. Hierhin gehören die Anmerkungen zur Langweile, wobei Zitate von Hegel, Schopenhauer, Nietzsche, Heidegger, Jaspers u. a. zusammengetragen werden. Die zwölf Gebote für Lyrikübersetzer bringen eine Erweiterung der vier Regeln der Angemessenheit: Affinität des Wortes, der Form, der Stimmung, der poetischen Wirkung. Dennoch gilt für alle Lyrikübertragung zurecht: Lyrik bleibt in aller Strenge unübersetzbar. Die Fleurs du mal sind in ihrer meisterlichen Nachempfindung, sogar manches Gedicht in zwei Variationen, eine dankbare Hilfe für zahlreiche Themen bei Gedichtvergleich, Strukturentwicklung, Sprachpsychologie und Sprachsoziologie. Wie schwierig es sein kann, bei diesem schon im Französischen exquisten Wortgebrauch die ‚angemessene‘ Entsprechung im Deutschen zu finden, erhellen einige Zeilen von Spleen I: „Pluvieuse, irrité contre la ville entière, de son urne à grands flots verse un froid ténébreux aux pâles habitants du voisin cimetière“ wird zu: Der Regen, unwirsch gegen alles Leben, gießt aus der Urne finsternen Frostes Flut auf eines Friedhofs Sassen hier daneben ... Man wird einsehen, daß eine präzise Aussage dieses unsäglich Irrealen auf direkte Weise gar nicht möglich ist. Es bedarf der Symbolkraft einer rein dichterischen Kunstsprache, des Wohltautes und der Dunkelheit erlesener Laut- und Bildfigurationen. Das ist in anspruchsvollem Machen gelungen.

Clemens Schneider

Hans-Werner Prah: **Prüfungsangst.** Symptome — Formen — Ursachen. Nymphenburger Verlagshandlung, München 1977. 258 S., Ppb. DM 24,—.

Angst vor gefordertem Leistungsnachweis gab es immer, wissenschaftliche Untersuchungen darüber weniger. Wurden Examensängste oft nur als eigenpersönliches Problem, als förderlicher Leistungsantrieb angesehen, so sind mit gestiegenem Auslesedruck die entsprechenden Forschungen angewachsen, doch bisher ohne ausreichenden Gewinn. Nach diesen Feststellungen breitet der Verfasser, gestützt auf Ermittlungsergebnisse namentlich angeführter Wissenschaftler und unter sorgfältiger Wertabwägung, das vielverzweigte Gebiet der Prüfungsängste aus. Unlustgefühle, Nervosität, körperliche Funktionsstörungen als Folge prüfungsbedingter psychophysischer Spannungen können Fehlreaktionen auslösen, wie: Gedächtnisverlust, Konzentrationsmängel, Entscheidungsunsicherheit. Deren Ausmaß ist vorrangig bestimmt von individuellen Anlagen und weiterhin durch die übrigen Determinanten des Prüfungsfeldes: Aufgabenschwie-

rigkeit, Prüfungsart und -form, Zeitdruck, vorangegangene Instruktion, Hilfsmittel u. a. Auch der Prüfer kann Prüfungsangst erzeugen, verstärken oder vermindern, je nachdem er gereizt, gelöst, verunsichernd oder beruhigend reagiert. Doch auch ihn vermag sie in die Fänge zu nehmen, indem er sich selbst durch Prüflinge, Kollegen, Vorgesetzte und Öffentlichkeit als geprüft empfindet und bei Unwissenheit des Kandidaten eine Gefährdung seiner Qualifikation erblickt. Experimentalpsychologische, motivationspsychologische und psychoanalytische Forschungsansätze ergaben eine Vorprägung der Prüfungsangst durch Stil- und Erziehungswerte frühkindlicher Sozialisation. Aus der gesellschaftlichen Verursachung der Angst stellt sich die Frage nach ihrer Wirksamkeit für die Gesellschaft: Messung der Reifung für zukünftige Leistungen, Durchsetzungsvermögen? Stärker als bislang müßten nach Ansicht des Verfassers die unterschiedlichen Funktionen der Angst in verschiedenen historisch geprägten Gesellschaftsformationen sichtbar gemacht werden. — Lerntheorien, Forschungsansätze? Ängsteabbau, Schicksal? Bestand, Anpassung überkommener Prüfungsinstitutionen? Fragen über Fragen! Schwierigkeiten, Unsicherheiten, Aufhellungen und Wegweisungen! Sich damit auseinanderzusetzen sollte für alle lohnend sein, die am Prüfungsgeschehen mitbestimmend teilhaben.

J. Krull

Oskar Splett: **Die Politik des Kulturaustausches.** Was fehlt in der Bundesrepublik Deutschland? — Sonderheft Politische Studien; Olzog Verlag München, 2/77; 240 S.; DM 5,80.

Dem komplexen Bereich der auswärtigen Kulturpolitik — im Titel bereits als Kulturaustausch apostrophiert — rückt der Verfasser auf eine originelle und effektive Weise zu Leibe: Aus einem großen Vorrat an Kenntnissen und Erfahrungen heraus ist er in der Lage, die Schwachstellen, die fehlende Zusammenarbeit der Organisationen, die mangelhafte Konzeption und andere weiße Flecken auf dieser Landkarte aufzuspüren. Er stellt jedem Komplex eine allgemeine Einleitung mit Forderungen und Vorstellungen für die Zukunft voran. Ergiebig und originell ist die Einteilung in folgende Bereiche: Deutsche Konzeption, Arbeitsunterlagen, Organisation, Maßnahmen, Methode, Personalfragen, Kupplungen, Nachkontakte, Impulse, Änderungen. Mit seinem „Lückendetektor“ findet er manche Fehlstelle, die er sogleich mit konkreten Vorschlägen belegt, um Abhilfe zu schaffen. Jedes Stichwort ist auf Größe einer Karteikarte gebracht, kann in einen Zettelkasten einsortiert werden und ist damit übersichtlich, griffbereit und handlich. Bedauerlich bleibt nur — und diese Bedenken konnten auch durch einen persönlichen Brief des Verfassers nicht ausgeräumt werden —, daß das deutsche Auslandsschulwesen nur sporadisch erwähnt wird. Ein eigenes Stichwort findet sich nicht, in den einleitenden Texten wird der Aus-

landslehrer nur beiläufig erwähnt. Wenn der Autor dazu in einem erläuternden Schreiben betont, „daß die Gesamtkapazität deutscher Auslandsschulen erhöht, die aus privater Initiative entstandenen Einrichtungen stärker gefördert, die Verweildauer der entsandten Lehrer verlängert und die Nachkontakte zwischen ehemaligen Lehrern und Schülern intensiviert werden sollten“, so darf man wohl anmerken, daß hier die Lückenkartei einige Lücken aufweist. Hiervon abgesehen, stellt das Werk einen originellen Beitrag zur auswärtigen Kulturpolitik dar, der geeignet erscheint, Denkanstöße zu geben.

Kg

Gerhard Hellwig: Daten der deutschen Geschichte. Politik und Kultur in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Einleitung und Bearbeitung Dr. Renate Zeltner. Bertelsmann Lexikon-Verlag, Gütersloh 1976. 384 S. mit rd. 70 Fotos, Kartenskizzen, graph. Übersichten u. Tab., lam. Einband, DM 19,80.

In elf Abschnitten untergliedert der Verf. den Ablauf der Geschichte in Mitteleuropa. Mit 911 beginnt die deutsche Sonderentwicklung, die mit dem Adjektiv ‚deutsch‘ als sprachliches und nicht als politisches Merkmal zu kennzeichnen ist. Es geht also ausschließlich um historische Ereignisse im deutschen Sprachraum; daher wird die Gesamtübersicht mit Abrissen der österreichischen und schweizerischen Geschichte ergänzt. Eine kurze Liste im Anhang mit Daten der DDR deutet den Beginn auch dieser Getrenntentwicklung an. Das Nachschlagewerk ist so angelegt, daß den politischen Geschehnissen auf derselben Blattseite künstlerische, wissenschaftliche, technische und wirtschaftliche Leistungen gegenübergestellt sind, so daß aus dieser Parallelität ein umfassendes Bild von Politik und Kultur entworfen wird. S. 358 f. bringt eine Aufzählung der „Historischen Museen und Sammlungen“ in der Bundesrepublik, der DDR, in Österreich und in der Schweiz. Außerdem werden die Inhaber des Friedenspreises des deutschen Buchhandels aufgeführt. Das Werk ist in seiner Handlichkeit sicher eine gute Lernhilfe für Schüler aller Altersstufen, zumal in den Text zeitgenössische Bilder, Genealogien und geografische Karten eingestreut sind.

C. Schneider

Handbuch der praktischen und experimentellen Schulbiologie. Hrsg. OSD Dr. H.-H. Falkenhan. Band 5: Biologische Quellen. Anhang zum Gesamtwerk. Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1976. XVI, 548 S., DIN B5, Ln. DM 88, — (Best.-Nr. 8024).

Der Band R bildet den Abschluß der Handbuchreihe, deren Bände 2, 3, 4/I, 4/II, 4/III in der Zeitschrift ‚Der deutsche Lehrer im Ausland‘ 2/73, 6/71, 2/75, 1/77 besprochen wurden. Er enthält mehrere Beiträge:

H.-H. Falkenhan / D. Müller-Schwarze: **Biologische Quellen.** Darin wurden auf 253 Seiten Text-

umfang Auszüge aus Originalarbeiten von Biologen aus dem Altertum bis in unsere Zeit zusammengetragen. An ihnen läßt sich die Erweiterung des biologischen Wissens und die Entwicklung der Biologie als Naturwissenschaft demonstrieren. Es wurden nicht nur Glanzpunkte der Erkenntnis aufgenommen, sondern auch Beweise für Irrtümer und Fehlspekulationen. So kommen nicht nur Linné, Pasteur, Mendel oder Tinbergen zu Wort, es werden auch Behringers Lügensteine oder Scheuchzers Sintflutmensch vorgestellt und Lysenkos Vererbungslehre zitiert. Die Arbeit am Originaltext wird es möglich machen, im Unterricht den Gedankengängen wissenschaftlicher Erkenntnisuche und Hypothesenbildung nachzuspüren. Im Anhang steht eine Reihe kürzerer Beiträge:

W. Kühn: **Die Ausstellung im Dienste der Schulbiologie / Lebende Pflanzen und Tiere in der Schule.** H.-H. Falkenhan: **Schulversuche zum Thema Rauchen.** W. Schmidt: **Statistischer Wiederholungskurs, programmiert.** H. Carl: **Die Biologie in der Umgangssprache.** W. Odzuck: **Umweltschutz.** E. Frfr. v. Falkenhausen: **Die Stellung des Experiments im Biologieunterricht.** Davon verdienen die schulpfaktisch orientierten besonders hervorgehoben zu werden, nämlich die Pflege und Zucht lebender Tiere und Pflanzen, die Versuche zum Rauchen und die Untersuchungen zur Umweltbelastung. Der letzte Band reiht sich damit würdig neben seine Vorgänger. Das Handbuch darf in keiner biologischen Handbibliothek fehlen.

A. Riedl

IPN-Einheitenbank Curriculum Biologie. Hrsg. vom Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel. **Atmung und Blutkreislauf. — Überwinterung.** Je ein Lehrerheft (139, 180 Seiten) DM 10,80, Schülerarbeitsheft (Staffelpreis 5,60/2,20), Testheft (Staffelpreis bei 8 Seiten 0,68/0,50; bei 12 S. 1,05/0,79). Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1975.

Hier liegen zwei neue Einheiten vor; die vier vorausgehenden wurden in der Zeitschrift ‚Der deutsche Lehrer im Ausland‘ 4/76 besprochen.

Das Curriculum Überwinterung stellt die entsprechenden Anpassungen der Pflanzen und Tiere in 20 detailliert ausgearbeiteten Unterrichtsstunden vor. Für das Curriculum Atmung und Blutkreislauf sind 12 Einzelstunden vorgesehen. Es werden auch die Gefährdungen, z. B. durch das Rauchen, behandelt. Jede Unterrichtsstunde ist in lernzielorientierte Operationen aufgeteilt, zu denen geeignete Unterrichtsmethoden und Medien vorgeschlagen werden. Neben der Beschreibung der Phänomene wird besonderer Wert auf einführende und ergänzende Versuche gelegt. Vorschläge für Tafelskizzen und Schüleraufgaben, ferner Tabellen und Abbildungen sowie ergänzende Lehrerinformationen bieten wertvolle Hilfen für die Unterrichtspraxis. Die Gesamtkonzeption nimmt Rücksicht auf Interessenslage und Aufnahmefähigkeit aller Schüler der Klassen 6 bis 8 bzw. 5 und 6. Den Einheiten sind

Listen der benötigten Unterrichtsmedien, Literaturhinweise und Stichwortverzeichnisse angefügt. Die Schülerarbeitshefte und Testhefte, beide im Format DIN A4, enthalten das passende Arbeits- und Aufgabenmaterial. Den beiden Curricula ist eine weite Verbreitung zu wünschen.

A. Riedl

Staden-Jahrbuch. Beiträge zur Brasilkunde und zum brasilianisch-deutschen Kultur- und Wirtschaftsaustausch. Hrsg. von *Jorge Fröhlich* und *Rudolf Lanz*. **Band 21/22 — 1973/74.** Verlag Instituto Hans Staden, São Paulo o. J. (1976). 199 S. mit 12 Bildtafeln, kart. (Auslieferung Buchhandlung C. Boysen, Hamburg 36).

Die Freunde des Staden-Jahrbuchs haben auf den fälligen Band 21 warten müssen, dessen Veröffentlichung sich verzögert hat, weil das Hans-Staden-Institut durch die Herausgabe des Buches von C. Fouquet „Der deutsche Einwanderer und seine Nachkommen in Brasilien“ (besprochen in 3/76 der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ stark in Anspruch genommen war. Jetzt liegt der Doppelband 21/22 vor. Er bringt wie üblich in bunter Folge Beiträge zum Verständnis des großen Landes jenseits des Ozeans. Am Anfang steht die Erörterung des Problems der fortgesetzten Inflation (Wie Brasilien mit der Inflation lebt) aus der Feder eines Wirtschaftswissenschaftlers und Bankiers, der damit eine Frage beantwortet, die sich mancher Leser des Jahrbuchs sicherlich oft vergeblich gestellt haben mag. Die Beiträge zur Brasilkunde nehmen wieder großen Raum ein. Da findet man u. a. eine zusammenfassende Darstellung über Erfolgsgründe und Grenzen der europäischen Kolonisation in Rio Grande do Sul während des 19. Jahrhunderts, einen Aufsatz über Kolonisationsansätze im spanisch-portugiesischen Grenzland der cisplatinischen Provinz Guayrá im 16. und 17. Jahrhundert, der sich mit den jesuitischen Guaraní-Reduktionen beschäftigt. Andere Beiträge untersuchen die Geschichte der Neuchristen im kolonialen Brasilien und die Entwicklung der Stadt Altamira von der Gründung bis zum Bau der Transamazonasstraße. Daß die deutsch-brasilianische Bibliographie und die Bücherschau nicht fehlen, ist selbstverständlich. Der Band setzt die Reihe der Jahrbücher würdig fort.

F. Lichtenberg

Experimentelle Schulchemie — 7 Bde. Hrsg. *Franz Bukatsch* und *Wolfgang Glöckner*. **Bd. 6 II: Organische Chemie III** von *Franz Bukatsch*, *Hugo Körperth*, *Heribert Rampf* u. *Gerhard Zenker*. Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1976. 293 S. mit 112 Abb., DIN B5, Gln. DM 69, — (Bestellnr. 8033).

Die Bände 1, 2, 3/I, 3/II, 4/I, 4/II und 5 wurden in den Heften 5/71, 7 — 8/72, 1/74, 2/75 und 12/75 der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ besprochen. Der vorliegende 3. Band zur Organischen Chemie ist in folgende Abschnitte geglie-

dert: Farbstoffe, Faserstoffe, Silicone, Vitamine und Fermente, Chromatographie und Elektrophorese organischer Stoffe. Die ersten drei Kapitel sind entsprechend ihrer unterrichtlichen Bedeutung ausgewogen. Ein Schwergewicht liegt auf praktischen Fragen, z. B. Methoden zur Unterscheidung verschiedener Faserarten oder Anwendungsbeispielen der Silicone. Mehr als die Hälfte des Bandes ist den beiden letzten Themengruppen gewidmet — was ihre Bedeutung nur unterstreichen kann. Der Autor, Professor Bukatsch, hat sich — man kann sagen jahrzehntelang — um die experimentelle Seite der Behandlung der Vitamine im Unterricht ebenso erfolgreich bemüht wie um eine klare Demonstration moderner analytischer Methoden. Die Unterteilung ist einleuchtend (u. a. fett- und wasserlösliche Vitamine; Fermente; Säulen- und Papierchromatographie; Dünnschichtchromatographie; Gaschromatographie und Elektrophorese). Insgesamt weist der Band über 200 Experimente auf, die sich teilweise auch für selbständiges Arbeiten in Kursen der Sekundarstufe II eignen. Die Angaben zur Durchführung der Versuche sind ausreichend und zuverlässig. Die sparsam zweckmäßige Illustration fällt wohltuend auf. Das Grundwerk der Experimentellen Schulchemie ist mit diesem Band abgeschlossen. Der Verlag zeigt noch einen Band 7 „Historische Chemische Experimente“ an. Dem Rezensenten bleibt nur noch der ehrliche Wunsch einer weiten Verbreitung und Nutzung des vorliegenden Bandes.

Norbert Herrmann

Mitarbeiter dieses Heftes:

Harry WERNER,
Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, Nassestr. 8, 5300 Bonn

Harald BINDER,
c/o Colegio Aleman, Casilla 1978, Santiago/Chile

Walter DOLL,
Malminkatu 14, SF-00100 Helsinki 10

Wilfried WEHMEIER,
Deutsche Schule „Alexander von Humboldt“,
Casilla 5175, Lima-Miraflores/Peru

Eckhard STEGMANN,
Agnes-Miegel-Weg 9, 4930 Detmold

Max JOHS,
Wilckensstr. 24, 6900 Heidelberg

Ernst FUHRMANN,
Casilla 9426, Santiago/Chile

hueber aktuell

Training Deutsch

60 Wortschatz- und Strukturübungen von Joachim Busse

107 Seiten, kart. DM 9,50,
Hueber-Nr. 1313

Methodische Hand- reichungen für den Lehrer

6 Seiten, kostenlos,
Hueber-Nr. 1.1313

Let's Get Talking

Alltagsthemen im Gespräch von Gaynor Ramsey

96 Seiten, mit Fotos
und Zeichnungen, kart.
DM 9,80, Hueber-Nr. 2205

Read all about it!

Leseverstehen und Konversation von Ian Dunlop und Heinrich Schrand

96 Seiten, mit Fotos
und Zeichnungen, kart.
DM 9,80, Hueber-Nr. 2212

Für den Selbst- wie den Kursunterricht geeignet, hilft das Übungsheft ausländischen Jugendlichen, neue Wörter und sprachliche Strukturen kennenzulernen. Der Wert der Übungen liegt vor allem darin, daß sie spielerisch motivierend zu konzentrierter Arbeit hinführen. Der Lehrer kann mit Hilfe der „Methodischen Handreichungen“ eine große Zahl weiterer Übungsformen entwickeln.

Ein originelles, anschauliches Übungsbuch für Konversationskurse, das die Lernenden auf motivierende Art und Weise zum Sprechen und zum Gedankenaustausch anregt. „Let's Get Talking“ eignet sich für die Klassen 8 – 10 der Deutschen Schulen im Ausland.

Diese *Grundstufe* von „Read all about it!“ ist eine Sammlung von authentischen Texten und Übungen, die im Niveau unterhalb des Mittleren Schulabschlusses liegen. Das Buch besteht aus 19 Einheiten mit je 6 Teilen und aus einem Exitest.

In Vorbereitung: *Ausbaustufe 1*

Wir beliefern seit Jahren Lehrkräfte an deutschen Auslandsschulen sowie die Schulen selbst mit Büchern und Lehrmitteln. Darüber hinaus benutzt auch das Bundesverwaltungsamt in Köln bei der Versorgung der Schulen mit Lehrmaterial unsere Dienste.

Unser Angebot an Lehrkräfte:

Wir führen Ihre privaten Bestellungen auf Bücher und Lehrmaterial aus, senden direkt an Sie **ins Ausland per Einschreiben portofrei** und versichern auf unsere Kosten die Sendungen gegen Verlust und Beschädigung. In solchen Fällen leisten wir **kostenlosen Ersatz**.

Wir versorgen Sie kostenlos mit Prospektmaterial über Bücher und Lehrmittel. Schreiben Sie uns nur kurz, wofür Sie sich besonders interessieren.

Unser Angebot an die Schulen:

Soweit Sie direkt beim Buchhändler oder Verlag bestellen, erbitten wir Ihre Anfrage nach unseren außerordentlich günstigen Lieferbedingungen ins Ausland (**portofreie Lieferung per Einschreiben, kostenloser Ersatz verlorengegangener oder beschädigter Sendungen, Rabatte auf die Preise**). Wir machen Ihnen ein ausführliches Angebot, auch für größere Schulbuch- und Lehrmittelsendungen.

Außerdem versorgen wir Sie wie auch alle anderen Schulen, die ihre Anforderungen direkt an das Bundesverwaltungsamt in Köln richten, auf Wunsch ausführlich mit neuen Prospekten über Bücher und Lehrmittel jeglicher Art, so daß Sie sich bei der Vorbereitung Ihrer Bestellungen an einem umfassenden Angebot orientieren können und die jeweils neuen Preise zur Hand haben.

Adalbert Carl

Buchhandlung

Bahnhofstraße 53, Postfach 1110

D-5928 Laasphe/Westfalen

Bundesrepublik Deutschland

Aus dem Inhalt:

14. Hauptversammlung 1979 in Stuttgart:
Berichte, Anträge, Wahlen,
Referate, Pressestimmen

Ein Kritiker schaut durchs Guckloch

Fachberater für Deutsch

Deutsch als Fremdsprache in Südamerika

Zum kommunikativen Ansatz im Fremdsprachen-
unterricht

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

Zweck des Verbandes ist:

die Förderung der Völkerverständigung durch
Bildung und Erziehung,

die Wahrnehmung der beruflichen, rechtlichen,
wirtschaftlichen und sozialen Interessen der
deutschen Auslandslehrer.

Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch
und konfessionell neutral.

Die Mitglieder befinden über die Verbandspolitik
in Schul- und Regionalversammlungen sowie in
der alle 2 Jahre stattfindenden Hauptversamm-
lung des VdLiA.

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

Der Vorstand des VdLiA für die Wahlperiode
1979/81 setzt sich zusammen aus:

Hans-Georg BECKER, Vorsitzender
von-Hatzfeld-Str. 6
5750 Menden/Sauerland
Tel. 0 23 73 / 6 03 27

Ernst BEYER
stellv. Vorsitzender, Geschäftsführer
Dorfhalde 26, 7890 Waldshut-Tiengen 1
Ruf 077 51 / 43 67

Friedrich BECHERT, Schatzmeister
Hoher Weg 56, 3392 Clausthal-Zellerfeld
Ruf 053 23 / 27 59

und den Referenten:

Margot BERMANN
Referent für Rechts- und Sozialfragen
Gymnasialstr. 40
6688 Illingen
Ruf 0 68 25 / 20 00

Götz URBAN, Referent für schulpolitische und
pädagogische Fragen
Kabemühlenweg 24, 3520 Hofgeismar
Ruf 056 71 / 13 37

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

Werner BROSCHE
Redaktion des Büchertisches und Referent für
Fragen der Ortslehrkräfte
Kilianstädter Str. 26, 6454 Bruchköbel
Ruf 06 181 / 7 12 23

Gotthard HÖNIG,
Referent für Presse und Verbandsorganisation
Kornweg 19, 6229 Schlangenbad-Georgenborn
Ruf 0 61 29 / 87 40

Alle Mitarbeit ist ehrenamtlich.

Die Information der Mitglieder erfolgt durch die
Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“
Mitteilungen, Meinungen, Materialien des Ver-
bandes deutscher Lehrer im Ausland. Sie steht
allen Mitgliedern zu Veröffentlichungen offen.

Alle am deutschen Auslandsschulwesen Interes-
sierten, insbesondere alle zukünftigen, zur Zeit
tätigen oder ehemaligen deutschen Lehrer im
Ausland, sind zur Unterstützung des VdLiA als
Interessenvertretung der Auslandslehrer aufge-
rufen durch:

Erwerb der Mitgliedschaft,
Werbung weiterer Mitglieder im Kollegen- und
Bekanntnenkreis,
aktive Mitarbeit im Verband und bei der Zeit-
schrift.

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

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

Die Konten des VdLiA lauten:

Postscheckkonto München, 177288—805,
Dresdner Bank, Bonn, 2246272 (BLZ 37080040)

INHALT

Hans-Georg BECKER, Nicht zur Diskussion gestellt	3
--	---

BERICHT

Rüdiger VORBRÜGGEN, Fachberater für Deutsch	4
Tagung des Verbandes deutscher Lehrer in Argentinien	9
Heinrich GRAFFMANN, Deutsch als Fremdsprache in Südamerika	10

DIDAKTIK

Eckhard HEUMANN, Zum kommunikativen Ansatz im Fremdsprachenunterricht	14
Harald WEINRICH, Fremdsprache Deutsch	23

VERBAND

Grußwort des Präsidenten der KMK zur Stuttgarter Hauptversammlung	28
Bericht über die Arbeitsgruppe I, Rahmenplan	29
Bericht über die Arbeitsgruppe II, Neue Sekundarstufe	31
Informationsgruppe Berufsbildende Zweige an deutschen Auslandsschulen	34
Die Mitgliederversammlung: Kassenbericht Haushaltsplan, Bericht der Kassenprüfer	39
Protokoll über die Wahlen	41
Behandlung und Verabschiedung der Anträge	42
Hildegard HAMM-BRÜCHER, Unsere Auslandsschulen im Rahmen der Auswärtigen Kulturpolitik	47
Podiumsdiskussion am 3. August 1979	59
Oskar SPLETT, Ein Kritiker schaut durchs Guckloch	61

PRESSESTIMMEN

Stuttgarter Nachrichten, Im Ausland geschätzt: Deutsche Schulen	68
Stuttgarter Zeitung, Hamm-Brücher: Kulturpolitik ist Friedenspolitik	68
Zwischen Theorie und Praxis	69
FAZ, Deutsch als Fremdsprache noch in den Anfängen	70
Entwicklungspol. Inform. Hefte, Auslandslehrer diskutieren ihre Aufgaben	70
Rhein/Ruhr-Nachrichten, 29 junge Portugiesen gehen in eine Sexta am Max-Planck-Gymnasium	70

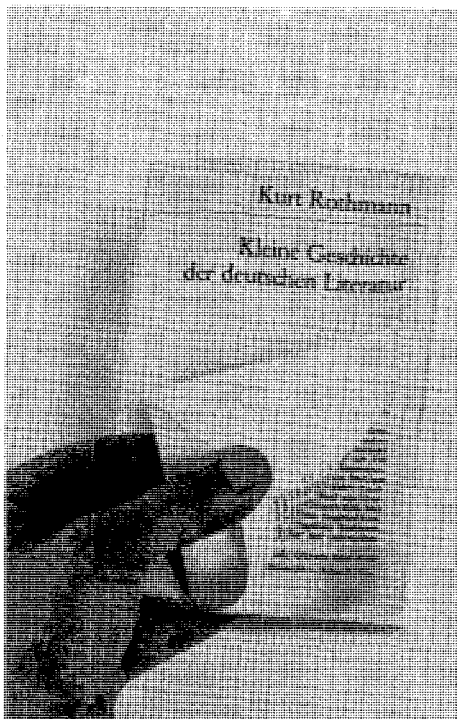
PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

Eckhard STEGMANN, Offener Brief an Oberstudiendirektor Manfred Sauer	72
Bundesverdienstkreuz für Dr. G. Lepiorz und H.-H. von Münchow	73
Anschriften	74

INFORMATION

Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der Kultusministerkonferenz	75
Tips und Hinweise aus der Rechtsprechung	80
Mitarbeiter des Hefes	81

Wer in Deutsch durchblicken will, muß jetzt weder dicke Bücher wälzen noch einen dicken Geldbeutel in der Tasche haben!



Diese »Kleine Literaturgeschichte« kann man trotz ihrer 312 Seiten in die Tasche stecken, um auch zwischendurch mal darin zu lesen. Genauso praktisch wie das Äußere ist auch der Inhalt: Anhand einer sorgfältigen Auswahl von Titeln wird ein Überblick über die deutsche Literatur gegeben – konkret und textnah durch viele Zitate aus den Werken –, interessante Zusammenhänge werden hervorgehoben. Es wird mit der vollen Begrifflichkeit der Literaturwissenschaft gearbeitet, dabei werden die Begriffe aber genau erklärt; man erhält also gleichzeitig noch (per Register) eine Art Sachwörterbuch.

Eine brauchbare Hilfe für den Deutsch-Unterricht und die eigene Lektüre – zum äußerst »praktischen« Preis von 5,10 DM.
Reclams Universal-Bibliothek Nr. 9906[3]



Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen Meinungen Materialien

Herausgeber:

Hermann Schroedel Verlag KG in Verbindung mit dem Verband deutscher Lehrer im Ausland

Schriftleitung:

Ingrid Bosert, Großer Kamp 31, 2300 Kiel 14
☎ 0431/783921

Zuschriften:

Beiträge, Zuschriften und Besprechungsstücke erbeten an die Schriftleitung.

Für unverlangt eingesandte Beiträge wird keine Verantwortung, für unverlangt eingehende Bücher, Schriften oder Arbeitsmittel keine Verpflichtung zur Besprechung übernommen.

Rücksendung erfolgt nur, wenn Rückporto beiliegt.

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

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

Verlag und Anzeigenverwaltung:

Hermann Schroedel Verlag KG, Zeißstraße 10, 3000 Hannover 81

☎ 05 11/8388-1, Telex: 923527

Verantwortlich für den Anzeigenteil:

Frank Eggers

z. Z. gültige Preisliste Nr. 4 vom 1. 1. 1979



Erscheinungsweise:

Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich, jeweils im zweiten Monat des Quartals.

Redaktionsschluß: 10. Januar, 10. April, 20. Juni, 10. Oktober

Bezugsbedingungen:

Das Bezugsgeld ist für Mitglieder des VdLiA im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Inland: Jahresabonnement DM 22, –;

Einzelheft DM 6,50, jeweils zuzüglich Versandkosten.

Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer

Ausland: Jahresabonnement DM 27, –;

Einzelheft DM 6,50, jeweils zuzüglich Versandkosten.

Bestellungen an:

Hermann Schroedel Verlag KG

– Zeitschriftenabteilung –

Zeißstraße 10, 3000 Hannover 81

Deutsche Bank AG, Hannover 0639 104

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

Erfüllungsort und Gerichtsstand:

Hannover

Printed in Germany / ISSN 0344 – 8908

Nicht zur Diskussion gestellt:

Der Vorstand des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland stellt fest, daß der Rahmenplan für die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen – Auslandsschulen, Sprachförderung und internationale Zusammenarbeit – in Abschnitt III, 4 klarstellt, daß davon ausgegangen werden müsse, daß „die Gesamtaufwendungen des Bundes für die Förderungsmaßnahmen im Schulwesen auch weiterhin ‚steigende Tendenzen‘ aufweisen werden“.

Weiter heißt es:

„Die Bundesregierung wird sich bemühen, dies bei der zukünftigen Fortschreibung des Finanzplans zu berücksichtigen.“

Im Hinblick auf die geplante Umgestaltung und Neugründung von Schulen wird es voraussichtlich unvermeidbar sein, die Zahl der entsandten oder vermittelten Fachkräfte nicht zu senken, sondern weiter zu steigern. Auch bei den Betriebskostenzuschüssen für Schulen, deren größter Teil ebenfalls Personalkosten (Ortskräfte) deckt, ist mit einer maßvollen Steigerung zu rechnen.“

Der Vorstand des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland nimmt zur Kenntnis, daß der Staatsminister im Auswärtigen Amt, Frau Dr. Hildegard Hamm-Brücher, in ihrem Festvortrag anlässlich der Hauptversammlung des VdLiA in Stuttgart feststellte, daß „das sprunghafte Ansteigen der Personalkosten vor allem auf die immer höheren Aufwendungen für vermittelte Lehrer zurückzuführen ist“.

Hier heißt es in Abschnitt VI des Vortrags:

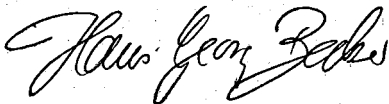
„Diese Kostensteigerung beruht unter anderem darauf, daß die vermittelten Auslandslehrer inzwischen rechtlich und finanziell den Auslandsbeamten des Bundes weitgehend gleichgestellt werden, nun allerdings auch der Steuerpflicht in der BRD unterliegen.“

„Demnach wird die Bundesregierung zu prüfen haben, wie die Personalkosten auf ein vertretbares Maß beschränkt werden können, damit eine ausgewogene Verteilung der zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel erreicht werden kann.“

Der Vorstand des VdLiA stellt an dieser Stelle deutlich fest, daß er 12 Jahre lang für die nun weitgehend erreichte finanzielle und rechtliche Gleichstellung der vermittelten Lehrer mit den Bundesbeamten gekämpft hat. Er wendet sich in aller Entschiedenheit gegen die im politischen Raum und in der Öffentlichkeit verstärkt aufgetretene Kritik an angeblich überhöhten Bezügen der Auslandslehrer u. a.

Die Hauptversammlung hat den Vorstand des VdLiA beauftragt, bei den zuständigen Stellen darauf hinzuwirken, daß die Besoldung der Auslandslehrer nicht von der Besoldung anderer Auslandsbeamten getrennt wird.

Der Vorstand nimmt diesen Auftrag sehr ernst!



Hans-Georg Becker
Vorsitzender des VdLiA

BERICHT

Rüdiger VORBRÜGGEN

Fachberater für Deutsch

Unter den rund 1360 vom Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — vermittelten Lehrkräften gibt es — weithin unbekannt — 50 Fachberater für Deutsch. Um dieses Kenntnisdefizit zu beheben und das Interesse an dieser Tätigkeit zu beleben, soll im folgenden eine genauere Übersicht gegeben werden.

Rückblick

Die ersten Experten zur Beratung ausländischer staatlicher Schulen für den Bereich DaF wurden bereits zu einer Zeit vermittelt, als die Zentralstelle noch gar nicht existierte (frühe 60er Jahre). Hierzu gehören die Reiselektoren in Skandinavien, aber auch die Anfänge des Schwerpunktprogramms zur Förderung des Deutschunterrichts im frankophonen Afrika (Afrikaprogramm) fallen darunter. Neu und durch die Zentralstelle initiiert war dann die Vermittlung von besonderen „regionalen Fachleitern“, später Regionalfachberater genannt, in Gegenden mit intensivem deutschen Engagement auf dem Sektor der Privatschulen (deutschen Schulen). Dies stand im Zusammenhang mit der notwendigen Umstellung des Deutschunterrichts auf fremdsprachliche Prinzipien an diesen Schulen sowie der Einführung entsprechender Lehrwerke und war durch den großen Mangel an dementsprechend vorgebildeten Fachkräften bedingt. Außer dieser Entwicklung, die besonders die Gebiete Mittel- und Südamerika sowie Spanien betraf, wurden mehrere Experten an drei Pädagogische Hochschulen in der Türkei vermittelt, um dort die Ausbildung von Deutschlehrern zu betreuen. Fachberater gibt es in Skandinavien (dort Reiselektoren genannt) seit 1962. Das Afrikaprogramm wurde 1968 ins Leben gerufen, zuerst hauptsächlich durch die Entsendung von *Fachlehrern*. Inzwischen sind fast alle Stellen durch *Fachberater* besetzt. Nach Amerika gingen die ersten Fachberater 1973, während der Bereich Australien/Neuseeland 1976 die ersten Fachberater erhielt.

Klassifizierung und Arbeitsfelder

Es gibt verschiedene Arten von Fachberatern, die sich nach Aufgabenbereich, Anbindung und regionaler Zuständigkeit unterscheiden. Diese ordnenden Gesichtspunkte lassen folgende Klassifizierung zu:

Fachberater an *deutschen Schulen im Ausland*, die in der Regel eine oder mehrere deutsche Schulen einer Region oder eines Landes in allen Angelegenheiten des DaF-Unterrichts beraten. Der Schwerpunkt liegt hierbei auf den Fachgebieten

- Unterrichtswerke DaF und Fachmethodik
- Einsatz von Medien
- Vorbereitung auf das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz, Durchführung der Prüfungen
- Textarbeit
- Deutsch als Fremdsprache in der Neuen Sekundarstufe
- Deutschlandkunde
- deutschsprachiger Fachunterricht

Die Akzentsetzung innerhalb dieser Bereiche ist jeweils verschieden, meist jedoch primär bezogen auf die Weiterbildung der Lehrer, insbesondere der Ortslehrkräfte. In einigen Fällen ist die Betreuung des Deutschunterrichts an ausländischen staatlichen Schulen hinzugekommen.

Fachberater an ausländischen staatlichen Schulen

Die Aufgabenstellung ist wie oben schon angegeben; die Bereiche Sprachdiplom, Neue Sekundarstufe und deutschsprachiger Fachunterricht entfallen jedoch. Außerdem bemüht sich der Fachberater um die

Weiterbildung und Information der Lehrer an ausländischen staatlichen und privaten Schulen, oft in Ländern, in denen es gar keine deutschen Auslandsschulen gibt. Zudem spielt die Landeskunde (Deutschlandkunde) hier eine besondere Rolle. Darüber hinaus sind viele Fachberaterstellen im Erziehungswesen des Gastlandes verankert, z. B. an Pädagogischen Hochschulen (etwa in der Türkei, in Westafrika und in Algerien), in der Schulaufsichtsbehörde (Neuseeland) oder an Lehrerweiterbildungsinstituten (Adelaide). Die Inhalte und Aufgabenschwerpunkte der Fachberater Tätigkeiten sind verschieden, ebenso wie Organisation und Ablauf. Die Tätigkeit reicht von Eintaubesuchen an einer Schule bis zu einzelnen mehrwöchigen Besuchen in einem kleineren Bereich. Die durchschnittliche Besuchsdauer an einer Schule beträgt eine Woche. Die Fachberater kooperieren oft eng mit den Beauftragten für Pädagogische Verbindungsarbeit des Goethe-Instituts. Kooperationsabsprachen und Koordination erfolgen in Grundsatzfragen über die Ständige Arbeitsgruppe DaF, in der Vertreter der Zentralen des Goethe-Instituts und des DAAD sowie des Auswärtigen Amtes und der Zentralstelle vertreten sind. Zwischen dem Goethe-Institut und der Zentralstelle ist eine „Vereinbarung über die projektgebundene Tätigkeit von Fachberatern für Deutsch, die vom Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – unter Vertrag genommen sind, an Kulturinstituten des Goethe-Instituts im Ausland“ in Vorbereitung. Diese Vereinbarung soll in Einzelfällen eine Angliederung von Fachberatern an Zweigstellen des Goethe-Instituts im Ausland regeln. Die Fachberater arbeiten dann im Rahmen der Pädagogischen Verbindungsarbeit des Goethe-Instituts, das an den in Frage kommenden Plätzen federführend für diesen Bereich ist (Beispiel: London, Stockholm, Zagreb).

Mischtypen, teilzeitliche Fachberatung

In einigen Fällen werden beide Aufgaben von einem Fachberater wahrgenommen. So sind die Fachberater auf der iberischen Halbinsel in der Hauptsache mit den deutschen Schulen befaßt, beraten und betreuen aber daneben auch Einzelprojekte des staatlichen DaF-Unterrichts, sowohl in Spanien als auch in Portugal. Daneben gibt es Lehrer an deutschen Schulen, die teilweise pädagogische Verbindungsarbeit an

ausländischen staatlichen Schulen leisten und in der Regel dafür stundenmäßig entlastet werden. Als Beispiel mag ein Lehrer in Helsinki dienen, der bei einer Entlastung von 12 Wochenstunden von seiner Stammschule aus die finnischen Schulen im Raum Helsinki betreut. Ein weiteres Beispiel wäre eine Reihe von Fachberatern in Afrika, die bei einer gestaffelten Stundenentlastung das ganze Land oder eine Region pädagogisch betreuen.

Regionale Verteilung der Fachberater

Die nachfolgende Übersicht gibt über Zahl und Ansiedlung der Fachberaterstellen Auskunft. Die Fachberater in Europa sind – mit Ausnahme des Bereichs Spanien/Portugal – im wesentlichen mit ausländischen staatlichen Schulen befaßt. Gleiches gilt für den afrikanischen Bereich und Australien/Neuseeland. Die Aufgabenteilung der Fachberater auf dem amerikanischen Kontinent ist unterschiedlich: Die Fachberater in Brasilien und Kanada haben nur mit privaten oder staatlichen ausländischen Schulen zu tun, die (mit Ausnahme von Colegio Visconde de Porto Seguro und Colegio Humboldt in Sao Paulo) nicht der Gruppe der amtlich geförderten Schulen im Ausland zugehören, ggf. auch mit Sonntagschulen.

Afrika: ca. 20 Fachberater und Lehrer an pädagogischen Hochschulen (ENS/ITE) in Algerien, Benin, Elfenbeinküste, Gabun, Kamerun, Madagaskar, Marokko, Obervolta, Senegal, Tschad, Togo und im Zentralafrikanischen Kaiserreich.

Amerika: 10 – 12 Fachberater in Brasilien, Kanada, Chile, Peru und USA (geplant für 1980).

Europa: etwa 15 Fachberater in Dänemark, England, Italien, Jugoslawien, Norwegen, Portugal, Schweden und Spanien.

Australien/Neuseeland: 5 – 6 Fachberater

Projektbeschreibung / Verträge / Arbeitsanweisung

Der Neueinrichtung einer Fachberaterstelle geht die generelle Entscheidung durch das Auswärtige Amt und die Erstellung einer *Projektbeschreibung* voraus, in die alle wesentlichen Gesichtspunkte für die Einrichtung der Stelle eingebracht werden. Diese Gesichtspunkte werden bei der Erstellung des Vertrages und der Arbeitsanweisung

berücksichtigt. Die Projektbeschreibung wird durch die Zentralstelle unter Beteiligung aller mit dem jeweiligen Projekt befaßten Institutionen (z. B. Botschaft, Goethe-Institut, Deutsche Schule, ausländische Regierungsstelle) erarbeitet.

Der pädagogische Auftrag der Fachberater, der von dem eines vermittelten Lehrers stark abweicht, und die oft ganz anderen organisatorischen und arbeitsrechtlichen Gegebenheiten am Orte führen dazu, daß für die Fachberater verschiedene Vertragsformen und verschiedene Vertragspartner in Betracht kommen können:

- *Vertrag mit einer deutschen Schule* (Musterdienstvertrag mit einer besonderen Arbeitsanweisung, die Bestandteil des Vertrages wird), wenn im Einsatzgebiet des Fachberaters eine geförderte Schule vorhanden und ihr Schulträger zum Vertragsabschluß bereit ist (Beispiel: Fachberater in Chile oder Spanien/Portugal).
- *Vertrag mit einer ausländischen Regierungsstelle oder einer Institution des dortigen Bildungswesens* (Vertrag in Landessprache nach ortsüblichen Kriterien), wenn der Einsatz eines deutschen Fachberaters vom Partnerland gewünscht wird und das in einem Kulturabkommen oder einem Notenwechsel zum Ausdruck gebracht ist. Zusätzlich schließt der Fachberater einen Dienstvertrag mit der Zentralstelle.
- *Vertrag mit der Zentralstelle allein* in den Fällen, in denen die vorstehend genannten Vertragspartner nicht vorhanden sind oder ein Vertragsabschluß mit einem von ihnen weder für den pädagogischen Auftrag des Fachberaters noch für die organisatorische Absicherung angeraten erscheint.

Wesentlicher Teil des Vertrages ist die sogenannte *Arbeitsanweisung*, die dem Vertrag als verbindliche Anlage beigefügt ist. In ihr sind die wichtigsten Aufgaben des Fachberaters niedergelegt. Dazu gehören in der Regel folgende Punkte:

- Lehreraus- und -fortbildung mit Ausrichtung von (bzw. Teilnahme an) Seminaren / Kursen / Tagungen
- Beratung ausländischer Regierungsstellen im Bereich Deutsch als Fremdsprache: Curricula, Didaktik, Methodik, Lehrwerke, Landeskunde, Unterrichtsmaterial, Medien, u. U. Lehrer- und Schüleraustausch, Prüfungswesen
- Beratung von Schulen im Bereich des DaF-Unterrichts; Unterrichtsdemonstrationen; Fachkonferenzen
- Mitarbeit bei der Entwicklung bzw. Neuerstellung von Curricula, Lehrwerken, Unterrichtsmaterial, Prüfungstexten — Prüfungsunterla-

gen, meist als Mitglied der entsprechenden Kommissionen oder Arbeitsgruppen

- Wahrnehmung von anderen kulturellen Aktivitäten: Vorträge, Referate, Interviews, Abfassung von Zeitungs- oder Zeitschriftenartikeln, Betreuung von Austauschlehrern, Sprach- und Lehrassistenten
- Betreuung und Beratung von Verbänden: von Deutschlehrerverbänden, deutschen Kulturvereinigungen u. a.
- Teilnahme an Kooperationsprojekten mit dem Goethe-Institut, dem DAAD oder anderen Institutionen
- Mitwirkung bei der Auswahl von Stipendiaten und Lehrgangsteilnehmern
- Begutachtung von Förderungsanträgen aus dem Gastland (Sprachbeihilfen, Lehrmittelanforderungen, insbesondere von Sonnabendschulen und Sprachkursen)
- Koordinationsaufgaben mit anderen Fachberatern, Vertretern des Goethe-Instituts, des DAAD oder anderer Institutionen

Die aufgeführten Aufgaben sind als Raster zu verstehen, d. h. der Aufgabenbereich des einzelnen Fachberaters wird im allgemeinen nur einen Teil dieser Aufgaben umfassen.

Schon aus diesem Aufgabenkatalog kann abgelesen werden, welche Wichtigkeit der Fachberater Tätigkeit zukommt, welche z. T. weitgehenden Einwirkungsmöglichkeiten die Fachberater haben und wie hoch die Ansprüche sind, die an sie gestellt werden müssen.

Dies wird u. a. auch daran deutlich, daß eine Reihe von Fachberatern Funktionen in der Schulaufsicht haben bzw. relativ hochrangig in den Erziehungsbehörden des Gastlandes angesiedelt sind. Auf diese Weise haben sie häufig Einwirkungsmöglichkeiten, die weit über ihren eigentlichen Aufgabenbereich hinausgehen.

Reisetätigkeit

Fast alle Fachberater müssen viel oder sehr viel dienstlich unterwegs sein, abhängig von dem ihnen zugewiesenen Bereich, über kürzere oder längere Strecken mit Hilfe fast aller Arten von Transportmitteln. In der Regel sind sie dabei mehrere Tage von ihrem Wohnsitz abwesend. So attraktiv dies aus den ersten Blick erscheinen mag: die Belastung durch dauernde Hotelaufenthalte, lange Fahrten und das permanente Sich-Einstellen-Müssen auf neue Personen und Situationen ist äußerst anstrengend.

Die sachliche Ausstattung der Fachberater ist stellenabhängig. Sie kann ggf. umfassen:

Projektmittel im Rahmen der Bestimmungen des Auswärtigen Amtes für

- Ausrichtung von Tagungen, Seminaren, Weiterbildungsveranstaltungen u. ä.
- Schulbesuchs- und Hospitationsreisen
- Reisen zur Teilnahme an Tagungen, Weiterbildungsseminaren etc.
- Kosten des eigenen Geschäftsbedarfs (Telefon, Porti, Papier, Kopien etc.)
- Ausstattung mit den notwendigen Geräten, z. B. Schreibmaschine, Dia-Projektor, Tonband- oder Kassettengerät, Tageslichtprojektor
- Bereitstellung einer Grundausrüstung an Lehrwerken, Fachbüchern und Nachschlagewerken
- Lehrmittel für Pilotprojekte an ausgesuchten Schulen oder anderen pädagogischen Institutionen des Gastlandes.

Auswahl der Fachberater durch die Zentralstelle erfolgt auf verschiedene Weise, und zwar durch

- Durchsicht der Bewerberkartei
- Ausschreibung in den Fachzeitschriften. In Zukunft werden auch Zweitvermittlungen von bereits bewährten und in den Heimatschuldienst zurückgekehrten Fachberatern angestrebt.

