

Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen – Meinungen – Materialien des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

29. Jahrgang, 1982

Inhaltsübersicht nach Autoren

Autoren	Titel	Heft/Seite
Hans-Georg Becker	Bericht über die Regionaltagung der Regionalgruppe Italien im VdLiA	4/5
	Deutsche Lehrer im Ausland – lohnt sich das?	1/2
Harald Binder	Die Begegnungsschule ist gescheitert! – eine Formulierung	2/2
Ingrid Bosert	Einweihung des Erweiterungsbaues der St. Petri-Schule in Kopenhagen	3/51
Günter Diehl	Kritische Bemerkungen zu einer Kritik	3/2
Philipp Fabry	Deutsche Auslandsschule im Krisengebiet	1/5
Ernst Fuhrmann/ Manfred Sandner	Die Deutschen Schulen in Chile	2/18 3/36
	Empfehlungen zur Struktur der Deutschen Schulen in Chile	4/24
Manfred Gröber	Fumpf mal fumpf!	2/14 4/44
Wolfgang Hammer	Landeskunde – eine Quall?	4/37
Gotthard Hönig	Tagung der Regionalgruppe Spanien/Portugal vom 8. 2. – 20. 2. 82	3/49
Dieter Klapproth	Fachspezifische Sprachstrukturen der Bildbeschreibung im Kunstunterricht	1/22
	Fröhliche Weihnacht auf Lanzarote	4/29
Michael Kowalewsky	Bericht von der X. Regionalversammlung des Regionalverbandes Spanien/Portugal	3/48
Michael Maier	Hilft Video deutschen Auslandsschulen	1/18
Richard Moser	Sütterlin in Senegal – oder berufsorientierter Deutschunterricht	4/46
	Die Tortur des kleinen Samba Diallo	2/9
Ulrich Rädiker	Hilfe zur Selbsthilfe – Das Mülheimer Modell	2/6
Klaus Richter/ Manfred Rohlfis	Musik am Colégio Visconde de Porto Seguro/Sao Paulo von 1974 – 1980	1/16
Hans-Joachim Schatz	Kritische Überlegungen	1/25
Jochen Schatz	Theaterspiel in der Deutschen Schule San Salvador	4/31
Peter Schoenwaldt	In Vollpension beim Herrn Direktor	4/23
Rudolf Schröter	„Begegnung“ in der Begegnung mit „anderen“	1/12
Hermann Schuh	Stellungnahme zu den „Kritischen Überlegungen“ von Hans-Joachim Schatz	3/4
Wolf Rüdiger Schumm	Darf ich mal aufs Baño gehen?	4/43
Peter Michael Sperlich	Warum eigentlich immer so ernst?	1/4
Eckhard Stegmann	Wirken die deutschen Auslandsschulen völkerverbindend?	4/28
Lothar Strassner	125 Jahre Deutsche Schule Valparaiso	4/22
Götz Urban	Bericht über eine Grundsatztagung in der Reinhardswaldschule	2/35
Wolfgang Wankel	Die Deutsche Schule Alexander von Humboldt in Mexiko-Stadt	2/23
Harry Werner	Deutschsprachige Konfessionsschulen in den Niederlanden – ein abgeschlossenes Kapitel in der Geschichte des deutschen Auslandsschulwesens	3/10

Verzeichnis der Rubriken

Diskussion / Bericht / Didaktik / Information / Verband / Auslandsschulen

Titel	Heft/Seite
Auslandsschulen (I. Italien)	1/30
(II. Schweden)	1/35
Auswärtiges Amt fördert Fernkurse	1/49
Bericht zum Dänisch-Unterricht	2/41
Bericht zur Situation ausländischer Studenten	2/39
Brief des Vorsitzenden	1/39
15. „Bulgaren“-Treffen im Juni 1982 in Bad Gandersheim (Rudolf Schröter)	3/53
Dank an den Verein Deutscher Lehrer im Ausland	4/7
Das Problem der Anträge	4/4
Der Vorsitzende der VdLiA	4/2
Deutschlandtreffen ehemaliger Lehrer der deutschen Schule Lima/Peru	3/54
Die Geburt einer kaufmännischen Berufsschule (erläutert am Beispiel der Humboldtschule Sao Paulo)	2/4
Die neuen Schulordnungen sind da	3/21
Folgende Schulleiterstellen sind zu besetzen	4/21
Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld (Eckhard Stegmann)	3/53
Grußwort aus Anlaß der 15. Hauptversammlung des VdLiA in Bremen	3/46
Grußwort des Präsidenten der KMK	3/46
Grußwort des VdLiA zur Einweihung des Erweiterungsbaues der St. Petri-Schule in Kopenhagen	3/52
Grußwort des Vereins deutscher Lehrer in Chile	3/47
16. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland vom 27. – 30. 7. 1983 in Würzburg	3/45
Jahresberichte der deutschen Auslandsschulen	1/38
Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der Kultusministerkonferenz	1/44
Mustersatzung für Träger deutschsprachiger Auslandsschulen	4/16
Richtlinien für eine Dienstordnung für deutsche Schulleiter im Ausland	3/30
Richtlinien für eine Konferenzordnung für deutsche Schulen im Ausland	4/10
Richtlinien für eine Schulordnung für deutsche Schulen im Ausland	3/22
Schulbuchverleger weisen Philologenkritik zurück	1/50
Sommerkurse am Orff-Institut	2/41
Verbesserte Lehrerbildung für den Unterricht ausländischer Schüler	2/40
4. ordentliche Vorstandssitzung in Würzburg	4/3
Was kann man mit Zahlen im DaF-Anfangsunterricht machen?	2/14
Werbeschrift des Verbandes	1/39

Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen – Meinungen – Materialien

des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

Aus dem Inhalt:

**Deutsche Lehrer im Ausland
– lohnt sich das?**

Warum eigentlich immer so ernst?

Deutsche Auslandsschule im Krisengebiet

**Musik am Colégio Visconde
de Porto Seguro**

**Hilft Video den deutschen
Auslandsschulen**

**Fachspezifische Sprachstrukturen
der Bildbeschreibung im Kunstunterricht**

Der deutsche Lehrer im Ausland

29. Jahrgang · März 1982

Herausgeber:

Schroedel Schulbuchverlag GmbH 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:

Schroedel Schulbuchverlag GmbH
Hildesheimer Str. 202 – 206
3000 Hannover 81
☎ (05 11) 83 88-1, Telex: 9 23 527

Verantwortlich für den Anzeigenteil: Frank Eggers
z. Z. gültige Preisliste Nr. 7 vom 1. 1. 1982

Erscheinungsweise:

Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich, jeweils im dritten 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 29, –;

Einzelheft DM 8,50, jeweils zuzüglich Versandkosten.

Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer

Ausland: Jahresabonnement DM 34, –;

Einzelheft DM 8,50, jeweils zuzüglich Versandkosten.

Bestellungen an:

Schroedel Schulbuchverlag GmbH
– Zeitschriftenabteilung –
3000 Hannover 81
Hildesheimer Str. 202 – 206

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

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

Zweck des Verbandes ist: die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung, die Wahrnehmung der beruflichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen der deutschen Auslandslehrer.

Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral.

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

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

Der Vorstand des VdLiA für die Wahlperiode 1981/83 setzt sich zusammen aus:

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

Ernst BEYER
stellv. Vorsitzender, Geschäftsführer
Dorhalde 26, 7890 Waldshut-Tiengen 1
☎ (0 77 51) 43 67

Friedrich BECHERT, Schatzmeister
An den Abtshöfen 36, 3392 Clausthal-Zellerfeld
☎ (0 53 23) 27 59

und den Referenten:
Margot BERMANN
Referent für Rechts- und Sozialfragen
Gymnasialstr. 40, 6688 Illingen
☎ (0 68 25) 20 00

Ingrid BOSERT, Schriftleitung
Großer Kamp 31, 2300 Kiel 14
☎ (04 31) 78 39 21

Gothard HÖNIG,
Referent für Presse und Verbandsorganisation
Kornweg 19, 6229 Schlangenbad-Georgenborn
☎ (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
☎ (0 56 71) 13 37

Alle Mitarbeit ist ehrenamtlich.

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

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

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

Der Jahresbeitrag – nur Kalenderjahre – beträgt 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, 1772 88 – 805,
Dresdner Bank, Bonn, 2 246 272 (BLZ 370 800 40)

INHALT

DISKUSSION

Hans-Georg BECKER, Deutsche Lehrer im Ausland – lohnt sich das?	2
Peter Michael SPERLICH, Warum eigentlich immer so ernst?	4

BERICHT

Philipp FABRY, Deutsche Auslandsschule im Krisengebiet	7
Rudolf SCHRÖTER, „Begegnung“ in der Begegnung mit ‚anderen‘	12
Klaus RICHTER, Manfred ROHLFFS, Musik am Colégio Visconde de Porto Seguro/ Sao Paulo von 1974 – 1980	16

DIDAKTIK

Michael MAIER, Hilft Video deutschen Auslandsschulen	18
Dieter KLAPPROTH, Fachspezifische Sprachstrukturen der Bildbeschreibung im Kunstunterricht	22
Hans-Joachim SCHATZ, Kritische Überlegungen	25

AUSLANDSSCHULEN

I. Italien	Scoula Germanica di Milano	30
	Religionslehre an der Deutschen Schule Mailand	32
II. Schweden	Deutsche Schule in Stockholm	35

VERBAND

Jahresberichte der deutschen Auslandsschulen	38
Brief des Vorsitzenden	39
Werbefchrift des Verbandes	39

PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

in memoriam/Ehrung	42
Neue Mitglieder	43
Anschriftenänderungen/Neue Obleute/Berichtigung	43/44

INFORMATIONEN

Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der Kultusministerkonferenz	44
Auswärtiges Amt fördert Fernkurse	49
Schulbuchverleger weisen Philologenkritik zurück	50

PRESSESTIMMEN

Türken als reguläre Lehrer	51
Bleiben die Türken in Deutschland? Regierung in Ankara wünscht Integration	51
Chinesisch auf dem Stundenplan	53
Deutsch großgeschrieben	54
Mitarbeiter dieses Heftes	29

DISKUSSION

Hans-Georg BECKER

„Deutsche Lehrer im Ausland – lohnt sich das?“

Bei der Beantwortung dieser Fragen fallen dem ehemaligen Auslandslehrer die eigenen Erlebnisse „vor Ort“ ein, seine vielfältigen Erfahrungen im Umgang mit den Auslandslehrern im Verband deutscher Lehrer im Ausland in den letzten Jahren formen sich zu einem vielseitigen Bild des Auslandslehrers. Aus der Fülle der Gedanken und Erfahrungen sollen hier – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – drei Aspekte beleuchtet werden, die zu allen Zeiten, in denen deutsche Lehrer im Ausland arbeiteten, „fragwürdig“ waren und zu denen jede neue Generation von Auslandslehrern neu Stellung beziehen muß.

1. Deutsche Lehrer im Ausland – lohnt sich das für die Bundesrepublik Deutschland?

Für die Bundesrepublik Deutschland ist die Förderung der deutschen Auslandsschulen und damit die Vermittlung deutscher Lehrer ins Ausland ein wesentlicher Bestandteil der Auswärtigen Kulturpolitik – diese Sicht wird heute allgemein anerkannt und durch Aufwendung von 40% des Gesamtetats für Auswärtige Kulturpolitik – was 1981 insgesamt 247 Millionen DM ausmachte –, bekräftigt.

Der „Rahmenplan für die Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen“ von 1978 ist als Bilanz und Versuch einer neuen Schwerpunktsetzung zu verstehen, aber auch als ein Bekenntnis zur Kontinuität und Aufrechterhaltung der Tradition des deutschen Auslandsschulwesens. Ein deutscher Lehrer im Ausland – der in der Regel für eine begrenzte Zeit von drei bis sieben Jahren als beurlaubter Landesbeamter von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen an eine deutsche Privatschule im Ausland vermittelt wird – ist *teuer*: nach den letzten Berechnungen kostet er die Bundesrepublik jährlich im weltweiten Durchschnitt 112 000 DM. In dieser Summe sind Nebenleistungen wie Reisekosten, Mietbeihilfen,

Beihilfen in Krankheits- und Todesfällen, Kinderreisebeihilfen, Heimurlaubskosten u. v. a. m. an Nebenkosten enthalten. Da diese Kosten mindestens doppelt so hoch sind wie die eines deutschen Lehrers im Inland muß es für die Bundesrepublik schon von größter Bedeutung sein, ständig ca. 1400 vermittelte Lehrer im Ausland zu haben und jährlich 300 neue Lehrer ins Ausland zu vermitteln. Nicht nur der Bericht der Enquête-Kommission „Auswärtige Kulturpolitik“ des Deutschen Bundestages, sondern auch der „Rahmenplan“ bestätigten diese Bedeutung.

Durch die immer weiter greifende weltwirtschaftliche Betätigung der Bundesrepublik Deutschland, durch die ständig zunehmenden und immer enger werdenden Handelsbeziehungen und wirtschaftlichen Verflechtungen wird die Zahl der Deutschen, die dank dieser Beziehungen als Kaufleute oder Techniker ins Ausland gehen, immer größer. Deutsche Lehrer sollten überall dort sein, wo aus wirtschaftlichen Gründen (industrielle Zweigbetriebe, Baustellen, Militärbasen u. a.) Deutsche dauernd oder auch nur für kurze Zeit leben, um deutschen Kindern dort einen Bildungsweg zu ermöglichen, der eine Fortsetzung in Deutschland erlaubt.

Deutsche Lehrer lohnen sich auch dort, wo viele Deutsche aufgrund gewachsener Beziehungen in der Vergangenheit (deutsche Kolonie von Auswanderern, deutsche Handelsniederlassungen u. a.) wohnen. Deutsche Lehrer lohnen sich besonders an Begegnungsschulen, die als Auslandsschulen Vorrang haben, wo immer man sie sinnvoll errichten kann. Durch die Vergangenheit unseres Jahrhunderts geprägt sind deutsche Lehrer – sofern richtig ausgewählt – in der heutigen Zeit am stärksten bereit, europäische Gedanken zu vertreten und Völkerverständigung anzustreben. Es lohnt sich für die Bundesrepublik Deutschland, Lehrer ins Ausland zu senden, die dort die Werte der freiheitlich demokratischen Grundordnung vertreten, insbeson-

dere dort, wo es politisch schwierig ist und das entsprechende Gedankengut mit viel diplomatischem Geschick vertreten werden muß. Beispiele können besonders in Südamerika und Afrika vieles bewirken.

2. Deutsche Lehrer im Ausland – lohnt sich das für das Gastland?

Diese Frage ist in dieser Allgemeinheit kaum zu beantworten. Hier müßten Befragungen und wissenschaftliche Untersuchungen in den einzelnen Gastländern durchgeführt werden, um Feststellungen zu treffen, die über Erfahrungen Einzelner hinausführen.

Sicher lohnt es sich, wenn der deutsche Lehrer als besonders befähigter und engagierter Lehrer einen methodisch und didaktisch gut vorbereiteten Unterricht erteilt. Sicher lohnt es sich noch mehr, wenn der Lehrer über seinen Unterricht hinaus vielfältig und nachhaltig in das Gastland hineinwirkt.

Das ist u. a. sichergestellt, wenn der Lehrer

- auch außerunterrichtliche kulturelle Aktivitäten im Sinne der kulturpolitischen Vorstellungen im Gastland entwickelt,
- die Sprache des Gastlandes oder bei besonders schwierigen Sprachen die Umgangssprache des Gastlands möglichst schnell erlernt,
- zur intensiven und ehrlichen Kooperation mit den Kollegen an der Schule im Gastland bereit ist,
- in pädagogischen Seminaren, Lehrerfortbildungsseminaren und Kursen an Stellen der Erziehungs- und Bildungsministerien und anderen Einrichtungen mitarbeitet, (Speziell in Lateinamerika: Organisation und Leitung von Seminaren an Schulen des Gastlandes, falls das gewünscht wird, da die deutsche Lehrerbildung i. a. besonders im Bereich der Fachmethodik der nationalen Ausbildung überlegen ist)
- Flexibilität zeigt im Umgang mit den ausländischen Schülern und Eltern (Bescheidenheit, Toleranz, Achtung der Andersartigkeit der anderen sind notwendige Tugenden).

Es muß an dieser Stelle gesagt werden, daß jeder Lehrer, der ins Ausland geht, für das Gastland eine unbekannte Größe und ein Risiko darstellt. Es gibt (immer noch) Lehrer, die nicht bereit sind, sich über ihren Unterricht hinaus zu engagieren. Es mag auch Lehrer geben, die dem Ansehen der Bundesrepublik Deutschland mehr Schaden als Nutzen bringen. Besondere Gefahr

liegt in der Verletzung des Selbstbewußtseins und Nationalbewußtseins junger und damit meist empfindlicher Nationen.

Sicher kann ein Auslandslehrer in 5 Jahren nicht viel in der Umgebung seines Arbeitsplatzes verändern. Er sollte das auch gar nicht, vor allem sollte „am deutschen Wesen die Welt nicht mehr genesen“. Wenn aber seine Arbeit im Gastland von den Gastgebern anerkannt wird, positive Entwicklungen in Gang setzt, Denkanstöße und Impulse gibt und Richtungen aufzeigt, dann lohnt es sich sicher für das Gastland. Viele Schüler des Gastlandes besuchen über Kindergarten und Grundschule bis zum Abitur 15 Jahre lang die deutsche Auslandsschule. In diesen Fällen hat der Deutsche Lehrer an der Auslandsschule nicht nur Einfluß auf die Schüler, sondern auch auf die Familie und die Bekanntenkreise – u. U. über Generationen hinweg.

3. Deutsche Lehrer im Ausland – lohnt sich das für den Lehrer?

Die Lehrer, die nur ein doppeltes Gehalt im Ausland erwarten, werden oft sehr enttäuscht. Sicher sind die Gehälter im Ausland für die Lehrer höher als im Inland, oft das Eineinhalbfache, nie jedoch das Doppelte. Aber die Unkosten im Ausland, die Kosten der Lebenshaltung, die fehlenden steuerlichen Abschreibungsmöglichkeiten, lassen diese Träume oft platzen. Vielen Auslandslehrern bleibt keine Möglichkeit, größere Summen zu sparen als im Inland. Und die Lehrer, die aufs äußerste Sparen bedacht sind, werden vom Gastland wenig kennenlernen, werden wenig Kontakte zur Umwelt – insbesondere zu Familien des Gastlandes – haben und in dieser wichtigen Beziehung keine Bereicherung erfahren.

Die Lehrer, die ihren Arbeitsplatz im Ausland als willkommenen Startplatz für ausgedehnte Kontinentreisen betrachten, vergessen, daß sie keine Touristen sind. Sie hätten lieber von Deutschland aus Reisen unternehmen sollen. Der deutsche Lehrer, der ins Ausland geht, muß wissen, daß er viel gewinnen und viel verlieren kann. Er muß seine Kollegen, seine Freunde, evtl. seine Angehörigen zurücklassen. Die Bande zu diesen Bezugspersonen können zerreißen, viele Freundschaften leben, bedingt durch andersartige Entwicklungen in 5–7 Jahren nach Rückkehr nicht wieder auf. Er muß

Haus oder Wohnung vermieten oder verkaufen, muß, bei Umzug nach Übersee, auf das Mobilar der Wohnung weitgehend verzichten. Auf die zahlreichen Schwierigkeiten bei klimatischer Umstellung, Krankheit, Ausbildung der Kinder, Isolation der Ehepartner u. a. will ich nur hinweisen.

Bei der immer schwieriger werdenden Stellenplansituation in allen Bundesländern wird der Auslandsaufenthalt zu einem immer größeren Risiko. Sicher wird ihm ein Arbeitsplatz in seinem Bundesland reserviert, aber oft sehr weit entfernt von seiner früheren Wirkungsstätte. Man hört häufig das Argument, daß in den heutigen Zeiten der sog. „Lehrerschwemme“ der Drang nach Vermittlung in den Auslandsschuldienst größer werde. Nach meinen Erfahrungen ist die Argumentation falsch. Es zeigt sich, daß viele Lehrer aus nicht immer begründeter Angst, nicht rechtzeitig eine Planstelle oder ein erstes Beförderungsamts zu bekommen, die Auslandspläne begraben bzw. erst nach mehreren Berufsjahren ins Ausland gehen. Wohl steigt die Zahl der Lehrer, die sich von Ministerialbürokratie und allzu einseitig politisch gefärbten Entwicklungen im Bildungswesen ihres Gast-

landes zu sehr eingeengt fühlen und an der Auslandsschule ein größeres, offeneres Betätigungsfeld suchen. Eher aus diesem Grunde steigt die Zahl der Bewerber für den Auslandsschuldienst überproportional an. Es gibt sicher viele Aspekte, unter denen man die Frage nach dem „Lohnt es sich!“ beantworten kann. Generell meinen die ehemaligen Auslandslehrer: „es lohnt sich“ – trotz aller Schwierigkeiten, Risiken, Verluste, Verzichte, aber es lohnt sich nicht an erster Stelle finanziell. Es hat sich gelohnt, wenn sich der Lehrer der Kultur und Sprache des Gastlandes geöffnet hat, wenn er die andersartige Mentalität der Schüler voll in seinen Unterricht einbezogen hat, wenn er durch guten Unterricht Unterrichtserfolge hatte, die ihm Befriedigung gegeben haben, wenn er kulturell ins Gastland hineingewirkt hat, wenn er Toleranz gelernt hat, Achtung und Respekt vor der Andersartigkeit der Angehörigen des Gastlandes, wenn er Feingefühl für empfindliches Nationalbewußtsein hat und wenn er die Erfahrungen des Auslandsaufenthaltes in irgendeiner Form in seinen Schulalltag einbringen konnte.

Peter Michael SPERLICH

Warum eigentlich immer so ernst?

*O Sprachdiplom, o Sprachdiplom,
wie schwer sind deine Fragen . . . (1)*

So könnte ein Schüler aufstöhnend in Abwandlung eines altbekannten und traditionsreichen Weihnachtsliedes singen.

Bei näherem Hinsehen springt gleichsam ins geschärfte Pädagogenauge die Ähnlichkeit des Sprachdiploms – sei es in Stufe I oder II (der 3. Grad ist bisher noch nicht gefunden worden) – mit dem von allen so geschätzten Weihnachtsfest.

Wenn wir uns an unsere Kindheit erinnern, dann war Weihnachten doch der zentrale Punkt des Jahres, das Fest, an das die größten Erwartungen geknüpft wurden, auf das man mit unsicherer Ungeduld, mit herzklopfender Aufregung wartete. Selbst viele Erwachsene haben sich dieses kindli-

che Empfinden noch bewahrt, der deutsche Auslandslehrer vielleicht nicht mehr so ganz beim Weihnachtsfest als vielmehr beim Sprachdiplom, das in seiner Form zwar neu, in seiner Durchführung aber auch traditionsgetränkt ist.

Seit einigen Jahren gehört es zum festen Bestandteil des Schuljahres einer Deutschen Schule im Ausland (zumindest in Südamerika), welchselbiges – literarisch gesehen – in einem echten Spannungsbogen, etwa wie bei einem Drama, verläuft. Das Sprachdiplom ist also gewissermaßen der dramatische Höhepunkt. Danach kommt dann der Abfall – zwar nicht ins Bodenlose, so doch sicherlich ins Ungewisse.

Gemeinsam können wir jedenfalls mit dem Schulchor jauchzen:

Alle Jahre wieder
kommt das Sprachdiplom
zu den Schulen nieder
mit einem Gruß aus Bonn.

Das geht schon los, sobald man, aus den Ferien kommend, im März den ersten Fuß – der andere ist noch draußen – in die Schule gesetzt hat. Bereits in diesem Moment weist die Sekretärin einen Brief vor, daß man doch ja nicht vergessen möge, innerhalb der nächsten zwei Wochen die genaue Teilnehmerzahl für die jeweils anstehenden Prüfungen mitzuteilen.

Etwa Anfang Mai tritt dann das Sprachdiplom zum ersten Mal briefhaftig in Erscheinung. Ein einfacher großer Umschlag, olivbraun, dessen Inhalt aus mehreren olivbraunen, hermetisch versiegelten Umschlägen besteht. Kein Geschenkpapier, keine Schleifen; bescheiden und unauffällig verschwinden die inhaltsträchtigen Umschläge unter den wachsamen Augen der Prüfungskommission im einbruchssicheren Tresor, denn es gilt, jedwede Verletzung des Prüfungsgeheimnisses zu verhindern.

„Was für Überraschungen, was für Aufgabenstellungen mögen wohl diese ‚Geschenkpäckchen‘ enthalten?“ fragen sich die Lehrer voll banger Wißbegier. – Und plötzlich schießt eine beklemmende, atemberaubende Frage durch das Gehirn.

Was geschähe, wenn diese „TOP-SECRET“-Papiere auf dem Postwege zu den einzelnen Schulen verlorengingen, nachdem ein in jedem Notfall zur aufopfernden Verteidigung bereiter Kurier sie sicher und wohlbehalten in der Landeshauptstadt abgeliefert hat? Wäre dann nicht das heilige Gesetz der Geheimhaltung durchbrochen, wie ein Nichts hinweggewischt?

Nicht auszudenken! Das weltweite Prüfungssystem würde in seinen Fugen erzittern und die geplagten Verantwortlichen hätten in ihren Alpträumen Visionen hämisch grinsender Schüler, die schon im Mai siegesgewiß in ihren Händen die Prüfungsaufgaben schwenken. Oh, möge dieses Unheil nie geschehen!

In der Zeit bis zu den großen Tagen der Prüfung heißt es nun ausharren, arbeiten, vorbereiten, lernen, wiederholen, üben, erklären, berichtigen, erläutern, vertiefen, anwenden, zusammenfassen und überprüfen(2). Die Konzentration gelangt schließlich an einen Punkt, an dem es das magi-

sche Wort aus allen Ecken flüstert. Aus der Bibliothek ertönt es leise: „Sprachdiplom!“; aus den Klassen des 10. und 12. Schuljahres raunt es eindringlich: „Sprachdiplom!“ Da erinnert man sich plötzlich wieder eines Weihnachtsgedichts, aber wie verhext verdreht sich der Text und es sagt:

„Überall aus den Klassenzimmern
hört' ich paukende Schüler wimmern:
Es sprachdiplomt bald!“

Inzwischen hat dieser Virus nämlich alle Klassen erfaßt. Selbst der sprachlich untalentierteste Mensch, gewissermaßen eine fremdsprachliche Null, ist jetzt in der Lage, lautrein und absolut akzentfrei das Wort „Sprachdiplom“ zu artikulieren. Und der gewissenhafte Pädagoge, der sich bewußt ist, eine Erziehungsarbeit zu leisten, die erst nach Jahren Erfolg bringt (wenn überhaupt), hat es immerhin schon erreicht, selbst die Kinder im Präkindergarten vor dem Wort „Sprachdiplom“ leise und atemlos erschauern zu lassen.

Schließlich befinden wir uns am Abend vor der Prüfung und leise klingt es in unseren Ohren: „Morgen, Kinder, wird's was geben, morgen werdet ihr euch freu'n . . .“(3).

Am nächsten Morgen ist allen Beteiligten wirklich wie Weihnachten zumute. Rufen wir uns doch unsere Kindheitstage ins Gedächtnis zurück, als wir Minuten, bevor man uns in den Raum des feierlichen Ereignisses klingelte, mit rotglühenden Wangen, glänzenden Augen, zitternden Händen und klopfenden Herzen uns fragten, ob der Weihnachtsmann uns auch wirklich das gebracht habe, was wir uns wünschten, ob wir uns auch so verhalten hatten, wie es von uns erwartet worden war(4). War es die Angst vor der eigenen Unsicherheit oder das instinktive Gespür für das Übernatürliche, in gewissem Sinn Dämonische, das in den Feierlichkeiten des Weihnachtsfestes steckt?

Es gibt ja auch ein Kinderspiel, das heißt „Wer fürchtet sich vor'm schwarzen Mann?“ Alle Kinder schreien zwar: „Ich nicht!“, aber versuchen trotzdem mit allem Eifer und der ihnen innewohnenden spielerischen Ernsthaftigkeit zu vermeiden, von diesem „schwarzen Mann“ erwischt zu werden. Jedoch – auch hier zeigt sich wieder das Schicksalhafte des menschlichen Lebens, das Verstricktsein mit außerhalb unserer Initiative und unseres Handlungs-spielraums liegenden Mächten – es gibt kein Entrinnen, der „schwarze Mann“ und

seine Helfershelfer fangen schließlich alle.

Nun — da haben wir jetzt die Bescheurung.

Nicht nur das Papier wird aus den Umschlägen heraus ans Tageslicht gezerrt, sondern an selbiges gelangen die häufig mehr als kümmerlichen Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler. Es ist jedenfalls beim flüchtigen Darüberschauen über die geistigen Ergüsse unserer uns anvertrauten fremdsprachlichen(5) Zöglinge absolut sicher, daß ihre Arbeiten in den Händen der Korrektoren ganz hübsch die Farbe wechseln werden. Das Papier wird gleichsam schamvoll über so viel Ignoranz erröten.

Der geplagte Pädagoge verbringt von jetzt an noch mehr schlaflose Nächte, von selbstquälerischen Fragen gepeinigt. Er setzt sich selbst auf die geistige Anklagebank, um nach den Fehlern zu suchen. Aber er allein kann die Schuldfrage nicht lösen. Hier springen hilfreich die Eltern ein, die dem Lehrer hieb- und stichfest klarlegen, was er alles in seinem Unterricht falsch gemacht hat. Er hätte nämlich bei so intelligenten Schülern wie ihre Kinder es sind, viel mehr erreichen müssen.

Ihre Kinder hätten nur immer gute Noten und belegten seit Jahren die ersten Plätze in der Klasse (vom 5. Platz abwärts ist sowieso der Lehrer schuld), und überhaupt seien wir viel zu streng, und wie könnten wir es wagen, den so fleißigen und strebsamen Schülern das „Promedio“ (= Durchschnittsnote) für den Eintritt in die Universität zu vermissen, und im übrigen brauchten sie Deutsch ja sowieso nicht mehr.

Vor der Schlagkräftigkeit und Überzeugungskraft solcher Argumente duckt man nur schlicht das Haupt; denn wo ist der Lehrer, der gegen die Macht solcher Rede Widerspruch erhebe? Vielmehr sollte er mit

Dank erfüllt sein, daß es Eltern gibt, die ihm in seiner Erziehungsarbeit zur Seite stehen, um ihren Kindern so die rechte Einstellung zur Schule und die notwendige Arbeitshaltung zum Fach Deutsch lehren. Aus dieser lebendigen Spannung zwischen Eltern — Schülern — Lehrern erwachsen dann die fremdsprachlichen Fundamente, die in den Ergebnissen der Sprachdiplome ihren meßbaren Ausdruck finden.

Am Tage der Übergabe der Urkunden können nur wenige singen:

„In dulcio júbilo,
nun singet und seid froh!“

Für sie bleibt wie immer nur eins: von Hoffnung und Zuversicht getragen zu trällern:

„Es wird für uns eine Zeit ankommen,
die bringt uns eine große Freud‘.“

Wann wird das wohl sein?

Anmerkungen

(1) Dem Autor ist bewußt, daß nicht das Sprachdiplom schwere Fragen enthält, sondern die Prüfung zum Deutschen Sprachdiplom der KMK. Das Sprachdiplom ist ja nur eine Urkunde, die bescheinigt, daß man die Prüfung bestanden habe. Man möge mit Nachsicht über die Anwendung des Wortes „Sprachdiplom“ für „Prüfung zum Deutschen Sprachdiplom“ hinwegsehen, da dieser vereinfachte Terminus inzwischen Eingang in den allgemeinen Sprachgebrauch der Deutschen Schulen im Ausland gefunden hat.

(2) Die angeführte Liste umfaßt bei weitem nicht alle Tätigkeiten, die in den Monaten vor dem Sprachdiplom Schülern und Lehrern abverlangt werden.

(3) Das Wort „freu'n“ müßte eigentlich in Anführungszeichen gesetzt werden.

(4) Aber wer glaubt denn schon heute an den Weihnachtsmann?

(5) Es soll nicht vergessen werden, endlich auf die Doppeldeutigkeit des Begriffs „Deutsch als Fremdsprache“ hinzuweisen. Sie liegt darin, daß für einen Großteil der Schüler Deutsch nicht nur eine fremde Sprache ist, sondern es auch immer bleiben wird.

ATLANTIS

W.-Borchert-Weg 4
5000 Köln 91

Nutzen Sie eine 10-jährige Erfahrung
in der Belieferung von Deutschen Schulen
im Ausland mit Büchern und Zeitschriften.

Fordern Sie unser Angebot an.

BERICHT

Philipp FABRY

Deutsche Auslandsschule im Krisengebiet

Vorbemerkung

Diesem Aufsatz liegt ein Vortrag zugrunde, den ich bei der letzten Auslandslehrertagung in Bremen gehalten habe. Auf den Ablauf der Ereignisse, die zur Schließung der Deutschen Schule Teheran und zur Einrichtung der Botschaftsschule führten, brauche ich an dieser Stelle nicht einzugehen; sie hat RL Freerk in seinem Beitrag in Heft 1/81 des „Deutschen Lehrers im Ausland“ im großen und ganzen zutreffend geschildert, wenn ihm auch die Hintergründe der schwerwiegenden Entscheidungen, die gefällt werden mußten, naturgemäß verborgen geblieben sind.

Mir geht es heute darum, aus den tragischen Vorkommnissen, die möglicherweise noch eine Fortsetzung am Ort erleben werden, das herauszuschälen, was für die Kollegen in Teheran persönlich von Bedeutung war und ist. Außerdem sollen die in Krisensituationen unvermeidlichen Konflikte aufgelistet und analysiert werden. Und endlich sollen Konsequenzen gezogen und Lösungsmöglichkeiten vorgestellt werden, die bei ähnlichen Fällen, die ja nicht ausgeschlossen werden können, zum Wohle aller Betroffenen weiterhelfen könnten – jedenfalls nach der durchaus subjektiven Auffassung des „leidgeprüften“ Verfassers.

I. Das Wesen der Krise in Teheran (Herbst 1978 bis Frühjahr 1979)

Es handelte sich während der ganzen Zeitspanne um „innere Unruhen“, nicht aber um einen „Bürgerkrieg“. Die bewaffnete Macht war stark genug, um eine solche Eskalation bis zuletzt zu verhindern. Ziel der Aufrührer war der Sturz des herrschenden Systems, dessen Symbolfigur der Schah war; das war aber auch das einzige, was die sehr unterschiedlichen Parteien zusammenführte. In der Endphase kämpften Tu-

deh-Kommunisten, Mujaheddin, Marxisten-Leninisten, islamische Marxisten, die „Nationale Front“, PLO-Anhänger und islamische Fundamentalisten Schulter an Schulter. Nach dem Sieg Mitte Februar brach diese Antischah-Koalitionsfront allerdings sofort auseinander. Die Folgen sind bekannt.

Diese kurze Charakteristik des Wesens der Krise könnte den Schluß zulassen, daß eine Auslandsschule, hier die DST mit ca. 2000 Schülern einschließlich Kindergarten, von einem derartigen Kampf um die Macht im Staat nicht unbedingt tangiert werden müßte. Sie war ja „neutral“; ihre Interessen waren weder mit der einen noch mit der anderen Partei verknüpft. Aber dieser Eindruck täuscht. Denn die schahfeindlichen Gruppen gebärdeten sich in Wort und Schrift auch extrem fremdenfeindlich; Amerika war der „große Teufel“, der „scheitane bozorg“, seine Bundesgenossen also Helfershelfer. Deshalb war von Anfang an nicht auszuschließen, daß die DST Opfer von Terroranschlägen werden konnte. Nichts hätte die von großen Teilen der Opposition angestrebte Entfernung aller Ausländer aus Iran schneller bewirken können als ein Mordanschlag auf Kinder. Da die Schule einen großen Teil ihrer Schüler mit 35 schuleigenen Autobussen aus dem halben Stadtgebiet täglich an- und abtransportierte, war sie leicht verletzlich. Das gleiche galt für die Schulgebäude, denn wegen Raummangels war nur ein Teil der Klassen auf dem Hauptgelände untergebracht. Die anderen wurden in 5 angemieteten Privathäusern unterrichtet.

II. Materielle Schutzmaßnahmen:

a) Krisenpläne

Die Schule begann mit den Vorbereitungen im Sommer 1978, nachdem klar geworden war, daß die Unruhen in einzelnen

Städten nicht lokalen Charakter hatten, sondern Teil einer gezielten und vom Ausland her gesteuerten Aktion zum Sturz des Schahregimes waren. Als im September 1978 die Klimax begann und Teheran Hauptschauplatz wurde, lagen deshalb detaillierte Krisenpläne bereit. Sie regelten Vorbereitung und Ablauf einer eventuellen Evakuierung der Lehrer und ihrer Familienangehörigen. Die Schule mußte in dieser Frage engen Kontakt zur Botschaft halten, denn dort hatte man natürlich ein Auge auf die vielen großen Magirusbusse und die TW-Transporter der Schule geworfen; bildeten sie doch für den Fall einer Schließung des Flughafens und des Zusammenbruchs öffentlicher Verkehrsmittel die einzige Transportmöglichkeit, mit der eine Massenflicht von Teilen der deutschen Kolonie hätte bewerkstelligt werden können. Benzin und Dieselkraftstoff sowie Ersatzteile wurden in größeren Mengen gehortet. Die Schule ließ einige Fahrzeuge für den Gepäcktransport umbauen. Im Safe des Schulleiterbüros befanden sich versiegelte Umschläge, die jedem Kollegen im Evakuierungsfall ausgehändigt werden sollten. Sie enthielten ein Merkblatt über mitzuführende Notverpflegung, Verhalten im Gefahrenfall, über die Anzahl der zulässigen Gepäckstücke sowie Busnummer und Sitzplatz. Eine Ärztin (Kollegenfrau) sollte die medizinische Betreuung des Konvois übernehmen, zwei Krankenschwestern standen ihr zur Seite. Kindergärtnerinnen sollten die Kleinkinder überwachen und betreuen. Bis zuletzt blieb freilich unklar, ob die Botschaft nicht die Hand auf das Fahrzeug legen würde; aber auch in diesem Fall hätte man sich, soweit es um den Transport der Deutschen zum Flughafen ging, wohl einigen können. Der Gedanke, im Ernstfall die Autokolonne in Richtung türkische Grenze (rund 1000 km) zu schicken, wurde zwar kurz erwogen, schließlich aber fallengelassen. Denn ohne Begleitschutz war das nicht möglich. Daß er bei einem Zusammenbruch der staatlichen Ordnung noch zur Verfügung stehen würde, war kaum anzunehmen.

b) Das Funknetz

Die Schule richtete, „etwas außerhalb der Legalität“ ein Funknetz ein. Die Zentrale befand sich im Schulleiterbüro. Nebenstellen waren der Busdienst, die angemieteten Häuser außerhalb des Hauptgeländes, der Privatwagen des Direktors, die Privathäu-

ser des Schulleiters und des Verwaltungsleiters und endlich eine Reihe von Schulbussen. Das Auswärtige Amt zögerte keinen Augenblick, die für die Anschaffung der Geräte erforderlichen Mittel bereitzustellen und den Transport nach Teheran auf sicherem Wege zu übernehmen. Das System bewährte sich vorzüglich. So waren zum Beispiel die Busfahrer in der Lage, auf der Strecke Weisungen der Zentrale einzuholen, falls sie in Unruhen hineingerieten. Umgekehrt konnte der Schulleiter den Busfahrern über Funk die Informationen weitergeben, die ihm durch den Botschaftsfunk – er war daran angeschlossen – oder durch die Eltern mitgeteilt worden waren. Die Busse konnten dann kritische Zonen weiträumig umfahren.

Vorsicht ist bei der Nachahmung dennoch angebracht: nichts wirkt auf Revolutionäre, aber auch auf Sicherheitskräfte so stimulierend wie hohe Funkantennen auf Gebäuden und Kraftfahrzeugen ausländischer Institutionen und Personen. Man wittert Spionage. Außerdem ist in den meisten Ländern die Installation von Funkgeräten genehmigungspflichtig. Das Verfahren ist aber zeitraubend. Deshalb hat die Schule die Genehmigung beantragt, zugleich aber das Netz aufgebaut. Erteilt wurde die Erlaubnis nie. Prompt wurden nach der Revolution alle Geräte von Pasdars beschlagnahmt. Wir haben sie nie wiedergesehen.

c) Sonstige Maßnahmen

Zu den weniger aufwendigen, aber notwendigen materiellen Schutzmaßnahmen gehörten die Einlagerung von Notverpflegung (Kekse, Trockenmilch, Wasser) und Brennstoffen, der Aufbau von Stacheldrahtzäunen rund um die Gebäude, die Erhöhung der Mauerkronen und das Einbetonieren von Glassplintern, das Verhängen von Fenstern mit Bastmatten zur Straßenseite zu (Molotowcocktails!), ständiger Kontakt zur Polizei, zur Botschaft, zum Schularzt. An den Türen wurden Schleusen errichtet, und nur diejenigen hatten Zutritt, die bekannt waren oder sich ausweisen konnten. Ein starker Selbstschutz, der aus Lehrern und den Schülern der Oberstufe bestand, war ständig einsatzbereit. Regelmäßige Übungen an den Feuerlöschgeräten und Alarmübungen an Hand von detailliert ausgearbeiteten Plänen gehörten zum Alltag. Dies alles war mit den hauseigenen Mitteln und Kräften zu bewerkstelligen, und es hatte psychologisch den Vorteil, daß die emsi-

ge und deutlich erkennbare Tätigkeit auf Eltern und Schüler beruhigend wirkte. Ob im Falle eines Angriffs auf die Schule oder die Nebengebäude alles so funktioniert hätte, wie es geplant war, ist schwer zu sagen. Diese Bewährungsprobe blieb uns glücklicherweise erspart.

II. Die psychologische Seite des Sicherheitsproblems

a) Gerüchte

War alles, was in den Bereich „Materielle Schutzmaßnahmen“ fällt, machbar und überschaubar, so galt das ganz und gar nicht für die psychologische und politische Seite des Sicherheitsproblems. Von September 1978 bis Februar 1979 jagten sich die Gerüchte. Eine dumpfe Angst hatte sich vieler, vor allem iranischer Eltern, bemächtigt. Sie wurde natürlich durch die Schüler in die Schule hineingetragen. Auf dem Höhepunkt der Krise drangen Väter und Mütter in Klassenräume ein und „entführten“ ihre Kinder aus dem Unterricht. In der Stadt kursierte nämlich das Gerücht, 30 000 Männer und Frauen aus der Südstadt würden sich in Totenhemden nach Nordteheran begeben und die Deutsche Schule stürmen. So unsinnig das war, es wurde doch von vielen geglaubt. Schwer zu schaffen machten uns auch die Lageberichte mancher Eltern über die Zustände in ihrem Viertel. Bis wir dahinterkamen, daß die Behauptung „Ich kann das Gemetzel selbst beobachten“ im Orient nicht unbedingt bedeutet, daß der betreffende Augenzeuge ist, war mancher Bus zurückgehalten worden, und mehr als einer hatte durch Funk die Weisung erhalten, zeitraubende Umwege zu machen. Wir halfen uns später dadurch, daß wir die Aussagen der Eltern bei einer anderen vertrauenswürdigen Person im gleichen Viertel telefonisch überprüften. Und siehe da: in den meisten Fällen wurde aus der „Straßenschlacht“ ein schlichter Auflauf.

War die Lage gar zu unübersichtlich, mußten sich der Schulleiter und der Busdienstleiter selbst ein Bild machen. Beide

fuhren dann zusammen die angeblich gefährdete Route ab. Manchmal fuhr auch ein bewährter Kollege mit einem unauffälligen Pkw und iranischem Fahrer in die betreffenden Viertel. Bis er sich meldete, blieben die Busse im Hof. Das funktionierte gut.

b) Schulinterne Unruhen

Ein ganz anderes Problem: An der DST waren neben den ca. 48 entsandten Kollegen 70 Ortskräfte (einschließlich Kindergarten) beschäftigt. Darunter gab es viele Iraner und Iranerinnen. Sie hatten mit Beginn der politischen Auseinandersetzungen Partei ergriffen. Überflüssig zu sagen, daß die meisten gegen den Schah waren – aus unterschiedlichen Gründen. Nur wenige aber setzten auf Khomeini, die meisten bekannten sich zur „Nationalen Front“ Bazargans. Aber es gab auch armenische Christen unter diesen Kollegen, und einige deutsche Damen, die mit Iranern verheiratet waren, hatten ebenfalls politische Vorstellungen, die nicht unbedingt denen der Majorität entsprachen. Ein Großteil der iranischen Schüler der Oberklassen war politisch weit nach links orientiert. (Feddajin-Khalq, Mudschahedin-Khalq, Tudeh). Sie verteilten Flugblätter, beriefen illegale Versammlungen ein; Sprechchöre waren zu hören. Kein Wunder, daß es bald zu lautstarken Diskussionen im Lehrerzimmer, aber auch in den Klassen kam. Es gelang, dem allen einen Riegel vorzuschieben. Die Schule, so wurde es den Kollegen und Schülern mitgeteilt, habe strikte Neutralität zu wahren. Sie werde keine Agitation auf ihrem Gelände dulden und die Rädelsführer gegebenenfalls wegen „Gefährdung der Schüler und des Unterrichts“ mit Geländeverbot bestrafen. Das Aushängen von Bildern politischer Persönlichkeiten bedürfe der Genehmigung des Direktors; das gelte auch für die Klassenräume. Schüler und Ortskräfte respektieren diesen klaren Standpunkt. Die innere Ordnung der Schule hielt allen Belastungen über die Revolution hinaus stand.

c) Morddrohungen/Verhalten bei Gefahr

Ein düsteres Kapitel waren die Morddrohungen, denen sich viele entsandte Lehrer

**Anzeigenschluß für Heft 2/82:
5. Mai**

und der Schulleiter ausgesetzt sahen. Letzterer hat etwa 30 Anrufe und mehrere Briefe erhalten, in denen er aufgefordert wurde, die Schule zu schließen, widrigenfalls seine Familie und er umgebracht würden. Entsandte Kollegen fanden Drohbriefe im Briefkasten und Molotowcocktails im Garten. Gelegentlich versuchte eine Rotte, in die Häuser einzelner Lehrer einzudringen. Es war anfangs nicht leicht, festzustellen, ob diese Bedrohung ernst zu nehmen war oder nicht. Als aber die 'deadline' verstrichen war, ohne daß den Ankündigungen Taten folgten, gingen die Kollegen zur Tagesordnung über. Sie waren Teil der Kampagne, die sich die Entfernung aller Ausländer zum Ziel gesetzt hatte.

Wie sich ein Schulleiter und die Lehrer in einer solchen Situation zu verhalten haben, kann gewiß nicht pauschal beantwortet werden. In jedem Fall sollten die Kollegen alle Vorfälle, die ihre Sicherheit berühren, auf dem Sekretariat des Direktors zu Protokoll geben. Dieser wird, wie in Teheran geschehen, das Vorkommnis der Botschaft melden; sie hat die Möglichkeit, Militär oder Polizei um Objektschutz zu bitten. Den Versuch, durch Militärposten vor den Eingängen Demonstranten und Attentäter abzuschrecken, hat die DST allerdings bald wieder abgebrochen. Die Soldaten wirkten wie ein Magnet. Es bildeten sich Menscentrauben, Beschimpfungen wurden laut. In einem Fall hätte ein nervöser Rekrut beinahe von der Schußwaffe Gebrauch gemacht. Die DST hat dann auf diesen fragwürdigen „Schutz“ verzichtet.

Nicht alle Lehrer, auch nicht alle entsandten, sind „krisenfest“. Das ist kein Vorwurf, sondern eine Feststellung. Der Schulleiter muß dieses Faktum aber in seine Krisenplanung mit einbeziehen, sonst kann es böse Überraschungen geben. Er wird diese Kollegen nicht gerade in den „Krisenstab“ berufen oder mit der Leitung des „Selbstschutzes“ beauftragen. Draufgängertypen sind auch nicht gefragt. Es kommt darauf an, daß der Lehrer in einer plötzlich auftretenden Gefahrensituation die Nerven behält und in der Lage ist, nüchtern die Lage zu analysieren und die richtigen Maßnahmen, in erster Linie im Interesse der Sicherheit der Schüler, zu treffen. Er muß auch bereit sein, Verantwortung zu tragen; sie nimmt ihm nämlich keiner ab. Deshalb muß das Kollegium stets genau Bescheid wissen, was „draußen“ läuft. Der Schulleiter sollte,

wie in Teheran geschehen, alle Informationen, die er von der Botschaft oder den Behörden des Gastlandes erhält, sofort in Dienstbesprechungen weitergeben. Geschieht das regelmäßig und erschöpfend, wird den Gerüchten der Boden entzogen und Vertrauen geweckt. Immer dann aber, wenn ein Kollege, wie hier einmal geschehen, in einer Gefahrensituation seine Klasse ihrem Schicksal überläßt und das Weite sucht, muß ein ernstes Wort gesprochen werden. Das reichte in dem einen Fall hin, um den Betreffenden zur sofortigen Rückkehr in die Klasse zu veranlassen.

