

Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen — Meinungen — Materialien des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

27. Jahrgang, 1980

Autoren	Titel	Heft/Seite
Inhaltsübersicht nach Autoren		
Helmut Birkenfeld	Anadolu Lise Ege-Izmir — Eine Schule für türkische Kinder aus Deutschland —	1/19
Helmut Birkenfeld / Bertram Schulze	Deutsche Lieder im Fremdsprachenunterricht	4/38
Günther Diehl	Erfahrungen mit den Prüfungen für das Deutsche Sprachdiplom der KMK	4/32
Helmut Erwert	Die bilinguale Schule — deutscher Schulbuchtext und die Sprachkompetenz der Schüler	1/31
Wolf-Dieter Frey	Berufsbezogene Bildungsgänge an der Deutschen Schule Villa Ballester Buenos Aires/Argentinien	4/29
Ernst Fuhrmann	Wie lange noch bleiben die deutschen Auslandsschulen zum Dilettantismus verurteilt, dadurch, daß ihnen keine entsandten Fachleute auf Dauer zur Verfügung stehen?	2/13
Beate Gehrke	Deutsche Lehrer leisten Sozialarbeit in Valparaíso	4/34
Hubert Geiser	Übergangsprobleme Grundschule — Gymnasium	3/17
Heinz Göbel / Eckhard Heumann	Statt einer Erwiderung ...	3/22
Heinrich Graffmann	Fachdeutsch für Sprachenlehrer	2/42
W. Herrmann / N. Wemmer	Disziplinarordnung der Deutschen Schule Washington — ein Diskussionsbeitrag zu dem Artikel im Heft 1/80 —	2/17
Teresa Juan	Bericht über die Studienfahrt der Klasse 8c nach Hamburg (10. 6. — 8. 7. 1979)	2/39
E. Jury / A. J. Peck	Heiterer Unterricht bei Intensivkursen in England	4/36
Hans Klostermeyer	Als „Entsandter“ in Rom — Erste Erfahrungen und Beobachtungen an einer Auslandsschule	3/ 8
H. Kohrmann	Stellungnahme zu: O. Splett „Ein Kritiker schaut durchs Schlüsselloch“ (4/79)	2/16
Kurt Metz	Zurück zu Ina und Udo	4/ 9
Günther Mornhinweg	Zur Diskussion gestellt: Die deutsche Sprache an den Deutschen Schulen in Chile — Sprachunterricht und Spracherwerb	2/ 3
Robert Picht	Stichworte zur Problematik von Information und Vorurteil	1/11
Rainer Ramcke	Adams Antwort	2/18
Jens Resühr	Die Entwicklung eines Curriculum für Deutsch als Fremdsprache in Irland	3/26
Manfred Roithmeier	Quo vadis Deutsch als Fremdsprache	1/28
Manfred Sandner	Deutschsprachige Lernumwelt	1/38
Wolf-Rüdiger Schumm	Gedanken zum Deutschunterricht am neugestalteten Wirtschaftsgymnasium des DSV Santiago	2/36
Wolf-Rüdiger Schumm	Wenn sie gehen, bleibt der Klatsch?	3/12
Walter Steil	Fortbildung für Ortslehrkräfte	3/15
Götz Urban	Zur „Neuen Sekundarstufe“ in Spanien	1/ 3
Götz Urban	Nachtrag zur „Neuen Sekundarstufe in Spanien“	2/22
Götz Urban	Neue Sekundarstufe — Ergebnisse einer Umfrage	4/ 3
Werner Völkers	Zweijährige Kaufmännische Berufsfachschule Montevideo	2/24
Dietrich Walz	Das Lycée International von St. Germain-en-Laye in Frankreich Modell einer gelungenen Europaschule	1/14
Klaus Weidinger	Die Deutsche Höhere Wirtschaftsschule als berufsbildende Teilschule des Deutschen Schulverbandes Santiago	2/26

Autoren	Titel	Heft/Seite
Heinz Weischer	Problemdiskussion: Berufsbildende Zweige an Deutschen Auslandsschulen	4/22
Harry Werner	Zur Untersuchung von Heinz Göbel / Eckhard Heumann, Die argentinisch-deutschen Schulen	1/26
Harry Werner	Anmerkungen zur Darstellung der Deutschen Schulen in Hartmut Fröschles Sammelwerk „Die Deutschen in Lateinamerika“	4/11
Wilhelm Wölfel	Zum kommunikativen Ansatz im Fremdsprachenunterricht	2/20

Titel	Informationen/Verband
-------	-----------------------

Verzeichnis der Rubriken

Diskussion/Bericht/Didaktik/Information/Verband

Aus der Vorstandsarbeit: Vorstandssitzung vom 7. – 9. September 1979 in Bad Homburg	1	41
Aus der Arbeit des Vorstandes	2	48
Bafög auch im Ausland – und für Lehrer	3	51
Bearbeitung und Antworten auf Anträge	3	39
Bericht über die Regionaltagung der Regionalgruppe Spanien und Portugal in Madrid vom 28. 2. bis 1. 3. 1980 (Hans-Georg Becker)	3	42
Bericht über die Regionaltagung der Regionalgruppe Italien in Rom vom 12. bis 14. 4. 1980 (Hans-Georg Becker)	3	44
Bericht aus dem Rechts- und Sozialreferat	4	48
Das Anadolu-Lise Ege-Izmir 1980	3	6
Der „Solidaritätsbrunnen“ von Boulssoutoura/Senegal (Hans-Walter Mende)	2	49
Eine Milchmannrechnung (Dr. Ulrich Benz)	1	51
Einsetzung einer deutsch-portugiesischen Expertenkommission	4	60
Fortsetzung des Gesprächs mit Frau Staatsminister Dr. Hamm-Brücher am 13. 12. 1979 in Bonn	1	42
Frühjahrestreffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld (Eckhard Stegmann)	3	46
Gemischte deutsch-italienische Kommission	4	58
Gemischte deutsch-spanische Kommission	4	59
Gespräch der KMK mit Dr. Hildegard Hamm-Brücher	3	51
Grußadresse	4	44
Herbst-Treffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld und Ausstellung „Schulnotstand in Peru“	1	43
Internationaler Studienkreis Baden-Württemberg	4	58
Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der Kultusministerkonferenz	1	47
Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK	4	51
Neue Disziplinarordnung einer Schule zur Diskussion gestellt	1	6
Notwendige und sinnvolle Zusammenarbeit – mehr als 100 Beschlüsse der Kultusministerkonferenz 1979	3	50
Stellungnahme zum Rahmenplan	3	37
Steuerfragen, Gehaltsfragen – Aus der Praxis	1	49
Tagungsbericht (Helmut Birkenfeld)	4	55
Verzeichnis der Ämter für Ausbildungsförderung	3	51
Vorstellung der Vorstandsarbeit des letzten Jahres – ein Teil der Selbstdarstellung des Verbandes –	3	30
Wichtig – aktuell: Der Vorsitzende berichtet	4	45
Zur „Neuen Sekundarstufe“	3	3
Anschriften (Änderungen, Neue Mitglieder)	1	45
	2	51
	3	49
	4	50

Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen – Meinungen – Materialien

des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

Aus dem Inhalt:

Zur „Neuen Sekundarstufe“ in Spanien

**Neue Disziplinarordnung einer Schule
zur Diskussion gestellt**

**Anadolu Lise Ege-Izmir – Eine Schule
für türkische Kinder aus Deutschland**

Quo vadis Deutsch als Fremdsprache?

**Die bilinguale Schule – deutscher
Schulbuchtext und die Sprachkompetenz
der Schüler**

Eine Milchmannrechnung

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 0 77 51/43 67

Friedrich BECHERT, Schatzmeister
An den Abtshöfen 36, 3392 Clausthal-Zellerfeld
Ruf 0 53 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 0 56 71 / 13 37

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

Werner BROSCH
Redaktion des Büchertisches
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
Bekanntenkreis,
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

DISKUSSION

Götz URBAN, Zur „Neuen Sekundarstufe“ in Spanien	3
Neue Disziplinarordnung einer Schule zur Diskussion gestellt	6
Robert PICHT, Stichworte zur Problematik von Information und Vorurteil	11

BERICHT

Dietrich WALZ, Das Lycée International von St. Germain-en-Laye in Frankreich Modell einer gelungenen Europaschule	14
Helmut BIRKENFELD, ANADOLU LISE EGE-IZMIR — Eine Schule für türkische Kinder aus Deutschland —	19
Harry WERNER, Zur Untersuchung von Heinz Göbel / Eckhard Heumann, Die argentinisch-deutschen Schulen	26

DIDAKTIK

Manfred ROITHMEIER, Quo vadis Deutsch als Fremdsprache	28
Helmut ERWERT, Die bilinguale Schule — deutscher Schulbuchtext und die Sprachkompetenz der Schüler	31
Manfred SANDNER, Deutschsprachige Lernumwelt	38

VERBAND

Aus der Vorstandsarbeit: Vorstandssitzung vom 7. — 9. September 1979 in Bad Homburg	41
Fortsetzung des Gesprächs mit Frau Staatsminister Dr. Hamm-Brücher am 13. 12. 1979 in Bonn	42
Herbst-Treffen der Regionalgruppe Detmold — Bielefeld und Ausstellung „Schulnotstand in Peru“	43

PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

in memoriam	44
Ehrungen und Glückwünsche	44
Anschriften	45

INFORMATION

Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der Kultusministerkonferenz	47
Steuerfragen, Gehaltsfragen — Aus der Praxis	49
Dr. Ulrich BENZ, Eine Milchmannrechnung	51

BÜCHERTISCH

Buchbesprechungen	52
Mitarbeiter dieses Heftes	54

Neubearbeitung

Sprache und Sprechen 5

Gymnasium

**Arbeitsmittel zur Sprachförderung
in der Sekundarstufe I**

Best.-Nr. 54665, DM 10,80

Herausgegeben von Dorothea Ader,
Johann Bauer, Walter Henze
Linguistische Beratung:
Karl-Dieter Bunting

Sprache und Sprechen 5 ist eine gründliche und umfassende Neubearbeitung, die auf die Belange des Gymnasiums abgestimmt ist und die langjährigen Erfahrungen in der Unterrichtspraxis und neue Erkenntnisse der Fachdidaktik berücksichtigt.

Was ist neu an Sprache und Sprechen?

- Berücksichtigung der neuesten Richtlinien -
- kürzere, dafür mehr Lerneinheiten -
- methodisch kleine Schritte -
- mehr Hilfen für den Schüler -
- Erweiterung des Übungsangebotes -
- Verknüpfung der Teilbereiche (A-E) durch Verweise im Schülerband und curriculare Vorschläge im Lehrerband -
- Einbeziehung der Sprecherziehung -
- mehr Anregungen zum schriftlichen Arbeiten, besonders im kreativen Bereich -
- Arbeitsanweisungen im Bereich Textanalyse -
- Grammatikteil mit traditioneller Terminologie -
- erweiterter Rechtschreibteil. -

Bitte fordern Sie den Prospekt SS 05 an!

HERMANN SCHROEDEL VERLAG
Zentr. Werbeabt.
Postfach 810620 · 3000 Hannover 81

Schroedel
Partner der Schule

DEA 82

Der deutsche Lehrer im Ausland

27. Jahrgang · Februar 1980

Herausgeber:

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

Schriftleitung:

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

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 11/83 88-1, Telex: 9 23 527

Verantwortlich für den Anzeigenteil:

Frank Eggers

z. Z. gültige Preisliste Nr. 5 vom 1. 1. 1980



Erscheinungsweise:

Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich, jeweils im zweiten Monat des Quartals.

Redaktionsschluß: 5. Januar, 5. April, 5. Juni, 5. Oktober

Bezugsbedingungen:

Das Bezugsgeld ist für Mitglieder des VdL im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Inland: Jahresabonnement DM 23,50;

Einzelheft DM 7, —, jeweils zuzüglich Versandspesen.

Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer.

Ausland: Jahresabonnement DM 29, —;

Einzelheft DM 7, —, jeweils zuzüglich Versandspesen.

Bestellungen an:

Hermann Schroedel Verlag KG

— Zeitschriftenabteilung —

Zeißstraße 10, 3000 Hannover 81

Deutsche Bank AG, Hannover 06 39 104

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

Götz URBAN

Zur „Neuen Sekundarstufe“ in Spanien

Dieser Beitrag sollte ursprünglich schon vor der Stuttgarter Hauptversammlung erscheinen, mußte aber aus technischen Gründen zurückgestellt werden.

Die folgenden Ausführungen verstehen sich – ungeachtet der Überschrift – nicht als eine umfassende Darstellung der Neuen Sekundarstufe an den Deutschen Auslandsschulen in Spanien. Sie sollen vielmehr einige Stadien der Entwicklung an der Deutschen Schule Madrid dokumentieren, die der Verfasser in den Jahren 1974 bis 1977 miterlebt hat – allerdings nicht aktiv mitgestaltend, sondern eher miterleidend. Eine Geschichte der Neuen Sekundarstufe in Spanien könnte erst dann geschrieben werden, wenn dem Historiker dafür nicht nur die Archive der Zentralstelle und des Auswärtigen Amtes, sondern insbesondere auch die Protokolle der Schulvereinsvorstandssitzungen an den einzelnen Schulen zur Verfügung stünden.

Es ist auch nicht beabsichtigt, die mit der Einführung der Neuen Sekundarstufe aufgeworfenen Fragen und Probleme in extenso zu erörtern. Die Dokumentation soll vielmehr die seit Ende letzten Jahres neu in Gang gekommene Diskussion um den Seiteneinstieg auf empirische Weise fördern, indem sie den Mitgliedern einige Daten vermittelt, die für die Urteilsbildung von Nutzen sein können. Dazu gehören in erster Linie die Stundentafeln, von Entwürfen bis zu genehmigten und in Kraft gesetzten Fassungen.

Der erste von der Zentralstelle ausgearbeitete Entwurf sah u. a. folgende Grundsätze vor:

- a) gemeinsamer Unterricht in den Fächern Spanisch, Englisch, Musik, Kunst-erziehung, Sport
- b) getrennter Unterricht in den Fächern Religion, Latein, Biologie, Förderkurse

- c) für die übrigen Fächer sollte gelten: von der Differenzierung zur Integration
- d) die musischen Fächer werden je etwa zur Hälfte von deutschen und spanischen Lehrern unterrichtet.
- e) das anspruchsvolle Ziel einer bikulturellen Schule ist nicht ohne Mehrbelastung der Schüler gegenüber der Norm an deutschen Oberschulen zu erreichen (ablesbar an der bis auf 43 ansteigenden Wochenstundenzahl) *Siehe Tafel I auf Seite 4.*

Nach einer Schulleitertagung mit Vertretern der Zentralstelle im November 1975 in Valencia wurde dem Kollegium der Deutschen Schule Madrid eine revidierte Fassung vorgelegt, die sich in zentralen Punkten vom ersten Entwurf unterschied. Auf letzteren hatte sich jedoch die mit erheblichen Bedenken ausgesprochene Zustimmung sowohl des Kollegiums als auch des Schulvereinsvorstandes gestützt. Der Beginn des Englischunterrichts – der einzigen Pflichtfremdsprache – war mit 4 Wochenstunden mit Klasse 7 vorgesehen, Latein ab Klasse 9, mit Französisch als Wahlfach nur für deutsche Schüler.

In den leitenden Gesichtspunkten waren folgende Änderungen eingetreten:

- a) gemeinsamer Unterricht zusätzlich in den Fächern Physik, Chemie, Latein(!)
- b) getrennter Unterricht nur noch in Religion und Biologie
- c) die musischen Fächer können auch von spanischen Lehrern unterrichtet werden
- d) hinsichtlich der unvermeidbaren Mehrbelastung der Schüler wurde zusätzlich auf die neue spanische Schulgesetzgebung verwiesen. *Siehe Tafel II auf Seite 5.*

DEUTSCHE SCHULE COLEGIO ALEMAN		DISTRIBUCION Y NUMERO DE HORAS SEMANALES																							
		5°			6°			7°			8°			9°			10°			11°			12°		
		Al.	int.	Esp.	Al.	int.	Esp.	Al.	int.	Esp.	Al.	int.	Esp.	Al.	int.	Esp.	Al.	int.	Esp.	Cie Al.	Le Esp.	Cie Al.	Le Esp.	Cie Al.	Le Esp.
Religión		2		2	2		2	2		2	2		2	2		2	2		2	2	2	2	2	2	2
Alemán		6	10	6	8	5	8	5		8	5		6	3	2	3	2	5		5	5		5		5
Lengua española		3	4		3	4		4			4			5			5			4	5		4		5
Inglés								4			4			4			4			3	5		3		5
Latin, Frances (WF für Deut)														4*			4*				3*				3*
Historia	3		3				3					2		2		2		2		2*	3*		3*		3*
Geografía								2		2	2		2	2		2		2		3	2		2		3
Filosofía																					2				2
Matemáticas	5		5		4		4	4			4			4			4			5	3		5		3
Física							2	2			2			2			2			3			3		
Química														2			2			2			2		
Ciencias/Biología	2		2		2		2	2		2	2		2	2		2				2	2	2	2	2	2
Música		2*			2*			2*			2*					2		2		wahl 2 weise 2	wahl 2 weise 2	wahl 2 weise 2	wahl 2 weise 2		
Dibujo/Formación art.		2*			2*			2*			2*			2											
Educación Física		2*			2*			2*			2*			2			2			2	2		2		2
Hogar			2				2			2			2												
Educ. Cívico Social																2			2						
Naturw. Ergzg. (M, Ph, Ch)			1																						
										1			2			2				3	1		3		1
		*) dt. oder sp. Lehrer												fett gedruckte zahlen: auf Spanisch											
alumnos alemanes	31				30			33			33			38			36			35	37		35		37
alumnos españoles		35					33			39			38			40			40		40		40		38
horas integradas		(10)						(24)					(24)			(31)			(32)		(33)		(33)		(35)

Tafel II

Vorschlag der Zentralstelle für eine Stundentafel der ausgebauten deutschen höheren Schulen in Spanien. November 1974

Propuesta de la Oficina Central sobre un nuevo cuadro de horas para los Colegio Superiores alemanes en España. Noviembre 1974

Lfd.- Nr.	Integr. Unterricht Unterrichts- gegenstand	Total: Klasse	4/6	8/8/④	10/10/④	14/10/④	18/8/④	17/8/④	19/8/④	18/11/④
			5	6	7	8	9	10	11	12
1	Musik		2	2	2	2	–	2	2	2
2	Kunsterziehung		2	2	2	2	2	–	2	2
3	Sport		2	2	2	2	2	2	2	2
4	Spanisch		4	4	4	4	4	4	4	4
5	Englisch			④	④	④	④	④	④	④
6	Geschichte			2	2	2	2	2	2	4 3/3
7	Mathematik	5/5	4	4	4	4	4	4	4	
8	Erdkunde	3/3	2/2	2	2	2	2	2	2	2
9	Physik			2	2	2	2	2	2	
10	Deutsch	4/6	4/6	4/6	4	6	5	5	5	
11	Chemie					2	2	2	2	
12	Biologie	2/2	2/2	2/2	2/2	2/2	2/2	2/2	2/2	2/2
13	Latein			4/4	4/4	4/4	4/4	4/4		
14	Religion	2/2	2/2	2/2	2/2	2/2	2/2	2/2	2/2	2/2
15	F.E.N.	} für Spanier	1	1	1	1	1	1	1	1
16	Hogar (Mädchen)		2	2	2	2	2	2	(2)	(2)
17	Math./Phys./Chem.				1	2	2	3	3	3
18	Deutsch					2				
19	Spanisch für Deutsche		2	2	Nachführkurse nach Bedarf					
20	für Deutsche (ohne N-Kurse) insgesamt:		28	32	36	36	38	37	39	37
21	Mutter-/Fremdspr.:		28/8	18/14	22/14	22/14	20/12	25/12	27/12	22/15
22	differenziert/integriert		18/10	12/20	12/24	8/28	8/30	8/29	8/31	4/33
23	für Spanier (ohne Hogar) insgesamt:		29	33	40	41	41	41	43	41
24	Mutter-/Fremdspr.:		19/10	15/18	20/20	23/18	19/22	20/21	20/23	19/22
25	differenziert/integriert.:		19/10	13/20	16/24	13/28	11/30	12/29	12/31	8/33

Seine letzte Modifikation innerhalb des behandelten Zeitraums erfuhr der Studentenfahrentwurf durch den Ausschuß für das Auslandsschulwesen im Sommer 1976. Dabei wurden die Voten von Fachkonferenzen zur Sprachenfolge bis zu einem gewissen Grade berücksichtigt. Der Beginn des Englischunterrichts ist mit mehrfacher Begründung auf Klasse 6 zurückgenommen; in Deutsch werden die Stunden des integrierten und des getrennten Unterrichts in den Klassen 8–10 anders verteilt; bei der 2. Fremdsprache wird es als zweckmäßig angesehen, Latein und Französisch in

Klasse 9 als Wahlpflichtfach für deutsche und spanische Schüler einzuführen. Im übrigen erinnert der Ausschuß an seine früher bekundete Auffassung, daß die Lehrverfassung für das Bacchillerato Mixto eine einheitliche Regelung für die Deutschen Schulen in Spanien sein sollte. Dazu ist es — aus welchen Gründen auch immer — auch bei der Neuen Sekundarstufe nicht gekommen. An der Deutschen Schule Madrid wurde die Arbeit mit der Neuen Sekundarstufe in der vom ASchA vorgeschlagenen Form im Schuljahr 1977/78 mit einer Klasse des Seiteneinstiegs aufgenommen.

Neue Disziplinarordnung einer Schule zur Diskussion gestellt

„Nachstehend legt die Deutsche Schule Washington eine neue Disziplinarordnung vor und stellt sie zur Diskussion. Diese neue Ordnung ist eine Gemeinschaftsarbeit von Kollegium, Vorstand, Elternbeirat und SMV. Unser Leitgedanke war, eine Disziplinarordnung zu formulieren, die der Individualität von Schülern und Schülereltern wie den Notwendigkeiten einer schulischen Gemeinschaft gleichermaßen gerecht wird. Darüber hinaus haben wir uns bemüht, deutsche Vorstellungen mit amerikanischen Zielsetzungen und Gegebenheiten in einer flexiblen Weise zu vereinigen.“

Im Namen der Deutschen Schule Washington

*gez. Horst Breckwoldt
Oberstudiendirektor*

Vorbemerkung

Die Disziplinarordnung der Deutschen Schule Washington (DSW) lehnt sich an deutsche Vorbilder an. Bei ihrer Anwendung sollen die Wertvorstellungen und Gepflogenheiten sowohl der Bundesrepublik Deutschland als auch des Gastlandes berücksichtigt werden. Da die DSW eine von einem Verein getragene Privatschule ist, finden die deutschen schulrechtlichen Bestimmungen nicht ohne weiteres Anwendung. Einige Verfahren sind deshalb in dieser Ordnung besonders geregelt.

1. Grundsätze

1. Jeder Schüler der DSW hat im Rahmen der Schulgemeinschaft — wie jeder ihrer Angehörigen — Rechte und Pflichten. Die Disziplinarordnung wird angewandt, wenn ein Schüler seine Verhaltenspflichten verletzt, insbesondere bei Störung des Unterrichts oder sonstiger

Schulveranstaltungen, Vernachlässigung der Teilnahmepflicht, Verletzung der Rechte anderer, Beschädigung von Sachen sowie bei Verstößen gegen die Schulordnung, die Hausordnung oder andere Schulordnungen.

2. Bei der Anwendung disziplinarischer Maßnahmen ist der Grundsatz der Verhältnismäßigkeit zu beachten.
3. Disziplinarische Maßnahmen sollen soweit wie möglich das Fehlverhalten eines Schülers korrigieren und ihn zur Einsicht und Besserung bewegen. Sie dürfen nicht darauf abzielen, ihn zu entwürdigen.
4. Disziplinarmaßnahmen sollen das Recht des betroffenen Schülers auf Unterricht nur soweit wie nötig einschränken, für die Klassen bzw. Kursgemeinschaft sollen sie dieses Recht soweit wie möglich schützen.

5. Um die Wirkung der Maßnahmen sicherzustellen, sollen sie so zügig wie möglich erfolgen. Alle schriftlichen Benachrichtigungen und Eintragungen sollen so formuliert werden, daß sie das Fehlverhalten des Schülers eindeutig kennzeichnen.
6. Zulässige Disziplinarmaßnahmen sind
 - (1) Mittel der erzieherischen Einwirkung und
 - (2) die im einzelnen beschriebenen Ordnungsmaßnahmen.

Mittel der erzieherischen Einwirkung liegen im Ermessensspielraum des Fachlehrers, Ordnungsmaßnahmen werden von den zuständigen Gremien ergriffen.
7. Arrest und körperliche Züchtigung sind nicht zulässig.

II. Erzieherische Einwirkung

8. Verletzt ein Schüler seine Pflichten, so prüft der Lehrer zunächst, ob eine erzieherische Einwirkung geeignet und ausreichend ist, dem Schüler sein Fehlverhalten einsichtig zu machen und sein künftiges Verhalten zu bessern.
9. Unter Berücksichtigung erzieherischer Grundsätze soll der Lehrer in eigener Verantwortung das Erziehungsmittel wählen, welches der jeweiligen Situation, der Reife und dem Alter des Schülers entspricht.
10. Bei häufigem oder schwerwiegendem Fehlverhalten eines Schülers soll der Fachlehrer in Zusammenarbeit mit dem Klassenlehrer (bzw. Jahrgangsstufenleiter), dem Counselor, und dem Erziehungsberechtigten den Ursachen für das Fehlverhalten nachgehen.
11. Maßnahmen erzieherischer Einwirkung können zum Beispiel sein:
 - die Aussprache mit dem Schüler,
 - die Beratung (evtl. gemeinsam mit dem Counselor),
 - die mündliche Ermahnung,
 - die mündliche oder schriftliche Mitteilung an den Erziehungsberechtigten,
 - das selbständige Nacharbeiten veräumten Stoffes,
 - die Eintragung ins Klassen- oder Kursbuch (hierüber soll der Erziehungsberechtigte benachrichtigt werden).

III. Ordnungsmaßnahmen

12. Eine Ordnungsmaßnahme kommt erst in Betracht, wenn die zuvor genannten Mittel erzieherischer Einwirkung nicht ausreichen. Die Ordnungsmaßnahme muß unter Berücksichtigung aller Umstände des Einzelfalles in einem angemessenen Verhältnis zum Verhalten des Schülers stehen. Kollektivmaßnahmen sind nicht zulässig, es sei denn, daß das Fehlverhalten jedem einzelnen Schüler zuzurechnen ist.

Ordnungsmaßnahmen sollen in der Grundschule nur in besonders begründeten Ausnahmefällen angewandt werden, für den Kindergarten kommen sie nicht in Betracht.
13. Die folgenden Ordnungsmaßnahmen sind zulässig:
 - (1) der schriftliche Verweis (Mißbilligung)
 - (2) die Überweisung in eine Parallel-Klasse
 - (3) der vorübergehende Ausschluß vom Unterricht
 - (4) die Androhung der Entlassung von der Schule
 - (5) die Entlassung von der Schule
14. Der **schriftliche Verweis** kann von der Klassenkonferenz (bzw. Jahrgangsstufenkonferenz) oder der Lehrerkonferenz mit einfacher Mehrheit beschlossen werden. In ihm wird ein bestimmtes Verhalten des Schülers schriftlich mißbilligt. Ein Verweis fällt bei der Beratung von weiteren Ordnungsmaßnahmen im gleichen Schuljahr erschwerend ins Gewicht.
15. Die **Überweisung in die Parallel-Klasse** kann mit einfacher Mehrheit von der Lehrerkonferenz beschlossen werden. Gegen die Überweisung haben die Lehrer, Schüler und Eltern der Parallel-Klasse kein Veto-Recht. Mit der Überweisung kann ein schriftlicher Verweis oder die Androhung der Entlassung verbunden werden. (Unabhängig davon kann ein Schüler auch aus pädagogischen oder anderen schulinternen Gründen in eine Parallelklasse überwiesen werden; in diesem Fall muß klargelegt werden, daß es sich nicht um eine Ordnungsmaßnahme handelt.
16. a) Der **zeitweilige Ausschluß vom Unterricht** kann von der Lehrerkonferenz

mit einfacher Mehrheit beschlossen werden. Ein Schüler kann für jeweils einen bis zehn Schultag/e, innerhalb eines Schuljahres jedoch nicht für mehr als 15 Schultage, ausgeschlossen werden.

b) Der Beginn des Ausschlusses ist mit dem Erziehungsberechtigten abzusprechen. Falls in dem Zeitraum des Ausschlusses Klassen- oder Kursarbeiten geschrieben werden, die für die Beurteilung des Schülers erheblich sind, darf ihm die Teilnahme daran nicht verwehrt werden.

c) Der ausgeschlossene Schüler ist verpflichtet, den versäumten Unterrichtsstoff nachzuholen, er kann verpflichtet werden, während des Ausschlusses am Unterricht einer anderen Klasse oder Gruppe teilzunehmen.

17. Die **Androhung der Entlassung** oder die **Entlassung** können nur ausgesprochen werden, wenn ein Schüler durch schweres oder wiederholtes Fehlverhalten die Erfüllung der Aufgaben der Schule ernstlich gefährdet oder die Rechte anderer ernstlich verletzt hat oder durch sein Verhalten eine für die Schule nicht zu ertragende Belastung darstellt.

IV. Verfahrensregeln

18. Erscheint eine Ordnungsmaßnahme erforderlich, werden Schulleiter und Counselor unverzüglich verständigt. Besteht zunächst nur ein Verdacht aufgrund unbewiesener Vorwürfe, veranlaßt der Schulleiter eine Aufklärung des Sachverhalts. Falls sich der Vorwurf erhärtet, beginnt das reguläre Verfahren, von dem der Schulleiter den Schüler und die Erziehungsberechtigten innerhalb von 24 Stunden unterrichtet.
19. Der betroffene Schüler wird, soweit erforderlich, vom Schulleiter oder von Lehrern, die dieser beauftragt hat, zur Sache vernommen. Er kann einen Schüler oder Lehrer seines Vertrauens oder den Counselor hinzuziehen; er wird vor der Vernehmung auf dieses Recht hingewiesen. Andere Personen können als Zeugen angehört werden. Von Vernehmungen und Anhörungen sind Niederschriften anzufertigen, die alle entscheidenden Äußerungen in wörtlicher Rede enthalten und von allen

Beteiligten unterschrieben werden. Ermittlungen können, wenn erforderlich, auch zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgegriffen oder fortgesetzt werden. Die Erziehungsberechtigten oder ein Rechtsanwalt sind bei Ermittlungen nicht zugelassen, auf Wunsch gewährt der Schulleiter den Erziehungsberechtigten Einsicht in alle Niederschriften, die den betreffenden Konferenzen zugeleitet werden.

20. Auf der Grundlage des Ermittlungsergebnisses kann der Schulleiter entweder im Einvernehmen mit den betroffenen Fachlehrern und dem Counselor das Verfahren einstellen oder sobald als möglich die Klassenkonferenz einberufen. Hält die Klassenkonferenz eine Ordnungsmaßnahme für angemessen, für die der Beschluß der Lehrerkonferenz erforderlich ist, verweist die Klassenkonferenz die Angelegenheit an diese und empfiehlt ihr eine Ordnungsmaßnahme.

21. a) Die **Klassenkonferenz** besteht aus dem Schulleiter, dem Counselor und allen in der betreffenden Klasse unterrichtenden Lehrern (in der Sekundarstufe II alle den Schüler unterrichtenden Lehrer).

b) die **Lehrerkonferenz** besteht aus allen an der Klassenkonferenz teilnehmenden Personen sowie allen in der betroffenen Stufe mit mindestens vier Wochenstunden unterrichtenden Lehrern. Die Schule gliedert sich in die folgenden Stufen: Kindergarten, Grundschule, Sekundar-Stufe I (Klassen 5 bis 10), Sekundar-Stufe II (Jahrgangsstufen 11 bis 13).

22. Vor jedem Konferenzbeschluß ist dem Schüler und seinem Erziehungsberechtigten Gelegenheit zur Äußerung vor dem betreffenden Gremium zu geben. Der betroffene Schüler kann auch hier einen Schüler oder Lehrer seines Vertrauens oder den Counselor hinzuziehen. Dem Schüler kann auch freigestellt werden, sich vor einer einzelnen Person, etwa dem Schulleiter, dem Klassenlehrer oder dem Counselor zu äußern. Diese Personen berichten dann der Konferenz.
23. In dringenden Fällen kann der Schulleiter einen Schüler vorläufig vom Unterricht oder anderen Schulveranstaltungen

gen ausschließen; Vernehmung, Anhörung und Konferenzbeschluß sind unverzüglich nachzuholen. Für die Dauer eines Verfahrens nach Nummer 24 oder 27 dieser Ordnung kann ein Schüler mit Zustimmung des Vorsitzenden des Vorstands ohne Rücksicht auf die sonst übliche zeitliche Begrenzung vorübergehend vom Unterricht ausgeschlossen werden.

24. Bei der **Androhung der Entlassung oder Entlassung** gelten zusätzlich die folgenden Verfahrensregeln

a) In einem Ermittlungsverfahren ist der Tatbestand sorgfältig zu erforschen. Der Schulleiter unterrichtet den Vorsitzenden des Vorstandes, sobald ein Ermittlungsverfahren Anhaltspunkte für eine mögliche Entlassung oder deren Androhung ergibt

b) Ist das Ermittlungsverfahren abgeschlossen, ruft der Schulleiter die Lehrerkonferenz ein. An der Sitzung nehmen zwei Mitglieder des Vorstandes, der Vorsitzende des Schulleiternbeirates, der Klassenelternbeirat und der Schulsprecher teil. Im Rahmen einer Anhörung werden dem Schüler und seinem Erziehungsberechtigten Gelegenheit zur Stellungnahme vor diesem Gremium gegeben, zuvor wird ihnen das Ergebnis der Ermittlungen mitgeteilt.

c) Anschließend berät die Konferenz und schreitet zur Abstimmung, bei der die Vertreter des Schulleiternbeirates und des Vorstandes nicht mitstimmen. Die Androhung der Entlassung wird mit einfacher Mehrheit beschlossen; für die Entlassung ist eine Zweidrittelmehrheit erforderlich. Der Schulleiter teilt den Beschluß dem Schüler und dem Erziehungsberechtigten unverzüglich mündlich und sobald als möglich auch schriftlich und mit Begründung mit.

d) Die Androhung der Entlassung gilt für einen durch Beschluß festgesetzten Zeitraum bis zu 12. Kalendermonaten. Diese Frist gilt als Zeit der Bewährung. Die Androhung der Entlassung fällt bei einem erneuten Entlassungsverfahren innerhalb dieser Frist erheblich erschwerend ins Gewicht. Sie wird in das Zeugnis (nicht Abgangszeugnis) eingetragen.

e) Der Vorstand befaßt sich mit einer Entlassungsentscheidung der Lehrerkonferenz in getrennter Sitzung. Während der Beratung des entsprechenden Punktes wird zwei Vertretern des Kollegiums Gelegenheit gegeben, die Entscheidung der Lehrerkonferenz zu erläutern. Dem Vorstand liegen alle Materialien vor, die auch der Lehrerkonferenz vorgelegen haben.

f) Die Entlassung wird mit der Zustimmung des Vorstandes wirksam. Stimmt der Vorstand nicht zu, so verweist er die Angelegenheit mit schriftlicher Begründung an die Lehrerkonferenz zurück. Diese entscheidet unter Berücksichtigung der Begründung erneut. Der Vorstand stimmt dieser Entscheidung zu, oder er gibt die Angelegenheit wiederum an die Lehrerkonferenz zurück, die nunmehr eine andere Entscheidung als die der Entlassung fällt. Von der Zustimmung zur Entlassung unterrichtet der Vorsitzende des Vorstandes den Erziehungsberechtigten unverzüglich.

g) Nach einer Entlassung kann der Schüler frühestens zum übernächsten Schulhalbjahr wieder in die Deutsche Schule Washington aufgenommen werden. Über den Antrag entscheidet die Lehrerkonferenz; die Wiederaufnahme wird mit der Zustimmung des Vorstandes wirksam.

V. **Beschwerde und Widerspruch**

25. Die Möglichkeit der Beschwerde und des Widerspruchs soll für den betroffenen Schüler und seinen Erziehungsberechtigten ein unter den gegebenen Verhältnissen größtmögliches Maß an Rechtssicherheit und Gerechtigkeit gewährleisten. Sie lassen das Recht unberührt, die zuständigen Zivilgerichte anzurufen.

26. Fühlen ein Schüler oder sein Erziehungsberechtigter sich durch eine Maßnahme der erzieherischen Einwirkung in ihren Rechten verletzt, so können sie hierüber bei dem die Maßnahme verhängenden Lehrer mündlich oder schriftlich **Beschwerde** einlegen. Die Beschwerde kann auch von einem Vertreter der Schülermitverantwortung vorgetragen werden. Hilft der Lehrer der Beschwerde nicht ab, wenden sie sich an den Klassenlehrer und den

- Counselor. Der Schulleiter entscheidet, wenn erforderlich, abschließend über die Beschwerde.
27. Gegen alle Ordnungsmaßnahmen können der Schüler bzw. seine Erziehungsberechtigten **Widerspruch** beim Schulleiter einlegen. Er muß schriftlich innerhalb von drei Schultagen erhoben werden und hat, unbeschadet des Rechts des Schulleiters nach Nummer 23, aufschiebende Wirkung. Insbesondere die folgenden Begründungen sind zulässig:
 - Beschluß durch unzuständige Konferenz, unterbliebenes Anhörungsverfahren oder sonstige Verfahrensmängel;
 - Entscheidung aufgrund falscher Tatsachen;
 - Entscheidung aufgrund sachfremder Erwägungen;
 - Verstoß gegen den Grundsatz der Verhältnismäßigkeit.
 28. Liegt ein Widerspruch vor, so prüft das die Ordnungsmaßnahme verhängende Gremium innerhalb von drei Schultagen, ob es dem Widerspruch abhelfen kann. Ist dies nicht der Fall und wird der Widerspruch aufrechterhalten, so legt der Schulleiter den Fall dem Schlichtungsausschuß vor.
 29. a) Im Falle der Entlassung besteht der Schlichtungsausschuß aus einem Vorsitzenden und zwei Beisitzern. Der Vorsitzende ist eine vom Botschafter der Bundesrepublik Deutschland benannte Persönlichkeit. Ein Beisitzer wird vom Erziehungsberechtigten und ein Beisitzer vom Vorsitzenden des Vorstandes im Einvernehmen mit dem Schulleiter benannt. Die Mitglieder des Ausschusses können Mitglieder des Schulvereins (außer Mitgliedern des Vorstandes, des Kollegiums oder des Schulleiternbeirates) sein.
 - b) Bei allen anderen Ordnungsmaßnahmen besteht der Schlichtungsausschuß aus dem Vorsitzenden des Vorstands, dem Schulleiter und dem Vorsitzenden des Vorstandes, dem Schulleiter und dem Vorsitzenden des Schulleiternbeirates. Diese können Vertreter benennen.
 30. Die Beratungen des Schlichtungsausschusses beziehen sich auf die im Widerspruch angeführten Begründungen. Dem Ausschuß sind alle Materialien vorzulegen, die auch der Konferenz vorgelegen haben; es steht ihm frei, Vernehmungen und Anhörungen durchzuführen. Der Ausschuß legt innerhalb von 10 Werktagen einen schriftlichen Schiedsspruch vor. In diesem wird festgestellt, ob der Widerspruch anerkannt oder zurückgewiesen ist; eine Ordnungsmaßnahme wird nicht festgesetzt.
 31. Erkennt der Schlichtungsausschuß den Widerspruch an, ruft der Schulleiter unverzüglich die zuständige Konferenz erneut ein. Die Verfahrensregeln dieser Ordnung finden Anwendung. Die Konferenz fällt eine Entscheidung, die dem Schiedsspruch Rechnung trägt. Sollten sich aus der erneuten Entscheidung der Konferenz und dem Schiedsspruch Widersprüche ergeben, so entscheidet hierüber endgültig der Schlichtungsausschuß.

VI. Schlußbestimmungen

32. Diese Ordnung tritt am 2. April 1979 in Kraft, sie ersetzt die bis dahin gültige Disziplinarordnung der DSW. Alle Eltern erhalten ein Exemplar.

(Vorstandsbeschluß vom 19. März 1979)

Anzeigenschluß für Heft 2/80: 5. Mai

Stichworte zur Problematik von Information und Vorurteil

I.

Information steht nicht isoliert, sie ist vielmehr nur ein Element des *Kommunikationszusammenhanges*, in dem sich der deutsche Experte im Ausland befindet. Informationsbedürfnis, Informationsrezeption und ihre Weiterwirkung sind durch diesen Kommunikationszusammenhang bedingt; Informationsauswahl, Darstellungsweise und Diskussionsform können nur dann wirksam sein, wenn sie ihm angemessen sind. Verständigung wird möglich, wenn der Informierende die Fragestellung des ausländischen Partners in ihrem sozio-kulturellen Zusammenhang versteht und die eigene Informationstätigkeit als Handeln in diesem Zusammenhang begreift.

II.

Aussagen über Länder, Völker und Gruppen werden meist spontan als Urteil empfunden. Sind sie negativ, gelten sie als böse, falsch, korrekturbedürftig und eben deshalb als Vorurteil; sind sie positiv, werden sie bereitwillig für richtig gehalten und als Beitrag zu einer idyllisch gesehenen Völkerverständigung akzeptiert. Diese auch in Meinungsforschung und auswärtiger Kulturpolitik weit verbreitete *naïve Vorurteils-konzeption* gehorcht selbst den primitiven in-group/out-group-Mechanismen, die sie zu korrigieren sucht. Sie glaubt, es sei unmittelbar möglich, negative in positive Urteile zu verwandeln und damit Konflikte zu eliminieren. Selbst wo eine solche Umwertung der Vorzeichen gelingen mag, bleibt jedoch die stereotype Struktur des globalen Urteils und damit sein Erkenntnis- und Verständigungswert der gleiche. Scheinbar erfolgreiche Sympathiewerbung kann deshalb nur allzu leicht wieder in ihr Gegenteil umschlagen.

III.

Die häufig bei internationalen Begegnungen geäußerten, bzw. durch die Meinungsforscher ermittelten Werturteile und Ein-

stellungen sind in Wahrheit nur extrem simplifizierte Ausdrucksformen für die Bereitschaft, sich mit bestimmten Aspekten eines anderen Landes unter effektiven Vorzeichen zu beschäftigen, die aus der Situation des eigenen Landes, bzw. Gruppe/Person bedingt sind. Das „*Bild*“ eines Landes besteht also zunächst in der Disposition, bestimmte Themen und Themenkombinationen bevorzugt wahrzunehmen und andere auszuklammern; ihre Beurteilung ergibt sich aus der Bewertung, die diese Themen und Themenkombinationen im eigenen sozio-kulturellen Zusammenhang erfahren. Affektiv stark besetzte negative oder positive Vorurteile haben deshalb symptomatische Bedeutung für den inneren Zustand eines Landes/Gruppe/Person; in der internationalen Kommunikation ist zu fragen, weshalb sie vorzugsweise auf bestimmte Länder und als Erwartung auf ihre Vertreter projiziert werden.

IV.

Es ist kein Zufall, sondern die Auswirkung einfacher gruppendynamischer Gesetze, daß Urteile über andere Länder (und die hinter ihnen stehenden Themensynndrome und Interessen) meist mit expliziten oder impliziten Urteilen über das eigene Land verbunden sind. Vergleichende Betrachtungen dienen oft als Argument in der selbstverständlich ebenfalls stark mit Vorurteilen durchsetzten *Auseinandersetzung mit der eigenen Umwelt* und sind nur aus dem Zusammenhang dieser Auseinandersetzung voll verständlich. Unterschiedliche Meinungen zum Ausland sind deshalb oft nur Spiegelungen unterschiedlicher Positionen in der eigenen Gesellschaft.

V.

Problematisch und virulent wird die Beschäftigung mit dem eigenen und mit fremden Ländern in Phasen politischer, sozialer oder persönlicher Krisen. Die mit ihnen ver-

bundenen Identifikationsprobleme setzen affektive Kräfte frei, die zu besonders scharfen Reaktionen bzw. besonderer Unsicherheit führen. Hinzu kommt, daß beim entsandten Experten eine derartige, als ‚cultural shock‘ bezeichnete Identifikationskrise vielfach mit dem ersten Jahr eines intensiven Auslandsaufenthaltes verbunden ist. Er wird jedoch, ob er es will oder nicht, und gleichgültig, wie er sich verhält, als Repräsentant seines Landes angesehen. Er steht also selbst mitten im unweigerlich problematischen Kommunikationszusammenhang zwischen eigenem und fremdem Land. In exponierter Position ist seine soziale Rolle immer zugleich eine nationale Rolle. Dabei hängt seine persönliche Glaubwürdigkeit ebenso von der Art ab, wie er seine soziale und politische Repräsentantenrolle vertritt, wie umgekehrt nur diejenigen politischen und gesellschaftlichen Aussagen überzeugend wirken, die er auch persönlich vertreten kann. Menschliche Unglaubwürdigkeit macht auch die bemühtesten Überzeugungsversuche auf die Dauer zunichte.

VI.

Anders als im eigenen Lande ist der Experte im Ausland mit seinen individuellen Neigungen, Interessen, Meinungen und Schwierigkeiten nicht in das Kommunikationsnetz seiner Heimatgesellschaft eingebunden, in dem er seine spezifische individuelle Position einnimmt, sondern wirkt auch dann als Repräsentant seines Landes, wenn er im Team arbeitet. Während im Herkunftsland seine Reaktionen ihren Sinn durch Differenzierung von alternativen Reaktionen erhalten, die von anderen vertreten werden, muß er nun die eigene Position überhaupt erst als eine der möglichen Positionen kenntlich machen, um sich individualisieren zu können. Er wird also um so glaubwürdiger wirken, je fairer er auch diejenigen Positionen verständlich macht, die er persönlich nicht teilt. Präziser Pluralismus ist ebenso die Voraussetzung glaubwürdiger internationaler Kommunikation wie das *begründete Vertreten der eigenen Meinung*: geistige Redlichkeit setzt gerade auch dann den Maßstab der eigenen Glaubwürdigkeit, wenn die Partner mit weniger oder anderen intellektuellen Wassern gewaschen sind.

VII.

Da Meinungen über andere Länder meist eine ideologische Funktion für den Hausgebrauch haben, ist direkte Korrektur und Belehrung oft unerwünscht oder auch unmitteilbar gefährlich. Das Informationsbedürfnis der ausländischen Partner sollte deshalb durch Formulierungen und Darstellungsformen befriedigt werden, die den Kern des jeweiligen Problems so griffig aufschlüsseln, daß *diskutierbare Strukturen* deutlich werden. Diese Aufschlüsselung sollte nach Möglichkeit auf die Perspektive eines sinnvollen Vergleichs mit dem Gastland bzw. Drittländern abgestellt sein. Stereotypen sollten nicht durch Gegenstereotypen, sondern dadurch abgelöst werden, daß offene Fragen als offen gekennzeichnet werden.

VIII.

In einer Periode rascher und einschneidender Veränderung wie der unsrigen sind fast alle relevanten Fragen offen. Deshalb werden auch schwierige internationale Probleme dann diskutierbar, wenn man sie als *Phasen eines fortschreitenden Entwicklungsprozesses* begreift. Zugleich sollte man sich immer wieder klar machen, daß der Kommunikationszusammenhang zwischen Angehörigen verschiedener Nationen durch teilweise weit zurückliegende historische Konstellationen geprägt ist. Gerade aus der besonders problematischen deutschen Situation heraus ist die offene, problemorientierte Reflektion über Geschichte oft der Schlüssel zu vertiefter transnationaler Kommunikation.

IX.

„Deutschlandkunde“, Deutschlandinformation oder die fachliche Beschäftigung mit Themenbereichen, die sowohl die Bundesrepublik wie das Gastland betreffen, sollte deshalb weder ein in sich abgeschlossenes, statisches Deutschlandbild noch unverbundene Faktensammlungen vermitteln, sondern sich auf *zentrale Probleme deutscher Geschichte und Gegenwart* und ihre Einbettung in internationale Interdependenzen konzentrieren. Wesentlich für die internationale bzw. interkulturelle Kommunikation ist die Herausarbeitung der Themen, Probleme und Problemlösungsversuche, die für beide Partner von Interesse sind. Wirksame Landeskunde sollte deshalb nach Möglichkeit kontrastiv bzw. vergleichend vorgehen.

Deutschaktiv

Ein Lehrwerk
für Erwachsene

SPRACHLEHRWERK EINER
NEUEN GENERATION

Was ist anders an diesem
Lehrwerk?

Neuner
Schmidt
Wilms
Zirkel

- * *Offenes Unterrichtskonzept, verschiedene Einstiegsmöglichkeiten.*
- * *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.

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

Cassette, C 60
Nr. 84450, DM 17,80

Tonband, 55 Min.
Nr. 84455, DM 39, —

Folien, 30 Stück
Nr. 84453, DM 98, —

Diapositive, 69 Stück
Nr. 84454, DM 98, —

Langenscheidt

Fachlehrer erhalten Prüfstücke zu unseren
Bedingungen von der Schulabteilung,
PF 401120, 8000 München 40

Dietrich WALZ

Das Lycée International von St. Germain-en-Laye in Frankreich Modell einer gelungenen Europaschule

Das Lycée International ist hervorgegangen aus den ehemaligen Natoschulen in St. Germain und Fontainebleau. Als De Gaulle 1966 die Mitgliedschaft Frankreichs in der Nato kündigte, erfolgte der Umzug des Natohauptquartiers in die Umgebung von Brüssel. Beide Schulen wurden damit vor ihre Existenzfrage gestellt. Während in Fontainebleau sich neben dem französischen Lycée nur noch die deutsche Sektion halten konnte als Schule für die dort stationierten deutschen Truppen – diese deutsche Sektion untersteht daher auch dem Bundesverteidigungsministerium – gelang es in St. Germain nach einer Krisenzeit und dank eines sehr fähigen Schulleiters die internationale Schule zu bewahren. Sie mußte auf neue Bedürfnisse umstrukturiert werden, und es stand keineswegs fest, daß es zu einem Erfolg führen würde.

Es sind jetzt nicht mehr die Kinder der Natooffiziere, die diese Schule besuchen, sondern Jugendliche aus neun verschiedenen Nationen, deren Eltern vorübergehend oder für immer ihren Wohnsitz in Paris und dem Pariser Umland gefunden haben. Bestimmend ist dabei der Anteil der Kinder, deren Eltern in Handel, Industrie, Bankwesen, in Kultur- und internationalen Einrichtungen tätig sind. Das soziale Niveau ist dadurch sicherlich gehoben, aber keineswegs undurchlässig, da wir auch Kinder portugiesischer Gastarbeiter haben, so weit sie, wie natürlich auch die übrigen, die Befähigung zu einer zweisprachigen oder sogar drei- und viersprachigen Ausbildung mitbringen. Neben der sozialen Herkunft ist – bedingt durch die Struktur unserer Schule – die Sprachbegabung ein weiteres Auslesekriterium und sicherlich vor allen anderen das entscheidende.

Die Schule ist rechtlich gesehen eine rein französische Schule, um die herum sich ein Kranz von acht ausländischen Sektionen lagert, die auf unterschiedlichen Rechtsgrundlagen in Absprache mit dem französischen Staat beruhen. Nur die holländische, deutsche und neuerdings auch die portugiesische und italienische Sektion sind staatliche Schulen, die aus wechselseitigen Regierungsabkommen hervorgegangen sind. Bei der amerikanischen, englischen, dänischen und schwedischen Sektion sind die Elternvereine bestimmend, und es besteht Schulgeldpflicht.

Der Modellcharakter unserer Schule besteht darin, daß im Gegensatz zu den Europa- und Natoschulen die internationale Integration der Schüler und Lehrer über eine Verbindungssprache erfolgt, nämlich dem Französischen. Jeder Schüler des Lycée International muß wie an jeder anderen französischen Staatsschule das „baccalauréat français“ ablegen, d. h. er muß das gesamte frz. Schulprogramm studieren. Dieses Programm umfaßt 80% im Stundenplan eines jeden frz. und ausländischen Schülers, während die übrigen 20% dem muttersprachlichen nationalen Teil (Muttersprache/Geschichte/Sozialkunde) und für die Franzosen dem fremdsprachigen Teil auf muttersprachlichem Niveau vorbehalten sind. Das bedeutet, nur solche frz. Schüler werden aufgenommen, die zugleich bereit sind, am Unterricht einer ausländischen Sektion teilzunehmen. Sogenannte Förderklassen – für die Franzosen Allemand und Anglais Special und für die Ausländer Français Special – ermöglichen die möglichst rasche Integration der Schüler in die normalen Klassenverbände. Darin besteht ein bedeutender integrierender Faktor.

Nach den Statuten unserer Schule müssen 50% der Schüler frz. und 50% ausländischer Nationalität sein. Alle Schüler bereiten das „baccalauréat français“ vor; darüber hinaus kann jeder Schüler das „bacc. international“ nach dem Genfer Modell ablegen, das vor allem die Studienberechtigung für die angelsächsischen Länder erteilt, aber auch in Deutschland als Abschluß anerkannt ist, wie es das Atlantic College in England beweist. Wir bereiten es in der deutschen Sektion ebenfalls vor, verlangen aber als Pflichtabschluß ein weiteres, ein drittes Abitur, nämlich das „baccalauréat des lycées internationaux“, das speziell für unsere Verhältnisse entwickelt wurde. Neben dem vollständigen „bacc. franç.“ besteht es in einer Ergänzungsprüfung in den nationalen Fächern Deutsch und Geschichte nach den Richtlinien der KMK-Konferenz und unter etwa denselben Leistungsanforderungen wie in Deutschland. Wir haben in unserer Sektion fast jedes Jahr Schüler, die alle drei Abiturprüfungen ablegen. Sicherlich eine hohe Anforderung und Belastung, aber auch eine beachtliche Leistung.

Der Zwang zur Verständigung über eine Sprache eröffnet ungeahnte Möglichkeiten der internationalen Kooperation. Jedes Jahr gibt es internationale Veranstaltungen, an denen die Schüler aller Sektionen teilnehmen:

z. B. ein Colloquium über die Renaissance, zu dem jedes Land seinen spezifischen Beitrag leistet. Die deutsche Sektion behandelte die Reformation.

Ein Programm über internationale Literatur: „Don Juan oder der steinerne Gast“, seine Aufnahme und Überlieferung in den einzelnen nationalen Literaturen. Deutschland war vertreten z. B. mit Lenau, Grabbe und Max Frisch: „Don Juan oder die Liebe zur Geometrie“.

Internationale Theateraufführungen: die deutsche Sektion z. B. mit Andorra von Max Frisch (Theater der Nationen). Eine internationale Ausstellung über „Jules Verne — 100 Jahre“ oder „Andersen und seine Märchen“.

Die internationale Beteiligung macht alle diese Veranstaltungen von vornherein interessant, da sie immer wieder die unterschiedliche Betrachtung und die Begegnung der verschiedenen Nationen im Geiste der Toleranz und des wechselseitigen Respektes ermöglicht. Selbstverständliche

Mehrsprachigkeit, europäische Weltoffenheit, Bewußtsein europäischer Zusammengehörigkeit und hervorragende Leistungen charakterisieren unsere Schule. Das Lycée International gehört inzwischen zu den begehrtesten Schulen im Pariser Großraum und muß regelmäßig über die Hälfte der Schüler abweisen wegen Raummangel. Viele deutsche Eltern bevorzugen unsere deutsche Sektion vor der deutschen Schule in St. Cloud wegen des internationalen Charakters und der Bereicherung, die daraus erwächst. Der umfassende Stundenplan und das mehr an Arbeit wird in der Regel gerne in Kauf genommen. Wider alles Erwarten gehen unsere Schüler gerne zur Schule trotz aller Mehrleistungen und der geringen Freizeit, die übrig bleibt.

Es bestehen Initiativen, weitere internationale Schulen im Großraum Paris zu gründen, und das neu erschienene Schulgesetz des letzten frz. Erziehungsministers Haby sieht ausdrücklich die Gründung von internationalen Sektionen an frz. Schulen vor. Es werden Werbeaktionen in der Öffentlichkeit geplant, um die Idee der „internationalen Schule“ nach dem Modell von St. Germain-en-Laye in Frankreich weiter zu verbreiten.

Ich bin der Meinung, daß uns Deutsche dieses Modell einer gelungenen internationalen Schule ebenfalls interessieren kann, da sie ein erster und wegweisender Schritt zu einer wahrhaft europäischen Schule und europäischem Erziehungssystem sein könnte. Unsere Schule beginnt dabei bereits mit dem Kindergarten und umfaßt ebenfalls eine erfolgreiche Erwachsenenbildung. Sicherlich kämen in Deutschland als mögliche Standorte für solche Schulen nur solche Städte in Frage, in denen ein entsprechend hoher Ausländeranteil ständig vertreten ist.

Vieles müßte noch verdeutlicht werden oder sogar verfeinert, was die praktische Unterrichtsgestaltung anbetrifft. Die organisationstechnischen Probleme sind sicherlich in vieler Hinsicht ähnlich mit denen an einer Gesamtschule. Wenn dieses Modell einer internationalen Schule Ihr Interesse finden sollte, sähe ich das bereits als einen wesentlichen Erfolg an. Möglichkeiten zu einer gründlicheren und eingehenderen Information sind durch ein persönliches Gespräch oder sogar einem Besuch der Schule selbst am ehesten gegeben.

Jahresbericht 1976/77

Allgemeiner Erfahrungsbericht:

Der absolute Höhepunkt des letzten Schuljahres war die 25-Jahrfeier des „Lycée International“ am 14. Mai 1977. Das gesamte Schulgeschehen stand unter den Auswirkungen dieses großen Jubiläums, zu dem der französische Erziehungsminister René Haby erschien und die acht Botschafter unserer acht ausländischen Sektionen. Neben einer riesigen Kermesse, verteilt über das ganze Schulgelände, gab es Veranstaltungen der verschiedensten Art: ein internationales Kabarett, das Theater der Nationen, Filmvorführungen, Konzerte, Ausstellungen von Gemälden und Bastelarbeiten, große Sportwettkämpfe.

Ich selbst war beauftragt, in Zusammenarbeit mit den Eltern der deutschen Sektion den deutschen Beitrag zu diesem Jubiläum vorzubereiten. Da wir zahlenmäßig die stärkste Sektion darstellen, beteiligten wir uns an allen Programmpunkten. Mein ganz persönlicher Beitrag war die Inszenierung von Max Frischs „Andorra“ mit der Seconde der deutschen Sektion. Neben einer Vorstellung im begrenzten Kreise (Eltern) hatten wir eine Großveranstaltung im Maison de la Culture in Garches mit 450 Zuschauern. Die Aufführung, teils auch vor französischem Publikum, wurde mit großem Beifall aufgenommen. Von den anderen Nationen wurden Stücke von Lorca, Albee, Prévert und Molière aufgeführt.

Ein weiteres Jahresereignis war die Berlinfahrt mit derselben Klasse vom 11. – 20. 6. Im Mittelpunkt unserer Fahrt stand die Beschäftigung mit der Deutschlandfrage mit Vorträgen und Besuchen in West- und Ostberlin. Eine interessante Ergänzung war der Besuch der französischen Schule (alte Hugenottenschule). Wir lernten eine Schule mit großer Tradition kennen, die manche Berührungspunkte mit unserer eigenen Schule aufwies, aber im Gegensatz zu uns mit erheblichen Schwierigkeiten konfrontiert ist.

In Zusammenarbeit mit der italienischen Sektion organisierte ich eine gemeinsame Unterrichtseinheit für die Seconde. Das Thema hieß: „Die Ursprünge der deutschen und italienischen Literatur und bedeutende Frauengestalten aus der Frühzeit der jeweiligen Nationalliteratur.“ Die deutschen Schüler stellten ihren italienischen Kamera-

den die frühesten deutschen Literaturdenkmäler vor (Hildebrandlied, Wessobrunner Gebet, Muspilli u. a.), während die Italiener uns über die Bedeutung des Hofes Friedrich II. in Süditalien und der Toscana für die Entstehung der italienischen Literatur informierten. Der zweite Teil erbrachte eine Gegenüberstellung bedeutender Frauenporträts: Beatrice (Dante) und Laura (Petrarca) bzw. Kriemhilde, Brunhilde, Kudrun und die Frau im deutschen Minnesang. Die Schwierigkeit dieser Unterrichtseinheit bestand darin, daß Italiener und Deutsche sich auf Französisch verständigen mußten.

Das Schuljahr wurde abgeschlossen durch das Abitur am 28. 6. und 1. 7. Aus meiner Klasse legten es acht Schüler ab, und vier weitere kamen aus Fontainebleau hinzu. Als verantwortlicher Klassenlehrer konnte ich mit dem erzielten Ergebnis sehr zufrieden sein. Ein Schüler erreichte die Mention „très bien“ (seit 1973 zum erstenmal wieder), vier weitere die Mention „bien“ und die drei letzten die Mention „assez bien“. Dieses Ergebnis bedeutete für die deutsche Sektion einen erneuten Rekord.

Meine Unterrichtsverpflichtung betrug im vergangenen Schuljahr 17 Stunden à 55 Minuten in der Zeit zwischen 9 und 17 Uhr. Der Samstag war unterrichtsfrei. Ich hatte einen Nachlaß von 1 Std., um verantwortlich die Vorbereitungen für das 25jährige Anniversaire unseres Lycées vorzubereiten und mit den anderen Sektionen zu koordinieren. Ich unterrichtete drei Klassen: die Terminale mit 11 Schülern, die Première mit 16 und die Seconde ebenfalls mit 16 Schülern.

Die einzelnen Klassen

1. Die Seconde:

Es handelte sich um eine besonders begabte Klasse, darunter 6 Franzosen und 1 Amerikanerin. Ein Schwerpunkt meines Unterrichtes lag fraglos in dieser Klasse, was durch die schulischen Sonderveranstaltungen nachdrücklich unterstrichen wurde, wie die Aufführung von Andorra, die Berlinreise und der deutsch-ital. Literaturvergleich.

Deutsch:

Sprach- und Grammatikschwierigkeiten waren seltener als sie sonst in unseren Klassen anzutreffen sind.

Behandelter Lehrstoff:

Die germanische und deutsche Sprachgeschichte; das germanische Götter- und Weltbild.

Literatur aus ahd. und mhd. Zeit:

1. Auszüge aus der Edda
2. Hildebrandlied
3. Merseburger Zaubersprüche
4. Wessobrunner Gebet
5. Muspilli
6. Auszüge aus dem Heliand
7. deutscher Minnesang
 - a) Kürenberger
 - b) Dietmar von Aist
 - c) Hartmann von der Aue
 - d) Walther von der Vogelweide

In Referaten wurde vorgestellt:

- a) das Walthari Lied
- b) das Nibelungenlied
- c) das Kudrunlied
- d) Tristan und Isolde

Aus der neueren deutschen Literatur lasen wir:

Joh. Wolfgang von Goethe: „Die theatralesche Sendung“ und Max Frisch: „Andorra“.

Die literarischen Epochen bis zur mhd. Klassik wurden behandelt.

Literarische Kunstformen:

Stabreimdichtung, Endreimdichtung, mhd. Epos, Formen des Minnesangs, Drama und Roman

Aufsatzerziehung:

Erlebniserzählung, Schilderung, Stimmungsbild, literarischer Aufsatz, Besinnungsaufsatz, Gedichtinterpretation

Geschichte:

In Geschichte wurde der Unterricht der Troisième chronologisch fortgeführt. Der Schwerpunkt lag auf dem zweiten Teil des 20. Jh.

Themen:

Zusammenbruch des Dritten Reiches

Der kalte Krieg

Die Entwicklung der BRD und DDR von 1948 bis heute

Die Einigung Westeuropas

Konflikte und Reformen im Ostblock

Krise der amerikanischen Führungsmacht

Die neue Ostpolitik bis zur KSZE

Sozialkunde:

Durch die zahlreichen Proben von Andorra fiel leider eine Reihe von Stunden aus, da

Die Bausparkasse für Deutschlands öffentlichen Dienst ist das BHW!

**Wenn andere
in Urlaub fahren, brauchen
BHW-Bausparer für ihr Haus
nicht zu Hause bleiben!**



Wir machen Sie zum Hausbesitzer, ohne daß Sie auf Ihre geliebten Hobbys, Freizeitfreuden und Urlaubsspaß verzichten müssen.

BHW

Gemeinnützige Bausparkasse für
den öffentlichen Dienst GmbH
3250 Hameln 1

außerhalb der Schulzeit nur äußerst selten geprobt werden konnte wegen der Ganztagschule und der außergewöhnlichen Belastung unserer Schüler durch das übrige Schulprogramm.

Behandelte Themen:

Parlamentarischer Rat und GG
Wahlsysteme im Vergleich
Menschenrechte
Gewaltenteilung
BT und BR
Gesetzgebung
Notstandsgesetze
Politische Grundordnungen: pluralistische Demokratie, autoritäre und totalitäre Staaten
Parteien, Verbände und Massenmedien

Première

Ich unterrichtete die Klasse nur in Geschichte (2 Std.) und Sozialkunde (1 Std.). Sie umfaßte 16 Schüler, davon fünf Franzosen und eine Österreicherin. Die Klassenzusammensetzung war nicht ganz homogen, woraus sich im Lauf des Schuljahres immer wieder Schwierigkeiten ergaben. Generell gesehen gestaltet sich der Unterricht immer schwieriger, wenn ich nicht selbst das Fach Deutsch erteile, da Geschichte und Sozialkunde gerne im Vergleich mit dem übrigen Programm vernachlässigt werden, und im frz. Unterrichtsteil ebenfalls Geschichte unterrichtet wird. Andererseits erbrachten einzelne Schüler Spitzenleistungen, wie ich sie bisher an unserer Schule noch nicht erzielen konnte.

Geschichtsthemen:

Französischer Absolutismus
Frz. Revolution
Nationalismus und Liberalismus: Emanzipation und Selbstbestimmung des Bürgertums im 19. Jh.
Geschichte der Vereinigten Staaten von den Anfängen bis zur Gegenwart

Sozialkunde:

Einführung in die Gesellschaftslehre:

1. Gesellschaftsmodelle: Ständegesellschaft, bürgerliche Gesellschaft und moderne Industriegesellschaft
2. Die moderne Industriegesellschaft
3. Soziale Institutionen im Wandel
4. Wirtschaft und Gesellschaft
5. Staat und Gesellschaft
6. Zwischen Reform und Revolution

Einführung in die Rechtslehre:

1. Gewaltenteilung
2. Gerichtsorganisation
3. Rechtsprechung
4. Gesetzgebung
5. Notstandsgesetze
6. staatliche Grundordnungen: Totalitarismus und fdGO

Terminale

Es war die erste Klasse, die ich seit meinem Frankreichaufenthalt die ganze Oberstufe über unterrichtet hatte und nun zum Abitur führte. Sie umfaßte 11 Schüler, davon zwei Französinnen, zwei Amerikaner, zwei Schweizer und eine Griechin. Mit Ausnahme der zwei Französinnen und der Griechin legten alle das „baccalauréat des Lycées internationaux“ ab, das ihnen in Verbindung mit dem frz. baccalauréat die deutsche Hochschulreife bescheinigt und die Entsprechung zum deutschen Hochschulzeugnis darstellt.

Deutsch

Obwohl in der Seconde in dieser Klasse erhebliche Grammatik- und Sprachschwierigkeiten bestanden, hatten die Schüler in der Terminale mit geringen Ausnahmen eine schriftliche Ausdruckssicherheit erreicht.

Lektüre:

Goethe: „Werther“
Schiller: „Don Carlos“
Kleist: „Erzählungen“
Brentano: „Vom braven Kasperl und dem schönen Annerl“
Kafka: „Erzählungen“
Brecht: „Der kaukasische Kreidekreis“
Dürrenmatt: „Der Besuch der alten Dame“

Literarische Epochen:

Klassik, Romantik, Biedermeier, Realismus, Naturalismus, Impressionismus, Expressionismus, Pluralismus

Aufsatzarten:

Literarischer Aufsatz, literarische Charakteristik, Gedichtinterpretation, Textaufsatz, Erörterung

Geschichte:

Da die Schüler parallel zum deutschen Geschichtsunterricht am frz. Geschichtsunterricht teilnahmen, legte ich sinnvollerweise den Nachdruck auf die deutsche Geschichte.

Themen:

1. Imperialismus und Kolonialismus: die Weltpolitik der kapitalistischen Nationalstaaten
2. Die Weimarer Republik
3. Faschismus und Nationalsozialismus
4. Das Deutschlandproblem in der Nachkriegszeit

Die unter dem Vorsitz von Herrn Dr. Stoltz, Vertreter der deutschen Kultusministerkon-

ferenz aus Bremen, erzielten Ergebnisse in den Fächern Deutsch und Geschichte waren eine erfreuliche Bestätigung der über drei Jahre im Unterricht kontinuierlich geleisteten Arbeit. Jeder Schüler legte neben dem deutschen Zusatzabitur noch das vollständige frz. Abitur ab, und zwei Schüler nahmen auch am internationalen Abitur nach dem Genfer Modell (*baccalauréat international de Genève*) teil, so daß sie insgesamt drei verschiedene Abiture ablegten.

Helmut BIRKENFELD

ANADOLU LISE EGE-IZMIR – Eine Schule für türkische Kinder aus Deutschland –

Integration führt zur *Desintegration* – eine These, die Walter **Unger** aufstellt¹ und die im Widerspruch zu den immer stärker staatlich forcierten Integrationsabsichten der ausländischen Schulkinder in der Bundesrepublik Deutschland steht. Die Argumente für die Integration – Franz DOMHOF ist einer der wortstarken, wenngleich euphorisierten Befürworter², Herbert KOCH einer der engagiert kritisch Bemühten³ – sind plausibel und hinlänglich in der Öffentlichkeit diskutiert worden. Es geht in der Fragestellung jedoch weder um eine anti-thetische, noch um eine Alternativfrage. Die These muß lauten: Je stärker die *Integration* gewollt und gefördert wird, desto intensiver muß die *Reintegration* berücksichtigt werden. Dasselbe in der Schulsprache gesagt: Das die deutsche Schule besuchende ausländische Kind muß in einem hohen Maße und viel intensiver, als dies geschieht, im Hinblick auf eine Umschulung auf eine Schule des Herkunftslandes beschult werden. Die Muttersprache sollte als 2. Muttersprache anerkannt werden. Schultechnisch kann wahlweise eine der beiden Sprachen als 1. Fremdsprache gelten. Das ist in der Liste die erste Forderung. Die Beschulung setzt von deutscher Seite eine Hervorhebung des Faches „Deutsch als Fremdsprache“ voraus und gleichzeitig eine schulplanerische Berücksichtigung des nationalbedingten Unterrichtsstoffes in Sachkunde und Sprachlehre. Mit Hilfe der ausländischen Lehrer an deutschen Schulen und

deren Lehrerberater sollten ausländische Schulberechtigungszeugnisse ausgestellt werden, um den Übergang zu erleichtern.

Horst WIDMANN unternahm ausgedehnte Reisen in die *Türkei* und gibt vielfältig Auskunft über türkische Kinder, die nach einem unterschiedlich langen Deutschland-Aufenthalt nun eine *türkische* Schule besuchen.⁴ –

1977 wurde vom Verfasser eine Fallstudie durchgeführt, die als „Fallstudie Izmir: Reintegration“ zur Diskussion gestellt wurde.

Als Fachberater für „Deutsch als Fremdsprache“ oblag dem Verfasser als Lehrer für türkische Studenten des Faches Deutsch die Methodik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Zur Durchführung dieses Unterrichts besuchte Verfasser 16 weiterführende türkische Schulen (Orta Okul und Lise), an denen seine Studentinnen und Studenten hospitierten und Versuchsstunden im Fach Deutsch durchführten. Diese Gelegenheit gab – einzigartig für einen Ausländer in der Türkei – die Möglichkeit, türkische Schulverhältnisse im Detail kennenzulernen. – Mit Hilfe der türkischen Studentinnen und Studenten der Deutschen Abteilung der Hochschule Buca-Izmir wurde eine umfangreiche Befragung der aus Deutschland zurückgekehrten Kinder durchgeführt. Die Ergebnisse werden von Horst WIDMANN kompetent ausgelotet. – Veranlassung dieser Fallstudie war

das täglich sich wiederholende Erlebnis – diese Vokabel besteht hier zurecht: Bis zum Verlassen der Schule hatte es sich herumgesprochen, daß da ein richtiger deutscher Lehrer zu Besuch war, und beim Verlassen der Schule umgab mich eine große Schar fließend Deutsch sprechender Kinder: „Wo kommst Du her?“ „Ich aus Köln, und Du?“ „Aus Dortmund“, „aus Iserlohn“, „aus Berlin“, „aus München“, „aus Oberhausen“.

Die „Fallstudie Izmir: Reintegration“ kann die Dunkelziffer der zurückgekehrten Kinder nicht entziffern. Die Zahlen haben keine statistisch verwertbare Größe.

Die Fallstudie macht aber deutlich, wie komplex der pädagogische Vollzug Integration-Reintegration gesehen werden muß. Wir fassen resultiv die ablesbaren Ergebnisse zusammen.

1. Das türkische Erziehungsministerium in Ankara verwaltet die Schulen zentral und entsprechend starr. Eine Flexibilität für die Einschulung zurückkehrender Kinder erscheint angebracht, damit unzumutbare Zurückstufungen vermieden werden.

1976 besuchte Verfasser das Koordinierungsbüro im Erziehungsministerium in *Ankara*. Zweck des Besuchs war die Einschulung der eigenen Tochter mit vier Jahren Grundschule in Deutschland, zwei Jahren Beschulung in Englisch. Tochter Katharina (12) sollte auf die 2. Klasse einer weiterführenden Schule, *Kiz Lisesi in Izmir*, eine Schule mit Englisch als Schulsprache. Sie wurde in die Elementarschule (*Ilk Okul*), 5. Klasse, zurückgestuft mit der Begründung, ihr fehle das obligatorische türkische 5. Schuljahr der Grundschule. Das sind drei Jahre Zurückstufung, das Vorbereitungsjahr am *Kiz Lisesi* in Anrechnung gebracht. – Die Verantwortlichen unter den Ministeriumsbeamten im Koordinierungsbüro kannten das deutsche Schulsystem nicht. 1978 traf Verfasser im selben Büro junge Beamte an, die für die Koordinierung zuständige Kenntnisse hatten. – Wir müssen zugute halten, daß das deutsche Schulsystem sehr kompliziert ist. –

Die Einführung türkischer Zeugnisse an deutschen Schulen kann hier abhelfen. Das ist in keiner Weise abwegig im Gedanken daran, daß Türken in Deutschland auch Zulassungsprüfungen für die

türkische Hochschule durchführen. Ferner, daß nunmehr über 2000 türkische Lehrer mit sechs Lehrerberatern an deutschen Schulen tätig sind.

2. Der Rückkehrerschub hat den Proporz der Wahlpflichtsprache an den weiterführenden Schulen (*Orta Okul* mit 11 – 12 Jahren Eintrittsalter) verändert. Englisch: Französisch: Deutsch verhielt sich wie 3 : 1 : 1, an vielen Schulen ist heute der Proporz 3 : 1 : 3.

Durch einen glücklichen Umstand ist die erhöhte Abwahl des Faches Deutsch durch ein Überangebot an Deutschlehrern im Raume Izmir abgedeckt. Im Unterschied zu den meisten türkischen Hochschulen ist die Hochschule in *Buca-Izmir* eine gut funktionierende Anstalt ohne erhebliche Störungen durch Ausfall. Seit 12 Jahren verfügt diese Hochschule über eine Deutsche Abteilung, und seit neun Jahren absolvieren Studentinnen und Studenten die Hochschule als Deutschlehrerin oder Deutschlehrer. 70% der Absolventen geht in die Provinz, nach 3 – 5 Jahren hat er das Recht, in die Stadt seiner Wahl zurückzukehren. Auf diesem Hintergrund gibt es heute die ersten Deutschlehrerinnen ohne Beschäftigung. –

3. In den Klassen mit Deutsch als Wahlpflichtsprache befinden sich 25% aus Deutschland zurückgekehrte Kinder. Sie haben gute Noten in Deutsch, meistens durchschnittliche Noten in den Fächern Türkische Grammatik, Türkische Geschichte, Türkische Kulturkunde.
4. Zwei Jahre genügen bei den meisten Kindern, um Schwächen in den türkischen Fächern auszugleichen.
5. Vereinzelt sind Kinder aus Deutschland in der englischen Abteilung anzutreffen, nach dem Motto: Deutsch kann ich schon, jetzt lerne ich Englisch.
6. Im Klassenverband sind diese Kinder negativ, aber auch positiv auffällig; sie sind bisweilen unwillig, Deutsch im grammatikalisierten Unterrichtsverfahren zu lernen, je nach Qualität des Lehrers hat das Kind bisweilen besserwisserisch das Lächeln auf seiner Seite. Der gute Deutschlehrer integriert das zusätzliche Wissen, vereinzelt bietet er auch zusätzliche Lesestunden an.
7. Eine zunehmende Anzahl türkischer Eltern schickt ihre Kinder nach Versagen

an einer deutschen Schule zur Weiterbeschulung in die Türkei. Diese Kinder wohnen in Schulheimen, meistens bei Verwandten, oft kehren sie mit der Mutter zurück. Das Versagen an einer deutschen Schule führt mehr und mehr zu einer Trennung der Familienangehörigen.

Die „Fallstudie Izmir: Reintegration“ erfaßt nicht die nach fünf Jahren İlk Okul nicht mehr schulpflichtigen türkischen Kinder. Eine dunkle Dunkelziffer.

Die hohe Frequenz der Deutsch abwählenden türkischen Schulkinder macht den Rückkehrerschub deutlich. Er zeigt auch den hohen Bildungswillen der Eltern an.

Die entscheidende Frage bleibt: Will der Vater zurück in die Türkei oder in Deutschland bleiben? Wird er bei Versagen an der deutschen Schule seine Kinder zurückschicken, oder versucht er – koste es, was es wolle – in Deutschland mit seiner Familie ansässig zu werden?

Hilmi PEKSIRIN, kompetenter Chefberater der sechs türkischen Lehrerberater und zuständig für die übrigen 2000 türkischen Lehrer in Deutschland, der Auskunft „from the horse's mouth“ gibt, beziffert die Bleiber mit 60%, die Rückkehrer mit 40%. Fragen wir den türkischen Vater, so ist oftmals nicht allein die Arbeitschance für sein Hierbleiben ausschlaggebend, sondern die Weiterbeschulung seiner Kinder, die in der Türkei in Frage gestellt ist. Für eine Rückkehr ist er in jedem Fall zusätzlich motiviert, wenn die Beschulung seiner Kinder in der Türkei garantiert werden kann. Das setzt von deutscher Seite ein Überdenken der *Integration* voraus. Der Besuch der deutschen Schule – Fortschrittliche wollen auch den Kindergartenbesuch – führt, je intensiver er gefordert und durchgeführt wird, desto mehr auch zu „Ausbildungskrüppeln“ in zweifacher Hinsicht:

1. Die Zahl der Versager bleibt groß
2. Die zurückgekehrten Kinder drohen ein zweites Mal zu versagen, da die Integration die Umschulung nicht berücksichtigte

Aus türkischer Sicht bleibt es unzumutbar, daß die Bundesrepublik Deutschland türkische Schulversager in großen Scharen in die Türkei entläßt, wo sie unvorbereitet für den neuen Schulbesuch zum 2. Mal zu versagen drohen. – Extreme Beispiele dienen bisweilen zur Verdeutlichung: Saime Yüksal schreibt aus Buca:

Jetzt ist meine Schwester nach sieben Jahren aus Deutschland zurückgekehrt. Sie besucht die 4. Klasse in der Elementarschule, aber sie versteht nichts. Sie muß mit elf Jahren ganz von vorn anfangen.

Integration ohne Überdenken der *Reintegration* ist für die 40% Rückkehrer unverantwortbar. Und offensichtlich ist die 40%-Quote höher anzusetzen, falls die Beschulung türkischer Kinder die mögliche *Reintegration* einbezieht und schulisch angepaßte Angebote in der *Türkei* bestehen.

Eine vorzügliche langzeitige *Reintegration* bieten die vier deutschsprachigen Schulen in *Istanbul*. Die beiden deutschen und die beiden österreichischen Schulen sind allerdings durch türkische Kinder aus Deutschland längst überfüllt. –

In *Izmir* (1 400 000) ist der Rückkehrerschub türkischer Migrantenfamilien außergewöhnlich stark, zumal *Izmir* aus Gründen der industriellen Entwicklung Arbeitsmöglichkeiten bietet. Wie in *Istanbul* und *Ankara* bietet *Izmir* nach dem Gecekondu-Prinzip eine bevorzugte Ansiedlungsmöglichkeit. 1977 wurde in *Izmir* in enger Zusammenarbeit mit dem türkischen Schuldezernenten (240 Schulen) und nach Absprache mit dem deutschen Kulturattaché in *Ankara* eine türkische Schule nach dem Muster des *Anadolu Lise* gegründet. Das *Anadolu Lise Ege – Izmir* hat zwei Vorbilder: das ist das *Anadolu Lise* in den verschiedenen Schulzonen mit *Englisch* als Teilschulsprache. Das ist außerdem das *Erkek Lise* in *Istanbul*, das *Deutsch* als Teilschulsprache hat. Das Ministerium, *Ankara*, stattete das *Anadolu-Lise Ege – Izmir* mit den am *Erkek Lise* eingeführten deutschen Bücher aus, und das Unterrichtsprogramm ist mit den deutschen Büchern, für die die über 20 deutschen Lehrer am *Erkek Lise* verantwortlich zeichnen, gekoppelt.

Angaben zum Anadolu Lise Ege-Izmir

Leiter: Sami Yilderim

Leiter der deutschen Abteilung: Muaherrem Tascilar fünf Jahre Deutschland, drei Jahre Hochschullehrer

Deutschlehrer:

zehn türkische Deutschlehrer, zwei Lehrer für Naturwissenschaften mit Deutschkenntnissen

Schülerfrequenz:

Orta Okul 2: 5 Klassen mit 180 Schülern

Orta Okul 1: 5 Klassen mit 230 Schülern

Vorbereitungsjahr: 250 Schüler

Auf Grund des hohen Andrangs setzten die Eltern eine höhere Klassenfrequenz (bis zu 50) der fünfzügigen Klassen durch. 1978 gab es 10 400 Anmeldungen.

Das Schulprogramm sieht 1 Jahr Vorbereitung mit 28–32 Deutschstunden vor und drei Jahre Regelschule Orta Okul und drei Jahre Regelschule Lise. Es schließt mit dem Lise Diploması (Abschlußzeugnis der weiterführenden Schulen) ab.

Das Einzugsgebiet ist ganz Izmir und darüber hinaus die Schulzone Ege-Izmir. Die nicht aus Izmir stammenden Schüler wohnen bei Verwandten oder in dem der Schule angeschlossenen Internat.

Aufnahme: Doppelprüfung in Türkisch, bei ausländischem Schulbesuch qua Sonder-schulgesetz.

Am 5. 1. 1978 richtete der Leiter der Schule ein Schreiben an das türkische Ministerium mit folgendem Inhalt:

1. Im Schuljahr 1977/78 wurde das Anadolu Lise in Izmir gegründet.
2. Es sind 6 Klassen eingerichtet, und sechs Deutschlehrer unterrichten diese Klassen in Deutsch. Jede Klasse hat 32 Wochenstunden.
2. Für diese sechs Klassen wurden deutsche Bücher bereitgestellt. Ebenso wurden Bücher auf Vorschlag der Lehrer angeschafft.
4. Ab Februar 1978 hat jeder Klassenraum ein kleines Sprachlabor.
5. Jeder Klassenraum verfügt über einen Bild-zeichner und Tongeräte für den Sprachunterricht.
6. Die Schule besitzt außerdem einen Filmvorführapparat für Filme aus Deutschland.
7. Die Schule erhielt aus dem „Zentrum für Unterricht“ Geräte für Mathematik.
8. Mit den Eltern der Schüler haben drei Versammlungen stattgefunden. Die Wünsche der Eltern sind protokollarisch festgehalten.
9. Mit Hilfe der Eltern wird bis 1. 3. 1978 alles weitere beschafft, was gebraucht wird.
10. Damit keine Schwierigkeiten entstehen, sind bereits für das kommende Schuljahr 1978/89 die Bücher angeschafft worden. Auch sind Vorbereitungen getroffen für ein selbständiges Sprachlabor.

Mit dem Schuljahr 1978/79 werden die Klassen des Vorbereitungsjahres mit dem Unterricht Orta Okul 1 beginnen. Dafür brauchen wir ausgesuchte und gut qualifizierte Lehrer. Neben den türkischen Lehrern brauchen wir deutsche Lehrer.

Dieser Wunsch wird dringlich bestätigt,

Wir brauchen fünf deutsche Lehrer:

zwei für Mathematik,

zwei für Naturwissenschaft,

ein Sprachlehrer.

Diese Lehrer müssen Fachleute sein.

Ich bitte dringend um diese Lehrer.

Unterschrift

Schulstempel

Wir folgen Horst WIDMANN, der die Hauptschwierigkeiten der zurückgekehrten Kinder in der Türkei katalogisch auflistet⁵. Und wir behaupten, daß der Schultypus Anadolu Lise mit Deutsch als Teilschulsprache in vorzüglicher Weise eine Auffangschule rückgekehrter türkischer Migrantenkinder ist.

1. Das muttersprachliche Defizit wird durch den langzeitigen Besuch dieser türkischen Schule ausgeglichen. Von zehn Fächern werden sieben in deutscher Sprache, drei in türkischer Sprache unterrichtet.
2. Die Anerkennung der in Deutschland erworbenen Zeugnisse findet durch das türkische Sonderschulgesetz direkte Anerkennung.
3. Das Vergessen der in Deutschland erworbenen Fremdsprachenkenntnisse wird durch den täglichen Gebrauch gebremst; sie werden systematisch durch deutsche Schulbücher vervollständigt.
4. Das für übrige türkische Kinder obligatorische Vorbereitungsjahr zur Erlernung der deutschen Sprache entfällt.
5. Die Tendenz, diese Gastarbeiterkinder in türkischen Schulen als Belastung oder als Problemkinder zu empfinden, ist gemindert, bzw. aufgehoben.

Die Liste der Vorteile ließe sich erweitern. Ausschlaggebend ist hier im Sinne der Kinder die pädagogische Kooperation auf bicultureller Basis. Deutsche Schulen müssen die Belange der Heimatschule berücksichtigen, an türkischen Schulen müssen die schulischen Bedingungen des Herkunftslandes überdacht werden. Das gilt vor allem für die sprachlichen Belange⁶.

Die Liste der Versäumnisse, diese sinnvolle türkische Initiative, die für das Ministerium kostspielig war und von den Eltern hohe Opfer abverlangte, zu unterstützen, ist deutscherseits inzwischen langlistig. Daß bisher keine wirksame Unterstützung stattfand, ist vor allem Sache eines verspäteten Eingreifens deutscherseits.

Erst durch eine Reise nach Köln und einem Telefonat nach Bonn wurde die offizielle deutsche Vertretung vor Ort durch das AA aufgefordert, das Anadolu Lise Ege-Izmir

aufzusuchen und Bericht zu erstatten. Der Bericht fiel außergewöhnlich positiv aus. Das Unternehmen Anadolu Lise hat System und „nimmt feste Formen“ an, heißt es da. Gleichwohl bleibt es rätselhaft, warum von deutscher Seite die türkische Initiative keine Unterstützung findet. Offensichtlich werden hier Chancen verspielt. Die Schulgründung in Izmir dient in einem hervorragenden Maße der sinnvollen Reintegration türkischer Kinder. Das Ministerium in Ankara plant weitere Schulen in den verschiedenen Schulzonen nach dem Muster des Pilotenunternehmens in Izmir. Doch ohne Unterstützung deutscherseits bleibt auch das Anadolu Lise eine fragwürdige Reintegrationsmöglichkeit: die Kinder sprechen oftmals besser Deutsch als ihr türkischer Mathematiklehrer, der mit einem deutschen Mathematikbuch unterrichtet und zu wenig für diesen differenzierten Unterricht vorbereitet ist.

Das Anadolu Lise Ege-Izmir in der Diskussion

1. Vom Standpunkt des türkischen Erziehungsministerium in Ankara

Im Erziehungsministerium in Ankara konnte sich zunächst der fortschrittlich denkende Schuldezernent aus Izmir durchsetzen. Vertreter der Eltern-Lobby suchten das Ministerium mehrmals auf und konnten wirksam nachhelfen; u. a. setzten sie die höhere Klassenfrequenz durch. — Nicht unberücksichtigt darf das Argument der Verantwortlichen in Ankara bleiben: die türkischen Kinder aus Deutschland müssen Türkisch lernen. Im Sinne der Kinder muß entgegengehalten werden, daß die Beschulung in Deutsch nur die sogenannten wissenschaftlichen Fächer und den Fremdsprachenunterricht betrifft. Fächer wie Landeskunde, Literaturkunde, türkische Grammatik werden in Türkisch abgehalten. Deutsch ist nur Teilschulsprache. Für eine große Anzahl dieser Schulkinder bietet dieser Schultypus einzige Schulchance, oft auch gute Berufschance. Im übrigen lebt das Kind langfristig im türkischen Sprachmilieu, das für die sprachliche Reintegration sorgt. Im Hintergrund steht sicherlich auch die Frage oder die Bedrohung einer Germanisierung. Dem Anadolu Lise mit Deutsch als Teilschulsprache stehen in jeder Schulzone ein Anadolu Lise mit Englisch als Teilschulsprache gegenüber. Zudem ist das Argument der Germanisierung durch den Tatbestand abge-

schwächt, daß dieser Schultypus naturwissenschaftlich ausgerichtet ist. Für die auf dem naturwissenschaftlichen Zweig versagenden Schüler steht der literarische Zweig offen.

2. Vom Standpunkt der türkischen Lehrer-gewerkschaft

Hier heißt es auch in Zeitungen, daß das Pilotenunternehmen Izmir eine Schule für finanzstarke Eltern sei. Das stimmt zunächst. Zu den finanzstarken gehören allerdings auch Gastarbeitereltern. Es darf nicht vergessen werden, daß diese Eltern in finanzieller Hinsicht zu dieser Gründung beitrugen. Im übrigen hat das Anadolu Lise die Auflage, gute Schüler aus finanzschwachen Familien und auch aus der Provinz aufzunehmen. Es unterhält ein Internat, jetzt für 60, nach Ausbau für 180 Schüler. Im übrigen genießt das Kind wie an andern Schulen Schulgeld- und Lehrbuchkosten-Befreiung. — Die Zulassung ist zudem gesetzlich durch das Sonderschulgesetz geregelt. Dieses Gesetz ist für die Gastarbeiterkinder zuständig. Es besagt, daß ein türkisches Schulkind nach einjährigem Schulbesuch im Ausland qua Fremdsprachenprüfung aufgenommen werden muß; besteht es diese Prüfung nicht, muß es in die nächstniedrigere Klasse aufgenommen werden.

Die ersten beiden Klassenzüge haben 20 und 60 Gastarbeiterkinder. Sicher ist, daß der Prozentsatz sich zugunsten der Gastarbeiterkinder ändert, sobald der türkische Vater in Deutschland von dieser Schule Kenntnis hat. Zudem ist der Zustrom nach Ausbau aller Klassenstufen auf jeder Klassenstufe möglich. —

3. Vom Standpunkt des fremdsprachlichen Unterrichts

Es darf nicht verkannt werden, daß die aus Deutschland zurückgekehrten Kinder ihre Fremdsprachenkenntnisse auf natürliche Weise (integriert) erworben haben. Fremdsprachenkenntnisse ohne grammatische und kontrastive Unterstützung, die man als Kind erwirbt, werden schnell vergessen. Sie gehen verloren. Nur durch eine intensive Beschulung bleibt das Fremdsprachengut erhalten. — Hinzutritt hier der Umstand, daß das konventionelle Niveau des Fremdsprachenunterrichts an Schulen

und Hochschulen, auch an Sprachinstituten in der Türkei denkbar gering ist. Es hat in der Öffentlichkeit einen kaum verwertbaren Stellenwert. Kenner der Szene plädieren dafür, daß dieser Unterricht nicht von deutscher Seite unterstützt werden soll, da er langfristig über Quartarniveau nicht hinauskommt.⁷ — Das Anadolu Lise mit Deutsch als Schulsprache bietet hier eine einmalige Chance, das Fremdsprachenniveau vor allem in Deutsch auf ein hohes Niveau zu bringen. Die Absolventen sind zudem Deutschlehrer-Anwärter (Versager im Naturwiss. Zweig). Die Türkei kann kurz über lang über sehr fähige Deutschlehrer verfügen, die die vielen Investitionen qua Stipendium und Entsendung von Fachkräften deutscherseits überflüssig erscheinen lassen. — Vorbild ist hier der British Council, der nur Kontaktbesuche kennt; denn gute türkische Englischlehrer gibt es, solange es das Anadolu Lise mit Englisch als Schulsprache in allen Schulzonen gibt. Das Fach Englisch kann in der Türkei auf eine gute Tradition zurückschauen, das Fach Deutsch hat nicht einmal solide Schulbücher zur Verfügung.

4. Vom türkischen Standpunkt vor Ort

Der Andrang ist so groß, daß eine zweite gleiche Schulgründung in Izmir denkbar und sinnvoll wäre. Das ist schon deshalb nicht abwegig, da es zwei solche Schulen mit Englisch gibt. Englisch ist und bleibt wichtiger. Deutsch sollte hier nicht in Konkurrenz treten. Es geht zunächst um Auffangkapazität. Vorgeschlagen wurde deshalb auch die Einrichtung von Parallelzügen an Normalschulen, die Deutsch als Schulsprache führen. Dieser Vorschlag genießt gleich mehrere Vorzüge: das Schulumilieu ist stärker türkisch geprägt und fördert so die Reintegration. Die Kinder hätten kürzere Schulweg-Anfahrten, was wichtig genug ist, angesichts der teilweise chaotischen Verkehrslage. Zudem wäre bei Nicht-Bedarf oder bei nachlassendem Bedarf eine bessere Flexibilität gegeben. — Schulzweige und ihre Einrichtung setzen allerdings in Ankara einen Lernprozeß voraus. —

5. Vom Standpunkt deutscherseits vor Ort

Das Goethe-Institut stand dem Unternehmen Anadolu Lise zunächst skeptisch gegenüber, obwohl es andererseits, so zum Beispiel in Mailand, beachtenswerte Aktivität im Sinne der zurückgekehrten Gastarbeiterkinder entwickelt hat. War anfänglich die Rede von einem „Scherbenhügel“, so hieß es nach einem kurzweiligen Lernprozeß: „Diese Kinder sind unsere Kunden von morgen.“ Zunächst nolens-volens und auch auf Veranlassung durch die deutsche Auslandsvertretung bot das Goethe-Institut Zusatzkurse an. Erst mit einer Neubesetzung der Sprachabteilung konnte mit einer pädagogischen Einsicht gerechnet werden. Heute spielt das Goethe-Institut „Feuerwehr“: in den langen Schulerferien kommen die Kinder des Anadolu Lise in hellen Scharen und sehen Filme aus Deutschland; auch das Kursangebot für die türkischen Lehrer wird gut genutzt. Allerdings: weder für den Schülerunterricht, noch für die Lehrerweiterbildung in Fachdeutsch für Mathematik oder Physik stehen dem Goethe Institut entsprechende Lehrer zur Verfügung. Auf dem Gebiet „Fachsprachen“ ist das Goethe-Institut auch in den übrigen Ländern noch nicht den Kinderschuhen entwachsen.

Die zuständige deutsche Vertretung stilisiert im offiziellen Bericht einen Mittelschullehrer zum Professor hoch und schickt gleichzeitig den vor Ort zur Verfügung stehenden deutschen Fachberater, der als Sprachlehrer und Verfasser von Sprachbüchern für die Fächer Physik und Chemie Zuständigkeit hat, —: nach Hause. Die Begründung lautet: das Anadolu Lise brauche Mittelschullehrer.

Da feiert offensichtlich kulturpolitische Kurzsichtigkeit provinzielle Urständ.

Was hier nottut, das ist:

1. Der Einsatz der vor Ort lebenden deutschen Lehrerinnen, die mit deutschen Qualifikationen in Mathematik, Erdkunde, Englisch, DaF-Erfahrungen und türkischer Schulpraxis aufwarten können. Nach dem Vorbild der persisch-deutschen Schule in Teheran sollten diese Lehrerinnen noch im kommenden Schuljahr Anstellung finden, indem sie dem Konsulat angegliedert werden.

2. Die Entsendung von ca. fünf deutschen Fachlehrern; vielleicht auch die Abzweigung von fünf Lehrern der über 20 Lehrer am Erkek Lise in Istanbul; es müssen Gymnasiallehrer sein, da sie als Lehrberater tätig sind und stundenmäßig auch die Lise-Stufe abdecken müssen. — Ein Einsatz von fünf, später von zehn Lehrern, die den Unterricht in enger Zusammenarbeit mit den türkischen Kollegen durchprogrammieren können, nach Abhaltung der ersten Abschlußprüfung auf zwei ständige Berater reduziert werden, während im übrigen nach dem französischen Vorbild dieselben Lehrer mobil für den Einsatz an gleichen Schulen sein sollten. — Zumal nach zwar anfänglicher massiver Unterstützung heute die Anadolu Lise mit Englisch auch ohne englische oder amerikanische Hilfe auskommen, ist die deutsche Unterstützung keine Sache einer Festschreibung, sondern eine zeitlich projektgebundene Unterstützung, die ein Gebot der Zeit ist. —
3. Die Ausstattung dieser Schule mit einer Bibliothek, mit Wörterbüchern und Fachbüchern, mit Instrumenten für die Fächer Physik, Chemie und Biologie, damit Versuche den deutschen Unterrichtsbüchern entsprechend durchgeführt werden können.
MNF-Bücher, speziell für diesen Unterricht entwickelt, sind an dieser Schule unbekannt.
4. Ein sinnvolles Angebot für die Weiterbildung der türkischen Fachlehrer im Fach Deutsch; das könnte z. B. Sache der Studienkollegs in Deutschland sein im Gedanken daran, daß das Goethe-Insti-

tut hierfür weder Ausbilder noch Ausbildungsstätten zur Verfügung hat. — Diese Lehrer zu einem Kurs irgendeines Goethe-Instituts zu schicken, ist ignorant gegenüber der schulfachlichen Situation dieser Lehrer.

Die Unterstützung mußte vor zwei Jahren einsetzen. Sie ist jetzt noch nicht zu spät.

Schlußbemerkung

Die Relevanz einer Unterstützung der türkischen Initiative ist für den Kenner der Szene selbst evident. Allein der Vergleich, daß einerseits Fremdsprachenkenntnisse mit dem Nullstand mit Millioneninvestitionen gepäpelt werden, andererseits ein potentielles Sprachgut sich selbst überlassen wird, nach dem Motto „Die wurschteln sich schon zurecht“, läßt Zweifel aufkommen, ob hier richtig entschieden wird. — Ein anderer Vergleich ist hier statthaft und läßt deutsche Kulturpolitik als kleinmütig erscheinen: Österreich unterhält in der Türkei zwei Schulen, die Bundesrepublik Deutschland ebenfalls zwei, (wobei die kleine Botschaftsschule in Ankara für Nur-Deutsche in der Zählung entfällt).

Dem Argument der fehlenden Mittel kann entgegnet werden, daß die Reintegration Teilbestand der Integration ist. Und dafür stehen Mittel zur Verfügung.

Die aus Gründen der Kompetenz fragwürdige Unterstützung des Goethe-Instituts vor Ort ist eine Sache des Stundenlohns einer Ortskraft. Das Ausbleiben jeglicher anderer Unterstützung läßt kulturpolitisches und pädagogisches verantwortliches Denken suspekt erscheinen. —

Anmerkungen

¹ Walter UNGER, Das Istanbul Erkek Lisesi, in: Der Deutsche Lehrer im Ausland Heft 3/1976, S. 100

² Franz DOMHOF, Vorschulische und schulische Situation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland, in: Arbeitnehmer im Ausland, Deutsche UNESCO-Kommission, Köln 1972

und: Vorträge zum Thema in Deutschen Kulturinstituten in der Türkei

und: Schul-Betreuung der Kinder ausl. Arbeitnehmer — Probleme, Möglichkeiten und Grenzen, in: Bundesarbeitsblatt 7/8 1971, S. 466

³ Herbert KOCH, Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen, Königswinter 1970

⁴ Horst WIDMANN, Reintegration türkischer Migrantenkinder — Bilanz einer Forschungsreise, in: Bildung und Erziehung, Heft 4/1978, S. 377 ff.

⁵ WIDMANN a. a. O. S. 381

⁶ Erste Versuche der Sprachvergleiche helfen hier weiter. Nükhet Cimilli, Klaus Liebe-Harkort, Sprachvergleich Türkisch-Deutsch, Publikation ALFA, Düsseldorf 1976

Johannes Meyer-Ingwersen, Einige typische Deutschfehler bei türkischen Schülern, in: Ztschr. für Literaturwissenschaft und Linguistik, Heft 18/1975, S. 54 ff. Gegenüber den Ausarbeitungen von Cimilli/Harkort melden wir Bedenken an. So heißt auf S. 8: „Weiterhin konnten die Wortbildungsmöglichkeiten nur gestreift werden.“ Wenn Türkisch und Deutsch Gemeinsamkeiten aufweisen, dann doch gerade in der Wortbildungsmöglichkeit. Wortbildende aktive Suffixe haben beide Sprachen in typischer Weise gemeinsam. Meistens mit demselben Bedeutungsinhalt. — Oder: „Bei unserer Arbeit hatten wir wenig Unterstützung durch die Literatur zur türkischen Sprache, da die Forschung in diesem Bereich noch nicht sehr fortgeschritten ist.“

S.8. Das Literatur-Verz., S. 127, führt allerdings auch nicht Karl STEUERWALD, Untersuchungen der türkischen Sprache der Gegenwart, Teil 1, 2, 3, Berlin 1963, an.

- ⁷ Begründungen: Starker Kontrast einer agglutinierenden Sprache (Wortbildung, Syntax und gram. Flexionen werden suffigiert) zu einer Sprache, die syntaktisch aufgebaut ist; Nominalstil gegenüber Verbalstil; Assimilationen im Lautgesetzlichen. Unzureichende Lehrbücher, fehlende Wörterbücher. Nach Karl-Heinz Osterloh „die traditionelle additive Rezeptionsweise“ im Lernverfahren. Keine Bewährung in der Praxis, da große Entfernung zu den Ländern der gelernten Fremdsprache. Zu geringe Unterstützung deutscherseits durch Stipendienvergabe für türkische Lehrer; kein programmiertes Fortbildungsprogramm für die Europarat-Stipendiaten in D. — Falsche Instruktion auf der Basis der totalen Direktmethode durch Sprachlehrer des Goethe-Instituts.

Literatur zum Thema:

Heinz ANSTOCK, Schulische Wiedereingliederung türkischer Jugendlicher — Probleme und Lösungsversuche, in: Ronneberger, S. 184 ff.

Franz RONNEBERGER (Hrsg.) Türkische Kinder in Deutschland, Südosteuropa-Studien Heft 26

Dietrich WILLERS, Die Schulausbildung türkischer Kinder im Hinblick auf deren Reintegration im Heimatland, in: Ronneberger, S. 166 ff.

Fevzi Aksoy/Tülay Doyran, Adaptionsprobleme türkischer Kinder nach der Rückkehr, in: Ronneberger S. 254 ff.

Gabriele Mertens/Ünal Akpınar, Türkische Migrantenfamilien, AGG Druck, Bonn 1977 (Teil V Kinder- und Schulprobleme, Lit. Angaben S. 160)

Gisela Tramsen, Gastarbeiterin im Schuldienst — Türkinnenklasse, Wuppertal 1973

Der Dokumentationsdienst Moderner Orient hat 1978 eine Kurzbibliographie zusammengestellt: Türkische Gastarbeiter, Deutsches Orient-Institut, Hamburg 1978; unter dem Titel „Rückgliederung“ S. 12 wird übrige Lit. zusammengefaßt.

Harry WERNER

Zur Untersuchung von Heinz Göbel / Eckhard Heumann, Die argentinisch-deutschen Schulen

Versuch einer Bestandsaufnahme und Analyse

Manuskript Buenos Aires 1979

Die Schulen in Argentinien mit deutschsprachigem Unterrichtsanteil, aufgrund ihrer Tradition als deutsche Schulen verstanden, sind in den 70er Jahren, einem Jahrzehnt schulischer Reformen und bildungs- und kulturpolitischer Veränderungen mit unterschiedlichen Zielsetzungen in den Partnerstaaten, zweimal zum Gegenstand eingehenderer Studien geworden. Die von mir 1973 veröffentlichte Sammlung von Beiträgen aus der Feder von zehn Autoren hatte sich das Ziel gesetzt, bislang verstreut vorliegende Informationen und Erfahrungen zu sammeln, z. B. zur Geschichte der Schulen und ihrer Strukturen oder zur Ausgangslage der sprachlichen Kommunikation mit Schülern deutscher Herkunft, Zeitfragen wie die nach der sozio-ökonomischen Situation der deutschsprachigen Ortskräfte darzustellen und im pragmatisch-hermeneutischen Verfahren zu versuchen, die Unterrichts- und Schulwirklichkeit kritisch auf die Zukunft hin zu durchdenken. Damit wollte die Monographie auch Ansätze für eine Problemgeschichte dieser Schulen liefern.

Der jetzt von Heinz Göbel und Eckhard Heumann vorgelegte „Versuch einer Be-

standsaufnahme und Analyse“ zeigt bereits mit dem Haupttitel die entscheidende Verlagerung des Aspektes: Die gängige Bezeichnung als deutsch-argentinische Schule wird abgelöst durch den Begriff argentinisch-deutsche Schule. Damit ist realitätsnah klargestellt, daß es sich bei diesen Schulen um Einrichtungen nach argentinischem Schulsystem und nach argentinischem Privatschulrecht handelt — doch was bleibt „deutsch“ hinter dem Bindestrich? Dieser pädagogisch und kulturpolitisch bedrängenden Frage geht die Untersuchung bedacht in wichtigen Einzelheiten nach. Dabei folgt sie modernen Verfahren der Datenerhebung und -verarbeitung: Fragebogen und teilstandardisierte Interviews für Schulleiter, Deutschlehrer, Schüler der Abschlußklassen etc. — Analysen der als wichtig befundenen Befragungsergebnisse zur Gewinnung von statistischen Grunddaten über die Schulen, ihren deutschsprachigen Unterricht und ihre Lehrer, von Einsichten wie z. B. in die Einstellung zur deutschen Sprache und zur bikulturellen Schule sowie den Umgang mit Sprachlehrwerken — Gesamtauswertung hinsichtlich der Begründung von Verbesserungsvorschlägen

für die Struktur, den Unterricht und die kulturelle Wirksamkeit der argentinisch-deutschen Schulen. Die zurückhaltende Art der Ausdeutung von Umfrage- und Interviewergebnissen erbringt sowohl Orientierungsdaten und -punkte für die befragten Schulen, Hilfen für deren Standortbestimmung, als auch die Formulierung offener Fragen für die Mehrzahl der Begegnungsschulen im Ausland. Zu den letztgenannten gehören das Ausbildungsdefizit von bilingualen Lehrern, die offenen Fragen nach dem optimalen Beginn des gesteuerten Zweitspracherwerbs und nach effektiveren Lernbedingungen für den Unterricht in der Zweitsprache sowie die Suche nach curricular tragfähigen Strukturen für bikulturell angelegte Bildungsgänge.

Im Bewußtsein der grundlegenden Problematik standardisierter Meinungsumfragen und der begrenzten Aussagemöglichkeiten von Statistiken legen Heinz Göbel und Eckhard Heumann ihre Untersuchung vor, auch bekennen sie, daß sie bei allem Bemühen um Distanz und Rationalität nicht frei von Engagement, selbst nicht frei von Parteilichkeit sind – wer mag dies den beiden Dozenten des staatlich anerkannten Bilingue-Lehrerseminars „Magisterio espe-

cializado en idioma alemán“ in Buenos Aires ankreiden?

Die vorliegende Schrift verdient nicht nur das aktuelle Interesse der 24 argentinisch-deutschen Schulen (mit gegenwärtig insgesamt 14 800 Schülern), ihrer ca. 560 Lehrer deutscher Sprache, ihrer deutsch-/zweitsprachigen Schulvereinsvorstände und Elternschaften, sondern die breitere Aufmerksamkeit und sachkundige Diskussion aller Pädagogen und Behördenvertreter, die deutscherseits dem Auslandsschulwesen verpflichtet und verbunden sind. Das kommende Jahrzehnt wird neue Studien über die argentinisch-deutschen Schulen mit sich bringen. Ihre Verfahren sind kaum vorauszusehen, doch sollten diese sich, um die Realverhältnisse und ihre Veränderungen vollständig zu sehen, vermehrt auf die Entwicklungen in der Sekundarstufe, insbesondere unterschieden nach den herkömmlichen dualen und den ab 1972 nach einem Dekret des argentinischen Erziehungsministeriums eingerichteten bilingualen Systemen, richten. Probleme – Schwächen – Erfolge der argentinisch-deutschen Schulen, dies sind Phänomene von Bedeutung, die weiter erforscht werden müssen.

Deutsch ohne Tränen

German without tears

mit der neuen

**Arbeitsmappe · Grundstufe
des Unterrichtswerkes**

**Deutsch
für
Ausländer**

von Hermann Kessler

Ein kostenloses Lehrerheft und weitere Informationen vom

Verlag für Sprachmethodik

5330 Königswinter 41

Manfred ROITHMEIER

Quo vadis Deutsch als Fremdsprache

*Viele verfolgen hartnäckig den Weg,
den sie gewählt haben,
aber nur wenige das Ziel.*

Friedrich Nietzsche

Zuerst war es nur ein Raunen, dann ein leichtes Brausen und dann brach es mit Vehemenz in unsere Schulstuben:

DER KOMMUNIKATIVE ANSATZ IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT!

Oder Valencia ist doof, es lebe die neue Supermethode Buenos Aires.

Der vielleicht manchmal etwas drückende „Schuh“, den man sich in vierwöchigen Trainingskursen in Valencia angezogen hatte, darf plötzlich nicht mehr passen und ist mehr für die Mülltonne bestimmt als für die Arbeit in der Klasse. Hören und Nachsprechen, bei Lado noch zum ersten Prinzip des modernen Fremdsprachenunterrichts erhoben, gilt von nun an als Unwert. Für das Auswendiglernen von Satzstrukturen und Chorsprechen hat man nur noch ein müdes Lächeln übrig und für den idiotischen Lehrer, der so etwas in seiner Unterrichtsstunde betreibt, bleibt höchstens ein süffisantes Mitleid ob seiner Dummheit, sich von Valencia benebelt, genauer gesagt „beschuht“ haben zu lassen. Denn kommunikativ à la Buenos Aires heißt nicht, daß Texte gehört, gesprochen und gespielt werden, daß Kinder durch Frage-, Antwort- und Spielformen mit antizipierten und deshalb abgesicherten Sprachmodellen miteinander kommunizieren, wie es bei „Schuh“ vielfältig angestrebt wird. Nein, kommunikativ bedeutet freies Sprechen selbsterzeugter Sprachmuster, bedeutet Diskutieren über Textinhalte, die sprachlich noch völlig unverdaut sind, bedeutet, sich spontan und frei zu Texten zu äußern, bedeutet, frei nach anderen Lösungen für die Textaussage zu suchen, bedeutet, den Text zu kürzen, zu verändern oder zu ergänzen, be-

deutet, einen Text so zu verändern, daß die Schüler ihn auf ihre eigene Situation beziehen können, bedeutet, die Schüler suchen selbst sprachformale Besonderheiten, die für die Textaussage wichtig sind, heraus.

Und das Ziel? Die Schüler sollen im Fach Deutsch als Fremdsprache wenigstens das Denken lernen, denn es war ja schon immer so, am deutschen Wesen sollen auch unsere Schüler, wenigstens kognitiv, genesen. Nur scheint den Enthusiasten des kommunikativen Ansatzes eine wichtige Erkenntnis verlorengegangen zu sein, nämlich der Zusammenhang zwischen Sprache und Denken.

