

Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen – Meinungen – Materialien des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

28. Jahrgang, 1981

Inhaltsübersicht nach Autoren

Autoren	Titel	Heft/Seite
Gottfried Allhoff	„Vorwärts“ abgeschlossen. Was nun?	1/25
Bernhard Becker	Die Auslandsschule in politischen Krisengebieten	4/26
Harald Binder	Rechenunterricht für Bildungspolitiker	3/3
Ingrid Bosert	Bremer Impressionen	2/31
Günther Diehl	Erfahrungen mit Deutschprüfungen an Deutschen Schulen im Ausland	4/23
Almut Eickelberg	Anmerkungen zum Einsatz des „Vorwärts“-Lehrwerks	2/23
Helmut Erwert	Die bilinguale Schule – Perspektiven einer differenzierten Einführung der deutschen Fremdsprache	3/20
Bertold Feige	Weil ich dich liebe	3/30
Wolfgang Freerk	Deutsche Schule Teheran	1/13
Heinrich Graffmann	Mittlerorganisationen in Buenos Aires	3/7
Horst Hofheinz	U. N. i. S. Eine Schule für internationale Gemeinschaft	1/17
Walter Karcher	Die besondere Verantwortung für die Schüler der Neuen Sekundarstufe	2/3
Hans Klaustermeyer	Die reformierte Oberstufe ist besser als ihr Ruf	2/9
Peter Kühn	Der Einsatz von Kreuzworträtseln im Deutschunterricht	1/27
Lipkow/Griesel/Danisch	Probleme und Möglichkeiten des deutschsprachigen Fachunterrichts Biologie	1/34
Peksirin/Birkenfeld	Türkisch-Deutsche Schulprobleme	3/14
Rainer Ramcke	Schüsse auf den Pappkameraden	4/8
H.-J. Reichenbach	In eigener Sache	2/30
Manfred Roithmeier	Alternative ohne Inhalt	4/3
Manfred Sauer	90 Jahre Deutsche Schule zu Santiago	1/53
Wolf-Rüdiger Schumm	Aspekte eines zeitgemäßen Fremdsprachenunterrichts	2/17
Wolfgang Spieker	Vorbereitung von Leitern an Auslandsschulen	2/14
Götz Urban	Der Vorstand des VdLIA bei Frau Hamm-Brücher Jubiläumskongreß des VDA	2/26 4/12
Richard Wagner	Zur Entwicklung des Auslandsschulwesens nach der Verabschiedung des Rahmenplans	4/16
Oskar Wedel	Lehrertagung im Chaco (Paraguay)	4/13
Klaus Weidinger	Der Beitrag des deutschen Schulwesens in Chile zur Berufsbildung	1/4
Harald Weinrich	Fremdsprachen in der Bundesrepublik Deutschland und Deutsch als Fremdsprache	4/61
Johann Westerhoff	Vorwärts in Honkong und anderswo	4/10
Zahn, Schmidt	Alternative mit Perspektive	1/7

Verzeichnis der Rubriken

Diskussion/Bericht/Didaktik/Information/Verband/Auslandsschulen

Titel	Heft/Seite
Aktuelle Fragen des Auslandsschulwesens	3/50
Aus dem Referat für Rechts- und Sozialfragen (Tietz)	3/44
Aus der Arbeit der Geschäftsstelle (Beyer)	3/43
Auslandslehrer berichten	4/30
Auslandslehrer diskutieren am Nachmittag des 31. Juli	4/76
Auslandsschulen (I. Indonesien)	3/34
(II. Japan)	3/37
1981 – Bildungspolitisches Jahr der Sachlichkeit (Dr. Laurien)	3/5
Der Vorstand tagt (Beyer)	1/45
Die Mitgliederversammlung am 30. Juli 1981	4/47
Ergänzung zu: Probleme und Möglichkeiten des Fachunterrichts Biologie (Domisch)	3/33
Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Detmold – Bielefeld (Stegmann)	3/44
Hauptversammlung des VdLiA in Bremen vom 28. bis 31. Juli 1981	1/40
	4/14
Herbsttreffen der Regionalgruppe Detmold – Bielefeld	1/49
In eigener Sache	3/3
Nutzung der Erfahrungen der aus dem Auslandschuldienst zurückkehrenden Lehrer	2/35
	3/52
Obleutetagung in Wiesbaden (Hönig)	1/46
Schuljahr 1979/80: Nunmehr über 600 000 ausländische Schüler	2/37
Stellungnahmen der KMK zu Anträgen der 14. Hauptversammlung des VdLiA vom 1. – 3. August 1979 in Stuttgart	1/43
Übersicht über die Beschlüsse der KMK im Jahre 1980 aus dem Bereich des Auslandschulwesens	1/52
Übersicht über Schulen mit bilinguaem/bikulturellem Zweig	3/48
Wichtig – Aktuell: Der Vorsitzende berichtet	1/42
	2/27
Zum Stand des Deutschunterrichts an den Schulen in Sao Paulo	3/9
Anschriften (Änderungen, Neue Mitglieder, Neue Obleute)	1/51
	2/33
	3/47
	4/83

Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen – Meinungen – Materialien

des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

Aus dem Inhalt:

**Vom Ohne-Mich-el,
oder wie ein Vorstand versucht,
seinen Verband zu demokratisieren**

Alternative mit Perspektive

Deutsche Schule Teheran

**Der Einsatz von Kreuzworträtseln
im Deutschunterricht**

**Probleme und Möglichkeiten
des deutschsprachigen
Fachunterrichtes Biologie**

**15. Hauptversammlung des VdLiA
in Bremen**

**Wichtig – Aktuell:
Der Vorsitzende des VdLiA berichtet**

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

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	DM 20,—

Die Konten des VdLiA lauten:

Postscheckkonto München, 177288 — 805,
Dresdner Bank, Bonn, 2246272 (BLZ 370 80040)

INHALT

DISKUSSION

Irmtraut SCHILLER, Vom Ohne-Mich-el, oder wie ein Vorstand versucht, seinen Verband zu demokratisieren	3
Klaus WEIDINGER, Der Beitrag des deutschen Schulwesens in Chile zur Berufsbildung	4
Hartmut ZAHN/Alois SCHMIDT, Alternative mit Perspektive	7

BERICHT

Wolfgang FREERK, Deutsche Schule Teheran	13
Horst HOFHEINZ, U.N.I.S. - Eine Schule für die internationale Gemeinschaft	17
Rapport über die Inspektion der Schweizer Schule in Santiago de Chile vom 1. — 8. Oktober 1979	19

DIDAKTIK

Gottfried ALLHOFF, „Vorwärts“ abgeschlossen. Was nun?	25
Peter KÜHN, Der Einsatz von Kreuzworträtseln im Deutschunterricht	27
LIPKOW/GRIESEL/DOMISCH, Probleme und Möglichkeiten des deutschsprachigen Fachunterrichts Biologie	34

VERBAND

15. Hauptversammlung des VdLiA in Bremen vom 29. — 31. Juli 1981	40
Wichtig — aktuell: Der Vorsitzende berichtet	42
Stellungnahmen der KMK zu Anträgen der 14. Hauptversammlung des VdLiA vom 1. — 3. August 1979 in Stuttgart	43
Ernst BEYER, Der Vorstand tagt	45
Gerhard HÖNIG, Obleitagung in Wiesbaden vom 28. 8. — 30. 8. 1980	46
Eckhard STEGMANN, Herbsttreffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld	49

PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

Ehrungen und Glückwünsche	50
Neue Mitglieder, Anschriftenänderungen	51

INFORMATION

Übersicht über die Beschlüsse der KMK im Jahre 1980 aus dem Bereich des Auslandsschulwesens	52
Manfred SAUER, 90 Jahre Deutsche Schule zu Santiago	53

PRESSESTIMMEN

Beharrlich dicke Bretter bohren, ein Gespräch mit Dieter Lattmann über die Situation der auswärtigen Kulturpolitik	55
Über die Pipeline, französische Sprachhüter im Kampf gegen das Englische	57

BÜCHERTISCH

Die Deutschen in Latein-Amerika — Schicksal und Leistung	59
Deutsche Bildungshilfe in der 2. Entwicklungsdekade	60

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe liegt ein Prospekt des Lessing-Kollegs, Marburg, bei. Wir bitten unsere Leser um freundliche Beachtung.

10 Jahre „Sprachhorizonte“

Herausgeber: Günter Jahn



In der Reihe „Sprachhorizonte“ 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.

In den 10 Jahren des Bestehens der Reihe „Sprachhorizonte“ sind mittlerweile 40 Titel erschienen und weitere Titel in Vorbereitung.

Geplant oder in Vorbereitung sind:
Theaterkritik, Denkbilder, Lessing, Charakteristik-Menschenkenntnis durch Literatur, Praktische Rhetorik, Sprache im geteilten Deutschland, Sprache des Nationalsozialismus, Ballade-Erzählgedicht, Arbeitstechniken im Deutschunterricht, Metapher und Zur Theorie und Praxis sprachlicher Übersetzung.

Wir informieren Sie gern ausführlicher.

Schroedel · Crüwell

Zentr. Werbeabt. · Postfach 81 0620
3000 Hannover 81

DEA 02

Der deutsche Lehrer im Ausland

28. Jahrgang · März 1981

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 Verantwort-
ung, 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. 6 vom 1. 1. 1981



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 26, —
Einzelheft DM 7,75, jeweils zuzüglich Versandspesen.
Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer.

Ausland: Jahresabonnement DM 31, —;
Einzelheft DM 7,75, 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

DISKUSSION

Irmintraud SCHILLER

Vom Ohne-Mich-el, oder wie ein Vorstand versucht, seinen Verband zu demokratisieren

Wovon die Vorstände anderer Interessenverbände nur träumen können, ist im VdLiA in die Tat umgesetzt: die Basis ist befriedet! Hier heißt es nicht: Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser, sondern eher umgekehrt. So konnte der Bundesvorstand völlig furchtlos eine Tagung einberufen, die in anderen Verbänden als oberstes Kontrollorgan zwischen den Hauptversammlungen angesehen würde: die 1. Obleitungstagung. Sie fand vom 28. 8. bis 30. 8. 1980 in Wiesbaden statt. Und siehe da: ganze 9 Schulen hatten es für nötig befunden, Vertreter zu entsenden. Wenn das nicht Ausdruck absoluter Zufriedenheit und Harmonie im Verband ist! Bei uns genießt der Vorstand schrankenloses Vertrauen! Er wird unsere Interessen schon in Wort und Tat vertreten! Wozu also soll ich mich bemühen, über Themen wie Rahmenplan, neue Sekundarstufe oder Anträge zur Hauptversammlung zu diskutieren? Wir haben ihn ja schließlich gewählt, unseren Vorstand, er wird es schon richtig machen! Oder sollte vielleicht doch etwas dran sein, an dem Schlagwort von der „Einzelkämpfermentalität“ der Auslandslehrer? Tun sie sich deshalb so schwer mit der organisierten Form der Problembewältigung? Oder haben unsere Mitglieder vielleicht gar keine Probleme? Ein wohlwollender Betrachter der Szene könnte vielleicht erklärend sagen: „Es war ja

schließlich auch Ferienzeit! In den Ferien haben die wenigsten Lehrer Probleme!“ So wird es wohl sein. Die Probleme tauchen erst wieder im Schulalltag auf, und dann werden sie meist verdrängt oder im schlimmsten Fall – besonders, wenn es um finanzielle Schwierigkeiten geht – wird ein Motzbrief an den Vorstand geschrieben. Und der hat dann gefälligst ganz schnell aktiv zu werden!

Aber wie sieht es sonst mit den Aktivitäten von unten nach oben aus? Fast scheint's, als ginge der ‚Ohne-Mich-el‘ um, der nicht nur nicht agiert, sondern noch nicht einmal reagiert. Und dabei ist die bundeskulturpolitische Luft doch recht unheil-schwanger! Pfeifen es doch die Spatzen von den Dächern: Papiere sind in der Mache, neue Ordnungen: Schulordnung, Dienstordnung, Konferenzordnung, Mustersatzung! Sollen wir wirklich die Bürokratie erst ihre Entwürfe fertigstellen lassen? Überlassen wir es dann dem Vorstand, Stellungnahme dazu abzugeben? Bislang sieht es wirklich so aus! Bloß Vorwürfe dürfen wir dann später nicht machen, daß wir am Meinungsbildungsprozeß nicht beteiligt wurden. Aber diese Gefahr besteht wohl kaum! Bei uns ist die Welt noch in Ordnung, wir bereiten unserem Vorstand keine Kopfzerbrechen: der Ohne-Mich-el wächst, blüht und gedeiht.

Der Beitrag des deutschen Schulwesens in Chile zur Berufsbildung

– Eine Diskussionsgrundlage –

1. Vorbemerkung

Innerhalb des deutschen Auslandsschulwesens blicken die deutschen Schulen in Chile auf eine besonders lange Tradition zurück. Dies dürfte wohl auch der Grund dafür sein, daß sie heute als ein nicht unwesentlicher Bestandteil fest im chilenischen Schulwesen integriert sind.

Die besondere Position, welche die Deutsche Höhere Wirtschaftsschule innerhalb des berufsbildenden Schulwesens in Chile einnimmt, entspricht nicht nur den heutigen wirtschaftlichen Bedürfnissen der deutsch-chilenischen Firmen, sondern beruht auch auf der Weitsicht ihrer Gründer, die schon vor mehr als 20 Jahren mit der Einführung einer Handels- und Frauenschule einen Marktstein in der Geschichte des deutschen Auslandsschulwesens gesetzt haben.

Es ist deshalb auch nicht verwunderlich, daß ausgerechnet das kleine Chile, dessen wirtschaftliches Potential für die Bundesrepublik nur von untergeordneter Bedeutung ist, gerade auf dem im Aufblühen begriffenen Berufsbildungssektor des deutschen Auslandsschulwesens eine führende Rolle spielt. So sind jüngste Zeugnisse für das besondere Interesse der deutschen Schulen in Chile an Fragen der Berufsbildung – abgesehen von dem neugestalteten Wirtschaftsschulkomplex des Deutschen Schulverbandes Santiago – der neugegründete landwirtschaftliche Zweig an der Oberstufe der Deutschen Schule Osorno und der neu eingerichtete schreibtechnische Lehrgang an der Deutschen Schule in Valdivia.

2. Die Stellung der Deutschen Höheren Wirtschaftsschule innerhalb des berufsbildenden Schulwesens in Chile

Die Deutsche Höhere Wirtschaftsschule bildet – sie ist aus der alten Handels- und Frauenschule und späteren Wirtschafts- Oberschule hervorgegangen – eine Teilschule des Deutschen Schulverbandes

Santiago und untergliedert sich seit diesem Jahr in ein vierjähriges Wirtschaftsgymnasium, eine zweieinhalbjährige kaufmännische Berufsschule und eine zweijährige Fachschule für zweisprachige Sekretärinnen. Alle drei Schulzweige sind zwar in erster Linie auf die Bedürfnisse der deutsch-chilenischen Betriebe (Zweisprachigkeit) abgestimmt, doch hat vor allem die kaufmännische Berufsschule das besondere Interesse des chilenischen Erziehungsministeriums geweckt, weil über diesen Schultyp erstmalig im Lande das Dualsystem (direkte Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieb bei der Berufsausbildung) vollinhaltlich praktiziert wird.

Chile ist im Augenblick bemüht, sein wenig effizientes Berufsschulwesen zu reorganisieren, und zeigt dabei großes Interesse am Dualsystem. Abgesehen von der gesetzlichen Verankerung des von uns in Santiago praktizierten Schulversuches, hat das chilenische Erziehungsministerium bereits eine Art Rahmenverordnung erlassen, die der Einführung neuer Schulversuche auf dem berufsbildenden Sektor weiten Raum läßt. Wie man uns außerdem zu erkennen gegeben hat, sieht man in der von uns seit diesem Jahr in Chile praktizierten Form der kaufmännischen Ausbildung eine Art Pilotversuch und wäre gegen eine entsprechende Kooperation, die sich dann auch auf das chilenische berufsbildende Schulwesen erstrecken würde, nicht abgeneigt.

3. Die Bedeutung des Santiaguiner Modells

a) für den kaufmännischen Bildungssektor in Chile

Wenn auch der von uns in Santiago neu eingeschlagene Ausbildungsweg vorerst nur auf die Bedürfnisse der deutsch-chilenischen Betriebe abgestimmt ist, so dürfte sich – unter der Voraussetzung, daß sich die bisherigen Ausbildungserfolge in glei-

cher Weise fortführen lassen; — auch von seiten rein chilenischer Firmen wachsendes Interesse an einer Ausbildung nach dem Dualsystem einstellen. Die zusätzliche Einführung eines Ausbildungszuges an der kaufmännischen Berufsschule der Deutschen Höheren Wirtschaftsschule, der mehr auf die chilenischen Verhältnisse abgestimmt ist, wäre dabei durchaus denkbar.

b) für den gewerblichen Bildungssektor in Chile

In einer noch weitaus tieferen Krise stecken gegenwärtig die handwerkliche und die industrielle Berufsausbildung in Chile. Die Ausbildung der jungen Leute, die eine der sogenannten Industrieschulen durchlaufen haben, ist generell derart in Mißkredit geraten, daß hier nur noch eine grundlegende Reform des ganzen Systems helfen kann. Während Chile dringend gut ausgebildete Handwerker und Facharbeiter benötigt, dafür aber kaum geeignete Ausbildungsplätze zur Verfügung hat, ersticken die Universitäten an studienunfähigen Studenten.

Sinnvoll gelöst werden kann das Problem nur durch eine fundierte und systematische Berufsausbildung, die dem jungen Menschen das Gefühl verleiht, daß er auf diese Weise einen wirtschaftlich und sozial gesicherteren Weg beschreitet, als wenn er sich auf ein Studium mit höchst ungewissem Ausgang einließe.

Im gewerblichen Bereich sollte man bei der Einführung des Dualsystems davon ausgehen, daß das ganze Projekt nur dann zur Keimzelle für eine eigenständige funktionsfähige Berufsbildung in Chile werden kann, wenn es über einen längeren Zeitraum von der Bundesrepublik aus personell und finanziell — zumindest mitverantwortlich — getragen wird, und zwar so lange, bis eine eigene chilenische Generation von Handwerkern, Facharbeitern und Berufsschullehrern über und durch dieses System herangewachsen ist. Die hierfür erforderliche gewerbliche Berufsschule, die im Großraum Santiago mit geeigneten Betrieben nach dem Dualsystem zusammenarbeiten müßte, sollte sinnvollerweise entweder direkt dem Deutschen Schulverband Santiago angegliedert werden oder als eigenständige deutsch-chilenische Ausbildungsstätte einem deutschen Schulleiter unterstellt werden.

4. Zu personellen Fragen des Schulversuchs

a) Das Problem der geeigneten Lehrer

Mit der durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen noch zugesagten schreibtechnischen Fachlehrkraft und den bereits vermittelten drei Diplom-Handelslehrern ist die Deutsche Höhere Wirtschaftsschule in der Lage, das geplante Unterrichtsprogramm vollinhaltlich durchzuführen. Die Einrichtung eines zusätzlichen Ausbildungszuges an der kaufmännischen Berufsschule, der dann auf die Bedürfnisse der rein chilenischen Betriebe abzustimmen wäre, würde allerdings die Entsendung von zwei zusätzlichen Diplom-Handelslehrern erforderlich machen.

Um in Chile eine funktionstüchtige gewerbliche Musterberufsschule aufzubauen, sollte man von einem Anfangsbedarf von insgesamt 10 Gewerbelehrern und 8 Fachlehrern folgender Fachrichtungen ausgehen:

- Metallgewerbe
(2 Gewerbe- und 2 Fachlehrer)
- Baugewerbe
(2 Gewerbe- und 2 Fachlehrer)
- Elektrogewerbe
(2 Gewerbe- und 2 Fachlehrer)
- Textilgewerbe
(1 Gewerbe- und 1 Fachlehrer)
- Nahrungsgewerbe
(1 Gewerbe- und 1 Fachlehrer)
- Hauswirtschaft (2 Gewerbelehrerinnen), diese Fachrichtung wäre organisatorisch als eigenständige hauswirtschaftliche Abteilung der gewerblichen Berufsschule zu führen.

Grundsätzlich sollte man bedenken, daß geeignete einheimische Gewerbelehrer (für den theoretischen Unterricht) überhaupt nicht und Fachlehrer (für die praktische Ausbildung in den Lehrwerkstätten, der Lehrküche etc.) nur sehr beschränkt zur Verfügung stehen.

b) Die Schülerschaft

Die Deutsche Höhere Wirtschaftsschule wendet sich heute fast ausschließlich an Schüler, für die das Deutsche zumindest Zweitsprache ist. Schlechte Erfahrungen haben wir — von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen, d. h. bei sprachlich hochbegabten Schülern, — in den vergangenen Jahren in der ehemaligen Wirtschaftsöber-

schule mit den Schülern gemacht, die weder das Deutsche als Muttersprache mitgebracht haben, noch vom Kindergarten an umfassend auf deutsch unterrichtet worden sind. Hier sind alle Anstrengungen, mangelnde Deutschkenntnisse dieser Schülergruppe durch später einsetzenden fremdsprachlich orientierten Deutschunterricht – selbst wenn er dann intensiv betrieben wird – als weitgehend gescheitert zu betrachten.

Völlig anders wäre natürlich die Situation, wenn die kaufmännische Berufsschule einen eigenen chilenischen Ausbildungszug erhielte oder wenn man eine auf die chilenischen Bedürfnisse abgestimmte gewerbliche Berufsschule errichten würde, und zwar eine Schule, in der die deutsche Sprache lediglich als angewandte fachbezogene Fremdsprache zu unterrichten wäre – und selbst dann nur so weit, daß der Lernende beispielsweise die Gebrauchsanleitung einer aus Deutschland eingeführten Maschine eben auch auf deutsch lesen und verstehen kann. So böte sich auch für Schüler mit geringeren – oder selbst gar keinen – Deutschkenntnissen die Möglichkeit einer umfassenden Berufsbildung nach dem Dualsystem – einer Ausbildung, die zudem auch dem Chilenen ohne besondere Deutschkenntnisse gerade über seine eigene Berufs- und Arbeitswelt ein viel positiveres Deutschlandbild vermitteln könnte, als dies normalerweise bei einem wenig sprachbegabten Schüler der Fall ist, der die zum Abitur führende Deutsche Schule ohnehin nur wegen ihres meist höheren Prestiges und nicht wegen der deutschen Sprache besucht.

5. Mögliche Träger und Partner des Projektes

Wenn auch das von der Deutschen Höheren Wirtschaftsschule durchgeführte Projekt (kaufmännische Ausbildung für deutsch-chilenische Firmen nach dem Dualsystem) noch an der Nahtstelle zwischen dem Aufgabenbereich der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und der Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit liegt, so reichen die auf die rein chilenischen Verhältnisse abgestimmten Modellvorstellungen weit in das Feld einer echten Entwicklungshilfe hinein. Chile kann jedoch aus politischen Gründen derzeit nicht mit einer entsprechenden Unterstützung von

seiten des Bundes rechnen. Der einzige gangbare Weg führt im Augenblick über die Bundesländer; Baden-Württemberg, das jüngst mehrere gewerbliche Berufsschullehrer nach Lima entsandt hat, liefert dafür den Präzedenzfall.

6. Auswirkung eines „Modellfalles Chile“

Es ist symptomatisch für Chile – und das gilt wohl auch für andere Staaten Lateinamerikas –, daß in diesem Land die berufliche Situation durch eine relativ breite qualifizierte Akademikerschicht ohne entsprechende Beschäftigungsmöglichkeiten auf der einen Seite und ein Heer von angelesenen oder gar nicht ausgebildeten sogenannten Handwerkern und Facharbeitern auf der anderen Seite gekennzeichnet ist.

Eine geradezu typische Erfahrung, die jeder investitionsfreudige Unternehmer in Chile machen kann, ist die Tatsache, daß er für seine Firma zwar sofort eine Schar von Ingenieuren und Kaufleuten mit Universitätsausbildung findet und sich auch des Ansturms von unqualifizierten Handlangern kaum erwehren kann, daß er aber praktisch keine Handwerker und Facharbeiter bekommt, die auch nur annähernd eine mit deutschen Verhältnissen vergleichbare Ausbildung besitzen.

Die Staaten Lateinamerikas wissen, daß eine der Hauptursachen für ihre wirtschaftlichen und sozialen Schwierigkeiten in einer völlig unzureichenden Berufsausbildung der breiten Masse des Volkes liegt. Im allgemeinen sind diese Länder deshalb auch bereit, entsprechende Hilfe anzunehmen. Doch sind sie grundsätzlich gegenüber allem mißtrauisch, was von „außen“ kommt und nach Bevormundung und Schulmeisteri riecht, gleichgültig aus welchem politischen Lager dies auch immer stammen mag. Sie sind jedoch dann gegenüber dem Neuen aufgeschlossen, wenn sie das Gefühl haben, daß sie als echte Partner akzeptiert werden.

Daß der Schulversuch „Deutsche Höhere Wirtschaftsschule“ kein Einzelfall in der derzeitigen berufsbildenden Landschaft der deutschen Auslandsschulen ist, beweisen uns die zunehmenden Bestrebungen ähnlicher Art an den übrigen deutschen Schulen Lateinamerikas. Erst einmal erfolgreich im eigenen Wirkungskreis, sind Schulversuche dieser Art gleichzeitig latente Keimzellen für ein eigenständiges funk-

tionstüchtiges Berufsbildungssystem des Landes. Darüber hinaus wage ich zu behaupten, daß unter den gegebenen Bedingungen die Verwirklichung der von mir dargelegten Vorstellungen zur Zeit in Chile am problemlosesten sein dürfte.

Selbst politisch neutrale Kritiker werden mir allerdings die relativ bedeutungslose Rolle entgegenhalten, die ein Land wie Chile unter den Völkern spielt, die mit dem „Wirtschaftsriesen Bundesrepublik“ Außenhandel betreiben. Ich möchte deshalb auch bewußt von einer chilenischen Kirchturmpolitik abrücken und den „Modellfall Chile“ als einen Versuch sehen, der a) lediglich in einem an dem Projekt besonders interessierten Land stattfindet, das in nächster Zeit keine großen politischen Umwälzungen und Systemveränderungen zu erwarten hat, und der

b) bei gutem Gelingen auch die „anderen“ animieren könnte, Gleiches zu tun, d. h. vor allem solche Staaten Lateinamerikas, die für die Bundesrepublik noch von großer wirtschaftlicher Bedeutung sein dürften.

Mit Sicherheit werden unsere deutschen Auslandsschulen auch weiterhin die ihnen angestammten Aufgaben übernehmen müssen. Das hohe Ansehen, das sie generell auch heute noch in den Ländern der Dritten Welt als Stätten einer fundierten Allgemeinbildung genießen, sollte uns jedoch nicht verkennen lassen, daß es oftmals erst der gut ausgebildete Handwerker, Facharbeiter und Kaufmann ist, der das Partnerland in die Lage versetzt, mit uns, d. h. mit einem Land, dessen Wirtschaft zu einem Viertel allein vom Außenhandel abhängt, ins Geschäft zu kommen.

Hartmut ZAHN/Alois SCHMIDT

Alternative mit Perspektive

Zur Diskussion um den kommunikativen Ansatz (KA) im Fremdsprachenunterricht (FU) an den deutschen Auslandsschulen.

Um es vorwegzunehmen: wir halten es für wichtig und richtig, daß zum Zeitpunkt einer sich abzeichnenden didaktischen Wende im FU an den deutschen Auslandsschulen offen und öffentlich in dieser Zeitschrift diskutiert und argumentiert wird. Fragwürdig wird die Diskussion aber dann, wenn ein Teil der Beiträge aus der Hüfte heraus abgeschossen scheinen, ohne den ernsthaften Versuch erkennen zu lassen, sich mit der Beschaffenheit der Munition (theoretische Grundlagen der Sprachwissenschaften, Lernpsychologie, Psycholinguistik, vielleicht gar Pädagogik etc.) auseinanderzusetzen zu haben. Rohrkrepierer bleiben da nicht aus!

Da wir uns aber an polemischen Schießübungen nicht beteiligen wollen, möge vorangehende Einlassung als Entgleisung verziehen werden. Wir meinen, daß eine Auseinandersetzung mit Sachfragen und die damit verbundene Kritik einen konstruktiven Beitrag zur Lösung des diskutierten Problems leisten sollte.

In diesem Sinne versuchen wir, einigen der aufgeworfenen theoretischen Fragen nachzugehen, und einen von der Theorie abgeleiteten praxisorientierten Ansatz der Fremdsprachenvermittlung für den Kindergarten darzustellen. Dies vor allem, weil wir davon ausgehen, daß eine didaktische Neukonzeption des FU dort angesetzt werden muß, um entsprechend greifen zu können.

Daß wir uns pointiert kritisch mit den letzten Beiträgen zum KA in dieser Zeitschrift auseinandersetzen, begründet sich aus unserem erkenntnistheoretischen und pädagogischen Interesse.

Zum Theorie-Praxis-Problem

Die im Beitrag von Wilhelm Wölfel¹ anklingende Trennung von Theorie und Praxis und damit die unausgesprochene Eliminierung fachwissenschaftlicher Erkenntnisse bei der Konzeption einer Fremdsprachendidaktik, kann und darf nicht vollzogen werden. Wir erinnern in diesem Zusammen-

hang an die Einsicht, daß es ohne Praxis keine Theorie aber gleichzeitig ohne Theorie keine Praxis gibt!

Aus diesem Grund darf E. Heumanns Forderung „Lehrwerke als Herausforderung an die eigene Kritikfähigkeit und Phantasie aufzufassen“¹² nicht zurückgewiesen werden, besonders nicht von der derzeitigen Auslandslehrergeneration!¹

Allerdings sollte bei pädagogischen Entscheidungen nicht – wie von Heumann vertreten – „Die didaktische Frage vor der methodischen unbedingten Vorrang“¹⁴ haben, sondern beide Fragen gleichwertig und ineinandergreifend behandelt werden⁵. Die gleichrangige Berücksichtigung dieser Fragen innerhalb des Entscheidungsfeldes der Didaktik muß auch die Frage nach den antropogenen und sozial-kulturellen Bedingungen der Schüler einschließen⁶, um den FU für deren spezifische Bedürfnisse und Interessen zu öffnen. Darin besteht die Herausforderung auch und gerade für den Lehrer in der Praxis!

Zum Motivationsaspekt des FU

Rainer Ramcke⁷ versucht demgegenüber jedoch zu legitimieren, warum die Vermittlung des FS-Deutsch (FS = Fremdsprache) in den Auslandsschulen a priori weder wichtige Bedürfnisse der Schüler befriedigen noch diese als einen zentralen Aspekt des Unterrichtes aufgreifen und berücksichtigen kann.

Der Autor übersieht in seiner Argumentation jedoch, daß die Schule und mit ihr die zu vermittelnden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten u. a. eine nicht zu leugnende Realität im Leben der Schüler darstellt. In diesem konkreten Lebensraum bringen jene sehr wohl nicht nur wichtige, sondern existenzielle Bedürfnisse ein, denen ein entscheidender Platz gesichert werden muß⁸.

Wird dies gerade im FU mit seinen beschränkten sprachlichen Ventilationsmöglichkeiten versäumt, so entzieht man sich von vornherein eine entscheidende Basis des auch lustvoll möglichen Lernens und Umgehens mit der FS: jegliche Motivation wird dann extrem extrinsisch organisiert und die Effektivität des Lernens entsprechend verringert⁹.

Eben dieser Gefahr unterliegt R. Ramcke, wenn er meint, daß der Schüler in einer deutschen Auslandsschule „... die deutsche Sprache nicht zur Selbstbehauptung

und Selbstverwirklichung ...“ bestenfalls zur „Selbstbestätigung“ benötigt¹⁰. Wir meinen, daß so nicht argumentiert werden kann: Selbstverwirklichung stellt u. a. das Bedürfnis des aktiven und aktuellen Einbringens seiner Selbst in eine gegebene Situation dar, ist immer zugleich auch Ausdruck der Suche nach Bestätigung seines subjektiven und objektiven Seins und vollzieht sich letztlich kommunikativ. Dieses immanente Bedürfnis darf und kann ein FU nicht einfach übergehen, leugnen!^{11, 12}

Der kommunikative Ansatz im FU will dem Rechnung tragen, d. h., dieses Bedürfnis in einer entsprechenden didaktischen Konzeption auffangen und behutsam lenkend zu einer Befriedigung verhelfen.

Zu psycholinguistischen Aspekten des kommunikativen Ansatzes

Mit vorangehend Gesagtem ist Manfred Roithmeyers Frage: „Quo vadis Deutsch als Fremdsprache?“¹³ sicher nicht ausreichend beantwortet (so dies heute überhaupt möglich ist)¹⁴. Der Fragesteller hat in seinem Beitrag ein breites Spektrum seiner Meinung ausgebreitet, das hier unter psycholinguistischem Aspekt diskutiert werden soll.

Wir halten es in diesem Zusammenhang für wissenschaftlich unhaltbar, mit Begriffen wie „WERT“, „UNWERT“ und Wesensverweisen zu argumentieren, und für untragbar, auf die „Fülle von empirischen Untersuchungen“ und die Erwiesenheit von Fakten hinzuweisen, ohne einen einzigen Nachweis zu führen.

Der „fremdsprachendidaktische Ansatz“, der mit Schuhs „Komm bitte“ und mit der Einführung von „Vorwärts“ in die deutschen Auslandsschulen getragen wurde, stellte Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre eine konsequente, wissenschaftlich und didaktisch längst überfällige Wende in der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache dar. Seitdem sind sowohl Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik als auch Psycholinguistik weiterentwickelt worden.

Auf Grund zahlreicher Untersuchungen¹⁵ kann heute bezweifelt werden, daß die ausschließlich an o. g. Lehrwerken orientierte didaktische Konzeption noch die Basis einer optimalen FS-Vermittlung darstellen kann. Das heißt jedoch nicht, daß nun alles vorangehend Postulierte von heute auf morgen „für die Mülltonne“ (Roithmeier)

bestimmt sei, sondern daß Inhalte, Methoden, Medien und damit natürlich auch Lehrwerke überarbeitet, modifiziert und allmählich ersetzt werden müssen.

Der kommunikative Ansatz im FU geht von der Annahme aus, daß der Mensch als soziales Wesen sich seiner dinglichen und geistigen Umwelt, letztlich sich seiner Selbst nur über die Kommunikation zu bemächtigen in der Lage ist. Kommunikation wäre demnach zu verstehen als „die Übermittlung von Bewußtseinsinhalten von Mensch zu Mensch im schriftlichen oder mündlichen Zeichensystem Sprache“! Aber auch als „der innerhalb einer Person ablaufende ... Denk- und Problemlösungsprozeß“¹⁶.

Trotz erheblicher Bedenken bezügl. der Übertragbarkeit der Theorie Chomskys auf die Praxis des FU, scheint uns in den hier aufgerissenen Rahmen sein Kompetenzbegriff anwendbar zu sein, nämlich mit Hilfe eines begrenzten sprachlichen Instrumentariums unendlich viele Sätze erzeugen zu können.

Das kann aber nur erreicht werden, wenn die kommunikative Funktion der Sprache zum zentralen Aspekt der Fremdsprachenvermittlung wird.

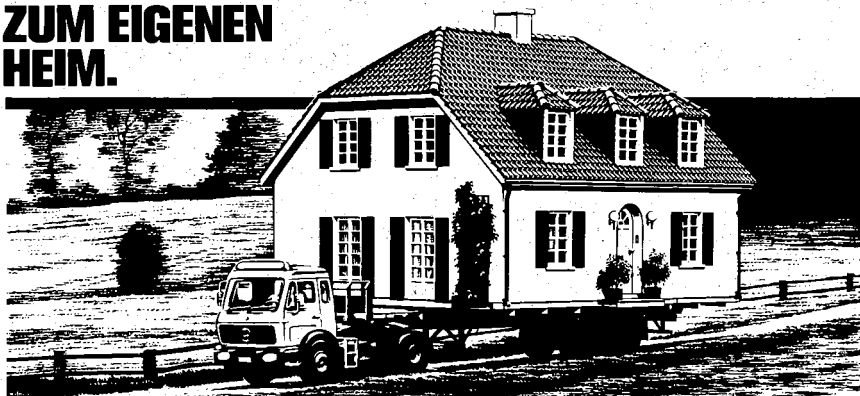
Obwohl jeder sprachlichen Äußerung ein subjektives „wozu“ und „warum“ zu Grunde liegt, und damit das aktive Sprechen den Hauptanteil des Sprechvorgangs darstellt, wird „in der didaktischen Praxis trotzdem dem reaktiven Sprechen der Vorzug gegeben, und es nimmt hier einen Raum ein, der seiner wirklichen Bedeutung für die Schüler nicht entspricht“¹⁷.

Auswendiglernen von Satzstrukturen und Chorsprechen können deshalb nicht (mehr) das Fundament der Fremdsprachenvermittlung darstellen. Hinzu kommt, daß die experimentellen Ergebnisse der Gedächtnisforschung mit Sicherheit vermuten lassen, daß wir kein Gedächtnis für Sätze haben, Auswendiglernen von Satzstrukturen also ineffektiv ist¹⁸.

Die Sprechfähigkeit wird im Gegensatz zum behavioristischen Ansatz mit seiner Reiz-Reaktions-Schema-Auffassung, dem sowohl Schuhs „Komm bitte“ als auch „Vorwärts“ zugeordnet werden können, als eine Art „Aufgabenlösens“ verstanden.

Wir gehen davon aus, daß sich Denken eben nicht in dieser oder jener Sprache vollzieht (allerdings stehen sich hier zwei Ansätze unversöhnlich gegenüber), sondern sehr viel wahrscheinlicher in einem in-

FRÜH DURCHSTARTEN - DER RICHTIGE WEG ZUM EIGENEN HEIM.



BHW Bausparkasse für den öffentlichen Dienst.

DAMIT ES BEIM BAUEN VORWÄRTS GEHT.

Gemeinnützige Bausparkasse für den öffentlichen Dienst GmbH, 3250 Hameln 1

neren, jeweils subjektiven Code. In jedem Falle aber ist die Argumentation Roithmeiers „ohne Sprachmuster kein Denkmuster“ und die sich anschließenden Ausführungen völlig unhaltbar, weil intellektuelle Dispositionen, Problemlösungsstrategien und damit die Fähigkeit des Aufgabenlösens zum überwiegenden Teil gekoppelt sind an materiellen Erfahrungen.

Dabei stellt Sprache eine dieser Erfahrungen dar – und die eben bringt unser Schüler mehr oder weniger differenziert in den FU mit!

Er kann sich also auch mittels dieser Erfahrungen mit einer anderen Sprache und deren Strukturmerkmale (z. B. Phoneme) auseinandersetzen und zwar kommunikativ, wie er dies bisher auch getan hat.

Daß der Fremdsprachenschüler „aus einem verhältnismäßig restringierten Material auch grammatische Regeln abstrahieren kann, um in eigener geistiger Aktivität und Kreativität neue Sätze zu generieren“¹⁹ zeigt ein Versuch in der UdSSR. Auf der Basis der „Theorie der geistigen Handlung“ von P. Galperin wurde Schülern des 2. Schuljahres die Aufgabe gestellt, ein Wort nach seinem Sinn zu verändern und festzustellen, welcher Teil des Wortes diese Änderung bewirkt.

Auf diese Weise konnten die Kinder die Beziehungen zwischen Bedeutung und Form des Wortes *selbständig* herausarbeiten, und das Wort nicht nur als Bezeichnendes, sondern als kommunikative Einheit mit klar erkennbarem System erfassen. Die Wortform konnte somit als variable Größe innerhalb des Systems *funktional erfahren* werden.

Das gleiche Verfahren wurde auch an verschiedenen Fremdsprachen erprobt, wobei Wortformen und deren Bedeutung vorgegeben wurden, deren Analyse die Schüler prompt allein und selbständig nach den bekannten muttersprachlichen Modellen durchführten. Die morphologischen Klassifikationen der Sprachen eigneten sich die Schüler leicht an! Einer Vergleichsgruppe von Schülern der 6. Klasse waren diese Schüler im aktiven Operieren mit grammatischen Modellen der Wörter weit überlegen²⁰.

Was bisher in der Diskussion des kommunikativen Ansatzes zu wenig diskutiert wurde, nichtsdestoweniger implizit eingebracht werden muß, ist also die Berücksichtigung der jeweils anzutreffenden Mutter-

sprache des Lernenden in die didaktische Konzeption (siehe weiter oben: Bedingungenfelder)²¹.

M. Roithmeiers Kritik am kommunikativen Ansatz in der Fremdsprachenvermittlung hinsichtlich der von ihm angenommenen Gleichsetzung von Mutterspracherwerb und Fremdsprachenvermittlung geht am Kern der Sache, wie zu zeigen war, völlig vorbei:

Der kommunikative Ansatz bringt:

- a) die genuine Funktion der Sprache, wie wir sie von der Muttersprache her kennen, wieder ins Bewußtsein der Fremdsprachendidaktik und versucht
- b) vom Ansatz her der Tatsache gerecht zu werden, daß uns die Kinder in der Schule nicht als sprachliche tabula rasa, sondern mit konkreten sprachbildenden und sprecherzeugenden Erfahrungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten entgegen treten, die es im FU zu integrieren und im Sinne der jeweiligen Fremdsprache zu korrigieren gilt.

Eben weil vor allem diese beiden Aspekte in den didaktischen Konzeptionen der herkömmlichen Fremdsprachendidaktik („Vorwärts“ und „Komm bitte“) gar nicht oder zu wenig berücksichtigt wurden, sehen die Ergebnisse nach 12 Jahren Deutschunterricht so aus, wie M. Roithmeier sie treffend beschrieben hat. Und gerade deshalb muß vor diesem Bankrottergebnis nicht nur 6 bis 10 Jahre früher, sondern von Grund auf etwas geändert werden!²²

Zum kommunikativen Ansatz im Kindergarten (A. Schmidt)

Zu Recht weist also Wilhelm Wölfel in seinem Beitrag (MMM 2/80) darauf hin, daß der kommunikative Ansatz in FU in letzter Konsequenz u. a. ein neukonzipiertes Unterrichtswerk braucht. Wobei die Frage der Zeit (der persönlichen Umstellung wie der zur Erprobung nötigen) gewiß eine wichtige Rolle spielt.

Aber obzwar vom „kommunikativen Ansatz“ erst in jüngster Zeit einiges im „Deutschen Lehrer im Ausland“ zu lesen ist, tauchte der Ansatz im Zusammenhang mit dem Deutschunterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer schon vor Jahren auf²³. Es war also genügend Zeit, sich mit dem Ansatz auseinander- und diesen im Unterricht umzusetzen.

Und so kann hier berichtet werden, daß in Chile schon seit einiger Zeit an der Um-

setzung der Ideen in die Praxis gearbeitet wurde. Begünstigt wurde diese Arbeit durch eine weitgehende Übereinstimmung unter den Kindergärtnerinnen, die sich in Zentral- und Regionalkursen mit Fachberatern trafen, um Gedanken auszutauschen, Ansätze zu diskutieren und Pläne zu entwerfen, so daß nun als Ergebnis gemeinsamer Anstrengungen eine zusammenfassende Arbeit für den Bereich der Elementarstufe vorgelegt werden kann.

Um gleich die Bedenken von Heumann (MMM 4/70) und Wölfel (s. O.) zu zerstreuen: Es entstand kein Lehrbuch, das man aufschlägt, um danach Seite für Seite zu unterrichten. Bei schriftlichen Darstellungen gilt es (und das ist die Schwierigkeit) der Gefahr zu begegnen, daß die Aufzeichnungen z. B. unter der Rubrik: „mögliche Aussage des Lerner“ als Grundlagen für Drillübungen dienen. Es werden deshalb Einführungs- und Übungstypen beschrieben, die bestimmten Themen zugeordnet werden können. Die Themen müssen innere Zusammenhänge aufweisen, damit der sich aufbauende Wortschatz von den Kindern ständig gebraucht werden kann. Die Umsetzung der Ratschläge und Hilfen in Unterrichtsreihen oder gar Jahrespläne muß die Kindergärtnerin selbst vornehmen. Damit soll ihr die Eigentätigkeit gesichert werden, zu der sie ja auch die Kinder führen soll. Zu dem umfangreichen praxisbezogenen Teil gehört auch eine kurze theoretische Erläuterung. Sie ist vor allem für die künftigen zweisprachigen Kindergärtnerinnen gedacht, die an der Universität Concepción in Zusammenarbeit mit der Deutschen Schule ausgebildet werden.

In dieser Erläuterung heißt es u. a.: In der Sprachlernpsychologie werden mehrere Arten des Erwerbs einer zweiten Sprache unterschieden^{24, 25}.

In der frühen Kindheit hat der Mensch die Chance, durch entsprechende Kontakte mehrere Sprachen auf natürliche Weise zu lernen. Wird die zweite Sprache nicht notwendigerweise in der erweiterten natürlichen Umwelt gebraucht, kann sie in Schule oder Kindergarten vermittelt werden.

Die Frage, wie das zu geschehen hat, ist nicht leicht zu beantworten. Gesicherte Aussagen von seiten der Wissenschaft gibt es zur Zeit nicht²⁶. So werden für den Erzieher schließlich pädagogische Aspekte bei Entscheidungen in der Methodenfrage eine nicht zu geringe Rolle spielen.

Aus mehreren Gründen strebt man heute danach, auch schon im Kindergarten über bloßes Imitieren hinaus zu höheren Formen des Lernens zu gelangen:

- Einmal, weil auch das Kind Sprache besser behält, wenn diese in sinnvollen Zusammenhängen aufgenommen wird. Das können Lernsituationen sein, die von Lebenssituationen ausgehen.
- Zum andern, weil auswendig hergesagte Dialoge keine den ganzen Menschen erfassende Eigentätigkeit bewirken. Die passenden Wörter müssen ja nicht gesucht und gefügt werden. Das Agieren verlangt dem Fragenden keine Initiative und das Reagieren dem Antwortenden kein Nachdenken ab. Beides aber sind Fähigkeiten, deren Förderung man sich gerade vom Sprachenlernen erhofft.

So möchte man im o. a. Material auch dem Kindergartenkind schon zugestehen, daß es über den handelnden Umgang mit konkreten Dingen zu Begriffsbildungen kommt. Zusammenhänge lassen sich in kleinen Erzählungen rekonstruieren, Zustimmung oder Ablehnung eigenständig äußern. Solche *Kreativität* wird als lustvoll empfunden! Aus ihr erwachsen Motivationen²⁷.

Die *langfristige Leistungsbereitschaft* entsteht hieraus.

Letztlich kommt so der Mut zu *autonomen* Handeln zustande²⁸.

Die „Beiträge zur kommunikativen Didaktik des vermittelten Erwerbs einer Zweitsprache in der Elementarstufe“ gehen von Erkenntnissen der neueren Gedächtnisforschung³⁰ aus, die das Festhalten am bisherigen Eindringen von Strukturen ohne *bewußte Auseinandersetzung* mit ihnen fragwürdig erscheinen lassen:

- Wir brauchen nur wesentliche Aspekte oder Details einer Information gespeichert zu haben, um die ganze Information – auch nach sehr langer Zeit – wiedererkennen zu können.
- Anders als beim Wiedererkennen und Versehen müssen lautliche, lexikalische und grammatische Elemente, die wir *beim Sprechen* einer Fremd- oder Zweitsprache benötigen, *bewußt gelernt* und bis zur abrufbereiten Speicherung aktiv geübt werden.
- Die Furcht, daß einmal „eingeschliffene“ Fehler irreparabel für alle Zeit im Gedächtnis festgehalten würden, hat sich nicht bestätigt³¹.

Die extremen Positionen eines Sprachbadverfahrens nach einer Muttersprachendidaktik, die dazu führte, daß über alles falsch gesprochen werden konnten, und die eines minimalen Fremdsprachendrills, der dazu führte, daß eigentlich kaum noch über etwas gesprochen wurde — und daher keine Fehler gemacht werden konnten, sollte nach zehn Jahren Entwicklung und Erfahrung zur Einsicht führen können:

Richtiger Sprachgebrauch (Aussprache, Ausdruck, Grammatik) dient der Verständigung, das Streben danach beherrsche nicht den ganzen Sprachunterricht!³²

Anmerkungen – Literatur

- ¹ Wölfel, Wilhelm: Zum kommunikativen Ansatz im Fremdsprachenunterricht DLIA 1/80, S. 20 f.
- ² Heumann, Eckhard: Zum kommunikativen Ansatz im Fremdsprachenunterricht DLIA 4/79, S. 14 ff.
- ³ W. Wölfel (a. a. O.) weist die zitierte Aufforderung Heumanns (a. a. O.) für die derzeitigen Auslandslehrer zurück.
- ⁴ Heumann, E. a. a. O. — Diese scharfe Trennung von didaktischen und methodischen Fragen ist an W. Klafkis Vorstellung von „Didaktik im engeren Sinne“ angelehnt, wobei Klafki allerdings davor warnt, die „These vom Primat der Didaktik im Verhältnis zur Methodik würde mißverstanden, wollte man aus ihr eine Abwertung der Methodik herauslesen“. W. Klafki, in: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1964, S. 85, vgl. dazu Anm. 5.
- ⁵ Die hier vertretene Auffassung lehnt sich am lerntheoretischen Ansatz der Didaktik von P. Heimann und O. Schulz an, die dem einseitigen und ideologiegefährdeten Primat der Inhalte (seit 1976 „Primat der didaktischen Intentionalität“), wie ihn die Bildungstheoretische Didaktik Klafkis vertritt, eine Absage erteilen. Vgl. P. Heimann: Didaktik als Theorie und Lehre, in: Die Deutsche Schule 1962, S. 415 ff.
- ⁶ P. Heimann (a. a. O.) unterscheidet in der Struktur des didaktischen Feldes des Unterrichtes zwischen „Entscheidungsfeldern“ (Intention, Inhalt, Methode, Medium) und „Bedingungsfelder“ (soziokulturelle und anthropologisch-psychologische Voraussetzungen).
- ⁷ Ramcke, Rainer: Adams Antwort DLIA 2/80, S. 18 f.
- ⁸ E. Heumann: a. a. O.
- ⁹ Macht, Konrad: Problem: Unterrichtsmotivierung intrinsisch contra extrinsisch, Wien/München 1973, S. 26 f.
- ¹⁰ R. Ramcke: a. a. O.
- ¹¹ Neff, Günter (Hrsg.): Kreativität in Schule und Gesellschaft, Ravensburg 1974.
- ¹² Wie sehr sich R. Ramcke in der Tat in pädagogisch archaischem Denken bewegt, zeigen seine Ausführungen zur Lernmotivation: Motivierend scheint nach seiner Ansicht auf den Schüler nur wirken zu können, was als ein „sinnvolle(r) Vorgriff auf spätere, die deutsche Sprache erforderliche Ernstfälle seines Lebens“ (a. a. O.) betrachtet werden kann! Wenn für den DaF-Unterricht unter diesem Gesichtspunkt nur noch „prärentöse Spielformen“ (Ramcke) und „oft ... blöbe Reproduktionen ... ohne echte Sprachintentionen“ (ders.) bleiben, dann muß man sich nicht wundern, wenn die Schüler sich des So-tun-als-ob müde gegen eine Sprachvermittlung sträuben, die ihre aktuellen Bedürfnisse mit den Füßen tritt!
- ¹³ Roithmeier, Manfred: Quo vadis Deutsch als Fremdsprache VdLIA 1/80 S. 28.
- ¹⁴ „Fundierte wissenschaftliche Beweise ... eine(r) signifikante(n) Niveauverbesserung im Ergebnis des Fremdsprachenunterrichts“ (Roithmeier a. a. O.) kann es streng genommen nach heutiger sozial- und sprachwissenschaftlicher Auffassung nicht geben; dieses verbietet allein der völlig unpräzise Begriff des Niveaus!
- ¹⁵ Leontev, A. A.: Psycholinguistik und Sprachunterricht, Stuttgart 1974.
- ¹⁶ Schönpflug, U.: Psychologie des Erst- und Zweitspracherwerbs, Stuttgart 1977.
- ¹⁷ Rohrer, J.: Die Rolle des Gedächtnisses beim Sprachlernen, Bochum 1978.
- ¹⁸ Lambert, W. E./Tucker, G. R.: Bilingual Education of children, Massachusetts 1972.
- ¹⁹ Chomsky, N.: Language and Mind, New York 1968.
- ²⁰ Schlotthaus in Anlehnung an Wazlawiks Kommunikationsbegriff. Zit. nach Lesch, H. W.: Grammatikunterricht – Legitimationsprobleme und neue Ansätze, Hannover 1978, S. 42.
- ²¹ Leontev, A. A.: a. a. O., S. 30.
- ²² Leontev, A. A.: a. a. O., S. 90 ff., Rohrer, J.: a. a. O., S. 30 f.
- ²³ Roithmeier, M.: a. a. O., der dies bezweifelt.
- ²⁴ Leontev, A. A.: Sprache – Sprechen – Sprechfähigkeit, Stuttgart 1971, S. 116 f.
- ²⁵ Galperin, P. J.: Die Entwicklung der Untersuchung zur Bildung geistiger Handlungen, in: H. Hiebsch (Hrsg.) Ergebnisse der sowjetischen Psychologie, Stuttgart 1972, S. 367.
- ²⁶ Nickel, G. (Hrsg.): Reader zur kontrastiven Linguistik, München 1972, S. 21 f., S. 39 f., Leontev, A. A.: a. a. O., S. 32 f.
- ²⁷ Roithmeier, M. übersieht offenbar, daß das von ihm konstatierte Unvermögen der Schüler „grammatisch richtig strukturierte Sätze zu generieren“ (S. 29) das Ergebnis eines fehlgelaufenen FU sein kann, daher ist die hier vorgetragene Schlußfolgerung logisch konsequent.
- ²⁸ Piepho, H. E.: Förderung und Integration von Kindern ausländischer Arbeitnehmer, Dornburg 1972, S. 57 – 61.
- ²⁹ Wode, H.: L1-Erwerb und L2-Erwerb und Fremdsprachenunterricht, Sonderdruck in: Die neueren Sprachen, FfM 1978, S. 452 – 465.
- ³⁰ Felix, S.: Natürlicher Zweitspracherwerb und Fremdsprachenunterricht, in: Linguistik und Didaktik, 31, 1977, S. 231 – 247.
- ³¹ Piepho, H. E.: Kommunikative Didaktik des Englischunterrichtes, Limburg 1979, S. 18.
- ³² Macht, K.: a. a. O., S. 162 – 163.
- ³³ Vorläufiger Rahmenplan für die Erziehungs- und Bildungsarbeit im Kindergarten des Landes Nordrhein-Westfalen, in: Schmalohr, E.: Fortbildung für Kindergartenlehrer, Hannover 1974, S. 20 – 21.
- ³⁴ Knerr, G.: Sachbegegnung in Kindergarten und Grundschule, München 1977, S. 16, 19 und 31.
- ³⁵ Rohrer, J.: a. a. O., S. 30 – 31 und 51.
- ³⁶ Piepho, H. E.: Deutsch als Fremdsprache in Südamerika, Tagungsprotokoll, Buenos Aires 1979, S. 30 – 31. (Vergl. dazu auch Leontev, A., a. a. O., S. 70).
- ³⁷ Beljaev, B. V., stellt in diesem Zusammenhang fest: „Die Arbeit an Satzmustern ist nicht dasselbe wie die Beherrschung lebendiger Rede“. B. V. Beljaev: Einige Bemerkungen zur Psychologie des Fremdsprachenunterrichts. Moskau 1965 (russ.) zit. nach A. Leontev a. a. O., S. 71.

BERICHT

Wolfgang FREERK

Deutsche Schule Teheran

„Übersicht über die von der KMK anerkannten Auslandsschulen.

A. Deutsche Auslandsschule, die zur Reife-/Abiturprüfung führt

Iran: Deutsche Schule Teheran.“

(entnommen: Der deutsche Lehrer im Ausland, 4/80)

Leider ist diese Mitteilung nun wohl auch die letzte gewesen, denn seit Ende des Schuljahres 79/80 gibt es die Deutsche Schule Teheran nicht mehr.

Ein langer Kampf mit Elternvertretern, den islamischen Geistlichen und den nachgeordneten Behörden ist dieser Schließung vorausgegangen.

Darum ist ein kleiner Rückblick auf die Entwicklung der DST in den letzten 3 Jahren angebracht. Das Schuljahr 1977/78 hatte so verheißungsvoll begonnen. Die Zahl der Schüler war auf 1632 (ohne Kindergarten) gestiegen, und die Schule hatte mit dieser Zahl ihre absolute Aufnahmekapazität erreicht. Viele Schüler aus den gemischten Ehen mußten an die iranisch-deutsche Schule (Molavi-Schule) verwiesen werden, die für diese Kinder aufgebaut worden war und ihnen einen besseren Übergang in das iranische System der Ausbildung ermöglichen sollte.

Der lange geplante Schulneubau im Norden der Stadt sollte nun endlich verwirklicht werden, die Bundesbaudirektion Berlin war mit einem Stab angerückt, und die Erdarbeiten für den Bau hatten bereits begonnen. Da mit der Fertigstellung des 62 Millionen-Neubaus nicht vor 1982 zu rechnen war, waren vom Schulverein statt der Holzcontainer, in denen das Unterrichten oft recht problematisch war, Fertigbauten bestellt und während der Sommerferien 1976 aufgestellt worden. Die Unterrichtsbedingungen verbesserten sich nun enorm, es gab kaum noch Wanderklassen, und auch die Fachräume konnten nun für die reformierte Oberstufe eingerichtet werden. Die Unterrichtsprobleme im Fach Sport wurden durch die Schaffung eines überdachten

Schwimmbades und einer Turnhalle auf dem Gelände stark verbessert, leider gingen diese Verbesserungen auch auf Kosten der Freiräume. Die anderen Unterrichtsräume waren Pavillons, von viel Grün umgeben auf dem leicht abfallenden Gelände.

Die Busflotte, u. a. der Stolz der Schule, arbeitete dank der hervorragenden Organisation vorbildlich, sie bestand aus über 40 Bussen, die rund $\frac{2}{3}$ der Schüler täglich aus dem gesamten Stadtgebiet der 4,5-Millionen-Stadt zur Schule holten und wieder nach Hause fuhren. Der Kindergarten mit seiner Vorschule hatte nochmals rund 300 Kinder, die im erweiterten Sinn zur Schule gehörten.

Während der Winterzeit, d. h. von Dezember bis März fanden regelmäßig Skikurse statt mit insgesamt 800 Schülern, die in Gruppen jeweils für eine Woche das Skiparadies in 3500 m erleben und genießen konnten. Die Jugendmusikschule und die Konzerte der beiden Orchester der DST sowie der gemischte Chor hatten einen guten Ruf. Der Chor wirkte u. a. an einer Opernaufführung des „Fidelio“ und als Verstärkung des Chores bei der 9. Symphonie im Opernhaus der Stadt Teheran mit.

Sylvester 1977/78 erklärt Präsident Carter bei einem Besuch im Kaiserpalast: „Der Iran ist in einer der unruhigsten Gegenden der Welt eine Insel der Stabilität“.

Da auch die Schule und deren Schüler nichts von den beginnenden Unruhen bemerkten, ging die Schule Mitte Juni mit Schuljahresende in die Ferien.

Auch der Beginn des neuen Schuljahres am 1. September verlief ohne Einschränkung. Am 7. September wurde der Straßenverkehr durch einen Generalstreik lahmge-

legt, unsere Busse, die z. T. mit Sprechfunk ausgerüstet waren, gaben uns einen recht guten Überblick über die laufenden Demonstrationen. Alle Busse kehrten unbeschädigt z. T. mit kaputten Reifen, aber ohne Gefahr für die Schüler zurück. Der folgende Tag war schulfrei (Freitag). Dieser Tag ging in die Geschichte des Iran als der „Schwarze Freitag“ ein. Bei diesen bis dahin heftigsten Zusammenstößen zwischen Demonstranten und Militär gab es eine große Zahl von Toten und Verletzten; an diesem Tag war das Kriegsrecht über Teheran und einige andere Städte verhängt worden. Auch hiervon wurde die DST nicht tangiert, wir hörten darüber in den Nachrichten der Deutschen Welle. Aus Sicherheitsgründen und auf Empfehlung des Auswärtigen Amtes blieb die Schule für einige Tage geschlossen, die Schüler wurden mit Hausaufgaben eingedeckt, und die Lehrkräfte kontrollierten telefonisch die Arbeiten. Auf Anweisung des iranischen Kultusministers und der Militärregierung nahmen alle internationalen Schulen den Unterricht am 18. September wieder auf. Stromausfälle zwangen uns zu den ersten Improvisationen. Zunehmende Streiks in verschiedenen Berufen beeinträchtigten den Schulbetrieb kaum. Die gesellschaftlichen Veranstaltungen liefen normal, wie Literaturkreis, Vorträge und Ausstellungen. In Bastelkreisen wurde für den jährlichen Weihnachtsmarkt der christlichen Kirche deutscher Sprache gewerkt und gebastelt. Die Stadt machte einen relativ ruhigen Eindruck.

Am 4. November gab es schwere Unruhen an der Universität und anderen iranischen Schulen. Vor den Toren unserer Schule erschienen vorbeiziehende iranische Schüler mit Sprechchören. Daraufhin wurden alle Schulen im Lande für eine Woche geschlossen. Das Ausgehibot wurde wieder von 21.00 bis 5.00 Uhr festgelegt.

Warenhäuser, Banken und die englische Botschaft wurden in Brand gesteckt. General Azhari wurde Nachfolger von Ministerpräsident Sharif Emami. Benzin und Diesellokraftstoff wurden knapp, Zeitungen erschienen nicht.

Mit einigen Unterbrechungen (Trauertage) wurde der Unterricht bis zum 2. 12. 78 weitergeführt, dann aber wurden alle Schulen auf Anordnung der Militärregierung geschlossen.

Kollegen, die ihren Weihnachtsurlaub in der Heimat verbrachten, und das waren die

meisten, wurden zu Beginn des Jahres 79 vom BVA-ZfA angewiesen, vorläufig nicht in den Iran zurückzukehren.

10 Tage nach der Revolution begann auf Weisung der iranischen Behörden am 20. 2. 79 an allen Schulen des Landes wieder der Unterricht, an der DST mit nunmehr nur noch 534 Schülern aller Klassenstufen und den noch vor Ort verbliebenen Lehrkräften. Bis zur offiziellen Öffnung hatte der Unterricht in Privathäusern stattgefunden. Nun standen von den 102 Lehrkräften nur noch 43 zur Verfügung, auch fast das gesamte Verwaltungspersonal war ausgereist und nicht zurückgekehrt.

Spätestens zu diesem Zeitpunkt war uns allen klar, daß die DST ihre vorherige Größe und Bedeutung nicht wieder bekommen würde.

Es ist hier nicht der Ort, davon zu erzählen, wie sich das Leben eines deutschen Lehrers in Teheran während oder nach der Revolution verändert hat. Nur soviel sei bemerkt: es war bei weitem nicht so gefährvoll und entbehrungsreich, wie es für einen Außenstehenden den Anschein hatte. In vielen Bereichen des Lebens mußte man improvisieren, dafür ein Beispiel: Als im April keinerlei englisch- oder deutschsprachige Medien zur Verfügung standen, wurde in Zusammenarbeit mit iranischen Kollegen eine eigene Zeitung „Zur Lage“ erstellt. Übersetzungen aus persischen Zeitungen, Radiomeldungen und Fernschreiben wurden zusammengestellt, und alle 2–3 Tage erschien eine neue Ausgabe unserer Zeitung, die über das hinaus informierte, was die Deutsche Welle brachte.

Trotz der Krise fehlten am Ende des Schuljahres 78/79 nur ganze 8 Unterrichtstage, deshalb konnten in allen Fächern die Stoffpläne erfüllt und die erforderlichen Klassenarbeiten geschrieben werden. Von den guten Leistungen konnte sich der Vorsitzende des Auslandsschulausschusses der KMK, Herr Dr. Wolter überzeugen, der anlässlich der Reifeprüfung von 22 Abiturienten anwesend war.

Am 6. 5. hatte jedoch das Erziehungsministerium mitgeteilt, daß mit Beginn des kommenden Schuljahres ausländische Schulen im Iran keine Kinder iranischer Nationalität mehr aufnehmen dürfen. Somit würde sich der Charakter der Schule entscheidend ändern. Das Schuljahr endet mit einem Buchbestand von 576 Schülern, davon 68 deutschen.

Deutschaktiv

Ein Lehrwerk
für Erwachsene

SPRACHLEHRWERKE 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 unsern
ausführlichen Pro-
spekt an!

Langenscheidt

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

Für das neue Schuljahr wurden nun verschiedene Modelle für die Fortführung der DST erstellt.

Das Schuljahr 79/80 hatte gedämpft optimistisch begonnen, die Zahl der Schüler war leicht steigend, besonders durch iranische Rückkehrer, und verbindliche Äußerungen von kompetenten iranischen Stellen hinsichtlich künftiger Auflagen lagen nicht vor. Im Zusammenhang mit der Aufhebung der Koedukation war damit zu rechnen, daß es weitere „Ergänzungen“ geben könne, etwa: getrennter Busservice, größere Abstände der Pausenhöfe voneinander und Unterrichtung der Schüler und Schülerinnen durch Lehrkräfte des gleichen Geschlechts.

Auf Anweisung des Generaldirektoriums für internationale Beziehungen mußte Ende September die Koedukation aufgehoben werden. Aufgrund der geringen Schülerzahlen war dies ohne große Probleme zu schaffen.

Wir teilten einfach das Gelände in der Mitte, im nördlichen Teil mit den Neubauten verblieben die Mädchen und im südlichen die Jungen. Unterrichtet werden durfte weiterhin durch die bisherigen Lehrkräfte. Zu den Fachräumen, die im anderen Bereich lagen, mußten die Schüler jeweils durch die Lehrkräfte geführt werden. Im Bus durften die Schüler weiterhin gemeinsam transportiert werden.

Die Einschränkung, keine Iraner mehr neu aufzunehmen, traf vor allem die Neue Sekundarstufe. Hier verlangten die Schüler auch des öfteren Diskussionen, die meistens abgeblockt werden konnten.

In dieser Zeit erhielten wir fast täglich Besuch von bewaffneten Komitees unterschiedlicher politischer Richtung und mit sehr unterschiedlichen Forderungen, u. a. wollten sie die Schule zu einer islamischen Universität ausbauen, weil sie sich sehr gut zur Ausbildung an Waffen zum Nahkampf eigne. Durch Vermittlung, manchmal erst durch den zuständigen örtlichen Mullah, konnten die Interessenten abgewiesen werden. Schwierigkeiten bereitete der DST die Nichtkompetenz der entsprechenden iranischen Dienststellen. Niemand war bereit, Entscheidungen zu fällen oder Genehmigungen schriftlich zu erteilen, Gesprächspartner wechselten häufig.

Trotzdem waren der Schulleiter und der Schulvorstand optimistisch und rechneten mit der baldigen Rückkehr der deutschen

Industrie, obwohl die amerikanische und englische Schule beschlossen hatten, vorläufig nicht wieder zu öffnen. Die französische Schule (Lycée Razi) und die DST sprachen sich ab, künftig gemeinsam vorzugehen. Die französische Schule hatte in ihrer Schülerzusammensetzung eine völlig andere Struktur, d. h. eine derart starke Verringerung der Klientel wie die DST hatte sie nicht erlitten. Da auch die Zusammensetzung des Lehrkörpers ein völlig anderer war, trafen die Demonstrationen der iranischen Lehrer und des Personals die Schule weit schwerer als die DST. Mindestlohnauflagen für das Dienstpersonal und die Angestellten konnten durch Schulgelderhöhungen aufgefangen werden. Die fehlende Schülerzahl (Haushaltsvoranschlag 1600 Schüler, tatsächlich 500) riß ein großes Loch in den Haushaltsetat, so daß die ZfA kräftig helfen mußte.

Eine zusätzliche Schwierigkeit ergab sich nach dem Beginn der „Geiselaffäre“ dadurch, daß das AA auf der Ausdünnung der entsandten Kollegen und deren Angehörigen bestand, aus Gründen der Solidarität mit den verbündeten Amerikanern. So wurden im Dezember 79 und im Januar 80 jeweils 9 entsandte Lehrer für einige Wochen dem Lehrkörper entzogen. Entsprechend erging mehrere Male, jeweils bei Zuspitzung der Geiselaffäre, an Frauen und Kinder die Aufforderung, das Land zu verlassen.

Für die entsandten Lehrkräfte brachte das neue Jahr einige Einschränkungen. Die frühere Genehmigung, zollfrei für die ganze Vertragszeit ein Fahrzeug im Iran zu fahren, war nun hinfällig. Mit allen möglichen Erfindungen und Tricks versuchten wir, über die Runden zu kommen, was auch meistens gelang. Für die ausscheidenden Kollegen wurden z. T. neue vermittelt bzw. Verlängerungen über die übliche Zeit von 5 Jahren hinaus von der ZfA genehmigt.

Innerhalb der Elternschaft und des Schulvorstandes kam es nun zu Auseinandersetzungen wegen der Gebührenerhöhungen, in die u. a. auch iranische Dienststellen eingeschaltet wurden, damit die Erhöhung rückgängig gemacht werden sollte. Zunehmende Kontrollen u. a. des Haushalts prägten die Situation des Schuljahres. In dieser sich negativ abzeichnenden Entwicklung – Nichtgenehmigung der Schulgelderhöhung, stärkeres Mitspracherecht der iranischen Eltern – wurden von der Schul-

leitung einige Prioritäten gesetzt, z. B. Erhalt der Schule in Form und Struktur, Versorgung der 13. und 12. Klasse mit Lehrkräften, damit das Abitur keineswegs gefährdet würde.

Niemand hatte zu diesem Zeitpunkt damit gerechnet, daß diese Schule für immer geschlossen würde. Alle Ankündigungen wurden in den Wind geschlagen, weil man nach echt orientalischer Manier immer wieder einen Weg zu finden hoffte.

Noch am 7. 2. 1980 wurde in einer Sitzung im zuständigen Ministerium gesagt, man sei an einer Kooperation interessiert, möchte an internationalen Schulen lernen und mehr Einblick in die Schulsysteme bekommen, man wolle künftig mehr über Schulform und Leistungsniveau miteinander reden.

Dennoch verfügten Mitte August „die Mullahs“ die Schließung der Schule, weil internationale Schulen nicht mehr in ihr Konzept paßten.

Das ganze Gelände wurde von iranischen Behörden übernommen, und es wurden

zwei separate Schulen darauf errichtet. Die Trennung erfolgte nach echt islamischem Grundsatz durch eine hohe Mauer. Über die auf dem Gelände errichteten Neubauten wird zur Zeit noch verhandelt.

Ende September 80 wurde eine neue Botschaftsschule mit 94 Schülern, davon 6 Abiturienten, gegründet. Von den entsandten Lehrkräften sind noch 12 vor Ort in Teheran und unterrichten mit 4 Ortskräften die verbliebenen Schüler.

20 Abiturienten der ehemaligen Deutschen Schule Teheran, iranischer Nationalität, werden im Staatlichen Aufbaugymnasium Adelsheim vom früheren Leiter der Sek. II Dr. Pfeiffer betreut und machen im Frühjahr 81 dort ihr Abitur.

Anm.:

Freerk, Wolfgang

als Lehrer von 1975 bis 1980 an der DST

vom 1. 2. 77—31. 1. 78 kom. Leiter der Realschule

vom 1. 2. 78—15. 3. 80 kom. Verwaltungsleiter

Horst HOFHEINZ

U.N.I.S. —

Eine Schule für die internationale Gemeinschaft

1. Aufgabe der Schule

Die „Internationale Schule der Vereinten Nationen“, U.N.I.S., in New York ist in Bildungsauftrag und -durchführung für Schüler aus aller Welt konzipiert.

U Thant, früherer Generalsekretär der Vereinten Nationen, äußerte sich einmal über die U.N.-Schule, daß sie ein Experiment im gegenseitigen kulturellen Verstehen ist und daß es ganz gut möglich sein kann, daß Schüler, die sich hier in einem Klassenzimmer gegenüber sitzen, in ein paar Jahren an einem internationalen Konferenztisch wieder begegnen können: Was die Schüler heute lernen, sind Grundlagen, aus denen morgen ein bedeutender Beitrag für eine internationale Zusammenarbeit entstehen kann! Mit den angesprochenen Schülern sind nicht nur überwiegend Kinder von Delegierten und Diplomaten aus über 100 Nationen gemeint, sondern auch

Kinder, deren Eltern aus anderen beruflichen Gründen nach New York kamen und Kinder, die hier aufgewachsen sind.

2. Geschichte der Schule

Die U.N.-Schule wurde 1947 von „U.N.-Eltern“ gegründet, um eine internationale Erziehung ihrer Kinder unter Beibehaltung ihres nationalen Erbes zu ermöglichen. Mit 20 Schülern aus 15 Ländern begann die Schule und umfaßt im Schuljahr 1979/80 beinahe 1500 Schüler aus über 100 Nationen! Seit Januar 1973 werden die Schüler in einem modernen Gebäude am East River in Manhattan, ganz in der Nähe des Hauptquartiers der Vereinten Nationen, von Lehrern aus über 30 Nationen unterrichtet — eine wahrhaft internationale Gemeinschaft, in der ich seit 1. September 1975 als Mathematiklehrer mitarbeite.

3. Struktur und Organisation der Schule

Die Bindungen zwischen der U.N.-Schule und den Vereinten Nationen sind sehr eng; dennoch ist die Schule kein Teil der Vereinten Nationen, sondern hat den Charakter einer privaten Gesamtschule. Sie wird weitgehend von den Vereinten Nationen finanziell unterstützt. Außerdem leisten einzelne Nationen, wie z. B. die Bundesrepublik Deutschland, (durch Entsendung von Lehrern) zusätzliche wesentliche Beiträge.

Der Schulvorstand besteht aus 18 Mitgliedern (Board of Trustees), 6 Personen davon sind vom Generalsekretär der Vereinten Nationen benannt, weitere 6 Mitglieder sind Diplomaten aus allen Erdteilen. 6 Personen werden von der Elternschaft benannt. [Seit 1974 ist Dr. Bruce (U.S.A.) Schulleiter; er war zuvor Direktor der internationalen Schule in Manila und Wien] seit 1979 Mr. Belle-Iole, Kanada. Die Schule bietet 13 Schuljahrgänge an für Schüler vom 5. bis 18. Lebensjahr. Die Grundschule (Junior house) umfaßt 6 Jahre, die Sekundarschule (Secondary school) ist in 2 Stufen eingeteilt. Middle house (3 Jahre, vom 11. – 13. Lebensjahr) und Tutorial house (die restlichen 4 Jahre vom 14. bis 18. Lebensjahr). Die Grundschule und die Sekundarstufe werden von je 1 Schulleiter (principal), der dem Direktor verantwortlich ist, geführt.

Während die Schüler im „Middle house“ nach dem Klassenlehrersystem zusammengefaßt sind, betrachtet man die Schüler des Tutorial house als unabhängig und selbstverantwortlich in ihrer Arbeit; sie haben lediglich einen beratenden Lehrer (tutor) zur Seite.

In der Grundschule ist die internationale Zusammensetzung der Schüler am größten und geht auf etwa 60% in den oberen Klassen zurück. Im Durchschnitt bleiben die meisten Schüler ca. 3 bis 4 Jahre an der Schule (Dauer der Abordnung eines Delegierten). Den Interessen und Fähigkeiten entsprechend gibt es ab Middle 3 (nach dem 8. Schuljahr) verschiedene Leistungsstufen in einer Klassenstufe. Die Schüler können jederzeit innerhalb einer Klassenstufe nach Absprache mit dem Klassenlehrer in einen anderen Kurs wechseln. Entsprechend gibt es auch verschiedenartige Abschlußprüfungen; die begehrteste ist das Internationale Baccalaureate (I. B.), das auch von der Bundesrepublik Deutschland

als Voraussetzung für ein Hochschulstudium anerkannt wird.

4. Mein Arbeits- und Aufgabenbereich

Im Schuljahr 1975/76 bin ich Klassenlehrer eines 8. Schuljahres (Middle house, M III) geworden und von meinen 21 Schülern sind 12 Kinder aus 12 Nationen, 9 Kinder sind New Yorker. Außerdem unterrichte ich noch in einem 6., 7., 9. und 11. Schuljahr ausschließlich in Mathematik. Unterrichtssprache ist Englisch. Der Mathematiklehrplan ist in den Grundzügen mit den Lehrplänen der Realschule oder des Gymnasiums in Deutschland vergleichbar und ist für moderne Entwicklungen im Mathematikunterricht aufgeschlossen. (siehe „mathematics in the sec. school“ und „General Guide to the Intern. Baccalaureate“ in den Anlagen). Im 9. bis 12. Schuljahr gibt es verschiedene Mathematikurse, die den Fähigkeiten der Schüler Rechnung tragen. Der „Head of the Math. Department“ (Fachleiter) koordiniert die damit verbundene Verwaltungsarbeit und leitet auch wöchentliche „Department-meetings“, in denen didaktische und methodische Fragen zum Lehrplan erörtert werden und in zusätzlichen gelegentlichen „Klassenstufen-meetings“ vertieft werden.

Im 6. bis 8. Schuljahr erhalten die Schüler halbjährlich einen „report“ (Zeugnis) in Form eines Berichtes über die Leistungssituation, Verhalten usw., den die Fachlehrer ausstellen. Vom 9. bis 12. Schuljahr erhalten die Schüler noch zusätzlich eine Note (die Notenskala reicht von „7“ (distinguished) bis „1“ (failed)). Die Leistungsmessung erfolgt u. a. durch Tests (Klassenarbeiten), die von den Lehrern gemeinsam zusammengestellt werden und neben der mündlichen Leistung die Grundlage für die Gesamtbeurteilung eines Schülers (in Mathematik) sind. Die Prüfungsaufgaben für das „Internationale Baccalaureate“ werden von Genf (Schweiz), dem Sitz des „Office of the I. B.“ zentral für alle internationalen Schulen gestellt und auch dort zensiert und benotet. (Ein Punktesystem gibt Aufschluß über den Erfolg und das Bestehen des I. B.) Ansonsten gibt es eine schulinterne Abschlußprüfung mit Diplom.

Zweimal im Jahr findet ein Elternsprechtag statt (Schüler bleiben zu Hause); nach festgelegtem „appointment-plan“ besprechen Eltern und Lehrer die Situation der Schüler. Außerdem werden die Eltern zu

einem „evening with the math. department“ – einem Abend mit den Mathematiklehrern – eingeladen und dabei werden dann Lehrplanfragen und andere fachspezifische Probleme diskutiert. Die Elternschaft möchte ich als äußerst aufgeschlossen und an der Schule interessiert bezeichnen; sie unterstützt die Arbeit der Lehrer, die durch Fluktuation der Schüler und oft beträchtlichen Schwankungen im „background“, den die Kinder aus so unterschiedlichen Kulturkreisen mitbringen, wahrhaft „herausgefordert“ werden. Das Engagement, die Mühe und die nicht immer leichte Arbeit, die die Lehrer der U.N.-Schule aufbringen, werden durch die wohl als einzigartig auf der Welt zu bezeichnende internationale Atmosphäre und das Kennenlernen von Menschen aus allen Kulturkreisen dieser Erde mehr als belohnt!

Ich möchte nicht unerwähnt lassen, daß die Schule einen 40 000-Dollar-Computer PDP 8/Digital mit 4 Terminals besitzt, der, so scheint mir, nur nachts stillsteht! Das Erlernen des Programmierens (Computersprache BASIC, auch FORTRAN möglich!) ist auch Teil des Lehrplans, übrigens von einigen Schülern mit Meisterschaft und Lei-

denschaft betrieben (Computerclub an der Schule vorhanden) – kein Wunder, denn in den U.S.A., dem Land der Computer, vollzieht sich in Mathematik an fast allen Schulen eine „classroom revolution“, genannt „computer interaction“! Wir sollten diesen Vorgang mit großer Aufmerksamkeit verfolgen!

5. Schlußbemerkungen

Die U.N.-Schule, die internationalste aller Schulen in der Welt, hatte in diesem Schuljahr 1463 Schüler aus 110 Nationen (Stichtag 1. Okt. 78). In den fünf Klassen, in denen ich unterrichtete, waren Schüler aus Ägypten (2), Argentinien (1), Australien (2), Belgien (1), Brasilien (4), Bulgarien (1), Dänemark (1), Deutschland (Bundesrepublik) (4), Ekuador (1), Frankreich (3), Griechenland (2), Italien (3), Indien (8), Iran (1), Jamaika (1), Japan (7), Kanada (3), Kenia (1), Kolumbien (1), Malta (2), Marokko (2), Nigeria (2), Österreich (2), Panama (2), Peru (1), Philippinen (3), Schweden (3), Schweiz (1), Sierra Leone (1), Südafrika (1), Sudan (1), Tansania (1), Thailand (1), Türkei (2), Uganda (2), U.S.A. (43) und Zypern (1).

Rapport über die Inspektion der Schweizer Schule in Santiago de Chile vom 1. – 8. Oktober 1979

„Über den Zaun“ zu schauen, dürfte stets von Interesse sein. So mag auch der folgende Rapport verstanden werden, der Einblick in einen Bereich des Schweizer Auslandsschulwesens gibt.

Veranlassung

Ausgehend vom Art. 17 des Bundesgesetzes über Auslandschweizerschulen (Expertenbesuche) veranlaßte Herr Dr. Uzler vom Amt für kulturelle Angelegenheiten den Unterzeichneten, eine Expertise der Schule zu planen. Schuldirektion und Schulkommission der Patenschule begrüßten das Vorhaben und offerierten unentgeltliche Gastfreundschaft. Ergänzt durch kantonale AKA-Bons der Swissair konnte der Bundesbeitrag auf Fr 2500,— beschränkt werden. Herr Regierungsrat (und Erziehungsdirektor) Jenni erklärte sich in der Folge bereit, als zuständiges Behörden-

mitglied auf eigene Kosten die Patronatschule kennenzulernen und Einsicht in die dortigen Probleme zu nehmen. In den Herbstferien 1979 unserer Schulen konnte das Projekt realisiert werden.

Der folgende Bericht umfaßt die Eindrücke des Erziehungsdirektors und des Unterzeichneten.

Vorgehen

Die beiden basellandschaftlichen Besucher wurden von zwei mit der Schule eng verbundenen Elternfamilien betreut. Im ganzen konnten etwa 28 Lehrer und Lektio-

nen besucht werden. Aussprachen wurden geführt mit

- dem Schuldirektor, Herrn Dr. Kistler
- dem Schulkomitee
- Angehörigen der Schweizer Kolonie
- schweizerischen Lehrern
- chilenischen Lehrern
- dem Direktor der deutschen Schule, Herrn Sauer
- Herrn Fuhrmann, dem Schulberater der deutschen Schulen Südamerikas
- dem Direktor der Alliance française, Herrn Ribe
- dem Botschafter der Schweiz, Herrn Casanova, sowie mit den Herren Vuffray und Bucher, Mitglieder der Botschaft

Porträt der Schule

- Gründung 1939, sozusagen als Abspaltung von der nationalsozialistisch imprägnierten Deutschen Schule.
- Bestand 1979: 1 Direktor, 33 Lehrer, 455 Schüler; $\frac{1}{3}$ der Schüler und $\frac{1}{2}$ der Lehrer sind Schweizer. Eine der größten der 19 von der Eidgenossenschaft finanziell unterstützten Schulen.
- Trägerschaft und Organisation: Ein Schulverein mit einer Schulpflegeschäft (Junta Directiva), mehreren Lehrerarbeitsgruppen, einem Elternrat und einem Schülerat. Patronatskanton seit 1971: Basel Land. Die Schule ist seit 1955 vom Staat Chile mit dem Titel „Cooperador en la función educacional“ offiziell anerkannt, inkl. Notengebung und schulischen Berechtigungsverfahren.
- Schulleitung: Ein schweizerischer Direktor und ein durch Gesetz beigeordneter chilenischer Inspektor
- Schulaufbau:

Die Klassen 7B und 8B setzen sich zusammen aus Stipendianten aus der chilenischen Staatsschule „Republica de Suiza“.

Studenten-Lehrpläne

Grundsätzlich richten sich die Lehrpläne und Lehrmittel nach den Vorbildern von Zürich und St. Gallen (weil bei der Gründung die Mehrheit der beteiligten Familien aus diesen Kantonen kam). Die Wochenstundenzahl beträgt in der Unterstufe 29, in der Mittelstufe 32 (Deutsch 1. Kl.: 7 Std.; Spanisch ab 2. Kl.: 4–5 Std.). Der Unterricht findet normalerweise zwischen 8 und 13.00 Uhr statt, montags bis samstags, in Lektionen zu 45 Minuten. Transport- und Organisationszwänge bedingen den als ungünstig erachteten täglichen 6-Stunden-Block. Der Beobachter kann in den letzten Stunden deutlich einen Konzentrations- und Leistungsabfall in den Klassen feststellen. Auf der Sekundarschulstufe stellt das Programm für Mathematik und Naturkunde eine Symbiose zwischen schweizerischem und chilenischem Programm dar. In der Mittelschule (9.–12. Kl.) gelten außer in Deutsch und Schweizerkunde die chilenischen Stoffpläne, etwas ergänzt durch schweizerischen Gymnasiallehrstoff. Die obligatorische Wochenstundenzahl beträgt hier 39 (inkl. 3 Std. Englisch). Dazu kommen evtl. 2 Std. Französisch (Freifach). Die hohen Zahlen belegen eine situationsbedingte hohe Anforderung.

Der Ausbruch aus den Lehrplänen gelingt der Schule wie hierzulande am besten durch Schulkolonien (Küsten- und Landwo-

Klassen	Lehrkräfte	Unterrichtssprache
— Vor-Kindergarten	2 Kindergärtnerinnen	Deutsch
— Kindergarten	1 Deutschlehrerin	
— 1. Primarklasse	je 1 Schweizer Primarlehrerin; 1 Spanischlehrerin (Chilenin), je ein Schweizer Primarlehrer; 1 Lehrerin für Spanisch und Geschichte	Deutsch (ausg. Fach Spanisch)
— 2. Primarklasse		Deutsch (ausg. Fächer Spanisch und Geschichte)
— 3. Primarklasse		
— 4. Primarklasse		
— 5. Primarklasse		
— 6. Primarklasse		
— 7. Primarklasse A	Übergang zum Fachlehrsystem mit schweizerischen und chilenischen Lehrkräften	A-Klassen: Deutsch (Ausnahmen wie oben)
— 7. Primarklasse B		B-Klassen: Spanisch (ausg. Fach Deutsch)
— 8. Primarklasse A		
— 8. Primarklasse B		
— I. Mittelschulklasse	Fachlehrer-System mit schweizerischen und chilenischen Lehrkräften	Spanisch (ausg. Fächer Deutsch und Schweizerkunde)
— II. Mittelschulklasse		
— III. Mittelschulklasse		
— IV. Mittelschulklasse		

chen), Exkursionen, Projektunterricht (z. B. Schweizerwoche, Woche des Waldes), Sporttage und Wahlfachkurse. Für die Integration der Lehrerschaft scheinen sich verschiedene Arbeitsgemeinschaften für Lehrplanfragen und Arbeitsreihen günstig auszuwirken.

Schulhaus

Über die 40 Jahre hat sich die Schweizer Schule zu einem stattlichen Schulkomplex herausgebildet; mit je einem Gebäude für die Primarschule und die Mittelschule und einem Verwaltungsgebäude mit Kindergarten und Bibliothek. Es fehlt noch eine (geplante) Turnhalle, die für verschiedene Anlässe genutzt werden könnte.

Schulgeld

Die Sparmaßnahmen des Bundes haben die Schule zu verschiedenen schmerzlichen Schulgelderhöhungen gezwungen. Für jedes Kind müssen rund Fr 1200,— Schulgeld pro Jahr verlangt werden (zusätzlich erstmaliger Einschreibebgebühr von Fr 220,—). Wohl bestehen bei gewissen Bedingungen Möglichkeiten von Beitragsreduktionen. Schweizer Kinder werden (wie nach den eidg. Bestimmungen gefordert) in jedem Fall aufgenommen. Gegenwärtig erhalten 25 Schweizer Kinder zusammen die Summe von 12 Vollstipendien. Diese Schulgeldreduktionen belasten indirekt die Normalzahler und schränken die Möglichkeit ein, Stipendianten der Chile-Schule „Republica de Suiza“ aufzunehmen. Diese Gast-schüler sind aber wegen der sozial-integrativen Zielsetzung und Chance wichtig, für die Schweizer Schule mit Privatschulcharakter pädagogisch nicht verzichtbar. Nach unserer Einsicht und Ansicht gibt es kaum Möglichkeiten, auf der Ausgabe-seite der Schule ins Gewicht fallende Kürzungen vorzunehmen, ohne die Leistungen und damit die Qualität zu mindern. *Der Bund wird deshalb den gegenwärtigen, budgetmäßig engen Rahmen sprengen müssen, wenn es ihm mit der Mission und dem Auftrag der Schweizer Schule ernst ist.*

Selbstverständnis und Mission der Schweizer Schule; Erwartungen von außen

Schulleitung, Schulkomitee und Lehrerschaft vertreten oder akzeptieren ungefähr folgende Thesen:

- Die Schule ist eine Begegnungsschule

zweier Sprach- und Kulturkreise ($\frac{1}{3}$ Schweizer Schüler, $\frac{2}{3}$ Schweizer Lehrer). In einer kleiner werdenden Welt mit großer Mobilität und Interdependenz lernt und lebt sie das Nebeneinander und Miteinander verschiedener Ausprägungen und Werte. Sie will versuchen, für die Schweizer die hergebrachte kulturelle Identität abzustützen und abzusichern, gleichzeitig aber zeigen, wie man ohne Bedrohung den monokulturellen Rahmen sprengen kann und für hinzukommendes Neues offen ist. *Für die Chilenen und die Angehörigen anderer Nationalitäten soll die Schule beispielhaft ein Stück Schweiz bedeuten, das trotz der Andersartigkeit in der Umgebung willkommen sein kann. So verstanden ist die Begegnungsschule ein Beitrag zur Völkerverständigung und zur Friedenspolitik.*

- Neben der Schweizer Bank und den Schweizer Industrieunternehmen soll es im Ausland auch noch die Schweizer Schule geben. Die Schule gehört zum Kulturbereich. *Besser als temporäre Veranstaltungen mit Kultur-Werbecharakter kann die Schule zeigen, daß die Schweiz nicht nur eine wirtschafts- und handelsmäßige Leistungskraft besitzt, sondern auch kulturelle Werte vertreten will.* Das Ansehen der Schweiz im Ausland hat es nötig, daß auch kulturstaatliche Bemühungen sichtbar werden*.
- *Die Schule versucht, ein Kern- und Kristallisationspunkt der Schweizerkolonie zu sein.* Die unmittelbare Nachbarschaft der Einrichtungen des Schweizerklubs ist dafür günstig. Wie bei der guten Dorfschule kann auch hier von Lehrer, Schülerschaft und Organisation eine Animation der (Auslandsschweizer-)Gemeinde erwartet werden. Das Beispiel Santiago zeigt eine im ganzen gute Zusammenarbeit (trotz selbstverständlicher Konflikte, die wie in jedem Dorf aus gegebenen Interessengegensätzen entstehen und Bestandteil der Gemeinschaft sind). Wie in jeder Emigrantenkolonie neigt man offenbar in Schule und Klub zu einem idealisierten Heimatbild.

* Die Bundesrepublik Deutschland unterstützt mit 209 Mill. DM jährlich 507 Schulen einschließlich der Sprachgruppenschulen auf der ganzen Welt (Quelle: Frau Minister Hamm-Brücher, Rede vor Ausland-Lehrern, August 79 in Stuttgart).

Am „acto civico“ wird mehr als eine Strophe der Vaterlandshymne auswendig gesungen, von (fast) allen Schülern und Lehrern, beim Hiszen der Fahne. Im Fach „Schweizerkunde“ wird ein zu problemloses, schönes fernes Land besprochen. Im Club treffen sich zwar sozial verschiedene, aber doch lauter tüchtige Leute unter den üblichen Berg- und Talpostern. Diese Art Schweizertum hat bekanntlich eine Parallele z. B. im Italienerum der Italiener in der Schweiz. Der Ausgewanderte vergißt allzu gerne die Probleme seiner ehemaligen Existenz in der fernen Heimat, neigt aber dazu, die neue Umwelt für alles Mögliche und Unmögliche, sogar für persönliche Schwierigkeiten seiner Gegenwart, verantwortlich zu machen. Zudem sind die Gemeinschaftsprobleme der neuen Heimat unvertrauter und unverständlicher. Diese psychologische Ausgangslage schafft spezielle Bedingungen, auch für die 5. Schweiz in Santiago, mit Vor- und Nachteilen. Von Vorteil ist sie für das Gemeinschaftsgefühl, für ein gewisses Sendungsbewußtsein mit Verpflichtungen, für die Bewahrung der ererbten Identität und damit des Selbstvertrauens in fremder Umgebung. Nach unseren Feststellungen gibt es in Klub und Schule genügend Leute, die das vertretene Schweizertum immer wieder kritisch wägen.

- Die Schule versteht sich als Ausbildungsstätte, die schweizerische pädagogische Vorstellungen verwirklichen muß. Einerseits wird durch schüleraktives und partnerschaftliches Lernen die intrinsische Lernmotivation erstrebt, andererseits verlangt die Sprachsituation eine besonders hohe Leistungsbereitschaft. Gemäß Art. 4 des Bundesgesetzes soll ja ein Kind „ohne größere Schwierigkeiten in weiterführende Klassen in der Schweiz oder im Gastland“ übertreten können. Die chilenischen und schweizerischen Eltern erwarten von der Schule, daß ein besonders hoher Anteil von Absolventen dank „der Schweizer Qualität“ im kulturellen, wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Leben Chiles etwas beitragen kann. Bei einer Rückkehr in die Schweiz sollte ein Zusatzjahr für den Hochschulzugang genügen. Die Elternerwartung begründet in der Sekundarstufe die

40-Lektionen-Woche und schulische Leistungsanforderungen, die über dem Standard des Gastlandes liegen. Im Gegensatz zur Schule in der Schweiz kann aber die Auslandschweizerschule viel weniger Leistung durch Remotion und Selektion erzwingen. Die Klassen sind heterogener, der Lehrer muß die Stoff-erarbeitung individualisieren, muß für leistungsschwächere Schüler viel Zeit aufwenden und kann deshalb unser Gymnasialniveau nicht erreichen.

Das Sprachproblem an der Schweizer Schule

Die große Mehrheit der Schüler, 80 – 90%, hat als Primärsprache oder Umgangssprache Spanisch (Castellano). Etwa 20% verstehen Schweizerdeutsch von einem oder beiden Elternteilen, meist sprechen sie es mit geringerem Wortschatz als Altersgleiche hier. Im Vor-Kindergarten werden die Kinder bei Spiel, Lied und Gestalten in die deutsche Standardsprache eingeführt. Im Kindergarten setzt systematischer Deutschunterricht ein mit einem audio-visuellen, struktural-globalen Lehrgang. Ab der 1. Klasse wird in allen Fächern auf deutsch unterrichtet (außer im Fach Spanisch ab der 2. Klasse). Pausenhofsprache bleibt aber Spanisch. Einigen Lehrern gelingt es bei hohem Einsatz, Deutsch zur Sprache im Klassenzimmer zu machen, auch für Anweisungen und persönliche Zwischenbemerkungen. Ab der 7. Klasse und in der Mittelstufe wird der Anteil an in Deutsch erteilten Fächern geringer, um Berechtigungen zu fortführenden Ausbildungsgängen in Chile leichter zu machen.

Nach unserer Ansicht wäre es besser, etwas konsequenter (wie die Franzosen das Französische an der Alliance Française) die deutsche Schulsprache nach oben zu führen. Die Schule muß für den sekundären Spracherwerb (Deutsch) die „ersatznatürliche“ Situation schaffen. Über den Sprachunterricht hinaus sollte deutsch gesprochen werden, mindestens mit den Lehrern. (Die deutschen Schulen in Chile scheinen willens, den Weg zurück zu dieser Lösung zu gehen, nachdem sie zu spanischsprachigen Schulen mit Deutsch im Fremdsprachenunterricht geworden waren.) Bei eindeutiger Ausrichtung auf Deutsch könnte das Stoffprogramm wohl ebenso weit, viel

leicht weiter geführt werden als in der heute gesuchten Doppelausrichtung. Die Umgangssprache Spanisch würde wohl an Normativem und Formalem verlieren, kaum an passiver, vielleicht wenig an aktiver mündlicher Sprachkompetenz. Die addierte Sprachkompetenz Umgangssprache Spanisch plus Schulsprache Deutsch wäre ohne Zweifel größer als mit der heutigen Lösung.

Bei folgerichtiger Anwendung des Prinzips „ersatznatürliche“ Sprachsituation für Kommunikation, Integration und Kenntnis-speicherung, in der Schule und um die Schule, muß allerdings der Deutschschweizer in diesem Bereich auf den Dialekt verzichten. Besonders im Lehrerzimmer und allgemein bei jeder Anwesenheit von Spanischsprachigen müßte die Schulsprache (Standardsprache statt Dialekt) gesprochen werden. Nur dann könnte und sollte auch von den chilenischen Lehrern an der Schweizer Schule die Beherrschung der deutschen Sprache verlangt werden (was jetzt nicht der Fall ist). Es ist heute ein pädagogisch unhaltbarer Zustand, daß man von den chilenischen Schülern die Zweisprachigkeit fordert, von den Lehrern aber nicht.

Schulführung und Lehrerschaft

In den Klassen sehen wir im Benehmen und Gehaben vorwiegend gewandte und lebhaft-kecke Großstadtkinder. In den oberen Klassen wird eine Schuluniform getragen (welche die sozialen Unterschiede verwischt). Disziplinprobleme scheint es aber eher weniger zu geben als in unseren städtischen Schulen, vielleicht deshalb, weil die traditionelle Landesschule in Großklassen (50–60) strenge frontale Ausrichtung und Einordnung verlangen muß. Der Besuch in der Partnerschule „Republica de Suiza“ zeigt das deutlich.

Die Lehrerschaft zeigt eine im gesamten recht günstige Zusammensetzung, von der etwas zaghaften Lehrerin über den flotten Kameraden, über die umsichtige und entschiedene Klassenmutter bis zum autoritären Dozenten. Im allgemeinen wurde präpariert und lernzielorientiert unterrichtet. Weil ja ohne Niveaunkurse und Leistungszüge unterrichtet werden muß, stellt hier das Differenzieren und Individualisieren ein besonderes Problem dar, das von einzelnen Lehrern zu wenig erkannt wird. Besonders in der Einübungs- und Kontrollphase sollte mehr in Abteilungen oder Gruppen gear-

Arbeitsbücher Deutsch

Herausgegeben von Eva Schoenke

Sprechen in unterschiedlichen Situationen

DM 13,80, Hueber-Nr. 1830

Verstehen und Schreiben von Texten

DM 14,80, Hueber-Nr. 1831

Literatur 1 – Textverständnis

DM 14,-, Hueber-Nr. 1833

Satzbau und Stil

DM 12,80, Hueber-Nr. 1832

Rechtschreibung

DM 23,-, Hueber-Nr. 1836

Lernziele der Reihe: Erweiterung der sprachlich-produktiven und sprachlich-rezeptiven Fähigkeiten.

Es handelt sich bei der Reihe um wirkliche »Arbeitsbücher«; das bedeutet, daß Erwachsene und Jugendliche sich mit Hilfe der zahlreichen Arbeitsaufgaben den Stoff in der Gruppe oder einzeln erarbeiten können.

8seitiger Sonderprospekt auf Wunsch! – Prüfstücke an Lehrer, wenn die Einführung in Weiterbildungskursen geplant ist.

In Vorbereitung:
Fremdwörter – Wort-schatzerweiterung

Literatur 2 – Geschichte

Kupon DL
Lehrer-Prüf-
stückerpreis
50 %

Max Hueber Verlag · 8045 Ismaning

beitet werden. Von einigen Lehrern werden die Hausaufgaben richtigerweise gezielt zum Leistungsausgleich eingesetzt. Heftführung und Ordnung im Schulzimmer, Wandtafelgestaltung und Schulzimmeraus schmückung sind in ihrem Wert von den meisten Lehrern richtig erkannt. Gewisse methodische Schwächen einzelner Lehrkräfte könnten vielleicht durch kollegiale Betreuung und zeitweiliges Hospitieren etwas korrigiert werden. Im Zwang zur Stoffreduktion besteht die besondere Gefahr, daß interessante Lerngebiete so weit vereinfacht werden, daß sie verschulen und verarmen. Glücklicherweise mobilisiert die Lehrerschaft gegen diesen Prozeß, indem sie immer wieder Lehrmittel sichtet und in Arbeitsgruppen die Lehrpläne und Unterrichtsinhalte überdenkt. Zudem organisiert der Schuldirektor Aussprachen, Vorträge und andere Formen der Lehrerfortbildung.

Welches ist der gute Auslandslehrer? Er sollte zuerst schweizerische Schulpraxis erlebt und gemeistert haben. Er darf verschiedenen gültigen Lehrstilen oder Persönlichkeitsprägungen angehören. Er muß anpassungsfähig sein für neue Verhältnisse. Er muß teamfähig sein. Er muß über die rein unterrichtlichen Verpflichtungen hinaus bereit sein für zusätzlichen Einsatz für Schule und Auslandschweizergemeinde. Er muß unsere staatliche und gesellschaftliche Ordnung im Prinzip vertreten können – wenn er sie ändern will, kann er das ohnehin nur zu Hause tun.

Auch die Ortslehrkräfte ($\frac{1}{3}$ chilenische Lehrer an der Schweizer Schule) prägen das Gesicht der Schule mit. Sie arbeiten mit ähnlichen Leistungsanforderungen wie die Schweizer Kollegen, sind aber schlechter entlohnt (allerdings besser als an staatlichen Schulen). Nach unserer Meinung ist ihre Integration in die Schweizer Schule noch verbesserungsfähig, und zwar über das weiter oben erwähnte Deutschlernen hinaus.

Im gesamten erscheint uns unsere Patronatsschule als eher überdurchschnittliche

Schule, der man gerne eigene Kinder anvertrauen möchte.

Ausblick

Der Besuch hat uns überzeugt, daß eine Schweizer Schule wie die in Santiago eine Notwendigkeit darstellt, angemessen dem kulturpolitischen Anspruch unseres Landes. Für die 5. Schweiz ist sie existenzsichernd, vielleicht existenznotwendig, z. B. in Santiago. *Der Bund wird nicht darum herumkommen, trotz der Finanzknappheit den bisherigen finanziellen Rahmen zu sprengen. Wenn er aus kulturpolitischen Gründen das Geld nicht geben will, so wird er wegen Sekundärwirkungen im Handels- und Wirtschaftsbereich sich dazu verpflichten müssen.*

Der Bund sollte veranlassen, daß große Schweizer Schulen im Ausland auch französische Abteilungen führen können, oder daß einzelne Schweizer Schulen als Schulsprache Französisch wählen.

Die Kommission für Fragen der Schweizer Schulen im Ausland sollte in regelmäßigen Abständen Kurse durchführen für künftige Auslandslehrer. Dort wären allgemeingültige Problemstellungen der Schweizer Schulen zu behandeln.

Die Hilfsfunktion des Patronatkantons, als Mittler im pädagogischen Bereich, soweit dies über die Distanzen überhaupt möglich ist, wird in Chile dankbar akzeptiert. Der Bund hat bekanntlich keine Dienststelle, die diese Aufgabe übernehmen könnte. Die Rolle des Patronatkantons sollte in einem revidierten Bundesgesetz umschrieben werden.

Der Berichterstatter:

gez. Th. Hotz, kantonaler Schulinspektor

Im Einvernehmen in Beurteilung und Schlußfolgerung:

gez. P. Jenni, Regierungsrat
(Erziehungsdirektor des Patronatkantons)

DIDAKTIK

Gottfried ALLHOFF

„Vorwärts“ abgeschlossen. Was nun?

Die Bemühungen um die methodisch-didaktischen Verfahrensweisen im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“ an den Deutschen Auslandsschulen haben im vergangenen Jahrzehnt unzugängliche Fortschritte gemacht. Die Einführung der Lehrwerke „Komm bitte“ und „Vorwärts“, die Vorbereitungskurse für die neu vermittelten Lehrkräfte und die Arbeit der Fachberater haben ein geschärftes Methodenbewußtsein bewirkt. Der Lernprozeß in der Fremdsprache Deutsch ist pragmatisch an den Kommunikationsbedürfnissen in Alltagssituationen orientiert worden. Sprachstrukturelle Elemente werden nicht mehr vom Kontext isoliert betrachtet, sondern in ihrer Funktion zur Verwirklichung bestimmter Redeabsichten in einem situativ eindeutigen Rahmen eingeübt. Das eingeführte Lehrwerk selbst steuert die Festigung und Erweiterung des Grundwortschatzes durch gezielte Rekurrenz erworbener Lexik in neuen Kontexten, bzw. neuen inhaltlichen Einbettungen. Der Dauertransfer des Gelernten ist integraler Bestandteil der Lehrwerkskonzeption; der Lehrer wirkt innerhalb des Verbundes aus Lehrwerk und dazu gehörigen Medien als Organisator und Moderator des Unterrichtsprozesses. Er befindet im Rahmen der methodisch-didaktisch vorentschiedenen Lehr- und Lernverfahren über Arbeits- und Übungsformen und deren sequentielle Abfolgen und entscheidet über Formen der Lernzielkontrolle. Diese bewußte Engsteuerung gewährleistet weitgehend eine syntaktisch abgesicherte Sprachanwendung – bis zum Abschluß des Lehrgangs auf der Basis der o. g. Lehrwerke.

Die nun folgende Phase der Textarbeit kann in ihrer jeweiligen schulpraktischen Realisierung weniger eindeutig beschrieben werden. Lehrer und Schüler betreten ein „weites Feld“, das wegen fehlender Richtlinien für den fremdsprachlichen Deutschunterricht völlig offen vor ihnen liegt. In dieser offenen Situation sind jedoch notwendige Markierungspunkte zu erarbeiten, die vielleicht zu Richtlinien weiter ent-

wickelt werden können und Lernbereiche herausheben und methodische Verfahrensweisen beschreiben, die am Stand derzeitig aktueller Theoriebildung in der Fremdsprachendidaktik orientiert sein müßten.

Gegen Ende der Mittelstufe verändern sich die Motivationsbedingungen der Schüler beim Fremdsprachenerwerb. Sie sind problemorientiert und suchen nach Antworten auf Fragen, die sich aus ihrer veränderten Wahrnehmungs- und Bewußtseinslage ergeben. Die oberflächlich-affirmative Textrezeption auf der Inhaltsebene und die Reproduktion durch engsteuernde Lehrerfragen verursachen zunehmend Motivationsverfall. Der weitere Ausbau der fremdsprachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse muß daher fortschreitend und verstärkt die veränderten psychisch-geistigen Bedingungen berücksichtigen, ohne durch eine am Muttersprachenerwerb orientierte Unterrichtsstrategie die bisher erworbenen Kenntnisse der syntaktischen Grundstrukturen und deren sichere Anwendung im Sprachvollzug zu gefährden. Trotz dieser wohl berechtigten Warnung muß aber deutlich festgehalten werden, daß vom Ende der Mittelstufe an kognitive Elemente im noch gesteuerten Fremdsprachenerwerb vorrangig werden und die Interaktion im Unterrichtsprozeß zunehmend bestimmen müssen. Das heißt letztlich, daß die besonders über die Muttersprache entwickelten Erkenntnis-, Kritik- und Argumentationsfähigkeiten beim Fremdsprachenerwerb nutzbar gemacht werden müssen, um neues Motivationspotential in das Unterrichtsgeschehen einzubringen und dessen Verkürzung auf rein sprachliche Vorgänge zu überwinden. Textverstehen vollzieht sich nicht länger auf der Textoberfläche, sondern dem natürlich-kommunikativen Verhalten gemäß über Textreflexion und gedanklichen Austausch aller am Kommunikationsprozeß beteiligten Sprecher. Diese sind der Textautor mit seiner spezifischen Weltansicht, die von ihm eingeführten Personen und deren Handlungsweisen in einem beschreibbaren sozio-kulturellen Kontext und vor allem die

Schüler und der Lehrer mit ihren je individuellen Lebensgeschichten und spezifischen Reaktionsweisen auf den Text.

Voraussetzung für diese unabdinglich neue Dimensionierung des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache ist die gezielte und progressiv verlaufende Vermittlung eines Beschreibungsvokabulars, das dem Schüler erlaubt, seiner veränderten geistig-seelischen Erlebensweise Ausdruck zu verleihen. Ein sprachliches Register des Bewertens, des Beurteilens und des Meinens, des Infragestellens und des Zustimmens, etc. ist im Rahmen der jeweiligen Textbesprechung kontinuierlich mit zu vermitteln. Unterrichtsmethodisch bleiben weiterhin die schrittweise Erarbeitung von Wortbedeutungen und Syntaxregeln, fremdsprachliche Arbeits- und Übungsformen, etc. notwendig, doch dürfen diese Arbeitsvorgänge immer weniger aus dem übergeordneten Zusammenhang natürlicher Kommunikation heraustreten. Dies ist unterrichtspraktisch möglich, wenn die lexikalischen und sprachstrukturellen Elemente in ihrer jeweils textspezifischen Funktion erfaßt und bestimmt werden. Dieses Verfahren, das auf Erfassung, Beschreibung und Strukturierung der jeweils besonderen Textkonstituenten abzielt, wird – wie in der natürlichen Gesprächssituation, die ein bestimmtes Thema einzukreisen sucht – notwendigerweise redundant und damit lerneffizient: Schlüsselwörter und Grundgedanken sowie das Vokabular der Textbeschreibung tauchen wiederholt in Rede und Gegenrede auf und werden nach dem Prinzip der immanenten Wiederholung in den Sprach- und Kenntnisbesitz integriert. Dieses Ziel gerichteter Erweiterung der Sprachkompetenz wird vor allem dann erreicht, wenn durch die Unterrichtsplanung die Orientierung an thematischen Vorgaben gesichert ist und sich daher immer wieder Einbettungssituationen für den neu erlernten Wortschatz einstellen und erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten der Lösung neuer Problemstellungen im Rahmen ausgewählter Themenbereiche dienlich sind.

Die so verstandene und praktizierte Textanalyse wird dann zu einem funktionalen Element zwecks Herbeiführung eines Lerngesprächs und einer lerneffizienten Aktionsform. Textanalyse in der Fremdsprache ist somit nicht Selbstzweck, sondern dient vorrangig dem Spracherwerb und der Kenntniserweiterung. Es handelt sich dabei

also zunächst einmal weniger um eine Methodologie der Auslegung eines Textes, sondern um ein Verfahren, das auf die Geltungsüberprüfung vorgetragener Meinungen abzielt. Unterrichtliche Ergebnisse werden am Text überprüft, und dies erfordert den wiederholten Texteinstieg unter wechselnden Frage- und Problemstellungen. Textspezifisches Vokabular wird daher wiederholt benannt und gleichzeitig unter übergreifenden Gesichtspunkten geordnet und strukturiert. Der thematischen Vorgabe können verschiedene Textsorten entsprechend zugeordnet werden, die ein dynamisches Beziehungsgefüge ergeben und durch vielperspektivische Betrachtungsweise der Unterrichtsthematik den Erkenntnishorizont schrittweise erweitern und den Unterrichtsgegenstand auf der sprachlichen Ebene zunehmend differenzierter beschreibbar machen. Metasprachliche Begriffsregister als Transportvokabular und themenspezifischer Wortschatz bewirken den Aufbau zunehmend beweglicher werdender Interaktionsformen. Die themenbezogene Textkombinatorik hilft darüber hinaus, Spracherwerb, Landeskunde und Literaturbetrachtung aus isolierter Betrachtungs- und Arbeitsweise zu lösen und die genannten Bereiche durch den übergeordneten thematischen Zusammenhang synchron zu erfassen.

An eine noch zu entwickelnde Fachdidaktik „Deutsch als Fremdsprache“ muß also die dringende Forderung gerichtet werden, rahmensetzende Vorgaben zu benennen, die ein adäquates Bild des Zielsprachenlandes widerspiegeln und die verschiedenen Lernbereiche angemessen repräsentieren. Die didaktisch phantasievolle inhaltliche Füllung bleibt dann wohl sowohl Aufgabe schulischer Fachkonferenzen wie fachkundiger Mitarbeiter bei der Zusammenstellung von Unterrichtsmaterialien in den Verlagen.

Konsequenterweise leiten sich aus diesen verkürzt-apodiktischen Darlegungen besondere Formen auch der Lernerfolgsüberprüfung ab, da diese in direktem Zusammenhang mit den jeweils im vorgängigen Unterricht behandelten Themenkreisen stehen müßten. Die Form der Überprüfung erreichter Sprachkompetenz, erworbener Kenntnisse über das Zielsprachenland sowie besonders der Fähigkeit zu eigenständig-kreativer Stellungnahme zu allgemeinen Problemen und textspezifischen

Aussage- und Wirkungsweisen kann dann wohl kaum noch an dem Prüfungsaster des Deutschen Sprachdiploms orientiert bleiben. Das Sprachdiplom selbst muß als Qualifikationsnachweis unbedingt erhalten bleiben, seine Form jedoch neu überdacht werden. Die gegenwärtig übliche Form be-

hindert vermutlich sogar einen kommunikativ-lebendigen Spracherwerb, wenn nämlich die bevorstehende Durchführung der Prüfung eine Unterrichtspraxis erzwingt, die auf die Bewältigung der Aufgabenformen dieser Prüfung allein abzielt.

Peter KÜHN

Der Einsatz von Kreuzworträtseln im Deutschunterricht

1. Theoretische Ausgangspositionen

Kreuzworträtsel sind „Rätsel, bei dem die zu erratenden Wörter buchstaben- oder silbenweise in senkrecht oder waagrecht sich kreuzende Reihen von Vierecken eingetragen werden müssen, wodurch die Lösung erleichtert wird“ (Wahrig 1977, 2231). Die dominierende Funktion des Rätsellösens selbst ist in erster Linie individualpsychologischer Art: Man löst Kreuzworträtsel zur Entspannung und Befriedigung. Sie geben dem Rätselfreund ein direktes, persönliches Erfolgserlebnis. Die Textsorte „Kreuzworträtsel“ bietet damit eine Möglichkeit, nicht nur vorunterrichtliche Lernergebnisse in den Unterricht zu integrieren, sondern im besonderen Maße das zeitlich parallele unterrichtliche und außerunterrichtliche Lernen in der Praxis miteinander zu verbinden (vgl. Göbel 1975, 21). M. Helinger (1975, 10) hat zwar darauf hingewiesen, daß für das Kreuzworträtsellösen „ein hoher Grad an Abstraktion vom sprachlichen und situativen Kontext“ angenommen werden muß, dennoch lassen sich Kreuzworträtsel zur Wortschatzfestigung und -erlernung methodisch gut in Sprachübungsbücher einfügen, indem das gesuchte Lösungswort in einen kürzeren oder längeren Textzusammenhang als zu besetzende Leerstelle eingebettet wird (vgl. Lund/Heinsen 1973 u. 1974). Die Behandlung von Kreuzworträtseln im Deutschunterricht für Ausländer läßt sich somit mehrfach begründen:

(1) Kreuzworträtsel sind den Schülern durch Verbreitung in Tageszeitungen, illustrierten und regelmäßig erscheinenden Rätselheften in ihrem Auftrag vertraut. Aus diesem Grunde ist die Behandlung von solchen Worträtseln im Sprachunterricht intrinsisch motiviert.

(2) Das Kreuzworträtsellösen ist von einer motivierenden Eigendynamik gekennzeichnet. Diese besteht darin, daß durch zunehmende Lösungsschritte die restlichen Rätselschritte durch spezifische Buchstabenkonstellationen erleichtert werden.

(3) Durch das Lösen des Kreuzworträtsels ist dem Ratenden ein direktes und kontrollierbares Erfolgserlebnis gegeben.

(4) Im Kreuzworträtsel werden auf implizite Art und Weise wichtige Grundfragen und Grundstrukturen der Lexikalsemantik, der Wortbildungslehre und der Paraphrasetechnik sowie Grundzüge der Landeskunde thematisiert.

(5) Kreuzworträtsel lassen sich für den Deutschunterricht methodisch gut verarbeiten, indem durch fingierte, standardisierte Sprachkontexte ein möglicher, situationstypischer Zusammenhang zwischen dem zu erratenden Lösungswort und seiner potentiellen Sprachverwendung hergestellt wird.

(6) Das Kreuzworträtsellösen ist nicht auf den schulischen Unterricht beschränkt, sondern in erster Linie eine Beschäftigung in der arbeitsfreien Zeit. Dadurch wird in idealer Weise eine außerunterrichtliche Sprachschulung mit überprüfbarer Eigenkontrolle ermöglicht.

In den nachfolgenden Ausführungen sind besonders die in Kreuzworträtseln enthaltenen semantischen Aspekte von Interesse. Der Aspektenreichtum semantischer Gesichtspunkte, der Kreuzworträtseln eigen ist, läßt sich an den Frageformulierungen der einzelnen Rätselschritte ablesen. In den einzelnen Rätselschritten werden Anforderungen an die Einsicht der Ratenden in das System der Lexik gestellt. Will er ein Kreuzworträtsel lösen, so muß er implizit die wichtigsten lexikalischen Strukturen kennen und anwenden können:

1. Bedeutungsähnlichkeit (Heteronymie)

Die Forderung nach Angabe von Heteronymen bildet eine erste Möglichkeit der Ab-

fragetechnik in Kreuzworträtseln. Hier geht es nicht um eine Angabe totaler Synonyme, sondern in erster Linie um partielle Synonyme im Sinne bedeutungsähnlicher Wörter (vgl. Ullmann 1972, 101 – 106). Die Bedeutungsähnlichkeit kann dabei spezifiziert sein durch

1.1 unterschiedliche semantische Gebrauchsweisen

1.1.1 Dialektal spezifizierte Bedeutungsähnlichkeit

Bergweide – Alm;
Wasserstrudel – Neer

1.1.2 Sozial spezifizierte Bedeutungsähnlichkeit

Strafstoß beim Fußball – Elfer;
Stiefel der Soldaten – Knobelbecher

1.1.3 Generational spezifizierte Bedeutungsähnlichkeit

Onkel – Oheim; Großvater – Opa

1.1.4 Sondergruppensprachlich spezifizierte Bedeutungsähnlichkeit

kleine Beule – Delle;
Lärm – Krach

1.1.5 Professional spezifizierte Bedeutungsähnlichkeit

Maul des Rotwildes – Äser; Lippenlaut – Labial

1.1.6 Interlingual spezifizierte Bedeutungsähnlichkeit

Erfinderschutz – Patent;
Antrieb – Impuls

1.1.7 Historisch spezifizierte Bedeutungsähnlichkeit

Dorfwiese – Anger; Ackergrenze – Rain

1.1.8 Literarisch spezifizierte Bedeutungsähnlichkeit

Engel – Himmelsbote; Wein – Rebensaft

Die Bedeutungsähnlichkeit zwischen Wörtern beruht in Kreuzworträtseln jedoch nicht nur auf den unterschiedlichen semantischen Gebrauchsweisen, sondern ist häufig durch formale Bedingungen grammatischer Art gegeben. In diesem Zusammenhang geht es um synonyme grammatische Varianten, mit denen ein Lösungswort erfragt werden kann. Dabei lassen sich folgende Möglichkeiten unterscheiden:

1.2 unterschiedliche grammatische Gebrauchsweisen

1.2.1 Bedeutungsähnlichkeit mittels Abkürzung

außer Dienst – aD; Westdeutscher Rundfunk – WDR

1.2.2 Bedeutungsähnlichkeit mittels Wortparaphrase

Pferd – Gaul; wider – gegen (vgl. (1.1))

1.2.3 Bedeutungsähnlichkeit mittels Wortgruppenparaphrase

– adjektivisch determinierte Wortgruppenparaphrase
sittliche Einstellung – Ethos
– genetivisch determinierte Wortgruppenparaphrase
Frauenemach der Burg – Kemetate
– präpositional determinierte Wortgruppenparaphrase
Landenge auf Malakka – Kra
– adverbial determinierte Wortgruppenparaphrase
sehr verbunden – innig

Aus Ökonomiegründen werden größere formale Bedeutungsvarianten (z. B. Wortgruppen-, Satz- und Textparaphrasen) in Kreuzworträtseln möglichst durch Wortbildungen ersetzt:

1.2.4 Bedeutungsähnlichkeit mittels Wortbildung

– Ableitung
unverheiratet – ledig
– Zusammensetzung
Hausflur – Ern
– Mischbildung
Drüsenabsonderung – Sekret
– mehrgliedrige Mischbildung
Schiffsmannschaftsraum – Logis;
Strafaufschubzeitraum – Bewährungsfrist;
Porzellanblaufärbemittel – Smalte

Darüber hinaus kann durch eine Kombination aus Wortbildung und Wortgruppenparaphrase die Frageformulierung noch stärker komprimiert werden:

1.2.5 Bedeutungsähnlichkeit mittels Wortgruppenparaphrase in Verbindung mit der Wortbildung

– geordnete Notenniederschrift – Partitur
– Fahrt mit Grenzübertritt – Auslandsreise
– Autokennzeichen von Kanada – CAN

2. Bedeutungsunterordnung/-überordnung (Hyponymie/Hyperonymie)

Eine weitere Möglichkeit des Abfragens in Kreuzworträtseln ist die Angabe von Hyperonymen, die als Lösungsalternativen Hyponyme fordern. Die lexikalsemantische Struktur der Hyponymie/Hyperonymie ist dadurch gekennzeichnet, daß ein spezifischer Ausdruck in einem allgemeineren enthalten ist. Dies setzt die Annahme lexikalischer Hierarchien voraus, wobei man zwei verschiedene Relationen unterscheiden kann: Über- und Unterordnung. Die Relation zwischen übergeordnetem und untergeordnetem Lesen kann dabei Ausdruck verschiedenster Verhältnisse sein:

- 2.1 Ganzes-Teil spezifizierte Hyperonymie
Teil des Federkleides – Feder; Radteil – Felge
- 2.2 Allgemeines-Besonderes spezifizierte Hyperonymie
Gesteinsart – Gneis; Verkehrsmittel – Moped
- 2.3 Gesamtheit-Element spezifizierte Hyperonymie
Lebewesen – Tier; Haustier – Katze

3. Bedeutungsgegensatz (Antonymie)

Auch die Angabe von Antonymen wird als Möglichkeit des Abfragens genutzt. In diesem Bereich unterscheidet die sprachwissenschaftliche Forschung einen absoluten und einen relativen Bedeutungsgegensatz. Während der absolute Bedeutungsgegensatz zwischen zwei Lexemen dadurch gekennzeichnet ist, daß die Negation des einen Lexems die Assertion des anderen impliziert und umgekehrt, ist diese Bedingung der Reziprozität für den relativen Bedeutungsgegensatz nicht gegeben. Zudem existieren Gegenwortpaare, von denen das eine die semantische Konverse des anderen darstellt, wobei es sich um denselben Sachverhalt handelt, jedoch von unterschiedlichen Standpunkten ausgegangen wird:

- 3.1 Absoluter Bedeutungsgegensatz
Gegenteil von tot – lebendig; verheiratet – ledig
- 3.2 Relativer Bedeutungsgegensatz
Gegenteil von groß – klein; alt – jung
- 3.3 Konverser Bedeutungsgegensatz
Gegenteil von mieten – vermieten; Steigung – Gefälle

In theoretischer Hinsicht sind also alle wichtigen semantischen Wortschatzstrukturen im Kreuzworträtsel angesprochen (vgl. auch Hellinger 1975), so daß durch den Einsatz dieser Textsorte im Deutschunterricht für Ausländer explizite und implizite Verfahren des Wortschatzunterrichts möglich sind. Obwohl die implizite Kenntnis der wichtigsten semantischen Strukturen bei den Schülern vorausgesetzt werden muß – sonst wären sie ja nicht in der Lage, Kreuzworträtsel zu lösen – dürfte die Einsicht und Vertrautheit der Schüler in die Besonderheiten lexematischer Strukturen vom Lehrer nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden. So ist z. B. dem Schüler die Struktur der Heteronymie mit Sicherheit bekannt, jedoch wird es manchem schwerfallen, den besonderen Unterschied bzw. die speziellen Gebrauchsweisen bestimmter bedeutungsähnlicher Lexeme zu bestimmen. Auch von didaktischen und methodischen Gesichtspunkten her ist die Arbeit mit Kreuzworträtseln interessant. Die systematische Wortschatzarbeit ist durch den Einsatz von Worträtseln nicht mehr ausschließlich auf ein stupides Vokabelabfragen beschränkt. Die Behandlung von Texten mit Rätselcharakter weckt vielmehr beim analysierenden Leser den Drang und die Bereitschaft nach Entdeckung, Beschreibung und Erklärung der kommunikativen Wirkzusammenhänge, schafft motivierende Erfolgserlebnisse und trägt nicht zuletzt zu einem kurzweiligen und abwechslungsreichen Unterrichtsverlauf bei.

2. Bestimmung von Lernzielen

Die Behandlung von Kreuzworträtseln im Deutschunterricht für Ausländer ermöglicht geradezu in idealer Weise, ausgewählte Fragestellungen zur Landeskunde und zur Sprachschulung miteinander zu verbinden. In einem ersten Großlernzielbereich werden Kenntnisse in den verschiedensten Lebensbereichen thematisiert. Dieser Lernzielbereich kann dabei besonders zur kognitiven und kontrastiven Landeskunde genutzt werden, da die Lösungsschritte die Gegenüberstellung der Verhältnisse im eigenen und fremden Land angeben (vgl. Lernzielbereich 1). Im zweiten Großlernzielbereich werden sprachliche Kenntnisse und Fähigkeiten thematisiert. Dabei kann gezeigt werden, welche Fächerung semantischer Probleme in Kreuzworträtseln enthalten ist (vgl.

Lernzielbereich 2). In einem dritten Lernzielbereich wird die Kenntnis und Handhabung wichtiger Hilfsmittel angesprochen. Dieser Lernzielbereich ist insofern von großer Wichtigkeit, als im bisherigen Wortkundeunterricht eine zielgerichtete Auswahl,

Angabe und Benutzung von lexikographischen Hilfsmitteln vernachlässigt wurde (vgl. Lernzielbereich 3). In der nachfolgenden Tabelle sind die wichtigsten Lernziele im Zusammenhang des Kreuzworträtsellösens aufgeführt.

Lernzielbereich 1: Wissen und Kenntnisse in verschiedenen Bereichen der Landeskunde

- 1.1. Geographie
- 1.2. Volkskunde
- 1.3. Sport und Spiel
- usw. (vgl. Realisierung des Lernziels 1 in 3.)

Lernzielbereich 2: Sprachliche Kenntnisse und Fähigkeiten

- 2.1. Fähigkeit, vom situativen Gebrauch eines Wortes zu abstrahieren und die lexikalische Bedeutung eines Wortes zu bestimmen.
- 2.2. Fähigkeit, wesentliche, darstellungsfunktionale (notative) Merkmale der Bedeutungskonstitution zu erkennen.
- 2.3. Fähigkeit, besondere, appell- und symptomfunktionale (konnotative) Merkmale der Bedeutungskonstitution zu erkennen und zu bewerten.
- 2.4. Fähigkeit, bei mehreren Wörtern gemeinsame und verschiedenartige semantische Merkmale, sowie deren spezifische Relationen zu bestimmen.
- 2.5. Fähigkeit, zu einem vorgegebenen Wort ein dialektal, sozial, generational, sondergruppenspezifisch, professional, literarisch, interlingual oder historisch bestimmtes, bedeutungsähnliches Wort zu finden.
- 2.6. Fähigkeit, die Beziehungen zwischen über- und untergeordneten Begriffen und Wörtern zu erkennen und zu einem vorgegebenen übergeordneten Wort produktiv untergeordnete Wörter zu finden.
- 2.7. Fähigkeit, aufgrund von Merkmalsoppositionen Bedeutungsgegensätze von Wörtern zu erkennen und Gegensatzwörter zu bestimmen.
- 2.8. Wortschatzkenntnisse in verschiedenen Fachsprachen.
- 2.9. Kenntnis des Fremdwortgebrauchs und der Fremdwortentsprechung
- 2.10. Fähigkeit, den semantischen Gehalt einer Wortgruppenparaphrase zu bestimmen und diese Paraphrase unter Aufrechterhaltung der semantischen Information quantitativ zu reduzieren.
- 2.11. Fähigkeit, ein potentiell Lösungswort aufgrund seiner orthographischen Konstitution als zutreffend oder nichtzutreffend zu bewerten.
- 2.12. Kenntnis der wichtigsten Abbreviationen und ihrer Bestimmung als Kurzwörter, Initialwörter oder Abkürzungen (*Ober(kellner)*; *NATO*; *Dr.*).

Lernzielbereich 3: Kenntnis und Handhabung wichtiger lexikographischer Hilfsmittel

- 3.1. Überblick über die unterschiedlichen Arten von Hilfsmitteln: Enzyklopädie, Synonymwörterbuch, Fachwörterbuch, Namenwörterbuch, Fremdwörterbuch, Abkürzungswörterbuch, Übersetzungswörterbuch, Rätselwörterbuch, Mundartwörterbuch usw.
- 3.2. Kenntnis von Informationsgehalt und Aufbau der wichtigsten Nachschlagewerke.
- 3.3. Fähigkeit zum zielgerichteten, systematischen und selbständigen Gebrauch von Wörterbüchern.

3. Das Kreuzworträtsel in der Praxis des Sprachunterrichts

Im nachfolgenden Beispiel werden einige Anregungen gegeben, wie die Praxis des Kreuzworträtsellösens im Sprachunterricht aussehen könnte. Es kann sich hierbei keineswegs um eine geschlossene, allgemein anwendbare Unterrichtseinheit handeln, da jedes Kreuzworträtsel unterschiedliche An-

forderungen in bezug auf landeskundliche Kenntnisse und sprachliche Fähigkeiten an den Ratenden stellt. Die erste Aufgabe des Lehrers besteht demnach darin, ein dem durchschnittlichen Leistungsniveau der Schüler entsprechendes Kreuzworträtsel auszuwählen.

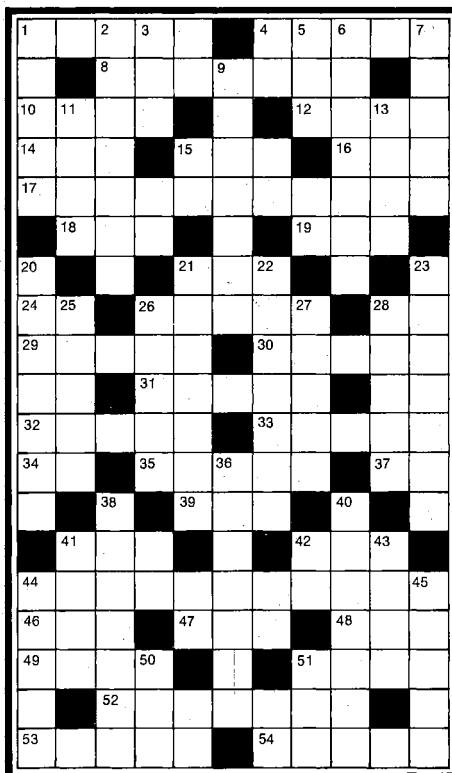
Kreuzworträtsel

Waagerecht:

- 1 Geschirrtell
- 4 genug
- 8 Vorübergehender
- 10 männl. Bibelgestalt
- 12 Fluß in Italien
- 14 brit. Insel
- 15 weibl. Sagen-gestalt
- 16 früh. Kfz Z. Irland
- 17 Staat in Südamerika
- 18 Erbfaktor
- 19 häufig
- 21 gegorenes Getränk
- 24 „an dem“
- 26 Quellfluß der Weser
- 28 Abk. f. Maine
- 29 schwankend
- 30 landw. Geräte
- 31 Bewohner Nordskandi-naviens
- 32 lat.: jenseits
- 33 Autoreifen (Mz.)
- 34 Tierprodukt
- 35 enthaltsam Lebender
- 37 persönl. Fürwort
- 39 unbest. Artikel
- 41 Tierbehausung
- 42 Nordlandtier
- 44 Unternehmer
- 46 Gesindel
- 47 saugende Nachströ-mung
- 48 Wort aus der Kinder-sprache
- 49 Brücke
- 51 Ureinwohner Japans
- 52 mit der Zunge anstoßen
- 53 Leitseil für Pferde
- 54 das Unsterbliche

Senkrecht:

- 1 Leitgedanke, Aufgabe
- 2 Agraffen
- 3 Muttertier
- 4 Zeichen f. Barium
- 5 griech. Vorsilbe
- 6 Patrouille
- 7 Laubbaum
- 9 Arbeiter im Lederge-werbe
- 11 Totenschrein
- 13 Metallbolzen
- 15 dt. Vorsilbe
- 20 dän. Insel
- 21 Rückstand bei der Zuckergewinnung
- 22 Stiegen
- 23 Kamerad
- 25 Ureinwohner Neusee-lands
- 26 Stadt in Litauen
- 27 Spion
- 28 Speisefolge
- 36 nd.: Lichtspielhaus
- 38 zanken, streiten
- 40 dichter.: Knochen-gerüste
- 41 Nahrungsmittel
- 42 Ausdruck beim Skat-spiel
- 43 ablehnende Antwort
- 44 Singvogel
- 45 Pflanzenschädling
- 50 Einspänner
- 51 engl. Biersorte



Kreuzworträtsel

Waagerecht: 1 Tasse, 4 basta!, 8 Passant, 10 Esau, 12 Arno, 14 Man, 15 Ute, 16 EIR, 17 Argentinien, 18 Gen, 19 oft, 21 Met, 24 am, 26 Werra, 28 Me., 29 labil, 30 Eggen, 31 Lappe, 32 trans, 33 Pneus, 34 Ei, 35 Asket, 37 es, 39 ein, 41 Bau, 42 Ren, 44 Arbeitgeber, 46 Mob, 47 Sog, 48 eial, 49 Steg, 51 Ainu, 52 lispeln, 53 Longe, 54 Seele.

Senkrecht: 1 Thema, 2 Spangen, 3 Sau, 4 Ba, 5 ana, 6 Streife, 7 Ahorn, 9 Sattler, 11 Sarg, 13 Niet, 15 un, 20 Falster, 21 Me-lasse, 22 Treppen, 23 Genosse, 25 Maori, 26 Wilna, 27 Agent, 28 Menue, 36 Kintopp, 38 kabbeln, 40 Gebeine, 41 Brot, 42 Re, 43 nein, 44 Amsel, 45 Raupe, 50 Gig, 51 Ale.

(Aus: Rätsel-Sport. Großband Nr. 753, Bastei Verlag o. O., o. J., S. 25)

Realisierung der Lernziele:

Lernzielbereich 1

Im vorliegenden Kreuzworträtsel beziehen sich 29 Fragen auf das Wissen und die Kenntnisse der Schüler in verschiedenen Lebensbereichen. Im einzelnen liegt folgende Verteilung vor:

- Theologie: 10w
- Geographie: 12w, 14w, 26w, 28w, 20s, 26s
- Mythologie: 15w
- Biologie: 18w, 42w, 45s
- Volkskunde: 31w, 51w, 2s, 25s, 51s
- Chemie: 4s
- Zoologie: 44s, 45s

- Verkehrswesen: 16w
- Sprachwissenschaft: 37w, 39w, 5s, 15s
- Sport und Spiel: 53w, 42s, 50s
- Landwirtschaft: 30w, 21s

Lernzielbereich 2: 2.6., 2.2., 2.3., 2.4.

Lernzielbereich 3: 3.1. – 3.3.

Ein häufig vorkommender Fragetypus in Kreuzworträtseln bildet die Angabe von Hyponymen, zu denen die entsprechenden untergeordneten Wörter gesucht werden müssen: 1w, 21w, 30w, 31w, 34w, 37w, 39w, 41w, 42w, 48w, 3s, 5s, 7s, 9s, 15s, 20s, 41s, 42s, 43s, 44s, 45s, 51s. Hier kann der Lehrer mit Hilfe von Synonymwörterbüchern (vgl. Kühn 1978, 38–42) differenzierte Wortfeldübungen anschließen, indem neben dem gesuchten Lösungswort semantische Nachpaarwörter gesucht und inhaltlich voneinander abgegrenzt werden müssen. So könnte man – unter Berücksichtigung des Duden (1972, 271, 671 f.) – im Anschluß an Frage 1w folgende Aufgaben anschließen:

- Welche weiteren Bezeichnungen für Trinkgefäße kennen Sie?
 - Was ist ein *Kelch* im Gegensatz zu einem *Glas*?
 - Welche Arten von Zusammensetzungen gibt es zum Grundwort *Glas*? (nach Form, nach Verwendungszweck usw.)
 - Welche weiteren Bezeichnungen für Gefäße kennen Sie im Bereich des Haushalts?
- usw.

Die Bestimmung von über- und untergeordneten Wörtern auf verschiedenen Stufen fördert die explizite Einsicht in das unbewußt gespeicherte lexikalische System; darüber hinaus kann eine erweiterte Wortfeldübung zur quantitativen und qualitativen Bereicherung des Wortschatzes beitragen.

Lernzielbereich 2: 2.1., 2.2., 2.4.

Lernzielbereich 3: 3.1. – 3.3.

In Frage 23s: Kamerad wird ein Lösungswort gesucht, das zu *Kamerad* (jmd.; mit dem man durch gemeinsame Interessen verbunden ist) bedeutungsähnlich sein soll. Das Lösungswort *Genosse* wird im heutigen aktuellen Sprachgebrauch in erster Linie (als Anrede) für ein Mitglied einer

sozialistischen Partei verwendet. In dieser Bedeutung kennt es der Schüler durch Zeitungen, Rundfunk, Fernsehen und Literatur. Für das Kreuzworträtsellösen muß er jedoch die Fähigkeit besitzen, vom situativen Gebrauch des Wortes *Genosse* zu abstrahieren und seinen lexikalischen Bedeutungskern zu bestimmen: jmd., der mit einem anderen die Nutznießung von etw. gemeinsam hat. Dieser Sprachgebrauch ist für den aktuellen Sprachverkehr als ‚abwertend‘ oder gar ‚veraltet‘ zu betrachten (vgl. Duden 1977, 996).

Lernzielbereich 2: 2.3., 2.2., 2.4., 2.5.

Lernzielbereich 3: 3.1. – 3.3.

In Kreuzworträtseln wird teils explizit, teils implizit nach einem Wort gesucht, das durch ein konnotatives Merkmal besonders ausgezeichnet ist. So stehen dem Ratenden vielleicht zur Frage 40s *Knochengestützte* die Wörter *Skelette*, *Gerippe*, *Knochen* und *Gebeine* zur Verfügung; alle Wörter bezeichnen den gleichen Gegenstand, jedoch kommt aus lexikalischer Sicht nur dem Lexem *Gebeine* das konnotative Merkmal ‚literarisch‘ zu, so daß nur dieses Wort – nicht allein wegen seiner Buchstabenanzahl und orthographischen Form – als Lösung in Frage kommt. Hier wird nicht einfach nach einem bedeutungsähnlichen Wort gefragt, sondern explizit die Kenntnis eines konnotativen Merkmals verlangt, wenn der Ratende das richtige Lösungswort einsetzen will.