Erwartete Qualifikationen

Im Idealfall werden erwartet: eine Fremdsprache und Deutsch als Fächer sowie Erfahrung auf dem Gebiet Deutsch als Fremdsprache. Dabei ist die Fakultas in einer Fremdsprache meist wichtiger als die Fakultas in Deutsch. In einigen Ländern ist auch die Fakultas in Geschichte bzw. Politik von großem Nutzen. Eine vorherige Verwendung im Auslandsschuldienst ist nicht unbedingt Voraussetzung. Auf der anderen Seite ist in manchen Fällen eine Zweitvermittlung möglich, sofern Fachberaterstellen als Funktionsstellen anerkannt werden. Entsprechend sind Vertragsverlängerungen über die üblichen 5 Jahre hinaus in besonderen Fällen möglich. Abgesehen von den formalen und fachlichen soll und muß der Fachberater weitere Qualifikationen mitbringen, insbesondere Kontaktfreudigkeit bei zurückhaltend-taktvollem Auftreten, Wendigkeit, Selbständigkeit und Initiative. Die Tätigkeit des Fachberaters ist normalerweise wenig reglementiert oder gar

festgelegt: dies ist Anreiz und Schwierigkeit zugleich.

Die wichtigsten Probleme für Interessenten an Fachberaterstellen sind folgende:

- die schulische Versorgung der Kinder an einer deutschen Schule im Ausland ist meist nicht gewährleistet
- die Kenntnis oder schnelle Erlernung der Landessprache spielt oft eine entscheidende Rolle,
- Die Aufgabenstellung ist in der Regel vielfältig und breit angelegt, Reglementierung und feststehende Organisation nur in Ansätzen vorhanden, bedeutet aber auch ein gewisses Maß an Verwaltungsarbeit
- Fachberatertätigkeit bedeutet sehr oft mehr oder minder permanente Abwesenheit von der Familie. Schulbesuchsreisen und andere Dienstreisen, in vielen Fällen weit entfernt vom Wohnsitz, sind der Grund.

Vorbereitung und Weiterbildung

Die Vorbereitung der Fachberater auf ihre Aufgaben im Ausland ist mehrfach überdacht worden. Die Schwierigkeiten bestehen darin, daß die Fachberater meist nur einzeln oder in sehr geringer Zahl und dann immer für verschiedene Regionen zur Vermittlung und damit zur Vorbereitung anstehen, d. h. daß eine gezielte Vorbereitung in Form eines spezifischen Seminars oder Lehrgangs nicht geleistet werden kann. Die individuelle *Vorbereitung der Fachberater* kann wie folgt geschehen:

- durch Teilnahme an einem *Ausbildungslehrgang in Valencia oder Gumpersbach*
- durch Teilnahme an einem Seminar der Gemeinsamen Vorbereitung auf Auslandsaufgaben für Kulturpersonal in der *Ausbildungsstätte des Auswärtigen Amtes in Bonn-Ippendorf*
- durch gezielte Einweisung in der *Zentralstelle*
- durch einen mehrtägigen Besuch beim *Goethe-Institut in München* mit Teilnahme an Aus- oder Weiterbildungsmaßnahmen und/oder individueller Beschaffung von spezifischen Informationen

Die **Weiterbildung der Fachberater** beschränkt sich auf folgende Möglichkeiten:

- Teilnahme an *regionalen oder überregionalen Seminaren* von ihrem Dienstort aus. Diese Seminare werden in vie-

len Fällen in Kooperation mit dem Goethe-Institut und dem DAAD durchgeführt; oft sind die Fachberater aber auch zu Gast bei Seminaren dieser Institutionen. Die Fachberater treten dabei meist auch als Referenten auf.

Regelmäßige *Teilnahme an regionalen Koordinationstreffen* des im Bereich DaF arbeitenden deutschen Kulturpersonals. Regionale Weiterbildung und Kooperation sollen in der Zukunft stärker gefördert werden.

Teilnahme an *Weiterbildungsmaßnahmen während des Heimaturlaubs*. Die Fachberater sind dazu vertraglich verpflichtet. Bisher ist dies nur vereinzelt möglich gewesen, soll aber intensiviert werden.

Die Fachberater besuchen während ihres *Heimaturlaubs* die *Zentralstelle*, um dort in Einzelgesprächen auf den neuesten Stand gebracht zu werden und ihrerseits die Zentralstelle über ihren Bereich mit den neuesten Informationen zu versorgen.

Diese Maßnahmen werden nicht für ausreichend gehalten, und die Zentralstelle ist um eine weitere Intensivierung dieses Bereichs bemüht.

Entwicklungen und Tendenzen

Für den Komplex „*Fachberater an deutschen Schulen im Ausland*“ zeichnet sich die Entwicklung ab, daß die Fachberater-tätigkeit mehr und mehr von den DaF-Fachleitern an den einzelnen Schulen übernommen wird. In zunehmendem Maße stehen nämlich Fachleiter mit eingehenden Erfahrungen in DaF und dem Sprachdiplom zur Verfügung, teilweise neu an die Schule verpflichtet, teilweise dadurch, daß engagierte und tüchtige Lehrkräfte im Laufe der Jahre an der Schule entsprechende Erfahrungen gesammelt haben. Die Zahl der Fachberater an deutschen Schulen wird also etwas abnehmen, ohne daß man für die nähere Zukunft ganz auf sie verzichten könnte: Aus- und Weiterbildung, Koordination und Beratung des Deutschunterrichts und des deutschsprachigen Fachunterrichts werden weiterhin an bestimmten Plätzen (z. B. in Spanien, Portugal, Chile, Buenos Aires) wichtige Aufgaben bleiben. Darüber hinaus zeichnen sich andere zusätzliche Tätigkeiten im öffentlichen Schulwesen des jeweiligen Gastlandes ab.

Expansiv ist der Bereich „*Fachberatung an*

ausländischen staatlichen Schulen“, und zwar auf zweierlei Art und Weise. Einmal dadurch, daß neue Fachberaterstellen eingerichtet werden, um den DaF-Unterricht in diesen Bereichen verbessern zu helfen; zum anderen dadurch, daß Lehrerstellen an ausländischen staatlichen Schulen nach und nach in Fachberaterstellen umgewandelt werden. Letzteres bezieht sich in erster Linie auf das Afrikaprogramm, für das dieses Ziel (1–2 Fachberater pro betreutem Land) weitgehend schon erreicht wurde, zumindest im frankophonen Bereich. In der Tendenz expansiv ist auch die teilzeitliche Fachberatertätigkeit, die fast immer Wünschen staatlicher Schulen oder Verwaltungsstellen entspricht, die an deutsche Schulen herangetragen werden. Diese Entwicklung muß als sehr positiv angesehen werden, zum einen, weil die Wünsche ganz augenscheinlich einem dringenden Bedarf entspringen, zum anderen, weil dadurch die jeweilige deutsche Schule stärker mit dem staatlichen Schulwesen des Gastlandes in Kontakt gerät (etwa durch Unterrichtshospitationen ausländischer Deutschlehrer, Stellung von Räumen und Geräten etc.).

Zusammenfassend kann man feststellen, daß die Fachberatertätigkeit bei allen stellspezifischen Unterschieden ebenso anspruchsvoll wie lohnend ist. Letzteres muß man mit einer gewissen Modifizierung sagen: der Deutschunterricht ist nämlich in den Gastländern sehr unterschiedlich strukturiert (Rangfolge als Fremdsprache, Wochenstundenzahlen, Abschlüsse, Einsetzen des Deutschunterrichts, Übergänge zwischen den Schulformen, erreichtes Niveau). Außerdem ist Vor- und Ausbildung der zu betreuenden Deutschlehrer sowie das benutzte Lehrmaterial von äußerst unterschiedlicher Qualität.

Man darf also nicht die Vorstellung hegen, daß überall im Deutschunterricht ein Niveau erreicht wird, das z. B. dem des innerdeutschen Fremdsprachenunterrichts an Gymnasien entspricht. Aber selbst wenn man unter diesen Vorzeichen mit vorsichtiger Skepsis an die Fachberatertätigkeit herangeht: es ist mehr als genug Gelegenheit, im Rahmen der vorgegebenen Umstände in fruchtbarer und befriedigender Weise tätig zu werden. Dabei sollte man sich jedoch bewußt sein, daß der Fachberater bei seiner Tätigkeit dauernd im Zentrum des (fach-)kritischen Interesses steht.

Tagung des Verbandes deutscher Lehrer in Argentinien

Der Verband deutscher Lehrer in Argentinien hielt seine Hauptversammlung in veränderter Form ab. Die eigentliche Mitgliederversammlung fand erst am dritten Tage statt, während die beiden ersten eingenommen wurden von Vorträgen und Arbeitsgemeinschaften, vor allem zum Deutschunterricht. Besonders herausstechend war neben dem Referat des Schulberaters die Mitwirkung des Pädagogischen Seminars Buenos Aires und dessen anregende Vorschläge zur Verbesserung des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache.

Die bereits auf der vorausgehenden Multiplikatoren-Tagung der Fachleiter für Deutsch zu bemerkende Wendung setzte sich hier fort und ergab eine Reihe äußerst fruchtbarer Anregungen und Ansätze. Der VdLiA wird ausführliche Berichte über

diese erste Multiplikatoren-Tagung und diese neuen Bestrebungen bringen.

Eindrucksvoll gestaltete sich ein Referat über eine Umfrage an die argentinischen Schulen zur Lage des Deutschunterrichts, besonders im Hinblick auf den Gebrauch von „Komm bitte“ und „Vorwärts“. Auch darüber wird es eine Reihe von Veröffentlichungen in der Zeitschrift des Verbandes geben.

Der VdLiA wünscht dem Argentinischen Lehrerverband weiterhin solchen Erfolg. Ein Vertreter des VdLiA war bei der Tagung zugegen und konnte einleitende Gespräche über die Zusammenarbeit der beiden Verbände führen.

Im folgenden eine Übersicht über den Tagungsverlauf und die Teilnehmer:

HAUPTVERSAMMLUNG

des VERBANDS DEUTSCHER LEHRER IN ARGENTINIEN

MITTWOCH 30. 5. Anreise

Gemütliches Beisammensein in der Norte-Schule

DONNERSTAG 31. 5. DEUTSCHE SCHULEN IN ARGENTINIEN

OTTHEINRICH FRANKE, Schulberater in Buenos Aires: Die Förderung der deutschen Schulen im Ausland, besonders in Argentinien

HEINZ GÖBEL und ECKHARD HEUMANN, Päd. Seminar: Die argentinisch-deutschen Bilingueschulen-Bestandaufnahme, Analyse, Entwicklungstendenzen – anschließend Aussprache –

Arbeitsgruppen

1 Schulleiter

2 Kindergarten

3 Primaria

4 Secundaria

FREITAG 1. 6. DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE AN UNSEREN SCHULEN

HEINRICH GRAFFMANN und ECKHARD HEUMANN, Seminar: Aktuelle Probleme des Fremdsprachenunterrichts Einführung und Arbeit in Gruppen

OTTO BITTER, Instituto Ballester, und JOHANNES FISCHER, Goethe-Schule: Interferenzfehler in schriftlichen Darstellungen

Gruppenarbeit

Aussprache im Plenum

SAMSTAG 2. 6. HAUPTVERSAMMLUNG mit Beschlüssen zur Tagung, Jahresbericht und Neuwahlen

ASADO DES LEHRERVERBANDES 1979

TAGUNGSSORT: Instituto Ballester, Calle 69 No 5140
1635 BALLESTER/Pcia. de Buenos Aires

TEILNEHMERLISTE

GÄSTE:

- aus Deutschland: vom Verband deutscher
Lehrer im Ausland
aus Chile: vom Verein deutscher
Lehrer in Chile
aus Brasilien: Deutscher Lehrerver-
band Rio Grande do Sul
aus Paraguay: Lehrerseminar Philadel-
phia/Fernheim

Deutsches Pädagogisches Seminar Buenos
Aires

DIE SCHULEN:

Aus Groß-Buenos Aires:

1. INSTITUTO BALLESTER
2. VILLA ADELINA
3. GOETHE BELGRANO
4. GOETHE MARTINEZ (NORTE)
5. HÖLTERS
6. LOS CARDALES
7. PESTALOZZI

8. STEINER
9. LANUS OESTE
10. GARTENSTADT
11. HOLMBERG-QUILMES
12. TEMPERLEY
13. UTZ-SCHMIDL
14. HURLINGHAM
15. MORENO
16. HUMBOLDT-AKADEMIE

Aus dem Landesinneren:

1. GUTENBERG SCHULE, Mar del Plata
2. ROSARIO
3. BARILOCHE
4. CORDOBA
5. ELDORADO
6. MONTE CARLO
7. VILLA GENERAL BELGRANO
8. NECOCHEA
9. BAHIA BLANCA

Heinrich GRAFFMANN

Deutsch als Fremdsprache in Südamerika

Zu diesem Thema fand vom 17. — 27. 4. d.J. eine Tagung in Buenos Aires statt als Gemeinschaftsveranstaltung des Deutschen Pädagogischen Seminars Buenos Aires und des Goethe-Instituts Buenos Aires.

Teilnehmer waren 36 sogenannte Multiplikatoren auf dem Gebiet Deutsch als Fremdsprache aus den Ländern Argentinien, Brasilien, Bolivien, Chile, Paraguay, Peru und Uruguay. Da in Südamerika die fortzubildenden Lehrkräfte für DaF in der Regel in Schule und Erwachsenenbildung arbeiten, lag es nahe, die Aus- und Fortbilder der beiden Institutionen gemeinsam einzuladen. Die Tagung sollte auch dazu beitragen, das Nebeneinanderarbeiten im Schul- und Erwachsenenbereich soweit wie möglich aufzuheben, da die Grundthematik des Fremdsprachenunterrichts auf beide Gruppen zutrifft. Den Ausgangspunkt der Arbeit bildete der kommunikative Ansatz des FU, der dann in folgenden Themenbereichen behandelt wurde:

- Aufbereitung von Texten im Unterricht;
- Bedeutung der Landeskunde;

- Aspekte der Lehrerfortbildung im Bereich DaF;
- kommunikativ orientierter Übungsansatz;
- Stellenwert der Grammatik.

Als Referent nahm Prof. H. E. Piepho an der Tagung teil, der als wichtiger Vertreter eines kommunikativ orientierten Sprachunterrichts den Theorie-Praxis-Bezug organisierte und eine Vielzahl von Informationen und Anregungen einbrachte. In der Arbeit mit Prof. Piepho wurde deutlich, daß die Forderung nach „kommunikativer Kompetenz“ im FU eine Vielzahl von Problemen aufwirft, die der Lehrer oft nur mit Schwierigkeiten lösen kann. Linguistik und Pragmatik geben Modelle für Sprache als Kommunikation. Im FU beschäftigen wir uns darüber hinaus mit Lernen als Kommunikation. Die vielfältigen Zusammenhänge zwischen Kommunikationstheorie und Lerntheorie wurden bis hin zu den Bereichen Übungen und Grammatik aufgezeigt bzw. erarbeitet.

Neben den genannten Themen beschäftigten sich die Teilnehmer mit Projekten, die im Arbeitsbereich der Teilnehmer entwickelt wurden. Folgende Projekte wurden vorgestellt und boten Anlaß zu vielfältigem Erfahrungsaustausch:

1. G. Mornhinweg: Früher Zweitsprachenerwerb
2. A. Schmidt: Ansätze zur Verwirklichung des Konzepts der frühen Zweisprachigkeit in der Deutschen Schule Concepción/Chile
3. H. Göbel / E. Heumann: Schulversuche im Kindergarten und in der Primaria der argentinisch-deutschen Schulen zur Überprüfung der Effektivität des deutschen Sprachunterrichts
4. W. Rhein: Lesekurs Philosophie
5. W. D. Frey: Der Wirtschaftsbereich der Deutschen Schule Villa Ballester/Buenos Aires
6. U. Eisenberg: Einführung von Deutsch als Technischer Fremdsprache in CONET-Schulen
7. E. R. Rinke: Literarische Texte im Unterricht
8. R. Müschen: Unterrichtswerk für Deutsch als Fremdsprache an staatlichen Schulen in Chile
9. H. Graffmann: Lehrerfortbildung – Grammatik
10. V. Kage: Bearbeitung des „Aufbaukurses Deutsch“ von Jörg Rautzenberg für den spanischen Sprachraum
11. P. H. Schaffhauser: Übungsmaterial zu Interferenz-Fehlerquellen
12. E. Neumann: Erstellung eines Filmkatalogs zum Angebot der Botschaft der Bundesrepublik Deutschland in Buenos Aires
13. H. Göbel / H. Graffmann: Ausspracheschulung Deutsch

Seminare, die der Fortbildung der Fortbildenden dienen, sind selten. Ziele und Methoden der Fortbildung von Fremdsprachenlehrern wurden deshalb ausführlich erörtert. Fortbildung wurde allgemein als Mittel zur Erhaltung und Förderung der Berufstüchtigkeit definiert, im Speziellen als Vorbereitung und Begleitung der Arbeit mit Lehrmaterial. Techniken der Lehrerfortbildung, Einzelbetreuung von Lehrern, Durchführung von Kursen, Lehrertraining etc. wurden unter den verschiedensten Gesichtspunkten behandelt.

Mit großem Interesse wurden die Ausführungen von Prof. Harald Weinrich aufgenommen, der als Gastreferent die vielfältigen Aufgaben des neuen Lehrstuhls für Deutsch als Fremdsprache an der Universität München darstellte. Prof. Weinrich teilt die Aufgaben des Lehrstuhls in 7 Einzelbereiche ein:

1. kontrastive Sprachwissenschaft;

2. Sprachnormenforschung;
3. Fachsprachenforschung;
4. Didaktik des Fremdsprachenunterrichts;
5. Gastarbeiterlinguistik;
6. Deutsche Literatur als fremde Literatur;
7. Deutsche Landeskunde.

In der Aussprache ging Prof. Weinrich insbesondere auf die vielfältigen Bezüge zwischen Linguistik und Fremdsprachendidaktik ein. Es wurde deutlich, daß die akademische Ausbildung am neuen Lehrstuhl in München dem Fach Deutsch als Fremdsprache eine neue Qualität geben kann.

In der Schlußsitzung wurden Empfehlungen verabschiedet, die hier im Auszug wiedergegeben werden:

Zur *Erprobung des kommunikativen Ansatzes*:

- Die Tagungsteilnehmer stimmen darin überein, daß es zu den wichtigsten Zielen des Deutschunterrichts gehört, die Schüler zur Kommunikation im Sinne der in dieser Tagung dargestellten Prinzipien zu befähigen.
- Dieses Ziel konnte mit den Unterrichtswerken „Komm bitte“, „Vorwärts“, „BNS“ und „Deutsch 2000“ und den dazu empfohlenen Methoden bisher nicht im gewünschten Maße erreicht werden.
- Es wird dementsprechend empfohlen, den kommunikativen Ansatz im Unterricht auch mit diesen Lehrwerken zu versuchen.
- Die Ergebnisse dieser Bemühungen sollten so bald wie möglich in regionalen Zusammenkünften ausgewertet und allen Interessierten zugänglich gemacht werden.

Zur *Behandlung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht*:

- Die Autoren von „Vorwärts“ sollten unbedingt in die noch nicht herausgegebenen Bände literarische Texte einfügen, und zwar pro Einheit mindestens einen literarischen Text.
- Die Arbeitsgruppe regt an, daß die Brauchbarkeit der „Thesen zur Behandlung literarischer Texte im FU“ im Unterricht erprobt wird und die Erfahrungen auf einer Nachfolgetagung vortragen und diskutiert werden.

Zum *Vor- und Primarschulbereich*:

Aufgrund vieler Übereinstimmungen in der Ausgangslage und der Ansichten zum frü-

hen gesteuerten Zweitsprachenerwerb in Argentinien und Chile empfiehlt die Arbeitsgruppe eine möglichst enge Zusammenarbeit:

- Austausch aller vorhandenen Informationen, Materialien und Untersuchungsergebnisse.
- Planung von Arbeitstreffen in Argentinien oder Chile der an den Schulversuchen maßgeblich Beteiligten. (Das erste Treffen könnte September/Oktober 1979 in Concepción/Chile stattfinden.)
- Fortsetzung der Zusammenarbeit mit Herrn Prof. Piepho, insbesondere in bezug auf Kontaktpersonen und Informationen im Zusammenhang mit Einzelfragen zu den Schulversuchen.

Die Arbeitsgruppe bittet die Fachleiter, das Arbeitspapier von Herrn Heumann „Anspruch und Wirklichkeit des frühen Zweitsprachenerwerbs“ in Fachkonferenzen durchzuarbeiten und dem Deutschen Pädagogischen Seminar Buenos Aires eine Stellungnahme zukommen zu lassen. Für die Zusendung vorhandener Arbeitsmaterialien wäre man dankbar.

Zur Lehrerfortbildung

- Jede personell stark geförderte deutsche Auslandsschule sollte je einen entsandten Fachleiter für DaF in der Primar- und Sekundarabteilung erhalten, deren Ausbildung dieser Stufe entspricht und die auf ihre Aufgabe besonders vorbereitet sind.
- Entsandte Mitarbeiter, die multiplikatorische Aufgaben haben, sollten von unterrichtlichen Verpflichtungen soweit befreit werden, daß sie ihre multiplikatorische Aufgabe voll wahrnehmen können.
- Es sollte angestrebt werden, alle Fortbildungsmaßnahmen in das staatliche Bildungssystem einzugliedern und den Teilnehmern offiziell anerkannte Bescheinigungen zu übergeben.
- Das Deutsche Pädagogische Seminar und das Goethe-Institut in Buenos Aires beabsichtigen, in loser Folge ein Info-Blatt herauszugeben. Es wird empfohlen, in diesem Blatt auch Informationen aufzunehmen über Materialien, die von Kollegen in anderen Teilen Südamerikas erstellt werden, Informationen über laufende Projekte und Modellversuche

sowie Hinweise auf neuerschienene Fachliteratur.

Zu landeskundlichen Materialien:

Aufgrund der konzeptuellen Forderung nach durchgängiger Einbeziehung landeskundlicher Inhalte in das Unterrichtsgeschehen wird eine entsprechende Versorgung aller Schulen und Institute in Lateinamerika, die Deutsch als Fremdsprache unterrichten, mit Materialien zur Landeskunde dringend empfohlen.

Zu Fragen des Sekundarstufen- und Erwachsenenunterrichts im Mittelstufenbereich

Die Tagungsteilnehmer empfehlen:

- daß eine eigene Tagung zur Problematik des Erwachsenenunterrichts im Fortgeschrittenenbereich stattfinden sollte;
- daß eine intensive Zusammenarbeit der einzelnen Institutionen und Schulen in der hispano-amerikanischen Region angestrebt werden sollte.

Zur Kontinuität der Arbeit von Multiplikatoren:

Um die Kontinuität der Arbeit in einem stark fluktuierenden Kreis von Multiplikatoren zu wahren, wird empfohlen, Tagungen dieser Art in zweijährigem Abstand zu wiederholen.

Zur Umsetzung des kommunikativen Ansatzes in die Unterrichtspraxis:

Als Nachfolgetagung empfehlen die Kursteilnehmer Regionaltagungen, die sich speziell mit der Umsetzung des kommunikativen Ansatzes in Unterrichtswirklichkeit beschäftigen.

Im Abschlußgespräch wurde die Möglichkeit von Kurztageungen für das Jahr 1980 in Santiago de Chile, Lima, Sao Paulo und Buenos Aires mit Herrn Prof. Piepho erwogen, um die mehr theoretische Arbeit dieser Tagung auf regionaler Basis durch Einwirken in die Praxis zu ergänzen.

Allgemein wurde bedauert, daß an der Tagung kein Vertreter der Zentralverwaltung des Goethe-Instituts und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen teilgenommen hat.

Das in Buchform vorliegende Tagungsprotokoll kann über das Deutsche Pädagogische Seminar bzw. Goethe-Institut in Buenos Aires bezogen werden.

Die Bausparkasse für Deutschlands öffentlichen Dienst ist das BHW!

Wenn andere in Urlaub fahren, brauchen BHW-Bausparer für ihr Haus nicht zu Hause bleiben!

**BHW: Damit übers
Sparen und Bauen
das Leben nicht zu kurz
kommt!**



Wir machen Sie zum Hausbesitzer, ohne daß Sie auf Ihre geliebten Hobbys, Freizeitfreuden und Urlaubsspaß verzichten müssen. Denn das BHW ist die Bausparkasse, bei der übers Sparen und Bauen das Leben nicht zu kurz kommt.

BHW

Gemeinnützige
Bausparkasse für den
öffentlichen Dienst GmbH
3250 Hameln 1

DIDAKTIK

Eckhard HEUMANN

Zum kommunikativen Ansatz im Fremdsprachenunterricht

(Referat vor der Hauptversammlung des Verbandes deutschsprachiger Lehrer in Argentinien am 1. 6. 1979)

Obwohl mein Thema umfassender formuliert ist, werde ich mich im folgenden in der Regel auf das uns interessierende Problem beschränken — auf den KOMMUNIKATIVEN ANSATZ IM UNTERRICHT VON DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE.

Zu einem solchen Thema hätte ich schon vor acht Jahren hier vor Ihnen ein Referat halten können. Denn vor acht Jahren schon wurde die Ihnen bekannte Umstellung des Muttersprachenunterrichts auf den Fremdsprachenunterricht als ein „kommunikativer Ansatz“ verstanden.

Fast bin ich versucht, meine Ausführungen genauso zu beginnen wie Wilhelm Wölfel, der 1971 seinen Beitrag „Deutsch als Fremdsprache“ im Mitteilungsblatt unseres Verbandes mit folgenden Sätzen einleitete¹:

„Wir sind uns in der heutigen Situation des methodischen Standes der Unterrichtung des Deutschen als Fremdsprache darüber im klaren, daß wir mitten in einer Umbruchphase stehen. Dieses wiederum bedeutet eine Phase der Verunsicherung, eine Phase des Experimentierens und Ausprobierens.“

Doch bereits im ersten Satz findet sich jene gefährliche Verkürzung, die wahrscheinlich eine der entscheidenden Ursachen für bestimmte Einseitigkeiten des bisherigen „kommunikativen Ansatzes“ im Fremdsprachenunterricht ist: Die Verkürzung auf die methodische Frage nach dem Wie unseres Unterrichts.

Zugegeben: Das ist eine wichtige Frage — damals wie heute. Damals, weil die bisherige muttersprachliche Methode des Deutschunterrichts angesichts der steigenden Zahl von Schülern, die diesem Unterricht nicht mehr folgen konnten, geändert werden mußte. Heute, weil wir mit der fremdsprachlichen Methode, wie sie sich dann im Unterricht mit den hier eingeführten Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache

konkretisierte, nicht mehr so recht glücklich sind².

Aber ich halte es für einen vermeidbaren Fehler, auch heute noch zu sagen: Ihr braucht nur die Methode ein bißchen zu ändern, vorne etwas und hinten und vielleicht auch etwas in der Mitte — dann habt ihr schon den großartigen neuen „kommunikativen Ansatz“³. Wichtiger ist zunächst etwas anderes: Vor der Frage nach dem Wie steht die Frage nach dem Was — genauer: nach dem Warum-das. Denn nur sie hilft uns dann, die notwendigerweise folgende Frage nach dem Wie, genauer: nach dem Warum-so, sinnvoll, weil begründet, zu beantworten.

Man kann es, glaube ich, nicht deutlich genug sagen: Auch im Fremdsprachenunterricht hat die didaktische Frage vor der methodischen unbedingten Vorrang. Ohne die Frage: Warum-das-so, d. h. ohne die Frage nach einer *begründeten* Auswahl der Lerninhalte, -medien und -methoden, werden wir auch den neuen „kommunikativen Ansatz“ nicht verstehen und vor allem nicht praktizieren.

Es ist nämlich genau die Frage, die wir uns — im Vertrauen auf die eingeführten Lehrwerke — weitgehend abgewöhnt haben. Die vorgegebenen Unterrichtsinhalte, -medien und -methoden ersparten uns die Mühe, den eigenen Verstand zu gebrauchen und jene einfache Frage zu stellen: Warum mache ich das eigentlich immer wieder so, obwohl es mir doch gar nicht gefällt und meinen Schülern offensichtlich noch weniger?

Damit wird erkennbar, daß diese so wichtige Frage mit mehr zu tun hat als einer Methode oder einem Unterrichtsinhalt: Sie hat zu tun mit Grundverhaltensweisen, Grundeinstellungen des Lehrers zu seinem Beruf,

seiner Arbeit und den Zielen dieser Arbeit schlechthin.

Die Antwort auf diese Frage können wir nicht einem Lehrwerk, nicht anderen überlassen. Die müssen wir selber finden, weil wir nur so die Kraft gewinnen, bestimmte Verhaltensweisen bzw. Einstellungen zu ändern.

Daraus folgt: Es gibt keine Patentlösung, kein Sofort- oder gar Allheilmittel – auch nicht mit Hilfe des heutigen „kommunikativen Ansatzes“. Denn unser alter Adam hat ein zähes Leben und handelt sogar wider besseres Wissen, solange der Wunsch nach Bequemlichkeit, der im Menschen tief verwurzelt und bis zu einem gewissen Grad durchaus berechtigt ist, stärker als der Wunsch nach Änderung einer gegebenen Situation bleibt⁴.

Möglich erscheint daher nur die Anregung zu einem langfristig angelegten Veränderungsprozeß: zu dem geduldigen und beharrlichen Versuch mit sich selbst, eingefahrene Denk- und Verhaltensweisen zu ändern, sich eigene Ideen zuzutrauen, die Lehrwerke als Herausforderung an die eigene Kritikfähigkeit und Phantasie aufzufassen – einem Versuch, der um so erfolgreicher verlaufen und um so größeren Spaß

bereiten kann, je mehr er gemeinsam mit den Schülern unternommen wird.

Mir schienen diese Vorüberlegungen nötig, weil ich vor jenem missionarischen Eifer warnen möchte, mit dem damals eine neue Methode hier eingeführt wurde: Die Freude über den heutigen „kommunikativen Ansatz“ soll uns nicht den Blick trüben für bestimmte Zusammenhänge zwischen dem alten und dem neuen Ansatz, für bestimmte Defizite beim alten wie beim neuen Ansatz. Andernfalls fürchte ich, daß wir genau wieder in den alten Irrtum verfallen, den „kommunikativen Ansatz“ bloß als die bessere Methode zu verstehen, Kindern eine Fremdsprache beizubringen.

Um Ihnen nun einige der soeben angedeuteten Zusammenhänge und Defizite aufzuzeigen, habe ich *jene* Unterschiede zwischen dem bisherigen und heutigen „kommunikativen Ansatz“ in einer Tabelle zusammengestellt, von denen ich annehme, daß sie für Sie und Ihre Arbeit am wichtigsten sind. Die gewählte Darstellungsform bedingt zwar ein hohes Maß an Abstraktion. Doch nur mit Hilfe solcher Abstraktionen lassen sich die der beobachtbaren Realität zugrundeliegenden verhaltensbestimmenden Faktoren durchschauen.

Die wichtigsten Unterschiede im kommunikativen Ansatz

	Bisher	Heute
Was ist Sprache?	Sprache ist vor allem ein System von Redemitteln bzw. Sprechgewohnheiten ⁵ .	Sprache ist vor allem ein Mittel für Ausdrucksbedürfnisse ⁶ .
Wie wird Sprache gelernt?	Durch Einüben von Sprechgewohnheiten, Sprachfertigkeiten, Sprachstrukturen in Dialogform (Stimulus-Respons-Verfahren) ⁷ .	Durch die Entwicklung von Hör-, Sprech-, Lese- und Schreibintentionen, die Voraussetzung sind für die Entwicklung entsprechender Sprachfertigkeiten ⁸ .
Welche allgemeine Lerntheorie liegt zugrunde?	Die behavioristische ⁹ : Der Mensch lernt vorwiegend durch Nachahmung infolge von Umweltreizen.	Die soziologische ¹⁰ : Der Mensch lernt aufgrund angeborener Verhaltensdispositionen nur in physischen bzw. geistigen Mangelsituationen.
Das übergeordnete Lernziel ist daher:	Das Erfassen des Systems vor allem der gesprochenen Sprache, d. h. der <i>richtigen</i> Redemittel, <i>richtigen</i> Strukturen usw. ¹¹ .	Die Entwicklung von „kommunikativer Kompetenz“ ¹² , d. h. der Fähigkeit, die Sprachfertigkeit Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben (die heute etwa im Verhältnis 8 : 7 : 4 : 2 benötigt werden) ¹³ als Mittel von Ausdrucksbedürfnissen zu durchschauen u. zu benutzen.
Woran orientiert sich die Auswahl der Lerninhalte, -medien und -methoden?	Primär am System Sprache, d. h. hier: an den <i>richtigen Sprachformen</i> , an der Grammatik als Sprachnorm. Eine durchdachte grammatische Progression ist die wichtigste Auswahlhilfe.	Primär an <i>Sprachinhalten</i> , die Schülerbedürfnisse bzw. -interessen befriedigen sollen ¹⁴ . Kataloge von schülerorientierten Themen, Sprechintentionen, -situationen, entsprechenden Redemitteln usw. sind die wichtigsten Auswahlhilfen ¹⁵ .
Wichtigste Defizite:	Die Sprachnormorientierung macht den Lehrer abhängig vom Lehrwerk u. dessen Progression. So verhindert sie weitgehend das eigene Denken des Lehrers, besonders die Frage nach anderen Auswahlkriterien als sprachformalen. – Beim Schüler hat die starke Sprachnormorientierung eine schwache Sprachmotivierung zur Folge, d. h. eine Verhinderung von Kommunikation infolge fehlender Kommunikationsbedürfnisse ¹⁶ .	Auch bei der Neuorientierung an bedürfnisbezogenen Sprachinhalten wurde die Frage nach weiterführenden Auswahlkriterien nicht beantwortet. Ohne solche Auswahlkriterien werden aber jene Kataloge endlos, u. die Auswahl bestimmter Themen, Redeabsichten usw. gerät willkürlich bzw. zufällig ¹⁷ .

Entschuldigen Sie daher bitte, daß ich Ihnen jetzt ein wenig die „Anstrengung des Begriffs“ zumute, die Immanuel Kant für unvermeidlich hielt, weil zwar „Begriffe ohne Anschauung leer“ sind, „Anschauungen ohne Begriffe aber blind“.

Die Formulierung dieser Gegenüberstellung macht deutlich, daß es sich bei den hier aufgeführten Unterschieden nicht um sich gegenseitig ausschließende Alternativen handelt, sondern um unterschiedliche Schwerpunktsetzungen, die allerdings unterschiedliche Voraussetzungen und Konsequenzen haben.

So verstanden auch die Verfasser der beiden hier eingeführten Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache VORWÄRTS und KOMM BITTE! Sprache nicht mehr – wie die Autoren älterer Fremdsprachenlehrwerke – als Regelsystem, das ein Schüler lernen müsse, um eine fremde Sprache sprechen zu können, sondern als Rede – gleich Kommunikationsmittel. Das geht – unter anderem – besonders aus ihrer Forderung nach dem Primat des Mündlichen im Unterricht¹⁸ wie aus der Wahl des Dialogs als häufigster Textsorte in ihrem Lehrwerk hervor.

Dabei waren sie sich des Drillcharakters bzw. der Künstlichkeit der schulischen Dialogsituation durchaus bewußt:

„Diese Drill-Dialog-Situation ist die Vorstufe zu den echten Dialogen. Wir wissen, daß der schulische Prozeß dorthin künstlich ist, andererseits entsteht der wirklich gesprochene Dialog aus diesem kleinen Hin und Her von Bitte, Frage, Befehl, Antwort und dergleichen.“¹⁹

Dieser Arbeitsweise liegt folgende Annahme zugrunde:

„Die Modellsätze, die dieser Grammatik (d. h. der Funktions- im Unterschied zur Regelgrammatik) entsprechen, werden immer in sorgfältig ausgewählten Sprechsituationen dargeboten, so daß sich Sprechintention und Ausdrucksform auf Dauer assoziativ miteinander verbinden.“²⁰

Inzwischen hat sich aber herausgestellt, daß dies nicht automatisch geschieht, daß aus Drill-Dialogen nicht notwendig ‚echte Dialoge‘ entstehen (genausowenig wie unbedingt ein Haus entstehen muß, wenn ich Bausteine aufeinander türme); daß dies um so weniger der Fall ist, je künstlicher „der schulische Prozeß dorthin“ ist, je weniger der nach primär sprachformalen Gesichtspunkten ausgewählte Dialogtext ‚echten Dialogen‘ bzw. Dialogsituationen entspricht. Denn solche künstlichen Dialoge bzw. Dialogsituationen lassen dem Schüler zu wenig

Gelegenheit, eine eigene Sprechintention zu entwickeln, die wahrscheinlich erst den Übergang vom Drilldialog zum wirklich gesprochenen Dialog ermöglicht²¹.

Die Bedeutung der Sprechintention war von den Verfassern beider hier eingeführten Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache klar erkannt worden:

„Der Text ‚an sich‘, so wie er notiert ist, nützt uns nichts. Erst wenn in einer bestimmten Situation mit einer bestimmten Absicht zu einer bestimmten Person gesprochen wird, ist er ‚Sprache‘ (= kommunikative Rede).“²²

Doch weil man annahm, mit Hilfe eines bestimmten Dialogtextes und einer bestimmten Situation zugleich eine entsprechende Redeabsicht erzeugen zu können, wurden nun keineswegs Sprechintentionen gleich Lernmotivationen des Schülers leitendes Prinzip des Unterrichts, sondern primär Lehrintentionen des Fremdsprachenlehrers. Das ist in beiden Lehrwerken schon rein äußerlich feststellbar:

In KOMM BITTE! daran, daß später nur noch von „Sprachmaterial“ und „Strukturen“ gesprochen wird, nicht mehr von Redeabsichten – auch nicht beim Übergang zum ‚echten Dialog‘, dem entscheidenden „Integrieren des Gelernten in die Alltagssprache der Klasse, Schule und Umwelt“²³; in der Langfassung von VORWÄRTS daran, daß am Ende, nicht am Anfang jeder Lektion der Stufen 1A bis 2B zumeist zwar „Sprechintentionen“ angegeben werden, die aber nichts anderes sind als die etwas umformulierten „Lehrziele“, die vor jeder Lektion stehen²⁴.

Im Lehrwerk VORWÄRTS wird also der Begriff Sprechintention geradezu irreführend benutzt – wie ähnlich in der KOMMUNIKATIVEN GRAMMATIK, die zu VORWÄRTS Stufe 1 bis 5 entwickelt wurde²⁵. Aufschlußreich ist indes, daß jene „Sprechintentionen“ von Stufe 3 an in VORWÄRTS nicht mehr aufgeführt werden. Hatten sie sich inzwischen als Wiederholung der „Lehrziele“ und damit als überflüssig hinreichend erwiesen? Oder wollte jetzt einfach ihre Formulierung nicht mehr recht gelingen? In der KOMMUNIKATIVEN GRAMMATIK werden jedenfalls von Einheit 35 an die sogenannten „Sprechintentionen“ kommentarlos durch weitaus redlichere rein sprachformal-grammatische Angaben wie „Bevor-Sätze“, „Wenn-Sätze“ usw. ersetzt.

Nun ließe sich auch dies noch unter dem Begriff „Funktionsgrammatik“ vertreten, wenn jene Modellsätze wirklich „immer in sorgfältig ausgewählten Sprechsituationen dargeboten“ werden. Auf jeden Fall aber

müßte dabei klargestellt werden, daß jene Annahme irrig ist, mit dem Einüben von Grammatik werde automatisch auch deren Funktion erlernt, oder schon die Bereitstellung von „an sich“ ja inhaltsleeren Redemitteln garantiere ihre sinnvolle Verwendung bei der Verwirklichung von Redeabsichten. Denn nur diese Klarstellung kann uns vor falschen Erwartungen und entsprechend herben Enttäuschungen bewahren.

Daher ist ein Satz wie dieser so fragwürdig, den Sie 1971 sowohl hören als auch lesen konnten: „Sprache IST Grammatik.“²⁶ weil er jene irrige Annahme geradezu provoziert: Man brauche, um eine Sprache zu erlernen, nur deren Grammatik zu beherrschen. Doch zugleich läßt uns eine solche Äußerung erkennen,

- daß es auch dem bisherigen „kommunikativen Ansatz“ in erster Linie um Grammatik geht;
- daß die alten Grammatikregeln früherer Fremdsprachenlehrwerke hier meist bloß ersetzt sind durch die grammatischen „Strukturen“, d. h. die abstrakt formulierten Regeln durch die konkreten Beispiele für sie;
- daß es diesen so gelingt, als Regeln, und d. h. als Sprachnormen, weit wirksamer zu überleben, als ihnen dies in ihrer alten Gestalt möglich gewesen wäre.

Es gibt leider Anzeichen, daß auch beim heutigen „kommunikativen Ansatz“ bereits ein ähnlicher Mechanismus wirksam ist, d. h. die Ausrichtung des Unterrichts an angeblich schülerorientierten Sprachinhalten bzw. Sprechintentionen letztlich oft nur als modisches Mäntelchen dient, die Ausrichtung an den alten Grammatikregeln zu verdecken, deren Überleben so erneut viel effektiver gesichert würde als bisher²⁷.

Dies wird um so eher der Fall sein, je geringer die Anstrengungen sind, das wichtigste Defizit des heutigen „kommunikativen Ansatzes“ zu überwinden: ein die Fülle möglicher Inhalte, Hör-, Sprech-, Lese- und Schreibintentionen etc. begrenzendes Auswahlkriterium zu finden, das der Grammatik eindeutig übergeordnet ist. Denn die Macht der Grammatik als primärer Auswahlhilfe im Fremdsprachenunterricht besteht darin, daß sie das bequemere, leichter verständliche und manipulierbare Auswahlkriterium ist: Infolge ihrer normativen Funktion eignet sich die Grammatik vorzüglich als Mittel, Schülerverhalten zu steuern und

Schülerleistung zu beurteilen, als Disziplinierungsmittel also – um so mehr, je weniger sie die Schüler sprachinhaltlich motivieren kann. Außerdem läßt sich ihre leicht einsehbare sprachformale Notwendigkeit ausgezeichnet als Vorwand benutzen, eingefahrene Denk- und Verhaltensweisen nicht zu ändern.

Hier einen Wandel herbeizuführen, ist um so schwerer, als es wahrscheinlich kein ähnlich hilfreiches Auswahlkriterium gibt. Trotzdem fordern uns die erkannten Defizite zu dem Versuch heraus, den bisherigen und heutigen kommunikativen Ansatz weiterzuentwickeln.

Wenn ich daher abschließend einen solchen Versuch wage, bin ich mir der damit verbundenen Probleme durchaus bewußt: Der Versuch erfolgt, obwohl er nichts anzubieten hat, das weniger Aufwand an Zeit, Einfühlungsvermögen und Einsatz erfordert; doch er wird ohnehin nur jene interessieren, die mit ihrem gegenwärtigen Unterricht so unzufrieden sind, daß sie etwas ändern wollen²⁸. Er erfolgt ferner, obgleich uns noch keineswegs hinreichend abgesicherte wissenschaftliche Erkenntnisse über die Vorgänge bei gesteuerten Zweitspracherwerb vorliegen²⁹; doch zum einen müßten wir darauf vermutlich noch lange warten, zum anderen hat es erfolgreichen Fremdsprachenunterricht schon gegeben, als unsere wissenschaftlichen Einsichten noch weit dürftiger waren:

„Gute Lehrer haben schon immer dafür gesorgt, daß ihre Schüler situationsangemessen sprechen: wer und wann mit wem und zu welchem Zweck.“³⁰

Deshalb verstehe ich meinen Weiterführungsversuch zugleich als einen Versuch der Rückbesinnung auf jene Elemente der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Unterricht, die „schon immer“ den „guten Lehrern“ gekennzeichnet haben.

So gehe ich von der alten ‚didaktischen Grundfrage‘ aus³¹: Welche Bedürfnisse bzw. Interessen meiner Schüler sind wichtig? Diese Fragestellung bleibt nicht bei der Frage nach möglichen Schülerbedürfnissen bzw. -interessen stehen, sondern geht über sie hinaus, indem sie von vornherein auf die Notwendigkeit einer relevanten Auswahl hinweist.

Trotz der Allgemeinheit, mit der hier nur gefragt und geantwortet werden kann, weil beides ja alle möglichen konkreten Bedürf-

nisse und Interessen einschließen soll, scheint mir folgende Antwort hilfreich zu sein: Wichtig sind jene Bedürfnisse und Interessen, die meinen Schülern das Überleben, d. h. ihre Selbstbehauptung bzw. Selbstverwirklichung, in ihrer Umwelt ermöglichen.

Diese Antwort hilft uns nämlich, das 'übergeordnete Lernziel' bzw. Auswahlkriterium „kommunikative Kompetenz“ neu zu definieren als die Fähigkeit, lebenswichtige eigene und fremde Bedürfnisse bzw. Interessen

- rechtzeitig zu erkennen und
- verständlich zu artikulieren, um
- so mit der Umwelt darüber zu einer Verständigung zu gelangen.

Damit der Lehrer aus einer solchen Definition den größtmöglichen unterrichtspraktischen Nutzen ziehen kann, sollten ihm folgende Unterscheidungen bei jener sehr komplexen Fähigkeit klar sein:

- Das Vorhandensein von Bedürfnissen darf nicht mit der Teilfähigkeit verwechselt werden, Bedürfnisse zu erkennen³².
- Diese Teilfähigkeit ist zu unterscheiden von jener anderen, erkannte Äußerungsbedürfnisse verständlich zu artikulieren, obwohl hier wahrscheinlich ein wechselseitiges Beeinflussungsverhältnis vorliegt: bewußt gewordene Äußerungsbedürfnisse bestimmen die Wahl der Artikulationsform, umgekehrt kann deren Verständlichkeit bzw. Unverständlichkeit das Erkennen auch eigener Wünsche und Interessen klären und ändern helfen.
- Die Artikulationsfähigkeit bedient sich nicht bloß sprachlicher, sondern auch vor- und außersprachlicher Mittel, deren Zusammenwir-

ken erst die Verständlichkeit des Artikulationsvorganges bewirkt.

- Die Fähigkeit, lebenswichtige eigene und fremde Bedürfnisse rechtzeitig zu erkennen und verständlich zu artikulieren, kann nicht ohne weiteres – schon gar nicht bei kleinen Kindern – als in der Muttersprache bereits vorhanden vorausgesetzt werden.
- Selbst wenn diese Fähigkeit in einem begrenzten Umfang muttersprachlich schon vorhanden sein sollte, müßte sie auch für die Fremdsprache erworben werden, weil die neuen Ausdrucksmittel von unterschiedlichen Denk- und Verhaltensweisen, einem anderen, also zu lernenden soziokulturellen Zusammenhang bestimmt werden³³.

Mit all diesen Implikationen würde die obige Definition der „kommunikativen Kompetenz“ dem sprachformalen Ansatz, d. h. der Grammatik mit ihren Artikulationsmitteln der gesprochenen und geschriebenen Sprache, einen angemessenen Platz zuweisen, zugleich aber die Sprache vor einer gefährlichen Verselbständigung ihrer Ausdrucksformen durch eine doppelte Einbindung bewahren: eine vorausgehende und folgende sprachinhaltliche bzw. sprachintentionale oder -funktionale Zielsetzung. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, daß er in besonderer Weise der zwischenmenschlichen, ja internationalen Verständigung dient, wenn er immer wieder neu zu einem situationsbedingt-vorläufigen Interessenausgleich erzieht³⁴.

Es liegt an uns, die Effektivität dieses Leitziels als vielleicht wichtigster Hilfe bei der Auswahl und damit Begrenzung möglicher Lernziele, -inhalte, -medien und -methoden im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache zu überprüfen.

Anmerkungen:

¹ Mitteilungsblatt des Verbandes der deutschen Lehrer in Argentinien 3/1971, 1

² Vgl. Göbel, H./Heumann, E.: Die argentinisch-deutschen Schulen – Versuch einer Bestandsaufnahme und Analyse, Manuskript, Deutsches Pädagogisches Seminar Buenos Aires 1979, 31 ff.

³ Dies geschieht z. B. dann, wenn die Vorschläge zu advanced, concurrent and post organizers überwiegend im Sinne einer Gebrauchsanweisung oder Rezeptologie verstanden und weitergegeben werden (vgl. Piepho, H.-E.: Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts Sekundarstufe I. Theoretische Begründung und Wege zur praktischen Einlösung eines fachdidaktischen Konzepts, Frankonia Limburg 1979 im Anschluß an Ausubel, 21 f.).

⁴ Aus einer realistischen Einschätzung menschlichen Verhaltens resultiert eine realistische Einschätzung auch von Lehreraus- und -fortbildungsmaßnahmen, von Trainingsprogrammen zum Lehrerverhalten usw.:

Da sie die schulische Alltagssituation im günstigsten Fall nur simulieren, wird ein Transfer um so weniger erfolgen, je stärker sich die konkrete Einzelsituation von der simulierten unterscheidet. Positiv ausgedrückt heißt das: Je mehr die simulierte Situation als persönliche Bedürfnissituation erfahren und zu eigenem Denken ermutigt wird, das von Gebrauchsanweisungen unabhängig macht, desto eher wird der Lehrer bereit und fähig sein, den notwendigen Transfer zu leisten. Wer als Ausbilder und Lehrer tätig ist, weiß, daß damit nicht erneut einem Machbarkeitsoptimismus amerikanischer Herkunft und Prägung das Wort geredet werden soll.