In einer Fülle empirischer Untersuchungen wurde eindeutig die Abhängigkeit intellektueller Dispositionen vom Niveau der Sprachkompetenz nachgewiesen. Sprachliche Begriffe sind die Bausteine und Raster unseres Denkens. Ohne Sprachmuster gibt es keine Denkmuster, ohne Wörter keine geistigen Begriffe. Und die Sprache formt nicht nur unser Denken, sondern auch unsere Wahrnehmungen, Anschauungen, Werthaltungen und Einstellungen. Die Wirkkraft der Sprache bestimmt weitgehend das geistige Anspruchsniveau und das intellektuelle Format, was hinlänglich durch das Aufzeigen der Unterschiede des elaborierten und restringierten Sprachcodes in der Linguistik dargestellt wurde. Die Sprache ist die Voraussetzung des Denkens und nicht umgekehrt. Natürlich kann Denken auch Sprache erzeugen, aber erst dann, wenn genügend aktive Sprachstrukturen gesichert sind und jederzeit abrufbereit zur Verfügung stehen. Dann erst kann sich das Denken durch generative Assozia-

tionen bewähren und bereits vorhandenes Sprachmaterial zu neuen Einsichten und Erkenntnissen verknüpfen. Das Denken steht anthropologisch als Disposition des heranreifenden Menschen sicher a priori bereit, aber unbestritten wird es erst durch die in der Sprache realisierte soziale Kommunikation aktualisiert.

Die Dialektik, die zwischen Sprache und Denken existiert, sollte selbstverständlich möglichst frühzeitig im Fremdsprachenunterricht geübt und damit gefördert werden, aber durch das Prinzip vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Komplizierten, vom wenig Differenzierten zum stark Differenzierten. Die Axt oder der Holzhammer sind für Pädagogen, Didaktiker oder Methodiker keine geeigneten Instrumente, weil sie damit gegen die Kindgemäßheit und gegen die Entwicklungsgemäßheit verstoßen, die ja auch wichtige Unterrichtsprinzipien sind.

Mit Radikalität, mit der sich die behavioristischen Psycholinguisten und die Rationalisten in der Linguistik heute gegenüberstellen, läßt sich in der praktischen Unterrichtsarbeit keine fruchtbringende Bildungsarbeit betreiben, weil Unterricht von seinem Wesen her durch ein Feld von Determinanten bestimmt wird. Wer mit dem Banner einer hypothetischen Heilslehre in die Unterrichtsarbeit zieht, verkennt das vielfältige Beziehungsgeflecht zwischen Unterricht und Schulerfolg.

Der These des spontan-aktiven Intellekts des Menschen, postuliert durch die philosophischen Ahnherrn des Rationalismus, kann man vielleicht durchaus generell zustimmen. Und Chomsky hat sicher recht, wenn er von der Kreativität als einer Eigenschaft des menschlichen Geistes spricht. Denn es ist erwiesen, daß Kinder in einem verhältnismäßig kurzen Zeitraum bei einem relativ geringen Angebot an Sprachmaterial das ganze System der Sprache lernen, d. h. daß Kinder immer wieder neue Sätze verstehen und selbst immer wieder von neuem Sätze produzieren, die sie selbst noch nie gehört haben, so daß sie gleichsam das grammatikalische Regelsystem einer Sprache aus dem beschränkten Material herausfiltern und in neuen Sprachsituationen richtig anwenden.

Aber gilt dieses Gedankenmodell, für den Erwerb der Muttersprache konzipiert, auch für Fremdsprachenschüler?

Kann der Fremdsprachenschüler aus einem verhältnismäßig restringierten Material auch grammatikalische Regeln abstrahieren, um in eigener geistiger Aktivität und Kreativität neue Sätze zu generieren?

Den undifferenziert eindimensionalen Transfer der psycholinguistischen Forschungsergebnisse beim Erwerb der Muttersprache auf den Erwerb der Fremdsprache halte ich für wissenschaftlich völlig unhaltbar.

Der soziale Umweltanspruch, die sprachlichen Motivationen und die Kommunikationsbedürfnisse sind beim Mutterspracherwerb entscheidend anders gelagert als beim Fremdsprachenlernen.

Der Regelmechanismus des operativen Konditionierens durch sprachliche und sachliche Verstärkung und Nichtverstärkung der sozialen Kommunikationspartner als ständiges Kontinuum im sprachlichen Feld der Muttersprache ist etwas wesentlich anderes als die künstliche Schulstubenatmosphäre einer Fremdsprachengruppe, in der vielleicht nur der Lehrer die Zielsprache als Muttersprache beherrscht.

Die Gleichung, Kommunikationsfeld der Muttersprache ist gleich dem Kommunikationsfeld der Fremdsprache mit den gleichen neurophysiologischen Vorgängen, ist ein richtrationales und bloß affektbesetztes Argumentieren und widerspricht total den pragmatischen Erfahrungen und vor allem den Ergebnissen des Fremdsprachenunterrichts.

Selbst nach 12 Jahren Deutschunterricht gelingt es unseren Schülern wenig, grammatikalisch richtig strukturierte Sätze zu generieren.

Ihre sprachlichen Äußerungen in der Zielsprache Deutsch sind mit grammatikalischen Fehlern übersät, ganz zu schweigen von der Aussprache, Intonation und dem Sprachrhythmus.

Und mit diesen Fakten vor Augen soll jetzt schon in der Primarstufe, also 6 bis 10 Jahre früher, Sprache in der Zielsprache frei generiert werden, sollen sich Primariaschüler nach zwei bis drei Jahren Deutschunterricht über Textinhalte aussprechen, und wenn es eben in Deutsch nicht so ganz geht, kann man ja auch getrost in der Muttersprache weiterplappern. Fehlerabsicherung? Um Gottes Willen: Das unterbricht ja den Denkfluß, den Denkfaden, den Denkfaden, die Spannung, die Motivation, die Freude am Diskutieren usw.

Daß das reifende Kind einfach durch Nachahmung und nicht durch Denkopoperationen viele Verhaltensweisen, Werturteile und auch Sprache übernimmt, scheint den Kommunikationstheoretikern völlig entgangen zu sein.

Denken wird erst ökonomisch und reif, wenn im Spracherwerb Begriffe, also symbolische Repräsentanzen gewonnen wurden. Zur echten Lösung von Problemen bedarf der Mensch mehr oder weniger klar definierter abstrakter Begriffe, die eine Vielzahl konkreter Erfahrungen in sich vereinigen. Diese konkreten sprachlichen Erfahrungen muß das Kind erst als Fremdsprachenschüler erwerben, um sich in konkreten und abstrakten Denkopoperationen behaupten zu können.

Selbstverständlich soll hier nicht dem denkerischen sprachlichen Wiederkäuen das Wort geredet werden, und selbstverständlich sollen Operationen, Umstrukturierungen und Transfer von sprachlichem Material durch den Einsatz des Denkens gefördert und provoziert werden.

Aber das sprachliche Material, mit dem der Schüler denkerisch operiert oder das er neu strukturiert, muß zuerst gesicherter geistiger Besitz sein, denn mit Seifenblasen läßt sich logischerweise kein differenziertes und hierarchisch gestuftes Sprachgebäude zimmern.

Die Methodik des Muttersprachenunterrichts, und nichts anderes ist im Kern der kommunikative Ansatz des Fremdsprachenunterrichts, wieder in den Dienst des Fremdsprachenunterrichts zu stellen, ist reichlich absurd und dreht das Rad der Methodenentwicklung wieder um Jahrzehnte zurück.

Denn mit der Muttersprachenmethode wurden ja schon vor einem Jahrzehnt die Schüler an unseren sog. Begegnungsschulen mit „Ina und Udo“ beglückt, von Lehrern, die zwangsläufig das anwendeten, was sie gelernt hatten, nämlich den Muttersprachenunterricht. Fremdsprachenmethode war ja noch Zukunftsmusik.

Dabei hatten die Schüler von damals noch den Vorteil, deutsch-muttersprachliche Schüler als Kommunikationspartner zu haben, und bei geschicktem Insistieren des Deutschlehrers, der damals mit vielen Wochenstunden in einer Klasse zugleich auch immer Klassenlehrer war, wurde Deutsch zu ca. 80% auch als Kommunikationsspra-

che im Klassenverband angewandt. Trotzdem war dieses Modell nur für hochbegabte Schüler geeignet, um in wenigen Jahren – und vor allem auch mit Unterstützung eines deutschsprachigen Elternteils – annähernd muttersprachliches Anspruchsniveau zu erreichen, d. h. Gedanken, Urteile und Meinungen in der Zielsprache im großen und ganzen sprachlich richtig zu formulieren.

Und wieviel Kinder unserer so lange gepriesenen und verteidigten Begegnungsschule mit Muttersprachenmethode blieben auf der Strecke? Wenn man das mühselige Gestammel in Deutsch hörte, oder noch schrecklicher, das schriftlich fixierte Deutsch las, dann konnte man wirklich nur vom Elend des deutschen Fremdsprachenunterrichts sprechen.

Aber jetzt das Schuh- und Vorwärtsprogramm wieder in der Muttersprachenmethode unterrichten zu wollen, setzt aller Ironie die Krone auf, besonders deshalb, weil alle Sprachinhalte von Schuh und Vorwärts a priori mit der Fremdsprachenmethode eng verknüpft sind und sich die Sprachinhalte beider Programme überhaupt nicht für eine Muttersprachenmethode eignen und damit den Deutschunterricht ad absurdum führen.

Schuh und Vorwärts mit Muttersprachenmethodik ist ein fauler Kompromiß, der auf dem Rücken der Kinder ausgetragen werden soll. Es liegen nicht einmal fundierte wissenschaftliche Beweise vor, daß der kommunikative Ansatz des Fremdsprachenunterrichts eine signifikante Niveauperbesserung im Ergebnis des Spracherwerbs erbringt.

Was für die Textarbeit in der Sekundarstufe fruchtbar sein mag, ist noch lange kein geeignetes Mittel für die Primarstufe, wie ja auch der Mathematikunterricht in der Unterstufe gänzlich anderer Methoden bedarf als der Unterricht in der Sekundarstufe. Die Nivellierung und Nichtdifferenzierung der Methodenanwendung in einem Altersbereich von 6 bis 18 Jahren ist dilettantisch und widerspricht fundamental allen Ergebnissen der Entwicklungspsychologie und der praktischen Erfahrung.

Wer im Bereich der Curricula, der Didaktik oder Methodik ex cathedra etwas Neues konzipiert und einführen will, läßt Verantwortung auf sich und sollte Neuerungen und Verbesserungen durch vergleichende

Studien und Tests gründlich belegen und beweisen können.

Und wer Fremdsprachenunterricht mit Muttersprachenmethodik durchführen will, muß erst ein neues Lehrwerk schaffen, auf dessen Grundlage der erstrebte neue Unterricht vielleicht erst möglich wird.

In eine in sich geschlossene Konzeption, und sei sie noch so kritikwürdig, nur hinein-

zufuschen, halte ich für eine schlechte Methode.

Wer Schuh und Vorwärts mit Muttersprachenmethode unterrichten will, scheint mir das gleiche vorzuhaben wie ein Reiter, der nicht auf das Skifahren verzichten möchte und seinem Pferd zwei Paar Skier anschnallt. Für den Rutsch ins Tal bedarf es keiner großen Phantasie.

Helmut ERWERT

Die bilinguale Schule – deutscher Schulbuchtext und die Sprachkompetenz der Schüler

Der vorliegende Beitrag ist ein Glied in der Kette einer bereits länger andauernden Folge von Aufsätzen in dieser Zeitschrift. Seit dem Beginn unserer Artikelserie sind jetzt genau zwei Jahre verstrichen, und in diesem Zeitraum sind insgesamt fünf Folgebeiträge zu unserem Rahmenthema „Die bilinguale Schule und die sprachlichen Probleme des deutschen Fachunterrichts“ erschienen¹. Da und dort fügten sich aber auch einige Aufsätze ganz unerwartet in diese Diskussionsreihe ein, die – ohne einen direkten Bezug zu unserer Artikelserie zu nennen – die Problematik der deutschen Fachsprache an der deutschen Auslandsschule aufgriffen und wertvolle Materialien beisteuerten².

Alle verschriftlichten Gedanken auf diesem Gebiet sind aber wohl nur der sichtbare Teil eines Eisberges, dessen breite Basis in viele Klassenzimmer der deutschen Auslandsschulen hineinreicht. Dort, am zentralen Ort des pädagogischen Geschehens, sind ebenso manch neue Überlegungen angestellt worden, wie der Autor dieser Arbeit von seiner eigenen früheren Auslandsschule Barcelona weiß. Und doch wird es noch eine geraume Zeit ein sehr ernstes Anliegen bleiben müssen, wie man weitere Kreise von deutschen Fachlehrern, vor allem solche, die diese Zeitschrift und andere pädagogische Verlautbarungen nicht zur Kenntnis nehmen, effektiver für diese Problematik erreichen kann. Jede gelungene neue Sensibilisierung bedeutet einen Schritt weiter in der Bewältigung der sprachlichen Probleme des Fachunterrichts an deutschen Auslandsschulen.

Schulbuchtrauma im Binnenland

Der Verfasser dieses 5. Serienbeitrags ist seit einiger Zeit in das deutsche Binnenland zurückgekehrt; doch in der vermeintlich monolingualen Geborgenheit stößt er unerwartet auf das vertraute alte Thema aus bilingualen Zeiten. Das Kopfzerbrechen über die sprachliche Angemessenheit der Lehrbücher und der Unterrichtstexte findet er eines Tages hier im Binnenland als offizielle Verlautbarung seiner Behörde: „Überprüfung der zugelassenen Schulbücher auf verständliche, der jeweiligen Altersstufe angemessene sprachliche Formulierung“. In dieser kultusministeriellen Bekanntmachung werden die Lehrer gebeten „mitzuteilen, welche der an der dortigen Schule

verwendeten Schulbücher zu Klagen wegen unnötig komplizierter Sachdarstellung und schwer verständlicher Sprache Anlaß geben“. Diese Aufforderung ist eine auf amtlicher Ebene eingetretene Reaktion auf eine Presse-Kampagne, die – von irgendwoher mehr oder weniger unbeabsichtigt ausgelöst – zu einer Lawine geworden ist, die sich durch den deutschen Blätterwald wälzte. In Leserbriefen an „Die Zeit“ z. B. schütteten Schüler ihr Herz aus unter der Rubrik „Geheimnisvolle Schrift“: „Unsere Mathematik- und Physikbücher stellen größtenteils Anforderungen an uns, die wir nicht erfüllen können. Das Sprachniveau ist so hoch, daß die Texte und Aufgaben meist

nur mit Hilfe des Lehrers überhaupt verständlich gemacht werden können. ...“ Noch deftiger formulierte die „Quick“: „Warum unsere Schulbücher ein Skandal sind“. Der Artikel brachte einige Beispieltex-te für solches „Pädagogenchinesisch“ und stellte fest: „Texte dieser Art finden sich nicht nur in Grammatikbüchern, sondern auch in Lehrbüchern für Mathematik, Biologie und Chemie.“

Wenn solches schon am grünen Holze im deutschen Mutterland geschieht, was soll man da erst für die gemischt- und fremdsprachigen Opfer deutscher Lehrbücher im Ausland befürchten?

Die deutsche Lehrbuch- und Unterrichtssprache — ein ganz besonderes Problem der deutschen Auslandsschulen

Es hieße Eulen nach Athen tragen, wollte man das Problem der deutschen Lehrbuchsprache, die häufig auch die Unterrichtssprache darstellt, altgedienten, „sensibilisierten“ deutschen Auslandslehrern zum Bewußtsein bringen. Anders liegen die Dinge, wenn man bedenkt, wie stark die Fluktuation an ausländischen Lehrerkollegien ist. Jeder Neuling muß sich, von vorne beginnend, selbständig Terrain erkämpfen, bis er einen gewissen Durchblick und ein gezieltes Problembewußtsein entwickelt. Manchmal soll es allerdings — wie man hört — sogar fünf Jahre hindurch bei den Anfängen geblieben sein. Wie anders wäre sonst die „bestürzte“ Naivität deutscher Auslandslehrer zu erklären, von der man vor einiger Zeit in dieser Zeitschrift lesen konnte: „Kurz nach Beginn des Unterrichtsjahres traten die afghanischen Schüler der Amani-Schule in den Streik und protestierten gegen das ‚feindselige Verhalten der bundesdeutschen Lehrer‘, gegen die ‚ungerechten Prüfungen‘ und gegen das ‚kolonialistische Bildungs- und Erziehungssystem‘. Bestürzt fragten sich die deutschen Lehrer, was an diesen Vorwürfen berechtigt sei, und sie mußten einräumen: tatsächlich reichte aus vielen Gründen der Deutschunterricht in den Klassen 7 — 10 nicht aus, um auch nur die knappe Mehrzahl der Schüler auf den Fachunterricht in den Klassen 10 — 12 vorzubereiten. Allein die Fülle der fachspezifischen Termini in Mathematik, Physik, Chemie, Biologie mußte die Schüler überfordern.“³

Ein solch beherzter Protest ist vielfach heute noch denkbar, und er wäre nur allzu gerechtfertigt. Selten freilich kommt es dazu. In gemischtsprachigen Klassen kann sich eine fremdsprachige Minderheit deutschen Lehrkräften gegenüber sprachlich erst gar nicht klar artikulieren; es bleibt nur die Ausflucht in versteckte Aggressionslust oder in stumme Resignation. Der deutsche Fachlehrer aber wird — bei äußerlich ruhigem Unterrichtsgebaren — neuen Mut zu zügigem Voranschreiten fassen!

Sind wir jedoch nicht falsch beraten, wenn wir häufig glauben, durch die Tatsache der Vermittlung von Wissen allein schon kulturpolitisch in positivem Sinne wirksam zu sein? Wäre es nicht mindestens ebenso wichtig, über die Vermittlung von Wissen hinaus die menschlichen Sympathien eines Gastlandes zu erwerben oder zu erhalten, indem wir geflissentlich vermeiden, unseren Fachunterricht mit unreflektierter Dickfelligkeit im Stil eines Sprachimperialismus zu betreiben? Der unauslöschliche Groll, den wir damit schon geerntet haben, steht in eklatantem Gegensatz zu jenem „Stück Heimat“, zu dem die fremde Sprache und Kultur in einer Begegnungsschule werden könnte, wenn sie ihre Chance nützte. Dazu die Stimme eines deutschen Absolventen einer französischen Schule: „Das Französische Gymnasium verstand es, aus seinen Schülern Freunde Frankreichs zu machen. ... Und noch heute fühlt sich der ehemalige Schüler des Französischen Gymnasiums in Frankreich ein bißchen wie zu Hause.“⁴

Sprachliche Überfremdung durch Lehrpläne und Lehrpraxis

Die sprachliche Überforderung durch eine hochgestochene deutsche Wissenschafts- und Fachsprache bleibt bei vielen deutschen Auslandsschulen keineswegs nur auf wenige Unterrichtsfächer beschränkt, doch selten dringen die Seufzer über das für Fremdsprachige kaum zu bewältigende deutschlastige Lehrprogramm bis in die Literatur. Über Jahrzehnte und noch länger hat sich mancherorts die Interessenlogik der deutschen Mehrheiten in Lehrerkollegien und Schulvereinen mit Uneinsichtigkeit gepaart. Einsicht hätte allerdings für manche Beteiligte arbeitsintensive Folgen gehabt!

Vielleicht standen auch echte Naivität und allzu großer erzieherischer Optimismus Pate, wenn z. B. Verlautbarungen eines Deutschen Schulvereins über ein „gemischtsprachliches“ und „bikulturelles“ Schulsystem in Spanien mit generöser Geste anmerken: „Wenn auch das höhere Maß an Anforderungen . . . nicht verkannt werden soll, so muß doch auch festgestellt werden, daß dem sprachlich begabten und fleißigen spanischen Schüler an der Deutschen Schule eine besonders gute Gelegenheit geboten wird, in die deutsche Sprache und Kultur einzudringen und sie sich zu eignen zu machen, ohne dabei die Entfaltung in der eigenen Kultur zu vernachlässigen.“

Das klingt verlockend. Welch hehres bikulturelles Bildungsziel! Doch wie sieht das höhere Maß an Anforderungen für die fremdsprachigen Schüler konkret aus? Wie wird die gleichzeitige Entfaltung der eigenen Kultur gewährleistet? Ist beides in dieser Form überhaupt möglich?

Die weiteren Vereinbarungen über das erwähnte Schulmodell dekretieren: „Alle Fächer – außer Spanisch – also die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer (Mathematik, Physik, Chemie, Biologie) und die sprachlichen Fächer wie auch die musischen Fächer und das Fach Leibeserziehung – werden von deutschen Lehrern in deutscher Sprache und nach deutschen schulischen und pädagogischen Vorstellungen unterrichtet.“ Damit war der Rahmen abgesteckt, alles andere überließ und überläßt man der Empirik des schulischen Alltags. Deutsche Schulvereine und Sprachgruppen sind gerne geneigt, die Bildungsziele einer Zweisprachigkeit zu preisen, wenn die anderen es sind, die den Löwenanteil an leistungsmäßiger Anstrengung aufbieten müssen und der eigene deutsche Sprachvorteil gewahrt bleibt⁵. Der schulische Alltag konnte aber nach langer pädagogischer Sisyphusarbeit nichts anderes er härten, als eigentlich von Anfang an absehbar war. Mit markanter Ehrlichkeit konstatierte der Schulleiter der DS Madrid über die in dieser Form konstituierte Bilingualität: „Es hat sich erwiesen, daß nur hochbegabte, und vor allem sprachlich hochbegabte Schüler den Anforderungen des zweisprachigen Gymnasiums gewachsen sind. Das gilt besonders für die spanischen Schüler, die den größeren Teil des

Unterrichts in einer Sprache bewältigen müssen, die nicht ihre Muttersprache ist.“⁶

Die hier immer wieder neu aus der Erfahrung gewonnene Einsicht steht übrigens schon lange in der wissenschaftlichen Literatur bereit: „Für die große Menge behält es Geltung, daß der Mensch im Grunde einsprachig angelegt ist (vor allem insofern die dem sprachlichen Sektor zukommende geistige Energie mit dem Bewältigen einer Sprache vollauf beschäftigt ist), daß die geistige Anverwandlung der Welt die Geschlossenheit einer Muttersprache erfordert . . . Deshalb wird man auch nie mit schematischen Anordnungen auf Zweisprachigkeit hinsteuern können: die sicheren Schäden werden die möglichen Vorteile überwiegen. Wohl aber wird man in Zusammenhängen, in denen zwei Sprachen in größere Nähe geraten, in sachgerechter Weise die mögliche Steigerung hervorzu locken suchen . . .“⁷ Ein weiteres Zeugnis sei diesem noch hinzugefügt: „In der fremdsprachigen Schule, in der Deutsch Schulsprache und Unterrichtsfach ist, . . . tritt der Schüler in enge Berührung mit dem Leben und der Kultur deutscher Prägung . . . Solange die Muttersprache der tragende Grund bleibt, ist die Teilnahme an der zweiten Sprache ein Gewinn . . . Das Deutsche wird seiner Beherrschung in Wort und Schrift noch in vielen Fällen Zweitsprache bleiben und wird sich dem Sprachniveau, dem Sprachreichtum und der Sprachrichtigkeit nach nicht mit muttersprachlichen Maßstäben messen lassen.“⁸

Gegenüber der starken Deutschlastigkeit mancher bisheriger „bilingualer“ Schulorganisationen hat die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen neue Schulmodelle geschaffen, die die geforderte Zweisprachigkeit auf eine andere Ausgangsbasis stellen. Die Anzahl der auf Deutsch unterrichteten Fächer ist für das fremdsprachige Kind drastisch reduziert, die Abfolge des Einsetzens ist gründlich bedacht worden. Nur darauf kann es für die Masse der durchschnittlich begabten fremdsprachigen Schüler unserer deutschen Auslandsschulen ankommen, daß ihnen die deutsche Unterrichts- und Fachsprache in einer knapp bemessenen Zahl von Fächern, methodisch aufbereitet und möglichst gegen Fehler abgesichert, als *Zweitsprache* zugeordnet wird. Dabei dürfte aber die abgestufte Einbeziehung des fremd- oder ge-

mischtsprachigen Schülers nicht länger ins Belieben des eigenmotivierten, arbeitswilligen deutschen Fachkollegen gestellt bleiben. Von zentraler Stelle aus müßten erprobte Unterrichtsmaterialien zur gestuften Einführung der Fachsprachen angeboten und zur Verwendung im Unterricht verbindlich gemacht werden. Für unsere zweisprachigen Begegnungsschulen brauchen wir realistische, methodisch fundierte Fachprogramme in einer deutschen Unterrichtssprache, die als Zweitsprache ausgelegt ist. Wenn hierzu aus dem Munde von Frau Minister Hamm-Brücher bei der letzten Hauptversammlung des Verbands deutscher Lehrer im Ausland in Stuttgart zu hören war, daß der moderne Fachunterricht einen besonderen Platz in den jetzt häufig auch stärker berufsorientiert auszugestaltenden Deutschen Schulen im Ausland einnehmen soll, daß ferner z. B. Wirtschaftsdeutsch sogar an ausländischen nationalstaatlichen Schulen gefragt sei, dann erwächst dieser unserer Forderung eine neue Dringlichkeit.

Ein sprachlicher Minderheitenschutz sollte an allen mehrsprachigen Schulen der Welt eine selbstverständliche Verpflichtung sein, ganz unabhängig davon, welche Sprache vor Ort die dominante ist. Die sprachliche Schonung, die wir selbst in Gastländern so gern in Anspruch nehmen, sollten wir mit der gleichen Selbstverständlichkeit den uns anvertrauten sprachlichen Minderheiten angedeihen lassen. Es ist schlichtweg als mindestens fahrlässig und gedankenlos zu bezeichnen, wenn deutsche Auslandslehrer die von zu Hause her gewohnte Fach- und Unterrichtssprache unbesehen auch an der Auslandsschule bei gemischtsprachigem Schülerpublikum beibehalten. Es sind sogar Fälle bekannt, wo deutsche Fachlehrer von ihren gemischtsprachigen Klassen verlangen, daß sie den deutschen Lehrvortrag im voll entfalteten Fachstil selbständig als Protokoll mitschreiben. Eine größere sprachliche Verunsicherung kann wohl nicht mehr angerichtet werden! Hier wäre wohl schon der kodifizierte, weil sprachrichtige, Lehrbuchtext für die Schüler ein willkommener Rettungsanker.

Die Fachsprache der deutschen Lehrbücher

Wie sieht diese Lehrbuchsprache aus, die oft eben auch die Unterrichtssprache in den einzelnen Fächern darstellt? Wir wollen im

folgenden einige Beispiele von Lehrbuchtexten untersuchen, wie sie in der empirischen Wirklichkeit fremd- und gemischtsprachigen Schülern zugemutet wurden. Dabei kommt es uns vor allem auf die allen Fächern gemeinsamen fachsprachlichen Merkmale an, die für die sprachlichen Schwierigkeiten der Schüler verantwortlich gemacht werden können.

Authentische Beispiele aus deutschen Lehrbüchern:

Text 1

Wenn wir alles tun, um diese Lebensvorgänge zu unterstützen, und alles unterlassen, was sie stören könnte, leisten wir einen großen Beitrag zu unserer Gesundheit.

Text 2

Die Stütze des Skeletts ist das aus einzelnen Knochen, den Wirbeln, zusammengesetzte Rückgrat oder die Wirbelsäule. Tiere, deren Skelett als Hauptstütze eine in Wirbel gegliederte Wirbelsäule besitzen, nennt man Wirbeltiere.

Text 3

Die Kelten trieben regen Tauschhandel mit allen Nachbarvölkern. Keltische Handwerker zimmernten Streitwagen und Schiffe, fertigten begehrte Langschwerter, Dolche und Kessel aus Eisen und gaben dank der Drehscheibe den Tongefäßen gefälligere Formen. Schalen, Trinkhörner, Ketten, Hals- und Armringe aus Gold künden von Kunstsinne und Wohlstand. Die Vornehmen ließen sich mit prunkvollen Beigaben in Hügelgräbern bestatten.

Text 4

Zwischen zwei Klemmen ist ein elektrischer Leiter aus Kupfer vertikal eingespannt. Daneben hängt an einem Faden ein kleiner Eisenstab, der auf den Leiter gerichtet ist, ohne ihn zu berühren. Durch kurzzeitiges Verbinden der Klemmen mit den Polen eines Akkus schicken wir einen elektrischen Strom durch den Leiter.

Text 5

Die zum Heben einer Last nötige Kraft ist bei der Schraube um so kleiner, je kleiner die Höhe des Schraubenganges und je größer der Umfang des Schraubenkopfes ist. — Die Schraube kann als eine schiefe Ebene aufgefaßt werden. Wickelt man nämlich ein rechtwinkeliges Dreieck ABC (schiefe Ebene) so um einen Zylinder, daß die Kathete AC mit einer Mantellinie (Parallele zur Achse) zusammenfällt, dann beschreibt die Hypothenuse AB (Länge der schiefen Ebene) eine Schraubenlinie.

Kaum jemand könnte bei diesen Textbeispielen nachweisen, daß sie im sprachlichen Schwierigkeitsgrad altersgemäß ge-

stufte sind, obwohl es sich der Reihenfolge nach um Texte aus der 5. bis zur 8. Klasse handelt. Sie könnten darüber hinaus auch in dieser sprachlichen Form in jedem Fachbuch oder Lexikon auftauchen.

Vergleicht man Text 2 mit Text 4 z. B., so wird man feststellen, daß in beiden die gleichen verdichteten syntaktischen Strukturen enthalten sind, obwohl Text 2 für die 5. Klassen und Text 4 für die 7. Klassen geschrieben wurde. Hält man sich nun vor Augen, daß im günstigen Falle vielleicht nur drei solcher Kurztexte dem fremdsprachigen Schüler an einem Schultag nahegebracht werden, welch hochprozentige Aufmerksamkeit wird dieser schon allein der sprachlichen Bewältigung solcher Texte widmen müssen, noch bevor er zur sachlichen Information selbst vordringen kann. „Die dem sprachlichen Sektor zukommende geistige Energie“ (L. Weisgerber) wird hier voll gefordert, welche Reserve wird ein fremdsprachiges Kind am gleichen Tage noch für andere Fächer aufbringen können?

Stellen wir im folgenden listenmäßig zusammen, wo vermutlich der fremdsprachige Schüler (und nicht immer er allein!) einer sprachlichen Abstützung bei unseren Beispieltexen bedürfte. Daß man in den Klassen 5 bis 8, denen die Texte entnommen sind, bei dieser sprachlichen Form höchstens Hör- und Leseverständnis, aber keine aktive sprachliche Reproduktion verlangen kann, müßte ohnehin einleuchten (s. Übersicht auf Seite 36).

Das Kompetenzdefizit der Schüler in der Fachsprache

Spätestens bei den längeren Attributkomplexen muß dem Einsichtigen klargeworden sein, welche Fülle an Sprachmaterial und -strukturen bei solcher Unterrichtsgrundlage dem Fremdsprachigen zugemutet wird. Die Attributkomplexe stammen nicht aus Geschichte und Geographie, Fächern also, die man nach heutigen Vorstellungen in den nationalen Muttersprachen unterrichten läßt, sondern aus der Biologie und der Physik. Sprachlich so verdichtete Ausageweisen, wie es der am Schluß zitierte Attributkomplex darstellt, dürften selbst der Sprachkompetenz rein deutschsprachiger Schüler dieser Altersstufe noch nicht angemessen sein, um wieviel weniger erst fremdsprachiger. Sind denn die

sprachlichen Regelmechanismen der Lehrbuch- und Fachsprache auf dieser Stufe schon unterrichtlich bereitgestellt worden? Kann denn die Sprachkompetenz des fremdsprachigen Schülerkreises, abgestützt auf den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache, schon so weit entwickelt sein, daß die Schüler Anschluß an solche Sprachgestaltungen haben können? Zentrale Fragen wie diese dürften nicht allein die Deutschlehrer belasten, alle Fachlehrer deutscher Unterrichtsfächer müßten sich hier beunruhigt fühlen. Freilich sollte den Fachlehrern vom Deutschunterricht systematisch entgegengearbeitet werden. Jeder Fachlehrer müßte ein Informationsblatt in Händen haben, das ihm genau anzeigt, auf welchem sprachlichen Stand er jeweils bei den Fremdsprachigen aufbauen kann.

Gründen die sprachlichen Voraussetzungen auf dem Lehrwerk Vorwärts, 1 bis 5, so sollte der Fachlehrer wissen, welche sprachliche Kompetenz mit diesem Programm erreicht ist zu dem Zeitpunkt, wo ein Fach in deutscher Unterrichtssprache einsetzt. Es wird sich allerdings erweisen, daß „Vorwärts“ gar nicht speziell dafür konzipiert ist und dafür ausgelegt sein kann, die Strukturen der Lehrbuch- und Fachsprache vorzubereiten. Dieses Lehrwerk hat die Zielsetzung, Kommunikation im Sinne allgemeinsprachlicher Fertigkeiten auszuformen. Hier tut sich eine Kluft auf, die durch flankierende Sprachprogramme überbrückt werden muß. Die dort zu übenden fachsprachlichen Strukturen bereiteten dabei auch das moderne publizistische Deutsch mit seinen grammatischen Möglichkeiten der Konzentration und Abstraktion der Aussagen vor, ohne das die Oberstufe auch unserer zweisprachigen Begegnungsschulen nicht auskommen kann (Argumentationssprache der Erörterung, Textanalysen, Selbststudium von Fachbüchern usw.).

Keineswegs werden wir mit der häufig bisher geübten sprachlichen Verunsicherung durch früh einsetzende, sprachlich nicht genügend vorgeklärte Sachfächer unserem Ziel näherkommen, die deutsche Sprache als Zweitsprache zuverlässig und ausreichend unserer fremdsprachigen Schülerschaft zu vermitteln. Es ist sogar zweifelhaft, wieweit die Vermittlung des Inhalts der Sachfächer als befriedigend angesehen werden kann. Hierfür einige Belege aus der Fülle der Schulpraxis. Sie können einerseits

Lexik

Niedrigfrequenter Allgemein- oder Fachwortschatz (gehobene Stilschicht, Fachwörter im weiteren oder engeren Sinn u. a.)

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – Verben:
(alles) unterlassen ...
(Streitwagen) zimmern ...
(Schwerter) fertigen ...
(Halsringe) künden von ...
(Elektr. Leiter) werden eingespannt zwischen ...
(die Vornehmen) lassen/ließen sich bestätigen ...
u. a. – Adjektiva:
begehrte (Langschwerter)
gefälligere (!) (Formen)
reger (Tauschhandel)
prunkvolle (Beigaben)
u. a. | <ul style="list-style-type: none"> – Komplexe Verbgefüge:
einen Beitrag leisten zu + D
Tauschhandel treiben mit + D
eine Schraubenlinie beschreiben – Nomina (Genus!):
Dolch (m.), die Dolche
Kessel (m.), die Kessel
Leiter (m., f.), die Leiter
(Mehrfachbedeutung)
Wirbel (m.), die Wirbel |
|---|---|

Wortbildung

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Nominalisierung mit Abstraktion:
die Lebensvorgänge
die Stütze
der Wohlstand
die Beigabe
die Vornehmen
der Umfang
das Heben, das Verbinden
u. a. | <ul style="list-style-type: none"> – Komposita:
die Mantellinie
die Wirbelsäule
der Eisenstab
der Schraubenkopf
der Kunstsinn
der Streitwagen
das Trinkhorn
u. a. |
|--|--|

Grammatische Strukturen

- Hypotaxe: (TS = Trägersatz)
Wenn ..., um zu ..., und ..., was ..., (dann) + TS. (Text 1)
1/2 TS, deren ..., 1/2 TS. (Text 2)
TS, der ..., ohne zu ... (Text 4)
(Wenn) ..., daß ..., dann + TS. (Text 5)
- Präpositionalgefüge:

Lokal: um einen Zylinder an einem Faden durch den Leiter zwischen zwei Klemmen	Andere Relationen: bei der Schraube zum Heben durch Verbinden dank der Drehscheibe
---	---
- Attribuierung:

Genitiv – /Präpositionalattribute: die Stütze des Skeletts die Höhe des Schraubenganges die Pole eines Akkus u. a.	der Leiter aus Kupfer Kessel aus Eisen Armringe aus Gold u. a.
---	---
- Längere Attributkomplexe:

Attributgefüge das aus einzelnen Knochen, den Wirbeln, zusammengesetzte ... eine in Wirbel gegliederte ... die zum Heben einer Last nötige ... durch kurzzeitiges ... der Klemmen mit den Polen eines Akkus	Bezugsnamen Rückgrat Wirbelsäule Kraft Verbinden ...
--	---

die Sprachnot der Schüler, andererseits die Beurteilungsnot des Lehrers dokumentieren:

Biologie, 7. Klasse (gemischtssprachig)

Fragestellung:

Warum schießen Kartoffelkeimlinge im Keller schneller in die Höhe als im Garten?

Merksatz/Lehrervortrag im Fachstil:

Die im Tageslicht vorhandenen UV-Strahlen bremsen das Wachstum der Pflanzen.

Schülerantworten: (belegt)

- Weil im Keller Ultraviolettlicht gibt.
- Weil im Keller kein Licht gibt und sie quer durch die Gegend wachsen.
- Weil in den Keller kein Licht ist der die Pflanzen zerstören konnte.

Das Ausweichen auf restringierte Sprachformen (ist, gibt) und der bedauerliche Mangel an Sprachrichtigkeit zeigen, daß die Schülerantworten von Fremdsprachigen stammen. Daß diese mit der sprachlich verdichteten Information des Merksatzes nur eine vage inhaltliche Vorstellung verbinden konnten, oder umgekehrt gesagt: daß die fremdsprachigen Schüler durch den Fachstil (hier: Attributkomplex) hindurch, dessen bedeutungsmäßige Aufschlüsselung sie schon beträchtliche geistige Energie gekostet hätte, nicht zur sachrichtigen Vorstellung vorgedrungen sind, ist dringend zu vermuten. Wie selbst Schüler deutscher Muttersprache im Ausland einzelne Phänomene der Fachsprache (hier: Präpositionalgefüge mit Nominalisierung) nicht gleich aktiv in den Griff bekommen, mögen die folgenden amüsanten Sprachvarianten illustrieren:

Geschichte, 9. Klasse (deutschsprachig)

Fragestellung:

Weshalb heißt die Revolution von 1688 in England „glorious revolution“?

Lehrbuchtext:

Wilhelm III. konnte mit seinem Heer *ohne Blutvergießen* vorrücken und *kampfflos* in London einziehen. Diese *unblutige* Revolution nannte man „glorious revolution“.

Schülerantworten (belegt):

- Der König konnte in London einziehen, *blutlos*.
- Weil der König Wilhelm *ohne Blut* sich durchsetzen konnte.

- Wilhelm III. zog in London ein; doch es *goß kein Blut*, da sein Gegner geflüchtet war.

Treffend formuliert die sprachlichen Erfordernisse des Sachunterrichts ein Bericht über die DS Teheran aus dem Jahre 1977, den wir im folgenden auszugsweise wiedergeben. Nach all dem, was wir heute über den Iran wissen, sollten wir diesen Zeilen besondere Beachtung schenken. Es heißt in diesem Text: „Ein Erfolg kann bei diesen Fächern (Biologie und Erdkunde auf Deutsch für iranische Schüler – Der Verfasser) nur eintreten, wenn erfahrene Lehrer behutsam in engem Kontakt mit dem Deutschlehrer ein Sachgebiet erarbeiten. Jeder Fachunterricht ist hier vor allem noch Sprachunterricht. Nur wenn der naturwissenschaftliche Fachlehrer den psycholinguistischen Prozeß des Spracherlernens kennt und die daraus resultierenden Konsequenzen habitualisiert hat, wird er . . . erfolgreich unterrichten können . . . Es bleibt zu hoffen, daß mit der fortschreitenden Überwindung der Sprachbarriere immer mehr Mißverständnisse ausgeräumt werden können.“⁹

Was hier von Deutschlehrern und Fachlehrern verlangt wird, ist in der Schulwirklichkeit nicht gerade sehr häufig anzutreffen. Abhilfe der sprachlichen Überforderung im Fachunterricht kann auf breiter Basis nur ein durchgängig konzipierter, ausgearbeiteter und publizierter, mehrere Jahrgänge umspannender fachbegleitender oder fachvorbereitender Sprachkursus leisten, der mit den jeweils einsetzenden Fächern gekoppelt ist. Er müßte die Fachsprache behutsam in der Lexik, aber auch in den typischen formalen Strukturen vorbereiten bzw. zusammengefaßt festigen. Diese alle Sachfächer umgreifende Pionierarbeit – eine Jahrhundertleistung – kann nicht einzelnen gutwilligen Auslandslehrern im Selbstversuch überlassen bleiben – sie wären hoffnungslos überfordert. Sie müßte durch offiziell geförderte Projektarbeiten vorangetrieben und zum allgemeinen und verbindlichen Nutzen publiziert werden¹⁰.

Anmerkungen:

⁹ H. Erwert: Die bilinguale Schule – Untersuchungen einer Statistik, in: DdLiA 4/1977, S. 146 – 150.

B. Feige: Die bilinguale Schule und die deutsche Fachsprache, in: DdLiA 5/1977, S. 207 – 212.

E. Böhme: Die bilinguale Schule – Gruppenunterricht im integrierten Fachunterricht, in: DdLiA-MMM 2/1978, S. 32 – 37.

- B. Feige: Die bilinguale Schule — Erfahrungen aus dem Heimatschuldienst, in: DdLiA-MMM 3/1978, S. 24 — 33.
- ² D. Klapproth: Fachspezifische Sprachstrukturen der Kunsterziehung und ihre Vermittlung im DU, in: DdLiA-MMM, 2/1978, S. 37 ff.
- W. Doll: Fachsprache Deutsch: Erdkunde- und Geschichtsunterricht in bilingualen Klassen, in: DdLiA-MMM, 3/1979, S. 25 — 28.
- ³ F. J. Burk: G. Rack, Mathematisch-naturwissenschaftliches Wörterbuch Deutsch — Dari, in: DdLiA 5/1977, S. 216 ff.
- ⁴ B. Feige in seinem Aufsatz in DdLiA-MMM 3/1978, S. 26 ff.
- ⁵ Vgl. die Anmerkungen von J. Malms: Notizen aus der Arbeit an der DS Rom, in: DdLiA 6/1977, S. 250. Dort sagt der Verfasser: „Die stärkere Hinwendung zum Gastland im Unterrichtsalltag kann auch als Bereicherung ... angesehen werden. Diese Einsicht setzt voraus, daß man bereit ist, althergebrachte Vorstellungen zu ändern, persönliche Interessen einer übergeordneten kulturellen Aufgabe gegenüber als zweitrangig zu betrachten, Versuchen zur Überbewertung des Eigenen zu widerstehen und nationalistische Anwendungen gar nicht aufkommen zu lassen.“
- ⁶ J. Röhrenbach: Das Bachillerato Mixto an der DS Madrid, in: DdLiA 6/1975, S. 154.
- ⁷ L. Weisgerber: Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit, in: Wirkendes Wort 2/1966, S. 85.
- ⁸ W. Wiczerkowski: Frühe Zweisprachigkeit. 1965, S. 15.
- ⁹ J. Lehmann: Die Neue Sekundarstufe an der DS تهران, in: DdLiA 5/1977, S. 198 f.
- ¹⁰ Der nächste Beitrag dieser Aufsatzreihe möchte Ansätze und Wege der behutsamen (reduzierten) Einführung der Fachsprache sowie Möglichkeiten eines Brückenschlags zwischen Fach- und Allgemeinsprache aufzeigen.

Manfred SANDNER

Deutschsprachige Lernumwelt

Das folgende Referat wurde auf der Hauptversammlung des DCB am 25./26. 8. 79 in Puerto Montt (Chile) von Manfred Sandner, Referent für die Mittelstufe gehalten, erregte Aufsehen und fand großen Anklang. Es wurde der Wunsch geäußert, es allen Interessierten zugänglich zu machen, um sie dadurch anzuregen, sichtbare Initiativen im Sinne der darin gemachten Vorschläge zu ergreifen.

Trotz aller Bemühungen haben sich die Deutschleistungen der Schüler, die Deutsch als Fremdsprache erlernen, noch nicht so verbessert, daß man damit zufrieden sein kann. An anderer Stelle wird noch von Möglichkeiten zu berichten sein, über den eigentlichen Deutschunterricht weitere Verbesserungen zu erreichen. Hier geht es um einen Bereich, der bisher kaum oder nur wenig Beachtung fand:

Sprache lernt man durch Sprechen, gesprochen wird jedoch nur, wenn ein Anlaß durch gewisse Zwänge das Sprechen auslöst. Stehen dabei zwei oder mehr Sprachen zur Verfügung, so wählt man die Sprache, die dem Anlaß adäquat ist.

Anlässe zum Gebrauch der deutschen Sprache werden in der Schule im Deutschunterricht geschaffen. Es ist einzusehen, daß die Vielfalt der Anlässe dabei aus verschiedenen Gründen automatisch beschränkt ist.

Andere Anlässe zum Gebrauch der deutschen Sprache gibt es kaum noch oder gar nicht. Und wo sie noch existieren, werden sie leider nicht mehr genutzt. Wo bietet

denn die außerschulische Umwelt des Kindes noch Sprechanlässe für die deutsche Sprache? Wer wird schon beim Einkaufen, beim Fernsehen, im Kino, beim Lesen einer Zeitung, beim Spielen zum Gebrauch der deutschen Sprache genötigt? Das soll ja sogar nicht einmal mehr in Familien der Fall sein, wo die Eltern noch die deutsche Sprache beherrschen.

Die Schule, als der einzige Ort, wo alle Kinder über einen längeren Zeitraum beisammen sind, muß versuchen, einen Ersatz für diese fehlende deutschsprachige Umwelt zu finden. Es wurden schon vielerorts Überlegungen in dieser Hinsicht angestellt und auch brauchbare Vorschläge gemacht. Einige davon werden hier und da verwirklicht, aber noch nicht mit der notwendigen Konsequenz und Vielfalt. Die folgende Auflistung könnte eine Hilfe sein.

1. An den Deutschen Schulen in Chile gibt es zahlreiche zweisprachige Lehrkräfte, die v. a. in den für die Erlernung der deutschen Sprache entscheidenden Jahren des Kindergartens und der unter-

ren „Básica“ unterrichten. Dadurch besteht die Möglichkeit, die deutsche Sprache auch in anderen Fächern (Musik, Sport, Zeichnen usw.) zu verwenden, und zwar als Verkehrssprache in den sich ständig wiederholenden Situationen des Unterrichtsalltags: um etwas bitten, zu etwas auffordern, Zustimmung oder Ablehnung ausdrücken u. a. m. In einer Handreichung für den Kunstunterricht, herausgegeben von den Fachberatern für Deutsch, werden Anregungen gegeben, wie man diesen Ansatz verwirklichen kann, ohne die Anliegen des Faches zu vernachlässigen, ohne die Kinder in ein unkontrolliertes Sprachbad zu stürzen und ohne daß eine nicht erwünschte Sprachmischung entsteht.

2. Deutsch sollte auch außerhalb des Unterrichts Verkehrssprache sein.

2.1. Alle Bekanntmachungen der Schulleitung für die Schüler (schriftlicher Art über Zirkulare oder mündlich z. B. beim „acto cívico“) erfolgen in deutscher Sprache. Den Schülern sollte nicht gleich die Übersetzung mitgeliefert werden, denn dann gehen sie den Weg der geringsten Mühe. Die nicht deutschsprechenden Kollegen sollten vorher in geeigneter Weise informiert werden.

2.2. Bekanntmachung für die Eltern erfolgen zumindest zweisprachig.

2.3. Alle anderen Kontakte zwischen Schulleitung, deutschsprechender Lehrerschaft und Schülern geschehen in deutscher Sprache: bei Sportfesten, bei kulturellen Veranstaltungen, auf Ausflügen, bei Schullandheimaufenthalten (!), in der Pause.

2.4. Auch die Kontakte der deutschsprachigen Angestellten mit den Schülern sind auf Deutsch zu realisieren: im Büro, in der Bibliothek, bei den Lehrmitteln, bei den Sportgeräten usw.

3. Deutsch kann auch in viel größerem Ausmaß als bisher Informationssprache im weiteren Sinne sein, über

- deutschsprachige Filme und Tonband-Bilderreihen;
- Unterrichtsgänge zu deutschsprachigen Firmen, Kaufleuten, Handwerkern, Bauern;
- Gespräche mit Besuchern aus Deutschland (Sportler, Musiker, Politiker) oder mit ortsansässigen Deutschen;

– Schulveranstaltungen wie Morgenfeiern, Eröffnung und Abschluß des Schuljahres, Schulfeste, deutsche Woche.

4. Die Einrichtung außerunterrichtlicher Veranstaltungen wie Chor, Hobby, Theater, Sportgruppen, Puppenspiel, Schach usw. sind ideale Möglichkeiten für Sprechkanäle in deutscher Sprache.

Bei der Verwirklichung dieser Möglichkeiten darf jedoch eine Gefahr nicht übersehen werden:

Der verstärkte Gebrauch der deutschen Sprache darf nicht (wieder) zu einem unkontrollierten Sprachbad werden, das zu nicht oder sehr schwer reparierbaren Schäden führen kann, zumal es sich um Kinder handelt, die Deutsch als Fremdsprache noch erlernen. Eine Hilfestellung von den Deutschlehrern durch Bereitstellung der für denkbare Situationen im Schulbereich benötigten Redemittel und der Bewußtmachung der Problematik bei allen Beteiligten sind deshalb ebenso nötig.

Untersuchungen haben ergeben, daß die Sprachkompetenz in einer fremden Sprache nicht nur durch die Schaffung solcher Sprechkanäle erweitert und gefestigt wird, sondern auch über eine von der fremden Sprache und ihrer Kultur beeinflussten Lernumgebung im optischen Sinne. Das sollte Konsequenzen für die Schule haben:

1. Im Schulareal sollen Beschriftungen stets auf Deutsch erfolgen, nur wenn nötig zweisprachig: in den Verwaltungsräumen, auf den Fluren, in den Fach- und Lehrmittlräumen usw.

2. Das Schulgebäude und die Klassenzimmer werden mit Bildern, Landkarten, Anschlagetafeln mit aktuellen Informationen und anderem sehenswerten Material ausgestattet. Diese optischen Informationen erfüllen aber nur ihren Zweck,

- wenn sie häufig gewechselt werden (Bilder, die länger als vier Wochen hängen, sieht man nicht mehr) und
- wenn auf den Wechsel aufmerksam gemacht wird (entweder durch optischen Blickfang oder durch Lehrer und Schulleitung).

3. Zu einer unbewußten optischen Beeinflussung gehören auch

- das deutsche Lern- und Spielmaterial,
- die deutschen Schul-, Lese- und Märchenbücher und Schallplatten.

Diese Dinge müssen nur ständig präsent (Klassenbücherei) und geschickt ausgewählt sein, damit es nicht nur beim Anschauen bleibt.

Die aufgezählten Möglichkeiten ließen sich alle durch organisatorische Maßnahmen verwirklichen. Aber das allein würde nicht ausreichen, um den angestrebten Effekt zu erzielen. Zu allen Maßnahmen gehört die Existenz einer wichtigen Voraussetzung:

die positive Grundeinstellung zur deutschen Sprache bei allen Beteiligten,

bei den Erwachsenen – dem Schulvorstand, der Schulleitung, den Lehrern, dem Schulpersonal, den Eltern –,

bei den Deutschsprechenden und insbesondere auch bei den nicht Deutschsprechenden und bei den Schülern.

Den Erwachsenen kommt dabei der Hauptanteil zu. Nur dann, wenn diese positive Grundeinstellung bei ihnen vorhanden ist und dadurch Auswirkungen auf die Kinder spürbar werden, läßt sich das Ziel erreichen.

Der Gebrauch der deutschen Sprache im Deutschen Schulverband Santiago

1. Einleitung

Die besondere Aufgabe des Deutschen Schulverbandes Santiago ist es, seine Schüler durch Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur zu bilingualen und biculturellen Menschen zu erziehen. Dazu ist es nötig, die Schule als einen Ort der „Begegnung zweier Kulturen“ zu gestalten. Dies ist um so wichtiger, als viele Schüler außerhalb der Schule keine Gelegenheit haben, mit deutscher Sprache und Kultur in Berührung zu kommen, und die meisten ihr Leben lang von dem zehren müssen, was sie in der Schule gelernt haben. Daher kommt dem Gebrauch und der Pflege der deutschen Sprache im Deutschen Schulverband Santiago eine erstrangige Bedeutung zu.

2. Deutsch als Unterrichtssprache

Im Unterricht soll das Deutsche so weit wie möglich als Unterrichtssprache Anwendung finden.

Die Unterricht in deutscher Sprache erteilenden Lehrkräfte sind verpflichtet, ihren als in deutscher Sprache oder als zweisprachig deklarierten Unterricht auch so ablaufen zu lassen; d. h. der zweisprachige Unterricht muß in erster Linie deutscher Unterricht sein. Deshalb darf die deutsche Sprache nicht nur in Ausnahmesituationen verwendet werden, wie bei Unterrichtsbesuchen, zufälliger Anwesenheit dritter Personen, usw.

Die Schulleitung ist angehalten, bei der Berechnung des deutschsprachigen Unterrichts zu kontrollieren, wo die Angaben der Lehrkräfte eingehalten werden und wo nicht.

3. Deutsch als Verkehrssprache

Das in der Einleitung genannte Ziel kann nur erreicht werden, wenn die Schüler der deutschen Sprache über die bloßen Unterrichtsstunden hinaus begegnen und sich angehalten sehen, sie anzuwenden. Es geht darum, eine durch die deutsche Sprache geprägte Schulumgebung zu schaffen, in der die Schüler sich natürlich zu bewegen wissen. Diesem Zweck sollen folgende Maßnahmen dienen:

3.1. Kontakte Lehrer – Schüler

Deutschsprechende Schulleitung und Lehrer unterhalten sich mit den Schülern auf Deutsch (unterrichtsfreie Zeit, außerschulische Veranstaltungen, Sportfeste, usw.).

Die Klassenlehrer- und Klassenratsstunden (Jefatura de Curso, Consejo de Curso) werden, soweit möglich, auf Deutsch durchgeführt.

3.2. Kontakte Angestellte – Schüler

Die deutschsprechenden Angestellten der Schule unterhalten sich mit den Schülern auf Deutsch. Insbesondere gilt:

- der Schüler soll dazu gebracht werden, im Sekretariat und in der Bibliothek seine Anliegen auf Deutsch mitzuteilen.

3.3. Schulinterne Mitteilungen

Mitteilungen der Schulleitung für Schüler, Zirkulare für einzelne Klassen sollen möglichst auf Deutsch verfaßt werden.

3.4. Sonstiges

Im Schulareal sollen die Beschriftungen vorwiegend auf Deutsch verfaßt sein, wo nötig, zweisprachig. Aushänge in deutscher Sprache sind zu fördern.

Aus der Vorstandsarbeit:

Vorstandssitzung vom 7. – 9. September 1979 in Bad Homburg

Zu seiner ersten Sitzung mit dem neuen Vorsitzenden traf sich der Vorstand vom 7. – 9. September 1979 im Heim unserer langjährigen und erfolgreichen Rechts- und Sozialreferentin, Frau Dr. Foerster. Es war leider auch ihr Abschied aus unserm Kreis, wenn auch feststand, daß wir ihren Rat und ihren Einsatz auch noch weiterhin in Anspruch nehmen müssen. Ihre Nachfolgerin, Frau Margot Bermann, wurde mit dem Dank für ihre Bereitschaft, dieses Amt zu übernehmen, im Vorstand herzlich begrüßt.

Nach einem Rückblick auf die Hauptversammlung 1979 und der Erörterung von Erfahrungen, kritischer Betrachtung und der Diskussion über Verbesserungsvorschläge für die 15. Hauptversammlung 1981 in Bremen wurden die Schwerpunkte für die zukünftige Vorstandsarbeit festgelegt.

Fragen über die weitere Gestaltung der Verbandszeitschrift wurden von Frau Borsert vorgetragen. Der Schatzmeister konnte über einen günstigen Kassenstand berichten, wozu eine Überprüfung der Beitragszahlungen wesentlich beitrug. Bei den steigenden Druckkosten muß aber in Zukunft ein erhöhter Betrag für die Zeitschrift bereitgestellt werden. Es erweist sich immer als ein besonderer Vorteil eines überschaubaren Verbandes, daß sich der Vorstand um jeden Einzelfall bemühen und vielfache Erfolge bei der Lösung der Probleme erzielen konnte.

Auch in Zukunft sollen die engen Kontakte zum Auswärtigen Amt, der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und dem Sekretariat des Auslandsschulausschusses durch persönliche Vorsprachen weiter gefördert werden.

Der von der ZfA ausgearbeitete Versuch eines Verfahrens über die Anerkennung von Mieten für Wohnungen von Auslandslehrern bei der Gewährung von Mietzuschuß lag allen Vorstandsmitgliedern vor, die eine Reihe von Änderungen und Verbesserungsvorschlägen diskutierten.

Zu einer zugesagten Aussprache mit Frau Hamm-Brücher, Staatsminister im AA, wurde um einen Termin gebeten, um alle anstehenden Probleme und Fragen mit ihr zu erörtern. Dabei sollen die Umstrukturierung der deutschen Auslandsschulen, die weitere Einführung der Neuen Sekundarstufe, ihre bisherigen Ergebnisse, Fragen der Beförderung vermittelter Kollegen, der Ortslehrkräfte, des Einsatzes zurückgekehrter Lehrkräfte und deren Einsatz im Heimatschuldienst, der Ausstellung von Dienstpässen und einer Zweitvermittlung im Vordergrund stehen.

Die Möglichkeiten zukünftiger Delegiertenversammlungen im Rahmen der Hauptversammlungen wurden ausführlich besprochen. Herr Hönig wird weitere Vorarbeiten dazu in Angriff nehmen.

Zu verschiedenen Vereinigungen und Verbänden sowie bestehender und noch zu gründender Regionalgruppen, auch im Inland, sollen die Kontakte erweitert und deren Arbeit vom Verband unterstützt werden.

Das gemütliche Heim der Gastgeberin und ihre Sorge um das leibliche Wohl, in vorbildlicher Weise unterstützt von ihrer Mitbewohnerin Frau Gertrud Sentke, trugen wesentlich zum erfolgreichen Verlauf der Sitzung bei. Dafür sei an dieser Stelle den beiden Damen der herzliche Dank und die Anerkennung des Vorstandes ausgesprochen.

b.

Fortsetzung des Gesprächs mit Frau Staatsminister Dr. Hamm-Brücher am 13. 12. 1979 in Bonn

Zu einem Meinungsaustausch über Probleme der deutschen Auslandsschulen trafen sich am 13. Dezember 1979 der Vorstand des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland mit Frau Staatsminister Dr. Hamm-Brücher und Mitarbeitern des Schulreferates im Auswärtigen Amt in Bonn.

Im Mittelpunkt des sehr positiv und offen geführten Gesprächs stand der Rahmenplan der Bundesregierung für Auslandsschulen. Der Vorstand des VdLiA begrüßte insbesondere die Ansicht von Frau Staatsminister Dr. Hamm-Brücher, daß alle Schulen im Prinzip Begegnungsschulen seien; d. h. es gäbe nicht *den* Typ der Begegnungsschule, sondern die verschiedensten Formen, und die Absicht, diese Begegnungsschulen weiter zu entwickeln und zu fördern.

Weiteres Gesprächsthema war die Neugründung deutscher Schulen im Ausland, z. B. in New York, Toronto und Montreal. Zwar wünschen die Gründer dieser Schulen zumeist lediglich eine deutschsprachige Schule für ihre Kinder, doch erstrebe die Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes eindeutig die Begegnungsschule.

Auch der Ausbau deutschsprachiger Schulen vor allem für Kinder, deren Eltern als Experten für begrenzte Zeit im Ausland arbeiten, und die mögliche Aufnahme der Firmenschulen in das Förderungsprogramm der Bundesregierung waren Gesprächsthemen. Ein Fernlehrgang für die schulische Betreuung von Kindern, die auf Grund der Tätigkeit ihrer Eltern im Ausland nicht die Möglichkeit haben, am Unterricht einer deutschen Auslandsschule teilzunehmen, sei für die Klassen 1–3 der Grundschule fertiggestellt und stünde auch für die Klasse 4 ab August 1980 zur Verfügung. Etwa 70 Teilnehmer erfaßte dieses Programm.

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland begrüßte dann besonders die Absicht, an deutschen Auslandsschulen neben dem Abitur verstärkt auch mittlere Abschlüsse anzubieten. Er befürwortet den Ausbau entsprechender Schulzweige, die Haupt- und Realschulabschlüsse ermöglichen können. Daneben wurde auch die Absicht unterstützt, an Begegnungsschulen, wo es möglich ist, berufsbildende Zweige einzurichten.

Erfreut zeigte sich der Vorstand des VdLiA über das Interesse von Frau Staatsminister Dr. Hamm-Brücher an Fragen der schulischen Betreuung von ausländischen Kindern in Deutschland und über das Vorhaben, die Erfahrungen aus dem Ausland zurückgekehrter Lehrer hierbei besser zu nutzen.

Noch einmal trug der Verband den Wunsch seiner Mitglieder um Vereinheitlichung der unterschiedlichen Auswahl-, Beförderungs- und Verlängerungspraktiken der einzelnen Kultusministerien vor. Frau Dr. Hamm-Brücher versicherte, daß ihr das Problem bekannt sei und sie es nachdrücklich klarmachen wolle, jedoch keinen Einfluß auf die Kultusministerien ausüben könne.

In diesem Zusammenhang erklärte sie auch, daß die Idee des BuLA, des Bundeslehrers im Ausland, noch keineswegs aufgegeben worden sei.

Daß auch die Frage der Neuen Sekundarstufe nicht nur angeschnitten, sondern ausführlich diskutiert wurde, versteht sich bei der Wichtigkeit des Problems fast von selbst.

Der Vorstand des VdLiA war Frau Staatsminister Dr. Hamm-Brücher für die Ausführlichkeit des Gesprächs dankbar. Für Juni 1980 ist ein weiteres Informationsgespräch in Bonn geplant. bs.

Fordern Sie bitte den Anzeigentarif mit seinen günstigen Konditionen an!
Hermann Schroedel Verlag – Zeitschriftenabteilung –
Zeißstr. 10, 3000 Hannover 81

Herbst-Treffen der Regionalgruppe Detmold – Bielefeld und Ausstellung „Schulnotstand in Peru“

Vom 5. bis zum 15. November 1979 lief in der Sparkasse Detmold die von Kollegen in Lima erarbeitete Ausstellung „Schulnotstand in Peru“. Sie war im Mai erstmalig in Bielefeld gezeigt worden und wandert seitdem durch die Bundesrepublik. Bei der Eröffnung der Ausstellung in Detmold, zu der auch der stellvertretende Bürgermeister und der Vertreter des Regierungspräsidenten erschienen, sprach Irene Küchemann, die bei der Gründung der „Gruppe zur Selbsthilfe“ (Grupo Pro Autoayuda) in Lima mitgewirkt hatte. Aus den Fragen der Anwesenden ergab sich ein fruchtbares Gespräch.

Viele Schulklassen haben inzwischen die Ausstellung besucht. Im Grabbegymnasium hielt Irene Küchemann noch einen gesonderten Vortrag für Schüler, Eltern und Lehrer. Die eingezahlten Spenden kommen der Gruppe in Lima zugute.

Im Zusammenhang mit dieser Aktion war „Peru“ auch das Thema des Dia-Vortrages bei dem Treffen am 17. 11. 79 in dem alten Renaissance-Haus der Volkshochschule Detmold. Christian Kanne – er und seine Frau sind jetzt „Obmann“ unserer Regionalgruppe – gab durch seine vorzüglichen Farbdias ein eindrucksvolles Bild von der Eigenart und Vielfalt dieses Landes. Er führte uns durch das wunderbare Küstengebiet, in die über 6000 m hoch ragenden Anden und schließlich auch in die tropische Region, das Quellgebiet der Urwaldflüsse, die zum Amazonas strömen. Im letzten Teil zeigte er Bilder von seiner früheren Wirkungsstätte Arequipa (Peru), wo er selbst bei einer Aktion ähnlich der in Lima mitge-

wirkt hat. In Dias und einem kurzen Farbfilm sahen wir, wie die Eltern selbst unter fachlicher Anleitung Schulgebäude und Toiletten bauten. Die Selbsthilfegruppe in Arequipa erhielt voriges Jahr durch Chr. Kannes Vermittlung eine Beihilfe von über 2000 DM, die ein Schulfest an seiner Grundschule in Detmold erbracht hatte.

Zur Ergänzung des Programms spielte die Schülergruppe „Wayra Kuna“ (begründet von Ruprecht Weerth, der seit kurzem in La Paz studiert, nachdem er in VHS-Kursen einer ehemaligen Auslandslehrerin Spanisch gelernt hat!) Musik aus Peru und Bolivien auf indianischen Instrumenten.

Grüße und Nachrichten von Detmolder Kollegen im Ausland, sowie kurze Mitteilungen über die Hauptversammlung in Stuttgart nahmen die Teilnehmer interessiert entgegen. Über 40 hatten sich eingefunden, und zwar aus dem Raum zwischen Xanten im Westen und Berlin im Osten.

Man blieb im alten Braukeller des Hauses noch lange bei Essen, Trinken und anregenden Gesprächen zusammen. Erst nach Mitternacht gingen die letzten.

Das nächste Regionaltreffen findet am Sonnabend, dem 10. 5. 80, 19.30 Uhr, im Hause der VHS Detmold, Krumme Straße 20, Hintereingang, statt. Klaus Offeney, früher Kairo, jetzt Bad Münster, zeigt Farbdias von Ägypten.

Gäste aus aller Welt sind herzlich willkommen, wir bitten aber um Voranmeldung an das „Ob-Ehepaar“ Kanne, Am Südhang 60, 4930 Detmold (Tel. 0 52 31 / 4 85 35).

Eckhard Stegmann

Der Vorstand weist erneut darauf hin, daß auch nach der Rückkehr in den Heimatschuldienst die Mitgliedschaft im VdLiA weiterbesteht. Falls die Kolleginnen und Kollegen sie aufrechterhalten und die Zeitschrift weiterbeziehen wollen, bittet die Geschäftsstelle um Mitteilung der Heimatsanschrift.

Im andern Fall muß nach § 3,7 unserer Satzung die Mitgliedschaft schriftlich gekündigt werden. Diese Kündigung ist nur mit dem Ablauf des Geschäftsjahres möglich.

PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

Durch den Tod verloren wir unsere Kollegen

Eva PLANK
Peter TEISING

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

In Stichworten

Margot BERMANN

Sozial- und Rechtsreferat als Nachfolgerin von Frau Dr. Foerster

Geb.: 4. 7. 28 in Illingen/Saar

Studium der Fächer Deutsch und Französisch an Universitäten in Deutschland und Frankreich

Auslandsaufenthalt in Frankreich

Auslandsschulen: Valparaiso/Chile und Sao Paulo/Brasilien

Jetzige Tätigkeit: Oberstudienrätin am Gymnasium am Steinwald in Neunkirchen/Saar

Ehrungen und Glückwünsche

Rektor i. R. Walter DÖRR 70 Jahre

Einer der Nestoren der deutschen Lehrer im Ausland, Rektor i. R. Walter Dörr, vollendete am 21. Januar in erstaunlicher geistiger und körperlicher Frische sein 70. Lebensjahr.

Herr Dörr begann seinen Dienst an deutschen Schulen im Ausland 1940 in Málaga / Spanien. 1943 wurde er als Schulleiter nach Santander / Spanien versetzt. Nach Schließung der Deutschen Schule Santander durch die Alliierten nach Kriegsende im Jahre 1945, hat Dörr die Schule illegal fast ein Jahr lang weitergeführt, bis alle Schüler Anschluß in spanischen Unterrichtsanstalten gefunden hatten. Anschließend war Herr Dörr bis 1950 in einem größeren spanischen Industriebetrieb als technischer Übersetzer tätig. Von 1951 an war Rektor Dörr an der Goetheschule in Gießen beschäftigt, bis er 1957 als Leiter der

Grundschule an die Deutsche Schule Madrid berufen wurde. Während seiner neunjährigen Tätigkeit in Madrid, war Dörr maßgeblich am Bau einer der schönsten deutschen Schulen im Ausland beteiligt: der heutigen Schule in der Concha Espina zu Madrid. Nach nur elfmonatiger Tätigkeit im Inland, als Rektor in Grünberg/Hessen und Pohlheim, wurde Rektor Dörr 1967 mit der Leitung der Deutschen Schule Rotterdam/Niederlande beauftragt. In dieser Stellung wurde er 1975 wegen Erreichen der Altersgrenze in den Ruhestand versetzt.

Von „Ruhestand“ in Gießen kann allerdings nicht die Rede sein, denn der leidenschaftliche Autofahrer verbringt allein die Hälfte des Jahres in Spanien. Wir wünschen ihm einen weiteren schönen Lebensabend.

Neue Mitglieder

AHRENS, Gerd, HSL. DS San Salvador
BANDMANN, Dorit, DS Washington
BAUER, Kurt, RL. DS Helsinki
BEHER, Jürgen, OStR. DS Brüssel
BINDER, Franz-Georg, StR. DS Lissabon
CARDENES, Margarita,
DS St. Cruz de Tenerife
DIETMEIER, Hermann, RSchL.
DS St. Cruz de Tenerife
DRAEGERT, Heidrun, L. DS Mailand
EFINGER, Eberhard, StR.
8000 München 40,
Helene-Meyer-Ring 10/504
ENDEMANN, Burkhard, KR.
6550 Bad Kreuznach, Breiter Weg 26
FUCHS- BODDE, Dieter, StR. DS Mailand
FUHRMANN, Wolfgang, OStR.
Istituto Giulia Mailand
GRIMM, Peter, L. 8721 Üchtelhausen,
An der Nußleite 3
GROSSE, Michael,
RSchL. DS St. Cruz de Tenerife
GROSSMANN, Gotthard, L. DS Mailand
HÄFFNER, Wolfgang, L. DS Bogotá
HANIKA, Herbert, RSchL. Colegio Humboldt,
Sao Paulo
HAUSSMANN, Theo, ROL. DS Cali/Kolumbien
HEYER, Joh. Wilhelm, StR.
Istituto Giulia, Mailand
JASCHKE, Winfried, RSchL.
DS St. Cruz/Bolivien
KINDERMANN, Christine, L. DS Bogotá
KLAUSTERMEYER Dr. Hans, OStR. DS Rom
KLEIN, Manfred, RSchL. DS Istanbul
KÖRBER, Hildegard, OStR. 8520 Erlangen,
Brüxerstr. 1
KOLBE, Hannes, StR VR. 2000 Hamburg 76,
Kanalstr. 26
KUHN, Klaus, OStR. DS Mailand

LENGER, Helmut, RSchL. 6412 Gersfeld,
Martensstr. 7
LINDENTHAL, Peter, OStR. Ecole Normale
Supérieure Abidjan/Elfenbeinküste
LINDEMANN, Hartmut, OStR. DS Madrid
LOTZ, Joachim, StR. 6400 Fulda,
Petersgasse 26
MAHRENHOLZ, Detlef, OStR. DS Bogotá
MEIER, Manfred, RSchL.
DS St. Cruz de Tenerife
MENGER, Gerhard, OStR. 8011 Vaterstetten
Heinrich Marschner Str. 30
MEYER, Dorothea, L. DS San Salvador
PABST, Magdalene, RSchL.
DS St. Cruz de Tenerife
RICHTER, Bernd, StR. DS Bogotá
RÖDER, Hermann, OStR. DS Istanbul
SCHÄDEL, Heiner, OStR. DS Helsinki
SCHILLER, Irmintraud, L. DS St. Cruz de
Tenerife
SCHMIDT, Horst, StR. DS Beirut
SCHNEIDER, Stephan, StR. DS Medellin/
Kolumbien
SCHYDLO, Maria, StR. DS Washington
SPIERLING, Günter, OStR. DS Madrid
STEIN, Dr. Wolfgang, OStR. DS Brüssel
SUHLING, Dr. Otto, OStD. DS Beirut
TACK, Dirk, StR. DS Tokyo
WEGENER, Reinhard, StR. DS Lissabon
WODRICH, Reinhard, L. DS Bogotá
WÖRZ, Simon, OStR. DS Mailand
WOLF, Gertrud, OL. Istituto Giulia,
Mailand
ZERBST, Doris, StR. 3060 Stadthagen,
Habichhorster Str. 10a
ZIMMERMANN, Helmut, OStR.
DSV Santiago/Chile

Anschriftenänderungen

ADLHOCH, Heinrich, 8000 München 22,
Emil-Riedel-Str. 6/2
BECK, Hans-Volker, DS Barcelona
BECKER, Otto, 5370 Kall Benenberg,
Hasselweg 8
BERGMANN, Georg, 5000 Köln 1,
Am Pantaleonsberg 2
BOROWSKY, Lutz, 2061 Meddewade/Holst.
Im Winkel 1
BRÜSCHWILER, Eugen, 8033 Krailling,
Muggenthalerstr. 4
BUSCH, Georg, 4030 Ratingen 4,
Weidenstr. 28
DE CHAMBURE, Lore, F-75006 Paris,
13 rue de Tournon

DOEHMER, Wolf, New Jeddah, Intern. Airport
c/o Hochtief AG P. O. B. 1791
Jeddah/Saudi-Arabien
EICH, Heinz, 4300 Essen, Gernerkenstr. 87
ENGEL, Klaus, 2804 Lilienthal,
Im Grunde 111
EULER, Dietrich, 6506 Nackenheim,
Lindenweg 14
FÖRDERER, Jürgen, 7151 Allmersbach,
Bergstr. 11
FÖRG, Christian, c/o S.S.R.A.P. section
allemande B. P. 609
Bouaké/Elfenbeinküste
FREY, Theo Alfred, 6842 Bürstadt,
Bürgelstr. 6

FRÜHSTÜCK, Gerd, 2901 Kirchhatten,
Munderloherstr. 12 A
GISDER, Hans, 7771 Frickingen 1,
Am Kallenberg 6
GOHLKE, Horst, 3452 Bodenwerder,
Herderstr. 10
HAAS, Dr. Peter, 7770 Überlingen 12,
Luibrechtstr. 7
HILDEL, Heinz, 8201 Stephanskirchen 1,
Herm. Löns Str. 4 A
HÜHN, Herbert, DS Athen
KATZ, Friedemann, 4000 Düsseldorf-
Oberkassel, Cimbernstr. 31
KÖRFER, Elisabeth, 6130 Geilenkirchen,
Eichendorffstr. 16
KORALLES, Helmut, 5900 Siegen 21,
Gerhard-Hauptmann-Str. 24
MEDO, Max-Moritz, 4460 Nordhorn,
Mozartstr. 6
MOCCI, Lieselotte, A-6073 Sistrans,
Haus Nr. 160
NAMBERGER, Hans, 8230 Bad Reichenhall 4,
Rhaintalstr. 30
NENNEMANN, Gerhard, 2301 Ralsdorf,
Pannastr. 2
OBERST-PARUSEL, Irma, 5600 Wuppertal 2,
Meckelstr. 17
OTT, Karlheinz, 6149 Rimbach/Odw.,
Im Rosenstock 17
PELEIKIS, Hans-Jürgen, 2000 Hamburg 61,
Graf-Anton-Weg 55 p
PLASS, Walter, 4800 Bielefeld 11,
Frankenweg 4
PRIGGE, Helmut, 4540 Lengerich,
Kosakenhook 29

RÄTSCHER, Rainer, c/o Chung Hua Middle
School, P.O.B. 116 Miri, Sarawak/Malaysia
REICHENBACH, Hans-Joachim, 4053 Jüchen 2,
Hauptstr. 61
REUTER, Rosemarie, 6370 Oberursel 5,
Mauerfeldstr. 18
RINNE, Hermann, 4030 Detmold 1,
Wiemannstr. 18
ROHRWASSER, Josef, 7801 Umkirch,
Brünnelecker 3
ROLIRAD, Hans-G., 3510 Hann.-Münden,
Wiesenpfad 5
ROSENDAHL, Dr. Walter, 5608 Radevormwalde,
Hahnenberg 10
RUSCHPAUL, Dr. Hanspeter, 3180 Wolfsburg 1,
J. F. Kennedyallee 57
SAUTER, Bernd, 7420 Horb-Bildechingen,
Wohnanlage Haugenstein Block 33
SCHWAB, Günter, 5411 Urbar ü. Koblenz,
Kirchstr. 11
SCHWARZ, Wilhelm, 3580 Fritzlar-
Ungedanken, Hauptstr. 38
SPERBER, Grete, 3000 Hannover 1,
Plauenerstr. 23
STENZEL, Sigrun, 5778 Meschede-Berge,
Zum Windfeld 14
TREUSCH, Fritz, 6948 Wald-Michelbach 1,
Raubacherweg 32
VOGEL, Gernot, Colegio Visconde de Porto
Seguro, Sao Paulo
WALZ, Dietrich, 7614 Gengenbach,
Bermersbach 25
WÖLFEL, Wilhelm, Goetheschule Asunción
WOLF, Dieter, DS Teheran
WÜSTEMANN, Karl Peter, 2900 Oldenburg,
Kennedystr. 58

Neue Obleute

DS Mailand; IORIO, Ute, 1. Obmann
MILLER, Günter, 2. Obmann
DS Las Palmas: ROTHE, Thomas

Neue Postanschrift der ZfA:

Postfach 27 80 08, 5000 Köln 1

Neue Anschrift des VDA:

Landsberger Str. 509, 8000 München 60

Berichtigung aus Heft 4/79

PFITZENMAIER, Klaus-Emil, DS Lissabon

Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der Kultusministerkonferenz

Übersicht über die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz im Jahre 1979 aus dem Bereich des Auslandschulwesens

- | | |
|--|--------------|
| 1. Stellungnahme zum „Rahmenplan für die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen — Auslandschulen, Sprachförderung und internationale Zusammenarbeit“ | 18. 1. 1979 |
| 2. Anerkennung von Abschluszeugnissen der Realschule, die von der Deutschen Evangelischen Oberschule in Kairo erteilt werden | 19. 3. 1979 |
| 3. Dauer der Beurlaubung der Ausandlehrer | 21. 3. 1979 |
| 4. Anerkennung der Deutschen Industrieschule Puerto Ordaz/ Venezuela als Deutsche Auslandschule, die zum Hauptschulabschluß führt | 21. 5. 1979 |
| 5. Anerkennung von Abschluszeugnissen der Hauptschule und der Realschule, die von der Deutschen Schule Tokyo erteilt werden | 21. 5. 1979 |
| 6. Dauer der Beurlaubung für Lehrer an den Europäischen Schulen | 31. 5. 1979 |
| 7. Ermächtigung der Deutschen Schule in Rio de Janeiro/Brasilien zur erstmaligen Abhaltung der Erweiterten Ergänzungsprüfung | 19. 7. 1979 |
| 8. Leitende Funktionen an deutschen Schulen und deutschen Abteilungen an Schulen im Ausland | 13. 8. 1979 |
| 9. Ordnung der Prüfung zur Erlangung der deutschen allgemeinen Hochschulreife für türkische Absolventen der Deutschen Schule Istanbul
Beschluß der KMK vom 28. März 1977 i. d. F. v. | 8. 10. 1979 |
| 10. Ordnung des deutschen Prüfungstelles des „Baccalauréat des Lycées Internationaux“ zur Erlangung der allgemeinen Hochschulreife für die Schüler der Deutschen Abteilungen am Lycée International in St. Germain-en-Laye und am Lycée Francois I in Fontainebleau/Frankreich | 10. 10. 1979 |
| 11. Anerkennung von Abschluszeugnissen der Hauptschule und der Realschule, die von der Deutschen Schule Thessaloniki erteilt werden | 16. 10. 1979 |
| 12. Anerkennung von Abschluszeugnissen der Hauptschule, die von der Deutschen Schule Istanbul erteilt werden | 16. 10. 1979 |
| 13. Anerkennung von Abschluszeugnissen der Hauptschule, die von der Privatschule der Deutschen Botschaft Ankara erteilt werden | 16. 10. 1979 |
| 14. Anerkennung der Firmenschule der Philipp Holzmann AG in Riad-Saudi-Arabien als Deutsche Auslandschule, die zum Hauptschulabschluß führt | 29. 10. 1979 |

Erweiterung der Vereinbarung „Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer“

von der Kultusministerkonferenz am 26. Oktober 1979 beschlossen

Die Kultusministerkonferenz hat am 26. Oktober 1979 eine Änderung der Neufassung der Vereinbarung „Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer“ (Beschluß der KMK vom 8. April 1976) beschlossen.

Der Abschnitt ‚Hilfen bei der Eingliederung in weiterführende Schulen‘ wurde dahingehend erweitert, daß die an weiterführenden Schulen übliche Sprachenfolge grundsätzlich auch für aus-

ländische Schüler gilt, und zwar insbesondere für diejenigen, die von Anfang an eine deutsche Schule besuchen. Gleichzeitig sieht jedoch der Änderungsbeschluß, sofern es im Interesse des ausländischen Schülers erforderlich ist und es die organisatorischen, curricularen und personellen Voraussetzungen zulassen, folgendes vor:

- In der weiterführenden Schule kann Unterricht in der Muttersprache anstelle einer Pflichtfremdsprache angeboten werden;
- Die Muttersprache kann eine Pflichtfremdsprache auch dann ersetzen, wenn kein Unterricht in ihr möglich ist; die Leistung wird in diesem Fall durch eine Prüfung festgestellt.

Gemischte deutsch-türkische Kommission

(3. Sitzung, vom 10. – 12. Oktober 1979 in Bonn)

In Fortführung der bereits im November 1977 und im April 1978 geführten Expertengespräche fand vom 10. – 12. Oktober 1979 in Bonn die **3. Tagung der Gemischten deutsch-türkischen Kommission für den Unterricht türkischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland** statt.

Die deutsche Delegation stand auch dieses Mal wieder unter der Leitung des Staatssekretärs im Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen, Herrn **Günter Thiele**. Auf deutscher Seite nahmen außerdem der Generalsekretär der Ständigen Konferenz der Kultusminister und leitende Beamte der Kultusministerien der Länder sowie des Auswärtigen Amtes, der Botschaft der Bundesrepublik Deutschland in Ankara, der Bundesministerien für Bildung und Wissenschaft und für Arbeit und Sozialordnung sowie Mitarbeiter des Sekretariats der Kultusministerkonferenz teil.

Der türkischen Delegation, die von dem stellvertretenden Staatssekretär im Nationalen Erziehungsministerium der Türkischen Republik, Herrn **Dr. Kemal Güclüol**, geleitet wurde, gehörten leitende Beamte des türkischen Erziehungsministeriums sowie der türkischen Botschaft in Bonn und einige Erziehungsräte von Konsulaten an.

Auch dieses Gespräch fand wie die vorigen im Geiste gegenseitigen Verständnisses und in freundschaftlicher Atmosphäre statt.

Beratungsschwerpunkte waren in Fortführung der gemeinsamen Erörterungen der vorangegangenen Tagungen u. a. die Aufnahme von Türkisch in den Pflichtfachbereich, die Vorbereitung der türkischen Lehrer auf ihren Einsatz in der Bundesrepublik Deutschland, die Anerkennung deutscher Schulzeugnisse für die zurückgekehrten türkischen Schüler, die vorschulische Erziehung, der muttersprachliche Ergänzungsunterricht sowie der Übergang der Jugendlichen von der Schule in das Berufsleben.

In ihren Schlußansprachen wiesen beide Delegationsleiter darauf hin, daß auch diese Beratungen in traditionell freundschaftlichem Geiste geführt worden seien und daß man von den Ergebnissen eine weitere Verbesserung des Unterrichts für türkische Schüler in der Bundesrepublik Deutschland erwarten könne. Sie betonten die Notwendigkeit, auch in Zukunft offene Fragen kooperativ und konstruktiv zu lösen.

Maßnahmenkatalog für die Förderung des Studiums deutscher Studenten im Ausland

Die Kultusminister und -senatoren der Länder haben auf ihrer Sitzung außerdem im Auftrag der Ministerpräsidentenkonferenz „**Vorschläge für stärkere Anreize für einen Studienaufenthalt im Ausland**“ beschlossen.

Sie sehen sich zu diesen Vorschlägen durch die Tatsache veranlaßt, daß die Zahl der deutschen Studenten, die im Ausland studieren, seit 1962 konstant geblieben ist, obwohl sich die Gesamtzahl der Studenten seitdem nahezu verdreifacht hat. Die Kultusminister, die eine deutliche Anhebung des Anteils der deutschen Studenten, die im Ausland studieren, anstreben, setzen sich u. a. für eine verbesserte Information der Studenten über alle Fragen des Auslandsstudiums, eine großzügigere Handhabung der Beurlaubungen und der Anrechnungsregelungen für die Studienzeiten im Ausland, eine verbesserte Ausbildungsförderung nach dem BAFöG, eine stärkere Motivation für den Fremdsprachenunterricht sowie für Verhandlungen mit dem Ausland über den Abbau von Studiengebühren und besonderen Zulassungskriterien der ausländischen Hochschulen ein. (Über die Vorschläge der Kultusminister wird in einer besonderen Ausgabe der „Mitteilungen und Informationen“ des Sekretariats der Kultusministerkonferenz ausführlich berichtet.)

Wahl des Präsidiums der KMK für das Jahr 1980

Turnusmäßig wurde das **Präsidium für das Jahr 1980** gewählt.

Es setzt sich wie folgt zusammen:

Präsident:	Senator für Wissenschaft und Forschung Dr. Peter Glotz (Berlin)
1. Vizepräsident:	Kultusminister Dr. Hanna-Renate Laurien (Rheinland-Pfalz)
2. Vizepräsident:	Kultusminister Josef Jochem (Saarland)

Personelle Veränderungen in der Kultusministerkonferenz

1. Für das Land Bremen nahm erstmals der neue Bremer Senator für Bildung, Horst von Hassel, an den Beratungen teil.
2. Zum neuen Vorsitzenden der „**Kommission für Internationale Angelegenheiten**“ wurde nach dem zweijährigen Turnus Ministerialdirektor Paul Harro Piazzolo (Baden-Württemberg) benannt.

Sein Stellvertreter wurde der bisherige Vorsitzende Staatssekretär Ulrich Kleiner (Nordrhein-Westfalen).

Steuerfragen, Gehaltsfragen – Aus der Praxis

Der frisch vermittelte bundesdeutsche Lehrer sieht sich im Ausland in bezug auf Gehalt und Steuern vor einer für ihn neuen Situation. Nicht alles, was er in die Hand bekommt, nicht alles, was man ihm erläutert, ist klar und eindeutig zu verstehen. Neue Dekrete erleichtern seine Lage nicht. – Dazu einige Anmerkungen, die für viele von Nutzen sein werden, besonders für die, die erwachsene Kinder im Ausland, oder im Ausland und im Inland, haben und für sie, da in der Ausbildung befindlich, Zuschläge und steuerliche Vorteile erhalten sollten.

1. Der Lehrer erhält zwei Abrechnungen. Eine von der ZfA, die die Auslandszulage festlegt. Daneben berechnet die Bundesbesoldungsstelle Bonn, auf Weisung des Finanzamtes Bonn-Außenstadt, Grundgehalt und Steuern. Die Bundesbesoldungsstelle kombiniert ihre Berechnung mit der der ZfA und bringt beide auf dem bekannten Abrechnungsbogen ein.

2. Auslandslehrer gehören in die Steuergruppe II (beschränkt steuerpflichtig), nicht wie die Bundesbeamten in Gruppe III (voll steuerpflichtig): Lehrer haben ihren offiziellen Wohnsitz im Ausland (Bundesbeamte in Bonn). Gruppe III ist bedeutend besser als Gruppe II!
3. Daraus folgt, daß Abschreibungen etc. für Häuser und Wohnungen in Deutschland nicht möglich sind.
4. Wenn die Ehefrau im deutschen Wohnsitz wohnen bleibt, also offiziell nicht mitreist, bleibt der vermittelte Lehrer in Steuergruppe III, unterliegt dem Finanzamt des deutschen Wohnsitzes und hat alle steuerlichen Vorteile wie Abschreibungen etc.
5. Wenn im deutschen Haus oder in der deutschen Wohnung nur die erwachsenen Kinder, in der Ausbildung befindlich, wohnen, bleibt der vermittelte Lehrer in der Steuergruppe II mit allen

Finanzberatung und Vermittlung

speziell für öffentlich Bedienstete

Ihr Geld ist zu kostbar, um nicht die Maßnahme zu wählen, die für Sie den besten Erfolg verspricht.

Wir beschäftigen uns mit dem Fach „Vermögensbildung“ für Sie!

Ihr Vorteil: Sie nutzen unsere Kenntnisse und Verbindungen.

Baufinanzierung, Sparen, Geldanlage

sind Vertrauenssache.

Vertrauen durch Partnerschaft

– Ihr Partner in allen Finanzfragen.

VÖB

Gesellschaft für Vermögensbildung
öffentlich Bediensteter m. b. H.
Selbsthilfeeinrichtung der Beamten.
Mackenheimer Weg 9, 6942 Mörlenbach-Vö.
oder: Postfach 102265, 6900 Heidelberg 1
Telefon Mo./Mi./Fr. (062 21) 28117, Di./Do. (062 09) 3487

Nutzen Sie unsere Dienste durch Übersendung
des nebenstehenden

Gutschein

für eine unverbindliche Beratung über: (Gewünschtes bitte ankreuzen)

- ☐ Baufinanzierung mit besonderen Vorteilen
- ☐ Finanzplanung für ein späteres Bauvorhaben
- ☐ 624-Mark-Gesetz/Prämiensparen
- ☐ Spar- oder Anlageplanung
- ☐ Versicherung
- ☐ zur Grundausstattung
- ☐ zur Tilgung von Bauschulden
- ☐ zur Kapitalbildung
- ☐ Ich bin an einer genehmigungsfreien Mitarbeit interessiert

Absender:
Name _____

Anschrift _____

Tel. _____

XVII

Nachteilen. So ein Entscheid des Finanzamtes Bonn-Außenstadt vom Frühjahr 1979, und zwar entgegen anderslautender Aussagen mündlicher Art, die vom Finanzamt Bonn-Außenstadt weitergegeben wurden.

6. Für vermittelte Lehrer ist eine Gehaltsabtretung zwecks Abzahlung, z. B. eines Hauses, nicht möglich. Der Lehrer muß vom Zeitpunkt der Ausreise an durch Überweisung – Dauerauftrag zahlen.

7. Das Zusammenwirken von ZfA und Finanzamt Bonn-Außenstadt bei der Erstellung der Abrechnung kann Folgen haben, die der Lehrer sich klar machen sollte:

7.1 Es gibt keine Probleme bei minderjährigen Kindern, wohl aber bei erwachsenen = in der Ausbildung befindlichen.

7.2 In Spalte 2 steht die Steuergruppe (II), dahinter in Spalte 2 die Kinderzahl. Die Kinderzahl bedeutet, daß das Finanzamt Bonn-Außenstadt auf den Antrag des Betreffenden hin die Steuer unter Berücksichtigung der Kinder berechnet hat.

7.3 Der ZfA bringt, völlig unabhängig von der Zahl der Kinder, in Spalte 2 aufgeführt, die bei ihr auf Antrag registrierten Kinder beim Ortszuschlag in Anrechnung. Sie erscheinen mit Geburtsdatum und Tag, bis wann genehmigt, in Spalte 3.

7.4 Hieraus folgt, und das trifft für sehr viele Kollegen leider zu, daß in Spalte zwei 0 Kinder stehen kann (= keine Berücksichtigung bei den Steuern), in Spalte 3 aber das Geburtsdatum etc. der Kinder (= von der ZfA beim Ortszuschlag berücksichtigt). Kinder werden einmal berücksichtigt, einmal nicht, und zwar auf demselben Bogen.

7.5 Jeder vermittelte Lehrer muß darauf achten, daß für in der Ausbildung befindliche erwachsene Kinder an die ZfA und zusätzlich völlig getrennt an das Finanzamt Bonn-Außenstadt (Kopie an die Bundesbesoldungsstelle) entsprechende Anträge gerichtet werden müssen. Ein Antrag bei der ZfA genügt nicht, auch wenn es dort gesagt wird.

8. Wenn Kinder in der Bundeswehr sind, und zwar nach Abschluß einer Ausbil-

dung / Abitur eingezogen wurden und nach Ableistung des Wehrdienstes eine Ausbildung beginnen oder wieder aufnehmen, so berechnet das Finanzamt Bonn-Außenstadt für die Zeit des Bundeswehrdienstes auf Antrag den niedrigeren Steuersatz unter Einschluß dieser Kinder! (Solches erfahren Sie nur in den Mitteilungen des VdLiA).

9. Für alle Auskünfte empfehlen wir ausdrücklich Herrn Tautkus Bundesbesoldungsstelle Bonn, Tel.: 406 470), dem wir an dieser Stelle für seine freundliche Fürsorge herzlich danken.

10. Folgen für den Verband deutscher Lehrer im Ausland:

10.1 Der VdLiA wird gebeten, das unter Nummer 5 aufgeworfene Problem an Ort und Stelle zu überprüfen, bzw. an höherer Stelle zu verhandeln: Aus welchen Gründen werden eigentlich Lehrer mit erwachsenen, in der Ausbildung befindlichen Kindern, die logischerweise häufig in Deutschland leben, benachteiligt?

Muß man sich scheiden lassen oder in Unfrieden leben, damit das Familieneigentum in Deutschland steuerlich gleich behandelt wird? Das Finanzamt Bonn-Außenstadt war sich bis vor kurzem nicht klar, der Entscheid ist ein Ermessensentscheid und kann zurückgezogen werden.

10.2 Der VdLiA sollte dafür sorgen, daß das Durcheinander mit den eingetragenen und steuerlich eventuell nicht berechneten Kindern aufhört und ZfA und Finanzamt ihre Eintragungen abstimmen.

10.3 Der VdLiA sollte bei der ZfA vorstellig werden, um zu erreichen, daß Gehaltsabtretungen möglich sind. Die ZfA darf solche nicht von der Auslandszulage verrechnen, aber die Bundesbesoldungsstelle kann das durchaus, da sie das Grundgehalt verwaltet, sie muß nur angewiesen werden. Die Folge wäre eine Erleichterung für alle.

ms.

Anm. der Schriftleitung:

Dem Vorstand des VdLiA ist die Problematik der Punkte 10. 1 – 3 durchaus seit langem bewußt. Im Heft 2/80 nimmt der Vorstand dazu in einem Artikel ausführlich Stellung.

Eine Milchmannrechnung *

Der Verfasser dieser kleinen Geschichte über die Studienräte Karl und Otto aus Schönlingen gesteht gerne, daß er genüßlich und maliziös mit Zahlen jongliert. Zu dieser Bosheit inspirierte ihn der Hinweis auf die „überzogenen“ Gehälter der Auslandslehrer, den er nun um seine Milchmannrechnung ergänzt.

- | | | |
|------|--|---|
| 1975 | Karl und Karoline werden Besitzer einer Wohnung und einer Hypothek. | Otto und Ottilie auch. |
| 1976 | <p>Ein Vertrag für Karl mit einer deutschen Schule in Spanien! Dafür opfert Karoline ihren Beruf.</p> <p>März: Fahrt nach Spanien, Wohnungssuche.</p> <p>Fehlanzeige. Juli: Beim zweiten Anlauf klappts. Investitionen müssen sein.</p> <p>Karl anerkennt spanisches Temperament mit einer Vollkaskoversicherung. In 5 Jahren 3000 Mark.</p> <p>Der Umzug ist überstanden, die Wohnung gerichtet, Karl erleichtert. Sein Konto auch.</p> <p>Karl staunt. Vom gleichen Grundgehalt fast dreimal so viel Steuern. Grund: Von Steuerklasse III nach II gerutscht, sein geliebter Vorabzug für § 7b gestorben.</p> <p>Spanische Miete minus deutsche Mieteinnahme: 250 Mark. In 5 Jahren 15 000 Mark.</p> <p>12 Jahre war Karoline im Beruf. Nur 3 Jährchen fehlen bis zum späteren Recht auf Rente. Karoline ist nicht traurig. Karl zahlt freiwillig die freiwilligen Beiträge, insgesamt 15 000 Mark.</p> | <p>Otto bleibt seiner Schule treu für immer und rackert brav und stetig. Ottilie geht weiter ins Büro.</p> <p>Ottilie staunt. Karl kassiert so nebenbei in 5 Jahren 60 Auslandszulagen. Sie berechnet eine „überzogene“ Summe.</p> <p>Ottilie fehlen auch noch Rentenmärkchen für 3 Jahre. Halb so schlimm, die Hälfte zahlt der Arbeitgeber.</p> |
| 1977 | <p>Spanisch intensiv. Sommeruniversität. Hotel und Kurs 3000 Mark. Karl und Karoline sagen „si“.</p> <p>13. Gehalt im Dezember. Knapp die Hälfte frißt die Steuer.</p> | <p>Otto wird Oberstudienrat. Karl gratuliert mit vino tinto.</p> <p>Otto strahlt. Steuerklasse III und Jahresausgleich machen alles noch erträglich.</p> |
| 1978 | <p>Finanzamt Schönlingen bittet um eine milde Gabe. 25% der Mieteinnahme trotz Hypothek. In 5 Jahren 7500 Mark.</p> <p>Vater krank. Karoline fliegt mal wieder heim. Leider sind die Tickets nie umsonst.</p> <p>Karl hat Bauchweh und Angst vor spanischen Spezialisten. Fliegt heim zum alten Onkel Doktor.</p> | <p>Das Finanzamt ist nicht immer so. Der schuldenreiche, arme Otto bekommt 1500 Mark zurück. In 5 Jahren 7500 Mark.</p> <p>Ottilie kommt zu Fuß.</p> <p>Otto bleibt gesund bei Wiener Schnitzel.</p> |

- 1981 März: Im Oberschulamt putzt Karl viele Klinken. Sein Wunsch „zurück nach Schönligen“ ist ihm die Reise wert.
Juni: Planstelle frei in Pfuistadt. Karoline fliegt zur Wohnungssuche. Geld verschönt das neue Heim.
Karl hat wieder eine Lohnsteuerkarte. Natürlich ohne Freibetrag durch 7b.
- StR Karl bezahlt mehr Steuern als OStR Otto und versteht es nicht.
- Karl wird Oberstudienrat.
- 1984 Karl beantragt seine Versetzung nach Hübschheim. Karoline haßt Pfuistadt ohne dienstliche Notwendigkeit. Karl bezahlt den Umzug selbst.
Karl hört im Radio während einer Finanzdebatte von den „überzogenen“ Gehältern der Auslandslehrer und wird Zweitbewerber.
- Otto hat immer noch eine Lohnsteuerkarte. Immer noch mit Freibetrag durch 7 b.
- Otto versteht. Höhere Gerechtigkeit. Karl hat den Staat auch mehr gekostet.
- Für Otto und Otilie bleibt Schönligen der Mittelpunkt der Welt.

BÜCHERTISCH

Günther Haensch / Gisela Haberkamp-Antón: Wörterbuch der Biologie. Englisch – Deutsch – Französisch – Spanisch. BLV Verlagsgesellschaft, München / Bern / Wien 1976. XII, 483 S., 15,7 x 23,0 cm, Kunststoff DM 98, –.

Jeder Biologe wird von dem hier angezeigten Arbeitslexikon ungemein beeindruckt sein. Von einem derartig umfassenden und vielfach überprüften Hilfsmittel beim Hin- und Herübersetzen des schier unübersehbaren Zuwachses an einschlägigen Begriffen ließ sich bisher nur träumen. Die verzwickten chemisch-physikalisch-biologischen Zusammenhänge im interdisziplinären Zusammenwirken sind in fast 10 000 Stichwörtern – möglichst allen bedeutenden Fachwörtern samt den international gebräuchlichen Abkürzungen – erfaßt. Wenngleich nur eine repräsentative Auswahl des ungeheuer reichen biol. Wortschatzes geboten werden konnte, da alle Gebiete möglichst gleichmäßig berücksichtigt wurden und daher etwa die Anatomie nur mit den wesentlichen Termini vertreten ist, ist es beispielsweise gelungen, die Systematik der Tier- und Pflanzengruppen teilweise bis hin zu den Klassen zu erfassen, die Molekularbiologie, die Genetik, die Kodierung von Informationen und den Energiehaushalt der lebenden Zellen ein-

schließlich der Mikrotechnik nahezu erschöpfend zu berücksichtigen und die Bereiche Ökologie und Verhaltensforschung angemessen einzubeziehen. Viersprachigkeit bedeutet hier, dem Englischen als der lingua franca der modernen Naturwissenschaft den Vortritt zu lassen und das Deutsche, Französische und Spanische durch je ein alphab. Verweislexikon im Nu auf die entsprechenden Stichwörter im englischen Hauptregister (mittels ein- bis vierziffriger Kennzahlen) zu lenken, ein unkompliziertes Verfahren. Der Benutzer kann aber auch vom zeilengenauen Nebeneinander der 4 Sprachen im Hauptteil profitieren. Ungenauigkeiten oder Fehler bei Übersetzungen beruhen nicht nur auf mangelnden Sprachkenntnissen, sondern oft auf falschen Analogiebildungen: vgl. dt. DNS = engl. DNA. Auch flotte Bilinguisten können unverhofft in Fallstricke geraten. Hier hilft die Autorität des Sonderwörterbuches. Man spürt überall die kritische Sichtung namhafter Dolmetscher und Fachgelehrter (siehe das Vorwort). Die Verfasser und der Verlag seien bedankt. Eine hervorragende Leistung, die schon bald als internationales Standardwerk für Fachleute, Übersetzer und Dolmetscher anerkannt sein dürfte.

H. Sewing

Wörterbücher für die Grundschule

Zusammengestellt von Werner Brosch

Titel	Ausstattung	Bezugsquelle	Preis DM	sonstige Hinweise
Vermeide Fehler – Schlag nach	68 Seiten kartoniert	A. Henn Verlag Kastellaun	3,80	
2000 Wörter rechtge- schrieben	40 Seiten	Diesterweg Verlag Frankfurt	3,40	
Ich weiß etwas, was du nicht weißt	48 Seiten		3,40	
Kleines Wörterbuch	80 Seiten	Kamp Verlag, Bochum	ca. 3,50	
Richtig schreiben		Schroedel Verlag Hannover	10,80	ab 4. Schuljahr
Sieh nach und schreib richtig – Wörterbuch für die Grundschule			5,20	
Sachtraining Wörterbuch Heft 1 Substantive	56 Seiten 2 Schablonen	Hirschgraben Verlag Frankfurt	4,80	Trainingsmaterial für den Umgang mit Wörterbüchern
Heft 2 i. Vorb.				
Unser Wortschatz	384 Seiten	Westermann Verlag Braunschweig	7,90	Lehrerband 66 S., 3,30 DM
Wörterbuch für die Grundschule	96 Seiten		6,80	Lehrerband 100 S., 6 DM
Schlag nach im Wörter- buch 1, – Aufbau des Wörterbuches	32 Seiten, 54 Lernschritte		3,20	Lernprogramm
Schlag nach im Wörter- buch 2, Das Nachschlagen	32 Seiten, 54 Lernschritte		3,20	Lernprogramm
Schülerduden – Recht- schreibung mit Wortkunde		Bibliographisches Institut, Mannheim		
Unser Grundschul- wörterbuch	152 Seiten	Tellus-Verlag, Essen	9,80	Nachschlage- u. Arbeits- buch f. 3./4. Schuljahr

Walter Fischer: Die französische kombinierte Textaufgabe – Praktische Hilfen und Ratschläge für den Schüler – E. Keimer Verlag, Bad Honnef 1978, (Keimer Schülerhilfen Bd. 9) 48 S., kart. DM 9,80.

Die EPA (Einheitliche Prüfungsanforderungen) für die Sekundarstufe II gliedern in kognitive und instrumentale Fähigkeiten. Sie unterscheiden im Grad der erwarteten Leistung Quantität und Qualität, wobei für die Grundkurse eine den Leistungskursen adäquate Qualität gefordert wird, d. h. ob Grundkurs oder Leistungskurs, jeder Schüler muß sich mit verschiedenen Aufgabenstellungen vertraut machen. Daher sind heute Hilfen für die Hand des Schülers besonders ge-

fragt. Der Verf., der als Fachdidaktiker für Neuere Sprachen bereits zahlreiche praktische Schülerhilfen erprobt und veröffentlicht hat, bietet hier nach einprägsamen Ratschlägen zur Thematik, Fachsprache, Rechtschreibung und Stil in Teil I: Lexis und Syntax, in Teil II: Textbearbeitung und Textherstellung. Dieser 2. Teil ist besonders instruktiv, weil er schulische Alltagspraxis einsichtig und suggestiv weitergibt für die Erstellung einer Textaufgabe, einer Themenaufgabe, einer Zusammenfassung und einer Version (commentaire dirigé ou stylistique, un commentaire personnel ou rédaction, un résumé ou une contraction, une version).

C. Schneider

Richard Hamann / Jost Hermand: Epochen deutscher Kultur von 1870 bis zur Gegenwart. Band 5: Expressionismus (sammlung dialog — Bd. 57). Nymphenburger Verlagshandlung, München 1976. 244 S. mit 50 Abb., Ppb. DM 32, —.

Dieser Band bringt die Reihe (Gründerzeit, Naturalismus, Impressionismus, Stilkunst um 1900, besprochen in 6/72, 3/73, 11/73 und 7 — 8/74) zum Abschluß. Der Verf., der unbestrittene Anerkennung durch seine Untersuchungen über die Methodenproblematik in der gegenwärtigen Diskussion um/über Literatur gefunden hat, bedient sich auch bei dieser Darstellung des Expressionismus seiner Arbeitsweise des synthetischen Interpretierens. Bildnerische, musikalische, dichterische Künste werden nach Themen, Stoffen, Motiven durchleuchtet, so daß die vorder- und hintergründigen Ziele der expressionistischen Revolution sichtbar werden. Die Ausdrucksmittel kulminieren im Marktschreierischen, Plakathaften, Explosionistischen. Aggressive Deformierung des Bisherigen, Pamphletismus und Travestie überschlagen sich. Daher mußte eine derartige radikal-anarchistische Utopie an ihrer Übersteigerung scheitern. „Auch die wortbeziehende und wortalliterierende Sprache eines Heidegger, die ständig dazu neigt, Begriffe wie das ‚Sein des Daseins‘ oder die ‚Zeitigung der Zeit‘ zu bilden, gehört in den Umkreis dieser expressiven Bedeutungssteigerungen“ (S. 127). Den einen war der Expressionismus „germanisch und ganz besonders deutsch“ (Oskar Walzel), den andern Expreß-Zionismus. Der Verf. stellt aber auch die bleibenden Wirkungen und Werte dieser Zeitströmung dar: im Rückgriff auf das Natürliche und Elementare bereitet er den Weg zu einer auf strikte Rationalität und Leistung gegründeten Sachkultur. Wieder entsteht im Ineinandergreifen von Text und exemplarisch ausgewählten Bildtafeln eine überzeugende Aufbereitung dieser Erbschaft, um die der Streit der Nachfahren auch heute noch nicht ausgestanden ist. *C. Schneider*

Horst Ritter: Humangenetik. Grundlagen, Erkenntnisse, Entwicklungen (Reihe „studio visuell“). Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1977. Großoktav, 128 S. mit zahlr. ein- u. mehrfarb. Abb. u. Tab. im Text u. auf Tafeln, geb. DM 25, — (Best.-Nr. 16408).

Der neue Band der ausgezeichneten Reihe gibt eine umfassende Einführung in die Humangenetik; er kommt damit wieder einem dringenden Bedürfnis der modernen Oberstufenbiologie unserer weiterführenden Schulen entgegen. Eine ausführliche Darstellung der formalen Genetik, der Phänogenetik und Populationsgenetik erläutert an ausgewählten Beispielen der menschlichen Erblehre die Bedeutung der Chromosomen und Gene, die Regulierungsmöglichkeiten der Bioproteinsynthese und die Wirkungsweise der Selektion einschließlich ihrer Konsequenzen für die Evolution menschlicher Bevölkerungen. Der Verfasser, ein anerkannter Anthropologe,

gibt ferner eine vorurteilsfreie Einführung in die kontroverse Problematik der Rassenkunde und einen Einblick in die morphologischen und serologischen Kriterien des Primatenstammbaumes. Er macht den Leser auch mit der modernen Praxis der Vaterschaftsbegutachtung und Familienberatung bekannt. Das Buch erweitert die allgemeinen Grundlagen der Genetik um spezielle Kenntnisse aus allen Bereichen der Erblehre des Menschen. Es besticht wiederum durch seine ausgezeichnete Gestaltung und durch die konkurrenzlose optische Präsentation wissenschaftlicher Inhalte. Es kann jedem Lernenden und Lehrenden in unserer Oberstufe sehr empfohlen werden.

A. Riedel

Mitarbeiter dieses Heftes:

Horst BRECKWOLDT,
Deutsche Schule Washington,
8617 Chateau Drive, Potomac, Maryland 20854

Robert PICHT,
Deutsch-Französische Gesellschaft,
Asperger Str. 34, 7140 Ludwigsburg

Dietrich WALZ,
7863 Orgeval, 50 rue de Picquenard

Helmut BIRKENFELD,
Meister-Johann-Str. 12, 5000 Köln 41

Harry WERNER,
Sekretariat der Ständigen Konferenz
der Kultusminister der Länder,
Nassestr. 8, 5300 Bonn

Manfred ROITHMEIER,
Deutsche Schule, Av. Francisco Soca 1356,
Montevideo/Uruguay

Helmut ERWERT,
Umlandstr. 15a, 8440 Straubing

Manfred SANDNER,
Deutscher Schulverband Santiago/Chile,
Casilla 1978

Eckhard STEGMANN,
Agnes-Miegel-Weg 9, 4930 Detmold

Ulrich BENZ,
Calle Mugarra 4 — 3A, Algorta/Vizcaya, Spanien

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 Beitragssatz.

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

ABBUCHUNGSERMÄCHTIGUNG

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

Postscheckkonto:
(Ort, Kontonummer)

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

Bankleitzahl: beglichen wird.

Das zutreffende Konto lautet auf den Namen und die Anschrift:

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

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

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

ANSCHRIFTENÄNDERUNG

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

Name: **Vorname:**

Bisherige Anschrift:

Neue Anschrift ab:

.....
.....

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

An die Geschäftsstelle des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland —
Dorfhalde 26, 7890 Waldshut-Tiengen 1

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 deutsche Lehrer im Ausland

H 6511 F

Postvertriebsstück — Gebühr bezahlt

Hermann Schroedel Verlag KG
Postfach 81 06 20
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

Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen – Meinungen – Materialien
des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

Aus dem Inhalt:

**Zur Diskussion gestellt:
Die deutsche Sprache
an den deutschen Schulen in Chile**

Adams Antwort

Zweijährige Kaufmännische Berufsfachschule Montevideo

Die Deutsche Höhere Wirtschaftsschule des DSV Santiago

**Gedanken zum Deutschunterricht
am neugestalteten Wirtschaftsgymnasium des DSV Santiago**

Fachdeutsch für Sprachenlehrer

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 07751/4367

Friedrich BECHERT, Schatzmeister
An den Abtshöfen 36, 3392 Clausthal-Zellerfeld
Ruf 05323/2759

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 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 / 7 12 23

Gotthard HÖNIG,
Referent für Presse und Verbandsorganisation
Kornweg 19, 6229 Schlagenbad-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
Bekanntenzirkel,
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

DISKUSSION

Günther MORNHINWEG, Zur Diskussion gestellt: Die deutsche Sprache an den Deutschen Schulen in Chile — Sprachunterricht und Spracherwerb	3
Ernst FUHRMANN, Wie lange noch bleiben die deutschen Auslandsschulen zum Dilettantismus verurteilt, dadurch, daß ihnen keine entsandten Fachleute auf Dauer zur Verfügung stehen?	13
H. KOHRMANN, Stellungnahme zu: O. Splett „Ein Kritiker schaut durchs Schlüsselloch“ (479)	16
W. HERRMANN / N. WEMMER, Disziplinarordnung der Deutschen Schule Washington — ein Diskussionsbeitrag zu dem Artikel im Heft 1/80 —	17
Rainer RAMCKE, Adams Antwort	18
Wilhelm WÖLFEL, Zum kommunikativen Ansatz im Fremdsprachenunterricht	20
Götz URBAN, Nachtrag zur „Neuen Sekundarstufe in Spanien“	22

BERICHT

Werner VÖLKERS, Zweijährige Kaufmännische Berufsfachschule Montevideo	24
Klaus WEIDINGER, Die Deutsche Höhere Wirtschaftsschule als berufsbildende Teilschule des Deutschen Schulverbandes Santiago	26
Wolf-Rüdiger SCHUMM, Gedanken zum Deutschunterricht am neugestalteten Wirtschaftsgymnasium des DSV Santiago	36
Teresa JUAN, Bericht über die Studienfahrt der Klasse 8 c nach Hamburg (10. 6. — 8. 7. 1979)	39

DIDAKTIK

Heinrich GRAFFMANN, Fachdeutsch für Sprachenlehrer	42
--	----

VERBAND

Aus der Arbeit des Vorstandes	48
Hans-Walter MENDE, Der „Solidaritätsbrunnen“ von Boulssoutoura/Senegal	49

PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

Ehrungen und Glückwünsche	51
Neue Mitglieder-Anschriften	51

PRESSESTIMMEN

Ein Stück deutscher Kultur — immer wieder abgebrannt	54
Zuwenig Französischunterricht	55
Deutschlehrer aus aller Welt in Nürnberg	55

BÜCHERTISCH

Sigrid Genzken-Dragendorff: Der dunkle Bogen	56
Bärsch, Walter: Erziehungskonflikte. Bewältigung abweichenden Verhaltens	56
Joachim Busse: Training Deutsch	56

Neubearbeitung

Sprache und Sprechen 5

Gymnasium

**Arbeitsmittel zur Sprachförderung
in der Sekundarstufe I**

Best.-Nr. 54665, DM 10,80

Herausgegeben von Dorothea Ader,
Johann Bauer, Walter Henze
Linguistische Beratung:
Karl-Dieter Bünning

Sprache und Sprechen 5 ist eine gründliche und umfassende Neubearbeitung, die auf die Belange des Gymnasiums abgestimmt ist und die langjährigen Erfahrungen in der Unterrichtspraxis und neue Erkenntnisse der Fachdidaktik berücksichtigt.