Lernzielbereich 2: 2.10., 2.2., 2.3., 2.4.

Lernzielbereich 3: 3.1. – 3.3.

Die Fragen 10w, 12w, 14w, 15w, 16w, 17w, 21w, 24w, 26w, 28w, 30w, 31w, 35w, 37w, 39w, 47w, 48w, 51w, 52w, 53w, 4s, 5s, 9s, 15s, 20s, 21s, 25s, 26s, 42s, 43s, 51s, liegen als einfache oder erweiterte Wortgruppenparaphrasen vor. Als Lösung wird die formale Reduktion dieser Paraphrase zu einem Wort unter Aufrechterhaltung des semantischen Gehalts verlangt. Aus einer Bedeutungserklärung in Paraphrasenform soll ein entsprechendes lexikalisiertes Wort gefunden werden. Während normalerweise immer nach der Bedeutungserklärung gefragt wird (Was bedeutet X?), liegt hier der umgekehrte Fall vor, bei dem von der Bedeutungserklärung her auf das dazugehörige Wort geschlossen werden muß (z. B.: Wie sagt man, wenn ...).

Lernzielbereich 2: 2.5., 2.2., 2.1., 2.4.

Lernzielbereich 3: 3.1. – 3.3.

In mehreren Fragen (4w, 8w, 18w, 19w, 29w, 33w, 35w, 44w, 46w, 47w, 49w, 52w, 53w, 54w, 1s, 2s, 6s, 11s, 13s, 21s, 22s, 23s, 27s, 28s, 38s, 40s, 50s) wird die Forderung an den Ratenden gestellt, bedeutungsähnliche Wörter zu einem vorgegebenen Wort zu finden. Hier soll der Schüler seine lexikalische Kompetenz aktivieren und aus den unterschiedlichen lexikalischen Systemen Teilsynonyme zusammentragen. Damit braucht diese Übung jedoch noch nicht erschöpft zu sein: Der Lehrer sollte versuchen, die spezifischen Unterschiede in den Gebrauchsweisen der bedeutungsähnlichen Wörter herauszuarbeiten. So sind beispielsweise die zum vorgegebenen Wort entsprechenden Lösungswörter in

Frage 8w (*Vorübergehender* – *Passant*)

interlingual

Frage 11s (*Totenschrein* – *Sarg*)

literarisch

Frage 22s (*Stiegen* – *Treppen*)

dialektal

Frage 23s (*Kamerad* – *Genosse*)

sondergruppensprachlich

Frage 38s (*zanken* – *kabbeln*)

umgangssprachlich

Frage 46w (*Gesindel* – *Mob*)

historisch

Frage 18w (*Erbfaktor* – *Gen*)

fachsprachlich

spezifiziert. Hier besteht für den Lehrer die Möglichkeit, differenzierte Übungen zur Wortbedeutung und Synonymik anzuschließen. Dazu kann an dieser Stelle die Handhabung von Bedeutungs- und Synonymwörterbüchern eingeübt werden.

Lernzielbereich 2: 2.8., 2.2., 2.4.

Lernzielbereich 3: 3.1. – 3.3.

Sehr häufig werden in Kreuzworträtseln Wortschatzkenntnisse in verschiedenen fachsprachlichen Bereichen verlangt. So werden beispielsweise für die Fragen 30w, 21s (Landwirtschaft), 53w, 50s (Pferdesport), 42s (Spiel) oder 18w (Biologie) als Lösungswörter Fachtermini gefordert. Hier kann der Lehrer den Umgang mit Fachwörterbüchern als Hilfsmittel des Rätsellösens einsetzen. Der Schüler kann zudem angeleitet werden, ihm unbekannte Bedeutungen nachzuschlagen und fachsprachliche Bedeutungen in die Alltagssprache zu übertragen.

Lernzielbereich 2: 2.9., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5.

Lernzielbereich 3: 3.1. – 3.3.

Die Fragen 8w, 29w, 33w, 35w, 46w, 6s und 28s thematisieren die verschiedenen Arten der Fremdwortbehandlung in Kreuzworträtseln. Dabei muß der Ratende die Fähigkeit besitzen, Fremdwörter in die Alltagssprache (6s) und alltagssprachliche Wörter in Fremdwörter (33w) zu „übersetzen“. In diesem Zusammenhang kann darüber hinaus Herkunft und Gebrauch von Fremdwörtern anhand ihrer morphologischen Bestandteile oder ihrer Schreibung und Lautung bestimmt oder durch Nachschlagen in Fremdwörterbüchern festgestellt werden.

Die Realisierung der aufgestellten Lernziele macht nochmals deutlich, daß mit Hilfe von Kreuzworträtseln ausgewählte Aspekte zur Landeskunde und Sprachschulung in Theorie und Praxis vermittelt und eingeübt werden können. Die Möglichkeit, diese beiden grundlegenden Aspekte des Fremdsprachenunterrichts miteinander zu verbinden, läßt die Textsorte „Kreuzworträtsel“ als brauchbare Text- und Arbeitsgrundlage erscheinen. Die Brauchbarkeit wird noch dadurch erhöht, daß die Beschäftigung mit Kreuzworträtseln nicht auf den Unterricht beschränkt bleibt, sondern auch im außerunterrichtlichen, arbeitsfreien Bereich zum Tragen kommt.

4. Literatur

- Duden 1972: Sinn- und sprachverwandte Wörter und Wendungen. Wörterbuch der treffenden Ausdrücke. Bearb. v. W. Müller u. a. Mannheim, Wien und Zürich.
- Duden 1977: Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. Hrsg. u. bearb. v. Wiss. Rat und den Mitarb. d. Dudenred. unter Leitung v. G. Drosowski. Bd. 3. Mannheim.
- Göbel, R. 1975: Überlegungen zu einem Modell für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern in der Bundesrepublik 1975. In: Deutsch lernen O. S. 20 – 35.
- Hellinger, M. 1975: Das Kreuzworträtsel und die Struktur des deutschen Lexikons. In: Muttersprache 85. S. 1 – 10.
- Kühn, P. 1978: Deutsche Wörterbücher. Eine systematische Bibliographie. Tübingen.
- Lund, M./P. Heinsen 1973 u. 1974: Auf deutsch bittell. Übungsheft 1: 5. Aufl., Übungsheft 2: 2. Aufl. München.
- Ullmann, St. 1972: Grundzüge der Semantik. Die Bedeutung in sprachwissenschaftlicher Sicht. 2. Aufl. Berlin.
- Wahrig, G. 1977: Deutsches Wörterbuch. Mit einem „Lexikon der deutschen Sprachlehre“. Völlig überarb. Neuaufl. Gütersloh.

Probleme und Möglichkeiten des deutschsprachigen Fachunterrichtes Biologie

1. Situation und Problematik an der DS Helsinki

Die 1981 ihr 100jähriges Bestehen feiernde Deutsche Schule in Helsinki hat 1975 die „Neue Sekundarstufe“ eingeführt. Kinder mit Finnisch als Muttersprache können nach zweijährigem Besuch einer finnischen Grundschule auf die DS Helsinki wechseln, wenn sie bestimmte Eingangstests bestanden haben. Diese Schüler erhalten zunächst zwei Jahre lang wöchentlich 7 Stunden deutschen Sprachunterricht. Vom 5. Schuljahr an wird der deutschsprachige Unterricht nach und nach auf den Fachbereich ausgedehnt (vgl. dazu WIESEN).

Wie bei den anderen Fächern erhebt sich auch für Biologie die Frage, in welchem Schuljahr der Biologieunterricht bzw. der fachvorbereitende Unterricht auf deutsch beginnen sollte. Geplant ist bisher Ende der Mittelstufe, nachdem die anderen Fächer schon auf deutsch unterrichtet werden.

Ferner gehen wir der Frage nach, wie weit es sinnvoll ist, den Biologieunterricht wie bisher in deutscher Sprache bis zum Abitur zu führen.

Die an der DS Helsinki praktizierte doppelte Abschlußprüfung nach 12 Schuljahren stellt an alle Beteiligten hohe Anforderungen. Besonders bei den „Realfächern“ wird deutlich, daß neben dem Problem der Fachsprache auch unterschiedliche pädagogische Zielsetzungen zwischen finnischem und deutschem Abitur bestehen. Der Versuch, derart divergierenden Anforderungen gerecht zu werden, muß notwendigerweise zu Kompromissen führen.

Die Erwartungshaltung der Eltern und Schüler an die Lehrer der Realfächer wächst von Jahr zu Jahr. Das hängt vor allem damit zusammen, daß die Eingangstests für die naturwissenschaftlichen und technischen Fächer an den Hochschulen schwieriger und anspruchsvoller werden.

So ist auch zu verstehen, daß 1978, als Folge einer Elterninitiative, ein Arbeitskreis aus Biologie- und Deutschlehrern gegrün-

det wurde. Die ersten Ergebnisse unserer Überlegungen und Erprobungen stellen wir hier vor. Wir wollen die an anderen Schulen geführten Diskussionen anregen und die Kollegen ermuntern, Stellung zu nehmen und ihre Erfahrungen ebenfalls weiterzugeben. Anregungen erhielten wir aus dem Erfahrungsbericht des Kollegen KLEIN von der DS in Istanbul. Das Problem „Deutsch als Fremdsprache“ wird seit einiger Zeit in dieser Zeitschrift und an anderer Stelle diskutiert (Literaturangaben bei EWERT).

2. Biologie in der Mittelstufe

2.1 Thema

Aus dem fachvorbereitenden Unterricht auf deutsch in den Fächern Erdkunde und Geschichte sind uns die Schwierigkeiten bekannt. Für die Erprobung des Biologieunterrichts bzw. des fachvorbereitenden Unterrichts im Winter 1979/80 wählten wir die Klassen 5 (2½ Jahre Deutschunterricht), 6 (3½ Jahre Deutschunterricht) und 7 (4½ Jahre Deutschunterricht) mit je 30 Schülern. Bei der Erprobung arbeiteten Biologie- und Deutschlehrer zusammen. Der Jahreszeit und den örtlichen Gegebenheiten angepaßt, wählten wir Themen aus dem Bereich Überwinterung, wie „Fell- und Gefiederwechsel“ und „Haare und Federn schützen vor Wärmeverlust.“

Das Thema ist Teil einer an verschiedenen Schulen Deutschlands und an der DS Helsinki erprobten Unterrichtseinheit „Überwinterung“, die im Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität in Kiel entwickelt wurde (vgl. LIPKOW).

Zu dieser Unterrichtseinheit gehören Dia, Transparente sowie sprachlich einfache Arbeits- und Testbögen.

Am Beispiel des Themas „Wechsel der Fellfarbe beim Wiesel“ sollen im folgenden stichwortartig die einzelnen Schritte erläutert werden:

- Gespräch mit den finnischen Biologielehrern über den Stand der Klasse und Abstimmen der Unterrichtsinhalte.
- Gespräch mit den Deutschlehrern über den Stand der Klasse in Deutsch.
- Planung des Unterrichts a) fachdidaktisch, b) sprachdidaktisch.
- Durchführung des Unterrichts mit dem Deutschlehrer als Protokollanten.
- Auswertung des Unterrichts.

Um Wiederholungen zu vermeiden, fassen wir die Abschnitte „Planung“ und „Durchführung“ zusammen.

2.2. Aufstellen der inhaltlichen Unterrichtsziele

Vgl. dazu Biologiebücher.

Das Wiesel	hat	ein	weißes	Fell
Der Hase			braunes	Gefieder
Die Schneule				
Das Schneehuhn				

Das Fell	des Wiesels	ist	im Sommer	braun
Das Gefieder	des Schneehuhns		im Winter	weiß
	des Hasen			

Das Wiesel	wechselt	sein/ihr	Fell	zum Winter
Der Hase			Gefieder	zum Sommer
Das Schneehuhn				
Die Katze				
Die Eule				

2.4 Unterrichtsverlauf

Die Impulsfragen müssen sprachlich einfach sein. Es sollten Zusatzfragen überlegt werden, falls die Schüler eine Frage nicht verstehen, z. B. statt „Welche Bedeutung hat das Winterfell für das Wiesel?“ jetzt „Warum hat das Wiesel im Winter ein weißes Fell?“

Die Unterrichtsschritte müssen schriftlich fixiert werden: Frage – Wir vermuten ...
 – Wir machen einen Versuch ... – Der Versuch/das Experiment zeigt/ergibt ...
 – Der Fellwechsel ist angeboren ... – Der Fellwechsel wird ausgelöst durch die unterschiedliche Tageslänge.

Der Fachausdruck „Auslöser“ muß ver-

2.3. Liste des notwendigen Wortschatzes und der anzuwendenden Satzstrukturen

Die inhaltlichen wie auch die sprachlichen Lernziele müssen an das aktive und passive Sprachvermögen der Schüler angepaßt sein.

a) Fachausdrücke: (in Beispielen) mit Nominativ, Genitiv und Plural

-s Fell, -es, -e (das Fell, des Felles, die Felle)

Sommerfell, Winterfell, -e Feder, -, -n, -s Gefieder, -s, -, Räuber, Beute, Nahrung, Tarnfarbe, Lebensraum, Tageslänge, angeboren, Auslöser

Wiesel, Schneehase, Schneehuhn

b) Satzstrukturen: Zum Einschleifen bestimmter Strukturen hat sich folgendes Schema bewährt: (als Tafelbild)

anschaulicht werden, z. B. durch Schalter und Licht.

Im fremdsprachigen Unterricht hat das Tafelbild die wichtige Funktion, die richtige Sprache einzuprägen.

Jede sprachlich falsche Aussage eines Schülers sollte vom Lehrer oder von einem Schüler korrigiert werden, damit sich nichts Falsches einprägt. Der richtige Satz wird von den Schülern wiederholt.

Der Unterricht muß methodisch abwechslungsreich sein. Besonders in jüngeren Klassen dürfen die Unterrichtsgespräche nicht zu lang sein, damit die Schüler nicht ermüden. Experimente, Arbeitsbögen, Hefteinträge, Medien sorgen für Abwechslung.

2.5. Ergebnis

Die Schüler der 7., 6. und 5. Klasse nahmen aktiv an den Biologiestunden teil und konnten ihnen inhaltlich folgen. Schwierigkeiten hatten allerdings die beiden jüngeren Klassen, sich sprachlich richtig auszudrücken. Die Erprobung zeigte, daß einzelne Unterrichtseinheiten mit biologischen Inhalten nach zweijährigem Deutschunterricht möglich sind, ähnlich wie Themeneinheiten aus dem Bereich der Erdkunde und Geschichte.

Voraussetzung für den fachvorbereitenden Unterricht ist jedoch, daß der Unterricht in erster Linie unter fremdsprachendidaktischen Gesichtspunkten geplant und durchgeführt wird, d. h. eine entsprechende Einführung, Verarbeitung, Anwendung und Sicherung von Wortschatz und Strukturen hat Vorrang vor fachwissenschaftlichen Inhalten.

Setzt eine zu frühe sprachliche Progression ein, geht die inhaltliche Motivation schnell verloren und die sprachliche Fehlerhäufigkeit steigt rapide. Eine Unterrichtsplanung, die von der Sache her in erster Linie von der Fachdidaktik bestimmt wäre, ist nicht zu empfehlen.

Möglich sind indessen in sich geschlossene Unterrichtseinheiten, die sich dem jeweiligen Schwierigkeitsgrad des Deutschunterrichts anpassen. So kann der fachvorbereitende Unterricht ein interessantes und motivierendes Feld für die Schüler der NSSt werden, dessen Motivation sich wiederum positiv auf den Deutschunterricht auswirkt.

Stundenplantechnisch wird es meist unumgänglich sein, daß der fachvorbereitende Unterricht vom Deutschlehrer gehalten wird. Jedoch sollte ab und zu der Fachkollege hospitieren und selbst unterrichten, um beim Übergang zum Fachunterricht einen reibungsloseren Einstieg zu bekommen.

An den Einsatz deutscher Unterrichtsbücher ist auch in der Klasse 7, wie sich im vergangenen Schuljahr zeigte, nicht zu denken.

Mit Beginn des Schuljahres 1980/81 fängt in der NSSt Helsinki der Fachunterricht in Klasse 8 mit Physik und Chemie an. Es wird sich nach Ablauf des nächsten Schuljahres herausstellen, inwiefern die sprachliche Basis für den Einstieg in den naturwissenschaftlichen Unterricht und ein Jahr später in das Fach Biologie geschaffen ist.

Die DS Helsinki steht wie viele andere Auslandsschulen am Beginn einer sehr arbeitsintensiven Phase vom Übergang des Deutschunterrichts zum deutschsprachigen Fachunterricht. So war auch die Unterrichtseinheit Biologie ein Versuch, diesen Übergang zu festigen.

3. Biologie in der Oberstufe

Die Problematik des Oberstufenunterrichts läßt sich wie folgt umreißen: die riesige Stofffülle des auf enzyklopädische Wissensvermittlung angelegten finnischen Lehrplans soll mit dem von deutscher Seite geforderten Konzept einer problemorientierten Oberstufenbiologie bewältigt werden und das in der Unterrichtssprache Deutsch, aber unter ausreichender Berücksichtigung der finnischen Fachsprache bei einer z. T. reduzierten Stundenzahl.

Bei unserem Versuch gehen wir von zwei Voraussetzungen aus:

a) Nach PIAGET ist der naturgebundene Erkenntnisprozeß zweigeteilt in einen vorverbalen auf Handlung als gezielte Beobachtung und Versuch gerichtet und die gleichzeitige oder nachfolgende definitivische Verankerung im verbalen Bereich.

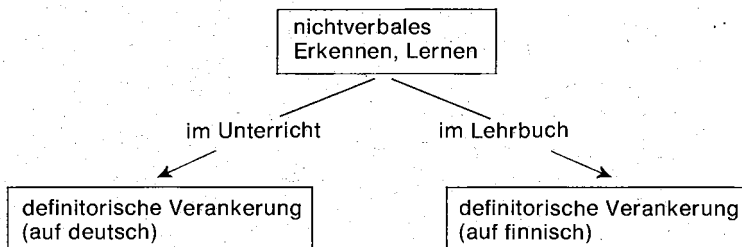
b) In den sprachlichen Fächern wird allgemein das Prinzip der Einsprachigkeit anerkannt.

Nach einer kritischen Überprüfung früherer Versuche, z. B. der Arbeit mit Wortlisten, legen wir ein geeignetes finnisches Lehrwerk als Grundraster für die Unterrichtsplanung zugrunde. Die finnischen Lehrbücher orientieren sich weitgehend an den geltenden Anforderungen für das zentrale Abitur.

Einige Eltern haben dankenswerterweise ehrenamtlich die wichtigsten Kapitel ins Deutsche übersetzt, besonders als Hilfe für den frisch aus Deutschland vermittelten Lehrer. Hauptgesichtspunkt bei der Auswahl des Lehrwerkes war vor allem die in ihm enthaltene Fülle von Abbildungen, Kurven- und Tabellenmaterial, einmal, um den nicht-finnischsprachigen Kollegen eine leichtere Orientierung zu ermöglichen, zum anderen, um dieses nichtverbale Material – aus urheberrechtlichen Gründen in leicht veränderter Form – als Grundlage für den medienzentrierten Klassenunterricht zu nehmen. Die Schüler besitzen das finnische Lehrbuch, daneben auch ein deutsches Lehrbuch zum Nachlesen. Nach

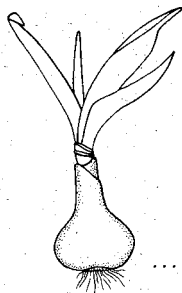
dieser Konzeption verläuft der Erkenntnis- und Lernprozeß nach folgendem Muster

ohne die unerwünschten Sprachinterferenzen:



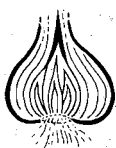
Zu den „nichtsprachlichen“ Unterrichtsmaterialien, die in Anlehnung an das finnische Lehrbuch entwickelt werden und mit dessen Texten zusammenpassen müssen, können den Schülern während des

deutschsprachigen Unterrichts notwendige Erarbeitungshilfen über den Tageslichtprojektor zur Verfügung gestellt werden, z. B. oft gebrauchte Sprachmuster der Fachsprache (vgl. Abb).



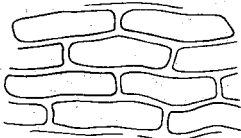
... bauen auf

besteht aus ...

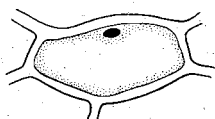


... sind Teile des ...

... besitzt/hat mehrere



bilden
setzt sich aus ... zusammen



der Organismus

Syn. das Lebewesen, hier:
die Pflanze

— die Küchenzwiebel gehört zur Familie der Liliengewächse.

das Organ

Syn. der Pflanzenteil,

— die Zwiebel ist ein Speicher- und Überwinterungsorgan.

das Gewebe

— die innere Epidermis der Zwiebelschuppe ist ein einschichtiges Abschlußgewebe.

die Zelle

— enthält keine Chloroplasten

Diese können abgedunkelt und bei Bedarf eingeleuchtet werden, ohne daß das Primat der nichtsprachlichen Darstellung beeinträchtigt wird. Ein derart gezieltes Training in der deutschen Fachsprache hat sich als durchaus notwendig erwiesen. Während der Erarbeitungsphase in den Realfächern zeigt sich bei den nicht-deutschsprachigen Schülern der Trend, sich auch in der Oberstufe einer Rudimentärsprache zu bedienen, bei der alle grammatikalischen Schwierigkeiten ausgeklammert sind. So werden Einzelworte, Satzbruchstücke ohne Artikel, Sätze ohne Artikel mit falschen Präpositionen gebraucht.

Die schriftliche Lernzielkontrolle erfolgt bisher auf deutsch. Wünschenswert wäre, schon vor dem finnischen Abitur die Kenntnisse der Schüler in der finnischen Fachsprache zu testen.

Für eine abschließende Beurteilung ist der Versuch noch nicht weit genug gediehen. Die bisher erprobten Unterrichtseinheiten mußten neben der normalen Unterrichtsbelastung erstellt werden.

4. Schlußgedanke

Die Aufgabe des fremdsprachigen Fachunterrichts liegt neben der Vermittlung fachspezifischer Lehrinhalte vor allem in einer fortlaufenden Festigung der Sprachkompetenz und einer systematischen Erweiterung des Wortschatzes in den Randbereichen einer gehobenen Sprache. Nicht zuletzt die Biologie kann dieses durch ihre zahlreichen Beziehungen zu Alltagsproblemen und zu publizistisch-politisch aktuellen Fragen wie Medizin, Verhalten, Umwelt, Rassismus und vieles mehr ... besser leisten als Fächer mit einer starken formalisierten Fachsprache.

Auch dem immer wieder als politpädagogisches Ideal beschworenen Aspekt der Begegnungsschule trägt das oben skizzierte Konzept Rechnung, an dem Lehrer unterschiedlicher Muttersprache zusammenarbeiten, in die die Unterrichtskonzeption beider Länder einfließen. Dagegen geht bei einer Ausdünnung des deutschsprachigen Fachunterrichts, wie es auch in der Zentralstelle diskutiert wird, der angestrebte Integrationsbereich der Oberstufe verloren. Damit verliert aber auch, besonders in der NSSt, in der Mittelstufe ein deutschsprachiger Fachunterricht in den Realfächern jede für Schüler und Eltern einsichtige Begrün-

dung und Motivation. Dies wirkt sich wiederum bis hin zu den Bereichen aus, in denen der deutschsprachige fachvorbereitende Unterricht eine wichtige inhaltliche Ergänzung und ein kaum zu unterschätzender Motivationsausgleich für den alles beherrschenden Sprachkurs bildet. Weiterhin sei noch auf eine Besonderheit in der finnischen Sprache hingewiesen, die zu einem sprachlichen Purismus tendiert. Auch in der Fachsprache werden häufig rein finnische, von der internationalen Nomenklatur abweichende Ausdrücke gebraucht. Deutsch stellt also für die finnischsprachigen Schüler eine Brücke zur internationalen Fachsprache dar.

Diese Gesichtspunkte und weitere, die den jungen Menschen befähigen sollen, sich in einer Fremdsprache gründlich auszudrücken, sprechen trotz der skizzierten Schwierigkeiten dafür, daß ein Biologieunterricht auch in der Oberstufe auf deutsch stattfinden sollte. Die pädagogischen Probleme sind nicht so groß, daß man sie nicht meistern könnte. Sinnvoll wäre es allerdings, daß für solche Pilotstudien den betreffenden Lehrern Entlastungsstunden gewährt würden.

5. Zusammenfassung

Am Beispiel der Unterrichtseinheit „Überwinterung“ wird gezeigt, wie fachvorbereitender Biologieunterricht in den Klassen 5, 6 und 7 in der Neuen Sekundarstufe an der DS Helsinki durchgeführt wurde.

Ferner wird ein Modell für den Biologieunterricht in der Oberstufe vorgestellt, bei finnischen Schülern, die das deutsche und finnische Abitur machen. Es wird begründet, weshalb der Biologieunterricht in der NSSt und der Oberstufe auf deutsch stattfinden soll.

6. Literatur

- EWERT, H. — Die bilinguale Schule. — deutscher Schulbuchtext und die Sprachkompetenz der Schüler. Der deutsche Lehrer im Ausland, 27, 1/80, S. 31 — 38 (1980)
 KLEIN, — Bericht an die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. (1980)
 LIPKOW, E. — IPN-Einheitenbank „Überwinterung“, Unterrichtseinheit für die Sekundarstufe I, Aulis Verlag Deubner, Köln 2. Aufl. (1980)
 WIESEN, G. — Helsinki — vier Jahre später, Der deutsche Lehrer im Ausland, 2/79, S. 10 — 14 (1979)

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

VERBAND

15. Hauptversammlung des VdLiA in Bremen vom 29. bis 31. Juli 1981

Anträge und Wahlen

Wahl des Vorstandes

Es stellen sich wieder zur Wahl:

Hans-Georg BECKER, Vorsitzender des VdLiA, Menden

Ernst BEYER, Geschäftsführer des VdLiA, Waldshut

Friedrich BECHERT, Schatzmeister des VdLiA, Clausthal-Zellerfeld

Da eine Briefwahl möglich ist, befindet sich in diesem Heft auf Seite 63 ein Wahlschein für alle Mitglieder, die von der Briefwahl Gebrauch machen wollen. Zu Ihrer Orientierung ist auf dieser Seite noch einmal der Text der Wahlordnung des Verbandes, soweit er die Briefwahl betrifft, abgedruckt.

Wahlvorschläge müssen bis zum 29. 4. 1981 in der Geschäftsstelle des VdLiA eingegangen sein.

Anschrift der Geschäftsstelle:
Ernst BEYER, Dorfhalde 26, 7890 Waldshut-Tiengen 1

Anträge zur 15. Hauptversammlung in Bremen

Die Mitglieder des VdLiA werden gebeten, Anträge für die Mitgliederversammlung während der 15. Hauptversammlung in Bremen bis zum 29. 4. 1981 an die Geschäftsstelle zu senden. Später eingehende Anträge können nur als Dringlichkeitsanträge behandelt werden. Die Behandlung dieser Anträge kann von der Mitgliederversammlung mit einfacher Mehrheit abgelehnt werden.

Anschrift der Geschäftsstelle:
Ernst Beyer, Dorfhalde 26, 7890 Waldshut-Tiengen 1

Einladung der Mitglieder und Gäste zur 15. Hauptversammlung in Bremen.

Getrennt vom Heft 1/81 unserer Verbandszeitschrift geht allen Mitgliedern und geladenen Gästen im Februar/März 1981 das Tagungsprogramm der 15. Hauptversammlung in Bremen mit Anmeldekarten und detaillierten Informationen als Einladung zu. Der Vorstand hofft auf eine rege und interessierte Teilnahme der Mitglieder des VdLiA an ihrer Hauptversammlung.

**VERLAG FÜR
DEUTSCH**

DEUTSCH für junge Leute

Ein neues Unterrichtswerk in vier Bänden, für Schüler mit Deutsch als erster oder zweiter Fremdsprache
von Roland Schäpers in Zusammenarbeit mit Beratern aus allen europäischen Ländern

Band 1 (20 Lektionen) — eine Gruppe von Jugendlichen trifft sich in den Ferien. Anschließend fahren sie wieder nach Hause, bleiben aber in Kontakt, schreiben sich über Schule, Hobbys, Elternhaus, und besuchen sich. Dabei entsteht auch ein interessantes Bild der Bundesrepublik Deutschland, Österreichs und der Schweiz.

Band 1 erscheint mit allen Zusatzmaterialien bis Mitte April 1981.

GRUNKURS DEUTSCH

von Roland Schäpers, Renate Luscher und Manfred Glück

ein einbändiges Lehrwerk für Anfänger ab sechzehn Jahren ☐ mit dreißig abwechslungsreichen Lektionen ☐ für den Intensivunterricht konzipiert ☐ vermittelt in kurzer Zeit praktisch verwendbare Kenntnisse im gesprochenen und geschriebenen Deutsch ☐ führt zum Niveau des Zertifikats Deutsch als Fremdsprache ☐ berücksichtigt die Empfehlungen des Europarats ☐ ist in den zweisprachigen Arbeitsbüchern mit ausführlichen Grammatikerklärungen, Übungen und Tests für selbständiges Lernen angelegt ☐ verfügt über ein integriertes Transparentprogramm zur Übung von Wortschatz, Strukturen und Syntax.

**VERLAG FÜR
DEUTSCH**

Ausführliche Prospekte und Ansichtsexemplare bitte vom Verlag anfordern!

Schillerstraße 5 · D-8000 München 2

WICHTIG – AKTUELL – WICHTIG – AKTUELL

Der Vorsitzende berichtet:

- (1) Am Montag, dem 16. März 1981, wird der Vorstand des VdLiA zum zweiten Mal in der Amtsperiode 1979/81 zu einer Arbeitssitzung mit Frau Staatsminister im Auswärtigen Amt, Dr. Hildegard Hamm-Brücher und ihren Mitarbeitern im Auswärtigen Amt zusammenkommen. Die Themengebiete sind gegenseitig abgesprochen und wir hoffen, in den aktuellen und drängenden Fragen des Auslandsschulwesens durch diese Begegnung ein Stück weiter zu kommen.
- (2) Am 10. Februar 1981 bin ich als Vertreter des Vorstands zu einer ganztägigen Arbeitssitzung mit Herrn Ministerialrat Dr. Wilhelm Hachgenei und Herrn Ministerialrat Kissner in das Kultusministerium Rheinland-Pfalz in Mainz geladen. Nach intensiven Bemühungen des vergangenen Jahres, in den Prozeß der Entstehung und Einarbeitung von verschiedenen neuen Ordnungen für deutsche Schulen im Ausland einbezogen zu werden und zumindest zu den einzelnen Entwürfen in den verschiedensten Stadien der Erarbeitung gehört zu werden, ist es dem Vorstand und mir gelungen, über den aktuellen Stand der Erarbeitung laufend informiert und angehört zu werden.

Wie unseren Mitgliedern sicher weitgehend bekannt ist, setzt sich die Arbeitsgruppe zur Erarbeitung von Rahmenorientierungen für die deutschen Schulen im Ausland wie folgt zusammen:

Vorsitzender der Arbeitsgruppe: Ministerialrat Dr. W. Hachgenei
Mitglieder: Ministerialrat Kissner — Ascha-Mitglied Hessen
2 Schulrechtler aus Schleswig-Holstein und Hamburg
3 ehemalige Schulleiter aus Athen, Lima u. Brüssel
1 Vertreter des Sekretariats der KMK
1 Vertreter der Zentralstelle.

Im Augenblick ist folgender Stand der Arbeiten zu verzeichnen:

1. **Die Schulordnung**
(„Richtlinien für eine Schulordnung für deutsche Schulen im Ausland“) ist im Auslandschulausschuß in der 2. Lesung, ein Entwurf für die 3. Lesung liegt mir vor.
2. **Die Dienstordnung**
(„Rahmendienstordnung für deutsche Schulleiter im Ausland“ ist im 8. Entwurf (!) und wird dem Auslandsschulausschuß zur nächsten Sitzung zugewiesen.
3. **Die Konferenzordnung**
(„Rahmenkonferenzordnung für deutsche Schulen im Ausland“) liegt im 2. Entwurf der Arbeitsgruppe vor und wird demnächst von der Arbeitsgruppe verabschiedet.
4. **Die Mustersatzung für die Schulvereine**
Ist der Arbeitsgruppe von der Zentralstelle zugesandt worden.

Zur Erarbeitung der Ordnungen hat die Arbeitsgruppe die Entwürfe 27 ausgewählten deutschen Auslandsschulen mit der Bitte um Stellungnahme zugesandt. Es ist eine sorgfältige Auswertung der Rückäußerungen in der Arbeitsgruppe erfolgt. Sie hat sichergestellt, daß alle wichtigen Erfahrungen der Auslandsschulen eingearbeitet wurden. Der Vorsitzende der Arbeitsgruppe hat mir gegenüber zum Ausdruck gebracht, daß er sich freuen würde, wenn es zwischen VdLiA und der Arbeitsgruppe zu einer fruchtbaren Zusammenarbeit kommen würde.

Hans-Georg Becker
Vorsitzender VdLiA

Stellungnahmen der Kultusministerkonferenz (Auslandsschulausschuß) zu Anträgen der 14. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland vom 1. bis 3. August 1979 in Stuttgart

Antrag Nr. 7a

Modifizierter Antrag, da der Antrag Nr. 7 mehrheitlich abgelehnt wurde.

Antragsteller: Deutscher Schulverband
Santiago

Betrifft: Großzügigere Behandlung der Beurlaubung besonders bewährter vermittelter Lehrer

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand wird beauftragt, mit den zuständigen Stellen in Verhandlungen einzutreten, damit eine großzügigere Behandlung der Beurlaubung bei bewährten vermittelten Lehrern ermöglicht wird.

Mehrheitlich angenommen.

Antrag Nr. 11a

Antragsteller: Ortsgruppe Porto im
VdLiA

Betrifft: Beurlaubungsbestimmungen für vermittelte Lehrkräfte

Der Vorstand möge sich bei den zuständigen Landesbehörden dafür einsetzen, daß die Beurlaubungsbestimmungen für vermittelte Lehrkräfte bundesweit einheitlich und außerdem großzügiger gehandhabt werden.

Antrag Nr. 11b

In diesem Zusammenhang sollte die mit Info 4/79 Punkt 4 der ZfA mitgeteilten Grundsätze über Ortskrafttätigkeit von Ehefrauen kritisch überprüft werden. Der Passus, daß eine, wegen Betreuung nicht schulpflichtiger Kinder beurlaubte Lehrerin-Beamtin nicht Ortskraft werden kann, sollte gestrichen werden.

Begründung:

Zu 11a: Besonders an den vielen kleineren und aus unterschiedlichen Gründen weniger attraktiven Schulen könnten so Engpässe in der Lehrerversorgung entschärft werden.

Zu 11b: Das Verbot einer Ortskrafttätigkeit für Ehefrauen, die wegen Betreuung von kleineren Kindern beurlaubt sind, steht im Widerspruch zu dem Verlangen der Schulbehörden, eine „halbe“ Ortskrafttätigkeit aufzunehmen, wenn die Ehefrau vorher im Schuldienst war.

Viele Ehefrauen sehen sich in der Bundesrepublik Deutschland gezwungen, zur Betreuung ihrer nicht schulpflichtigen Kinder Urlaub zu beantragen, da eine Betreuung durch eine bezahlte Kraft u. U. nicht möglich (Arbeitsmarktsituation) bzw. wirtschaftlich nicht vertretbar ist. Diese Situation kann in anderen Ländern durchaus günstiger sein. Hier kann es sogar sozial geboten erscheinen, eine Betreuungskraft einzustellen, so daß dann eine Lehtätigkeit an der betr. Schule oft stark interessiert ist, ohne Schwierigkeit möglich wird.

Mehrheitlich angenommen

Stellungnahme der KMK

Für die Dauer der Beurlaubung der Auslandslehrer hat die Kultusministerkonferenz mit Beschluß vom 21. März 1979 eine neue Vereinbarung getroffen, die in stärkerem Maße als der vorhergehende Beschluß (vom 21. 9. 1971 i. d. F. v. 13. 9. 1974) sowohl die allgemeinen personellen Bedürfnisse der Auslandsschulen als die im Einzelfall auch in öffentlicher Verantwortung zu treffenden Entscheidungen bei der Verlängerung der Beurlaubung berücksichtigt. Die über fünf Jahre hinausgehende Beurlaubung ist für die Wahrnehmung leitender Funktionen an Auslandsschulen, weiterer wichtiger Funktionen im Auslandsschulbereich sowie für die Wahrnehmung wesentlicher kulturpolitischer Aufgaben im Ausland möglich. Voraussetzung hierfür ist, daß sich der betreffende Lehrer bei seiner Auslands-tätigkeit in der Erfüllung seiner Aufgaben

bereits längere Zeit besonders bewährt hat. Weiterhin kann eine Verlängerung der Beurlaubung um ein Jahr über fünf Jahre hinaus ausgesprochen werden bei eigens begründetem Bedarf, z. B. wenn ein geeigneter Ersatzbewerber nicht rechtzeitig von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen benannt werden kann.

Sowohl die Richtlinien dieser Vereinbarung als auch die Beurlaubungspraxis zeigen, daß das Verfahren den jeweils objektiv erkennbaren und den im Gesamtzusammenhang des Schulwesens im In- und Ausland entstehenden Anforderungen sowie dessen konzeptioneller Orientierung weitreichend entspricht.

Der Beschluß über die Dauer der Beurlaubung der Auslandslehrer vom 21. 3. 1979 richtet sich wie alle derartigen Beschlüsse der Kultusministerkonferenz als Empfehlung an die Kultusministerien der Länder, diese Regelungen von den jeweils zuständigen Landesorganen anwenden zu lassen. Die Vereinbarung soll bei der Beurlaubung der Auslandslehrer ein länder einheitliches Verfahren und dessen notwendige Durchsichtigkeit sichern.

Die Beurlaubung der Ehefrau eines Auslandslehrers, die selbst im inländischen Schuldienst als Beamter tätig ist, richtet sich nach den gesetzlichen und beamtenrechtlichen Bestimmungen der Länder. Zu diesen gehört, daß solchen Lehrerinnen, die aus familiären Gründen (Betreuung von kleineren Kindern) beurlaubt sind, die Aufnahme der Tätigkeit als Ortslehrkraft nicht gestattet ist.

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

Stellungnahme der KMK

Mit dem vorliegenden Antrag wird der Vorstand des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland beauftragt, in Verhandlungen

zur Entwicklung eines Konzeptes einzutreten, das „in besonderen Fällen eine Tätigkeit von Auslandslehrern auf Dauer ermöglicht“. Hierbei wird auf eine Empfehlung der Enquête-Kommission Auswärtige Kulturpolitik des Deutschen Bundestages Bezug genommen.

In diesem Enquête-Bericht des Deutschen Bundestages (Drs. 7/4121) vom 7. 10. 1975 empfiehlt die Kommission, daß in Absprache zwischen dem Bund und den Ländern „ein Plan für eine ständige Personalreserve ausgearbeitet wird, der die Lehrer des Personalpools namentlich ausweist. Die Länder . . . sollten sich im Rahmen dieses Plans bereiterklären und gewährleisten, diese Lehrer im Inlandsschuldienst so zu beschäftigen, daß sie schnell aus dem Schuldienst herausgelöst und für den Auslandsschuldienst beurlaubt werden können“. Aus hiesiger Sicht ist mit diesem Vorhaben jedoch nicht die Konzeption eines „Auslandslehrers auf Dauer“ entwickelt worden.

Von seiten der Kultusministerkonferenz war in einer Stellungnahme zum Vorbericht der Enquête-Kommission Auswärtige Kulturpolitik des Deutschen Bundestages festgestellt worden, daß, um Schwierigkeiten bei einem plötzlich auftretenden begrenzten Personalbedarf zu begegnen, in Absprachen zwischen dem Auswärtigen Amt/ Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und der Kultusministerkonferenz ein Plan für die Personalreserve ausgearbeitet werden sollte, der die Lehrer namentlich ausweist, an deren schnellen Zurverfügungstellung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen gelegen ist. Hierzu war festgestellt worden, daß die Länder sich bereit erklären könnten, diese Lehrer im Inlandsschuldienst so zu beschäftigen, daß deren umgehende Herauslösung und Beurlaubung für den Auslandsschuldienst gesichert wäre.

Antrag Nr. 16

Antragsteller: Diskussionsgruppe „Oberstufenreform“ der Stuttgarter Hauptversammlung (Frankholz/Smaczny)

Betrifft: Aufgabenstellung im Abitur für deutsche Schüler an deutschen Auslandsschulen

Da nach den statistischen Erhebungen der Bundesländer, in denen die gymnasiale Oberstufe neu gestaltet wurde, ein deutliches Ansteigen der Abiturdurchschnittsno-

te zu verzeichnen ist, möge die Mitglieder-versammlung beschließen, die KMK zu bitten, dafür Sorge zu tragen, daß Schüler, die ihr Abitur an einer deutschen Auslandsschule abgelegt haben, die nicht nach den Richtlinien der neugestalteten Gymnasialoberstufe verfährt, keine Nachteile gegenüber innerdeutschen Abiturienten dadurch haben, daß – bedingt durch die andere Form des Abiturs – keine generelle Verbesserung der Durchschnittsnote vorliegt.

Mehrheitlich angenommen

Stellungnahme der KMK

Der Antrag geht von der Vorstellung aus, daß die Schüler von Auslandsschulen, die dort die Reifeprüfung der herkömmlichen Oberstufe ablegen, gegenüber Schülern, die an inländischen Gymnasien die Abiturprüfung der neugestalteten Oberstufe ablegen, benachteiligt sind. Diese Sorge ist nicht begründet.

Es ist richtig, daß an Gymnasien mit neugestalteter Oberstufe eine Verbesserung des Notendurchschnitts festgestellt werden

konnte, der verursacht sein kann durch die Reduzierung der Prüfungsfächer und die Möglichkeit einer individuellen Fächerwahl, aber auch durch den mit der Einführung der neugestalteten Oberstufe gleichzeitig auftretenden Druck des Numerus clausus.

Es ist aber ebenso zu verzeichnen, daß sich auch die Durchschnittsnoten der Schüler verbesserten, die die herkömmliche gymnasiale Oberstufe besuchten.

Es gehört zu dem Auftrag der Prüfungsvorsitzenden und des Auslandsschulausschusses der Kultusministerkonferenz, für die Vergleichbarkeit der Prüfungen und Abschlüsse im Ausland, durch die ein Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife erworben werden kann, zu sorgen. Die Kultusministerkonferenz hat in ihrer Stellungnahme vom 23./24. 11. 1978 zur auswärtigen Kulturpolitik hervorgehoben, daß bei den Notenvergleichen für Schulen im Ausland sowohl das Prinzip der Gleichbehandlung aller ausländischen Bewerber als auch das Prinzip der materiellen Gleichwertigkeit mit innerdeutschen Abschlüssen gewahrt bleiben muß.

Ernst BEYER

Der Vorstand tagt

Einer Klausurtagung glich die 4. ordentliche Vorstandssitzung des Geschäftsjahres 1979/81, zu der sich die Vorstandsmitglieder und Referenten im einsam gelegenen Schloß-Hotel Gevelinghausen vom 14. – 16. November 1980 trafen. Die umfangreiche Tagesordnung beschäftigte die Teilnehmer vom frühen Morgen bis in den späten Abend. Die Auswertung der Gespräche in der ZfA vom 9. 6. 1980, die Obleitutagung in Wiesbaden im August 1980 und die Vorbereitungen künftiger Besprechungen im AA, beim Auslandsschulausschuß und in der ZfA ergaben wertvolle Hinweise und Anregungen. Die einzelnen Referenten berichteten über ihre Arbeit der letzten fünf Monate, die wieder eine umfangreiche Tätigkeit aufwies. Der Vorsitzende konnte eine positive Reaktion auf seinen Appell in der letzten Nummer der Verbandszeitschrift feststellen. Auch auf die Anzeige für das Referat „Ortslehrkräfte“ ist erfreulicherweise eine Bewerbung eines ehemaligen Auslandslehrers eingegangen. Anlässlich

der 70. Hauptversammlung des Vereins deutscher Lehrer in Chile hat der Vorsitzende ein Grußwort an den deutsch-chilenischen Bund und den dortigen Lehrerverein gerichtet. Erfreulich war der Kassenbericht des Schatzmeisters. Die steigende Zahl der Beitrags-Abbuchungsermächtigungen und erfolgreiche Mahnaktionen sorgten für einen zufriedenstellenden Kassenstand, bei dem aber die steigenden Kosten für die Drucklegung und den Versand der Verbandszeitschrift sowie die Vorbereitung und Durchführung der 15. Hauptversammlung 1981 in Bremen sorgfältige Beachtung finden müssen. Die Referentin für Rechts- und Sozialfragen konnte in der ZfA wieder eine Reihe von aufgetretenen Fragen und Problemen, oft sehr persönlicher Art, vortragen und zufriedenstellend erledigen. Übereinstimmend war der Vorstand der Ansicht, daß in der nächsten Hauptversammlung in erster Linie die deutschen Auslandsschulen durch ihre Vertreter zu Wort kommen sollen. Informations- und

Gruppenbesprechungen, die früher gleichzeitig stattfanden, sollen wegfallen, um den Mitgliedern die Teilnahme an allen Veranstaltungen zu ermöglichen. Die Ausarbeitung des Tagungsprogramms ist in Vorbereitung, die Auslandsschulen sollen um ihre Unterstützung gebeten werden.

Ausführlich wurde über ein langfristiges Konzept der Verbandszeitschrift gesprochen. Über die zu veröffentlichen Beiträge soll in Zukunft in Zweifelsfällen ein zu bildender Redaktionsstab beschließen. Zwei Probleme beschäftigen den Vorstand seit langer Zeit: die steuerliche Anerkennung von Werbungskosten und die Frage der Rentennachversicherung für die aus dem Beamtenverhältnis ausgeschiedenen Lehrkräfte. Eine befriedigende Lösung konnte noch immer nicht erreicht werden, obwohl der Vorstand alle zuständigen und verantwortlichen Stellen eingeschaltet hatte. Auf den Antrag des Vorsitzenden in der Frage der Werbungskosten liegt eine negative Antwort des Bundesministers für Finanzen vom 12. 9. 1980 vor, die in Heft 4 der MMM wiedergegeben wurde. Erfreulicherweise beschäftigt sich ein versierter Steuerfachmann, Vater eines unserer Auslandslehrer, weiterhin sehr intensiv mit der unbefriedigenden Antwort des Finanzministeriums und sucht nach einer Lösung. Das Problem liegt in dem Unterschied der dienstrechtlichen Stellung der Auslandslehrer und der Auslandsbeamten.

In der Frage der Nachversicherung hat sich der Vorstand nach einer großen Zahl von Eingaben bei den Sozialausschüssen

des Bundestages und den negativen Bescheiden des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung nun in getrennten Eingaben an die Petitionsausschüsse des Deutschen Bundestages und des Bundespräsidialamtes gewandt.

Über die Obleutetagung in Wiesbaden wird der Referent für Verbandsorganisation einen zusammenfassenden Bericht geben.

Der Referent für schulpolitische und pädagogische Fragen hat in Heft 4/80 die Ergebnisse seiner Umfrage über die Neue Sekundarstufe veröffentlicht und damit die Diskussion über dieses Thema vorläufig abgeschlossen. Die 15. Hauptversammlung soll aber noch einmal Gelegenheit bieten, das Für und Wider zu erörtern.

Eine besondere Beachtung findet im Vorstand noch immer die große Zahl der vermittelten Lehrer, die nicht Mitglieder in unserem Verband sind. Die vor Jahren herausgegebene Werbeschrift soll neu bearbeitet und an alle Nichtmitglieder versandt werden. Der Vorstand ist einzelnen Obleuten, die bisher besonders erfolgreich neue Mitglieder geworben haben, zu besonderer Anerkennung und herzlichem Dank verpflichtet. Denken Sie daran, daß der Vorstand sich immer einsetzt, wenn es gilt, die Interessen seiner Mitglieder zu vertreten und diese vor Nachteilen zu schützen.

Ein von der Hoteldirektion arrangiertes „Landsknechtessen“ mit typischer Speise und lebendem Trank sorgte für verdiente Auflockerung nach anstrengenden Arbeitsstunden.

Gotthard HÖNIG

Obleutetagung in Wiesbaden vom 28. 8. 1980 – 30. 8. 1980

1. Vorbereitung der Tagung

Am 25. März 1980 wurde den Obleuten an den deutschen Schulen im Ausland und den Obleuten der bestehenden Regionalgruppen die Einladung für eine in Wiesbaden geplante Tagung der Obleute mit umfangreicher Tagesordnung und einem entsprechenden Organisationsplan übersandt. Da sich der Verband, um möglichst vielen Obleuten eine Teilnahme zu ermöglichen,

finanziell sehr stark engagiert hatte, erwartete ich, abgesehen von den Obleuten der deutschen Schulen auf der Südhälfte, eine starke Beteiligung.

Auf der Tagesordnung standen folgende Themen:

1. Rahmenplan
2. Neue Sekundarstufe
3. Regionalgruppenarbeit
 - a) Gründung – Organisation – Finanzierung

- b) Allgemeine Aufgaben einer Regionalgruppe
- c) Besondere Probleme in den Regionen der Teilnehmer
- 4. Austauschprogramme an den Auslandsschulen — Erfahrungsaustausch
- 5. Fortbildungsveranstaltungen
- 6. Anträge
 - a) Sofortanträge
 - b) Anträge zur Hauptversammlung
- 7. Fragen der Geschäftsführung
- 8. Verschiedenes.

Alle Punkte der Tagesordnung — ausgenommen Anträge (es waren keine eingegangen) — wurden eingehend besprochen.

II. Der Verlauf der Tagung

Man kann sie die „10 Aufrechten“ nennen, die sich im Wiesbadener Hotel Blum zu einer „arbeitsträchtigen“ Tagung trafen und nach einem Kontaktgespräch am Abend des 28. 8. 80 am folgenden Tag um 9 Uhr mit ihren Beratungen begannen. Alle Teilnehmer begrüßten die Initiative des Vorstandes, die Obleute zu einem Treffen zwischen den Hauptversammlungen einzuladen und mit konkreten Themen aus der Verbandspolitik zu befassen. Allgemein wurde auch die Enttäuschung über die geringe Teilnehmerzahl — vor allem aus dem europäischen Raum — zum Ausdruck gebracht. Zum Engagement der Mitglieder betrachten Sie bitte in diesem Zusammenhang die Glosse einer „Obfrau“ in diesem Heft.

Der Diskussion über den Rahmenplan lag eine Stellungnahme des Vorstandes zugrunde, wie sie im Heft 3/80 abgedruckt worden ist. Sie fand im ganzen die Zustimmung der Obleute, die sich bereit erklärten, den Rahmenplan mit den Mitgliedern des VdLiA an den Auslandsschulen zu diskutieren und eine Meinungsbildung zur Stellungnahme des Vorstandes herbeizuführen.

Unterstützt wurde die Kritik des Vorstandes wegen der Nichtbeteiligung des Verbandes bei der Bearbeitung des Rahmenplanes. Auch in diesem Gremium war man der Meinung, daß viele Punkte zu wenig konkretisiert und präzisiert worden sind. Allgemein begrüßt wurde die „Renaissance“ der Begegnungsschule in neuer Form. Einige Kollegen äußerten Zweifel an der Bereitschaft der Länder, Begegnungsschulen vergleichbarer Art in den deutschen Bun-

desländern zu errichten. Eine längere Diskussion ergab sich bei dem Punkt „Erfahrungsaustausch der Auslandsschulen“, für dessen Realisierung nach Auffassung der Teilnehmer Kosten und Mühen nicht gescheut werden sollten. Hierbei erörterte man auch das Problem der Koordinierung der Lehrpläne in Abstimmung mit den Schulbüchern. Da aus verschiedenen

JÜNGER

Diatransparente



*Farbige
Großdias
im Format
22x26cm
zur direkten Projektion
für den Tageslicht-
Projektor.*

Bitte fordern Sie unseren
Gesamtkatalog gratis an!

Jo

Gratis-Coupon

Name: _____

Anschrift: _____

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

Gründen ein „Weltlehrplan“ nicht zu realisieren sei, wurde eine „Regionalkoordinierung“ wie in Spanien für zweckmäßig gehalten. Ein solcher Rahmen sollte sehr flexibel sein und nicht nur den Lehrplan eines Bundeslandes zur Grundlage haben.

Für unbedingt notwendig hielt man die Forderung des Verbandes nach lohnendem Einsatz ehemaliger Auslandslehrer an Begegnungsschulen im Inland bzw. bei der Unterrichtung von Klassen mit ausländischen Kindern. Hier gibt es bereits Pioniere, die der allgemeinen Entwicklung voraus sind.

Als besonders wünschenswert bezeichneten die Obleute eine Änderung der überholten Satzung für Schulvereine und forderten den Vorstand auf, eine rechtzeitige Beteiligung des Verbandes an der Ausarbeitung einer entsprechenden Satzung sicherzustellen.

Zur Frage der Neuen Sekundarstufe gab es eine lange und heiße Diskussion. Man war sich einig, daß z. Zt. völlig verschiedene Gesichtspunkte an den Schulen, die die neue Sekundarstufe eingeführt haben, herausgestellt werden. Dabei befaßten sich die Befürworter nicht ausführlich genug mit den negativen und die Gegner nicht mit den positiven Seiten des Versuches. Unterstützt wurde der Vorschlag, den Punkt „Neue Sekundarstufe“ in die Tagesordnung für die Hauptversammlung in Bremen aufzunehmen. Das sollte nicht unbedingt kontrovers und unter dem Titel „Pro und contra für die Neue Sekundarstufe“ geschehen.

Den Abschluß des 1. Tages bildete ein Gespräch mit dem Auslandschulreferenten im Hessischen Kultusministerium, Herrn Ministerialrat Kissner, der aus hessischer Sicht eingehend zu Fragen der Beförderung im Ausland, Rückgliederungsproblemen und den Voraussetzungen für den Auslandschuldienst Stellung nahm. Nach Auffassung von Ministerialrat Kissner sollten Verträge in Zukunft deutlicher formuliert werden, wozu ein hessischer Vorschlag in Bearbeitung sei.

Ein besonderes Interesse der Tagungsteilnehmer galt dem Punkt Austauschprogramme und Fortbildungsveranstaltungen. Hier ist in erster Linie an Vorhaben im regionalen Bereich gedacht, bei denen Kollegen aus den einzelnen Fachbereichen den neu vermittelten Lehrern die besonderen Probleme der Auslandschularbeit an Ort

und Stelle erläutern und demonstrieren sollten. Die besonderen Vorteile solcher „Lehrgänge“ liegen im unmittelbaren Bezug zur Auslandsschule und den wesentlich geringeren Kosten gegenüber entsprechenden Seminaren in der Bundesrepublik. Selbstverständlich müßte auch hier überlegt werden, inwieweit die Zentralstelle und die KMK in ein solches Programm einbezogen werden können.

Eingehend wurde am 2. Tag des Obleutetreffens auch das Für und Wider der Gründung von Regionalgruppen besprochen, deren grundsätzliche Bedeutung für die Verbandsarbeit, wie sich in Spanien/Portugal und Italien seit vielen Jahren zeigt, unbestritten ist. Der Vorstand – insbesondere der Referent für die Verbandsorganisation – wird auch weiterhin Anregungen geben und Vorschläge machen, wobei die Initiativen allerdings von der Basis ausgehen müssen. Im Verlauf der Diskussion zeigten sich die Vertreter des VdLiA an den deutschen Schulen in Ägypten für diese Gedanken sehr aufgeschlossen und versprachen, sich um die Gründung einer Regionalgruppe in diesem Raum zu bemühen. Soweit es von der Planung her gerechtfertigt und finanziell möglich ist, wird der Vorstand eine regionale Arbeit auch mit Zuschüssen unterstützen. Im Zusammenhang mit der Erörterung dieser Fragen wurde das Fehlen der Obleute des VdLiA aus dem westlichen und südlichen Europa besonders bedauert.

Zum Abschluß der Tagung konnte Herr Beyer auch zahlreiche Probleme der Geschäftsführung ansprechen und den Kollegen die Wichtigkeit der Zusammenarbeit zwischen den Obleuten und der Geschäftsstelle darlegen. Das gilt in einer besonderen Weise für die Mitgliederwerbung an den deutschen Auslandsschulen.

Im ganzen darf die Obleutetagung vom 28. 8. – 30. 8. 80 in Wiesbaden als erfolgreich bezeichnet werden. Deshalb beabsichtigt der Vorstand auch in Zukunft zwischen den Hauptversammlungen solche Veranstaltungen durchzuführen, wobei auch an ein Paralleltreffen für Obleute aus Ländern der Südhalbkugel zu einem geeigneten Zeitpunkt gedacht ist. Für die Zukunft erhoffen sich die Initiatoren jedoch einen größeren Teilnehmerkreis und entsprechende Aktivitäten aus dem Kreis der aktiven Auslandsschullehrer.

Herbsttreffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld

Am 8. 11. 1980 fand im Hause der Volkshochschule Detmold das fällige Halbjahrestreffen unserer Regionalgruppe statt. Gerhard Maschmeier, Bielefeld, der von 1970 bis 1976 an der Deutschen Schule in Addis Abeba wirkte, zeigte Farbdias aus Äthiopien. Trotz der Straßenglätte, verursacht durch den unerwartet frühen Einbruch des Winters, fanden sich wieder rund 30 Teilnehmer ein. Karl Ernst Lasch, bis 1963 Leiter der 1955 gegründeten DS in Addis Abeba — während seiner Amtszeit wurde der moderne Neubau errichtet —, hatte durch die Voranzeige in „Der deutsche Lehrer im Ausland“ von der Veranstaltung erfahren und kam aus Düsseldorf angereist. Er konnte im anschließenden Gespräch interessante Informationen aus früherer Zeit beisteuern.

Der Vortragende gab einleitend eine aufschlußreiche Übersicht über Geschichte und Struktur dieses Landes, von dem man viel zu wenig weiß, obwohl es am „Horn von Afrika“ eine strategisch wichtige Position hat. Die vorzüglichen Farbdias veranschaulichten seine Ausführungen.

Nach dem Vortrag wurden Grüße draußen tätiger Kollegen übermittelt, von denen einige 1981 wieder in unsere Region zurückkehren. Eckart Knoerich und Frau ver-

abschiedeten sich für einige Jahre von uns; er geht zum 1. 1. 1981 als Leiter der Deutschen Schule nach San Salvador. Klaus Holzapfel, früher Kabul, jetzt Mainz, konnte wegen der Straßenglätte nicht kommen; er wird aber beim Frühjahrstreffen am 9. 5. 1981 mit Farbdias über Afghanistan berichten, wo er von 1972 bis 1976 tätig war. Die Teilnehmer regten an, das Herbsttreffen 1981 vor einem etwaigen Kälteeinbruch schon am 31. 10., und zwar am Nachmittag durchzuführen. Das wird so geschehen.

Im zweiten, geselligen Teil des Abends saßen wir noch lange gemütlich zusammen bei vielerlei Getränken, für die diesmal Nele Stegmann gesorgt hatte. Diese „Bewirtung zum Selbstkostenpreis“ hat sich bewährt und muß auch für die Zukunft beibehalten werden.

Nächstes Regionaltreffen: Sonnabend, 9. Mai, ab 19 Uhr, wieder in der schönen „Alten Scheune“ der Volkshochschule Detmold, Krumme Straße 20, Hintereingang. Dia-Vortrag von Klaus Holzapfel, Mainz, über „Afghanistan“. Freunde aus aller Welt sind — wie immer — herzlich eingeladen; wir bitten aber um Voranmeldung an unser „Ob-Ehepaar“ Kanne, Am Südhang 60, 4930 Detmold, Tel. 0 52 31 / 4 85 35.

Fordern Sie bitte unseren aktuellen Anzeigentarif an!

**Hermann Schroedel Verlag KG — Anzeigenleitung —
Zeißstraße 10, 3000 Hannover 81**

PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

Eckhard Stegmann – 75 Jahre

Das Ehrenmitglied des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland und sein langjähriger Vorsitzender, ECKHARD STEGMANN, vollendete am 11. Februar 1981 sein 75. Lebensjahr.

Obgleich seine Verdienste zum 65. Geburtstag in der damaligen Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ und zum 70. Geburtstag in unserer damaligen Verbandszeitschrift: „Mitteilungen, Meinungen, Materialien“ gewürdigt worden sind, verdient es Eckhard Stegmann, daß seiner Persönlichkeit und seiner außergewöhnlichen Verdienste in unserer Verbandszeitschrift erneut gedacht wird.

ECKHARD STEGMANN wurde am 11. Februar 1906 in Königsberg/Ostpreußen geboren, wo er 1925 seine Reifeprüfung ablegte. Seine vielseitige Begabung führte ihn zu umfassenden und vielseitigen Studien. Er studierte in Königsberg und Freiburg die Fächer Mathematik, Physik und Leibesübungen und darüber hinaus auch Neuere Sprachen und Musik.

Nach der wissenschaftlichen Staatsprüfung 1930 leistete er sein erstes Referendarjahr am Gymnasium in Tilsit und sein zweites Jahr in Berlin ab.

Nach der pädagogischen Staatsprüfung 1932 ging er als Stipendiat und Austauschdozent des DAAD für 1 Jahr an die Indiana-Universität, Bloomington, USA.

Schon 1934 wurde er an die Deutsche Schule in Cochabamba (Bolivien) verpflichtet, zunächst ein Jahr als Lehrer, dann 2 weitere Jahre als deren Leiter.

Nach 2 Jahren Tätigkeit am Französischen Gymnasium in Berlin wurde ihm 1939 die Leitung der Deutschen Schule Barcelona übertragen. Er übernahm die schwierige Aufgabe des Wiederaufbaus dieser Schule, die während des spanischen Bürgerkriegs 1936 bis 1939 geschlossen war. Bereits 1940 konnte an dieser Schule die Reifeprüfung abgenommen werden.

Obwohl seine Aufbauarbeit durch den Zusammenbruch Deutschlands 1945 unterbrochen wurde, gelang es Eckhard Stegmann dank des im Lande gewonnenen Vertrauens und der großen Sympathien, schon nach wenigen Jahren unter größten Schwierigkeiten auf privater Basis eine kleine deutsche Schule zu gründen – sie war die Keimzelle der heutigen Deutsche Schule in Barcelona.

1951 kam er an ein Gymnasium nach Düsseldorf zurück.

1954 berief man ihn als Oberschulrat beim Regierungs-Präsidenten in Detmold mit der Aufgabe eines Dozenten für die lippischen Gymnasien,

1955 bis 1963 auch als Sportdezernent und Hauptdezernent im Dezernat Kultur und Sport.

Am 1. März 1971 trat er in den wohlverdienten Ruhestand.

Diese beruflichen Daten zeichnen aber das Bild der Persönlichkeit ECKHARD STEGMANNs nur unvollständig.

Seine Zielrichtungen griffen stets weit über das Schulische hinaus und dienten doch stets der Schule und führten wieder zu ihr zurück. – Die vielfachen selbstgestellten Aufgaben und die zahlreichen Ehrenämter lassen sich hier nur stichwortartig aufführen:

- seine Bemühungen um Verständigung und Zusammenarbeit zwischen den Völkern,
- Einladung und Betreuung ausländischer Pädagogen im Regierungsbezirk Detmold,
- politische Bildung und Erziehung mit dem Ziel der Pflege eines demokratischen Bewußtseins und der internationalen Zusammenarbeit,
- Mitbegründer und Vorstandsmitglied der „Agnes-Miegel-Gesellschaft“,
- 1959 bis 1972 Vorsitzender des „Gesamteuropäischen Studienwerkes“ in Vlotho.

Sein Herz aber hing stets an der Musik, der musischen Bildung und der Musikpflege. Eckhard Stegmann ist selbst ein hervorragender Pianist, der auch in USA, Bolivien und Spanien konzertierte. – Er ist Mitbegründer und Vorstandsmitglied des Jugendmusikwerks in Detmold, Vorstandsmitglied der Gesellschaft der Freunde und Förderer der Musikakademie Detmold und Mitbegründer des Musischen Gymnasiums Detmold.

Neben all den Aufgaben und Aktivitäten fand er noch die Kraft, sich im Verband Deutscher Lehrer im Ausland zu engagieren. – Der Auslandsschule galt seine ganze Liebe. Mit Hingabe widmete er sich den Geschicken des Verbandes und war stets bemüht, bei den Heimatschulbehörden Verständnis für die Aufgaben der Auslandsschule und ihrer Lehrer zu wecken.

Er richtete Schulungstagungen des VDLiA in der Regie des Landesinstituts für schulpädagogische Bildung, Düsseldorf, ein. Er nahm sich stets der Sorgen und Nöte der Bewerber für den Auslandschuldienst persönlich an.

1963 bis 1971 war er 2. Vorsitzender des Verbandes, 1971 – 1973 sein 1. Vorsitzender.

Für seine Arbeit im Auslandsschulwesen und seine völkerverbindende Tätigkeit wurde ihm 1972 das Bundesverdienstkreuz verliehen.

Der Verband gratuliert heute seinem verdienten langjährigen Vorsitzenden und dem Ehrenmitglied Eckhardt Stegmann zum 75. Geburtstag, dankt ihm für die vielen Jahre verantwortungsvoller und engagierter Arbeit im Vorstand und wünscht ihm noch viele Jahre bei bester Gesundheit!

Hans-Georg Becker

Neue Mitglieder

ARLINGHAUS, Bernd, OSiR. DS Mailand
BEETZ, Michael, RSchL, 4504 Georgsmarienhütte, Sanddornstr. 15
BERGER, Christa, STD. 1000 Berlin 31, Johann-Georg-Str. 12
BLEYMEHL, Gerhard, StR. DS Brüssel
BÜLK, Christiane, L. DS Guatemala
ELIES, Rolf-Peter, OSiR. Istanbul, Erkek Lisesi
FEHLAU, Gunter, StR. DS Mailand
FLUCH, Hans, OSiR. DS Helsinki
GOTTSCALK, Walter, L. 6620 Völklingen 7, Im Ehrengrund 13
HENKES-MOHR, Claudia, L. 6624 Großbrosseln 4, Nas-saust. 91
HOFSTETTER, Norbert, HL. DS Bilbao
HUBALEK, Helmar, OSiR. DS Istanbul
HÜGEL, Horst, StR. DS Madrid
HUISMANN, Hans, StR. DS Brüssel
JOST, Erhard, RSchL. DS Istanbul
KAISER, Otto, OSiD. DS Barcelona
KÖHLER, Birgit, L. DS Antwerpen
MATTERN, Ulrich, StR. DS Istanbul
MARTIN, Wolf, RSchL. DS Madrid
MATARE, Franz, StR. DS Mailand
MESCHEDE, Siegfried, StD. 7257 Ditzingen, Gottf.-Kel-ler-Str. 13
MIETZ, Fried-Georg, L. DS Genua
MIESCHE, Wolf-Dieter, OSiR. DS Istanbul
MÜLLER, Manfred, StR. DS Mailand
OSEWOLD, Hermann, ROL. 7830 Emmendingen, Stau-dingerstr. 13
OSWALD, Ernst, L. DS Porto
RENKL, Thomas, VL. DS Barcelona
SEITER, Karlheinz, OSiR. DS Madrid
SEYFANG, Peter, OSiR. DS Mailand
STEEGMÜLLER, Dr. Bernhard, OSiR. DS Mailand
THIELMANN, Manfred, OSiR. DS Madrid
THISSEN, Erich, stud. 4790 Paderborn, Grube 11
VOGT, Adalbert, StR. 7407 Rottenburg, K.-Adenauer-Str. 26
WINTER, Wolfgang, OSiR. DS Barcelona
YOUSSEF, Nivert, Stud. Ref. DS der Borromäerinnen, Kairo
ZATSCHLER, Reinhard, L. DS Istanbul

Anschriftenänderungen

ALBAN, Dr. Karl, 6550 Bad Kreuznach, Seitzstr. 7
BERGER, Eckart, 7922 Herbrechtingen, Buigenstr. 39
BÖHM, Uta, 6000 Frankfurt 50, Kullmannstr. 3
BÖHMER, Dr. Harald, 2875 Ganderkesee 2, Alter Wehr-graben 2
BUNK, Karin, 8820 Gunzenhausen, Stuttgarter Str. 2b

BÜTTNER, Manfred, 2943 Esens, Auricher Str. 58
DAUM, Eberhard, 7505 Ettlingen, Epernayer Str. 27
DEDEMEYER, Gerhard, 5820 Gevelsberg, Elsternstr. 71
FIEBIGER, Jürgen, 3260 Rinteln 5, Friedrichshöher Str. 24 A
FINKE, Jörg-Dieter, 6941 Gornheimetal/Troesel, Kir-schenstr. 24
FREERK, Wolfgang, 3016 Seelze 2, Schulstr. 13
FÜCHTJOHANN, Heinz-Gerd, DS Guadalajara, A. C. Av. Las Americas 1506 Guadalajara, Jalisco, Mexico
HARTMUTH, Hermann, 8901 Aystetten, Kriegerbühl-weg 10
HEIDT, Ursula, 7519 Gondelsheim, Obergrombacher Str. 7
HEINE, Hans, 7292 Baiersbrunn, Freudenstädter Str. 12
HEISE, Günter, 3002 Wedemark 2, Bussardweg 52
HEUMANN, Karl, 7778 Markdorf, Bussenstr. 51
HILDEL, Heinz, 8201 Stephanskirchen 1, Herm.-Löns-Str. 4A
HUB, Hermann, 7505 Ettlingen, Adenauerstr. 1
JÄGER, Wolfgang, 7710 Donaueschingen, Scheffelstr. 3
JUDT, Eberhard, 6300 Gießen, Rabenweg 23
KALISCH, Engelbert, 6400 Fulda-Niesig, Am Alten Teich 4
KEIL, Eberhard, 7410 Reutlingen-Betzingen, Fröbelstr.
KLITZING, Horst, 4020 Mettmann, Schumannstr. 54
KONEN, Rolf, 4530 Ibbenbüren, Osningstr. 13
KORMANN, Dr. Hilmar, 8600 Bamberg, Karolinenstr. 18
KRAPPE, Fritz, 3500 Kassel-Wilh., Baunsbergstr. 53A
KRASSER, Artur, 6550 Bad Kreuznach, Humperdinck-str. 68
KUNKEL, Erika, 2000 Hamburg 70, Ziesenißstr. 13
LÖSER, Jürgen, 3501 Fuldaabrück 1, Spenglershöf-chen 6
LACHER, Manfred, 7104 Obersulm 3, Schlesierstr. 4
MENDE, Dr. Hans-Walter, 8000 München 40, Connol-lystr. 11
RÄUBER, Eberhard, 6100 Darmstadt 1, Fohrstr. 16
MOHR, Gerhard, 2400 Lübeck, Fuchssprung 10
REICHENBACH, Hans-J., 4053 Jüchen 2, Bahnhofstr. 69
RUSCHEPAUL, Dr. Hanspeter, 3180 Wolfsburg 13, Kreuzkamp 19
SCHÄFER, Franziska, 1000 Berlin 36, Mariannenplatz 32
SCHMIDT, Klaus J., 1000 Berlin 27, Damwildsteeg
SCHMIEDECKE, Günter, 3030 Walsrode 1, Ahorn-ring 20b
WAGNER, Eduard, 6056 Heusenstamm, Hans-Hember-ger-Str. 115
WAGNER, Franz, 8230 Bad Reichenhall, Thumseestr. 16
WEBER, Erich, Dublin 4, 18 Sandymount Ave., Balls-bridge
WEHMEIER, Wilfried, 4934 Pivitsheide, Tulpenweg 3A
WEISCHER, Heinz, 8520 Erlangen, Geschwister-Scholl-Str. 12
MUSSMANN, Ursula, 4600 Dortmund 50, Domänenstr. 2
PFROMMER, Dr. Walter, 7260 Calw-Altburg, Birken-waldstr. 20

INFORMATION

Übersicht über die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz im Jahre 1980 aus dem Bereich des Auslandsschulwesens

1. Aufhebung der Anerkennung des Kollegs St. Ludwig in Vlodrop/Niederlande als einer Deutschen Auslandsschule 7. 1. 1980
2. Anerkennung der Deutschen Schule London als Deutsche Auslandsschule, die zur Schlußprüfung führt 11. 1. 1980
3. Anerkennung von Abschlußzeugnissen der Hauptschule und der Realschule, die von der Deutschen Schule Lagos erteilt werden 11. 1. 1980
4. Anerkennung der Deutschen Schule der Borromäerinnen in Kairo als Deutsche Auslandsschule, die zur Schlußprüfung führt 10. 3. 1980
5. Anerkennung der Deutschen Schule der Borromäerinnen in Alexandria als Deutsche Auslandsschule, die zur Schlußprüfung führt 14. 3. 1980
6. Anerkennung des Deutschen Zweigs der Deutsch-Schweizerischen Internationalen Schule Hongkong als Deutsche Auslandsschule, die zur Schlußprüfung führt 8. 5. 1980
7. Ermächtigung der Deutschen Schule La Paz/Bolivien zur erstmaligen Abhaltung der Erweiterten Ergänzungsprüfung 15. 7. 1980
8. Anerkennung von Abschlußzeugnissen der Hauptschule und der Realschule, die von der Deutschen Schule London erteilt werden 15. 7. 1980
9. Anerkennung von Abschlußzeugnissen der Hauptschule und der Realschule, die von der Deutschen Schule Valencia erteilt werden 15. 7. 1980
10. Anerkennung der Deutschen Schule Valencia als Deutsche Auslandsschule, die zur Reifeprüfung führt 15. 10. 1980
11. Anerkennung der Deutschen Schule Las Palmas de Gran Canaria als Deutsche Auslandsschule, die zur Reifeprüfung führt 15. 10. 1980
12. Anerkennung der Firmenschule der Philipp Holzmann AG in Tabuk/Saudi Arabien als Deutsche Auslandsschule, die zum Hauptschulabschluß führt 15. 10. 1980
13. Anerkennung von Abschlußzeugnissen der Realschule, die von der Deutschen Abteilung der Internationalen Shape Schule in Shape/Belgien erteilt werden 20. 10. 1980

Im Gespräch

Herbert R. Koch, Düsseldorfer Schulrat a. D., erhielt in der Sitzung der Kommunalen Arbeitsgemeinschaft Ausländische Arbeitnehmer die Gedenkmünze der Stadt Düsseldorf in Gold. In seiner Würdigung hob Sozialdezernat **Karl Ranz** die jahrzehntelangen Bemühungen Kochs in der Ausländerarbeit hervor. Er war bereits in seiner aktiven Dienstzeit im In- und Ausland mit besonderem Engagement für die Belange der ausländischen Schulkinder eingetreten. Koch war auch wesentlich am Aufbau der Schulaufgabenhilfekreise in Düsseldorf beteiligt.

Rheinische Post, Düsseldorf 13. 11. 1980

Hausaufgaben-Hilfe-Arbeit in Düsseldorf / Stand Oktober 1980

Teilnehmer/innen:	
deutsche Schulkinder	800
+ Ausländerkinder	650
Aussiedlerkinder	45
	= 1495

Manfred SAUER

90 Jahre Deutsche Schule zu Santiago

Die Deutsche Schule zu Santiago feiert zu Beginn des Jahres 1981 ihr 90jähriges Bestehen. Sie ist heute Teil des Deutschen Schulverbandes Santiago und beherbergt seine Oberstufe. Unter den Teilschulen des Verbandes ist sie die „alte“ Deutsche Schule. Der Schulverband selbst besteht erst 8 Jahre, die Teilschule Wilhelm von Humboldt weist dagegen das ehrwürdige Alter von 57 auf, ist seit 10 Jahren im neuen Gebäude und wartet gespannt auf die Fertigstellung der langersehnten Turnhalle. Die andere Teilschule, die Deutsche Schule Nuñoa, hat erstaunliche 30 Jahre auf dem schmalen Rücken. Die dort in gang befindlichen Neubauten werden der Schule bald ein neues Fundament geben. Im Gebäude der Deutschen Schule zu Santiago befindet sich die alte Wirtschaftsoberschule, nunmehr Wirtschaftsgymnasium genannt, mit den neugegründeten Zweigen einer Berufsschule und einer Fachschule für Sekretärinnen. Sie hat bereits 21 Jahre hinter sich, das gleiche Alter wie die Gebäude der Grundschule in der Straße Hualtatas, und

Träger:

18 Kirchengemeinden	
+ 3 Arbeiterwohlfahrt	
2 Freie Gruppen	
11 Kinderschutzbund	
22 Schulgemeinden	
	= 56 HAH-Kreise

450 Helfer/innen.

Förderstunden: (hochgeschätzt bis Ende 1980) 42 000

Beginn der Hausaufgaben-Hilfe-Arbeit in Düsseldorf im Jahre 1968 (2 Kreise).

Anstieg 1974	13 Kreise
1975	23 Kreise
1978	35 Kreise
1980	56 Kreise

ebenfalls 21 Jahre lang befindet sich das Landschulheim Rio Colorado im Besitz des Schulverbandes.

Das sind viele Zahlen, verwirrend und erfrischend. Sogar eine kleine Inflation vor 20 Jahren ist erkenntlich. Ich denke, daß dieses Zahlenspiel die Aktivität und Lebendigkeit der deutschen Schulen in Santiago wiedergibt. Offensichtlich zeigte man sich immer im neuen Gewande, den Realitäten stets angepaßt, den wechselnden Verhältnissen entsprechend und aktiv antwortend auf die Erfordernisse der Zeit. Die Antwort auf die ökonomische Entwicklung des Landes gab der Schulverband mit der Umgestaltung der alten Wirtschaftsoberschule in ein Wirtschaftsgymnasium.

So betrachtet ist die „alte“ Deutsche Schule zu Santiago eine Art Kristallisationspunkt der Bemühungen um die deutsche Sprache, um das Bestreben, Deutschsprechenden ihre Sprache zu erhalten und das Deutsche allen Kreisen näher zu bringen, die sich interessieren.

Heute steht die Schule, und mit ihr der

Schulverband, unter Druck, unter positivem Druck, aber nicht destoweniger ist seine Lage schwierig. Der Zustrom von Schülern, sowohl aus dem Ausland wie aus dem Inland, ist derart angewachsen, daß die Gebäude aus allen Fugen krachen; und, überraschend, ein großer Zustrom von Deutschsprechenden aus vielen Ländern. Diese Entwicklung ist noch nicht abzusehen. Wird es Auswirkungen geben auf die Einteilungen der Klassen in deutschsprachige und spanischsprachige? Droht eine Expertenschule? Die 90 Jahre des Bestehens bedeuten auch Durchhaltevermögen im Wechsel der Zeiten. Sie bedeuten Ausstrahlung und die Fähigkeit, sich zu regenerieren und Wege zu finden. Das wird sie auch in Zukunft tun.

Die Feiern zur Gründung der Schule sol-

len der Bedeutung des Schulverbandes im schulischen Leben des Landes angemessen sein. Mehrere Veranstaltungen während des Jahres 1981 werden sich auf das Ereignis beziehen, sportliche wie musische. Das schönste Geschenk will man sich selbst machen mit der Fertigstellung der schon erwähnten Gebäude. Und noch etwas: mit der Unterstützung des chilenischen Erziehungsministeriums hofft der Schulverband – zusammengehend mit den anderen deutschen Schulen im Lande – auf eine neue Lehrverfassung und eine bessere Verteilung der Arbeits- und Ferienzeit, beginnend eben 1981. So könnte das Jahr der Feiern zum 90jährigen Bestehen auch ein neuer Anfang werden, der allen nützt: vor allem den Schülern, um die es schließlich und letztlich geht.

25 Jahre als Ortskraft an der deutschen Schule in Temuco

Dank an Herrn Rodriguez

Als Schulleiter, dem es nur vergönnt ist, 5 Jahre an dieser deutschen Schule tätig zu sein, ist es nicht einfach, die Wichtigkeit und Bedeutung Ihres 25jährigen pädagogischen Wirkens zu würdigen. Im Vergleich dazu kann ich nur von der relativ kurzen Zeit von 5 Jahren sprechen. Als ich Sie kennenlernte verstand ich sofort, daß Sie ein berufener und überzeugter Pädagoge sind, der gleichzeitig ein ausgezeichnete Kenner des chilenischen Erziehungssystems ist, wie es nur wenige gibt. Sie sind ein Vertreter dessen, was Erziehung wirklich sein soll, nämlich ein gesundes Zusammenwirken von Tradition und Fortschritt. Trotz der häufigen Änderungen im Bereich der Erziehung sind Sie für Ihre Kollegen und Schüler wie ein ruhender Pol, Ihre Ausgewogenheit ist ein Garant, um mit aufkommenden Problemen sicher und erfolgreich zurecht zu kommen.

Für die deutsche Schule Temuco sind Sie ein würdiger Vertreter aller Ortskräfte, die für das Wohl der Schule die Vergangenheit und noch mehr die Zukunft bedeuten.

Die Lehrer, die aus Deutschland kommen, verfügen über eine, vom erzieherischen Standpunkt aus gesehen, zu kurze

Zeit, um wirklich erzieherisch kontinuierlich wirken zu können.

Unsere Vertragszeiten können nicht verlängert werden aus persönlichen, beamtenrechtlichen Gründen oder solchen, die sich unserer persönlichen Entscheidung entziehen.

Herr Rodriguez, in der kurzen Zeit hier habe ich Ihre Hilfe und Ratschläge wirklich schätzen gelernt, Sie haben sich immer unserer Schule, die auch die Ihre ist, zur Verfügung gestellt.

Ich bedaure nur, daß Sie nicht über mehr Zeit für unsere Schule verfügen, es ist aber zu hoffen, daß die, die für das Colegio Alemán de Temuco verantwortlich sind, Ihre wertvolle Hilfe zu schätzen wissen. Sie sollen ein pädagogischer Berater für diejenigen sein, die über die Belange und Geschicke dieser Schule entscheiden. Wenn eine pädagogische Institution wahrhaft und echt effektiv sein will, benötigt sie Berater, die in gleicher Weise in erzieherischen und schulischen Fragen bewandert sind, wie Sie Herr Rodriguez, der nicht nur die begrenzte Wirklichkeit einer Privatschule kennt.

Lassen Sie mich schließen mit aufrichtigem Dank für Ihre wertvolle Unterstützung, für Ihre außerordentliche Mitarbeit.

Otto Möllinger

Beharrlich dicke Bretter bohren

Ein Gespräch mit Dieter Lattmann über die Situation der auswärtigen Kulturpolitik

Nach wenigen Jahren der Konsolidierung hat Bonns auswärtige Kulturpolitik empfindliche Rückschläge erlitten. Früher als „Dritte Säule der Außenpolitik“ bezeichnet, wurde sie in der Regierungserklärung des Bundeskanzlers entgegen sonstigen Gepflogenheiten gar nicht mehr erwähnt. Und Etatkürzungen zwingen Organisationen wie das Goethe-Institut, den DAAD oder die Alexander-von-Humboldt-Stiftung zu einschneidenden Einschränkungen in ihrer Arbeit. In Bonn haben jetzt Bundestagsabgeordnete aller Parteien und Mitarbeiter von Mittlerorganisationen eine „Initiativgruppe Auswärtige Kulturpolitik“ gegründet, die kürzlich mit der Forderung nach einem „Kulturreferenten neuen Typs“ bei den deutschen Botschaften an die Öffentlichkeit getreten ist. Der Initiativgruppe gehört auch der Schriftsteller Dieter Lattmann an, der nach seinem Ausscheiden aus dem Bundestag der kulturellen Außenpolitik neue Impulse geben möchte. Mit ihm sprach unser Redaktionsmitglied Christian Ullmann.

Herr Lattmann, Sie waren als Bundestagsabgeordneter ein entschiedener Fürsprecher einer starken, vom Staat weitgehend unabhängigen kulturellen Präsenz im Ausland. Im neuen Bundestag sind Sie nicht mehr, haben aber ihr Engagement für die auswärtige Kulturpolitik an anderer Stelle verstärkt. Versprechen Sie sich davon eine bessere Wirkung?

Ich bin überzeugt, daß der Wechsel des Engagements für die Sache gut ist. Ich gehöre jetzt dem Präsidium des Goethe-Instituts an, habe mich außerdem beteiligt an der „Initiativgruppe Auswärtige Kulturpolitik“, durch die eine Reihe von Parlamentariern, vor allen Dingen aber auch erfahrene Mitarbeiter von Mittlerorganisationen versuchen, die ursprünglichen Ideen der Enquête-Kommission Auswärtige Kulturpolitik im Bundestag neu zu beleben.

Diese Initiativgruppe ist mit der Forderung nach einem „Kulturreferenten neuen Typs“ an die Öffentlichkeit getreten. Was sollen wir uns darunter vorstellen?

Jene Enquête-Kommission im Bundestag hat es vor fünf Jahren so formuliert: „Die Kommission kennt die Tendenz des Auswärtigen Amtes, Kulturreferate so gut wie ausschließlich mit Laufbahn-

beamten zu besetzen. Im Widerspruch dazu ist sie der Meinung, daß unabhängige Sachkenner sowie Mitarbeiter von Mittlerorganisationen, die in der kulturellen Außenpolitik Erfahrung gesammelt haben, besonders geeignet für die Tätigkeit des Kulturreferenten sind.“ Die Initiativgruppe will diese grundsätzliche Forderung, die leider absichtsvoll in Vergessenheit geraten ist, neu beleben, denn wenn unsere kulturelle Außenpolitik eines braucht, dann sind es in erster Linie befähigte Kräfte, die nicht aus der Laufbahndiplomatie kommen.

Die Bundesregierung hat im Jahr 1977 ja nicht nur die neue Art von Kulturreferenten abgelehnt. Auch zu den meisten übrigen Empfehlungen war die Antwort für die Enquête-Kommission enttäuschend. Haben diese Erfahrungen zur Gründung der Initiativgruppe geführt?

Frustration ist noch keine Politik. Deswegen fordern wir eine Wiederbelebung der kulturellen Außenpolitik. Ich möchte daran erinnern, daß in der Kulturpolitik Außenseiter, zum Beispiel so hervorragende Persönlichkeiten wie Dieter Sattler, seinerzeit Leiter der Kulturabteilung, oder der Schriftsteller Bruno E. Werner, früher

Feuilletonchef der *Neuen Zeitung* und dann Kulturreferent in Washington, Beispiele dafür gegeben haben, wie vorzüglich es wirken kann, wenn wir Individuen entsenden und nicht nur Karrieristen. Zumal sich mancher professionelle Diplomat in der Position des Kulturreferenten als strafversetzt vorkommt und nur zu sehnlich darauf wartet, daß er wieder in seinem eigentlichen Metier dienen kann. In diesem Zusammenhang verdient auch die kulturelle Ignoranz mancher Botschafter erwähnt zu werden.

Die im Ausland tätigen Mitarbeiter des DAAD werden für längstens fünf Jahre verpflichtet und laufen Gefahr, danach ohne Job dazustehen. Die Mitarbeiter des Goethe-Instituts werden unbefristet angestellt. Die Lehrer an den deutschen Auslandsschulen werden von den Bundesländern für einige Jahre beurlaubt und kehren danach in den deutschen Schuldienst zurück. Damit machen sie Platz für andere Lehrer und bringen ihre Auslandserfahrung in den deutschen Unterricht ein. Wäre das nicht ein Modell für die anderen Mittlerorganisationen?

Rotation ist generell als Prinzip der Flexibilität in der kulturellen Außenpolitik zu befürworten. Allerdings steht dem das Laufbahndenken heftig entgegen. Ich finde Ihren Hinweis auf das Modell der gewissermaßen ausgeborgten Lehrer für die deutschen Auslandsschulen nützlich. Aber jeder Realist weiß auch, daß dies äußerst schwierig zu verwirklichen ist angesichts der Tatsache, daß zum Beispiel die Mitarbeiter des Goethe-Instituts gerade beamtenähnlich gesichert sind. Ich glaube, auch hier muß man den Mut haben, an eine neue Öffnung zu denken.

Seit Jahren wird gesagt, daß „das erwachende Selbstbewußtsein“ in der Dritten Welt eine Programmarbeit verbiete, „die nur darin besteht, deutsche Kultur, insbesondere in der Form von Musik, Literatur und bildender Kunst, zu präsentieren“. Was haben wir von der ständigen Wieder-

holung solcher Formeln zu halten? Können die Verantwortlichen nicht ihre eigene Konzeption gegen die Apparate durchsetzen?

Die goldenen Worte über die Bedeutung der auswärtigen Kulturpolitik hat jeder Fachmann noch im Ohr. Wenn man sich vergegenwärtigt, daß dieser Bereich in der Regierungserklärung für den neunten Bundestag mit keiner Silbe erwähnt wurde, dann muß man sehr skeptisch sein. Die jüngsten realen Kürzungen laufen angesichts der inflationären Entwicklung in anderen Ländern darauf hinaus, daß wir immer mehr Kulturverwaltung kriegen und immer weniger Kultur.

Haben die Literaten in den Ländern der Dritten Welt nun nichts mehr zu suchen?

Schriftstelleraustausch halte ich, gerade auch im Hinblick auf die Entwicklungsländer, für eine Sache von großer Bedeutung. Literatur ist Mittel der Verständigung. Es ist erwiesen, daß durch Literatur und Kultur oft Grenzen überwunden werden können, die der klassischen und der Wirtschaftsdiplomatie noch versperrt sind. In diesem Zusammenhang aber auch eine Bemerkung über einen Skandal, der unlängst in Berlin stattgefunden hat, wo nämlich ein Seminar von Schriftstellern der Bundesrepublik und der Türkei sich, ja, nicht ereignet hat, sondern versäumt wurde. Wir hatten zwar eine Gruppe hervorragender türkischer Schriftsteller zu Gast, aber kaum eine Handvoll deutscher Schriftsteller waren anwesend. Das war eine blamable, verpaßte Gelegenheit, für die wir uns gerade bei den türkischen Schriftstellern öffentlich zu entschuldigen haben.

Im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik haben inzwischen viele tausend junge Ausländer an deutschen Hochschulen studiert und geforscht. Viele davon sind mittlerweile in führende Positionen ihrer Länder aufgerückt. Gerade sie beschwerten sich oft, daß sie zu wenig von der auswärtigen Kulturpolitik angesprochen werden.

Sie sprechen die sogenannten Nachkontakte an, das weitere Heranziehen von vielen einzelnen, die einmal als Stipendiaten in der

Bundesrepublik waren und hier zum Teil wissenschaftliche Ausbildung erfahren haben. Da wird von der Humboldt-Stiftung sehr viel Gutes geleistet. Aber soweit ich es beurteilen kann, gibt es eine mangelnde Kooperation unter den Organisationen. Diesen „Ehemaligen“ müßten bessere Arbeitsmöglichkeiten eingeräumt werden, vor allen Dingen sollte man sie auch inhaltlich an der Arbeit unserer Kulturinstitute mitarbeiten lassen.

Wie sehen Sie die Zukunft unserer auswärtigen Kulturpolitik?

Ich bin sehr skeptisch, denn wenn in der Bundesrepublik gespart wird, dann geschieht es in dem harten Wirtschaftsstaat Westdeutschland immer zu allererst bei der Kultur — und dort natürlich nicht bei deren Verwaltung, sondern bei den ohnehin schon geringen sogenannten freien Spitzen. Die Inhalte einer offenen kulturel-

len Außenpolitik werden im stetigen Widerspruch zu den öffentlichen Tendenzen bewegt werden müssen in den folgenden vier Jahren. Wer etwa den Stellenwert der Kulturabteilung im Auswärtigen Amt kennt, braucht sich hier keiner schönen Hoffnung hinzugeben. Aber Kultur ist ohnehin eine Sache des Nonkonformismus und des Widerspruchs, und es gibt Hunderte, ja Tausende von qualifizierten Leuten, die bereit sind, die Aufgaben der kulturellen Außenpolitik — ganz im Sinne der Weberschen Forderung, daß Politik, auch Kulturpolitik, das beständige und beharrliche Bohren von dicken Brettern bedeutet — und die Inhalte der kulturellen Außenpolitik gegen den Strich zu kämmen.

Süddeutsche Zeitung 7. 1. 1981

Hinter der Tafel nistet der Mauerschwamm

**Der düsteren Deutschen Schule in Algier droht die
Schließung aus Hygiene- und Sicherheitsgründen**

Von unserem Redaktionsmitglied Alexander Szandar

Algier, im Oktober

Mit der Zurückhaltung des erfahrenen Berufsdiplomaten beschreibt Gerd Berendonck, Bonner Botschafter in Algier, die Zustände an der Deutschen Schule nur als „erschreckend“. In großen Fladen löst sich ockerfarbener Putz von den feuchten Mauern der früheren Dominikanerkirche, in der ein Dutzend Lehrer etwa 80 Kinder im Alter zwischen sechs und 15 Jahren unterrichtet. Mauerschwamm dringt durch. Das düstere Kirchenschiff unter den Diplomatenbüros dient als Lehrsaal, Pausenhalle, Sportplatz, Lehrerzimmer, Rumpelkammer und Lagerhalle in einem. Der Altarsockel ist die Werkbank des Hausmeisters.

Die sanitäre Einrichtung beschränkt sich auf eine Toilette und ein kleines Waschbecken in einem winzigen Sperrholzverschlag. Von der weißgekalten Decke tropft es bei Regen auf den Boden. Im Winter kommen kleine Heizkörper und Elektroöfen gegen Zugluft durch undichte Türen und Fenster nicht an: es wird bitterkalt.

Die Schule hat neun Klassen. Die zwei Schüler der „neunten“ teilen mit dem Lehrer ein kaum drei Quadratmeter großes Geviert mit Holzwänden. Dagegen ist das Klassenzimmer, in dem sich neben elf Kinder auf 4,50 mal 4,20 Metern drängen, fast schon „komfortabel“. Es gibt immerhin ein wackliges Holzregal für die zerfledderten Bücher; das übrige

Unterrichtsmaterial wird in Pappkartons auf dem Fußboden verstaubt. Nackte Neonröhren ergänzen das fahle Licht, das durch Milchglasscheiben fällt. Beim Sport auf dem glatten Fußboden des ehemaligen Klosters ist die Unfallgefahr groß.

Anders als in der Bundesrepublik müssen in Algier die Eltern jährlich fast 300 Mark berappen, um ihre Kinder unter demoralisierenden Umständen in den Genuß deutschen Unterrichts kommen zu lassen. Dennoch hätten die horrenden Mieten in Algier die 1972 gegründete Schule finanziell längst stranguliert, stellte nicht die Botschaft die Räumlichkeiten des Klosters zur Verfügung. Nur

zwei Lehrer sind aus der Bundesrepublik entsandt; die übrigen sind Frauen von Deutschen, die hier für deutsche oder algerische Firmen arbeiten.

Trotz aller Widrigkeiten gilt das Bildungsniveau als hoch: Die meisten Kinder steigen bei der Heimkehr rasch zu Klassenbesten auf, wie Kulturattaché Erwin Metz berichtet. Botschaft und Industrie haben ein gemeinsames Interesse, die Schule zu erhalten. Fachkräfte lassen sich leichter nach Nordafrika locken, wenn sie die Familie mitbringen und die Kinder auf eine deutsche Schule schicken können. Viele Unternehmer folgten daher einem Spendenappell des Botschafters; eine Firma stell-

te sogar einen Schulbus für Kinder aus dem fast 50 Kilometer entfernten Blida.

Zur Sanierung reicht das Geld jedoch nicht aus. Seit Monaten bemüht sich Berendonck beim zuständigen Bundesverwaltungsamt um zusätzliche Lehrer und um Geld. Denn, so befürchtet ein Angehöriger des ehrenamtlichen Schulvorstands, „wenn hier eine Botschaftsinspektion kommt, dann machen die aus Hygiene und Sicherheitsgründen dicht“. „Und das“, fügte er sorgenvoll hinzu, „wäre wohl die traurigste Lösung.“

Süddeutsche Zeitung

Das Franglais kommt vor Gericht

Noch siegt der Oléoduc über die Pipeline

Französische Sprachhüter im Kampf gegen das Englische

Die neue Zigarette heißt *News*, international *News* sogar. „Full Flavour, Special Blend“ rühmt sie sich oben auf ihrer Schachtel. „Take A Brake In The Rush“, empfiehlt sich das Päckchen auf seiner Vorderseite. „20 Filter Cigarettes“ steht am unteren Rand. Nichts unterscheidet *News* somit von zahlreichen anderen Zigarettenmarken, wie sie in Deutschland und Japan, im Libanon und Skandinavien, ja sogar in den USA hergestellt werden. Es handelt sich aber um eine französische Zigarette, um das jüngste Erzeugnis der staatlichen Monopolfirma SEITA, die noch bis vor wenigen Wochen als nationale Tabakregie firmierte.

Diese *News*, zu deutsch Nachricht, hat nicht überall Freude hervorgerufen. Zwei Bürgerorganisationen, die Allgemeine Vereinigung der Benutzer der französischen Sprache sowie die Frauenunion für Bürgerliche und Soziale Fragen, haben gegen die SEITA Strafanzeige erstattet. Sie sehen in der Lancierung der neuen Zigarettenmarke einen klaren Verstoß gegen das Gesetz Bas-Lauriol vom 31. Dezember 1975.

Für „Markennamen, das Anbieten oder die Darstellung von Waren, die geschriebene oder gesprochene Reklame, Gebrauchsanweisungen, Garantiebedingungen für Güter oder Dienstleistungen, Rechnungen und Quittungen“ schreibt dieses Gesetz zwingend die

französische Sprache vor. Ausdrücke aus anderen Sprachen zu gebrauchen, ist verboten und wird mit Geldstrafe belegt.

Die beiden Bürgerorganisationen finden es empörend, daß gerade eine Staatsfirma glaubt, sich über das Gesetz hinwegsetzen zu können. Die SEITA, die ihren Marktanteil für die traditionelle Gauloises und Gitanes in den letzten zehn Jahren von 94 auf 75 Prozent sinken sah und 1979 erstmals in ihrer fast dreihundertjährigen Geschichte in die roten Zahlen geriet, macht geltend, daß sie des internationalen Image bedürfe, um sich bei den Käufern gegen die EG-Konkurrenz zu behaupten. Daß die SEITA mit ihrem Argument, auf der Rückseite der Schachtel werde der Text auf französisch wiederholt, durchkommt, wenn Anfang Februar der Prozeß stattfindet, läßt sich bezweifeln.

Die Anwälte der Bürgerorganisationen sehen den Verbraucher doppelt betrogen: Er erfahre nichts über die Eigenschaften des Produkts, und es werde ihm vorgegaukelt, daß es sich um ein ausländisches Erzeugnis handle. Konsumentenschutz ist jedoch nicht das Anliegen der Klage. Sie wurde vielmehr aus Ärger über die Hartnäckigkeit geboren, mit der sich das Englische in französische Lebensbereiche hineindrängt.

Mit Etimables polemischen Buch „Parlez-vous

franglais?“ hatte der Kampf gegen das englisch-französische Kauderwelsch, das sich in Werbung, Nachrichten und Managersprache breitmachte, 1964 begonnen. Der Schlachtruf paßte in das politisch-kulturelle Klima der Ära de Gaulles, der die Rückbesinnung auf nationale Größe predigte „Wenn Französisch morgen eine tote Sprache wird, sind wir alle die Totengräber“, warnte ein Plakat von den Wänden der Pariser Métro. Auch de Gaulles Nachfolger Pompidou widmete sich persönlich dem Kampf gegen die Anglizismen. Aber erst unter Präsident Giscard d'Estaing, der sich mit seinem Freund Helmut Schmidt auf englisch unterhält, wurde Gesetz, das vorher nur Kampagne war.

Das Gesetz Bas-Lauriol liefert einen Katalog anrühiger Ausdrücke mit. Statt *know how* hatte es künftig *savoir-faire* zu heißen, *boutique franche* statt *duty free shop*, *mini-marge* statt *discount*. Aus *hover craft* wurde *aéroglossieur*, aus *leasing* wurde *crédit-bail* und aus *hardware* wurde *matériel*. Im Deutschen so beliebte Wörter wie *Pipeline* oder *Swimmingpool* hatten sich in Frankreich auch vor dem Gesetz schon nicht durchsetzen können: Sie hießen meistens *oléoduc* und *piscine*. Auch wäre es bei Air France selbst ohne das Gesetz schwer vorstellbar, daß die technischen Kommandos für rein nationale Flugzeugbesatzungen wie bei der Lufthansa auf englisch gegeben werden.

Aus dem sichtbaren Bereich ist das Englische durch das Gesetz von 1975 weitgehend verdrängt worden. In Anzeigen, auf Plakaten, in Namen von Restaurants, Läden und Firmen kommt es nur noch selten vor. Gehalten haben sich dagegen englische Fremd- und Lehnwörter, die seit langem eingebürgert sind (*le football*, *le shopping*, *le standing*), solche, für die es im Französischen nichts so recht Entsprechendes gibt (*le weekend*), oder andere, die sich schlecht mit einem knappen französischen Ausdruck wiedergeben lassen (*le marketing*). Auch anglofranzösische Worttorsos kommen vor, die sich in der gleichen Form auf englisch gar nicht gebrauchen ließen: *le parking* oder *le living*, wie nach wie vor in fast allen Wohnungsanzeigen der Salon genannt wird.

Deutsch weit abgeschlagen

Allen Reformen zum Trotz beschleicht die Verteidiger des Französischen aber das Gefühl, daß sie einen Pyrrhussieg errungen haben. Denn was das Englische an Firmenschildern verliert, gewinnt es dort, wo es um die Ausstrahlung des französischen Geistes geht, dreifach zurück. Um international im Gespräch zu bleiben, publizieren Frankreichs Wissenschaftler mehr und mehr auf englisch. Eine der letzten Nummern der führenden veterinärwissenschaftlichen Zeitschriften enthielt 20 englisch geschriebene Beiträge französischer Autoren. Nur drei Artikel — einer davon aus der Feder eines Marokkaners — waren in französisch abgefaßt. Die Zeitschrift für Physiologie

brachte 1978 eine Ausgabe heraus, die kein französisches Wort enthielt. Bei einem internationalen Forscherkongreß in Abidjan trugen die französischen Teilnehmer ihre Referate auf englisch vor. Nur die verwirrten schwarzen Gastgeber von der Elfenbeinküste sprachen französisch.

„Die Sache ist ganz einfach“, erklärt ein Mediziner. „Wenn ich einen Artikel über meine Forschungen auf französisch publiziere, kriege ich fünf oder sechs Briefe. Wenn ich den Artikel auf englisch schreibe, zehnmal so viel. Was soll ich machen? Das Französische ist überall auf dem Rückzug. Ich muß aber die Forscher kennen, die auf dem gleichen Feld wie ich arbeiten. Sie benutzen das Englische. Ich auch.“

„Nach einem großen Krieg“, bekannte Akademiemitglied Pierre Gaxotte im *Figaro*, „wird die Sprache des Siegers die internationale Sprache. Wir aber waren 1945 nicht Sieger. Wir waren im Gefolge der Sieger.“ Paris sei nicht durch den Heroismus der Widerstandskämpfer befreit worden, den er gar nicht bestreiten wolle, sondern wegen der Anwesenheit einer Million von Amerikanern, Kanadiern und Briten im Seine-Gebiet.

Kultureller Imperialismus

Die Hüter der Reinheit des Französischen sehen im Englischen kein wertneutrales Mittel der Kommunikation, sondern ein Werkzeug der kulturellen Durchdringung. Das Monopol des Englischen mündet für sie ganz natürlich in kulturellen Imperialismus und in den „geistigen Völkermord“, von dem der Wissenschaftler Henri Gobard in einem Aufsatz mit dem Titel „Sprachliche Entfremdung“ redete. Das weit rechts stehende *Figaro Magazine* sieht einen geraden Weg vom Franglais zu „einer Art angelsächsischem Esperanto“ voraus, einer leicht erlernbaren Hilfssprache, die für die Kommunikation zwischen den Völkern die gleiche Bedrohung sei wie Schnellimbisse amerikanischer Art für die Gastronomie.

Ein wirksames Rezept weiß bisher niemand. Der Dekan der anglistischen Fakultät an der Universität Paris VIII, Bernard Cassen, ist mit dem revolutionären Vorschlag hervorgetreten, Englisch als erste Fremdsprache zu verbieten, es aber als zweite obligatorisch zu machen. Frankreichs ehemaliger Botschafter in Bonn, François Seydoux, kämpft als Präsident des Komitees für die Sprache Europas gegen das Englische in der EG. Er tritt dafür ein, Französisch zur ersten Sprache in Deutschland und Deutsch zur ersten Sprache in Frankreich zu machen. Allein dadurch seien auch die kleineren Sprachen Europas vor dem Übergewicht des Englischen zu retten, einer Sprache, die — so Seydoux — vor allem in einem außereuropäischen Land gesprochen wird.

Süddeutsche Zeitung 3./4. Jan. 1981

BÜCHERTISCH

Die Deutschen in Latein-Amerika – Schicksal und Leistung

herausgegeben von Hartmut Fröschle

mit 51 Abbildungen und 10 Karten

876 Seiten, DM 56, —

Horst Wortmann-Verlag Tübingen und Basel
1979

Internationale Schulbuch-Nr. 3-7711-0293

Das Buch stellt den Band 15 in der Buchreihe „Deutsch-ausländische Beziehungen des Instituts für Auslandsbeziehungen“, Stuttgart, dar.

In der Reihe der klassischen Auswandererländer nehmen meistens Argentinien, Brasilien und Chile die ersten Plätze ein. Weniger bekannt ist, daß auch andere Staaten des latein-amerikanischen Kontinents einer Vielzahl von deutschstämmigen Siedlern eine zweite Heimat gegeben haben. Mit „Deutschen“ sind hier deutschsprachige jedweder Herkunft gemeint, unabhängig von der Staatsangehörigkeit, d. h. Schweizer und Österreicher ebenso wie Wolga-Deutsche oder Sudeten-Deutsche.

Der Band stellt die großen Linien der Einwanderung der Siedlung und der kulturellen Angleichung der Emigrantenströme dar, untersucht die politischen und kulturellen Organisationsformen der Volksgruppen, beschreibt das Bildungs-, Erziehungs- und Vereinswesen und würdigt die Beiträge der sog. „Kolonien“ und der hervorragenden Einzelpersönlichkeiten zum Aufbau des jeweiligen Landes.

Die besondere Bedeutung dieses Werkes liegt darin, daß seit mehreren Generationen zum ersten Mal eine systematische Geschichte der Volksgruppen in allen Ländern Mittel- und Südamerikas vorgelegt wird, die Ergebnis umfassender Studien ist und Auskunft auf alle Fragen über die Deutschen im Erdteil Südamerika gibt.

Besondere Bedeutung erlangt das Handbuch dadurch, daß bisher trotz der Aufmerksamkeit, mit der die Öffentlichkeit die Entwicklungen in Latein-Amerika verfolgt, Informationen über die deutschen Sprach- und Kulturinseln und deren Bedeutung nur in Einzelveröffentlichungen zu finden sind. Nach den Darstellungen des Herausgebers, Prof. Dr. phil. Hartmut Fröschle, soll das vorliegende Werk eine Zwischenbilanz darstellen. Eine Schlußbilanz kann es aus 2 Gründen nicht sein: einerseits ist das Leben der deutschen Volksgruppen in den verschiedenen Ländern Latein-Amerikas trotz erheblicher Einbußen und Transformation durch die Einwirkungen von Kriegs- und Nachkriegszeit noch recht vielgestaltig und ihr zukünftiges Schicksal durchaus offen; andererseits sind die vorliegenden Materialien auf dem Feld der Forschung in vieler Hinsicht noch zu lückenhaft, um endgültige verbindliche Urteile fällen zu können. Ziel der Arbeit Fröschles

ist es, durch die vorliegende Überblickstudie zusammenfassende Informationen über die Hauptereignisse und Haupttendenzen in der Entwicklung der deutschen ethnischen Gruppen in Latein-Amerika zu geben und darüber hinaus jüngere Forscher anzuregen, Detailstudien zu einer Reihe von wichtigen Fragen zu verfassen, die in diesem Buch nur gestreift werden.

Bezüglich der Darstellung der deutschen Schulen in diesem Werk sei auf den umfassenden und fundierten Aufsatz von Harry Werner mit dem Titel: „Anmerkungen zur Darstellung der deutschen Schulen“ in Hartmut Fröschles Werk: „Die Deutschen in Latein-Amerika“, Heft 4, 1980, unserer Zeitschrift verwiesen. Das Sammelwerk gliedert sich im wesentlichen nach den derzeitigen Ländern in Süd- und Mittelamerika. Jeder in sich abgeschlossenen Darstellung mit dem Titel: „Die Deutschen in ...“ ist eine umfassende Bibliographie beigegeben sowie ein Verzeichnis der benutzten Abkürzungen und eine sehr detaillierte Falltafel der geschichtlichen Ereignisse seit der Entdeckung Amerikas bis in das Jahr 1977 hinein.

Hartmut Fröschle gibt am Ende des Werkes eine umfangreiche Zusammenfassung und einen Ausblick, der die Klammer der verschiedenen Einzeldarstellungen darstellt. Eine allgemeine Bibliographie unter dem Titel: „Die Deutschen in Latein-Amerika“ wird von Hartmut Fröschle und Manfred Illi am Ende des Werkes zusammengestellt. Eine besondere Bereicherung stellt die sehr differenziert dargestellte Zeittafel aller Ereignisse die Deutschen betreffend zwischen 1492 und 1978 dar. Hartmut Fröschles Buch stellt ein Werk dar, das alle Deutschen in Südamerika ebenso wie alle Deutschen und deutschstämmigen in Europa fesseln wird und sie zu einer Stellungnahme zu den jeweiligen Darstellungen der einzelnen Verfasser zwingen wird. Das Buch kann aber auch jedem empfohlen werden, der für einige Jahre oder für unbegrenzte Zeit nach Latein-Amerika übersiedeln will und dadurch zwangsläufig mit den Deutschen und dem „Deutschtum“ in dem jeweiligen Land in Berührung kommt und sich mit ihnen auseinandersetzen muß.

Sicher sind die Verfasser der einzelnen 18 Kapitel als Sachkenner der Deutschen und des „Deutschtums“ in dem jeweiligen Lande gesucht worden. Dennoch bleibt ihre Darstellung eine persönliche Sicht; es ist durchaus vorstellbar, daß andere Verfasser andere Darstellungen über die Deutschen in dem betreffenden Lande geben. Dennoch bleibt es ein Werk, das neugierig macht und das fasziniert, je mehr man an Gemeinsamkeiten und Gegensätzlichkeiten der Deutschen und des „Deutschtums“ in Latein-Amerika erfährt.

Hans-Georg Becker

Benno Engels / Ulrich Laaser (Hrsg.)
Deutsche Bildungshilfe in der zweiten Entwicklungsdekade — Eine Zwischenbilanz — München 1978, 569 Seiten, DM 56,— / ISBN 3-8039-0122-7. Reihe: Weltwirtschaft und internationale Beziehungen, Diskussionsbeiträge Nr. 12 — Deutsches Übersee-Institut/Institut für Allgemeine Überseeforschungen

Die erste Dekade war enttäuschend. Die eingebrachten Erfahrungen im Bereich der internationalen Entwicklungsplanung auf dem Bildungsektor ließen die deutschen Absichten als verfehlt auf der Strecke liegen. Unbeholfenheit und große Verlegenheit markieren die ersten Gehversuche im Umgang mit Menschen und deren Institutionen in der sogenannten Dritten Welt. Erst die Abkehr vom Nasenzählen, von den quantitätsorientierten Vorstellungen brachte neue Ansätze in die Diskussion um Bildungs- und Wissenschaftsförderung in Entwicklungsländern, die dann auch auf die Konzeption der deutschen Bildungshilfe durchschlugen. Neue Ansätze sind in Schwarzafrika und Lateinamerika mit Erfolg erprobt. Rückschläge sind da zu verzeichnen, wo koloniale Bildungsstrategien fortgeschrieben wurden; aber auch dort, wo der theoretische Anspruch der praktischen Machbarkeit vorgriff. Auch gibt es heute richtige Ansätze, deren Arbeitsmerkmale dann — „streng vertraulich“ und auf dem konsularischen Dienstweg an die Heimatbehörde — in der Weise aus Gründen der Rückständigkeit runtergespielt werden, daß dem Bemühten Betroffenheit und Resignation bleiben. — Die vorliegenden positiven Erfahrungen geben Anlaß zu einer kritischen Zwischenbilanz, um die sich das vorliegende Buch bemüht. —

Die Beiträge sind nach drei Schwerpunktbereichen gegliedert: Einen übergreifenden Teil, in dem deutsche Bildungshilfe zum Zuge kommt; das Gros der Beiträge gibt Auskunft über einzelne Projekte, die exemplarisch Probleme signalisieren; letztere sind unterteilt in einen afrika- und einen iberoamerikanischen Teil.

Benno Engels macht die theoretische Tendenz im Gefolge der bildungspolitischen Dekadenstrategie deutlich.

Ulrich Laaser macht Angaben zum Bildungstransfer westlicher Industriestaaten in die Länder der Dritten Welt. Dieter Danckwort blendet die Bildungshilfe einiger OECD-Mitgliedsländer ein. Übrige Berichte konzentrieren sich auf deutsche Bildungshilfe. Auch wird das breite Spektrum der vielgliedrigen deutschen Trägerinstitutionen für Bildungshilfe konzeptionell erfaßt. Die auch umstrittenen Teilbereiche des deutschen Auslands-

schulwesens werden nachgezeichnet. Dietrich Goldschmidt prangert die Defizite an: Im Kanon der Disziplinen führen Bildungs- und Entwicklungsforschung immer noch ein marginales Dasein.

Weitere Beiträge kommen „from the horse's mouth“. Vorab ist die kritische Auseinandersetzung von Dieter Vogt mit Gegebenheiten der deutschen Auslandsschulen hervorzuheben; er sieht sie im Spannungsfeld von auswärtiger Kulturpolitik und Bildungshilfe und stellt programatisch und zukunftsweisend Konzeptionen zur Diskussion. Auch Dietrich Goldschmidt spricht aus, was auf der Hand liegt, aber zuvor nirgends so deutlich gesagt wurde. Unmißverständlich benutzt er die Vokabel „falsch“, wo sie hinpaßt. Wo sind wie kognitive Ziele mit den sozialen Zielen der Schule zu verbinden? „Der Lehrer muß seine Schüler, der Professor seine Studenten von einem anderen sozialen Ort ‚abholen‘, sie müssen eine andere Vermittlung zwischen dem Lehrstoff und dem Lernenden herstellen, als man sie im allgemeinen wie selbstverständlich in industrialisierten Ländern praktiziert.“ (S. 249).

Dankbar ist der kritische Leser für die Entgegnungen auf Illichs Thesen der totalen Entschulung von seiten Hagen Kordes' (S. 304 ff.). Illichs Verdienst bleibt, daß er die „im Raum stehende“ Antithese formulierte. „Entschulung“ würde heute aber bedeuten, den Abhängigkeitszustand von reichen Ländern festzuschreiben.

Ausgespart bleiben bei allen Beiträgen solche Erfahrungen, die nur dann gemacht werden können, wenn der „Bildungshelfer“ langfristig im fremdländischen System integriert arbeitet. Zu leichtfertig stimmt er der Kampagne zur Alphabetisierung zu. Das Beispiel Türkei zeigt heute, daß die „Beschulung“ Ost-Anatoliens — allerdings durch wenig der Agrarbevölkerung angepaßte Konzeption — die Landflucht in einem Maße fördert, wie sie in den wenigen Großstädten der Türkei nicht verkräftet wird. — Bildungshilfe setzt Bildungsforschung voraus. Das sogenannte Hintergrundwissen — Kenntnisse über die anderen Systemzwänge — können nicht gründlich genug erforscht werden, bevor in irgendeiner Weise der Hebel angesetzt wird. —

Die Publikation in der Reihe „Weltwirtschaft und internationale Beziehungen“ ist — und hier finden wir nur Vokabeln der Anerkennung — informativ lehrreich. Kulturattachés, Goethe-Leute in der Dritten Welt, sogenannte Entwicklungsexperten, die „mitzudenken“ bereit sind, Lehrer und Berater in Entwicklungsländern sollten das Buch gründlich studieren.

Helmut Birkenfeld

Anzeigenschluß für Heft 2/81: 30. April

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, Schulsekretär**

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

Wahlschein für die Briefwahl

Vorsitzender:

Geschäftsführer:

Schatzmeister:

Paragrafen der Wahlordnung, die sich mit der Briefwahl befassen:

§ 7

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

Den Mitgliedern zur Kenntnisnahme: Der hier abgedruckte Wahlschein ist gültig, braucht also nicht von der Geschäftsstelle angefordert zu werden. Die Namen der Kandidaten, die in Heft 1/81 bekanntgegeben sind, können vom Wähler handschriftlich eingesetzt werden.

Eine neue Fachzeitschrift
aus dem
Schroedel Verlag

Schulpraxis

Zeitschrift für Unterricht und Schulorganisation

Herausgeber:

Dr. Rainer Brockmeyer,
OSTd. Wolfram Flößner,
Prof. U.-J. Kledzik,
Dr. Dr. G. E. Ortnier,
Dr. Arno Schmidt

in Zusammenarbeit mit

- der Gesellschaft für Pädagogik und Information e.V.
- dem Fachausschuß SCHULE im REFA-Verband für Arbeitsstudien und Betriebsorganisation e.V.

Erscheinungsweise:

6 mal jährlich
Umfang: 64 Seiten
Format: DIN A4
Jahresabonnement:
DM 48,- zuzüglich
Versandkosten

Nr. 1 ist soeben erschienen

Bitte fordern Sie kostenlose
Probehefte an.

SCHULPRAXIS bringt in
ihrem Fachteil Beiträge

- zur Unterrichtsgestaltung
- zur Schulorganisation und Schulverwaltung,
- zur Bildungspolitik und Bildungsplanung,
- zu Ergebnissen aus Forschung und Entwicklung.

SCHULPRAXIS

will den Lehrenden durch praktische Beispiele, durch systematische Anleitungen und durch Hinweise auf den theoretischen Hintergrund helfen, ihre Unterrichts- und Erziehungsarbeit besser zu bewältigen.

SCHULPRAXIS

will allen im Bildungswesen mit Leitungs- und Verwaltungsaufgaben Betrauten Hilfen für die Lösung ihrer schulbetrieblichen und schulorganisatorischen Probleme bieten.

SCHULPRAXIS

will Ergebnisse angewandter Bildungsforschung für die Praxis auswerten und für die Information von Praktikern aufbereiten.

SCHULPRAXIS

will den Bildungstheoretikern und Bildungsforschern innerhalb und außerhalb der Universitäten und Hochschulen die Probleme der Praktiker deutlich machen.

SCHULPRAXIS

will Lehrende und Lernende auf neue Entwicklungen in Bildungsverwaltung und Bildungsplanung hinweisen und sie rechtzeitig darüber informieren, was sie in ihrer Arbeit berücksichtigen müssen.

SCHULPRAXIS

will Probleme sichtbar machen, die sich aus bildungspolitischen Entscheidungen und Maßnahmen der Bildungsverwaltung ergeben und zugleich Lösungsmöglichkeiten aufzeigen.

SCHULPRAXIS

will über alle Fragen, die Einrichtungen des öffentlichen und privaten Bildungswesens betreffen, unabhängig von Schulart, -form und -stufe, informieren.

Hermann Schroedel Verlag KG
Zeitschriftenabteilung · Postfach 81 06 20 · 3000 Hannover 81

ZSA 03

Aktuelle Texte

Eine Reihe von Lese- und Arbeitsbüchern für Fortgeschrittene

Diese Reihe bringt zu aktuellen Themen authentische Texte, die zur Diskussion und kritischen Auseinandersetzung herausfordern. Jedem Text ist ein ausführlicher Übungsteil zugeordnet. Die Hefte eignen sich zur Schulung von Leseverstehen und zur Förderung von mündlichem und schriftlichem Ausdruck, besonders aber zur Schulung der Argumentationsfähigkeit.

Aktuelle Texte 1

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

Von H. Seeger und H. Zuleeg. Klettbuch 55951, DM 11,20

Lösungen und Unterrichtshilfen. Klettbuch 559511, DM 7,-

Compact-Cassette mit ausgewählten Texten zur Schulung des Hörverstehens. Sprechzeit ca. 62 min.

Klettnummer 55961, DM 24,- ⊗

Aktuelle Texte 2

Verhaltensforschung – Probleme der Industriegesellschaft

Von F. Schmitt, E. C. Kleinschmidt und H. Dreyer.

Klettbuch 55952, DM 11,20

Lösungen und Unterrichtshilfen. Klettbuch 559521, DM 7,-

Aktuelle Texte 3

Zwischen gestern und morgen – Mann und Frau – Jugend – Alter – Randgruppen

Von H. Seeger und H. Zuleeg. Klettbuch 55953, DM 11,20

Hörtexte, Lösungen, Unterrichtshilfen.

Klettbuch 559531, DM 7,-

Compact-Cassette mit allen Hörtexten. Sprechzeit ca. 63 min.

Klettnummer 55963, DM 24,- ⊗

⊗ Unverbindliche Preisempfehlung

Ernst Klett Verlag
Stuttgart

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:

**Die besondere Verantwortung
für die Schüler
der Neuen Sekundarstufe**

**Die reformierte Oberstufe
ist besser als ihr Ruf**

**Vorbereitung von Leitern
an Auslandsschulen**

**Aspekte eines zeitgemäßen
Fremdsprachenunterrichts**

**Anmerkungen zum Einsatz
des „Vorwärts“-Lehrwerks**

**Der VdLiA bei
Frau Hamm-Brücher**

Bremer Impressionen

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

Zweck des Verbandes ist:

die Förderung der Völkerverständigung durch
Bildung und Erziehung,

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

Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch
und konfessionell neutral.

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

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

Der Vorstand des VdLiA für die Wahlperiode
1979/81 setzt sich zusammen aus:

Hans-Georg BECKER, Vorsitzender
von-Hatzfeld-Str. 6
5750 Menden/Sauerland
Tel. 0 23 73 / 6 03 27

Ernst BEYER
stellv. Vorsitzender, Geschäftsführer
Dorfhalde 26, 7890 Waldshut-Tiengen 1
Ruf 077 51 / 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

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

Hans-Joachim REICHENBACH,
Referent für Fragen der Ortskräfte
Bahnhofstr. 69, 4053 Jüchen 2

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

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 DM 20,—

Die Konten des VdLiA lauten:

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

INHALT

BERICHT

Walter KARCHER, Die besondere Verantwortung für die Schüler der Neuen Sekundarstufe	3
Hans KLAUSTERMEYER, Die reformierte Oberstufe ist besser als ihr Ruf	9
Wolfgang SPIEKER, Vorbereitung von Leitern an Auslandsschulen	14

DIDAKTIK

Wolf-Rüdiger SCHUMM, Aspekte eines zeitgemäßen Fremdsprachenunterrichts	17
Almut EICKELBERG, Anmerkungen zum Einsatz des „Vorwärts“-Lehrwerks . . .	23

VERBAND

Götz URBAN, Der Vorstand des VdLiA bei Frau Hamm-Brücher	26
WICHTIG-AKTUELL: Der Vorsitzende berichtet	27
H.-J. REICHENBACH, In eigener Sache	30
Ingrid BOSERT, Bremer Impressionen	31

PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

Laudatio für Herrn Dr. Franz Pietsch	33
Neue Mitglieder	33
Anschriftenänderung	34

INFORMATION

Nutzung der Erfahrung der aus dem Auslandsschuldienst zurückkehrenden Lehrer	35
Schuljahr 1979/80: Nunmehr über 600 000 ausländische Schüler	37

PRESSESTIMMEN

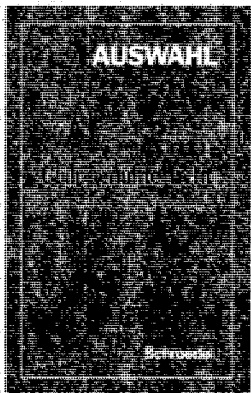
Neue Ideen sind gefragt	39
Schon die Ausstattung der Goethe-Institute ist ein Programm	40
Numerus clausus schon im Kindergarten	41
Deutsch in Antananarivo	42

BÜCHERTISCH

Enzyklopädie Naturwissenschaft und Technik	43
Lexikon der Schulmathematik	43
Lexikon der Schulphysik	44
Experimentelle Schulchemie	44
Materialien zum fachsprachlichen Unterricht, Reihe Physik/Chemie	46

Mitarbeiter dieses Heftes	46
---------------------------	----

Schroedel Pädagogik



neu 181

Karlheinz Wöhler (Hrsg.)

Gruppen- unterricht

Idee – Wirklichkeit – Perspektive
**Festschrift zum 60. Geburtstag von
Ernst Meyer**

Auswahl Reihe B, Band 105, 234 Seiten
ISBN 3-507-36456-5, DM 19,80

Über die Ziele die, durch Gruppenunterricht verwirklicht werden können, herrscht unter Fachleuten uneingeschränktes Einverständnis. Es sind psychosoziale Handlungsfähigkeiten wie Solidarität, Kooperation, Selbständigkeit, Kommunikationsfähigkeit. Kritiker heben jedoch hervor, daß didaktisches Handeln – hier: Gruppenunterricht – Ziele auf kognitiver Ebene anstreben müsse. Daß Gruppenunterricht auch das leistet, hat Ernst Meyer in jahrzehntelanger Arbeit bewiesen. Probleme sah auch er, ebenso wie die Autoren dieser Festschrift, die sich kritisch, aber konstruktiv mit den verschiedenen Aspekten des Gruppenunterrichts auseinandersetzen.

Hermann Schroedel Verlag

Zentrale Werbeabteilung
Postfach 810620
3000 Hannover 81

Der deutsche Lehrer im Ausland

28. Jahrgang · Juni 1981

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 Verantwort-
ung, 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. 6 vom 1. 1. 1981



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 26, –
Einzelheft DM 7,75, jeweils zuzüglich Versandspesen.
Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer.

Ausland: Jahresabonnement DM 31, –;
Einzelheft DM 7,75, 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

BERICHT

Walter KARCHER

Die besondere Verantwortung für die Schüler der Neuen Sekundarstufe

Zum 100jährigen Bestehen der Deutschen Schule Helsinki in diesem Jahr soll — auch als Gruß zum Jubiläum — als erster Beitrag in diesem Heft ein Aufsatz des Leiters der Schule stehen. Aus seiner vielfältigen Erfahrung heraus behandelt er das schon mehrfach dargestellte Problem aus einer etwas übergeordneten Sicht, wie sie sich dem Schulleiter darbietet, um vorgelegte Ergebnisse zu ergänzen, sie durch Erfahrungen zu bestätigen oder zu relativieren und weitere Anregungen zu geben.

Die Einführung der Neuen Sekundarstufe (NSSt) war mit Sicherheit für einige Auslandsschulen eine Notwendigkeit. Der deutsche Bevölkerungsteil war merklich zurückgegangen. Um die Schule in ihrer Existenz nicht zu gefährden, öffnete man sie neuen Bevölkerungsschichten, deren soziokultureller Hintergrund primär nicht deutsch war.

Der zweite, viel wichtigere Ansatz für die Neuorientierung dieser Auslandsschulen war in einer allgemeinen sozialen Öffnung zu sehen. Wollten deutsche Auslandsschulen, dem verständlichen Zug der Zeit folgend, vom Image der Besonderheit und — in manchen Fällen — der Exklusivität wegkommen, mußte der Zugang für alle Landeskinder möglich sein, vorausgesetzt, die Eignung und Befähigung der Bewerber waren vorhanden. Im Rahmenplan der Bundesregierung für die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen wird im Abschnitt „Begegnungsschulen“ klar darauf Bezug genommen:

„Für alle von der Bundesrepublik Deutschland geförderten Schulen gilt das Gebot der sozialen Offenheit und das Verbot jedweder Diskriminierung von Rassen, Religionen oder Weltanschauungen.“⁽¹⁾

Damit aber übernehmen die Schulen eine große Verantwortung. Zu Recht wird jetzt von ihnen verlangt, daß sie mit ihrem pädagogischen und didaktischen Instrumentarium die aufgenommenen Schüler auch bestmöglich fördern und bilden. Sie müssen sich viel stärker als früher nach deren Bedürfnissen richten, wenn sie ihre At-

traktivität nicht aufs Spiel setzen wollen. Bei allem Verständnis für kulturpolitische, kulturelle und sprachliche deutsche Belange und Wünsche sieht die Wirklichkeit innerhalb der NSSt häufig anders aus: Die Landeskinder bzw. deren Eltern betrachten die deutsche Auslandsschule in vielen Fällen als bloße Alternative und Ergänzung zum landeseigenen Schulangebot. Zunächst sollen nach ihren Vorstellungen die Grundprinzipien des einheimischen Bildungswesens verwirklicht werden. Dazu gehören insbesondere die Einhaltung der einheimischen Lehrpläne sowie die Ausrichtung des Unterrichts auf landeseigene Abschlüsse. Deutsche Bildungsinhalte erscheinen sekundär. Darauf muß sich die Schule mit NSSt-Zweig einstellen. Dabei genügt es nicht, diese einheimischen Bedürfnisse lediglich zur Kenntnis zu nehmen, in praxi aber deutsche Schulpolitik oder Kulturtradition durchsetzen zu wollen.

Anders ausgedrückt heißt dies, daß für die Eltern der Schüler in der NSSt das Elternrecht stärker Berücksichtigung finden muß, als das früher der Fall war. Bei vielen betroffenen Eltern schafft es Unbehagen und stößt auf Unverständnis, wenn beispielsweise die deutsche Reifeprüfung zu nachdrücklich als Schulabschluß favorisiert wird. Diese kritische Haltung von Eltern tritt vor allem in den Ländern deutlich hervor, wo die deutsche Reifeprüfung, wie in Finnland, in Konkurrenz zu einem ebenbürtigen oder gar höherwertigen landeseigenen Schulabschluß steht. Unter solchen Umständen wird es hie und da unvermeidbar

sein, daß an deutschen Zielvorstellungen Abstriche gemacht werden müssen. Eine solche Einschätzung der Lage durch die Schule sieht zunächst als Preisgabe deutscher kulturpolitischer Interessen aus, dient aber bei einem vernünftigen Maß an Realismus der deutschen Sache mehr als das Festhalten an tradierten Vorstellungen, die durch die Entwicklung – konkret durch die Einführung der NSSt – überholt sind. Die Bundesregierung geht in richtiger Beurteilung der Situation im Rahmenplan genau von dieser gedanklichen Basis aus: „Landeskinder müssen einen Abschluß erreichen können, der den Zugang zur einheimischen Hochschule ... eröffnet. Das Angebot eines deutschen Prüfungsabschlusses ... kann für sie eine wertvolle Ergänzung darstellen.“(2)

Diese „Kann“-Aussage darf nicht in Richtung eines obligatorischen Junktims zwischen einheimischem und deutschem Prüfungsabschluß überstrapaziert werden. Sie ist überall dort in der im Rahmenplan vorsichtig geäußerten Art anzuwenden, wo die einheimischen und deutschen Curricula a priori divergieren und der Lehrer im Unterricht kaum zufriedenstellend beiden Zielvorgaben gerecht werden kann.

Motivation und soziokultureller Hintergrund

Die NSSt bringt Schüler mit einem andersartigen sozio-kulturellen Hintergrund in die Schule, dessen Dimension und Auswirkung noch nicht überschaubar sind. In der überwiegenden Zahl der Schülerfälle muß die Schule davon ausgehen, daß für die Eltern andere Gründe als die unmittelbare eigene Nähe zur deutschen Sprache und Kultur für eine Anmeldung ihres Kindes an einer deutschen Auslandsschule den Ausschlag geben. Vielfach ist der Wunsch der Eltern zu verspüren, das landeseigene, eventuell vorbelastete Schulsystem zu umgehen. Es spielen praktische Gründe eine Rolle: man verspricht sich mit einer deutschen Schulausbildung für das Kind bessere berufliche Zukunftschancen. Die deutsche Schule ist die Marktlücke, die es auszufüllen gilt.

Darauf muß sich die Schule einstellen, denn davon hängt vor allen Dingen die Motivation und Motivierbarkeit der Schüler in der NSSt ab.

Erfahrungen lehren, daß in der ersten Zeit das Neuartige in Form der intensiv ge-

lehrten deutschen Sprache noch die Motivation fördert. Diese läßt jedoch in vielen Fällen merklich nach, wenn die sprachlichen Schwierigkeiten zunehmen und der erhöhte Anspruch eines auf deutsch gehaltenen Fachunterrichts hinzukommt.

Eltern, die außerdem nach dem Einsetzen des deutschsprachigen Fachunterrichts Vergleichsmaßstäbe an die Lerninhalte und Lernziele der einheimischen öffentlichen Schulen anlegen, stellen vielfach bei ihren Kindern Inhaltsdefizite fest, die aufgrund der mangelnden Sprachkompetenz entstanden sind. Durch derartig auftretende Enttäuschungen oder Realitätsschocks geht ein beträchtlicher Teil der zunächst vorhandenen Motivation der Schüler verloren. Dadurch, daß der Hintergrund überwiegend von einheimischen Voraussetzungen bestimmt wird, gelingt es häufig weder Eltern noch Schülern, die Messungen der inhaltlichen und sprachlichen Lernfortschritte mit dem richtigen Augenmaß vorzunehmen.

Der Lehrer selbst scheint verunsichert zu sein. Es nutzt ihm wenig, wenn er sich Wolfram Flößners Bemerkung über Motivation zu eigen macht:

Pädagogische Aufgabe ist es nicht, festzustellen, wer ist motiviert; Pflicht ist es vielmehr, durch Pädagogik Motivation und Interessen herzustellen(3).

So sehr man prinzipiell diesen Satz unterstreichen kann, so muß doch gesagt werden, daß der einzelne Lehrer in seinem Bemühen oft überfordert ist, mit Deutsch als Unterrichtssprache die Stofffülle bei einigem geistigem Tiefgang im Blick auf einen qualifizierten Abschluß zu bewältigen und gleichzeitig noch Motivation zu erzeugen.

Hinzu kommt die Tatsache, daß fertige Curricula nicht griffbereit vor ihm liegen. In didaktisch-methodischer Hinsicht ist er nicht immer Fachmann genug, brauchbare Konzepte zu entwickeln und Lernziele in der Klasse zu operationalisieren. Es gilt in diesem Zusammenhang, was Harald Weinreich über „Fremdsprache Deutsch“ sagt:

Das ist alles kein leichtes Geschäft; denn hier werden dem Sprachlehrer Qualitäten abverlangt, die zu einem Teil als Wissenschaft gelehrt, zu einem anderen Teil als Kunst vorgemacht werden müssen und die zu einem letzten Teil wohl immer Sache der eindrucksvollen Lehrerpersönlichkeit bleiben(4).

Aber nicht nur die Frage der Motivierbarkeit der Schüler wird der Schule als schwer lösbare Aufgabe überlassen, sondern auch hinsichtlich eines Verständnisses des so-

zio-kulturellen Hintergrunds muß sie gewaltige Anstrengungen unternehmen. Sie muß sich vor allem Gedanken darüber machen, wie sie diesen Hintergrund in ihre Arbeit integriert, ohne ihn dabei umzufunktionieren.

Die im Elternhaus durchweg gesprochene Landes- bzw. Muttersprache, der Einfluß der einheimischen Medien, die häufig vorhandene Ferne zur deutschen Sprach- und Kulturwirklichkeit und die starke Einwirkung heimischer Kultur- und Traditionswerte haben zur Folge, daß sich der Schüler während der Unterrichtszeit in eine insulare Situation versetzt fühlt. Hier bleibt es der Schule überlassen, kulturell, sprachlich und personenbezogen grenzüberschreitend zu wirken, indem sie laufend, nicht nur in den Schulstunden, deutsche Wirklichkeit für Schüler und Eltern ins Haus hineinholt. Das kann sowohl durch Gemeinschaftsveranstaltungen und Elternabende als auch durch die Bereitstellung von Informationsmaterial geschehen.

Die Zweitsprache im Unterricht

Begegnung in der bikulturellen Schule heißt vor allem Begegnung mit Deutsch als Unterrichtssprache. Relativ früh, an manchen Schulen bereits nach zwei Jahren, verlassen die Schüler der NSSt das engumgrenzte Gebiet der Fremdsprache Deutsch, in dem sie sich innerhalb des „Vorwärts“-Programms einigermaßen sicher fühlen konnten. Mit dem Hinzutreten von Deutsch als Fachsprache, etwa in Mathematik oder Erdkunde, machen die Schüler eine völlig neue Erfahrung. Um die Schockwirkung nicht allzu groß werden zu lassen, setzt zunächst der fachvorbereitende Unterricht ein, der aber zwangsläufig mehr Sprachunterricht als Stoffvermittlung ist. Soweit erkennbar ist, steckt man hier noch in den Anfängen der Beschreibung der Stoffinhalte und der Definition der Lernziele. Die Arbeiten der einzelnen Schulen sind verdienstvoll, müssen aber konsequent und vor allem mit übergreifender Kooperation fortgeführt werden.

Obwohl sich der Schüler im fachvorbereitenden Unterricht und Fachunterricht selbst in einem erweiterten Sprachfeld bewegt, überschreitet er es nur in Ausnahmefällen bei vorwärtstastenden Gehversuchen. Die Sprachfelderweiterung wirkt sich wenig auf die sprachliche Bewältigung der Alltagssituationen aus. Die Kommunikation

zwischen den Schülern der NSSt einerseits und den deutschen Lehrern und Schulkameraden andererseits wird nicht entscheidend verbessert. Wilhelm Wiecezowski erkennt dieses Faktum ganz deutlich: „Die fremde Sprache hat außerhalb des eng umgrenzten Schonraums so gut wie keine Funktion für die soziale Kommunikation.“⁽⁵⁾ Emil Mihm drückt dieselbe Erfahrung aus, wenn er feststellt: „Bei der Erlernung der Fremdsprache muß der Schüler mit muttersprachlicher Erfahrung rechnen, von der er sich nicht freimachen kann.“⁽⁶⁾

Der Lehrer muß daraus seine Konsequenzen ziehen: Will er, daß der Schüler so schnell und so effektiv wie nur möglich deutschsprachig gefördert wird, muß er äußerst zielstrebig unterrichten. Die Deutschsprachigkeit hat dann für ihn immer Vorrang, auch wenn er selbst die Landessprache beherrschen sollte. Obgleich er in Rechnung stellen muß, daß der Schüler bei aller Deutschsprachigkeit des Unterrichts gedanklich rückübersetzt, darf er diese natürliche Tendenz nicht noch fördern, indem er dem Schüler sprachlich, d. h. in dessen Muttersprache, entgegenkommt.

Der Lehrer muß „muttersprachliche Reaktionen und Syndrome“, von denen Piepho⁽⁷⁾ spricht, in Kauf nehmen. Diese werden beim Schüler häufig über die rein sprachliche Ebene hinaus auf die psychologische ausgeweitet. Die Einstellung des Schülers zur deutschen Sprache kann mitunter einer starken Belastung ausgesetzt werden. Das ständige Hin- und Herspringen zwischen zwei Sprachen beeinträchtigt bei der Intensität des deutschen Lehrprogramms unter Umständen den Arbeitswillen des Schülers ganz entscheidend.