⁵ Vgl. z. B. Peck, A. J.: VORWÄRTS, Einführung in das Gesamtwerk (Stufe 1 – 5) Kayser Bonn 1972, 2: „Dem Lehrer sollen die Mittel an die Hand gegeben werden, den fremdsprachigen Schüler zur Beherrschung der deutschen Sprache als Kommunikationsmittel zu führen. Die Sprache wird also nicht deskriptiv, d. h. als Beschreibung von Sachen und Verhältnissen dargestellt, sondern praktisch und aktiv, d. h. als „Fortset-

Deutschaktiv

Ein Lehrwerk
für Erwachsene

SPRACHLEHRWERK EINER
NEUEN GENERATION

Was ist anders an diesem
Lehrwerk?

Neuner
Schmidt
Wilms
Zirkel

- * Offenes Unterrichtskonzept,
verschiedene Einstiegsmög-
lichkeiten.
- * Konzentrischer Aufbau einer
funktionellen Grammatik:
systematische Darstellung.
- * Besondere Übungsreihen für
die Bereiche Verstehen,
Sprechen und Grammatik.
- * Frühzeitige Gewöhnung an
die Arbeit mit authentischen
Texten.
- * Kooperative Arbeitsformen,
Anleitung zum Selbststudium.

In zwei Bänden Hinführung
zur Mittelstufenprüfung.

Auditive und visuelle Medien
in Vorbereitung.

Lehrbuch 1, 160 S.,
Nr. 49900, 12,80 DM

Arbeitsbuch 1, 136 S.,
Nr. 49901, 7,80 DM

Lehrerhandbuch 1, 144 S.,
Nr. 49902, 9,80 DM

Langenscheidt

Fachlehrer erhalten Prüfstücke zu unseren Bedingungen von der
Schulabteilung des Verlages, Postfach 401120, 8000 München 40

zung des Handelns mit anderen Mitteln' verstanden." Ferner Schuh, H.: KOMM BITTE! Grundkurs, Einführung, Hueber München 1972, 31: „Zwei Gesichtspunkte wurden bei der Auswahl des Sprachmaterials besonders berücksichtigt: Kommunikation im Alltag, Erfassen des Systems der Sprache.“ Oder: Aufbaukurs 1, Lehrerhandbuch, Hueber, München 1973, 6: „Diese Wörter müssen so ausgewählt sein, daß sie von Anfang an zweierlei ermöglichen: die sprachliche Kommunikation im Alltag und das Eindringen in das System der Fremdsprache.“ Beim zuerst genannten Ziel dient Sprache „nicht primär zum Antworten, sondern zum Bitten, Fragen, Fordern, Mitteln, Sich-behaupten im Alltag. Sie wird als ‚Fortsetzung des Handelns mit anderen Mitteln‘ gesehen.“ Beim Erfassen des Systems der Sprache „geht es keineswegs darum, einen wie immer gearteten theoretischen Überbau auf kindertümliche Weise darzustellen. Es wird nicht seziiert — und zu diesem Zweck vorher totgeschlagene — Sprache betrachtet, sondern es wird das kombinatorische System der Sprache im Sprechen und Hören erfahren.“ (Schuh 1972, 34) Ähnlich heißt es bei Peck, a. a. O., 2 f.: „Die ausgewählten Vokabeln und Strukturen bieten dem Schüler das notwendige Sprachmaterial, um sprachliche Tätigkeiten (Sprechintentionen), wie das Vorstellen, das Begrüßen, das Nachfragen, das Ausdrücken von Wünschen, Absichten oder Besitzverhältnissen, von Bewunderung, Gefallen, Mißfallen oder das Bitten um einen Gefallen usw. vollziehen zu können: Die auf diese Weise in VORWÄRTS behandelten Kommunikations- und Interaktionsbedürfnisse wurden in enger Zusammenarbeit mit Deutschlehrern ausgewählt. Der Unterrichtsplan ist deshalb auf eine Funktionsgrammatik und nicht auf einer reinen Regelgrammatik aufgebaut. Die Modellsätze, die dieser Grammatik entsprechen, werden immer in sorgfältig ausgewählten Sprechsituationen dargeboten, so daß sich Sprechintention und Ausdrucksform auf Dauer assoziativ miteinander verbinden.

Diesen Aussagen liegt eine „sprachwissenschaftliche Konzeption“ bzw. „moderne Theorie der Spracherlernung“ zugrunde, die — infolge der besonderen damaligen Bedürfnisse — seit dem 2. Weltkrieg in den USA entwickelt und in Europa vor allem durch das 1967 von Reinhold Freudenstein ins Deutsche übertragene Buch Robert Lados bekanntgemacht wurde: Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage, Hueber München 1973, 4. Auflage. Wohl nicht zufällig hat dies Buch in besonderer Weise die Lehrbuchproduktion für den Fremdsprachenunterricht beeinflusst. Was jedoch in den Lehrbüchern zumeist — wie oben — nur in Aussageform vorgetragen wird, hat Lado zuweilen viel vorsichtiger formuliert:

„Sehr deutlich wurde während des Zweiten Weltkriegs die Aufgabe erkannt, fremde Sprachen — und besonders das Englische als Fremdsprache — so lehren zu müssen, daß man von ihrer Funktion als Kommunikationsmittel auch wirklich Gebrauch machen könne. Linguisten betonten die Notwendigkeit der Imitation und der freien Aneignung von grundlegenden Wendungen authentischer, für die jeweilige Sprache typischer Gesprächssituationen. . . . Eine sehr wirksame neue Übungsform entstand unter der Bezeichnung pattern practice. Bei dieser Übungsform geht es nicht um das Erlernen isolierter Einzelsätze, sondern um die Einübung fremdsprachlicher Strukturmuster, die sich allmählich als Sprachgewohnheiten im Schüler bilden und festigen sollen . . .“ (18) Im Kapitel „Eine moderne Theorie der Spracherlernung“ grenzt Lado diese dann von der bisherigen Regelgrammatikunterricht so ab: „Der Erwerb einer Zweitsprache ist etwas anderes als die bloße Aneignung theoretischer Kenntnisse über

eine Fremdsprache. Bei der aktiven Spracherlernung geht es wesentlich um Sprechen und Hören, und an diesem komplexen Vorgang sind neben linguistischen und psychologischen auch andere Komponenten beteiligt. . . . Wir nehmen an, daß sich ein Sprechvorgang auf folgende Weise vollzieht: Ausgangspunkt ist eine Motivation, durch die ein Mensch zum Sprechen veranlaßt wird, damit wird die Aufmerksamkeit auf den Sprechinhalt gelenkt. Die Assoziation dieses Inhalts mit dem sprachlichen Ausdruck führt zur Bildung von Sätzen, die Wörter, Intonation, Phoneme usw. enthalten. . . . Beim Hören verläuft dieser Prozeß teilweise in umgekehrter Reihenfolge: zunächst werden sprachliche Ausdrucksformen in bestimmten Zusammenhängen wahrgenommen, die sich dann mit konkreten Inhalten assoziieren. . . . Lesen und Schreiben können als Parallelvorgänge zum Hören und Sprechen gesehen werden . . .“ (55) Die Abfolge der Sätze verdeutlicht, wie aus Annahmen feste Aussagen werden, aus denen dann die „Prinzipien des Sprachunterrichts“ abgeleitet werden können (76 ff.). Die wissenschaftstheoretische Absicherung, die eine Einführung „auf wissenschaftlicher Grundlage“ erfordert, vermag dann nicht mehr viel auszurichten: „Diese Prinzipien können jederzeit geändert oder auch ungültig werden, wenn neue wissenschaftliche Erkenntnisse unser Wissen bereichern.“ (76)

⁶ Der entscheidende Unterschied zum bisherigen kommunikativen Ansatz liegt also darin, daß bei diesem die Ausdrucksmittel wichtiger waren als die Ausdrucksbedürfnisse, weil man — im Anschluß an die amerikanische Fremdsprachenlinguistik bzw. -didaktik — annahm, mit den Redemitteln in — zumeist simulierten — Gesprächssituationen die notwendige Assoziation mit den entsprechenden Inhalten bzw. Sprechintentionen bewirken zu können (vgl. Anmerkung 4).

⁷ Vgl. besonders Lado, a. a. O., 77 ff., Schuh 1972, 44 und die immer wiederkehrenden methodischen Hinweise in den Lehrwerken VORWÄRTS und KOMM BITTE!

⁸ Hier ist allerdings anzumerken, daß zwar sehr viel von Sprechintentionen geredet und geschrieben wird, doch wenig von Hör-, Lese- und Schreibintentionen. Nun mögen die Hör- bei den Sprechintentionen in der Regel mitgemeint sein, vielleicht auch zuweilen die Lese- und Schreibintentionen — infolge jener Annahme, daß es sich beim Lesen und Schreiben um „Parallelvorgänge zum Hören und Sprechen“ handelt (Lado, a. a. O., 55). Doch ist es wahrscheinlich didaktisch und methodisch sehr hilfreich, diese vier Intensionsarten sorgfältiger als bisher zu unterscheiden, weil sich bei jeder Sprachfertigkeit entweder das Medium ändert (gesprochene Sprache = akustisches Zeichensystem / Schriftsprache = optisches Zeichensystem) oder die Art des Umgangs mit diesem (Decodierungs- bzw. Codierungsvorgänge) und damit stets auch die Kommunikationssituation (vgl. Heumann, E.: Anspruch und Wirklichkeit des frühen Zweitspracherwerbs. Schwierigkeiten bei der Übertragung wichtiger Prinzipien in die Praxis am Beispiel des Lehrwerks KOMM BITTE! Manuskript, Deutsches Pädagogisches Seminar Buenos Aires 1977, 58 ff.).

⁹ Der zwar nicht erste, aber — zumal für den Sprachunterricht — wohl wichtige Vertreter dieser Lerntheorie ist B. F. Skinner — vor allem mit seinem Buch: Verbal Behavior, New York 1957. Die Tatsache der empirisch nachgewiesenen Effektivität der von dieser Lerntheorie abgeleiteten Lernmethoden, besonders der pattern practice bzw. des Stimulus-Response-Verfahrens, darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß hier nur eine Seite des wahrscheinlich weit komplexeren Lernvorganges erfaßt wird. Mir scheint die besondere Gefahr dieser Lerntheorie darin zu liegen, daß sie für den for-

malen Spracherwerb z. T. brauchbare, weil bis zu einem gewissen Grade erfolgreiche Methoden anbietet, die im Zusammenhang mit der Grammatik relativ leicht plan- bzw. programmierbar sind. Vermutlich erklärt dies besser als ihre wissenschaftliche Absicherung ihre nahezu unverwundliche Beliebtheit bei Lehrbuch- bzw. Lehrprogrammautoren, -verlagen und Herstellern der dafür benötigten technischen Medien: All diese Dinge müssen ja, um den — allein schon für die Unkostendeckung — notwendigen kommerziellen Erfolg zu sichern, leicht verständlich und vielfältig einsetzbar sein, um möglichst weltweit angeboten und vertrieben werden zu können. So wurde z. B. aus VORWÄRTS, einem ursprünglich für englischsprechende Hauptschüler konzipierten Deutschkurs, VORWÄRTS INTERNATIONAL und aus KOMM BITTE!, einem für die deutschen Auslandsschulen entwickelten Lehrwerk, ein Deutschkurs auch für Gastarbeiterkinder in der Bundesrepublik. — Zur wissenschaftsgeschichtlichen Einordnung Skinners vgl. z. B. Arndt, H.: Psycholinguistik und Zielspracherwerb: Zur Funktion von Linguistik und Psychologie bei Strategien der Sprachvermittlung. In: Die Neueren Sprachen 2/1976, 109 f. und Schönplüg, U.: Psychologie des Erst- und Zweitspracherwerbs. Eine Einführung, Kohlhammer Stuttgart 1977, 28 ff.

¹⁰ Vielleicht vermag dieser Begriff, der vor allem auf Wilsson, E. O.: Sociobiology: The New Synthesis. Harvard University Press, Cambridge 1975, zurückgeht, die heutige Position der Sprachwissenschaft am besten zu umschreiben, weil er sowohl die erb- wie umweltbedingten Faktoren beim Spracherwerb berücksichtigt. — Einen Überblick über „grundlegende theoretische Standpunkte“ zum Erst- und Zweitspracherwerb gibt Schönplüg, a. a. O., 25 ff. 118 ff.

¹¹ Vgl. dazu besonders Schuh, a. a. O., 1972, 34 — 37

¹² Zwar wird der Kompetenzbegriff in der wissenschaftlichen Literatur in z. T. sehr unterschiedlichem Sinn gebraucht: Chomsky versteht darunter z. B. gar keine „kommunikative“ Fähigkeit, sondern das dem Menschen angeborene Wissen um universelle Sprachregeln bzw. -strukturen, die sich in jeder Sprache nachweisen lassen (vgl. Schönplüg, a. a. O., 25 — 27). Und schon vor Piepho gibt es die Verbindung „kommunikative Kompetenz“ (vgl. z. B. Habermas, J.: Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J. / Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung? Frankfurt a. M. 1971), doch „als übergeordnetes Lernziel“ wurde sie erst von diesem in die fremdsprachendidaktische Diskussion eingeführt: Piepho, H.-E.: Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht, Frankonijs Frikkenhofen 1974. Zu der Kritik an dieser Verwendungsweise des Begriffs und Piephos Stellungnahmen dazu vgl. Piepho, H.-E.: Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts Sekundarstufe I. Theoretische Begründung und Wege zur praktischen Einlösung eines fachdidaktischen Konzepts, Frankonijs Limburg 1979, besonders 7 ff. 48 ff.

¹³ Vgl. z. B. Stalb, H.: Brennpunkte. Hören, Lesen und Erörtern. Deutsch für Fortgeschrittene, Lehrerheft, Hueber München 1978, 4.

¹⁴ So schreiben z. B. Seeger, H. / Zuleeg, H.: Aktuelle Texte I, Lese- und Arbeitsbuch für Deutsch als Fremdsprache, Klett Stuttgart 1977, 4 — allerdings sehr pauschal: „Die Auswahl der Themen und die Vielfalt der Textsorten orientiert sich an den Bedürfnissen und Interessen von ausländischen Deutschlernenden.“ Läßt sich aber ein solcher Satz angesichts allein schon der äußerst heterogenen Zusammensetzung von „ausländischen Deutschlernenden“ noch

aufrechterhalten? Da ist das Vorwort zum Gegenstück aus dem Konkurrenzunternehmen wieder vorsichtiger und greift auf Bewährtes zurück: Drochner, K.-H. (Hg. und Bearbeiter): Texte von heute. Ein Lese- und Arbeitsbuch, Hueber München 1979, 8: „Adressaten der Textauswahl sind Deutschlernende mit guten Grundkenntnissen.“

¹⁵ Vgl. z. B. Deutscher Volkshochschulverband e. V. / Pädagogische Arbeitsstelle (Hg.): Grundbaustein Deutsch als Fremdsprache zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache, o. O., o. J. und Piepho, a. a. O., 1979, 124 ff. Zu Recht schreibt Piepho 1979, 51: „Daß es dabei (d. h. bei der Einbeziehung der sozialen Vorerfahrungen der Schüler) immer um Grundbereiche der Orientierung und des Miteinanders, des Wollens, Begehrens, Verneinens und Begründens geht, wie es in den neuen VHS-Zertifikaten und in den Europazertifikatscurricula explizit gemacht wird, ist plausibel...“ Allerdings ist auch die Gefahr plausibel, weil naheliegend, die in der Zielangabe „zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache“ liegt: daß nämlich „ein Leitprinzip des kommunikativen Unterrichts“, die Berücksichtigung der jeweils — umweltwie erbbedingt — unterschiedlich ausgeprägten Vorerfahrungen der Schüler, wieder verdrängt wird von übermächtig werdenden normativen Gesichtspunkten der Lehrplangestaltung, die unter dem Zwang der Leistungsmessung und -beurteilung stehen.

¹⁶ Bei einer zu starken Sprachnormorientierung des Unterrichts tritt überdies eine beträchtliche Konkurrenzorientierung der Schüler hinzu, die soziales Lernen und kommunikatives Verhalten — besonders unter den Schülern selbst — verhindert und eine Atmosphäre des Leistungsdrucks und der Schulangst erzeugt. — Zu den ideologiegeschichtlichen Hintergründen eines immer noch vorherrschend sprachformalen Grammatikunterrichts in Schule und Hochschule vgl. besonders Maas, U.: Kann man Sprache lehren? Für einen anderen Sprachunterricht, Syndikat Frankfurt a. M. 1976. Praktische Vorschläge für eine Überwindung des traditionellen Grammatikunterrichts finden sich vor allem in Boettcher, W. / Sitta, H.: Der andere Grammatikunterricht, Urban & Schwarzenberg München 1978.

¹⁷ Zu diesem wichtigsten Defizit des kommunikativen Ansatzes der Pragmalinguistik, das meines Erachtens nicht bloß ein Theorie-, sondern gleichermaßen ein Praxisdefizit ist, vgl. insbesondere: Alfes, L.: Die Rolle des „Rollenspiels“ und das Emanzipationsthema in der kommunikativen Didaktik. In: Englisch 11/1976, 41 ff.; Mans, E. J.: Lernziel „Kommunikative Kompetenz“: Zu einigen neuen Versuchen, ein altes Problem der Fremdsprachendidaktik zu lösen. In: Kramer, J. (Hg.): Bestandsaufnahme Fremdsprachenunterricht, Metzler Stuttgart 1976, 202 — 246; Schroeder, A.: Zur Verwirklichung des kommunikativen Ansatzes im Englischunterricht der Sekundarstufe I, Frankonijs Limburg 1978, 28 — 30. — In seiner Auseinandersetzung mit Mans schreibt Piepho, a. a. O., 1979, 50 f.: „Nein, aus spekulativen Überlegungen über zukünftige Sprachverwendungen und Begegnungen läßt sich nicht ableiten, was die Schüler heute im Klassenzimmer und aus Lehrwerken lernen. Wir haben aber zwei wichtige Anhaltspunkte für eine Auswahl der Themen und Situationen und für den Aufbau der Übungen. Einmal zeigen unsere Gießer Untersuchungen zum „self assessment“ von Schülern, daß diese sehr wohl sich vorstellen können, in welchen Kontaktformen und mit welchen referentiellen und intentionalen Bedingungen sie ihr Englisch verwenden möchten oder könnten... Zum anderen ist es ein Leitprinzip des kommunikativen Unterrichts, daß die vorgefundenen Situationen, Dialoge und Tex-

te nicht einfach gelernt und so übernommen und nachgeahmt, sondern umgeformt, umkonstruiert werden, bis sie Lern- und Handlungsvorlagen werden, die dem entsprechen, was Reflexion und Interpretation den Schülern als Ziel haben schlüssig werden lassen."

Doch muß nicht auch unter empirisch festgestellten möglichen Schülerinteressen und -bedürfnissen eine Auswahl getroffen werden? Sind sie alle in gleicher Weise bedeutsam oder relevant? Sollen ferner wahllos alle „vorgefundenen Situationen, Dialoge und Texte“ im kommunikativen Unterricht behandelt werden? Müßte nicht auch hier zuvor eine Auswahl vorgenommen werden – gemeinsam mit den Schülern oder auch ohne sie? Und nach welchen Kriterien könnte dies erfolgen? Soll schließlich das Ziel des kommunikativen Unterrichts ganz und gar ohne jede weiterführende Orientierungshilfe dem überlassen bleiben, was – mehr oder weniger zufällig – „Reflexion und Interpretation den Schülern als Ziel haben schlüssig werden lassen“? Müßte nicht zumindest vorher geklärt werden, daß es ein voraussetzungs- bzw. zielloses Reflektieren und Interpretieren gar nicht gibt?

- ¹⁸ Dies Primat geht letztlich auf das Bedürfnis nach Sprachlehrprogrammen im 2. Weltkrieg zurück, mit deren Hilfe man möglichst schnell eine Fremdsprache sprechen lernt (vgl. besonders Maas, U.: Grundkurs Sprachwissenschaft. Teil I: Die herrschende Lehre, List München 1973, 289 mit der in Anmerkung 3, zitierten Äußerung Ladós). Heute müßte dies Primat gemäß den Bedürfnissen unserer Zeit überprüft und das Verhältnis zwischen den vier Sprachfertigkeiten entsprechend neu bestimmt werden.

- ¹⁹ Wölfel, W. (im Anschluß an H. Schuh): Deutsch als Fremdsprache. In: Mitteilungsblatt des Verbandes der deutschen Lehrer in Argentinien 3/1971, 21.

- ²⁰ Peck, A. J., a. a. O., 2 f. Vgl. Anmerkung 5!

- ²¹ Vgl. Piepho, a. a. O., 1979, 25 ff. 30 ff.

- ²² Schuh, a. a. O., 1972, 27.

- ²³ Schuh, a. a. O., 1973, 10.

- ²⁴ Vgl. z. B. die „Sprechintentionen“ von Lektion 21 in VORWÄRTS: „Strukturen, die den Themenkreis kaufen und verkaufen betreffen. Deutsche Gewichte und Hohlmaße.“ mit den „Lehrzielen“ derselben Lektion: „Strukturen einführen, die im Themenkreis ‚kaufen‘ und ‚verkaufen‘ verwendet werden. Deutsche Gewichte und Hohlmaße.“ (Lehrerhandbuch Stufe 2A, Kayser Bonn 1972, 39.18).

- ²⁵ VORWÄRTS INTERNATIONAL: KOMMUNIKATIVE GRAMMATIK Stufe 1–5, Kayser Bonn 1974.

- ²⁶ Gabor, J. (im Anschluß an H. Schuh): Deutsch als Fremdsprache. In: Mitteilungsblatt des Verbandes der deutschen Lehrer in Argentinien 1/1971, 23.

- ²⁷ Vgl. Freudenstein, R.: Vom Sinn und Unsinn der Sprechakte. In: Praxis des neu sprachlichen Unterrichts 2/1978, 129 und besonders Krumm, H.-J.: Kognitives Lernen – Alternative oder neue Mode für den Fremdsprachenunterricht? In: Praxis des neu sprachlichen Unterrichts 1/1979, 20 f.

- ²⁸ Dabei ist allerdings – nach meinen Erfahrungen in der Lehreraus- und -fortbildung – folgendes zu bedenken: Je unsicherer sich ein Lehrer in der von ihm unterrichteten Fremdsprache fühlt, desto enger und ängstlicher wird er sich in der Regel an vorgegebene Programme, Anweisungen usw. klammern – trotz einer vielleicht vorhandenen bzw. anregbaren Innovationsbereitschaft. In einer solchen Situation können Vorschläge zur Änderung von Unterrichtsinhalten und -methoden zunächst und allein nicht helfen: Hier

müßte zuvor versucht werden, den Grad der Sprachbeherrschung beim Lehrer zu verbessern. Aber auch und gerade dies kann schon nach Gesichtspunkten, an Inhalten und mit Methoden geübt werden, die der Lehrer selbst in seinem Unterricht verwenden kann oder die zumindest für seine Arbeit relevant sind. – Zu ähnlichen Beobachtungen vgl. Piepho, a. a. O., 1979, 226 f.

- ²⁹ Vgl. dazu die fast übervorsichtigen „Anmerkungen von Piepho, a. a. O., 1979, 12 ff. 48 ff. 81 ff. 94 ff. 124 ff. – Immer wieder neue Versuche, das bereits vorhandene Wissen über den Erst- und Zweitspracherwerb so vollständig, übersichtlich und verständlich wie möglich zusammenzufassen und die neu bzw. weiterhin offenen Fragen ebenso klar zu formulieren, wie das U. Schönplüg, a. a. O., anstrebt, sind für Ausbilder wie Lehrer sehr hilfreich. Vielleicht sollten die für die Fremdsprachendidaktik relevanten Fachwissenschaften diese Gruppe stärker als bisher als Adressaten berücksichtigen.

- ³⁰ Freudenstein, a. a. O., 129

- ³¹ Vgl. z. B. Klafki, W.: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Roth, H. / Blumenthal, A. (Hg.): Auswahl, Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule, Schroedel Hannover 1962, besonders 14 ff. – Fragestellungen wie die von Johnson, K.: Progression nach Strukturen und Progression nach Sprechakten – ein Widerspruch? In: Praxis des neu sprachlichen Unterrichts 1/1979, 24–30, scheinen mit zur Überwindung der gegenwärtigen Situation nützlich zu sein, obgleich sie in diesem Fall wohl zu eng ist: Es geht auch im Fremdsprachenunterricht nicht nur und nicht primär um Sprech-, sondern um Hör- und – vielleicht schon vom 1. Schuljahr an (vgl. Göbel, H. / Heumann, E., a. a. O., 1979, 38 ff.) – Lese- und Schreibakte (vgl. Anmerkung 18).

Es steht außer Zweifel, daß sich auch der kommunikative Fremdsprachenunterricht nach einer Progression richten muß. Wenn aber der kommunikative Ansatz nach seinem gegenwärtigen Entwicklungsstand wirklich ernstgenommen wird, kann sich diese Progression nicht mehr überwiegend oder gar ausschließlich nach sprachformal-grammatischen Gesichtspunkten richten: Es müssen – entsprechend ihrer Bedeutung für den Lernvorgang und Lernerfolg vom Kinde aus gesehen – auch die sprachinhaltlichen Ausdrucksbedürfnisse meiner Schüler berücksichtigt werden, die von erb- und umweltbedingten Faktoren (wie Alter, Entwicklungsstand, Ansprechbarkeit, Denk- und Sprachfähigkeit, raum-zeitliche und soziale Verhältnisse etc.) abhängen. Deshalb erscheint nur eine Art Rahmenplan für eine Progression der Sprachinhalte und -formen möglich, der – möglichst in Zusammenarbeit zwischen Lehrern aus der Bundesrepublik und Lehrern vor Ort entwickelt – dem jeweiligen Lehrer eine Auswahl zu ermöglichen bzw. nötigen Hilfen anbietet, ohne so die eigene didaktisch-methodische Auswahlentscheidung bzw. Konkretisierung überflüssig oder gar unmöglich zu machen. Dabei können und sollen die eingeführten Lehrwerke eine wertvolle Orientierungshilfe leisten, auch wenn ihnen an vielen Stellen widersprochen werden muß. All dies erfordert in erster Linie ein selbstkritisch-engagiertes Verhältnis zu den eigenen Schülern, aus dem dann ein selbstkritisch-distanziertes Verhältnis zu den Lehrwerken wie allen weiteren didaktisch-methodischen Orientierungshilfen erwachsen kann. – Vgl. zu diesem didaktischen Ansatz Wittern, J.: Mediendidaktik – ihre Einordnung in eine offen strukturierte Entscheidungstheorie des Lehrens und Lernens, Leske und Budri Opladen 1975.

³² Wenn der didaktisch-methodische Ansatz bei den Schülerbedürfnissen im Fremdsprachenunterricht den Sinn haben soll, Schüler zur Verwirklichung von Ausdrucksabsichten mit sprachlichen Mitteln zu motivieren, darf die grundlegende Schwierigkeit nicht übersehen werden, daß Schüler zwar gewiß Bedürfnisse haben, sich ihrer aber oft nur sehr unterschiedlich bewußt sind, also nicht genau wissen oder durchschauen, was sie und andere eigentlich wollen. Je unbewußter bzw. unklarer bestimmte Bedürfnisse aber bloß empfunden werden, desto mehr entziehen sie sich einer rationalen Steuerung des Unterrichts durch den Lehrer mit Hilfe selbst der eigentlich ja angestrebten primären Motivation. Und wenn nun der Lehrer die Ursachen dafür nicht durchschaut, wird er sich so wie bei einem überwiegend sprachformalen Unterricht verhalten: Er „wird dann versuchen, das Motivationsdefizit durch sekundäre Motivation auszugleichen, eine pädagogische Technik, die zweifellos ihre Berechtigung hat, solange die Bewältigung der Lern- und Leistungssituation für die Betroffenen sinnvoll und grundsätzlich akzeptierbar ist“ (Lukowski, D.: Motivation. In: Solmecke, G. (Hg.): Motivation im Fremdsprachenunterricht, Schöningh Paderborn 1976, 23). Da aber eine Unterrichtssituation wie die oben beschriebene weder für die Schüler noch für den Lehrer sinnvoll ist, wird in einem solchen Fall sekundäre Motivation alles wahrscheinlich nur noch

schlimmer machen. Daher erscheint die Bereitstellung von Hilfen zum Erkennen und Durchschauen eigener wie fremder Bedürfnisse und Interessen als so wichtig.

³³ Vgl. demgegenüber Melenk, H.: Der didaktische Begriff der kommunikativen Kompetenz. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 24/1977, 5, dazu Schroe-der, a. a. O., 1978, 24 f. Indes stimme ich Melenk zu, wenn er hernach schreibt (9): „Es geht um das Verhalten in der Interaktion; es geht nicht um Sprechen und nicht um Wissen“ allein. „Auf Einstellungen und Verhaltensweisen des Schülers soll eingewirkt werden — mit dem Ziel, ihn erfolgreicher, demokratischer, kritischer, ausgeglichener lebensfähiger zu machen.“ Vgl. Piephos Formulierung einer Zielvorstellung (a. a. O., 1979, 49): „Das Fach Englisch soll den Schüler darauf vorbereiten, und der Lehrer soll ihn sachkundig anleiten, mit der englischen Sprache an ihrer soziokulturellen und linguistischen Realität teilzuhaben.“ und H. W. Opatowski „Ansätze zur Integration von unterrichtlichem und außerunterrichtlichem Lernen in der Schule“ in: Die Deutsche Schule 9/1978, 534 — 538.

³⁴ Vgl. dazu Heumann, E.: Kulturkunde und Fremdsprachenunterricht. Umrisse eines didaktischen Konzepts. In: Der deutsche Lehrer im Ausland 2/1979, 22 ff.

Harald WEINRICH

Fremdsprache Deutsch

Einige Konturen eines neuen Faches

Der Philologe Harald Weinrich, gleichermaßen bekannt als Romanist, Germanist und Komparatist, hat sich einem neuen Fach zugewandt. An der Universität München übernahm er den neu errichteten Lehrstuhl für „Deutsch als Fremdsprache“. Wir haben ihn gebeten, die Aufgaben dieses neuen Hochschul-Fachs zu umreißen.

Von einem leichten, angenehmen Rückenwind bewegt, hat sich der Forschungs- und Lehrbereich „Deutsch als Fremdsprache“ in den letzten Jahren in das Gefüge der akademischen Disziplinen hineingeschoben. Nun haben wir ein neues Fach.

Es steht außer Zweifel, daß dieses neue Fach ein Kind der Praxis ist. Jeder weiß, daß eine Menge von Personen, die nur nach Millionen zu zählen ist, die deutsche Sprache als Fremdsprache und im Medium dieser Sprache manches andere von Deutschland lernt. Und für diese Schüler des Deutschen in aller Welt sind Legionen von anderen Personen als Sprachlehrer, Literaturlehrer und in sonstigen vermittelnden Berufen am Werk. Einige Institutionen sind überdies, wie bekannt, ganz oder teilweise mit diesem Zweck gegründet, insbesondere das Goethe-Institut, der Deutsche Akademische Austauschdienst und die Zentrale für das Auslandsschulwesen. Von hierher stammen offenbar die Evidenzen,

die das neue Fach Deutsch als Fremdsprache bei seinem Eintritt in die akademische Welt begünstigt haben.

Nun ist freilich für die absehbare Zukunft zu erwarten, daß diese Bedingungen im wesentlichen bestehen bleiben, so daß sich das Fach Deutsch als Fremdsprache unter Bedarfsgesichtspunkten wohl nicht zu rechtfertigen braucht. Wenn so viel Deutsch als Fremdsprache und generell so viel Deutsches als Fremdes in der Welt gelehrt wird, dann muß dieser spezifische Vermittlungsprozeß selber zum Gegenstand der Lehre und folglich auch der Forschung gemacht werden. Ich will nun im folgenden versuchen, das Aufgabenfeld des Faches Deutsch als Fremdsprache nach sieben Bereichen zu gliedern:

1. Kontrastive Sprachwissenschaft

Es ist allgemein bekannt, daß es sich in der Praxis als unzweckmäßig erwiesen hat, den Sprachunterricht im Bereich Deutsch als

Fremdsprache unter allen verschiedenen Bedingungen mit der gleichen Einheitsgrammatik zu bestreiten. Die Didaktik der deutschen Sprache als Fremdsprache beginnt mit der Erkenntnis, daß Sprachlernende mit unterschiedlicher muttersprachlicher Basis in die deutsche Sprache mit verschiedenen Voraussetzungen herantreten. Entsprechend verschieden sind auch ihre erwartbaren Interferenzfehler. Aus der Analyse dieser Fehler lassen sich Folgerungen für ein verbessertes Lehrmaterial ableiten. Wir brauchen also eine kontrastive Linguistik, und das Fach Deutsch als Fremdsprache ist in seinem linguistischen Zweig durchaus kontrastive Linguistik mit Deutsch als Zielsprache.

Ich will mich mit einem Beispiel verständlich machen. Man stößt beim Sprachvergleich immer wieder auf Strukturdifferenzen, die sich auf den ersten Blick unter dem Gesichtspunkt Anwesenheit gegen Abwesenheit beschreiben lassen. Die englische Sprache hat eine *progressive form*, die deutsche Sprache hat eine solche Form nicht. Die deutsche Sprache hat einen bestimmten und einen unbestimmten Artikel, die finnische Sprache kennt solche Artikelformen nicht. Wie sollen nun eine englisch-deutsche und eine deutsch-finnische kontrastive Grammatik in diesen Kapiteln aussehen? Wir wissen es noch nicht genau, denn es gibt noch keine vollständigen kontrastiven Grammatiken für diese beiden Sprachenpaare. Wir können jedoch soviel mit Sicherheit sagen, daß man der *progressive form* des Englischen im Deutschen und den Artikelformen des Deutschen im Finnischen (oder im Lateinischen) ganz andere Ausdrucksmittel gegenüberstellen muß, mit denen eine gleiche Funktion verschieden bezeichnet wird.

Es ist zur Zeit noch ungewiß, wie hoch der didaktische Nutzen sein wird, der von solchen kontrastiven Grammatiken zu erwarten ist, wenn wir sie später einmal in größerer Anzahl zur Verfügung haben werden. Sicher ist aber, daß wir von der kontrastiven Betrachtungsweise einen erheblichen Zuwachs an Einsichten in die Strukturbedingungen unserer eigenen Sprache erwarten können. Denn man lernt die eigene Spra-

che eigentlich erst dann richtig kennen, wenn man sie im Kontrast zu möglichst vielen anderen Sprachen, also vielfach verfremdet sehen lernt: erst die Distanz schärft hier den Blick.

2. Sprachnormenforschung

Wer die deutsche Sprache als Fremdsprache lehrt, hat sich mit dem Problem der sprachlichen Norm auseinanderzusetzen. Denn die Sprachschüler, die mit der deutschen Sprache vertraut werden wollen, erleben diese Sprache als ein Normensystem. Soweit es sich nun um den Kernbereich der Sprache handelt, haben diese Normen als grammatische oder lexikalische Regeln fraglos Gültigkeit, und es gibt nur die Alternative Richtig oder Falsch. Aber sobald diese Schüler (oder darf ich sagen Lerner?) etwas weiter in die deutsche Sprache eingedrungen sind, betreten sie Bereiche, in denen die Regelmäßigkeit der Formen nicht so zweifelsfrei feststeht und dem Sprecher Entscheidungen offenhält, die kommunikativ höchst interessant, ja prekär sein können. Durfte ich also soeben das Wort „Lerner“ gebrauchen, das sich in der letzten Zeit in der didaktischen Literatur sehr ausgebreitet hat? Ist dieses Wort „in Deutsch“ zulässig, oder ist es „auf deutsch“ zu verwerfen? Werden wir „die Schüler“ das Futur „lehren“, oder brauchen wir „ihnen“ nur das Präsens „beibringen“ oder „beizubringen“? Diesen und vielen anderen Normproblemen ähnlicher Art sollte der Linguist nicht ausweichen, am allerwenigsten derjenige, der seine eigene Sprache als Fremdsprache zu lehren hat. Denn seine Normentscheidungen gehen natürlich in die Lehrwerke ein und haben dort weitreichende Auswirkungen. So ist beispielsweise die umfassende Privilegierung der schriftlichen vor der mündlichen Sprachnorm in der traditionellen Grammatik sicher eine solche Normentscheidung von großer Tragweite gewesen, und es wird sicher eine wesentliche Aufgabe des Faches Deutsch als Fremdsprache sein, an der Ermittlung der mündlichen Norm in der deutschen Sprache mitzuarbeiten und dieser Norm in den Lehrwerken gebührende Geltung zu verschaffen. Auch dies ist ein Gebiet, auf dem die Forschung noch in den Anfängen steckt.

Anzeigenschluß für Heft 1/80
5. Februar 1980

3. Fachsprachenforschung

Die Fachsprachen der verschiedenen Berufe, insbesondere der Wissenschaften und ihrer Technologien, bedrängen in wachsendem, vielleicht beängstigend wachsendem Maße die deutsche Gemeinsprache. Hier bildet sich ein zentrales Kommunikationsproblem heraus, das für unser Jahrhundert ebenso charakteristisch ist wie für das 19. Jahrhundert das Problem des Verhältnisses von Nationalsprache und Mundarten. Es gibt aber erst in Ansätzen eine Erforschung der Fachsprachen. Keine Universität der Bundesrepublik hat bisher einen Lehrstuhl für Fachsprachenforschung eingerichtet. Daher muß das Fach Deutsch als Fremdsprache dieses Forschungsgebiet als einen seiner wichtigsten Aufgabenbereiche ansehen. Denn es wollen verständlicherweise viele Ausländer die deutsche Sprache im Hinblick auf einen bestimmten Beruf erlernen. Es ist vernünftig, diesen Bedürfnissen mit adressaten-spezifischen und insofern fachsprachlich orientierten Kursen entgegenzukommen, zumal bei Intensivkursen. Solches Kursmaterial zu entwickeln und zu prüfen, ist sehr schwierig und mühselig und sollte daher auf Dauer als Forschungsaufgabe dieses Faches angesehen werden.

Im Zusammenhang mit den Fachsprachen taucht übrigens wieder das Normenproblem auf. Fachsprachen sind ja bis zu einem bestimmten Grad gemachte Sprachen. Sie sind daher in gewissen Grenzen planbar und werden auch teilweise, wie bekannt, von nationalen oder internationalen Normenausschüssen gesteuert und geregelt. Auf diesem Gebiet nun hat der Linguist erhebliche Möglichkeiten, auf die tatsächliche Entwicklung des Sprachgebrauchs einzuwirken, und es ist zu hoffen, daß möglichst viele Personen in Industrie und Handel, die an der Namengebung für neue Produkte und ihre Herstellungsprozesse mitwirken, in Zusammenarbeit mit dafür ausgebildeten Linguisten ein genügend differenziertes Sprachbewußtsein entwickeln, um solche Namen in Einklang mit den Sprachstrukturen bilden zu können. Und wenn das nicht adäquat geschieht, hat hier die normative Sprachkritik ein geeignetes Anwendungsgebiet. Für Ausländer nun, die in der Bundesrepublik arbeiten und fachsprachlich intensive Tätigkeitsfelder haben, ist es wichtig, diese Fachsprachen nicht als willkürlich erdachte und in ihrer Komplexi-

tät monströse Gebilde zu erfahren, sondern als verstehbare Weiterbildungen der Gemeinsprache für bestimmte praktische, technische oder wissenschaftliche Zwecke.

4. Didaktik des Fremdsprachenunterrichts

Es kann nicht zweifelhaft sein, daß die Außenperspektive, die für das Fach Deutsch als Fremdsprache konstitutiv ist, eine Perspektive der Vermittlung ist. Wenn Didaktik in diesem Sinne verstanden wird, dann ist das Fach Deutsch als Fremdsprache ein didaktisches Fach. Aber wir Linguisten haben auch gelernt, mit Bedeutungsnuancen zu rechnen. Wenn also Didaktik im engsten und engherzigsten Sinne verstanden wird, so daß im Selbstverständnis dieses Faches nur soviel Linguistik oder Literaturwissenschaft zugelassen werden soll, wie in den begrenzten Erfahrungsraum eines Unterrichtszimmers paßt, dann ist dies eine nicht annehmbare Einengung.

Aufgabe der Didaktik im weiteren Sinne sollte es sein, die Sprache so zu vermitteln, daß sie in ihrem natürlichen Gebrauch möglichst eng an die Lernsituationen anschließt. Sprache soll also kommunikativ, situativ und pragmatisch vermittelt werden, und die Didaktiker suchen allenthalben nach einem Kanon von Situationen, der mit dem bekannten Kanon der grammatischen Lektionen in einer überzeugenden Weise verrechnet werden kann. Und schließlich soll auch noch dafür gesorgt werden, daß der Unterricht in der deutschen Sprache nicht langweilig wird. Das ist alles kein leichtes Geschäft; denn hier werden dem Sprachlehrer Qualitäten abverlangt, die zu einem Teil als Wissenschaft gelehrt, zu einem anderen Teil als Kunst vorgemacht werden müssen und die zu einem letzten Teil wohl immer Sache der eindrucksvollen Lehrerpersönlichkeit bleiben.

5. Gastarbeiter-Linguistik

Wir wissen, daß zwei Millionen Gastarbeiter in der Bundesrepublik in der einen oder anderen Form die deutsche Sprache als Fremdsprache — meistens rudimentär — sprechen lernen. Und es ist erst verhältnismäßig spät in unser Bewußtsein gedrungen, daß wir dabei nicht nur an die Arbeiter an ihrem Arbeitsplatz, sondern auch in vielen Fällen an ihre Familien zu denken haben.

Es steht außer Frage, daß diese Gastarbeiter-Linguistik ein Teilbereich des Faches

Deutsch als Fremdsprache ist, und mit diesem Selbstverständnis sind auch tatsächlich verschiedene Arbeitsgruppen ans Werk gegangen. Linguistisch lassen sich hier einige Forschungsaufgaben formulieren, die danach fragen, in welchem Maße die deutsche Sprache im Mund von Gastarbeitern, wenn diese keinen geeigneten Sprachunterricht erhalten, zum Pidgin-Deutsch reduziert wird. Aber ich weiß wohl, daß solche Forschungsziele für viele Kollegen, die bisher auf diesem Gebiete gearbeitet haben, nicht vorrangig sind. Sie haben sich vielmehr gefragt, wie man die Lage dieser Gastarbeiter und ihrer Familien, einschließlich der Berufschancen in der zweiten Generation, verändern kann. Es ist evident, daß diese Bedingungen verbessert werden müssen, aber es ist auch wohl klar, daß mit Linguistik allein dabei nicht viel zu bewirken ist. Das Problem der Gastarbeiter ist für die Wissenschaft ein interdisziplinäres Problem und natürlich insgesamt ein politisches Problem. Es ist weit davon entfernt, gelöst zu sein. An der Suche nach Lösungsmöglichkeiten muß sich auch das Fach Deutsch als Fremdsprache dringend beteiligen, und zwar sowohl in der Forschung wie in der Lehre.

6. Deutsche Literatur als fremde Literatur

Die Fachbezeichnung Deutsch als Fremdsprache ist insofern etwas irreführend, als sie nicht zu erkennen gibt, daß es auch zu den Aufgaben dieses Faches gehört, die deutsche Literatur aus der Außenperspektive zu betrachten. Das kann nicht bedeuten, innerhalb des Faches Deutsch als Fremdsprache die Geschichte der deutschen Literatur zu rekapitulieren. Aber natürlich gehört es zu den gewissermaßen natürlichen Aufgaben dieses Faches, auch nach den Bedingungen zu fragen, die für die Rezeption deutscher Literatur im Ausland bestehen („Heine in Frankreich“, „Böll in der Sowjetunion“, usw.). Darüber hinaus stelle ich mir vor, daß von diesem Fach ein Impuls ausgehen könnte, die Literatur wieder mehr auf ihre Inhalte zu befragen, und zwar komparativ und kontrastiv. Man könnte eine solche Ausrichtung thematische oder thematisch vergleichende Literaturwissenschaft nennen.

Die thematische Literaturwissenschaft beginnt mit der Feststellung, daß es *vieler* Bü-

cher gibt und daß wir in ihnen bestimmte Inhalte — bald so und bald so geformt — von Epoche zu Epoche, von Gattung zu Gattung, von Nationalliteratur zu Nationalliteratur wiederfinden. Mit der geizigen Lektüre kleiner literarischer Häppchen ist aber eine thematisch orientierte Literaturwissenschaft natürlich nicht zu betreiben, und so heißt das erste Lernziel *Belesenheit*.

Allerdings kann ich nun hier nicht im einzelnen darlegen, mit welchen verschiedenen Methoden eine thematisch orientierte Literaturwissenschaft arbeiten kann. Als Stichwort mag der Begriff der Topik genügen, sofern gesichert ist, daß er nicht nur in dem Sinne verstanden wird, wie ihn Ernst Robert Curtius als Beweismittel für die Demonstration einer großen abendländischen Literatur-Kontinuität verstanden hat. Es gibt von der aristotelischen Argumentationslehre bis zu Freuds Psychoanalyse noch sehr viele andere Formen der Topik, in denen über literarische und andere Inhalte des kollektiven und individuellen Gedächtnisses wissenschaftlich nachgedacht wird.

7. Deutsche Landeskunde

Die Landeskunde ist für alle Fremdsprachenphilologien ein dorniges Problem, so auch für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Denn einerseits versteht es sich, daß die Deutschlernenden in aller Welt auch über die Länder unterrichtet werden müssen, in denen diese Sprache gesprochen wird. Andererseits gibt es natürlich keine Deutschland-Wissenschaft, ebensowenig wie es eine Österreich-Wissenschaft oder eine Schweiz-Wissenschaft gibt. Für das Problem Landeskunde gibt es daher keine glatte und wissenschaftstheoretisch rundum befriedigende Lösung. Denn es ist ja evident, daß derjenige, der über eine wissenschaftliche Kompetenz als Linguist oder als Literaturwissenschaftler oder außerdemfalls in beiden Disziplinen verfügt, nicht auch noch auf geheimnisvolle Weise die Kompetenzen eines deutschen Juristen, Politologen, Ökonomen, Geographen, Kunsthistorikers und Musikwissenschaftlers in sich vereinigt. Wer also meint, er könne im Rahmen des Faches Deutsch als Fremdsprache alles mögliche reden, schreiben, lehren, ohne sich die entsprechende Kompetenz nach den wissenschaftlichen Spielregeln erworben zu haben, diskredi-

tiert dieses Fach und die Wissenschaft insgesamt. Das Desiderat der Landeskunde ist keine Legitimation für Puscherei.

Indes: wenn auch keine Universallösung und schon gar nicht eine Patentlösung für das Problem Landeskunde in Sicht ist, so gibt es doch einige pragmatische Teillösungen. Wir sollten nämlich im Bereich der Landeskunde zuerst und zumeist die Chance wahrnehmen, die wir als Linguisten und Literaturwissenschaftler selbst haben. Zwar ist die Linguistik im wesentlichen eine Wissenschaft von Formen und Funktionen. Wenn wir diese Disziplin aber nicht im engsten Sinne als eine Laut-, Wort- und Satzlehre definieren, sondern ihr als Text-,

Situations- und Interaktions-Linguistik einen generöseren Sinn geben, dann kann die solcherart definierte Linguistik auch reichere und differenziertere Informationen über die Länder transportieren, in denen die deutsche Sprache gesprochen wird. Das gleiche gilt für die literaturwissenschaftliche Komponente des Faches Deutsch als Fremdsprache. Im Maße wie diese Komponente sich mit Überzeugung als thematisch vergleichende Literaturwissenschaft darstellt, können im Rahmen ihrer Topik auch solche Themen bevorzugt behandelt werden, die ein realistisches und differenziertes Bild unseres Landes vermitteln.

Betr.: Auslands-Kunze — Jahrbuch 1979

Der Auslands-Kunze — Jahrbuch 1979 ist erschienen. Mitglieder des VdLiA erhalten ihn über die Geschäftsstelle zum Vorzugspreis von DM 7,— incl. Versandspesen. Anschrift: VdLiA, 7890 Waldshut-Tiengen 1, Dorfhalde 26.

Wir bitten bei Bestellung um Vorausbezahlung des Betrages auf das Postscheckkonto: **Ernst Beyer**, Postscheckamt Karlsruhe (BLZ 660 100 75) Konto Nr.: 1560 55 — 751

VDA Gesellschaft für deutsche Kulturbeziehungen im Ausland e. V.