IV. Das Parallelogramm der Kräfte

Das war ein Problem besonderer Art; es führte in Teheran für Schulleiter und Kollegen zu einer zusätzlichen nervlichen Belastung. Um es vorwegzunehmen: die sich aus den verschiedenen, auf die Schule wirkenden Kräften ergebenden Schwierigkeiten im Krisenfall sind unvermeidbar, denn sie liegen im System. Ich darf sie kurz umreißen. Vier Gremien wirken in einem solchen Fall viel stärker als unter normalen Umständen auf die Schule ein: 1. Die Botschaft, 2. Die Elternschaft, die durch den Schulvorstand repräsentiert wird, 3. Die Behörden des Gastlandes und 4. die Lehrerschaft. Ich setze hier bei 1 Interessengleichklang zwischen Auswärtigem Amt, Zentralstelle und Botschaft voraus, obwohl ich mir bewußt bin, daß dies nicht immer der Fall sein muß. In Teheran war es jedenfalls so. Die, wie ich jetzt zugeben muß, naive Annahme, alle diese Gremien zögen in einer Krise solchen Ausmaßes, wie die DST sie erleben mußte, am gleichen Strang, erwies sich bald als irrig. Die Interessenlage war ja auch grundverschieden. So wünschte die Botschaft aus Sicherheitsgründen die möglichst rasche und zahlenmäßig größtmögliche Reduzierung der Deutschen im Krisengebiet. Der Schulvorstand sprach sich für die Aufrechterhaltung des normalen Unterrichts aus. Er fand dabei die Unterstützung der deutschen Wirtschaft in Teheran, die präsent bleiben und ihre Familien am Ort wissen wollte, und war bereit, die Grenze des zumutbaren Risikos sehr weit zu ziehen. Die Behörden des Gastlandes aber bestanden aus innerpolitischen Erwägungen auf ihrem Recht, die DST offen zu halten oder zu schließen – verständlich auch, daß sie keine Sonderregelungen für ausländische Schulen gewähren wollten, waren

doch die iranischen Oberschulen Zentren des Widerstandes gegen das Schahregime und immer geneigt, Aufrufe Khomeinis zum Lehrer- und Schülerstreik oder zu Demonstrationen zu befolgen.

Das Kollegium war gespalten. Iranische Ortskräfte setzten sich aus Gründen der Solidarität mit ihren Kollegen an iranischen Schulen dafür ein, die Schule dann zu schließen, wenn der Ayatollah es wünschte; die Entsandten hielten es mit dem Schulleiter, der die Weisungen der noch legalen Regierung befolgte und sich im übrigen auf die Beurteilung der Sicherheitslage durch die Botschaft verließ. Wie schon gesagt: der Zusammenprall dieser verschiedenen Interessen war unausweichlich, und keine Stelle besaß Kompetenzen, die eine eindeutige Regelung ermöglicht hätte. Denn weisungsberechtigt war der Botschafter nicht. Nur der Vorstand des Schulvereins konnte die Schule für längere Zeit schließen. Prompt wich die Beurteilung der Sicherheitslage Anfang Dezember 1978 zwischen beiden Gremien so sehr voneinander ab, daß eine Einigung nicht mehr zu erzielen war. Der Botschafter wollte die Weihnachtsferien vorziehen, um die Masse der Frauen und Kinder noch vor den persischen Trauertagen Ashura und Tasua außer Landes schaffen zu können. Er konnte und wollte nicht ausschließen, daß es zu Ausschreitungen gegen Ausländer kommen könnte. Der Schulvorstand bestand aber darauf, den ursprünglichen Ferienplan einzuhalten. Die Folge war, daß sich der Botschafter in Gegenwart des Vorsitzenden des Schulvorstandes im Anschluß an eine Sicherheitskonferenz an den Schulleiter wandte und ihm den dringenden Rat erteilte, auch ohne die Zustimmung des Vorstandes die Weihnachtsferien vorzuziehen. Das tat der Schulleiter. Einmal deshalb, weil er nach pflichtgemäßer Prüfung zu dem Ergebnis kam, daß die Botschaft über die besseren Informationen zur Sicherheitslage verfügte, dann aber auch, weil er persönlich die Auffassung des Botschafters teilte und in vorgezogenen Ferien keine einschneidende Maßnahme sah, die das Unterrichts-jahr gefährden könne.

Überflüssig zu sagen, daß er diese Entscheidung büßen mußte; ebenso überflüssig ist aber auch der Hinweis auf die Praxis im Ausland: Der Schulleiter, der einen dringenden, aus der wohl immer anzunehmenden besseren Kenntnis der Botschaft stam-

menden Rat, die Schule aus Sicherheitsgründen zu schließen, nicht befolgt, mußte eine Verantwortung und eine Gewissenslast tragen, die ihm nicht zukommt.

Die Sicherheit der Schüler genießt absolute Priorität.

V. Die deutschen Institutionen und die entsandten Kollegen

Nicht immer war die Lage vor Ort für die Gemütslage bestimmend; es kam auch vor, daß Maßnahmen oder Vorschläge deutscher Institutionen die Nerven der entsandten Kräfte stärker als die Unruhen strapazierten. Da war vor allem die sogenannte „Ausdünnung“, eine Wortschöpfung aus dem Wörterbuch des Unmenschen, die gleichwohl Eingang in das Amtsdeutsch fand. Sie besagte, daß Kollegen vorübergehend aus dem Lande abgezogen werden konnten, wenn dies zur Verminderung der Zahl der am Ort lebenden deutschen Staatsangehörigen angebracht erschien. Monatelang schwebte dieses Damoklesschwert über den entsandten Lehrkräften; es ging nicht an allen vorüber. Dabei war die Rechtslage zu Beginn der Unruhen ungeklärt. Wer durfte „ausdünnen“? Wie stand es um die materielle Seite? Durften die Kollegen hoffen, ihr Hab und Gut, das sie ja am Ort zurücklassen mußten, nach der Rückkehr unversehrt wiederzufinden? Mittlerweile ist der „Krisenparagraph“ Bestandteil jedes Vertrages geworden, und auch die meisten anderen Fragen dürften geregelt sein. Damals aber gab es viel böses Blut bei den Betroffenen; die Einsicht, daß auch die Schule ihren Beitrag zur Verminderung der Zahl der im Lande lebenden Deutschen leisten mußte, war nicht überall verbreitet. Da half nur eine Auswahl nach sachlich unanfechtbaren Kriterien; da der Unterrichtsbetrieb ja fortgesetzt werden sollte, konnte nur eine vorübergehende „Ausdünnung“ in Betracht kommen. Ein „Notprogramm“ sollte in dieser Zeit den Schülern angeboten werden. Um es kurz zu sagen: Von solchen Experimenten wird in Zukunft keine Rede mehr sein können. Die Schulen in Krisengebieten werden entweder schließen oder mit voller Lehrerzahl weiterarbeiten müssen. Sind nämlich Lehrer erst einmal „ausgedünnt“, bedarf es übermenschlicher Anstrengung des Schulvorstandes und des Schulleiters, beim Auswärtigen Amt die Rückführung zu erreichen, falls nicht die Krise inzwischen ihr

Ende gefunden hat. Und das kann, wie Teheran zeigt, Jahre dauern. Leidtragende sind die Schüler.

Während der Unruhen bewegte die Sorge um das mit nach Teheran gebrachte Hab und Gut die entsandten Kollegen. Totalverlust war nicht auszuschließen. Die Richtlinien, die für den Schadenersatz in solchen Fällen erlassen worden waren, schienen nur den Schluß zuzulassen, daß der Geschädigte auf angemessene Entschädigung nicht hoffen durfte. Was er während des Auslandsdienstes im Lande erworben hatte, konnte er ohnehin abschreiben; die Richtlinien entzogen ihm de facto das in der Bundesrepublik selbstverständliche Recht, gemäß seinem Einkommen anzuschaffen, was ihm gefiel. Aber auch das mitgebrachte Hab und Gut war bei Verlust nicht vollständig gedeckt, da der Lehrer ja nur das mitnehmen darf, was zur „Ausübung seines Berufes“ erforderlich ist. Daß die Briefmarkensammlung nicht darunterfiel, verstand sich demnach von selbst. Dabei ist kaum einzusehen, weshalb ein Lehrer auf die Entspannung und das Vergnügen, das ihm in Deutschland keiner streitig macht, im Ausland verzichten soll.

Lagerkosten, an deren Entstehung die zwangsläufig heimkehrenden Lehrer nachweislich keine Schuld trugen, wurden zunächst nicht ersetzt, Umzugschäden nicht

anerkannt, Transportschäden an Kraftfahrzeugen, die auf amtliche Mittel aus dem Krisengebiet abgezogen werden mußten, bisher nicht reguliert. Der Tatsache, daß in einer Krisensituation, in der reine Willkür und amtlich verordneter Fremdenhaß das Geschehen in den Ämtern bestimmt, nur wenige Firmen am Ort — in Teheran war es schließlich nur noch eine — über die nötigen Beziehungen zu Zollbeamten verfügen und daß diese ständig „gepflegt“ werden müssen, konnte nicht Rechnung getragen werden, weil formalrechtlich die Praxis, mehrere Angebote einzuholen, nach wie vor bestand und das billigste akzeptiert werden mußte.

Es war Moltke, der einmal gesagt hat, daß kein Feldzugsplan den ersten Zusammenstoß mit dem Feind überlebe. Das trifft sinngemäß auf Verwaltungsvorschriften und Richtlinien in einer Krise vom Ausmaß derjenigen, mit der wir es in Teheran zu tun hatten und haben, genauso zu. Moltke freilich zieht aus seiner These die Folgerung, daß Truppenführer und Stäbe flexibel genug sein müßten, um improvisieren zu können. Die „Richtlinien für das Auslandschulwesen“ in ihrer letzten Fassung erleichtern trotz bemerkenswerter Verbesserungen Schulvorstand und Schulleitung diese Aufgabe nicht. Hier könnte einiges getan werden.

Rudolf SCHRÖTER

„Begegnung“ in der Begegnung mit den ‚anderen‘

Vorbemerkung des Verfassers: Dieser Beitrag wurde 1980 zum Erscheinen von „Begegnung“ — Deutsche Schulen im Ausland — geschrieben. Er sollte die neue Halbjahreszeitschrift einordnen in die Reihe der anderen Ausgaben ähnlicher Provenienz. Doch diese Untersuchung und Gegenüberstellung war zu umfangreich, zu substanziell, vielleicht auch zu speziell, als daß sie den Leserkreis ansprechen könnte, an den „Begegnung“ im allgemeinen sich wenden möchte. Dies erwiesen denn auch die Nummern 2 und 3 der von Frau Hamm-Brücher geförderten neuen Zeitschrift. Es wurde nun die Frage erörtert, ob die Verbandszeitschrift den folgenden Beitrag übernehmen sollte, um die Auslandslehrerschaft, vor allem die jetzt Aktiven, an Früheres zu erinnern, auf Entwicklungen hinzuweisen und Gegebenes miteinander zu vergleichen.

Begegnung, das ist ein gutes Wort, birgt es doch in sich zumeist einen positiven Effekt. Begegnen sollen sich in diesem Beitrag mit der ‚Neuen‘ die ‚anderen‘, die auch über Kulturbeziehungen und Auslands-

schularbeit berichten. Da muß durchaus Unterschiedliches der Begegnung nahegebracht werden, sogar in zeitlicher Differenz. Das wollen diese Zeilen versuchen. Einträchtig liegen sie hier auf dem Tisch, die in

vergleichende Beziehung treten sollen, unterschiedlich in Größe und Aussehen, in Inhalt und Thematik — als da sind:

„Die Deutsche Schule im Ausland“
„Der Deutsche Erzieher im Ausland“
„Der deutsche Lehrer im Ausland“
„Der deutsche Lehrer im Ausland — Mitteilungen — Meinungen — Materialien“
„Deutschunterricht für Ausländer“
„Zielsprache Deutsch“
„Zeitschrift für Kulturaustausch“
„Deutsche in der Welt“
„Auslandskurier — Diplomatischer Kurier“
„Begegnung“

Eine stolze Reihe, auch in der Vielfalt der Titel. Alle auf gleichem Kurs? Viel Papier für eine Sache? Dazu gibt es weitere Editionen anderer Vereinigungen, die nicht vorliegen. Sehen wir sie uns an und erinnern uns vielleicht. Äußerlich sind sie schon sehr unterschiedlich, klein- und großformatig, von schlichter Druckausführung früherer Zeiten bis zur Buntheit und zum Bilderreichtum heute, denn mühseliger Handsatz damals, elektronischer Lichtsatz heute, aber auch von mutiger Privatinitiative zum finanziell gesicherten Staatsunternehmen: Welche Entwicklung! Und so begann es:

1908 wurde sie gegründet. „Die Deutsche Schule im Ausland“, Monatsschrift für Erziehung in Schule und Familie, herausgebracht im Heckner-Verlag, Wolfenbüttel, verbunden mit den Namen Hans Amrhein, Bernhard Gaster, Walter Weber und Leonhard Hettich, der sie seit 1928 hauptverantwortlich betreute. Dreißig Jahre lang konnten die Herausgeber mit ihren vielen Mitarbeitern im In- und Ausland in den monatlich erscheinenden Heften das Drinnen und Draußen auf pädagogischem Feld unter folgenden Gesichtspunkten sich begegnen lassen: Deutsche Weltanschauung und Kultur und ihre Auswirkung auf das Ausland; Berichte vom innerdeutschen Schulwesen; Deutsche Schulen im Ausland und Berichte über einzelne Auslandsschulen; Kleine Mitteilungen aus Aller Welt; Persönliche Nachrichten. — Und uns, denen es Ehrensache war, diese unsere Zeitschrift zu halten, zu lesen, aus ihr zu lernen und Anregungen zu empfangen, war sie Begegnung mit den vielerlei Problemen unserer Auslandsschularbeit und mit den Kollegen in gleicher oder ähnlicher Situation überall in der Welt. Daß ein Sonderheft für die eigenen Bemühungen an der Deutschen Schule Sofia her-

auskommen konnte, schaffte die Verbindung zu späterer redaktioneller Tätigkeit im gleichen Sinne.

Doch nach 30 Jahren ihres Bestehens war das Ende dieser Zeitschrift vorprogrammiert. Mit Jahresende 1938 wurde sie ‚gleichgeschaltet‘, und die Verlagsrechte gingen vom Heckner-Verlag in Wolfenbüttel an den Gauverlag Bayerische Ostmark in Bayreuth über. Die nun von der Gauverwaltung Ausland des NS-Lehrerbundes herausgegebene ‚gaaueigene‘ Zeitschrift erschien unter dem Titel „Der Deutsche Erzieher im Ausland“. Sie bekam ein größeres Format und ein aufwendigeres Druckgewand als ihre Vorgängerin und sollte sich schon dadurch vorteilhaft von ihr abheben. Doch aller Anfang war auch hier nicht leicht. Vielen Kollegen draußen stockte der Atem, sich in der Neuen zu exponieren; denn schließlich konnte mit der diffizilen Arbeit draußen nicht im selben Tempo des Gleichschaltens verfahren werden wie im Inland. Zudem verlangten die größeren Seiten auch mehr Stoff, der in alter Qualität sobald nicht zur Verfügung stand. So druckte man in den ersten Nummern bereitwilligst unsere Sofioter Wortschätze für Fibel und Lesebücher ab, die nun rasch große Verbreitung fanden und uns mühseligen Vervielfältigens entheben. Aber auch „Der Deutsche Erzieher im Ausland“ war nicht für ewige Zeiten konzipiert. Im großen Strudel des Unterganges verschwand nach wenigen Jahren die bei der Auslandsschulenschaft wenig beliebte, ihr und ihrer Arbeit zugedachte Zeitschrift.

Ungewisse Jahre folgten. Langsam und stufenweise entstand ein neuer Staat. Der Austausch zwischen drinnen und draußen stockte. In einer Bonner Kaserne etablierte sich ein neues Auswärtiges Amt mit einer Kulturabteilung samt Schulreferat. ‚Alte Hasen‘ von der Auslandsschule freute das, und als Ehemalige stellten sie sich wieder zur Verfügung, möglich, daß man sie und ihre Erfahrungen brauchen könnte, für einen Neubeginn nicht unwesentlich. Auch eine neue Zeitschrift für die Auslandsschularbeit sollte entstehen sowie für später Fibel und Lesebücher. An der Schaltstelle hierfür saßen damals die Herren Rudolf Salat und Anton Simon. Von ihnen nahmen Leonhard Hettich und Rudolf Schröter Anregung und Auftrag entgegen, in Verbindung mit dem Verlag Oldenbourg in München eine neue Kommunikation zwischen den Auslandsschulen und ihren Lehrern zu versuchen. Ende 1953 war es dann soweit,

und wir gaben unserem Neuling den Namen „*Der deutsche Lehrer im Ausland*“. Als Theodor Heuss das erste Heft in den Händen hielt, war er über dessen Umfang und Äußeres enttäuscht und wollte seine Widmung, sein Geleitwort besser nicht geschrieben haben. Doch noch heute sind wir ihm für seine klugen Hinweise und herzerfrischenden Zeilen dankbar. — Kontakte wurden geschaffen, Mitarbeiter fanden sich, Bestandsaufnahme gehalten, schulpolitische Situationen angesprochen, Arbeitsprobleme untersucht, Methoden erörtert, Persönliches herausgestellt und, und, und ... das 24 Jahre lang. Schon ab 1957 betreute der Verlag Max Hueber in München unsere Arbeit und ermöglichte uns auch eine große Reihe von Bildbeigaben über deutsches Schulleben in aller Welt. Zu den zwei genannten Namen der Herausgeber kamen im Laufe der Jahre als verantwortliche Mitarbeiter hinzu Hermann Sewing, Wilhelm Berger, Günther Scholz und Gerhard Lepiorz, der nach dem Tode Leonhard Hettichs ab 1963 verantwortlicher Hauptschriftleiter war, bis sich 1977 der Verlag entschließen mußte, die Zeitschrift aufzugeben.

Obwohl von allem Anfang an die Belange des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland in unseren Heften Raum hatten, wuchs in deren Reihen die Tendenz zu gesonderten Mitteilungen an die Mitglieder, bis schließlich diese „Mitteilungen — Meinungen — Materialien“ unseren Zeitschriftennamen als Obertitel übernahmen und seit 1978 unter der Leitung von Ingrid Bosert in dem ihr befreundeten Schroedel-Verlag, Hannover, die Vierteljahrsschrift „*Der deutsche Lehrer im Ausland — Mitteilungen — Meinungen — Materialien*“ herauskommt. Thematische Überschneidungen mit „Begegnung“ werden möglicherweise nicht auszuschließen sein, doch die Verbandszeitschrift bewegt sich innerhalb erkennbarer Grenzen mit Innovationen zu methodisch-didaktischen Fragen, besonders im sprachlichen Bereich mit der neuen Aufgabenstellung des Deutschen als Fremdsprache. Sie werden immer von neuem die Diskussion entfachen, und handfeste Kritik wird zur Stelle sein. Fragen und Probleme, die den Auslandslehrer, die entsandten und die Ortskräfte, selbst betreffen, werden auch in Zukunft die Seiten unserer Nachfolgerin füllen.

Hautnahe Berührung mit ihr gibt es in

Fragen des Deutschunterrichts mit einer anderen Zeitschrift, die in ihrer Berichterstattung auf jahrzehntelange Erfahrung zurückgeht, bereits 1932 gegründet wurde und mit den Namen Franz Thierfelder und Dora Schulz verbunden ist, zuerst bei Pohl und später bei Hueber in München erschien und von der wissenschaftlichen Arbeitsstelle des Goethe-Instituts, München, zur Pflege deutscher Sprache und Kultur herausgegeben wurde: „*Deutschunterricht für Ausländer*“. Germanisten des In- und Auslandes waren die Empfänger ihrer Impulse für die besonderen Schwierigkeiten bei der Erlernung der deutschen Sprache im Grammatikalischen, Phonetischen und Methodisch-Didaktischen eines Unterrichts für erwachsene Ausländer. Aber auch dem deutschen Auslandslehrer, der oft und wohl auch noch heute, solchen Unterricht draußen übernehmen muß, waren die Hefte Hilfe und Unterstützung für diffizile Einzelfragen seiner Arbeit.

Der Titel „*Deutschunterricht für Ausländer*“ schien nach einigen Jahrzehnten nicht mehr den Entwicklungen sprachlichen Geschehens und ihrer veränderten Lehrmethoden zu genügen. Es sollte keine Herausforderung sein, wenn er etwas nüchtern klingend und sachlich betont in „*Zielsprache Deutsch*“ umgeändert wurde. Unser früherer Auslandsschulkollege und späterer Direktor des Goethe-Instituts in München, Werner Ross, sah diese Umänderung so: „Der neue Titel will vor allem die Tendenzen beachten, die seit etwa 1940 die Wissensgebiete der angewandten Linguistik und der Fremdsprachenmethodik bestimmen. Dabei ist Deutsch als Zielsprache nur eine von vielen Zielsprachen, die gelehrt und gelernt werden. Der neue Titel zielt darauf aus, die deutsche Sprache wissenschaftlich und methodisch so transparent darzustellen, daß sie noch mehr als bisher lesbar, lernbar und sprechbar wird. Es sollen die Ergebnisse aller mit der deutschen Sprache befaßten Forschungszweige zusammengefaßt und für die Praxis nutzbar gemacht werden.“ — „*Zielsprache Deutsch*“ erscheint wie die Vorgängerin im Hueber-Verlag und führt als Untertitel „Zeitschrift für Unterrichtsmethodik und angewandte Sprachwissenschaft“ und wird herausgegeben vom Goethe-Institut, der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen.

Verantwortlich zeichnen Ulrich Engel, Roland Schäpers, Walter Schmidt und Friedrich Schmöe.

Auf den Namen Franz Thierfelder zurück geht auch die 1950 gegründete Vierteljahresschrift „*Zeitschrift für Kulturaustausch*“, herausgegeben im Auftrag des Instituts für Auslandsbeziehungen, Stuttgart, und seit langem von Michael Rehs betreut. Sie deckt schon durch ihren Heftumfang von 120 bis 150 Seiten und die Vielseitigkeit ihrer Thematik den gesamten Bereich kulturellen Austauschs zwischen der Bundesrepublik Deutschland und dem Ausland ab. Nehmen wir als Beispiel das Heft 1/79, dessen Inhalt „Auslandsschulen und auswärtige Kulturpolitik“ in 22 Einzelbeiträgen namhafter Experten aus Schule und Verwaltung, von Persönlichkeiten des In- und Auslandes, ein umfassendes Bild deutscher Auslandsschularbeit im Rahmen deutscher Kulturpolitik aufzeigt — mit Themen wie: Ziele und Schwerpunkte auswärtiger Kulturpolitik im Schulwesen; Tendenzielle Innovationen im Auslandsschulwesen; Zur Geschichte des Auslandsschulwesens; Die Zukunft des Auslandsschulwesens; Gedanken zur Weiterentwicklung des Auslandsschulwesens; Die deutsche Auslandsschule im Spannungsfeld innen- und außenpolitischer Bezüge; Förderungspraxis (Zentralstelle); Der Auslandslehrer (Verband); Deutschunterricht; Berichte aus dem Ausland; u. a. m.! Mit der Vielseitigkeit seiner Thematik (Mittlerorganisationen, Theater, Tourismus, Dokumentation — um nur einige zu nennen) greift diese Zeitschrift weit über den meist umgrenzten Rahmen der bisher genannten anderen.

Ein gewisses Maß an Vielseitigkeit der Thematik kennzeichnet auch eine neuere Monatsschrift, 1959 von Norbert Zimmer unter dem Titel „*Deutsche in der Welt*“ gegründet. Sie ist als Zeitschrift für kulturelle und wirtschaftliche Auslandsarbeit in Europa und Übersee gedacht gewesen. Heute allerdings ist das Ziel erweitert und der Titel geändert worden. Die im Eppinger-Verlag, Schwäbisch Hall, erscheinende Monatsschrift heißt nun „*Auslandskurier — Diplomatischer Kurier*“ und betont ganz allgemein die internationale Zusammenarbeit mit besonderem Schwerpunkt wirtschaftlicher, entwicklungspolitischer und kultureller Fragen, die sich in jedem der Hefte widerspiegeln. Der Untertitel „Diplomatischer Kurier“ bedingt die Herausstellung und

Erörterung persönlicher Namen und Daten im Bereich des diplomatischen Dienstes und dies in Wort und Bild. Genannt werden aber auch die in den Dienst der deutschen Auslandsschulen einwechselnden und aus ihm zurückkehrenden Kollegen.

Eine auffallende Übereinstimmung in ihrem Äußeren und ihrem Layout zeigen der „*Auslandskurier*“ und die neue Zeitschrift „*Begegnung*“. Das größere Format, die bunte Titelseite, die Auflockerung des Textes durch Bildbeigaben wird auch sie einem größeren Kreis von Lesern begehrenswert erscheinen lassen. Da „*Begegnung*“ den Untertitel „*Deutsche Schulen im Ausland*“ hat, steht sie thematisch der Verbandszeitschrift „*Der deutsche Lehrer im Ausland*“ nahe. Doch wohlbedacht wendet sich die Initiatorin, Hildegard Hamm-Brücher, an einen größeren Kreis von Interessenten, an Eltern, Lehrer und Schüler. Sie rückt damit den inhaltlichen Bereich bewußt ab von fachlicher Begrenztheit. Die Bildbeigaben, Zeichnungen und Karikaturen werden Aufmerksamkeit und Nachdenken anregen. Das alles wird der „*Neuen*“ einen guten Start geben, Leser sichern und Freunde werben. Das Angebot der Beiträge im ersten Heft ist ein guter Wurf von Möglichkeiten, die 36 Seiten vor Langeweile zu bewahren und von eingegrenzter Fachlichkeit abzuschirmen. — Nichts gegen das ehrwürdige Alter der St. Petrischule in Kopenhagen, aber die deutsche Domschule in Reval war doch noch älter — 1319 gegründet. Erfreulich, auch vom gegenwärtigen Schicksal altbewährter, aber heute gefährdeter deutscher Auslandsschulen zu hören sowie von neuen und neuesten Schulgründungen; Weltsprachen in die Betrachtung einzubeziehen; soziale Fragen nicht auszuspähen und Schülerunternehmungen zu charakterisieren.

Bleibt zuletzt die Frage: Wie ist „*Begegnung*“ in den Kreis der „anderen“ einzuordnen? Muß sie als überflüssig gelten? Verdrängt sie eine andere? War eine Lücke auszufüllen, in die sie, so wie sie ist, hineinpaßt, ihren Platz ausfüllen wird und halten kann? — Ich möchte es annehmen und auch hoffen.

Denn dies haben wir im Laufe der Jahrzehnte als Schriftleiter erfahren:

Zeitschriften wandeln sich mit der Zeit, sie müssen es, um eben diesem Wandel der Zeit gerecht zu werden und trotzdem Beharrung im Wandel zu zeigen, um ihrer Idee und Anlage gerecht zu werden.

Musik am Colégio Visconde de Porto Seguro/ Sao Paulo von 1974 – 1980

Als die beiden Unterzeichner dieses Artikels zu Beginn des Schuljahres 1974 in São Paulo eintrafen, waren am Colégio V. de Porto Seguro an musikalischen Kräften vorhanden: ein brasilianischer Musiklehrer (gleichzeitig Geiger), ein bereits vermittelter Lehrer mit Geige, eine weibliche Ortskraft mit Cello und last but not least ein Flügel, der zu jener Zeit im Vorzimmer des Direktors stand. Dazu kamen nunmehr: ein vermittelter Musiklehrer (gleichzeitig Pianist) und ein Deutsch- und Geschichtslehrer mit Instrumenten. Daraus entstand bald ein Klavierquartett, das – des Flügels wegen – im Vorzimmer des Direktors probte und deshalb als „halbprivat“ eingestuft werden muß. Warum keine Räume für musikalische Aktivitäten außerhalb der Klassen vorhanden waren, läßt sich nur aus der besonderen Situation der Schule in jenen Monaten verstehen: Der Neubau war fast fertig, es waren schon im Hinblick auf den Neubau wesentlich mehr Schüler aufgenommen worden, der Altbau konnte diese Schülerzahl nur fassen, wenn auch jeder Winkel für Klassenunterricht ausgenutzt wurde.

Der Umzug in den Neubau erfolgte im Laufe des zweiten Halbjahres. Jetzt waren Räume für Fachunterricht und für außerplanmäßige Aktivitäten vorhanden. Der Rest des Schuljahres verging mit den Vorbereitungen für solche Aktivitäten: Umfragen in den Klassen, Zusammenstellen von Kinderchor, Jugendchor und Musiziergruppe. War die erste schulische Aktivität dieses Neuanfangs das Auftreten des Klavierquartetts bei der Abiturientenentlassung 1974 gewesen, so konnten die neuen Ensembles mit dem Schuljahr 75 zu arbeiten beginnen, wenn auch zunächst mit wenigen Teilnehmern.

Für die Fortführung und Erweiterung der Arbeit war es nötig, diese zu propagieren und immer wieder zu zeigen, daß hier etwas Sinnvolles und Schönes geschah. Deshalb wurde das Erarbeitete den anderen Schülern und Lehrern in Klassen- oder Stundenkonzerten vorgestellt, es wurde dann aber auch gegen Ende des Schuljahres die schulische Öffentlichkeit (Eltern, Freunde) durch ein Kammerkonzert und schließlich eine

Weihnachtsmusik, in der alle Gruppen erstmals gemeinsam auftraten, über die bisher geleistete Arbeit informiert. Daneben bestand weiterhin und noch für mehrere weitere Jahre das Klavierquartett, das gelegentlich bei kleineren Schulveranstaltungen auftrat.

Im Schuljahr 1976 wurde die Arbeit in etwa gleicher Weise fortgeführt. Es gab mehr Aufführungen und mehr an ihnen aktiv Beteiligte. Der Jugendchor hatte sich zu einem dreistimmig gemischten Chor von mittlerer Leistungsfähigkeit gemausert, die Musiziergruppe konnte bereits als kleines Kammerorchester angesehen werden. Die Einrichtungen und ihre Arbeit waren nun bei Eltern und Schülern bekannt.

Deshalb konnte auf dieser Stufe der Entwicklung daran gedacht werden, im Jahre 77 den Rahmen der Arbeit erneut und entscheidend zu erweitern. Durch Umfragen, Propaganda und viele persönliche Gespräche wurde es möglich, einen Erwachsenenchor zusammenzustellen und das Kammerorchester durch Eltern, ehemalige Schüler und sonstige Interessierte erheblich zu verstärken. Der Jugendchor verdoppelte sich auf ungefähr dreißig Mitglieder.

Damit war das Erwachsenen-Umfeld der Schule für einen „großen Apparat“ gewonnen, der nun auch eine größere, seine Leistungsfähigkeit herausfordernde Aufgabe brauchte. Der zunächst vermessen erscheinende Plan war, die ersten drei Kantaten des Weihnachtssoratoriums von J. S. Bach für das Ende des Jahres vorzubereiten. Die dabei auftretenden Probleme für den unmittelbar an die Schule gebundenen Apparat wurden in diesem und auch in den folgenden Jahren relativ schnell bewältigt. Ungeahnt aber und abenteuerlich zu nennen waren die Schwierigkeiten, die auftraten, als außerschulische Kräfte (Instrumental-Solisten, Gesangssolisten) zur Mitarbeit gewonnen werden und diese aus den vorhandenen Berufsmusikern der Stadt São Paulo und schließlich auch aus Rio gefunden werden mußten.

Bisher hatten alle Aufführungen in den kleinen Sälen der Schule stattgefunden, jetzt mußte in den Konzertsaal überge-

wechselt werden. Bisher waren alle Aufführungen ohne finanzielle Mittel möglich gewesen, jetzt waren erhebliche finanzielle Mittel als Absicherung und als Zuschuß nötig, die von der Schule auch großzügigerweise garantiert wurden. Dazu kam ein organisatorischer Aufwand, der von den Verwaltungskräften der Schule übernommen wurde.

Gering wiederum erscheinen diese Schwierigkeiten im Nachhinein gegen die, geeignete Spieler (Flöten, Trompeten!) und geeignete und entsprechend ausgebildete Sänger (mit barocker Koloraturtechnik und deutschen Sprachkenntnissen!) zu finden. Was uns in Deutschland selbstverständlich ist, dort fehlte es nahezu vollkommen: die Tradition in der Aufführung Bachscher Musik.

So muß als ein Glücksfall angesehen werden, daß sich für die Aufführungen des Weihnachtsoratoriums und der Johannes-Passion (1979) sowie für entsprechende Instrumentalwerke für das Cembalo eine Schülerin von Karl Richter fand: Helena Hollnagel (die auch ehemalige Schülerin des Colégio ist).

Mit der Aufführung des Weihnachtsoratoriums im Dezember 1977 im Konzertsaal hatten sich die großen musikalischen Apparate eingespielt, das große Unternehmen war gelungen. Die Musik am „Porto Seguro“ hatte sich zum ersten Male im Konzertleben São Paulos dargestellt und sich damit der öffentlichen Kritik gestellt, die diese erste Aufführung und die Aufführungen der folgenden Jahre als einen Beitrag zum paulistaner Musikleben anerkannte und wertete.

In den folgenden Jahren gelang es — neben der in der Schule weiterlaufenden Arbeit mit musikalischen Gruppen — jeweils große Werke für ein oder zwei Aufführungen zu erarbeiten. Dabei war im Jahre 1978 insofern eine besondere Situation, als die Schule mit der Feier ihres hundertjährigen Bestehens durch viele Veranstaltungen an die Öffentlichkeit trat.

Das Festkonzert (vom 22. 9., Wiederholung am 23. 9.) war in diesem Rahmen eine besondere Aufgabe für die Musiker. Im Mittelpunkt des Programmes standen die „Carmina burana“ von Carl Orff. Das Orchester spielte die „Serenata noturna“ von

Mozart und die 5. Sinfonie von Schubert.

Im folgenden Jahr war die „Johannes-Passion“ ein Aufführungs-Unikum, da sie einmal den Chor in besonderem Maße herausforderte (Jugendchor und Erwachsenenchor probten getrennt und traten zu den Schlußproben und zur Aufführung zusammen), zum anderen im Musikleben São Paulos ein solches Werk eine exotische Erscheinung war. Die Kritik vermerkte: Die Aufführung krönte eine musikalische Arbeit.

Das letzte Konzert in dieser Reihe fand am 16. September 1980 statt, enthielt wiederum ein Chorwerk mit Orchester (Beethoven: Chorfantasia) und ein weiteres musikalisches Unikum: von Richard Strauss die „Metamorphosen“ für 23 Solostreicher.

Mit der Rückkehr der beiden diese Arbeit tragenden Lehrer in die Bundesrepublik verloren Chor und Orchester ihre Leiter. Die Frage der Nachfolge war nicht gelöst, so lösten sich der Große Chor und das Orchester auf.

Alle großen Aufführungen waren zwar direkt (finanziell und organisatorisch) und indirekt (Schüler, Eltern, Ehemalige) von der Schule getragen worden, jedoch fehlte noch die Grundlegung einer breiteren Mitarbeit durch die Schüler, die erst durch längeren und systematischen Musikunterricht erreicht werden kann. Auch dafür waren wichtige Voraussetzungen geschaffen worden — vor allem durch verstärkte Musikarbeit in der Grundschule —, sie hatten sich aber noch nicht voll auswirken können.

Die Lehren aus dieser hier skizzierten Entwicklung sind leicht zu ziehen. Für die musikalische Arbeit in São Paulo bietet sich ein breites Feld an Möglichkeiten bei entsprechendem Einsatz und entsprechender Experimentierfreudigkeit. Musikalische Gruppierungen wie Chor und Orchester brauchen aber nicht nur Leiter, die sie aufbauen und dann mit ihnen umgehen können, sondern mindestens genau so wichtig ist es, daß sie sich über einen längeren Zeitraum so konstituieren können, daß ein Wechsel in der Leitung sie nicht gleich erschüttert oder gar zerfallen läßt. Das gleiche gilt im übertragenen Sinne für die musikalische Basisarbeit in der Schule.

Michael MAIER

Hilft Video den deutschen Auslandsschulen

Erfahrungen und Vorschläge nach zwei Jahren „Video“ an der Deutschen Schule Genua.

Während an manchen progressiven in-nerdeutschen Schulen der Videorecorder schon wieder in einer dunklen Ecke verstaubt, wird er an weniger schnell reagierenden Schulen erst ausgepackt. Dem mit einer Gebrauchsanweisung herumhantierenden Lehrer zeigen dann ein paar Schüler, die so ein Gerät schon längst zu Hause haben, was man damit alles machen kann („garantiert philologensicher“), und der Pädagoge gerät in Zweifel, ob er mit diesem Medium die Schüler noch motivieren kann.

Erstaunlich ist, daß die Video-Flut die deutschen Auslandsschulen fast gar nicht erreicht hat, obwohl gerade hier die besten Voraussetzungen für einen vernünftigen Einsatz im Unterricht gegeben sind: statt Angebotsinflation herrscht eine Mangelsituation, das Medium ist für die Schüler neu, das Interesse entsprechend hoch, die Arbeitsgruppen sind klein. Wie man sinnvoll und ohne die Gefahr der Reizüberflutung deutsche Videoprogramme an Auslandsschulen organisieren und im Unterricht einsetzen kann, ist leicht zu zeigen. Warum wagt sich keiner ran? Weshalb verhält sich die Zentralstelle reserviert, wenn Auslandsschulen Videorecorder plus Monitor beantragen?

Aufnahmep Praxis und rechtliche Vorschriften kollidieren. Jeder kann privat aufnehmen, was er will, und privat vorführen. Macht er's aber öffentlich oder gegen Eintrittsgeld, ist es illegal. Der Ärger mit den zu kommerziellen Zwecken vertriebenen Mitschnitten von Fernsehsendungen beschäftigt zur Zeit die deutschen Gerichte.

Die Schulen stehen als „öffentliche Anstalt“ in einem rechtlich angreifbaren Raum. Während die Mitglieder eines Hundezuchtvereins z. B. Sterns Bericht über Hunde urheberrechtlich unbeschadet aufnehmen und an Vereinsabenden abspielen

können, arbeitet der Lehrer, der dieselbe Sendung im Biologieunterricht seinen Schülern vorführt, eigentlich illegal. War die Entscheidung über das Fotokopierverbot aus Büchern für den Schulunterricht berechtigt, da die finanziellen Interessen der Schul- und Taschenbuchverlage gewahrt werden mußten, so ist im Falle des Mitschneidens von Fernsehsendungen an Schulen ein Veto sicherlich rechtlich begründbar, in der Praxis aber Unsinn.

Schulen, die eine Videoanlage und -sammlung besitzen, haben eine offizielle „weiße“ Liste, in der die erlaubten und freigegebenen Schulfernsehsendungen verzeichnet sind, und eine „schwarze“ Liste. Das Ganze ergibt natürlich eine rechtliche Grauzone. Und sollte je mal eine Revision kommen — es gibt eben nur die „weißen“ Bänder. Dumm, wer diese Praxis an die große Glocke hängt und nicht stillschweigend durch die Finger guckt? Man könnte ja „schlafende Hunde“ wecken — denn wo kein Kläger, ist kein Richter usw., usw.

Verständlich, daß die Zentralstelle hier vorsichtig reagieren muß. Da die Deutsche Schule Genua auch eine offizielle Liste der Schulfernsehsendungen hat, kann man uns nichts vorwerfen. Das allgemeine Problem sollte meiner Meinung nach trotzdem diskutiert werden.

Anschaffung der Videoanlage und Aufbau der Videosammlung

Der Grundstein der Anlage (Recorder und Monitor) wurde aus Sondermitteln angeschafft. Nach positivem Verlauf der Anfangsphase genehmigte die Zentralstelle Videokassetten und Videokamera mit Sucher aus dem Lehrmitteletat.

Ein wichtiges Argument für die Beschaffung war, daß das Goethe-Institut Genua für

seine Sprachkurse bereits über eine Videoanlage mit einer genügenden Anzahl von Kassetten (aus offiziell genehmigter Liste) verfügt, weshalb es einfacher war, die Kassetten vom Goethe-Institut zur Deutschen Schule zu transportieren als die Schüler durch die halbe Stadt zum „Goethe“. Nachdem wir jetzt eine system- und markengleiche Anlage haben, bilden Goethe-Institut und Deutsche Schule einen „Medienverbund“: Austausch bzw. Ausleihe von Kassetten, Monitor oder Fernsehkamera.

Meine ehemalige Schule, die Gesamtschule Mülheim/Ruhr, hat eine gut ausgestattete Mediothek. Da sie auch ein Gerät zum Überspielen von Bändern verschiedener Systeme besitzt, ergaben sich keine Probleme beim Mitschneiden und Überspielen von Schulfernsehsendungen. Dank der freundlichen Bereitwilligkeit der Gesamtschule haben wir die Telekollegreihen Deutsch – Geschichte – Biologie jetzt vollständig. Weitere Bänder, zum großen Teil aus privater Hand, wurden überspielt, so daß wir für den Oberstufenunterricht im Fach Deutsch Literaturverfilmungen und Theateraufführungen von klassischen und modernen Standardstücken (Lessing, Goethe, Brecht, Dürrenmatt, B. Strauß) haben. Dieses Jahr werden das Telekolleg Mathematik und eine Englischserie für die Mittelstufe hinzukommen. Bänder mit deutschlandkundlichen Themen, Sendungen zur deutschen Geografie, Politik und zum Zeitgeschehen befinden sich in der Sammlung des Goethe-Instituts. Die Schulsammlung umfaßt jetzt 40 Kassetten. Nachdem ich im ersten Jahr die Anlage fast allein benutzte, ist das Interesse der Kollegen mittlerweile so gestiegen, daß auch mal „Engpässe“ oder Überschneidungen entstehen. Aufnahmen werden einmal in der Woche gemacht, Wiedergaben durchschnittlich viermal.

Einsatz im Unterricht

Vorweg: wenn Videosendungen nicht nur zum informativen Zweck eingesetzt werden, bedeutet Video im Unterricht für den Lehrer keine Entlastung von der Vorbereitung. Eine zwanzigminütige Videosendung erfordert etwa anderthalb Stunden Vorbereitung. Obwohl man mit der Zeit einen Routinekatalog an Fragestellungen und Aufgabenverteilungen entwickelt, besteht immer die Gefahr, daß man die Schülerinitiativen falsch einschätzt und aus anfangs konzen-

trierter Mitarbeit zum Schluß „fernsehgucken“ wird, wobei die Zeit so angenehm verrinnt.

Neben dem rein informativen Wert dient der Einsatz von Video der Festigung von Unterrichtsergebnissen (hier besonders beim Telekolleg Biologie, Mathematik und Geschichte). Als Anreiz zur Diskussion sind Sendungen zu aktuellen politischen, ökologischen und sozialen Problemen immer wirksam, jedoch muß auch schon an einer Auslandsschule der Ablehnungseffekt bei informierten und kritischen Oberstufenschülern beachtet werden (Beispiel: „Was können die in ihren parteipolitisch gegängelten Ausgewogenheitssendungen anderes bringen als Wischiwaschi!“). Weitere „klassische“ Einsatzmöglichkeiten sind: Analyse von Nachrichten, Vergleich der Nachrichtenpräsentation im deutschen und im italienischen Fernsehen, Erstellung einer eigenen Nachrichtensendung. In der Oberstufe: Vergleich von Schauspieltext und dessen Umsetzung in der Theateraufführung, Analyse von Szenen aus einer Literaturverfilmung im Vergleich mit dem Urtext (Beispiel: Faßbinders Verfilmung von Fontanes „Effi Briest“ oder Döblins „Alexanderplatz“). Die Grammatik- und Stilübungen des Telekollegs Deutsch sind bei aller konventionellen Aufmachung eine ergänzende Abwechslung zu „Vorwärts“ und den Sprachbüchern.

Wir haben einige Kindersendungen, die schon im 3. und 4. Schuljahr eingesetzt werden können, doch liegt der Schwerpunkt des Einsatzes bei den Deutsch-als-Fremdsprache-Gruppen des 5. und 6. Jahrgangs. Eine detaillierte Beschreibung der Arbeitsmöglichkeiten mit einer Folge der Kinderfernsehsendung „Clown und Co“ im DaF-Unterricht der 5. Klasse wird in einem der nächsten Hefte erscheinen.

Aufnahmen mit der Videokamera wurden im 3. bis 6. Schuljahr gemacht (Dialoge, Stegreifspiele, Übungen zu „Komm bitte“, „Spielbühne“ in „Vorwärts“) und in der Oberstufe: Herstellung einer Nachrichtensendung, Reden zu einem freigewählten Thema (Kursprogramm „Rhetorik“, Klasse 12), Stimulierung des mündlichen Abiturs in Deutsch und Geschichte. Immer dienten hier die Videoaufnahmen zur Überprüfung und zur Kritik der gestellten Aufgabe. Den Vorwurf, damit diene die Fernsehkamera zur Einübung behaviouristischer Anpassungsmechanismen, ertrage ich mit Fas-

sung, denn gerade darüber wurde im Anschluß an die Aufnahmen heftig diskutiert. Im übrigen brachten die Schüler des 13. Jahrgangs das mündliche Abitur in diesen Fächern zwar angespannt, aber ohne Ausfälle über die Runden. Sie hatten gelernt, die Situation in ihrem Stellenwert einzuordnen.

Unsere Theatergruppe „Knatterknödel“ benutzte die Kamera als Kontrolle beim Einstudieren von Pantomimen und zum Festhalten von Spielvarianten. Mittlerweile ist für die Gruppe das Medium Video vom Kontrollinstrument zum Arbeitsgerät geworden: ein satirischer Film über die Arbeit der Theatergruppe und den Unterrichtsaltag an der Deutschen Schule Genua entsteht im Schuljahr 1981/82. Geschnitten, geordnet und zusammengesetzt werden die einzelnen Szenen durch Überspielen auf den „Goethe“-Recorder.

Weitere Versuche mit Aufzeichnungen wurden im Sportunterricht (Weitsprung, Volleyball, Gymnastik) gemacht. Der Plan, langwierige Versuche in Chemie und Physik, die den Rahmen einer Unterrichtsstunde sprengen, auf Video aufzunehmen, ist zwar vorhanden, vorerst sollen Standardversuche, die auch von Schülern nachvollzogen werden können, gespeichert werden, so daß sie jederzeit verfügbar sind.

Am wertvollsten erscheint mir der Videokameraeinsatz bei Unterrichtsmitschnitten im Fach Deutsch als Fremdsprache zu sein. Bei unserer Einführungsstagung in Gummersbach konnten wir Videobänder aus Valencia sehen: zum Teil perfekt inszeniert, mit routinierten Lehrern und eifrigen Schülern. Der Eindruck war niederschmetternd, denn kaum einer der Anfänger unter den Tagungsteilnehmern traute sich zu, einen ebenso guten Unterricht zu machen. Unsere Mitschnitte in Genova geben nicht nur ein ungeschminktes Bild der alltäglichen Unterrichtssituation (zum Teil mit didaktischen Mißgriffen des Lehrers (— es handelt sich um mich —) und unerwarteten Reaktionen der Schüler), sie zeigen auch einen Einblick in die speziell italienischen Verhältnisse und die typischen sprachlichen Interferenzen der italienischen DaF-Schüler. Ein neukommender Deutsch-Kollege kann sich also rechtzeitig informieren, welche Probleme ihn beim DaF-Unterricht erwarten und seine Methode mit der des „Video-Kollegen“ vergleichen. Was gemeinhin durch Unterrichtshospitation versucht wird, kann

durch die immer verfügbare Videoaufzeichnung ergänzt und verbessert werden.

Übertragbarkeit der Video-Erfahrungen an der Deutschen Schule Genua auf andere Auslandsschulen in Europa

Folgender Plan wäre denkbar:

1. Eigeninitiative. Neu entsandte Kollegen oder Auslandskollegen, die Verbindung zu einer Heimatschule mit Videoanlage und ausreichender Videosammlung haben, schließen vor ihrer Ausreise oder durch Brief bzw. Telefon oder durch einen Besuch während der Ferien Kontakte zur betreffenden Inlandsschule. Das Ganze kann natürlich auch über Privatpersonen laufen, die ein Videogerät mit Zeituhr besitzen und bereit sind, Schulfernsehsendungen und Sonstiges aufzunehmen. Selbstverständlich sollte auch das Angebot des Video-Handels auf unterrichtsg geeignete Kassetten überprüft werden.
2. Wenn die Bedingungen zur Aufnahme bzw. Überspielung von deutschen Fernsehsendungen durch die Inlandsschule bzw. durch Privatpersonen gesichert sind, muß der Schulvorstand der Auslandsschule (oder ein Spenderkreis) überzeugt werden, daß die Anschaffung einer Videoanlage von Vorteil ist. Eine Anschaffung aus Sondermitteln ist natürlich das Beste — aber wo wird es in Zukunft noch Sondermittel geben? Die Videoanlage muß selbstverständlich system —, am besten markengleich mit der Inlandsanlage sein.
3. Ist der Kauf der Anlage gesichert, werden über den Lehrmitteletat zunächst Kassetten, dann Kamera plus Zuhörer bestellt. Der Zentralstelle ist eine ausführliche Begründung dieser Zusatzbestellung zu einer bereits vorhandenen Anlage mitzuteilen.
4. Die Leerkassetten werden zum Aufnehmen bzw. Überspielen an die Kontaktadresse im Inland geschickt. Schulfernsehsendungen, aktuelle und deutschlandkundliche Sendungen werden im Lauf der Zeit aufgenommen, die bespielten Bänder zurückgesandt. An der Auslandsschule entsteht eine Videosammlung. Bänder mit veraltetem Inhalt können gelöscht und neu verwendet werden.

Die hier beschriebene Hausmacher-Lösung wurde von mir praktiziert. Im ersten

Moment scheint sie sehr arbeitsintensiv zu sein. Zugegeben, bis sich alles eingespielt hat, werden einige Kosten für Porto- und Telefongebühren entstehen. Bei der Verbindung Genua – Mülheim lief der Service nach einem Vierteljahr problemlos. Da ich nach meiner Rückkehr in Deutschland den Videoservice mit Genua weiterführen werde, ist die Kontinuität gesichert.