Die lerninhaltliche und curriculare Bewältigung des Fachunterrichts ist für Lehrer und Schüler mit viel Aufwand verbunden. Dieser Tatbestand zeigt sich um so deutlicher, je größer das sprachliche Defizit der Schüler bzw. die Lücke zwischen ihrer sprachlichen Kompetenz und dem inhaltlichen Anspruch des Faches ist. Die Erfahrung lehrt, daß sich nicht jedes Fach für einen frühen Einsatz von Deutsch als Unterrichtssprache eignet. Auch wenn durch eine gezielte Unterrichtskonzeption bestimmte Bereiche, z. B. die Lexik, profitieren können, so ist doch in Rechnung zu stellen, daß bei den Schülern „vielfach eine Sprechnot (auftritt), die in ihrer starken unlustbetonten Komponente die geforderte Informationsaufnahme erheblich beeinträchtigen

kann.“(8) In einem solchen Fall würden alle Vorteile eines frühen Fachunterrichtsbeginns die Nachteile nicht aufwiegen. Besonders diejenigen Fächer wie Geschichte und Erdkunde, die eine sowohl sprachlich als auch inhaltlich anspruchsvolle und intensive Informationsaufnahme und -verarbeitung verlangen, sollten nicht ohne gründliche Vorprüfung zu früh in das Unterrichtsangebot der NSSt-Klassen aufgenommen werden.

Es ist immer zu bedenken, daß die fremdsprachigen Schüler nicht überfordert werden. Trotz der Prämisse der Eignung und Befähigung der Schüler kann das Prinzip der NSSt nicht bedeuten, eine Schulform nur für die überdurchschnittlich Begabten zu schaffen. Auch und gerade in diesem Zusammenhang heißt soziale Öffnung, daß die Schule denjenigen Schülern alle Lernhilfen angedeihen läßt, die ihnen ursprünglich nicht zukommen.

Das Problem der „Drop-outs“

Vorzeitige Schulabgänger ohne Abschluß hat es bei deutschen Auslandsschulen immer gegeben. Im traditionellen gemischt-sprachigen System war und ist mancherorts die Pyramidenform mit sehr vielen Schulanfängern und wenigen Schulabsolventen zu augenfällig. Nur eine sinnvolle pädagogische Maßnahme kann Abhilfe schaffen.

Während früher den Eltern gegenüber immerhin die mangelnde Eignung als Grund für einen vorzeitigen Schulabgang ins Feld geführt werden konnte, läßt sich diese Begründung innerhalb der NSSt nur schwer aufrechterhalten. Schließlich sind die Schüler der NSSt erst nach vorheriger mehr oder weniger gründlicher Überprüfung in diesen Schulzweig aufgenommen worden.

Wenn sich nun aber bei Leistungsversagen von Schülern in der NSSt herausstellt, daß die Eignungstestverfahren für eine Schullaufbahnprognose nicht aussagekräftig sind, wenn die Sprachdefizite der Schüler die Progression im Fachunterricht erschweren, die Stoffbewältigung erheblich beeinträchtigen und Frustrationen erzeugen, so ist die Gefahr gegeben, daß sich die „alten“ Drop-out-Zahlen wieder einstellen. Das für manchen Schüler zu hochgesteckte Schulziel in Verbindung mit dessen innerer stofflicher Ausgestaltung kann ein übriges

bewirken, daß nach schulischen Auswegen anderswo gesucht wird. Oft lassen auch die drängenden Alltagsprobleme wie Numerus clausus den Schüler die Wertigkeit einer biculturellen Erziehung vergessen oder sogar in Frage stellen, so daß sich von dieser Seite Schulabgänge bzw. -wechsel ergeben. Aus unerfindlichen Gründen kann auch ein Schulabschluß an einer einheimischen öffentlichen Schule an Attraktivität gewinnen. In dieser Situation ist nicht von der Hand zu weisen, daß schon eine geringe Anzahl von Drop-outs eine Sogwirkung auf andere ausübt. Damit aber kann eine Schule, die sich schwerpunktmäßig auf die NSSt ausgerichtet hat, in ihrem Lebensnerv getroffen werden.

Dieser Umstand ist vor allem dann zu bedauern, wenn leistungsstarke Schüler von der Schule abgehen, weil sie sich an einer einheimischen Schule wegen des als leichter geltenden Unterrichtsangebotes bessere Chancen für einen erfolgreichen Schulabschluß ausrechnen. Eine so nüchterne Betrachtungsweise kann man diesen Schülern gar nicht verdenken, zumal heutzutage die Studierfähigkeit bedauerlicherweise oft nur an der erreichten Durchschnittsnote abgelesen wird.

Die deutsche Auslandsschule muß diese Herausforderung annehmen. Sie würde es sich zu einfach machen, wenn sie auf Patientrezepte warten würde. Ihr Augenmerk muß sie statt dessen auf pädagogische Lösungsansätze richten, die nach vielen Seiten hin mit einigem Aufwand verbunden sind:

- Die vielfach ungelöste Curriculumfrage, besonders in den Sachfächern, muß weiterverfolgt werden. Im Klartext heißt dies, daß vor allem für sämtliche Fächer außerhalb des Deutschunterrichts sinnvolle Curricula erstellt werden. Insbesondere muß dem sprachdidaktisch weniger geschulten Fachlehrer eine schlüssige didaktische und methodische Konzeption an die Hand gegeben werden, mit der er seine Schüler angemessen, d. h. ohne Überforderung unterrichten kann. Dem fachvorbereitenden Unterricht muß noch mehr Gewicht beigemessen werden. Dabei können Lehrwerke aus dem Sachkundeunterricht der Grundschule oder Sachbilderbücher(9) wertvolle Orientierungshilfen geben. Es ist kaum zu verantworten, daß jede Auslandsschule für sich allein auf diesem Gebiet arbeitet und nur ge-

legendlich Erfahrungen austauscht. Eine wie immer auch geartete Kooperation der Auslandsschulen mit einem NSSt-Zweig ist unerlässlich.

- Eine Schülerbeobachtung und -beurteilung muß früh einsetzen. Dies kann nach Modellen aus der Orientierungsstufe einiger deutscher Bundesländer geschehen. So leistet der Schülerbeobachtungsbogen des Landes Niedersachsen für die Klassen 5 und 6 auch in der NSSt gute Dienste(10).

Rechtzeitig erfolgt nach der Registrierung aller für eine Schülerbeurteilung relevanten Fakten eine Elternberatung, die zum Ziel haben muß, den Schüler an der Schule zu halten und ihm eine adäquate Ausbildung zu geben. Stütz- und Förderkurse können dafür flankierende Maßnahmen sein. Auf keinen Fall kann es sich die Schule leisten, vorschnell und apodiktisch die Eltern zu einer Drop-out-Entscheidung zu drängen. Zu leicht entstünde sonst der gefährliche Eindruck, daß „eine fremdländische Ausbeutung von Spitzenbegabungen betrieben werde.“(11)

In diesem Zusammenhang muß außerdem die Tatsache berücksichtigt werden, daß eine Tendenz dieser Art auch mit den bildungspolitischen Prinzipien in der Bundesrepublik nicht im Einklang stehen würde.

- Die Frage des Schulabschlusses muß ernsthaft überdacht werden. Es ist niemandem damit gedient, die Anforderungen so hoch zu schrauben, daß sie ein mittelmäßig begabter Schüler der NSSt nicht erfüllen kann. Das nichtgewollte Drop-out-Syndrom wäre die unweigerliche Folge.

Andererseits darf aber auch die KMK nicht dazu gedrängt werden, die Leistungsstufe der Abitur- bzw. Reifeprüfung zu senken, da sonst die Gleichbehandlung in bezug auf die Schüler in der Bundesrepublik nicht mehr gewährleistet wäre. Es entsteht ohnedies bereits heute eine Diskrepanz zwischen den „reformierten“ Abschlüssen einer neugestalteten gymnasialen Oberstufe in der Bundesrepublik und den „traditionellen“ einer Oberstufe an einer Auslandsschule.

Die Lösung dieses Problems kann darin liegen, den Schülern der NSSt eine besondere, an den Bedürfnissen

des Gastlandes orientierte Alternative zur eigentlichen Reifeprüfung oder einer schwierigen Doppelqualifikation anzubieten. Damit wäre auch dem Lehrer gedient. Er kann die didaktische Konzeption seines Unterrichts stark fremdsprachlich ausrichten, was der Realität in jedem Fall näher kommt. Curriculare und fachdidaktische Divergenzen zwischen deutscher und landeseigener Anforderung könnten vermieden werden. Das spanische Modell kann dabei Pate stehen. In der Form des Sprachdiploms II liegen weitere Möglichkeiten einer Modifizierung. Ein gesonderter Abschluß mit einer Entlastung im Lehrstoff und einer Neuorientierung in den Lernzielen wäre als zusätzliche Variante denkbar. Auf diese Weise käme man der Ausgangsbasis der NSSt mit Deutsch als Fremdsprache entschieden näher als mit einem Modell, das faktisch zwar Deutsch als Fremdsprache zum Inhalt hat, in der Oberstufe jedoch wegen des Anspruchs der deutschen Reifeprüfung von einer Quasi-Muttersprache ausgeht. Die Schulen tragen hierbei eine wesentliche Verantwortung, damit nicht zu Lasten der Schüler ein realitätsfernes Bild eines qualifizierten Schulabschlusses vorherrscht und sich verselbstständigt.

- Immer noch gibt es Probleme für Schüler, die trotz aller pädagogischen Bemühungen die Schule vorzeitig verlassen müssen. Häufig bietet das einheimische Schulwesen keine oder nur geringe Absicherung für eine anderweitige Schulausbildung. Es gilt, was in einem Brief an den Vorstand des VdLiA nachzulesen ist, nämlich daß „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.“(12) Wie schwer dieses Unterfangen aber tatsächlich ist, merkt die Schule erst dann, wenn sie in einem praktischen Fall helfen muß. Nicht nur klaffen Stoffmenge und -art zwischen der Auslandsschule und der einheimischen Schule auseinander, sondern es stehen auch rechtliche Schwierigkeiten – von den psychologischen ganz zu schweigen – einem bruchlosen Übergang im Wege.

Eintrittsalter und Eingangsnachweis

Darüber ist schon viel geschrieben worden. So verdienstvoll die Ausarbeitung eines diffizilen und differenzierten Aufnahmeverfahrens wie jenes an der Deutschen Schule Porto auch sein mag⁽¹³⁾, so muß doch gesagt werden, daß es nur einen begrenzten Aussagecharakter hat und sehr stark auf die dortigen Verhältnisse zugeschnitten ist.

In erster Linie muß die Frage des Aufnahmealters, und hier wiederum hinsichtlich einer prognostizierbaren Eignung, geklärt werden. Hier beginnt die eigentliche und größte Verantwortung der Schule.

Obwohl oft nur wenige Lebensjahre die Schüler der NSSt an den verschiedenen Auslandsschulen voneinander trennen, liegt gerade im Eingangsalter die Kernfrage einer Schullaufbahnprognose.

In Anlehnung an Bloom sieht Josef Hitpaß⁽¹⁴⁾ bei einer Einschulung der Schüler in ein weiterführendes Schulsystem das Alter von etwa 11 Jahren als die beste Gewähr dafür an, eine sichere Prognose zu stellen. Das langerprobte „Eleven-plus-Examination“ in Großbritannien unterstützt als selektives Aufnahmeverfahren seine These. Hitpaß bezieht sich dabei auf Aussagekriterien zur allgemeinen Eignung und Befähigung. Eine Feststellung zu einer speziellen Sprachbegabung wird nicht getroffen.

In jedem Fall darf aber davon ausgegangen werden, daß Bildungsziel, Eintrittsalter und Erfolgsprognose eng miteinander verzahnt sind. Vor jeder Festlegung über Inhalt, Form und Anzahl der Testbereiche muß unter Berücksichtigung des Bildungsziels der jeweiligen Schule ein Konsens über das Eintrittsalter des Schülers bestehen, damit brauchbare Prognosen gestellt werden können.

Die deutsche Auslandsschule versteht sich in der Regel nicht als Schule mit ausgesprochen linguistischem Bildungsziel. Daher muß sie beim Eignungsnachweis des Schülers alle für ihr allgemeines Bildungsziel relevanten Elemente zu erfassen versuchen.

Wieczerkowski plädiert indirekt für ein frühes Eintrittsalter, wenn er die Aussage wagt: „Je weiter der Beginn einer zweiten Sprache vorverlegt werden kann, desto zahlreichere Gelegenheiten bieten sich dem Lernenden an, seine linguistischen Fertigkeiten zu vervollkommen.“⁽¹⁵⁾ Damit wird aber zunächst auch das Hauptge-

wicht auf die Erziehung in der Fremdsprache gelegt. Es bleibt allerdings fraglich, ob davon später der stark lerninhaltlich bezogene Fachunterricht auf deutsch profitieren kann. Genauso unsicher bleibt bei einer derart „vorverlegten“ Einschulung die Aussage über intellektuelle Fähigkeiten der Schüler in anderen Sachgebieten bzw. Schulfächern. Im Gegenteil: Nach Hitpaß sind hier Bedenken anzumelden.

Ähnlich skeptisch äußert sich Georg Ullmann⁽¹⁶⁾ im Vorwort zu „Deutsch als Fremdsprache“:

Die bisherigen Erfahrungen stellen die pädagogische und bildungsökonomische Effektivität eines zu frühen Beginns des Fremdsprachenunterrichts in Zweifel und legen die Empfehlung nahe, mit dem Unterricht in der Zielsprache nicht vor dem 10. Lebensjahr, d. h. nicht vor dem vierten Grundschuljahr zu beginnen.

Auch für den Nestor fremdsprachlicher Methodik und Didaktik Friedrich Schubel bedarf es keiner Diskussion darüber, mit welchem Lebensalter die Fremdsprache einsetzen soll.

Gewiß mag es einen Unterschied zwischen der Aneignung der Zweitsprache Deutsch an einer Auslandsschule und der ersten Fremdsprache Englisch an einer weiterführenden deutschen Schule geben. Aber vom Standpunkt einer insgesamt akzeptablen Sprachadaption aus besteht weitgehend Einigkeit über den Beginn der Fremdsprache, der nicht vor dem 10. Lebensalter liegen sollte.

Zur Feststellung der Eignung selbst ist mit Sicherheit das letzte Wort noch nicht gesprochen. Die punktuelle Überprüfung durch einen Test, eingeschränkt durch einen Sprachtest, hat ebenso ihre Schwäche wie eine relativ lang ausgedehnte Orientierungs- und Beobachtungsphase. Weder das Test- noch das Beobachtungsverfahren darf sich allein auf die Spracheignung des Schülers konzentrieren, sondern muß allgemeine intellektuelle Fähigkeiten diagnostizieren, die später mit echten, in der Schulwirklichkeit angetroffenen Fähigkeiten übereinstimmen. In jedem Fall sollte die schulische Belastbarkeit einer eingehenden Prüfung unterzogen werden.

Nach der Auswertung vieler Feststellungsverfahren macht Hitpaß folgende lapidare Aussage: „Tests sind allen anderen Verfahrensweisen zur Feststellung von Eignung weit überlegen.“⁽¹⁷⁾ Hitpaß gibt dabei lediglich Erfahrungswerte bekannt. In diese Auffassung spielt gewiß das bisher als fast

unumstößlich geltende Intelligenzkonzept mit seiner Intelligenzdefinition, seinen Intelligenztests und seiner IQ-Wertigkeit hinein. Ein ganz anderer Gedanke kommt mit der Kognitionspsychologie auf, die wieder viel Skepsis an den Tests anmeldet, wie Konrad Jörger in seinem Aufsatz „Krise und Chance der Lernpsychologie“ nachweist: „Wie auch immer Tests zur kognitiven Strukturiertheit aussehen mögen, eine Prognose auf einen späteren Zeitpunkt oder über einen längeren Zeitraum wird nicht möglich sein.“ (18) Beinahe provozierend schließt Jörger diesen Gedanken mit der Bemerkung ab: „Man möchte aber sagen, wozu auch eine Prognose?“ (19) Da mit jeder Prognostizierung von Eignung „Etikettierungs- und Stigmatisierungseffekte“ (20) verbunden sind, sollte man in diesem Bereich Vorsicht walten lassen. Eine auf jeweilige Bedürfnisse und Fähigkeiten ausgerichtete flexible Schulform kann weitaus mehr bewirken als ein zu starres System, das aufgrund prognostizierter Eignung der Schüler ein ganz bestimmtes Ziel, z. B. die deutsche Reifeprüfung, verwirklichen will. Hilfreich kann in diesem Zusammenhang die im „Rahmenplan“ genannte und allgemein begrüßte Absicht sein, das Unterrichtsangebot an Auslandsschulen um zusätzliche berufsbildende und wirtschaftswissenschaftliche Zweige zu ergänzen, eine handwerklich-technische Grundausbildung zu vermitteln und ein musikalisches Unterrichtsangebot zu machen.

Anmerkungen:

- (1) Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen, Bonn 1978, S. 22
- (2) *ibid*, S. 21
- (3) „Sündenbock Motivation“ in NEUE UNTERRICHTS-PRAXIS 1/73, S. 15
- (4) In: DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND 4/79, S. 25
- (5) „Erwerb einer zweiten Sprache im Unterricht“, Hannover 1971, S. 48
- (6) „Die Krise der neusprachlichen Didaktik“, Frankfurt 1972, S. 310
- (7) Hans-Eberhard Piepho, „Über die Rolle der Muttersprache im Englisch-Unterricht“ in PRAXIS DES NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHTS 11/64, S. 42
- (8) Wilhelm Wiczerkowski, „Erwerb einer zweiten Sprache im Unterricht“, Hannover 1971, S. 74
- (9) Es handelt sich z. B. um die Ravensburger Sachbilderbücher „Warum ist das Wetter so?“, „Rundherum in meiner Stadt“ usw.
- (10) Veröffentlicht im Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen 8/80 v. 15. 8. 80, S. 265 ff.
- (11) Harry Werner, „Aufgabe und Probleme der Auslandsschulen aus der Sicht der KMK“ in „Probleme des Auslandsschuldienstes“, Düsseldorf 1979, S. 30
- (12) Götz Urban, „Neue Sekundarstufe – Ergebnisse einer Umfrage“ in DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND 4/80, S. 7
- (13) Vgl. Hubert Geiser, „Übergangsprobleme Grundschule-Gymnasium“ in DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND 3/80, S. 17
- (14) Vgl. Josef Hitpaß, „Zwischenbilanz der Bildungsreform“ Bottrop 1973, S. 24
- (15) „Erwerb einer zweiten Sprache im Unterricht“, S. 45
- (16) Band 3, Bonn 1975, S. 9
- (17) a. a. O. S. 25/26
- (18) In SÜDWESTDEUTSCHE SCHULBLÄTTER 1/79, S. 11
- (19) *ibid*, S. 12
- (20) *ibid*

Hans KLAUSTERMEYER

Die Reformierte Oberstufe ist besser als ihr Ruf

Die Reformierte Oberstufe der Deutschen Schule Rom im Meinungs- und Notenspiegel, Daten, Fakten, Ansätze zur Analyse

Rom ist nicht Bayern. Diese Aussage ist eine Binsenwahrheit, die auch als Nonsens gewertet werden kann. Dennoch haben bayrische Schüler und Schüler der Deutschen Schule Rom Gemeinsamkeiten. Sie beurteilen die Reformierte Oberstufe positiv, wie Befragungen des Jahres 1980 zeigen. 24% der römischen Oberstufenschüler beurteilen die NGO als „überwiegend positiv“. 66% geben ihr das Attribut „teilweise

positiv“. Nur 6,5% halten sie „für eine Fehlkonstruktion“. Änderungsvorschläge werden nicht unterbreitet. Diejenigen, die sich erinnern, gegen wie viele Widerstände die Reformierte Oberstufe in Rom an der Deutschen Schule eingeführt wurde, und diejenigen, welche die Diskussionen in deutschen Zeitungen – woran die angesehene liberale Wochenzeitung „Die Zeit“ einen gebührenden Anteil nimmt – über die refor-

mierte Oberstufe mit Neugier verfolgen, werden über die Schülerschaften erstaunt sein, vielleicht aufhören – oder sie haben es „schon gewußt“.

Wie dem auch sei: Die überwiegend positive Bewertung, welche die NGO in Rom durch Schüler erfährt, darf nicht zu dem Schluß führen, daß alles in Ordnung sei. In Gesprächen mit Oberstufenschülern in umfunktionierten Deutschstunden (zu Tutorienstunden) und während seiner Tätigkeit als Vertrauenslehrer hat der Verfasser dieser Zeilen viele Klagen gehört. Von „Streß“ war die Rede, von Isolierung, von Notenterror, von mangelnden Wahlmöglichkeiten, schließlich wurde der Vorwurf gemacht, daß Schüler unvorbereitet in die Oberstufe geschickt werden, plötzlich Fertigkeiten haben sollen, die auf der Mittelstufe nie gefragt waren, schließlich wurde die Anklage erhoben, die Schule habe nichts zur Allgemeinbildung und Ich-Findung beigetragen. Die Diskussion über die eben skizzierten Probleme und eine große Leserbriefflut von Lehrern, Eltern und Schülern zum Thema Reformierte Oberstufe an „Die Zeit“ waren Anlaß, rund 120 Schülern einen schriftlichen Fragebogen vorzulegen, um zu ermitteln, wie die Reformierte Oberstufe in Rom aus Schülersicht beurteilt wird. Absicht war es, zu erfahren, „wo der Schuh drückt“, wo Verbesserungen notwendig (und machbar) sind und – was schließlich ja auch für die Arbeit eines Lehrers unabdingbar ist – was gelungen ist. Wenn Schule Spaß machen und der Anspruch des Menschen auf Glück (der in die amerikanische Verfassung hineingeschrieben worden ist) keine Phrase sein soll, sind nüchterne Bestandsaufnahmen über die Wirklichkeit notwendig.

Gewiß wäre es vermessen, den hier vor- und niedergelegten Daten, Fakten und Interpretationsansätzen Allgemeingültigkeit beizulegen. Die Einwände gegen empirische Sozialforschung, konkret: gegen Meinungsbefragung, sind bekannt, in sozialwissenschaftlichen Handbüchern nachschlagbar und sicher berechtigt. Der Zeitpunkt der Befragung, die Formulierung von Fragen und die Vorgabe von Statements beeinflussen und verfälschen Antworten. Diese Fehlerquellen in Kauf nehmend, könnten dennoch die folgenden Ergebnisse und Auswertungen, Trends und Tendenzen der Arbeit der Deutschen Schule in Rom aufzeigen und zur Diskussion führen. Wenn die Aussage des Pädagogen Rumpf stimmt, daß die interessierte Öffentlichkeit besser

über das Leben in der Südsee informiert ist als über die Alltagsarbeit in einem Gymnasium, so mögen die folgenden Zeilen zur Erhellung dieser beitragen.

Die Oberstufe ist besser als ihr Ruf

Die in der Bundesrepublik anhaltende Diskussion über den Wert der eingeleiteten Oberstufenreform. Artikelüberschriften wie „Pauken, nicht denken“, „In der neuen Oberstufe gibt es nichts zu lachen“, „Sind unsere Abiturienten heute dümmter?“ oder „Die Abiturienten sind schlechter geworden“ (alle der „Zeit“ oder FAZ entnommen) deuten auf ein Legitimationsdefizit der reformierten gymnasialen Oberstufenreform hin und könnten Nahrung für die These geben, daß die Reformmaßnahme eigentlich negativ zu bewerten ist. Die Befragungen in Bayern und in Rom sprechen dagegen. Wie kommt das? Wie ist das zu erklären?

Erinnern wir uns: Als die Oberstufenreform Anfang der siebziger Jahre diskutiert und endlich eingeführt wurde, waren sich Bildungsforscher, Schulpolitiker und ein Teil der Pädagogen in folgenden Zielsetzungen einig:

- Allgemeinbildung sei nicht mehr definier- und vermittelbar. In der Industriegesellschaft, die zur Bewältigung ihrer Probleme Spezialisten benötige, sei „frühzeitige Spezialisierung“ notwendig.
- Folgerichtig sollte der Schüler aufgrund seiner Neigungen Leistungs- und Grundkurse wählen und bestimmte ungeliebte Fächer abwählen oder nur zwei Semester belegen können (oder müssen).
- Diese Möglichkeiten sollten zu einem erheblichen Motivationszuwachs zum Lernen und zu mehr Selbständigkeit und Entscheidungsfreude des Schülers führen.

Liest man im Hinblick auf diese Intentionen die Befragungsergebnisse der Deutschen Schule Rom, so deuten die Globalurteile über die Oberstufenreform der Deutschen Schule Rom auf einen hohen Einlösungsgrad hin. Gleichgültig, ob man die Ergebnisse nach der Einschätzung der Reformierten Oberstufe geschlechtsspezifisch, nach Nationalität oder nach Klassenstufe aufschlüsselt, sie ergeben – mit geringfügigen Nuancen – ein gleichermaßen posi-

tives Bild. Auffällig ist vielleicht (und besonders nachdenkenswert), daß Schüler des 13. Schuljahres dem Statement „überwiegend positiv“ häufiger zustimmen als ihre jüngeren Altersgenossen. Die Förderung der Selbständigkeit wissen besonders die Schüler italienischer Nationalität zu schätzen (52%); die Möglichkeit, ein gutes Abitur zu erzielen, wird von 58% aller Schüler erkannt, viel gelobt von den Schülern aus binationalen Ehen (77%), deren Interessenvielfalt bei der Wahl der Leistungskurse (z. B. der Sprachen) endlich zum Zuge kommt. Fast 44% aller Schüler heben positiv hervor, daß im Gegensatz zu den Klassenverbänden die Kursfrequenz kleiner ist und individuelles Lernen mehr gefördert wird. Dies wissen vor allem die Abiturienten (59%) zu rühmen.

Daß die nicht hoch genug einzuschätzende Möglichkeit besteht, „ein gutes Abitur“ zu erzielen, und auch realiter genützt wird, bewiesen die relativ guten Abiturdurchschnittsnoten, die in den Jahresberichten nachzulesen sind, die sicher auch besser sind als in vergangenen Jahrzehnten vor der Reform. Fast 55% aller Schüler sagen aus, daß sie ihre Prüfungsfächer nach dem Kriterium „die Fächer machen Spaß“ gewählt haben. Besonders bei der Erstwahl scheint dieses Kriterium eine große Rolle zu spielen, denn 59% aller Schüler der 11. Jahrgangsstufe neigen zu dieser Aussage, ganz besonders hoch ist die Zustimmung der deutschen Schüler zu diesem Statement, wofür es zunächst keine bündige Erklärung gibt. Die im jeweiligen Fach erzielte Note scheint ein weiterer wichtiger Faktor für die Bestimmung der Kursfächer zu sein, sie nimmt im Laufe der drei Oberstufenjahre sogar an Dominanz zu, denn 50% aller Schüler des 13. Schuljahres meinen, sie sei ausschlaggebend für die Festlegung der Prüfungsfächer, im Gegensatz zum 11. Schuljahr, wo nur 26% diese Ansicht hatten.

Eine Untersuchung der Notenbilder, welche die Abiturienten des Schuljahres 1979/80 in den Fächern Deutsch, Englisch, Italienisch, Gemeinschaftskunde, Geschichte, Mathematik, Physik, Biologie und Sport am Ende des 10. Schuljahres, nach der ersten Hälfte des 11. Schuljahres und am Ende der ersten bzw. zweiten Hälfte des 13. Schuljahres erzielen, gibt überraschenden Aufschluß über die Entwicklung der Noten, bestätigt aber cum grano salis die Aussage, daß die Schüler die Chance ha-

ben, ihre Noten zu verbessern. Im Fach Deutsch beträgt der Punktdurchschnitt im Leistungskurs am Ende des 13. Schuljahres 9.8 gegenüber 9.3 am Ende des 10. Schuljahres, im Grundkurs steigt er von 6.7 (10. Schuljahr) auf 8,4 Punkte. Bemerkenswert ist, daß sich auch die Schüler italienischer Nationalität erheblich verbessern. Der intensive Sprachunterricht auf der Mittelstufe (in den Fächern Deutsch, Italienisch, Englisch, Latein und Französisch, maximal 20 Stunden, minimal 16 Stunden) scheint sich auszuzahlen. Fertigkeiten in der Grammatik, im Vokabelerwerb, in den Interpretationstechniken sind Rüstzeug, um auf der Oberstufe erfolgreich zu bestehen, und geben dem Schüler der Deutschen Schule Rom gegenüber den Schülern in der Bundesrepublik einen Kenntnis- und Wissensvorsprung, der nach Meinung des Verfassers bisher in der Gesamtbevölkerung der Deutschen Schule Rom zu wenig beachtet worden und nicht hoch genug zu veranschlagen ist.

Im Fach Italienisch steigern sich die Schüler im Leistungskurs von 9.2 Punkten (10. Schuljahr) auf 11.0 Punkten am Ende des 13. Schuljahres. Daß ein deutscher Schüler bei entsprechender Motivation gute Chancen hat, erfolgreich abzuschneiden, zeigt das Beispiel, daß ein Schüler sich von 7 Punkten (10. Schuljahr) auf 13 Punkte zu steigern wußte. Im Grundkurs Italienisch sinken die Leistungen im Laufe der Oberstufenjahre. Zu bedenken ist aber, daß viele Schüler diesen Kurs „nur“ als „Pflicht“ betrachten, um sich die Chance zu erhalten, an einer italienischen Universität zu studieren. Andererseits scheinen die Anforderungen dem Niveau italienischer Schulen angepaßt und weniger Rücksicht auf die „Fußkranken“ genommen worden zu sein.

Wesentliche Verbesserungen erzielen die Schüler im Fach Englisch. Im Leistungskurs steigern sich die Teilnehmer von 7.8 Punkten (10. Schuljahr) auf 8.8 Punkte am Ende des 13. Schuljahres, während die 23 Teilnehmer der Grundkurse eine Leistungsverbesserung von 6,4 Punkten (10. Schuljahr) auf 9,6 Punkte zu verzeichnen haben. Gründe für diese Leistungsverbesserung sind bei den Verbesserungen im Fach Deutsch gemutmaßt worden. Mit den Verbesserungen in den sprachlichen Fächern korrespondieren die Leistungsverbesserungen im Fach Sport. Erzielen alle Abiturienten am Ende des 10. Schuljahres einen Punktdurchschnitt von 8,1, so schrauben

sie diesen am Ende des 1. Halbjahres der 13. Klasse auf beachtliche 10,3 Punkte. Die Aufteilung der Kurse in Individual- und Mannschaftssportarten scheinen für diese Leistungssteigerung ursächlich zu sein.

Notenverbesserungen erzielen auch die Schüler des Gemeinschaftskunde-Leistungskurses. Sie steigern sich von 7,5 Punkten (Im Fach Geschichte, 10. Schuljahr) auf 8,8 Punkte (13. Schuljahr), die Teilnehmer des Grundkurses verbessern sich geringfügig von 9,0 Punkte (10. Schuljahr) auf 9,1. Im Gegensatz dazu sinken die Leistungen im Geschichtsgrundkurs von 8,8 Punkte (10. Schuljahr) auf 7,5 Punkte am Ende des 1. Halbjahres des 13. Schuljahres. Eine hinreichend plausible Erklärung für dieses „Phänomen“ gibt es nicht. Vielleicht haben sich die politisch Motivierten für den Gemeinschaftskunde-Unterricht entschieden, während der Geschichtsgrundkurs mehr oder minder eine lästige Pflichterfüllung ist. Aber wohlgemerkt: Das ist nur ein Erklärungsansatz. Ein differenziertes Bild zeigen auch die erzielten Noten im Fach Biologie.

Im Leistungskurs zeigt der Vergleich der Zensuren des 10. Schuljahres (1. Schuljahreshälfte) mit denen des 13. Schuljahres nur eine Verbesserung um 0,1 Punkte, im Grundkurs sinkt dagegen das Niveau um 0,5 Punkte. Konnten bisher Verbesserungen oder geringfügige Veränderungen im Kursniveau oder Notenspiegel in den genannten Fächern konstatiert werden, so sind in den Leistungs- und Grundkursen der Fächer Physik und Mathematik im Vergleich der Durchschnittswerte des 10. Schuljahres und des 13. Schuljahres Punktverluste zu beobachten.

Im Mathematik-Leistungskurs erzielen die 13 Teilnehmer Ende des 10. Schuljahres einen Durchschnitt von 11,1 Punkten, den sie in der ersten Hälfte des 11. Schuljahres auf 13,0 Punkte steigern, um dann kontinuierlich auf 8,2 Punkte abzusinken. Das gleiche Erscheinungsbild im Mathematik-Grundkurs: die 24 Teilnehmer weisen Ende des 10. Schuljahres 6,6 Punkte auf, steigern sich zu Beginn des 1. Schuljahres auf 7,0 Punkte, erzielen in der 13. Klasse hingegen nur noch „magere“ 5,4 Punkte. Einen besonderen Leistungsabfall haben die Mädchen hinzunehmen, während die Leistungen der Jungen einigermaßen konstant bleiben. Am Ende des 10. Schuljahres haben die Jungen 8,1 Punkte, die Mädchen hingegen 4,7 Punkte als Ausgangsbasis für

die Oberstufe aufzuweisen, in der ersten Hälfte des 13. Schuljahres werden für die Jungen 7,6 Punkte, für die Mädchen 3,6 Punkte (ein „knappes ausreichend“) errechnet. Im Gespräch für diese Notenbilder haben Schüler vorwiegend die „zu strengen“ Leistungskriterien der Lehrer verantwortlich gemacht. Die so Beschuldigten weisen diesen Vorwurf nicht direkt zurück, machen aber geltend, daß an der Deutschen Schule in Rom in der Mittelstufe im Vergleich zu den Naturwissenschaften die Geisteswissenschaften eindeutig dominieren und die Schüler daher – auch im Vergleich zu den Schulen der Bundesrepublik – ein Wissensdefizit mit in die Oberstufe schleppen, das nur mit Mühe aufzuholen ist. Der Leistungsanstieg zu Beginn des 11. Schuljahres wird von den Lehrkräften dahingehend erklärt, daß im 11. Schuljahr zunächst noch Stoff des 10. Schuljahres wiederholt wird, ein Motivationsschub, der aus dem Ereignis resultiert, „jetzt endlich auf der Oberstufe“ zu sein, mag für das vorübergehende Leistungsloch mit verantwortlich sein.

Nicht ganz so kraß wie im Leistungskurs Mathematik sinken die Punktwerte im Leistungskurs Physik. Ende des 10. Schuljahres lassen sich für die 10 Teilnehmer 10,2 Punkte errechnen, Ende des 13. Schuljahres sind es noch beachtliche 9,9 Punkte. Ein anderes Bild im Grundkurs Physik: Die sieben Schüler, die sich für diesen Kurs entschieden, erzielen Ende des 10. Schuljahres 7,8 Punkte, im 13. Schuljahr heißt der Durchschnittswert 5,7 Punkte. Zunehmende Differenzierung des Stoffes und damit erhöhte Schwierigkeitsgrade erklären vielleicht den Leistungsabfall der Schüler im Fach Physik. Hinzu kommen fehlende oder mangelnde Kenntnisse in Mathematik, um im Fach Physik mit größerem Erfolg zu bestehen.

Resümieren wir noch einmal: Schüler der Deutschen Schule Rom beurteilen die Reformierte Oberstufe positiv. Die Förderung der Selbständigkeit und die Möglichkeit, ein besseres Abitur zu erzielen, werden gesehen und genutzt, indem die Fächer als Leistungs- und Grundkurse gewählt werden, die ihren Neigungen (Begabungen) und Interessen entgegenkommen. Die herangezogenen Notenbilder der Abiturienten des Schuljahres 1979/80 machen deutlich, daß die Leistungen in den sprachlichen Fächern auf der Oberstufe überwiegend gesteigert werden, in den Fächern Mathema-

tik und Physik hingegen ein Leistungsabfall – im Vergleich zur Mittelstufe – zu erkennen ist. Nicht unwichtig in diesem Zusammenhang erscheint ein Hinweis auf die Aussagen der Schüler über die Leistungsanforderungen an der Deutschen Schule Rom. Nur 9% glauben, daß diese „hoch“ einzuschätzen sind, die überwiegende Mehrheit (63,5%) meint, daß die Bestimmung der Leistungsanforderung vom Lehrer abhängt und von Lehrer zu Lehrer verschieden ist. Daß der Übergang vom 10. Schuljahr ins 11. Schuljahr für Schüler vielleicht „problematisch“ ist, könnten die 17,9% der Schülerstimmen der 11. Jahrgangsstufe andeuten, welche die „Leistungsanforderungen“ auf der Oberstufe als „hoch“ einschätzen. Kein Schüler des 13. Schuljahres stimmt nämlich dieser Einschätzung zu.

Ein Lob muß kein Grund sein, die Hände in den Schoß zu legen!

Unterschiedliche Einschätzung der Leistungsanforderungen auf der Oberstufe, Leistungsabfall in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern weisen auf die Probleme der von Schülern insgesamt positiv bewerteten Oberstufe hin, die teilweise in der Arbeit der Mittelstufe begründet sind. Die Fragen, welche Qualifikation ein Schüler am Ende des 10. Schuljahres haben muß, sind nach Auffassung des Verfassers an der Deutschen Schule Rom nicht hinreichend geklärt.

In Gesprächen und Konferenzen beklagen Lehrer der Oberstufe

- *im Fach Deutsch* Rechtschreibschwächen, Formulierungsschwächen, Ungeübtheit im Abfassen von Protokollen und Inhaltsangaben,
- *im Fach Geschichte oder Gemeinschaftskunde* lückenhafte Daten- und Faktenkenntnis
- *im Fach Mathematik* unzureichende Kenntnisse und Übung der Grundrechenarten, unzureichende Fähigkeiten in der Regelanwendung
- *in den Naturwissenschaften* fehlendes Sachwissen, fehlende Kenntnis von Zusammenhängen

Sicher wäre es falsch, diese Auflistung der Mängel nur für die Deutsche Schule Rom zu konstatieren. Wie Aufsätze in pädagogischen Zeitschriften (besonders stark in „die Höhere Schule“) zeigen, gilt dieser

Mangel für viele, wenn nicht alle Schulen der Bundesrepublik. Zu fragen wäre auch, ob Lehrer der DSR angesichts der hohen Lehrerfluktuation, die oft keine kontinuierliche Arbeit zuläßt, und angesichts der hohen Stundenbelastung und Vorbereitungszeit überhaupt in der Lage sind, die festgestellten Mängel in Einzel- oder Teamarbeit aufzuarbeiten. Dennoch sei die These gewagt, daß bei stärkerem Informationsfluß und -austausch von Schulstufe zu Schulstufe, bei intensiverer Beratung der methodischen und didaktischen Überlegungen die Schwierigkeiten der Schüler beim Übergang auf die Oberstufe abgebaut und Leistungsabfälle stärker verhindert werden können. Gewiß eine Sisyphusarbeit, aber wann wäre das Pädagogik nicht gewesen?

Ein falscher Eindruck wäre es, wollte man dem Verfasser unterstellen, er beabsichtige den mathematisch-naturwissenschaftlichen Lehrern den „Schwarzen Peter“ zuzuschieben. Als Deutsch- und Geschichtslehrer in Grundkursen weiß er um die Leseunlust von Schülern, um mangelnde Urteilskraft in Referaten, um Ausdrucksschwächen und Orthographiefehlern in Klausurarbeiten, Wissen setzt Arbeit voraus, aber wie ist diese Erkenntnis repressionsfrei bei Schülern (und Lehrern?) umzusetzen?

Immerhin beklagen 37 Prozent der Oberstufenschüler, sie seien Zwängen ausgesetzt, um eine bestimmte Punktzahl zu erreichen. Fast $\frac{1}{3}$ der befragten Schüler meint, daß die Kurswahl auf der Oberstufe zu sehr eingeschränkt sei, fast 40% beklagen mangelnde Lehrerwahl. Daß im Hinblick auf die Lehrer- und Raumzahl das Angebot der Kurse notwendig beschränkt bleiben muß, wird von den Schülern nicht gesehen. Vielleicht müßten neue Überlegungen einsetzen, wie die individuelle Beratung der Schüler an der Deutschen Schule Rom intensiviert werden könnte. 27% der interviewten Schüler meinen, daß sich die Institution des Tutors nicht bewährt habe, 34% halten diese Einrichtung für verbesserungsbedürftig. Der Oberstufenkoordinator, dessen Arbeit auf vielen Fragebogen expressi verbis hervorgehoben und gelobt wird, ist mit der alleinigen Beratung sicher überfordert.

In vielen Untersuchungen zur Oberstufe wird die Isolierung des Schülers beklagt, wofür die Auflösung der Klassenverbände verantwortlich gemacht wird. Nur drei Schüler von 107 Schülern beklagen „Einsamkeit“, ein gewiß tröstliches, vielleicht sogar hervorragendes Ergebnis der Ober-

stufenarbeit in Rom. Die Bar von Gigi, der Schülhof, eine überschaubare Menge von Schülern, die Chance der Lehrer, Schüler jederzeit zu sprechen und auch Schüler kennenzulernen, die er nicht unterrichtet, tragen sicher zum positiven Klima an der Schule und zum positiven Befund der Oberstufenarbeit bei.

Abschließend sei angemerkt, daß dieser Bericht über die Reformierte Oberstufe als Arbeitspapier den Kollegen vorgelegen hat und teilweise kontrovers diskutiert worden ist. Nicht alle Interpretationen und Untersuchungsergebnisse haben die Zustimmung

der Lehrkräfte gefunden. Wenn der Verfasser dieses Artikels dennoch seine Informationen zur Reformierten Oberstufe an der Deutschen Schule Rom zum Abdruck freigibt, so geschieht dies in der Hoffnung, daß Schule im Ausland transparent wird, daß Diskussionen und Meinungsaustausch über Reform- und Schularbeit auf regionaler Ebene (z. B. in Italien) und auf Tagungen des Auslandslehrerverbandes angeregt und gefördert werden. Als Anhänger des „Prinzip Hoffnung“ meint der Autor dieser Zeilen, daß sich dieser Wunsch realisieren lassen müßte.

Wolfgang SPIEKER

Vorbereitung von Leitern an Auslandsschulen

Am Schluß eines einjährigen Vorbereitungsseminars für Verwaltungsleiter an Auslandsschulen fand vom 14. bis 16. Oktober 1980 in Quito ein dreitägiger Kurzlehrgang für Schulleiter aus den nördlichen Andenländern und Mittelamerika unter der Leitung von Herrn Dr. Arnold Wattler, dem Vizepräsidenten des Bundesverwaltungsamts, statt. Der Lehrgang zielte darauf ab, die Direktoren mit der Arbeit ihrer zukünftigen Untergebenen vertraut zu machen.

In der Diskussion erwies sich, daß alle Schulleiter täglich mit Finanz-, Verwaltungs- und Organisationsfragen zu tun haben. Das Interesse an Grundsatzinformationen und Fallstudien war daher groß. Einige Teilnehmer hatten sich, der Not an ihren Schulen gehorchend, als Autodidakten zu Experten in Personal- oder Finanzierungsangelegenheiten entwickelt, andere mußten zugeben, daß noch einige Details im Schulverwaltungsbereich unklar seien. Deshalb fand der Vorschlag des Lehrgangsleiters, die Schulleiter nach Ablauf von zwei Jahren wieder zu Fortbildung und Meinungsaustausch zusammenzurufen, allgemein Beifall.

Die dankenswerte Initiative von Herrn Dr. Wattler verdeutlicht einen offensichtlichen Mangel an deutschen Auslandsschulen: die Entsendung von Schulleitern ohne entsprechende Vorbereitung. Ein Verwaltungsleiter erhält ein Jahr Schulung, ein zukünftiger Fremdsprachenlehrer für Deutsch drei Wochen und ein Schulleiter zwei Wochen, wo-

bei das gemeinsame Seminar der Kulturreferenten an Botschaften, Leitern von Goetheinstituten, Lektoren an ausländischen Universitäten und Schulleitern keine aufgabenspezifischen Lerninhalte aufweist.

Aus der Länge und Ausrichtung vorbereitender Kurse muß man entweder ableiten,

- daß eine Rangordnung hinsichtlich Umfang und Qualität der Aufgaben an Auslandsschulen besteht von Verwaltung über Deutschunterricht bis hinunter zur Schulleitung oder
- daß die Bewerber in unterschiedlichem Maße Voraussetzungen mitbringen, der Schulleiter alle, der Deutschlehrer und der Verwaltungsleiter gar keine.

Da niemand ernsthaft die Gesamtleitung einem Teilbereich unterordnen kann, bleibt nun die zweite Ableitung zu untersuchen. Hierbei gelangt man zu dem erstaunlichen Ergebnis, daß auch Verwaltungsleiter ein Jahr lang beschult wurden, die schon jahrelang Schulverwaltungen vorgestanden haben, während Pädagogen, die keine Direktions- oder Auslandserfahrung mitbrachten, ohne funktionsorientierte Schulung vermittelt wurden.

Niemand wird leugnen, daß die Mehrheit unserer Auslandsschulen ordentlich geleitet wird. Ebenso wenig stellen die meisten Schulleiter in Abrede, daß die Einarbeitungsphase relativ lang dauert (im Durchschnitt etwa 2 Jahre). Da kaum Kommuni-

kation unter den einzelnen Schulen besteht, bleibt darüber hinaus offen, ob das erreichte Leistungsniveau objektiver Prüfung standhält. Zu denken geben überdies die Krisen im Personal- oder Finanzbereich Anlaß, von denen viele Schulen heimgesucht werden. Mag die Ursache dafür auch vielfach bei machthungrigen Vorständen oder uneinsichtigen Kollegen liegen, so ist Schwäche in der Schulführung nicht ganz auszuschließen.

Das Argument, auch Inlandsdirektoren erhielten keine Zusatzausbildung, kann nicht überzeugen, da ihre Funktionen im Ausland vielfach von nachgeordneten Abteilungsleitern ausgeübt werden. Welcher Schulleiter muß in Deutschland schon Finanzpläne erstellen, Schulen unter ökonomischen Gesichtspunkten umstrukturieren, eigene Lehrpläne entwickeln, didaktisches Material importieren, Anerkennung von Schulabschlüssen erwirken usw.? Wenn man in den Dienstansweisungen der ZfA für Schulleiter liest, daß z. B. wöchentlich die Klassenbücher einzusehen seien (Anlage 22, S. 7), dann kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, daß höheren Orts

einige Unklarheiten herrschen über die wahren Anforderungen, die im Ausland an Schulleitungen gestellt werden. Die in Quito versammelten Direktoren räumten durchweg ein, daß sie mehr mit finanziellen als mit pädagogischen Problemen beschäftigt seien. Dieser Umstand allein beweist, daß ein Kollege normalerweise den Beruf wechselt, wenn er ein Lehrerpult in Deutschland mit einem Chefsessel im Ausland tauscht. Hinzu treten die besonderen Anforderungen einer Privatschule, eines Kultur- oder Koloniezentrum, die Sprache, die Mentalität, die Einflußnahme der Eltern, der Umgang mit Vorständen, die Kontrolle ausländischer Schulbehörden, die Anforderungen von Botschaft, ZfA, BVA, KMK.

In Gesprächen über die Vorbereitung von Schulleitern wurde zuweilen angezweifelt, ob es angesichts

- der Unterschiede bei Auslandsschulen und
- den verschiedenen Erfahrungsbereichen der Kandidaten

überhaupt Inhalte gibt, deren Vermittlung allgemein nützlich ist.

Soeben ist erschienen

Hans-Eberhard Piepho:

Deutsch als Fremdsprache in Unterrichtsskizzen

247 Seiten, DM 26,–

Inhaltsübersicht: Zum Verhältnis von Planung und Unterricht – Von der didaktischen Analyse über die zielbezogene Interpretation zum Handlungsentwurf – Zum Verhältnis Dispositionalsziele, Übungsphasen und Planung im Fach Deutsch als Fremdsprache – Das didaktische Konzept als Orientierungs- und handlungsleitendes Schema für die Reflexion von Vorbereitung und Stundenskizzen – Leseempfehlung – Sachregister. Ein Arbeitsbuch für Lehrer, die Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen Unterricht in Deutsch als Fremdsprache erteilen. Den Hauptteil des Buches machen Unterrichtsskizzen aus. Diese beziehen sich auf eine breite Auswahl von Lektionen, Einheiten und Texten, die zunächst didaktisch analysiert, dann in ein vielfältiges Übungsgeschehen aufgelöst und mit einer großen Zahl von Aufgaben in aktive Sprachverwendung übergeleitet werden.

Neues Pädagogik-Verzeichnis auf Wunsch gratis von Quelle & Meyer Verlag, Postfach 10 44 80, 6900 Heidelberg 1

Quelle & Meyer

Mit Hilfe von Erhebungen würde man rasch auf empirischem Wege feststellen, wo bei den zukünftigen Direktoren Kenntnis- oder Erfahrungslücken vorliegen. Aber auch deduzierend lassen sich Ergebnisse vorwegnehmen.

Jeder Kandidat für eine Schulleiterstelle ist im Normalfall Pädagoge und damit befähigt, im didaktischen und personellen Bereich Entscheidungen zu treffen bzw. vorzubereiten. Auch kann man voraussetzen, daß er schon Auslandserfahrung und erforderliche Sprachkenntnisse besitzt.

Dagegen haben sich Lehrer nur selten intensiv mit Organisations-, Rechts-, Finanz- und Verwaltungsfragen beschäftigt. Dr. Wattler hat zu Recht den Schulleitern die Grundzüge der Schulverwaltungen dargelegt, da niemand Vorgesetzter von Verwaltern sein kann, wenn er deren Aufgabenbereich nicht kennt.

Wer in Deutschland zwei Vorzimmerdamen und einen Hausmeister zu seinen Mitarbeitern zählt, kann auf die Lektüre von Organisationslehrbüchern verzichten; wer im Ausland jedoch ein Dutzend Verwaltungsangestellte und ein weiteres Dutzend Haus- und Hofarbeiter beschäftigt, wer importieren, kassieren, propagieren, prozessieren usw. muß, der sollte sich systematisch über rationelles Handeln informieren.

Rechtsfragen spielen bei der Einstellung und Entlassung einheimischer Lehrer, bei Nichtversetzungen, Disziplinfällen undgl. eine große Rolle. Die einschlägigen Erziehungs- und Arbeitsgesetze sind unterschiedlich, aber anhand von Fallstudien kann hierbei z. B. der Blick für das Wesentliche geschärft werden.

Im Zusammenhang mit dem Verwaltungsleiterseminar ist eine Dienstanzwei-

sung für Verwaltungsleiter erarbeitet worden, die an allen Auslandsschulen Gültigkeit haben soll. Wesentlicher Bestandteil dieser Anweisung ist die Einbeziehung des Schulleiters in den Finanzbereich. Die alte Einteilung, nach der ein Vorstandsmitglied Finanzleiter und der Direktor pädagogischer Leiter sein soll, ist damit überholt. Jeder Schulleiter sollte also auf die Lösung der Finanzprobleme vorbereitet werden, wobei es nicht nur um technische Fragen, wie Erstellung von Liquiditätsplänen, sondern auch um politische Erwägungen geht, wenn z. B. in inflationsgeschädigten Ländern mit Preiskontrolle, die fetten mit den mageren Jahren wechseln.

Schließlich wäre es nicht verkehrt, den Schulleiter in die Denkweise von Vorständen einzuführen, sein Bewußtsein für die Nöte von Ortslehrern zu erhellern oder die häufigsten Ursachen für Konflikte mit Vermittelten vor Augen zu führen. Auch wäre es nützlich, jedem einzelnen größeren Einblick in die Arbeit der Zentralstelle zu verschaffen, mit dem Ziel detaillierter Kenntnisse und besserer persönlicher Beziehungen.

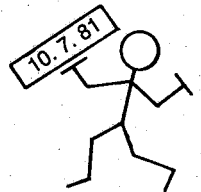
Legt man den Arbeitsplan der Schulleitertagung in Quito zugrunde, nach dem das wichtigste Grundwissen über die Verwaltung (Buchführung, Kassenführung und Archivierung) in zwei Tagen vermittelt wurde, dann müßte für Anfänger ein Intensivkurs von ein bis zwei Wochen ausreichen, um alle Bereiche abzudecken.

Die relativ geringe Investition für solchen Lehrgang würde sich schnell auszahlen: Die Arbeit an den Schulen könnte kontinuierlich auf höherem Niveau bleiben, die Konflikte würden geringer, und die Zentralstelle hätte weniger Ärger mit vermeidbaren Fehlern.

Vergessen Sie bitte nicht Ihre Anmeldung:

c/o Ernst Beyer Dorfhalde 26 7890 Waldshut-Tiengen 1

**15. Hauptversammlung des VdLiA
Bremen, 28. bis 31. Juli 1981**



Wolf-Rüdiger SCHUMM

Aspekte eines zeitgemäßen Fremdsprachenunterrichts

Mancher Lehrer, obwohl aufgeschlossen für Veränderungen, mag eher verärgert oder ablehnend auf eine (gar nicht so) neue Theorie, wie sie u. a. in Der deutsche Lehrer im Ausland 4/79 unter dem Stichwort „Kommunikativer Ansatz“ vorgestellt wurde, reagieren; andere hingegen sind bereit, ihren Prinzipien zu folgen. — Der Beitrag von Wolf-Rüdiger Schumm, Fachleiter für Deutsch am Schulverband Santiago de Chile, soll eine notwendige Ergänzung der Perspektive liefern. Dem Verfasser geht es nicht darum, eine Lerntheorie durch eine andere, wahrscheinlich auch nicht bessere, zu ersetzen, sondern um die Hoffnung, daß der DaF-Lehrer ein breit gestreutes und ideologisch unbelastetes Instrumentarium von Lehrtechniken einzusetzen bereit ist und sich auch nicht vor einer offenen Unterrichtsform im Sinne des projektorientierten Unterrichts scheut, wenn dadurch übergreifende Lernziele erreicht werden können.

Das Auseinanderfallen von Theorie und Praxis

Würden heute aus irgend einem unbekannten Grunde plötzlich keine neuen Theorien über den Prozeß der Sprachentstehung und Sprachaneignung ins Kraut schießen, wir also mit unseren mindestens acht Lerntheorien auf psychologischer Basis allein gelassen werden, so könnte man wohl trotzdem guten Gewissens zukünftigen Generationen von Schülern deutscher Auslandsschulen qualifizierten Fremdsprachenunterricht erteilen. Banale Voraussetzung wäre, daß der Sprachlehrer die Erkenntnisse der *verschiedenen* Lerntheorien beachtet, ohne sich an formalmethodischen Erwägungen aufzuhalten, und diese als Denkanstöße bei der Planung und Durchführung seines Unterrichts berücksichtigt, damit also auf die globale Anwendung einer Lerntheorie zugunsten breit gestreuter Techniken des Unterrichts verzichtet.

Nicht umsonst geht heute die Zurückhaltung vieler DaF-Lehrer, einmal mehr einer neuen, mit großem Aufwand propagierten Lerntheorie zu folgen, zu einem großen Teil auf die Beobachtung zurück, daß die fremdsprachlichen Kenntnisse unserer Schüler trotz raffinierter, auf Progression bedachter, sich an den Bedürfnissen der Schüler orientierender Lernprogramme auch kaum besser geworden sind.

Es gab einmal eine Zeit, in der selbst mit-

tels der grammatisierenden Übersetzungsmethode beachtliche Erfolge erzielt wurden, vor allem, wenn man das Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag in Betracht zieht. Wohl kaum schlechter waren die Ergebnisse, als die Theorie zu einem späteren Zeitpunkt eine Kehrtwendung beschrieb und die Annahme verbreitet wurde, daß sich das Erlernen einer Fremdsprache gar nicht vom Erwerb der Muttersprache unterscheide. Gläubige Verfechter des Ausschließlichkeitsprinzips beider Theorien dürften als Praktiker aber ebenso Schiffbruch erlitten haben wie die Verfechter jener in der Zwischenzeit auch schon widerlegten Theorie, wonach sich der Prozeß der Sprachaneignung primär durch Imitation von sprachlichen Oberflächenstrukturen vollziehe, was bekanntlich zu einer Unterrichtspraxis führte, in der vor lauter pattern drills und linguistic approach leider die Sprechbedürfnisse der Schüler übersehen wurden.

Man könnte in der Tat zu einem für viele Lerntheoretiker niederschmetternden Ergebnis kommen: ob über die direkten, grammatisierenden, vermittelnden, linguistischen, psychologischen, alten oder modernen Theorien, die Ergebnisse unterscheiden sich wohl nur in Nuancen, wenn Unterricht unter Zugrundelegung von Lehr- und Lernstrategien einer bestimmten Lerntheorie erfolgt.

Ähnlich wie ein Arzt es sich eigentlich

nicht leisten darf, bestimmte Tatsachen und Forschungsergebnisse einfach zu übersehen und in seiner Therapie unberücksichtigt zu lassen, so kann auch ein Sprachlehrer nicht auf die Erkenntnisse und Einsichten verschiedener Lerntheorien verzichten, um sie in seine methodisch-didaktische Konzeption einzubeziehen. Erfolgreich waren in der Vergangenheit und sind wahrscheinlich heute noch jene Sprachvermittler, die sich nicht von Prinzipien ins Bockshorn jagen lassen und eine Theorie für so relevant halten, daß die Erkenntnisse einer anderen dann keine Gültigkeit mehr haben.

Ein Plädoyer für die Motivation

Im weltweiten Verband der Auslandsschulen nimmt der Sprachunterricht in Chile wohl nur bezogen auf die relativ große Zahl der vom Elternhaus her bilingualen Schüler eine gewisse Sonderstellung ein. Im Hinblick auf die fremdsprachigen Schüler stimmt man aber auch hier in den Chor derjenigen ein, die beklagen, daß trotz jahrelangen Lernens die meisten Fremdsprachenschüler nicht in der Lage sind, deutsch zu sprechen und am Ende ihrer Schulzeit bisweilen auch nicht fähig sind, einen adäquaten Leistungsnachweis zu erbringen, der nach zwölf Jahren Deutschunterricht eigentlich fällig wäre.

Der Grund hierfür liegt meines Erachtens u. a. in der Tatsache, daß man in der Vergangenheit vor lauter Gläubigkeit an einen bestimmten lerntheoretischen Ansatz offenbar übersehen hat, daß sich Sprachaneignung in starker Abhängigkeit vom sozio-kulturellen Kontext vollzieht, unsere Schüler mithin also Lernhemmungen zu überwinden haben, denen in einer anderen sozialen und kulturellen Umgebung kaum Bedeutung zugemessen würde.

Man kann Sprache doch nicht unabhängig von Gefühlen und Motivation der Lerner betrachten. Wir haben uns einmal die Frage gestellt, warum unsere Schüler eigentlich Deutsch als erste Fremdsprache in der Schule lernen. Ausschlaggebend am Schulverband Santiago dürfte sein, daß die chilenischen und deutsch-chilenischen Eltern ein großes Interesse an guten Ergebnissen bei den Hochschulzugangsprüfungen haben, den Bildungszielen der Deutschen Schule positiv gegenüberstehen sowie auf den Erwerb bzw. die Erhaltung deutscher Sprachkenntnisse auch im Hinblick auf bessere Berufschancen Wert legen.

Diesem verständlichen Wunsch der Eltern steht auf Schülerseite gegenüber, daß die heutige Generation im Vergleich zur letzten die spanische Sprache in Kommunikationssituationen vorzieht und sich damit auch die Notwendigkeit verringert, deutsch zu sprechen. Hinzu kommen noch Faktoren wie der Rückgang des Volkstumsdenkens, das Verschwinden der Sprachinseln vor allem im Süden des Landes, des prägenden Charakters des Elternhauses, sowie der Einfluß der Massenkommunikationsmittel.

Selbst wenn ein Schüler im Anfangsunterricht noch ausreichend motiviert ist, deutsch zu lernen, und ihm das Unterrichtsfach nachweislich Spaß macht, bedarf es bald extrinsischer Ergänzungen, um die noch vorhandene intrinsische Motivation fruchtbar werden zu lassen. Leider entfällt aber für unsere fremdsprachigen Schüler das, was als extrinsische Motivation den Lernerfolg vergrößern würde: wenn ein Schüler nach zwölf Jahren die Deutsche Schule in Chile verläßt, werden seine fremdsprachlichen Fähigkeiten in der für ihn äußerst wichtigen Hochschulzugangsprüfung überhaupt nicht und beim komplizierten Berechnungsverfahren für die Zulassung so gut wie nicht berücksichtigt(1). Auch wenn er die Bedeutung des Deutschen für seine weitere persönliche Entwicklung einzusehen vermag, wird er in vielen Fällen aber weder die nötige Zeit noch Willenskraft aufbringen können, sich noch zusätzlich um ein Unterrichtsfach zu kümmern, das ihm beim Kampf um einen Studienplatz zunächst keine unmittelbaren Vorteile zu verschaffen vermag. Wo also bleibt die Motivation?

Motivation als Aktivierungsmechanismus

Eine Vielzahl unserer Schüler lernt Deutsch also ohne klar erkennbaren Funktionsbezug und spricht die Sprache nur in einem eigens dafür vorgesehenen Unterrichtsfach. Wenn ein Schüler jedoch erfahren muß, daß er Wissen speichert und reproduziert, das ihm am Ende seiner schulischen Laufbahn kaum weiterhelfen wird, kann man annehmen, daß er den Deutschunterricht um so mehr verweigert, je älter er ist.

Wenn dazuhin auch von ihm verlangt wird, daß er bei wachsendem Konkurrenzdruck einen dem Aufwand im Deutschunterricht entsprechenden Leistungsnach-

weis(2) erbringen soll, wird er den Unterricht noch mehr als eine Stätte der Frustration und des Scheiterns begreifen, vor allem, wenn der Unterricht von ihm auch noch als unbedeutend und langweilig erfahren wird.

Dies gilt hauptsächlich für den fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht im Sprachdiplombereich, in dem die Gefahr der Monotonie beträchtlich ist. Langeweile wird dann empfunden werden, wenn kreatives Lernen unterdrückt wird durch die vielfach vorhandenen Lernmittel mit geistig harmlos anmutenden Themen und Texten, die dazuhin auch noch sprachlich restringt sind und die sehr häufig stets die gleiche Thematik präsentieren oder variieren, so daß bald die Sättigungsgrenze erreicht wird.

Langeweile wird sich aber auch dann breit machen, wenn der Unterricht zum bloßen Erfüllungsgehilfen der jeweils anstehenden Sprachdiplomprüfungen degradiert wird und zum größten Teil aus Grammatik und Grundlagenerarbeitung besteht, der Lerner also nicht aus der Rolle rezeptiver Lernerwartung entlassen und zum aktiven Mitgestalten des Lernprozesses ermuntert wird. Gerade in dieser Beziehung werden hohe Erwartungen an das neue Lehrwerk MITEINANDER zu knüpfen sein. Nur wenn der Einsatz von MITEINANDER auch zu einem Miteinander im Unterricht führt und vielfältige Praktiken der Sprachvermittlung unter Berücksichtigung von Kommunikationsbedürfnissen und Motivation die globale Anwendung von Lerntheorien zurückzudrängen vermögen, können wir von einer Neuorientierung des Deutschunterrichts und von einem zeitgemäßen Fremdsprachenunterricht sprechen, auch wenn damit verbunden ein Verlust an methodischer Stringenz einhergeht.

Eine solche Unterrichtspraxis müßte es dem Lernenden ermöglichen, die Gründe, warum er Deutsch lernt, nicht nur zu durchschauen, sondern sie auch mitzugestalten. Der oft beklagten Lebensferne von DaF steht zumindest die Tatsache gegenüber, daß nicht nur die jüngeren Schüler kaum je so viel von und über sich selbst erzählen und sich äußern, sofern sie nur irgendeinen Anknüpfungspunkt für eigene Erlebnisse oder sie interessierende Themen finden – und der Lehrer sie zu Wort kommen läßt.

Selbstverständlich kann sich ein solcher Unterricht nicht in einem beziehungslosen Raum entwickeln. Die feste Struktur her-

kömmlicher Unterrichtstechniken muß einer Disposition weichen, in der Aktivität und Kreativität neben kontinuierlichen Übungsverfahren stehen.

Sprache soll dabei immer kommunikativ plausibel werden. Dies erscheint mir möglich, wenn man sich für die Schaffung von Anwendungsgebieten für die Sprache innerhalb und außerhalb des reinen DaF-Unterrichts entschließt, wobei der Begriff „Anwendungsgebiete“ durchaus im Sinne des kommunikativen Ansatzes verstanden werden soll. Warum nicht z. B. mittels projektorientierter Wahlkurse etwas wie „Ambiente“ verwirklichen und den Schülern die Gelegenheit geben, ihren persönlichen Wünschen, Interessen und Neigungen im Unterricht nachzugehen und gedanklich wie sprachlich anspruchsvolle Themen behandeln?

Die erhoffte Motivation kann sich als fundamentaler Aktivierungsmechanismus bei der Bildung von realen Kommunikationssituationen erweisen, wenn der Lernende unmittelbar tangiert und nicht in einer Pseudowirklichkeit unterrichtet wird.

Planbarkeit einer offenen Unterrichtsform

Die nachstehend entwickelten Vorstellungen bedürften natürlich der Ergänzung durch organisatorische Hinweise sowie weiterer Ausführungen bezüglich der Unterrichtsplanung. Wenn darauf verzichtet wird, so deshalb, weil die folgenden Ausführungen nicht als abschließende oder erschöpfende Definition gemeint sind, sondern lediglich als Beispiel, wie man davon loskommen kann, daß eben der Lehrer serviert, der Schüler nur konsumiert.

Die Aufgabe, die sich stellt, heißt, den Lerner aus seiner oft gelangweilten Konsumentenrolle herauszulösen, ihn dazu zu bringen, daß er selbst aktiv wird und aus sich herausgeht. Neben vielen anderen ist dabei folgendes Organisationsschema(3) denkbar:

1. Von den Unterrichtsstunden des Faches Deutsch werden 2 Wochenstunden als Wahlkurs ausgewiesen.
2. Diese Wahlkurse werden klassenübergreifend eingerichtet, so daß die Schüler einer Klassenstufe oder, bei wenig gegliederten Schulen, zweier Klassenstufen sich frei für einen der angebotenen Kurse entscheiden können.

3. Jeder Wahlkurs dauert 1 Semester; jeweils zu Beginn des Semesters werden Kursbeschreibungen bekanntgegeben. Die Schüler müssen sich verbindlich für einen Kurs einschreiben.
 4. Die Kursbeschreibungen, die von den betreffenden Lehrern erstellt werden, enthalten
 - genaue Themenangabe mit Erläuterungen
 - Beschreibung der Inhalte, wobei an eine sich ausweitende Beteiligung der Schüler an der Festlegung der Inhalte und Verfahren gedacht ist
 - verbindliche und empfohlene Literatur
 - Hinweise auf sprachliche Anforderungen.
 5. Innerhalb des Wahlkursbereiches wird ein Kurs „Landeskunde“ ausgewiesen, wobei die Schüler in den letzten beiden Schuljahren einmal einen solchen Kurs belegt haben müssen. Seine Inhalte berücksichtigen die Anforderungen des Sprachdiploms Stufe II.
 6. Beispiele für Wahlkurse:
 - Theater/Hörspiel: ein Stück schreiben und/oder aufführen.
 - Literatur: ausgerichtet auf ein Werk, einen Autor, eine Gattung etc.
 - Philosophie: spezifizierte Themenstellung, u. U. Ergänzung des oft einseitigen staatlichen Lehrplans um deutsche Philosophie,
 - Produktion eines Buches: z. B. Oberstufe ermittelt Bedürfnisse einer Unterstufenklasse und konzipiert Abenteuer- oder Märchenbuch.
 - Touristik: ein touristischer Führer über Umgebung des Schulortes oder über das Land wird erstellt.
 - aktuelle Politik: Auswertung deutschsprachiger Zeitungen und Zeitschriften, Erstellen einer Wandzeitung.
 - Werbung: spezifizierte Themenstellung, Produkte oder Werbemittel.
 - Wandzeitung: z. B. wöchentlicher Schulreport.
 - Filmclub: Diskussion von Spielfilmen, Erstellen von Filmbeschreibungen, Organisation von Vorführungen für Mitschüler und Eltern.
 - Landeskunde: anspruchsvolle geographische Themen, Ländervergleiche.
 - Stützkurs Lexik/Grammatik: evtl. verbindlich für vom Fachlehrer bestimmte Schüler.
- Unabhängig davon werden noch folgende Fragen zu bedenken sein:
- Welche Handlungsformen entsprechen insbesondere diesem offenen Sprachunterricht? Welchen Stellenwert nehmen projektorientierter und wahldifferenzierter Unterricht ein?
 - Welche Aufgabenstellungen erleichtern es Schülern und Lehrern, vom traditionellen zum offenen Sprachunterricht überzugehen?
 - Welche Nachteile hat offener Unterricht für Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen?
 - Wie kann die Möglichkeit intensiv genutzt werden, Anschauungen und Wert Einstellungen nicht blind, sondern hinterfragend zu vermitteln?
 - Stellt nicht gerade die Schule als institutionelle Beziehungsfalle das Hauptproblem dar? Zwar kann der Lehrer von sich aus immer Angebote symmetrischer Kommunikation machen, doch wird die Institution Schule über die Notengebung wieder asymmetrisches Verhalten signalisieren und die Angebote des Lehrers als Scheinangebote entlarven.
 - Offener Sprachunterricht kann an manchen Auslandsschulen entweder als moderne Form des Laissez-faire oder als gefährliche Form einer emanzipatorischen Erziehung verstanden werden. Hier ist in jedem Fall zu prüfen, welches Instrumentarium entwickelt werden muß, um den eingangs beschriebenen Intentionen entsprechen zu können.

Anknüpfung an die Muttersprache

Wenn Arbeitsformen und Arbeitsmittel im Fremdsprachenunterricht nicht nur die Ergebnisse der Motivationsforschung, sondern auch die Erkenntnisse der Lerntheorien berücksichtigen sollen, wird auch das Prinzip der Anknüpfung an die Muttersprache zu beachten sein.

Zwar ist der Erwerb einer primären Sprache grundverschieden vom späteren Fremdspracherwerb, da er kein bewußtes Training darstellt. Das Erlernen einer Fremdsprache hingegen ist ein schöpferischer Prozeß, der nach Hellmich/Seltmann in einem besonderen Verhältnis zur Erstsprache steht: „Der bedeutendere Aspekt des Verhältnisses von Muttersprache und Fremdsprache ergibt sich aus den gesetzmäßig wirkenden Beziehungen zwei-

er miteinander in Berührung stehender Sprachen und äußert sich in einem hemmenden oder fördernden Einfall der Muttersprache auf die sprachlich-geistige Tätigkeit in der Fremdsprache.“(4)

Benutzt ein Schüler in der Zielsprache sein muttersprachliches Regelsystem, wird es also zu hemmenden oder fördernden Einflüssen kommen. Dabei ist der Einfluß der Muttersprache sicher wesentlich stärker, als man allgemein annimmt. Was der Erlernung einer neuen Sprache entgegen-

wirkt, ist nicht unbedingt die geringe Merkfähigkeit des Lernens, sondern vielfach die in seinem Gedächtnis tief eingepprägten, vom sprachlichen Ausdruck nicht zu trennenden Muster der Muttersprache, die von den entsprechenden Schemata der neuen Sprachwelt nur schwer verdrängt werden können.

Sind sich unsere Schüler bewußt, warum die sog. „Chilenismen“ negative Interferenzen sind? Eine kleine Auswahl(5) von Stilblüten soll das verdeutlichen:

andere:	die andere Stunde haben wir Deutsch
bleiben:	das Haus bleibt in der Nähe des Waldes
entschließen:	er entschließt zu gehen
erinnern:	ich erinnere diesen schönen Tag
geben:	er gibt morgen seine Prüfung
gewinnen:	ich gewinne dich im Tennis
haben:	er hat zehn Jahre
kosten:	die Eier kosten teuer
operieren:	er operierte sich am Blinddarm
Uhr:	welche Uhr ist es?
hizo un paseo	er machte einen Paseo
	er machte einen Spaziergang
escribimos una prueba	wir schreiben eine Probe
	wir schreiben eine Arbeit
las flores duran mucho	die Blumen dauern lange
	die Blumen halten lange
ella pierde el tren	sie verliert den Zug
	sie verpaßt den Zug
el aprovechó la oportunidad	er aproveitete die Gelegenheit
	er nützte die Gelegenheit
jubiló a los 60 años	er jubilierte mit 60 Jahren
	er trat mit 60 in den Ruhestand
ella se casa con Ricardo	sie heiratet mit Richard
	sie heiratet Richard
el caballo:	der Pferd
	das Pferd
la novela	die Roman
	der Roman
la radio	die Radio
	das Radio

Was in Chile als „Chilenismus“ und in Argentinien als „Belgrano-Deutsch“ belächelt wird, läßt sich beinahe beliebig fortsetzen und auf alle Bereiche der Sprache übertragen, seien es Interferenzen beim Erlernen eines Lautes, eines Wortes oder einer Satzkonstruktion. Der Schüler sieht sich einer zusätzlichen Lernschwierigkeit gegenüber, da die in die Zielsprache übernommene Gewohnheit den Lernprozeß stört.

Deshalb muß in einem zeitgemäßen Fremdsprachenunterricht in weit stärkerem

Maße als bisher auch die Fähigkeit des Lerners entwickelt werden, Mutter- und Fremdsprache zu vergleichen und sein Denken von einer Sprache in die andere umschalten zu können, zumal die Übernahme muttersprachlicher Gewohnheiten nicht immer eine Lernhemmung, sondern bisweilen auch eine Lernerleichterung bedeutet. So gibt es im Bereich von Syntax und Morphologie trotz vieler Gegensätze mehr Gemeinsamkeiten zwischen der deutschen und der spanischen Sprache, als man ge-

meinhin vermutet, und wenig Unterschiede, die nicht zu erklären sind.

Hilfe soll eine Handreichung leisten, die in diesem Schuljahr in enger Kooperation zwischen den Fachschaften Castellano und Deutsch am Schulverband Santiago entsteht und zunächst für den Einsatz im muttersprachlichen Unterricht vorgesehen ist. Der Erfolg des Projekts wird daran zu messen sein, ob es gelungen ist, Materialien zu entwickeln, die die inhaltlichen und strukturellen Unterschiede beider Sprachen aufzeigen sowie die sprachlichen und sozialen Verhaltenssysteme der Muttersprache in den Prozeß der Aneignung von DaF einbeziehen.

Schlußbemerkungen

Abschließend soll in Form von 10 Thesen auf die wesentlichen Überlegungen zu einem zeitgemäßen Fremdsprachenunterricht eingegangen werden.

1. Sprachtheorien führen zu neuen Einsichten über das Wesen der Sprache, über ihre Bestandteile und über Verfahren der Aneignung. Die Anwendung einer Theorie führt jedoch zu bedenklchen Mangelerscheinungen, da die Erkenntnisse anderer Forschungen unberücksichtigt bleiben und ein begrenztes Verfahren als allgemeingültig angesetzt wird.
2. Ein zeitgemäßer Fremdsprachenunterricht erfordert daher die sinnvolle Kombination ganzer Bündel von Lernverfahren sowie einen didaktisch aufgeklärten Lehrer, der seine Entscheidungen autonom im Unterricht umzusetzen vermag.
3. Damit soll auch von der Vorstellung Abschied genommen werden, daß man im Fremdsprachenunterricht nur die grammatischen, orthographischen, morphologischen und phonologischen Besonderheiten in aufsteigender Linie (Progression) zu vermitteln braucht, um eine höhere Stufe der Sprachbeherrschung zu erreichen. Der Prozeß Sprachvermittlung vollzieht sich vielmehr in starker Abhängigkeit vom sozio-kulturellen Kontext und wird beeinflusst von Alter, Persönlichkeit, Begabung und Gefühlen des Adressaten.
4. Obwohl es aus vielerlei Gründen kaum möglich sein wird, ein spezielles Unterrichtswerk für die spanischsprachige

Adressatengruppe zu entwickeln, müssen Wechselwirkungen von der Muttersprache auf die Zielsprache und umgekehrt weiter untersucht und in die DaF-Praxis eingebracht werden. In einer sinnvollen Fehleranalyse kann der kontrastive Vergleich zweier Sprachen nicht unterbleiben.

5. Gefühlsmäßige Komponenten, Wille und Motivation spielen eine wesentliche Rolle bei der Spracherlernung. Die gegebene intrinsische Motivation bedarf jedoch immer extrinsischer Ergänzungen, um die vorhandene intrinsische wirksam werden zu lassen.
6. Leider weiß man als DaF-Lehrer oft nur wenig über die Interessen, Pläne und Einstellungen seiner Schüler, vor allem, wenn sie das Mitteilungsbedürfnis der ersten Jahre eingebüßt haben. Im fortgeschrittenen Sprachunterricht interessiert den Fachlehrer in zu starkem Maße, was in unmittelbarem Zusammenhang mit den Inhalten von Leistungsnachweisen steht. Wenn der DaF-Unterricht attraktiv für unsere Schüler gemacht werden soll, ist es notwendig, stärker als bisher in den oft vernachlässigten Lebens- und Erfahrungshorizont der Lerner einzudringen.
7. Projektorientierter Fremdsprachenunterricht und lernzielorientierter Fremdsprachenunterricht schließen sich nicht aus, sondern sind für die sprachliche Entwicklung der Schüler von gleichwertiger Bedeutung. Es muß dabei sicherlich nicht als Nachteil gewertet werden, daß im offenen Unterricht nicht nur Schüler, sondern auch Lehrer Freiräume für eigene Initiativen erhalten.
8. Eine offene Form des Sprachunterrichts sensibilisiert den Lehrer für eine aufmerksame Beobachtung des Unterrichtsgeschehens, befähigt ihn zur Selbst-Reflexion und ermuntert ihn zu kontrollierten Experimenten. Projektorientierter Unterricht wird damit zur permanenten Lehrerfortbildung.
9. Einer solchen Zielsetzung muß ein Unterricht entsprechen, der z. B. über ein partielles Wahl-Kurs-Angebot von der herkömmlichen Lehrer-Schüler-Rolle loskommt und Mündigkeit, auch sprachliche, nicht nur als Fassade anstrebt. Mit der Berücksichtigung kommunikativer Bedürfnisse kann also keinesfalls ein Rückfall in eine Pädagogik des Gewährenlassens gemeint sein.

Der wesentliche Gehalt des zeitgemäßen Fremdsprachenunterrichts liegt vielmehr darin, daß er die Schule als Ort erscheinen läßt, wo Kommunikation nicht als Mittel zum Zweck, sondern als Erfahrungs- und Handlungsspielraum von Schülern stattfindet.

10. Die Reihe von Aspekten für den DaF-Unterricht, die hoffentlich diskussionswürdig sind, wird hier abgebrochen, auch wenn noch manches gesagt und bewiesen werden müßte. Trotz dieser Lücken dürfte aber klar geworden sein, daß die Tendenz zur Praxisbezogenheit und zur Berücksichtigung von Schülerbedürfnissen im Interesse der Auslandsschulen liegt und pädagogisch abgesichert ist. Wenn uns die fremdsprachigen Schüler später einmal sagen würden: wir haben eine Menge Sprache und nicht nur das gelernt. Wir kommen prima zurecht im Leben, im Beruf. Und — die Deutsche Schule hat uns Spaß gemacht! — dann war unser Sprachunterricht erfolgreich.

Anmerkungen:

- (1) Für den Hochschulzugang hat Deutsch nahezu keine Bedeutung. Die Jahresdurchschnittswerte aller Noten bestimmen maximal 50% des Hochschulzugangs, in einigen Fällen sogar nur 20 bis 30%, wobei schlechte Noten in Deutsch praktisch ohne Auswirkungen sind und durch die Jahresnoten der übrigen Fächer leicht ausgeglichen werden können.
- (2) Mit dem 8. Schuljahr wird die sog. „Enseñanza Básica“ abgeschlossen. Es hat sich als zweckmäßig erwiesen, zu diesem Zeitpunkt eine für alle Deutschen Schülern in Chile gleiche Prüfung, die „Zentrale Deutschprüfung Klasse 8“, durchzuführen. Auf die „Ens. Básica“ folgt die „Ens. Media“ mit 4 Klassenstufen (Ens. Media I–IV), die zur Hochschulreife führt. Das Sprachdiplom I wird im 10. Schuljahr (Ens. Media II), das Sprachdiplom II zwei Jahre später im 12. und letzten Schuljahr (Ens. Media IV) abgelegt.
- (3) Versuchsweise wird im Schuljahr 1981 der Deutschunterricht in der 11. Klasse (Ens. Media III) in Pflichtkurse, die im Klassenverband stattfinden, und in klassenübergreifende Wahlkurse aufgeteilt. Die Vorüberlegungen hierzu entstanden im Rahmen eines Seminars der Fachberater sowie der VdLiCh-Hauptversammlung 1980 in Concepción.
- (4) Hellmich/Seltmann: Der Behaviorismus und seine Überwindung im Fremdsprachenunterricht, in DaF 4/71
- (5) Auszug aus dem im Juli 1963 durch den VdLiCh erarbeiteten „Lehrplan für Deutsch – Fremdsprache“ und Bestandteil einer Übungsmappe für den Sprachdiplombereich.

Almut EICKELBERG

Anmerkungen zum Einsatz des „Vorwärts“-Lehrwerks im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht (DaF) an Deutschen Auslandsschulen

Die Verfasserin studierte an der Universität Oldenburg Deutsch als Fremdsprache und Auslandspädagogik. Im Rahmen ihrer Studien absolvierte sie 1978 ein Praktikum an der German-Swiss International School (GSIS) in Hong Kong, um sich mit dem aktuellen Problem des fremdsprachigen Deutschunterrichtes an Deutschen Auslandsschulen auseinanderzusetzen und schulpraktisch durch eigenständigen Unterricht dieses Problem zu erfahren. Vgl. ferner zu diesem Problem die Diplom-Arbeit der Verfasserin: Der fremdsprachige Deutschunterricht an einer Deutschen Auslandsschule in Ostasien — Ein Beitrag zur Pädagogik der Auslandsschule.

Das „Vorwärts“-Lehrwerk ist im Hinblick auf die Sprachdiplome I und II für den fremdsprachigen Deutschunterricht an Deutschen Auslandsschulen verbindlich vorgegeben. Durch das Deutsche Sprachdiplom hat der Deutschunterricht für fremd- und gemischtsprachige Schüler an Auslandsschulen, die nicht zur deutschen

Hochschulreife führen, erstmals eine verbindliche fremdsprachlich ausgerichtete Zielsetzung erfahren.

Die German-Swiss International School (GSIS) in Hong Kong hat den fremdsprachigen Deutschunterricht trotz des Einsatzes des „Vorwärts“-Lehrwerkes ihrerseits in vier Leistungsgruppen differenziert:

- A-Gruppe — die Besten
- B-Gruppe — normales Vorgehen im Unterricht
- C-Gruppe — schwierig, langsames Vorgehen im Unterricht
- D-Gruppe — die alle im Laufe eines Schuljahres ankommenden Kinder aufnimmt.

Auf Grund meiner Unterrichtserfahrungen mit dem „Vorwärts“-Lehrwerk in den vier Lerngruppen tut sich für mich die Frage auf, ob das Lehrwerk nicht inhaltlich an der Zielgruppe fremdsprachiger Auslandsschüler vorbeigeht. Der Hintergrund für die zu erarbeitenden Situationen ist das gutbürgerliche Kleinstadtmilieu im süddeutschen Raum. Es herrscht der Alltagsdialog dieser gesellschaftlichen Schicht vor. Der Transfer für die Zielgruppe DaF-Lerner an Auslandsschulen ist nicht gegeben. Es treten Sprachverwendungssituationen auf, die für fremdsprachige Auslandsschüler auf Grund der eigenen gesellschaftlichen Schichtzugehörigkeit nicht von zentraler Bedeutung sind. Meines Erachtens bieten die Sprecherfiguren des „Vorwärts“-Lehrwerkes für die fremdsprachigen Auslandsschüler keine Identifikationsmöglichkeiten.

Bei der Einsetzung des „Vorwärts“-Lehrwerkes ist seinerzeit davon ausgegangen worden, daß das Fach „Deutsch als Fremdsprache“ noch kein eigenständiges Fach darstellt und daß es somit noch keine Ausbildungsmöglichkeiten an Institutionen im Inland bis dahin gab. Der DaF-Lehrer an deutschen Schulen im Ausland konnte sich zunächst völlig auf das Unterrichtswerk „Vorwärts“ verlassen, da dieses bis in Einzelheiten alle Lernschritte vorgibt. Eine Entscheidung für das „Vorwärts“-Lehrwerk ist auch deshalb gefallen, weil der fremdsprachige Deutschunterricht an Auslandsschulen i. d. R. von Ortskräften erteilt wird, die keine fachspezifische Ausbildung haben. Für diese Lehrkräfte bietet das o. g. Lehrwerk sicherlich gute Hilfen.

Die Ausgangssituation für den DaF-Unterricht an Auslandsschulen hat sich bis heute grundlegend verändert, da an verschiedenen Universitäten in der Bundesrepublik Deutschland Lehrstühle für Deutsch als Fremdsprache eingerichtet worden sind. Lehrer und Lehrerstudenten haben die Möglichkeit, sich mit dem neuen Lernbereich Deutsch als Fremdsprache auseinanderzusetzen. Doch hat die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) bis heu-

te (1979) noch keinen Lehrer entsandt, der im Rahmen seines Studiums grundlegende Kenntnisse über den Lernbereich DaF erwerben konnte. Dies erweckt den Anschein, daß ein solch bis in Einzelschritte vorgeplantes Lehrwerk bewußt eingesetzt wird, um das Entsenden von spezifisch hierfür ausgebildeter Fachkräfte aus Kostenersparnisgründen zu verhindern. Das eingesetzte Lehrwerk „Vorwärts“ muß als erster Versuch in der Praktizierung für einen fremdsprachigen Deutschunterricht an deutschen Schulen im Ausland und nicht als unabänderliches Dogma angesehen werden. Die gemachten Erfahrungen, insbesondere der an Deutschen Auslandsschulen eingesetzten Lehrkräfte für DaF und die hierfür spezifisch ausgebildeten DaF-Lehrer, sollten berücksichtigt und zusammengetragen werden, um zu weiteren Verbesserungen für einen fremdsprachigen Deutschunterricht an Auslandsschulen zu gelangen. Vielmehr müßten die Lehrwerksautoren in Zusammenarbeit mit der ZfA vor Ort an den jeweiligen Auslandsschulen die Lehrwerke erproben, damit zielgerichtete Ausgaben für das jeweilige Sitzland unter Einbeziehung der örtlichen Gegebenheiten erarbeitet werden können, um für die Gemischtsprachler und Fremdsprachler zu besseren Lösungen für den Unterricht zu kommen. Nur auf diesem Wege können Erfahrungen zur Verbesserungen der didaktischen und methodischen Konzeption gewonnen werden, um den fremdsprachigen Deutschunterricht optimal gestalten zu können. Auch die Verantwortlichen für das Gebiet „Deutsch als Fremdsprache“ an Auslandsschulen muß immer wieder bewußt werden, daß jede Auslandsschule auf Grund der Zusammensetzung der Schülerschaft und der örtlichen Gegebenheiten eine individuell ausgerichtete Schule ist und bleibt. Diese Aspekte können nun einmal nicht von der Hand gewiesen werden.

Deutsche Auslandsschulen mit dem kulturellen Ziel der Begegnungsschule versuchen durch eine muttersprachige und eine fremdsprachige Konzeption für den Deutschunterricht den verschiedenen Schülergruppen gerecht zu werden. Von den bilingualen Schulformen bietet die zwei- oder mehrzügige strukturierte Auslandsschule im gesteckten Rahmen Möglichkeiten für fremdsprachige Auslandsschüler das Optimal in der Erlernung der deutschen Sprache durch das eigenständige Fach „Deutsch als Fremdsprache“. Von

der globalen Zielebene muß auf die tatsächlichen Bedürfnisse und Möglichkeiten der Deutschlerner an einer Auslandsschule heruntergegangen werden. Hierauf muß bei der Formulierung von Zielen mehr Gewicht gelegt werden. Können und wollen fremdsprachige Auslandsschüler den Zielen der Auswärtigen Kulturpolitik genügen? Dieser Zielkonflikt muß im Interesse aller Beteiligten mehr in den Mittelpunkt gerückt werden und bedarf genauerer Untersuchung, denn durch das eingesetzte „Vorwärts“-Lehrwerk werden die gesteckten Ziele eingengt. Die Auswärtige Kulturpolitik der Bundesregierung zur Förderung der deutschen Sprache ist nicht der zentrale Faktor von mehreren beim Schulbesuch. Es ist die Frage aufzuwerfen, ob das Fach „Deutsch als Fremdsprache“ gemäß den Anforderungen des Deutschen Sprachdiploms I und II genügend leistet, um eventuell mit der Hochschulreife von einer Deutschen Auslandsschule an einer Hochschule in der Bundesrepublik Deutschland studieren zu können, wenn der Sachunterricht in einer anderen Sprache erteilt wird. Da es an einer zwei- oder mehrzünftig strukturierten Auslandsschule Pflicht ist für die fremdsprachigen Schüler, am „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht teilzunehmen, bleibt diesen nur der Spielraum in der eigenen Zielsetzung zur Erlernung der deutschen Sprache: Umgangssprache oder Schriftsprache und Sprache von Sachtexten.

Zu einer Verbesserung des fremdsprachigen Deutschunterrichtes an Auslandsschulen kann angeregt werden, daß durch spezifisch für den DaF-Unterricht an Universitäten in der Bundesrepublik Deutschland ausgebildete und an Auslandsschulen daraufhin entsandte Lehrkräfte für jede Schule den Bedürfnissen der DaF-Lerner und den Forderungen zur Förderung der deutschen Sprache gemäß des „Rahmen-

planes für Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen“ schuleigene Lernziele entwickeln könnten. Die jeweilige Auslandsschule käme dem kulturpolitischen Interesse der Bundesregierung im besonderen Maße nach. Da solche Maßnahmen bisher noch nicht von der ZfA realisiert worden sind, bleibt zum gegenwärtigen Zeitpunkt nur die Alternative, daß für das jeweilige Zielland eine adäquate Ausgabe des entsprechenden Lehrwerkes gegeben sein muß. Nur so kann im Moment in den verschiedenen Welt- und Sprachengebieten der Förderung der deutschen Sprache Rechnung getragen werden. Die Texte für die Erlernung der deutschen Sprache müssen sich an der sozialen Umwelt der fremdsprachigen Auslandsschüler orientieren, damit eine Identifikationsmöglichkeit für diese besteht. Ferner muß den sprachlichen Bedürfnissen dieser Zielgruppe weitgehend entgegengekommen werden. Hierfür altersmäßig aufgestellte Forderungen müssen die Besonderheiten des jeweiligen Ziellandes berücksichtigen. Die dortige Sprache und die soziale Umwelt spielen eine nicht unerhebliche Rolle. Wofür wird die deutsche Sprache gebraucht?

Meine Überlegungen gelten für diese oder vergleichbare Auslandsschulen. Prinzipiell sollten im fremdsprachigen Deutschunterricht Texte verwandt werden, in denen der Akzent weniger auf der Kommunikation über Alltagsthemen liegt, sondern mehr in Richtung auf Informationsentnahme von Texten geht. Diese Überlegungen werden dadurch abgeblockt, daß das „Vorwärts“-Lehrwerk eingesetzt wird und dies auf Umgangssprache festgelegt ist. Es bleiben hier Widersprüche zwischen den bildungspolitischen Zielen der Bundesregierung und der tatsächlichen Praxis in der Erlernung der deutschen Sprache bestehen.

VERBAND

Götz URBAN

Der Vorstand des VdLiA bei Frau Hamm-Brücher

Im Rahmen der regelmäßigen „Konsultationen“ zwischen dem Auswärtigen Amt und dem Verband Deutscher Lehrer im Ausland trafen bereits zum viertenmal seit 1977 Vorstandsmitglieder des Verbandes und Frau Staatsminister Dr. Hildegard Hamm-Brücher zu einem Gespräch zusammen. An dem Meinungsaustausch, dessen Atmosphäre wiederum durch Offenheit und gegenseitiges Verständnis gekennzeichnet war, nahmen neben Frau Hamm-Brücher der Leiter der Schulabteilung des Auswärtigen Amtes, Herr Wagner, und Herr Lubos teil.

Der Besprechung am 16.3.81 lag folgende Tagesordnung zugrunde:

- Implementierung des Rahmenplans
- Der Auslandslehrer als kultureller Mittler im Gastland: Erwartungen und Möglichkeiten
- Personalreserve erfahrener und bewährter Auslandslehrer
- Aufgaben und Organisation des Auswärtigen Amtes im Kulturbereich

Wegen anderweitiger Verpflichtungen konnte Frau Hamm-Brücher nur bei der Behandlung der ersten drei Punkte anwesend sein.

Die Gesamtbilanz des Rahmenplans ist nach ihrer Auffassung eindeutig positiv: die Schulen seien stolz und glücklich darüber, daß sie jetzt vom Parlament und dem AA so ernstgenommen würden. Dabei werde die Grundfrage, was eigentlich eine Begegnungsschule sei, nach wie vor sehr unterschiedlich beantwortet.

Zur Zwischenbilanz seit 1978 gehört die Neugründung von elf deutschsprachigen Auslandsschulen, darunter Belgrad, Peking, Oslo, Montreal, Abu Dhabi, Warschau, Kuala Lumpur, New York. Letztere soll so bald wie möglich zu einer deutsch-amerikanischen Begegnungsschule ausgebaut werden. Trotz gewisser Schwierigkeiten für ausländische Schulen in Kanada, die mit der rigiden Sprachenpolitik zusammenhän-

gen, bestehen gute Aussichten für eine deutsch-sprachige Schule in Toronto.

Das seit mehreren Jahren auf dem Weg befindliche Fernlehrwerk für Kinder ohne Möglichkeit des Schulbesuchs soll in den nächsten Jahren bis Klasse 10 fortgeführt werden.

Die Zahl der an Auslandsschulen vermittelten Lehrer beträgt zur Zeit 1400, dazu kommen 60 Fachberater und 150 Lehrer an Europäischen Schulen.

Im Etat 1981 sind 250 Millionen DM für Auslandsschulen innerhalb des Kulturfonds des AA vorgesehen.

Zu dem von ihr initiierten Sonderprogramm für arbeitslose Junglehrer stellte Frau Hamm-Brücher fest, daß es eine sehr gute Resonanz gefunden habe – vornehmlich dank dem großen persönlichen Engagement dieser Lehrer an ihren Schulen. Deshalb will sie sich für jeden einzelnen bei der Rückkehr einsetzen, wenn es darum geht, eine Anstellung im innerdeutschen Schuldienst zu finden.

Das Aus- und Fortbildungsprogramm für Ortskräfte soll ausgebaut werden vor dem Hintergrund der anscheinend auf globalen Berechnungen beruhenden Feststellung, zwei Drittel aller Unterrichtsstunden würden von Ortskräften gehalten.

Die auch vom Verband in seiner Stellungnahme zum Rahmenplan unterstützte Einrichtung zusätzlicher innerdeutscher Begegnungsschulen über die bestehenden deutsch-französischen Schulen hinaus wird bei der Kultusministerkonferenz weiter verfolgt, zumindest in der Form bilingualer Gymnasialzweige.

Hinsichtlich der Neuen Sekundarstufe wurde der seit der letzten Begegnung bestehende Eindruck bestätigt, daß es zur Einführung weiterer Sekundarstufen dieses Typs in absehbarer Zukunft nicht kommen wird, und schon gar nicht unter Druck.

Zu Punkt 2 erwähnte Frau Hamm-Brücher das Beispiel der Deutschen Schule Bogotá mit der von Lehrern geleisteten So-

zialarbeit in Slums. Das Merkblatt für Bewerber soll überarbeitet werden im Sinne einer stärkeren Spracherwerbsverpflichtung der hinausgehenden Kollegen. Welche Bedeutung Frau Hamm-Brücher dieser Komponente beimißt, zeigt ihre Überlegung, die Vertragsverlängerung vom Nachweis erworbener Sprachkenntnisse abhängig zu machen. Einer Überprüfung durch den Schulleiter steht der Vorstand allerdings im Interesse aller Beteiligten betont zurückhaltend gegenüber.

Das Thema „Personalreserve bewährter Auslandslehrer“ – zwischenzeitlich als „Bula“ (Bundeslehrer im Auslandsdienst)

gehandelt – wird, auch infolge der Anstöße durch den Verband, weiterhin zwischen AA und KMK behandelt. Die Länder denken neuerdings an eine Liste mit etwa 100 Namen von Lehrern aller Schularten, die im Bedarfsfall schnell aus dem innerdeutschen Schuldienst herausgelöst werden können. Ob dieses Konzept weit genug reicht, wird sich vor allem bei der Anforderung von Schulleitern zeigen.

Der Meinungsaustausch soll auch in der neuen Amtsperiode des Vorstands nach der Bremer Hauptversammlung fortgesetzt werden.

WICHTIG – AKTUELL – WICHTIG – AKTUELL

Der Vorsitzende berichtet:

Bitten und Aufrufe an alle Verbandsmitglieder und alle Auslandsschulen

1. Zur Frage: Jahresberichte der Auslandsschulen

Im Zeitraum eines Jahres (April 1980 bis April 1981) sind dem Vorstand insgesamt ca. 30 Jahresberichte von Auslandsschulen zugegangen. Herzlichen Dank Ihnen allen für die Übersendung!

Bei der Lektüre einiger besonders interessanter Berichte und Artikel sind wir auf den Gedanken gekommen, ob nicht einige die Kollegenschaft besonders interessierende Fragen oder Projekte auch in unserer Verbandszeitschrift vorgestellt werden sollten.

Zur Realisierung solcher Pläne wäre Voraussetzung, daß alle Auslandsschulen, die einen Jahresbericht erstellen, beim Versand dieser Berichte an deutsche Stellen auch dem Vorsitzenden des Verbands ein Exemplar übersenden.

Ich bitte die Leiter der Auslandsschulen und die Redakteure der Jahresberichte, mir ein Exemplar des letzten Jahresberichts zu übersenden, soweit das noch nicht geschehen ist, und auch in den nächsten Jahren den VdLiA auf den Verteiler zu setzen.

Sollten Sie zwei Exemplare erübrigen können, könnte ein Exemplar dem für die Auswertung zuständigen Referenten sofort zur Verfügung gestellt werden.

Für Ihr Entgegenkommen und die Mühen des Versands darf ich mich schon jetzt herzlich bedanken.

2. Zur Frage: Nutzung der Erfahrungen der aus dem Auslandsschuldienst zurückkehrenden Lehrer

Ich verweise auf den an anderer Stelle dieser Ausgabe unserer Verbandszeitschrift abgedruckten Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 30. 1. 1981 mit dem Thema: „Nutzung der Erfahrungen der aus dem Auslandsschuldienst zurückkehrenden Lehrer“.

Ich bitte die Kolleginnen und Kollegen um Stellungnahmen zu den Vorstellungen der Kultusministerkonferenz und Übersendung dieser Stellungnahmen an mich.

3. Zur Frage : „Der vermittelte Auslandslehrer – kultureller Mittler im Gastland?“

Die Stimmen wollen nicht verstummen, die seit Jahren Kritik üben an angeblich „überzogenen Bezügen“ der Auslandslehrer.

Der Vorstand des VdLiA hat immer offen bekundet, daß er sich mit aller Entschiedenheit gegen das unlautere Zahlenspiel der „Kosten eines vermittelten Lehrers pro Jahr“ wendet.

Er hat über 12 Jahre lang für die erreichte finanzielle Stellung der vermittelten Lehrer gekämpft und ist nach wie vor entschlossen, diesen Status zu verteidigen.

Der erreichte finanzielle Status und die Aufwendungen für den vermittelten Lehrer werden sich aber weiterhin nur glaubwürdig verteidigen lassen, wenn sich der vermittelte Lehrer noch mehr als bisher mit den Zielen und Forderungen des Rahmenplans identifiziert.

Der Vorstand hat in Arbeitssitzungen im Auswärtigen Amt mit Frau Staatsminister Dr. Hamm-Brücher die Fragen diskutiert, die sich aus der Forderung des Rahmenplans für den Auslandslehrer der nächsten Jahre ergeben.

Es hat sich herausgestellt, daß das Bild des vermittelten Auslandslehrers noch mehr als bisher geprägt sein sollte durch seine Rolle als „kultureller Mittler im Gastland“.

Die auf Begegnung, kulturellen Austausch und partnerschaftliche Zusammenarbeit ausgerichtete auswärtige Kulturpolitik macht sicher eine gezieltere Vorbereitung aller zukünftigen Auslandslehrer auf ihre besondere Aufgabe als kulturelle Mittler im Gastland notwendig.

Nach den Vorstellungen des AA sollten die Auslandslehrer intensiver vertraut gemacht werden mit

- Zielen und Aufgaben der Auswärtigen Kulturpolitik sowie der Funktion, die den Auslandslehrern dabei zukommt
- den landeskundlichen Gegebenheiten des Gastlandes und der Kulturregion
- den besonderen kulturellen, sozialen und politischen Problemen des Gastlandes

Vom künftigen Auslandslehrer wird erwartet, daß er Kenntnisse der deutschen Sprache vermittelt, Verständnis für die deutsche Kultur, Geschichte und Gegenwart (Deutschlandkunde) weckt. Darüber hinaus wird erwartet, daß er sich als kultureller Mittler fremden Bildungs- und Kulturinhalten öffnet und möglichst rasch etwa vorhandene Sprachbarrieren überwindet.

Möglichkeiten: fruchtbringende Anwendung seiner pädagogischen und wissenschaftlichen Kenntnisse in Form von Fortbildungsveranstaltungen für einheimische Lehrkräfte, in Sprachkursen, bei kulturellen Veranstaltungen, als Mitarbeiter bei wissenschaftlichen und kulturellen Projekten des Gastlandes usw.

Ich bitte alle Auslandslehrer, die sich von diesen Vorstellungen angesprochen fühlen, mir Stellungnahmen zu übersenden, uns weitere Möglichkeiten aufzuzeigen, uns zu berichten über Projekte im Sinne dieser Ziele, über durchgeführte Veranstaltungen, über Gespräche, Kontakte, Kurse, Seminare u. a. und uns zu berichten, was – auch ohne Rahmenplan – schon immer „vor Ort“ in dieser Richtung getan worden ist.

Hans-Georg BECKER

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

In eigener Sache

Auf der letzten Vorstandssitzung des VdLiA. am 15./16. März 1981 in Bonn wurde ich gebeten, das Referat „Ortslehrkräfte“ zu übernehmen. Dieser Bitte habe ich entsprochen. Deshalb darf ich mich hier kurz vorstellen: Ich heiße Hans-Joachim Reichenbach und bin z. Z. an einer Hauptschule in Jüchen/NRW. tätig. Von 1974 bis 1979 arbeitete ich als „Entsandter“ an der Deutschen Schule in Quito/Ecuador. Neben meinem eigentlichen Unterricht habe ich dort in verschiedenen Fachbereichen mit Ortslehrkräften zusammengearbeitet.

Sowohl von der Enquête-Kommission als auch von der Bundesregierung⁽¹⁾ wird ausdrücklich auf die Bedeutung der Arbeit hingewiesen, welche die Ortslehrkräfte an den Deutschen Schulen in aller Welt bisher geleistet haben und noch leisten werden. Ebenso verdienen in diesem Zusammenhang die Ausführungen der Staatsministerin im AA., Frau Dr. Hildegard Hamm-Brücher in ihrem Referat „Unsere Auslandsschulen im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik“⁽²⁾ zum Thema „Ortslehrkräfte“ eine besondere Erwähnung. Auch der VdLiA. sieht in dem Beitrag der Ortslehrkräfte einen ganz wesentlichen Bestandteil der an den Schulen geleisteten Arbeit.

Vordringlich ist der Vorstand des VdLiA. an einer allgemeinen Bestandsaufnahme interessiert. Um konkret mit der Arbeit in diesem Referat beginnen zu können, soll erst einmal die Zahl der *deutschen* Ortslehrkräfte an den Auslandsschulen festgestellt werden. Hierbei kann zunächst als deutsche Ortslehrkraft ein(e) Lehrer(in) mit deutschen oder in der Bundesrepublik Deutschland anerkannten Examina angesehen werden. Dieser Personenkreis unterrichtet in der Regel „Deutsch als Fremdsprache“. Vielfach gibt es deutsche Lehrkräfte, die nicht beide Prüfungen, sondern nur eine Prüfung abgelegt haben. Manchmal unterrichten am Ort auch deutsche

„Nicht-Lehrer“, also Damen und Herren, die möglicherweise ein Studium für den Lehrberuf absolviert haben, nicht aber die entsprechenden Prüfungen abgelegt haben. Auch die Zahl dieser Personen nebst ihren Funktionen an der Schule ist als Arbeitsgrundlage von Interesse.

Um ein genaues Bild über die Situation der Ortslehrkräfte an den deutschen Auslandsschulen zu bekommen und dadurch in Zukunft gezielter arbeiten zu können, bitte ich auf diesem Wege die Obleute des VdLiA. an allen deutschen Auslandsschulen, mir auf folgende Fragen Ihre Antworten zukommen zu lassen:

1. Wieviel deutsche Ortslehrkräfte unterrichten an Ihrer Schule im Fach „Deutsch als Fremdsprache“?
2. Wieviel Lehrer(innen) besitzen davon
 - a) beide Examina?
 - b) nur ein Examen?
 - c) kein Examen?
3. Haben diese Ortslehrkräfte Dienstverträge? Wenn ja, für welchen Zeitraum?
4. In welchen Fächern außer „Deutsch als Fremdsprache“ unterrichten die Ortslehrkräfte ggf. noch an Ihrer Schule?

Ich hoffe, daß durch die Auswertung Ihrer Angaben die Situation der Ortslehrkräfte an den Schulen bekannt wird und daß dadurch dem Verband Richtungen aufgezeigt werden, in die eine zukünftige Arbeit gehen kann.

Anmerkungen:

(1) siehe: Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen – Rahmenplan für Auslandsschulen, Sprachförderung und internationale Zusammenarbeit, Auswärtiges Amt, S. 29.

(2) siehe: Hildegard Hamm-Brücher: „Unsere Auslandsschulen im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik“ in MMM 4/79 S. 56.

Bremer Impressionen

Fünfter Januar 1981; ein kalter, trüber Wintermorgen. Man ist froh, im warmen Zug zu sitzen; denn vom Meer her bläst ein scharfer Wind. Hinter Hamburg wirbeln vereinzelte weiße Flocken ans Abteiffenster; gegen 10 Uhr läuft der Intercity in den Bremer Hauptbahnhof ein. Doch selbst jetzt, im Winter, wird mir klar, daß ich entschieden von der falschen Seite in die Stadt gekommen bin. Bremen, die Stadt am Strom, verdient es, daß man sie vom Strom her entdeckt; denn eine Stadt, die Jahrhunderte hindurch fast ausschließlich vom Hafen und vom Seehandel lebte, kehrt ihr Gesicht dem Strom zu, der ihr Schicksal ist. Freilich, man müßte eines der weißen Schiffe nehmen, die zwischen der Unterweser und der Hansestadt verkehren, um über den alten Vorhafen Vegesack ins Herz Bremens vorzudringen, doch solche Schiffe verkehren um diese Jahreszeit nicht. Von der Fahrt mit ihnen an einem lauen Sommerabend weserabwärts kann man vorerst nur träumen.

Ein weiter Vorplatz am Bahnhof, gesäumt von Hochhäusern, Verkehrsknotenpunkt der Stadt mit unzähligen Bussen, Straßenbahnen, Hochstraßen, über die in ununterbrochener Folge Autos gleiten, das ist die Wirtschaftsmetropole Bremen, das kleinste Land der Bundesrepublik Deutschland. 434 km zieht es sich am rechten und etwa halb soviel am linken Weserufer entlang, 560 000 Einwohner leben hier, so verrät es der Prospekt, der mir im Verkehrsverein überreicht wird.

Kaum aber hat man ein paar Schritte durch den Herdentorsteinweg getan, da verändert sich der Eindruck plötzlich: die moderne Großstadt wird zur Parklandschaft. Anstelle der alten Wall- und Befestigungsanlagen umschließt ein breiter Gürtel von Rasen und Baumgruppen auf beiden Seiten des Wallgrabens die vor mir liegende Innenstadt, ein im vorigen Jahrhundert hingezaubertes Paradies mitten in der City. Ein wenig Schnee liegt auf Rasen, Büschen und Bäumen, und sogar eine Windmühle hat ihren Platz auf einem kleinen Hügel.

Dann beginnt ein anderes, das Einkaufs-paradies der Stadt, die Sögestraße, in der Fußgängerzone gelegen, heute belebt von Kauflustigen, mit großen Kaufhäusern und eleganten Spezialgeschäften.

Früher wurden hier die Säue („Söge“) hindurch zur Weide getrieben; über die bronzenen „Sögen“, die zur Erinnerung daran heute inmitten der Straße stehen, türmen gerade zwei „Buttjer“.

Und dann stehe ich in Bremens „guter Stube“, auf dem Marktplatz. Imponierend, soviel Prunk und Pracht und freilich auch Repräsentationswille der alten freien Hansestadt.

So umfaßt denn der staunende Blick die beiden mächtigen Domtürme, die die Kulisse des Marktplatzes überragen, die Giebelhäuser an der Westseite, die festlich strahlende Rathausfassade, die Lüder von Bentheim 1610 in genialer Weise vor das gotische Rathaus setzte, und das gotische Standbild Rolands des Riesen, mit dem die Bremer ihren Anspruch auf Reichsunmittelbarkeit gegenüber dem im Dombezirk residierenden Bischof sehr eindrucksvoll demonstrierten. Sich umwendend und ein paar Schritte auf den Markt hinaustretend, erfaßt man dann auch die Fassade des Schütting, des alten Hauses der Kaufleute, das jetzt Sitz der Handelskammer ist. Es ist unübersehbar, wie ostentativ diese Fassade mit der ältesten Darstellung eines bremischen Handelsschiffes im kleinen Mittelgiebel und den Wappen der hansischen Kontore der Rathausfassade gegenüberliegt. Es scheint fast, als wollten die Kaufleute von Anbeginn kundtun, welches der mächtigste Stand im Gemeinwesen sei. Die wohlhabende, repräsentative Stadt mag denn auch wohl den vier kreatürlichen Globetrottern als das Paradies auf Erden erschienen sein, zu dem es sich lohnte, hinzuwandern. Und wenn die Vier auch nicht so weit kamen, sich den Bremern als Stadtmusikanten anzubieten, die Verbindung war da. So erblicke ich sie denn als Denkmal von Gerhard Marcks vor der Westfront des Rathauses.

Nun aber hinein in das Rathaus; nicht in die oberen Räume, in denen es würdig und ratsherrlich zugeht, sondern hinunter in die mächtigen Gewölbe des Hauses. Geschichte und Geschichten ranken sich um den Bremer Ratskeller, dessen Weinreich die Phantasie vieler Generationen anregte. Heine und Hauff dichteten hier, Brahms und Bruch, russische Zaren und deutsche Kaiser feierten Feste in seinen Hallen, so be-

richtet es der jetzige Pächter, Herr Plewnia, den ich nach längerem Herumirren in den Gewölben endlich finde, um mit ihm zu vereinbaren, wo nach der Stadtrundfahrt am 29. 7. 81 unser gemütliches Beisammensein stattfinden soll. Wir meinen beide, daß der historische Hauffsaal mit dem Blick auf die großen Weinfässer der geeignetste Raum sei. Jeder kann hier nach seiner Fassung selig werden, essen und trinken, wie es ihm behagt. Der weisen mittelalterlichen Sitte, Streitende in einen Kellerraum so lange einzusperrn und pokulieren zu lassen – aber auf eigene Kosten – bis sie sich verständigt hatten, werden wir allerdings wohl kaum bedürfen. Mehr als 600 verschiedene Sorten aus deutschen Weinbaugebieten liegen in den Gewölben des Ratskellers verwahrt, darunter manch uraltes Gewächs, das selbst in der Zeit der Besatzungsmacht, als der Ratskeller zur „schönsten Offiziersmesse der US-Army in old Germany“ erklärt wurde, unangetastet blieb. Die Flaschen waren versiegelt worden, sei es aus Respekt vor dem Seltenheitswert dieser Weine oder aus Sorge um ihre Bekömmlichkeit für die Offiziere. Wer es heute unbedingt wissen will, wie ein Wein aus der Zeit Friedrich des Großen schmeckt, kann sich ein Fläschchen Rüdesheimer Apostelwein 1727 für 50 DM kommen lassen.

Zu einer liebenswürdigen Geste in Bremen gehört der Brauch, verdienten Männern durch eine Weinspende aus dem Ratskeller die Verehrung und den Dank der Stadt auszudrücken. Weil in der freien Hansestadt Ehrenzeichen aus Blech und Emaille verpönt sind, verleiht der Senat aus der „Schatzkammer“ des Kellers trinkbare „Orden“: Kisten voll köstlichen Ratskellerweins, und alle sollen sich bisher darüber gefreut haben.

Heraufsteigend aus der warmen Behaglichkeit des Ratskellers, empfängt mich draußen wieder die scharfe Luft des kalten Januartages. Eine winzige Gasse liegt mir gegenüber, die geradewegs zur Weser hinunterführt, die Böttcherstraße. Die ehemalige Straße der Böttcher war zu Beginn dieses Jahrhunderts nur noch eine vergessene Handwerker-gasse. Der Kaffeekaufmann Ludwig Roselius kaufte alle Häuser der Straße auf, ließ sie bis auf ein Patrizierhaus aus dem Jahre 1588 niederreißen und beauftragte den Rodinschüler Bernhard Hoetger, an dieser Stelle ein Kulturzentrum zu errichten. Und Hoetger baute „Bremens

heimliche Hauptstraße“ im niederdeutschen Backsteinstil, eine Straße der Arkaden, Giebel und Söller, in der Kunstausstellungen, Museen, ein Theater, stilvolle Kunst-, Buch- und Keramikgeschäfte beheimatet sind. Da es gerade 15 Uhr vom Dom schlägt, bleibe auch ich in einer Gruppe von Menschen stehen, um das Glockenspiel zu hören. Dreißig Glocken aus Meißener Porzellan spielen Lieder von der Weser und der See. Und dabei dreht sich allmählich ein Teil des turmähnlichen Zwischenhauses zum Roselushaus, und es erscheinen nacheinander zehn farbige Tafeln mit den Bildern der Pioniere, die mit Schiff oder Flugzeug den Ozean überquerten.

Nun aber wird es Zeit, zur Weser hinunterzugehen. Doch an so einem kalten Wintertage muß ihr Anblick enttäuschend sein. Ein paar Weserkähne ziehen flußaufwärts, aber eine fröhliche sommerliche Abendfahrt in weißen Ausflugsschiffen ist schwer vorstellbar. Schwer vorstellbar auch, daß hier früher die Seeschiffe mitten in der Stadt festmachten und die Uferstraße gleichzeitig die Straße der Speicher und Kaufmannskontore war. Heute verfügen Bremens Häfen (Freihafen, Industriehafen und Bremerhaven) über alle technischen Einrichtungen und Anlagen, die von einem modernen und schnellen Hafen verlangt werden. Was morgens gelöscht wird, kann am Abend schon in Süddeutschland sein, so daß Bremen zu den bedeutendsten Universalhäfen des Kontinents gehört.

Ein wenig bummle ich noch am Weserufer entlang, wende mich dann aber, – die Straße heißt „Marterburg“ – wieder der Altstadt zu. Es beginnt leise zu schneien; der Wind hat sich etwas gelegt. Durch die kleinen Gassen weht es wie ein Hauch Bohème. Ein Quartier also, ein lieblich, altertümlicher Hort der Beschaulichkeit; ist das das Schnoor-Viertel? Der Bombenregen war hier gnädiger als anderswo, ein Stück Vergangenheit blieb stehen, ein Platz zum Wohnen, Malen, Nachdenken, auch zum Essen und Trinken. Ich bin nämlich keineswegs in einem Museum; hier wird gelebt, geplant und gearbeitet. Grafiker und Handwerker, Schriftsteller und Werbeleute, Töpfer und Modeschöpfer: ein fleißiges junges Völkchen hat sich zu den alten Bewohnern gesellt. Ein kleiner Kaufmannsladen mit altertümlicher Glocke, Porzellandosens mit Gewürzen, eine alte Waage, duftende Kräuter und viele Käufer, die kramen, suchen und kaufen! In diesen kleinen Straßen darf

man noch träumen, darf man stehen bleiben und einmal die wohlgefügtten Proportionen eines alten Hauses ansehen, ein schwungvolles Portal, zarte Gardinen, rote Geranien in Übertöpfen und allerlei Antiquitäten-Schnickschnack.

Schade, daß uns in unserer hastigen Zeit immer die Muße fehlt, zu verweilen! Auch mich mahnt der Stundenschlag der nahen St. Johanniskirche an die Abfahrt meines Zuges. So eile ich denn durch das stärker

werdende Schneegestöber dem Bahnhof zu, in den gerade der Intercity einfährt, der mich heimwärts bringen soll. Den lebenswerten Eindrücken der mir bisher unbekannten Stadt hänge ich in der einbrechenden Dämmerung, durch die der Zug eilt, nach. Wie werde ich sie in sommerlicher Wärme unter blauem Himmel und inmitten von Grün und Blumen zur Hauptversammlung des VdLiA wiedersehen?

PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

Laudatio von Kultusminister Prof. Hans Maier anlässlich der Aushändigung des Verdienstkreuzes am Bande am 26. Februar 1981 an Herrn Dr. Franz Pietsch

Sehr geehrter Herr Pietsch,

Sie haben sich im Bereich des Bildungswesens große Verdienste erworben. Nach der Prüfung für das Höhere Lehramt 1936 haben Sie von 1938 bis 1942 an der Deutschen Schule in Russe/Bulgarien unterrichtet. Nach Kriegsende waren Sie bis 1954 als Oberstudienrat an der Oberrealschule in Fürth tätig. Als Seminarleiter für neuere Sprachen und bei einem Lehrauftrag für Französisch an der Universität Erlangen ab 1951 kamen Ihnen Ihre reichen Auslandserfahrungen zugute. Ab 1955 leiteten Sie 5 Jahre lang das Colegio Humboldt, die Deutsche Schule in Caracas. Nach Ihrer Rückkehr aus dem Auslandsschuldienst wirkten Sie bei der Gründung und Leitung des Studienkollegs für ausländische Studierende an der Universität Erlangen mit und leisteten hier wichtige Aufbauarbeiten. Auf Grund Ihrer Vertrautheit mit dem Auslandsschulwesen waren Sie in besonderem Maße geeignet, ausländischen Studienbewerbern die nötigen Voraussetzungen für ein erfolgreiches Studium zu vermitteln. Auch das Auswärtige Amt nutzte bei Vorbereitungslehrgängen für künftige Auslandslehrer Ihre reiche Erfahrung. 1962 wurden Sie als Oberstudiendirektor mit der Leitung des Siebold-Gymnasiums in Würzburg betraut und zugleich zum Vorstand des dort angeschlossenen pädagogischen Seminars ernannt. 1968 übernahmen Sie die Leitung des Holbein-Gymnasiums in Augsburg und wurden vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus gleichzeitig zum Ministerialbeauftragten für die Gymnasien in Schwaben bestellt. Mit Ihrer Versetzung in den Ruhestand 1978 brachen Sie Ihre Bemühungen für das bayerische Schulwesen nicht ab. An der Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen stehen Sie den Lehrkräften bei Lehrgängen weiterhin zur Verfügung. Sie sind auch publizistisch tätig, und zwar in Fragen der spanischen Sprache und der Pädagogik des Auslandsschuldienstes.

Für Ihre Verdienste hat Ihnen Herr Bundespräsident das Verdienstkreuz am Bande verliehen. Ich habe die Ehre, Ihnen heute diesen Orden auszuhändigen zu dürfen.

Neue Mitglieder

ALPERS, Albert, StR. DS Istanbul
BECOURS, Jürgen, L. Goethe-Schule, Asunción
BIRKENFELD, Helmut, L. 5000 Köln 41, Meister-
Johann-Str. 12
BOUVAIN, Hugo, StR. DHPS Windhoek

BROCKPÄHLER, Wolfgang, StD. 4800 Bielefeld
14, Auf der Siegenegge 9
EYDING, Jürgen, OStR. 6490 Schlüchtern,
Feldstr. 19
FORSTER, Dieter, OStR. 7815 Kirchzarten, Roß-
kopfstr. 3
FRITZEL, Nils W. OStR. Colegio Visconde de
Porto Seguro, Sao Paulo

FÜRST, Jürgen, StR. Colegio Visconde de Porto Seguro, Sao Paulo
 FUHRMANN, Jürgen, RSchL. DS Valencia
 GERHARD, Christiane, RSchLn. Colegio Visconde de Porto Seguro, Sao Paulo
 HAMMER, Wolfgang, StR. Kokkedal, DK
 HEIN, Detlef, StR. 3051 Sachsenhagen, Beethovenstr. 6
 HERDEN, Gunter, OStR. 3014 Laatzen 1, Wülferoder Str. 27
 HOLLENBACHER, Robert, L. 8534 Wilhermsdorf, Badstr. 5
 ILLING, Hans-Georg, StR. DHPS Windhoek
 JÄGER, Ernst, StR. DHPS Windhoek
 JAKOB, Friederike, L. DSPH Windhoek
 JORDAN, Trudi, L. Intern. SHAPE-Schule, Belgien
 KOCK, Helmuth, StD. Schulberater, Bogotá
 LAMMERING, Claus, OStR. DS Singapore
 LAUMANN, Detlef, RSchL. 4460 Nordhorn, Lange Str. 61 – 65
 LLANOS, Sylke, L. (OK) DS Lima
 LINTEL, von, Gertrud, OStR. DHPS Windhoek
 MEISTER, Barbara, OStR. DHPS Windhoek
 MÜLLER, Friedrich-Wilhelm, StD. DS Kapstadt
 OBERT, Irmgard, L. DHPS Windhoek
 OBERWANDLING, Peter, L. DS Peking
 RADEKER, Ulrich, L. 4330 Mülheim/Ruhr, Kölner Str. 412
 REIF, Georg, Komm. Schulleiter, DS Oslo
 SCHWARZ, Herbert-Heinz, RSchL. Colegio Visconde de Porto Seguro, Sao Paulo
 SCHUPP, Johanne, Maria, L. DS Santa Ursula, Lima
 SPERSCHNEIDER, Helge-Christ. OStR. DS Valencia
 VEGA, de A. Reinhilde, StR. (OK) DS Lima
 WALTER, Friedrich, OStR. Lycée Hoche, Versailles
 WILLENBACHER, Walter, StR. 6730 Neustadt/W., Robert-Stolz-Str. 23

Anschriftenänderungen

BACHMANN, Dieter, 1000 Berlin, Hochsitzweg 31
 BALDAUF, Gunter, 8480 Weiden, Marderweg 40
 BARKHAUSEN, Ernst, 7820 Titisee-Neustadt, Hansjakobstr. 21
 BECK, Willi, 5000 Köln 40, Ostlandstr. 47
 BISCHOFF, Gerhard, 7532 Niefern, Schönblick 6
 BRENNER, Johannes, 2900 Oldenburg, Hochhauserstr. 24b
 BUCHNER, Dietmar, 4930 Detmold, Auf der Kirchbreite 34
 BURBIEL, Manfred, 8028 Taufkirchen, Hainbuchenstr. 7
 BUSCH, Theo, 5470 Andernach 11, Hauptstr. 101
 CRAMER, Martin, 4952 Porta Westfalica, Kiekenbrink 29
 DOLL, Walter, 8029 Sauerlach, Zugspitzstr. 1 B
 FERREIRA, Roswitha, 4500 Osnabrück, An der Wihokirche 31

GABOR, Joachim, ESEP-Schule, Lima
 GERSTENBERG, Henning, 2948 Schortens 3
 GISDER, Hans, Escola Guntenberg, C. P. 204, 12500 Guaratinguetá, S. P. Brasil
 GUSE, geb. Oberst-Parusel, Irma, 5600 Wuppertal 2, Meckelstr. 17
 HERMANN, Rudolf, 7815 Kirchzarten, Gliersbergstr. 11
 HOFFMANN, Wolfgang, DS Thessaloniki
 KLETT, Rolf, Ph. Holzmann AG, P. O. B. 13 Tabuk, Saudi-Arabien
 KÖBELE, Jochen, 1000 Berlin 41, Muthesusstr. 6
 LENTNER, Alois, 7307 Aichwald 2, Pfarrstr. 27
 LOSSE, Hans, 2104 Hamburg 92, Ohrnsweg 92
 LÜBKE, Marline, 2940 Wilhelmshaven, Hamburgerstr. 18
 MAIER, Armin, 4500 Osnabrück, Gutenbergstr. 27a
 MAYER, Heinz, 2804 Lilienthal, Kleinmorrer Dorfstr. 66
 MEYER, Dorothea, 7401 Pliezhausen, Bachstr. 18
 MOHR, Gerhard, 2400 Lübeck, Kaninchenbergweg 62 A
 NEUBERT, Erhard, 5413 Bendorf-Sayn, Am Silberbecher 4
 PASTOORS, Peter, 5372 Schleiden 2, Lützenberg 31
 PFEIFFER, Dr. Günter, 6750 Kaiserslautern, Am Harzhübel 65
 PIETSCH, Franz, Dr., 8901 Königsbrunn, Kempener Str. 87
 ROBBEN, geb. Kleineberg, Monika, 3400 Göttingen, Geismarlandstr. 46
 ROHLFFS, Manfred, 2900 Oldenburg, Taubenstr. 19
 SANDNER, Manfred, 2940 Wilhelmshaven, Akerstr. 12
 SCHÄFER, Eckart, 3501 Fulda 1, Ysenburgerstr. 20
 SCHRATZENSTALLER, Dieter, 8600 Bamberg, Sailerstr. 18
 SCHULZ, Christa-Maria, 4000 Düsseldorf 13, Am Haferkamp 46
 SCHWAMBORN, Manfred, 4100 Duisburg 29, Weißdornstr. 31
 STAHLMANN, Ursel, 4048 Grevenbroich 1, Am Sodbach 16
 SPERSCHNEIDER, Wolfgang, Instituto Alemán, Osorno
 STUMBAUM, Viktoria, 7801 St. Ulrich, Post Bollschweil, Haus 6
 WIDMANN, Dieter, 8722 Bergheinfeld, Kreuzstr. 42c
 WOSSIDLO, Eckart, 3388 Bad Harzburg 5, Hoher Weg 3
 ZABEL, Ulrich, 3550 Marburg 1, Europabadstr. 1

Neuer Obmann

DS Den Haag: Georg Wachter, StR. Storm van 's-Gravezandeweg 111, 2242 JE Wassenaar/Niederlande

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

Nutzung der Erfahrungen der aus dem Auslandschuldienst zurückkehrenden Lehrer

Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 30. 1. 1981

1. Die zunehmende politische, wirtschaftliche und kulturelle Verflechtung der Bundesrepublik Deutschland mit dem Ausland führt zu einem wachsenden Bedarf an deutschen Lehrern, die bereit und geeignet sind, zeitweilig eine Tätigkeit im Bereich des Auslandsschulwesens zu übernehmen. Diesen Lehrern ist damit die Möglichkeit eröffnet, das Ausland in der beruflichen Arbeit kennenzulernen, sich mit fremden Sprachen vertraut zu machen und internationale Begegnungen im Gastland zu fördern. Die im Ausland gewonnenen Erfahrungen sind mitbestimmend für den Lebensweg des einzelnen und damit auch für seine weitere berufliche Tätigkeit. Die Inlandsschulen erhalten mit der Rückkehr von Auslandslehrern kulturelle Anregungen, unterrichtspraktische Angebote und erzieherische Impulse, die damit in ihrer Art Teil des internationalen kulturellen Austausches werden.

Seit Wiederaufnahme der amtlichen Förderung der Auslandsschulen Anfang der 50er Jahre sind von den Ländern insgesamt ca. 8000 Lehrer für den Auslandsschuldienst beurlaubt und vom Auswärtigen Amt bzw. dem Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – vermittelt worden. Hinzu kommt die Zahl der Lehrer, die von den Kultusministerien unmittelbar für eine Auslandstätigkeit z. B. an Firmenschulen beurlaubt werden. Am 1. 1. 1981 sind 1405 vermittelte Lehrer im Ausland tätig. Die gegenwärtige Zahl der Rückkehrer und der Neuvermittlungen pro Jahr beläuft sich auf jeweils 200 bis 250. Die durchschnittliche Dauer der Tätigkeit im Ausland beträgt fünf Jahre.

Zum Gesamtbereich der wahrzunehmenden Aufgaben gehören Lehrtätigkeiten auf

der Primar- und Sekundarstufe und leitende Funktionen an Schulen, die nach unterschiedlichen nationalen, bi- oder multinationalen Systemen aufgebaut sind und die unterschiedlichen kulturpolitischen Zielsetzungen folgen, Aufträge als Schulberater und Fachberater für Deutsch als Fremdsprache, Maßnahmen der Lehreraus- und -fortbildung sowie einzelne Sonderaufgaben im Bildungswesen fremder Staaten.

Der weite und vielgestaltige Verwendungsbereich im Ausland erbringt insgesamt reiche und vielfältige Erfahrungen. Für die persönliche und berufliche Entwicklung des Lehrers wie auch für die kulturpolitischen Bemühungen um internationale Begegnung ist es gleich wünschenswert, daß diese Erfahrungen in der Bundesrepublik Deutschland wirksam in das öffentliche Leben, in Schule und Unterricht eingebracht werden.

2. Die im Ausland erworbenen und erweiterten Sprachkenntnisse, die dort im Alltag gewonnenen Erfahrungen in der Begegnung mit Menschen fremder Sprache und anderer Kultur sowie die damit erreichte Befähigung und Bereitschaft zu Kontakten mit Ausländern setzen den Lehrer in die Lage, nach seiner Rückkehr im öffentlichen Leben anregend, helfend und steuernd im Bereich internationaler Begegnungen mitzuwirken. Hierzu bieten sich vor allem an:

- Mitarbeit im Rahmen von Städtepartnerschaften
- Betreuung ausländischer Gäste in der Gemeinde
- Mitarbeit in Vereinigungen für internationale Zusammenarbeit
- Unterstützung der Auslandsarbeit in Vereinen und Verbänden
- Beteiligung an öffentlichen Veranstaltungen

- (z. B. Ausstellungen, Symposien) zur Pflege des kulturellen Austausches
- Veröffentlichung von Beiträgen in Zeitungen und Zeitschriften zur Förderung des Verständnisses für fremde Kulturen und internationale kulturelle Begegnungen
- landeskundliche Vorträge, Vortragserien und Fremdsprachenunterricht an Einrichtungen der Erwachsenenbildung
- Mitarbeit in Zentren für ausländische Arbeitnehmer.

Solche öffentliche Aktivitäten stärken die innerstaatlichen Voraussetzungen für eine auswärtige Kulturpolitik, die die internationale Verständigung und die Schaffung gegenseitigen Vertrauens zum Ziel hat. Der auslandserfahrene Lehrer kann durch partnergerechte Einstellungen und Handlungsweisen neue Kräfte für das Nehmen und Geben im Kulturaustausch mobilisieren.

3. An den Schulen gewinnen die Ziele und Maßnahmen internationaler, vorrangig europäischer Erziehung zunehmend an Bedeutung. Sie erfordern im Schulleben stete persönliche Impulse und die Einbringung konkreter Auslandserfahrungen durch Pädagogen. Der aus dem Auslandsschuldienst zurückgekehrte Lehrer kann insbesondere mit folgenden Tätigkeiten seine Kenntnisse und Wertüberzeugungen in das Bemühen um internationales Verstehen einbringen:

- Berichte über die Auslandserfahrungen in Konferenzen, auf Schulveranstaltungen, in Schülerzeitungen und Jahrbüchern der Schule
- Förderung des Schülerbriefwechsels mit dem Ausland
- Durchführung von Klassen- und Studienreisen ins Ausland
- Anbahnung und Organisation von binationalen Schulpartnerschaften
- Beratung und Unterstützung ausländischer Schülergruppen bei ihren Reisen in der Bundesrepublik Deutschland
- Mitarbeit im Rahmen des vom Pädagogischen Austauschdienst der Kultusministerkonferenz durchgeführten Lehrer- und Schüleraustausches (z. B. als Betreuungslehrer für Fremdsprachenassistenten bzw. beim Weiterbildungsprogramm für deutschsprechende Ortskräfte an Auslandsschulen)
- Kontaktnahme und -pflege mit benachbarten ausländischen Schulen
- Zusammenarbeit mit ausländischen Kulturinstituten
- Unterricht für ausländische Schüler, die zu Sprachkursen in die Bundesrepublik Deutschland kommen

- Betreuung und unterrichtliche Förderung von ausländischen Schülern.

Der Beitrag des Lehrers zur Schaffung und Intensivierung der Kommunikation zwischen den Völkern bedeutet für das Schulleben eine Erweiterung der praktischen Dimension internationaler Erziehung.

4. Die Unterrichtserfahrungen von Auslandsschulen sind nicht unmittelbar auf inländische Schulen zu übertragen, sie bedürfen der Reflexion im Hinblick auf die hier bestehenden gesellschaftlichen und kulturellen Voraussetzungen, Bildungsziele und Lehrpläne. Daraus ergeben sich dem Lehrer Einsichten, die für bestimmte Lerninhalte neue Aspekte und gewisse methodische Veränderungen nahelegen. Im Einzelfall wird sich die Übernahme von Unterricht in Klassen bzw. Jahrgangsstufen mit einer größeren Zahl von Schülern nichtdeutscher Muttersprache empfehlen.

Der Lehrer kann die ausgewerteten Auslandserfahrungen vielseitig in den Unterricht einbringen, z. B. durch

- Verwendung mitgebrachter Dokumente und Anschauungsstücke als originäres Arbeitsmaterial
- Einbeziehung von Erlebnisberichten, aktuellen Informationen und landeskundlichen Themen in den hierfür aufnahmebereiten Fächern und Sachgebieten
- Auswertung von landeskundlichen und entwicklungspolitischen Sendungen des Schulfunks und des Schulfernsehs
- Bereicherung der Unterrichtsreihe über die Bildung und den Abbau von Vorurteilen zwischen den Völkern durch diskutierbare Erfahrungsbereiche und -analysen
- Verstärkung des integrierenden didaktischen Aspekts „Europa im Unterricht“.

Der ehemalige Auslandslehrer kann an den Inlandsschulen durch die besondere Berücksichtigung supranational bestimmter Lerninhalte und Erziehungsziele wichtige Anstöße zur Weiterentwicklung auslandbezogener Bildungsinhalte geben.

5. Der Auslandsschuldienst mit seinem schulischen und außerschulischen Feld internationaler Erfahrung bietet auch die Chance zu beruflicher Weiterqualifizierung. Diese Chance wahrzunehmen, hängt von der persönlichen Bereitschaft sowie dem individuellen fachlichen und erzieherischen Interesse ab.

Die Verpflichtungen des innerdeutschen Dienstherren gegenüber dem zurückkeh-

renden Ausandlehrer sind in der Vereinbarung über die rechtliche Behandlung der Ausandlehrer (Beschuß der Kultusministerkonferenz vom 4. 2. 1965) geregelt.

Den zuständigen Behörden wird empfohlen, ihre Bemühungen um eine möglichst effektive Verwendung der aus dem Ausland zurückkehrenden Lehrer weiter zu verstärken. Die Bemühungen können dadurch erleichtert werden, daß der Auslandslehrer sich rechtzeitig vor Ablauf seiner Beurlaubungszeit bei der Heimatbehörde zurückmeldet und Wünsche über seine weitere Verwendung mitteilt. Diese geben zugleich Aufschluß über seine Mobilitätsbereitschaft für das Inland.

Im Falle des dienstlichen Bedürfnisses sollten ehemalige Auslandslehrer bei entsprechender Befähigung und Bereitschaft insbesondere für eine Tätigkeit in folgenden Bereichen vorgesehen werden:

- Unterricht von Deutsch als Fremdsprache und von deutsch-/zweisprachigem Fachunterricht für ausländische Kinder

- Schulen, die maßgeblich den Europa-Gedanken bzw. die Ziele internationaler Erziehung vertreten oder intensive binationale Schulpartnerschaften pflegen
- biculturelle Schulen
- Schulen mit einer Fremdsprache als Unterrichtssprache
- Institute der Lehrerfortbildung (z. B. für Vorbereitungsllehrgänge künftiger Auslandslehrer und Fortbildungslehrgänge für Ortskräfte deutscher Auslandsschulen)
- Studienkollegs für Ausländer
- Referate in Schulbehörden, in deren Zuständigkeit die Betreuung und unterrichtliche Förderung ausländischer Schüler, der Schüler und Lehreraustausch mit dem Ausland, das Auslandsschulwesen, die internationalen Kontakte im Schulbereich u. ä. gehören.

Der Auslandsaufenthalt ist erst in vollem Umfang ertragreich, wenn die weitere Tätigkeit des Lehrers im Inland sowohl der persönlichen beruflichen Förderung als auch den kulturpolitischen Zielen in Öffentlichkeit und Schule dient.

Schuljahr 1979/80: Nunmehr über 600 000 ausländische Schüler

Zahl gegenüber dem Vorjahr um über 75 000 gestiegen.

Die Zahl der ausländischen Schüler ist im Schuljahr 1979/80 gegenüber dem Vorjahr erneut gestiegen und betrug an den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen zusammen rund 627 000. Das waren über 75 000 mehr als im vergangenen Schuljahr. Der Anteil der Schüler aus den sechs Hauptherkunftsländern (Griechenland, Italien, Jugoslawien, Portugal, Spanien, Türkei) hat sich dabei weiter erhöht. Das geht aus der soeben erschienenen statistischen Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz Nr. 69 „Ausländische Schüler in der Bundesrepublik Deutschland 1965 bis 1979“ hervor.

Im einzelnen enthält die Dokumentation u. a. folgende Ergebnisse:

1. Allgemeinbildende Schulen

Die allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik wurden im Schuljahr

1979/80 von 552 000 ausländischen Schülern besucht, das waren fast 66 000 Schüler mehr als im Schuljahr 1978/79. In den vergangenen 15 Jahren verlief die Steigerung der Zahl der ausländischen Schüler an den allgemeinbildenden Schulen wie folgt:

Schuljahr	Ausländische Schüler insgesamt
1965/66	35 135
1966/67	49 754
1967/68	60 146
1968/69	85 482
1969/70	117 876
1970/71	159 007
1971/72	211 483
1972/73	257 508
1973/74	306 534
1974/75	358 914
1975/76	390 045
1976/77	404 351
1977/78	434 503
1978/79	486 265
1979/80	552 143

Auch im Schuljahr 1979/80 kam der bei weitem überwiegende Teil dieser ausländischen Schüler — nämlich 86% — aus den 6

Hauptherkunftsländern der ausländischen Arbeitnehmer, wie die nachstehende Übersicht ausweist:

Schüler aus den 6 Hauptherkunftsländern der ausländischen Arbeitnehmer in v. H. der ausländischen Schüler insgesamt

	1975/76	1976/77	1977/78	1978/79	1979/80
	%				
Griechenland	13,1	12,2	11,1	10,3	8,9
Italien	17,0	16,3	15,6	14,5	13,4
Jugoslawien	9,2	9,5	10,0	10,2	10,3
Portugal	3,1	3,4	3,5	3,4	3,3
Spanien	7,4	6,7	6,0	5,3	4,5
Türkei	32,4	34,4	37,3	41,3	45,7
zusammen	82,3	82,5	83,5	85,0	86,1

Dabei nahmen die absoluten Schülerzahlen nur bei den Griechen (—600) und bei den Spaniern (—700) ab. Die Zahl der spanischen Schüler verminderte sich damit gegenüber dem Schuljahr 1975/76 um 3800.