Was ist neu an Sprache und Sprechen?

- Berücksichtigung der neuesten Richtlinien -
- kürzere, dafür mehr Lerneinheiten -
 - methodisch kleine Schritte -
 - mehr Hilfen für den Schüler -
- Erweiterung des Übungsangebotes -
- Verknüpfung der Teilbereiche (A-E) durch Verweise im Schülerband und curriculare Vorschläge im Lehrerband -
- Einbeziehung der Sprecherziehung -
- mehr Anregungen zum schriftlichen Arbeiten, besonders im kreativen Bereich -
- Arbeitsanweisungen im Bereich Textanalyse -
- Grammatikteil mit traditioneller Terminologie -
- erweiterter Rechtschreibteil. -

Bitte fordern Sie den Prospekt SS 05 an!

HERMANN SCHROEDEL VERLAG
Zentr. Werbeabt.
Postfach 810620 · 3000 Hannover 81

Schroedel
Partner der Schule

DEA 82

Der deutsche Lehrer im Ausland

27. Jahrgang · Mai 1980

Herausgeber:

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

Schriftleitung:

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

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 11/83 88-1, Telex: 9 23 527

Verantwortlich für den Anzeigenteil:
Frank Eggers

z. Z. gültige Preisliste Nr. 5 vom 1. 1. 1980



Erscheinungsweise:

Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich, jeweils im zweiten Monat des Quartals.

Redaktionsschluß: 5. Januar, 5. April, 5. Juni, 5. Oktober

Bezugsbedingungen:

Das Bezugsgeld ist für Mitglieder des VdL im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Inland: Jahresabonnement DM 23,50;

Einzelheft DM 7, —, jeweils zuzüglich Versandkosten.

Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer.

Ausland: Jahresabonnement DM 29, —;

Einzelheft DM 7, —, jeweils zuzüglich Versandkosten.

Bestellungen an:

Hermann Schroedel Verlag KG
— Zeitschriftenabteilung —
Zeißstraße 10, 3000 Hannover 81
Deutsche Bank AG, Hannover 06 39 104

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

Günther MORNHINWEG

Zur Diskussion gestellt: Die deutsche Sprache an den deutschen Schulen in Chile – Sprachunterricht und Spracherwerb

(Geringfügig veränderte Fassung eines vor der Schulleiterkonferenz der deutschen Schulen in Chile am 1. 4. 1978 in Osorno gehaltenen Referates, das wegen seiner grundsätzlichen Überlegungen und des bis heute aktuellen Problems hiermit – auf mehrfachen Wunsch – allen Lesern bekannt gemacht wird. –

Einführung

Seitdem die deutschen Schulen in Chile durch die immer stärkere Assimilierung der Nachfolger deutscher Einwanderer in die chilenische, spanischsprechende Gesellschaft ihren ursprünglichen Charakter von Kolonieschulen verloren haben, suchen sie Wege, um sich den neuen Umständen anzupassen. Zahlreiche Veröffentlichungen, wie H. WERNER 1970, Mitteilungen des Deutsch-Chilenischen Bundes, Berichte von Generalversammlungen und Fachtagungen des Vereins deutscher Lehrer in Chile u. a. m. zeigen die Bemühungen und die Sorge aller am Schicksal dieser Schulen Beteiligten.

Die sehr geringen deutschen Sprachkenntnisse der Schulabgänger der letzten Jahre, die sich unter anderem in den Ergebnissen der Sprachdiplomprüfungen niederschlagen, waren Anlaß, um die Frage des Sprachunterrichts erneut in einem weiteren Kreise zu diskutieren.

Als ein Beitrag zu dieser Diskussion soll diese Arbeit verstanden werden.

1. Beschreibung der Frage

1.1. Ziele der Deutschen Schulen

Auf der letzten vom Schulausschuß des Deutsch-Chilenischen Bundes einberufenen Sitzung im November 1977 sind von Vertretern des Bundes, der Schulvereine, der Schulleiter, der Lehrer und der Eltern die Ziele der Deutschen Schulen folgendermaßen definiert worden:

„1. Als allgemeinbildende Schulen chilenischen Rechts haben die Deutschen Schulen die Aufgabe, ihren Schülern die best-

mögliche Ausbildung zu bieten und von ihnen entsprechende Leistungen zu verlangen.

2. Als deutsche Schulen haben sie darüber hinaus das Ziel, deutsche pädagogische Vorstellungen zu verwirklichen und ihren Schülern die deutsche Sprache und deren Weltbild zu vermitteln. In der lebendigen Begegnung zweier Kulturen kann jene fruchtbare Spannung entstehen, die Personen heranwachsen läßt, von denen für das kulturelle, wissenschaftliche und wirtschaftliche Leben Chiles wertvolle Impulse zu erwarten sind.“

Das erste, allgemeine Ziel, obgleich das wichtigste im Sinne einer allgemeinen Schulpolitik, rechtfertigt heute allein nicht mehr die Existenz deutscher Schulen in Chile. Anders als in früheren Jahren gibt es jetzt zahlreiche andere staatliche und private Schulen, die diese Aufgabe gleich gut erfüllen können.

Eine tatsächliche Bereicherung des chilenischen Schulwesens bedeuten dagegen die unter 2. angegebenen Ziele der Verwirklichung deutscher pädagogischer Vorstellungen und der Vermittlung der deutschen Sprache und ihres Weltbildes.

Auf die Realisierbarkeit des zuerst genannten Ziels und auf die damit verbundenen Schwierigkeiten kann hier nicht eingegangen werden. Eingehender wollen wir uns aber mit dem letzteren befassen:

Die Kinder sollen in der Schule die „Begegnung zweier Kulturen“ erleben, und die Gesellschaft erwartet von ihnen, daß sie Vermittler werden zwischen den Kulturen und

dazu beitragen, den immer als positiv anerkannten deutschen Einfluß in Chile fortzusetzen.

Dazu müssen die Absolventen der deutschen Schulen so weit mit der deutschen Sprache und Kultur vertraut sein, daß sie auch nach Verlassen der Schule noch bereit sind, Initiativen zu ergreifen, die es ihnen ermöglichen, den Kontakt mit ihnen weiterzupflegen und ihn in den Dienst der Allgemeinheit zu stellen. Dabei werden nur wenige von ihnen Gelegenheit haben, ihre Kenntnisse in einem deutschsprachigen Land zu aktivieren; die meisten werden ihr Leben lang von dem zehren müssen, was sie in der Schule gelernt haben.

1.2. Ausgangsbedingungen

1.2.1. Privatschulen in Chile

In Chile gibt es neben dem staatlichen Schulwesen eine bedeutende Zahl von Privatschulen (18% der Gesamtschülerschaft laut Statistiken aus dem Jahr 1975). Sie haben im allgemeinen einen besseren Ruf als die staatlichen, weshalb viele Eltern sie trotz der damit verbundenen finanziellen Opfer für ihre Kinder vorziehen. Die Entscheidung, ob staatliche oder private Schule, und auch die Wahl der Privatschule werden sehr früh, noch vor dem Einschulungsalter getroffen. Dabei spielen verschiedene Faktoren mit, unter denen die Sympathie zu einer ausländischen Kulturgemeinschaft und die Erkenntnis der Vorteile der Zweisprachigkeit von großer Bedeutung sind.

1.2.2. Merkmale der Schulanfänger

Von den Kindern, die in die deutschen Schulen eintreten, haben noch über 30% deutsche Familiennamen, nur 13% sprechen aber bei der Aufnahme in den Kindergarten Deutsch als Muttersprache oder sind voll zweisprachig. Selbstverständlich haben diese Kinder ein Recht auf eine besondere Weiterförderung in ihrer Sprache, die größte Aufmerksamkeit der Schule muß jedoch den anderen 87% gelten, die sie noch erwerben sollen.

Das sind Kinder, die

a) zu Hause Spanisch sprechen (es gibt innerhalb Chiles keine nennenswerten Mundarten, und von den wenigen Kindern mit indianischen Muttersprachen kommen keine in die deutschen Schulen);

b) ihre Muttersprache ihrem Alter entsprechend normal beherrschen;

c) einen normalen, mit dem Landesdurchschnitt verglichen hohen, IQ haben;

d) aus einem Elternhaus kommen, das ebenfalls eine überlandesdurchschnittliche sprachliche (spanisch!) und kulturelle Förderung erwarten läßt;

e) in der Regel nach Abschluß der Schule eine chilenische Universität besuchen werden und nur in Ausnahmefällen die Möglichkeit und die Absicht haben, in ein deutschsprachiges Land zu übersiedeln;

f) weder rassistisch, noch kulturell, noch konfessionell, noch sprachlich einer Minderheit angehören.

1.3. Aufgabe der deutschen Schulen

Aufgabe der Schulen ist es also, spanischsprechende Kinder während der Schulzeit und im Rahmen der Schule ohne Nachteil für ihre gesamte Entwicklung so weit mit der deutschen Sprache und Kultur vertraut zu machen, daß sie nach Abgang von der Schule als bilinguale und bikulturelle Menschen willens und fähig sind, diese Sprache und die Verbindung zu dieser Kultur weiter zu pflegen.

Bevor ein Weg zur Lösung dieser Aufgabe vorgeschlagen wird, ist es notwendig, einen kurzen Blick auf die in den letzten Jahrzehnten üppig gewachsene Literatur zur Frage des Spracherwerbs zu werfen. Sprachtheorien sollten zwar nicht ohne weiteres in Unterrichtspraxis umgesetzt werden, sie können uns aber wohl helfen, Mißgriffe zu vermeiden und neue Möglichkeiten zu entdecken.

2. Der Spracherwerb

Der Mensch besitzt als gattungsspezifisches Merkmal die Fähigkeit, Sprache zu erwerben. Diese dient ihm für die lebensnotwendigen Funktionen der Kommunikation (im weitesten Sinn), der Gewinnung und Speicherung von Kenntnissen und der Eingliederung in die Gemeinschaft. Jeder normale Mensch lernt daher Sprache; wie er sie jedoch lernt, ist noch nicht ganz geklärt.

2.1. Haupttheorien

Zwei wichtige Strömungen sind im Bereich der Spracherwerbstheorien zu unterscheiden: Behaviorismus und Mentalismus.

2.1.1. Behaviorismus

Unter dem Einfluß der behavioristischen Psychologie der 30er und 40er Jahre, die

das Verhalten der Lebewesen als eine Antwort auf Reize der Außenwelt sah und in ihrer angewandten Form mit der Verhaltenskonditionierung Erfolge auf verschiedenen Gebieten aufweisen konnte, ist auch die Sprache als eine Form des Verhaltens gesehen worden. Auf bestimmte Stimuli folgten bestimmte Responses, und eine nötige Menge von Verstärkung durch Wiederholung und Lusterlebnisse fixierte diese S-R-Relation bleibend. Ihre vollkommenste Formulierung erhielt diese Theorie in SKINNERS „Verbal Behavior“, 1957. Verbunden mit der strukturalistischen Linguistik, die etwa zur gleichen Zeit ihre Blüte erlebte, ergab sie dann die auf „pattern practice“ aufbauende Fremdsprachenmethodik.

2.1.2. Mentalismus

Knapp zwei Jahre nach Skinners „Verbal Behavior“ erschien 1959 eine Rezension dieses Werkes, in der Noam CHOMSKY vom mentalistischen Standpunkt aus die Frage erneut aufwirft, ob die Erlernung und der Gebrauch von Sprache tatsächlich durch einfache Konditionierung erklärt werden kann.

Manches spricht dagegen: Die kurze Zeitspanne, in der eine Sprache erlernt wird, steht nicht im Verhältnis zu den unzählbaren Ausdrucksformen, die jeder normale Sprecher beherrscht. Trotz aller Konditionierungsversuche ist es bis jetzt noch nicht gelungen, einem anderen Lebewesen als dem Menschen selbst die allereinfachsten Formen von Sprache beizubringen. Bei allen normalen Menschen treten im Vorgespräch bestimmte Sprechvorstufen (Gurren, Lallen) an bestimmten Punkten des Reifungsprozesses und unabhängig von äußeren Reizen auf.

Diese und weitere Beobachtungen erlauben zu folgern, daß Sprache nicht allein Ergebnis von Umweltreizen sein kann, sondern daß die Sprachlernerfahrung von „Millionen von Generationen“ (CHOMSKY) genetisch im menschlichen neurologischen System enthalten ist. Diese angeborene Fähigkeit erlaubt dem Menschen, sich aus der Fülle der meist unvollkommenen, aus der Umwelt aufgenommenen Sprachelemente das Regelsystem einer Sprache zusammenzustellen und dieses dann bei jedem Sprechakt anzuwenden.

Damit ist die Frage verlagert worden: Während die Behavioristen das Verhältnis zwi-

schen input und output interessierte, geht es jetzt darum, zu ergründen, was zwischen input und output geschieht, wie also die Sprachfunktionen im Gehirn organisiert sind.

2.2. Neurofunktionale Organisation

Zahlreiche Arbeiten der letzten Jahrzehnte befassen sich mit der Frage nach der funktionalen Organisation des Gehirns und, besonders in der letzten Zeit, mit dem Zusammenhang von neurofunktionaler Organisation und Sprache. Erwähnt seien hier lediglich Lennegbergs „Biologische Grundlagen der Sprache“ (1967) und ein 1977 erscheinender Aufsatz von John LAMENDELLA (s. Bibliographie), in dem der Autor einen guten Überblick über das Thema gibt und im Zusammenhang mit dem Spracherwerb eine sehr überzeugende terminologische Klärung vorschlägt.

In Anlehnung an LAMENDELLAs tabellarischer Aufstellung der allgemeinen Prinzipien neurofunktionaler Organisation sei hier das für uns Wichtigste noch einmal kurz zusammengefaßt:

- Das Nervensystem besteht aus neurophysiologischen Systemen, die jeweils für bestimmte Funktionen verantwortlich sind.
- Anatomisch besteht es aus verschiedenen Schichten, deren Systeme sich zur Ausübung komplexer Funktionen zu Metasystemen ordnen.
- Die Schichten reifen nacheinander, und zwar zuerst die tieferen, wobei die Unreife der neokortikalen Schicht bei der Geburt dem Menschen ein stark differenziertes Lernen erlaubt.
- Die Systeme der tieferen Schicht sind für bestimmte Funktionen genau vorgeprägt, die der höheren bedürfen jedoch des Einflusses der Außenwelt zu ihrer Aktivierung.
- Zur Lösung eines neuen Problems wird in der Regel das hierarchisch höchste der verfügbaren Systeme eingesetzt.
- Als Antwort auf bestimmte Anforderungen kann innerhalb eines Systems oder Metasystems ein analoges Infrasystem aufgebaut werden, das das andere, welches latent bleibt, zeitweise oder ständig substituiert.
- Für die Aktivierung bestimmter Systeme gibt es kritische Perioden, d. h.

Etappen im Reifungsprozeß, vor denen und nach denen eine Aktivierung nicht möglich ist.

- Infrasysteme können dagegen jederzeit entwickelt werden, doch sind unreife neurofunktionale Systeme in viel höherem Grade dazu fähig als ausgereifte, weshalb hier, wenn nicht ebenfalls von kritischen, doch von sensiblen Perioden gesprochen werden kann.

2.3. Formen des Spracherwerbs

Ausgehend von diesen allgemeinen Beobachtungen über die Gehirnfunktionen stellt Lamendella weiterhin fest, daß es drei verschiedene Formen des Spracherwerbs gibt, die er „primary language acquisition“, „secondary language acquisition“ und „foreign language learning“ nennt.

2.3.1. Der primäre Spracherwerb (primary language acquisition)

Jedes normale Kind lernt in den ersten Lebensjahren die Sprache seiner Umgebung. Viele Kinder lernen in der gleichen Form auch zwei oder mehr Sprachen, wenn diese für die natürliche Kommunikation in verschiedenen Situationen notwendig sind. (s. dazu auch ELWERT, 1959 u. PENFIELD, zitiert in DE GREVE/VAN PASSEL, 1971, S. 111). Dieser Spracherwerb geschieht 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. Kinder („Wolf-Kinder“ z. B.), die bis zum 5. Lebensjahr keinen Kontakt mit Sprache hatten und dieses System deshalb auch nicht aktivierten, können es hinterher nicht mehr, oder nur in sehr unvollkommener Form. Ähnliches ist auch beim Wiedererwerb der Sprache nach Aphasien festgestellt worden (s. LENNEBERG). Diese Tatsachen bestätigen die Beobachtung, daß es eindeutig eine kritische Periode für den primären Spracherwerb gibt, die etwa mit dem 5. Lebensjahr endet.

Der Sinn dieses Spracherwerbs, nämlich Kommunikation, Integration und Kenntnisspeicherung, alles wesentliche Funktionen zur Erhaltung des Individuums, führt dazu, daß das noch im hohen Grade anpassungs- und aufnahmefähige Kind alles vermeidet, was diese Funktionen stören könnte. Interferenzen treten hier kaum auf; das Bewußt-

sein für situationsadäquate Wahl des Sprachcode wird hier natürlich entwickelt.

2.3.2. Die Fremdsprachenerlernung (foreign language acquisition)

Jugendliche und Erwachsene, die sich im Sprachunterricht um die Erlernung einer neuen Sprache bemühen, haben die kritische Periode des Spracherwerbs bereits abgeschlossen. Sie sind nicht mehr in der Lage, über das kommunikative System Sprache zu lernen, sie setzen kognitive Systeme dafür ein, die höchsten verfügbaren. Das kann zwar zu einem schnellen und auch fundierten Wissen über die Sprache führen, eine wirkliche Integrierung dieser Sprache in die kommunikative Systemhierarchie ist jedoch nicht mehr möglich. Kommunikation in der Fremdsprache erfolgt dann nicht unmittelbar, sondern über einen „Übersetzungspuffer“ (translation buffer), ein eigens dazu entwickeltes Subsystem, das sich jeweils zwischen der Rezeption und dem kommunikativen Verstehen bzw. der kommunikativen Intention und der Produktion einschalten muß. Dieser „Puffer“ kann sicher zu hohen Leistungen gebracht werden, was unter anderem dazu führt, daß Fremdsprachler u. U. bessere Dolmetscher werden als Primärbilinguale, versagt aber leicht im phonetischen Bereich und in der Sprachschichtendifferenzierung. Es tritt keine Integration ein, und die Kenntnisspeicherung geschieht in der Regel auch nicht in der Zweitsprache. Ein Versagen der Puffers, besonders häufig bei Müdigkeit und in Streßsituationen, wo mehrere Gehirnfunktionen gleichzeitig gefordert werden, führt leicht zu Interferenzfehlern.

2.3.3. Sekundärer Spracherwerb (second language acquisition)

Nach Abschluß der kritischen Periode für den primären Spracherwerb kann im Bereich des kommunikativen Systems ein Infrasystem aufgebaut werden, wobei die bereits funktionierende Systemhierarchie für sprachliche Kommunikation diese neue Aufgabe analog zur ursprünglichen löst. Da die Impulse dazu jedoch aus den tieferen Schichten kommen müssen, ist das nur möglich, wenn für das Individuum die Notwendigkeit besteht, sich für die Grundfunktionen der Kommunikation, Integration und Kenntnisspeicherung in natürlichen oder „ersatz-natürlichen“ Situationen einer neuen Sprache zu bedienen. Die neue Aufgabe,

die hier bewältigt werden muß, kann aber nicht „Sprache lernen“ im Sinne von schulischem Lernstoff sein, sondern „Sprache verwenden“ in echtem kommunikativen Sinn.

Sekundärer Spracherwerb kann, wenn die äußeren Bedingungen gegeben sind, zu etwa der gleichen Leistungsstufe führen wie der primäre. Die sensitive Periode für den sekundären Spracherwerb endet etwa mit der Pubertät, was sowohl mit der Reifung, wie auch mit affektiven Faktoren zusammenhängt (s. dazu auch SCHUMANN, 1975).

Je nach Alter und Situation wendet das Kind bei der ersten Begegnung mit der neuen Sprache entweder kognitive Strategien an, was den Übergang zu den kommunikativen erschwert, oder es greift zurück auf Lernformen des primären Spracherwerbs. Das hat zunächst zur Folge, daß es ähnliche „Fehler“ macht wie bei der Erstsprachenerlernung, wie z. B. falsch generalisieren, oder daß es in Ein- oder Zweiwortsätzen spricht, was jedoch – wie auch beim primären Spracherwerb – in späteren Etappen korrigiert wird. Fossilierung sowohl dieser Fehler wie auch des evtl. Gebrauchs von Mischformen tritt allerdings ein, wenn das unvollkommene System für die beabsichtigte Funktion als ausreichend empfunden wird, d. h., wenn die Sprachgemeinschaft die fehlerhafte Sprache als Kommunikationsmittel akzeptiert.

2.4. Vor- und Nachteile der drei Arten des Erwerbs einer zweiten Sprache

Die drei von LAMENDELLA beschriebenen Formen der Sprachaneignung unterscheiden sich, bezogen auf eine zweite Sprache, in der Art, wie diese Sprache neurofunktional eingebaut wird. Beim primären und beim sekundären Spracherwerb gliedert sie sich in die kommunikative Systemhierarchie ein, womit die Ausführung aller Sprachfunktionen in der neuen Sprache ermöglicht wird. Bei der Fremdsprachenerlernung ist das nicht der Fall. Die Grundfunktionen der Sprache (Kommunikation, Integration, Kenntnisspeicherung) bleiben an die Erstsprache gebunden; der Gebrauch der Zweitsprache ist nur mittels Übersetzung möglich.

Soll der Sprachlerner möglichst bilingual und bikulturell werden, so liegt es auf der Hand, daß ein primärer Erwerb beider

Sprachen oder ein sekundärer Erwerb der Zweitsprache vorteilhafter ist als die Fremdsprachenerlernung.

Dennoch gibt es Einwände gegen diesen frühen Erwerb von mehr als einer Sprache, die hier kurz besprochen werden sollen.

Im Sinne der Erhaltung und Reinheit einer Sprache und des Selbstbewußtseins einer Sprachgemeinschaft ist es nicht gut, wenn diese Sprache ihre Stellung als Kommunikations- und Integrationsmittel mit einer anderen teilen muß, die sie leicht verdrängen oder beeinflussen kann, was dann geschieht, wenn diese zweite Sprache sozial, wirtschaftlich oder kulturell „höheres Ansehen“ genießt.

Aus diesem Grunde wehren sich viele Staaten gegen einen frühen Erwerb der „Kolonialsprachen“ oder fremder Sprachen überhaupt (s. ONNEN, 1973), die Anthropologen gegen den Unterricht für indianische Bevölkerungsteile in der Nationalsprache, und auch Sprachwissenschaftler gegen einen zu frühen allgemeinen Unterricht einer „Weltsprache“ (s. dazu DAHLSTEDT, 1972, der befürchtet, daß der frühe Englischunterricht in Schweden die Landessprache negativ beeinflusst).

Umgekehrt gibt die New York Times zu bedenken (Leitartikel vom 22. 11. 76; abgedruckt in The Linguistic Reporter, vol. 19. Januar 1977), daß der durch die Einführung der bilingualen Erziehung bedingte Abbau des „integrierenden“ frühen Englischunterrichts bei den zahlenmäßig sehr großen und politisch immer bewußteren Minderheiten in den Südstaaten der Union zu separatistischen Bewegungen führen könnte.

Diese Bedenken haben sicher alle eine gewisse Berechtigung, keins trifft jedoch für die deutschen Schulen in Chile zu. Weder hat die deutsche Sprache eine so eindeutige Vorrangstellung gegenüber der spanischen, noch ist es denkbar, daß die geringe Zahl von Deutschlernenden einen Einfluß auf die Landessprache ausüben könnte. Separatistische Bewegungen irgendeiner Art sind für jeden, der die chilenische Geschichte und die heutige Entwicklung kennt, einfach unvorstellbar.

Eine zweite Gefahr, diesmal für die Zweitsprache, wird in der möglichen Entstehung von „pidgins“ gesehen, die sich leicht entwickeln, wenn die Sprache als geläufiges Kommunikationsmittel verwendet wird, und der fehlende Kontakt mit kompetenten nati-

ve speaker die Gewöhnung an interferenzbedingte Neologismen erlaubt. Bei sekundärem Spracherwerb in der Schule kann aber — anders als beim primären Bilingualismus — der Sprachgebrauch noch so weit kontrolliert werden, daß solche Mischformen weitgehend korrigiert werden können.

Die dritte Gruppe von Bedenken betrifft das lernende Kind als Individuum: Man fragt sich, ob ein früher Erwerb von mehr als einer Sprache nicht der Entwicklung der Kompetenz in der Erstsprache und der geistigen Erfassung der Welt überhaupt schadet; ob der zusätzliche Spracherwerb nicht eine zu große Belastung bedeutet, die mangelnde Leistungen in anderen Bereichen zur Folge hat, und schließlich, ob die Verwendung einer Zweitsprache als Kommunikationsmittel nicht in unzumutbarer Weise die erwarteten Ergebnisse der Kommunikation beeinträchtigt.

Die oben angeführten Erkenntnisse über die Gehirnfunktionen erlauben zu postulieren, daß es Kindern bis zur Pubertät möglich ist, mittels der kommunikativen Systemhierarchie neue Sprachen gleichzeitig mit der ersten oder als Infrasysteme zu erwerben, ohne dafür kognitive Systeme in Anspruch zu nehmen. Die noch hohe Anpassungsfähigkeit des unreifen Gehirns erlaubt eine schnelle Integration in die neue Sprachumgebung und damit eine effektive Verwendung der neuen Sprache. Der weiterbestehende ständige Kontakt mit der Erstsprachgemeinschaft garantiert andererseits die Erhaltung und Weiterentwicklung dieser Sprache.

Praktische Beispiele finden wir in Fällen von Kindern, die in mehrsprachiger Umgebung aufgewachsen sind (s. ELWERT, 1959, PENFIELD, zitiert von DE GREVE / VAN PASSEL, 1971, S. 111), bei wesentlichen Unterschieden zwischen häuslicher Mundart und Schulsprache, und in den Ländern, wo bilinguale Schulversuche gemacht worden sind.

Ausführliche Untersuchungen gibt es u. a. über Wales, die Philippinen und Kanada. Über die Schulversuche in Montreal ist inzwischen viel veröffentlicht worden, weshalb ich mich besonders damit befassen werde. LAMBERT und TUCKER, 1972, haben diese Versuche genau beschrieben, deren Ergebnisse TOLL, 1977, S. 16 und 17, folgendermaßen zusammenfaßt:

„4.2 In dem Versuch in Montreal hatten alle Schüler Englisch als Muttersprache, wur-

den aber im Kindergarten und in der ersten Klasse ausschließlich auf französisch, ab der 2. Klasse bis zur 5. Klasse auf französisch, mit Ausnahme von zwei Halbstunden Englisch täglich, unterrichtet. Turnen, Musik und Kunst waren allerdings in der Muttersprache, und in den Zwischenstunden, auf dem Schulweg und zu Hause sprachen die Schüler nur Englisch. Die Kinder dieser Experimentgruppe wurden mit einer Gruppe mit Englisch als Muttersprache und Unterrichtssprache und einer anderen Gruppe mit Französisch als Muttersprache und Unterrichtssprache verglichen, und zwar in bezug auf (1) Fähigkeit in der Muttersprache (Englisch), (2) Fähigkeit in der fremden Sprache (der französischen Unterrichtssprache), (3) Fähigkeit in einem Unterrichtsfach (Mathematik), (4) Einwirkung auf die Intelligenz (mit Tests gemessen), (5) Selbsteinstellung bzw. Einstellung zu Französischsprachigen.

Die Tests ergaben (LAMBERT 1971, 331 ff. und ausführlicher mit viel statistischem Material für nur die erste Klasse LAMBERT und MACNAMERA 1969, für die zwei ersten Klassen SAMUEL u. a. 1969, LAMBERT u. a. 1970, und sehr ausführlich für Kindergarten und die vier ersten Schuljahre LAMBERT und TUCKER 1972), daß die Kinder in der Experimentgruppe (1) dieselbe Fähigkeit in der englischen Sprache in allen Hinsichten hatten wie die englische Gruppe und außerdem Wortassoziationen auf Englisch schneller machten als die englische Gruppe; (2) in der Intonation, dem Rhythmus und der allgemeinen Ausdrucksfähigkeit auf französisch der französischen Gruppe zwar unterlegen war, aber eine native speaker-ähnliche Beherrschung kleinerer Einheiten des Französischen ab Klasse 1 hatten, beim Abhören ebensoviel wie die französische Gruppe ab Klasse 2 verstanden, die gleiche Beherrschung der französischen Syntax ab Klasse 2 hatten (aber mehr Genusfehler machten), die gleiche Beherrschung komplizierter französischer Vorstellungen wie die französische Gruppe ab Klasse 4 hatten, Assoziationen auf französisch ebenso schnell, reif und zutreffend machten wie die französische Gruppe und einen ebenso reichen Wortschatz wie sie aufwiesen; (3) die gleichen mathematischen Kenntnisse hatten wie die französischen Schüler und außerdem fähig waren, diese Kenntnisse ebenso gut in englischen Tests darzulegen, obwohl sie aus-

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 Verlag

BERLIN · MÜNCHEN · WIEN · ZÜRICH

schließlich auf französisch unterrichtet worden waren; (4) die gleichen Ergebnisse bei Intelligenztests hatten wie die beiden anderen Gruppen (für eine andere Untersuchung über das Verhältnis zwischen Zweisprachigkeit und Intelligenz LAMBERT und PEAL 1962 – Zweisprachigkeit fördert ein abstraktes Denken ibd. 139, Transferez zwischen den beiden Sprachen erweitert den Wortschatz beider Sprachen 142 f.); (5) eine freundlichere Einstellung zu Franzosen und Französisch-Kanadiern hatten als diese englische Gruppe, eine weniger subjektive Einstellung zur eigenen Volksgruppe (vgl. LAMBERT 1967, 230) und eine positive Einstellung zu sich selbst hatten und keine Spuren von Identitätsschwierigkeiten zeigten“.

Der Erfolg dieses Versuches führte zu einem weiteren, der sich über mehrere Klassen verschiedener Schulen erstreckte, und dessen Ergebnisse, wie BARIK und SWAIN, 1975, anhand genauer Statistiken darstellen, die ersten Beobachtungen von LAMBERT und TUCKER weitgehend bestätigen. Mc DOUGAL und BRUCK, 1976, haben mit denselben Schülern eine weitere Untersuchung über Lesefertigkeiten durchgeführt und festgestellt, daß diese bei Kindern, die in der Zweitsprache Lesen gelernt haben, auch in der Erstsprache nicht geringer ist als bei Einsprachlern.

3. Vermittlung des Deutschen an den deutschen Schulen in Chile

3.1. Alternativen

Von den drei oben beschriebenen Formen der Aneignung einer zweiten Sprache befindet sich die erste außerhalb der Einflußmöglichkeiten der Schule. Primäre Zweisprachigkeit gibt es in Chile kaum noch. Es verbleiben die Alternativen Fremdsprachenerlernung in einem mehr oder weniger intensiven Sprachunterricht und sekundärer Spracherwerb in einer „ersatz-natürlichen“ Situation.

Von einem Fremdsprachenunterricht kann aber nicht erwartet werden, daß er zu den zu Beginn dieser Ausführungen genannten Zielen führt. Diese müßten aufgegeben und durch andere, weniger anspruchsvolle ersetzt werden, konsequenterweise sollte aber dann der Sprachunterricht später anfangen, und zwar dann, wenn die Kinder für einen rein kognitiven Spracherwerb reif sind.

3.2. Vorschlag

Als Folge dieser Überlegungen, und im Hinblick auf die Ziele, die man sich vorgenommen hat, schlage ich vor, die Schüler der deutschen Schulen zu einem sekundären Erwerb der deutschen Sprache hinzuzuführen.

3.3. Voraussetzungen

Grundvoraussetzungen dafür sind:

Das Bestehen einer „ersatz-natürlichen“ Umwelt, in der der ständige und notwendige Gebrauch der deutschen Sprache zu Zwecken der Kommunikation und Kenntnisaaneignung sowohl eine Herausforderung wie auch eine dauernde Übung für den Schüler bedeutet.

Eine Gestaltung dieser deutschen „Sprachumwelt“, die im Kind die Bereitschaft zur Integration in die neue Gemeinschaft erweckt und lebendig erhält.

Eine positive Einstellung der nichtdeutschsprachigen Umwelt (besonders der Lehrer und Eltern), gegenüber dieser Sprache und der mit ihr verbundenen Werte und Menschen. (Zur Bedeutung der affektiven und motivationalen Faktoren s. SCHUMANN, 1975).

3.4. Didaktik

Ein genaues didaktisches Konzept muß noch entwickelt werden. In großen Zügen sei hier angedeutet:

Der Kindergarten muß als Sprachkindergarten die Kinder in die neue Sprachumgebung einführen. Entscheidend dafür ist nicht so sehr der systematische Sprachunterricht wie der ständige Sprachgebrauch. Der Aufbau sollte nach Themeneinheiten und nicht nach grammatischen „pattern“ gehen. Spiele, Lieder und der „ersatz-natürliche“ Gebrauch der Sprache stehen im Vordergrund.

Der Unterricht in den drei ersten Grundschulklassen sollte als Gesamtunterricht in Händen eines deutschsprachigen, möglichst bilingualen Lehrers sein. Sprache und Stoff gehen hier eng ineinander. Der Deutschunterricht sollte den Kindern eine Hilfe in der Entdeckung der Regeln und in der Erweiterung des Wortschatzes, sowie eine Gelegenheit zum bewußten Üben neu gelernter Formen bedeuten. Wesentlicher Bestandteil davon ist das Lese-Schreib-Lernen. Ein von einer anderen Lehrkraft er-

teilter Spanischunterricht dient der zunächst mündlichen Pflege der Muttersprache und im Anschluß an das deutsche Lesse-Schreib-Lernen der Übertragung dieser Fertigkeiten in die Erstsprache.

In den Klassen 4 bis 12 sollte der Fachunterricht so weit wie möglich in deutscher Sprache erteilt werden, ohne allerdings die Pflege der Landessprache zu vernachlässigen.

Der Deutschunterricht sollte in dieser Stufe, neben formalen Übungen und der progressiven Bewußtmachung grammatischer Erscheinungen, hauptsächlich kreative Kommunikation (Aufsätze, Schilderungen, Unterrichtsgespräche) vorsehen. Beschäftigung mit literarischen Texten ist unumgänglich; sie ist nicht nur wesentlich als Teil einer bikulturellen Ausbildung, sondern trägt auch dazu bei, die deutsche Sprache in ihrer vollen Entfaltung neben der Landessprache zur Geltung zu bringen.

Filme, Ausstellungen, musische Veranstaltungen in deutscher Sprache, sowie die Verwendung dieser Sprache als Verkehrssprache der Schule müssen zum Gestalten einer möglichst deutschsprachigen Umwelt beitragen.

3.5. Schülersauswahl und Leistungen

Wir gehen davon aus, daß die Sprachfähigkeit angeboren ist. Wie angeborene Fähigkeiten überhaupt, so ist sie allen normalen Individuen der Gattung gemein, aber nicht alle besitzen sie im gleichen Grade. Für einen sekundären Spracherwerb, wie den hier vorgeschlagenen, bedarf es natürlich größerer Sprachfähigkeit als für eine einsprachige Ausbildung, weshalb Kinder, die diese Sprachfähigkeit nicht haben, auch nicht dieser — letztlich ja nicht notwendigen — Mühe unterzogen werden sollten. Sie sollten gar nicht erst aufgenommen werden oder, wenn sie sprachlich versagen, in eine einsprachige Schule gehen.

Allen Beteiligten muß es aber klar sein, daß auch begabten Schülern der Erwerb einer zweiten Sprache Mühe kostet. Wenn Kinder eine deutsche Schule besuchen, so ist es aber doch mit dem Ziel, zweisprachig zu werden, und die Pflicht der Schule kann es nicht sein, auf dieses Ziel zu verzichten, um den Kindern und Lehrern die Mühe zu ersparen, sondern Wege zu suchen, um das vorgegebene Ziel in der ökonomischsten Form, d. h., mit der geringsten Mühe im Verhältnis zum Erfolg, zu erreichen.

4. Zusammenfassung und Schluß

Die deutschen Schulen in Chile haben die Aufgabe, normal begabte einsprachige Kinder durch Vermittlung der deutschen Sprache und deren Weltbild zu bilingualen und bikulturellen Menschen zu erziehen. Erkenntnisse über die neurofunktionale Organisation des Gehirns erlauben die Annahme, daß außer dem primären Spracherwerb, der etwa mit dem 5. Lebensjahr endet, und der auf kognitiver Basis bauenden Fremdsprachenerlernung eine dritte Form der Zweitsprachenaneignung möglich ist, die J. LAMENDELLA (1977) „sekundären Spracherwerb“ nennt: Unter geeigneten Voraussetzungen — natürliche oder „ersatz-natürliche“ Notwendigkeit der neuen Sprache — wird diese auf ähnliche Weise wie die Erstsprache über die kommunikative Systemhierarchie des Gehirns als analoges Infrasystem erworben.

Es wird die Möglichkeit postuliert, in der Schule durch Schaffung einer „ersatz-natürlichen“ deutschen Sprachumgebung die Kinder vom Kindergarten an zu einem sekundären Erwerb des Deutschen zu führen. Damit wird eine Alternative zu dem jetzigen behavioristisch-strukturalistischen Ansatz geboten, die sowohl von der theoretischen Begründung her wie auch durch erfolgreiche Versuche in anderen Ländern weit bessere Ergebnisse als dieser erwarten läßt.

5. Bibliographie

- BARIK, H. C. / SWAIN, M.: Three-Year Evaluation of a Large Scale Early Grade French Immersion Programm: The Ottawa Study, in: *Language Learning*, vol. 25, Nr. 1, 1975, S. 1 — 30.
- BÜHLER, H. / MÜHLE, G. (Hrsg.): *Sprachentwicklungspsychologie*, Beltz, Weinheim und Basel 1974.
- CHOMSKY, N.: Review of SKINNERS Verbal Behavior in: *Language*, 35, 1959, S. 26 — 58, dt. Ü: Rezension von SKINNERS Verbal Behavior, in: HALBE (Hrsg.): *Psycholinguistik*, und in: BÜHLER / MÜHLE (Hrsg.): *Sprachentwicklungspsychologie*.
- DAHLSTEDT, K. H.: Mother Tongue and the Second Language: A Swedish Viewpoint, in: *IRAL*, X/4, 1972, S. 333 — 350.
- DE GRÈVE, M. / VAN PASSEL, F.: *Linguistik und Fremdsprachenunterricht*, Hueber, München 1971.
- ELWERT, W. T.: *Das zweisprachige Individuum. Ein Selbstzeugnis*, Akademie der Wissenschaft und Literatur, Mainz 1959.
- FISHMAN J. A.: *Bilingual Education. An International Sociological Perspective*, Newbury, Rowley, Mass., 1976.
- HALBE, H. (Hrsg.): *Psycholinguistik*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1976.

HÖRMANN, H.: Psycholinguistik, in: Koch, W. A. (Hrsg.): Perspektiven der Linguistik II, Kröner, Stuttgart 1974, S. 138 – 155.

JAKOBOVITS, L. A.: Foreign Language Learning, Newbury, Rowley, Mass., 1970.

LAMBERT, W. E. / TUCKER, G. R.: Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment, Newbury, Rowley, Mass., 1972.

LAMENDELLA, J. T.: General Principles of Neurofunctional Organization and their Manifestation in Primary and Nonprimary Language Acquisition, in: Language Learning, vol. 27, Nr. 1, 1977, S. 155 – 196.

LENNEBERG, E. H.: Biological Foundation of Language, New York, 1967, dt. Ü.: Biologische Grundlagen der Sprache, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1972.

MC DOUGAL, A. / BRUCK, M.: English Reading within the French Immersion Program: A Comparison of the Effects of the Introduction of English Reading at Different Grade Levels, in: Language Learning, vol. 26, Nr. 1, 1976, S. 37 – 43.

ONNEN, E.: Muttersprachlicher und fremdsprachlicher Unterricht in der Primarstufe der vom Auswärtigen Amt geförderten Auslandsschulen, in: Der Deutsche Lehrer im Ausland, Sonderheft, Juni 1973, S. 24 – 33.

ONNEN, E.: Cui bono – zu einem Aufsatz von C. Toll, in: Zielsprache Deutsch, 1/1978, S. 32 – 35.

SCHUMANN, J. H.: Affective Factors and the Problem of Age in Second Language Acquisition, in: Language Learning, vol. 25, Nr. 2, 1975, S. 209 – 235.

SKINNER, B. F.: Verbal Behavior, New York, 1957, dt. Ü. (nur Einführungskapitel), in: BÜHLER / MÜHLE, 1974.

TOLL, C.: Frühe Zweisprachigkeit im Unterricht und die deutschen Auslandsschulen, in: Zielsprache Deutsch, 2/1977, S. 15 – 24.

WERNER, H.: Die Deutschen Schulen in Chile, Bonn 1970.

WIECZKOWSKI, W.: Erwerb einer zweiten Sprache im Unterricht, Schroedel, Hannover 1971.

WIENOLD, G.: Die Erlernbarkeit der Sprachen, Kösel, München 1973.

Finanzberatung und Vermittlung speziell für öffentlich Bedienstete

Ihr Geld ist zu kostbar, um nicht die Maßnahme zu wählen, die für Sie den besten Erfolg verspricht.

Wir beschäftigen uns mit dem Fach „Vermögensbildung“ **für Sie!**

Ihr Vorteil: Sie nutzen unsere Kenntnisse und Verbindungen.

Baufinanzierung, Sparen, Geldanlage

sind Vertrauenssache.

Vertrauen durch Partnerschaft

– Ihr Partner in allen Finanzfragen.

VÖB

Gesellschaft für Vermögensbildung
öffentlich Bediensteter m. b. H.
Selbsthilfeeinrichtung der Beamten.
Mackenhimer Weg 9, 6942 Mörlenbach-Vö.
oder: Postfach 10 22 65, 6900 Heidelberg 1
Telefon Mo./Mi./Fr. (06221) 28117, Di./Do. (06209) 3487

Nutzen Sie unsere Dienste durch Übersendung
des nebenstehenden

Gutschein

für eine unverbindliche Beratung über: (Gewünschtes bitte ankreuzen)

- ☐ Baufinanzierung
mit besonderen Vorteilen
- ☐ Finanzplanung für ein
späteres Bauvorhaben
- Versicherung
- ☐ zur Grundausstattung
- ☐ zur Tilgung von Bauschulden
- ☐ zur Kapitalbildung
- ☐ 624-Mark-Gesetz/
Prämiensparen
- ☐ Spar- oder Anlageplanung
- ☐ Ich bin an einer genehmigungsfreien Mitarbeit interessiert

Absender:

Name _____

Anschrift _____

Tel. _____

XVII

Wie lange noch bleiben die deutschen Auslandsschulen zum Dilettantismus verurteilt, dadurch daß ihnen keine entsandten Fachleute auf Dauer zur Verfügung stehen?

Man stelle sich vor, die Zweigstellen des Goethe-Instituts im Ausland würden, neben den Ortskräften, nur durch aus dem innerdeutschen Schuldienst für durchschnittlich fünf Jahre beurlaubte Lehrkräfte getragen, die danach wieder in den Schuldienst eines Bundeslandes zurückkehrten. Der Vergleich hinkt natürlich, wie jeder Vergleich, aber nicht so sehr, als daß man damit nicht die verhängnisvollen Nachteile veranschaulichen könnte, die für die deutschen Schulen im Ausland, ihre Schüler, ihren Deutschunterricht und nicht zuletzt ihre kulturpolitische Wirksamkeit dadurch entstehen, daß sie, neben den Ortskräften, getragen werden von Personen, die zurückkehren müssen, wenn sie sich halbwegs eingearbeitet haben, um im Normalfall im Inlandsschuldienst mit den Erfahrungen aus ihrer ganz andersartigen Auslandstätigkeit nichts anfangen zu können.

Von der Universitätsausbildung her sind Mitarbeiter des Goethe-Instituts und vermittelte Lehrer an deutschen Schulen im Ausland durchaus zu vergleichen. Woran liegt es also, daß die Auslandsschulen in puncto Erstellung von Lehrmitteln hinterherhinken, daß an Auslandsschulen im deutschen Fremdsprachenunterricht es soviel dilettantischer zugeht, daß von ihren Lehrern so ungleich weniger auf dem Gebiet des Deutschen als Fremdsprache publiziert wird als bei Goethes?

In erster Linie doch wohl daran, daß Mitarbeiter des Goethe-Instituts jahrelang auf ihre Auslandstätigkeit vorbereitet werden, was auch eine Auswahl, die i. allg. hieb- und stichfest ist, ermöglicht. Auslandslehrer werden dagegen zu etwa einem Drittel während vier Wochen, zu einem weiteren Drittel während einer Woche, und im letzten Drittel überhaupt nicht vorbereitet. Ferner sind bei der jetzigen Auswahlpraxis zu viele Fehlent-

scheidungen unvermeidbar, die sich immer, vor allem aber bei Leitungsfunktionen, bitter ungünstig auswirken. Eine grundsätzliche Verbesserung ist jedoch so lange nicht möglich, solange infolge des „rotierenden Systems“ eine jährliche Vermittlungs- und Ausbildungslawine durch eine personell unterbesetzte ZfA zu bewältigen ist.

In zweiter Linie liegt es wohl daran, daß Mitarbeiter des Goethe-Instituts ihre Tätigkeit zu ihrem Lebensberuf machen, während für vermittelte Lehrer die Arbeit an einer Auslandsschule eine Episode bleibt. Ihnen fehlt in vielen Fällen daher das Engagement, das daraus resultiert, daß eine Tätigkeit als „Lebensaufgabe“ verstanden wird, und ihnen fehlt einfach die Erfahrung, die aus jahrzehntelanger Praxis erwächst.

Wenn der frühere Leiter der Zentralstelle Engelbart ONNEN einmal die schlichte Feststellung traf: „Es gibt Bausparer, ... Touristen und genuine Auslandslehrer“, so wird man dem schwerlich jeden Wahrheitsgehalt absprechen können. Man sollte sich jedoch die Frage stellen, warum dem so ist. Doch wohl nicht, weil Auslandslehrer in höherem Maße als andere Berufsgruppen anlagemäßig dazu disponiert sind, berufs-fremden egozentrischen Antrieben nachzugeben. Sondern wohl, weil die, die wissen, daß ihres Bleibens in diesem „Beruf“ nur drei, und wenn sie Glück haben, fünf Jahre beschieden sein wird, sozusagen „systembedingt“ dazu ermuntert werden, möglichst alle in erreichbarer Nähe ihres „Rastplatzes“ gelegenen touristischen Weidegründe in der ihnen gesetzten Frist abzugrasen oder sich bereits auf die Errichtung eines heimischen Herdes einzustellen.

Kein Wirtschaftsunternehmen, dessen Existenz den in einer Marktwirtschaft üblichen Konkurrenzbedingungen ausgesetzt ist,

könnte sich eine solche Diskrepanz zwischen Aufwand und Ertrag leisten. Jährlich müssen rund 240 Auslandslehrer neu ausgewählt und müßten ausgebildet werden — für durchschnittlich fünf Jahre. Könnte man von einer durchschnittlichen Auslandschultätigkeit von 12 Jahren ausgehen, wären nur 100 Lehrer jährlich neu auszuwählen und auszubilden, bei 24 Jahren nur 50. Unter solchen Voraussetzungen ließe sich ein Verfahren entwickeln, das in Kombination von Ausbildung und Auswahl und unter Beachtung moderner berufspsychologischer Eignungsgrundsätze wirkungsvoller arbeitete, als es heute möglich ist.

Ich bin mit zunehmender Auslandsschulerfahrung mehr und mehr zu der Überzeugung gekommen und möchte sie hier einmal unumwunden aussprechen: Das größte Hindernis, das der Erzielung zufriedenstellender Erfolge im fremdsprachlichen Deutschunterricht insbesondere und im Auslandsschulwesen allgemein entgegensteht, ist das Fehlen eines gut ausgewählten, gut ausgebildeten Stamms von Auslandslehrern auf Dauer, von Fachleuten, die unter der wirkungsvollen Anleitung einer Zentralstelle, die personell entsprechend ausgestattet sein müßte, um ihre pädagogischen Servicefunktionen voll wahrnehmen zu können, und im Austausch mit ihr als Multiplikatoren arbeiteten. Allen in den letzten Jahren unternommenen Anstrengungen: Sprachdiplom und Entwicklung von methodisch-didaktischen Neuansätzen und geeigneten Unterrichtswerken und -materialien und Vorbereitungskurse und Lehrerfortbildung, bleiben nur bescheidene Erfolge beschieden, solange sie derart gehandikapt ins Rennen geschickt werden. Jedes Jahr 240 Lehrer für eine — mindestens, was das Prinzip DaF anbelangt — vom Inlandsschuldienst sehr verschiedene Auslandsschultätigkeit von nur 5 Jahren ausbilden, heißt doch Sisyphusarbeit leisten, heißt Trauben in ein undichtes Faß schütten: Bevor der Wein gut ist, ist das Faß leergelaufen. Jeder, der an einer Auslandsschule gearbeitet hat, kennt eine Reihe von Lehrern und Schulleitern, die den Auslandsschulen auf Dauer hätten erhalten werden müssen, inzwischen aber wieder ins Inland abgezogen wurden, wo sie meist Funktionen begleiten, die eine Auslandsschultätigkeit uninteressant machen. Wenn, wie es heißt, nicht genügend geeignete Bewerber für Schulleiterstellen an den Aus-

landsschulen zur Verfügung stehen, so ist das verständlich: Wer einmal im Inland eine Leitungsstelle gut ausfüllt und durch sie ausgefüllt wird, wird sich nur selten noch einmal für eine Auslandsstelle interessieren, zumal er damit rechnen muß, daß nach neuem Auslandsaufenthalt im Inland die Felle weggeschwommen sind. Die neuen Verfahren zur Besetzung von Funktionsstellen im Inland erlauben den Ländern kaum noch, Bewährung im Auslandsschuldienst zu honorieren. Wer zum zweitenmal rausgeht und Kindern, bei der Kürze der heutigen Vermittlungszeiten, damit einen dritten und vierten Schulwechsel zwischen In- und Ausland bzw. umgekehrt zumutet, muß schon besonders viel Gottvertrauen oder entsprechend viel Rücksichtslosigkeit seiner eigenen Nachkommenschaft gegenüber besitzen. Doch die persönlichen Auswirkungen des „Rotationsverfahrens“ sollen hier nur einmal am Rande erwähnt werden. Entscheidend sind seine nachteiligen Auswirkungen auf das Auslandsschulwesen selbst.

Kulturautonomie der Länder einerseits und Zuständigkeit des Auswärtigen Amtes für die Auslandskulturpolitik andererseits müssen doch wohl irgendwie ursächlich sein für dieses fragwürdig schnell rotierende System, das andere Länder mit Auslandsschulen nicht kennen und das auch die Weimarer Republik nicht kannte. Die schönen Begründungen, wie: Möglichst viele sollen mal den Duft der großen, weiten Welt einsaugen dürfen, um danach die dumpfigen heimischen Schulstuben damit erfüllen zu können, erwecken eher den Eindruck von blauem Dunst als klarer Raison. Zumal hier von den Vorteilen für das heimische Schulwesen her argumentiert wird, und nicht von den Bedürfnissen der Auslandsschulen her. Wenn jedoch das Auslandsschulwesen innerhalb des Bündelpfeilers der auswärtigen Kulturpolitik einen tragenden Dienst abgeben soll, dann muß man etwas an sein Profil denken.

Nachdem das Konzept eines „Auslandslehrers im Bundesdienst“, wie es von seiten der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen vertreten wurde, von Länderseite Ablehnung fand, wobei einerseits auf die Unvereinbarkeit mit der Kulturautonomie der Bundesländer hingewiesen wurde, andererseits die grundsätzliche Bereitschaft zur Lösung dieser Frage in anderer Form zu erkennen gegeben wurde, wäre im Interesse

des Auslandsschulwesens sofort ein neuer Anfang zu machen. Sicher ließe sich in einer „zweiten Runde“ von seiten der Länder bzw. der Ländervertreter im Auslandschulausschuß ein Konzept entwickeln, das den Länderinteressen voll Rechnung trägt und das andererseits sowohl den Auslandsschulen in der gewünschten Weise dienlich als auch von seiten des Bundes annehmbar wäre.

Vielleicht könnte eine Lösung in der Richtung zu finden sein, daß neben dem rotierenden System, das etwas langsamer rotiert, also längere Beurlaubungszeiten ermöglicht, ein Stamm von bewährten Auslandslehrern auf noch längere Zeit oder Dauer mit Multiplikatorenfunktionen betraut würde. Austauschbarkeit mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen wie auch mit sonstigen Tätigkeiten mit vergleichbaren Merkmalen im Inland (z. B. Unterrichtung von Studienbewerbern mit unzureichenden Sprachkenntnissen an Studienkollegs, von Gastarbeiterkindern an Schulen) wäre wünschenswert.

Ein weiterer Vergleich zwischen Goethe-Institut und Auslandsschulen sei noch gestattet. Wenn man, was personelle und sachliche Ausstattung anbelangt, die Zentrale des Goethe-Instituts in München mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln vergleicht, wird man die Frage stellen müssen, warum eine relativ unabhängige Institution soviel besser gestellt ist als eine abhängige Bundesbehörde. Warum vernachlässigt der Bund so offensichtlich seine eigene Behörde? Um einen „Service“ für die Auslandsschulen in viel umfassenderer Hinsicht als zur Zeit zu ermöglichen, bedarf es eines deutlichen Ausbaus der Zentralstelle in personeller und sachlicher Hinsicht.

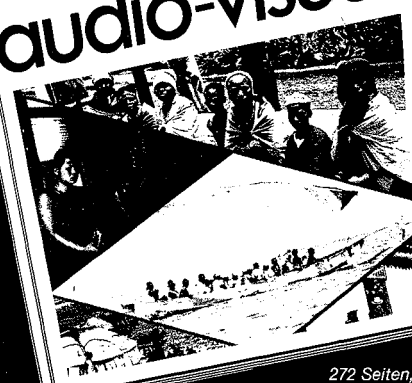
In diesem Zusammenhang soll auch darauf hingewiesen werden, daß Bund und Länder gut daran täten, gemeinsam dem Auslandsschulwesen allgemein die Pflege und Förderung angedeihen zu lassen, die es als eines bedeutend ausbaufähigen kulturpolitischen Instruments verdiente. Sie sollten gemeinsam die Auslandsschulen als ein Medium — um unmittelbar, und nicht nur über Mittlerorganisationen, auslandskulturpolitisch wirken zu können — schützen, fördern und ausbauen und sich allen Kräften widersetzen, die ihren Abbau zugunsten von Entwicklungshilfe und Goethe-Institut propagieren. Die Auslandsschulen werden im

Zeichen einer fortschreitenden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Internationalisierung im Laufe der Zeit nicht geringere, sondern größere Bedeutung erlangen. Es wäre gut, wenn diese Einsicht jetzt schon ihre Förderung bestimmte, damit nicht durch Unterlassungen und eine falsche Weichenstellung Schäden angerichtet werden, die später schwer zu korrigieren sind.

Gesamtkatalog

JÜNGER

audio-visuell



272 Seiten,
1000 farbige Abbildungen

Lernerfolge mit audio-visuellen Medien für alle Unterrichtsfächer

- Diaserien ● Arbeitstransparente
- Tonbildreihen ● Arbeitsblätter
- Schmalfilme

Gratis-Coupon

Senden Sie mir
bitte Ihren Gesamtkatalog

Name _____

Anschrift _____

JÜNGER VERLAG · Postfach 580
6050 Offenbach/Main · Tel. 0611/833003

Stellungnahme zu: O. Splett „Ein Kritiker schaut durchs Schlüsselloch“ (4/79)

Die Marginalien des Nicht-Auslandslehrers Splett zu verschiedenen Aspekten unserer Tätigkeit sind zweifellos bedenkenswert und anregend. Die meisten von uns werden ebenfalls nur eine Guckloch-Antwort geben können, da sie nur einen Sektor des Arbeitsfeldes Auslandsschule überblicken; mir geht es – auch nach zwölfjähriger Tätigkeit im südöstlichen Europa – nicht anders.

Ob die „Priorität der sachlichen Lebensbetrachtung“ eine Eigenart der Auslandslehrer ist, bezweifle ich. Ist sie nicht überhaupt kennzeichnend für die von der Nachkriegszeit geprägte Generation? Aber daß deshalb die „leibhaftigen jungen Menschen“ in den Hintergrund des Lehrerbewußtseins träten, ist sicher ein Fehlschuß. Das mag auf einer Tagung so scheinen, wo kaum einer die Schüler des andern kennt. Aber an den Schulen selber habe ich immer wieder engagierte Gespräche miterlebt, wo es genau darum ging: Wie können wir den uns anvertrauten Kindern gerecht werden, helfen, etwa wenn ein raumnotbedingter Aufnahme-Numerus-clausus oder wenn landesgesetzlich vorgeschriebene Stofffülle sie unter Druck setzen. Gerade junge Lehrer, die frisch aus Deutschland kommen, rütteln da die halb-resignierten „Älteren“ auf – und die lassen sich aufrütteln.

Auslandslehrern, die sich als „Staatsgesandte“ empfinden, bin ich noch nicht begegnet – aber als „Vertreter der deutschen Bevölkerung“ betrachten wir uns auch nicht. Das würden unsere türkischen, griechischen etc. Kollegen vermutlich als komisch empfinden. Wir sind jeweils Mitglied eines bestimmten Lehrerkollegiums, wir sind zuerst und vor allem Lehrer. Natürlich leisten wir in bestimmten Punkten, aufgrund andersartiger Vorbildung, spezifische Beiträge zum Erziehungsprozeß, den wir gemeinsam mit den einheimischen Kollegen gestalten. Anscheinend wird unsere Qualifikation im fremdsprachlichen, mathematisch-naturwissenschaftlichen und musischen Bereich von den Bewohnern des

Gastlandes geschätzt und – aus kulturpolitischen Gründen – gleichermaßen vom Auswärtigen Amt. Da man qualifizierte Experten offenbar in größerer Zahl nur dann für eine Auslandstätigkeit gewinnen kann, wenn man einen entsprechenden materiellen Anreiz schafft, werden Auslandszulagen angeboten. So einfach sind die Zusammenhänge. Wie O. Splett auf die Idee kommt, wir würden „auf Kosten“ irgend jemandes im Ausland leben (so etwa wie ein Sohn „auf Kosten“ seines Vater studiert), ist schwer nachzuvollziehen. Der Steuerzahler (qua Auswärtiges Amt) möchte, daß jemand für ihn eine bestimmte Arbeit gegen Bezahlung leistet. Dieses Angebot akzeptieren die Bewerber um den Auslandsschuldienst. Daß diese „Arbeit“ all jene humanen Dimensionen hat, die man von einem Pädagogen erwartet, und dazu noch kulturpolitisches Engagement erfordert, ist selbstverständlich.

Voll beipflichten möchte ich dagegen dem Autor des o. g. Aufsatzes, wenn er dafür plädiert, daß die Erfahrungen der Heimkehrer nutzbarer gemacht werden sollten. Sicherlich werden die meisten von uns in der Volkshochschule Vorträge und Sprachkurse halten, im Lokalblatt einen Bericht schreiben und Reisegruppen in ihr Gastland begleiten (Herr Splett ist da offenbar zu wenig informiert), aber die Skepsis des neuen (oder auch alten) Kollegiums gegen den weitgereisten neuen Kollegen läßt sich schwer überwinden. Kulturelle Institutionen aller Art sollten die Rückkehrer mehr in ihre Planungen einbeziehen.

Schließlich überzeugt mich auch Spletts Kritik an der neuen Effizienz-Definition des Auswärtigen Amtes. Generell zu sagen, daß der Wert einer Auslandsschule neuerdings „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 nicht sinnvoll: vielleicht möchte das Gastland von

den ausländischen Schulen gar keine „anderen Bildungsinhalte und Abschlüsse“ geliefert bekommen. Wir sollten uns über solche Fragen wohl erst mal mit unseren ausländischen Freunden unterhalten, wie über-

haupt das partnerschaftliche Gespräch mit den Angehörigen des Gastlandes die Basis für unsere ganze Tätigkeit sein sollte, die der diplomatischen Behörden und die der Auslandslehrer.

W. HERRMANN / N. WEMMER

Disziplinarordnung der Deutschen Schule Washington – ein Diskussionsbeitrag zu dem Artikel im Heft 1/80 –

Diese Disziplinarordnung ist nichts als ein Papiertiger. Sie offenbart in anschaulicher Weise die Machtlosigkeit des Lehrers. Tatsächlich beschränken sich in der Praxis aufgrund dieser Disziplinarordnung die Anwendung disziplinarischer Maßnahmen zum überwiegenden Teil auf die „Erzieherische Einwirkung“. Denn in gleichem Maße, wie das Strafmaß eskaliert, steigen auch die Schwierigkeiten, die Strafen wirksam werden zu lassen.

Der letzte Punkt der Ordnungsmaßnahmen

„Entlassung oder Androhung der Entlassung“ ist so von einem Dschungel an rechtlichen Verfahrensregeln umgeben, daß die Durchführung dieser Vorschriften fast unüberwindlich erscheint und in der Praxis demzufolge auch so gut wie nie zur Anwendung gelangen kann. Die Disziplinarordnung der DSW ist im Grunde so zahm wie ein kastrierter Kater.

Man meint es gut (zu gut), doch es ist für die Katz.

Trainer von Heinevetter

PROBLEMFELD: Legasthenie

- Trainingsrückstände?
- sprachliche Ausfälle?
- Wahrnehmungsschwächen?
- Sprachstörungen?
- Armut im Sprachschatz?
- Verhaltensstörungen?
- Schwierigkeiten in der Feinmotorik?

Dies sind nur einige Ursachen der Lese-Rechtschreib-Schwäche. Rechtzeitiges Erkennen dieser Schwäche und wirksame Hilfen sind dringlich, da die Kinder aufgrund ihrer Versagenserlebnisse eine starke Abneigung gegen das Lesen und Schreiben entwickeln. Sie benötigen daher neue und effektive Lernmittel mit spielerischem Charakter.

Rechtschreibtrainer

Der Rechtschreibtrainer ist für Kinder des 2. bis 6. Schuljahres mit Rechtschreibschwäche entwickelt worden. Die Übungen lassen sich an die individuelle Lernsituation des Kindes anpassen und sind ausbaufähig. Der Einsatz eignet sich in Fördergruppen und zur inneren Differenzierung im Deutschunterricht. Die Richtigkeitskontrolle ermöglicht dem Kinde eine Alleinarbeit, die zu fehlerfreien Ergebnissen führt.

Der Lehrgang besteht aus 300 Wörtern (Substantive, Verben, Adjektive) auf 98 Plättchen und 19 Arbeitseinlagen und einem Arbeitsheft mit 75 Lektionen. Für eine bessere Sortierung der Plättchen ist der Trainer jetzt mit 2 Klemm-Magazinen ausgestattet.

(Prospekt D2)

Lesetrainer

Dieser Lehrgang zum Erstleseunterricht kann parallel zu jeder Fibel eingesetzt werden und eignet sich besonders zur Integration von Ausländerkindern im Deutschunterricht. Der Grundwortschatz besteht aus 49 Substantiven, deren bildliche und wortbildliche Darstellung alle Zuordnungsmöglichkeiten zulassen wie Bild zu Bild, zu Wortbild, zu ausgedruckten Anfangsbuchstaben u.ä.

(Prospekt D1)

Kontrollfix-Programme

Zur Vertiefung und Erweiterung des Lesens und der Rechtschreibung gibt es zu einem Kontrollgerät folgende Hefte:

Lesen und Denken:	4 Hefte ab Kl. 2
Rechtschreibung:	4 Hefte ab Kl. 2

(Prospekt A6)

VERLAG OTTO HEINEVETTER - D 2000 HAMBURG 76

Papenstraße 41 · Ruf (040) 25 90 19 · Es gelten unsere Lieferbedingungen

Adams Antwort

provoziert von E. HEUMANN: Zum kommunikativen Ansatz im Fremdsprachenunterricht, in Nr. 4/79 dieser Zeitschrift

HEUMANNs Anliegen ist es offenbar, der (primären) Motivation und „wichtigen Bedürfnissen“ der Schüler den entscheidenden Platz bei der Planung und Organisation des Fremdsprachenunterrichts zu sichern, und wer könnte diesem schönen Vorsatz schon widersprechen? – Diesen Widerspruch dennoch zu formulieren, ist das Anliegen dieses Artikels, der allerdings meist von der Arbeit mit Sekundarstufenschülern und der Benutzung von „Vorwärts“, Stufe 3 ff. und anschließendem Lehrmaterial ausgeht.

So schön es wäre, daß der Fremdsprachenschüler ständig lernt, eigene und fremde zur Selbstverwirklichung strebende Bedürfnisse zu erkennen, zu artikulieren und partnerschaftlich zu diskutieren, so unweigerlich muß ein Großteil unseres Deutsch-als-Fremdsprache (DaF)-Unterrichts bei solchem Höhenflug eine Bruchlandung erleiden. Zur Erde hinab ziehen ihn die folgenden Voraussetzungen, die hier (in Übersee) für die meisten DaF-Lerner gelten:

1. Der Schüler wird Deutschland niemals besuchen.
2. Er betrachtet (zu Recht) Englisch als *die* Weltsprache.
3. Er wird in seinem eigenen Land gelegentlich Deutsche treffen, dann aber überwiegend die Benutzung seiner Muttersprache voraussetzen und Deutsch nur sprechen, um diese Fähigkeit zu demonstrieren oder um seinem Partner eine Gefälligkeit zu erweisen. Um Selbstbehauptung geht es dabei gar nicht und um Selbstverwirklichung höchstens am Rande.
4. Die Gründe des Schülers, dennoch zum DaF-Unterricht zu kommen, sind vielschichtig, z. B.:
 - Die Schule zwingt ihn dazu.
 - Er paßt sich gutwillig an.
 - Er hat den Wunsch, Kenntnisse im Deutschen zu erwerben, ohne von einer subjektiven oder objektiven Not-

wendigkeit dieser Kenntnisse auszugehen. (Hier geht es um eine spielerische oder prätentiose Form der Selbstverwirklichung, aber wohl nicht um ein in Heumanns Sinn „wichtiges“ Bedürfnis.)

- Die Gesellschaft oder einzelne Gesellschaftsgruppen honorieren die Kenntnisse im Deutschen durch ein Plus an Ansehen. (Insofern geht es mehr um Selbstbestätigung als um Selbstverwirklichung.)
- Der Schüler möchte begrenzte Fertigkeiten erwerben, die seinen Interessen oder seinem Berufsziel entsprechen.

Läßt man diese – sicher modifizierbaren, aber eben nicht einfach zu übergehenden – Prämissen für die Unterrichtswirklichkeit gelten, so folgen daraus sehr weitgehende Einschränkungen für den neuen „kommunikativen Ansatz“.

Es ist unreal, davon auszugehen, daß der Großteil der Schüler im DaF-Unterricht zur Erfüllung seiner objektiv wichtigen Bedürfnisse gelangen will oder kann. Dieser Schülertypus benötigt die deutsche Sprache nicht zur Selbstbehauptung und Selbstverwirklichung in seiner Umwelt. Seine vorrangige Lernmotivation ist es also *nicht*, Deutsch zur Bewältigung „echter“ Kommunikationssituationen zu benutzen, da er in diesen Situationen keinen sinnvollen Vorgriff auf spätere, die deutsche Sprache erfordernde Ernstfälle seines Lebens sehen kann. „Echte“ Kommunikationssituationen lassen sich dann nur noch unter dem Gesichtspunkt einer starken „Verfremdung“ durchspielen: Die Schüler sind sich bewußt, daß sie ein Vorhaben unter der zusätzlichen, aber nicht notwendigen Bedingung der Fremdsprachenbenutzung in Angriff nehmen wollen. Dabei müssen sie sogar zugunsten einer halbwegs korrekten Benutzung der Fremdsprache auf ein schnelleres und niveauhaltigeres Vorankommen in der

Sache verzichten. Das setzt eine so hohe Selbstkontrolle und einen so starken Drang zur Fremdsprache voraus, daß sich diese wirklich intentionsgeladenen Sprachhandlungen nur als seltene Höhepunkte des DaF-Unterrichts erfolgversprechend riskieren lassen. Anderenfalls wird sich der Schüler solchen ihn stark fordernden Aufgaben einfach entziehen, denn auch die bestgeplanten Sprachintentionen innerhalb des DaF-Unterrichts müssen begreiflicherweise verblassen, wenn sie zuviel Kräfte vom Hauptziel, der Bewältigung des *gesamten* Schulpensums, abzuziehen drohen.

Für die meisten Stunden erscheint es daher realistischer, statt von einem „wichtigen“ nur von einem sekundären Bedürfnis auszugehen: Der Schüler möchte es schaffen, eine vorgegebene Situation in der Fremdsprache zu bewältigen, möchte also in diesem Sinn Erfolg haben. Diese vorgegebenen Situationen werden sich auch oft auf rein sprachformale Akte oder bloße Reproduktionen, etc. beschränken müssen, ohne echte Sprachintentionen zu aktualisieren. Als weiterführendes Ziel ist allerdings anzuordern, daß der Schüler immer wieder in komplexere (und bestmöglich motivierende) Situationen gestellt wird, bei denen er gelernte Sprachfertigkeiten auswählend und modifizierend einsetzt. Für diese komplexen Situationen ist das entscheidende Kriterium aber auch nur, daß sie vor allem das sekundäre Bedürfnis des Schülers erfüllen, zum Spracherfolg zu kommen. Im übrigen muß eben der „Stoff“ ein hinreichendes Maß an interessanten Informationen und Problemen enthalten. Immerhin gewinnt der Schüler auf diese Weise eine begrenzte Erfahrung und Sicherheit im Umgang mit der Fremdsprache sowie beachtliche Kenntnisse und einiges Problembewußtsein, wodurch er am Ende zum Bestehen von Prüfungen befähigt wird. Bei diesen Prüfungen geht es immerhin auch meistens um den Nachweis kommunikativer Fertigkeiten. Ein umfassend handlungsfähiger Kommunikationspartner in der Zielsprache ist der Absolvent aber gewiß nicht, und er muß es unter den eingangs genannten Prämissen auch nicht sein.

Für „unseren alten Adam“ bleibt die oben umrissene Aufgabe noch groß genug, denn auch sie erfordert stets das Überschauen, Verändern und Ergänzen des Lehrmaterials und das Hinarbeiten auf die vorgegebenen Qualifikationsnormen des Sprachdiploms.

Das größere Ziel allerdings, den DaF-Unterricht durchgehend als Bühne wichtiger Schülerbedürfnisse aufzuziehen, schreibt Adam zugunsten kleinerer und angemessener erscheinender Teilziele ab. Er glaubt also nicht, daß der neue „kommunikative Ansatz“ den Primat bei der Gestaltung des DaF-Unterrichts beanspruchen kann. Es scheint ihm sogar, daß es gar keinen solchen systematischen und unterrichtstragenden Ansatz gibt, sondern nur einige gute methodische Hilfen vermengt mit alten und neuen Bruchstücken der Lernforschung. — Die von HEUMANN angesprochenen Ziele der zwischenmenschlichen und internationalen Verständigung schließlich hängen nach wie vor entscheidend vom Lehrer selbst ab, der sie aus dem Lehrstoff heraus anstreben wird, ohne dabei ein Funktionär des neuen „kommunikativen Ansatzes“ sein zu müssen.

B. Harms, Auguren, Ahnen, Aquädukte	DM 25,--
U. Springmeyer, Sprachbetrachtung im Englischunterricht	DM 12,80
K. Kötschau, Naturmedizin - Neue Wege	DM 25,--
P. Seufert, Süchtigkeit und Handschrift	DM 30,--

Verlag Grundlagen und Praxis
Wissenschaftl. Autorenverlag
Bergmannstr. 40, 2950 Leer, Tel. 0491/61886

Zum kommunikativen Ansatz im Fremdsprachenunterricht

Eine Antwort auf das Referat von Eckard Heumann, veröffentl. in „Mitteilungen, Meinungen, Materialien“ Nr. 4/79, S. 14 ff.

In bezug auf das angeführte Zitat (MMM 4/79 p. 14) aus dem Jahre 1971 stellt der Referent zurecht fest, daß keine fachwissenschaftliche Basis für Deutsch als Fremdsprache existiere. Ich gebe dem Referenten weiterhin recht, wenn er lehrbuchbezogenen (im Gegensatz zu lehrplanbezogenen) Unterricht „verurteilt“. Die negativen Folgen für die Qualitäten des Unterrichts hinsichtlich des Eigenengagements des Unterrichtenden wären nicht abzusehen.

Aber (als Grund- und Hauptschullehrer) muß ich warnend den pädagogischen Zeigefinger erheben, wenn – wie zuhause gehabt – die Fachwissenschaft auf Umwegen wieder in die Schulstuben einzudringen versucht. Man betrachte sich heute den „Physik“- oder den „Biologie“-unterricht in einer ersten oder den Mathematikunterricht in einer zweiten Jahrgangsstufe.

Die didaktische Frage ist fundamental und primär. Aber hätten wir so lange warten sollen, bis sich die Fachdidaktiker nach endlosen Untersuchungen, Experimenten und Gesprächen auf eine (oder mehrere) Richtungen des „Warum – das – so“ hätten einigen können? Es ist fast paradox, daß die Praktiker den Anstoß geben mußten (der Not gehorchend) und die Theoretiker mit Material fütterten.

Daß KOMM BITTE ausschließlich ein Kind der Praxis ist, steht wohl außer Zweifel. Daß es eng mit dem – sagen wir ruhig – Wesen des Autors verbunden ist, weiß jeder, der ihn einmal bei der Arbeit erlebt hat. Das mag nicht jedermanns Geschmack sein, weil nicht irgendeiner Hermann Schuh sein kann (außer er selbst) und sein will (ich schließe mich ein).

Deshalb sehe ich nicht etwa didaktischen Konsens (der wird Jahre auf sich warten lassen), sondern Lernzieldiskussionen ohne Ende in der Zukunft. Es kann und darf keine nachträgliche curriculare Unterlage

für KOMM BITTE und auch nicht für VORWÄRTS geben. Vielmehr sollte bei dem von E. Heumann angesprochenen Problem folgendes beachtet werden:

1. Sprechakttheoretische Fundierung des Deutschen als Fremdsprache wie etwa beim Fremdsprachenunterricht zuhause ist Voraussetzung für pragmatisches Sprachhandeln. Dies bedeutet auch, die geforderten Auswahlkriterien, wie auf Seite 18 angeführt, zu stützen. „How to do things with words“ (J. L. Austin, London, 1962) muß das unterrichtliche Konzept bestimmen, wobei illokutive Sprachhandlungen nicht hintangestellt werden dürfen.

Sprache ist als Handlungsinstrument (E. Leupold) einzusetzen und für den Unterricht entsprechend aufzubereiten.

2. „Deutsch als Fremdsprache“ ist als praxisorientierte Disziplin stets auf Anwendung bedacht“ (U. Schönpflug, Psychologie des Erst- und Zweitsprachenerwerbs, Stuttgart, 1977). Dies bedingt die Einbeziehung der neuen Erkenntnisse in die Praxis Umsetzenden, sprich: der Lehrer. Nicht ausschließlich Studierenden dürfen Forschungsergebnisse vermittelt werden, sonst gibt es nicht nur ein böses Erwachen, sondern dieselbe Resistenz, die Bildungsplaner zuhause bei der Einführung der curricularen Lehrpläne erfahren mußten und noch müssen. „Warum mache ich das eigentlich so, obwohl es mir doch gar nicht gefällt und meinen Schülern offensichtlich noch weniger?“ (E. Heumann, S. 14) – diese Frage nach der Grundeinstellung des Lehrers zu seinem Beruf ist suggestiv. Der ist ein schlechter Lehrer, der seinen Unterricht nicht so gestalten kann, daß er den Kindern Spaß macht – zudem eine ausschließlich praktische Frage.

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

3. Es muß unbedingt verhindert werden, daß humanistische Bildungstheorien wieder verstärkt Eingang finden in die Unterrichtung lebender, gesprochener Fremdsprachen — wohlgerne, ich rede nicht dem Behaviourismus eines Habermas oder Postovsky das Wort. Allein die Wertung und die daraus gezogene Folgerung, die einzelnen Kompetenzen „... als Mittel von Ausdrucksbedürfnissen zu durchschauen und zu benützen“ (E. Heumann, S. 15) erscheint mir zumindest in der Reihenfolge bedenklich. Nicht einmal der Ansatz zum Zurück der Unterrichtung einer Fremdsprache, wie sie vor der Zeit der Sprachpragmatiker und Sprachakttheoretiker gehandhabt wurde, darf es geben.
4. Es muß nicht nur zugegeben werden, sondern es ist viel mehr evident, daß die beiden derzeit benützten Unterrichtswerke mehr sind als „nur ein bißchen geänderte Methode“. Hermann Schuh ist zwar kein Linguist und Cadolzburg auch nicht der Nabel der deutschsprachigen Welt! Daher scheint die Forderung, „Lehrwerke als Herausforderung an die eigene Kritikfähigkeit und Phantasie aufzufassen“ (E. Heumann, S. 15) mehr als nur korrekt und wünschens-

wert. Sie muß aber ganz entschieden dort zurückgewiesen werden, wo es um einen Lehrer geht, der in einem ein- oder auch vierwöchigen Kurs darauf vorbereitet wird, mit diesen Unterrichtswerken zu arbeiten, wobei dem Germanisten im Gegensatz zum Anglisten hierbei noch der fachwissenschaftliche Hintergrund fehlt. Die Auslandslehrergeneration, die Deutsch als Fremdsprache als Studiengang durchlief, kommt erst aus den Universitäten heraus. Und die Aufforderung an die derzeit im Auslandsschuldienst Tätigen halte ich für sehr ungünstig.

Die Neukonzipierung eines Unterrichtswerkes braucht Zeit. Nicht nur im Inlands-, sondern gerade im Auslandsschuldienst sind wir daran gewöhnt (das ist auch der Reiz dabei!) zu experimentieren. Wir sind auch diesmal dabei, aber bitte nicht jeder nach „eigener“ Fassung. Dies könnte eine Phase der Desorientierung oder gar der Resignation bedeuten.

Nicht selten wurde der Fachdidaktik vorgeworfen, daß ihr der lange Atem fehle (Renate Mann, NM, Berlin 4/79, S. 220). Es wäre nur zu wünschen, daß dem im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache nicht so sei!

Götz URBAN

Nachtrag zur „Neuen Sekundarstufe in Spanien“

Dem aufmerksamen, mit der Materie vertrauten Leser wird nicht entgangen sein, daß es bei der Drucklegung des Artikels in Heft 1/1980 zu einer Verwechslung der Tafeln gekommen ist: die Tafel auf Seite 4 muß „Tafel II“ (1975), die auf Seite 5 „Tafel I“ (1974) heißen.

Inzwischen liegt aber eine weitere Stunden-tafel für die deutsch-spanische Sekundarstufe vor (siehe Tafel III auf Seite 23): nach privater Zählung die fünfte in 5 Jahren! Wie Tafel II geht sie auf eine Schulleitertagung in Valencia (Dezember 1979) zurück.

Wichtigste Neuerung ist die Rückverlegung des Englisch-Anfangsunterrichts in Klasse 5 — allerdings nur für deutsche Schüler. So berechtigt diese Maßnahme im Blick auf innerdeutsche Lehrpläne sein mag, so darf andererseits nicht übersehen werden, daß ein Moment der Integration (der gemeinsa-

me Beginn des Englischunterrichts für deutsche und spanische Schüler) zugunsten von Segregation aufgegeben wurde mit der (vagen) Hoffnung auf spätere Re-Integration in Klasse 9. Für die 2. Fremdsprache (Latein, Französisch) ist es bei der alten Regelung — Wahlpflichtfach ab Klasse 9 — geblieben (also nur Kleines Latinum im sprachlichen Zweig möglich). Ein Beginn in Klasse 8 hingegen würde für den sprachlichen Zweig die Möglichkeit des Großen Latinums und für interessierte Schüler des naturwissenschaftlichen Zweiges die des Kleinen Latinums (durch einjährigen Zusatzkurs in Klasse 11) eröffnen.

Im Vergleich mit Tafel II sei nur noch auf die bemerkenswerte Wandlung bei den musischen Fächern, einschließlich Sport, verwiesen: in ihnen ist nunmehr ausschließlicher Unterricht bei deutschen Lehrern vorgesehen.

Tafel III		Stundentafel für die deutsch-spanische Sekundarstufe																			
		5°		6°		7°		8°		9°		10		11 naturw.		11 sprachl.		12 naturw.		12 sprachl.	
		dt	sp	dt	int	sp	dt	int	sp	dt	int	sp	dt	int	sp	dt	int	sp	dt	int	sp
Religion		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2				
Deutsch		6	10	6	8	5	8	5	7	4	3	2	5	5		5		5		5	
Spanisch		3	4	3	4		4		4		5	5		4		5		3		4	
Englisch		4		4	5	4	5	4	5		4	4		3		5		3		5	
Latein/Französisch											4	4				4				4	
Geschichte	3										2	2				2				4	
Erkunde		3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2			
Philosophie														2		2		2		2	
Weitliteratur																				3	
Mathematik	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5		4		5		4	
Physik						2	2	2	2	2	2	2	2	2				4			
Chemie										2	2	2	2	3				3			
Biologie	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3		2		3		2	
Musik		2		2			2		2		1	1		2		2		2		2	
Kunsterziehung		2		2			2		2		1	1		2		2		2		2	
Sport		2		2			2		2		2	2		2		2		2		2	
Gemeinschaftskunde			2	2	2	2	2	2	2			2		2		2					
Ergänzung M/PH/CH		1		1						2		1						3			1
deutsche Schüler:	35	35		35		35		35		38				39		39		34		37	
spanische Schüler:		33		36		39		38 (37)		40		40									
davon gemeinsam:	10		10		20		20		20		32 (40)		41	34		35		31		35	
Unterrichtssprache Spanisch										(29)		36									

Werner VÖLKERS

Zweijährige Kaufmännische Berufsfachschule Montevideo

Nur in großen zeitlichen Abständen erscheinen in dieser Zeitschrift Berichte über Wirtschaftsschulabteilungen an deutschen Auslandsschulen, und dieser geringe Anteil an den Veröffentlichungen spiegelt exakt die quantitative Bedeutung dieses Bereichs im Gesamtrahmen des Auslandsschulwesens wider. Trotz intensiver Förderung seitens der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ist der Auftrag (vgl. u. a. den Bericht der Enquête-Kommission Auswärtige Kulturpolitik des Deutschen Bundestages), den Bereich des berufsbildenden Schulwesens im Ausland nachhaltig auszubauen, bisher zwar insofern erfüllt worden, als die *bestehenden* Wirtschaftsschulabteilungen ausgebaut und besser ausgestattet worden sind, jedoch stoßen Neugründungen auf beträchtliche Schwierigkeiten.

Weiterhin bleibt somit der breite Bereich des deutschen berufsbildenden Schulwesens an den deutschen Auslandsschulen weitgehend ohne Entsprechung. Die Gründe hierfür sind vielfältig und sollen hier nicht erörtert werden, da sie im einzelnen stark von den Gegebenheiten im jeweiligen Gastland abhängig sind. In den Vordergrund der Überlegungen soll vielmehr die Frage gestellt werden, welcher Berufsbildungsgang für die jeweilige Auslandsschule am geeignetsten ist. Hierbei sollten m. E. Idealvorstellungen („Anerkennung des Abschlusses im Gastland“ usw.) gegenüber pragmatischen Lösungen in den Hintergrund treten, da andernfalls der Aufbau einer berufsbildenden Abteilung vielfach nicht realisierbar ist.

So war denn auch die Gründung der Wirtschaftsschulabteilung in Montevideo im Jahre 1965, einer der ältesten derartigen Abteilungen überhaupt, primär von den Er-

fordernissen der Wirtschaft und der Schüler bestimmt. Als ich nun vor drei Jahren als Leiter der Wirtschaftsschulabteilung nach Montevideo vermittelt wurde, stand ich vor der Frage, ob diese Ausrichtung beibehalten werden solle und ob nicht überhaupt ein anderer Schultyp den uruguayischen Verhältnissen optimaler entspräche. Die Deutsche Schule Montevideo war nämlich kurz zuvor um das 5. und 6. Jahr der Oberstufe (Liceo) aufgestockt worden, so daß der allgemeinbildende Bereich nunmehr in direkter „Konkurrenz“ zur Wirtschaftsschulabteilung stand, während sich vorher die Berufsbildung an das 4. Jahr des Liceo anschloß. Es kam hinzu, daß zu dieser Zeit an mehreren lateinamerikanischen Auslandsschulen Wirtschaftsgymnasial- und Berufsschulzüge aufgebaut wurden bzw. aufgebaut werden sollten.

Was nun zunächst die Eingliederung einer wirtschaftsgymnasialen Abteilung in das Liceo der Deutschen Schule Montevideo anlangte, so ergab eine Prüfung der absolut verbindlichen uruguayischen Lehrpläne, daß berufsbildende Lehrinhalte nahezu vollständig ausgeschlossen werden, und zwar selbst in der sog. „Opción Economía“ (Fachrichtung Wirtschaft) des 5. und 6. Jahres des Liceo. Nach der derzeitigen Lage dürfte auch ein erneuter Versuch der Deutschen Schule Montevideo, bei den uruguayischen Unterrichtsbehörden wenigstens begrenzte Konzessionen hinsichtlich Fächerwahl, Lehrplangestaltung und Unterrichtssprache zu erreichen, sehr geringe Erfolgchancen haben, zumal zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Uruguay kein Kulturabkommen besteht.

Weiterhin wäre zu bedenken, daß dem Vorteil einer Anerkennung des entsprechen-

den Abschlusses durch das Gastland der Nachteil gegenübersteht, daß nach den Erfahrungen anderer Auslandsschulen ein verhältnismäßig hoher Prozentsatz der Absolventen ein Studium aufnehmen würde, ein derartiger Bildungsgang also das Überangebot an Akademikern noch vergrößern könnte.

Auch der Aufbau einer Berufsschulabteilung ließ sich nicht realisieren. Voraussetzung hierfür ist nämlich eine hinreichende Anzahl ausbildungsbereiter Betriebe. In dieser Hinsicht ernüchterte mich schon ein Vergleich des Bruttosozialprodukts Uruguays mit dem Argentiniens (das Zahlenverhältnis beträgt etwa 1:10).

„Evolution statt Revolution“ war also meine Aufgabe. So bemühte ich mich zunächst darum, meine Schüler an der Vorbereitung und der Prüfung zum „Sprachdiplom II“ teilnehmen zu lassen. Dieses Ziel wurde für das Jahr 1980 erreicht, nachdem sich im Jahre 1979 wegen unzureichender Vorbereitungsmöglichkeiten nur etwa die Hälfte der Schüler – mit sehr gutem Erfolg – der Prüfung unterzogen hatten.

Parallel dazu versuchte ich, den Schülern der Deutschen Schule Montevideo die Möglichkeit zu eröffnen, Liceo und Berufsfachschule gleichzeitig zu besuchen. Diese Bemühungen scheiterten zunächst an der Raumfrage, jedoch kann es als nahezu sicher gelten, daß noch im laufenden Schuljahr mit Unterstützung der ZfA eigene Klassenräume für die Berufsfachschule errichtet werden, so daß ab 1981 der „Plan zur Verbindung der Berufsfachschule mit dem Liceo“ durchgeführt werden kann. Das Interesse der Liceo-Schüler an einem gleichzeitigen Besuch beider Bildungsgänge ist beträchtlich, zumal sie aufgrund der Einbeziehung der Berufsfachschule in die Prüfung zum „Sprachdiplom II“ im Liceo vom deutschen Unterrichtsbereich freigestellt werden könnten. Darüber hinaus ist eine Entlastung dieser Schüler im Bereich der Fächer Wirtschaftskunde und Buchführung an der Berufsfachschule geplant.

Die Zweijährige Kaufmännische Berufsfachschule ähnelt in ihrer jetzigen Form nach Lehrplänen und Alter der Schüler am meisten der deutschen Zweijährigen Höheren Handelsschule, versucht jedoch gleichzeitig, die fehlende Berufsschule weitgehend zu ersetzen, wie aus dem nachstehenden Lehrprogramm ersichtlich ist:

Lehrprogramm der Zweijährigen Kaufmännischen Berufsfachschule

Lehrprogramm und Lehrinhalte werden bestimmt von der Hauptaufgabe der Berufsfachschule, Nachwuchs für die hiesigen deutsch-uruguayischen Unternehmen auszubilden; in diesem Jahr wird eine Überarbeitung anhand der Ergebnisse einer Fragebogenaktion erfolgen, die gemeinsam mit der Deutsch-Uruguayischen Handelskammer durchgeführt wird und sich an deren Mitgliedsfirmen wendet.

Am Ende des Ausbildungsganges legen die Schüler eine Schlußprüfung ab und erhalten ein Zeugnis, das von der Deutschen Botschaft, der Deutsch-Uruguayischen Handelskammer und der Deutschen Schule unterzeichnet wird. Dieses Zeugnis ist de jure weder in Uruguay noch in Deutschland anerkannt, ermöglicht jedoch de facto in Uruguay den Einstieg in den Beruf auf einer gehobenen Stufe. Die Anfangsgehälter für die Absolventen liegen etwa doppelt so hoch wie die ortsüblichen, und die Vermittlung stößt seit Jahren auf keinerlei Schwierigkeiten aufgrund der sehr guten Beziehungen der Berufsfachschule zur Deutsch-Uruguayischen Handelskammer und den ihr angeschlossenen Unternehmen.

Aber auch in der Bundesrepublik Deutschland – etwa 20% der Schüler nehmen ihre erste berufliche Tätigkeit in der Bundesrepublik Deutschland auf, kehren jedoch vorwiegend nach einigen Jahren zurück – haben die Absolventen keine Schwierigkeiten, einen Arbeitsplatz zu finden. So beklagte (!) sich kürzlich ein ehemaliger Schüler bei mir, daß er bei der Einstellung gehaltlich den Angestellten gleichgestellt wurde, die die deutsche Abschlußprüfung für Auszubildende abgelegt haben.

Zusammenfassend halte ich den Typ der Berufsfachschule insbesondere dort für geeignet, wo

1. keine Möglichkeit besteht, ein duales Ausbildungssystem einzuführen (z. B. aufgrund einer zu geringen Anzahl geeigneter Betriebe)
- und/oder 2. die Schule nicht bis zur 12. Klasse ausgebaut ist
- und/oder 3. die 11. und 12. Klasse des Gymnasiums keine hinreichende Basis für einen wirtschaftsgymnasialen Zweig bieten (zu geringe Schüler-

zahl, unzureichende Sprachkenntnisse, staatliche Auflagen usw.)

Zahlungsverkehr, Devisen, Auswirkungen der Inflation usw.)

Anlage Lehrprogramm

1. Handelskorrespondenz
Lehrinhalt: Inhalt und Form von Geschäftsbriefen
 - 1.1 Deutsche Handelskorrespondenz
 - 1.2 Spanische Handelskorrespondenz
 - 1.3 Englische Handelskorrespondenz (Teilnahme bei ausreichenden Vorkenntnissen in der englischen Sprache)
2. Deutsch
Lehrinhalt: a) Festigung der deutschen Sprache in Wort und Schrift unter besonderer Betonung des berufsbedeutsamen Wortschatzes
b) Vorbereitung auf die Prüfung zum Sprachdiplom II
3. Wirtschaftskunde
Lehrinhalt: Vermittlung wirtschaftlicher Tatbestände (Verträge, Abwicklung von Export- und Importgeschäften,
 4. Büroorganisation
Lehrinhalt: Arbeitsplatzgestaltung, Ablage, Formularwesen, Karteien, Nachrichtenübermittlung
 5. Kaufmännisches Rechnungswesen
Lehrinhalt: Buchführung und Bilanzierung, Kostenrechnung, kaufmännisches Rechnen (Prozentrechnung, Zinsrechnung, Kalkulation usw.)
 - 5.1 Buchführung
 - 5.2 Kaufmännisches Rechnen
 6. Maschinenschreiben
Lehrinhalt: Beherrschung des 10-Finger-Tastschreibens
 7. Stenografie
Lehrinhalt: Vermittlung des Kurzschriftsystems
 - 7.1 Deutsche Stenografie
 - 7.2 Spanische Stenografie
 - 7.3 Englische Stenografie (Teilnahme bei ausreichenden Kenntnissen in der englischen Sprache)

Klaus WEIDINGER

Die Deutsche Höhere Wirtschaftsschule als berufsbildende Teilschule des Deutschen Schulverbandes Santiago

Mit dem vorliegenden Bericht des Verfassers und dem nachfolgenden Aufsatz von Wolf-Rüdiger Schumm („Gedanken zum Deutschunterricht am neugestalteten Wirtschaftsgymnasium des DSV Santiago“) soll die Diskussion um den Ausbau der berufsbildenden Zweige an den deutschen Auslandsschulen fortgesetzt werden (vgl. hierzu auch die anlässlich der 14. Hauptversammlung des VdLiA veröffentlichten Ausführungen der Informationsgruppe „Berufsbildende Zweige an deutschen Auslandsschulen“ – Leitung: H. Weischer. In: Der deutsche Lehrer im Ausland + Mitteilungen, Meinungen, Materialien, Heft 4/79, S. 34 ff.).

Klaus Weidinger, Leiter der Deutschen Höheren Wirtschaftsschule, Instituto Superior Aleman de Comercio, in Santiago, stellt in dieser Abhandlung drei Schulversuche vor, die inzwischen für das berufsbildende Schulwesen in Chile Modellcharakter tragen.

Vorbemerkung

Wenn auch dem hier dargestellten Schulkomplex Modellvorstellungen zugrunde liegen, wie sie seit Jahrzehnten im deutschen berufsbildenden Schulwesen mit Erfolg praktiziert werden, so unterscheidet sich

die Deutsche Höhere Wirtschaftsschule in Santiago doch in zweierlei Hinsicht von ihren deutschen Vorbildern: Zum einen handelt es sich in Santiago um einen beruflichen Schulkomplex, der vollkommen auf das Prinzip der Zweisprachigkeit (deutsch-

spanisch) ausgerichtet ist, und zum anderen muß diese Schule, sozusagen als eine Folge der Zweisprachigkeit, von relativ höheren Eintrittsvoraussetzungen bei ihren Schülern ausgehen, als dies bei den vergleichbaren Schultypen in der Bundesrepublik normalerweise der Fall ist.

Wie bereits dem Titel dieser Abhandlung zu entnehmen ist, versteht sich der Gesamtkomplex „Deutsche Höhere Wirtschaftsschule“ nach außen als Teilschule des Deutschen Schulverbandes Santiago, während sich die Schule in ihrem Innenverhältnis in ein Wirtschaftsgymnasium, eine Kaufmännische Berufsschule und eine Abendfachschule für zweisprachige Sekretärinnen untergliedert.

1. Das Wirtschaftsgymnasium (Instituto Comercial)

Das Wirtschaftsgymnasium (WG) ist im vergangenen Jahr durch Umstrukturierung aus der alten Wirtschaftsoberschule (WO) hervorgegangen. Es führt als eine Schule der Enseñanza Media (chilenische Oberstufe) sowohl für die Schüler des Zuges A als auch des Zuges B (nähere Einzelheiten siehe unten!) zur vollen Hochschulreife des Landes. Außerdem müssen die Schüler an den beiden Sprachdiplomen der KMK teilnehmen. Im *allgemeinbildenden Bereich* (vgl. Plan General) unterscheidet sich das WG dadurch vom wissenschaftlich-humanistischen Schultyp der übrigen deutschen Schulen, daß in einigen Fächern die volle Stundenzahl zugunsten der zusätzlichen berufsbildenden Fächer eingeschränkt ist. Da jedoch in das WG nur besonders qualifizierte und leistungsfähige Schüler aufgenommen werden, stehen dem Absolventen dieses Schultyps grundsätzlich alle Studienwege an der Universität offen. Schüler des WGs können auch jederzeit ohne besondere Schwierigkeiten in die entsprechende Klasse des wissenschaftlich-humanistischen Schultyps der deutschen Schulen zurückkehren.

Im Bereich der *berufsbildenden Fächer* (vgl. Plan Diferenciado) sollen die Schüler die Möglichkeit erhalten, zwischen dem Zug A (vgl. Plan Electivo I) und dem Zug B (vgl. Plan Electivo II) zu wählen. Gemeinsam werden beide Schülergruppen in den Fächern Allgemeine Wirtschaftslehre, Betriebspsychologie und -soziologie sowie in spanischem, deutschem und englischem Schriftverkehr unterrichtet (vgl. Plan Co-

mún Obligatorio). Die übrigen beruflichen Fächer sind dagegen sog. Wahlpflichtfächer. Während die Schüler des Zuges A die Fächergruppe Spezielle Betriebslehre, Organisationslehre (einschl. Datenverarbeitung) und Rechnungswesen (vgl. Plan Electivo I) wählen müssen, werden die Schüler des Zuges B in der Fächergruppe Büroorganisation, Übersetzungen, Kurzschrift und Maschinenschreiben (vgl. Plan Electivo II) unterrichtet. Im einzelnen streben die beiden Züge folgende Ziele an:

Zug A:

Er ist in erster Linie für Jungen und Mädchen gedacht, die später einmal in ein verkürztes kaufmännisches Ausbildungsverhältnis (vgl. Abschnitt „Die Kaufmännische Berufsschule“) übertreten wollen. Aber auch denjenigen, die nach Abschluß des WGs direkt ins Erwerbsleben eintreten möchten, bietet der Zug A eine solide *kaufmännische Grundbildung auf der Basis der Zweisprachigkeit*, welche die jungen Leute befähigt, nach einer gewissen Einarbeitungszeit in allen Bereichen von Wirtschaft und Verwaltung mittlere Positionen als sog. *zweisprachige Sachbearbeiter* einzunehmen. Darüber hinaus bereitet der Zug A auch in einem besonderen Maß auf das wirtschaftswissenschaftliche Studium vor.

Die Titelverleihung:

Die Absolventen des Zuges A können am Ende ihrer vierjährigen Ausbildungszeit an einer in Chile und der Bundesrepublik anerkannten *Zwischenprüfung für den Industriekaufmann bzw. den Kaufmann im Groß- und Außenhandel* teilnehmen. Nach zusätzlicher Absolvierung eines einschlägigen kaufmännischen Praktikums von mindestens 300 Stunden erhalten sie dann von der Deutsch-Chilenischen Industrie- und Handelskammer den chilenischen Titel „**Subtécnico Comercial Bilingüe**“. Dieser Titel berechtigt zum sofortigen Eintritt in das 3. Semester eines kaufmännischen Ausbildungsverhältnisses (vgl. Abschnitt „Die Kaufmännische Berufsschule“).

Zug B:

Er ist in erster Linie für Schülerinnen vorgesehen, welche die **zweisprachige (deutsch-spanisch) Sekretärinnenlaufbahn** anstreben. Selbstverständlich steht auch diesen Absolventen die Möglichkeit offen, in ein kaufmännisches – allerdings nicht verkürztes – Ausbildungsverhältnis einzutreten oder ein Studium zu ergreifen.

Die Titelverleihung

Die Absolventen des Zuges B können am Ende ihrer vierjährigen Ausbildungszeit an einer in Chile und der Bundesrepublik anerkannten **Abschlußprüfung für Sekretärinnen** teilnehmen. Nach zusätzlicher Absolvierung einer einjährigen Berufspraxis als Sekretärin (mindestens 1800

Stunden) erhalten die Absolventen des Zuges B von der Deutsch-Chilenischen Industrie- und Handelskammer den chilenischen Titel „**Secretaria Ejecutiva Bilingüe**“ und – sofern sie auch im schreibtechnischen Prüfungsteil den deutschen Anforderungen entsprechen – zusätzlich den deutschen Titel „**Geprüfte Sekretärin**“ (vgl. Abschnitt „Die Abendfachschule für zweisprachige Sekretärinnen“).

Schülereignung und Schülerauswahl

Erforderlich für den Eintritt in das WG (9. Schuljahr) ist der erfolgreiche Abschluß der Enseñanza Básica (chilenische Grundstufe) einer deutschen bzw. deutschsprachigen Schule. Besonders geeignet sind Schüler mit einer *ausgeprägten Sprachbegabung*; sie müssen darüber hinaus schon beim Eintritt in das WG über ein *hohes Maß an Zweisprachigkeit* (deutsch-spanisch) und möglichst gute Englischkenntnisse verfügen. Außerdem sollen die Schüler des WGs die Orthographie in den geforderten Sprachen sicher beherrschen, eine Neigung zu sauberen, schriftlichen Darstellungen mitbringen und wegen der Mehrbelastung durch die vielen Fächer (ca. 40 Unterrichtsstunden pro Woche) einen überdurchschnittlichen Arbeitseifer besitzen.

Das WG ist eine *Leistungsschule* mit vermehrtem Unterricht auf deutsch. Der Anteil des deutschsprachigen Unterrichts beträgt ca. 50% des Gesamtunterrichts. Die Stärke der einzelnen Klassen ist auf 25 Schüler begrenzt. Am berufsspezifischen Unterricht (Zug A bzw. Zug B) nehmen Gruppen von höchstens 15 Schülern teil.

Grundsätzlich werden bis zu 50% der Ausbildungsplätze am WG bevorzugt an leistungsfähige Schüler der deutschen Provinzschulen vergeben. Auf Wunsch können diese Schüler in einem WG-eigenen Schülerheim untergebracht werden. Das Heim, dessen Träger ebenfalls der DSV Santiago ist, wird von einer deutschsprachigen Heimleiterin geführt; das Gebäude liegt in unmittelbarer Nähe der Schule.

Eine eigene *Aufnahmeprüfung* für den Eintritt in das WG erfolgt nur im Fach Deutsch. Allerdings wird auch auf gute Leistungen in den Fächern Spanisch, Englisch und Mathematik Wert gelegt.

Zusammenfassung

Das WG bereitet wie auch alle anderen deutschen Schulen mit ausgebauter Enseñanza Media auf das Universitätsstudium

vor; die Schüler werden so trotz einer frühzeitigen Berufsvorbereitung und -spezialisierung nicht auf die spätere Ausübung dieses Berufes festgelegt. Die berufliche Zusatzausbildung am WG ist in erster Linie für solche Schüler gedacht, die entweder von vornherein einen kaufmännischen Beruf anstreben oder die noch keine klaren beruflichen Vorstellungen haben (bei 14jährigen völlig normal!), sich aber auf jeden Fall beruflich bereits absichern wollen.

Das vom WG verfolgte doppelgleisige Bildungskonzept, neben der intensiven Vorbereitung auf die Universität gleichzeitig eine berufliche Qualifizierung zu erreichen, erlaubt jedoch nur besonders begabten und leistungswilligen Schülern den Übertritt in diese Schule.

2. Die Kaufmännische Berufsschule (Instituto Tecnico-Comercial)

Die Kaufmännische Berufsschule (BS) bildet seit dem vergangenen Jahr in enger Zusammenarbeit mit der Deutsch-Chilenischen Industrie- und Handelskammer und den mit ihr verbundenen Firmen junge Leute für gehobene zweisprachige Positionen in Wirtschaft und Verwaltung heran. Die Ausbildung erfolgt in Form einer *kaufmännischen Lehre* (Dualsystem) und stellt in Chile eine echte Alternative zu einem wirtschaftswissenschaftlichen Studium dar. Die intensive Ausbildung, die sowohl im theoretischen als auch im praktischen Bereich des Wirtschaftslebens erfolgt, macht den jungen Menschen in verhältnismäßig kurzer Zeit (2½ bzw. 1½ Jahre nach Abschluß der Enseñanza Media) einsatzfähig. Da der Auszubildende während seiner Lehrzeit eine Ausbildungsbeihilfe von seiner Firma erhält, bedeutet dies außerdem im Vergleich zu einem Universitätsstudium eine spürbare finanzielle Entlastung des Elternhauses.

Das kaufmännische Ausbildungsverhältnis ist im einzelnen folgendermaßen geregelt:

1. Der Lehrling kann zwischen einer Ausbildung zum *Industriekaufmann* oder zum *Kaufmann im Groß- und Außenhandel* wählen.
2. Zwischen der Ausbildungsfirma und dem Auszubildenden (Lehrling) ist ein Berufsausbildungsvertrag in schriftlicher Form zu schließen, aus welchem u. a. die Pflichten und

Rechte beider Parteien ersichtlich sind, z. B. Beendigung oder vorzeitige Auflösung des Vertrages, Urlaubsdauer, Höhe der Ausbildungsbeihilfe usw. Jeder Berufsausbildungsvertrag ist der Kammer und der BS zur Genehmigung vorzulegen.

3. Für Absolventen des wissenschaftlich-humanistischen Schultyps der Enseñanza Media beträgt die Ausbildungszeit 30 Monate. Die Absolventen des WGs – Zug A – erhalten, wenn sie die Zwischenprüfung für den Industriekaufmann bzw. den Kaufmann im Groß- und Außenhandel bestanden haben, Berufsausbildungsverträge von 18 Monaten; sie überspringen das 1. und 2. Semester der Ausbildung.
4. Die praktische Ausbildung im Betrieb obliegt der Ausbildungsfirma; die theoretische Ergänzung fällt in den Bereich der BS. Zum Besuch der Schule ist der Lehrling zweimal wöchentlich freizustellen. Die in Frage kommenden Wochentage werden von der BS festgesetzt.
5. Die Ausbildungsfirma unterweist den Lehrling nach einem auf ihren Betrieb abgestimmten Ausbildungsplan. Es ist dabei zu bedenken, daß der Lehrling während seiner Ausbildungszeit kein Praktikum ableistet; vielmehr soll er in allen Abteilungen des Betriebes die spezifischen Kenntnisse und Fertigkeiten gründlich erlernen und darüber hinaus die betrieblichen Gesamtzusammenhänge erfassen.
6. Während seiner Lehrzeit erhält der Lehrling eine Ausbildungsbeihilfe, deren Höhe mindestens so zu bemessen ist, daß das Schulgeld, das Lehr- und Lernmaterial, die Fahrtkosten zum Betrieb und zur BS sowie ein Zuschuß zu den Aufwendungen für Verpflegung und Unterkunft gedeckt sind. Der Lehrling ist gemäß den geltenden Bestimmungen gegen Krankheit und Unfall zu versichern. Die Kosten trägt die Ausbildungsfirma.
7. Die Einhaltung der Ausbildungsvorschriften wird von Vertretern der Kammer und der BS überwacht. Grobe Verstöße gegen diese Vorschriften können zum Ausschluß der betreffenden Firma aus dem Kreis der ausbildungsberechtigten Firmen führen. Die Entscheidung darüber fällt die Kammer im Einvernehmen mit der BS.
8. Zu Beginn des 3. Semesters hat der Lehrling in der Zwischenprüfung für den Industriekaufmann bzw. den Kaufmann im Groß- und Außenhandel den Nachweis zu erbringen, daß er in der Lage ist, seine Ausbildung erfolgreich fortzusetzen. Nach Beendigung der vorgeschriebenen Berufsausbildung hat der Lehrling die schriftliche und mündliche Abschlußprüfung für den Industriekaufmann bzw. den Kaufmann im Groß- und Außenhandel vor der

Kammer abzulegen. Das Berichtsheft des Lehrlings ist dabei heranzuziehen. Seine ordnungsgemäße Führung ist während der gesamten Lehrzeit laufend von Betrieb und BS zu überwachen.

Die Verleihung von Titeln

Der Lehrling erhält von der Deutsch-Chilenischen Industrie- und Handelskammer den in Chile anerkannten Titel „**Subtécnico Comercial Bilingüe**“, wenn er die Zwischenprüfung für den Industriekaufmann bzw. den Kaufmann im Groß- und Außenhandel bestanden hat. Nach erfolgreicher Beendigung der Berufsausbildung – die Abschlußprüfung ist bestanden, wenn sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Teil ausreichende Prüfungsleistungen erbracht worden sind – wird von der Kammer der in Chile anerkannte Titel „**Técnico Bilingüe en Producción y Comercio**“ bzw. „**Técnico Bilingüe en Comercio Mayorista y Exterior**“ verliehen. Gleichzeitig erhält der Absolvent von der Kammer den in der Bundesrepublik anerkannten Titel „**Industriekaufmann**“ bzw. „**Kaufmann im Groß- und Außenhandel**“. Damit ist der Absolvent der kaufmännischen Berufsausbildung sowohl im chilenischen als auch im deutschen Wirtschaftsleben einsatzfähig.

Eignung und Zulassung

Die kaufmännische Lehre stellt an den Lehrling verhältnismäßig hohe Anforderungen in fachlicher und sprachlicher Hinsicht; der Unterricht an der BS erfolgt überwiegend auf Deutsch, die Ausbildung im Betrieb dagegen auf spanisch. Der *erfolgreiche Abschluß der Enseñanza Media* (chilenische Hochschulreife) sowie das *Bestehen des Sprachdiploms II* der KMK sind deshalb im Normalfall unerläßliche Eintrittsvoraussetzungen für das Berufsausbildungsverhältnis. Darüber hinaus sollte der Lehrling auch ein ausgeprägtes Verständnis und Interesse für wirtschaftliche Zusammenhänge und eine Neigung für systematisches, sauberes Arbeiten mitbringen.

Eine eigene Aufnahmeprüfung für den Eintritt in ein kaufmännisches Ausbildungsverhältnis findet nicht statt; allerdings treffen die Ausbildungsfirmen, die eine Lehrstelle anbieten, im Einvernehmen mit der Kammer und der BS unter den Bewerbern die Auswahl.

3. Die Abendfachschule für zweisprachige Sekretärinnen (Instituto Vespertino de Secretariado Bilingüe)

Ab diesem Jahr führt die Deutsche Höhere Wirtschaftsschule einen weiteren Schulzweig; es handelt sich um eine Abendfachschule für zweisprachige Sekretärinnen (FS). Der neue Schultyp soll die steigende Nachfrage von Seiten der deutsch-chilenischen Firmen nach zweisprachigen (deutsch-spanisch) Sekretärinnen befriedigen; denn das Wirtschaftsgymnasium – Zug B – ist aufgrund seiner begrenzten Schülerzahlen – künftig werden jährlich ca. 10 zweisprachige Sekretärinnen diese Schule verlassen – nicht in der Lage, den Bedarf der Firmen zu decken.