Zielvorstellung

Wenn fünf weitere Auslandsschulen in Europa auf diesem Weg der Privatinitiative die Präsenz deutschsprachiger Fernsehprogramme im Unterricht erhöhen, wäre ein gewisses argumentatives Gewicht erreicht, das die Zentralstelle beeinflusst, im selben Sinn aktiv zu werden. Wenn nämlich nachgewiesen ist, daß Bedarf und Realisationsmöglichkeiten vorhanden sind, könnte die Zentralstelle über die zuständigen Gremien zu einer Übereinkunft mit den Fernsehanstalten kommen, die Freigabe unterrichtsgerechter Fernsehsendungen für Auslandsschulen betreffend. Das Kopieren von Telekollegreihen und weiterer Schulfernsehsendungen ist sowieso problemlos.

Danach müßte eine Entscheidung über ein einheitliches Videosystem kommen. Die Zentralstelle könnte jetzt aktiv werden und einen Videoservice für Auslandsschulen einrichten, wobei sie auch mit Film- und Videoverleihfirmen zusammenarbeiten sollte. Die Einrichtung eines Video-Kopierservice wäre nicht allzu kostspielig: schließlich hat die Zentralstelle meines Wissens bereits eine Anlage im Haus, die ausgebaut werden könnte. Wenn die Angebotssituation erst einmal da ist, wird sich die Nachfrage von selbst einstellen.

Sind meine Überlegungen jetzt utopisch geworden? Driften sie in den Bereich der inkompetenten Spinnerei ab? Oder ist alles schon einmal bei den zuständigen Stellen besprochen worden, mit dem negativen Ergebnis, daß Aufwand, Kosten und die Arbeit im Zuständigkeitsdschungel zu groß seien?

Gewiß, man kann alle Vorschläge mit ein paar warnenden juristischen Klarstellungen und dem Hinweis auf fehlende finanzielle Mittel und Planstellen beseitigen. Ich glaube aber, daß viele engagierte Kollegen an Auslandsschulen mitziehen werden, wenn man das Thema zur Diskussion und zur praktischen Erprobung freigibt.

Und wenn sich die bürokratischen Schwierigkeiten als zu groß erweisen (die

Lieferprogramm 1982



264
Seiten
1500
farbige
Abb.

Audio-visuelle Unterrichts-Medien:

- Diaserien
- Tonbildreihen
- Schmalfilme
- Video-Kassetten
- Arbeits-Transparente
- Dia-Transparente
- Arbeitsblätter

Name: _____

Anschrift: _____

Gratis anfordern:

JÜNGER VERLAG · Postfach 580
6050 Offenbach/Main
Tel. 06 11 / 83 30 03

Abblocker sitzen ja nicht in der Zentralstelle, sondern in anderen Entscheidungspositionen), muß eben der Weg der Privatinitiative weitergegangen werden. Da steht er dann, der Beschaffungseinkämpfer, wie weiland der Dorfschullehrer, der sich sein Unterrichtswerkzeug noch selbst zurechtschnittzte: vom Gänsekiel zur staubfreien Kreide war's ja auch ein weiter Weg ...

Fachspezifische Sprachstrukturen der Bildbeschreibung im Kunstunterricht

Wenn auch der Kunstunterricht in der glücklichen Lage ist, seine Inhalte z. T. außersprachlich vermitteln zu können, so wird doch auch an den Auslandsschulen der Lehrer nicht darauf verzichten wollen, die reflexive Seite des Faches zu pflegen und seinen Schülern Kunstwerke und andere relevante Objekte der visuellen Kultur zu zeigen und zu erschließen.

Damit wird die Verwendung von Sprache als Medium der Verständigung notwendig. Es ist deshalb von Interesse, einmal näher zu betrachten, wie sich Werkinterpretationen innerhalb der Fachliteratur, in Schüleraufsätzen aber z. B. auch im Unterrichtsgespräch sprachlich darstellen(1).

Von der Sache her sind im wesentlichen acht Bereiche zu unterscheiden, von denen in Interpretationen die Rede ist:

- I) von formalen Gestaltungselementen (wie Linie, Fläche, Körper, Räumlichkeit, Bewegung, Hell-dunkel, Farbe, Stofflichkeit, Technik und Duktus)
- II) von inhaltlichen Elementen (wie Gegenstand und Handlung)
- III) vom Ordnungsgefüge, in dem die Gestaltungselemente stehen (Ordnungsbeziehungen, Ordnungsfaktoren, Ordnungsgrade)(2)
- IV) vom Subtraktions- bzw. Illusionsgrad, in dem Gegenständliches erscheint
- V) vom konnotativen Wissen, das zum Verständnis vieler Formen und Inhalte notwendig ist
- VI) vom Gehalt des Werkes als Sinn, Aufgabe, Absicht, Wirkung usw.
- VII) vom historischen und soziokulturellen Umfeld, in dem das Werk steht

VIII) vom kommunikativen Prozeß, in dem das Werk gesehen werden kann

Zu Punkt V) (Beschreibung der konnotativen Bildschicht) sind bereits im Heft Nr. 2/78 dieser Zeitschrift mögliche Sprachstrukturen an einem Bildbeispiel vorgestellt worden.

Dieser Aufsatz befaßt sich nun mit einem Teilbereich des Gliederungspunktes III), nämlich mit den Beziehungen, in denen bildnerische Elemente untereinander stehen können.

Für das Verständnis von Kompositionen ist die Frage von Bedeutung, inwiefern sich die Gestaltungselemente einander gleichen, inwiefern sie im Gegensatz zueinander stehen und inwiefern bestimmte Elemente auf Grund ihrer Lage, Größe, Helligkeit usw. über andere dominieren.

In Pieter Brueghels Ölbild „Heimkehr der Jäger“ (1565), steht die Reihung der Bäume, die den Blick in die Bildtiefe führen, und die Bewegungsrichtung der Jägergruppe mit ihren Hunden in einem Ähnlichkeitsbezug.

Waldmann(3) schreibt zu diesem Sachverhalt:

„Die Gruppe der Jäger verstärkt den Tiefenzug der Bäume“ und interpretiert den bestehenden Ähnlichkeitsbezug zwischen Jägergruppe und Baumreihe in dem Sinne, der etwa auch mit der Wendung „Die Bewegungsrichtung der Jäger unterstützt den Tiefenzug der Bäume“ zu treffen wäre.

Hier ist nun zu überlegen, welche anderen Ausdrucksmöglichkeiten die deutsche Sprache zur Bezeichnung dieses Sachverhalts kennt:

Die Bewegungsrichtung der Jäger	greift	den Tiefenzug der Bäume wieder auf
Die Bewegungsrichtung der Jäger	wiederholt	den Tiefenzug der Bäume
Die Bewegungsrichtung der Jäger	variiert	den Tiefenzug der Bäume
Die Bewegungsrichtung der Jäger	ähnelt	dem Tiefenzug der Bäume
Die Bewegungsrichtung der Jäger	entspricht	dem Tiefenzug der Bäume
Die Bewegungsrichtung der Jäger	entspricht	dem Tiefenzug der Bäume
Die Bewegungsrichtung der Jäger	gleicht	dem Tiefenzug der Bäume
Die Bewegungsrichtung der Jäger	zeigt sich wieder	in dem Tiefenzug der Bäume
Die Bewegungsrichtung der Jäger	findet sich wieder	in dem Tiefenzug der Bäume
Die Bewegungsrichtung der Jäger	taucht	in dem Tiefenzug der Bäume wieder auf

Die Bewegungsrichtung der Jäger	schafft einen Ähnlichkeitsbezug	zu dem Tiefenzug der Bäume
Die Bewegungsrichtung der Jäger	steht in einem Ähnlichkeitsbezug	zu dem Tiefenzug der Bäume
Die Bewegungsrichtung der Jäger	korrespondiert	mit dem Tiefenzug der Bäume
Die Bewegungsrichtung der Jäger	ist	auf den Tiefenzug der Bäume abgestimmt

Damit sind 15 Wendungen gefunden, mit denen der Sachverhalt der Ähnlichkeitsbeziehung in reicher Nuancierung ausgedrückt werden kann. Die Wendungen werden nun für die Schüler übersichtlich mit Kennzeichnung der jeweiligen Kasus aufge-

listet. Dabei steht für das Gestaltungselement (hier: „Bewegungsrichtung“ bzw. „Tiefenzug“) das Zeichen G, für die Genitivattribute (hier: „der Jäger“ bzw. „der Bäume“) steht A (Gen. Attr.) bzw. B (Gen. Attr.)

G A(Gen. attr.)	schafft einen Ähnlichkeitsbezug	zu G(Dat.) B(Genattr.)	
G A(Gen.attr.)	steht in einem Ähnlichkeitsbezug	zu G(Dat.) B(Gen.attr.)	
G A(Gen.attr.)	entspricht	G(Dat.) B(Gen.attr.)	
G A(Gen.attr.)	ähneln	G(Dat.) B(Gen.attr.)	
G A(Gen.attr.)	gleich	G(Dat.) B(Gen.attr.)	
G A(Gen.attr.)	zeigt sich wieder	in G(Dat.) B(Gen.attr.)	
G A(Gen.attr.)	findet sich wieder	in G(Dat.) B(Gen.attr.)	
G A(Gen.attr.)	taucht	in G(Dat.) B(Gen.attr.)	wieder auf
G A(Gen.attr.)	wiederholt	G(Akk.) B(Gen.attr.)	
G A(Gen.attr.)	greift	G.(Akk.) B(Gen.attr.)	wieder auf
G A(Gen.attr.)	führt	G(Akk.) B(Gen.attr.)	weiter
G A(Gen.attr.)	variiert	G(Akk.) B(Gen.attr.)	
G A(Gen.attr.)	verstärkt	G(Akk.) B(Gen.attr.)	
G A(Gen.attr.)	unterstützt	G(Akk.) B(Gen.attr.)	
G A(Gen.attr.)	ist	auf G(Akk.) B(Gen.attr.)	abgestimmt

Für das Funktionieren der Struktur ist wichtig, daß das Gestaltungselement G grammatisch das Subjekt und Objekt bildet. Der zuerst zitierte Satz „Die Jägergruppe verstärkt den Tiefenzug der Bäume“ impliziert natürlich, daß die „Bewegungsrichtung“ der Jägergruppe den Tiefenzug der Bäume verstärkt. Im fremdsprachlichen Zusammenhang sollte man das Gestaltungselement (Bewegungsrichtung, Farbe, Größe usw.) als Subjekt bzw. Objekt deutlich nennen.

Es ist nun erfahrungsgemäß nicht sinnvoll, fremdsprachige Schüler mit einer solchen Vielfalt von sprachlichen Möglichkeiten zu belasten, sondern zunächst eine Struktur für den aktiven Gebrauch zu vereinbaren.

Diese muß folgende Bedingungen erfüllen:

- 1) Sie muß treffend genug sein, um den gemeinten Sachverhalt zu bezeichnen
- 2) Sie muß offen genug sein, um auf möglichst viele derartige Sachverhalte auch in anderen optischen Zusammenhängen angewandt werden zu können.

Um dies zu überprüfen, versuchen wir die Tragfähigkeit der obigen Strukturen auf andere Objekte anzuwenden, z. B. auf andere Bilder, auf Architektur oder auch auf visuelle Objekte außerbildnerischer Art. Von einem Blumenstrauß, der farbig auf die Tischdecke abgestimmt ist, würde man nicht sagen wollen, daß seine Farbe „einen Ähnlichkeitsbezug schaffe“, oder daß er die Farbe der Decke „weiterführe“.

Auch der Tatbestand der Variation, der Wiederholung und der Verstärkung ist so speziell, daß diese Wendungen auf der Suche nach einer allgemeinen Struktur, die möglichst viele Sachverhalte dieser Art abdecken kann, aufgegeben werden müssen.

Die Wendung „G A(Genattr.) entspricht G(Dat.) B(Gen.Attr.)“ erscheint so als geeignete Struktur zur Bezeichnung von Ähnlichkeitsbeziehungen. Der Verzicht auf modifizierendere Formen, die eben nur in bestimmten Fällen zutreffen, zugunsten von allgemeineren etwas „blutleeren“ Formen, die dafür aber „flächendeckender“ funktionieren, berührt ein Grundproblem dieses Verfahrens, auf das später noch einmal eingegangen werden soll.

Im Beziehungsgefüge einer Komposition ist das Phänomen des Gegensatzes sicher ebenso wichtig, wie das der Ähnlichkeit. Zum gleichen Brueghelbild schreibt Waldmann(4) an anderer Stelle:

„Die kalten Farben der Landschaft stehen im Kontrast zum warmen Braunrot der Ziegelmauer.“

Auch hier erscheinen die verglichenen Gegenstände (Landschaft und Ziegelmauer) als Attribute des Gestaltelements (hier: Farbe), dessen Kontrastverhältnis beachtet werden soll.

Wieder suchen wir nach weiteren Strukturen, die diesen Sachverhalt auszudrücken vermögen:

G A(Gen.attr.)	steht im Kontrast	zu G(Dat.) B(Gen.attr.)	
G A(Gen.attr.)	bildet einen Kontrast	zu C(Dat.) B(Gen.attr.)	
G A(Gen.attr.)	kontrastiert	gegen G(Akk.) B(Gen.attr.)	
G A(Gen.attr.)	setzt sich	gegen G(Akk.) B(Gen.attr.)	ab
G A(Gen.attr.)	ist	gegen G(Akk.) B(Gen.attr.)	gesetzt
G A(Gen.attr.)	hebt sich	gegen G(Akk.) B(Gen.attr.)	ab
G A(Gen.attr.)	hebt sich	von G(Dat.) B(Gen.attr.)	ab

Die Einsetzprobe zeigt, daß sich z. B. die Form „hebt sich ab“ gut zur Bezeichnung von Hell-dunkelkontrasten, weniger aber zur Bezeichnung von Richtungskontrasten eignet.

Es liegt nahe, sich für eine der beiden allgemeinen Formen „kontrastiert gegen“ oder „bildet einen Kontrast zu“ zu entscheiden. Die letzte Form hat den Vorzug, die Art des Kontrastes (Farbkontrast, Hell-dunkelkontrast, Materialkontrast usw.) ohne

Schwierigkeit in die Struktur mitaufnehmen zu können.

Innerhalb dieses Gegensatzbezugs zwischen den kalten Farben der Landschaft und den warmen Farben der Ziegelmauer in Brueghels Bild ist zugleich ein Dominanzverhältnis angesprochen:

„Die kalten Farben der Landschaft dominieren gegenüber den warmen Farben der Ziegelmauer

G A(Gen.attr.)	dominiert	gegenüber G(Dat.) B(Gen.attr.)	
G A(Gen.attr.)	läßt	G(Akk.) B(Gen.attr.)	hervortreten
G A(Gen.attr.)	wird	gegenüber G(Dat.) B(Gen.attr.)	hervorgehoben
G A(Gen.attr.)	wird	gegenüber G(Dat.) B(Gen.attr.)	betont
G A(Gen.attr.)	sticht	gegen G(Akk.) B(Gen.attr.)	ab

Die letzte Form ist zwar umgangssprachlich verbreitet; wie die Einsetzprobe am obigen Beispiel zeigt, vermittelt sie leicht ein unangemessenes Bild. Die erste Form erscheint als die neutralste am ehesten geeignet, den Sachverhalt der Dominanz innerhalb optischer Wirkungszusammenhänge anzugeben.

Nachzutragen bleibt im Rahmen der Ordnungsbeziehungen noch das Phänomen der Gleichheit, das in der Wendung „G A(Gen.attr.) gleicht G(Dat.) B(Gen.attr.)“ eher als Ähnlichkeitsbeziehung aufgefaßt werden kann.

Da reine Identität im künstlerischen Schaffen relativ selten vorkommt und der Übergang zur Ähnlichkeit fließend ist, emp-

findet sich, das Verb „gleichen“ durch Adverbien (gleicht genau, gleicht weitgehend) zu modifizieren.

Damit sollten die Schüler in der Lage sein, immerhin vier wichtige Ordnungsbeziehungen (Gleichheit, Ähnlichkeit, Kontrast und Dominanz) innerhalb von Kompositionen benennen zu können.

Alle vorher genannten Strukturen – und weitere, die sich zu den verschiedenen Ordnungsbeziehungen finden lassen – sollten die Schüler in ihrem Heft stehen haben, damit sie beim Lesen von Texten auf dieses Vokabularium zurückgreifen können.

Es sollte aber zunächst nur eine Struktur zum aktiven Gebrauch für Lehrer und Schüler vereinbart werden.

G A(Gen.attr.)	gleicht (genau, weitgehend)	G(Dat.) B(Gen.attr.)	
G A(Gen.attr.)	entspricht	G(Dat.) B(Gen.attr.)	
G A(Gen.attr.)	bildet einen Kontrast	zu G(Dat.) B(Gen.attr.)	
G A(Gen.attr.)	dominiert	gegenüber G(Dat.) B(Gen.attr.)	

Wichtig ist, daß der Lehrer diese Strukturen auch selbst benutzt und daß er, wenn er einmal ein anderes Synonym gebraucht, dieses gleich mit der vereinbarten Struktur übersetzt.

Der sprachliche Ausdruck gerät durch die Bewußt allgemein gehaltene Form und durch die Wiederholung des immer wieder gleichen Musters freilich in eine gewisse Sterilität. Helmut Erwert spricht in seinem Aufsatz „Perspektiven einer differenzierten Einführung der deutschen Fachsprache“ („Der deutsche Lehrer im Ausland“, Heft 3/81) von „minimalisiertem Deutsch in Kernstrukturen“, das zugunsten sprachrichtigen Deutschs in Kauf genommen werden müsse. Unsere fremdsprachigen Schüler geraten ohne diese Reduzierung ins Uferlose und retten sich in falsches oder halbrichtiges Deutsch.

In dieser Fremdsprachensituation an den Auslandsschulen, die vom Fachlehrer zwangsläufig eine Reflexion seiner Fachsprache verlangt, sollte man nun nicht allein eine zusätzliche Belastung sehen, sondern sich vergegenwärtigen, daß in dieser sprachlichen Reflexion, im Suchen nach der geeigneten Formulierung doch auch ein beträchtlicher Gewinn für die Durchdringung des Stoffes selbst liegt.

Anmerkungen

- (1) Der Untersuchung wurden neben Schüleraufsätzen und Aufzeichnungen von Schüleräußerungen vor allem die beiden Bände 31 und 32 von Heinrich Waldmann „Bildbetrachtung“, Ratingen 1972 und die Lehrerbände 1 – 6 der Klett Schulgalerie zugrunde gelegt.
- (2) Kerner/Duroy „Bildsprache 1“, München 1978
- (3) (4) Waldmann „Bildbetrachtung“, Ratingen 1972, Bd. 31, S. 129

Hans-Joachim SCHATZ

Kritische Überlegungen

zu Komm Bitte! Kurs 4 (Lesen) von Hermann und Erika Schuh

In den folgenden Ausführungen soll das in diesem Jahr erschienene und für das vierte Schuljahr konzipierte Unterrichtswerk „Komm Bitte! Kurs 4“ von Hermann und Erika Schuh kritisch analysiert werden. Die Stellungnahme erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es fehlen Anmerkungen zum Themenkreis „Feste und Spiele“ und eine Beurteilung der ausgewählten Gedichte.

Mit kritischen Überlegungen zum Motivationscharakter, Umfang und Sprachniveau der einzelnen Lesestücke sowie zur Auswahl deutschlandkundlicher Themen sollen einige Schwerpunkte gesetzt werden.

Zu umfangreiche Texte

Zur Zeit arbeite ich in einem fünften Schuljahr mit „Vorwärts, Stufe 2 B“. Die Lesestücke umfassen durchschnittlich vierzig Sätze, was mir angemessen erscheint. Der durchschnittliche Textumfang der Lese-

stücke von „Komm Bitte, Kurs 4“ übertrifft „Vorwärts“ gut um das Doppelte. Die Geschichte „Streng – strenger – am strengsten“ umfaßt 160 Sätze. Wenn der in zehn Abschnitte gegliederte Text „Erik im Krankenhaus“ sogar 196 Sätze enthält, so ist das Maß des Zumutbaren um das Dreifache überschritten.

Ich frage mich, wie man bei Texten von solchen Ausmaßen, deren Inhalte Fremdsprachenschüler zudem aus verschiedenen Gründen wenig ansprechen, Lesefreude wecken und aufrechterhalten will.

Häufung zu anspruchsvoller Satzmuster

Beispiel 1:

Das alte Dorf gefällt mir besser als das neue, auch wenn die Dorfstraße nicht mehr ganz so schön ist wie vor zwanzig Jahren, als da noch die richtigen Bauernhäuser standen.

Beispiel 2:

Und immer, wenn in der Schule etwas passiert, wo Kathi furchtbar erschrickt und streng –

strenger — am strengsten denken muß, dann fällt ihr der Topflappen ein, und dann lächelt Kathi.

Beispiel 3:

Weil es überall in der Bundesrepublik und in ganz Europa ähnlich ist, gibt es hier viel mehr Fleisch und Milch und Butter und Käse als die Menschen in der europäischen Gemeinschaft verbrauchen können.

Beispiel 4:

Jetzt nimmt der kluge Delphin einen Strick, der vorn vom Boot ins Wasser hängt, ins Maul und zieht das Boot mit dem Räuber durch den Hafen ans Ufer.

Mein Alternativvorschlag zu Beispiel 4 lautet:

1. Der kluge Delphin nimmt einen Strick ins Maul.
2. Der Strick hängt vorn vom Boot ins Wasser.
3. Der Delphin zieht das Boot mit dem Räuber.
4. Er zieht es durch den Hafen ans Ufer.

1. Satzgefüge mit Hauptsatz und zwei und mehr Nebensätzen treten häufig auf. Sie sind dem Sprechvermögen der Altersstufe nicht angemessen und erschweren das Sinnverständnis.

2. Sätze mit vier und mehr unterschiedlichen Schwierigkeiten sind keine Seltenheit.

Kann man der Versicherung des Autors, die Texte seien überarbeitet worden, Vertrauen schenken?

Ist dies das Ergebnis einer quantitativen und qualitativen Vereinfachung?

Ungeeignetes oder fragwürdiges Vokabular

Auf Seite fünf ist das Vokabular zum Rahmenthema „Schule“ angegeben. Von den insgesamt 35 aufgeführten Wörtern und Ausdrücken halte ich folgende für zu schwer oder ungeeignet:

Das Strickzeug — die Handarbeitslehrein — schlürfen — das Mutterkind — in den Zähnen stochern — ich gleiche meinem Vater — die Pflicht — die Schulpflicht — ich bekam vor Schrecken eine Gänsehaut — stöhnen — das (der) Knäuel — das (der) Wollknäuel — gleichmäßig — ungleichmäßig — du kannst mir das Schwimmen beibringen — der Mitschüler — die Masche.
Das ist über die Hälfte.

Zum Thema „Stadt“ sind 19 Wörter und Ausdrücke angegeben. Fragwürdig sind meines Erachtens:

Ich muß darauf achten, daß ... — ich habe ein komisches Gefühl im Magen — ich laufe mit hängender Zunge hinterher — ich ziehe meine Stirn kraus — kreischen — gröhlen — toben — dröhnen — rauschen — wer hält es denn im Zimmer aus bei dem Geschrei — Türspalt — das Flurlicht — Blödlan — jemanden vor die Brust stoßen.
Wieder ein zur Hälfte fragwürdiges Vokabular.

Auch wenn zahlreiche der erwähnten Vokabeln und Ausdrücke nicht der Erweiterung des aktiven Wortschatzes dienen, müssen sie, ja muß der gesamte Wortschatz des Unterrichtswerks sehr kritisch gesehen werden, denn

- a) die Häufung anspruchsvoller idiomatischer Redewendungen überfordert die Schüler
- b) der Sinngehalt bestimmter Vokabeln und Ausdrücke läßt sich bei zu anspruchsvollem Vokabular in der Muttersprache des Schülers vielfach nicht treffend und eindeutig wiedergeben
- c) zeitraubende Worterklärungen hemmen Kommunikationsbereitschaft und Sprechflüssigkeit
- d) das erklärende Wort des Lehrers steht im Mittelpunkt des Unterrichts.

Wörter wie Schweinerei und Idiot dürfen als bekannt vorausgesetzt werden.

Problematische Vorgangsbeschreibungen

Vorsicht bei Vorgangsbeschreibungen im Fremdsprachenunterricht, besonders in der Unterstufe!

1. Es dürfen nur Themen gewählt werden, die die Schüler ansprechen.
2. Die konkrete Handlung ist unerläßlich.
3. Die Folge der Handlungsschritte ist in kurzen Sätzen und mit einfachem Vokabular zu versprachlichen.

Eine reine verbale Beschreibung, die sich auf vorstellendes Denken stützt, überfordert die Schüler. Die Vorgänge des Radfahrens, des Strickens und des Ausschlüpfens eines Gänschens sind Beispiele dafür. Die fragwürdige Themenwahl, die fehlende oder nur mit großem Aufwand mögliche konkrete Handlung und die unangemessene sprachliche Verarbeitung sind Beweis genug für eine falsche didaktische Konzeption. Themen wie „Wir decken den Tisch“, „Wir zünden eine Kerze an“ seien als Alternative erwähnt.

Vorgangsbeschreibungen sollten außerdem nicht um ihrer selbst Willen praktiziert werden, sondern dem Einschleifen bestimmter Strukturen und Sprachphänomene dienen. Wenn man sich schon für das fragwürdige Thema „Radfahren“ entscheidet, dann bietet es sich zwangsläufig an, auf zusammengesetzte Verben propädeutisch abzuheben (umfallen, aufsteigen, hochheben, weiterfahren, loslassen, sich umdrehen, sich festhalten). Aber das war wohl nicht beabsichtigt, sonst wären die Sätze sicher anders abgefaßt, vielleicht so:

Ich steige auf.
Ich hebe die Füße hoch.
Ich drehe mich um.
Ich halte mich fest.
Ich fahre los.

Verwirrende Bildergeschichten und spektakulärer Humor

Auf die Wort-Bildergeschichten auf den Seiten 20/21, 30/31 und 52/53 kann man verzichten. Sie verwirren Lehrer und Schüler gleichermaßen. Fragen und Antworten links, rechts, oben und unten!

Es ist schon ein aufwendiges Verfahren, sich in diesem Wirrwarr zurechtzufinden. Lehrern, die damit arbeiten, kann man nur empfehlen, zu Hause in sicher zeitraubender Arbeit die Sprechblasen in allen Schülerbüchern in richtiger Reihenfolge zu nummerieren, um ein Chaos zu vermeiden. Eine effektive Spracharbeit ist meines Erachtens mit diesen Bildergeschichten nicht möglich. Vielleicht ist dies auch gar nicht im Sinne des Verfassers, und die Bildergeschichten dienen vielmehr der individuellen Unterhaltung der Schüler. Und diese werden sich sicher gut amüsieren, besonders über die häufigen Bedürfnisse verschiedener Vierbeiner.

Seiten 30/31:

Ein Pudel verrichtet seine Notdurft.
Fliegenschwärme an fünf Hundehaufen.
Ein Mädchen: „Nein! Das schwarze Schwein!“

Ein anderer Hund pinkelt an eine Mauer (oder an den danebenstehenden Herrn?).
Große Wasserlache.
Der verzweifelte Hundebesitzer: „Vorwärts! Das ist doch kein Baum!“
Die Frau am Fenster: „So eine Schweinerei!“

Seiten 30/31:

Drei aufwendig gezeichnete Kuhfladen.
Ein Junge: „Das sieht aus wie Kuchen!“
Ein Mädchen: „Iiiii! Kuchen von der Kuh!“

Ein Junge spuckt von einer Brücke. Dreimeister-Strahl!

Seiten 52/53:

Ein Pudel in Aktion. Es dampft.
Die Hundebesitzerin: „Braves Hündchen!“
Ein Kind: „Papa, sieh mal!“
Ein anderes Kind: „Ei, ei, ei!“

Ein umweltfreundlich gesinnter Hund zu seinem Herrn:

„Na, was ist!“
Der Herr: „Ach, ja, ich muß Papiertaschentücher kaufen!“

Seite 62:

Ein Mann spuckt einen Apfel aus, der vorher in den Dreck gefallen ist.

Einem Jungen läuft die Nase.

Eine Frau: „Hast du kein Taschentuch?“
Der Junge: „Doch. Ich gebe es ihnen aber nicht!“

Seiten 82/83:

Wieder einmal ein Pudel in bekannter Bedrängnis.

Der Ort der Handlung: Das Gerüst einer Achterbahn.

Die Besitzerin: „Braves Hü . . .“
Ein Mann: „Halt, was machen Sie da?“
Die Frau: „Ich? Ich mache gar nichts!“

Warum nicht auch einmal ein Gag aus diesem Bereich? Herrn Schuhs Vorliebe für die notdurftverrichtende Hunde stimmt jedoch etwas nachdenklich. In der Tat, ein gelungener Beitrag zur Verfeinerung ästhetischen Sprachempfindens.

Deutschlandkunde einmal anders

1. Die Gründung des „Darlehenskassenvereins“ 1895

Wir erhalten folgende „wichtige“ Informationen:

- a) Georg Geissleder war der erste Rechner (elf Jahre lang).
- b) Der zweite Rechner — Oberlehrer Schmidt — hat die Kasse 20 Jahre lang verwaltet, der dritte Rechner 26 Jahre.
- c) Der vierte Rechner arbeitet schon seit 1951.
- d) In der ersten Kasse waren nach einem Jahr genau 8430 DM.
- e) Heute hat die Raiffeisenbank in einem Jahr über 120 Millionen DM Umsatz.

Die Informationen in Wort und Zahl sprechen für sich und bedürfen keines weiteren Kommentars.

2. Männergesangverein

Die Informationen:

Einmal in der Woche Singen am Abend.

Treffen der Chöre zu einem Musikfest.

Marsch durch das Dorf.

Festessen am Abend.

Singen macht durstig, deshalb wird viel getrunken.

Alle sind lustig.

Im Weihezzeller Gesangverein wurde früher einmal im Jahr ein Theaterstück gespielt.

Heute zeigt die Jugendgruppe jedes Jahr ein Spiel.

Welche Absicht bezweckt der Verfasser mit den zwei letzten Informationen?

Ich halte das Thema „Männergesangverein“ für ungeeignet, da es die Schüler kaum interessieren dürfte. Wenn aber darüber berichtet wird, dann sollte der Text nicht primär Nebensächlichkeiten beinhalten, sondern darüber informieren, daß der Chor zu bestimmten Anlässen im Dorf auftritt (Hochzeit, Taufe, Beerdigung, Altennachmittag, Einweihung eines Gebäudes), um seinen kulturellen Beitrag für die Dorfgemeinschaft entsprechend hervorzuheben.

3. Feuerwehr (Chronik)

Informationen:

- a) Seit 150 Jahren gibt es in Weihezzell eine Feuerwehr.
- b) 1824 wurde die erste Spritze gekauft,
- c) 1935 die zweite.
- d) 1940 wurde die erste Motorspritze gekauft.
- e) 1964 wurde das Tank-Löschfahrzeug gekauft.

Das Thema „Feuerwehr“ hat im Fremdsprachenunterricht des 4. Schuljahrs durchaus seine Berechtigung. Eine dialogisierte Situationsschilderung spricht die Kinder an. Sie öffnet ein umfangreiches und detailliertes soziales Lernfeld, in dem eine effektive Spracharbeit möglich ist.

4. Rektor Ernst Rüger erzählt (Schulchronik)

Eine Schulchronik in Ehren, für Fremdsprachenschüler eines vierten Schuljahrs problematisch, die folgende jedoch eine Zumutung!

Ist es für die Schüler in Osorno, Bogota, Lima, La Paz und San Salvador wirklich so interessant, zu erfahren,

- a) daß nach einem Aufruf des Pfarrers in

der Kirche im Jahr 1536 in den folgenden 98 Jahren nacheinander 13 junge protestantische Pfarrer als Lehrer im bayrischen Weihezzell tätig waren,

- b) daß der letzte von ihnen 1634 im Dreißigjährigen Krieg mit schwedischen Soldaten fortging und nicht wieder zurückkehrte,
- c) daß der Lehrer, der danach kam, kein Pfarrer, sondern ein „Schulmeister“ war,
- d) daß von 1536 bis 1880 – also 344 Jahre lang – alle Kinder von einem Lehrer unterrichtet wurden,
- e) daß 1714 ein Schulmeister nach Weihezzell kam, der sehr gelobt wurde, weil er gut rechnen konnte,
- f) daß es ab 1826 zwei Klassen und 1880 zwei Lehrer gab, 1945 drei und 1953 vier?

Eine Skizze soll die Chronik durch Jahrhunderte veranschaulichen und verständlicher machen. Wir erfahren noch einiges Wichtige über Weihezzell. Nebenbei ein wenig Deutsche Gegenwartsgeschichte:

Weihezzell gehört um 1300 dem Burggrafen von Nürnberg

1805 zu Frankreich

1806 zu Bayern

1866 Krieg

1914 – 1918 Erster Weltkrieg

1933 Nazidiktatur

1939 Zweiter Weltkrieg

Gute Nacht, Deutschlandkunde!

Da zahlreiche Fotos vorwiegend betagte Repräsentanten zeigen, wird der Lehrer bei der Behandlung dieser deutschlandkundlichen Themen darauf hinweisen müssen, daß es in der Bundesrepublik auch junge Feuerwehrleute, Bürgermeister, Förster, Rektoren und Raiffeisenrechner gibt.

Zusammenfassung der Kritik

Mit seinen komplizierten Satzstrukturen, einem zu anspruchsvollen Vokabular, einem geradezu maßlosen Textumfang zahlreicher Lesestücke und ungeeigneten deutschlandkundlichen Themen mit spektakulären Informationen zeigt „Komm Bitte! Kurs 4“ eine fragwürdige didaktische Grundkonzeption.

Angesichts des hohen Sprachniveaus erhebt sich die Frage: „Was kann und darf man denn überhaupt bei Fremdsprachenschülern eines vierten Schuljahres sprach-

lich voraussetzen? Soll denn auf altersbedingte Sprechfähigkeiten nicht mehr Rücksicht genommen werden?

Woran liegt es nur, daß man die Kinder quantitativ und qualitativ sprachlich so überfordert?

Sicher bedürfen die ausgewählten Texte einer intensiveren Bearbeitung für den Fremdsprachenunterricht. Aber auch motivationspsychologische Überlegungen — man denke nur an die deutschlandkundlichen Themen — zeigen eine Fehleinschätzung dessen, was Schüler dieser Altersstufe interessiert.

Wenig dialogisierte Texte, fehlende Übungsmöglichkeiten im Anschluß an die Lesestücke und verwirrende Bilderergänzungen, zählen zu den methodischen Schwächen.

Auch das zu kleine Schriftbild soll nicht unerwähnt bleiben.

Ein Werk mit solchen didaktischen und methodischen Mängeln belastet den Fremdsprachenunterricht und gefährdet seine Effektivität.

Von einem Gebrauch im Unterricht ist dringend abzuraten.

Mitarbeiter dieses Heftes

Philipp FABRY, DS Teheran, P.O.B. 1323 Teheran, Iran

Dieter KLAPPROTH, Neudorf 12, 6121 Mossautal 1

Michael MAIER, DS Genua, Via Caffaro 34 B, Genua/Italien

Klaus RICHTER, Birkenweg 24, 3101 Winsen/Aller

Manfred ROHLFFS, Taubenstr. 19, 2900 Oldenburg

Manfred SANDNER, Ackerstr. 12, 2940 Wilhelmshaven

Hans-Joachim SCHATZ, Escuela Alemana, Apartado Postal 01-183 San Salvador/
El Salvador, Centro America

Rudolf SCHRÖTER, Gartnischer Weg 18, 4802 Halle/W.

Peter Michael SPERLICH, Venloerstr. 63, 5000 Köln 1

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

AUSLANDSSCHULEN

I. ITALIEN — Scoula Germanica di Milano

Kirche und Schule

– Partner auch für die Zukunft

Am 1. Adventwochenende 1979 füllte fröhlich-buntes Treiben nahezu alle Räume der Deutschen Schule. Kinder, Jugendliche und Erwachsene feierten miteinander ein großes Fest. Die ev. Kirchengemeinde hatte eingeladen zu ihrem Bazar.

Zwei Wochen später: Die Musikgruppen der Schule geben ein Weihnachtskonzert und finden in der ev. Kirche ein begeistertes Publikum.

Zwei Beispiele aus jüngster Zeit für die vielfältigen Beziehungen zwischen Kirchen und Schule hier in Mailand. Sie haben eine lange, bis in die Gründerzeit zurückreichende und gute Tradition. Wer in den Fotoarchiven der beiden Kirchengemeinden, der katholischen und evangelischen, blättert und sie mit dem der Deutschen Schule vergleicht, wird es feststellen können: weithin dieselben Gesichter, hier wie dort.

Mögen Personenkreise, Ziele und vor allem Arbeitsmethoden auch nicht schlechthin deckungsgleich sein, — es bleibt ein hohes Maß an Gemeinsamkeiten. Und wo unterschiedliche Möglichkeiten gegeben sind, werden sie füreinander nutzbar gemacht.

Etwa so: Hinzuziehende Familien, die sich für ihre Kinder um einen Platz in der DSM bemühen, werden somit auch zugleich den Kirchengemeinden bekannt. Andernfalls wüßten wir womöglich jahrelang nichts voneinander. Umgekehrt vermögen die Kirchengemeinden oft unbürokratisch und schnell zu helfen, wo die Möglichkeiten der Schule allein nicht mehr ausreichen. Hier sind Schülereltern in finanzielle Not geraten, dort verliert sich ein Schüler in ungueter Gesellschaft. Mal gilt es, eine Wohnung, mal eine Arbeitsstelle, mal einen Pflegeplatz zu finden. Der sozial-diakonische Auftrag der Kirche kann und muß auch hier zum Tragen kommen und wohl auch immer ein gutes Stück dessen, was wir „Seelsorge“ nennen. Daß eine zwar der christlichen Tradition verpflichtete, aber andererseits überkonfessionelle Schule den Kirchen wiederum ökumenische Denk- und Ar-

beitsweisen abverlangt, sicher mehr als in ihren sonstigen Aufgabenfeldern, und daß ihre auch in der Schule unterrichtenden Pfarrer in den Schülern freimütige Diskussionspartner und damit das kritische Echo finden, das sie in den häufig leider immer noch allzusehr aufs bloße Hören (um nicht zu sagen „Konsumieren“) ausgerichteten Gemeinden seltener haben, sei nur am Rande vermerkt.

Diese Andeutungen mögen genügen. Sie machen immerhin deutlich, wie sinnvoll und im Interesse der Menschen, für die und mit denen sich Schule wie Kirchengemeinden gleichermaßen verantwortlich wissen, die Pflege und Fortentwicklung guter partnerschaftlicher Beziehungen sind und bleiben. Es ist sinnvoll, daß die Kirchengemeinden willige Mitglieder der Schuldirektion und des Lehrerkollegiums in ihre Entscheidungsgremien berufen (so gehören z. B. dem ev. Kirchenrat Herr Direktor Frankholz, Herr Rektor Maassen und Frau Beneken an). Es ist sinnvoll, daß umgekehrt die Pfarrer der beiden Kirchengemeinden Sitz und Stimme im Schulvorstand haben und trotz vieler anderer Aufgaben und Belastungen dennoch immer einen halbwegs tragbaren Anteil am Unterrichtsprogramm ausfüllen und mithin auch dem Lehrerkollegium angehören.

Nun gehört es zu den Aufgaben des Schulvorstandes (gemäß seiner Satzung), „den Geist, Charakter und Aufbau der Schule zu bestimmen“. Nicht, daß diesbezüglich etwa die beiden „geistlichen“ Mitglieder des Schulvorstandes sich eine besondere Kompetenz anmaßen (der „Geist“ einer Schule wird ja ohnehin nur zum geringsten Teil vom sogenannten „grünen Tisch“ aus geprägt, sondern vor allem von den Schülern und ihren Lehrern, dem Kollegium und der Direktion und wie man halt tagtäglich so miteinander umgeht), aber selbstverständlich liegt hier ihr besonderes Engagement.

Wenn die Schule (lt. Schulordnung) sich u. a. der Erziehung der Schüler „zum Verstehen . . . religiöser und ethischer Werte“ verpflichtet weiß, so wird immer wieder —

zusammen mit den verschiedenen Organen der Schule, aber auch vor allem gemeinsam mit Eltern und Schüler — neu zu durchdenken sein, was diese Verpflichtung im einzelnen bedeutet. Sicher nicht einfach, die Vermittlung traditioneller kirchlicher Lehrinhalte, Wertmaßstäbe und Lebensformen! Nur zu oft sind die ja gerade zum Problem geworden, nicht zuletzt durch inkonsequentes Verhalten der Kirchen selbst. Dem „Verstehen religiöser und ethischer Werte“ stellt sich aber nicht minder in den Weg unser allgemeines Schulsystem mit seinen Leistungsdrücken und Ausleseprinzipien, mittels derer immerhin Lebensschicksale entschieden werden. Muß nicht z. B. die Rede von der christlichen Nächstenliebe, vom hohen Ziel der Wahrhaftigkeit oder die von der Barmherzigkeit gegenüber den Schwachen von den Schülern als pure Heuchelei gewertet werden, wenn es im schulischen Alltag vor allem darum zu gehen scheint, sich hervorzutun, positiv aufzufallen, die bessere Note zu ergattern, möglichst immer noch welche zu überflügeln und sie hinter sich zu lassen, notfalls eben mehr „scheinen als sein“? Und kann wirklich ein junger Mensch zu einer ausgewogenen, entscheidungs- und verantwortungsbereiten, zu einer freien Persönlichkeit heranreifen, wenn wachsender Leistungsdruck, womöglich noch verbunden mit der Beschwörung drohender Zukunftsverengungen, vor allem doch wohl eines bewirkt: Angst!? Und bei den wenigen, die es am Ende vielleicht sogar glänzend geschafft haben, womöglich: Überheblichkeit! Und dabei gab es einmal eine Pädagogik, die sich mit der Motivation der Lernenden allein „von der Sache her“ und durch das persönliche Beispiel der Lehrenden begnügen wollte.

Sicher, ohne Differenzierungen aufgrund irgendeiner Leistungsbemessung wird es wohl nie abgehen. Aber könnte nicht z. B. der individuelle Verstehenszuwachs des einzelnen Schülers dabei stärkere Berücksichtigung finden als der permanente Vergleich mit anderen?

Es ist wohl jedem einsichtig: Die Institution Schule kann nicht isoliert Reformen durchführen, zu deren Mitvollzug die Gesellschaft insgesamt noch nicht (oder nicht mehr?) bereit ist, schon gar nicht eine einzelne Schule. Auch unsere, wiewohl offiziell Privatschule, ist eingespannt in ein vielfältiges Abhängigkeitsgefüge. Hier bieten sich

vielleicht schon eher Möglichkeiten für die Kirchen, ihre immer noch vorhandene Wirkung auf die öffentliche Meinung gezielt einzusetzen. Wenn ich es recht sehe, so haben sie in der Bundesrepublik Deutschland diese Aufgabe auch bereits erkannt und sind bemüht, den nötigen Umdenkprozeß einzuleiten. Schnelle Ergebnisse sind allerdings kaum zu erwarten.

Hier am Ort können wir Pfarrer vielleicht nur dies tun, nämlich einzuwirken versuchen auf jene Eltern (womöglich auch gelegentlich auf diesen oder jenen Lehrer), die im Übereifer die Leistungsanforderungen der Schule noch gesteigert sehen möchten oder gar ihren Kindern ein selbsterfundenes Mehr abverlangen.

Angesichts des Druckes in und auf die Schule kommt aber auch zweifellos dem Religionsunterricht wachsende Bedeutung zu. Hier hätten wir die Möglichkeit, Modelle anderen Zuschnitts zu erproben, — vorausgesetzt, es ließe sich eine Verminderung der Klassenstärken und ein vermehrter Einsatz qualifizierter und williger Pädagogen erreichen.

Die Schule ist für die Kinder da, nicht umgekehrt. Und unsere Kinder werden sich mit dem, was wir ihnen in Elternhaus und Schule vermittelt haben an Verständnis durch Erklärung von Sachzusammenhängen, aber wohl noch mehr durch das eigene Lebensbeispiel, einmal in einer Welt zu rechtfinden müssen, die ganz bestimmt anders aussieht als unsere heut. Keiner kann die Zukunft voll voraussehen. Aber gewisse Tendenzen zeichnen sich doch wohl schon ab. Unsere Leistungsgesellschaft mit ihren scheinbar uferlosen Möglichkeiten des Wachstums und der Expansion stößt offenbar immer mehr an Grenzen. Angesichts solcher hier und da auch jetzt schon möglichen Grenzerfahrungen die Gegenwart lediglich in die Zukunft hinein verlängern zu wollen, hieße die Augen verschließen vor dem, was auf unsere Kinder wahrscheinlich einmal zukommen wird. Nicht mehr alles, was machbar ist, wird dann (und womöglich auch schon jetzt) nicht mehr gemacht werden dürfen. Den ethischen Maßstäben zum Bewerten dessen, was morgen nötig sein wird und auf was besser zu verzichten ist, wird somit wieder mindestens die gleiche Bedeutung zukommen wie dem Sachverstand. Und diesbezüglich haben die Kirchen auch künftig sicher einiges anzubieten.

Joachim Mietz, Pfarrer

Religionslehre an der Deutschen Schule Mailand

Anmerkungen zu einem Schulfach

Wohl kaum ein anderes Schulfach wird an deutschen Schulen von Schülern, Eltern und Lehrern auf seine Ziele, Inhalte und Lehrmethoden hin so kritisch hinterfragt wie das Fach Religionslehre. Das scheint in immer stärkerem Maße auch für die Deutsche Schule Mailand zuzutreffen. Diese Beobachtung steht in einem gewissen Widerspruch zu der Tatsache, daß das Fach als einziges Schulfach im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland genannt und in seiner Bedeutung für die Erziehung anerkannt wird (Art. 7). Eine Parallele dazu findet sich in der Schulordnung der Deutschen Schule Mailand:

„Das Ziel der gemeinsamen Arbeit von Lehrern, Schülern und Eltern ist die Vermittlung der notwendigen Wissensgrundlagen, die Erziehung zur Toleranz und zum Verstehen kultureller, religiöser und ethischer Werte. Entsprechend wird der christlichen, religionskundlichen und ethischen Unterweisung ein angemessener Platz im Unterrichtsprogramm eingeräumt.“ (A I,4)
„Der Religionsunterricht ist für die Schüler und Schülerinnen der christlichen Konfessionen ordentliches Lehrfach.“ (C III, 1.2)
Nun wissen wir alle, daß geschriebenes Recht und gelebte Wirklichkeit sich selten decken, zumal Worte immer der Auslegung bedürfen. Dennoch wunderte mich, was ich vor meiner ersten Notenkonferenz an der DSM feststellte: Der Note für das Fach Religionslehre wurde (und wird bis heute) auf den Zeugnislisten ein gesonderter Platz zusammen mit den Noten eingeräumt, die man allgemein mit dem Begriff „Kopfnoten“ erfaßt. Fragte man nach der Bedeutung dieser Sonderstellung des Faches (die sich schlecht mit der Vokabel ‚ordentliches Lehrfach‘ vereinbaren läßt), wußte kein Verantwortlicher etwas Plausibles zu sagen. Eine Unterstreichnung dieser Besonderheit ergab sich während der Notenkonferenz selbst, in der das Fach Religionslehre als nicht ‚versetzungswirksam‘ eingestuft wurde, welches Los es allerdings zusammen mit den Fächern Musik, Kunsterziehung und Sport zu tragen hatte und zum Teil heute noch trägt. Erst später ‚entdeckte‘ ich die an der Schule singulär vorhandene Auffassung, die ein „staatlich verordnetes Schul-

fach“ Religion aus religiösen Gründen ablehnte oder diesem doch sehr skeptisch gegenüber stand. Von evangelischen Freikirchen in Deutschland war mir diese Haltung bekannt.

Es ist verständlich, daß die Religionslehrer dieser Tendenz nicht zu folgen vermögen. Die von ihnen vertretene ‚religionspädagogische Richtung‘ erklärt sich aus ihrer Ausbildung und aus den schulrechtlichen Gegebenheiten der deutschen Bundesländer. Einige Grundprinzipien dieser Position sollen später genannt werden.

Betrachten wir aber zunächst kurz, welcher Art kritischer Resonanz von Seiten der Eltern und Schüler der Religionslehrer (ich spreche hier allerdings allein für die gymnasiale Mittelstufe) im Alltag begegnet.

Es gibt Schüler (wenn auch wenige), die das Fach verlassen möchten, weil sie sich ‚religiös-weltanschaulich‘ unterdrückt fühlen. Andere möchten aus dem RU austreten, weil der Unterricht – ihrer Meinung nach – kaum noch etwas mit Religion zu tun hat. Wieder anderen mißagt die Methode des ‚dialogischen‘ Unterrichts, der ihnen Stellungnahmen abverlangt. Die Einschätzung des RU durch manche Eltern läßt sich aus Peripherem ablesen. Eine Mutter kommt in meine Sprechstunde und entschuldigt sich für das mangelhafte Betragen ihres Sohnes im Unterricht: „Ich habe meinem Sohn gesagt, daß Sie neben Religion noch Latein und Philosophie unterrichten. Ich glaube, er wird das Fach Religion jetzt ernster nehmen“. Ein Schüler teilte mir mit, sein Vater sei seinem Wunsche nach Austritt nur dann aufgeschlossen, wenn mindestens vier andere Mitschüler die gleiche Absicht hätten.