Von je 100 ausländischen Schülern in weiterführenden allgemeinbildenden Schulen (Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien) besuchten im Schuljahr 1979/80 74 eine Hauptschule, 10 eine Realschule und 16 ein Gymnasium.

Die Sonderschulbesuchsquote der Ausländer, d. h. der Prozentanteil der Sonderschüler an der Gesamtzahl der ausländischen Schüler in Grundschulen, Hauptschulen und Sonderschulen, bezifferte sich im vergangenen Schuljahr auf 4,3%.

Bezieht man die Zahlen der ausländischen Schüler auf die Schülergesamtzahlen in allgemeinbildenden Schulen, so gewinnt man für die einzelnen Schularten folgende Ausländeranteile: Im Schuljahr 1979/80 befanden sich im Bundesdurchschnitt in den Grundschulen 9,6% Ausländer. Überdurchschnittlich hohe Ausländerquoten hatten insbesondere Berlin mit 27,1%, Hamburg mit 12,8%, Nordrhein-Westfalen mit 12,3% und Baden-Württemberg mit 12,0%. Etwas niedriger war der durchschnittliche Ausländeranteil in den Hauptschulen, wo er 8,1% betrug. Überdurchschnittliche Ausländeranteile hatten insbesondere wiederum Berlin (27,9%), Hamburg (12,4%) und Baden-Württemberg (11,4%) und außerdem Hessen (12,9%).

Deutlich unterdurchschnittliche Ausländeranteile hatten im Schuljahr 1979/80 im Grundschulbereich vor allem Schleswig-Holstein mit 3,4%, Niedersachsen mit 4,6%, Rheinland-Pfalz mit 5,3% und das Saarland mit 5,6%. Im Hauptschulbereich hatten die geringsten Ausländerquoten Schleswig-Holstein mit 3,1%, das Saarland mit 3,8%, Rheinland-Pfalz mit 4,0% und Bayern mit 5,2%.

2. Berufliche Schulen

Die beruflichen Schulen in der Bundesrepublik wurden im Schuljahr 1979/80 von 74 700 ausländischen Schülern besucht. Das waren 9700 mehr als im vergangenen Schuljahr.

In den einzelnen Schularten nahm die Entwicklung der Ausländerzahlen einen unterschiedlichen Verlauf. Ansteigenden Zahlen bei den Berufsschulen (+ 6100 bzw. + 12,8%), bei den Berufsfachschulen (+ 1100 bzw. 15,3%) und bei den Fachoberschulen und den Fachgymnasien (+ 300 bzw. 12,9%) und insbesondere beim Berufsgrundbildungsjahr (+ 2200 bzw. 50,2%) standen stagnierende Schülerzahlen bei den Fachschulen (1700), bei den Schulen des Gesundheitswesens (1400) und bei den Berufsaufbauschulen (ungefähr 250) gegenüber.

Mehr als 4 Fünftel der ausländischen Schüler kamen aus den 6 Herkunftsländern der in der Bundesrepublik beschäftigten ausländischen Arbeitnehmer; im Schuljahr 1973/74 hatte ihr Anteil nur wenig mehr als 2 Drittel betragen. Die stärkste Gruppe bildeten die Türken, die ihren Anteil an der Gesamtzahl der ausländischen Schüler auf über 42% vergrößern konnten. An zweiter

Stelle folgten die Italiener mit einem Anteil von 14,8%. Kleinste Gruppe war die der Portugiesen mit 2,9%.

Die Anteile der ausländischen Schüler an den Schülergesamtbeständen der beruflichen Schulen lag zwischen knapp 2% und 9,5%, wie der folgenden Übersicht zu entnehmen ist:

Ausländische Schüler in v. H. der Schüler insgesamt in beruflichen Schulen (Ausländer-anteile)

	1975/76	1976/77	1977/78	1978/79	1979/80
	%(1)				
Berufsgrundbildungsjahr(2)	2,6	5,8	6,1	7,8	9,5
Berufsschulen	3,0	2,9	2,7	2,8	3,0
Berufsfachschulen	2,0	1,8	2,0	2,3	2,6
Fachoberschulen,					
Fachgymnasien	1,5	1,8	1,7	1,9	1,9
Fachschulen	2,4	3,1	3,5	3,1	2,8

(1) Deutsche und ausländische Schüler insgesamt = 100

(2) Ohne Bayern, Hessen und Rheinland-Pfalz.

Von den Ausländern in beruflichen Schulen insgesamt besuchten im Schuljahr 1979/80 15% Vollzeitschulen, die einen wei-

terführenden Bildungsabschluß vermitteln.*)

*) Ohne Berufsgrundbildungsjahr und Fachschulen.

PRESSESTIMMEN

Neue Ideen sind gefragt

Die Bonner auswärtige Kulturpolitik steht vor dem Offenbarungseid

Nach dem Willen von Hildegard Hamm-Brücher sollten Ende Mai 1980 auf dem Symposium „Brücke über Grenzen“ die Weichen für Bonns auswärtige Kulturpolitik gestellt werden. Den Maßstab des Erfolgs hat die Staatsministerin im Auswärtigen Amt dabei selbst gesteckt: „Der eigentliche Prüfstein wird die Haushaltsentwicklung für die nächsten kommenden Jahre sein.“ Doch gerade auf diesem Gebiet sieht es düster aus. Zwar konnte niemand erwarten, daß der Rotstift des Finanzministers gerade vor dem Kulturretat des Auswärtigen

Amts haltmachen werde. Aber die Mittlerorganisationen wie das Goethe-Institut, die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, der DAAD oder die Alexander-von-Humboldt-Stiftung sind von den Streichungen besonders hart getroffen.

Denn lange Zeit konnten wenigstens die Teuerungsraten der im Ausland anfallenden Kosten zum Teil durch den steigenden Wert der Mark kompensiert werden. Aber auch diese Zeiten sind vorerst vorbei. Da an den (durch Rechtsansprüche abgesicherten) Aufwendungen für Gehälter, Mie-

ten und eine Reihe weiterer Posten nicht gespart werden kann, schlagen die Etatkürzungen und Kursverluste voll auf jene Aktivitäten durch, für die allein die ganzen aufwendigen Organisationen unterhalten werden. Auch in guten Zeiten mußte das Goethe-Institut vier Fünftel des Etats zur Unterhaltung des Apparats ausgeben. Das Kosten-Nutzen-Verhältnis droht jetzt ins Absurde abzurutschen. Daran wird sich auch in Zeiten normaler Etatentwicklungen ohne einschneidende Eingriffe nichts mehr ändern.

Trotzdem ist ja gerade die Kulturpolitik ein Gebiet, wo nicht immer nur nach Geld, sondern auch nach neuen Ideen gefragt werden sollte. Und da bieten sich eine Fül-

le von Reformen an, die sich ohne Mehrkosten ausführen lassen. Wenn Frau Hamm-Brücher jetzt aber an das Parlament appelliert, „diese zunehmend wichtiger werdende Aufgabe“ auch ideell zu unterstützen, muß sie damit rechnen, daß eine Menge brauchbarer Ideen wieder hervorgeholt werden, welche die Staatsministerin schon unter dickem Aktenstaub vergraben wähnte. Denn den Kulturpolitikern im Bundestag steckt noch die — alles in allem — abweisende und enttäuschende Antwort der Bundesregierung auf den Bericht der Enquête-Kommission Auswärtige Kulturpolitik vom Oktober 1975 in den Knochen. Allein schon die Tatsache, daß sich die Bundesregierung damals zwei Jahre Zeit mit ihrer Antwort ließ, wurde weithin als Brückierung empfunden.

So ist es gewiß kein Zufall, daß sich jetzt in Bonn unter der Federführung von Abgeordneten aller

im Bundestag vertretenen Parteien eine „Initiativgruppe Auswärtige Kulturpolitik“ gebildet hat, die mit ihrer Forderung eines „Kulturreferenten neuen Typs“ an den deutschen Botschaften bewußt eine Forderung der Enquête-Kommission aufgreift. Und der Schriftsteller Dieter Lattmann befürwortet sogar, verkrustete Personalstrukturen bei den Mittlerorganisationen zu überdenken.

Es fehlt also auch heute nicht am Engagement für die auswärtige Kulturpolitik. Aber es ist zu erwarten, daß der Idealismus der Abgeordneten sehr oft jenem der Staatsministerin entgegenwirkt. Ob sich dabei in Zukunft „etwas bewegt“, bleibt abzuwarten. Der Prüfstein für den Erfolg wird allerdings sein, ob das Auswärtige Amt eine Reihe von liebgeschworenen, aber schlecht genutzten Positionen preisgibt.

Süddeutsche Zeitung, 9. 1. 81

Schon die Ausstattung der Goethe-Institute ist ein Programm

Zu dem Beitrag Ihres Redaktionsmitglieds Christian Ullmann „Neue Ideen sind gefragt — die Bonner auswärtige Kulturpolitik steht vor dem Offenbarungseid“ in der SZ vom 9. 1. einige kritische Anmerkungen:

1. Es ist nicht zutreffend, daß die kulturellen Mittlerorganisationen des Auswärtigen Amts von den Kürzungen durch den Nachtragshaushalt und die hauswirtschaftliche Sperre des Jahres 1980 besonders hart getroffen wurden. Das Auswärtige Amt war im Gegenteil bemüht, die Mittlerorganisationen besonders schonend zu behandeln. So wurde z. B. die durch den Nachtragshaushalt vorgesehene Kürzung der sächlichen Verwaltungsausgaben nur in Höhe von 1,75 Prozent an die Mittlerorganisationen weitergegeben, während das Auswärtige Amt selbst — wie alle anderen Bundesbehörden — 5 Prozent einzusparen hatte.

2. Es ist unrichtig, zu behaupten, daß durch eine solche verhältnismäßig geringfügige Kürzung das Kosten-Nutzen-Verhältnis zwischen Verwaltung und Programm „ins Absurde abrutschen“ würde. So bedeutet doch die Ausstattung jedes Instituts mit Biblio-

thek, Mediothek, Sprachkursen usw. bereits ein Programm. Weil auch das Kulturpersonal an sich bereits ein Programm darstellt, setzt sich das Auswärtige Amt nachdrücklich dafür ein, den bisherigen Bestand trotz der bekannten Haushaltszwänge ungeschmälert zu erhalten. Dies wird möglich sein, wenn der Regierungsentwurf für den Bundeshaushalt 1981 mit einer Steigerung von 5,7 Prozent die parlamentarischen Hürden ohne allzu große Einbußen passiert.

3. Es ist nicht richtig, daß sich die Bundesregierung mit ihrer Antwort auf den Bericht der Enquête-Kommission „Auswärtige Kulturpolitik des Deutschen Bundestages zwei Jahre Zeit gelassen hätte. Richtig ist, daß der Bericht der Enquête-Kommission — nach fast fünfjährigen Beratungen — am 7. Mai 1976 vom Deutschen Bundestag zustimmend zur Kenntnis genommen wurde. Gleichzeitig wurde die Bundesregierung aufgefordert, einen schriftlichen Bericht über den Stand der auswärtigen Kulturpolitik vorzulegen. Infolge der Bundestagswahlen 1976 und meiner Berufung als Staatsminister im Auswärtigen Amt im Dezember 1976 konnte

mit der Stellungnahme der Bundesregierung erst zu Beginn des Jahres 1977 begonnen werden. Sie wurde dann durch das Kabinett gebilligt und bereits im September 1977 dem Parlament vorgelegt.

4. Entgegen der Behauptung, daß die Stellungnahme von den Fraktionen abgewiesen oder enttäuscht aufgenommen worden sei, hat sie im Verlauf fast dreijähriger Beratungen im Unterausschuß für kulturelle Außenpolitik des Deutschen Bundestages breite und einhellige Zustimmung gefunden. Auch der damalige Bundestagsabgeordnete Dieter Lattmann hat sich — soweit er bei den Sitzungen anwesend war — in keinem Falle kritisch oder ablehnend geäußert.

5. Die Forderung nach Übernahme von „Außenseibern“ in den Bereich der auswärtigen Kulturpolitik (Kulturreferenten neuen Typs) beschäftigt das Auswärtige Amt seit vielen Jahren. Sie wurde wiederholt praktiziert und wird von mir auch grundsätzlich begrüßt. Was die angeblich „verkrusteten“ Personalstrukturen der Mittlerorganisationen betrifft, so sind die rechtlichen Voraussetzungen für eine stärkere personelle Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Tätigkeitsbereichen inzwischen geschaffen worden.

6. Im Verlauf der letzten Legislaturperiode hat sich als Folge der weitgehenden Übereinstimmung zwischen Bundesregierung und allen Parteien — im Gegensatz zur Ansicht von Herrn Ullmann — sehr viel „bewegt“. Ich nenne neben der Stellungnahme der Bundesregierung den Rahmenplan für das Auslandsschulwesen, den Sprachatlas, den Ausbau der Kulturbeziehungen mit den Ländern der Dritten Welt, und nicht zuletzt das international anerkannte Symposium „80 — Kulturbeziehungen — Brücke über Grenzen“.

Der Kulturhaushalt hat sich in diesem Zeitraum von 449 Millionen Mark auf rund 642 Millionen fast um die Hälfte erhöht. Ich hoffe, daß sich diese Entwicklung trotz notwendiger Sparmaßnahmen auch in den nächsten Jahren fortsetzen wird.

Dr. Hildegard Hamm-Brücher
Staatsminister im Auswärtigen Amt, 5300 Bonn

Leserbrief: Süddeutsche Zeitung, 17. 1. 81

Die DEO platzt aus allen Nähten

Numerus clausus schon im Kindergarten

Viel zu viele deutsche und ägyptische Kinder wollen auf die Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo

Von unserem Korrespondenten Carl E. Buchalla

Kairo, im Januar
Wenn man den einen oder anderen der vielen deutschsprechenden Ägypter fragt, wo er sein vorzügliches Deutsch gelernt habe, kommt meist die Antwort: „Ich war auf der DEO.“

DEO — das ist die Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo, eine Institution, an der Generationen von Ägyptern nicht nur deutsch gelernt, sondern auch das deutsche Abitur gemacht haben: Sprungbrett zum begehrten Studium an einer deutschen Universität.

Ägyptens Unterrichtsminister Helmy hat die DEO auf ihrer 100-Jahr-Feier vor sieben Jahren als die beste höhere Lehranstalt des Landes bezeichnet: Leistungs-Niveau, Notendurchschnitte und Abiturzeugnisse geben ihm recht. Wissenschaftler und Politiker sind aus der DEO hervorgegangen, Künstler, Diplomaten und Techniker, die allesamt auch nach der Schulzeit ihre Verbindung zu Deutschland haben.

Aber ein guter Ruf schafft auch Probleme. Mehr Ägypter als je zuvor wollen derzeit ihre Kinder auf diese Schule schicken. Andererseits steigt die Zahl der deutschen Experten in Ägypten unaufhaltsam, und mit ihr auch die Zahl der deutschen Kinder, die an die DEO wollen. Zudem kommen nach Kairo immer mehr Ägypter, die jahrelang in Deutschland gelebt haben, deren Kinder auf deutsche Schulen gingen und die diesen Ausbildungsweg hier fortsetzen wollen. Das Ergebnis: Die DEO platzt aus allen Nähten, Schülerandrang und Schülerexplosion drohen das Leistungs-Niveau zu gefährden.

Oberstudiendirektor Hans Jürgen Ibach, seit 1978 Schulleiter, malte in seinem letzten Bericht an den Schulausschuß ein düsteres Bild: „Gegenüber dem Vorjahr hat sich die Klassenzahl von 41

auf 44 erhöht. Das Elternsprechzimmer und zwei Fachräume werden als Klassenzimmer verwendet. Eine erste Klasse wurde in den Kindergarten verlegt, bei Gruppenunterricht müssen die Ausweichräume im Keller in Anspruch genommen werden.“

Für deutsche Experten, Geschäftsleute und Industrievertreter, die von ihren Firmen für mehrere Jahre ins Ausland geschickt werden, gab das Vorhandensein der DEO oft den entscheidenden Ausschlag, mit ihren Familien nach Kairo zu gehen: Die Schul-ausbildung der Kinder schien gesichert. Doch im letzten Schuljahr hat Ibach verschiedentlich Kinder deutscher Fachleute ablehnen müssen. Die Klassen waren bereits überbelegt.

In einem Brief an deutsche Industrieunternehmen kündigte er an, in Zukunft müsse in den Klassen eins bis acht mit einer Aufnahmebeschränkung gerechnet werden, für einzelne Klassen war bereits ein Aufnahmestop nötig: „Wir weisen vorsorglich auf diesen Notstand hin und empfehlen, bei der Werbung um Mitarbeiter auf die Aussage zu verzichten, daß die schulische Versorgung der Kinder in Kairo gesichert sei.“ Denn ein gesetzlich verbrieft Anspruch, Kinder auf diese Begegnungsschule schicken zu können, besteht für keinen Deutschen in Ägypten, obwohl der Löwenanteil der Schulkosten von der Bundesregierung getragen wird.

Dabei ist die DEO erst im Frühjahr 1977 aus ihrem Provisorium, aus alten Stadtvillen in ihren neuen modernen Schulkomplex im Kairoer Stadtteil Dokki eingezogen, der — durch ägyptische Bürokratie ungebührlich in die Länge gezogen — in sechs Jahren mit 13,5 Millionen Mark aus Bonn errichtet wurde. Der für den Schulneubau zuständigen Bundesbaubehörde kann freilich kaum der

Vorwurf gemacht werden, nicht weiträumig und großzügig genug geplant zu haben. Denn nicht nur der gute Ruf der Schule ist schuld an der „Schülerexplosion“; ihre Ursache liegt vor allem in der unvorhersehbaren neuen ägyptischen Wirtschaftspolitik der „offenen Tür“, die immer mehr deutsche Familien an den Nil zieht, die selbstverständlich ihre Kinder auf die DEO schicken wollen.

Die derzeitigen Probleme werden in Zukunft kaum geringer werden: Siemens, Volkswagen und Mercedes haben mit Ägypten umfangreiche Kooperations-Projekte vereinbart, für die weitere deutsche Fachkräfte hierher kommen werden. Nach vorsichtigen Schätzungen der deutsch-arabischen Handelskammer in Kairo werden 1981/82 zusätzlich etwa 200 deutsche Familien erwartet.

Die Schulleitung, die Deutsche Evangelische Gemeinde in Kairo (sie ist offiziell der „Schulherr“), der Schulausschuß und die Kulturbteilung der deutschen Botschaft zerbrechen sich die Köpfe, wie man aus dem Dilemma herauskommen kann.

Schulleiter Ibach sieht drei Möglichkeiten: die bestehenden dreigeschossigen Schulgebäude aufzustocken, einen neuen Klassentrakt zu bauen oder auf mobile Klassenräume auszuweichen. Die beiden ersten Möglichkeiten scheiterten bereits am Geld. Das Aufstocken oder ein neuer Klassentrakt würde an die 1,5 Millionen Mark kosten; für die nächsten zehn Jahre sind jedoch für die DEO keine zusätzlichen Bonner Haushaltsmittel verfügbar. Die dritte Möglichkeit wird zur Zeit mit öffentlichen Vertretern der deutschen Industrie und Wirtschaft erörtert: Falls die Firmen sich finanziell beteiligten, könnten in der Pausenhalle vier neue Klassenräume in Schnellbauweise errichtet werden.

Zur Regulierung des Andrangs ägyptischer Schüler in die überfüllten Anfangsklassen wird bereits verschiedenes getan. Der Kindergarten wurde für ägyptische Kinder gesperrt, ihnen steht nur noch die Vorschule offen, aber von den alljährlich etwa 200 ägyptischen Bewerbern um die Aufnahme in die Vorschule werden nur noch 25 akzeptiert. Wie weit es der Schule dabei gelingt, dem sanften, aber anhaltenden Druck einflußreicher ägyptischer Eltern zu widerstehen, ihre Kinder dennoch in die Schule zu schleusen, steht — wie vieles im Orient — auf einem anderen Blatt.

An der Zielsetzung „Begegnungsschule“ hat sich bisher nichts geändert. Von mehr als 1300 Schülern sind zur Zeit über

900 Ägypter, 337 sind Deutsche, der Rest Österreicher, Schweizer und andere. Auf die Qualität der Schule, die nach dem Niedergang der deutschen Schulen in Teheran und Beirut die größte deutsche Lehranstalt im Nahen und Mittleren Osten ist, haben sich Aufnahmepressur und Schülerexplosion noch nicht ausgewirkt. Dafür sorgen die 82 Lehrer, die meist mit viel Idealismus bei der Sache sind: 38 von ihnen wurden aus Deutschland entsandt, einer kommt aus Österreich, 23 sind „Ortskräfte“, meist mit Ägyptern verheiratete Deutsche, dazu 20 Ägypter.

Obwohl die Unterrichtssprache deutsch ist, und die ägyptischen Schüler bereits in der Vorschule deutsch lernen, müssen sie auch

das ägyptische Lernpensum bewältigen. Die meisten von ihnen bleiben nicht bis zum deutschen Abitur, sondern schließen entweder mit der *Akadeja*, der ägyptischen mittleren Reife, oder der *Sanaweja*, der ägyptischen Reifeprüfung, nach der zwölften Klasse ab. Die Notendurchschnitte liegen auch in der ägyptischen mittleren Reife und der ägyptischen Reifeprüfung weit über dem ägyptischen Durchschnitt. Auch im deutschen Abitur nach der 13. Klasse, das in der Bundesrepublik voll anerkannt wird, sind gute Leistungen die Regel. Mit einem Notendurchschnitt von 1,1 schloß in diesem Jahr der beste Abiturient ab, ein Ägypter. Zweitbeste waren mit 1,5 ein ägyptischer Schüler und eine deutsche Schülerin.

Süddeutsche Zeitung, 14. 1. 81

Deutsch in Antananarivo

Aus dem fernen Antananarivo, der Hauptstadt Madagaskars, kommt die frohe Botschaft, daß sich dort ein Goethe-Institut des ungebrochenen Zuspruchs erfreut, das es seit mehr als drei Jahren gar nicht mehr gibt. Damals, kurz nach der Bundestagswahl im Jahre 1976, wollten neue Kulturpolitiker neue Akzente setzen, zum Beispiel in Nordamerika, aber dafür war kein Geld vorhanden. Deshalb mußte an anderer Stelle der Rückzug angetreten werden, darunter auch auf der Insel im Indischen Ozean, obwohl außer in Südafrika und Togo in keinem Land Afrikas die Menschen eifriger Deutsch lernten, wie der Soziologe Hansgert Peisert in einer Bestandsaufnahme der auswärtigen Kulturpolitik feststellte.

Aber die Madegassen weigerten sich hartnäckig, die neue Schwerpunktstadt Bonn, die sie ja eigentlich mit Mißachtung strafte, überhaupt zur Kenntnis zu nehmen. Sie strömten weiter in das Institut, das einem deutsch-madegassischen Förderkreis unter einem „Organisator“ Olszowski übergeben wurde. 10 000 Besucher im Jahr wollten einen Blick in die 4182 Bücher der Bibliothek werfen, und eine Woche des „Jungen Deutschen Films“, von dem hierzulande niemand mehr redet, wurde zum kulturellen Ereignis. Die Nachfrage nach Deutschunterricht bei Gymnasiasten und Erwachsenen ist auch unter erschwerten Bedingungen beachtlich. Zur Fortbildung der etwa 30 Deutschlehrer und Betreuung der

Studenten will jetzt die DDR zwei Germanisten an die Universität entsenden.

Die Madegassen sehen in der deutschen Sprache „den Schlüssel zu einem Kapitalismus, der nicht von kolonialer Erbe belastet“ sei. Wenn das so ist, sollte sich das Goethe-Institut auf Madagaskar wieder engagieren, bevor sich dort die Ansicht der UNESCO herumgesprochen hat. Bei der Kultur- und Bildungsorganisation der UNO zählt man es nämlich längst nicht mehr zu den harmlosen Eigenschaften von Industrieländern, den Menschen in der Dritten Welt den freien Zugang zu Bildung, Wissenschaft und Kultur zu erschweren.

cu

Süddeutsche Zeitung, 27. 1. 81

Fordern Sie bitte unsere aktuellen Media-Unterlagen an!

**Hermann Schroedel Verlag KG – Anzeigenleitung –
Zeißstraße 10, 3000 Hannover 81**

BÜCHERTISCH

Enzyklopädie Naturwissenschaft und Technik

Unter Mitwirkung führender Fachleute aus Wissenschaft und Praxis

Gesamt-Redaktion: Dr. Frieder Schuh
4 Bände mit ca. 4000 Seiten
Band 1 — erschienen Herbst 1979
Band 2 — erschienen Frühjahr 1980
Band 3 — erschienen Dezember 1980

Subskriptionspreis für die Leinenausgabe:
198,— DM pro Band, für die Halblederausgabe:
248,— DM
Verlag Moderne Industrie, München 1979 bis 1981

Die „Enzyklopädie Naturwissenschaft und Technik“ ist ein wissenschaftliches Nachschlagewerk mit Lehrbuchcharakter. Das enzyklopädische Profil ist durch das breite Spektrum der Gebiete sowie durch die hohe Informationsdichte geprägt. Naturwissenschaft wird umfassend verstanden, so daß sie z. B. auch die Medizin umfaßt, ebenso umfaßt der Begriff Technik nicht nur die klassisch-technischen Disziplinen, sondern auch Technologien verschiedenster Art.

Insgesamt sind 14 Sachgebiete ausgewiesen, denen die etwa 100 Wissensgebiete dieser Enzyklopädie zugeordnet sind: Medizin, Biologie, Chemie, Physik, Mathematik, Informatik, Geowissenschaft, Astronomie, Bautechnik, Verkehrstechnik, Elektrotechnik, Verfahrenstechnik, Werkstofftechnik.

Aufbauend auf der renommierten „Van-Nostrand's Scientific Encyclopädia“, die 1976 in der 5. Auflage vorgelegt wurde, ist mit dieser Enzyklopädie für den deutschsprachigen Raum ein eigenständiges Standardwerk für Naturwissenschaften und Technik geschaffen worden.

Die Enzyklopädie vermittelt Grundlagenwissen der einzelnen Disziplinen und zeigt Ergebnisse und Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis der jüngsten Zeit auf. Die über 150 Autoren — Professoren und Dozenten — sind Experten in den von ihnen vertretenen Sachgebieten.

Das Niveau des Gesamtwerks wurde so gewählt, daß die Beiträge trotz ihrer enzyklopädischen Breite vollen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erheben können und bei Kenntnis der grundlegenden naturwissenschaftlichen Begriffe auch von „Nicht-Experten“ gut verstanden werden können.

Das Werk richtet sich an Wissenschaftler in Forschung und Lehre ebenso wie an Studenten und Praktiker. Der Schul- und Universitätsbereich, die Industrie und ein breites Feld freier Berufe sind gleichermaßen angesprochen.

Die Enzyklopädie ermöglicht einen schnellen Zugriff auf das Gesuchte und überrascht durch Übersichtlichkeit der Darstellung. Die zahlreichen Querverweise im Text zeigen die Gesamtzusammenhänge auf. Ein fachgebietsmäßig gegliedertes Stichwortverzeichnis ermöglicht leichtes und sicheres Auffinden des Gesuchten.

Eine Strukturierung der Artikel erfolgt durch Zwischenüberschriften, Hervorheben von Eigennamen und wichtigen Begriffen, durch Abbildungen, Graphiken, Formeln und Tabellen. Literaturhinweise erschließen weiterführende Informationsquellen.

Das Werk hat sich zum Ziel gesetzt, umfassend den aktuellen Stand der Naturwissenschaft und Technik darzustellen.

Beim Studium der ersten drei schon vorliegenden Bände kann festgestellt werden, daß dieses Ziel voll erreicht ist. Mit Sicherheit wird dieses Werk in den nächsten Jahren ein Standard-Nachschlagewerk im Bereich Naturwissenschaft und Technik sein und kann insbesondere allen Schulpraktikern der Fachrichtungen Mathematik und Naturwissenschaften empfohlen werden.

Hans-Georg Becker

Lexikon der Schulmathematik

Herausgeber: OstD Dr. Hermann Athen und Prof. Jörn Bruhn

Studienausgabe in 4 Bänden, Bestell-Nr.: 9428-9431, Format 13 × 18 cm, 1224 Seiten, 20 Seiten Bildtafeln, Paperback, Vorzugspreis bis 30. 4. 1981: DM 98,—
Aulis Verlag Deubner & Co KG, Köln.

Im letzten Jahrzehnt haben neue Begriffe, strukturelle Betrachtungsweisen und moderne Anwendungsgebiete Eingang in den Mathematik-Unterricht gefunden. Auch die Entwicklung der Hochschulmathematik und der Didaktik beeinflussen den mathematischen Schulunterricht und fordern ein neues Verhältnis zu Inhalten und Methoden. In dieser Situation, wo für den Fachlehrer ein ausgeprägtes Informations- und Orientierungsbedürfnis entstanden ist, greift das Lexikon der Schulmathematik helfend ein und vermittelt den Benutzern einen gedrängten aber zuverlässigen Einblick in alle Bereiche der Schulmathematik.

Das Lexikon der Schulmathematik wendet sich daher nicht allein an den Lehrer, sondern auch an den Fachdidaktiker und den Studierenden der Mathematik und Erziehungswissenschaften sowie an Schüler. Das Werk erfaßt den gesamten mathematischen Schulstoff von der Vorschule bis zu den Leistungskursen der Sekundarstufe II und den Eingangssemestern der Hochschulen,

d. h. der Inhalt erstreckt sich von der Arithmetik bis zu Analysis, von Wahrscheinlichkeitsrechnung bis zur Spieltheorie, von den geometrischen Grundkonstruktionen bis zum Vektorraum, von den Mengen bis zu den Strukturen. Einen angemessenen Raum nehmen auch geschichtliche Betrachtungen ein: Kurzbiographien bedeutender Mathematiker und zusammenfassende Übersichten über mathematische Teilgebiete.

Das Lexikon der Schulmathematik zeigt den Stand der fachdidaktischen Diskussion sowie die Interpretation der Neuen Mathematik und ist damit mehr als nur ein Stichwortlexikon. Dem Schüler wird ein zuverlässiges Nachschlagewerk an die Hand gegeben und dem Mathematikstudenten wird sicher eine erste Übersicht über Begriffsbildungen vermittelt.

Wie zahlreiche derartige Werke wird dieses Werk auch manchen Wunsch offen lassen. So mußte z. B. weitgehend auf Herleitung von Gesetzen verzichtet werden. Die unterrichtsnahe Konzeption gestattet eine direkte Verwendung für den Mathematik-Unterricht und bietet dem Fachlehrer wertvolle Hilfe bei der Stundenvorbereitung. Der Text der Studienausgabe ist identisch mit den in den Jahren 1976 – 1978 erschienenen 4 Bänden des Lexikons der Schulmathematik.

Hans-Georg Becker

Lexikon der Schulphysik

Herausgegeben von OStD Dr. Oskar Höfling

Studienausgabe in 8 Bänden

Best.-Nr.: 9410-9417, Format DIN A5, 1821 Seiten, 1238 Abb., Paperback, DM 198, —.

Das Werk wird nur geschlossen abgegeben.

Der Inhalt der Studienausgabe ist identisch mit dem Inhalt der Leinenausgabe „Lexikon der Schulphysik“, die in den Jahren 1968 – 1972 in 7 Bänden beim Aulis Verlag Deubner & Co erschienen.

Verlag der Studienausgabe in 8 Bänden:

Aulis Verlag Deubner & Co KG, Köln.

Das Lexikon der Schulphysik in der Studienausgabe ist in acht Bände gegliedert:

- Band 1: Mechanik und Akustik
- Band 2: Wärme und Wetter
- Band 3: Elektrizität und Magnetismus — Buchstaben A — K
- Band 4: Elektrizität und Magnetismus — Buchstaben L — Z
- Band 5: Optik und Relativitätstheorie
- Band 6: Atomphysik
- Band 7: Geschichte der Physik — Buchstaben A — K
- Band 8: Geschichte der Physik — Buchstaben L — Z.

Ziel des Lexikons der Schulphysik ist es, den Physiklehrern an Gymnasien, den Lehrern und Dozenten anderer Unterrichtsanstalten sowie allen, die Physik in ihrer praktischen Arbeit als Hilfswissenschaft benötigen oder sich aus anderen Gründen für physikalische Fragen interessieren, zu einer schnellen und sicheren Orientierung über einzelne Begriffe und Zusammenhänge zu verhelfen. Hierbei ist in diesem Werk besonderer Wert auf leichte Verständlichkeit und gute Lesbarkeit gelegt worden. Die Sprache ist klar, die Angaben sind signifikant, die Tabellen und Diagramme informieren den Leser exakt. Die Auswahl der Stichwörter, die Darstellung der Verknüpfungen der einzelnen Begriffe miteinander, rechtfertigen das Wort „Schulphysik“. Es kann insgesamt jedem Physiklehrer empfohlen werden. Auch interessierten Schülern der Sekundarstufe II sollte es zugänglich gemacht werden.

Dieses Lexikon der Schulphysik unterscheidet sich insofern von den üblichen Lexika, als es sich nicht auf eine möglichst gedrungene, stichwortartige Behandlung einzelner Begriffe beschränkt. Die Verfasser waren vielmehr bemüht, Zusammenhänge und Verknüpfungen aufzuzeigen und die physikalischen Arbeitsmethoden deutlicher sichtbar werden zu lassen. Besonders erwähnt werden sollten die Bände 7 und 8, die sich auf die Geschichte der Physik beziehen. Abgesehen davon, daß sie sich bei Erarbeitung von Referaten gerade in der Sekundarstufe II besonders gut heranziehen lassen, findet man nicht nur Darstellung von Leistungen bedeutender Physiker, sondern darüber hinaus auch eine nach Stichworten geordnete Entwicklungsgeschichte physikalischer Entdeckungen. Jedem Stichwort ist ein reichhaltiges Literatur- und Quellenverzeichnis beigelegt. Die vorliegende Studienausgabe ist ein preiswerter Nachdruck der Leinenausgabe und kann dem Schulphysiker als wichtiges Hilfsmittel für Unterrichtsvorbereitung empfohlen werden.

Hans-Georg Becker

Experimentelle Schulchemie

Herausgegeben von:

Prof. Dr. Franz Bukatsch und Prof. Dr. Wolfgang Glöckner

Studienausgabe in 9 Bänden:

Best.-Nr. 9401-9409, Format 13 × 18 cm, Paperback.

Vorzugspreis bei Abnahme des Gesamtwerks DM 198, —.

Aulis Verlag Deubner & Co KG, Köln 1977.

Der Inhalt der 9bändigen Studienausgabe ist identisch mit dem Inhalt der Bände 1 – 6 der Leinenausgabe „Experimentelle Schulchemie“ des Verlags. Die Bände können auch einzeln bezogen werden.

Die 9bändige Studienausgabe gliedert sich wie folgt:

- Band 1: Anorganische Chemie (Nichtmetalle I)
- Band 2: Anorganische Chemie (Nichtmetalle II)
- Band 3: Anorganische Chemie (Metalle)
- Band 4: Analytische Chemie
- Band 5: Physikalische Chemie I
- Band 6: Physikalische Chemie II
- Band 7: Organische Chemie I
- Band 8: Organische Chemie II
- Band 9: Organische Chemie III

Das vorliegende Praktikum der experimentellen Schulchemie ist in erster Linie für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen und Chemiefachschulen für die Vorbereitung des Demonstrationsversuches durch den Lehrer aber auch zur Durchführung von Gruppenarbeit gedacht. Da die Stoffpläne für das Fach Chemie je nach Schultyp im Bundesland sich mehr oder weniger unterscheiden, ist die Stoffanordnung vorwiegend systematisch geboten, wenn auch weitgehend von didaktischen Gesichtspunkten gelenkt.

Auf diese Weise soll die Übersichtlichkeit des Nachschlagewerkes gewährleistet werden. Die Herausgeber haben mit diesem Werk unter Mitarbeit einer Reihe bekannter Schulchemiker dem Chemielehrer wertvolles Rüstzeug zur Durchführung unterrichtlich erprobter, methodisch und didaktisch gut aufbereiteter Versuche geboten.

Das illustrierte Nachschlage- und Experimentierwerk mit den exakten Versuchsbeschreibungen ist für die Schulpraxis sicher ebenso wichtig, wie für die Lehrerausbildung und sollte deshalb in jeder Schul- und Seminarbücherei zu finden sein. Die experimentelle Schulchemie berücksichtigt nur Versuche, die mit relativ geringem apparativen Aufwand durchgeführt werden können. Anspruchsvollere Experimente mit größerem Zeitaufwand und komplizierten theoretischen Zusammenhängen wurden verständlicherweise nicht aufgenommen. Dennoch wird die „Experimentelle Schulchemie“ auch für den Hochschulchemiker interessant werden, sofern er viele Anregungen für Vorlesungsversuche und Gestaltung von Praktika findet. Besonders erfreulich, daß auf Anleitungen zum Selbstbasteln von Laborgeräten weitgehend verzichtet wird. Der Schüler soll gleich mit richtigen handelsüblichen Geräten – auch schon im Hinblick auf einen evtl. späteren einzuschlagenden Beruf – umzugehen lernen. Da selbstgebastelte Geräte häufig nicht nur die Präzision des Versuchsergebnisses, sondern mitunter auch die Sicherheit des Experimentators gefährden, ist mit Recht auf Anleitungen der genannten Art verzichtet worden. Da der Lehrer als Sachverständiger für die Gesundheit der ihm anvertrauten Schüler haftet, ist auch bei einzelnen Versuchen auf mögliche Unfallgefahren und ihre Vermeidung hingewiesen worden.

Hans-Georg Becker



Das neue Unterrichtswerk für ausländische Jugendliche

- interessant vom Inhalt
- klar in der grammatischen Darstellung
- einfach in der pädagogischen Handhabung

Roland Schäpers
in Zusammenarbeit mit Fachleuten aus zwölf Ländern

Deutsch für junge Leute

Das Material für das erste Unterrichtsjahr ist vollständig lieferbar:

Deutsch für junge Leute, Band 1 – 176 Seiten, 20 Lektionen mit Grammatik, Aufgaben und Übungen, DM 16,80

Glossar und Erläuterungen zur Grammatik – Deutsch-Englisch, -Französisch, -Griechisch, -Italienisch, -Portugiesisch, -Spanisch, -Türkisch, u.a., je 72 Seiten, je DM 5,40

Lehrerhandbuch – mit Aufgaben und Übungen, Diktaten, Abbildungen aller Transparente und Arbeitsanweisungen dazu. 96 Seiten, DM 14,80

Cassette mit den Texten des Lehrbuchs, C 72, DM 16,–

20 Transparente für den Tageslichtprojektor zur Übung von Wortschatz und Strukturen, DM 48,–

Fordern Sie bitte den 16seitigen Prospekt an.

VERLAG FÜR DEUTSCH

Schillerstraße 5 · D-8000 München 2

VERLAG FÜR DEUTSCH

Roscheck/Birkenfeld:

Materialien zum fachsprachlichen Unterricht
Reihe Physik/Chemie Teil I, Hueber Verlag,
München 1980, 72 Seiten, DM 14,- / Teil 2 in Be-
arbeitung

Das Mittelstufenbuch ist ein Fremdsprachenbuch, das vorab mehrere Vorzüge genießt:

1. Der Fremdsprachenunterricht nimmt eine dienende Funktion ein und hilft, das Kompetenzdefizit der Schüler in der Fachsprache der Naturwissenschaften abzubauen.

2. Durch eine hochaktuelle Thematik wird der jedem Sprachlehrer bekannte Mittelstufenschlaf – kindertümlicher Wortschatz in problemgeladenen Köpfen – verkürzt

3. Den Verfassern ist es gelungen, eine inhaltsbezogene Progression einzubringen. Mit der Inhaltsprogression schreitet die Progression in Wortbildungslehre und Syntax weiter.

Die deutsche Sprache unterscheidet sich von übrigen europäischen Sprachen durch die ihr eigentümliche Kraft, in der Wortbildung aktiv zu sein. Erstaunlich bleibt, daß andere Lehrbücher für Deutsch als Fremdsprache diese Eigentümlichkeit nicht genügend berücksichtigten. Das vorliegende Mittelstufenbuch führt gleich mit der ersten Lektion Übungen zur Wortbildung ein.

Hier werden zum ersten Mal mit System die sprachlichen „Regelmechanismen der Lehrbuch- und Fachsprache“ für die Mittelstufe unterrichtlich bereitgestellt. – Die Veröffentlichung versteht sich als Teil I, der einen 1. Grad der Spezialisierung ins Auge faßt. Sechzehn Lektionen mit umfangreichen Übungen decken etwa 100 Unterrichtsstunden ab. Das dürfte ein Jahresquantum sein. Teil II, mit einem 2. Spezialisierungsgrad, drängt sich hier geradezu auf.

Es ist keine Frage, ob der „Schuh“ drückt oder ob „Vorwärts“ überhaupt vorwärts bringt. Das neue Unterrichtsbuch setzt Grundstufenkenntnisse voraus und arbeitet methodisch behutsam weiter. Die Lektionen sind thematisch nicht zusammengeposstelt, sondern Lektion 2 setzt die Kenntnis von Lektion 1 voraus. Zunächst geht es um das Atom, und schließlich lernt der Schüler, wie der Atomreaktor funktioniert. Ideologisch wäre es naiv, zu denken, daß Schüler hier zu Pro-

tagonisten für die Atomkraft erzogen werden. Diese Kenntnisse gehören heute zum festen Bestand wie vormals das Funktionieren des Hochofens zum Bestand des Physikunterrichts oder des Chemieunterrichts gehörte.

Schwierigkeiten für die Einführung des notwendigen Sprachbuchs sehen wir einzig beim Lehrer, der glaubt, sich auf Glatteis begeben zu müssen. Selbst ist er ja kein Physiker oder Chemiker. Dazu ist zu sagen, daß der Spezialisierungsgrad des Buches noch weit unter der fachsprachlichen Spezialisierung eines normalen Physik- oder Chemiebuches der Mittelstufe liegt. In Erinnerung gebracht, daß er selbst als Schüler diese Bücher unterrichtlich „durchgeackert“ hat, dürfte hier keine Überforderung vorliegen.

Helmut Erwert formuliert die Situation zutreffend: „Was . . . von Deutschlehrern und Fachlehrern verlangt wird, ist in der Schulk Wirklichkeit 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.“ (VdLia Heft 1/80, S. 37). Helmut Erwerths Forderung nach einer offiziell geförderten Projektarbeit trifft sich mit der Forderung der Lehrer des Goethe-Instituts, die aus ihrer Praxis zu denselben Forderungen kommen. (Werkstattgespräch, Fachsprachen, München 1980, S. 122.)

Jetzt erst – und sicherlich sehr spät – ist unter den Fremdsprachenlehrern für Deutsch als Fremdsprache das Problembewußtsein für die fachsprachliche Notsituation des Schülers aktualisiert. Der Hueber Verlag ist unter den Konkurrenten der erste Verlag, der offensichtlich mutig in die Lücke steigt. Spätestens 1981 sollte Teil 2 vorliegen. Teil 1 hat bereits seine fachkundliche Erprobung an Studienkollegs, an mehreren Goethe-Instituten und Auslandsschulen eingebracht. Dafür sorgte der Vor-Abdruck in „Deutsch als Fremdsprache“ Band III, den das Bundesverwaltungsamt 1975 besorgte.

Bertram Schulze

Mitarbeiter dieses Heftes:

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

Almut Eickelberg, Birkenfelderstr. 3, 2903 Bad Zwischenahn-Aschhauserfeld

Walter Karcher, Mellstenintie, 5E9 SF 02170 Espoo 17

Hans Klaustermeyer, Via Giuseppe Vaccari 31, 00194 Roma/Italia

Wolf-Rüdiger Schumm, Casilla 16171, Santiago/Chile

Wolfgang Spieker, Colegio Aleman Humboldt, Deutsche Schule Guayaquil

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, Schulsekretär | 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

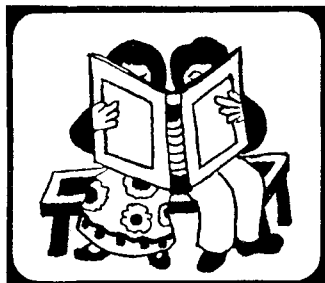
MITEINANDER

Text- und Arbeitsbücher für Fortgeschrittene

DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Herausgegeben von Karl Heinz Bieler

Dieses vierbändige Lehrwerk ist für die 9. und 10. Klassen der Deutschen Schulen im Ausland bestimmt. Band 1 und 2 liegen seit Herbst 1979 vor, der 4. Band erscheint im Herbst 1981 und jetzt ist lieferbar:



MITEINANDER 3

Unterrichtsreihen:

Schwierige Kindheit – Jugendliche und ihre Eltern – Gedichte.

Sprachliche Lernziele von »Miteinander 3 und 4«: Förderung aller vier Fertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben) mit besonderem Gewicht auf dem Zusammenwirken dieser Fertigkeiten im natürlichen Sprachgebrauch – Festigung von Strukturen durch wiederholten, aktiven Gebrauch in sinnvollen Zusammenhängen – Erweiterung des Wortschatzes, so daß Themen mit gedanklichem Anreiz auf gutem Niveau behandelt werden können.

Lehrbuch

260 Seiten, mit Fotos und Zeichnungen, kart.
DM 12,80, Hueber-Nr. 1328

Lehrerhandbuch

200 Seiten, kart.
DM 12,-,
Hueber-Nr. 2.1328

Aufnahme einer Textauswahl aus den Unterrichtsreihen 1 und 2:

1 Tonband

DM 60,- UPr,
Hueber-Nr. 3.1328

1 Compact-Cassette

DM 25,- UPr,
Hueber-Nr. 4.1328

Tests

DM 4,-,
Hueber-Nr. 5.1328

SPRACHEN DER WELT

Max Hueber Verlag

MAX-HUEBER-STR. 4 D-8045 ISMANING/MÜNCHEN

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:

**Rechenunterricht
für Bildungspolitiker**

**Zum Stand des Deutschunterrichtes
an den Schulen in São Paulo**

**Die bilinguale Schule –
Perspektiven einer differenzierten
Einführung der deutschen Fachsprache**

Deutsche Schulen in Indonesien

Musik an der deutschen Schule Tokyo

**Übersicht über Schulen
mit bilinguaalem/bikulturellem Zweig**

**Verrechnung geltend gemachter
Werbungskosten**

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

Ingrid BOSERT, Schriftleitung
Großer Kamp 31, 2300 Kiel 14
Ruf 04 31 / 783921

Gotthard HÖNIG,
Referent für Presse und Verbandsorganisation
Kornweg 19, 6229 Schlangenbad-Georgenborn
Ruf 0 61 29 / 87 40

Hans-Joachim REICHENBACH,
Referent für Fragen der Ortskräfte
Bahnhofstr. 69, 4053 Jüchen 2

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

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 DM 20,—

Die Konten des VdLiA lauten:

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

INHALT

DISKUSSION

In eigener Sache	3
Binder, Rechenunterricht für Bildungspolitiker	3
Mitarbeiter dieses Heftes	4

BERICHT

1981 – Bildungspolitisches Jahr der Sachlichkeit	5
Graffmann, Mittlerorganisationen in Buenos Aires	7
Zum Stand des Deutschunterrichtes an den Schulen in São Paulo	9
Peksin/Birkenfeld, Türkisch-dtsch. Schulprobleme	14

DIDAKTIK

Erwert, Die bilinguale Schule – Perspektiven einer differenzierten Einführung der deutschen Fachsprache	20
Feige, Weil ich dich liebe	30
Ergänzungen zu: Probleme und Möglichkeiten des Fachunterrichts Biologie	33

AUSLANDSSCHULEN

Zum neuen Titel	34
Deutsche Schulen in Indonesien	34
Ilmu Bumi	36
Musik an der deutschen Schule Tokyo	37
Leben mit Mathematik	38
1260 Tage an der dtsh. Schule Kobe	42

VERBAND

Beyer, Aus der Arbeit der Geschäftsstelle	43
Aus dem Referat für Rechts- und Sozialfragen	44
Stegmann, Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Detmold	44

PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

In memoriam	45
Hans Tiede, ein Nachruf	45
Ehrungen und Glückwünsche	46
Neue Mitglieder – Anschriftenänderungen	47

INFORMATION

Übersicht über Schulen mit bilingualem/bikulturellem Zweig	48
Aktuelle Fragen des Auslandsschulwesens	50
Nutzung der Erfahrungen der aus dem Auslandsschuldienst zurückkehrenden Lehrer	52
Richtlinien des Auswärtigen Amtes für die Gewährung von Ersatzleistungen für Sachschäden	54
Verrechnung geltend gemachter Werbungskosten mit der Ausgleichszulage	55
Vereinigung von ehem. Schülern deutscher Auslandsschulen	56

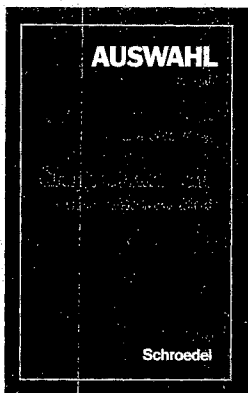
PRESSESTIMMEN

Eng ist es in den Klassenräumen	57
Ewig fehlt das Geld	57
Japanisch als Sprengstoff	59
Junglehrer sollen an die Schulen	60

BÜCHERTISCH

Fachsprache – Internationale Zeitschrift für Fachsprachenforschung	61
Die Kreuzzüge aus arabischer Sicht	61

Schroedel Pädagogik



neu 81

Karlheinz Wöhler (Hrsg.)

Gruppen- unterricht

Idee – Wirklichkeit – Perspektive
**Festschrift zum 60. Geburtstag von
Ernst Meyer**

Auswahl Reihe B, Band 105, 234 Seiten
ISBN 3-507-36456-5, DM 19,80

Über die Ziele, die durch Gruppenunterricht verwirklicht werden können, herrscht unter Fachleuten uneingeschränktes Einverständnis. Es sind psychosoziale Handlungsfähigkeiten wie Solidarität, Kooperation, Selbständigkeit, Kommunikationsfähigkeit. Kritiker heben jedoch hervor, daß didaktisches Handeln – hier: Gruppenunterricht – Ziele auf kognitiver Ebene anstreben müsse. Daß Gruppenunterricht auch das leistet, hat Ernst Meyer in jahrzehntelanger Arbeit bewiesen. Probleme sah auch er, ebenso wie die Autoren dieser Festschrift, die sich kritisch, aber konstruktiv mit den verschiedenen Aspekten des Gruppenunterrichts auseinandersetzen.

Hermann Schroedel Verlag

Zentrale Werbeabteilung
Postfach 810620
3000 Hannover 81

Der deutsche Lehrer im Ausland

28. Jahrgang · September 1981

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 Verantwort-
ung, 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. 6 vom 1. 1. 1981



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 26, —
Einzelheft DM 7,75, jeweils zuzüglich Versandkosten.
Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer.
Ausland: Jahresabonnement DM 31, —;
Einzelheft DM 7,75, 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

DISKUSSION

In eigener Sache

Die 15. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland, die vom 28. bis zum 31. Juli 1981 im Cresthotel in Bremen stattfand, gehört nun auch schon wieder der Vergangenheit an. Kollegen des In- und Auslandes trafen sich zu anregendem Gespräch, hörten, z. T. mit großem Beifall aufgenommene Vorträge und interessante Referate aktiver Auslandslehrer. In der Mitgliederversammlung gab der Vorstand Rechenschaft über seine bisherige Arbeit; er wurde entlastet und ein neuer gewählt, d. h. der alte wurde durch Wiederwahl bestätigt. Nach ausführlicher Diskussion wurden 16 Anträge verabschiedet. Ein buntes Bild boten diesmal die Tagungsräume nicht nur durch die Buchausstellung verschiedener Schulbuchverlage, sondern auch durch einen Basar, auf dem man kunstgewerbliche Erzeugnisse aus vieler Herren Länder erstehen konnte und dessen Erlös einer bedürftigen Auslandsschule — der genaue Zweck soll noch festgelegt werden — zugute kommen soll. In Abendveranstaltungen wurde nach einer ausführlichen Stadtbesichtigung der Bremer Ratskeller aufgesucht und eine Fahrt westerabwärts veranstaltet bis zum Hotel „Strandlust“ in Vegesack, in dem nicht nur gut gespeist, sondern auch munter getanzt wurde.

Von all dem ist in diesem Heft unserer Verbandszeitschrift noch nichts ausführlich zu hören; obwohl es fast 2 Monate nach der Hauptversammlung nun in Ihren Händen ist. Das liegt an dem Erscheinungsdatum der Zeitschrift, d. h. es ist eine drucktechnische Frage. Als ich von Bremen nach Kiel zurückkehrte, lagen mir die Korrekturfahnen des Heftes 3/81 vor. So bitte ich Sie um Verständnis, daß jetzt noch nichts, dafür aber im Heft 4/81 fast ausschließlich über die Hauptversammlung berichtet wird.

bs.

Harald BINDER

Rechenunterricht für Bildungspolitiker

Wenn Sie gehen, bleibt der Klatsch . . .

. . . schrieb tief sinnig mein Kollege Rüdiger Schumm in MMM 3/80, und ein bedeutungsschweres Fragezeichen sollte wohl vor allzuschneller Zustimmung abhalten. Wenn nun wirklich nicht mehr bliebe . . . ? Aber unter uns Eingeweihten ist ja unstrittig, daß mehr bleibt (und selten es die, die ständig schreiben), denn sonst bliebe nur noch, für die Abschaffung der Auslandslehrer zu streiten. (Was keineswegs bedeutete, daß damit die Auslandsschulen abgeschafft würden; die funktionierten im Sinne der Schulvorstände ohnehin oft besser ohne

die pädagogischen Apostel aus der Bundesrepublik.) Aber abseits von allem Konjunktiv, den wir im DaF so oft schmerzlich entbehren, bleibt doch glashart im Indikativ stehen, daß dieses Unternehmen, an dem zu zweifeln sich die geistigen Stützen nicht entblöden, erstens recht teuer ist und daß daran ferner besagte Auslandslehrer schuld sind.

Dampf klingt es aus dem AA, wobei die verhaltene Formullerung verrät, daß die Verfasser über Problembewußtsein verfügen: „Hierzu (zur Verhinderung einer Explosion) wird eine Überprüfung der Zuwendung für Auslandslehrer erforderlich sein“

(1). Das finden wir aber auch! könnte nun z. B. ein argentinischer Kollege voreilig ausrufen, der sich angesichts astronomischer Inflationsziffern überlegt, ob er sich eine Verlängerung seines Vertrags noch leisten kann. Aber darum geht's ja gar nicht! – um die Frage, warum nur die unordentlichen Zuwendungsempfänger, nicht aber ordentliche Beamte des AA mit Überlegungen bedacht werden, wohl auch nicht . . .

Rechnen wir lieber, denn das haben wir im Ausland gelernt! Die 1333 Lehrer des Jahres 1977 verursachten nicht nur Lernzuwachs, sondern auch Aufwendungen, nämlich 134 702 Tausend DM(2); eine im Unge- wissen endende Kurve gibt der Befürchtung den notwendigen Raum, daß es inzwischen noch mehr DM sind(3). Pro Auslandslehrerkopf sind das über 100 Tausend DM. Ein prüfender Blick in verschiedene Gehaltstabellen zeigt mir, daß in diesem Betrag mehr enthalten war als nur die Summe, die der Computer mehr oder weniger regelmäßig auf Gehaltskonten überweist. Wenn wir einmal die monatliche Zuwendung außer acht lassen (worum wir sehr bitten würden!), dann bleiben als fette Brocken Übersiedlungskosten und Heimat-

urlaubsreisen. Einem guten Rechner, der über die notwendigen Zahlen und einen Taschenrechner verfügt, müßte es leicht fallen, eine wunderschöne Statistik (wenigstens zweifarbig) zu entwerfen, aus der hervorginge, daß

1. eine Erhöhung der Vertragszeiten – z. B. 4 + 3, anstatt 3 + 2 – ,
2. ferner eine Erhöhung der Heimaturlaubsfrequenzen

eine namhafte Kostensenkung bewirken würden.

Und damit es nicht so aussieht, als habe wieder einmal der Finanzminister die Bildungspolitik gemacht, könnte man sich aus dem Aufsatz von Ernst Fuhrmann mit dem barocken Titel „Wie lange noch bleiben die deutschen Auslandsschulen zum Dilettantismus verurteilt, dadurch, daß ihnen keine entsandten Fachleute auf Dauer zur Verfügung stehen?“ (MMM 2/80) einige griffige Argumente pädagogisch-didaktischer Art entlehnen, denn längere Vertragszeiten wären ja auch ein Schritt in der von Ernst Fuhrmann gemeinten Richtung.

Es wäre wohl kaum etwas einzuwenden, wenn solcherart einmal in sachangemessener Weise zwischen Zuwendungsempfängern und Auslandsbeamten differenziert würde. Die Schweizer, die noch nicht dem Extrem der Franzosen und Fuhrmanns verfallen sind, praktizieren mit viel Erfolg Vertragsrhythmen von 4 + 3 (+ 3 . . .) Jahren. Übrigens werden dort die Schulträger an den Übersiedlungskosten beteiligt, was mit dazu beiträgt, das Rotationssystem nicht zum unterhaltsamen Roulett der Schulvorstände degenerieren zu lassen.

Wie wär's, wenn einmal in dieser Richtung weitergedacht würde?

(1) Seite 29 f.; (2) Seite 64; (3) Seite 65 des Rahmenplans

Mitarbeiter dieses Heftes

Harald BINDER, Deutscher Schulverband Santiago, Casilla 1978 Santiago/Chile

Heinrich GRAFFMANN, Deutsches Pädag. Seminar, José Hernandez, 2247, 1426 Buenos Aires/Arg.

Helmut BIRKENFELD, Meister-Johann-Str. 12, 5 Köln 41

Helmut ERWERT, Uhlandstr. 15a, 8440 Straubing

Bertold FEIGE, Barcelona 22, Psje. Maluquer 1, pral. 2a/Spainien

BERICHT

1981 — „Bildungspolitisches Jahr der Sachlichkeit“

(Auszug aus der Rede von Frau Dr. Hanna-Renate Laurien anlässlich des Empfangs der KMK am 19. 1. 81 in der Landesvertretung Rheinland-Pfalz in Bonn)

I.

Bildungspolitik muß, wenn sie ehrlich vor sich selbst ist, einen beachtlichen Sympathieverlust feststellen. Bildungspolitik, das war zu Beginn des vergangenen Jahrzehnts in Ansehen, Wertigkeit und öffentlichem Prestige — lassen Sie es mich flapsig sagen — der große Renner, eine Mischung aus Rolls-Royce und Formel-Eins-Wagen, sie sollte — und darin steckte der große Irrtum — eine bessere Gesellschaft bringen, und man ging daran, den Menschen zu planen. Bildung wurde in Prozenten gemessen: wieviel Abiturienten je Jahrgang; und wichtiger als das, was im Unterricht geschieht, war und ist offensichtlich die Klassengröße. 20 Kinder je Klasse gilt als besser, als fortschrittlicher als 30, und dann wundert man sich, wenn aus den guten Zahlen nicht gutes Schulklima entsteht.

Bildungspolitik heute muß wieder Vertrauen gewinnen, muß die Aufgabe der Schule verdeutlichen.

Artur Schütt, Schriftsteller und Oberstudienrat in Rheinland-Pfalz, hat in seinem jüngsten Buch „Die Löcher im Stundenplan“ über den Unterschied von Politik und Pädagogik gesagt: „Als man den Lehrer Kopka einmal nach dem Unterschied zwischen Politik und Pädagogik fragte, sagte der kurz und bündig: In der Politik, da tut sich jeder mit jedem gegen jeden zusammen, und in der Pädagogik, da sollte sich jeder mit jedem für jeden zusammen-tun.“

Das Dumme an der Sache ist nur, daß es zu viele politische Begabungen in der Pädagogik und zu viele pädagogische Begabungen in der Politik gibt.“

Bildungspolitik darf also in allem politischen Gegensatz nicht vergessen, daß es um das Gemeinsame in der Schule und

Hochschule geht; Bildung, Schule — gehören keiner Partei.

Ich will hier nicht für eine neue falsche Harmonie plädieren, aber für Vernunft und Versöhnlichkeit im Umgang miteinander, was Hartnäckigkeit und Differenzen in der Sache ja nicht ausschließt. Es muß uns allen darum gehen, Eltern und Schule, und das heißt auch ganz besonders die Lehrer, in einem Klima pädagogischen Vertrauens miteinander verbinden zu können. Eine Gesellschaft, die ihrer Schule mißtraut, die Schule zum Prügelknaben der Nation macht, und eine Schule, die mit der Gesellschaft, die sie umgibt, nicht zurechtkommt, die gegen sie statt zu ihr hin erzieht, gefährden gegenseitig ihre eigene Zukunft. Die KMK, wir, die Kultusminister, haben die Aufgabe, für das notwendige Vertrauen zu werben. In diesem Zusammenhang hat die Erklärung über die Friedenssicherung und die Aufgabe der Bundeswehr eine herausragende Bedeutung. Dies alles läßt sich nur realisieren in einem Großklima gegenseitiger Sachlichkeit.

II.

Schule und Hochschule bleiben das Herzstück in der Arbeit der Kultusministerkonferenz. Aber Bildungspolitik umfaßt mehr, und der Kreis derer, die heute hier anwesend sind, dokumentiert, daß die Spanne der Themen der KMK weit gesteckt ist. Die KMK ist mehr als ein Instrument zur Vereinheitlichung schulischer Auseinanderentwicklungen. Die KMK ist und soll auch der Ort und das Instrument sein, um die kulturelle Vielfalt unseres föderalen Systems bewußtzumachen. Ich sehe es als einen besonderen Schwerpunkt meiner KMK-Arbeit an, sichtbar zu machen, welch

unterschiedliche Akzente legitimerweise die Länder gerade im kulturellen Bereich setzen. Es wird Zeit, deutlich zu machen, was für unterschiedliche Theater- und Musiklandschaften es gibt, wie sich unterschiedliche Fremdsprachenschwerpunkte gebildet haben und wie gerade durch die Förderung regionaler Kunstzentren das kulturelle Bild der Bundesrepublik geprägt ist. Die Kultusminister haben auch auf die Aufgabe, bei der Bevölkerung Verständnis für neue Tendenzen in der Kunst, in der Musik zu wecken und den Graben zwischen Künstler und Publikum zu überspringen oder zu überbrücken. Der fürstliche Mäzen der Vergangenheit ist weggefallen. Der Staat als Mäzen darf nicht dirigistisch werden. Der föderale Staat hat die Aufgabe und die Möglichkeit, den Bürger als Mäzen fördern und entdecken zu können.

Ich möchte prüfen, ob es möglich ist, in Bonn, dem Ort mit 11 Landesvertretungen, einmal ein Forum zu veranstalten, das eine Art Überblick über herausragende künstlerische Aktivitäten in den verschiedenen Bundesländern vermitteln könnte.

Ich halte diese Verdeutlichung kultureller Entwicklungen im föderalen System für wichtig, da stark zentralistische Systeme immer stärker nach föderaler Differenzierung als Basis des Zusammenlebens bei uns anfragen.

III.

In Zusammenhang damit steht ein weiterer Schwerpunkt, den ich setzen möchte: die deutschen Auslandsschulen, die in letzter Zeit etwas in Vergessenheit geraten sind. Diese Schulen, für die wir im Auslandsschulausschuß der KMK gerade an einer Schulordnungen und an zahlreichen Lehrplänen arbeiten, sind Vermittler von Vielfalt und Miteinander. Bisher ist es leider so, daß wir die Erfahrungen der deutschen Lehrer, die einige Jahre an diesen Schulen unterrichtet haben, nicht nutzen. Hier will ich nach neuen Wegen suchen. Miteinander in Vielfalt, da steht in unserem Lebenszusammenhang selbstverständlich Europa

besonders im Vordergrund. Ich habe vor, die Präsidentin des Europäischen Parlaments, Frau Veil, zu besuchen und sie zu fragen, was sie von der Erklärung der Kultusministerkonferenz über die Erziehung zu Europa hält und wie diese Erklärung nach ihrer Meinung umgesetzt werden sollte. Ein solcher Besuch kann uns Anregungen für die Schüler unseres Landes geben, sich für dieses Europa als eine Zukunftsform des Zusammenlebens zu interessieren. Müdigkeit in der Europapolitik, Trägheit im geistigen Konzept dieses Europa sind gefährlich. Nur wenn dieses Europa zu gutem Zusammenleben findet, wenn es aus einer wirtschaftlichen Größe auch eine politische Größe wird, kann es uns gelingen, auch der Dritten Welt wirksam und dauerhaft zu helfen.

IV.

Wir können und müssen der Öffentlichkeit immer wieder verdeutlichen, daß die säkulare Spannung zwischen Arbeit und Freizeit auch nur mit Hilfe eines auf beide Bereiche vorbereitenden Bildungswesens gemildert werden kann, daß Kultur, Schule, Hochschule, Institutionen für den Menschen und für die Zukunft sind. Wir stehen finanziell in großer Bedrängnis; schlimmer, als es die Öffentlichkeit wahrhaben will. In solcher Zeit muß jeder Bereich zur Sparsamkeit beitragen, auch wir, aber es geht nicht an, kurzerhand im Bildungssystem eine Sparsbüchse der Nation zu sehen, aus der man nun das herausholen könnte, was man woanders braucht. Wer z. B. Lehrerzahlen im gleichen Maße senken wollte, wie die Kinderzahlen abnehmen, der zwingt zur Schließung kleiner, überschaubarer Schulen, der läßt den ländlichen Bereich kulturell versteppen.

Es muß klar bleiben, daß das Bildungssystem eine investitorische Zukunftsaussage ist, und da in ihnen Menschen, Kinder und Lehrer leben, nie nur auszurechnen ist. Ich wünsche mir, daß die nächsten zwölf Monate dazu beitragen können, einer immer größeren Öffentlichkeit dies wieder bewußtzumachen.

**Anzeigenschluß für Heft 4/81:
30. Oktober**

Mittlerorganisationen in Buenos Aires

Tagungen zur Koordination von Projekten und zur Multiplikatorenfortbildung

Die Zusammenarbeit der Mittlerorganisationen im Ausland war in den vergangenen Jahren immer wieder Gesprächsthema der Verantwortlichen für auswärtige Kulturpolitik. An verschiedenen Stellen der Welt werden Projekte koordiniert. In diesem Sinne sind 2 Tagungen zu verstehen, die in der 2. Aprilhälfte in Buenos Aires unter der Trägerschaft des Auswärtigen Amtes und der gemeinsamen Federführung des Deutschen Pädagogischen Seminars und des Goethe-Instituts stattfanden.

Die erste Tagung (20. – 21. 4. 81) diente der Koordinierung und weiteren Entwicklung der Sprachförderung in Argentinien, insbesondere des Projektes der Einführung von Technischem Deutsch in den Technischen Gymnasien des Landes.

In einem Moment der Öffnung für die deutsche Sprache wurden Möglichkeiten und Chancen des Deutschunterrichts in den verschiedenen nationalen Ausbildungsbereichen erörtert.

Neben den verantwortlichen Sprachmittlern vor Ort nahmen als Mitglieder des STADAF (Ständiger Ausschuss Deutsch als Fremdsprache) an den Gesprächen teil: Frau Geißler-Kuß vom Auswärtigen Amt, Herr W. Schmidt von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und Herr Dr. Blaasch von der Zentralverwaltung des Goethe-Instituts.

Das an 13 Schulen in Argentinien durchgeführte und auf 5 Jahre terminierte Pilotprogramm in Technischem Deutsch wurde von verschiedenen Gesichtspunkten her beleuchtet. Von besonderem Interesse war die Zusammenarbeit zwischen Goethe-Institut und Zentralstelle für das Auslandsschulwesen an diesem Projekt. In Gesprächen mit den zuständigen Behörden des Landes wurde die Rolle der Partnerländer im Hinblick auf das Projekt definiert, immer davon ausgehend, daß der deutsche Beitrag sich auf Hilfestellung bei der Einführung und Evaluation beschränken muß.

Als Ergänzungsmaßnahmen wurden die Einführung von Deutsch an den übrigen nationalen Sekundarschulen des Landes und die Einrichtung einer Sekundarlehreraus-

bildung an einem nationalen Sprachinstitut ins Auge gefaßt.

Die Kontinuität der Zusammenarbeit der Mittlerorganisationen vor Ort wurde durch die Begründung eines monatlich tagenden Ausschusses der an der Spracharbeit beteiligten Institutionen abgesichert.

Zu einer weiteren Tagung vom 22. 4. bis 29. 4. trafen sich Multiplikatoren für Deutsch als Fremdsprache aus den Ländern Argentinien, Brasilien, Chile, Kolumbien, Peru und Uruguay. Die Teilnehmer sind in ihren Ländern tätig als Sprachabteilungsleiter oder PV-Mitarbeiter des Goethe-Instituts, Fachberater und Verantwortliche für Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Lektor an Universitäten, vermittelt durch den Deutschen Akademischen Austauschdienst. Die Tagung ist zu verstehen als Fortsetzungsveranstaltung einer erstmals 1979 durchgeführten Tagung für den genannten Personenkreis. Als Referent nahm Prof. Hans-Jürgen Krumm – Hamburg, an der Tagung teil.

Zentrale Themen waren Fragen der Lehrerfortbildung, Probleme der Sprachlehrforschung und die Sprache im Unterricht. Ausgehend von konkreten Beispielen beschäftigten sich die Teilnehmer mit den genannten Themen und bemühten sich jederzeit um den Theorie-Praxis-Bezug. In speziell organisierten Paralleltagungen für Lehrer wurde ihnen Gelegenheit gegeben, die entwickelten Konzepte anzuwenden und zu überprüfen. In dem vieldimensionalen Faktorenkomplex Unterricht kommt Sprache als Unterrichtsgegenstand, als Unterrichtsmedium und als soziales Verhalten vor.

Im kommunikativen Ansatz des Sprachunterrichts wird der Versuch unternommen, diese 3 Aspekte konzeptuell in Einklang zu bringen. Auf diese Weise wird die Steuerung von Sprachlernprozessen zu einem anspruchsvollen Geschäft, woraus insbesondere die Lehrerfortbildung Konsequenzen ziehen muß. Deshalb wurden verschiedene Lehrerfortbildungskonzepte erörtert und verglichen. Die Arbeit wurde bereichert durch das Einbringen spezieller

Erfahrungen durch die Tagungsteilnehmer.

Der Erfahrungsaustausch auch im Hinblick auf strukturelle Probleme in Südamerika, Einsatz von Lehrwerken etc. wurde in besonderen, hierfür vorgesehenen Sitzungen ermöglicht und von allen Teilnehmern als wichtig begrüßt. Deshalb beziehen sich die Schlußempfehlungen im wesentlichen auf die Absicherung der Kontinuität derartiger Veranstaltungen auf der Ebene der Aus- und Fortbilder:

- Die Zusammensetzung des Teilnehmerkreises aus den Bereichen ZfA, GI und DAAD wird begrüßt, eine stärkere Berücksichtigung der DAAD-Lektoren (die als Multiplikatoren tätig sind) gewünscht.
- Das Kursmodell, bezeichnet als Referenten-Modell mit Gruppenarbeit, wird gutgeheißen, weil es die verschiedenen Teilnehmergruppen berücksichtigt, aber auch den gegenseitigen Erfahrungsaustausch gewährleistet.
- Neben der Multiplikatorentagung in der Zusammensetzung: DAAD-GI-ZfA werden zusätzlich Koordinationstagungen für Fachberater für notwendig gehalten.
- Für die Tagungen wird ein Ortswechsel vorgeschlagen, um die kultur-politisch verschiedenen Varianten der Tagungsorte als Arbeitsbedingungen themenrelevant einbringen zu können.
- Die Regelmäßigkeit der Tagungen wird empfohlen, um durch Anknüpfungen Kontinuität zu erreichen.
- Bei der Planung soll neben dem Fortbildungscharakter immer der Tagungs-

charakter berücksichtigt werden, d. h., Material- und Erfahrungsaustausch soll im Programm Raum finden.

Im Zusammenhang mit der Tagung wandten sich zwei der Referenten mit Vorträgen an die Öffentlichkeit. In einem Referat über die „deutsch-lateinamerikanischen Beziehungen“ ging Frau Geißler-Kuß zunächst auf die Rahmenrichtlinien des Auswärtigen Amtes ein und erläuterte daran die vielfältigen Möglichkeiten kulturellen Austausches durch offizielle Maßnahmen. Sie bezog sich im Folgenden auch auf die kulturellen Absprachen bei der letztjährigen Konferenz der deutschen Botschafter in Südamerika. In einem 2. Teil gab Frau Geißler-Kuß Beispiele kultureller Einflüsse insbesondere aus dem literarischen Bereich. Auf eindrucksvolle Weise stellte sie dar, welche Bereicherung menschliche Kontakte über den Atlantik hinweg der deutschen und lateinamerikanischen Literatur gebracht haben.

Herr Prof. Krumm hielt einen Vortrag „über die Lehrbarkeit der Sprachen – neue Ansätze der Sprachlehrforschung“. In systematischer Weise erläuterte er die Voraussetzungen für einen kommunikativen Sprachunterricht vom Lernenden, vom Lehrenden und von den äußeren Bedingungen des Unterrichts her.

Die lebhaften Diskussionen nach beiden Referaten zeigten, daß die Tagungen über den Kreis der Teilnehmer hinaus eine Begegnung im Sinne der bikulturellen Bemühungen bewirken konnten.

Geld sparen?

Durch die Fachzeitschrift

Informationen zur Deutschdidaktik ersparen Sie sich teure Buch- oder Zeitschriftenfehlkäufe!

Schroedel

Ihr Verlag für
Pädagogische
Fachzeitschriften

Sie erhalten eine vollständige Bibliographie der jährlich erscheinenden 1500 Publikationen zur „Didaktik des Deutschunterrichts“. Sämtliche Bücher zum Thema werden umfangreich rezensiert. Aktuelle Forschungsberichte ergänzen jedes Heft. Eine **unersetzliche Hilfsquelle für Ihre Fachbuchauswahl.**

Unser Angebot zum Kennenlernen:

Bitte schicken Sie mir die Fachzeitschrift „**Informationen zur Deutschdidaktik**“. Gefällt mir die Zeitschrift, erhalte ich sie dann 4 x jährlich zum Abonnementpreis von DM 38,-, gegenüber DM 15,- je Einzelheft (jeweils zuzüglich Porto). Möchte ich die Zeitschrift nicht weiter beziehen, teile ich Ihnen das bis 14 Tage nach Erhalt des Probeheftes mit.

Datum _____ Unterschrift _____
HERMANN SCHROEDEL VERLAG
Zeitschriftenabteilung
Postfach 81 06 20 · 3000 Hannover 81

Ausschneiden und auf Postkarte kleben!



Zum Stand des Deutschunterrichts an den Schulen in São Paulo

Im Raum São Paulo haben sich in den letzten beiden Jahren bezüglich des Deutschunterrichtes an Schulen erhebliche Veränderungen angebahnt. Der Arbeitskreis Schule in São Paulo, dem Vertreter der Schulen, des Generalkonsulats, des Goethe-Instituts, der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und der deutsch-brasilianischen Industrie- und Handelskammer angehören, hat sich der Probleme des Deutschunterrichtes an Schulen angenommen und eine Reihe von Projekten initiiert. Der Stand der Projekte ist in der nachfolgenden Informationsschrift des Arbeitskreises Schule beschrieben.

Fragen des Deutschunterrichts an den Schulen von allgemeinem, über die Belange der einzelnen Schule hinausgehendem Interesse werden in São Paulo vom „Arbeitskreis Schule“ behandelt. In diesem Arbeitskreis sind bisher das Generalkonsulat der Bundesrepublik Deutschland, die Porto Seguro- und die Humboldt-Schule, die deutsch-brasilianische Industrie- und Handelskammer, die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und das Goethe-Institut vertreten.

Der Arbeitskreis Schule besteht seit dem Jahr 1979. Seine ersten Schritte bestanden in einer Bestandsaufnahme an den Schulen sowie in einer Umfrage bei deutschsprachigen Schülereltern und Mitgliedsfirmen der deutsch-brasilianischen Industrie- und Handelskammer, um deren Wünsche bezüglich des Inhalts und Ziels eines zweisprachigen Schulunterrichts kennenzulernen.

Auf der Grundlage der so ermittelten Tatsachen und Wünsche haben sodann die im Arbeitskreis vertretenen Institutionen, teils für sich, teils gemeinsam, Maßnahmen ergriffen bzw. Projekte entwickelt, um das schulische Angebot noch mehr als bisher auf den bestehenden Bedarf einzurichten.

1. Lehrerfortbildungsjahr für brasilianische Absolventen der Germanistik

In São Paulo gibt es ein breites Interesse an deutschfremdsprachlichem und an deutschmuttersprachlichem Unterricht. Eine Förderung des Deutschunterrichts muß notwendig beide Sparten umfassen; für die Fortexistenz des deutschmuttersprachlichen Unterrichts ist auf lange Sicht guter Fremdsprachenunterricht sogar Voraussetzung.

Ein zentrales Problem für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache ist die für den Schulunterricht oft nicht ausreichende Sprachkompetenz der brasilianischen Hochschulabsolventen. Die meisten von ihnen beginnen mit dem Erlernen der deutschen Sprache erst mit dem Universitätsstudium und haben zu wenig Möglichkeiten, ihre erworbenen Sprachkenntnisse zu praktizieren.

Das vom Arbeitskreis in enger Föhlungnahme mit brasilianischen und deutschen Stellen entwickelte Fortbildungsjahr für junge brasilianische Deutschlehrer ist ein Gemeinschaftsprojekt der deutsch-brasilianischen Industrie- und Handelskammer, der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, des Goethe-Instituts und der Porto Seguro-Schule. Das erste Studienjahr hat am 05. 01. 81 begonnen.

Die sprachliche Fortbildung umfaßt insgesamt 547 Unterrichtsstunden. Die wöchentliche Stundenzahl für den Sprachunterricht liegt in der Einführungsphase Januar/Februar bei 25 Stunden, in den übrigen Monaten bei 15 Stunden, während der beiden vierwöchigen Praktika bei 6 Stunden pro Woche. Die Teilnehmer legen Ende Mai die Zentrale Mittelstufenprüfung, im November das Kleine (bzw. Große) Sprachdiplom des Goethe-Instituts ab.

Die methodische Ausbildung umfaßt 504 Stunden. Diese schlüsseln sich wie folgt auf:

- 80 Std. Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts
- 80 Std. Einführung in das Lehrwerk „Vorwärts“ (für das 3. bis 8. Schuljahr)
- 40 Std. Einführung in das Lehrwerk „Komm bitte“ (Kindergarten und 1. bis 3. Schuljahr)

40 Std. Einführung in die Arbeit in der Sekundarstufe II (9. bis 11. Schuljahr)
 80 Std. Wöchentlicher Hospitationstag
 184 Std. zwei vierwöchige Praktika im Mai/ Juni und September an der Porto Seguro- und Humboldt-Schule

Ein siebenwöchiger Deutschlandaufenthalt hat neben sprachlicher Förderung vor allem die Vermittlung eines aktuellen Deutschlandbildes zum Ziel. Das Programm umfaßt einen dreiwöchigen Intensivkurs am Goethe-Institut Berlin mit dem Akzent gesprochene Sprache und Deutschlandkunde, einen zweiwöchigen Kurs im Haus Rissen in Hamburg mit den Hauptthemen Politik und Wirtschaft sowie eine zweiwöchige individuell geplante Deutschlandreise.

Ein Ausschuß des Arbeitskreises Schule, dem auch ein Vertreter des germanistischen Lehrstuhls der Universität São Paulo angehört, hat in einem Auswahlwettbewerb Ende 1980 die vorgesehenen 12 Kursteilnehmer benannt. 4 der Studierenden sind bereits amtierende Lehrer, welche von den Schulen für die Fortbildungsmaßnahme unter Fortzahlung der Bezüge freigestellt wurden. Die übrigen haben vor kurzem ihr germanistisches Studium an einer der Universitäten São Paulos abgeschlossen. Ihrer Herkunft nach sind 3 Teilnehmer Deutschbrasilianer, die anderen ohne familiäre Beziehungen zu Deutschland.

Der Kurs hat sich gut angelassen. Die Freude am Lernen ist groß; es ist die Hoffnung berechtigt, das gesteckte Ziel, etwa 80% der Teilnehmer zum Sprachdiplom und zur Methodikprüfung zu führen, zu erreichen. Es ist ferner davon auszugehen, daß jeder Teilnehmer, der sein Diplom erhält, anschließend an einer hiesigen Schule Deutsch unterrichten wird.

Der Bedarf an qualifizierten brasilianischen Deutschlehrern macht es erforderlich, den Kurs auch in den kommenden Jahren fortzuführen.

Eine begleitende Maßnahme zu der Fortbildung für Deutschlehrer sind Deutschlandstipendien für bereits im Dienst befindliche Deutschlehrer. Goethe-Institut und Zentralstelle für das Auslandsschulwesen haben in diesem Jahr 6 brasilianische Deutschlehrer aus dem Raum São Paulo zu einem zweiwöchigen Seminar nach München eingeladen. Der Arbeitskreis wird mit der finanziellen Hilfe von Mitgliedern der Industrie- und Handelskammer 4 weiteren

Lehrern die Teilnahme am Seminar ermöglichen.

Weil ein nur 14tägiger Deutschlandaufenthalt die damit verbundenen Kosten und Mühen nicht lohnt, hat der Arbeitskreis Kontakt mit deutschen Schulen aufgenommen, die den brasilianischen Lehrern während weiterer 14 Tage Gelegenheit zur Hospitation geben und sie als Gäste in deutschen Familien unterbringen.

Die Lehrer aus São Paulo erhalten ferner aus Spendenmitteln eine Reisebörse zum Bestreiten der Kosten für 14 weitere „freie“ Tage in Deutschland. Dieser selbst zu gestaltende Teil der Reise soll den Lehrern Gelegenheit geben, ihr Deutschlandbild auf den Gebieten ihrer persönlichen Interessen zu vervollständigen.

2. Der S-Zug (Neue Sekundarstufe) an der Porto Seguro-Schule

Die Porto Seguro-Schule, an der 3200 Schüler am Unterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache teilnehmen, hat Vorkehrungen getroffen, sprachbegabte und interessierte Fremdsprachenschüler in einem besonderen Zug (S-Zug) intensiver als bisher zu fördern. Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen hat 1981 zur Betreuung dieses Zugs einen zusätzlichen vermittelten Lehrer aus der Bundesrepublik Deutschland zur Verfügung gestellt. Der Arbeitskreis bemüht sich um weitere entsandte Lehrer.

Die Schüler des S-Zuges werden ab 5. Schuljahr in eigenen Klassen zusammengefaßt. Die Zahl der gegebenen Deutschstunden wird wesentlich erhöht. Der Unterricht in Deutsch als Fremdsprache findet in Fachräumen statt, die mit neuen audio-visuellen Geräten bestückt wurden. In der jetzigen ersten Phase besteht das Lernprofil dieses Zuges in Erreichen des Sprachdiploms der Stufe I und II der Kultusministerkonferenz, welches letztere der von bundesdeutscher Seite anerkannte sprachliche Nachweis der Studierfähigkeit an einer deutschen Hochschule bedeutet. In einer weiteren Phase ist, sobald hierfür vermittelte Lehrkräfte zur Verfügung stehen und Lernprogramme entwickelt sind, an eine vollwertige bikulturelle Ausbildung mit Fachunterricht in deutscher Sprache gedacht, welche es begabten Schülern ermöglichen soll, auch in den deutschen Zug überzuwechseln.

3. Der Wirtschaftszweig an der Humboldt-Schule

Die Umfrage des vergangenen Jahres bei den deutschsprachigen Schülereltern hat ein besonderes Interesse für berufsvorbereitende und berufsbegleitende Ausbildungswege aufgezeigt. Die Humboldt-Schule, welche bereits 1979 mit einem Sekretärinnenkurs begonnen hat, wird dem Ausbau des Wirtschaftszweiges besondere Bedeutung beimessen. Sie erhält hierfür ab Juli 1981 aus Deutschland entsandten Diplomhandelslehrer, welcher in enger Zusammenarbeit mit der Industrie- und Handelskammer den Aufbau des neuen Zweiges planen und strukturieren wird.

Der Arbeitskreis bemüht sich, die Förderung der zuständigen deutschen Stellen, insbesondere durch die Entsendung weiterer Handelslehrer, zu erreichen. Ziel des Ausbaues des Wirtschaftszweiges an der Humboldt-Schule ist es, den Schülern im Raum São Paulo alternativ zum mathematisch-naturwissenschaftlich ausgerichteten Abitur an der Porto Seguro-Schule einen kaufmännisch-praktischen Schulabschluß zu ermöglichen. Hieran besteht auch auf Seiten der deutsch-brasilianischen Unternehmen ein unmittelbares praktisches Interesse.

Der Ausbau des Wirtschaftszweiges, die gewachsene Schülerzahl sowie eine auch aus Gründen des schulischen Niveaus gebotene Differenzierung der Oberstufe macht bauliche Maßnahmen unaufschiebbar. Sie werden der Elternschaft erhebliche Opfer abverlangen. Gleichwohl hat der Schulverein beschlossen, einen Erweiterungsbau mit 30 Räumen in drei Etappen zu errichten; zum ersten Bauabschnitt wurde bereits der Grundstein gelegt. Die Firma Hoechst stiftete die Ausstattung eines kompletten Chemielabors.

4. Schulneugründungen

4.1 Die mit der Fragebogenaktion ermittelte Nachfrage nach deutschem Schulunterricht im Raum Campinas – Jundiaí – Campo Limpo hat der Porto Seguro-Stiftung Anlaß zu dem Entschluß gegeben, im dortigen Raum (in Valinhos) eine Schule zu errichten, an der, wie an der Porto Seguro-Schule selbst, deutschfremdsprachlicher und deutschmuttersprachlicher Unterricht erteilt werden soll. Die Mittel zur Anschaffung des Schulgrundstücks von 100 000 m² haben die Firmen Bosch, Krupp, Mercedes-Benz und Transformatorenunion zur Verfügung gestellt; die Kosten für den Schulbau trägt die Stiftung.

Ein Architektenwettbewerb ist ausgeschrieben; es haben sich daran 9 Architekten beteiligt. Termin zur Vorlage der Entwürfe ist der 15. April.

Die Planung geht davon aus, daß im Jahre 1982 20 Klassenräume und die erforderlichen Nebenräume – wie Verwaltung, Bücherei, Aula, Sportanlagen – zur Verfügung stehen. Mit Beginn des Schuljahres 1983 soll der Unterricht im Kindergarten und in den Klassen 1 bis 8 begonnen werden, wobei das pädagogische und inhaltliche Konzept dem der Mutterschule entsprechen wird. Der weitere Ausbau der Schule bis zur brasilianischen Abschlußprüfung nach dem 11. Schuljahr ist vorgesehen. Schüler, die das Abitur bzw. die Erweiterte Ergänzungsprüfung anstreben, müssen für das 12. und 13. Schuljahr auf die Porto Seguro-Schule überwechseln.

Um den „deutschen“ Charakter der neuen Schule von vornherein zu gewährleisten, werden die deutsch-brasi-

Betr.: Auslandskunze – Jahrbuch 1981

Der Auslandskunze – Jahrbuch 1981 – 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

lianischen Unternehmen des Raumes zunächst für drei Jahre Mittel für die Anstellung von mindestens zwei Lehrern aus einem deutschsprachigen Land zur Verfügung stellen.

- 4.2 Eine andere Region im Staat São Paulo, in der ebenfalls Bedarf an Unterricht für deutschsprachige Kinder besteht, ist das Paraibatal zwischen São José dos Campos und Lorena. In Guaratinguetá hat sich ein Elternverein konstituiert und mit der entscheidenden Unterstützung der dort ansässigen Firmen BASF und Liebherr eine Schule gegründet.

Die Schule hat im Februar mit zunächst 35 deutschsprachigen Schülern den Unterricht aufgenommen.

Die feierliche Einweihung der Schule soll im Mai stattfinden.

5. Lernprogramme für den fachvorbereitenden Unterricht

Mit der Einführung des S-Zuges kommt auf die Porto Seguro-Schule das Problem des „fachvorbereitenden“ Unterrichts zu. Spezielle Lehrwerke sind bisher nicht vorhanden, es wird also notwendig sein, schulintern ein geeignetes Konzept zu entwickeln. Hierbei muß von folgenden Grundbedingungen ausgegangen werden: Der fachvorbereitende Unterricht ist wesentlich Sprachunterricht, die Wortauswahl muß sich am Lernfortschritt des Faches „Deutsch als Fremdsprache“ orientieren, der Fachlehrer hat als Ziel die Kommunikationsfähigkeit der Schüler in fehlerfreiem Deutsch anzustreben.

Die Erstellung eines geeigneten Lehrwerkes wird nur mittelfristig möglich sein. Als Sofortmaßnahme soll zunächst mit Unterrichts- und Planungsprotokollen Erfahrung gesammelt werden.

6. Lernprogramme für zweisprachig erteilte Fächer

Das Problem der unterrichtlichen Belastung des Schülers durch die auf Deutsch und Portugiesisch unterrichteten Fächer Mathematik, Chemie, Physik, Biologie, Englisch und Geschichte läßt sich langfristig nur durch die Erarbeitung eines deutsch-brasilianischen Lehrwerkes ab-

bauen. Hierbei ist es erforderlich, daß dieses Lehrwerk die pädagogischen und inhaltlichen Anforderungen beider Seiten angemessen berücksichtigt, daß es sich den mehr qualitativen Ansprüchen des deutschen ebenso wie den mehr quantitativen des brasilianischen Schulsystems öffnet.

Diese Aufgabe kann nur von einem Team engagierter Lehrer geleistet werden, denen ausreichend Zeit und Mittel bereitstehen. Ein erster Schritt hierzu ist die Erstellung eines zweisprachigen Katalogs der Fachtermini in den naturwissenschaftlichen Fächern. An der Humboldt-Schule wurde damit begonnen.

Sollte ein integriertes Lehrwerk eines Tages verfügbar sein, dann könnte dieses zu einem Abbau von Leistungsnachweisen, u. U. auch von Unterrichtsstunden zugunsten bisher vernachlässigter Stunden im künstlerisch-musischen Bereich führen.

7. Beurlaubung der Ehefrauen von Vertragsangestellten deutsch-brasilianischer Unternehmen aus dem innerdeutschen Schuldienst.

Der Besuch des Ministerpräsidenten von Baden-Württemberg Lothar Späth, gab Gelegenheit, eines der Bundesländer für die Beurlaubung verheirateter Lehrerinnen vom Schuldienst zu gewinnen, wenn sie ihren Ehemännern ins Ausland folgen und dort an einer Schule mit mindestens halbem Pflichtpensum unterrichten. An dieser Frage sind Schulen und Firmen mit Auslandsbeziehungen gleichermaßen interessiert.

Der Arbeitskreis hat diesen Punkt auch gegenüber Bürgermeister Klose angesprochen, der am 26. und 27. März São Paulo besuchte.

8. Schüleraustausch

Um den Fremdsprachenschülern einen zusätzlichen Anreiz zu bieten, richtete die Porto Seguro-Schule, zunächst in eigener Regie, einen Schüleraustausch ein. 18 Schüler verbrachten zwischen Dezember 1980 und Februar 1981 zwei Monate bei Gasteltern in der Bundesrepublik Deutschland. Zur besseren Auswertung des Aufenthalts hat zwischenzeitlich ein Foto- und Aufsatzwettbewerb begonnen. Als bisheriges Ergebnis lassen sich sowohl eine deutliche

Verbesserung der Sprachkenntnisse (alle Austauschschüler sind zu den Prüfungen für das KMK-Sprachdiplom I gemeldet), als auch die Entstehung eines ausgesprochen positiven Deutschland-Bildes feststellen. Es hat sich gezeigt, daß die angesprochene Altersgruppe für den Schüleraustausch infolge ihrer Aufnahme- und Anpassungsfähigkeit besonders geeignet ist; es traten beim Schüleraustausch keine Probleme auf, wie sie beim Aufenthalt älterer Stipendiaten in Deutschland regelmäßig zu beobachten sind.

Die deutschen Schüler kommen zwischen Ende Juni und Mitte August d. J. zum Gegenbesuch.

Der Austausch wird durch die Bildung von Schulpartnerschaften ausgeweitet. Als Ergebnis des Besuches von Ministerpräsident Lothar Späth konnten Kontakte zu drei Gymnasien des Landes Baden-Württemberg geknüpft werden. Diese Gymnasien sind zu engen Beziehungen mit der Porto Seguro-Schule und mit der Humboldt-Schule bereit. Über den Schüleraustausch hinaus wurde mit der Vermittlung von Brieffreundschaften und Patenschaften deutscher Schulklassen mit Favela-Schülern der Porto Seguro-Schule sowie ein methodisch-didaktischer Informationsaustausch begonnen.

Weiterhin stellen alle drei Gymnasien im Rahmen der Lehrerfortbildung Hospitationsplätze mit kostenloser Unterbringung bei deutschen Lehrerfamilien zur Verfügung.

In Stuttgart hat sich unter Mitarbeit des Ministeriums für Kultus und Sport, der Schulen und des brasilianischen Konsulats ein Förderverein konstituiert.

9. Gastschüler

In einer Umfrage ermittelten die Schulen das Angebot an Gastplätzen für deutschsprachige Schüler (ab 12 Jahren) außerhalb São Paulos. In beiden Schulen gingen einige Angebote von Gasteltern ein. Demgegenüber war der Versuch, in Zeitungsartikeln die Nachfrage nach Gastplätzen zu ermitteln, bisher ohne Ergebnis. Sicherlich besteht hier eine Informationslücke zwischen Angebot und Nachfrage.

Die Schulen sind bereit, in Einzelfällen vermittelnd tätig zu werden. Die Industrie-

und Handelskammer wird in ihrem Informationsblatt auf diese Möglichkeit hinweisen.

10. Seminare für neuvermittelte Lehrkräfte

Das Informationsdefizit neuankommender Vertragslehrer aus der Bundesrepublik Deutschland sollen Einführungsseminare in die Problematik deutsch-brasilianischer Beziehungen schließen helfen. An einem ersten Seminar, das der Fachberater der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen gemeinsam mit dem paulistaner Verein ehemaliger brasilianischer Deutschland-Stipendiaten e. V. im November 1980 in Guarujá veranstaltete, nahmen 130 Personen teil, darunter zweiundzwanzig vermittelte Lehrkräfte. Im April 1981 findet ein zweites Seminar für die zu Beginn des Schuljahres 1981 neu eingetroffenen Lehrkräfte statt. Als Partner für weitere Veranstaltungen dieser Art soll der Juniorenkreis der Industrie- und Handelskammer gewonnen werden.

Um dem Bedarf nach Deutschunterricht im Raum São Paulo nach Qualität und Umfang besser als bisher gerecht zu werden, haben die Elternschaft der Humboldt-Schule und die Porto Seguro-Stiftung Bauvorhaben im Werte von jeweils mehreren Millionen DM beschlossen. Das von den deutsch-brasilianischen Firmen im Raum Campinas/Jundiaí/Campo Limpo eingegangene Engagement beträgt für das Grundstück und für die Personalkosten während der ersten drei Jahre nach Aufnahme des Unterrichts an der neuen Schule weitere 1½ bis 2 Millionen DM. In Guaratinguetá wird der Schulbetrieb von zwei Firmen mit jährlich zusammen DM 300 000 gestützt. Die Steigerungsrate bei den Zuwendungen des Bundes für den Deutschunterricht an den Schulen in São Paulo bleibt hinter diesen Ziffern bislang zwar noch zurück, läßt jedoch die Bereitschaft erkennen, dem Raum São Paulo im schulpolitischen Konzept des Bundes einen erhöhten Stellenwert beizumessen. Der Arbeitskreis wird sich darum bemühen, daß sich diese Entwicklung verstärkt fortsetzt.

H. Hanika
für den Arbeitskreis Schule
São Paulo/Brasilien, 6. April 1981.

Türkisch-Deutsche Schulprobleme

Nach dem Beiram 1979 brachten türkische Eltern über zweitausend schulpflichtige Kinder zusätzlich aus der Türkei mit in die Bundesrepublik Deutschland. Politische Ungewißheit, Unruhen, die auch zur Schließung von Schulen führten, Lehrermangel, aber auch das Fehlen einer weiterführenden Schule veranlaßten türkische Eltern, ihre Kinder in die deutsche Schule zu schicken.

1981 besuchen weit über 250 000 türkische Kinder eine deutsche Schule. Deutsche Schulämter beschäftigen über zweitausend türkische Lehrer. — Gäbe es türkische Nationalschulen in Deutschland, so müßten ca. 250 türkische Schulen mit je ca. tausend Schülern unterhalten werden; 250 mal siebzig türkische Lehrer wären nötig, um den anfallenden Unterricht abzudecken.

Dem dramatisch starken Zustrom auf deutsche Schulen steht heute immer noch ein vorzeitiges Aussteigen türkischer Schüler gegenüber. Abgänger treffen wir in großer, statistisch nirgends erfaßter Anzahl auf weiterführenden Schulen in der Türkei an. Ankara reagierte auf den großen Rückstrom, indem es 110 Schulen, auf die ganze Türkei verteilt, benennt, die in unterschiedlicher Anzahl bis zu hundert Internatsplätze für diese Schulkinder bereitstellen.

In der Türkei besuchen diese Kinder mit in Kauf zu nehmenden Rückstufungen die weiterführenden Schulen Orta Okul und das Lise. Nach Erwerb des Lise Diplomas, dem Abschlußzeugnis der türkischen weiterführenden Schulen, kehren sie oftmals wieder in die Bundesrepublik Deutschland zurück. Sie stellen heute ein großes Kontingent ausländischer Fachhochschüler, bzw. Studierender der Studienkollegs. Über 80% der über 8000 türkischen Studenten scheitern wiederum an den fachsprachlichen Prüfungen der Universität oder an Studienkollegs. — An den verschiedenen Deutschlehrerabteilungen in der Türkei treffen wir wiederum 25% Studenten an, die mehrere Jahre in der Bundesrepublik Deutschland verweilen.

Dieses Hin und Her türkischer Schüler und Studenten statistisch zu erfassen, ist auf dem Hintergrund der so hohen Mobilität

nicht möglich. Es gilt gleichwohl, daß Behörden, Hochschulen und Schulen, Lehrer und Dozenten sich auf diese Fluktuation einstellen müssen(1).

1. In elf Bundesländern sind nur sechs türkische Lehrerberater tätig. Elf und zusätzlich für Schwerpunkte in Großstädten ca zwölf sind dringend notwendig.
2. Für alle Übergänge müssen für beide Länder gültige Übergangszeugnisse gelten, die zweisprachig ausgestellt und abgesiegelt werden(2).
3. Die Schulbuchversorgung für die türkischen Schulkinder in der Bundesrepublik geht immer noch obskure Wege und ist im Ganzen gesehen katastrophal(3).
4. Die Einstellung von türkischen Lehrern kann nicht von Ankara bestimmt werden, solange mit jedem politischen Umschwung einmal die Rechtsausländer — Hodschas und Graue Wölfe — zum anderen die Linksausländer vermittelt werden.
5. Nachschulische Ausbildungswege und entsprechende Zeugnisse müssen türkischerseits anerkannt werden. Dazu gehört auch z. B. der Fachhochschulabschluß.

Was Ein- und Umschulung erschweren, das sind die Gegensätze der beiden Ausbildungssysteme.

Das türkische Bildungssystem ist grundsätzlich horizontal gegliedert; dem fünfjährigen Besuch der „Ilk Okul“ (Elementarschule) folgt der nicht-obligatorische dreijährige Besuch der „Orta Okul“ (Mittelschule), diesem der „Lise“-Besuch (Oberschule), der ebenfalls dreijährig ist. Der Einschulung mit sieben Jahren in der Türkei steht die mit sechs in Deutschland gegenüber. Dem vorerst nur fünfjährigen Schulzwang steht in Deutschland ein acht-, neun- oder zehnjähriger Schulzwang gegenüber. Ist in Deutschland die Grundschule horizontal gegliedert, so ist der übrige Schulbereich vertikal gegliedert. Einer wenig gefächerten Sekundarstufe stehen in Deutschland stark gefächerte Sekundarstufen 1 und 2 gegenüber. — Türkische Schulkinder lernen mit der Einschulung in die Mittelschule eine Fremdsprache(4), deutsche Kinder im Dif-

ferenzierungsbereich zwei oder drei Fremdsprachen. — Schulabgangsalter ist in der Türkei nach elfjährigem Schulbesuch achtzehn, in Deutschland nach dreizehnjährigem neunzehn. Der Universitätszugang ist in der Türkei durch eine zentrale Aufnahmeprüfung geregelt. Das Regelstudium in der Türkei dauert für Grundschullehrer zwei Jahre, für Mittelschullehrer drei Jahre. Im übrigen dauert das Studium vier Jahre und mehr. Die Universitätsprüfungen können bis zu siebenmal wiederholt werden.

Das türkische Bildungssystem

– Bestandsaufnahme und Entwicklungstendenzen

Die beiden Diagramme Abb. 1 und 2 (s. S. 16 u. 17) machen Entwicklung und Ziele des türkischen Bildungssystems deutlich; sie stammen von der Staatsplanungs-Organisation in Ankara; das Erziehungsministerium in Ankara ist für die Zahlenangaben verantwortlich. —

Das Planungsziel soll bis 1984 verwirklicht werden. Im Ganzen gesehen machen die Diagramme deutlich, daß das türkische Bildungssystem sich den nachbareuropäischen Vorstellungen mehr und mehr anpaßt. Das betrifft zum einen die Ausbildungsjahre, zum andern: das höhere Differenzierungsangebot; schließlich: die Erfassung aller schulpflichtigen Kinder.

Vorab soll die Pflichtschulzeit über fünf Jahre hinaus forciert werden. 60% sollen die weiterführende „Orta Okul“ besuchen, die in den Städten schon weithin als Regelschule gilt. Damit wäre zunächst das Soll von acht Schuljahren erfüllt. Mit dem Ausbau des „Lise“, mit einem vierten Schuljahr, entspricht die allgemeinbildende Schuldauer einer zwölfjährigen Beschulung vor Aufnahme des Studiums. — Die nachschulische Ausbildung von teils zwei- und dreijähriger Hochschulausbildung soll auf vier Jahre aufgestockt werden. An einigen Pädagogischen Hochschulen, den sogenannten Egitim Enstitüsü (Lehrerbildungsanstalten), hat mit Beginn des Studienjahres 1979 bereits die vierjährige Ausbildung begonnen. Mit der Heraufsetzung der Ausbildungszeit wurde gleichzeitig die Umwandlung in Akademien vollzogen; in naher Zukunft sollen diese Anstalten unabhängig vom Erziehungsministerium arbeiten. Das Universitätssystem ist heute noch stark von den nahezu hundert deutschjüdischen Professoren beeinflusst, die in den dreißiger

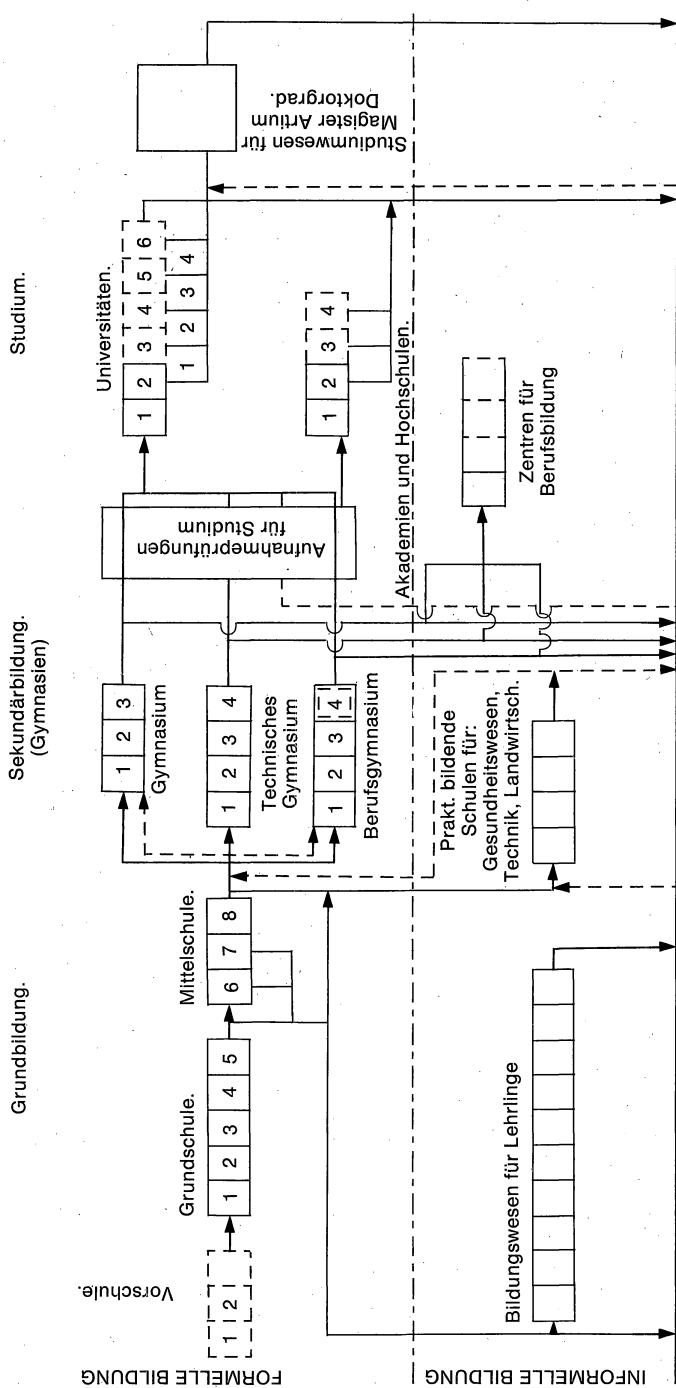
Jahren auswanderten und im Auftrag Atatürks Lehraufträge in Istanbul und Ankara übernahmen(5). Das wissenschaftliche Studium erfolgt heute in Angleichung an das angelsächsische System im postgraduierten Bereich.

Das 2. Diagramm gibt eine Vorstellung von der Sollerfüllung eines obligatorischen Schulbesuchs; nächstliegendes Ziel: die Erfassung aller schulpflichtigen Kinder; dieses Ziel soll mit 1984 erreicht werden. 60% sollen weiter zur Schule gehen bis zum Abschluß der „Orta Okul“. 10% der „Lise“-Absolventen, die zum Studium zugelassen werden, sollen um 5% erhöht werden.

Die Erfüllung der Zielsetzungen kennt unvorstellbare Barrieren und bedarf größter Anstrengungen in finanzieller Hinsicht. Auch in Ankara haben die Verantwortlichen längst eingesehen, daß die konventionelle Beschulung im naiven Kampf gegen einen Analphabetismus zu keinen verwertbaren Ergebnissen führt. Die Elementarbeschulung muß praxisnah, das heißt in Ostanatolien, auf die Landwirtschaft und die Kleinviehzucht bezogen sein. Sonst fördert die Beschulung die Abwanderung in die so oder so schon vollgestopften und aus allen Nähten platzenden Großstädte. Das in der Schule Gelernte muß in der Praxis verwertbar sein. — Die Forderung nach einer totalen Beschulung scheitert auch an —: zu hohen Bergen, an dem zwei Meter hohen Schnee ab November. Hier wäre nach dem chinesischen Vorbild zu verfahren: die Türkei braucht Wanderlehrer, die zu den Schülern gehen, eine Auflösung der am Schulgebäude gebundenen Beschulung(6).

Die Sollerfüllung muß heute kritischer denn je gesehen werden. Sie ist nur auf dem Hintergrund einer garantierten kontinuierlichen Entwicklung denkbar. Die Türkei braucht unabhängige Akademien, die exterritorial zur politischen Beeinflussung stehen. Solange Bildungsanstalten dem Erziehungsministerium in Ankara unterstehen, vollzieht sich nach jedem Regierungswechsel eine neue Bestallung der Dozenten, was unheilvoll und unzumutbar für die Fortführung der Lehrveranstaltungen ist. So wurden in den letzten vier Jahren an allen „Egitim Enstitüsü“ die Leiter viermal „ausgetauscht“, was jeweils einen politisch orientierten Wechsel der Dozentschaft bewirkte. — Dozenten, die qua Stipendium des Europarats eine solide Vorbildung für ihre Hochschultätigkeit hatten, wurden

Türkisches Bildungssystem

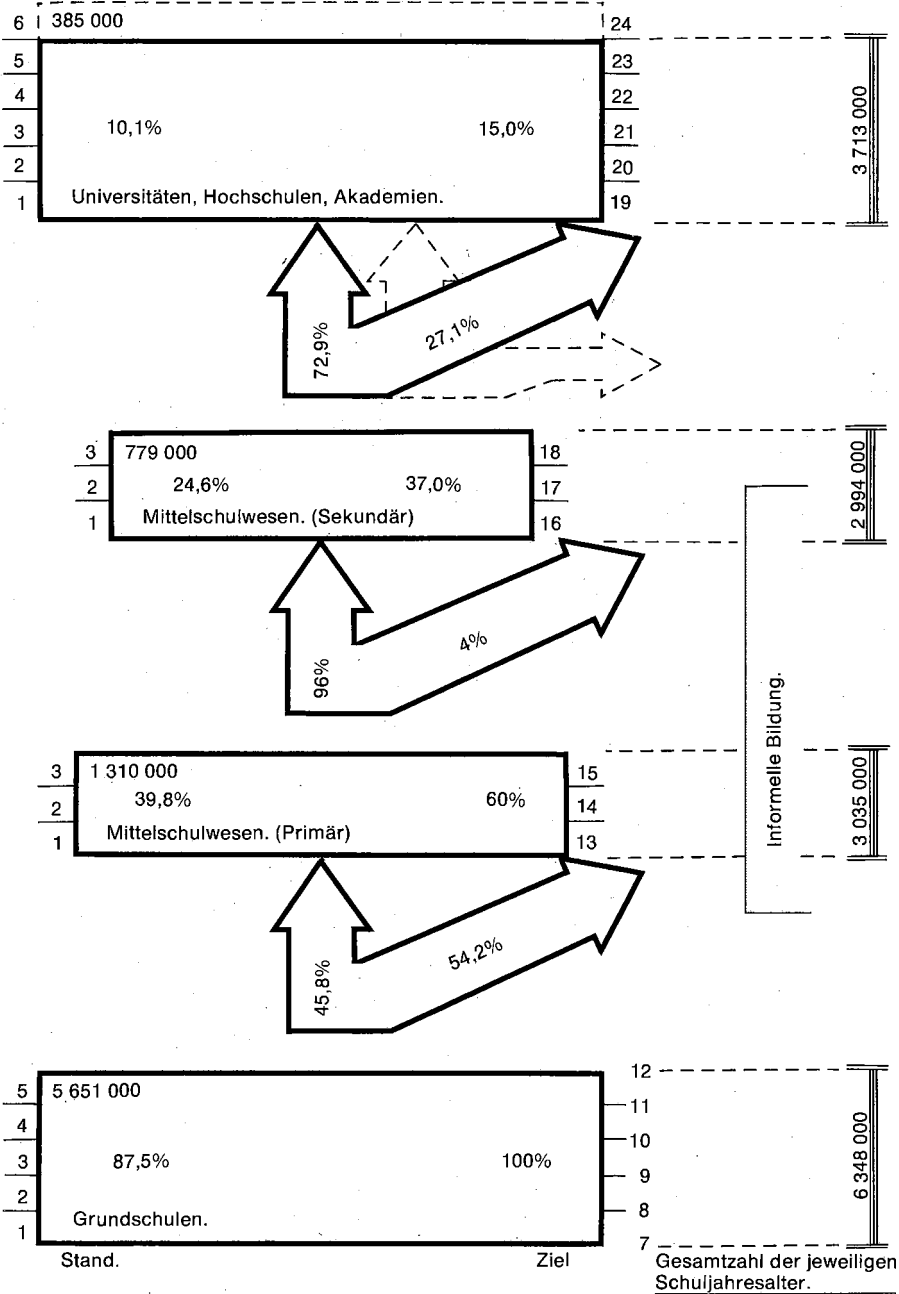


Bildung und Ausbildung innerhalb der Berufe.

Produktiver Bereich.

Schularten und die gesetzten Ziele für 1979/1980

Dauer der Schulen bzw. Hochschulen. (in Jahren) Jedes Hochschuljahr 2 Semester.



Grundschulen und Mittelschulen werden unter dem Namen Grundbildung obligatorisch gemacht. Bis jetzt war nur G.Schule obligatorisch.

nach einem Regierungswechsel „auf die Dörfer“ geschickt. So ist es nur zu verständlich, daß die Unterstützung aus dem Ausland ausbleibt und daß die Befürworter resignieren. Waren 1974 zum Beispiel noch sechzehn ausländische Dozenten in den verschiedenen Sprachabteilungen der Hochschulen tätig, so existieren diese Sprachabteilungen heute ohne jegliche Beratung aus dem Ausland; was weltweit singulär sein dürfte, daß Hochschul-Sprachabteilungen ohne Lektor oder Fachberater sind(7).

Eine verlängerte Ausbildung muß schließlich eine Heraufsetzung des Pensionsalters zur Folge haben. Bisherige Praxis: ein Volksschullehrer kann nach Schulbesuch und Seminar mit zwanzig Jahren Volksschullehrer sein. Nach 21 Jahren geht er in die Pension; mit 41 geht er Tee trinken. Eine so frühe Pensionierung, die aus Zeiten geringer Lebenserwartung stammt, verhindert die Weitergabe der Erfahrung.

Der europäischen Niveaueinpassung dienen beide hier deutlich gemachten Ziele: die Beschulung aller und die um je ein Jahr verlängerte Ausbildungszeit an den allgemeinbildenden Schulen und an den Hochschulen. — Die Programmierung des Unterrichts und der Lehrveranstaltungen er-

fordern heute weitere große Anstrengungen. Lernziele und Lernkontrollen müssen neu formuliert werden. Die neue Orientierung für eine breiter angelegte Ausbildung muß bei der Revision der Schulbücher für die Elementarschule beginnen. Das an der „Ilk Okul“ benutzte „Ilkokuma-Buch“ bedarf einer politischen Entschlackung: viermal Thema Atatürk (S. 38, 43, 73 und Cover), zusätzlich politische Instruktionen (S. 36, 37, 72, 75) bei 75 Seiten(8). Das ist zu viel Hurrah-Patriotismus, zu wenig gute alte Volkslieder. Eine politische Entschlackung würde z. B. die Verwendbarkeit dieser Bücher an deutschen Schulen ermöglichen. — Auch Schulbücher für weiterführende Schulen müssen grundlegend revidiert werden. Die Schulbücher für Englisch(9) bieten ein geschlossenes Programm mit einer sinnvollen Progression an. Methodisch gut orientierte Fachleute waren hier am Werk. Einer türkischen Tradition entsprechend sind die Mathematikbücher in ihrer Qualität gut. Schulbücher für Deutsch sind teils veraltet, teils zusammengeposelt(10). An Hochschulen bleibt die Forderung nach höheren Fremdsprachenkenntnissen die erste Forderung. Zu groß ist der Nachholbedarf in den Wissensbeständen, die nur in der ausländischen wissenschaftlichen

	Ilkokul	Lehrer	Schüler	
1960	24 244	61 230	284 144	
1976	42 009	172 488	5 512 000	
	Orta Okul	Lehrer	Schüler	
1960	662	10 747	273 427	
1976	2 593	28 217	1 009 843	
	Lise	Lehrer	Schüler	
1960	475	44 441	120 302	
1976	524	10 593	207 603	
	Universitäten Fakultäten	Lehrer	Studenten	Graduierte
1960	6/27	2 807	44 461	3 454
1976	18/81	9 472	94 315	o. Angabe
	Akademien	Lehrer	Studenten	Graduierte
1960	5	257	11 827	848
1976	17	1 118	34 693	o. Angaben
	Lehrerbildungs- anstalten	Lehrer	Studenten	
1960	11	416	10 587	
1976	65	2 633	37 094	

Fachliteratur eingeholt werden kann. Hier gilt die Forderung nach angepaßten Fremdsprachenbüchern, die die Wissenschaftssprache der unterschiedlichen Fachbereiche erschließen. — Die mit 1978 erstmals eingerichteten Sprachkurse für Mediziner, für Archäologen und für Wirtschaftler — wie sie in den Großstädten vom Türkisch-Deutschen Kulturbeirat angeboten werden — sind eine sinnvolle flankierende Unterstützung; erst wenn dieser Unterrichtsbe reich durch entsprechende Lehrbücher abgedeckt ist, verspricht dieser Sprachenunterricht Erfolg.

Daß der türkische Staat fähig ist, die erwartete Anpassung zu meistern, belegen in lebhafter Weise Zahlen, die die Entwicklung der letzten beiden Dekaden verdeutlichen (s. S.18).

Anmerkungen

(1) In politischer Hinsicht darf mit ersten Einsichten gerechnet werden. Dieter Lattmann äußert sich zu diesem Problemkreis: „Ich bin . . . der Ansicht, daß die deutsche Schulpolitik in der Türkei der gegenwärtigen Völkerwanderung aus der Türkei in die Bundesrepublik in keiner Weise gerecht wird. Die wohl beinahe 1,5 Millionen türkischen Menschen, die bei uns leben, müssen erfahren, daß wir sie zwar als Handlanger für unsere Wirtschaft benötigen, daß man aber in der Bundesrepublik kaum an einer Verbesserung der sprachlichen Situation dieser Gastarbeitnehmerkinder und überhaupt an einer Art kultureller Überbau für die türkisch-deutschen Beziehungen interessiert ist. Gerade gegenüber der Türkei halte ich eine Revision unserer Schulpolitik im Sinne von mehr bilateraler Anstrengung für absolut notwendig.“ Brief vom 14. 1. 1980 an Verfasser

(2) Z. B. nach dem französischen Vorbild; so kann ein türkischer Student an einem französischen Institut in der Türkei Sprachprüfungen ablegen, die in Frankreich anerkannt werden. — Der Türkisch-Deutsche Kulturbeirat in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut könnte hier flankierende Aufgaben übernehmen. Fachsprachliche Hochschulprüfungen, Eingangsprüfungen für das Studienkolleg, Eignungsprüfungen für den Besuch der Fachhochschule; es sind Prüfungen, deren Abhaltungen beim Personal des Goethe-Instituts Lernprozesse voraussetzen.

(3) In der Türkei und in der Bundesrepublik sind heute genügend Bücher auf dem Markt, die auch als Grundschulbücher hohen Wert haben. So übersetzte Hayrettin Seyhan auf Anregung von Katrin Birkenfeld Günter Herburger, „Birne kann alles.“ „Becerikli Ampul“, Cocuk Kitapları Dizisi: 201, Izmir 1978. Wegen des modernen technischen Vokabulars wird es bereits an einigen Schulen mit großem Nutzen gelesen. „Birne kann noch mehr“ sollte dieser gelungenen Übersetzung folgen. — Yasif Öngören, Des Märchens Kern, Ararat Verlag, Stuttgart 1978 (Deutscher Jugendbuchpreis 1979).

Ruth Herrmann, Wir sind doch nicht vom Mond, Klein-Istanbul an der Elbe, rororo, rotfuchs 47, Hamburg 1975.

Beide Bücher sind für den Schulgebrauch verwendbar. Für Fortgeschrittene: Nazim Hikmet, Türkülmizden Korkuyorlar — Sie haben Angst vor unseren Liedern, Berlin 1977. — Schulbücher für diese Zielgruppe sollten biculturellen Rückblicken den Vorrang geben. Sie sollten vor allem Vorurteile abbauen helfen. Jörg Kuglin in: Zum Deutschlandbild in der modernen türkischen Literatur, Festschrift zum Jubiläum 25 Jahre Deutsche Schule Ankara, Ankara 1978, S. 35 ff., zeigt an, in welchem Maße Negativ-Topoi entstanden. So ist insbesondere Deutschland heute ein wichtiger Topos geworden: „zum Topos der Fremde, der Unterdrückung und Ausbeutung. Erstaunlich wenig wird der Versuch eines Vergleichs unternommen: kaum je taucht motivisch die Möglichkeit auf, aus dem Fremdartigen Nutzen zu ziehen oder das gänzlich Andere, auch Exotische dieses Deutschlands verstehen zu wollen. Dabei ist die Blickrichtung fast ausschließlich die des Gastarbeiters . . . Das Deutschlandbild hier ist geprägt von den Erfahrungen Ausgebeuteter, gesichtet durch das Mitleid der Intellektuellen.“ S. 39

Die richtige Wahl der Schulbücher und die Versorgung durch deutsche Behörden innerhalb der Lehrmittelvergabe können abhelfen und Vorurteile abbauen. —

(4) Ausnahme bilden hier die weiterführenden Schulen nach dem Vorbild des „Anadolu Lise“, an denen Englisch oder Deutsch Teilschulsprache ist. An diesen Schulen besteht auch das Angebot einer weiteren Fremdsprache. Sprachen der türkischen Nachbarländer — Griechisch, Russisch oder Arabisch — werden nirgends unterrichtet.

(5) Vergl.: Horst Widmann, Exil und Bildungshilfe — Die deutschsprachige akademische Emigration in die Türkei nach 1933 —

„Fast 100 deutsche, später auch österreichische Professoren — nicht mitgerechnet die Assistenten, Lektoren und das wissenschaftliche Hilfspersonal — haben zwischen 1933 — 1955 als akademische Lehrer in Istanbul und Ankara gewirkt.“ S. 17 der Einleitung.

(6) Verg. Roger Lucas, Chinesische Examen verbinden Theorie und Praxis, in: unesco-dienst 3/1976

Ebenso unterschiedliche Vorschläge in: Engels/Laaser (Hrsg.), Deutsche Bildungshilfe in der zweiten Entwicklungsdade — Eine Zwischenbilanz —, München 1978

(7) Die Mitarbeit ausländischer Fachberater ist bisweilen an unzumutbare Voraussetzungen geknüpft. Komplizierte notarielle Verträge garantieren zwar den Sonderstatus des integriert mitarbeitenden Ausländers; die in Ankara ausgearbeiteten Verträge lassen diweil sechs Monate und länger auf sich warten. Ohne Vertrag, der bis zu sechzig Unterschriften des Kabinetts erfordert, hat der Ausländer Touristenstatus. Türkische Behördenmühlen arbeiten zuverlässig, doch so umständlich, als gelte es, ein osmanisches Reich zu verwalten.

(8) Karagöz/Kirtunc/Kumas, ilkokuma, Milli Egitim Bakanliginin 24/3/1976

Ebenso die Schulbücher für die Elementarschule für die Jahrgangsstufen 2 — 5:

Türkçemiz, ilkokul 2., 3., 4., 5. sınıf von Ismet Ali Tunç, Ankara 1976 (5. sınıf, Istanbul 1976).

(9) Ziya Sak, Ingilizce Yardimci Ders Kitabı, f. „Ortaokul“ 1 — 3; Ebenso für Lise 1 — 3, Istanbul 74 — 76

(10) Almanca Ders Kitabı, Istanbul 1940/1948 für „Ortaokul“; 1977 ein unbrauchbarer Neudruck.

Texte und Situationen Band 1 und 2, Ankara 1974 und Istanbul 1976

Die Mittelschulbücher sind heillos in jeder Hinsicht veraltet. Die Lise-Bücher setzen zu viel voraus und mißachten die gebotene Progression.

(11) Zahlen stammen aus:

Turkish National Education System, Board of Education, Ministry of National Education, prepared for the Council of Europe South-East, Ankara 1977

Helmut ERWERT

Die bilinguale Schule – Perspektiven einer differenzierten Einführung der deutschen Fachsprache

Im 5. Beitrag unserer Aufsatzserie zur bilingualen Schule und der Fachsprachenproblematik (DdLiA 1/80, S. 31–38) haben wir versucht, die Kluft zwischen der mangelnden Sprachkompetenz der fremdsprachigen Schüler unserer deutschen Auslandsschulen und der häufig überzogenen Unterrichts- und Lehrbuchsprache der deutsch unterrichteten Sachfächer erneut vor Augen zu führen. Hier nun soll ein Weg vorgeschlagen werden, wie diese Kluft überbrückt werden könnte.

Sprachlicher Wildwuchs oder minimalisiertes Fachsprachendeutsch?

Unbehagen muß jeden befallen, der die häufige sprachliche Überforderung fremdsprachiger Schüler im deutschen Fachunterricht, über die schon viel geklagt und geschrieben wurde, selbst gesehen und erlebt hat. Punktuelle Abhilfe schaffen an einigen Schulen manch fleißige Fachkollegen in eigener Konzeption(1). Eine Bereinigung des Problems auf gesamter Breite müßte hinsichtlich der sprachlichen Progression der Fachtexte genau auf die jeweils erreichte, im DaF-Unterricht vermittelte Sprachkompetenz der Schüler bezogen sein, weiterhin eine genaue Abgrenzung aufzeigen, welche fachsprachlichen Formulierungen nur passiv, welche aktiv zu beherrschen sind, um dem sprachlichen Wildwuchs, wie er nicht selten von Fachlehrern geduldet und unkorrigiert hingenommen wird, einen Riegel vorzuschieben. Durch eine Minimalisierung der sprachlichen Erfordernisse und deren *Kontrolle* hinsichtlich der Sprachrichtigkeit muß vermieden werden, daß fremdsprachige Schüler *notgedrungen unrichtiges* Deutsch produzieren, weil sie der Vielfalt der Lexik und Grammatik nicht wie muttersprachige Schüler mächtig sein können. Die häufige Wiederholung falscher sprachlicher Formen aber verfestigt bekanntlich jene Art sprachunrichtiges Regional- und Lokaldeutsch, ohne daß die Vorteile des Wiederholungseffekts genützt werden. Betrachtet ein Lehrer den sprachlichen Wildwuchs in bisheriger Form als unvermeid-

lich, dann befürwortet er das Hinnehmen und „Einschleifen“ einer Art von „Gastarbeiterdeutsch“, was nicht im Ernst Bildungsziel einer „Deutschen Schule“ sein dürfte. Wenn nur ein minimalisiertes, aber sprachrichtiges Deutsch im Fachunterricht akzeptiert würde, könnten unsere fremdsprachigen Schüler ihre aktive deutsche Sprachkompetenz gegenüber falschen Formen absichern, die Sachfächer dienen auch als verlängertes Übungsfeld für die Festigung deutscher Kernstrukturen. Anders dürfte eine sichere Beherrschung der Zweitsprache Deutsch nie erreicht werden(2).

Motivation für richtigen Sprachgebrauch

Die Forderung, daß auch in den Sachfächern nur sprachrichtiges Deutsch akzeptiert werden soll, ist von großer Wichtigkeit. Ihre Verwirklichung setzt voraus, daß das in diesen Fächern angebotene Sprachprogramm begrenzt und zumutbar gemacht wurde. Eine offizielle *Duldung falscher Sprachformen* in einzelnen Fächern führt allzu leicht zu *allgemeiner Sprachlässigkeit* und mangelnder Motivation für sprachrichtige Äußerung. Wenn der Schüler nur in den Grenzen des Deutschunterrichts dazu angehalten wird, sich sprachrichtig zu artikulieren, wenn mit anderen Worten seine Motivation für Sprachrichtigkeit nicht auf die volle Schulwirklichkeit durchschlägt, so bleibt die Bemühung im Deutschunterricht ein von allem übrigen abgekapselter Labor-

versuch. Die *Festigung* von sprachlichen Gewohnheiten und ihr Transfer auf andere Lebens- und Lerngebiete muß *in voller Breite* geleistet werden.

Die Umwelterwartung spielt für das Sprachenlernen eine entscheidende Rolle, das weiß jeder aus eigener Erfahrung. Wer hätte es noch nicht erlebt, daß die Ansprüche aus der Lebensumwelt wie ein unsichtbarer Zwang wirken, so daß der Sprechende sich der richtigen sprachlichen Formen befleißigt. Dazu kommt, daß sich in manchen Fächern, wie etwa Physik, die sprachlichen Äußerungen unmittelbar aus der Realität von Objekten und deren Beziehungen, etwa in einem Experiment, ergeben. Hier müssen nicht – wie so oft in kommunikativen Texten des Fremdsprachenunterrichts – Rollenbezüge und Situationen simuliert werden, um ihnen dann ein angemessenes sprachliches Gewand zu geben, sondern die Versprachlichung wird von real vorhandenen Objekten und Erscheinungen gefordert.

Projektentwurf einer sprachlichen Vereinfachung eines Lehrtextes

In Erwägung dieser Gedanken haben sich der Verfasser dieses Beitrags und Herr

A. Dmoch, ehemals Physiklehrer an der DS Barcelona, zusammengetan, um die Vereinfachung eines Lehrtextes in Physik in Angriff zu nehmen. Ausgangspunkt war dabei das von Dmoch mitverfaßte Physiklehrbuch, dem ein für die Fremdsprachler vereinfachter Alternativtext beigegeben werden sollte. Bildmaterial und Originaltext („Primärtext“) waren also zu ergänzen durch eine textliche Begleitfolie, die den sprachlichen Gegebenheiten der fremdsprachigen Schüler Rechnung tragen sollte. Dieser „Sekundärtext“ könnte auch als Begleitheft, Einlegeblatt aus Loseblattsammlung und dergleichen ausgefertigt werden.

Es versteht sich von selbst, daß das nun vorgetragene Projekt oder ähnliche Vorhaben in vollem Umfang nur durch Teamarbeit erstellt werden könnten und daß die größte Wirksamkeit erreicht würde, wenn solches Material für eine *umfassende Zahl von deutschen Auslandsschulen* publiziert und ausgeliefert werden könnte. Ein solches Vorgehen wäre im Vergleich zu manchen punktuellen, energieverzehrenden Einzelaktionen für die Vermittlung der deutschen Fachsprache und die Festigung von sprachlichen Grundstrukturen gewiß effizienter und rationeller. Im nächsten Abschnitt soll ein Kapitel des deutschen Lehr-

MIT VOLLDAMPF BAUSPAREN - DIE BESTE WEICHENSTELLUNG FÜRS EIGENE HEIM.



BHW Bausparkasse für den öffentlichen Dienst.

DAMIT ES BEIM BAUEN VORWÄRTS GEHT.

Gemeinnützige Bausparkasse für den öffentlichen Dienst GmbH, 3250 Hameln 1

buchoriginals einer vereinfachten Version nebst Anmerkungen (Sekundärtext) gegenübergestellt werden.

Original-Lehrbuchtext und Alternativtext zum Kapitel „Magnetismus“

Vorbemerkungen aus der Sicht des Fachlehrers für DaF(3)

1. Die textliche Umgestaltung des Physiklehrbuchs „Einführung in die Physik“, Sekundarstufe I, Diesterweg-Verlag, zielt darauf ab, ein sprachliches Minimalprogramm zu erstellen, das als Werk- und Wiederholungstext von vorangegangenen Unterrichtsstunden fremdsprachigen Schülern der Neuen Sekundarstufe ab dem 7. Schuljahr dienen soll. Die beiliegende Textprobe der vereinfachten Version ist dem Lehrprogramm der 7. Klasse entnommen und liegt in den sprachlichen Anforderungen unter denen des parallelen DaF-Unterrichts, wenn er auf dem Vorwärts-Programm basiert und wenn angenommen werden darf, daß beim Einstieg in die 7. Klasse die Stufe 3 von Vorwärts bereits beendet wurde.

Alle Strukturen und Vokabeln, sofern sie nicht im Lehrerbegleitheft bzw. in den hier folgenden Anmerkungen auftauchen, sind bereits im Vorwärts-Programm, Stufen 1–3, enthalten. Dies wird an den einzelnen Stellen des Probetextes durch eine neben dem entsprechenden Wort stehende Zahl belegt. Dabei bezeichnen bloße Zahlen die Nummern der Lektionen in den Stufen 1A, 1B und 2A, 2B, ein davorgesetztes E und die in Klammern beigefügte Zahl 3 signalisieren die Nummer der Einheit in der Stufe 3. Es handelt sich durchwegs um das Vorwärts-Programm in der Langfassung. Die mit Schrägstrich (/) getrennten Ausdrücke sind als alternative Möglichkeiten zu verstehen.

2. Mit der im Mitteilungsblatt vom 1. 12. 1977 angekündigten Auslieferung der Kurzfassung, die seit Ende 1978 vollständig (K 3 allerdings erst in der Probefassung) vorliegt, könnte die Arbeit auf die Kurzfassung begründet werden. Dabei müßte freilich zuerst geklärt werden, ob bzw. wie weit K 3 am Ende der 6. Klasse (bei Einstieg in der 4. Klasse) schon als bewältigt gelten kann.

3. Die Hinzufügung eines Lernzielkontroll-Vorschlages zu unserer Textprobe möchte dazu beitragen, daß der Fachlehrer in Physik im sprachlichen Bereich nur solche Fragen verbalisiert, die vom fremdsprachigen Schüler aktiv und sprachrichtig bewältigt werden können. In diesem sprachlichen Minimalbereich müßte der Fachlehrer in Physik dazu angehalten werden, sprachliche Fehler zu korrigieren.

4. Es hat sich bei dem vorgelegten Kapitel erwiesen und würde sich sicherlich auch an einigen Stellen der nachfolgenden Bearbeitung herausstellen, daß im Hinblick auf das Vermeiden von Künstlichkeit oder schiefer, ungenauer Vereinfachungen der im DaF-Unterricht gelegentlich zu leistende fachbegleitende Sprachunterricht einige wenige sprachliche Erscheinungen aufgreifen wird müssen, die in Vorwärts nicht explizit behandelt werden bzw. in der Progression von Vorwärts gar nicht enthalten sind. Diese sprachlichen Probleme müßten einzeln diskutiert werden.

- 4.1. Beginnen wir hier, auf unser Textbeispiel bezogen, mit den Alternativen „elektrischer Leiter“ – „stromführender Leiter“ – „der Leiter, der Strom führt“ – „der Leiter, durch den Strom fließt“. Für unsere Textstelle in den Zeilen 1/2 u. a. muß aus fachlichen Gründen der erste Vorschlag und aus sprachlichen Gründen der letzte Vorschlag ausscheiden. Aber auch bei den beiden verbleibenden Versionen sind Strukturen zu bilden, die im Vorwärts-Programm dieser Sprachstufe nicht enthalten sind (Partizip I kommt in Vorwärts, Stufen 1–5, überhaupt nicht vor; Relativsätze finden sich erst in Vorwärts, Stufe 5).

Führt man das Partizip I ein, das aus textlich-lernpsychologischen Gründen das elegantere, günstigere wäre, so mutet man den Schülern zu, eine in der deutschen Allgemeinsprache niederfrequente Form zu benutzen (allerdings: gewinnbringend, herzerreißend, feinführend), zieht man die Einführung des Relativsatzes vor, so kompliziert sich die Übersicht des Satzes an

einigen Stellen (Zeilen 23/24, 40/41).

- 4.2. Weiterhin werden auch andere Formen der Attributierung diskutiert werden müssen. Das Genitivattribut, in Vorwärts, Stufen 1 – 3, nicht enthalten, bietet sich in unserem Text mehrere Male an: „in der Nähe/in die Nähe/von einem (dem) Leiter/eines (des) Leiters“ (Zeilen 2/3, 19); „die Wirkungen dieser Magnete/von diesen Magneten“ (Zeile 31); „von diesen Stücken/dieser Stücke“ (Zeile 34).

- 4.3. Die Wortbildung mit dem Suffix „-ung“ wird nirgends in Vorwärts, Stufen 1 – 3, explizit vorgeführt, obwohl eine große Anzahl von solchen Substantiven in den Vorwärts-Texten enthalten sind (Verlobung, Versteigerung, Überraschung, Besserung u. a.). Es liegt nahe, wenn man sich etwa zwischen „Abbildung“ und „Bild“ zu entscheiden hat, – trotz Neueinführung – vielleicht die „-ung“-Bildung vorzuziehen („Bild“ ist durch Vorwärts bekannt). Das Wort „Bild“ hat andere Konnotationen und weckt andere Assoziationen privater und künstlerischer Art; „Abbildung“ scheint hier das exaktere, für diesen Bereich zutreffendere Wort.

5. Auffallend bei der reduzierten Textfassung und bei der Lernzielkontrolle ist die häufige Wiederholung einfacher Idiomatik (in der Nähe von + Dat.; Nom. + wirkt auf + Akk. u. a.). Dieser Wiederholungseffekt ist es, der uns beim Einschleifen einfacher sprachlicher Strukturen sehr hilfreich ist, zumal hier die Wiederholung nicht eine unmotivierte Übung, sondern eine in eine wirkliche Mitteilungssituation eingebettete Verständigung über Dinge und Sachverhalte darstellt. Gegenüber der Verunsicherung durch eine Fülle von Phrasierungen, wie wir sie in muttersprachlich angelegten Lehrbüchern gewohnt sind, ist die vorgeschlagene Textreduzierung – so scheint uns – der einzige rettende Weg.

Vorbemerkungen aus der Sicht des Fachlehrers für Physik

1. Es erscheint sinnvoll, den geplanten Text für den fremdsprachigen Schüler in Form von Zusatzheften (eventuell jeweils

für ein Jahr) zu drucken, deren Kapitel und Abbildungsbeschriftung mit dem Original-Lehrbuch (= Basisbuch) konform gehen. Der fremdsprachige Schüler, der in häuslicher Arbeit die letzte Unterrichtsstunde aufarbeiten und wiederholen soll, hätte also neben dem für ihn eigens verfaßten Sekundärtext die farbigen Abbildungen im Basisbuch, während die deutschsprachigen Schüler allein den Text des Basisbuches benützen würden. Wenn beide Schülergruppen in Klasse 7 der Neuen Sekundarstufe in Physik integriert unterrichtet werden, wäre auf diese Weise eine annähernd gleiche Lernvoraussetzung geschaffen.

Für den Druck der geplanten Zusatzhefte, die eben nur Text enthielten, bestünde seitens eines Verlages sicherlich Interesse, könnten doch diese Hefte preisgünstig hergestellt werden und wäre doch mit dem Kauf der Hefte auch der Erwerb des teureren Basisbuches notwendig.

2. Die Studententafel der Neuen Sekundarstufe sieht Physik ab Kl. 7 vor, im Unterschied zu den Studententafeln der meisten Bundesländer, in denen erst ab Klasse 8 Physik unterrichtet wird. Der Anfangsunterricht Physik in einer 7. Klasse wird sich sicher sowohl von der Methode wie von fachdidaktischen Gesichtspunkten von dem einer 8. Klasse unterscheiden.

Vor Inangriffnahme des Projektes müßten einige grundsätzliche Fragen geklärt werden, z. B.: Ist daran gedacht, in Klasse 7 „nur“ eine Art propädeutische Physik – ohne Mathematisierung – zu treiben?

Welche Lernziele sollten von der fachlichen Seite im Vordergrund stehen?

Hat man beim didaktischen Aufbau für die ganze Neue Sek. Stufe die traditionelle fachsystematische Reihenfolge der Gebiete Mechanik, Kalorik, Optik, Elektrik und Atomphysik im Auge oder soll der Physikunterricht in „Spiralform“ angelegt werden (eventuell eine fachlich und lernpsychologische begründete Folge von kürzeren Lerneinheiten wie es etwa der neue, ab '77 in Kraft getretene bayerische Lehrplan vorsieht).