Die Ausbildung an der FS erstreckt sich über zwei Jahre, wobei der Unterricht zweimal in der Woche am Spätnachmittag und Abend stattfindet. Tagsüber haben die Schülerinnen die Möglichkeit, sich ihren Lebensunterhalt zu verdienen oder einer anderen Beschäftigung (z. B. Universitätsstudium, Haushalt u. ä.) nachzugehen. Die Absolventinnen der FS können am Ende ihrer zweijährigen Ausbildungszeit an einer in Chile und der Bundesrepublik anerkannten *Abschlußprüfung für Sekretärinnen* teilnehmen, wenn sie gleichzeitig eine Berufspraxis als Sekretärin von mindestens 1800 Stunden nachweisen können. Die Abschlußprüfung für Sekretärinnen besteht aus folgenden Prüfungsteilen:

1. der schreibtechnischen Prüfung (deutsche und spanische Kuzschrift, Maschinenschnellschreiben, Briefgestaltung)
2. der fachkundlichen Prüfung (Textformulierung, Protokollführung, Sekretariatskunde)
3. der rechts-, wirtschafts- und sozialkundlichen Prüfung (Rechtskunde, Wirtschaftskunde, Sozialkunde)

Die Titelverleihung

Nach erfolgreicher Beendigung der Ausbildung – die Abschlußprüfung für Sekretärinnen ist bestanden, wenn mindestens ausreichende Prüfungsleistungen erbracht worden sind – wird von der Deutsch-Chilenischen Industrie- und Handelskammer der

in Chile anerkannte Titel „*Secretaria Ejecutiva Bilingüe*“ verliehen. Zusätzlich erhalten die Absolventinnen – sofern sie auch im schreibtechnischen Prüfungsteil den deutschen Anforderungen entsprechen – den deutschen Titel „*Geprüfte Sekretärin*“.

Eignung und Zulassung

Die Sekretärinnenausbildung stellt an die Schülerinnen verhältnismäßig hohe Anforderungen in fachlich-schreibtechnischer und sprachlicher Hinsicht; der Unterricht erfolgt überwiegend auf deutsch, die Umgangssprache in der Firma ist dagegen meist das Spanische. Der *erfolgreiche Abschluß der Enseñanza Media* (chilenische Hochschulreife) sowie das *Bestehen des Sprachdiploms II* der KMK sind deshalb im Normalfall unerläßliche Eintrittsvoraussetzungen für den Besuch der FS. Darüber hinaus sollten die Schülerinnen auch eine ausgeprägte Fingerfertigkeit sowie eine Neigung für systematisches, sauberes Arbeiten mitbringen.

Eine eigene Aufnahmeprüfung findet nicht statt; allerdings behält sich die Schule das Recht vor, bei Überfüllung der Klasse oder bei mangelnder Eignung die Zulassung von Bewerbern zum Unterricht abzulehnen.

Aufgrund ihrer besonderen Struktur und Zielsetzung wendet sich die FS in erster Linie an folgenden Personenkreis: Absolventinnen der Enseñanza Media der deutschen und deutschsprachigen Schulen, die Interesse am Sekretärinnenberuf haben; Studentinnen der Universität, die neben oder anstelle ihres Studiums eine praxisnahe, relativ kurze Ausbildung anstreben; Hausfrauen; berufstätige oder auf einen Beruf angewiesene junge Frauen. In Ausnahmefällen können auch besonders fleißige Schülerinnen der deutschen Schulen in Santiago bzw. der Schweizerschule ab dem 3. Jahr der Enseñanza Media (11. Schuljahr) aufgenommen werden; Voraussetzung einer Titelverleihung ist jedoch in solchen Fällen der gleichzeitige Erwerb der Hochschulreife und des Sprachdiploms II der KMK an der Ausgangsschule sowie die anschließende Absolvierung der geforderten Berufspraxis.

Modellversuch des berufsbildenden Schulwesens in Chile

Eintrittsvoraussetzungen: Abschluß der 8. Klasse Enseñanza Básica und gute Deutschkenntnisse

Studentafel

a) Plan General

Fächer	Jahrgang					Stunden insgesamt
	I	II	III	IV	V	
Spanisch	144	108	108	108	—	468
Sozialkunde	108	108	72	72	—	360
Chil. Geschichte u. Erdkunde	—	—	—	72	—	72
Philosophie	—	—	72	—	—	72
Physik	72	72	72	72	—	288
Chemie	72	72	72	72	—	288
Biologie	72	72	72	72	—	288
Mathematik	144	144	144	144	—	576
Deutsch	144	108	108	108	—	468
Deutschlandkunde	72	72	72	72	—	288
Englisch	144	144	72	72	—	432
Kunsterziehung	36	36	—	—	—	72
Leibeserziehung	72	72	72	72	—	288
Klassenrat	36	36	36	36	—	144
insgesamt	1116	1044	972	972	—	4104
Wahlfächer:						
Religion	36	36	—	—	—	72
Musik	72	72	72	72	—	288
Arbeitsgemeinschaften	72	72	72	72	—	288

b) Plan Diferenciado (Plan Común Obligatorio)

Fächer	Jahrgang					Stunden insgesamt
	I	II	III	IV	V	
Allgemeine Wirtschaftslehre	36	72	36	72	—	216
Betriebspsychologie u. -soziologie	—	—	—	72	—	72
Schriftverkehr (spanisch)	36	72	72	—	—	180
Schriftverkehr (deutsch)	—	72	72	36	—	180
Schriftverkehr (englisch)	—	—	72	72	—	144
insgesamt	72	216	252	252	—	792

Merke: Das chilenische Schuljahr umfaßt 36 Wochen

c) Plan Diferenciado (Plan Electivo I + II)

1. Plan Electivo I (Zug A)

Grad:	Subtécnico (einschl. allgemeine Hochschulreife)
Richtung:	Comercio General (entspricht der kfm. Grundbildung)
Titel:	Subtécnico Comercial Bilingüe (entspricht inhaltlich der kfm. Zwischenprüfung)

Fächer	Jahrgang					Stunden insgesamt
	I	II	III	IV	V	
Spezielle Betriebslehre (Industrie u. Handel)	108	108	—	72	—	288
Organisationslehre (einschl. Datenverarbeitung)	—	—	72	72	—	144
Rechnungswesen	72	72	144	72	—	360
Zwischensumme	180	180	216	216	—	792
Berufspraxis					300	300
Plan Electivo I insgesamt (Grad „Subtécnico“)						1092
Plan a-b-c insgesamt						5988
Unterrichtsstunden pro Woche insgesamt	38	40	40	40	—	
Wahlfächer:						
Kurzschrift (spanisch)	72	72	72	72	—	288
Maschinenschreiben	72	72	72	72	—	288

Merke: Das chilenische Schuljahr umfaßt 36 Wochen

2. Plan Electivo II (Zug B)

Grad: Técnico (einschl. allgemeine Hochschulreife)
 Fachrichtung: Secretariado Bilingüe (zweisprachiges Sekretariat)
 Titel: — Secretaria Ejecutiva Bilingüe
 — Geprüfte Sekretärin

Fächer	Jahrgang					Stunden insgesamt
	I	II	III	IV	V	
Sekretariatskunde	—	—	—	72	—	72
Übersetzungen (deutsch-spanisch u. umgekehrt)	—	—	72	—	—	72
Kurzschrift (deutsch)	72	72	72	72	—	288
Maschinenschreiben	108	108	72	72	—	360
Zwischensumme	180	180	216	216	—	792
Berufspraxis					1800	1800
Plan Electivo II insgesamt (Grad „Técnico“)						2592
Plan a-b-c insgesamt						7488
Unterrichtsstunden pro Woche insgesamt	38	40	40	40	—	
Wahlfach:						
Kurzschrift (spanisch)*	72	72	72	72	—	288

* Pflichtfach für Schülerinnen, die den Titel „Secretaria Ejecutiva Bilingüe“ anstreben

Merke: Das chilenische Schuljahr umfaßt 36 Wochen

Modellversuch des berufsbildenden Schulwesens in Chile

Eintrittsvoraussetzungen:	– Allgemeine Hochschulreife – Sprachdiplom II der KMK – Berufsausbildungsvertrag
Grad:	Subtécnico
Fachrichtung:	Comercio General (entspricht der kfm. Grundbildung)
Titel:	Subtécnico Comercial Bilingüe (entspricht inhaltlich der kfm. Zwischenprüfung)

Studentafel

Fächer	Semester		Stunden insgesamt
	I	II	
Schriftverkehr (deutsch-spanisch)	36	36	72
Schriftverkehr (englisch-spanisch/deutsch)	–	–	–
Spezielle Betriebslehre (Industrie u. Handel)	54	54	108
Allgemeine Wirtschaftslehre	54	54	108
Rechnungswesen (einschl. Datenverarbeitung)	90	90	180
Betriebspsychologie u. -soziologie	18	18	36
Public Relations	–	–	–
Zwischensumme	252	252	504
Betriebliche Ausbildung	600	600	1200
insgesamt			1704
Unterrichtsstunden pro Woche	14	14	
Wahlfächer:			
Kurzschrift	36	36	72
Maschinenschreiben	36	36	72

Merke: Das chilenische Schuljahr umfaßt 36 Wochen

Modellversuch des berufsbildenden Schulwesens in Chile

Eintrittsvoraussetzungen:	– Subtécnico Comercial Bilingüe (entspricht inhaltlich der kfm. Zwischenprüfung) – Berufsausbildungsvertrag
Grad:	Técnico
Fachrichtung:	Producción y Comercio (Industrie)
Titel:	– Técnico Bilingüe en Producción y Comercio – Industriekaufmann

Stundentafel

Fächer	Semester			Stunden insgesamt
	III	IV	V	
Schriftverkehr (deutsch-spanisch)	—	—	—	—
Schriftverkehr (englisch-spanisch/deutsch)	36	36	—	72
Industriebetriebslehre	72	72	—	144
Allgemeine Wirtschaftslehre	36	36	72	144
Industrielles Rechnungswesen (einschl. Datenverarbeitung)	90	90	54	234
Betriebspsychologie u. -soziologie	—	—	—	—
Public Relations	18	18	—	36
Zwischensumme	252	252	126	630
Betriebliche Ausbildung	600	600	600	1800
insgesamt				4134
Unterrichtsstunden pro Woche	14	14	7	
Wahlfächer:				
Kurzschrift	36	36	36	108
Maschinenschreiben	36	36	36	108

Merke: Das chilenische Schuljahr umfaßt 36 Wochen

Deutsche Höhere Wirtschaftsschule
— Kaufmännische Berufsschule —

Deutsch-Chilenische
Industrie- und Handelskammer

Modellversuch des berufsbildenden Schulwesens in Chile

- Eintrittsvoraussetzungen:
- Subtécnico Comercial Bilingüe (entspricht inhaltlich der kfm. Zwischenprüfung)
 - Berufsausbildungsvertrag
- Grad: Técnico
- Fachrichtung: Comercio Mayorista y Exterior (Groß- und Außenhandel)
- Técnico Bilingüe en Comercio Mayorista y Exterior
 - Kaufmann im Groß- und Außenhandel

Stundentafel

Fächer	Semester			Stunden insgesamt
	III	IV	V	
Schriftverkehr (deutsch-spanisch)	—	—	—	—
Schriftverkehr (englisch-spanisch/deutsch)	36	36	—	72
Handelsbetriebslehre	72	72	—	144
Allgemeine Wirtschaftslehre	36	36	72	144
Rechnungswesen (einschl. Datenverarbeitung)	90	90	54	234
Betriebspsychologie u. -soziologie	—	—	—	—
Public Relations	18	18	—	36
Zwischensumme	252	252	126	630

Fächer	Semester			Stunden insgesamt
	III	IV	V	
Zwischensumme	252	252	126	630
Betriebliche Ausbildung	600	600	600	1800
Grad „Subtécnico“				1704
Insgesamt				4134
Unterrichtsstunden pro Woche	14	14	7	
Wahlfächer:				
Kurzschrift	36	36	36	108
Maschinenschreiben	36	36	36	108

Merke: Das chilenische Schuljahr umfaßt 36 Wochen

Deutsche Höhere Wirtschaftsschule
Abendfachschule für
Zweisprachige Sekretärinnen

Deutsch-Chilenische
Industrie- und Handelskammer

Modellversuch des berufsbildenden Schulwesens in Chile

Eintrittsvoraussetzungen:	– Allgemeine Hochschulreife – Sprachdiplom II der KMK
Grad:	Técnico
Fachrichtung:	Secretariado Bilingüe (zweisprachiges Sekretariat)
Titel:	– Secretaria Ejecutiva Bilingüe – Geprüfte Sekretärin

Stundentafel Fächer	Semester				Stunden insgesamt
	I	II	III	IV	
Deutsch mit Schriftverkehr	36	36	36	36	144
Schriftverkehr (englisch-spanisch)	36	36	—	—	72
Allgemeine Wirtschaftslehre	18	18	36	36	108
Sekretariatskunde	—	—	36	36	72
Übersetzungen (deutsch-spanisch u. umgekehrt)	18	18	—	—	36
Kurzschrift (deutsch-spanisch)	72	72	90	90	324
Maschinenschreiben	54	54	54	54	216
Betriebspsychologie u. -soziologie	18	18	—	—	36
Zwischensumme	252	252	252	252	1008
Berufspraxis					1800
Insgesamt					2808
Unterrichtsstunden pro Woche	14	14	14	14	

Merke: Das chilenische Schuljahr umfaßt 36 Wochen

Gedanken zum Deutschunterricht am neugestalteten Wirtschaftsgymnasium des DSV Santiago

Wolf-Rüdiger Schumm, Gesamtfachleiter für Deutsch am DSV Santiago, unterrichtet selbst am Schulversuch „Wirtschaftsgymnasium“ und hat bei der Neuorientierung des Deutschunterrichts maßgeblich mitgewirkt. Er befaßt sich in dem vorliegenden Aufsatz mit der zentralen Stellung des Faches Deutsch an dem neugestalteten Schulzweig.

1. Blick in die Zukunft

Vor einem Jahr, bei der Ausarbeitung des Projekts „Deutschunterricht am Wirtschaftsgymnasium (WG)“ stellten sich die Planer, wenn auch nur rhetorisch, die Frage, wer denn eigentlich einen Blick in die Zukunft zu werfen vermag.

Das sind erstens diejenigen, die davon leben und einen Beruf daraus machen: also die wissenschaftlichen Prognostiker, die mit Datenbanken arbeiten und ihre Computer mit sozio-ökonomischem Allerlei zu füttern verstehen.

Zweitens die unwissenschaftlichen Seher, die aus dem Flug der Vögel, dem Lauf der Sterne oder aus der Lage der Eingeweide die Zukunft erschließen.

Drittens die Propheten, die zwar sagen können, was eintritt, aber nicht wann, oder aber daß etwas geschieht, aber nicht was.

Und endlich jene, die für das Wahrwerden ihrer Vorstellungen selber etwas tun können – im Falle des DSV Santiago also Schulvorstand, Schulleitung, Fachberater und Lehrerschaft. In diesem Sinne zumindest impliziert der Beruf des Lehrers die Prognose, besser noch die Entscheidung, die kursbestimmend oder gar zukunftsweisend genannt werden kann.

Daraus allerdings zu schließen: wer nicht zu einer dieser vier Gruppen gehört, hat keinen Beruf zur Gestaltung der Zukunft, der irrt. Auch er hat ein Recht darauf, gehört und ernst genommen zu werden, denn eine Voraussage kann schließlich mit fester Stimme immer vorgetragen werden: im nächsten Jahr wird alles anders. Nur, so werden Sie sagen, gehört dazu ja schließlich auch nicht viel.

2. Ein Jahr später

Im März 1979 wurde die 1. Klasse (9. Schuljahr) am neugestalteten Wirtschaftsgymnasium, das aus einer bis dahin überwiegend sekretariatsbezogenen Wirtschaftsoberstufe hervorgegangen war, nach noch zu beschreibenden Kriterien hinsichtlich Eignung und Auswahl zusammengestellt. Nach einem Jahr ist heute wohl auch die Zeit reif, um eine Zwischenbilanz zumindest für den Deutschunterricht zu ziehen und die Vorstellungen für die Zukunft einer kritischen Analyse zu unterziehen. Die begleitende Reflexion des Vorhabens, die in Gang zu halten eine der wesentlichen Aufgaben dieses Beitrags ist, könnte durchaus noch zu einer Revision früherer und zur Entdeckung neuer Planungsansätze führen.

Deshalb konnte die Projektplanung auch nicht lernzielorientiert im Sinne einer vordatierten Operationalisierung erfolgen, und die mit der Planung Befassten gingen schon anfangs davon aus, daß Zielvorstellungen bereichert, modifiziert oder revidiert werden sollen, wenn die theoretischen und die praktischen Organisationsregeln nicht mehr der Realität entsprechen.

Um zwei wichtige Erkenntnisse vorwegzunehmen:

- am neuen WG sollte intensiver Deutschunterricht betrieben werden, was auch heißt, geeignete Schüler durch Auswahl und Leistung zum Abschluß zu führen. Selektion also bei der Auswahl der Schüler, die in einen neuartigen Schultyp eintreten, wobei hier gewisse Auswahlmechanismen durch Lernfeststellungstest (proficiency test) und Einstufungstest (placement test) mit Sicherheit leichter und schmerzloser greifen als beim umge-

kehrten Weg, nämlich Schüler zum Verlassen der Schule zu bewegen, wenn sie den besonderen Anforderungen des WG nicht gewachsen sind, das ja den Anspruch erhebt, gleichzeitig auf Universitätsstudium und Beruf in der Wirtschaft vorzubereiten.

- Das WG gilt heute – und hoffentlich ist das keine euphorische Einjahresfliege – als Schule, an der die Schüler als Schüler, und nicht als Deutschlernende, besonders gefördert und gefordert werden, und manche Eltern, die wissen, daß sie qualifizierte Kinder haben, bemühen sich auch um die Aufnahme.

Andere hingegen sehen von vorneherein davon ab. In allen Fällen haben die Kinder aber eine Art Beobachtungszeit in der neuen Klasse, nach deren Ablauf sie problemlos in den alten Klassenverband zurückkehren können. Im Schuljahr 1979 waren das immerhin rund 10%, die teils auf eigenen Wunsch, teils auf Drängen von Eltern oder Lehrern, das WG verließen.

3. Das Interesse groß, die Auswahl klein

Welche Schüler bewerben sich nun um eine Aufnahme? Erforderlich für die Aufnahme in das WG ist der erfolgreiche Abschluß der Enseñanza Básica (8. Schuljahr) einer deutschen Schule und ein hohes Maß an Zweisprachigkeit.

Nach dem klassischen Prinzip der Trennung werden am DSV Santiago muttersprachige, fremd- und ergänzungssprachige Schüler in getrennten Deutschgruppen unterrichtet. Der Grund: effektiver Deutschunterricht läßt sich wohl am besten in Gruppen erteilen, die über die gleichen oder nahezu die gleichen Sprachkenntnisse verfügen. Alle drei Gruppen sind durch ihr Sprachverhalten klar definiert.

Neuere Beobachtungen über die Zusammensetzung der Schülerschaft am DSV haben nun aufgezeigt, daß der Anteil der deutsch- und ergänzungssprachigen Schüler immer weiter zurückgeht und Deutsch als Umgangssprache kaum mehr gesprochen wird. Der Grund für diese Veränderungen gegenüber früheren Jahren liegt in tiefgreifenden Wandlungen innerhalb des Sprachverhaltens der deutschen Sprachgruppe und in der Tendenz bei den Deutschstämmigen, Deutsch als Fremdsprache zu benutzen und auf den häuslichen Gebrauch des Deutschen zu verzichten. Hinzu kommt noch, daß die Sprachinseln im Süden des Landes fast verschwunden sind.

Durch diese Entwicklung ist ein potentieller Anwärterskreis, nämlich der der ergänzungssprachigen Schüler, recht klein geworden. Diese nämlich verfügen über Deutschkenntnisse, die allenfalls der Ergänzung bedürfen. Im Idealfall erfolgt bei ihnen nicht nur das Sprechen in deutscher Sprache, sondern auch das Denken, was als Nachweis dafür gelten kann, daß noch muttersprachliches Verhalten vorhanden ist.

Da bis zu 50% der Ausbildungsplätze am WG an Schüler der Provinzschulen vergeben werden, ist das Interesse dort naturgemäß entsprechend groß, die andere Hälfte setzt sich aus Schülern des DSV Santiago zusammen. Obwohl alle drei Sprachgruppen am WG vertreten sind, zeigt sich, daß die ergänzungssprachigen Schüler die besten Voraussetzungen mitbringen, zumal die Aufnahmeprüfung im Fach Deutsch erfolgt, auf gute Leistungen aber auch in Spanisch Wert gelegt wird.

Abgesehen von den rein muttersprachigen Schülern, die zwar gute Deutschleistungen erbringen, bei denen aber naturgemäß die Spanischkenntnisse zu wünschen übrig lassen, sind mit sprachbegabten Fremdsprachlern bereits recht positive Erfahrungen gemacht worden. Sollte die Gruppe der ergänzungssprachigen Schüler jedoch noch weiter zurückgehen, ist an eine stärkere Ausweitung auf den Kreis leistungsfähiger fremdsprachiger Schüler gedacht.

4. Auswahl durch Aufnahmeprüfung

Die hausgestrickte Aufnahmeprüfung versucht, den Anspruch einer objektivierten und ökonomischen Überprüfung zu erfüllen. Da die Prüfung nur im Fach Deutsch erfolgt, geht es also primär um die sprachlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten.

Der kombinierte Lernfeststellungs- und Einstufungstest ist lehrbuchneutral, da die Prüflinge aus verschiedenen Schulen des Landes kommen und sich mit unterschiedlichen Vorkenntnissen melden. Die grammatischen und inhaltlichen Themen sind so beschaffen, daß sie den zu erwartenden Anforderungen in Rezeption und Produktion entsprechen.

Die erste Fassung des Tests besteht aus drei Teilen, er enthält einen Diktattext, ein Leseverstehen und Aufgaben zu Lexik, Morpho-Syntax und Semantik, orientiert

sich also an den Anforderungen der Zentralen Deutschprüfung Klasse 8 und der Prüfungen zum Sprachdiplom I, und weist allerdings auch Verschiebungen auf, vor allem in den folgenden Bereichen:

- die Prüfung wird schon am Ende der 8. Klasse, das Sprachdiplom I hingegen erst in der 10. Klasse abgelegt. Dieser Termin wäre für die Auslese beim Übergang in das WG zu spät gewählt, Schüler mit zu niedrigem Sprachstand würden ein Jahr lang den Fortschritt der anderen hemmen. Deshalb kann eine Entscheidung über den Verbleib am WG nicht vom Flaschenhals Sprachdiplom abhängig gemacht werden, sondern muß schon früher getroffen werden. Allerdings nehmen die Schüler wie alle anderen am Schulverband in der zehnten und zwölften Klasse an den Sprachdiplomprüfungen der Stufen I und II teil.
- in den Diplomprüfungen wird die Rechtschreibung mit Ausnahme des Teiles „Zusammenhängende schriftliche Darstellung“ nicht bewertet. Für den WG-Bereich sind sich jedoch Schulleitung und Kollegium darin einig, daß eine normierte Rechtschreibung für die schriftliche Kommunikation notwendig ist und auf die Beherrschung der Rechtschreibung Wert gelegt werden muß.

Allerdings darf die Rechtschreibung weder als Indiz für Intelligenz noch für Bildung verstanden werden und auch nicht das entscheidende Kriterium für die Bewertung der Prüfungsleistung sein, sie ist aber ein Kriterium unter vielen, das helfen soll, eine Auswahl zu treffen.

Aus diesen Gründen ist ein Diktat in der Aufnahmeprüfung vorgesehen, wobei im Vorgriff auf eine mögliche Rechtschreibreform Bereiche wie nicht zweifelsfreie Groß- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung, Silbentrennung am Zeilenende, S-Schreibung, Schreibung von Namen etc. als nicht relevant betrachtet werden.

Zur Auswahl standen Lückendiktat, bei dem der Prüfer zwar den ganzen Text liest, die Schüler aber nur einige kritische Wörter niederschreiben, und Diktate, bei denen es darauf ankommt, in einem vom Wortbestand her angemessenen Text die integrierende Leistung zu betonen, also Sinnaufnahme größerer Abschnitte und Niederschreiben ohne Flüchtigkeitsfehler.

Dennoch bleibt nach wie vor zu überlegen, ob nicht aus Gründen der Ökonomie und Validität das Diktat durch ein Lückendiktat zu ersetzen wäre, bei dem dann bestimmte orthographische Merkmale des Deutschen

und phonotaktische Eigenschaften detailliert erfaßt werden.

Für Leseverstehen und grammatischen Teil gelten Richtlinien, die ebenfalls zwischen der ZDP Kl. 8 und dem Sprachdiplom Stufe I angesiedelt sind. Beim Leseverstehen wird beachtet, daß der Text altersgemäß ist und den Erfahrungshorizont der Schüler, ihre Interessen und ihre Ansprechbarkeit berücksichtigt. Die Textlänge beträgt etwa 200 Wörter, es folgen dann 10 Fragen zum Inhalts- und Wortverständnis. Die Fragen werden frei beantwortet, um echte Entscheidungsmöglichkeiten zu fördern, also nicht nach dem Multiple-Choice-Verfahren, da diese Form einen zu geringen Schwierigkeitsgrad hat. Die Fragen zum Wortverständnis sind durch Synonyme, Definitionen oder einen erklärenden Satz zu beantworten.

Im grammatischen Teil werden Aufgaben zu Wortschatz, Wortbildung und Satzbildung gestellt, was Umwandlung von Sätzen in eine andere Struktur (Plural, Tempus, Passiv) und Aufgaben zu Wortfeld und Wortfamilie umfaßt. Die Anweisungen zu Beginn einer jeden Einheit sind klar formuliert („Setze die folgenden Sätze ins Passiv, ohne die Zeit zu verändern“) und durch ein Beispiel erläutert. Innerhalb der Übungen wird der Schwierigkeitsgrad langsam gesteigert, es wird auch davon ausgegangen, daß ein gedanklicher oder situativer Zusammenhang der Übungssätze motivierend wirkt und den Erfolg fördert.

Der Test wurde in zwei anderen Klassen auf Trennschärfe untersucht. Die Überprüfung der 1. Fassung ergab, daß einige Aufgaben noch verbessert werden mußten. So sind z. B. Fragen, die von keiner Testperson richtig beantwortet werden konnten, ebenso wenig sinnvoll wie Fragen, die von allen Testanden gelöst wurden. Geplant ist, den Test zusätzlich mit einer anderen Population durchzuführen, um damit zu noch aussagekräftigeren Ergebnissen hinsichtlich Trennschärfe und Schwierigkeitsgrad zu kommen.

5. Schlußbemerkungen

Es gäbe noch viel zu sagen über die sprachliche Seite am WG, alles aufzuführen würde jedoch den Rahmen einer vorläufigen Bestandsaufnahme sprengen. Deshalb soll außer Auswahl durch Test nur noch ein pädagogischer Aspekt angesprochen wer-

den, so daß die hier angeführten Merkmale als repräsentativ gelten können.

Wenn wir es als das vorrangige Ziel des neugestalteten WGs ansehen, Schüler auf das Leben vorzubereiten, dann muß auch oder gerade der Deutschunterricht dieser Zielsetzung entsprechen oder ihr zumindest im Rahmen seiner Möglichkeiten nahekommen. Mit anderen Worten: die pädagogische Zielsetzung muß immer im Zusammenhang mit der fachlichen stehen; mit dem spezifischen Anliegen des Sprachunterrichts, also der Ausbildung sprachlicher Fertigkeiten, sind eng verbunden die sozialaffektiven Bereiche (Haltungen/Einstellungen) und die inhaltlich-kognitiven Bereiche (Kenntnisse/Themen/Inhalte), die sich auch aus dem Fach „Deutsch als Wirtschaftssprache“ ergeben.

Neben diesem Fundamentum zählt zum Deutschunterricht noch etwas, worin man sich als Lehrer leider so oft auf den Kollegen verläßt, Kollege kommt ja gleich: Erwerb von fächerübergreifenden Arbeitsmethoden, die zu selbständigem Lernen befähigen, im Idealfall allerdings nicht als formale Übungen dargeboten werden:

Protokoll schreiben, mit dem Lexikon umgehen, Texte exzerpieren und zusammenfassen, nach Stichworten einen kurzen Vor-

trag halten, zu einem Reizwort spontan eine Geschichte erzählen, Tabellen, Grafiken und Schaubilder lesen, Interviews veranstalten, Befragungen durchführen, Aufgaben nach Ansprüchen eines IQ-Tests lösen, Hefte, Ordner und Kartei führen, Fragebogen ausarbeiten — was voraussetzt, häufig anders vorzugehen, als es das Lehrbuch verlangt.

Wertung:

- Das Projekt ließ sich unter normalen Unterrichtsbedingungen durchführen,
- es besteht heute eine feste Struktur der Klasse und ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen Schulleitung, Lehrern und Schülern,
- das Projekt setzt sich zusammen aus überschaubaren Elementen, die einer ständigen Revision und Neuorientierung bedürfen, den Deutschunterricht nicht ausgenommen,
- ein komplexer Lernzusammenhang soll die Trennung von schulischem und außerschulischem Lernen aufheben. Schüler haben nicht nur eine Vergangenheit und eine Zukunft, sondern auch das Recht auf eine erfüllte Zukunft.

Teresa JUAN, Dirk du PIN, Deutsche Schule Valencia

Bericht über die Studienfahrt der Klasse 8c nach Hamburg (10. 6. — 8. 7. 1979)

I. Ziele

Die Klasse 8c gehört zur sog. ‚Neuen Sekundarstufe‘ an unserer Begegnungsschule. Zum größten Teil stammen die 30 spanischen Schüler aus schwächeren Einkommensschichten und erhalten Stipendien. Sie besitzen weit überdurchschnittliche Lernfähigkeiten, eine sehr hohe Intelligenz und lernen nach einem Vorlaufkurs im vierten Jahr Deutsch.

Der Besuch einer deutschen Auslandsschule mit dem Abschluß des deutschen Abiturs legt es nahe, daß die Kinder innerhalb ihrer Schulzeit einige Wochen in der Bundesrepublik verbringen.

Neben dem intensiven Sprachtraining sollten durch diese Studienfahrt „... jungen Menschen Kenntnis und Verständnis anderer Völker, vor allem der befreundeten Nachbarn, in einer Lebensphase vermittelt werden, in der sie hierfür besonders aufnahmefähig und unvoreingenommen sind. Sie sollen lernen, sich in die Lage des von einer anderen Sprache, Kultur und Gesellschaft geprägten Menschen zu versetzen und Vorurteile auf beiden Seiten abzubauen.“ (Aus: Stellungnahme der Bundesregierung zum Bericht der Enquête-Kommission ‚Auswärtige Kulturpolitik des Deutschen Bundestages‘, 1977, S. 30.)

II. Vorbereitung

18 Monate vorher wurde der Plan zum ersten Mal mit den Schülern und Eltern angesprochen und positiv aufgenommen. Für einen Lehrer aus Hamburg boten sich im dortigen Großraum die besten Möglichkeiten, dieses Projekt zu verwirklichen.

Die Probleme der Finanzierung ließen sich durch verschiedene Zuschüsse, Eigenarbeit der Schüler und kostenlose Familienaufenthalte regeln. Die Freie und Hansestadt Hamburg förderte die Studienfahrt mit DM 3200, —; der Schulverein gab einen Zuschuß von Pts. 175 000 und die Schüler erwirtschafteten Pts. 60 000. Die Eltern mußten noch ca. DM 360, — bezahlen, Bedürftige weniger. Ein Jahr lang wurde monatlich angespart.

Der Zeitraum von vier Wochen erschien von den Zielen und den Kosten der Reise her für angemessen. Die Verteilung auf zwei Wochen Schul- und zwei Wochen Ferienzeit reduzierten Unterrichtsausfall und Vertretungsstunden auf ein mögliches Maß.

Ein Jahr vorher mußten in den Ferien Familien mit möglichst 14jährigen Kindern gesucht werden, die bereit waren, für 19 Tage einen spanischen Schüler ohne Entgelt aufzunehmen. Ein Rückbesuch konnte nicht angeboten werden, er sollte sich im Einzelfall ergeben.

Durch verschiedene Kontakte wurde für die erste Woche ein deutschlandkundliches Seminar in einer freien Bildungsstätte (Akademie für gesellschaftspolitische Bildung 'Haus am Pfefferberg', 2077 Großensee) früh genug mit den Referenten vereinbart, sowie thematische Schwerpunkte und sprachliche Probleme erörtert.

Im November 1978 erhielten die Schüler die Anschriften ihrer Gastfamilien. Gemeinsam wurde im Deutschunterricht ein erster Brief entworfen. In den folgenden Monaten ergaben sich rege Briefkontakte. Die Schüler schrieben noch an verschiedene Einrichtungen, um Material über Hamburg und die Bundesrepublik zu bekommen. Im fachvorbereitenden Geschichtsunterricht wurden die 'Hanse' und die geschichtliche Entwicklung Hamburgs durchgenommen. Der deutsche Erdkundelehrer erarbeitete mit den Schülern ein schriftliches Referat, damit sie in ihren Gastfamilien über ihr Land und ihre Kultur in deutscher Sprache berichten konnten. An drei Abenden wurden die Fragen der Eltern besprochen (u. a.

Versicherung, Telefonieren nach Deutschland, Taschengeld, Geschenk für die Gastfamilie, Ernährung, Kleidung).

Für die Vorbereitung und Begleitung bei der Studienfahrt konnte eine spanische Kollegin gewonnen werden, die in der Klasse selbst unterrichtete und schon Grundkenntnisse der deutschen Sprache besaß. Sie übte in ihrem Unterricht Lieder, Tänze und ein Theaterstück ein.

III. Durchführung

1. Seminarwoche (10. 6. — 15. 6.):

Mit dem Flugzeug (zeitünstig und damit Kostenersparnis) reiste die Klasse über Barcelona und Frankfurt nach Hamburg. Von dort ging es mit einem Bus weiter zur Akademie an den Großensee (ca. 35 km).

Am Montagmorgen begann in drei Gruppen das Seminar mit dem Thema 'Das Leben in einer deutschen Familie'. Durch Rollenspiele mit Videoaufzeichnungen und mit dem Film 'Wir pfeifen auf den Gurkenkönig' sollten mögliche Vorurteile und vermutete Realität dargestellt, analysiert und in Bezug zum spanischen Familienleben gesetzt werden. Weitere Programmpunkte dieser Woche waren: Verhältnis der beiden Teile Deutschlands, Besuch der DDR-Grenze und des A. Paul-Weber-Museums in Ratzeburg, Mann und Frau im Arbeitsleben, Probleme ausländischer Arbeitnehmer, eine Hamburg-Rallye und eine Kurz-Koch-Vorführung der spanischen Schüler.

Am letzten Tag waren alle Gastfamilien zu einer Grillparty mit Darbietungen ins 'Haus am Pfefferberg' eingeladen worden. Nach dem Vorstellen zeigte jeder spanische Schüler seiner Gastfamilie Haus und Umgebung am See. Tänze mit Valencianer Trachten, spanische Folklore mit Gitarrenmusik und ein Theaterstück in deutscher Sprache gestalteten das Programm. Nach dem Fest fuhren die spanischen Kinder mit ihren Familien nach Hause.

2. Familienaufenthalt (15. 6. — 4. 7.):

Während dieser Zeit mußten die Schüler täglich am Unterricht in einer deutschen Schule teilnehmen und nachmittags folgende Aufgaben erledigen: tägliches Vokabelheft, dreimal ein Tagebuch in deutscher Sprache abfassen, den Bildungsplan ihrer Schule zeichnen, ein Interview mit jemandem anfertigen, der nicht zur Familie gehörte, eine ähnliche Sendereihe des spani-

schen und deutschen Fernsehens gegenüberstellen (die drei letzten Aufgaben waren alternativ auszuwählen). Die begleitenden Lehrer besuchten einmal jeden Schüler und seine Gastfamilie, um sich zu bedanken und eventuelle Probleme zu besprechen. Für den Kontakt der Schüler untereinander wurden fünf verschiedene Gruppenexkursionen mit je sechs Schülern zwischen 8.30 und 15.00 Uhr durchgeführt.

Die Gasteltern waren gebeten worden, so viel Deutsch wie möglich mit den spanischen Kindern zu sprechen und wenn nötig, Fehler zu verbessern, kein besonderes Besichtigungsprogramm zu organisieren und die Schüler so weit wie möglich ins Familienleben zu integrieren.

3. Jugendherbergsaufenthalt (4. 7. — 8. 7.):

Um die Klassengemeinschaft zu stärken und die verschiedenen Aufgaben auszuwerten, wurden noch einige Tage gemeinsam verbracht. Dabei erlebten die Schüler, wie junge Menschen in einer deutschen Jugendherberge zusammen leben.

In dieser Zeit konnten auch die unterschiedlichen Erfahrungen, Erlebnisse und Eindrücke bei den Familien ausgetauscht werden.

Eine Hafenrundfahrt mit der Senatsbarkasse und eine Stadtrundfahrt (beides Geschenk der Hamburg-Werbung), eine Fabrikbesichtigung (Schiffsmotorenwerke Jastram), Einkäufe, Besuche bei verschiedenen Straßentheatergruppen während des großen Alsterfestes und ein Klassenfest gestalteten die letzten Tage dieser Studienfahrt.

IV. Auswertung

Es sollen hier nur einige Aspekte angesprochen werden, denn eine Auswertung in allen Bereichen erfordert erheblich mehr Raum. In dem Bericht fehlen auch alle lebendigen Erzählungen über viele Ereignisse, die eine solche Reise unvergeßlich machen.

Für das Erlernen der deutschen Sprache läßt sich schon jetzt feststellen, daß durch den vierwöchigen Aufenthalt besonders das Hörverstehen verbessert wurde, der Abstand zwischen ‚guten‘ und ‚schlechten‘ Schülern im Bereich des Sprechens größer geworden ist, da die Sprechaktivität sehr unterschiedlich war, wie die verschiedenen Familienbesuche zeigten. Der Kommunika-

tionsverlauf der Seminarwoche ist besonders hervorzuheben. Die Schüler waren jederzeit in der Lage, mit den Referenten zusammenzuarbeiten — auch gefühlsmäßige Eindrücke bei gruppendynamischen Arbeitsweisen auszusprechen. Der Schulbesuch vermittelte den spanischen Schülern besonders in den naturwissenschaftlichen Fächern Erfolgserlebnisse, wenn die Themen schon im eigenen Fachunterricht behandelt worden waren.

Die Beziehung zu den Gastfamilien führte bei allen zu freundschaftlicher Verbundenheit und zum Wunsch wiederzukommen. Gegenbesuche erfolgten schon in diesen Sommerferien, eine größere Gruppe deutscher Kinder will in den Osterferien 1980 nach Valencia kommen, wodurch sicher das Ziel der Völkerverständigung erreicht werden kann.

Einige Schwierigkeiten gab es mit dem deutschen Essen (hier half ‚heimlicher‘ Besuch von Pommes-frites-Buden) und durch das frühe Zubettgehen in einigen Familien. Die Gruppenexkursionen hätten nicht stattfinden zu brauchen, denn die Schüler besuchten sich selbst gegenseitig, so daß die Heimweh- und Einsamkeitsgefühle nicht zu stark wurden. Da in zwei Schulen acht und zehn Gastschüler kamen, wäre eine frühere Anfrage schon von Valencia aus besser gewesen.

Die Tage in der Jugendherberge waren für das Gemeinschaftserlebnis und die Auswertung der Aufgaben wichtig, hätten aber auf zwei Tage verkürzt werden können. Der Gegensatz zwischen dem Leben in einem renovierten Bauernhaus am Seeufer (1. Woche) und der Jugendherberge in einer Großstadt war landeskundlich wichtig, obwohl eine umgekehrte Abfolge vorzuziehen wäre.

Der Zuschuß durch die Stadt Hamburg ist mit der Durchführung einer Hamburg-Ausstellung in Valencia verbunden (Material wurde gestellt). So kann nach der Rückkehr landeskundlich in die ganze Schule und Öffentlichkeit gewirkt werden, und die Reise erhält durch diese Aktion eine weitere Akzentuierung.

Eine einfache Beobachtung soll abschließend den Erfolg der Studienfahrt verdeutlichen: In diesen vier Wochen wurde trotz Klimawechsel, Ernährungsumstellung und erstem Auslandsaufenthalt nicht ein Schüler nur einen Tag krank.

Heinrich GRAFFMANN

Fachdeutsch für Sprachenlehrer

Anregungen für ein emanzipatorisches Sprachkurskonzept

Auch im Sprachunterricht ist es üblich geworden, zielgruppenorientierte Konzepte anzuwenden. Neben altersspezifischen Differenzierungen werden in immer größerem Umfang berufsspezifische Differenzierungen vorgenommen im Einklang mit neueren Forschungen auf dem Gebiet der Fachsprachen, Textsorten etc. Verwunderlich ist es, daß ein zielgruppenorientiertes Sprachkurskonzept genau für die Gruppe fehlt, die die Sprache zu lehren hat. Welche sprachlichen Fertigkeiten muß ein Lehrer besitzen, der Sprachunterricht erteilt bzw. erteilen soll? Die allgemeine Feststellung, daß er die zu lehrende Fremdsprache möglichst gut beherrschen soll, kann bei der heutigen Einsicht in das Problem nicht mehr befriedigen. Die Frage stellt sich besonders akut in der Ausbildung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache, da die Ausbildung dieser Lehrer im Hinblick auf akademischen Anspruch und Dauer in den seltensten Fällen vergleichbar ist mit der seit langem institutionalisierten Ausbildung von Lehrern anderer moderner Fremdsprachen (Neuphilologen). Andererseits bietet gerade die Einrichtung eines nichttraditionellen Faches die Möglichkeit, unbefangen kohärente Konzepte zu entwickeln.

Die steigende Nachfrage nach Deutsch als Fremdsprache bewirkt, daß einer effizienten Ausbildung der resp. Lehrer immer größere Bedeutung zukommt.

Zielgruppenspezifisch gilt es hier zu unterscheiden zwischen Lehrern, die die deutsche Sprache als Muttersprache sprechen, und solchen, die die deutsche Sprache als Fremdsprache gelernt haben bzw. lernen; wobei der zweiten Gruppe in Zukunft sicherlich eine zunehmende Bedeutung zukommt.

Besonders verbreitet ist die Klage, daß der Unterricht in Deutsch als Fremdsprache deshalb so unbefriedigend sei, weil diese zweite Gruppe von Lehrern die deutsche Sprache so wenig beherrsche. Diese Klage ist vor allem dadurch zu erklären, daß diese zweite Gruppe ungerechtfertigterweise verglichen wird Lehrern der ersten Gruppe, den sogenannten native speaker; wobei keiner auf die Idee käme, den gleichen Anspruch an die o. g. Gruppe der Neuphilologen zu stellen. — Es muß davon ausgegangen werden, daß es für den fremdsprachig aufgewachsenen Lehrer nicht möglich und vielleicht sogar nicht wünschenswert ist, die deutsche Sprache wie ein native speaker zu sprechen. Auch sollte man die besondere Eignung des fremdsprachig aufgewachsenen Lehrers im Vergleich zum native speaker — Lehrer nicht unterschlagen, denn er ist durch seine Lernerfahrungen in besonderer Weise sensibilisiert für die methodischen Probleme seines Faches. Zielgruppenorientierte Spracharbeit ist, wie im Folgenden aufgezeigt werden soll, wichtig für beide Gruppen von Lehrern, welche im Folgenden deshalb Lerner-Lehrer = LL genannt werden. Auch ist es notwendig, die Rolle des Sprachkurses in Lehreraus- und fortbildung zu definieren. In Lehreraus- und fortbildung existiert der Sprachkurs neben anderen Fächern wie Grammatik, Phonetik, Literatur, Landes- und Kulturkunde, Methodik, Didaktik. Die Vermischung dieser Fächer hat sich seit je als unheilvoll erwiesen, was besonders in der Spracharbeit deutlich wird. Hier sollen Lehrer wichtige Sprachfertigkeiten erwerben, indem sie Literatur interpretieren, indem sie anhand von Beschreibungsmustern Sätze analysieren, indem sie phonetische Umschriften vornehmen etc. etc. Jede dieser Übungen hat ih-

ren Platz in ihrem Fach, nicht jedoch im Sprachkurs, der seinerseits danach zu fragen hat, welche sprachlichen Kompetenzen ein Lehrer besitzen muß, um Deutschunterricht erteilen zu können. Diese Frage ist anspruchsvoll, geht es doch darum, die Sprache in ihrem didaktischen Umfeld zu überblicken. Es kann auch nicht die Rede davon sein, behavioristische Strukturübungen, so wie sie in den mehr oder weniger programmierten Sprachkursen üblich sind, zu übertragen, damit der Lehrer die Unterscheidung von Dativ und Akkusativ bei den starken Adjektiven interiorisiert, mechanisiert oder wie auch immer. Diese Fertigkeit wird er in einem kohärenten Sprachkurs allemal erlangen.

Zielgruppenorientierte Spracharbeit mit Lehrern setzt voraus, die Rolle des Lehrers im Handlungszusammenhang des Sprachunterrichts zu sehen. Die zu erwerbenden Fertigkeiten beziehen sich

1. auf das Einüben von sprachlichen Verhaltensweisen und Lehrstrategien im Umgang mit Schülern,
2. auf exemplarische Spracharbeit.

Die im Sinne einer handlungsorientierten Methodik sicherlich künstliche Unterscheidung ermöglicht jedoch einige konkrete Feststellungen.

Zu 1.

Rollenspezifisches sprachliches Verhalten lernt der LL nicht dadurch, daß er im Sprachkurs Schüler bleibt und als solcher im Rahmen der Lehrstrategie des Kursleiters sich verhält. Der Übergang vom Lerner zum Lehrer muß ihm im Sprachkurs ermöglicht werden. Er muß Anforderungen und Notwendigkeiten der Lehrerrolle begreifen und Verantwortung übernehmen – nicht im Spiel sondern in der Wirklichkeit der Lerngruppe.

Sprachkurs für LL bedeutet, Sprachunterricht erteilen lernen. Im Gegensatz zu anderen Zielgruppen des Sprachunterrichts ist die Zielgruppe in diesem Fall die Gruppe der LL. Die Authentizität des sprachlichen Handelns muß gewährleistet sein; es kann sich nicht um Simulation im Sinne bestimmter Lehrerverhaltenstrainings handeln. Der LL lernt im Sprachkurs, sich selbständig zu verhalten. In diesem Sinne muß auch oder gerade der Sprachkurs für Lehrer im Sinne von B. Weisgerber „emanzipatorisch“ sein.

Um Irrtümern vorzubeugen, sei an dieser Stelle betont, daß es nicht darum geht, unterrichten zu lernen, sondern sich ein der Lehrerrolle adäquates sprachliches Verhalten anzueignen. Deshalb werden auch keine langen didaktischen Analysen vorgenommen.

Zur praktischen Durchführung sei bemerkt, daß der unterrichtende LL auf ein Modell zurückgreifen können muß, welches ihm vom Kursleiter gegeben wird bzw. von der Gruppe erarbeitet wird. Beispiel siehe 2. Anhand dieses Modells organisiert er die Spracharbeit mit der Gruppe. Das Modell sollte so zugeschnitten sein, daß die Arbeit in zwei Doppelstunden beendet werden kann, damit alle anderen auch zum Zug kommen. Von Mal zu Mal wird die Arbeit der jeweiligen LL mit der Gruppe besprochen, wobei neben der sprachlichen Effizienz auch die gruppendynamischen Aspekte zur Sprache gebracht werden. Eine der Auflagen an den LL ist, daß der Lernerfolg der Gruppe am Ende der Arbeit sichtbar gemacht werden muß.

Durch den Wechsel der Lehrer erhalten die Kursteilnehmer eine größere Rollenflexibilität. Zwischen Kursleiter und Kursteilnehmern entsteht eine fruchtbare Zusammenarbeit – ganz im Gegensatz zu Kursen, wo der Kursleiter in erster Linie die sprachliche Richtigkeit der Äußerungen der Kursteilnehmer beurteilt. Zur Diskussion steht hier zum Beispiel die Art der Fragestellung des Lehrers. Handelt es sich um Scheinfragen, deren Antwort alle wissen und wo es nur darauf ankommt, die passende Antwort in der Fremdsprache zu geben? Ist der Lehrer sprachlich in der Lage, Impulse zu geben? Welche? Wie reagiert er sprachlich auf Fehler, die die Schüler machen? Ist er sprachlich in der Lage, Ermunterungen zu geben? Kann er Mißverständnisse aufklären? etc.

Die Unterrichtsstunden sollten durch den Kursleiter nie unterbrochen werden. Im Rahmen der Nachbesprechungen sollten jedoch einzelne Sprechakte definiert werden und in Form von Katalogen und Listen systematisiert werden, wobei eine Art threshold level für Lehrer entsteht, der die Flinderschen Kategorien des Lehrerverhaltens verspricht. Ausgangspunkt dieser Arbeit wäre etwa die Frage: Über welche sprachlichen Mittel verfügt der Lehrer, um Schüler zu loben, beurteilen, ermuntern, kritisieren, um einen Gedanken zu erläutern, eine Übung zu steuern etc.

Beispiel „anweisen“: Der Lehrer möchte, daß die Schüler die Bücher aufschlagen. Er sagt: „Alle schlagen die Bücher auf!“ Er wählt wahrscheinlich unbewußt die unpersönliche 3. Person Plural, weil er glaubt, die Schüler würden sie wegen der Übereinstimmung mit der Infinitivform besser verstehen. Im Sprachkurs lernt der LL, adäquate Sätze zu bilden und zu unterscheiden wie: „Schlagt bitte die Bücher auf!“ bzw. „Schlagen Sie bitte die Bücher auf!“ „Würdet Ihr bitte die Bücher aufschlagen!“ etc.

Zu 2. (Exemplarische Spracharbeit)

Entsprechend obiger Ausführungen sollte die exemplarische Spracharbeit von den Kursteilnehmern als Schüler und als Lehrer erlebt werden, indem sie abwechselnd jeweils für eine Unterrichtseinheit die Lehrerrolle übernehmen. Die Arbeit muß Lernprozesse zu wichtigen Bereichen des Sprachunterrichts ermöglichen. Der jeweilige Lehrer ist für das Zustandekommen der Lernprozesse verantwortlich und muß entsprechend vorbereitet sein. Das Modell einer Unterrichtseinheit muß sich nach den Bedürfnissen der Gruppe richten und sollte je nach den Bedürfnissen immer wieder modifiziert werden. Jeder der Punkte des Modells ist in doppelter Hinsicht zu befragen: Was lernt der Lehrer? Was lernen die Schüler;

Als Beispiel soll im Folgenden ein in der Spracharbeit mit LL erprobtes und modifizierbares Modell dargestellt werden, welches einige wichtige Elemente des Sprachunterrichts beinhaltet und entsprechend einem gängigen Sprachkurskonzept die Schüler vom Textverständnis zur Textproduktion führen soll.

Zu Beginn des Kurses hat der Kursleiter eine große Anzahl ziemlich wahllos gesammelter Texte verteilt, darunter viele Fachtexte, aber auch Zeitungsartikel, Lehrbuchtexte, Romanausschnitte etc. Die LL sollen sich daran gewöhnen, sich auf unterschiedliche Textsorten einzustellen. Die jeweils durchzuführende Arbeit beinhaltet folgende Punkte:

a) Aktivierung von Vorwissen durch Kreativitätstraining

Die Gruppe kennt den Text noch nicht. Der jew. Lehrer gibt der Gruppe ein Schlüsselwort bzw. Schlüsselthema, und die Gruppe sammelt Wörter dazu. Später wird sich zeigen, ob der Lehrer das richtige Schlüssel-

wort angegeben hat. Das Training dauert jeweils 5 Minuten. Die Schüler fühlen sich anfangs unter Druck gesetzt und sammeln in 5 Minuten durchschnittlich 10 Wörter. Die Erfahrung, daß alle auch zu schwierigen Themen ein erhebliches Vorwissen besitzen, bewirkt Vertrauen, so daß nach 10 Einheiten eine durchschnittliche Steigerung um 400% = 40 Wörter feststellbar ist. Einer liest seine Wörter vor, die andern geben jeweils die Wörter an, die sie zusätzlich haben. Alle schreiben alle Wörter auf. Mit wachsender Erfahrung wird neben Substantiven eine immer größere Zahl von Wörtern anderer Wortarten aufgeschrieben. Durch das Vorlesen werden die Teilnehmer auf ihre „blinden Flecken“ aufmerksam. Kursleiter und Lehrer trainieren jeweils mit.

b) Ordnungsübung

In weiteren 5 Minuten findet jeder der Teilnehmer drei Oberbegriffe, denen sich möglichst alle Wörter ohne Überschneidungen zuordnen lassen. Die Oberbegriffe werden vorgelesen, und die Gruppe einigt sich auf die zutreffendsten.

c) Lektüre

So vorbereitet lesen die Schüler den Text. Gleich bei der ersten Lektüre unterstreichen sie alle Fachwörter. Einer liest die Fachwörter vor, die andern vergleichen.

d) Worterklärungen

Neue unbekannte Wörter werden an der Tafel gesammelt. Sie werden so an die Gruppe verteilt, daß immer jeweils mehrere ein Wort erhalten. In Einzelarbeit muß jeder mit Hilfe von Wörterbüchern die Bedeutung ermitteln und eine Worterklärung im Zusammenhang des Kontexts vorbereiten. In der Vorbereitung muß ein Lernerfeedback eingeplant werden, durch welches der Erklärungserfolg nachgewiesen wird. Die unbekannten Wörter werden der Gruppe erklärt. Die Gruppe vergleicht die verschiedenen Arten der Wortklärung. Sie ist dazu in besonderer Weise geeignet, weil sie sich ja in der Lernerrolle befand. Die vom Lehrer vorbereiteten und auf einem vervielfältigten Blatt zusammengestellten Worterklärungen werden ebenfalls von der Gruppe kritisch beurteilt (Auswahl der Wörter, Art der Erklärung).

e) Wortbildung – Wortfamilien

Die Kursteilnehmer stellen aus dem Text eine besonders repräsentative Wortfamilie

zusammen. In Einzelarbeit sammeln sie zur gleichen Wortfamilie Wörter, die im Text nicht vorkommen und definieren jeweils, wie die Ableitung zustande kommt. (Beispiel: Beschreibung: Substantivierung von beschreiben durch Anhängung des Suffixes -ung). Beispiele werden vorgelesen.

f) Satzkonstruktionen

Die Kursteilnehmer suchen aus dem Text die schwierigste(n) Satzkonstruktion(en) heraus. Die Abhängigkeiten von Konstituentensätzen und Matrixsätzen innerhalb von komplexen Sätzen werden mit Hilfe eines Zahlensystems oder/und graphisch dargestellt. Beispiel: „Ein Kühlsystem, das keine zusätzliche Energie verbraucht, wurde von Siemens, München, für nachrichtentechnische Geräte entwickelt, die in Ländern, in denen ein extremes Klima vorherrscht, vor zu hohen Betriebstemperaturen geschützt werden müssen.“

1. ein Kühlsystem entwickelt
- 1.1. das verbraucht
- 1.2. die werden müssen
- 1.2.1. in denen vorherrscht

oder:

Ein Kühlsystem entwickelt

das ... verbraucht

die ... werden müssen

in denen ... vorherrscht

Mit wenig Übung gewöhnen LL sich an diese Technik, mit der auf einfache Art die logischen und grammatischen Zusammenhänge eines Textes sichtbar gemacht werden können.

g) Syntax

Die Kursteilnehmer ermitteln aus dem Text einen Satz, der eine besonders wichtige Aussage zum Thema enthält. Dieser Satz wird von jedem Teilnehmer in einen Strukturbaum übertragen, an der Tafel bzw. auf dem Tageslichtschreiber aufgezeichnet, verglichen und besprochen. Diese Übung ist nur möglich, wenn im Grammatikkurs die nötigen Voraussetzungen geschaffen worden sind. Zum besseren Verständnis grammatischer Strukturen hat sich die Analyse- und Transformationsmethode der generativen Transformationsgrammatik bewährt, sollte jedoch nicht in den normalen Sprachunterricht übertragen werden, sondern der Lehreraus- und

-fortbildung vorbehalten werden. („Je mehr Grammatik der Lehrer kennt, je weniger Grammatik braucht er im Unterricht zu lehren“ H. E. Piepho).

h) Grammatisches Problem – grammatische Übung

Jeder Kursteilnehmer ermittelt zwei ins Auge fallende grammatische Probleme, definiert die Probleme genau und schreibt Beispiele aus dem Text auf. Beispiel: In Fachtexten Gebrauch des Passivs, Nebensatzkonstruktionen. Die Resultate werden verglichen, und die Gruppe einigt sich auf ein oder zwei wichtige Probleme. Die Auswahl muß auch eine grammatische Progression innerhalb des Kurses berücksichtigen. – Jeder Kursteilnehmer bildet zu jedem Problem drei Beispielsätze, Formen, Strukturen je nach dem. In einem fortgeschrittenen Stadium werden die Lernziele formuliert und selbständig von den Teilnehmern in Übungen umgesetzt und durchgeführt. Die Teilnehmer müssen dazu in der Fachmethodik eine Übungstypologie kennengelernt haben.

i) Textverständnis 1: Kürzung

Die Teilnehmer streichen aus dem Text drei Sätze heraus, auf die ohne Beeinträchtigung des Gesamtzusammenhangs verzichtet werden kann. Die Streichungen werden begründet und verglichen, wobei lange Diskussionen vermieden werden sollten.

j) Textverständnis 1: Überschriften

Die Abschnitte des Textes werden nummeriert. In Einzelarbeit finden die Teilnehmer für jeden Abschnitt eine Überschrift. Die Überschriften werden verglichen.

k) Textverständnis 3: Fragen zum Text

Jeweils mehrere Kursteilnehmer befassen sich in Einzelarbeit mit je einem Abschnitt und formulieren je drei Textverständnisfragen zu dem Abschnitt (Gleiche Arbeitsweise wie d) – „Wörterklärungen“). Um einer mechanistischen Fragetechnik vorzubeugen, werden die Teilnehmer aufgefordert, weniger Fragen **zum** Text, sondern vielmehr Fragen **an** den Text zu formulieren. Die Fragen werden den übrigen Teilnehmern gestellt, beantwortet und beurteilt.

Schwierigkeiten werden mit Gruppe und Lehrer bearbeitet.

Verschiedene Fragetypen werden unterschieden (Entscheidungsfrage-Ergän-

zungsfrage, enge Frage — weite Frage, Frage zum Text — Frage über den Text hinaus etc.) Diese Übung steht in bewußtem Gegensatz zu Textverständnisübungen, in denen der Lernende nur auf vorgegebene Fragen reagieren kann.

l) Definition der Textsorte

Hierbei werden in Gruppenarbeit einige Hilfsfragen geklärt:

- Autor
- Adressaten
- Absicht des Textes
- Form des Textes
- Medium des Textes
- Sprache des Textes

In einem fortgeschrittenen Stadium können spezielle Lernziele zu der jeweiligen Textsorte formuliert werden unter Berufung auf entsprechende Vorarbeiten im Literaturkurs.

m) Aktualität und Kritik des Textes

Die Kursteilnehmer formulieren je drei Aussagen zu Problemen, die sie an dem Text besonders angesprochen haben, und drei weitere zu Fragen, die sie unbefriedigt gelassen haben, bzw. wo sie anderer Meinung sind. Die Antworten werden verglichen (ohne lange Diskussion).

n) Text als Redeanlaß

In Partnerarbeit definieren die Teilnehmer eine Situation aus dem Text, die als Redeanlaß dienen kann. Sie legen die Rollen der Gesprächsteilnehmer fest, wobei auf eine möglichst große Rollenidentifizierung der Teilnehmer Wert gelegt werden sollte. Sie konstruieren ein Gespräch, in dem möglichst viele der sprachlichen Elemente des Textes Verwendung finden. Sie führen das Gespräch in der Partnerkonstellation oder — falls gewünscht — vor der Gruppe durch. Die Übung ist nur sinnvoll, wenn sie kurz gehalten wird und sich nicht verzettelt. In entsprechender Weise kann der Text als Schreibenlaß benutzt werden. Hier stellt sich das Zeitproblem.

o) Übertragung des Textes in andere Textsorten

Ebenfalls in Einzelarbeit werden Textsorten aufgeschrieben, in die sich der Text übertragen läßt (schriftliche und mündliche Texte). Erst langsam entwickeln die Teilnehmer ein Gespür für die Vielfalt von Textsorten

und die jeweilige sprachliche Darstellungsform. Die Übertragung in eine andere Textsorte wird aus Zeitgründen zweckmäßigerweise in Hausarbeit geleistet. Wichtig ist auch hier, daß die im Text vorkommenden Elemente (Wortschatz, Strukturen etc.) nun kompetent verwendet werden. Soweit es sich um eine mündliche Textsorte handelt, sollte der neue Text unbedingt im Rahmen des Kurses vorgetragen, evaluiert und modifiziert werden. Schriftliche Texte müssen vom Kursleiter gelesen und korrigiert werden. Für (zukünftige) Lehrer ist es immer eine wertvolle Arbeit, einen Lehrbuchtext für eine bestimmte Altersstufe herzustellen. — Auch hat es sich als fruchtbar erwiesen, die Besonderheiten verschiedener Textsorten zu systematisieren und mit Beispielen aus dem Kurs aufzuschreiben, sodaß später wieder darauf zurückgegriffen werden kann.

Obiges 15-Punkte-Modell scheint auf den ersten Blick sehr umfangreich und komplex, um in zwei Doppelstunden realisiert zu werden — unbeschadet der Möglichkeit, einzelne Punkte zu streichen oder durch andere zu ersetzen. Wer sich Zeit läßt, kann sicherlich die doppelte und dreifache Zeit damit verbringen. Gerade das soll vermieden werden. Ein kohärentes Sprachkursprogramm ist ein Trainingsprogramm. Die Zeit, in der nicht trainiert, sondern geredet und diskutiert wird, ist für den Sprachkurs verloren (so wichtig auch die Diskussion mit ihren speziellen Lernzielen für die Sprachausbildung sein kann). Deshalb hat der Lehrer die Anweisung, möglichst jeden der Punkte in fünf bis zehn Minuten mit der Gruppe durchzuführen. Am Anfang bezeichnen das alle als unmöglich. Erst wenn sie ein Gefühl dafür erhalten haben, wie lange fünf Minuten sind, was man in fünf Minuten alles machen kann, wie man sie einteilen kann, empfinden sie diese Disziplin eher als hilfreiche Stütze.

Durch Aufgabenstellung und Sozialform muß abgesichert sein, daß der einzelne nicht in die Rolle des passiven Zuhörers fällt, sondern daß er immer aktiv beteiligt ist.

So ausgebildete Lehrer werden auch ihren Sprachunterricht in Schule und Erwachsenenbildung nicht mehr verträdeln. Sie werden keine Angst haben, ohne Lehrstoff dazustehen, wenn die Lektion oder das Buch zu Ende ist, weil sie es gelernt haben, selbständig Sprachlernprozesse zustande zu

bringen. Gleichzeitig haben sie ein Instrument erworben, ihre eigene Sprachkompetenz gezielt zu entwickeln.

Es darf unterstellt werden, daß die Beherrschung oben genannter Fertigkeiten auch für den muttersprachig aufgewachsenen Lehrer nicht selbstverständlich ist. Auch der muttersprachig deutsche medizinische Laie sieht sich nicht in der Lage, die medizi-

nische Fachsprache angemessen anzuwenden. Muttersprachige und fremdsprachige LL müssen die sprachlichen Fertigkeiten ihres Berufes erwerben. In Aus- und Fortbildung ist eine Differenzierung nicht nötig im Hinblick auf das Prinzip, sondern im Hinblick auf das jeweilige sprachliche Ausgangsniveau der resp. LL.

Deutsch ohne Tränen

German without tears

mit der neuen

Arbeitsmappe · Grundstufe
des Unterrichtswerkes

Deutsch
für
Ausländer

von Hermann Kessler

Ein kostenloses Lehrerheft und weitere Informationen vom

Verlag für Sprachmethodik

5330 Königswinter 41

Aus der Arbeit des Vorstandes

Zur 2. Sitzung in den Geschäftsjahren 1979/1981 traf sich der Vorstand am 8./10. 2. 1980 in Clausthal-Zellerfeld, dem Wohnsitz unseres Schatzmeisters. Der Vorsitzende, der Geschäftsführer, der Schatzmeister und die Referenten berichteten über ihre vielfältigen Tätigkeiten seit der letzten Zusammenkunft. Erfreulicherweise sind seit dem 1. 1. 1980 84 Kolleginnen und Kollegen dem Verband beigetreten, wobei sich die Obleute einiger deutscher Auslandsschulen durch die vorbildliche Werbung neuer Mitglieder auszeichneten. An manchen Schulen läßt die Mitgliederzahl immer noch zu wünschen übrig. Eine erfolgreiche Wirkung des VdLiA setzt aber eine starke Mitgliederzahl voraus. Nach dem „Auslandsschulverzeichnis '79“, Stand 1979, sind 1452 Kolleginnen und Kollegen in den deutschen Auslandsschuldienst vermittelt. Gerade die Zahl unserer Auslandsmitglieder müßte stärker werden.

Die Suche nach gültigen Heimatanschriften von zurückgekehrten Mitgliedern und, damit verbunden, die regelmäßige Zustellung unserer Zeitschrift beschäftigt die Geschäftsstelle in außerordentlichem Maße und verursacht auch immer zusätzliche Kosten. Hier könnten die Obleute durch rechtzeitige Meldungen die Arbeit wesentlich erleichtern helfen. Auch übersandte Mitgliederlisten nach dem neuesten Stand sollten, wenigstens zu Beginn eines neuen Schuljahres, zurückgeschickt werden.

Erfreuliches konnte der Schatzmeister über den augenblicklichen Kassenstand berichten, wenn auch die 14. Hauptversammlung '79 beträchtliche Kosten verursachte und die Druckkosten für die Zeitschrift stiegen. Für die 15. Hauptversammlung müssen Rücklagen gebildet und Zuschüsse für Regionaltagungen eingeplant werden. Die Vorbereitungen für eine geplante Tagung aller Obleute im Sommer dieses Jahres in Wiesbaden sind angelaufen. Diese speziellen Zusammenkünfte sind als Ergänzung zu den Hauptversammlungen gedacht und sollen Möglichkeiten zu gründlicher Aussprache mit den Delegierten schaffen.

Begrüßen würde es der Schatzmeister, wenn alle Mitglieder des Verbandes Abbuchungsermächtigungen für die Beitragszahlung erteilen würden. Dies würde Mahnungen über ausstehende Beiträge überflüssig machen, Kosten ersparen und dem Schatzmeister seine Arbeit wesentlich erleichtern.

Es sollte nicht vergessen werden, daß er seine umfangreiche Tätigkeit neben seiner schulischen Alltagsarbeit bewältigen muß, denn seine Maxime lautet immer: Die Kasse muß stimmen.

In regelmäßigen Abständen besucht unsere neue Rechts- und Sozialreferentin die zuständigen Behörden in Köln und Bonn und kann jedesmal eine große Zahl von Anfragen und Problemen klären. Schwieriger ist die Verhandlung mit den Kultusministerien der einzelnen Bundesländer. Hier sind bestehende Gesetze und Erlasse oft erhebliche Hindernisse für eine befriedigende Lösung. Zu den noch immer nicht erreichten Klarstellungen der Fragen evtl. Nachversicherungen und der „Steuergerechtigkeit“ läßt der Vorstand nichts unversucht und hat alle zuständigen Stellen eingeschaltet. Da es sich dabei zum Teil um Gesetzesänderungen handelt, ist der Weg lang und beschwerlich. Der Vorstand wird diesen Fragen seine besondere Aufmerksamkeit und den vollen Einsatz widmen.

Zu einer abschließenden Stellungnahme des Vorstandes zum Rahmenplan der Bundesregierung und der Neuen Sekundarstufe reichte die zur Verfügung stehende Zeit der Sitzung leider nicht ganz aus. Eine Reihe von wichtigen Fragen konnte noch erörtert werden, zur Neuen Sekundarstufe lag ein Memorandum des schulpädagogischen Referenten vor, der auch Äußerungen von Fachlehrern und Schulleitern verschiedener Auslandsschulen eingeholt hatte. Herr HÖNIG und Herr URBAN werden die noch bestehenden Fragen zu diesem Komplex in getrennten Besprechungen zusammenstellen.

Über die vorgelegten Entwürfe für ein neues Titelblatt unserer Zeitschrift wurde Eini-

gung erzielt. Heft 1/1980 wird das neue Gesicht zeigen.

Die Vorbereitungen für die 15. Hauptversammlung in Bremen stoßen noch auf Schwierigkeiten, da sich noch keine Kollegen für die Bildung eines dortigen Ortsausschusses bereit erklärten; der Vorstand hofft aber, in Kürze eine Lösung zu finden. Berichte über Vorstandssitzungen erscheinen in unserer Zeitschrift meist nur in

Kurzfassung; die zur Verfügung stehende Zeit wird aber bei den Sitzungen immer voll ausgenutzt. Die gute Vorbereitung durch die jeweiligen ortsansässigen Vorstandsmitglieder trägt zur Konzentration bei der Arbeit wesentlich bei. Auch für diese Zusammenkunft sei Herrn BECHERT und seiner Gattin für die gastfreundliche Aufnahme in ihrem neuen Heim herzlicher Dank gesagt.

eb.

Hans-Walter MENDE

Der „Solidaritätsbrunnen“ von Bouldoutoura/Senegal

Anläßlich der 14. Jahreshauptversammlung des VdLiA vom 1. – 3. 8. 1979 in Stuttgart war auch von einem größeren Engagement der entsandten Lehrer im paraschulischen Bereich die Rede.

Vor allem in Ländern der Dritten Welt, zumal in Ländern, in denen der entsandte Lehrer an sog. ‚Regierungsschulen‘ des jeweiligen Landes oft der einzige Vertreter der Bundesrepublik ist, wird vom deutschen Auslandslehrer über den reinen Fachunterricht hinaus ein besonderes Engagement erwartet.

Dies kann darin bestehen, daß man im Schulinternat oder im Lehrerzirkel einen Film- oder Lichtbildervortrag über Deutschland hält, daß man für Berufstätige einen zusätzlichen Sprachkurs anbietet. Zusätzliche Engagements bedeuten außer zusätzlicher Arbeit auch zusätzliche Verantwortung und zusätzliche Reibungspunkte, können bei Kollegen und bei der deutschen Auslandsvertretung auf Unverständnis stoßen und gar Mißgunst hervorrufen. Sie bedürfen also großer Umsicht in Planung und Ausführung. Erbringen sie aber bei den Adressaten ein positives Echo und wird der gute Zweck erreicht, so ist jedes zusätzliche Engagement für den Auslandslehrer eine ermutigende Bestätigung für den von ihm übernommenen umfassenden Auftrag, den er von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen mit auf den Weg bekam.

„Es wird von einem Auslandslehrer erwartet, daß er sich über den Rahmen seines Unterrichts hinaus der Schüler annimmt,

daß er die deutsche Sprache fördert und seine besonderen Fähigkeiten bereitwillig in den Dienst des kulturellen Lebens am Schulort stellt.“

(Merkbl. der ZA, Ausg. Okt. 78, S. 3, Abs.9)

Wo liegen die Grenzen des zusätzlichen Engagements? –

Was bedeutet im jeweiligen Lande „kulturelles Leben?“ – Die Antwort muß wohl jeder selbst vor Ort finden.

Der Verfasser dieses Aufsatzes berichtete während der Busreise am 2. August 79 zum gemeinsamen fröhlichen Abend über eine Aktion besonderer Art in Senegal, die offenbar bei den Kollegen aus aller Welt großen Anklang fand. Durch den Verkauf von senegalesischen Ketten aus getrockneten Beeren und Fruchtkernen wurden innerhalb einer Viertelstunde zur Vertiefung eines sog. Solidaritätsbrunnens („Puits de la solidarité“) in der Nähe von Kaolack/Senegal 250 DM in einen Fonds gezahlt!

Was es mit diesem Brunnen auf sich hat, soll nach einem Lokaltermin wunschgemäß berichtet werden.

Jahr 1973:

Eine große Dürrekatastrophe hat die Sahelzone heimgesucht. Horrorberichte lassen die Auflagen der Massenmedien in Europa ansteigen. Hilfesuche und Berichte über offenbar miteinander konkurrierende Hilfsleistungen aus aller Welt füllen die einzige Tageszeitung „Le Soleil“ in Senegal. Und bei der Bevölkerung findet der Glaube neue Bestätigung: Allah hat wieder geholfen . . .

Unsere Schüler am Lycée Gaston Berger, Kaolack, kümmert die Not ihrer Verwandten auf dem Land anscheinend überhaupt nicht. Sie sind ja schließlich Gymnasiasten und sind doch zu ganz anderen Dingen geboren! . . .

In dieser Situation wurde mit Zustimmung des senegalesischen Staatspräsidenten (!) der Plan geboren, entsprechend dem vielgebrauchten Slogan

„Hilfe zur Selbsthilfe“

die senegalesische Schuljugend zur tatkräftigen Mithilfe bei der Lösung eigener Probleme zu bewegen.

Zunächst wurden 8481 Ansichtskarten, die nach Fotovorlagen des Verfassers erstmals von Kaolack gefertigt worden waren und von der senegal. Regierung zum Selbstkostenpreis aufgekauft wurden, im Rahmen einer sorgfältig vorbereiteten Verkaufsaktion durch die senegal. Schuljugend innerhalb von drei Wochen zum normalen Ladenpreis verkauft. (Weitere 4000 Karten hatte die senegal. Regierung zurückbehalten.)

Über den Fortgang dieser Verkaufsaktion und das wachsende Verkaufsergebnis wurde in Wort und Bild wöchentlich berichtet. Schließlich stand der Fondsbetrag fest: 408 245 FCFA (= rd. 3600 DM). Außerdem war die zweitgrößte Stadt des Landes (rd. 100 000 Einw.) aus touristischer Sicht bekanntgemacht worden.

Große Erwartung und Skepsis verbreitete sich, was wohl mit diesem Geld geschehen würde . . .

Zwei Möglichkeiten boten sich an:

- (1) Je nach Notfall diese Summe an die von der Dürre Betroffenen zu verteilen oder
- (2) ein bleibendes Symbol für diese selbstgetragene Hilfsaktion zu schaffen, d. h. in einer besonders hart getroffenen Gemeinde einen Brunnen zu bauen.

Im Beisein von Schülervertretern entschied sich eine vom Gouverneur berufene Kommission für den letzten Weg.

Dieser Brunnen, „Puits de la Solidarité“ genannt, wurde mit umfangreicher Eigenleistung der Dorfbewohner und unter Nutzung aller Einsparungsmöglichkeiten im Zeitraum März – Juli 1976 unweit von Kaolack erbaut.

Über alle Bauphasen, vom ersten Spatenstich bis zur Einweihung durch den Gouverneur, wurde in der Presse und in den Schulen berichtet. Die Baustelle wurde schließlich zu einem Treffpunkt von Schul- und Landjugend, wo man über gemeinsame Probleme sprach und neue Initiativen betrieb.

Auch Junglehrer und Verwaltungsleute fanden sich ein, um dieses Beispiel von Selbsthilfe zu erfahren.

Schließlich wurde dieser Brunnen auch in seiner ganzen Struktur zu einem Beispiel für ähnliche Anlagen: Er wurde mit einem Windrad, einem abgedeckten Reservebassin und einer abseits gelegenen Viehtränke ausgerüstet.

Als der Verfasser dieses Berichts am 3. Jan. 1980 Gelegenheit hatte, nach dreijähriger Abwesenheit das Dorf Bouloutoura mit dem „Puits de la Solidarité“ wiederzusehen, drehte sich das Windrad immer noch – doch leider pumpte es kein Wasser mehr!

Wie bei vielen Brunnen in der Sahelzone, hatte sich inzwischen der Grundwasserspiegel gesenkt.

In mehreren Briefen hatte der Bürgermeister bereits darüber berichtet und um Mithilfe bei der Vertiefung dieses Brunnens gebeten.

Alle Kollegen, die also am 2. August eine Senegal-Kette erwarben, sind an den Bauarbeiten beteiligt, die hoffentlich demnächst anlaufen werden. Es geht um eine Vertiefung von 9 m auf 15 – 25 m.

Nochmals besten Dank für die spontane Mithilfe!

Welcher pensionierte Kollege möchte noch einmal hinaus?

Im spanischsprachigen Raum, auch in Südamerika, finden Sie vielleicht eine Möglichkeit.

Interessenten sollten sich bald melden beim **VdLiA**

Frau Ingrid Bosert, Großer Kamp 31, 2300 Kiel 14

Ehrungen und Glückwünsche

Unser Ehrenmitglied Oberstudiendirektor a. D. Bernhard GADE wird 85 Jahre alt

1928, vor jetzt 52 Jahren, wurde GADE Mitglied unseres Verbandes. Seit der Wiederbegründung des VdLiA nach dem 2. Weltkrieg wirkte er weiter fördernd durch seine langjährigen persönlichen Beziehungen innerhalb der Auslandslehrerschaft und wurde 1959 zum Schriftführer gewählt. 1969 übernahm er das durch ihn neu geschaffene Referat für „Information und Kommunikation“, in dem er sehr für den inneren Zusammenhalt sorgte, besonders durch sein System der „Obleute“ und durch die „Mitteilungen“, die er begründete. 1971, im Alter von 76 Jahren, schied er aus der aktiven Vorstandsarbeit aus, nachdem ihm bereits zum 75. Geburtstag die Ehrenmitgliedschaft verliehen worden war. 47 Jahre hatte er bis dahin für das deutsche Auslandschulwesen gearbeitet.

Schon 1924 begann er seine Tätigkeit als Auslandslehrer, und zwar an der deutschen Schule in Osorno, Chile, die seine dort ge-

borene Mutter vor ihrer Übersiedlung nach Deutschland besucht hatte. 1929 bis 1933 leitete er die deutsche Schule in Valdivia, die er zur anerkannten Realschule ausbaute. Damals schuf er auch ein deutsches Lesebuch und verfaßte Lehrpläne, die den Bedürfnissen der deutschen Schulen in Chile angepaßt waren.

1934 wurde er Direktor des Johanneums in Lüneburg. Später war er bis zu seiner Pensionierung 1961 in Cellé tätig, wo er heute, von seiner Gattin fürsorglich betreut, in der Planckstraße 13 wohnt und am 9. August seinen 85. Geburtstag begehen wird.

Wir Mitglieder des VdLiA und besonders diejenigen, die viele Jahre mit ihm im Vorstand zusammengearbeitet haben, gedenken seiner in Dankbarkeit. Wir wünschen ihm und seiner Gattin noch viele gemeinsame Jahre!

Eckhard Stegmann

Neue Anschriften

BACH, Gerta, L. DS Mexico
BENZ, Dr. Ulrich, StR. DS Bilbao
BRUDER, Helmut, OStR. DS Porto
BUDAVARI, Ervin, OStR. DS Genua
CHRISTOF, Dr. Horst, OStR. 8700 Würzburg,
Tilsiterstr. 6
DABELSTEIN, Dr. Hans-Jürgen, StR. DS Beirut
GERN, Gisela, OStR. DS Genua
GERSPACHER, Hans Peter, RSchL. DS Karibib/
Namibia
HACKER, Ursula, OStR. 7889 Grenzach,
Steingasse 77
HIRSCHBERGER, Norbert, L. DHPS Windhoek
HOMANN, Gregor, G + HL, Colegio Beata Imelda,
Lima-Chosica
HÜLSHORST, Joachim, L. DS Madrid
JOBMANN, Wolfgang, StR. 2000 Hamburg 20,
Hegestieg 1

KIENZLER, Peter, RSchL. Istanbul, Erkek Lisesi
KNAUF, Reinhard, StR. DS Rom
KOPETZKY, Peter, OStR. DS Brüssel
KRIES, Jürgen, OStR. DS Madrid
LÜDEMANN, Ulli, L. DS Bogotá
MAYER, Wolfgang, OStR. DS Madrid
NICKEL, Dieter, StR. DS Mexico
OCHS, Hans-Dieter, RSchL. DS Beirut
PEPERKORN, Anna, L. (OK) DS Valencia
REINHOLD, Horst Detlef, RSchL. DS Quito
RIEDEL, Wolfgang, OStR. DHPS Windhoek
ROTHER, Elvira, RSchL. 7890 Waldshut-Tiengen,
Eschbacherstr. 90
SCHÄFER, Franziska, L. 1000 Berlin 41,
Wiesbadener Str. 85
SCHAEFER, Johannes, RSchL. Istanbul,
Erkek Lisesi

SCHATZ, Hans-Joachim, L. DS San Salvador
 SCHECH, Bruno, StD. DS Mexico
 SCHEFFLER, Bernd, StR. DS Quito
 SCHOLPP, Hans-Richard, OStR.
 DS Santa Cruz de Tenerife
 SCHOLZ, Dietlinde, L. DHPS Windhoek
 SIEBLER, Karl-Werner, OStR. Lycée Hoche,
 Versailles
 STECHEL, Gerhard, StR. DS Mexico
 STEIN, Helmut, VL. DS Mexico

TIETZ, Reinhold, OStR. DS Mexico
 TROST, Peter, OStR. Goetheschule, Asunción
 VOGLER, Gerhard, RSchL. 7530 Pforzheim,
 Wilhelmshöhe 12
 VOGEL, Günther, G + RL, DS Mexico
 WACHTER, Georg, StR. DS Den Haag
 WEIRICH, Dieter, OStR. DS Bilbao
 WEIS, Heint, OStR. DS Mexico
 WELLMANN, Klaus, OStR. DS Porto
 WILMS, Karl, StR. 4300 Essen, Waldeck 16

Anschriftenänderungen

BÖHME, Kurt, 6903 Neckargemünd,
 Batzenhäuselweg 31
 DESKAU, Thomas, 2069 Jetzendorf, Schulstr. 20
 DREYKLUFT, Klaus, 3400 Göttingen,
 Wellhausenweg 4
 FESENBERG, Heinz-Peter, Nr. 17 Jalan 22/38,
 Petaling, Jaya Selangor, Malaysia
 FIECHTER, Cornelius, 7850 Lörrach 6,
 Wiesenweg 10
 FRITZE, Wolfgang, 8630 Coburg, Sandstr. 53
 HEINE, Manfred, Colegio Humboldt, Caracas
 KAMPFER, Georg, 2982 Norderney,
 Pamißweg 10
 KONNEMANN, Otto, 4504 Georgsmarienhütte,
 Obere Findelstätte 1
 KRASSER, Artur, 5500 Trier,
 Nikolausstr. 17 bei Alberg

KRUMREICH, Renate, 7500 Karlsruhe 51,
 Tauberstr. 13
 MAYBAUM, Klaus, 1000 Berlin 41,
 Grunewaldstr. 42 g
 MÜLLER, Kurt, 6650 Homburg-Sanddorf,
 Heidebruchstr. 40
 RICHTER, Klaus, 3101 Winsen/Aller,
 Birkenweg 24
 VOSS, Wolfgang, 4223 Voerde 2,
 Frankfurter Str. 133
 WAGNER, Eduard, 6050 Offenbach,
 Blücherstr. 16
 WEHMEIER, Wilfried, 4920 Lemgo, Slavertrift 9
 WIESEN, Gerhard, 4750 Unna, Reinpfad 28
 WEIST, Klaus, 5000 Köln 90, Aachener Str. 15
 ZEIDLER, Dr. Joachim, 1000 Berlin 37,
 Am Schweizerhof 1

Berichtigung

KOTTE, Andreas, 7800 Freiburg 42, Molzhofstr. 1

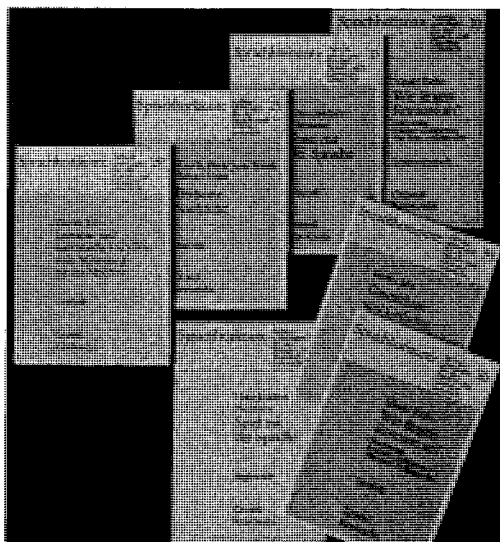
Neuer Vorsitzender des Deutschen Lehrervereins für Süd- und Südwestafrika:
 Dr. Manfred MISCH, 74 4th Street, Linden/RSA 2195

Mitarbeiter dieses Heftes

Günther MORNHINWEG, Universidad de Concepción, Casilla 2307, Concepción/Chile
 Ernst FUHRMANN, Casilla 9426, Santiago/Chile
 H. KOHRMANN, Vas. Olgas 66, Thessaloniki, Deutsche Schule
 W. HERRMANN / N. WEHMER, Colegio Alemán San Sebastián, Apartado 350 San Sebastian — 11
 Espana
 Rainer RAMCKE, c/o Colegio Alemán, Av. F. Soca, 1356, Montevideo/Uruguay
 Wilhelm WÖLFEL, Colegio de Goethe, Casilla 232, Asuncion/Paraguay
 Werner VÖLKERS, Av. Dr. Fco. Soca 1356, Montevideo/Uruguay
 Klaus WEIDINGER, Colegio Alemán, Casilla 1978 Santiago de Chile
 Wolf-Rüdiger SCHUMM, Casilla 1978, Santiago/Chile
 Teresa JUAN, Deutsche Schule Valencia/Spanien
 Heinrich GRAFFMANN, Deutsches Pädag. Seminar, José Hernandez 2247, 1426 Buenos Aires/Arg.
 Hans-Walter MENDE, B.P. 2100 Dakar/Senegal

Sie kennen sicherlich die „Arbeitsunterlagen für den
Sprach- und Literaturunterricht“
aus Ihrer täglichen Schulpraxis.

10 Jahre „Sprachhorizonte“



Die Tatsache des 10jährigen Bestehens der Reihe „Sprachhorizonte“ und ihrer positiven Aufnahme in der Schulpraxis ist mehr als ein Grund, diese „Jubiläums-Anzeige“ zu schalten. Mittlerweile sind immerhin fast 40 Titel erschienen. Der Herausgeber (Günter Jahn, Braunschweig) und der Verlag betrachten den Erfolg als Bestätigung der von ihnen verfolgten Konzeption und als Verpflichtung für die weitere Arbeit. Um die Reihe auf eine den theoretischen und praktischen Bedürfnissen entsprechende Weise weiterzuführen, bitten Herausgeber und Verlag um Kritik an den vorliegenden und um Vorschläge oder Beiträge zu weiteren Heften.

Für alle, die die „Sprachhorizonte“ noch nicht kennen: In der Reihe erscheinen Hefte mit Arbeitsmaterialien für den Deutschunterricht in den Sekundarstufen I und II aller Schularten. Jedes Heft ist gegliedert in ein „Textheft“ oder „Text- und Arbeitsheft“. Zu jedem Titel erscheint ein „Ergänzungsheft“ mit wissenschaftlichen und didaktischen Hinweisen und ergänzenden Materialien, die nicht nur für den Lehrer gedacht sind.

Die Neuen:

Für 1980 sind zunächst vier weitere Hefte vorgesehen: „Die Metapher“, „Theaterkritik der Gegenwart“, „Denkbilder“ und „Lessing“.

Schroedel • Crüwell

Zentrale Werbeabteilung • Postfach 810620
3000 Hannover 81

DEA 89

Ein Stück deutscher Kultur — immer wieder abgebrannt

Vor mehr als 75 Jahren gegründet, bietet die Deutsche Schule Tokio heute ein Bildungsprogramm vom Kindergarten bis zum Abitur

Auszüge aus einem Artikel von Gebhard HIELSCHER

Der zweite Jahresbericht des „Deutschen Schulvereins“ aus dem Jahre 1906 — der älteste noch vorhandene — verzeichnet unter 16 Schulkindern sieben mit Schweizer Nationalität. Im ersten Schuljahr der bis zum großen Kantoerdbeben im Jahre 1923 in der Hafenstadt Yokohama gelegenen Schule waren die zunächst nur neun „reichsdeutschen Schüler und Schülerinnen noch unter sich. Aber schon damals hieß es in der Satzung des Deutschen Schulvereins Yokohama“, die Schule stehe „ohne Unterschied des Bekenntnisses Kindern deutscher Reichsangehörigkeit sowie österreichischer, ungarischer und Schweizer Staatsangehörigkeit offen. Kinder anderer Staatsangehörigkeit können aufgenommen werden: ihre Zahl darf aber nicht mehr als ein Viertel der Gesamtschülerzahl ausmachen.“

Daran hat sich bis heute nicht viel geändert. Allerdings ist die 25% Klausel fortgefallen. Außerdem nennt die derzeit geltende Satzung neben der „Erziehung deutscher und deutschsprachiger Kinder“ auch die „Förderung der Kenntnis der deutschen Sprache und der kulturellen Beziehungen zwischen Deutschland und dem Gastland“, also Japan, als Stiftungszweck. Dementsprechend stellten die Japaner unter den 527 Schülern des Schuljahres 1978/79 nach den 388 deutschen Schülern mit 55 Schülern das größte Kontingent, gefolgt von 44 Schweizern und 13 Österreichern. Außerdem werden Kinder aus 12 weiteren Ländern — von Amerika bis China und Korea, West- und Osteuropa — unterrichtet. Aufnahmekriterium ist nach der geltenden Schulordnung allein, „daß sie die deutsche Sprache hinreichend beherrschen, um dem Unterricht ihrer Klasse folgen zu können.“

Von 1500 Mark bei Eröffnung der Schule (15% des Jahreshaushalts des Schulver-

eins) hat sich der jährliche Zuschuß des Auswärtigen Amtes, nunmehr aus Bonn, auf 30 bis 40 Prozent der jährlichen Ausgaben erhöht, bei einem Haushaltsvolumen von über 1 Million Mark. Besonders tief in die Tasche griff Bonn im vergangenen Jahr, um den Kauf eines 350 qm großen Grundstücks zu finanzieren, das in Zukunft als Minisportplatz und Stellplatz im Katastrophenfall dienen soll. Der Besitzer verlangte einen Quadratmeterpreis von rund 3900 Mark. 1,1 Millionen Mark zahlte der Bund, den Rest mußte der Schulverein aufbringen. Damit der Platz endgültig hergerichtet werden kann, braucht man noch einmal 100 000 Mark. Am Ende dürfte das Gelände einer der teuersten Sportplätze der Welt werden.

Besonderes Kopfzerbrechen bereitet das Vorhaben, in der bisherigen Garage für die Schulbusse ein Hallenbad einzurichten, das zugleich als Löschwasserreserve für den Fall eines Brandes dienen soll. Aus eigener Kraft ist das nicht zu finanzieren, andererseits werden für die Lehrschwimmbecken grundsätzlich keine Bundeszuschüsse mehr bewilligt. Hier hofft man auf die Staatsministerin Hildegard HAMM-BRÜCHER, die kürzlich bei einem Besuch in der Schule ihre Hilfe zugesagt hat. Auch Botschafter DIEHL will sich dafür einsetzen, daß für den „beheizten Feuerlöschteich, in dem man auch schwimmen kann“, Bundesgelder losgeeißt werden.

Der 1933 eingeweihte Neubau mußte 1944 wegen drohender Luftangriffe der Amerikaner evakuiert werden. Doch überstand das Gebäude den Krieg. 1953 wurde mit 17 Kindern der Schulbetrieb wieder aufgenommen.

Als eine von rund 500 durch das Auswärtige Amt geförderten Deutschen Auslandsschulen bietet die „Tokyo Doitsu Gakuen“, so ihr japanischer Name, ihren Schülern heute ein fast vollständiges bundesdeutsches Bil-

dungsprogramm, das vom Kindergarten und Vorschule über Haupt- und Realschulabschluß bis zum Abitur reicht. Die Klassen sind klein, die Lehrer meist jung. Dennoch sind viele Eltern unzufrieden. Auf manche von ihnen wirkt der Schulvorstand wie ein geschlossener Verein, der seine Entscheidungen selbstherrlich trifft und die jährlichen Vorstandswahlen so gut „vorbereitet“, daß die Amtsinhaber fast immer wiedergewählt werden. So kommt es selten zu einem wirklichen Dialog. Übrigens genauso wenig wie mit den Japanern, weil es dazu zumindest den erwachsenen Deutschen an den nötigen Kenntnissen der Landessprache fehlt.

Süddeutsche Zeitung v. 4. 1. 1980

Zuwenig Französischunterricht

16 Jahre nach Abschluß der Elysée-Verträge zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Frankreich, die beiden vertragsschließenden Parteien auferlegen, besondere Anstrengungen auf dem Gebiet der Förderung der Partnersprache zu machen, kann von einem „Durchbruch“ des Französischen in der Bundesrepublik nicht die Rede sein.

Ohne die sehr stichhaltigen Argumente aufzählen zu wollen, die für eine Intensivierung des Französischunterrichts sprechen, kann man einen rein rechtlichen Standpunkt in Erwägung ziehen, der gute Ansatzpunkte für eine Diskussion liefert.

In Frankreich, das wird oft vergessen, kann an jeder Lehranstalt der Sekundarstufe I Deutsch als erste Fremdsprache gewählt werden. Ist einmal die dazu nötige Klassenfrequenz von 15 Schülern erreicht, geschieht dies automatisch. Keinerlei regionale Erwägungen können daran etwas ändern.

In der Bundesrepublik dagegen ist es zu einer besorgniserregenden Geographisierung des Problems gekommen. Hamburg, Schleswig-Holstein, Niedersachsen und Bremen, wird behauptet, seien „auf natürliche Weise“ der angelsächsischen Welt zu-

gekehrt. Im übrigen Bundesgebiet könne man, wo der nötige Schüler- bzw. Eltern- und Behördenwille vorhanden sei, Französisch I zulassen.

Häufig wird auf die hohe Zahl der deutschen Schulen mit Französisch II verwiesen, wobei vergessen wird, daß die Abwahlmöglichkeiten in der Sekundarstufe II, von der immer häufiger vor allem wegen des Numerus clausus Gebrauch gemacht wird, die Lernzeit der französischen Sprache auf 4 Jahre einschränkt.

Man kann also nur feststellen, daß gewisse Stellen und Kreise in der Bundesrepublik den gegenseitigen Verpflichtungen auf dem Gebiet des Sprachunterrichts nicht in vollem Maße nachkommen. Unter diesen Umständen darf es nicht verwundern, wenn es auch in Frankreich in den letzten Jahren zu einer gewissen Stagnation des Deutschunterrichts gekommen ist.

Auslandskurier 2/80

Deutschlehrer aus aller Welt in Nürnberg

Rund 800 Teilnehmer aus aller Welt werden zur VI. Internationalen Deutschlehrertagung vom 4. bis 8. August 1980 in Nürnberg erwartet. Die Tagung, die alle drei Jahre in einem anderen deutschsprachigen Land stattfindet – die letzte war 1977 in Dresden –, wird vom Internationalen Deutschlehrerverband (IDV) in Zusammenarbeit mit dem Schul- und Kulturreferat der Stadt Nürnberg und mit der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache im Fachverband moderne Fremdsprachen veranstaltet.

Derzeit lernen rund 16 Millionen Schüler in 61 Ländern außerhalb des deutschen Sprachraums Deutsch als Fremdsprache. Sie werden von 150 000 Lehrern betreut. Ein Großteil dieser Lehrer aus 30 Staaten verschiedener Gesellschaftssysteme ist im IDV organisiert, der seine Mitglieder fachlich unterstützt. Das Generalthema der Tagung heißt „Lehrende und Lernende im Deutschunterricht“.

Auslandskurier 2/80

Anzeigenschluß für Heft 3/80: 10. August

Sigrid Genzken-Dragendorff: Der dunkle Bogen. Haiku-Dichtung, Moorburg-Verlag, Hannover 1977, 75 S., brosch. DM 7,90

Diese aus drei Zeilen mit zusammen siebzehn Silben bestehende japanische Gedichtform (auch Hokku oder Haikai genannt) erfreut sich zunehmender Beliebtheit. Sie zwingt in ihrer kurzen Form zur verdichtenden Aussage. „laut, als sähe sie (5) ihres käfigs stäbe nicht (7), singt die nachtigall (5)“, so dichtet Sumi Taigi. Sigrid Genzken-Dragendorff bietet aber keine Nachdichtungen, denn solche gelingen meist nur gekünstelt. Sie gestaltet ihre tiefen, höchst persönlichen Lebenserfahrungen in Haiku-Versen. Es ist darüber hinaus ein sinniges Lehrbüchlein der Eidologie, mehr als das, es ist ein Trostbüchlein, das den Leser in bestimmten Stunden stark berühren kann. Sie stellt wortverdichtete Bilder nebeneinander. Die einfachen Dinge haben es ihr angetan. Steine, Bautasteine z. B. aus der Wikingerzeit, Wasser, Lago Maggiore, Lago di Como, Pflanzen; aber auch das Ganze im Menschen. „Ich ging meinen Weg / durch alle Welten der Welt /. Und dann fand ich dich /.“

Clemens Schneider

Bärsch, Walter: Erziehungskonflikte. Bewältigung abweichenden Verhaltens. Scriptor Verlag, Königstein/Ts. 1978, 125 S., kt. DM 16,80. ISBN 3-589-20672-1. Reihe: Ratgeber Schule, Band 1.

Obwohl die Pädagogik seit jeher durch Verhaltensstörungen herausgefordert worden ist, hat sie keine allgemein befriedigende Lösung gefunden; und weil angesichts der Vielschichtigkeit des Gegenstandes die eigenständigen Mittel offenbar nicht ausreichen, sucht sie Hilfe bei Nachbarwissenschaften. Die Fülle der inzwischen veröffentlichten „Hilfsangebote“ ist jedoch für den Praktiker nicht mehr überschaubar, und sie hat kaum dazu beitragen können, bestehende Unsicherheiten aufzuheben. Der Hamburger Verhaltensgestörtenpädagoge Prof. Bärsch hat deshalb die einschlägigen regionalwissenschaftlichen Erklärungsmuster und Praktiken übersichtlich zusammengefaßt, schulpädagogisch dimensioniert und verständlich dargestellt. An einem Fallbeispiel zeigt er, wie gestörtes Verhalten und Erziehungskonflikte vom individualtheoretischen, sozialpsychologischen, lerntheoretischen, soziologischen, kommunikationstheoretischen und didaktischen Ansatz her unterschiedlich interpretiert werden können. Dabei wird einsichtig, daß erst durch Synopse und Verknüpfung der unter verschiedenen Aspekten ermittelten Befunde die komplexen Strukturen von Verhaltensstörungen deutlich hervortreten. Je gründlicher die Diagno-

se, desto konkreter und erfolgreicher können die abgeleiteten Handlungsschritte sein. – Im zweiten Hauptteil zählt der Autor bewährte Möglichkeiten zur Behandlung abweichenden Verhaltens in der Schule auf. Dabei geht er besonders auf Maßnahmen zur Vorbeugung und zur Konfliktregelung ein. Das Buch kann helfen, gestörte Schüler und Situationen besser zu verstehen, naive Theorien zu überwinden, gelassener zu reagieren und gezielter zu fördern.

K. Nehling

Joachim Busse, Training Deutsch, 60 Wortschatz- und Strukturübungen, Max Hueber Verlag, Best. Nr. 1313, 9,50 DM. Handreichungen für den Lehrer kostenlos

Der Autor hat die Übungen aus der Praxiserfahrung als „flankierendes Material zur Unterstützung planmäßiger Lehrgänge“ entwickelt. In 60 verschiedenen Übungsfeldern (Behälter und Inhalt, Wie heißt das Gegenteil? Was paßt hier zusammen? etc.) können die Schüler jeweils 15 – 25 Wörter oder Teilsätze, die in zwei nebeneinander stehenden Spalten aufgeführt sind, so zuordnen, daß sie eine Sinneinheit ergeben. Diese Tätigkeit wird jedoch nicht, wie man vermuten könnte, zu einem mechanistischen Kombinieren und folglich zu einer wenig lerneffizienten Wortschatzhuberei. Im Gegenteil. Bevor die Zuordnung sinnvoll erfolgen kann, muß der Schüler den Bedeutungsinhalt und die -dimension eines Wortes (e. Gegenstandes, e. Begriffes, e. Teilsatzes) möglichst vollständig erfassen, d. h. die begrifflichen Kategorien und Merkmale der Lexeme ermitteln, um über die mögliche Anschließbarkeit eines Lexems, bzw. eines Teilsatzes an ein Lexem, bzw. einen Teilsatz der zweiten Spalte zu entscheiden. Dieser vorstellungsbezogene, selektive Denkprozeß aktiviert den informativen Leistungswert, und die Herbeiführung des Zusammenhangs aktualisiert und präzisiert die dominanten Verwendungsmöglichkeiten durch Kontextualisierung. Die knappen methodischen Handreichungen für den Lehrer beweisen die didaktische Phantasie des Autors, dem es zurecht nicht um isolierte Wortschatzvermittlung oder Erstellen von Wort- oder Kollokationsfeldern geht. Er zeigt, wie die sprachlichen Elemente zu Momenten sozialer Kommunikation werden können und motivierende Sprachspiele die Freude an „Deutsch als Fremdsprache“ erhalten und den Lernerfolg absichern helfen. Diese so ganz unprätentiösen Übungen können schon vom 2. Lernjahr an gewinnbringend im Unterricht neben dem eingeführten Lehrwerk eingesetzt werden.

Gottfried Allhoff

PRAXIS

Verstehen · Schreiben Stellungnehmen

von Heinrich Stalb

108 Seiten, mit Fotos und Zeichnungen, kart. DM 10,80, Hueber-Nr. 1314

Lehrerheft

72 Seiten, geheftet DM 6, —, Hueber-Nr. 1.1314

1 Compact-Cassette mit den Hörtexten

Laufzeit 44 Minuten, beide Halbspuren bespielt, DM 25, — UPr,
Hueber-Nr. 2.1314

Zielgruppe: Schüler mit guten Grundkenntnissen des Deutschen an Deutschen Schulen im Ausland und an ausländischen Schulen; Lernende in der Erwachsenenbildung; Studenten an ausländischen Hochschulen.

Zur Konzeption: *Praxis* gliedert sich in 10 Themenbereiche, die motivierende Schreibeanlässe enthalten. Ausgehend von visuellen, schriftsprachlichen und gehörten Stimuli in vielfältigen Übungstypen bietet das Buch die erforderlichen Vorgaben, mit denen in jeder Lektion von Anfang an das Schreiben in Zusammenhängen trainiert wird. *Praxis* kann in Verbindung mit jedem anderen Lehrwerk verwendet werden.

Für fachsprachliche Kurse (Technik) empfehlen wir:

**NTF — Hinführung zur naturwissenschaftlich-technischen
Fachsprache Teil 1: Werkstoffkunde (DM 28, —)
Teil 2: Maschinenbau (DM 30, —).**

sprachen der welt
hueber

**Max Hueber Verlag
Max-Hueber-Str. 4
8045 Ismaning**

Der deutsche Lehrer im Ausland

H 6511 F

Postvertriebsstück — Gebühr bezahlt

Hermann Schroedel Verlag KG
Postfach 810620
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

Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen – Meinungen – Materialien
des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

Aus dem Inhalt:

Zur „Neuen Sekundarstufe“

Als „Entsandter“ in Rom

Wenn sie gehen, bleibt der Klatsch?

Fortbildung für Ortslehrkräfte

**Vorstellung der Vorstandsarbeit
des letzten Jahres**

Stellungnahme zum „Rahmenplan“

**Bearbeitung und Antworten
auf Anträge der 14. Hauptversammlung
in Stuttgart**

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 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 07751/4367

Friedrich BECHERT, Schatzmeister
An den Abtshöfen 36, 3392 Clausthal-Zellerfeld
Ruf 05323/2759

und den Referenten:

Margot BERMANN
Referent für Rechts- und Sozialfragen
Gymnasialstr. 40
6688 Illingen
Ruf 0 68 25/20 00

Gotz 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

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 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	DM 20,—

Die Konten des VdLiA lauten:

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

INHALT

DISKUSSION

Zur „Neuen Sekundarstufe“	3
Das Anadolu-Lise Ege-Izmir 1980	6

BERICHT

Hans KLAUSTERMEYER: Als „Entsandter“ in Rom	
Erste Erfahrungen und Beobachtungen an einer Auslandsschule	8
Wolf-Rüdiger SCHUMM: Wenn sie gehen, bleibt der Klatsch?	12
Walter STEIL: Fortbildung für Ortslehrkräfte	15
Hubert GEISER: Übergangsprobleme Grundschule – Gymnasium	17

DIDAKTIK

Heinz GÖBEL/Eckhard HEUMANN: Statt einer Erwiderung . . .	22
Jens RESÜHR: Die Entwicklung eines Curriculum für Deutsch als Fremdsprache in Irland	26

VERBAND

Vorstellung der Vorstandsarbeit des letzten Jahres – ein Teil der Selbstdarstellung des Verbandes –	30
Stellungnahme zum Rahmenplan	37
Bearbeitung und Antworten auf Anträge	39
Hans-Georg BECKER: Bericht über die Regionaltagung der Regionalgruppe Spanien und Portugal in Madrid vom 28. 2. bis 1. 3. 1980	42
Hans-Georg BECKER: Bericht über die Regionaltagung der Regionalgruppe Italien in Rom vom 12. bis 14. 4. 1980	44
Eckhard STEGMANN: Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld	46

PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

in memoriam	47
Ehrungen und Glückwünsche, Hermann Hartmann, unser Senior der Auslandschularbeit, wird 80 Jahre alt	48
Anschriften	49

INFORMATION

Notwendige und sinnvolle Zusammenarbeit – mehr als 100 Beschlüsse der Kultusministerkonferenz 1979	50
Gespräch der KMK mit Dr. Hildegard Hamm-Brücher	51
Bafög auch im Ausland – und für Lehrer	51
Verzeichnis der Ämter für Ausbildungsförderung	51

PRESSESTIMMEN

Auslandsschulen in Krisengebieten	52
Deutsche Schule in London wächst über sich hinaus	53

BÜCHERTISCH

Sprachkurs Deutsch 1/2	54
------------------------	----

Neubearbeitung

Sprache und Sprechen

**5 in drei
schulformbezogenen
Ausgaben**

Herausgegeben von Dorothea Ader,
Johann Bauer, Walter Henze.
Linguistische Beratung:
Karl-Dieter Bunting

Was ist neu an SPRACHE UND SPRECHEN?

- Berücksichtigung der neuesten Richtlinien
 - kürzere, dafür mehr Lerneinheiten
 - methodisch kleine Schritte
 - mehr Hilfen für den Schüler
 - Erweiterung des Übungsangebotes
- Verknüpfung der Teilbereiche (A-E) durch
Verweise im Schülerband und curriculare
Vorschläge im Lehrerband
 - Einbeziehung der Sprecherziehung
 - mehr Anregungen zum schriftlichen
Arbeiten, besonders im kreativen Bereich
 - Arbeitsanweisungen im Bereich
Textanalyse
 - Grammatikteil mit traditioneller
Terminologie
 - erweiterter Rechtschreibteil.

HERMANN SCHROEDEL VERLAG
Hildesheimer Straße 202-206 · 3000 Hannover 81

Schroedel
Partner der Schule

DEA 78

Der deutsche Lehrer im Ausland

27. Jahrgang · September 1980

Herausgeber:

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

Schriftleitung:

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

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: 9 23 527

Verantwortlich für den Anzeigenteil:

Frank Eggers

z. Z. gültige Preisliste Nr. 5 vom 1. 1. 1980



Erscheinungsweise:

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

Redaktionsschluß: 5. Januar, 5. April, 5. Juni, 5. Oktober

Bezugsbedingungen:

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

Inland: Jahresabonnement DM 23,50;

Einzelheft DM 7, —, jeweils zuzüglich Versandkosten.

Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer.

Ausland: Jahresabonnement DM 29, —;

Einzelheft DM 7, —, jeweils zuzüglich Versandkosten.

Bestellungen an:

Hermann Schroedel Verlag KG

— Zeitschriftenabteilung —

Zeißstraße 10, 3000 Hannover 81

Deutsche Bank AG, Hannover 06 39 104

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

Zur „Neuen Sekundarstufe“ –

aus Briefen an den Vorsitzenden:

Wenn man die bisherige Diskussion über das besagte Thema verfolgt, so ist zu erkennen, daß man immer wieder versucht, den Begriff „Neue Sekundarstufe“ zu politisieren. Dabei ist das ein völlig irreführender Begriff, denn im Grunde gibt es diese „Neue Sekundarstufe“ gar nicht, weder inhaltlich noch schulorganisatorisch!

Was geschieht in Wirklichkeit seit einigen Jahren an den deutschen Schulen in Spanien? Nichts anderes, als daß seit 1973/74 neben dem traditionellen Einstieg über den Kindergarten in die 1. Grundschulklasse nunmehr spanische Schüler – und nur darum geht ja wohl die ganze Polemik – unter Einsatz bestimmter Auswahl- und Testverfahren in die 1. Klasse des Gymnasiums (5. Jahrgangsstufe) aufgenommen werden, wofür man lange Zeit die Bezeichnung „Seiteneinstieg“ benutzt hat. Dabei hätte man bleiben sollen! Die Integration dieser Schüler erfolgt mit den von der Grundschule heraufkommenden schrittweise von Fach zu Fach und von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe, bis spätestens auf der 9. Jahrgangsstufe die völlige Integration erreicht ist. In allen Fächern, außer in den durch das Königliche Dekret 1110/78 vorgeschriebenen Anexo-Fächern, wird nach Stoff- und Lehrplänen unterrichtet, die sich an innerdeutsche Lehrpläne anlehnen bzw. an ihnen orientieren. Das Ziel ist der Schulabschluß nach 12 Schuljahren mit der deutschen Reifeprüfung nach der „Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland – Beschluß der KMK vom 30. 4. 1974 i.d.F. vom 7. 6. 1974 –“, ohne Unterschied für deutsche und spanische Schüler. Von einem Bachillerato mixto hierbei zu reden ist demnach genauso falsch wie die Verwendung des Begriffes „Neue Sekundarstufe“ für unsere Seiteneinstiegsschüler.

Offensichtlich übersieht man bei der ganzen Polemik um die sogenannte „Neue Sekundarstufe“ die Tatsache, daß seit der Unterstellung der deutschen Schulen in Spanien unter das Königliche Dekret 1110 vom

12. Mai 1978 die Struktur dieser Schulen definitiv festgeschrieben worden ist. Es muß ausdrücklich darauf hingewiesen werden, daß die Schulvereinsvorstände dieser Schulen sich auf der Regionaltagung im November 1978 in Madrid freiwillig dazu entschieden haben, den Status einer „ausländischen Schule in Spanien“ anzunehmen; seit dem 7. Juni 1979 haben die Deutschen Schulen Madrid, Barcelona, Bilbao, Valencia, Las Palmas und Santa Cruz de Tenerife die Anerkennung seitens des spanischen Erziehungsministeriums als „ausländische Schule“.

Nach dem Erlaß des spanischen Erziehungsministeriums führen diese Schulen einen Kindergarten, eine Grundschule und ein Gymnasium; sie sind außerdem autorisiert, Haupt- und Realschulzweige zu führen, die jedoch nur ausländische Schüler besuchen dürfen, Schülern spanischer Nationalität ist der Zugang zu diesen Schulzweigen verwehrt, da deren Zeugnisse von der spanischen Schulbehörde nicht anerkannt (konvalidiert) werden. Die Nichtanerkennung der Zeugnisse trifft außerdem – und das ist der springende Punkt – auch auf die vier Jahrgangsstufen der Grundschule zu, konvalidierbar sind nur die Zeugnisse, die auf den Jahrgangsstufen des Gymnasiums gegeben werden, einschließlich des Zeugnisses der deutschen Reifeprüfung.

Als logische Folge der Anerkennung der deutschen Schulen in Spanien als ausländische Schulen seitens des spanischen Erziehungsministeriums hat beispielsweise die Deutsche Schule Las Palmas von der spanischen Schulprovinzialbehörde mit Schreiben vom 20. September 1979 die Aufforderung erhalten, den Antrag auf Schließung der Schule als spanische Grundschule (EGB) und Streichung im spanischen Schulregister zu stellen. Dieser Antrag wurde gestellt, denn es handelte sich hier um eine eindeutige behördliche Aufforderung, daraufhin wurde durch Ministerial-

erlaß vom 27. März 1980 die Schule aus dem spanischen Schulregister als spanische Grundschule gestrichen.

Welche Konsequenz ergibt sich daraus? Weder das Königliche Dekret noch die nachfolgenden ministeriellen Erlasse sprechen aus, daß es untersagt ist, Schüler spanischer Nationalität in die Grundschulklassen aufzunehmen. Wenn solche Schüler aber aufgenommen werden, dann müssen sie dem Unterricht in deutscher Sprache folgen können, denn an diesen Grundschulklassen wird nach innerdeutschen Lehrplänen und in deutscher Sprache unterrichtet, muß man wissen, daß die Zeugnisse der ersten vier Schuljahre nicht konvalidiert werden und daß bei einem Über-

gang von der Deutschen Schule auf eine spanische staatliche oder private Schule aus irgendwelchen Gründen auch immer die Aufnahme allein im Ermessen dieser Schulen liegt, sie sind nicht zur Aufnahme verpflichtet.