Was ernster wiegt, ist die Beobachtung einer ‚geistigen Verweigerung‘ vieler Schüler in den Klassen der Mittelstufe. Neu daran ist, daß die ablehnende Haltung mit einer ‚Sprachlosigkeit‘ gekoppelt ist.

Wenn Unbehagen nicht mehr artikuliert werden kann, wirkt es beängstigend. Nun könnte man dies als normale (vielleicht entwicklungsbedingte) Erscheinung abtun, wenn nicht gleichzeitig in den letzten Jahren eine erhebliche Verschlechterung der Unterrichtsbedingungen eingetreten wäre, auf die, meiner Meinung nach, viele Schwierigkeiten zurückführbar sind. Die

ohnehin komplizierte Unterrichtsorganisation ist durch die Einführung eines überkonfessionellen RU in den Klassen 9 und 10 für Schüler und Eltern noch unübersichtlicher geworden, wenn auch die Verwaltung Geld, Zeit und Raum spart.

Augenblicklich ist der RU in den Klassen 1 bis 10 eine eigenartige Mischung aus überkonfessioneller Religionslehre, kirchlicher Unterweisung und konfessionellem Religionsunterricht (im Sinne der meisten Bundesländer). Im einzelnen ergibt eine Übersicht folgendes Bild:

Kl. 1 – 2:

überkonfessionelle Religionslehre im Klassenverband

Kl. 3:

konfessionell getrennter Unterricht, der auf kath. Seite die Vorbereitung auf die Erstkommunion im Sinne einer kirchl. Glaubensunterweisung einbezieht.

Kl. 4 – 5:

konfessionell getrennter Unterricht

Kl. 6:

konfessionell getrennter Unterricht; die kath. Schüler werden auf die Firmung vorbereitet (kirchl. Unterweisung)

Kl. 7:

konfessionell getrennter Unterricht

Kl. 8:

konfessionell getrennter Unterricht; die evangelischen Schüler werden auf die Konfirmation vorbereitet (kirchl. Unterweisung)

Kl. 9 – 10:

überkonfessioneller Unterricht im Klassenverband

Die Gründe für die sehr komplexe Situation sind einerseits in der traditionell sehr engen Beziehung der beiden deutschen Kirchengemeinden mit der DSM und andererseits in pädagogischen und unterrichts-ökonomischen Gesichtspunkten zu suchen. Mag auch jede einzelne, von den Verhältnissen in Deutschland abweichende Organisationsform ihre relative Berechtigung haben, in ihrer Gesamtheit wird dadurch erreicht, daß Schüler der Klassen 9 und 10 auf die Frage, welches Ziel denn der Religionsunterricht habe oder haben solle, nur sehr verworrene Vorstellungen zu artikulieren vermögen.

Die Schüler der Jahrgangsstufe 11, die sich zwischen Religion und Ethik entscheiden dürfen, wählen zum überwiegenden Teil das Fach Religion ab, um in dem neuen Fach Ethik ihr ‚Glück‘ zu suchen.

So kommt es, daß in einem Fach, das zu den wenigen gehört, welche die Schüler 13 Jahre lang begleiten (bzw. begleiten können), kaum ein Schüler die Reifeprüfung ablegt.

Freilich – das muß hier nachdrücklich betont werden – ist das Image des Faches Religionslehre nicht allein und in erster Linie von der äußeren Unterrichtsorganisation abhängig. Kann aber einer so vielgestaltigen Organisationsstruktur auch nur einer der anspruchsvollen Lehrpläne eines Bundeslandes appliziert werden? Auch der zurecht als improvisierfreudig und dynamisch klassifizierte deutsche Auslandslehrer muß sich hier zumindest gelegentlich überfordert fühlen, wenn er sein Fach gewissenhaft vertreten will.

Doch selbst wenn es ihm gelänge, die innerschulische Situation mit seinen aus Deutschland mitgebrachten religionspädagogischen Vorstellungen in Einklang zu bringen, bliebe es ihm nicht erspart, vorwiegend gegenüber italienischen Eltern und Schülern seine Unterrichtsziele und -inhalte zu rechtfertigen, da sich der Religionsunterricht in Italien beträchtlich von dem in Deutschland unterscheidet.

Zwar wird die Legitimationsfrage ein Dauerproblem des RU auch in Deutschland bleiben, aber das sich in den Lehrplänen und der religionspädagogischen Literatur der letzten Jahre manifestierende Selbstverständnis des RU läßt sich dennoch auf einige Grundaussagen reduzieren, die von allen am Unterricht Beteiligten zu akzeptieren sind:

1. Der RU als ordentliches Lehrfach an einer öffentlichen Schule muß offen sein für alle Schüler, unabhängig von ihrer Einstellung zu Kirche und Religion. Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, daß die ursprüngliche monopolistische Funktion des Christentums bei der Vermittlung der für die Gesellschaft verbindlichen Werte und Normen heute auch durch andere religiöse und weltanschauliche Traditionen wahrgenommen wird.
2. Ein ‚offener‘ RU muß demnach von einem weitergefaßten Religionsbegriff ausgehen. Neben den Erscheinungen, die im konventionellen Sinne als religiöse gelten, gehören alle Deuteschemata, Weltanschauungen, Philosophien und Ideologien, die die Funktion von ‚Religionen‘ in konkreten Situationen übernehmen

men, zum Inhalt eines kritischen Religionsunterrichtes.

3. Auch ein ‚offener‘ RU muß aber die Tatsache respektieren, daß sich uns die ‚religiöse Dimension‘ in der Regel in der christlichen Tradition, d. h. in einem in Konfessionen gespaltenen Christentum erschließt. Der Auseinandersetzung mit dieser Tradition ist der RU in besonderer Weise verpflichtet. In der Geschichte des Christentums hat sich die Bibel immer wieder als kritisches Prinzip erwiesen. Sie bewahrte den christlichen Glauben davor, der je herrschenden Meinung zu verfallen. Die Richtschnur bei der Konfrontation mit der christlich-abendländischen Tradition muß daher das AT und NT sein.
4. Der RU soll zu persönlicher verantwortlicher Entscheidung in Auseinandersetzungen mit Konfessionen, Religionen, Weltanschauungen, Philosophien und Ideologien befähigen und das Verständnis und die Toleranz gegenüber den Entscheidungen anderer fördern. Ein solcher Unterricht sollte die Fragebereitschaft der Schüler wecken und erhalten. Nicht autoritäres Dozieren, sondern Einübung und Anwendung sozialer Arbeitsformen wie Gespräch, Dialog und Diskussion müssen im Mittelpunkt des Unterrichtes stehen. Nur ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler ermöglicht die ‚therapeutische Funktion‘, auf die der RU nicht verzichten sollte.

Messen wir unsere Unterrichtswirklichkeit an solchen (hier nur fragmentarisch angeführten) ‚Selbstverständlichkeiten‘, müssen uns die Defizite der Praxis bitter bewußt werden. Ein resigniertes: „Das können wir eben nicht leisten!“ macht es sich zu leicht und wird den Bedürfnissen unserer Schüler nicht gerecht.

Nur ein wohlwollendes Miteinander aller Beteiligten kann Schwierigkeiten und Mißverständnisse abbauen.

Das Haupthindernis eines im Sinne der oben skizzierten Grundsätze effektiven RU ist die zu hohe Schülerzahl der Unterrichtsrunden b.z.w. Klassen. Hier sollte bei gutem Willen leicht eine Änderung herbeiführbar sein, selbst wenn in einzelnen Klassenstufen die Wochenstundenzahl auf eins reduziert werden müßte. Die meisten Schwierigkeiten, die das Unbehagen am RU bei Schülern, Lehrern und Eltern erzeugen, würden bei kleineren Unterrichtsrunden überhaupt nicht aufkommen.

Gleichgültigkeit und Nativität hingegen spricht, meiner Meinung nach, aus der ‚kategorischen Gleichschaltung‘ des RU mit den übrigen Unterrichtsfächern. Haben schon die ‚Väter‘ der Schulordnung zwischen der „Vermittlung von notwendigen Wissensgrundlagen“ und der „Erziehung zur Toleranz und zum Verstehen kultureller, religiöser und ethischer Werte“ unterschieden, dann sollte eine positivistische Unterrichtsverwaltung auch nicht den Religionsunterricht über den Leisten der Fächer Mathematik oder Chemie zu schlagen versuchen.

Alle am RU wirklich Interessierten sollten sich darin einig sein, daß wir in einer Zeit, in der man allenthalben um Sinngebung und Wertfindung ringt, da die Grenzen der technischen Rationalität bei der Gestaltung einer humaneren Welt sichtbar werden, mehr in die Erziehung unserer Kinder investieren müssen als eine auf äußere Ordnung bedachte, ökonomische Verwaltung.

Erhalten wir uns einen Unterricht, in dem die Sehnsucht gefördert und geweckt werden kann, „daß die Wirklichkeit der Welt mit all ihren Grauen kein Letztes sei“ (Horkheimer)!

Heinz J. Moche

II. SCHWEDEN – Deutsche Schule, Stockholm

Lateinunterricht – gestern und heute

In den Diskussionen über Sinn und Methoden des Lateinunterrichts wurde schon längst Einspruch erhoben gegen die Unterrichtsmethode, nach der jeweils ein oder ein paar Paradigmen eingeübt wurden („amo amas amat amamus amatis amant“, „puella puellae puellae puellam puella“ usw.) und dann für die isoliert eingepprägten Formenreihen nachträglich Satzzusammenhänge geschaffen wurden, wo die Formen der Reihe nach eingesetzt wurden. Mit Recht wendete man u. a. dagegen ein, daß diese Methode auf die Dauer belastend und irrational sei; sie richte den Blick auf Einzelheiten eher als auf die Ganzheit und befestige nur zu leicht die bei den jungen Schülern ohnehin starke Tendenz zu mechanischer Arbeit, die für die spätere Lektüre verheerend sei. Je langsamer die Einführung des neuen Stoffes vorgehe, um so gefährlicher. Der Schüler bekomme so den Eindruck, daß es hier um einen begrenzten, bequem zu bewältigenden Stoff handele, und so könne unter glücklichen Umständen eine derartige Methode den „Lektüreschock“ geradezu erzwingen. Die Anfangsschwierigkeiten würden auf einen Zeitpunkt verschoben, wo der Schüler sie nicht erwarte; die Einsicht, daß das Lateinische eine natürliche Sprache ist, in der – wie in jeder anderen Sprache – alle Erscheinungen nebeneinander und miteinander verbunden zugleich auftreten, treffe den Schüler zu spät und verlange von ihm eine völlige Umorientierung seiner Arbeit. Solche Erwägungen haben ihren Niederschlag gefunden in den Lehrplänen der letzten Jahrzehnte, in denen mehr oder weniger ausdrücklich von dieser Methode Abstand genommen wird.

Weniger als pädagogische Aspekte scheinen in der Kritik fachlatinistische Gesichtspunkte berücksichtigt worden zu sein. (Wie anders wäre das gewesen, falls Latein noch eine gesprochene Sprache wäre! – Da wären aus Rom sicher Proteste gekommen!) Das oft langgezogene Ausschalten ganzer wichtiger Formensysteme führte notwendigerweise zu einer nicht statthafter Ersetzung normaler Ausdrücke durch andere, weniger normale oder schlimmstenfalls fehlerhafte Wörter. Wie oft wurde nicht

der kleine Marcus oder Lucius, Einwohner des *oppidum Roma* (richtig: *urbs Roma*), von seinem Großvater (*avus*; der Vater mußte inzwischen als Konsonantenstamm wegbleiben) dazu aufgefordert, „herbeizufiegen“ (*advolare*), anstatt zu „kommen“ (*venire*). Bestimmte Teile des im Anfängerunterricht eingeführten – oft sehr sorgfältig eingepprägten – Wortschatzes waren also – ohne daß die Schüler das ahnen konnten – unzutreffend und mußten auf einer späteren Stufe mit Zutreffenderem ersetzt werden.

Im Grunde fallen selbstverständlich pädagogische und fachlatinistische Rücksichten zusammen – letzten Endes kann keine Methode, die dem zu vermittelnden Stoff Gewalt antut, pädagogisch vertretbar sein, da sie ja zum Lernziel im Widerspruch steht. Um ein Ausschalten kommen wir ja im einführenden Unterricht nie herum; es gilt aber, dafür eine Methode zu finden, die zugleich dem Schüler eine haltbare Grundlage gibt, dem Stoff gerecht wird und nicht über Schwierigkeiten und Anforderungen hinwegtäuscht.

Hierfür empfiehlt sich, wie ich meine, eine syntaxbezogene, „horizontale“ Unterrichtsmethode, von den zur Verfügung stehenden Lehrmitteln vorzugsweise durch den *Contextus* (Diesterweg 6845)–6–7) vertreten. Hier wird die oben beschriebene Methode sozusagen auf den Kopf gestellt: Anstelle der isoliert eingeübten Formensysteme steht als Ausgangspunkt der Arbeit der Text; am Text werden die syntaktischen Funktionen erarbeitet und studiert, und an Hand der sich so ergebenden Erkenntnisse wird die Formenlehre erst – möglichst von den Schülern selbst – nach und nach ermittelt.

In formaler Hinsicht bedeutet dies für den Anfängerunterricht nicht eine Konzentration auf bestimmte Paradigmen unter Ausschaltung anderer, sondern eine Konzentration auf diejenigen Formen *aller* Paradigmen, die die wichtigsten syntaktischen Funktionen tragen bzw. für den Zugang zu den Texten am wesentlichsten sind: Für die Kasuslehre heißt das also zunächst aus allen Deklinationen Nominativ (Subjektsfunktion) und Akkusativ (Akkusativobjekt), für das Verbsystem finite Formen 3. Person Singular und Plural (Präsens aus allen Kon-

jugationen, und Perfekt). Etwas anschaulicher gesagt heißt dies also z. B., daß man nicht zuerst „*puella puellae puellae puellam puella*“ lernt, und dann erst „*amicus amici amico amicum amico*“, sondern *puellam amicum patrem urbem manum diem* sind alle schon eingeführt, ehe *puellae* überhaupt an die Reihe kommt (= horizontales Lernen“). Auf diese Weise steht früh eine ganze Reihe zusammenhängender echter Texte zur Verfügung, etwas was für Contextus sehr wesentlich ist, da dessen Grundideologie darin besteht, Latein von vorneherein als natürliche Sprache in natürlichen Mitteilungssituationen darzubieten.

Ein Unterricht dieser Art erweckt bei den intellektuell eingestellten Schülern leicht ein plötzliches Interesse für die meist bisher nie bewußt erfaßte Struktur der eigenen Sprache, an einer Auslandsschule um so spannender, weil ja hier die Schüler oft mehr als eine Sprache beherrschen. So bleibt der Lateinunterricht nicht nur fachspezifischer Unterricht, sondern wird zu einem Studium des Phänomens Sprache überhaupt. Hierin – in der Erziehung zu bewußter Sprachreflexion – sehe ich vor allem die Aufgabe des heutigen Lateinunterrichts: dadurch bildet er eine natürliche und zu empfehlende theoretische Ergänzung des weniger auf Sprachgefühl als auf Reflexion ausgerichteten fremdsprachlichen Unterrichts.

Es soll aber nicht verhehlt werden, daß die Begegnung mit einem Lateinunterricht dieser Art leicht zu einem Schock wird. Die von vornherein sehr starke Beanspruchung des Konzentrationsvermögens, die Anforderung, immer jeden Schritt, jede Behauptung begründen zu können, der Zwang, immer ausnahmslos den ganzen Stoff parat zu haben, ohne daß je die Möglichkeit besteht, die Gedankenarbeit durch Erwerb eines Sprachgefühls zu entlasten, rufen erfahrungsgemäß zweierlei Reaktionen bei den Schülern hervor: bei einigen starkes Interesse und Entdeckungsfreude, bei denjenigen aber, die es immer zuerst mit mechanischer Arbeit – oder, noch schlimmer, mit Raten – versuchen, Ungeduld und ein schnelles Ablassen des Interesses, wodurch die Chancen, in Zukunft mitzukommen, sehr rasch abnehmen. Wir kommen nie darum herum, daß der Schüler nur durch eine Kombination aus soliden Kenntnissen, systematischer Gedankenarbeit und harter Selbstdisziplin zu der lateinischen Literatur Zugang bekommen kann.

Wer diese Voraussetzungen nicht aufbringen kann oder will, wird hier jedenfalls nicht über seine künftigen Möglichkeiten irreführt, und somit kann es nur ein Vorteil sein, daß der geistige Anspruch an den Schüler gleich in den ersten Stunden gestellt wird.

Der auf Originaltexten aufbauende Unterricht hat zur Folge, daß viele Erscheinungen zunächst nur vorläufig behandelt werden, um dann erst später voll besprochen zu werden. In der Regel ergibt sich aus den Fragen der Schüler eine kleine Besprechung, vielleicht durch ein paar weitere Beispiele klargemacht; bei der späteren, endgültigen Besprechung wird dann an diese Beispiele angeknüpft. Überhaupt sollte man hier nicht zu ängstlich sein: Unter Umständen kann ja die Einführung eines bestimmten Textes, der im Verhältnis zum erlernten Stoff über dem Niveau der Klasse liegt, aus inhaltlichen Gründen wünschenswert sein (etwa als Anschluß an in anderen Fächern behandelte Themen oder zum Vergleich mit aktuellen Fragen). Ich glaube, daß man es vielleicht etwas allgemeiner wagen sollte, solche Gesichtspunkte zu berücksichtigen und nicht zu schnell auf einen sonst geeigneten Text verzichten sollte, weil er zu schwer erscheint; man sollte statt dessen neue Wege suchen, dem Schüler den Zugang zum Text zu bereiten. So wurde z. B. bei uns im zweiten Lateinjahr aus Anlaß des Umstandes, daß fast die ganze Gruppe im Fernsehen den Film „Orpheo Negro“ gesehen hatte, ein Teil der Orpheusgeschichte aus dem 4. Buch der *Georgica* Vergils im Unterricht gelesen; als Hilfsmittel zu diesem sehr massiven Text stellte ich einige Blätter zusammen, die in der Hauptsache aus einem „umgekehrten“ Vokabelverzeichnis bestanden; es bot also nicht lateinische Wörter mit deutschen Entsprechungen an, sondern *nur* deutsche Ausdrücke (gegebenenfalls auch einen Hinweis auf aus dem Lateinischen entlehnte Fremdwörter); die dazugehörigen lateinischen Vokabeln wurden während der laufenden Arbeit von den Schülern selbst ausgefüllt. Wieweit ein solches Verfahren und eine so kühne Textwahl zu empfehlen oder überhaupt durchführbar ist, hängt selbstverständlich vom Stand der Klasse ab – in einer weniger formensicheren Klasse hätte ich bestimmt auf diesen Text verzichtet. Es besteht natürlich auch immer die Möglichkeit, den Einstieg in einen Text durch eine beigegebene deutsche Übersetzung zu erleichtern; diese Methode verwende ich oft

in den Arbeiten der unteren Klassen; auf diese Weise kann auch ein Text, in dem Wortschatz und grammatischer Stoff nicht genau mit dem bisherigen Lernstoff übereinstimmen, ohne harte Bearbeitung vorgelegt werden; dadurch wird die für die Arbeiten zur Auswahl stehende Textmenge, die sonst sehr beschränkt ist, wesentlich erweitert. Eine Reihe von Aufgaben wird gestellt, zu denen die Schüler mit Hilfe ihrer bisherigen Kenntnisse und der deutschen Übersetzung Zugang haben. Sie entdecken schnell, daß dies keineswegs unbedingt eine reine Bagatelle ist, wie sie es sich zunächst gerne vorstellen.

Wie eine solche Arbeit aussehen kann, möchte ich an Hand einer kleineren Arbeit der Klasse 7 (Anfängerklasse) zeigen. Diese Arbeit ist zwar wesentlich leichter als die meisten sonst vorgelegten; jedoch habe ich gerade diese gewählt, weil ich meine, daß der reizvolle Text, der sonst kaum zugänglich ist, besondere Aufmerksamkeit verdient (er ist schon früher einer anderen Klasse in einem anderen Rahmen vorgelegt worden). Er ist eine der Perlen der nicht un-

beträchtlichen Literatur Schwedens in lateinischer Sprache, die gerade auf Grund ihrer Sprache auch den meisten Schweden unbekannt oder verschlossen bleibt. Durch die Einbeziehung solcher und verwandter Texte könnte auch der Lateinunterricht bestenfalls seinen bescheidenen Teil zum Gepräge unserer Schule als einer Begehungsschule beitragen.

Der abenteuerliche *Lars Wiwallius*, geb. 1605, eine der originellsten Gestalten der schwedischen Literaturgeschichte, ein Meister nicht nur der schwedischen, sondern auch der lateinischen Sprache, mußte zur Strafe für Hochstapelei einige Jahre um 1635 im Gefängnis verbringen. Um die Regierung in Stockholm günstig zu stimmen, und so vielleicht Straferlaß zu erreichen, verfaßte er im Gefängnis ein großes lateinisches Gedicht auf den 1632 im 30jährigen Krieg (in der Schlacht bei *Lützen*) gefallenen König Gustav Adolf II. Ein Teil dieses Gedichts schildert die Todesahnungen des Königs; die unten wiedergegebenen stimmungsvollen Strophen gehören zu diesem Teil.

Der Hausherr tritt in die liebliche Schlafkammer;
schon schließt der Hirt den Schafstall;
der Knecht legt sich auf das Bett;
die Kuh wünscht auf der Wiese zu ruhn.

Unter den Bergen grünt das Gras,
wo der Hirte sanfte ruht,
den Kopf auf die Arme gelegt.
Der Schlaf im Gras ist sanft (= weich)

Der Reiter steigt vom Pferd;
der Wanderer wünscht (sich) eine schöne
(= weiche) Schlafkammer.
Alle die von der Arbeit bedrückt sind,
werden durch den Schlaf erquickt.

(Der König selbst spricht):
Heraus intrat dulce cubile;
claudit iam pastor ovile;
se mittit verna grabato;
bos vult requiescere prato.

Sub montibus herba virescit,
ubi pastor dulce quiescit
supponens brachia collis;
sopor est in gramine mollis.

Ab equo descendit equester;
vult molle cubile pedester,

Quicumque labore gravati,
somno fiunt reparati.

(des Zusammenhanges wegen wurde dulce verschieden übersetzt)

beachte: *quicumque* ist ein sog. verallgemeinerndes Relativpronomen und bedeutet „alle diejenigen, die“

Marianne Schiebe

Jahresberichte der deutschen Auslandsschulen

Der Vorsitzende und der Geschäftsführer des VdLiA danken auf diesem Wege allen deutschen Auslandsschulen, die ihnen ihre Jahresberichte entweder direkt übersandten oder die ihnen über die ZfA zugingen. Der Verband wird interessante Beiträge aus den Berichten nach Möglichkeit in seiner Verbandszeitschrift von Zeit zu Zeit veröffentlichen.

Eckhard STEGMANN

Herbsttreffen der Regionalgruppe Detmold – Bielefeld

Am Sonnabend, den 31. 10. 81, fand das Herbsttreffen der Regionalgruppe Detmold – Bielefeld statt. 65 Teilnehmer fanden sich ein, die Höchstzahl in der nunmehr fast zwanzigjährigen Geschichte unserer Halbjahrestreffen. Wir hatten den Beginn der Zusammenkunft diesmal auf 16.30 Uhr vorverlegt, und das scheint sich bewährt zu haben. Außerdem wirkte wohl das Thema „Kunst und Kultur im alten Peru“ besonders anziehend. Als Gäste waren auch einige peruanische und argentinische Studierende der Detmolder Musikakademie erschienen, so daß sich unsere Zusammenkunft – wie schon öfter – zu einer kleinen internationalen Begegnung erweiterte. Die deutschen Teilnehmer kamen aus dem Bereich zwischen Wuppertal und Helmstedt.

Verlesen wurde auch ein interessanter Bericht unseres früheren Regionalobmanns Eckart Knoerich, z. Z. DS San Salvador, den dieser eigens zu unserem Treffen gesandt hatte. Nach dem Vortrag blieben die meisten noch lange im nahegelegenen Restaurant „Alte Kogge“ bei Essen, Trinken und lebhaftem Gedankenaustausch zusammen. Der Dia-Vortrag von Roger Meyer (er

hatte auch einige kostbare Fundstücke und reiche Literatur zum Thema ausgelegt) fand so großen Beifall, daß er gebeten wurde, im Herbst des kommenden Jahres seine Ausführungen noch fortzusetzen und zu vertiefen.

Das nächste Treffen soll wieder, da sich die frühe Stunde so bewährt hat, um 16.30 Uhr beginnen, und zwar am Sonnabend, den 8. Mai 1982, im traditionellen Vortragssaal der Volkshochschule Detmold, Krumme Straße 22, Hintereingang. Diesmal wird das Ehepaar Ute und Georg Stauss – früher Deutsche Schule Athen – über „Eindrücke und Erfahrungen eines Lehrerehepaars in Griechenland“ berichten und Farbdias zeigen. Im Gegensatz zu Roger Meyers Ausführungen über alte Kulturen wird das heutige Griechenland im Vordergrund stehen, allerdings ist auch ein Ausflug zu unbekannten Schätzen der Byzantinischen Kunst eingeplant.

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

Der nachfolgenden Werbeschrift wurde dieser Brief des Vorsitzenden des VdLiA beigelegt:

Sehr geehrte Frau Kollegin,
sehr geehrter Herr Kollege,

Sie wurden von der ZfA in den deutschen Auslandsschuldienst vermittelt und wir hoffen, daß Sie sich in Ihrer neuen Umgebung gut eingelebt haben und Ihnen die Arbeit Freude macht.

Leider sind Sie noch nicht Mitglied des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland. Er vertritt die Interessen der gesamten Auslandslehrerschaft, von Gruppen und Einzelnen, durch Vorträgen, Interventionen, Anfragen und Eingaben bei der ZfA, beim AA, beim Ausschuß für das Auslandsschulwesen bei der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, bei den einzelnen Kultusministerien, bei den Parteien, den wichtigsten politischen Gremien und bei Organisationen und Institutionen, die in irgendeiner Form mit dem Auslandsschulwesen zu tun haben.

Seit Jahren kann der Verband in vielen Fällen einzelnen Mitgliedern und Gruppen durch sein Rechts- und Sozialreferat wertvolle Hilfe leisten. Unsere Verbandszeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ berichtet viermal jährlich über Fragen und Probleme, die das deutsche Auslandsschulwesen betreffen und bildet so ein Forum der Diskussion und Klärung wichtiger Anliegen.

Natürlich gilt auch für unseren Verband die Devise: Je größer die Mitgliederzahl unserer Auslandskollegen ist, desto stärker und erfolgreicher kann er sich für ihre Interessen einsetzen. Wir würden es daher begrüßen, wenn auch Sie sich zum Beitritt in den VdLiA entschließen könnten. Eine Beitrittserklärung ist der beiliegenden Werbeschrift auf dem letzten Blatt eingefügt.

Mit kollegialen Grüßen

gez. H.-G. BECKER

Ziele, Leistungen, Forderungen, Erfolge

Werbeschrift des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

Wir sind

der Verband deutscher Lehrer im Ausland – unabhängig, parteipolitisch und konfessionell neutral. Wir vertreten die Lehrer an den deutschen Schulen im Ausland. Mitglieder sind auch ehemalige Auslandslehrer, die wieder im Schuldienst ihrer Bundesländer stehen oder im Ruhestand leben sowie Bewerber für den Auslandsschuldienst.

Wir treten ein für:

- die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung
- den Erhalt und den Ausbau der deutschen Schulen im Ausland
- die beruflichen, wirtschaftlichen, rechtlichen und sozialen Interessen unserer Mitglieder

Wir informieren über:

- Kulturpolitik des Bundes und der Länder zum Thema Auslandsschule
- Auffassungen von Parteien und Verbänden zum Thema Auslandsschule
- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK)
- Richtlinien der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen
- Stellungnahmen des Verbandes und Meinungsbildung im Verband
- Vorbereitungslehrgänge der Zentralstelle
- Rechtsfragen (z. B. Nachversicherungen, Vertragsauslegungen)
- Über Gerichtsverfahren (z. B. Entschädigungen zu falschen Einstufungen, Überzahlungen usw.)
- Probleme der Besteuerung von Ausgleichszahlungen (Abschreibung nach § 7 EStG)
- Gehaltsabrechnungen und ihre Nachprüfung

Wir bieten:

- Grundlegende Referate und Diskussionen zu Fragen des Auslandsschulwesens, insbesondere anlässlich der alle zwei Jahre stattfindenden Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

- Ausstellung der Schulbuchverlage im Rahmen der Hauptversammlung
- Kontakte zu Auslandslehrern und zuständigen Behördenvertretern
- Vertretung der Auslandslehrer – Gruppen und Einzelmitglieder – gegenüber der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, dem Ausschuß für das Auslandsschulwesen bei der Kultusministerkonferenz
den Kultusministerien
nachgeordneten Behörden des Bundes und der Länder (z. B. Finanzbehörden)
den Regierungen und Parlamenten (vor allem dem Unterausschuß für auswärtige Kulturpolitik)
- Umfassende Informationen zum Thema Auslandsschule und Auslandslehrer in „Der deutsche Lehrer im Ausland“, dem Organ des VdLiA. (Der Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag einbegriffen.)
- Publikationen von und für Auslandsschulen
- Rechtsauskünfte (rechtliche Stellung des Auslandslehrers, Dienstverträge, Besoldungsfragen)
- Rechtsunterstützung bei Eingaben und Beschwerden
- Beratung von Bewerbern und aktiven Auslandslehrern über den Auslandsschuldienst
Beratung von aktiven und ehemaligen Auslandslehrern bei der Rückkehr in den Inlandsschuldienst
- Betreuung deutschsprachiger Stipendiaten und Kinder ausländischer Arbeitnehmer

Wir fordern:

- Keine Reduzierung der Mittel des Schuletats des Auswärtigen Amtes
- Keine Reduzierung der Planstellen für Auslandslehrer
- Zweitvermittlungen nicht mehr ausschließlich an Funktionsstellen zu binden
- Ausschreibungen aller Funktionsstellen
- Teilnahme der Ehepartner an Vorbereitungslehrgängen
- Für Vertrauensräte den Status von Personalräten
- Die Beteiligung der Personalvertretung (Vertrauensräte) bei Entscheidungen des Schulvereinsvorstandes z. B. über Vertragsverlängerungen
- Eine schriftliche Begründung der Ablehnung von Vertragsverlängerungen
- Klare Regelungen für Pflichtstundenzahlen und Entlastungsstunden
- Schnelle Hilfe für rückkehrende Lehrer aus Katastrophengebieten
- Bessere Nutzung von Erfahrungen von aus dem Auslandsschuldienst zurückkehrenden Lehrern
- Stellen für zurückkehrende Auslandslehrer zur Durchführung von besonderen Aufgaben zur Auslandsschulpädagogik
- Die volle Übernahme der Reise- und Umzugskosten von Wand zu Wand bei der Rückkehr von vermittelten Lehrern auch zu einem neuen Dienstort
- Anrechnung von Werbekosten bei Auslandslehrern wie bei vergleichbaren Bundesbeamten
- Die Änderung des Bundeswahlgesetzes mit dem Wahlrecht für Auslandslehrer

Wir waren erfolgreich:

Als Gesprächspartner

- Des Staatsministers im Auswärtigen Amt
- Im Schulreferat des AA
- Im Auslandsschulausschuß der KMK
- In der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen
- Anderer Lehrerverbände und Gewerkschaften
- In Arbeitsgruppen durch Mitarbeit an den Richtlinien für die Allgemeine Schulordnung, die Rahmendienstordnung für Schulleiter und die Mustersatzung für Schulvereine. Durch Anhörung des Verbandes konnten wesentliche Verbesserungen erzielt werden.

In Grundsatzfragen

- Mit der schrittweisen Angleichung der Auslandslehrer an die Bundesbeamten nach lang-

jährigem Kampf des VdLiA um die Gleichstellung. Zu diesem Erfolg trug ein Konzept im Ausland tätiger Lehrer wesentlich bei.

- Durch wesentliche Mitarbeit des Vorstandes an einer Bestimmung, daß vermittelte Lehrer seit 1973 auf jeden Fall von ihrer vorgesetzten Dienststelle zu einem Vorbereitungskurs freigestellt werden.
- Mit dem Antrag einer Regionalgruppe, daß Beurteilungen der Auslandslehrer für den innerdeutschen Dienstherrn nicht mehr von den Schulleitern gegeben werden.
- Bei der ZfA durch eine Zusage über rechtzeitige Information über geplante Vorbereitungskurse für den Auslandsschuldienst
- Beim Auslandsschulsausschuß:
der sich bereiterklärte, die Frage der Funktionsstellen an Auslandsschulen erneut zu erörtern,
der damit einverstanden war, die allgemeinen Grundsätze zur Wahl der Vertrauensräte noch einmal zu überprüfen,
der uns zusicherte, neue Vorschläge und Projekte über den stärkeren Ausbau berufsvorbereitender Lehrgänge an den deutschen Auslandsschulen zu prüfen
- In dem Erzielen einer Übereinstimmung mit dem Auswärtigen Amt, neben dem Abitur auch mittlere Schulabschlüsse anzubieten und den Ausbau entsprechender Schulzweige zu ermöglichen
- Durch die Zusage des Auswärtigen Amtes, daß das Thema „Personalreserve bewährter Auslandslehrer“ infolge der Anstöße durch den Verband weiterhin zwischen dem Auswärtigen Amt und der Kultusministerkonferenz behandelt wird

Im rechtlich-sozialen Bereich

- Mit den Leistungen des Sozial- und Rechtsreferates bei vielen Besuchen, Vorsprachen und Verhandlungen für die sozialen und rechtlichen Belange der Auslandslehrer
- Mit der Verhandlung von zahlreichen Fällen in Sachen Vertragsverlängerung und Beförderungsangelegenheiten seit 1973
- Mit dem rechtzeitigen Beginn von Dienstverträgen — im allgemeinen 4 Wochen — vor Beginn des Schuljahres auf Antrag einer Regionalgruppe
- Mit einem Antrag von Mitgliedern, daß bei Zweitvermittlungen ins Ausland die Bewährung im Auslandsschuldienst vorrangig vor der Beurteilung durch die vorgesetzte Inlandsschulbehörde zu bewerten ist
- Mit einem Antrag des Verbandes auf Einbeziehung der nicht beamteten entsandten Lehrkräfte (Jugendleiter, Kindergärtnerinnen) in den zusätzlichen Unfallschutz
- Durch Verhandlungen des Sozial- und Rechtsreferates mit allen elf Bundesländern, daß der Dienst in gesundheitsgefährdeten Gebieten (Tropen) auch für das Besoldungsdienstalter der Auslandslehrer doppelt gezählt wird

In Besoldungsfragen

- Mit finanziellen Regelungen zugunsten der Auslandslehrer (z. B. für Ruhestandsgelder, Witwenpensionen, Urlaubsvergütung, Umzugskosten, Beihilfen, Versicherungen und Schäden). Darunter fällt auch ein erfolgreich geführter Prozeß gegen ein Bundesland, einen tödlichen Unfall als Dienstunfall anzuerkennen und der Witwe und ihren Kindern die Höchstpension zu gewähren
- Mit dem Antrag einer Regionalgruppe auf Gewährung von Schulbeihilfen für Lehrerkinder an deutschen Auslandsschulen
- Mit der Angleichung der Umsiedlungskosten an die Regelung für Bundesbeamte auf Antrag einer Regionalgruppe
- mit den Bemühungen bei der ZfA, das System der Ausgleichszahlungen, des Kaufkraftausgleichs, der Mietzuschüsse, der Zoneneinteilung und der Ortskräftebesoldung transparent zu machen.
- Durch die Rücknahme der Entscheidung vom Oktober 1979, die Abschlagszahlung für vermittelte Lehrer um einen bestimmten Prozentsatz zu kürzen
- Mit einem Antrag einer Mitgliedergruppe, der eine Zusage des Auswärtigen Amtes brachte, daß an dem Ziel, für die vermittelten Lehrkräfte aus Gründen der Steuergerechtigkeit die Behandlung nach § 1 Abs. 2 EStG zu erreichen, festgehalten wird.

PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

in memoriam

Durch den Tod verloren wir unser Mitglied

Wolfgang Mayer

DS Madrid

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

Hermann KESSLER – 85 Jahre alt

Hermann Kessler, Sprachmethodiker und Verleger, der am 22. Januar sein 85. Lebensjahr vollendet hat, wurde 1897 in Essen geboren. Seine pädagogische Ausbildung hat er von 1914 – 1916 im Königlichen Lehrerseminar seiner Vaterstadt erhalten. Hermann Kessler bezeichnet sich selbst gerne als „Schulmeister“, der seine Lehrtätigkeit in einer einklassigen Schule mit 86 Kindern begonnen hat und in Grund- und Hauptschulen, sowie Realschulen und Gymnasien des In- und Auslandes unterrichtet hat. 1929 ist Hermann Kessler in den Dienst des Auswärtigen Amtes getreten. Zehn Jahre lang, von 1929 – 1939 hat er in Luxor, Ägypten, Deutschunterricht an Schüler und Erwachsene erteilt. Von 1939 – 1940 war er Lektoratsleiter in Xanthi, Griechenland; 1940 – 1944 Institutsleiter in Nantes, Frankreich und 1944 – 1945 Abteilungsleiter und Stellvertretender Leiter des Goethe-Institutes der Deutschen Akademie; von 1945 – 1947 organisierte er den

Deutschunterricht im amerikanischen Hauptquartier in Salzburg, Österreich; von 1947 – 1959 lebte Hermann Kessler als Lehrer, Verleger und Autor wieder in seiner Heimatstadt Essen; 1952 war er einer der Mitbegründer des heutigen Goethe-Institutes in München, dessen Pädagogischem Beirat er bis 1958 angehört hat. 1954 gründete er in Essen den VERLAG FÜR SPRACHMETHODIK, der 1959 nach Königswinter am Rhein verlegt wurde. Aus der Lehrtätigkeit in Ägypten, Griechenland und Frankreich ist das Unterrichtswerk DEUTSCH FÜR AUSLÄNDER entstanden, das in 118 Ländern der Welt gebraucht wird. DEUTSCH FÜR AUSLÄNDER ist ein sprechintensives Multimedienwerk in drei Stufen, das nach der Methode ALGE-WEBER-KESSLER arbeitet. Das Unterrichtswerk DEUTSCH FÜR AUSLÄNDER mit seinen Büchern, Schautafeln, Wandbildern, Kleinbildkarten, Kassetten und Sprachlaborbändern hat manchem Lernenden die

Furcht vor der deutschen Sprache genommen und ihn ohne Tränen über die Sprachbarriere hinweggebracht. In dem weltweiten Wettbewerb um den leichtesten und schnellsten Weg in die deutsche Sprache fällt dem Unterrichtswerk DEUTSCH FÜR AUSLÄNDER eine führende Rolle zu.

Hermann Kessler hat sein Lebenswerk, das der Verständigung der Völker auf dem Wege über die deutsche Sprache dient, seit Kriegsende 1945 mit seltener Energie fortgeführt. Er arbeitet in privater Initiative auf der Dritten Ebene der Auswärtigen Kulturpolitik, die seit der Schlußakte von Helsinki (KSZE) legitim und förderungswürdig ist. Der VERLAG FÜR SPRACHMETHODIK hat 1961 eine Sonderfassung des Unterrichts-

werkes DEUTSCH FÜR AUSLÄNDER für die sozialistischen Länder Osteuropas herausgegeben, die z. Z. in Polen dringend gebraucht wird. Die Förderung des Auswärtigen Amtes ist leider eingefroren, die Spenden des Goethe-Institutes sind versiegt. Für das Schuljahr 1981/82 hat der VERLAG FÜR SPRACHMETHODIK Bücher und Lehrmittel im Wert von 30 000, — DM in die sozialistischen Länder Osteuropas gespendet; für das Schuljahr 1982/83 ist eine Spendenaktion der Freunde und Förderer des Unterrichtswerkes DEUTSCH FÜR AUSLÄNDER und der Methode ALGE-WEBER-KESSLER angelaufen, die die augenblickliche Krisensituation überbrücken wird.

Neue Mitglieder

BROSSHARDT, Erich, M. StR. DS Porto
BRÜMMER, Klaus, RSchL. 7167 Bühlertann, Schulstr. 15
DREWES, Ursula, RSchL. DS Madrid
EICKER, Kristina, RSchL. 4800 Bielefeld 15, Haselhorst 4
EISENHUT, Willi, StD. DS Helsinki
FÖCKE, Werner, RSchL. DHPS Windhoek
FRANK, Claus-Günter, StR. DS Lissabon
HAMEL, Dietmar, RSchL. DEOS Kairo
HAUG, Reiner, OstR. 7800 Freiburg, Eibenweg 12
HEINISCH, Rüdiger, StR. DS St. Cruz de Tenerife
KETTLER, Dieter, StR. 2742 Gnarrenburg, Fahrenndorf 26A
KLAPPROTH, Dieter, OstR. 6121 Mossautal 1, Neudorf 12
KNOPP, Sabine, L. 2941 Langeoog, Um Sued 9 A
KRÜPE, Ingeborg, OstR. DS der Borromäerinnen, Kairo
LIEBEL, Gunther, OstR. 6750 Kaiserslautern, Brunnenstr. 100
LIEHMANN, Walter, OstR. 8700 Würzburg 25, Frühlingstr. 20
LINDEN, Edmund, StR. UNIS New York
MEYER, Karl-Heinz, V + RSchL. 2000 Hamburg 53, Wesperloh 11
MORITZ, Peter, OstR. DS Madrid
MÜLLER, Rainer, OstR. 4300 Essen 1, Goldfinkstr. 20
PFEIFFER, Dr. Peter, OstR. 6962 Adelsheim, Eckenberg 1
PRIEN, Holger, OstR. DS Lissabon
RÖMER, Horst, StR. 2864 Hambergen, Am Walde 83
SCHARF, Norbert, OstR. Erkek Lisesi, Istanbul
SCHÖNIG, Gerhard, OstR. DS Brüssel
SCHWEIZER, Paul, RSchL. DS der Borromäerinnen, Kairo

SEIDEL, Hermann, StR. DS Bilbao
THALER, Beate, RL. 7000 Stuttgart 60, Biberacherstr. 49
TÖBBE, Franz, StR. DS Lissabon
TÜMMERS, Marlies, RSchL. DS Madrid
WODTKE, Martin, RSchL. 2300 Kiel 1, Flensburgstr. 89
WOLLNIK, Hans-Georg, L. DS St. Cruz, Bolivien

Anschriftenänderungen

ALBER, Siegfried, DS Guayaquil
ALICKE, Jörg, DS El Palomar
BAUER, Gottfried, 8502 Zirndorf, Rudolf-Harbigstr. 15
BECK, Willi, 5000 Köln 40, Gertrudisstr. 2
BIRKE, Bruno, 4630 Bochum 6, Saarlandstr. 44
BÖHMER, Dr. Harald, Istanbul-Bebek-Kücük-Bek Deresi Sok 9
BREHME, Wilfried, 6411 Künzell-Bachrain, Weimarerstr. 19
BUCHMANN, Käthe, DS St. Cruz de Tenerife
FALK, Kurt, 2080 Pinneberg, Voßburg 1
FÖGE, Horst, 2850 Bremerhaven, Wursterstr. 79
FÖRG, Christian, 8000 München 71, Drygalskiallee 125
FRITZE, Wolfgang, 8630 Coburg, Ketschengasse 1
FÜLLER, Eduard, 4400 Münster, Hiltruperstr. 12
GREINER, Johannes, 7800 Freiburg, Talstr. 5
GREISS, Franz, 7971 Aichstetten, Hauptstr. 24
HARDER, Klaus, 6900 Heidelberg, Werderplatz 2
HEUMANN, Eckhard, 3400 Göttingen, Saganer Weg 2
HÖTZL, Hans, 8000 München 60, Schlussusstr. 3
KASPAR, Heinz-Friedrich, 5560 Wittlich, Koblenzerstr. 35
KÖGLER, Ernst, DEOS Kairo
KÖHLER, Birgit, 6200 Wiesbaden-Sonnenberg, Am Haienberg 14

KONNEMANN, Otto, 4550 Bramsche 8, Arminiusstr. 21
 KUNKEL, Erika, 2077 Trittau, Billel 52
 LAGING, Peter, 3100 Westercelle, Kiefernweg 11
 LOSSE, Hans, 2160 Agathenburg, Birkenweg 5
 LUCAE, Karl-Theodor, 6719 Kirchheimbolanden, Wingertstr. 19
 MENZEL, Christoph, 6521 Gundersheim, Schniftenberg 2
 MÜNCHOW von, Hans-Henning, 6200 Wiesbaden, Postfach 1509
 PECHER, Robert, DEOS Kairo
 PEICHERT, Rasmus, DS Porto
 OFFENEY, Klaus, 3252 Bad Münder, Fritz-Reuter-Weg 3
 ROBBEN, Monika, 3400 Göttingen, Nikolausbergweg 53
 ROGGE, Arno, 4350 Recklinghausen, Mörikeweg 4
 ROSENDAHL, Dr. Walter, 5608 Radevormwald, Höltershoferstr. 6
 SAUER, Jürgen, 6902 Sandhausen, Burgstr. 5
 SCHITTKE, Dieter, 2900 Oldenburg, von Bodelschwinghstr. 83
 SCHMALJOHANN, Ute, 2050 Hamburg 80, Schulnburging 126
 SCHMIDT, Martin, 3504 Kaufungen, Mörikestr. 1
 SCHUMACHER, Detlev, 2000 Hamburg 74, Öjendorferweg 83a

SCHWARZ, Walter, DS La Paz
 SPIESTERSBACH, Günter, DAAD Lektor, Santiago de Chile
 STIEBLER, Emma, 6100 Darmstadt, Dieburgerstr. 199, E 309
 STOLL, Rudolf, 8024 Deisenhofen, Bolzweg 14
 STRIEBECK, Ingrid, 2120 Lüneburg, Wilhelm Hillmerstr. 12
 STRIEDER, Hermann-Josef, 5948 Schmallenberg 12, Auf der Böhre 1
 VÖLKER, Dieter, 6250 Limburg 9, Gartenstr. 11
 WEHMEYER, Wilfried, 5940 Wennestadt, Dr. Arnoldistr. 42

Neuer Obmann

DS der Borromäerinnen Kairo: SCHWEIZER, Paul, RSchL.

Berichtigung

Obmann der DS Brüssel: HERBER, Kamilla, OStR.

INFORMATIONEN

Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der Kultusministerkonferenz

Deutsche Schulen im Ausland, die von der Kultusministerkonferenz als Deutsche Auslandsschule anerkannt sind

(Stand: 1. Juli 1981)

Die Gleichstellung einer deutschen Schule im Ausland bzw. der deutschen Abteilung einer Schule im Ausland mit öffentlichen Schulen in der Bundesrepublik Deutschland erfolgt mit der Anerkennung durch die Kultusministerkonferenz als Deutsche Auslandsschule einer bestimmten Form. Die Anerkennung erfordert, daß bestimmte

pädagogische, strukturelle, personelle und materielle Voraussetzungen erfüllt werden. Die von der Auslandsschule für ihre anerkannte Form erteilten Zeugnisse sind denen vergleichbarer öffentlicher Schulen in der Bundesrepublik Deutschland gleichwertig.