Denkbar wäre im letzten Fall auch, Leitlinien z. B. „Energie“ zu setzen, die dann bei der Behandlung in den verschiedenen Gebieten immer weiter ausgeschärft würden.

Die magnetische Wirkung des elektrischen Stromes

8.5

Kraftwirkungen in der Nähe stromführender Leiter. Die Wirkungen des elektrischen Stromes beschränken sich nicht nur auf Vorgänge im Leiter selbst.

V 8/41

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. Wir wiederholen den Vorgang mit anderen Leitern z. B. aus Messing, Kohle, Konstantan usw. (Abb. 8.5/1).

Unabhängig von der Wahl des Leitermaterials bewegt sich das Eisenstück beim Schließen des Stromkreises. Die Ursache der Bewegung ist eine merkwürdige Kraft, die allein von den bewegten Ladungen im Leiter herrühren muß. Sie ist nicht mehr feststellbar, wenn der Stromkreis wieder unterbrochen ist, d. h. wenn die Ladungen in Ruhe sind. Der elektrische Strom ruft also nicht nur in seinem »Strombett«, dem Leiter, Wirkungen (kalorische bzw. chemische) hervor, sondern auch in dessen **Umgebung**.

V 8/42

Wir wiederholen V 8/41 mit irgendeinem Leiter und ersetzen nun das Eisenstück durch Probekörper aus anderen Stoffen z. B. Kupfer, Nickel, Konstantan, Gummi, Glas, Stein usw. und durch einen elektrisch geladenen Tischtennisball.

Außer Nickel wird keines der Materialien bewegt. Bei der Untersuchung weiterer Stoffe ergibt sich, daß nur Eisen (Stahl), Nickel, Kobalt und einige Legierungen in der Umgebung eines stromdurchflossenen Drahtes bewegt werden.

Auf Eisen, Nickel und Kobalt wirken in der Nähe von stromführenden Leitern Kräfte.

Kraftwirkungen in der Nähe von Magneten. Geheimnisvolle Kraftwirkungen auf Eisen sind schon im Altertum entdeckt worden. Man kannte besondere Eisenerzstücke, die auf Eisen anziehende Kräfte ausübten. Da man diese Eisenerze vermutlich erstmalig in *Magnesia*, einer Stadt in Kleinasien gefunden hat, nennt man sie **Magnete**. Heute benutzt man meist künstliche Magnete aus Stahl oder bestimmten Legierungen in verschiedenen Formen (Abb. 8.5/2).

V 8/43

Wir hängen verschiedene Materialien wie Eisen, Kupfer, Nickel, Konstantan, Gummi, Glas usw. an einem Faden beweglich auf und nähern einen Stabmagneten (Abb. 8.5/3).

Eisen und Nickel werden bewegt, also die gleichen Stoffe, die auch in der Nähe stromdurchflossener Leiter Kräfte anzeigten. Beide Metalle, Kobalt und bestimmte Legierungen werden vom Magneten angezogen und bleiben an ihm haften. Man nennt sie **ferromagnetisch** (lat. ferrum, Eisen), da sie sich einem Magneten gegenüber wie Eisen verhalten.

Auf Eisen, Nickel und Kobalt wirken in der Nähe von Magneten Kräfte.

Da sowohl stromdurchflossene Leiter als auch Magnete auf die gleichen ferromagnetischen Stoffe — und nur auf diese — Kräfte ausüben, müssen wir schließen, daß sich hier eine **enge Verwandtschaft** ausdrückt. Man spricht allgemein von Magnetismus.

8.5.1 Kraftwirkung von stromdurchflossenen Leitern und Magneten

8.5/2: Verschiedene Magnete: Stabmagnet, Hufeisenmagnet, Scheibenmagnet



Die magnetische Wirkung des elektrischen Stromes

8.5

Magnetische Kräfte in der(E 4/3/) Umgebung / in der(39) Nähe / von / stromführenden / Leitern /, die Strom führen. Wir haben gesehen:(38) Beim(5/36) elektrischen Strom gibt(5) es kalorische und chemische Wirkungen. Wir wollen(33) nun eine andere(13) Wirkung kennenlernen:(E 3/3/)

V 8/41

In der Nähe / eines Leiters / von einem Leiter aus(28) Kupfer hängt(22) ein Stück(19) Eisen (Abb. 8.5/1). Wir verbinden den Leiter kurz(22) mit dem Akku. Jetzt(5) fließt(2) ein Strom durch den Leiter. Ergebnis:(39) Das Eisenstück bewegt(E 4/3/) sich. Nun machen(1) wir den Versuch mit anderen Leitern,(E 1/3/) z. B. mit Leitern aus Messing, Kohle, Konstantan usw. und nehmen wieder ein Stück Eisen. Ergebnis: Das Eisenstück bewegt sich auch bei diesen Leitern, wenn(E 4/3/) wir den Stromkreis schließen.

Also: Nicht nur in den Leitern, die Strom führen, gibt es Wirkungen (kalorische bzw. chemische), sondern auch in ihrer **Umgebung**.

V 8/42

Wir wiederholen den Versuch V 8/41 mit einem Leiter z. B. aus Kupfer und bringen(E 2/3/) jetzt andere Stücke z. B. aus Kupfer, Nickel, Konstantan, Gummi, Glas, Stein usw. in die Nähe des Leiters / zum(8) Leiter /.

Ergebnis: Nur(21) das Eisenstück und das Nickelstück bewegen sich. Andere Versuche zeigen: Auch Kobaltstücke bewegen sich in der Nähe von / stromführenden / Leitern /, die Strom führen /.

Merke:

Auf Eisen-, Nickel- und Kobaltstücke wirken Kräfte, wenn in ihrer Nähe / Umgebung / ein / stromführender / Leiter / ist /, der Strom führt /.

Magnetische Kräfte in der Umgebung / in der Nähe / von Magneten. Besondere(E 1/3/) Stücke aus Eisenerz ziehen Eisenstücke an. Das hat man(34) schon(32) vor(E 4/3/) 2000 Jahren(8) gewußt.(E 2/3/) Vielleicht hat man diese besonderen Stücke aus Eisenerz zuerst(1) in „Magnesia“ (= eine Stadt(4) in Kleinasien) gefunden.(38) Deshalb(E 4/3/) heißen(1) sie **Magnete**. Magnete gibt es heute(1) in vielen(22/32) Formen (Abb. 8.5/2). Wir wollen diese Magnete / die Wirkungen dieser Magnete / besser(21) kennenlernen:

V 8/43

An einer Schnur(25) hängt ein Stück Eisen, Kupfer, Nickel, Konstantan, Gummi, Glas, Stein usw. Wir bringen jetzt einen Stabmagneten in die Nähe / dieser Stücke / von diesen Stücken /.

Ergebnis: Nur das Eisenstück und das Nickelstück bewegen sich, die anderen Stücke bewegen sich nicht. Andere Versuche zeigen:(29) Auch(1) Kobaltstücke bewegen sich in der Nähe von Magneten.

Merke:

Auf Eisen-, Nickel- und Kobaltstücke wirken Kräfte, wenn in ihrer Nähe ein Magnet ist.

{ Wir wissen jetzt: Eisen, Nickel und Kobalt sind Stücke, die sich in der Nähe von / stromführenden / Leitern /, die Strom führen, / bewegen. Eine Überraschung:(E 2/3/) Eisen, Nickel und Kobalt sind auch die Stücke, die sich in der Nähe von Magneten bewegen.

(Oder:)

{ Wir wissen jetzt: Eisen-, Nickel-, Kobaltstücke bewegen sich in der Nähe von / stromführenden / Leitern /, die Strom führen /. (V 8/42) Eine Überraschung: Eisen-, Nickel- und Kobaltstücke bewegen sich auch in der Nähe von Magneten (V 8/43).

Bei den beiden(E 2/3/) letzten(37) Versuchen (V 8/42 und V 8/43) wirkten Kräfte auf Eisen-, Nickel- und Kobaltstücke. Diese Kräfte heißen **magnetische Kräfte**.

Weil(E 2/3/) auf Nickel- und Kobaltstücke magnetische Kräfte wie(26) auf Eisenstücke (Eisen = lat. „fer- rum“) wirken, nennt(E 3/3/) man diese Stücke **ferromagnetisch**.

8.5.1 Kraftwirkungen von stromdurchflossenen Leitern und Magneten

Lehrerbegleitheft

A

Vorschläge zur sprachlichen Lernzielkontrolle

Frage	Antwort
1. Warum bewegt sich ein Eisenstück in der Nähe von einem/eines Leiter(s)/, der Strom führt/?	Eine (magnetische) Kraft wirkt auf das Eisenstück. /Weil eine (magnetische) Kraft auf das Eisenstück wirkt./
Oder alternativ: Wir bringen ein Eisenstück in die Nähe von einem/stromführenden/Leiter/eines Leiters,/ der Strom führt. / Was siehst du? Warum bewegt es sich?	– Das Eisenstück bewegt sich. – Weil eine (magnetische) Kraft auf das Eisenstück wirkt. /Eine (magnetische) Kraft wirkt auf das Eisenstück./
2. Magnetische Kräfte wirken auch auf andere Stücke. Wie heißen diese Stücke?	Nickel und Kobalt. /Es sind Nickel- und Kobaltstücke./
3. Welche Formen von Magneten gibt es?	Es gibt Stabmagneten, Scheibenmagneten und Hufeisenmagneten.
Alternativ statt 1. und 2.: Wie heißen/nennen wir/die Kräfte, die auf Eisen-, Nickel- und Kobaltstücke wirken? (Relativsatz!)	Sie heißen magnetische Kräfte./ Wir nennen sie magnetische Kräfte./

B

Wortschatz und Strukturen(5)

Fachausdrücke im engeren Sinn, die der <i>Fachlehrer in Physik</i> klärt	<i>DaF-Unterricht</i> (Vorbereitung, Nachbereitung, Systematisierung sprachlicher Phänomene aus dem vereinfachten Physiklehrtext)
--	---

1. Aus vorausgegangenen Unterrichtsstunden

-e Kraft, —, -e -e Kraft wirkt auf Akk. -r Leiter, -s, — - elektrischer Leiter -r Strom, -es, -e — elektrischer Leiter führt Strom Strom fließt durch -en Leiter -r Stromkreis, -es, -e -en Stromkreis schließen -e Wirkung, -, -en (wirken s. o.) kalorische Wirkungen chemische Wirkungen	Wortbildung: 1. Bestimmungsw. + Grundwort -r Stromkreis (vgl. Klett-Sprachbuch 5; Vorwärts —; s. Anmerkung 2. Durch Suffix -ung -e Wirkung — wirken
--	---

Fachausdrücke im engeren Sinn, die der
Fachlehrer in Physik klärt

DaF-Unterricht (Vorbereitung, Nachberei-
tung, Systematisierung sprachlicher Phä-
nomene aus dem vereinfachten Physiklehr-
text)

-e Abbildung, —, -en
abgekürzt: Abb.

-e Abbildung — abbilden
-s Bild

-r Versuch, -es, -e

-en Versuch machen
-en Versuch durchführen
-en Versuch wiederholen

sich etw. merken — merke!

aus Eisen, Kupfer, Messing, Kohle,
Gummi, Glas, Stein (Steine, aus Leder)

-r Akkumulator, -s, -en

abgekürzt: Akku

-en Leiter mit dem Akku verbinden

2. Auf die beigelegte Textprobe bezogen neu einzuführen

-r Magnet, -(e)s, -(e)n
magnetisch

-s Erz, -es, -e

-r Stabmagnet

-r Scheibenmagnet

-r Hufeisenmagnet

-r Magnet zieht Eisen an

(Kleinasien)

Kobalt

Konstantan

Wortbildung:

Bestimmungswort + Grundwort

-s Eisenerz

-r Stab, -es, -e, -r Stabmagnet

-e Scheibe, —, -en -r Scheibenmagnet

-s Hufeisen (-r Huf)

-r Hufeisenmagnet

-s Eisenstück

-s Nickelstück

u. a.

Vertiefung häufiger fachsprachlicher Strukturen im „Förderunterricht“ für fremdsprachige Schüler

Bei fortgeschrittener sprachlicher Inte-
gration wird sich die sprachliche Vorgabe
und die bewußte Stufung der sprachlichen
Anforderungen für die Fremdsprachigen
immer stärker reduzieren. Trotzdem wer-
den verstärkt und gezielt in einzelnen För-
derstunden typische Strukturen eines ab-
strakteren, differenzierteren Zweitspra-
chengebrauchs geübt werden müssen.
Auch hier wäre es eine große Hilfe, wenn
zentral publizierte Programme vorlägen,
was nicht ausschließt, daß einzelne Lehrer
ihre eigenen, aus den Unterrichtsgegeben-

heiten erwachsenen Übungsprogramme
einsetzen könnten.

Es wäre unrationell und unrealistisch zu
erwarten, daß Deutschlehrer in der be-
schränkten Zeit ihres Auslandsdienstes die-
se Arbeit im nötigen methodischen und
expansiven Umfang leisten können. Eine
sprachliche Sanierung des deutschen
Fachunterrichts wird nur als eine kollektiv
zu leistende, zentral und offiziell geförderte
Projektarbeit zu erreichen sein.

Im folgenden seien noch **zwei Beispiele**
zur Diskussion gestellt, wie allgemein-
sprachlicher Deutschunterricht und fach-
sprachliche Berücksichtigung bei zuneh-
mender Integration zusammengeführt wer-
den könnten.

Beispiel: Sprachübungen zu: Präpositionalgefüge als sprachliche Verkürzung von adverbialen Nebensätzen

Aufgabe A: Verwandle die folgenden **Präpositionalgefüge** aus einem **Physikbuch** in die ihnen zugrunde liegenden Nebensätze (= ... in die Nebensätze, die ihnen zugrunde liegen).

1. unter Arbeitsaufwand ...
2. beim Erweitern des Meßbereichs ...
3. bei der Gasentladung ...
4. zum Heben der Last ...

Aufgabe B: Im folgenden findest du eine an alle Schüler der 5. bis 9. Klassen verteilte Zusammenstellung von **Baderegeln** (= ... eine Zusammenstellung von Baderegeln, die an alle Schüler der 5. bis 9. Klassen verteilt wurden). Unterstreiche die **Präpositionalgefüge**, die einen Nebensatz ergeben. Wie heißt der Nebensatz?

Baderegeln

1. Übertreibe nichts! Fange auch Luft- und Sonnenbäder mit kurzen Zeiten an, die du allmählich steigern kannst. Laufen und Spielen ist dabei besser als Sitzen und Liegen. Bei intensiver Sonnenstrahlung bedecke Kopf und Nacken.
2. Bevor du schwimmen lernst, frage einen Arzt, ob dein Körper die Einwirkungen des Wassers verträgt. Hast du ein beschädigtes Trommelfell, so schütze das Ohr vor Wassereintritt.
3. Baden und Schwimmen mit vollem Magen verursacht oft Übelkeit und kann gefährlich werden. Warte mindestens eine Stunde, ehe du nach einer Mahlzeit ins Wasser gehst.
4. Vor dem Baden in unbekanntem Gewässer informiere dich über die Wasserverhältnisse (Wassertiefe, Wasserpflanzen, Strudel u. a.).
5. Überschätze deine Kräfte nicht. Leichtsinns hat schon manchen in Lebensgefahr gebracht. Bei niedrigen Wassertemperaturen bleibe nur kurze Zeit im Wasser.

Beispiel 2: Sprachübungen zu: Attribute mit Partizip/Adjektiv aus Schullehrbüchern

Aufgabe A: Unterstreiche in den folgenden Sätzen aus einem **Geschichtsbuch** (Das Werden des nationalen Staates, 9. Klasse) zuerst das attributive Partizip. Wie heißt der ganze attributive Komplex? Welches ist jeweils das Bezugswort? Führe die attributive Einbettung auf einen zugrundeliegenden Satz zurück.

Beispielsätze:

1. In den beim Vormarsch ausgeplünderten Dörfern war nichts mehr zu holen.
2. Napoleon versuchte die im Halbkreis heranmarschierenden verbündeten Feinde einzeln zu schlagen.
3. Der König trat auf den Balkon, und ein ihn begleitender Herr versuchte die Menge zu beruhigen.
u. a.

Aufgabe B: Bette jeweils einen der hintereinander aufgeführten Sätze als attributiven Komplex in den anderen ein. Bilde auch Relativsätze, wo dies möglich.

Beispielsätze:

1. Zur Sicherung der staatlichen Ordnung schlossen sich Rußland, Preußen und Österreich zusammen. Diese Ordnung war in Wien gegründet worden.
 2. Der König hob die Verfassung wieder auf. Sie war erst 1833 eingeführt worden.
 3. Die Verfassung galt weiterhin. Sie war vom preußischen König Ende 1848 verkündet worden.
- u. a.

Aufgabe C: Lies die folgenden Sätze bzw. Attributkomplexe aus einem **Physikbuch** (Einführung in die Physik, Sekundarstufe I, 1. Teilband, 9. Klasse) aufmerksam durch.

Arbeitsanweisung:

Zu 1. – 3.: Suche aus den gegebenen Sätzen die Originalsätze des Physikbuchs mit attributiver Einbettung zu finden.

Zu 4. und 5.: Unterstreiche die attributiven Komplexe. Zeichne entsprechende „Pfeilmodelle“, die die Beziehungen klarstellen. Zu 6. – 10.: Bilde aus den Attributkomplexen Relativsätze.

1. Wir beleuchten mit einer Experimentierleuchte ein Becherglas. Es ist mit Wasser gefüllt.
2. Das Licht, das seitlich ausgeblendet wird, fangen wir auf einem weißen Bildschirm auf.
3. Wir erkennen im Schattenbild an den dunklen Streifen, die sich ständig verändern, eine Bewegung im Wasser.
4. Das in Form und Farbe unveränderte Spaltbild erscheint in verschiedenen Farben.
5. Jede Farbe ist Mischfarbe der ihr benachbarten Farben.
6. ... die zum Gleichgewicht nötige Kraft ...
7. ... durch schräg zu ihr liegende Komponenten ...
8. ... alle am Körper angreifenden Kräfte ...
9. ... mit dem allen Gasen eigentümlichen Expansionsstreben ...
10. ... die in Elektrolysezellen abgeschiedenen Gasmengen ...

Anmerkungen:

(1) Wertvolle Berichte und Vorschläge dazu vgl. u. a. E. Böhme: Die bilinguale Schule – Gruppenunterricht im integrierten Fachunterricht, in: DdLiA – MMM 2/78, S. 32 – 37; B. Feige: Die bilinguale Schule – Erfahrungen und Empfehlungen aus dem Heimatschuldienst, in: DdLiA – MMM 3/78, besonders S. 28 – 32; W. Doll: Fachsprache Deutsch-, Erdkunde- und Geschichtsunterricht in bilingualen Klassen, in: DdLiA – MMM 3/79, S. 25 – 28. Lipkow/Griesel/Domisch: Probleme und Möglichkeiten des deutschsprachigen Fachunterrichtes Biologie, in: DdLiA-MMM 1/81, S. 34 – 38.

(2) Siehe auch mein Artikel „Auf dem Wege zur Integration im Bachillerato-Mixto-Zweig“, in: Information Deutsch als Fremdsprache, 6/1977, S. 13 ff. Dort wird über die heutige Praxis der Einführung der Sachfächer im Bachillerato-Mixto (= eine bilinguale Schulform mit stark deutschlastigem Unterrichtsprogramm) gesagt: „Die Übergangszeit bis zur Mittelstufe des Bachillerato Mixto, die sprachlich zu einer Festigung der aktiven Sprachbeherrschung genutzt werden sollte, ist heute vollgepfropft mit deutschem Unterrichtsstoff, der die Kinder vordergründig und vorrangig beschäftigt, ihre aktive Sprachfähigkeit in der Zweitsprache aber nicht

nennenswert fördert, da er sie beständig sprachlich überfordert. Wenn aber die Betonung des Unterrichts zu stark auf dichter, *schwieriger inhaltlicher Information* liegt, überlagert die Sorge des *Behaltens von Einzeldaten* eine *sonst mögliche Sorgfalt in der sprachlichen Formulierung*.“ Heranzuziehen wäre u. a. hier auch W. Wiczerkowski, Frühe Zweisprachigkeit, 1965, S. 20, wo er die „Intensität der Sprechimpulse“ als entscheidend für die Spracherlernung und -beherrschung bezeichnet. (3) Die Bezüge, die in den Vorbemerkungen auf das „Vorwärts“-Programm abheben, sind nach dem Stand von 1978 erstellt. Sie müßten heute – nach der Publikation und Einführung der Kurzfassung entsprechend überarbeitet werden, was ich derzeit zu leisten nicht imstande bin.

(4) Die Textstellen A und B sind alternativ zu verstehen. (5) Zur Diskussion gestellt: Es erhebt sich die Frage, ob es genügt, den Fachlehrern bewußtzumachen, welcher Wortschatz und welche Strukturen neu eingeführt werden (d. h. in Vorwärts, Stufen 1 – 3 nicht enthalten sind) oder ob man auch Vorschläge, wie sie eingeführt werden könnten, mitgeben sollte. Die meisten Fachbegriffe im engeren Sinne freilich erhellen im Unterrichtsgeschehen aus dem Experiment und den dort vorgestellten Phänomenen.

Weil ich dich liebe

Eine Sprachlaborübung zu den Nebensätzen mit „weil“

Wir wissen alle, daß das Fach Deutsch als Fremdsprache an unseren Auslandsschulen überwiegend „fachfremd“ unterrichtet wird.

Die von jetzt an in nicht unbedingt regelmäßiger Folge an dieser Stelle erscheinenden Beiträge wollen ein bißchen mithelfen, die Arbeit im „fachfremden“ DaF-Unterricht zu erleichtern. Erprobte Entwürfe, Modelle, Versuche und Techniken sollen vorgestellt werden und Anregungen liefern.

Keine unterrichtswissenschaftliche Theorie also, sondern Berichte aus der Praxis und für die Praxis! Nützliche Tips für den Unterrichtsaltag!

Wir hoffen auf Ihre Mitarbeit. Zuschriften bitte an die Schriftleitung oder an Bertold Feige, Deutsche Schule Barcelona, Av. Jacinto Esteve Fontanet, s/n, ESPLAUGAS DE LL. (Barcelona), Spanien.

Die Zeiten der hellen Sprachlaborbegeisterung scheinen vorbei zu sein. Die einen pflegen eine „wissenschaftlich“ begründete Laborskepsis und weisen zufrieden auf „neuere Erkenntnisse“ hin. Die anderen machen schlicht die vielen Wackelkontakte in den nicht mehr ganz neuen Kopfhörern für die eigene Labormüdigkeit verantwortlich. Es hat sich wohl auch rumgesprochen, daß etliche der handelsüblichen Laborübungen ein paar wichtige Spielregeln mißachten. Das folgende Beispiel aus den „Sprechübungen“ von Lorenz Nieder (Hueber Nr. 531006, S. 92 f.) steht für viele:

warum gehen Sie jetzt?

S ich bin müde
es ist schon spät
ich muß zum Zug
ich will noch arbeiten

R weil ich müde bin
weil es schon spät ist
weil ich zum Zug muß
weil ich noch arbeiten will

Solche Übungen können hochmotivierten Erwachsenen vorgesetzt werden. In der Schule sind sie ungenießbar. Mit Lernpsychologie haben sie wenig zu tun, und das Sprachlabor wird zum Schlaflabor.

Wie könnte man es besser machen? Wie könnte eine Drillübung zu den „weil-Sätzen“ für Schüler der VORWÄRTS-Lernstufe III (Wiederholung von K 2, L 28) aussehen? Zwei Prämissen stehen fest:

1. Die Übung soll nicht aus zusammenhanglosen Sätzen bestehen. Stimuli und

responsis sollen vielmehr eine Szene ergeben, bei der der Schüler neugieriger Zuhörer oder besser noch Mitspieler ist.

2. Selten haben die uns bekannten Übungen Schwung und Piff. Wenn der Schüler schon im normalen Unterricht wenig zu lachen hat, im Labor wird es bierernst. Dabei kann eine Prise Humor nicht schaden. Im Gegenteil: Das Kind hat abgesehen vom Notendruck und dem Elternwunsch kein besonderes Motiv für das Erlernen einer fremden Sprache. Der Wunsch zum Weiterlernen, die Lust und Freude an der fremden Sprache müssen deswegen immer wieder neu vom Lehrer geschaffen werden. Ohne Humor ist das nicht möglich. Lachen, sich amüsieren, sich freuen – das sind wesentliche Voraussetzungen für den *ernst* gemeinten Fremdsprachenunterricht.

Der Lehrer ist natürlich überfordert. Er kann nicht auch noch Komiker sein, wenn er eine Sprachlaborübung basteln will. Aber er weiß, was der „komische Effekt“ ist, und sucht nach Anregungen.

Er findet sie in Günter Tolle, *Je t'aime. – Tu m'aimes? Exercices structuraux pour le laboratoire de langues*, Cornelsen-Velhagen u. Klasing, Nr. 3752. „Weich verpackte Grammatikdrills“, bei denen die Komik Molières mit ihren Wiederholungen, Mißverständnissen, Verwechslungen und Eifersüchteleien Pate gestanden hat!

Der Handlungsrahmen für unsere Übung mit „weil“ wird aus titre 1, *Les Adieux*, übernommen: Das Liebespaar muß auf dem Bahnhof Abschied nehmen. Sie muß verrei-

sen, er bleibt allein. In seiner Eifersucht befürchtet er das Schlimmste.

Die Situation an sich erheitert die Kinder. Sie finden Liebespaare komisch. Ihre Neugierde ist geweckt. Sie wissen, daß es etwas zu lachen gibt.

Auch der Schluß wird von Tolle übernommen: Im Eifer des Gefechts merken die beiden nicht, daß der Zug schon längst abgefahren ist.

So entsteht der folgende Übungstext (Auszug):

Er: Mußt du wirklich wegfahren?

(Ja, sie muß ihre Eltern besuchen.)

Sie: Ja, weil ich meine Eltern besuchen muß.

Er: Warum mußt du deine Eltern besuchen?

(Ihr Vater hat Geburtstag.)

Sie: Weil mein Vater Geburtstag hat.

Er: Wirst du mich nicht vergessen?

(Nein, sie wird immer an ihn denken.)

Sie: Nein, weil ich immer an dich denken werde.

Diese erste Fassung kann nicht im Unterricht eingesetzt werden, denn:

1. Die Fragen selbst enthalten keinen ausreichenden Stimulus. Dieser steht in Klammern. Er muß vorgeflüstert werden, so als wollte jemand dem Mädchen mit ein paar guten Ausreden aus der Patzche helfen.
2. D wollte jemand dem Mädchen mit ein paar guten Ausreden aus der Patzche helfen.
2. Der Umweg über den geheimnisvollen Flüsterer zwingt dem Schüler Schwierigkeiten auf, die von dem eigentlich zu übenden Satzmuster ablenken: Die Person muß verändert werden, folglich auch viele Verbendungen und Pronomen. Das ist eine nicht mehr statthafte Häufung von Schwierigkeiten.

Der flüsternde Vorsager muß also in der

1. Person Singular sprechen.

— Mußt du wirklich wegfahren?

— (Ja, ich muß meine Eltern besuchen.)

— Ja, weil ich meine Eltern besuchen muß.

Auch diese Fassung kann noch nicht befriedigen. Der Gebrauch von „weil“ ist nicht zwingend notwendig und entspricht in einigen Repliken nicht einmal der Sprachnorm. Das den weil-Satz auslösende „warum?“ muß eingebaut werden.

— Mußt du wirklich wegfahren?

— Ja.

— Aber warum?

— (Ich muß meine Eltern besuchen.)

— Weil ich meine Eltern besuchen muß.

Das klingt schon besser. Aber der heimliche Flüsterer stört. Wie sollen die Kinder ihn deuten? Können sie sich ein alter ego vorstellen? Und wenn, wer flüstert schon etwas in der Ich-Form vor? Nein, der vorsagende Flüsterer muß wegoperiert werden. Aber wie?

Die Lösung ist ganz einfach: Auf einem großen Bahnhof ist immer viel Lärm. Stim-

Neuerscheinung 1981/82



Audio-visuelle Unterrichts-Medien:

- | | |
|-----------------|------------------|
| • Diaserien | • Arbeits- |
| • Tonbildreihen | Transparente |
| • Schmalfilme | • Dia- |
| • Video- | Transparente |
| Kassetten | • Arbeitsblätter |

Name: _____

Anschrift: _____

Gratis anfordern:

JÜNGER VERLAG · Postfach 580
6050 Offenbach/Main
Tel. 06 11 / 833003

mengewirr, Lautsprecherdurchsagen, mit lautem Quietschen einfahrende und ausfahrende Züge usw. Außerdem kann *Er* ruhig ein bißchen schwerhörig sein. So muß er also immer wieder nachfragen: „Warum?“ Die ständige und penetrante Wiederholung dieses „Warum?“ bedingt einen ko-

mischen Effekt. Und wenn sich die Geschichte anhört, als hätte Opa sein Hörgerät vergessen, dann wirkt das nur noch komischer.

Hier nun der Übungstest in seiner endgültigen Fassung:

Auf Wiedersehen

Im Bahnhof. Der Zug fährt bald ab. Das Liebespaar ist sehr traurig. *Sie* muß eine Reise machen. *Er* bleibt allein.

Er: Mußt du wirklich wegfahren?
 Sie: Ja. Ich muß meine Eltern besuchen.
 Er: (*hört nicht richtig*) Warum?
 Sie: (*etwas lauter*) Weil ich meine Eltern besuchen muß.

Er: Warum mußt du deine Eltern besuchen?
 Sie: Mein Vater hat Geburtstag.
 Er: Warum?
 Sie: Weil mein Vater Geburtstag hat.

Er: Könntest du mich vergessen?
 Sie: Nein! Ich denke immer an dich.
 Er: Warum?
 Sie: Weil ich immer an dich denke.

Er: Kannst du ohne mich leben?
 Sie: Nein! Ich kann ohne dich nicht glücklich sein.
 Er: Warum?
 Sie: Weil ich ohne dich nicht glücklich sein kann.

Er: Warum kannst du ohne mich nicht glücklich sein?
 Sie: Aber Liebling! Ich liebe dich.
 Er: Warum?
 Sie: Weil ich dich liebe.

Er: Aber du triffst den blöden Meyer!
 Sie: Ja.
 Er: Warum?
 Sie: Er ist mein Freund.
 Er: Warum triffst du den blöden Meyer?
 Sie: Weil er mein Freund ist.

Er: Gehst du mit ihm essen?

Sie: Ja.
 Er: Aber warum?
 Sie: Ich gehe gern essen.
 Er: Warum?
 Sie: Weil ich gern essen gehe.

Er: Und dann geht ihr ins Theater!
 Sie: Ja! Ich gehe gern ins Theater.
 Er: Warum?
 Sie: Weil ich gern ins Theater gehe.

Er: Und danach geht ihr tanzen!
 Sie: Nein!
 Er: Nein? Warum nicht?
 Sie: Er kann nicht tanzen.
 Er: Warum?
 Sie: Weil er nicht tanzen kann.

Er: Du liebst mich nicht.
 Sie: Das ist doch Blödsinn!
 Er: Warum ist das Blödsinn?
 Sie: Du bist eifersüchtig.
 Er: Warum?
 Sie: Weil du eifersüchtig bist.

Er: Ich bin nicht eifersüchtig.
 Sie: Doch!
 Er: Nein!
 Sie: Doch!
 Er: Aber ich liebe dich!

Sie: Ich dich auch.
 Er: Warum willst du dann wegfahren?
 Sie: Ich muß meine Eltern besuchen.
 Er: Warum?
 Sie: Weil ich meine Eltern besuchen muß.

Er: Warum mußt du deine Eltern besuchen?

Und so weiter und so fort. Die beiden merken nicht, daß der Zug schon längst abgefahren ist.

Wenn in Heimarbeit ein möglichst hörspielreifes Band besprochen werden kann, dann sieht der Übungsablauf etwa so aus:

1. Der Text wird im ersten Durchgang als reine Hörübung angeboten.
2. Es folgen ein paar Fragen zum Hörver-

ständnis. Dabei sollten die vielleicht unbekannten Wörter geklärt werden.

3. Die Schüler erhalten jetzt einen Arbeits-text, in dem die weil-Sätze nicht ausgedruckt sind. Der Text wird in der Klasse gemeinsam vervollständigt. Nur münd-

lich! Der Lehrer übernimmt die Rolle des „Er“.

4. Die Bandaufzeichnung wird zum zweiten Mal vorgespielt. Die Schüler lesen still auf ihren Arbeitsblättern mit.
5. Erst jetzt wird die Übung als Laborübung im Vier-Phasen-Arbeitstakt eingesetzt.

Erste Phase:

- Mußt du wirklich wegfahren?
- Ja. Ich muß meine Eltern besuchen.
- Warum?

Zweite Phase:

- Weil ich meine Eltern besuchen muß.

Dritte Phase:

- Weil ich meine Eltern besuchen muß.

Vierte Phase:

- Weil ich meine Eltern besuchen muß.

In der ersten Phase hören die Schüler den Kontext mit Stimulus. Die Antwort in der zweiten Phase wird von den Schülern gesprochen. In der dritten Phase hören die Schüler die richtige Antwort zur Kontrolle (Bestätigung oder Korrekturanlaß). In der vierten Phase wiederholen die Schüler die richtige Antwort. Die notwendigen Sprechpausen in der zweiten und vierten Phase reguliert der Lehrer mit der Stop- oder Pausentaste.

Bei der Laborübung arbeiten die Kinder ohne Textvorlage.

6. Eventuell gelingt es, die Schüler im Sinne der Aneignung und Erweiterung weitere Sequenzen finden zu lassen. Hierbei sollte der Lehrer frontal unterrichten, um gegen Fehler absichernd lenken zu können.
7. Partnerarbeit im Labor: Die Schüler spielen die Szene in freier Anwendung der vorgegebenen Rollen. Jeweils zwei Kabinenplätze werden hierfür zusammengeschaltet.
8. Die Szene sollte unbedingt aufgeführt werden. Allein der Spaß, den die Schüler haben, wenn das Mädchen zum Jungen sagen muß „Weil ich dich liebe“, rechtfertigt das Unternehmen.
9. Schriftliche Hausaufgabe: Den Arbeits-text (vgl. Nr. 3) ausfüllen.

Der Wert des unterrichtlichen Bemühens wird am Lernerfolg gemessen. Auch die vorliegende Übung wird nicht verhindern, daß ein Schüler später sagt: „Ich bin zu spät gekommen, weil der Bus ist nicht gekommen.“ Aber dann braucht der Lehrer nur noch mahnend an das Stichwort „Liebespaar“ oder „Bahnhof“ zu erinnern, um den Schüler automatisch zur Korrektur seines Fehlers zu veranlassen.

Ergänzung zu:

„Probleme und Möglichkeiten des Fachunterrichts Biologie . . .“

In der mir vor der Drucklegung nicht bekannten „Zusammenfassung“ am Ende des Beitrages „Probleme und Möglichkeiten des Fachunterrichts Biologie“ (1/81 S. 34 – 38) heißt es u. a.: „ . . . es wird gezeigt, wie fachvorbereitender Biologieunterricht in den Klassen 5, 6 und 7 in der Neuen Sekundarstufe an der DS Helsinki durchgeführt wurde.“

Es erscheint mir als Mitverfasser eines Teiles dieses Berichtes zum Fachsprachen-

problem im fachvorbereitenden Unterricht wichtig, darauf hinzuweisen, daß es sich bei der skizzierten Unterrichtseinheit „Überwinterung“ nur um einen in dieser Form an der Schule erstmals und seither nicht wiederholten Versuch von insgesamt sechs Unterrichtsstunden an drei Klassen am Ende des Schj. 79/80 handelte. Der Biologieunterricht an der Neuen Sekundarstufe in Helsinki beginnt erstmalig an einer 9. Klasse auf deutsch im Schj. 1981/82 mit einer Wochenstunde.

(Rainer Domisch, DS Helsinki)

AUSLANDSSCHULEN

Zum neuen Titel:

Schon seit langer Zeit sind dem Vorstand viele Jahresberichte zugegangen, die dankend empfangen und mit Interesse gelesen wurden.

Dabei sind wir auf den Gedanken gekommen, auch in unserer Zeitschrift jedes Mal zwei oder drei Schulen durch besonders typische Artikel aus diesen Jahresberichten vorzustellen, in der Hoffnung, daß dies auch eine größere Leserschaft interessieren könnte.

Heute beginnen wir mit zwei Schulen im asiatischen Raum, die bisher in unserer Zeitschrift kaum zu Wort gekommen sind.

Mit der Veröffentlichung verbinden wir an alle Schulen noch einmal die Bitte, uns die neuesten Jahresberichte zu schicken, evt. mit dem zusätzlichen Hinweis und der Bitte auf Veröffentlichung eines bestimmten Artikels.

I. Indonesien

Deutsche Schulen in Indonesien

Es besteht kein Zweifel — die Existenz deutscher Schulen im größten Inselstaat der Welt hängt unmittelbar mit der Aufwärtsentwicklung der Wirtschafts-, Handels- und Kulturbeziehungen zwischen Indonesien und der Bundesrepublik Deutschland zusammen. In der Hauptstadt Jakarta, dem politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Zentrum des Staates, sind naturgemäß die meisten Kontakt- und Aufbaumöglichkeiten vorhanden; infolgedessen sind hier auch die meisten Deutschen vertreten, die diese Möglichkeiten suchen, Beziehungen anknüpfen und pflegen, in erster Linie Kaufleute, Techniker, Bankfachleute, Wissenschaftler, Berater und selbstverständlich auch Diplomaten und Lehrer. Mit ihnen halten sich in der Regel ihre Familien hier auf, deren Kinder eine schulische Betreuung beanspruchen. Die Schule in Jakarta, die von den Eltern getragen wird, ist der pädagogische Dienstleistungsbetrieb für diese Kinder, und der deutsche Staat unterstützt dieses Unternehmen personell und finanziell, weil die Expertenväter im öffentlichen Interesse in Indonesien sind. Aufgrund ihres Standortes in der Hauptstadt ist die Schule mit über 200 Schülern und 23 Lehrern die größte und einzige im Lande, die bis Klasse 10 voll ausgebaut ist. Der Schulträger ist eine Stiftung nach indonesischem Recht, was bedeutet, daß die Schule auch der Aufsicht des hiesigen Ministeriums für Erziehung und Kultur untersteht, im übrigen aber uneingeschränkt nach deutschen Lehrplänen arbeiten darf.

Die älteste deutsche Schule in Indone-

sien ist die von Bandung. Sie hat zwar den gleichen Rechtsstatus hier im Lande wie die Schule in Jakarta — der Schulträger ist eine Stiftung — sie erfährt aber keinerlei offizielle Unterstützung mehr. 1956 wurde sie mit Hilfe der Bundesregierung an dem klimatisch bevorzugten Standort Bandung gegründet, weil 150 deutsche Ärzte, die im Rahmen eines Programms der Weltgesundheitsorganisation in Indonesien tätig waren, für ihre Kinder eine Schule mit einem angegliederten Wohnheim brauchten. Als sich die schnelle wirtschaftliche Entwicklung in der Hauptstadt abzeichnete, wurde der Bandung-Schule die Förderung zugunsten der Schule in Jakarta entzogen. Sie wird seitdem allein von den Eltern getragen, was bei der geringen Schülerzahl nicht einfach ist. Im letzten Schuljahr wurden dort 19 Schüler von 9 Lehrern betreut.

An den Aufbau von Industrieanlagen (Kraftwerk, Stahl- und Walzwerk) ist die Schule in Cilegon, Westjava, gebunden. Als Firmenschule von Ferrostaal hat sie am wenigsten finanzielle Probleme. Die Schwierigkeiten liegen im pädagogischen Bereich, in den zu kleinen Klassen mit mehreren Jahrgängen, in der zu kurzen Schulbesuchszeit der Kinder aus Monteurfamilien und ganz allgemein im schnellen Wechsel. Fünf Lehrer (einschließlich der zwei Religionslehrer) unterrichteten im abgelaufenen Schuljahr 14 Schüler in den Klassen 1—5. Zum Baubeginn des Walzwerkes im Herbst 1980 wird ein Ansteigen der Schülerzahl auf 30—40 erwartet. Für ältere Schüler gibt es nur in dem 120 Kilometer entfernten Jakarta Schulumöglichkeiten, was wiederum Probleme der Unterbringung und des Wochenendtransportes mit sich bringt.

Mit der Regionalentwicklung außerhalb Javas sind eine Reihe von Familien auf die Außeninseln verschlagen worden, wo die schulische Förderung der Kinder nur unter großen Schwierigkeiten erfolgen kann. Oft sind nur eine Handvoll Schüler verschiedener Jahrgangsstufen vorhanden, die von nur einer Lehrkraft in allen Fächern unterrichtet werden müssen. Welche Organisations- und Improvisationsgabe bei dieser schwierigen Aufgabe vonnöten ist, kann man sich leicht vorstellen. Dem Lehrer wie dem Schüler fehlt einfach die anregende Klasse. Die Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit unterhielt 1980 drei solcher Minischulen im Zusammenhang mit Projekten auf Sumatra, Kalimantan und Bali, die sich meist über 2 – 3 Jahre

erstrecken. Einzelheiten dazu sind der angefügten Tabelle zu entnehmen.

In Bukittinggi auf Sumatra und in Ujung Pandang auf Sulawesi sind Projekte inzwischen abgeschlossen und die Schulen aufgelöst worden.

Die Schule in Jakarta ist von den Lehrern auf den abgelegenen Außenposten wiederholt um Rat gefragt worden, und sie hat versucht, Hilfe zu leisten, wo sie es konnte. Im Juni 1980 trafen sich zum ersten Male Lehrer der Schulen von Bandung, Cilegon und Jakarta zu einem Gedanken- und Erfahrungsaustausch. Dabei wurde ein Treffen aller Lehrer an deutschen Schulen in Indonesien für 1981 ins Auge gefaßt.

M. Burghardt

Schulort Insel	Jahr d. Gründung	Schulträger	Schülerzahl	Schulstufen	Zahl der Lehrer
Jakarta		Stiftung	45	KG, VS	23
Westjava		Deutsche	166	GS, OS	
1967		Internationale Schule Jakarta		HS, RS, G (Kl. 1 – 10)	
Bandung		Stiftung	4	VS	9
Westjava		Deutsche	15	GS, OS	
1956		Internationale Schule Bandung		(Kl. 1 – 6)	
Cilegon		Ferrostaal	30	KG	5
Westjava			14	GS, HS	
1975				(Kl. 1 – 5)	
Samarinda		GTZ	2	KG, VS	1
Ostkalimantan			5	GS, OS	
1979				(Kl. 2, 4, 5)	
Denpasar		GTZ	7	GS, HS, RS	2
Bali				(Kl. 1, 6 – 10)	
1979					
Padang		GTZ	4	GS	1
Westsumatra				(Kl. 1 – 4)	
1980					

Stand: Mai 1980

Abkürzungen:

GTZ = Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit
 KG = Kindergarten
 VS = Vorschule
 GS = Grundschule
 OS = Orientierungsstufe
 HS = Hauptschule
 RS = Realschule
 GY = Gymnasium

Ilmu Bumi

Seit unsere Schule „Deutsche Internationale Schule Jakarta“ ist und der Kontrolle des indonesischen Kultusministeriums untersteht, ist für uns Unterricht in Bahasa Indonesia und „ilmu bumi“ verbindlich. Vielleicht ist noch nicht allen Eltern klar, was sie unter diesem Fach verstehen sollen. Eigentlich bedeutet „ilmu bumi“ die Wissenschaft von der Erde, also Erdkunde. Aber so wie heute das Fach Erdkunde nicht mehr den Inhalten des früheren Geographieunterrichtes entspricht, so ist auch der Begriff ilmu bumi viel umfassender zu begreifen: man könnte ihn mit Indonesienkunde übersetzen. Kenntnisse über Indonesien also soll dieses Fach vermitteln, Sachwissen aus den verschiedensten Bereichen, aus der Geographie und der Geschichte, aus Kultur und Politik. Die Schüler sollen von dem Land, in dem sie für einige Jahre leben, mehr kennen als Bali, den Borobudur oder die Antiquitäten, die ihre Eltern sammeln. Sie sollen durch Wissen in die Lage versetzt werden, die Verschiedenheit der indonesischen Völker und ihres „adat“ zu erkennen und wenigstens etwas von den sozialen Problemen des Landes zu begreifen. Dies ist ein vorsichtig formuliertes Ziel, denn so anspruchsvollen Wörtern wie Verständnis, Achtung und Toleranz stehen wir skeptisch gegenüber.

Unser Lehr- und Unterrichtsplan macht es so gut wie unmöglich, dem Fach Indonesienkunde eigene Stunden in allen Klassen einzuräumen. So haben wir versucht, Themen und Fakten aus diesem Stoff in die Fächer Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde einzubauen, d. h. daß die Lehrer dieser Fächer so viel wie möglich Beziehungen herstellen zwischen Inhalten ihres Faches und entsprechenden Tatsachen und Problemen in und über Indonesien. Eine Notlösung, aber selbst ihrem Anspruch können wir nicht genügen. Der Geschichtslehrer, der auch nur annähernd den verlangten Stoff durchnehmen kann, muß erst noch geboren werden. Der Sozialkundelehrer, der in der einen Wochenstunde, die ihm zur Verfügung steht, ohnehin überall kürzen und auswählen muß aus der Fülle des Stoffes, kann nur hin und wieder einmal Bezug nehmen auf indonesische Verhältnisse, etwa beim Thema Groß- und Kleinfamilie, beim Vergleich des Schulsystems oder der

Regierung und Verwaltung in der Bundesrepublik und Indonesien. Solche Vergleiche und Bezüge müssen aber immer oberflächlich bleiben, nicht nur wegen der Zeitknappheit, sondern auch, weil kaum ein Lehrer über mehr als oberflächliche Kenntnisse verfügen kann. Wir haben bis jetzt noch kein Lehrbuch, das uns helfen könnte, und nur wenige Lehrkräfte beherrschen die Bahasa Indonesia gut genug, um indonesische Bücher zu benutzen. Am ehesten kann noch der Erdkundelehrer handfestes Wissen über Indonesien vermitteln, obwohl da wiederum die Tatsache einschränkend wirkt, daß etwa die Phänomene des Vulkanismus oder das Vorkommen von Erdöl nicht typisch für dieses Land sind.

Tropische Früchte in der Biologie, Plantagenwirtschaft in der Erdkunde, Zusammensetzung der indonesischen Volksvertretung in der Sozialkunde und die Vielfalt der Religionen im Religionsunterricht – so versuchen wir, unseren Schülern mosaikartig ein Bild des Landes zu vermitteln, in dem sie einige Schuljahre verbringen. Es gelingt uns mehr schlecht als recht, und daran ist neben den oben erwähnten Unzulänglichkeiten vor allem die Heterogenität unserer Klassen schuld. Neben Schülern, die ihr ganzes Leben in Indonesien verbracht haben und dieses Land besser kennen als das, dessen Staatsangehörigkeit sie haben, sitzen solche, die gerade aus Deutschland gekommen sind oder Südamerika und die nur verständnislos schauen können, wenn die „Langjährigen“ ihr Vertrautsein mit indonesischen Namen und Begriffen, Erscheinungen und Verhaltensweisen demonstrieren. Das bedeutet für den Lehrer, immer wieder von vorne zu beginnen, und es ist wie ein Auf-der-Stelle-Treten.

Das indonesische Kultusministerium hat uns ein umfangreiches Konvolut übergeben, in dem breit und detailliert die Lerninhalte aufgeführt sind, die nach den Vorstellungen dieser Behörde an „Internationalen“, sprich ausländischen Schulen, gelehrt werden sollen. Diesen Vorschlägen oder Auflagen auch nur annähernd nachzukommen, ist für unsere Schule und ihre spezifische Struktur vorläufig kaum möglich, wir können ihnen nur in der oben skizzierten Weise folgen.

Um die Indonesienkunde nicht völlig von Zeit und Neigung der verschiedenen Fachlehrer abhängig zu machen und nur tropfenweise Wissen über unser Gastland in die

anderen Fächer einfließen zu lassen, haben wir im zurückliegenden Schuljahr den Versuch gemacht, in einer Klasse ilmu bumi durchlaufend ein Jahr lang zu unterrichten. Wir haben die 5. Klasse gewählt, weil sie im ersten Jahr der Orientierungsstufe ohnehin mit einem neuen Unterrichtsstil vertraut gemacht wird und das Fach Sozialkunde für diese Jahrgangsstufe noch nicht die gleiche Bedeutung besitzt wie für ältere Schüler. Auch dieser Unterrichtsversuch wurde beeinträchtigt durch die typischen Störungen einer Auslandsschule: neue Schüler kamen mitten im Schuljahr und mußten den ihnen fremden Stoff nachholen, andere verließen die Schule und ließen in den letzten Stunden vor ihrem Weggang natürlich in ihrem Eifer nach. Und doch kann man sagen, daß der Versuch sich als positiv erwiesen hat. Die Schüler zeigten sich interessiert und offen, der Wissensstand differierte nicht zu stark unter den einzelnen Schülern, und die Lust am Zuhören und Nacherzählen bei Schülern dieses Alters ermöglicht es einerseits, ein lebendigeres und menschlicheres Bild von Indonesien zu vermitteln, als es nacktes Faktenwissen vermag, und verlangt andererseits vom Lehrer nicht nur wissenschaftlich fundierte Kenntnisse. Wenn nicht mehr erreicht wurde als das Interesse an Land und Leuten und der Abbau von Vorurteilen, so ist das schon viel, denn immer wieder macht man bei älteren Schülern die erschreckende Entdeckung, daß sie keine Kenntnisse haben von dem Land, in dem sie leben, oder, schlimmer, voller Vorurteile sind und ohne jedes Verständnis für die besonderen Probleme Indonesiens. Was hier das Elternhaus sündigt oder helfen kann, ist ein anderes Thema.

L. Napitupulu-Schoch

II. Japan

Musik an der Deutschen Schule Tokyo Erwartungen – Beobachtungen – Hoffnungen

Als ich im September 1979 meine Tätigkeit an der DST begann, kam ich voller Erwartungen. Sie waren durchaus zwiespältiger Natur, hatte ich mich doch auf den Aufenthalt in Japan durch Literatur und Gespräche mit Japan-Kennern vorzubereiten versucht. So wußte ich, mit welchem Fleiß, wel-

cher Disziplin und Systematik die Japaner die westliche Musik studieren. Nicht ohne Grund gibt es in den meisten deutschen Orchestern und Opernhäusern japanische Musiker in teilweise führenden Positionen. Was weiß man in Deutschland schon über japanische Musik? Ich jedenfalls wußte nichts. Was würde ich an der Deutschen Schule Tokyo für ein Musikleben vorfinden? Würde es überhaupt vergleichbar sein mit dem Musikleben einer Schule in Deutschland? Wieweit würde sich wohl japanische Einstellung zur Musik hier widerspiegeln? Was erwartete, andererseits, die Deutsche Schule von mir? Sicher nicht nur, daß ich meine Musikstunden pflichtgemäß absolvierte. Daß ich mit einem Schulchor arbeiten und ein Orchester (wie groß auch immer) leiten sollte, war mir schon klar. Aber was würde ich nun tatsächlich vorfinden? Wie viele Schüler würden Zeit und Lust haben, regelmäßig zu singen, und würde überhaupt noch jemand ein so altmodisches Instrument wie die Geige anfassen, in einem Land, das Quadrophonie und Synthesizer in die ganze Welt exportiert?

Am Ende meines ersten Jahres an der DST kann ich wohl wagen, eine erste Bilanz zu ziehen. Sicher ist das schwierig, denn ich habe mich in dem Jahr verändert, habe mich und meine Erwartungen und Vorstellungen den Bedingungen angepaßt. Am besten beschreibe ich einfach, was damals war und wie es jetzt ist.

Ein kleiner Chor wurde mir als existent gemeldet. Jetzt habe ich 63 Mitglieder auf der Liste. Wenn wir proben, ist der Musiksaal gefüllt und die Stühle reichen nicht aus. Eigentlich dürften es gar nicht mehr werden.

Auch ein Orchester war da, bis dahin geleitet von einem Kapellmeister-Studenten der Geidai-Musikhochschule. Die meisten sind noch dabei, und einige sind dazugekommen. Eine Blechbläsergruppe hat sich als „Spezialeinheit“ mit abendlichen Proben in der Kreuzkirche etabliert. Alle zusammen, Chor und Orchester mit Blechbläsern, haben drei Konzerte hinter sich: zu Weihnachten 1979, zur Abiturfeier und zum Schuljahrsabschluß im Juni 1980. Darüber hinaus haben wir eine großartige Musik-Freizeit in der Akademie in Oiso gemacht, die zur Vorbereitung des Weihnachtskonzerts diente und musikalisch wie menschlich in jeder Hinsicht unvergeßlich war.

Die Arbeit mit den Klassen im Musikunterricht war eigentlich genauso befriedigend und mühevoll, wie Unterricht eben normalerweise ist. In einigen Klassen gab es im Laufe der Zeit einiges Erstaunen über das, was ein Musiklehrer von den Schülern erwartet. Eigentlich ist es nichts Besonderes. Es ist dasselbe wie in allen anderen Fächern: die Bereitschaft, sich jederzeit offen und unvoreingenommen neuen Sachverhalten und Problemen zu stellen. Musikunterricht ist eben heute nicht mehr, wie früher leider so häufig, Unterricht nur für die Begabten oder besonders Interessierten. Denen stehen ohnehin die verschiedenen Musiziergruppen wie Chor und Orchester offen.

Neben dieser täglichen Arbeit gab es aber auch Besonderes: So eine Bitte vom NHK, zum Deutschen Sprachprogramm im Fernsehen mit deutschen Kinderliedern beizutragen. Das wurde ein umfangreiches und für die Schüler sicher sehr lehrreiches und schönes Projekt in einer 5. Klasse. Für die Japaner wurde es eine Begegnung mit einer für sie völlig unbekannten Art deutscher Lieder. Wir hatten Lieder ausgewählt, die in Deutschland in den letzten 20 Jahren speziell für Jugendliche und Kinder geschrieben worden sind und etwas von dem zeigen, was Kinder heute angeht. Sie sind musikalisch pfiffig und textlich teils witzig, teils auch kritisch. Einen Ausschnitt aus diesem Programm präsentierten wir auch mit Erfolg im Juni 1980 bei der Feier zum 110jährigen Bestehen der japanischen Tomoe-Grundschule in Toranomon, die uns um unsere Mitwirkung gebeten hatte.

Was bleibt nun für die Zukunft zu hoffen? Zunächst das, was wohl jeder Musiklehrer sich am Ende eines Schuljahres erhofft, nämlich daß die Lücken, die der Weggang der Abiturienten in Chor und Orchester reißt, sich bald wieder schließen. Immerhin sind die ältesten Schüler der Schule auch meist die Besten und Erfahrensten, was ganz natürlich ist. Auf sie zu verzichten, fällt besonders schwer. Deshalb hoffe ich auf Nachwuchs für den Chor, besonders in den Männerstimmen, die jetzt sehr schwach besetzt sind. Ab Klasse 9 etwa ist bei den meisten Jungen die Stimme schon wieder so gefestigt, daß man singen kann (falls man nicht inzwischen Hemmungen hat. Aber warum eigentlich?). Im Orchester hoffe ich auf den Nachwuchs von unten – und insgeheim natürlich, ich gebe es zu, auf den

plötzlich aus heiterem Himmel neu in die Schule eintretenden Star-Geiger, -Trompeter, -Klarinetten usw.; etwas, das an einer Auslandsschule immerhin noch eher passieren kann als in Deutschland.

Aber nüchtern gesehen gibt es auch viel Hoffnung: in den 5. bis 9. Klassen haben während des Jahres eine ganze Reihe von Schülern Unterricht auf Instrumenten wie Geige, Cello, Querflöte, Oboe, Fagott, Trompete und Posaune angefangen. Sie alle werden im Laufe der Zeit zum Orchester stoßen und (hoffentlich) die Erfahrung machen, daß sich ihr Unterricht und das Üben gelohnt haben. Allen Eltern, deren Kinder auch mit solchen Gedanken spielen, möchte ich Mut machen. Rufen Sie mich an oder sprechen Sie direkt mit mir. Ich werde Ihnen helfen, für Ihr Kind das richtige Instrument und den dazugehörigen Lehrer zu finden. Dem Chor und Orchester kann ich versprechen, daß wir nicht zum letztenmal in Oiso waren, denn ich halte ein Musikwochenende wie letztes Jahr vor Weihnachten für eine der schönsten Einrichtungen, die eine Schule den musizierenden Schülern anbieten kann.

Für den Musikunterricht wünsche ich mir, daß die Schüler trotz heimischer Stereo-Anlagen und Discotheken auch noch für andere und bisher unbekannte Musikarten einen Platz in ihrem Herzen offenhalten. Das Musikleben ist auch in Japan vielfältiger, als es nach dem Anhören einer Disc-Jockey-Sendung oder dem Besuch in einer Disco oder einem Plattenladen erscheinen mag.

Ulrich Spratte

Leben mit Mathematik?!

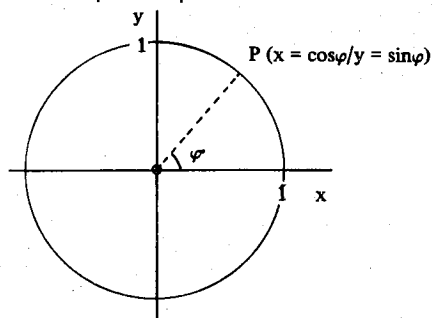
(Vielleicht ein Beitrag zum besseren Verständnis)

Mathematik – für viele Menschen ist es schlechthin der Inbegriff der schlimmen Erinnerungen an die Schuljahre, für viele Schüler der Anlaß zu bösen Träumen, zur Frustration, aber auch Resignation, Trotz, Auflehnung. Gibt es tatsächlich zwei verschiedene Arten von Menschen – einmal diejenigen, die der „Gnade der mathematischen Erleuchtung“ teilhaftig wurden, und die anderen, deren Schulzeit vom Schatten der Mathematik verdüstert wird? Ist das ein unabänderliches Schicksal??

Ein kleines Kind schon wird bald voller Stolz seinen Reichtum zu erfassen versu-

chen, es wird seine Spielzeugautos zählen, seine Bonbons. Das ist ganz natürlich: Es stellt fest, daß zwei Finger und drei Finger insgesamt fünf Finger ergeben, aber den Begriff „Fünf“ wird es auch anwenden, wenn es zwei Spielzeugautos und noch weitere drei zusammenfaßt. Diese Erfahrung wird es speichern unter der Kurzfassung, daß zwei und drei zusammen fünf ergibt – beliebig anwendbar für Äpfel, Bausteine oder Stücke Kuchen: Damit ist aber der „Sündenfall“ eingetreten, denn das ist charakteristisch für mathematisches Denken: der Versuch, gleichartige Vorgänge gleichartig zu behandeln.

Zwangsläufig erhebt sich damit die Notwendigkeit, eine Ausdrucksform zu finden, die für alle denkbaren Anwendungen eine möglichst knappe aber dennoch umfassende Darstellung erlaubt. Diese Sprache ist entstanden, wie jede andere Sprache auch, orientiert an dem Inhalt, den sie vermitteln soll. Grundlage sind Vereinbarungen, die uns heute teilweise selbstverständlich erscheinen: z. B. wird es Sie sicherlich befremden, wenn ich schreibe: $1020 = 113$. Die Aussage ist richtig, wenn man links als Basis die Zahl 3, rechts jedoch die Zahl 5 annimmt: $1 + 3^1 \times 0 + 3^2 + 2 \times 3^1 + 0 \times 3^0 = 1 \times 5^2 + 1 \times 5^1 + 3 \times 5^0$; beides ist in unserem gewohnten Dezimalsystem die Zahl 33. $33 = 3 \times 10^1 + 3 \times 10^0$. Wir gehen im allgemeinen davon aus, daß die Grundzahl 10 sein muß, obwohl andere Kulturen wie die Maya oder die Ägypter andere Grundzahlen verwendeten, die alten Römer sogar gar keine solche Schreibweise kannten! Andere Bezeichnungen lassen oft eine Gänsehaut entstehen, sind im Grunde aber wesentlich einfacher: Wie man aus der folgenden Abbildung erkennen kann, sind $\cos \varphi$ und $\sin \varphi$ nichts anderes als die Koordinaten eines Punktes auf dem Einheitskreis, in Tabellen aufgelistet und vom Taschenrechner per Knopfdruck abrufbar.



Diese Sprache hat sich immer mehr von den nationalen Sprachen entfernt, da die anstehenden Probleme international sind, wenn man nur gewisse Gemeinsamkeiten anerkennt – somit eigentlich heute **die** internationale Sprache – vergleichen Sie doch einmal ein japanisches, russisches, amerikanisches oder deutsches Mathematikbuch!

Ein kleines Beispiel für eine solche „Übersetzungsübung“ soll die Knappheit der mathematischen Ausdrucksform verdeutlichen:

Es ist jedem bekannt:

Je mehr Reis ich kaufe, desto mehr Geld muß ich dafür bezahlen.

Kürzere Formulierung:

Die Menge des Reises ist proportional zum Preis.

Mathematische Formulierung:

$$y = \bar{a} \cdot x$$

x: Menge des Reises

y: Preis

Damit sind aber auch alle ähnlichen Aufgabenstellungen vollständig erfaßt.

Hier liegt unter anderem wahrscheinlich der Grund für die Ablehnung: Formalisierung (bezeichnen wir es doch besser als Übersetzung). Viele Menschen sträuben sich dagegen, die Vielfalt der Welt in Rechenzeichen umzusetzen, haben aber andererseits nicht die geringsten Bedenken, zum Apfel auch apple, manzana u. ä. sagen. Es fällt auf, daß gerade sprachlich und musisch begabte Menschen, die die Umwelt vorwiegend mit dem Gefühl erfassen, sich dadurch abgestoßen fühlen, daß es dem Graphen einer Funktion vollkommen gleichgültig ist, ob durch ihn das Bevölkerungswachstum einer Stadt oder das radioaktive Zerfallsgesetz dargestellt wird. Allerdings gestattet diese hohe Abstraktion durch die verschiedenartigen Auslegungen einem phantasievollen Menschen den Zugang zu ungeahnten und auch heute noch nicht ausgeschöpften Möglichkeiten.

Diese im Prinzip angelegte Anwendungsbreite erkannten vor allem die Naturwissenschaften und Wirtschaftswissenschaften, die von Natur aus bereits mit exakten Daten zu tun hatten. Im Laufe der Zeit haben aber auch andere Bereiche ein Instrumentarium geschaffen, das eine „Mathematisierung“

in breiter Front einleitete. Diese Entwicklung ordnete der Mathematik die Rolle einer Hilfswissenschaft zu: In einer populären Darstellung wird sie als „Technik, auf möglichst ökonomische Weise nützliche Regeln zu entwickeln und weiterzugeben für richtiges Denken über Zählen, Messen und Form“ bezeichnet. Auch das historische Werden aus den Problemstellungen der Landvermessung oder der Kalenderbestimmung widerspricht dieser Auffassung nicht.

Doch bald machten sich diese Elemente der Mathematik ebenso selbständig wie die Zahlen beim „Sündenfall“ des Kindes. Dabei gab es sehr verschiedene Entwicklungen, sehr spezielle Bezeichnungen und Methoden wurden für Sondergebiete charakteristisch. Die „moderne“ Mathematik jedoch bemüht sich wiederum um eine Zusammenführung, um eine Verdeutlichung der gemeinsamen Eigenschaften. So hat sich als der zentrale Begriff die „Struktur“ herauskristallisiert. Ausgehend von einer nicht näher bestimmten Menge von Elementen mit einer Verknüpfung, für die lediglich sehr wenige Grundbedingungen (Axiome) gefordert werden, kann man eine „Urmathematik“ formulieren. Alle weiteren Bereiche lassen sich daraus ableiten, wenn man nur die Elemente und diese Verknüpfungen in geeigneter Weise näher bestimmt. Damit ist aber eine gemeinsame Basis geschaffen für Algebra und Geometrie, für Infinitesimalrechnung und für Abbildungstheorie. Diese höchste Form der Abstraktion kann natürlich nicht am Anfang des Unterrichts stehen, kommen wir doch in unserem Begreifen stets von der faßlichen Anschauung her. Folglich stellt das Erfassen dieses grundlegenden Zusammenhanges die entscheidende Sternstunde der Mathematik dar – durchaus vergleichbar mit dem Erfolgserlebnis, das erste Mal aus den einzelnen Wörtern eines Gedichtes seinen Sinn zu erkennen, aus einzelnen Klängen eines Musikstückes seine Melodie entstehen zu hören.

Doch viele Schüler begnügen sich damit, im Dunkeln ein großes Wandgemälde mit einer winzigen Kerze zu betrachten. Sie lassen sich von den einzelnen Regeln, die im Grunde nur der Vorbereitung dienen, so vereinnahmen, daß sie es verpassen, den Zusammenhang herzustellen. In unserem Lehrplan von der Grundschule bis zur Oberstufe ist die Struktur als Leitmotiv fest-

gelegt, und jeder Lehrer versucht es zum wiederholten Male anklängen zu lassen. Doch aus eigener Erfahrung weiß ich, daß trotz intensiver Hinweise viele Schüler diese Untersuchungen nur als eine unter den vielen anderen Plagen der Mathematik auffassen und damit sich selbst der Möglichkeit berauben, den entscheidenden Schritt zu tun.

Übrigens zeigt sich hier ein neues Phänomen: Nicht-zielgerichtete allgemeine Beschäftigung mit Strukturproblemen eröffnet durch geschickte Interpretation Zugang zu völlig ungeahnten, neuen Anwendungsbereichen. Es ist sehr begrüßenswert, daß durch die neue Konzipierung des Oberstufenunterrichtes dieser auch auf solche Entwicklungen und Anwendungen eingehen kann.

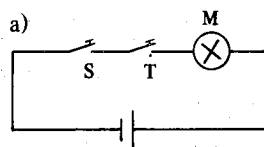
Abschließend möchte ich Ihnen an Hand von zwei Beispielen aufzeigen, wie solche „Anwendungen“ aussehen können:

1) Schaltalgebra:

Vorbemerkung:

Bei der Steuerung einer Maschine müssen eine Vielzahl von Schaltern betätigt werden. Es ergeben sich folgende.

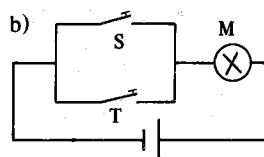
Grundschaltungen:



Die Maschine M läuft nur, wenn beide Schalter S und T gleichzeitig geschlossen sind, sonst bleibt sie stehen.

Wir übersetzen diese Schaltung mit:

$$S \cap T$$



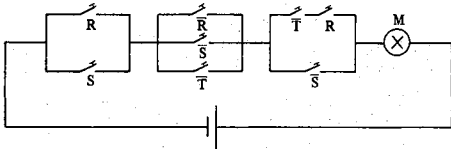
Die Maschine M läuft, wenn S oder T oder beide geschlossen sind, sie bleibt stehen, wenn S und T gleichzeitig offen sind.

$$S \cup T$$

- c) Mit $\bar{S}$ bezeichnen wir einen Schalter, der stets genau umgekehrt wie S geschaltet ist.

Aufgabenstellung:

Nun sei also eine bestimmte Schaltung durch die festgelegten Bedingungen gegeben:



Wie muß man die Schalter R, S und T betätigen, damit die Maschine läuft? Könnte man dasselbe Ergebnis auch mit einer weniger komplizierten Schaltung erzielen?

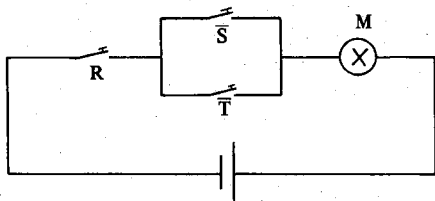
Wir übersetzen die vorgegebene Schaltung gemäß unserer Grundsaltungen in den Ausdruck:

$$(R \cup S) \cap (\bar{R} \cup \bar{S} \cup \bar{T}) \cap [(T \cap R) \cup \bar{S}]$$

Wir formen ihn nach den Regeln der Mengenalgebra(!) um und erhalten zwei gleichwertige Ausdrücke:

$$R \cap (\bar{S} \cap \bar{T}) = R \cap (\bar{S} \cup \bar{T})$$

Daraus ergibt sich eine vereinfachte Schaltung:



Damit die Maschine läuft, muß man stets den Schalter R drücken, aber nicht S und T gleichzeitig.

II) Untersuchung von Ereignissen:

Vorbemerkung:

Allgemein kann ein Ereignis eintreten oder nicht eintreten. Kombiniert man Ereignisse, so ergeben sich folgende Grundformen:

- a) Das Ereignis E tritt dann ein, wenn die Ereignisse A oder B oder beide eintreten.

Wir schreiben formal: $E = A \cup B$

- b) Das Ereignis E tritt nur ein, wenn A und B gleichzeitig eintreten.

Schreibweise: $E = A \cap B$

- c) Das Ereignis $\bar{E}$ tritt nur dann ein, wenn das Ereignis E nicht eintritt und umgekehrt.

Aufgabenstellung:

Der reizbare Gatte trug seine junge Frau über die Schwelle seines Hauses und bemerkte dann: „Wir werden gut miteinander auskommen, Liebling, vorausgesetzt du beachtest folgende Regeln:

- Zu jeder Mahlzeit muß du Eiscreme reichen, wenn du kein Brot gibst.
- Wenn du Brot und Eiscreme zur gleichen Mahlzeit gibst, darfst du keine sauren Gurken servieren.
- Wenn saure Gurken gereicht werden oder Brot nicht gereicht wird, dann darf es auch keine Eiscreme geben“!

Die junge Frau war mit allem einverstanden, aber etwas verwirrt. Wie sollte sie diese verwickelten Regeln behalten? Das Problem besteht darin, die Regeln zu vereinfachen.

Um die Aufgabenstellung zu mathematisieren, vereinbaren wir:

Ereignis E: es gibt Eiscreme.

Ereignis B: es gibt Brot

Ereignis G: es gibt saure Gurken

Damit kann man die Regeln folgendermaßen übersetzen:

- Regel 1: $\bar{B} \rightarrow E$ oder $B \cup E$
 Regel 2: $B \cap E \rightarrow \bar{G}$ oder $B \cup \bar{E} \cup \bar{G}$
 Regel 3: $G \cup \bar{B} \rightarrow \bar{E}$ oder $(\bar{G} \cap B) \cup \bar{E}$

Da sich die Frau nur dann richtig verhält, wenn alle drei Regeln erfüllt sind, ergibt sich als Gesamtansatz:

$$(B \cup E) \cap (\bar{B} \cup \bar{E} \cup \bar{G}) \cap [(\bar{G} \cap B) \cup \bar{E}]$$

Wir formen nach den Regeln der Mengenalgebra (!) um und erhalten:

$$B \cap (\overline{E \cap G})$$

D. h. die Grundregel lautet: Reiche immer Brot zur Mahlzeit und niemals Eiscreme und saure Gurken zusammen.

Sie können leicht überprüfen, daß in diesem Fall stets die drei Regeln erfüllt sind. Sie sehen, Mathematik kann „echte“ Lebenshilfe darstellen. Und nicht nur das:

Vergleichen Sie nun beide Aufgaben miteinander, indem Sie E und R, B und S und G und T vertauschen, so erkennen Sie, daß sie in ihrer mathematischen Darstellung vollkommen gleichartig sind. Es besteht also durchaus die Möglichkeit, das Regelwerk durch elektrische Schaltungen mit Lämpchen anstelle der Maschine darzustellen.

Wenn Sie also irgendeinmal „Probleme“ mit Brot, Eiscreme und sauren Gurken haben sollten, — dann vertrauen Sie sich gestrost der Mathematik an.

Gerhard Hortic
DS Tokio

1260 Tage an der Deutschen Schule Kobe

Am Ende dieses Schuljahres habe ich — wenn ich richtig gerechnet habe — schon 1260 Tage, das sind 252 Wochen oder 62 Monate oder 7 Schuljahre die Deutsche Schule Kobe besucht. Das ist eine lange Zeit, obwohl sie für mich rückblickend schnell dahinging. Niemand mehr ist in meiner Klasse, der mit mir eingeschult wurde. Dies bezeugt, daß in unserer Schule ein großer Wechsel herrscht.

Im Frühling 1973 kam ich mit meinen Eltern von Basel nach Kobe, weil mein Vater nach Japan versetzt wurde. Nach den Sommerferien wurde ich mit zehn anderen in die erste Klasse eingeschult und in der Gesellschaft aufgenommen. In diesen sieben Jahren habe ich viel erlebt.

Nach jedem Schuljahr änderte sich die Klasse, das war traurig, besonders dann, wenn einer meiner Freunde die Schule verließ. 11 Schüler waren die stärkste Anzahl in der 1. Klasse, die ich besuchte. Die Klasse schrumpfte immer mehr, bis ich in der 6. Klasse unter vier Schülern der einzige Junge war. In den kleinen Klassen wird intensi-

ves Arbeiten verlangt, und beiläufiges Abschalten ist unmöglich, denn der Lehrer hat jeden ständig unter Kontrolle. Auch der Wechsel von Lehrern kam gelegentlich vor, doch der war bei mir manchmal sogar erwünscht. So habe ich in meiner Schulzeit schon 2 Schulleiter und 13 Lehrer bzw. Lehrerinnen gehabt. Nicht nur die Schüler und Lehrer haben gewechselt, sondern auch das Schulgebäude. Die alten Baracken wurden niedergerissen, und ein schönes, modernes Schulgebäude wurde aufgebaut. Die interessantesten Ereignisse für mich sind Klassenfahrten. Sie haben mir immer sehr viel Spaß bereitet und neue Eindrücke von Japan gebracht. Obwohl ich zur Abwechslung gerne in der Schweiz in die Schule gehen würde, hatte ich bis jetzt in Kobe eine unbeschwerte Schulzeit, die ich nicht missen möchte. Nicht nur die Schule, sondern auch das Land Japan und die Reisen in andere Länder haben mir ermöglicht, die Welt aus einer anderen Sicht zu sehen.

Stefan Marty (KI. 7)

VERBAND

Ernst BEYER

Aus der Arbeit der Geschäftsstelle

Im Geschäftsjahr 1979/81 wurden bis zum Berichtstag (15. 6. 1981) 1390 Anfragen schriftlich beantwortet. Außerdem wurden durch die Geschäftsstelle versandt:

- 8990 Exemplare der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland — MMM“ in 2323 Sendungen an die Auslandsschulen in Europa, Amerika, Afrika und Asien, an Firmenschulen, Schulen für Kinder von Bundeswehrangehörigen und Einzelmitglieder im Ausland,
- 2270 Exemplare der Zeitschrift „Begegnung“ an Inlandsmitglieder im Auftrag des Auswärtigen Amtes
- 2000 Einladungen zur 15. Hauptversammlung des VdLiA in Bremen

Dankenswerterweise hat der Vorstand die Anschaffung verschiedener Apparate (Fotokopiergerät, Umdrucker, kl. Frankiermaschine, große Waage, Rechenmaschine) gebilligt, so daß alle anfallenden Arbeiten pünktlich erledigt werden konnten. Eine wesentliche Erleichterung und Einsparungen brachte der Versand der Zeitschrift ab 1979 an die Inlandsmitglieder unmittelbar durch den Schroedel-Verlag.

Gewisse Schwierigkeiten entstehen immer noch dadurch, daß viele in den Heimat-schuldienst zurückkehrende Mitglieder ihre gültigen Heimatanschriften nicht mitteilen, so daß ihnen die Zeitschrift nicht zugestellt werden kann. Der Verlag löscht die „unzustellbaren“ Exemplare aus seiner Versandliste. Nach der Satzung erlischt die Mitgliedschaft im VdLiA nicht durch die Rückkehr. Bei einigen Mitgliedern, die eine Abbuchungsermächtigung ausgestellt hatten und bei denen der Jahresbeitrag auch weiterhin abgebucht wird, kann MMM infolge fehlender Anschriften leider nicht zugestellt werden. Die Anfrage bei den Einwohnermeldeämtern verursacht beträchtliche Kosten. Eine große Vereinfachung und Arbeitserleichterung, v. a. für den Schatzmeister, wäre es, wenn Beiträge nur noch

durch Abbuchungen eingezogen werden könnten, wenn dieses Verfahren auch oft als unpersönlich empfunden wird. Viele Mahnschreiben würden sich damit erübrigen.

Die Geschäftsstelle würde sich auch darüber freuen, wenn die Obleute auch ohne Aufforderung Mitgliederlisten nach dem jeweils neuesten Stand (der „Auslands-Kunze“, der meine wichtige Unterlage darstellt, ist bei seinem Erscheinen durch die verschiedenen Schuljahresschlüsse oft schon überholt und in vielen Fällen auch unvollständig) übersenden und gelegentlich auch den Empfang der Zeitschrift, die mit beträchtlichen Kosten per Luftpost nach Amerika, Afrika und Asien (pro Nummer ca. DM 540. —) verschickt wird, bestätigen würden. Die Werbung neuer Mitglieder ist ein dringendes Anliegen des Vorstandes. Noch immer überwiegt die Zahl ehemaliger Auslandslehrer im Inland die der Vermittelten im Auslandsschuldienst. Eine stärkere „Lobby“, wie sie in der Bundesrepublik üblich geworden ist, würde für manche Forderungen und Anliegen, die bei zuständigen Behörden vorgetragen werden müssen, auch für den VdLiA von Vorteil sein.

Es gibt Auslandsschulen, bei denen von 31 vermittelten Kollegen 23 Mitglieder des VdLiA sind und andere, bei denen von 28 vermittelten Lehrkräften nur 2 Mitglieder unseres Verbandes sind.

Ich habe mich kürzlich einmal bei einem besonders eifrigen Obmann erkundigt, wie er es fertig bringt, daß die meisten seiner Kollegen dem VdLiA beigetreten sind. Seine Antwort: „Ich rede mit jedem neuen Kollegen. Wenn es nötig ist, spreche ich so oft mit dem Neuen, bis er beitrifft oder bis ich den Eindruck gewinne, es können sich hier wohl um einen „Trittbrettfahrer“ handeln. Bei überkritischen Leuten ist ein Gespräch nicht immer einfach, aber die Sachlage selbst und besonders die Leistungen des Verbandes liefern so viele Argumente, daß sich eigentlich nur wenige drücken können.“

Der Anteil derartiger Kollegen wird immer klein sein, so daß eigentlich jeder Obmann 80% der vermittelten Lehrer gewinnen müßte, solange der Verband gute Arbeit leistet“.

Dafür wird sich der Vorstand auch weiterhin einsetzen, wobei niemand vergessen

sollte, daß er dies ehrenamtlich tut und einen großen Teil seiner Freizeit opfert. Der Geschäftsführer bildet hier eine Ausnahme, da man im Ruhestand leben muß, um den full-time-job einigermaßen zufriedenstellend bewältigen zu können.

Aus dem Referat für Rechts- und Sozialfragen

Auch solche Briefe erreichen das Referat:

Mexico, D. F., 16. 12. 1980

Sehr geehrte Frau Bermann!

Zwei Anlagen sind diesem Schreiben beigelegt, aus denen Sie ersehen, daß Ihre Unterstützung mein Problem zu einem guten Abschluß gebracht hat. Der Verband deutscher Lehrer im Ausland wird in Zukunft für mich nicht lediglich eine Interessenvertretung sein, in der man halt sein sollte, weil es immer günstig ist, in einem Berufsverband Mitglied zu sein, sondern ich werde diesen Verband allen neuen Kollegen wärmstens empfehlen, weil er sich tatkräftig und erfolgreich bei Sorgen und Nöten einsetzt. Das ist Ihr Verdienst, Frau Bermann, und ich danke Ihnen ganz herzlich dafür.

Freundliche Grüße

gez. Reinhold Tietz

Eckhard STEGMANN

Frühjahrestreffen der Regionalgruppe Detmold — Bielefeld

Am 9. 5. 81 fand im Hause der Volkshochschule Detmold das fällige Halbjahrestreffen unserer Regionalgruppe statt.

Klaus Holzapfel, Mainz, 1972 — 1976 an der Deutschen Schule in Kabul, zeigte Farbdias aus Afghanistan und berichtete dazu aus eigenem Erleben. Jeder Teilnehmer erhielt ein Blatt mit den wichtigsten Daten über das Land und Angaben über die Deutsche Schule in Kabul. Auch einige Proben afghanischer Volkskunst und Schriften zum Thema wurden ausgelegt. Angesichts des zur Zeit starken Interesses an Afghanistan waren über 40 Teilnehmer aus dem Bereich zwischen Rheinland und Hannover erschienen. Zwei Familien hatten ihr Dormobil neben dem Hause geparkt und über-

nachteten dort. Auslandslehrer sind eben beweglich!

Wir hatten den in Detmold tätigen afghanischen Arzt Dr. Ataulah Zulfacar zu Gast, der vor zwei Jahren zuletzt in seiner Heimat war und Ergänzungen zum Vortrag gab. Auch zeigte er einen kurzen Film, der kürzlich in Afghanistan aufgenommen wurde.

Unser früherer Obmann Eckart Knoerich, der vor 4 Monaten nach San Salvador ausreiste, um die Leitung der Deutschen Schule dort zu übernehmen, hatte einen Bericht über die dortige Situation für die Teilnehmer des Treffens geschickt. Er wurde mit Interesse aufgenommen.

Wieder zurück vom Auslandsdienst meldeten sich die Ehepaare Gross (aus Sao

Paulo) und Meyer (aus Lima). Beim anschließenden gemütlichen Zusammensein konnte Roger Meyer viel Interessantes von seinen Forschungen über altperuanische Kunst (er ist Kunsterzieher) erzählen. So machte er uns Appetit auf seinen Dia-Vortrag „Kunst- und Kulturgeschichte Perus“, den er beim Herbsttreffen halten wird. Da er ein erfahrener Photograph und Vortrags-

redner ist, steht uns ein fesselnder Nachmittag bevor, und zwar am Sonnabend, den 31. Oktober um 16.30 in der schönen „Alten Scheune“ der Volkshochschule Detmold, Krumme Straße 20, Hintereingang. Gäste sind herzlich willkommen; wir bitten aber um Voranmeldung an unser „Ob-Ehepaar“ Kanne, Am Südhang 60, 4930 Detmold, Tel. 05231 / 48535.

PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

in memoriam

Durch den Tod verloren wir unsere Mitglieder

Manfred Borm, † 3. 5. 1981

und

Hans Tiede,

tödlich verunglückt auf einer Bergtour in Chile am 13./14. 3. 1981

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

Hans Tiede – ein Nachruf

Hans Tiede ist am Osorno gestorben, viel zu jung, bei einer Bergtour. Er liebte Chile, wie so viele ehemalige Lehrer aus Deutschland. Bis in die 70er Jahre unterrichtete er in Concepción. Dort und in Deutschland und an so vielen anderen Orten hinterließ er Freunde, an die ich bei diesen Zeilen denke. Kurz zuvor war er noch in Santiago und hatte vor, mit seinen Bekannten nach seiner Rückkehr vom Osorno erneut zusammenzutreffen. Es durfte nicht mehr sein.

In Deutschland hinterläßt er Frau und Kinder. Sein Freundeskreis hier in Chile war sehr groß, und alle wissen: er konnte uns so herrlich unterhalten. Dabei, und da denke ich an mein erstes Zusammentreffen mit ihm, sah er gar nicht so aus. Typischer Norddeutscher, riesig, blond, direkt, laut wenn er wollte, mit der durchdringenden Eigenschaft begabt, jedem nicht nur einmal, sondern möglichst oft und eindringlich zu sagen, was er in diesem präzisen Moment

dachte. Und man nahm Anstoß, um bald festzustellen, was für ein prächtiger Bursche er war. Denn dies war seine Art, Dinge zu hinterfragen, um sie in den Griff zu bekommen. Als Fachmann war er nämlich erster Klasse, ein großer Arbeiter und intensiver Lehrer, der bald einen bedeutenden beruflichen Aufstieg in Deutschland erzielte. Und, wie gesagt, er konnte alle in Stimmung bringen, auch auf der Tagung in Gummersbach. Spätestens nach der 150. Strophe seines Lieblingsliedes, das er vorzugsweise erklingen ließ, ging es allen auf, wenn er behauptete, daß er noch 30 könne!

Hans Tiede stand kurz vor einem neuen Auslandsaufenthalt. Sein Aktionsradius, sein Temperament ließen ihn nicht bei seiner umfangreichen Tätigkeit in Hamburg verweilen. Wer könnte das nicht nachempfinden. Rückdenkend kann ich einfach nicht verstehen, daß er nicht mehr anruft und mit plötzlich ganz ruhiger und eindringlicher Stimme sachliche Erklärungen abgibt. Die Concepcioner Schule und alle seine Freunde in der Welt werden ihn vielleicht so im Gedächtnis behalten, wie ich es versucht habe zu sagen. Wie bitter, wie schlimm, daß wir nicht mehr tun können, wie schön, daß wir so zurückdenken dürfen.

Manfred Sauer

Ehrungen und Glückwünsche

Unserem Mitglied, dem Studiendirektor **Hans Heinrich Combecher**, wurde vom niederländischen Königshaus die Auszeichnung: „Ridder in de Orde von Oranje Nassau“ verliehen.

Kollege Combecher, der bereits früher in die „Maatschappij der Nederlandse Letterkunde“ berufen wurde, war einer der engagiertesten Vorkämpfer für den Niederländisch-Unterricht an den Gymnasien in Nordrhein-Westfalen. Er hat entscheidend dazu beigetragen, daß Niederländisch offiziell als ordentliches Unterrichtsfach eingerichtet wurde und sogar als Abiturfach gewählt werden kann.

Herr Combecher war nach seiner Verwendung im Auslandsschuldienst Lehrer am Städtischen Gymnasium Herzogenrath und ist seit 1. Mai 1981 im Ruhestand.

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland gratuliert ihm herzlich zu dieser Auszeichnung.

Hohe Auszeichnung für verdiente Kollegen im Auslandsschuldienst – Chile

Der Erziehungsminister der Republik Chile hat zwei verdienten Kollegen des Deutschen Schulverbandes Santiago den Verdienstorden für kulturelle und pädagogische Leistungen „Gabriela Mistral“ im Grade eines Ritters verliehen.

Es handelt sich um Herrn **Alfonso Pizarro** und Herrn **Dr. Manfred Sauer**.

Alfonso Pizarro, so wurde in der Würdigung während des Festaktes hervorgehoben, ist seit 30 Jahren als Spanischlehrer an der Deutschen Schule tätig, seit langen Jahren als Berater der Schulleitung in der Stellung eines stellvertretenden Schulleiters. Als Mann des Vertrauens wirkte er unermüdlich in allen Fährnissen der Jahrzehnte für das Fortbestehen der Deutschen Schule!

Dr. Manfred Sauer empfing die hohe Auszeichnung, die an Ausländer nur selten vergeben wird, auf Grund seiner mehr als ein Jahrzehnt umfassenden Bemühungen für das deutsche Schulwesen in Chile, hat er doch so viele Jahre seines Berufslebens in Chile verbracht wie in Deutschland. Als Leiter des Schulverbandes Santiago und Sprecher der Direktorenkonferenz der Deutschen Schulen in Chile ist er bestrebt, in enger Zusammenarbeit mit den offiziellen Dienststellen mittels neuer Grundlagendekrete den Deutschen Schulen im Lande Chile die Möglichkeit zur Neustrukturierung zu geben. Seine Arbeit in der Bundesrepublik als Vorsitzender des VdLiA und im Rahmen des Instituts für Auslandsbeziehungen in Stuttgart ist bekannt und unvergessen.

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland gratuliert beiden Kollegen sehr herzlich zu dieser hohen Auszeichnung.

Bundesverdienstkreuz 1. Klasse für Herbert KLUGE.

Mit großer Freude erfuhren wir, daß unserem Kollegen Herbert Kluge in Santiago/Chile von der Bundesrepublik Deutschland das Bundesverdienstkreuz 1. Klasse verliehen wurde.

Ein verdienter Schulmann wurde hier gewürdigt, der sich in seinem langen Leben stets dem deutschen Auslandsschulwesen mit allen seinen Kräften verpflichtet gefühlt hat. Wir gratulieren herzlich!

Neue Mitglieder

BORGMANN, Th.-Doris, L. Escola Gutenberg, Guaratinguetá/Brasilien
BRECHER, Wiltrud, L. 4520 Melle 1, An der Berglust 7
DENK, Friedrich, OstR. 8121 Eberfing, Haarsee-str. 5
KESSLER, Erwin, L. 6100 Darmstadt, Arheilger-str. 250
MICHEL, Herbert, StR. 8520 Buckenhof, Hutweide 15
MÖLLINGER, Otto, OstR. 7800 Freiburg, Schwimmbadstr. 39

Anschriftenänderungen

BADURA, Horst, Colegio Humboldt, Sao Paulo, Brasilien
BLEYH, Reiner, 7888 Rheinfelden, Am Hochgericht 32
COMBECHER, Hans, 5120 Herzogenrath, Postfach 11 63
EGENHOFF, Manfred, 2903 Bad Zwischenahn, Kleine Wehe 26
EICH, Heinz, 4300 Essen 1, Lotharstr. 13
GROSSMANN, Joachim, 2190 Cuxhaven, Pellwormer Str. 4

HAGMANN, Roland, 7091 Rosenberg, St. Jakobstr. 6
KOLBE, Hannes, 2212 Brundbüttel-Wil. Bei den Tannen 20
MOTZKUS, Dr. Dieter, DS Athen
NICKEL, Dieter, 2000 Hamburg 73, Bekassine-nau 116
SCHIFFER, Nikolaus, DS der Borromäerinnen, Kairo
STEIN, Dr. Wolfgang, 5300 Bonn 3, Kreuzherrenstr. 54
TRÖGER, Gerhard, 5440 Mayen, Triacca Weg 36
UTZ, Hans-Dieter, 8000 München 70, Waldwie-senstr. 8
WOHLAND, Reinhard, 4750 Unna, Bergen-kamp 12
WIRTH, Harald, 2800 Bremen, Schorf 38 e

Berichtigungen

LOSSE, Hans, 2104 Hamburg 92, Ohrnsweg 27 a
WEBER, Erich, FB Deutsch, Department of Education, Hawkins House, Hawkins Str. Dublin 2

Neuer Obmann

KAMILLA, Herbert, OstR. DS Brüssel



Das neue Unterrichtswerk für ausländische Jugendliche

- interessant vom Inhalt
- klar in der grammatischen Darstellung
- einfach in der pädagogischen Handhabung

Roland Schäpers
in Zusammenarbeit mit Fach-leuten aus zwölf Ländern

Deutsch für junge Leute

Das Material für das erste Unterrichtsjahr ist vollständig lieferbar:

Deutsch für junge Leute, Band 1 – 176 Seiten, 20 Lektionen mit Grammatik, Aufgaben und Übungen, DM 16,80

Glossar und Erläuterungen zur Grammatik – Deutsch-Englisch, -Französisch, -Griechisch, -Italienisch, -Portugiesisch, -Spanisch, -Türkisch, u.a., je 72 Seiten, je DM 5,40

Lehrerhandbuch – mit Aufgaben und Übungen, Diktaten, Abbildungen aller Transparente und Arbeitsanweisungen dazu. 96 Seiten, DM 14,80

Cassette mit den Texten des Lehrbuchs, C 72, DM 16,–

20 Transparente für den Tageslichtprojektor zur Übung von Wortschatz und Strukturen, DM 48,–

Fordern Sie bitte den 16seitigen Prospekt an.

VERLAG FÜR DEUTSCH

Schillerstraße 5 · D-8000 München 2

VERLAG FÜR DEUTSCH

INFORMATION

Übersicht über Schulen mit bilinguaalem/bikulturellem Zweig oder einer Fremdsprache als Unterrichtssprache in der Bundesrepublik Deutschland

I. Schulen mit bilinguaalem/bikulturellem Zweig Deutsch-Französisch (Stand: Oktober 1980)

Baden-Württemberg

Europäische Schule (Primar- und Sekundarschule)

Albert-Schweitzer-Straße 1

7500 Karlsruhe-Waldstadt

Unterrichtssprache: Deutsch, Französisch, Englisch, Italienisch

- Richard-Wagner-Gymnasium

Rheinstraße 152

7570 Baden-Baden

- Tulla-Gymnasium

Danziger Straße 1

7550 Rastatt

- Bunsen-Gymnasium

Humboldt Straße 23

6900 Heidelberg

- * Deutsch-Französisches-Gymnasium

Runzstraße 83

7800 Freiburg i. Br.

- Martin-Schongauer-Gymnasium

Leo-Wohleb-Straße 2

7814 Breisach am Rhein

- Einstein-Gymnasium

Haydnstraße 3

7640 Kehl

- Hegau-Gymnasium

Alemannenstraße 21

7760 Singen am Htw.

Bayern

- Dante-Gymnasium

Wackersberger Straße 61

8000 München 70

- Käthe-Kollwitz-Gymnasium

Nibelungenstraße 51 A

8000 München 19

- Französische Schule München

Berlepschstraße 3

8000 München 70

- Europäische Schule München

Berlepschstraße 3

8000 München 70

Berlin

- Französisches Gymnasium

(Collège Français)

Derfflinger Straße 7 – 11

1000 Berlin 30

Hamburg

- Gymnasium Osterbek

Turnierstieg 24

2000 Hamburg 71

(voraussichtlich ab August 1981)

Hessen

- Ziehenschule

Josephskirchstraße 9

6000 Frankfurt 50

- Ecole Française (Ecole Élémentaire)

Schäfergasse 23

6000 Frankfurt/Main

- Liebigsschule

Kollwitzstraße 3

6000 Frankfurt/Main 90

Nordrhein-Westfalen

- Gymnasium St. Leonhard

Jesuitenstraße 9

5100 Aachen

- Rhein-Maas-Gymnasium

Rhein-Maas-Straße 2

5100 Aachen

- Hildegardis-Schule

Klinikstraße 1

4630 Bochum 1

- Friedrich-Ebert-Gymnasium

Ollenhauerstraße 5

5300 Bonn 1

- Hardtberg-Gymnasium

Gaußstraße

5300 Bonn-Hardtberg

* gem. dt.-frz. Vertrag vom 22. 1. 1963

- Burgau-Gymnasium
Karl-Arnold-Straße 5
5160 Düren
- Gymnasium Kreuzgasse
Vogelsanger Straße 1
5000 Köln 1
- Pascal-Gymnasium
Uppenkampstiege 17 – 19
4400 Münster (Westf.)

Rheinland-Pfalz

- Staatliche Kooperative Gesamtschule
Gymnasium
6748 Bad Bergzabern

II. Gymnasium mit bilingualem/bikulturellem Zweig Deutsch-Englisch (Stand: Oktober 1980).

Baden-Württemberg

1. Heidelberg
Helmholtz-Gymnasium,
Rohrbacher Straße 102
2. Mannheim
Liselotte-Gymnasium,
Wespinstraße 21 – 25
3. Mosbach
Nicolaus-Kistner-Gymnasium,
Im Katenhorn 6 – 10
4. Pforzheim
Kepler-Gymnasium,
Redtenbacher Straße 101

- Max-Slevogt-Gymnasium
Hindenburgstraße 2
6740 Landau in der Pfalz
- Hindenburg-Gymnasium
Augustinerstraße 1
5500 Trier

Saarland

- Deutsch-Französisches Gymnasium
(Sekundarschule)
Halbergstraße 112
6600 Saarbrücken

Hamburg

1. Hamburg
Helene-Lange-Gymnasium
Bogenstr. 32, 2000 Hamburg 13

Hessen

1. Frankfurt
Goethe-Gymnasium,
Friedrich-Ebert-Anlage 22

Nordrhein-Westfalen

1. Essen
Maria-Wächtler-Schule (Gymnasium für
Jungen und Mädchen)
Rosastraße 75, 4300 Essen

III. Schulen* mit einer Fremdsprache als Unterrichtssprache (Stand: 1980)

Baden-Württemberg

Litauisches Gymnasium (Sekundarschule)
Schloß Rennhof, 6940 Hüttenfeld über
Weinheim
Unterrichtssprache: Litauisch

Bayern

Munich International School (Primarschule)
8000 München 12, Lenbachplatz
Unterrichtssprache: Englisch
Ungarisches Neusprachliches Gymnasium
(Primar- und Sekundarschule)
Burg Kastl, 8455 Kastl bei Amberg (Ober-
pfalz)
Unterrichtssprache: Ungarisch

Berlin

John-F.-Kennedy-Schule
(Primar- und Sekundarschule)
1000 Berlin 37, Teltower Damm 87
Unterrichtssprache: Deutsch und Englisch

Hamburg

Internationale Schule (primary and secon-
dary school)
2000 Hamburg 52, Waitzstraße 31
Unterrichtssprache: Englisch

Hessen

Ecole Française (Ecole Élémentaire)
6000 Frankfurt/Main, Schäfergasse 23
Unterrichtssprache: Französisch
Frankfurt International School (Primar- und
Sekundarschule)
6370 Oberursel/Taunus,
Hohenmarktstraße 170
Unterrichtssprache: Englisch
Ecole Française de Francfort
Waldschulstraße 83
6000 Frankfurt/Main 80
Unterrichtssprache: Französisch

* gem. dt.-frz. Vertrag vom 22. 1. 1963

Nordrhein-Westfalen

Lettisches Gymnasium (Sekundarschule)
4400 Münster, Wienburgstraße 52
Unterrichtssprache: Deutsch und Lettisch
Amerikanische Schule
4000 Düsseldorf, Leuchtenberger Kirchweg 2
Unterrichtssprache: Englisch

Englische Schule
4000 Düsseldorf, Schwannstraße/Ecke
Roßstraße
Unterrichtssprache: Englisch
Tel. 42 43 81/5 65

Französische Schule
4000 Düsseldorf, Graf-Recke-Straße 220
Unterrichtssprache: Französisch
Japanische Schule:
4000 Düsseldorf,
Niederkasseler Kirchweg 38
Unterrichtssprache: Japanisch

Schleswig-Holstein

Dänische Schule, Duborg-Skolen
2390 Flensburg

* Bis auf die John-F.-Kennedy-Schule Berlin sind alle
hier aufgeführten Schulen Privatschulen

Aktuelle Fragen des Auslandsschulwesens

Auf ihrer 203. Plenarsitzung am 19./20.3.1981 in Mainz haben sich die Kultusminister und -senatoren der Länder auch mit aktuellen Fragen des Auslandsschulwesens befaßt. Die Mitwirkung der Länder am Auslandsschulwesen erfolgt aufgrund der innerstaatlichen Zuständigkeit der Länder für das Schulwesen. Den Beitrag der Länder für das Auslandsschulwesen hat die KMK zuletzt in ihrer Stellungnahme zum „Rahmenplan für die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen – Auslandsschulen, Sprachförderung und internationale Zusammenarbeit“ zu Beginn des Jahres 1979 dargelegt.

– Deutsche Auslandsschulen

Gegenwärtig werden von der Kultusministerkonferenz 45 Schulen als Deutsche Auslandsschulen anerkannt. Davon können an 39 Auslandsschulen die Absolventen eine Hochschulzugangsberechtigung aufgrund 8 verschiedener Prüfungsordnungen erwerben. An 35 Auslandsschulen mit gymnasialem Bildungsgang können Schüler Abschluszeugnisse der Haupt- und/oder Realschule erwerben. Damit hat die Zahl der deutschen Auslandsschulen, die den innerdeutschen Schulen gleichgestellt sind, ihren bisherigen Höchststand erreicht. Neben diesen Schulen haben auch die von deutschen Firmen eingerichteten Schulen im Ausland wachsende Bedeutung erlangt.

– Auslandslehrer

Die jüngsten Entwicklungen haben wieder zu einer Erhöhung der Zahl der ins Ausland vermittelten Lehrer geführt (z. Zt. insgesamt 1400). Um diese positive Entwicklung weiter zu fördern, werden die Kultusminister ihre Bemühungen um die Information der Inlandsschulen über das deutsche Auslandsschulwesen, um die Beratung der Interessenten und Bewerber für den Auslandsschuldienst und um die Auswertung und Nutzung der von den Lehrern aus dem Ausland mitgebrachten Erfahrungen verstärken.

– Förderung der deutschen Sprache im Ausland

Das von der KMK in Zusammenarbeit mit dem Bund geschaffene und 1974 eingeführte Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz hat zu einer erheblichen Aktivierung des fremdsprachlichen Deutschunterrichts an Schulen im Ausland beigetragen. So haben bis 1980 insgesamt 20 400 ausländische Schüler an den Prüfungen der beiden Stufen (Klasse 10 bzw. 12) teilgenommen. Damit hat das Sprachdiplom der KMK zugleich einen wichtigen Beitrag zur größeren Verbreitung der deutschen Sprache im Ausland geleistet.

Aus der Verbindung der Auslandsschulen mit dem Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland ergeben sich daneben für die Kultusministerkonferenz als kontinuierlich wahrzunehmende Aufgaben, die Beratung der Auslandsschulen, die Steuerung von Gesamtentwicklungen, die Entscheidungen in institutionellen Einzelfällen sowie ein ständiger Informationsaustausch.

Zur Auswahl von ausländischen Studienbewerbern

Die Kultusministerkonferenz hat im Vorgriff auf eine Gesamtdarstellung der Situation ausländischer Studenten in der Bundesrepublik Deutschland „Maßnahmen zur Verbesserung der Auswahl von ausländischen Studienbewerbern an Studienkollegs“ beschlossen.

Im Vergleich zu anderen Industrieländern hat die Bundesrepublik Deutschland im Rahmen einer liberalen Ausländerpolitik seit langem besonders günstige Studienbedingungen für Ausländer geschaffen: so verlangt sie z. B. auch von ausländischen Studenten keine Studiengebühren und garantiert auch bei NC-Fächern gesetzlich ein angemessenes Kontingent von Studienplätzen für ausländische Studierende. An dieser Politik der Förderung des Studiums von Ausländern halten die Kultusminister grundsätzlich fest. Diese Politik wird aber zunehmend erschwert durch den außerordentlichen Andrang von Studienbewerbern aus den Ländern Griechenland, Türkei, Iran, Indonesien. Die Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland sehen sich vor Probleme gestellt, die sie – auch angesichts der Situation der öffentlichen Haushalte – nicht mehr allein bewältigen können. Daß zwei Drittel der Bewerber aus diesen Ländern ohne auch nur annähernd ausreichende Sprachkenntnisse ein Studium bei uns anstreben, daß eine ebenso große Zahl ohne finanzielle Sicherung des Studiums einen Studienplatz anstrebt, gefährdet in einem Maße den Studienerfolg, das im Interesse der jungen Ausländer nicht mehr vertreten werden kann.

Vor diesem Hintergrund haben die Kultusminister in ihrer Verantwortung für ein qualifiziertes und erfolgreiches Studium von Ausländern an unseren Hochschulen beschlossen:

- Eine Aufenthaltserlaubnis zu Studienzwecken muß vor der Einreise in die

Bundesrepublik Deutschland von der deutschen Auslandsvertretung erteilt sein. Die Aufenthaltserlaubnis wird nur gegeben, wenn ein Zulassungsbescheid einer deutschen Hochschule oder eines Studienkollegs vorliegt.

Die Umwandlung von Touristenvisa in Aufenthaltserlaubnisse zu Studienzwecken ist damit ausgeschlossen.

- Die Hochschulen und Studienkollegs werden Ausländer nur dann immatrikulieren, wenn eine Aufenthaltserlaubnis zu Studienzwecken vorliegt.
- Ferner ist eine geeignetere Auswahl der Studienbewerber erforderlich. Dem dient vor allem eine bessere Bewertung der Hochschulzugangsberechtigungen der ausländischen Studienbewerber. Die Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen wird künftig bei der Bewertung der Heimatzeugnisse nicht allein die formale Hochschulzugangsberechtigung, sondern auch die Hochschulzugangspraxis in den Heimatländern zugrunde legen. Wo in einem Land neben dem Schulabschlußzeugnis eine Hochschulaufnahmeprüfung gefordert wird, muß der ausländische Studienbewerber den Nachweis hierüber bei seiner Bewerbung an einer deutschen Hochschule oder an einem Studienkolleg erbringen.
- Die für eine Studienaufnahme an deutschen Hochschulen notwendige Kenntnisse der deutschen Sprache werden künftig vollständiger als bisher gefordert werden.

Suchanzeige

Gesucht werden ehemalige Schüler der Allgemeinen Deutschen Schule Antwerpen, vor allem die Klassenkameraden, die 1912 die Untersekunda in Antwerpen unter der Schulleitung von Dr. Gaster besuchten, von Herrn Walter HERMANN, geb. 1. 8. 1897 in Antwerpen, von 1903 – 1912 Schüler der Deutschen Schule Antwerpen. Antworten bitte an Dr. Welck, 2090 Stabroek, Waterstraat 39, Tel. 0 39 / 64 39 21

Nutzung der Erfahrungen der aus dem Auslandschuldienst zurückkehrenden Lehrer

– Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 30. 1. 1981 –

(Zum Zusatzantrag Nr. 7 der Stuttgarter Hauptversammlung des VdLiA 1979)

1.

Die zunehmende politische, wirtschaftliche und kulturelle Verflechtung der Bundesrepublik Deutschland mit dem Ausland führt zu einem wachsenden Bedarf an deutschen Lehrern, die bereit und geeignet sind, zeitweilig eine Tätigkeit im Bereich des Auslandschulwesens zu übernehmen. Diesen Lehrern ist damit die Möglichkeit eröffnet, das Ausland in der beruflichen Arbeit kennzulernen, sich mit fremden Sprachen vertraut zu machen und internationale Begegnungen im Gastland zu fördern. Die im Ausland gewonnenen Erfahrungen sind mitbestimmend für den Lebensweg des einzelnen und damit auch für seine weitere berufliche Tätigkeit. Die Inlandschulen erhalten mit der Rückkehr von Auslandslehrern kulturelle Anregungen, unterrichtspraktische Angebote und erzieherische Impulse, die damit in ihrer Art Teil des internationalen kulturellen Austausches werden.

Seit Wiederaufnahme der amtlichen Förderung der Auslandsschulen Anfang der 50er Jahre sind von den Ländern insgesamt ca. 8000 Lehrer für den Auslandschuldienst beurlaubt und vom Auswärtigen Amt bzw. dem Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für Auslandschulwesen – vermittelt worden. Hinzu kommt die Zahl der Lehrer, die von den Kultusministerien unmittelbar für eine Auslandstätigkeit z. B. an Firmenschulen beurlaubt werden. Am 1. 1. 1981 sind 1405 vermittelte Lehrer im Ausland tätig. Die gegenwärtige Zahl der Rückkehrer und der Neuvermittlungen pro Jahr beläuft sich auf jeweils 200 bis 250. Die durchschnittliche Dauer der Tätigkeit im Ausland beträgt fünf Jahre.

Zum Gesamtbereich der wahrzunehmenden Aufgaben gehören Lehrtätigkeiten auf der Primar- und Sekundarstufe und leitende Funktionen an Schulen, die nach unterschiedlichen nationalen, bi- oder multinationalen Systemen aufgebaut sind und die unterschiedlichen kulturpolitischen Zielset-

zungen folgen, Aufträge als Schulberater und Fachberater für Deutsch als Fremdsprache, Maßnahmen der Lehreraus- und -fortbildung sowie einzelne Sonderaufgaben im Bildungswesen fremder Staaten.

Der weite und vielgestaltige Verwendungsbereich im Ausland erbringt insgesamt reiche und vielfältige Erfahrungen. Für die persönliche und berufliche Entwicklung des Lehrers wie auch für die kulturpolitischen Bemühungen um internationale Begegnung ist es gleich wünschenswert, daß diese Erfahrungen in der Bundesrepublik Deutschland wirksam in das öffentliche Leben, in Schule und Unterricht eingebracht werden.

2.

Die im Ausland erworbenen und erweiterten Sprachkenntnisse, die dort im Alltag gewonnenen Erfahrungen in der Begegnung mit Menschen fremder Sprache und anderer Kultur sowie die damit erreichte Befähigung und Bereitschaft zu Kontakten mit Ausländern setzen den Lehrer in die Lage, nach seiner Rückkehr im öffentlichen Leben anregend, helfend und steuernd im Bereich internationaler Begegnungen mitzuwirken. Hierzu bieten sich vor allem an:

- Mitarbeit im Rahmen von Städtepartnerschaften
- Betreuung ausländischer Gäste in der Gemeinde
- Mitarbeit in Vereinigungen für internationale Zusammenarbeit
- Unterstützung der Auslandarbeit in Vereinen und Verbänden
- Beteiligung an öffentlichen Veranstaltungen (z. B. Ausstellungen, Symposien) zur Pflege des kulturellen Austausches
- Veröffentlichung von Beiträgen in Zeitungen und Zeitschriften zur Förderung des Verständnisses für fremde Kulturen und internationale kulturelle Begegnungen
- landeskundliche Vorträge, Vortragsreihen und Fremdsprachenunterricht an Einrichtungen der Erwachsenenbildung

- Mitarbeit in Zentren für ausländische Arbeitnehmer.

Solche öffentlichen Aktivitäten stärken die innerstaatlichen Voraussetzungen für eine auswärtige Kulturpolitik, die die internationale Verständigung und die Schaffung gegenseitigen Vertrauens zum Ziel hat. Der ausländerfahrene Lehrer kann durch partnergerechte Einstellungen und Handlungsweisen neue Kräfte für das Nehmen und Geben im Kulturaustausch mobilisieren.

3.

An den Schulen gewinnen die Ziele und Maßnahmen internationaler, vorrangig europäischer Erziehung zunehmend an Bedeutung. Sie erfordern im Schulleben stete persönliche Impulse und die Einbringung konkreter Ausländerfahrungen durch Pädagogen. Der aus dem Auslandschuldienst zurückgekehrte Lehrer kann insbesondere mit folgenden Tätigkeiten seine Kenntnisse und Wertüberzeugungen in das Bemühen um internationales Verstehen einbringen:

- Berichte über die Ausländerfahrungen in Konferenzen, auf Schulveranstaltungen, in Schülerzeitungen und Jahrbüchern der Schule
- Förderung des Schülerbriefwechsels mit dem Ausland
- Durchführung von Klassen- und Studienreisen ins Ausland
- Anbahnung und Organisation von binationalen Schulpartnerschaften
- Beratung und Unterstützung ausländischer Schülergruppen bei ihren Reisen in der Bundesrepublik Deutschland
- Mitarbeit im Rahmen des vom Pädagogischen Austauschdienst der Kultusministerkonferenz durchgeführten Lehrer- und Schüleraustausches (z. B. als Betreuungslehrer für Fremdsprachenassistenten bzw. beim Weiterbildungsprogramm für deutschsprechende Ortskräfte an Auslandsschulen)
- Kontaktnahme und -pflege mit benachbarten ausländischen Schulen
- Zusammenarbeit mit ausländischen Kulturinstituten
- Unterricht für ausländische Schüler, die zu Sprachkursen in die Bundesrepublik Deutschland kommen
- Betreuung und unterrichtliche Förderung von ausländischen Schülern.

Der Beitrag des Lehrers zur Schaffung und Intensivierung der Kommunikation zwischen den Völkern bedeutet für das Schulleben eine Erweiterung der praktischen Dimension internationaler Erziehung.

4.

Die Unterrichtserfahrungen von Auslandsschulen sind nicht unmittelbar auf inländische Schulen zu übertragen, sie bedürfen der Reflexion im Hinblick auf die hier bestehenden gesellschaftlichen und kulturellen Voraussetzungen, Bildungsziele und Lehrpläne. Daraus ergeben sich dem Lehrer Einsichten, die für bestimmte Lerninhalte neue Aspekte und gewisse methodische Veränderungen nahelegen. Im Einzelfall wird sich die Übernahme von Unterricht in Klassen bzw. Jahrgangsstufen mit einer größeren Zahl von Schülern nicht-deutscher Muttersprache empfehlen.

Der Lehrer kann die ausgewerteten Ausländerfahrungen vielseitig in den Unterricht einbringen, z. B. durch

- Verwendung mitgebrachter Dokumente und Anschauungsstücke als originäres Arbeitsmaterial
- Einbeziehung von Erlebnisberichten, aktuellen Informationen und landeskundlichen Themen in den hierfür aufnahmebereiten Fächern und Sachgebieten
- Auswertung von landeskundlichen und entwicklungspolitischen Sendungen des Schulfunks und des Schulfernsehens
- Bereicherung der Unterrichtsreihe über die Bildung und den Abbau von Vorurteilen zwischen den Völkern durch diskutierbare Erfahrungsbereiche und -analysen
- Verstärkung des integrierenden didaktischen Aspekts „Europa im Unterricht“.

Der ehemalige Auslandslehrer kann an den Inlandsschulen durch die besondere Berücksichtigung supranational bestimmter Lerninhalte und Erziehungsziele wichtige Anstöße zur Weiterentwicklung auslandbezogener Bildungsinhalte geben.

5.

Der Auslandschuldienst mit seinem schulischen und außerschulischen Feld internationaler Erfahrung bietet auch die Chance zu beruflicher Weiterqualifizierung. Diese Chance wahrzunehmen, hängt von der persönlichen Bereitschaft sowie dem individuellen fachlichen und erzieherischen Interesse ab.

Die Verpflichtungen des innerdeutschen Dienstherren gegenüber dem zurückkehrenden Auslandslehrer sind in der Vereinbarung über die rechtliche Behandlung der Auslandslehrer (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 4. 2. 1965) geregelt.

Den zuständigen Behörden wird empfohlen, ihre Bemühungen um eine möglichst

effektive Verwendung der aus dem Ausland zurückkehrenden Lehrer weiter zu verstärken. Die Bemühungen können dadurch erleichtert werden, daß der Auslandslehrer sich rechtzeitig vor Ablauf seiner Beurlaubungszeit bei der Heimatbehörde zurückmeldet und Wünsche über seine weitere Verwendung mitteilt. Diese geben zugleich Aufschluß über seine Mobilitätsbereitschaft für das Inland.

Im Falle des dienstlichen Bedürfnisses sollten ehemalige Auslandslehrer bei entsprechender Befähigung und Bereitschaft insbesondere für eine Tätigkeit in folgenden Bereichen vorgesehen werden:

- Unterricht von Deutsch als Fremdsprache und von deutsch-/zweisprachigem Fachunterricht für ausländische Kinder
- Schulen, die maßgeblich den Europa-Gedanken bzw. die Ziele internationaler Erziehung vertreten oder intensive binationale Schulpartnerschaften pflegen.

- bikulturelle Schulen
- Schulen mit einer Fremdsprache als Unterrichtssprache
- Institute der Lehrerfortbildung (z. B. für Vorbereitungsllehrgänge künftiger Auslandslehrer und Fortbildungslehrgänge für Ortskräfte deutscher Auslandsschulen)
- Studienkollegs für Ausländer
- Referate in Schulbehörden, in deren Zuständigkeit die Betreuung und unterrichtliche Förderung ausländischer Schüler, der Schüler- und Lehreraustausch mit dem Ausland, das Auslandsschulwesen, die internationalen Kontakte im Schulbereich u. ä. gehören.

Der Auslandsaufenthalt ist erst in vollem Umfang ertragreich, wenn die weitere Tätigkeit des Lehrers im Inland sowohl der persönlichen beruflichen Förderung als auch den kulturpolitischen Zielen in Öffentlichkeit und Schule dient.

Richtlinien des Auswärtigen Amtes für die Gewährung von Ersatzleistungen für Sachschäden, die bei politischen oder militärischen Unruhen im Ausland entstanden sind

In Anlehnung an die Änderung der Allgemeinen Verwaltungsvorschriften des Bundes zu § 79 BBG (GMBI 1980 S. 406) werden die og. Richtlinien für vermittelte und entsandte Lehrer (AA-ZfA-RL X) sowie vermittelte wissenschaftliche Lehrkräfte (AA-DAAD-RL X) entsprechend ergänzt.

Die Regelungen dieser beiden Richtlinien gelten auch für den Bereich des Goethe-Instituts.

Danach wird es in Zukunft möglich sein, auch bei gesundheitlichen Schädigungen von Familienangehörigen Leistungen zu gewähren.

Die Änderungen gelten vom 01. 04. 1981 an.

1. Die Überschrift erhält folgende neue Fassung:

„Richtlinie über die infolge von politischen oder militärischen Unruhen im Gastland zu gewährenden

- Ersatzleistungen für Sachschäden bei Lehrkräften, die an Schulen im Ausland vermittelt oder entsandt worden sind, und
- Leistungen für gesundheitliche Schädigungen bei Familienangehörigen der Lehrkräfte.“

2. Nach Ziff. 8 wird folgende Ziffer 8 a eingefügt:

„8 a

Hat ein Familienangehöriger einer in das Ausland vermittelten oder entsand-

ten Lehrkraft im Ausland während der Vertragsdauer infolge eines Ereignisses, das, wenn es einen Beamten betroffen hätte, als Dienstunfall im Sinne des § 31 Abs. 4 Satz 2 des Beamtenversorgungsgesetzes zu werten wäre, eine gesundheitliche Schädigung erlitten, so können der Lehrkraft Leistungen in sinngemäßer Anwendung der §§ 33, 34 Abs. 1, §§ 35, 44 und 45 des Beamtenversorgungsgesetzes gewährt werden, soweit nicht die Lehrkraft oder der Familienangehörige von anderer Seite Leistungen wegen der gesundheitlichen Schädigung erhält. Familienangehörige im Sinne des Satzes 1 sind der Ehegatte und die Kinder (§ 2 des Bundeskindergeldgesetzes, § 56 des Bundesbesoldungsgeset-

zes). Bei gesundheitlichen Schädigungen der Familienangehörigen aus anderen Gründen kann das Auswärtige Amt geeignete Maßnahmen zum Ausgleich besonderer Härten treffen.

Leistungen nach Abs. 1 werden nicht gewährt, wenn Empfehlungen oder Weisungen der zuständigen Auslandsvertretung nicht befolgt wurden.“

3. Die Ziffer 9 erhält folgende neue Fassung:

„Die Schadensbewertung und die Festsetzung der Leistungen für Sachschäden oder für gesundheitliche Schädigungen erfolgt durch das Auswärtige Amt“.

Verrechnung geltend gemachter Werbungskosten mit der Ausgleichszulage der „Auslandslehrer“

(Interpretation der Ausgleichszulage als Werbungkostenersatz — vgl. MMM 4/80, S. 46 ff.)

Entscheidend im vorliegenden Zusammenhang ist, daß das Bundesfinanzministerium durch behördeninternen Erlaß (v. 13. 12. 78 — Z C 2 — H 2310 ST 71/76 —) die Ausgleichszulage der Lehrer — im Unterschied zur Auslandszulage der Auslandsbeamten! — als pauschalen Werbungkostenersatz interpretierte. Im Rahmen dieser Interpretation ist es durchaus logisch, Werbungskosten nur dann anzuerkennen, wenn und soweit sie diesen „Werbungkostenersatz“ zuzüglich des Werbungskosten-Pauschetrags von 564. — DM übersteigen.

Es stellt sich mithin allein die Frage,

- ob eine derartige behördeninterne Interpretation überhaupt *zulässig* ist (ob also nicht vielmehr allein nach dem Wortlaut der Gesetze zu entscheiden wäre) und
- ob diese Interpretation selbst *zutreffend* ist.

Das erstere erscheint mir zweifelhaft, d. h., möglicherweise wurde hier ermessensfehlerhaft oder ermessensmißbräuchlich entschieden. Zum zweiten Teil der Frage kann jedoch m. E. die ZfA sehr wohl Stellung nehmen.

Wird nämlich die Ausgleichszulage nach dem für Beamte allein maßgebenden Prinzip der Alimentation bemessen, d. h. zur Sicherung des standesgemäßen Lebensunterhalts — in diesem Falle durch pauschale Abgeltung der quantitativen und qualitati-

ven Mehraufwendungen bzw. -belastungen —, dann ist § 3 c EStG nicht einschlägig, wonach Ausgaben, die mit steuerfreien Einnahmen in unmittelbarem Zusammenhang stehen, nicht als Werbungskosten abgezogen werden dürfen. Handelt es sich doch ausschließlich um ein Additivum, durch das sichergestellt werden soll, daß die Bezüge im Ausland dem entsprechen, was die Lehrer im Inland in gleicher Situation erwarten dürften.

Bejaht man diese Argumentation, dann müssen die Lehrer im Ausland steuerrechtlich den Auslandsbeamten gleichgestellt werden. Es läge daher mit an der ZfA, aus ihrer Kenntnis der Vorgänge heraus, die zu den entsprechenden Richtlinien führten, eindeutig klarzustellen, daß die Ausgleichszulage der Lehrer nicht nur dem Umfang nach, sondern auch nach Sinn und Ursache den für Beamte geltenden Regelungen entspricht. Das Bundesinnenministerium hat als für beamtenrechtliche Fragen zuständige Behörde dem DGB schon vor längerer Zeit auf Anfrage mitgeteilt, worauf die Berechnung des Auslandszuschlags beruht: (im folgenden auszugsweise)

- Nahrungs- und Genußmittel
- Kleidung und Schuhe
- Elektrizität, Gas und Brennstoffe
- übrige Güter der Haushaltsführung
- Hauspersonal
- Verkehr und Nachrichtenübermittlung
- Körper- und Gesundheitspflege
- Bildung und Unterhaltung

- Urlaub und Erholungsreisen
- persönliche Ausstattung und sonstige Güter
- sonstige Ausgaben (Steuern, Ersparnisse usw.)

Es ist sofort erkennbar, daß die quantifizierbaren Kriterien für den Auslandszuschlag dem Alimentationsprinzip und nicht dem Steuerrecht folgen. Zumindest einigen Mitarbeitern der ZfA sind die Ausführungen des BMI zum Auslandszuschlag bekannt; ich selbst erhielt in der ZfA eine Fotokopie hiervon. Argumentationshilfe wäre also vorhanden gewesen — fehlte es am guten Willen?

Harald Binder

Internationaler Kongreß der europ. Märchengesellschaft

Die Europäische Märchengesellschaft e.V. veranstaltet vom 22. bis 27. September 1981 zu ihrem 25jährigen Bestehen einen öffentlichen Internationalen Kongreß in Bad Karlshafen an der Weser mit dem Leitthema:

„Märchenerzähler — Erzählgemeinschaft“.

Namhafte Märchenforscher und Märchenkenner und mehr als 40 erfahrene und beliebte Märchenerzähler des In- und Auslandes werden das Programm festlich gestalten. Absichten und Wirkungen, Formen und Techniken, Entwicklung und Zukunft des Erzählens werden zur Sprache kommen.

Nachfragen und Anmeldungen nimmt das Sekretariat der Märchengesellschaft entgegen: Postfach 125, D 4404 Telgte.

Vereinigung von ehemaligen Schülern deutscher Auslandsschulen

Immer wieder wird von Jugendlichen, die im Ausland auf eine deutsche Schule gehen oder gingen und noch die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen, die Anfrage gestellt, ob es nicht eine Vereinigung von Schülern, die eine deutsche Schule im Ausland besucht haben, gibt.

Man ist der Meinung, daß eine solche Vereinigung notwendig sei, da hier von ehemaligen Schülern, die oftmals nach Deutschland für eine Zeit oder für immer kommen, innerhalb unseres Landes wertvolle Anregungen gegeben werden könnten.

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland bittet Interessenten an einer solchen Vereinigung, sich an die Geschäftsstelle des Verbandes, Dorfhalde 26, 7890 Waldshut-Tiengen 1 zu wenden.

Eng ist es in den Klassenräumen

Deutsche Schule in Rom mit fast 1000 Schülern/130 Jahre alt

hjf. ROM, 4. Juni. Die Deutsche Schule in Rom hat Tradition. Fast verwundert es, daß sie in diesen Tagen erst seit 130 Jahren besteht. Fast schmerzt es, daß daher kein Wolfgang Amadeus Mozart den Schülern Musikunterricht hat geben, kein Johann Wolfgang von Goethe sie in die Schönheiten der deutschen Sprache hat einführen können. Mozart ließ vor Deutschen in anderen Institutionen, etwa den Theologiestudenten des Päpstlichen Kollegs Germanicum-Hungaricum, seine Kunst hören. Goethe schätzte in Rom auch andere Schönheiten („und des Hexameters Maß leise mit fingernder Hand ihr auf den Rücken gezählt“). Deshalb hätte man Goethe wohl von Scuola Germanica fernhalten müssen; sein Resümee über das römische Leben, das „Werd' ich auch halb nur gelehrt, bin ich doppelt beglückt“, hätte wenig lernfördernd gewirkt.

Dennoch hat es der Deutschen Schule in Rom in ihren einhundertdreißig Jahren nie an tüchtigen Lehrern und Leitern gefehlt, die sich mit Erfolg den Aufgaben dieser Lehrstätte widmeten. Als die vornehmste davon erscheint selbstverständlich jene, Kinder und Jugendliche deutscher Sprache in die Kultur ihrer Herkunft einzuwurzeln und sie in der Vater- oder der Muttersprache das geistige Rüstzeug fürs Leben erwerben zu lassen. Daß die Deutsche Schule in Rom dieser Verpflichtung gerecht wird, belegen Zahlen: 46 Prozent der Schüler sind Deutsche, 4 Prozent Österreicher oder Schweizer, 47 Prozent Italiener; 3 Prozent von ihnen gehören siebzehn weiteren Nationen an. Dabei ist jedoch zu bedenken, daß neben den rein Deutschsprachigen noch 21 Prozent der Schüler zur Hälfte deutschsprachige Eltern haben, das heißt Mutter oder Vater, die Deutsch sprechen.

Daß darüber hinaus eine deutsche Auslandsschule auch Stätte der Begegnung mit dem Gastland ist, ergibt sich fast von selbst. Die italienische Umgebung prägt die Schule, beeinflusst den Unterricht, durchdringt die Umgangssprache, die, wie sich eine Lehrerin erinnert, am Tag nach einer Fußballniederlage der Deutschen gegen die Italiener auf dem Hof plötzlich von dem gewohnten schweren deutschen Klang in hellen italienischen Jubel umsprang. Die Gleichstellung des deutschen Abiturs mit der italienischen Maturita und ebenso der Abschluß der „Mittleren Reife“ mit der „Licenza Media“ besagen deshalb nicht nur Rücksichtnahme auf das italienische Schul- und Universitätswesen, sondern drücken den Wunsch zu kulturellem Miteinander aus.

Niemanden verwundert es, daß eine deutsche Auslandsschule teuer ist. Die Scuola Germanica in Rom macht davon keine Ausnahme. Fast tausend Schüler, vom

Kindergarten bis zur Oberstufe, zu betreuen und zu unterrichten, das kann die private Initiative der Eltern, organisatorisch im Deutschen Schulverein zusammengefaßt, nicht leisten. Öffentliche Gelder kommen deshalb hinzu, um den deutschen Jugendlichen in Rom und Latium das Recht auf Bildung zu sichern. Kräftige Unterstützung aus Bonn hilft, von den vielfältigen Schwierigkeiten eines Lebens im Ausland wenigstens das Schulproblem abzuziehen.

In den Schulgebäuden in Rom ist es jedoch seit Jahren sehr eng. Die Räume in der Via Savoia (Mittel- und Oberstufe) und an der Via Aurel (Kindergarten und Grundstufe) reichen für die fast tausend Mädchen und Jungen nicht aus. Ein Neubau wurde deshalb geplant; viele tragen daran Verdienst. Seine Verwirklichung jedoch läßt auf sich warten — ein Wermutstropfen im Wein der Festfreude zum 130. Geburtstag.

FAZ 4. 6. 81

Ewig fehlt das Geld

Wenn eine Auslandsgemeinde eine Schule gegründet hat

Von K. Rüdiger Durth

Nicht der tropische Regen sorgt in der kleinen deutschen Runde im evangelischen Gemeindehaus der kolumbianischen Millionenstadt Cali, eine halbe Flugstunde von Bogota entfernt, für sorgenvolle Gesichter. Vielmehr handelt es sich um eine kleine Schule, die für die Armen des weit draußen gelegenen Stadtteils El Rodeo zu einem Zeichen der Hoffnung geworden ist.

Wolf Res, der das abendliche Gespräch als Vorsitzender leitet, kann nicht nur den Hausherrn, Pfarrer Gunter Himmelein, begrü-

ßen, sondern auch Honorarkonsul Niesen, den Leiter der deutschen Schule, Franz Mark, den Leiter des Deutschen Volkshochschulverbandes in Cali, Hartwig Meyer-Norbisrath, und Werner Goebels aus Köln. Um nur ein paar Namen zu nennen, die den Vorstand einer beispielhaften Einrichtung bilden: Fundacion Social Ecumenica, zu deutsch „Ökumenisches Sozialwerk“. In Cali schlicht FSE genannt, die auch zweimal im Jahr eine Mitteilungsschrift mit dem Namen „Solidaridad“ (Gemeinschaftsgeist) nach

Deutschland und in die Schweiz verschickt.

Vor rund zehn Jahren fing alles an. Die evangelischen und die katholischen Christen der deutschen Kolonie in Cali beschlossen, gemeinsam etwas gegen die große Not in der Stadt zu tun, die laut kolumbianischem Reiseprospekt eine „Stadt des Paradieses“ ist, in der nach deutschen Offerten die schönsten Frauen des einst reichen Goldlandes leben. Doch die Landflucht sorgt dafür, daß die Armenviertel von Tag zu Tag wachsen. Und damit auch die Not, die sich europäischen Maßstäben völlig entzieht.

„Hilfe zur Selbsthilfe“ war — und bleibt — das Ziel der FSE. Wie kann man sie besser verwirklichen als durch die Gründung einer Schule? So entstand also die Idee für eine kleine Modellschule, die zum kolumbianischen Volksschulabschluß führt. Nach dem Aufbau wollte man die Schule, die den Namen „Solidaridad“ trägt, dem Staat übergeben, um neue Selbsthilfeprojekte auf den Weg zu bringen. Und genau an diesem Punkt sind die großen Sorgen entstanden, die den FSE-Vorstand der beiden christlichen Gemeinden erneut beschäftigen.

Wolf Res: „Wir alle wissen aus Erfahrung, daß es schwer sein wird, diese Forderung beim Staat durchzusetzen. Aber wir sind fest entschlossen, diesen Wechsel zu erreichen. Dies alles soll nicht geschehen, weil wir hier den Mut und den guten Willen verloren hätten, sondern mit den so freiwerdenden Mitteln wollen wir andere Projekte fördern, denn an solchen fehlt es nicht.“

Das Problem: Die kleine zweigeschossige Schule mit dem bunten, blühenden Schulhof hinter einem großen Eisentor und ihren blitzsauberen Klassen zählt heute 265 Schüler, die von acht Lehrern unterrichtet werden. Sie funktioniert so gut, daß der Staat sie gar nicht haben will. Warum auch? Was so beispielhaft ist, kann ruhig in anderer Hand bleiben. Das aber widerspricht den Grundsätzen, die sich das „Ökumenische Sozialwerk“ selbst gegeben hat.

Die europäischen Spender haben auch im vergangenen Jahr wieder über die „Amtshilfe“ von

„Brot für die Welt“ und „Miserere“ mit zusammen über 1,4 Millionen Pesos Spenden dafür gesorgt, daß die Schule nicht schließen mußte. Zu den 1,3 Millionen Pesos Lehrergehältern kommen in diesem Jahr weitere 250 000 Pesos für die Gehaltserhöhungen. Denn mit dreißig Prozent ist die Inflationsrate für Südamerika zwar gering, doch für das „Ökumenische Sozialwerk“ sehr hoch. 10 000 Pesos entsprechen zwar nur etwa 410 DM, doch für Kolumbien handelt es sich um hohe Summen.

Die Armen von El Rodeo zahlen ein monatliches Schulgeld von 60 Pesos (rund 2,50 DM), das sie oft nur unter großen Opfern aufbringen können. Als sie im vergangenen Jahr von den finanziellen Schwierigkeiten erfuhren, erhöhten sie freiwillig das Schulgeld um 20 Pesos. Auch sonst nehmen sie regen Anteil an dem Geschehen in der Schule — durch besondere Veranstaltungen, durch die Schaffung eines eigenen rechtsfähigen Vereins. Denn Mitverantwortung steht bei der FSE nicht nur auf dem Papier, sondern wird tatsächlich praktiziert — zum Segen der Schule.

Karl-Heinz Fuchs, seit Jahren bewährter „Finanzminister“ des „Ökumenischen Sozialwerks“, kann an diesem Vorstandsabend bei einer kühlen Limonade oder einem Bier — für das man später ein paar Pesos-Scheine zusammenlegt — eine ausgeglichene Bilanz für das Jahr 1980 vorlegen. Doch seine Mahnung ist eindeutig: „Wir brauchen weiterhin jede Spendenmark aus Deutschland.“

Der Staat hat versprochen, nach und nach die Lehrer anzustellen und zu bezahlen. Aber das Versprechen ist nicht eingehalten worden. Nun gibt es einen kleinen Hoffnungsschimmer. Eine (parteiliche) gemeinnützige Stiftung will einige Lehrer besorgen — dafür aber auch Mitspracherecht haben. Für Stiftungszwecke — in Wahrheit wohl politische — will man abends Schulräume nutzen dürfen, aber auch die elterliche Mitbestimmung soll eingeschränkt werden, auf die man jedoch gerade im „Ökumenischen Sozialwerk“ so stolz ist.

Die Frage also lautet: Soll man

sich auf das Angebot einlassen? Die Sorge heißt: Wird dadurch die Schule nicht in ein Fahrwasser gebracht, in das man sie nicht haben möchte? Eine Lösung kann an diesem Abend nicht erzielt werden. Wenige Tage später löst sich das Problem von selbst. Die Stiftung will nur einen Lehrer stellen, pocht aber auf die praktische Bestimmung über den Kurs der Schule. Für FSE einfach nicht akzeptabel, versteht sich.

So wird die Schule „Solidaridad“ weiter auf den Gemeinschaftsgeist aller im „Ökumenischen Sozialwerk“ unter den Lehrern und Eltern, aber auch unter den Spendern angewiesen bleiben. Obwohl die FSE gern andere Projekte in Angriff nehmen möchte, läßt Wolf Res keinen Zweifel daran, daß nichts geschehen wird, was dem Geist der Schule widerspricht.

Fünf Kinder, die völlig unterernährt sind, erhalten täglich eine ärztlich zusammengestellte Mahlzeit. Für zusammen 62 Deutsche Mark. Für fünf weitere Schüler wäre sie ebenfalls notwendig, weil sie vor Schwäche kaum noch dem Unterricht folgen können. Doch für sie ist kein Geld mehr vorhanden. Gleiches gilt für eine kleine Apotheke, aus denen die Lehrer den Schülern kostenlos Medikamente vor allem gegen die häufigen Darminfektionen geben könnten.

Besonders beeindruckend die jeweils zwei Schüler mit der weißen Schürze und dem roten Kreuz. Sie zählen zu den Schülern, die in einem Gesundheitszentrum in Erster Hilfe ausgebildet werden. So erfüllen sie in der Schule die Funktion des Sanitäters, wichtiger noch in ihren Familien die eines Gesundheitsberaters.

Viele Schüler von „Solidaridad“, die ersten bestanden 1975 erfolgreich den Primärschulabschluß, einige bereiten sich auf weiterführenden Schulen auf das Abitur vor, haben fortan gute Chancen — weil in dieser Schule eine gute Schulbildung ermöglicht wird. Die Eltern haben es längst erkannt, der Staat noch immer nicht.

So wird vorerst die Initiative der evangelischen und der katholi-

schen Gemeinde in der deutschen Kolonie von Cali verantwortlich bleiben. Die Leidtragenden sind andere Menschen, die ebenfalls dringend Hilfe benötigen. Praktische Entwicklungshilfe vor Ort mit allen kleinen und großen Problemen des Alltags. Vor allem aber ein Zeichen tätiger christlicher Nächstenliebe, von denen es noch viel zu wenige in der unvorstellbar großen Welt der Not gibt. Aber auch ein Zeichen der Hoff-

nung, das zeigt, daß kleine persönliche Hilfe nicht vergebens ist — wenn man sie nur will. Daß sie gewollt werden muß, davon ist man in den beiden deutschen christlichen Gemeinden von Cali überzeugt. Und man wird sich auch weiterhin dieser Verantwortung nicht entziehen — um der Kinder willen.

Rheinischer Merkur vom 16./17. 4. 1981

An der Deutschen Schule in Tokio

Japanisch als Sprengstoff

Von unserem Korrespondenten G. Hielscher

Tokio, im April „Sprache ist nicht nur wertfreies Medium der Kommunikation zwischen Menschen, sondern sie vermittelt zugleich dem, der sie lernt und spricht, eine starke seelische und geistige Bindung an Land und Menschen dieser Sprache“, schrieb Hildegard Hamm-Brücher, Staatsminister im Auswärtigen Amt in Bonn, in einem Aufsatz zur auswärtigen Kulturpolitik im Schulwesen, der auch in der Festschrift zum 75jährigen Bestehen der Deutschen Schule Tokyo (DST) abgedruckt ist.

Sprache kann aber auch wie Sprengstoff wirken. Diese Erfahrung machen gegenwärtig Eltern, Lehrer und Schüler der DST mit dem Japanischen. Eine Initiative der Elternpflegschaft, die darauf abzielt, das bisher völlig unzureichende Angebot an Kursen in der Sprache des Gastlandes dieser Schule zu verbessern, ist auf hartnäckigen Widerstand eines Teils des Lehrerkollegiums und einiger Eltern gestoßen. Bei der letzten Elternversammlung kam es darüber zu einem kräftigen Disput.

Der Vorsitzende eines Ausschusses, der Möglichkeiten der Vertiefung des Verhältnisses zum Gastland untersuchen sollte, hatte Vorschläge zur Diskussion gestellt, nachdem eine Umfrage bei zwei Dritteln der Schüler Interesse an Japanischkursen aufgezeigt hatte. Drei verschiedene Zielrich-

tungen wurden angepeilt: ein Japanischkurs für Neuankömmlinge, um ihnen das Zurechtfinden in der fremden Umgebung zu erleichtern, auf freiwilliger Basis und außerhalb des Lehrplans. Mehrere andere Auslandsschulen geben solche Kurse schon seit langem, die amerikanische Schule sogar als Pflichtfach jeden Morgen 20 Minuten lang vor Beginn des regulären Unterrichts. Ein zweiter sollte den zweisprachig aufwachsenden Kindern, die immerhin rund ein Drittel der etwa 500 Schüler stellen und zwar japanisch sprechen, aber nicht lesen können, ausreichende Kenntnisse der Schriftsprache vermitteln. Auch dieser Kurs würde außerhalb des normalen Lehrplans laufen. Als dritte Zielrichtung wurde eine bessere Wahlmöglichkeit für Japanisch als reguläre Fremdsprache im Unterricht zur Diskussion gestellt. Bisher wird Japanisch an der DST nur als Alternative zur zweiten Fremdsprache Latein angeboten, außerdem außerhalb des Lehrplans in verschiedenen Kursen, bei denen allerdings Anfänger und Fortgeschrittene gemeinsam unterrichtet werden müssen.

In der Diskussion konnten manche Argumente gegen Japanischkurse entkräftet werden, etwa der Einwand mancher Eltern, es lohne doch nicht, diese schwere Sprache zu lernen, wenn man sowieso nur zwei bis drei

Jahre im Land sei. Die Auswertung einer von der Elternpflegschaft durchgeführten Umfrage ergab jedoch, daß die Schüler ohne japanischen Elternteil im Durchschnitt fast sechs Jahre an der Schule bleiben, von den längeren Verweilenzeiten bei Kindern aus gemischten Ehen ganz abgesehen.