— Internationaler Schüleraustausch —

Gasteltern gesucht

Junge Chilenen deutscher Abstammung besuchen zum ersten Male das Land ihrer Vorfahren. 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, Tengstraße 3, Tel. (0 89) 37 61 61



14. Hauptversammlung des VdLiA in Stuttgart vom 1. bis 3. August 1979

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland traf sich in der 1. Augustwoche dieses Jahres zu seiner 14. Hauptversammlung in Stuttgart, um sich erneut mit aktuellen Problemen des Auslandsschulwesens und mit verbandspolitischen Fragen zu beschäftigen, aber auch, um den Kontakt mit aktiven und ehemaligen Auslandsschullehrern sowie mit all den Stellen zu pflegen, die sich mit Fragen des Auslandsschulwesens befassen.

Teilnahme an Arbeits- oder Informationsgruppen, die Mitgliederversammlung mit der Entlastung und Neuwahl des Vorstandes, sowie der Behandlung der eingereichten Anträge und die Festveranstaltung mit dem Referat von Frau Staatsminister Dr. Hildegard Hamm-Brücher und dem Podiumsgespräch kennzeichneten den Ablauf der Tagung, die in den gepflegten Räumen des Hotels „Graf Zeppelin“, bzw. am letzten Tag im Weißen Saal des Neuen Schlosses stattfand.

Aufgelockert wurden die arbeitsreichen Tage durch die Besichtigung des Ludwigsburger Schlosses mit anschließendem gemeinsamen Abendessen und durch eine Fahrt nach Maulbronn mit einem Rundgang durch die Klosteranlage, der seinen Abschluß in einem kleinen stimmungsvollen Konzert in der Klosterkirche fand, bei dem ein Streichquartett von Mozart erklang.

Die folgenden Beiträge halten die wesentlichsten Ereignisse und Ergebnisse dieser Tagung fest.

Grußwort des Präsidenten der Kultusministerkonferenz zur Stuttgarter Hauptversammlung

Sehr geehrte Damen und Herren,
zur diesjährigen Hauptversammlung Ihres Verbandes in Stuttgart übermittle ich Ihnen als Präsident der Kultusministerkonferenz die Grüße der Kultusminister und -senatoren der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

Wir wünschen Ihrem Kongreß einen erfolgreichen Verlauf, dazu eine breite Öffentlichkeitswirkung, wie sie die großen Leistungen der deutschen Schulen im Ausland und das pädagogische Engagement ihrer Lehrer verdienen.

Der Rahmenplan der Bundesregierung zur auswärtigen Kulturpolitik im Schulwesen und die Stellungnahme, die die Kultusministerkonferenz hierzu abgegeben hat, haben überzeugend verdeutlicht, daß die Auslandsschulen einen wesentlichen Teil deut-

scher Kulturarbeit im Ausland darstellen und daß der Förderung der deutschen Sprache im Ausland zentrale kulturpolitische Bedeutung zukommt. Wichtige Fragen, die sich mit der Umsetzung dieses Rahmenplans in die Praxis stellen, gehören zur Gruppenarbeit und zu den Diskussionen im Plenum Ihrer Hauptversammlung. Planung und Schulk Wirklichkeit ineinander in Beziehung zu setzen und entwicklungsbezogen zu erörtern, wird einen guten Teil ihrer Tagungsarbeit ausmachen. Ich wünsche Ihnen fruchtbare und ergebnisreiche Diskussionen und hoffe, daß von Ihrer Jahrestagung kräftige Impulse für Ihre verantwortliche Kulturarbeit im Ausland ausgehen.

Mit freundlichen Grüßen
gez. Josef Jochem
Kultusminister des Saarlandes

Arbeits- und Informationsgruppen

Bericht über die Arbeitsgruppe I: „Rahmenplan für die Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen“

Leitung: Hans-Georg Becker

Die Kultusministerkonferenz hat mit Beschluß vom 18. Januar 1979 eine ausführliche Stellungnahme zum „Rahmenplan für die Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen“ abgegeben. Diese beruht auf der Grundlage der Zuständigkeiten der Länder für das Schulwesen und ihrer partnerschaftlichen Mitwirkung und Mitverantwortung für die Auswärtige Kulturpolitik. Da innerstaatliches Kulturgeschehen und dessen Außendarstellung und -wirkung nicht voneinander zu trennen sind, ergibt sich für die Auslandsschulen, daß sie, unbeschadet ihrer Bindungen an den Partnerstaat, in ihren kulturellen Grundlagen und ihrer pädagogischen Substanz, ihren Strukturen und Curricula, soweit diese von deutscher Seite bestimmt werden, den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland und deren vielfältigen Bemühen um internationales Verstehen entsprechen müssen.

Nach einer Darstellung der Aufgabenbereiche der Kulturministerkonferenz für das Auslandsschulwesen und des seit etwa dreißig Jahren geleisteten Beitrags der Länder hierfür werden zum „Rahmenplan“ folgende *allgemeine Feststellungen* getroffen:

1. Die KMK betont, daß auf Grund der gegebenen bildungspolitischen und pädagogischen Verhältnisse kein verallgemeinerndes Urteil über die Auslandsschulen möglich ist. Sie erkennt jedoch auch, daß einzelne ihrer Bereiche einer Neuorientierung bedürfen. Die von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen eingeleiteten Entwicklungsmaßnahmen sind zwar im ganzen bekannt, nicht jedoch in detaillierten Absichten und Auswirkungen. Die KMK hält es für erforderlich, daß sowohl die Reformen als auch die Reformkritik im Auslandsschulwesen offen dargelegt und diskutiert werden.
2. Die KMK hält eine Typisierung der Auslandsschulen für schwierig, sie rät von einer Festschreibung der Schultypen nach den Vorstellungen des „Rahmen-

plans“ ab. Nach ihrer Auffassung sollte die „Begegnungsschule“ weniger als ein bestimmter Schultyp, sondern als eine allgemeine kulturpolitische Zielsetzung gesehen werden.

3. Bei der vorgelegten Statistik der geförderten Schulen hat die KMK darauf aufmerksam gemacht, daß sich bedeutende Verschiebungen innerhalb der Kategorie „Begegnungsschule“ von 1976–1977 ergeben haben. Die KMK hält es für erforderlich, daß die Überlegungen, die zu derart gravierenden Änderungen in einem zentralen Bereich geführt haben, allen Beteiligten dargelegt werden.
4. Die KMK würde es begrüßen, wenn die Bundesregierung ihre mittelfristigen finanziellen Vorstellungen für die Förderung der Auslandsschulen vorlege.

Außerdem hat die KMK zu einer Reihe einzelner *Zielsetzungen und Maßnahmen* Stellung genommen. Hiervon sind folgende Äußerungen von besonderem Belang:

5. Daß bei den „deutschsprachigen Auslandsschulen“ alle Möglichkeiten der kulturellen Begegnung mit dem Gaststaat genutzt werden sollten, hält auch die KMK für geboten. Jedoch sollte nach ihrer Auffassung nicht der Eindruck entstehen, als wären diese Schulen bisher „deutsche Inseln im Ausland“ gewesen. Sowohl die vielfachen Bemühungen einer Reihe von Schulen als auch Maßnahmen innerhalb der Zuständigkeiten der KMK haben bewirkt, daß viele Auslandsschulen in das geistig-gesellschaftliche Leben ihres Schulorts und ihrer Region als bi-kulturell orientierte Bildungseinrichtungen integriert sind.
6. Die Forderung, die Länder an den Kosten der Schulausbildung deutscher Kinder im Ausland zu beteiligen, lehnt die KMK ab. Sie verweist hierbei u. a. auf die Leistungen der Länder für ausländische Schüler und ausländische Studierende in der Bundesrepublik Deutschland (finanzielle Aufwendungen pro Jahr über 2 Mrd. DM), die gleichfalls den kulturellen Austausch fördern und im Inland die Zielsetzungen der Auswärtigen Kulturpolitik stützen.

7. Die KMK begrüßt, daß bei der Gestaltung von „Begegnungsschulen“ nunmehr die Gegebenheiten des Schulorts stärker berücksichtigt und flexible Regelungen für die Eingangsstufen gefunden werden sollen. Ihre Auffassung ist, daß solche Schulen eine Sekundarschule darstellen oder alle Zweige des Schulwesens vom Elementar- bis zum Sekundarbereich umfassen kann. Es wird erwartet, daß von seiten des Bundes eine kritische Gesamtübersicht über die bisherigen Maßnahmen und die weiteren Planungen, insbesondere der „Neuen Sekundarstufe“, gegeben wird.
8. Die KMK hat eine Arbeitsgruppe zur Überprüfung und Erarbeitung von Rahmenordnungen einschließlich der Mustersatzung für deutsche Schulvereine im Ausland eingesetzt.
9. Daß die Zahl der vermittelten Auslandslehrer nicht weiter gesenkt, sondern im Gegenteil künftig wieder erhöht werden soll, hat die KMK begrüßt. Dabei wurde auch festgestellt, daß die vermittelten Auslandslehrer in ihrer rechtlichen und finanziellen Stellung wie andere im Ausland tätige Beamte gesichert bleiben müssen. Das bisher geübte Verfahren der Personalversorgung der Auslandsschulen, was die Erfüllung der Aufgaben der Lehrer anbetrifft, hat sich bewährt. Welche Möglichkeiten bestehen, in diesem Rahmen Einzelregelungen zu verbessern, ist weiterhin Gegenstand der Beratungen in den zuständigen Gremien. Die Forderung nach einer sowohl grundlegenden als auch speziellen Verbesserung der Vorbereitung der Auslandslehrer für ihre Auslandstätigkeit wird im Grundsatz unterstützt.

Herr Werner äußerte abschließend den Wunsch, daß auch von seiten des Verbands deutscher Lehrer im Ausland eine klare Stellungnahme zum Rahmenplan erfolgen möge.

Im weiteren Verlauf der Erarbeitung schnitt Herr Dr. Hans Walter Mende, früher Senegal, jetzt als Student bei Prof. Dr. Weinrich, im Studiengang Deutsch als Fremdsprache, München, einige Probleme an, die die Studenten des Studiengangs „Deutsch“ als Fremdsprache betreffen. Er führte an, daß unter Fortschreibung des gegenwärtigen starken Interesses an diesem Studiengang davon ausgegangen werden müsse, daß

sich im Laufe der 4 Studienjahre bis zum Sommer 1982 mindestens 700 bis 800 Haupt- und Nebenfachstudenten dieser Fachrichtung nach einer einschlägigen beruflichen Verwendung fragen werden. Nach der gegenwärtigen Studienordnung endet der Studiengang in einem Magisterexamen oder mit der Promotion, nicht jedoch mit dem Staatsexamen. Dadurch ist der Zugang zu einem einschlägigen Vorbereitungsdienst und damit zum öffentlichen Dienst versperrt.

Der zweite Diskussionsbeitrag von Herrn Dr. Mende knüpfte an die Ausführungen von Herrn Werner über die künftige finanzielle Beteiligung der Bundesländer im Bereich Auswärtige Kulturpolitik an. Es sei nicht klar ersichtlich, ob diese finanzielle Beteiligung nur für die sog. Firmenschulen (im Interesse der Betriebsangehörigen aus dem Ursprungsland des jeweiligen Betriebes) oder generell für alle Auslandsschulen (Begegnungsschulen, Expertenschulen, Botschaftsschulen, Firmenschulen) gelten solle.

Sein dritter Diskussionsbeitrag betraf die bessere Verwendung zurückgekehrter Auslandslehrer in Bereichen, wo die im Ausland gewonnenen Erfahrungen eingebracht werden könnten. Als Beispiel nannte er den Bereich ausländische Arbeitnehmer und ihre Angehörigen, die Mitwirkung bei der Lehrervorbereitung in Lehrerbildungszentren, Colleges, Instituten. Herr Bernhard Becker, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, ergänzte die Ausführungen von Herrn Dr. Mende zum Problem „Deutsch“ als Fremdsprache aus der Sicht der Zentralstelle.

Ein weiterer Diskussionskomplex war der Begriff der Begegnung. Begegnung, wie sie heute an deutschen Auslandsschulen praktiziert wird. Begegnung, wie sie im Rahmenplan in Zusammenhang mit den Begegnungsschulen dargestellt wird und die Suche nach verschiedenen Formen der Begegnung, auch nach den jeweiligen schulischen Abschlüssen. Zu diesem Themenkomplex äußerten sich Herr Henne (Guayaquil), Herr Hauffmans (Obervolta) und Herr Dr. Kerscher (Kolumbien).

Zu der Thematik „Ursachen der Rückläufigkeit in der Deutschturnarbeit in Chile“ und der beachtliche Rückgang der deutschen Sprache in den Schulen und als Umgangssprache unter den Schülern in Chile äußerte

te sich ausführlich Herr Laros, der mehrere Jahrzehnte in Chile gearbeitet hat.

Nach seinen Beobachtungen und Erfahrungen suchten die durch die Zentralstelle in Köln vermittelten Lehrer zum großen Teil zu wenig Kontakt zu den Eltern ihrer Schulkinder, kaum Kontakt bzw. keinen Kontakt zu den Deutsch-Chilenischen-Institutionen, keine aktive Teilnahme in diesen Institutionen. Von freiwilligen unbezahlten Einsätzen außerhalb der Unterrichtsstunden könne kaum die Rede sein. Während der Jahre des 2. Weltkrieges und in den Nachkriegsjahren sei hier vieles anders gewesen. Allerdings hätten zu diesen Zeiten auch viele Aufgaben auf den deutschen Lehrer gewartet. Viele Aufgaben pädagogischer Art, sozialer Art usw. Daß nach dem Kriege so schnell ein neuer Anfang in Chile gemacht werden konnte, sei zum größten Teil den deutschen Lehrern zu verdanken, die unter schwierigsten Verhältnissen die deutschen Schulen offengehalten hätten und die sich freiwillig ohne Vergütung in das soziale Hilfswerk eingeschaltet hätten; die die große Aktion gegen Hunger und Elend im Nachkriegsdeutschland mitgetragen hätten und die als Kenner der Verhältnisse in Chile vom Deutsch-Chilenischen-Bund gebeten wurden zu bleiben. Zu diesem Themenkomplex der Begegnung wurden Vorschläge von verschiedenen Seiten gemacht, wie man über die jeweiligen schulischen Abschlüsse an den deutschen Schulen im Ausland Formen der Begegnung praktizieren könne in ehemaligen Vereinen und anderem mehr.

Herr Bernhard Becker, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln, äußerte sich zum Rahmenplan als solchen, indem er zwei Fragen kurz anschnitt:

1. Worin liegt das Neue des Rahmenplans und
2. wie steht die Zentralstelle zu den im Abschnitt III des Rahmenplans gemachten Ausführungen über Planung, Organisationsfragen, Personalfragen und Haushaltsfragen?

Zu Pkt. 1.

Herr Becker stellte heraus, daß das Neue des Rahmenplans nach seiner Auffassung in erster Linie darin bestehe, daß zum erstenmal durch ein amtliches Dokument klargestellt sei, daß für deutsche Kinder im Ausland mehr als bisher und noch mehr zu

tun sei. Daß insbesondere die schulische Betreuung deutscher Kinder im Ausland zu einer vorrangigen Aufgabe geworden sei. Es sei zum erstenmal deutlich ausgesprochen worden, daß es eine öffentliche Aufgabe von hohem Rang sei, für deutsche Kinder im Ausland Schule anzubieten.

Zu Pkt. 2.

Herr Becker führte aus, daß die Mittel zum Expandieren vorhanden seien. Neue Schulgründungen seien in den letzten Monaten von der Zentralstelle durchgeführt worden, etwa 5–6 solcher Neugründungen an verschiedenen Stellen der Welt. Eine Expansion, wie sie im Rahmenplan gefordert sei, fände bereits statt.

Vorrangig voranzutreiben sei zunächst die Aufnahme der von Firmen getragenen Schulen in die Förderung durch die Zentralstelle und die Schaffung eines Fernlehrwerks für deutsche Kinder, die irgendwo in der Welt säßen und denen keine deutsche Schule angeboten werden könnte.

In der abschließenden Diskussion wurde deutlich, daß der Verband deutscher Lehrer im Ausland, vertreten durch seinen Vorstand, aufgerufen sei, in absehbarer Zeit klare Stellungnahme zu beziehen zum Rahmenplan.

Man sollte vom Vorstand aus möglichst versuchen, die Mitglieder in aller Welt aufzufordern, ihre Stellungnahmen zum Rahmenplan abzugeben, damit die auszuarbeitende Stellungnahme so repräsentativ wie möglich sei.

Hans-Georg Becker

Bericht über die Arbeitsgruppe II: Die Neue Sekundarstufe

Leitung: G. Allhoff, Dr. F. Forwick,
H. E. Fischersworrung, G. Urban

Die Teilnehmer der Arbeitsgruppe „Die Neue Sekundarstufe“ berichteten über ihre Erfahrungen bei der Einführung dieser Schulform und diskutierten die mit der Umstrukturierung verbundenen Probleme.

Die Neue Sek.St. wird verstanden als *eine* Form der Begegnungsschule, an der ausländische und deutsche Schüler eine gemeinsame, zweisprachige und bikulturelle Schulbildung erhalten können. Im Verlauf der Diskussion wurde deutlich, daß „die Neue Sek.St. nicht die alleinige Lösung“ (Hr. Thomas, ZfA) sein kann. Sie besteht

neben anderen Formen von Auslandsschulen und muß sich den besonderen örtlichen Gegebenheiten, dem gesellschaftlichen Umfeld und den Bedingungen des Gastlandes anpassen. So ist es z. B. nur dort sinnvoll, einen binationalen Hochschulzugang (Abitur) als *Regel*abschluß zu schaffen, wo ein großer Teil der Abiturienten ihre Ausbildung in Deutschland fortsetzen will und kann.

Schwierige Aufgaben und Probleme ergeben sich für die Auslandsschulen aus zwei spezifischen Merkmalen der Neuen Sek.St., nämlich der selektiven Aufnahme (meist in Klassenstufe 5) und der sozialen „Öffnung“ bzw. „Offenheit“.

Um sicherzustellen, daß möglichst nur solche fremdsprachigen Schüler aufgenommen werden, die den besonderen sprachlichen Anforderungen einer bilingualen Schule gewachsen sind, wurden verschiedene Aufnahmeverfahren entwickelt. Einige Schulen richten ein- oder zweijährige Deutsch-Vorkurse ein, aus denen geeignete Schüler, unter Berücksichtigung auch ihrer Leistungen in anderen Fächern, ausgewählt werden. An anderen Schulen wird ein auf wenige Tage begrenztes Testverfahren durchgeführt. Auf diesem Wege wird z. B. an der DS Teheran jährlich aus 700 – 800 Bewerbern eine 5. Klasse mit 36 Schülern gebildet. Diese Hochbegabtenauslese wird u. a. damit gerechtfertigt, daß – bei der sehr hohen Belastung durch die großen kulturellen Unterschiede – nur solche Kinder aufgenommen werden sollen, die wenigstens das schulische Programm spielend bewältigen.

Andererseits wurde bemerkt, daß sich die Neue Sek.St. auch für durchschnittlich begabte Kinder eignet, soweit sie über eine gewisse Leichtigkeit verfügen, Sprachen zu erlernen. Auch bei Schulen mit einem anfänglich geringerem Zustrom von ausländischen Kindern könne mit einer wachsenden Anzahl von geeigneten Bewerbern gerechnet werden, wenn das Schulziel der örtlichen Interessenlage entspreche und überzeugend verwirklicht werde. Von den Vertretern der Schulen, an denen die Neue Sek.St. schon längere Zeit besteht, wurde fast übereinstimmend berichtet, daß die Zahl der Kinder, die wegen unzureichender Leistungen die Schule verlassen mußten, außerordentlich gering sei. Wenn auch der Wert einer Schule nicht nur an der Abiturientenzahl gemessen werden sollte, so

scheint sich doch hier ein wesentlicher Fortschritt gegenüber anderen Schulmodellen abzuzeichnen.

Im Zusammenhang mit dem Aufnahmeverfahren wurde auch der Widerstand eines Teils der Elternschaft der DS Barcelona gegen die Einführung der Neuen Sek.St. angesprochen. Eine Aussprache in kleinerem Rahmen am Nachmittag gab Gelegenheit, diesen Teilaspekt ausführlicher zu erörtern. Am Schulort ansässige deutsch-spanische Elternhäuser drängen häufig darauf, daß auch Kinder mit sehr geringen Deutschkenntnissen in den deutschen Kindergarten oder die deutsche Grundschule aufgenommen werden. Dies aber läuft der ursprünglichen Konzeption der Neuen Sek.St. zuwider, nach der ein fremdsprachiges Kind zunächst in seiner Muttersprache heimisch werden und erst dann in eine bilinguale deutsche Schule aufgenommen werden sollte, wenn sich mit einiger Sicherheit feststellen läßt, daß es über die besonderen Anforderungen einer solchen Schule verfügt. In Spanien kommt noch hinzu, daß Schülern mit span. Staatsangehörigkeit der Übergang an die deutsche Haupt- und Realschule versagt bleibt (Entscheidung der span. Unterrichtsbehörden), so daß sich für diese Schüler die deutsche Schule u. U. als eine Einbahnstraße in der falschen Richtung erweisen könnte. Beachtung verlangt aber auch die politische Forderung, daß die von der Bundesrepublik geförderten Begegnungsschulen in Spanien als Träger deutscher auswärtiger Kulturpolitik Kindern aus am Schulort dauernd ansässige deutsch-spanischen Familien auch dann den Zugang zu Kindergarten und Grundschule ermöglichen sollen, wenn sie aus dem Elternhaus nur beschränkte Deutschkenntnisse mitbringen. Vom Auswärtigen Amt wurden daher für die Begegnungsschulen in Spanien Aufnahme Richtlinien vorgeschlagen, die eine gewisse Korrektur früherer Regelungen bedeuten und politischen und pädagogischen Gesichtspunkten in gleicher Weise Rechnung zu tragen versuchen. Diese Richtlinien sehen u. a. vor, daß dauernd am Schulort ansässige Kinder mit mindestens einem deutschen Elternteil auch dann in den Kindergarten oder die Grundschule aufgenommen werden, wenn ihre – zunächst beschränkten – Deutschkenntnisse durch ergänzende Stützkurse so weit gefördert werden können, daß sich diese Kinder spätestens in

Der kluge Umzug



Inland – Ausland – Übersee – Handwerkerservice – Transportmodelle
Für uns ist Ihr Umzug mehr als nur Möbel-Transport

- Gesellschafterbetriebe in über 90 Städten

- Zuverlässige Partner auch im überseeischen Ausland.

- Spezial-Containerdienste
Optimale Verpackungssysteme



- Zentrale Überwachung ihres Umzuges von Haus zu Haus von und nach allen Ländern

- Service Kontrolle

- Zentrale Abrechnung von Haus zu Haus nach BVA-Richtlinien

Kontaktieren Sie für Ihren Umzug in das Ausland und zurück:

DMS – INTERNATIONAL

DEUTSCHE MÖBELSPEDITION

5300 Bonn, Reuterstraße 241

Telefon: (0 22 21) 21 10 01, Telex: 0 886 893

der Orientierungsstufe ohne sprachliche Schwierigkeiten an deutschsprachigen Unterricht aktiv beteiligen können. Von den Vertretern der ZfA wurde betont, daß mit dieser Regelung früher vertretene pädagogische Grundsätze in ihrem Gewicht zwar relativiert, aber nicht aufgegeben werden. Die Schulen werden vor die Aufgabe gestellt, einen Ausgleich zwischen „der politischen Forderung und der pädagogischen Reinheit“ (Herr Becker, ZfA) zu finden. Dies bedeutet auch, daß die interessierten Eltern intensiv beraten und darauf hingewiesen werden müssen, daß sie sich frühzeitig und konsequent um die sprachliche Förderung ihres Kindes bemühen müssen.

Ferner beschäftigte sich die AG mit dem Problem der pädagogischen Betreuung von Kindern aus zurückgekehrten Gastarbeiterfamilien. Es wurde die Frage gestellt, ob diese Kinder auf Distanz zu ihrer Heimat gehalten oder ob ihre Eingliederung in das heimische Schulsystem angestrebt werden sollte. Es wurde festgestellt, daß es den deutschen Schulen keinesfalls daran gelegen sein kann, die Integration in das nationale Bildungssystem zu erschweren oder gar zu verhindern. Herr Thomas (ZfA) gab zu erwägen, daß die span. Behörden möglicherweise für eine Regelung gewonnen werden könnten, die diesen Schülern zumindest im ersten Jahr nach ihrer Rückkehr aus der Bundesrepublik den Besuch der Haupt- oder Realschulzweige deutscher Schulen erlaubt. In diesem Jahr könnten die Schüler gezielt auf den Übergang an eine spanische Schule vorbereitet werden, um so Härten zu vermeiden. Hingewiesen wurde auch auf die in einigen Ländern entstandenen Alternativschulen.

Die mit der Einführung der Neuen Sek.St. verbundene soziale Offenheit wird allgemein begrüßt. Sie kann wesentlich dazu beitragen, die Stellung einer deutschen Schule im Gastland zu sichern und zu stärken. Allerdings stellt diese soziale Offenheit eine große finanzielle Belastung für den jeweiligen Schulhaushalt dar, da in großem Umfang Schulgeldfreiheit gewährt werden muß. Den Vertreter der ZfA wurde deshalb die Frage gerichtet, ob die Schulen mit der Neuen Sek.St. auch in Zukunft mit entsprechenden Zuschüssen rechnen können. Herr Thomas (ZfA) wies in seiner Antwort darauf hin, daß eine Schulreform, durch welche Kinder auf Grund ihrer Qualifikation und nicht ihrer Zugehörigkeit zu einer be-

stimmten sozialen Schicht Zugang finden, nicht aus finanziellen Gründen scheitern dürfe. Soziale Offenheit bedeute aber nicht, daß nur Schüler aus sozial benachteiligten Schichten aufgenommen werden. Nach den bisherigen Erfahrungen könne davon ausgegangen werden, daß der an einer Neuen Sek.St. aus der Vergabe von Stipendien resultierende Schulgeldaufschlag auf die Dauer höchstens 50% des rechnerischen Schulgeldaufkommens ausmache, und das keineswegs an allen in Frage kommenden Schulen. Er sei nicht befugt, die von ihm erwartete verbindliche Zusage zu geben. Die entschiedene Absicht der politisch Verantwortlichen, das Bemühen deutscher Schulen im Ausland um soziale Offenheit auch in Zukunft zu ermutigen und nachhaltig zu fördern, stehe für ihn aber außer Frage.

Der Verlauf der Diskussion machte insgesamt deutlich, daß die Einführung der Neuen Sek.St. an geeigneten Orten nicht mehr zur Diskussion steht. Diskutiert wurde und wird wohl auch in Zukunft über die Verwirklichung der Neuen Sek.St. Dabei dürfe es aber nicht um die radikale Durchsetzung abstrakter Modellvorstellungen gehen. Oberster Gesichtspunkt müsse vielmehr das Wohl der Kinder sein, und deshalb sollte in Zukunft der Schwerpunkt der Diskussion auf der Lösung pädagogischer Probleme der Neuen Sek.St. liegen.

Burbiel

Informationsgruppe: Berufsbildende Zweige an deutschen Auslandsschulen

Leitung: H. Weischer

Aus der allen Teilnehmern vorgelegten umfangreichen Materialsammlung geben wir im nachfolgenden Text die zusammenfassende Übersicht und Bewertung der berufsbildenden Zweige an deutschen Auslandsschulen in Südamerika wieder.

1. Wie sind die berufsorientierten Schulmodelle in das nationale Schulsystem integriert?

Weidinger (Santiago)

a) Bis zum Ende des vergangenen Schuljahres ist unsere vierjährige Wirtschaftsoberschule (Abschluß: nationale Hochschulreife) voll im nationalen Schulsystem integriert gewesen. Seit diesem Jahr führen wir die Schule in den beiden ersten Jahr-

gängen als eine Art zweisprachiges Wirtschaftsgymnasium weiter, wobei gleichzeitig aber auch eine gezieltere Berufsvorbereitung angestrebt wird (bisher von der Regierung noch nicht offiziell anerkannt, aber Anerkennung bereits mündlich zugesagt!); die beiden verbleibenden Jahrgänge laufen in Form des „alten“ Systems aus, d. h. als die bisher anerkannte Wirtschaftsober-
schule.

b) Seit diesem Jahr haben wir zusätzlich das deutsche Dualsystem in Form der kaufmännischen Ausbildung (Kooperation zwischen Schule, Deutsch-Chilenischer Industrie- und Handelskammer und den ihr angeschlossenen Firmen) eingeführt, d. h., die Auszubildenden werden an 3 Tagen in der Woche in ihren Betrieben ausgebildet, an 2 Tagen pro Woche (14 Std. Unterricht) besuchen sie die neu eingerichtete Kaufmännische Berufsschule (Teilzeitschule). Die Ausbildungsdauer beträgt 2½ Jahre. Aufgenommen werden nur zweisprachige Abiturienten mit guten Deutschkenntnissen (Sprachdiplom II der KMK) und einem Ausbildungsvertrag mit einer deutsch-chilenischen Firma. Die Deutsch-Chilenische Industrie- und Handelskammer überwacht zusammen mit uns (Kfm. Berufsschule) die Ausbildung und nimmt die Prüfungen ab; die Ausbildung erfolgt wahlweise zum Industriekaufmann oder zum Kaufmann im Groß- und Außenhandel. Die Absolventen sollen später überwiegend in gehobenen Positionen des Wirtschaftslebens (hauptsächlich deutsch-chilenische Betriebe) tätig werden. Die bisher gemachten Erfahrungen auf diesem neuen Ausbildungsweg sind äußerst positiv. Die Ausbildung ist vom DIHT genehmigt, die entsprechende Anerkennung bei der chilenischen Regierung wird z. Z. angestrebt; die bisherigen Verhandlungen zeigen, daß die Regierung großes Interesse an dem Projekt hat. Man wäre u. U. bereit, Santiago eine Art Pilotfunktion innerhalb des berufsbildenden Schulwesens, dessen Umstrukturierung angestrebt wird, einzuräumen.

c) Mit Beginn des neuen Schuljahres ist die Eröffnung einer Abendfachschule für zweisprachige Sekretärinnen geplant. Die Zahl der Sekretariatsabsolventen, die jährlich über das Wirtschaftsgymnasium ausgebildet werden (ca. 10 pro Jahr), entspricht bei weitem nicht mehr dem Bedarf der deutsch-chilenischen Firmen. Der neue Schultyp ist ebenfalls eine Teilzeitschule

(14 Std. Unterricht, verteilt auf 2 Nachmittage bzw. Abende pro Woche; insgesamt 2 Jahre Ausbildung). Aufgenommen werden sollen Abiturientinnen und Studentinnen, die ihr Studium abbrechen wollen, und überhaupt junge Frauen, die eine Berufsausbildung suchen. Aufnahmebedingung: gute Deutschkenntnisse, möglichst Sprachdiplom II der KMK. Die Schule wäre auch für Schülerinnen der deutschen Schulen geeignet, die im letzten Jahr vor dem Abitur stehen und die zusätzliche Belastung auf sich nehmen wollen.

Ergänzend zur theoretischen Ausbildung wird eine mindestens einjährige einschlägige Berufspraxis verlangt, die bei dem vorgesehenen Schultyp (Abendschule) leicht zu verwirklichen ist und bei der außerdem schon etwas Geld verdient werden kann. Die Abschlußprüfung soll sich an der innerdeutschen Abschlußprüfung „Geprüfte Sekretärin“ orientieren. Nach dem bisherigen Stand der Verhandlungen scheint die chilenische Regierung auch diesen Modellversuch zu akzeptieren.

Eine Schwierigkeit, die uns bei der Verwirklichung dieses Projektes droht, liegt darin, daß wir ohne die Vermittlung einer arbeitslosen Fachlehrkraft für Kurzschrift, Maschinenschreiben und Büroorganisation diesen Schultyp überhaupt nicht einführen können. Darüber hinaus droht uns auch aus dem gleichen Grund für das kommende Jahr die Einstellung der bisherigen Sekretärinnenausbildung am Wirtschaftsgymnasium, was für die hiesigen Betriebe eine echte Katastrophe wäre. Ich erinnere in diesem Zusammenhang an den Antrag des Deutschen Schulverbandes Santiago (OStD Dr. Manfred Sauer) auf Vermittlung arbeitsloser Fachlehrer. Ich habe diesbezüglich auch bereits einen Antrag an Frau Dr. Hamm-Brücher sowie die ZfA und die GTZ gestellt.

Völkens (Montevideo)

Die Zweijährige Kaufmännische Berufsfachschule, die vor etwa 14 Jahren von Herrn Dr. Spieker hier in Montevideo aufgebaut wurde (Bezeichnung bis 1978: „Handelskurs“) ist nicht in das nationale Schulsystem integriert, da die Integration mit einschneidenden Auflagen hinsichtlich Lehrinhalten und Unterrichtssprache verbunden wäre.

Hier in Montevideo ist die Hauptaufgabe,

Nachwuchs für die hiesigen deutsch-uruguayischen Firmen auszubilden. Deshalb kann auf das Primat der deutschen Sprache nicht verzichtet werden. Im übrigen wird das Schlußzeugnis von dem Kulturattaché der Deutschen Botschaft und dem Geschäftsführer der Deutsch-Uruguayischen Handelskammer mit unterzeichnet; damit ist die Anerkennung de facto nicht nur in Uruguay, sondern auch in der Bundesrepublik Deutschland gewährleistet.

Kahne (Lima)

Die private deutsche Auslandsschule ESEP Middendorf ist voll in das peruanische ESEP-System integriert, auch der Abiturzweig. Die dafür erforderlichen, von der KMK gebilligten Lehrpläne wurden vom peruanischen Erziehungsministerium uneingeschränkt akzeptiert.

Einzige Konzession: In der 10. Klasse (1. ESEP-Jahr) wird peruan. Geschichte von peruan. Ortskräften gelehrt, und in der 11.–13. Klasse sind die deutschen Geschichtslehrer verpflichtet, etwas peruan. Staatsbürgerkunde zu betreiben. Die Berufsbildungsprogramme wurden von uns ausgewählt und erarbeitet und vom peruan. Erziehungsministerium genehmigt.

Spieker (Guayaquil)

Zu 1: Unsere berufsorientierten Zweige passen nicht genau in das ekvadorianische Schulsystem, da unsere Programme weiter sind als die gesetzlich erfaßten; trotzdem hat die Anerkennung unserer Abschlüsse, sofern man von der in Lateinamerika üblichen Behördenumständlichkeit absieht, keine nennenswerten Schwierigkeiten bereitet. Wenn die autonomen Universitäten mal einen Zugang blockieren oder Aufnahmeprüfungen vorschalten, müssen wir uns im Einzelfall darauf einstellen. Während sich die hiesigen privaten Hochschulen – und das sind die besseren – wenig um das ekvadorianische Berechtigungssystem kümmern, klebt die KMK-Konferenz an den Buchstaben und verbaut einigen deutschen Schülern dadurch den Zugang zu deutschen Universitäten. Weil auf diese Weise z. B. für unseren Zweig „Elektromechanik“ nur die Studiengänge Maschinenbau, Elektrotechnik, Pädagogik und Leibeserziehung zulässig sind, werden wahrscheinlich am Ende dieses Jahres 4 von 11 übriggebliebenen Technischülern eines Jahrgangs den Kurs verlassen müssen.

2. Welche Möglichkeiten sehen die Schulen, ihre Modelle zu übertragen in das nationale Schulsystem (Materialaufwand, Lehrerausbildung)?

Weidinger (Santiago)

Da Chile im Augenblick nach neuen Wegen für seine Berufsbildung sucht, wäre es denkbar, daß das Dualsystem Nachahmung findet; dabei müßte jedoch über die kaufmännische Ausbildung hinaus ein besonderer Schwerpunkt auf die gewerbliche Ausbildung im Lande (Handwerk und Industrie) gelegt werden. Die Möglichkeit, ein derartiges Vorhaben sinnvoll zu verwirklichen, dürfte jedoch durch folgende Umstände stark eingeschränkt sein: mangelhafte bzw. gar keine Ausbildung von Berufsschul- und Fachlehrern, völlig unzureichende Ausstattung der bestehenden beruflichen Schulen.

Völkens (Montevideo)

Hinsichtlich des Materialaufwandes ist zu unterscheiden zwischen einmaligem und ständigem Bedarf. In der Grundausrüstung müssen zumindest Schreibmaschinen, Rechner und arbeitsadäquate Möbel vorhanden sein. Ständiger Bedarf ergibt sich für Lernbücher in Höhe von jährlich etwa 2000,– DM bei durchschnittlich 18–20 Schülern.

Die Lehrerausbildung stellt ein erhebliches Problem dar, insofern als der Lehrerberuf für fachlich (wirtschaftlich) qualifizierte Ortskräfte nicht attraktiv ist, so daß ich zur Zeit keinen Weg sehe, auf vermittelte Lehrer in größerem Umfang zu verzichten. Die Gegebenheiten könnten jedoch in Städten mit einer größeren deutschen Kolonie günstiger sein.

Kahne (Lima)

Trotz ihrer Unfertigkeit gilt die ESEP Middendorf hier als die Modell-ESEP, die als erste in der Lage sein soll, die guten theoretischen Ansätze der Erziehungsreform zu verwirklichen. Genau besehen haben jedoch einige, vom Ausland unterstützte staatliche peruanische ESEP's im berufsbildenden Sektor uns manches voraus. Dies wird jedoch in der peruanischen Öffentlichkeit, besonders in der Oberschicht und in Kreisen der Universitäten, nicht anerkannt. Wenn die ESEP Middendorf jedoch voll ausgebaut und eingerichtet ist, wird sie sicher zu den besten im Land gehören. In der

gegenwärtigen katastrophalen wirtschaftlichen Situation Perus kann sie sodann als Ganzes sicher nur mit ausländischer Kapitalhilfe nachvollzogen werden. Auch der Materialaufwand kann nur so getragen werden. Jedoch gelten unsere vielfach erst auf dem Papier stehenden Labors und Werkstätten heute schon als beispielhaft. Das gleiche trifft für unsere Lehrpläne zu.

Die von der GTZ entsandten Berufsbildungsexperten sind mit der Hälfte ihrer Arbeitszeit als Berater im hiesigen Erziehungsministerium tätig. Außerdem geben wir jede nur mögliche pädagogische Hilfe (Vorführung von Unterrichtsbeispielen, Überlassung von Lehrmaterial, Durchführung von Lehrerseminaren).

Alljährlich nehmen wir in das 10. Schuljahr 120 Schüler aus peruan. Schulen auf, die bedürftigen als Ganz- oder Teilstipendiaten.

Spieker (Guayaquil)

Gewerbliche Abteilungen sind, was Aufbau- und Folgekosten (Erhaltung, Materialverbrauch, Arbeit in Kleingruppen) anbetrifft, erheblich teurer als andere Sekundarzweige. Vermittelte Lehrer haben relativ wenig Probleme, da Technikunterricht nicht so stark an die Sprache gebunden ist wie z. B. Wirtschaftslehre. Nachdem die GTZ in den meisten Entwicklungsländern schon Techniker ausgebildet hat, ist es möglich, einheimische Lehrer heranzubilden. Allerdings funktionieren technische Abteilungen (wie auch andere) ohne deutsche Lehrer nicht. Möglichkeiten, das Modell zu übertragen, gibt es sicherlich, aber die Bedingungen des Schulorts sind dabei genau zu analysieren (vgl. hierzu meinen Aufsatz über die Evaluation unseres Modells).

3. Sind die neuen Schulabschlüsse (Techniker z. B.) in den jeweiligen Gesellschaften etabliert?

Weidinger (Santiago)

Im Lande scheint sich allmählich ein Umdeklungsprozeß zu vollziehen. Diese Entwicklung wird durch die totale Überfüllung der Universitäten begünstigt. So kann bereits in diesem Jahr eine beachtliche Zunahme des Interesses der studierfähigen Absolventen der deutschen Schulen an der von uns begonnenen kaufmännischen Ausbildung festgestellt werden. Da die Absol-

venten des neuen Ausbildungsweges außerordentlich gute Berufsaussichten bei chilenischen Firmen (meist deutsch-chilenische Betriebe) haben, werden diese Leute nicht ins Ausland abwandern.

Völkens (Montevideo)

Die Abwanderung ins Ausland hat im Vergleich zu früheren Jahren stark nachgelassen. Dafür dürfte ausschlaggebend sein, daß Arbeitsplätze für die Absolventen der Berufsfachschule in hinreichendem Umfang in Uruguay zur Verfügung stehen (durch wachsendes deutsches Engagement in Uruguay).

Im gesellschaftlichen Bewußtsein haben demgegenüber Bildungsgänge unterhalb der Universität einen traditionell niedrigen Stellenwert. Wenn sich trotzdem die Berufsfachschule trotz der Aufstockung des Liceo bis zum 6. Jahr (Universitätszugang) behauptet hat, so dürfte dies vorwiegend auf praktische Überlegungen (frühzeitige Erwerbsmöglichkeit) zurückzuführen sein.

Kahne (Lima)

Gesellschaftlich hat sich der Bachiller Professional sicher noch nicht etabliert. Hier zählt nur das Universitätsstudium. Der Erfolg der Reform hängt davon ab, ob es gelingt, an der ESEP so gut auszubilden, daß die Bachilleres Profesionales sowohl in der Universität als auch im Beruf überzeugen können; ein schwieriges Unterfangen, das sich nur mit qualifizierten Lehrern an gut ausgerüsteten Schulen verwirklichen läßt. Zum Glück hilft das Ausland hier in nennenswertem Umfang, hat man doch vielfach erkannt, daß die Not der peruan. Jugend ohne Beruf eines der Hauptprobleme dieses Landes darstellt. Die ESEP-Schulen sind der erste breit und durchdacht angelegte Versuch, dieser Not zu begegnen. Die Universitäten können nur etwa 10% der Jugendlichen erfassen, und eine sonstige Ausbildung gibt es hier so gut wie nicht.

Abwanderung ins Ausland: So lange Möglichkeiten dazu bestehen, werden qualifizierte Leute dem kargen Lohn hier ausweichen und abwandern. Dem kann nur durch Massenausbildung begegnet werden.

Spieker (Guayaquil)

Der „ingeniero“ hat hier fast soviel Prestige wie der „doctor“. Dieser Tatbestand kommt uns sehr zugute. Über Abwanderungen liegen noch keine Erfahrungen vor.

4. Wie stehen die privaten Schulträger zu tiefgreifenden Veränderungen in der Schulstruktur?

Weidinger (Santiago)

Die Schulvereine der deutschen Schulen in Chile zeigen sich gegenüber dieser Entwicklung sehr aufgeschlossen. Der Schulverband Santiago fördert den Auf- und Ausbau der Wirtschaftsschule mit ihren einzelnen Zweigen vorrangig. Großes Interesse zeigen auch die Deutsch-Chilenische Industrie- und Handelskammer und die ihr angeschlossenen Firmen.

Völkers (Montevideo)

Der Vorstand des Deutschen Schulvereins Montevideo unterstützt meine Bemühungen in ideeller und materieller Hinsicht. Auch an anderen Orten müßte eine gleiche Aufgeschlossenheit bestehen, da der Schulvorstand sich häufig aus leitenden Herren aus der Wirtschaft zusammensetzt.

Kahne (Lima)

Die ESEP-Middendorf ist gerade erst dabei, einen eigenen Schulverein zu gründen, was in der hiesigen deutschen Kolonie mit schmerzhaften Geburtswehen verbunden ist. Der Schulverein der traditionellen deutschen Humboldtschule steht der Entwicklung, die auf Grund der peruan. Gesetzgebung unumgänglich ist, mehr hemmend als fördernd gegenüber. Ohne sanften Druck der innerdeutschen Behörden ginge es nicht.

Spieker (Guayaquil)

Der Schulverein und die hiesige Elternschaft lehnen nicht die neuen ungewohnten Inhalte ab, sondern fürchten, daß Schüler in eine Sackgasse geraten könnten. Es ist selbstverständlich, daß die einheimischen Eltern auch die Kinder des Vorstands und der Deutschen in den neuen Zweigen sehen wollen. Daher schadet es uns sehr, wenn uns die KMK die Zugänge zu deutschen Hochschulen einengt. (Hierüber korrespondieren wir noch mit den zuständigen Behörden).

5. Welche Auslandsschulen kommen in Frage, welche Schüler sollen angesprochen werden?

Weidinger (Santiago)

In Lateinamerika dürften sich berufsorientierte Modellversuche an den deutschen

Schulen zentraler Orte am leichtesten verwirklichen lassen, weil dort auch überwiegend die deutschen Firmen sitzen. Die berufsorientierten Zweige würden eine Art Brücken- und Multiplikatorfunktion zwischen dem deutschen Berufsbildungssystem und dem des Gastlandes ausüben. Ein zweiter Schritt wäre dann der Aufbau eines den jeweiligen Landesverhältnissen angepaßten Ausbildungssystems (z. B. modifiziertes Dualsystem) und dessen Angliederung an deutsche Schulen oder dessen Übertragung auf eine oder mehrere Schwerpunktschulen des Gastlandes (vgl. hierzu auch „Der deutsche Beitrag zur Umstrukturierung des berufsbildenden Schulwesens in Chile“!).

Völkers (Montevideo)

Diese Frage läßt sich m. E. nicht generell beantworten, da es ganz unterschiedliche Modelle berufsorientierter Bildungsgänge gibt. Der Typ der Berufsfachschule Montevideo eignet sich m. E. dort, wo

- a) Abgänger von der Wirtschaft als Arbeitskräfte gesucht werden,
- b) staatliche Anerkennung mit Auflagen verbunden ist, die das Erreichen der Bildungsziele unmöglich machen,
- c) kein Liceo besteht (4. – 6. Klasse) oder es nicht eine hinreichende Basis für einen „wirtschaftsgymnasialen“ Zweig bietet.

Kahne (Lima)

Auslandsschulen in Entwicklungsländern kommen für solche Modellversuche besonders in Frage.

Spieker (Guayaquil)

Je spezieller ein Schulzweig ist und je ungewohnter, desto größer muß die Menge sein, aus der sich Schüler rekrutieren lassen. Je höher die qualitativen (mehrere Ziele) und quantitativen (hohe Stundenzahl) Anforderungen sind, desto günstiger sollten die Bedingungsfaktoren des Schulorts, wie Klima, Anteil deutscher Schüler, sein. Je teurer ein Schulversuch ist, desto wohlhabender sollte ein Schulverein sein. Aus diesem Grunde war es wenig sinnvoll, daß gerade Guayaquil, eine kleine Schule mit einer verschwindenden Minderheit deutschsprachiger Schüler, mit Tropensonne und ohne finanzielle Reserven für einen derartigen Schulversuch ausgewählt (?) wurde. Wenn der Versuch nach einigen Korrekturen

schließlich als gelungen angesehen werden kann, läßt sich daraus ableiten, daß berufsorientierte Zweige oder Fächerkombinationen an vielen Orten realisierbar sind. Allerdings haben meiner Meinung nach berufsorientierte Zweige die besten Chancen mit größeren, voll etablierten Schulen mit vorteilhaften klimatischen, sozialen und finan-

ziellen Bedingungen, sofern man an den traditionellen Vorstellungen einer „Begegnungsschule“ festhält. Wenn man allerdings bereit ist, eine deutsche Schule nicht primär als Sprachschule, sondern z. B. als Berufsschule mit Deutsch als Wahlfach zu etablieren, ergeben sich auch für benachteiligte Schulorte ganz neue Perspektiven.

Die Mitgliederversammlung am 2. August 1979

Herr BEYER als stellvertretender Vorsitzender eröffnete die Versammlung, da der 1977 gewählte Vorsitzende, Dr. SAUER, seit Februar 1979 Schulleiter in Santiago/Chile ist.

Herr Beyer begrüßte die Teilnehmer und gedachte mit den Teilnehmern der Versammlung der in den Berichtsjahren 1977—79 verstorbenen Mitglieder.

Es folgten kurze Tätigkeitsberichte von den Mitgliedern des Vorstandes, Bericht der Kassenprüfer, Bekanntgabe des Haushaltsplanes für 1979—81, die Behandlung der Anträge und die Neuwahl des Vorstandes und der Kassenprüfer.