Unter den gegebenen Verhältnissen jetzt noch ein Memorandum über die „Neue Sekundarstufe“, das nichts weiter als ein Schlagwort ist, zu erstellen, halte ich deshalb für ein völlig unfruchtbares Vorhaben, das zu nichts führt, höchstens zu einer neuen Verunsicherung der Schulen, zumal über die pädagogische Problematik des Seiteneinstiegs lange genug diskutiert und geschrieben worden ist.

Aus Briefen des Vorsitzenden

an Kollegen an einer deutschen Schule im Ausland

Darüber hinaus darf ich Ihnen folgendes mitteilen:

1. Daß die Meinung über die Neue Sekundarstufe „eher negativ“ ausfallen würde, gibt nicht die einhellige Stellungnahme des Vorstands wieder und ist in keinem Fall eine vorgefaßte Meinung des Vorstands!
2. Ich werde mich im Vorstand dafür einsetzen, daß ein „Memorandum“ zur „Neuen Sekundarstufe“ zurückgestellt wird, bis genügend Erfahrungen und Erprobungen vorliegen.
3. Ihre sehr klaren und ausführlich gehaltenen Informationen zur schulrechtlichen Situation in den deutschen Schulen in Spanien werden bei einer Zusammenstellung eines Erfahrungsberichts natürlich in vollem Umfang berücksichtigt werden.
4. Die ersten Abiturprüfungen in Las Palmas und in Valencia in 2 Jahren werden wesentliche Aufschlüsse geben, u. a. wird die Beurteilung durch den Prüfungsvorsitzenden des ASCHA erhebliches Gewicht haben.
5. Das Wort „Seiteneinstieg“ wird vom Vorstand nicht als geeigneteres Wort akzeptiert und daher vermieden, schon um es nicht zu Diffamierungsgefühlen gegenüber bisherigen Einschulungsmöglichkeiten kommen zu lassen.
6. Der Vorstand befand sich Anfang dieses Monats noch in Übereinstimmung

mit Fachleuten in der ZfA, daß den Schulen, die die Neue Sekundarstufe eingeführt haben, eine längere Erprobungszeit zugebilligt werden muß.

7. Eine Überprüfung wird der Vorstand des VdLiA nie vornehmen, ein Erfahrungsbericht wird langfristig zusammengestellt. Vorerst sollen spektakuläre Stellungnahmen vermieden werden, schon um die entstandene Unruhe und die Verunsicherung nicht zu vergrößern.
8. Die Einführung der Neuen Sekundarstufe kann unter keinen Umständen im Interesse aller beteiligten Eltern, Schüler und verantwortlichen Kollegen abgebrochen werden, bevor nicht zuverlässige Ergebnisse vorliegen.
9. Bei einer Beibehaltung der Aufnahme von einheimischen Schülern in Kindergarten und Grundschule muß auf ein strengeres Ausleseprinzip geachtet werden.
10. Gleiches gilt auch für Bewerber der Neuen Sekundarstufe. Hier scheinen nicht an allen Schulen gleiche Maßstäbe angelegt zu werden. Testbögen, die von deutschen Lehrern erarbeitet worden sind, sind mit größter Vorsicht zu gebrauchen.
11. Die „Frag-Würdigkeit“ der Neuen Sekundarstufe muß bestehen bleiben, bis konkrete Ergebnisse vorgelegt werden können.

Aus anderen Briefen des Vorsitzenden an Kollegen „vor Ort“:

Der Vorstand des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland hat sich auf seiner Sitzung am 8. 6. 1980 in Köln mit Ihrem Schreiben vom 20. 5. 1980 eingehend beschäftigt.

Wie Ihnen bekannt ist, hat der Vorstand des VdLiA auf der Hauptversammlung in Stuttgart über den Antrag Nr. 4 den Auftrag bekommen, für einen detaillierten Bericht über die positiven und negativen Erfahrungen mit der Neuen Sekundarstufe zu sorgen. Wie es in der Begründung des Antrags heißt, sollte es zu diesem Zeitpunkt, an dem die Neue Sekundarstufe an einzelnen Schulen schon seit Jahren erprobt ist, möglich sein, eine erste Bilanz zu ziehen und einen Bericht zu erstellen, der über pauschale Aussagen oder die private Veröffentlichung von Teilaspekten hinausgeht.

Diese Bilanz sollte die Schwierigkeiten und Erfolge aufzeigen, um auf diese Weise einmal den mit der Neuen Sekundarstufe befaßten Kollegen *als Anregung und Entscheidungshilfe* dienen zu können und gleichzeitig *die Diskussion zu versachlichen*. Alle bisher vom Vorstand durchgeführten Materialsammlungen in Form von Berichten erfolgten lediglich unter diesen Aspekten der Anregung, der Hilfe und der Versachlichung der Diskussion.

Es hätte nicht des Appells und der beinahe beschwörenden Mahnung in Ihrem Rundschreiben bedurft, um den Vorstand davon abzuhalten, „offizielle Argumente“ für eine sog. „Überprüfung“ der Neuen Sekundarstufe zu liefern.

Sie würden den Einfluß des VdLiA weit überschätzen, wollten Sie annehmen, eine noch so einseitige Stellungnahme könnte eine Behörde in die in Ihrem Schreiben angedeutete Richtung bewegen.

Außerdem hat Herr URBAN, wie er dem Vorstand berichtet hat, in Madrid erklärt, daß der Bericht (Arbeitstitel: Memorandum) keine Bausch-und-Bogen-Ablehnung der Neuen Sekundarstufe enthalten würde, weder am Anfang noch an irgendeiner anderen Stelle.

Vielmehr sollten *positive* Ansätze und Probleme der Neuen Sekundarstufe auf Grund

des vorliegenden Materials – insbesondere aus Spanien, Portugal und Südamerika – zusammengestellt und im Blick auf das von der Zentralstelle vorgelegte Konzept der Neuen Sekundarstufe kritisch gewürdigt werden.

Sie können sicher sein, daß dabei sowohl die in Spanien geltenden besonderen schulrechtlichen Bestimmungen als auch die guten Erfahrungen verschiedener Schulen berücksichtigt werden. Allerdings darf ich Ihnen an dieser Stelle deutlich sagen: auch als leidenschaftlicher Befürworter der Neuen Sekundarstufe sollten Sie für Argumente „für und wider“ offenbleiben und nicht nur an mögliche Frustrationen in der Zukunft (Bezug: Ihr Rundschreiben), sondern auch an die in der Vergangenheit bereits eingetretenen denken: nämlich u. a. bei den spanischen Eltern, die sich auf das *bacchillerato* eingestellt hatten und die trotz langer Verbundenheit mit der Deutschen Schule erfahren mußten, daß wegen der Neueinführung der Neuen Sekundarstufe ein weiteres Kind nicht in die Grundschule kommen konnte wie alle seine Geschwister vor ihm!

Im übrigen darf ich Ihnen sagen, daß ich persönlich die Ansicht vertrete, ein Memorandum zur Neuen Sekundarstufe sollte zunächst zurückgestellt werden bis genügend Erfahrungen und Erprobungen vorliegen. Die ersten Abiturprüfungen in Valencia und Las Palmas werden weitere Aufschlüsse geben, die Beurteilung durch die Prüfungsvorsitzenden des ASchA wird erhebliches Gewicht haben.

Der Vorstand des VdLiA weiß sich mit der ZfA einig in der Meinung, daß den Schulen, die die Neue Sekundarstufe eingeführt haben, eine längere Erprobungszeit zugebilligt werden muß.

Der Vorstand des VdLiA wird alles verhindern, was Unruhe und Verunsicherung in Sachen Neue Sekundarstufe vergrößern könnte. Sie als leidenschaftliche Befürworter sollten allerdings auch dazu beitragen, die Neue Sekundarstufe nicht als den allein seligmachenden Weg zu qualifizierten Schulabschlüssen zu sehen.

Das Anadolu-Lise Ege-Izmir 1980

– Memorandum –

(siehe Heft 1/80 „Anadolu Lise Ege-Izmir“ S. 19)

Nachdem der Ausbau des Anadolu-Lise bis zur vierten Klasse einer weiterführenden Schule fortgeschritten ist, muß folgendes festgestellt werden:

1. Türkische Zeitungen in der Türkei und in Deutschland, ebenfalls deutsche Zeitschriften haben sich inzwischen ausführlich des Pilotenprojekts angenommen.
2. Die türkische Seite hat inzwischen eine Liste der Schulen veröffentlicht, die bevorzugt Gastarbeiterkinder aufnehmen und betreuen. Das Anadolu-Lyzeum steht nicht darauf.
3. Eine Revision der deutschen Schulpolitik im Sinne einer bilateralen Anstrengung hat nicht stattgefunden
4. Von Seiten der Gastarbeitereltern wird massiv darüber Klage geführt, daß
 1. die Schulen der Liste nicht genügend qualifizierte Lehrer für die Betreuung ihrer deutsch sprechenden Kinder habe

2. das Anadolu-Lise Ege-Izmir sich für die Aufnahme von zurückgekehrten Gastarbeiterkindern sperre. – Alle Aufnahmegesuche wurden abgelehnt.

Als Initiatoren des Anadolu-Lise Ege-Izmir möchten die Verfasser unmißverständlich klarstellen, daß der Beweggrund, der zur Gründung dieser Schule führte, einzig und allein die pädagogische Fürsorge für zurückgekehrte Gastarbeiterkinder war. Inzwischen müssen wir feststellen, daß sich diese Schule zu einer Exklusivschule wohlhabender Schichten entwickelte und daß Gastarbeiterkinder „vor die Tür gestellt“ werden. – Eine Unterstützung von deutscher Seite, in welcher Form auch immer, sollte mit der Auflage verbunden werden, daß sich das Anadolu-Lise Ege-Izmir für die Aufnahme von Gastarbeiterkindern öffnet. –

Köln, den 1. 5. 1980

Seyhan/Birkenfeld

Mitarbeiter dieses Heftes

Helmut BIRKENFELD, Meister-Johann-Str. 12, 5000 Köln 41

Hans KLAUSTERMEYER, Via Giuseppe Vaccari 31, 00194 Roma

Wolf-Rüdiger SCHUMM, Casilla 1978, Santiago/Chile

Walter STEIL, Casilla 1978, Santiago/Chile

Hubert GEISER, Deutsche Schule Porto, Rua Guerra Junqueiro 162, 4100 Porto/Portugal

GÖBEL/HEUMANN, Deutsches Pädag. Seminar, José Hernandez 2247, 1426 Buenos Aires/Arg.

Jens RESÜHR, 36 Clonkeen-Drive Foxrock, c. o. Dublin/Irland

Eckhard STEGMANN, Agnes-Miegel-Weg 9, 4930 Detmold

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,

Hinführung zum Zertifikat
Deutsch als Fremdsprache

Band 1 und 2 liegen vor.
Bitte fordern Sie unse-
ren ausführlichen Pro-
spekt an!

Langenscheidt

Fachlehrer erhalten Prüfstücke zu unseren
Bedingungen von der Schulabteilung,
PF 401120, 8000 München 40

Hans KLAUSTERMEYER

Als „Entsandter“ in Rom

Erste Erfahrungen und Beobachtungen an einer Auslandsschule

Ein Jahr Unterrichtstätigkeit schien mir im Herbst des vergangenen Jahres ein zu kurzer Beobachtungs- und Erfahrungszeitraum zu sein, um die oft gehörte Frage verlässlich zu beantworten, was an einer deutschen Auslandsschule denn nun „anders“ sei als an deutschen Schulen im Inland – zumal ich den Schulalltag in Bremen ja auch nur ausschnittthaft an einem Reformgymnasium miterlebt hatte. Kurzum alles schien in Rom exotisch zu sein, was ich heute, nach eineinhalb Jahren, bereits als normal empfinde.

Als ich mich um eine Vermittlung als Deutschlehrer ins Ausland bemühte, hatte ich keine konkrete Vorstellung, was mich eigentlich erwartete. Der Wunsch indes, nach zehn Dienstjahren etwas Neues wagen und zu beginnen, ging voll in Erfüllung.

Die Schüler in Rom

Fast 1000 Kinder besuchen in Rom die deutsche Schule und den ihr angeschlossenen Kindergarten. Daß diese Kinder Elternhäusern der oberen Mittelschicht oder Oberschicht angehören, braucht noch nicht zu erstaunen, daß sie überwiegend deutscher und italienischer Nationalität sind, entspricht sicher allgemeinen Erwartungen. Der Hinweis jedoch, daß ein Drittel aller Kinder Eltern haben, die nur Italienisch sprechen können, daß weitere 30% der Kinder ein Zuhause vorfinden, in dem nur ein Elternteil der deutschen Sprache mächtig ist – die übrigen Kinder haben deutschsprachige Eltern – kennzeichnet die besondere Situation einer Auslandsschule, die daraus resultierenden Schwierigkeiten und zugleich den Reiz pädagogischer Arbeit.

Für mich, der ich nie Deutsch als Fremdsprache unterrichtet habe, war und ist es ein fast ungelöstes Problem, Schüler mit so unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen und Erfahrungen adäquat zu unter-

richten und ihnen gerecht zu werden. In den Mittelstufenklassen und Oberstufenkursen – die Deutsche Schule Rom hat seit 1976 eine reformierte Oberstufe – arbeite ich mit Schülern zusammen, deren Eltern Italiener sind und die schon den Kindergarten besucht haben; Schüler also, die lesen, schreiben und rechnen in deutscher Sprache – in einer Fremdsprache – gelernt haben. Von den Qualen dieses Lernens, von den Versagenserlebnissen, von den Freuden, aber auch von den Identitätsproblemen, welche diese Jungen und Mädchen erfahren haben, sprechen sie wenig, weiß ich kaum etwas, ich kann sie nur ahnen. Wie viele Schüler aufgegeben haben, halten Schulakten fest; wieviel Mühe und Liebe Grundschullehrer aufgewendet haben, wissen nur die Beteiligten. Die überschwengliche Freude eines Schülers über eine gute oder befriedigende Note in einer Deutscharbeit (oder in einem anderen Fach) machen offenkundig, wie schwer es ist, eine Schule zu besuchen, in der die Muttersprache nicht Unterrichtssprache ist. In einer fremden Sprache zu denken, zu schreiben und Gedichte und Prosastücke zu interpretieren oder im Geschichtsunterricht die Motive des deutschen Widerstandes unter Hitler zu würdigen, was an jeder Inlandsschule schon Schwierigkeiten verursacht, nötigt einfach Hochachtung ab. Man bedenke: Hilfe von zu Hause haben diese Schüler nie zu erwarten. Gewiß wäre es falsch, zu meinen, daß Schüler aus binationalen Ehen oder deutschsprachiger Eltern keine Probleme haben oder kennen. Gerade die Jungen und Mädchen aus binationalen Elternhäusern stehen unter besonderem Erwartungs- und Leistungsdruck. Oft hat ein Elternteil – in der Regel die Mutter – es unter großen Schwierigkeiten gegen den Ehepartner und gegen dessen Familie durchgesetzt, daß das Kind die Deutsche Schule besucht. Versagen des Kindes wird als eigenes Versagen empfunden und be-

einträchtigt nachhaltig die Ehe- und Familienkonstellation.

Schwierigkeiten haben allerdings auch die Schüler, deren Eltern aus Deutschland stammen. Durch den Beruf des Vaters bedingt sind sie oft umgezogen. Persien, Afghanistan, Spanien und Italien kennen sie besser als Deutschland — jenes oft nur vom Hörensagen. Es fehlt die komplexe Umwelt, um die Sprache durchs Hören zu korrigieren. Nicht selten berichten Eltern in den Sprechstunden, daß die Kinder sich weigern, zu Hause die Muttersprache zu sprechen, was nicht nur den Verdruß der Eltern, sondern auch jenen der Großeltern bei Besuchen hervorruft. Deutschunterricht ist daher schwer. Wo haben die Akzente zu liegen? Soll primär Grammatik oder Rechtschreibung gefördert werden, ist es sinnvoll, über Storms Schimmelreiter zu sprechen und die Mentalität der Leute in den Marschen zu erklären? Wie beurteilt man Filippas Leistung, der einen Text richtig erfaßt, aber horrenden Fehler macht? Hat er ein „bonus“ bei der Leistungsbewertung — und wenn man sich dazu durchringt — wie

rechtfertigt man es vor Mitschülern, Eltern und Kollegen? Immerhin ist ja auch zu berücksichtigen, daß die Schüler den Real schulabschluß oder das Reifezeugnis erhalten — beides ist an der Deutschen Schule Rom möglich — und da gibt es Auflagen der deutschen Behörden zu erfüllen, die Vergleichbarkeit der Leistungen vorschreiben.

Zeigt man Probleme des Deutschunterrichts an einer Auslandsschule auf, so dürfen die Vorzüge fairerweise nicht vergessen werden; denn sie machen das Unterrichten zum Erlebnis. Wer erlebt hat, wie schnell Schüler verschiedener Nationalität — die meisten sprechen vier Sprachen fließend — Fremdwörter erklären, Probleme aufgrund eines großen Erfahrungsbackgrounds erörtern können, mit wieviel Freude und Wißbegier sie sich an Literatur heranzumachen, vergißt alle Schwierigkeiten und hält Deutschunterricht im Inland für eine Sisyphus-Arbeit.

Überhaupt die Schüler: sie sind kontaktfreudig (die Kleineren im Unterricht recht geschwätzig), dem Neuen offen, ge-

BHW. Bausparkasse für Deutschlands öffentlichen Dienst.

Übers Sparen und Bauen darf das Leben nicht zu kurz kommen!



Durch unseren Tarif 3 können wir Spar- und Finanzierungsangebote für nahezu jeden Wunsch und jeden Geldbeutel machen. Unsere Mitarbeiter rechnen Ihnen gern aus, wie Sie zum eigenen Heim kommen. Holen Sie sich die kostenlose Informationsbroschüre: Überall beim BHW!

BHW

Gemeinnützige Bausparkasse für
den öffentlichen Dienst, GmbH
3250 Hameln 1

sprachsbereit, willig, auch bei 30° im Schatten 30 – 40 Seiten zur nächsten Stunde zu lesen. Sie beraten schon, wo man einkauft, wie man reist. Mit ihnen kann man in der Bar bei Gigi – was einem deutschen Stehcafé entsprechen würde – die Probleme des Unterrichts besprechen. Da die Schülerzahl auf den einzelnen Schulstufen überschaubar ist, hat man die Chance, sie persönlich kennenzulernen, selbst dann, wenn man sie nicht unterrichtet. Man erfährt ihre Schulverdrossenheit (besonders auf der Oberstufe), man hört von den Drogenproblemen, die es auch in Rom gibt und denen man hilflos gegenübersteht, man erfährt von den persönlichen Schwierigkeiten im Elternhaus, von den Berufsplänen, so man selbst offen ist.

Die Lehrer: „Entsandte“ und Ortskräfte

24 – 26 Stunden muß ein „entsandter“ Lehrer – so heißen die ins Ausland vermittelten deutschen Lehrkräfte immer noch in Rom – unterrichten. Wahrlich, kein Honigschlecken auf Hymettos-Hügeln, denn es mangelt an Unterrichtshilfen. Es fehlt der Abzugsapparat, auf dem man Texte zur nächsten Stunde schnell am Morgen abziehen kann, es fehlt die Bücherei oder Buchhandlung, in der man dringend benötigte Bücher kaufen kann. Immer muß improvisiert werden. Weite Anfahrtswege bei chaotischen Verkehrsverhältnissen sind zu bewältigen. Aus leidvoller Erfahrung nimmt man Zuspätkommen der Schüler hin. Die eigenen Kinder sind aus einer vertrauten Umgebung gerissen, vermissen den Spielkameraden, sind auf Eltern und Geschwister zunächst verwiesen, es sei denn, sie lernen schnell die Landessprache. Es fehlt der Supermarkt, wo die Ehefrau einkaufen kann, es dauert lange, bis man sich akklimatisiert hat. Alle deutschen Kollegen kommen aus verschiedenen Bundesländern mit unterschiedlichen Erfahrungen, die zunächst als einzig richtige anerkannt und dann relativiert werden. Allein schon die Tatsache, daß man ins Ausland gegangen, eine bekannte Welt verlassen hat und sich in Frage stellen lassen muß, erzeugt Flexibilität, die unbedingt notwendig ist, um drei oder fünf Jahre durchzuhalten. Die genannte Vertragsdauer führt zu einer fortwährenden Fluktuation unter den Lehrern. Vorteile dieser Fluktuation sind immer neue Impul-

se, kein Erstarren, die Möglichkeit – was die Mitglieder des Schulvorstandes – die Schule ist eine Privatschule – hoch einschätzen –, schlechte Lehrer beizeiten abzulösen. Nachteilig ist es aber auch, daß Kontinuität in der Unterrichtsplanung und -gestaltung oft nicht möglich ist, daß Unterrichtserfahrung mit problematischen Kindern an die Nachfolger oft nicht weitergegeben werden kann. Die Leidtragenden sind die Schüler.

Deutschunterricht an einer Auslandsschule eröffnet ungeahnte Perspektiven. Es ist leichter, Referenten zu gewinnen, die den Unterricht lebendig werden lassen. Luise Rinser ist bereit, vor einem Kurs zu lesen, woran auch Radio Bremen mit seinem Schulfunk Interesse bekundet. Der Germanist Hans Mayer läßt in einem freundlichen Brief wissen, daß er willens ist, bei seinem nächsten Rom-Besuch in den Unterricht zu kommen. Deutsche Auslandskorrespondenten lassen sich bereitwillig von Schülern interviewen. Schwieriger ist schon die Zusammenarbeit mit der Botschaft. Der Vorschlag, zu einem Empfang anlässlich des 30. Jahrestages der Bundesrepublik Schüler der Oberstufe oder den Schulsprecher einzuladen, wird abschlägig beschieden. Welche Chance wurde leichtfertig vertan, welche Sympathiewerbung bleibt ungenutzt, wenn man Schüler bei einem Botschaftsbesuch nicht zur Tür geleitet, sondern mit den Worten verabschiedet: „Sie werden den Weg schon finden“. Sie fanden dann den Weg unter Schwierigkeiten.

Nicht unproblematisch ist die Zusammenarbeit mit den Lehrern, die in Rom wohnen, die Italiener sind oder die in Deutschland studiert und ausgebildet und mit einem italienischen Partner verheiratet sind. Ohne diese Lehrer wäre Unterricht an der Deutschen Schule Rom nicht möglich. Geringer bezahlt als die entsandten Lehrkräfte entsteht sehr schnell Neid, für gleiche Arbeit ungleichen Lohn zu erhalten. Dies zu wissen und zu ertragen, bedeutet Schmerzen und Größe. Um so höher einzuschätzen ist die Arbeit dieser Kollegen, die sich mühen, deutsche Schüler mit der italienischen Sprache, Literatur und Kultur vertraut zu machen. Die Kulturarbeit von Goethe-Instituten, von Gastreferenten – gewiß alles beachtliche Leistungen – findet zumindest Anerkennung der deutschen Presse, die übrige bleibt unerwähnt und wird bestimmt nicht durch ein Bundesverdienstkreuz be-

lohnt, obgleich sie bestimmt entscheidend – und vielleicht nachhaltiger – dazu beiträgt, welches Ansehen die Bundesrepublik und welchen Stellenwert die deutsche Sprache im Ausland haben. Meiner Kollegin Theresa, die ihre Freizeit seit 13 Jahren aufopfert, Schüler ins Theater zu führen, verdiente stellvertretend für alle Ortskräfte alle Anerkennung. Wird sie diese höheren Ortes je erhalten?

Die Eltern als Bezugspersonen des Lehrers

Die Motive, warum italienische Eltern ihr Kind auf die Deutsche Schule Rom schicken, lassen sich nur erraten. Die Überlegung, daß die deutsche Schule angesichts der vielen Streiktage an italienischen Schulen eine geregeltere, wenn nicht gar bessere Ausbildung ermöglicht, könnte maßgebend sein. Der Respekt vor der deutschen Wirtschaftsleistung und die nicht unbedeutende Rolle deutscher Wirtschaftsunternehmen in der italienischen Wirtschaft könnten andere Gründe sein. Mit der Fremdsprache Deutsch, man könnte auch sagen, mit Deutsch als zweiter Muttersprache erhöhen sich die Berufsperspektiven. Das im Vergleich zu anderen Privatschulen immer noch geringe Schulgeld, aber vielleicht auch der gute Ruf der Schule mögen weitere Stimuli sein. All diese Beweggründe gelten sicher auch für den Schulbesuch der Kinder aus binationalen Ehen, wobei die Erinnerung an die Schullaufbahn in Deutschland bei dem Partner, der von jenseits der Alpen kam, mitwirken dürfte. Für die in Rom ansässigen Deutschen, ob Diplomaten, Wissenschaftler, Journalisten oder Künstler, scheint der Besuch der Deutschen Schule Rom für die eigenen Kinder eine Selbstverständlichkeit. Von der Möglichkeit, eine italienische, amerikanische, englische oder französische Schule zu besuchen, wird – allem Anschein nach – wenig Gebrauch gemacht. Angesichts der Zulassungsbedingungen zur Universität wäre ein außergewöhnlicher Schulbesuch und -abschluß ja auch mit allerlei Risiken verbunden. Sicher ist dieser Tatbestand zu bedauern.

Eins ist allen Eltern, gleich welcher Nationalität, gemeinsam: sie sind aufstiegsorientiert oder zumindest auf Erhaltung des sozialen status quo bedacht. Am „Vorankommen“ ihrer Kinder sind sie sehr interessiert, was alle Elterngespräche zeigen. In Über-

einstimmung mit meinen Erfahrungen in Deutschland stehen der Leistungsstand des Kindes, nicht Erziehungsprobleme im Mittelpunkt aller Lehrer-Eltern-Begegnungen. Auf den Unterrichtsstoff nimmt man keinen Einfluß, es sei denn, man sieht die Leitmaxime „Unser Kind soll etwas Ordentliches lernen!“ verletzt. Derjenige Deutschlehrer, der Alfred Andersch oder Bertolt Brecht im Unterricht bespricht, muß sich schon mal die Frage gefallen lassen, ob diese Autoren nicht „zu kommunistisch“ seien. Aber auch das ist von deutschen Schulen bekannt: Brecht und eine kritische Auseinandersetzung mit dem Kommunismus sehen Eltern eher als Gefährdung des Kindes und nicht als einen persönlichen Gewinn an.

Schließlich eine weitere Übereinstimmung: Eltern schulpflichtiger Kinder in der Bundesrepublik kennen die zentrale Bedeutung des Themas „Schule“ beim Mittagstisch oder in Ehegesprächen. In Rom scheint der Stellenwert dieses Themas besonders hoch, besonders in deutschsprachigen Elternhäusern. Viele der in Rom ansässigen Deutschen leben in einer Art Ghetto. Da man der italienischen Sprache nicht ganz mächtig ist oder da es nicht gelungen ist, zu italienischen Familien Kontakte zu knüpfen – was in der Tat nicht ganz leicht ist –, ist man auf Informationen aus der deutschen Kolonie (etwa 4000 Personen) angewiesen. Die Deutsche Schule Rom, in der man sich auch zu kulturellen Veranstaltungen trifft und welche für die Kinder oft „Heimat“ ist, bietet sich als Gesprächsstoff geradezu an. Schulprobleme werden ausführlich behandelt, und das Image eines Lehrers ist schnell festgesetzt. Er muß dann damit leben. In Abweichung zu den öffentlichen Schulen der Bundesrepublik haben die Eltern keinen geringen Einfluß. Zwar können sie nicht den Unterrichtsstoff bestimmen, wohl aber, welcher Lehrer aus Deutschland oder als Ortskraft im Unterricht tätig sein darf. Getragen wird die Deutsche Schule Rom von einem Schulverein, dem alle Eltern eines Schulkindes angehören (nur die deutschen Eltern haben allerdings Stimmrecht). Aus ihrer Mitte geht der Schulvorstand hervor, der über das „Gedeihen“ der Schule wacht und über die Finanzlage berät. Das Schulgeld reicht nicht aus, um die Unkosten zu decken, ohne finanzielle Unterstützung der Bundesrepublik wäre die Deutsche Schule Rom nicht lebensfähig.

„Fromme Wünsche“ eines Lehrers:

Im Mai dieses Jahres fand in der Bundesrepublik ein Symposium über die deutsche Kulturpolitik im Ausland statt. Aus der Sicht eines beteiligten Lehrers wäre es zu wünschen, daß auf dieser Veranstaltung auch über die Schulen im Ausland gesprochen würde, die 40% des Etats des Auswärtigen Amtes „verschlingen“. Ein auslandserfahrener Lehrer von der Basis mit 24 oder 26 Stunden Unterricht (ohne Stundenerlaß) — kein Schulleiter, kein Kulturattaché, kein

Verbandsvertreter — sollte Auskunft geben, wie die gewährten finanziellen Mittel an seiner Schule verwendet werden, welche Schwierigkeiten und Erfolge Unterricht im Ausland — also Kulturarbeit — aufzuweisen hat. Es sollte die Frage erörtert werden, wie — wenn schon das anspruchsvolle Etikett „Begegnungsschule“ in Anspruch genommen wird — die Kinder aus den niederen einheimischen Sozialschichten an eine deutsche Schule herangeführt werden können. Das wäre eine Zukunftsperspektive!

Wolf-Rüdiger SCHUMM:

Wenn sie gehen, bleibt der Klatsch?

Dies ist kein wissenschaftlicher Aufsatz. Wer Wissenschaftlichkeit darin sucht, wird enttäuscht werden. Es ist nur die Zusammenstellung einiger Erfahrungen und Überlegungen aus meiner Tätigkeit als Lehrer an einer Auslandsschule und als Referent für vermittelte Lehrer im VdLiCh, völlig subjektiv demzufolge und unvollständig, schlicht: ein Aufsatz, der sich mit der Frage beschäftigt, was in einem Auslandslehrer so vor sich gehen mag.

Ein Beruf zum Erwachsenwerden! — Hier kann man eigentlich alles ausprobieren! — Hier ist man frei und kann sich am besten verwirklichen!

Jahr für Jahr wird es ein paar hundert Lehrern zu eng in der Bundesrepublik. Sie geben für einige Jahre ihre Stellungen auf, pfeifen auf die in Aussicht gestellte Beförderung und auf die gutgemeinten Warnungen ihrer Umwelt. Manche sind Ende zwanzig, andere nicht mehr weit von der Pensionierung entfernt. Die Antwort auf die Frage, warum sie eigentlich ausreis(s)en, gibt es nicht, mit Sicherheit sind es aber nicht nur die so oft unterstellten berufsfremden, egozentrischen Interessen, wahrscheinlich ist es häufiger der Versuch, herauszufinden, was man eigentlich kann, was man eigentlich will, was man in jeder Hinsicht wert ist.

Zumindest viel wert ist man dem Staat. Durch die Förderung mit mehr als 220 Mio DM für 1980 haben sich die Auslandsschulen zu einem wahren Großunternehmen gemausert. Was an Personalkosten aufgebracht wird, kann sich jeder selbst ausrechnen. An staatlichen und privaten Schulen im Ausland sind über 1300 Lehrer tätig, die durchschnittlichen Aufwendungen betragen jährlich etwa DM 100 000 pro Lehrer.

Wer ist dieser Auslandslehrer, aus welchem Stoff ist er gewebt?

Markenzeichen VW-Campmobil mit oder ohne Westfalia — Auslandstourist? Überweisungen an die heimatliche Sparkasse? — Bausparer? Arbeit an der pädagogischen Front im Dienst der deutschen Kultur- und Wirtschaftspolitik? — genuiner Auslandslehrer? Man kann Engelbert Onnens Feststellung schwerlich jeden Wahrheitsgehalt absprechen, man kann sich aber auch die Frage stellen, warum die Soziologie gerade im Hinblick auf den Auslandslehrer so unerfahren ist, warum sie sich ziert, obwohl doch vor allem in den letzten Jahren ungerufen eine wechselseitige Infiltration stattgefunden hat. Lehrer machen ein Zweitstudium in Soziologie, Soziologen kommen im Lehrerberuf unter.

Doch es gibt nicht viel an Untersuchungen und Abhandlungen zur Berufssozialisation des Auslandslehrers, vielleicht subjektive Beschreibungen der Schulrealität und des Daseins an einer Auslandsschule, öfters schon Reiseberichte in Form von Veröffentlichungen oder Filmen, sogar Fernsehfilmen, altbewährte Vorurteile in der Kolonie und die nervtötende Gewißheit von Eltern und gewieften Schülern, daß sich die Leh-

rer spätestens nach dem Durchqueren der „Konstanzer Pfanne“ schon wieder normalisieren, chilenisieren würde das in Chile heißen, und daß sie ihren Elan verlieren. Man kann das allerdings auch positiv sehen: die Einstellung zum Beruf ist nüchterner geworden, man lernt wieder die Bedeutung von Motivation und Umweltfaktoren für den Lernprozeß zu bedenken, man ist in der Lage, Kritik am Schulsystem zu üben, mit anderen Worten, man hat sich eingearbeitet. Im Berufsbild wird zu Beginn der Auslandstätigkeit wohl der fachwissenschaftliche Aspekt, gegen Ende der erzieherische Auftrag in den Vordergrund gerückt.

Dazwischen liegen in der Regel 5 Jahre Auslandsaufenthalt, ehe man wieder in den Schuldienst des Bundeslandes zurückkehrt, und warum soll es verschwiegen werden, reicher nicht nur an Erfahrungen. Und dann?

Mit zunehmender Auslandstätigkeit erscheint mir die Frage legitim, welches vergleichbare Wirtschaftsunternehmen sich einen ähnlichen Aufwand leisten könnte, jährlich über 200 Mitarbeiter für eine Auslandsstelle auszubilden und sie nach 5 Jahren wieder in ihren alten Stand zu versetzen. Unter den vielen möglichen Maßnahmen würde es sich sicher vorteilhaft auswirken, wenn die personellen Ressourcen zunächst einmal etwas langsamer routieren würden. Könnte nicht auch ein Stamm bewährter Auslandslehrer auf längere Zeit oder gar auf Dauer mit Multiplikatorenfunktionen betraut werden?

Haben wir nicht alle ähnliche Erfahrungen gemacht, als wir angefangen haben? Würde es ein zweites Mal nicht oft schon ganz anders laufen? Was Hänschen gelernt hat, nützt Hans allemal.

Zu Beginn eine Mischung aus Erwartungen und allgemeinen Befürchtungen, mehr oder weniger bedingt durch die äußere Entwurzelung — neue, unbekannte Umgebung, Wohnungswechsel, Aufgabe des Bekanntenkreises, Sprachbarriere, andere politische oder soziale Systeme, Sprachbarriere. Auch eine gewisse Angst, etwas falsch zu machen, sich zu blamieren.

In jedem Lehrerkollegium hat sich im Laufe der Zeit wohl eine eigene Form der Sozialisierungshilfe ausgeprägt, die dem neuen Kollegen die Ein- und Angewöhnung erleichtert. Man wird betreut, fachlich und pri-

10 000 Dias auf kleinstem Raum archiviert

Es gibt kein Suchen mehr!

Diavorträge sind schnell und aktuell zusammengestellt!

Diese moderne Archivierung ermöglicht die Sichtung und Auswahl aus großen Diabeständen erschöpfend bis zum letzten Dia in absolut kürzester Zeit. Register für die Vorwahl. Beleuchtetes Betrachtungsfeld. Erweiterungs-fähiges Baukastensystem. 15 Modelle in Holz, Kunststoff, Stahl für 1000 bis 10.000 Dias. Auch als Einbauteil nach Maß für vorhandene oder geplante Schrankwände!



Wir fertigen außerdem:

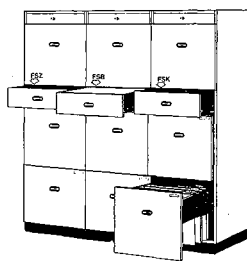
9 Modelle AV Schränke für Medien und Geräte

abodia Foliensarchive
Folienschränke, speziell zur Aufbewahrung von Dias und Arbeits-transparenten in durchsichtigen Hängetaschen. Auch mit beleuchtetem Arbeitszug und Karteizug.

abodia Hängekörbe und Hängekartei

für Diapositive, Arbeitstransparente, Schallplatten und Noten, Negative und Bildmaterial.

Unser 24 seitiger Katalog informiert Sie über das gesamte Programm.



Coupon

Bitte Katalog senden!

Name
Institut/Schule
PLZ/Ort
Straße
Telefon

A. Bonacker KG · Fabrik für Audiovisuelle Geräte
D-2820 Bremen 71 · Werk Beckedorf · Postfach 710130

vat, man wird eingeladen, man duzt sich und spielt Volleyball. Man gibt Hilfen bei der Unterrichtsgestaltung. Differenzen werden nicht grundsätzlich ausgetragen, sondern schrumpfen zu abweichenden Ansichten unter Kollegen. Bei affirmativer Grundeinstellung bleibt man beherrscht, wenig aggressiv und verhält sich kollegiumskonform, die Solidarität führt zu einer gewissen Stabilität und Zufriedenheit.

Weit schwieriger hat es der emanzipative Charakter. Überlegungen zur sozialen Umwelt, Reflexionen über progressive Themen und Vergleiche führen zu einer größeren Verunsicherung über die eigene Arbeit und Aufgabe, über Sinn und Zweck des Auslandsschuldienstes überhaupt bis hin zu Überlegungen, ob man nicht besser den Schuldienst bei der nächsten sich bietenden Gelegenheit quittieren soll. Nach meinen persönlichen Beobachtungen ist diese Gruppe am sensibelsten, allerdings auch am wenigsten verbreitet. Ihre Übersensibilisierung könnte sich aus der Tatsache erklären, daß die erlebte politische, soziale und ökonomische Gegenwartssituation von dieser Gruppe stärker als von anderen wahrgenommen wird, in all ihren Variablen aber nicht verarbeitet werden kann.

Treffen sowohl affirmative wie emanzipative Einstellungen zusammen, scheint man der Verwirklichung einer fiktiven Auslandslehrerpersönlichkeit am nächsten. Wahrscheinlich trifft sie der vereinzelt hochgespielte „Praxisschock“ nur mit milder Härte, da sie von vornherein mit der Erwartung ins Ausland gegangen sind, daß nicht alles so laufen wird, wie man sich das so vorstellt. Auch sie brauchen wie jeder, der eine berufliche Tätigkeit unter veränderten Voraussetzungen beginnt, eine bestimmte Zeitspanne, um sich einzuarbeiten, um zunächst wieder einmal zu lernen. Eine positive Arbeitsroutine, und dies ist keine *Contradictio in adjecto*, wird es ihnen ermöglichen, sehr bald wichtige von nebensächlichen Dingen zu unterscheiden und sich den nötigen Freiraum zu verschaffen, um beruflich und privat die Bereitschaft entwickeln zu können, mehr persönlichen Einsatz zu investieren, als es die rein schulischen Pflichten erfordern würden. Man möge mir verzeihen, wenn ich Kritikern dieser Auffassung das banale Argument entgegenhalte, daß ein solcher Freiraum keinesfalls selbstverständlich ist und nur banal für diejeni-

gen, die ihn entweder schon haben oder nur darüber zu reden brauchen.

Wenn der Auslandslehrer ins professionelle Lehrerdasein gleitet, was wohl im zweiten Jahr der Fall sein wird, bleiben ihm noch ein paar magere Jährchen zur Verwirklichung seines Berufes, ehe das Hängen-Lassen im letzten Jahr, die Konzentration auf das Errichten eines heimischen Herdes oder ein letztes Abgrasen der touristischen Weidengründe im letzten Schuljahr einsetzt. Nicht unverständlich, denn die Arbeit an der Auslandsschule wird sozusagen systembedingt zur Episode, die gemeinhin als Zwischenspiel, Einschub, nebensächliches Erlebnis, eingeschobene Nebenhandlung definiert wird.

Was nämlich, wenn die Fülle pädagogischer Ideen und Erfahrungen, die vorhanden sind, nach der Rückkehr brachliegen, nicht mehr verwirklicht werden können? Heimgekehrte wissen zu berichten, daß so manches Kollegium eine gewisse Stabilität und Zufriedenheit erreicht hat, die es vom ehemaligen Auslandslehrer nicht angetastet wissen will. Kritische Ansichten, die die Gültigkeit der Erfahrung in Frage stellen, werden dann als Bedrohung der eigenen Identität erlebt.

Was, wenn Kenntnisse in der Didaktik und in der Frage des Lernens und Unterrichtens nicht mehr weitergegeben werden können, weil eine veränderte Zielgruppe mit dem Prinzip DaF nicht angesprochen werden kann, zumal Gastarbeiterkinder in der Bundesrepublik so zahlreich ja wiederum auch nicht sind.

Und wenn ein Kollege in eine Funktionsstelle hineingewachsen ist, Schulleiter oder Teilschulleiter an einer Auslandsschule ist, sich bewährt hat und wieder in den innerdeutschen Schuldienst zurückkehrt. Wird Bewährung im Ausland in den Bundesländern honoriert?

Die gute Ansicht, daß möglichst viele die große, weite Welt kennenlernen sollen, um mit ihrem Wissen und ihren Erfahrungen die heimischen Schulstuben zu füllen, könnte sich als Bumerang gegen die Bedürfnisse der Auslandsschulen erweisen. Wenn der Kulturaustausch neben den politischen und wirtschaftlichen Beziehungen zu einem gleichrangigen Bereich der Außenpolitik werden soll, werden die Auslandsschulen im Laufe der nächsten Jahre

nicht geringere, sondern noch größere Bedeutung erlangen!

Was vom Auslandslehrer nach fünf Jahren zu Hause für den heimischen Schuldienst bleibt, ist oft zu wenig, zum Glück nicht immer. Was im Ausland an Histörchen von ihm bleibt, liegt an ihm selbst. Wenn man geht, der Klatsch bleibt immer. Oft aber noch mehr. Nicht wenige Auslandslehrer halten die Verbindung mit ihrer alten Schule aufrecht oder kehren nach Jahren wieder einmal privat an die Stätte ihres Wirkens zurück, man kennt sie dort noch, sehr gut sogar. Andere wiederum erhalten in Deutschland Besuch von ehemaligen Schülern, Schülereltern oder Kollegen, man hat sie nicht vergessen. Auch die Organisation von Schüler- oder Lehreraustausch ist eine Möglichkeit, sich als Mittler zwischen Völkern und Kulturen zu begreifen.

Was für den Auslandslehrer persönlich

bleibt, ist unbestreitbar immer viel. Wer das Ausland kennengelernt hat, wer ein wenig so denken gelernt hat, wie man sich manchmal mit der rechten Hand am linken Ohr kratzt, der braucht Ideen für sich und seinen Beruf nicht mehr ungeduldig mit der Laterne zu suchen. Sie kommen schon von selber, so wie bei dem Talmudschüler, der sich rühmt: „Ich habe eine großartige, richtige Antwort gefunden, jetzt suche ich nur noch die passende Frage dazu.“

Anm.:

Ergebnis einer Konstanzer Forschungsgruppe:

Einstellungsveränderung zu politisch-pädagogischen Grundfragen. Die progressive Einstellung z. B. durch das Studium wird in der Auseinandersetzung mit der Schulwirklichkeit oft wieder rückgängig gemacht.

Walter STEIL

Fortbildung für Ortslehrkräfte

Die vom Verband seit Jahren immer wieder geforderte Fortbildung für Ortslehrkräfte an deutschen Auslandsschulen in Deutschland ist angelaufen! So dürfen wir feststellen. Angelaufen ist sie im Fach Deutschlandkunde, was zu verstehen ist.

Es bleibt die weitergehende Vorstellung des Verbandes, auch Lehrkräfte anderer Fächer, sofern sie in deutscher Sprache unterrichten, regelmäßig in Deutschland zusammenzurufen und zu schulen. Natürlich kann das kombiniert werden mit am Einsatzort stattfindenden Tagungen, wenn genügend deutsche Schulen in der Nähe sind. Warum in diesem Fall keine Fortsetzung in Buenos Aires?

Noch einmal: ein ausgezeichnete Anfang, der hoffentlich weitergeführt wird, und vor allem regelmäßig und systematisch alle Lehrkräfte immer wieder erfassen muß. Andere europäische Staaten haben dies längst zur Gewohnheit werden lassen.

Dank an das AA und die ZfA und das Goethe-Institut!

Fortbildungsseminar für Ortslehrkräfte aus Chile und Argentinien

Zwischen dem 2. und 21. Dezember 1979 fand ein Fortbildungsseminar für Ortslehrkräfte aus Chile und Argentinien in Berlin statt. Unseres Wissens das erste seiner Art und ein Neubeginn also!

Das Auswärtige Amt hatte 16 Lehrer aus dem Schulbereich über die „Zentralstelle für das Auslandsschulwesen“ (8 Argentinern und 8 Chilenen) eingeladen, über das Goethe-Institut 11 weitere Lehrkräfte, 6 aus Argentinien und 5 aus Chile, insgesamt also 22.

Das Seminar stand unter der Leitung von Frau Alexander Kuhlmann, früher am Goethe-Institut zu Santiago de Chile, und Herrn Gerd Schmidt, heute in Argentinien im Schulbereich tätig.

Das Seminar wurde von Frau Frauke Conrad aus dem Goethe-Institut in Berlin geplant und durchgeführt.

Ausgezeichnete Referenten weihen alle Teilnehmer zunächst in die Technik der Interviews ein, danach konnten sie die Theorie in die Praxis umsetzen, indem sie Ar-

beitsgruppen, Jugendorganisationen, Parteien, Vertreter verschiedener Bürgerinitiativen interviewten. Das ganze gesammelte Material wurde danach von der jeweils betroffenen Interviewergruppe sortiert, festgelegt und im Plenum vorgetragen.

Diese aktive und moderne Methode einer Seminararbeit, die manchen Teilnehmer am Anfang sogar schockierte, ermöglichte es, daß jeder Kollege ein lebendiges und klares Bild der deutschen beziehungsweise der West-Berliner Wirklichkeit in sich hatte aufnehmen können, was jeder sicher auf seinen Unterricht mit Dankbarkeit und, hoffentlich, mit Erfolg übertragen wird.

Daß das Seminar ausgerechnet in Berlin stattfinden konnte, war für die daran Beteiligten auch ein Positivum: In Berlin konfrontieren sich zwei Welten. Aus der Konfrontation entsteht eine dritte Welt: die Berliner Welt. Für manchen Teilnehmer des Seminars war diese einmalig, für mich war sie ermutigend: So wie sich Ost und West in Berlin begegnen, manchmal ausgleichend, manchmal hart, könnten sich Ost und West auf Weltebene einmal auch begegnen. In Berlin besteht zur Zeit die Möglichkeit der Verwirklichung eines Traumes der Menschheit: Eine Welt zu schaffen, wo man sich treffen kann und auf der jeder denken kann, wie er mag, wo man den anderen so nimmt, wie er ist, nicht wie man ihn haben möchte. Berlin kann uns den richtigen Weg in die Zukunft zeigen: und das ist Deutschlandkunde so aktuell wie nirgends sonst.

Im Bereich des Stoffes der Deutschlandkunde war das Seminar hervorragend. Die starke Betonung brachte auf der Seite des Didaktischen, im Sprachbereich, die einzige Schwäche des Kurses. Trotzdem gab es auch in diesem Gebiet mehreres, was jeder von uns in seinem Unterricht verwenden kann.

Eine Übersicht über die abgehaltenen Referate soll dies zeigen:

Gesamtleitung: Frauke Conrad

Donnerstag: *Manfred Warmut:* Einführung in Methoden der Informationserhebung

Freitag: *Dieter Kramer:* Visualisierung politisch-ökonomisch-sozialer Berlin-Situationen anhand städtebaulicher Veränderungen

Sonntag: *Jörg Riegel:* Fragen an die deutsche Geschichte: Die Weimarer Republik

Montag: *Dr. Yvonne Schütze:* Zur Situation der Jugendlichen in der Bundesrepublik

Mittwoch: *Ferdinand Nowak:* Partei und Bürger – Selbstorganisationen und ihre Möglichkeiten zur Durchsetzung sozialer Interessen

Christoph Edelhoff: Texte, Authentizität und Übungsformen

Donnerstag: *Christoph Edelhoff:* Unterrichtsmodelle

Sonntag: *Peter Scholz:* Fragen an die deutsche Geschichte: Das Dritte Reich

Montag: *Hans Werner Schwarze:* Das DDR-Bild in der Bundesrepublik Deutschland

Dienstag: *Richard Göbel:* Lernen und Spielen

Ring Politischer Jugend: Gespräch mit Berliner Studenten

Mittwoch: *Rosemarie Buhlmann:* Texte zum Leseverständnis-Training

Donnerstag: *Dr. Petrick, Hueber Verlag:* Vorstellung des neuen Lehrwerks „Miteinander“

Jörg Rauzenberg: Aufbaukurs Deutsch

15. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland 29./31. Juli 1981 in Bremen

Übergangsprobleme Grundschule – Gymnasium

(Erfahrungen an der DS Porto)

An den meisten Auslandsschulen stellt der Übergang von der Grundschule in das Gymnasium bzw. die Aufnahme in die „Neue Sekundarstufe“ eine Fülle von Problemen.

Wie findet man das optimale, prognostische Meßinstrument für den künftigen Schulerfolg?

Denn die Zahl der nicht erfolgreichen Schüler soll auf ein Minimum eingeschränkt werden. Immer mehr Erfahrungsberichte werden vorgestellt und die Leser um Stellungnahme und Kommentare gebeten (siehe z. B. „Der deutsche Lehrer im Ausland“ 3/79 S. 10).

Es ist zu begrüßen, daß auf diesem Wege ein Erfahrungsaustausch stattfindet. Diesem Zweck soll auch der folgende Beitrag dienen. Er enthält im wesentlichen Erkenntnisse und Ergebnisse, die beim Einsatz eines sprachfreien Intelligenztestes gewonnen wurden.

1. Schulstatistik:

Schülerzahlen der einzelnen Schulstufen
(Stand: September 1979)

Kindergarten:

Gesamt:	127 Kinder	deutsch	portug.	andere
1. Jahr:	69 Kinder	9	58	2
2. Jahr:	58 Kinder	9	47	2

Grundschule:

Gesamt:	195 Schüler			
1. Klasse:	53 Schüler	8	43	2
2. Klasse:	50 Schüler	12	37	1
3. Klasse:	49 Schüler	7	40	2
4. Klasse:	43 Schüler	8	34	1

Gymnasium:

Gesamt:	258 Schüler			
5. Klasse:	35 Schüler	12	21	2
6. Klasse:	28 Schüler	10	18	—
7. Klasse:	37 Schüler	14	22	1

Es werden nur die drei ersten Gymnasialklassen für das Übergangsproblem dargestellt. Bei der jetzigen 7. Klasse wurde der Test noch nicht eingesetzt, in der jetzigen 6. Klasse nur probeweise. Erst bei der jetzigen 5. Klasse wurde das Testergebnis zu den Beurteilungskriterien hinzugenommen.

Beim Übergang der diesjährigen 4. Klasse ins Gymnasium müssen voraussichtlich wieder 50% der portugiesischen Schüler die deutsche Schule verlassen.

Früher wurde dieser Selektion eine Durchschnittsnote aus der Jahresnote in Deutsch und Mathematik und einer Prüfungsnote in denselben Fächern zugrunde gelegt. Um die Prüfungsangst bei den Schülern zu vermeiden und den Zufallseffekt einer einmaligen Prüfungsarbeit zu vermindern, ließ man späterhin dieses „Kleine Abitur“ fallen und ersetzte es durch Probearbeiten, die für den Schüler als solche nicht erkennbar über das ganze Schuljahr verteilt werden.

Um die Bedeutung des Faches Deutsch für den Schulerfolg an einer Auslandsschule zu unterstreichen, wurde die so erzielte Deutschnote gegenüber der mitzählenden Mathematiknote bei der Durchschnittsberechnung zuerst zweifach, später dreifach gewichtet. Die Rangfolge dieser Durchschnittsnote bestimmte den Übergang ins Gymnasium. Meistens lag das Limit bei einem Schnitt von 3,0. Bei der Suche nach einer Verbesserung dieses Übergangs-Modus wurden wir auf einen sprachfreien Intelligenztest aufmerksam.

Um die Rolle von Intelligenztests bei Schulerfolgsprognosen herauszustellen sei kurz folgendes referiert (aus G. Mietzel: Pädagogische Psychologie 1973):

Umfangreiche Untersuchungen ergaben eine 52%ige Übereinstimmung des Eignungsurteils der Grundschule mit dem Schulerfolg im Gymnasium (gemessen an der Versetzung in die 10. Klasse). Der Voraussagewert von schriftlichen Aufnahmeprüfungen lag bei einem Korrelationsfaktor von unter $r = 0,30$. Erprobte Intelligenztests dagegen gaben einen erfolgreichen Besuch des Gymnasiums (wieder Versetzung in die 10. Klasse) mit einer Vorhersagegültigkeit von $r = 0,45$ bis $r = 0,60$ an.

Solche Bewährungskontrollen zeigen eindeutig, daß Lehrerbeurteilungen, die sich nicht auf Testergebnisse berufen, mit hohen Ungenauigkeiten behaftet sind.

Nach H. Belser (Tests in der Schulpraxis, Beltz Verlag Weinheim 1972) erscheint für die prognostische Qualität eines Tests ein Koeffizient von $r = 0,50$ angemessen hoch. Geprüft wird dabei die Übereinstimmung der Testleistung zum Auslesezeitpunkt mit dem Schulerfolg nach mindestens einem Jahr, besser jedoch nach mehreren Jahren.

G. A. Lienert (Testaufbau und Testanalyse, Weinheim 1967) fordert Gültigkeitskoeffizienten von über $r = 0,70$, wenn das Eignungsurteil ausschließlich oder überwiegend vom Test abhängig ist. Wenn noch andere Informationen herangezogen werden können, reduzieren sich die Anforderungen auf den oben angegebenen Wert von $r = 0,50$ und höher.

2. Beschreibung des Tests:

Die deutsche Adaption des Culture Fair Intelligence Test von Dr. Rudolf H. Weiß ist unter der Bezeichnung Grundintelligenztest – CFT 1 (4 – 8 Jahre) oder CFT 2 (9 – 15 Jahre) oder CFT 3 (ab 14 Jahre) beim Georg Westermann Verlag, Braunschweig, zu beziehen.

Der Einsatz des Tests (CFT 2, 5. Auflage 1976) ergab sich u. a. aus der Notwendigkeit in relativ kurzer Untersuchungszeit eine zuverlässige Information über die intellektuelle Kapazität eines Schülers zu bekommen.

Nach den Untersuchungen des Testautors werden im Vergleich zu anderen sprachfreien Tests neue Bereiche intellektuellen Verhaltens erfaßt und im Vergleich zu bestehenden allgemeinen Intelligenztests wird eine Aussage über das allgemeine intellektuelle Leistungsniveau bei geringerem Untersuchungsaufwand möglich.

Besonders hervorgehoben wird vom Testautor die Erfassung der Grundintelligenz und deren konstituierenden Faktoren wie:

Erkennen von Regelmäßigkeiten und Gesetzmäßigkeiten, Beziehungsstiftendes Denken, d. h. Erfassen von und Operieren mit Relationen, Interferenz- oder Störbarkeitsfaktor in Zusammenhang mit intellektueller Spannkraft, Konstanz beim Problemlösungsverhalten, Zielstrebigkeit und Organisiertheit des Denkvorganges.

Insgesamt ein gutes Maß für die „Denkkapazität“.

Doch von besonderer Bedeutung scheint mir die Tatsache, daß die meisten der konventionellen Intelligenztests nach *rückwärts* und nicht *zukunftsorientiert* sind; d. h. anstatt zu messen, wie groß die Lernkapazität eines Kindes in der Zukunft ist, stellen sie fest, wieviel es in der Vergangenheit lernen konnte. Der Anspruch des CFT 2 besteht darin, daß er eine bessere Selektion hinsichtlich zukünftiger Leistungen bewirkt, wenn nach Vorübergehen einiger Jahre, die bei vielen Schülern festgestellte Diskrepanz zwischen ihrem Intelligenzpotential und ihren Schulleistungen ausgeglichen werden kann.

Hinsichtlich des Anwendungsbereichs des CFT 2 erwähnt der Testautor, daß eine Vorhersage des allgemeinen Schulerfolgs nur in begrenztem Umfang möglich sei. Und nur in math.-naturwissenschaftlichen Fachbereichen könnten ausreichend hohe Validitätskoeffizienten erreicht werden. Außerdem sei einschränkend festzuhalten, daß sprachfreie Tests keine den Schulerfolg mitbestimmenden Kriterien wie Lernbereitschaft, Motivation und verbale Fähigkeiten prüfen.

Wie diese Schwächen durch Hinzunahme anderer Leistungsinformationen zur notwendigen Selektion beim Übergang Grundschule – Gymnasium gemildert werden, soll im folgenden dargestellt werden.

Es sei an dieser Stelle nur noch kurz darauf hingewiesen, daß sowohl CFT 2 als auch CFT 3 an unserer Schule wertvolle Dienste bei Schullaufbahnberatung bzw. bei Aufnahme ausländischer Schüler (die die deutsche Sprache oft nur lückenhaft beherrschen) und deren Einweisung in die für sie passenden Klassenstufen leistet.

3. Zeitlicher Aufwand:

Testdauer mit Instruktion für den 1. Teil einschließlich der Zeitverdoppelung bei der Power-Form, die sich zur Einführung besonders bewährt hat: **46 min**

Testdauer mit Instruktion für den 2. Teil: **35 min**

Der 2. Testteil wurde einige Tage bis eine Woche nach dem 1. Teil durchgeführt. Die Schablonenauswertung erfordert pro Gesamttest und Gruppe (20 Schüler) nochmals 45 min, was einen Gesamtaufwand von etwa drei Schulstunden bedeutet.

4. Testauswertung:

Die aus den beiden Testteilen erhaltenen Rohwerte werden anhand von Normentabellen in Alters- bzw. Schulstandardwerte transformiert, entweder als IQ- oder als T-Werte, wobei letztere wegen ihrer Unverfänglichkeit im Umgang mit Kollegen und Eltern vorzuziehen sind.

Durch lineare Transformation wurden diese Testwerte in Testnoten umgerechnet.

Der Durchschnittswert 100 IQ-Punkte entsprach der Testnote 3,00.

bzw. Durchschnittswert 50 T-Punkte entsprach der Testnote 3,00.

± 10 T-Punkte entsprachen außerdem ± 1 Notenstufe.

Diese Testnote wurde mit der Deutsch- und Mathematiknote der 4. Klasse mit folgender Gewichtung gemittelt:

$$(3 \cdot D + M + 2 \cdot \text{Testnote}) : 8 = A_1$$

Wie Korrelationsberechnungen zeigten, ist mit der einfacheren Formel:

$$(D + M + \text{Testnote}) : 3 = A_2$$

zumindest ein ebenso großer Gültigkeitskoeffizient wie mit der komplizierteren Formel zu erwarten.

Unabhängig von der Gewichtung sind alle Berechnungen für die Auswahlnote (A), die das Testergebnis berücksichtigen zuverlässiger, als solche ohne Miteinbeziehung der Testnote.

Der „Numerus clausus“ für die Auswahlnote lag etwa bei $A = 3,0$, d. h. alle portugiesischen Schüler mit einem schlechteren Schnitt als 3,0 konnten nicht in das Gymnasium übernommen werden.

In der Regel ist das die Hälfte der portugiesischen Schülergruppe.

5. Korrelationsanalyse und Interpretation:

Die Berechnungen wurden mit Hilfe eines programmierbaren Taschenrechners (HP „25“) nach der von Hewlett-Packard zu den Rechnern zusammengestellten Programmsammlung S. 99 durchgeführt.

- 5.1. Korrelation: Test 4. Klasse 1978/DN 5. Klasse 1979
 $r_1 = 0,59$
26 VP (6 Jungen, 20 Mädchen)
DN = Durchschnittsnote aus D, Port., E, M.

Dieser Wert bleibt für die um 11 Schüler kleinere Gruppe der portugiesischen Schüler fast unverändert. Alle folgenden Korrelationskoeffizienten sind ausschließlich auf die portugiesische Schülergruppe bezogen.

- 5.2. Korrelation: Test 4. Klasse 1978/DN 5. Klasse 1979
 $r_2 = 0,56$
15 VP (2 Jungen, 13 Mädchen) Portugiesische Teilgruppe!
- 5.3. Korrelation: Auswahlnote A_1 4. Kl. 1978/DN 5. Kl. 1979
 $r_3 = 0,76$
- 5.4. Korrelation: Auswahlnote A_2 4. Kl. 1978/DN 5. Kl. 1979
 $r_4 = 0,83$
Benutzt wurde hierbei die oben angegebene einfache Formel $(D + M + \text{Testnote}) : 3 = A_2$, die sich als die beste erwies.
Im Jahre 1978 benutzte man zur Selektion allerdings noch die Formel $(3 \cdot D + M) : 4 = A_0$ mit folgender Korrelation.
- 5.5. Korrelation: Auswahlnote A_0 4. Kl. 1978/DN 5. Kl. 1979
 $r_5 = 0,59$
Zum Vergleich werden hier die beiden *Korrelationsdiagramme* für r_1 und r_4 einander gegenübergestellt. Bei vollständiger Übereinstimmung (Idealfall $r = 1,00$!!!) würde man im Diagramm eine Diagonale von links unten nach rechts oben erhalten. In der Praxis erscheint eine mehr oder weniger starke Streuung um diese Ideallinie. (Siehe G. Mietzel a. a. O. Seite 57).
- 5.6. Korrelation: Test 4. Klasse 1978/M 5. Klasse (Prognose!)
 $r_6 = 0,62$
- 5.7. Korrelation: Test 4. Klasse 1978/M 4. Kl. (gleichzeitig)
 $r_7 = 0,54$
Die Autoren geben für Korrelation des Tests mit der Mathematiknote einen Durchschnittswert von $r = 0,58$ an.
- 5.8. Korrelation: Test 4. Klasse 1978/D 5. Klasse (Prognose!)
 $r_8 = -0,10$
- 5.9. Korrelation: Test 4. Klasse 1978/D 4. Klasse (gleichzeit.)
 $r_9 = -0,23$

Die Autoren geben für die Korrelation mit der Deutschnote einen Durchschnittswert von $r = 0,24$ an. Die Werte sind also nicht signifikant. Interessant ist auch der Vergleich der Mathematik- und Deutschnoten der 4. Klasse mit den entsprechenden Noten nach einem Jahr in der 5. Klasse.

- 5.10. Korrelation: D 4. Klasse 1978/
D 5. Klasse 1979
 $r_{10} = 0,58$

- 5.11. Korrelation: M 4. Klasse 1978/
M 5. Klasse 1979
 $r_{11} = 0,84$
Man sieht, daß die kleinere Korrelation der Deutschnote keineswegs eine stärkere Gewichtung rechtfertigt. Dieses Ergebnis wird bei Untersuchungen in der jetzigen 7. Kl. reproduziert. Durch den größeren zeitlichen Abstand (2 Jahre statt 1 Jahr) verringern sich beide Korrelationen gleichmäßig.

- 5.12. Korrelation: D 4. Klasse 1977/
D 6. Klasse 1979
 $r_{12} = 0,41$ (vergleiche 5.10.)

- 5.13. Korrelation: M 4. Klasse 1977/
M 6. Klasse 1979
 $r_{13} = 0,69$ (vergleiche 5.11.)

Der in diesem Jahr zum ersten Mal zu den Beurteilungskriterien zählende Test in der 4. Klasse ergab bei den ins Gymnasium übernommenen *portugiesischen Schülern* (20 VP) einen Durchschnitt von *113,2 IQ-Punkten* und bei der *deutschen Gruppe* (11 VP) einen Durchschnitt von *113,0 IQ-Punkten*.

Die Durchschnittswerte der 4. Klasse des Vorjahres waren: Portugiesen (16 VP) *110 Punkte*, Deutsche (11 VP) *114 Punkte*.

Allerdings konnten damals zwei Portugiesen, die mit Abstand die besten Testergebnisse ihrer Gruppe hatten (130 bzw. 132 IQ-Punkte), wegen ihrer schlechten Deutschkenntnisse nicht ins Gymnasium übernommen werden.

Die Korrelation zur Mathematik- bzw. Deutschnote war dieses Jahr im Vergleich zum Vorjahr günstiger.

- 5.14. Korrelation: Test 4. Klasse 1979/
M 4. Klasse 1979

$$r_{14} = 0,75 \text{ (vergleiche 5.7.)}$$

- 5.15. Korrelation: Test 4. Klasse 1979/
D 4. Klasse 1979

$$r_{15} = 0,17 \text{ (vergleiche 5.9.)}$$

Interessant ist in diesem Zusammenhang vielleicht noch der Vergleich der Testergebnisse nach einer Wiederholung desselben Tests nach einem Jahr in derselben Gruppe:

- 5.16. Korrelation: Test 4. Klasse 1978/Test
5. Klasse 1979

$$r_{16} = 0,74$$

Der Gruppendurchschnitt wuchs dabei von 113 auf 119 Punkte. Das bedeutet einen durchschnittlichen Zuwachs von 6 Punkten. Ein geringer Teil davon wird auf einen normalen Übungsgewinn bei Testwiederholung zurückgehen. Der Hauptteil könnte auf den intellektuellen Leistungszuwachs, entfallen, der für diesen Lebensabschnitt an Hand von Intelligenzwachstumskurven demonstriert werden kann (siehe G. Mietzel, a. a. O. Seite 142 u. 148).

Längsschnittuntersuchungen ergaben, daß das intellektuelle Leistungsniveau eines Siebzehnjährigen im 4. Lebensjahr zu 50%, im 8. Lebensjahr zu 80% und im 13. Lebensjahr zu 92% entwickelt ist.

6. Die Frage der Effizienz einer Schule:

Ohne auf die Frage einzugehen, wie die Effizienz einer Schule zu definieren und zu messen wäre, soll nur die quantitative Seite betrachtet werden.

Durch Einführung der NSS erwartet man, daß die Zahl der erfolgreichen Schulabschlüsse zunimmt. Zielvorstellung der Zentralstelle ist eine Erfolgsquote von 75%, d. h. dreiviertel der in Klasse 5 aufgenommenen Schüler sollen das Abitur erreichen.

Beispiel: Von 66 Schülern der 5. Klasse müßten 50 die Abiturprüfung erfolgreich bestehen. Das bedeutet pro Jahr und Klasse nur *ein* Repeatent.

Von keiner Schule wurde bis jetzt, soweit mir bekannt, dieser Idealwert bestätigt.

An unsrer Schule streuen die Verlustwerte der verschiedenen Klassenstufen stark, wie die folgende Tabelle zeigt:

Schuljahrgang	Schülerzahl in der 5. Klasse	Repetenten Verlust		Zeitraum in Jahren
1974/1975	25	5	20%	4
1975/1976	30	7	30%	3
1976/1977	30	5	17%	2
1977/1978	30	—	0%	1

7. Schlußbetrachtung:

Nach den bisherigen Ergebnissen ist zu vermuten, daß die Verwendung des Tests eine objektivere Auslese ermöglicht. Nicht nur, weil Hinzunahme von Information die Korrelationen immer verbessern sollte, sondern weil mit dem Test spezifisch relevante Eignungskriterien miteinbezogen werden, die auf relativ einfache Weise und ohne großen Aufwand erhalten werden können. Sowohl Validität als auch Test-

ökonomie sind, mit anderen Tests verglichen, bestechend.

Der besondere Vorteil liegt in der ausgeprägten Immunität gegen „Anpassungsmechanismen“ und in der wesentlichen Problemerkleichterung für sprachlich ungeübte Schüler.

Wir wollen in den nächsten Jahren die Korrelationsanalyse fortsetzen und bei der Bewährungskontrolle der Repetentenfrage besondere Aufmerksamkeit schenken.

Der Vorstand

Hans G. Becker, Vorsitzender

Friedrich Bechert, Schatzmeister

Clausthal-Zellerfeld, den 12. 6. 80

An den Abtshöfen 36 / 5323/2759

An die Mitglieder des VdLiA

Auf der letzten Hauptversammlung in Stuttgart brachte ein Mitglied unseres Verbandes aus Afrika einige Halsketten mit. Er verkaufte sie, um mit dem Erlös einen Beitrag zur Vertiefung eines Brunnens in Afrika zu leisten. Dies hat uns auf den Gedanken gebracht, auf der nächsten Hauptversammlung einen Basar einzurichten. Er soll eine Ergänzung des bisherigen Programms darstellen und einen Einblick in die Vielfalt kunsthandwerklicher Gegenstände aus aller Welt gewähren. Der Erlös dieses Basars soll einer förderungswürdigen schulischen Einrichtung im Ausland zur Verfügung gestellt werden.

Für dieses Vorhaben benötigen wir die Hilfe vieler Mitglieder, die sich zur Zeit im Ausland befinden. Um die Vorarbeiten zu koordinieren, würden wir uns freuen, wenn Sie uns bald mitteilen, mit welchen Gegenständen Sie zum Basar beitragen könnten.

Der Verband hat in seiner letzten Vorstandssitzung beschlossen, dieses Vorhaben erst einmal zu finanzieren. Es wurde angeregt, kunsthandwerkliche Gegenstände bis höchstens 25 DM anzukaufen.

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

gez. Hans Georg Becker **gez. Friedrich Bechert,**
(Vorsitzender) **(Schatzmeister)**

Heinz GÖBEL / Eckhard HEUMANN

Statt einer Erwiderung . . .

auf den Artikel „Quo vadis Deutsch als Fremdsprache“ von Manfred ROITHMEIER, Montevideo/Uruguay, sei im folgenden die Einleitung zu den Unterrichtsmaterialien abgedruckt, die zur Zeit im Deutschen Pädagogischen Seminar Buenos Aires für einen Schulversuch entwickelt werden. Wir fühlen uns zwar von dem obigen Artikel nicht direkt angesprochen, meinen aber, daß die folgenden Ausführungen zur Klärung aktueller Probleme des Fremdsprachenunterrichts beitragen können.

„Das Erlernen einer Sprache hat zugleich den Vorteil, anhaltende und unausgesetzte Verunnttätigkeit sein zu müssen.“ (G. W. F. Hegel, zitiert nach Bausch/Kasper 1979, 3).

Ausgangspunkt unserer Überlegungen zur Entwicklung von Unterrichtsmaterialien war die Erfahrung, daß die so wichtige Integration der gelernten Sprachstrukturen in den schulischen und außerschulischen Alltag im bisherigen Unterricht für Deutsch als Fremdsprache nicht zufriedenstellend geleistet wurde. (Vgl.: Göbel/Heumann, 1979).

So stellte sich dem Deutschen Pädagogischen Seminar Buenos Aires die Aufgabe, im Rahmen eines begrenzten Schulversuches die Effektivität des Deutschunterrichts mit Hilfe begründeter alternativer Arbeitsweisen im Kindergarten- und Primarbereich zu überprüfen. Dabei sollen in Zusammenarbeit mit Lehrern aus vier am Versuch teilnehmenden Schulen Materialien für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache entwickelt, erprobt und evaluiert werden, um die Ergebnisse dann mit denen der Kontrollgruppen zu vergleichen, die nach dem bisherigen Deutschprogramm unterrichtet werden.

Der Aufbau der argentinisch-deutschen Schulen und der Beginn des Deutschunterrichts im Kindergarten veranlaßten uns, mit dem Versuch in diesem Bereich einzusetzen.

Die Projektgruppe stellte Überlegungen an, wie Sprache und Handeln in natürlichen, möglichst häufig wiederkehrenden realen Schulsituationen verbunden werden können. Wir sind uns dabei der Tatsache bewußt, daß „natürlich“ und „real“ im Rahmen der grundsätzlich künstlichen Schulsituationen zu verstehen ist. Doch bieten die täglich sich wiederholenden Aktivitäten in

der Schule die Möglichkeit, Sprache ohne künstlichen Situationsaufbau in einem sinnvollen Zusammenhang zu erfahren. Dadurch sollen die Schüler möglichst früh aus der passiven Rolle bloßer Empfänger und Reproduzenten vorgeformter, meist belangloser Sprachmuster zum produktiven und kreativen Sprachgebrauch geführt werden, der bei der Bewältigung von Schullalltagssituationen in der Zweitsprache helfen kann.

Nach neuesten Ergebnissen der Forschung zum „natürlichen Zweitspracherwerb“ ist dieser wahrscheinlich überwiegend „kein imitativer, sondern ein kreativer Prozeß“, bei dem das Kind nach „natürlichen“, d. h. genetisch angelegten, entwicklungspezifischen Regeln spracherwerbliche Zwischensysteme bildet, „die teilweise durch Strukturen gekennzeichnet sind, die im Sinne der Zielsprache ungrammatisch sind“ (Felix, 1977, S. 34, vgl. Felix 1977 b, S. 234 ff). Fehler, d. h. Abweichungen von der gerade geltenden Sprachnorm, sind notwendige Begleiterscheinungen beim Zweit- wie beim Erstspracherwerb, die eine bestimmte Durchgangsstufe der Sprachentwicklung kennzeichnen (vgl. Wode, Felix u. a.). Bei den didaktischen Überlegungen sollte besonders beachtet werden, daß lebenswichtige körperliche und seelische Bedürfnisse bei Schülern und Lehrern als motivierendste Faktoren menschlicher Kommunikation gelten.

Folgende Leitfragen waren bestimmend:

— Welche ständig wiederkehrenden

Sprechaktsituationen gibt es z. B. im Tageslauf des Kindergartens?

- Welche Kommunikationsbedürfnisse bestehen z. B. in einer Kindergarten-Gruppe von seiten der Kinder und der Kindergärtnerin?
- Welche Redemittel müssen vom Kinde beherrscht werden, damit einmal ein hörendes Verstehen, zum anderen auch einfache Kommunikationen in der Zweitsprache erfolgen können?

Bei der Auswahl der Sprechaktsituationen konnten Arbeiten wie die von Austin, Searle, Wunderlich und Zäfferer/Frenz nur Anhaltspunkte geben: Da ein Sprachkorpus vier- bis sechsjähriger Kinder aus der Fachliteratur nicht zu erhalten war, mußte die Gruppe auf die Erfahrungen der Kindergärtnerinnen mit typischen Äußerungsbedürfnissen der Kinder zurückgreifen. In längeren Aussprachen wurden die unterschiedlichen Vorstellungen aufeinander abgestimmt und die entsprechenden Redemittel festgelegt.

Im Hinblick auf die Progression der Redemittel mußte sich die Gruppe auf ihre pädagogische Erfahrung und die Erfordernisse des alltäglichen Gebrauchs verlassen; denn weder Lerntheorie noch Linguistik können bislang eine wissenschaftlich fundierte Progression der Redemittel geben (vgl. z. B. Wode 1978, 460).

In den nach der behavioristischen Sprachlerntheorie konzipierten Sprachlehrwerken folgt dem hörenden Verstehen unmittelbar das wiederholende Nachsprechen, das so lange weitergeführt wird, bis der Lerner die Struktur auswendig reproduzieren kann. Diese Beschränkung auf den aktiven, d. h. jederzeit abrufbaren Wortschatz, stellt eine künstliche Einengung des Spracherwerbsprozesses dar, weil eine wichtige Fähigkeit unseres Gedächtnisses nicht angemessen genutzt wird. Denn: „Unser Gedächtnis kann, . . . , Informationen erheblich schneller und besser wiedererkennen als abrufen. Der Grund dafür ist offenbar, daß es zum Wiedererkennen ausreicht, die wesentlichen Merkmale einer Information gespeichert zu haben. Dies bedeutet auch, daß in einem gegebenen Zeitraum erheblich mehr Informationen zum Wiedererkennen als zum Abruf gespeichert werden können“ (Rohrer 1978, 30). Damit erweist sich das Wiedererkennungsgedächtnis gegenüber

dem Abrufgedächtnis sowohl beim Speicher- wie beim Nutzungsvorgang als überlegen. Sein einziger Nachteil ist, daß sein Langzeitspeicher inaktiv, d. h. vom Individuum aus gesehen – nicht willkürlich verfügbar ist.

Doch scheint diese Gedächtnisart im Laufe der Menschheitsgeschichte gerade deshalb entwickelt und genetisch verankert worden zu sein, um eine bewußte Beeinflussung bzw. Verzögerung der Informationsspeicherung und -wiedererkennung durch den Umweg über willkürliche, d. h. vom individuellen Bewußtsein gesteuerte Erinnerungsvorgänge – wahrscheinlich aus Überlebensgründen – zu verhindern.

Eben deshalb kann die Verwendung des Wiedererkennungsgedächtnisses, das übrigens vor allem von den Massenmedien bereits mit beträchtlichem Erfolg genutzt wird, beim gesteuerten Zweitspracherwerb dann besonders effektiv sein, wenn in immer wieder neu motivierenden Situationen (Sinnzusammenhängen) eine zwar entsprechend sinnvoll ausgewählte und so begrenzte, aber weitaus größere Menge an merkmalsreichen sprachlichen Äußerungsmitteln angeboten wird, als die Lerner selbst aktiv reproduzieren können. So werden unter weitgehender Nichtberücksichtigung bewußt gesteuerter Lernvorgänge und rein formaler Drillübungen, die vermutlich dem natürlichen, d. h. genetisch festgelegten Spracherwerbsprozeß zuwiderlaufen (vgl. Felix 1977, 233), Wortschatz und Strukturen der Zweitsprache im Wiedererkennungsgedächtnis gespeichert. Daher weisen die linken Spalten für die Lehreräußerungen in unseren Sammlungen von Sprechakten weitaus mehr Redemittel auf als die rechten Spalten für mögliche Schüleräußerungen.

Zwar sind die Zusammenhänge zwischen dem inaktiven und aktiven Langzeitgedächtnis noch keineswegs hinreichend erforscht, doch gehen wir von der Erfahrungstatsache aus, daß ein Kind dann von sich aus in der Zweitsprache auch zu sprechen beginnt, wenn es die Redemittel genügend oft in verschiedenen Kombinationen und sinnvollen Zusammenhängen gehört hat. Dies gilt um so mehr, je stärker die Situation so angelegt ist, daß sie das Kind schon durch ihre Eigenart zu einer sprachlichen Aktion bzw. Reaktion herausfordert. Dennoch kann nicht exakt vorgeplant und durch ständiges Nachsprechen vorgegeben

ner Sprachmuster erzwungen werden, ob, wann und in welchem Umfang das Kind von sich aus mit dem Lehrer in der Zweitsprache kommuniziert. Aus diesem Grunde verzichten wir auch auf eine strikte Trennung zwischen aktivem und passivem Struktur- und Wortschatz.

So sind unsere Sammlungen von Sprechakten in erster Linie als Hilfe für den Lehrer gedacht, der seine Sprache zu den einzelnen Sprechaktsituationen so steuern lernen muß, daß er durch immer wiederkehrende Verwendung (extensives Lernen) eines begrenzten Wort- und Strukturschatzes in wechselnden Kommunikationssituationen dem Kinde die Möglichkeit gibt, die eigenen innenwohnenden Spracherwerbsmechanismen wirksam werden zu lassen, ohne es zu überfordern.

In allen Unterrichtseinheiten, die zur Zeit für den Kindergarten und Primarbereich entwickelt werden, sind Nomen in größerer Anzahl enthalten als in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache auf dieser Altersstufe. Die Gedächtnispsychologie hat in vielen Experimenten nachgewiesen, daß konkrete Substantive als Hauptideenträger der Sprache wegen ihrer Eindeutigkeit und Fähigkeit, Gedächtnisbilder zu erzeugen, vorrangig gelernt und langfristig gespeichert werden. Sie können als Kristallisationskerne gelten, denen sich die „Strukturen“ (das „System Sprache“) je nach Bedürfnis angliedern (vgl. Rohrer, 1978, 70). Aus diesem Grund versuchen wir, in allen Unterrichtsmaterialien den Sachbezug, der Kinder in erster Linie interessiert und motiviert, soweit wie möglich in den Vordergrund zu rücken.

Vom Schüler her gesehen sind die Lehreräußerungen als ein durchaus offenes Lehr- bzw. Lernangebot zu verstehen, das je nach den Erfordernissen der Kommunikationssituation und den individuellen Fähigkeiten der Schüler, solche Erfordernisse zu durchschauen und entsprechende Äußerungsbedürfnisse zu entwickeln, wirksam wird.

Vom Lehrer her gesehen sind dessen Äußerungen jedoch ein sorgfältig geplantes und kontrolliertes Lehr- bzw. Lernangebot, das nichts zu tun hat mit einer unkontrollierten Dauerberieselung im Sinne eines „Sprachbads“.

Der Sprachunterricht soll vor einer solch unkontrollierten Ausweitung in allen geplanten Unterrichtsmaterialien für den Kin-

dergarten- und Primarbereich durch folgende Maßnahmen abgesichert werden:

- Durch die systematische Bereitstellung eines Auswahlangebotes von Redemitteln zu allen Unterrichtseinheiten.
- Durch die Beschränkung der Anzahl der Rahmenthemen.
- Durch deren systematische Wiederholung und Erweiterung auf den einzelnen Stufen – je nach dem kognitiven Stand, den Informations- und Ausdrucksbedürfnissen der Kinder.
- Durch die konsequente Nutzung der expliziten Landes- und Kulturkunde für eine integrierte Wiederholung und eine sach- wie kindgemäße Erweiterung bereits eingeführter Redemittel.

Bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für das 1. Schuljahr sind außerdem folgende Leitgedanken bestimmend:

- Eine künstliche Hinauszögerung des Erstlesens und -schreibens im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache wird – nach unseren Erfahrungen – von Schülern wie Lehrern als frustrierend empfunden und führte bei der Mehrzahl der von uns befragten Lehrer zu einem willkürlichen Beginn mit dem Lesen und Schreiben in der Fremdsprache, der nicht hinreichend abgesichert erscheint (vgl. Göbel/Heumann 1979, 38 ff.).
- Daher soll mit Hilfe der von uns erstellten Materialien zugleich überprüft werden, welche Auswirkungen ein Fremdsprachenunterricht hat, der mit dem Erstlesen und -schreiben etwa zur gleichen Zeit beginnt, wie der Unterricht in der Muttersprache.
- Um allerdings grundlegende Fehler bei der Materialerstellung möglichst zu vermeiden, sollen die wichtigsten und am besten abgesicherten Ergebnisse der gegenwärtigen Diskussion um den Erstlese- und -schreibunterricht berücksichtigt werden, auch wenn diese sich überwiegend auf das Erstlesen und -schreiben in der Muttersprache beziehen. Dazu gehören vor allem die im folgenden skizzierten:
 - Beim Schriftspracherwerb handelt es sich nicht bloß um das Erlernen formaler Techniken (in unserm Fall also z. B. nur des phonetischen richtigen Erlesens oder des orthogra-

phisch richtigen Schreibens in der Fremdsprache (vgl. Heumann 1977, 38 ff.).

- Vielmehr geht es hier auch um den Zugang zu für das Kind neuen Kommunikationsweisen bzw. -mitteln, die das Festhalten von Empfundem, Gedachtem, Gehörtem, Gesprochenem oder Gelesenem, d. h. von Äußerungs- bzw. Informationsbedürfnissen ermöglichen und damit Kommunikation über Zeit und Raum hinweg. Diese kommunikative Funktion der Schriftsprache gewinnt beim Erlernen einer Fremdsprache um so mehr Bedeutung, je weiter das Land, in dem diese Sprache gesprochen wird, von dem der Lerner entfernt, je eher also die schriftsprachliche Kommunikation der Regelfall ist.
- Aus diesem kommunikativen Ansatz ergibt sich zwingend die Integration des Lese- und Schreiblehrgangs bzw. des Lese- und Schreiblernprozesses von Anfang an, die den letzteren aus seiner bisherigen Isolierung – auch im Fremdsprachenunterricht – herausführt und als einen gleichgewichtigen Lernbereich anerkennt.
- Aus dem kommunikativen Ansatz ergibt sich ferner die primäre Orientierung unserer Unterrichtsmaterialien auch für das Erstlesen und -schreiben an den Informations- bzw. Ausdrucksbedürfnissen der Schüler, d. h. an für diese verständliche Sinnzusammenhänge bzw. Themen.
- Danach richtet sich in erster Linie ebenfalls die von uns vorgeschlagene Progression des Schriftspracherwerbs, erst in zweiter Linie nach sachstrukturellen Gesichtspunkten, für die es noch keine streng verbindliche, empirisch begründete Progression gibt.
- Bei der Progression nach sachstrukturellen Gesichtspunkten spielen vor allem folgende Intentionen eine Rolle:
 - Das nach Schwierigkeiten gestufte Lernangebot soll auch hier für verschiedene Zugriffsweisen der Schüler offen sein.

- Der Ausgang von weitgehend lauttreuen und einsilbigen Grund- oder Schlüsselwörtern soll von Anfang an analytische und synthetische Arbeitsweisen im akustischen wie optischen Bereich ermöglichen (Methodenintegration).
- Eine Abstimmung des Schriftspracherwerbs in der Mutter- und Fremdsprache soll – soweit sie möglich und nötig erscheint – kontrastive Vergleiche zunächst ganz unbewußter Art auslösen helfen.
- Übungen zur akustischen und optischen Differenzierungsfähigkeit sollen – von Vorübungen abgesehen – möglichst nicht isoliert voneinander durchgeführt werden, weil nur so die Phonem-Graphem-Zuordnung relativ eindeutig wird, zumal wenn der Schriftspracherwerb in zwei unterschiedlichen phonologischen Zeichensystemen erfolgt. Auf jeden Fall soll eine Vernachlässigung des akustomotorischen Aspekts, wie ihn die Diskussion um das Legasthenieproblem zutage gefördert hat, möglichst vermieden werden.

Für die Einteilung in Versuchs- und Kontrollgruppen ist es erforderlich, die Ausgangslage der Schüler in den einzelnen Gruppen genauer zu bestimmen, um die Unterrichtsergebnisse vergleichbar zu machen. Wir sind dabei, ein dafür notwendiges Beobachtungs- und Testinstrumentarium zusammenzustellen.

Zugleich sollen diese Evaluationsmittel helfen, jene Schüler zu ermitteln, die den erhöhten Anforderungen eines bilingualen Unterrichts nicht gewachsen sind. Denn die oft nicht zufriedenstellenden Ergebnisse des bisherigen Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache sind häufig auch auf mangelnde Voraussetzungen bei den Schülern selbst zurückzuführen. Schließlich sind Tests zu entwickeln, die überprüfen sollen, ob die Schüler die mit den von uns entwickelten Materialien angestrebten Ziele erreicht haben. Wir wollen damit auch Hinweise für mögliche Verbesserungen dieser Materialien erhalten.

Die Entwicklung eines Curriculum für Deutsch als Fremdsprache in Irland

Deutsch wird an den Secondary Schools in Irland in zwei Stufen unterrichtet: die erste schließt nach drei Jahren mit der Prüfung des „Intermediate Certificate“ ab, die zweite Stufe baut normalerweise zwei Jahre darauf auf und führt zur Prüfung des „Leaving Certificate“, das es in fast allen Fächern in zwei Niveaus, dem „Ordinary“ und dem „Higher“, gibt. Während das „Leaving Certificate“ als Schulabschluß unserem deutschen Abitur äußerlich entspricht, gibt die Art der Prüfung im Deutschen seit Jahren Anlaß zu Beanstandungen durch die Fachlehrer und Fachinstitutionen.

Es handelt sich um eine zentralisierte Prüfung, Curriculum und Prüfung werden vom irischen Department of Education entwickelt und sind in der Essenz seit Jahren unverändert geblieben. Im Ordinary Level Kurs werden für das Mündliche folgende Texte vorgeschrieben:

Marie BURG, ed., A Modern German Reader (Macmillan)

DROSTE-HÜLSHOFF, Die Judenbuche (ed. J. R. FOSTER, Harrap)

Max FRISCH, Biedermann und die Brandstifter (ed P. H. ACKERMANN, Methuen)

G. SCHULZ, ed., German Verse (Macmillan) — daraus selbst 20 spezifizierte Gedichte.

Im Higher Level Kurs wird zusätzlich die Kenntnis eines der folgenden Werke verlangt: Dürrenmatt, Der Verdacht (ed. FOSTER, Harrap) oder LENZ, Das Wrack and other Stories (Heinemann)

Die Prüfung selbst besteht de jure aus folgenden Aufgaben:

A. Ordinary Level — 400 Punkte

I schriftlich

1. Aufsatz (mit gegebenen Leitgedanken) — 180 Wörter max. = 120 Punkte
2. Verständnistest: unbekannter Text, Fragen und Antworten auf deutsch = 110 Punkte
3. Übersetzung eines unbekannten deutschen Textes ins Irische oder Englische = 110 Punkte

4. Grammatik: Wahl zwischen Strukturübungen oder Übersetzung von Sätzen ins Deutsche = 60 Punkte

II mündlich

1. Diktat (60 – 80 Wörter)
2. a) Vorlesen eines vorbereiteten Textes, Beantwortung von Inhaltsfragen zum Text.
b) Beantworten von Fragen über ein Gedicht, das der Prüfer aus einer Liste von 10 vom Prüfling vorgeschlagenen ausgewählt hat.
c) Konversation über Alltagsthemen.

B. Higher Level — 400 Punkte

I schriftlich

1. Aufsatz wie unter A, aber 200 Wörter max. = 105 Punkte
2. Übersetzung eines unbekannten irischen oder englischen Textes ins Deutsche = 105 Punkte
3. Verständnistest wie unter A = 100 Punkte
4. Übersetzung eines unbekannten deutschen Textes ins Irische oder Englische = 90 Punkte

II mündlich

1. Diktat wie unter A
2. wie unter A

Dieses Prüfungsvorhaben mag noch angehen, wenn es nicht einen grundlegenden Mangel hätte: de facto gibt es keine mündliche Prüfung, und aus vielerlei komplizierten Gründen, die innerhalb des irischen Department of Education und Erziehungssystems liegen, wird es auch in absehbarer Zeit im Deutschen keine mündliche Prüfung geben.

Der Lehrer bleibt also auf einer Buchliste sitzen, deren größter Teil selbst für die Prüfung irrelevant ist. Die beiden Übersetzungen im „Higher“ Examen machen ca. 50% aus — und damit ist situationsbestimmtes kommunikatives Sprachhandeln für den Unterricht zumindest im gleichen Verhältnis

in den Hintergrund gedrängt. Der methodologische Rückschritt in die Unterrichtspraxis des 19. Jahrhunderts scheint gefährlich nahe. Für die Deutsche Schule Dublin ergibt sich daraus sogar eine schizophrene anmutende Situation. Einerseits sollen unsere Schüler am Ende des 10. Schuljahres das Deutsche Sprachdiplom der KMK, Stufe I, ablegen, müssen dann aber am Ende des 11. Schuljahres die für sie wichtigere Prüfung des Leaving Certificate bestehen, wobei der Akzent der Prüfung völlig verschoben ist: spezielle Fähigkeiten im Übersetzen sind erforderlich, während der kommunikative Aspekt der Sprache so gut wie unberücksichtigt bleibt. Für diese inhaltliche Umstellung steht ein knappes Schuljahr zur Verfügung.

Aus diesem Dilemma gäbe es zwei Auswege. Der erste wäre eine neue Konzeption des Leaving Certificate, etwa nach dem Muster der Deutschen Sprachdiplomprüfungen der KMK, der zweite ist die Erstellung eines gänzlich neuen Curriculum. Uns schien die zweite Möglichkeit nicht nur die aus erziehungspolitischen Gründen machbarere, sondern auch die durchdachtere und sorgfältigere. Entsprechend verlief auch die Diskussion beim Seminar des „Linguistics Institute of Ireland“, das zu Beginn 1979 in Dublin über Curriculum-Fragen gehalten wurde. Die Arbeitsgruppe umfaßte alle modernen Fremdsprachen, die an irischen Schulen gelehrt werden und teilte sich dann in die entsprechenden Subkomitees für die einzelnen Sprachen. Der gemeinsame Beschluß war, Arbeit an jeweiligen inhaltsbestimmten Curricula zu beginnen (defined content syllabus)¹.

Das „Modern Language Syllabus Committee – German“ besteht aus insgesamt etwa 15 Personen, die aus allen Bereichen des Deutschlehrens kommen: von der Universität (Trinity College), von Colleges, Secondary Schools, dem Goethe Institut und von der Deutschen Schule. Man trifft sich etwa alle 14 Tage abends, diskutiert die einzelnen Projekte, den Arbeitsfortschritt und die neue Arbeitsverteilung. Hilfreich bei dieser Aufgabe sind besonders drei Vorlagen:

1. Der Entwurf des „Threshold Level, German“ des Europarates
2. Die Vorlage der „Lothian Region Study Group on Modern Languages“
3. Das Werk des Volkshochschulverbandes und Goethe Instituts „Wortliste,

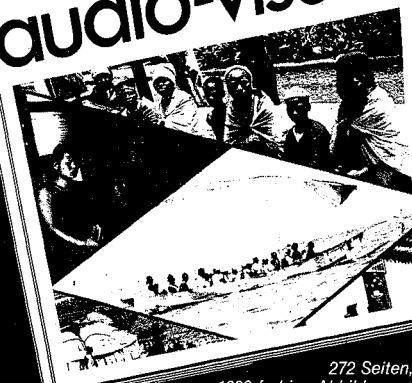
Wortbildungsliste, Syntaktische Strukturen“ (Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache)

Unterstützt wird die Arbeit durch Wochenendseminare des irischen Linguistics Institute und des Goethe Instituts. Aus Deutschland sprach Ch. Edelhoff vom hessischen Lehrerfortbildungsinstitut zum Thema „The communicative Teaching of Modern Languages: Curriculum Design and Methods“, und John Clark, der Direktor der „Lothian Region Study Group on Modern Languages“ erläuterte den Plan und Fortschritt in seiner Arbeit. Unser irisches Curriculum soll im Wesentlichen vier Teile be-

Gesamtkatalog

JÜNGER

audio-visuell



272 Seiten,
1000 farbige Abbildungen

Lernerfolge mit audio-visuellen Medien für alle Unterrichtsfächer

- Diaserien
- Arbeitstransparente
- Tonbildreihen
- Arbeitsblätter
- Schmalfilme

Senden Sie mir
bitte Ihren Gesamtkatalog

Name

Anschrift

Gratis-Coupon

JÜNGER VERLAG · Postfach 580
6050 Offenbach/Main · Tel. 0611/833003

inhalten: 1. Notionen (notions), d. h. welche grundlegenden Konzepte braucht der Lernende, um mit der Zielsprache zu kommunizieren? 2. Themen (topics), d. h. welche Themen werden den Brennpunkt für die Kommunikation bilden und müssen daher Grundlage für den Lernenden bilden? 3. Funktionen (functions), d. h. zu welchem kommunikativen Zweck wird der Lernende fähig sein müssen, die Zielsprache zu gebrauchen? 4. Situationen (situations), d. h. in welchen Situationen wird der Lernende fähig sein müssen, in der Zielsprache zu kommunizieren?² Die Probleme, die uns bisher am meisten beschäftigten, waren:

1. Wie soll das Layout aussehen, um allgemeinverständlich und effektiv für alle Lehrer zu sein?
2. Wie beschränken wir uns in der Fülle des Materials unter Berücksichtigung dessen, was für irische Schüler, die Deutsch lernen, besonders relevant ist?
3. Was klassifizieren wir als „junior“ (für das Intermediate Certificate notwendig), was als „senior“ (für das Leaving Certificate) notwendig?

Zu diesem Zeitpunkt, nach etwa einem Jahr intensiver Arbeit, liegt eine Probefassung des Curriculum mit den Kapiteln Notionen, Themen, Funktionen vor, die eine strikte Diskussionsbasis für die Praxis sein soll. Kopien werden an interessierte irische Deutschlehrer ausgegeben mit der Bitte, einzelne Kapitel im Unterricht zu erproben und darüber zu berichten³. Das Feedback sollte die Möglichkeit für Veränderungen, Korrekturen und Verbesserungen schaffen, die das Komitee dann in der Revision be-

rücksichtigen kann⁴. Gleichfalls dient ein Seminar im Februar in Dublin mit Mitarbeitern am Threshold Level—German des Europarates dieser Aufgabe.

Noch müssen wir von einer langfristigen Planung ausgehen, besonders auch, da die gesamte Arbeit von der Interessengruppe in ihrer Freizeit bewältigt werden muß, eine Entlastung gibt es nicht. Die Hoffnung bleibt aber, in etwa zwei Jahren einen inhaltsbestimmten Deutschlehrplan zu erstellen, der nicht nur auf unsere irischen Situationen und Bedingungen abgestimmt ist, sondern durch Einbeziehung und Mitwirkung von nahezu allen direkt oder indirekt Betroffenen mit mehr Berechtigung langlebig ist, als der bestehende Plan. Die sich notwendigerweise sofort anschließende Aufgabe der Erstellung einer neuen Prüfungsordnung ist auf dieser Grundlage dann verhältnismäßig einfach. Selbst die Einbeziehung einer adäquaten mündlichen Prüfung sollte kaum Schwierigkeiten bereiten, sofern das irische Department of Education die äußeren Voraussetzungen dafür erfüllen kann.

Anmerkungen:

¹ siehe David G. Little, Introduction to Proposals for a new secondary syllabus in Foreign Languages, Linguistics Institute of Ireland, Seminar on Syllabus Definition 1979 (Arbeitspapier)

² siehe David Singleton, Overview of the proposed Syllabus, Linguistics Institute of Ireland, Seminar on Syllabus Definition 1979 (Arbeitspapier)

³ Interessenten können ein Probeexemplar vom Verfasser, St. Killian's Deutsche Schule, Roebuck Rd. Dublin 14, anfordern.

⁴ siehe Joseph Shells/Sean McDermott, The Implications of a defined content syllabus for the classroom situation, Linguistics Institute of Ireland, Seminar on Syllabus Definition 1979 (Arbeitspapier)

In eigener Sache . . .

Wir suchen für die Mitarbeit im Vorstand eine Kollegin bzw. einen Kollegen, der das Referat „Ortslehrkräfte“ übernehmen könnte.

Gesucht wird ein Kollege/eine Kollegin, möglichst aus Südamerika, Mittelamerika oder Afrika, der/die 1979 zurückgekommen ist oder 1980 zurückkommt und an deren Schule die Probleme der Ortskräfte besonders prägend waren.

Schreiben Sie bei Interesse an den Vorsitzenden:

H. G. Becker
von-Hatzfeld-Str. 6
5750 Menden 1/Deutschland

Für Ihren Unterricht:

Cramers Naturkundliche Anschauungstafeln

Greifvögel · Bäume · Singvögel I · Kräuter und Stauden I · Pilze I · Sträucher · Singvögel II · Pilze II · Fische I · Säugetiere I · Nutzpflanzen I · Nutzpflanzen II · Insekten I · Insekten II · Säugetiere II · Säugetiere III · Giftpflanzen · Sumpf- und Wasservögel · Gräser und Getreide · Haustiere ·

20 Serien in Mappen mit je 10 Tafeln. Format 50 x 70 cm. Hochwertiger 6-8-Farben-Druck auf leinenkaschiertem Papier nach Original-Handzeichnungen. Erläuterungen in einem Textheft. Jede Serie einzeln erhältlich.

Sammlung Naturkundlicher Tafeln

Mitteleuropäische Pflanzenwelt (Kräuter und Stauden) · Mitteleuropäische Pflanzenwelt (Sträucher und Bäume) · Säugetiere · Mitteleuropäische Insekten · Mitteleuropäische Vögel · Mitteleuropäische Pilze · Mineralien I und ergänzender Textband.

Sieben Werke mit insgesamt 1.246 ganzseitigen Farbtafeln im Format 19 x 27 cm. Wissenschaftliche Texte auf den Rückseiten. Jedes Werk in einer Kassette mit einem Textheft (Einleitung, Inhaltsverzeichnis, Register). Leinen oder Halbleder. Wertvoller 6-8-Farben-Druck. Jedes der sieben Werke kann einzeln bezogen werden.

Bitte fordern Sie ausführliche Informationen an.

Kronen-Verlag Erich Cramer GmbH

Donnerstr. 5, D-2000 Hamburg 50, Tel. 040/39 12 07

BIOLOGIE-NATURKUNDE

VERBAND

Vorstellung der Vorstandsarbeit des letzten Jahres

— ein Teil der Selbstdarstellung des Verbandes —

Der Vorsitzende des VdLiA H.-G. Becker berichtet:

Nachdem der neue Vorstand nunmehr knapp 1 Jahr im Amt ist, scheint es an der Zeit, einmal die wesentlichen Schritte zusammenzufassen und den Mitgliedern zu verdeutlichen, die der Vorstand in dieser Zeit gegangen ist.

Finanzielle Probleme

Den größten Teil der Arbeitskraft des Vorstandes seit August 1979 wurde in Anspruch genommen durch die Probleme der Steuergerechtigkeit, die Probleme in der Angelegenheit der Werbungskosten. Ich selbst habe es außerordentlich bedauert, daß der Beginn meiner Amtszeit überschattet war von vielfachen drängenden Problemen finanzieller Art bei den Auslandslehrern. Der Vorstand war aber bei seinen Initiativen im Hinblick auf die steuerliche Gleichbehandlung nicht nur aktiv, sondern auch erfolgreich. So konnte er bei der Zentralstelle in kürzester Zeit erreichen, daß die Entscheidung vom Oktober 1979, die Abschlagszahlungen auf die Auslandszulage für die vermittelten Lehrer um einen bestimmten Prozentsatz zu kürzen, zurückgenommen wurde. Es ist schade, daß nicht überall auf der Welt dieser Erfolg des Vorstandes genügend bekanntgeworden ist, deshalb sei er an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich herausgestellt.

In Anbetracht der zunehmenden Sorge der Auslandslehrer hinsichtlich der Bezahlung an Auslandsschulen hatte der Verband in Heft 4/1979 unter dem Titel „Nicht zur Diskussion gestellt“ unmißverständlich einige grundsätzliche Feststellungen gemacht, die im Hinblick auf die Gleichstellung mit anderen Auslandsbeamten besondere Bedeutung haben und hier noch einmal wiedergegeben werden sollen (siehe Seite 31).

In der Frage der Werbungskosten hat sich der Vorstand in besonderer Weise engagiert. Statt eines umfangreichen Berichtes in dieser Angelegenheit soll der Brief an

dieser Stelle abgedruckt werden, der am 10. Mai 1980 an die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln, an das Bundesamt für Finanzen in Bonn, an den Herrn Bundesminister der Finanzen im Finanzministerium in Bonn, an das Finanzamt Bonn-Außenstadt in Bonn und an das Auswärtige Amt in Bonn gegangen ist. Mir ist inzwischen bekannt, daß die 5 genannten Adressaten dieser gleichlautenden Briefe untereinander in Verhandlungen stehen und daß berechnete Hoffnung besteht, eine Rücknahme des Erlasses des Bundesministers der Finanzen vom 13. 12. 1978 zu erreichen.

Schreiben an:

1. Zentralstelle
für das Auslandsschulwesen
im Bundesverwaltungsamt
Hochhaus am Rudolfplatz
Habsburging 9
5000 Köln
2. Bundesamt für Finanzen
Friedhofstr. 1
5300 Bonn 3
3. Herrn Bundesminister
der Finanzen
Finanzministerium
Graurheindorfer Str. 108
5300 Bonn 1
4. Finanzamt Bonn-Außenstadt
Postfach 18 01 40
Kölstr. 32
5300 Bonn 1
5. Auswärtiges Amt
Postfach
5300 Bonn

(siehe S. 32)!

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

Betreff:

Behandlung der Ausgleichszulagen für die durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im Bundesverwaltungsamt an deutsche Schulen im Ausland vermittelten Lehrer als steuerfreier Werbungskostenersatz

Bezug:

1. Finanzielle Betreuung der vermittelten Auslandslehrkräfte
– Rundschreiben der ZfA vom 25. 3. 1977
2. Definition des Auslandszuschlags durch den Bundesminister des Innern
3. Erlaß des Bundesministers der Finanzen vom 13.12.1978 AZ: ZC2-H 2310 St-71/78

Sehr geehrte Herren!

Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland ist die alleinige Interessenvertretung aller ca. 1 400 an deutsche Schulen im Ausland vermittelten deutschen Lehrer. Der Vorstand des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland und insbesondere ich, als Vorsitzender dieses Verbandes, sind seit nunmehr fast 1 Jahr wöchentlich, ja fast täglich, mit Schreiben und Eingaben von Auslandslehrern aus aller Welt beschäftigt, die die Auswirkungen des Erlasses des Bundesministers der Finanzen vom 13. 12. 1978, betr. die lohnsteuerliche Behandlung der Ausgleichszulage, als in höchstem Maße ungerecht empfinden.

Entsprechend den Informationsblättern, die noch 1977 von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen den ins Ausland vermittelten Lehrern ausgehändigt wurden, bestand für die im Auslandsschuldienst tätigen Lehrer die Möglichkeit, Anträge auf Lohnsteuerermäßigung geltend zu machen, wobei in der Hauptsache nur die steuerliche Abrechnung von Werbungskosten eine Rolle spielte. Ich verweise auf die Informationschriften der ZfA vom Juli 1976, Februar 1977 und Mai 1977. Noch in einem Schreiben vom 8. 9. 1977 – Lohnsteuerstelle 11/1 des FA Bonn-Außenstadt – heißt es: „Die Ausgleichszulage wird nicht auf die Ihnen entstehenden Werbungskosten angerechnet“.

In den vergangenen Jahren nun sind von Mitgliedern unseres Verbandes beim FA Bonn-Außenstadt Anträge auf Lohnsteuer-

ermäßigung gestellt worden, in denen u. a. Werbungskosten geltend gemacht wurden. Diese Werbungskosten werden mit Hinweis auf einen Erlaß des Bundesministers der Finanzen – AZ.: ZC2-H 2310 St-71/78 vom 13. 12. 1978 – nicht anerkannt. In den Begründungen heißt es u. a.:

„Bei Auslandslehrern sind die, die fiktiven Inlandsbezüge übersteigenden Bezüge (Ausgleichszulagen) als steuerfreier Werbungskostenersatz zu behandeln. Die von Ihnen geltend gemachten Werbungskosten konnten daher nicht berücksichtigt werden, da sie die Ihnen gezahlte Ausgleichszulage nicht übersteigen.“

Anträge auf Lohnsteuerermäßigung, etwa von den in Chile tätigen Lehrern, wurden im Jahre 1978 in unterschiedlicher Weise vom FA Bonn-Außenstadt anerkannt. Dabei konnten Freibeträge in Höhe von 5 000, – DM oder darüber erzielt werden. Die in dem Erlaß des Bundesministers für Finanzen – s. o. – gegebene Begründung erscheint uns aus verschiedenen Gründen fragwürdig.

1. Die Ausgleichszulage setzt sich zusammen aus Auslandszuschlag, Auslands-kinderzuschlag und Mietzuschlag. Kinderzuschlag und Mietzuschuß stehen in keinem Zusammenhang mit Werbungskosten, können deshalb auch nicht zur Begründung der o. a. Ablehnung herangezogen werden. Die Zahlung des Auslandszuschlages, den alle ins Ausland gesandten Beamten erhalten und der der Berechnung der Ausgleichszulage der ins Ausland vermittelten Lehrer analog zugrunde liegt, wurde vom Bundesminister des Innern 1976 wie folgt begründet:

„Der Auslandszuschlag beruht auf dem Grundprinzip der pauschalen Abgeltung der quantitativen und qualitativen Mehraufwendungen sowie der immateriellen Belastungen.“

„Immaterielle Belastungen“ können kein Werbungskostenersatz sein.

Grundlage zur Berechnung der quantitativen und qualitativen Mehraufwendungen sind nach den Angaben des Innenministers folgende Ausgabengruppen: Nahrungs- und Genußmittel, Kleidung und Schuhe, Elektrizität, Gas, Brennstoffe, übrige Güter der Haushaltsführung, Hauspersonal, Verkehr- und Nachrichtenübermittlung, Körper- und Gesund-

heutspfege, Bildung und Unterhaltung, Urlaubs- und Erholungsreisen, persönliche Ausstattung und sonstige Güter. Innerhalb dieser Ausgabengruppen könnte man höchstens noch den Bereich „Verkehr- und Nachrichtenübermittlung“ den Werbungskosten zuordnen. Aber wiederum nur teilweise, weil lt. Begründung des Innenministers darin nicht nur die Aufwendungen für Fahrten zwischen Wohnung und Arbeitsstätte enthalten sind.

2. Außerdem wird stets nur von der Abgeltung der Mehraufwendung gesprochen. Die Grundaufwendungen für Werbungskosten werden also auf keinen Fall ersetzt. Aber gerade diese Aufwendungen werden in der Mehrheit der Anträge geltend gemacht unter Zugrundelegung der auch für Deutschland geltenden Pauschalen.

3. Der Auslandszuschlag berücksichtigt ebenso wenig die je nach Tätigkeit anfallenden unterschiedlichen Werbungskosten. Aufgrund der Aufgaben, die viele Kollegen an deutschen Auslandsschulen haben — u. a. als Fachberater für Deutsch — entstehen sehr viele Dienstgänge, Dienstreisen; die finanzielle Mehrbelastung führt zu einer nicht zu vertretenden Ungleichheit unter den Auslandslehrern selbst.

4. Bei den Auslandsvertretungen werden Werbungskosten steuerlich anerkannt, ebenso bei allen anderen Auslandsbeamten. Es erhebt sich hier die Frage, welche sachlichen Gründe eine unterschiedliche Behandlung von Lehrern im Auslandsschuldienst u. a. ins Ausland entsandten Beamten gestatten. Hier geht es uns ausschließlich um sachliche Gründe, nicht um juristische Gründe. Die rechtliche Situation ist allen Auslandslehrern und dem Vorstand des VdLiA durch die mit Wirkung vom 1. 1. 1977 in Kraft getretenen Neuregelungen der Ausgleichszulagen für Auslandslehrer, ausgerichtet am neuen Recht der Auslandsbesoldung, klar.

5. Da derartige Regelungen, wie sie der Erlaß des Bundesministers der Finanzen vom 13. 12. 1978 vorsieht, auch auf Personen angewandt werden, die von Dienststellen des Bundes in gegenteiliger Weise informiert worden waren, bevor sie den Dienst im Ausland antreten,

bittet der Verband Deutscher Lehrer im Ausland unter Hinweis auf die Gleichheitsgrundsätze zwischen Auslandslehrern und Auslandsbeamten und unter Berücksichtigung der durch den Bundesminister des Innern erfolgten Legaldefinition des Auslandszuschlags, die mit dem Rundschreiben der ZfA vom 25. 3. 1977 an alle jetzt im Ausland tätigen Lehrer gegangen ist, die Anträge der Lehrer auf Werbungskosten anzuerkennen und bis auf weiteres die Ausgleichszulagen nicht als steuerfreien Werbungskostenersatz zu behandeln.

Mit freundlichen Grüßen

Hans-Georg Becker

1. Vorsitzender des VdLiA

Gespräch im AA

Es war ein besonderes Anliegen des neuen Verbandsvorstands, mit der Festrednerin der Hauptversammlung in Stuttgart, Frau Staatsminister Dr. Hildegard Hamm-Brücher, in einen ständigen Gesprächskontakt über aktuelle und wichtige Probleme des Auslandsschulwesens zu treten. Schon anlässlich der Hauptversammlung in Stuttgart wurde dem Vorsitzenden zugesichert, daß in zwangloser Folge gemeinsame Gespräche im Auswärtigen Amt stattfinden sollten. Ein solches erstes umfassendes Gespräch zwischen Frau Dr. H. Hamm-Brücher, einer Reihe ihrer Mitarbeiter und den sieben Vorstandsmitgliedern des VdLiA, fand am 13. 12. 1979 statt. Die Probleme auf die sich das Auswärtige Amt, Büro Dr. Hamm-Brücher und der Vorstand geeinigt hatten waren

1. Allgemeine Feststellungen, zu Rahmenplan und dessen Implementierung, zu Deutsch als Fremdsprache, zur Entsendung von Fachberatern, zur Neugründung von deutschen Schulen, zur Förderung von Firmenschulen
2. Aufbau und Ausbau berufsbildender und berufsorientierender Zweige an deutschen Auslandsschulen und Abschlüsse
3. Verbesserung und Vorbereitung von neu zu vermittelnden Auslandslehrern
4. Weiterbildungsprogramm für Ortskräfte

5. neue Sekundarstufe
 - a) gegenwärtiger Stand
 - b) geplante Maßnahmen
6. Hinweise zur Auslandslehrer-Besoldung.