Die Kultusministerkonferenz hat folgende Anerkennungen ausgesprochen (Datum des Beschlusses in Klammern):

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

Ägypten:	Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo	(31.8.1957)
Äthiopien:	Deutsche Botschaftsschule Addis Abeba	(29.5.1967)
Belgien:	Deutsche Schule Brüssel	(18./19.11.55)
Finnland:	Deutsche Schule Helsinki	(8.1.1963)
Frankreich:	Deutsche Schule Paris	(5.4.1968)
Griechenland:	Deutsche Schule Athen	(10.11.1959)
Iran:	Deutsche Botschaftsschule Teheran	(23.1.1964)
Italien:	Deutsche Schule Genua	(5.12.1973)
	Deutsche Schule Mailand	(15.1.1959)
	Deutsche Schule Rom	(14.5.1958)
	Istituto Giulia Mailand	(7.11.1951)
Japan:	Deutsche Schule Tokyo	(17.3.1962)
Libanon:	Deutsche Schule Beirut	(16.4.1975)
Niederlande:	Deutsche Schule Den Haag	(4.12.1960)
	Deutsche Abteilung der Internationalen	
	AFCENT-Schule in Brunssum	(5.6.1973)
	Arnold-Janssen-Schule in Steyl	(10.11.1959)
Portugal:	Deutsche Schule Lissabon	(24.5.1963)
	Deutsche Schule Porto	(13.3.1973)
Schweden:	Deutsche Schule Stockholm	(4.1.1966)
Spanien:	Deutsche Schule Barcelona	(18./19.11.55)
	Deutsche Schule Bilbao	(15.1.1959)
	Deutsche Schule Las Palmas de Gran Canaria	(15.10.1980)
	Deutsche Schule Madrid	(6.5.1958)
	Deutsche Schule Valencia	(15.10.1980)
USA:	Deutsche Schule Washington	(13.3.1973)
Venezuela:	Colegio Humboldt in Caracas Deutscher Zug	(13.12.1977)

2. Deutsche Auslandsschule, die zur Schlußprüfung führt (Abschluß der 10. Klasse eines gymnasialen Bildungsganges)

Afghanistan:	Deutsche Schule Kabul	(11.3.1969)
Ägypten:	Deutsche Schule der Borromäerinnen in Alexandria	(14.3.1980)
	Deutsche Schule der Borromäerinnen in Kairo	(10.3.1980)
Costa Rica:	Humboldt-Schule in San José	(20.7.1976)
Griechenland:	Deutsche Schule Thessaloniki	(13.3.1981)
Großbritannien:	Deutsche Schule London	(11.1.1980)
Hongkong:	Deutscher Zweig der Deutsch Schweizerischen	
	Internationalen Schule Hongkong	(8.5.1980)
Indonesien:	Deutsche Schule Jakarta	(12.5.1962)
Kenia:	Michael-Grzimek-Schule Nairobi	(8.1.1981)
Liberia:	Deutscher Zweig des Educational	
	Center Bong Range in Monrovia	(8.1.1981)
Nigeria:	Deutsche Schule Lagos	(16.4.1975)
Spanien:	Deutsche Schule Santa Cruz de Tenerife	(10.9.1964)
	Deutsche Schule in der Provinz Malaga in Marbella	(6.6.1978)
Türkei:	Privatschule der Deutschen Botschaft in Ankara	(5.4.1968)
Uruguay:	Deutsche Schule Montevideo	(27.4.1970)

3. Deutsche Auslandsschule, die zum Hauptschulabschluß führt:

Iran:	Deutsche Schule Busher	(3.11.1977)
Nigeria:	Deutsche Schule Warri (Konsortialschule CSA)	(19.6.1981)
Saudi-Arabien:	Deutsche Schule/Firmenschule der Hochtief AG	
	in Djidda	(7.8.1978)
	Firmenschule der Philipp Holzmann AG in Dammam	(25.10.1978)

Firmenschule der Philipp Holzmann AG in Riad	(29.10.1979)
Deutsche Schule Riad	(5.6.1981)
Firmenschule der Philipp Holzmann AG in Tabuk	(15.10.1980)

Prüfungen zur Erlangung einer deutschen Hochschulzugangsberechtigung an Schulen im Ausland vom 1. August 1980 bis 31. Juli 1981

Zwischen dem 1. August 1980 und dem 31. Juli 1981 wurden an 41 Schulen in 26 ausländischen Staaten Prüfungen zur Erlangung einer deutschen Hochschulzugangsberechtigung abgehalten.

I.

Deutsche Abiturprüfungen fanden an folgenden Deutschen Auslandsschulen mit neugestalteter gymnasialer Oberstufe statt:

Belgien:	Deutsche Schule in Brüssel
Frankreich:	Deutsche Schule in Paris
Griechenland:	Deutsche Schule (Dörpfeld-Gymnasium) in Athen
Großbritannien:	Deutsche Schule in London
Italien:	Deutsche Schule in Genua
	Deutsche Schule in Mailand
	Deutsche Schule Istituto Giulia in Mailand
	Deutsche Schule in Rom
Japan:	Deutsche Schule in Tokyo
Niederlande:	Deutsche Schule in Den Haag
	Arnold-Janssen-Schule in Steyl
USA:	Deutsche Schule in Washington

Diese Prüfungen wurden nach der Ordnung der deutschen Abiturprüfung im Ausland vom 2. Juni 1978 durchgeführt.

II.

Deutsche Reifeprüfungen wurden an folgenden Deutschen Auslandsschulen, die zur Reifeprüfung führen, abgehalten:

Ägypten:	Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo
Äthiopien:	Deutsche Schule in Addis Abeba
Finnland:	Deutsche Schule (Pestalozzi-Schule) in Helsinki
Iran:	Deutsche Botschaftsschule in Teheran
Libanon:	Deutsche Schule in Beirut
Portugal:	Deutsche Schule in Lissabon
	Deutsche Schule in Porto
Schweden:	Deutsche Schule in Stockholm
Spanien:	Deutsche Schule (Colegio San Alberto Magno) in Barcelona
	Deutsche Schule (Colegio San Bonifacio) in Bilbao
	Deutsche Schule in Las Palmas de Gran Canaria
	Deutsche Schule (Colegio de San Miguel) in Madrid
	Deutsche Schule in Valencia
Venezuela:	Deutscher Zweig der Humboldt-Schule in Caracas

Diese Prüfungen wurden nach der Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland vom 30. April 1974 (i. d. F. v. 7. 6. 1974) durchgeführt.

III.

Folgende Schulen wurden von der Kultusministerkonferenz zur Abhaltung einer deutschen Reifeprüfung ermächtigt:

Hongkong:	Deutsche Schule in Hongkong
Türkei:	Deutsche Schule in Istanbul

Diese Prüfungen wurden nach der Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland vom 30. April 1974 (i. d. F. v. 7. 6. 1974) durchgeführt. An der Deutschen Schule in Istanbul nahmen ausschließlich nichttürkische Schüler teil (siehe auch Abschnitt IX).

IV.

Die Kultusministerkonferenz erteilte zwei Privatschulen im deutschsprachigen Ausland die Genehmigung, eine deutsche Reifeprüfung abzuhalten:

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

Diesen Reifeprüfungen lag die Ordnung für deutsche Reifeprüfungen an Privatschulen im deutschsprachigen Ausland vom 22. Dezember 1977 zugrunde.

V.

An folgenden Schulen im Ausland wurde nach Besuch eines von der Kultusministerkonferenz genehmigten 13. (bzw. 12. und 13.) Schuljahres, das auf den bis zur Hochschulreife des Gastlandes führenden Lehrgang aufgebaut ist, durch erfolgreiche Teilnahme an einer Erweiterten Ergänzungsprüfung ein deutsches Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife erworben:

Argentinien: Goethe-Schule in Buenos Aires
Brasilien: Deutsche Schule in Rio de Janeiro
 Colégio Visconde de Porto Seguro in Sao Paulo
Kolumbien: Colégio Andino — Deutsche Schule in Bogotá
Mexiko: Deutsche Schule „Alexander von Humboldt“ in Mexiko-Stadt
Peru: ESEP E. W. Middendorf in Lima
Nambia/
Südwestafrika: Deutsche Höhere Privatschule in Windhoek

Diese Prüfungen wurden nach der Ordnung der Erweiterten Ergänzungsprüfung zu einem ausländischen Zeugnis der Hochschulreife an deutschen Schulen im Ausland vom 18. Juli 1975 abgehalten.

VI.

An der Deutschen Abteilung der Internationalen SHAPE-Schule in Shape/Belgien wurde auf der Grundlage des belgischen Schulabschlußzeugnisses eine Prüfung zur Erlangung eines deutschen Zeugnisses der allgemeinen Hochschulreife nach der für diese Schule geltenden Prüfungsordnung vom 25. Juli 1978 durchgeführt.

VII.

An den Deutschen Abteilungen der Internationalen Französischen Schulen in Fontainebleau und St. Germain-en-Laye wurde eine Prüfung, die sich für deutsche Schüler in einen französischen und einen deutschen Teil gliedert, zur Erlangung der allgemeinen Hochschulreife durchgeführt. Für den deutschen Prüfungsteil galt die am 10. Oktober 1979 von der Kultusministerkonferenz verabschiedete Ordnung.

VIII.

An den Deutschen Schulen in Athen und in Thessaloniki wurde für Schüler nichtdeutscher Staatsangehörigkeit eine Prüfung zur Feststellung der deutschen Hochschulreife nach der für diese Schulen geltenden Prüfungsordnung (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 10. November 1975) abgehalten.

IX.

An der Deutschen Schule Istanbul wurde für türkische Absolventen, die an der Schule eine Zugangsberechtigung zu deutschen Hochschulen erwerben möchten, bei freiwilliger Teilnahme eine Prüfung zur Erlangung der deutschen allgemeinen Hochschulreife durchgeführt. Der Prüfung lag die Ordnung der Kultusministerkonferenz vom 28. März 1977 (i. d. F. v. 8. 10. 1979) zugrunde.

Übersicht über die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz im Bereich des Auslandsschulwesens im Jahr 1981

	Beschluß vom:
1. Aufhebung der Anerkennung der Deutschen Industrieschule Puerto Ordaz/Venezuela	8. 1. 1981
2. Anerkennung der Michael-Grzimek-Schule Nairobi/Kenia als Deutsche Auslandsschule, die zur Schlußprüfung führt	8. 1. 1981
3. Anerkennung des Deutschen Zweiges des Educational Center Bong Range in Monrovia/Liberia als Deutsche Auslandsschule, die zur Schlußprüfung führt	8. 1. 1981
4. Ermächtigung der Deutschen Schule London zur erstmaligen Abhaltung einer Abiturprüfung im Jahre 1981	8. 1. 1981
5. Nutzung der Erfahrungen der aus dem Auslandschuldienst zurückkehrenden Lehrer	30. 1. 1981
6. Anerkennung der Deutschen Schule Thessaloniki als Deutsche Auslandsschule, die zur Schlußprüfung führt	13. 3. 1981
7. Ermächtigung der Deutsch-Schweizerischen Internationalen Schule Hongkong zur erstmaligen Abhaltung einer Reifeprüfung im Jahre 1981	13. 3. 1981
8. Anerkennung von Abschlußzeugnissen der Hauptschule und der Realschule, die vom Deutschen Zweig der Deutsch-Schweizerischen Internationalen Schule Hongkong erteilt werden	13. 3. 1981
9. Anerkennung der Deutschen Schule Riad/Saudi-Arabien als Deutsche Auslandsschule, die zum Hauptschulabschluß führt	5. 6. 1981
10. Ermächtigung der Deutschen Schule Quito/Ecuador zur erstmaligen Abhaltung der Erweiterten Ergänzungsprüfung	5. 6. 1981
11. Anerkennung von Abschlußzeugnissen der Hauptschule und der Realschule, die von der Michael-Grzimek-Schule in Nairobi/Kenia erteilt werden	5. 6. 1981
12. Anerkennung der Deutschen Schule Warri (Konsortialschule CSA)/Nigeria als Deutsche Auslandsschule, die zum Hauptschulabschluß führt	19. 6. 1981
13. Benennung der Ländervertreter für 1981/82 im Zentralen Ausschuß für das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz	2. 7. 1981
14. Ordnung der Schlußprüfung an deutschen Schulen im Ausland	16. 7. 1981
15. Anerkennung von Abschlußzeugnissen der Hauptschule, die von der Deutschen Schule Montevideo/Deutscher Zweig erteilt werden	5. 10. 1981
16. Anerkennung von Abschlußzeugnissen der Hauptschule und der Realschule, die vom Deutschen Zweig des Educational Center Bong Range in Monrovia/Liberia erteilt werden	5. 10. 1981

Auswärtiges Amt fördert Fernkurse

— Fernlehrer unterrichten deutsche Schüler im Ausland —

Welche Lernmöglichkeiten haben die Kinder deutscher Eltern, die in Gegenden im Ausland leben, in denen es keine deutsche Schule, vielleicht überhaupt keine Schule gibt? Ein Internat kommt als Ausweg wegen der Kosten nicht immer in Betracht. Die Kinder in Deutschland lassen? Das ist für die Eltern oft eine schwierige Situation, die ihre Mobilität stark beeinträchtigt. Viele Firmen finden daher für Tätigkeiten im Ausland oft zu wenig deutsche Mitarbeiter.

Es gibt jetzt einen neuen Weg: Lernen durch Fernunterricht. Fernunterricht für Erwachsene ist schon lange bekannt; er setzt ein hohes Maß an Durchhaltefähigkeit und an selbständigem Arbeiten voraus. Bei Kindern wirft das Probleme auf. Deshalb hat das INSTITUT FÜR LERNSYSTEME in Hamburg auch einen neuen Weg eingeschlagen, indem es im *Auftrag des Auswärtigen Amtes* ein Fernlehrwerk besonderer Art entwickelt hat. Die Projektleitung hat Herr Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, Universität Hamburg. Das Projekt betrifft die Klassen 5–10, also die Sekundarstufe I. Das Lernmaterial für die 5. Klasse liegt nunmehr vor.

Wie funktioniert das? Vereinfacht gesagt durch eine enge Verbindung zwischen Schulbuch, Unterrichtsheft und Helfer (Eltern). Das Kind bekommt — wie in der „richtigen“ Schule auch — für jedes Fach ein genehmigtes *Schulbuch*. Zu diesem Schulbuch haben erfahrene Lehrer *Leitprogramme* für das Kind geschrieben, *Unterrichtshefte* genannt, in denen sie einen Weg vorgeben und anleiten, mit dem Schulbuch und *anderen Lernmitteln* (Kassetten, Experimentierkasten, Atlas, Lektüre) umzugehen. Diese Unterrichtshefte übernehmen folglich Aufgaben, wie sie der Lehrer an deutschen Schulen auch hat. Sie sind schülergerecht geschrieben, so daß das Kind dem „Unterricht“ folgen kann.

Und dennoch geht es nicht ohne Helfer — das sind in der Regel die Eltern oder ein Elternteil. Diese bekommen vom ILS ein sogenanntes *Elternhandbuch*, in dem zunächst — für Laien verständlich — be-

stimmte allgemeine schulpädagogische Regeln enthalten sind. Danach folgen Handlungsanleitungen für jedes Unterrichtsfach. Die *Fernlehrer* des Hamburger Instituts stehen darüber hinaus bei Anfragen zur Verfügung. Und schließlich bietet das Hamburger Institut einmal im Jahr Zusammenkünfte für Kinder und Eltern in Hamburg an.

Im Elternhandbuch werden Modellstundenpläne vorgestellt, die von den Eltern individuell ausgestaltet werden können. Es gibt — wie in den deutschen Schulen auch — Lernkontrollen. Die Unterrichtshefte erhalten drei verschiedene Aufgabenarten:

Aufgaben, die der Schüler löst und an mitgegebenen Lösungen selbständig überprüft;

Aufgaben, deren Lösungen von den Eltern überprüft werden (die Lösung steht im fachlichen Teil des Elternhandbuchs), und schließlich

Aufgaben, deren Lösungen an das Hamburger Institut einzusenden sind; die Hamburger Lehrer korrigieren diese Aufgaben und senden sie, verbunden mit Vorschlägen für das weitere Lernen zurück.

Der Lehrgang (Klasse 5) ist von der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht der Länder der Bundesrepublik Deutschland in Köln überprüft und zugelassen worden.

Die Lernziele des Lehrgangs, die Lerninhalte und die Aufgabenstellungen entsprechen denen an den Schulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Nur der Weg, den der Schüler gehen soll, trägt seinen besonderen Lernbedingungen Rechnung. Das Kind wird an selbständiges Arbeiten gewöhnt und gewinnt mit fortschreitendem Lernerfolg zunehmend Vertrauen zu sich selbst. Damit soll gewährleistet werden, daß das Kind nach seiner Rückkehr nach Deutschland den Anschluß an seine Klassenstufe findet.

Das Projekt wird vom Auswärtigen Amt in mehrfacher Hinsicht gefördert: durch Gewährung der Lernmittelfreiheit für die Pflichtschulbücher, durch Zuschüsse zum Fernunterrichtsentgelt, durch die Übernahme der Kosten für die Geschwisterermäßigung und durch die Abdeckung sämtlicher Entwicklungs- und Herstellungskosten der Unterrichtsbriefe.

Schulbuchverleger weisen Philologenkritik zurück

In einem Schreiben an den Vorsitzenden des Deutschen Philologenverbandes Bernhard Fluck weist der Verband der Schulbuchverlage dessen Kritik an Schulbüchern als unzutreffend zurück. Die von Fluck kritisierte Verwissenschaftlichung der Schulbücher ist logische Folge einer über Jahrzehnte verfolgten Politik des Deutschen Philologenverbandes, den Schulunterricht wissenschaftsbezogen zu prägen.

Die Mehrzahl der etwa 25 000 als Schulbuchautoren tätigen Lehrer sind Mitglied des Deutschen Philologenverbandes, gegen die sich die Kritik ihres Vorsitzenden in erster Linie richtet. Auch die über tausend Lehrplankommissionen in der Bundesrepublik Deutschland bestehen ausschließlich aus Lehrern, unter denen sich ebenfalls ein überproportionaler Anteil von Mitgliedern des Deutschen Philologenverbandes befindet.

Die Schulbuchverlage stimmen mit Fluck überein, daß gegenwärtig Schulbücher viel zu streng nach Lehrplänen gestaltet sein müssen und noch strenger nach Lehrplänen geprüft werden. Aber auch die Schulbuchgutachter sind Lehrer – zu einem beachtlichen Teil Mitglieder des Deutschen Philologenverbandes – und nicht praxisferne graue Männchen an grünen Tischen. Die gegen die Schulbücher vorgetragene Kritik des Philologenvorsitzenden gilt deswegen den Lehrerkollegen in den Lehrplanausschüssen, den als Autoren tätigen Kol-

legen und den Lehrern, die als Gutachter Schulbücher prüfen.

Gänzlich unzutreffend ist der Vorwurf, Schulbücher seien falsch illustriert und würden auf Hochglanzpapier gedruckt. Seit Jahrzehnten ist in der Bundesrepublik kein Schulbuch mehr auf Hochglanzpapier erschienen, da dies den elementarsten Einsichten der Leseforschung widerspräche. Bilder, graphische Darstellungen werden nach didaktischen Gesichtspunkten ausgewählt. Die didaktische Gestaltung der deutschen Schulbücher findet in der ganzen Welt Anerkennung, wie sich an den Ergebnissen nationaler und internationaler Wettbewerbe herleiten läßt. Grundsätze der Schulbuchgestaltung sind in einem Katalog „Ausgezeichnete Schulbücher“ von dem international bekannten Buchgestalter Prof. Hans Peter Willberg zusammengefaßt.

Der Verband der Schulbuchverlage wirft in seinem Schreiben dem Philologenvorsitzenden vor, vor noch kurzer Zeit öffentlich sehr positive Urteile über die Schulbuchproduktion abgegeben zu haben und stellt fest, daß sich die abwertende Kritik Flucks gegen die eigenen Lehrerkollegen in den Lehrplankommissionen, in den Autorengemeinschaften und in den Gutachterausschüssen richtet.

Presseinformation:
Verband der Schulbuchverlage e. V. vom
25. 9. 81

An die Schulleiter der Auslandsschulen der Bundesrepublik Deutschland.

Sehr geehrter Herr Schulleiter!

Wir (das sind drei arbeitslose Lehrer, bei denen aufgrund der Leistungsziffer keine Aussicht besteht, in den Schuldienst des Landes aufgenommen zu werden) wenden uns an Sie, um Sie mit unserer Idee bekanntzumachen und um ihr Urteil darüber zu erfahren.

Wir möchten Ihnen einen Video-Service in Abonnementform anbieten. Unser Konzept sieht vor, deutsche Schulen im Ausland mit Videobändern von aktuellen deutschen Fernsehsendungen zu versorgen. Wir denken daran, monatlich ca. 4 Kassetten mit 2 – 4 Stunden Programm an Sie zu schicken.

Zum einen könnten wir Sie nach Ihren genauen Wünschen bedienen. Dazu würden Sie von uns ein Fernsehprogramm erhalten und monatlich bestimmen, was Sie gerne aufgenommen haben möchten. Eine einfachere und sicherlich auch billigere Lösung wäre, daß Sie Filmsparten angeben und wir für Sie auswählen. Zur sicherlich wichtigen Kostenfrage können wir Ihnen dann konkrete Vorschläge machen, wenn wir wissen, daß unsere Idee Resonanz findet.

Nun interessiert uns, ob Sie unseren Service in Anspruch nehmen würden. Wenn ja, schreiben Sie uns bitte Ihre speziellen Wünsche, damit wir uns danach richten können. Sehr wichtig ist, daß Sie uns mitteilen, welches Videosystem an Ihrer Schule verwendet wird.

Wir würden uns freuen, wenn Sie uns schreiben würden, da wir dies für uns als Möglichkeit ansehen, noch etwas mit Schule zu tun zu haben, wenn auch in sehr weitem Sinne.

Ihr Schreiben richten Sie bitte an: Herbert Schlindwein, Rote Turmstr. 28, 6940 Weinheim

Unkonventioneller Versuch in Schleswig-Holstein

Türken als reguläre Lehrer

Drei Anwärter beginnen nach den Sommerferien im Status von deutschen Beamten

KN: URS STAHL Kiel
Schleswig-Holstein geht einen neuen und unkonventionellen Weg, um türkische Kinder an deutschen Schulen besser zu fördern: Mit Beginn des neuen Schuljahres werden zunächst drei Türken in den regulären Vorbereitungsdienst eingestellt. Sie werden nach eineinhalb Jahren das vollgültige Zweite Staatsexamen für den deutschen Schuldienst ablegen.

Wie der zuständige Referent im Kultusministerium, Joachim Schuldt, auf Anfrage weiter erläutert, ist an einen Einsatz in Grund- und Hauptschulen in Ballungsgebieten gedacht, in denen insbesondere türkische Gastarbeiter wohnen. Dies trifft auf Stadtteile in Kiel und Lübeck zu, eventuell auch auf Flensburg und Pinneberg. Wegen des in Schleswig-Holstein begrenzten Bedarfes werde eine Anzahl von zehn bis zwölf Türken angestrebt. Sie werden im Zusammenhang mit einer Ausnahmeregelung des Innenministers in den deutschen Beamtendienst übernommen, auch wenn sie ihre türkische Staatsangehörigkeit behalten. Der Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit stehe ihnen auf Antrag und im Rahmen der geltenden Bestimmungen aber ebenso offen.

Kultusminister Dr. Peter Bendixen sieht in der Einstellung dieser Türken eine wirksame Maßnahme, den Unterricht für türkische Kinder an deutschen Schulen zu verbessern. „Häufig fehlen hier in Deutschland diesen Kindern Personen ihres Vertrauens, an die sie sich ohne Scheu mit ihren Sorgen und Nöten, aber auch mit spontanen Äußerungen über alles, was sie bewegt, wenden können.“

Zu den Aufgaben der türkischen Lehrer gehört besonders der Deutschunterricht für türkische Kinder. Ein Schwerpunkt sollen die Klassen für „Seiteneinsteiger“ sein, also für türkische Kinder, die erst im Laufe ihrer Schulzeit ohne ausreichende Deutschkenntnisse hierher kommen. Gleichzeitig sollen sie im Kollegium als „Multiplikatoren“ wirken, das heißt, andere Lehrer beim Verständnis der türkischen Mentalität beraten. Darüber hinaus halten sie für deutsche Lehrer Kurse in türkischer Sprache ab. Sie helfen ferner, die Verbindung der Schule zu türkischen Eltern zu halten.

Nicht zu ihren Aufgaben gehört es dagegen, den türkischen Kindern Sprache, Kultur und Geschichte ihres Heimatlandes zu vermitteln. Dies bleibt in Schleswig-Holstein nach wie vor dem freiwilligen Ergänzungsunterricht durch die türkischen „Konsulatschulen“ überlassen. Das Kultusministerium in Kiel lehnt die von

der Bundesregierung und einigen Politikern erhobene Forderung ab, auch die Konsulatsschulen unter deutsche Schulaufsicht zu stellen. Die dort tätigen Lehrer hätten nach den deutschen Maßstäben nicht genügend pädagogische und fachliche Qualifikationen und beherrschten häufig so gut wie kaum die deutsche Sprache. Aus diesen Gründen wäre eine wirksame Schulaufsicht gar nicht möglich. „Wir können nicht beurteilen, was dort gemacht wird.“ Diese Einsicht wachse, wie zu hören sei, auch in Kultusministerien anderer Länder, die den Versuch mit der deutschen Schulaufsicht gemacht hätten.

An den deutschen Schulen indessen habe es bisher in Schleswig-Holstein nur einige Dolmetscher gegeben, die von Beruf zum Beispiel Handwerker sind. Dies sei etwa in Kiel der Fall an Schulen mit hohem Türkenanteil. Die neuen regulären türkischen Lehrer brächten dagegen eine hohe wissenschaftliche Qualifikation mit, die mindestens den Anforderungen an das PH-Abschlußexamen entspricht. Das heißt, sie haben ein abgeschlossenes wissenschaftliches Hochschulstudium. Alle drei Lehrkräfte verfügen ferner bereits über Unterrichtserfahrung oder über Erfahrung in anderen Berufen.

Kieler Nachrichten 9. 7. 81

Bleiben die Türken in Deutschland? Regierung in Ankara wünscht Integration Mehr als die Hälfte der ausländischen Schüler sind türkisch

B. M. BONN, 23. Oktober. Das Ausländerproblem an deutschen Schulen reduziert sich stark auf die Schwierigkeiten mit den türkischen Kindern. Das machte die 5. Tagung der „Gemischten deutsch-türkischen Expertenkommission für den Unterricht türkischer Schüler in der Bundesrepu-

blik Deutschland“ deutlich, die vom 19. bis zum 21. Oktober in Bonn unter der Schirmherrschaft der Kultusministerkonferenz stattgefunden hat. Von den 738 000 Ausländern, die im letzten Schuljahr allgemeinbildende und berufsbildende Schulen in der Bundesrepublik besuchten, waren 370 500

Türken. Ihre Zahl hat sich innerhalb eines Jahrzehnts verzehnfacht, und sie steigt weiter sprunghaft. So erhöhte sie sich binnen Jahresfrist vom Schuljahr 1979/80 bis zum Schuljahr 1980/81 um 86 000. Waren vor zehn Jahren erst 22 Prozent der ausländischen Schüler Türken, so sind es jetzt mehr als die Hälfte. (Zum Vergleich: Im letzten Schuljahr ging die Zahl spanischer Schüler leicht zurück, die der Griechen und Portugiesen stagnierte, die der Italiener erhöhte sich unwesentlich, die Gruppe jugoslawischer Schüler wuchs um knapp 9000).

Wie unaufhaltsam der Zustrom türkischer Schüler anschwillt, machen die jüngsten Statistiken der Kultusministerkonferenz deutlich, die der Kommission vorlagen. Aus ihren Zeitreihen hier einige Eckdaten: 1970 waren an deutschen allgemeinbildenden Schulen 27 200 türkische Kinder, 1976 schon 139 200, 1980/81 dagegen 317 200. Die beruflichen Schulen wurden 1970 erst von 3000 Türken besucht, 1976 von 18 000, im letzten Schuljahr von 53 300.

Allein für zusätzliche Fördermaßnahmen für ausländische Schüler — wie etwa Vorbereitungsklassen, Sprachkurse, besondere Unterrichtsmaterialien — geben die deutschen Bundesländer jährlich 500 Millionen Mark aus, teilte Staatssekretär Thiele mit. Ein Faß ohne Boden? Und ist ein Ende dieser explosiven Entwicklung vorauszusehen? Kaum. Thieles Amtskollege, der türkische Staatssekretär Biren, erläuterte: Die meisten der jetzt in die deutschen Schulen drängenden Türkinder seien mit ihren Eltern schon lange hier; viele sind hier geboren. Statistiken über die jährliche Zuwanderung aus der Türkei oder auch über die Abwanderung von Kindern und Jugendlichen gebe es nicht. Im wesentlichen aber, dessen sei er sicher, sei das rapide Ansteigen der Schülerzahlen auf die Geburtenfreudigkeit der in der Bundesrepublik lebenden Türken zurückzuführen. (Nach den Ermittlungen des Statistischen Bundesamtes haben Türiinnen dreimal soviel Kinder wie deutsche Frauen).

Welche Folgen gedanken die Regierungen beider Länder zu

ziehen? Bei den Beratungen sei man sich „über die Zielvorstellungen völlig einig gewesen“, versicherte Thiele. Die Integrationspolitik müsse fortgesetzt werden. Dies sei der Wunsch der neuen türkischen Regierung unter Evren ebenso wie der früheren unter Demirel, während die Regierung Ecevit noch mehr Gewicht auf die „Bewahrung der kulturellen Identität“ und damit auf eine mögliche Rückkehr ihrer türkischen Landsleute gelegt habe.

Nur über die Wege der Integration gebe es etwas unterschiedliche Auffassungen. Der türkischen Seite gehe es damit nicht schnell genug. Sie plädiere für lediglich einjährige Vorbereitungsklassen und glaube, alle türkischen Schüler müßten danach dem Unterricht in deutschen Regelklassen folgen können. Demgegenüber lassen, wie Thiele meinte, die deutschen Erfahrungen zweijährige Vorbereitungsklassen als angezeigt erscheinen. Wenig Sympathie bringen die Türken für die Nationalklassen nach dem „bayerischen“ (aber nicht nur in Bayern verbreiteten) Modell auf, das türkische Kinder mit wenig oder gar keinen Deutschkenntnissen in eigenen Klassen zusammenfaßt und sie mit einem anfangs vorwiegend auf Türkisch, später zunehmend in Deutsch gegebenen Unterricht auf den Hauptschulabschluß vorbereitet.

Der Erfinder dieses Modells, Ministerialrat Mahler, bei dieser Kommissionssitzung anwesend, meinte zwar, in diesen zweisprachigen Klassen, in Bayern von 40 Prozent der türkischen Schüler besucht, würden mehr Schüler zum Hauptschulabschluß gelangen; dennoch hat das Modell auch in deutschen Kreisen, vor allem unter der SPD, Gegner. Sie warnen vor der Gefahr einer türkischen Gettobildung. Ihr könnte begegnet werden, meint Mahler, wenn man die ausländischen Schüler schon im Verlaufe der Schulzeit, vielleicht nach sechs Jahren, in deutsche Klassen überführt.

Problemkinder, die es zu keinem Schulabschluß bringen, sind vor allem die „Späteinsteiger“, die häufigen Wechsler zwischen beiden Ländern und die „Schulschwänzer“, deren Eltern in Unkenntnis der deutschen Ferienzei-

ten ihre Kinder zu spät ein- oder umschulen. Elternaufklärung war daher eine der Forderungen bei diesen Beratungen, auch im Blick auf den Besuch deutscher Kindergärten, der beiden Seiten sinnvoll erscheint, um die Integration zu beschleunigen. Während anfangs ganz wenige türkische Eltern sich dazu entschlossen — in der Türkei ist diese Art der Vorschulzerziehung unbekannt —, seien es jetzt immerhin 39 Prozent, gegenüber 75 Prozent aller deutschen Kinder zwischen drei und sechs Jahren, die Kindergärten besuchen.

Die Anerkennung des Türkischen als erster Fremdsprache anstelle von Englisch vor allem an Hauptschulen wird von den türkischen Verhandlungspartnern gefordert, die sich davon mehr Schülerfolg für die türkischen Kinder erhoffen. Fünf Länder praktizieren diese Regelung bereits, wie Thiele mitteilte, vier weitere bereiten sie vor, die zwei übrigen hätten wegen zu geringer türkischer Schüler- oder Lehrerzahlen Schwierigkeiten; denn an allen Schulen, die Türkisch als Fremdsprache anbieten, müßten ja türkische Lehrer unterrichten.

Die Lehrerversorgung, ein weiterer Beratungsgegenstand, stellt sich aus türkischer Sicht so dar: Die Zahl der jetzt etwa 3000 türkischen Lehrer in der Bundesrepublik, davon etwa ein Drittel aus der Türkei entsandt, zwei Drittel hier angeworbene „Ortskräfte“, solle nach Möglichkeit verdoppelt werden. Mitte Oktober seien 5000 weitere Lehrer in der Türkei auf ihre Eignung geprüft worden. Sie erhielten mit Hilfe der deutschen Kulturinstitute jetzt eine deutsche Sprachausbildung, um anschließend in der Bundesrepublik tätig zu werden. Dabei wünscht die türkische Regierung, daß die deutschen Länder die Personalkosten für diese Lehrer voll übernehmen. Das tun gegenwärtig fünf Länder, die übrigen zahlen nur Zuschüsse.

Biren berichtete auch, daß an den Schulen in der Türkei neben Englisch immer mehr Deutsch unterrichtet werde. Man brauche dringend deutsche Lehrer. Während der Fremdsprachenunterricht bis jetzt erst in den Sekundarschulen, nach dem sechsten Schuljahr, einsetze, gebe es Pläne, ihn schon nach dem dritten Schuljahr begin-

nen zu lassen. Auch wünsche sich die türkische Regierung die Errichtung einer deutschsprachigen Universität in der Türkei.

Gefragt, welche Qualifikationen eventuell aus Deutschland zurückkehrende türkische Jugendliche in die Türkei mitbringen müßten, um ihrem Lande nützlich zu sein, meinte er: Vor allem eine technische Ausbildung sei erwünscht. Dabei müsse gesichert sein, daß die Rückkehr neben ihrem Wissen um die Lebensweise in einer Industriegesellschaft „ihre nationale Eigenart bewahrt haben“. Biren nannte positive praktische Beispiele: Erst vor kurzem hätten 4000 Kleinstaktionäre, alle früher „Gastarbeiter“ — ein aus türkischer Sicht offenbar nicht anstößiges Wort — in der Türkei gemeinsam eine Traktorenfabrik gegründet. Es wäre ideal, wenn die Kinder dieser Kleinstaktionäre, in der Bundesrepublik zu Facharbeitern ausgebildet, dieses Werk weiterführen könnten. Daneben sei man

natürlich auch an in der Bundesrepublik ausgebildeten türkischen Akademikern interessiert.

Die Auswahl und Zulassung türkischer Studienbewerber an deutschen Hochschulen war der letzte Punkt der Gespräche. Nach türkischer Darstellung sollen dabei künftig drei Kategorien gebildet werden: An erster Stelle sollten die aus der Türkei als Regierungsstipendiaten hierher geschickten, besonders qualifizierten Bewerber berücksichtigt werden, an zweiter Stelle die „Kinder der Gastarbeiter“ (immerhin 6100 besuchen inzwischen Gymnasien, 7700 Realschulen in der Bundesrepublik). Dritte Kategorie sollen die Kollegiaten sein, die sich an deutschen Studienkollegs auf ein Studium in der Bundesrepublik vorbereiten. Man wolle in Zukunft darauf achten, daß nur Bewerber in die Bundesrepublik geschickt würden, die im türkischen Abitur eine hohe Punktzahl, über 500 Punkte, erreicht hätten.

FAZ, 24. 10. 81

Chinesisch auf dem Stundenplan

Pekings deutsche Schule vermittelt Landeskenntnis

„Ni Hao.“ Im Chor schallt es zurück: „Ni Hao.“ In der deutschen Schule in Peking beginnt Lehrer Zhou Dao Xue mit dem Chinesisch-Unterricht. Vierzehn Kinder üben chinesische Laute und Schriftzeichen. „Ni Hao“ ist eine ihrer ersten Vokabeln. Sie bedeutet „Guten Tag“, wird wie „Nihau“ ausgesprochen und besteht aus zwei Schriftzeichen mit insgesamt zwölf Strichen. Zum erstenmal seit der Gründung der deutschen Schule Peking im Jahre 1978 steht Chinesisch auf dem Stundenplan, zweimal wöchentlich je eine Stunde. Die Teilnahme ist freiwillig. Die Kinder im Alter von sieben bis dreizehn Jahren sind mit großem Eifer dabei. In einem Jahr werden sie sich gut in der chinesischen Umgangssprache verständigen können.

Neu auf dem Stundenplan der Schule steht neben dem chinesischen Sprachunterricht auch das Fach „chinesische Malerei“. Ein Pekingener Ehepaar unterweist insgesamt 21 Kinder in der Kunst der chinesischen Tuschemalerei und der Schriftkunst.

Mit dem neuen Unterrichtsangebot soll, so Schulleiter Rüdiger Krumme, versucht werden, den Kindern der deutschen Schule möglichst viel von den Besonderheiten des Gastlandes zu vermitteln. Der Chinesisch-Lehrer beschränkt sich deshalb nicht nur

auf das Einüben von Vokabeln und Schriftzeichen, sondern erzählt auch vom Pekingener Alltag sowie von Sitten und Gebräuchen in China.

Das Lehrmaterial für seinen Chinesisch-Unterricht hat Lehrer Zhou mit Unterstützung der deutschen Lehrer selbst zusammengestellt. Ein Lehrbuch für Chinesisch mit Kindern gibt es nämlich bisher nicht. Vielleicht entsteht es aber demnächst auf der Basis der Erfahrungen im jetzt begonnenen Unterricht.

Die deutsche Schule Peking ist

in einer Wohnung im Ausländerviertel Jianguomenwai untergebracht. Selbst die Küche muß als Unterrichtsraum dienen. Die insgesamt 28 Schüler und Schülerinnen sind Kinder bundesdeutscher Diplomaten, Geschäftsleute, Lehrer und Journalisten. Einige Kinder kommen auch aus ausländischen Familien, in denen Deutsch gesprochen wird.

Zwergschule

Die Pekinger Schule ist zwangsläufig eine Zwergschule. Die beiden aus der Bundesrepublik entsandten Lehrer und fünf sogenannte „Ortskräfte“ haben sechs Klassen zu unterrichten. Dabei läßt es sich nicht vermeiden, daß ein Lehrer manchmal gleichzeitig zwei Klassen betreuen muß. Weil jede Klasse aber nicht mehr als sieben Schüler zählt, können nach Meinung der Lehrer durch besonders intensiven Unterricht für jedes Kind die Nachteile der Mini-Schule ausgeglichen werden. Ein reibungsloser Übergang der Kinder auf Schulen in der Bundesrepublik sei sichergestellt.

Grundlage für den Unterricht in der Pekinger Schule, die bis zur sechsten Klasse führt, sind die Lehrpläne des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen. Die Schulbücher und die anderen Lehrmittel werden aus Deutschland geschickt.

Außer der bundesdeutschen Schule gibt es in Peking eine japanische, eine französische, eine pakistanische, eine jugoslawische und eine russische Schule. Kinder der DDR-Diplomaten besuchen entweder die in der Ostberliner Mission bestehende Schule — rund 250 Schüler in den ersten vier Klassen — oder die sowjetische Botschaftsschule.

Alte Tradition

Eine sogenannte internationale Schule nimmt vor allem Kinder aus englischsprachigen Ländern auf. Etwa 120 andere Ausländerkinder in Peking lernen in normalen chinesischen Schulen. Den dort auch üblichen politischen Unterricht können sie jedoch schwänzen.

Schon in früheren Jahrzehnten hat es in der chinesischen Haupt-

stadt eine deutsche Schule gegeben. Sie wurde im Februar 1914 mit neun Schülern und einer Lehrerin in Baracken im damaligen Gesandtschaftsviertel eröffnet und existierte bis 1949. Wegen politischer Wirren war der Schulbetrieb einige Male für kurze Zeit unterbrochen.

Außer in Peking waren auch in anderen Städten Chinas, in denen zahlreiche Deutsche lebten, deutsche Schulen gegründet worden, so in Schanghai, Tsingtau, Tietsin und Nanking. Die Schulgebäude in Peking und Tsingtau sind bis heute erhalten. Zu den Schülern

gehörten damals auch einige Deutsche, die jetzt wieder in China leben.

In der heutigen deutschen Schule Pekings gibt es außer im Sprach- und Malunterricht auch in anderen Fächern vielfältige Informationen über die Besonderheiten Chinas. So im Fach Heimatkunde, in dem nicht nur deutsche Landschaften nahegebracht werden. Heimatkunde bedeutet für die deutschen Kinder in Peking auch China-Kunde.

Dietmar Schulz

Hessisch-Niedersächsische Allgemeine,
Kassel, 14. 11. 81

Deutsch großgeschrieben Unter neuen Vorzeichen will das Goethe-Institut unsere Sprache verkaufen

Das Münchner „Goethe-Institut zur Pflege der deutschen Sprache im Ausland und zur Förderung der internationalen kulturellen Zusammenarbeit e. V.“, das jetzt 114 Institute in 64 Ländern unterhält, will künftig wieder mehr Gewicht legen auf die erste und ursprünglich alleinige Zweckbestimmung innerhalb des komplizierten Namens: Die Sprachkurse im Ausland, an denen jährlich rund 70 000 Erwachsene teilnehmen, sollen wieder vermehrt, investiert und unter neue Vorzeichen gesetzt werden, wie Generalsekretär Horst Harnischfeger auf der Jahrespressekonferenz der Institutsleitung in München mitteilte.

In den vergangenen Jahren hatte die größte Mittlerorganisation für auswärtige Kulturpolitik den Sprachkursbetrieb nicht mehr weiter ausgebaut und diese Aufgabe eher einheimischen Einrichtungen überlassen. Sinn dieser Politik war es, die vorhandenen Kapazitäten in erster Linie für die Beratung und Fortbildung von Deutschlehrern zu nutzen. Beispielsweise sind in China im Auftrag von „Goethe“ jährlich zehn Dozenten tätig und weitere vier bis sechs Dozenten geben jedes Jahr „vor Ort“ mehrmalige Intensivfortbildungskurse für chinesische Deutschlehrer.

Sprachpolitik

Zum Umrüsten in der Sprachpolitik sieht man sich nun aus mehreren Gründen gezwungen. Zunächst zog Instituts-Präsident Klaus von Bismarck aus der angespannten Haushaltslage in einem „Jahr der Ernüchterung“ die Konsequenz, daß man der Versuchung widerstehen sollte, nur den Status quo zu verteidigen. Vielmehr müsse sich das Goethe-Institut gerade bei Einsparungen um Flexibilität und veränderte Positionen bemühen.

Zur Zeit verhandelt man mit dem Bundesverband der deutschen Industrie mit dem Ziel, daß die exportorientierten Unternehmen einen finanziellen Beitrag leisten zur Sprachschulung im Ausland, etwa in Form von Stipendien für Teilnehmer an den Deutschkursen, die später womöglich einmal Mitarbeiter oder Partner werden. So hätten sich allein in Sao Paulo (Brasilien) etwa hundert ansässige deutsche Firmen an solchen Sprachkursen interessiert gezeigt, sagte Bismarck. „Ich sehe nicht ein, warum die deutsche Sprache nicht verkauft werden sollte.“ Harnischfeger deutet an, daß Mehreinnahmen aus solchen Kursen auch für das übrige Kulturprogramm verwendet werden könnten.

Unter einem eher kulturpolitischen als wirtschaftlichen Aspekt steht ein anderer herausfordernder Grund für mehr Sprachbildung. In den Entwicklungsländern steigt das Interesse an der deutschen Sprache derart stark, daß es vielerorts schon zu Engpässen gekommen ist. Harnischfeger begründete dies vor allem mit dem Versuch dieser Länder, von der einseitigen geistigen Bindung an die ehemalige Kolonialmacht loszukommen.

Mehr und mehr wird das Fach Deutsch in weiterführenden Schulen der dritten Welt eingeführt. In Indonesien zum Beispiel hat unsere Sprache bereits eine Funktion übernommen, die hierzulande einmal das Lateinische hatte: Dortige Pädagogen gehen davon aus, daß diese differenzierte europäische Sprache „das Denken schult“ und die Entwicklung der eigenen, einfach strukturierten Sprache fördern könnte.

Welch hoher Stellenwert der Spracharbeit heute von Veranstaltern und Partnern wieder eingeräumt wird, belegte der Generalsekretär durch drei Beispiele aus Krisengebieten: In Afghanistan besuchen nach wie vor über 500 Schüler die Deutschkurse des Goethe-Instituts, im Libanon werden sie ebenfalls regelmäßig besucht und von der Bevölkerung als „moralische Unterstützung“ dankbar begrüßt. Und sogar im Iran sind Goethes Sprachkurse so beliebt, daß sie — wie auch die Bibliothek — dem Ansturm kaum mehr gewachsen sind.

Schulreform

Andererseits jedoch haben die Schulreformen in Europa allgemein zu einer Verminderung des Fremdsprachenerwerbs geführt; das Interesse auch an Deutsch hat nachgelassen. Die Verantwortlichen des Goethe-Instituts und kürzlich auch der Bundeskanzler im Gespräch mit dem französischen Präsidenten fordern nun, daß diese Entwicklung im Interesse der europäischen Einigung durch konkrete Gegenmaßnahmen gebremst wird. Tatsächlich hat die portugiesische Regierung aus eben diesem Grund bereits Deutsch als Fremdsprache in den Sekundarschulen eingeführt.

Karl Stankiewicz

Hessisch-Niedersächsische Allgemeine,
17. 11. 81

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

BEITRITTSERKLÄRUNG

(bitte nur mit Schreibmaschine oder in Blockschrift ausfüllen)

Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zum **Verband deutscher Lehrer im Ausland** ab
1. Januar 19..... (nur volle Kalenderjahre)

Ich bin

- | | |
|--|------------------|
| ☐ Auslandslehrer | Beitrag 80, — DM |
| ☐ Inlandslehrer, Pensionär | Beitrag 40, — DM |
| ☐ Student, Ortskraft, Schulsekretäre | Beitrag 20, — DM |

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

Name: Vorname:

Berufsbezeichnung:

Tage der Geburt: Geburtsort:

Heimatanschrift (Inland):

Auslandsanschrift (Schule):

Frühere Auslandstätigkeit (wann und wo):

Dienstantritt im Ausland:

....., den 19.....

.....
(Unterschrift)

Wir möchten Sie dringend bitten, uns die umseitige Erklärung über die Beitragsabbuchung von Ihrem Konto (für Sie kostenfrei) auszufüllen und zu unterschreiben. Falls Sie am Abbuchungsverfahren nicht teilnehmen wollen, so erteilen Sie Ihrer Bank einen Dauerauftrag zum 1. 1. eines jeden Jahres über den für Sie zutreffenden Beitragssatz.

Unsere Konten: Postscheckkonto München, Konto Nr. 1772 88-805;
Dresdner Bank Bonn, Konto Nr. 2 246 272 (BLZ 370 800 40)

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

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

ABBUCHUNG SERMÄCHTIGUNG

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

Postscheckkonto:
(Ort, Kontonummer)

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

Bankleitzahl: beglichen wird.

Das zutreffende Konto lautet auf den Namen und die Anschrift:

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

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

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

ANSCHRIFTENÄNDERUNG

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

Name: **Vorname:**

Bisherige Anschrift:
.....

Neue Anschrift ab:

.....
.....

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

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

Der kluge Umzug



Inland – Ausland – Übersee – Handwerkerservice – Transportmodelle
Für uns ist Ihr Umzug mehr als nur Möbel-Transport

- Gesellschafterbetriebe in über 90 Städten

- Zuverlässige Partner auch im überseeischen Ausland.

- Spezial-Containerdienste
Optimale Verpackungssysteme



- Zentrale Überwachung ihres Umzuges von Haus zu Haus von und nach allen Ländern

- Service Kontrolle

- Zentrale Abrechnung von Haus zu Haus nach BVA-Richtlinien

Kontaktieren Sie für Ihren Umzug in das Ausland und zurück:

DMS – INTERNATIONAL
DEUTSCHE MÖBELSPEDITION

5300 Bonn, Reuterstraße 241

Telefon: (0 22 21) 21 10 01, Telex: 0 886 893

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

Unser Angebot an Lehrkräfte:

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

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

Unser Angebot an die Schulen:

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

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

Adalbert Carl

Buchhandlung
Bahnhofstraße 53, Postfach 1110
D-5928 Laasphe/Westfalen
Bundesrepublik Deutschland

Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen – Meinungen – Materialien
des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

Aus dem Inhalt:

**Die Begegnungsschule ist gescheitert! –
eine Formulierung**

**Die Geburt einer kaufmännischen
Berufsschule**

**Hilfe zur Selbsthilfe?
Das Mülheimer Modell**

**Fumpf mal fumpf! –
Was kann man mit Zahlen im
DaF-Anfangsunterricht machen?**

Die Deutschen Schulen in Chile

**Die deutsche Schule
Alexander von Humboldt in Mexiko-Stadt**

Der deutsche Lehrer im Ausland

29. Jahrgang · Juni 1982

Herausgeber:

Schroedel Schulbuchverlag GmbH 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:

Schroedel Schulbuchverlag GmbH
Hildesheimer Str. 202 – 206

3000 Hannover 81

☎ (05 11) 83 88-1, Telex: 9 23 527

Verantwortlich für den Anzeigenteil: Frank Eggers
z. Z. gültige Preisliste Nr. 7 vom 1. 1. 1982

Erscheinungsweise:

Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich, jeweils im dritten 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 29, – ;

Einzelheft DM 8,50, jeweils zuzüglich Versandkosten.

Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer

Ausland: Jahresabonnement DM 34, – ;

Einzelheft DM 8,50, jeweils zuzüglich Versandkosten.

Bestellungen an:

Schroedel Schulbuchverlag GmbH
– Zeitschriftenabteilung –

3000 Hannover 81

Hildesheimer Str. 202 – 206

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

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

Zweck des Verbandes ist: die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung, die Wahrnehmung der beruflichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen der deutschen Auslandslehrer.

Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral.

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

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

Der Vorstand des VdLiA für die Wahlperiode 1981/83 setzt sich zusammen aus:

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

Ernst BEYER
stellv. Vorsitzender, Geschäftsführer
Dorfhalle 26, 7890 Waldshut-Tiengen 1
☎ (0 77 51) 43 67

Friedrich BECHERT, Schatzmeister
An den Abtshöfen 36, 3392 Clausthal-Zellerfeld
☎ (0 53 23) 27 59

und den Referenten:

Margot BERMANN, Referent für Rechts- und Sozialfragen

Gymnasialstr. 40, 6688 Illingen
☎ (0 68 25) 20 00

Ingrid BOSERT, Schriftleitung
Großer Kamp 31, 2300 Kiel 14
☎ (04 31) 78 39 21

Gotthard HÖNIG,
Referent für Presse und Verbandsorganisation
Kornweg 19, 6229 Schlagenbad-Georgenborn
☎ (0 61 29) 87 40

Hans-Joachim REICHENBACH,
Referent für Fragen der Ortskräfte
Bahnhofstr. 69, 4053 Jüchen 2
☎ (0 21 64) 34 73

Götz URBAN, Referent für schulpolitische und pädagogische Fragen

Kabemühlenweg 24, 3520 Hofgeismar
☎ (0 56 71) 13 37

Alle Mitarbeit ist ehrenamtlich.