Kassenbericht

für die Zeit vom 1. Juli 1977 bis zum 30. Juni 1979

Bestand am 30. 6. 1977 (ohne Vfgsbeträge):	39 963,88 DM
Einnahmen:	182 469,81 DM
Ausgaben:	124 467,81 DM
BESTAND am 30. 6. 1979 (ohne Vfgsbeträge):	97 965,88 DM

Aufteilung der Ausgaben:

Titel I	
Reisekosten	20 963,83 DM
Titel II	
Reisekosten Referate	4 551,57 DM
Titel III	
Schreibhilfen	4 579,80 DM
Titel IV	
Porto- u. Telefonkosten	10 051,19 DM
Titel V	
Materialkosten	8 896,80 DM
Titel VI	
Zeitschrift MMM	38 457,77 DM
Titel	
Verschiedenes*	36 966,85 DM
Ausgaben insges.	<u>124 467,81 DM</u>

Aufteilung der Einnahmen:

Beiträge der Mitglieder	177 388,75 DM
Zinserträge aus Sparbuch und Termingeld	
Dr. Bank	2 081,06 DM
	<u>179 469,81 DM</u>

* Im Titel Verschiedenes sind die Kosten der HV Wiesbaden enthalten

Übertrag	179 469,81 DM
Zuwendung des Herrn Kultusministers des Landes Hessen zur HV Wiesbaden	3 000,00 DM
Einnahmen insgesamt	<u>182 469,81 DM</u>
Barvermögen am 30. 6. 79	
Pschkto. München	482,29 DM
Dresdner Bank Giro	77 473,72 DM
Dresdner Bank Terming.	20 000,00 DM
Dresdner Bank Sparb.	9,87 DM
	<u>97 965,88 DM</u>
Verfügungsbeträge der Vorstandsmitglieder	1 500,00 DM
Verfügungsbeträge der Geschäftsstelle	1 500,00 DM
	<u>107 965,88 DM</u>

Haushaltsplan 1979/1981

Einnahmen 1979/81	170 000 DM
Ausgaben 1979/81	
Reisekosten der Vorstands- mitglieder	15 000 DM
Personalkosten der Vorstands- mitglieder, Obleute und Ausschußmitglieder	15 000 DM
Schreibhilfen	10 000 DM
Porto- u. Telefonkosten	15 000 DM
Materialkosten	10 000 DM
Zeitschrift (8 Ausgaben)	60 000 DM
Zuschüsse zu Regionalverbänden	10 000 DM
Hauptversammlung 1981 in Bremen	30 000 DM
Verschiedenes	5 000 DM
	<u>170 000 DM</u>

gez. Friedrich Bechert — Schatzmeister —

Bericht der Kassenprüfer

Adalbert WEHMEYER und Hans Georg BECKER

1. Auf der 13. Hauptversammlung des Verbandes in Wiesbaden wurden von der Mitgliederversammlung am 4. August 1977 Adalbert WEHMEYER und Hans Georg BECKER als Kassenprüfer gewählt.
2. Am gleichen Tag wurde Friedrich BECHERT zum neuen Schatzmeister als Nachfolger von Siegfried Nentwig gewählt.
3. Die Übergabe der Kassengeschäfte erfolgte am 25. 9. 1977 ordnungsgemäß. Das Tagebuch enthält einen entsprechenden Übergabevermerk, es fehlt jedoch ein Übergabeprotokoll. Die Kassenprüfer möchten nochmals auf die Notwendigkeit eines Übergabeprotokolls bei einem Wechsel im Amt des Schatzmeisters hinweisen. Bei dieser Gelegenheit sollte ein Vorstandsmitglied oder einer der Kassenprüfer für die Gegenzeichnung hinzugezogen werden.
4. Die Überprüfung der Kassenführung erfolgte gesondert:
 - a) für den Zeitraum vom 1. Juli 1977 bis 25. September 1977, in dem noch Siegfried Nentwig für die Kassenführung verantwortlich war;
 - b) für den Zeitraum vom 25. 9. 1977 bis zum 30. 6. 1979, mit dem neuen Schatzmeister Friedrich Bechert.
Die Überprüfung der Kassenführung wurde von den Kassenprüfern am 31. Juli 1979 in Stuttgart durchgeführt.
5. Die Arbeit der Kassenprüfer wurde auch diesmal wesentlich erleichtert durch die übersichtliche Anordnung und Aufgliederung des Tagebuchs, wobei als Verbesserung im neu angelegten Tagebuch die Kosten der Vorstandsarbeit dem Titel I und die Kosten der Referentenarbeit dem Titel II zugeordnet wurden.
Außerdem folgte der Schatzmeister der Anregung der Kassenprüfer und nahm unter Titel VI die Ausgaben für die Verbandszeitschrift auf.
6. Als Ergänzung zur weiteren Verbesserung des Kassenberichts schlagen die Kassenprüfer vor, bei dem Titel „Verschiedenes“ die einzelnen Ausgaben näher zu bezeichnen, so daß sofort zu ersehen ist, wie hoch etwa die Zuschüsse für die Regionaltagun-

gen sind, wie hoch sich die Kosten für die Vorbereitung und Durchführung der Hauptversammlungen belaufen und welche Kosten dem Verband durch Rücküberweisung zu viel entrichteter Beiträge und Retouren im Abbuchungsverfahren entstehen.

7. Die Kassenprüfer halten es nach wie vor für empfehlenswert, daß beide Kassenprüfer durch Zusendung von Kopien der für den Vorstand halbjährlich zu erstellenden Kassenberichte auf dem laufenden gehalten werden.
8. Die Einnahmen und Ausgaben wurden anhand der Eintragungen im Tagebuch und der dazugehörigen Bankauszüge und Rechnungsbelege durch zahlreiche Stichproben überprüft. Rechnerisch und sachlich ergaben sich dabei keine Beanstandungen. Auftauchende Fragen konnten nach Rücksprache mit dem Schatzmeister geklärt werden.
9. Bei der Prüfung des Rechnungsabschlusses für die angegebene Zeitspanne konnte festgestellt werden, daß die Kontostände bei der Dresdner Bank und beim Postscheckamt München mit den Kontoauszügen der betreffenden Geldinstitute übereinstimmten. Ebenso stimmte die Aufstellung des Barvermögens in der Relation von Einnahmen und Ausgaben mit der Abrechnung im Tagebuch überein.
Gelder des Sparkontos bei der Dresdner Bank wurden teils in Bundesschatzbriefen teils in Termingeldern zinsgünstig angelegt.
10. Zusammenfassend kann gesagt werden, daß Friedrich Bechert seine umfangreiche Arbeit als Schatzmeister des Verbandes gewissenhaft und sorgfältig geleistet hat, so daß weiterhin von einer vorbildlichen Kassenführung gesprochen werden kann. Die umsichtige Kassenführung zeitigte höhere Zinserträge: durch die Anlageform der Bundesschatzbriefe und der Termingelder.
11. Der vorbildlichen Kassenführung durch Friedrich Bechert gebührt der besondere Dank aller Mitglieder. Wir bitten den Vorstand, den Antrag auf Entlastung des Schatzmeisters zu stellen.

Stuttgart, 31. Juli 1979

Adalbert Wehmeyer
Hans Georg Becker

Protokoll über die Wahlen

Wahlausschuß: Georg Schmidl — Vorsitzender
Dr. Dieter Allgaler — Protokollführer
Dr. Rudolf Kerscher — Beisitzer

Beginn: 16.20 Uhr

Ende: 16.32 Uhr

Herr Schmidl macht die Mitgliederversammlung mit den Wahlregularien gemäß Satzung, Geschäftsordnung und Wahlordnung bekannt. Er teilt mit, daß keine Briefwahlvorschläge eingegangen sind.

1. Wahl zum Vorsitzenden

Kandidatenvorschlag: Hans-Georg Becker

Es wird die Stimmenabgabe in offener Wahl durch Handzeichen beantragt und genehmigt.

Abstimmungsergebnis: einstimmig bei 4 Enthaltungen

Es wird festgestellt, daß Herr Becker mit der Mehrheit der gültigen Stimmen zum Vorsitzenden gewählt ist.

Herr Becker nimmt die Wahl an.

2. Wahl zum Geschäftsführer

Kandidatenvorschlag: Ernst Beyer

Es wird die Stimmenabgabe in offener Wahl durch Handzeichen beantragt und genehmigt.

Abstimmungsergebnis: einstimmig bei 2 Enthaltungen

Es wird festgestellt, daß Herr Beyer mit der Mehrheit der gültigen Stimmen zum Geschäftsführer gewählt ist. Herr Beyer nimmt die Wahl an.

3. Wahl zum Schatzmeister

Kandidatenvorschlag: Friedrich Bechert

Abstimmungsergebnis: einstimmig bei 1 Enthaltung

Es wird festgestellt, daß Herr Bechert mit der Mehrheit der gültigen Stimmen zum Schatzmeister gewählt worden ist.

4. Wahl der Kassenprüfer

Kandidatenvorschläge: Dr. Max Johs
Karl-Günter Seyler

Gegen die Stimmenabgabe in offener Wahl durch Handzeichen wird kein Einwand erhoben.

Beide Kandidaten werden einstimmig bei zwei Enthaltungen zu Kassenprüfern gewählt. Beide haben die Wahl angenommen.

Stuttgart, den 2. August 1979

Dr. Rudolf Kerscher
— Beisitzer —

Georg Schmidl
— Vorsitzender —

Dr. Dieter Allgaler
— Protokollführer —

Behandlung und Verabschiedung der Anträge

Der Mitgliederversammlung, die im Rahmen der Hauptversammlung des VdLiA in Stuttgart am 2. 8. 79 stattfand, lagen insgesamt 20 Anträge von Verbandsmitgliedern und Verbandsgremien vor, von denen 14 Anträge z. T. mit Änderungen und Zusätzen angenommen wurden.

Antrag Nr. 1

Antragsteller: Vorstand des VdLiA
Betrifft: Tagungsort der 15. Hauptversammlung des VdLiA

Die Mitgliederversammlung möge beschließen, Bremen als Tagungsort für die 15. Hauptversammlung 1981 zu wählen.

Begründung: Bremen ist das einzige Bundesland, in dem noch keine Hauptversammlung des VdLiA stattfand.

6 Enthaltungen
1 Gegenstimme

angenommen.

Antrag Nr. 2

Antragsteller: Hönig
Betrifft: Satzungsänderung

Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

1. An die Stelle der Mitgliederversammlung tritt eine Delegiertenversammlung, die im Rahmen der Hauptversammlung stattfindet. Sie übernimmt alle Funktionen der Mitgliederversammlung.
2. In allen Paragraphen der Satzung und der Wahlordnung ist das Wort: „Mitgliederversammlung“ zu streichen und durch das Wort: „Delegiertenversammlung“ zu ersetzen.
3. Außer den in Punkt 1 und 2 dieses Antrags vorgesehenen grundsätzlichen Änderungen werden in den betroffenen Paragraphen der Satzung bzw. Wahlordnung folgende Streichungen bzw. Ergänzungen vorgenommen:

a) Satzung: § 5 Punkt 7 ist zu streichen. Der bisherige Punkt 8 wird Punkt 7.

b) Wahlordnung: § 7 Die Punkte 5–7 werden gestrichen. Der bisherige Punkt 8 wird Punkt 5.
§ 9 Punkt 3 Zeile 6: das Wort „Mitgliederversammlung“ ist durch Hauptversammlung zu ersetzen. Zeile 7 und 8: Der Text ist zu streichen.

Durch Antrag Nr. 19 ersetzt und daher zurückgezogen.

Antrag Nr. 3

Antragsteller: Dr. Foerster
Betrifft: Anhebung der Ortskräftegehälter

Der Vorstand des VdLiA wird beauftragt, sich bei der ZfA dafür einzusetzen, daß eine generelle Anhebung der Ortskräftegehälter zum frühestmöglichen Zeitpunkt und in direkten Tarifverhandlungen erfolgt.

Einstimmig angenommen

Antrag Nr. 4

Antragsteller: Deutscher Schulverband
Santiago
Betrifft: Neue Sekundarstufe

Der VdLiA möge sich dafür einsetzen, daß von der ZfA ein detaillierter Bericht über die positiven und negativen Erfahrungen der „Neuen Sekundarstufe“ an den verschiedenen Schulen veröffentlicht bzw. allen damit Befassten zugänglich gemacht wird.

Ein solcher Bericht sollte neben statistischen Angaben, wie z. B. Zahl der Einschreibungen, Zahl der aufgenommenen Schüler nach evt. durchgeführtem Sprachkurs usw. einschließlich Zahl der Teilnehmer an den Sprachdiplomen I und II, auch inhaltliche Aussagen zu den angewandten Testverfahren, zum Unterricht, zu evt. Zwischenprüfungen, zur Zahl der Unterrichtsstunden auf Deutsch, zum evt. erteilten Fachunterricht auf Deutsch usw. enthalten.

Begründung: Nachdem die „Neue Sekundarstufe“ an einigen Schulen bereits seit Jahren erprobt wird, bzw. verwirklicht ist, müßte es möglich sein, eine erste Bilanz zu erstellen, die über pauschale Aussagen oder die private Veröffentlichung von Teilaspekten hinausgeht. Die Bilanz sollte die Schwierigkeiten und Erfolge aufzeigen, um so einmal den mit der „Neuen Sekundarstufe“ befaßten Kollegen als Anregung und Entscheidungshilfe dienen zu können und gleichzeitig die Diskussion zu verschärfen. Zu diesem Zweck erscheint es wünschenswert, auch zentrale Tagungen durchzuführen.

3 Enthaltungen
1 Gegenstimme

angenommen

Antrag Nr. 5

Antragsteller: Deutscher Schulverband
Santiago
Betrifft: Stipendien für Ortskräfte an Deutschen Schulen im Ausland

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VdLiA wird beauftragt, die ZfA zu bitten, die Gestaltung des Stipendienjahres für Ortskräfte stärker auf deren schulische Bedürfnisse nach ihrer Rückkehr abzustimmen.

Begründung: Ortskräfte deutscher Schulen im Ausland haben nach ihrer Rückkehr Deutsch als Fremdsprache oder Sachunterricht auf deutsch unter Berücksichtigung fremdsprachlicher Prinzipien zu unterrichten.

Die Information über die Arbeit mit den an Auslandsschulen verwendeten Unterrichtsbüchern in einem einwöchigen Kursus am Schluß des Stipendienjahres wird von Teilnehmern im Blick auf die Wirklichkeit, mit der sie nach der Rückkehr konfrontiert werden, als unzureichend angesehen.

Es wäre zu prüfen, ob Hospitationen und Unterricht, z. B. in Gastarbeiterkinderklassen, an Studienkollegs, (fremdsprachlicher Deutschunterricht für Studienbewerber mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen), Zusammenarbeit etwa mit der Abteilung für Deutsch als Fremdsprachenphilologie einer Universität mehr den Bedürfnissen entsprechen. Eine Konzentration auf wenige Ausbildungszentren pro Bundesland wird empfohlen.

1 Enthaltung
angenommen

Antrag Nr. 6

Antragsteller: Deutscher Schulverband
Santiago
Betrifft: Stipendien für Deutschlehrer,
die an ausländischen Schulen
Deutsch als erste oder zweite
Fremdsprache unterrichten

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VdLiA wird beauftragt, bei den zuständigen Stellen anzuregen, einen Stipendientyp zu entwickeln, der auf die Bedürfnisse von Deutschlehrern abgestimmt ist, die Deutsch an ausländischen Schulen als Fremdsprache unterrichten. Dabei sollte:

- die Aufenthaltsdauer bis zu 1 Jahr betragen,
- eine ständige Sprachschulung und die Sicherstellung einer nur deutschsprachigen Umwelt gewährleistet sein,
- ausreichende methodische und didaktische Unterweisungen in Deutsch als Fremdsprache gegeben und
- die Unterrichtspraxis in Ausländerklassen erlebt werden.

2 Enthaltungen
1 Gegenstimme
angenommen

Zusatzantrag zu Nr. 5 und Nr. 6

Antragsteller: Litzinger, DS Porto
Der Vorstand möge mit geeigneten Stellen Verhandlungen führen, um die Möglichkeit zu öffnen, daß auch langjährig im Ausland (Auslandsschule oder Landesschule) unterrichtende deutsche oder ehemalige deutsche Staatsangehörige Stipendien für Fortbildung erhalten können. Dabei sollten auch deutsche Ortskräfte mit anderen Fächern als Deutsch als Fremdsprache, die Sachunterricht an deutschen Schulen erteilen, die Möglichkeit erhalten, in Deutschland Anschluß an den pädagogischen Stand zu gewinnen.

Einstimmig angenommen

Antrag Nr. 7 a

Modifizierter Antrag, da der Antrag Nr. 7 mehrheitlich abgelehnt wurde)

Antragsteller: Deutscher Schulverband
Santiago
Betrifft: Großzügigere Behandlung der
Beurlaubung besonders be-
währter vermittelter Lehrer

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand wird beauftragt, mit den zuständigen Stellen in Verhandlungen einzutreten, damit eine großzügigere Behandlung der Beurlaubung bei bewährten vermittelten Lehrern ermöglicht wird.

Mehrheitlich angenommen

Antrag Nr. 7 b (s. oben)

Betrifft: Verbesserung in der personellen
Versorgung der Auslands-
schulen mit vermittelten Leh-
rern

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand wird beauftragt, mit den zuständigen Stellen in Verhandlung einzutreten, daß eine weitere Verbesserung der personellen Versorgung der Auslandsschulen mit vermittelten Lehrern erfolgt:

1. Der Einsatz dieser Gruppe soll durch eine qualifiziertere und längere Vorbereitung verbessert und stärker auf Funktionen mit multiplikatorischer Wirkung konzipiert werden.
2. Die Schulen sollen größere personelle Auswahlmöglichkeiten haben.

Mehrheitlich angenommen

Antrag Nr. 7 c (s. oben)

Betrifft: Tätigkeit von Auslandslehrern
auf Dauer

Der Vorstand wird beauftragt, mit den zuständigen Stellen in Verhandlungen einzutreten, damit ein Konzept entwickelt wird, das in besonderen Fällen eine Tätigkeit von Auslandslehrern auf Dauer ermöglicht.

Bezug: Empfehlung der Enquête-Kommission)

Mehrheitlich angenommen

Zusatzantrag zu Nr. 7

Antragsteller: Stegmann
Betrifft: Effektiverer Einsatz vermittelter
Lehrer nach der Rückkehr

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand wird beauftragt, die KMK um folgendes zu bitten:

Die KMK möge sich dafür einsetzen, daß die vermittelten Lehrer auch nach ihrer Rückkehr entsprechend den im Ausland erworbenen Erfahrungen und Fähigkeiten noch effektiver eingesetzt werden. Als Einsatzmöglichkeiten werden z. B. vorgeschlagen:

1. bei bilingualen Schulen in der Bundesrepublik Deutschland;

2. bei Schulen, die eine Partnerschaft mit Schulen außerhalb der Bundesrepublik Deutschland unterhalten oder den Europagedanken bzw. internationale Beziehungen besonders pflegen wollen;
3. bei der Betreuung ausländischer Stipendiaten bzw. Ortskräften, die zur Fortbildung in die Bundesrepublik Deutschland kommen;
4. bei Vorbereitungslehrgängen für Auslandslehrer und bei Seminaren;
5. in Schulaufsichtsbehörden, besonders im Bereich Auslandslehrer und internationale Kontakte;
6. bei Volkshochschulen und ähnlichen Bildungseinrichtungen;
7. bei Zentren für ausländische Arbeitnehmer;
8. in Klassen mit Kindern ausländischer Arbeitnehmer.

Mehrheitlich angenommen

Antrag Nr. 8

Antragsteller: Vorstand des VdLiA
 Betrifft: Beförderung im Auslandschuldienst

Der Vorstand des VdLiA möge sich dafür einsetzen, daß die KMK eine einheitliche positive Regelung der Bundesländer in der Frage der Ernennungen und Beförderungen festlegt.

Begründung: Nach vorliegenden Erkundigungen erfolgt die Beförderung zum Studiendirektor als Stellvertreter des Schulleiters und zum Oberstudiendirektor nach unterschiedlichen Maßstäben. Baden-Württemberg sieht eine Beförderung unter gewissen Voraussetzungen vor (Aufgaben im Auslandsschuldienst, die der eines Studiendirektors/Oberstudiendirektors im Schuldienst des Landes entsprechen, bzw. vergleichbar sind). Rheinland-Pfalz lehnt nach Landesbeamtenge-setzt eine Beförderung ab. Das Land Hessen hat derartige Beförderungen ausgesprochen.

2 Gegenstimmen

angenommen als Empfehlung für den Vorstand (siehe auch „Leitende Funktionen an deutschen Schulen...“ unter „Information“ in diesem Heft).

Antrag Nr. 9

Antragsteller: Deutscher Schulverband
 Santiago
 Betrifft: Vermehrung der pädagogischen Mitarbeiter in der Zentralstelle für das Auslandschulwesen

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VdLiA wird beauftragt, sich bei den zuständigen Stellen dafür einzusetzen, daß die ZfA bedeutend besser mit Stellen für pädagogische und andere Mitarbeiter ausgestattet wird.

Begründung: Sie soll damit in den Stand versetzt werden, eine vergleichbare „Pädagogische Servicefunktion“ wie die Zentrale des Goethe-Instituts zu übernehmen.

Mehrheitlich angenommen

Antrag Nr. 10

Antragsteller: Deutscher Schulverband
 Santiago
 Betrifft: Spracherwerb in der Kindheit
 Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VdLiA wird beauftragt, bei den zuständigen Stellen anzuregen, daß die mit früher Zweisprachigkeit und Zweitsprachenerwerb in der Kindheit zusammenhängenden Fragen wissenschaftlich untersucht werden.

In die Untersuchungen sollten auch die Sprachlehrmethoden, nach denen an Auslandsschulen anderer Nationen ab Kindergarten unterrichtet wird, einbezogen werden.

Begründung: G. Mornhinweg hat über neue Veröffentlichungen zum frühen Zweitsprachenerwerb referiert und daraus ein Konzept des „Erwerbs des Deutschen als Zweitsprache an den Deutschen Schulen in Chile“ entwickelt und zur Diskussion gestellt. („Die deutsche Sprache an den Deutschen Schulen in Chile – Sprachunterricht und Spracherwerb“, in: Dokumentation der 69. Hauptversammlung des Vereins Deutscher Lehrer in Chile, S. 26 ff.)

Mit diesem Konzept sollte eine kritische Auseinandersetzung sowohl von seiten der Wissenschaft als auch der fördernden deutschen Stellen erfolgen, zumal bei einer Bewerbung es nicht nur von grundlegender Bedeutung für den Spracherwerb an den deutschen Auslandsschulen, sondern auch für die Sprachenförderung im Rahmen der europäischen Einigungspolitik sich erweisen könnte.

Bei allen Fortschritten in Wissenschaft und Praxis, die in den letzten Jahren in „Deutsch als Fremdsprache“ erzielt wurden, blieb der Bereich des Zweitsprachenerwerbs in der frühen Kindheit ziemlich ausgeklammert. Eine Hinwendung der Wissenschaft und der Förderungspolitik zu diesem Bereich dürfte analoge Erfolge wie im Erwachsenenbereich erwarten lassen, sowie die Diskussion versachlichen.

Die Einbeziehung der Sprachlehrmethoden an Auslandsschulen anderer Nationen in die Untersuchung läßt günstige Ergebnisse erwarten, da dort offenbar ein erfolgreicherer Fremdsprachenunterricht von der frühen Kindheit an durchgeführt wird.

Mehrheitlich abgelehnt

Antrag Nr. 11 a

Antragsteller: Ortsgruppe Porto im VdLiA

Betrifft: Beurlaubungsbestimmungen für vermittelte Lehrkräfte

Der Vorstand möge sich bei den zuständigen Landesbehörden dafür einsetzen, daß die Beurlaubungsbestimmungen für vermittelte Lehrkräfte bundesweit vereinheitlicht und außerdem großzügiger gehandhabt werden.

Antrag Nr. 11 b

In diesem Zusammenhang sollte die mit Info 4/79, Punkt 4 der ZfA mitgeteilten Grundsätze über Ortskrafttätigkeit von Ehefrauen kritisch überprüft werden. Der Passus, daß eine wegen Betreuung nicht schulpflichtiger Kinder beurlaubte Lehrerin-Beamtin nicht Ortskraft werden kann, sollte gestrichen werden.

Begründung:

Zu 11a: Besonders an den vielen kleineren und aus unterschiedlichen Gründen weniger attraktiven Schulen könnten so Engpässe in der Lehrerversorgung entschärft werden.

Zu 11b: Das Verbot einer Ortskrafttätigkeit für Ehefrauen, die wegen Betreuung von kleineren Kindern beurlaubt sind, steht im Widerspruch zu dem Verlangen der Schulbehörden, eine „halbe“ Ortskrafttätigkeit aufzunehmen, wenn die Ehefrau vorher im Schuldienst war.

Viele Ehefrauen sehen sich in der Bundesrepublik Deutschland gezwungen, zur Betreuung ihrer nicht schulpflichtigen Kinder Urlaub zu beantragen, da eine Betreuung durch eine bezahlte Kraft u. U. nicht möglich (Arbeitsmarktsituation) bzw. wirtschaftlich nicht vertretbar ist. Diese Situation kann in anderen Ländern durchaus günstiger sein. Hier kann es sogar sozial geboten scheinen, eine Betreuungskraft einzustellen, so daß dann eine Lehtfähigkeit, an der die betr. Schule oft stark interessiert ist, ohne Schwierigkeiten möglich wird.

Mehrheitlich angenommen

Antrag Nr. 12

Antragsteller: Reinhard Schwarte, Kehl

Betrifft: Berichte über Auslandslehrer

Der Vorstand des VdLiA wird aufgefordert, sich bei den zuständigen Stellen dafür einzusetzen, daß während und nach der Auslandstätigkeit eines vermittelten Lehrers

1. Berichte über Äußerungen oder gar Denunziationen, von welcher Seite sie auch immer kommen, durch Schulleitung oder Auslandsvertretung nicht weitergegeben werden dürfen, ohne den betreffenden Auslandslehrer von dem Inhalt zu unterrichten, der damit wenigstens die Möglichkeit einer Gegendarstellung erhält;
2. dem Lehrer angezeigt wird, wenn über Gespräche mit Angehörigen der Auslandsvertretungen, des AA oder des BVA u. a. ausführliche Berichte weitergegeben werden sollen. Diese Berichte sollten ebenfalls innerhalb kürzester Zeit zur Kenntnis des Lehrers gelangen, damit die Beteiligten sich noch erinnern können, was gesagt wurde und was nicht;
3. die ZfA keine „streng vertraulichen“ Mitteilungen an die Schulämter weitergeben darf, um Vertragsverlängerungen oder Wiederverwendungen zu verhindern.

Begründung: Zu allen 3 Punkten liegen Beweise

vor, daß so verfahren wurde. Die ZfA gewährt keine Akteneinsicht. Nur die Verwaltungsgerichte gewähren auf Antrag Einblick in die von der ZfA übersandten Akten bei einem Verwaltungsrechtstreit.

Mehrheitlich angenommen

Antrag Nr. 13

Antragsteller: Elisabeth Siemsen, DS Barcelona

Betrifft: Nachversicherung ausgeschiedener Beamter

Der Vorstand der VdLiA wird ersucht, das immer noch ungelöste Problem der Nachversicherung ausgeschiedener Beamter bei allen zuständigen Stellen mit Nachdruck vorzutragen und auf eine schnelle Lösung zu drängen.

Einstimmig angenommen

Antrag Nr. 14

Antragsteller: K. Weidinger, Santiago

Betrifft: Vermittlung von Gewerbelehrern im Rahmen des Sonderprogramms für arbeitslose Lehrer

Die Mitgliederversammlung des VdLiA möge beschließen: Der Vorstand wird beauftragt, sich bei den zuständigen Stellen dafür einzusetzen, daß im Rahmen des Sonderprogramms auch Fachlehrkräfte für Maschinenschreiben, Kurzschrift und Büroorganisation vermittelt werden können.

Begründung: Im Rahmen berufsbezogener Ausbildungslehrgänge werden dringend Fachlehrkräfte benötigt. Sie stehen zur Zeit innerhalb des Sonderprogramms nicht zur Verfügung. Es gibt jedoch inzwischen auch in diesem Bereich arbeitslose Lehrer, so daß die Kultusministerien in der Lage sein dürften, solche Bewerber der ZfA zu benennen.

Mehrheitlich angenommen

Antrag Nr. 15

Antragsteller: Dr. Mende

Betrifft: Vermittlung in den Auslandschuldienst für Absolventen des Studiengangs „Deutsch als Fremdsprache“ an der Universität München

Die Mitgliederversammlung möge beschließen, daß sich der VdLiA dafür einsetzt, daß auch den Absolventen des Studiengangs „Deutsch als Fremdsprache“ an der Universität München nach entsprechender einschlägiger Vorbereitung die Möglichkeit der Vermittlung in den Auslandschuldienst eröffnet wird.

Begründung: Entsprechend der Empfehlung der „Enquête-Kommission „Auswärtige Kulturpolitik“ wurde zum Wintersemester 78/79 an der Universität München ein neuer Fachbereich „Deutsch als Fremdsprache“ eingerichtet, der im Rahmen eines achtsemestrigen Studiengangs (mit eingebautem Praktikum) zum Magisterexamen oder zur Promotion (Dr. phil.) führt.

Der Studiengang schließt jedoch nicht mit einem Staatsexamen ab.

Damit ist den Absolventen mangels eines einschlägigen Vorbereitungsdienstes der Zugang zum Staatsdienst versperrt, obwohl diese Fachstudium nach den Intentionen der Bundesregierung voll den Akzentverschiebungen in der Auswärtigen Kulturpolitik gerecht wird.

zurückgezogen: der Antrag soll als Empfehlung verstanden werden.

Antrag Nr. 16

Antragsteller: Diskussionsgruppe „Oberstufenreform“ der Stuttgarter Hauptversammlung (Frankhols/Smaczny)

Betrifft: Aufgabenstellung im Abitur für deutsche Schüler an deutschen Auslandsschulen

Da nach den statistischen Erhebungen der Bundesländer, in denen die gymnasiale Oberstufe neu gestaltet wurde, ein deutliches Ansteigen der Abiturdurchschnittsnote zu verzeichnen ist, möge die Mitgliederversammlung beschließen, die KMK zu bitten, dafür Sorge zu tragen, daß Schüler, die ihr Abitur an einer deutschen Auslandsschule abgelegt haben, die nicht nach den Richtlinien der neugestalteten Gymnasialoberstufe verfährt, keine Nachteile gegenüber innerdeutschen Abiturienten dadurch haben, daß — bedingt durch die andere Form des Abiturs — keine generelle Verbesserung der Durchschnittsnote vorliegt.

Mehrheitlich angenommen

Antrag Nr. 17

Antragsteller: Rolf Stein / Mexiko
Betrifft: Übernahme der Kosten für Arbeits- und Aufenthaltsgenehmigung auf amtliche Mittel

Die Hauptversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VdLiA wird beauftragt, sich bei den zuständigen Stellen dafür einzusetzen, daß die Gebühren, die einem Lehrer wegen seiner Tätigkeit in einem Lande einmal oder wiederholt auferlegt werden, aus amtlichen Mitteln erstattet werden.

Begründung: Bis vor einigen Jahren erhielten die nach Mexiko vermittelten Lehrkräfte einen Dienstpaß. Seitdem dieser nicht mehr gewährt wird, entstehen jedem Kollegen jährlich wieder die Kosten für die Arbeits- und Aufenthaltsgenehmigung (FM 2) für sich und seine Familienangehörigen; gegenwärtig sind je 1000, — mex Pesos zu entrichten.

Die Deutsche Schule Mexiko-Stadt hatte mit Schreiben vom 6. 2. 74 beantragt, diese Kosten auf amtliche Mittel zu übernehmen.

Diesem Antrag wurde damals nicht stattgegeben; solche Ausgaben seien aus der Auslandszulage zu bestreiten.

Inzwischen ist aber die finanzielle Betreuung der vermittelten Auslandslehrkräfte durch neue

Richtlinien geregelt. An die Stelle der Auslandszulage tritt der Auslandszuschlag; eine Aufschlüsselung eben dieses Zuschlags findet sich in der Anlage 8 des Merkblattes BVA/ZfA, Gesch.Z. VI 2 — 30.101 — 1/Nr. 34, vom 25. 3. 1977. Unter der Nr. 2.1 (a — k) findet sich dort aber kein Hinweis mehr auf die Abgeltung dieser besonderen Belastung mehr. Unter „sonstige Ausgaben“ werden lediglich erhöhte Aufwendungen für Kredite und Versicherungen aufgeführt. Außerdem wird nicht nach den unterschiedlichen Formalitäten und den evtl. daraus resultierenden Gebühren in den einzelnen Gastländern derselben Zone unterschieden.

In Anbetracht dieser veränderten Sachlage bitten die Mitglieder der hiesigen Gruppe des VdLiA darum, daß diese Regelung erneut überprüft wird und der Vorstand sich ggf. für eine Erstattung der Gebühren einsetzt.

Zurückgezogen

Antrag Nr. 18

Antragsteller: Dr. Kahne, Lima
Betrifft: Finanzielle Gerechtigkeit für Funktionsträger

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Nachdem jetzt den Schulleitern im Ausland wenigstens finanzielle Gerechtigkeit widerfahren ist, soll nun darauf hingewirkt werden, daß auch bei den anderen Funktionsträgern, insbesondere den Stellvertretern, ähnlich verfahren wird.

Mehrheitlich angenommen

Antrag Nr. 19 (Ersatz für Antrag Nr. 2)

Antragsteller: Graff, Smaczny, Litzinger, Henne
Betrifft: Delegiertenausschuß

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Bis zur nächsten Hauptversammlung wird ein Delegiertenausschuß gebildet, der alle Mitglieder nach einem festzusetzenden Schlüssel vertritt (pro angefangene 30 Mitglieder 1 Delegierter). Er soll die Verbindung zwischen dem Vorstand und den Mitgliedern sichern, indem er Empfehlungen an den Vorstand und die Mitgliederversammlung gibt. Der Delegiertenausschuß ist Organ des Verbandes im Sinne des § 4. Satz 1 des § 4 lautet danach:

Organe des Verbandes sind die Mitgliederversammlung, der Delegiertenausschuß und der Vorstand.

Gegenstimmen 40, Zustimmung 29, Enthaltungen 14

abgelehnt

Antrag Nr. 20

Antragsteller: Regionalgruppe Spanien / Portugal
Betrifft: Besoldung der Auslandslehrer

Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

1. Der Vorstand des VdLiA wird beauftragt, bei den zuständigen Stellen darauf hinzuwirken,

daß die Besoldung der Auslandslehrer nicht von der Besoldung anderer Auslandsbeamten getrennt wird.

2. Der Vorstand des VdLiA wird gebeten, gegen die in der letzten Zeit im politischen Raum und in der Öffentlichkeit verstärkt aufgetretene Kritik an angeblich überhöhten Bezügen der

Auslandslehrer und das damit verbundene Negativeimage des Berufsstandes geeignete Schritte zu unternehmen.

Als Dringlichkeitsantrag aus Zeitmangel nicht mehr behandelt, jedoch als Empfehlung an den Vorstand des VdLiA betrachtet.

REFERAT AUF DER HAUPTVERSAMMLUNG AM 3. AUGUST 1979

Hildegard HAMM-BRÜCHER

Unsere Auslandsschulen im Rahmen der Auswärtigen Kulturpolitik

Rede des Staatsministers im Auswärtigen Amt, Frau Dr. Hildegard Hamm-Brücher, anläßlich der Jahreshauptversammlung 1979 des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland in Stuttgart am 3. 8. 79

Herzlichen Dank für Ihre freundliche Einladung, im Rahmen Ihrer diesjährigen Hauptversammlung über „unsere Auslandsschulen im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik“ zu referieren. Ich tue das besonders gern. Zwar hatte ich wiederholt Gelegenheit, mit Vertretern des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland zu sprechen, Ihre heutige Festveranstaltung gibt nun aber zum ersten Mal die Möglichkeit eines öffentlichen Dialogs zwischen der Bundesregierung und den entscheidend wichtigen Mittlern und Repräsentanten unserer auswärtigen Kulturbeziehungen im Schulbereich.

Ich möchte diese Gelegenheit nutzen, um Ihnen, meine sehr geehrten Damen und Herren, den Dank der Bundesregierung und des Bundesaußenministers für Ihren Einsatz und für Ihre Mitarbeit im Bereich unserer Auslandsschulen auszusprechen; Sie haben zu ihrem Ansehen entscheidend beigetragen, auf ihr Verständnis und Engagement vor allem wird es auch bei künftigen Entwicklungen ankommen.

In meinem Referat möchte ich zunächst die *großen Linien der auswärtigen Kulturpolitik* der Bundesregierung darlegen — (wie sie im September 1977 in der „Stellungnahme der Bundesregierung zum Bericht der Enquête-Kommission auswärtige Kulturpolitik des Deutschen Bundestages“ niedergelegt und durch Kabinettsbeschluß verbindlich beschlossen wurden). Ich werde diese „Linien“ dann dort genauer nachziehen, wo sie in unserer Auslandsschulpolitik (niedergelegt im „Rahmenplan für die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen“ vom September 1978) ihre Konkretisierung und Ausgestaltung erfahren sollen.

Dabei liegt mir vor allem daran, die Zusammenhänge zwischen den Prinzipien unserer Außenpolitik und unserer auswärtigen Kulturpolitik einerseits, sowie ihre Nutzenanwendung auf die internationale Zusammenarbeit im Schulbereich andererseits, deutlich zu machen. Diese Zusammenhänge müssen wir erkennen, damit wir unsere auslandsschulpolitische Aufgabe begreifen und in diesem Kontext erfüllen.

I.

Die auswärtige Kulturpolitik ist neben den politischen — und wirtschaftlichen Beziehungen die „dritte Dimension“ unserer Außenpolitik. Sie soll und muß vor allem einen Beitrag zum besseren gegenseitigen Verstehen leisten, sie ist damit ein Teil der *Friedenspolitik der Bundesrepublik Deutschland*. „Frieden“ ist ja nicht nur ein Wort, das

man im Zusammenhang mit Verträgen, Abrüstungs- oder Rüstungsbegrenzungsverhandlungen in den Mund nehmen sollte. Frieden suchen — Frieden finden — Frieden bewahren, das erfordert heute mehr als alles andere: Lernen miteinander zu leben und miteinander auszukommen — so schwierig das im grauen Alltag auch oft zu

verwirklichen ist. Hierzu können und sollen die auswärtige Kulturpolitik im allgemeinen sowie die Auslandsschulen und die beiden anderen wichtigen Bereiche der internationalen Zusammenarbeit im Schulbereich im besonderen (Förderung von Deutsch als Fremdsprache in ausländischen Schulsystemen sowie bilaterale und multilaterale Zusammenarbeit auf diesem Gebiet) einen dauerhaften Beitrag leisten.

Diese Zielsetzungen sind keine Lippenbekenntnisse. Der Bundesregierung ist es ernst damit!

Es ist das erste Mal, daß in einer Legislaturperiode von einer Bundesregierung zwei wichtige und umfassende *Grundsatzbeschlüsse zur auswärtigen Kulturpolitik* geplant wurden, und es ist das erste Mal, daß die *Haushaltsansätze* für diese Aufgaben kontinuierlich über den durchschnittlichen Etatsteigerungen liegen. In den letzten drei Jahren sind die Kulturausgaben seit 1977 von 494,1 Mio. DM auf 596,8 Mio. DM um rd. 20% gestiegen. Es ist das erste Mal, daß das Parlament einen eigenen Unterausschuß für auswärtige Kulturpolitik geschaffen hat und sich der Bundestag nach der Sommerpause zum zweiten Mal innerhalb Jahresfrist damit im Plenum befassen wird: *Die auswärtige Kulturpolitik unseres Landes nimmt Gestalt an!*

Das allgemein Gesagte gilt im besonderen für den im September 1978 beschlossenen, vom Parlament und der Kultusministerkonferenz (KMK) gutgeheißenen „*Rahmenplan für die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen*.“ Auch er ist nicht nur irgendein mehr oder weniger verbindliches Papier, sondern so etwas wie unsere schulpolitische „Magna Charta“, auf die wir alle – Auswärtiges Amt, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Auslandsvertretungen, Schulen, Lehrer, Eltern, Schüler – verpflichtet sind. Dabei ist mir wohl bewußt, daß die Umsetzung des Rahmenplanes großer Anstrengungen, vieler Detailarbeit und immer neuer Anläufe bedarf. Hierfür möchte ich Sie heute im Namen der Bundesregierung um Ihre Mitarbeit und um Ihre Unterstützung innerhalb Ihres Verantwortungsbereichs bitten.

II.

Es sind drei *Hauptlinien der auswärtigen Kulturpolitik*, die auch für den Schulbereich von grundlegender Bedeutung sind. In der

Stellungnahme der Bundesregierung heißt es:

1. „Stellung und Ansehen der Bundesrepublik Deutschland in der Welt hängen nicht allein von ihrem politischen Gewicht und ihrer wirtschaftlichen Leistungskraft ab, sondern ebenso von ihrer *Legitimation als Kulturstaat*.“

Wir alle, die im außenkulturellen Engagement stehen, empfinden bei diesem Postulat gelegentlich ein schmerzhaftes Dilemma: Wirtschaftlich, aber auch politisch hat sich die Bundesrepublik Deutschland nach dem 2. Weltkrieg großes Ansehen in der Welt erworben. Ihr *kulturelles Ansehen* jedoch ist bisher noch nicht von ähnlicher Aktualität und Bedeutung. Erlauben Sie mir das Bild: Der moderne Wirtschaftsriese stellt den „Kulturzwerg“ in den Schatten. Deutschland als Kulturstaat – damit werden im Ausland meist Vorstellungen aus der Vergangenheit verbunden: Goethes Faust, Beethovens Neunte Sinfonie, der Bamberger Reiter oder aus diesem Jahrhundert: Bert Brecht und Thomas Mann, das Bauhaus und Richard Strauss. Von unserer kulturellen Gegenwart weiß man wenig. Sie wird sozusagen vom Mercedesstern überstrahlt! Aber ist es denn hier bei uns zu Hause viel anders? Rangieren nicht auch bei uns die kulturellen hinter allen anderen Bedürfnissen? Dennoch muß es uns darauf ankommen, unser Land in der Welt nicht nur als leistungsfähigen Industriestaat und zuverlässigen politischen Partner, sondern auch und vor allem als *Kulturstaat* darzustellen. Das ist allerdings oft leichter gesagt als getan, weil die Bedingungen des *Föderalismus und Pluralismus*, unter denen das geschehen soll, sowohl im Inland als auch im Ausland außerordentlich komplex und kompliziert sind.

Davon können alle hier im Raume ein ziemlich trauriges Lied singen. Denn meine allgemeinen Feststellungen treffen im besonderen auch auf den Schulbereich zu: Auch hier hinkt die Entwicklung unseres Bildungssystems hinter der wirtschaftlichen her, auch hier schaffen Föderalismus und Pluralismus beträchtliche Probleme, wie Sie es alle als Kenner und Betroffene der Materie sicher oft genug erfahren haben. Ändern können wir das nur, indem wir sehr beharrlich, ohne Selbstmitleid, sondern mit ansteckender eigener Überzeugung an der Ausgestaltung unseres Kulturstaates mitwirken.

2. In der Stellungnahme der Bundesregierung heißt es:

„Die Konzeption der auswärtigen Kulturpolitik und ihre Gestaltung im einzelnen sind an den *Zielen unserer Außenpolitik* orientiert. Sie muß daher

- das politische *Zusammenwachsen Europas* im kulturellen Bereich unterstützend begleiten.
- der *Friedenssicherung* und einer realistischen Entspannungspolitik dienen sowie
- ihren spezifischen *Beitrag zum Interessenausgleich* zwischen Industrie- und Entwicklungsländern und zur eigenständigen Entwicklung der oft sehr unterschiedlichen kulturellen Situation der Länder der Dritten Welt leisten.

... Die Bundesregierung betrachtet den Kulturaustausch neben den politischen und wirtschaftlichen Beziehungen als gleichrangigen Bereich der Außenpolitik ...“

Die Schwerpunkte unserer Außenpolitik gelten also grundsätzlich auch für die Zusammenarbeit im Schulbereich. Aus aktuellem Anlaß möchte ich etwas zum *europapolitischen Schwerpunkt* unserer Auslandsschulpolitik sagen: Wir wissen, daß die *schulpolitische Zusammenarbeit in Europa* leider noch auf schwachen Füßen steht. Die Bundesregierung bedauert das, sieht aber realistischerweise, daß Fortschritte nur sehr langsam und mit sehr kleinen Schritten zu erreichen sein werden.

Ich nenne einige Fortschritte: Vor wenigen Wochen wurde in München für die neunte Europäische Schule – die zweite in der Bundesrepublik Deutschland – der Grundstein gelegt. Ich habe dabei die Prinzipien dieser Schulmodelle aus unserer Sicht dargestellt. *Europaschulen* sollen

- die kulturelle *Zusammengehörigkeit* Europas stärken,
- auf ihrem Territorium ein Stückchen Europa sozusagen in der „Nußschale“ verwirklichen,
- junge Menschen in dem Bewußtsein erziehen, daß Verstehen und Verständnis, Vielfalt und Gemeinsamkeit die Voraussetzung für den weiteren politischen *Einigungsprozeß* Europas sind.
- offen und bereit sind, Kontakte mit „nationalen“ Schulen des Sitzlandes zu pflegen und damit eigene europäische *Lernprozesse* auf die nationalen Schulsysteme „ausstrahlen“,
- dazu beitragen, die *schöpferischen und musischen Kräfte* in jungen Europäern zu wecken und zu entfalten,
- durch zwei- oder *mehrsprachige Schulzweige Sprachbarrieren abbauen* und
- insgesamt zur Entwicklung eines *europäischen Bewußtseins* beitragen.

Die Bundesregierung bemüht sich sehr, diese Prinzipien in alle bereits bestehenden europäischen Schulen hineinzutragen, und wir freuen uns, daß unsere diesbezüglichen Initiativen erste Erfolge zeigen.

Auf Anregung der Bundesregierung wurde in diesem Frühjahr eine von ihr entworfene „Erklärung des Europäischen Rats zur Förderung des europäischen Bewußtseins“ vorgelegt – aber leider noch nicht beschlossen. Darin heißt es unter anderem:

„Die fortschreitende europäische Einigung bedarf eines *wachsenden Bewußtseins aller Bürger* unserer Länder von der notwendigen *Gemeinsamkeit ihrer Ideen und Interessen*, die auf der Vielfalt nationaler Traditionen und Kulturen aufbaut.

... Den Organen der EG und den jeweils zuständigen Institutionen in ihren Mitgliedstaaten wird empfohlen, neue Initiativen zu ergreifen, um das *Bewußtsein der Einheit in der Vielfalt* zu fördern, besonders bei der Jugend Europas.

... Die Unterrichtung der jungen Menschen innerhalb und außerhalb der Schulen über Geschichte, Gegenwart und Zukunft der *europäischen Einigung* muß verstärkt werden.

... Der Europäische Rat fordert auch im Bereich der Berufsausbildung einen *verstärkten Austausch* von Ausbildern und Auszubildenden sowie von Lehrern und Schülern beruflicher Schulen, die Erprobung gemeinsamer Ausbildungsgänge für bestimmte Berufe und die gegenseitige Anerkennung von Berufsbildungsabschlüssen.“

Wir hoffen, daß die Beratungen dieses Entwurfs alsbald wieder aufgenommen und vom neugewählten Parlament unterstützt und beschleunigt werden.

Aber auch für unsere eigenen *Begegnungsschulen* in Europa bleibt viel zu tun. Es sind 21 von insgesamt 47 Schulen dieser Art mit über 10300 Schülern. Sie tragen als *Modelle für Europa in Europa* eine besondere Verantwortung. Ich möchte deshalb die Leiter, Lehrer, Eltern und Schüler dieser Schulen bitten, sich dessen bewußt zu sein und an der Verwirklichung ihres europäischen Auftrages mitzuarbeiten. *Begegnung* muß vor allem in europäischen Begegnungsschulen erfahrbar, *Verständigung* muß erprobt und das *Zusammengehörigkeitsgefühl* muß im Schulalltag gestärkt werden. Es ist leider nur zu wahr: Wir haben europäische Milchordnungen, europäische Rüben und viel, viel europäische Bürokratie. Aber wir haben noch keinerlei Vorkehrungen zur Heranbildung europäischer Bürger getroffen, dazu können und müssen unsere Schulen und alle Lehrer, Schüler, Eltern sowie Vereine durch vielfältige Initiativen in-

nerhalb und außerhalb der Schule beitragen.

In diesem europäischen Zusammenhang möchte ich der Vollständigkeit halber daran erinnern, daß auch unsere *Inlandsschulen* einen Beitrag für Europa zu leisten haben. Die Erklärung der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 8. Juni 1978, Europa als pädagogischen Auftrag zu verstehen, ist ein erster Anfang, dem weitere Schritte folgen müssen. Vor allem liegt mir hier das leidige Thema Fremdsprachen am Herzen. *Der Europäer von morgen muß mehrsprachig sein*, und davon sind wir leider weiter denn je entfernt. Allerdings sollte die zweite und dritte Fremdsprache nicht ausschließlich „Leistungsfach“, sondern als Neigungsfach innerhalb und außerhalb der Schule gefördert werden.