Weitere Gespräche dieser Art sollen noch in 1980 folgen.

Bei dieser Gelegenheit bat Frau Dr. Hamm-Brücher den Vorstand, doch einmal die Vorstellungen des Verbandes zur sinnvollen Verwendung der Lehrer nach ihrer Rückkehr in den Heimatschuldienst darzulegen. Ich möchte an dieser Stelle alle Kollegen an deutschen Auslandsschulen auffordern, mir einmal ihre speziellen Vorstellungen für einen sinnvollen und effektiven Einsatz an Schulen oder anderen Bildungsinstitutionen nach ihrer Rückkehr in den Heimatschuldienst zu schreiben. Bei der Entwicklung dieser gewünschten Vorstellungen sind wir wesentlich auf die Hilfe der Mitglieder im Auslandsschuldienst angewiesen.

Aussprache in der ZfA

Die Aktivitäten des Vorstandes konzentrierten sich dann besonders auf eine sachliche und offene Aussprache mit den Vertretern der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln. Auf meine Bitte, Benennung eines solchen Termins für ein Zusammentreffen zur Führung einer Aussprache, gab Herr Abteilungspräsident Becker deutlich zu verstehen, daß er sehr an einer solchen Aussprache interessiert sei und in jedem Falle persönlich anwesend sein möchte. Der Vorstand hatte sich mit einem ausführlichen Fragenkatalog sehr sorgfältig auf diesen Tag in der ZfA vorbereitet. Unter Leitung von Herrn Abteilungspräsident Becker und unter Hinzuziehung der Referatsleiter Dr. Vix und Gauf fand dieser Gedankenaustausch und dieses Gespräch am 9. Juni in der ZfA statt. In der Folge seien einige Fragenkreise angedeutet, die in der ZfA zur Sprache kamen und zu denen Herr Abteilungspräsident Becker umfassende Auskunft geben konnte.

1. Themenkreis

Rahmenplan und Begegnungsschule

- Stellung der ZfA zur Begegnungsschule im neuen Konzept des Rahmenplanes,

- Vorstellung der ZfA zur Erweiterung des Netzes der Begegnungsschulen
- Pläne der ZfA für die Einrichtung weiterer Begegnungsschulen in der Bundesrepublik Deutschland
- Förderungsmaßnahmen für Begegnungsschulen, deren Lehrpläne weit von deutschen Maßstäben entfernt sind,
- Bild der Begegnungsschulen, in denen das Bildungsangebot des Partnerlandes nur durch deutsche Angebote ergänzt bzw. erweitert wird

Neue Schulen sind in New York, Toronto und Montreal entstanden (deutschsprachige Auslandsschulen mit Erweiterungstendenz zur Begegnungsschule). In Oslo steht mit 40 Kindern eine neue Schule vor der Eröffnung; in Alexandria soll eine zweite deutsche Schule entstehen.

Politische Zielsetzung: aus Expertenschulen sollen Begegnungsschulen entstehen.

2. Themenkreis

Lehrervermittlung und Lehrer Verwendung nach dem Auslandsaufenthalt

- Kriterien der Auswahl der vermittelten Lehrer; Schlüssel, nach dem aus verschiedenen Bundesländern verschiedene Anzahlen von Lehrern vermittelt werden,
- Abnahme der prozentualen Anteile von Grund-, Haupt- und Realschullehrern bei der Vermittlung;
- können auch Lehrer im Angestelltenverhältnis vermittelt werden?
- Einrichtung von Mittelpunktscursen; im Ausland eingerichtet, von vermittelten Lehrern getragen, die bestimmte Schwerpunktfächer vertreten,
- Fragen nach der Zweitvermittlung, sinnvolle Kriterien für Zweitvermittlung,
- Vermittlung von Lehrkräften durch die ZfA an deutsche Firmenschulen.

Der Prozeß von der Bewerbung bis zum Vertrag dauert 9 Monate.

90% aller ehemaligen Auslandslehrer streben eine Zweitvermittlung an. Früher kamen 65% aus dem Grund- und Hauptschulbereich, heute 25%, dagegen 75% aus dem gymnasialen Bereich. Viele Kollegen haben Ehefrauen aus dem Grundschulbereich, die aus beurlaubungsrechtlichen Gründen eingesetzt werden müssen. Eine Reihe von Schu-

len, die 15 vermittelte Lehrer haben, haben nur noch einen vermittelten Grundschullehrer. Jeder 6. bis 7. Lehrer (15%) ist in einem Zweiteinsatz; nach der Zahl der Funktionsstellen müßte dieser Prozentsatz bei 20% liegen.

3. Themenkreis

Abschlüsse und Zweige an deutschen Auslandsschulen

- Bearbeitung der Anträge von Schulen auf Hauptschul- und Realschulzweige,
- Planung weiterer Hauptschul- und Realschulzweige?
- Haupt- und Realschulabschlüsse oder Hauptschul- und Realschulzweige?
- Stand der Einrichtung von berufsbildenden Zweigen an deutschen Auslandsschulen.

Die Einrichtung von berufsbildenden Zweigen an deutschen Auslandsschulen wird von der ZfA gewünscht; wo immer die Voraussetzungen zur Einrichtung solcher Zweige vorhanden sind, sollen sie, je nach der Lage der finanziellen Möglichkeiten gefördert werden.

4. Themenkreis

Auslandsschule in Funktion

- Entscheidung über die Einführung von Curricula der einzelnen Fächer an deutschen Auslandsschulen,
- Stand der „Konferenzordnung“ für deutsche Auslandsschulen,
- Stand der „Dienstordnung“,
- Stand der „Mustersatzung“,
- Stand der sogenannten „erweiterten Mitbestimmung“ in Richtung Schulmitwirkungsgesetz,
- Vertrauensrat, Lehrerrat als Empfehlung oder als rechtliche Forderung?
- Informationen an den VdLiA über Schulschließungen oder Einschränkung des Schulbetriebs

Der ASchA beschäftigt sich eingehend mit dem Problemkreis: Schulordnung, Dienstordnung, Konferenzordnung und Mustersatzung. Unter Vorsitz eines ASchA-Vertreters hat sich eine Arbeitsgruppe in breiter Zusammensetzung gebildet: 2 ASchA Vertreter, 3 ehemalige Schulleiter von Auslandsschulen, 2 innerdeutsche Rechtsexperten, 1 Vertreter der ZfA.

Entwurf einer Schulordnung ist am weitesten gediehen; 24 Auslandsschulen sind angeschrieben. Sehr eingehende Diskussionen hat die Grundfrage ausgelöst, wie weit und wie eng eine Schulordnung sein muß und wie flexibel sie sein darf.

Eine Dienstordnung liegt erst in einem allerersten Entwurf vor und beansprucht noch viel Arbeit. Sie kann vor 1981 nicht in einen reifen Entwurf gebracht werden.

Zur Mustersatzung hat das AA sich vorbehalten, das Problem durch seine Rechtsabteilung prüfen zu lassen. Wichtigstes Problem: für wen soll die Satzung gelten? Unmöglich erscheint eine gleiche Satzung für verschiedene Schulen. Erster Satzungsentwurf für deutschsprachige Auslandsschulen.

5. Themenkreis

Funktionsstellen, Zulagen, Stundenermäßigungen

- Ausweitung der Anzahl von Funktionsstellen,
- Zulagensystem für Funktionsträger,
- Zulagen der ZfA an Ortslehrkräfte; unter welchen Bedingungen?
- Deputatsermäßigungen durch die ZfA für Lehrer
- Entlastungsstundentarif

6. Themenkreis

Eintritt in die deutschen Auslandsschulen

- Kindergarten
- Grundschule
- Seiteneinstieg
- Zahlung von Schulbeihilfen, wenn der Besuch des Kindergartens schulvorbereitend ist.

7. Themenkreis

Vorbereitung, Information und Auswahl der Lehrer

- Vorbereitungslehrgänge für Lehrer aus dem Sonderprogramm des AA,
- Ausweitung oder Einschränkung der Aktion?

Z. Zt. sind 65 Lehrer aus dem Sonderprogramm „draußen“, ab 1980 80 Lehrer, Ziel: 100 Lehrer. Dieses Ziel soll 1981 erreicht werden.

Die Sonderlehrer kosten ca. 50 000 DM im Jahr. Sie sollen nach wie vor zusätzlich den

Schulen zur Verfügung stehen, sollen weder Ortskräfte noch vermittelte Lehrer verdrängen oder ersetzen.

Schwierigkeiten bereitet die soziale Sicherung.

12 Lehrgänge finden pro Jahr für die Lehrer aus dem Sonderprogramm in der ZfA statt.

8. Themenkreis

Verschiedenes

- Frage der Nachversicherung
- Erhöhung der Zahl der Stipendien für ausländische Abiturienten
- Problem der mitgehenden Ehefrauen (Beurlaubung, Entlassung aus dem Landesdienst) u. a.

Kontakte mit dem Sekretariat des ASchA und Gedanken zum Rahmenplan

Auch mit dem Leiter des Sekretariats des Auslandsschulausschusses der KMK, Herrn Leitenden Regierungsdirektor H. Werner, steht der Vorstand in ständigem Gesprächskontakt. In Gesprächen mit dem Vorsitzenden im November 1979 und Juni 1980 konnten hilfreiche und fruchtbare Gedanken ausgetauscht werden.

Der Vorstand wird von Herrn Werner über Beschlüsse der KMK, die das Auslandsschulwesen betreffen, laufend umfassend informiert.

In der Angelegenheit der Beförderung im Auslandsschuldienst durch die Länder-Kultusministerien sind wir, dank zahlreicher Hinweise von Herrn Werner, auf dem besten Weg.

Im 1. Halbjahr 1980 hat sich der Vorstand besondere Gedanken gemacht um eine Stellungnahme zum „*Rahmenplan für die Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen*“. Diese Stellungnahme ist in diesem Heft abgedruckt. Ich verweise auf die Arbeit des Vorstandes.

Es wäre müßig, außer diesen Punkten noch die zahlreichen kleineren Aktivitäten in einzelnen Fällen zu erwähnen. Gerade die Geschäftsführung und das Sozial- und Rechtsreferat ist ständig mit einer Fülle von Einzelfragen befaßt, die täglich auf uns zukommen. Es sollte an dieser Stelle nicht verschwiegen werden, *daß wir nach wie vor alle Arbeit ehrenamtlich machen, daß wir unsere Freizeit einsetzen für unsere Mitglieder in aller Welt.*

Da die Existenz des vermittelten Auslandslehrers eingebettet ist in eine Vielzahl von Institutionen und eine Vielzahl von Institutionen auch mit Problemen des Auslandslehrers befaßt ist (ich verweise nur auf meinen Brief vom Mai 1980), ist es für uns nicht immer leicht, unmittelbare Erfolge vorweisen zu können. Wir brauchen von Ihnen, den Auslandslehrern vor Ort, eine Menge von Informationen und bitten Sie eindringlich, uns Sachinformationen zu ganz bestimmten Problemen und Schwierigkeiten zukommen zu lassen.

Und noch ein Letztes:

Wir brauchen manchmal auch ein aufmunterndes und anerkennendes Wort unserer Mitglieder für unsere ehrenamtliche Tätigkeit. Vielleicht würde uns die Arbeit dann manchmal leichter fallen.

Je zahlreicher die Kollegen im deutschen Auslandsschuldienst Mitglieder des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland sind, desto stärker kann er wirken.

Werben Sie für den Beitritt zum **VdLiA!**

Auskünfte erteilen der Obmann Ihrer Schule oder die

Geschäftsstelle des VdLiA

Dorfhalde 26

D-7890 Waldshut-Tiengen 1

Tel. 0 57 51 / 43 67

Stellungnahme des VdLiA zum Rahmenplan

1. Der VdLiA begrüßt im Rahmenplan der Bundesregierung über die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen die erste grundlegende Dokumentation über das deutsche Auslandsschulwesen und stimmt mit den wesentlichen Zielsetzungen überein.

Mit besonderer Genugtuung stellt der Verband fest, daß auswärtige Schulpolitik einen der wichtigsten und „teuersten“ Bestandteile deutscher Kulturpolitik bildet. Die Festlegung von 40% aller Mittel der auswärtigen Kulturpolitik für das Auslandsschulwesen bedeutet ein außerordentliches Engagement des Auswärtigen Amtes in diesem Bereich. Befriedigt nimmt der Verband zur Kenntnis, daß die Kultusministerkonferenz bisher schon 38 Schulen als „Deutsche Auslandsschulen“ im Sinne einer Gleichwertigkeit mit inländischen Schulen anerkannt hat.

Der Verband hätte sich jedoch gewünscht, daß er von Anfang an — ebenso wie andere Körperschaften und Institutionen — an der Ausarbeitung des Rahmenplanes beteiligt worden wäre. Die aufmerksame Lektüre des Planes zeigt außerdem, daß verschiedene Punkte der Präzisierung und Konkretisierung bedürfen.

2. Der VdLiA freut sich über eine „Renaissance“ der Begegnungsschule im neuen Konzept. Der zweisprachige Schulabschluß mit Zuerkennung der Hochschulreife im Sitzland und in der Bundesrepublik ist soweit wie möglich anzustreben. Jedoch sollten in Erweiterung des Konzeptes, an allen Auslandsschulen, wo die Voraussetzungen bestehen, einen dem deutschen Haupt- bzw. Realschulabschluß entsprechenden Schulabschluß anzubieten, vor allem an größeren Begegnungsschulen und deutschsprachigen Auslandsschulen (Expertenschulen) im Interesse der deutschen Schüler Haupt- und Realschulzweige — mindestens in Form eines Kurssystems — eingerichtet werden.
3. Uneingeschränkte Zustimmung des Verbandes findet die Absicht, das Unterrichtsangebot an den Auslandsschulen um zusätzliche berufsbildende Zwei-

ge und Fächer zu erweitern. Das Abitur darf nicht die einzige Form des Abschlusses an einer Auslandsschule sein. Daneben müssen Abschlüsse erreicht werden können, die den Zugang zu einheimischen weiterführenden Schulen und Hochschulen sowie zu einer qualifizierten Berufsausbildung ermöglichen.

4. Der Verband stimmt im ganzen mit den im Rahmenplan niedergelegten Grundsätzen und Plänen für die Begegnungsschule überein. In diesem Zusammenhang vermißt er jedoch die Darstellung des Konzeptes der „Neuen Sekundarstufe“ und deren Bedeutung für die künftige Entwicklung an Begegnungsschulen.
5. Die Errichtung von Begegnungsschulen in der Bundesrepublik erscheint besonders förderungswürdig. Fernziel sollte eine Begegnungsschule in jedem Bundesland sein (z. B. auch mit spanischem und italienischem Schwerpunkt). Da solche Schulen ausschließlich Sache der Länder sind, erwartet der Verband von der KMK im allgemeinen und den Ländern im besonderen entsprechende Initiativen.
6. Soweit an Auslandsschulen nach deutschen Lehrplänen unterrichtet wird, sind die Lehrpläne und Curricula der einzelnen Bundesländer für Zwecke der Auslandsschulen im Sinne eines Rahmenlehrplanes zu koordinieren.
7. Der VdLiA steht hinter den Bestrebungen der Bundesregierung, deutschsprachige Auslandsschulen (Expertenschulen) an Orten ohne Begegnungsschulen aufzubauen. Dabei sollte der Anspruch deutscher Kinder auf Schulbildung Vorrang vor wirtschaftlichen und finanziellen Überlegungen haben.
8. Die Begegnung mit dem Gastland soll gerade bei deutschsprachigen Auslandsschulen gefördert werden. Das Angebot von Sprache und Landeskunde des Sitzlandes gehört zu den unabdingbaren Voraussetzungen. Der Verband wird seine Mitglieder besonders darauf hinweisen, im örtlichen und regionalen Bereich Aktivitäten zur Begegnung mit ausländischen Schulen

(Lehrer, Schüler, Lehrerverbände u. a.) zu entwickeln und selbst Vorschläge zu unterbreiten.

9. Der Verband unterstützt die Förderung deutscher Firmenschulen im Ausland und ihre Betreuung durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen.
10. Für außerordentlich wichtig hält der VdLiA den Erfahrungsaustausch der Auslandsschulen untereinander. Er besitzt zahlreiche Erfahrungen regionaler Gruppen auf diesem Gebiet und stellt sie gern zur Verfügung. In diesem Zusammenhang begrüßt der Verband die Herausgabe der Zeitschrift „Begegnung“, die hier wertvolle Dienste leisten kann.
11. Zur schulischen Versorgung ausländischer Kinder in der Bundesrepublik ist eine verstärkte bilaterale Zusammenarbeit notwendig. Auch hier könnten Begegnungsschulen geschaffen oder Klassen mit ausländischen Kindern, wie sie bereits an einigen Schulen bestehen, eingerichtet werden. Sicher wäre der Einsatz an einer solchen Schule für ehemalige Auslandslehrer sehr sinnvoll und lohnenswert. Das Auswärtige Amt und die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen sollten ein Einsatzprogramm ausarbeiten und sich für eine Verwirklichung bei den Ländern einsetzen. Der VdLiA ist bereit, dabei mitzuarbeiten.
12. Der Verband ist der Auffassung, daß Deutschlandkunde als Unterrichtsprinzip in den Fächern Deutsch, Geschichte und Erdkunde eingeführt werden sollte. Dafür sind besondere Lehrpläne und eine eigene Didaktik zu entwickeln. Auf

die Ausstattung mit hervorragendem anschaulichen Lehr- und Lernmaterial ist Wert zu legen. In dem Zusammenhang unterstützt der VdLiA auch alle Bemühungen um einen verstärkten Deutschunterricht an Schulen mit vorwiegend fremdsprachigen Schülern.

13. Der Verband erkennt die Notwendigkeit einer Änderung der überholten Mustersatzung für Schulvereine als Träger deutscher Auslandsschulen an, um eine stärkere Mitwirkung des Bundes entsprechend seiner finanziellen Beteiligung sicherzustellen. Er erwartet, bei der Ausarbeitung einer solchen Satzung rechtzeitig beteiligt zu werden.
14. Der VdLiA erkennt im Grundsatz die Verpflichtung der Lehrer gegenüber deutschen Behörden an, wie sie im Rahmenplan vertreten wird. Eine genaue Präzisierung über Art und Umfang der vertraglichen Vereinbarung erscheint jedoch erforderlich.
15. In vollem Umfang unterstützt der VdLiA das Bestreben der Bundesregierung, bei der geplanten Umgestaltung und Neugründung von Auslandsschulen die Zahl der entsandten und vermittelten Lehrkräfte zu steigern, wobei auch an die Schaffung einer Stellenreserve für Auslandslehrer im Bundesdienst zu denken ist. Hierzu bedarf es der Wiederaufnahme und Intensivierung von Gesprächen zwischen dem Schulreferat des Auswärtigen Amtes bzw. der ZfA auf der einen und dem Auslandsschulausschuß auf der anderen Seite.

Der Vorstand des VdLiA

Juni 1980

Anzeigenschluß für Heft 4/80: 5. November

Bearbeitung und Antworten auf Anträge der 14. Hauptversammlung in Stuttgart.

Zu folgenden Anträgen liegen Stellungnahmen vor, die den Mitgliedern zur Kenntnis gebracht werden.

Antrag Nr. 3

Antragsteller: Dr. Foerster
Betrifft: Anhebung der Ortskräfte-
gehälter

Der Vorstand des VdLiA wird beauftragt, sich bei der ZfA dafür einzusetzen, daß eine generelle Anhebung der Ortskräftegehälter zum frühest möglichen Zeitpunkt und in direkten Tarifverhandlungen erfolgt.

Einstimmig angenommen

Antwort der ZfA vom 3. 3. 1980:

Da die deutschen Auslandsschulen den Status von Privatschulen nach dem Recht des Sitzlandes haben, können die Ortskraftgehälter nicht vom Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – festgesetzt werden. Die Zentralstelle bemüht sich vielmehr, es den Schulträgern durch Subventionierung des Schulhaushalts zu ermöglichen, angemessene Gehälter zu zahlen. Damit diese Schulbeihilfe unmittelbar den Ortslehrkräften zugute kommt, ist sie als Personalkostenzuschuß zweckgebunden.

Die Entwicklung der finanziellen Förderung in den vergangenen Jahren macht deutlich, daß die Maßnahmen in diesem Bereich erheblich intensiviert wurden: Seit 1974 gab es eine weitgehende gleichmäßige Steigerung um durchschnittlich 9,6% pro Jahr.

Die Zentralstelle wird sich auch weiterhin bemühen, die Voraussetzungen für eine angemessene Bezahlung der Ortslehrkräfte zu schaffen. Hierbei darf jedoch nicht übersehen werden, daß die Förderungsmöglichkeiten durch den mit Haushaltsgesetz vorgegebenen Rahmen begrenzt werden.

Die Gruppe der im deutschsprachigen Unterricht eingesetzten qualifizierten Ortslehrkräfte erhält unter Bedingungen, die vom Auswärtigen Amt und vom Bundesfinanzministerium festgelegt wurden, Zulagen im Rahmen des „Ortskräfteprogramms“.

Diese Zulagen wurden im Jahre 1979 auf Vorschlag der Zentralstelle um durchschnittlich 40% erhöht und betragen zur Zeit maximal 280,- DM. Eine weitere generelle Anhebung ist für 1980 nicht möglich.

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 Befäßen zugänglich gemacht wird.

Ein solcher Bericht sollte neben statistischen Angaben, wie z. B. Zahl der Einschreibungen, Zahl der aufgenommenen Schüler nach evtl. durchgeführtem Sprachkurs usw. einschließlich Zahl der Teilnehmer an den Sprachdiplomen I und II, auch inhaltliche Aussagen zu den angewandten Testverfahren, zum Unterricht, zu evtl. Zwischenprüfungen, zur Zahl der Unterrichtsstunden auf Deutsch, zum evtl. 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 versachlichen. Zu diesem Zweck erscheint es wünschenswert, auch zentrale Tagungen durchzuführen.

3 Enthaltungen
1 Gegenstimme
angenommen

Antwort der ZfA vom 20. 5. 1980

Zur Zeit wird im Rahmen der Evaluierung der bestehenden Typen von Begegnungsschulen ein zusammenfassender Bericht erstellt, in dem auch auf die Neue Sekundarstufe Bezug genommen wird.

Antrag Nr. 5

Antragsteller: Deutscher Schulverband
Santiago

Betrifft: Stipendien für Ortskräfte an
Deutschen Schulen im Aus-
land

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

Antwort der ZfA vom 3. 3. 1980

Die Gruppe der Teilnehmer am Weiterbildungsprogramm für Ortslehrkräfte ist in der Regel sehr heterogen zusammengesetzt. Für diejenigen Lehrer, die zu Hause deutschsprachige Schüler unterrichten, bietet das Programm sehr gute Bedingun-

gen. Auch die Fachlehrer für die mathematisch-naturwissenschaftlichen und die musischen Fächer haben gute Weiterbildungschancen, weil bei ihnen der fachliche vor dem sprachlichen Bereich Vorrang haben muß. Eine Verbindung von beidem ist organisatorisch kaum realisierbar, weil es sehr schwer ist, in der Bundesrepublik vorbildlichen Fachunterricht für fremdsprachige Kinder in vorbildlicher Sprachform unter Bedingungen zu zeigen, die denen der deutschen Auslandsschulen vergleichbar wären.

Die Zentralstelle ist jedoch auch der Auffassung, daß in dem Weiterbildungsprogramm in der bisherigen Form die Fachlehrer für Deutsch als Fremdsprache zu kurz kommen. Deshalb ist seit längerer Zeit die Einrichtung eines neuen (zusätzlichen) Programms geplant, das speziell auf die Belange dieser Lehrergruppe ausgerichtet und in Zusammenarbeit zwischen dem Land Nordrhein-Westfalen, der Universität Essen und der Zentralstelle durchgeführt werden soll. Mit dem Beginn ist allerdings nicht vor Herbst 1981 zu rechnen.

Antrag Nr. 7b

Betrifft: Verbesserung in der personellen Versorgung der Auslandsschulen mit vermittelten Lehrern

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

Antwort der ZfA vom 11. 4. 1980

1. Der VdLiA wird über die von der Zentralstelle durchgeführten Vorbereitungslehrgänge laufend informiert. Der Lehrgangsplan für 1980 wurde in der Hoffnung auf eine personelle Verstärkung des Fachreferates VI 8 aufgestellt. Diese Verstärkung erfolgte nicht, so daß wir

Mühe haben werden, das Programm wie vorgesehen abzuwickeln. Ein Lehrgang mußte leider abgesagt werden.

Hieraus wird deutlich, daß die berechtigte Forderung nach einer qualifizierteren Vorbereitung für *alle* hinausgehenden Lehrer, von der Zentralstelle selbst immer wieder erhoben, vorerst noch Ziel und nicht Wirklichkeit ist.

Dabei muß auch auf den Rahmen hingewiesen werden, der durch die verfügbaren Mittel vorgegeben ist.

Die Länge der Lehrgänge wird aus den genannten Gründen und auch aus fachlichen Erwägungen heraus verschieden bleiben: Von wenigen Tagen (Kleingruppen in homogener fachlicher bzw. regionaler Zusammensetzung) bis zu vier Wochen (Valencia).

Die Zentralstelle bleibt bemüht, künftige Funktionsstelleninhaber besonders zu betreuen, sah sich allerdings zu speziellen Lehrgängen für diesen Kreis bislang nicht in der Lage. Bei den letzten Lehrgängen in Valencia waren von je 35 Teilnehmern 10 (November 1979) bzw. 13 (Februar 1980) dieser Gruppe zuzuordnen.

2. Der Einsatz der vermittelten Lehrer an der Schule wird i. w. von der Schulleitung gesteuert. Wegen der immer begrenzten Zahl der deutschen Fachkräfte an der einzelnen Schule haben multiplikatorische Tätigkeiten ständig an Gewicht gewonnen. Begründeten Anträgen auf Übernahme von Mentorentätigkeit unter gleichzeitiger Reduzierung der Unterrichtsverpflichtung hat die Zentralstelle in vielen Fällen zugestimmt.

Allerdings zeigt die Erfahrung, daß eine wichtige Grundlage für multiplikatorische Tätigkeit auf den Vorbereitungslehrgängen nicht vermittelt werden kann: die eigene Unterrichtspraxis an der Auslandsschule.

3. Schon immer war die Zentralstelle bestrebt, den Schulen für jede zu besetzende Stelle zwei bis drei Bewerber zu benennen. Da die Zahl der freigestellten Lehrkräfte in letzter Zeit ständig anwächst, ist dies auch im allgemeinen möglich. Lediglich bei den Mangelfächern wie z. B. Mathematik/Naturwissenschaften, Deutsch/Englisch und Musik läßt sich dieses Ziel nur selten erreichen, und ebenso ist es schwierig für

Schulen, die in kleineren Provinzstädten, in Gegenden mit ungünstigem Klima oder in Krisengebieten liegen, geeignete Bewerber in ausreichender Zahl zu finden.

Antrag Nr. 9a

betr. Ausschreibung von Funktionsstellen

Antwort der ZfA vom 11. 4. 1980

In den Fachzeitschriften „Die höhere Schule“, „Erziehung und Wissenschaft“ und „Bildung konkret“ werden in unregelmäßigen Abständen Schulleiterstellen ausgeschrieben. Die entsprechenden Ausschreibungstexte veröffentlicht außerdem die Mehrzahl der Bundesländer in ihren Amtsblättern. Darüber hinaus ist die Ausschreibung von Funktionsstellen wegen der begrenzten Haushaltsmittel nur in besonderen Notfällen möglich, nämlich dann, wenn in der Bewerberkartei keine geeigneten Lehrkräfte geführt werden.

Die Mehrzahl der Funktionsstellen, soweit es sich nicht um Schulleiterstellen handelt, wird ohnehin mit Lehrkräften besetzt, die bereits an der betroffenen Schule tätig sind, so daß sich eine Ausschreibung erübrigt.

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

Antwort der ZfA vom 11. 4. 1980

Zur Zeit ist es leider noch nicht möglich, die Lehrkräfte in die Nachversicherung einzubeziehen.

Der Zentralstelle ist bekannt, daß durch die beteiligten obersten Bundesbehörden (Auswärtiges Amt, Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung und Bundesminister des Innern) ein entsprechendes Verfahren für die Nachversicherung erarbeitet wird.

Der Zeitpunkt der Übertragung dieser Aufgabe auf das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – steht jedoch noch nicht fest.

Die Zentralstelle wird sich weiter darum bemühen, daß diese Frage möglichst bald zugunsten der Lehrkräfte entschieden wird.

Antrag Nr. 7c

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

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 be-

auftragt, 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

Antwort der ZfA vom 21. 5. 1980

Antrag Nr. 7c wird zur Zeit noch im Auswärtigen Amt geprüft, und es erfolgt zu gegebener Zeit vom Auswärtigen Amt eine gesonderte Stellungnahme. – Antrag Nr. 14, betreffend die Vermittlung von Gewerbelehrern im Rahmen des Sonderprogramms für arbeitslose Junglehrer, wird auf der nächsten Sitzung des Auslandsschulausschusses der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder im Juli 1980 als Tagesordnungspunkt behandelt.

I. A. Dr. Vix

Hans-Georg BECKER

Bericht über die Regionaltagung der Regionalgruppe SPANIEN und PORTUGAL in Madrid vom 28. 2. – 1. 3. 1980

Die 9. Regionaltagung der Regionalgruppe SPANIEN/PORTUGAL im Verband Deutscher Lehrer im Ausland fand vom 28. 2. – 1. 3. 1980 in Madrid statt.

Die Regionalgruppe hatte den Vorstand des Verbandes gebeten, einen Vertreter zu der Regionaltagung in Madrid zu entsenden. Der Vorstand hatte sich dann einstimmig für das Vorstandsmitglied Herrn Urban entschieden, da Herr Urban lange Jahre in Madrid an der Deutschen Schule gearbeitet hatte und die spanischen Verhältnisse besonders gut kennt. Die Herren Kollegen Biermann und Graff der Regionalgruppe hatten im März 1978 die Amtsgeschäfte

übernommen, waren sich seinerzeit wohl klar darüber, daß die Aufteilung des Vorstandes auf 2 verschiedene Schulen (Madrid und Valencia) Probleme mit sich bringen würde. Nach 2jähriger Erfahrung hat sich gezeigt, daß die Schwierigkeiten die Arbeit der Regionalgruppe nicht beeinträchtigt haben. Es wurde aber sehr deutlich darauf hingewiesen, daß eine solche Aufteilung des Vorstandes einer Regionalgruppe in Zukunft nicht mehr stattfinden sollte, wenn man die Arbeit der Regionalgruppe noch effizienter machen will.

Der Vorstand des VdLiA war besonders erfreut über die klare Aussage der Regional-

gruppe, daß der Verband Deutscher Lehrer im Ausland trotz vieler Mißerfolge in Sachfragen keineswegs überflüssig sei, sondern nach wie vor das Organ darstelle, in dem sich die Meinung der Auslandslehrer zu allen mit dem Auslandsdienst verbundenen Fragen am ehesten und besten artikulieren kann. Der Vorstand des Verbandes ist darüber hinaus erfreut zu wissen, daß in Spanien und Portugal eine Gruppe von Auslandslehrern arbeitet, die alle offiziellen Verlautbarungen zum Auslandsschulwesen kritisch betrachtet, nicht einfach hinnimmt, sondern ihre Meinung deutlich artikuliert.

Ein Beispiel für diese Haltung der Regionalgruppe Spanien/Portugal wurde vom Regionalvorsitzenden gegeben durch Hinweise auf die Vorgänge um die Bundestagsdebatte 1978 zum Rahmenplan. Damals waren sich wohl die Sprecher aller Fraktionen darin einig, daß die Höhe des Entgelts für einen vermittelten Lehrer überzogen sei. Außerdem wurde direkt von einer „Misere der Deutschen Schulen in Spanien“ gesprochen. Die Regionalgruppe wandte sich seinerzeit nicht nur an den Vorstand, sondern auch direkt an Frau Staatsminister Dr. Hamm-Brücher. In einem Antwortschreiben, das die Regionalgruppe durchaus als ihren Erfolg betrachten kann, wurde die Gleichbehandlung der Auslandslehrer mit allen im Ausland tätigen Beamten zugesichert. Besondere Erwähnung im Bericht des Regionalvorsitzenden fand die Hauptversammlung 1979 in Stuttgart. Die Region Spanien/Portugal war dort mit 13 von 48 aktiven Auslandslehrern besonders stark vertreten.

Besondere Aufmerksamkeit und besonderen Beifall fand das grundlegende Referat von Herrn Oberstudiendirektor Dietz unter dem Thema „Strukturen der Deutschen Schulen in Spanien“, das er am 29. Februar vor den Delegierten der Regionalversammlung Spanien/Portugal hielt. Interessenten unter den deutschen Auslandslehrern mögen sich bitte direkt an Herrn Dietz in Valencia wenden.

Zum Tagesordnungspunkt Beratung und Verabschiedung der Anträge 1 – 19 ergaben sich in der Sitzung am 29. 2., nachmittags, zu vielen Anträgen längere Diskussionen. Insgesamt sind von der Regionalgruppe 18 Anträge verabschiedet worden, 8 Anträge pädagogischer oder strukturpolitischer Art, 7 standespolitischer Anträge und 3 verbandspolitische Anträge.

Zu den pädagogischen und kulturpolitischen Anträgen

In Anknüpfung an den Antrag Nr. 4 der Stuttgarter Hauptversammlung bittet die Regionalgruppe den Vorstand des Verbandes bei der ZfA darauf hinzuwirken, daß alle mit der Einrichtung der neuen Sekundarstufe an den deutschen Schulen im iberischen Raum aufgetretenen Fragen von einer wissenschaftlichen Kommission untersucht und die Ergebnisse dieser Untersuchung den Schulen zur Kenntnis gebracht werden. Der Vorstand des Verbandes wird außerdem beauftragt, allen Bestrebungen entgegenzutreten, die zu einem Abbau der Kindergärten und Grundschulen an den deutschen Schulen in Spanien und Portugal führen. Dabei sollte klargemacht werden, daß die Wege über die Grundschule oder über die zur neuen Sekundarstufe zwei gleichberechtigte Zugangsmöglichkeiten zu einer deutschen Schule sind. Der Vorstand des Verbandes möge sich dafür einsetzen, daß allen deutschen Schulen im iberischen Raum das Recht gegeben wird, an Schüler deutscher Staatsangehörigkeit auch andere als den gymnasialen Abschluß zu vergeben. Der Vorstand des VdLIA möge sich bei deutschen amtlichen Stellen dafür einsetzen, daß in Regierungsverhandlungen zwischen der Bundesrepublik und Spanien bzw. Portugal die deutsche Reifeprüfung den unmittelbaren Zugang zur Universität ermöglicht. Der Vorstand wird beauftragt, sich beim DAAD dafür einzusetzen, daß für die ausländischen Absolventen deutscher Schulen in Spanien und Portugal mehr Stipendien als bisher zur Verfügung gestellt werden.

Weitere Anträge befaßten sich mit der Beteiligung der Auslandsschulen bei der Erstellung von schulorganisatorischen Papieren z. B. Versetzungsordnung o. a., mit der Einrichtung von berufsbildenden Abteilungen, den Hauptschul- und Realschulzweigen und der dringenden Bitte, die Zuschüsse für die neue Sekundarstufe auf keinen Fall zu vermindern.

Zu den standespolitischen Anträgen

Bei den standespolitischen Anträgen ging es etwa um folgende Themen:

- einheitliche Regelung der Beförderungspraxis im Auslandsschuldienst
- Schaffung von Funktionsstellen und De-

putatserleichterungen für spezielle schulische Aufgaben

- Vermehrung von Entlastungsstunden
- Vorbereitungskurse für Lehrer aus dem Sonderprogramm
- steuerliche Gleichstellung der Auslandslehrer mit anderen Auslandsbeamten.

Zu den verbandspolitischen Anträgen

Unter den verbandspolitischen Anträgen war vor allen Dingen interessant, daß der Vorstand von der Regionalgruppe Spanien/Portugal gebeten wird, durch geeignete Veröffentlichungen in der Berufspresse dafür zu sorgen, daß der Dienst an Auslandsschulen als interessante und wichtige pädagogische Aufgabe verstanden wird.

Besondere Aufmerksamkeit hat der Vorstand den Anträgen 14 und 15 geschenkt, die etwa folgenden Inhalt haben:

Der Vorstand möge stichwortartig eine Liste zusammenstellen, welche die wesentlichen Initiativen enthält, die der Verband in den letzten Jahren ergriffen hat und die Erfolge aufzählt, die dabei erzielt werden konnten. Bei vielen Gesprächen über den VdLiA hört man die Meinung, daß der Verband sich hauptsächlich finanziellen Interessen der Auslandslehrer widmet. Die Ortsgruppe Madrid regt an, in der nächsten Auflage der Informationsschrift zur Werbung neuer Mitglieder stärker die Probleme in den Vordergrund zu rücken, die das Schergewicht der Verbandsarbeit darstellen.

Der Vorstand hat sich über diese Anträge inzwischen besondere Gedanken gemacht und will mit dieser Ausgabe 3/1980 der Zeitschrift einen Versuch einer Selbstdar-

stellung des Verbandes geben. Die Broschüre 'Ziele, Leistungen, Forderungen, Erfolge', Verband deutscher Lehrer im Ausland, die vor 3 Jahren erschienen ist und allen Mitgliedern, insbesondere allen Obleuten an allen deutschen Schulen zugeleitet worden ist, ist vergriffen und soll in neuer Fassung Ende 1980 oder im Jahre 1981 neu erscheinen.

Abschließend kann gesagt werden, daß die Initiativen der Regionalgruppe Spanien/Portugal, die umfassenden und gründlichen Diskussionen um gestellte Anträge, dem Vorstand manche Anregungen für seine Arbeit und für die Akzentuierung mancher Probleme gegeben hat. Nach wie vor stellt die Regionalgruppe Spanien/Portugal im VdLiA die aktivste Gruppe unter allen Auslandslehrern dar, von der immer die meisten Initiativen für eine effektive Vorstandsarbeit gekommen sind. Es bleibt allerdings festzustellen, daß viele Anträge, die gestellt und verabschiedet worden sind, schon bei der Hauptversammlung in Stuttgart gestellt wurden und seither vom Vorstand intensiv verfolgt wurden. In unserer Zeitschrift wird ständig über die erreichten Erfolge bei den Anträgen berichtet. Auch in dieser Ausgabe 3/1980 finden Sie eine Reihe von Antworten zuständiger Stellen auf gestellte Anträge.

Bei der Wahl des neuen Regionalvorstandes werden Herr Gröber von der DS Barcelona zum Vorsitzenden, und Herr Feige von der DS Barcelona zum Schriftführer gewählt. Der Vorstand des VdLiA hofft auf eine konstruktive und fruchtbare Zusammenarbeit mit dem neuen Regionalvorstand in den nächsten 2 Jahren.

Hans-Georg BECKER

Bericht über die Regionaltagung der Regionalgruppe ITALIEN in ROM vom 12. – 14. 4. 1980

Am 12. und 13. April 1980 fand in ROM die Jahrestagung 1980 der Regionalgruppe ITALIEN statt.

Die größten Aktivitäten der Regionalgruppe Italien waren bisher in Mailand gewesen. Der Vorsitzende der Region seit mehreren

Jahren, Kollege Karl Schneider, der in Mailand schon mehrfach Regionaltagungen ausgerichtet hatte, hatte diesmal nach Rom eingeladen, da gerade an der Deutschen Schule ROM das Echo für Fragen unseres Verbandes bisher nicht allzu groß war und

besondere, für die Deutsche Schule Rom spezifische Probleme, stärker in den Vordergrund gerückt werden sollten.

Da die Regionalgruppe Italien neben der seit vielen Jahren aktiv arbeitenden Regionalgruppe Spanien und Portugal in den letzten Jahren starke Aktivitäten entfaltet hatte, nahm der Vorsitzende unseres Verbandes persönlich an dieser Regionaltagung teil.

Neben dem Vorsitzenden der Region Italien, Herrn Schneider, waren von der Deutschen Schule Mailand, von dem Istituto Giulia Mailand, der Deutschen Schule Rom und der Deutschen Schule Genua je 2 Vertreter unseres Verbandes zu unserer Regionaltagung gekommen. Die gesamte Tagung verlief in einer außerordentlich offenen, fruchtbaren und spannungsfreien Atmosphäre. Der Vorstand des Verbandes konnte, vertreten durch seinen Vorsitzenden, zu allen angeschnittenen aktuellen und drängenden Fragen unmittelbar Auskunft geben, sofern neue Informationen dem Vorstand bekannt waren.

Es zeigte sich, daß einige Fragen besonders drängend waren und vordringlich behandelt werden müssen:

1. Als wichtigste Aufgabe wurde das Problem der Ortskräfte angesehen. Die Region Italien will eine Übersicht erstellen, welche Vertragsbedingungen an den einzelnen Deutschen Schulen in Italien bestehen. Daraus könnte sich sodann eine gezielte Aufgabe für den Vorstand des Verbandes gegenüber den Behörden ergeben. Auch über Fortbildungsmöglichkeiten für Ortskräfte sollen Vorschläge unterbreitet werden.
2. Ein gleiches Vorgehen soll erfolgen bei dem Problem der Stundenentlastungen für die vermittelten Lehrkräfte. Der Vorstand soll sodann beauftragt werden zu erreichen, daß der Schlüssel der Zuteilung von Entlastungsstunden dem der Bundesländer angepaßt wird.
3. Der Vorstand wurde von der Regionalgruppe beauftragt, sich über den neuesten Stand der Beförderungspraxis in den einzelnen Bundesländern zu informieren und diese Verlautbarungen zu veröffentlichen. Eine Vereinheitlichung sollte angestrebt und eine Verbesserung des „Stellenkegels“ erreicht werden. Als Vorarbeit dazu soll der aktuelle Stand

der Beförderungsstellen an den Deutschen Schulen in Italien festgestellt werden.

4. Die Frage der Auto-Kennzeichen, der Nationalisierung o. ä. dürfte als gelöst angesehen werden. Bei Nationalisierungen ergibt sich jedoch eine solche Fülle von Schwierigkeiten, daß überlegt werden sollte, welche Wege beschritten werden könnten, um diesen Schwierigkeiten zu begegnen.
5. Immer wieder wird festgestellt, daß ein Auslandsaufenthalt große Probleme mit sich bringt und viele Kollegen trotzdem völlig unvorbereitet ihren Auslandschuldiensten antreten. Die ZfA soll deshalb veranlaßt werden, für eine bessere Vorbereitung zu sorgen – vor allem für die Grundschul- und Deutschlehrer. Diese Gruppe müßte gezielt auf die Schwierigkeiten vorbereitet werden, die speziell bei der Begegnung mit der italienischen Sprache und Kultur auftreten.
6. Mit Überraschung und Bedauern wurde festgestellt, daß der Vorstand des Verbandes bisher nicht über die Ausarbeitungen eines sog. „neuen Dienstrechts“ informiert worden war, das im Herbst 1980 bereits als Entwurf vorliegen soll.
7. Die Angelegenheit der Rentennachversicherung scheint einen Schritt weitergekommen zu sein. Endgültig geklärt allerdings ist die Frage immer noch nicht. Auch die Finanzierung der Nachversicherung ist inzwischen noch nicht zufriedenstellend geklärt.
8. Die Mitglieder der Regionalgruppe nahmen erfreut zur Kenntnis, daß das Problem der Besteuerung und der Werbungskosten für Auslandslehrer vom Vorstand intensiv verfolgt wird. Hier gilt es vor allem, die Ungerechtigkeit für die Auslandslehrer zu beseitigen, daß sie nicht die Möglichkeit haben, eine Steuerermäßigung für Werbungskosten und Körperbehinderung zu erreichen.
9. Es wurde mehrfach festgestellt, daß in der ZfA Anträge der Lehrer oft allzu bürokratisch und kleinlich bearbeitet werden. Dadurch tritt eine weitere erhebliche Verzögerung des ohnehin schon langen Verwaltungsweges ein. Um solche langwierigen Verfahren zu vermeiden möchte der Verband bei der Behörde vorstellig werden und um etwas mehr Entgegenkommen für die Lehrer bitten.

Aus der Diskussion um diese 9 angedeuteten, besonders aktuellen und wichtigen Punkte ergaben sich insgesamt 5 Anträge:

Antrag Nr. 1 betraf die Beförderungen im Auslandsschuldienst. Hier wurde der Vorstand gebeten, sich über den neuesten Stand der Beförderungspraxis in den Bundesländern zu informieren und diese Verlautbarungen in der Verbandszeitschrift zu veröffentlichen. Darüber hinaus wurde gebeten, sich dafür einzusetzen, daß die KMK eine einheitliche positive Regelung der Bundesländer in der Frage der Ernennungen und Beförderungen festlegt.

Antrag Nr. 2 beschäftigte sich mit den besseren Vorbereitungen für die vermittelten Lehrer. Der Antrag konnte aber bereits im Juni 1980 als erledigt angesehen werden durch eine Antwort der ZfA auf einen ähnlich lautenden Antrag der Hauptversammlung in Stuttgart 1979.

Antrag Nr. 3 befaßte sich mit der Rentennachversicherung.

Antrag Nr. 4 befaßte sich mit der Dienstordnung für Leiter und Lehrer an Deutschen Schulen im Ausland.

Antrag Nr. 5 befaßte sich mit der Steuerermäßigung durch Werbungskosten oder wegen Körperbehinderung. Hier unternimmt der Vorstand ja bereits seit Monaten Schritte, um die Steuerungerechtigkeit, die Auslandslehrer betreffend, zu beseitigen.

Abschließend kann gesagt werden, daß sich die Tagung in ROM für den Zusammenhalt zwischen den einzelnen Schulen der Regionalgruppe Italien und dem Vorstand, insbesondere durch die Anwesenheit des Vorsitzenden während der ganzen Zeit der Tagung, gelohnt hat. Die Koordinierung der Region Italien bleibt nach wie vor in Händen von Herrn Schneider, Deutsche Schule Mailand. Als Vertreter von Herrn Schneider wurde der Obmann des Istituto Giulia, Mailand, Herr Füller, als stellvertretender Regionalobmann gewählt.

Wie bedeutsam die Anwesenheit des Vorstandes bei einer Regionaltagung sein kann, mag u. a. auch folgende Tatsache belegen: als der Vorsitzende zur Regionaltagung nach Rom fuhr, hatte die Ortsgruppe Rom 5 Mitglieder im Verband, jetzt im Juni 1980 sind es bereits 10 Mitglieder.

Die nächste Tagung der Regionalgruppe soll im Frühjahr 1981 in Genua stattfinden.

Eckhard STEGMANN

Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Detmold – Bielefeld

Am 10. 5. fand im alten Renaissance-Haus der Volkshochschule Detmold das fällige Halbjahrstreffen unserer Regionalgruppe statt.

Über 30 Teilnehmer, darunter einige sogar von westlich des Rheins, kamen zusammen. Klaus Offeney, der von 1972 bis 1978 an der Deutschen Schule in Kairo war, zeigte Farbdias und Farbfilme von Ägypten. Aus dem in sechs Jahren angesammelten reichen Material hatte er eine geschickte

Auswahl getroffen. Durch den Wechsel von Dias und Filmausschnitten – in denen Situationen gezeigt wurden, bei denen die Bewegung wesentlich war – vermied er jedes Erlahmen der Aufmerksamkeit bei seinen Zuhörern, obwohl er fast zwei Stunden sprach. Daß er kurze Zwischenfragen präzise beantwortete, trug ebenfalls zum lebendigen Kontakt mit den Teilnehmern bei. Vorzüglich war die technische Vorbereitung. Er arbeitete mit 2 Leinwänden, 2 Bildwerfern

und einem Filmprojektor. Die Denkmäler der großen kulturellen Vergangenheit zeigte er in innerem Zusammenhang mit dem Leben der heutigen Ägypter. So wurde bei der Nebeneinanderstellung von Wandbildern aus den alten Gräbern und Szenen aus dem heutigen Leben deutlich, daß manche Geräte und Gebräuche über viele Jahrtausende dieselben geblieben sind. Gut ausgewählte typische Szenen und Kommentare gaben einen schlaglichtartigen Einblick in die heutigen Verhältnisse und Probleme. Besonders eindrucksvoll war der Bild- und Filmbericht über die Reise zu einer weit in der westlichen Wüste gelegenen Oase, deren Bewohner sich erheblich von den Menschen im Niltal unterscheiden. Bei einem Foto des vorzüglichen Neubaus der Deutschen Schule blieb nicht unerwähnt, daß einige noch Nostalgie nach den weniger vollkommenen alten Verhält-

nissen empfinden, die manches Gemüt mehr ansprachen. Sollte man nicht einmal darüber nachdenken?

Der Vortragende erhielt dankbaren Beifall. Wie üblich blieb man noch lange bei Speise und Trank und persönlichen Gesprächen im alten Braukeller zusammen. Die Teilnehmer beschlossen, daß das Herbsttreffen am Sonnabend, dem 8. November ab 19 Uhr am gleichen Ort stattfinden soll. Gerhard Maschmeier, Bielefeld, von 1970 bis 1976 an der Deutschen Schule in Addis Abeba, hält einen Diavortrag über Äthiopien, wobei er auch über die Geschicke der D. S. in Addis Abeba während der Zeit des Umsturzes berichten wird. Alle Interessierten sind herzlich dazu eingeladen. Anmeldung bitte an das „Ob-Ehepaar“ Kanne, Am Südhang 60, 4930 Detmold, Tel. 052 31/4 85 35.

Eckhard Stegmann

PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

in memoriam

Durch den Tod verloren wir unser Ehrenmitglied, den Oberstudien-
direktor a. D.

Bernhard Gade

kurz vor seinem 85. Geburtstag.

Er hatte sich noch sehr über den im Heft 2/80 erschienenen Glückwunsch gefreut, meinte aber, schon leidend im Krankenhaus liegend, „Hoffentlich wird es kein Nachruf sein!“

Nun ist es einer geworden, und dem Verband deutscher Lehrer im Ausland bleibt nichts, als ihm ein ehrendes Andenken zu bewahren.

Durch den Tod verloren wir unser Mitglied

Rolf Truxa und Frau

Sie wurden während der Unruhen in Afghanistan am 7. 9. 1979 in Kabul ermordet.

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

Ehrungen und Glückwünsche

**Hermann Hartmann,
unser Senior der Auslandsschularbeit,
wird 80 Jahre alt.**

Hermann Hartmann, 4800 Bielefeld 14, Berliner Str. 83, wird am 13. 10. dieses Jahres 80 Jahre alt. Niemand von uns Lebenden ist früher als er in den Auslandsschuldienst gegangen, er ist wirklich unser „Senior“.

Schon 1921, nach Beendigung seiner Lehrerausbildung, als seine Generation nach dem verlorenen Krieg mehrere Jahre Stelungslosigkeit bis zur ersten Beschäftigung zu erwarten hatte, zeigte sich bei ihm der Pioniergeist. Er reiste kurz entschlossen nach Südbrasilien und fand Arbeit an zwei deutschen Siedlerschulen im Urwald, vormittags an der einen, nach einständigem Ritt dann nachmittags an der zweiten. Gesamtgehalt 50 Mark monatlich, einschließlich Harmoniumspielen, Glockenläuten und Reinigen in der Kirche.

1926 übernahm er die Leitung der Deutschen Schule in Sao Felix und 1928 die der 8-klassigen Schule in Bahia. Schließlich kehrte er 1934 in den Heimatschuldienst zurück und wurde 1935 regulär vom Auswärtigen Amt für 4 Jahre als Leiter an die Deutsche Schule in Baranquilla, Kolumbien, entsandt, wo seine Ehefrau Elsa auch als Lehrerin mitarbeitete.

Im 2. Weltkrieg zunächst als Dolmetscher eingesetzt, wurde er 1943 an die Deutsche Schule in Barcelona vermittelt, der seine reichen Erfahrungen sehr zugute kamen. 1945 erlebte er die Schließung der Schule.

Wie manche andere Kollegen unterrichtete er mit Frau Elsa in seinem Hause eine Gruppe aus ehemaligen Schülern. 1947 bot ihm ein befreundeter Spanier eine leerstehende Villa mit Garten an, in der mehrere der bestehenden Gruppen zusammengefaßt werden konnten. Die beiden Ehepaare Rehneit und Stegmann machten mit und beteiligten sich am finanziellen Risiko der Trägerschaft. Der Lizenziat Jimenez, Mitarbeiter in der Gruppe Stegmann, übernahm die offizielle Leitung und erwirkte die Genehmigung der spanischen Behörden. Es war ein schwieriges Unternehmen. Zwar stießen noch weitere Lehrkräfte hinzu und der Zustrom der Schüler war erfreulich; aber für die drei Gründerfamilien, deren Frauen mit unterrichteten, blieb nach Abzug der Unkosten nicht viel übrig. Die bescheidenen Schulgelder waren die einzigen Einnahmen. Immerhin gab es erstmalig wieder eine Deutsche Schule in Barcelona, die weiterhin wuchs, bald in die Trägerschaft eines Schulvereins übernommen wurde und ab 1950 durch das neu gebildete Auswärtige Amt gefördert wurde. Heute ist die Deutsche Schule in einem prächtigen Neubau untergebracht und hat über 1700 Schüler. Beim schwierigen Anfang mitgewirkt zu haben, ist wohl die bedeutendste Leistung von Hermann Hartmann. Ihm und seinen Angehörigen (wie Vater und Mutter sind beide Töchter Auslandslehrerinnen und kommen zu unsern Regionaltreffen nach Detmold) wünschen wir eine frohe Geburtstagsfeier und alles Gute für die Zukunft!

Eckhard Stegmann

Neue Mitglieder

BÖHME, Eva, L. 6200 Wiesbaden,
Karl-Josef-Schlittstr. 3
BUCHHOLZ, Hans-Ulrich, StR. DS Rom
DIMISCH, Rainer, RSchL. DS Helsinki
FREI, Franz, RSchL. DS Madrid
HOFHEINZ, Horst, ROL.
U. N. International School New York
JACOB, Rainer, OStR.
Colegio Humboldt, Lima
KEIL, Eberhard, StR. 7400 Tübingen,
Bismarckstr. 114
KRITTIAN Bernhard, OStR.
DS der Borromäerinnen, Kairo
KRUMME, Rüdiger,
RSchL. ab 1. 9. 80 DS Peking

MEYER, Dieter, L.
Gemeinschaftsschule Cilegon, Java
MIELKE, Maria, StR. DS Rom
NECKEL, Ulrich, StR. 3354 Dassel,
Klärchens Ruh
PASTOORS, Peter, L. DS Bogotá
REGES, Helmuth, OStR.
DS Montevideo/Uruguay
SCHIFFER, Nikolaus, OStR. 5100 Aachen,
Laurensberger Str. 53
STEINGRÄBER, Dieter, RSchL.
DS Montevideo/Uruguay
SULZER, Walter, KR
DS der Borromäerinnen, Kairo
TENCA, Eva, VL. DS Genua
WENDL, Jürgen, OStR. DS Rom

Anschriftenänderungen

BENING, Hubert W.,
4040 Neuss-Rheincentr, Goerlitzer Str. 5 – 7
Bungalow 5
BISCHOF, Peter, 6710 Frankenthal,
Albrecht-Dürer-Ring 25
BOSCH, Karl, 7768 Stockach,
Conradin-Kreutzer-Str. 53
BUSCH, Hans-Georg, 4232 Xanten 1,
Am Schürkamp 38b
CLAUS, Heinz J.,
4796 Salzkotten-Oberntudorf,
Kleiner Hellweg 12
EHLERS, Harald, 2407 Sereetz,
Hammersberg 7a
FRANK, Edmund, 8674 Naila,
Am Hang 17
GEISER, Hubert, 6149 Rimbach 3,
Eichenweg 9
GRIMM, Helmut, 6277 Camberg,
Pommernstr. 15
HENKE, Dieter,
3437 Bad Sooden-Allendorf, Eschenweg 15
HINSCH, Wendelin, 1000 Berlin 41,
Bachestr. 3
HORN, Eberhard, 3550 Marburg,
Auf dem Schaumrück 22
KLUMPP, Wilhelm, 7570 Baden-Baden,
August-Schriewer-Weg 8
KÖBELE, Jochen, 1000 Berlin 33,
Hubertusallee 42/44
KRIEGER, Herbert, 6980 Wertheim 8,
Vivenda Lusitana
LIPKOW, Erhard, 2300 Kiel 1,
Geibelallee 10b
MAIENBORN, Joachim, 3501 Ahnatal-Wei.,
Helfensteinweg 13
MAIER, Armin, 7200 Tuttlingen-Möhringen,
Schwarzwaldstr. 28
MEHRTENS, Günter,
2851 Hagen-Kassebruch, Lammerhofstr. 6
MEINOLF, Berndt,
4937 Lage-Kachtenhausen, Tulpenweg 11

NUTHMANN, Waltraud, 1000 Berlin 13,
Janischweg 6
PFEIFFER, Dr. Günter, 6751 Weilerbach,
Busenhübel 2
PFROMMER, Dr. Walter, 7540 Neuenbürg,
Schauinslandstr. 23
RIGGERT, Gisela, 3340 Wolfenbüttel,
Campestr. 47
RITTSTIEG, Joachim, 2371 Borgstedt,
Gartenstr. 19
ROHFLEISCH, Günther, 7580 Bühl,
Kellerstück 25
SCHMITHÜSEN, Fritz, 7570 Baden-Baden,
Rebenweg 8
SEVERING, Friedrich,
4200 Oberhausen 14, Emmichstr. 7
SPITTKA, Ortfried, 5020 Frechen,
Adam-Schall-Str. 5
SWITALA, Bernhard, 5164 Nörvenich-Rath,
Waldstr. 22
SWOBODA, Hans A.,
7710 Donaueschingen, Augustastr. 11b
STECKELBERG, Ursula,
2000 Hamburg 76, Wagnerstr. 35
WINTER, Dr. Heinz, 7404 Ofterdingen,
Vogelsangstr. 37
WINTER, Wilhelm, 8504 Stein,
Ahornstr. 15B
WITTENBERG, Rainer,
2822 Schwanewede 1, Bahnhofstr. 43

Neue Obleute

BOLTE, Walter, DS Sevilla
DÖRINGER, Reinhold, DS Rom
HEINE, Manfred (stellvertretend)
DS Caracas
SCHEFFLER, Bernd, DS Quito

Notwendige und sinnvolle Zusammenarbeit

Mehr als 100 Beschlüsse der Kultusministerkonferenz 1979

Im Jahre 1979 hat die *Kultusministerkonferenz* die Zusammenarbeit der Länder auf dem Gebiet der Bildungs- und Kulturpolitik mit Erfolg fortgesetzt. Niederschlag dieser Tätigkeit waren mehr als 100 Beschlüsse, die im Laufe des Jahres zu den verschiedenen Bereichen der Kultur- und Bildungspolitik gefaßt wurden. Darunter waren von besonderer politischer Bedeutung vor allem die Entscheidung über die zunächst probeweise Einführung von Tests bei der Hochschulzulassung in den medizinischen Fächern, die Beschlußfassung über das weitere Verfahren in der Frage der gegenseitigen Anerkennung der Gesamtschulabschlüsse sowie die Stellungnahme zum Rahmenplan der Bundesregierung für die Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen.

Bildungspolitisches Gewicht hatten jedoch daneben eine Reihe weiterer Entscheidungen zur Schul- und Hochschulpolitik — wie z. B. die Vereinbarung über den Abschluß der Berufsschule und die Empfehlung zur Vereinheitlichung des Nebentätigkeitsrechts an den Hochschulen —, wenn auch nicht alle diese Beschlüsse ein breiteres Echo in der Öffentlichkeit fanden. Das trifft auch für die Vereinbarungen und Empfehlungen zu, die eine Fülle von Einzelfragen regeln, etwa den Rahmenlehrplänen für verschiedene Ausbildungsberufe oder der Anerkennung von Abschlußzeugnissen an bestimmten Auslandsschulen. „Aber diese Beschlüsse waren eben auch notwendig und sinnvoll und dienen somit unserem Bildungswesen“, wie der Präsident der Kultusministerkonferenz für das Jahr 1979, der saarländische Kultusminister *Josef Jochem*, anläßlich der Übergabe seines Präsidentenamtes an seinen turnusmäßigen Nachfolger, Senator *Dr. Peter Glotz* (Berlin), Ende Januar in Bonn erklärte.

Über die 1979 gefaßten Beschlüsse gibt die nachstehend wiedergegebene Liste nach Sachbereichen gegliedert Auskunft.

Auszug:

Auslandsschulwesen

1. Stellungnahme der Kultusministerkonferenz zum Rahmenplan für die Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen — Auslandsschulen, Sprachförderung und internationale Zusammenarbeit (18./19. 1. 1979)
2. Anerkennung von Abschlußzeugnissen der Realschule, die von der Deutschen Evangelischen Oberschule in Kairo erteilt werden (19. 3. 1979)
3. Dauer der Beurlaubung der Auslandslehrer (21. 3. 1979)
4. Anerkennung der Deutschen Industrieschule Puerto Ordaz/Venezuela als Deutsche Auslandsschule, die zum Hauptschulabschluß führt (21. 5. 1979)
5. Anerkennung von Abschlußzeugnissen der Hauptschule und der Realschule, die von der Deutschen Schule Tokyo erteilt werden (21. 5. 1979)
6. Dauer der Beurlaubung für Lehrer an den Europäischen Schulen (31. 5. 1979)
7. Ermächtigung der Deutschen Schule in Rio de Janeiro/Brasilien zur erstmaligen Abhaltung der Erweiterten Ergänzungsprüfung (19. 7. 1979)
8. Leitende Funktionen an deutschen Schulen und deutschen Abteilungen an Schulen im Ausland (13. 8. 1979)
9. Ordnung der Prüfung zur Erlangung der deutschen Hochschulreife für türkische Absolventen der Deutschen Schule Istanbul (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 28. 3. 1977 i. d. F. vom 8. 10. 1979)
10. Ordnung des deutschen Prüfungsteiles des „Baccalauréat des Lycées Internationaux“ zur Erlangung der allgemeinen Hochschulreife für die Schüler der Deutschen Abteilungen am Lycée International in St. Germain-en-Laye und am Lycée François I in Fontainebleau/Frankreich (10. 10. 1979)
11. Anerkennung von Abschlußzeugnissen der Hauptschule und der Realschule, die von der Deutschen Schule Thessaloniki erteilt werden (16. 10. 1979)
12. Anerkennung von Abschlußzeugnissen der Hauptschule, die von der Deutschen Schule Istanbul erteilt werden (16. 10. 1979)
13. Anerkennung von Abschlußzeugnissen der Hauptschule, die von der Privatschule der Deutschen Botschaft Ankara erteilt werden (16. 10. 1979)
14. Anerkennung der Firmenschule der Philipp Holzmann AG in Riad/Saudi-Arabien als Deutsche Auslandsschule, die zum Hauptschulabschluß führt (16. 10. 1979)

Gespräch der KMK mit Dr. Hildegard Hamm-Brücher

Die KMK führte anläßlich der 199. Plenarsitzung vom 12./13. Juni 1980 in München ein Gespräch

mit der Staatsministerin im Auswärtigen Amt, Frau Dr. Hildegard Hamm-Brücher, über Probleme der auswärtigen Kulturpolitik. Das Gespräch war das dritte in einer weiter fortzusetzenden Reihe von regelmäßigen Kontakten zwischen Bund und Ländern auf dem Gebiet der auswärtigen Kulturpolitik. Die KMK begrüßte die Absicht der Bundesregierung, die Zahl der deutschen Auslandslehrer (derzeit etwa 1400), speziell der Junglehrer, weiter schrittweise zu vergrößern. Sie beauftragte ihren Hochschulausschuß mit der Erarbeitung eines umfassenden Konzepts zur Betreuung der ausländischen Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland, deren Zahl zur Zeit in so erheblichem Umfang zunimmt, daß besondere Maßnahmen für die Vermittlung von Deutschkenntnissen, für die Studienorientierung und die Betreuung unerlässlich werden.

Die KMK sicherte im übrigen zu, daß sie das Symposium 80 „Brücke über Grenzen“ in ihren zuständigen Gremien sehr sorgfältig auswerten werde.

Bafög auch im Ausland — und für Lehrer?

Die Bafög-Bestimmungen gelten auch für Deutsche im Ausland, deren Kinder im Ausland oder im Inland studieren. — Darüber informiert eine ausführliche Broschüre, die sicher in jedem Konsulat, jeder Botschaft eingesehen werden kann und außerdem erhältlich ist:

Studenten-Service-Broschüre
Reihe: Bürger-Service 12
Hrsg. vom Bundesminister für Wiss. und Bildung
Referat Presse
Heinemannstr. 2, 5300 Bonn 2

Dort erhältlich.

Auslandslehrer und deren Verhältnisse sind zwar nicht ausdrücklich vorgesehen (wie üblich), doch eingeschlossen. Weiter unten eine Liste mit den zuständigen Stellen in der Bundesrepublik. Diese verhandeln direkt mit den Betroffenen oder über die Botschaft/Konsulat. Die Aussichten sind recht gut, es sind bereits Fälle bekannt, in denen positiv entschieden werden konnte. Die Broschüre enthält die Bestimmungen.

Verzeichnis der Ämter für Ausbildungsförderung, die für die Förderung einer Ausbildung außerhalb der Bundesrepublik Deutschland zuständig sind

Ausbildungsland	Zuständiges Amt
Liechtenstein, Schweiz	Amt für Afö der Stadt Stuttgart Wilhelmstr. 13, 7000 Stuttgart 1
Österreich	Amt für Afö der Stadt München, Oberanger 38, 8000 München 2
Italien	Bezirksamt Charlottenburg von Berlin Amt für Afö Otto-Suhr-Allee 100, 1000 Berlin 10
Amerika (mit Ausnahme der USA), Australien, Ozeanien	Landesamt für Afö — Senator für Bildung in Bremen, Rembertiring 8 — 12, 2800 Bremen 1
Afrika, Asien (mit Ausnahme des in Asien gelegenen Teils der Sowjetunion), Europäischer Teil der Türkei, USA	Landeamt für Afö — Behörde für Wissenschaft und Kunst in Hamburg, Hamburger Str. 37, 2000 Hamburg 76
Griechenland, Jugoslawien, Zypern, Stadt Paris, DDR	Amt für Afö der Philipp-Universität Marburg, Erlenring 5, 3550 Marburg/Lahn
Belgien, Luxemburg, Niederlande	Amt für Afö der Stadt Hannover Emmichplatz 3, 3000 Hannover
Großbritannien, Irland	Amt für Afö der Stadt Essen, Kennedyplatz, Heroldhaus, 4300 Essen
Bulgarien, Frankreich (mit Ausnahme der Stadt Paris), Polen, Rumänien, Sowjetunion, Tschechoslowakei, Ungarn	Amt für Afö des Landkreises Mainz-Bingen in Mainz, Schillerstr. 44, 6500 Mainz
Malta, Portugal, Spanien	Amt für Afö der Stadt Saarbrücken, Schloßplatz, 6600 Saarbrücken
Dänemark, Finnland, Island, Norwegen, Schweden	Amt für Afö der Stadt Flensburg, Postfach 730, 2390 Flensburg

Auslandsschulen in Krisengebieten

Schule in der Gefahrenzone

H. H. — Wie andere deutsche Auslandsschulen, war die in Teheran seit langen Jahren ein unbestrittener Erfolg. Sie hatte kaum Platz, um alle Kinder deutsch- und gemischtsprachiger Eltern aufzunehmen. Man ließ die besten Beziehungen spielen, um die Sprößlinge in der deutschen Schule unterzubringen. Das ist nun vorbei. Jetzt hat sie plötzlich mehr als genug Platz. Seit der islamische Großinquisitor die Verderbtheit westlicher Kulturen entdeckte und die deutsche Kolonie in Iran zusammenschmolz, ging die Schülerschaft rapide zurück. Bis vor einem Jahr waren es 1000 Kinder, nun sind es nur noch 600.

Heute ist es eine Schule, die in einer total veränderten Umwelt vegetiert, einer feindseligen Atmosphäre, in der das Regime der tanzenenden Derwische die Basis einer toleranten und verständnisbereiten kulturellen Zusammenarbeit zerstört hat. Die Frage stellt sich, ob die Schule unter solchen Bedingungen in Teheran die Aufgaben noch erfüllen kann. Auslandsdeutsche Schulen kosten die deutschen Steuerzahler eine Menge Geld. Aber sie haben sich auch fast überall als wertvolles Bindeglied zum Gastland bewährt. Denn sie dienen nicht nur deutschen Interessen. Sie tragen dazu bei, das Erziehungsniveau von Entwicklungsländern wie Iran zu heben. Sie sind unter anderem eine Gabe Bonns an die betreffenden Länder.

Solange die Gabe willkommen ist, sollte der Bundesrepublik keines der finanziellen Opfer zuviel sein, die sie bisher brachte, um die Kontakte aufrechtzuerhalten. Leider ist es durchaus nicht sicher, ob diese Kontakte im Fall Irans noch willkommen sind. Das Auswärtige Amt will sie trotz allem nicht abreißen lassen — in der Hoffnung, daß einmal in Teheran wieder Vernunft und zivile Umgangsformen einkehren werden. Das ist ein Argument, über das sich durchaus reden läßt. Die Kulturpolitik ist ein Gebiet, auf dem man am letzten vor der blinden Zerstörungswut mittelalterlicher Fanatiker kapitulieren sollte.

Das Risiko, daß es nach der Verhängung wirtschaftlicher Sanktionen demnächst zu einem Höhepunkt fremdenfeindlicher Ausschreitungen in Teheran kommt, ist nicht gering. Darf man die deutsche Schule diesem Risiko aussetzen? Gegen die Irrationalität der Ayatollahs hilft wohl nur eine kulturpolitische Quarantäne, bis es dem persischen Volk dämmert, daß es unter der Führung der fanatisierten Brüder den Kontakt mit der Wirklichkeit verloren hat. Wenn dann Vernunft wieder Schule macht, kommt auch wieder die Zeit für eine Schule der Vernunft.

Frankfurter Allgemeine Zeitung, 18. 4. 80

Afghanistan aufgeben?

Schlangestehen, um Deutsch zu lernen

Auszug aus einem Artikel von H.-P. APELT, Leiter des Goethe-Institutes in Kabul

Im Gegensatz zu früheren Jahren ist der Andrang zum Goethe-Institut heute nicht mehr so groß, aber es sind immer noch um die tausend Einschreibungen pro Jahr. Hauptsächlich sind es Schüler der Kabuler Oberschulen, vor allem der 1924 gegründeten Amani-Oberrealschule, die erst vor einigen Jahren in einen neu errichteten Schulkomplex eingezogen ist, dessen Bau mit einigen Millionen Mark von deutscher Seite unterstützt wurde. Nahezu zwanzig Lehrer aus der Bundesrepublik sind an dieser Schule tätig und unterrichten auf Deutsch fast alle Fächer der Oberstufe. Obwohl die jungen Afghanen dort eine überdurchschnittliche Stundenzahl im Deutschunterricht absolvieren müssen, besuchen viele gern den zusätzlichen Unterricht im Goethe-Institut. Der Wunsch, in der Schule möglichst gut abzuschneiden und für ein Stipendium zur Weiterbildung in der Bundesrepublik ausgewählt zu werden, ist bisher wohl die stärkste Motivation gewesen.

Afghanistan gehört zu den ärmsten Ländern der Erde, die Rate der Analphabeten mit über neunzig Prozent ist für uns unvorstellbar hoch, auch wenn die Zahl für die wenigen Städte und besonders für Kabul anders lautet. Ohne Entwicklungs- und Erziehungshilfe ist das Erreichte nicht zu halten, geschweige denn auszubauen. Möglichkeiten der Zusammenarbeit bestehen nach wie vor.

Viele Kabuler, staatliche Angestellte, Ärzte und Geschäftsleute, Lehrer, Dozenten, Journalisten bei Rundfunk, Fernsehen und Presse, Künstler, Studenten und Schüler sprechen Englisch, Deutsch oder Französisch. Sie haben im Westen, in der Bundesrepublik studiert und an unseren Universitäten entscheidende Anstöße zum politischen Denken bekommen. Es wäre unsinnig anzunehmen, daß diese Studenten nach einem mehrjährigen Studium in einem demokratischen Land ohne geschärften Blick für die Situation ihres Heimatlandes zurückgekehrt seien. Ist ein Land wie Afghanistan erst einmal an der Weltkommunikation beteiligt, muß es dort nahezu zwangsläufig zu Veränderungen kommen, die auf die traditionellen Verhältnisse reagieren.

Amerikaner und Briten haben trotz erfolgreicher Veranstaltungen ihre Arbeit eingestellt. Die Franzosen machen weiter. Für die Freunde Deutschlands würde es ein trauriges Jahr, stellte die Bundesrepublik ihre Kulturarbeit in Afghanistan ein. Der totale Boykott, der da von manchen außer-

halb Afghanistans gefordert wird, entspricht sicher nicht dem Wunsch derer, die weiterhin in Kabul leben und arbeiten. Das Fenster zum Westen ist auf, warum sollen ausgerechnet wir es zuschlagen?

Süddeutsche Zeitung v. 28. 3. 1980

Richtfest auf Themsewiesen

Deutsche Schule in London wächst über sich hinaus

Neubau soll eine Art Gemeindezentrum im Vorort Twickenham werden

Von unserem Korrespondenten Thilo BODE

London, 21. März

Im Londoner Vorort Twickenham, auf Themsewiesen und in der unmittelbaren Nachbarschaft des berühmtesten Londoner Poloplatzes, hat der Neubau der „Deutschen Schule London“ am Freitag sein Richtfest gefeiert. Die Schule wurde 1971, mit 95 Schülern in fünf Klassen, ins Leben gerufen und hat sich seitdem mit jetzt 530 Schülern, 35 Lehrern und zwanzig Klassen, zu einer mittelgroßen deutschen Auslandsschule — die größte war in Teheran mit 2000 Schülern — entwickelt. Bislang ist die Schule, jetzt aus allen Nähten platzend, in einem klassischen Bau, dem „Douglas House“ und seinen Nebenbaracken untergebracht, bis im Herbst 1981 der Neubau vollendet sein wird oder noch bevor die Schule umzieht, wird im Sommer 1981 der erste Abiturjahrgang verabschiedet.

Von sechs jungen Damen und zehn Herren der Abiturklasse sind vier Ausländer: je ein Holländer, Österreicher, Schweizer und eine Engländerin. Die junge Dame erfüllt jedoch die Voraussetzung für die Aufnahme britischer Schüler in die Deutsche Schule; sie ist auch bisher schon (in Hamburg) durch einen deutschsprachigen Bildungsweg gegangen.

Zur Zeit sind 80 Prozent aller Schüler Deutsche, sieben Prozent Österreicher, drei Prozent Schweizer und zehn Prozent „sonstige“ Ausländer, die schon auf anderen deutschen Auslandsschulen waren. Unter diesen Umständen gibt es eine offizielle österreichische Beteiligung an der Deutschen Schule in Form einer österreichischen

Lehrkraft, jeweils abgestellt von den österreichischen Schulbehörden; einem ähnlichen Ansinnen haben die knausrigen Schweizer bisher beharrlich widerstanden.

Spenden deutscher Firmen

Von den 35 Lehrern kommen zehn aus dem höheren Schuldienst; vom gesamten Lehrkörper stammt die Hälfte aus dem deutschen Schuldienst, während der Rest sogenannte Ortskräfte sind, die durchweg längere Erfahrung im deutschen Schuldienst haben. Der bundesdeutsche Schulföderalismus wirft seine Schatten auch auf die Londoner Schule. In der Grundstufe und der Sekundarstufe I wird in etwa nach den Schulplänen von Nordrhein-Westfalen unterrichtet, während die Sekundarstufe II nach dem Muster von Rheinland-Pfalz organisiert ist. In ihren Lehrplänen gibt die Schule sich die größte Mühe, den Übergang auch in andere Schulsysteme als das nordrhein-westfälische zu erleichtern.

Auslandsschulen sind teuer. Die Kosten des neuen Schulgebäudes werden jetzt auf etwa 22 Millionen Mark veranschlagt, die der Bund trägt. Auch der Unterhalt der Schule — eine Million Mark für das Jahr 1979 — wird zu rund 80 Prozent vom Bund getragen, der Rest wird durch Schulgeld und durch Spenden aufgebracht. Deutsche Firmen etwa, die für ihre deutschen Kräfte in England ein bleibendes Interesse an der Existenz einer deutschen Schule in London haben, zeigen sich finanziell erkenntlich. Das Schulgeld ist gestaffelt und liegt je nach Stufe zwischen 1250 und 2200 Mark pro Jahr.

Nach der Fertigstellung des Neubaus will die Deutsche Schule, angelehnt an ein besonderes Merkmal des englischen Erziehungswesens, mehr als bisher über den rein schulischen Betrieb hinauswachsen und zu einer Art örtlichem Gemeindezentrum deutsch-britischer Beziehungen werden. Gedacht ist etwa an Erwachsenenbildung, an die Gründung eines deutschen Sportvereins, an die Einrichtung von Kunstklassen, auch daran, daß beispielsweise außerhalb der Schulzeit die Sportanlagen der Schule auch der britischen Öffentlichkeit zugänglich sein sollen. „Wir können“, sagt der Schulleiter mit viel Verständnis für die britische Atmosphäre, in der die Schule nun einmal operiert, „uns mit einem 22-Millionen-Bau in unserer Lokalität Petersham und Richmond nicht einigeln“.

Süddeutsche Zeitung

Sprachkurs Deutsch 1/2,

Unterrichtswerk für Erwachsene, Best.-Nr. 6111, 15,80 DM; Best.-Nr. 6112, 18,20 DM. *Ulrich Häussermann / Ulrike Woods / Hugo Zenkner*, unter Mitarbeit von *Hans-Heinrich Wängler*. Verlag Moritz Diesterweg. Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, Verlag Sauerländer.

Dieses Lehrwerk „wendet sich an Erwachsene aller Altersstufen, besonders an Akademiker und Leute, die eine akademische Bildung anstreben oder zumindest intellektuell orientiert sind“. (Vorwort u. Tonbandvorspann.) Dennoch scheinen die Verfasser nur geringes Zutrauen zur intrinsischen Motivation solch hehrer Zielgruppe zu haben, denn auch der Eifer der Ratte erlahmt, folgt auf den Tastendruck nicht unmittelbar das Futter. Und das verabreichen die Verfasser in ungeheurer Fülle mit aufklärerischem Gestus. Sie bieten an ihrer Tafel den Lernenden die Mitbestimmung an und lassen sie ihre Intentionen verwirklichen. Sie berücksichtigen ihre psychische Situation und geben Raum für kognitive Ansätze. Sie stimulieren emotionale Bedürfnisse, setzen Phantasie und geistige Tätigkeit frei und ermöglichen individuelles Handeln. Sie erregen weiteren Appetit durch provozierende Fragestellungen und reizen noch den Übersättigten mit aggressiveren Registern. Sie wecken sein tieferes Engagement und beschleunigen solcherart die Dynamik des Emanzipationsprozesses. Wer sich auf so „erlesene“ Art den Magen füllen kann, fühlt sich schließlich sicher und kann in der Gruppenarbeit mit immer größerem Selbstvertrauen operieren (s. Hinweis für Kursleiter).

Der Adressat, im Vorwort als intellektuell orientiert angesprochen, wird jedoch eher als gefräßiger Gargantua vorgestellt. Und folgerichtig wird das Mahl mit ‚Trinken‘ eröffnet. „Prost“ lernt er als erstes Wort des fremden Idioms, und dann trinken sich das Mädchen, der Herr, die Dame, die Leute, das Kind, der Student und der Professor durch ca. 15 verschiedene Getränkesorten von Apfelsaft bis Zitronen. Dazwischen gibt es viel

Alkoholisches. Doch Gargantua schwankt nicht. Entlang am endlosen Geländer des taxonomischen Strukturalismus produziert er im Raster der Systemgrammatik syntaktisch richtige Sätze, die sich zur Kommunikationsform eines Ionesco-Stückes fügen.

Eine drastische Beschränkung des Angebots an strukturellen Elementen und der verstärkte Ausbau wirklichkeitsgetreuer Dialoge, in denen die Redentionen der Sprecher einsichtig nachvollzogen werden könnten, ergäben eine notwendige Intensivierung der Möglichkeiten zu pragmatisch ausgerichteter Kommunikation. Die im Inhaltsverzeichnis angeführten Themenbereiche lassen einen solchen, der Sprechaktheorie folgenden Aufbau auch zunächst erwarten. Die Fülle unverknüpften Sprachmaterials und die fehlende Systematik in der Rekurrenz syntaktischer und lexikalischer Elemente machen das Lehrwerk jedoch zu einem schwer verdaulichen Brocken. Auch für den akademisch gebildeten Erwachsenen. Daran ändert auch das gute und reichhaltige Bildmaterial nichts, das die Sichtweise des fremdsprachigen Ausländers für die sozio-kulturellen Erscheinungsformen unserer Gegenwart durch historisches Beiwerk eher verfälscht als schärft. Die Textgestaltung reicht stellenweise von kalauerndem Blödsinn bis zu verblasenem Bildungsgetue, so wenn z. B. Eva dem Adam „Tschüß“ sagt, da er ein armes Würstchen sei, oder Spruchweisheiten von Brecht über Lao-Tse bis Wittgenstein zwischen ‚multiple-choice‘ und Lückentest eingefügt sind. Da ist es dann tröstlich, ganz am Ende des 522 Seiten langen, 2bändigen Sprachlehrwerks zu erfahren: „Auch das Schweigen gehört zur Sprache. Ein Franzose schweigt anders als ein Engländer, ein Deutscher oder Italiener.“ (Pierre Daninos)

Eine Überarbeitung, die den Grundsatz beherzigt, daß ein Weniger ein Mehr sein kann, könnte dennoch eine Lücke im Angebot an Lehrwerken „Deutsch als Fremdsprache“ für Erwachsene schließen helfen.

Gottfried Allhoff

***Fordern Sie bitte den aktuellen Anzeigentarif
mit seiner günstigen Preisgestaltung an!***

**Hermann Schroedel Verlag KG – Zeitschriftenabteilung
Zeißstraße 10, 3000 Hannover 81**

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 Beitragssatz.

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

ABBUCHUNGSERMÄCHTIGUNG

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

Postscheckkonto:
(Ort, Kontonummer)

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

Bankleitzahl: beglichen wird.

Das zutreffende Konto lautet auf den Namen und die Anschrift:

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

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

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

ANSCHRIFTENÄNDERUNG

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

Name: **Vorname:**

Bisherige Anschrift:
.....

Neue Anschrift ab:

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

An die Geschäftsstelle des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland —
Dorfhalde 26, 7890 Waldshut-Tiengen 1

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

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

des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

Aus dem Inhalt:

**Neue Sekundarstufe –
Ergebnis einer Umfrage**

Zurück zu Ina und Udo?

**Anmerkung zur Darstellung
der deutschen Schulen
in Hartmut Fröschles Sammelwerk
„Die Deutschen in Lateinamerika“**

**Problemdiskussion:
Berufsbildende Zweige an deutschen
Auslandsschulen**

**Erfahrungen mit den Prüfungen
für das deutsche Sprachdiplom**

**Wichtig – aktuell: der Vorsitzende
des VdLiA berichtet**

**Bericht aus dem Rechts-
und Sozialreferat des VdLiA**

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 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
An den Abtshöfen 36, 3392 Clausthal-Zellerfeld
Ruf 05323 / 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 05671 / 1337

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

Gotthard HÖNIG,
Referent für Presse und Verbandsorganisation
Kornweg 19, 6229 Schlagenbad-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 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	DM 20,—

Die Konten des VdLiA lauten:

Postscheckkonto München, 177288 — 805,
Dresdner Bank, Bonn, 2246272 (BLZ 370 80040)

INHALT

DISKUSSION

Götz, URBAN, Neue Sekundarstufe – Ergebnisse einer Umfrage	3
Kurt METZ, Zurück zu Ina und Udo	9

BERICHT

Harry WERNER, Anmerkungen zur Darstellung der Deutschen Schulen in Hartmut Fröschles Sammelwerk „Die Deutschen in Lateinamerika“	11
Heinz WEISCHER, Problemdiskussion: Berufsbildende Zweige an Deutschen Aus-landsschulen	22
Wolf-Dieter FREY, Berufsbezogene Bildungsgänge an der Deutschen Schule Villa Ballester Buenos Aires/Argentinien	29
Günther DIEHL, Erfahrungen mit den Prüfungen für das Deutsche Sprachdiplom der KMK	32
Beate GEHRKE, Deutsche Lehrer leisten Sozialarbeit in Valparaíso	34

DIDAKTIK

E. JURY/A. J. PECK, Heiterer Unterricht bei Intensivkursen in England	36
Helmut BIRKENFELD / Bertram SCHULZE, Deutsche Lieder im Fremdsprachenun-terricht	38

VERBAND

Grußadresse	44
Wichtig – aktuell: Der Vorsitzende berichtet	45
Bericht aus dem Rechts- und Sozialreferat	48

PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

in memoriam	49
Anschriften	50

INFORMATION

Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK	51
Helmut BIRKENFELD, Tagungsbericht	55
Internationaler Studienkreis Baden-Württemberg	58
Gemischte deutsch-italienische Kommission	58
Gemischte deutsch-spanische Kommission	59
Einsetzung einer deutsch-portugiesischen Expertenkommission	60

PRESSESTIMMEN

Zur Situation an der Deutschen Schule in Kabul	60
Eine Deutsche Schule für New York	61

BÜCHERTISCH

Verschiedene Besprechungen zum Fach MUSIK	61
---	----

ULSHÖFER Arbeitsbuch Deutsch

SEKUNDARSTUFE II
— Neubearbeitung —



Band 1 Sprache und Gesellschaft

Best.-Nr. 69651, DM 19,80

Lehrband 1

Best.-Nr. 69655, i. Vorb.

Band 2 Literatur und Gesellschaft

Best.-Nr. 69652, DM 19,80

Lehrband 2

Best.-Nr. 69656, i. Vorb.

Die Neubearbeitung der Bände wurde um die Kapitel Barock, Lyrik, Buchmarkt und Kommunikation erweitert. Die Texte wurden insgesamt leichter und alle Kapitel erhielten eine Binnengliederung, die die Arbeit für Schüler und Lehrer erleichtert. Die Kapitel-einleitungen wurden erweitert sowie jedem Kapitel ein Abschnitt „Arbeitshinweise“ mit Angaben weiterer Literatur hinzugefügt.

Fordern Sie bitte weiteres Informationsmaterial an.

Schroedel · Crüwell
Werbeabtlg. · Postfach 810620
3000 Hannover 81

LSA 02

Der deutsche Lehrer im Ausland

27. Jahrgang · Dezember 1980

Herausgeber:

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

Schriftleitung:

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

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: 9 23 527

Verantwortlich für den Anzeigenteil:

Frank Eggers

z. Z. gültige Preisliste Nr. 5 vom 1. 1. 1980



Erscheinungsweise:

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

Redaktionsschluß: 5. Januar, 5. April, 5. Juni, 5. Oktober

Bezugsbedingungen:

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

Inland: Jahresabonnement DM 23,50;
Einzelheft DM 7, —, jeweils zuzüglich Versandkosten.
Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer.

Ausland: Jahresabonnement DM 29, —;
Einzelheft DM 7, —, jeweils zuzüglich Versandkosten.

Bestellungen an:

Hermann Schroedel Verlag KG
— Zeitschriftenabteilung —
Zeißstraße 10, 3000 Hannover 81
Deutsche Bank AG, Hannover 06 39 104

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

Götz URBAN

Neue Sekundarstufe – Ergebnisse einer Umfrage

Vorbemerkung

Das Thema „Neue Sekundarstufe“ hat Vorstand und Mitglieder des VdLiA in den vergangenen Jahren besonders stark beschäftigt: Indiz dafür sind in erster Linie die Artikel zur Neuen Sekundarstufe in den letzten Jahrgängen des „Deutschen Lehrers im Ausland“. Seit 1978 sind es nicht weniger als zehn, die zum Teil die Beschäftigung mit der Neuen Sekundarstufe in der Überschrift gar nicht verraten¹. Bei der letzten Hauptversammlung in Stuttgart befaßte sich eine gut besuchte Arbeitsgruppe mit der Neuen Sekundarstufe, über deren Ergebnisse M. Burbil in Nr. 4/79, S. 31 ff. berichtet hat.

Nachdem bereits die 7. Regionaltagung der Regionalgruppe Spanien/Portugal im Frühjahr 1976 die Erstellung eines befriedigenden methodisch-didaktischen Konzepts für die Neue Sekundarstufe und eine orientierende Zusammenstellung der für die iberische Halbinsel möglichen Modelle gefordert hatte², wurde von der Stuttgarter HV erneut ein Antrag verabschiedet, in dem die ZfA wiederum zu einem detaillierten Bericht über die positiven und negativen Erfahrungen der ‚Neuen Sekundarstufe‘ an den verschiedenen Schulen aufgefordert wird³.

Dieser Antrag war – verbunden mit der mit starkem Beifall aufgenommenen Ankündigung der Staatsministerin im Auswärtigen Amt, Frau Hamm-Brücher, daß das Modell der Neuen Sekundarstufe „im Hinblick auf seine pädagogischen und kulturpolitischen Auswirkungen überprüft“ werden solle⁴ für den Vorstand Anlaß, sich seinerseits intensiver mit den Problemen der Neuen Sekundarstufe zu befassen. Eine weitere Anregung gab die im September 1979 erschiene Stellungnahme der Kultusministerkonferenz zum Rahmenplan für die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen, in der es zur Neuen Sekundarstufe an Begegnungs-

schulen heißt: „Der an den Deutschen Schulen in Griechenland und an der Deutschen Schule 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, 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.“⁵ Ursprünglich war an eine Art Memorandum gedacht, basierend auf den Stellungnahmen von Kollegen, die mit der Neuen Sekundarstufe positive und negative Erfahrungen gesammelt hatten. Auf der diesjährigen Regionaltagung der Regionalgruppe Spanien/Portugal wurde jedoch die Befürchtung geäußert, daß die Erfahrungen bestimmter Schulen dieser Region zu kurz kommen könnten, und angeregt, daß alle Schulen mit Neuer Sekundarstufe in der Region vorher zum Fragenkatalog des Vorstandes (verantwortlich G. Urban) Stellung nehmen sollten. Daraufhin wurde vereinbart, die Ergebnisse dieser Umfrage abzuwarten und sie in die geplante Veröffentlichung seitens des Vorstands einzubeziehen⁶.

Wenn nun dem Vorstand vorgehalten werden sollte, es wäre richtiger gewesen, alle übrigen Schulen mit Neuer Sekundarstufe in die Umfrage einzubeziehen, so läßt sich zum einen darauf verweisen, daß mehrere dieser Schulen in den unter Anm. 1 genannten Beiträgen bereits zu Wort gekommen sind. Zum anderen hätte sich die Aus-

wertung erheblich schwieriger gestaltet, wenn die Umfrage über die bis zu einem gewissen Grade homogene Gruppe der Schulanfänger auf der iberischen Halbinsel hinausgegangen wäre. Selbstverständlich sind gerade die jetzt nicht berücksichtigten Schulen aufgefordert, die vorgelegten Ergebnisse zu ergänzen, sie durch ihre Erfahrungen zu bestätigen oder zu relativieren und weitere Anregungen zu geben.

Aufgrund unterschiedlicher Bedingungen, die in den einzelnen Punkten deutlich hervortreten, können nicht zu jedem Fragenkomplex alle Schulen zitiert werden (s. Tafel auf S. 5).

1.

Auf die Frage nach der Möglichkeit für Kinder nicht-deutscher Mutter- bzw. Vatersprache, Kindergarten und Grundschule zu besuchen, verweist Barcelona auf die Regionaltagung der Schulleiter und Vorstände im Oktober 1978 in Madrid; in Bilbao werden Geschwisterkinder in Härtefällen aufgenommen; in Madrid kann aus Platzmangel und organisatorischen Gründen von dieser Möglichkeit z. Zt. kein Gebrauch gemacht werden; von den 92 Kindern des Kindergartens in Santa Cruz de Tenerife sollen im kommenden Schuljahr 30–34 in die 1. Klasse der Grundschule aufgenommen werden, davon 2 deutsche und 7 deutsch-spanische; in Valencia wird es in der einzügigen Grundschule ca. 25 Plätze für spanische Kinder geben; Lissabon nimmt Kinder nicht-deutscher Muttersprache dann in den Kindergarten auf, wenn sie über ausbaufähige Deutschkenntnisse verfügen. Diese Kinder gehen in der Regel auch in die deutsch-sprachige Grundschule über.

Die Handhabung an den einzelnen Schulen ist also flexibel, nur in Madrid und Bilbao kann von einer de facto bestehenden Sperrung der Primaria für Kinder im Sinne der Frage gesprochen werden.

2.

Bei den Aufnahmekriterien sowohl für die cursillos preparatorios (während der 4. Klasse der einheimischen Grundschule) als auch an deren Ende für die Klasse 1 (bzw. 5) der Neuen Sekundarstufe herrscht das „Modell Valencia“ vor: Intelligenztest, Spracheignungstest, spanischer Aufsatz und Mathematikarbeit, Noten der abgebenden Schulen. Ähnlich wird in Lissabon verfahren.

Während in Bilbao im vergangenen Schuljahr alle Bewerber für die cursillos aufgenommen werden konnten, waren es in Santa Cruz von 142 nur 34 und in Valencia von 180 etwa 55. In Santa Cruz werden 20–26, in Valencia 25–30 in die Neue Sekundarstufe übergehen können (nach Lehrerurteil und Test). In Lissabon liegt das Verhältnis bei 50%, wobei unter den 50% Nichtüber tretenden auch solche sind, die trotz Bestehens des Kurses auf den Besuch der Deutschen Schule verzichten. Eine Weiterbetreuung für nicht aufgenommene Bewerber nach Abschluß des Kurses gibt es in Barcelona, Madrid und Valencia (hier 4 Jahre lang wöchentlich 4 Stunden). In Lissabon war die Zahl der Interessenten so klein, daß der am Goethe-Institut vorgesehene Kurs nicht zustande kam.

3.

Die Bewerber für die cursillos kommen in Spanien überwiegend (bis zu 90% und darüber) aus staatlichen Schulen; in Lissabon ist das Verhältnis staatliche – private Schulen ausgeglichener.

Bei der sozialen Herkunft der Schüler – diese Aussage machen fast alle Schulen mit Neuer Sekundarstufe – dominiert die Mittelschicht bzw. Eltern, die sich eine teure einheimische Privatschule nicht leisten können (Santa Cruz); zu einem geringen Teil sind die Väter Arbeiter, nur in Valencia liegt ihr Anteil erheblich höher.

Von einer Klientel „Hochbegabter“ bzw. „gut begabter“ Schüler kann aufgrund des Auswahlverfahrens in Valencia, Madrid und Barcelona gesprochen werden, nicht hingegen in Santa Cruz.

4.

Valencia und Santa Cruz haben das gleiche Verhältnis von muttersprachlich deutschen zu muttersprachlich spanischen Schülern (18–20: 80%); in Madrid ist das Zahlenverhältnis je Jahrgangsstufe umgekehrt 90:30; in Lissabon in der Jahrgangsstufe 7 79:30.

Die vorgesehenen Stufen der Integration in den einzelnen Jahrgängen können aus den in Heft 1 und 2/80 veröffentlichten Stunden tafeln für deutsch-spanische Oberschulen abgelesen werden. Zur kontrastierenden Ergänzung wird die Studentafel der Deutschen Schule Lissabon abgedruckt. Dort läßt man deutsche und portugiesische Klas-

Klasse:	5		6		7		8		9		10		11		12				
	d	i	p	d	i	p	d	i	p	d	i	p	spr.	m.-n.	spr.	m.-n.			
Religion	2		(1)	2		(1)	2		(1)	2		(1)		2		2			
Deutsch	6		8	6		7	5		6	2	3	2		5		5			
Portugiesisch	(6)		(5)	(6)		(4)	(4)		(4)	(4)		(3)		(3)		(3)			
Englisch	4		4+	4		4+		4+		4+		4+	4+	—	4+	—			
Französisch						4+	4+			4+		4+	5+	3+	5+	3+			
Geschichte	(1)		(3)	(1)		2	2		(2)	2		(3)		2		3			
Erdkunde	2			2		2	2		(2)	2		(2)		2		—			
Philosophie														2		2			
Gemeinschaftskunde											1		(1)			1			
Mathematik	4		(3)	4		4	4		4		4		3	5	3	5			
Physik							2		2		3		—	4	—	4			
Chemie									2		2			3		3			
Biologie	2		(2)	2		(2)	2		(2)	2		—		3		3			
Musik	2		2	2		2	2		2		2			2		2			
Kunst	2		2	2		2	2		2		2			2		2			
Leibesübungen	3		3	3		3	2		2		2			2		2			
Naturw. Erg.unterr.			1M			1M	(1Ph)		(1Ch)		(1)		(2)		(2)	(2)			
Arbeitsgemeinschaft.													2 Bi/Ch		2 Bi/Ch				
Gesamtstundenzahl	34	0	34	31	3	31	23	13	25	17	21	17	14	26	12	26	12	27	13
	34		34		36		38		40		39		40		39		39		

Stundentafel für die Deutsch-Portugiesische Sekundarstufe in der Fassung vom 14. März 1980 DEUTSCHE SCHULE LISSABON

○ in portugiesischer Sprache
+ ggf. von portugiesischer Lehrkraft
□ Wahlpflichtfach
d deutsche Schüler
p portugiesische Schüler
i integriert d = p

sen in Stufe 5 getrennt mit Englisch beginnen, das aber ab 7 ebenso wie das neu einsetzende Französisch für alle gemeinsam unterrichtet wird. Bemerkenswert ist im Unterschied zu Spanien die späte Integration in der Sitzlandsprache (Klasse 11).

5.

Über Erfahrungen mit der Eingliederung aus Deutschland kommender Schüler in obere Klassen kann Valencia berichten, daß sie nicht einfach, aber bisher immer gelungen sei. Handelt es sich um die beiden oberen Klassen, so muß im allgemeinen ein Jahr wiederholt werden.

6.

Die Frage der didaktischen und methodischen Zusammenarbeit mit Kollegen des Sitzlandes wird in den Antworten unterschiedlich beurteilt: die Skala reicht von ausgesprochener Skepsis über die allgemeine Erwartung von Schwierigkeiten bis zu der Einschätzung, sie sei eng (Lissabon) und sie sei weit besser als früher, weil die spanischen Kollegen nicht mehr das Gefühl hätten, fünftes Rad am Wagen zu sein. (Barcelona)

Bei der Mehrzahl der Schulen sieht man auch für ihre Beschäftigung in der Zukunft keine Probleme, da sie jetzt mehr Stunden als früher zu geben hätten.

7.

Die Frage nach bestehenden oder zusätzlich eingerichteten Haupt- und Realschulzweigen wird von Barcelona, Bilbao und Madrid positiv beantwortet. Wo wegen zu geringer Schülerzahl solche Zweige nicht angeboten werden können, (Lissabon, Santa Cruz, Valencia), versucht man, durch Berücksichtigung bei der Notengebung, Teildifferenzierung bei den Kernfächern und Streichung einer Fremdsprache deutschen Real- und Hauptschülern zu helfen.

8.

Die Schulen in Spanien rechnen mit einem mehr oder minder großen Ausfall an Schulgeld durch die Einführung der Neuen Sekundarstufe: 25–40%. Dazu wird die Forderung erhoben, notwendige Freiplätze und Stipendien nicht durch eine generelle Erhöhung des Schulgeldes zu finanzieren, sondern in erster Linie durch Zuweisungen aus der Bundesrepublik, wie sie bisher auch

gezahlt wurden. In Lissabon hat sich ein Ausfall an Schulgeld in beträchtlichem Umfang bisher nicht ergeben – man hält es jedoch für wünschenswert, wenn das Schulgeld angesichts der wirtschaftlichen Lage in Portugal niedriger gehalten werden könnte.

Vor einem (vorläufigen) Fazit seien noch zur Verdeutlichung der Problemlage und der Standpunkte zwei Briefe zum Thema an den Vorstand auszugsweise zitiert:

Erster Brief:

Die empirisch ermittelte Tatsache, daß nur ca. 30% der Schüler an gymnasial strukturierten Auslandsschulen den Hochschulzugang erreichten, führte u. a. zu der Einrichtung der Neuen Sekundarstufe. Damit konnte über den Zugang zu einer in allen Fachbereichen zweisprachig organisierten Schule in einer Entwicklungsphase der Schüler entschieden werden, in der die Validität prognostischer Aussagen über Begabung und voraussichtlichen Schülerfolg ungleich größer ist als beim Eintritt in den Kindergarten. Angesichts erhöhter Leistungsanforderungen bilingualer Systeme eine pädagogische, letztlich im Interesse des Schülers getroffene Maßnahme. Die prinzipiell damit für jeden Bewerber mögliche Aufnahme in Abhängigkeit von seiner Begabung, aber unabhängig von den wirtschaftlichen Verhältnissen des Elternhauses entsprach damit auch – in modifizierter Weise – dem Aufnahmefähigkeitskriterium weiterführender Schulen in Deutschland und begründete auch an Auslandsschulen eine bislang zumindest eingeschränkte Chancengleichheit. Gerade dieses Moment hat z. B. in Valencia bei den spanischen Schulen und der Provinzialschulverwaltung höchst positive Reaktionen und ein engagiertes Kooperationsverhalten ausgelöst.

Die Verknüpfung beider Zugangsformen (über den Kindergarten, bzw. die Grundschule und die Neue Sekundarstufe) stellt meiner Auffassung nach, vor allem unter dem Gesichtspunkt schulischer Sozialisationsbedingungen, das Optimum dar. Die Voraussetzung dafür ist, daß entweder die Übergänge der für ein bikulturelles System kaum geeigneten Schüler in Systeme des Gastlandes gesichert ist oder aber ein differenzierendes Lernangebot schulorganisatorisch möglich ist.

Auf der Basis einer Verlaufsuntersuchung ist sicherlich der jeweilige Zuverlässigkeitsgrad der verschiedenen Verfahren schnell zu ermitteln. Vorrang verdient sicherlich ein Verfahren, das die Schüler nur kurzzeitig – wie bei einem einmaligen Testverfahren – belastet und beiden Seiten einen schnellen Aufschluß über die Eignung bringt. Die Vorteile vorbereitender Sprachkurse sind jedoch auch nicht zu übersehen, da über einen längeren Zeitraum neben der Begabung auch Motivationsfaktoren, Langzeitgedächtnis, etc. erkannt werden können.

In Valencia kommen jährlich ca. 15% der rund 170 Teilnehmer am Testverfahren aus Privatschulen. Aus dieser Gruppe qualifizieren sich für die Teilnehmer an den Sprachkursen rund 70%! Die Annahme, die Schulleiter der Colegios Nacionales möchten ihre besten Schüler nicht abgeben, ist verständlich, hat sich aber nicht bestätigt. Die Überzeugung, daß eine bikulturelle Schule ein unvergleichlich attraktiveres Bildungsprogramm anzubieten hat und somit erhöhte Sozialchancen eröffne, motivierte die Schulleiter zur Mitarbeit. Absagen waren absolute Ausnahmen. Entscheidend war meiner Meinung auch, daß die spanischen Kollegen diese „Öffentlichkeitsarbeit“ mitgetragen haben und feste Kontakte zu den Schulen gepflegt wurden. So waren es vor allem auch die Lehrer der spanischen Schulen, die ihre eigenen Kinder an der Deutschen Schule anmeldeten für die Sprachkurse.

Zweiter Brief:

Es ist anzunehmen, daß bei einheimischen Schülern, die früh eine 2. Sprache erwerben (KG, GS), keine wesentlich höheren Anforderungen an die Begabung gestellt werden müssen als bei deutschen Schülern, die das Abitur erreichen wollen.

Anders bei Kindern, die über die NSS an eine DS kommen: Hier muß sowohl eine überdurchschnittliche Allgemeinbegabung als auch eine besondere Fähigkeit zum Sprachenlernen vorausgesetzt werden, m. a. W.: es können eigentlich nur Eliteschüler den Übergang schaffen, wenn man weiterhin das oder ein Abitur als Ziel ansetzt. Hier müßten klare und verbindliche Entscheidungen getroffen werden, im Augenblick scheint man den Karren einfach laufen zu lassen in der Hoffnung, die KMK möge doch Anforderungen für das Abitur reduzieren oder mit dem Hinweis auf andere Abschlüsse (Sprachdiplom). Im zweiten Fall würde aber wieder eine Zweigleichigkeit vorprogrammiert werden, spanischer Zweig – Abiturzweig?

Problem des Zugangs über die NSS:

Eine nicht geringe Zahl von Kindern, welche in Madrid die Vorkurse und dann NSS-Klassen besuchen, verfügen bereits über Deutschkenntnisse (gemischte Ehen, Gastarbeiter, Colegio Hispano-Aleman). Dies führt dazu,

a) daß wieder nicht mit homogenen Lerngruppen gearbeitet werden kann

b) daß die Eignung dieser Kinder für die Oberschule z. T. schwer festzustellen ist.

zu 4) Über das Problem der Integration ließen sich Romane schreiben. Soweit ich das beurteilen kann, ist zu befürchten, daß sich die NSS zu einem eigenständigen Zweig innerhalb einer Schule entwickeln kann, mit allen uns bekannten Nachteilen, wie ungute Rivalitäten, Vorurteilen, Überlegenheits- bzw. Unterlegenheitsgefühlen usw.

Man mag zum Madrider Bachillerato Mixto stehen, wie man will, zum Abbau von Vorurteilen u.

Spannungen und zur Förderung des gegenseitigen Annehmens und Verstehens, kurz: zur Begegnung verschiedener Völker, hat es sicherlich mehr beigetragen als es die NSS wohl je erreichen wird. Mein Eindruck in Bachillerato Mixto Klassen war jedenfalls, daß hier die Frage, ob jemand Deutscher oder Spanier war, nur eine sehr untergeordnete Rolle spielte.

Die ZfA hat allerdings den Begriff Integration so verwässert, daß man sich fragt, ob Integration in einem umfassenden Sinne überhaupt noch anzustreben ist. (Integration z. B.: ein dt. Lehrer / ein dt. Lehrbuch in einer span. Klasse!).

Hier wäre zu untersuchen, warum einheimische Eltern ihre Kinder auf eine DS schicken. Vielleicht kann man von einer Grobeinteilung ausgehen:

a) Eltern, die wollen, daß ihre Kinder Deutsch lernen. Für diese Gruppe wäre es günstiger, wenn man, wie dies ja seit neuestem geschieht, den Deutschunterricht an einheimischen Schulen fördert.

b) Eltern, die, aus welchen Gründen auch immer, ihren Kindern eine deutsche (Aus)bildung vermitteln wollen. Hier sollte eine DS ein echtes Kontrastangebot bieten und ohne falsches Nationalbewußtsein und ohne Überheblichkeit eine Alternative demonstrieren. Eine fruchtbare Wechselwirkung ist hier eher zu erwarten als wenn sich – sehr kraß gesagt – die DS nur noch als eine nationale/einheimische Schule mit verstärktem DU versteht. Billiger wäre es ja.

zu 8) Die Frage, wann welche Schüler aufgenommen werden können/sollen, ist sehr heikel. Allerdings würde, bei einem zwanglosen Nebeneinander von NSS und z. B. Bachillerato Mixto dieses Problem entschärft werden. Zusätzlich müßten die zuständigen Stellen versuchen, zwischen der jeweiligen DS und den einheimischen Schulen möglichst viele Übergangsmöglichkeiten zu schaffen, um schulische Mißerfolge nicht zur Katastrophe werden zu lassen. Der Teufel steckt hier natürlich im Detail.

Zusammenfassung

Auch meiner Meinung nach ist die NSS als eine wertvolle Ergänzung zu sehen, gerade auch mit Blick auf eine soziale Offenheit. Die Madrider Kollegen aber, welche die Entwicklung der NSS von Anfang an verfolgt haben – es sind nicht mehr viele – sind aber, wenn ich das recht sehe, überwiegend der Meinung, daß das Bachillerato Mixto zwar reformbedürftig, aber auch *reformwürdig* gewesen wäre. Dazu ist es aber nicht mehr gekommen. So wäre z. B. zu überlegen gewesen, ob nicht in der GS ein systematischer DaF-Unterricht hätte eingeführt werden können, auf den dann die Oberschule hätte aufbauen können. Das Problem in der OS war ja, daß die Spanier im Deutschunterricht einfach mitließen, eine gezielte Förderung war, auch in den Förderkursen, eigentlich nicht möglich, da man nicht wußte, wo man einsetzen sollte.

Schlußbemerkungen

Mit den vorstehenden 8 Fragenkomplexen kann, auch wenn sie z. T. in sich differenziert sind, selbstverständlich nicht der Anspruch erhoben werden, Erfahrungen und Probleme der Neuen Sekundarstufe im ganzen erfaßt zu haben. Dennoch dürften sie ein Schritt zur vielfach geforderten Empirie und damit zur Versachlichung der Debatte sein, die durch die Veröffentlichungen in 3/80 neue Nahrung erhalten haben könnte.

Es besteht inzwischen Konsens darüber — erhärtet auch durch Anträge und Entschlüsse des Verbandes —, daß die Neue Sekundarstufe *eine* mögliche Form des Zugangs zu einer bilingualen deutschen Auslandsschule darstellt, nicht jedoch die alleinige. Die Antworten auf die Umfrage zeigen, daß Kindergarten und Grundschule daneben ihren Platz behalten bzw. zurückgewonnen haben. Ohne in die wissenschaftlich keineswegs entschiedene Kontroverse um die Schädlichkeit oder Nützlichkeit eines frühen Zweitspracherwerbs mit irgendwelchen sprachpsychologischen Erkenntnissen eingreifen zu wollen, sei daran erinnert, daß an allen Europaschulen neben der Muttersprache eine zweite Sprache von der ersten Klasse der Grundschule an unterrichtet wird. Dieses Prinzip wäre wohl kaum so lange durchgehalten worden, wenn seine negativen Folgen evident wären.

Zweifellos werden die ersten Abiturergebnisse an Schulen mit Neuer Sekundarstufe auf der iberischen Halbinsel wichtige Aufschlüsse über Erfolge des zugrunde liegenden Konzepts geben. Hier sollte aber der Blick nicht ausschließlich auf die Abiturquote fixiert sein, nachdem das früher so virulente Input-Output-Denken seinen verdienten Abschied erhalten hat. In diesen Zusammenhang gehört die Feststellung, daß das für nicht reformwürdig gehaltene Bachillerato Mixto in Madrid seine Bewährungsprobe in der Reifeprüfung bestanden hat: im ersten und einzigen direkten Vergleich zwischen den ersten Klassen des Bachillerato Mixto (12 Schuljahre) und den letzten des deutschen Zweiges (13 Schuljahre) im Abitur 1979 ergaben sich nach Aussagen mehrerer Beteiligten — darunter der Prüfungsvorsitzende — keine signifikanten Leistungsunterschiede in den Kernfächern. Vor Jahren war dieses Ergebnis

bei gleicher Konstellation auch schon in Bilbao zu verzeichnen gewesen.

Was immer künftige Reifeprüfungen erbringen — wünschenswert wäre in jedem Falle, wenn eine größere Anzahl von Abiturienten des Sitzlandes das Studium an deutschen Universitäten aufnahm. Dieses Ziel ist wahrscheinlich nur durch die Gewährung weiterer Stipendien über die Schulzeit hinaus zu erreichen.

Die Schulen mit neuer Sekundarstufe befinden sich in einer Erprobungsphase, das zeigen nicht nur die mehrfachen Änderungen der Studentafel. Wenn sie zu Recht die Möglichkeit ruhigen Arbeitens für sich fordern, so kann dies allerdings nicht bedeuten, die „Neue Sekundarstufe“ unter Naturschutz zu stellen und jeden Fragesteller mit dem Schild „Moli turbare circulos meos“ abzuweisen. Die Fragen der Integration, der didaktisch-methodischen Kooperation, der Vergleichbarkeit der Studentafeln mit innerdeutschen Lehrplänen werden auf der Tagesordnung bleiben, weil sie — recht verstanden — an die Wurzeln einer bilingualen deutschen Begegnungsschule im Ausland gehen. Von den Antworten hierauf und ihrer Überzeugungskraft wird der Platz bicultureller Sekundarstufen im deutschen Auslandsschulwesen abhängen.