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

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

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

Der Jahresbeitrag – nur Kalenderjahre – beträgt 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, 1772 88 – 805,
Dresdner Bank, Bonn, 2 246 272 (BLZ 370 800 40)

INHALT

DISKUSSION

Harald BINDER, Die Begegnungsschule ist gescheitert! – eine Formulierung	2
--	---

BERICHT

Die Geburt einer kaufmännischen Berufsschule (erläutert am Beispiel der Humboldtschule Sao Paulo)	4
Ulrich RÄDEKER, Hilfe zur Selbsthilfe? – Das Mülheimer Modell	6
Richard MOSER, Die Tortur des kleinen Samba Diallo	9

DIDAKTIK

Manfred GRÖBER, Fumpf mal fumpf! – Was kann man mit Zahlen im DaF-Anfangsunterricht machen?	14
--	----

AUSLANDSSCHULEN

Ernst FUHRMANN / Manfred SANDNER, Die deutschen Schulen in Chile	18
Wolfgang WANKEL, Die deutsche Schule Alexander von Humboldt in Mexiko-Stadt	23

VERBAND

Götz URBAN, Bericht über eine Grundsatztagung in der Reinhardswaldschule	35
--	----

PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

In memoriam / Nachruf für Joseph KRULL	37
Neue Mitglieder – Anschriftenänderungen	38

INFORMATIONEN

Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der Kultusministerkonferenz	
Bericht zur Situation ausländischer Studenten	39
Verbesserte Lehrerbildung für den Unterricht ausländischer Schüler	40
Bericht zum Dänisch-Unterricht	41
Sommerkurse am Orff-Institut	41

PRESSESTIMMEN

Der Kalif Storch als Vermittler	42
Frau Sadat beim Fest der deutschen Schule	43
Vor 30 Jahren . . . Deutsche Schule Madrid	44
Porträt der Woche: Kurt DÖHNER	44

BÜCHERTISCH

Sprache als Heimat – Auswanderer erzählen	45
Studienreihe Deutsch als Fremdsprache	45
Mitarbeiter dieses Heftes	34

DISKUSSION

Harald BINDER

Die Begegnungsschule ist gescheitert! – eine Formulierung

„Die Begegnungsschule ist gescheitert (...)“, formulierte „polemisch zugespitzt“ und aus seiner Sicht wohl treffend, nebenbei bemerkt: zum wenigstens zweiten Mal, Herr Ministerialrat Diehl in Bremen. Und mannhaft steht er zu seinem Wort – zum Kern desselben. Was ist der Formulierung Kern? Als Parameter für solch niederschmetterndes Qualitätsurteil dienen ihm „insbesondere“ die (Miß-)Erfolge in der deutschen Sprache, das sind also – die undifferenzierte Form erlaubt den Schluß – Mißerfolge im Unterricht, Mißerfolge von Lehrern, die mit Steuergeldern auch noch sensibilisiert wurden(1). (Interessieren würde hier auch, wo sonst noch die Begegnungsschule Symptome ihres Scheiterns produziert; indessen weist „insbesondere“ aus, daß es sich dabei um marginale Bereiche handelt.)

Ich kenne nur die Mannigfaltigkeit *einer* Schule des deutschen Auslandsschulwesens, in dessen flechtenartig verschränktem Gefüge Herr Diehl eine Position bekleidet, die ihm derart elegante (weil ohne umständliche Argumentation) Formulierungen gestattet. Meine Position als schlichter Lehrer und Teilschulleiter in eben diesem Gefüge gestattet mir, einen Ministerialrat zu kritisieren – gewisse Vorteile des obskuren Vertragsverhältnisses sind nicht von der Hand zu weisen. – Ich fühle mich getroffen!

Dabei bräuchte ich das vielleicht gar nicht, denn der Deutsche Schulverband Santiago konnte im Sprachdiplom I unlängst mit seinen „Fremdsprachlern“ (die zu 100% teilnehmen!) Prozenträge über 90 erreichen. Diese Schüler können also Deutsch, zumindest jenes, das von dieser modernen Prüfung erfaßt wird. Leider ist von ähnlichen Erfolgen beim Sprachdiplom II, das so um den Weltdurchschnitt herumpendelt, nichts zu vermelden. Also sind wir da wohl wieder gescheitert.

Ich glaube nicht. Vielmehr fühle ich mich nun berechtigt, polemisch zugespitzt natür-

lich, die Formulierung zu gebrauchen: Jene Teile des deutschen Auslandsschulwesens, als einer deren Exponenten auch Herr Diehl noch gelten darf, sind gescheitert. Denn die Mißerfolge beim Sprachdiplom II erklären sich u. a. aus den fragwürdigen Wechselbädern, denen die früher und jetzt noch zu dieser Prüfung anstehenden Schülergenerationen samt ihren Lehrern ausgesetzt waren: Dem Gießkannenprinzip muttersprachlich betriebenen Unterrichts folgte eine zunächst übertrieben rigoros jedweden Wildwuchs durch unkontrollierten Gebrauch der Sprache ablehnende, einsinnig-monolithisch gehandhabte, dabei ausschließlich modernen, didaktisch aufgebauten Lehrwerken verpflichtete Methode. Und siehe! – es ging auch so nicht viel besser. Also probierte man oft ziemlich hilflos, auf jeden Fall weitgehend allein gelassen, so allerlei an diesen Schülern aus, bis ein Weg sichtbar wurde, der nun erste Erfolge zu zeitigen beginnt.

Herr Diehl müßte dem Gros der solcherart gebeutelten Begegnungsschulen wenigstens die gleiche Frist einräumen, die er auch der NSS (an i. d. R. optimal bzw. besser geförderten Schulen) zugesteht. (Übrigens zweifeln auch wir nicht an der Bewährung dieser Vorzeigeeinrichtungen, wohl aber an deren Ausschließlichkeit und grenzenlosen Übertragbarkeit(2)).

Zwar bin ich mir bei meiner polemisch zugespitzten Formulierung bewußt, daß es in Köln und Umgebung an Geld, Leuten und sonst noch allerlei fehlt. Wenn inzwischen jedoch Goethe-Institut und VHS-Verband komplette Glossare und Strukturenlisten anbieten, die Prüfungsinhalte hinreichend markieren, so zeigt dies, daß von Institutionen, die ebenfalls an Entzugserscheinungen leiden, inzwischen ein Standard erreicht wurde, der Auslandslehrern sehnüchtiges Seufzen entlockt und die naheliegende Frage, wieso eigentlich die anfängliche Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut so rasch zum Erliegen kam: Wir

sind vom Perfektionismus derart weit entfernt, daß auch Kompromisse ein Fortschritt wären.

Kennzeichnend für das bestehende Vakuum sind doch seitenlange Diskussionen um pädagogisch-didaktische Binsenweisheiten von höchster Trivialität in der Auslandslehrerpresse, wobei verbales Impogniergehabe im Verein mit einem manchmal bombastisch aufgeblähten bibliografischen Apparat für die notwendige Aura sorgt: Auf den Lehrer kommt's an — Grammatik und Auswendiglernen aber auch — etc.(3).

Es ist schon beinahe unlauter, angesichts der erst kurze Zeit verfügbaren, akzeptablen K-Fassungen und vor allem der Miteinander-Bände, diese Werke mit „trotzdem!“ in einen Zusammenhang mit unbefriedigenden Sprachdiplom-Ergebnissen zu stellen. Nichts gegen Miteinander, das seine größte Autorität aus der vagen Vermutung bezieht, seine Inhalte (im curricularen Sinne) seien auch die der Prüfungen — man kann damit wirklich gut arbeiten. Aber wenn wir glauben (bitte das „wir“ nicht als pluralis majestatis verstehen!) es bezieht sich auf eine von Lehrern, Schulleiter, Fachleiter und -berater geprägte Realität, Erfolge erzielt zu haben, so führen wir das nicht nur auf die verschiedenen, von R. Schumm referierten Maßnahmen(4) zurück, sondern vor allem auf die vor Ort erstellten, hausgemachten Materialien, die — wie zu erfahren ist — vor allem in Südamerika trotz Miteinander eifrig kopiert werden, und ferner auf die ständige Ausweitung von Anwendungsbereichen für Deutsch(5), u. a. durch Fachunterricht auf deutsch an Hand spezieller und ebenfalls hausgemachter Lehrpläne.

Aber abseits der von Diehl suggerierten Kausalität — die Begegnungsschule hat versagt, weil die Deutscherfolge unzureichend sind, was auch umkehrbar ist — stellt sich die Frage, ob denn tatsächlich das Deutschniveau zu den besonderen Begegnungsfrüchten gehört, ob nicht vielmehr die Erfolge des Deutschunterrichts in Verbindung mit unvermeidlichen Frustrationen — spielerisch ist keine der Sprachdiplomprüfungen zu bewältigen — die Verwirklichung der tragenden Idee in Frage stellen. Es soll hier nicht einer weitgehend überflüssigen Selbstbescheidung der DaF-Lehrer das Wort geredet oder das manchmal katastrophale Prüfungsergebnis auf der Haben-Seite des Begegnungskontos verbucht werden. Aber daß die Begegnung mit einer

Kultur nicht zwingend ein exakt definierbares Sprachniveau voraussetzt, sollten uns Schulen lehren, die Welten vom Sprachdiplom jeder Stufe trennen, wo dagegen Deutsche und die Bundesrepublik möglicherweise in ungleich höherem Ansehen stehen, als in den i. S. von Diehl erfolgreichen Begegnungsschulen(6) — um nur eine der außenpolitischen Intentionen und Dimensionen zu operationalisieren, die am Begriff Begegnung festgemacht werden können. So gesehen mag es sich um zwei verschiedene, sich überschneidende Aufträge der Begegnungsschule handeln: bestimmte Erfolge im DaF-Unterricht, für die eine Prüfung noch keine hinlängliche Definition darstellt, zu erzielen und gleichzeitig die mit „Begegnung“ (noch erheblich unschärfer) gefaßten Intentionen zu verwirklichen. Das sind keine disparaten Zielsetzungen; sie können jedoch in der Praxis zu solchen degenerieren, wobei eine Auffassung, die nahezu Identität unterstellt, dem Vorschub leistet. Der vorschnelle Rückzug auf nur fachliche Zielsetzungen ist eine dem Lehrberuf inhärente Tendenz, die keiner Förderung durch markige Formulierungen bedarf.

Anmerkungen

(1) G. Diehl: Erfahrungen mit Deutschprüfungen an Deutschen Schulen im Ausland. — In: DdLiA 1981, H. 4, S. 23 — 26.

(2) Vgl. H. Binder: Verwirklichung der „Neuen Sekundarstufe“ im Deutschen Schulverband Santiago. — In: DdLiA 1979, H. 3, S. 10 — 20.

(3) Vgl. Beiträge von M. Roithmeier u. R. Ramcke in DdLiA 1981, H. 4, S. 3 — 10, sowie die dort genannten vorausgegangenen Aufsätze.

(4) Vgl. W.-R. Schumm: Aspekte eines zeitgemäßen Fremdsprachenunterrichts. — In: DdLiA 1981, H. 2, S. 17 — 23.

(5) Mit „Anwendungsbereiche“ werden Implikationen des kommunikativen Ansatzes konkretisiert und auf den Begriff gebracht. — In diesem Zusammenhang sei angemerkt, daß die Kritik an diesem Ansatz bei einem Rekurs auf Gipper (Sprachwissenschaftliche Grundbegriffe und Forschungsrichtungen. — München 1978) einer tragfähigen Basis entbehrt, denn bei Gipper werden eben jene Forschungsrichtungen, die hier relevant sind, in unzulässiger Weise verkürzt: das sind Psycholinguistik, Generative Semantik sowie Pragma- und Soziolinguistik (vgl. die von Roithmeier, Anm. 3, S. 8, aufgeführte Literatur).

(6) Vgl. H. Binder: Bärenndienst mit Vorurteilen. — In: Begegnung 1981, H. 1, S. 14 — 16. — Wiewohl Vergleichsuntersuchungen fehlen, sind die Ergebnisse auch bei isolierter Betrachtungsweise ausreichend Anlaß für intensive Selbstzweifel der an Begegnungsschulen Unterrichtenden. — Vgl. hierzu auch (o. V.): Entre la admiración y el escepticismo. Resultados de una encuesta hecha a alumnos y estudiantes latinoamericanos sobre su concepto de Alemania. — In: Zeitschrift für Kulturaustausch. Edición especial en castellano, März 1980, S. 110 — 117.

BERICHT

Die Geburt einer kaufmännischen Berufsschule

(erläutert am Beispiel der Humboldtschule São Paulo)

Daß in Brasilien – und generell in Lateinamerika – der schulische Mittelbau samt einer berufsvorbereitenden Ausbildung weitgehend fehlt, ist kein Geheimnis. Das brasilianische Erziehungsministerium beklagt diesen Mangel in entsprechenden Berichten ganz offen. Hin und wieder zieht jemand die Konsequenz daraus, d. h. zumindest wird eine entsprechende Idee geboren. Ein Vorgang, der verhältnismäßig leicht vor sich geht. Die Wehen setzen dabei allgemein erst nach der Geburt ein, nämlich dann, wenn der Geist zu Fleisch werden soll. Von diesen Wehen sollen die folgenden Zeilen berichten, denn von der Idee ist schon mehrmals in den „Mitteilungen“ die Rede gewesen. Sie ist nicht neu, die Idee, einer deutschen Auslandsschule einen Wirtschaftszweig anzugliedern, schon gar nicht in Südamerika. Nur berichten die Kollegen bescheidenerweise nie davon, was sie alles veranstalten mußten, ehe der geschliffene Erfolgsbericht veröffentlichungsreif war. Steigen wir deshalb einmal hinab in die Niederungen der Fleischwerdung!

Die Vorgespräche sind als abgeschlossen zu betrachten, die kaufmännische Berufsschule soll werden, der Schulvereinsvorstand will es, die Schulleitung will es, die Firmen wollen es, die Eltern haben versichert, es zu wollen, die Schüler sollen wollen. Ende Juli 1981: Der Beauftragte in Sachen kaufmännische Berufsschule, ein Diplom-Handelslehrer, reist hoffnungsfroh an, denn alles atmet Optimismus. Der Teppich ist sozusagen ausgerollt. Anfang August, die Winterferien sind beendet, betritt der Hoffnungsfrohe den Teppich und rutscht gleich aus. Zunächst, so war seine Überlegung, müssen genügend Ausbildungsplätze beschafft werden, ehe man an die Werbung jener gehen kann, die sie besetzen sollen. (Der umgekehrte Weg ist auch möglich, endet aber oft mit „April, April“, und das ist dann für alle Beteiligten peinlich.) Die Firmen wollen ja diese Ausbildung, es wird ein Leichtes sein. . . Man ver-

einbart ein Gespräch. 6. August 1981 – Gespräch mit Herrn A. von der Firma X: „Industriekaufleute sollen wir ausbilden? Wer bezahlt das? Was, wir? Herr! Brasilien steckt tief in einer Wirtschaftskrise. Glauben Sie, unsere Firma stellt da Leute ein? Wir streichen unseren Angestellten schon den Beitrag zum Kantinenessen, und da sollen wir neue einstellen und noch Lehrlinge obendrein, die nichts leisten und nur Geld kosten? Mein Herr, Sie spaßen!“ Betroffen geht der Beauftragte in Sachen Berufsschulgründung hinaus. Natürlich wußte er von der Wirtschaftskrise, aber eine Ausbildungsbeihilfe von umgerechnet 300, – DM monatlich sollte von einer Weltfirma nicht mehr zu verkraften sein? Die Tiefe der Krise geht ihm nahe, denn sie droht unter diesen Umständen seine eigene zu werden. 7. August, Gespräch mit Herrn B. von der Firma Y: „Ja, wir bilden aus. Selbstverständlich, die Ausbildung des Nachwuchses ist uns stets ein Anliegen gewesen! Ich selbst habe bei dieser Firma. . .“ Es folgt der Werdegang von Herrn B. Ein ausführlicher Lebenslauf sozusagen. Vertreter müssen Geduld haben, und der Reisende in Sachen Berufsschule hat sie. Nach ca. 1 Stunde sind wir wieder beim Thema. „Aber wir nehmen nur Universitätsabsolventen. Es gibt in Brasilien ja kaum etwas anderes. Warum sollten wir also Ihre Zöglinge nehmen, die nur Abitur haben?“ Der Reisende ist in seinem Element. Jetzt gilt es zu überzeugen, die Vorzüge des Dualsystems plausibel zu machen, die Brillanz der Ochsentour innerhalb einer Firma leuchten zu lassen. Und der Reisende hat Glück! Er verkauft die Waschmaschine, pardon, das Dualsystem. „O.k. Ich könnte zwei Ihrer Leute in unseren Ausbildungsplan für 1982 mit einschieben.“ Gleich zwei, und keine Kostendiskussion, nichts dergleichen! Welch ein Mann, denkt der Reisende in Sachen Bs und zieht von hinnen. Der Nachmittag ist inzwischen vorbei, die Nacht zieht auf, aber zwei Plätze sind sicher. Ein schöner, weil erfolgreicher Tag. Zwei Tage später klingelt das Telefon, Herr B. meldet sich: „Wissen Sie, es tut mir wirklich leid,

aber nach Rücksprache mit meinen Vorgesetzten... die Kosten... die Probleme bei den brasilianischen Behörden, die Ausbildung ist ja nicht anerkannt..." Welch ein Mann, denkt der Reisende wieder und legt auf. Und wieder zieht die Nacht herauf, denn der Reisende bräuhete ca. ein Dutzend Ausbildungsplätze, mindestens. Er hatte geglaubt, sie mit einem Dutzend Firmenbesuchen beschaffen zu können. Der Besuch bei Herrn C von Firma Z – robuster Managertyp „Mann, wir brauchen keine Abiturienten, wir brauchen Leute, die auch Drecksarbeit machen und nicht gleich Chef werden wollen!“ läßt ihn auf den Gedanken des Frontalangriffs verfallen. Zeitungsanzeigen, Artikel, Einschalten der Handelskammer, Masseneinladung an Dutzende von Firmen. Aber so einfach ist das nicht. Der angestrebte Industriekaufmann wird bereits ausgebildet, auf brasilianisch, von der Handelskammer in einem ihr angeschlossenen Institut! Zwar nicht zweisprachig, aber eine Reihe von Firmen läßt dort bereits ausbilden. Das ist neu für den Reisenden. Also ist er quasi Konkurrenz wider Willen. Die Verhandlungen mit dem Institut beginnen. Man spricht von Kooperation, Kollaboration und anderen (Inten-)tionen. Das Ganze gleitet schließlich ins Halbprivate über, die Gespräche dehnen sich beim Weine bis Mitternacht. Ergebnis: man wird sich gegenseitig nicht behindern. Immerhin! Es kann weitergehen. Mittlerweile ist der September herangerückt. Und noch immer kein einziger Ausbildungsplatz. Ein Insider, 10 Jahre Brasilien, wettet: „Eine Flasche besten Champagner, importiert, bei mir im schönsten Sessel, wenn Sie den Kurs zustande bringen.“ Und er plaudert aus dem Nähkästchen seiner eigenen Erfahrungen: „Ein herrliches Land, voller Dynamik, voller Begeisterung und Enthusiasmus, aber Sie dürfen nicht konkret werden wollen, jedenfalls nicht so schnell! Sie müssen Geduld haben.“ Tröstliche Worte, aber die Schule und die Zentralstelle wollen Ergebnisse sehen und keine Sprüche hören. Wie's weitergeht? Hier der Auszug aus dem Terminkalender des Monats Oktober:

2. 10. Besuch beim Ausbildungsleiter der Firma Bayer do Brasil, Besprechung der Ausbildungsordnung, Aufstellen eines betrieblichen Ausbildungsplanes, 5. 10. Informationsbesuch bei der Schweizer Schule, Elternabend für die Sekretariatskurse, 6. 10. Besprechung mit der Kosmetikerin

zwecks Vorbereitung eines Kosmetikkurses für die Abgängerinnen des Sekretariatskurses, Programmabsprache, Finanzierungsplan u. ä., 7. 10. Treffen mit Vertretern der Firma BASF sowie der Firma Hoechst bezüglich Beteiligung am Programm des Industriekaufmann, 8. 10. Gespräch mit Vertretern des Instituto de Treinamento de Pessoal (ITP) bezüglich Abstimmung der Kursangebote.

10. – 17. 10. Ferien, 19. 10. Sitzung mit 12 Repräsentanten 10 verschiedener Firmen sowie Vertretern des ITP und der Schule zwecks Beschlußfassung über die Ausbildung der Industriekaufleute (eingeladen worden waren 25 Firmen), 20. 10. Informationsbesuch beim Leiter der Porto Seguro-Schule, 21. 10. Informationsabend für die Abgangsklassen der Humboldtschule, 23. 10. Besuch bei der Firma Siemens und der Deutsch-Brasilianischen Industrie- und Handelskammer, 26. 10. Informationsabend für die Eltern und Schüler der achten Klassen bezüglich Einrichtung eines wirtschaftsgymnasialen Zuges, 28. 10. Besuche bei den Firmen Mercedes Benz und Volkswagen do Brasil, 30. 10. Teilnahme an der Sitzung des Arbeitskreises Schule im Generalkonsulat der Bundesrepublik Deutschland in São Paulo. (Anmerkung: Vom Sitz der Humboldtschule bis zur Firma Siemens sind es hin und zurück 72 km, von der Schule zum VW-Werk und zurück 56 km, Stadtverkehr!)

Daneben ist die halbe Stundenzahl zu geben, die schriftliche Arbeit der public relations wird erledigt, z. B. Entwurf und Ausführung von Informationsmaterial für Firmen, Eltern und Schüler, Einladungen zu Informationsabenden, Zeitungsartikel, Zeugnisentwurf, Ausarbeitung des Curriculums für den wirtschaftsgymnasialen Zweig (neu ab 82), Korrespondenz mit Deutschland, Beschaffung von Praktikantenplätzen für die Abschlußklasse Sekretariat und Überwachung des Betriebspraktikums, Zusammenstellung des Bedarfs an Lehr- und Lernmitteln für die neuen Kurse. Die Einzelgespräche mit Eltern und Schülern sowie Konferenzen mit den brasilianischen Kollegen, die auch informiert werden müssen, was auf sie zukommt, und Sitzungen mit Schulvorstand und Elternbeirat laufen routinemäßig nebenbei mit. Das Hauptproblem ergibt sich jedoch aus dem Umstand, daß die duale Berufsausbildung von brasilianischer Seite, weil unbekannt, nicht aner-

kannt wird. Was also ist ein Auszubildender? Nach brasilianischer Gesetzgebung existiert der Praktikant, ein vergleichsweise weitgehend rechtloses Subjekt, dessen einzige Existenzvoraussetzung der Besuch einer Schule mit anerkanntem Curriculum ist. Aber das Industriekaufmann-Curriculum ist nicht anerkannt. Ein Trainee, ebenfalls vom Gesetz vorgesehen, setzt ein Angestelltenverhältnis voraus, also auch Fehlanzeige. Nach langwierigen Verhandlungen mit dem halbstaatlichen Centro de Integração Empresa – Escola (CIEE) wird der Bolsista-Status gefunden, eine Konstruktion, nach der die Firmen an das CIEE einen Förderbeitrag (= bolsa) zahlen, der dann vom CIEE an den auszubildenden Bolsista als Ausbildungsbeihilfe weitergeleitet wird. Dadurch bedingt existiert der in einer Firma Auszubildende nur als ein vom CIEE gefördertes „Element“. Die so begründete fast totale Rechtlosigkeit des „auszubildenden Elements“ erfordert eine Reihe von Verträgen, um aus dem „elemento“ nicht einen Spielball der Willkür werden zu lassen. Und

so bedarf es statt eines Lehrvertrages wie in Deutschland nun

1. eines Vertrages CIEE – Schule,
2. eines Vertrages CIEE – Firma,
3. eines Vertrages CIEE – Bolsista,
4. eines Vertrages Firma – Schule und
5. eines Vertrages Schule – Bolsista.

Nachdem dergestalt jeder mit jedem verknüpft ist, könnte es losgehen. Aber von den im Oktober zugesagten 20 Ausbildungsplätzen haben einige Firmen z. T. stillschweigend 9 wieder rückgängig gemacht, z. T. erst 4 Wochen vor Unterrichtsbeginn und ohne die Schule davon zu informieren. Und so kommt es, daß am 12. Februar 1982 von den 13 Auszubildenden, die im Zimmer des Schulleiters ihren ersten Berufschulunterricht vermittelt bekommen, („denn es war sonst kein Raum in der Herberge“), zwei noch bzw. wieder ohne Ausbildungsplatz sind. Hier hilft nur noch das Prinzip Hoffnung weiter. Der Reisende ist sicher, daß auch dieses Problem gelöst werden wird, denn immerhin wartet er trotz aller Widrigkeiten inzwischen auf den Sektor des Insiders!

Ulrich RÄDEKER

Hilfe zur Selbsthilfe? – Das Mülheimer Modell

Die stetig ansteigenden Zahlen ausländischer Kinder in den Grund- und Hauptschulen auch der Stadt Mülheim an der Ruhr und die damit einhergehende Verunsicherung der Lehrer bezüglich der Lehrmethoden im Fach Deutsch machten es erforderlich, die „Prinzipien der Beschulung“ ausländischer Schüler zu überdenken und nach Wegen zu suchen, die für alle Beteiligten gangbar waren.

Wie in vielen anderen Städten der Bundesrepublik dezentralisierte man auch in Mülheim das Problem des in einigen Schulen geballten Vorkommens ausländischer Schüler (anfangs durch „busing“, später nach dem „Domino-system“), indem man diese mit städtischen Verkehrsmitteln nun auf nahezu alle Grund- und Hauptschulen verteilte. Die rechtliche Grundlage dazu ergab sich aus dem Erlaß des Kultusministers des Landes NW (§ 5 Abs. 2 ASchO, Reg. Präs. 44.40.30 vom 9. Okt. 1979), der die freie Wahl der zu besuchenden Schule

unabhängig von Wohn- bzw. Schulbezirk zuließ. Schlugen sich anfangs nur die „Ghettoschulen“ mit Seiteneinsteiger-, Vorbereitung- oder gar „Türken“-klassen herum, traf es nun die Mehrheit der ehemals ausländerfreien Schulen, sich in die mißliche Lage zu schicken, für Kinder, deren Muttersprache man in 95% der Fälle nicht verstand, Lehrinhalte und -methoden sich aus den Fingern zu saugen, deren Sicherung meist fragwürdig war.

Zu Beginn des Schuljahres 1980/81 war die „Dezentralisierung“ abgeschlossen bzw. eingerichtet. Allgemein war man sich an den Schulen nun klar darüber, daß Integrationsvorhaben unsere Schulen nur zu Begegnungsschulen werden lassen konnten. Von den ausländischen Schülern erwartete man, nur mit Hilfe eines möglichst hohen Sprachstandes in Deutsch in der jeweiligen Klassenstufe die Ziele der Regelschule erreichen zu können. Das setzte voraus, die Sprachvermittlung nach „fremd-

sprachenmethodischen Aspekten“ zu betreiben, denen sich allenfalls noch die Englischlehrer der Hauptschulen einigermaßen gewachsen fühlten, da das Studium des muttersprachlichen Deutschunterrichts derartige Methodiken nicht vermittelte. Vereinzelte Initiativen zur Selbsthilfe gab es in wenigen Kollegien, auch ergab die Konfrontation mit Verhalten der Kinder bedingt durch die Andersartigkeit der verschiedenen Kulturen oft große, schwierig zu lösende Probleme.

In dieser Situation übernahm Frau Schullrätin Renate van Berend in Mülheim die Generalie „Unterricht für ausländische Kinder“, für die ihr Vorgänger im Amt bereits wichtige Weichen gestellt hatte. Mit größtem persönlichen Einsatz widmet sie sich seither der Problematik des o. g. Bereiches.

Da ich der Auffassung bin, daß sinnvolle Integrationsbestrebungen nur über die gegenseitige Verständigung möglich sind, glaubte ich, aus meinem reichhaltigen Erfahrungsschatz, den ich mir als Lehrer am Deutschen Schulverband Santiago im Laufe von 5 Jahren im Bereich Deutsch als Fremdsprache aneignen konnte, wichtige Informationen fachspezifischer Art an inter-

essierte Kollegen der Grund- und Hauptschulen weitergeben zu sollen. Mit einer geringen Stundenentlastung wurde ich zu Beginn des Schuljahres 1980/81 „Handlungsreisender in Sachen Deutsch als Zweitsprache“, der pro Woche je eine Schule an einem „Jour-fix“ mit seinem Besuch „beehrte“, um nun, wie ich naiv annahm, den Kollegen zu zeigen, wie's geht. Schon sehr bald stellte sich heraus, daß mein Anliegen, nämlich Grundprinzipien der Fremdsprachenvermittlung darzustellen, häufig von wesentlich vordergründigeren Problemen der Kollegen verdrängt wurde.

Als Moderator sah ich mich mit Fragen konfrontiert, die sowohl Schulorganisation bezüglich parallelen Förderunterrichts in Deutsch für ausländische Schüler als auch Kommunikationsschwierigkeiten mit dem Elternhaus, Disziplinschwierigkeiten, Sprachprogrammauswahl, Einschulungsprobleme, um nur einige zu nennen, beinhalteten. Als äußerst nützlich erwiesen sich zwei Fortbildungsveranstaltungen unter der Leitung des Gesamtseminars Düsseldorf in Haus Aspel im Winter 1980/81, in deren Verlauf in den verschiedenen Arbeitsgruppen eine Reihe von Themen be-

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

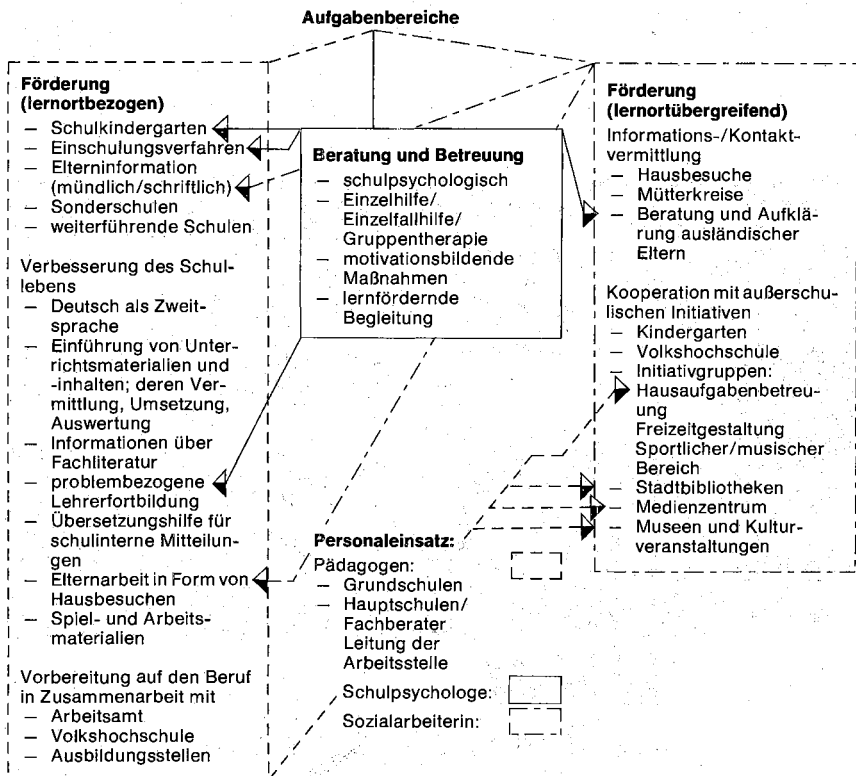
handelt wurde, die die Moderation der Fachgespräche in den zu besuchenden Schulen zwar erleichterten, aber doch nicht allumfassend befriedigende Antworten auf spezifische Fragen gaben. Auch war die Bereitschaft der Kollegen, sich einmal im Unterricht „auf die Finger schauen zu lassen“ aus verständlichen Gründen nur sehr gering. Außerdem stellte ich in der Bilanz des Jahres fest, daß es fast unmöglich ist, alle Bereiche, nämlich Kindergarten, Einschulung, Grundschule, Hauptschule und Sozialarbeit besonders mit türkischen Familien gleichermaßen intensiv zu betreuen.

So gewann ich im Frühjahr 1981 eine Kollegin ebenfalls mit Auslandsschülerfahrung für die Mitarbeit im Bereich Grundschule. Die Arbeitsbelastung machte es nun erforderlich, eine Stundenreduzierung um 5 vorzunehmen. Gleichzeitig ließ sich das Projekt von Frau von Berend realisieren, für

die beiden Moderatoren einen Büroraum durch die Stadt zur Verfügung stellen zu lassen, in dem auch Fortbildungsveranstaltungen mit Gruppen bis zu 20 Teilnehmern stattfinden können. Damit war die Arbeitsstelle für die „Unterrichtung ausländischer Kinder“ ins Leben gerufen worden. Vorläufig ist das Büro an einem Wochentag besetzt. Es beherbergt u. a. Fachliteratur und didaktisches Material für Grund- und Hauptschulen.

In den letzten Monaten ist die Arbeitsstelle erweitert worden zur „Regionalen Arbeitsstelle der Stadt Mülheim an der Ruhr zur Förderung ausländischer Schüler“. Ihr sind neben den beiden Fachberatern für die Grund- und Hauptschule nun noch ein Schulpsychologe und eine türkische Sozialarbeiterin zugeteilt worden. Die Aufgabenbereiche sind vielschichtig, oft über- oder ineinandergreifend und lassen sich am besten aus dem Diagramm ersehen.

Regionale Arbeitsstelle der Stadt Mülheim a. d. Ruhr zur Förderung ausländischer Schüler



In regelmäßigem Abstand von 4 Wochen findet eine „Poolsitzung“ der Mitarbeiter und Schülerrätin statt, in der Aufgaben und Maßnahmen besprochen werden und die Planung für die weiteren Vorhaben erstellt wird. Neben der vom Kultusministerium NW angeordneten 4stündigen Lehrerfortbildungsmaßnahme (verbindlich für Delegierte jeder von Ausländern besuchten Grund- und Hauptschule im Lande NW) führt die Arbeitsstelle u. a. in eigener Regie noch Kurse für Grund- und Hauptschullehrer und einen Sprachkurs mit den Schwerpunkten Grammatik und Phonetik für türkische Lehrer durch.

Aus den bisher gewonnenen Erkenntnissen durch die Arbeit in der Arbeitsstelle scheint der eingeschlagene Weg richtig zu sein, findet sich doch hier zum ersten Male eine Anlaufstelle für Kollegen, denen in Ein-

zel- und Gruppenberatungen brauchbare Hilfe angeboten wird. Das Konzept der Kontinuität und die umfangreiche Koordination innerhalb der Arbeitsstelle garantieren die analytische und pragmatische Durchsetzung von Bildungszielen, ohne die unseren ausländischen Mitbürgern, besonders aber den Schülern, bisher wichtige Einblicke in unseren Kulturkreis verwehrt waren.

Für weitere Informationen wenden Sie sich bitte an:

Regionale Arbeitsstelle der Stadt Mülheim a. d. Ruhr zur Förderung ausländischer Schüler
z. Hd. U. Rädeker
i. Hs. GGS an der Nordstraße
Nordstr. 85
4330 Mülheim a. d. Ruhr
(Tel.: 02 08 / 4 55 – 40 39)

Richard MOSER

Die Tortur des kleinen Samba Diallo

Einführung in einen senegalesischen Roman als Beitrag zur Erziehung zum Dialog mit der Dritten Welt

Ce jour-là, Thierno l'avait encore battu. Cependant, Samba Diallo savait son verset. (1)

Der siebenjährige Negerjunge Samba Diallo vom Stamm der Toucouleur am Südufer des mittleren Senegal in der brutalen Folter seines Koranlehrers, der ihn mit unmenschlichen Mitteln dazu zwingt, die arabischen Sätze fehlerfrei herunterzusagen, ohne daß der Junge auch nur ein Wort davon versteht. Was für ein Skandal! Wir Mitteleuropäer sind empört, wenn wir von den Koranschulen der Türken in der Bundesrepublik hören, die so gar nicht unseren pädagogischen Vorstellungen entsprechen. Die „Dritte Welt“ ist uns ganz nahe gerückt und provoziert unseren Widerspruch.

Der vorliegende Text versteht sich nicht als Kritik am „Unsinn“ des Zwangs zum Memorieren von Unverstandem. Es ist der Anfang des Romans »L'aventure ambiguë« (2) des senegalesischen Schriftstellers und Ministers Cheikh Hamidou Kane, einem der bedeutendsten Werke der frankophonen Literatur Westafrikas.

Man kann die afrikanische Roman- und Novellenliteratur grob in zwei Gruppen einteilen:

1. Rückblick auf die Mißstände in der Kolonialzeit
2. (Selbst-)Kritik an denen, die ab 1960 die Macht (auf höherer wie auf niedriger Ebene) von den Franzosen übernommen und die Entwicklung der jungen Staaten durch Egoismus, Dünkel und Parasitismus gebremst haben.

In beiden Bereichen sozio-politischer Kritik (z. B. in den populären Romanen und Filmen des Senegalesen Ousmane Sembène) geht es um Mißstände, um menschliches Versagen, das bei mehr Kompetenz und besserem Willen vermeidbar wäre. Kanes Roman aber zeigt den Zusammenprall der einheimischen afro-islamischen Kultur mit der westlichen Frankreichs als tragische Unausweichlichkeit. Die Vertreter beider Kulturen sind bei Kane edle, hervorragende Menschen (z. B. der »chevalier«, der Schüler, der Kolonialbeamte, die französische Pastorenfamilie mit der kommunistischen Tochter), geistige Menschen, Vertreter einer Idee als Typen. Somit erscheint der tra-

gische Lauf des Geschehens um so schicksalhafter. Kane hat keinen sozialkritischen, sondern einen „klassischen“ Roman geschrieben(3).

Wie steht es aber mit Meister Thiernos pädagogischer Unmenschlichkeit? Welche Idee vertritt er mit seinem für uns so skandalösen Prinzip der körperlichen Züchtigung? — Als Diener des Wortes Gottes ist Thierno eine der ganz großen Gestalten des Romans, und wenn wir das erste Kapitel als Kritik verstehen, bleibt uns der Zugang zu diesem großen Roman verschlossen.

Weder um romantisches Schwärmen für das Exotische noch um hochnäsiges eurozentrisches Abwerten geht es, wenn wir vom realistischen Dialog mit der uns so nahe gerückten Dritten Welt sprechen, der implizite oder explizite auch Gegenstand unserer Lehrpläne ist, sondern um ein mühevolleres Einüben, zukunftsbewußt in unserer multikulturellen Gesellschaft zu leben, ohne infolge der alten Klischees die wesentliche Tendenz unserer Zeit zum räumlichen Einandernäherrücken der verschiedensten Kulturen zu übersehen. Senghor, der bisherige Staatspräsident Senegals, bezeichnet diese Tendenz immer wieder mit seinen „Lieblingsbegriffen“ vom »métissage culturel« und von der »civilisation de l'Universel«(3a) als erstrebenswertem Ziel aller Geistesentwicklung: eine fast „endzeitliche“ Konvergenz Teilhardscher Prägung als Zielvorstellung, als Ideal. Bietet dies keinen solideren Boden für moderne Pädagogik als die wertfreie „Pluralität“?

Doch hart im Raume stoßen sich die Sachen: wer würde die Existenz von Rasseproblemen und deren handfeste Gründe leugnen! Also geht es darum, das Erkennen zukunftssträchtiger Leitlinien der gesellschaftlichen Realität zu *lernen*. Entwicklungshilfe sollte nicht mehr als caritatives Gefälle von uns Besitzenden, Aufgeklärten, die alles wissen, haben, können, zu den Armen, Unterentwickelten, denen wir unser know how als Rettungsring zuwerfen, gesehen werden, sondern als *Dialog* mit der Dritten Welt, als Teilhabe am »rendezvous du donner et du recevoir« (Senghor).

Was veranlaßt also Meister Thierno, den kleinen Samba derart zu quälen? Treten wir, lernend und vielleicht verstehend, in den Dialog mit Kanes Werk. Gegenstand der so ernsten wie edlen Auseinandersetzung ist zunächst das Erscheinen der westlich-französischen Schule in der negro-islamischen Kulturwelt Nordsenegals. Für das

Oberhaupt des Diallobé-Clans(5) stellt sich die Frage, ob er sich der „neuen Zeit“ stellen oder den aussichtslosen Kampf gegen die Überfremdung durch die Europäer weiterführen soll. Dabei ist es allen bewußt, daß die fremde Schule die „neue Form des Kriegs ist, den die Neuangekommenen gegen uns führen“ (S. 47). Das Ja oder Nein zur französischen Schule ist eine Frage des Überlebens für die Diallobé.

Die Vertreterin der „Moderne“ ist die imponierende Gestalt der Grande Royale, der ältesten Schwester des Familienoberhaupts. Ihr Rat, ihre Persönlichkeit(6) gelten genauso viel wie die des Korankundigen, des „Konservativen“, für den die Versuchung des Neuen die Gefahr totalen Verlusts der Identität, vor allem im Religiösen, bedeutet. Das Wissen »... qu'au pays des blancs, la révolte contre la misère ne se distingue pas de la révolte contre Dieu«(7) führt zur Erkenntnis, daß die Vorteile der neuen Schule (das technische Wissen, symbolisch: das Aneinanderfügen von Holzstück an Holzstück, um dauerhafte Häuser zu bauen) zum Verlust des alten Gottes führen. Der Kompromiß, beide Vorteile zu vereinen, erscheint unrealistisch: »Il faut construire des demeures solides pour les hommes et il faut sauver Dieu à l'intérieur de ces demeures. Cela, je le sais. Mais ne me demandez pas ce qu'il faut faire demain matin, car je ne le sais pas.«(8)

Als der junge Samba Diallo sich mit den übrigen Talibé (Koranschülern) nach dem Gesetz die Nahrung erbettelt, tut er sich durch eindringliche Mahnungen an die Erwachsenen zum Thema »memento mori« hervor. Dies fordert den Widerspruch seiner Tante, der Grande Royale, heraus: »... je suis inquiète, maître. Cet enfant parle de la mort en termes qui ne sont pas de son âge«(9) Ihr Vorwurf »Le maître cherche à tuer la vie en toi«(10) ist nicht unbegründet, denn die Askese des Meisters ist „lebensfeindlich“ — im „heidnischen“ Sinn. »Le maître croyait profondément que l'adoration de Dieu n'était compatible avec aucune exaltation de l'homme. Or, au fond de toute noblesse, il est un fond de paganisme. La noblesse est l'exaltation de l'homme, la foi est avant tout humilité, sinon humiliation«(11) In der Art, wie der Meister über die Schwäche seines hilflosen Leibes triumphiert(12), wird er zum islamischen Paschal(13)

Für die Grande Royale jedoch gilt: »... que le temps est venu d'apprendre à nos fils à vivre«.(14) — So drängt sie darauf, den Jungen je eine Woche lang, abwechselnd mit dem Meister erziehen zu dürfen, um ihm durch allerlei Verwöhnung die Lust zum Leben einzupflanzen.

»Samba Diallo se laissait gâter avec apparemment la même profonde égalité d'âme que lorsqu'il subissait les mauvais traitements du foyer. Il se sentait incontestablement heureux, chez la Royale. Mais il n'y éprouvait pas cependant cette plénitude du foyer, qui faisait battre son cœur, par exemple lorsque, sous la redoutable surveillance du maître, il prononçait la Parole«.(15)

Zum edlen Streitobjekt der beiden Lebensauffassungen geworden, erfährt der Junge die qualitative Überlegenheit der Position des Meisters. »Le Paradis était bâti avec les Paroles qu'il récitait«.(16) Dabei geht es in der islamischen Pädagogik nicht in erster Linie darum, das Wort rational zu verstehen, sondern sich der Würde bewußt zu sein, es unverfälscht so auszusprechen wie Gott selbst, was die Benutzung einer Übersetzung in die Landessprache ausschließt. Samba Diallo bittet nach einer Nacht der Meditation am Grab der „alten Rella“ darum, vorzeitig in das »foyer ardent« des Meisters zurückkehren zu dürfen. Die vorausgegangene Demütigung, die neuen Kleider, die ihm die Grande Royale geschenkt hat, gegen die Lumpen des ärmsten Kameraden tauschen zu müssen, beeinflusst seine Entscheidung nicht. Und Thierno, der Meister, versucht, um den Diallobé das Weiterleben in der Wahrheit durch die Zeit der Krise hindurch zu ermöglichen, ihnen in Samba Diallo ein neues Oberhaupt heranzubilden. Dieses hohe Ziel rechtfertigt alle Härte:

»Sa dureté pour le garçon était à la mesure de l'impatience où il était de le débarrasser enfin de toutes ses infirmités morales, et de faire de lui le chef-d'œuvre de sa longue carrière«.(17)

Bei der großen Dorfversammlung setzt sich der Standpunkt der Grande Royale durch, die Entscheidung für das „Leben“ zu fällen. Sie hat zwar keinerlei besondere Sympathie für die neue Schule, aber sie weiß, daß sich den Kindern die Zukunft nicht vorenthalten läßt. Die Weißen haben eine neue Ordnung mitgebracht. Das „Stirb und werde“ ist ewiges Prinzip des Lebens. In verständlichen Symbolen erinnert die Grande Royale daran: Die Diallobé lieben ihre Felder, aber sie „töten“ sie mit Eisen und Feuer, und obwohl sie Hunger haben,

legen sie die Reserve an Hirse zu Beginn der Regenzeit in die Erde, damit neues Leben, neue Nahrung daraus entstehe. So sagt sie, bei allen Vorbehalten gegen das Neue:

»Ce que je propose c'est que nous acceptions de mourir en nos enfants et que les étrangers qui nous ont défaits prennent en eux toute la place que nous aurons laissée libre ... Mon avis à moi, Grande Royale, c'est que nos meilleures graines et nos champs les plus chers, ce sont nos enfants«.(18)

So kommt Samba Diallo in die Schule, wo er die Freundschaft mit Jean Lacroix, dem Sohn eines Kolonialbeamten, erlebt, einen Dialog voller Poesie und Schönheit.

Die Grande Royale hat Samba Diallo den Weg geebnet, um in Paris beim Studium der Philosophie (typischerweise der Griechen) zu den Quellen der „Fremden“ vorzustoßen. Aber gerade darin verbergen sich »les risques de l'aventure occidentale«.(19) Denn im Erfassen der Quellen Europas liegt »l'attrait morbide du péril«(20), die Gefahr der Selbstentfremdung. (»J'ai choisi l'itinéraire le plus susceptible de me perdre«.) (21)

In Paris trifft Samba Diallo auf ideale philosophische Dialogpartner beider Rassen. Er erfährt den alten Konflikt als »choix entre la foi et la santé du corps«(22). Der Lehrer und Meister der Diallobé jedoch hat Samba den Tod gelehrt. Die Versuchung des Lebens bedeutet Entfremdung vom Tod:

»Il me semble qu'au pays des Diallobé l'homme est plus proche de la mort, par exemple. Il vit plus dans sa familiarité. Son existence en acquiert comme un regain d'authenticité. Là-bas, il existait entre elle et moi une intimité faite tout à la fois de ma terreur et de mon attente. Tandis qu'ici, la mort m'est redevenue une étrangère«.(23)

Entfremdung vom Tod bedeutet aber gleichzeitig auch Entfremdung von den Dingen. Während der afrikanische Weg der intuitiven Erkenntnis in ihr Zentrum stößt (S. 163), sind die Europäer von den Dingen „aufgezehrt“ worden (S. 182). Und in ihrer geistigen Welt der Dichotomie, des Zergliederens und Reflektierens, der „Verkopfung“, verliert Samba Diallo den Kontakt zur Welt, somit sein ureigenes Wesen, und verfällt dem »désespoir«:

»Ici, maintenant, le monde est silencieux, et je ne résonne plus. Je suis comme un balafon crevé, comme un instrument de musique mort. J'ai l'impression que plus rien ne me touche«.(24)

Die bereits assimilierte, in Paris geborene Afrikanerin Adèle verlangt von Samba: »Tu dois m'apprendre à pénétrer dans le coeur du monde.«(25) Doch der „Verlorene Sohn“ muß ihr gestehen: »Je ne sais pas si on retrouve jamais ce chemin quand on l'a perdu.«(26) In dem Satz »Je ne brûle plus au coeur des êtres et des choses«(27) wird die Identitätskrise besiegelt.

Der »chevalier« holt seinen Sohn vor Abschluß seiner Examina ins Land der Diallobé zurück, wo ihm der Idiot den Tod „schenkt“, weil Samba nicht mehr imstande ist, das rituelle Gebet zu vollziehen: einen Tod, der dem Helden des Romans sehr gelegen kommt.

Der Roman endet tragisch. Er gibt kein Rezept, wie Senghors „eschatologische“ »civilisation de l'universel« durch die Geschichte zu erreichen wäre. Immerhin ist die Lauterkeit der die verschiedensten Positionen vertretenden Gestalten Grundvoraussetzung für das Hören auf den anderen und sein Verstehenwollen. So ist der Roman im wesentlichen philosophischer Dialog, der – jedem billigen Optimismus abhold – uns in absolut fairer Weise den geistigen Hintergrund der Kolonialproblematik besser verstehen lehrt und den Mut verstärkt, in den Dialog mit der Dritten Welt einzutreten.