Bei anderen Streitpunkten standen Auffassungen gegen Auffassung. Sind die Kinder nicht ohnehin schon viel zu überlastet? Schafft Japanischlernen zusätzliche Probleme oder vermindert es bestehende, weil man sich mit ein bißchen Kenntnis der Sprache besser in der japanischen Umwelt zurechtfindet? Eine Lehrerin brachte schließlich Sprengstoff in die Debatte. Sie meinte, die Schüler an Auslandsschulen hätten schon mit dem Deutschen Schwierigkeiten; jede zusätzliche Beschäftigung mit Japanisch müsse diese Schwierigkeiten vermehren. Hauptaufgabe der Schule sei es, die deutsche Sprache zu vermitteln. Denn die DST sei keine Begegnungsschule, sondern eine deutschsprachige Auslandsschule. Die Lehrerin vertrat engagiert ihren Standpunkt. Doch dann ging sie einen Schritt zu weit. Sie stellt die Behauptung auf, die Kinder aus gemischten Ehen seien schon jetzt besonders starken Belastungen ausgesetzt. Dieser Druck führe häufig zu sozialem Fehlverhalten, bis hin zur Kleptomanie.

Einige der Anwesenden glaubten nicht richtig gehört zu haben. Es hatte nämlich in letzter Zeit Beschwerden aus der Umgebung der Schule über wiederholte Ladendiebstähle gegeben. Sollten hierfür nun etwa pauschal die Kinder aus Ehen mit verschiedenen Staatsangehörigkeiten, sprich: Deutschen und Japanern, verantwortlich gemacht werden? Böse Verdächtigungen, empörte Verwahrungen schwirrten hin und her. Ein Kollege wollte der Sprecherin beistehen: So habe sie das doch gar nicht gemeint. Immerhin hatte sie sich geweigert, ihre Äußerung zurückzunehmen, was ihr vom Diskussionsleiter ausdrücklich angeboten worden war. Schuldirektor Gerd Hermjakob versuchte zu versöhnen. Er hatte der Schule früher einmal ins Stammbuch geschrieben: Unsere

Schule will nicht nur als deutsche Insel in Tokio gelten, sie sucht auch die menschliche und kulturelle Begegnung mit der Umwelt des Gastlands und bemüht sich,

ein offenes und positives Deutschlandbild zu vermitteln.“ Davon war an diesem Abend freilich wenig zu verspüren.

Süddeutsche Zeitung vom 21. 4. 1981

Junglehrer sollen an die Schulen im Ausland gehen

Der Bonner Kulturpolitik fehlt es an Geld

Von ERNST NEY

waz BONN

Bonn's auswärtige Kulturpolitik kommt zunehmend in die Finanzklemme. Die Jahre der ansehnlichen Zuwächse im Kulturretat des Auswärtigen Amtes sind dahin. Im vergangenen Jahr durften von rund 642 Mio DM infolge Etat kürzung 10 Mio DM nicht ausgegeben werden, was noch einigermaßen zu verschmerzen war; in diesem Jahr kann der höhere Haushaltsansatz von rund 698 Mio DM nicht darüber hinwegtäuschen, daß das in der Realität Nullwachstum ist. Die Kostensteigerungen in den allermeisten Ländern, in denen die Bundesrepublik Kulturarbeit leistet, werden die zahlenmäßige Aufstockung wegfressen.

Was ist zu tun? — zumal das andere Deutschland, die DDR, ihre kulturellen Aktivitäten rund um den Erdball nach Umfang und Qualität ständig verstärkt. Die mit 130 Mitarbeitern nicht gerade üppig bestückte Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes — insgesamt in Bonn und weltweit 7000 Personen im Auswärtigen Dienst — will, wie in solchen Situationen üblich, Schwerpunkte bilden, und zwar drei an der Zahl:

- Verstärkte Kulturarbeit in den Ländern der Dritten Welt, vor allem auf den Gebieten Schule und Weiterbildung.

- Größeres Kultur- und Bildungsangebot in den USA, zu sehen auch als Beitrag zur Festigung des Bündnisses.

- Aktivierung der Kulturarbeit in Griechenland, Spanien und Portugal, jenen drei Ländern, die in den kommenden Jahren in die Europäische Gemeinschaft hineinwachsen sollen.

Diese Planung skizzierte die für die Auslandskulturpolitik zuständige Staatsministerin Hildegard Hamm-Brücher in einem Überblick über die Situation zu Beginn des Jahres am Donnerstag in Bonn.

Der Gesamthaushalt für auswärtige Kulturpolitik ist in die drei Hauptsparten Kulturfonds, Schulfonds und Baufonds gegliedert. Nehmen wir mal den Baufonds: da wird man kaum knausern können. Mehrere größere Schulbauten müssen vollendet werden.

Das hat auch einen erhöhten

Bedarf an Lehrkräften zur Folge, ebenfalls eine kostspielige Sache mit kostensteigernder Tendenz. Beispiel: eine voll beschäftigte Lehrkraft an einer deutschen Schule im Ausland kostet etwa 120 000 DM im Jahr; bei 1380 „Voll-Lehrern“ insgesamt ein dicker Brocken.

Kein Wunder, daß das Auswärtige Amt mehr Junglehrer als bisher für die deutschen Schulen im Ausland gewinnen möchte; die Kosten nämlich pro Nase etwa nur die Hälfte als die älteren Semester. Aber es ist nicht nur das Geld, sondern im AA fände man es „überhaupt gut und nützlich“, für die Republik wie für die jungen Lehrer selbst, wenn sie zahlreicher ins Ausland gehen würden.

Was die Kulturpolitik im AA auch im neuen Jahr als Aufgabe vor sich haben: eine wirklich erstklassige Kulturzeitschrift für das Ausland zu schaffen. Zwar könnte von mancherlei Versuchen, Projekten und auch „Null-Nummern“ berichtet werden, doch der „große Wurf“ blieb bisher aus, das recht adrette Blättchen „Begegnung“, das 1980 mit zwei (!) Nummern zu je 10 000 Auflage erschien, ist so richtig überzeugend nicht. Der beinahe stolze Hinweis im AA, das habe auch nur etwa 60 000, 70 000 DM gekostet, beantwortet nicht die Frage, ob man nicht Besseres, Gehaltvolleres, ja man darf es bei einer Kulturzeitschrift ruhig sagen: Repräsentativeres schaffen könnte.

Die Subventionierung zweier anderer, ansehnlicher Kulturblätter zur Vorstellung und Interpretation der deutschen Kulturszene im Ausland sollte ein Dauerzustand nicht werden. Eigenes wäre besser; es muß ja nicht von Beamten gemacht werden.

WAZ, 16. 1. 81

**Fordern Sie bitte unsere aktuellen
Media-Informationen an!**

**Hermann Schroedel Verlag KG – Anzeigenleitung –
Zeißstraße 10, 3000 Hannover 81**

BÜCHERTISCH

Fachsprache – Internationale Zeitschrift für Fachsprachenforschung, –didaktik und Terminologie, Vierteljährlich

Verantwortlicher Redakteur, Josef Wieser, Braumüller Universitäts-Verlagsbuchhandlung, A-1092 Wien, ab 1979, Einzelheft 14. –

Eine „Fachzeitschrift für Allgemeinmedizin“ – auch dieser Teilbereich der Medizin ist längst durch eine umfangreiche Zeitschrift abgedeckt. Zusätzlich zu den zahlreichen Allgemeinzeitschriften für Sprache und Literatur existiert nunmehr mit der Nr. 6 eine Fachzeitschrift für Fachsprachen. Und gewiß ist, daß sie zurecht besteht, im Gedanken daran, daß jeder Beruf heute seine Fachsprache entwickelt. Nur wer die Sprache im Fach beherrscht kann mitsprechen. Da führt in der Tat kein Weg vorbei.

Ihr Adressat: Philologen, Dolmetscher, Übersetzer, Lehrer des Lehrgebiets „Deutsch als Fachsprache“ im Hochschulbereich. Erstaunlich bleibt, daß die österreichischen Sprachlehrer hier initiativ wurden, obwohl in der Bundesrepublik Fachsprachenunterricht erteilt wird, solange es ausländische Studenten an deutschen Hochschulen gibt. Es sind heute nahezu 60 000. Nicht das Dutzend deutsche Verlage, die sich um „Deutsch als Fremdsprache“ kümmern, sondern ein kleiner Verlag am Rande der Szene publiziert die Zeitschrift. Das wirft zugleich ein Licht auf das kommerzielle Gebahren der deutschen Verlage; sie alle sagen „a“ und produzieren Deutschlehrbücher für Anfänger, für die große Zahl der Anfänger, kommt es darauf an, „b“ zu sagen und lerngruppenspezifische Unterrichtswerke zu verlegen, dann hört mit einem Schlage die Produktion auf: die kleine Adressatengruppe gestattet nur kleine Auflagen. Und fachspezifische Bücher für den Lernbereich Deutsch als Fremdsprache bringt nicht viel. – Bevor nun fachspezifische Lehrbücher überhaupt auf den Markt sind, bringt der Braumüller Verlag eine Zeitschrift die in jedem Fall den Zweck erfüllt, Verlage und Lehrer zu problematisieren. In der Methodik läßt sich die Situation etwa so formulieren: je homogener die Adressatengruppe ist, desto spezifischer sollte der Unterricht fach-, beziehungsweise zielgruppenorientiert sein. Eine Selbstverständlichkeit. Aber welcher Verlag wäre bereit, Deutsch-Lehrbücher für Archäologen aus der Türkei, oder Deutsch-Lehrbücher für Tiermediziner aus Ägypten zu verlegen? Das wäre denn auch zu viel verlangt. Aber selbst einzelne Fachbereiche, die sich zusammenfassen ließen, sind nicht einmal abgedeckt.

Die Zeitschrift Fachsprachen aus Österreich führt drei Sprachen: Deutsch, Englisch und Französisch. Ein zudem leicht einsehbarer Vorzug ist der Tatbestand, daß diese Zeitschrift aus Wien kommt; nur schwerlich hätte ein westdeutscher

Verlag, Wissenschaftler aus Osteuropa mobilisiert. Was um so ergiebiger ist, da z. B. die Leipziger Gruppe den Mannheimern weit voraus ist, in der Produktion der Fachsprachenbücher, aber auch in der Fachsprachen-Forschung. Ein Blick in die Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache“ aus Leipzig und in die PRAXIS-Beilagen belehrt den Kritiker alsbald.

Um das Forschungsfeld grob zu umreißen, sei zitiert: „Die konkreten Gemeinsamkeiten der einzelnen Fachsprachen sind viel zu wenig zahlreich, als daß man diese zu einem Funktionalstil zusammenfassen (...) könnte.“

Und:

„Fachsprachen haben Stil, aber durchaus keinen einheitlichen. Gemeinsam sind ihnen nur sehr allgemeine Züge und eine Reihe von Einzelmerkmalen.“

Nach: Die Axiomatik der Fachsprachen-Forschung von Hartwig Kalverkämper, in: Fachsprachen 1/1980, S. 13

Die Kreuzzüge aus arabischer Sicht

Aus den arabischen Quellen ausgewählt und übersetzt von Francesco Gabriel

Aus dem Italienischen von Barbara von Kaltenborn-Stachau unter Mitwirkung von Lutz Richter-Bernburg, dtv, Wissenschaftliche Reihe 4172, München 1975

Das Buch lehrt uns, Kreuzzüge aus arabischer Sicht zu verstehen.

Berührungspunkte Europas mit der arabischen Welt lassen sich geschichtlich deutlich markieren. Da ist das von Arabern besetzte Spanien; dann Sizilien und Süditalien. Beide Einflußkanäle sind im Bereich der Philosophie, für Medizin und Mathematik und auch für verfeinerte Lebensweisen von tiefwirkender Bedeutung für Europa. Als 3. Berührungspunkt gelten die Kreuzzüge, und die Lektüre legt nahe, diese Kreuzzüge als politisch unsinnige Unternehmungen zu sehen; es sind bewaffnete Wallfahrten, es sind kriegerische Unternehmungen im Auftrag des Papstes, Bewährungsproben des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation, der machtpolitische Ausdruck einer sich stark brüstenden und waffenklirrenden Christenheit. Sie sind bis heute mitschuldig an der Verfremdung der beiden Welten voreinander. –

1291 fällt Akkon; damit war das machtpolitische, christlich-europäische Unternehmen der Kreuzzüge beendet. Nicht so ihre Auswirkungen. Die Idee der Kreuzzüge speist die deutsche mittelalterliche Dichtung; für sie waren Muslime böse Heiden, die weder die Antike kannten, noch das Christentum annehmen wollten. Erst bei

Wolfram, auch bei Walter von der Vogelweide gibt es sogenannte Heiden, die Anerkennung finden. Ottokar von Steiermark gibt auch Rom große Schuld und anerkennt Märtyrer unter Heiden. – Im 14. Jahrhundert lösen die Türken die arabishe Welt ab. Doch wieder sind es die Muslime, die nachhaltig die Vorstellung von einem christlichen Erzfeind heraufbeschwören. In der deutschsprachigen Literatur sind es die Türkenlieder – die heute gesammelt und kommentiert vorliegen –, und die den islamischen Feind auf verwegene Brutalität festlegen wollen.

Heute gibt es einen neuartigen, anderen Berührungspunkt mit der islamischen Welt: Ölpotentaten favorisieren den Moscheebau in Europa. Aber auch fromme Türken drängen sich allerorts zum Gebet. Jetzt schon läßt sich absehen, daß die Muslime im negativen Feld stehen. Aus dem Blickwinkel rückkehrender Muslime und deren Erfahrung, gefiltert durch den literarischen und intellektuellen einheimischen Blickwinkel, gibt es allerdings kaum eine positive Aussage über den so satten christlichen Deutschen. Hier ist längst Deutschland zum Topos

der Ausbeutung und Unterdrückung geworden.

Zurück zum Thema: Wie sehen Muslime den Christen, der als Kreuzzügler gen Orient zog. Und: Wer war Saladin? War er gerecht, freigiebig, standhaft, ein Eiferer, ausdauernd im Wettbewerb um Allahs Lohn, gar menschlich und voll der Langmut, voll „unwandelbarer Güte“? Gab es ein Massaker der gefangenen Muslime? Nach dem Fall von Akkon!

Das Buch lehrt in der Tat den westlichen Leser, Kreuzzüge mit Auge und Geist des damaligen Gegners zu sehen. 17 Autoren werden als Kronzeugen bestellt. Schon 1957 übersetzte Francesco Gabrieli die arabischen Texte. Die nachvollzogene Übersetzung aus dem Italienischen um fast 20 Jahre später markiert gleichzeitig den Zeitraum, um den Deutsche den Italienern, aber vor allem auch den Franzosen und Engländern im Hinblick auf die Erschließung arabisch-islamischer Literatur nachhinken. Die Lektüre ist aufklärend, aufschlußreich und vor allem die geschichtliche Faktizität richtigstellend.

Helmut Birkenfeld

Unterrichten
wird immer schwieriger!

In der neuen Fachzeitschrift

SCHULPRAXIS

finden Sie praktische Beispiele.
Systematische Anleitungen und Hinweise
auf den theoretischen Hintergrund
bilden einen Themenschwerpunkt.

Diese 6× jährlich erscheinende, 64 DIN A 4 Seiten starke Fachzeitschrift ist die zuverlässige Informationsquelle für Lehrer, die sich fortbilden wollen. Sie ist vollgepackt mit Informationen, Beiträgen, praktischen Beispielen und Hilfen.

Schroedel

Ihr Verlag für
Pädagogische Fachzeitschriften

Unser Angebot zum Kennenlernen:

Bitte schicken sie mir die
Fachzeitschrift

SCHULPRAXIS

Gefällt mir die Zeitschrift, erhalte ich
sie dann 6× jährlich zum Abonnementpreis von nur DM 48,-, gegenüber DM 9,- je Einzelheft (jeweils zuzüglich Porto). Möchte ich die Zeitschrift nicht weiter beziehen, teile ich Ihnen das bis 14 Tage nach Erhalt des Probeheftes mit.

Datum

Unterschrift

HERMANN SCHROEDEL VERLAG
Zeitschriftenabteilung
Postfach 81 06 20 · 3000 Hannover 81

Bitte ausschneiden und auf Postkarte kleben!



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, Schulsekretäre | 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:

15. Hauptversammlung 1981 in Bremen

**Zur Entwicklung des Auslandsschulwesens
nach der Verabschiedung des Rahmenplans**

**Erfahrungen mit Deutschprüfungen
an Deutschen Schulen im Ausland**

**Die Auslandsschule in politischen
Krisengebieten**

**Fremdsprachen in der Bundesrepublik
Deutschland
und Deutsch als Fremdsprache**

Auslandslehrer berichten

**Die Mitgliederversammlung
– Berichte, Anträge, Wahlen**

Pressestimmen zur Hauptversammlung

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

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

Hans-Joachim REICHENBACH,
Referent für Fragen der Ortskräfte
Bahnhofstr. 69, 4053 Jüchen 2

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

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	DM 20,—

Die Konten des VdLiA lauten:

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

INHALT

DISKUSSION

Manfred ROITHMEIER, Alternative ohne Inhalt	3
Rainer RAMCKE, Schüsse auf den Pappkameraden	8
Johann WESTERHOFF, Vorwärts in Hongkong und anderswo	10

BERICHT

Götz URBAN, Jubiläumskongreß des VDA	12
Oskar WEDEL, Lehrertagung im Chaco	13

VERBAND

15. Hauptversammlung des VdLIA in Bremen	14
Grußworte	14
Richard WAGNER, Zur Entwicklung des Auslandsschulwesens nach der Verabschiedung des Rahmenplans	16
Günther DIEHL, Erfahrungen mit Deutschprüfungen an Deutschen Schulen im Ausland	23
Bernhard BECKER, Die Auslandsschule in politischen Krisengebieten	26
Auslandslehrer berichten:	
I. Schulen in politischen Krisengebieten	30
II. Schulen mit besonderen Projekten oder Zielsetzungen	41
Die Mitgliederversammlung	
Hans Georg BECKER, Bericht des Vorstandes	47
Kassenbericht	53
Haushaltsplan	54
Bericht der Kassenprüfer	54
Protokoll über die Wahlen	55
Behandlung und Verabschiedung der Anträge	56
Harald WEINRICH, Fremdsprachen in der Bundesrepublik Deutschland und Deutsch als Fremdsprache	61
Auslandslehrer diskutieren am Nachmittag des 31. Juli	76
Pressestimmen zur Hauptversammlung in Bremen	79

PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

Ehrungen und Glückwünsche	82
Neue Mitglieder	83
Anschriftenänderungen/Neue Obleute	84

BÜCHERTISCH

Tausend Jahre Nachbarschaft	84
Das Lodzser Deutsche Gymnasium	85
Wege und Wandlungen	85
Mitarbeiter dieses Heftes	46

Schroedel Pädagogik

Ein neues Werk aus der Reihe:
Das Bildungsproblem in der Geschichte
des europäischen
Erziehungsdenkens, Band XVII

Herausgeber: Hans-Hermann Groothoff

Wilhelm Dilthey Zur Erneuerung der Theorie der Bildung und des Bildungs- wesens

Best.-Nr. 38234, 224 Seiten, 49,80

Wieder aktuell. –
Für die Problemgeschichte des europäischen Bildungswesens hat auch der Philosoph Wilhelm Dilthey Bedeutung. Im Verlauf der gegenwärtigen Bemühungen um Bildungs- und Schulreformen ist er durch seinen Entwurf einer wissenschaftlichen Pädagogik sogar wieder aktuell geworden. Groothoff unternimmt es, diesen Entwurf sowie die Theorien der Bildung und Schulreform aus dem Zusammenhang des Diltheyschen Denkens heraus zu interpretieren. Dabei bezieht er neue Aspekte aus der in den letzten Jahren wieder aufgenommenen Diskussion über Dilthey in seine Analyse mit ein.

Bitte fordern Sie unseren
Katalog PM 33 an.

HERMANN SCHROEDEL VERLAG
Zentrale Werbeabteilung
Postfach 81 06 20
3000 Hannover 81

Der deutsche Lehrer im Ausland

28. Jahrgang · Dezember 1981

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. 6 vom 1. 1. 1981



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 VdLiA im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Inland: Jahresabonnement DM 26, –
Einzelheft DM 7,75, jeweils zuzüglich Versandkosten.
Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer.
Ausland: Jahresabonnement DM 31, –;
Einzelheft DM 7,75, 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

DISKUSSION

Manfred ROITHMEIER

Alternative ohne Inhalt oder Die Armut einer Perspektive

*Grau, lieber Freund, ist alles Leben
und grün der goldne Baum der
Theorie.*

Der Versuch von Hartmut Zahn(1), eine Alternative zum gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht an den deutschen Auslandsschulen darzulegen, ist durchaus begrüßenswert, insofern er an dem selbstgefälligen Dornröschenschlaf bezüglich didaktischer und methodischer Fragen unseres Fremdsprachenunterrichts rührt. Positiv erscheint mir vor allem die auch von den Verfassern vertretene Meinung, daß sich der Istbestand unserer Fremdsprachenvermittlung höchst bescheiden darstellt. Gemessen am personellen und materiellen Aufwand ist er m. E. sogar beschämend. Es ist Hartmut Zahn recht zu geben, wenn er feststellt, daß sich Linguistik und Lernpsychologie seit den Anfängen der 60er Jahre fortentwickelt hätten und sich deshalb Didaktik und Methodik unseres Fremdspracheunterrichts ebenfalls fortzuentwickeln haben. Daß man dies überhaupt erwähnen muß, spricht schon für sich selbst.

Bedauerlicherweise bringt jegliche Kritik an der methodischen Normvorstellung heftige emotionale Kritik und unsachgemäße Argumentation. So war dies schon zu „Ina und Udos“ Zeiten, und genauso ist es mit dem Vorwärtsprogramm, das an unserer Schule auch dann noch mit emotionalem Engagement verteidigt wurde, als bereits die Kollegen in Thessaloniki das Werk umschrieben bzw. wesentlich verbesserten.

Es geht aber m. E. jedoch nur vordergründig um Vorwärts oder auch um Schuh, denn insgesamt sollte man sich davor hüten, von einem Lehrwerk, sei es gut oder mangelhaft, die alleinige Verifizierung des Lernerfolgs zu erhoffen. Immer ist es der Lehrer vor Ort mit der Gesamtheit des funktionalen Lernfeldes, der die entscheidenden Akzente setzt und durch Planung und

Organisation seines Unterrichts eine wirkungsvolle Motivation begründet. Daß die Forderungen des KA (kommunikativer Ansatz) *auch* mit eingebracht werden sollen, ist für einen einigermaßen fachkundigen und engagierten Fremdsprachenlehrer eine triviale Selbstverständlichkeit.

Was ich in meinem Artikel „Quo vadis“(2) abgelehnt habe, ist der anmaßende und wissenschaftlich unbewiesene Anspruch, im Besitz der allein richtigen methodischen Konzeption zu sein, der Anspruch, das Patentrezept erfolgreichen Fremdsprachenunterrichts mit dem KA schon in den Händen zu haben.

Während die bisherige Fremdsprachenmethode den Menschen als einen audiovisuellen mechanistisch funktionierenden Automaten betrachtet, dem Sprache durch mechanische Wiederholungen von inhaltsleeren Satzstrukturen beigebracht werden soll, verwechselt der KA den Menschen mit einem Münzautomaten, in den nur der richtige Groschen eingeworfen werden muß, um die gewünschte Verhaltensnorm zu erhalten.

Ziel sollte jedoch sein, verschiedene Handlungsstrukturen bzw. methodische Anwendungen zu verwirklichen, da eine Schülergruppe kein homogenes Lernfeld darstellt, sondern interindividuelle Lerntypen vorausgesetzt werden müssen und eine monoistische Lerntheorie an den neurophysiologischen und neuropsychologischen Tatsachen völlig vorbeizieht. „Denn in Wirklichkeit existiert kein Vorgang für sich allein, sondern er steht in mannigfaltiger Verbindung mit anderen Vorgängen. Wir denken uns nur bei unserer wissenschaftlichen Betrachtungsweise aus prakti-

schen Gründen die Vorgänge als isolierte Teilsysteme.“(3)

Mit dem KA wird eifertig ein Teilaspekt methodischer Überlegungen dogmatisch zum Ganzen erklärt, ohne den Beziehungsreichtum und die Vernetzung des kognitiven, emotionalen und psychomotorischen Lernfeldes zu sehen, und die „Mülltonne“(2) ist keine polemische Einlassung, sondern Ausdruck der Tatsache, daß alle Texte und methodischen Vorgaben von Schuh plötzlich nicht mehr verwendbar waren und der Hauptanteil der Vorbereitungszeit während der ersten Fortbildungstagung des Pädagogischen Seminars Buenos Aires an unserer Schule dazu verwendet wurde, eigene Texte zu schreiben, die genau Stil und Geschmack der leitenden Herren treffen mußten. Inzwischen scheint aber, ein Umdenken stattgefunden zu haben.

Leider unterliegt Hartmut Zahn ebenfalls dem Irrtum, mit zwei Teilaspekten das Ganze schon in der Hand zu haben, wenn er argumentiert: „Eben weil vor allem diese beiden Aspekte in den didaktischen Konzeptionen der herkömmlichen Fremdsprachendidaktik gar nicht oder zu wenig berücksichtigt wurden, sehen die Ergebnisse nach 12 Jahren“(1) so kümmerlich aus.

Was sind nun aber diese zwei wichtigen Aspekte?

Der eine ist, *wieder* etwas „ins Bewußtsein heben“(1); der andere ist, daß uns „die Kinder im fremdsprachlichen Unterricht nicht als tabula rasa entgegentreten und die muttersprachlichen Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht korrigiert und integriert werden“(1) müßten.

Wenn etwas *wieder* ins Bewußtsein gebracht werden soll, dann müßte dies ja schon irgend einmal im Bewußtsein der Didaktik oder Methodik gewesen sein. Leider versäumt es Hartmut Zahn, Beweise für das Vorhandensein dieser Bewußtseinsinhalte in der Historie des Fremdsprachenunterrichts aufzuzeigen und darzulegen, wie dieses Bewußtsein in der Praxis verwirklicht war und wie es wieder verloren ging. Wer auf Wissenschaftlichkeit pocht, sollte dies nicht unterlassen. Ich halte es in diesem Zusammenhang ebenso für „wissenschaftlich unhaltbar“(1), den wesentlichen Erfolg des Fremdsprachenunterrichts darin zu postulieren, „die muttersprachlichen Erfahrungen eines Kindes im Sinne der jeweiligen Fremdsprache zu korrigieren, ohne einen einzigen Nachweis zu führen“(1), wie dies

pragmatisch durchzuführen ist. Was kann man denn von den muttersprachlichen Erfahrungen lexikalisch, semantisch und syntaktisch in den Fremdsprachenunterricht integrieren?

Einbringen kann man doch höchstens psychisch funktionale Dispositionen, wie Wünsche äußern, Bedürfnisses aussprechen wollen, die Bereitschaft, seine Meinung zu äußern; insgesamt also das gesamte Feld des Kommunikationsbedürfnisses des Menschen, ohne das es Sprache ja überhaupt nicht gäbe. Aber dieses Kommunikationsbedürfnis, das primär in der Muttersprache seine Erfüllung findet, bedarf sprachlicher Mittel als Trägerprozesse kommunikativen Verhaltens, die das Kind im Fremdsprachenunterricht nicht a priori zur Verfügung hat, sondern erst erwerben muß, um sprachlich kommunikativ tätig werden zu können.

Ohne Pinsel, Farbe und Leinwand läßt sich auch bei bestem Willen kein Bild malen.

Wie das Medium der Kommunikation, eben die Fremdsprache, vermittelt werden soll, darüber schweigt sich der KA völlig aus. Er setzt fremdsprachliche Fähigkeiten voraus, die andererseits im Unterricht erst erworben werden können, und begründet dieses logische Verwirrspiel mit dem Verweis auf die Muttersprache. Hier wird der Brei vor dem Kochen verzehrt.

Da logische Widerspruchsfreiheit auch zur wissenschaftlichen Methode gehören, bitte ich um den Nachweis, wie man durch „Korrektur und Integration“(1) seiner Muttersprache a priori kommunizierend eine Fremdsprache im Unterricht erlernt. Daß der Fremdsprachenschüler durch den kontrastiven Vergleich mit seiner Muttersprache fremdsprachige Strukturelemente im Lernprozeß orten und erkennen kann, ist keine erkenntnistheoretische Neuheit. Aber vom Erkennen bis zum gewohnheitsmäßigen Beherrschen von Sprachstrukturen ist ein weiter Weg. Erkannt wurde ja im alten, grammatikalisch fundierten Fremdsprachenunterricht auch allerhand, nur in der realen sprachlichen Kommunikation zeigte sich dann die Katastrophe.

Leider zieht sich die logische Widerspruchlichkeit wie ein roter Faden durch Hartmut Zahns Artikel.

Einmal wird zitiert: „Kommunikation wäre demnach zu verstehen als die Übermittlung von Bewußtseinsinhalten von Mensch zu Mensch im schriftlichen oder

mündlichen Zeichensystem der Sprache. Aber auch als der innerhalb einer Person ablaufende Denk- und Problemlösungsprozeß.“(1) Zum Schluß spricht Hartmut Zahn sogar von der „genuinen Funktion der Sprache.“(1)

Ein paar Absätze weiter wird jedoch argumentiert: „Wir gehen davon aus, daß sich Denken eben nicht in dieser oder jenen Sprache vollzieht, sondern sehr viel wahrscheinlicher in einem inneren jeweils subjektiven Code.“(1)

Einmal wird also der sprachlichen Kommunikation ein hoher Stellenwert für den Denk- und Problemlösungsprozeß eingeräumt, das andere Mal wird genau das Gegenteil behauptet bzw. zitiert. Dabei glaubt man, das Abkoppeln der Sprache von Denkprozessen bewiesen zu haben, indem behauptet wird, daß Problemlösungsstrategien und damit die Fähigkeit des Aufgabenlösens zum überwiegenden Teil mit materiellen Erfahrungen gekoppelt seien, wobei offen bleibt, was unter materiellen Erfahrungen überhaupt verstanden wird. Im Nachsatz wird dabei auch gleich die Sprache zu einer materiellen Erfahrung erklärt, und in der folgenden Beweisführung werden Versuchsergebnisse im Mutter- und Fremdsprachenunterricht in einen Topf geworfen.

Wenn man begrifflich so arbeitet, muß man in bezug auf Logik zwangsläufig ins Schleudern und zu absurden Schlußfolgerungen kommen.

In den von Hartmut Zahn angeführten Unterrichtsversuchen erfolgt die Bewertung der Ergebnisse nach dem analytischen Ansatz durch experimentellen Beweis im Rahmen einer Theorie.

„Diese Denkweise hat sich heute als weitgehend sachungerecht erwiesen. Im lernbiologisch fundierten Systemansatz erfolgt dagegen die Bewertung der Tatsachen durch Vergleich der Funktion eines Modells mit der Realität.“(4)

Das Sammeln von Beweisen durch sporadische Unterrichtsversuche reicht nicht aus, um die Wahrheit einer Theorie zu belegen. „Die Ansicht, daß die wissenschaftliche Sicherheit einer Theorie mit der Anzahl der wiederholten Beobachtungen oder Experimente wächst, ist grundsätzlich fehlerhaft.“(5)

Daß bei der angeblichen Beweisführung auf Unterrichtsversuche in der UdSSR verwiesen wird, ist einigermaßen verwunderlich, da im kommunistischen Machtbereich

Geisteswissenschaften gewöhnlich unter dem Dogma des dialektischen Materialismus betrieben werden und daher zu einer verzerrten Betrachtung der Wirklichkeit führen.

Die in der oben angeführten widersprüchlichen Argumentation verwendeten Begriffe des „Zeichensystems der Sprache“(1) und die Klassifizierung des Denkens als „subjektiven Code“(1) sind pseudowissenschaftliche Begriffe, die die sprachlichen Tatbestände mehr vernebeln, anstatt zu helfen, sie zu klären. Daß Sprache nicht bloß ein Zeichensystem ist, sondern einen überzeichenmäßigen Charakter besitzt, hat H. Gipper(6) mit ausführlichen sprachphilosophischen Überlegungen allgemein verständlich vor Augen geführt.

Noch fragwürdiger scheint mir jedoch, das Denken als subjektiven Code zu klassifizieren.

„Der Terminus Code, aus der Kommunikationsforschung und Informationstheorie entnommen, bezeichnet ein festgelegtes, begrenztes Repertoire wohldefinierter, eindeutiger Signale oder Zeichen zum Zwecke einer möglichst störungsfreien Nachrichtenübermittlung.“(7)

Die Übertragung und Gleichsetzung mechanistischer, Nachrichtentechnischer Problematik auf neurophysische und neuropsychische Vorgänge unseres Zentralnervensystems ist m. E. ein reduktionistisches Trugbild. „Die Tendenz, Systeme höherer Ordnung mit Phänomenen niedriger Ordnung zu erklären, ist als reduktionistischer Trugschluß bezeichnet worden.“(8) „Und die grundlegende reduktionistische Häresie besteht darin, das Ganze als nichts als die Summe seiner Teile zu betrachten, ein Relikt der groben atomistischen Konzepte der Physik des 19. Jahrhunderts, die selbst die Physiker schon längst fallengelassen haben.“(9) „Die aus der Nachrichtentechnik entlehnten Modelle und die dazugehörige Terminologie bringen die sprachlichen Prozesse einer Erklärung nicht näher, sie versachlichen die Beschreibung nicht, sondern sie reduzieren sie vielmehr in völlig unzulänglicher Weise auf einen technisch-scientifischen Beobachtungsrahmen. Dadurch wird geradezu verhindert, daß die wesentlichen und spezifischen Merkmale der Sprachprozesse überhaupt gesehen werden.“(10)

Wer auf so untragfähigen Termini wie „Zeichensystem“ und „Code“ baut, für den ist die völlige Abtrennung von Sprache und

Denken nur noch ein kleiner axiomatischer Schritt mit unsachgemäßen Folgerungen.

Selbst Kommunikationstheoretiker wie C. Cherry können nicht umhin zuzugeben, daß ein großer Teil unserer Gedanken wortgebunden ist. „Die Entwicklung der Sprache spiegelt das Denkvermögen wider, denn mit der Sprache organisiert sich das Denken.“(11)

So ist „die wenn-dann-Beziehung für das Denken — in dem das Prinzip der Kausalität einen sprachlichen Ausdruck findet — äußerst wichtig. Ihre Erlernung stellt daher einen bedeutsamen Schritt in der geistigen Entwicklung des Kindes dar. Aber das einmal sprachlich verfügbare Denkmuster wenn-dann leistet weit mehr als die Versprachlichung solcher Erfahrungen. Es ermöglicht sogar logische Schlüsse, die gerade *unabhängig* von möglicher Erfahrung Geltung beanspruchen.“(12)

„Die fortschreitende Beschleunigung der kulturellen Entwicklung kann einer fortschreitenden Gewandtheit und Leistungsfähigkeit der sprachlichen Kommunikation und der daraus folgenden Entwicklung der Technik zugeschrieben werden.“(13)

„Auf diese Weise, indem er sprachliche Kommunikation von immer wachsender Präzision und Subtilität ersann, muß der Mensch schrittweise ein selbstbewußtes Wesen geworden sein, das sich seiner eigenen Identität oder seines Selbst bewußt war.“(14)

„Man kann aber auch umgehend vermuten, daß es eben die Beschaffenheit unseres sprachlich sich artikulierenden Denkens ist, die uns aus der unendlichen Vielfalt der Natur gerade diese Aspekte herausheben läßt.“(15)

Die dialektische Verschränkung von Sprach- und Denkprozessen hat Jean Piaget(16) nicht nur theoretisch aufgezeigt, sondern in feindurchdachten empirischen Versuchen nachgewiesen. Sprache von Denkvorgängen und damit von allgemeinen psychologischen Verlaufsprozessen zu isolieren, ist deshalb schon unmöglich, weil die Sprachfähigkeit des Menschen schon allein durch das im Gehirn biologisch verankerte Sprachzentrum als wichtige Großhirnfunktion ausgewiesen ist und unser Neokortex nicht nach einem Schubladenmodell arbeitet, in dem alles fein säuberlich voneinander getrennt ist. Daß es keine isolierten, in Schubfächern einteilbare, vereinzelte psychische Prozesse gibt, „ist eine Binsenwahrheit. Das Psychische ist eine

Einheit, es ist sehr viel geschlossener und in sich verschmolzener als es die Schubfachsysteme nahelegen.“(17) „Die Realität, in der sich alles Leben abspielt, ist nicht das, als was sie uns die Schulen und Universitäten präsentieren; ein Sammelsurium von getrennten Einzelbereichen, alles schön geordnet nach Ressorts und Fachbereichen und damit zu Bruchstücken auseinandergerissen, sondern diese Realität ist ein vernetztes System, in dem es oft weniger auf jene Einzelbereiche ankommt als auf die Beziehungen zwischen ihnen.“(18)

Gleich zu Anfang seines Artikels beruft sich Hartmut Zahn auf die theoretischen Grundlagen der Sprachwissenschaften, der Lernpsychologie, der Psycholinguistik „und vielleicht gar der Pädagogik“(1) und glaubt, allein schon durch das Aufzählen verschiedener Wissenschaftsbereiche den Wahrheitsbeweis für seine Argumentation erbracht zu haben. Dabei soll wohl der alte Glaube suggeriert werden, daß eine als wissenschaftlich bezeichnete Meinung und Behauptung auch zweifelsfrei der Wahrheit entspreche, nach dem Motto: Wissenschaft ist Wahrheit. Dabei weiß jeder einigermaßen historisch gebildete Mensch, daß Wissenschaft sich sehr wohl im Irrtum befinden kann. Erinnert sei in diesem Zusammenhang nur an Newtons Gravitationstheorie, die aufs strengste überprüft worden war und sich hundertfach bewährt hatte und trotzdem in wichtigen Punkten von Einstein widerlegt wurde. Noch unverständlicher und wiederum logisch widersprüchlich ist jedoch, gerade jene Wissenschaften in den Zeugenstand der Argumentation zu rufen, die geradezu verantwortlich sind für die derzeit an den Deutschen Schulen praktizierte Fremdsprachenmethode. Denn es war ja vor allem die unter dem Einfluß des amerikanischen Behaviorismus stehende Lernpsychologie und Psycholinguistik, die den Menschen zu einem Automaten von bedingten Reiz-Reaktionseinheiten machte, und die sog. Linguistik hat die Sprache in so viele Einzelbereiche zerstückelt, daß viele vor lauter Bäumen den Wald nicht mehr sehen. Der Exzeß der formalen analytischen Methode in den verschiedenen Teilbereichen der Linguistik, deren Zielrichtung gar nicht der Schulunterricht ist, sondern die Erzeugung und das Verständnis von Sprache in Computersystemen, hat den Blick für einen komplexen und funktionalen Wirkungszusammenhang fast völlig verbaut. Pseudoakademischer Verbalismus

und Akkumulation noch so vieler Daten und Details führt zu keinen Einsichten in das dynamische, welterschließende Wirkungsgefüge der Sprache. Viele der zitierten Wissenschaftsbereiche kranken immer noch an ihrer axiomatischen Basis. „Die kämpfende Nachhut sitzt zweifellos noch fest auf ihren Universitätslehrstühlen, in den Redaktionen der Fachzeitschriften und anderen Machtzentren. In der Zeit des Niedergangs der Scholastik nahmen die orthodoxen Aristoteliker ähnliche Schlüsselpositionen ein. Indem sie sich an ein Ideengebäude klammerten, das zu seiner Zeit progressiv gewesen war, und indem sie diese Ideen zu einem absurden Extrem führten, offenbarten sie jedoch die Unsinnigkeit der darauf beruhenden Lehrsätze und beschleunigten den Untergang der Orthodoxie. Sie sind Diener der Narrheit, erklärte Erasmus von Rotterdam, als er die sterile Pedanterie und den grotesken akademischen Jargon seiner Zeit verurteilte.“(19)

Wie sehr Hartmut Zahn die pragmatische Komponente der Unterrichtsrealisierung des KA erkennt, zeigt sein Ausdruck, „vielleicht gar der Pädagogik“, denn die Verwirklichung des KA im täglichen Unterrichtsgeschehen ist vor allem eine pädagogische Frage. Der KA als „Konglomerat von methodischen, didaktischen und pragmalinguistischen Vorstellungen“(20) postuliert als Wesentliches eine Blickveränderung auf den Schüler hin. „Sprachbewältigung wird vom Schüler her definiert. Die Schüler sollen befähigt werden, als sie selbst in und mit der Fremdsprache zu handeln.“(21)

Damit rückt die Position des Lehrers entscheidend in den Mittelpunkt. Klammert man einmal den logischen Widerspruch aus, daß das Medium der Kommunikation ja erst im Fremdsprachenunterricht entstehen muß, bevor der Schüler dieses Medium benützt – H. Zahn löst dies höchst einfach durch den Hinweis auf muttersprachliche Kompetenzen – so ist der Fremdsprachenlehrer über lange Zeit hinweg der einzige kompetente Gesprächspartner, d. h. der einzige, mit dem der Schüler in eine natürliche Kommunikation treten kann. Der Lehrer ist damit nicht mehr Vermittler des Sprachmaterials, sondern ein kommunikativ reagierender Gesprächspartner, der sich in die persönliche, individuelle Situation des Schülers einzufühlen hat, ihn auffordert, ermuntert und bestätigt.

Ein solches Verhaltensrepertoire setzt natürlich zwangsläufig ein besonderes Ver-

trauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler voraus. Denn nur in einer Atmosphäre der gegenseitigen Sympathie, Achtung, Wertschätzung und Toleranz wird der Schüler bereit sein, sich mitzuteilen und sprachlich offen zu bleiben.

Die ideale Lehrerpersönlichkeit, die zur Verwirklichung des KA nötig wäre, mag es sporadisch geben, sie jedoch zum generalisierenden Bild zu erheben, geht an der Realität vorbei, weil allein schon die Struktur- und Organisationsform vieler Auslandsschulen eine ernsthafte Konkretisierung eines besonderen Vertrauensverhältnisses zwischen Fremdsprachenlehrer und Schüler meist unmöglich macht.

Die Theorie des KA krankt an der Sichtweise einer eindimensionalen Reaktionsverkettung der Lernprozesse. Sie glaubt, mit einem bestimmten input, einen im voraus kalkulierbaren output erzeugen zu können und übersieht dabei völlig die Wirkungsweise des vernetzten multidimensionalen Lernfeldes, in dem direkte Eingriffe, wie in allen komplexen Systemen, nur zu indirekten Wirkungen führen, „die oft genau das Gegenteil von dem herbeiführen, was wir eigentlich wollen.“(22)

Wie wenig der KA den Fremdsprachenunterricht, d. h. allgemein das Lernen, als ein komplexes Bedienungsfeld sieht, zeigt auch die Tatsache, daß die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie in der Theorie des KA überhaupt noch nicht erörtert worden sind.

„Kinder sind anders“ überschrieb Maria Montessori eines ihrer bekannten Bücher und klagt darin die auffallende Blindheit der Erwachsenen und die Gefühllosigkeit gegenüber Kindern an.

Kinder sind nicht nur anders, sondern lernen auch anders. Dies aufgezeigt und bewiesen zu haben, ist ein unbestreitbarer Verdienst Jean Piagets, der in zahlreichen empirischen Versuchen spezielle kindliche Denkkategorien nachgewiesen und dargelegt hat, daß Kinder eben nicht kleine Erwachsene sind, sondern gemäß eigener altersbedingter Entwicklung denken, urteilen und handeln.

In der Annahme, eine Theorie, unabhängig vom psychischen Entwicklungsstand linear-kausal verwirklichen zu können, zeigt sich die Praxisblindheit einer angeblichen Wissenschaftlichkeit, „die ohne Feedback mit realen Vorgängen entstanden ist und in der das Vokabular den Inhalt beherrscht.“

Hayakawa sagte einmal im amerikanischen Fernsehen zu einem Sozialpolitiker: Sie haben also eine Wohnungstheorie für die Armen. Genau das ist der Grund, weshalb wir immer noch ein Wohnungsproblem für die Armen haben, und er deutete damit auf die Impotenz der in allen Fachbereichen anzutreffenden verbalen Inflation.

Auch die Wissenschaftler selbst sind dadurch nur allzuoft Gefangene ihres speziellen Fachvokabulars, das der Schweizer Professor für Umwelttechnik, Yves Maystre, mit einem Gitter vergleicht, durch welches man die Realitäten betrachtet.“(23)

Wie sich die Bilder gleichen!

„Laßt Theorien sterben,
anstatt Kinder.“
(frei nach K. R. Popper)

Literatur

- (1) Zahn, Hartmut: Alternative mit Perspektive DLIA 1/81
- (2) Roithmeier, M.: Quo vadis Deutsch als Fremdsprache DLIA 1/80
- (3) Vester, Frederic: Neuland des Denkens. DVA Stuttgart 1980. S. 52 f.

- (4) J. d. Rosnay: Das Makroskop. DVA Stuttgart 1977
- (5) Popper, Karl: Objektive Erkenntnisse. Ein evolutionärer Entwurf. Hamburg: Hoffmann und Campe 1974.
- (6) Gipper, Helmut: Sprachwissenschaftliche Grundbegriffe und Forschungsrichtungen. München 1978. S. 40 – 54.
- (7) Gipper, Helmut: a. a. O. S. 173 f.
- (8) König, René u. Schmalfuß, Axel: Kulturanthropologie. Düsseldorf 1972. S. 67
- (9) Koestler, Arthur: Die Armut der Psychologie. Bern 1980. S. 207
- (10) Gipper, Helmut: a. a. O. S. 175
- (11) Cherry, C.: Kommunikationsforschung — eine neue Wissenschaft. Hamburg 1967. S. 33
- (12) Gipper, Helmut: a. a. O. S. 45
- (13) König, René: a. a. O. S. 59
- (14) Eccles, John: Das Gehirn des Menschen. München 1975. S. 282
- (15) v. Weizsäcker, Carl Friedrich: Die Einheit der Natur. München 1979. S. 54
- (16) Piaget, Jean: Sprechen und Denken des Kindes. Düsseldorf 1976
- (17) Benesch, Hellmuth: Der Ursprung des Geistes. DVA Stuttgart 1977. S. 43
- (18) Vester, Frederic: Unsere Welt — ein vernetztes System. Stuttgart 1978
- (19) Koestler, Arthur: a. a. O. S. 31 f.
- (20) Dahl, Erhard: Päd. Anforderung des kommunikativen FU. Päd. Welt, Heft 4/81
- (21) Dahl, Erhard: a. a. O. S. 231
- (22) Vester, F.: a. a. O. S. 25
- (23) Vester, F.: a. a. O. S. 482

Rainer RAMCKE

Schüsse auf den Pappkameraden

abgefeuert von H. Zahn und A. Schmidt in Nr. 1/81 (S. 7 ff.) dieser Zeitschrift.

Sobald vom kommunikativen Ansatz im DaF-Unterricht die Rede ist, peitschen Schüsse durch diese Zeitschrift, wenn man den Ausführungen von Zahn/Schmidt folgen will. Für ihr Gegenfeuer haben sie sich eigens einen Pappkameraden aufgebaut, nämlich falsche oder sinnentstellende Zitate aus einem vorangegangenen Artikel des Verfassers (1). Dieses selbstentworfenen Feindbild wird dann lustvoll durchlöchert.

Zahn/Schmidt unterstellen dem Verfasser, daß der DaF-Unterricht nach seiner Meinung keine wichtigen Bedürfnisse der Schüler erfüllen könne. Die tatsächliche Feststellung lautete aber, daß die von Heumann (2) definierten lebenswichtigen Bedürfnisse nicht durchgehend den Unterricht leiten können, sondern ihn nur während seltener Höhepunkte bestimmen. Für in anderem Sinne wichtige Bedürfnisse, zu denen der Verfasser auch das Einbringen seiner Selbst „in eine gegebene (!) Situation“ (Zahn/Schmidt) rechnen würde, bleibt da gewiß häufiger Platz.

An anderer Stelle zitieren Zahn/Schmidt (3) — wohl aus ihrem „erkenntnistheoretischen und pädagogischen Interesse“ — gleich ganz falsch: Dem DaF-Unterricht blieben nach Ansicht des Verfassers „... nur noch ‚prätentöse Spielformen‘“. Hier war dagegen davon die Rede, daß eines der Antriebsmomente vieler Schüler, überhaupt zum DaF-Unterricht zu kommen, als „spielerische oder prätentöse Form der Selbstverwirklichung“ zu verstehen sei. Es ging also ausdrücklich um „Prämissen“ des Unterrichts und nicht um seine Gestaltung. Weitere Beispiele solcher „konstruktiven“ Argumentation seien in einer Anmerkung (4) abgetan, aber insgesamt scheint es leider so, daß durchgehend das Bemühen des Verfassers um Differenzierung wegmanipuliert wurde, daß sich also diesmal Hecken schützen auf dem polemischen Kampfplatz tummeln.

Um die Position des Verfassers noch einmal deutlich zu formulieren: An Heumanns Beitrag zum „kommunikativen Ansatz“

scheint der Glaube bedenklich zu sein, daß der Fremdsprachenlehrer tatsächlich „aus einer solchen Definition den größtmöglichen unterrichtspraktischen Nutzen ziehen kann“ (5) und daß nur die tiefverwurzelte „Bequemlichkeit“ dieses Lehrers, der sich an einfache „Patentlösungen“ klammern wolle, den Erfolg des neuen Ansatzes verhindere. Demgegenüber wurde versucht, diesen Ansatz mit anderen Gegebenheiten als nur dem trägen „Adam“ zu konfrontieren und ihm die alles regulierende zentrale Stellung aus der Sicht des Schulalltags streitig zu machen.

Erfreulicherweise scheinen Zahn/Schmidt jetzt auch von einer praxisnäheren Position auszugehen. Bei ihnen geht es nur noch um „einen(!) zentralen Aspekt des Unterrichts“ und statt wie Heumann ganz allgemein das „Überleben“ der Schüler, „d. h. ihre Selbstbehauptung bzw. Selbstverwirklichung in ihrer Umwelt“ durch den DaF-Unterricht ermöglichen zu wollen, begrenzen sie sich auf „die Schule“ und die in ihr „zu vermittelnden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten“. Das klingt realistischer, ebenso Schmidts Forderung, daß „lautliche, lexikalische und grammatische Elemente . . . *bewußt gelernt* und bis zur abrufbereiten Speicherung aktiv geübt werden“ müssen.

Offen bleibt allerdings weiterhin, *wie weit* „existenzielle(n) Bedürfnisse(n) . . . ein entscheidender Platz“ im Unterricht gesichert werden kann. Offen ist die Frage allein schon deshalb, weil sich mit solchem Begriff allein nicht viel anfangen läßt, auch nicht, wenn er zum „Bedürfnis des aktiven und aktuellen Einbringens seiner Selbst in eine gegebene Situation“ oder zum „Ausdruck der Suche nach Bestätigung seines subjektiven und objektiven Seins“ erhöht wird. Im übrigen scheint bei solchen Definitionen schon wieder ausgeschlossen zu sein, daß ein Fremdsprachenlerner z. B. in vollem Ernst nach Übungen fragen kann, die seine Sprachfehler reduzieren, oder etwa nach Gesetzmäßigkeiten, die ihm die Zielsprache durchschaubarer machen. Darüber hinaus besteht dann weiterhin die Gefahr, daß die Schüler das ständige Einbringen ihrer ganzen Persönlichkeit in den DaF-Unterricht nicht durchhalten, weil etwa ihre Interessen zu unterschiedlich sind, weil andere Bereiche des Schulalltags oder ihr Privatleben ihre Kräfte zu sehr absorbieren oder weil ihnen dann besonders die

Sprachbarriere zu hoch erscheint. Sicher soll der DaF-Unterricht gerade auch durch früh einsetzende kommunikative Unterrichtssituationen zumindest eine Gewöhnung an stark intentionsgeladenes Sprechen schaffen, aber im Laufe der Sekundarstufe hält erfahrungsgemäß die Sprachsicherheit und Ausdrucksfülle in der Fremdsprache nicht mit der zunehmenden Differenzierung der Sprechintentionen bzw. der Gesprächsthemen Schritt. Daher werden diese Schüler auch dann noch immer die Sprachbarriere spüren und sich um so schneller von dem sie stark fordernden Unterrichtsgeschehen zurückziehen, je weniger sie sich vorstellen können, wofür sie die deutsche Sprache einmal in ihrem weiteren Leben brauchen werden.

Damit wird selbstverständlich nicht jeder kommunikativ orientierte DaF-Unterricht geleugnet, sondern es wird nur betont, daß solcher Ansatz nicht – wie doch von Heumann gefordert wurde – zur ständigen Richtschnur dienen kann. Das Unterrichtsgeschehen wird sich während einzelner Abschnitte der Stunde, häufiger auch für ganze Stunden, kaum allerdings für mehrstündige Unterrichtseinheiten um „wichtige Bedürfnisse“ der Schüler drehen. Danach kommt allerdings jeweils der Punkt, wo ein zu großer Teil der Schüler aus den vorgenannten Gründen abschaltet, und dann läßt sich von der inhaltsbezogenen Motivation nicht mehr ausgehen. Diese Motivation trägt ohnehin die so häufig nötigen Übungen zu Wortschatz, Grammatik oder Aussprache nicht hinreichend mit. So gut die Übungen auch methodisch verpackt sein mögen, basieren die Aktionen der Schüler dann – nüchtern betrachtet – doch mehr auf sekundären Bedürfnissen oder gar rein extrinsischer Motivation. Unter sekundären Bedürfnissen versteht der Verfasser dabei in Abgrenzung von Heumanns „lebenswichtigen Bedürfnissen“, was Zahn/Schmidt nicht wahrnehmen, primär sprachorientierte Aktionsformen, die durchaus nicht „extrem extrinsisch organisiert“ sind. Hier geht es doch bezogen auf die Fremdsprache um die „zu vermittelnden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten“, in welche die Schüler „wichtige . . . Bedürfnisse“ einbringen (6).

Eine offene und lohnende Frage ist es schließlich, wie weit man kommunikativ orientierte Teile des Unterrichts von dem ständigen Bemühen um Sprachrichtigkeit

und sprachdiplombezogene Kenntnisse entlasten kann (7), um so vielleicht eine von den Schülern längerfristig aufrechterhaltbare primäre Motivation zu gewährleisten. Bei dieser Frage geht es dann auch nicht mehr nur darum, die Peitsche gegen den trägen „alten Adam“ zu schwingen, der ohnehin oft genug als geprügelter Hund aus seinen DaF-Stunden schleicht, sondern eher darum, der jungen Zentralstelle das Zuckerbrot eines Deutschland und seiner Sprache freudig verbundenen Schülers hinzuhalten, um differenziertere Zielsetzungen zu erreichen.

Anmerkungen:

- (1) Der deutsche Lehrer im Ausland, Nr. 2/80, S. 18 f.
- (2) Der deutsche Lehrer im Ausland, Nr. 4/79, S. 14 ff.
- (3) a. a. O., Anm. 12
- (4) Zahn/Schmidt behaupten weiter (a. a. O., Anm. 12), daß nach Ansicht des Verfassers nur ein „sinnvolle(r) Vorgriff auf spätere, die deutsche Sprache erfordernde Ernstfälle seines Lebens“ motivierend auf den Schüler zu wirken scheine. Der Verfasser beschäftigte sich an der zitierten Stelle aber mit der klar begrenzten Frage, wann die Schüler für ihre in Heumanns Sinn lebenswichtigen

Bedürfnisse bewußt die deutsche Sprache als Kommunikationsmedium wählen möchten, und nicht etwa mit ihrer Motivation für die Inhalte des DaF-Unterrichts.

Schließlich erwecken Zahn/Schmidt durch geschicktes Unterordnen eines Zitats unter ihren Satzsinne den — erst bei genauerer Betrachtung sinnwidrigen — Eindruck, daß nach Meinung des Verfassers für den DaF-Unterricht „nur noch . . . oft . . . bloße Reproduktionen“ blieben. Der Verfasser dachte aber keinesfalls „nur noch“ an bloße Reproduktionen, usw., sondern hielt es gegenüber Heumann nur für realistischer, Unterrichts-„Situationen . . . auch oft auf rein sprachformale Akte oder bloße Reproduktionen, etc. (zu) beschränken“. Damit war nichts über die ganze Unterrichtsstunde und erst recht nichts über den gesamten DaF-Unterricht gesagt. — Aber solche Verdrehungen brauchten die genannten Autoren wohl, um die Bedenken gegen den von Heumann dargelegten umfassenden kommunikativen Ansatz als Ausflüsse eines „archaische(n)“ pädagogischen Monster abzustempeln.

(5) Heumann, a. a. O., S. 18

(6) Zahn/Schmidt, a. a. O., S. 8

(7) vgl. Wolf-Rüdiger Schumm, Aspekte eines zeitgemäßen Fremdsprachenunterrichts, in: Der deutsche Lehrer im Ausland, 2/81, S. 19 f., wobei der Verfasser unterstellt, daß die dort genannten Wahlkurse im Interesse einer Aktivierung der Schüler und einer Reduzierung der zentralen Lehrerrolle auf Sprachübungen weitgehend verzichten und sich sehr stark auf die Erreichung des angestrebten Projektziels konzentrieren.

Johann WESTERHOFF

Vorwärts in Hongkong und anderswo?

Stellungnahme zu den „Anmerkungen zum Einsatz des „Vorwärts“-Lehrwerks im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht (DaF) an Deutschen Auslandsschulen“ von Almut Eickelberg in Heft 2/81 der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“.

Diese Anmerkungen enthalten einige Irrtümer und Fehlschlüsse. Sie sollen richtiggestellt werden, da sie zu Mißverständnissen führen könnten.

Vorweg sei gesagt, daß die Verhältnisse an der Deutsch-Schweizerischen Internationalen Schule in Hongkong sicher nicht besonders gut geeignet sind, die aktuellen Probleme des fremdsprachlichen Deutschunterrichts an Deutschen Auslandsschulen kennenzulernen. An dieser Schule wird Deutsch als Fremdsprache im englischen Zweig unterrichtet. Die Lehrziele entsprechen den Anforderungen des englischen O- bzw. A-Levels, unterscheiden sich also erheblich von denen des Deutschen Sprachdiploms der KMK, das für die meisten anderen Auslandsschulen im fremdsprachlichen Deutschunterricht maßgebend ist.

1. Die Verfasserin behauptet, das Lehr-

werk „Vorwärts“ sei „im Hinblick auf die Sprachdiplome I und II für den fremdsprachigen (sic!) Deutschunterricht an Deutschen Auslandsschulen verbindlich vorgegeben.“ Tatsächlich ist es jedoch so, daß weder der Zentrale Ausschuß für das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz noch das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — noch irgendeine andere deutsche Behörde den geförderten Auslandsschulen vorschreibt, welche Lehrwerke sie im fremdsprachlichen Deutschunterricht zu benutzen haben.

„Vorwärts“ ist Ende der sechziger Jahre von der Zentralstelle ausgewählt und den Schulen empfohlen worden, da zu dieser Zeit auf dem deutschen und internationalen Markt, soweit er überblickt

werden konnte, für die Sekundarstufe I kein anderes Lehrwerk angeboten wurde, das in gleicher Weise den Bedürfnissen vieler Auslandsschulen im fremdsprachlichen Deutschunterricht zu entsprechen schien. Die weite Verbreitung, die „Vorwärts“ seither nicht nur an geförderten Auslandsschulen, sondern weit darüber hinaus gefunden hat, dürfte eher für die damalige Entscheidung sprechen.

„Vorwärts“ ist inzwischen mehrfach überarbeitet und den Erfordernissen der Auslandsschulen noch stärker angepaßt worden.

Das gilt besonders für den Aufbaukurs, dessen Stufen K 3 A/B und K 4 A/B an die Stelle der Stufen 3, 4 und 5 der ursprünglichen Fassung treten. Dieser Aufbaukurs wurde von Lehrern einer Auslandsschule, „vor Ort“ also, wie die Verfasserin fordert, nicht nur bearbeitet, sondern in weiten Teilen neu entwickelt. Unter Berücksichtigung der bewährten Konzeption bringt die K(ompakt)-Fassung u. a. neue, vor allem auch anspruchsvollere Inhalte, die grammatische Progression ist steiler angelegt, auch wird der Wortschatzarbeit sowie der Ausbildung der schriftlichen Fertigkeiten mehr Raum gegeben. Mit Unterstützung der Zentralstelle sind alle Teile des K-Aufbaukurses an zahlreichen Auslandsschulen erprobt und die Verbesserungsvorschläge der Deutschlehrer soweit wie möglich berücksichtigt worden.

2. Die Verfasserin erwähnt nicht, welche Ausgabe von „Vorwärts“ sie kennengelernt hat. Gerade das ist aber für die Beurteilung nicht unerheblich.

Wenn sie sich bei der Bewertung des Inhalts und der Sprache von „Vorwärts“ im wesentlichen auf Alltagsdialoge im gutbürgerlichen Milieu einer süddeutschen Kleinstadt beschränkt, wenn sie meint, „Vorwärts“ sei auf Umgangssprache und „Kommunikation über Alltagsthemen“ festgelegt, zeigt sie damit, daß sie bei ihrer Arbeit über die ersten Lektionen des Grundkurses nicht hinausge-
langt ist. Diese Basis dürfte für die Beurteilung eines sehr umfangreichen und vielschichtigen Lehrwerks etwas zu schmal sein.

3. Recht abwegig erscheint es, wenn die Verfasserin vermutet, „Vorwärts“ als ein

„bis in Einzelschritte hinein vorgeplantes Lehrwerk“ werde bewußt eingesetzt, „um das Entsenden von spezifisch hierfür (d. h. für den fremdsprachlichen Deutschunterricht) ausgebildeter Fachkräfte (sic!) aus Kostenersparnisgründen zu verhindern.“

Offenbar meint sie, auch die Vermittlung eines Lehrers mit DaF-Fakultas verursache höhere Kosten als die eines anderen Lehrers. Das ist aber keineswegs der Fall. Warum wohl? Sie scheint anzunehmen, derartige Fachkräfte stünden in großer Zahl zur Vermittlung an. Wenn es so wäre, könnte die Zentralstelle – entgegen der Annahme der Verfasserin – wahrscheinlich erhebliche Mittel einsparen, weil sie die Vorbereitung künftiger Auslandslehrer auf den fremdsprachlichen Deutschunterricht einschränken und womöglich sogar einstellen könnte.

4. Die Forderung, „für das jeweilige Ziel-
land eine adäquate Ausgabe des entsprechenden Lehrwerks“ zu schaffen, läßt sich mit guten Gründen vertreten. Sie ist jedoch unter den gegebenen Umständen gar nicht zu erfüllen. Die bei Entwicklung und Herstellung von Spezialausgaben mit entsprechend niedrigerer Auflage anfallenden Kosten würden die Förderungsmöglichkeiten der Zentralstelle bei weitem überschreiten.
5. Die erfahrenen (meist deutschstämmigen) einheimischen und die entsprechend vorbereiteten vermittelten Deutschlehrer der geförderten Auslandsschulen sind gewöhnlich durchaus in der Lage, „die tatsächlichen Bedürfnisse und Möglichkeiten der Deutschler-
ner“ zu berücksichtigen und, falls sie das Unterrichtswerk „Vorwärts“ benutzen, es den jeweiligen Verhältnissen gemäß einzusetzen. „Vorwärts“ ist für diese Lehrer kein „unabänderliches Dogma“, sondern – trotz mancher Schwächen – ein bewährtes, vielseitiges Hilfsmittel für den Unterricht.

Und die Schüler sind im allgemeinen flexibel und phantasievoll genug, um sich im Spiel auch mit Personen, die nicht unbedingt ihrer „sozialen Umwelt“ entstammen, zu identifizieren oder sich in Sprachverwendungssituationen hineinzuversetzen, die für sie „auf Grund der eigenen gesellschaftlichen Schichtzugehörigkeit nicht von zentraler Bedeutung sind.“ Unter Umständen bereitet ihnen gerade das besonderen Spaß.

BERICHT

Götz URBAN

Jubiläumskongreß des VDA

Am 26. und 27. September 1981 fand in der Bonner Beethovenhalle der Jubiläumskongreß der „VDA – Gesellschaft für deutsche Kulturbeziehungen im Ausland e. V.“ statt. Wenn es in der Überschrift „des“ VDA heißt, so deshalb, weil die Mitgliederversammlung am Beginn des Kongresses beschloß, den Jahrzehnte gültigen Namen „Verein für das Deutschtum im Ausland“ (VDA) wieder anzunehmen.

Bei Auslandslehrern verdient der VDA zunächst schon dadurch Interesse, daß er 1881 als „Allgemeiner Deutscher Schulverein zur Erhaltung des Deutschtums im Ausland“ gegründet wurde. Diese Anfangsphase der Arbeit war auf dem Kongreß durch eine kleine Sonderausstellung „Allgemeiner Deutscher Schulverein und VDA – seine Entwicklung und Schutzarbeit zur Jahrhundertwende“ dokumentiert. Da sie von der Österreichischen Landsmannschaft vorbereitet worden war, enthielt sie vor allem Material aus Grenzgebieten des Habsburger Reiches.

Die Schule spielte auch eine erhebliche Rolle bei der Podiumsdiskussion zum Thema „Die Auslandsdeutschen – vernachlässigte Partner der auswärtigen Kulturpolitik?“ So wurde aus Australien von den deutschen Sonntagschulen und den Sorgen um die Erhaltung des Lesens deutscher Literatur und deutschen Theaterspiels berichtet. Angesprochen wurden die schweren Rückschläge, die das deutsche Schulwesen nach 1945 in Brasilien im Vergleich zur Vorkriegszeit, aber auch in Südwesafrika erlitten hat. In diesem Zusammenhang übte ein Teilnehmer Kritik an den „fürstlichen Gehältern“ entsandter deutscher Lehrer.

Im ganzen sei in den letzten Jahren eine langsame Veränderung im Verhältnis Bundesregierung – Auslandsdeutsche im positiven Sinne eingetreten, so drückte es der Bundestagsabgeordnete Hans Klein (CSU), Vorsitzender des Unterausschusses

für kulturelle Außenpolitik, aus. Ein Vertreter des Auswärtigen Amtes saß zwar nicht auf dem Podium, wohl aber in der ersten Reihe der Zuhörer.

Die 5 Millionen DM, die der VDA in 4 Jahren für seine Arbeit ausgeben kann, nehmen sich im Verhältnis zu den 1,6 Milliarden, die Bund und Länder jährlich für Zwecke der kulturellen Außenpolitik zur Verfügung stellen, verschwindend gering aus, aber sie leisten doch einen wichtigen Beitrag nicht zuletzt zur Erhaltung deutschsprachiger Schulen, die von der offiziellen Förderungspolitik aus verschiedenen Gründen nicht erreicht werden. Einen weiteren Schwerpunkt der Arbeit des VDA bildet seit Jahren das Jugendaustauschprogramm, in dessen Rahmen jährlich etwa 150 Jugendliche im Alter von 13 bis 15 Jahren zu dreibis fünfmonatigen Aufenthalten in die Bundesrepublik eingeladen werden.

Den Festvortrag hielt der Landeshauptmann von Südtirol, Dr. Silvius Magnago, über das Thema „Sprachliche Minderheiten als belebendes Element in einem geeinten Europa“.

An der Spitze der umfangreichen Grußworte führender Politiker des Bundes und der Länder stand das des Bundespräsidenten, der betonte, daß kulturelle Bindungen dazu beitragen, Brücken zu bauen und Grenzen zu überwinden. Wer sich als loyaler Bürger seines Staates der alten Heimat und der neuen Heimat verbunden wisse, könne gute Mittlerdienste im Verhältnis beider Völker leisten.

Die Abkehr von Gleichschaltung (1938) und Mißbrauch des VDA durch den Nationalsozialismus bezeugte der 1955 durch den bayerischen Ministerpräsidenten Wilhelm Hoegner (SPD) wiedergegründete Verein durch seine Satzung, in der es u. a. heißt: „Die Gesellschaft betrachtet das Grundrecht auf ungehinderten Gebrauch und Pflege der Muttersprache als ebenso bedeutungsvoll wie die Erklärung der Men-

schenrechte. So versteht sie ihre Aufgabe, für die Verwirklichung dieses Rechts auf kulturellem Gebiet einzutreten, insbesondere für die Förderung und Erhaltung deut-

scher Schulen und anderer kultureller Einrichtungen im Ausland zu wirken sowie persönliche Kontakte, zum Beispiel Jugendaustausch, zu pflegen.“

Oskar WEDEL

Lehrertagung im Chaco (Paraguay)

Es mußten schon gründliche Vorbereitungen getroffen werden, wenn man im Verlauf von drei Tagen (14. – 16. Juli 1981) 150 Lehrern aus den mennonitischen Kolonien Friesland, Volendam und Asunción (Ostparaguay), sowie Fernheim, Menno und Neuland (Chaco) befriedigende Auskunft über eine erfolgreiche Vermittlung der deutschen Sprache im Unterricht der Klassen 1 bis 12 geben wollte. Worin sah die Abteilung Deutsch des Lehrerseminars in Filadelfia (Kolonie Fernheim) unter der Leitung von Herrn StR W. Lübke die wesentliche Aufgabe bei der inhaltlichen Aufbereitung dieser Begegnung? Einmal ging es um die Einführung einer neuen Fibel. Dank monatelanger Beratungen mit den Lehrern der Volksschule konnte Herr Lübke das Ergebnis der Überlegungen in seinem Grundsatzreferat „Neue Wege im Erstleseunterricht“ dem Plenum vortragen. Damit war die Voraussetzung geschaffen, in Gruppen über Methode, Inhalt, Aufmachung und Sprache der neuen Fibel zu diskutieren. An zwei Grundsatzreferaten von Herrn StR H. R. Bambej aus Asunción über „Neue Wege im Sprachunterricht“ und „Neue Wege der Aufsatzdidaktik“ werden sich die Zuhörer noch lange orientieren können, zumal der Referent ihnen eine ausführliche Zusammenfassung seiner Erörterungen an die Hand gab. Überhaupt war das Vorbereitungskomitee grundsätzlich um detaillierte Angaben zu seinen Empfehlungen bemüht. So begnügte man sich auch nicht damit, lediglich einen Stoffplan für die ersten Klassen des Ciclo Básico (7. – 9. Schuljahr) vorzulegen, sondern umfangreiche Auskünfte über Lernziele, Inhalte und Methodenfragen zu geben. Darüber hinaus ist für die Lehrer ein akkurat aufgeschlüsselter Stoffverteilungsplan für das jeweilige Schuljahr erstellt worden.

Bedacht wurden auch die Lehrer der Klassen 10 bis 12. In seinem Referat „Umgang mit Texten“ betonte Herr OStR O. Wedel den Mut zur Bereitschaft, literarische

Texte sich innerlich anzueignen, wobei eine saubere Analyse selbstverständlich unvermeidlich ist. Nur werde man einem Text wohl kaum vollends gerecht, wenn die Arbeit an ihm sich in einer Analyse erschöpfe und sich lediglich mit der Frage nach seiner „gesellschaftlichen Relevanz“ begnüge.

Zu danken ist der Kolonie Menno für die Bewältigung mannigfacher organisatorischer Belange. Nur so konnte die Tagung reibungslos verlaufen.

Besuch des Deutschen Pädagogischen Seminars aus Buenos Aires beim Lehrerseminar in Filadelfia

Das Pädagogische Seminar aus Buenos Aires hielt sich während der Zeit vom 27. September bis 3. Oktober 1981 in Filadelfia (Chaco Paraguay) auf.

Gastgeber war das Gemeinsame Lehrerseminar der mennonitischen Kolonien Paraguays.

Die Gruppe von 16 Studentinnen des 2. und 3. Studienjahres wurde von vier Dozenten begleitet: Marta Heras, Annemaria Súcoli, Adolf Albrecht und Jochen Lehmann.

Das Programm sah folgendes vor: Besichtigungen der drei Chacokolonien und der Indianersiedlung Yalve Sanga, Besuch in Schulen und gemeinsame Veranstaltungen mit den Studenten unseres Seminars. Außerdem war freie Zeit für Begegnungen und persönliche Interessen eingeplant.

Die Dozenten beider Institutionen nutzten diese Begegnung für einen Austausch über Fragen der Studienfächer, der Durchführung der Schulpraktika, der Lehrerfortbildung und der Fachliteratur.

Zwischen dem Pädagogischen Seminar in Buenos Aires und dem Lehrerseminar in Filadelfia bestehen seit mehreren Jahren gute Beziehungen, die in gegenseitigen Besuchen ihren Ausdruck finden. Für das kommende Jahr ist das Seminar von Filadelfia nach Buenos Aires eingeladen.

VERBAND

15. Hauptversammlung des VdLiA in Bremen vom 28. bis 31. Juli 1981

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland traf sich in der letzten Juliwoche dieses Jahres zu seiner 15. Hauptversammlung in Bremen, um sich erneut mit aktuellen Problemen des Auslandsschulwesens und mit verbandspolitischen Fragen zu beschäftigen, aber auch, um den Kontakt mit aktiven und ehemaligen Auslandsschullehrern sowie mit all den Stellen zu pflegen, die sich mit Fragen des Auslandsschulwesens befassen.

Man war diesmal von dem Konzept der früheren Hauptversammlungen abgewichen, am 1. Tag Arbeits- und Informationsgruppen zu bilden. Vielmehr hörten die Teilnehmer an diesem Tage drei Vorträge zu aktuellen Themenbereichen des Auslandsschulwesens, die ergänzt wurden durch dazugehörige Referate aktiver Auslandslehrer. Es wurde damit dem Wunsch Rechnung getragen, daß auf Hauptversammlungen des VdLiA vor allem der aktive Auslandslehrer selbst zu Wort kommen solle.

Neben der Mitgliederversammlung am zweiten und dem Hauptreferat am dritten Tag fanden die Tagungsteilnehmer diesmal etwas mehr Zeit, die Buchausstellung und einen vielseitigen Basar zu besuchen und manches schöne Mitbringsel zu erstehen. Gesellige Abendveranstaltungen — eine Stadtrundfahrt, die im Bremer Ratskeller endete, und eine Schiffsfahrt westerabwärts bis Vegesack — lockerten die inhaltsreichen Tage auf.

Die folgenden Beiträge halten die wesentlichsten Ereignisse und Ergebnisse dieser Tagung fest.

Grußwort des Präsidenten des Senats der Freien Hansestadt Bremen

Im Namen des Senats der Freien Hansestadt Bremen begrüße ich alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der 15. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland. Ich freue mich, daß Sie erstmals in der 27jährigen Geschichte Ihres Verbandes unsere Stadt als Tagungsort für Ihre Hauptversammlung ausgewählt haben.

Die Tagesordnung, die Sie in Bremen behandeln, gibt jedem, der sie aufmerksam liest, einen Einblick in die aktuellen Probleme der Auslandsschulen und der in ihnen Tätigen. Wenn Sie den Rahmenplan für die Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen behandeln, dann befassen Sie sich unter anderem mit der Erweiterung des Unterrichtsangebots um zusätzliche berufsbildende Zweige und Fächer. Ein bei allen Schwierigkeiten notwendiger Schritt weg von der Ausschließlichkeit, die nun einmal dann entsteht, wenn das Abitur als einzige Form des Schulabschlusses angeboten wird.

Wenn Sie sich mit der Umstrukturierung, der inneren Reform der Auslandsschulen

befassen, dann beschäftigen Sie sich mit aktuellen Problemen der Bildungspolitik deutscher Bundesländer. Sie werden die vielen Facetten des Edelsteins föderalistischer Bildungspolitik aufleuchten sehen und die Schlußfolgerungen für Ihre Arbeit im Ausland ziehen müssen. Ich will Ihnen gar nicht zumuten, so weit zu gehen, wie wir Bremer. Aber vielleicht sollten Sie auch einmal einen Blick auf unser Bildungswesen werfen, schon um eine Forderung an die deutschen Auslandsschulen zu erfüllen, die da lautet, in ihrem Geist mit der gesellschaftlichen Entwicklung in der Bundesrepublik Schritt zu halten.

Deutsche Schulen in Krisengebieten lauten ein weiterer Tagesordnungspunkt. Die Bürger der Bundesrepublik erfahren durch die Medien vieles über die Krisen in unserer Welt. Wie sich Krisen indessen auf Ihre Arbeit vor Ort auswirken, welche Schwierigkeiten für Sie entstehen, darüber wird nicht berichtet. Ob in Teheran, Kabul oder Mittel- und Südamerika, überall werden gerade

Ihnen die nachteiligen Auswirkungen politischer Krisen auf die Menschen — Ihre Schüler und deren Eltern — am deutlichsten vor Augen geführt. Sie sollten die Gelegenheit des Treffens nutzen, Ihre Beobachtungen und Erfahrungen weiterzugeben.

Die deutschen Auslandsschulen sind wichtige und wertvolle Bindeglieder zwischen der Bundesrepublik Deutschland und dem jeweiligen Gastland. Wenn 40 Prozent aller Mittel der Auswärtigen Kulturpolitik für das Auslandswesen eingesetzt werden, dann ist das mehr als eine Anerkennung — es ist eine klare Entscheidung für einen politischen Schwerpunkt.

Ich war lange Zeit im gewerkschaftlichen

Bereich tätig und weiß, wie schwer es ist, als Interessenverband übergreifende Themen zu diskutieren, wenn den Mitgliedern auch status- und besoldungsrechtliche Fragen auf den Nägeln brennen. Aber warum sollte es der Verband Deutscher Lehrer im Ausland einfacher haben als die Interessenvertretungen der Lehrer, die in der Bundesrepublik arbeiten? Vergessen Sie über Ihrer Tagesordnung bitte nicht, daß Sie in einer sehenswerten Stadt sind. Nutzen Sie unser kulturelles Angebot, besichtigen Sie Bremen oder erholen Sie sich nach anregenden Debatten in unseren vielen Grünanlagen. Ich hoffe, Sie fühlen sich wohl bei uns.

Koschnick
Bürgermeister

Grußwort des Senators für Bildung zur Jahrestagung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland Juli 1981 in Bremen

Seit Gründung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland im Jahre 1954 haben Sie in diesem Sommer zum ersten Mal den Weg nach Bremen gefunden.

Ich habe mich sehr darüber gefreut und begrüße Sie in der Freien Hansestadt auf das herzlichste.

Auf die Bedeutung des Beitrages der Deutschen Schulen im Ausland zur auswärtigen Kulturpolitik ausgerechnet in Ihrem Kreise hinzuweisen, heißt eigentlich Eulen nach Athen tragen.

Ich nehme darüber hinaus gern die Gelegenheit wahr, mit Nachdruck zu unterstreichen, daß die Länder die Bereitstellung und Beurlaubung von Lehrern für den Dienst an deutschen Schulen im Ausland — und dazu zählen wir seit einigen Jahren auch die anerkannten Firmenschulen — als wesentlichen Beitrag zur auswärtigen Kulturpolitik einerseits und zur Sicherung der Exportwirtschaft andererseits ansehen.

Der Auslandsschuldienst dient damit dem Kulturaustausch und der internationalen Verständigung, nicht zuletzt aber auch der Erfahrungs- und Horizonsweiterung für den einzelnen Lehrer. Nach Rückkehr in den heimischen Schuldienst kommt das den Schülern zugute; — wobei ich mir klar bin, daß Sie persönlich sich bei Rückkehr aus dem Ausland oft eine noch größere Nutzung Ihrer breiten Erfahrung wünschen. Obgleich dieses Thema auf Ihrer diesjährigen Jahrestagung nicht direkt auf der Ta-

gesordnung steht, bin ich ziemlich sicher, daß es für viele von Ihnen von großer Bedeutung sein dürfte.

Was den Beitrag des Landes Bremen zum Auslandsschuldienst angeht, kann ich nicht ohne Stolz berichten, daß entsprechend der Bedeutung der weltweiten Beziehungen für diesen Stadtstaat der bremische Anteil an Auslandslehrern und Bewerbern im Verhältnis zu den anderen Ländern weit über dem Durchschnitt liegt.

Die im Mittelpunkt Ihrer Tagung stehenden Beratungsgegenstände zeigen, wie wichtig es ist, Grundsatzpläne und Strukturformen auch immer wieder auf den Prüfstand der Realisierung zu stellen; die Themen zeigen andererseits, in wie hohem Maße die Arbeit an den Deutschen Schulen im Ausland der Anfälligkeit etlicher Regionen unserer Erde für Krisen und Kriege unterworfen ist.

Für den Gesamtverlauf Ihrer Tagung, für die Beratungen in den Arbeitsgruppen, aber auch für den so wichtigen Erfahrungsaustausch am Rande einer solchen mehrtägigen Tagung möchte ich Ihnen allen ausreichend Zeit, Erfolg und alles Gute wünschen.

Ich setze voraus, daß eine erfahrene Tagungsleitung auch Raum eingeplant hat, diese Stadt in ihrer Verflechtung von Geschichtlichkeit und Weltoffenheit jedenfalls ein wenig kennenzulernen.

Horst von Hassel
Senator für Bildung

Grußwort von SCHWABEN INTERNATIONAL an die Teilnehmer der Hauptversammlung des VdLiA

Allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern an der diesjährigen Jahresversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland entbiete ich im Namen unserer Organisation für Deutsche und ihre Freunde in der Welt, Schwaben International, die herzlichsten Grüße.

Zugleich möchte ich aber auch allen Lehrerinnen und Lehrern, die im Ausland tätig sind, ein herzliches Dankeschön sagen für ihre Arbeit, die sie im Dienste der deutschen Heimat, aber auch für die Völkerverständigung leisten.

Wir von Schwaben International sind kooperativ mit dem Verband deutscher Lehrer im Ausland verbunden. Es ist unser aufrichtiger Wunsch, daß durch diese enge

Verbindung weiterhin gute und wertvolle Arbeit geleistet wird, die zum Ansehen der Bundesrepublik Deutschland im Ausland beiträgt, was wiederum den Schülerinnen und Schülern auf ihrem ferneren Lebensweg zugute kommen wird.

Der jetzigen Schulgeneration widmen wir unsere besondere Aufmerksamkeit, wozu wir Ihre Mithilfe erbitten möchten. Dies geschieht in der Hauptsache durch Schüleraustausch und Entsendung von Kulturgruppen.

Der Tagung wünsche ich von Herzen einen guten und erfolgreichen Verlauf.

*gez. Herbert Dörr
Präsident*

Richard WAGNER

Zur Entwicklung des Auslandsschulwesens nach der Verabschiedung des Rahmenplans

Herr Vorsitzender, meine sehr geehrten Damen und Herren,

zunächst möchte ich mich sehr herzlich für die freundliche Einladung bedanken, an der 15. Hauptversammlung des Verbandes der deutschen Lehrer im Ausland teilzunehmen und über das von Ihnen vorgeschlagene Thema „Zur Entwicklung des Auslandsschulwesens nach der Verabschiedung des Rahmenplans“ zu sprechen.

Ich bin dieser Einladung sehr gerne gefolgt, denn für den Leiter des Schulreferats des Auswärtigen Amts ist es nicht nur wichtig, mit amtlichen Stellen Verbindung zu halten, sondern auch die Beziehungen zu Verbänden zu pflegen, bei denen großer Sachverstand gespeichert ist und die sich mit pädagogischen und personellen Fragen der Förderung unserer Schulen beschäftigen. Ich kenne bereits Ihren Vorsitzenden und die Mitglieder des Vorstands aus dem gemeinsamen Gespräch bei Frau Staatsminister Dr. Hamm-Brücher im März dieses Jahres. Solche Dialoge sind – wie ich glaube – für beide Seiten sehr nützlich, und diese Kontaktgespräche, die sich durch eine vertrauensvolle Atmosphäre und große Sachlichkeit auszeichnen, sollten auch

künftig in regelmäßigen Abständen stattfinden.

Die Notwendigkeit einer Förderung unserer deutschen Auslandsschulen im Rahmen der Auswärtigen Kulturpolitik brauche ich vor diesem fachkundigen Zuhörerkreis nicht besonders zu begründen. Die Bundesregierung hat im Haushaltsjahr 1981 für die Förderung dieser Schulen 247 Mio DM bereitgestellt; hiervon werden 151 Mio DM für die Ausgleichszulagen und 14 Mio DM für Aus- und Rückreisekosten der vermittelten Lehrer benötigt. Die angespannte Haushaltslage wird es uns nicht möglich machen, in absehbarer Zeit größere neue Projekte in Angriff zu nehmen oder die Zahl der vermittelten Lehrer zu erhöhen. Wir müssen unsere Anstrengungen darauf richten, das Erreichte zu erhalten. Ich werde auf die Haushaltslage im Laufe meiner Ausführungen noch zurückkommen.

Unsere Schulen werden personell durch Vermittlung von Lehrern, finanziell durch Gewährung einer Schulbeihilfe zum Schulhaushalt sowie durch Lehrmittelspenden gefördert. Der Grad der Förderung der einzelnen Schulen ist sehr unterschiedlich. Der Förderungsrahmen pro Schule spannt sich

von wenigen hundert Mark bis über 5 Mio DM jährlich.

Bis vor etwa 10 Jahren gab es keine systematische Untersuchung der Schulen, die eine Klassifizierung nach ihrem kulturpolitischen Wert erlaubt hätte und die als Grundlage für den Umfang der amtlichen Förderung hätte dienen können. Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen hat kurze Zeit nach ihrer Errichtung im Jahre 1968 den Versuch unternommen, die damals geförderten Schulen nach bestimmten Kriterien einzuordnen. In der Folgezeit hat der Bundestag die Bildung einer Enquête-Kommission beschlossen und dieser den Auftrag erteilt, einen umfassenden Bericht über die auswärtige Kulturpolitik auszuarbeiten. Die Bundesregierung hat in ihrer Stellungnahme zum Bericht der Enquête-Kommission die Förderung der Auslandsschulen als eine unverzichtbare Aufgabe deutscher Kulturarbeit im Ausland bezeichnet und *einen Rahmenplan für die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen* angekündigt. Sie konnte bei der Ausarbeitung dieses Plans auf die eben erwähnten verdienstvollen Vorarbeiten zurückgreifen. Der Rahmenplan wurde am 14. September 1978 vom Bundeskabinett verabschiedet und dem Bundestag vorgelegt. Er hat die

grundsätzliche Zustimmung und Unterstützung aller Fraktionen unseres Parlaments gefunden.

Der Rahmenplan mußte zweierlei versuchen: Auf der einen Seite sollen die historisch gewachsenen Strukturen und Traditionen weiterhin Berücksichtigung finden. Andererseits darf aber die Notwendigkeit einer zielbewußten Aktivierung und Verflechtung dieses Bereiches mit den anderen Instrumenten unserer Auswärtigen Kulturpolitik nicht aus den Augen verloren werden. Mit anderen Worten: Es gibt keine 'Reform an Haupt und Gliedern', aber eine deutlich akzentuierte Weiterentwicklung aller den Schulbereich betreffenden Aufgaben unserer auswärtigen Kulturpolitik.

Der Rahmenplan befaßt sich in Ziff. I mit der Entwicklung und dem gegenwärtigen Stand des Auslandsschulwesens; Ziff. II beschreibt seine Ziele und Maßnahmen, also die geplante Implementierung; Ziff. III behandelt Organisation, Personal- und Haushaltsfragen und Ziff. IV enthält sehr aufschlußreiche und lesenswerte statistische Angaben zum Umfang der Förderung der Auslandsschulen. Die Zahl der geförderten Schulen und deren Schüler sind gegenwärtig wie folgt (Stand 1980):

Schulart	Anzahl	Schüler	
		insgesamt	Deutsche
Begegnungsschulen	47	43 623	9 589
Europäische Schulen	9	10 832	2 137
Deutschsprachige Auslandsschulen (früher Expertenschulen)	37	7 312	5 439
Schulen mit verstärktem Deutschunterricht	22	14 935	1 406
Sprachgruppenschulen (davon 108 kleine Siedlerschulen)	116	11 157	2 514
Sprachkurse (z. T. Sonntags- und Abendkursen genannt)	284	44 000	—
	515	131 859	21 085

Im Rahmenplan sind für die künftige Entwicklung im Bereich der Förderung von Auslandsschulen, der deutschen Sprache im ausländischen Schulwesen und der internationalen Zusammenarbeit im Schulwesen folgende 4 Schwerpunkte gesetzt worden:

1. Die *schulische Versorgung von Kindern deutscher Staatsangehöriger* im Ausland muß weiter verbessert werden, z. B. durch Ausbau oder durch Förderung neugegründeter Schulen.

2. Der Typ der *Begegnungsschule* ist im Ausland wie im Inland weiterzuentwickeln. Dies gilt insbesondere auch für die Europäischen Schulen, die als Stätten kultureller Begegnung, aber auch zur Förderung des europäischen Einigungsprozesses auszubauen sind.

3. Die *Förderung der deutschen Sprache und Kultur* muß im öffentlichen Schulwesen anderer Länder ein angemessener Platz gesichert werden; dabei werden Aus- und Fortbildung von Deutschleh-

ren, Beratungshilfen für Deutsch als Fremdsprache sowie Material in der Deutschlandkunde im Vordergrund stehen. Diese Aufgaben werden in der Regel von Fachberatern für Deutsch als Fremdsprache durchgeführt. Im Schulfonds sind 60 Stellen für Fachberater, die aus der Bundesrepublik Deutschland vermittelt werden, vorgesehen.

4. Die *bilaterale und multilaterale internationale Zusammenarbeit* im Schulwesen soll verstärkt werden. Dies entspricht der weltweit zunehmenden Bedeutung von Erziehung und Ausbildung sowie der Notwendigkeit des gegenseitigen Erfahrungsaustausches. Ich nenne in diesem Zusammenhang nur eines der wichtigsten Probleme auf diesem Gebiet, nämlich die schulische Betreuung der Gastarbeiterkinder.

Nach der Themenstellung meines Referats erscheint es mir richtig zu sein, mich in meinen Ausführungen auf Förderungsmaßnahmen im Bereich der deutschen Auslandsschulen zu konzentrieren.

Das im Rahmenplan verkündete Ziel einer Verbesserung der schulischen Versorgung von Kindern deutscher Staatsangehöriger im Ausland hat in einer Reihe von Orten zu Zusammenschlüssen deutscher Eltern mit dem Ziel der *Gründung neuer deutschsprachiger Auslandsschulen* geführt.

Im Jahre 1978 wurden Schulen in Belgrad, Peking und El Riad erstmals in die Förderung einbezogen. Im Jahre 1979 sind neue Schulen in Warschau, Abu Dhabi, Sharjah, Kuala Lumpur und Manila eingerichtet worden. Weitere Schulneugründungen gab es 1980 in New York, Montreal und Oslo.

Die bisherigen Erfahrungen mit Initiativen für Schulneugründungen zeigen, daß es sehr schwierig ist, abzuschätzen, wieviele Kinder ein solches Angebot tatsächlich annehmen. In Ländern mit einem guten Schulsystem ziehen viele Kinder vor, Schulen des Gastlandes zu besuchen, insbesondere wenn sich ihre Eltern entschlossen haben, für längere Zeit oder für immer im Gastland zu bleiben. Da die deutschsprachigen Auslandsschulen nach innerdeutschen Lehrplänen arbeiten, gibt es für Kinder dieser Schulen Schwierigkeiten, wenn ihre Eltern aus beruflichen oder anderen Gründen den Wohnsitz im Gastland wechseln müssen.

Eine erhebliche Verbesserung des schu-

lischen Angebots erfolgte in den letzten Jahren durch den *Ausbau deutschsprachiger Auslandsschulen*, z. B. durch die Ermächtigung der Kultusministerkonferenz zur Erteilung von Zeugnissen für den Hauptschul- oder Realschulabschluß, den Ausbau von Schulen zur Schlußprüfung (10. Klasse) sowie zum Abitur. Die in steigendem Maße vorgetragenen Wünsche für den weiteren Ausbau von Schulen sind aus der Sicht der Eltern und Schüler verständlich. Da ein Ausbau von Schulen personal- und kostenintensiv ist, sind unsere Möglichkeiten der Hilfe begrenzt. Eine zusätzliche Schwierigkeit ist die starke Fluktuation der Schülerschaft solcher Schulen, die uns gerade bei der Entscheidung über den Ausbau zum Abitur vor große Probleme stellt.

Auswärtiges Amt und Zentralstelle für das Auslandsschulwesen wirken darauf hin, daß die im Rahmenplan ausgesprochene Verpflichtung der deutschsprachigen Auslandsschulen, die *Begegnung mit dem Gastland* zu suchen, auch in die Praxis umgesetzt wird. Abkapselungen muß entgegengewirkt werden. Alle Schulen sind verpflichtet, die Sprache des Gastlandes sowie Geschichte und Erdkunde dieses Landes im Unterricht anzubieten. Auch außerschulischen Kontakten ist große Bedeutung beizumessen. Eine Reihe von Schulen hat auf diesem Gebiet bereits nachahmenswerte Aktivitäten entfaltet, etwa durch Einrichtung von Partnerschaften (Schüleraustausch) mit Schulen des Gastlandes, durch öffentliches Auftreten von Schulchor, Orchester und Theatergruppe, durch gemeinsame Sportveranstaltungen und Teilnahme an Wettbewerben sowie die gezielte Einbeziehung der Öffentlichkeit (Gemeinde, Stadtteil) in das außerunterrichtliche Geschehen der Schulen einschl. der Zurverfügungstellung schulischer Räumlichkeiten und Einrichtungen an örtliche Stellen.

Die Bundesregierung hat im Rahmenplan vorgesehen, auch *deutsche Firmenschulen* in die staatliche Förderung des Auslandsschulwesens aufzunehmen. Deutsche Exportfirmen und Unternehmen sehen sich in wachsendem Umfang gezwungen, für die Kinder ihrer Mitarbeiter, die vorübergehend im Ausland eingesetzt werden, die schulische Betreuung sicherzustellen. Die Bundesregierung unterstreicht mit der Förderung der Firmenschulen das öffentliche Interesse an der Stützung unserer Exportwirtschaft. Es ist schwierig, einen Überblick über die Zahl dieser Schulen zu gewinnen,

da diese oft nur kurze Zeit bestehen und keine amtliche Hilfe oder Anerkennung durch die Kultusministerkonferenz anstreben.

Das Auswärtige Amt ist z. Zt. bemüht, die Zustimmung der Bundesländer zu erreichen, die von deutschen Firmen verpflichteten Lehrer den Lehrern gleichzustellen, die an deutsche Auslandsschulen vermittelt werden. Bei der Beurlaubung von Lehrern an Firmenschulen treten immer wieder Schwierigkeiten auf, weil ein Teil der Bundesländer die Beurlaubung von der Zahlung eines Versorgungsausgleichs abhängig macht.

Trotz aller Anstrengungen, die schulische Versorgung der im Ausland lebenden deutschen Kinder zu verbessern, wird es immer wieder Fälle geben, in denen dies – z. B. an völlig abgelegenen Orten – nicht möglich ist. Die Bundesregierung hat im Rahmenplan angekündigt, für diese Fälle die Entwicklung und Erprobung eines *Fernlehrwerks* vorzusehen. Dies muß in enger Zusammenarbeit mit der Kultusministerkonferenz und der von den Ländern getragenen Staatlichen Zentralstelle für den Fernunterricht geschehen. Es ist inzwischen ein Beirat unter Vorsitz des Auswärtigen Amts bestellt worden, in dem alle beteiligten Stellen mitarbeiten. Eines der entscheidenden Probleme ist die Rückkopplung der Teilnehmer des Fernunterrichts im Ausland an eine deutsche Inlandszentrale. Im August 1979 hat die Deutsche Fernschule Schlaiddorf, die jetzt in Gießen ihren Sitz hat, mit einem „Probelauf“ für die Vorschule (Klasse 0) und die Klassenstufen 1–3 begonnen. Ab 01. August 1980 wird die Klassenstufe 4 zusätzlich angeboten. Für die Entwicklung und Betreuung der Klassen 5 (ab 01. 08. 81) und 6 (ab 01. 08. 82) wurde das Institut für Lernsysteme in Hamburg unter Vertrag genommen, so daß die Anschlußklassen jeweils termingerecht zur Verfügung stehen dürften.

Die Lernprogramme des Fernunterrichtswerkes entsprechen innerdeutschen Richtlinien und Lernzielen und sollen die Wiedereingliederung der Fernschüler an Schulen in der Bundesrepublik Deutschland ermöglichen. Neben dem jeweiligen Voll-Lernprogramm sind Teil-Lernprogramme für die Klassen 1–4 in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachkunde verfügbar. Die Deutsche Fernschule Schlaiddorf übernimmt auch für Schüler mit Teil-Lernprogrammen die schulische Betreuung.

Dies könnte für deutsche Schüler von Interesse sein, die an ausländischen Schulen keinen deutschsprachigen Unterricht erhalten können.

Im Rahmenplan bekundet die Bundesregierung ihre Absicht, das Netz der *Begegnungsschulen* zu erweitern. Dieser Schultyp ist für unsere auf Kulturaustausch hinzielende auswärtige Kulturpolitik besonders wichtig und förderungswürdig. Aufgabe einer Begegnungsschule ist es, junge Menschen verschiedener Sprache und Kultur in die Sprache und Inhalte zweier Kulturen einzuführen. Voraussetzung hierfür ist, daß das Gastland das deutsche Bildungsangebot annimmt und der deutschen Schule genügend Bewegungsspielraum einräumt. Seit Jahren sind weltweit Tendenzen erkennbar, den Freiraum, in dem sich unsere Begegnungsschulen bewegen, immer mehr einzuengen. Das jüngste Beispiel hierfür ist der Iran, der alle ausländischen Schulen nationalisiert hat und allen iranischen Kindern, auch solchen mit doppelter Staatsangehörigkeit, verbietet, ausländische Schulen im Iran zu besuchen. Aus diesem Grunde mußte im September 1980 die Deutsche Schule Teheran, eine unserer bedeutendsten Schulen, ihren Betrieb einstellen. Für die deutschen Kinder wurde eine Botschaftsschule eingerichtet.

Im Zuge der Neuordnung des Erziehungswesens sind eine Reihe von Staaten, insbesondere in der Dritten Welt, dazu übergegangen, die Rechte der Privatschulen, auch der ausländischen, einzuschränken. Dies führt in der Regel dazu, daß die ausländischen Schulen mehr vom Unterrichtsangebot des Gastlandes in ihr Unterrichtsprogramm aufnehmen müssen. Diese Auflagen können sich aber auch vorteilhaft im Sinne einer echten Begegnung auswirken.

Im Unterschied zu den anderen Bereichen der auswärtigen Kulturpolitik überwiegt im Bereich des Schulwesens die Tätigkeit staatlicher Behörden. Nach dem Grundgesetz ist die Regelung auswärtiger Angelegenheiten Sache des Bundes. Die Kulturhoheit liegt indes bei den Ländern. Aus dieser Situation ergibt sich die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern im Auslandsschulbereich. Diese Zusammenarbeit vollzieht sich vor allem im *Auslandsschulausschuß* der Kultusministerkonferenz. Diesem Ausschuß gehören je ein Vertreter jedes Landes, der Leiter des Schulreferats des Auswärtigen

Amts sowie der Abteilungspräsident der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen an. Zu den Einzelaufgaben gehören u. a. die Erarbeitung einheitlicher Grundsatzregelungen für Lehrer und Schulen, Fragen der beamtenrechtlichen Sicherung der vermittelten Lehrer, Erarbeitung von Prüfungsordnungen und Fragen der Anerkennung, Abnahme von Prüfungen bei den von der Kultusministerkonferenz anerkannten Auslandsschulen. Einen wichtigen und unverzichtbaren Beitrag zum Auslandsschulwesen leisten die Länder durch die Freistellung von Lehrern. Die Zusammenarbeit mit dem Auslandsschulausschuß ist traditionell gut und ohne Probleme.

Der weitaus größte Teil der Durchführungsaufgaben im Auslandsschulwesen wird von der *Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* wahrgenommen. In den der Zentralstelle übertragenen Angelegenheiten untersteht sie der Fachaufsicht des Auswärtigen Amts. Das Auswärtige Amt hat sich folgende Angelegenheiten von grundsätzlicher Bedeutung vorbehalten:

- Festlegung der allgemeinen Grundsätze für die Förderung der Auslandsschulen unter kulturpolitischen Gesichtspunkten und die Überwachung der Einhaltung derselben
- Aufstellung des Bewirtschaftungsplans zum Schulfonds
- Die Festlegung der allgemeinen Richtlinien für die finanzielle Betreuung und für die Sicherung der rechtlichen Stellung und von angemessenen Arbeitsbedingungen der vermittelten Auslandslehrer (z. B. Ausgleichszulagen, Reise- und Umzugskosten, Musterdienstverträge, Musterregelungen für die innere Ordnung des Schullebens) sowie für die Gewährleistung eines angemessenen Einflusses der Bundesrepublik auf die Struktur der Schulen und auf grundsätzliche Entscheidungen der Schulvereine.
- Die Entscheidung von Einzelfragen grundsätzlicher Bedeutung wie z. B. die Förderung neu zu gründender Schulen und die Einstellung der Förderung einer Schule, sowie wesentliche Fälle von Änderung der Struktur und des Bildungszieles einer Schule
- Die Entscheidung über die Besetzung der Schulleiterstellen an den Auslandsschulen im Zusammenwirken mit dem Auslandsschulausschuß der Kultusministerkonferenz.

Dem Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – sind insbesondere nachstehende Aufgaben übertragen worden:

- Auswahl, Vermittlung und finanzielle Betreuung von Lehrkräften für deutsche Schulen im Ausland einschl. Fachberater und Lehrer an ausländischen Regierungsschulen
- Finanzielle Betreuung der amtlich geförderten Schulen
- Versorgung der Schulen mit Lehrmitteln, Schulmöbeln und Bussen
- Pädagogische Betreuung der Auslandsschulen
- Vorbereitungslehrgänge für künftige Auslandslehrer.

Die Verlagerung von Zuständigkeiten aus dem Auswärtigen Amt in das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – sowie die damit verbundene räumliche Trennung erschweren den Ablauf der Dienstgeschäfte. Die Erfahrungen der letzten 10 Jahre zeigen jedoch, daß sich die Zusammenarbeit zwischen dem Auswärtigen Amt und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen vertrauensvoll entwickelt und bewährt hat.

Die von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen *vermittelten Lehrkräfte* sind auf Zeit beurlaubte Landesbeamte. Z. Zt. sind etwa 1400 Lehrkräfte aus der Bundesrepublik Deutschland an unseren Schulen tätig. Das Auswärtige Amt ist bemüht, diese Zahl zu halten. Ein vermittelter Lehrer kostet nach den letzten Berechnungen rd. DM 112 000, – jährlich im weltweiten Durchschnitt. In diesem Betrag sind Nebenleistungen wie Mietbeihilfen, Kinderreisebeihilfen, Heimaturlaubskosten einbegriffen. Der rechtliche und finanzielle Status der Auslandslehrer ist gut abgesichert und wirft aus der Sicht des Auswärtigen Amts keinerlei Probleme auf.

Von den vermittelten Lehrkräften sind 60 % Gymnasiallehrer, 20 % Grund- und Hauptschullehrer, 18 % Realschullehrer und 2 % Handelsschullehrer und Erzieherinnen. Das Interesse an einer Lehrtätigkeit im Ausland ist nach wie vor groß. Z. Zt. liegen bei der Zentralstelle rd. 2000 Bewerbungen. Jährlich werden max. 250 Lehrkräfte vermittelt bei einer durchschnittlichen Vertragsdauer von 5 Jahren.

Das Auswärtige Amt ist in Zusammenarbeit mit den Kultusministerien der Länder bestrebt, das *Auswahlverfahren* und die

Vorbereitung bei neuvermittelten Schulleitern und Lehrern im Hinblick auf ihre Tätigkeit im Sitzland zu verbessern.

Bei einem Gespräch zwischen Frau Staatsminister Dr. Hamm-Brücher und der Präsidentin der Kultusministerkonferenz, Frau Dr. Laurien, im Mai ds. Js. im Auswärtigen Amt ist aufgrund von Erfahrungen bei Besuchen von Auslandsschulen übereinstimmend festgestellt worden, daß es eine Reihe von vermittelten Lehrern an beruflichem Selbstverständnis fehle. Die Motivation für den Auslandsschuldienst sei häufig nicht im Einklang mit unseren kulturpolitischen Erwartungen. Um den künftigen Auslandslehrern schon im Zeitpunkt ihrer Bewerbung größere Klarheit darüber zu verschaffen, was von ihnen im Ausland erwartet wird, ist beabsichtigt, in die Neufassung des Merkblatts für Bewerber einen entsprechenden Hinweis aufzunehmen. Hierzu gehört auch die Bereitschaft, die Sprache des Gastlandes oder bei besonders schwierigen Sprachen die Umgangssprache des Gastlandes baldmöglichst zu erlernen und sich auch außerhalb des Unterrichts im Rahmen ihrer Möglichkeiten im Sinne unserer kulturpolitischen Vorstellungen aktiv zu betätigen. Entsprechende Bestimmungen werden in die beabsichtigte Neufassung

des Musterdienstvertrages aufgenommen werden.

Wegen der hohen Personalkosten für vermittelte Lehrkräfte kommt der Ausbildung und Fortbildung der **Ortslehrkräfte**, die das beständige Element an unseren Schulen darstellen, ein besonders hoher Rang zu. Eine kürzliche Umfrage ergab, daß an 119 von der Bundesregierung geförderten Auslandsschulen rd. 4000 Ortskräfte arbeiten. Hiervon sind 1780 deutschsprachige Ortskräfte.

Die Ortslehrkräfte bestreiten weltweit fast 60 % des Unterrichts. In Lateinamerika, wo weit mehr als die Hälfte aller Ortslehrkräfte tätig ist, werden sogar 77 % des Unterrichts von Ortslehrkräften erteilt. Es bestehen Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Ortslehrkräfte in Lateinamerika (Deutsches Pädagogisches Seminar Buenos Aires und das Pädagogische Zentrum in Bogotá). Das schon seit Jahren durchgeführte Weiterbildungsprogramm für deutschsprechende ausländische Lehrer, mit dem den Teilnehmern eine einjährige Fortbildung in der Bundesrepublik Deutschland ermöglicht wird, hat sich bewährt und soll auch künftig fortgeführt werden.

Als Beitrag zu den Bemühungen zur Bekämpfung der Lehrerarbeitslosigkeit und

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

zur Verbesserung der Versorgung der Deutschen Schulen im Ausland mit *ausgebildeten, noch nicht beamteten Lehrern* wurde 1978 ein *Sonderprogramm* zur Schaffung zusätzlicher Beschäftigungsmöglichkeiten an Auslandsschulen eingeleitet. Das Auswärtige Amt hat für dieses Sonderprogramm finanzielle Mittel aus dem Schulfonds bereitgestellt. Die Länder haben sich nicht in der Lage gesehen, den „Junglehrern“ eine besondere Behandlung nach ihrer Auslandstätigkeit bei der Einstellung in den öffentlichen Schuldienst einzuräumen. Bei einer Bewerbung dieser Lehrer um Übernahme in den Staatsdienst soll jedoch eine Bewährung an einer Auslandsschule bei den Kriterien für die Übernahme berücksichtigt werden. Das Sonderprogramm lief sehr zögernd an. Die Länder, über deren Kultusverwaltungen die Bewerbungen der Junglehrer laufen, verhielten sich in der Anfangsphase eher abwartend. Das gleiche galt für die Schulen, die sich von den Junglehrern keinen besonderen Nutzen versprochen. Nach nunmehr fast 2jähriger Laufzeit des Programms kann festgestellt werden, daß sich die Lehrer bewährt haben und die Schulen ihre Zurückhaltung bei Anforderung dieser Lehrer aufgegeben haben. Die jährlichen Gesamtkosten für einen Junglehrer wurden ursprünglich auf DM 30 000, – geschätzt. Da ein großer Teil dieser Lehrer verheiratet ist und mit Familie ausreist und überdies die meisten in Südamerika tätig sind, haben sich die jährlichen Kosten auf rund DM 70 000, – erhöht. Z. Zt. sind 83 Junglehrer unter Vertrag. Im kommenden Jahr wird – wenn überhaupt – nur eine bescheidene Erhöhung dieser Zahl möglich sein.

Noch ein Wort zur *Haushaltslage*. Die Schulen sind sowohl im personellen als auch im administrativen Bereich auf Wachstum eingestellt. Die angespannte Haushaltslage macht uns daher große Sorgen. Die ungünstige Entwicklung der Parität der DM und die hohen Inflationsraten in vielen Ländern können nicht durch eine Erhöhung der Beihilfen voll aufgefangen werden. Hinzukommt, daß die Gehälter der Ortskräfte in vielen Ländern durch Inflationsausgleich teilweise ganz erheblich gestiegen sind. Wir müssen uns auch darüber im klaren sein, daß die verschlechterte Haushaltslage auch nicht vor dem Schulfonds Halt macht. Noch vor der Verabschiedung des Gesetzes zum Bundeshaushalt 1981 wurde vom Finanzminister eine 10%-ige Ausgaben Sperre verfügt. Ausgenommen sind lediglich Leistungen, die auf gesetzlichen oder internationalen Vereinbarungen beruhen. Der Personaltitel soll jedoch von den Sperren im laufenden Haushaltsjahr nicht angetastet werden. Das letzte Wort hierüber ist noch nicht gesprochen.

Wie es im Jahre 1982 aussehen wird, vermag noch niemand zu übersehen. Sie wissen, daß die Bundesregierung augenblicklich Sparpläne ausarbeitet, die Ende der Woche verkündet werden sollen.

In den vergangenen Jahren hat die Bundesregierung auch in besonderen Notlagen im Bundestag immer ein offenes Ohr für unsere Auslandsschulen gefunden. Sie wird sich daher trotz aller Schwierigkeiten unbeirrt weiter bemühen, unsere Schulen auch künftig so auszustatten, daß sie in der Lage sind, ihren Auftrag im Interesse ihrer Schüler, aber auch im Sinne unserer kulturpolitischen Ziele zu erfüllen.

Mit guten Wünschen für das neue Jahr

— 1982 —

grüßt Sie der Vorstand des VdLiA

Erfahrungen mit Deutschprüfungen an Deutschen Schulen im Ausland

Zu fragen ist, was mich berechtigt, vor Ihnen zu sprechen, die Sie alle mehrere Jahre an einer Auslandsschule als Lehrer oder Leiter Ihre eigenen intensiven Erfahrungen gemacht haben, die Sie also die mannigfachen Probleme viel besser kennen müssen als ein Kurzbesucher und lästiger Fremdkörper. Die Antwort ist, glaube ich, einfach und nicht verstiegen: es ist die Mannigfaltigkeit, die Sie aus 1 oder 2 Schulen kennen, auf größere Räume verteilt. In den 15 Jahren meiner Zugehörigkeit zum Auslandsschulenausschuß habe ich 64 Auslandsschulen kennen gelernt und in 39 davon den Vorsitz bei Prüfungen innegehabt.

Diese Prüfungen fanden naturgemäß in erster Linie an den „deutschsprachigen Auslandsschulen“ statt. Die Prüflinge waren demzufolge fast durchweg Schüler, die Deutsch als Muttersprache zu sprechen wenigstens in Anspruch nahmen. Es liegt auf der Hand, daß in diesen Fällen die Beherrschung des Deutschen umgekehrt proportional zur Dauer des Aufenthalts im Ausland ist, wobei zusätzlich die Entfernung und der Grad der Möglichkeit, Deutsch „aufzutanken“ eine Rolle spielen. Jeder entsandte Lehrer, jede Ortskraft, jeder Prüfungsvorsitzende macht sehr schnell diese Erfahrung. Man kann verallgemeinernd sagen, daß die Leistungen in Mathematik, den Naturwissenschaften und den Sachfächern den Leistungen in innerdeutschen Schulen gleichkommen, daß in den lebenden Fremdsprachen oft mehr geleistet wird (das ist eine Selbstverständlichkeit, was die Sprache des Gastlandes anlangt bzw. die dort vorherrschende lingua franca oder Koiné, z. B. das Englische in afrikanischen und asiatischen Ländern), daß aber in Geschichte und besonders in Deutsch die Leistungen schwächer sind, sein müssen als im Inland. Im Hinblick auf die Geschichte (oder andere gesellschaftswissenschaftliche Fächer) versteht es sich, daß das Fehlen des Fernsehens, der Tageszeitung und der politisch-ökonomischen Realität des Vaterlandes sich negativ auswirken müssen. Für das Fach Deutsch gilt das in noch stärkerem Maße: auch hier fehlt das zu unrecht geschmähte Fernsehen, das Kino,

das Theater und vor allem die Breite der Lektüre, die, selbst wo sie möglich wäre, durch angenehmere Zeitvertreibe wie Reiten, Segeln, Tennis, ja Fliegen beeinträchtigt wird.

Ich will konkret werden: Abiturienten einer deutschen Auslandsschule (in Italien) wußten vor 15 Jahren mit der Bezeichnung „Steiler Zahn“ (ganz zu schweigen von Wuchtbrumme) nichts anzufangen. Natürlich ist das keineswegs eine Katastrophe, wohl aber ein deutliches Symptom. Von Unsicherheiten in Orthographie und Interpunktion (auch innerhalb Deutschlands zeigen sich Schwächen und Unkenntnisse in zunehmendem Maße) will ich ganz schweigen. Unterentwickelt ist auch die Fähigkeit, Gedanken logisch, klar und in gutem Deutsch auszudrücken. In den mündlichen Prüfungen tun sich manchmal Abgründe auf: ein Abiturient wurde nach der Tragödie Gretchens gefragt – welches sei denn die Not, der sich die Schmerzensreiche neigen soll. Daß Gretchen schwanger war – welche Katastrophe für ein Mädchen dieser Zeit – schien an diesem Knaben völlig vorbeigegangen zu sein. Selbst eine hervorragende Schülerin wußte zum plötzlichen Auftreten von Blitz und Donner an einer besonders markanten Stelle im Kohlhaas nichts auszusagen, eine Schülerin, die in einem gut gegliederten, gedankenreichen Aufsatz sprachliche Fehlleistungen unterbrachte, wie z. B. „ungeachtet davon“, und die mich in der mündlichen Prüfung mit dem Partizipium praesentis Berlinensis „ebend“ erfreute. Bei einem recht kläglichen Interpretationsversuch der Eichenendorfschen Mondnacht konnte eine Schülerin die Frage nicht beantworten, wohin denn die Seele, die weit ihre Flügel ausspannte, wohl fliegen könne, was denn mit dem „nach Haus“ gemeint sei. Selbst die ganz unzulässige Hilfe des Prüfers: Wohin fliegen denn Seelen gewöhnlich? half ihr nicht auf die Sprünge. Die Gipfelleistung verbrachte wohl ein Schüler, der die in einem Kästnergedicht vorkommenden „höheren Werte“ mit Fußball und Mädchen leider ganz unironisch erklärte, und dies obwohl im Rücken des Vorsitzenden befind-

liche Lehrer in der Luft „Klavier spielten“ oder das Lesen anzudeuten versuchten, wie dem Vorsitzenden später gebeitet wurde. Interessant ist, daß in das verunsicherte, sterile Deutsch solcher Schüler dann ganz moderne sprachliche Dummheiten eindringen, wie: das finde ich echt gut, oder unheimlich toll.

Gewiß mögen solche Symptome auch in Deutschland auftreten, aber sicher nicht in der Häufung, die sich im Ausland zeigt. Damit aber müssen wir alle leben, und ich darf wohl sagen, daß die Prüfungsvorsitzenden gerade bei den Deutschprüfungen sehr oft gezwungen sind, beide Augen zuzudrücken oder ihr pädagogisches Gewissen und ihr Ermessen bis zum äußersten anzuspannen, hoffend, daß wenigstens die Leistungen in der jeweils dominierenden Fremdsprache einen gewissen Ausgleich bieten.

Ich wende mich nun den Sprachdiplomprüfungen zu, die naturgemäß in erster Linie an den sogenannten Begegnungsschulen stattfinden. Ich hoffe, davon ausgehen zu können, daß Sie alle wissen, was das Sprachdiplom ist. Immerhin will ich darauf hinweisen, daß sich eine erste Darstellung über „Das Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz“, verfaßt von meinem Vorgänger im Vorsitz des für das Diplom zuständigen zentralen Ausschusses, Dr. F. Krog, in Heft 7/8, 1974, der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ befindet. Ein von mir verfaßter Rechenschaftsbericht findet sich unter dem Titel „Erfahrungen mit den Prüfungen für das deutsche Sprachdiplom“ in Heft 4, 1980, derselben Zeitschrift, in gekürzter Form auch in der „Begegnung“ veröffentlicht. Ich kann mich daher hier wohl auf einige Angaben beschränken, die in dem Zusammenhang des Themas von Bedeutung sein mögen.

Die Diplomprüfung ist wohl eine der modernsten Sprachprüfungen. Sie basiert auf den linguistischen Erkenntnissen der letzten Jahrzehnte. Der schriftliche Teil umfaßt einen Hörverständnis- und einen Leseverständnistext, eine freie Darstellung, textgebunden oder textunabhängig, sowie einen grammatisch/syntaktischen Text. Die mündliche Prüfung erstreckt sich auf ein Gespräch über einen Text sowie auf Fragen zur Deutschlandkunde und Literatur. Die schriftlichen Arbeiten werden zentral in Deutschland durch über 100 ehemalige Auslandslehrer korrigiert. Ein Dutzend Sachverständige erstellen die Prüfungsaufgaben, die der Zentrale Ausschluß prüft und

genehmigt. Der Zentral-Ausschuß, der aus je 3 Vertretern der Länder und der Bundesseite besteht, beschließt von Fall zu Fall über die Zuerteilung der Diplome und versucht, die Prüfung entsprechend den Erfahrungen zu modifizieren und weiter zu modernisieren. Das Diplom II wird Schülern der Abschlußklassen, also der 12. Klassen gegeben. Es bedeutet den Nachweis der für ein Studium in Deutschland erforderlichen Deutschkenntnisse. Von 1974 bis 1980 haben 10630 Schüler an den Prüfungen zum D.II teilgenommen, 7339 erhielten es. Das Diplom I, das etwa einen Leistungsstand wie den der ersten Fremdsprache nach 6jährigem Unterricht belegen soll und das deshalb in den 10. Klassen abgenommen wird, hat innerdeutsch keine unmittelbare Wirkung. Jedoch wird es an manchen Universitäten Südamerikas als Nachweis fremdsprachlicher Kenntnisse anerkannt. Darüber hinaus ist es bei Handel und Wandel beliebt, sei es nur, daß es schön gerahmt, mit Stempel, Unterschriften und schwarz-rotgoldener Leiste versehen, irgendwo aufgehängt wird. Von 1976 bis 1980 haben 10 035 Schüler versucht, es zu erwerben, 5759 ist es geglückt. Natürlich erwerben 100 % der muttersprachigen und etwa 90 % der gemischtsprachigen Schüler regelmäßig die Diplome. Von größtem Interesse sind natürlich die Prozentzahlen der „Fremdsprachler“. Zwar zeigen sie im großen ganzen eine leicht steigende Tendenz; sie liegen beim Diplom I zwischen min. 42, max. 57 %, beim Diplom II zwischen min. 35, max. 68 %. Aber selbst 68 %, d. h. 32 %, ein Drittel Versagen — das kann noch nicht befriedigen. Dabei muß noch bedacht werden, daß diese 68 % ja eine Durchschnittszahl sind. Bei den betroffenen Prüfungen zum Diplom II erreichten bei einer Schule 94 % der fremdsprachlichen Schüler das Diplom, bei der schlechtesten dieser Schulen 18 %. Der Unterricht vor diesen Schülern, die im Gegensatz zu allen Beteuerungen ihrer Eltern keineswegs irgendwie motiviert sind, ist für die Lehrer eine kontinuierliche Frustration. Gewiß ist das Deutsche eine vergleichsweise schwere Sprache (darauf habe ich in meinem Aufsatz in Heft 1/79 der Zeitschrift D.D.L.i.A. hingewiesen.) Aber gewiß ist es nicht so schwierig, daß nach teilweise 14jährigem Unterricht die Ergebnisse weit hinter denen zurückbleiben, die in Deutschland nach 9jährigem Fremdsprachenunterricht erzielt werden!

Vor einigen Jahren habe ich in einem

Vortrag die bewußt polemisch zugespitzte Formulierung gebraucht: Die Begegnungsschule ist gescheitert, eine Formulierung, die mir manche Mißbilligung, wenn nicht Feindschaft eingebracht hat, zu deren Kern ich aber nach wie vor stehe.

Begegnung war nach dem Kriege ein überstrapaziertes Zauberwort. Mit Begegnungen glaubte man aller Schwierigkeiten Herr werden zu können, besonders wenn man der „Begegnung“ noch die Epitheta „echt“ oder „menschlich“ beigab. Daß es sich so einfach damit nicht verhält, hat man inzwischen wohl eingesehen. Daß die Begegnung, wie wir sie an den Auslandsschulen geübt haben, auch zu Frustration, Rivalität, ja sogar Feindschaft führen kann, ist eine bedauerliche Realität. Es soll hier kein Stab gebrochen werden. Nach der „Unbegegnung“ der Jahre 33–45 mußte natürlich ein optimistisches Schlagwort, das uns auch noch von den demokratisch bewährten Siegern verschrieben wurde, fruchtbare Wirkung zeitigen. So kam es denn, daß man seit Anfang der 50er Jahre jedes neu sprießende Auslandsschulpflänzchen hegte und begoß, umso sorgfältiger und reichlicher, wenn es ein Begegnungspflänzchen war. Dagegen wäre ja auch nichts einzuwenden, wenn die flechtenartig sich ausbreitende Zunahme der Pflänzchen, Pflanzen und Bäume, die Begegnungsfrüchte hervorgebracht hätte, die man erhoffte. Doch dem war nicht so, insbesondere was die Erfolge in der deutschen Sprache anbetrifft. Sie waren und sind leider z. T. auch heute noch – einfach jämmerlich. Gerade darum hatte man dann Ende der 60er Jahre Überlegungen angestellt, wie diese Situation verbessert werden konnte. Die Maßnahmen sind Ihnen bekannt: moderne Lehrwerke (Komm, bitte – Vorwärts und Miteinander) wurden eingeführt, didaktisch aufgebaute Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache, welche die Fibeln und Lesebücher verdrängten. Die Lehrer wurden in z. T. 4wöchigen Vorbereitungskursen „sensibilisiert“, vor allem ist es heute wohl unbestritten: an solchen Schulen muß eben Deutsch als Fremdsprache gelehrt werden. Ich zitiere aus einem Bericht, der die Zustände vor diesen Reformen schlagartig beleuchtet: „Fremdsprachenschüler wurden nach muttersprachlichen Prinzipien unterrichtet, was dazu führt, daß der Unterricht hauptsächlich von Schülern mit erhöhter Sprachkompetenz getragen wird. In einer Unterrichtsstunde wurde die Aktivität mit einer Strichli-

ste festgehalten. Es stellte sich heraus, daß die Hälfte aller Schüleraktivitäten von 2 muttersprachlichen Schülern getragen worden war.“ „Die Lehrer sprachen einfach auf die Schüler ein und taten so, als ob diese alles verstanden.“ Eine dieser Reformen war denn auch die Schaffung des Sprachdiploms.

Vor Ort habe ich in Bogotá an Diplomprüfungen teilgenommen. Ich kann also nicht mit so pittoresken Fehlleistungen von Prüflingen dienen, wie sie bei den Reife- und Schlußprüfungen an den deutschsprachigen Auslandsschulen vorkommen. Meine Erkenntnisse stützen sich weit mehr auf meine Erfahrungen als Mitglied und Vorsitzender des Zentralen Ausschusses für das Sprachdiplom, insbesondere auf die Ergebnisse der Sitzungen, die sich mit der Zuerteilung der Diplome befassen. Diesbezüglich muß nun einfach festgestellt werden, daß ein Drittel und mehr unserer fremdsprachigen Schüler trotz unbestreitbarer Fortschritte im ganzen immer noch nicht in der Lage sind, diese gewiß nicht zu viel fordernden Prüfungen zu bestehen. Zwar unterrichten heute die „sensibilisierten Lehrer“ mit fremdsprachig didaktischen Lehrwerken, das Diplom übt auch sicher eine Sogwirkung aus. Wie also kommt es zu den noch immer nicht genügenden Erfolgen?

Ich muß in Kauf nehmen, daß meine Antwort auf diese Frage keineswegs überall beifällig aufgenommen, teilweise sogar wohl von recht maßgeblichen Stellen zurückgewiesen werden wird. Ich bin bereit, damit zu leben.

Der Hauptgrund ist die Konstruktion „Einheit von Kindergarten bis Abschluß“. Es ist eben nicht jedes Kind für eine bilinguale Ausbildung geeignet, eine Erfahrung, die man auch bei den bilingualen Zweigen in deutschen Gymnasien macht. Ich gehe bewußt nicht auf soziale und ökonomische Problematik in der Aufnahmepolitik ein, sondern begnüge mich mit der Feststellung, daß es eben kein Mittel, keinen wie immer gestalteten Test gibt, die Eignung 4jähriger Kinder für diese anspruchsvolle Art der Ausbildung herauszufinden. Da es andererseits nur sehr selten zu einer Auslese während der Schulzeit kommt, findet man dann eben – im Extremfall – zwei Drittel der Fremdsprachler in Abschlußklassen, die nicht in der Lage waren, die Diplomprüfung zu bestehen.

Meine Hoffnung richtet sich auf die neu-

en Sekundarzüge, die – nach allgemeiner und insbesondere linguistischer Begabung selektiert – die Zahlenverhältnisse sicher freundlicher gestalten werden. Die Bewährung dieser Einrichtungen, an der ich selbst keinen Zweifel hege, wird sich erst in 2–3 Jahren deutlich erkennen lassen, dann nämlich, wenn zwei bis drei systematisch mit Vorwärts und Miteinander geschulte Jahrgänge zum Abschluß gelangt sind. Die Eindrücke jedenfalls, die ich aus Unterrichtsbesuchen in den neuen Sekundarklassen erhielt, sind im allgemeinen vorzüglich. Warum wohl drängen sich die Lehrer,

gerade in diesen Klassen unterrichten zu dürfen? Die Begegnungsschule kann weiter leben, wenn sie in sinnvoller und vernünftiger Form betrieben wird. Ich wende mich auch nicht grundsätzlich gegen Kindergärten und sprachlich gemischte Grundschulen. Aber wenn es nicht gelingt, bei Eintritt und laufend während der Schulzeit ungeeignete Schüler auf andere, einheimische Bildungsgänge umzupolen, dürfte sich auch die unbefriedigende Situation im Hinblick auf die Ergebnisse des Sprachdiploms nicht ändern.

Bernhard BECKER

Die Auslandsschule in politischen Krisengebieten

I.

In den vergangenen Jahren gab es an vielen Orten im Ausland Auswirkungen politischer Krisensituationen auf die deutsche schulische Arbeit: Kairo und Alexandria (1973, Krieg mit Israel); Benguela (1975, Bürgerkrieg); Beirut (1975/76, Bürgerkrieg); Managua (1978/79, Bürgerkrieg); San Salvador (1979, Bürgerkrieg); Teheran (1978–80, innere Unruhen); Kabul (1979/80, russische Invasion); Bagdad (1980, Krieg mit Iran); La Paz (mehrfach, politische Veränderungen).

Weitere Gebiete mit krisenähnlichen Situationen waren: Istanbul (1978–80, innenpolitische Polarisierung, Terrorakte); Chile (1973, Sturz Allendes); Addis Abeba (1974, Revolution, 1978 Beschlagnahme der Gebäude); Bolivien (1979/80, Staatsstreich); Portugal (1975, Revolution); Kampala (1979, innere Unruhen); Tschad (1974, Bürgerkrieg).

II.

Zum Begriff „Krise“ gehören die Vorstellungen des Übergangs

- vom Normalen zum Anormalen,
- von Hochkonjunktur zur Depression (wirtschaftlich gesehen),
- vom Gesichertsein zum Bedrohtwerden,
- von der Vorherrscharkeit zur Unwägbarkeit kommender Entwicklungen.

Im Rahmen des Themas könnte man sagen:

Die politische Situation am Ort kann dann als krisenhaft bezeichnet werden, wenn die schulische Arbeit nur eingeschränkt oder gar nicht mehr möglich ist.

Mögliche Auslöser von Krisen sind kriegerische Ereignisse, militante innenpolitische Veränderungen, terroristische Aktivitäten.

Der Begriff der Krise ist relativ: Sie kann für Einheimische bestehen, für Ausländer nicht; und umgekehrt.

Für die deutschen Stellen ist maßgebend: die mögliche Gefährdung deutscher Staatsangehöriger; Eltern, Kinder, Lehrer. Zu treffende Maßnahmen sind bestimmt von Gesichtspunkten der Sicherheit und Fürsorge, wobei die Einschätzung bzw. die Wertung der Krisenlage durch die örtliche deutsche Auslandsvertretung (AV) von besonderer Bedeutung ist.

Die Kommunikation am Ort ist in Krisenlagen von hoher Bedeutung. Erst durch sie werden Informationsweitergabe, Empfehlungen der AV bzw. des Auswärtigen Amtes, in bestimmten Fällen auch Weisungen möglich.

Schwierigkeiten dabei sind: Es gibt keine Registrierungspflicht deutscher Staatsangehöriger im Ausland gegenüber AV.

In der Regel gibt es keine Weisungsbefugnis der AV gegenüber eigenen Staatsangehörigen.

Im Fall ernster Krisensituation kommt es leicht zu erheblichen Kommunikations-hemmnissen.

Im Auswärtigen Amt bestehen allgemeine Regelungen für den Krisenfall, die ein mehrstufiges Instrumentarium von Empfehlungen an deutsche Staatsbürger bis zu konkreten Evakuierungsmaßnahmen enthalten. Im Einzelfall wird es je nach Entwicklung einer Krise flexibel angewandt.

III.
Schilderung des Ablaufs einiger Krisenfälle in Stichworten:

1. Kairo/Alexandria (1973, 68 vermittelte Lehrkräfte)

Angeordnete und eingeleitete Evakuierung der Lehrerfamilien wegen des ägyptisch-israelischen Krieges.

Aus seiner Verantwortung gegenüber der Schule entstandene Weigerung des Schulleiters, das Land zu verlassen, warf die Frage des Weisungsrechtes gegenüber vermittelten Lehrern und der Kostenersatzung im Fall leiblicher und sachlicher Schäden auf – dies für den Fall, daß einer dringenden Empfehlung zum Verlassen des Landes nicht Folge geleistet wird.

Akute Fälle entstanden nicht. Schulbetrieb wurde kaum unterbrochen.

2. Beirut (1975/76, 19 vermittelte Lehrkräfte)

Schuljahresbeginn 1975:

01. Oktober

Ende Oktober:

Rückkehr der 19 Lehrkräfte wegen Bürgerkrieg, 7 bleiben auf Abruf, restliche 12 kehren 01. 02. 76 in Landesschuldienst zurück.

März 1976:

Wiedereröffnung der DS in provisorischer Unterkunft (GI), dann erneute Schließung.

Juni 1976:

Rückkehr von 6 Lehrkräften in Landesschuldienst, Schulleiter bleibt bis August 76 unter Vertrag.

Sommer 1976:

Versuch der Bereitstellung einer „Personalreserve“ für Beirut.

Juli 1977:

Versuch, 7 Lehrkräfte neu nach Beirut zu verpflichten. 2 kommen zum Oktober, 5 einschl. Schulleiter im Februar 1978.

Der Schulberater an der Deutschen Bot-

schaft Teheran übernimmt kommissarisch die Schulleitung.

17. 10. 1977:

Wiedereröffnung der Schule.

Seither:

wechselnde, labile Situation.

3. Managua (1978/79, 2 vermittelte Lehrkräfte)

September 1978:

Einstellung des Schulbetriebes („vorübergehend“, wegen terroristischer Drohungen gegen die Schule),

Juni 1979:

erneute Einstellung; 2 Lehrkräfte nach Deutschland zurück.

19. 07. 1979:

Sieg der revolutionären Bewegung.

August 1979:

Schulleiter fliegt zur Erkundung nach Managua.

September 1979:

Private Schulen dürfen wieder arbeiten. Gefahr ideologischer Indoktrinierung.

Oktober 1979:

Das an sich im November schließende Schuljahr wird bis März 1980 verlängert.

4. San Salvador (1980, 10 vermittelte Lehrkräfte)

Januar 1980:

Unklare politische Situation. Den Lehrkräften wird freigestellt, zu bleiben oder zurückzukehren. Wer zurückkehrt, darf nur mit Genehmigung wieder nach San Salvador ausreisen. 2 Lehrkräfte (alleinstehende Damen) wollten zurückkehren, blieben aber dann doch.

5. Kabul (1979/80, 19 + 5 vermittelte Lehrkräfte)

06. 08. 1979:

Ermordung von zwei Lehrerfamilien.

27. 12. 1979:

Russische Invasion. Lehrkräfte sind in den Ferien an verschiedenen, der ZfA z. T. unbekannten Aufenthaltsorten. Entscheidung: Lehrkräfte zunächst nicht nach Kabul zurückkehren zu lassen.

Januar 1980:

Besprechung mit Lehrkräften in Köln unter Beteiligung des Auswärtigen Amtes und des deutschen Botschafters in Kabul.

Vorerst noch keine neue Entscheidung möglich.

Wartestand.

März 1980:

Reise des Leiters der ZfA nach Kabul, Ende des Monats erneute Besprechung mit Lehrkräften. Entscheidung AA: Rückkehr begrenzter Zahl (10) für Amani-Oberrealschule; ohne Familien; zunächst für 1980; Deutsche Schule wird nicht wieder eröffnet.

April 1980:

10 Lehrkräfte reisen aus und nehmen Unterricht auf. Restliche treten 01. 06. 1980 in Landesschuldienst zurück.

Oktober 1980:

Familien können ausreisen, Deutsche Schule wird aber nicht wieder eröffnet.
— Entscheidung, Projekt AOR auch 1981 im bisherigen Umfang zu fördern.

6. Teheran 1978 – 80, 47 + 5 vermittelte Lehrkräfte)

03. Dezember 78:

Weihnachtsferien werden vorfristig begonnen.

Dezember 1978:

Anweisung AA, wonach ausgereiste Lehrkräfte nicht wieder nach Iran einreisen sollen. Trifft nur einen Teil.

Januar 1979:

Entscheidung, Schule bis 01. 03. geschlossen zu halten.

Februar 1979:

Schule eröffnet behelfsmäßig mit 18 vermittelten Lehrkräften.

März 1979:

10 weitere Lehrkräfte reisen nach Iran aus, Empfehlung, Familien zu Hause zu lassen. Lehrkräfte mit 1979 auslaufenden Dienstverträgen reisen zur Hausrat-Auflösung nach Teheran.

April 1979:

Aufhebung der Krisenmaßnahme.

August 1979:

Ein Teil der Lehrkräfte geht in Landesschuldienst zurück.

September 1979:

Unterrichtsbeginn mit 43 Lehrkräften.

Dezember 1979:

„Ausdünnung“; 9 Lehrkräfte müssen Land verlassen.

Februar 1980:

Wiedereinreise der 9 Lehrkräfte.

Allgemeiner Verstaatlichungsbeschluß des Revolutionsrates.

April 1980:

Dringende Empfehlung, Familien aus Iran herauszubringen.

Juni 1980:

Verstaatlichungsbeschluß über die DST.

August 1980:

Entscheidung des Auswärtigen Amtes, daß 12 Lehrkräfte für die neue Deutsche Botschaftsschule bleiben und alle anderen am 31. 10. 80 ausscheiden und in den Landesschuldienst zurückkehren.

Oktober 1980:

Betriebsbeginn der Botschaftsschule.
Beginn des Krieges zwischen Iran und Irak.

IV.

Erfahrungen aus bisherigen Krisenfällen:

- Krisen können nicht programmiert werden. Jede verläuft anders. Daher ergibt sich die Notwendigkeit flexibler Reaktionen.
- Im Fall einer Krise ist die Einschätzung der Lage und Prognose weiterer Entwicklung sehr schwierig. Fehldeutungen sind jederzeit möglich.
- Generelle und prophylaktische Information der hinausgehenden Lehrer ist möglich und notwendig; dennoch wird Nutzen für den Ernstfall nur begrenzt sein können.
- Auch die Auslandsvertretung hat im Ernstfall nur einen begrenzten Informationsstand. Ihr kann keine Verantwortung zugeschoben werden, die sie nicht tragen kann.
- Es ist immer damit zu rechnen, daß das Gefahrenmoment am Ort von unterschiedlichen Gesichtspunkten gesehen und beurteilt wird.
- Absolute Sicherheit gibt es nicht.

Getroffene Vorsorgemaßnahmen:

1. In den Dienstvertrag wurde ein besonderer „Krisen-Paragraph“ eingefügt, der die Bestimmung enthält, daß der Lehrer im Krisenfall der Aufforderung der Auslandsvertretung, das Land zu verlassen, nachkommen muß. Das Vertragsverhältnis wird dadurch nicht berührt. Diese Regelung wurde einvernehmlich zwischen Auswärtigem Amt, den Länder-Kultusministerien und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen getroffen. Gegenüber Familienangehörigen der Lehrkräfte können nur Empfehlungen ausgesprochen werden.
2. Regelungen der Besoldung.
Je nach Krisenlage sind verschiedene, im einzelnen genau geregelte Fälle möglich:

- Fortzahlung der üblichen Bezüge oder
 - Auslandsbezüge plus Trennungsgeld, sofern Familie in Deutschland (Trennungsgeld = 70 % der Inlandsbezüge + OZ Stufe 1, bzw. 50 % der Inlandsbezüge + OZ Stufe 1) oder
 - wenn Lehrkräfte mit Familie im „Wartestand“ in Deutschland sind: Fiktive Inlandsbezüge plus Auslandstrennungsgeld plus Erstattung der am Auslandsort weiterlaufenden Kosten.
3. Regelung des Umzugs.
Auch in diesem Bereich sind aufgrund der Erfahrungen aus Krisenfällen besondere Regelungen getroffen worden. Sie sind durch die folgenden Stichworte gekennzeichnet:
- Kostenerstattung wie nach Erfüllung des Vertrages,
 - besondere Luftgepäck-Regelung bei Ausreise nach Deutschland,
 - Sammeltransporte,
 - Luft-Charter.
4. Entschädigung krisenbedingter materieller Verluste. Hierfür wurde eine besondere Richtlinie (Nr. X der ZfA-Richtlinie für die finanzielle Betreuung der Auslandslehrer) entwickelt. Darüber hinaus werden in Härtefällen Einzelregelungen getroffen.
5. Individuelle Vorsorgemaßnahmen.
Der Lehrer selbst kann und sollte für Krisenfälle persönliche Vorsorge treffen. Zum Beispiel:
Eine Hausinventarliste sollte vorhanden und im Duplikat bei einer Kontaktperson in Deutschland und bei der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen vorliegen.
Eine Prioritätenliste für Gegenstände bei limitierter Hausratmitnahme sollte vorbereitet sein.
Am Ort sollte ein Schneeball-System der Kommunikation organisiert sein.
Absprachen über das Verhalten in unübersichtlichen Situationen sollten getroffen sein.
Entgegen landläufiger Meinung stellt ein amtlicher Paß (Dienstpaß) in Krisensituation keinen besonderen Schutz dar.
6. Wiedereintritt in das deutsche Schulsystem.
Der Dienstvertrag kann auf verschiedene Art vorfristig beendet werden: Kündigung durch einen der Vertragspartner, Auflösung durch das Auswärtige Amt, Beendigung durch Zentralstelle für das

Auslandsschulwesen (vgl. Vertrag § 9).
Ob und wann bei krisenbedingter vorfristiger Beendigung ein neuer Auslandsaufenthalt in Betracht kommt, hängt vom Einzelfall und von den Möglichkeiten ab. Bisherige Praxis: Wer seinen Erstvertrag voll oder fast beendet hat, kann nicht mit einer besonderen Behandlung rechnen. Wer seinen Vertrag gerade begonnen oder etwa ein Jahr Tätigkeit abgeleistet hat, sollte nach Rückkehr um eine baldige erneute Freistellung bitten; wird sie gewährt, so bemüht sich die Zentralstelle um einen neuen Arbeitsort.