3. In der Stellungnahme der Bundesregierung heißt es:

„Die auswärtige Kulturpolitik erschöpft sich nicht in der Präsentation unserer kulturellen Leistungen im Ausland. Ihr vorrangiges Ziel ist der *Kulturaustausch* auf der Basis partnerschaftlicher Zusammenarbeit . . .“

„Auch darf sich unsere eigene innere Kultur- und Bildungspolitik der Aufgabe der geistigen Bewältigung sich näherkommender Kulturkreise und ihrer spürbar werdenden Interdependenz nicht verschließen. Insgesamt müssen sich auswärtige und innere Kulturpolitik mehr als bisher *interkulturellen Horizonten und Kontakten* öffnen.“

Diese Leitlinie unserer auswärtigen Kulturpolitik halte ich für den Schulbereich für besonders bedenkenswert und für unbedingt entwicklungsbedürftig. Sie stellt so etwas wie die Leitmelodie aller auswärtigen Kulturpolitik dar. Hier beginnen und enden alle unsere Bemühungen. Auch „*Partnerschaft*“ ist nicht nur ein Wort! Ich möchte den Auftrag der Partnerschaft sowie die Bereitschaft zum „Geben und Nehmen“ allen mit auf den Weg an eine Auslandsschule geben und allen ins Herz pflanzen, die dort ein- und ausgehen — nicht zuletzt auch unseren *Auslandsvertretungen*. Denn diese vor allem müssen hierbei tatkräftige Hilfe leisten und — wenn nötig — zwischen den Zielvorstellungen von Regierung und Parlament einerseits und den Realitäten draußen andererseits die Brücken bauen, über die sich partnerschaftliches Geben und Nehmen hin und her entwickeln kann.

Auch das *Auswärtige Amt* selbst und ich als verantwortlicher Staatsminister bemühen uns sehr, das Prinzip der Partnerschaft auf neuen Wegen, mit neuen Impulsen zu erfül-

len. So habe ich mich beispielsweise mit Briefen an Lehrer, Schüler und Eltern gewandt. Sie, meine Damen und Herren, werden sich noch daran erinnern und viele haben mir zurückgeschrieben, sowohl zum „Rahmenplan“ als auch zum geplanten „Infoblatt“. Ihre Zuschriften reichten von Zustimmung über wertvolle Anregungen und Ergänzungen bis zu konstruktiver Kritik. Ich begrüße das als Beginn zu einem unerläßlichen Dialog — als eine beginnende Partnerschaft auch zwischen Verwaltung und der Schulwirklichkeit vor Ort.

III.

Meine Damen und Herren des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland! Sie haben sicher bemerkt, daß im „Rahmenplan für die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen“ nicht ausschließlich von den Auslandsschulen die Rede ist. Das ist eine wichtige Neuerung. Die internationale Zusammenarbeit im Schulwesen soll nach dem Willen der Bundesregierung *neben den Auslandsschulen zwei weitere wichtige Bereiche miteinschließen*: Deutsch als Fremdsprache in ausländischen Schulsystemen und bilaterale und multilaterale Zusammenarbeit im Schulwesen.

Die systematische *Förderung von Deutsch als Fremdsprache* in den Schulsystemen anderer Länder steht — offengestanden — noch sehr in den Anfängen. Zwar wird hierfür von entsandten Fachberatern und vor allem von unseren Goethe-Instituten mit ihrer pädagogischen Verbindungsarbeit von Fall zu Fall ein großer und dankenswerter Einsatz geleistet. Dennoch habe ich mich vor Ort wiederholt davon überzeugt, daß das Interesse an Deutsch als Fremdsprache in vielen Ländern größer ist, als wir es bisher quantitativ — vor allem aber auch qualitativ — befriedigen konnten. In rund 60 Ländern wird Deutsch als Fremdsprache in der Schule angeboten, und auch hier stehen wir vor einer Aufgabe, die sich von Land zu Land unterschiedlich, aus einer Vielzahl von Einzelproblemen zusammensetzt.

Bereits seit zwei Jahren arbeitet der ständige *Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache* im Auswärtigen Amt an einer Bestandsaufnahme und Bedarfsanalyse; ich vermute schon heute, daß wir für eine konsequente weltweite Förderung von „Deutsch als Fremdsprache“ im Schulbereich von der

Sprachlehreraus- und -fortbildung über Lehr- und Unterrichtsmaterialien, bis zu Stipendien- und Prämienprogrammen für Schüler noch viele Lücken zu schließen haben werden.

Dem neugeschaffenen *Lehrstuhl „Deutsch als Fremdsprache“* wird hierbei eine zentrale Bedeutung zukommen.

Das Ziel unserer Politik muß es sein, das vorhandene Interesse an „Deutsch als Fremdsprache“ im Schulbereich, wo immer es latent oder ausgesprochen vorhanden ist, aufzunehmen und in regional entsprechende Angebote umzusetzen. Denn nach wie vor gilt die Erfahrung, daß vor allem die Kenntnis der Sprache ein Eindringen in eine fremde Kultur und Geisteswelt ermöglicht, und vermutlich hat manches verzerrte Urteil, das wir gelegentlich über die Bundesrepublik Deutschland im Ausland hören mußten, auch zu einem Teil mit der Sprachbarriere, im wahrsten Sinne des Wortes dem Nichtverstehen, zu tun.

Ähnliche Lücken zeigen sich in der *internationalen Zusammenarbeit im Schulbereich* — ich nenne UNESCO, CCC, EG und OECD. Auch hier könnten viele Möglichkeiten besser genutzt werden. Nach wie vor wird die Bundesrepublik Deutschland auf internationalen Konferenzen, die von internen schul- und kulturpolitischen Zuständigkeitsfrustrationen betroffen sind, nicht immer adäquat präsentiert. Noch entsprechen Vorbereitung und Darstellung unserer Beiträge nicht immer unseren Möglichkeiten — und, was nicht minder bedauerlich ist, noch gibt es so gut wie keine wirksame Resonanz internationaler Konferenzergebnisse und internationaler Entwicklungen auf unsere eigene Schulpolitik.

Die Bundesregierung bedauert das sehr! — Um diese Situation zu bessern, bedürfte es eines neuen Anlaufs von beiden Seiten. Die außenpolitische Verantwortung des Bundes und der bildungspolitische Sachverstand der Länder könnten im Interesse unseres Landes — bei gutem Willen und unter Verzicht auf Kompetenzgerangel — eine effektivere und wirksamere Symbiose erbringen.

Dazu noch ein „P.S.“ der ehemaligen Bildungspolitikern: Eine Öffnung unserer Schulpolitik in Richtung Weltverständnis, eine größere Bereitschaft zur internationalen Zusammenarbeit und zum „Nehmen“ könnten dazu beitragen, festgefahrene Fronten im eigenen Lande zu lockern,

Schulverwaltungen neue Horizonte zu öffnen und mehr Lehrern als bisher ein „überprovinzielles“ Engagement zu ermöglichen.

IV.

Im folgenden Teil meines Referats möchte ich nun auf die *Auslandsschulen* selbst und auf einige der Probleme eingehen, die zwischen ihren Trägern, ihren Lehrern (entsandte und Ortskräfte), den Verwaltungen drinnen und draußen und den Auslandsschulpolitikern des Deutschen Bundestages diskutiert werden.

Für die Bundesregierung sieht das *Großunternehmen Auslandsschulen* derzeit folgendermaßen aus. Nachdem die älteste, heute noch bestehende Auslandsschule St. Petri in Kopenhagen 1575 gegründet wurde und die offizielle Förderung durch das Auswärtige Amt heute genau 100 Jahre alt ist (damals waren es 75000 Reichsmark, heute sind es über 209 Mio DM), handelt es sich um ein ebenso traditionsreiches wie zufällig gewachsenenes Unternehmen. Heute zählen wir 507 Schulen einschließlich der Sprachgruppenschulen und der Sprachkurse auf der ganzen Welt.

Von den Begegnungs-, Europäischen-, deutschsprachigen Auslandsschulen und Schulen mit verstärktem Deutschunterricht befinden sich 34 in Europa, 16 in Asien, 43 in Süd- und bisher leider nur 1 in Nordamerika sowie 13 in Afrika. Rund 1350 Lehrer wurden entsandt und rd. 3270 Ortskräfte stehen für den Unterricht zur Verfügung.

In der *Haushaltsentwicklung* Abteilung Ortskräfte ist eine erfreuliche Steigerung festzustellen. Der Schulfonds des Auswärtigen Amtes stieg von 87,4 Mio DM im Jahre 1969 auf 209,2 Mio DM im Jahre 1979 und wird 1980, nach dem Beschluß der Bundesregierung auf 222 Mio DM (1980) weitersteigen. *Das sind Steigerungen innerhalb eines Jahrzehnts um fast 300%.*

Diesem Großunternehmen Auslandsschulen ist der Hauptteil des Rahmenplans gewidmet. Manche Auslandsschulpolitiker mögen sich mit dieser Planung (Rahmenplan) kühnere Reformvisionen erhofft haben, anderen wiederum gehen die angekündigten Reformen viel zu weit. Die Bundesregierung hat sich bewußt für die nun verbindliche Konzeption eines *realistischen Reformkurses* entschieden, weil er nicht Utopien verheißt, wohl aber wichtige neue Perspektiven eröffnet. Ich zitiere die hierfür

wichtigsten *Kernsätze aus dem Rahmenplan*:

„Auslandsschulen dürfen sich nicht als deutsche Inseln im Ausland abkapseln, sondern müssen, soweit möglich, die *menschliche und kulturelle Begegnung* mit der Umwelt des Gastlandes suchen. Hierzu gehört, daß *Sprache* und *Landeskunde* des Sitzlandes im Lehrplan angeboten werden.

... Die Bundesregierung wird diese Grundsätze künftig zur Bedingung ihrer Förderung der jeweiligen Schule machen sowie bei der Auswahl und Vorbereitung der Lehrer berücksichtigen.

... Für alle von der Bundesrepublik Deutschland geförderten Schulen gilt das *Gebot der sozialen Offenheit* und das Verbot jedweder Diskriminierung von Rassen, Religionen oder Weltanschauungen.

... Die Schüler müssen nach ihrer allgemeinen Eignung und ihrer Befähigung aufgenommen werden. Dabei darf die schulische Versorgung von Kindern deutscher Staatsangehöriger nicht beeinträchtigt werden. Der Zugang zu den Begegnungsschulen vor Beginn der Sekundarstufe soll Kindern aus Ehen mit einem deutschsprachigen Elternteil ermöglicht werden.

... Lehrer, Eltern und Schüler sollen entsprechend den in der Bundesrepublik Deutschland geltenden Grundsätzen im Rahmen der Gesetze des Sitzlandes angemessen mitwirken. Begegnungsschulen sollen über den Schulalltag hinaus die *Begegnung mit dem Gastland* und dessen Kennenlernen ermöglichen.

Meine Damen und Herren, Sie erwarten zu recht, daß ich diese *allgemeinen Festlegungen*, die für die Bundesregierung von *großer grundsätzlicher Bedeutung* sind, nun im einzelnen darlege.

1. Begegnungsschulen

Ich beginne mit dem kompliziertesten „Typ“ unserer Auslandsschulen, der „*Begegnungsschule*“. Fast keine der insgesamt 47 Begegnungsschulen gleicht der anderen. Die Bedingungen, unter denen sie gegründet wurden und heute arbeiten, sind höchst unterschiedlich. Ich nenne nur die wichtigsten Arten:

- Die *voll ausgebaute Begegnungsschule* für deutsch- und fremdsprachige Kinder mit Kindergarten, Primar- und Sekundarstufen (z. B. große deutsche Schule in Italien).
- Die sog. *reformierte Begegnungsschule* mit Kindergarten und Grundschule nur für deutsche Kinder und einer Sekundarschule, in die auch fremdsprachige Kinder des Sitzlandes nach einem Vorkurs und dem Bestehen von Eignungstests und Sprachprüfung eintreten könnten (s. a. Modell II der ZfA; z. B. große deutsche Schule in Spanien).

- Auslandsschulen, die als *Sekundarschulen des Sitzlandes* ausschließlich fremdsprachigen Schülern vorbehalten sind (z. B. Amani-Oberrealschule, Kabul oder Erkek Lisesi, Istanbul).
- *Europäische Schulen* in der Bundesrepublik bzw. Ländern der EG, vor allem für Kinder von Bediensteten der europäischen Institutionen.
- *Begegnungsschulen in der Bundesrepublik*, die als Sekundarschulen bilateral ausgerichtet sind (z. B. Deutsch-französische Gymnasien in Saarbrücken und Freiburg).

Diese unterschiedlichen Schulstrukturen, ihre unterschiedlichen Bildungsinhalte und Abschlüsse machen deutlich, daß eine einheitliche Normierung der Begegnungsschule nicht möglich ist.

Generell versuchen Begegnungsschulen, neben den *beiden Sprachen* und *Deutschlandkunde* einen möglichst *modernen Fachunterricht* anzubieten, der in Deutsch oder in der Sprache des Sitzlandes erteilt wird. Insgesamt sollen sie sowohl deutschen pädagogischen Vorstellungen, als auch der bildungspolitischen und rechtlichen Situation des Gastlandes gerecht werden, damit eine weitgehende Integration in das nationale Schulsystem gewährleistet werden kann.

Der hohe Leistungsstand dieser Schulen schafft für ihre Schüler die Voraussetzungen für *qualifizierte*, möglichst *bilateral anerkannte Abschlüsse*, die nicht allein den *Hochschulzugang im Sitzland* (besonders wichtig für fremdsprachige Kinder) sondern auch die *Hochschulreife in der Bundesrepublik* (angestrebt vor allem von deutschsprachigen Schülern und einer unterschiedlichen Zahl von Schülern des Partnerlandes) sichert.

Zu Diskussionen und Kontroversen hat nun die vor einigen Jahren in einigen Ländern eingeleitete Veränderung der Begegnungsschule geführt (*Neue Sekundarstufe der ZfA*, z. B. in Spanien), bei der einheimische Kinder einen Zugang erst in die Sekundarschule finden können, während Vorschule und Primarstufe nun für deutschsprachige Kinder geöffnet bleiben. Ich möchte im Hinblick auf unsere Vorstellungen von Begegnungs- und bikultureller Schule (die von allen Fraktionen und einem großen Teil der Pädagogen geteilt wird) ankündigen, daß dieses Modell im Hinblick auf seine pädagogischen und kulturpolitischen Auswirkungen überprüft werden wird und dies besonders auch im Hinblick auf die späteren

Berufs- und Integrationsmöglichkeiten von deutschen und einheimischen Kindern. Wichtig ist auch festzustellen, ob der späte Beginn des Erwerbs der jeweiligen Fremdsprache in der Sekundarstufe pädagogisch richtig ist sowie der Einstellung der mit der Schule verbundenen einheimischen Elternschaft entspricht.

Schon heute möchte ich feststellen, daß die „Effizienz“ einer Begegnungsschule – nach Ansicht der Bundesregierung – nicht allein davon abhängig gemacht werden darf, wie viele Abiturienten sie – in Relation zur Schülerzahl der Eingangsklassen – zur Hochschulreife führt, sondern daß sie auch und vor allem danach bemessen werden muß, inwiefern sie Schülern des Gastlandes auch über andere Bildungsinhalte und Abschlüsse (z. B. berufsqualifizierende) eine fortwirkende Begegnung mit der deutschen Sprache und Kultur ermöglicht. Hierbei dürfen Startchancen auch für nichtakademische Berufe nicht ausgeschlossen sein.

Im Klartext: Für Begegnungsschulen darf es kein Dogma geben, das auf Abiturientenquoten fixiert ist, und ganz gewiß sollen sie keine elitären Schulen sein, auf denen die jeweiligen Oberschichten unter sich sind. Begegnungsschulen müssen stetig auf die Gestaltung des Begegnungsgedankens hin weiterentwickelt werden – und dies besonders in Ländern der Dritten Welt. Hierbei könnten *Bildungsmodelle der sog. Freien Schulen* in der Bundesrepublik für unsere Auslandsschulen durchaus Pate stehen. Sie können Anregungen und neue Denkanstöße geben:

So ist der Gedanke einer *Kombination und Integration von beruflicher Ausbildung und gymnasialer Allgemeinbildung* an manchen Freien Schulen längst bis zur *Doppelqualifikation* fortentwickelt worden, z. B. der Realschulabschluß mit dem Facharbeiterbrief in Gartenbau, Elektrotechnik oder Maschinenbau (Hibernia-Gesamtschule, Herne) oder die Hochschulreife verbunden mit der Qualifikation als chemisch-technischer Assistent (Odenwald-Schule) und schließlich der Erwerb des Gesellenbriefes als Schreiner, Schneider etc. zusammen mit gymnasialen Abschlüssen (Kath. Mädchenschule Gymnasium Kloster Wald, Baden-Württemberg). Solche und andere Kombinationen ließen sich auf Begegnungsschulen in Entwicklungsländern durchaus übertragen. Besonders wichtig erschienen mir

auch verstärkte *musische Angebote*, die für die kulturelle Entfaltung der eigenen schöpferischen Kräfte in Entwicklungsländern von Bedeutung sind.

Je nach Standort und nationalen Gegebenheiten wird eine *Begegnungsschule* in einem Land der *Dritten Welt* künftig unterschiedliche Maßstäbe anlegen bzw. andere Prioritäten setzen müssen als eine Begegnungsschule z. B. in einem *westlichen Industrieland*. Auch wird sie sich stärker als bisher an den spezifischen Verhältnissen und Bedürfnissen des Sitzlandes orientieren müssen. Bei der Sprachvermittlung wird *Deutsch als Wirtschaftssprache* für spätere Berufsausbildungsmöglichkeiten immer wichtiger. Die bildungs- und kulturpolitische Bedeutung unserer Auslandsschulen in der Dritten Welt liegt vor allem auch darin, daß sie für *einheimische Erziehungsrichtungen* Modelcharakter entwickeln und sich dabei so weit wie möglich in das nationale Bildungssystem integrieren.

Insgesamt heißt die auslandsschulpolitische Devise für Begegnungsschulen: Weg von der nur gymnasial- und abiturzentrierten Schule hin zu an den Bedürfnissen und Interessen der Gastländer orientierten Schulformen.

Abschließend für diesen Teil möchte ich noch eine generelle Bemerkung zum *pädagogischen Auftrag aller Auslandsschulen* machen: Mehr als alles andere wünsche ich sie mir als humane, kindgerechte, alle Anlagen und Neigungen des Schülers fördernde Schulen. Die Kinder welcher Hautfarbe, Kultur und Religion auch immer sollen mit Freude, nicht mit Ängsten, gern in die von uns geförderten Schulen gehen. Diese Schulen haben aber auch einen (welt)politischen Auftrag: Deshalb verlangt die Schulpolitik die Partnerschaft von Lehrern, Eltern und Schülern: Toleranz. Alle müssen lernen, die unterschiedliche Geisteshaltung und das andere Kulturbewußtsein des jeweils anderen zu achten und anzuerkennen. Noch vorhandene Barrieren müssen abgebaut werden. Über die Verpflichtung zur Toleranz, Solidarität und Kameradschaft hinaus müssen auch für unsere deutschen Schüler entsprechende Voraussetzungen für eine geistige Auseinandersetzung mit der anderen Kultur geschaffen werden, so daß ihnen schließlich auch ein persönliches Einfühlen in die fremde Kultur möglich wird. Bei dieser Aufgabe besitzt die *deutsche Sprache* ebenso

wie die *Sprache des Gastlandes* eine zentrale Bildungsfunktion. Es kann nicht angehen, daß die Sprache des Gastlandes in unseren Auslandsschulen nicht angeboten wird.

Und noch eine Anregung: Jede von uns geförderte Begegnungsschule sollte den *Zusammenhalt mit ihren ehemaligen Schülern* pflegen. Wie und in welchen Formen das geschehen kann, sollte jede Schule selber überlegen und uns dazu berichten. Ich denke, es könnte sich daraus auch eine stärkere Bindung an die ehemalige Schule und unser Land ergeben.

2. Auslandsschulen mit verstärktem Deutschunterricht

Die 24 Auslandsschulen mit verstärktem Deutschunterricht (vor allem in Lateinamerika) nehmen insofern eine Sonderstellung ein, als der Anteil deutschsprachiger Kinder relativ gering ist (bei insgesamt 15330 Schülern nur 938 Deutsche) und eine gegenseitige kulturelle Begegnung und Durchdringung auf diesem Zahlenverhältnis kaum erreicht werden kann.

Trotzdem besitzen diese Schulen eine *wichtige kulturpolitische Bedeutung und Ausstrahlung*. Ihr Beitrag für die Politik des Kulturaustausches besteht vor allem darin, daß sie neben dem einheimischen Unterrichtsprogramm einen intensiven deutschen Sprachunterricht (Deutsches Sprachdiplom) anbieten und damit wichtige Voraussetzungen für eine internationale Verständigung und Partnerschaft schaffen können.

Auch bei diesen Schulen sollte geprüft werden, ob im Unterricht *berufsorientierende* bzw. *vorbereitende* Bildungsinhalte einbezogen werden können, um auf diese Weise den bildungspolitischen Bedürfnissen der Gastländer besser gerecht zu werden.

Obwohl der Anteil deutscher Schüler und Eltern relativ gering ist, unterstehen auch diese Schulen in der Regel deutschen Schulvereinen. Ihre Öffnung gegenüber der einheimischen Elternschaft und dem Bildungswesen des Sitzlandes ist dringend notwendig.

3. Deutschsprachige Auslandsschulen

Zur Zeit werden vom Auswärtigen Amt 28 bisher als *Experten-, in Zukunft als Deutschsprachige Auslandsschulen* be-

zeichnete Schulen gefördert. Sie haben nahezu ausschließlich deutsche Schüler (rd. 5200), deren Eltern z. T. als Fachleute mit befristeten Verträgen im Ausland — also für unser Land — tätig sind. In ihren Lehrplänen folgen sie weitgehend innerdeutschen Richtlinien, um den Schülern den späteren Anschluß an deutsche Schulen in der Bundesrepublik Deutschland zu sichern.

Die Bedeutung dieser Form der Auslandsschule wird bei der zunehmenden weltweiten wirtschaftlichen Verflechtung und den immer enger werdenden Außenhandelsbeziehungen unserer Volkswirtschaft steigen. *Die Bundesregierung mißt deshalb der bestmöglichen schulischen Versorgung dieser Kinder Priorität bei.*

Dabei bereiten die relativ hohe *Zuwachsraten* an deutschen Kindern (pro Jahr ca. 2000) und die damit verbundenen *Kostensteigerungen* (DM 4400/Schüler) zunehmend Sorge.

Die kulturpolitische Ausstrahlung dieses Schultyps auf das Gastland wurde bisher relativ gering eingeschätzt, doch sollen auch diese Schulen „soviel wie möglich von Sprache und Kultur ihres Gastlandes“ vermitteln und daran hat es bisher mancherorts gefehlt.

Im Interesse des Kulturaustausches wäre es wünschenswert, wenn zumindest zu manchen dieser Schulen auch fremdsprachige Kinder des Gastlandes Zugang finden könnten. Mir ist bewußt, daß dieses Ziel im Hinblick auf die deutschen Lehrpläne und die davon unterschiedlichen einheimischen Bildungsanforderungen schwer zu verwirklichen sein wird — aber mit Blick auf Europa wäre wenigstens auf *europäischer Ebene* eine stärkere *Vergleichbarkeit* und Durchlässigkeit von Bildungssystemen bzw. -inhalten sehr wünschenswert.

4. Firmenschulen

An sogenannten *Firmenschulen*, deren Zahl kontinuierlich steigt, werden ausschließlich Kinder deutscher Firmenangehöriger im Ausland unterrichtet, die sonst keine adäquate Schulbildung erhalten könnten. Die Schulen beschränken sich daher auf einen reinen Dienstleistungsservice ohne kulturpolitischen Anspruch im Gastland. Die Bundesregierung bemüht sich seit diesem Jahr, die Entwicklung dieser Schulen — wo dies gewünscht wird — zu unterstützen (eine Mio. DM Haushaltsansatz 1979).

5. Fernunterrichtswerk

Für deutsche Kinder, die im Ausland ohne institutionelle schulische Versorgung vorübergehend leben müssen, wird von der Bundesregierung vom Schuljahr 1979/80 an (zunächst für die Klassen 0 bis 3) ein *Fernunterrichtswerk* angeboten. Neben diesem vom Auswärtigen Amt geförderten Projekt soll das Angebot in den kommenden Jahren bis einschließlich Klasse 10 entwickelt und in aller Welt zur Verfügung gestellt werden.

V.

Auftrag und Aufgabe der Auslandslehrer als Mittler zwischen Völkern und Kulturen

Alles bisher Gesagte verdichtet sich in der Person und in der Funktion des Auslandslehrers, und damit möchte ich Sie, sehr geehrte hier anwesende Damen und Herren, stellvertretend für alle Auslandslehrer ganz persönlich ansprechen. Als regelmäßiger Leser Ihrer Zeitschrift und als Adressat vieler Briefe von Auslandslehrern empfinde ich zweierlei: einmal ist der „kritische Dialog“ zwischen allen im Auslandsschulwesen Tätigen noch nicht ausreichend entwickelt – wobei das Wörtchen „kritisch“ durchaus partnerschaftlich gemeint ist. Zum anderen sehe ich immer wieder, wieviel Idealismus, Kompetenz und Einsatzbereitschaft bei unseren Auslandslehrern vorhanden ist – und bedauere, wie weitgehend sie noch brachliegen. Es käme deshalb darauf an, Wege zu finden, wie wir nicht über Zeitschriften und Resolutionen einerseits und über Erlasse und Verordnungen andererseits miteinander verkehren können, sondern auch regelmäßige unmittelbare Kontakte, die uns nicht überfordern, aber doch in der gemeinsamen Aufgabe weiterhelfen. Die Begegnung auf Ihrer Jahresversammlung ist eine erste willkommene Gelegenheit hierfür.

Welchen *Typ des Auslandslehrers* brauchen wir? Etwas idealisiert würde ich ihn mir folgendermaßen vorstellen: pädagogische Erfahrung, überdurchschnittliche Liebe zum Beruf, weitergehendes Interesse an Auslandserfahrungen und Horzonterweiterung, Bereitschaft, in die Jahre im Ausland mehr persönlichen Einsatz zu investieren als es die rein schulischen Pflichten erfordern, gute Fremdsprachenkenntnisse, Sympathie für die staatliche und gesellschaftliche Ordnung unserer Republik. – *Ich halte diese Art des Selbstverständnis-*

ses eines Auslandslehrers für überaus wichtig!

Der vermittelte Lehrer darf sich nicht allein als Pädagoge verstehen, sondern er sollte sich – gestatten Sie mir den biblischen Vergleich – als Mitarbeiter im Weinberg internationaler Kulturbeziehungen begreifen, als ein Mitarbeiter, der nicht nur Verständnis für die eigene Kultur wecken will, sondern auch nach Kräften bemüht ist, sich fremde Bildungs- und Kulturinhalte anzueignen.

Das gilt auch für den Schulalltag selbst. Es darf nicht vorkommen, daß sich „Bonner Lehrer“ als eigene Lehrergruppe bereits im Lehrerzimmer von ihren einheimischen Kollegen oder deutschen Ortskräften absondern und Kontakte allenfalls mit Mitgliedern der deutschen Kolonie pflegen. Statt dessen soll es selbstverständlich sein, daß vermittelte Lehrer den ständigen Meinungsaustausch mit länger an der Schule unterrichtenden deutsch- und fremdsprachigen Lehrern suchen und kollegial zusammenarbeiten. Der gerecht empfindende Auslandslehrer wird zumeist darüber betroffen sein, unter wie viel schlechteren materiellen Verhältnissen seine Kollegen, an die zwar oft gleich hohe Anforderungen gestellt werden, leben müssen und wie wenig anerkannt der Lehrerberuf vor allem in manchen Entwicklungsländern immer noch ist.

Nach dem Grundsatz: nicht nur *nebeneinander lehren*, sondern auch *voneinander lernen*, können einheimische Lehrer und Ortskräfte den entsandten Lehrern viele neue Erfahrungen weitergeben. Umgekehrt sollte jedoch der vermittelte Lehrer bemüht sein, die eigenen pädagogischen und wissenschaftlichen Kenntnisse auch für einheimische Lehrkräfte im Ausland nutzbar zu machen, z. B. in Form von Fortbildungsprogrammen im Rahmen der Schule, durch spezielle wissenschaftliche bzw. pädagogische Lehrgänge in nationalen Bildungsinstitutionen oder als Mitarbeiter bei einheitlichen Kultur- bzw. Sozialprojekten.

Und noch eine Bitte: Helfen Sie auch Ihren jungen Kollegen, die insbesondere über unser *Sonderprogramm für Junglehrer* vermittelt werden, sich in der Fremde einzuarbeiten und wohlfühlen.

Es ist nur folgerichtig, daß eine so verstandene Tätigkeit des Auslandslehrers eine *noch gezieltere Auswahl und Vorbereitung*

des zukünftigen Auslandslehrers notwendig macht.

Für die Zukunft wird das bisherige Angebot nicht mehr ausreichen. Wir werden schrittweise dazu übergehen, die Auswahlkriterien für Auslandslehrer zu verdeutlichen und die Vorbereitung für jeden Auslandslehrer verbindlich zu machen. Dabei werden dann

- Die Ziele und Aufgaben der auswärtigen Kulturpolitik sowie die Funktion, die den Auslandsschulen und -lehrern dabei zukommt, eine zentrale Bedeutung haben;
- desgleichen die landeskundlichen Gegebenheiten des zukünftigen Gastlandes bzw. der Kulturregion und
- die speziellen sozialen, ökonomischen, politischen und kulturellen Probleme des Gastlandes (Probleme der Entwicklungsländer – Strategien der Entwicklungspolitik).

Situation und Bedeutung der Ortslehrkräfte

Augenblicklich arbeiten an den von der Bundesrepublik Deutschland geförderten Auslandsschulen 3270 *Ortslehrkräfte* – davon über die Hälfte (1770) in Amerika. Sie bestreiten etwa zwei Drittel der Unterrichtsstunden. Schon diese Zahlen machen die immense Bedeutung dieser Lehrergruppe für unsere Auslandsschulen deutlich. Von der Solidarität mit ihnen war schon die Rede.

Da die Ortslehrkräfte „ihrer“ Schule oft über viele Jahre die Treue halten, *prägen sie nachhaltig das Gesicht* dieser Schule. Sie sind – dies ist bei unseren Auslandsschulen, die unter dem ständigen Wechsel bei vermittelten Lehrern zu leiden haben, sehr bedeutungsvoll – in nicht wenigen Auslandsschulen das eigentliche Rückgrat des Lehrkörpers. Dieser Tatsache muß künftig mehr als bisher Rechnung getragen werden.

Die heterogene Zusammensetzung und unterschiedliche pädagogische Aus- und Fortbildung der Ortslehrkräfte macht eine einheitliche Bewertung ihrer Tätigkeit schwierig. Dennoch wird die Bedeutung dieser Lehrergruppe, auch im Hinblick auf die hohen Kosten für vermittelte Lehrer, weiter zunehmen.

Die Bundesregierung ist deshalb bemüht, auch den *Ausbildungsstand befähigter Ortslehrkräfte durch verstärkte Aus- und Fortbildungsmaßnahmen* zu verbessern. Dazu gehören auch Stipendien für kurz- bis

mittelfristige Deutschlandaufenthalte, bei denen sich diese Lehrkräfte mit der aktuellen Situation in Deutschland, aber auch mit dem derzeitigen pädagogischen Erkenntnisstand vertraut machen, so daß sie wiederum neue und aktuelle Anstöße für ihre Bildungsarbeit erhalten. Aber auch ihre Fortbildung vor Ort muß verbessert werden, Ansätze hierfür gibt es bisher in Südamerika.

VI.

Lassen Sie mich einer weiteren Sorge Ausdruck verleihen. Es ist ein Jammer (und eine Vergeudung), daß das *Erfahrungspotential* und die Einsatzbereitschaft aus dem Ausland heimgekehrter Lehrer (jährlich etwa 260) so wenig genutzt wird, sowohl in den Schulen selber als auch in Schulverwaltungen, die sich mit Schulreformen oder Auslandsfragen befassen.

Ich möchte hierfür einige Vorschläge machen: Viele ehemalige Auslandslehrer wären bereit, als Sprachlehrer an ihren Schulen oder an Volkshochschulen zu arbeiten. Besonders wertvoll wäre ihre Mitarbeit beim *Unterricht für Gastarbeiterkinder*, da sie die Methodik für Deutsch als Fremdsprache und eventuell auch die Sprache der Schüler beherrschen. Dadurch kann nicht nur ein effizienter Unterricht gegeben werden, sondern können auch bessere menschliche Kontakte zwischen Lehrern und ausländischen Schülern entstehen. Vor allem aber: *Auslandslehrer bringen Welttoffenheit und Weltverständnis mit nach Hause – und beides brauchen wir dringend für die Erziehung der eigenen Jugend.*

Manche ehemaligen Auslandslehrer halten die *Verbindung zu ihrer früheren Auslandsschule* aufrecht, organisieren *Schüleraustausche* zwischen Schülern der Auslandsschule und ihrer neuen Schule in der Bundesrepublik Deutschland und tragen damit auf ihre Weise zu einem besseren Verstehen zwischen den Völkern und zur Überwindung nationaler Vorurteile bei. *Das begrüßen wir ausdrücklich und möchten es unterstützen. Das gleiche gilt für einen verstärkten Lehrer- und Schüleraustausch, für Schülerstipendien- und -prämienprogramme, für internationale Begegnung in allen Formen.*

Schließlich sollten die Auslandslehrer selber nach ihrer Rückkehr bitte nicht resignieren, sondern in *Eigeninitiative* alle Möglichkeiten ergreifen, um die Menschen in ih-

Walter Scheel zum Thema Kernenergie:*

„Manche glauben, die Entscheidung sei richtig, die nur Vorteile und keine Risiken bringt“

*Bundeskanzler Walter Scheel im Gespräch mit dem Informationskreis Kernenergie am 1. 1. 1979. Quelle: Bulletin der Bundesregierung Nr. 346, 1. 1979



Die Zukunft in den hochzivilisierten Staaten unserer Erde hängt auch ab von der Lösung der Energiefrage. Die Diskussion pro und contra Kernenergie zeigt, daß wir keine Alternativen haben, die nur Vorteile bringen. Sonst wäre diese Frage längst vom Tisch. Und alle Beteiligten hätten eine Sorge weniger. Jeder Bürger und jeder Verantwortliche in Politik, Wissenschaft und Wirtschaft

muß seine eigene Antwort finden, muß Vorteile und Risiken nüchtern abwägen. Der Informationskreis Kernenergie bietet Diskussionsbeiträge von unabhängigen Denkern an, die sich schwarz auf weiß gegen jede Schwarz-Weiß-Malerei aussprechen. Zum Beispiel Prof. Dr. Carl-Friedrich v. Weizsäcker zum Thema „Die friedliche Nutzung der Kernenergie – Chancen und Risiken“. Oder die 10 Fragen und Antworten von Fachleuten zum

Hintergrund der Kernenergie-Debatte. Wer mitentscheiden will, muß mitdenken. Wir liefern Denkanstöße. Kostenlos aber verbindlich.



INFORMATIONSKREIS KERNENERGIE
HEUSSALLEE 10, 5300 BONN 1

Wir haben etwas zu bieten.
Bitte sagen Sie uns, welche Informationen Sie wünschen.



Wandzeitung
Informationen über die Stromversorgung mit Kernkraftwerken in plakativer Form.



Projekt Kernenergie
Vollständige Unterrichtseinheiten, die fächerübergreifend (Politik, Wirtschaft, Physik) die wichtigsten Fragen der friedlichen Nutzung der Kernenergie behandeln, einschließl. Arbeitsblätter und Schautafeln mit den Standorten und mit Schnittzeichnung eines Kernkraftwerks.



Broschüre Brennstoffkreislauf
Ausführliche Beschreibung des Kernbrennstoffkreislaufs mit Grafiken, Illustrationen, Fotos.



Taschenbuch
Robert Gerwin, Autor populärwissenschaftlicher Schriften, macht auch dem technischen Laien die Zusammenhänge der friedlichen Kernenergienutzung verständlich.

Informationen über das kostenpflichtige Material:

(Basiswissen I „Kernenergie“ DM 7,-)

(Basiswissen II „Sicherheit von Kernkraftwerken“ DM 12,-)

(je 24 Seiten/vierfarbig)

Absender	
Name	Beruf
Straße	
PLZ/Ort	P 29/11

Bitte senden Sie folgendes Informationsmaterial:

- | | |
|--|---|
| ☐ Wandzeitung | ☐ Filmverzeichnis |
| ☐ Broschüre Brennstoffkreislauf | ☐ Prospekt Basiswissen I + II |
| ☐ Taschenbuch | ☐ Fortlaufende Informationen zu Fragen der Kernenergie. Thema: |
| ☐ Projekt Kernenergie | |

Coupon
bitte ausschneiden und senden an:
Informationskreis Kernenergie
Heussallee 10
5300 Bonn 1

rem Umkreis für fremde Kulturen zu interessieren. *Jeder ehemalige Auslandslehrer sollte sich als Mittler und Partner zwischen fremden Völkern und Kulturen verstehen.*

Der Bund gibt bewährten Auslandslehrern die Möglichkeit, ein zweites Mal in Funktionsstellen oder als Fach- bzw. Schulberater ihre bereits erworbenen Kenntnisse im Auslandsschuldienst sinnvoll zu nutzen. Über *Dauer- und Wiederholarbeit der Entsendung* von Lehrern muß im Lichte der Erfahrungen weiter nachgedacht werden, ich persönlich denke expansiv darüber nach!

Hierzu sollten die Bundesländer eine *Bestandsaufnahme* vornehmen, wo und wie heimgekehrte Auslandslehrer im Inland eingesetzt sind. — Das Auswärtige Amt ist im übrigen sehr an einer *Personalreserve* für besondere Aufgaben im Auslandsschuldienst interessiert. Der Vorschlag der Enquête-Kommission, eine begrenzte Zahl von bewährten Auslandslehrern für diese Aufgaben in den Bundesdienst zu übernehmen, ist noch nicht zu den Akten gelegt.

Ständig steigende Leistungen für Auslandslehrer

Im Jahre 1979 fördert die Bundesrepublik Deutschland das deutsche Auslandsschulwesen mit DM 209,2 Mio, das sind 30% der gesamten Kulturausgaben des Auswärtigen Amtes (DM 596,8 Mio.); davon mußten etwa DM 180 Mio oder ca. 90% des gesamten Schuletats für Personalausgaben aufgewendet werden, so daß für Innovationen und Schulbauten relativ zu wenig Mittel zur Verfügung standen. Das sprunghafte *Ansteigen der Personalkosten* ist vor allem auf die immer höheren Aufwendungen für vermittelte Lehrer zurückzuführen: Reichten 1965 noch durchschnittlich 27 000 DM pro vermitteltem Lehrer aus, so wurden fünf Jahre später bereits über 47 000 DM, 1975 DM 79 000 und 1978 schließlich (für die 1348 Auslandslehrer) DM 101 000 aufgewendet.

Diese Kostensteigerung beruht unter anderem darauf, daß die vermittelten Auslandslehrer inzwischen rechtlich und finanziell den Auslandsbeamten des Bundes weitgehend gleichgestellt wurden, nun allerdings auch der Steuerpflicht in der Bundesrepublik Deutschland unterliegen.

Diese Kostenexplosion im Personalbereich hatte zur Folge, daß sich die Zahl der vermittelten Lehrer nicht in dem von der Bundesregierung beabsichtigten Maße

steigern ließ, sondern in den letzten Jahren sogar leicht rückläufig war. Für 1980 hoffen wir erstmalig wieder auf Anstieg. Dennoch wird die Bundesregierung zu prüfen haben, wie die Personalkosten auf ein vertretbares Maß beschränkt werden können, damit eine ausgewogenere Verteilung der zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel erreicht werden kann.

VII.

Gegenseitige Information und Kommunikation verbessern

Die im Ausland eingesetzten Lehrer, die Schulen insgesamt, die Schülereltern und auch die Schüler sind nicht selten ungenügend z. B. über Entwicklungsstand und -tendenzen des *deutschen Auslandsschulsystems*, über die Planung und Maßnahmen der zuständigen Stellen und die Ziele und Aufgaben der auswärtigen Kulturpolitik informiert. Ich habe das auf meinen Reisen immer wieder festgestellt.

Andererseits sind gerade auch Heimatverwaltungen und das Auswärtige Amt an praxisnahen Momentaufnahmen und Diskussionsbeispielen aus einzelnen Auslandsschulen interessiert. Tagungen wie diese genügen nicht, um dieses Informationsdefizit abzubauen.

Das Auswärtige Amt plant daher die Herausgabe eines kleinen *Informationsblattes*, das dazu beitragen soll, dieses Defizit an Kommunikation und Transparenz abzutragen. Wir hoffen, daß es vielleicht auch offene Schultüren im eigenen Lande findet.

VIII.

Unser Land, die Bundesrepublik Deutschland, ist in diesem Jahr 30 Jahre alt geworden. Wir leben in einem freiheitlichen Rechtsstaat und in sozialer Sicherheit. Wir können uns mit — kritischer — Sympathie zu unserer Demokratie und unserem Staat bekennen. Aber unsere Verantwortung reicht weiter. Die Welt, in der wir leben, birgt Hoffnungen und Gefahren für die ganze Menschheit. Unser Auslandsschulwesen kann und soll ein Scherflein dazu beitragen, daß die Hoffnungen größer und die Gefahren geringer werden. Auslandsschulpolitik ist, ich wiederhole es, ein Teil unserer Friedenspolitik. Überlassen wir sie nicht Diplomaten und Politikern allein, sondern leisten wir unseren Anteil im Bereich der Schule. Es ist eine lohnende Aufgabe!

Ich danke Ihnen.

Podiumsdiskussion am 3. August 1979

Teilnehmer: Herr Becker, Herr Hönig, Herr Lattmann, Dr. Schött, Herr Werner, Dr. Wolter.

Herr HÖNIG, Leiter der Podiumsdiskussion, eröffnete die Sitzung, indem er den Teilnehmern zwei Interpretationen des Rahmenplans für die auswärtige Kulturpolitik vorstellte:

1. Der Rahmenplan, eine neue „Magna Charta“ oder
2. „... wenn Bremser klotzen.“

Gibt es in der auswärtigen Kulturpolitik mehr den Bremser oder den konstruktiven Mitarbeiter? Was sagt der Rahmenplan darüber aus? Zu dieser Frage nahmen alle Teilnehmer der Podiumsdiskussion Stellung.

Herr LATTMANN stellte sich zunächst als Mitglied der Enquête-Kommission Kulturelle Außenpolitik und des neu gebildeten Unterausschusses vor. Für ihn sei der Rahmenplan eine „Grundlagenformulierung“, die zur Diskussion über die Inhalte des Plans führen und die Exekutive zur Ausführung der Anregungen bestimmen sollte, die die Enquête-Kommission in ihrem Schlußbericht gegeben habe.

Herr BECKER stellte klar, daß grundsätzliche Entscheidungen für die deutschen Schulen im Ausland vom Auswärtigen Amt getragen würden. In die Kompetenz der ZfA fielen dagegen die Aufgaben:

1. die administrative Versorgung der Schulen zu verbessern,
2. die pädagogische Betreuung zu intensivieren,
3. Entscheidungshilfen für die politische Instanz zu erarbeiten.

Während sich die ZfA um die Erfüllung der ersten beiden Punkte seit 1969 bemühe, sei der dritte Aufgabenbereich erst in letzter Zeit aktueller geworden.

Herr Dr. SCHÖTT erklärte, daß das Auswärtige Amt (Kulturabt./Schulreferat) den Rahmenplan als eine Art Selbstverpflichtung betrachte. Eine Korrespondenzflut sei auf ihn erfolgt. Als erste Auswirkungen möge man die geplanten Schulneugründungen in New York und Toronto betrachten.

Herr Dr. WOLTER teilte mit, daß die KMK mit Beschluß vom 18. 1. 79 eine Stellungnahme zum Rahmenplan für die „auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen“ abgegeben

habe. In vielen Punkten stimmten die Kultusminister dem Rahmenplan zu, für manche Punkte wünschte man sich noch eine genauere Interpretation, und nur in wenigen Punkten gäbe es Meinungsverschiedenheiten.

Die Kultusminister sähen in dem Rahmenplan eine Bestandsaufnahme. Er gäbe die Richtung für die Zukunft an und helfe darum weiter.

Herr WERNER sieht die Bedeutung des Rahmenplans darin, daß er den hohen kulturpolitischen Rang der deutschen Auslandsschulen dokumentiert. Er sollte allerdings ein *Rahmenplan* bleiben und die Schulen nicht verplanen.

Mit ihm — und das bewerte er sehr positiv — sei das Gespräch über die Auslandsschulen wieder eröffnet und die Chance für ein freies offenes Gespräch gegeben.

Herr LATTMANN wie auf zwei Probleme des Rahmenplans hin:

1. Die komplizierte Kompetenz zwischen Ländern und Bund, besonders im Hinblick auf die Lehrervermittlung an deutschen Schulen im Ausland. Sei nicht doch eine zentrale Lehrerreserve zweckmäßig? Die alte Frage des ALIBs, des Auslandslehrers als Bundesbeamten! Diese Frage bedürfe einer zentralen Behandlung, da die Unbeweglichkeit des Verhältnisses Bund/Länder ihre Beantwortung erschwere.
2. Probleme bringe auch die Organisationsform der deutschen Auslandsschule mit sich. Die Form der Trägerschaft dieser Schule ist von Bonn nicht zu beeinflussen; die Schulvereine seien nicht immer geprägt von liberal-demokratischem Denken; man könne sie lediglich über die Verteilung von Geldmitteln beeinflussen.

Herr HENNE wandte ein, daß ihm der Auslandslehrer im Bundesdienst für Europa möglich erschiene, nicht jedoch für Lateinamerika. Auf die Dauer ginge dort der Kontakt zur Bundesrepublik Deutschland verloren, und man könne auf eine so große Distanz die Entwicklung im innerdeutschen Schuldienst nicht mehr verfolgen.

Im Bezug auf die Schulvereine seien die

von Herrn Lattmann geäußerten Bedenken nach seiner Ansicht berechtigt, doch habe er selbst positive Erfahrungen gemacht.

Herr KRAUTHAUSEN gab zu bedenken, daß man nicht pauschal von Schulvereinen sprechen könne, da sie sich in großer Vielfalt darstellten. Es gäbe sowohl traditionell orientierte als auch solche, die allem Neuen gegenüber aufgeschlossen seien. Prinzipiell sollte man folgendes fordern:

1. der Schulträger sollte die *echte* Elternschaft vertreten;
2. es sollte eine Trennung nach Funktionen erfolgen:
Verwaltung des Eigentums
Betrieb der Schule.

Klar sollte man sich darüber sein, daß die Gestaltung des Schulträgers auch von der politischen Gestalt des Gastlandes abhängig sei (politischer Umsturz).

Herr Dr. SCHÖTT nahm ebenfalls zum ALiB Stellung. Dieser sei für andere Nationen selbstverständlich; doch sei auch ihm, Dr. Schött, klar, wie wichtig aus pädagogischen und politischen Gründen ein „Auftanken“ in Deutschland sei.

Einfluß auf die Schulträger, wenn sie nicht unserem liberal-demokratischem Verständnis entsprächen, könne man auch nach seiner Meinung über die Verteilung der Geldmittel nehmen.

Herr BECKER äußerte sich zum Auslandslehrer des Bundes bzw. zum Bundeslehrer im Ausland – mit Heiterkeit quittierte man seinen Abkürzungsvorschlag des „BuLA“ – daß dazu keine einheitliche Meinung in der ZfA bestehe.

Zur Frage der Schulträgerschaft warnte er vor verallgemeinernden Aussagen. Es sei schwer, einen Rahmen für das Verhältnis zu den Schulträgern abzustecken. Die Konfliktträchtigkeit des Verhältnisses bleibe wohl weiterhin bestehen, doch könne bei gutem Willen der Partner die gemeinsame Aufgabenbewältigung trotz der Probleme funktionieren.

Die Mustersatzung soll zwar noch einmal überarbeitet, könne allerdings nicht verpflichtend gemacht werden. Man wolle sie aber den Schulvereinen in den neu zu gründenden Schulen in die Hand geben. Allerdings besteht heute die Gefahr, daß die Frage der Rechtsträgerschaft im Lande z. T. neu aufgegriffen wird.

Herr Dr. WOLTER erklärte, daß die KMK sich sicher dem Plan eines Auslandslehrers

im Bundesdienst widersetzen werde. Sie sieht, wenn diese Idee verwirklicht würde, darin den Verlust der pädagogischen Verbindung zu Deutschland ebenso wie sie glaubt, daß dann der Auslandslehrer nicht mehr in der Lage ist, die allgemeine Entwicklung in Deutschland zu verfolgen und zu verstehen.