Anmerkungen

¹ R. Haller, Versuch eines Soziogramms des deutschen Schulverbandes Valparaíso, in 2/78, S. 24 ff.; H. M. Wilutzki, Erstes Ausleseverfahren für die Neue Sekundarstufe an der DEO in Kairo, in 4/78, S. 16 ff.; G. Ullmann, Die deutsche Auslandsschule in Spanien als bilinguale Sekundarstufe, in 1/79, S. 11 ff.; H. S. Weiß / N. M. Lange, Die bilinguale Sekundaria an der Deutschen Schule Villa Ballester, in 1/79, S. 13 ff.; G. Wiesen, Helsinki, 4 Jahre später, in 2/79, S. 10 ff.; H. Binder, Verwirklichung der Neuen Sekundarstufe im Deutschen Schulverband Santiago, in 3/79, S. 10 ff.; W. Wehmeier, Die Umstrukturierung der Deutschen Schule Alexander v. Humboldt in Lima/Peru, in 3/79, S. 20 ff.; Neue Schulstrukturen an den Deutschen Schulen im Ausland — Antrag der CDU/CSU mit Kommentar, in 4/78, S. 3 ff.; G. Urban, Zur Neuen Sekundarstufe in Spanien, in 1/80, S. 3 ff.; ders., Nachtrag zur Neuen Sekundarstufe in Spanien, in 2/80, S. 22.

² MMM d. VdLiA 2/76, S. 40.

³ Antrag und Antwort der ZfA in 3/80, S. 39 f.

⁴ Referat auf der Stuttgarter HV in 4/79, S. 52.

⁵ erschienen im Luchterhand Verlag, Art. Nr. 52982, S. 15.

⁶ S. Brief des 1. Vorsitzenden in 3/80, S. 5.

Zurück zu „Ina und Udo“?

Eine Stellungnahme zu dem Referat von G. Mornhinweg¹

Die Vorschläge von Mornhinweg bedürfen sicherlich der Diskussion, denn mit ihnen soll doch eine Entwicklung, die sich seit Ende der sechziger Jahre anbahnte, rückgängig gemacht werden und ein Zustand wiederhergestellt werden, wie er vor etwas mehr als zehn Jahren noch selbstverständlich war.

Zunächst zum Ausgangspunkt, der Klage über die geringen Deutschkenntnisse, die offenkundig schlechten Ergebnisse in den Sprachdiplomprüfungen an den deutschen Schulen in Chile. Hier greift Mornhinweg eine Klage auf, welche die Entwicklung der deutschen Schulen Chiles seit Jahrzehnten begleitete. Die Jahresberichte der Schulleiter und Schulvorstände, die Berichte der Verhandlungen des DCB und des Vereins deutscher Lehrer geben davon Zeugnis². Zu wenig Deutschunterricht, zu später Beginn des Deutschunterrichts konnte diese Klagen nicht verursacht haben, denn bis zum Ende der sechziger Jahre war ja selbstverständlich, daß der Lese-Schreibunterricht

in deutscher Sprache nach der Fibel „Ina und Udo“³ erteilt und die erworbenen Fertigkeiten dann erst auf das Spanische übertragen wurden, war in der Unter- und Mittelstufe die Dominanz des deutschsprachigen Fachunterrichts unbestritten, wurden von den Schülern vor allem Aufsätze und Schilderungen gefertigt: Fast totale „Immersion“ über viele Jahre hinweg war gegeben. Hier liegt im Grunde ein langjähriges Experiment vor, dessen negative Ergebnisse nicht durch die jüngsten Erfahrungen in Kanada gegenstandslos werden können. Es mußte wohl scheitern von dem Zeitpunkt ab, als die Schüler — anders als die Schüler mit englischer Muttersprache in Montreal oder die Schüler in Wales — nicht mehr außerhalb der Schule einen Raum vorfanden, in dem die Kenntnis der Zweitsprache erforderlich war, als eine Motivation außerhalb der Schule nicht mehr gegeben war. Selbst die Schüler, die bis zum Zeitpunkt des Referats im April 1978 die Sprachdiplomprüfung ablegten und ver-

JE FRÜHER SIE BAUSPAREN, DESTO SCHNELLER KOMMT IHR HAUS AUF SIE ZU.



BHW Bausparkasse für den öffentlichen Dienst.

DAMIT ES BEIM BAUEN VORWÄRTS GEHT.

Gemeinnützige Bausparkasse für den öffentlichen Dienst GmbH, 3250 Hameln 1

sagten, sind Zeugen dieser negativen Ergebnisse: Sie haben ihre Schulzeit in den Jahren begonnen, als wohl an allen deutschen Schulen Chiles von Deutsch als Fremdsprache noch keine Rede war, sie haben die oben skizzierte „Immersion“ erlitten. Erfolg brachte dieses didaktische Konzept also nicht, und Mornhinweg führt kein einziges Argument an, warum es jetzt gelingen könnte, wo doch die Voraussetzungen – weiterer Rückgang des deutschsprachigen Elements, Rückgang der Zahl der deutschen Lehrer – eher schlechter geworden ist.

Aufgrund dieser negativen Ergebnisse und auch der pädagogischen Verantwortung, die man für die nicht mehr überwiegend deutschsprachigen Kinder empfinden mußte, gab es erste Anstöße zu einer Änderung in Chile selbst, die sich vor allem gegen den Lese-Schreibunterricht in der Fremdsprache wandten⁴, den Mornhinweg wieder einführen will. Erst danach wurden diese Versuche ergänzt durch die von der Zentralstelle getragenen Vorstellungen von „Deutsch als Fremdsprache“ und den entsprechenden Unterrichtswerken. Deutsch ist eben für die große Mehrheit der Schüler zunächst Fremdsprache. Davon ausgehend kann aber früher Einsatz – lange genug vor der Pubertät –, ein konsequentes und langfristig angelegtes didaktisch methodisches Konzept, Unterstützung des Sprachunterrichts durch die Gestaltung der Schulumwelt⁵ und vor allem den mit fortschreitenden Kenntnissen immer umfangreicheren deutschsprachigen Fachunterricht auch im Einklang mit den Thesen Lamendellas die Möglichkeit eröffnen, daß die Fremdsprache zur Zweitsprache wird.

Das von Mornhinweg propagierte Konzept hat in Chile seinen Mißerfolg erlebt, die Laufzeit der neuentwickelten Vorstellungen ist noch zu kurz, um zu einem abschließenden Urteil zu kommen. Wunder sind gewiß nicht zu erwarten, Enttäuschungen unvermeidlich. Schulischer Erwerb einer Fremd- bzw. Zweitsprache bleibt ein mühevolleres Unternehmen, bei dem keine Methode – wie man erkennen mußte auch nicht der Einsatz komplizierter Technologie im Sprachlabor – den Erfolg garantiert. Neben Verbesserungen im Detail bedarf es vor allem der Kontinuität in der Planung und sachgerechten Evaluation. Gerade daran mangelt es aber den deutschen Schulen im Ausland⁶. Muß daher erst eine neue Lehrergeneration erneut erfahren, daß mit „Ina und Udo“ die bestehenden Probleme nicht gelöst werden können?

Anmerkungen

¹ G. Mornhinweg, Zur Diskussion gestellt: Die deutsche Sprache an den deutschen Schulen in Chile. DdLiA 27 (1980) S. 3 ff.

² Vgl. auch K. Metz, Die Deutsche Schule Temuco im Wandel. DdLiA 21 (1975) S. 323 ff.

³ R. Schröter, Ina und Udo – Deutsche Auslandsschulbibel – 1958. Die Verdienste dieses Werkes zum Zeitpunkt seines Erscheinens sollen keinesfalls in Frage gestellt werden; es steht hier lediglich als Symbol für eine m. E. überwundene Phase des Deutschunterrichts an nicht-deutschsprachige Kinder.

⁴ Vgl. W. Schumann, Schulversuch im 1. und 2. Schuljahr im fremdsprachigen Zug der Deutschen Schule Concepcion (Chile). DdLiA 18 (1971) S. 259 ff.

⁵ Vgl. M. Sandner, Deutschsprachige Lernumwelt. DdLiA 27 (1980) S. 38 ff. Ein solches Programm kann und darf aber an den Schulen mit größerem Anteil spanischsprachiger Lehrer und Eltern nur mit Einschränkungen durchgeführt werden.

⁶ Vgl. E. Fuhrmann, Wie lange noch bleiben die deutschen Auslandsschulen zum Dilletantismus verurteilt ...? DdLiA 27 (1980) S. 13 ff.

Betr.: Auslandskunze – Jahrbuch 1980

Der Auslandskunze – Jahrbuch 1980 – ist erschienen. Mitglieder des VdLiA erhalten ihn über die Geschäftsstelle zum Vorzugspreis von DM 7, – incl. Versandkosten. Anschrift: VdLiA, 7890 Waldshut-Tiengen 1, Dorfhalde 26.

Wir bitten bei Bestellungen um Vorausbezahlung des Betrages auf das Postscheckkonto: Ernst BEYER, Postscheckamt Karlsruhe (BLZ 660 100 75) Konto Nr.: 1560 55-751

Harry WERNER

Anmerkungen zur Darstellung der Deutschen Schulen in Hartmut Fröschles Sammelwerk „Die Deutschen in Lateinamerika“

(Tübingen und Basel 1979, 876 Seiten)

Als Traumatotropismus bezeichnet der Biologe die Fähigkeit mancher Pflanzenteile, sich nach einseitiger Verwundung mit ihrem wachsenden Ende von der Seite der Verletzung wegzukrümmen. Eine ähnliche Reaktion zeigen Wissenschaft und Forschung in der Bundesrepublik Deutschland gegenüber deutschen Kultur- und Sprachgruppen außerhalb Deutschlands, Österreichs und der Schweiz, das szientifische Interesse hat sich von ihnen abgewendet nach einer Epoche des Mißbrauchs der interkulturellen Beziehungen und der auswärtigen Kulturpolitik durch den Nationalsozialismus und den von ihm nach dem Zweiten Weltkrieg hinterlassenen Schädigungen und Zerstörungen. Die dadurch in der deutschen Fachliteratur entstandene Lücke ist groß, nach und nach wird sie vor allem durch einzelwissenschaftliche und interdisziplinäre Studien aus dem Ausland geschlossen. Ein treffendes Beispiel hierfür liefert das Forschungsgebiet der deutschen Einwanderung nach Lateinamerika, für das gegenwärtig beachtliche größere Arbeiten über einzelne Regionen vorliegen, so von den Franzosen Jean-Pierre Blancpain über die Deutschen in Chile (1974) und Jean Roche zur deutschen Kolonisation im südbrasilianischen Staat Rio Grande do Sul (1959), von dem Nordamerikaner George F. W. Young über die Einwanderung der Deutschen nach Chile (1974) und dem österreichischen Volkskundler Karl Iig über die deutschsprachigen Siedler in Argentinien, Brasilien, Chile, Paraguay, Peru und Venezuela (1972, 1976).

Das bislang noch vermißte Sammelwerk über die Hauptereignisse und den kulturellen Wandel der deutschen ethnischen Gruppen in Lateinamerika hat kürzlich ein in Kanada wirkender Germanist herausgegeben: Hartmut Fröschle, Hochschullehrer an der Universität Toronto. Diese von ihm als „erster Versuch einer historisch-systematischen Gesamtdarstellung“, „Überblicksstudie“ und „Zwischenbilanz“ bezeichnete Darstellung, für die neben dem Herausgeber fünfzehn Experten die wissenschaftliche Verantwortung für Länderbeiträge übernehmen, verfolgt die Absicht, die Informationen über das Schicksal der deutschen Einwanderer nach Lateinamerika allgemein zu verbessern, deren bemerkenswerte und bewahrenswerte Leistungen aufzuzeigen und von bloßen Zeitsymptomen zu trennen, die im Bereich der auswärtigen Kulturpolitik Tätigen umfassend zu unterrichten und, nicht zuletzt, die Forschung in der Bundesrepublik Deutschland auf dieses von ihr vernachlässigte Gebiet eindringlich hinzuweisen. Daß die zusammenfassenden Deutungen sich weitgehend freihalten von Verstrickungen in die deutsche Binnenproblematik, stellt unsere gängigen Erfahrungen, Denkweisen und Planungen auf die Probe.

Bei der integralen Behandlung der Einwanderung, Siedlung und Akkulturation sowie der Organisationsformen der Sprachgruppen in ihrem geschichtlichen Wandel könnte das Schulwesen ein ergiebiges Forschungsfeld darstellen. Hierzu gibt Fröschle für die inhaltliche Gliederung der Län-

derbeiträge folgende Leitbegriffe und -fragen vor: „Bildungsstand der Volksgruppe. Was für Schulen stehen ihr zur Verfügung? Welche Rolle spielt die Muttersprache in den öffentlichen und privaten Schulen? Wer trägt die privaten Schulen? Gibt es staatliche Gesetze, die der deutschen Sprache in Gegenden mit starker deutscher Besiedlung eine privilegierte Stellung einräumen? Ist Deutsch als Unterrichtssprache außerhalb des Fremdsprachenfaches „Deutsch“ erlaubt? Was ist die Haltung der deutschen Schulträger und Pädagogen zur Frage der Ein- oder Zweisprachigkeit? Ist völlige Zweisprachigkeit möglich, wohin weisen die bisherigen Erfahrungen? Wie ist die Haltung des Staates gegenüber privaten Schulbestrebungen? Hängen staatliche Schulpolitik und die Überlebenschancen der Volksgruppe zusammen, oder ist eine Erhaltung des Volkstums auch ohne staatliche Unterstützung möglich? Welche Sprache wird in der Familie gesprochen, Dialekt oder Hochdeutsch?“. Damit sind Einstiege in den Problembereich Deutsche Schule gewonnen, die nicht nur mit den Methoden der Erziehungswissenschaft vertieft und erweitert werden sollten. Unter soziologischen, ökonomischen und psychologischen Aspekten wären zum Beispiel Arbeit, Leistung und Probleme der Schulträger darzustellen, Entscheidung, Wagnis und Opfer der Schulvereine, ihre Doppelrolle als Kulturträger und als Unternehmer, die wichtige Schlüsselgruppe des Schulvereinsvorstandes, dessen Motivationen und Verantwortungsbereiche, aber auch dessen kulturelle und pädagogische Bruchzonen. Einklassige Kolonieschule und großstädtisches Gymnasium, Kolonist und Fundobesitzer oder Industriearbeiter und Industrieller in ihrem Schulengagement, unterschiedliche Religionszugehörigkeit und politisch-ideologische Interessen der Einwanderergemeinschaften und ihrer Nachfahren – in einer Kultur- und Sozialgeschichte der Deutschen Schulen in Lateinamerika fänden sie ihre kritische Berücksichtigung und ihren entwicklungsgeschichtlich zu bestimmenden Ort. Das vorliegende Werk läßt in dem ihm gesetzten Umfang breitere Ausführungen hierüber nicht zu, doch seine Ansätze regen in beinahe allen Abschnitten zu weiteren Detailbetrachtungen und -untersuchungen an.

Wegen der weit verstreuten Materialien, des Fehlens eines deutschsprachigen Pu-

blikationsorgans von zentraler Bedeutung für ethnische Studien und des wenig übersichtlichen Forschungsstandes ist es für den Herausgeber schwierig, hinsichtlich der Darstellung der Deutschen Schulen die allgemeine Ausgangslage zu bezeichnen. Zwar findet sich der Hinweis auf die Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ mit ihren fortlaufenden Berichten und Diskussionen, doch verfehlt der Literaturbeleg – Marianne Lapper (1955), H. Sewing (1958) und E. Löffler (1960) – nicht nur zeitlich den Mitte der 70-er Jahre erreichten Entwicklungsstand der Schulen und seine Dokumentation, sondern insbesondere die inzwischen von Erfahrung und Einsicht getragenen Leitgedanken für eine aufgrund institutioneller Richtungsentscheidungen zu schaffende eigene Struktur als Deutsche Schule in Lateinamerika und die für sie bildungs- und kulturpolitisch vom Sitzland und der Bundesrepublik Deutschland gesetzten Wegzeichen. Sowohl in einzelnen Länderkapiteln als auch in Fröschles abschließender Zusammenfassung finden sich Hinweise, Feststellungen und Betrachtungen, die der Beschreibung und Interpretation der Ausgangssituation und ihrer Schrifttumsbelege dienlich gewesen wären, hierzu gehören vorrangig die Referate und Empfehlungen der Schultagungen von Santiago de Chile (1964), Mexiko Stadt (1966), Bogotá (1969) und Buenos Aires (1972). Auch hätten beispielsweise die von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Köln, getragenen Maßnahmen für Deutsch als Fremdsprache und die Einführung des Deutschen Sprachdiploms der Kultusministerkonferenz mit seinen Prüfungen ab 1974 erwähnt werden sollen, um schon in der Einführung auf wichtige Neuentwicklungen aufmerksam zu machen.

Nach der Erreichung der Unabhängigkeit der lateinamerikanischen Länder zwischen 1810 und 1825 setzt die deutsche Gruppeneinwanderung ein, mit ihr die Einrichtung deutscher Privatschulen: 1824 gründete ein protestantischer Geistlicher die erste Kolonie- und Gemeindeschule im südbrasilianischen São Leopoldo. Seitdem sind diese Bildungsstätten – wir sehen hier von den Ordensschulen mit deutschem Einschlag und den Firmenschulen ab – mit dem Schicksal der deutschen Einwanderer verbunden. „Schule ist ja immer das, was auch die umgebende Gesellschaft ist und was sie aus der Schule macht“ (Hans Maier). Für ihr

Selbstverständnis und ihre Funktion in der Gegenwart sind die zeitliche Tiefe der Einwanderung, deren zahlenmäßiges Gewicht, gebietsmäßige Verteilung, soziale Zusammensetzung, wirtschaftliche Bedeutung und gesellschaftlich-kulturelle Interessen und Traditionen bestimmende Elemente.

Innerhalb der sechzehn Länderstudien des Sammelwerks, die die Geschichte und die jeweils typischen Erscheinungsformen deutscher Einwanderung, Siedlung und ihrer regionalen Integration behandeln, stellt die Deutsche Schule folgerichtig nur einen Teilaspekt dar. Dementsprechend beschränken sich bei diesem Thema die Beiträge meist auf einen Abriss der Geschichte und eine gedrängte Beschreibung der jüngsten Entwicklung und des Bestandes zur Mitte der 70er Jahre unseres Jahrhunderts. Wenngleich angesichts des Arbeitsumfangs und der Startbedingungen für dieses Handbuch sich weder sogleich aggressives Problembewußtsein zu Worte melden noch überscharfe Kritik über die Details hermachen sollten – beides wäre der Wanderung und Begegnung zwischen zwei Welten, Europa und Lateinamerika, und ihrer wissenschaftlichen Durchdringung in einer Zeit weltweiter Mobilität wenig förderlich –, so können doch sachkundige Kommentare das komplexe und vielschichtige Forschungsvorhaben fördern. Die folgenden Anmerkungen möchten so verstanden sein.

Die ABC-Staaten als die großen Einwandererländer des 19. und des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts dürfen hinsichtlich der dort vorhandenen Deutschen Schulen ein besonderes Interesse beanspruchen. Werner Hoffmann, bekannt als Historiograph der deutschen Einwanderer nach Argentinien, streut in seinen Länderbeitrag Schulfakten ein: über den Beginn mit der Evangelischen Gemeindeschule 1843 in Buenos Aires, den Einfluß einzelner deutscher Pädagogen auf das nationale Unterrichtswesen, die Schulentwicklungsperioden bis 1939, als mit über 200 Deutschen Schulen im Lande die größte Ausdehnung erreicht ist, und den mühsamen Neuanfang nach dem Zweiten Weltkrieg. Diese auf den Großraum Buenos Aires konzentrierte Darstellung bedarf einerseits der Ergänzung mittels Studien über regionale Entwicklungen, z. B. in der Provinz Misiones, zum anderen der Verdeutlichung jüngerer pädagogischer Reformen. Hierzu gehört vorzugs-

weise der Aufbau eines lernziendifferenzierten Bilingue-Systems für die Sekundarstufen an drei bedeutenden argentinisch-deutschen Schulen in Groß-Buenos Aires auf der Grundlage eines 1972 erlassenen Dekrets des argentinischen Erziehungsministeriums. Desgleichen ist die Wegrichtung der landeseigenen deutschsprachigen Lehrerausbildung bemerkenswert. Das erste deutsche Lehrerseminar in Argentinien war dem Instituto Crespo, einer 7-klassigen Volksschule in der Provinz Entre Rios, angegliedert, es bildete von 1937 bis 1943 Lehrer für die Wolgadeutschen in dieser Provinz aus. Das 1959 als exterritoriale Abendschule gegründete Deutsche Pädagogische Seminar Buenos Aires wurde 1971 zu einem der Reform der argentinischen Lehrerausbildung angepaßten Institut mit einer den Landesgesetzen nicht unterworfenen deutschen Zusatzausbildung umgebildet und schließlich als Vollzeitseminar 1975 in eine staatlich anerkannte zweisprachige Lehrerbildungseinrichtung des „Magisterio especializado en idioma alemán“ verwandelt. Die Wegstufen zu einer den wirklichen Schulbedürfnissen und den bilateralen Interessen entsprechenden speziellen Lehrerausbildung sind klar ersichtlich.

Das Kapitel Brasilien in Fröschles Sammelwerk teilen sich zwei Autoren. Karl Oberacker, dessen Vertrautheit mit dem Thema des deutschen Einflusses in Brasilien durch eine Reihe von Publikationen ausgewiesen ist, behandelt die Geschehnisse bis zum Zweiten Weltkrieg regional und sektoral. Die Materiallage, -sichtung und -auswertung ist günstiger als in den anderen Einwandererländern, da mit dem 1938 gegründeten Hans-Staden-Institut in São Paulo eine zentrale Sammelstelle für alle Dokumente, Informationen und Arbeiten, die die deutsche Immigration nach Brasilien betreffen, zur Verfügung steht. Oberacker teilt in dem Abschnitt „Das deutsch-brasilianische Schulwesen und seine Zerschlagung“ wichtige Daten und Erkenntnisse mit. Hierzu gehören die Feststellungen, daß der brasilianische Staat während des ganzen 19. und noch in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts nicht imstande war, ein öffentliches Schulwesen zu entwickeln – erst die Verfassung von 1934 führt formal die Schulpflicht ein, so daß die deutschen Einwanderer und ihre Nachfahren auf kulturelle Selbsthilfe angewiesen waren. Zu den ca.

1300 deutsch-brasilianischen Schuleinrichtungen, die meisten konfessionsgebunden, zählten ein- und mehrklassige Kolonieschulen, bis zur deutschen mittleren Reife, bis zum brasilianischen Abschluß oder zur deutschen Reifeprüfung führende Sekundarschulen, Haushalts-, Handels- und Landwirtschaftsschulen, eine Handwerkerakademie und zwei Volksschullehrerseminare. Der brasilianische Nativismus führte 1938 zum staatlichen Verbot sämtlicher Einrichtungen nicht-portugiesischsprachiger Volksgruppen, dem nahezu alle Deutschen Schulen im Lande zum Opfer fielen, sowie der öffentlichen Äußerungen in deutscher Sprache. Nicht Ausklang, sondern Abbruch, das ist das Ende des deutschen Privatschulwesens in Südbrasilien, dessen Geschichte noch zu schreiben bleibt. Eine gedrängte Übersicht gibt Karl Ilg über die Entwicklungen nach dem Zweiten Weltkrieg, wobei er die Schul- und Unterrichtsfragen nur streift. Wie die Zeittafel ausweist, wurde Deutsch offiziell erst 1961 wieder als Fremdsprache an brasilianischen Schulen zugelassen. Viel Mut, Beharrlichkeit und Widerstand gegen den Ungeist der Zeiten hüben und drüben waren vonnöten, um wenigstens an einigen zentralen Orten Deutsch als Schulsprache am Leben zu erhalten. Während es heute in den südbrasilianischen Staaten nur noch Landesschulen mit Deutschunterricht (Fremd- oder Ergänzungssprache) gibt, bieten die dem Schulaufbau des Landes folgenden Escola Experimental Corcovado in Rio de Janeiro (gegründet 1965), das Colegio Visconde de Porto Seguro in São Paulo (gegründet 1878) und das Colegio Humboldt in São Paulo (gegründet 1916) zweisprachige Ausbildungsgänge an; die beiden erstgenannten Schulen führen in einem Zweig mittels der Erweiterten Ergänzungsprüfung zum Erwerb eines Zeugnisses der deutschen allgemeinen Hochschulreife.

Ihr Chile-Kapitel versieht Christel Converse, die sich von US-amerikanischen Universitäten aus mit den Fragen der Einwanderung nach Südamerika befaßt, in der Einleitung u. a. mit dem vorsorglichen Hinweis, daß zum Thema „Die Deutschen in Chile“ für die Entwicklungen in den letzten Jahrzehnten noch viel Forschungsarbeit zu leisten bleibt. Hinsichtlich der dortigen Deutschen Schulen dürften umfangreiche und ergiebige Materialien bereitliegen, z. B. beim Deutsch-Chilenischen Bund (DCB) und

Verein deutscher Lehrer in Chile. In einem eigenen Abschnitt stellt die Verfasserin kennzeichnende Aspekte der Schulentwicklungen dar: vor allem die Triebkräfte der deutschen Volksbildung bei den Einwanderern des 19. Jahrhunderts, die unterschiedlichen sprachlichen und sozialen Bedingungen der Kolonie- und der Stadtschulen, die Auseinandersetzungen zwischen konfessionellen und liberalen Auffassungen von Unterricht und Erziehung, die Ergebnisse einer ethnisch-homogenen Siedlung wie im Gebiet des Llanquihue-Sees im Vergleich zur gemischtvölkischen Besiedlung im Gebiet der Frontera. Bei den einzelnen Schulentwicklungen wird als „ein etwas typischeres Beispiel“ die R. A. Philippi-Schule in La Union ausführlicher dargestellt, doch es ist fraglich, ob diese Institution als Exempel besonders taugt, da ihr Einzugsbereich jetzt kaum Voraussetzungen für die Strukturierung einer Begegnungsschule liefert. Auch im Zweiten Weltkrieg blieben die Deutschen Schulen durch die chilenische Regierung in ihrer Existenz unangetastet, doch mußten sie sich 1943 ausnahmslos dem staatlichen Schulsystem angleichen. Infolge dieser Überlebenschance und ihrer geschickten Nutzung durch die Schulträger und ihren Dachverband, den DCB, erfuhren die Deutschen Schulen in Chile seitens der Bundesrepublik Deutschland von 1950 bis 1970 bevorzugte personelle und finanzielle Förderung. Daß diese nicht nur die inneren Vorgänge einer pädagogischen Provinz positiv beeinflussten, sondern zu nachhaltigen Außenwirkungen führten, zeigte sich u. a. bei den methodisch-didaktischen Differenzierungsbemühungen im Deutschunterricht und den Ansätzen zu Sprachdiplomprüfungen für Schüler. Für Christel Converse wird eine wissenschaftliche Veröffentlichung über den Einfluß des Nationalsozialismus auf die Deutsch-Chilenen von 1933 bis 1945 in Aussicht gestellt; mit einer solchen Arbeit könnte auch ein Beitrag zur Problemgeschichte der Deutschen Schulen in Lateinamerika geleistet werden.

Die beiden einzigen Binnenländer der Neuen Welt, Bolivien und Paraguay, liefern ein Beispiel dafür, wie verschieden Funktion und Entwicklung der Einwandererschule in der Stadt und auf dem Lande, bei individualisierten Berufs- und Lebensinteressen in städtischen Niederlassungen und bei den ländlichen Siedlungen geschlossener Religionsgemeinschaften sein können. Wie der

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,

Hinführung zum Zertifikat
Deutsch als Fremdsprache

Band 1 und 2 liegen vor.
Bitte fordern Sie unse-
ren ausführlichen Pro-
spekt an!

Langenscheidt

Fachlehrer erhalten Prüfstücke zu unseren
Bedingungen von der Schulabteilung,
PF 401120, 8000 München 40

Bolivien-Artikel, den der Herausgeber zusammen mit Reinhard Wolf verfaßt hat, erkennen läßt, haben sich aus den für die Handelskolonien bzw. für die Kinder der am Ort ansässigen Experten gegründeten Deutschen Schulen in den Städten La Paz, Sucre, Santa Cruz und Oruro zu Bildungseinrichtungen entwickelt, die zur nationalen Hochschulreife führen, und die innerhalb ihres Unterrichtsaufbaus nach dem System des Landes der deutschen Sprache und deutschen Unterrichtsvorstellungen nur noch einen jeweils unterschiedlich bemessenen kleineren Anteil einräumen können. Allein das Colegio Alemán „Mariscal Braun“ in La Paz ist zur Zeit bestrebt, durch den Aufbau eines zusätzlichen 13. Schuljahrs teilweise den Anschluß an gymnasiale Lernziele zu sichern, so daß künftig die allgemeine deutsche Hochschulreife von daran interessierten und entsprechend leistungsfähigen Bewerbern zusätzlich erworben werden kann. Zu den wichtigen Fakten der jüngeren Entwicklungen gehören auch das deutsch-bolivianische Schulabkommen von 1976 sowie die Veränderungen in der Trägerschaft der Schulen in Oruro und Sucre. Die Arbeiten von H. D. Vogt über das Schulwesen in Bolivien (1973) und über die darauf bezogenen Wirkungsmöglichkeiten und -perspektiven der dortigen Deutschen Schulen (1978) sind noch als ergänzende Beiträge der Auslandschulforschung zu nennen. Daß die Deutsche Schule in La Paz während der Zeit des letzten Weltkrieges weiterarbeiten konnte, gehört gleichfalls zu den Mitteilungen des Sammelwerks, die bislang nicht allgemeiner bekannt waren.

In Paraguay, wohin eine nennenswerte deutsche Einwanderung erst nach 1870 einsetzt, verdienen die über 100 von den deutschstämmigen Mennoniten getragenen und autonom verwalteten Schulen im Landesinnern besondere Beachtung. Ihre Schülerschaft ist zu 100% deutschsprachig. Die Mennoniten-Schulen sind meist ein-klassige Volksschulen, drei Zentralschulen führen zur paraguayischen Hochschulreife, und in dem Lehrerseminar von Filadelfia, dessen nach einem zweijährigen Lehrgang zu erwerbender Abschluß von den Landesbehörden als Nachweis der Lehrbefähigung anerkannt ist, werden die eigenen Lehrer, den mehrsprachigen Erfordernissen der Kolonien und des Gastlandes entsprechend, ausgebildet. Es bleibt zu wünschen,

daß diese von der Kraft des Glaubens geprägte Schul- und Unterrichtsarbeit alsbald ihren einsichtsvollen Geschichtsschreiber findet; gegenwärtig liefert noch die Aufsatzfolge von U. Diekert in der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ (1970) die brauchbarsten Informationen. Eine völlig andere und unstete innere und äußere Entwicklung nahm dagegen die Goethe-Schule in Asunción, die seit 1922 in das paraguayische Schulsystem eingegliedert ist. Hubert Krier stellt diese schulische Divergenz innerhalb seines Beitrags „Die Deutschen in Paraguay“ deutlich heraus, der Leser bemerkt daran, wie auch bei den politisch bestimmten Darstellungen und Wertungen, daß hier Insider-Kenntnisse eines ehemaligen deutschen Botschafters vorliegen.

Wieder anders als in den Binnenstaaten Bolivien und Paraguay sieht das Schulpanorama an der südamerikanischen Ostküste in Uruguay aus. Da es dort im 19. Jahrhundert verhältnismäßig wenig Urwald zur Rodung und wenig freies Land für unbemittelte Bauern zur Bewirtschaftung gab, konzentriert sich die deutsche Einwanderung von Anbeginn auf die Landeshauptstadt mit ihrem Bedarf an Kaufleuten, Handwerkern, Technikern, freiberuflich Tätigen und Arbeitern. Dementsprechend stellen Hans Hoyer und Fröschele im Abschnitt Schulwesen die Geschichte der Deutschen Schule Montevideo, die aus der 1846 gegründeten Evangelischen Gemeindeschule am Ort hervorging, und ihre gegenwärtigen Strukturbedingungen und öffentlich erkennbaren Leistungen ausführlicher dar. Trifft der dabei angebrachte kritische Hinweis zu, daß die aus der Bundesrepublik Deutschland vermittelten Lehrkräfte, Musikerzieher ausgenommen, sowie die Schule als Gesamtheit immer mehr den Kontakt zu den Deutsch-Uruguayern und ihrem kulturellen Leben verlören? Sind solche Erscheinungen der Distanzierung und der Entfremdung auch in anderen Ländern zu bemerken? Hoyers US-amerikanische Dissertation von 1973 trägt den Titel „Germans in Paraguay. A Study of Social and Cultural Isolation“. Der Titel dieser Spezialarbeit fehlt jedoch in der betreffenden Länder-Bibliographie. Kulturelle Absonderung kann indes kein Merkmal der gegenwärtigen Schularbeit in Uruguay sein: Die Deutsche Schule Montevideo folgt dem Schulaufbau des Landes und führt jetzt zur uruguayischen Hochschulreife, aus deutscher offi-

zieller Sicht wird sie als Begegnungsschule eingeordnet, und auch die kleinen Privatschulen der Mennoniten im Landesinnern haben deutsch- und spanischsprachigen Unterricht.

Zu den weniger populären Einwandererländern gehören die Staaten der nördlichen Anden-Region. Dementsprechend sind dort Deutsche Schulen nur verstreut anzutreffen, ihre wissenschaftliche Darstellung muß von der konkreten Einzelsituation ausgehen. So weist für Peru Georg Petersen, bekannt durch landesbezogene naturwissenschaftliche Arbeiten und Publikationen über deutsch-peruanische kulturelle Beziehungen, in Zusammenarbeit mit dem Herausgeber, auf institutionelle Einzelercheinungen in Callao und Arequipa, am Pozuzo sowie das öffentliche Wirken deutscher Pädagogen und Schulschwestern im Lande hin und konzentriert seine Darlegungen auf die deutschsprachige Schularbeit in Lima. Dort hat sich jüngst aufgrund der Planungen und infolge der Förderungsmaßnahmen von deutscher amtlicher Seite aus eine eigenartige Umorientierung vollzogen: Die Deutsche Schule „Alexander von Humboldt“, 1952 wieder ins Leben gerufen, hat die Abschlußklassen mit ihrer Vorbereitung sowohl auf die peruanische als auch auf die deutsche allgemeine Hochschulreife an die ESEP „E. Middendorf“ abgeben müssen, einer Neugründung von 1976, die als Modellschule im Rahmen des peruanischen Reformsystems der „Escuela Superior de Educación Profesional“ die allgemeine Hochschulreife mit beruflicher Grundbildung zu verbinden sucht. Entspricht dieser zweiphasige Ausbildungsgang auch dem gewandelten Erwartungshorizont einer neuen Generation von Sprachdeutschen? Ist mit dieser schulischen Neuorganisation ein beispielhafter Schritt von der Einwandererschule zur Modellschule im Sinne der Bildungshilfe getan?

Arthur Weilbauers Beitrag „Die Deutschen in Ekuador“ beruht auf seiner 1975 zweisprachig herausgegebenen historischen Studie mit gleichem Titel, in ihm wird das Erziehungs- und Bildungswesen des Landes, soweit es von Deutschen beeinflusst oder institutionell getragen wurde bzw. wird, ausführlicher dargestellt. Erst 1917 wird als erste Schule deutscher Einwanderer die Deutsche Schule Quito eröffnet, zu deren äußerer Geschichte die Schließung und Beschlagnahme während des Zweiten

Weltkrieges und die Wiedererrichtung im Jahre 1956, zu deren innerer Entwicklung wie an anderen vergleichbaren Bildungseinrichtungen in Lateinamerika der Weg des Deutschen von der Muttersprache zur Fremdsprache und die Inkorporation in das Schulsystem des Sitzlandes gehören. Aus einer in Kriegs- und Nachkriegszeiten zunächst für Kinder deutscher Emigranten eingerichteten Privatschule ging 1957 das Colegio Alemán Humboldt in Guayaquil hervor, das in der Oberstufe auch mit berufsbezogenen Zweigen zum Bachillerat führt.

Die Geschichte der Deutschen Schulen in Kolumbien ist gleichfalls kurz, wie schon die Gründungsjahre belegen (1912 Barranquilla, 1922 Bogotá, 1935 Cali und 1968 Medellín), und in gleichartiger Weise von schulsprachlicher Differenzierung und struktureller Anpassung bestimmt; an den drei erstgenannten Orten wurden die Schulen ebenfalls von kriegsbedingter Schließung betroffen. Der Beiträger, Dieter Allgaier, seinerzeit aus der Bundesrepublik Deutschland an das Colegio Andino in Bogotá vermittelter Lehrer, gibt einen aufschlußreichen und einprägsamen Abriß der Geschichte dieser Einrichtung, er stellt für die vier Deutschen Schulen im Lande verlässliche Daten zusammen, umreißt den Einfluß deutscher pädagogischer Missionen auf das kolumbianische Bildungswesen und würdigt hierbei insbesondere die Projekte eines 1968 abgeschlossenen Regierungsabkommens. Damit erfahren die Schulfragen, auch entsprechend ihrer grundlegenden Bedeutung für die Mittlerrolle und -dienste der deutschstämmigen Lateinamerikaner zwischen der Neuen Welt und Europa, die ihnen gebührende zentrale Beachtung. Allgaiers Feststellung, daß sich die in Kolumbien ansässigen Deutschen nicht (mehr) als „Volksgruppe“ empfinden, trifft fast ausnahmslos für das gegenwärtige Selbstverständnis der deutschen ethno-kulturellen Gruppen in Lateinamerika zu.

Die deutsche Einwanderung nach Venezuela wird ebenfalls durch das Übergewicht des Zuzugs von Kaufleuten, Gewerbetreibenden und Handwerkern in die Wirtschaftszentren des Landes gekennzeichnet; die ländliche Zuwanderung ist dagegen zahlenmäßig und in ihrem gesamtwirtschaftlichen Bezug von geringer Bedeutung. Demzufolge stellt Fröschle innerhalb des von ihm verfaßten Länderbeitrags die

inneren und äußeren Veränderungen, die das Colegio Humboldt in Caracas bis jetzt erfuhr, besonders heraus — die erste Deutsche Schule am Ort wurde 1894 eröffnet. Der 1965 eingerichtete und der venezolanischen Stammschule angeschlossene Deutsche Zweig ist als einzige Schuleinrichtung in Lateinamerika durch die Kultusministerkonferenz als Deutsche Auslandsschule, die zur Reife-/Abiturprüfung führt, anerkannt. Schon durch die damit vollzogene Gleichstellung dieses Zweigs mit öffentlichen Gymnasien in der Bundesrepublik Deutschland tritt der Dualismus von autochthoner Schule mit verstärktem Deutschunterricht und deutschsprachiger Auslandsschule zutage. Indes stellt Fröschle angesichts der Anziehungskraft, die der ursprünglich für Schüler deutscher Nationalität geschaffene Zweig auf deutschstämmige Einheimische ausübt, fest: „Dieses Potential guten Willens der Deutschvenezolaner sollte deutscherseits sorgsam gepflegt werden; denn weder die genormten Teilnehmer des modernen Massentourismus noch die dem Gastland mit Gleichgültigkeit gegenüberstehenden, durch Firmenkontrakt vorübergehend anwesenden Fachleute, noch in den meisten Fällen die schnell wechselnden Karrierediplomaten können die eminent wichtige Funktion einer über reines Nutzendenken hinausgehenden Annäherung der Völker wahrnehmen, sondern nur jene, die die Treue zum angestammten Erbe mit Verständnis für die adoptierte Heimat verbinden.“ Die Frage nach den bindenden Funktionen der Schule und ihren für die Begegnung der Völker und Kulturen signifikanten Lehrinhalten bedarf hier wie an anderen Schulen zentraler Orte der besonders eindringlichen Analyse. Außerhalb der Landeshauptstadt hat es, Fröschles Berichterstattung zufolge, zeitweilig Deutsche Schulen bzw. Schulunterricht in deutscher Sprache in Maracaibo, Tovar und Turén gegeben, Valencia und Puerto La Cruz sind hinzuzufügen — eine historische Bestandsaufnahme wäre auch hier sehr zu wünschen, ehe noch weitere Erinnerungen und Dokumente verfallen.

In dem geographisch und politisch vielgestaltigen Bereich von Mittelamerika sind gleichfalls noch Nachforschungen erforderlich, bis für diese Region ein klares und übersichtliches Bild über die zeitlich und räumlich verstreuten Gründungen Deutscher Schulen und deren Fortgang gewon-

nen ist. Aufgrund der vorliegenden Kurzdarstellungen in den Länderartikeln lassen sich hierfür ein paar Hinweise geben. Die Humboldt-Schule in San José/Costa Rica, die 1912 mit ihrem Unterricht begann, ist gegenwärtig nach der Deutschen Schule Montevideo die zweite Schule in Lateinamerika, die von der Kultusministerkonferenz als Deutsche Auslandsschule, die zur Schlußprüfung führt (Abschluß eines deutschen gymnasialen Ausbildungsgangs mit Klasse 10) anerkannt ist, sie stellt eine leistungsfähige bilinguale Schule mit costarikanischem Abschluß nach Klasse 11 dar. Die Deutsche Schule Managua (1934 gegründet) in Nicaragua führt zum Sekundaria-Abschluß des Landes, sie ist die einzige Schule mit Deutschunterricht im Lande, was ihr besondere kulturpolitische Bedeutung verleiht. Erst 1965 kam es in El Salvador zur Eröffnung einer Schule für die dort ansässigen Deutschen; die Escuela Alemana San Salvador ist seit 1977 als Vollanstalt nach dem Bildungssystem des Landes ausgebaut, ihr Deutschunterricht nach Mutter- und Fremdsprache differenziert, jedoch kann mit dieser Unterrichtsstruktur nicht das deutsche Abitur erreicht werden, wie es das Handbuch prognostiziert. In dem Guatemala-Bericht, für den Ekkehard Zipser und Fröschle gemeinsam verantwortlich zeichnen, wird die Deutsche Schule Guatemala-Stadt (1892 gegründet, 1942 konfisziert, Mitte der 50-er Jahre als guatemalte-kische Primar- und Sekundarschule mit deutschsprachigem Unterrichtsanteil wiedereröffnet) zu knapp abgehandelt, doch sind jene Mitteilungen beinahe überraschend, denen zufolge sowohl für die Landeshauptstadt als auch für Quetzaltenango sowie für Cobán die zeitweilige Existenz weiterer deutscher Schulen nachgewiesen ist. Ähnliche Ergebnisse könnten Recherchen auch in anderen Ländern erbringen, beispielsweise in Honduras, Haiti und Kuba.

Wie dramatisch Einwanderergeschichte ablaufen kann und wie komplex der historische Zusammenhang der Einwirkungen und Wirkungen für Immigranten ist, zeigt beispielhaft die kenntnisreiche und gründliche Zusammenschau des Mexiko-Beitrags von Marianne Oeste de Bopp, einer emeritierten Hochschullehrerin aus Mexiko-Stadt und verdienstvollen Mittlerin zwischen Iberoamerika und Europa. Wechselhaft, aber auch miteinander verschränkt treten sozio-

kulturelle Anpassung und ethnischer Widerstand, soziale Öffnung oder Geschlossenheit, die Bevorzugung von Fremd- oder von Binnenkontakten, sprachliche Subordination, bilinguale Verbindlichkeit oder muttersprachliche Oligarchie bei den in Stadt und Land angesiedelten Sprachdeutschen auf. Unter den Erkenntnissen über Schulen finden sich bislang weniger bekannte und beachtete Tatsachen, zu diesen gehören die Entwicklungs- und Reformarbeiten einer über ein Jahrhundert lang fortgeführten Reihe von deutschen Pädagogen in mexikanischen Regierungsdiensten, die infolge der kontinentalen Binnenwanderung deutschsprachiger Mennoniten in der Zeitspanne von 1920 bis 1970 in räumlicher und geistiger Isolierung tätigen Elementarschulen, zeitweilig etwa 50 Schulen mit insgesamt 2000 Kindern, das Vorhandensein weiterer deutscher Schulen im Lande vor und neben den beiden Hauptgründungen in Mexiko-Stadt (1894) – heute eine große Begegnungsschule mit mexikanischem Bachillerat und deutscher Erweiterter Ergänzungsprüfung – und Puebla (1911) sowie die personelle, organisatorische und ideologische Einflußnahme auf die Auslandsschulen durch offizielle und offiziöse deutsche Stellen während der Zeit des Nationalsozialismus. Zur Epochen Geschichte der deutschsprachigen Schularbeit in Mexiko gehören nicht nur die kriegsbedingten Interventionen von seiten des Sitzlandes, sondern auch ein weitgehender Verlust an Übereinstimmung in den kulturpolitischen Werthaltungen unter den im Lande ansässigen Deutschstämmigen, zeitweilig dort anwesenden Reichsdeutschen und deutschsprachigen Emigranten – „die Hitlerzeit zerstörte jede Gemeinsamkeit der Deutschen bis zum heutigen Tage“. Die sich hieraus ergebenden pädagogischen Konsequenzen werden von der Autorin mit erfreulicher Deutlichkeit markiert: bei nachlassender Mitarbeit des Elternhauses Überforderung der Deutschen Schule bei der ihr gestellten sprachlichen Aufgabe, der Abbau von Geflogenheiten der Mischsprache, die Überwindung von Zweifeln an den Vorteilen der Zweisprachigkeit, die Erlernung von Deutsch als Fremdsprache aus Gründen wirtschaftlicher Zweckmäßigkeit, das Schwinden des Bewußtseins und des Gefühls der Zugehörigkeit zu einer Sprachgemeinschaft und der Verlust der „Kolonie“ mit ihren Möglichkeiten zu Sprachkontak-

ten. Die sich aus einer solchen Situation ergebende Perspektive lautet: „Auch die Kinder von Deutschen werden eher zu ‚Weltbürgern‘ als zu Deutschen werden.“

Was in den einzelnen Kapiteln des Sammelwerks erarbeitet worden ist, stellt dessen Herausgeber als Gesamtbilanz der deutschen Einwanderung nach Lateinamerika abschließend unter „Zusammenfassung und Ausblick“ dar. Dabei folgt er der eingangs bezeichneten doppelten Betrachtungsweise, diesen Vorgang sowohl als Bereich der deutschen Volksgeschichte als auch als Teil der deutsch-ausländischen Beziehungen zu sehen und zu werten. Der Ethnologe unterscheidet zwischen Gruppen- und Einzeleinwanderung. Die kollektive Leistung führt zur Kolonisation, Erschließung und Besiedlung meist ferngelegener Landesteile; soweit nicht die Bindungen einer geschlossenen Gemeinschaft die physische Härte des Existenzkampfes, die Verlorenheit in der Weite des Landes und der Ferne der Provinz leichter erträglich machen, bleibt wenig konstante Kraft zur Schaffung und Erhaltung kultureller Einrichtungen – solche Siedlerschulen haben meist ein kurzes Leben. Die Einzeleinwanderung in die Hauptstädte und größeren Gemeinden führt zwar erst an Ort und Stelle zur Gruppenbildung, doch kommt dieser im Hinblick auf die Deutsche Schule das intellektuelle und wirtschaftliche Geschick von Experten, die Nähe zu Regierungs- und Verwaltungsstellen, der Umgang mit politisch, wirtschaftlich und kulturell maßgeblichen einheimischen Kreisen und die günstigeren Kontakte zum Mutterland dauerhaft zugute. Oft treten Führungskräfte hervor, die jahrzehntelang Verantwortung für die Bildungseinrichtung tragen.

Fröschle sieht für die Zeit von den 20er/30er Jahren des 19. Jahrhunderts bis zum Zweiten Weltkrieg fünf Wellen der Einwanderung. Es wäre nun aufschlußreich, deren Leistungen im schulischen Bereich phasenweise festzustellen, wobei neben den jeweils veränderten Landesvoraussetzungen (z. B. Schulgesetzgebung, -verwaltung, -angebot und -subsidiën) die verschiedenen Erwartungen der Alteingesessenen, der Neueinwanderer und der sich aus beruflichen Gründen nur für eine begrenzte Zeit im Ausland aufhaltenden Deutschen sowie die ideelle, materielle und personelle Förderung von Deutschland aus in ihrem Wirkungszusammenhang aufgezeigt

werden müßten. Wahrscheinlich wird man hierbei aufgrund der Quellenlage, abgesehen von der Zeit nach 1950, kaum über exemplarische Darstellungen hinauskommen. Die Deutschen Schulen im Ausland regen wegen ihrer weltweiten Verbreitung und ihrer Vielgestaltigkeit zu typologischen Betrachtungen an. Fröschle zitiert in diesem Zusammenhang E. Löfflers Kategorisierung von 1960 für die Schulen in Lateinamerika und bezieht L. Froeses Typeneinteilung (veröffentlicht 1976) als Übergang zu den Modellvorstellungen der Enquête-Kommission Auswärtige Kulturpolitik des Deutschen Bundestages von 1975 mit in seine Betrachtungen ein. Dabei rückt er die Auslandsschulgattung „Begegnungsschule“ in den Mittelpunkt. Es stimmt, daß deren Struktur gerade von den Deutschen Schulen in Lateinamerika durch die schrittweise Übernahme der Landessprache, landesbezogener Lehrinhalte und schließlich des gesamten Curriculums zwecks Erreichung der nationalen Abschlüsse sowie durch die stetig gesteigerte Aufnahme von nicht-deutschsprachigen Kindern praktisch vorgearbeitet worden ist, doch läßt Fröschle andererseits die Frage nach dem erforderlichen Minimalanteil der deutschen Sprache, der Kunde von den deutschsprachigen Ländern in Europa, zeitgemäßer deutscher Lerninhalte und erzieherischer Werte sowie deren Abstimmung mit autochthonen Vorstellungen offen. Auch sollte eine Analyse der Schulexpansionen nach dem Zweiten Weltkrieg nicht Fehlentwicklungen übersehen, die sich beispielsweise mit Institutionen darstellen, die das kulturelle Erbe weitgehend als Dekoration verflachen oder ihren Bildungsauftrag für den Einzelnen und für die Gemeinschaft durch Sozialprivilegien verderben lassen.

Bezüglich der drei traditionellen Stützen des „Volksgruppenlebens“ stellt Fröschle fest, daß die Kirche heute fast völlig ausfällt, der Verein in seiner Bedeutung „geschwächt und relativiert“ ist und sich die Schule in einer Krise befindet; diese sieht er sowohl durch autochthone Entwicklungen als auch durch „ein Umfunktionieren der auswärtigen Kulturpolitik in der Bundesrepublik Deutschland“ hervorgerufen. Seine hieran anschließende kulturpolitische Polemik leidet unter der Ungunst des Zeitpunkts. Das Peisert-Gutachten von 1971 mit seinen sozialwissenschaftlichen Analysen und Planungsmodellen, die gerade im

Hinblick auf die Deutschen Schulen in Lateinamerika eine Auseinandersetzung auf wissenschaftlich gesicherter Basis nahelegen, wurde der Öffentlichkeit erst 1978 zugänglich. Der Enquête-Bericht von 1975 ist inzwischen durch die Stellungnahme der Bundesregierung zu diesem Bericht 1977 und durch deren Rahmenplan für die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen von 1978 politisch akzentuiert, aufgrund der Mitverantwortung der Länder der Bundesrepublik Deutschland an der auswärtigen Kulturpolitik hat die Kultusministerkonferenz 1978 ihre allgemeine und 1979 ihre auf den Auslandsschul-Rahmenplan besonders bezogene Stellungnahme abgegeben. Damit liegen jetzt umfangreiche offizielle Verlautbarungen vor, mit denen sich zu befassen, auch aus ethnologischer Sicht lohnt.

Das insbesondere im Peisert-Gutachten dem Auswärtigen Amt nahegebrachte langfristige Umschichtungskonzept für die amtlichen Mittel, die für das Auslandsschulwesen aufgewendet werden, hat für die Deutschen Schulen in Lateinamerika zu einem Konzentrationsprogramm geführt. Fröschles Hinweis, daß hierdurch angesichts der großen Zahl der deutsch- und zweisprachigen Landesbewohner in Lateinamerika und ihrer weiten subkontinentalen Verbreitung ein Widerspruch zwischen dem politischen Vorsatz der Förderung der deutschen Sprache in aller Welt und einer schwerpunktbezogenen Schulförderung auftritt, verdient Beachtung, doch dürfte sein allgemeiner Appell wenig bewirken, daß den deutschen Auswanderern, wenn sie „heutzutage für ihre schulischen Einrichtungen bei der reichen Bundesrepublik um Hilfe nachsuchen, . . . diese Hilfe ihnen reichlich und gern gegeben werden“ sollte. Für den Prozeß der allgemeinen Meinungsbildung und der Bereitstellung von politisch verwertbaren Entscheidungshilfen in der Bundesrepublik Deutschland sind vor allem die Aufarbeitung der historischen Tatbestände, institutionelle Bestandsaufnahmen, die die pädagogischen Quellen und Einflüsse der Schulen sowie ihren konkreten Lebenszusammenhang miterfassen, und objektivierte Darstellungen über die Auswirkungen der amtlichen deutschen Förderungsmaßnahmen, auch ihrer Bevorzugungen und ihrer Benachteiligungen, erforderlich. Kulturpolitische Wetterlagen können wechseln, und es bedeutete zudem für die Schulträger und Schulgemeinden in Latein-

amerika als Partner Hilfe und Vorsorge, wenn sie in einer Zeit mit Tendenzen zu verstärkter internationaler Zusammenarbeit im Schulwesen Kenntnisse und Gewißheit über den eigenen Beitrag, seine Herkunft, seine gegenwärtigen Möglichkeiten und Grenzen und seine Zukunftschancen besäßen.

Trotz der gegenwärtig insgesamt problematischen Gruppensituation der Sprachdeutschen in Lateinamerika erkennt Fröschle Ansätze zu positiven Entwicklungen, von denen auch die Deutschen Schulen Nutzen haben könnten. In den großen Einwandererländern beginnt bei maßgeblichen Personen und in einflußreichen Kreisen ein allmähliches Umdenken: „Der Höhepunkt des gleichmacherischen Assimilationsnationalismus ist überschritten; die multikulturelle Idee, die einzig richtige, weil humanste Lösung des menschlichen Zusammenlebens in den Einwandererländern der Neuen Welt, ist auch in den lateinamerikanischen Staaten im Vorrücken“. Wenn gleich der nivellierende Nativismus, der sich aus verschiedenen Quellen, so z. B. dem Chauvinismus oder einer auf Egalisierung bedachten politischen Ideologie, stärken kann, ein zähes populäres Leben führt, so besteht doch die Hoffnung, daß Zwei- und Mehrsprachigkeit, die tieferen Kenntnisse von verschiedenen Kulturen, Weltaufgeschlossenheit und Welterfahrung pragmatisch als Bildungsziele an Anziehungs- und Überzeugungskraft gewinnen. Frösches These, daß in unserer Welt der Bedarf an Mittlern im internationalen Handels- und Kulturaustausch, damit auch an zwei- und mehrsprachigen Bürgern aller Nationalitäten steigt, ist uneingeschränkt zuzustimmen. Daß sich die Deutschstämmigen Lateinamerikas, „solange sie an der Synthese der zwei Kulturkreise festhalten“, hierfür besonders als Träger einer solchen Mittlerrolle anbieten, mag stimmen, doch besteht hierbei das Problem des zu vermittelnden Deutschlandbildes schon wegen seines geschichtlichen Wandels – im übrigen: Politische Konjunkturritter gibt es überall! Durch die Begegnung mit weiteren Räumen, als sie Deutschland bieten kann, die Einbeziehung einer anderen Sprache, andere Denk- und Erlebnisweisen, die

selbstverständlichen, alltäglichen Kontakte mit Anderssprachigen, die persönlich zu meisternde Aufgabe kultureller Berührung und Durchdringung besitzen Fröschle zufolge die Deutschstämmigen in Lateinamerika die „Chance zur Ausformung eines urbaneren Typus des deutschen Volkscharakters, als es der Normalbürger im Mutterland darstellt“ – wahrscheinlich liegt in der Andersartigkeit der Chancen zur Weltbildung ein Grund der allgemeinen Kontaktschwierigkeiten zwischen Außen- und Binnendeutschen, die, wie es Oskar Splett sieht, in jüngster Zeit durch Zunahme des Provinzialismus, des Bedürfnisses nach Selbstbespiegelung und des Drangs nach Selbstbestätigung auf seiten der Bundesrepublik Deutschland verstärkt werden.

Kultureller Austausch bedeutet Geben und Nehmen. Es mehren sich jetzt die Stimmen aus verschiedenen Bereichen, die den europäisch-lateinamerikanischen Dialog nicht weiter als transatlantische Einbahnstraße kennzeichnen. So versteht Fröschle die alte Heimat nicht mehr als den alleinigen Geber, schon weil „der von einem materialistischen Pragmatismus in seiner Substanz bedrohte alte Kontinent von Lateinamerika bei seinen Bemühungen zur Gesundung Hilfe erhalten kann“, und bezieht sich mit dieser Perspektive auf den argentinischen Dichter Ernesto Sabato: „Auf halbem Wege hin zur Entwicklung haben unsere Völker heute die Möglichkeit, Europa einen Teil der grandiosen Erbschaft zurückzuzahlen, die wir von dort empfangen haben, denn wir haben uns Reichtümer der Schöpfung bewahrt, die den überentwickelten Ländern für immer verlorengegangen sind.“ Damit sind Anstöße gegeben, im Doppelsinn, den dieses deutsche Wort enthält: Es wird Anstoß erregt bei denjenigen Binnendeutschen, die in eurozentrischen Meinungen und Denkgewohnheiten befangen sind, doch zugleich werden Denkanstöße gegeben, in der kulturellen Begegnung mit Lateinamerika auch die reziprok wirkenden Kräfte erkennen und nutzen zu lernen. Ist es deshalb nicht auch an der Zeit, in der Bundesrepublik Deutschland danach zu fragen, was die hiesigen Schulen von den Begegnungsschulen in Lateinamerika lernen können?

Anzeigenschluß für Heft 1/81: 10. Februar

Problemdiskussion: Berufsbildende Zweige an Deutschen Auslandsschulen

Wenngleich die 14. Hauptversammlung des VdLiA nun schon wieder mehr als 1 Jahr zurückliegt, ist doch gerade das Problem der berufsbildenden Zweige an deutschen Auslandsschulen in letzter Zeit verstärkt diskutiert worden. Aus diesem Grunde entspricht die Schriftleitung dem Wunsch des Verfassers und veröffentlicht – wenn auch verspätet – das Protokoll der Informationsgruppe 3 der Stuttgarter Hauptversammlung, hoffend, daß es auch heute noch das Interesse der Leser findet.

Die Problemdiskussion: Berufsbildende Schulzweige soll hier überschaubar, damit im Umfang begrenzt, wiedergegeben, Kontroversen sollen dargestellt, einige Anregungen sollen weitergegeben werden. Die Diskussionsbeiträge sind thematisch geordnet; dabei nehmen Erörterungen, die länderübergreifend das Thema abtasten, einen größeren Raum ein als schulortsbezogene Daten und Spezialentwicklungen, die für sich gesehen sehr interessant und wichtig sind, aber in diesem Bericht zu Detailhäufung führen würden.

I. Begriffsklärung

Wenn von *berufsbildenden Zweigen* an Deutschen Auslandsschulen gesprochen wird, ist dieser Begriff abzugrenzen von Einrichtungen im Ausland, die mit unserem Berufsschulwesen vergleichbar sind; bestehen derartige Berufsschulprojekte, so werden sie vom BMZ und von der GTZ betreut. – Im Rahmen der Auswärtigen Kulturpolitik handelt es sich immer um Entwicklungen im *allgemeinbildenden Schulwesen*, wenn an Einrichtungen gymnasialer Art – bisher vorwiegend humanistischer Ausrichtung – berufsorientierende, berufsbildende Zweige existieren. Bisher haben acht deutsche Schulen in Lateinamerika ihre überkommenen gymnasialen Züge bereichert mit wirtschaftlichen oder technisch orientierten Zügen und Abschlüssen, die durchaus eine von Ort zu Ort verschiedenen intensive Qualifikation vermitteln, aber den Schultyp Gymnasium zunächst nicht in Frage stellen. – Die DS ESEP-Middendorf Lima ist eine noch darzustellende Sonderentwicklung.

II. Berufsbildende Zweige an Auslandsschulen im Rahmen der Auswärtigen Kulturpolitik

Der Bericht der Enquête-Kommission zur Auswärtigen Kulturpolitik spricht sehr engagiert von berufsbildenden Zweigen; appellativ wird hier „Neuorientierung“ ange-regt, auch um dem Vorwurf der „Privilegiertenschule“ entgegenzutreten. – Der Rahmenplan Auswärtige Kulturpolitik 1978 spricht dagegen „nur“ noch von technischen Zweigen, die ein Ausgleich sein können zu der intellektuellen Ausrichtung der humanistischen Gymnasien. Es scheint innerhalb der aufeinanderfolgenden offiziellen Verlautbarungen eine Zurücknahme von Enthusiasmus stattgefunden zu haben.

Dazu eine Erklärung des Verhältnisses der einzelnen Papiere zueinander: Die Enquête-Kommission legte ihren Bericht dem Bundestag vor, der ihn sich durch einen Beschluß zueigen machte und die Bundesregierung aufforderte, Stellung zu nehmen. Diese Stellungnahme ist im Rahmenplan 1978 niedergelegt, der dem Parlament nun als Material vorliegt für Beschlußfassungen in Bezug auf die Auswärtige Kulturpolitik. – Konkret kann gesagt werden, daß die Bundesregierung im Rahmenplan deutlich macht, daß sie in Bezug auf berufsbildende Zweige *weniger* als im Enquête-Bericht gefordert für richtig hält.

Die bestehenden Projekte haben die Möglichkeit technischer und wirtschaftlicher Züge bewiesen, sie haben aber auch die Schwierigkeiten der Verwirklichung dieser neuen pädagogischen Impulse aufgedeckt, sie haben auch gezeigt, daß zwischen den verschiedenen Projekten nur wenige Ver-

gleichsmöglichkeiten bestehen, daß das jeweilige gesellschaftliche Umfeld einer Schule sehr stark bestimmend wirkt auf berufsbildende Zweige. Neue Projekte werden vor diesem Hintergrund zwar – gestützt durch den Rahmenplan – von den fördernden Stellen aufgegriffen, aber sicher auch sorgfältiger geprüft werden, als es bei der Erarbeitung der bestehenden Projekte geschehen konnte, da an jeder der bisher aktiven Schulen „Neuland“ betreten werden mußte, sich erst nach jahrelanger Erfahrung eine „Sammlung“ der Schwierigkeiten ergeben hat. Berufsbildende Zweige finden also in der Auswärtigen Kulturpolitik Beachtung, aber diese Beachtung ist gekoppelt mit sorgfältiger Effizienzprüfung.

III. Berufsbildende Zweige und Zielsetzung der Auslandsschulen

Am Beispiel der Türkei – pro Jahr 450 000 Abiturienten – wird ein Sachverhalt deutlich, der ähnlich auch für die Entwicklungsländer gilt. Die Zahl der Abiturienten ist überwältigend groß, Akademiker finden keine adäquaten Arbeitsstellen; andererseits fehlen gut ausgebildete Facharbeiter. Die Deutschen Schulen tragen zwar nur minimal zur Abiturientenschwemme bei, auch verhelfen sie zu einem qualitativ hochwertigen Abitur, aber es ist nicht einzusehen, warum sie gerade die Bedürfnisse des Gastlandes „ignorieren“. Warum betreiben sie nicht primär Technikerausbildung und streben nur sekundär universitätsqualifizierende Abschlüsse an?

Damit ist direkt die Zielsetzung der Deutschen Auslandsschule angesprochen. Wie sollte eine „Technikerausbildung“ aussehen: Mit Deutsch als Fach oder ohne, in deutscher Sprache oder wenigstens in einigen Fächern in deutscher Sprache, oder ist Deutsch völlig unerheblich? Wird letzteres postuliert: Deutsch sei unerheblich, so wird die Auswärtige Kulturpolitik verlassen, man begibt sich in das Ressort des Entwicklungsministeriums. Zu dem gegebenen Rahmen der Auswärtigen Kulturpolitik gehört der klare Auftrag, die deutsche Sprache im Ausland zu vermitteln. Eine Änderung dieses Rahmens kann nur politisch vollzogen werden, nicht von den im Auslandsschulwesen praktischen Tätigen: Zentralstelle und Auslandslehrer. Eine „Technikerausbildung“ ist vom Begriff her schon äußerst problematisch, da hier *Berufsausbildung* intendiert ist, die Zentralstelle aus

grundsätzlichen Erwägungen jedoch nur *berufsbildende, berufsorientierende* Schulzweige betreuen kann, die nur in begrenztem Maße berufliche Fähigkeiten vermitteln, etwa eine fachlich bezogene Fremdsprachenfertigkeit als Voraussetzung für eine bilinguale Sekretärin – die Schule in Villa Ballester / Argentinien etwa strebt das an –.

All das, was im Rahmen der Auswärtigen Kulturpolitik geschieht, hat, wie gesagt, im Zusammenhang zu stehen mit der *Vermittlung der deutschen Sprache*. Damit ist ein Hauptziel der Deutschen Auslandsschule angesprochen; es stellt sich die Frage, welche anderen Ziele sich damit *sinnvoll* verbinden lassen. Vieles wird im Zusammenhang mit Auslandsschulen genannt: Die Verlustquote senken, drop outs verhindern oder doch zumindest drop outs eines Schulzweiges durch einen anderen Zweig auffangen; möglichst vielen Schülern einen Abschluß – verschiedener Qualität – geben, dazu Soziale Öffnung und Chancengleichheit verwirklichen, zweimal Abiturberechtigung, einmal für das Gastland, einmal für Deutschland; gute deutsche Sprachkenntnisse – mindestens Sprachdiplom II – verbinden mit beruflicher Bildung; dazu ein Beitrag zum Bildungssystem des Gastlandes, wenn möglich an Schulreformen des Gastlandes mitwirken ... Es lassen sich weitere Ziele finden, die alle zusammen genommen auf keinen Fall mit dem gleichen Schüler gleichzeitig zu verwirklichen sind, auch passen nicht alle Ziele gleichzeitig in die gleiche Schule. Wenn berufliche Bildungsziele angesprochen werden, so muß man ökonomisch gedacht sagen: Berufsorientierte Zielsetzung kann *nicht neben* all die anderen Ziele treten, sondern *nur anstelle* anderer Ziele; alles ist nicht möglich; manches, was im Auslandsschulwesen durchaus berechtigt gefordert wird, könnte das Ziel: Vermittlung deutscher Sprache verdecken, und damit sollten *berufsausbildende* Ziele, die berechtigterweise auf Deutsch verzichten müssen, dem BMZ überlassen bleiben.

Was können dann berufsbildende Zweige, die keine Berufsschulallüren haben, an Deutschen Auslandsschulen leisten? Vom Beispiel Lima ausgehend könnte man sagen: Das Interesse für eine technisch orientierte Schulerziehung im Gastland verankern. Berufsbildung an einer hochgeschätzten Schule – wie es die meisten Deutschen

Auslandsschulen sind — kann Signalwirkung haben für das Gastland, besonders wenn dort Reformbestrebungen in beruflicher Hinsicht bestehen, aber aus pädagogisch-didaktischem Defizit heraus zunächst im luftleeren Raum hängen.

Neben dieser Bewußtseinserweiterung kommen ganz simple „technische“ Fertigkeiten, handwerkliche Fertigkeiten; dazu muß „technologisches“ Denken und Praktizieren kommen, Beispiel: Problemlösung Wasserversorgung einer Stadt, behandelt unter städtebaulichen, wirtschaftlichen und hygienischen Gesichtspunkten. Auch die Erarbeitung übergreifender Zusammenhänge zwischen Technik und Wirtschaft im Sinne technokratischen Denkens ist als Ziel vorstellbar.

Diese Ziele lassen sich vereinbaren mit anderen Zielen der Deutschen Auslandsschule wie Fremdsprachenerwerb und Vorbereitung auf die Hochschulzugangsberechtigung. — Es sollten aber mit diesen Zielen alle Schüler, besonders auch die sogenannten hochbegabten Schüler, die zur Universität prädestiniert erscheinen, befaßt werden; es wäre falsch, berufsbildende Züge als Faktor zur Verminderung von drop outs zu verstehen; dadurch würde die allgemeine Auffassung in Entwicklungsländern, handwerkliches Tun als minderwertig anzusehen, verstärkt; dem Land würden keine neuen Bewußtseinsimpulse gegeben.

IV. Modell für das Gastland

Der Begriff Modell intendiert: Beispielgebendes und nachahmenswertes Schaffen für das Gastland. Dieser Gedanke ist sicher richtig im Auslandsschulwesen, nur muß hierbei die jeweilige gesellschaftliche Situation eines Gastlandes beachtet werden, die ein Modell sinnvoll erscheinen läßt oder nicht. Gerade diese Voraussetzung wird bereits im Bericht der Enquête-Kommission angesprochen, Ziffer 327 „Auf jeden Fall muß sichergestellt sein, daß neuen Ausbildungen wegen konkrete Möglichkeiten der Berufsausübung entsprechen.“ Das Problem des brain drain darf nicht Folge einer voreiligen Schulreform werden. Darüber hinaus ist Ziffer 25,1 Absatz 1 der Stellungnahme der Bundesregierung wichtig: „Dann können Schulen besonders in Entwicklungsländern neue Bildungsinhalte, vor allen Dingen aus dem Bereich der beruflichen Bildung aufnehmen, wenn dies im Einzelfall möglich und finanzierbar ist und den

bildungspolitischen Vorstellungen des Gastlandes entspricht.“

In Lima war dieser Fall gegeben: Im Land wurden durchaus Notwendigkeiten einer Schulreform in beruflicher Hinsicht gesehen, so daß die Deutsche Schule sich gewissermaßen an die Spitze dieser Bemühungen setzen konnte; inzwischen arbeiten in Peru mehr als 30 Schulen im reformierten Stil nach Curricula, die von der ESEP-Middendorf zusammen mit peruanischen Behörden erarbeitet wurden. In vielen anderen Ländern ist jedoch eine derartige Reformsituation nicht gegeben. Dann kann es nicht Aufgabe der Deutschen Schule sein, unter allen Umständen vorzupreschen. Man sollte aber auch hier die Möglichkeit langfristiger Änderungen durchaus im Auge behalten, also besonders wach sein, Schulreform aufzunehmen, aber man soll sie kritisch abwägen, man sollte nicht illusionistisches Denken in Ländern auch noch durch Modelle fördern, die finanziell so aufwendig sind, daß sie **nur** von einer Deutschen Schule betrieben werden können. Der Rahmenplan drückt es so aus: „Darüber hinaus sollen an Begegnungsschulen auch berufsbildende Zweige bzw. Fächer eingerichtet und unterstützt werden; Voraussetzung hierfür sind ein gegebener regionaler Bedarf und eine geregelte Zuordnung zum Schulsystem des Sitzlandes.“

V. Integration berufsbildender Zweige ins nationale Schulsystem

Ein Grundsatz der letzten Jahre Begegnungsschule im Ausland war es, wegzukommen von der Insellage vieler Schulen, von der elitären Abschirmung dem nationalen Schulwesen gegenüber. Deshalb können auch berufsbildende Zweige nicht isoliert an Auslandsschulen wachsen und blühen; sie müssen zumindest mit der Möglichkeit arbeiten, in ihren Zielen und Abschlüssen nicht im Gegensatz zum nationalen Schulsystem zu stehen, sondern versuchen, dem nationalen Schulsystem zu nützen. In den Entwicklungsländern besteht kaum pädagogisches Bemühen um Berufsbildung; die Deutschen Schulen, die damit anfangen, sind also immer etwas isoliert, was noch nicht entmutigen darf, die Schule nicht und auch die Zentralstelle nicht; berufsbildende Zweige haben immer dann eine Berechtigung, wenn Übertragbarkeit auf nationales Schulwesen möglich erscheint.

Soeben erschienen:

Handbuch der Auslandsbesoldung

Regeln, Richtlinien und Ratschläge. Von Eduard Schäfer, Oberamtsrat, unter Mitarbeit von Franz-Josef Schükri, Dozent an der Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung. 1980. XVIII, 296 Seiten. Kartoniert. DM 38,-

Die Vielzahl von Einzelregelungen macht die Auslandsbesoldung selbst für den Fachmann kaum noch überschaubar. Der vorliegende Leitfaden aus der Feder eines Experten, der sich seit vielen Jahren im Auswärtigen Amt mit der Auslandsbesoldung befaßt, ist nicht nur dem "Berechner" und "Fest-setzer" ein praktisches Hilfsmittel, sondern auch jedem Besoldungsempfänger im Ausland Ratgeber und Wegweiser in allen Fragen der Auslandsbesoldung.

Die neuesten Bestimmungen sind eingearbeitet, der Leser findet u.a. Auskunft über:

- **Kaufkraftausgleiche**
- **Auslandszuschläge**
- **Sprachenzulagen**
- **Aufwandsentschädigungen**
- **Trennungsgelder**
- **Mietzuschüsse**
- **Urlaubsgelder**
- **Sonderzuwendungen**
- **Auslandskinderzuschläge**
- **Schul- und Kinderreisebeihilfen**

Der Abdruck allgemeiner Grundlagen, ein nach Monatsbezügen geordnetes Tabellenwerk, Berechnungsbeispiele, Abkürzungs- und Stichwortverzeichnis runden das Werk ab; jeder Benutzer kann sich schnell und sicher informieren.

R. v. Decker's Verlag, G. Schenck

Im Weiher 10 · Postfach 102 640 · 6900 Heidelberg 1

Der Materialaufwand etwa technischer Zweige spielt selbstverständlich eine große Rolle. Der Aufwand, den die ESEP-Middendorf gefördert durch das Auswärtige Amt und das BMZ betreibt, kann von einheimischen Schulen sicher nicht aufgebracht werden. Werden hier Illusionen gestützt? — Daß einige peruanische Schulen nach gleichen Curricula wie die ESEP arbeiten, zeigt, daß die Übertragbarkeit von Modellen dann gegeben ist, wenn mit reduziertem Aufwand gleiche Zielsetzungen erreicht werden können; es stört auch nicht, daß in Peru die Reform insgesamt nur sehr schleppend vor sich geht. Der hohe Aufwand einer Deutschen Schule soll keinen Neid erwecken; er kann jedoch — feinfühlig im Gastland vorgestellt — als Beispiel moderner Pädagogik dienen. Im Sprachunterricht arbeiten ohnehin alle Deutschen Schulen mit einer audiovisuellen Ausstattung, die kaum eine Universität eines Entwicklungslandes aufweist. Das ist nicht protzig, nicht deutsche Überheblichkeit, sondern Zeichen eines pädagogischen Selbstbewußtseins, das davon ausgeht: Integration in das Schulsystem eines Gastlandes ist notwendig, darf aber nicht mit einem „pädagogischen Abstieg“ auf das Materialniveau einer armen Camposchule verbunden sein.

Den Anstrich des „Elitären“ wird man behutsam mit Sozialer Öffnung und eben mit berufsbildenden Zweigen ablegen: In einer Begegnungsschule, die sich den pädagogischen Bedürfnissen des Gastlandes und leistungsfähigen Schülern aller Gesellschaftsschichten erschließt. Soziale Öffnung jedoch darf kein „Dienstboteneingang“ sein; berufsbildende Zweige dürfen nicht nur Kindern unterprivilegierter Schichten angeboten werden, das wäre Diskriminierung. Natürlich gilt es zunächst auch, berufliches Tun in den Entwicklungsländern gesellschaftsfähig zu machen; die Deutschen Schulen dürfen dabei allerdings nicht so gutgläubig sein, mit ihren punktuellen Versuchen Gesellschaften zu verändern; sie haben andererseits aber auch nicht das Recht, tradierte gesellschaftliche Ungerechtigkeiten kritiklos und tatenlos weiterblühen zu lassen. Integrieren in das nationale Schulsystem, an Reformen mitarbeiten, heißt auch, forciert in der Lehrerbildung und -fortbildung tätig zu werden, besonders in Fachbereichen, die in den Entwicklungsländern erst erschlossen

werden. Dabei wird nicht das Motto vom „Deutschen Wesen . . .“ gesehen werden, sondern eine enge Zusammenarbeit mit nationalen Stellen aufgrund „deutscher“ wissenschaftlicher Basisarbeit und pädagogisch Erprobtem im nationalen Schulwesen angestrebt werden müssen, mit der Zielsetzung, keine Kopie des deutschen Bildungssystems entstehen zu lassen, sondern den ureigensten Bedürfnissen des Gastlandes zu entsprechen. Hierzu bedarf es erfahrener deutscher Lehrer, die nicht blasiert im Ausland herumreisen, sondern bereit sind, Sprache und Gesellschaftsstruktur eines Gastlandes mühevoll zu studieren, um dann aufbauend helfen zu können.

Integration allein reicht nicht, wichtig ist die berufliche Verwertbarkeit berufsbildender Zweige. Es ist nicht damit getan, jemanden auszurichten auf einen Technikerberuf, weil entsandte Lehrer und nationale Verantwortliche einhellig der Meinung sind, daß dies für das Land notwendig sei. Wenn die Gesellschaft den Technikerberuf nicht honoriert, darf man nicht dazu verführen, ohne gleichzeitig die Möglichkeit einer akademischen Laufbahn offen zu halten; wie am Beispiel Bogotá gezeigt, trifft auf alle Schulen, die mit berufsbildenden Zweigen arbeiten, zu, daß sie nur pädagogisch vertretbar sind, wenn den Schülern mindestens der Abschluß vermittelt werden kann, den sie an nationalen staatlichen Schulen erreichen würden; das ist normalerweise ein Gymnasialabschluß, da die Realschule als Form in Entwicklungsländern kaum existiert. (Siehe dazu: DdLiA 2/80)

VI. Berufsbildende Zweige und deutsche Sprache

Denkbar wäre eine Prioritätenverlagerung im Rahmen der Auswärtigen Kulturpolitik: Berufsbildung ist das Hauptziel, daneben ist Deutsch als Fremdsprache verpflichtend. Wenn bisher ein „Gütezeichen“ der Deutschen Schule möglichst viele und gute Sprachdiplome II sind, können erstgenannte berufsbildende Zweige nicht aufgebaut werden. Der Schüler ist überfordert, hervorragende Deutschkenntnisse zu erwerben und eine hervorragende Berufsbildung zu erhalten. Diese Alternative: Sprachdiplom II und Berufsbildung ist jedoch nicht zwingend in der Forderung von Höchstleistungen auf beiden Gebieten. Man muß sagen, daß Berufsbildung verbunden mit dem Erlernen einer Fremdsprache sei-

ne Berechtigung hat; ein Wirtschaftler mit einer Fremdsprache hat bessere Berufsaussichten als ein nur muttersprachlicher Wirtschaftler. Es sollte die sprachliche Ausbildung in ihrer Intensität jedoch der jeweiligen beruflichen Bildung angepaßt werden, d. h. in bestimmten Schulzweigen sollte nicht das Sprachdiplom II angepeilt werden, sondern es sollten Kenntnisse in Richtung auf Lesefertigkeit vermittelt werden, also nicht Sprechfähigkeit unter allen Umständen, sondern die Fähigkeit, deutsche Fachliteratur zu lesen und zu verarbeiten.

Zielkonflikte wurden schon angesprochen; es kann nicht alles erreicht werden, was man an Zielen ausknobelt, aber zwei oder drei Ziele sind durchaus vereinbar. Dazu gehört sicher: Berufsbildung und Deutsch als Fremdsprache in berufsspezifischer Ausprägung. In der Schule Guayaquil ist man von der Doppelzielsetzung: Sprachdiplom II und Berufsbildung abgegangen, da sich hier sehr deutlich die Unmöglichkeit der Koppelung dieser beiden Ziele zeigte. Für den berufsbildenden Zweig wurde von der ZfA Deutsch als Fremdsprache mit reduziertem Anspruch gebilligt.

Die Frage des Deutschen als Fachsprache – hier bewußt ausgeklammert – wurde ausführlich behandelt auf der Konferenz: Wirtschaftsschulabteilungen an deutschen Schulen in Lateinamerika, Arbeitstagung 13. – 15. Sept. 1978 Buenos Aires. Das Protokoll dieser Tagung kann bei der ZfA bezogen werden. Das Problem soll kurz angerissen werden: Es gibt in den Entwicklungsländern kaum Fachlehrer für Wirtschaftszweige, noch weniger für technische Zweige. Andererseits beherrschen deutsche Fachlehrer die Landessprache oft nur rudimentär. Man wird, da eben einheimische Lehrer fehlen, trotz alledem zunächst auf deutsche Lehrer zurückgreifen müssen; man hat auch durchaus gute Erfahrungen gemacht im BMZ mit Gewerbeschulen im Ausland, an denen deutsche Experten in Landessprache Facharbeiter ausbilden. – Man wird auch an den Deutschen Schulen zunächst nicht verlangen können, daß der Fachunterricht in deutscher Sprache zu erfolgen hat – der Fremdsprachenunterricht wird davon nicht berührt. Es ist jedoch zu erwarten, daß in den oberen Klassenstufen die Kenntnis des Deutschen als *Fachsprache* – falls dieses „Schulfach“ sich etablieren kann – im Fachunterricht Verwendung finden kann, aber, wie gesagt, weniger in

der sprachlichen Verständigung als in der Verarbeitung deutschsprachiger Fachliteratur. Falls man über landeseigene Fachlehrer verfügen kann, soll man jedoch grundsätzlich darauf zurückgreifen; der deutsche Experte wird dann vorrangig in der Lehrerbildung tätig werden.

VII. Zusammenarbeit: Auswärtiges Amt – Entwicklungsministerium

Berufsbildende Schulen sollen dem BMZ vorbehalten sein. Heißt das nun, daß eine klare Kompetenzabgrenzung auf dem Schulsektor zwischen dem Auswärtigen Amt und dem BMZ besteht oder gibt es Zusammenarbeit, was vor Jahren einmal sehr im Gespräch war? Denkbar war damals, daß sich das BMZ mit mittelfristigen berufsbezogenen Projekten an Schulen beteiligt, die vom Auswärtigen Amt „auf Dauer“ gefördert werden.

„Blütenträume“ in dieser Richtung gab es, aber bisher wenig Früchte. Eine Frucht ist die Zusammenarbeit an der ESEP-Middendorf Lima, wo vom 10. Schuljahr an vier Parallelzüge laufen: Labortechnik, Internationaler Handel, Moderne Sprachen und Musische Erziehung. Die Fachbereiche Labortechnik und Handel hat das BMZ übernommen; die Sprachen und der musische Bereich werden vom Auswärtigen Amt gefördert. Die Zusammenarbeit ist holprig, der Dienstweg ausgesprochen langwierig; die ausführenden Behörden ZfA und GTZ können nicht direkt miteinander verhandeln, sondern nur über ihre übergeordneten Ministerien; notwendige Verständigungen dauern lange, dadurch kann etwa die Versorgung mit Lehrmitteln verzögert werden; auch ist nicht immer klar zu entscheiden, welche Behörde wofür zuständig ist. Um Doppelprojektierung zu vermeiden, Kompetenzgerangel zu verhindern, ist schriftlich Fundiertes nötig.

Um sich zu verständigen, Grundlegendes zu definieren, muß die Hemmschwelle der verschiedenartigen „Philosophien“ der beiden Behörden überwunden werden. Das BMZ ist auf Innovation aus, will sich zurückziehen aus Projekten, wenn diese im Land selbständig laufen können; das Auswärtige Amt hat sich „auf Dauer“ an Schulen gebunden, von Ausnahmen abgesehen. Die Anlage von Projekten wird deshalb unter diametral verschiedenen Gesichtspunkten gesehen.

Man hat es schwer, sich auf einen gemein-

samen Nenner zu einigen: Beachtenswerte Zusammenarbeit zwischen Auswärtigem Amt und Entwicklungsministerium gibt es nur sporadisch.

VIII. Schulträger und neue Schulstruktur

Die Schulträger der meisten lateinamerikanischen Deutschen Auslandsschulen werden traditionsverhaftet aus konservativem Denken heraus berufsbildenden Tendenzen zunächst wenig Sympathie entgegenbringen; für sie existiert noch das humanistische Bildungsideal. Am ehesten werden noch Wirtschaftsabteilungen dort akzeptiert werden, wo die Berufserfahrungen der Schulvorstände direkt angesprochen werden. Wer in der eigenen Firma erlebt, mit welch miserablen Kenntnissen Sekretärinnen – oft in dubiosen Privatinstitutionen im Schnellverfahren ausgebildet – sich bewerben, wird eine solide Fremdsprachen- und Korrespondenzausbildung, dazu ein gediegenes Allgemeinwissen schätzen und durchaus für die Schule, die er vereinsmäßig betreibt, derartige Abteilungen erwägen. Radikale Strukturänderungen wie etwa an der ESEP-Middendorf bedürfen natürlich eines Umdenkens auf Seiten der Schulvereine. Nun war die ESEP-Middendorf allerdings in der glücklichen Lage, daß sich mit der Einrichtung der neuen Schulform erst ein Schulverein bildete, der also altes Denken nicht aufgeben mußte, sondern neues Denken gleich einübte.

Nicht nur den Schulträger gilt es, von Umstrukturierungsmaßnahmen zu überzeugen, wichtig erscheint es auch, in den Lehrerkollegien Verständnis für berufsbildende Zweige zu wecken, scheinen doch auch bei deutschen Lehrern hehre Bildungsziele wie ein geisteswissenschaftlich orientiertes Abitur im Vordergrund zu stehen, was sich nicht nur in Gleichgültigkeit berufsbildender Zweige gegenüber äußert, sondern auch in Behinderung von Projekten. Lehrer sind oft eifersüchtig darauf bedacht, ihre guten Sprachdiplom-Kandidaten vor allen „störenden Ablenkungen“ wie Werkunterricht und dergleichen zu bewahren. Andererseits möchten sie bereitwillig schlechte Schüler als drop outs der Sprachdiplom-Karriere an den berufsbildenden Zweig abschieben. Es ist also wichtig, daß berufsbildende Projekte ehrlich und überzeugt von allen an der Schule Beteiligten getragen werden: Schüler, Eltern, Schulverein und Lehrer.

IX. Welche deutschen Auslandsschulen kommen in Frage?

Nach Auffassung der Diskussionsrunde kommen für berufsbildende Zweige nur große Auslandsschulen in Entwicklungsländern in Frage, da nur eine große Basisschülerzahl die Ausbildung verschiedener Zweige finanziell und materiell rechtfertigt; technische Einrichtungen – eine Drehmaschine kostet 30 000 DM – müssen möglichst effektiv genutzt werden. – Da es sich bei den Projekten nicht um Berufsschulen handelt, sondern um Einrichtungen des allgemeinbildenden Schulwesens, sollten diese Schulen mit neuen Zügen bewußt an zentralen Orten des Gastlandes angesiedelt sein, in Hauptstädten, um hier besonders Impulse auf die Gesellschaft und das nationale Schulsystem auszuüben. Auch werden Absolventen (siehe Villa Ballester) berufsbildender Züge hier am besten unterkommen; das Berufsangebot ist weitaus größer als in der Provinz.

Man wird sich bei berufsbildenden Projekten besonders auf Entwicklungsländer beschränken, weil gerade hier das Bewußtsein für Berufsbildung geweckt werden muß, und sehr viel mehr können die Auslandsschulen ohnehin nicht leisten.

X. Anregungen

1. Das Problem der „Aufweichung“ streng gymnasialer Zielsetzungen steht an Auslandsschulen an; es ist eine große Hilfe für künftige Überlegungen, wenn alles verfügbare Material und Erfahrungen kritisch aufgearbeitet den Schulen zugestellt werden; auch so können Irrtümer, die man begehen würde, wenn jede Schule isoliert Umstrukturierung plant, vermieden werden; es ist ökonomischer, aus den Fehlern anderer zu lernen.

2. Die ZfA, die noch am ehesten einen Überblick über Grenzen und Möglichkeiten gewinnt, besonders auch was Fördermöglichkeiten angeht, wird neue Projekte besonders intensiv prüfen müssen. Sie ist, da Erfahrungen vorliegen, inzwischen besser dazu in der Lage als in der „Gründerzeit“.

– Es wird zunächst sicher nicht Aufgabe der ZfA sein, Projekte von sich aus an eine Schule heranzutragen, selbst wenn der Rahmenplan dazu ermutigt. Ein Projekt muß wegen seiner Ortsgebundenheit zunächst immer von der jeweiligen Schule angegangen werden, da es in seiner Grundlegung sehr stark auf das nationale Schulsys-

stem und auf gesellschaftliche Strukturen individueller Art bezogen sein wird, deren Vielfalt nicht von der ZfA überblickt werden kann. Die ZfA wird im Verlauf der Schulplanung als Ratgeberin und Kritikerin hinzutreten.

3. Die personelle Unterbesetzung der ZfA läßt intensive Betreuung von Projekten nicht optimal zu; ein „Allroundfachmann“ scheint keine Lösung zu sein, da, wie gesagt, zwischen Indien und Bolivien schon ein Unterschied diffiziler Art besteht. Da jedoch inzwischen von vielen Schulen verschiedener Staaten Lateinamerikas Lehrer in den Heimatschuldienst zurückgekehrt sind, die besonders auch in der „Gründer-

zeit“ der Berufsorientiertheit draußen waren und Irrtümer miterlebten, sollte man erwägen, die Prüfung neuer Projekte auch diesen erfahrenen Lehrern zu übergeben, die mit einem Beratervertrag versehen zu „freien Mitarbeiter“ der ZfA werden könnten, wie dies ja etwa im Sachverständigenausschuß der Sprachdiplome schon üblich ist.

Diskussionsteilnehmer: Badura, Horst (Chile), Beck, Willi (Iran), Benz, Karl (Türkei), Krauthausen, Josef (Ecuador/Peru), Meyer, Karl-Heinz (ZfA), Unger, Dieter (Kolumbien), Weischer, Heinz (Bolivien), Weiß, Hans-Siegfried (Argentinien), Wermter, Wolfgang (Ecuador); als Gast Becker, Bernhard (ZfA)

Wolf-Dieter FREY

Berufsbezogene Bildungsgänge an der Deutschen Schule Villa Ballester Buenos Aires/Argentinien

Die zweisprachige Berufsbildung an der Deutschen Schule Villa Ballester kann nunmehr auf eine mehr als 10jährige Tradition zurückblicken. Damals wurde der deutsche Handelskurs, spätere Wirtschaftskurs, eingerichtet, der sich über zwei Jahre erstreckte und mit einem von der Deutsch-Argentinischen Industrie- und Handelskammer anerkannten Abschluß endete.

Im Jahre 1975 führten wir in Zusammenarbeit mit der Kammer eine detaillierte Befragung der deutsch-argentinischen Wirtschaft über mögliche und notwendige berufsbezogene Bildungsgänge in deutscher Sprache durch. Das Interesse an ihnen war unerwartet groß und eine Ermutigung für die anschließende Aufbauarbeit. Die folgende Entwicklung, die Einrichtung neuer berufsbezogener Bildungsgänge verwertete die damals gewonnenen Erkenntnisse.

Der Wirtschaftsbereich der Deutschen Schule Villa Ballester gliedert sich heute in drei getrennte Zweige:

1. Das dreijährige Wirtschaftsgymnasium im Bilingüe-Modell der Schule.
2. Wirtschaftsfachklassen (Abendfachschule), die eine qualifizierte Sekretärinnenausbildung in deutscher Sprache anbieten.

3. Eine duale Ausbildung zum zweisprachigen Industriekaufmann nach dem Vorbild einer deutschen Berufsschule.

Im wirtschaftsgymnasialen Zweig wird 50% des Unterrichts in deutscher Sprache erteilt; in den Sekretärinnenkursen und den Industriefachklassen wird ausschließlich Deutsch als Unterrichtssprache verwendet. Die Teilnehmerzahlen der 7 Fachklassen betragen im Durchschnitt mehr als 25, insgesamt etwa 185 Schüler, die alle die argentinische Staatsangehörigkeit besitzen, etwa 25% von ihnen zusätzlich die deutsche.

Das Wirtschaftsgymnasium

Durch die „Resolución Ministerial“ aus dem Jahre 1973 erhielt die Deutsche Schule Villa Ballester als Versuchsschule die Möglichkeit für eine Umgestaltung der Secundaria. Diese Chance wurde genutzt, um auch das Wirtschaftsgymnasium einzurichten. Drei Jahre vor Beendigung der Secundaria haben die Schüler die Wahl zwischen einem sprachlich/geisteswissenschaftlichen Zweig, einem naturwissenschaftlich/mathematischen Zweig und dem Wirtschaftszweig

(vgl. dazu Hans S. Weiss/Nora M. Lange in Heft Nr. 1/79).

Drei Ziele standen für mich bei der Gestaltung der Fächer und Lehrpläne im Vordergrund:

1. die Vermittlung von wirtschaftlichen Zusammenhängen, die unabhängig vom später gewählten Beruf von fundamentaler Bedeutung sind,
2. die Hinführung auf ein späteres Studium der Wirtschaftswissenschaften in Argentinien oder in Deutschland und
3. die Vorbereitung auf das Berufsleben ohne vorausgegangenes Studium.

Als Basis dafür dienten mir die Lehrpläne für Wirtschaftsgymnasien in Baden-Württemberg.

Fächer	Stundenverteilung			
	Wochenstunden	4.Jahr	5.Jahr	6.Jahr
1. Allgemeinbildende Fächer				
Spanisch	3	3	3	
Deutsch	4	4	4	
Englisch	3	3	—	
Mathematik	4	4	—	
Physik-Chemie	3	3	—	
Biologie	2	—	—	
Geschichte	2	2	2	
Philosophie	—	—	2	
Bürgerkunde	2	—	—	
Erdkunde	2	2	—	
Leibeserziehung	3	3	3	
	28	24	14	
2. Wirtschaftsfächer				
Volkswirtschaftslehre	—	2	2	
Betriebswirtschaftslehre	3	3	4	
Staats- und Verwaltungsrecht	—	—	2	
Kaufmännischer Schriftverkehr	2	2	2	
Handelsenglisch	—	—	A 3	B
Rechnungswesen	2	4	4	2
Buchführung und Recht	5	5	5	3
Maschinenschreiben	2	2	—	2
Bilanzanalyse	}	—	6	—
Finanzmathematik				
Datenverarbeitung				
Stenographie				
(Deutsch und Spanisch)	—	—	—	6
Übersetzungsübungen	—	—	—	2
	14	18	28	28
Zahl der Wochenstunden insgesamt	42	42	42	42

im letzten Schuljahr Wahlmöglichkeiten zwischen Fächerkombination A oder B.

Die Erfahrungswerte der letzten 5 Jahre zeigen, daß sich jeweils etwa ein Drittel der Schüler der Secundaria für den Wirtschaftszweig entscheidet. Die Absolventen erwerben die allgemeine argentinische Hochschulreife; die ständige Konferenz der Kultusminister reiht den Abschluß in die Stufe II der im Ausland erworbenen Bildungsnachweise ein.

Wirtschaftsfachklassen zur zweisprachigen Sekretärinnenausbildung

In Argentinien besteht nach wie vor ein erheblicher Mangel an qualifizierten zweisprachigen Sekretärinnen, die durch ihr Fachkönnen und ihre Sprachkenntnisse als Übersetzerinnen, Vermittlerinnen zwischen Argentinien und Deutschland eine besondere Bedeutung erlangen. „Geprüfte zweisprachige Sekretärinnen“ besitzen ausgezeichnete berufliche Möglichkeiten.

Die Sekretärinnenausbildung besteht nun schon im 4. Jahr und hat sich in der Konzipierung als zweijährige Abendfachschule bewährt. Das wöchentliche Unterrichtsprogramm umfaßt 14 Stunden:

Deutsch mit Schriftverkehr	4 Stunden
Übersetzungsübungen	2 Stunden
	(14täglig)
Sekretariatskunde	2 Stunden
Wirtschaftslehre	2 Stunden
Maschinenschreiben	2 Stunden
Stenographie	2 Stunden
Argentinisches Recht	2 Stunden
	abwechselnd
Betriebspsychologie	(14täglig)

Die Anforderungen der Ausbildung richten sich nach der deutschen Verordnung über den anerkannten Abschluß „Geprüfte Sekretärin“. Jährlich melden sich etwa 50 bis 60 Bewerberinnen zur Aufnahmeprüfung an, deren Bestehen etwa das Niveau des Sprachdiploms der Stufe II der Kultusministerkonferenz voraussetzt.

Duale Ausbildung zum zweisprachigen Industriekaufmann

Im Jahre 1979 wurde in Argentinien nach deutschem Vorbild eine duale Ausbildung zum Industriekaufmann eingerichtet, bei der die praktische Ausbildung in den verschiedenen Abteilungen eines Industriebetriebes durch den Fachunterricht der Schule ergänzt wird.

Die deutsch-argentinische Wirtschaft wird vor allem durch die Niederlassungen großer deutscher Industrieunternehmen geprägt, die in Argentinien selbst produzieren. Die Ausbildung entspricht deshalb in besonderem Maße den Notwendigkeiten dieser Firmen. Der theoretische Fachunterricht in der Schule umfaßt 14 Wochenstunden:

Fächer	Wochenstunden	
	1. Jahr	2. Jahr
Industriebetriebslehre	3	4
Allgemeine Wirtschaftslehre	3	2
Rechnungswesen/Organisation/ Datenverarbeitung	4	4
Deutsch mit Schriftverkehr	4	4

Grundlage für die Planungsarbeiten, Fächer- und Stoffverteilungspläne, Anforderungen u. a. war der deutsche Rahmenplan über die Berufsausbildung zum Industriekaufmann aus dem Jahre 1978. Als Eingangsvoraussetzungen werden das argentinische Abitur sowie deutsche Sprachkenntnisse verlangt, die ebenfalls etwa dem Niveau des Sprachdiploms der Stufe II entsprechen.

Beim Vergleich der Stundenzahlen muß beachtet werden, daß das Schwergewicht der Ausbildung auf der betrieblichen Unterweisung liegt (etwa 28 Wochenstunden). Besondere Bedeutung muß deshalb der betrieblichen Rotation, der systematischen Ausbildung an den einzelnen Arbeitsplätzen beigemessen werden. Durch die enge Mitarbeit der Deutsch-Argentinischen Industrie- und Handelskammer konnte erreicht werden, daß auch die praktische Ausbildung erfolgreich durchgeführt wird. Dies zeigt sich anhand der Berichte, die geschrieben werden müssen, wenn die Ausbildung in einer Abteilung abgeschlossen wurde.

Die Ausbildung findet inzwischen das wachsende Interesse auch von staatsschulischen Stellen, die – unter Verzicht auf die Zweisprachigkeit – in ihr die Möglichkeit sehen, das berufliche Schulwesen in Argentinien wesentlich zu verbessern.

Strukturen berufsbezogener Bildungsgänge

Berufsbezogene Bildungsgänge an einer deutschen Auslandsschule können auf

Dauer nur Erfolg haben, wenn nach meiner Ansicht einige grundlegende Gesichtspunkte beachtet werden:

1. Die Bildungsgänge müssen auf die Notwendigkeiten des Gastlandes ausgerichtet sein.
2. Berufsbezogene Fachklassen sollen Dauer-einrichtungen sein und nicht nur einen vorübergehenden Bedarf decken. Dies bedingt bei differenzierten Zweigen ein Entsprechendes Schülerpotential mit Deutschkenntnissen und eine angemessene Nachfrage nach zweisprachigen Fachkräften.
3. Schulformen, Lehrpläne u. a. sollen nach klaren Konzepten aufgebaut werden, die sich auf bewährte Vorbilder aus Deutschland stützen. Stoffinhalte müssen aber auf die jeweiligen Verhältnisse des Gastlandes ausgerichtet werden.
4. Wirtschaftsfachklassen dürfen kein Sammelbecken für gescheiterte Schüler anderer Bildungsgänge sein, deshalb muß Wert auf ein relativ hohes Niveau gelegt werden (Aufnahmeprüfungen). Nur dann werden die Absolventen die angestrebten beruflichen Ziele erreichen können.
5. Ein Schwergewicht soll auch im Fachunterricht auf der deutschen Sprache liegen. Nur auf diese Weise läßt sich die Doppelprofilierung – einer zweisprachigen Berufsvorbereitung oder Berufsausbildung – anstreben. Auch unter Verzicht auf die Zweisprachigkeit haben diese Bildungsgänge häufig Modellcharakter für die Berufsbildung des jeweiligen Landes.
6. Die Fachklassen müssen mit Abschlüssen enden, die ihren Wert haben, weil sie staatlich anerkannt sind oder ihre Bedeutung durch die Mitwirkung der jeweiligen Auslands-, Industrie- und Handelskammer gewinnen.
7. Berufsbezogene Bildungsgänge sollen eine unmittelbare Berufsausübung ermöglichen und eine Alternative zu einem Studium darstellen.

Die Förderung, die die berufsbezogenen Bildungsgänge in den letzten Jahren erfahren haben, war sicherlich notwendig und hat ihre Früchte getragen. Zahlenmäßig gesehen wird dieser Bereich im Rahmen des Auslandsschulwesens aber auch in Zukunft relativ klein sein, nur etwa 1 Prozent der Entsandtlehrer unterrichtet Wirtschaftsfächer.

Vielleicht kann man aber von einem besonders wirksamen Beitrag auswärtiger Kulturpolitik sprechen, weil damit das Potential an wirtschaftlich ausgebildeten Fachkräften vergrößert wird, die durch ihre tägliche Arbeit mit der deutschen Sprache und mit Deutschland verbunden sind.

Erfahrungen mit den Prüfungen für das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz

I. Wie kam es zum Sprachdiplom?

Um den Verfallserscheinungen des fremd- bzw. ergänzungssprachlichen Deutschunterrichts zu begegnen, aber auch angesichts der Schwierigkeiten, unter den deutschen Schulen in Lateinamerika einen Konsens über die Lernziele und Lerninhalte für diesen Unterricht herzustellen, begann die Deutsche Schule Valparaíso 1967 mit dem Versuch, Schüler ihrer Abschlußklassen auf die Prüfungen für das Kleine Sprachdiplom des Goethe-Institutes planmäßig vorzubereiten. Bei systematischer Förderung dieses für Auslandsschulen neuartigen Vorhabens durch den Schulberater der Deutschen Botschaft Santiago de Chile, OStD Werner, beteiligten sich 1970 bereits alle acht voll ausgebauten deutschen Schulen in Chile an diesen Diplomprüfungen (ca. 220 Bewerber, Erfolgsquote: 62%).

In Kenntnis des in Chile begonnenen Versuchs und des pädagogischen Erfordernisses, allgemein verbindliche Fachziele für den fremdsprachlichen Deutschunterricht an Auslandsschulen zu gewinnen, griff der Auslandschulausschuß im Oktober 1967 den Gedanken, ein Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz zu schaffen, erstmalig auf. Eine Arbeitsgruppe wurde beauftragt, hierzu eine Ausarbeitung zu machen. Diese lag im Februar 1969 vor und wurde im Mai 1969 in zweiter Lesung als Empfehlung verabschiedet. Sie enthält die Formulierung: „Der Deutschunterricht schließt am Ende des Lehrgangs mit einer Sprachprüfung ab. Als Abschlußzeugnis wird ein durch die KMK anerkanntes Sprachzeugnis erteilt“.

Der Text der Empfehlung wurde bei einer Tagung lateinamerikanischer Schulleiter und Schulvorstände im Jahr 1969 in Bogotá ausdrücklich begrüßt. Der Auslandschulausschuß beauftragte im November 1969 die Herren Dr. Krog und Diehl, die Vorarbeiten für die Schaffung des Sprachdiploms aufzunehmen. Gleichzeitig wurde eine Gruppe von Experten in Chile beauftragt, von sich aus Vorschläge zu erarbeiten. In Lateinamerika wurden die Arbeiten

auch durch den später tödlich verunglückten Schulberater in Lima, Oberschulrat Klomp, gefördert. Ein erstes Ergebnis der Arbeit beider Arbeitsgruppen konnte im September 1970 vorgelegt werden, und im Juli 1971 war der Entwurf einer Prüfungsordnung erarbeitet. Im Februar 1972 wurde der Kultusministerkonferenz ein Text über die Schaffung des Sprachdiploms zur Beschlußfassung vorgelegt. Diese stimmte im März zu, so daß der Beschluß im selben Monat auf der Schultagung in Buenos Aires bekanntgegeben werden konnte. Die in ihm vorgesehene Schaffung eines Zentralen Prüfungsausschusses wurde im Juli 1972 durch einen Entwurf einer Geschäftsordnung der Verwirklichung nähergebracht. Nach dem Grundlagenbeschluß über die Schaffung eines deutschen Sprachdiploms für Schüler (insbesondere deutscher Schulen im Ausland) verabschiedete die Kultusministerkonferenz am 27. 10. 1972 eine Vereinbarung über Zusammensetzung, Aufgabenbereiche und Arbeitsweise des Zentralen Ausschusses, der aus sechs Mitgliedern besteht. Im Januar 1973 wurde der Zentrale Ausschuß, dem von der Seite der Länder die Herren Dr. Krog (als Vorsitzender), Dr. Götz und Diehl angehörten, konstituiert. Drei Sitze im Zentralen Ausschuß werden durch das Auswärtige Amt (1) und das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – (2) eingenommen. Die Arbeitsgruppe in Chile unter Leitung von OStD Dr. Ullmann stellte nunmehr ihre Arbeit ein. Im März 1973 billigte der Auslandschulausschuß die Geschäftsordnung des Zentralen Ausschusses und verabschiedete den Entwurf einer Prüfungsordnung. Die Prüfungsordnung wurde mit Beschluß der KMK vom 5. 10. 1973 in Kraft gesetzt.

II. Die Prüfungen beginnen

Der Beginn der Prüfungen mußte wegen gewisser Schwierigkeiten auf 1974 verschoben werden. Aber im Herbst 1974 konnten die ersten Prüfungen für das Sprachdiplom

II abgehalten werden. Im Juli 1974 wurden durch den Auslandschulausschuß Maßnahmen eingeleitet, um sicherzustellen, daß die Anerkennung des Sprachdiploms II in die Rahmenordnung für ausländische Studienbewerber aufgenommen wird. Ab Frühjahr 1975 wurden auch die Prüfungen für das Diplom I durchgeführt.

III. Art und Weise der Prüfungen

Die Prüfung zum Sprachdiplom darf als eine sehr moderne Sprachprüfung bezeichnet werden. Dementsprechend wurden bei den Vorbereitungen die Erkenntnisse der modernen Linguistik und Didaktik berücksichtigt. Sie besteht aus einer schriftlichen und einer mündlichen Prüfung. Die schriftliche Prüfung umfaßt das verstehende Aufnehmen eines Gehörten, das verstehende Aufnehmen eines Gelesenen Textes, eine zusammenhängende schriftliche Darstellung (textgebunden oder textunabhängig zur Wahl) sowie Aufgaben zu Wortschatz, Wortbildung, Satzbildung etc. Die mündliche Prüfung besteht aus dem Vorlesen eines Textes, einer zusammenhängenden mündlichen Äußerung und einem Gespräch sowie Aufgaben zur Deutschlandkunde. Das Diplom wird in zwei Stufen verliehen. Stufe I wird in der Regel im 10. Schuljahr abgelegt und setzt die Kenntnisse voraus, die in Deutschland nach sechsjährigem Unterricht in der ersten Fremdsprache verlangt werden. Es verleiht keine Berechtigungen, jedoch hat es seine eigene Dynamik entwickelt: Inhaber eines Diploms erhalten leichter und oft besser bezahlte Stellen in Industrie und Handel, etwa in Südamerika; hin und wieder gilt es auch als sprachlicher Nachweis für einheimische Universitäten. Das Diplom II wird am Ende der Sekundarschule, im allgemeinen im 12. Schuljahr abgelegt. Es setzt die Kenntnisse in der ersten Fremdsprache voraus, die in Deutschland nach neunjährigem Lehrgang verlangt werden. Es bedeutet den Nachweis der für ein Studium in Deutschland erforderlichen Deutschkenntnisse und findet allgemein die entsprechende Anerkennung an den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland.

IV. Prüfungstermine

Wegen der unterschiedlichen Einteilung des Schuljahres auf der nördlichen und südlichen Hemisphäre finden beide Prüfungen zweimal statt. Es gibt also vier Prü-

fungstermine im Jahr. Dies bedeutet eine kontinuierliche Arbeit aller mit der Administration der Prüfung befaßten Stellen. Dies sind der Zentrale Ausschuß, das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister (Gruppe ID) sowie die Zentralstelle für das Auslandschulwesen.

V. Zuständigkeiten

Der Zentrale Ausschuß ist zuständig für die grundlegenden Verfahrensregelungen zur Vorbereitung und Durchführung der Diplomprüfungen, die Festlegung der Prüfungsaufgaben, die Bewertung der Prüfungsleistungen und die Zuerkennung der Diplome.

Dem Sekretariat der KMK obliegt die administrative Abwicklung und Kontrolle der zentralen Prüfungsverfahren einschließlich der Versendung sämtlicher Prüfungsaufgaben und der Diplome sowie die Auswertung der Prüfungskontrolle und Stellungnahmen der Schulen zu Prüfungsinhalten und -verfahren. Die Geschäftsführung des Zentralen Ausschusses wird gleichfalls vom Sekretariat der Kultusministerkonferenz wahrgenommen.

Die Zentralstelle für das Auslandschulwesen ist verantwortlich für die Erstellung der druckfertigen Prüfungsaufgaben sowie für die Durchführung des zentralen Korrekturverfahrens einschließlich der Statistik und Evaluierung der Prüfungsergebnisse.

VI. Erstellung und Korrektur der Prüfungsaufgaben

Zwölf Sachverständige (ehemalige Auslandslehrer) erarbeiten unter der Leitung von Experten der Zentralstelle jeweils die Prüfungsaufgaben, die vom Zentralen Ausschuß geprüft und genehmigt werden. Die Schulen übersenden die schriftlichen Arbeiten und Listen über die mündlichen Ergebnisse an die Zentralstelle. Diese verteilt die Aufgaben an zur Zeit etwa 100 Korrektoren, die nach genauen Richtlinien die Korrekturen durchführen und die Arbeiten der Zentralstelle wieder zuleiten, die bei allen Grenzfällen sowie per Stichprobe Zweitkorrekturen durchführen läßt, um eine möglichst einheitliche Bewertung zu gewährleisten. Der Zentrale Ausschuß befindet sodann über die Zuerkennung der Diplome anhand der von der Zentralstelle erstellten Statistik über die Ergebnisse der Prüfungen.

VII. Ergebnisse

Mittlerweile nehmen 43 Schulen an den Prüfungen für das Diplom II, 38 Schulen an den Prüfungen für das Diplom I teil. Insgesamt haben seit 1974 9227 Schüler versucht, das Diplom II zu erhalten und 8203 bemühten sich ab 1975 um das Diplom I; das sind zusammen 17 430 Prüflinge. Die Erfolgsquote liegt zwischen 60% und 75%. Eine stetige Verbesserung der Erfolgsquote läßt sich erfreulicherweise feststellen. Der Anteil der rein „fremdsprachlichen“ Schüler, die ein Diplom erhalten, hat sich beim Diplom I bis auf 57%, beim Diplom II bis auf 67% gesteigert.

VIII. Folgerungen

Die Vermutung liegt nahe, daß die positive Entwicklung auf mehrere Maßnahmen zurückzuführen ist:

- a) Die gezielte Vorbereitung von Lehrern, die für die Tätigkeit an Begegnungsschulen (vor allem im lateinamerikanischen Raum) vorgesehen sind, in vierwöchigen Kursen in Valencia.
- b) Die Wirksamkeit der seit einigen Jahren benutzten neueren Lehrwerke.
- c) Die nunmehr allgemein akzeptierte Erkenntnis, daß an den Begegnungsschulen Deutsch in der Tat als Fremdsprache unterrichtet werden muß.

- d) Die jeder Prüfung eigene Sogwirkung übt auch das Sprachdiplom aus, jedenfalls auch nach dem Urteil der Lehrer an den Schulen.

IX. Ausblick

Die Schulen sehen das Sprachdiplom durchweg positiv. Für viele Anregungen und Kritik ist der Zentrale Ausschuß dankbar. Erfreulicherweise ist die Resonanz so stark, daß — unerfreulicherweise — nicht auf alle Vorschläge geantwortet werden kann. Alle aber werden im Zentralen Ausschuß erörtert und meist auch an die Sachverständigen weitergeleitet.

Die Form der Prüfungen ist natürlich nichts Endgültiges. Erfahrungen mußten ja erst gesammelt werden. Schon jetzt kann gesagt werden, daß die Form der freien schriftlichen Darstellung zu ändern sein wird. Weder die Nacherzählung (Diplom I) noch die Inhaltsangabe (Diplom II) vermögen zu befriedigen. Neue Formen sind in der Erprobung.