Die Mindestfristen bei vorzeitiger Vertragsbeendigung sind im Vertrag festgelegt. Im Einzelfall wird die tatsächliche Frist mit der Heimatbehörde vereinbart. Dabei ist die Fürsorge gegenüber dem Lehrer ebenso zu berücksichtigen wie die Besonderheit der betreffenden Personalverwaltung.

V.

Auswirkungen von Krisenlagen auf den Schulbetrieb sind auf verschiedene Weise möglich:

- a) Schulbetrieb unterbrochen:
- Der Unterricht wird „privat“, zumindest für einzelne Gruppen, fortgesetzt („Kellerunterricht“).
 - Dies gilt insbesondere für Prüfungs- und Abschlußklassen und kann bis zu Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland führen (Beispiel: Abiturklasse der DS Teheran, 1980/81).
 - Die Kassenlage der Schule wird schwierig: Keine Einnahmen mehr, aber fortlaufende Ausgaben.
 - Verlust materieller Werte.
 - Folgen für immobile Werte.
 - Forderung von Abfindungszahlungen durch Mitarbeiter der Schule im Falle der Verstaatlichung (Teheran).
- b) Schulbetrieb nicht unterbrochen:
- Notwendige Sicherheitsmaßnahmen gegen Terrorismus sind nur in engen Grenzen möglich.
 - Politische Anfeindung der Schule, Bedrohung der Lehrer (Südafrika, Türkei).
 - Allgemeine Unsicherheit im öffentlichen und privaten Bereich (Kolumbien, Addis Abeba, Teheran zeitweise).
 - Politisierung des Schulbetriebs nach einem Staatsstreich (Chile, Afghanistan, Äthiopien).

- Versorgungsschwierigkeiten im privaten Bereich.

In diesem Zusammenhang ist die Frage zu erwähnen, wer eigentlich für die Schließung einer Schule im Krisenfall zuständig ist. Die Antwort ist eindeutig: der Schulträger. Er wird allerdings im Regelfall in engem Kontakt und Einvernehmen mit Auslandsvertretung und Schulleiter handeln.

Ist die Kriseneinschätzung unterschiedlich, ist z. B. die Botschaft für, der Schulträger gegen Schließung, so ist denkbar (bislang aber nicht geschehen), daß die Schule weiterarbeitet, jedoch ohne deutsche Lehrer. Hierüber hätte letztlich das Auswärtige Amt zu entscheiden.

VI.

Schlußgedanken:

Aus jeder Krise lernt man, und immer ist man hinterher schlauer als vorher.

Die materiellen Regelungen sind verbessert und klarer gefaßt worden; Beschwer-

den im Einzelfall sind damit prinzipiell nicht vermeidbar geworden.

Hochbezahlte Lehrer ohne Arbeitsmöglichkeit am Auslandsdienstort sind nur zeitlich begrenzt vertretbar; dies schließt u. U. personelle Härten ein.

Lehrer sind keine Angehörigen des Auswärtigen Dienstes; dies ist die Basis für unterschiedliche Behandlungsweisen: Ein Diplomat kann versetzt werden, ein Auslandslehrer nicht. Dies sollte er bedenken, wenn er den Sonderstatus der Diplomaten kritisch betrachtet.

Der Status des Auslandslehrers ist kompliziert: beurlaubter Landesbeamter, der als privater Angestellter im Ausland vom Bund bezahlt wird. Daher sind Reaktionen im Krisenfall nicht immer so rasch und flexibel, wie es wünschenswert wäre. Dennoch ist aus langjähriger Erfahrung der ZfA den Lehrern (jedenfalls in der überwiegenden Zahl), den Schulvereinen und den Länderkultusverwaltungen ein hohes Maß an Verständnis und Kooperationsfähigkeit zu bestätigen.

AUSLANDSLEHRER BERICHTEN:

I. Schulen in politischen Krisengebieten

Lutz MAIER

Knapp am Untergang vorbei

(Die Krise um die Deutsche Schule Addis Abeba)

I

Schon bald nach ihrem Beginn hatte die Revolution in Äthiopien Einflüsse auf das Leben an der Schule in Addis Abeba. Einige Beispiele verdeutlichen dies:

Eltern und enge Verwandte etlicher Schüler unserer Schule waren Opfer der ersten Erschießungsaktionen des Militärregimes. Eine Drohung verknüpfte die Sicherheit unserer Schüler mit dem Stop der sehr offenen Sendungen des amharischen Programms der Deutschen Welle. — Die äthiopischen Schüler der Oberstufe mußten an der „Student's Campaign“ teilnehmen. Die Oberstufe der Schule leerte sich für die Zeit

der Kampagne. — Klassenfahrten konnten nicht mehr durchgeführt werden, und private Fahrten wurden zunehmend schwieriger.

Juristisch fiel in diese Zeit die Umwandlung der Schule in eine Community School. Das betreffende Schreiben der äthiopischen Behörden wurde so interpretiert, daß äthiopische Schüler nicht mehr aufgenommen werden durften. Ein Auslaufplan für äthiopische Schüler wurde erstellt. Nach dessen Ende wäre die Deutsche Schule Addis Abeba keine Begegnungsschule mehr, sondern eine Expertenschule gewesen.

Dieser Umwandlungsprozeß hätte die

Schule schrumpfen lassen. Nun war die Schule seit Beginn der Revolution schon beträchtlich geschrumpft. Besonders das Internat war davon betroffen. Die schlimmsten Nachrichten aus Äthiopien und auch Schießereien in unmittelbarer Nachbarschaft der Schule hatten viele Eltern veranlaßt, ihre Kinder nicht länger der revolutionären Situation auszusetzen. Schließlich bewohnten noch zwei Schüler das Internat, dessen Belegung einmal bei 50 Schülern gelegen hatte.

II

Diese Schrumpfung des Internats verbunden mit dem Rückgang der Gesamtschülerzahl machte es dann 1977 erforderlich, einen kleinen Teil der äthiopischen Arbeitskräfte zu entlassen. Auf deutscher Seite war man der Meinung, diese Kündigungen erfolgten in Übereinstimmung mit dem geltenden Arbeitsrecht.

Die gekündigten Arbeiter und mit ihnen die äthiopischen Behörden erkannten die Kündigungen nicht an. Ein reger Brief- und Notenwechsel begann sich zu entwickeln.

Der Hauptvorwurf der äthiopischen Seite war, daß eine verfehlte Aufnahmepolitik der Schule schuld an deren Schrumpfung und an der Entlassung der Arbeiter sei. Wer in die Schule aufgenommen wurde, war jedoch in dem schon erwähnten Auslaufplan für äthiopische Schüler festgelegt; dieser wurde von der Schule erst kurz zuvor beschlossen als Reaktion auf die Umwandlung der Schule in eine „Community School“. Nun sollten also doch wieder Äthiopier aufgenommen werden, nachdem man kurz vorher beschlossen hatte, sie nicht mehr aufzunehmen.

Auch nach der Zusicherung, man sei zum Überdenken der „admission policy“ bereit, müsse das aber in Absprache mit den verantwortlichen Stellen in Deutschland tun, bestand die äthiopische Seite in ultimativer Form auf der Rücknahme der Kündigungen und drohte mit der Besetzung der Schule.

Die Verhandlungen um Kündigung, Wiedereinstellung, Zugang zur Schule waren keineswegs abgeschlossen, als am 30. 12. 1977 die Schule besetzt wurde.

III

In den ersten Tagen nach der Besetzung sah alles nicht sehr schlimm aus. Das Schulgelände durfte betreten und manch-

mal auch befahren werden. Die Bewachung und die Bewaffnung der Wächter wurden jedoch von Tag zu Tag stärker. Nach einigen Tagen durfte nur noch der auf dem Schulgelände wohnende Leiter des Internats in das Schulgelände hinein.

Vom 10. Januar an wurde dann die deutsche Flagge nicht mehr neben der äthiopischen Flagge aufgezogen. Ein ziemlich untrügliches Zeichen dafür, daß an ein Einlenken der anderen Seite erst einmal nicht zu denken war.

Eines Tages hieß es dann, der Internatsleiter und ein auf dem Schulgelände wohnender Kollege, der noch im Urlaub war, müßten bis zum Nachmittag aus dem Schulgelände ausgezogen sein. Alle anwesenden Ehefrauen und Kollegen versuchten beim Packen zu helfen, Kinder zu betreuen, Hunde in Sicherheit zu bringen, etc. Es wurde ausdrücklich verboten, Verpackungsmaterial in das Schulgelände zu bringen. Also wurden zwei Haushalte in Bettbezügen, Koffern und zufällig vorhandenen Kartons verstaut.

Am Nachmittag hieß es dann, die beiden Kollegen dürften nicht ausziehen. Erst müßte geprüft werden, ob das, was in ihren Wohnungen sei, auch tatsächlich ihr Eigentum sei. Ähnliche Anordnungen der Behörden, teils willkürlich, teils widersprüchlich, teils schikanös, gab es nicht nur einmal. Sie gehörten fast zur Tagesordnung.

Parallel mit den Ereignissen um die Besetzung der Schule wurde die deutsche Präsenz in Äthiopien durch Ausweisungen reduziert: der Militärattaché und sein Stab, der deutsche Botschafter, die deutschen Polizeiberater wurden des Landes verwiesen. Und es war eigentlich zu erwarten, daß die deutschen Lehrer die Nächsten sein würden, die das Land innerhalb kürzester Frist zu verlassen hätten.

Zusätzlich belastend in jenen Tagen war, daß eine Terrorwelle durch Addis Abeba tobte. Regierung und Opposition im Untergrund schossen aufeinander. Jeden Tag lagen Regimegegner an prominenten Stellen der Stadt in ihrem Blut, häufig mit einem Plakat über dem Körper.

IV

In dieser Situation wurde diskutiert, was aus der Schule und den Schülern werden sollte. An einen Beginn am 16. Januar war nicht zu denken.

Alles war unklar:

War die Besetzung vorläufig oder endgültig?

Wurde nur das Gebäude oder auch das Inventar genommen?

Würde es weiterhin eine Deutsche Schule in Äthiopien geben?

Wo würde sie sein?

Welche Schüler würden sie besuchen dürfen?

Mehrere Elternversammlungen fanden statt, in denen die Eltern auf den Beginn des Unterrichts drängten. Schließlich kristallisierte sich als Lösung des Problems die Unterbringung der Schule auf dem Gelände der Botschaft heraus. Mit dieser Lösung erklärte sich die äthiopische Seite einverstanden, nahm dabei allerdings die äthiopischen Schüler „at this moment“ und „for various reasons“ ausdrücklich aus.

In ständigen Gesprächen zwischen Schule, Botschaft, Schulverein wurden schließlich Räume auf dem Botschaftsgelände gefunden und der 2. Februar 1978 als Datum des Schulbeginns festgesetzt.

V

Wie sah nun der Schulbetrieb in dieser ersten Zeit nach der Besetzung der alten Schule aus?

Der Schule wurden in dem großen, parkartigen Gelände der Botschaft zunächst zwei leerstehende alte Bürogebäude zur Verfügung gestellt, ein Steinhaus und eine Baracke.

Beide Gebäude waren natürlich ursprünglich nicht für Schulzwecke gebaut. Sie waren klein, die Wände dünn. Es gab zahlreiche Verbindungstüren, durch die der Unterricht des nebenan unterrichtenden Kollegen herüberschallte. Sehr ungewohnt war für uns alle auch die Kälte in den Räumen. So schön das Gelände ist, die hohen alten Bäume lassen die afrikanische Sonne nur sehr spärlich in die Räume fallen.

Alle Räume waren leer, als die Schule sie übernahm. Die Schule besaß keine Tische, keine Stühle, keine Tafeln, keine Kreide, keine Lehr- und Lernmittel.

Einige Möbel wurden durch die Hilfe der Botschaft und befreundeter Institutionen leihweise beschafft. Das erste Schuljahr saß rund um eine Tischtennisplatte. Und die älteren Schüler brachten sich ihre Stühle selbst mit. Wandtafeln wurden mit Hilfe von Sperrholz und Wandtafellack selbst produziert.

An Lehr- und Lernmitteln gab es zunächst nur das, was Lehrer oder Schüler absichtlich oder zufällig mit in die Ferien genommen hatten. Alle Lehrmittel waren in der besetzten Schule geblieben und nicht zugänglich. Es gab keine naturwissenschaftlichen Lehrmittel, keine Karten, kaum Bücher. Das wertvollste Stück der Ausstattung war ein Kontrabaß, der zufällig nicht in der Schule war, als diese besetzt wurde.

Obleich sich die Situation in Details besserte, war der Unterricht durch das Fehlen aller Hilfsmittel doch sehr erschwert. Die sehr niedrigen Klassenfrequenzen und der Wille aller, aus den schlechten Bedingungen das Beste zu machen, halfen jedoch über manchen Mangel hinweg.

Bedenken gab es natürlich auch deshalb, weil man Störungen des Botschaftsbetriebes durch die Schüler befürchtete. Es wurde eine möglichst saubere Trennung beider Bereiche versucht, und nachträglich erwiesen sich die anfänglichen Befürchtungen als unbegründet.

Auch der Rechtsstatus der Schule wurde geändert. Sie wurde umbenannt in Deutsche Botschaftsschule. Die Botschaft übernahm die Zuständigkeit für alles, was Kontakte zu außerschulischen äthiopischen Institutionen nötig machte. All jene Dinge, die innerschulisch zu regeln waren, wurden auch weiterhin von der Schule allein geregelt. Der Schulverein ist nach wie vor offizieller Träger der Schule.

Konkret bedeutet all dies, daß die Schule einen Teil ihrer Selbständigkeit eingebüßt hat. Dinge, die früher selbstverständlich von der Schule allein geregelt wurden, mußten von Kräften der Botschaft erledigt werden. Das machte und macht dauernde Kontakte nötig.

Unmittelbar nach Wiederbeginn des Unterrichts unter provisorischen Bedingungen war unklar, wie die Schule weitergeführt werden sollte. Nur noch dieses Schuljahr? Auch in den kommenden Schuljahren? Als voll ausgebaute Schule? Bis zum zehnten Schuljahr? All dies mußte von den deutschen Behörden entschieden werden. Diese politische Entscheidung sah schließlich so aus, daß die Schule auch in Zukunft bis zum Abitur führen sollte.

Auch der Status der Lehrer war durch die Krise um die Schule ein anderer geworden. Es gab zunächst gar keinen Status der Lehrer mehr. Die Arbeitserlaubnis und der äthiopische Personalausweis waren sämtlich für Lehrer der Deutschen Schule aus-

Deutschaktiv

Ein Lehrwerk für Erwachsene

von Neuner • Schmidt • Wilms •
Gerighausen • Edelhoff • Scherling

Band 2

Band 2 von **DEUTSCH AKTIV** baut auf Band 1 auf und führt zum „Zertifikat Deutsch als Fremdsprache“ des Deutschen Volkshochschul-Verbandes und des Goethe-Instituts. Die didaktische Konzeption von Band 1 wird fortgeführt, jedoch werden in Band 2 einige neue Schwerpunkte gesetzt:

- Stärkere – wenn auch nicht ausschließliche – thematische Orientierung
- Lernerorientierte Auswahl der Themenbereiche
- Verstärkte Entwicklung des Hör- und Leseverstehens
- Intensive Schulung der Mitteilungsfähigkeit im mündlichen und schriftlichen Bereich
- Grammatik-Arbeit auf induktiver Basis und im Sinne einer zyklischen Progression

Folgende Materialien liegen vor:

Lehrbuch 2 • Arbeitsbuch 2 • Lehrerhandbuch 2 • audio-visuelle Materialien

Sprechübungen sowie Glossare für die wichtigsten Sprachen in Vorbereitung.

Bitte fordern Sie Prospekte bzw. Prüfungsexemplare bei der Schulabteilung des Verlages,
Postfach 401120, 8000 München 40, an.

Langenscheidt

gestellt worden. Diese Schule gab es jedoch nach äthiopischer Auffassung nicht mehr, also waren auch Arbeitserlaubnis und Personalausweis ungültig. Brennend aktuell wurde diese scheinbar rein juristische Frage, als die äthiopischen Behörden angingen, bei der Erteilung von Visa Schwierigkeiten zu machen mit der Begründung, die Papiere der Lehrer wären nicht in Ordnung. Zunächst wurden die Visa mehr oder weniger auf dem Gnadenwege erteilt. Und erst das nächste Schuljahr brachte dann eine befriedigende Lösung dieses Problems.

VI

Besonders betroffen waren von der Krise um die Deutsche Schule Addis Abeba natürlich die äthiopischen Schüler der Schule. Brutal und von heute auf morgen wurden die Schüler aus der Erziehung gerissen, für die sich ihre Eltern entschieden hatten, die sie schon viele Jahre genossen hatten und die die Eltern sich viel Geld hatten kosten lassen.

Sie wurden an äthiopische Schulen verwiesen, in denen man genau wußte, daß sie bisher auf einer „Kapitalistenschule“ waren. Da mußte es zu Problemen kommen, zu Schwierigkeiten mit den neuen Lehrern und Klassenkameraden. Offene Diskussion – wie auf der deutschen Schule – war nicht mehr möglich.

Hinsichtlich der Leistungsanforderungen hatten die Schüler erwartungsgemäß keine Probleme. In dem Durcheinander um die Schließung der Schule haben einige Schüler sogar Vorteile herausgemogelt, indem sie Schuljahre übersprungen haben.

Als abzusehen war, daß die äthiopischen Schüler die deutsche Schule nicht wieder besuchen dürften, wurden die Schulabschlüsse des laufenden Schuljahres vorgezogen. Es wurde ein vorzeitiges Notabitur abgehalten, und den Schülern des 10. Schuljahres wurde einige Monate eher, ohne Prüfung und mit Genehmigung der Kultusministerkonferenz, der Realschulabschluß bescheinigt.

Es wurde auch versucht, für einige begabte oder besonders gefährdete Schüler die Ausreise zu ermöglichen. Die deutschen Stellen lehnten jedoch aus politischen Gründen eine Unterstützung dieser Aktion ab.

Daß ältere Schüler der Schule ihre guten Deutschkenntnisse und ihren hohen Lei-

stungsstand dazu benutzen würden, einen Ausbildungsplatz – wenn nicht in der Bundesrepublik, dann in der DDR – zu bekommen, war zu erwarten und ist geschehen.

VII

Seitdem sind mehrere Schuljahre vergangen. Und die Frage, ob es noch eine Krise der Deutschen Schule Addis Abeba gibt, ist nicht so leicht zu beantworten. Die Antwort auf diese Frage hängt sicher damit zusammen, wie man sich eine Schule in Addis Abeba wünscht.

Wenn man meint, eine irgendwie geartete und funktionierende Schule reiche aus, dann gibt es sicher keine Krise um die Deutsche Schule Addis Abeba mehr.

Die Botschaftsschule funktioniert, klein aber fein. Sie wächst jedes Jahr um mehr als 10 Prozent. Es ist der Schule gelungen, in Zusammenarbeit mit dem Bundesverwaltungsamt, der Botschaft und dem Schulverein das Weiterbestehen der Oberstufe über die Jahre geringer Schülerzahlen zu erreichen. Die Ausstattung wurde durch großzügige Lehrmittelspenden und viel gutes Mobiliar aus der Bundesrepublik enorm verbessert. Die Versorgung mit Lehrern für die nächsten Jahre scheint knapp gesichert. Also keine Krise mehr?

Andererseits lebt die Schule in äußerst provisorischen Räumen. Es fehlt an vielem, was eine Schule eigentlich braucht: große Räume, Versammlungsraum, Bühne, richtige Sportanlagen. Immer noch wird im täglichen Leben der Schule mehr Improvisationstalent und mehr Rücksichtnahme aufeinander erwartet, als an einer ganz normalen Schule. Man wird einwenden, daß ein permanentes Provisorium keine Krise sei. Das ist richtig.

Zur Beantwortung der Frage, ob es denn noch eine Krise in Addis Abeba gibt, muß man anders fragen. Früher war die Schule eine Begegnungsschule. Sie ist es nicht mehr. Früher hatte die Schule ein eigenes, teures, gut ausgestattetes Schulgebäude. Es wurde ihr genommen. Diese beiden Punkte sind nicht geklärt. Und wenn man weiß, daß die Botschaft in den letzten Jahren immer wieder versucht hat, das Problem der Gebäude zu klären, dann wird klar, daß die Krise an diesem Punkt zwar nicht mehr heiß gekocht, aber auch noch nicht beendet ist. Sie ist dabei, zu einem Dauerbrenner zu werden.

Die Beteiligten in Addis Abeba hoffen,

daß eine Klärung dieses Problemkreises in absehbarer Zeit erfolgen kann. Charakteristisch dabei ist, daß die Schule selbst kaum etwas dazu beitragen kann. Ihr Schicksal hängt eng zusammen mit der politischen Entwicklung in Äthiopien. Genauer: mit der Entwicklung der Beziehungen zwischen der Bundesrepublik und Äthiopien. Die Schule muß in dem Rahmen arbeiten, den die Politik ihr steckt. Die Politiker müssen ihr die alten Schulgebäude wiedergeben und damit die Krise um die Deutsche Schule Addis Abeba beenden. Auf politischer Ebene muß

auch geklärt werden, ob dann wieder Äthiopier die Deutsche Schule Addis Abeba besuchen dürfen.

Alle anderen an der Schule interessierten und beteiligten Gruppen müssen dann diesen politischen Rahmen mit konkreten Inhalten füllen. Erst wenn dann die Schule wieder normal läuft, kann man eigentlich sagen, daß nicht nur die Krise vorbei ist, sondern daß auch die Folgen der Krise überwunden sind.

Man kann nur hoffen, daß es bald dazu kommt.

Otto MANN

... und sie läuft doch!

Bericht über die DEUTSCHE SCHULE BEIRUT in der letzten libanesischen Krise

Ein israelisches Flugzeug durchbricht die Schallmauer mit ohrenbetäubendem Knall. Lehrer oder Schüler wiederholen das eben Gesagte. Der Unterricht läuft weiter.

Syrische Geschütze in der Nähe der Schule feuern anhaltend in den Himmel. Lehrer oder Schüler sprechen lauter. Der Unterricht geht weiter.

Verfeindete Parteien, auch wenn sie demselben politischen Verbund angehören, legen stunden- oder tagelang ganze Stadtviertel durch wilde Schießereien lahm – oft aus trivialem Anlaß: Streit beim Flippern oder im Verkehr wegen der Vorfahrt, die es ohnehin nicht gibt, wie z. B. Anfang November 1980, als der einzige deutsche Kollege, der in Westbeirut wohnt, es aus Sicherheitsgründen vorzog, drei Tage bei Freunden zu wohnen, und dies nur 700 m vom Kampfgebiet entfernt. Die Schule läuft weiter.

Gelegentlich explodiert ein parkender, mit Sprengstoff geladener Wagen auf der Straße. Wer gerade vorbeikommt, wie eine ehemalige libanesischen Kollegin im Juni 1980, hat Pech gehabt. Sie wurde nur aus dem Wagen geschleudert. Wie der Zufall es wollte, leistete ihr ein Schüler der DS Erste Hilfe.

Heckenschützen erschießen fast täglich Passanten an im allgemeinen bekannten Stellen. An nicht zu erwartender Stelle erhielt ein Kollege auf der Hamra, der Hauptgeschäftsstraße Beiruts, einen Schuß durch das Heckfenster seines Wagens, oder ein

Querschläger, im Ernst, aus Freude oder Trauer abgefeuert, landet in der Wohnung von Kollegen, wie mehrmals geschehen.

Gezielte Bombenanschläge aus persönlicher Rache oder als Reaktion auf weltpolitische Ereignisse oder Entwicklungen gehören zur Tagesordnung. Schule und Leben gehen weiter.

Alles bisher Angeführte läuft in Beirut unter der Bezeichnung: Just normal [shooting]. Das allgemeine Risiko zu „normalen“ Zeiten rechtfertigt allein schon die geleistete Krisenzulage von monatlich 300, – DM.

Die Dauersituation des „just normal [shooting]“ fand Anfang April dieses Jahres ein jähes Ende. Während einer Französisch-Klassenarbeit in Kl. 12 am 2. April gegen 10 Uhr: eine seit 1978 ungewohnte, dezent-sonore Geräuschkulisse: Im Abstand von 2 bis 3 Minuten dumpfe Einschläge in der Ferne. Ein sensibilisierter Schüler bemerkt es zuerst. Die Klasse schreibt ihre Arbeit zu Ende. Mittags kommen Anrufe von Eltern aus dem christlichen Ostbeirut: „Wir sitzen im Keller, schickt unsere Kinder nicht heim.“ Große Aufregung an der Schule über einen Schulbus, der eine Klasse zu einem Ausflug ins Grüne gefahren hat und noch nicht zurück ist. Er kommt schließlich heil an, wenn auch mit Verspätung. Unsere soeben gestarteten Klassenfahrten mußten eingestellt werden.

Seit dem 2. April sind Tausende von Raketen und Panzergeschossen besonders in christlichen Gebieten niedergegangen, ein-

schließlich des Bereichs des Präsidentenpalastes in Baabda, wo mit einer Ausnahme alle vermittelten Kollegen wohnen. Besonders musikalisch sind die Stalinorgeln, und besonders gefährlich die Schrapnellgeschosse. Splitter eines solchen Geschosses töteten die Hausangestellte eines deutschen Kollegen und durchlöcherten Kinderzimmer und Wagen eines anderen deutschen Kollegen. Im Haus des Schulleiters kam auf dem Balkon ein Deutscher ums Leben. Ein libanesischer Kollege verlor sein Haus.

In Westbeirut, wo unsere Schule liegt — ca. 80 % moslemisch, 15 % christlich, 5 % international — sind erheblich weniger Geschosse niedergegangen. Dies erlaubte uns, auch nach dem 2. April die Schule offen zu halten. Nur kamen verständlicherweise immer weniger Schüler. Aus dem christlichen Bereich konnten wegen der Schließung der Übergänge zwischen Ost- und Westbeirut schließlich gar keine Schüler mehr kommen, so daß vorübergehend ein Zweigbetrieb im christlichen Bereich in den Wohnungen von deutschen Kollegen und liban.-dt. Eltern eingerichtet wurde, bis der Raketenbeschuß dort so heftig wurde, daß ein weiteres Unterrichten nicht mehr zu verantworten war. Die dt. Lehrer fanden immer noch relativ sichere Schleichwege auf großen Umwegen in den „Westsektor“ zum Unterrichten; dies freilich nur zusammen mit ihren Familien, die in der Gefahr zusammenbleiben wollten.

In die Zeit nach dem 2. April fielen schriftliche und mündliche Reifeprüfung. Unsere Schüler wollten verständlicherweise „auf jeden Fall“ ihre Reifeprüfung machen, und dies bewog uns, auch manche Risiken auf uns zu nehmen.

Während der ersten beiden Tage der schriftl. RP war ein Überwechseln von Ost- nach Westbeirut zu risikoreich. Also wurde synchron in der Schule im „Westen“ und in der Wohnung des Schulleiters im „Osten“ geschrieben. Alles war vororganisiert. Wenn nur das Telefon nicht ausfällt! Es funktionierte zwar nicht auf Anhieb, aber der „magic finger“ unseres Schuladministrators Victor Soussou — so nennt er es bei der Anfälligkeit und Überlastung des Beirut-Telefonnetzes — brachte mit einiger Verzögerung dann doch die gewünschte Verbindung zustande.

Recht abenteuerlich gestaltete sich die Zweitkorrektur der französischen RP-Arbeiten durch eine libanesischen Kollegin, die

nördlich von Beirut in christlichem Gebiet wohnt und auf Grund der Ereignisse nicht nach Westbeirut kommen konnte. Die Arbeiten konnten nur auf großen Umwegen von zwei Freiwilligen der dt. Kollegen dorthin gebracht und wieder abgeholt werden, und dies in der Hoffnung, daß Hin- und Rückweg zu der Zeit raketenfrei bleiben würden. Diese Hoffnung erfüllte sich. Nach durchgeführter Zweitkorrektur wurden die Arbeiten bis zum Abholtermin im Keller eines Krankenhauses gelagert, da das Haus der Kollegin nicht raketenicher war. Sämtliche Arbeiten und Konzepte wurden im Goethe-Institut fotokopiert, bevor die Originale durch die Botschaft über Damaskus zum Dezernenten hinausgeschleust wurden, da der Beirut-Flughafen geschlossen war.

Für die mündliche RP hatten sich Lehrer und Prüfungskandidaten aus Ost- und Westbeirut in der Nähe der Schule einquartiert bei Freunden, Verwandten und in der deutschen-evangelischen Gemeinde. Als am Montag, dem 18. Mai, um 8.30 Uhr alle „Betroffenen“ zur mündl. RP erschienen, hatten alle 15 Stunden schwersten „ruhestörenden“ Kampflärm hinter sich und die Angst, selbst von einer Rakete getroffen zu werden. Keiner hatte schlafen können. Die Befürchtung, daß schwächere Kandidaten unter diesen Umständen versagen könnten, hat sich zum Glück nicht bewahrheitet. Im Gegenteil: Die RP-Kandidaten befanden sich in so großer Anspannung, daß die Leistungen gerade in kritischen Fällen besser ausfielen als erwartet. Die Prüfung fand statt unter dem Vorsitz unseres Schulleiters, Dr. Suhling, an den der Vorsitz kurzfristig delegiert worden war.

Nach der Devise NUR KEINE PANIK haben wir die Reifeprüfung auch noch zu einem würdigen Abschluß bringen können. Am 21. Mai wurden die Prüflinge — alle neun hatten bestanden — mit ihren Eltern zu einem feierlichen Akt mit kleinem Buffet in die Schule eingeladen. Unser Botschafter versicherte in wehmütiger Erinnerung an sein eigenes Abitur, daß er zum ersten Mal die Gelegenheit habe, zur „Abiturientia“ einer DS im Ausland zu sprechen. Nach Ausgabe der RP- und der Versetzungszeugnisse wurden das Schuljahr 80/81 aus Sicherheitsgründen am 21. Mai vorzeitig beendet mit der Absicht und in der Hoffnung, das kommende Schuljahr Anfang September früher beginnen zu können. (Normale Sommerferien: Ende Juni bis Ende September.)

Die Zeit nach dem 2. April war für Schüler, Eltern, Lehrer und Schulvorstand der DS Beirut eine schwere Zeit. Sie wäre noch schwerer gewesen, wenn es nicht eine außerordentlich gute Zusammenarbeit zwischen Schule und Botschaft gegeben hätte. Der Botschaftsbetreuer unserer Schule, Herr Kulturreferent Ternus, war täglich bei uns zur gemeinsamen Krisenberatung. Dies gilt auch für den Schulvorstand. Die gute Zusammenarbeit mit der Botschaft erklärt sich nicht nur aus der räumlichen Nähe zur Schule, sondern sie resultiert aus der fürsorglichen Kooperationsbereitschaft des Botschafters, Dr. Schmidt-Dornedolen, und des Botschaftspersonals (anders als 1975).

Ein glücklicher Zufall wollte es, daß im Laufe der Jahre eine Art „deutsches Zentrum“ entstanden ist. Unsere Botschaft grenzt unmittelbar an die deutsch-evangelische Gemeinde an, und ca. 600 m entfernt befindet sich die DS direkt neben dem Goethe-Institut. Dies hat u. a. den Vorteil, daß Lehrer und Schüler der DS die umfangreiche Bibliothek von „Goethe“ benutzen können. Außerdem verfügt das Goethe-Institut über einen Souterrain-Veranstaltungssaal und einen darunterliegenden Keller – Räume, die sich gut als Bunker gegen Raketen eignen. Die Zusammenarbeit zwischen der Deutschen Schule und dem Goethe-Institut unter Leitung von Herrn Hinrich Rheinstrom ist so, wie man sie sich nur wünschen kann. (Unser oben erwähnter libanesischer Kollege, der sein Haus einbüßte, wurde vom Goethe-Institut eingeladen zur Ausstellung seiner künstlerischen Photographien; und eine Ausstellung im Goethe-Institut gilt als bedeutendes kulturelles Ereignis in Beirut.)

Bis 1976 mit ca. 800 Schülern und Schülerinnen verschiedenster religiöser und ethnischer Zugehörigkeit 12 km südlich von Beirut gelegen, erwies sich die Deutsche Schule an ihrem damaligen Standort nach den Kämpfen 1975/76 für christliche Schüler als ungeeignet. Bei Wiedereröffnung der DS im Oktober 1977 wurde ein modernes Schulgebäude auf der Demarkationslinie angemietet. Dieser Ort stellte sich schon 1978 bei erneuten militärischen Auseinandersetzungen als unbrauchbar heraus. Die

Deutsche Schule zog provisorisch ins Goethe-Institut, von dort 1979/80 in einen Annex der American Community School in Westbeirut. Nach langer Suche des Schulvorstandes nach einem geeigneten Gebäude zogen wir zu Beginn des Schuljahres 1980/81 in das bereits erwähnte Gebäude neben dem Goethe-Institut, nachdem entsprechende Umbauten vorgenommen worden waren. Hier haben unsere ca. 200 Schüler viel Platz. Ohne Aufstockung fassen die jetzigen Räumlichkeiten die doppelte Kapazität von Schülern.

Das Ansteigen der Schülerzahl von der Basis her ist langsam, aber stetig. (Der 1974/75 geplante Seiteneinstieg muß der weiteren Zukunft vorbehalten bleiben.) Trotz der späten Wiedereröffnung der Deutschen Schule Beirut im Jahre 1977, wodurch viele libanesischen Schüler auf andere Schulen im Libanon und im Ausland abwanderten, hat die DS Beirut ihren guten Ruf in der Öffentlichkeit und bei den libanesischen Behörden behalten. Freilich sind wir nicht nur wegen des guten Rufs der Deutschen Schule in Beirut weiter hier, sondern auch, weil wir wissen, daß unsere Schüler nur mit großen Schwierigkeiten an eine andere Schule übersiedeln können, und weil wir Schüler und Eltern einen zweiten Schock wie 1976 (Schließung der DS) ersparen wollen. Dieses Bewußtsein motiviert alle Beteiligten zum Durchhalten, ganz besonders in Krisenzeiten, die hoffentlich nur vorübergehend auftreten, wie die Vergangenheit gezeigt hat.

„Helden“(1) sind wir alle nicht, und „Abenteurer“(1) auch nicht. Freilich braucht man Mut und gute Nerven und Verantwortungsgefühl für das noch Machbare. Mut zum Durchhalten in Krisenzeiten brauchen alle, auch unsere Schüler. Gemeinsam durchstandene Krisen schmieden zusammen.

In diesem Sinne läuft die Schule dennoch.

(1) Besorgte Kollegen stellen Fragen in diesem Kontext auf der 15. Tagung der Auslandsschullehrer in Bremen Ende Juli d. J. im Anschluß an den Bericht meines Kollegen Helmut Görke, der im gleichen Sinn geantwortet hat.

Anzeigenschluß für Heft 1/82: 5. Februar

Die Deutsche Schule Kabul —

Geburt(en), Leben und Sterben einer deutschen Auslandsschule

Die DS Kabul gehörte zur Gruppe der sog. „Expertenschulen“, heute „deutschsprachige Auslandsschulen“ genannt. Sie war bis zur Schlußprüfung ausgebaut; seit 1978 war ihr die Berechtigung verliehen, Real- und Hauptschulabschlüsse zu bescheinigen. Eine Schule also mit deutschem Lehrplan und der Zielsetzung, Kindern, die aus der Bundesrepublik nach Afghanistan kamen und solchen, die nach Deutschland zurückkehrten, einen möglichst problemlosen Übergang zu gewährleisten. Aufgrund ihrer Konzeption besuchten vornehmlich Schüler mit deutscher Staatsangehörigkeit diese Schule (ca. 78 %), aber auch Kinder aus dem Gastland und aus Drittländern bewarben sich um die Aufnahme. Der größte Teil aller Schüler war als „deutschsprachig“ anzusehen (ca. 93 %). Kurzum: die DS Kabul — ein Dienstleistungsunternehmen bundesrepublikanischer Provenienz.

Die Geschichte der DSK weist zwei Ansätze auf:

- den ersten von 1936, der durch eine Krise besonderer Art beendet wurde, als auf Druck der Alliierten alle Deutschen im Jahre 1941 Afghanistan verlassen mußten;
- den zweiten von 1951, der durch die Ereignisse im Zusammenhang mit der sowjetischen Invasion abgebrochen wurde.

Sowohl in den dreißiger wie den fünfziger Jahren war das deutsche Engagement in Afghanistan sehr stark geworden, wurde „Entwicklungshilfe“ geleistet, lange bevor dieser Begriff geprägt worden war. Eine relativ große Zahl von Experten kam ins Land, und deren Kinder wollten pädagogisch versorgt werden. Diese Umstände machten nach und nach die Gründung einer Schule notwendig. Bei beiden Phasen der DS Kabul fällt die Parallelität zwischen deutscher Hilfe und dieser Institution auf.

Der Höhepunkt der Entwicklung lag in den Jahren 1969/70. Diese Jahre waren der Zeitraum, in dem durch eine Vielzahl von Projekten und großen personalen Einsatz Afghanistan als Schwerpunktland deutscher Entwicklungshilfe in Erscheinung trat.

Die DS Kabul in der Krise

Die Krise begann eigentlich schon mit dem Coup d'Etat, den Mohammad Daud, Schwager und Vetter Zahir Schahs, im Juli 1973 landete. Er hatte Erfolg, nicht zuletzt dank der Unterstützung eines Teils der Linken, der Parcham-Fraktion der sowjetisch orientierten Demokratischen Volkspartei Afghanistans. So wurden zunächst Experimente gestartet, wie Landreform und Alphabetisierungskampagne, die weitgehend die Handschrift der Linken trugen und die — Menetekel für die späteren Versuche — durch Ungeduld und mangelnde Rücksichtnahme auf gewachsene Strukturen scheiterten, scheitern mußten.

Die Unsicherheit, welche Politik von Daud eingeschlagen würde, verzögerte Projekteinsätze der Bundesrepublik; eine Folge war der vorübergehende Rückgang der Schülerzahlen. Im übrigen florierte die Schule. Lediglich das abmontierte Schild „Deutsche Schule Kabul“ am Eingangstor und — wie schon mehrere Male in der Vergangenheit — das „aufgewärmte“ Verbot für Afghanen, ihre Kinder auf ausländische Schulen zu schicken, konnten bedingt als Indizien für eine veränderte Haltung angesehen werden. Bald war über solche Angelegenheiten Gras gewachsen, und die Devise lautete „business as usual“.

Der kommunistische Umsturz, die „Revolution des 7. Saur“, am 27. April 1978, bedeutete eine echte Zäsur.

Wir erlebten einen Tag richtigen Krieg. Gott sei Dank erreichten die angreifenden Truppen erst gegen Donnerstagmittag das Zentrum, so daß — islamisches Wochenende! — unsere Schüler, bis auf wenige Kindergarten-Kinder, die noch mit dem Schulbus unterwegs waren, sich schon zu Hause befanden.

Danach lief das normale schulische Programm ab, die Schlußprüfung mit etwas Verzögerung, um den Schülern Gelegenheit zu geben, sich von dem Schock zu erholen.

Diese Revolution tangierte à la longue das gesamte Engagement der Bundesrepublik Deutschland und somit auch die DS Kabul. Afghanistan wurde umgekrempelt — zumindest machten die neuen Machthaber Versuche in dieser Richtung. Die Maßnahmen hatten nach einiger Zeit Reaktionen der Bevölkerung zur Folge; in den Provinzen brachen Aufstände aus, die Partei und Armee mit harter Hand zu unterdrücken versuchten. Ab Frühjahr 1979, also

ein Jahr nach dem Umsturz, hatte sich die Lage so verschlechtert, daß Fahrten in bestimmte Landesteile nicht mehr möglich waren. In der Schule kam es zu Störungen durch Schießereien, die oft nicht einzuordnen waren bzw. deren Erklärung erst später gegeben werden konnte. Dafür war nicht nur die verstärkte Tätigkeit der Freiheitskämpfer verantwortlich, sondern auch die internen Machtkämpfe zwischen den Fraktionen der afghanischen Kommunisten, den Khalqi und Parchami. Oft wurden unterschiedliche Auffassungen durch ein „shoot-out“ gelöst; so z. B. die Entmachtung Tarakis durch Amin im September 1979.

Die Vorsorge für Krisenfälle war also gegeben; Überlegungen und Beschlüsse wurden durch Schulvorstand, Botschaft und Schule angestellt und getroffen. Für den Fall, daß unsere Schüler das Schulgelände nicht mehr verlassen könnten, wurde ein Notvorrat an Lebensmitteln, Getränken, Decken usw. angelegt.

Allgemein gilt wohl: Die Krise gibt es nicht; jede Krisensituation ist anders und erfordert andere Reaktionen. Deswegen sollte kein starres Schema zugrunde gelegt werden, um flexibel handeln zu können.

An einigen Tagen schien es angezeigt, die Schüler vorzeitig nach Hause zu schicken, an anderen, den Unterricht aus Sicherheitsgründen ganz ausfallen zu lassen. Diese Entscheidungen wurden in enger Führungnahme mit unserer Botschaft getroffen.

Trotz aller Schwierigkeiten hielten Auslandsschulsausschuß und Zentralstelle für das Auslandsschulwesen an der Konzeption für die DSK fest: Förderung bis zur Schlußprüfung. Dafür war die Versorgung mit entsprechenden Lehrkräften eine *conditio sine qua non*, die konsequent erfüllt wurde. Auch nach dem Sommer 1979 standen der Schule fünf vermittelte Lehrer zur Verfügung, obwohl die Schülerzahlen weiter abgenommen hatten.

Dann kam der tragische 7. September 1979. Das Schuljahr hatte gerade begonnen, als die Kollegenehepaare Truxa von der DSK und Kioschus von der Amani-ORS mit zwei Kindern bei einem Picknick ca. 12 km außerhalb Kabuls ermordet wurden. Wahrscheinlich waren sie von versprengten Rebellen für Russen gehalten worden. Dieses Unglück löste große Bestürzung und Trauer aus. Zu jener Zeit war durch die erbarmungslosen Einsätze des mit sowjetischen „Beratern“ stark durchsetzten afgha-

nischen Militärs der Haß gegen die Eindringlinge ins Unermeßliche gestiegen.

Dennoch mußte versucht werden, die Aufgaben fortzuführen. Dies gelang mit der Hilfe von Angehörigen der Kolonie, durch Wissenschaftler, Techniker, Kollegen der Amani-Oberrealschule und Mehrstunden der Lehrer der DS Kabul.

Ein Kennzeichen für die DSK in der Krise ist die Harmonisierung der beteiligten Gruppen. Man besann sich auf das Essentielle; es war kein Raum mehr für Profilneurotiker. Es wurden Leute gebraucht – und gefunden –, die zupackten, dort, wo es nötig war, ohne an ihr Image und ihre Wirkung zu denken.

Am 27. Dezember 1979 intervenierte die Rote Armee in Afghanistan. Wir erfuhren von den Ereignissen auf einer Südostasien-Reise. Schließlich erreichte uns die Weisung des Auswärtigen Amtes, in der die vorläufige Schließung der DSK verfügt und Lehrer und Experten angewiesen wurden, Afghanistan aus Sicherheitsgründen zu verlassen.

Wir kehrten nach Kabul zurück, um zu packen und die Schule für eine ungewisse Zukunft „einzumotten“. Die meisten Schüler hatten mit ihren Eltern das Land bereits verlassen. Ich stellte Zeugnisse und Bescheinigungen aus, um ihren Wechsel auf innerdeutsche Schulen so problemlos wie möglich zu machen.

Am 15. Februar 1980 verließen wir Afghanistan. Bald darauf wurde die Deutsche Schule Kabul durch das Auswärtige Amt endgültig geschlossen.

Ich möchte schließen mit den besten Wünschen für Afghanistan und seine lebenswerten Menschen, denen es hoffentlich noch einmal gelingt, über sich selbst zu bestimmen. Dann gäbe es wohl auch eine Chance für einen dritten Anlauf des Projektes „DSK“.

Ich drücke diese Hoffnung in der Form eines Rituals aus, das üblich ist, wenn sich zwei Karawanen in der Steppe begegnen. Der Sprecher der ersten ruft: „Manda nabashi“ („Mögest du nie müde werden!“). Und als Antwort schallt zurück: „Zenda bashi“ („Mögest du lange leben!“).

– Anmerkung 1: Für die „normale“ Zeit, der DS Kabul verweise ich auf den Artikel, den Engelbart Onnen, Leiter der ZfA 1968 – 75, Schulberater Mittel-Ost 1975 – 78, in Heft 3/1977 der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ veröffentlicht hat.

– Anmerkung 2: Der Verfasser leitete die DS Kabul von 1973 – 1980.

Das Schicksal der deutschsprachigen Schulen in Teheran

Zu diesem Thema gab, zunächst vor allem bezogen auf die deutsche Schule Teheran, der Leiter dieser Schule, Herr Dr. Fabry, einen ausführlichen Bericht. Die Ausgangslage der Deutschen Schule Teheran heute: (d. h. Ende Juli 1981, Anm. Schriftleitung) 80 Schüler, 5 – 7 entsandte Lehrer, 4 Schulbusse.

Herr Dr. Fabry führte aus, daß es sich bei der Krise im Iran im Wesentlichen um eine innere Krise handle. Erfahrungen aber könnten immer nur in der akuten Krisenlage selbst gemacht werden. So habe man gemeinsam Schutzmaßnahmen und Krisenpläne bezüglich von Notverpflegung, Anlage von Treibstoffvorräten, Funkverbindungen u. ä. entwickelt.

Besonders groß seien allerdings die psychologischen Schwierigkeiten gewesen. Welche Gerüchte sollte man ernst nehmen, welche nicht? Sind politische Diskussionen zwischen Entsandten und Ortskräften noch möglich? Verstärkte Aufsichten sind nötig, um Schüleragitationen zu unterbinden.

Das eigentliche Problem aber liegt in dem Parallelogramm der Kräfte: Botschaft, Eltern, Kollegium, Behörden des Gastlandes, deren Interessen nicht deckungsgleich sind.

Die Botschaft wünscht aus Sicherheitsgründen z. B. die Reduzierung der Zahl der Deutschen im Iran. Die Eltern (Wirtschaft) wünschen die Fortsetzung des Unterrichtes für ihre Kinder, ebenfalls die Behörden des Gastlandes, wenn auch mit anderen Vorstellungen, wie dieser Unterricht beschaffen sein sollte. Auch die jeweilige Lagebeurteilung auf höherer Ebene ist durchaus unterschiedlich. Zudem greifen in einer akuten Krisensituation alle Pläne der Vorsorge wenig. Wer hat das „Sagen“ im Krisenfall? Die Botschaft? Die ZfA? Der Schulverein? Was geschieht mit dem Vermögen der Schule?

Die einst große Deutsche Schule Teheran vegetiert z. Z. als kleine Botschaftsschule dahin. Wird sie ganz sterben oder wird sie überleben?

Eine Zusammenfassung über das Schicksal beider deutschen Schulen in Teheran durch den ehemaligen Leiter der Iranisch-Deutschen Schule Ernst ULICH soll hier folgen. Darüber hinaus wird auf den Artikel „Deutsche Schule Teheran“ von Wolfgang Freerk im Heft 1/81 hingewiesen.

Nach der Revolution im Januar 1979 konnte der Betrieb beider Schulen, der Deutschen Schule Teheran und der Iranisch-Deutschen Schule, entgegen allen Befürchtungen fast normal wieder aufgenommen werden.

Auch das Schuljahr 1979/80 verlief weitgehend unangefochten. Die einzige einschneidende Änderung war die durch Gesetz erzwungene Aufgabe der Koedukation, wodurch nicht nur nach Mädchen und Jungen getrennte Klassen, sondern sogar getrennte Schulgebäude erforderlich waren. Doch diese organisatorischen Schwierigkeiten wurden schnell überwunden.

Im Sommer 1980 wurden alle ausländischen und fremdsprachigen Schulen verboten. Das bedeutete das Ende der Iranisch-Deutschen Schule, während die Deutsche Schule seither als reine Expertenschule existiert. Betroffen waren hauptsächlich alle iranisch-deutschen Schüler aus Mischehen und auch viele persische Kinder, die einen Teil ihres Lebens und z. T. auch ihrer Schulausbildung in Deutschland verbracht hatten. Auf dem Gelände der ehemaligen Deutschen Schule wurden zwei neue iranische Schulen gegründet, eine für Jungen und eine für Mädchen. Dank der Initiative einiger Elternvertreter gelang es, einen großen Teil der deutschsprachigen Schüler zusammenzuhalten und in diesen beiden Schulen unterzubringen. Der Schulbusbetrieb blieb erhalten, und das Ministerium gestattete die Weiterführung des Deutschunterrichtes (bis zu sieben Wochenstunden) an Stelle der Pflichtfremdsprache Englisch. Auf diese Weise durften in der Mädchenschule einige frühere deutsche Ortskräfte weiter unterrichten, während in der Jungenschule persische Lehrer den Deutschunterricht erteilten. Da auch einige iranische Kolleginnen der ehemaligen Iranisch-Deutschen Schule übernommen werden konnten, blieb zumindest an der Mädchenschule ein Hauch des alten Geistes erhalten. Allerdings war jegliche musische Betätigung europäischer Art verboten.

Nach den neuesten Informationen ist nun auch der letzte Rest des Deutschunterrichtes untersagt worden. Im kommenden Schuljahr gibt es nur noch Englisch.

II. Schulen mit besonderen Projekten oder Zielsetzungen

Zu diesem Thema berichtete zunächst Herr Dr. Jensen von der deutschen Schule in Kopenhagen. Das Konzept dieser Schule sei – wenn auch ohne besondere Zielsetzung – die Begegnungsschule. Die Integration der deutschen Schüler erfolgt schnell, da sie zweisprachig aufwachsen, die Integration der Dänen ist mit Hinweis auf die Schwierigkeit des Erlernens der deutschen Sprache nicht in gleichem Maße gegeben. Die Schülerzahl wächst ständig, 1981 = 360 Schüler, ca. 19 Schüler besuchen eine Klasse, 35% sind deutschsprachig, 24% Deutsche. Die Schule hat 3 durch die ZfA vermittelte Lehrer und 16 Ortskräfte (deutschsprachig), die die kontinuierliche Arbeit in der Schule gewährleisten. Die Schule vermittelt keine anerkannten deutschen Abschlüsse für deutsche Schüler.

Als zweiter Referent berichtete Herr Smacny über die deutsche Schule in Den Haag. Es handelt sich bei ihr um eine deutschsprachige Auslandsschule mit folgenden Zielen:

1. Realisierung der Bildungskonzeption der KMK
2. Begegnung mit dem Gastland und den im Gastland vertretenen Drittländern.

Das erste Ziel soll erreicht werden durch:

- Mitarbeit an der Revision der Curricula von Rheinland-Pfalz,
- das Projekt einer zentralen Schulbibliothek

nach dem System einer Universitätsbibliothek,

- Einrichtung einer Medienzentrale/Videothek,
- Einrichtung einer Computeranlage/Arbeitsraum für 12 Schüler,
- Einrichtung eines Biologielabors,
- Einrichtung eines Tonstudios,
- Plan eines Werkraumes für 25 Schüler.

Um das zweite Ziel zu realisieren, wurde nach echten Begegnungsbedürfnissen gesucht. Es fand sich folgendes:

- Lehrauftrag des Goetheinstituts an der Schule
- deutsch-niederländischer Literaturkurs der allerneuesten deutschen Literatur
- Betreuung niederländischer Deutschlehrer von den Universitäten Leyden und Utrecht
- Ausstellung: Deutscher und niederländischer Widerstand 1940 – 45
- Teilnahme an internationalen Schülerveranstaltungen
- Kontaktaufnahme mit niederländischen Zeitungen/Medien, die sich mit den Problemen der Bundesrepublik Deutschland beschäftigen
- Zusammenarbeit mit der Universität Utrecht
- Deutschwettbewerb für nicht-deutschsprachige Schüler internationaler Schulen in Den Haag.

Zwei weitere Beiträge zum Themenkreis folgen im Wortlaut.

Joachim TIEMANN

Die Deutsch-Schweizerische Internationale Schule Hong Kong

Die Deutsch-Schweizerische Internationale Schule Hong Kong, eine der eher unbekannten unter den deutschen Auslandsschulen, hat heute 750 Schüler und mehr als 70 Lehrer, unter ihnen sieben vermittelte.

Die Struktur der Schule läßt sich aus ihrem Namen ablesen: sie ist deutsch-schweizerisch, und sie ist international. Der erste Teil steht für einen deutschen Zweig mit etwa 350 Schülern, der zweite für einen englischen Zweig, welcher rund 400 Schüler zählt. „Deutsch-Schweizerisch“ ist der

deutsche Zweig, weil Deutsche und Schweizer in Hong Kong einsichtig genug waren, nur eine gemeinsame Schulgründung für ökonomisch und pädagogisch lebensfähig zu halten, auch wenn dabei ein Verzicht auf liebe nationale (Schul-)Besonderheiten zu leisten sein würde. Jedoch: es ist zwar mehr eine deutsche als eine Schweizer Schule, trotzdem kargen auch offizielle Schweizer Stellen nicht mit Lob und finden, daß dieser Konstruktion Modellcharakter gebührt.

Beide Zweige der Schule führen zur Hochschulreife, der englische zu den A-Le-

vel-Prüfungen des General Certificate of Education (G.C.E.) der Londoner Universität, der deutsche zur Reifeprüfung gemäß der Prüfungsordnung von 1974; das heißt, die Oberstufe ist noch herkömmlich strukturiert. Ferner findet am Ende von Klasse 10 im deutschen Zweig die Schlußprüfung statt, im englischen Zweig stellen sich die Schüler den O-Level-Prüfungen des G.C.E. Die Schule stellt außerdem Abschlußzeugnisse der Realschule und der Hauptschule aus.

Deutscher und englischer Zweig sind getrennt von der Grundschule an. Nur der Kindergarten ist noch unproblematisch vielsprachig, Deutsch, Englisch und die lokale Version des Chinesischen, das Kantonische, gehen munter und lautstark durcheinander.

Seit 1975 lebt die Schule in einem eigenen Gebäude. Es ist heute längst wieder zu klein, Kindergarten und Vorschule mußten ausgelagert werden, und ein Neubauprojekt ist ebenso nötig wie – finanziell – schwierig. Dabei ist der Teil des Problems, mit dem jede Planung anfangen muß, die Frage nach dem Grundstück, noch am ehesten zu lösen. Die Regierung Hong Kongs stellt, wie beim ersten Bauprojekt, so auch jetzt wieder ein Stück Land kostenlos zur Verfügung; was, stellt man die hiesigen Grundstückspreise in Rechnung, einem Mehrfachmillionengeschenk gleichkommt. Laufende Zuwendungen erhält die Schule insbesondere von der Bundesrepublik: ca. 150 000 DM pro Jahr als Beihilfe zur Bezahlung der Ortskräfte – das sind etwa 7 % des Haushaltsvolumens der Schule; eine Lehrmittelspende von 12 000 bis 15 000 DM; vor allem: 7 vermittelte Lehrer, ohne die es im deutschen Zweig keine Oberstufe geben würde. Die Schweiz finanziert seit drei Jahren einen Gymnasiallehrer, ein österreichischer Lehrer ist für den Dienst an der Schule freigestellt.

Die „G.S.I.S.“ – German Swiss International School – existiert erst seit dem Jahre 1969, ist also eine der neueren Gründungen in der Landschaft der Auslandsschulen. Sie entstand aus dem Bedürfnis der wachsenden Gruppe von Deutschen und Schweizern in Hong Kong, ihren Kindern eine deutsche Schulbildung zu geben. Gleichzeitig wollte man überwiegend englischsprachigen Kindern aus Familien, in denen ein Elternteil (meist der Vater) deutschsprachig ist, die Möglichkeit bieten, in die deutsche Sprache hineinzuwachsen.

So war die Schule, die man am 1. September 1969 mit 75 Kindern eröffnete, ein Gebilde, in dem deutschsprachige und englischsprachige Kinder einen Unterricht genossen, der, von Lehrern beider Sprachgruppen erteilt, zum Teil auf Deutsch, zum Teil auf Englisch sich abspielte. Die Hoffnung und das Ziel: alle Kinder sollten baldmöglichst muttersprachliche Fertigkeiten in beiden Sprachen erwerben. Dies jedoch schlug fehl. Es ergaben sich frustrierte Kinder, enttäuschte Eltern, zerstrittene Lehrer und ein Schulleiter, der vor der Zeit das Handtuch warf. Obwohl die Auseinandersetzungen sich über Jahre hinzogen, nahm die Schülerzahl stetig zu: im September 1973 betrug sie rund 350. Zu dieser Zeit begann sich – in beständigem Dialog auch mit Köln – die Überzeugung durchzusetzen, daß man die Struktur der Schule ändern müsse. Mit dem Einzug in das neue, eigene Gebäude im Herbst 1975 wurde das in die Tat umgesetzt: die Schule war nun zweizügig. Neben einem muttersprachlich deutschen Zweig stand ein muttersprachlich englischer – zwei Expertenschulen sozusagen, mit jeweils der Unterrichtssprache des anderen Zweiges als verbindlicher Fremdsprache im eigenen. Diese Konstruktion erwies sich als ungemein erfolgreich. Nicht nur, daß die Frustrationen der Kinder, Lehrer, Eltern fortfielen. Der Zustrom von deutschsprachigen Familien nach Hong Kong, der nicht (nur) auf die Änderungen in der Schulstruktur zurückzuführen ist, wurde weit übertroffen durch die Attraktion, die die Schule auf englisch- und chinesischsprachige Familien ausübte. Noch heute stöhnt die Verwaltung über lange Wartelisten und zähe Verhandlungen mit Eltern, die Aufnahme für ihre Kinder suchen. Der Schulvorstand ist jedoch entschlossen, im Interesse des Gleichgewichts in der Schule der Versuchung zu widerstehen, den englischen Zweig doppelzügig laufen zu lassen.

1978 fand die erste Schlußprüfung statt, 1981 das erste Abitur. An den englischen G.C.E.-Prüfungen beteiligt sich die Schule seit vier Jahren. Sie ist auch berechtigt, Abschlußzeugnisse von Real- und Hauptschule auszustellen.

Die Schule nimmt alle deutschsprachigen Kinder in schulpflichtigem Alter ohne Einschränkung auf – notfalls müssen Klassen geteilt werden. Neben etwa 270 Kindern deutscher Nationalität stehen rund 100 Schweizer (die nicht alle im deutschen Zweig sind) und 20 Österreicher. Bei den

nichtdeutschsprachigen Nationalitäten stehen Briten mit ca. 230 an der Spitze, gefolgt von Amerikanern, Australiern, Dänen, Kanadiern etc. Die Schüler chinesischer Herkunft, die etwa 120 ausmachen, treten bei einer Aufstellung der Staatsangehörigkeiten nicht eigens in Erscheinung. Sie sind rechtlich Briten oder US-Amerikaner oder Kanadier oder aber staatenlos – denn Hong Kong als britische Kronkolonie hat keine eigene Nationalität zu bieten. Auch die nicht wenigen Schüler gemischtsprachiger Herkunft werden in einer Statistik der Nationalitäten nicht sichtbar.

Bei der Lehrerschaft finden sich vier Gruppen: deutsche Grundschullehrer, englische Grundschullehrer, englische Gymnasiallehrer, deutsche Gymnasiallehrer. Unter den deutschsprachigen Lehrern sind, wie schon erwähnt, sieben „Vermittelte“. Die fast 70 anderen sind Ortskräfte. Im Geruche des fast schon Exotischen stehen die ebenfalls bereits genannten Halb- oder Fastvermittelten: ein freigestellter österreichischer Gymnasiallehrer mit Ortskräftestatus und ein über den lokalen Schweizerverein von Bern besoldeter schweizerischer Gymnasiallehrer. Beide fügen sich naht- und reibungslos in das Kollegium ein und stellen eine interessante Bereicherung dar. Verglichen mit den Verhältnissen in unseren gleichsprachigen Nachbarländern, erscheint nicht mehr alles, was sich in der deutschen Schullandschaft tut, als natur- oder gottgegeben. Der Blick auf die Staatsangehörigkeit der Lehrer findet eine bunte Palette. Neben Deutschen, Schweizern und Österreichern zeigen sich Engländer, Australier, Neuseeländer, Amerikaner, Chinesen. Das weibliche Element überwiegt deutlich: die meisten der Ortskräfte sind Ehefrauen von vorübergehend in Hong Kong tätigen Ausländern.

Da die finanziellen Zuschüsse von außen und die Zahl der vermittelten Lehrer relativ bescheiden sind, müssen die Eltern recht tief in die Tasche greifen, damit die Kasse stimmt. Bei Gesamtausgaben von gegenwärtig (81/82) HK\$ 7 400 000 (= DM 2 960 000), von denen rund 80 % für Gehälter benötigt werden, betragen die Jahresschulgelder nach Klassenstufen zwischen 3000 bis 5000 DM. Zusätzlich gibt es ein System von Anteilsscheinen, sogenannten „Debentures“, das für jeden verbindlich ist und der Finanzierung von Bauprojekten dient. Es besagt, daß für jedes Kind, das aufgenommen wird, eine solche „Debenture“

gekauft werden muß, die beim Ausscheiden aus der Schule zurückgegeben werden kann. Sie kostet, wenn von Privatpersonen gekauft, zur Zeit HK\$ 20 000 und ist nicht übertragbar. Unternehmen können auch Firmendebentures kaufen. Diese kosten HK\$ 40 000 und können beliebig auf Kinder von Bediensteten der betreffenden Firma übertragen werden. In Fällen von sozialer Härte kann die Verpflichtung zum Kauf einer Debenture erlassen werden. Mit den so zusammengebrachten Mitteln konnte das gegenwärtige Schulgebäude ohne große Schwierigkeiten finanziert werden. Es kostete 1974/75 HK\$ 7 000 000, damals etwa 3,5 Millionen DM. Der Schulverein war und ist stolz darauf, daß ein solches Projekt sich aus rein privater Initiative, d. h. ohne alle öffentlichen Mittel, verwirklichen ließ. Für die 25 Millionen HK\$, die der jetzt fällige Zusatzbau kosten wird, werden Vorzugsdebentures von HK\$ 100 000 in begrenzter Zahl angeboten. Sie werden von vielen Eltern, die Kinder in den englischen Zweig der Schule bringen wollen, ohne Zögern gekauft. Kritiker meinen – und es ist ein Körnchen Wahrheit daran –, daß hier das „häßliche“ Hong Kong sichtbar werde, das nur und ausschließlich kapitalistische nämlich, das den Reichen jedes nur denkbare Privileg einräume. Man hat jedoch zu entgegenen, daß das, was relativ wenige Reiche hier finanzieren helfen, den Kindern von sehr vielen Nichtreichen zugute kommen wird. Die Alternative wäre der Verzicht auf den Erweiterungsbau. So heiligt denn der gute Zweck hier einmal ganz ohne alle Ironie die nicht ganz so guten Mittel.

Der Schulträger ist wie bei den meisten Auslandsschulen ein privater Schulverein. Eltern, die Kinder in der Schule haben, werden eingeladen, ihm beizutreten. An seiner Spitze steht ein Vorstand, der die Geschäfte führt und weitreichende Vollmachten besitzt. Die Verhandlungen im Vorstand werden auf Deutsch geführt, so daß die Mitglieder überwiegend Deutsche und Schweizer sind. Eine Minorität von einflußreichen Vorstandsmitgliedern hat diese Positionen seit vielen Jahren inne, Leute, die wissen, was sie wollen, und die ihre Sache verstehen. Sie sind vielleicht der Schlüssel zum Verständnis für den anhaltenden Erfolg der Schule.

Die G.S.I.S. ist bei den lokalen Erziehungsbehörden registriert und wird de iure auch von ihnen beaufsichtigt. De facto handelt es sich dabei um einen freundlichen In-

spektationsbesuch einmal im Jahr. Eine Instanz innerhalb des Vorstandes, die das lokale Gesetz vorschreibt, ist das Schulkomitee mit einem „Supervisor“ an der Spitze und vier bis fünf weiteren registrierten Mitgliedern. Sie kommen zumeist aus dem Vorstand und damit aus der Elternschaft. Aber auch der Schulleiter zählt dazu. Daneben gehört ihm in beratender Funktion eine gleiche Anzahl von Lehrern an, die vom Komitee berufen werden. Dem Gesetz nach ist das Schulkomitee zuständig für die pädagogische und administrative Leitung der Schule, auch für Personalfragen, Gehälter, Schulgelder und ähnliches. Hängt der Haussegen gerade, dann ist das Schulkomitee eine nützliche Institution, hinter der bei unpopulären Maßnahmen der Schulleiter auch wohl einmal Deckung suchen kann. Ist die Harmonie gestört, dann könnte es zu erheblichen Reibungen zwischen Ko-

mitee und Schulleitung/Kollegium kommen.

Die große Politik bestimmt auch über die Zukunft dieser kleinen Schule. Viele Leute in Hong Kong starren wie gebannt auf das Jahr 1997. Dann nämlich läuft der Pacht- und Abtretungsvertrag für einen Teil des kolonialen Territoriums aus. Nimmt China dieses Datum ernst, so hat Hong Kong 1997 seine Zukunft hinter sich – und mit ihm die Schule. China jedoch winkt heute ab, und das britische Hong Kong, so sagen kluge Leute, bringt China viel zu große politische und wirtschaftliche Vorteile, als daß es sich eine Rücknahme Hong Kongs leisten wollen. Aber Parteilinien in kommunistischen Staaten sind keine kalkulierbaren Größen. So bleibt Hong Kong, was es immer war: ein Ort voller Chancen, voller Risiken – und voller Optimismus.

Helmut BURKARD

Musikunterricht am Nil

Erfahrungen und Ergebnisse aus einer siebenjährigen musikerzieherischen Tätigkeit an der Deutschen Schule der Borromäerinnen in Kairo

In den 7 Jahren meiner Tätigkeit als Musiklehrer an der Deutschen Schule der Borromäerinnen in Kairo, einer deutschen Schule, die nur von ägyptischen Mädchen besucht wird, und die dem Begriff der Begegnungsschule nur insofern entspricht, als deutsche Lehrer europäische Sprachen, ihren Geist und ihre Kultur vermittelnd jungen Menschen einer anderen Mentalität in einem andern Kulturkreis begegnen und mit ihren ägyptischen Kollegen zusammenarbeiten, hat sich gezeigt, daß Musikerziehung, wie wir sie verstehen, gut anspricht und ein kulturpolitisches Interesse daran sowohl auf deutscher wie ägyptischer Seite besteht, besonders dann, wenn ihre Ergebnisse in die Öffentlichkeit ausstrahlen.

Dabei ist zu bedenken, daß die Europäische Musik, wie sie in ihrer etwa andert-halbtausendjährigen Geschichte geworden ist, durchaus als eine Fremdsprache betrachtet werden muß, und das ägyptische Erziehungswesen das Fach Musikunterricht als eine pädagogische Disziplin so gut wie nicht kennt. Es gibt an manchen Schulen

zwar Musiziergruppen, die bei schulischen und nationalen Veranstaltungen mit in der Regel arabischer Musik auftreten, welcher man aber anhört, daß sie nicht Ergebnis einer konsequenten und kontinuierlichen Erziehungsarbeit ist.

In der Deutschen Schule der Borromäerinnen ist der Wunsch zu singen auf allen Klassenstufen groß. Dies erklärt sich nicht nur aus einer Ausgleichsreaktion auf einen langen Unterrichtsvormittag mit seinen vielfältigen Lernanforderungen. Singen ist – ebenso wie Tanzen – ein elementares Bedürfnis der Mädchen. Sie sind musikalisch – und dies besonders in rhythmischer Hinsicht – meist überdurchschnittlich begabt, fassen leicht und schnell auf und haben viel Freude daran, mehrstimmige Musik sprachlich und rhythmisch präzise wiederzugeben.

Es hat sich gezeigt, daß die Disziplinierung durch mehrstimmiges Singen eine exakte Aussprache aus der Freude am Klang und an der rhythmischen Bewegung zu fördern und so den Sprachunterricht zu unterstützen sich eignet. Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion über musikalische Sachverhalte ist weniger ausgeprägt. Doch mit der Freude am Singen und einem gewissen Stolz auf gelungene Auftritte in der Öffentlichkeit wächst auch der Wunsch, Gesungenes aufschreiben bzw. Notiertes singen zu können, und damit das Interesse an Kenntnissen in Allgemeiner Musiklehre.

Im Vordergrund steht aber die Musikaus-

übung. Da infolge der großen Belastung der Schülerinnen durch das deutsche und ägyptische Unterrichtsprogramm die Zeit für die Erlernung eines Musikinstruments meist nicht zur Verfügung steht, erwies sich der Weg über das Singen als die beste Möglichkeit, Musik zu machen. So war es kein Wunder, daß der Chor großen Zulauf hatte und zu einer der beliebtesten Arbeitsgemeinschaften der Schule wurde. Beim letzten Weihnachtskonzert 1980 sangen 120 Mädchen aus den Klassen 6 bis 12, d. h. jedes dritte Mädchen aus diesen Klassen war im Chor.

Wer singen konnte — ein Test nach Klasse 5 entschied darüber — und singen wollte, kam in den Schulchor. Mehrstimmiges Singen ist in Ägypten nicht selbstverständlich. Es mußte Schritt für Schritt gelernt werden. Doch schon bald gewann die Schule dreimal hintereinander den ersten Preis im alljährlichen musischen Wettbewerb der ägyptischen Schulen der Zone Kairo-West, wurde der Chor zur Gestaltung nationaler Feiern eingeladen und wirkte regelmäßig an den Weihnachtskonzerten der Deutschen Gemeinde in Kairo mit.

Im November 1979 konnten wir zum 75jährigen Bestehen der Schule mit einer Erstaufführung der Oper „Dido und Aeneas“ von Henry Purcell für Kairo aufwarten. Vor Frau Jehan El Sadat, dem Erziehungsminister und einer Reihe von Staatssekretären sangen 120 Mädchen, in den Männerstimmen unterstützt von Lehrern der 3 Deutschen Schulen in Ägypten und in Zusammenarbeit mit dem Orchester der Musikhochschule Kairo, dieses von Purcell ursprünglich für eine Mädchenschule komponierte Werk. Nicht nur, daß diese Oper damit ihre Uraufführung in Ägypten erfuhr — frühere Versuche sollen an der Chorfrage gescheitert sein — es war auch das erste Mal, daß so etwas von einer Schule unternommen wurde, wie man in Al Ahram lesen konnte.

Um der besonderen sprachlichen Situation unseres Publikums gerecht zu werden, gestalteten wir im Hinblick auf eine optimale Kommunikation die Aufführung 3sprachig. Die Oper mußte, um voll zur Wirkung zu kommen, original, also in englischer Sprache, gebracht werden. Da aber gesungene Sprache, und erst recht gesungene Fremdsprache, nicht gerade leicht zu verstehen ist, haben wir in die Mitte der Oper eine szenische Fassung der Dido-Geschichte in deutscher Sprache, von unse-

rem Fachleiter für Deutsch nach den Prinzipien für „Deutsch als Fremdsprache“ verfaßt, eingeschoben. Das Stück wurde von einer Schulspielgruppe der Klassen 12 gespielt. Da ferner große Teile unseres Publikums weder Englisch noch Deutsch verstanden, habe ich den für das Verständnis der Geschichte wesentlichen Inhalt, wie er in Vergils Aeneis im 4. Buch dargestellt ist, in Gedichtform ausgezogen und zusammen mit einer ehemaligen Schülerin, die schon während ihrer Schulzeit von ihren Mitschülerinnen als Dichterin respektiert worden war, ins Arabische übersetzt. Diese Fassung der Didogeschichte wurde in zwei Teilen, nach dem 1. und 2. Akt in die Oper eingeschoben. Zu zwei den bekanntesten Arien der Oper zugrundeliegenden und besonders affektgeladenen Grounds, gespielt auf dem Cembalo, wurde dieses Gedicht mit ägyptischer Ausdrucks- und Hingabefähigkeit vorgetragen und somit das barocke Element der Oper von dieser Seite her gesteigert.

Dem Erfolg, den wir mit dieser Aufführung hatten, war es mit zu verdanken, daß unser Chor vom Gouverneur der Stadt Kairo dazu auserwählt wurde, die Stadt, die seit 1979 Partnerstadt von Stuttgart ist, auf einem Ende Mai dieses Jahres in Stuttgart veranstalteten Chorfestival der Partnerstädte Stuttgarts zu vertreten.

Neben ausgezeichneten Chören, die zum Teil durch Konzertreisen international bekannt geworden waren, wie z. B. dem Paranjoti-Chor aus Bombay, dem Haydock Bergarbeiterchor aus St. Helens, den Ardwyn Singers aus Cardiff - Wales, dem St. Louis Kammerchor aus den USA und dem Chorale Strasbourgeoise aus Frankreich, denen jeweils ein Chor aus dem Sängergau Stuttgart zur partnerschaftlichen Gestaltung von Chorkonzerten zugeordnet war, waren wir aus Kairo der einzige Schülerchor: Für die Stuttgarter eine willkommene Gelegenheit, zusammen mit dem Stuttgarter Kinderchor, dem Stuttgarter Jugendchor und einer Folklore-Gruppe aus Tunesien ein Jugendkonzert zu veranstalten. Wir sangen in den 4 Sprachen, die an unserer Schule unterrichtet werden: in Arabisch, Deutsch, Englisch und Französisch.

Neben einem modernen Werk, wie Benjamin Brittens „A Ceremony of Carols“, enthielt unser Programm, das wir einen Tag vor unserm Abflug nach Stuttgart in einem Konzert in der Amerikanischen Universität in Kairo dem Gouverneur und der Kairener

Stadtverwaltung vorgestellt hatten, deutsche Volkslieder, Quodlibets, Kanons, englische und französische Madrigale und einen ägyptischen folkloristischen Programmteil mit in Konzertsfassung bearbeiteten ägyptischen Liedern von Sayed Darwish und Oberägyptischen Tänzen, die in Stuttgart besonders gut ankamen.

Für die Mädchen war es ein großes Erlebnis, besonders beim Offenen Singen am Sonntagvormittag auf der Oberen Königsstraße zwischen den Gesangsvorträgen mit den Stuttgarter Bürgern in direkten Kontakt zu kommen und so endlich einmal von ihrem in der Schule erworbenem Sprachvermögen Gebrauch machen zu können.

Ein Konzert in der Wallfahrtskirche in Bopfingen und ein paar akustische Kostproben mit gregorianischen Melodien in der Klosterkirche zu Neresheim waren Ereignisse, die bei den Mädchen starke Eindrücke hinterlassen haben. Man bedenke: zwei Drittel der Chormädchen sind Moslems. Doch an keinem Ort habe ich eine größere religiöse Toleranz erfahren, als gerade an der Deutschen Schule der Borromäerinnen in Kairo, in der Christen und Moslems sich zu gemeinsamen schulischen Weihnachtsfeiern zusammentaten und diese mit Zitaten sowohl aus der Bibel wie aus dem Koran zum Thema Maria und das Kind gestalteten.

Die Beliebtheit der Schule und gerade auch ihre Wertschätzung von moslemischer Seite beweist, daß sie als ein Ort gilt, an dem die Achtung und die Unantastbarkeit des andern Glaubens gewährleistet ist. So

wird eine maximale gegenseitige Öffnung und gegenseitiges Kennenlernen möglich und führt schließlich dazu, daß bei ernsthaften Differenzen und in Krisensituationen die rein menschliche Beziehung ein Gewicht besitzt, das deren Überwindung oder Lösung begünstigt bzw. überhaupt erst ermöglicht.

Unser letztes Konzert gaben wir auf dem Rückflug im Airbus, nachdem der Flugkapitän uns gebeten hatte, zur Unterhaltung der Fluggäste beizutragen. Interessierte Mädchen durften dafür in den Cockpit und sich erklären lassen, wie ein Airbus gesteuert wird.

Die kulturpolitische Bedeutung unserer Chorreise fand am Tage nach unserer Rückkunft ihre Würdigung bei einem Empfang durch den Gouverneur von Kairo im Beisein des deutschen Botschafters im Sitzungssaal des Gouvernorats. In seiner Ansprache wies der Gouverneur auf die guten Beziehungen zwischen Ägypten und der Bundesrepublik Deutschland hin und auf die bedeutsame Rolle, welche die Deutsche Schule der Borromäerinnen bei der Intensivierung der kulturellen Beziehungen zwischen den beiden Ländern, insbesondere zwischen den Partnerstädten Kairo und Stuttgart zu spielen in der Lage ist und bedankte sich für den schönen Erfolg, mit dem unser Schulchor Kairo in Stuttgart vertreten hat.

Für mich endeten damit sieben Jahre musikerzieherischer Tätigkeit in Ägypten. Kulturpolitisch gesehen konnte dieser Abschluß ebenso ein Anfang gewesen sein.

Mitarbeiter dieses Heftes

Bernhard BECKER, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Habsburgerring 9, 5000 Köln 1
Günther DIEHL, Ministerialrat, Birkenweg 8, 4006 Erkrath 2
Georg Eugen KRÄMER, Dorfriesenstr. 3, 6580 Kirschweiler
Otto MANN, Deutsche Schule Beirut, P. O. B. 3888, Beirut, Libanon
Lutz MAIER, Heiddiek 4, 2000 Hamburg 65
Rainer RAMCKE, c/o. Colegio Alemán, Av. F. Soca, 1356 Montevideo, Uruguay
Manfred ROITHMEIER, Deutsche Schule Montevideo, Almirante Harwood 6115, Montevideo/Uruguay
Joachim TIEMANN, A 201, Villa Verde, 18, Guildford Road, The Peak Hong Kong
Ernst ULICH, Baseler Str. 24, 1000 Berlin 45
Richard WAGNER, Schulreferat im Auswärtigen Amt, Adenauerstr., 5300 Bonn
Oskar WEDEL, Fernheim, Escuela Secundaria, Filadelfia, cdc 984, Chaco/Paraguay
Harry WERNER, Sekretariat der KMK, Nassestr. 8, 5300 Bonn
Harald WEINRICH, Universität München, Institut für Deutsch als Fremdsprache, Ludwigstr. 27, 8000 München 22
Johann WESTERHOFF, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Habsburgerring 9, 5000 Köln 1
Helmut BURKARD, Mozartweg 9, 7520 Bruchsal
Rudolf SCHRÖTER, Gartnischer Weg 18, 4802 Halle/Westf.
Eckhard STEGMANN, Agnes-Miegel-Weg 9, 4930 Detmold

Die Mitgliederversammlung am 30. Juli 1981

Bericht des Vorstandes

Meine sehr geehrten Damen und Herren!
Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Der Bericht des Vorsitzenden bei der Mitgliederversammlung ist als Bericht des Gesamtvorstands zu verstehen, der von mir als Vorsitzendem zusammengestellt wurde. Die einzelnen Referenten haben Beiträge zu diesem Gesamtbericht geliefert. Der so zusammengestellte Bericht ist vom Gesamtvorstand auf der letzten Vorstandssitzung gebilligt worden. Damit Sie die geleistete Arbeit mit den für Sie in den letzten beiden Jahren ehrenamtlich tätig gewesenen Vorstandsmitgliedern in Bezug bringen können, darf ich Ihnen von hier aus noch einmal die Mitglieder des Vorstandes vorstellen:

Herrn Ernst Beyer
als stellvertr. Vorsitzenden und Geschäftsführer des Vorstands
Herrn Friedrich Bechert
als Schatzmeister des Vorstands
und die von mir als Referenten berufenen Damen und Herren
Frau Margot Beermann
als Referentin für Rechts- und Sozialfragen
Frau Ingrid Bosert
die mit 10 Jahren Tätigkeit dienstälteste Kollegin im Vorstand, als Schriftleiterin unserer Zeitschrift
Herrn Gotthard Hönig
als Referent für Presse- und Verbandsorganisation
Herrn Götz Urban
als Referent für schulpolitische u. pädagogische Fragen
und seit März d. J. neu im Vorstand
Herrn Hans-Joachim Reichenbach
als Referent für Fragen der Ortskräfte.

In der Amtsperiode 1. Juli 1979 bis 30. Juni 1981 ist der Vorstand insgesamt zu sechs ordentlichen Vorstandssitzungen zusammengetroffen. Von der Menge der anstehenden Probleme und Fragen aus zu urteilen, hätte der Vorstand insgesamt acht Vorstandssitzungen machen können, um Fahrtkosten der zwischen Kiel und Waldshut am Oberrhein ansässigen Kollegen des

Vorstandes zu sparen, haben wir insgesamt nur 6 Vorstandssitzungen durchgeführt. Die Kommunikation unter den 7 bzw. 8 Vorstandsmitgliedern im Verlauf der beiden Jahre funktionierte einwandfrei. Alle Vorstandsmitglieder wurden über die Geschäftsstelle, die von allen wichtigen Schriftstücken Fotokopien an alle Vorstandsmitglieder versandte, ständig mit der gleichen Information versorgt, so daß viele anstehende Fragen sehr kurzfristig und zügig gelöst werden konnten.

Es war ein besonderes Anliegen des Vorstandes der Amtsperiode 1979 – 1981, mit 3 wichtigen Institutionen, die mit Fragen des Auslandsschulwesens befaßt sind, in einem ständigen Gesprächskontakt und in einem regen Gedankenaustausch über aktuelle Probleme des Auslandsschulwesens zu bleiben.

Dem Vorstand ist es in dieser Amtsperiode gelungen,

- mit Frau Staatsminister Dr. Hildegard Hamm-Brücher und der Schulabteilung des Auswärtigen Amtes zwei umfassende Gespräche zu führen
- in der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen mit Herrn Abteilungspräsidenten Bernhard Becker und seinen Mitarbeitern in einer ganztägigen Arbeitssitzung

und

- mit Herrn Reg. Schuldirektor Harry Werner als Vertreter des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz durch vielseitigen Informationsaustausch und ständigen Gesprächskontakten aktuelle und wichtige Probleme des Auslandsschulwesens mit der jeweils verantwortlichen Stelle besprechen zu können.

Die Festrednerin unserer letzten Hauptversammlung in Stuttgart – Frau Dr. Hamm-Brücher – hatte mir bereits in Stuttgart zugesichert, in zwangloser Folge gemeinsame Gespräche im Auswärtigen Amt mit dem Vorstand führen zu wollen. Ein solches erstes umfassendes Gespräch zwischen Frau Dr. Hamm-Brücher, einer Reihe ihrer Mitarbeiter und den Vorstandsmitgliedern, fand am 13. Dez. 1979 statt. Die Probleme, auf die sich das AA 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 der Auswahlkriterien und Vorbereitung von neu zu vermittelnden Auslandslehrern.
4. Weiterbildungsprogramm für Ortskräfte.
5. Neue Sekundarstufe, gegenwärtiger Stand und geplante Maßnahmen.
6. Hinweise zur Auslandslehrerbesoldung.

Ein zweites, über mehrere Monate vorbereitetes Gespräch zwischen den genannten Beteiligten fand am 16. März d. J. statt. An dem Meinungsaustausch, dessen Atmosphäre durch Offenheit und gegenseitiges Verständnis gekennzeichnet war, nahmen neben Frau Hamm-Brücher, ein stellvertretender Leiter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes, der Leiter der Schulabteilung des AA, Herr Wagner und Herr Kollege Lubos teil. Themen dieser Besprechung waren insbesondere Implementierung des Rahmenplans, der Auslandslehrer als kultureller Mittler im Gastland – Erwartungen und Möglichkeiten, Personalreserve erfahrener und bewährter Auslandslehrer, Aufgaben und Organisationen des AA im Kulturbereich.

Berichte über diese Gespräche finden Sie im Heft 3/1980 u. im Heft 2/1981. Die Aktivitäten des Vorstandes konzentrierten sich des weiteren besonders auf eine sachliche und offene Aussprache mit Vertretern der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln. Herr Abteilungspräsident Becker hatte deutlich zu verstehen gegeben, daß er an einer solchen Aussprache sehr interessiert sei und sie in jedem Falle persönlich mit uns führen möchte. Unter Leitung von Herrn Abteilungspräsident Becker und unter Hinzuziehung der Referatsleiter Dr. Vix und Gauf fand ein Gedankenaustausch und ein umfassendes Gespräch am 09. Juni 1980 in der ZfA statt. Es würde den Rahmen dieses Berichts sprengen, hier die Themenkreise vorzustellen, die bei der ganztägigen Arbeitssitzung besprochen und erörtert wurden. Ich kann auch hier auf das Heft 3/1980 unserer Zeitschrift verweisen.

Mit dem Auslandsschulausschuß der Kultusministerkonferenz verbindet uns in der Person von Herrn Harry Werner seit langem ein sehr enges Verhältnis. Herr Werner hat den Vorstand regelmäßig über alle Beschlüsse der Kultusministerkonferenz unterrichtet, viele Hinweise auf Veranstaltungen auf Initiativen und Gedankengänge gegeben, die sich im Bereich des Auslandsschulwesens abspielen.

Ein Ereignis, das besondere Erwähnung verdient, ist die Einbeziehung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland in den Prozeß der Erarbeitung und Entstehung von Ordnungen für Deutsche Schulen im Ausland. Am 15. Dez. letzten Jahres hatte ich mich an Herrn Ministerialrat Dr. Hachgenei – Vorsitzender der Arbeitsgruppe zur Erarbeitung von Rahmenordnungen für die deutschen Schulen im Ausland – gewandt und ihn gebeten, alle Entwürfe und Vorlagen des Arbeitskreises bezügl. der neu zu erarbeitenden Ordnungen und Richtlinien dem Vorstand des VDLIA zur Stellungnahme zu übersenden und evtl. mich, als Vertreter des Vorstandes, zur nächsten Sitzung der Arbeitsgruppe einzuladen.

Mit Schreiben vom 15. Jan. 1981 hat Herr Dr. Hachgenei den Vorstand über den derzeitigen Sachstand der Arbeiten an den neuen Ordnungen informiert, für das Interesse des VDLIA an dieser Arbeit gedankt mit dem Hinweis, daß die Arbeitsgruppe die Erfahrungen des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland zu schätzen wisse.

Da aber eine direkte Mitarbeit eines Vertreters des Verbandes in der Arbeitsgruppe vom Auftraggeber her nicht vorgesehen sei, bat mich Herr Dr. Hachgenei um ein Gespräch mit ihm und Herrn Ministerialrat Kiffner als einem weiteren Prüfungsbeauftragten des Auslandsschulausschusses der KMK in der Arbeitsgruppe, zu einer ganztägigen Arbeitssitzung am 10. Febr. 1981 in Mainz.

Alle Mitglieder unseres Vorstandes konnten zu den vier Ordnungen in der im Januar vorliegenden Fassung Stellung nehmen, und ich konnte diese Stellungnahmen als Stellungnahmen des Verbandsvorstandes am 10. Februar der Arbeitsgruppe vortragen. Seinerzeit befand sich die Schulordnung in der 2. Lesung, die Rahmen dienstordnung im achten Entwurf, die Rahmenkonferenzordnung im 2. Entwurf und die Mustersatzung für Schulvereine im 1. Entwurf.

Zu den Aktivitäten, die über die alltägliche Routinearbeit für den Verband hinausführten, sind insbesondere 3 Reisen innerhalb der Grenze Europas zu nennen:

Die 9. Regionaltagung der Regionalgruppe Spanien/Portugal im VDLiA fand vom 28. 02. — 01. 03. 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 einstimmig für Herrn Urban entschieden, da Herr Urban lange Jahre an der Deutschen Schule in Madrid gearbeitet hatte und die spanischen Verhältnisse besonders gut kennt. Einen Bericht über die Regionaltagung dieser Regionalgruppe finden Sie im Heft 3/1980.

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, Herr Kollege Schneider, der in Mailand schon mehrfach Regionaltagungen ausgerichtet hatte, hatte diesmal nach Rom eingeladen, da gerade an der deutschen Schule Rom bis dahin das Echo für Fragen unseres Verbandes nicht allzu groß war und besondere für die deutsche Schule Rom spezifische Probleme stärker in den Vordergrund gerückt werden sollten. Der Vorstand hatte beschlossen, daß der Vorsitzende selbst an der Regionaltagung in Rom teilnehmen sollte. Auch über die Regionaltagung dieser Regionalgruppe finden Sie einen Bericht in Heft 3/1980 unserer Zeitschrift.

Eine 3. Reise führte zur Deutschen Schule Antwerpen. Fünf Kolleginnen, darunter 3 deutsche Ortslehrkräfte, eine Kollegin vom Sonderprogramm des AA und eine vermittelte Lehrkraft hatten sich hilfesuchend an den Verband und insbesondere an das Rechts- und Sozialreferat im Vorstand gewandt.

Ich habe im April d. J., anlässlich einer Reise nach Antwerpen, mit den 5 betroffenen Kolleginnen, mit dem Schulleiter und dem Schulvereinsvorstand, mehrere umfassende Gespräche über die anstehenden Fragen geführt und im Rahmen der begrenzten Möglichkeiten, die der Verband hat, zu vermitteln versucht.

Dem Vorstand war es von vornherein klar, daß wir nur als Mittler Hilfestellung leisten könnten. Wir haben das nach unseren Kräften getan, haben allerdings aus den geführten Gesprächen eine Reihe von Ein-

sichten gewonnen, die für die weitere Arbeit im Referat Ortslehrkräfte unseres Vorstandes von großer Bedeutung ist.

Sie werden verstehen, daß ich mich an dieser Stelle wegen der Vertraulichkeit der Angelegenheit nicht weiter über Einzelheiten verbreiten kann.

In der Amtsperiode 1979 bis 1981 ist es dem Vorstand gelungen, eine Stellungnahme des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland zum Rahmenplan der Bundesregierung über die Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen zu erarbeiten. Diese Stellungnahme hat sehr viel Arbeit gekostet und konnte deshalb mit kleiner Verzögerung erst in Heft 3/1980 veröffentlicht werden. Ich darf auf das Heft 3/1980 verweisen.

Eine besondere Initiative des Vorstandes, insbesondere des Referenten für Presse- und Verbandsorganisation, Herrn Gottfried Hönig, war die Obbleutetagung in Wiesbaden vom 28. 08. — 30. 08. 1980. Im März 1980 schon wurde den Obbleuten an den deutschen Schulen im Ausland und den Obbleuten der bestehenden Regionalgruppen Einladungen für eine in Wiesbaden geplante Tagung der Obbleute mit umfangreicher Tagesordnung und einem entsprechenden Organisationsplan übersandt.

Da sich der Verband — um möglichst vielen Obbleuten eine Teilnahme zu ermöglichen — finanziell sehr stark engagiert hatte, war erwartet worden, daß abgesehen von Obbleuten der deutschen Schulen auf der Südhälfte, eine starke Beteiligung vorhanden wäre. Denn auf der Tagesordnung standen Themen wie:

1. Rahmenplan
2. Neue Sekundarstufe
3. Regionalarbeit
4. Austauschprogramme an den Auslandsschulen, Erfahrungsaustausch
5. Fortbildungsveranstaltungen
6. Anträge
7. Fragen der Geschäftsführung.

Wir haben sie die „10 Aufrechten“ genannt, die sich im Wiesbadener Hotel Blum zu einer arbeitsträchtigen Tagung zusammentrafen.

Alle Teilnehmer, die 10 Obbleute und die 4 Vorstandsmitglieder, befaßten sich 2 Tage lang mit konkreten Themen aus der Verbandspolitik. Besonders eingehend wurde das „Für und Wider“ der Gründung von Regionalgruppen besprochen, deren grundsätzliche Bedeutung für die Verbandsarbeit, wie sich in Spanien, Portugal und Italien seit vielen Jahren zeigt, unbestritten ist.

Der Vorstand und insbesondere der Referent für die Verbandsorganisation werden auch weiterhin Anregungen geben und Vorschläge machen, wobei die Initiativen allerdings von der Basis ausgehen müssen. Im ganzen darf die Obbleutetagung in Wiesbaden als erfolgreich bezeichnet werden. Deshalb beabsichtigt der Vorstand, auch in Zukunft zwischen den Hauptversammlungen solche Veranstaltungen durchzuführen, wobei auch an ein Paralleltreffen für Obbleute aus Ländern der Südhalbkugel zu einem geeigneten Zeitpunkt gedacht ist.

Für die Zukunft erhoffen sich die Initiatoren jedoch einen größeren Teilnehmerkreis und entsprechende Aktivitäten aus dem Kreis der aktiven Auslandsschullehrer.

Der größte Teil der Arbeitskraft des Vorstandes im ersten Teil der Amtsperiode zwischen Sommer 79 und Sommer 1980 wurde in Anspruch genommen durch die Probleme der Steuerungerechtigkeit und die Probleme der Angelegenheit der Werbungskosten.

Ich habe es selbst in unserer Zeitschrift außerordentlich bedauert, daß der Beginn der neuen 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 teilweise auch erfolgreich. So konnte er bei der Zentralstelle in kürzester Zeit erreichen, daß eine Entscheidung vom Oktober 1979 die Abschlagszahlungen auf die Auslandszulage für vermittelte Lehrer um einen bestimmten Satz zu kürzen, zurückgenommen wurde.

In Anbetracht der zunehmenden Sorge der Auslandslehrer hinsichtlich der Besoldung und Bezahlung während des Auslandsaufenthalts hatte der Verband in Heft 4/1979 und noch einmal in Heft 3/1980 unter dem Titel „NICHT ZUR DISKUSSION GESTELLT“ unmißverständlich grundsätzliche Feststellungen gemacht, die in Hinblick auf die Gleichstellung mit anderen Auslandsbeamten besondere Bedeutung haben.

In der Frage der Werbungskosten hat sich der Vorstand in besonderer Weise engagiert. Es würde auch hier den Rahmen des Berichtes sprengen, in dieser Angelegenheit einen umfangreichen Bericht zu geben. Ich darf an dieser Stelle auf das Heft 3/1980 verweisen und die Antworten in Heft 4/1980. Der Vorstand hatte sich in

gleichlautenden Schreiben an die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, an das Bundesamt für Finanzen, den Herrn Bundesminister der Finanzen, an das Finanzamt Bonn-Außenstadt und an das AA gewandt, in dem Anliegen der Anerkennung von Werbungskosten bei Auslandslehrern. Konkret ging es um die Behandlung der Ausgleichszulagen für die durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im Bundesverwaltungsamt an deutschen Schulen im Ausland vermittelten Lehrer als steuerfreier Werbungskostenersatz. Die Antwort des Bundesministers der Finanzen vom 12. Sept. 1980 ist Ihnen allen in Heft 4/1980 bekanntgemacht worden. Sicher ist mit diesem Antwortschreiben die Behandlung dieser Frage noch nicht am Ende. Von verschiedenen Auslandslehrern sind zwischenzeitlich Einsprüche und Widersprüche gegen die erteilten Steuerbescheide und meines Wissens auch schon einige Klagen geführt worden. Der Vorstand bekennt heute, daß er in dieser Frage bisher noch nicht erfolgreich gewesen ist, trotz aller intensiven Bemühungen. Die Frage der weiteren Verfolgung dieser Angelegenheit wird wesentlich davon abhängen, wie der Verband in der Zukunft finanziell gestellt ist, um sich einen Fachmann für Steuerrecht leisten zu können. Wir würden uns freuen, wenn wir im Verlauf der Tagung von den anwesenden Teilnehmern Rückmeldungen erhielten, wie wir in dieser Frage weiter vorankommen sollten. Wenn Sie die Verbandshefte des Jahres 1980 eingehend studieren, werden Sie feststellen, daß wir nichts unversucht gelassen haben und daß wir uns kaum mehr intensiver um diese Probleme bemühen konnten.

Lassen Sie mich im letzten Teil des Berichtes einige Punkte aus der Arbeit der Geschäftsstelle und der einzelnen Referate vortragen. Wie für 1979 in Stuttgart deutlich herausgestellt, hat sich im Laufe unserer Amtsperiode bestätigt, daß die Arbeit der Geschäftsstelle eigentlich nur von einem hauptamtlich tätigen Geschäftsführer erledigt werden könnte, hätten wir nicht in Herrn Beyer einen ungewöhnlich dynamischen und gottseidank immer noch gesunden Pensionär in unseren Reihen, der uns durch seine ehrenamtliche Tätigkeit viele zigtausend DM erspart hat. Im Berichtsjahr 1979 bis 1981 wurden insgesamt 1400 Anfragen durch den Geschäftsführer schriftlich beantwortet. Außerdem wurden durch die Geschäftsstelle 8990 Exemplare der

Zeitschrift „Der Deutsche Lehrer im Ausland“ in insgesamt 2323 Sendungen an die Auslandsschulen in Europa, Amerika, Afrika, Asien, an Firmenschulen, Schulen für Kinder von Bundeswehrangehörigen und Einzelmitglieder im Ausland versandt, dazu 2270 Exemplare der Zeitschrift „Begegnung“ an Inlandsmitglieder auf Wunsch und im Auftrag des AA und 2000 Einladungen zur 15. Hauptversammlung des VDLIA hier in Bremen.

Der Vorstand hatte die Anschaffung verschiedenster Apparate wie: Fotokopiergerät, Umdrucker, kleine Frankiermaschine, große Waage und Rechenmaschine gebilligt, so daß der Geschäftsführer wenigstens einige apparative Hilfen bei der großen anfallenden Arbeit hatte und die Arbeiten pünktlich erledigt werden konnten.

Eine wesentliche Erleichterung und Einsparung brachte der Versand unserer Zeitschrift ab 1979 an die Inlandsmitglieder unmittelbar durch den Schroedel-Verlag. Schwierigkeiten entstehen der Geschäftsführung immer noch dadurch, daß viele in den Heimatschuldienst zurückkehrende Mitglieder ihre gültigen Heimatanschriften nicht mitteilen, so daß ihnen die Zeitschrift nicht zugestellt werden kann. Der Verlag löscht die unzustellbaren Exemplare aus seiner Versandliste. Nach der Satzung erlischt die Mitgliedschaft im VDLIA nicht durch die Rückkehr. Bei einigen Mitgliedern, die eine Abbuchungsermächtigung ausgestellt hatten und bei denen der Jahresbeitrag auch weiterhin abgebucht wird, kann unsere Zeitschrift infolge fehlender Anschrift leider nicht zugestellt werden. Anfragen bei Einwohnermeldeämtern verursachen beträchtliche Kosten. Die Geschäftsstelle würde sich darüber freuen, wenn die Obleute auch ohne Aufforderung Mitgliederlisten nach dem jeweils neuesten Stand übersenden und gelegentlich auch den Empfang der Zeitschrift, die mit beträchtlichen Kosten per Luftpost nach Amerika, Afrika und Asien verschickt wird, bestätigen würden. Die Werbung neuer Mitglieder ist ein dringendes Anliegen des Vorstandes. Noch immer überwiegt die Zahl ehemaliger Auslandslehrer im Inland die der vermittelten im Auslandsschuldienst. Eine stärkere Lobby will, wie in den Medien der Bundesrepublik üblich geworden ist, für manche Forderungen und Anliegen, die bei zuständigen Behörden vorgetragen werden, auch für den VDLIA von Vorteil sein.

Es gibt Auslandsschulen, bei denen von

31 vermittelten Kollegen 23 Mitglieder sind und andere, bei denen von 28 vermittelten nur 2 Mitglieder unseres Verbandes sind. Der Geschäftsführer hat sich kürzlich einmal bei einem besonders eifrigen Obmann erkundigt, wie er es fertig bringt, daß die meisten seiner Kollegen dem VDLIA beigetreten sind. Seine Antwort: Ich rede mit jedem neuen Kollegen. Wenn es nötig ist, spreche ich so oft mit dem „Neuen“ bis er beitrifft oder bis ich den Eindruck gewinne, es könne sich hier wohl um einen „Trittbrettfahrer“ handeln. Bei überkritischen Leuten ist ein Gespräch nicht immer einfach. Aber die Sachlage selbst und die Leistungen des Verbandes liefern so viele Argumente, daß sich eigentlich nur wenige drücken können.

Der Anteil derartiger Kollegen wird immer klein sein, so daß eigentlich jeder Obmann 80 % der vermittelten Lehrer gewinnen müßte, solange der Verband gute Arbeit leistet. Dafür wird sich der Vorstand allerdings auch weiterhin einsetzen, wobei niemand vergessen sollte, daß er dies ehrenamtlich tut und einen großen Teil seiner Freizeit opfert.

Der Schwerpunkt der Tätigkeit des Referenten für schulpolitische und pädagogische Fragen lag im Berichtsjahr bei den Fragen der neuen Sekundarstufe. Es ergab sich schon bei der Stuttgarter Hauptversammlung 1979, daß dies der Schwerpunkt sein wird. Auch bei der Regionaltagung Spanien/Portugal, an der der Referent, Herr Urban, teilnehmen konnte, bildete dieses Thema einen wichtigen Beratungspunkt.

Die Stellungnahmen des Vorstandes haben hoffentlich zur Versachlichung der Diskussion beigetragen, die auch auf unserer jetzigen Hauptversammlung hier in Bremen weitergehen wird.

An allen Inlandsveranstaltungen, die zu grundsätzlichen Problemen des Auslandsschulwesens und zu schulpolitischen Fragen dem Vorstand Anregungen geben könnten, nahm der Referent für schulpolitische und pädagogische Fragen teil, so auch an der von der GEW veranstalteten – alle 2 Jahre stattfindenden – Tagung zu grundsätzlichen Problemen des Auslandsschulwesens.

Nach Nordrhein-Westfalen hat nun auch das Land Hessen erstmals eine Grundsatztagung zum Auslandsschulwesen abgehalten, und zwar im Januar d. J. in der Reinhardswaldschule bei Kassel. Der VDLIA

war daran gleichberechtigt neben der GEW und dem Philologenverband beteiligt. Die Leitung hatte der Beauftragte des Landes Hessen im Auslandsschulausschuß der Kultusministerkonferenz, Herr Ministerialrat Kinner.

Nachdem diesmal in erster Linie Beamte der Schulaufsicht informiert wurden, sollen bei einer weiteren Zusammenkunft ehemalige und künftige Auslandslehrer über Probleme des Unterrichts an Auslandsschulen und für Kinder ausländischer Arbeitnehmer in der BRD beraten.

Die Referentin für Rechts- und Sozialfragen im VDLiA begann 1979 ihre Tätigkeit als Nachfolgerin von Frau Dr. Förster. Mit ihr zusammen hat sie die ersten Fälle bearbeitet und auch die ersten Arbeitssitzungen in der Zentralstelle in Köln gemacht. Seit Anfang 1980 arbeitet sie alleine weiter, nicht ohne in schwierigen Fällen den Rat von Frau Dr. Förster einzuholen. Die Arbeit der sozialen Rechtsreferentin, die nur wenig an das Licht der Öffentlichkeit dringt, weil sie im wesentlichen in der Form von Hilfe in Einzelfällen sich abspielt, sollte an dieser Stelle einmal besonders gewürdigt werden, indem kurz die Thematik angerissen wird, um die sich die Referentin 2 Jahre lang bemüht hat.

Sie konnte sich besonders einschalten in folgenden Fragen: Mietnebenkosten, Streitfällen von Lehrern, Reisekostenabrechnungen, Jahresfestsetzungen, Überzahlungen, Unterzahlungen, Neueinstufung in Zonen, Erhöhung des Kaufkraftausgleichs, Verzögerung der Auszahlung der Ausgleichszulage bei Änderung des sozialen Standes, Besteuerung der im Gastland gezahlten Gehälter, Steuerfragen bei Inlandsbesitz, Bau eines Hauses, Schulbeihilfe, Wiederaufnahme in Beamtenstatus bei Ehefrauen, volle Krankenversicherung bei Ehefrauen mit halber Stundenzahl, verschobene Rückübersiedlung bei Beurlaubung ohne Dienstbezüge, anerkannte Aufwendungen bei Beihilfen, Anrechnung von Tropenjahren, Gehaltsverrechnung, Werbungskosten, Nachversicherung u. v. m.

Die Arbeit versteht sich nicht immer als Lösung von Problemen, sondern auch als Weiterleiten, Nachhören, Hilfestellung leisten, raten.

Von den genannten Fällen sind alle in diesem Sinne von der Referentin gelöst worden. Einige Anfragen erübrigten sich von selbst, weil sie dem Geschäftsgang in der ZfA unterlagen. Es mehren sich die

Nachfragen nach Mietnebenkosten, die bei der Abrechnung klarer Unterlagen bedürfen und jedes Jahr neu abzurechnen sind.

Auf einer Vorstandssitzung des Vorstands in Bonn d. J. habe ich Herrn Hans Joachim Reichenbach mit dem Referat „Ortslehrkräfte“ betraut. Die Arbeit von Herrn Reichenbach in den wenigen Monaten hat sich auf folgende Punkte konzentriert:

In einem von ihm verfaßten Artikel in Heft 2/1981 regt er eine Bestandsaufnahme an, die Auskunft über die Zahl der deutschen Ortslehrkräfte an den Auslandsschulen gibt, unterteilt nach ihren unterschiedlichen Qualifikationen für den Lehrberuf.

Die Auswertung der Angaben wird ein Teil der zukünftigen Arbeit dieses Referats sein und die zukünftigen Arbeitsschwerpunkte im Referat setzen.

Erwartungen und Vorstellungen hinsichtlich einer zukünftigen positiven Zusammenarbeit mit dem Vorstand, evtl. Erfahrungsaustausch über Probleme für das Fach Deutsch als Fremdsprache u. a., Zahl der Ortskräfte usw.

Daneben sollen auch in Zukunft Einzelanfragen nach Rücksprache mit den zuständigen Behördenstellen individuell bearbeitet werden. Für den Fall, daß die Resonanz auf den Artikel in Heft 2/1981 schwach sein sollte, plant der Referent einen entsprechenden Fragebogen, der dann an die Schulverwaltungen direkt gehen soll.

Lassen Sie mich schließen mit einem letzten Punkt, der dem Vorstand des VDLiA in den letzten 1½ Jahren sehr viel Arbeit gemacht hat: der Vorbereitung der Hauptversammlung, hier in Bremen.

Wie Sie wissen, hat die Mitgliederversammlung in Stuttgart als Ort für die nächste Hauptversammlung Bremen gewählt. U. a. auch mit der Begründung, daß Bremen das einzige Bundesland sei, in dem noch keine Hauptversammlung des Verbandes stattgefunden hat.

Wir hatten uns schon Ende Oktober 1979 an alle Mitglieder im VDLiA im Bundesland Bremen gewandt m. d. B. zu überlegen, welche Möglichkeiten es gäbe, in Bremen einen Ortsausschuß zu bilden, der einen Teil der Vorarbeiten für diese Hauptversammlung 1981 übernehmen könnte. Hierbei war schon klar gesagt worden, daß die Hauptarbeit in der Vorbereitung selbstverständlich von der Geschäftsstelle unseres Vorstands geleistet würde. Es war auch gesagt worden, daß ich, als Vorsitzender, von

Menden aus nach Bremen ohne Schwierigkeiten häufiger kommen könne, um die wichtigsten Fragen „vor Ort“ zu organisieren.

Abgesehen von der Tatsache, daß einige der Kollegen auf meinen Wunsch hin mir überhaupt keine Antwort haben zukommen lassen, haben sich 4 Kollegen auf eine Antwort geeinigt, die den Vorstand sehr überrascht und enttäuscht hat.

Die antwortenden Kollegen seien seit ihrer Rückkehr aus dem Ausland innerhalb ihres Berufsfeldes mit Sonderaufgaben betraut und aktiv, so daß ein weiterer langfristiger organisatorischer Auftrag mit einer Belastung, wie sie bei der Vorbereitung und Durchführung der Hauptversammlung entstehen würde, als nicht zumutbar empfunden und deshalb abgelehnt würde.

Eine Hauptversammlung nach Bremen zu verlegen, weil dort bislang keine stattfand, sei kein zwingender Grund, zumal Kollegen der kleinen Bremen VDLiA-Gruppe teils auch aktiv an der Durchführung der Hauptversammlung in Oldenburg 1975 mitgewirkt haben.

Wir haben dann in der Folge in Herrn Dr. Helmut Lucke, der von 1971—1978 die deutsche Schule Johannesburg geleitet hat, einen Kontaktmann gefunden, der uns die Türen zu einigen offiziellen Stellen des Landes Bremen geholfen hat zu öffnen und als Kontaktmann des Vorstandes zum Land Bremenn Koordinierungsaufgaben übernommen hat, ohne jedoch einen Ortsausschuß gründen zu können.

So haben wir in diesem Jahr zum ersten Mal das Faktum, keinen Ortsausschuß zur Vorbereitung der Hauptversammlung Bremen zu haben. Der Vorstand hat die gesamte Arbeit dieser Vorbereitung aus der Ferne und in mehreren Fahrten nach Bremen — zusammen mit Herrn Dr. Lucke — geleistet.

Wir bitten Sie daher um Verständnis, wenn hin und wieder die Organisation nicht so perfekt verläuft, wie Sie es von früheren Jahren der Hauptversammlung gewohnt waren.

Der Vorstand möchte aus den gemachten negativen Erfahrungen der Vorbereitung Lehren ziehen und alle anwesenden Mitglieder bitten, uns Vorschläge zu unterbreiten, an welchem Ort der BRD — einschließlich Westberlin — oder gar an welcher Hauptstadt des nahe benachbarten Auslands die nächste Hauptversammlung des Jahres 1983 stattfinden könnte und

welche Kollegen dort evtl. bereit wären, vorbereitende koordinierende Aufgaben — evtl. als Vorsitzender eines Ortsausschusses — zu übernehmen.

Wir danken Ihnen sehr für Ihre Aufmerksamkeit und bitten um Aussprache zu dem Bericht des Vorstands.

Kassenbericht

für die Zeit vom 01. 07. 1979 bis zum 30. 06. 1981

Bestand am 30. 06. 1979	
(ohne Verfügungsbeträge):	77 956,01 DM
Festgeld bei Dresdner Bk.	20 000,00 DM
Einnahmen:	133 145,83 DM
Ausgaben:	178 172,99 DM
Bestand am 30. 06. 1981	
(ohne Verfügungsbeträge):	27 928,85 DM
Festgeld bei Dresdner Bk.	25 000,00 DM

Aufteilung der Ausgaben:

— Reisekosten Vorstandssitzungen	
einschl. HV Stuttgart 1979	23 734,92 DM
— Reisekosten Referatsarbeit	12 346,97 DM
— Schreibhilfen	5 491,00 DM
— Porto- u. Telefonkosten	7 168,77 DM
— Materialkosten	9 299,67 DM
— Ausgaben für	
Verbandszeitschrift	63 770,44 DM
— Retouren u. Erstattungen	2 719,70 DM
— Zuschüsse für	
Regionalgruppen	10 287,80 DM
— Organisationskosten	
HV Stuttgart	21 563,39 DM
— Verbindlichkeiten geg. dem	
Schroedel Verlag aus 1979	7 132,00 DM
— Basar HV Bremen	1 995,00 DM
— Verschiedenes, u. a. Schlußrechnungen	
der Banken, Provision,	
Bankspesen	12 663,33 DM

Ausgaben insgesamt: 178 172,99 DM

Aufteilung der Einnahmen:

— Beiträge der Mitglieder	126 009,17 DM
— Zinserträge aus	
Festgeldanlagen	7 136,66 DM

Barvermögen am 30. 06. 1981

Pschkto München	750,75 DM
Dresdner Bank Giro	27 178,10 DM
Festgeld Dresdner Bank Bonn	25 000,00 DM
Verfügungsbeträge der	
Vorstandsmitglieder	3 200,00 DM
Guthaben bei der	
Geschäftsstelle	1 500,00 DM

Erläuterungen zu den Ausgaben:

1. Die Personalkosten betragen etwa 20 v. H. des gesamten Haushalts. Gegenüber dem

Voranschlag beim Haushaltsplan 1979/81 weichen die Kosten um ca. 6.000 DM = 20 % ab.

2. Die Kosten für Schreibhilfen sind unwesentlich gestiegen. Die Ausgaben betragen lediglich 5.500 DM = 3,1 % der Gesamtausgaben.
3. Die vermutete Steigerung der Porto- und Telefonausgaben hat es nicht gegeben. Die entstandenen Kosten liegen wesentlich unter dem Voranschlag 1979/81.
Es muß aber darauf hingewiesen werden, daß das Schatzamt die Versandkosten für die Zeitschrift von den allgemeinen Portokosten getrennt hat.
4. Die Zeitschriftenkosten steigen stetig. Inzwischen betragen die Gesamtkosten (Verlagskosten und Versandkosten) pro Ausgabe ca. 8.000 DM. Der im Haushaltsplan vorgesehene Betrag konnte eingehalten werden. Die Kosten für die Zeitschrift betragen 35 % der Gesamtausgaben im Haushalt 1979/81.

Im Rechnungszeitraum 1979/81 ist ein Überschuß erwirtschaftet worden. Dieser Betrag wird notwendig sein, um im neuen Berechnungszeitraum etwaige Kostensteigerungen aufzufangen.

Haushaltsplan 1981/1983

Einnahmen:	170 000 DM
Ausgaben:	
Reisekosten	
Vorstandsmitglieder	15 000 DM
Personalkosten	
der Vorstandsmitglieder,	
Obleute und	
Ausschußmitglieder	15 000 DM
Schreibhilfen	10 000 DM
Porto und Telefonkosten	8 000 DM
Materialkosten	10 000 DM
Zeitschrift (auch Versandkosten)	67 000 DM
Zuschüsse zu Regionalverbänden	10 000 DM
Hauptversammlung 1983	30 000 DM
Verschiedenes	5 000 DM
	170 000 DM

gez. Friedrich Bechert — Schatzmeister —

Bericht der Kassenprüfer

Max JOHS und Helmut GLASER

1. Auf der 14. Hauptversammlung des Verbandes in Stuttgart wurden von der Mitgliederversammlung am 2. 8. 1979 Max Johs und Karl-Günter Seyler als Kassenprüfer gewählt.
Herr Seyler konnte aus zeitlichen Gründen an der 15. Hauptversammlung nicht teilnehmen und daher das Amt des Kassenprüfers nicht wahrnehmen. Der Vorstand des Verbandes hat deshalb Herrn Helmut Glaser gebeten, an Stelle von Herrn Seyler die Kassenprüfung vorzunehmen.
2. Die Überprüfung der Kassenführung erfolgte am 28. Juli 1981 für den Zeitraum vom 1. 7. 1979 bis 30. 6. 1981 in Bremen.
3. Die Arbeit der Kassenprüfer wurde durch die übersichtliche Anordnung und Aufgliederung des Tagebuches sowie die lückenlose Abheftung der Belege wesentlich erleichtert.
Der Schatzmeister machte den Titel „Sonstige Angaben“ durchsichtiger, indem er im Tagebuch die einzelnen Posten genauer bezeichnete. Damit entsprach der Schatzmeister Bechert der Anregung der letzten Kassenprüfung.
4. Die Einnahmen und Ausgaben wurden anhand der Eintragungen im Journal und den dazugehörigen Bankauszügen und Rechnungsbelegen durch zahlreiche Stichproben

überprüft. Rechnerisch und sachlich ergaben sich dabei keine Beanstandungen. Auftauchende Fragen konnten mit dem Schatzmeister geklärt werden.

5. Bei der Prüfung des Rechnungsabschlusses im Tagebuch für die angegebene Zeitspanne stellten wir fest, daß die Kontostände bei der Dresdner Bank und beim Postscheckamt München mit den Kontoauszügen der betreffenden Geldinstitute übereinstimmten. Ebenfalls stimmte die Aufstellung des Barvermögens mit der Abrechnung im Journal überein.
Ein Teil des Guthabens bei der Dresdner Bank wurde zinsgünstig und nutzbringend angelegt.
6. Die Kassenprüfer stellen abschließend fest, daß Friedrich Bechert die umfangreiche Arbeit des Schatzmeisters des Verbandes überaus gewissenhaft geleistet hat.
7. Der vorbildlichen Kassenführung durch Friedrich Bechert gebührt der besondere Dank aller Mitglieder. Wir bitten den Vorstand, den Antrag auf Entlastung des Schatzmeisters zu stellen.

Bremen, den 28. Juli 1981

gez.: Max Johs

gez.: Helmut Glaser

PROTOKOLL über die Wahlen

Wahlausschuß: Eckhard Stegmann — Vorsitzender
Dr. Irmgard Foerster — Protokollführerin
Dietmar Buchner — Beisitzer

Ort: Crest Hotel Bremen
Beginn: 12.50 Uhr
Ende: 13.03 Uhr

Herr Stegmann macht die Mitgliederversammlung mit den Wahlregularien gemäß Satzung, Geschäftsordnung und Wahlordnung bekannt. Er teilt mit, daß neun Briefwahlvorschläge eingegangen sind.

1. Wahl zum Vorsitzenden

Einziger Kandidatenvorschlag: Hans-Georg Becker

Es wird die Stimmenabgabe in offener Wahl durch Handzeichen beantragt und genehmigt.

Abstimmungsergebnis: einstimmig bei 1 Enthaltung

Alle Stimmen der Briefwahl wurden ebenfalls für Herrn Becker abgegeben.

Es wird festgestellt, daß Herr Becker mit der Mehrheit der gültigen Stimmen zum Vorsitzenden gewählt ist.

Herr Becker nimmt die Wahl an.

2. Wahl zum Geschäftsführer

Einziger Kandidatenvorschlag: Ernst Beyer

Es wird die Stimmenabgabe in offener Wahl durch Handzeichen beantragt und genehmigt.

Abstimmungsergebnis: einstimmig bei einer Enthaltung

Alle Stimmen der Briefwahl wurden ebenfalls für Herrn Beyer abgegeben.

Es wird festgestellt, daß Herr Beyer mit der Mehrheit der gültigen Stimmen zum Geschäftsführer gewählt ist.

Herr Beyer nimmt die Wahl an.

3. Wahl zum Schatzmeister

Einziger Kandidatenvorschlag: Friedrich Bechert

Es wird die Stimmenabgabe in offener Wahl durch Handzeichen beantragt und genehmigt.

Abstimmungsergebnis: einstimmig bei einer Enthaltung.

Alle Stimmen der Briefwahl wurden ebenfalls für Herrn Bechert abgegeben.

Es wird festgestellt, daß Herr Bechert mit der Mehrheit der gültigen Stimmen zum Schatzmeister gewählt worden ist.

Herr Bechert nimmt die Wahl an.

4. Wahl der Kassenprüfer

Kandidatenvorschläge: Dr. Max Johs; Eckhard Stegmann

Gegen die Stimmabgabe in offener Wahl durch Handzeichen wird kein Einwand erhoben.

Beide Kandidaten werden einstimmig bei zwei Enthaltungen zu Kassenprüfern gewählt und nehmen die Wahl an.

5. Referenten

In den Vorstand wurden folgende Referenten berufen:

Margot Bermann, Gymnasialstr. 40, 6688 Illingen

Referentin für Rechts- und Sozialfragen

Ingrid Bosert, Großer Kamp 31, 2300 Kiel 14

Schriftleiterin der Verbandszeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“

Gotthard Hönig, Kornweg 19, 6229 Schlangenbad 5

Referent für Presse und Verbandsorganisation

Hans-Joachim Reichenbach, Bahnhofstr. 69, 4053 Jüchen 2

Referent für Fragen der Ortslehrkräfte

Götz Urban, Kabemühlenweg 24, 3520 Hofgeismar 1

Referent für schulpolitische und pädagogische Fragen

Bremen, den 31. Juli 1981

(Dietmar Buchner)
— Beisitzer —

(Eckhard Stegmann)
— Vorsitzender —

(Dr. Irmgard Foerster)
— Protokollführerin —

Behandlung und Verabschiedung der Anträge

Der Mitgliederversammlung, die im Rahmen der Hauptversammlung des VdLiA in Bremen am 30. 7. 1981 stattfand, lagen insgesamt 17 Anträge vor, von denen 9 Anträge angenommen wurden.

Antrag Nr. 1

Antragsteller: VdLiA — Regionalgruppe Italien
Betr.: Überprüfung der Beihilfesätze

Der Vorstand wird beauftragt, entsprechende Schritte einzuleiten, um die Höhe der Beihilfesätze den gegenwärtigen Krankenkosten anzupassen. Ein diesbezügliches Vorgehen könnte über die Zusammenarbeit mit den innerdeutschen Verbandsorganisationen (Philologenverband/GEW) erfolgen.

Begründung: In den letzten Jahren wird wiederholt festgestellt, daß die Erstattung von Krankenbeihilfe nur zu einem geringen Prozentsatz der tatsächlichen Kosten erfolgt. Diese Beobachtung wird nicht nur bei den Arztrechnungen aus dem Ausland gemacht, sondern auch bei Inlandsrechnungen. Z. B. erstatten Ersatzkassen weit besser die anfallenden Kosten als der für seine Beamten fürsorgende Staat. Hier könnten die Interessenverbände der Beamten in Deutschland (Beamtenbund/GEW) für eine Angleichung an den derzeitigen Kostenstand sorgen, falls ein solches Unternehmen nicht bereits im Gange ist, es sollte zumindest nachgefragt werden.

Mehrheitlich abgelehnt

Antrag Nr. 2

Antragsteller: VdLiA — Regionalgruppe Italien
Betr.: Rechtsgutachten zur Besteuerung der Auslandslehrer.

Der Vorstand wird beauftragt, ein Rechtsgutachten einzuholen, in dem geklärt werden soll, warum für den Auslandslehrer nicht § 1 Abs. 2 des Einkommensteuergesetzes angewandt wird, wonach der AL unbeschränkt steuerpflichtig sein müßte.

Begründung: Alle deutschen Auslandsbediensteten werden nach obengenanntem Paragraphen versteuert.

Auch der deutsche AL bezieht seinen Arbeitslohn „aus einer inländischen öffentlichen Kasse“ und müßte demnach „unbeschränkt steuerpflichtig“ sein.

Die Besteuerung müßte weiter aufgrund der maßgeblichen Inlandsbezüge erfolgen, desgleichen müßten Werbungskosten und Sonderausgaben wie im Inland geltend gemacht werden können.

Ein Rechtsgutachten sollte all diese Zusammenhänge klarstellen und eine Handhabe liefern für ein weiteres Vorgehen in der gesamten Steuerfrage.

Mehrheitlich angenommen

Antrag Nr. 3

Antragsteller: VdLiA — Regionalgruppe Italien
Betr.: Neuberechnung und Erhöhung von Entlastungsstunden

Der Vorstand wird beauftragt, entsprechende Schritte zu unternehmen, um die augenblickliche Berechnung der Entlastungsstunden auf eine pädagogisch sinnvollere und den derzeitigen Zuständen entsprechendere Regelung umzustellen.

Begründung: Nach den letzten Verlautbarungen der ZfA zu diesem Thema vom 18. 10. 1976 — VI 4 — 8200/26 wird die Berechnung der Entlastungsstunden nach folgenden Gesichtspunkten vorgenommen: Unterrichtsverpflichtung des Schulleiters — Verwaltung — Büchereibetreuung — Sammlungen.

Das Ergebnis dieses Verfahrens ist enttäuschend, einmal im Vergleich zu der in den einzelnen Bundesländern geübten Praxis, enttäuschend aber vor allem durch die Tatsache, daß an den Auslandsschulen in vielen Bereichen wesentlich mehr geleistet werden muß als an den heimatischen Schulen.

Um der besonderen Situation an den Auslandsschulen besser gerecht werden zu können, wird eine Entlastung für folgende Tätigkeiten vorgeschlagen:

1. Entlastung für Schulleitungsaufgaben
Schulleiter — Stellvertreter — weitere mit Schulleitungsaufgaben betraute Lehrer
2. Entlastung für pädagogische und organisatorische Leitung einer Schulstufe:
Grundschule — Orientierungsstufe — Realschule/Hauptschule — Mittelstufe (Klassen 7 — 10) — Oberstufe
3. Entlastung für besondere Belastungen:
Dabei sind zu berücksichtigen Zahl und Art der Korrekturfächer — Zahl der Unterrichtsfächer, die größere experimentelle Vorbereitungen erfordern — Unterricht, der überwiegend auf der Oberstufe bzw. in Leistungskursen geleistet wird — Unterricht, der fach- und stufenfremd geleistet wird.

Besondere Belastungen fallen weiter an durch die Verwaltung von Laboratorien, Sammlungen und Büchereien, ebenfalls durch die Tätigkeit eines Fachleiters, durch die Tätigkeit als Vertrauenslehrer und als Vorsitzender des Personalrates.

Würde man all diese Belastungen berücksichtigen, vollzöge man nur nach, was in den Bundesländern schon seit langem praktiziert wird. Ein solcher Nachvollzug wäre aber noch viel wichtiger im Hinblick auf die besondere Situation an den Auslandsschulen.

Da sind einmal die sprachlichen Interferenzen zu berücksichtigen, auf die sich jeder Lehrer, gleich welchen Faches, einstellen muß, für den Lehrer, der das Fach Deutsch unterrichtet, führt das zu großem Zeitaufwand sowohl bei der Vorbereitung des Unterrichts als auch bei der Korrektur von Arbeiten.

Zum anderen sind die Arbeitsbedingungen oft sehr erschwert durch eine mangelhafte Ausstattung mit technischen Geräten. Hinzu kommt noch der Mangel an Film- und Bildmaterial, an Texten und Büchern, was nur durch einen erhöhten Arbeitsaufwand wettgemacht werden kann.

Sehr wichtig für die Auslandsschulen sind die Investitionen für den Musik- und Kunstunterricht und für das Laienspiel. Es bedarf keiner Diskussion über den hohen Stellenwert einer solchen Kulturarbeit, zumal das Ergebnis oft der Öffentlichkeit präsentiert wird.

Alle obengenannten Belastungen, die erst recht und in besonderem Maße an den deutschen Schulen im Ausland auftreten, sollten die zuständigen Behörden dazu veranlassen, das jetzige Verfahren zur Berechnung der Entlastungsstunden zu überprüfen und zu einer besseren Einteilung und infolgedessen Erhöhung überzugehen.

Mehrheitlich abgelehnt

Antrag Nr. 4

Antragsteller: VdLIA – Regionalgruppe Italien
Betr.: Überprüfung der Umzugskostenpauschale

Der Vorstand wird beauftragt, bei der ZfA eine Überprüfung zwecks Erhöhung der Nebenkostenpauschale zu veranlassen.

Begründung: In Anbetracht all der vielen, recht hohen Kosten wäre eine Erhöhung der Pauschale lediglich eine Anpassung an die Kostensteigerungen der letzten Jahre.

Mehrheitlich angenommen

Antrag Nr. 5

Antragsteller: VdLIA – Regionalgruppe Italien
Betr.: Rechtsgutachten 1. zwecks Anwendung des Bundespersonalvertretungsgesetzes auf einen Privatschulvertrag und 2. zwecks Klärung des Rechtsstatus eines beurlaubten Landesbeamten im Auslandsschuldienst.

Der Vorstand wird beauftragt, ein Rechtsgutachten einzuholen, durch das geklärt werden soll, inwieweit das Bundespersonalvertretungsgesetz auf einen Privatschulvertrag angewendet werden kann, und durch das vor allem klar herausgearbeitet werden soll, welches der eigentliche Rechtsstatus eines beurlaubten Landesbeamten im Auslandsschuldienst ist.

Begründung: Im Laufe seines Auslandsaufenthaltes als entsandter Lehrer der Bundesrepublik Deutschland begegnen dem AL immer wieder einige Ungereimtheiten, ja sogar Ungerechtigkeiten, die durch seinen besonderen Rechtsstatus bedingt sind.

So wird der AL zwar von einer deutschen Behörde verwaltet, von einer deutschen Behörde besoldet und versteuert, eine deutsche Behörde nimmt dienstherrliche Rechte wahr, erläßt Verordnungen und Verfügungen, die, so scheint es, nur für den AL ihre Gültigkeit haben.

Warum wird in so vielen Fällen das Gleichheitsprinzip durchbrochen?

Das Los des Auslandslehrers scheint es zu sein, sich für die Zeit seines Auslandsaufenthaltes lediglich in Pflicht nehmen zu lassen, von Rechten wird am besten nicht gesprochen. Auch hier muß gefragt werden: worin liegt die „besondere“ Behandlung begründet? Das oben geforderte Gutachten soll den augenblicklichen Rechtsstatus des AL klar herausarbeiten, auf dieser Grundlage dann weitere Schritte zur Rechtssicherung unternommen werden.

Mehrheitlich abgelehnt

Antrag Nr. 6

Antragsteller: VdLIA – Regionalgruppe Italien
Betr.: Unterstützung für eine effektivere Wirkungsmöglichkeit der Vertrauensräte an den deutschen Schulen im Ausland

Der Vorstand wird gebeten, bei der Beratung der zuständigen Stellen über die Neufassung der Empfehlung für die Einrichtung von Vertrauensräten an den deutschen Schulen im Ausland auf eine Stärkung der Stellung der Vertrauensräte zu dringen.

Das Ziel sollte die Verbesserung der Mitbestimmungsrechte der Vertrauensräte an den deutschen Schulen im Ausland sein.

Mehrheitlich angenommen.

Antrag Nr. 7

Antragsteller: VdLIA – Regionalgruppe Italien
Betr.: Überprüfung der Verbandswirksamkeit

Der Vorstand wird gebeten, die Wirksamkeit seiner Arbeit zu überprüfen. Als Ergebnis dieser Überprüfung möge er eine klare Aussage über das Selbstverständnis des Verbandes als Interessenvertretung der deutschen Lehrer im Ausland machen.

Begründung: Zu wiederholten Malen konnte festgestellt werden, daß der Vorstand des Verbandes über wichtige Erlasse und Verfügungen der Behörden überhaupt nicht oder erst mit Verspätung informiert wurde. Woran liegt das?

Ist der Verband den zuständigen Stellen nicht präsent bzw. repräsentant genug?

Der Vorstand könnte sich selbst besser auf dem laufenden halten und besser über die aktuellen Probleme informiert sein, wenn aktive Auslandslehrer im Vorstand wären!

Weiter wäre zu überlegen, wie erfolgreich eine Zusammenarbeit in bestimmten Sachfragen mit den entsprechenden Interessenverbänden in Deutschland sein könnte!

zurückgezogen

Antrag Nr. 8

Antragsteller: Elisabeth Siemsen
Betr.: Nachversicherung für Zeiten des Auslandsschuldienstes in der deutschen Rentenversicherung im Falle eines Ausscheidens aus dem Beamtenverhältnis.

Der Vorstand wird gebeten, über den derzeitigen Stand der Bemühungen zur Regelung der Nachversicherung zu berichten und die Frage zur Diskussion zu stellen, ob weitere Lösungswege beschritten werden sollten.

zurückgezogen

Antrag Nr. 9

Antragsteller: VdLiA — Ortsgruppe Bilbao
Betr.: Steuerliche Gleichstellung

Der Vorstand möge sich weiterhin dafür einsetzen, daß Auslandslehrer in steuerlicher Hinsicht den Konsultsbeamten gleichgestellt werden.

Begründung: Es ist nicht einzusehen, daß Lehrer nach einem härteren Maßstab „geschröpft“ werden sollen.

erledigt durch Antrag Nr. 12

Antrag Nr. 10

Antragsteller: VdLiA — Ortsgruppe Bilbao
Betr.: Beförderung von Lehrern im Ausland

Der Vorstand möge sich dafür einsetzen, daß auch im Ausland tätige Lehrer wie ihre Kollegen im Inlandsdienst befördert werden.

Begründung: Wenn im Auslandsdienst nicht regulär befördert wird, ist bei der anschließenden Inlandstätigkeit ein berufliches Weiterkommen mittelfristig blockiert.

Mehrheitlich angenommen

Antrag Nr. 11

Antragsteller: VdLiA — Ortsgruppe Bilbao
Betr.: Stärkere Repräsentation von Kindergärtnerinnen, Grundschullehrern und Ortskräften.

Der Vorstand möge dafür sorgen, daß sich Kindergärtnerinnen, Grundschullehrer und Orts-

kräfte durch den VdLiA stärker repräsentiert fühlen.

Begründung: Zur Zeit beherrschen das berufliche Schulwesen in Südamerika und die Neue Sekundarstufe die Diskussion. Dem aufkeimenden Vorurteil, der Verband gleite in einen „Verband der Oberschullehrer“ ab, sollte rechtzeitig begegnet werden, um die breite Basis des Verbandes zu erhalten.

Mehrheitlich abgelehnt

Antrag Nr. 12

Antragsteller: Reinhard Wegener, Deutsche Schule Lissabon

Betr.: Klärung der steuerlichen Belastung der Auslandslehrer

Die Mitgliederversammlung möge den Verband beauftragen, zu prüfen, ob unter Übernahme des Prozeßrisikos (ggfl. der Prozeßkosten) nunmehr durch einen steuerlichen Musterprozeß anhand eines geeigneten Einzelfalls eine Klärung der Frage herbeizuführen, ob die vielfache steuerliche Schlechterstellung der Auslandslehrer gegenüber den Auslandsbeamten rechters ist. Schlechterstellungen ergeben sich u. a. durch Anwendung des Grundtarifs bei Ehegatten, keine steuermäßigende Berücksichtigung der tatsächlich anfallenden Werbungskosten neben der Steuerfreiheit der Auslandszulage, Nichtberücksichtigung der tatsächlich aufgewendeten Vorsorgeaufwendungen sowie außergewöhnlichen Belastungen im Sinn des Einkommensteuergesetzes (ESTG), keine Berechtigung des Ausgleichs mit den sich aus § 7b EStG ergebenden Verlusten aus Vermietung.

Begründung: Bis einschließlich 1975 wurden die den Auslandslehrern aus Haushaltsmitteln des Auswärtigen Amtes gezahlten Zuwendungen nicht der Besteuerung nach dem Einkommensteuergesetz unterworfen. Zum Ausgleich der sich gegenüber den Auslandsbeamten dadurch ergebenden Besserstellung wurde der Auslandszuschlag bei den Auslandslehrern nur mit 60 v. H. der vollen Höhe bemessen. Im Zuge der Anpassung der Vergütung der Auslandslehrer an die durch das 2. Gesetz zur Vereinheitlichung und Neuregelung des Besoldungsrechts in Bund und Ländern vom 23. Mai 1975 vorgenommenen Neugestaltung der Auslandsbesoldung wurde — ohne daß eine Änderung der einkommensteuerlichen Bestimmungen erfolgt ist — von der Finanzverwaltung (Bundesministerium der Finanzen) angeordnet, daß die Bezüge, die an die Auslandslehrer aufgrund ihrer Dienstverhältnisse mit den Schulträgern im Ausland gezahlt werden, dem Steuerabzug der beschränkten Steuerpflicht (§ 1 Abs. 3, § 49 Ziff 4, § 39 d. EStG) zu unterwerfen sind.

Dies führte zu der in dem Antrag näher bezeichneten Benachteiligung der Auslandslehrer. Der Bundesminister der Finanzen hat zur Milderung dieser Benachteiligung durch Schreiben

(Erlaß) vom 13. Dezember 1978 an das BVA-ZfA angeordnet, daß von den Bezügen der Auslandslehrer ein Betrag, der den Auslandszulagen der Auslandsbeamten entspricht, als sog. Werbungskostenersatz zwar steuerfrei gezahlt wird; damit ist die in dem Antrag dargestellte steuerliche Ungleichbehandlung aber keinesfalls beseitigt.

Dies stellt ein durch nichts gerechtfertigtes Unrecht dar, zumal Auslandsbeamte und Auslandslehrer gleichermaßen die Interessen der Bundesrepublik Deutschland im Ausland vertreten und pflegen und in den verschiedenen Gastländern jeweils den gleichen Lebensbedingungen unterliegen.

Das Bundesverwaltungsamt hat diesen Umstand bereits in seinem Schreiben vom 25. März 1977 – VI 2 30.101-1/Nr. 34 an alle Empfänger von Auslandszulagen als im Höchstmaß unbefriedigend bezeichnet und die steuerliche Gleichbehandlung der Auslandslehrer mit den Angehörigen des öffentlichen Dienstes gefordert. Nachdem nunmehr die Bemühungen des Vorstandes, die steuerliche Gleichstellung der Auslandslehrer im Verhandlungsweg mit der Finanzverwaltung zu erreichen, gescheitert sind, ist es wegen der erheblichen finanziellen Auswirkung geboten, die Gleichstellung auf dem Weg durch die Instanzen der Finanzgerichtsbarkeit zu betreiben.

Über die rechtliche Problematik liegt dem Vorstand seit Mitte August 1980 ein ausführliches Exposé vor.

Mehrheitlich angenommen

Antrag Nr. 13

Antragsteller: Ortsgruppe Porto im VdLIA
Betr.: Stellungnahme der KMK zu unserem Antrag 11 b auf der Hauptversammlung in Stuttgart 1979.

Der Vorstand möge sich dafür einsetzen, daß die in der obigen Stellungnahme genannten „gesetzlichen und beamtenrechtlichen Bestimmungen der Länder“ abgeändert werden, soweit sie die Beschäftigung als Ortskraft von Lehrerinnen, die im Inland aus familiären Gründen beurlaubt sind, ausschließen.

Sie sollten

- 1) den im Antrag von 1979 genannten Zielen angepaßt und
- 2) vereinheitlicht werden.

Begründung des neuen Antrages mit dem gleichen Ziel siehe S. 43/44 von „Der deutschen Lehrer im Ausland“, Nr. 1/81.

Mehrheitlich angenommen

Antrag Nr. 14

Antragsteller: Verein deutscher Lehrer in Chile
Betr.: Einrichtung einer pädagogischen Arbeitsstelle für das Auslandschulwesen.

Die Mitgliederversammlung bittet

- das Auswärtige Amt
- die Konferenz der Kultusminister der Länder eine pädagogische Arbeitsstelle für das Auslandschulwesen einzurichten.

Begründung: Die Zentralstelle für das Auslandschulwesen verfügt – im Gegensatz zu den Zentralen des Goethe-Instituts und des Deutschen Volkshochschulverbandes – über keine von Verwaltungsaufgaben entlastete und eigenständige pädagogische Arbeitsstelle.

Aufgrund der personellen Unterbesetzung können sich nur 4 Mitarbeiter der ZfA neben der gleichzeitig zu bewältigenden Verwaltungsarbeit und in ihrer Freizeit mit pädagogischen Fragen befassen.

Aufgaben der pädagogischen Arbeitsstelle sollten u. a. sein:

- Sammlung von Publikationen und Materialien von und für die deutschen Auslandsschulen
- Beschäftigung mit pädagogischen Fragen, insbesondere mit der Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache an Auslandsschulen,
- Entwicklung und Förderung von Unterrichtsmaterialien in Zusammenarbeit mit Schulen und regionalen Pädagogischen Zentren,
- Erstellung der Prüfungsunterlagen für das Deutsche Sprachdiplom der KMK, Stufe I und II, und ggf. weiterer zentraler Prüfungen,
- Mitwirkung bei Vorbereitung und Fortbildung von Lehrkräften für bzw. an deutschen Auslandsschulen.