Im Schulträger sieht Herr Dr. Wolter eine Manifestation von Interessen der lokal Beteiligten. Doch sei eine ortsvertraute Trägerschaft durchaus notwendig, sonst könnten die Schulen nicht arbeiten.

Zwar sei die Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern oft schwierig, doch empfände er sie im Bereich des Auslandschulwesens als gut.

Herr WERNER nahm als Letzter zu den von Herrn Lattmann angeschnittenen Problemen Stellung und gab zu bedenken, daß eine kleine Personalreserve für den Auslandschuldienst durchaus wünschenswert erschiene. Auch er warnte davor, die Schulvereine in ein Klischee zu pressen.

Herr LATTMANN bestätigte, daß es notwendig aber problematisch sei, bundespolitische Ereignisse und bundespolitische Debatten dem Auslandslehrer bekanntzumachen. Doch müsse auch dieser die Fortschreibung des Bildungsgesamtplanes und die Grundsatzdebatten zur Bildungspolitik verfolgen können. Es sei wichtig, dem Auslandslehrer Protokolle darüber zugänglich zu machen; er, Herr L., wolle sich dafür einsetzen.

Herr BECKER ging noch einmal auf den Bundeslehrer im Ausland ein. Man wolle bei diesen Überlegungen keineswegs den entgeltlich aus dem Landesdienst gelösten Lehrer, sondern erstrebe die Bereitstellung einer kleinen Gruppe qualifizierter, erfahrener Lehrer für eine erneute Verwendung im Auslandschuldienst. Dabei bestritt er keineswegs das Recht der Länder, zu entscheiden, wer, wann und wie lange im Ausland arbeiten dürfe.

Herr WERNER meinte abschließend, daß wohl am ehesten in krisenfesten Ländern wie z. B. Frankreich eine Verlängerung im Sinne eines Lehrers im Bundesdienst politisch angezeigt sein könnte.

Herr HARTMANN gab zu bedenken, daß das Deutschlandbild, das die Auslandslehrer vermitteln, heute, seiner Meinung nach, sehr zufällig und subjektiv, d. h. unstabil sei. Welches Bild solle eigentlich vermittelt werden?

Herr LATTMANN antwortete direkt auf die politisch gemeinte Frage. Auch der Bundestag, das Parlament, sei nicht in der Lage, ein fest umrissenes Deutschlandbild zu geben. Die Pluralität dieses Spektrums müsse bestehen bleiben. Erst der Konflikt der verschiedenen Meinungen gäbe ein reales Bild.

Herr BECKER stellte, auf eine Anfrage hin, noch einmal den Status und die materielle Lage der Ortskräfte dar, für die in der vergangenen Zeit eine Menge getan sei:

1. Ein Memorandum über die Situation der Ortskräfte wurde 1969 erstellt. Die Zielwerte für die Besoldung wurden an in-nerdeutschen Verhältnissen gemessen. Der Finanzminister lehnte ab.

2. Ein Antrag auf Angleichung der Bezüge an die Bezüge der Ortskräfte an der Botschaft 1970 wurde abgelehnt.

3. Ein Zulagensystem wurde genehmigt, das zweckgebundenes Geld als Anteil zu den Gehältern der Ortskräfte vorsieht.

Herr WOLTER ging in seinem, die Diskussion abschließenden Wort, noch einmal auf den Gedanken des Deutschlandbildes in der Welt ein. Wir alle müßten uns Gedanken darüber machen. Die heutige Vermittlung des Deutschlandbildes gäbe sicher die Pluralität der Meinungen wieder, sie müsse aber die historische Komponente mit einbeziehen. bs.

Die Gesprächsteilnehmer, soweit sie nicht am Anfang dieses Protokolls genannt wurden, kamen aus dem Plenum und waren aktive, bzw. ehemalige Auslandslehrer.

Oskar SPLETT

Ein Kritiker schaut durchs Guckloch

Dr. Oskar Splett nahm als freier Journalist aus eigenem Antrieb an der 14. Hauptversammlung des VdLiA in Stuttgart teil. Seine kritischen Anmerkungen als Außenstehender zu der Tagung dürften für manchen anregend sein, vielleicht aber auch zum Widerspruch herausfordern. Die Redaktion stellt hiermit den nachfolgenden Artikel zur Diskussion und bittet um Stellungnahme.

Durch das Schlüsselloch des Gartentores am Regierungssitz des Malteserordens auf einem der römischen Hügel ist bei günstigem Wetter der vielleicht schönste Blick auf die Peterskirche und deren Umgebung zu genießen. Aber selbstverständlich ist durch dieses Guckloch nur ein Ausschnitt der Metropole, keinesfalls die ganze Weltstadt wahrzunehmen. Mit einer vergleichbaren Einschränkung bildet sich ein unbefangener und überdies berufsfremder Beobachter während einer Zweijahrestagung des „Verbandes der deutschen Lehrer im Ausland“ ein Bild über Voraussetzungen, Daseinsbedingungen, Leistungen und auch Versäumnisse der in andere Länder entsandten Pädagogen. Auch er erfährt in der zufälligen Atmosphäre der wenigen Stuttgarter Tage nur Ausschnitte des Auslandsschulwesens und zieht vielleicht den voreiligen Schluß, daß er den pädagogischen, sozialen und individuellen Problemen, auch den Widersprüchen von Licht und Schatten, auf den ganzen Grund gesehen habe. Gucklocherkenntnisse und -erlebnisse sind immer dem Zufall ausgeliefert und werden durch die Möglichkeit der Verallgemeine-

rung fragwürdig. Diese Vorbemerkung scheint mir zur Entschuldigung der folgenden, oft durchaus kritischen Anmerkungen notwendig zu sein, um einem psychischen Versperren und gedanklichen Mißverständnissen der Leser vorzubeugen.

Das Auge nimmt zuerst die Umrisse und einige hervorspringende Punkte wahr. Diese will ich der Kürze halber schnell, fast thesenartig aneinanderreihen, wobei schon eine teilweise Publikumsbeschimpfung unvermeidbar zu werden scheint. In der Gesamtheit der Auslandslehrerschaft scheint mir ein menschliches Potential versammelt, das in der Mehrheit der Einzelnen durch besondere Erlebnisfähigkeit, pädagogisches Engagement, vielleicht auch oft sogar durch pädagogisches Eros und internationale Kontaktfähigkeit einerseits und durch manche ideologischen Vorurteile andererseits charakterisiert ist. Um so erstaunlicher bleibt es, daß diese so oder so hervorragenden Substanzen später im innerdeutschen Schulalltag brachgelegt oder isoliert werden. Aus zufälligen Gesprächen hier und im Ausland habe ich aber auch entnommen, daß viele entsandte Lehrer die

menschlichen Zeitkrankheiten aus der Heimat in die Fremde mitnehmen und dorthin übertragen. (In dieser Hinsicht wäre im Zusammenhang mit der Einsatzvorbereitung an eine Entseuchungsphase zu denken, aus deren Verwirklichung sich eine der konkreten Arbeit vorgeschaltete mehrmonatige Einstimmungszeit vor Ort ableiten lasse.) Solche den ausländischen Partnern gegenüber ungute Wesensschäden scheinen mir zu sein: die fast ausschließliche Benutzung von materiellen Maßstäben für das Dasein, die unverkennbare Priorität der sachlichen Lebensbetrachtung (die sich in Einzelfällen auch noch als rationales Theoretisieren äußert) vor der Menschlichkeit, das fragmentarische Denken, das zur Erfassung von Ganzheiten unfähig macht, die andauernde Angst vor Zeitverlusten, die übersteigerte Egozentrik. Aus diesen für die meisten unserer Mitbürger zeittypischen Verkrümmungen filtert sich das Bild des ernsten, arbeitstüchtigen und eiligen Deutschen und das Selbstgefühl der ständigen Überlastung und des sehr harten Arbeitens. Die Gedanken der in Stuttgart Anwesenden schienen demgemäß auch auf Strukturfragen, auf Sachzwänge, auf Materiallieferungen und Finanzprobleme, nicht so sehr aber auf menschliche Lebensvorgänge konzentriert. In Fachgruppen wurden etwa Statistiken über den Abiturientenausstoß in der „Neuen Sekundarstufe“ verglichen und über organisatorische Maßnahmen diskutiert; die leibhaftigen jungen Menschen traten jedoch gar nicht ins Bild. Bei der Beratung der berufsbildenden Schulzweige wurden die fachlichen Fähigkeiten der Lehrer und der Materialbedarf, die sachlichen Planungsstufen und auch die von Land zu Land unterschiedlichen Sozial- und Arbeitsmarktlagen, also die abstrahierbaren und anonymen Elemente, erörtert, aber nicht die notwendige geistig-seelische Begabung der Einzelnen zur Anpassung an die fremden Mentalitäten grundsätzlich besprochen. Auf einen gezielten Zwischenruf wurde vielmehr festgestellt, daß eine solche Erwartung überzogen sei und die Forderung nach einem „Monster“ bedeute. Werden die unwägbaren menschlichen Fähigkeiten erst im Anhang zu den klar meßbaren sachlichen Qualitäten bedacht? Nach meiner Auffassung ist die Reihenfolge verkehrt. Diese Andeutungen sollen schon einmal erklären, weshalb im Blick durch das Guckloch der Eindruck einer in die Ausle-

gung von Texten vertieften Sachkonferenz, nicht aber einer fröhlichen, obschon den Lebensschwierigkeiten junger Menschen mit unterschiedlichen Traditionen zugewandten Gesprächsrunde entstehen konnte. Das entsprechende Verfahren war denn auch der Gedanken- und nicht der Erlebnisaustausch (viele können diesen Unterschied wohl gar nicht mehr empfinden) und die Verwendung der Begriffs- anstelle der bildhaften Sprache untereinander.

Ausstrahlungen?

Wenn wir mit vielen guten Gründen davon ausgehen, daß von der Auslandslehrerschaft eine das Welt- und Lebensgefühl der jungen Generationen stark beeinflussende Kernstrahlung ausgehen kann, wirkt es überraschend, daß sogar in der sommerlichen Sauregurkenzeit der Massenmedien nur ein einziger Publizist der *Arbeitstagung* beigewohnt hat. Eines der beiden deutschen Fernsehsysteme hat mich sogar gefragt, um welche Leute es sich bei dieser Versammlung überhaupt handle und was unter Umständen fernsehwirksam herauszuholen sei. Da es sich nicht um ein erstmaliges Beschweigen handelt, kann der zeitweise Ausfall eines Pressereferenten auch nicht zur Erklärung des öffentlichen Desinteresses ausreichen. Das Spektakel der Festveranstaltung, auf der nicht die Auslandslehrer, sondern die Staatsverwaltung zu Wort kamen, ist von den Massenmedien durchaus wahrgenommen worden. Es gibt erhebliche Gründe, daß die Ausstrahlung der Auslandslehrerschaft in der Bundesrepublik Not leidet. Zu diesen gehört zunächst, daß diese Berufsgruppe in der breiten Öffentlichkeit und vor deutschen Besuchern im Ausland immer wieder in erster Linie durch materielle Ansprüche und durch Rechtshinweise auf die Wahrung des materiellen „Besitzstandes“ hervorgetreten ist. Wie einst in Deutschland das sogenannte goldene Bett einer westafrikanischen Ministergattin über ein Jahrzehnt für öffentlichen Gegenwind gegen entwicklungspolitische Ausgaben von Steuergeldern und gegen das Erwachen einer allgemeineren Einsatzbereitschaft gesorgt hat, so wird von nun an die Erklärung eines englischen Schulleiters in einem arabischen Emirat in verhängnisvoller Weise die Runde machen, daß für einen deutschen Auslandslehrer zwei Briten mit gleicher Qualifi-

kation oder vier arabische Deutschlehrer angestellt werden könnten.

Außerdem hat sich der Eindruck verbreitet, daß sich Auslandslehrer in erster Linie und oft ausschließlicher Weise als Staatsgesandte empfinden (wie anders wäre auch sonst das Ertragen eines den Diplomaten angenäherten materiellen Niveaus zu begründen?) und daß sie nicht als Vertreter der deutschen Bevölkerung (Steuerzahler) im Dienst der Verständigung mit den breiten Schichten in der Fremde auftreten. Wenn darüber hinaus in der Perspektive der deutschen Bürger das Image stumpf bleibt, so ergibt sich diese Glanzlosigkeit aus der vorwiegenden Untätigkeit der Heimkehrer. Sie bemühen sich wohl nur ausnahmsweise, die im Staatsauftrag gewonnenen Erfahrungen in geistige Wirkungen innerhalb des Lehrerkollegiums, der Elternschaft, der Volksbildung oder Publizistik (um nur einige Möglichkeiten neben Schulbuchmitarbeit und Übersetzungen zu nennen) umzusetzen. Die Ausrede, es wolle ja niemand etwas von ihnen hören, ist wirklich zu billig gemacht. Durch solche Versäumnisse geraten sie in den Verdacht, zwar ihr Schäfchen mit persönlich bewegenden Erlebnissen und materiellen Ersparnissen ins Trockene zu bringen, sich aber als Egoisten meist den Teufel um die Horizonterweiterung und die kulturelle Bereicherung jener Mitbürger zu kümmern, auf deren Kosten sie ihre schönen und herausfordernden Auslandsjahre verbracht haben. Selbstverständlich weichen einige Ausnahmen von diesem allgemeinen Spiegelbild ab. Aber auch der Drang zur wiederholten Entsendung, der manchmal sogar durch den Vorschlag zur Bildung eines Auslandslehrerkorps im Bundesangestelltenverhältnis als Regelfall abgesichert werden soll, erscheint mir individuell verständlich. Den heimkehrenden Lehrern erscheinen eben viele Verhältnisse in der Bundesrepublik im Vergleich zu kleinkariert und eng. Auch müssen Alltagsansprüche der Familie wieder zurückgesteckt werden. Jedoch in größerem Zusammenhang handelt es sich um eine asoziale und oft um eine kulturpsychologisch unsinnige Einstellung. Es kommt nicht darauf an, daß ein kleiner ausgelesener Pädagogenkreis ins Ausland geht, sondern daß so viele Lehrer als überhaupt möglich durch Erfahrungen in der Fremde den hierzulande weitverbreiteten Provinzialismus überwinden und

später in den Heimatschulen die Fenster aufstoßen. (Selbstverständlich sollte der als Leiter einer Auslandsschule vorgesehene schon einmal in derselben Kulturregion — keinesfalls irgendwo auf der Erde — pädagogisch gearbeitet haben.) Es wirkt aber nicht überzeugend, wenn die eigene wiederholte Bewerbung mit dem Hinweis auf mäßige Leistungen von Erstentsandten begründet wird. War der Antragsteller nicht auch einmal ein solcher und ist draußen mitgetragen worden? Schließlich müßten diejenigen, die über den Erstentsandten schnöde urteilen, mindestens wissen, daß bei jedem Eintritt in eine neue Arbeitsgruppe innerhalb eines ungewohnten physikalischen, sozialen und mentalen Klimas gleichsam naturgesetzliche Krisen nach 3/4 Wochen und 6/8 Monaten eintreten, die einen vorübergehenden Leistungsabfall und zwischenmenschliche Spannungen bedingen.

Vielleicht sind solche Einarbeitungsschwierigkeiten überhaupt vorwiegend auf ein verfehltes personalpolitisches Verhalten zurückzuführen. Ist der ZfA bekannt, daß nach vielfältigen Erfahrungen in jedem Deutschen von Geburt an besondere Affinitäten zu einer einzigen *fremden* Kulturregion angelegt sind — und daß deshalb ein „Afrika-deutscher“ in Lateinamerika oder Asien bereits als zeitweiliger Berater, sicher aber als langjähriger Lehrer an einer bikulturellen Begegnungsschule versagen muß? Der unbewußten Zuneigung zu der einen Region entspricht nämlich ein mehr oder weniger heftiges Unbehagen in einer anderen. Personalleiter der Wirtschaft und Institutsleiter der Goethe-Zweigstellen wissen davon. Ist es außerdem im Zusammenhang des personellen Versandsystems geläufige Erkenntnis, daß sich zu viele Anwärter für Zielorte ihrer Träume oder ihrer Zivilisationserwartungen oder ihrer zufälligen Sprachkenntnisse bewerben, andererseits aber heutzutage das *Selbstbewußtsein* über die elementaren Affinitäten unterentwickelt oder verschüttet ist? In Wahrheit verrät die Traumzielansprache eher etwas über die individuellen Lücken als über die wirkungsfähigen Qualitäten des Betreffenden. Hat sich schließlich herumgesprochen, daß es nach einem ununterbrochenen etwa siebenjährigen Aufenthalt in einer fremden Kultur für das übrige Leben keine echte innere Heimkehr gibt und dann jeder Mensch in seinem Kurz-Dasein nur eine einzige

fremde Kultur auszuloten vermag? Die Folgerungen sind einfache: Die Affinität des einzelnen muß erkannt, die Einstimmung neu durch Einarbeitungsmonate vor Ort und durch kanonartigen Einsatz im Kollegium und durch Überlappung im Falle der Ablösung auf einem besonderen Platz (etwa Schulleiter schon wegen der wichtigen persönlichen Sozialkontakte) geregelt werden; die Wiederholungen aber sollten im Gesamtanteil heruntergesetzt und im Regelfall nur für die vertraute Partnerregion zugelassen werden. Dabei bleiben die Auswahlmöglichkeiten der Posten in Kontinentaleuropa, Lateinamerika, Afrika und Asien immer noch weitgespannt. Um es beispielhaft zu wiederholen: ein Lehrer, der seine Identität als Akteur der zeitgenössischen materialistischen Rationalkultur Mitteleuropas findet, ist in USA leistungsfähig, jedoch in einer asiatischen Seelenkultur der Nicht-äußerung wahrscheinlich zum Scheitern verurteilt. Solche Fragen schienen aber — durchs Guckloch gesehen — aus dem Problemkreis deutscher Auslandslehrer ausgeklammert zu sein. Andernfalls hätte wohl wenigstens eine Arbeitsgruppe ein Thema der primären menschlichen Fragen gewählt.

Ein Beispiel für das „eingefleischte“ fragmentarische Denken scheint dem kritischen Beobachter das folgende: von deutscher politischer und ausländischer sozialer Seite wird eine Ausweitung der Auslandsschulen vom Typ Begegnungsschule durch Wirtschaftsschulabteilungen empfohlen, die auf der Sekundarstufe anheben. Das bedeutet, daß Menschen mit praktischer Vernunft und handlicher Begabung dieselben Ausbildungsmöglichkeiten erhalten und Lebensstufen erreichen sollen wie andere mit abstrakter Denkfähigkeit und theoretischem Verständnis. Nun wird aber dank der durch das analysierende Spezialistentum hervorgerufenen beschränkten Denkweise der Gedankensprung von der Planung der aufgeteilten Bildungswege (die auf der Vorstellung der sozialen Vollständigkeit beruht) zur ganzheitlichen Menschenbildung, also zu gleichmäßigen körperlichen, seelischen und intellektuellen Erziehung der Jugendlichen nicht vollbracht. Gerade in dieser Hinsicht könnten die deutschen Auslandsschulen zu Versuchsanstalten für ganzheitliche Erziehung werden (unter Ausnutzung der privaten pädagogischen Erfahrungen) und sich gerade da-

durch — also nicht nur durch die Aufhebung der Herkunftssperren und durch Berücksichtigung der Regierungsvorschriften des Partnerstaates — den nichteuropäischen Gastkulturen besser anpassen. Es scheint überhaupt, daß das Bild der Begegnungsschule zwar organisatorisch, nicht aber in den bikulturellen vielfältigen Grundfragen geklärt ist. In der Ordnung der Lehrstoffe, in der Aufteilung der Lehrsprachen und in dem Nebeneinander der Lehrbücher ist wohl eine Koexistenz von deutschen und ausländischen Vor- und Darstellungen erreicht; noch keineswegs ist aber die notwendige interkulturelle Symbiose erkennbar, die lediglich an Expertenschulen entbehrlich sein könnte. Wie könnte sonst der Auftrag für ein Lehrbuch der Weltgeschichte für deutsche Auslandsschulen fehlen, dessen Inhalt auf jede historische Eurozentrik verzichtet und infolgedessen gleichermaßen von Lateinamerikanern, Afrikanern, Asiaten und Europäern beherzigt werden könnte?

Initiativen?

Nach der Stuttgarter Zusammenkunft sind in den deutschen Massenmedien nur Auszüge aus der Rede des Staatsministers für Außenpolitik auf der sogenannten Festveranstaltung wiedergegeben worden. In der Gucklochsicht auf die Tagungsszene scheint es unverstänglich, daß das große Wort dem Staatspolitiker überlassen wurde, der zwar in der Regelgewalt überlegen ist, in lebendiger Erfahrung und Fachkunde jedoch den Auslandslehrern nachsteht. Sollte nicht vielmehr innerhalb des Terzetts von Bundesregierung, ZfA und pädagogischem Bürgerverein gerade aus diesem heraus ein dynamischer Sprecher den geistigen Beitrag der Auslandslehrer zum Sozialleben und auch zum innerdeutschen Bildungswesen in voller Öffentlichkeit vortragen? Ein in der Auslandspraxis stehendes und von allen innerdeutschen büropolitischen Friktionen distanzierendes Mitglied wäre hierfür auf die Gefahr hin, sich eine wiederholte Ausreise zu verschmerzen, besonders geeignet. Es gibt aber noch anderes zu bedenken: die Auslandslehrerschaft wird ihr, wie erwähnt, verzeichnetes Image nur abändern, wenn sie auf dem Höhepunkt ihrer Zusammenkunft irgendeinem einigermaßen großartigen Menschen das Wort gibt, der aus unabhängiger Position und in überlegener Sicht die den Auslandslehrern



Lese- und Rechtschreibschwäche – wie sie entsteht, wie man ihr begegnet

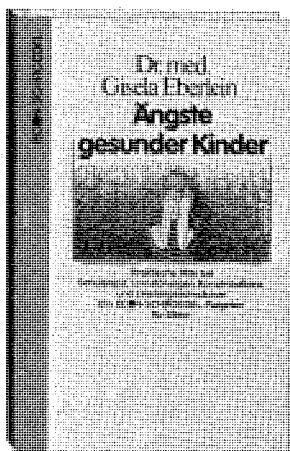
Wilhelm Niemeyer

So lesen und schreiben Schüler besser

Legasthenie: Symptome, Auswirkungen und konkrete Möglichkeiten zur Abhilfe.

Ein ECON-Schroedel-Ratgeber für Eltern.

180 Seiten, Pappband 18 DM



Wirksame Hilfe gegen Schulanxiety, Lernstörungen und Konzentrationsschwächen

Dr. med. Gisela Eberlein

Ängste gesunder Kinder

Praktische Hilfe bei Schulanxiety, Lernstörungen, Konzentrations- und Leistungsschwächen.

Ein ECON-Schroedel-Ratgeber für Eltern.

160 Seiten, Pappband 18 DM



Vom Lesen zum Lernen – praktische Hilfe für Eltern und Kinder

Arnold Grömminger

Junge Leser lernen leichter

Erziehung zum Lesen und Ratschläge zur richtigen Auswahl von Büchern für jedes Alter.

Ein ECON-Schroedel-Ratgeber für Eltern.

120 Seiten, 5 Photos, Pappband 16 DM

ECON

Postfach 9229
4000 Düsseldorf 1

In jeder Buchhandlung!

gestellte Aufgabe in den Zusammenhang der zeitgenössischen Weltgeschichte rückt, die heute doch in besonderem Maße Kulturgeschichte ist. Die immerfort von den Schülern ausgesogenen Mitglieder könnten als Zuhörer dann „auftanken“, sich also im konkreten Sinne des Wortes begeistern lassen. Wie wäre es zum Beispiel mit Carl Friedrich von Weizsäcker gewesen, der neben seiner wissenschaftlichen Tätigkeit stets mit Fragen der Jugendbildung beschäftigt war? Auf solche Weise könnten die sich wechselseitig belebenden Fähigkeiten zur Ausstrahlung und zur Aufnahme von geistigen und seelischen Impulsen das Bild des Lehrervereines als Kollektive und der einzelnen Mitglieder aufhellen.

Hiermit sind wir bei den Möglichkeiten jener Initiativen angekommen, die der kritische Beobachter vermißt hat. Ihm scheint, daß alle Entscheidungen von der politischen Exekutive und der ihr nachgeordneten Oberbehörde getroffen werden und dem Lehrerverband nur nachträgliche kleine kosmetische Korrekturen zufallen. Staatsminister Dr. Hamm-Brücher hat in ihrer Festansprache vorgeschlagen, daß „Bildungsmodelle der sogenannten Freien Schulen in der Bundesrepublik für unsere Auslandsschulen Pate stehen.“ Sie hat mit diesem Hinweis den Gedanken „einer Kombination und Integration von beruflicher Ausbildung und gymnasialer Allgemeinbildung“ verstärkt vorgetragen. Wären angesichts solcher politischer Absichtserklärungen nicht Initiativen des Verbandes fällig gewesen, die pragmatische und nun auch organisatorische Angaben über die konkrete Überleitung von privaten pädagogischen Erfindungen und Errungenschaften auf die staatlich geförderten Auslandsschulen anzufordern. Bedarf die Tatsache, daß es zwar in Lateinamerika acht Wirtschaftsschulabteilungen gibt, aber in der ZfA angesichts der beabsichtigten Ausweitung kein Fachmann der ökonomischen und gewerblichen Ausbildung eine Planstelle hat, nicht doch einer nüchternen Gegenfrage? Weshalb etwa löst der Widerspruch keine Forderungen nach Klärung aus, wenn einerseits von politischen Mandatsträgern und Beamten die Begegnungsschulen als das für alle Schularten erstrebenswerte Ziel genannt werden (s. Rahmenplan, daß diese sogar in jedem bedeutenden Zentralort der Erde möglichst bald errichtet werden sollen) und andererseits in der Festansprache

„der bestmöglichen Versorgung deutscher Kinder Priorität“ eingeräumt wird? Kann es von den Betroffenen stillschweigend hingenommen werden, daß auf einmal, nachdem gerade die „Neue Sekundarstufe“ mit der ausschließlichen Zielvorstellung der Hochschulreife verordnet wurde, von dem verantwortlichen Politiker feierlich erklärt wird, „daß die Effizienz einer Begegnungsschule nicht allein davon abhängig gemacht werden darf, wie viele Abiturienten sie zur Hochschulreife führt, sondern daß sie vor allem auch danach bemessen werden muß, inwiefern sie Schülern des Gastlandes auch über andere Bildungsinhalte und Abschlüsse eine fortwirkende Begegnung mit der deutschen Sprache und Kultur ermöglicht“. Ist hier nicht konkrete Auseinandersetzung und einvernehmliche Klärung des politischen Willens und der pädagogischen Möglichkeiten notwendig, sofern nicht die in der Bundesrepublik angerichteten und verheerenden Wechselbäder im Erziehungswesen auch noch im Ausland zubereitet werden sollen? Solche undurchgearbeiteten Proklamationen wirken im übrigen auf den Mann am Guckloch so, als ob eine begabte Blumenmalerin die dem allgemeinen deutschen Publikum zugewandte Seite der Gartenpforte verzierte und in ihm die Illusion hervorrufen möchte, daß die von ihr geschaffenen blühenden Kunstgewächse ein lebender Teil jener wirklichen Landschaft auf der anderen Seite des Gucklochs wären.

Es gibt noch manche andere Probleme, die vielleicht überhaupt nur durch Initiativen und Forderungen der Auslandslehrer bewältigt werden können. Der Antrag, in der Forschung über „Deutsch als Fremdsprache“ neben der Zielgruppe der Erwachsenen auch die Kinder (vor und nach der Pubertät) zu bedenken und von der Erkenntnis endlich zur Tat überzugehen, war ein gutes Beispiel. Ein noch nicht beachteter Vorgang scheint dem Kritiker die offensichtliche Phasenverschiebung in der pädagogischen Entwicklung zu sein. Für das Ausland ist gerade die „Neue Sekundarstufe“ in der Begegnungsschule ausschließlich auf den Gewinn der Hochschulreife ausgerichtet worden. Damit wird eine Tendenz verfolgt, die inzwischen in der deutschen Heimat schon überholt ist und im übrigen in fast allen Ländern der Dritten Welt an den sozialen Bedürfnissen der Partnerstaaten vorbeizieht. Müßten die im

Ausland praktizierenden Pädagogen nicht, auch ausgehend von dem Fernziel des Gleichmaßes von handlicher und intellektueller Bildung die Initiative zur Zusammenführung von entwicklungs- und kulturpolitischen Absichten ergreifen, welche bei der gegenseitigen Abschottung zwischen den innerdeutschen Ministerialressorts und Institutionen gar nicht zu erreichen ist. Es scheinen die Facherfahrungen von Mitarbeitern der GTZ aus der Einrichtung und dem Betrieb von Gewerbeschulen für die Planung und den Aufbau von Wirtschaftsschulabteilungen noch nicht abgeholt und dort vorhandene Fachleute für die Überprüfung von neuen Schulerweiterungen noch nicht gewonnen zu sein. Da die Lehrer im Ausland das Nebeneinanderlaufen deutscher Aktivitäten aus unterschiedlicher Trägerschaft eher erkennen als eine zentrale Geschäftsführung, müssen wohl die Initiativen zur interinstitutionellen Zusammenarbeit vor Ort gezündet werden. Ich gebe ein Beispiel: Im ZfA-Protokoll der Arbeitstagung über Wirtschaftsschulabteilungen stehen folgende Sätze: „Der Deutschunterricht bietet kaum eine Hilfe, weil das anspruchsvolle Fachvokabular in ihm nur unzureichend erschlossen werden kann. Die verwendeten deutschen Lehrbücher bieten kaum eine Hilfe, weil ihre Sprache und ihre Inhalte nicht auf die Gegebenheiten des Gastlandes abgestimmt sind und die Erfahrungswelt des fremdsprachigen Schülers nicht berücksichtigen.“ Es ist die Vermutung zulässig, daß den Auslandslehrern entsprechende Vorarbeiten des Goethe-Institutes unbekannt bleiben. So hat der Max-Mueller-Bhavan in Madras einen durchgearbeiteten zweibändigen „Reading Course in German for Technicians and Scientists“ drucken lassen, dessen Methode sich inzwischen bewährt hat und die Überlegungen für andere Kontinente wahrscheinlich abkürzen kann.

Seit der Wiederaufnahme der Staatsförderung für ausgewählte Auslandsschulen nach dem Zweiten Weltkrieg sind rund 7000 Pädagogen entsandt worden. Jährlich kehren etwa 180 der 1350 gleichzeitig Aktiven in die verschiedenen Bundesländer zurück. Das ist eine beachtenswerte Zahl, wenn wir von der Vorstellung eines wirksamen Sauerzeuges ausgehen. Allerdings verkümmert sich dieser nach meinem Eindruck nahezu spurlos — vielleicht weil die organisatorische Bündelung der Individualitäten ver-

säumt wird. „Einzelkämpfer“ können nun einmal in routinierten (Schul)Apparaten inmitten einer provinziellen Atmosphäre, die von negativer Lebensbetrachtung und materialistischen Maßstäben randvoll gefüllt wird, wenig ausrichten, auch wenn eine tiefe Übereinstimmung des individuellen Welthorizontes und des Lebensgefühles zwischen der Mehrheit der heimkehrenden Lehrer und der aktuellen Schulgeneration spürbar ist. Einzelglühwürmchen verglimmen nun einmal vor dem Hintergrund des Feuerwerkes einer desorientierten Gegenwart. Hier werden nach meiner Meinung für den Verband Initiativen zur Pflichtaufgabe: von ihm aus sollte die Grenze zwischen der Wahrnehmung der materiellen Interessen seiner Mitglieder und der geistig-pädagogischen Ausstrahlung überschritten werden. Ein einfacher Weg böte sich zunächst in von Bundesland zu Bundesland anberaumten pädagogischen Konferenzen ehemaliger Auslandslehrer, deren Vorbereitung übernommen und Durchführung begleitet wird. Dabei könnten zwei Fragestellungen aufgetischt werden: „Welche Veränderungen meiner pädagogischen Ziele und Methoden hat der Auslandsaufenthalt gebracht — in welcher Weise und unter welchen Umständen können diese Gewinne in das heimatische Schulwesen eingebracht werden?“ Sicher werden einzelne, vielleicht jene Minderheit, die sich pecuniae causa oder als Ausflucht ins Ausland vermitteln ließ, angesichts der Aufforderung, Reise- oder gar Aufenthaltskosten während einer solchen Zusammenkunft persönlich zu tragen (vgl. Treffen der Regionalgruppe Detmold — Bielefeld) der Einladung versagen — wodurch sich dann Spreu und Weizen von vornherein günstig trennen.

Auch bei dem Blick durch das Schlüsselloch im Gartentor der Malteser wird das Erlebnis der ausgebreiteten römischen Stadlandschaft durch das veränderliche Wechselspiel von Lichtern und Schatten gestelgert. Ein Betrachter wird vielleicht bei zunehmender Verdunkelung eher an eine Selbsttäuschung als an ein Zerrbild denken und immer wissen, daß nicht nur viele Wege nach Rom führen, sondern auch die Peterskuppel in vielen Perspektiven zu erfassen ist. In diesem Sinne sollten auch die vorstehenden Anmerkungen zu den Stuttgarter Tagen verstanden werden. Vielleicht gibt es dann doch einen Weg von den Eindrücken hin zur Besinnung.

PRESSESTIMMEN

Noch immer kommen die meisten Kinder aus der Oberschicht

Im Ausland geschätzt: Deutsche Schulen

Lehrer tagten in Stuttgart — Auch in Krisenzeiten fällt der Unterricht nicht aus
Von unserem Redaktionsmitglied Inge Mierke

STUTTGART — Während in der persischen Hauptstadt die Revolution tobte, fiel an der deutschen Schule in Teheran nicht eine einzige Unterrichtsstunde aus. Die Mitglieder des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland, die in Stuttgart getagt haben, verwundert dies nicht. Die deutschen Schulen im Ausland seien von Kriegen, Bürgerkriegen oder politischen Umstürzen selten betroffen. Auch in Krisenzeiten werde dort unterrichtet.

Gerade diese Zuverlässigkeit und die Pünktlichkeit der deutschen Schulen sind im Ausland geschätzt. Hinzu kommt, daß die Schulen zumeist in modernen Gebäuden untergebracht sind und über ausgebildete Fachlehrer verfügen. Vor allem in Ländern mit sehr schlechten staatlichen Schulsystemen werden die deutschen Schulen bevorzugt. Die Lehrer haben die Erfahrung gemacht, daß zwar die größte Zahl der ausländischen Kinder noch immer aus der Oberschicht kommt, doch steigt vor allem in europäischen Ländern, wie beispielsweise in Italien und Portugal, die Zahl der Schüler, die aus der Mittelschicht kommt. Nicht selten ermöglichen Eltern ihren Kinder unter großen Opfern den Besuch der deutschen Schule.

Die deutschen Schulen im Ausland, 507 an der Zahl, führen in vielen Fällen zum deutschen Abitur. Die Schüler müssen Schulgeld bezahlen. Sie werden sowohl von deutschen wie auch von einheimischen Lehrern unterrichtet. Ende 1977 gingen 126 000 Kinder und Jugendliche in deutsche Schulen im Ausland, davon hatten 20 000 die deutsche Staatsbürgerschaft. Hinzu kommen

115 Schulen in allen Erdteilen, die durch Vermittlung deutscher Lehrer gefördert werden. Das Auswärtige Amt unterstützt die Schulen im Ausland, bezahlt die Lehrer und die Schulbauten und gab dafür im vergangenen Jahr 227 Millionen Mark aus.

In jedem Jahr werden rund 250 deutsche Lehrer neu ins Ausland vermittelt. Ende des letzten Jahres lagen bereits 1600 Bewerbungen vor, und die Zahl der Bewerber steigt jeden Monat um rund 60. Die Lehrer müssen die zweite Dienstprüfung abgelegt haben. Für junge, arbeitslose Lehrer gab es ein Sonderprogramm für europäische Schulen. Doch auch da liegen inzwischen mehr Bewerbungen als vorhandene Stellen vor.

Der Andrang der Schüler im Ausland ist so groß wie der der Lehrer. Das Auswärtige Amt will die ständig steigenden Kosten senken, und deshalb sollen mehr einheimische Lehrer an den deutschen Schulen im Ausland unterrichten. Auch die Primarstufe soll zumindest teilweise abgeschafft werden. Bisher gingen die Kinder bereits vom vierten Lebensjahr an in die deutsche Schule, zunächst in den Kindergarten, dann in die Grundschule und anschließend ins Gymnasium. Jetzt sollen die Kinder erst vom zehnten Lebensjahr an die deutschen Schulen besuchen.

Die Lehrer fürchten nun um das Niveau der deutschen Schulen im Ausland. Die Einheit der Erziehung sei bei dem neuen System nicht mehr gegeben und viele haben auch Zweifel, ob die ausländischen Kinder noch in der Lage sein werden, ein deutsches Abitur zu machen.

Stuttgarter Nachrichten vom 6. 8. 79

Hamm-Brücher: Kulturpolitik ist Friedenspolitik

„Unsere kulturelle Gegenwart wird sozusagen vom Mercedesstern überstrahlt“

Von unserem Mitarbeiter

petz. STUTTGART: Auf die wachsende Bedeutung der auswärtigen Kulturpolitik als Teil der Friedenspolitik der Bundesrepublik Deutschland hat der Staatsminister im Auswärtigen Amt, Hildegard Hamm-Brücher, am Freitag in Stuttgart vor den Teilnehmern der Jahreshauptversammlung 1979 des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland hingewiesen. Diese Entwicklung ist nach

Meinung Hamm-Brüchers dringend notwendig. Noch immer genieße die wieder zu wirtschaftlicher und auch politischer Bedeutung aufsteigende Bundesrepublik kein adäquates kulturelles Ansehen in der Welt. Die Vorstellungen im Ausland von Deutschland als Kulturstaat reichten meist von Goethe bis Brecht. Von der kulturellen Gegenwart wisse man nur wenig; sie werde vom

Mercedesstern überstahl. Dazu trage aber auch bei, daß in der Bundesrepublik selbst immer noch die kulturellen hinter allen anderen Bedürfnissen rangierten und daß Föderalismus und Pluralismus die Darstellung der Bundesrepublik als Kulturstaat erschwerten.

Das gleiche gelte, so stellte Frau Hamm-Brücher mit Bedauern fest, für den Schulbereich; auch hier hinke die Entwicklung des Bildungssystems hinter der wirtschaftlichen her, auch hier schüfen Föderalismus und Pluralismus gewaltige Probleme, die sich auch negativ auf die internationale Zusammenarbeit im Schulbereich auswirkten. Um diese Situation verbessern zu können, müsse man unter Verzicht auf Kompetenzgerangel eine wirksame Symbiose von außenpolitischer Verantwortung des Bundes und bildungspolitischem Sachverstand der Länder erstreben. Eine Öffnung unserer Schulpolitik in Richtung Weltverständnis könne auch festgefahrene Fronten im eigenen Lande lockern helfen.

Als erste Fortschritte in der ebenfalls noch auf schwachen Füßen stehenden, nur langsam zu verbessernden schulpolitischen Zusammenarbeit in Europa bezeichnete die Ministerin die Einrichtung der mehrsprachigen, zu einem europäischen Abitur führenden und damit zur Entwicklung eines europäischen Bewußtseins beitragenden Europaschulen — der Grundstein für die neunte sei kürzlich in München gelegt worden — und die bereits erfolgten Bemühungen eines vor

zwei Jahren geschaffenen Arbeitskreises des Auswärtigen Amts um die Aufnahme von Deutsch als Fremdsprache in ausländischen Schulsystemen. Ziel dieser Bemühungen, bei deren Verwirklichung dem neugeschaffenen Lehrstuhl für „Deutsch als Fremdsprache“ zentrale Bedeutung zugemessen wird, muß es nach Meinung von Frau Hamm-Brücher sein, das in vielen Ländern erstaunlich große Interesse an Deutsch als Fremdsprache in regional entsprechende Angebote umzusetzen.

In diesem Zusammenhang würdigte die Ministerin die schon bisher erbrachten großen Leistungen der 507 deutschen Schulen in allen Erdteilen, deren staatliche Unterstützung durch die Bundesregierung deshalb innerhalb eines Jahrzehnts um fast 300 Prozent auf 209,2 Millionen Mark in diesem und 222 Millionen Mark im nächsten Jahr gesteigert worden sei. Diesem „Großunternehmen Auslandsschulen“ sei auch der Hauptteil des Rahmenplans der Bundesregierung für die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen gewidmet. Dabei gehe die Bundesregierung von dem Grundsatz aus, daß die Auslandsschulen nicht „deutsche Inseln im Ausland“ sein dürften, sondern die menschliche und kulturelle Begegnung mit der Umwelt des Gastlandes suchen müßten, und zwar durch den Unterricht (Sprache und Landeskunde) ebenso wie durch außerschulische Aktivitäten.

Stuttgarter Zeitung vom 4. 8. 79

Auslandslehrer diskutieren

Zwischen Theorie und Praxis

Zum Abschluß einer dreitägigen Versammlung in Stuttgart

Der Dienst an deutschen Schulen im Ausland verläuft nicht immer und vor allem nicht überall in der Welt ganz nach den Vorstellungen der Schulpolitiker in der Bundesrepublik und erfordert daher von den Auslandslehrern außer Erfahrung auch viel Einfühlungsvermögen und Flexibilität. Diesen Eindruck vermittelte am Freitagnachmittag im Weißen Saal des Neuen Schlosses ein Podiumsgespräch, mit dem die vom „Verband deutscher Lehrer im Ausland“ in Stuttgart veranstaltete 14. Hauptversammlung — in ihr wurde Oberstudiendirektor Hans-Georg Becker, Leiter des Max-Planck-Gymnasiums Dortmund, zum neuen Verbandsvorsitzenden gewählt — abgeschlossen worden ist.

Von den Auslandslehrern eingeladene Gesprächsteilnehmer waren der Leiter des Schulerferats im Auswärtigen Amt, Vortragender Legationsrat Dr. Martin Schött, Abteilungspräsident Bernhard Becker von der Zentralstelle für Auslandsschulwesen in Köln, der Vorsitzende des Auslandsschulenausschusses in Köln, Dr. Pius Wolter, Ministerialrat im Bayerischen Kultusministerium aus München, und der Leiter des Bonner

Sekretariats der Kultusministerkonferenz, Harry Werner. Als Vertreter des Unterausschusses für kulturelle Außenpolitik des Bundestages, von dem die Vertreter sämtlicher Parteien eingeladen gewesen waren, nahm der SPD-Bundestagsabgeordnete Dieter Lattmann an diesem Podiumsgespräch teil.

In der Diskussion, an der sich auch die Auslandslehrer beteiligten, wurde deutlich, daß die Meinungen der Praktiker und der Theoretiker, aber auch des Bundes und der Länder oft auseinandergehen. So wurde dem Wunsch nach dem „Auslandslehrer auf Lebenszeit“, wie ihn die anderen europäischen Lehrer an die Europaschulen entsenden, die ablehnende Meinung der Kultusministerkonferenz entgegengehalten, die ins Ausland geschickten Lehrer sollten nicht die Verbindung zur pädagogischen Entwicklung in der Bundesrepublik verlieren; außerdem müßte für einen solchen Lehrer ein neues Berufsbild geschaffen werden.

Das Podiumsgespräch veranschaulichte auch die Problematik der Zusammenarbeit mit den ausländischen Schulvereinen, vor allem in Über-

see, wo manchmal durch einen plötzlichen Regierungswechsel auch über Nacht die Struktur des jeweiligen Schulträgers verändert werde. Manche deutschen Schulvereine in Südamerika seien offenbar so sehr in nationaldeutschem Denken verkrustet, daß man nach der Meinung

des SPD-Bundestagsabgeordneten Lattmann über die Finanzierungspolitik des Bundes vorsichtig versuchen müsse, solche Krusten aufzuweichen.

Stuttgarter Zeitung vom 4. 8. 79

„Deutsch als Fremdsprache noch in den Anfängen“

K. S. STUTTGART, 3. August. Auf der Jahreshauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland hat der Staatsminister im Auswärtigen Amt, Frau Hamm-Brücher, am Freitag in Stuttgart bemängelt, daß die Förderung von Deutsch als Fremdsprache in den Schulsystemen anderer Länder noch sehr in den Anfängen stehe. Das Interesse an Deutsch als Fremdsprache sei in vielen Ländern größer, als es bisher befriedigt werden könne. Frau Hamm-Brücher wies darauf hin, daß der Schulfonds des Auswärtigen Amtes im letzten Jahrzehnt zwar um etwa 300 Prozent gestiegen sei — bei derzeit 507 deutschen Auslandsschulen und etwa 1350 deutschen Lehrern —, daß aber der größte Teil des Etats auf Personalkosten entfalle. Deshalb stünden nicht nur relativ wenig Mittel für Innovationen und Schulbauten zur Verfügung, sondern auch

die Zahl der vermittelten Lehrer sei in den letzten Jahren leicht rückläufig gewesen. Die Bundesregierung werde zu prüfen haben, wie die Personalkosten auf ein vertretbares Maß beschränkt werden könnten, damit eine ausgewogene Verteilung der zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel erreicht werden könne. Frau Hamm-Brücher äußerte Besorgnis darüber, daß das Erfahrungspotential der aus dem Ausland heimgekehrten Lehrer — jährlich etwa 260 — kaum genutzt werde. Zu denken sei an Sprachunterricht in Schulen und Volkshochschulen sowie an die Mitarbeit beim Unterricht für Gastarbeiterkinder. Das Auswärtige Amt sei im übrigen sehr an einer Personalreserve für besondere Aufgaben im Auslandsschuldienst interessiert.

FAZ vom 4. 8. 79

Auslandslehrer diskutieren ihre Aufgaben

Stuttgart (epi). Vom 1. bis 3. August hat der „Verband der deutschen Lehrer im Ausland“ seine Zweijahrestagung in Stuttgart abgehalten. In den sehr intensiven Diskussionen der Arbeitsgruppen und in der ausführlichen Festrede des Staatsministers im Auswärtigen Amt, Dr. Hildgard Hamm-Brücher, wurden die Unterschiede zwischen den Arbeitssituationen in europäisch geprägten Staaten und in überseeischen Entwicklungsländern zum ersten Male deutlich herausgearbeitet. Nach Ansicht der Politikerin können in der Dritten Welt besonders die „Bildungsmodelle der sogenannten Freien Schulen“ in der Bundesrepublik dank deren Kombination von gymnasialer Allgemeinbildung und handwerklicher Ausbildung den Entwicklungsländern als Anregung weitergegeben werden. In den Arbeitsgruppen dieser 14. Hauptversammlung wurden diese Überlegungen in konkreten Vorschlägen für berufsbildende, gewerbliche oder ökonomische Schulzüge vertieft, die sowohl zu einer mittleren Reife als auch einer Hochschulreife geführt werden sollen. Auf diese Weise würde den sozia-

len Notwendigkeiten vieler Staaten eher entsprochen als durch die Ausrichtung der „Neuen Sekundarstufe“ auf ein anschließendes Studium. Bisher gibt es solche Ausbildungszweige erst an acht Auslandsschulen in Lateinamerika.

Die Auslandslehrer sehen einen sozialpolitischen Zusammenhang zwischen Entwicklungshilfe und Auswärtiger Kulturpolitik und fordern einen gründlichen Erfahrungsaustausch (unter Umständen auch eine gemischte Finanzierung) zwischen der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA): Die bei der Einrichtung und dem Betrieb von Gewerbeschulen in Entwicklungsländern erworbenen Erfahrungen sollen beim Aufbau berufsbildender Schulzüge eingebracht und bei der GTZ auch fachkundige Vorprüfer für die Schulprojekte angefordert werden, da die ZfA nicht einen einzigen Referenten für diese Sparte hat.

Entwicklungspol. Inform. Heft 7-8/79

29 junge Portugiesen gehen in eine Sexta am Max-Planck-Gymnasium

Erstmals in NRW / Initiative kam von Schulleiter Becker, Dortmund

(ug) So klangvolle Namen wie Jorge Manuel, Christina Maria, José Antonio, Anabela oder Telmo werden sich die Lehrer des Max-Planck-

Gymnasiums an der Ardeystraße jetzt merken müssen: Seit gestern gibt es erstmals in NRW eine Sexta (5. Klasse) nur für portugiesische Kin-

der. In dieser Klasse steuern jetzt 29 Jungen und Mädchen auf das Abitur zu.

25 dieser portugiesischen Sextaner kommen aus Dortmunder Grundschulen (davon allein 13 aus der Nordmarkt-Schule), die anderen vier haben ihre ersten vier Schuljahre in Witten absolviert. Von dort reisen sie jetzt täglich mit dem Zug zum Unterricht an.