Sehr intensiv gearbeitet wird auch an Vorschlägen, wie die mündliche Prüfung noch objektiver gestaltet werden kann.

Auch eine Evaluierung der Ergebnisse ist beabsichtigt und notwendig. Vorarbeiten sind im Gange.

Beate GEHRKE

Deutsche Lehrer leisten Sozialarbeit in Valparaíso

Vor mehr als fünf Jahren hat durch den persönlichen Kontakt einer chilenischen Sozialhelferin zu einer deutschen Lehrersfrau eine Sozialarbeit der deutschen Lehrer im Schulverband Valparaíso angefangen, die längst zu einer festen Einrichtung geworden ist: ein Comedor (Mittagstisch), in dem 150 Kinder an fünf Tagen der Woche ein Mittagessen bekommen. Die Zahl der unter- und fehlernährten Kinder im Wohnbezirk San Gregorio am Rande Viña del Mars hat sich von anfänglich 35 im Laufe der Zeit so weit erhöht.

Jede Woche Mittwoch fährt eine Lehrersfrau auf den Wochenmarkt und in einen Su-

permarkt, um für 200, — DM den Wochenbedarf einzukaufen. Der Plan sieht mit geringen Veränderungen so aus:

- 30 kg Kartoffeln
- 20 kg Obst
- 10 kg Zwiebeln
- 120 Eier
- 20 Fische oder 400 Muscheln
- 1 Zapallo (Suppenkürbis)
- 10 kg Zucker
- 5 kg Nudeln oder Reis
- 5 kg Gries
- 10 kg braune Bohnen oder Linsen
- 120 Suppenwürfel
- 2 Pakete Spülmittel

Dazu kommt das Sojabohnenextrakt PVT (als Ersatz für Fleisch) und Milchpulver, das gesondert eingekauft wird.

Von Montag bis Freitag werden aus diesen Lebensmitteln jeweils 158 Mahlzeiten gekocht (150 Kinder, drei geistig behinderte Erwachsene, 5 Köchinnen). Insgesamt sind das 1190 Portionen. Außer dem warmen Essen, meistens ein Eintopf, wird täglich ein süßer Nachtisch gereicht. Und immer wieder erweist es sich, daß neuzugewiesene Kinder über die süße Speise erst lernen zu essen. Von der Suppe löffeln sie zunächst nur die Brühe. Sie sind in den meisten Fällen nur an Brot und Tee gewöhnt.

Die fünf Köchinnen, die von der Stadt angestellt sind (sie verdienen ca. 80, — DM monatlich), kümmern sich auffallend nett um die Kinder, kennen jedes bei Namen, führen sie an ihre festen Plätze und achten darauf, daß sie ihre Portion aufessen. Mit welcher Ruhe die vielen Kinder in dem einen Raum, dicht gedrängt auf Holzbänken sitzend, essen, beeindruckt immer wieder. Jeder, der den Lärm beim Essen auf Klassenfahrten kennt, ist erstaunt: Hier ist das Essen für jedes Kind ein Höhepunkt des Tages, ein Ereignis.

Die Kinder, die im Comedor beköstigt werden, sehen alle recht wohl und gut genährt aus, manche essen schon seit Jahren dort. Manchmal müssen einige entlassen werden zugunsten anderer, die nach Reihenuntersuchungen in der Schule dem Comedor neu zugewiesen werden. Unter ihnen sind oft die, die vor 4—5 Monaten entlassen wurden; sie sind wieder abgemagert. Die Kinder kommen meistens in erschreckend schlechter körperlicher Verfassung mit auffallend dünnen Armen und Beinen. Die Väter sind arbeitslos oder haben eine Gelegenheitsarbeit, oder eine Anstellung für 3—5 Monate, bei der sie kaum 100, — DM monatlich verdienen. Die Kinderzahl in den

Familien ist hoch. Von zwei Familien kommen je acht Kinder zum Comedor (12 bis 2 Jahre alt). Ein Baby, das jüngste von acht Geschwistern, wird seit 2½ Monaten im Comedor gefüttert. Als es mit acht Monaten überwiesen wurde, wog es 4 kg, war apathisch, konnte das Köpfchen kaum heben. Inzwischen hat es 3 kg zugenommen und kann sitzen.

Durch monatliche Daueraufträge, die auf ein deutsches Konto gehen, finanzieren die deutschen Lehrer des Schulverbandes Valparaíso und einige Helfer in Deutschland das regelmäßige Mittagessen im Comedor. Darüber hinaus haben etliche der hierhin vermittelten deutschen Lehrer durch private Initiativen Spenden aus Deutschland erwirkt, Sammlungen in ihren Heimatschulen, Kirchengemeinden, Kindergärten und Schulen der eigenen Kinder. Von diesen Spenden konnte in den vergangenen Jahren zu Weihnachten und zum Winteranfang im Mai den 150 Comedorkindern Kleidung gekauft werden. Gerade jetzt Mitte Mai wurden jedem Kind ein Paar feste Schuhe, ein Wollpullover und ein Schulkittel überreicht. Wie notwendig diese Kleidungsstücke sind, sahen die anwesenden Kollegenfrauen: Viele Kinder kamen in Badeschlappchen, ein großer Teil in gänzlich abgetretenen zu großen Schuhen, die ihnen offenbar nicht selbst gehören.

Diese Kleideraktion hat die Extraspenden aus Deutschland weitgehend aufgebraucht. Um weiterhin den Kindern zu Weihnachten und zum Winteranfang die nötigen Kleidungsstücke anschaffen zu können, hoffen wir auf neue Spenden aus Deutschland und bitten herzlich um Unterstützung dieser Arbeit.

Konto: Klaus Hegendörfer (Comedor)
Stadtsparkasse München
BLZ 701 500 00
Konto 65 117 095

Mitarbeiter dieses Heftes

FREY, Wolf-Dieter, Deutscher Schulverein Villa Ballester, Calle 69 No. 5140, 1653 Villa Ballester, Prov. de Bs. As. Rep. Argentina

DIEHL, Günter, Ministerialrat, Birkenweg 8, 4006 Erkrath 2

GEHRKE, Beate, c./o. Straßner, Colegio Almañ, Casilla 1003, Valparaíso/Chile

METZ, Dr. Kurt, Am Michelsgrund 16, 6940 Weinheim

PECK, Dr. A. J., University of York, Micklegate House, Micklegate, York, Y1 — 1JZ

WEISCHER, Heinz, Bubenfeldstr. 8, 8501 Cadolzburg

WERNER, Harry, Sekretariat der KMK, Nassestr. 8, 5300 Bonn

BIRKENFELD, Helmut, Meister-Johann-Str. 5, 5000 Köln 41

SCHULZE, Bertram, Brunostr. 23, 5000 Köln 1

E. JURY / A. J. PECK

Heiterer Unterricht bei Intensivkursen in England

Der Deutschunterricht in England erfolgt nicht nur in Schulen und auf Universitäten, sondern auch in einer Reihe von „Adult Education Colleges“. Diese befinden sich oft in schönen, alten Häusern auf dem Lande. Manche waren im 18. Jh. prächtige Familiensitze, andere waren, zum Beispiel, Dorfkrankenhäuser oder kleine Schlösser, die nicht mehr als solche benutzt werden. Studenten kommen aus ganz England zu diesen Colleges, um von Freitagabend bis Sonntagnachmittag intensiv Deutsch zu studieren, entweder als Anfänger oder Fortgeschrittene. Diese Leute lernen oft allein zu Hause mit der Hilfe von Radio- oder Fernsehsendungen. Ein Wochenende in einem „Adult Education College“ ist für viele der einzige Kontakt, den sie im ganzen Jahr mit einem Deutschlehrer haben. Die Studenten kommen aus allen Schichten der Gesellschaft. Viele sind ältere Leute, die Deutsch als ihr Hobby ansehen. Andere haben die Absicht, im Sommer auf Urlaub nach Deutschland zu fahren, während manche Deutsch für Geschäftszwecke lernen wollen. Manchmal sind auch Schüler dabei, die ein Wochenende in einem solchen College als eine Art Nachhilfe betrachten.

Vor einigen Wochen hatten wir ein solches Wochenende für fortgeschrittene Studenten im Maryland College, Woburn, Bedfordshire, veranstaltet. Unsere Unterrichtszwecke waren die Lese- und Schreibfertigkeiten besonders zu fördern. Der Freitagabend ist immer die schwierigste Zeit eines solchen Kurses, weil die Studenten einander noch nicht kennen. Vor allem am Anfang tauchen psychologische Probleme und Hemmungen seitens der Studenten auf. Jeder hat Angst, daß die anderen bessere Deutschkenntnisse haben, und jeder befürchtet, daß er sich mit seinen Grammatikfehlern blamieren würde, daß er von den Lehrern getadelt werden könnte. Aus diesen Gründen haben wir eine geeignete Ein-

leitung gesucht. Unsere Idee war, jedem Studenten zwei Wochen vor Beginn des Kurses eine Hausaufgabe zu geben. Wir haben eine Kurzgeschichte von Siegfried Lenz kopiert und den Studenten zugeschickt. Die Studenten bekamen aber nicht die ganze Geschichte, sondern nur ungefähr dreiviertel davon, das Ende – die „Lösung“ – hatten wir ihnen nicht zugeschickt, denn ihre Aufgabe bestand darin, diese unvollendete Geschichte in ihren eigenen Worten zu vervollständigen. Am Freitagabend also wurde die unvollendete Erzählung noch einmal von den Lehrern vorgelesen, und dann hatte jeder Student die Gelegenheit, seine eigene Lösung vorzulesen.

Wir sind der Meinung, daß die Studentenbeiträge so interessant sind, daß auch andere an ihnen Spaß haben würden. Zuerst lesen Sie also die unvollendete Geschichte von Lenz und dann drei mit den Studententlösungen. Wenn Sie das eigentliche Ende der Geschichte von Siegfried Lenz lesen möchten, dann müßten Sie im Buch „Der Geist der Mirabelle, Geschichten aus Bolle-rup“ (Herausgeber: Hoffmann und Campe) unter dem Titel „Hausschlachtung“ nachschlagen.

Text der Geschichte, deren Titel die Studenten übrigens auch nicht vorher zu wissen bekamen, siehe anliegende Kopie.

Lösung Nr. 1

„Weil du ein Mörder bist. Wenn du Menschen morden kannst, kannst du genau so gut Schweine morden“, erwiderte Uwe-Johannes. „Also fang an, sonst haben wir ein gutes Frühstück an dir verschwendet!“

„Ich, ein Mörder!? Ich bin kein Mörder! Ich war im Zuchthaus, nur weil ich Geld veruntreut hatte. Ich bin Buchhalter.“ Uwe-Johannes war außer sich über diese Nachricht. „Doch mußt du diese Arbeit machen“, schrie er. „Hier liegt das Schlachtwerkzeug.“

Fang an, oder *ich* mördere *dich*“, und er näherte sich dem Flüchtling, das Bügelstemmaisen in der Hand. Zitternd vor Angst starrte der Geflohene hilflos herum. Plötzlich erblickte er das Schlachtwerkzeug auf der Bank. Wenn er sich mit einem scharfen Messer bewaffnen könnte . . . Aber Uwe-Johannes vermutete, was er machen wollte, und griff schnell selbst ein Messer in der linken Hand. Jetzt schien die Lage des Flüchtlings ganz hoffnungslos.

Sie haben aber beide die Mastsau vergessen. Sie war ein friedliches Tier und liebt Ruhe und Frieden. Dieser Lärm und Schreien hat ihr gar nicht gefallen. Außerdem hat sie noch nicht das Frühstück bekommen. Wütend brach sie aus dem Stall und stürzte auf Uwe-Johannes. Diese schwankte, fiel dann zum Boden. Die Spitze des Messers steckte in das Herz, und in einem Augenblick war er tot.

Der Zuchthäusler, dessen Name Udo war, stand bewegungslos und schweigend. Er konnte sein gutes Glück kaum glauben. Dann erschien Ute-Marie. Udo erklärte ihr, was passiert war, und zusammen gingen sie die Sau und leiteten sie zurück in den Stall. „Es war nicht meine Schuld“, sagte Udo.

„Nein, das weiß ich“, antwortete Ute-Marie. Sie sah ihn nachdenklich an. Eigentlich war er ihrem Mann sehr ähnlich . . . Nur hatte er keinen Bart. „Was können wir tun?“ fragte Udo ängstlich und nervös. „Ich habe einen Plan“, sagte Ute-Marie. „Mitten in der Nacht werden wir den Leichnam im Moor begraben. Nachher mußt du versteckt im Hause bleiben, bis du einen Bart hast. Ich werde sagen, mein Mann sei krank, und dann nach ein paar Wochen kannst du als Uwe-Johannes Feddersen erscheinen. Nur, wenn du Lust dafür hast, natürlich.“ „Ja, gerne, gerne“, stotterte Udo. „Ich bin aber kein Schmied.“ „Das macht nichts. Du kannst in Pension gehen und die Tiere pflegen.“ „Aber die Nachbarn, werden sie das nicht bemerken?“ „Ach nein, sie sind nicht sehr beobachtend“, sagte Ute-Marie. „Also, das möchte ich gern“, sagte Udo.

Als es total dunkel war, steckten sie den Leichnam in den Schubkarren, bedeckten ihn mit Torfbatzen und begraben ihn im Moor, ziemlich weit von Bollerup. Zuerst hatten sie ihm die gestreifte Kleidung des Zuchthäuslers angezogen, und erst nach einem Jahr wurde er entdeckt. Er war natürlich fast unerkennbar, und jedermann

glaubte, er sei der Geflohene, der entkommen war.

Einige Jahre später saßen Udo und Ute-Marie bequem beim Herd im Wohnzimmer. „Weißt du was“, sagte Udo, „ich habe viel Glück gehabt. Wir wohnen hier friedlich zusammen, die Sau ist noch am Leben“ (Er wollte sie nicht schlachten, weil sie, sozusagen, sein Leben gerettet hatte, und außerdem war sie zu fett, einen guten Preis zu erzielen) „und Uwe-Johannes, na ja, er ist wahrscheinlich im Himmel. Alles ist wirklich gut ausgefallen, nicht wahr?“ „Von mir aus“, sagte Ute-Marie.

Studentin — Mitte 40

Lösung Nr. 2

„Wieso ich?“ „Du weißt genau, warum wir deine Hilfe brauchen. Wir wissen nicht, wie man eine Sau schlachten soll. Meine Schwester und ich haben nicht genug Geld, den Schlachter aus der Stadt zu bezahlen. Bitte hilf uns!“ verlangte der Schmied. „Aber warum?“ fragte der Flüchtige, „glauben Sie, daß ich je bevor geschlachtet habe. Ich bin kein Schlächter!“ Dann trat die Frau des Schmieds in den Stall, und nachdem sie mit dem Flüchtling gesprochen hatte, waren sie einig, daß der Flüchtige die Mastsau töten würde, und der Schmied würde ihm helfen.

Anderthalb Stunden gingen vorüber, bis der Schmied und Flüchtling mit blutigen Händen aus dem Holzstall kamen. Die Beiden sahen kreideweiß aus, und Ute-Marie wußte, daß sie die Mastsau geschlachtet hatten, und sie dachte, wie schmackhaft der Speck wäre. Heute würden sie das Sonntagabendessen zusammen haben. Sie ging, um es vorzubereiten. Sie hatte schon die Gemüse aus dem Garten gepflückt — Kraut und Bohnen.

Der Schmied und der Flüchtling deckten den Tisch, und Marie stellte das Fleisch in den Ofen. Bald kam ein würziger Duft aus der Küchentür. Die Kneifzange öffnete eine Flasche des besten Weißweines, und Frau Uwe-Johannes brachte das Festmahl herein.

Sie genossen Speise und Trank, aber plötzlich bekam einer nach dem anderen einen Krampf im Magen, der so schmerzhaft wurde, daß sie sich alle drei auf dem Boden herumwälzten.

Am nächsten Morgen, als die Putzfrau um

die gewöhnliche Zeit erschien, fand sie drei Tote mit kreideweißen Gesichtern.

Die Moral dieser Geschichte lautet: Du sollst nicht deine eigenen Haustiere selbst schlachten, um Geld für einen beruflichen Schlachter zu sparen!

Student – Anfang 20

Lösung Nr. 3

„Wieso ich? Ich bin nämlich Tierfreund.“ Als er sprach, reichte er die Hand und rieb und streichelte die Sau mit scheinbarem Gefühl. Der Schmied sah diese ruhige Szene an und bemerkte ärgerlich, wie der leichte Druck auf dem Fleisch den beiden eine Freude machte. Es wurde ihm sofort klar, daß dieser sonst kräftige Mann gar kein Schlachter war und gar kein werden konnte, und er lag daher seine Waffe nieder. Als sein Traum anfang zu verschwinden, wurde er unbehaglich, und er fragte den Tierfreund: „Du bist doch Zuchthäus-

ler! Was für ein Verbrecher bist du denn?“ Der Mann lächelte nur. „Einbrecher?“ fragte der Schmied neugierig. „Einbrecher vielleicht“, antwortete der Mann, „aber Herzenbrecher bestimmt! Ich interessiere mich für Frauen und nicht für Geld.“ In diesem Augenblick klopfte es. Der Schmied machte die Tür auf und sah auf das strahlende Gesicht seiner Frau, dessen Augen den neuen Mann sofort suchten. Dieser nahm die Hand von Ute-Marie und redete den Schmied höflich an: „Es tut mir sehr leid, daß es mir ganz unmöglich ist, Ihre schöne Sau zu schlachten. Aber, man hat mir nicht gesagt, daß ich eine Stelle als Schlachter annehmen sollte, sondern daß ich gut essen, trinken und schlafen dürfe. Sie können jedoch sich darauf freuen, daß Ihre liebe Schwester endlich wieder glücklich ist. Ich danke Ihnen recht herzlich für die sehr angenehme Übernachtung, die ich schon bei ihr verbracht habe.“

Studentin – Ende 40

Helmut BIRKENFELD / Bertram SCHULZE

Deutsche Lieder im Fremdsprachenunterricht

Liedersingen hat einen unveräußerlichen Platz im Fremdsprachenunterricht der weiterführenden Schulen. Doch zu wenig wird das Singen von fremdsprachigen Liedern in Unterrichtsverfahren und -gestaltung einbezogen.

Fremdsprachige Lieder sind entweder als Beigaben über die Lektionen verstreut, oder sie finden sich in einem gesonderten Liedteil. Bisweilen gibt es Platten, Cassetten oder Tonbänder als akustische Demonstration und als Lernmittel zum Lehrwerk. Zumeist haben solche Liedbeigaben einen nur geringen Bezug zum Aufbau eines Buches und zur Anordnung des Stoffes, geschweige denn, daß aus den Liedern Lektionen hervorgingen.

Dies hat zur Folge, daß Singen fremdsprachiger Lieder nicht den Nutzen für den Spracherwerb hat, den man von ihm erwarten kann. Um dem abzuhelfen, ist es nötig:

1. Lehrern eine Anleitung an die Hand zu geben, mit deren Hilfe sie lernen, sich Lieder zu erarbeiten und sie so mit Schülern zu singen, daß daraus für beide Seiten motivierende Musik wird;

2. aus der Fülle deutschsprachigen Liedergutes Auswahlen so zusammenzustellen, daß sie sich in den stofflichen und methodischen Rahmen des Unterrichts einfügen;

3. dieses Liedmaterial didaktisch so zu erschließen, daß es für den Spracherwerb genutzt werden kann.

Das Material für die Auswahl kann aus allen Gebieten des ein- und mehrstimmigen Gesanges genommen werden:

1. Volkslieder aller Gattungen von 1300 bis heute;
2. Lieder aus dem deutschen Sprachraum, so auch ins Hochdeutsch übertragene Lieder;
3. Lieder aus anderen Sprachen und Kulturen, die in deutscher Textübertragung oder Übersetzung vorliegen;
4. Lieder aller künstlerischen und sozialen Bereiche: Arie – Kunstlied – Chanson – Song – Schlager – Gassenhauer – Klotz- und Blödelied – Parodien und Persiflagen;
5. Lieder mit variiertem oder aktualisiertem

Text und völlig um- und neubetextete Lieder.

Für die Auswahl der Lieder gelten Kriterien didaktischer (1.1 – 1.3), sprachlicher (2.1 – 2.6), musikalischer (3.1 – 3.5), sozialer (4.1 – 4.4) und kulturell-nationaler (5.1 – 5.3) Art:

1.1 Kürze des Liedes

1.2 Spielerische Bewältigung bestimmter Lehrstoffe: Zahlen, Grußformeln, Redewendungen; Konjunktiv, Wortfelder, Satzarten.

1.3 Alters-, Geschlechts- und Kulturangemessenheit.

2.1 Breite des sprachlichen Materials: alle Kategorien des Spracherwerbs (Phonetik, Vokabular, Morphologie, Syntax, Stil) und alle sachlich-sprachlichen Gegenstandsbereiche sind zu berücksichtigen.

2.2 Spracherweiterung: Neue Lieder sollen *Besonderes* (spezifischer Wortschatz, besondere Formen, syntaktische und stilistische Erscheinungen) und *Neues* (nicht noch einmal das, was in anderen Liedern schon gebracht wurde) bieten.

2.3 Weiterführung: Die Lieder sollen Ansatzpunkte bieten, das sprachliche Material des Textes über den Text hinaus zu erweitern: Zahlen, Farben, Tiere, Grußformeln.

2.4 Änderbarkeit des Textes: Es werden Lieder bevorzugt, deren Text leicht geändert werden kann (Melodieformeln oder Formel-Melodien, Parodien); dies ist bei Liedern möglich, die entweder selbst schon Parodien sind oder die sich wegen ihrer Kürze und Formelhaftigkeit zum Parodieren und Umtexten eignen, also keine „heiligen Weisen“ sind.

2.5 Überzeitliche und moderne Umgangs- und Schriftsprache: Das Sprachgut der Liedertexte soll eine „vernünftige Sprache“ vermitteln und dem Sprachgebrauch entsprechen. Dieser Gesichtspunkt ist wichtig, da viele Liedertexte sich in einer verschrobenen Sprache gefallen, die für den Schüler nur einen geringen sprachlichen Lernwert hat.

2.6 Anbahnung literarisch-dichterischer Ausdrucksweise, soweit es ohne zusätzlichen Aufwand möglich ist.

3.1 Kürze und Formelhaftigkeit der Liedweise: „Devise“.

3.2 Melodisch-rhythmische Leichtfaßlichkeit.

3.3 Eingängigkeit der Liedweisen, die zum Mitsingen anregt.

3.4 Vermeidung von zersungenen und trivialen Liedern.

3.5 Möglichkeit des geselligen mehrstimmigen Singens.

4.1 Anregung und Möglichkeit zum Mitsingen: Refrain, Vorsänger – Runde.

4.2 Verwendbarkeit für verschiedenartige Anlässe: Grußformeln, Glückwünsche.

4.3 Mehrfache Verwendbarkeit der Liedweise: Umtexten, Parodieren, Aktualisieren.

4.4 Kontaktlieder, die mit Deutschen zusammen gesungen werden können, da die meisten Deutschen sie kennen: Nicht als Selbstzweck und unter Beachtung von 3.4; diese Bedingungen sind jedoch nur selten zugleich erfüllbar.

5.1 Überzeitliche, nicht oder nur wenig epochal und geschichtlich gebundene Themen und Inhalte.

5.2 Auskunft über deutsche Kultur und deutsche Haltung: Nur in Maßen, als „Kultur-Bits“ (Sache der Erschließung); nicht zu enge Bindung an deutsche Kultur, um die Rezipierbarkeit durch andere Kulturen nicht unangemessen zu beeinträchtigen.

5.3 Großer Vorrat an Austauschliedern, um die Sammlung ohne weiteres durch Weglassen und Ergänzen auf andere Länder und Kulturen umorientieren zu können: In der Türkei gibt es keine Trinkkultur, daher auch keine Trinklieder; Männer und Frauen tanzen dort nicht als Paare; auch die in unseren Schulliederbüchern so beliebten christlich frömmelnden Lieder sind dort nicht angebracht.

Dafür gibt es eine Reihe ins Türkische übertragene deutsche Volkslieder, die bekannt sind und bei denen der deutsche Text einzuführen wäre.

Sicherlich können diese Auswahlkriterien nicht alle in gleichem Maße beachtet werden. Sie sind vielmehr Leitlinien für die Auswahl, anhand derer die besten Kompromisse gefunden werden müssen.

Da eine solche Sammlung mehr als herkömmliche Liedbeigaben sprachdidaktische Arbeit leisten soll, muß sie nicht nur in

Auswahl und Anordnung von entsprechenden Erwägungen geleitet sein. Es muß auch gezeigt werden, was eine solche Sammlung für den Spracherwerb leisten und wo sie eingreifen kann, wo ihre sachbedingten Grenzen liegen. Schließlich muß sie didaktisch für den Gebrauch durch Lehrer und Schüler bis ins einzelne erschlossen werden: Lautkurs, Glossar, grammatikalische Übungen.

Dies ist vor allem deshalb nötig, weil Liedtexte zum Bereich des stereotypen Sprachmaterials und Sprachgebrauchs gehören.

Es kommt darauf an, zu zeigen, wie dieses Material erweitert und aktiviert werden kann, durch welche Übungen dieses zunächst nur wörtlich wiederholte Material für den produktiven Sprachgebrauch zunehmend freier verfügbar wird. Dieses kann auf zweifache Weise geschehen:

1. Die Texte der gesungenen Lieder werden selbst umgebaut, verändert, parodiert, bekannte Lieder werden teilweise oder völlig mit neuem Text versehen. Dabei braucht das Gebiet der gesanglichen Betätigung nicht verlassen zu werden, das Ganze kann sich singend vollziehen.
2. Ausgehend vom Liedtext können einschleifende, vertiefende und erweiternde Übungen angeschlossen werden, Lied und Liedtext bilden den Ausgangspunkt für eine sprachlich oder thematisch angelegte Lektion.

Das Augenmerk muß sich auf die Auswahl der Lieder richten, da die Lieder alle weiteren Erarbeitungsmöglichkeiten inhaltlich festlegen. Die vordringlichste Arbeit besteht also darin, Lieder, die in ein solches Konzept passen, in so großer Menge und Verschiedenheit zu finden, daß sie es ausfüllen können.

Eine solche Sammlung soll dem Spracherwerb dienen. Erst als Nebenergebnis kann, wo es sich zwanglos ergibt, mit Teilen von ihr Kulturkenntnis angebahnt oder vertieft werden.

Die angeführten Auswahlbereiche zeigen, daß das für die Auswahl zur Verfügung stehende Material reichhaltig ist, vorausgesetzt, daß man sich von überkommenen einengenden Vorstellungen freimacht; denn viele traditionelle Grundsätze der Liedauswahl sind von Vorurteilen und einem Kulturdünkel beherrscht und widersprechen heutigen Erkenntnissen und Auf-

fassungen. Dies gilt nicht nur für die Bereiche des „niederen“ Gesanges (Gasenhauer, Blödelieder, Parodien etc.), sondern auch für die Bereiche des „hohen“ Gesanges (Arie, Kunstlied, Chorlied).

Da für eine solche sprachdidaktisch orientierte Arbeit mit fremdsprachigen Liedern bisher nur vereinzelt Ansätze zu sehen sind, wird man erst nach einer Zeit einer Erprobung sagen können, wofür Lieder im Fremdsprachenunterricht sich alles eignen, was man aus ihnen sinnvoll machen kann, welche Sprachfunktionen durch sie erfaßt oder berührt werden, was man noch in sie hineinlegen kann, und wo die Grenzen zu setzen sind.

Ein wichtiger Teil der sprachlichen Erschließung der Liedtexte für Lehrer und Schüler wäre neben der Erklärung des Textinhalts eine Erklärung, was das Lied über seine wörtliche Bedeutung hinaus meint, sowie eine Erörterung seiner sozialen Rolle und seines geschichtlichen Hintergrundes; denn ohne Erläuterungen bleiben Liedtexte unverständlich, auch wenn der Wortsinn klar gemacht worden ist. Darüber hinaus ist es sinnvoll, auf die poetische Form des Textes einzugehen. Dies ist Neuland, und auch deutsche Liederbücher, für Deutsche verfaßt, bieten in dieser Hinsicht wenig.

Wenn schon viele Schulmusiklehrer heute eine Scheu davor haben, mit ihren Schülern so zu singen, daß beide Seiten daran Freude haben, um wieviel mehr die Fremdsprachenlehrer, deren Aufgabe das Liedersingen nicht ist und zu deren Ausbildung es deshalb nicht gehört. Das Gesagte gilt hier in noch höherem Maße: Voraussetzung für die Verwendung dieses Unterrichtsmittels ist die Absicht des Lehrers, diese Möglichkeit zu nutzen und das Beste daraus zu machen, d. h. zusätzlich Zeit darauf zu verwenden, das Singen mit Schülern selbst zu lernen.

Um den Lehrer zu motivieren, muß das Material zum einen sehr wahlfrei sein, es muß ein großes Angebot an Liedern enthalten, in dem der Lehrer das ihm und seinen Schülern Zusagende auswählen kann; zum anderen muß es interessant dargeboten sein, und schließlich muß es lieddidaktisch so gut ausgearbeitet sein, daß es ohne große Schwierigkeiten realisierbar ist.

Eine Einführung in die Lieddidaktik muß dem Lehrer auch sagen,

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

1. womit er bei seinen Sprachschülern zu rechnen hat, wenn er Lieder im Fremdsprachenunterricht singen läßt und wie er mit entstehenden Schwierigkeiten fertig wird;
2. welche Gesichtspunkte er bei Auswahl und musikalischer Weiterverarbeitung der Lieder zu beachten hat;
3. welcher Klassenstufe bzw. welchen Schülerkreisen die einzelnen Lieder am besten entsprechen;
4. wie ein Gesamtprozeß „Liederwerb – Liedpflege – gewohnheitsmäßiges Singen“ abläuft, wann ein Lied wirklich „sitzt“ und hinreichend fehlerfrei beherrscht wird;
5. wie man es ausgestalten und beim Singen in einer Gruppe oder bei einer Vorführung verwenden kann;
6. wie aus dem Liederangebot vorführbare Programme zusammengestellt werden können.

Modelle

Die Überlegungen zum Thema „Lieder für ‚Deutsch als Fremdsprache‘ (DaF)“ führen zu der Frage, ob es empfehlenswerter ist, solche fremdsprachigen Liedmaterialien als eigene Liedsammlungen oder Liedbeigaben anzulegen, mit wenig oder gar keinem Bezug auf das jeweilige Lehrbuch, seine Stoffauswahl und Lehrprogression, oder ob sie mehr oder weniger streng in die Lehrstoffprogression integriert werden sollen. Zwischen den Extremen einer separaten Sammlung typischer, beliebter und schöner Lieder mit Text und Noten, aber ohne sprachliche Erschließung, und einem Lehrbuch, bei dem die Lektionen und Übungen ausschließlich aus Liedern hervorgehen, gibt es eine Reihe möglicher und praktikabler Zwischenlösungen.

Im folgenden werden drei Grundmodelle diskutiert.

1. „Thematisches Programm“

- 1.1 Separate Liedersammlung, unabhängig von einem Lehrbuch.
- 1.2 Im Vordergrund steht ein nach Anfangs-, Mitte- und Endkategorien konzipierter weitgespannter thematischer Rahmen, in dem alle brauchbaren, den Auswahlkriterien genügen-

den Lieder einen thematisch begründeten Platz finden.

- 1.2.1 Anfangskategorien: Begrüßung – Morgen – Frühling – Arbeitsbeginn – Schule – Jugend – Liebe
- 1.2.2 Mittekategorien: Mittag – Essen und Trinken – Sommer und Ernte – Arbeit – Beruf und Handwerk etc.
- 1.2.3 Endkategorien: Abend – Tanz und Spiel – Fest und Feier – Winter – Schlaf – Tod – Abschied

Auch andere als die angeführten thematischen Gruppen können in diesem Rahmen ihren Platz finden.

- 1.3 Es sollen genügend Lieder in jeder thematischen Gruppe vorhanden sein, damit der Lehrer nach Maßgabe personaler und lokaler Bedingungen seine ad-hoc-Auswahl treffen kann.
 - 1.3.1 Personale Bedingungen des Lehrers: Neigung, Kenntnis, Können, Alter, Herkunft
 - 1.3.2 Personale Bedingungen der Schüler: Alter und Geschlecht, Soziale Herkunft, Ethnische Zugehörigkeit
 - 1.3.3 Lokale Bedingungen: Kultur, Religion, Nationale Geschichte, Regionale Lebensumstände
- 1.4 Didaktische und methodische Erwägungen sind nicht thematisches und Organisationsprinzip dieses Programms, sondern allein Sache der Erschließung, die in eigenen Beiheften oder in einem separaten Teil geboten wird, und zwar
 - 1.4.1 einerseits als Aufbereitung im Sinne einer Lehrprogression,
 - 1.4.2 andererseits als alphabetisches didaktisch-methodisches Stichwortverzeichnis.

2. „Stoffliche Progression“

- 2.1 Die Lieder sind nach didaktischen und methodischen Gesichtspunkten des Spracherwerbs und der Lehrstoffprogression ausgewählt, gegebenenfalls nach der Lehrstoffprogression eines Lehrbuches oder Sprachführers aufgebaut.
- 2.2 Den verschiedenen Konzepten eines Lehrprogramms entspricht eine Vielzahl unterschiedlicher Lehrbücher. Es entfällt daher die Möglichkeit, sich bei diesem Modell auf eine Art „Standard-Lehrprogramm“ zu stützen.

- 2.2.1 Es gibt jedoch Gemeinsamkeiten in der Anlage der verschiedenen Lehrbücher und damit auch Grundzüge einer Lehrstoffprogression, auf die sich ein Modell „Stoffliche Progression“ stützen könnte.
- 2.2.2 Das Modell „Stoffliche Progression“ würde also die Aufstellung einer in linguistischer, sprachdidaktischer und sprachmethodischer Hinsicht zulänglichen „Allgemeinen Lehrstoffprogression“, mit nota bene einer Vielzahl von Optionsweichen, aber weitgehend verbindlichen Grundkategorien zur Voraussetzung haben.
- 2.3 Es wäre als Lehrstoffprogression gegebenenfalls zusätzlich als didaktisch-methodisches Stichwortverzeichnis anzulegen.
3. „Lerne Deutsch durch Lieder“
- 3.1 Fremdsprachen durch Lieder zu erlernen, ist ein ehrgeiziges Modell: Aus einer Zusammenstellung von Liedern und Übungen, die von den Liedertexten ausgehen, wird ein eigenes Lehrbuch oder ein Hilfsbuch mit eigenem Programm gebildet: Die Lieder werden thematisch und sprachlich in einer Lehrstoffprogression ausgewählt und angeordnet und sind jeweils Kern einer Lektion oder Unterrichtseinheit. Das zu lehrende und einzuübende Sprachmaterial, einschließlich der Festigungs- und Erweiterungsübungen, geht also aus ihnen hervor.
- 3.2 Ein solches Konzept läßt sich möglicherweise nur in der Anfangsstufe durchführen, später ist es eher als unterrichtsbegleitendes Hilfsmittel verwendbar.
- 3.2.1 Wenn andere Formen des stereotypen Sprachgebrauchs (Gruß-, Glückwunsch-, Dankesformeln, Redensarten, Sprichwörter, Zitate, Witze, etc.) in dieses Konzept mit einbezogen werden, ließe es sich auch im fortschreitenden Unterricht durchführen.
- 3.3 Bei diesem Modell kommt es darauf an, Lieder auszuwählen, die keiner langwierigen inhaltlichen und Hintergrundserklärung bedürfen, sondern sich aus sich selbst verstehen.
- 3.4 Die Anforderung an die Singfähigkeit und -freude des Lehrers und Schülers und an das sprachdidaktische Geschick des Lehrers sind bei diesem Modell größer als bei den anderen Modellen.
- Gemeinsam ist allen drei Grundmodellen der Versuch einer didaktisch-methodischen Erschließung des nach unterschiedlichen Prinzipien ausgewählten Liedmaterials. Sie sollen über das bisher in Sprachlehrbüchern Gebotene hinausgehen und helfen, Liedtexte für Spracherwerb und Sprachtraining besser auszunutzen als dies bisher der Fall ist.

**Mit guten Wünschen
für das neue Jahr – 1981 –
grüßt Sie
der Vorstand des VdLiA**

Grußadresse

An die in Concepción versammelten Teilnehmer der 70. Hauptversammlung des Vereins Deutscher Lehrer in Chile

Sehr geehrte Damen und Herren!

Der Vorstand des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland sendet allen in Concepción versammelten Teilnehmern der 70. Hauptversammlung des Vereins Deutscher Lehrer in Chile, der Konferenz der Leiter der Deutschen Schulen in Chile und des Jahrestreffens des Deutsch-Chilenischen Bundes herzliche Grüße und wünscht der 70. Hauptversammlung des Vereins Deutscher Lehrer in Chile vollen Erfolg.

Den zahlreichen Briefen und Ausarbeitungen des Vereins Deutscher Lehrer in Chile, der Einladung des Deutsch-Chilenischen Bundes und der uns bekannt gewordenen ersten Fassung der Gesamtdarstellung des zentralen Themas der 70. Hauptversammlung: „Die Deutschen Schulen in Chile – wie sie sich selber geholfen haben, und welcher Hilfe sie bedürfen, um sich und anderen besser zu helfen“ haben wir entnommen, daß vom Verband Deutscher Lehrer in Chile nach wie vor umfangreiche und vorbildliche Arbeit geleistet wird.

Der Verein Deutscher Lehrer in Chile ist seit 3 Jahren korporatives Mitglied unseres Verbandes und damit unser Tochterverein, dessen Belange wir mitvertreten. Neben den legitimen Bemühungen um Fragen der Standesvertretung, der Vertretung der Belange unserer Mitglieder, der Verbesserung der Existenzsicherung der Ortslehrkräfte, wird die Erarbeitung einer Gesamtdarstellung unter dem Thema: „Die Deutschen Schulen in Chile“ zentrales Anliegen Ihrer Arbeit sein. Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland begrüßt es, daß diese hochaktuelle Thematik den Teilnehmern nicht in Form eines Referates angeboten wird, sondern in zahlreichen Arbeitssitzungen und in einer Podiumsdiskussion erarbeitet wird. Besonders hilfreich wird die von Vorstandsmitgliedern des VDLiCh vorgelegte erste Fassung einer Gesamtdarstellung sein, die die geschichtlichen Entwicklungen der deutschen Schulen in Chile von der Kolonie- zur Begegnungsschule nachzeichnet, die Krisenperiode der ersten Hälfte der 70er Jahre umfassend analysiert und Wege aus der Krise zeigt und darüber hinaus Entwürfe für die Diskussion über die Zukunft der Deutschen Schulen in Chile anbietet.

Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland hofft, daß realisierbare Entwürfe für die Grundstruktur der Deutschen Schulen in Chile gefunden werden, die dem Leistungscharakter dieser Schulen gerecht wird, denn das Bekenntnis zum Leistungscharakter und der Leistungsanspruch ist mit der Existenz der Deutschen Schulen in ihrer über 125jährigen Geschichte stets aufs engste verbunden, wie es Karl Anwandter in den Gründerjahren stellvertretend für viele schon sagte:

„Unser eifrigstes Bemühen soll es sein, unseren Kindern die moralische und geistige Überlegenheit zu erhalten, damit sie so dem Lande nützen.“

Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland schaut erwartungsvoll auf die Ergebnisse Ihrer Hauptversammlung und versichert Ihnen, daß die Anliegen des Vereins Deutscher Lehrer in Chile und seiner Mitglieder stets unsere volle Unterstützung erfahren werden.

Hans-Georg Becker
Vorsitzender VDLiA

Der Vorsitzende berichtet:

Zum Thema: „Erstattung der Kosten, die dem Auslandslehrer durch den Besuch seiner Kinder im Kindergarten der deutschen Schule entstehen“, liegt inzwischen von der Zentralstelle eine klärende Antwort vor (die

Thematik war Gegenstand der Besprechung des Vorstands in der Zentralstelle am 9. 6. 1980).

Der Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Herr Abteilungspräsident Bernhard Becker, schreibt am 13. 8. 1980:

Sehr geehrter Herr Becker,

unter Bezugnahme auf das anregende Gespräch, das wir am 9. 6. 1980 hatten, möchte ich Ihnen ergänzend eine kurze Information zum Thema Kostenerstattung für Kindergartenbesuch zukommen lassen.

Wir haben beim Auswärtigen Amt in Erfahrung gebracht, daß unsere Ihnen gegenüber zum Ausdruck gebrachte Auffassung richtig ist und auch in Bonn praktiziert wird: Anerkannt werden können nur die Kosten eines *schulvorbereitenden* Kindergartens (Vorschule!) nach Vollendung des 4. Lebensjahres. Der Besuch muß verpflichtend sein, wie sich aus der Generalklausel ergibt, wonach „nur notwendige Aufwendungen“ berücksichtigt werden könnten. Falls dennoch in Einzelfällen anders verfahren sein sollte, so war das nicht korrekt und entspricht nicht der allgemeinen Regelung.

Ich hoffe, diese Auskunft wird Ihnen bei Anfragen aus dem Lehrerkreis von Nutzen sein.

Mit freundlichen Grüßen

gez. B. Becker

Zum Thema: „Italienisch- und Spanischunterricht für deutsche Schüler durch ausländische Lehrkräfte“ liegt inzwischen von der

Schulabteilung des Auswärtigen Amts ein Antwortschreiben vom 16. 9. 1980 vor.

Die stellvertretende Leiterin des Schulreferats im AA, Frau Holik, schreibt:

Betr.: Italienisch- und Spanischunterricht für deutsche Schüler durch ausländische Lehrkräfte

Sehr geehrter Herr Becker,

anlässlich Ihres Gespräches im Auswärtigen Amt am 13. Dezember 1979 hatten Sie die Anregung gemacht, daß man italienische und spanische Lehrkräfte, die zur Unterrichtung ausländischer Kinder an deutschen Schulen tätig sind, auch für den entsprechenden Sprachunterricht deutscher Kinder einsetzen sollte.

Das Auswärtige Amt hatte Ihre Anregung aufgenommen und der Kultusministerkonferenz zur Kenntnis gebracht. Wie die Kultusministerkonferenz dem Auswärtigen Amt jetzt mitteilte, hat sich zwischenzeitlich der Schulausschuß der Kultusministerkonferenz mit dieser Angelegenheit befaßt und ist dabei zu folgendem Ergebnis gekommen:

- „1. Es wird darauf hingewiesen, daß entsprechende Beschäftigungs- und Verwendungsmöglichkeiten für ausländische Lehrer an deutschen Schulen grundsätzlich gegeben sind, sofern diese Lehrkräfte die nach deutschem Recht erforderlichen Voraussetzungen erfüllen.
2. Im Hinblick auf die gegenwärtig und in absehbarer Zukunft bestehende Bedarfslage für Spanisch und Italienisch an deutschen Schulen, die Stellenausstattung und die zur Verfügung stehenden entsprechend ausgebildeten deutschen Lehrkräfte müssen diese Möglichkeiten jedoch als außerordentlich begrenzt angesehen werden.

3. Die Vermutung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland, daß die für den Unterricht ausländischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland eingesetzten ausländischen Lehrkräfte nicht voll ausgelastet seien, wird von den Kultusverwaltungen der Länder nicht geteilt und muß als unzutreffend erklärt werden."

Die Kultusministerkonferenz hat ferner mitgeteilt, daß ein Bericht zur Situation des Spanischunterrichts an den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland voraussichtlich Mitte Oktober zur Verfügung steht.

Das Auswärtige Amt wird, sobald ihm dieser Bericht durch die Kultusministerkonferenz zugeht, den Verband deutscher Lehrer im Ausland hierüber unterrichten.

Mit freundlichen Grüßen

Im Auftrag

gez. Holik

Auf meine Schreiben vom 10. Mai 1980 an:
Zentralstelle in Köln

Bundesamt der Finanzen

Bundesministerium der Finanzen

Finanzamt Bonn-Außenstadt

Auswärtiges Amt

mit dem Betreff:

„Behandlung der Ausgleichszulagen für die durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im Bundesverwaltungsamt an deutschen Schulen im Ausland vermittelten

Lehrer als steuerfreier Werbungskostenersatz“ liegen eine Reihe von Antworten vor.

Leider ist das letzte entscheidende Schreiben des Bundesministeriums der Finanzen vom 12. September 1980 sehr enttäuschend. Ich bitte *alle* Kollegen im Ausland und Inland, die sich mit der Materie auseinandergesetzt haben, um Stellungnahme zu diesem Schreiben, das im folgenden mit abgedruckt wird:

Sehr geehrter Herr Becker,

dankend bestätige ich den Eingang einer Ausfertigung Ihres Schreibens vom 10. 5. 1980. — ZC2-H 2310 St-71/78.

Aus Anlaß Ihrer Unterredung mit Herrn Lubecki am 8. 5. 1980 wurde das von Ihnen angesprochene Problem der Besteuerung der Ausgleichszulagen vermittelter Lehrer eingehend erörtert. Da es sich im übrigen um ein spezielles Problem handelt, das von dem von Ihnen ebenfalls angeschriebenen Bundesminister der Finanzen zu behandeln ist, werden Sie sicher verstehen, daß ich von einer Stellungnahme absehen möchte.

Mit freundlichen Grüßen

Im Auftrag

gez. Dr. Koppenhöfer

BUNDESVERWALTUNGSAMT

— Zentralstelle für das Auslandsschulwesen —

Köln, 2. 7. 1980

Ausgleichszulagen für vermittelte Lehrkräfte;

Steuerfreier Werbungskostenersatz

Sehr geehrter Herr Becker!

Zu Ihrem Antrag, den in der Ausgleichszulage enthaltenen steuerfreien Teil nicht als steuerfreien Werbungskostenersatz zu behandeln, teile ich Ihnen mit, daß für steuerrechtliche Fragen allein der Bundesminister der Finanzen und das Finanzamt Bonn-Außenstadt zuständig ist.

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — kann daher selbst zu diesem Antrag keine Stellung nehmen.

Ich darf Ihnen jedoch versichern, daß sich die Zentralstelle im Rahmen ihrer Möglichkeiten für eine steuerrechtliche Gleichstellung der vermittelten Lehrkräfte mit den Auslandsbeamten einsetzen wird.

Mit freundlichen Grüßen

Im Auftrag

gez. B. Becker

Der Bundesminister der Finanzen

5300 Bonn 1, 4. August 1980

Betr.: Anerkennung von Werbungskosten bei sog. Auslandslehrern

Sehr geehrter Herr Becker!

Für Ihr Schreiben vom 10. Mai 1980 danke ich Ihnen. Wegen der erforderlichen Abstimmung mit dem Finanzminister des Landes Nordrhein-Westfalen wird sich die Beantwortung leider noch etwas verzögern. Ich bitte hierfür um Verständnis.

Mit freundlichen Grüßen

Im Auftrag

gez. Flockermann

Der Bundesminister der Finanzen

5300 Bonn 1, 12. September 1980

Gesch.-Z. IV B 6 — S 2378 — 6/80 II

Betr.: Anerkennung von Werbungskosten bei sog. Auslandslehrern

Bezug: Ihr Schreiben vom 10. Mai 1980

Sehr geehrter Herr Becker!

Zunächst möchte ich darauf hinweisen, daß das von Ihnen erwähnte BMF-Schreiben vom 13. 12. 1978 — Z C 2 — H 2310 ST 71/76 — lediglich eine nicht veröffentlichte Verwaltungsanweisung über die steuerliche Behandlung der Ausgleichszulagen im Lohnsteuerabzugsverfahren an das Bundesamt für Finanzen darstellt. Diese Anweisung geht zurück auf einen Beschluß der obersten Finanzbehörden der Länder aus dem Jahr 1974. Seinerzeit sind die Auswirkungen des Einkommensteuergesetzes 1975 im Bereich der Auslandslehrer geprüft worden. Dabei stellte sich heraus, daß die im Einkommensteuergesetz enthaltenen Steuerbefreiungsvorschriften auf die den Auslandslehrern aus inländischen öffentlichen Kassen gewährten Ausgleichszulagen nicht anwendbar waren. Eine Steuerfreiheit unter dem Gesichtspunkt des Werbungkostenersatzes, wie er von der Finanzverwaltung aus Vereinfachungsgründen seit 1958 praktiziert wurde, erschien für die Zukunft nur noch in der Höhe vertretbar, als die tatsächlichen Werbungskosten für einen bestimmten Zeitraum glaubhaft dargelegt werden.

Hiergegen wurde geltend gemacht, daß für den in Betracht kommenden Personenkreis ein Nachweis oder eine Glaubhaftmachung der beruflich bedingten Aufwendungen im einzelnen nur schwierig oder überhaupt nicht möglich sei. Die obersten Finanzbehörden der Länder sind dieser Argumentation gefolgt und haben sich im Jahr 1975 — insbesondere auch im Interesse einer gleichmäßigen Besteuerung aller Auslandslehrer — damit einverstanden erklärt, Werbungkostenersatz pauschal in der Höhe anzuerkennen, in der die Vergütungen und Zulagen den Arbeitslohn übersteigen, der bei einer gleichwertigen Tätigkeit am inländischen Ort der zahlenden öffentlichen Kasse zu leisten wäre. Insofern wird unabhängig von den tatsächlichen Verhältnissen und damit auch unabhängig von der Zweckbestimmung einzelner Zulagen unterstellt, daß jedem Arbeitnehmer in bestimmter Höhe Werbungskosten entstehen. Das hat zwangsläufig zur Folge, daß tatsächliche Werbungskosten nur insoweit steuerlich berücksichtigt werden können, als sie den bereits als steuerfrei anerkannten Werbungkostenersatz übersteigen.

Ihre Ausführungen zum Charakter der Ausgleichszulagen habe ich mit Interesse zur Kenntnis genommen. Mit diesen Argumenten kann m. E. jedoch aus den oben dargestellten Gründen eine Differenzierung bei der Anrechnung der tatsächlichen Werbungskosten auf den steuerfreien Werbungkostenersatz nicht erreicht werden. Diese Argumente wären eher geeignet, die bestehende Pauschalregelung generell in Frage zu stellen. Die Folge wäre — wie von Ihnen bereits beantragt — die volle Steuerpflicht der Ausgleichszulagen im Lohnsteuerabzug bei gleichzeitiger voller Berücksichtigung der tat-

sächlich nachgewiesenen Werbungskosten im Lohnsteuer-Ermäßigungsverfahren. Ich vermag allerdings darin gegenüber der bisherigen Behandlung keinen Vorteil für die Auslandslehrer zu sehen. Arbeitnehmer, deren tatsächliche Werbungskosten unter den Beträgen des heute steuerfreien Werbungskostenersatzes liegen, wären schlechter gestellt, Arbeitnehmer mit höheren Werbungskosten wären nicht besser gestellt.

Mit freundlichen Grüßen

Im Auftrag

gez. Flockermann

Bericht aus dem Rechts- und Sozialreferat

Im Rechts- und Sozialreferat werden im persönlichen Kontakt mit den Kollegen, sei es durch Besuch im Haus der Referenten, sei es durch Korrespondenz, die den einzelnen Kollegen betreffenden Schwierigkeiten und Nöte behandelt. Verständlicherweise kann hier auf die Probleme nicht im einzelnen eingegangen werden, es sei denn, sie haben überpersönlichen Charakter und ihre Lösung hätte relevante Bedeutung für mehrere oder viele Kollegen.

Im folgenden sei zusammengefaßt, womit wir uns in den letzten zwei Jahren beschäftigten:

1. Die Altersversorgung von Kollegen, die in den dreißiger Jahren entsandt waren, die Kriegsjahre draußen überstanden, nach 1945 dann trotz der ihnen angebotenen Möglichkeit nicht in die Bundesrepublik Deutschland zurückkehrten — meist aus privaten Gründen — ist nicht immer sichergestellt. In einem oft mühsamen Kleinkrieg mit Behörden, der sich wie im Falle von Herrn Reinke, dessen Tod wir in dieser Nummer beklagen, sich über 11 Jahre hinzog, hatten wir schließlich einen solchen Erfolg, daß Herr Reinke dem Verband mit einer großzügigen Spende dankte. Frau Reinke teilte uns mit, daß ihre Versorgung im Ausland nun gewährleistet ist. Zwei weitere Fälle dieser Art sind noch in Bearbeitung, von denen der eine zur Zeit als Härtefall mit einem Antrag von uns über den Petitionsausschuß eines Landessparlaments läuft.
2. Schwierigkeiten gibt es immer wieder, wo Vertragsverlängerungen von den Kollegen gewünscht und von den zuständigen Behörden nicht befürwortet werden. Durch erklärende und vermittelnde Gespräche konnten wir die eine oder andere Seite zur Einsicht und manchmal auch zur Änderung der vorgesehenen Maßnahmen bewegen.
3. Oft fühlen Kollegen sich in der Frage der Beförderung während des Auslandsaufenthaltes benachteiligt. Obwohl dem Lehrer bei Entsendung einmal zugestanden war, daß er durch seine Dienstjahre im Ausland keine Benachteiligung erfahren soll, belastet ihn dennoch das Risiko seiner Entscheidung oft allzu deutlich in manchen Fällen. Die meisten Bundesländer lehnen es aus verwaltungstechnischen Gründen ab, ihn im Ausland zu befördern. Die KMK (Kultusministerkonferenz) hat hierzu auch noch keine einheitlich gültige Regelung finden können. Wir appellieren immer wieder an den ASCHA (Auslandsschulausschuß), eine einheitliche Lösung dieses Problems anzustreben. Grundsätzlich hat ein Beamter kein einklagbares Recht auf Beförderung. Eine Regelbeförderung ist vor einigen Jahren wieder abgeschafft worden — wahrscheinlich aus Finanzgründen!
4. Unser Verband sieht eine neue Aufgabe darin, solche Auslandslehrer, die nach ihren Examen im innerdeutschen Schuldienst nicht eingeordnet werden können und ohne Praxis in den Auslandsschuldienst gehen, zu beobachten und Erfahrungsberichte zu sammeln und gegebenenfalls auszuwerten. Wir wünschen uns deshalb, daß gerade diese jungen Kollegen Verbindung mit uns aufnehmen!
5. Auch wenn die rechtliche und finanzielle Situation der Ortskräfte in den letzten Jahren verbessert worden ist, bleiben doch noch ungelöste Fragen unterschiedlicher Art übrig. Wir versuchen, von Schule zu Schule, Klärungen herbeizuführen und die als Ungerechtigkeit

empfundenen Unterschiede auszugleichen, indem wir bei den zuständigen deutschen Behörden immer wieder auf diese Probleme hinweisen.

6. In einem besonderen Fall, der aber von allgemeiner Bedeutung sein dürfte, ist es uns gelungen, für eine Auslandslehrerin die Frage der Anwendung des Mut-

terschutzgesetzes zu ihren Gunsten zu klären.

7. Stand der Nachversicherung siehe beiliegende Fotokopie des Staatssekretärs im Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung vom 22. 2. 1980

gez.

Frau Dr. Foerster

Frau Bermann

Bundesministerium für Arbeit

An das

Mitglied des Deutschen Bundestages

Herrn Abgeordneten Dr. Manfred Langner

Bundeshaus

5300 Bonn 1

5300 Bonn, den 22. Februar 1980

Sehr geehrter Herr Abgeordneter,

für Ihr Schreiben vom 6. 2. 1980 in der Frage der Rentenversicherungspflicht eines deutschen Beamten während der Zeit eines Auslandsschuldienstes danke ich Ihnen.

Der Bundesminister des Innern hat inzwischen die beteiligten Dienstherrn des Bundes und der Länder um ihre Stellungnahme zu dem vorgeschlagenen Verfahren gebeten. Soweit diese Stellungnahmen inzwischen vorliegen, zeigt sich, daß dem vorgeschlagenen Verfahren grundsätzlich zugestimmt wird. Hinsichtlich der Frage, wer die Kosten für eine spätere Nachversicherung zu tragen hat, sind allerdings noch weitere Erörterungen notwendig.

Eine Ausdehnung der für die Zukunft geplanten Regelung auf vergangene Zeiten wird einhellig abgelehnt. Ich hatte in meiner Zwischenmitteilung vom 20. 7. 1979 ebenfalls Bedenken gegen eine rückwirkende Regelung ausgesprochen.

Mit gleicher Post habe ich den Bundesminister des Innern erneut gebeten, mich über das endgültige Ergebnis seiner Erörterungen mit den beteiligten Dienstherrn zu informieren. Sobald dieser Bericht vorliegt, erhalten Sie weitere Nachricht.

PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

in memoriam

Durch den Tod verloren wir eines unserer ältesten Mitglieder,
den Rektor i. R.

Joseph KRULL

Seit 1955 gehörte er dem Verband an. Wir werden ihm ein ehrendes
Andenken bewahren.

Ebenfalls durch den Tod verloren wir unser ehemaliges Mitglied

Kurt REINKE

aus Chile. Auch ihm wird der Verband ein ehrendes Andenken
bewahren.

Neue Mitglieder

BLUMENSTOCK, Dr. Gottlieb, StD.
7906 Blaustein, Laubeweg 80
BRATZLER, Sibylle, L. DS Antwerpen
CARSTENS, Volker, OStR. DS Caracas
DITTRICH, Erhard, StR. ab 1. 1. 81 DS Pretoria
FRANZ, Michael, GHL. 7614 Gengenbach-
Bergach, Koppenwaldstr. 8
FREI, Margot, RSchL. DS Washington
GROSS, Fritz, OStR. 7777 Salem-Beuren,
Silvrettablick 9
HERMANN, Rudolf, ROL. 7800 Freiburg,
Kartäuserstr. 134
WILD, Edmund, RSchL. 6301 Wettenberg,
Amselweg 17

Anschriftenänderungen

ALLKÄMPER, Dr. Dieter, 4717 Nordkirchen,
Wagenfeldstr. 2a
BAUER, Gottfried, 8502 Zirndorf, Sonnenstr. 40
BROSCH, Werner, DS Mailand
EFINGER, Eberhard, DS Barcelona
EISELE, Alois, 7505 Ettlingen 5, Fasanenweg 11
ESKE, Hans, DS Genua
FISCHER, Gert, DS Caracas
GEYER, Friedrich, 8024 Oberhaching,
Büchlweg 32
GOERTZ, Dieter, 2900 Oldenburg, Winkelweg 6
GRIEB, Ursula, 7000 Stuttgart 75,
Hch. Gontermannweg 4
GRIMM, Peter, DS Bogotá
GRÜNEWALD, Gottfried, 5559 Kenn,
Alte Poststr. 44
GRUHN, Kurt, 1000 Berlin 42, Arnulfstr. 97
GUTMANN, Günter, 2850 Bremerhaven,
Braunsbergerstr. 48
HENKE, Dieter, 3437 Bad Sooden-Allendorf 1,
Eschenweg 15
HOLZ, Rainer, 7400 Tübingen-Kilchberg,
Th.-Heuss-Str. 16
IMMEL, Farilt, 2854 Loxstedt, An der Reitbahn 27
KLEINEBERG, Monika, 3500 Kassel,
Meißnerstr. 2
KNAPP, Gero, 6103 Griesheim,
Karl-Liebknecht-Str. 6

KÖRBER, Hildegard, 8000 München 40,
Leopoldstr. 135
KRAUTHAUSEN, Josef, Päd. Zentrum Bogotá
KUNST, Dr. Ludwig, 2900 Oldenburg,
Kastanienallee 50
LANGE, Gerhard, 2878 Wildeshausen,
Wacholderstr. 2
LAUMANN, Friedhelm, 2844 Marl,
Post Lemförde, Kleines Feld 14
LEILICH, Wolfgang, 6780 Pirmasens,
Käthe-Kollwitz-Str. 13
MAYBAUM, Klaus, 5010 Bergheim,
Winfriedstr. 67
MOCHE, Hans-Jürgen, 7513 Stutensee 1,
Rathausstr. 6
PAEFFGEN, Dr. Thomas, DS Madrid
PETRICONI Idma, 6200 Wiesbaden,
Kapellenstr. 64a
PRANGE, Wilhelm, DS Paris
SCHREINER, Hermann, 8011 Baldham,
Alte Poststr. 3d
SIEVERS, Annemarie, 2370 Rendsburg,
Edv. Griegstr. 43
STENGER, Lothar, DS Kuwait
STOLZ, Martin, 7063 Welzheim, Tilsiter Str. 67
VOGT, Hans-Dieter, 2805 Stuhr 2,
Am Schmiedekamp 5
WABNITZ, Norbert, 3100 Celle-Garßen,
Stölpmoor 6
WEBER, Erich, DS Dublin
WÜSTEMANN, Karl-Peter, 2900 Oldenburg,
Franz-Marc-Str. 19

Neueröffnete deutsche Auslandsschulen

DS Abu-Dhabi, P. O. B. 4150 Abu-Dhabi, UAE
DS Manila, c/o Botschaft der Bundesrepublik
Deutschland, Citibank
Center, Paseo de Roxas, Makati Metro Manila
DS Montreal, 1400 Pine Ave. W. 804 Montreal
Quebeck, H3G 1B1, Canada
DS New York, 15 Partridge Lane, White Plains
New York, 10605, USA
DS Oslo, c/o Botschaft der Bundesrepublik
Deutschland, Oscargate 45 Oslo 2
DS Toronto, c/o Generalkonsulat der Bundesrep.
Deutschland, 77 Admiral Road
Toronto/Ontario, Canada

15. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland 29. – 31. Juli 1981 in Bremen

Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der Kultusministerkonferenz

Prüfungen zur Erlangung einer deutschen Hochschulzugangsberechtigung an Schulen im Ausland vom 1. August 1979 bis 31. Juli 1980

Zwischen dem 1. August 1979 und dem 31. Juli 1980 wurden an 38 Schulen in 23 ausländischen Staaten Prüfungen zur Erlangung einer deutschen Hochschulzugangsberechtigung abgehalten.

I.

Deutsche Abiturprüfungen fanden an folgenden Deutschen Auslandsschulen mit neugestalteter gymnasialer Oberstufe statt:

Belgien:	Deutsche Schule in Brüssel
Frankreich:	Deutsche Schule in Paris
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

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
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 wurde 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:

Argentinien:	Goethe-Schule in Buenos Aires
Brasilien:	Colégio Visconde de Porto Seguro in Sao Paulo
Kolumbien:	Colegio Andino — Deutsche Schule in Bogotá
Mexiko:	Deutsche Schule „Alexander von Humboldt“ in Mexiko-Stadt
Peru:	ESEP E. W. Middendorf 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 25. Juli 1978 durchgeführt.

VII.

An den Deutschen Abteilungen der Internationalen Französischen Schulen in Fontainebleau und St. Germain-en-Laye wurde eine Prüfung, die sich für deutsche Schüler in einen französischen und einen deutschen Teil gliedert, zur Erlangung der allgemeinen Hochschulreife durchgeführt. Für den deutschen Prüfungsteil galt die am 10. Oktober 1979 von der Kultusministerkonferenz verabschiedete Ordnung.

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 diese 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. Der Prüfung lag die Ordnung der Kultusministerkonferenz vom 28. März 1977 (i. d. F. v. 8. 10. 1979) zugrunde.

Übersicht über die Schulen mit Prüfungen für das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz in der Zeit vom 1. Januar bis 31. Dezember 1980

Im Kalenderjahr 1980 wurden an 50 Schulen in 19 ausländischen Staaten Prüfungen für das Deutsche Sprachdiplom nach der Prüfungsordnung der Kultusministerkonferenz vom 5. 10. 1973 abgehalten.

Die erste Stufe des Deutschen Sprachdiploms (I) gilt als Nachweis der Deutschkenntnisse, die an deutschen Schulen im Ausland im allgemeinen bis zum Ende des 10. Schuljahres erworben sein sollen.

Die zweite Stufe des Deutschen Sprachdiploms (II) ist durch Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 16. 3. 1972 als Nachweis der für ein Hochschulstudium in der Bundesrepublik Deutschland erforderlichen Deutschkenntnisse anerkannt.

Die Prüfungen fanden an folgenden Schulen statt:

Ägypten:	Deutsche Schule der Borromäerinnen in Kairo	(II)
	Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo	(II)
	Deutsche Schule der Borromäerinnen in Alexandrien	(II)
Argentinien:	Goethe-Schule Buenos Aires	(I/II)
	Pestalozzi-Schule Buenos Aires	(I/II)
	Instituto Ballester in Villa Ballester	(I/II)
	Hölters-Schule in Villa Ballester	(I/II)
	Deutsche Schule Córdoba	(I)
	Gartenstadt-Schule El Palomar	(I)
Bolivien:	Deutsche Schule „Mariscal Braun“ in La Paz	(I/II)
	Deutsche Schule Santa Cruz	(I/II)
Brasilien:	Colegio Humboldt in Sao Paulo	(I/II)
	Colegio Visconde de Porto Seguro in Sao Paulo	(I/II)
	Ecola Experimental Corcovado in Rio de Janeiro	(I/II)
Chile:	Deutscher Schulverband Santiago	(I/II)
	Deutsche Schule St. Thomas Morus in Santiago	(I/II)
	Deutsche Marienschule in Santiago	(II)
	Deutsche Ursulinenschule in Santiago	(I/II)
	Deutsche Schule Concepción	(I/II)
	Deutsche Schule Osorno	(I/II)
	Deutsche Schule Temuco	(I/II)
	Deutsche Schule „Karl Anwandter“ Valdivia	(I/II)
	Deutscher Schulverband Valparaíso	(I/II)
	Deutsche Schule Puerto Montt	(I/II)
Costa Rica:	Humboldt-Schule in San José	(II)
Dänemark:	St. Petri-Schule Kopenhagen	(I/II)
Ecuador:	Deutsche Schule Quito	(I/II)
	Colegio Humboldt Guayaquil	(I/II)
El Salvador:	Deutsche Schule San Salvador	(I/II)
Frankreich:	Lycée International (Deutsche Abteilung) in Saint Germain-en-Laye	(II)
Guatemala:	Deutsche Schule Guatemala	(II)
Irland:	Deutsche Schule Dublin	(I)
Kolumbien:	Colegio Andino in Bogotá	(I/II)
	Deutsche Schule Cali	(I/II)
	Deutsche Schule Barranquilla	(I/II)
	Deutsche Schule Medellín	(I/II)
Mexiko:	Deutsche Schule „Alexander-von-Humboldt“ in Mexiko-Stadt	(I/II)
	Deutsche Schule „Alexander-von-Humboldt“ in Puebla	(I/II)
Paraguay:	Goethe-Schule in Asunción	(I/II)
	Colegio Aleman Concordia in Asunción	(I)
	Zentralschule Fernheim in Piladelfia	(I/II)
Peru:	ESEP Middendorf in Lima	(I/II)
	Colegio Peruano Aleman „Max Uhle“ in Arequipa	(I)
	Deutsche Ursulinenschule in Lima	(I)
	Deutsche Schule Beata Imelda in Chosica-Lima	(I)
Spanien:	Deutsche Schule San Sebastian	(I/II)
	Deutsche Schule Santa Cruz de Tenerife	(I/II)
	Deutsche Schule Sevilla	(I)
Uruguay:	Deutsche Schule Montevideo	(II)
Venezuela:	Colegio Humboldt in Caracas	(I/II)

Übersicht über die von der Kultusministerkonferenz anerkannten Auslandsschulen

(Stand: 1. Oktober 1980)

Die Gleichstellung einer deutschen Schule im Ausland bzw. der deutschen Abteilung einer Schule im Ausland mit öffentlichen Schulen in der Bundesrepublik Deutschland erfolgt mit der Anerkennung durch die Kultusministerkonferenz als Deutsche Auslandsschule einer bestimmten Form. Die Anerkennung erfordert, daß bestimmte pädagogische, strukturelle, personelle und materielle Voraussetzungen erfüllt werden. Die von der Auslandsschule für ihre anerkannte Form erteilten Zeugnisse sind denen vergleichbarer öffentlicher Schulen in der Bundesrepublik Deutschland gleichwertig.

Die Kultusministerkonferenz hat folgende Anerkennungen ausgesprochen:

A. Deutsche Auslandsschule, die zur Reife-/Abiturprüfung führt

Ägypten:	Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo
Äthiopien:	Deutsche Schule Addis Abeba
Belgien:	Deutsche Schule Brüssel
Finnland:	Deutsche Schule Helsinki
Frankreich:	Deutsche Schule Paris
Griechenland:	Deutsche Schule Athen
Iran:	Deutsche Schule Teheran
Italien:	Deutsche Schule Genua
	Deutsche Schule Mailand
	Istituto Giulia Mailand
	Deutsche Schule Rom
Japan:	Deutsche Schule Tokyo
Libanon:	Deutsche Schule Beirut
Niederlande:	Deutsche Schule Den Haag
	Deutsche Abteilung der Internationalen AFCENT-Schule in Brunssum
	Arnold-Janssen-Schule in Steyl
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:	Colegio Humboldt in Caracas
	Deutscher Zug

B. Deutsche Auslandsschule, die zur Schlußprüfung führt (Abschluß der 10. Klasse eines gymnasialen Bildungsganges)

Afghanistan:	Deutsche Schule Kabul
Ägypten:	Deutsche Schule der Borromäerinnen in Kairo
	Deutsche Schule der Borromäerinnen in Alexandria
Costa Rica:	Humboldt-Schule in San José
Großbritannien:	Deutsche Schule London
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 Malaga in Marbella
Türkei:	Privatschule der Deutschen Botschaft in Ankara
Uruguay:	Deutsche Schule Montevideo
Hongkong:	Deutscher Zweig der Deutsch Schweizerischen Internationalen Schule

C. Deutsche Auslandsschule, die zum Hauptschulabschluß führt

Iran:	Deutsche Schule Busher
Liberia:	Deutscher Zweig des Educational Center Bong Range in Monrovia

Saudi-Arabien:	Deutsche Schule/Firmenschule der Hochtief AG in Djidda
	Firmenschule der Philipp Holzmann AG in Dammam
	Firmenschule der Philipp Holzmann AG in Riad
Venezuela:	Deutsche Industrieschule Puerto Ordaz

An weiteren Schulen im Ausland kann aufgrund besonderer Regelungen der Kultusministerkonferenz ein Zeugnis der Schlußprüfung oder eine deutsche Hochschulzugangsberechtigung erworben werden.

Helmut BIRKENFELD

Tagungsbericht

VI. Internationale Deutschlehrertagung, veranstaltet vom Internationalen Deutschlehrerverband (IDV)

Nürnberg 4. – 8. 8. 1980. Vor mehr als 800 Gästen aus 52 Ländern sprach Frau Staatsminister Dr. Hildegard Hamm-Brücher das gezielte und gezielte Grußwort an die Lehrer der deutschen Sprache in aller Welt: „Sprache befähigt zum toleranten Miteinander.“ Den festlichen Festvortrag hielt Walter Jens: „Nationaltheater ohne Nation – Der Kampf um eine deutsche Bühne“. Gemeint ist der Widerspruch von Hof-Theater und National-Theater. Friedrich II. – ein personifizierter Widerspruch, seinen Leuten ist er 50 Jahre voraus, literarisch ist er 50 Jahre zurück. Kultur, deutsche Kultur, kommt nicht aus Berlin, sie kommt aus der Provinz. Das deutsche Theater der Klassik ist halb-höfisch, halb-biedermeierlich strukturiert. Es fehlt der Partner: die Nation.

Mit dem Thema „Fremdsprachen für den Alltag und der Alltag des Fremdsprachenunterrichts“ – Linguistische, lerntheoretische und sprachpsychologische Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts – kommt Harald Weinrich zur Sache. Lehrwerke der deutschen Sprache – es gibt derer die Fülle – haben alle den einen Trend: Alltagssprache, Sprache, Kultur, Deutschland – alle Bereiche sind dem „Alltag“ verpflichtet. Weinrich bringt Argumente dafür und dagegen, ist selbst unverhohlen ganz und gar dagegen. Verfechter der Lehrbücher mit dem Lernziel Alltagsdeutsch im Sinne von gesprochener Sprache, von Umgangsdeutsch, seien bei Porzig und Engel stehen geblieben. Eine Syntax der gesprochenen Sprache stehe heute noch jenseits der Normierung: sie stehe weit entfernt von einer Syntax der Schriftsprache.

Es gibt die längst widerlegten Verfechter der These, daß mit zehn Jahren der Zweitsprachenerwerb begonnen werden soll. Was anderswo erkannt wurde, daß es einen ungesteuerten Zweitspracherwerb, einen natürlichen Zweitspracherwerb gibt, haben auch hierzulande ausländische Kinder längst bewiesen. Im Umgang mit deutschen Kindern haben sie eine nichtmuttersprachliche Sprache *urwüchsig* gelernt. Muß die Erlernung nicht auch entsprechend eingebettet werden? Hinzutreten – so Weinrich – sprachpsychologische Gründe für den Erwerb der Alltagssprache. Unumwunden bezeichnet der Referent die Versuche der Lehrwerke als einseitig. Alltagssprache ist eine mündliche Angelegenheit, Fachsprache im weitesten Sinne ist eine schriftliche Angelegenheit, eine Zielorientierung, die wichtiger ist. Mählich gewinnen Fachsprachen in den Lehrwerken an Bedeutung, der alltagssprachorientierte Unterricht wende sich von Fachsprachen grundsätzlich ab. Ausländer kommen nach Deutschland, um hier zu arbeiten und zu studieren. Für diese Ausländer seien Bedenken gegenüber dem Lernziel Alltagssprache und gegenüber der allgegenwärtigen Alltagssprachlehre am Platze. Alltagssituationen als Lehrziel sei zu eng; Triviale als Lernziel, als fertige Dialoge angeboten, dränge den Teilnehmer ab; als Dialogpartner komme ein so-geschulter Ausländer nur wenig in Frage. – Das Erzählen – die narrative Kompetenz im Fachjargon – kommt zu kurz. Und „Erzählungen“ können nicht vom Alltag allein leben. Wer Alltagssprache zum Lernziel macht, muß auch die Literatur des Alltags zum Lernziel machen. Im übrigen führe kein Weg an der Grammatik vorbei; aber eine Spracherwerbsgrammatik gibt es nur in Ansätzen; im übrigen dürfte eine solche Grammatik viel komplizierter sein als eine

konventionelle Schulgrammatik; kommunikative Grammatik muß mehr Grammatik treiben, eine Grammatik, die es noch nicht gibt.

Den Alltagssprachlehrern rät der Referent, verfremdete Situation vorzuziehen; der Unterricht selbst sei ja eine Sache des Alltags. Sorgfalt sei am Platze, damit kein unkritisches Sammelsurium entstehe. Alltag könne nur imitiert werden, es seien Sprachspiele. Alltag könne nicht in seiner Breite aufgenommen werden. — Der Nürnberger Trichter müsse umgestülpt werden. —

Die Ausführlichkeit der Berichterstattung ist angebracht. Im Hintergrund steht ein großes Dilemma. Millionenaufgaben erreichte Lehrwerke der deutschen Sprache, und zwanzig Jahre vergingen, bis sich Verlage entschlossen, ihre Werke den Forderungen anzupassen. Das große Geschäft mit Deutsch als Fremdsprache — man spricht von 30 000 000, die heute Deutsch lernen — wer möchte da nicht mitmachen? Und alle Lehrwerke bemühen sich um ein Basic German des Alltags, um den small talk. Und entsprechend flach ist die Sprachpyramide, wohin man auch schaut. Daß *Weinrich* endlich die Antithese ex cathedra formulierte, ist sein Verdienst und lohnte den Gang nach Nürnberg.

Den Verlagen sei die Verantwortung angeraten. Wer „a“ sagt, muß auch „b“ sagen: wer Bücher für Anfänger produziert, muß auch Bücher für die Mittelstufe und Oberstufe produzieren. Das setzt aber auch Lehrwerke voraus, die von vornherein höhere Ziele als „Sprachkompetenz des Alltags“ ins Auge fassen.

Weinrichs These von einer Antialltagssprachlehre hielt den rührigen Anthony *Peck* aus York nicht davon ab, im großen Hörsaal eine kognitive und kommunikative Lehrstrategie ins alltägliche Alltagsdeutsch zu verdeutlichen, womit das Tagungsprogramm im Bereich der Instruktionen ausklang. Anthony *Peck* ist der Mitverfasser des an deutschen Auslandsschulen allseitig eingeführten Buches „Vorwärts“. In Kombination mit dem Buch von *Schuh* gilt es als Standardwerk. Und Germanisten als Deutschlehrer an deutschen Auslandsschulen favorisieren beide Bücher, da sie als Sprachlehrer nur diese kennen. Ob nun der „Schuh“ drückt, oder ob es mit „Vorwärts“ vorwärts geht, muß spätestens nach Nürnberg in Frage gestellt werden. Jedenfalls war die Alltagsszene, die *Peck* „kommuni-

kativ-kognitiv“ und „audiovisuell“ vorführte, schlimm. Da gab es Kinder, die nach einem Taxi riefen; und schlimmer: einen deutschen Taxifahrer, der um das Taxi herumspang, um die Türen für die Fahrgäste zu öffnen und höflich die Koffer anzunehmen, um sie in den Kofferraum zu verstauen. (Die deutsche Taxigewerkschaft verbietet dies, und allgemein haben sich Taxifahrer diese Sonderdienste seit geraumer Zeit abgewöhnt). — Die Szene war komisch. — Es mag heute verfrüht formuliert sein: warum überlassen Sprachlehrer diese kleinen Sprachfertigkeiten nicht dem außerunterrichtlichen Lernbereich? Ein Blick in den neusprachlichen Unterricht an der deutschen Oberschule zeigt ganz andere Lernstrategien an. Sicherlich haben hier die Alltagssprachlehrer ihren Einzug gehalten, doch mündet der Oberstufenunterricht in eine hohe und geistig anspruchsvolle Kompetenz, während die Alltagssprachkompetenz qua Reise nach England oder Amerika erworben wird. Wichtig in diesem Zusammenhang ist eine soziale Diskriminierung zu nennen, da mancher sich die Reise finanziell nicht leisten kann. Mit weniger Aufwand ist der viel sinnvollere Austausch denkbar. —

Ein weiterer Vortrag von *Olga Moskalskaja*, Moskau, verdeutlichte noch einmal die kognitive Grammatikerweiterung und führte das aus, was in alten und neuen Methodiken des Fremdsprachenunterrichts formuliert steht. Daß ihre Ausführungen gleichwohl aktuell waren, muß in dem Zusammenhang gesehen werden, daß es für den fremdsprachlichen Deutschunterricht kein Methodikwerk gibt, wohl aber z. B. für den Englischunterricht (*Wilhelm Schubel*, *Rudolf Nissen*). Anstoß für die Problematisierung des fremdsprachlichen Deutschunterrichts kam von Seiten der Anglistik und Romanistik. In der Praxis bleibt es erstaunlich, wie ignorant Lehrer der deutschen Sprache gegenüber dem Fremdsprachenunterricht und dessen Methodik für Englisch (weniger ergiebig für die französische Sprache) sind. Denn, was für *Moskalskaja* als unverzichtbar gilt, eben die ständige kognitive Abstützung des Fremdsprachenunterrichts, das gehört seit eh und je zum festen Bestand eines guten Englischunterrichts.

Die Arbeit in den Sektionen spannte den Bogen von Themen wie „Lehrerpersönlichkeit und Effektivität des Unterrichts“, „Lernmotivation und Lernergebnis“, „Die Stel-

lung der Literatur und die Aufgaben der Literatur-Didaktik“, „Arbeit mit auditiven, visuellen und audiovisuellen Mitteln“ bis zu den so heiklen Themen wie „Zum Stellenwert der Landeskunde“, „Modelle zur Lehreraus- und -fortbildung“ oder: „Anforderungen an die Gestaltung der Lehr- und Lernmittel; Lehrwerkkritik“. In den sich anschließenden Arbeitsgruppen wurde auf anspruchsvollem Niveau diskutiert.

In der Sektion „Lehrwerkkritik“ wurde die allgemeine Verunsicherung des kritischen Lehrers der deutschen Sprache als Fremdsprache am deutlichsten. Auch im konventionellen deutschen Deutschunterricht an deutschen Schulen gab es einen Boom von modernen Sprachtheorien; gepfeffert mit psycho- und soziolinguistischen Zutaten, gab es moderne Lehrwerke, die aber insgesamt in der Praxis ignoriert wurden. Es entstand eine groteske Situation: die Lehrer benutzten die von den Verlagen so tunlich besorgten Sprachenlehrbücher nicht. Auch heute noch sind die für den Muttersprachen-Unterricht entwickelten Sprachbücher am Schuljahrende, wenn sie vom Schüler zurückgegeben werden, ganz sauber und so gut wie ungenutzt. — Für die Lehrwerkkritik steht das *Mannheimer Gutachten* im Raum, das von offizieller deutscher Seite besorgt wurde. Dieses Gutachten schießt allerdings auch sonderbare Eigentore. So heißt es dort unter Progression: „steigend“. Was denn wohl hat der Gutachter sich dabei gedacht? Jedenfalls ist eine fallende Progression gleichsam ein Verfall in den Minusstand. Oder meinte der Gutachter, daß einer nach zwei Jahren perfekt falsch spricht, was allerdings gewisse Lehrwerke auch verbürgen? —

Worauf es im Rahmen der großen Aktion „Wir lernen Deutsch“ ankommt, läßt sich auch tagungsunabhängig sagen:

1. Viele Deutschlernende sollten nicht Deutsch, sondern Englisch lernen.
2. Alltagsdeutsch für den small talk oder für den Taxizuruf kann der Polyglott-Lektüre überlassen werden; Alltagsdeutsch ist eine Sache, die ich im natürlichen Umgang lerne.
3. Lehrwerke sollten sich um Grundstufenkenntnisse kümmern und möglichst früh fachorientiert weiterführen.
4. Die anzuklagenden Verlage müssen den Trend eines flachpyramidischen Alltagsdeutsch an den Nagel hängen und sich zur praxisorientierten Notwendigkeit eines

möglichst früh einsetzenden Splitting des Sprachunterrichts bekennen.

Was nützt es, daß mehr als 10 000 türkische Studenten an den türkischen Hochschulen als Wahlpflichtsprache für das Examen in Landwirtschaft oder Technik nach dem Lehrwerk von *Braun/Nieder/Schmöe* Alltagsdeutsch lernen und in simulierter Szene in einer Münchener Telefonzelle nach einem Zimmer fragen? Derselbe Student sieht Deutschland nie und will auch nie nach Deutschland fahren. Er will ein deutsches Buch der landwirtschaftlichen Technik lesen und vielleicht übersetzen. Wenn es dazu überhaupt kommt. Gewiß nicht, auf dem Umweg über das Alltagsdeutsch.

Was deutsche Verlage und Lehrer nicht zuwege brachten, das ist eine erste Fachzeitschrift für Fachsprache, die aus Wien kommt. Auch darum lohnte der Gang nach Nürnberg; Josef Wieser, Universität Wien, zeichnet als Redakteur. Wieser hat vielen voran durch Vorträge und Aufsätze frühzeitig auf ein gleiches Desiderat aufmerksam gemacht. Nur wer die „Sprache im Fach“ kennt, kann mitsprechen, gleichgültig, welchem Beruf ein jeder angehört. Da führt in der Tat kein Weg vorbei. — Daß die Zeitschrift aus Wien kommt, hat gewiß auch Vorzüge: Zu den Mitarbeitern gehören Wissenschaftler aus der DDR, aus Polen, der CSSR und Rußland, die ein westdeutscher Verlag nur schwerlich für dieses Unternehmen gewonnen hätte. Die Zeitschrift ist bei Wieser in besten und kritischen Händen. Diesem Unternehmen steht dann ein „Wissenschaftliches Programm“ des Klett-Cotta-Verlags gegenüber, Herausgeber ist die Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung; Band 1, 1980, bekümmert sich um den „öffentlichen Sprachbrauch“; Leinen mit Schutzumschlag, gleich DM 38,—. Der Adressat ist der Lehrer, sind Germanisten, Zeitungsredaktionen und Rundfunkhäuser. — Die Einsicht, eine Zeitschrift für Fachsprachen zu produzieren, scheiterte wohl auch hier banalerweise am geringen Umsatz. Im Trend der Zeit widmet sich der Verlag der Zielsprache „Hochalltagsdeutsch“. Das täglich Brot der Praktiker bleibt auch nach Nürnberg vorerst mühsam. Nach wie vor treffen wir in der sogenannten Dritten Welt geposselte Sprachbücher an, durch deren Edition sich Deutsche Verfassermerten erwerben. Oder Lizenzen für Bücher des Alltags. Im übrigen — und zwar immer dort, wo der Lehrer sich aufrichtig um einen

angepaßten und angemessenen Deutschunterricht bemüht — steht er nach wie vor an der „Nudelmachine“ und hektografiert seine für den Sprachunterricht konzipierten und abgeänderten Texte. Das Exportgut „Deutsche Sprache“ kann sich auch nach Nürnberg kaum sehen lassen.

Literaturangaben zum Bericht

Abgesehen von den einschlägigen Verlagen für Fremdsprachen gründeten die Ex-Lektoren des Hueber Verlags einen neuen Verlag „Verlag für Deutsch“ in München, der 1980 mit einem neuen Lehrwerk für Deutsch seinen Einstieg versucht.

Hermann Schuh, Komm bitte! Hueber Verlag, Ismaning
Adressat: 1. — 4. Schuljahr

Vorwärts International, Hrsg. von E. J. Arnold & Sohn Ltd., Leeds, England, erstellt im Auftrag von The Nuffield Foundation und dem School Council, in Zusammenarbeit mit dem Bundesverwaltungsamt, Zentrale für das

Auslandsschulwesen, Köln

Adressat: 10 — 18jährige

Wilhelm Schubel, Methodik des Englischunterrichts
Rudolf Nissen, Kritische Methodik des Englischunterrichts

Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache, erstellt im Auftrag des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland von der Kommission für Lehrwerke DaF: Ulrich Engel u. a., Heidelberg 1977

Braun/Nieder/Schmöe, Deutsch als Fremdsprache, Klett Verlag

Adressat: Erwachsene; Zielsprache: Alltagsdeutsch

Ztschr. „Fachsprache“ — Internationale Zeitschrift für Fachsprachenforschung, -didaktik und Terminologie — Wilhelm Baumüller Verlag, A-1092 Wien, Servitengasse 5, Verantwortlicher Redakteur: Dr. Josef Wieser

Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung (Hrsg.), Der öffentliche Sprachbrauch, Band 1: Die Sprachnorm-Diskussion in Presse, Hörfunk und Fernsehen, Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 1980

Internationaler Studienkreis Baden-Württemberg

Schillerstraße 8, Postfach 89 (Staatliche Akademie), 7260 Calw

Folgende Berichte können in Calw kostenlos angefordert werden:

(ISK)

1. Auslandskundliche Studienfahrten (Tagung mit VHS-Verband)
2. Fortbildungskurs f. italienische Lehrer in B.-W.
3. Über Moskau nach Usbekistan (Studienfahrt 1976)
4. Unterricht für Kinder ausländ. Arbeitnehmer (Tagung Calw 77)
5. Engagierte Jugend heute (Internationale Schulliga 1976)
6. Internationales Kolloquium „Hesse heute“ (Calw 1977)
7. Schüler aus vier Nationen diskutieren (Int. Schulliga 77)
8. Europa im Unterricht (Tagung Donau-eschingen 1977)
9. Israel ist ein faszinierendes Land (Studienreise 1978)
10. Die Zusammenarbeit mit den Alliierten Schulen in Deutschland (Seminar Lahr 1978)

(DF)

20. Die Mitwirkung der Eltern in der Schule (D.-F. Tagung 75)
21. D.-F. Seminar für Bildungs- und Berufsberater (Sévrier 1975)
22. Besuch bei den französ. Schulgenossenschaften (Orléans 76)

23. Deutsch-Französische Schulpartnerschaften (D'eschingen 78)

(EW)

30. Preisträgerliste Europäischer Wettbewerb 1978
31. Ausschreibung Europäischer Wettbewerb 1979
32. Ansprache von Kultusminister Prof. W. Hahn zum Europatag 3. Mai 78 (Tübingen)

(INF)

40. Liste des Informationsdiensts für Lehrerfortbildung B.-W.

Gemischte deutsch-italienische Kommission

Vom 6. bis 8. Februar 1980 fand in Rom die 2. Sitzung der Gemischten Kommission für den Unterricht italienischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland statt.

Die Delegation der Bundesrepublik Deutschland leitete Senatsdirektor *Dücker* (Senator für Bildung, Bremen), während die italienische Delegation unter dem Vorsitz von Staatssekretär *Santuz* (Italienisches Außenministerium) stand.

Die Gespräche fanden in einem Geist der konstruktiven Zusammenarbeit statt, wodurch es möglich wurde, die grundsätzlichen Probleme der Kinder italienischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik detailliert und mit großer Offenheit zu behandeln.

Von deutscher Seite wurde zu Beginn über die seit der 1. Sitzung der Gemischten Kommission im Mai 1978 erreichten Fort-

schritte sowie die wachsenden finanziellen Beiträge der Länder zur verstärkten Eingliederung italienischer Schüler berichtet. Neben der Integration in das deutsche Schulsystem waren weitere Beratungsschwerpunkte u. a. die Problematik des Sonderschulbesuchs, die Ausbildung und Fortbildung der italienischen Lehrkräfte, die Wiedereingliederung der Schüler im Falle der Rückkehr in ihre Heimat sowie der Übergang der Jugendlichen von der Pflichtschule in das Berufsleben.

Für die nächste Sitzung der Gemischten Kommission, die im Frühjahr 1981 in der Bundesrepublik Deutschland stattfinden soll, ist eine weitere vertiefende Analyse der vorgenannten Thematik in Aussicht genommen.

Gemischte deutsch-spanische Kommission

Vom 16. bis 18. Januar 1980 fand im Sekretariat der Kultusministerkonferenz in Bonn die *1. Tagung der Gemischten deutsch-spanischen Kommission für den Unterricht spanischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland* statt.

Die deutsche Delegation stand unter der Leitung des Staatssekretärs im Niedersächsischen Kultusministerium, Herrn *Klaus Schaeße*. Ihr gehörten der Generalsekretär der Ständigen Konferenz der Kultusminister, Ministerialdirektor *Dr. Schulz-Hardt*, sowie leitende Beamte des Auswärtigen Amtes, der Kultusministerien der Länder, der Bundesministerien für Arbeit und Sozialordnung und für Bildung und Wissenschaft sowie des Sekretariats der Kultusministerkonferenz an.

Mitglieder der spanischen Delegation, die von S. E. dem Botschafter des Königreichs Spaniens, Herrn *Emilio Garrigues I. Díez Cañabate* und dem stellvertretenden Generaldirektor für Erziehung im Ausland im Spanischen Erziehungsministerium, Herrn *Mariano Sanz Royo* geleitet wurde, waren leitende Beamte des Außenministeriums, des spanischen Instituts für Auswanderung und der Königlich spanischen Botschaft in Bonn.

Übereinstimmung über Integration und Erhaltung der kulturellen Identität

Die Gespräche fanden im Geiste gegenseitigen Verständnisses und in freundschaftlicher Atmosphäre statt mit dem Ziel, Fragen des Schulunterrichts für spanische

Kinder in der Bundesrepublik Deutschland gemeinsam zu besprechen und Möglichkeiten für die Lösung von Problemen aufzuzeigen.

Zu Beginn der Sitzung gab die deutsche Seite einen Überblick über den föderativen Aufbau der Bundesrepublik Deutschland, die Kulturhoheit der Länder und die damit verbundene Zuständigkeit der Länder für das Schulwesen sowie über Einrichtung und Arbeitsweise der Kultusministerkonferenz. Außerdem wurde die spanische Delegation über den Aufbau des allgemeinbildenden Schulwesens und der beruflichen Bildung sowie über Fragen der Schulpflicht, die auch für ausländische Kinder in der Bundesrepublik gilt, unterrichtet. Ferner wurden statistische Daten zum Schulbesuch spanischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland übergeben und erläutert.

Bei einer Aussprache über die Neufassung der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz „Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer“ (Beschluß vom 8. 4. 1976 i. d. F. vom 26. 10. 1979) wurde volle Übereinstimmung festgestellt einerseits hinsichtlich der Notwendigkeit der Integration der spanischen Kinder in das deutsche Schulwesen und die deutschen Lebensverhältnisse sowie andererseits hinsichtlich der Notwendigkeit der Erhaltung ihrer kulturellen Identität, um eine Wiedereingliederung in das heimatische Schulwesen zu erleichtern. Nach Meinung der Kommission sollten deshalb auch möglichst viele spanische schulpflichtige Kinder am muttersprachlichen Ergänzungsunterricht teilnehmen. Ebenso sollte man – nach Auffassung beider Seiten – auch in Zukunft gerade darum bemüht sein, daß den spanischen Kindern möglichst frühzeitig deutsche Sprachkenntnisse vermittelt werden, wozu besonders der Besuch vorschulischer Einrichtungen geeignet sei.

Die spanische Delegation begrüßte es, daß durch die Neufassung der Ziffer 4 der o. g. Vereinbarung die Anerkennung der Muttersprache als erste Fremdsprache in deutschen Schulen grundsätzlich ermöglicht worden sei, was eine große Erleichterung bedeute, insbesondere im Hinblick auf den Besuch weiterführender Schulen.

Ein weiteres Beratungsthema war der Einsatz, die Betreuung und die Rechtsstellung der spanischen Lehrer in der Bundesrepublik. Hierzu wurde von beiden Seiten ein In-

teresse an einem Zusammenwirken der spanischen diplomatischen und konsularischen Vertretungen mit den deutschen Schulbehörden erklärt.

Zur 2. Sitzung der Gemischten Kommission wurde von spanischer Seite für das Jahr 1981 nach Spanien eingeladen.

Einsetzung einer deutsch-portugiesischen Expertenkommission

Die Kultusministerkonferenz hat am 30. 5. 1980 der Einsetzung einer *Expertenkommission für Fragen des Unterrichts von Kindern portugiesischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik Deutschland* als Unterkommission der gemisch-

ten deutsch-portugiesischen Kulturkommission zugestimmt.

Damit gibt es nunmehr mit *allen sechs Hauptherkunftsländern* der ausländischen Arbeitnehmerkinder (Griechenland, Italien, Jugoslawien, Portugal, Spanien, Türkei) „Gemischte Kommissionen“, die sich jeweils aus einer Delegation des Entsendelandes der Ausländerkinder sowie einer Delegation der Bundesrepublik Deutschland zusammensetzen. Auf deutscher Seite gehören diesen „Gemischten Kommissionen“ leitende Beamte der Kultusministerien der Länder, des Auswärtigen Amtes, der Bundesministerien für Arbeit und Sozialordnung und für Bildung und Wissenschaft sowie des Sekretariats der Kultusministerkonferenz an. Die Leitung der Delegationen hat jeweils ein Staatssekretär der Länder.

PRESSESTIMMEN

Zur Situation an der Deutschen Schule Kabul

Ausschnitt aus einem Aufsatz: „Kabuls heißer Sommer. Die Sowjets nisten sich ein.“

Zwar dröhnt und wummert es nicht selten auch in diesen Augusttagen, in denen ein tiefblauer Sommerhimmel über den nackten Bergzügen leuchtet, die den in 1800 Meter Höhe liegenden Talkessel mit der Hauptstadt Afghanistans umgeben. Doch diese Detonationen kommen aus der Ferne, irgendwo aus dem Logartal oder den Schluchten des Paghman-Massivs, 20 Kilometer vor den Toren der Stadt. Die Kicker, Tennisspieler und Badenden im „deutschen Verein“ blicken kaum mehr zum Himmel hoch, wenn eine neue Staffel sowjetischer Raketenhubschrauber über sie hinwegschwirrt. Man hat sich daran gewöhnt, daß die Russen unentwegt Einsätze gegen in der Nähe operierende Rebellentrupps fliegen. „Ich fühle mich nicht bedroht, empfinde das Ganze eher wie ein absurdes Theater“, sagt sarkastisch ein aus Bayern stammender Lehrer. Er gehört zu jenem zehnköpfigen Kontingent aus der Bundesrepublik entsandter Pädagogen, die nach wie vor an der Amani-Oberrealschule Dienst tun, dem vor 50 Jahren geschaffenen kulturpolitischen Prunkstück deutscher Präsenz am Hindukusch.

Beziehungen eingefroren

Die Lehrer sind neben den Bundesgrenzschützern der Bonner Botschaft und drei Schweizer Maschinenschlossern das Rückgrat des „großdeutschen“ Balltreter-Teams. Früher pflegte man sich häufig mit den Russen zu messen, doch seit der sowjetischen Invasion gilt das als nicht mehr opportun. Der „deutsche Verein“ ist mit dem Kollaps des leerstehenden Interconti-Hotels zur letzten Oase für die noch in Kabul

verbliebenen Diplomaten, Geschäftsleute und UNO-Experten geworden. Praktisch ein internationaler Klub, in dem auch Ungarn, Tschechen und Polen gerne aufkreuzen.

Durch die Amani-Schule, an deren Oberstufe die naturwissenschaftlichen Fächer in deutscher Sprache unterrichtet werden, sind Generationen afghanischer Techniker, Wissenschaftler, Verwaltungsbeamter und Politiker gegangen. Ihr prominentester Absolvent ist augenblicklich Babrak Karmal. Der Revolutionschef verbrachte 13 Jahre auf dieser Schule unter deutscher Regie und verdankt ihr, wie er einmal bekannte, sein „prägendes Bildungserlebnis“. Etwa eineinhalb Millionen Mark läßt Bonn sich dieses Projekt mit der Entsendung von nunmehr noch zehn Lehrkräften jährlich kosten. Deutsche wie Franzosen haben nach dem sowjetischen Coup ihr Lehrpersonal halbiert, die Kooperation mit den Afghanen jedoch nicht eingestellt. Die Franzosen, den Deutschen in dieser Hinsicht stets einen halben Schritt voraus, ließen inzwischen auch die Familienangehörigen der Lehrkräfte nach Kabul zurückkommen. Denn die Sicherheitslage, so paradox das klingt, ist durch den „Ordnungsfaktor Sowjetmacht“ zumindest für die Ausländer in Kabul günstiger geworden. Herrschte früher unter ihnen eine Art Stalingrad-Psychose, weil in Ernstfällen als erstes immer der Flughafen geschlossen wurde, dürfte nun, nachdem sich die Russen hier rundum eingenistet haben, wohl sichergestellt sein, daß der Flughafen bis zuletzt offen und für etwaige Evakuierungen benutzbar ist.

Wie die Amani-Schule kann sich auch das Goethe-Institut über mangelndes Interesse junger Afghanen nicht beklagen. Die 140 Plätze für die sieben neuen Sprachkurse in Deutsch waren vorletzte Woche schon am zweiten Einschreibungstag ausgebucht. Aber wie Bonn hat auch Goethe der Kulturpolitik in Kabul Bremsen angelegt. Außer den Sprachkursen,

gelegentlichen Filmabenden und vielleicht einer kleinen Ausstellung afghanischer Maler darf nichts laufen. Zum Verdruß des Institutsleiters Hans-Peter Apelt, der bedauert, „daß die offensichtlich vorhandenen Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit afghanischen Stellen, zum Beispiel dem Erziehungsministerium, derzeit nicht genutzt werden können“.

Süddeutsche Zeitung vom 1. 9. 80

Eine deutsche Schule für New York

Die zweite in Amerika / Später bis zum High-School-Abschluß

S. L. NEW YORK, 24. September. Die deutsche Schule im Stadtgebiet von New York ist am Dienstag von Außenminister Genscher eröffnet worden. In dem New Yorker Vorort White Plains gelegen, ist dies nach Washington die zweite deutsche Schule in den Vereinigten Staaten. Genscher nannte in seiner Ansprache in der Schulaula, in der sich auch der deutsche Botschafter in Washington, Hermes, der deutsche und der österreichische Generalkonsul in New York sowie der örtliche Bürgermeister eingefunden hatten, die deutsche Schule eine „Begegnungsschule, die durch ihren Lehrplan und durch die Zusammensetzung ihrer Schülerschaft Deutsches und Amerikanisches zu fruchtbarem Miteinander vereinen soll“. Ihre Gründung füge sich ein in die Bemühungen der Bundesregierung, die Zusammenarbeit und Freundschaft zwischen den Vereinigten Staaten und der Bundesrepublik Deutschland, zwischen dem deutschen und dem amerikanischen Volk, auf allen Ebenen auszubauen, sagte Genscher. Der Schuldirektor, Karl Eckmann, sah die Erziehungsaufgaben der Schule im Zusammenhang mit der „permanenten Herausforderung“ durch die Weltstadt New York.

Auf private Initiative entstanden und durch öffentliche Mittel gefördert, ist die deutsche Schule New York die Verwirklichung eines alten Traumes. Der

organisatorische Zusammenschluß ständig oder zeitweilig in New York lebender Deutscher, deren Zahl sich durch den Zuzug deutscher Industrie- und Geschäftsunternehmen ständig erhöht, hatte im April vergangenen Jahres zur Gründung eines deutschen Schulvereins geführt. Gleichzeitig bot der von Frau Hamm-Brücher vorbereitete und von der Bundesregierung im Herbst 1978 verabschiedete „Rahmenplan für die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen“ die Möglichkeit öffentlicher Förderung. Die intensive Zusammenarbeit zwischen interessierten Eltern, dem rührigen Schulvereinsvorsitzenden Siegfried Kessler und hilfsbereiten Bonner Stellen machte es möglich, daß knapp anderthalb Jahre nach Gründung des Schulvereins 870 Kinder in dunkelblauen T-Shirts mit dem Aufdruck „German School“ sich fähnchenschwenkend vor dem Schulgebäude versammeln und den Minister begrüßen konnten.

Die Schule, die bereits vor drei Wochen ihren Lehrbetrieb aufgenommen hat, beginnt zunächst mit den ersten fünf Klassen. Der Unterricht, der sich an deutschen Lehrplänen orientiert, auf den Englischunterricht jedoch besonderen Wert legt, soll später bis zum Abitur sowie zum High-School-Abschluß führen. Die Bundesrepublik hat den Schulleiter und einen Lehrer entsandt, Österreich will zum nächsten Schuljahr gleichfalls einen Lehrer entsenden. Drei weitere Lehrer sind als Ortskräfte angestellt, und einige Mütter geben auf freiwilliger Basis Unterricht in musischen Fächern und in Religion. Das Schulgeld liegt mit 1700 Dollar im Jahr unter dem Durchschnitt amerikanischer Privatschulen. Die Anlaufkosten der Schule sind aus Spenden von Repräsentanten der deutschen Wirtschaft sowie von Privatpersonen bestritten worden; auch war im Frühjahr ein Wohltätigkeitskonzert zugunsten der Schule in New York veranstaltet worden. Die Schule wird indessen noch weiterhin auf großzügige Geldzuschüsse interessierter Kreise in New York und in der Bundesrepublik angewiesen sein.

FAZ vom 26. 9. 80

BÜCHERTISCH

Verschiedene Besprechungen zum Fach MUSIK

Trotz der Fülle musikpädagogischer Publikationen der letzten Jahre stellen längst nicht alle für die Alltagsarbeit des Musiklehrers eine unmittelbare Hilfe dar. Das Interesse an der Lektüre wird oft erschwert durch wenig erträglichen Wissenschaftsjargon, bloßes Theoretisieren oder ärgerliche Einseitigkeiten. Auch vielversprechende Titel lassen nicht immer Rückschlüsse auf brauchbare Inhalte zu.

Besondere Aufmerksamkeit soll daher auf ein kleines Bändchen mit dem alles und nichts sagenden Titel „*Musik als Lehrfach*“ von Hans Meyer gelenkt werden (Breitkopf-Wiesbaden, DM 17,50). Hier findet auch der Grundschullehrer eine Fülle vernünftiger Anregungen und

praktikabler Arbeitshilfen, aber auch alte Hasen entdecken mit Sicherheit noch vielerlei Möglichkeiten, um der Gleichgültigkeit vieler Schüler dem Musikunterricht gegenüber zu begegnen und in ihnen durch eine Fülle geschickter Motivationen, Interesse und Leistungsbereitschaft zu wecken. Weit entfernt von jeder Anbieterei tritt Meyer ein gesundes Leistungsprinzip, basierend auf kontinuierlichem Erwerb grundlegender Kenntnisse und geplantem „übenden Spiel“. Bis hin zu den vielfachen Möglichkeiten der Begegnung mit klassischer und moderner Musik (Webern, Penderecki, Lutoslawski), ist alles erfrischend lebendig und präzise mit vielen Notenbeispielen dargestellt.

Wenn man Unterrichtsmodelle für die Praxis sucht, kann man sich die Lektüre der ersten 80 Seiten von „*Modellorientierter Musikunterricht – Didaktische Konzepte und praktische Beispiele für eine offene Unterrichtsplanung*“ in der Reihe Ehrenwirth Unterrichtsmodelle sparen (Ehrenwirth-München, DM 22,-). Ist doch das Hauptanliegen des Buchs, „die Zusammenarbeit von Musiklehrern und musikpädagogischen Forschern zu verstärken“. Später entwickelt das Verfassersteam drei Modelle, die den Zweck haben, „von einer starren und einlinigen Unterrichtsplanung wegzukommen und Musikunterricht als offenes Handlungsfeld für Lehrer und Schüler zu strukturieren“. Sie betreffen eine Liederführung von „Hei die Pfeifen klingen“ für die Primarstufe, 60 Seiten „*Bolero*“ von Ravel – „*Aspekte eines Musikstücks im Rahmen der Instrumentenkunde*“ – und 40 Seiten „*Symphonie de Psaumes*“ von Strawinsky – „*Werkanalyse im lernzielorientierten Unterricht*“. Eine Menge methodischer Anregungen wird leider durchwuchert von umfangreichen, sich auch wiederholenden theoretischen Überlegungen, deren Stil und Sprache die Lektüre nicht gerade erleichtert.

Wie jeder Musiklehrer weiß, ist die Beschäftigung mit Kunstliedern im Unterricht in verschiedener Hinsicht lohnend. So mag man auch Erläuterungen und Analysen als willkommene Hilfe gern aufgreifen. Diejenigen von Arnold Feil, *Franz Schubert – Die schöne Müllerin – Winterreise*, Reclam-Stuttgart, 29,80 DM, in dem alle Lieder der beiden Zyklen mit Notenbeispielen behandelt sind, leiden allerdings unter einer auf die Dauer sehr ermüdenden Einseitigkeit: Fast alles wird nur unter dem Aspekt des Rhythmischen gesehen und interpretiert und verleiht den Analysen mitunter etwas Krampfhaft-Gezwungenes. Dazu kommt, daß vom Leser neben erheblichen Vorkenntnissen auch klangliches Vorstellungsvermögen erwartet werden. Wenn auch manche Hinweise bei der Liedbehandlung nützlich sind, ist das Buch als Ganzes, was leider aus dem Titel nicht hervorgeht, eher für Schubertliedspezialisten von Interesse, auch mit seiner vorangestellten Entstehungsgeschichte des Schubertliedes und dem abschließenden Essay über den Textdichter „Wilhelm Müller und die Romantik“.

In der vorzüglichen Schallplattenreihe OPUS MUSICUM mit je drei Langspielplatten sowie umfangreichen analytischen und didaktischen Kommentaren ist jetzt die Kassette „*Rockmusik*“ erschienen (Arno Volk – Hans Gerig – Köln, Einzelpreis DM 80,-, Subscription DM 68,-).

Die Anthologie umfaßt 37 Stücke, nach geschichtlichem Stellenwert und ästhetischem Gewicht ausgewählt, wobei Beatles, Rolling Stones, Elvis Presley und Punkt-Titel, aus lizenzrechtlichen Gründen nicht zu berücksichtigen, wohl anderweitig zu beschaffen sind. Die Verzahnung von Rockmusik und Massenkultur trägt der Kommentar Tibor Kneifs geschickt Rechnung, indem auf die außermusikalischen Umstände mehr Gewicht gelegt wird als auf die musikalische Einzelanalyse. Den Vorbehalten der Schüler gegen Verpädagogisierung, ihr Verlangen nach erlebnissteigernder Information entspricht die Auffassung der Rockmusik als „selbstverständlicher Bestandteil von erfahrbarer musikalischer Kultur“. In diesem Sinn der „Unbefangenheit nach allen Seiten hin“ gibt Hans-Christian Schmidt seine methodischen Modelle unter verschiedenen thematischen Gesichtspunkten wie „*Harmonische Differenzierung und Vereinfachung*“, „*Improvisationsmuster*“, „*Verwendung stillfremder Zitate*“. Unbedingt hinzuweisen ist auf die von Schmidt hier auch vorgelegte umfassende Übersicht bisheriger Populärmusik-Didaktiken und ihre außerordentlich kluge Kritik, wie man sie in dieser Gründlichkeit bislang nicht findet.

Die Einführung in „*Strawinskys russische Ballette – Feuervogel, Petruschka, Le Sacre du Printemps*“ von Helmut Kirchmeyer, Reclam-Stuttgart, DM 19,80, mit ihren präzisen, verständlichen, mit vielen Notenbeispielen versehenen Analysen, die dem Handlungsgeschehen folgen, ist auch unterrichtlich gut verwertbar. Daß den mehr auf illustrative Funktionen der Musik abhebenden Erläuterungen eine Systematik der Kompositionstechnik Strawinskys (Rhythmik, Melodik, Thematische Arbeit, Folkloreübernahme etc.) voransteht, ist dabei von besonderem didaktischen Wert.

Reichhaltiges, vielseitiges und zündendes Material bieten die acht Tänze aus Südamerika (Posada-Reckmann, Escondido – *So tanzen und musizieren Kinder in Südamerika*, DM 15,-; 2 Schallplatten je DM 10,-; Stimmmaterial DM 15,-; alles Fidula-Boppard). Auf die nahezu unbegrenzt scheinenden unterrichtlichen Verwendungsmöglichkeiten (Singen, Tanzen, Musizieren, Improvisieren und deren Kombinationen, mit und ohne Schallplatten) wird ausführlich eingegangen, wobei die leicht nachvollziehbaren Tanzanweisungen durch umfangreiches Stimmmaterial und Schallplatten ergänzt werden können. Begehrtestes ist auch die Erläuterung jeden Tanzes in seinen historisch-geographischen und ethnologisch-inhaltlichen Bezügen.

Dr. Friedhelm Zwickler

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 Beitragssatz.

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)

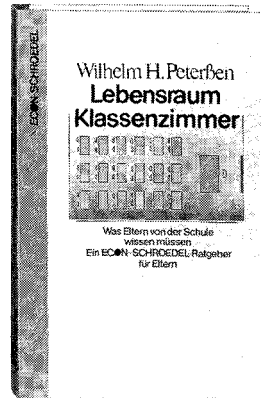
An die Geschäftsstelle des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland —
Dorfhalde 26, 7890 Waldshut-Tiengen 1

ECON -Schroedel-Ratgeber für Eltern

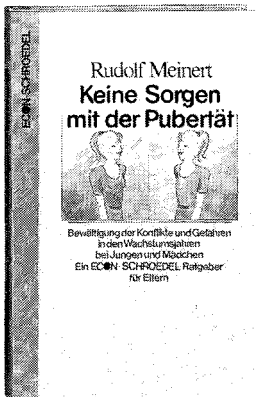


Karin und Rüdiger Kohl
Schule ohne Streß
Praktische Lernhilfen für die wichtigsten Haupt- und Nebenfächer
140 Seiten, Pappband, 18 DM

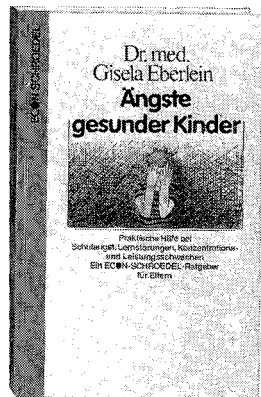
Wilhelm H. Peterßen
Lebensraum Klassenzimmer
Was Eltern von der Schule wissen müssen
160 Seiten, Pappband, 20 DM



Rudolf Meinert
Keine Sorgen mit der Pubertät
Bewältigung der Konflikte und Gefahren in den Wachstumsjahren bei Jungen und Mädchen
140 Seiten, Pappband, 22 DM



Gisela Eberlein
Ängste gesunder Kinder
Praktische Hilfe bei Schulangst, Lernstörungen, Konzentrations- und Leistungsschwächen
160 Seiten, Pappband, 18 DM



Arnold Grömminger
Junge Leser lernen leichter
Erziehung zum Lesen und Ratsschläge zur richtigen Auswahl von Büchern für jedes Alter
120 Seiten, 5 Fotos, Pappband, 16 DM

Wilhelm Niemeyer
So lesen und schreiben Schüler besser
Legasthenie: Symptome, Auswirkungen und konkrete Möglichkeiten zur Abhilfe
180 Seiten, Pappband, 18 DM



ECON Postfach 9229 4000 Düsseldorf 1

In jeder
Buchhandlung

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