Durch Zusammenwirken von Bund und Ländern sollte eine institutionelle Form gefunden werden, die einen Wechsel in der Tätigkeit an Auslandsschulen und in der Pädagogischen Arbeitsstelle ermöglicht.

Mehrheitlich angenommen

Antrag Nr. 15

Antragsteller: Verein deutscher Lehrer in Chile
Betr.: Deutsches Sprachdiplom der KMK

Die Zentralstelle wird gebeten, in Zusammenarbeit mit dem Zentralen Ausschuß für das Deutsche Sprachdiplom der KMK,

- einen verbindlichen Lehr-Lernzielkatalog für beide Stufen, sowie Struktur- und geordnete Wortschatzlisten zu erstellen und so rasch wie möglich den betroffenen Schulen zugänglich zu machen;
- jedem Schüler und den Schulen die in den einzelnen Prüfungsteilen erzielten Ergebnisse mitzuteilen oder eine andere Form einer spezifizierten Rückmeldung anzuwenden den Schulen konkretere Materialien über die Korrektur und Bewertung der schriftlichen Darstellung (einschließlich vollständiger Beispiele) zugänglich zu machen.

Mehrheitlich angenommen

Antrag Nr. 16

Antragsteller: Verein deutscher Lehrer in Chile

Betr.: Einrichtung eines Stipendienfonds für die Absolventen deutscher Auslandsschulen

Es sollte möglichst umgehend ein Stipendienfonds eingerichtet werden, der es den deutschen Auslandsschulen ermöglicht, den geeigneten Schülern der Abschlußklassen ein Hochschulstipendium in Deutschland anzubieten bzw. zu vermitteln.

Die Zahl der so zu vergebenden Stipendien sollte je Land, in dem sich eine deutsche Auslandsschule befindet, kontingentiert werden, wobei die Zahl der Schüler, die Abschlußklassen besuchen, zu Grunde zu legen wären. Befinden sich in einem Land mehrere Auslandsschulen, während, die insgesamt zur Verfügung stehenden Stipendien nach der Zahl der Schüler in Abschlußklassen weiter aufzuschlüsseln.

Über die Vergabe der Stipendien sollte die jeweilige Auslandsschule mit der zuständigen Auslandsvertretung entscheiden können, ggf. unter Beteiligung der Fachberater.

Begründung: Unter dem zunehmenden Druck eines rigiden Numerus clausus bzw. laufend steigender Anforderungen für den Hochschulzugang läßt sich an den Auslandsschulen die gleiche Beobachtung machen wie an den entsprechenden Schulen der Bundesrepublik: daß nämlich Schüler unter diesem Druck in zunehmendem Maße dazu neigen, ihr Engagement für die Schule genauestens im Hinblick auf den angestrebten Abschluß zu kalkulieren.

Anders als vergleichbare Schulen in Deutschland werden Auslandsschulen aber dadurch in ihrer Substanz getroffen, sofern deutschen Sprachkenntnissen im Rahmen der Zulassung zur Hochschule keinerlei oder nur geringe Bedeutung zukommt. Die Möglichkeit einer späteren beruflichen Verwertung der Sprachkenntnisse oder die vage Aussicht auf den Erwerb akademischer Grade im Rahmen der bestehenden Stipendienmöglichkeiten reicht kaum aus, um die Schüler in den letzten Jahren ihrer Schulzeit mit realen Argumenten weiterhin für das Erlernen der deutschen Sprache motivieren zu können. Es ist ihnen nicht zu verdenken, wenn sie daher überwiegend die zusätzlichen Forderungen einer deutschen Auslandsschule als zusätzlichen und überflüssigen Druck empfinden. Die bestehen-

den Stipendienfonds hingegen enthalten derzeit kaum Möglichkeiten, sofort nach der Schulzeit über ein Studium in Deutschland die erworbenen Kenntnisse anzuwenden. Die derzeitige Realität, nämlich erst nach einigen Jahren Studium ein Stipendium erhalten zu können, zwingt die ehemaligen Schüler der Auslandsschulen zu aufwendigen Weiterbildungsmaßnahmen, auch wenn sie lediglich das erworbene Niveau deutscher Sprachkenntnisse erhalten wollen, wozu ihnen angesichts des teilweise extremen Konkurrenzkampfes an der Hochschule schon die Zeit fehlen dürfte. Von der Möglichkeit, ein Stipendium für das Studium in Deutschland anbieten zu können, dürften sich die deutschen Auslandsschulen mit Recht eine wirksame Motivierung für die Schüler in den letzten Jahren vor der Hochschule versprechen.

Mehrheitlich abgelehnt

Antrag Nr. 17

Antragsteller: VdLiCh — Verein deutscher Lehrer in Chile

Betr.: Antrag Heimaturlaub

Die Mitgliederversammlung möge den Vorstand des VdLiA beauftragen, sich beim Auswärtigen Amt und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen dafür einzusetzen, daß nach Chile vermittelte Lehrer in den dreiwöchigen Juliferien wieder gestattet wird, den Heimaturlaub durchzuführen.

Begründung: Bis 1980 wurde Anträgen auf Heimaturlaub von Lehrkräften auch an Schulen mit nur 14tägigen Juliferien durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen stattgegeben. 1981, nachdem die Juliferien für alle Deutschen Schulen in Chile auf drei Wochen ausgedehnt wurden, wurden Anträge abgelehnt, in einem Falle auch bei einem Kollegen, der als Vertreter des VdLiCh an der Hauptversammlung des VdLiA vom 18. — 31. 7. in Bremen teilnehmen wollte. Zumal die Juliferien auch in Zukunft drei Wochen umfassen werden, sollte die Durchführung des Heimaturlaubs in dieser Jahreszeit wieder allgemein ermöglicht werden, mindestens jedoch in den Fällen, in denen eine Teilnahme an der Hauptversammlung des VdLiA oder anderer Fortbildungsveranstaltungen erfolgt.

Mehrheitlich angenommen

HAUPTREFERAT AM FREITAG, 31. JULI 1981

Harald WEINRICH

Fremdsprachen in der Bundesrepublik Deutschland und Deutsch als Fremdsprache

Wenn es wahr ist, daß die babylonische Sprachverwirrung als Strafe und Fluch über die Menschheit gekommen ist, so ist mit diesem Fluch dennoch ein langanhaltender Segen verbunden gewesen, da dieses verwirrende Ereignis doch über die Menschheitsgeschichte hinweg eine nicht geringe Zahl von Fremdsprachenlehrern ins Brot gesetzt hat. Und auch die Linguisten, die nie genau wissen, ob sie sich als Sprachwissenschaftler oder als Sprachenwissenschaftler verstehen sollen, würden wohl schnell brotlos werden, wenn es nur eine einzige Sprache auf der Welt gäbe. Denn diese eine Sprache würde alsbald von den Logikern als die einzig richtige und schlechthin vernünftige Sprache mit Beschlag belegt. Welch unübertreffliche Demonstration der Relativität unserer Vorstellungen und Begriffe und welch unersetzliche Schule der Bescheidenheit haben wir stattdessen mit der Vielfalt der in der Welt vorfindbaren Sprachen vor Augen! Wollen wir nicht also besser sofort sagen, daß die Sprachenvielfalt auf dieser Erde überhaupt gar nicht als Fluch, sondern durchaus als Segen anzusehen ist?

Aber so leicht sollten es sich selbst die Fremdsprachenlehrer nicht machen, auch wenn sie sich in mehreren fremden Sprachen einigermaßen sicher und elegant bewegen. Denn die Sprachgrenzen, die diese Welt durchziehen, sind eben doch recht leidige Grenzen, die manche Verständigung zwischen den Nationen und anderen gesellschaftlichen Gruppen behindern oder sogar verhindern. Nehmen wir nur unseren alten Kontinent Europa mit seinen 21 Amtssprachen (vgl. Schröder 1972). Da kann man leicht bei nur einer Stunde Bahnfahrt durch die Verbreitungsgebiete mehrerer europäischer Sprachen geführt werden. Gewiß, das trägt bei zur Vielgestaltigkeit und lebhaften Buntheit, die diesen Konti-

nent so interessant und vielleicht sogar liebenswert macht. Aber wenn dann einige dieser europäischen Nationen sich politisch vereinigen wollen, dann hat diese kleine Europäische Gemeinschaft gleich sechs (oder, wenn man das Irische mitrechnet, sogar sieben) Amtssprachen, und bald werden es neun oder zehn sein. Bis jetzt hat sich aber keine der Nationen, die in der Europäischen Gemeinschaft zusammengeschlossen sind, bereit erklärt, auf die Anerkennung ihrer Nationalsprache als europäischer Amtssprache zu verzichten. Und so gibt es schon heute an den Sitzen der europäischen Behörden manche Verhandlungsrunden, an denen mehr Dolmetscher als Politiker beteiligt sind.

Man muß sich also wohl fragen, wie wir Europäer es jetzt und in der Zukunft überhaupt mit den Fremdsprachen halten wollen, wenn sich, wie es den Anschein hat, die Kommunikationslinien in der Welt, zumal aber in Europa, noch enger zusammenziehen werden. Die Sprachenvielfalt war immer ein politisches Problem, jetzt aber, da man Hunderte von Kilometern in Minuten überbrücken kann, ist sie eine politische Herausforderung geworden (Christ 1980, S. 13 und 20 ff.). So wächst nun verständlicherweise vielerorts der Wunsch, für alle möglichen Anlässe der transnationalen Kommunikation über eine internationale Verkehrs- und möglichst Welthilfssprache zu verfügen, in der alle Sprech- und Schreibakte vollzogen werden können, für die es keinen Partner in der eigenen Landessprache gibt. Dieser Wunsch ist nicht neu. Solange es überhaupt verschiedene Idiome gibt, also seit eh und je, hat es auch das Bedürfnis gegeben, sich jenseits der Reichweite eines bestimmten Idioms zu verständigen. In früheren Zeiten trat dieses Problem vielfach schon an der Stadtgrenze oder beim nahen Flußlauf oder am nächsten

Gebirgspaß auf. Neu ist an diesem Problem nur, daß es heute im globalen Maßstab auftritt. Manche Leute halten es nämlich für „machbar“, daß jeder Erdenbürger, der auch Weltbürger sein will, neben seiner Territorialsprache nur noch eine einzige internationale Verkehrs- und Welthilfssprache lernt, mit der dann alle überregionalen Kommunikationsprobleme zu lösen sind. Vorausgesetzt ist allerdings, daß die Welt sich darauf einigt, welches diese Sprache sein soll. Kein Zweifel, daß die englische Sprache hier die aussichtsreichste Anwärterin ist.

Nicht wenige Personen sind sogar überdies davon überzeugt, daß diese Entscheidung längst gefallen ist und daß tatsächlich das Englische, wie im Mittelalter das Lateinische, die neue Universalsprache ist, die man auf jeden Fall zur Bewältigung internationaler Kommunikationsprobleme erlernen muß, was dann aber zugleich von der Notwendigkeit entbindet, sich noch um weitere Fremdsprachen zu bemühen. Und wer als Engländer, Nordamerikaner, Anglo-Kanadier oder Australier schon das Glück (oder Unglück?) hat, diese neue Universalsprache als Muttersprache zu beherrschen, der kann sich das mühselige Geschäft des Fremdsprachenlernens vielleicht überhaupt ersparen. Wir wissen, daß dies beispielsweise in den USA die herrschende Meinung und Ursache des vielbeklagten language gap ist (International Herald Tribune 18. 2. 1981). Nur 15 % aller Oberschüler lernen dort überhaupt eine Fremdsprache, und nur 5 % von ihnen lernen diese länger als zwei Jahre (Sauer 1979, S. 41 f.). Was unser Land betrifft, so ist insbesondere bei Naturwissenschaftlern die Meinung weit verbreitet, es lohne sich nicht, eine wissenschaftliche Kommunikation in einer anderen als der englischen Sprache überhaupt nur zu versuchen. Als beispielsweise der Präsident der Max-Planck-Gesellschaft, Reimar Lüst, auf dem Internationalen Symposium '80 „Brücke über Grenzen“ ein Grußwort im Namen seiner Gesellschaft sprach, hat er die Teilnehmer an diesem von der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes veranstalteten Symposium vor der Illusion gewarnt, es gäbe für die Überbrückung wissenschaftlicher Kommunikationsgrenzen irgendeine andere vernünftige Lösung als das Verfahren BE = „Broken English“ (Internationale Kulturbeziehungen, 1980, S. 43). Dieser einfachen Maxime fol-

gend, gehen immer mehr Naturwissenschaftler, Mediziner und auch einige Geistes- und Sozialwissenschaftler in der Bundesrepublik Deutschland dazu über, ihre wissenschaftlichen Arbeiten gleich in englischer Sprache zu redigieren und auf Kongressen und Symposien auch in Deutschland englisch zu reden. Man kann sich leicht die Verwunderung, ja Bestürzung ausmalen, die ausländische Wissenschaftler und Stipendiaten befällt, wenn sie nach langjährigen Bemühungen um die deutsche Wissenschaftssprache als Gäste in unser Land kommen und bei einer der ersten Diskussionen im Institut, im Labor oder auf einem Kongreß feststellen müssen, daß sie diese Mühe besser ans Englische gewandt hätten.

Nun liegt es mir völlig fern, meinen Kollegen aus anderen Disziplinen mit nationalem Pathos zuzurufen: Deutscher Wissenschaftler, schreibe deutsch! Denn die oberste Maxime für die Wahl der Sprache in der wissenschaftlichen Kommunikation muß natürlich sein, diejenige Sprache zu nehmen, in der man seinem Adressaten einen Sachverhalt am angemessensten darlegen kann. Allerdings, wenn ich immer wieder das stereotype Argument höre, man könne mit einer wissenschaftlichen Publikation in deutscher Sprache die „scientific community“ heute überhaupt nicht mehr erreichen, dann mache ich mir so meine Gedanken und überlege mir, ob der betreffende Kollege wirklich die weltweite Community der Wissenschaftler erreichen oder nicht doch nur der sogenannten „Front der Forschung“, also einer kleinen Elite von Forschern imponieren will, die gerade das Monopol der Prestigeverteilung in einer bestimmten Disziplin inne haben und natürlich an drei oder vier gut bekannten Zentren der USA mit drei oder vier ebenfalls gut bekannten Epizentren in anderen Ländern sitzen. Die Behauptung, anderes als englisch Geschriebenes werde in der Wissenschaft nicht gelesen, entspricht zwar in einigen Wissenschaften vielleicht den Tatsachen, ist aber zugleich häufig auch nur eine Schutzbehauptung derjenigen, die angesichts einer ohnehin beängstigenden Informationslawine nur zu gerne nach einem einfachen Kriterium suchen, um große Teile dieses Informationsangebotes a limine abweisen zu können, ohne sich deswegen den Vorwurf unvollständiger Dokumentation aussetzen zu müssen. Im übrigen kann es auch nicht schaden, das Verhalten dieser

beflissen englisch schreibenden Wissenschaftler einmal mit dem aus der Geschichte gut bekannten Verhalten des deutschen oder russischen Adels zu vergleichen, dessen Angehörige sich im 18. und teilweise noch im 19. Jahrhundert ganz und gar nicht vorstellen konnten, daß es für richtige Konversation eine andere geeignete Sprache als die französische geben könnte. Ich will mit diesen kurzen Bemerkungen hier nur sagen, daß das Kommunikationsverhalten der Wissenschaftler des 20. Jahrhunderts, ebenso wie das Konversationsverhalten der Adligen des 18. und 19. Jahrhunderts, natürlich nicht nur von der reinen Zweckrationalität gesteuert wird, sondern mindestens im gleichen Maße von allerhand Konventionen und Fiktionen und natürlich immer auch von dem mächtigen Motor Eitelkeit, der das Sprachspiel Wissenschaft so überaus wirksam antreibt.

Ich verlasse jetzt das Feld der fach- und wissenschaftssprachlichen Kommunikation und will überlegen, ob die englische Sprache auch im gemeinsprachlichen Bereich wohl Aussichten hat, als übernationale Verkehrssprache weltweit zu dienen. Dafür sprechen manche Anzeichen. Wer heutzutage am „counter“ eines Flughafens, sagen wir in Helsinki, Kairo, Bangkok oder Mexico City, einen Flugschein lösen will und die Landessprache nicht beherrscht, tut gut daran, es in einer anderen als der englischen Sprache gar nicht erst zu versuchen. Unzweckmäßig ist es beispielsweise, etwaige Deutschkenntnisse, an einer deutschen Auslandsschule oder an einem Goethe-Institut mühsam erworben, in dieser Situation auszuprobieren. Aber es sieht auf der anderen Seite nicht so aus, als ob man mit diesem Gebrauchs-Englisch, mit dem man so gut um die Welt kommt, auch ebenso gut in die Welt hineinkommt. Wer in einem Land, in dem Englisch nicht die Landessprache ist, festen Fuß fassen will, und sei es, um dort Waren zu verkaufen, ist gut beraten, wenn er sich nicht zu sehr auf den Instrumentalwert der englischen Sprache verläßt. Und wer darüber hinaus ein fremdes Land von innen her verstehen und mit seinen Bewohnern ein irgendwie partnerschaftliches oder vielleicht sogar brüderlich-solidarisches Verhältnis herzustellen wünscht, der kommt auf keinen Fall daran vorbei, die Sprache dieses Landes von Grund auf zu lernen und sich von ihr die landeseigene Kultur aufschließen zu lassen. So sind denn auch die europäischen Natio-

nen, die in den Europäischen Gemeinschaften zusammengeschlossen sind, wohl nicht nur halsstarrig, nationalistisch wenn sie in ihrer Europapolitik darauf bestehen, daß alle Gemeinschaftssprachen grundsätzlich gleichrangig sind (vgl. Haarmaan 1973, 1974, 1975). In der Tat gibt es keine linguistischen Kriterien für die Annahme einer Ungleichwertigkeit der Sprachen, soweit diese die Gelegenheit gehabt haben, Ausdrucksmedium einer historischen Kultur zu werden. Es ist daher folgerichtig, daß alle europäischen Konventionen, die sich mit der Sprachenfrage beschäftigt haben, den unvergleichlichen Wert jeder einzelnen Sprache für die Identitätsbildung ihrer Sprachgemeinschaft anerkennen. So die europäische Kulturkonvention von 1954, verschiedene Resolutionen des Europarates wie auch mehrere Entschließungen und Memoranden der Europäischen Gemeinschaften und so schließlich die Schlußakte der Konferenz von Helsinki aus dem Jahre 1975, die allesamt bekräftigen, daß keine Sprache in Europa hegemonialen Rang haben und gegenüber allen anderen Sprachen dominant sein soll. Auch die „weniger weit verbreiteten Sprachen“ werden ausdrücklich als lernenswerte Sprachen genannt, weil sie unter bestimmten Bedingungen europäische Nachbarsprachen sind (vgl. Christ/Liebe 1979, 1981). Nachbarsprachen sind aber nicht nur die europäischen Nationalsprachen, sondern überdies die Sprachen regionaler Minderheiten, zu denen wir auch die mehr oder weniger zerstreut lebenden Minderheiten der 13 Millionen Wanderarbeiter rechnen wollen, die in Europa gezählt werden können. Es scheint für die Weiterentwicklung europäischer Gemeinschaften, die nicht nur administrative und technokratische Konstrukte sein wollen, unerlässlich und auch in einem höheren Sinne vernünftig zu sein, daß die europäischen Nationen sich in ihrem sprachlichen Verhalten ernsthaft aufeinander einlassen und sich aufrichtig umeinander bemühen. Das gilt natürlich nicht nur für die wenigen Nationen, die Mitglieder der jetzigen Europäischen Gemeinschaften sind, sondern im weiteren Sinne für alle Nationen, die der geschichtlichen Einheit Europa angehören oder durch diese mehr oder weniger geprägt worden sind.

Wenn diese Überlegungen richtig sind, dann ist es wohl auch vernünftig, im Fremdsprachenunterricht unserer Schulen den europäischen Nachbarsprachen (im ange-

gebenen historischen und nicht unbedingt geographischen Sinne) einen erheblichen Platz einzuräumen. Ich meine, es könnte dann im Sprachunterricht nicht darum gehen, die Lernziele der eins, zwei, drei oder vier „Fertigkeiten“ möglichst effektiv zu erreichen, damit die Schüler möglichst schnell auf dem Flugplatz ihr Ticket in der Landessprache lösen können, was sie doch auch auf englisch ganz gut tun könnten. Es geht bei diesen zweifellos nützlichen Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts immer auch gleichzeitig um die elementare und für ein nicht nur friedliches, sondern freundliches Zusammenleben der Nationen unerläßliche Höflichkeit, die darin zum Ausdruck kommt, daß man Zeit und Geduld und Interesse für die Nachbarvölker aufbringt. Dazu ist der Fremdsprachenunterricht wie kein anderer Unterricht geeignet (vgl. Baumgratz, 1980, S. 29).

Der wichtigste Ort des Fremdsprachenlernens ist die Schule. Ist denn nun wohl der deutschen Schule anzumerken, daß wir ein Land im Herzen Europas sind und von vielen europäischen Nachbarn mit einer unter wesentlichen Gesichtspunkten gleichen Kultur, jedoch mit verschiedenen Sprachen umgeben sind? Ich will jetzt diese Gelegenheit nicht dazu benutzen, eine Jeremiade von mir zu geben, obwohl es ja manches zu klagen gäbe. Immerhin, es gibt auch einige Fortschritte zu melden (vgl. Kästner, N.Spr. 1976, S. 245 ff., bes. S 262). Der Umfang des Fremdsprachenunterrichts hat sich im Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland seit ihrem Bestehen ausgeweitet, insbesondere seit dem Hamburger Abkommen der Ministerpräsidenten der deutschen Bundesländer aus dem Jahre 1964, in dem die Grundlagen dafür gelegt wurden, daß im Prinzip jeder Schüler mindestens eine Fremdsprache lernt. Auch an den Realschulen und Berufsschulen hat sich das Volumen des Fremdsprachenunterrichts ausgedehnt. An den Gymnasien hingegen haben die Fremdsprachen viel Terrain verloren, insbesondere seitdem die reformierte Oberstufe den Schülern gestattet, die zweite Fremdsprache relativ leicht abzuwählen und eine dritte gar nicht erst zu beginnen, was viele Schüler, vom Numerus clausus und der aus ihm abgeleiteten Zehntel-Zensuren-Neurose bedroht, nur allzu gerne tun.

In anderen europäischen Ländern zeigt sich übrigens ein ähnliches Bild, das sich vielleicht in der allgemeinen Formel zusam-

menfassen läßt: quantitative Gewinne, qualitative Verluste. In einigen Ländern, beispielsweise Schweden, muß man sogar starke quantitative und qualitative Verluste beklagen. Ich will meine Leser nun hier nicht mit Statistiken behelligen, aus denen fast nach Belieben Erfolgs- oder Mißerfolgsmeldungen herausgelesen werden können. Die Statistiken zum Fremdsprachenunterricht, die man etwa aus den Angaben des Statistischen Bundesamtes oder aus den Verlautbarungen der Kultusministerien der deutschen Bundesländer ablesen kann, sind allesamt als Beweismittel für mancherlei konzipiert und daher recht wenig aussagekräftig. Das gilt übrigens ähnlich für unsere Nachbarländer, so daß es kaum möglich ist, mit Hilfe von Statistiken einen zuverlässigen Vergleich des Fremdsprachenunterrichts in verschiedenen europäischen Ländern zu erstellen. Man könnte erst dann mit Statistiken vernünftig argumentieren, wenn diese einigermaßen geeicht wären. Zumindest müßte aus den Statistiken nicht nur ablesbar sein, wie viele Schüler eine bestimmte Fremdsprache zu einem bestimmten Zeitpunkt angefangen haben, sondern auch, wie lange und mit welcher Wochenstunden-Zahl sie sich mit diesen Fremdsprachen beschäftigt haben, wenn schon qualitative Kriterien, die über die Intensität des Unterrichts Aufschluß geben würden, kaum in die Statistik eingehen können. Hätte man ein solches Eichmaß, so könnte man damit zuerst die Statistiken normieren und dann vielleicht aus den Vergleichswerten einige politische Folgerungen ableiten. Da wir aber von solchen Statistiken noch weit entfernt sind, scheint es mir einstweilen zweckmäßiger, auf alle Zahlenwerte zu verzichten und uns auf den ewigen Streit um Anteile an den Stundentafeln gar nicht erst einzulassen. Allerdings, wenn es dahin kommt, daß der Fremdsprachenunterricht immer größere Anteile der Stundentafeln an andere und durch irgend eine Mode gerade hochgetragene Fächer abgeben muß, dann kann er natürlich gerade das nicht leisten, was wir vorhin von ihm gefordert haben, nämlich sich Zeit für den Nachbarn zu nehmen, um ihn in seinem Anderssein zu verstehen.

Dem Fremdsprachenunterricht an deutschen Schulen liegen nun einige elementare bildungspolitische Entscheidungen zugrunde, die verhältnismäßig selten in Frage gestellt werden und doch keineswegs selbstverständlich sind. Es sind insbesondere die folgenden:

1. Der Fremdsprachenunterricht setzt im Regelfall in der 5. Klasse ein, und zwar mit dem Übergang zur Hauptschule, Realschule oder zum Gymnasium. Auch die Gesamtschule läßt die erste Fremdsprache normalerweise in der gleichen Jahrgangsstufe einsetzen.
2. Die im Programm einer Schule ausgewiesenen Fremdsprachen werden nach der einfachen Zahlenreihe gestaffelt und folgen aufeinander in abgestuften Einsätzen als erste Fremdsprache, zweite Fremdsprache und gegebenenfalls dritte Fremdsprache.
3. Die Unterrichtsstunden für die Fremdsprachen sind im Wechsel mit anderen Schulstunden bunt über den Wochenstundenplan gestreut. Sie sind nach Lektionen organisiert und haben jede ihr Pensum.
4. Latein und Griechisch gelten als Fremdsprachen in genau dem gleichen Sinne wie Englisch und Französisch.
5. Englisch ist fast immer die erste Fremdsprache. Für die Hauptschule ist das im Hamburger Abkommen von 1964 sogar ausdrücklich als Regelfall festgesetzt. Das modifizierte Abkommen von 1971 läßt in den anderen Schultypen auch Französisch oder Latein als erste Fremdsprache zu. Tatsächlich bieten aber nur wenige Schulen diese Sprachenfolge an.

Nun ist es sicher zu begrüßen, daß trotz der Kulturhoheit der Länder das Schulwesen in den einzelnen Bundesländern relativ einheitlich ist. Diese Einheitlichkeit sollte auch bei allen denkbaren Änderungen möglichst nicht gefährdet werden. Das darf aber nicht als bequeme Rechtfertigung für jede Art von bildungspolitischem Immobilismus herhalten. Änderungen und Fortentwicklungen sind nämlich bei jedem der genannten fünf Punkte durchaus denkbar und vielleicht wünschenswert. Gehen wir die Punkte noch einmal der Reihe nach durch:

Zu 1)

Es sind schon manche Überlegungen angestellt und Versuche durchgeführt worden mit dem Ziel, das Für und Wider eines früh-einsetzenden Fremdsprachenunterrichts abzuschätzen. Meistens läßt man diesen Unterricht dann in der dritten Klasse der Grundschule, manchmal auch schon im Vorschulalter (vgl. Kästner, N.Spr. 1976, S. 255 f.) beginnen. Die Ergebnisse dieser Versuche werden unterschiedlich beurteilt.

Unbezweifelbar ist, daß man einen solchen Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts kaum wünschen kann, wenn er nur dazu führt, daß den 8- oder sogar 4jährigen Kindern schon das gleiche Pensum aufgebürdet wird, das bisher nur den 10jährigen Kindern auferlegt wurde. Wenn im Grundschulbereich überhaupt fremde Sprachen gelehrt werden, dann muß es spielerisch geschehen, und insbesondere Noten darf es für diese Unterrichtsleistungen nicht geben. Ich komme gleich noch auf diese Frage zurück und gehe zunächst über zum zweiten Gesichtspunkt.

Zu 2)

Wenn man den Schülern zumutet, sie sollten nicht nur eine Fremdsprache, sondern nach dieser ersten Fremdsprache noch eine zweite und vielleicht eine dritte Fremdsprache lernen, dann kann man den Sinn dieser Mehrzahl und Abfolge den Schülern (und den Eltern!) nicht klar machen, wenn die Unterrichtsziele, die diesen Fremdsprachen gesetzt sind, nur undeutlich voneinander verschieden sind. Wenn beispielsweise der ersten Fremdsprache das Ziel vorgeschrieben wird, es solle in ihr so etwas wie „kommunikative Kompetenz“ erworben werden, und wenn diese Fremdsprache dann auch noch eine relativ große Reichweite hat, so daß man hoffen kann, mit dieser Kompetenz weit durch die Welt zu kommen, dann darf man sich nicht wundern, daß dieselben Schüler wenig motiviert sind, auch noch in einer zweiten und dritten Fremdsprache, die wahrscheinlich einen geringeren Verkehrsradius haben werden, immer wieder die gleiche Kompetenzsorte zu erwerben. Da müssen die Schüler sich doch fragen, ob es vielleicht nicht auch mit einer Fremdsprache genau oder fast genau so gut geht, und sie haben Recht, so zu fragen. Mehrere Fremdsprachen, wenn sie nacheinander und nebeneinander auf der Schule gelernt werden sollen, müssen daher unbedingt nach unterschiedlichen Unterrichtszielen hin differenziert werden.

Zu 3)

Es wäre manches zu der Frage zu sagen, wie gut beraten eigentlich die deutsche Schule ist, daß sie sich so total auf das System der gestreuten Lektionen von rund 45 Minuten Dauer eingelassen hat. Wo steht eigentlich geschrieben, daß Schule so sein muß? Und wo im Leben verhält man sich

sonst so, daß man immer nach 45 Minuten etwas ganz anderes macht? Ich beispielsweise würde in meinem Beruf neurotisch, wenn ich immer nach 45 Minuten Beschäftigung mit einem Thema die Tätigkeit total wechseln müßte. Die Waldorf-Schulen mit ihrem Epochen-Unterricht zeigen übrigens, daß es auch anders geht, und zwar gut. Aber hier habe ich kaum Hoffnung, je eine eingreifende Alternative ausprobiert zu finden. Was jedoch den Fremdsprachenunterricht betrifft, so müßte man, meine ich, auch innerhalb des bestehenden Systems der Zeitverteilung ernsthaft überlegen, ob nicht wenigstens für jede neu einsetzende Fremdsprache eine mindestens zweiwöchige Phase intensiver Beschäftigung mit dieser Sprache unter weitgehendem Verzicht auf andere Schulfächer eingeblendet werden könnte (vgl. Speissler Weinsich 1972, und Christ, Z. f. Päd. 1980). Dies mit dem Ziel, den Schülern zunächst einmal einen guten Start zu geben, der sie befähigen soll, relativ rasch, solange nämlich noch die Anfangs-Motivation anhält, bis zu dem Punkt zu gelangen, an dem man in der Fremdsprache Geschichten verstehen und miteinander reden kann.

Zu 4)

In manchen anderen Ländern, in denen man Latein und Griechisch etwa so viel und so wenig lernt wie in der Bundesrepublik Deutschland, ist es nicht üblich, diese alten Sprachen einfach mit den neuen Sprachen zusammen dem Oberbegriff Fremdsprachen zu subsumieren. Die alten Sprachen werden dort eher in die Nähe der jeweiligen Muttersprache gerückt, da sie ja wie diese hauptsächlich als Denk- und Bildungssprachen gelehrt werden. Ich will nicht unbedingt sagen, das sei die adäquatere Auffassung. Es spricht auch manches dafür, Latein und Griechisch mit Französisch und Russisch über einen schulpolitischen Leisten zu schlagen, wenn es nicht auch gleichzeitig derselbe didaktische Leisten ist. Denn daß man die „tote“ oder ich möchte lieber sagen: nur in Büchern lebende Sprache Latein anders zu lehren hat als die durchaus lebende Sprache Französisch, ist ja wohl evident und paßt auch gut in die soeben erhobene Forderung nach einer grundsätzlichen Differenzierung der Unterrichtsziele für die verschiedenen Fremdsprachen, die einem und demselben Schüler zugemutet werden (vgl. Christ, 1980, S. 175 ff.).

Zu 5)

Daß die englische Sprache, wie es in unserem Schulwesen fast allenthalben üblich ist, die immerwährende erste Fremdsprache sein soll, ist ein pädagogisches Unding. Mit dieser schematischen Regelung werden aus richtigen Prämissen falsche Folgerungen gezogen. Die richtigen Prämissen – wir haben schon davon gesprochen – sind: Die englische Sprache ist erstens eine bedeutende Kultursprache – es ist üblich, dafür das Kürzel Shakespeare einzusetzen. Die englische Sprache ist zweitens aufgrund ihrer weiten Verbreitung in der Welt unzufolgehaft die wichtigste internationale Verkehrs- und Wissenschaftssprache. Sagen wir es kurz: die englische Sprache ist ganz ohne Zweifel im gegenwärtigen Zeitalter die wichtigste Sprache überhaupt. Falsch ist indes, daraus die Folgerung abzuleiten, nun müsse diese Sprache auch auf allen Schulen als erste Fremdsprache und das bedeutet meistens gleichzeitig als die am längsten und gründlichsten zu lernende Fremdsprache gelehrt werden. Denn wir sollten doch nicht vergessen, daß es neben der Schule noch eine ganze Reihe mächtiger Miterzieher gibt, die allesamt gleichfalls von der Weltgeltung der englischen Sprache geprägt sind. Es genügt, an das Fernsehen, an den Rundfunk, an Schallplatte und Kassette zu erinnern. Aus all diesen Geräten werden die Jugendlichen heute fast Tag und Nacht mit englischen Wörtern und Texten übersüttet, was nahezu von selbst dazu führt, daß jeder täglich Englisch lernt oder doch wenigstens leicht hinzulernt. Es wäre daher vernünftig, die englische Sprache grundsätzlich auf den zweiten Platz der Sprachenfolge zu setzen, was auch wegen der starken motivierenden Kraft der genannten Nebenerzieher gut zur Entwicklungsphase der Pubertät passen würde. Tut man das nicht und beläßt man die englische Sprache, wie heute fast allgemein üblich, auf der ersten Stelle der Sprachenfolge, und appelliert man vielleicht obendrein noch stark an das Evidenzgefühl der instrumentalen Nützlichkeit, dann fügt man damit der Motivationsbasis aller Folgesprachen nicht unerheblichen Schaden zu. Ich meine deshalb, daß die erste Fremdsprache, die man auf der Schule lernt, nicht um jeden Preis die nützlichste aller Sprachen sein sollte (Zapp, N.Spr. 1976, S. 272). Denn es kann nicht Aufgabe einer sinnvollen Schulsprachenpolitik sein, die reichen Sprachen immer reicher und die armen

Sprachen immer ärmer zu machen. Eine kluge Schulsprachenpolitik wird vielmehr versuchen, hier gegenzusteuern und bei ihren schulpolitischen Gewichtungen zu berücksichtigen, daß es auch außerhalb der Schule schon bildungspolitische Gewichte gibt, die zur Zeit immer zugunsten des Englischen in die Waagschale fallen.

Aus Überlegungen dieser Art hat eine Initiativgruppe von Wissenschaftlern, Schriftstellern, Kultusbeamten und anderen Personen des Kulturlebens zu Anfang des Jahres 1980 einige Thesen abgeleitet, die seitdem unter dem Namen „Homburger Empfehlungen“ der interessierten Öffentlichkeit vorgelegt worden sind (vgl. Christ et al., 1980; Weinrich N.Spr. 1980, S. 315 f.). Der Leser möge mir bitte erlauben, kurz zu skizzieren, worum es bei diesen Empfehlungen geht. Die Empfehlungen befassen sich mit der Schulsprachenpolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Sie sprechen aber in diesem Rahmen nicht oder nur beispielsweise von den konkreten Sprachen Englisch, Französisch oder Russisch, sondern sie unterscheiden die einzelnen Sprachen nach den Bildungszielen, die man mit ihnen erreichen will. In diesem Sinne wird zwischen Begegnungssprachen, Fundamentalsprachen, Verkehrssprachen und Erschließungssprachen unterschieden. Ich will diese Begriffe im folgenden kurz erläutern.

Begegnungssprache wird eine Sprache genannt, die schon im frühesten Alter, also etwa auf der Grundschule oder sogar im Vorschulalter als Zweitsprache, halb ungesteuert und halb gesteuert, in jedem Fall aber spielerisch erworben wird, am besten unter der Voraussetzung, daß die lernende Gruppe bilingual gemischt ist. Das mag eine deutsch-dänische Gruppe in Südschleswig sein oder vielleicht auch eine deutsch-griechische oder eine deutsch-türkische Gruppe in Städten und Wohnbezirken mit einem starken Anteil ausländischer Arbeitnehmer dieser Herkunftssprachen. Das spielerische Erlernen einer Begegnungssprache in einer Schulform, die man in Anlehnung an bestimmte Europaschulen Begegnungsschulen nennen könnte, ist also eine Form der bilingualen Erziehung, wobei natürlich an eine symmetrisch bilinguale Erziehung gedacht werden muß. Das besagt, daß die Ausländerkinder, die in der Bundesrepublik Deutschland leben, natürlich Deutsch lernen sollen, denn sie müssen sich ja später im deutschen Wirtschaftsle-

ben einen Arbeitsplatz schaffen, aber es sollen die mit ihnen zusammen unterrichteten deutschen Kinder auch, wenigstens eine kleine Wegstrecke lang, in die Sprache und Kultur jener ausländischen Gruppen eingeführt werden, deren Angehörige auf Dauer oder auf Zeit in der Bundesrepublik leben. Wir können alle diese Sprachen ja unsere Nachbarsprachen nennen, sei es, daß es sich um die Sprachen unserer Grenznachbarn handelt, sei es, daß es die Sprachen derjenigen Bevölkerungsgruppen sind, die wir als ausländische Arbeitnehmer mit schlechtem Gewissen unsere Gäste nennen. Wenn über eine Million Türken in der Bundesrepublik leben, dann ist Türkisch durch eben diese Tatsache für uns eine Nachbarsprache (vgl. Christ 1980, S. 80). Wir brauchen also, wie mir scheint, eine große Anzahl von Begegnungsschulen nach Art der schon bestehenden Europaschulen, in denen es möglich ist und durch bestimmte Anreize auch für Schüler, deren Eltern wenig ausländerfreundlich sind, vorteilhaft gemacht wird, daß man schon in jungen Jahren in eine europäische Nachbarsprache eindringt, um in diesem fremden Medium elementare Formen des Umgangs mit Fremdheit zu lernen. Für diese Art „Fremdheitskunde“ ist kein systematischer Grammatikunterricht erforderlich; es genügt, wenn die Kinder dieser Altersstufe von der Nachbarsprache soviel lernen, daß sie sich in ihr beim Spielen und beim Feiern verständigen können. Ziel dieses Sprachunterrichts muß sein, in der Begegnung mit Kindern anderer Muttersprache, anderer Nationalität und anderer Kultur soviel konkrete Fremdheitserfahrung zu vermitteln, daß Stereotype und Vorurteile von Anfang an keine Chance haben (vgl. Christ, 1980, S. 196). Man sage bitte nicht resignativ, Begegnungsschulen dieser Art seien durch bestehende Klassenschranken oder Vorurteile gegenüber Ausländern a priori unmöglich. Schulversuche mit Begegnungsschulen zwischen Kindern der Majorität und einer Minorität, auch bei bestehenden Sozialschranken zwischen diesen Gruppen, haben in anderen Ländern, in denen Majoritäten und Minoritäten schon länger miteinander auskommen müssen, durchaus zu guten Erfolgen nicht nur in der sprachlichen Kompetenz, sondern auch im sozialen Zusammenleben geführt (vgl. Stern 1973, S. 57 ff.). Das letztere ist hier im übrigen das wichtigere „Lernziel“. Daraus folgt, daß die in eine Begegnungssprache

investierte Mühe (wenn es denn eine so große Mühe ist) selbst dann nicht verloren ist, wenn die Begegnungssprache aus schulorganisatorischen Gründen in späteren Schulklassen nicht weitergeführt (aber vielleicht doch später an einer Volkshochschule wieder aufgegriffen und weitergeführt) werden kann.

Während die Begegnungssprache unter den Bedingungen einer bilingualen Erziehung eher Zweitsprache als Fremdsprache ist, setzt mit der 5. Klasse die erste Fremdsprache ein. In den Homburger Empfehlungen wird sie Fundamentalsprache genannt, weil an dieser Sprache von Grund auf gelernt werden soll, wie die Sprachzeichen und ihre Verwendungsregeln als fundamentale gesellschaftliche Konventionen beschaffen sind und wie sie in ihrem Zusammenwirken ein elementares Beziehungssystem herstellen, an dem sich das Sozialverhalten einer menschlichen Gruppe orientiert. Die genannten Empfehlungen sagen nicht, welche Sprache Fundamentalsprache und damit als erste Fremdsprache gelehrt werden soll. Sie sagen aber auch nicht, daß das um jeden Preis die englische Sprache sein müsse. Ich bin über den Wortlaut der Homburger Empfehlungen hinaus sogar im Zweifel, ob gerade die englische Sprache in Deutschland als Fundamentalsprache und erste Fremdsprache besonders geeignet ist. Dafür habe ich oben schon einige Gründe angeführt, und ich will hier nur noch das weitere Argument hinzufügen, daß die englische Sprache, gerade weil sie der deutschen Sprache verwandt ist, weniger als andere, uns ferner stehende Sprachen in diesem Land prädisponiert erscheint, das Fundament des Fremdsprachenunterrichts abzugeben. Als Fundamentalsprache sollte aber allemal eine Sprache mit hohem Kulturprestige (etwa Französisch, Latein . . .) gewählt werden, so daß eine längere Beschäftigung auch mit den literarischen Texten und anderen Zeugnissen der Landeskultur den Schülern und ihren Eltern einleuchtet.

Da nicht angenommen werden kann, daß in einem Land wie der Bundesrepublik Deutschland alle Schüler ohne besonderen Aufwand eine Begegnungssprache als Zweitsprache oder Quasi-Zweitsprache lernen können, wird für die meisten Schüler die Fundamentalsprache die erste fremde Sprache sein, die sie lernen. Das aber ist für Bewohner eines Landes im Herzen Europas zu wenig. So ist auch, wie mir scheint, mit

Recht von verschiedenen europäischen Institutionen das Minimum einer europäischen Sprachkultur bei zwei erlernten Fremdsprachen angesetzt worden. In den Homburger Empfehlungen heißt die zweite Fremdsprache Verkehrssprache. Gemeint ist eine große, international verbreitete „Weltsprache“, die insbesondere auch dann benutzt werden kann, wenn zwei Gesprächspartner mit verschiedenen Grundsprachen sich weder in der einen noch in der anderen Sprache verständigen können. Die Verkehrssprache kann mit eindeutig pragmatischer Zielsetzung und mit starker Betonung kommunikativer Fertigkeiten gelehrt werden. Es wäre gut, wenn mit dem Erlernen einer internationalen Verkehrssprache gleichzeitig eine Einführung in die besonderen Probleme von Fach- und Wissenschaftssprachen verbunden werden könnte. Es sollte aber nicht ein für allemal und überall feststehen, welche Sprache in der Schule als Verkehrssprache gelernt wird. Sicher eignet sich die englische Sprache wegen ihrer weiten Verbreitung besonders gut für diesen pragmatischen Zweck, aber wir wollen auf keinen Fall zu erwähnen vergessen, daß die englische Sprache grundsätzlich natürlich auch als Fundamentalsprache gelehrt werden kann. Wenn trotz der oben beschriebenen Nachteile einer solchen Lösung so verfahren wird, dann sollte als Verkehrssprache eine andere Sprache von weiter Verbreitung und internationalem Kurswert gelehrt werden, etwa Spanisch oder Russisch. Wichtig ist vor allem, daß nicht dieselbe Sprache als Fundamentalsprache und Verkehrssprache gelehrt wird, sonst drängt sich die Pragmatik mit ihren utilitären Zielen unaufhaltsam in den Vordergrund und schiebt alle anderen Sprachlehreziele beiseite.

Es ist zu wünschen, daß möglichst viele Personen jenseits einer Fundamentalsprache und einer Verkehrssprache und vielleicht in Wiederanknüpfung an eine früher erworbene und in den Einzelheiten längst vergessene Begegnungssprache eine weitere fremde Sprache als Erschließungssprache lernen. Die Homburger Empfehlungen nennen Erschließungssprache eine Sprache, die vorwiegend mit dem heuristischen Ziel gelehrt wird, eine fremde, ja möglichst sehr fremde Kultur aufzuschließen. Das kann eine Fremdheit in der Zeit sein, und da haben die alten Sprachen eine wichtige Rolle zu spielen, oder eine Fremdheit im Raum oder in irgendeiner anderen

Hinsicht, und hier ist an solche Sprachen wie Arabisch, Chinesisch oder Japanisch zu denken. Wenn die reformierte Oberstufe unserer höheren Schulen noch einmal reformiert (aber nicht notwendig rückreformiert) werden sollte, wäre vielleicht in der Oberstufe für eine solche Erschließungssprache Platz. Sollte aber die Oberstufe auch weiterhin in ihren Bildungsansprüchen durch den Numerus clausus gelähmt bleiben, sollte man viel ernsthafter als bisher daran denken, wenigstens von den Studenten zu verlangen, daß sie noch auf der Universität eine neue Fremdsprache als Erschließungssprache hinzulernen.

Wie realistisch ist ein solches Programm, wie es etwa in den Homburger Empfehlungen niedergelegt worden ist? Ich weiß, daß manche dieses Programm gegenwärtig nicht für realisierbar halten, und die Schulbehörden wollen sich natürlich am liebsten überhaupt nicht den Status quo stören lassen. Aber schauen wir uns einmal um, was in anderen Ländern gegenwärtig üblich und möglich ist. Ich habe vor einigen Semestern in einem Universitäts-Seminar von meinen Studenten, unter denen sich viele Ausländer befinden, einmal aufschreiben lassen, welche Sprachen sie mehr oder weniger beherrschen. Das Bild war überraschend und ein wenig erschreckend. Es zeigten sich deutlich zwei Gruppen. Die eine Gruppe wurde gebildet von den deutschen und europäischen Studenten, deren Kenntnisse sich in der Regel auf eine, höchstens zwei Fremdsprachen erstreckten, gewöhnlich stereotyp nach dem Schema Englisch plus x. Die Studenten aus der Dritten Welt hingegen, die ebenfalls zahlreich an dem Seminar teilnahmen, zeichneten sich demgegenüber deutlich als eine Gruppe ab, deren Angehörige sich ohne weiteres in drei, vier oder fünf Fremdsprachen bewegen können. Und ich fand keine Anzeichen dafür, daß sie unter dem Zwang, diese verschiedenen Sprachen zu lernen, besonders gelitten hatten. So ähnlich kannten wir es ja auch seit langem von den kleineren europäischen Nationen, etwa den Dänen, Ungarn und Niederländern, in deren Schulen drei Fremdsprachen ohne weiteres zur Regelausbildung der Schüler gerechnet wurden, bis in jüngster Zeit allerdings auch dort die Monoglottisierungswelle einige Dämme eingerissen hat.

Schauen wir zum Vergleich aber auch noch auf unser Nachbarland Frankreich. Hier ist von den Bildungspolitikern beider

Länder in den letzten Jahren gegenseitig oft aufgerechnet worden, wieviele deutsche Schüler Französisch und wie viele französische Schüler Deutsch lernen. Und sie haben zusammen überlegt, was beiderseits des Rheins zu tun wäre, wenn wirklich der deutsch-französische Freundschaftsvertrag von 1963 auch mit sprachlichem Leben erfüllt werden sollte (vgl. Baumgratz 1980). Davon will ich hier nicht handeln, wenngleich auch gerade die Bundesländer im Norden der Bundesrepublik Deutschland gelegentlich daran erinnert werden sollten, wie unsinnig das Argument ist, die Bedeutung der französischen Sprache für das deutsche Geistes- und Wirtschaftsleben nähme nach Norden hin kontinuierlich ab im Maße, wie man sich von der französischen Grenze entfernt. Als ob Frankreich nur für diejenigen ein interessantes Land wäre, der mit dem Fahrrad oder dem Nahverkehrszug hinfahren kann! Frankreich ist vielmehr, so möchte ich sagen, für uns Deutsche vor allem deshalb ein so hochinteressantes Land, weil es uns ständig zeigt und vormacht, wie auch eine mittlere Nation in dieser Welt ihre Identität bewahren und Charakter zeigen kann. Dazu gehört auch eine vernünftige und weitblickende Kulturpolitik. Man weiß, daß diese Kulturpolitik in Frankreich zu einem nicht geringen Teil auch Sprachpolitik ist. Aber es gäbe ein durchaus falsches Bild von der Wirklichkeit, wenn man bei den Franzosen nur sehen wollte, daß sie sich natürlich die Geltung ihrer Sprache und die „Ausstrahlung“ (rayonnement) ihrer Kultur in der Welt einiges kosten lassen. Ganz im Gegensatz zu der landläufigen Meinung tun sie nämlich auch in ihrem eigenen Land sehr viel dafür, daß die Franzosen fremde Sprachen lernen und ihre Köpfe für fremde Ideen und Probleme offen halten. Dazu gehört beispielsweise die Regelung, daß französische Studenten zwei Jahre lang noch eine Fremdsprache an der Universität belegen müssen. Dazu gehört aber auch, daß in einer Stadt wie Lyon im Jahre 1981 nicht weniger als sieben Gymnasien (5 Lycées und 2 Collèges) ihren Schülern einen regulären Chinesisch-Unterricht anbieten, unter ihnen ein Gymnasium als erste Fremdsprache (Le Monde 4. 3. 1981). Und überhaupt können französische Schüler, vom Sonderfall Chinesisch abgesehen, bei der Wahl der ersten Fremdsprache grundsätzlich unter sieben Sprachen wählen, nämlich Englisch, Deutsch, Spanisch, Italienisch, Russisch, Arabisch

und Portugiesisch. Deutsch wird hier übrigens von etwa 16 % der Schüler als erste Fremdsprache gewählt, während in Deutschland weniger als 1 % der Schüler Französisch als erste Fremdsprache wählen können. Ich will den Vergleich hier abbrechen und die skizzierten Werte auch nicht weiter kommentieren, aber es muß doch wohl die Frage gestellt werden, wo eigentlich, ob diesseits oder jenseits des Rheins, die provinziellere Kulturpolitik betrieben wird. Die Folgen sieht man dann sogleich vor Augen, wenn man eine Zeitung wie *Le Monde* öffnet. Welche deutsche Zeitung oder welches andere Presseorgan unterrichtet auch nur annähernd so ausführlich und so verläßlich über die außereuropäischen Länder, insbesondere über die Probleme der Dritten Welt! Ich frage mich manchmal, welche Anschlüsse wir noch verpassen müssen, bis wir merken, welche Anschlüsse auf keinen Fall verpaßt werden dürfen.

Alle Ansichten, die ich bisher zum Stand der Fremdsprachen in der Bundesrepublik Deutschland vorgetragen habe, betreffen nun direkt oder indirekt auch die deutsche Sprache, insofern diese selber als Fremdsprache im Inland oder Ausland gelehrt wird. Was zunächst die Lage im Ausland betrifft, so kann es sicher als allgemeine Regel des kulturpolitischen Verhaltens in der Welt angesehen werden, daß die deutsche Sprache als Fremdsprache im Ausland ungefähr so behandelt wird, wie wir selber vergleichbare Fremdsprachen in Deutschland behandeln. Denn es geht natürlich auch in der Politik nach der einfachen Maxime: Wie du mir, so ich dir. Das ist auch von mehreren Politikern, so beispielsweise von Hildegard Hamm-Brücher, mehrfach deutlich ausgesprochen worden (Baumgratz 1980, S. 12; Christ 1980, S. 78). Es kann da im Einzelfall natürlich einmal kurzfristige Verzerrungen und Abweichungen von dieser Do-ut-des-Maxime geben, etwa wenn eine bestimmte Sprache aufgrund bestehender Machtverhältnisse mit einer bestimmten Bedeutung versehen wird, die weder dem Bedarf noch den Bedürfnissen entspricht. Man sollte diese Maxime auch nicht in dem schematischen Sinne verstehen, wie sie entsprechend den diplomatischen Gepflogenheiten den etwa 40 Kulturabkommen stereotyp eingeschrieben ist, wie sie die Bundesrepublik Deutschland mit anderen Ländern abgeschlossen hat. Dort heißt es etwa im deutsch-afghanischen

Kulturabkommen, daß beide vertragschließenden Parteien sich bemühen wollen, die Sprache des anderen Landes als kulturelles Medium zu pflegen und gebührend zur Geltung zu bringen (Art. 8, in Christ/Liebe 1979, S. 72). Aber schauen wir noch einmal auf das deutsch-französische Verhältnis. Da hat sich in den letzten Jahren deutlich gezeigt, daß die deutschen Bundesländer, entgegen dem Geist des deutsch-französischen Freundschaftsvertrages von 1963, kaum willens sind, von der im deutschen Schulwesen seit dem Hamburger Abkommen von 1964 und trotz der geänderten Fassung dieses Abkommens von 1971 verankerten Monopolstellung des Englischen abzuweichen. Entsprechend stark sind die Abwahl-Verluste, die das Französische, wie oft nachgewiesen worden ist, in den letzten Jahren erfahren hat. Für Studenten etwa, die nicht zufällig Romanistik-Studenten sind, ist Französisch wirklich eine unbekannte Sprache geworden. Das haben sich die Franzosen eine Zeitlang angesehen, sie haben gemahnt und gewarnt, und schließlich haben sie – von deutschen Beobachtern kaum bemerkt – durch einen administrativen Federstrich die Bedingungen erheblich erschwert, unter denen in Frankreich Deutsch unterrichtet wird. Sie haben nämlich einfach die „Kurseröffnungsschwelle“ (*seuil d'ouverture*), also die Mindestschülerzahl für eine zu eröffnende Deutsch-Klasse von 10 auf 15 Schüler erhöht, während sie diese Schwelle für Spanisch-Klassen gleichzeitig von 10 auf 8 gesenkt haben. Das ist gewiß nicht die feine Art, und die französischen Germanisten sind denn auch die ersten gewesen, die lebhaft und nicht ohne einen gewissen Erfolg gegen diese Maßnahmen protestiert haben. Aber dieser kleine Ausschnitt deutsch-französischer Schulsprachenpolitik läßt doch recht deutlich die allgemeinen Bedingungen erkennen, unter denen eine Fremdsprachenpolitik als Teil der auswärtigen Kulturpolitik eines Landes steht. Insbesondere darf eine mittlere Nation wie die Bundesrepublik Deutschland nicht meinen, sie könne durch ein paar mehr oder weniger gut kaschierte Verwaltungsmaßnahmen zugunsten immer der einen Fremdsprache Englisch so gut wie alle anderen Fremdsprachen aus dem Schulsystem herauswerfen, ohne daß über kurz oder lang die anderen Nationen das mit gleicher Münze heimzahlen und ebenfalls alle anderen Fremdsprachen, unter ihnen Deutsch, zugunsten

immer und ewig des Englischen aus ihren Schulen eliminieren.

Nun kann man sich natürlich überlegen, ob das eigentlich so schlimm wäre. Welches Interesse haben wir eigentlich daran, daß möglichst viele Personen in der Welt Deutsch lernen? Ist denn die „Ausbreitung“ der deutschen Sprache ein vernünftiges kulturpolitisches Ziel? Die Bundesregierung, nebenbei bemerkt, vertritt in ihrer Auswärtigen Kulturpolitik dieses Ziel nicht, und auch ich selber als Inhaber eines Lehrstuhls für Deutsch als Fremdsprache sehe meine Aufgabe durchaus darin begrenzt, nach meinen Kräften dazu beizutragen, daß diejenigen Personen in der Welt, die unsere Sprache als Fremdsprache lernen wollen, sie möglichst vernünftig und möglichst gut lernen können. Aber ganz so einfach, wie ich es hier ausgedrückt habe, ist die Sache dennoch nicht. Man kann leicht die Ansicht vertreten, die Zahl der Deutschlernenden sei einem ganz gleichgültig, solange man im Bewußtsein oder im Unterbewußtsein noch weiß, daß diese Zahl kontinuierlich ansteigt oder wenigstens gleich bleibt. Wenn es aber in einem Land, wie es beispielsweise in den letzten Jahren in den Vereinigten Staaten zu beobachten war, zu dramatischen Einbrüchen in Kenntnis und Verbreitung der deutschen Sprache (wie auch anderer Sprachen) kommt, dann schauen nicht nur unsere Kollegen, die Auslandsgermanisten, bekümmert drein, sondern auch wir hier in der Bundesrepublik Deutschland haben allen Grund, betroffen zu sein. Denn es droht doch mit dem Rückgang der Sprache eine noch bestehende Tradition abzureißen, von der wir uns nicht nur aus wirtschaftlichen, sondern auch aus politischen und kulturellen Gründen einiges versprechen. Ich meine also, es kann uns Deutschen nicht ganz gleichgültig sein, ob unsere Sprache mitsamt dem, was in ihr ausgedrückt wird, in der Welt auf viel, auf wenig oder auf gar kein Interesse stößt. Auch die Schwankungen und Verlagerungen dieses Interesses sind für uns natürlich wichtige Indikatoren für die Art und Weise, in der wir der Welt unsere Identität präsentieren. Denn vielleicht ist es ja überhaupt so, daß man sich seiner Identität, in diesem Fall der nationalen Identität, die aber manches andere einschließt, gar nicht gewiß werden kann, als indem man sie anderen darstellt. Daraus sind dann natürlich Folgerungen abzuleiten über die Art und Weise, wie man diese Identität präsentiert, das

heißt hier, wie man die deutsche Sprache lehrt.

Ich höre jetzt an dieser Stelle den Einwand, daß der Unterricht des Deutschen als Fremdsprache mit solchen Fragen wie der nach der Identität nichts zu tun hat, sondern sich ausschließlich an Gesichtspunkten des Bedarfs und der Bedürfnisse zu orientieren hat. Nun ist es zweifellos möglich, wenn auch nicht einfach, in einer gegebenen Situation den Fremdsprachenbedarf mit empirischen Mitteln festzustellen. Was dabei für den Bedarf an Fremdsprachen in der Bundesrepublik Deutschland herauskommt, kann man in den einschlägigen Untersuchungen von Bausch (1978, 1980), Christ (1972, 1980), Schröder (1979) und anderen recht genau studieren, und man erhält dabei übrigens Ergebnisse, die überraschend weit vom engherzigen Fremdsprachenkanon unserer Schulen entfernt liegen. Sehr viel schwerer ist es schon, die individuellen Bedürfnisse ans Licht zu bringen, die zum Entschluß, eine Fremdsprache zu lernen, führen und die sich dann in eine mehr oder weniger dauerhafte Motivation für das Weiterlernen übersetzen. Die Erhebungen von Schröder im süddeutschen Raum haben in diesem Zusammenhang übrigens erstaunlich hohe Werte im ästhetischen Bereich zutage gefördert (Zapp, N.Spr. 1976, S. 280). Es scheint, daß die Schönheit, ja sogar die Klangschönheit, die einer Sprache öffentlich oder privat zugeschrieben wird, sehr zu dem Entschluß beiträgt, diese Sprache als Lerngegenstand zu wählen, unbeschadet der Tatsache, daß die Linguisten natürlich nicht ein einziges Kriterium angeben können, nach dem die ästhetischen Qualitäten einer Sprache objektiv zu messen wären.

Was nun den Bedarf und die Bedürfnisse betrifft, die sich in anderen Ländern auf die deutsche Sprache richten, so sind mir nur begrenzte empirische Erhebungen bekannt (Christ 1980, S. 88 f.) Es gibt in einzelnen Ländern wohl Einzeluntersuchungen mit einer verhältnismäßig geringen Zahl von Probanden, und es gibt natürlich die unschätzbaren Erfahrungswerte der Auslandslehrer, DAAD-Lektoren und Goethe-Dozenten. Ich habe jedoch, wenn ich den ganzen Bereich Deutsch als Fremdsprache einzuschätzen versuche, den Eindruck, daß auf diesem Gebiet manchmal voreilig extrapoliert wird. Beispielsweise gibt es zweifellos in vielen Ländern nicht wenige Personen, die Deutsch mit der erklärten Absicht lernen,

sich hauptsächlich in der einen oder anderen Fachsprache bzw. Wissenschaftssprache rezeptiv und manchmal auch produktiv bewegen zu können. Es ist dann auch zweifellos vernünftig, solchen Sprachlernbedürfnissen mit fachsprachlich orientierten Kursen entgegenzukommen. Wenn ich mich jedoch nicht sehr täusche, besteht in diesen Jahren im Bereich Deutsch als Fremdsprache bei vielen Lehrern, Lehrwerkautoren und Didaktikern eine allzu große und durch empirische Erhebungen nicht gedeckte Bereitschaft, eigentlich von allen Deutschschülern anzunehmen, sie wollten hauptsächlich in oder mit der Bundesrepublik Deutschland ertragreiche Geschäfte abwickeln oder sonstige handfeste Zwecke verfolgen, deren Nutzwert sich in Deutscher Mark ausdrücken läßt. Das gilt auch für den Bereich der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien in der Bundesrepublik, von denen vielfach angenommen wird, ihre Sprachlerninteressen seien durch den Umkreis ihrer ökonomischen Interessen erschöpfend beschrieben. Anders ausgedrückt, ich finde bei manchen, die für den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache verantwortlich sind, einen nicht unbedenklichen Reduktionismus, der in der deutschen Sprache kaum noch etwas anderes als ein nützliches Medium zur Bewältigung von Alltagssituationen oder allenfalls ein Instrument dieser oder jener fachsprachlichen Performanz sieht. Mir sind aber keine gesicherten Ergebnisse zum Bedarf und Bedürfnis des Fremdsprachenlernens bekannt, durch die ein totaler Pragmatismus dieser Art gerechtfertigt würde. Gegen das Präfix *Pragma-* ist natürlich nichts einzuwenden, solange es solchen Ausdrücken wie *Linguistik* oder *Didaktik* vorangestellt wird mit dem Ziel, diese Disziplinen aufmerksamer zu machen für die situative und gesellschaftliche Bedingtheit aller sprachlichen Aktivitäten. Aber jene mißverständene Pragmatik, die nur noch Verrichtungen und Fertigkeiten der trivialsten Sorte für pragmatisch legitimiert hält, ist doch wohl eine sehr gefährliche Ratgeberin für das schwierige und schöne Geschäft des Sprachlehrens, zumal im Bereich Deutsch als Fremdsprache (vgl. auch Weinrich, Neue Sammlung 1981). Es ist zwar richtig, daß der Deutschunterricht, wo immer das gewünscht wird, seine Schüler in die Lage versetzen muß, sich mit einer gewissen sprachlichen Gewandtheit in Deutschland, Österreich oder der Schweiz

bewegen zu können. Und wenn irgendwo eine Lerngruppe zusammenkommt, die juristische oder soziologische Fachliteratur auf Deutsch lesen will, so soll der Sprachunterricht natürlich im Rahmen des Möglichen diesen Wünschen entsprechen. Ähnliches gilt von den ausländischen Arbeitnehmern und ihren Familien, die selbstverständlich auch durch den deutschen Sprachunterricht befähigt werden müssen, den täglichen Kampf gegen Diskriminierung erfolgreich zu bestehen.

Über diese elementaren Bedürfnisse hinaus muß der deutsche Sprachunterricht jedoch, zumal wenn er von kulturellen Institutionen der Bundesrepublik angeboten wird, durch einen kulturellen Mehrwert ausgezeichnet sein, der seine Qualität danach bemißt, wie sehr er den bloßen Nutzwert der deutschen Sprache für den Alltag übersteigt und zur Präsentation unserer geschichtlichen Identität beiträgt. Denn als bloße Nutz- und Instrumentalsprache ist die deutsche Sprache nicht mehr als ein beliebiger Exportartikel, der dann auch mit Recht den Schwankungen des Marktes unterliegt. Und auch als internationale Verkehrs- und Welthilfssprache ist die deutsche Sprache, wie wir alle wissen, der englischen Sprache und vielleicht auch noch mancher anderen großen Weltsprache unterlegen. Nur als Kultursprache ist die deutsche Sprache unverwechselbar und nicht durch eine andere Sprache ersetzbar. Als Kultursprache muß die deutsche Sprache daher auch mit Sprachkultur gelehrt werden.

Wenn man mich nun genauer fragt, was das sei: Sprachkultur, so will ich zunächst metaphorisch antworten und so tun, als ob man mich gefragt hätte, was wohl Kochkultur und Eßkultur seien, und ich antworte also einfach: es liegt hauptsächlich an den Gewürzen. Wenn es nämlich dem Unterricht der deutschen Sprache, gleich auf welcher Stufe, nicht gelingt, den Sprachschülern bewußt zu machen, daß die Art und Weise, wie man diese Sprache gebraucht, nicht nur einen Nutzwert zur routinierten Bewältigung dieser oder jener alltäglichen Situation hat, sondern darüber hinaus auch einen Würzwert für die individuelle oder gesellschaftliche Markierung besonderer Situationen, dann hat dieser Sprachunterricht wohl ein wichtiges Ziel nicht erreicht. Anders ausgedrückt, ich bin der Ansicht, daß die berühmten vier „Fertigkeiten“ (skills), also Hören, Sprechen,

Lesen, Schreiben oder jede beliebige andere Reihenfolge dieser Fertigkeiten, das Programm eines guten Sprachunterrichts nur unvollkommen beschreiben. Damit meine ich nicht nur die Frage, ob man diese Liste vielleicht noch durch einige andere Fertigkeiten wie Übersetzen und Dolmetschen ergänzen sollte, was allerdings in bestimmten Sprachlehrsituationen vernünftig wäre, sondern es geht mir um die grundsätzlichere Frage, ob nicht ein kategorialer Fehler darin liegt, die Ziele des Sprachunterrichts nur als Fertigkeiten aufzufassen. Dieser Begriff der Fertigkeiten ist durch und durch Exponent eines instrumentalsten Sprachbewußtseins. Hören eine Fertigkeit? Aber ist denn nicht das Zuhören auch in der Fremdsprache eine Kunst? Sprechen eine Fertigkeit? Aber gilt nicht auch in der Fremdsprache, daß man sagen kann: Sprich, daß ich dich erkenne? Und Lesen eine Fertigkeit? Erschöpft sich diese Lesefertigkeit vielleicht darin, daß man mit dem Lesen möglichst schnell fertig wird? Und das Schreiben soll schließlich auch bloß eine Fertigkeit sein? Ja, wer sind die beklagenswerten Adressaten, die nur an möglichst korrekt ausgefertigten Schriftsätzen und überhaupt nicht an der individuellen Handschrift des Schreibers interessiert sind? Ich glaube also, daß der Fremdsprachenunterricht, seitdem er sich angewöhnt hat, seine Lernziele als Fertigkeiten zu buchstabieren, in seinen Ansprüchen zu tief greift und die Gefahren der Subalternität unterschätzt. Mag sein, daß der alte, der philologische Sprachunterricht in vielerlei Hinsicht wenig effektiv war, aber was nützt die ganze Effektivität, wenn dabei die Lust und der Spaß am guten, am treffenden, am witzigen, am spielerischen Sprachgebrauch zum Teufel geht! Wie sollen wir Augenblickserfolge als Effektivitätsgewinne verbuchen, wenn die Langeweile der skills und drills zu bleibenden Motivationsschäden führt? Nur wenn die Sprache Spiel hat, macht sie auch Spaß: in diesem erweiterten Sinn sollten wir den Wittgensteinschen Begriff des Sprachspiels verstehen (vgl. Weinrich, Zs. f. Päd. 1981).

In diesem Zusammenhang möchte ich auch ein Wort zur Rolle der Literatur im Sprachunterricht sagen. Wir wissen, daß die enge Symbiose von Sprach- und Literaturunterricht zum ältesten Erbe unserer Bildungsgeschichte gehört. Wir wissen aber auch, daß es weder der Sprache noch der Literatur bekommt, wenn man dem Anfangsunterricht in der fremden Sprache ab-

rupt eine Lektüre mehr oder weniger kanonischer Texte aus der fremden Literatur aufsetzt. Aber es verrät natürlich einfach einen Mangel an Phantasie, wenn man für die Literatur gar keinen anderen Platz im Sprachunterricht weiß als diesen. Wenn es nicht gelingt, auch in die ersten Lektionen des Fremdsprachenunterrichts schon Poesie einfließen zu lassen, so daß auch die allerersten Sätze, die in der Fremdsprache gebildet werden, den Charakter des Besonderen tragen, dann braucht man es auch später gar nicht mehr in der Literatur zu versuchen. Die Fremdheit einer fremden Sprache ist gerade in den ersten Lektionen ein reizvoller und darum poetischer oder zumindest quasi-poetischer Zustand, der auf keinen Fall durch Trivialität zugeschüttet, sondern vielmehr sorgsam unterhalten und gepflegt werden muß, damit der wohl dosierte Reiz des Neuen die Motivation der Lernenden weiter stimuliert. Ich wünsche mir daher in unseren zukünftigen Lehrwerken weniger banale Alltagsdialoge und mehr interessante Texte, Erzählungen zumal, die den Lernenden neugierig machen auf die Andersheit jenes Landes, dessen Sprache sie zu lernen anfangen. Leopold Sedar Senghor hat einmal, als er von den deutschen Studien in seinem Land sprach, davon gesprochen, daß Afrikaner, die Deutsch lernen, in dieser Sprache den Ausdruck einer Identität finden wollen, die er Germanite nennt (Evangel. Kommentare 10/1980). Erläuternd setzt er hinzu, daß für sein Bewußtsein die Wörter unserer Sprache stärker als die Wörter anderer Sprachen von bestimmten Bildern umgeben sind. Ich will hier nicht im einzelnen der Frage nachgehen, wie das zu verstehen ist und wie man dieses — begründete oder unbegründete — Sprachbewußtsein vielleicht linguistisch beschreiben könnte. Aber das Zeugnis des senegalesischen Schriftstellers und Politikers macht doch wohl deutlich, daß beim Erlernen einer fremden Sprache eine latente Poesie der Fremdheit und Verfremdung für das Interesse an dieser Sprache fruchtbar gemacht werden kann.

Ich darf vielleicht in diesem Zusammenhang kurz berichten, daß wir vom Institut für Deutsch als Fremdsprache der Universität München bis jetzt zweimal einen literarischen Wettbewerb ausgeschrieben haben, der sich nur an Personen nichtdeutscher Muttersprache wendete. Wir sind mit Einsendungen überschüttet worden, die teilweise eine hohe literarische Qualität aufweisen

und belegen, daß nicht nur die Engländer ihre Commonwealth-Literatur und die Franzosen ihre frankophonen Schriftsteller in verschiedenen Kontinenten haben, sondern daß es auch in deutscher Sprache schon längst eine bemerkenswerte Gastliteratur gibt, die allerdings von der öffentlichen Literaturkritik noch nicht zur Kenntnis genommen worden ist. Unter den Einsendungen waren aber auch manche Texte, die sichtlich von Anfängern geschrieben worden sind und ein elementares, aber trotz der sichtbaren Ausdrucksschwierigkeiten schon durchaus poetisches Ausdrucksbedürfnis erkennen lassen. Die dem Münchener Institut vorliegenden Literaturproben machen die Hypothese wahrscheinlich, daß es für manchen Deutschlernenden keineswegs das non plus ultra seiner Sprachlernzwecke ist, möglichst von einem Deutschen nicht verwechselt zu werden, wenn er auf der Straße nach dem Weg zum Bahnhof fragt (vgl. Ackermann 1982, im Erscheinen).

Zur Sprachkultur, mit der eine Kultursprache zu lehren ist, gehört auch die Landeskunde, ohne die man sich einen vernünftigen Sprachunterricht kaum denken kann. Aber auch da möchte ich vor dem pseudo-pragmatischen Kurzschluß ("the pragmatic fallacy") warnen, der darin besteht, die deutsche Landeskunde als eine Anhäufung von Informationen aller möglichen Art über die deutschsprachigen Länder aufzufassen. Die Menge der Informationen, die da anzubieten wären, ist ohnehin unbegrenzt. Es scheint mir daher richtiger zu sein, das Ziel eines landeskundlichen Unterrichts in Verbindung mit dem Fremdsprachenunterricht von vornherein nicht im Bereich der Information, sondern des Interesses zu suchen. Wir sollten also in der landeskundlichen Komponente des deutschen Sprachunterrichts von Deutschland vor allem das zeigen, was für Ausländer interessant ist. Was aber für sie interessant ist, können wir Deutschen uns nicht ohne weiteres ausdenken. Man kann es auch nicht mit Fragebögen herausfinden, weil die Art zu fragen immer schon die Antworten vorsteuert. Hier hilft vielleicht abermals ein Corpus von Zeugnissen, wie wir es in München mit unseren literarischen Preisausschreiben zusammengestellt haben. In den literarischen, und das heißt hier vor allem pragmatisch ungesteuert geschriebenen Texten der Einsender ist unabhängig von der größeren oder geringeren poetischen Kraft der Texte ein höchst bemerkenswer-

tes Corpus zur deutschen Landeskunde zusammengelassen, das sich ein Deutscher so nicht hätte ausdenken können. Mit diesem Corpus kann man dann im Sprachunterricht weiterarbeiten, und wir haben beispielsweise festgestellt, daß andere Ausländer, die sich selber nicht an dem Wettbewerb beteiligt haben, dennoch höchst interessiert sind zu erfahren, was den Schreibern, die ja vielleicht ihre Landsleute, allemal aber Fremde in oder für Deutschland sind, als interessante Beobachtungen und Erfahrungen aufgezeichnet haben. Auch hier hat sich gezeigt, daß es wichtig ist, Deutschland nicht nur als Chiffre für ein bestimmtes Informationsquantum vorzustellen, sondern als einen Gesellschaftsraum, der in verschiedener Hinsicht, ganz gleich ob positiv oder negativ, die Phantasie von Menschen beschäftigen kann, denen dieses Stück Welt fremd ist. Meine Erwägungen laufen also insgesamt darauf hinaus, daß wir Fremdsprachenlehrer keine Veranlassung haben, in der Fremdheit sowohl der fremden Sprachen in der Bundesrepublik Deutschland als auch der deutschen Sprache als Fremdsprache in der Welt eine böse Feindin zu sehen, die es um jeden Preis zu bekämpfen gilt. Es ist ein altes Theorem der Hermeneutik, daß in der Fremdheit eines Gegenstandes auch eine besondere Erkenntnischance liegt, die unter den Bedingungen der Vertrautheit und Routine nicht gewonnen werden kann. Wenn die Auffassung also gut begründet ist, daß die deutsche Sprache immer als Kultursprache, das heißt mit Sprachkultur zu lehren ist, dann muß der Sprachunterricht, über alle nützlichen Fertigkeiten hinaus, immer auch ein Stückchen Xenologie, Fremdeitskunde, bleiben und vielleicht sogar ein Stückchen Xenophilie, Liebe zur Fremdheit.

Bibliographie in Auswahl

- Die neueren Sprachen 75, H.3/4 (1976): „Fremdsprachenpolitik“
 Ackermann, Irmgard (Hg.): Als Fremder in Deutschland, München 1982 (erscheint bei dtv).
 Baumgratz, Gisela: Fremdsprachenpolitik und Fremdsprachenunterricht im deutsch-französischen Dialog. Dokumentation über das Kolloquium „Die Zukunft des Französischen in der Bundesrepublik Deutschland und des Deutschen in Frankreich“ 20. – 22. Sept. 1979, Berlin 1980.
 Bausch, Karl-Richard et al.: Fremdsprachenbedarf in Wirtschaft und Verwaltung. Bericht über eine Umfrage der assoziierten Wissenschaftlergruppe „Neuere Fremdsprachen“, in: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.): Beiträge zum Verhältnis von Fachsprache und Gemeinsprache im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe II, Hei-

delberg 1978 (Manuskripte zur Sprachlehrforschung, 12 – 13).

Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.): Fremdsprachen in Handel und Industrie. Eine Untersuchung in dem IHK-Bereich Ostwestfalen zu Bielefeld, Heidelberg 1980 (Manuskripte zur Sprachlehrforschung, 16).

B.I.L.D.-Bureau International de Liaison et de Documentation: Enquête sur l'enseignement extra-scolaire de la langue allemande en France et de la langue française en République Fédérale d'Allemagne. Rapport intérimaire. Paris, B.I.L.D., 1979.

Charte des langues vivantes, in: Les Langues modernes 1979/80, S. 309 – 319.

Christ, Herbert: Sprachen im internationalen Kontakt: Probleme der Schulsprachenpolitik in Westeuropa. Giessener Universitätsblätter 2 (1979) 55 – 62.

Christ, Herbert: Moderne Fremdsprachen in der gymnasialen Oberstufe, Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980), S. 259 – 270.

Christ, Herbert: Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik, Stuttgart 1980.

Christ, Herbert: Charta der modernen Fremdsprachen. Neusprachliche Mitteilungen 1/1981, S. 1 – 3.

Christ, Herbert/Liebe, Elisabeth (Hg.): Dokumente zur Schulsprachenpolitik in der Bundesrepublik Deutschland, Universität Augsburg*1979 (Augsburger I- & I-Schriften, 7).

Christ, Herbert et al.: Fremdsprachen in Handel und Industrie. Eine Untersuchung in den IHK-Bezirken Düsseldorf und Köln. Augsburg, Universität 1979 (I- & I-Schriften, 9).

Christ, Herbert/Schröder, Konrad/Weinrich, Harald/Zapp, Franz-Josef (Hg.): Fremdsprachenpolitik in Europa. Homburger Empfehlungen für eine sprachteilige Gesellschaft, Universität Augsburg 1980 (Augsburger I- & I-Schriften, 11).

Christ Herbert/Liebe Elisabeth (Hg.): Fremdsprachenunterricht in amtlichen Verlautbarungen, Universität Augsburg 1981 (I- & I-Schriften, 14).

Haarmann, Harald: Grundfragen der Sprachenregelung in den Staaten der Europäischen Gemeinschaft, Hamburg 1973 (Schriftenreihe zur europäischen Integration, 11).

Haarmann, Harald: Sprachenpolitische Organisationsfragen der Europäischen Gemeinschaft, Hamburg 1974 (Schriftenreihe zur europäischen Integration, 13).

Haarmann, Harald: Soziologie und Politik der Sprachen Europas. München 1975 (dtv, WR 4161).

Hampel, Johannes/Sussmann, Rudolf et al.: Lernziel Europa, Politische Studien, Sonderheft 3/1977.

Internationale Kulturbeziehungen. Brücke über Grenzen. Symposium 80, bearbeitet von D. Danckwortt, Baden-Baden 1980 (Schriftenreihe zum Handbuch für Internationale Zusammenarbeit, 4).

Kästner, Harald: Zum Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Die neueren Sprachen 75 (1976) 245 – 269.

Kleine, Winfried (Hg.): Perspektiven des fremdsprachlichen Unterrichts Frankfurt/M. 1979.

Kühn, Jürgen/Leuschner, Hagen: Fremdsprachenbedarf in ausgewählten Betrieben Niedersachsens. IHK-Bereich Hannover-Hildesheim, Hannover, Englisches Seminar der Universität, 1980.

Liebe, Elisabeth: Bestandsaufnahme Französischunterricht, Ludwigsburg 1979 (Schriftenreihe des Deutsch-Französischen Instituts, 7).

Macht, Konrad/Schröder, Konrad: Moderne Fremdsprachen aus der Sicht von Studienanfängern. Ergebnisse einer Umfrage, Die neueren Sprachen 75 (1976) 274 – 292.

Mickel, Wolfgang (Hg.): Europäische Bildungspolitik, Neuwied 1978.

Neumeister, Hermann: Die Intensivierung des Unter-

richts lebender Fremdsprachen in Europa. Programm des Europarats, Die neueren Sprachen 69 (1970) 112 – 128.

Neumeister, Hermann: Nicht nur Englisch und Französisch! Zum Unterricht lebender Fremdsprachen an deutschen Schulen. Das Parlament Nr. 37, 12. 9. 1970, S. 10 – 13.

Picht, Robert (Hg.): Kulturpolitik für Europa. Planungsansätze europäischer Stiftungsarbeit, Bonn 1977.

Ross, Werner: Das Deutsche in der Konkurrenz der Weltsprachen. In: Moser, H. (Hg.): Probleme der kontrastiven Grammatik. Jahrbuch 1969 des Instituts für deutsche Sprache, Düsseldorf 1970, S. 178 – 190 (Sprache der Gegenwart, 8).

Sauer, Helmut/Neumeister, Hermann: Aktionsprogramm im Bildungsbereich der Staaten der EG. Neue Initiativen zur Stärkung des Fremdsprachenunterrichts. Die neueren Sprachen 76 (1977) 335 – 357.

Sauer, Helmut: Fremdsprachenunterricht in den USA und in der Bundesrepublik. Ein Erfahrungs- und Literaturbericht, Die deutsche Schule 71 (1979) 40 – 51.

Schröder, Konrad: Sprachenpolitik aus der Sicht einer erweiterten EWG. Gastarbeit und gegenwärtiger Fremdsprachenunterricht an unseren Schulen. Die neueren Sprachen 71 (1972) 520 – 530.

Schröder, Konrad/Langheld, Dorothee/Macht, Konrad: Fremdsprachen in Handel und Industrie unter besonderer Berücksichtigung mittlerer Betriebe in Schwaben und im Raum München. Dokumentation und Auswertung einer Umfrage, Königstein/Taunus 1979.

Sprissler, Manfred/Weinrich, Harald (Hg.): Fremdsprachenunterricht in Intensivkursen, Stuttgart 1972 (Sprache und Literatur, 74).

Stern, H. H.: Bilingual Education: A Review of recent North American Experiences, Modern Languages 54 (1973) 57 – 62.

Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (Hg.): Kein sprachloses Europa! Fremdsprachenbedarf und Vorschläge für mehr Qualität im Fremdsprachenunterricht, Essen 1979 (Materialien zur Bildungspolitik, 6).

Weinrich, Harald: Fremdsprachen in einer arbeitsteiligen Gesellschaft. Die neueren Sprachen 1980, 315 – 319.

Weinrich, Harald: Fremdsprachen für den Alltag und der Alltag des Fremdsprachenunterrichts, Neue Sammlung 21 (1981) 2 – 20. Auch in: Brückner, Heidrun (Hg.): Lehrer und Lernende im Deutschunterricht. Kongreßbericht der VI. Internationalen Deutschlehrertagung vom 4. – 8. August 1980 in Nürnberg, Berlin 1981, S. 33 – 49.

Weinrich, Harald: Von der Langeweile des Sprachunterrichts, Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 169 – 185.

Weisgerber, Leo: Das Sprachenrecht und die europäische Einheit, Opladen 1959.

Zapp, Franz Josef: Fremdsprachenunterricht für ein vereintes Europa. Dokumente 33 (Sept. 1977) 187 – 195.

Zapp, Franz Josef: Planung des Fremdsprachenunterrichts in den Ländern der Europäischen Gemeinschaft. In: Freudenstein R. (Hg.): Language Learning, Brüssel 1978, 215 – 228.

Zapp, Franz Josef: Forderungen ohne Förderung – Internationale Forderungen zum Fremdsprachenunterricht und nationale Wirklichkeit, Neusprachliche Mitteilungen 32 (1979) 138 – 140.

Zapp, Franz Josef: Geschichte des neusprachlichen Unterrichts im Spiegelbild des Fachverbandes der Fremdsprachenlehrer: 1880 – 1980, Neusprachliche Mitteilungen 33 (1980) 2 – 17.

Zapp, Franz Josef: Fremdsprachenpolitik als Voraussetzung für Europa, Neusprachliche Mitteilungen 33 (1980) 26 – 29.

Zapp, Franz Josef/Raasch, A./Hüllen, W. (Hg.): Kommunikation in Europa. Probleme der Fremdsprachendidaktik in Geschichte und Gegenwart, Frankfurt 1981.

Auslandslehrer diskutieren am Nachmittag des 31. Juli

Teilnehmer der Gesprächsrunde:

Manfred BURGHARDT, DIS Jakarta
Werner EGENOLF, DS Brüssel
Bertold FEIGE, DS Barcelona
Hans KLAUSTERMEYER, DS Rom
Josef KRAUTHAUSEN, Päd. Zentrum Bogotá
Wilfried HENNE, früher DS Guayaquil
Fokke MENNENGA, früher DS Madrid
Götz URBAN, VdLiA

Leiter der Gesprächsrunde: Gotthard HÖNIG

1. Thema: Schulabschlüsse neben dem Abitur

Zu diesem Thema nahm zuerst Herr Burghardt von der Deutschen Internationalen Schule in Jakarta Stellung. Die Schule führt bis zur Schlußprüfung, hat im wesentlichen ein gymnasiales Unterrichtsangebot, stößt aber bei den Schülern auf eine weite Streuung der Begabungen. Im Unterrichtsangebot muß sie daher nicht nur den echten Oberschülern gerecht werden, sondern auch Rücksicht auf die Schüler nehmen, die normalerweise eine Real- oder Hauptschule besucht hätten, da es wegen der Größe der Schule keine getrennten Klassen für diese Schüler geben kann. (Bis zu 10% einer Klasse sind keine Oberschüler). Vom 7. Schuljahr an sind die Schüler innerhalb einer Klasse in die 3 Schularten eingeteilt, um den Einzelnen nicht zu überfordern. So verlangt man z. B. vom Hauptschüler natürlich nicht die Erlernung einer 2. Fremdsprache. Im Zeugnis wird vermerkt, ob es sich um einen Haupt-, Real- oder Oberschüler handelt. Nach der 10. Klasse kann die Schlußprüfung für das Gymnasium oder die Realschule abgelegt werden.

Auf die Frage Herrn Hönigs, ob auf diese Weise eine gerechte Bewertung aller Schüler überhaupt möglich sei, meinte Herr Klaustermeyer aus Rom, daß das wohl günstiger an ihrer, d. h. der Deutschen Schule in Rom sei, da man dort einen eigenen Realschulzweig habe. Das Problem sei allerdings, daß nur wenige Schüler, vor allem Kinder aus bi-nationalen Familien und Ita-

liener, diesen Schulzweig besuchen. Nach der 10. Klasse sei zwar evtl. ein Übergang auf die weiterführende Oberschule möglich, aber doch recht schwierig. Deutschen Realschülern sei allerdings jederzeit ein Übergang an eine Realschule in Deutschland möglich, ebenfalls den Hauptschülern, soweit sie während ihrer Schulzeit die Schule wechseln müßten.

Herr Mennenga berichtete, daß an der Deutschen Schule Madrid zwar kein gesonderter Realschul-, dagegen aber ein Hauptschulzweig geführt worden sei. Es seien damit sehr gute Erfahrungen gemacht worden. Durch eine geringe Klassenstärke hätten die Schüler eine gute Förderung erfahren können, so daß sie häufig nach ihrer Rückkehr nach Deutschland dort mit Erfolg eine Realschule absolviert hätten. Die eigentlichen Realschüler seien in Madrid mit im gymnasialen Zweig unterrichtet worden, da der Versuch, einen eigenen Realschulzweig zu führen, an der geringen Schülerzahl gescheitert sei.

Herr Bernhard Becker warf ein, daß diese nicht-gymnasialen Schüler eigentlich an unseren deutschen Schulen im Ausland die ärmsten seien. Sie hätten aufgrund ihrer minderen Begabung stärker darunter zu leiden, wenn ihre Eltern im Ausland, oft an wechselnden Orten, arbeiteten. Eine Lösung des Problems sei außerordentlich schwer. Behelfsmäßige Maßnahmen könnten z. B. sein, daß man sie im Mathematik- und Deutschunterricht gesondert unterrichtet. Das Mitlauf-Verfahren führe nur zu oft zu Zensuren, die man eigentlich nur mit schlechtem Gewissen erteilen könne. Getrennte Aufgaben, abgesenkte Zensuren: der Improvisation, um diesen Schülern zu helfen, sind keine Grenzen gesetzt.

Herr Burghardt ergänzte, daß es gut sei, daß diese Schüler zumindest die Chance hätten, einen Realschulabschluß zu machen. In Jakarta würde ihnen z. B. auch das Abschlußzeugnis durch den Prüfungsbeauftragten überreicht, um diesen Abschluß aufzuwerten.

Auf die Frage von Herrn Feige, ob die Unterforderung einer Gruppe (z. B. der Oberschüler) nicht eher hinzunehmen sei als die Überforderung der anderen (Real- und Hauptschüler), ob es also nicht besser sei,

realschulgemäß zu unterrichten, meinte Herr Burghardt, daß er nicht der Ansicht sei, „unglückliche“ Schüler zu haben. Übergangsmöglichkeiten seien in Jakarta sehr flexibel. Auch Herr Mennenga bestätigte das — Übergänge seien in Madrid sowohl nach Klasse 6 als auch nach Klasse 8 möglich — wichtig aber sei vor allem, daß diese nichtgymnasialen Kinder ganz in die Schule integriert würden. Diesen Gedanken griff auch Herr Egenolf auf. An der DS in Brüssel förderte man die Integration auch minder begabter Schüler bewußt z. B. im Sportunterricht, bei Festen, Theaterspiel und anderen Schulveranstaltungen.

Zusammenfassend meinte Herr Hönig, daß sicher getrennte Real- und Hauptschulklassen für den betreffenden Schüler besser seien als mitzulaufen, wichtig aber sei in allen Fällen, daß die Haupt- und Realschüler menschlich voll in die Gesamtschüler-schaft integriert würden.

2. Thema: Berufsbildende Abschlüsse

Herr Krauthausen nahm zu diesem Thema zunächst das Wort. In Südamerika liegt der übliche Schulabschluß nach der Sekundaria, d. h. nach dem 11. oder 12. Schuljahr, evtl. ergänzt durch die „Erweiterte Ergänzungsprüfung“. Schwierigkeiten haben deutsche Schüler, wenn sie vor dem Schulabschluß nach Deutschland zurückkehren. Meistens gibt ihnen dann die Schule eine Empfehlung für den Schultyp mit, für den man den Schüler geeignet hält. Berufsschulabschlüsse sind dagegen für die südamerikanischen Länder etwas Ungewohntes. Sie sollen Vorbildung für nicht akademische Berufe sein. Vorbereitende Lehrgänge dazu könnten an Schulen im Sekundarbereich eingerichtet werden. In Peru z. B. wurde sowohl ein allgemeinbildender als auch ein berufsvorbereitender Abschluß gefordert, doch scheiterte die Durchführung an ökonomischen Schwierigkeiten. Heute erstrebt man auch hier die Wiederherstellung des traditionellen Bildungssystems. Daneben aber sind sowohl nach dem Sekundarabschluß als auch schon während der Sekundaria Handelsschulabteilungen eingerichtet nach dem Muster von Wirtschaftsoberschulen. Versuche in dieser Richtung findet man sowohl in Lima als auch in Guayaquil. Die Regierungen fordern z. T. solche Bildungseinrichtungen,

die Schule macht das Angebot, das für alle Schüler gleichermaßen gilt.

Herr Kluge aus Chile warf ein, daß man dort sehr interessiert am Wirtschaftsgymnasium in Santiago sei, doch Herr Bernhard Becker entgegnete, daß das Interesse an berufsvorbereitenden und berufsbildenden Zweigen oft sehr gering sei (geringe Teilnehmerzahl). Die traditionelle Elternmeinung steht solchen Schulzweigen skeptisch gegenüber. Häufig entsteht die Meinung, hier werden minder Begabte abgeschoben oder nur geduldet. Eine Aufwertung solcher Zweige müßte erfolgen und könnte auch erreicht werden durch außerschulische Instanzen. Würde sich z. B. eine Handelskammer der Sache intensiv annehmen, würde der Abschluß an einem solchen berufsbildenden Zweig innerdeutsche Anerkennung finden, bedeutete das auch eine wichtige örtliche Aufwertung. Allerdings gibt es z. Z. in der Bundesrepublik Deutschland keine für alle gültige Instanz, die eine solche Anerkennung aussprechen könnte, in Einzelfällen, in einzelnen Ländern, für einzelne Schüler ist aber schon heute eine Gleichqualifikation zu erreichen.

Eine Ausnahme bilden dann noch die Schulen in Santiago und Villa Ballester. Nach dem 13./14. Schuljahr ist hier folgender Abschluß möglich: das einheimische Diplom als Industriekaufmann findet volle deutsche Anerkennung von der Industrie- und Handelskammer.

3. Thema: Die neue gymnasiale Oberstufe an Auslandsschulen

Herr Klaustermeyer berichtete von positiven Erfahrungen bei Eltern und Schülern nach Einführung der neuen gymnasialen Oberstufe. Im sprachlichen Bereich seien die Leistungen aufgrund der höheren Stundenzahl deutlich besser geworden, im naturwissenschaftlichen Bereich allerdings schlechter. Man habe kein Modell eines deutschen Bundeslandes ausgewählt, sondern ein spezifisch römisches entwickelt. Die meisten Schüler wählten als Leistungskurse Biologie, Italienisch oder Englisch, kaum Deutsch.

Ergänzend dazu berichtete Herr Krauthausen, daß man in der Deutschen Schule Bogotá in den Klassen 11 und 12 jetzt ein differenziertes System mit begrenzter Wahlmöglichkeit eingeführt habe, d. h.

die Schule liefert Berichte an staatliche Stellen. Die pädagogischen Erfahrungen, die man gemacht habe, seien sehr gut.

Herr Bernhard Becker fügte hinzu, daß, nachdem die KMK 1972 die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe beschlossen habe, sie ab 1978 an allen Auslandsschulen eingeführt sein sollte. Das habe sich aber lediglich in Brüssel und Rom realisieren lassen, zu viele zusätzliche Zwänge für deutsche Auslandsschulen hätten dem entgegengestanden. So müßte z. B. Deutsch eine herausragende Rolle einnehmen, die Landessprache sei sehr wichtig, für das Kursystem sei oft die Jahrgangsstärke viel zu gering.

An deutschsprachigen Auslandsschulen sei heute die reformierte Oberstufe zu $\frac{2}{3}$ eingeführt, bei kleinen Schülerzahlen bleibt es bei dem traditionellen Abitur.

4. Thema: Die „Neue Sekundarstufe“.

Herr Urban verlas zunächst einen Bericht von Herrn Mühmelt aus Lissabon. Herr Mennenga berichtete dann aus Madrid, wo 1974 beschlossen wurde, die „Neue Sekundarstufe“ einzurichten. Heute ist in Madrid die Grundschule rein deutsch, es wird keine Rücksicht auf fremdsprachliche Kinder ge-

nommen. Die „Neue Sekundarstufe“ – methodisch durchaus machbar – wirft nun eine Reihe von Problemen auf:

1. das Problem der Integration,
2. Ärger von Eltern des Gastlandes, weil ihre Kinder nicht in die Schule aufgenommen werden können,
3. finanzielle Belastung durch die N.S. (kleine Klassen, viele Stipendiaten)

In Madrid war der Zustrom zur „Neuen Sekundarstufe“ recht gering. Da die spanischen Eltern ihre Kinder nicht mehr in der deutschen Grundschule einschulen konnten, hatten sie andere Privatschulen für ihre Kinder gewählt und wollten nun nicht noch einmal die Schule wechseln. Außerdem boten 4 Schulen in Madrid Deutschunterricht an.

Herr Krauthausen berichtete dagegen von positiven Ergebnissen aus Süd-Amerika, Herr Gröber von solchen aus Valencia. In diesem Jahr fand dort das 1. Abitur mit Schülern aus der „Neuen Sekundarstufe“ statt. Die Ergebnisse sollte man auswerten. Herr Hönig meinte zum Abschluß, das Thema „Neue Sekundarstufe“ hätte in diesem Forum aus Zeitmangel leider nur angeschnitten werden können. Weitere Diskussionen darüber seien aber gewiß notwendig.

bs.

Pressestimmen zur Hauptversammlung in Bremen 1981

Lehrer drängen über die Grenzen

Aber dort herrscht nicht genügend Bedarf — Auslandspädagogen tagen in Bremen

(wat) „Nach wie vor herrscht in der Bundesrepublik starke Nachfrage für den Auslandsschuldienst“, sagte Hans-Georg Becker, 1. Vorsitzender des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland, auf einer Pressekonferenz zu Beginn der in Bremen stattfindenden Hauptversammlung der Organisation. „Aber im Schnitt werden jährlich nur 250 Lehrkräfte vermittelt“, schränkte das Vorstandsmitglied Götz Urban ein.

Auslandsschulen könnten, so hieß es, auf keinen Fall Auffangbecken für die bundesdeutsche Lehrerschwemme sein. Hinzu komme, daß einige Lehrergruppen an den Auslandsschulen überhaupt nicht gefragt sind, wie zum Beispiel Berufsschullehrer und Sonderschullehrer. Ingrid Bosert, Schriftleiterin der Verbandszeitung, legte ihre Hand in eine Wunde: „Mangelfächer im Inland sind in noch größerem Maße Mangelfächer an Auslandsschulen, da die Kultusministerien die entsprechenden Lehrer nur zögernd freistellen“.

Gotthard Hönig, Referent für Presse und Verbandsorganisation, teilte mit, daß die 150 Teilnehmer an der 15. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland — darunter 30 aktive und 100 ehemalige Auslandslehrer sowie Vertreter des Auswärtigen Amtes, der Kultusministerkonferenz und der Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen — ein umfangreiches Programm erleben oder auch selbst gestalten.

Hönig: „Der Bericht von der Basis her steht im Mittelpunkt.“ Aktive Auslandslehrer werden in Bremen von ihrer Arbeit und ihren Problemen vor Ort informieren. Mit besonderem Interesse sieht man den Kollegenberichten von den Auslandsschulen in Krisengebieten des Nahen Ostens und Lateinamerikas entgegen. Daneben werden die speziellen Zielsetzungen und Projekte einzelner Schu-

len erörtert. Die Schlußdiskussion gilt dem Erfahrungsaustausch aktiver und ehemaliger Auslandslehrer zu aktuellen Strukturfragen (unter anderem Kindergarten, Neue Sekundarstufe und Schulabschlüsse). Die deutschen Auslandsschulen sind in vier Kategorien unterteilt: Das Hauptkontingent stellen die 47 „Begegnungsschulen“ in aller Welt, die vor al-

lem fremdsprachige Kinder zu einem zweisprachigen Schulabschluß mit Hochschulenerkennung führen. Die 28 „Expertenschulen“ (künftig: „Deutschsprachige Auslandsschulen“) sind für deutsche Kinder in Europa und Übersee eingerichtet. In den 24 „Schulen mit verstärktem Deutsch-Unterricht“ streben die fremdsprachigen Schüler den landeseigenen Schulabschluß und im Deutschunterricht das Deutsche Sprachdiplom an. Die „Sprachgruppenschulen“ schließlich — darunter allein 108 kleine Siedlerschulen in Paraguay und Uruguay — sind überwiegend Gründungen deutscher Einwanderer mit dem Ziel der Erhaltung und Pflege der Muttersprache.

Bremer Nachrichten, 29. 7. 81

Den fruchtbaren Dialog anstreben Bildungssenator von Hassel sprach vor den Auslandslehrern

khp. Begegnungen in vielen Formen und Ausprägungen bietet nach Auffassung von Bildungssenator Horst von Hassel die Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland, die gestern im Euro-Crest-Hotel mit mehreren Vortrags- und Diskussionsveranstaltungen eröffnet wurde. Erfahrungen der an den deutschen Auslandsschulen tätigen Lehrer, so erklärte der Senator in seinem Grußwort, sollten auch an die im Inlandsdienst tätigen Pädagogen weitergegeben werden. „Im Sinne eines fruchtbaren Dialogs könnte man sich vorstellen, daß sich einheimische Lehrer und unsere Auslandslehrer gegenseitig wie Mentoren Hilfe leisten.“ Bis zum morgigen Freitag werden die rund 150 Auslandslehrer sich mit verschiedenen Problemen ihrer Tätigkeit in fremden

Ländern beschäftigen. Über die Entwicklung des Auslandsschulwesens nach der Verabschiedung des Rahmenplans berichtete gestern der Leiter des Schulreferats im Auswärtigen Amt, Vortragender Legationsrat I. Klasse Richard Wagner, während Ministerialrat Günther Diehl vom Auslandsschulausschuß der Kultusministerkonferenz über Erfahrungen mit Deutschprüfungen an deutschen Schulen referierte. Großes Echo fanden die Ausführungen von Bernhard Becker, Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, der in seinem Vortrag die Probleme deutscher Auslandsschulen in politischen Krisengebieten aufzeigte. Hierzu berichteten am Nachmittag mehrere Auslandslehrer über ihre eigenen Erfahrungen.

Weserkurier, 30. 7. 81

„Das Fach Deutsch muß mit Sprachkultur gelehrt werden“

**Professor Dr. Harald Weinrich hielt das Hauptreferat
zum Abschluß der Bremer Auslandslehrer-Tagung**

(wat) Mit einem Festvortrag von Professor Dr. Harald Weinrich, dem Leiter des Instituts „Deutsch als Fremdsprache“ an der Universität München, ging gestern die 15. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland zu Ende. Sein Thema: „Fremde Sprachen in der Bundesrepublik Deutschland und Deutsch als Fremdsprache“ traf den Nerv nicht nur auslandsdeutscher Kulturarbeiter, sondern setzte auch Akzente für die bundesdeutsche Schul- und Bildungspolitik.

Ausgehend von der babylonischen Sprachverwirrung, dem biblischen Endereignis des „Redens mit einer Zunge“, sieht Weinrich in der Sprachenvielfalt auf Erden keinen Fluch, sondern einen Segen. Allerdings mußte er auch zugeben, daß Sprachgrenzen „leidige Grenzen“ sind. Allein in Europa zählen wir 21 Amtssprachen. Bei europäischen Kongressen macht man oft mehr Dolmetscher als Politiker aus. Weinrich: „Die Sprachenvielfalt ist nicht nur ein politisches Problem, sondern im Zeitalter der schnellen Wege auch eine politische Herausforderung.“

Die englische Sprache scheint heute — wie einst das Lateinische im Mittelalter — Spitzenfavorit in der Welt zu sein, sowohl im wissenschaftlichen wie auch im gemeinsprachlichen Bereich. Als Europäer müssen wir aber auch unsere europäischen Nachbarsprachen pflegen, forderte der Referent. „Wir müssen uns auch sprachlich Zeit für unsere Nachbarn nehmen, um ihr Anderssein zu verstehen.“

Kritisch bezog Weinrich Stellung zum Fremdsprachenunterricht in den bundesrepublikanischen Schulen. Mit Bedauern rügte er, daß an den Gymnasien die Fremdsprachen im Zuge der Neugestalteten Oberstufe (NGO) viel Terrain verloren hätten, und daß wir uns durch Abwahl der zweiten und den Verzicht auf eine dritte Fremdsprache amerikanischer

„Einsprachigkeit“ gefährlich näherten.

Der Referent betonte die relative Einheitlichkeit des Sprachunterrichts in den deutschen Bundesländern und stellt fünf Grundentscheidungen fest: Die erste Fremdsprache setzt in der Regel mit dem 5. Schuljahr ein. „Spielerische“ Versuche seien im 3. Schuljahr, mancherorts sogar im Vorschulalter gemacht worden. — Die Staffelung der Sprachenfolge bringt mit der zweiten und dritten Fremdsprache stets Sprachen „mit geringerem Verkehrsradius“. — Den gestreuten Lektionen, gestückelt in 45 Minuten, über die ganze Woche steht Weinrich skeptisch gegenüber. Er würde lieber Blockunterricht und längere Phasen intensiverer Sprachenbeschäftigung verwirklicht sehen.

Die alten Sprachen Latein und Griechisch sind für ihn Denk- und Bildungssprachen. Sie dürfen nach seiner Meinung nicht einfach den Fremdsprachen zugeteilt werden.

— Der Referent geht gegen das Tabu an, daß Englisch unbedingt die erste Fremdsprache sein muß, auch wenn es die wichtigste Verkehrs- und Wissenschaftssprache der Gegenwart ist. Weinrich: „Die erste Fremdsprache in der Schule muß nicht immer die nützlichste sein.“

Aus den „Homburger Empfehlungen“ deutscher Sprachwissen-

schaftler, Neuphilologen und Schriftsteller zitierte Weinrich die dort fixierten vier Sprachlernstypen: Die „Begegnungssprache“ wird als „Quasi-Zweitsprache“ in gemischtsprachlichen Gruppen spielerisch gelernt, in Europaschulen als Nachbarschaftssprache, in deutschen Schulen als Gastarbeitersprache. Das deutsche Schulkind macht hier konkrete Fremdheitserfahrungen, Vorurteile kommen gar nicht erst auf. — Die „Fundamentalsprache“ ist die erste Fremdsprache ab Klasse 5. — Als „Verkehrssprache“ wird in den „Empfehlungen“ die zweite Fremdsprache bezeichnet. Unter „Erschließungssprache“ verstehen die Autoren, daß die Kinder angehalten werden, sich eine völlig fremde ferne Welt sprachlich anzueignen: als tote Sprachen Latein, Griechisch oder Hebräisch, als lebendige z. B. Russisch, Arabisch, Chinesisch.

Im Schlußkapitel seines Vortrages ging Prof. Weinrich auf „Deutsch als Fremdsprache“ ein. Für unsere auswärtige Politik sei die deutsche Sprache keine kulturpolitische Waffe, aber ein durchaus förderungswürdiges Mittel deutscher Selbstdarstellung und als eine ernstzunehmende Aufgabe, dem Lernbedürfnis des Auslandes entgegenzukommen. Weinrich: „Der Deutschunterricht im Ausland muß durch einen kulturellen Mehrwert ausgezeichnet sein, darf nicht als bloße Nutz- und Instrumentalsprache vermittelt werden. Die deutsche Sprache muß gerade im Ausland als Kultursprache mit Sprachkultur gelehrt werden.“

Bremer Nachrichten, 1. 8. 81

„Erfahrungen besser nutzen“

**Senator eröffnete Tagung des Verbandes deutscher
Auslandslehrer**

(eb) Verbindungen zwischen den Problemen an deutschen Schulen im Ausland und dem bremischen Schulwesen zeigte gestern Bildungssenator Horst von Hassel auf, als er zur Eröffnung der Tagung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland sprach, die in

der Hansestadt begann und rund 150 Teilnehmer hat.

Eine dieser Verbindungen, so der Senator, lasse sich etwa bei der Frage des Erlernens von Fremdsprachen entdecken. Zwar stecke man noch in den Anfängen, was die Umsetzung der „DaF“

(Deutsch als Fremdsprache)-Methodik und -Didaktik für den Unterricht ausländischer Kinder in der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung angehe. Doch nehme gerade Bremen diese Fragen seit Jahren sehr ernst und tue, vor allem auf finanziellem Gebiet, Beachtliches dafür.

Senator von Hassel betonte, daß er sich gerade wegen der Ähn-

lichkeit vieler Probleme dafür einsetzen wolle, daß immer wieder über die bessere Nutzung der Erfahrungen von Auslandslehrern nachgedacht werde. Im „Sinne eines fruchtbaren Dialogs“ könne er sich vorstellen, daß einheimische und Auslandslehrer sich wechselseitig wie Mentoren Hilfe leisteten.

Bremer Nachrichten, 30. 7. 81

Auslandslehrer berichten

Hauptversammlung in der Hansestadt/150 Teilnehmer

khp. Rund 150 aktive und ehemalige deutsche Lehrer an Auslandsschulen haben sich in der Hansestadt zur Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland eingefunden, die heute im Euro-Crest-Hotel eröffnet wird. Zu den Themen der bis Freitag dauernden Veranstaltung gehören außer einem Erfahrungsaustausch über die Entwicklung des Auslandsschulwesens vor allem Probleme von deutschen Auslandsschulen in politischen Krisengebieten sowie Fragen der

Deutschprüfungen und der Anerkennung von Bildungsabschlüssen.

Aktive Auslandslehrer sollen auf dieser Tagung verstärkt zu Wort kommen, teilte gestern der Vorsitzende des Verbandes, Hans-Georg Becker, während einer Pressekonferenz mit. Vorgesehen sind Berichte von Auslandslehrern über die tägliche Arbeit und die Schwierigkeiten der deutschen Schulen in den verschiedenen Ländern. Vorgestellt werden auch Projekte mit besonderer Ziel-

setzung. Ferner stehen strittige Fragen der Strukturierung von deutschen Schulen im Ausland zur Diskussion.

Hauptaufgabe der deutschen Schulen im Ausland sei die Vermittlung der deutschen Sprache, hob Becker hervor. Insgesamt 126 000 Schüler, darunter 20 600 Deutsche, werden in den derzeit 507 deutschen Auslandsschulen unterrichtet. Zur Unterstützung der auswärtigen Kulturpolitik im Schulwesen, so Becker, sind von der Bundesregierung für das kommende Jahr 250 Millionen Mark bereitgestellt worden. Gegenwärtig sind etwa 1400 deutsche Lehrer im Auslandsschuldienst tätig. Nach drei bis fünf Jahren kehren die an den deutschen Auslandsschulen beschäftigten Pädagogen in der Regel wieder in den Inlandsschuldienst zurück. Die Zahl der an einem Auslandsschuldienst interessierten Lehrer sei sehr groß, sagte Becker.

Schirmherr der Hauptversammlung ist der Präsident des Senats, Bürgermeister Hans Koschnick. Die deutsche Auslandsschulen, so erklärte Koschnick in seinem Grußwort, seien wichtige und wertvolle Bindeglieder zwischen der Bundesrepublik Deutschland und dem jeweiligen Gastland.

Weserkurier, 30. 7. 81

Koschnick: Mal hier umsehen

Grußwort zur Hauptversammlung der deutschen Auslandslehrer

(wat) „Sie sollten die Gelegenheit des Treffens nutzen, Ihre weltweiten Beobachtungen und Erfahrungen über deutsche Schulen in Krisengebieten — ob in Teheran, Kabul oder Mittel- und Südamerika — den Bürgern der Bundesrepublik weiterzugeben!“ Diesen Aufruf hat Bürgermeister Koschnick als Schirmherr der vom 28. bis 31. Juli in Bremen stattfindenden Jahreshauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland an die Teilnehmer gerichtet.

In seinem Grußwort bezeichnete Koschnick die deutschen Auslandsschulen als wichtige und wertvolle Bindeglieder zwischen

der Bundesrepublik und dem jeweiligen Gastland. Die Tatsache, daß 40 Prozent aller Mittel der auswärtigen Kulturpolitik für das Auslandsschulwesen eingesetzt werden, „sei eine klare Entscheidung für einen politischen Schwerpunkt.“ Die äußere Umstrukturierung und die innere Reform der Auslandsschulen spiegelt nach Koschnick die aktuellen Probleme der bundesdeutschen Bildungspolitik wieder.

Koschnick ersucht außerdem die in der Hansestadt versammelten deutschen Auslandslehrer, auch einmal einen Blick auf das bremische Bildungswesen zu wer-

fen: „Schon um eine Forderung an die deutschen Auslandsschulen zu erfüllen, die da lautet, in ihrem Geist mit der gesellschaftlichen Entwicklung in der Bundesrepublik Schritt zu halten.“

In Vertretung des verhinderten Bürgermeisters wird nunmehr Innensenator Fröhlich den Senats Empfang für den erweiterten Vorstand des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland geben. Der Empfang findet am Dienstag, 28. Juli, um 11 Uhr im Kainsaal des Rathauses statt.

Bremer Nachrichten, 27. 7. 81

PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

Ehrungen und Glückwünsche

Herbert R. Koch 75 Jahre

Sie gehen hinaus, sie kehren zurück, gliedern sich wieder ein in die Reihen der vielen und sind angereichert mit den Erlebnissen der Auslandsjahre. Doch viele wertvolle Erfahrungen bleiben daheim ungenutzt. — Das wollte er nicht, an den es hier zu erinnern gilt: Herbert R. Koch, der am 7. Dezember 1981 75 Jahre alt wird, um den es aber in den letzten Jahren still geworden ist. Krankheiten und Verschleiß der Kräfte mögen das bewirkt haben.

Doch sein Name und sein Wirken sind unvergessen in Lehrerkreisen und darüber hinaus. Immer war er den Notwendigkeiten pädagogischer Arbeit im Denken, Planen und Fordern voraus. Wo es galt, etwas zu bewegen, war er zur Stelle und hielt fest am Ziel — in seiner Arbeit draußen (Teneriffa) und drinnen (Dortmund) als Rektor einer Akademieschule, setzte sich ein für die Förderung der Volkshochschularbeit und erkannte später als Stadtschulrat in Düsseldorf die schulische Not der Gastarbeiterkinder. Er schrieb 1970 sein Buch: „Gastarbeiterkinder in den deutschen Schulen“, dem später eine Anthologie folgte: „Deutsche und ausländische Arbeiter/innen — Stimmen aus ihrer Welt“. So greifen seine Interessensbereiche weit über den eigentlichen Fachbereich hinaus. Die Anerkennung blieb nicht aus: 1971 das Bundesverdienstkreuz 1. Klasse.

Doch blicken wir zurück auf seinen Einsatz für die Auslandsschularbeit und ihre Lehrerschaft. Schon 1953, auf der ersten Tagung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland in Mainz, wurde er zum Schriftführer gewählt. Auf der zweiten Tagung 1956 übernahm er den Posten des zweiten Vorsitzenden und hielt den Vortrag: Die Aufgaben des ehemaligen Auslandslehrers. Überraschung und Schock 1959 in Hamburg durch seine Schrift „Deutsche Lehrer in der kulturellen Auslandsarbeit“, von der Arbeitsgemeinschaft deutscher Lehrerverbände herausgegeben. Mit seinem Fernsehauftritt im Studio Hamburg des NDR er-

lebte er Höhepunkt und Abschluß seines Wirkens innerhalb unseres Verbandes.

Für die Auslandslehrerschaft weiterhin das Möglichste zu tun, strebte er mit erneuter Aktivität die Errichtung einer Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen an. Bald war es ihm vergönnt, im größeren Rahmen und mit verstärkter Resonanz durch das Referat Auslandslehrer in der GEW sich für die alten Ziele einzusetzen sowie in der Arbeitsgemeinschaft deutscher Lehrerverbände als Sachbearbeiter für Auslandsschulfragen. Er schrieb in ihren Fachzeitschriften über „Glanz und Elend der deutschen Auslandsschule“ (1961) und „Die deutsche Auslandsschule und ihre Lehrer“ (1964).

Es ist ein immerwährendes Bewegen aktueller Probleme hin zu praktischen Lösungen. Dies sein bleibendes Verdienst auf allen Ebenen seiner Tätigkeit. Hoffen und wünschen wir, daß Herbert R. Koch bei gebesserter Gesundheit seinen 75. Geburtstag begehen kann. Er ist uns Älteren unvergessen, und die Jüngeren sollten ihn als Vorbild nehmen.

Rudolf Schröter

Rudolf Schröter zum 80. Geburtstag

Rektor a. D. Rudolf Schröter, 4802 Halle i. Westfalen, Gartnischer Weg 18, vollendete am 21. 1. 82 sein 80. Lebensjahr. Den größten Teil seiner Lebenszeit, nämlich über 50 Jahre, hat er für das deutsche Auslandsschulwesen gewirkt. Schon 1929 ging er als Lehrer an die Reichsdeutsche Schule in Budapest und wurde 1933 an die damals größte deutsche Auslandsschule in Sofia berufen, wo er die Grundschule leitete. Als ich ihm dann 1939 bei einer Auslandslehrertagung begegnete, war er uns allen schon bekannt durch seine „Sofioter Fibel“, die auch wir an unserer Schule in Barcelona einführten. Er hatte dies „ganzheitliche“

Lehrwerk und 4 anschließende Lesebücher mit seinen Kollegen auf der Grundlage von „Wortschätzen“ für die aufsteigenden Jahrgänge erarbeitet.

1939 von seiner Heimatbehörde nach Dresden zurückberufen, mußte er kurz nach Kriegsbeginn zur Wehrmacht, wurde beim Endkampf in Ostpreußen verwundet und erst 1946 aus dem Lazarett – inzwischen in Gütersloh (Westfalen) – entlassen. Dort gelang es ihm, in den Schuldienst des Landes Nordrhein-Westfalen übernommen zu werden. In Borgholzhausen (Teutoburger Wald) arbeitete er als Lehrer und Schulleiter und suchte erneut den Kontakt zu dem allmählich wieder erstehenden deutschen Auslandsschulwesen. Im Auftrage des Auswärtigen Amtes begann er mit der völligen Neubearbeitung seines Unterrichtswerkes, das im Verlag Diesterweg als Auslandsschulbibel „Ina und Udo“ mit anschließenden drei Bänden des „Lesebuchs für Auslandsschulen“ erschien und viele Jahre lang mit Erfolg überall in der Welt verwendet wurde. Ebenfalls auf Anregung des Auswärtigen Amtes wirkte er ab

1954 als Schriftleiter der wiederbegründeten Zeitschrift „Der Deutsche Lehrer im Ausland“, bis sie 1978 ihr Erscheinen einstellte und ein Teil ihrer Aufgaben wie auch ihr Name von den „Mitteilungen“ des VdLiA übernommen wurden. Durch diese 24jährige Arbeit hat er wesentlich beigetragen zum nützlichen Austausch von Erfahrungen, zur Diskussion wichtiger Probleme und damit zur erstaunlichen Entwicklung des Auslandsschulwesens nach dem Kriege.

1955 wirkte er mit bei der Wiederbegründung des „Verbandes deutscher Lehrer im Ausland“ und gehörte bis 1969 als Referent für Lehrmittelfragen dem erweiterten Vorstand an. Auch heute kommt er gelegentlich noch mit seiner Gattin zu unsern halbjährlichen Regionaltreffen der Gruppe Detmold-Bielefeld und fühlt sich der Arbeit des VdLiA weiterhin verbunden.

Ein halbes Jahrhundert Arbeit im Dienste der deutschen Auslandsschule!

Dafür danken wir herzlich und wünschen dem Jubilar und seiner Gattin weiterhin alles Gute!

Eckhard Stegmann

Neue Mitglieder

APPEL, Reinhold, RSchL. Colegio Visconde de Porto Seguro, Sao Paulo
 BIERHOFF, Hans-Jürgen, RSchL. DS Sevilla
 BÖHM, Werner, OStR. 7880 Bad Säckingen, Zähringerstr. 11
 BREITINGER, Hans-Peter, OStR. ESEP „Middendorf“, Lima
 CUBAS, Elisabeth, L. (OK) Colegio A. von Humboldt, Lima
 DIGNAS, Guido, RL. DS Antwerpen
 DÜNKELOH, Dr. Karlheinz, StR. Colegio Humboldt, Caracas
 ESCHELBACH, Klaus, RSchL. DS Arequipa/Peru
 GAUPP, Inge, L. Colegio Humboldt, Caracas
 HILDEBRANDT, Hagen, OStR. 2351 Langwedel, Mühlenstr. 1
 IHL, Heinrich, RSchL. DS Istanbul
 KLÜVER, Hans-Peter, StR. 2100 Hamburg 90, Meyerstr. 12
 KRÄMER, Elisabeth, OStRn. DS Madrid
 LANGE, Peter, L. DS Bagdad
 MICHEL, Eberhard, StD. DS Mailand
 OEHLER, Karl-Heinz, OStR. Dtsch.-Schweiz. Intern. Schule Hong Kong
 SCHENK DE ARAMAYO, Monika, Colegio Humboldt, Lima
 SCHIERING, Heinrich, Dir. 3006 Burgwedel 1, Fröbelstr. 16
 SCHREIBER, Prof. Dr. Martin, 7996 Meckenbeuren-Brochenzell, Kehlenerstr. 5/1
 SCHULTE, Ewald Michael, OStR. DS Istanbul
 SCHUMANN, Christoph, StR. DHPS Windhoek

SPITZAUER, Brigitta, OStRn. 8034 Germering, Tristanstr. 14
 TERFEHR, Johannes, RSchL. DSV Santiago/Chile
 ULLMANN, Klaus, OStR. 6301 Fernwald, Graudornstr. 54
 WOLF, Lothar, Stud.Ref. 1000 Berlin 47, Parchimer Allee 81

Anschriftenänderungen

BACHTELER, Gerhard, 7530 Pforzheim, Im Hinterten Tal 28
 BRORSEN, Lieselotte, DK 2880 Bagsvaerd, Sovej 6d
 BÜTTNER, Siegfried, 4180 Goch 1, Thomashof 1
 CAPELLMANN, Manfred, DS Paris
 CARENDER, Eva-Johanna, 1000 Berlin 41, Herderstr. 33
 DEBUSSMANN, Karl-Heinz, 6097 Trebur 2, Am Mittelpfad 38
 EGENOLF, Werner, 5800 Hagen, Ferlacherstr. 21
 FESENBERG, Heinz-Peter, No. 23, Jalan 11/12 Petaling Jaya Selangor/Malaysia
 GERHARDT, Hartmut, 7300 Esslingen-Zollberg, Neuffenstr. 37
 GÖBEL, Heinz, 5760 Arnsberg 1, Olivaweg 11
 GROSSMANN, Gotthard, 8407 Oberhinkofen, Am Schulhaus 14
 HÄFELE, Eva-Maria, 7000 Stuttgart 50, Erich-Ponto-Weg 17
 HARBORT, WILHELM, 7000 Stuttgart 75, Bernsteinstr. 82
 HRUSCHKA, Monika, 5628 Heiligenhaus, Bergische Str. 38b

IMMEL, Farilt, DS der Borromäerinnen, Kairo
 KOHN, Herbert, 8200 Rosenheim, Schmellerstr. 1
 KRAUS, Bernhard, 6500 Mainz 1, Rheinstr. 101
 KÜGLER, Hans, 3404 Adelebsen, Burkhardstr. 1
 LINDENTAL, Peter, 7257 Ditzingen, Hirschlanderstr. 44
 LITZINGER, Günter, 5060 Bergisch Gladbach 2, Pannenberg 90
 MAASCH, Ortwin, 7506 Bad Herrenalb 4, Nußfeldstr. 6
 MAIER, Lutz, 2000 Hamburg 65, Heiddiek 4
 MENNENGA, Fokke, 2943 Esens, Jusaweg 4
 MÜLLER, Horst, 6520 Worms, Kämmererstr. 49
 MÜLLER, Wilfried, Deutsche Schule/Colegio Aleman, C'Enrique Wolfson, 16 Santa Cruz de Tenerife
 OBERBERGER, Alois, 8730 Bad Kissingen, Kastanienstr. 29
 PLANNER, Ernst, 6110 Dieburg, Weimarerstr. 18
 REESE, Hans-Jürgen, 2300 Kiel-Suchsdorf, Sokoring 43
 SCHMID, Harald, 7743 Furtwangen, Otto-Hahn-Gymnasium
 SCHMIDT, Martin, 3504 Kaufungen, Mörikestr. 1
 SCHREIER, Karl W., 6200 Wiesbaden, Mosbacherstr. 13
 SCHRIEVER, Hermann, DS Bagdad
 SCHRÖDER, Manfred, 3057 Neustadt-Mardorf, Holunderweg 15
 SPERLICH, Peter-Michael, 5000 Köln 1, Venloerstr. 63

STEPHANI, Rüdiger, 2394 Satrup, Holmkjær 9
 SWITALA, Bernhard, 5160 Düren, Kölner Landstr. 32a
 ULLRICH, Peter, 7541 Schwann, Buchenweg 4
 VEUHOFF, Dr. Karl F., 5000 Köln 50, Zum Landhaus 15
 WARMUTH, Ekbert, 8730 Bad Kissingen, Im Tiefrödlein 18
 WICKE, Klaus, 3520 Hofgeismar-Carlsdorf, Weitzscher Garten 9
 WOSSIDLO, Eckart, 3052 Bad Nenndorf, Höhenluft 17
 ZULEEG, Hans, 8540 Schwabach, Lassbergstr. 4

Neue Obleute

DS der Borromäerinnen, Kairo: SCHWEIZER, Paul
 Istituto Giulia, Mailand: HEYER, Johannes, StR.
 DS Madrid: SPIERLING, Günter
 DS Porto: REINKE, Dagmar
 DS Stockholm: SCHRIMPF, Klaus
 DS Thessaloniki: FISCHER, Peter
 DHPS Windhoek: BOUVAIN, Hugo StR.

Neuer Vorsitzender des VdLiCh:
 BINDER, Harald, DSV Santiago/Chile
 Neuer Vorsitzender des Philologenverbandes:
 FLUCK, Bernhard, OstD., Graf-Adolf-Str. 88, 4000 Düsseldorf

BÜCHERTISCH

Tausend Jahre Nachbarschaft

Deutsche in Südosteuropa
Herausgegeben von der Stiftung Ostdeutscher Kulturrat. Zusammengestellt und eingeführt von Gotthold Rhode.
 280 Seiten mit 196 Abbildungen, davon 26 in Farbe.
 Format 23 × 29,5 cm.
 Leinen DM 68, —

Offenheit und Bereitschaft zu gegenseitigem Verständnis, Begegnung, Partnerschaft, Austausch, vorurteilsfreies Geben und Nehmen, bilaterale und multilaterale Zusammenarbeit — dies sind Leitbegriffe der gegenwärtigen auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland. Daß solche Prinzipien, ungeachtet der ihnen zeitweilig zuwider handelnden staatlichen Mächte und der ephemeren Vorherrschaft monopolistischer Ideologien, bereits ein Jahrtausend lang das nachbarschaftliche Zusammenleben von Angehörigen verschiedener Sprachfamilien und Kulturgemeinschaften als humanes Gebot mitbestimmt haben, dafür liefert der Donau-Karpaten-Raum im Südosten Europas ein bezeichnendes Beispiel. Mit Ungarn, Slowaken, Rumänen, Deutschen und Juden sind nur die fünf wichtigsten ethnischen Gruppen bezeichnet, mit römischem

und griechischem Katholizismus, Orthodoxie, Luthertum und Calvinismus nur die fünf großen christlichen Konfessionen, deren Angehörige oft am gleichen Ort, meist neben Mitbürgern noch anderer Muttersprache und weiteren Andersgläubigen, ihr nachbarliches Zusammenleben meistern. Daß sich dieser Vorgang sozio-kultureller Annäherung, Berührung, Zusammenarbeit und Durchdringung in der Übernahme bestimmter Merkmale von der einen in die andere Kultur als wechselseitiges Geben und Nehmen belegen läßt, mag kaum überraschen. Gleichermaßen beachtenswert aber bleiben innerhalb dieses Prozesses kultureller Wandlung die Faktoren und Bereiche der Bewahrung ethnischer Eigenart und des muttersprachlichen Bestandes.

Nicht über Sieg oder Niederlage in dem Zusammentreffen der Völker zu berichten, weder einen Grabgesang noch ein Protestlied anzustimmen über den Verlauf der Geschichte, zu vermeiden, daß die von deutscher Seite angestellten Betrachtungen und Analysen in Selbstgefälligkeit und Selbstüberschätzung führen, dies haben sich der Herausgeber, Prof. Dr. G. Rhode, Professor für osteuropäische Geschichte sowie mittlere und neuere Geschichte an der Universität Mainz, und seine fachkundigen 22 Beiträger unausgesprochen zum Ziel gesetzt. Entstanden ist ein mit Text, Bildern und Dokumenten über-

zeugendes Werk über das Zusammenleben der Deutschen mit ihren Nachbarn in Südosteuropa. Nicht das Trennende, sondern die von Generation zu Generation wachsenden Verbindungen und Bindungen werden im einzelnen, wie z. B. in Wirtschaft, Kunst, Literatur, Theater und Musik, herausgehoben. Ganz verzichtet wird auf die Darstellung der Volkstumskämpfe, nicht um diese zu leugnen, sondern um dem Erlebnis guter und hilfreicher europäischer Nachbarschaft und dem gesicherten Wissen darüber einen Vorzug zu geben, der auch Hoffnungen auf ein friedvolles Zusammenleben der Staaten in Europa stärken kann. Dies mag auch ein Grund dafür sein, daß Leistung und Schicksal der deutschen Schulen, wie im Banat und in Siebenbürgen, keine gesonderte Betrachtung finden, sind Bildungseinrichtungen fremder Sprachgruppen und ethnischer Minderheiten schon infolge ihrer Abhängigkeit von amtlicher Förderung und Anerkennung doch allerorten leicht Staatsideologien und damit auch völkischer Herrschaft ausgeliefert.

Mit diesem Buch, das vorzüglich redigiert und mit seiner Bebilderung ansprechend gestaltet ist, führt die Stiftung Ostdeutscher Kulturrat ein Unternehmen fort, das mit dem Band „Nachbarn seit tausend Jahren – Deutsche und Polen in Bildern und Dokumenten“ vielversprechend begonnen worden ist. Die weiträumige Erbschaft Europa wird mit solchen Werken exemplarisch verdeutlicht.

Harry Werner

Peter E. Nasarski (Hrsg.):

Das Lodzer Deutsche Gymnasium – Im Spannungsfeld zwischen Schicksal und Erbe. Westkreuz-Verlag, Berlin/Bonn 1981, 176 Seiten

Mit dem Zusammenbruch des Deutschen Reiches am Ende des Zweiten Weltkriegs ist auch der weitgehende Verlust des traditionellen deutschen Auslandschulwesens verknüpft, und es mußte zunächst eine Zeitspanne von mehr als einer Generation vergehen, bis die objektivierten Erinnerungen an jene Schulen, die systematische Sammlung von Informationen und Dokumenten darüber, kritisch gesichtete Berichte, Auswertungen und Wertungen hierzu mit größerer öffentlicher Beachtung rechnen können. Daß solche schulischen Rückblicke, kulturellen Ortsbestimmungen und kulturpolitischen Nachgedanken überhaupt nichts mit der modischen Zeitströmung der Nostalgie in der Bundesrepublik Deutschland zu tun haben, zeigt die vorliegende Beitragssammlung über das Lodzer Deutsche Gymnasium.

Aus Anlaß des 75. Jahrestags der Schulgründung übergibt Peter E. Nasarski im Namen seiner Mitarbeiter, die ehemalige Lehrer und Mitschüler sind, der Öffentlichkeit ein Sammelwerk, das mehr als die Gedenk- oder Festschrift einer Bildungseinrichtung darstellt. Infolge der breiten und gründlichen Anlage der Chronik, der thematisch gebundenen Einzelberichte und der Auf-

zeichnungen von Autoren verschiedener Generationen leistet das Buch einen wichtigen Beitrag zur sozio-kulturellen Entwicklung und zur Problemgeschichte des ehemaligen deutschen Schulwesens in Mittelpolen, das 1826, wenige Jahre nach Einsetzen der deutschen Einwanderung, mit der Errichtung einer evangelischen Volksschule in Lodz beginnt. Die Zusammenhänge der Schulen mit den sozialen und wirtschaftlichen Vorgängen in der Region kommen dabei genauso in den Blick wie deren verschiedene pädagogische Prägungen und deren nationalpolitisch erzwungene Umbrüche.

Die 1906 als Lodzer Deutsches Realgymnasium eröffnete Schule schließt 1944 als „General von Briesen-Schule/Staatliche Oberschule für Jungen in Litzmannstadt“ ihre Tore. In diesen knapp vier Jahrzehnten des Bestehens drängen sich die politischen und weltanschaulichen Wechselfälle dramatisch zusammen: bis 1918 Privatschule im zaristischen Rußland mit deutscher Unterrichtssprache und Russisch und Polnisch als Fremdsprachen, bis 1939 deutsches Privatgymnasium in Polen mit der Landessprache als Zweitsprache, im Zweiten Weltkrieg schließlich ab November 1939 bis zur Einnahme von Lodz durch sowjetrussische Truppen staatliche Lehranstalt im „Großdeutschen Reich“ mit vollem innerdeutschem Unterrichtsprogramm.

Das staatliche Schicksal des Gastlandes, die zunehmende Härte der Volkstumsauseinandersetzungen im Grenzland und die Geschehnisse der Kriege haben die Arbeit des Lodzer Deutschen Gymnasiums erschwert und ihr letztlich mit der Vertreibung der Deutschen aus Polen ein jähes Ende gesetzt. Dennoch wirken die erzieherische Leistung und das geistige Erbe dieser Schule mit ihren Absolventen, die heute in der Welt zerstreut sind, weiter im humanistischen Sinne, wie ihn einer der Gründer dieser Auslandsschule Anfang dieses Jahrhunderts formulierte, im „Willen zum völkerverbindenden Menschsein“. Gerade hierfür liefert dieses Buch hoffnungsvolle Beispiele.

Harry Werner

Wege und Wandlungen – Die Deutschen in der Welt heute, Bd. 1 (Gestaltung und Redaktion: Peter E. Nasarski), Westkreuz-Verlag Berlin/Bonn 1981.

DM 39,50

Anläßlich der 100-Jahr-Feier des 1881 als Allgemeiner Deutscher Schulverein gegründeten VDA – Gesellschaft für deutsche Kulturbeziehungen im Ausland e. V. – ist als erster Band der von dieser Vereinigung herausgegebenen Schriftenreihe zu Fragen der Deutschen im Ausland September 1981 ein Buch erschienen, das erstmals nach dem Zweiten Weltkrieg einen Gesamtüberblick über das historische Schicksal und die heutige Situation der Deutschen zu vermitteln sucht, die außerhalb des durch staatliche Grenzen der Bundesrepublik Deutschland,

der DDR, Österreichs und der Schweiz umschlossenen deutschen Sprachraums leben. „Wege und Wandlungen“ – symbolhaft weist dieser Titel sowohl auf die räumlichen Veränderungen als auch auf die kulturellen Verwandlungen sowie die Umgestaltung der Binnen- und Außenbezüge solcher Sprach- und Kulturgruppen hin. Der vorliegende Band mit 30 regional bzw. thematisch orientierten Beiträgen aus der Feder von 26 sachkundigen Mitarbeitern hat Europa und UdSSR zum Gegenstand, ein weiterer, der im nächsten Jahr folgen soll, wird sich mit den Auswanderern nach Übersee befassen.

In einer Übersicht werden folgende Zahlen für Deutsche bzw. Deutschstämmige außerhalb der deutschsprachigen Staaten genannt: 1,7 Mill. im grenznahen Ausland, 3,2 Mill. in kommunistisch regierten Ländern, 180 000 im übrigen Europa verstreut. Schon bei dieser statistischen Erhebung zeigen sich die begrifflichen Schwierigkeiten: Allesamt sind ausländische Staatsbürger, doch werden sie hier noch als Sprachdeutsche (oder Deutschsprachige?), als Auslandsdeutsche (oder Außendeutsche?), als Deutschstämmige (nach Sprachwechsel?), als Angehörige einer bestimmten Volks- oder Kulturgruppe, als zweisprachige Grenzland- oder Sprachinselbewohner und beispielsweise regional als ungarländische Deutsche (Deutschungarn oder Ungarn-deutsche/oder mit Bindestrich?) in Anspruch genommen. Obwohl seit über 1000 Jahren „ein deutsches Volk als Abstammungs-, Sprach-, Kultur- und Bewußtseinsgemeinschaft“ mit zentraler Verbreitung in Mitteleuropa existiert, haben der anhaltende politische Prozeß der territorialen Ausgliederungen und Austritte aus dem Reich, der staatlichen Teilungen oder Annexionen bis hin zur gegenwärtigen Trennung Deutschlands und seiner Verteilung auf zwei weltpolitisch-ideologische Machtblöcke, aber auch die unablässigen Vorgänge der massenweisen Aus- und Rückwanderungen zu einer weit verbreiteten, tiefen Unsicherheit der Bundesbürger in der Selbsteinschätzung als Angehöriger des deutschen Volkes und in dessen Umgang mit den „Deutschen draußen“ geführt. Die vorliegende Dokumentation und die beigegebenen Interpretationen können dazu beitragen, daß die Deutschen drinnen und draußen ein entspanntes Verhältnis zueinander gewinnen und damit auch ihren Beziehungen einen gesamteuropäischen und globalen Sinn geben.

Aus der jüngsten Geschichte finden sich eindrucksvolle Berichte, insbesondere über die Entwicklungen und die Lage der deutschen Sprach- und Kulturgruppen als integrierender Bestandteil der Staaten in Ost- und Südosteuropa. Die politischen Fluchtbewegungen vor 1939, die kriegsbedingten Maßnahmen der Aus- und Umsiedlung, die wilde Vertreibung neben der organisierten Ausweisung, zeitweilige Verschleppungen und endgültige Deportationen, Neuansiedlung und Zerstreuung, die Spätaussiedler mit ihrer „Heimkehr“ in die Bundesrepublik Deutschland, dies sind bewegende Geschehnisse in der Zeitspanne

einer Generation, die einen Teil der Völkerwanderung des 20. Jahrhunderts darstellen. Mit den Veränderungen der Staatsgebiete in Europa haben sich auch die verwaltungsmäßigen, gesellschafts- und kulturpolitischen Maßnahmen der Regierungen gewandelt. Situationsbeschreibungen wie die zum kirchlichen Leben, zur Publizistik, zur Kunstausübung, zur wirtschaftlichen Lage und zu Entwicklungen des Deutschen als Gruppensprache geben Aufschluß über das regional noch vorhandene Potential, das weitreichend auch dem Brückenschlag zwischen den Völkern dient. Hierbei ist eine hoffnungsvolle westeuropäische Erfahrung, daß der Regionalismus meist der Befriedung ethnopolitischer Spannungen dient.

Der an der auswärtigen Kulturpolitik im Schulwesen besonders interessierte Leser findet in diesem Sammelwerk auch verlässliche Informationen über die Auslandsschulen mit intensivem deutschsprachigen Unterricht, die nicht von der amtlichen Förderung durch die Bundesrepublik Deutschland erreicht werden. Dieser Schulbereich, zu dem so unterschiedliche Einrichtungen wie die deutschen Kindergärten und Schulen in Nordschleswig, die staatlichen Schulen mit Deutsch als Zweitsprache in der italienischen Provinz Bozen, das staatliche deutschsprachige Schulwesen in Rumänien und die Schulen der sowjetischen Unionsrepubliken mit Deutschunterricht vom 2. Schuljahr an gehören, sollte mehr Beachtung, als er sie bisher erfuhr, finden. Daß sich die amtliche Schulförderung der Bundesrepublik Deutschland von den Vorkriegsleitbildern der Propagandaschule und der Volkstumsschule abgewandt und sich neuen bikulturellen bzw. europäischen Zielsetzungen zugewandt hat, macht der Beitrag deutlich, den der Rezensent unter dem Titel „Die deutschen Auslandschulen in Europa – vielfach verwandelt“ beisteuerte.

Daß die im Grenzland zu den deutschsprachigen Staaten Mitteleuropas ansässigen und die durch zielstrebige Gruppenauswanderung im fernen europäischen Ausland meist aus bäuerlich-handwerklichem Ursprung entstandenen Sprach- und Kulturgemeinschaften fast ausnahmslos Gegenstand der Darstellungen sind, entspricht der herkömmlichen Auffassung von den Auslandsdeutschen. Indes sollten künftig auch die soziokulturellen Vorgänge miteinbezogen werden, die für die Entwicklungen der letzten 50 Jahre kennzeichnend sind. Hierzu gehören die Emigranten der Hitler-Zeit vor allem in Westeuropa, die Kolonie-Bildung an zentralen Orten mit großer wirtschaftlicher Bedeutung, wie z. B. in Mailand, Barcelona oder Lissabon, oder in den Hauptstädten, wie Rom, London und Paris, mit ihren Auswirkungen auf das kulturelle Leben am Ort und die Verteilung einer großen Zahl deutscher Experten und ihrer Familien über den Kontinent, die mit ihrer Lebensgestaltung und ihren Gemeinschaftsbindungen am jeweiligen Ort das Bild vom Deutschen in der Welt mitprägen.

Harry Werner

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, Schulsekretäre | 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