Daß die Klasse überhaupt zustande kam, ist der Initiative von Oberstudiendirektor Hans-Georg Becker, dem Schulleiter des Max-Planck-Gymnasiums, zu verdanken. Becker, der von 1968 bis 1973 selbst Lehrer an einer deutschen Schule in Lissabon war und fließend Portugiesisch spricht, hatte sich mit Unterstützung seines Lehrerkollegiums und des Dortmunder Schulverwaltungsamtes beim Kultusminister in Düsseldorf für diese Einrichtung eingesetzt. Anfang Mai kam die Genehmigung mit den Richtlinien für den Unterricht.

Der Schulleiter begründete seine Initiative so: „Bisher sind nur etwa zwei bis drei Prozent der Schüler an den Gymnasien in NRW Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Es gibt zwar seit 1977 Richtlinien für die Eingliederung ausländischer Kinder in unser Schulsystem, aber die befassen sich in erster Linie mit der Hauptschule. So müs-

sen die Gymnasien selbst die Initiative zur Förderung der Ausländer-Kinder ergreifen.“

Der größte Teil des Unterrichts findet für die jungen Portugiesen in Deutsch statt. Nur Portugiesisch, das kurioserweise als 1. Fremdsprache (statt Englisch) zählt, und Landeskunde gibt es in der Muttersprache. Diese beiden Fächer werden von einer Portugiesin erteilt, Maria do Carmo Pereira Kuparinen.

Die Klassenleitung wird Oberstudiendirektor Becker selbst übernehmen. Er gibt auch den Mathematik-Unterricht und kann, wenn es erforderlich ist, auf eigene Sprachkenntnisse zurückgreifen. Doch Sprachprobleme erwartet der Schulleiter eigentlich nicht. „Die sind eher bei den Eltern als bei den Schülern vorhanden“, weiß er zu berichten.

Die portugiesischen Schüler und Schülerinnen bleiben während ihrer neunjährigen Laufbahn am Max-Planck natürlich nicht immer unter sich. Vom Einstieg in das Kurssystem (ab 7. Klasse) an lernen sie mit ihren deutschen Schulkameraden zusammen. „Wenn sie dann noch nicht so recht mitkommen, müssen wir uns weitere Fördermöglichkeiten, wie etwa Silentien, ausdenken.“

Rhein-/Ruhr-Nachrichten vom 8. 8. 79

**Mit guten Wünschen
für das neue Jahr — 1980 —
grüßt Sie
der Vorstand des VdLiA**

PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

Offener Brief an Oberstudiendirektor Dr. Manfred Sauer anläßlich seines Ausscheidens aus dem Vorstand

Lieber Herr Sauer!

Bei der 14. Hauptversammlung in Stuttgart wurde ich gebeten, am Schluß im Namen der Anwesenden dem Vorstand unsern Dank für seine Arbeit auszusprechen. Für Sie als ausscheidenden Vorsitzenden hätte ich meine Dankesworte gern ausführlicher formuliert. Da Sie aber schon seit einigen Monaten auf Ihrem neuen Posten als Leiter der Deutschen Schule in Santiago de Chile waren, hätten Sie meine Worte doch nicht vernommen, und ich darf nun in diesem Brief nachträglich versuchen, im einzelnen zu sagen, wofür wir Ihnen danken möchten:

Nachdem Sie mehrere Jahre erfolgreich als Lehrer und Leiter an deutschen Schulen in Chile (Concepción und Valparaíso) tätig gewesen waren, wurden Sie kurz nach Ihrer Rückkehr in die Bundesrepublik auf der Hauptversammlung in Kiel im August 1971 zum 2. Vorsitzenden gewählt und nahmen dieses Amt dankenswerterweise an. In den darauf folgenden Jahren konnte ich — damals 1. Vorsitzender — Ihre Arbeit besonders schätzen lernen. Ihre noch ganz frischen Erfahrungen aus dem aktiven Auslandsschuldienst kamen uns sehr zunutze. Durch Ihre ruhige, besonnene Art trugen Sie wesentlich bei zur wirksamen, freundschaftlichen Zusammenarbeit im Vorstand. Ich erinnere mich noch gern an eine Zusammenkunft in Ihrem Hause in Wuppertal, wo Ihre verehrte Gattin als Gastgeberin eine besonders harmonische Atmosphäre zu schaffen wußte.

Als ich 1973 in Saarbrücken nicht mehr kandidierte, um jüngeren Kräften Platz zu machen, konnte ich Sie der Mitgliederversammlung mit gutem Gewissen als meinen Nachfolger empfehlen. Sie verbanden die immer noch frischen Auslandserfahrungen mit den neu in der Heimat gewonnenen Erkenntnissen und Kontakten. So haben Sie dann in den darauf folgenden Jahren der Veränderungen im Auslandsschulwesen mit viel Einsatz und Geschick den Verband geleitet. 1977 in Wiesbaden wollten Sie eigentlich wegen Ihrer starken Beanspruchung durch Ihre Schulleitertätigkeit in Hagen nicht wieder für den Vorsitz kandidieren, erklärten sich aber dann doch noch bereit, das Amt weiterzuführen, als kein Nachfolger für Sie zu finden war. Gerade in der letzten Zeit haben Sie sich besonders intensiv der Verbandsarbeit gewidmet, wofür wir Mitglieder Ihnen sehr herzlich danken.

Für Ihr verantwortungsvolles Amt in Santiago und für Ihr privates Leben wünschen wir Ihnen alles Gute und hoffen, daß Sie unsern Verband weiter unterstützen werden.

Im Namen der Mitglieder und in alter Verbundenheit

Ihr Eckhard Stegmann

Bundesverdienstkreuz für Dr. Gerhard LEPIORZ

Am 23. Mai 1979 ist Herrn Studienprofessor a. D. Dr. Gerhard LEPIORZ in einer Feierstunde das ihm am 20. November 1978 vom Herrn Bundespräsidenten „in Anerkennung der um Volk und Staat erworbenen besonderen Verdienste“ verliehene Verdienstkreuz am Bande ausgehändigt worden. Wir beglückwünschen ihn herzlich dazu, schulden wir ihm doch vor allem Dank dafür, daß er seit 1963 als Hauptschriftleiter die Zeitschrift: „Der deutsche Lehrer im Ausland“ betreute. Mit viel Hingabe, Sorgfalt, Umsicht und Arbeitsfreude erfüllte er seine Aufgabe. Vielen Kollegen, vor allem im Ausland, gab diese Zeitschrift Anregung und Information, Bestätigung in der eigenen Arbeit und Kenntnis von andersgerichteten Versuchen an Auslandsschulen.

Daß diese Arbeit an der Zeitschrift sich nicht im luftleeren Raum vollzog, sondern sich auf eigene Erfahrungen stützen konnte, beweisen Herrn Dr. Lepiorz Tätigkeit als Leiter des Lektorats der Deutschen Akademie in Gijón (Spanien) von 1939–42, als Lektor der deutschen Sprache an der Universität Valladolid von 1942–43 und als Leiter der deutschen Schule in Valencia von 1955–57.

Seine Tätigkeit als Leiter der spanischen Abteilung der Privaten Fachschule für das Dolmetscherwesen in Stuttgart 1947–49, als Lehrbeauftragter für Spanisch an der Technischen Hochschule Stuttgart 1949–55 und von 1960–62 für Spanienkunde an der Universität Tübingen fand ihre Erweiterung dadurch, daß Dr. Lepiorz auch Verfasser von Lehrbüchern für Spanisch und als feinfühligem Übersetzer des Philosophen José Ortega y Gasset weithin bekannt wurde.

Wir freuen uns mit ihm über die verdiente Auszeichnung und wünschen ihm noch viele gute und erfüllte Jahre. bs.

Bundesverdienstkreuz für Hans-Henning von MÜNCHOW

Am 1. 9. 1979 ist der langjährige Leiter der Deutschen Schule Lagos in den innerdeutschen Schuldienst zurückgekehrt. Anerkennung für die 15jährige Aufbauleistung, die Hans-Henning von Münchow mit Energie, Geschick und steter Einsatzbereitschaft geleistet hat, war für ihn die Verleihung des Bundesverdienstkreuzes 1. Klasse, zu der wir ihm herzlich gratulieren.

1964, vom Auswärtigen Amt der Bundesrepublik Deutschland nach Nigeria entsandt, bestand seine Aufgabe zunächst darin, in Lagos eine sechsklassige Schule einzurichten. Doch die wirtschaftliche Entwicklung des Gastlandes und der sichere Bestand der Schule über Staatsstreich und jahrelange Bürgerkriege hinweg ließen die Schule ständig wachsen und erlaubten den schulischen Ausbau bis zur gymnasialen Schlußprüfung. Inzwischen hat die KMK auch der Einrichtung einer herkömmlichen Oberstufe zugestimmt.

Am Ende seiner Tätigkeit kann Hans-Henning von Münchow, trotz schwieriger Arbeitsbedingungen, die oft von ihm und seinen Mitarbeitern bewältigt werden mußten, mit Befriedigung feststellen, daß die Deutsche Schule in Lagos ihre Aufgabe voll erfüllt hat. Wir wünschen diesem engagierten Lehrer und Schulleiter auch für seine Tätigkeit im innerdeutschen Schuldienst in Berlin viel Freude und Erfolg. bs.

In Stichworten:

Hans-Georg BECKER, neuer 1. Vorsitzender des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

Geb.: 3. 5. 1935

Auslandstätigkeit:

1968 bis 1973 an der deutschen Schule Lissabon/Portugal

1969 bis 1973 Vorstand in der Regionalgruppe Spanien/Portugal im VdLiA

Schatzmeister im VdLiA von 1973 bis 1975

Kassenprüfer im VdLiA von 1975 bis 1979

Vorsitzender des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland ab 2. 8. 1979

Oberstudiendirektor und Leiter des Max-Planck-Gymnasiums Dortmund seit 1975

Neue Mitglieder

BECK, Hans-Volker, StR. DS Lima
BIALAS, Doris, StR. DS Lima
BONIN, Ulrich, RSchL. DS Jakarta
BRUNGS, Ingo, OstR. DEO Kairo
DÖHNER, Wolf L. Hochtief AG Jeddah
DÖRINGER, Reinhold, RSchL. DS Rom
DREISER, Wolfgang, Colegio Humboldt, Caracas
FÖCKE, Hermann, StR. DS Barcelona
FÖRG, Christian, Gymn. L. Abidjan
GIBITZ, Ulrich, StR. ESEP-Schule, Lima/Peru
GLASER, Helmut, OstR. DS Bogotá
GÖBEL, Heinz, RL. Dtsch. Päd. Seminar Buenos Aires
HOFFMANN, Wolfgang, StR.
6464 Lindengericht 1, Wilhelmstr. 7
HRUSCHKA von HOCHSTAMM, Georg,
RL. Colegio Humboldt Caracas
IORIO, Ute, L. DS Mailand
KAMPSCHULTE, Helmut, OstR. Lycée Hoche,
Versailles
KARCHER, Walter, OstD. DS Helsinki
KNÖDLER, Hannelore, L. DS Barcelona
KÖCH, Hans-Dieter, OstR. DS Madrid
KOZANITIS, Jutta, L. DS Montevideo
LOPEZ, Annemarie, StR. DS Washington
MILLER, Günter, OstR. DS Mailand
PILTZEMAIER, Hans-Emil, L. DS Lissabon
PONS, Barbara, L. 5144 Wegberg, In Bissen 21
DS Riyadh, Riyadh, Saudi-Arabien
ROESKE, Kurt, OstD. DS Athen
SANDER, Jörg, OstR. DS Istanbul
SCHULZ-KEUNE, Andrea, StR. 5000 Köln 1,
Sudermanstr. 8
VOGEL, Gernot, OstR. 4930 Detmold 19,
Sporkerstr. 28a
WECKESSER, Klaus, RSchL. DS Kuala Lumpur,
Malaysia
WELCK, Dr. Hartmut, L. DS Antwerpen
WITTE, Thomas, L. DS Barcelona
ZIMMERMANN, Horst, OstD. DS Madrid

Anschriftenänderungen

ALBAN, Dr. Karl, 6200 Wiesbaden, Emserstr. 75
BELLINGHAUSEN, Claus-Jürgen,
5205 St. Augustin 3, Bergstr. 63
BENZ, Karl, 6090 Rüsselsheim, Staudenweg 3
BURBIEL, Manfred, 8156 Otterfing,
Haidfeldstr. 13
BURRICHTER, Christel, 4512 Wallenhorst,
Windthorststr. 6
DAHL, Elisabeth, 6652 Bexbach,
Wellesweiler Str. 32
DENZEL, Wolfram, 7800 Freiburg, Hebarstr. 7
DESKAU, Thomas, 8069 Priel, Johannesstr. 28
EICKMEYER, Roland, 4924 Barntrup/L.
Gartenstr. 4

FLEISCHMANN, Dorothee,
4330 Mülheim/Ruhr, Max-Planck-Str. 6
GOLTZ, Dieter, 5569 Udler, An der Sang 1
HAUBRICH, Dr. Werner, 5100 Aachen,
Kirchratherstr. 25
KOLB, Erich, 3007 Gehrden, Südstr. 11
LAHRES, Johannes, 6806 Viernheim,
Rathausstr. 30 III
MALMS, Johannes, 5100 Aachen, Katschhof,
Kulturdezernat der Stadt Aachen
MARK, Franz, DS Cali
MESCHAR, Margarete, 7135 Oberderdingen,
Gerhard-Hauptmann-Str. 29
MÜLLER, Paul, 7840 Müllheim 11,
Marzellerweg 19
OPPER, Dr. K. H., 3050 Wunstorf,
Rembrandtstr. 24
RICKEN, Franz, 6400 Fulda, Zieherer Weg 6
ROHFLEISCH, Günther, 7580 Bühl/Baden,
Schloßstr. 77
ROLIRAD, Hans-G., 3510 Northeim,
Im Schliepas 6
ROSENBOOM, Iwer, 6660 Zweibrücken 13,
Traubenstr. 7
SCHWAB, Günter, 6500 Mainz-Mombach,
An der Plantage 2
SEYLER, Karl-Günter, 6507 Ingelheim,
Feierabendweg 10
SIEMSEN, Elisabeth, 5483 Bad Neuenahr,
Oststr. 13
SCHWARZ, Wilhelm, 3502 Vellmar 1, Jenaerstr. 8
SCHWEBSCH, Manfred, 6369 Schöneck 2,
Hanauer Pfad 7
STOLL, Rudolf, 8000 München 81,
Elektrastr. 17/403
UNGER, Walter, 5000 Köln 1 ZfA
MASCHMEIER, Gerhard, 4807 Borgholzhausen,
Beethovenstr. 12

Neue Obleute

Erkek Lisesi, Istanbul: RENNER, Conrad
DS Madrid: GERHARDT, Hartmut
DS Barcelona: GRÖBER, Manfred
St. Petri Schule, Kopenhagen, GABRIEL, Frank
DS Washington: LOPEZ, Annemarie
DS Esep Schule/Lima: ULMER, Ulrich
Region Italien im VdLiA:
Vorsitzender SCHNEIDER, Karl, DS Mailand;
Stellvertreter MAIER, Michael, DS Genua

Berichtigung im Rundschreiben vom 23. 12. 78:

DS St. Cruz de Tenerife: HAMM, Thomas
Colegio Visconde de Porto Seguro, Sao Paulo:
KANDLER, Udo

Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der Kultusministerkonferenz

Dauer der Beurlaubung für Lehrer an den Europäischen Schulen

— Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 31. Mai 1979 —

Die Kultusministerkonferenz empfiehlt, für die Dauer der Beurlaubung deutscher Lehrer aus dem innerdeutschen Schuldienst an die Europäischen Schulen folgende Richtlinien anzuwenden:

1. Die Bemessung der Beurlaubungsdauer erfolgt auf der Grundlage des Statuts des Lehrpersonals der Europäischen Schulen, soweit die folgenden Regelungen nichts anderes festlegen.

2. Die Beurlaubung erfolgt zunächst für ein Jahr. Das erste Dienstjahr an der Europäischen Schule wird als Probejahr angesehen.

3. Nach dem Probejahr wird die Beurlaubung bei Bewährung des Lehrers für die Dauer von vier Jahren verlängert.

4. (1) Nach dem Ablauf dieser Zeit wird in der Regel eine weitere Verlängerung der Beurlaubung um nochmals vier Jahre ausgesprochen.

(2) Der Antrag auf Verlängerung der Beurlaubung wird in diesem Falle in der Regel vom innerdeutschen Dienstherrn genehmigt, wenn

a) der Lehrer sich weiterhin im Unterricht und in der Schule bewährt hat,

b) der Direktor der Schule die Verlängerung vorgeschlagen hat,

c) der Lehrer der Verlängerung zugestimmt hat,

d) der deutsche Vertreter im zuständigen Inspektionsausschuß für die Europäischen Schulen die Verlängerung in einer Stellungnahme begründet und befürwortet hat.

5. (1) Eine einmalige weitere Verlängerung der Beurlaubung über neun Jahre hinaus kann genehmigt werden

a) auf insgesamt dreizehn Jahre bei stellvertretenden Schulleitern und bei Abteilungsleitern,

b) bis zu insgesamt dreizehn Jahren bei wesentlichen vor allem pädagogischen Aufträgen, die bereits längere Zeit wahrgenommen worden sind.

Eine abermalige Verlängerung der Beurlaubung wird nicht ausgesprochen.

(2) In anderen Fällen (z. B. zur Vermeidung von Rückkehrhäufungen) kann eine einmalige weitere Verlängerung der Beurlaubung über neun Jahre hinaus um ein Jahr oder zwei Jahre genehmigt werden.

Eine abermalige Verlängerung der Beurlaubung wird nicht ausgesprochen.

(3) Anträge auf Verlängerung der Beurlaubung über die Zeit von neun Jahren hinaus können dem innerdeutschen Dienstherrn vorgelegt werden, wenn sich der Lehrer durch seinen Unterricht und durch längere Zeit wahrgenommene wichtige Aufgaben für die Schule besonders bewährt hat und der Direktor der Schule, der deutsche Vertreter im zuständigen Inspektionsausschuß für die Europäischen Schulen und das Auswärtige Amt die Verlängerung befürworten.

6. Die Europäischen Schulen stellen eine Einheit dar. Ein Wechsel von einer dieser Schulen zu einer anderen ist während der Beurlaubung im Rahmen der Regelungen dieser Vereinbarung grundsätzlich möglich.

7. Der Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 10. April 1967 wird aufgehoben.

Prüfungen zur Erlangung einer deutschen Hochschulzugangsberechtigung an Schulen im Ausland vom 1. August 1978 bis 31. Juli 1979

Zwischen dem 1. August 1978 und dem 31. Juli 1979 sind an 39 Schulen in 23 ausländischen Staaten 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 Abiturprüfungen fanden an folgenden Deutschen Auslandsschulen mit neugestalteter gymnasialer Oberstufe statt:

Belgien:	Deutsche Schule in Brüssel
Griechenland:	Deutsche Schule (Dörpfeld-Gymnasium) in Athen
Italien:	Deutsche Schule in Genua Deutsche Schule in Mailand Deutsche Schule Istituto Giulia in Mailand Deutsche Schule in Rom
Niederlande:	Deutsche Schule in Den Haag Arnold-Janssen-Schule in Steyl Kolleg St. Ludwig in Vlodrop

Diese Prüfungen wurden nach der Ordnung der deutschen Abiturprüfung im Ausland vom 2. Juni 1978 durchgeführt.

II.

Deutsche Reifeprüfungen wurden an folgenden Deutschen Auslandsschulen, die zur Reifeprüfung führen, abgehalten:

Ägypten:	Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo
Äthiopien:	Deutsche Schule in Addis Abeba
Finnland:	Deutsche Schule (Pestalozzi-Schule) in Helsinki
Frankreich:	Deutsche Schule in Paris
Iran:	Deutsche Schule in Teheran
Japan:	Deutsche Schule in Tokyo
Niederlande:	Deutsche Abteilung der Internationalen AFCENT-Schule in Brunssum
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
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.

III.

Folgende Schulen wurden von der Kultusministerkonferenz zur Abhaltung einer deutschen Reifeprüfung ermächtigt:

Spanien:	Deutsche Schule in Valencia Deutsche Schule in Las Palmas de Gran Canaria
Türkei:	Deutsche Schule in Istanbul

Diese Prüfungen wurden nach der Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland vom 30. April 1974 (i. d. F. v. 7. 6. 1974) durchgeführt. An der Deutschen Schule in Istanbul nahmen ausschließlich nichttürkische Schüler teil (siehe auch Abschnitt IX).

IV.

Die Kultusministerkonferenz erteilte zwei Privatschulen im deutschsprachigen Ausland die Genehmigung, eine deutsche Reifeprüfung abzuhalten:

Schweiz:	Institut auf dem Rosenberg in St. Gallen Lyceum Alpinum in Zuoz
----------	--

Diesen Reifeprüfungen lag die Ordnung für deutsche Reifeprüfungen an Privatschulen im deutschsprachigen Ausland vom 22. Dezember 1977 zugrunde.

V.

An folgenden 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
Namibia/ Südwestafrika:	Deutsche Höhere Privatschule in Windhoek

Diese Prüfungen wurden nach der Ordnung der Erweiterten Ergänzungsprüfung zu einem ausländischen Zeugnis der Hochschulreife an deutschen Schulen im Ausland vom 18. Juli 1975 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 Reifezeugnis anerkannt.

VIII.

An den Deutschen Schulen in Athen und in Thessaloniki wurde für Schüler nichtdeutscher Staatsangehörigkeit eine Prüfung zur Feststellung der deutschen Hochschulreife nach der für die Schulen 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.

Leitende Funktionen an deutschen Schulen und deutschen Abteilungen an Schulen im Ausland — KMK-Beschluß v. 13. 8. 1979 —

1. Die Leiter deutscher Schulen und deutscher Abteilungen an Schulen im Ausland sollen, wenn sie aus dem inländischen Schuldienst für diese Aufgabe beurlaubt sind, in der Einstufung den Leitern vergleichbarer öffentlicher Schulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland grundsätzlich gleichgestellt sein. Dieser Grundsatz gilt entsprechend

für deren ständige Stellvertreter sowie die Leiter von Abteilungen deutscher Schulen im Ausland, soweit solche Funktionen vermittelten Auslandslehrern übertragen sind.

2. Die Einstufung der genannten Stellen erfolgt nach Maßgabe sachgerechter Bewertung aufgrund eines Vergleichs mit den im zweiten Gesetz zur Vereinheitlichung und Neuregelung des Besoldungsrechts in Bund und Ländern (2. BesVNG) vom 23. Mai 1975 sowie in den jeweiligen Anpassungsgesetzen der Länder zum 2. BesVNG für Lehrkräfte festgelegten Ämtern.

3. Die Übertragung der in Ziffer 1 genannten Funktionen erfolgt jeweils im Einvernehmen mit dem innerdeutschen Dienstherrn des Lehrers.
4. Die Lehrer, denen diese Funktionen übertragen werden, sollten nach Möglichkeit bereits im inländischen Schuldienst das entsprechende Beförderungssamt bzw. die entsprechende Funktionsstelle innehaben.
5. In den anderen Fällen ist eine entsprechende Beförderung des Lehrers oder die Verleihung der Berechtigung zum Führen einer entsprechenden Amtsbezeichnung mit dem Zusatz „im Auslandsschuldienst“ für die Dauer der Funktionsausübung nur möglich, wenn die landesrechtlichen Bestimmungen dies zulassen und der Lehrer sich besonders bewährt hat.
6. Diese Vereinbarung tritt an die Stelle der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz vom 12. 8. 1968 i. d. F. v. 12. 3. 1970 über die „Amtsstellung der Leiter deutscher Schulen und selbständiger Schulabteilungen an Deutschen Schulen im Ausland“, vom 6. 4. 1973 über „Funktionen für Studiendirektoren an deutschen Schulen und Schulabteilungen im Ausland“ sowie vom 28. 2. 1974 über die „Beförderung von Volksschullehrern und Realschullehrern, die im Auslandsschuldienst besondere Aufgaben wahrnehmen“.

Stellungnahme der Kultusministerkonferenz zur auswärtigen Kulturpolitik als Sonderdruck erschienen

Die Stellungnahme der Kultusministerkonferenz zum Bericht der Enquête-Kommission „Auswärtige Kulturpolitik“ des Deutschen Bundestages (Drs. 7/4121) und zur Stellungnahme der Bundesregierung (Drs. 8/927) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 23. 11. 1978) ist nunmehr auch als Sonderdruck in der Reihe der Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz beim Luchterhand-Verlag, Neuwied, erschienen, um einem breiteren Interessentenkreis zugänglich gemacht zu werden.

Der im Oktober 1975 vorgelegte Bericht der Enquête-Kommission des Deutschen Bundestages zur auswärtigen Kulturpolitik sowie die von der Bundesregierung im September 1977 hierzu verabschiedete Stellungnahme waren wiederholt Beratungsschwerpunkte innerhalb der Kultusministerkonferenz. In ihrem Beschluss vom 23. November 1978 geht die Kultusministerkonferenz ausführlich auf die wichtigsten institutionellen Vorschläge und inhaltlichen Aussagen der Bundesregierung ein und bringt in einer Reihe von Fragen und Bereichen eigene Vorstellungen und Anregungen vor. Zugleich wird die Gelegenheit wahrgenommen, auf die Länderleistungen in der auswärtigen Kulturpolitik hinzuweisen und die innenpolitischen Bezüge der auswärtigen Kulturpolitik zu verdeutlichen. Der Kultusministerkon-

ferenz geht es darum, mit Hilfe ihrer Stellungnahme zu einer größtmöglichen Wirksamkeit der Arbeiten aller in der auswärtigen Kulturpolitik tätigen Stellen des Bundes, der Länder und Gemeinden sowie der Wissenschafts- und Mittlerorganisationen beizutragen.

Zur Grundsatzposition der Kultusministerkonferenz

In ihrer Stellungnahme geht die Kultusministerkonferenz — wie auch die Bundesregierung — davon aus, daß auswärtige Kulturpolitik nicht als „Kulturexport“, sondern als Instrument partner-schaftlicher und wechselseitig offener Kooperation mit anderen Staaten, d. h. als internationales gegenseitiges Geben und Nehmen zu verstehen ist. Dabei bedürfe sowohl die Darstellung deutschen Kulturgeschehens im Ausland als auch die Vermittlung ausländischer kultureller Entwicklungen an die Bürger der Bundesrepublik Deutschland der Mitwirkung der Länder.

Die Kultusministerkonferenz führt dazu in ihrer Stellungnahme weiter zusammengefaßt u. a. folgendes aus:

„Als Partner des Bundes in der auswärtigen Kulturpolitik sind die Länder an einer effektiven und möglichst reibungslosen Zusammenarbeit interessiert. Sie vermissen eine angemessene Darstellung der Eigenstaatlichkeit der Länder durch den Bund, insbesondere auch gegenüber Drittstaaten.

Die Länder haben im Rahmen der Kultusministerkonferenz geeignete Gremien eingerichtet, die es ermöglichen, eine gemeinsame Haltung in den Sachfragen der auswärtigen Kulturpolitik zu finden.

Die Abstimmung mit dem Bund in Fragen der auswärtigen Kulturpolitik bedarf mancher Verbesserungen. Das bestehende Instrumentarium muß effektiver gehandhabt werden.

Die Aktivitäten der Europäischen Gemeinschaften in Bereichen, die nicht unmittelbar Vertragsmaterie sind, stellen in der internationalen Zusammenarbeit ein besonderes Problem dar und bedürfen deshalb einer umgehenden Regelung zwischen Bund und Ländern.“

Leistungen der Länder und zukünftige Maßnahmen

Zu den Leistungen der Länder in Einzelbereichen und den zukünftigen Maßnahmen wird u. a. hervorgehoben:

1. Sprachförderung

- Die Kultusministerkonferenz stimmt mit der Bundesregierung darin überein, daß die Förderung der deutschen Sprache im Ausland zentrale kulturpolitische Bedeutung hat.
- Die Bundesregierung sollte die Kultusministerkonferenz ständig und umfassend über die von ihr geplanten Maßnahmen unterrichten.

- Die Kultusministerkonferenz ist in die „Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache“ des Auswärtigen Amtes einzubeziehen.

2. Schulen

(1) Auslandsschulen

- Das Auslandsschulwesen ist strukturell und organisatorisch eng mit dem Schulwesen im Inland verbunden.
- Die Mittelzuweisung für das Auslandsschulwesen muß dessen hohem kulturpolitischen Stellenwert entsprechen.
- Die Reduzierung der Anzahl von Auslandslehrern gefährdet die Substanz des deutschsprachigen Unterrichts.
- Finanziell sind die Länder bereits an der auswärtigen Kulturpolitik im Schulwesen vielfältig beteiligt.
- Die Kultusministerkonferenz ist an Projekten für Fernunterrichtseinheiten zu beteiligen.

(2) Besondere Beiträge im Inland

- Besondere Bildungswege an Schulen in der Bundesrepublik Deutschland, wie z. B. bilinguale Einrichtungen und Europäische Schulen, fördern das europäische und internationale Bewußtsein.
- Internationalen Themen kommt in den Lehrplänen deutscher Schulen mehr und mehr Bedeutung zu.
- Übergangs- und Eingliederungshilfen für Schüler von deutschen Schulen im Ausland, die in die Bundesrepublik Deutschland zurückkehren, werden bereits praktiziert.
- Das Fremdsprachenangebot in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland ist differenziert und regionalen Besonderheiten angepaßt.
- Die schulische Betreuung von Ausländerkindern wird in Zusammenarbeit mit den Entsendestaaten fortlaufend verbessert.
- Im Rahmen des pädagogischen Austausches haben Schüler, Lehrer und Fremdsprachenassistenten Gelegenheit, das Bildungssystem des jeweiligen Gastlandes zu erfahren. Die Teilnehmerzahl an den verschiedenen Programmen steigt kontinuierlich.
- Die Kultusministerkonferenz ist besorgt über die Einschränkungen im deutsch-französischen Schüleraustausch und strebt an, den Stellenwert dieses Austausches wieder zu erhöhen.
- Die Kultusministerkonferenz begrüßt die Bereitschaft der Bundesregierung, in den Ländern entwickelte Ausbildungsmodelle stärker als bisher in die internationale Zusammenarbeit einzubringen.

3. Hochschule und Wissenschaft

- Die internationale Öffnung deutscher Hochschulen soll erhalten werden.
- Die Kultusministerkonferenz bittet die Bundesregierung, Restriktionen bei der Zulassung deutscher Studienbewerber im Ausland dort, wo sie bestehen, nicht zu akzeptieren.
- Hochschulpartnerschaften u. a. bieten günstige Voraussetzungen für den Austausch von Wissenschaftlern. Mittel zur Förderung solcher Partnerschaften insbesondere mit osteuropäischen Universitäten sollten erhöht werden.
- Die Kultusministerkonferenz stimmt mit der Bundesregierung darin überein, daß die Nachbetreuung ausländischer Wissenschaftler, wenn sie in ihre Heimatländer zurückkehren, verstärkt werden sollte.
- Die internationale Zusammenarbeit in der Forschung sollte verstärkt werden.
- In der Zusammenarbeit von Bund, Ländern, Hochschulen und Mittlerorganisationen ist es erforderlich, daß die Abstimmung zwischen Bund und Ländern den Gesprächen mit nicht-staatlichen Gremien vorausgeht.
- In Verhandlung mit ausländischen Partnern ist eine gleichberechtigte Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern zu praktizieren.
- Die Koordinierung deutscher Auslandsstellen mit innerdeutschen Institutionen ist zu verbessern.
- Die Kultusministerkonferenz empfiehlt zur Stärkung der internationalen Zusammenarbeit in Forschung und Entwicklung eines „Informationskreises“ als Gesprächspartner für ausländische Stellen.
- Bei der Anerkennung ausländischer Zeugnisse sollte von dem Grundsatz der Gleichwertigkeit ausgegangen werden.
- Die ausbildungsadäquate Anerkennung deutscher Studienabschlüsse im Ausland ist von der Bundesregierung in Verhandlung mit Drittstaaten anzustreben.

4. Kulturaustausch und kulturelle Medien

- Die Kultusministerkonferenz bedauert, daß der Bund beim Abschluß bilateraler Abkommen in der Vergangenheit das Verfahren nach der „Lindauer Absprache“ nicht immer unter Berücksichtigung der Länderinteressen durchgeführt hat.
- Qualität und Breite der deutschen Kulturszene sind intensiver zu nutzen.
- Die Kultusministerkonferenz empfiehlt, Ausstellungsvorhaben im Ausland der kulturstaatlichen Position der Bundesrepublik Deutschland anzupassen.

- Die Kultusministerkonferenz begrüßt die Absicht der Bundesregierung, eine repräsentative Kulturzeitschrift herauszugeben, an der die Länder angemessen zu beteiligen sind.
- Die Länder sind konzeptionell und personell an einem in Aussicht genommenen kulturellen Begegnungszentrum in Bonn zu beteiligen.
- Die Kultusministerkonferenz würde begrüßen, wenn die Bundesregierung den Vorschlag der Enquête-Kommission realisierte, jährlich einen Auslandskulturtag einzuberufen.
- Die Kultusministerkonferenz weist auf die in der Stellungnahme der Bundesregierung nicht gewürdigte, bzw. dargestellte Tatsache hin, daß die Länder in Form von unmittelbarer und mittelbarer Bildungshilfe bereits erhebliche Beiträge zur Entwicklungspolitik leisten.“

Besondere institutionelle Fragen

Schließlich nimmt die Kultusministerkonferenz zu einigen institutionellen Fragen Stellung:

- „Die Kultusministerkonferenz stimmt dem Gedanken zu, einen „Beratenden Ausschuß für auswärtige Kulturpolitik“, an dem die Länder zu beteiligen sind, einzurichten.
- Die Kultusministerkonferenz regt die Einrichtung eines „Ständigen Gesprächskreises für Äquivalenzfragen“ an, in dem unter Federführung der Kultusministerkonferenz das Auswärtige Amt, die Westdeutsche Rektorenkonferenz und bei Bedarf weitere Ressorts künftig alle Äquivalenzfragen rechtzeitig abstimmen können.
- Die Kultusministerkonferenz lehnt die Einrichtung einer „Zentralstelle für internationale Zusammenarbeit im Bildungswesen“, wie die Enquête-Kommission sie vorgeschlagen hat, ab. Ebenso müßte jeder Überlegung, durch Verlagerung von Aufgaben der besonderen Dienste im Sekretariat der Kultusministerkonferenz in die „Zentralstelle für das Auslandsschulwesen“ entgegengetreten werden. Die Übertragung von Funktionen der Länder an nachgeordnete Bundesbehörden kann grundsätzlich nicht akzeptiert werden.“

In der insgesamt 44 Seiten umfassenden Stellungnahme werden die in der oben auszugsweise wiedergegebenen Kurzfassung angeschnittenen Probleme und Sachverhalte im einzelnen dargestellt und erläutert.

Tips und Hinweise aus der Rechtsprechung

Werbungskosten:

Die Vereinfachungsregel nach Abschnitt 43 Abs. 9 Einkommensteuerrichtlinien (EStR), wonach Wirtschaftsgüter, die in der ersten Jahreshälfte angeschafft werden, mit $\frac{1}{12}$, und Wirtschaftsgüter, die in der zweiten Jahreshälfte angeschafft werden, mit $\frac{1}{24}$ der Jahresabschreibung berücksichtigt werden können, ist auf Arbeitsmittel im Sinne des § 9 Abs. 1 Einkommensteuergesetz (EStG) nicht anzuwenden. Das bedeutet, daß die Anschaffungskosten für ein Wirtschaftsgut in einem Jahr nur pro rat temporis abgeschrieben werden dürfen. (Urteil vom 28. Okt. 1977 VI R 194/74)

Als wissenschaftliche Tätigkeit im Sinne des § 34 Abs. 4 EStG kann nur eine nebenberufliche Lehr- oder Lehrtätigkeit in der Oberstufe an höheren Schulen oder ihnen gleichzusetzenden Lehranstalten, nicht aber an den zur mittleren Reife führenden Bundeswehrfachschulen beurteilt werden. Die Einstufung einer wissenschaftlichen Tätigkeit hat zur Folge, daß diese Einkünfte mit dem begünstigten Steuersatz besteuert werden.

Die Kosten eines Unfalls, die ein Arbeitnehmer auf einer Fahrt mit dem eigenen Kraftfahrzeug zwischen Wohnung und Arbeitsstätte erleidet, können unabhängig von ihrer Höhe bei den Einkünften aus nichtselbständiger Tätigkeit neben den Pauschalbeträgen nach § 9 Abs. 1 Satz 3 (= Kilometerpauschale von DM —,36 pro Doppelkilometer) als Werbungskosten abgezogen werden.

Arbeitnehmer, die auf ständig wechselnden Arbeitsstellen tätig sind, können für Fahrten zwischen Wohnung und Arbeitsstätte (bzw. jeweiliger Einsatzstelle, die tatsächlichen Kosten bzw. Kilometerpauschale für Dienstreisen (pro gefahrenen Kilometer DM —,32) in Anspruch nehmen. Dies gilt jedoch nur für die ersten drei Monate ihrer Tätigkeit auf der jeweiligen Arbeitsstelle. Nach Ablauf dieser Zeit können diese Fahrten nur noch mit den normalen Pauschalbeträgen für Fahrten zwischen Wohnung und Arbeitsstätte DM —,36 pro Doppelkilometer in Anspruch genommen werden. (Urteil vom 14. Juli 1978 VI R 179/76)

Der Pauschbetrag für Fahrten zwischen Wohnung und Arbeitsstätte mit dem eigenen Kraftfahrzeug gilt für zwei Fahrten pro Tag (eine Hin- und eine Rückfahrt). Legt ein Arbeitnehmer nur eine Fahrt zurück, so kann er nur DM —,18 je Entfernungskilometer und Arbeitstag als Werbungskosten geltend machen.

Fährt ein Arbeitnehmer seine Ehefrau, die am selben Ort, aber nur halbtags arbeitet, mittags mit dem eigenen Kraftfahrzeug zur Wohnung und kehrt anschließend mit dem Wagen wieder zu seiner Arbeitsstätte zurück, so ist nur der Teil der Fahrt durch den Beruf der Ehefrau veranlaßt, bei dem sie selbst mitfährt. (Urteil vom 26. Juli 1978 VI R 16/76)

Zinsen für ein finanziertes Kraftfahrzeug, das auf Fahrten für Wohnung und Arbeitsstätte sowie auch auf Dienstreisen benutzt wird, sind nur insoweit als Werbungskosten zu berücksichtigen, als die Zinsen anteilig auf die gefahrenen Dienstleistungskilometer entfallen. Bei den Fahrten zwischen Wohnung und Arbeitsstätte sind diese Zinsaufwendungen in dem Kilometerpauschbetrag von DM —,36 pro Doppelkilometer enthalten.

Ein lediger Arbeitnehmer, der wegen eines dienstlich veranlaßten Lehrganges von verhältnismäßig kurzer Dauer vorübergehend seinen Aufenthalt am Ort des Lehrganges oder in dessen Nähe nimmt und am bisherigen Wohnort seine Wohnung beibehält, kann die Kosten für eine wöchentliche Heimfahrt mit Ansatz des Kilometerpauschbetrages von DM —,36 pro Doppelkilometer als Werbungskosten abziehen.

Außergewöhnliche Belastungen:

Die Gewährung einer Aussteuer an die Tochter kann dann eine außergewöhnliche Belastung im Sinne des § 33 EStG darstellen, wenn die Tochter eine begonnene Berufsausbildung nach ihrer Heirat und nach der Geburt eines Kindes auf Verlangen der Eltern abbricht. (Urteil vom 29. Juni 1978 VI R 148/76)

Kosten für eine Haartransplantation können nur dann als außergewöhnliche Belastung im Sinne des § 33 EStG anerkannt werden, wenn auf Grund von fachärztlichen- oder amtsärztlichen Gutachten feststeht, daß die Operation nicht aus überwiegend nichtmedizinischen Gründen vorgenommen wurde.

Ab 1. Juli 1979 können Arbeitnehmer, die ihr eigenes Kraftfahrzeug für Dienstreisen benutzen, pro gefahrenen Dienstleistungskilometer DM —,36, bisher DM —,32, geltend machen. Diese neue Regelung hat zur Folge, daß bei Aufwendungen, bei denen bisher der Kilometerpauschbetrag von DM —,32 pro gefahrenen Kilometer angesetzt werden konnte, der neue Kilometersatz von DM —,36 zum Zuge kommt.

Mitarbeiter dieses Heftes:

Rüdiger VORBRÜGGEN,
Zentralstelle für das Auslandsschulwesen,
Habsburgerring 9, 5000 Köln 1

Heinrich GRAFFMANN, Eckhard HEUMANN,
Deutsches Pädagogisches Seminar, José
Hernandez 2247, 1426 Buenos Aires/Arg.

Harald WEINRICH,
Bubenfeldstr. 8, 8501 Cadolzburg

Dr. Hildegard HAMM-BRÜCHER,
Auswärtiges Amt, 5300 Bonn

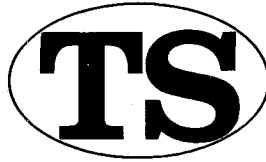
Oskar SPLETT,
Maarweg 3, 5300 Bonn 1

Eckhard STEGMANN,
Agnes-Miegel-Weg 9, 4930 Detmold

**Fordern Sie bitte den neuen Tarif
— gültig ab 1980 —
mit seiner äußerst günstigen
Preisgestaltung an!**

**Hermann Schroedel Verlag — Zeitschriftenabteilung —
Zeißstraße 10, 3000 Hannover 81**

**Für jede Schulart das
richtige Lesebuch:**



Texte für die Sekundarstufe

Hauptschule

Herausgeber:
Klaus Gerth

Realschule

Herausgeber:
Klaus Gerth

Gymnasium

Herausgeber:
Walther Killy, Klaus Gerth

Nachdem zum Jahresanfang 1979 TS – Texte für die Sekundarstufe – 5. und 6. Jahrgangsstufe aller Ausgaben vorlagen, stellen wir Ihnen jetzt die Bände für das 7. Schuljahr vor.

Herausgeber und Verlag wollen Ihnen damit eine Entscheidungshilfe für eine Einführung von TS geben.

Zusammen mit dem vollkommen neu gestalteten Anhang enthalten die Bände eine Fülle von Arbeitsmöglichkeiten:

- Differenzierung des Textbestandes in Kanontexte (Fundamentum) und Zusatztexte (Additum).
- Textgruppen, die themenorientierte Unterrichtseinheiten vorschlagen.
- Zusatzmaterial zu einer Vielzahl von Texten, das Hintergrundinformationen und biographische Angaben liefert, Fassungsvergleiche ermöglicht, Spielmaterial und vieles andere mehr bietet.

Zu jedem Jahrgangsband erscheint ein Kommentarband für die Hand des Lehrers.

Hermann Schroedel Verlag
Zentrale Werbeabteilung · Postfach 810620 · 3000 Hannover 81

Schroedel
Partner der Schule

DEA 85

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

BEITRITTSERKLÄRUNG

(bitte nur mit Schreibmaschine oder in Blockschrift ausfüllen)

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

Ich bin

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

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

Name: **Vorname:**

Berufsbezeichnung:

Tag der Geburt: **Geburtsort:**

Heimatanschrift (Inland):

Auslandsanschrift (Schule):

Frühere Auslandstätigkeit (wann und wo):

Dienstantritt im Ausland:

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

.....
(Unterschrift)

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

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

An die Geschäftsstelle des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland —
Dorfhalde 26, 7890 Waldshut-Tiengen 1

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

ABBUCHUNG SERMÄCHTIGUNG

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

Postscheckkonto:
(Ort, Kontonummer)

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

Bankleitzahl: beglichen wird.

Das zutreffende Konto lautet auf den Namen und die Anschrift:

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

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

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

ANSCHRIFTENÄNDERUNG

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

Name: **Vorname:**

Bisherige Anschrift:
.....

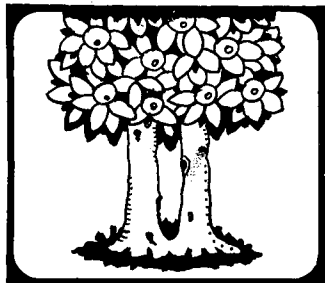
Neue Anschrift ab:

.....
.....

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

An die Geschäftsstelle des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland —
Dorhalde 26, 7890 Waldshut-Tiengen 1

MIT EINANDER



Miteinander

Band 1

264 Seiten, mit vielen Zeichnungen und einigen Fotos, kart.
DM 12,—, Hueber-Nr. 1318

Lehrerheft

DM 4,50, Hueber-Nr. 2.1318

1 Compact-Cassette

DM 25,— UPr,

Hueber-Nr. 4.1318

1 Tonband

DM 55,— UPr,

Hueber-Nr. 3.1318

Tests

DM 1,—, Hueber-Nr. 5.1318

Band 2

220 Seiten, mit vielen Zeichnungen und einigen Fotos, kart.
DM 10,50, Hueber-Nr. 1319

Lehrerheft

DM 4,50, Hueber-Nr. 2.1319

1 Compact-Cassette

DM 25,— UPr,

Hueber-Nr. 4.1319

1 Tonband

DM 55,— UPr,

Hueber-Nr. 3.1319

Tests

DM 1,—, Hueber-Nr. 5.1319

ist der Titel des 3., abschließenden Teils der Lehrwerkskette für das Fach Deutsch an den deutschen Auslandsschulen (Komm bitte! — Vorwärts International — Miteinander). 8 Bände werden im Zeitraum bis 1985 erscheinen, die beiden ersten Ende 1979.

Text- und Arbeitsbücher für Fortgeschrittene

Deutsch als Fremdsprache

Herausgegeben von Karl Heinz Bieler

Zielgruppen der ersten beiden Bände des Lehrwerks sind die 9. und 10. Klassen der Deutschen Schulen im Ausland, die zur Sprachdiplomprüfung der KMK (Stufe I) führen. Die Bände 3—8 (jeweils 2 für ein Schuljahr) führen dann bis zum Sprachdiplom II. — **Zentrales Lernziel** ist die Schulung des Ausdrucksvermögens im Deutschen und die Förderung von korrektem zusammenhängendem Sprechen und Schreiben. — **Der Aufbau des Lehrsystems:** Jeder Band enthält 2—3 Unterrichtsreihen. Die mehr als 200 literarischen Texte werden teilweise durch Sachtexte ergänzt. Es folgen jeweils Übungen zu den schriftlichen Arbeitsformen der Nacherzählung, der Inhaltsangabe, des Kommentars und der Erörterung. Dazu gibt es Hör- und Leseverständnistests, Texte zu Wortschatz, Wortbildung und Satzbildung — alle mit Korrekturanweisungen und Bewertungsmaßstäben, wie im Sprachdiplom der KMK vorgesehen.

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag

Krausstraße 30 · D-8045 Ismaning

Der deutsche Lehrer im Ausland

1 6511 F

Postvertriebsstück — Gebühr bezahlt

Hermann Schroedel Verlag KG

Postfach 81 0620

3000 Hannover 81

Wir beliefern seit Jahren Lehrkräfte an deutschen Auslandsschulen sowie die Schulen selbst mit Büchern und Lehrmitteln. Darüber hinaus benutzt auch das Bundesverwaltungsamt in Köln bei der Versorgung der Schulen mit Lehrmaterial unsere Dienste.

Unser Angebot an Lehrkräfte:

Wir führen Ihre privaten Bestellungen auf Bücher und Lehrmaterial aus, senden direkt an Sie **ins Ausland per Einschreiben portofrei** und versichern auf unsere Kosten die Sendungen gegen Verlust und Beschädigung. In solchen Fällen leisten wir **kostenlosen Ersatz**.

Wir versorgen Sie kostenlos mit Prospektmaterial über Bücher und Lehrmittel. Schreiben Sie uns nur kurz, wofür Sie sich besonders interessieren.

Unser Angebot an die Schulen:

Soweit Sie direkt beim Buchhändler oder Verlag bestellen, erbitten wir Ihre Anfrage nach unseren außerordentlich günstigen Lieferbedingungen ins Ausland (**portofreie Lieferung per Einschreiben, kostenloser Ersatz verlorengegangener oder beschädigter Sendungen, Rabatte auf die Preise**). Wir machen Ihnen ein ausführliches Angebot, auch für größere Schulbuch- und Lehrmittelsendungen.

Außerdem versorgen wir Sie wie auch alle anderen Schulen, die ihre Anforderungen direkt an das Bundesverwaltungsamt in Köln richten, auf Wunsch ausführlich mit neuen Prospekten über Bücher und Lehrmittel jeglicher Art, so daß Sie sich bei der Vorbereitung Ihrer Bestellungen an einem umfassenden Angebot orientieren können und die jeweils neuen Preise zur Hand haben.

Adalbert Carl

Buchhandlung

Bahnhofstraße 53, Postfach 1110

D-5928 Laasphe/Westfalen

Bundesrepublik Deutschland