»Nous n'avons pas eu le même passé, vous et nous, mais nous aurons le même avenir, rigoureusement.«(28)

Die jüngste Geschichte lehrt uns, Samba Diallos Vater, dem »chevalier« der Diallobé, zuzustimmen.

Wieweit Cheikh Hamidou Kanes recht düstere Molltöne dem „eschatologischen“ Optimismus Senghors widersprechen oder wieweit gerade auch Samba Diallos Tod im Sinne der Grande Royale als ein „Stirb und werde“ und somit gerade als lebensnotwendiges Prinzip zu sehen ist, kann hier nicht mehr geklärt werden. Der Dialog ist heute noch nicht zur „Symphonie“ geworden. Aber es ist die Aufgabe der Stunde, ihn wenigstens zu versuchen. Die Lektüre des Romans »L'aventure ambiguë« ist dazu eine Hilfe, die in unseren Schulen vermittelt werden könnte.

Über den Autor

Cheikh Hamidou KANE wurde 1928 in der hauptsächlich von Toucouleur, den am

frühesten und am gründlichsten islamisierten Volk Senegals, bewohnten Stadt Matam am Südufer des Stroms geboren. Mit zehn Jahren wird er mit der westlichen Kultur konfrontiert. Nach dem Abitur studiert er in Paris Jura und Philosophie. Vor und nach der Unabhängigkeit Senegals im Jahre 1960 werden ihm wichtige wissenschaftliche und Verwaltungsaufträge erteilt. Ministeramt unter Senghor. Keine weiteren Buchveröffentlichungen.

Die autobiographischen Züge im Roman sind nicht zu übersehen.

Anmerkungen und Übersetzung der Zitate

(1) »Wieder hatte ihn Thierno heute geschlagen. Aber Samba Diallo konnte seinen Vers«.

Beginn des Romans »L'aventure ambiguë« von Cheikh Hamidou Kane (Julliard 1961); zitiert nach Editions 10/18 (1971) S. 13

(2) siehe oben

(3) »C. H. Kane, échappant à la donnée temporelle et politique de son sujet, l'angoisse d'être noir, débouche sur une réflexion qui nous concerne tous: l'angoisse d'être homme.«

C. H. Kane geht über den politischen und zeitgeschichtlichen Rahmen seines Sujets, der Angst, schwarz zu sein, hinaus und mündet in einem Gedanken, der uns alle betrifft: in der Angst, Mensch zu sein.

J. Chevrier, zit. nach »La littérature négro-africaine« par Jean-Pierre Gourdeaux, Hatier 1973, S. 143

(3a) Zuletzt in einem Interview mit L'EXPRESS Nr. 1549 vom 21. 3. 81, S. 62:

»Et, à l'Afrique, je dis: attention! Pour mûrir, il faut greffer la raison euraméricaine. Comme l'Euramérique doit s'africaniser, car je crois vraiment à la civilisation de l'universel, et au métissage culturel. Que fut le miracle grec? Le miracle du métissage.«

Und zu Afrika sage ich: Achtung! Um zur Reife zu gelangen, gilt es, die euramerikanische Vernunft aufzupropfen. So wie Euramerika sich afrikanisieren muß, denn ich glaube wirklich an die Weltkultur und an die kulturelle Rassenmischung. Was war das Wunder Griechenlands? Nun, es war das Wunder der Rassenmischung.

(5) Diallobé: Plural von Diallo, häufiger Familienname bei den Toucouleur. Im übertragenen Sinne wird Diallobé auch zum Namen des Landes (Fouta-Toro in Nordsenegal, zwischen Dagana und Matam)

(6) Ein schöner Beweis gegenüber dem unqualifizierten Vorurteil, die Frau im Islamischen Schwarzafrika sei total unterdrückt.

(7) ... daß im Lande der Weißen der Aufruhr gegen das Elend sich nicht von dem gegen Gott unterscheidet. L'av. amb. S. 21

(8) Es ist nötig, sichere Wohnungen für die Menschen zu bauen, und es ist nötig, Gott in diesen Wohnungen zu retten. Soviel weiß ich. Aber fragt mich nicht, was wir morgen früh tun müssen, denn ich weiß es nicht. S. 21 f.

(9) Ich bin beunruhigt, Meister. Dieses Kind spricht über den Tod in Worten, die nicht seinem Alter entsprechen. S. 35

(10) Der Meister sucht das Leben in dir zu töten. S. 32

(11) Der Meister war vom tiefen Glauben besessen, daß die Anbetung Gottes sich mit keiner Erhöhung des Menschen vereinbaren lasse. Nun ist auf dem Grund jeglichen Adels ein heidnischer Grund. Adel heißt Erhöhung des Menschen, Glaube ist vor allem Demut, wenn nicht Erniedrigung. S. 33

(12) Der Begriff der Schwere, der materiellen, körperlichen Bedürfnisse der Diallobé im Gegensatz zur Wahrheit erinnert an die Gedanken über Schwere und Gnade («La pesanteur et la grâce») von Simone Weil.

(13) Im Kapitel IX folgt eine lange Unterhaltung zwischen Vater und Sohn über die Bedeutung Pascals für das afrikanische Denken im Gegensatz zu Descartes.

(14) Es ist Zeit, unseren Söhnen das Leben zu lehren. S. 38

(15) Samba Diallo ließ sich mit offensichtlich gleich tiefer seelischer Beteiligung verwöhnen, wie er auch die schlechte Behandlung im Zentrum (d. i. in der Koranschule des Meisters) erlitt. Er fühlte sich uneingeschränkt glücklich bei der Grande Royale. Aber dort erfuhr er nicht wie im Zentrum jene innere Fülle, die sein Herz höher schlagen ließ, wenn er zum Beispiel unter der furchtgebietenden Anleitung des Meisters das heilige Wort aussprach. (S. 49)

(16) Das Paradies war gebaut mit den Worten, die er rezitierte. S. 53

(17) Die Härte, mit der er den Jungen behandelte, entsprach seiner Ungeduld, ihn endlich aller seiner moralischen Schwächen zu befreien und aus ihm das Meisterwerk seiner langen Karriere zu machen. S. 33

(18) Ich schlage vor, daß wir bereit sind, in unseren Kindern zu sterben und daß die Fremden, die uns besiegt haben, den ganzen Platz in ihnen ausfüllen, den wir haben räumen müssen . . . Meine, der Grande Royale Ansicht ist, daß unser bestes Korn und unsere wertvollsten Felder unsere Kinder sind. S. 57 f.

(19) Die Risiken des Abenteuers mit dem Westen. S. 170

(20) Die krankhafte Anziehungskraft der Gefahr. S. 125

(21) Ich habe den Weg gewählt, der am ehesten zu meinem Untergang führt. (ebd.)

(22) Wahl zwischen dem Glauben und der Gesundheit des Leibes. S. 128

(23) Mir scheint, der Mensch steht im Land der Diallobé dem Tod zum Beispiel erheblich näher. Er lebt in größerer Vertrautheit mit ihm. Seine Existenz gewinnt dadurch an Echtheit. Daheim bestand zwischen dem Tod und mir jene Vertraulichkeit, zugleich aus meinem Schauer und meiner Erwartung. Während er mir hier fremd geworden ist. S. 162

(24) Hier spricht die Welt nicht mit mir, und ich halle nicht mehr von ihr wider. Ich bin wie ein zerbrochenes Balafon, wie ein totes Musikinstrument. Ich habe den Eindruck, daß mich nichts mehr berührt. S. 163

(25) Du mußt mich lehren, ins Herz der Welt einzudringen. (S. 173)

(26) Ich weiß nicht, ob man je diesen Weg wiederfindet, wenn man erst von ihm abgekommen ist. S. 173 f.

(27) Ich brenne nicht mehr im Herzen der Wesen und der Dinge. S. 174

(28) Ihr und wir haben nicht dieselbe Vergangenheit gehabt, aber wir werden unerbittlich die Zukunft miteinander teilen. S. 92

Ergänzung: Titel der deutschen Ausgabe „Der Wiespalt des Samba Diallo“, Verlag: Otto Lembeck/Frankfurt 1980

NEUERSCHEINUNG

DEUTSCH als FREMDSPRACHE 1982/83

Bitte fordern Sie umgehend Ihr **GRATIS-EXEMPLAR** an!

Die meisten der in diesem Katalog aufgeführten Titel halten wir in Mengen zwischen 20 und 2000 Exemplaren am Lager, so daß auch Schulbestellungen schnell ausgeliefert werden können. Darüber hinaus unterhalten wir ein breites Sortiment an Sprechlehmitteln für fast alle Sprachen. *Selbstverständlich besorgen wir jedoch auch jedes andere lieferbare Buch in deutscher oder englischer Sprache schnell und preisgünstig.*

Ebenfalls soeben erschienen:

STAEHEL'S GUIDE to BOOKS on LEARNING and TEACHING ENGLISH – Ausgabe 1982/83

Bitte schreiben Sie uns!

Buchhandlung



Stäheli GmbH & Co

Am Marktplatz 20

D-7208 Spaichingen/ Württ.

Telefon (0 74 24) 66 86

... Ihre Fachbuchhandlung für moderne Fremdsprachen

Am Marktplatz 20

Telefon (0 74 24) 66 86

D-7208 Spaichingen/Württ.

Telex 7 60 458 staeh d

DIDAKTIK

Manfred GRÖBER

Fumpf mal fumpf! – Was kann man mit Zahlen im DaF-Anfangsunterricht machen?

In VORWÄRTS K1, Lektion 2, wird auf Seite 13 ein Paket von Zahlen vorgesetzt, das zum „Grundstoff“ gehören soll. In der dort vorgelegten Form ist dieses Paket aber für den Anfangsunterricht ein zu dicker Brocken. Auch das Lehrerbegleitheft gibt keine Auskunft, wie man dieses Paket unterrichtlich aufpacken und seinen Inhalt verwenden soll. Der folgende Artikel will durch Tips aus der Praxis zeigen, wie man Zahlen einführen kann, wo besondere Problemchen liegen, wie man Zahlen auf der Anfängerstufe nutzbar machen kann.

Die unterrichtliche Erprobung erfolgt an der DS Barcelona, weshalb die Vorschläge sich auf den Unterricht mit spanischsprachigen Schülern beziehen, jedoch dürften grundsätzliche Erkenntnisse sinngemäß auch auf den Unterricht mit Schülern anderer Muttersprache übertragbar sein.

A. Wozu überhaupt Zahlen im DaF-Anfangsunterricht?

Viele Schüler, die mit VORWÄRTS K1 unterrichtet werden, sind mit Zahlbegriffen und den Grundrechnungsarten vertraut. Daher bieten sich Zahlen und einfache Rechnungen als brauchbare Möglichkeiten an, deutschsprachiges Wortmaterial mit einfacher Semantik einzuführen, zu üben und für weitere unterrichtliche Zwecke nutzbar zu machen. – Selbstverständlich dürfen Übungen mit Zahlen im DaF-Anfangsunterricht nur als Begleitübungen durchgeführt werden, und grundsätzlich sollen sie als Sprachunterricht, niemals als Rechenunterricht angesetzt werden.

B. Funktionen des Unterrichtes mit Zahlen

Wie der Einsatz von Zahlen für die Schüler zu Anregung und Förderung im Hinblick auf Motivation, Merkfähigkeit und Phonetik führen kann, sei im folgenden kurz skizziert:

Motivation: Die Schüler zeigen erfahrungsgemäß ein lebhaftes Interesse, deutsche Zahlennamen und Rechenoperationen zu erlernen. Die leichte semantische Übertragbarkeit und der vorzeigbare Erfolg im Unterricht (und wohl auch zu Hause), dürfen dabei eine wesentliche Rolle spielen.

Merkfähigkeit: Die Schüler verbinden die deutschen Zahlwörter sowohl mit Mengen-

begriffen, als auch mit Ziffern, als auch mit den spanischen Zahlwörtern. Dadurch werden mehrere Gedächtnisbereiche aktiviert und miteinander assoziiert, wodurch eine entsprechend rasche und stabile Festigung erreicht wird.

Phonetik: Einige Zahlen bereiten spanischsprachigen Schülern phonetische Schwierigkeiten. Aber gerade sie können und müssen für phonetische Übungen genutzt werden. – Die Pflicht zur phonetischen Korrektur ist sehr ernst zu nehmen, da die einfache Semantik und die leichte Abrufmöglichkeit der Zahlen oft zu einem vorschnellen „kommunikativen“ Erfolg führen, wobei sich gern zähe Aussprache- und Wortstrukturfehler einschleifen.

C. Hinweise auf Einführung der Zahlen und Grundrechenarten

1. Zahlen dürfen immer *nur* über Ziffern (an der Tafel oder auf Flash-Cards) oder über zählbare Gegenstände (Bälle, Schlüssel, Finger) eingeführt werden, *niemals* über ausgeschriebene Zahlwörter, da deren Graphie zu falschen Ausspracheleistungen führt.

2. Der Zahlenbereich darf *nur in kleinen Portionen* von Stunde zu Stunde erweitert werden. Die Erweiterung kann auch nur dann erfolgen, wenn die vorherigen Zahlen

keinem Schüler mehr unüberwindbare Schwierigkeiten bereiten. — Mehr als drei Zahlen sind, wenigstens im Zahlenraum 1–20 nicht sinnvoll, da sonst die phonetischen und gedächtnismäßigen Anforderungen die Übungen zum Hauptgegenstand einer Unterrichtsstunde werden lassen, statt nur als Begleitmaterial zu dienen. Der Zahlenraum sollte außerdem für lange Zeit nicht über 100 hinausreichen. Viel wichtiger ist es, daß zunächst nur der Zahlenraum von 1–20 oder höchstens 1–30 geübt wird, damit die Schüler ihre eigene Lerngruppe mengenmäßig mit Zahlbezeichnungen erfassen können.

3. Die *Einführung der ersten Zahlen* kann früh beginnen, z. B. schon ab der dritten oder vierten Unterrichtsstunde. Man erarbeitet nach und nach den Zahlenraum 1–12. Erst wenn dieser abgesichert ist, geht man weiter zu den Zahlenbildungen mit „-zehn“. Beim Zahlenwert 20 sollte wieder ein absichernder Einschnitt gemacht werden. Danach kann man die Zehnerzahlen 30, 40, 50 usw. bis 100 einführen und dann erst die Zwischenzahlen 21, 22, 23 usw. üben.

4. Die *Grundrechenarten* sollten in der Reihenfolge: *Addition, Subtraktion, Multiplikation, Division* eingeführt werden, wobei die Einführung unbedingt auf längere Zeitabstände verteilt werden muß. — Frühestens beginnt man mit den beiden Grundrechenarten Addition und Subtraktion, wenn der Zahlenraum 1–12 im sicheren Besitz der Schüler ist. Die beiden anderen Grundrechenarten sollten sich nur im Zahlenraum 1–20 bewegen, um die Forderung nach Sprachunterricht nicht in Richtung Rechenunterricht zu überschreiten.

5. Alle DaF-Lehrer an einer Schule sollten sich in Absprache mit den Mathematiklehrern auf *gleiche Termini technici* einigen,

z. B.: $2 + 4 = 6$ „zwei *plus* vier *gleich* sechs“
 $8 - 3 = 5$ „acht *minus* drei *gleich* fünf“
 $5 \times 2 = 10$ „fünf *mal* zwei *gleich* zehn“
 $12 : 4 = 3$ „zwölf *durch* vier *gleich* drei“.

D. Besondere Probleme der Phonetik und der Zahlwortstrukturen

1. *Phonetik*. Folgende Zahlwörter bieten den spanischsprachigen Schülern phonetische Schwierigkeiten: *zwei, fünf, acht, zehn, zwölf, fünfzehn, zwanzig*. In der weiteren Zahlenreihe wiederholen sich die Probleme in ähnlicher Form. Eine gründliche Einübung der genannten Zahlen erleichtert daher die Erarbeitung des gesamten Zahlenraumes. Die folgenden Übungen sind mehrfach in der Praxis erprobt, sollen aber nur als Vorschläge gemeint sein.

a) *Phonetische Probleme beim Zahlwort „zwei“: [ts] + [v]*.

Zweckmäßigerweise segmentiert man und übt die Artikulation für [v] ein, und zwar im Kontrast zu [b]. Gleichzeitig schleift man den Diphthong [ai] ein, der meistens schon durch das Verb „*heißen*“ bekannt ist. Danach übt man die Artikulation für [ts], indem man zum Laut [s] kontrastiert. Als dritte Übung erfolgt die Synthese der Lautsegmente. Folgende Nachsprechübungen für Chor und Einzelschüler empfehlen sich:

Eine weitere Hilfe für [ts] ergibt sich aus einem Vorschlag von Hermann Schuh: Spitzen der Zeigefinger nähern sich einander langsam, während man sssssssss ausspricht; dann berühren sich die Fingerspitzen kurz und springen sofort wieder auseinander, wobei man deutlich [ts] artikuliert. — Ein geeignetes spanisches Demonstrationswort ist außerdem der von Montserrat abgeleitete Mädchennamen „Montse“.

b) *Phonetische Probleme beim Zahlwort „fünf“: [y] und [nf]*.

Die spanischsprachigen Kinder sprechen normalerweise nach ihrem Höreindruck in falscher Weise [fumf] oder sogar [fumpf]. Man übt zuerst den Laut [y], dann die Konsonantenfolge [nf].

c) *Phonetische Probleme beim Zahlwort „zehn“: [ts] + langes [e:]*.

Zur Einübung des Lautes [ts] eignen sich die zum Zahlwort „zwei“ vorgeschlagenen Übungen. Für die Länge des Lautes [e:] eignen sich kontrastierende Übungsketten mit Kürzen und Längen, wobei günstigerweise Konsonantenstützen mitverwendet werden.

d) *Phonetische Probleme beim Zahlwort „zwölf“: [ts] + [v] und [œ]*.

Für [ts] + [v] gelten die Vorschläge wie beim Zahlwort „zwei“. Für das Problem des [œ] ergibt sich die Möglichkeit der Einübung über die Kontrastreihe [e]-[ø]-[œ]. Da es sich um das Problem der gerundeten gegenüber dem ungerundeten Vokal handelt, das auch bei „fünf“ auftritt, schließt man dort an.

e) *Phonetische Probleme beim Zahlwort „fünftzehn“* entsprechen denen bei „fünf“ und „zehn“ und sollten sinngemäß verarbeitet werden. Vor allem sollte der Lehrer immer nur die korrekte Aussprache akzeptieren. Um lästige Lehrerkorrekturen zu vermeiden, und um die Schüler zur konzentrierten Selbstkontrolle zu führen, mimt der Lehrer bei Fehlaussprache am besten das Nichtverstehen, indem er die Hand als Schalltrichter hinter das Ohr hält.

f) Das Zahlwort „acht“ bietet ein sekundäres Ausspracheproblem, weil die Schüler das *Schluß-t* oft nicht oder nur zu schwach aussprechen. Dieses Mini-Problem darf jedoch nicht unbeachtet bleiben, da sonst später alle *Schluß-t* vergessen werden, was z. B. bei der Aussprache der Personalformen des Verbs (du suchst, er sucht usw.) zu erheblichen Verständnis- und Schreibschwierigkeiten führt.

g) *Grundsätze zur Durchführung der phonetischen Übungen.*

Die oben abgedruckten Übungsbilder bedürfen bei der Durchführung all jener Mittel, die einer Anfängerguppe Spaß machen, wie z. B.: *Handzeichen, Klatschen, Rhythmisieren, Variationen der Lautstärke, Variationen der Tonhöhe durch Singen*, usw. Die Kinder akzeptieren diese Übungen gern in Spielform; als reine Drillübungen sind sie wertlos.

– Zum *Übungseinstieg* bewähren sich für die fünf Grundvokale konventionalisierte *Handzeichen*, wodurch der Beginn einer Übung bald ohne jede Lehrersprache angekündigt werden kann.

Folgende Handzeichen können vorge schlagen werden:

- für (a): beide Handflächen öffnen sich wie ein Entenschnabel, um die Öffnung des Kieferwinkels nachzuahmen;
- für (e): beide gekrümmten Zeigefinger ahmen das Längsziehen der beiden Mundwinkel nach;
- für (i): die Spitzen der Zeigefinger nach oben

symbolisieren die besondere Tonhöhe des (i);

für (o): beide Hände formen die Rundung des (o);

für (u): beide Handflächen werden in gewissem Abstand senkrecht gestellt, um die beiden Flanken des (u) anzudeuten.

– Das Ziel der jeweiligen Zahlenübung kann im passenden Augenblick durch Tafelanschrieb jener Ziffer, die gerade erarbeitet wird, leicht klargemacht werden.

2. Strukturprobleme der Zahlwörter (Bildungsweise und Aussprache).

Die Schüler erkennen sehr bald, daß die Bildung der Zahlwörter anscheinend einfachen Analogiegesetzen folgt. Aber einige deutsche Zahlwörter zeigen Besonderheiten, die bewußt geübt werden müssen. Im Zahlenraum 1–100 treten folgende Problempaare auf:

sechs [zɛks]	aber: sechsze[n]n [zɛçtsɛ:n]
sieben	aber: siebzehn
eins	aber: einundzwanzig
siebzehn	aber: siebenundzwanzig
	usf.
dreizehn [draiʦɛ:n]	aber: dreißig [draiʃɪç]
sechs [zɛks]	aber: sechzig [zɛçtsɪç]
sieben	aber: siebzig

Korrektur- und Festigungsübungen sind hier unbedingt notwendig. Sie gehen am besten von Kontrastierungen aus. Tafelanschriebe von Zahlenreihen oder Zahlentabellen, die neben harmlosen Zahlen solche Problempaare enthalten, sind dabei sehr hilfreich. Treten trotzdem Hör- und Nachsprehschwierigkeiten auf, müssen Segmentierungsübungen wie die obigen ad hoc eingesetzt werden.

E. Spielübungen mit Zahlen

Die Zahlen eignen sich für viele Zwischenübungen, die in Spielform durchgeführt werden können. Sie dienen der *Entspannung*, der *Konzentration* und der *Aktivierung*.

1. Zur Entspannung

a) *Durchzählen.* Die Schüler zählen die Klasse einfach durch, indem jeder Schüler die passende Zahl der Zahlenreihe auf sagt. Am Anfang also nur: 1,2,3/1,2,3/usf., später: 1,2,3/1,2,3,4/1,2,3,4,5, usf.

Das Durchzählen kann auch rückwärts laufen. Schließlich kann die ganze Klasse

durchgezählt werden, oder die Gruppe der Mädchen, oder die Gruppe der Jungen.

b) *Zahlenabrufen*. Der Lehrer ruft Zahlen ab, indem er eine bestimmte Anzahl von Fingern hochstreckt. Dabei sind viele Variationen denkbar: *aufwärts, abwärts, überraschendes Auslassen von erwarteten Zahlen, Umkehr der Zählrichtung, geballte Faust* = „Null“.

c) *Klatschspiele*. Dabei können die vom Lehrer laut angesagten Zahlen die Anzahl der Schläge vorschreiben.

2. Zur Konzentration.

a) *Zahlenaufsagen*. Der Lehrer schreibt eine Zahlenreihe an die Tafel, evtl. durch Diktat der Schüler. Dann zeigt er blitzschnell auf beliebige Zahlen und läßt sie aufsagen.

b) *Dreierspiel*. Der Lehrer vereinbart mit den Schülern, daß beim Durchzählen jede durch 3 teilbare Zahl ausgelassen wird. Schüler, die 3, 6, 9, 12 usw. trotzdem aufsagen, müssen aufstehen und scheiden aus dem Spiel aus. Die Spielregel kann durch einen Tafelanschrieb folgender Art leicht illustriert werden: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12. Schüler, die eine Dreierzahl zu vermeiden haben, müssen statt der Zahl -sch- sagen.

c) *Rechenaufgaben*. Sie sollten einfach sein und am Anfang immer durch Tafelanschrieb gestützt werden. Nach einiger Zeit, wenn die Schüler genügend Sicherheit besitzen, läßt man dabei das Ergebnis unausgeschrieben: $2 + 3 = \square$. Man sollte darauf achten, daß die Schüler immer *den gesamten Rechenvorgang* vorsprechen.

d) *Entlaß-Spiel*. Rechenaufgaben können am Ende einer Stunde gut als Entlaß-Spiel eingesetzt werden. Wer eine Aufgabe richtig vorsagt, kann gehen, wer Fehler macht, muß noch dableiben. Allerdings sollte man nach ca. 10 Schülern dieses Spiel beenden.

e) *Singular/Plural*. Die Kenntnis der Zahlen ist für Übungen im Bereich von Singular und Plural, insbesondere für Verben, sehr nützlich. Man demonstriert durch Gegenstände oder Tafelzeichnungen die *Menge 1* und die *Menge n*. Dann sagt der Lehrer den Infinitiv und zeigt auf eine der beiden Mengen. Die Schüler sollen dann dazu den Satz mit der richtigen Verbform bilden.

3. Zur Aktivierung: Spiele mit Zahlenkarten.

Bei Kenntnis des Zahlenraums 1–30 bringt der Lehrer entsprechend der Schülerzahl seiner Gruppe Karten mit, auf denen groß geschrieben immer eine Zahl aus der Zahlenreihe steht. Jedem Schüler teilt er eine Karte aus, möglichst in zufälliger Reihenfolge. Damit ergeben sich etwa folgende Übungsmöglichkeiten:

a) *Aufrufen durch L*. Der Lehrer ruft laut eine beliebige Zahl. Der Inhaber der betreffenden Karte muß sich so rasch wie möglich melden, sonst wird er übergangen. Besitzt der Lehrer einen zweiten Kartensatz, dann kann er die Karten der „Langsamen“ zum Wiederaufrufen auf einem gesonderten Stoß ablegen.

b) *Aufrufen durch Sch*. Schüler rufen über Zahlen andere Schüler auf. Jeder Schüler, der rasch genug antwortet, darf sofort die nächste Zahl aufrufen. Damit sich keine Wiederholungen ergeben, sollte die Zahlenreihe an der Tafel stehen; der Lehrer streicht dann jede bereits genannte Zahl aus.

c) *Durchzählen*. Nach der zufälligen Austeilung der Zahlenkarten müssen die Schüler die ganze Klasse in der richtigen Reihenfolge durchzählen. Zuerst zählen sie in aufsteigender Richtung, dann in absteigender Richtung, wobei der Lehrer als „Null“ endet.

d) *Abrufen von Übungsleistungen*. Die zugeteilten Zahlenkarten dienen für eine beliebige Sprachübung als Abrufsignale, z. B.: „Wo ist Cadolzburg? – 25?“. Dabei entfällt der übliche Blickkontakt zwischen Lehrer und Schüler, wodurch jeder Schüler zu höherer Aufmerksamkeit gezwungen wird. – Die Karten sollten jedoch nach einer solchen Verwendung wieder eingesammelt werden, um jeder Art von Nummernfixierung vorzubeugen.

Mit solchen und vielen anderen Übungen können Zahlen zu einem vergnüglichen und nützlichen Begleitelement des Anfangs-Unterrichtes werden. Der Phantasie zur Erstellung derartiger Übungen sind nur da Grenzen zu setzen, wo der Sprachunterricht zum Rechenunterricht zu entarten droht. Und damit: eins, zwei, drei ... looooo!

AUSLANDSSCHULEN

Ernst FUHRMANN, Manfred SANDNER

Die Deutschen Schulen in Chile

Der Verein deutscher Lehrer in Chile (VdLiCh), korporatives Mitglied des VdLiA, hat über seine 70. Hauptversammlung, wie üblich wieder eine „Dokumentation“ herausgebracht. Im Blick auf ihren Umfang ist eine vollständige Wiedergabe in der Verbandszeitschrift nicht möglich, doch können Interessenten sich an den Vorstand des VdLiCh, Santiago, Casilla 16.171, mit der Bitte um Zusendung wenden.

In diesem und den folgenden Heften bringen wir in gekürzter und überarbeiteter Form einen Ausschnitt aus der „Dokumentation“, und zwar zu den Bereichen:

„Zur Krisenperiode der Deutschen Schulen in Chile“

„Der Weg aus der Krise“

„Empfehlungen zur Struktur der Deutschen Schulen in Chile“.

Zur Krisenperiode der Deutschen Schulen in Chile

Die Entwicklung zur vollausgebauten Begegnungsschule nach dem Zweiten Weltkrieg

Die Deutschen Schulen in Chile entstanden zwar (seit 1854) für die Kinder der Einwanderer, sie wurden jedoch von Anfang an von Kindern aus Ehen mit spanischsprachigen Chilenen und von – zunächst wenigen – Kindern aus rein spanischsprachigen Familien besucht. Starre „Volkstums-schranken“ existierten in Chile nie. So tragen heute auch manche deutsch sprechenden Familien spanische Namen, wenige natürlich im Vergleich zu den nur spanischsprachigen Familien, die deutsche Namen tragen. Dieser Prozeß einer allmählichen Veränderung in der Zusammensetzung der Schülerschaft verlief im ersten Jahrhundert des Bestehens der Schulen langsam.

Parallel dazu verlief der Prozeß eines allmählichen Ausbaus der Schulen, die ja zu Beginn ein- bis zweiklassige Elementarschulen gewesen waren, zu ausgebauten, zur Universitätsreife führenden, staatlich anerkannten und damit auch der staatlichen Schulaufsicht unterstehenden Vollanstalten. Gleichzeitig war damit, u. a. durch die Verbesserung der Verkehrsverhältnisse ermöglicht, ein Zusammenschluß von Schulen in den Städten und die Aufgabe einklassiger Landschulen zugunsten städtischer Schulen verbunden.

Diese bisher sehr allmählich verlaufenden Prozesse führten in dem Vierteljahrhundert nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs in einer schnellen Entwicklung zu einem – wenigstens vorläufigen – Abschluß, wobei anzunehmen ist, daß das Konzept der Begegnungsschule, wie es in der Phase des Wiederaufbaus des deutschen Auslandsschulwesens bei den fördernden deutschen Stellen sich herausbildete, dieser Entwicklung Inhalt und Ziel verlieh.

Die tiefgreifenden Veränderungen in der Zusammensetzung und Sprachlichkeit der Schülerschaft, die sich an den Deutschen Schulen v. a. zwischen 1945 und 1970 vollzogen, seien noch einmal zusammenge stellt:

- ein Prozeß der Konzentration auf rund 10 vollausgebaute mittelgroße bis große Schulen bzw. Schulverbände (mit bis zu 1900 Schülern), z. T. in Kooperation mit nicht vollausgebauten kleinen Zubringerschulen;
- ein starker Anstieg der Gesamtschülerschaft auf rund 12 000 Schüler und damit, bei gleichzeitiger Reduzierung der Zahl der Schulen, erst recht ein Anstieg der Schülerschaft der Einzelschule;
- ein Prozeß der weiteren Integration der Deutschchilenen und des schnellen Rückganges des Deutschen als Haussprache und damit der Zahl der Schulanfänger mit Deutschkenntnissen;

- und damit im Verein mit dem starken Anstieg der Schülerzahl eine völlige Umschichtung der Schülerschaft. (Der Anteil der von Haus aus in gewissem Maße deutsch sprechenden Schüler dürfte heute noch am Schulverband Santiago 25 v. H., an den übrigen Vereinsschulen 5 – 10 v. H., an den Ordensschulen unter 5 v. H. betragen).

Diese Wandlungen führten im Verein mit sich anbahnenden Veränderungen in Theorie und Praxis des deutschen pädagogischen Beitrags sowie neuen Akzenten in der auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland zunehmend in der zweiten Hälfte der 60er Jahre zu einer Diskussion der Grund- und Zeitfragen der Deutschen Schulen in Chile. Beleg hierfür sind vor allem die jährlichen Direktorenkonferenzen mit ihrer Thematik, die damaligen Jahrestagungen des Deutsch-Chilenischen Bundes mit ihren Prioritäten für Schulfragen sowie die in Arbeitsgruppen, Regional- und Hauptversammlungen des Vereins deutscher Lehrer in Chile seinerzeit erarbeiteten Dokumente, die sowohl Lehrbücher und Lehrpläne als auch Vorstellungen für die Weiterentwicklung der Schulen umfassen.

An den meisten Schulen wurden Reformbemühungen eingeleitet, von denen die folgenden besondere Bedeutung gewannen:

- Beginn der Differenzierung des Deutschunterrichts nach den Lernzielen der Ergänzungs- oder Fremdsprache, Intensivierung der Arbeiten für entsprechend unterschiedene Lehrpläne und unterrichtsmethodische Hilfen;
- Ansätze zur Fortführung des Sachunterrichts auf deutsch in der Sekundarstufe, synchron zur 1966 eingeleiteten Erziehungsreform in Chile (z. B. Einrichtung durchgängiger zweisprachiger Ausbildungszüge an den Deutschen Schulen Santiago und Osorno, Versuche mit zweisprachigem Unterricht in Sachfächern der Sekundarstufe an den Deutschen Schulen Temuco, Quilpué und Valparaíso);
- Einbeziehung von Schülern der Sekundarabschlußklassen in die Prüfungen zum Kleinen Sprachdiplom des Goethe-Instituts (1967 beginnend als Initiative der Deutschen Schule Valparaíso, 1970 Teilnahme von acht voll ausgebauten Schulen mit ca. 200 Prüflingen), damit Anstoß und Erfahrungsgrundlage zur Schaffung des Deutschen Sprachdiploms der Kultusministerkonferenz;
- Vermehrung und Verbesserung der außerunterrichtlichen Impulse für die deutsche Sprache (z. B. Schultheater, Lese- und Aufsatzwettbewerbe, Schülerzeitungen, Musikische Treffen aller Deutschen Schulen, Schüleraustausch).

Ziemlich unverändert gleichgeblieben waren dagegen folgende Faktoren:

- die Bereitschaft der deutschsprachigen oder deutsch sprechenden Schulträger, die Schulen nach dem Konzept von Deutschen Schulen, und nicht von Schulen mit verstärktem Deutschunterricht, weiterzuführen;
- Unterricht im 1. bis 6. Schuljahr überwiegend in deutscher Sprache, nach deutschen Lehrbüchern und mehr oder weniger muttersprachlichen Unterrichtsmethoden durch deutsche und zweisprachige Lehrer, danach, durch staatliche Vorschriften und Gewöhnung daran bedingt, überwiegend in spanischer Sprache;
- der gute Ruf der Schulen;
- und damit verbunden, das gleichbleibende große Interesse deutsch-chilenischer wie chilenischer Eltern, ihre Kinder auf diese Schulen zu bringen;
- die Versorgung der Schulen mit deutschen bzw. deutsch sprechenden Lehrern durch großzügige Vermittlung aus Deutschland sowie durch Ausbildung am Lehrerseminar in Santiago.

Der Anfang 1970 erreichte Entwicklungs- und Diskussionsstand an den Schulen ist in der Aufsatzsammlung: „Die Deutschen Schulen in Chile“, herausgegeben von Harry Werner, festgehalten.

Faktoren der Krise

Im Laufe der 1. Hälfte der siebziger Jahre traten an die Deutschen Schulen in Chile eine Reihe von Herausforderungen heran, die sich teils aus den eben dargestellten Veränderungen der vorhergehenden Jahrzehnte, teils aus den von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ausgehenden geänderten Vorstellungen von den deutschen Auslandsschulen und ihrer Förderung ergaben.

Die Herausforderungen bezogen sich auf:

- die Ziele,
- das Selbstverständnis,
- den Deutschunterricht,
- den Sachunterricht auf deutsch,
- die Lehrerversorgung im Lande,
- die personelle und die finanzielle Förderung der Deutschen Schulen in Chile.

Diese große Zahl anstehender Probleme und die Schwierigkeit ihrer Lösung erlaubten es, von einer Krisenperiode zu sprechen, in die die Schulen eintraten.

Die Umstellung auf Deutsch als Fremdsprache

Wenn Ende der sechziger Jahre weithin noch so unterrichtet wurde, als wäre die überwiegende Mehrheit der Schüler von Haus aus deutschsprachig, während sie doch infolge der oben dargestellten Umschichtung nur noch zu einem kleinen Teil so genannt werden konnte, so mußte dies in ein Dilemma führen. Daß es nicht ganz so war, wissen wir auch. Viele einzelne Lehrer haben sich redlich bemüht, den geänderten Ausgangsbedingungen in ihrem Unterricht Rechnung zu tragen. Vom Verein deutscher Lehrer in Chile waren, v. a. getragen durch Hubert Klemp, neue Unterrichtsbücher für das Fach Deutsch auf heimatkundlicher Grundlage bis zum siebten Schuljahr erstellt worden. Das ursprüngliche Prinzip, bis zum 6. Schuljahr – danach war es infolge staatlicher Vorschriften nicht möglich – alles auf deutsch zu unterrichten, wurde gelegentlich durchbrochen. Insgesamt gesehen, muß man sagen, daß ein klares didaktisch-methodisches Konzept, das angesichts der Umschichtung der Schülerschaft, den zurückgehenden Deutschkenntnissen und dem Fortschreiten eines defizitären Spracherwerbs überzeugende Lösungen versprach, nicht vorhanden war.

In dieser Situation boten sich die v. a. von Amerika ausgehenden Lerntheorien des Behaviorismus, des Strukturalismus und der audiolingualen Methode, die eben in Deutschland rezipiert wurden, als Hilfen an. Die neugegründete Zentralstelle für das Auslandsschulwesen griff diese Hilfen auf, um sie zur Grundlage für einen Deutschunterricht auf Fremdsprachenbasis zu machen.

Im Verein mit den neuen, dieser Grundlage verpflichteten Unterrichtsbüchern „Komm bitte“ und „Vorwärts“ wurde verheißen:

- eine wissenschaftlich begründete Theorie des natürlichen Erlernens einer Fremdsprache,
- eine einfache, sozusagen mechanisch zu handhabende audiolinguale bzw. audiovisuelle Methode,
- ein gegen Fehler weithin abgesicherter Spracherwerb mittels neuer, lange geforderter Unterrichtswerke und Zusatzmaterialien,
- die Möglichkeit, nach einer anfänglichen Beschränkung auf das Fach Deutsch als Fremdsprache zum Fachunterricht in deutscher Sprache übergehen zu können
- und damit insgesamt ein besserer Erfolg bei der Vermittlung deutscher Sprachkenntnisse.

Die Deutschen Schulen in Chile haben, wie wohl alle Deutschen Schulen, die Umstellung auf Deutsch als Fremdsprache mitvollzogen. Die gesamte Förderungspolitik der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen wurde darauf abgestellt. Viele vermittelte Lehrer und Ortskräfte griffen diesen Ansatz positiv auf, schien er doch einen Ausweg aus der bisher unbefriedigenden Unterrichtssituation zu bieten.

Aus dieser Umstellung auf Deutsch als Fremdsprache ergaben sich, um etwas ins einzelne zu gehen, folgende Veränderungen für alle überwiegend aus nicht deutschsprachigen Schülern zusammengesetzten Gruppen (nur am Schulverband Santiago war die Bildung von ein bis zwei muttersprachlich deutschen Gruppen möglich):

- Der Gebrauch der deutschen Sprache im Kindergarten wurde auf höchstens 20 Minuten Deutschunterricht beschränkt, alles übrige erfolgte auf spanisch.
- Dem Deutschunterricht (mit Hilfe von „Komm bitte“) lag eine strenge grammatisch bestimmte Progression zugrunde, die eine möglichst gegen Fehler abgesicherte Beherrschung weniger Strukturen und eines sehr geringen Wortschatzes sicherstellen sollte, da nur so eine Flut später kaum mehr auszumerzender Fehler vermieden werden könne.
- Der Schreib-Lese-Lehrgang im 1. Schuljahr wurde von deutsch auf spanisch umgestellt, im 2. Schuljahr wurde die Schreib-Lese-Fertigkeit auf das Deutsche übertragen. Bis dahin wurde der Deutschunterricht wie im Kindergarten nur mündlich fortgeführt.
- Fachunterricht in deutscher Sprache oder auch nur die teilweise Verwendung des Deutschen im Fachunterricht sollte während der Grundstufe aus Gründen der Fehlerabsicherung vollständig unterbleiben. In der Sekundarstufe sollte, nachdem der Erwerb elementarer Deutschkenntnisse genügend abgesichert war, der Übergang zum Unterricht auf deutsch in einem Teil der Sachfächer erfolgen.

Zu diesen gewünschten Veränderungen traten folgende Auswirkungen hinzu, die mit den von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen empfohlenen und geförderten Unterrichtswerken „Komm bitte“ und „Vorwärts“ verbunden waren:

- Das Erscheinen der Unterrichtswerke ging langsamer vonstatten, als die Klassen fort schritten, so daß z. T. der Unterricht mit Bänden erfolgte, die für eine frühere Klassenstufe gedacht waren.
- Da „Komm bitte“ schließlich nur bis Stufe 4 fortgeführt wurde, entstand die schwierige Situation, daß der Unterricht mit „Vorwärts“, ei-

nem zweiten Anfängerwerk für Jugendliche, fortgeführt werden mußte.

- Der Übergang war nicht koordiniert, gleichgültig, wann er erfolgte, von „Komm bitte“ 3 zu „Vorwärts“ 2 oder von „Komm bitte“ 4 zu „Vorwärts“ 3.
- Beide Unterrichtswerke wurden in mancher Hinsicht gelobt, in anderer getadelt, sie waren in gewisser Hinsicht in der Lehrerschaft umstritten, bessere jedoch nicht vorhanden.

Die Einstellung der Förderung des Kindergartens und die Frage des Beginns des Deutschunterrichts für die fremdsprachigen Schüler

Von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen wurde der Kindergarten aus der Förderung herausgenommen, die Vermittlung deutscher Kindergärtnerinnen wurde eingestellt. Für diese Entscheidung wurde angeführt:

- Der Deutschunterricht im Kindergarten sei unergiebig.
- Es sei notwendig, die nicht und die nicht voll deutschsprachigen Kinder zunächst in ihrer Muttersprache Spanisch, auch kompensatorisch, zu festigen, u. a. auch, um keinen Identitätskonflikt aufkommen zu lassen.
- Eine Förderung des Kindergartens für muttersprachlich deutsche Kinder gehöre nicht zu den Aufgaben der Auslandsschulpolitik, sondern sei, wie in Deutschland, Privatsache.

Es dürften auch Vorstellungen von einer gewissen negativen Rolle der deutschen Auslandsgemeinschaften für die Gastländer, die damals in der Bundesrepublik publiziert wurden, eine Rolle gespielt haben.

Weitergehende Vorstellungen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, die unter dem Begriff der „Neuen Sekundarstufe“ zusammengefaßt wurden und die auf eine Aufnahme der fremdsprachigen Schüler erst zwischen dem 3. und 5. Schuljahr oder, bei Beibehaltung der Einschulung im 1. Schuljahr, auf einen Beginn des Deutschunterrichts erst zu diesem Zeitpunkt hinausliefen, wurden auf der Fachleitertagung 1974 aufgenommen. Die Fachleiter sprachen sich in einer Empfehlung an die Schulleiter und Schulvorstände der Deutschen Schulen in Chile sowie an die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen für einen Beginn des fremdsprachigen Deutschunterrichts im 3. Schuljahr mit folgender Begründung aus:

- Aufwand und Erfolg des Deutschunterrichts nicht nur im Kindergarten, sondern auch im

1. und 2. Schuljahr stünden in einem krassen Mißverhältnis.

- Entwicklungspsychologische Faktoren sprächen gegen das Erlernen einer Fremdsprache in dieser Altersstufe, z. B. werde „durch den Gebrauch der Fremdsprache das kindliche Erleben in stark motivierenden Sprachsituationen beeinträchtigt und gestört“, und „mangelnde Konzentration und geringe Merkfähigkeit im Deutschunterricht“ ließen „die fehlende Identifizierung des Kindes mit der Fremdsprache erkennen“.
- Der Deutschunterricht in dieser Altersstufe stelle für viele Kinder eine psychische Überforderung dar und führe zu Stammelnen, Stottern und Legasthenie.
- Die zusätzliche Belastung des Fremdsprachenunterrichts führe zu einer erheblichen Beeinträchtigung des Erlernens, des Schreibens und Lesens und des Erwerbs grundlegender Kenntnisse in Mathematik, beides auf spanisch.

Die Deutschen Schulen in Chile haben zwar auf diese Bestrebungen nicht spontan mit der Aufgabe der Kindergärten und des Deutschunterrichts für von Haus aus nicht deutsch sprechende Schüler reagiert, aber

- einige Schulen haben den Kindergarten von zwei Jahren auf ein Jahr reduziert,
- und eine weitere Verunsicherung bis Vernachlässigung bezüglich des Deutschunterrichts im Kindergarten und in der Grundstufe trat ein.

Die Einstellung der Lehrerausbildung im Lande

Das Lehrerbildungsseminar für zweisprachige Kindergärtnerinnen und Grundschullehrer für die Deutschen Schulen in Chile, getragen von der Sociedad Teuto-Chilena de Educación in Santiago, mußte die Ausbildung endgültig Ende 1973 einstellen, nachdem sie schon in den vorhergehenden Jahren zahlenmäßig zurückgegangen war. Die Gründe dafür sind:

- Die politischen Verhältnisse in Chile seit 1971 führten zu einem Rückgang der Zahl der Seminaristinnen, da Unsicherheit über die Zukunft der Schulen sich verbreitete und das Abschlußzeugnis des Seminars staatlich nicht anerkannt war.
- Für den Beginn des Studienjahres 1974 wurde staatlicherseits ein Ausbildungsmonopol der Universität für die Ausbildung von Kindergärtnerinnen und Grundschullehrern dekretiert.

Bemühungen um eine Weiterführung einer zweisprachigen Ausbildung in Koope-

ration mit einer Universität in Santiago führten zu keinem Erfolg. Damit war auch in der Lehrerversorgung eine beängstigende Situation eingetreten.

Die Reduzierung der personellen und finanziellen Förderung

Die Einstellung der eigenen Lehrerversorgung im Lande mußte deshalb von den Schulen als besonders schwerwiegend empfunden werden, weil gleichzeitig die Reduzierung der Zahl der vermittelten Lehrer von rund 150 auf die Hälfte innerhalb von fünf Jahren durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen anließ.

Die Deutschen Schulen in Chile wurden nach den auf das „Memorandum über eine Konzeption von Modell-Typen für Deutsche Schulen im Ausland“ zurückgehenden Vorstellung in die folgenden Gruppen unterschiedlicher Förderung eingeteilt (Die Zahlen in Klammern geben die Zahl der den Schulen voll zur Verfügung stehenden vermittelten Lehrer vor und nach der Reduzierung an):

Förderungsgruppe A, Begegnungsschulen, mit höherer finanzieller und personeller Förderung:

- Deutscher Schulverband Santiago (28/23)
- Deutscher Schulverband Valparaiso (29/21)
- Deutsche Schule Osorno (17/12)

Förderungsgruppe B 1, Schulen mit verstärktem Deutschunterricht, mit geringer finanzieller und personeller Förderung:

- Deutsche Schule Concepción (14/ 6)
- Deutsche Schule Temuco (15/ 5)
- Deutsche Schule „Karl Anwandter“, Valdivia (11/ 3)
- Deutscher Schulverband Llanquihue (11/ 3)

Förderungsgruppe B 2, Schulen mit verstärktem Deutschunterricht, mit geringer finanzieller und ohne personelle Förderung:

- Deutsche Schule St. Thomas Morus, Santiago (5/ —)
- Colegio Sta. Ursula, Santiago und
- Colegio Sta. Ursula, Maipú (5/ —)
- Colegio Mariano, Santiago und
- Colegio Mariano, La Florida (3/ —)
- Liceo Alemán, Santiago
- Deutsche Schule „R. A. Philippi“, La Unión (4/ —)
- Deutsche Schule Punta Arenas

Förderungsgruppe C, Schulen mit Sprachenbeihilfe:

- Deutsche Schule Macul, Santiago
- Instituto Sta. María, Santiago
- Deutsche Schule Los Angeles
- Deutsche Schule Villarrica
- Deutsche Schule Gorbea
- Deutsche Schule Huefel-Comuy
- Deutsche Schule Purranque

Bei einem Vergleich der Zahlen der vermittelten Lehrer vor und nach der Reduzierungsphase wird deutlich, daß von der personellen Reduzierung

- die Schulen der Förderungsgruppe A relativ wenig betroffen wurden,
- die Schulen der Förderungsgruppe B jedoch sehr empfindlich: soweit sie der Gruppe B 1 zugeordnet wurden, behielten sie nur 3 bis 6 Lehrer, soweit sie der Gruppe B 2 angeordnet wurden, verloren sie alle vermittelten Lehrer.

War bei der personellen Reduzierung der Förderung schon deutlich geworden, daß sie vorwiegend die Schulen der Förderungsgruppe B betraf, so ist dies bei der Reduzierung der finanziellen Förderung noch deutlicher zu formulieren: Sie betraf ausschließlich die Schulen der Förderungsgruppe B.

Sie setzte zu einem Zeitpunkt ein, als die personelle Reduzierung schon überwiegend durchgeführt war, und sah eine Reduzierung der Schulbeihilfe für die B-Schulen um 50 Prozent innerhalb eines Zeitraums von 5 Jahren vor.

Die massive Reduzierung der personellen und finanziellen Förderung der Deutschen Schulen in Chile wurde von den fördernden deutschen Stellen mit der völligen Disproportionalität des chilenischen Anteils am Schulfonds angesichts neuer auf die Bundesrepublik zukommender kulturpolitischer Aufgaben in anderen Kontinenten begründet.

Die Konzentration der verbleibenden Förderung auf die Schulen der Förderungsgruppe A wurde mit der Notwendigkeit der Schwerpunktbildung begründet.

Wie werden die Schulen insgesamt und wie werden einzelne Schulen auf diese Herausforderung, die sozusagen gebündelt und von verschiedenen Seiten in der 1. Hälfte der siebziger Jahre auf sie zukamen, reagieren? Dies als bange Frage zu stellen, besteht wohl aller Anlaß.

II. MEXIKO

Wolfgang WANDEL

Die Deutsche Schule Alexander von Humboldt in Mexiko-Stadt

Zielsetzung und Struktur der Schule

Zielsetzung

Die Deutsche Schule in Mexiko-Stadt versteht sich als Begegnungsschule: sie erhält ihr besonderes Gepräge dadurch, daß sie zwischen den Ländern, zwischen den Nationen, zwischen den Kulturen angesiedelt ist. Diese Situation bietet im Hinblick auf Bildung, Erziehung und Unterricht besondere Möglichkeiten: Die Schüler, die diese Schule besuchen, können durch ihre Zweisprachigkeit an den Leistungen eines zweiten Kulturkreises teilnehmen, sie können die Kenntnisse der jeweils anderen Kultur erwerben. Daraus soll schließlich die Achtung vor den Werten erwachsen, die der mexikanischen und der deutschen Kultur eigen sind.

Auch von mexikanischer Seite wird die Schule als Begegnungsschule betrachtet. In dem Text, den das mexikanische Erziehungsministerium als Entwurf für einen Schulvertrag zwischen Mexiko und der Bundesrepublik ausgearbeitet hat, heißt es: „in dem Bestreben, die Alexander-von-Humboldt-Schule zu einer Begegnungsschule auszugestalten, die eine Bildung vermittelt, die den mexikanischen bildungspolitischen Voraussetzungen entspricht, so daß ihre Schüler eine gleichwertige Bildung wie die Schüler öffentlicher Schulen erhalten, zusätzlich jedoch Kenntnisse und Erfahrungen auf verschiedenen Gebieten und in unterschiedlichen Methoden erwerben, die sie mit der deutschen Sprache und Kultur vertraut machen, wobei gleichzeitig die interdisziplinäre Zusammenarbeit von Lehrern beider Länder vor allem im Hinblick auf die Lehrmethoden gefördert werden soll.“

Schülergruppen

Als Begegnungsschule hat die Deutsche Schule in Mexiko-Stadt im Schulalltag mit erheblichen Schwierigkeiten zu ringen, weil sie sich ständig einer Vielzahl von Forde-

rungen gegenüber sieht, die sich teilweise widersprechen.

Die Schule soll einerseits Kindern deutscher Techniker und Kaufleute, die unter kurz- und mittelfristigen Verträgen in Mexiko leben, eine dem deutschen Vorbild angenäherte Ausbildung bieten, die eine reibungslose Wiedereingliederung in das in-nerdeutsche Schulsystem erlaubt; sie soll andererseits begabten mexikanischen Kindern eine Begegnung mit deutscher Erziehung und deutscher Kultur ermöglichen, aber diese Kinder gleichzeitig auf das einheimische Hochschulsystem vorbereiten; sie soll schließlich Kindern deutschstämmiger Mexikaner bei voller Eingliederung in das hiesige Schulwesen und bei Vorbereitung auf einen mexikanischen Abschluß ermöglichen, ihre „geistige Heimat“ nicht zu verlieren.

All dies muß unter strenger Befolgung der einheimischen Erziehungsgesetze und unter Beachtung deutscher Richtlinien erfolgen.

Unter diesen oben dargestellten Gesichtspunkten sind Organisation, Aufbau, Klassenbildung und Unterrichtssprache innerhalb der Schule zu gestalten. In immer neuen Ansätzen muß versucht werden, den Ansprüchen der verschiedenen Gruppen gerecht zu werden, ohne das Ideal der Begegnungsschule ganz aus dem Auge zu verlieren. Aus einem Überblick über die Struktur der Schule lassen sich die wichtigsten Schwierigkeiten ablesen, denen die Schule gegenübersteht.

Aufbau und räumliche Gliederung

Die Schule gliedert sich in vier Abteilungen:
ein zweijähriger *Kindergarten* ist der Schule vorgeschaltet;

die *Primaria* umfaßt die Klassen 1–7 und entspricht in Klasse 1–4 der Grundschule, in Klasse 5–7 teilweise schon der Unterstufe des Gymnasiums;

die *Secundaria* ist in etwa die gymnasiale Mittelstufe und umfaßt die Klassen 8–10;

Die *Preparatoria* (Klassen 11–13) entspricht der gymnasialen Oberstufe.

Leider sind die Abteilungen Kindergarten und *Primaria* an drei verschiedenen Stellen der Stadt lokalisiert; die Entfernung zwischen der nördlichen und der südlichen Zweigschule beträgt 42 km.

Klassenbildung, Unterrichtssprache und Abschlüsse

Im Kindergarten werden die Kinder in sprachlich gemischten Gruppen betreut; für etwa eine halbe Stunde Deutschunterricht erfolgt jeden Vormittag eine Trennung nach Sprachherkunft.

Im 1. und 2. Schuljahr der *Primaria* werden die Klassen nach ihrer Sprachherkunft getrennt. Der Lese-Schreib-Lehrgang und die Einführung in die Mathematik werden den Schülern in ihrer Muttersprache angeboten.

Im 3. Schuljahr werden die Klassenverbände ganz neu gebildet, wobei darauf geachtet wird, daß sich in allen Gruppen sowohl mexikanische wie deutsche Kinder befinden. Diese Maßnahme ist notwendig, um vor allem den mexikanischen Eltern deutlich zu machen, daß es der Schule mit dem Begegnungsprinzip ernst ist. Allerdings bleiben für den Deutschunterricht und für den Mathematikunterricht die Differenzierungsgruppen bestehen.

Im Fach Deutsch erfolgt auch in späteren Jahren keine Integration: bis zum Schulabschluß werden die Schüler in muttersprachlichen, bilingualen und fremdsprachlichen Gruppen unterrichtet.

Im Fach Mathematik wird vom 5. Schuljahr ab in deutscher Sprache unterrichtet, soweit die personelle Besetzung das zuläßt.

Das Fach Spanisch setzt für die deutschen Schüler erst im 2. Schuljahr ein, um die Durchführung des Lese-Schreib-Lehrgangs nicht zu stören.

Mit dem 5. Schuljahr beginnt für alle Schüler der Unterricht in Englisch als zweiter Fremdsprache.

Die Fächer Naturkunde und Sozialkunde werden in Klasse 2–7 der *Primaria* in spanischer Sprache unterrichtet. Für deutsche Kinder gibt es in Klasse 6 und 7 einen zusätzlichen freiwilligen Unterricht in Geschichte und Erdkunde in deutscher Sprache.

Die Fächer Musik, Kunsterziehung, Wer-

ken und Sport werden teilweise auf deutsch und teilweise auf spanisch unterrichtet. Die Unterrichtssprache richtet sich in diesem Bereich nach der jeweiligen Lehrkraft. Diese Regelung gilt auch für alle späteren Klassenstufen.

Am Ende der *Primaria* erhalten die Schüler das *Certificado de Primaria*, das sie zum Übertritt in die Mittelstufe (*Secundaria*) berechtigt. An der Deutschen Schule müssen sich die Schüler allerdings einer Prüfung unterziehen, nach deren Ergebnis über die Aufnahme in die Mittelstufe der Deutschen Schule entschieden wird. Etwa 35% der Schüler eines Jahrgangs müssen an eine mexikanische Schule übergehen, weil ihre Leistungen (bes. auch im Fach Deutsch) für einen weiteren Besuch der Deutschen Schule nicht ausreichen.

In der *Secundaria* (Klassen 8–10) bleiben die Schüler weiterhin in gemischten Klassenverbänden. Von den nun einsetzenden naturwissenschaftlichen Fächern werden Physik auf deutsch, Biologie und Chemie dagegen auf spanisch unterrichtet. Die Fächer Geschichte, Erdkunde und Staatsbürgerkunde werden ebenfalls auf spanisch unterrichtet.

Am Ende der Mittelstufe erhalten die Schüler das *Certificado de Secundaria*, das die Berechtigung zum Besuch der Oberstufe verleiht. Wiederum entscheidet eine Prüfung über das Verbleiben an der Deutschen Schule: etwa 30% der Schüler müssen an eine mexikanische Schule überwechseln. Auch bei dieser Entscheidung spielen die allgemeine Leistungsfähigkeit sowie die Leistungen im Fach Deutsch eine Rolle.

Die Struktur der gymnasialen Oberstufe (*Preparatoria*, Klassen 11–13) wird wesentlich von den Schulabschlüssen geprägt.

Alle Schüler erwerben nach erfolgreichem Besuch der *Preparatoria* die mexikanische Hochschulzugangsberechtigung (*Certificado de Bachillerato*). Für deutsche Schüler wie auch für interessierte mexikanische Schüler besteht die Möglichkeit, die Erweiterte Ergänzungsprüfung in sechs Fächern (Deutsch, Spanisch, Englisch, Geschichte, Mathematik, Physik/Biologie) abzulegen. Mit dem Zeugnis der Erweiterten Ergänzungsprüfung erwerben die Schüler die deutsche Hochschulreife.

Alle Schüler der 13. Klassen beteiligen sich außerdem an den Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz Stufe II, wie übrigens auch

die Schüler der 10. Klassen das Sprachdiplom der Stufe I erwerben, soweit ihre Leistungen ausreichen.

Entsprechend dem oben Gesagten werden die Schüler in der 11. Klasse aufgeteilt: die Schüler, die die Erweiterte Ergänzungsprüfung anstreben, werden in eigenen Klassen zusammengefaßt (2–3 Klassen von 4 Parallelklassen). Die Schüler, die ausschließlich den mexikanischen Abschluß wünschen, werden ebenfalls in Klassenverbänden zusammengefaßt (1–2 Klassen von 4 Parallelklassen).

Die Fächer, die für die Erweiterte Ergänzungsprüfung notwendig sind, werden in deutscher Sprache unterrichtet (abgesehen natürlich von Spanisch und Englisch). Die Fächer, die für das Certificado de Bachillerato notwendig sind, werden meist in spanischer Sprache unterrichtet. Eine Aus-

nahme bilden dabei Mathematik und Physik, für die die deutsche Unterrichtssprache beibehalten wird.

Neben den zur Hochschulreife führenden Klassen hat die Oberstufe noch einen Wirtschaftszug, der einer Höheren Handelsschule entspricht. Dieser Wirtschaftszug schließt mit einem Diplom, das sowohl von der Schule wie von der Deutsch-mexikanischen Industrie- und Handelskammer ausgestellt wird. Der erfolgreiche Abschluß des Wirtschaftszuges berechtigt außerdem zum Besuch einer Fachhochschule der Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften im Land Nordrhein-Westfalen.

Abgesehen von den Fächern Spanisch und Englisch erfolgt der Unterricht im Wirtschaftszug vorwiegend in deutscher Sprache.

Unterrichtsarbeit, Ergebnisse und Planung

Über die Unterrichtsarbeit an einer so großen Schule zu berichten, müßte ein umfangreiches Unternehmen werden. Aus diesem Grunde werden für den Jahresbericht einige Gesichtspunkte herausgegriffen, die von Bedeutung sind.

I. Anmerkungen zur Unterrichtsarbeit in der Primaria

Die Unterrichtsarbeit in den Abteilungen und Zweigschulen der Deutschen Schule Mexiko-Stadt ist bestimmt durch die Anforderungen, welche

- a) die Lehrpläne des Gastlandes
 - b) die schulinternen Stoffpläne für den Deutsch- und Englischunterricht, sowie
 - c) die Bildungsabschlüsse
- stellen. Diesen drei Punkten versucht die Primaria in folgender Weise gerecht zu werden:

- a) Die Lehrpläne des Gastlandes finden ihren inhaltlichen Niederschlag in den Schulbüchern, die das mexikanische Erziehungsministerium für schulpflichtige Kinder im Volksschulalter kostenlos zur Verfügung stellt. Die Schulpflicht umfaßt sechs Jahre. In jedem Schuljahr werden, entsprechend der Anzahl der Schüler, Lehrwerke für Spanisch, Mathematik, Naturkunde und Sozialkunde ausge-

geben. Offiziell ist die Benutzung dieser Bücher Pflicht. Inoffiziell werden jedoch von den meisten einheimischen Kollegen Schulbücher mit einer steileren Progression und anderem methodischen Konzept benutzt. Zum einen zeigen sich unsere Schüler mit den Lerninhalten der staatlichen Schulbuchliteratur unterfordert, zum anderen berücksichtigen wir weitgehend Unterrichtsformen, welche die Aneignung enzyklopädischen Wissens sinnvoll ergänzen.

Während hierfür in den Fächern Spanisch, Naturkunde und Sozialkunde auf dem Schulbuchmarkt ein wirklich alternatives Angebot besteht, stellt sich die Situation im Fach Mathematik grundsätzlich anders dar. Hier wird vom ersten Schuljahr an von deutschen Lehrern(innen) nach deutschen Büchern unterrichtet. Dies geschieht während der ersten vier Schuljahre in bilingualer Form, wobei der deutschsprachige Anteil ständig zunimmt. In den 5.–7. Klassen ist das Deutsche dann ausschließlich Unterrichtssprache. Um daneben auch die mexikanischen Lehrpläne inhaltlich und terminologisch zu erfüllen, wird Mathematik nach dem staatlichen Lehrbuch von mexikanischen Kollegen als Kursunterricht angeboten.

- b) Die Stoffpläne für den Deutsch- und Englischunterricht orientieren sich im Fach „Deutsch als Fremdsprache“ an den vorgegebenen Lehrwerken „Komm bitte“ und „Vorwärts“. Im deutsch-muttersprachlichen Bereich hat die Fachkonferenz der Gesamtschule die Freiheit der Auswahl aus dem bundesdeutschen Schulbuchangebot. Die Fachkonferenz Englisch orientiert ihren Stoffplan an den Lehrwerken von Alexander aus dem Longman-Verlag.

Deutsche Arbeitnehmer, die absehbar in die Bundesrepublik zurückkehren, können ihre Kinder im 6. und 7. Schuljahr an Kursen in Erdkunde, Geschichte und Latein teilnehmen lassen, welche sich mit den Lerninhalten der gymnasialen Orientierungsstufe befassen.

- c) Die Bildungsabschlüsse unserer Primaria sind auf zwei Ebenen zu sehen:
1. auf der nationalen und
 2. auf der schulinternen, von der aus wiederum zwei Ziele angestrebt werden.

Auf der nationalen Ebene erteilt unsere Schule als „inkorporierte“ – und zwar jede Zweigschule sowie die Abteilung Primaria der Zentralschule für sich – das staatliche Volksschulabschlußzeugnis. Auf der schulinternen Ebene strebt der Schüler einerseits den Erwerb des Deutschdiploms der Primarstufe an und andererseits das Bestehen der Zulassungsprüfung für die Aufnahme in unsere Sekundaria.

Die Verflechtung der drei eingangs erwähnten Anforderungen ist offenkundig, nicht so sind es jedoch die Schwierigkeiten, die sich aus der Verpflichtung zu ihrer Erfüllung ergeben. Aus der regionalen Lage in verschiedenen Schulaufsichtsbezirken – die Zweigschule Nord liegt außerdem als einzige im Bundesstaat Mexiko – resultiert verschiedenartige Pedanterie bei der Überwachung der Einhaltung der mexikanischen Schulgesetzgebung. Nicht immer kann unser Erziehungsauftrag damit in Einklang gebracht werden. Zwei Schwerpunkte gegensätzlicher Handlungszwänge sind der Mathematikunterricht in deutscher Sprache und der deutschsprachige Unterricht (Deutsch, Mathematik, Werken, Kunst- und Musik) während der offiziellen Unterrichtszeit am Vormittag. Es bedarf weitherziger Nachsicht, ständiger Ge-

sprächsbereitschaft und großen Geschicks auf beiden Seiten, diese illegalen Gegebenheiten so zu kaschieren, daß alle mit ihnen leben können. Um die Beschwerden, die unserer Arbeit aus diesem Zustand erwachsen, zu mildern oder gar zu beseitigen, ist nichts dringender als der Abschluß des Statusabkommens (– worauf an anderer Stelle des Berichts hinzuweisen sein wird –) ohne welches die Schule bei ihrer Unterrichtsplanung von Jahr zu Jahr wieder vor denselben Problemen steht.

II. Lehrerseminar an der Zweigschule Nord

Nicht zuletzt dank der personellen Förderung durch die Zentralstelle war es im Schuljahr 1980/81 möglich, an der Zweigschule Nord in bescheidenen Anfängen mit einem Lehrerseminar zu beginnen. Der Begriff erhebt selbstverständlich keine universitären Ansprüche; er steht nur stellvertretend für Lehrveranstaltungen, welche unseren Kollegen angeboten wurden.

Als *Gruppenseminare* organisierten sich Arbeitskreise, die schwerpunktmäßig auf Hospitationen und Spracherwerb angelegt waren, um sich standortspezifischen Problemen (Schüler, Ausstattung, Exkursionsmöglichkeiten u. a.) bilingualer Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsbesprechungen zuzuwenden. Diese Veranstaltungen dienten der Koordinierung und Durchführung der Unterrichtsarbeit, ihr Leitgedanke war *Unterrichtshilfe*.

In der Form von *Fachseminaren* fanden Veranstaltungen statt, welche sich fächer-spezifischen Fragen unter Berücksichtigung der Bedingungen am Ort (Sachkunde), vergleichenden Unterrichtsmodellen (Kunsterziehung, Deutsch im Kindergarten) und dem Umgang mit Unterrichtsmedien widmeten. Hierbei ging es vorrangig um die Vermittlung und Auswertung fachlicher Impulse. Leitgedanke war *Weiterbildung*.

Grundsätzlich wurden alle Kurse für deutsche und mexikanische Kollegen angeboten und erfreulicherweise in dieser Form auch akzeptiert, wobei die hervorragenden Kontakte auf dem Gebiet der Sachkunde besondere Erwähnung verdienen. Im einzelnen wurden durchgeführt:

Gruppenseminare:

Spracherwerb Deutsch
Spracherwerb Spanisch

Zweisprachige Unterrichtsplanung Hospitation Grundstufe

Fachseminare:

Deutsch im Kindergarten
Kunsterziehung
Sachkunde
Spanisch
Unterrichtsmedien.

Hiervon machen insgesamt 46 Teilnehmer Gebrauch.

Wünschenswert für die Zukunft bliebe ein *Hauptseminar*, das sich mit allgemein interessierenden Themen (Erziehungswesen in Mexiko; Schulregelwerk; allgemeine, didaktische und methodische Aspekte der Fremdsprachenpädagogik; der deutsche Lehrer in Mexiko u. a.) und natürlich mit der Entwicklung, dem Aufbau, der Gliederung, Verwaltung, Unterrichtsstruktur, Koordination usw. unserer Schule befaßt. Neben die bereits erwähnten Gruppen- und Fachseminare auf regionaler Ebene sollte das Hauptseminar unter dem Aspekt der Orientierung als zentrale Veranstaltung treten.

In welchem Umfang unser Lehrerseminar fortgesetzt werden kann, hängt von den personellen Möglichkeiten ab, die hierfür in Zukunft aufgetan werden können.

III. Aus der Tätigkeit der Fachgruppen

Aus den Fachgruppen werden nur zwei Bereiche herausgegriffen:

- a) die besonders schwierige Arbeit in den Deutschgruppen der bilingualen Schüler (der Bericht bezieht sich nur auf die Klassen 1 – 10);
- b) die Einführung eines verstärkten Experimentalunterrichts in Physik und Chemie in der Mittelstufe.

a) Kurzbericht zum Unterricht in bilingualen Schülergruppen an der Deutschen Schule Mexiko-Stadt

1. Die Zahl der Schüler an der Deutschen Schule Mexiko-Stadt, die aus einem zweisprachigen Elternhaus stammen, ist beträchtlich. Zahlen aus dem Schuljahr 1980/81:

M (Muttersprache Deutsch):

ca. 900 Schüler

B (Bilinguale Schüler): ca. 500 Schüler
erste Sprache: Spanisch)

F (Fremdsprache Deutsch):

ca. 1600 Schüler

Der **B**-Schüler bedient sich der deutschen Sprache als Ergänzungssprache. An der Deutschen Schule Mexiko-Stadt

soll eine **B**-Gruppe weder als Auffangstellung für schwachbegabte **M**-Schüler noch als Leistungsgruppe für **F**-Schüler mißbraucht werden. In muttersprachlich deutsch konzipiertem Unterricht würde der **B**-Schüler überfordert, in fremdsprachlichem unterfordert.

2. Konsequenterweise werden daher seit dem Schuljahr 1980/81 nach intensiver Beobachtung im Kindergarten I und II bereits Differenzierungen vorgenommen, die zur Einrichtung (soweit zahlenmäßig ökonomisch vertretbar) von **M**-, **F**- und **B**-Gruppen führen. Ein wichtiges Argument für dieses Vorgehen ist darüber hinaus der Lese-Schreib-Lehrgang, der im 1. Schuljahr beginnt und am Ende des 2. abgeschlossen sein soll. So lernen also die **M**-Schüler Lesen und Schreiben in deutscher, die **F**- und **B**-Schüler in spanischer Sprache. Im Deutschunterricht werden an die **B**-Schüler erhöhte Anforderungen gestellt, die erheblich über den Komm-bite-Kurs hinausgehen, z. B. schnelleres Vorgehen im Kurs, intensiveres Aufarbeiten der im Kurs vorgegebenen grammatischen Strukturen, eigenständige Erarbeitung und weiterführende Ausarbeitung von Texten aus dem Kurs oder von vom Lehrer angebotenen Spielszenen, Dialogen usw.

3. An der Deutschen Schule Mexiko-Stadt wird versucht, die so „gewachsenen“ Gruppen (nicht Klassen) in ihrer weitgehend leistungshomogenen Zusammensetzung über die folgenden Schuljahre beizubehalten. Übergangsmöglichkeiten, sowohl nach **M**- als auch nach **F**-Gruppen werden offengehalten, um die Entwicklung der individuellen Sprachfertigkeit berücksichtigen zu können.
4. Dieses Konzept ist in den vergangenen Schuljahren in verschiedenen Gruppen und Jahrgängen erprobt worden. Jeweils in Absprache zwischen Fachkollegen und Fachleiter wurde für die ausgewählte **B**-Gruppe ein „Rahmenplan“ entworfen, der mindestens einen Arbeitsschwerpunkt enthielt, der inhaltlich völlig vom Lernangebot für die **F**-Gruppen aber auch für parallele **B**-Gruppen abwich.
5. Gerade im letzten Schuljahr ist der verstärkte Wunsch vieler Schüler notiert worden, in diejenige Gruppe der Preparatoria überzuwechseln, die die Erweiterte Ergänzungsprüfung anstrebt. Be-

teilt sind daran zu einem großen Teil die **B**-Schüler aus der Secundaria. Diese Schüler haben aber ein großes Defizit in der Aufsatzerziehung, das sich im nun muttersprachlichen deutsch orientierten Unterricht sehr negativ auswirken wird. Auch aus diesem Grund sind im Schuljahr 1981/82 folgende Konsequenzen zu ziehen:

- Bildung einer „Lehrplankommission“ aus Kollegen der Preparatoria und der Secundaria zur Erstellung eines Lehrplans für die **B**-Schüler der Secundaria und eines Zusatzplans für diese Schüler im IV° der Preparatoria.
- Bildung von zwei Kommissionen zur Erstellung eines jeweiligen Lehrplans für Subprimaria bis 3os Primaria und eines Planes für die Jahrgänge 4os bis 6os Primaria.

b) *Berichte über die Durchführung von Schülerübungen in der Mittelstufe (Klassen 8 – 10)*

Physik

Vorgeschichte:

Der Leiter der Zentralstelle, Herr Becker, regte bei seinem Besuch im November 1979 die Durchführung von Schülerübungen an, weil an unserer Schule genügend Fachräume zur Verfügung stehen.

Herr Kollege Daniel, der im Übungsunterricht bereits über ausgedehnte Erfahrung verfügt, setzte sich ebenfalls für die Durchführung von Schülerübungen ein und wurde nach Genehmigung der Durchführung durch die Schulleitung im Sommer 1980 mit dem Einkauf von Übungsmaterial auf Schulkosten beauftragt.

Material:

Die Fachkonferenz Physik entschied sich für die Anschaffung der NEVA-Übungssätze Mechanik II, Optik, Wärmelehre, Glasmaterial und Elektrik sowie der Phywe-Motormodelle. Für Mechanik I und die Transformatorversuche stand aus der schuleigenen Sammlung noch genug Gerät zur Verfügung.

Erfahrung mit dem Material:

Die Gerätesätze haben sich bewährt. Probleme traten auf bei überhöhten Spannungen an den Experimentierlampen des Satzes Optik (Verformung der Kunststoffgehäuse) und bei den Kolbenproben des Satzes Mechanik II (häufi-

ger Bruch). Die Versuchsanleitungen enthalten in vielen Fällen bereits die Versuchsergebnisse, was die Schüler dann zur Bequemlichkeit verleitet. Es ist notwendig, die Anleitungsblätter abzuwandeln.

Erfahrung der Kollegen mit der Durchführung:

Durchweg ist die Beurteilung positiv. Die Schüler haben mehr Interesse und kommen zu besseren Zensuren als vergleichbare Gruppen ohne Schülerübungen. Die Einteilung in 2 Übungsstunden mit je halber Klassenstärke und eine Demonstrationsstunde mit voller Klassenstärke soll je Klasse weiterhin beibehalten werden.

Organisation

Glücklicherweise steht uns eine Sammlungsleiterin zur Verfügung, was unerlässlich ist. Es ist auch unabdingbar, daß Mathematik und Physik in jeder Klasse von einem Kollegen unterrichtet werden, falls dem nicht unüberwindbare Hindernisse entgegenstehen.

Chemie

Im Schuljahr 1979/80 wurde von der Fachleitung Physik der Antrag für eine andere Einteilung der Wochenstunden gestellt. Durch diese sollte jeder Fachlehrer seine Gruppe einmal pro Woche ganz unterrichten und zweimal je mit einer halben Gruppe Experimentalunterricht durchführen.

Es wurde der Fachleitung Chemie vorgeschlagen, sich an dem Plan zu beteiligen, so daß, während eine Hälfte der Gruppe am Physikunterricht teilnahm, die andere Chemie hatte. Die Fachleitung Chemie hat diesen Plan unterstützt, da der Experimentalunterricht mit ungefähr dreißig Schülern bisher ziemlich schwierig gewesen war und es für den unterrichtenden Lehrer ein Problem war zu prüfen, ob jeder Schüler beim Versuch richtig mitkam und ihn begriff; ganz abgesehen von den Gefahren, die entstehen, wenn ein Schüler sich nicht nach den Regeln richtet.

Nachdem im Jahre 1980/81 nach dem neuen Plan gearbeitet wurde, kann man über die Ergebnisse folgendes sagen:

Der Experimentalunterricht mit halben Klassen konnte viel besser durchgeführt werden, die Schüler verstanden viel mehr und die Bewachung ihrer Arbeit fiel leichter. Da die Theorie im Lehr-

fach Chemie sehr umfangreich ist, wurden die Stunden mit halben Gruppen auch ausgenutzt, um besonders schwierige Themen zu erklären und mehr auf jeden Schüler einzugehen.

Nach Meinung aller Kollegen konnte in diesem Schuljahr mehr erreicht werden, und der einzige Nachteil, der erwähnt wurde, war, daß durch Ausfall einer Unterrichtsstunde mit der halben Klasse Probleme der Reihenfolge in den Themen erschienen. Diese fanden teilweise schon unter den Kollegen eine Lösung, können aber durch Absprache zwischen beiden Fachleitungen vielleicht noch besser gelöst werden.

IV. Bericht über den Werkunterricht in der Mittelstufe

Nach den Vorschriften der zuständigen Unterrichtsbehörde des Sitzlandes (Secretaria de Educación Publica) muß an allen Schulen im Bereich der Sekundarstufe I (8. – 10. Schuljahr; in Mexiko „Secundaria“ genannt) in allen Klassen Werkunterricht (WU) durchgeführt werden. Da eine nicht ausreichende Jahresnote in diesem Fach die Versetzung nicht zuläßt, ist es allen übrigen Fächern der Bedeutung nach gleichgestellt. Diese Gewichtung des WU unterstreicht den Wert, den die mexikanische Schulbehörde dieser handwerklichen Ausbildung zuweist.

Die Schulbehörde hat eine Liste mit handwerklichen oder manuellen Tätigkeiten herausgegeben; jede Schule muß nach ihren Gesichtspunkten einige dieser Tätigkeiten auswählen und den Schülern der Secundaria als WU anbieten.

In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, daß es im Lande keine geregelte handwerkliche Ausbildung und daher auch keine entsprechend ausgebildeten Ausbilder gibt. Einzelne, meist ausländische Firmen, z. B. Volkswagen de México, haben eine auf die Bedürfnisse der jeweiligen Firma zugeschnittene Ausbildung eingeführt. Das bedeutet, daß sich jede Schule selbst darum kümmern muß, welche Fächer sie anbietet und wen sie mit der Ausbildung beauftragt. Oft unterrichten Lehrer, die irgendwie mit der Schule verbunden sind (z. B. ehemalige Schüler, Schülereltern); in vielen Fällen sind die „Werklehrer“ Handwerker, die durch Zufall oder Bekanntschaft mit einem Lehrer einmal an die Schule gekommen sind. Ebenso schnell oder formlos

wie sie gekommen sind, gehen sie oft wieder, wenn die Bedingungen wie z. B. in Arbeitszeit oder Bezahlung nicht mehr entsprechen.

Für eine lang- oder auch nur mehrjährige Planung des Werkunterrichts wirft dieser unsichere Zustand große Probleme auf. Zunächst einmal müssen für die einzelnen Fächer erhebliche Mittel für Raum, Maschinen und Werkzeug investiert werden. Jedes Fach braucht seine spezifischen Werkzeuge und Maschinen, die in einem eigenen Raum untergebracht werden müssen. Für den übrigen Fachunterricht (z. B. Deutsch, Englisch, Spanisch) kann eine Tischlerwerkstatt oder eine Küche nicht benutzt werden, so daß die Räume nur in wenigen Stunden in der Woche genutzt werden können.

Wenn nun ein Lehrer für Keramik z. B. die Schule verläßt, weil er aus irgendwelchen Gründen nicht mehr unterrichten will oder kann, dann steht der Fachraum mit dem teuren Brennofen und der übrigen Einrichtung leer. Geeignete Fachleute sind aber äußerst selten zu finden, weil sie anderswo mehr verdienen oder weil sie die Anforderungen nicht erfüllen, die an einen Ausbilder zu stellen sind. Damit aber alle Schüler WU erhalten, muß schnell ein neuer Ausbilder für irgendein Handwerk gefunden werden, für das wieder neues Handwerkszeug, u. U. neue Maschinen und ein neuer Raum angeschafft bzw. eingerichtet werden müssen. Gelder, die für den Ausbau oder für notwendige Ergänzungen der Einrichtung eines bestimmten Handwerks vorgesehen waren, müssen abgezogen und für das neu einzurichtende Handwerk umdisponiert werden. Langfristige Programme können unter diesen Umständen nicht durchgeführt werden.

Ein weiterer Grund für die problematische Stellung des Werkunterrichts an unserer Schule ergibt sich aus der Unterrichtszeit, die wir ihm zuteilen.

Seit 1975 wird der Werkunterricht für die einzelnen Klassenstufen der Secundaria an den Tagen erteilt, an denen die Klassen Nachmittagsunterricht haben. Das heißt, daß die los der Secundaria (8. Schuljahr) z. B. am Dienstag von 7.50 bis 13.00 Uhr 6 Stunden Fachunterricht besuchen, von 13.00 bis 14.15 Uhr (Kurs I) oder von 14.15 bis 15.30 Uhr (Kurs II) zwei (verkürzte) Stunden am WU teilnehmen und noch einmal von 15.30 bis 17.45 Uhr 3 Stunden Fachunterricht absitzen müssen. Ein Schü-

ler erhält also in der Woche 75 Minuten WU, der zudem so in den übrigen Fachunterricht eingebettet ist, daß die Leistungsbereitschaft oder auch die Möglichkeit, Leistungen zu erbringen, von vornherein sehr beeinträchtigt ist. Andererseits wird der WU den übrigen Fächern wie Deutsch (6 Stunden), Mathematik (4 bzw. 5 Stunden) bei der Versetzung gleichgestellt.

V. Schlußfolgerung und Vorschläge

1. Die Unterrichtszeit in der Secundaria muß anders verteilt werden. Die jetzige Lösung, den Werkunterricht zwischen Vor- und Nachmittagsunterricht einzubetten, nimmt uns jede Möglichkeit, ihn so zu erteilen, wie es erforderlich wäre, um ein Handwerk gründlich kennenzulernen. Der Fachunterricht sollte an 5 Tagen zwischen 7.30 und 13.30 Uhr stattfinden. Der WU könnte an einem Nachmittag pro Klassenstufe zwischen 14.00 und 17.00 Uhr stattfinden.
2. Damit der WU effektiv durchgeführt werden könnte, müssen pro Klassenstufe 10 Möglichkeiten der Ausbildung angeboten werden, so daß pro Fach 15 – 16 Schüler an einem Kurs teilnehmen können. Die Gruppen müssen nicht mehr in Kurse aufgeteilt werden, sondern könnten während der vorgesehenen Unterrichtszeit (180 Minuten = 4 Stunden à 45 Minuten) das Handwerk ausüben.
3. Da die meisten Lehrer keine pädagogische Ausbildung mitbringen und in den seltensten Fällen in der Lage sind, ihr Fach theoretisch zu untermauern, bräuchten wir eine geeignete Persönlichkeit, die pädagogische und u. U. auch fachliche Ratschläge erteilen könnte. *Ein Fachleiter für den WU ist dringend nötig.*
4. Es wäre zu untersuchen, ob die handwerkliche Tätigkeit der Schüler der Secundaria in der Oberstufe (11. und 12. Klasse) freiwillig weitergeführt und zu einem qualifizierten und von den zuständigen Behörden in Mexiko und Deutschland anerkannten Abschluß gebracht werden könnte. Ein solcher Abschluß könnte den WU pädagogisch neu prägen und letzten Endes auch ein Anreiz zu neuem Leistungswillen sein.

Es wird nicht möglich sein, in allen angebotenen Fächern einen qualifizierten Abschluß anzubieten, weil nicht alle Werkstätten entsprechend ausgebaut

werden können. Deshalb sollte man in zwei oder drei Fächern die Möglichkeit für eine weitere Ausbildung auch nach dem 10. Schuljahr anstreben.

5. Für das Schuljahr 1981/82 werden folgende Änderungen vorgeschlagen:

Die beiden Fächer „Mecánica general“ und „Mecánica Volkswagen“ sollten zu einem Fach „Mecánica“ zusammengelegt werden. „Mecánica Volkswagen“, dessen Lehrer seit Jahren nur für einen Kurs an den entsprechenden Tagen zur Verfügung steht, belegt die größte Werkstatt – an 3 Tagen in der Woche 75 Minuten lang –. Das Fach „Mecánica general“ müßte endlich nicht mehr in einem unzumutbaren Unterschlupf unterrichtet werden; damit wäre für Lehrer und Schüler ein neuer Anreiz für dieses Fach gegeben.

Um 10 Talleres anbieten zu können, wird vorgeschlagen, daß zusätzlich zu den seit Jahren unterrichteten Fächern

1. Artes plásticas (Künstlerisches Gestalten)
 2. Carpintería (Tischlerei)
 3. Cocina (Kochen)
 4. Costura (Schneiderei)
 5. Fotografía (Photographie)
 6. Mecánica general (Schlosserei)
- folgende weitere Möglichkeiten im kommenden Schuljahr angeboten werden: Mecanografía (Schreibmaschine) für alle Klassen, Keramik, Technisches Zeichnen, Mediengestaltung (Umgang mit Filmmaterial, Anleitung für eine Schülerzeitschrift) für Ilos und Illos, Textiles Werken, Stricken, Sticken, Weben usw.

Schulträger

Träger der Deutschen Schule in Mexiko-Stadt ist seit der Jahrhundertwende die Elternschaft gewesen; sie hat sich dazu in wechselnder Form organisieren müssen. Eine erste Gründung fand 1894 statt, die nächste im Jahr 1901. Ab 1938 gab es einen Verwaltungsrat, der jetzige Schulverein gab sich seine Satzung im Jahre 1968.

Der Schulverein beruht in seiner legalen Struktur auf dem mexikanischen Gesellschaftsrecht. Er hat die Form einer „Asociación Civil“, was etwa einem „eingetragenen Verein“ entspricht. Er betreibt seine Geschäfte, ohne zur Körperschaftsteuer her-

angezogen zu werden, da er in seinen Statuten den dafür geforderten Verzicht auf Gewinne erklärt hat. Neben Verzicht auf Gewinnausschüttung ist ferner ausdrücklich festgelegt, daß das Vereinsvermögen im Falle einer Auflösung gleichen oder ähnlichen Zwecken zugeführt werden muß. Eine Verteilung an Mitglieder ist somit ausgeschlossen.

Der Schulverein hatte zunächst 40 Mitglieder. Im Zusammenhang mit einer Satzungsänderung 1974 wurde die Mitgliederzahl auf 60 erhöht. Mitgliedschaft im Schulverein setzt Wohnsitz in den Vereinigten Mexikanischen Staaten und Beherrschung der spanischen und deutschen Sprache voraus. Mitglieder waren traditionell mexikanische Staatsangehörige deutscher Abstammung, jedoch sind in den letzten Jahren auch deutsche Staatsbürger Mitglieder geworden. Etwa zwei Drittel sind Eltern von Schülern der Schule, die anderen sind ihr als Großeltern oder ehemalige Schüler verbunden. Es wird ein Mitgliedsbeitrag von mex. \$ 100, — jährlich erhoben.

Oberstes Organ des Schulvereins ist die Hauptversammlung, die wenigstens einmal jährlich abgehalten wird. Ihr sind die Entscheidungen über An- und Verkauf von Immobilien und Baulichkeiten vorbehalten. Jährlich wird auf der Hauptversammlung von den insgesamt 12 Vorstandmitgliedern ein Drittel für jeweils 3 Jahre neu gewählt. Ferner bestellt die Hauptversammlung zwei Rechnungsprüfer auf jeweils ein Jahr.

Der Schulvorstand tagt wenigstens einmal im Monat. Auf seiner Sitzung berichten unter dem Vorsitz des Präsidenten Schulleitung und Sprecher der verschiedenen Kommissionen zu Tagesfragen. 1. und 2. Vorsitzender, Schatzmeister und Schriftführer bilden ein Direktorium, das über die monatlichen Sitzungen hinaus engeren Kontakt zur Schulleitung hält und gegebenenfalls für kurzfristig notwendige Entscheidungen zur Verfügung steht.

Zur Untersuchung der anstehenden Fragen und zur Vorbereitung der Entscheidungen werden Kommissionen gebildet; dies geschieht in ständig wechselnder Form und Zusammensetzung. Die zur Zeit bestehenden Kommissionen beschäftigen sich mit folgenden Problemen:

Aufnahme von Schülern — Baufragen — Finanzwesen — Öffentlichkeitsarbeit — Planungsfragen — Spendentätigkeit — Schulgeldermäßigung — Schultransport. Neben den Vorstandsmitgliedern arbeiten

auch Vereinsmitglieder in den Kommissionen mit. Durch die Statuten ist weiterhin eine Kommission für die Neuaufnahme von Mitgliedern vorgesehen; die Hauptversammlung beruft die Mitglieder dieser Kommission auf drei Jahre.

Für die Mitarbeit im Vorstand und in den Kommissionen wird keine Vergütung gewährt.

Die Kommissionen haben beratende Funktion. Der Vorstand seinerseits beschließt zu finanziellen Fragen nach Rücksprache mit der Schulleitung. Bei den sonstigen Belangen, insbesondere bei den pädagogischen Fragen, nimmt er ein Mitsprache- aber kein Entscheidungsrecht in Anspruch.

Verhältnis zu den Behörden des Gastlandes

Rechtsform der Schule

Die Deutsche Schule ist eine mexikanische Privatschule mit allen Berechtigungen einer dem Schulwesen des Landes eingegliederten Schule

Der Kindergarten (2 Jahre) und das erste Schuljahr (Subprimaria) sind nicht inkorporiert. Gründe: größere Freiheit im Lehrstoff und intensivere Arbeit mit und in deutscher Sprache.

Von der mexikanischen Regierung erhält die Schule keine finanzielle Unterstützung.

Zuständige Behörden

Das 2. bis 7. Schuljahr untersteht der Primaria-Behörde des Erziehungsministeriums (Secretaría de Educación Pública)

Die Stadt ist in mehrere Bezirke aufgeteilt. Dadurch untersteht die Zweigschule Süd dem Bezirk Nr. 4, die Primaria der Zentralschule dem Bezirk Nr. 11 und die Zweigschule Nord dem Bezirk Nr. 13. Für die Schulaufsicht der Zweigschule Nord sind zwei Behörden zuständig: die Bundesbehörde und die Landesbehörde.

Jeder Bezirk hat seine eigenen Leiter, die für Lehrpläne, Versetzungsordnung, Kontrolle, Zeugnisse, Inspektoren u. a. verantwortlich sind. Außerdem hat jeder sein eigenes Erziehungs- und Unterrichtskonzept. Das macht eine einheitliche, koordinierte Arbeit für die Schule im Bereich der Primaria sehr schwierig.

Die Mittelstufe (8. — 10. Schuljahr), Secundaria genannt, untersteht ebenfalls dem Erziehungsministerium. Sie hat im Ministerium eine eigene Abteilung, die für Kontrol-

le, Lehrpläne, Versetzung, Inspektoren usw. zuständig ist.

Die Oberstufe (11. – 13. Schuljahr), Preparatoria genannt, untersteht der U.N.A.M. (Nationale Autonome Universität Mexikos). Für die Oberstufe ist die Universität allein und in jeder Hinsicht (Lehrpläne, Versetzungsordnung usw.) zuständig.

Schwierigkeiten, die durch diese Teilung der Kompetenzen entstehen, sind einander widersprechende Anordnungen von zwei Oberbehörden für eine Schule. Das gilt z. B. für Ferienordnung, freie Tage, Zeugnistermine, Prüfungstermine, Schulbeginn u.a.m.

Zusammenarbeit mit den Behörden

Die Beziehungen zur vorgesetzten Erziehungsbehörde sind augenblicklich gut. Dies ist deshalb der Fall, weil die Schule diese Verbindung bewußt pflegt.

Mit dem im nächsten Jahr bevorstehenden Präsidentenwechsel werden ganz sicher auch führende Leute der Erziehungsbehörde ausgewechselt. Manche gute Beziehung muß dann erst wieder neu geknüpft werden.

Das Niveau unserer Schule ist dem anderen Schulen überlegen. Unsere Schüler haben keine Schwierigkeiten bei der Aufnahme eines Studiums bzw. einer Aufnahmeprüfung. Dies wissen nicht nur die Eltern, sondern auch die Behörden. Beweis: viele Politiker schicken ihre Kinder in unsere Schule.

Es gäbe genügend Ansatzpunkte, uns von seiten der Behörden Schwierigkeiten zu machen. Aber aus den eben genannten Gründen läßt man uns arbeiten.

Die Schule hat einen Rechtsanwalt unter Vertrag, der die Arbeitspapiere und Einreisedokumente der neu aus Deutschland kommenden Kollegen beschafft. Dies ist eine recht schwierige Prozedur. Auch für die bereits an der Schule arbeitenden Kollegen müssen diese Papiere jährlich erneuert werden. Zur Zeit sind die Beziehungen zum Innenministerium gut.

Die Schule erwartet wesentliche Verbesserungen von dem bevorstehenden *Schulabkommen*. Damit würden manche nach dem Landesrecht ungesetzliche Maßnahmen endgültig legal. So sind z. B. alle aus der Bundesrepublik kommenden Lehrer beim Innenministerium als Deutschlehrer gemeldet, auch wenn sie in Wirklichkeit Mathematik unterrichten. Dieses und ähnliche Probleme könnten nur durch ein Schulabkommen geregelt werden.

Personalangelegenheiten

Die Qualität einer Schule hängt letztlich immer von der Qualität der Lehrer ab, die in ihr arbeiten. Aus diesem Grunde haben Personalfragen eine vorrangige Bedeutung.

Die Deutsche Schule in Mexiko-Stadt sieht sich bei der Besetzung der Lehrerstellen vor großen, manchmal unüberwindlichen Schwierigkeiten.

Die Zahl der vermittelten Lehrer (30) ist zu gering im Vergleich zur Größe der Schule (3000 Schüler). Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen hat der Schule in letzter Zeit mehrfach geholfen: die Zahl der Planstellen wurde erhöht (von 26 auf 30) und insgesamt 8 Lehrer aus dem Sonderprogramm wurden der Schule zugeteilt.

Trotzdem muß die Schule für den deutschsprachigen Unterricht in großem Umfang auf eigene Initiativen zurückgreifen. Ehefrauen von Experten und von Lehrern oder vorübergehend in Mexiko weilende Touristen wurden eingestellt, um den Bedarf zu decken.

In den letzten Jahren blieb trotz dieser Notmaßnahmen zeitweilig ein Teil der Stellen unbesetzt, weil sich die Personalsituation verschlechterte. Zahlreiche Lehrer, die an der Schule 20, 30 oder 40 Jahre gearbeitet hatten, gingen in Pension; diese Lücken konnten nicht mehr befriedigend geschlossen werden.

Aus diesem Grunde entschloß sich die Schule zur Selbsthilfe in verschiedenen Formen.

Die Information über die zunehmende Zahl von arbeitslosen Lehrern in der Bundesrepublik Deutschland ließ hier den Gedanken entstehen, aus diesem Potential Lehrkräfte für die Schule anzuwerben.

Im Schuljahr 1980/81 arbeiteten 8 Lehrer aus diesem Anwerbungsprogramm bei uns. Sie erhalten bei zweijährigem Vertrag den Hin- und Rückflug, einen Gepäckkostenzuschuß, einen Hotelkostenzuschuß und eine Einrichtungsbeihilfe.

Die Lehrkräfte haben sich – von einer Ausnahme abgesehen – im Unterricht bewährt. Daß 4 Lehrer ihren Vertrag vorzeitig, d. h. nach einem Jahr gekündigt haben, beruht sicher nicht unwesentlich auf der Besoldung. Deshalb soll die Bezahlung für diese Gruppe im nächsten Schuljahr erheblich verbessert werden.

Eine zweite Möglichkeit zur Verbesserung der Personalfrage sehen wir langfristig darin, Lehrkräfte aus dem Kreis der Schüler

zu gewinnen. Durch ein attraktives Stipendienangebot und ein reichhaltiges Fortbildungsprogramm (das ebenfalls finanzielle Vorteile bringen soll) hoffen wir, den äußeren Anreiz geschaffen zu haben, um Interesse unter den Schülern zu wecken. Daß Neigung und Begabung für den Lehrerberuf dazukommen müssen, ist selbstverständlich. Durch Anfangs- und Zwischen-tests soll dies auch überprüft werden.

Um die mit dieser Art „Lehrerausbildung“ entstehende Arbeit (Koordination, Überwachung, Hospitationen in der Schule usw.) bewältigen zu können, hat die Schule bei der ZfA beantragt, die Stelle eines Ausbildungsleiters zu schaffen.

Ein Grundübel der Auslandsschule ist die große Fluktuation im Lehrkörper. Einige Zahlen mögen dies belegen:

In 10 Schuljahren (von 1971 – 1981) wurden bei Schuljahresschluß insgesamt 225 Lehrer verabschiedet, und zwar 160 Ortskräfte, 49 vermittelte Lehrer und 16 Lehrer, die in den Ruhestand traten. Zu diesen Lehrkräften sind weiterhin diejenigen hinzuzuzählen, die für ein oder zwei Jahre beurlaubt wurden, aber nicht mehr in den Schuldienst zurückkehrten; es sind insgesamt 24 Lehrer und Lehrerinnen.

Die Zahl der Kollegen, die *während* des Schuljahres ausschieden, ist ebenfalls erheblich, jedoch statistisch nicht festgehalten. Die häufigsten Ursachen für das Ausscheiden waren Todesfälle, Unfälle, Krankheiten und Schwangerschaften. In einzelnen Fällen sind aber auch Lehrer weggegangen, weil sie anderswo ein günstigeres Angebot erhielten. Im Durchschnitt ist die Zahl dieser Gruppe mit 4 pro Schuljahr sicher nicht zu hoch gerechnet, also 40 Lehrer in 10 Jahren.

Die Summe der oben aufgeführten Zahlen ergibt 289. Da das Lehrerkollegium ca. 200 Mitglieder zählt, könnte man also sagen, daß *theoretisch* etwa alle 7 Jahre sämtliche Lehrer neu von vorne beginnen. Diese Zahlen stimmen bedenklich; die Kontinuität der Arbeit wird bei solcher Fluktuation sehr erschwert. 25 – 30 Lehrkräfte müssen sich Jahr für Jahr einleben in das Kollegium und müssen sich einarbeiten in die doch so schwierigen Verhältnisse der Auslandsschule.

Kurzfristig wird sich das Problem der Fluktuation nicht lösen lassen. Selbst die durchschnittliche Verweildauer der vermittelten Lehrkräfte beträgt nur 4,95 Jahre. Langfristig sollte eine Verbesserung da-

durch erreicht werden, daß hiesige Lehrkräfte, die aus der Schule hervorgegangen sind, für längere Zeit an die Schule gebunden werden können.

Probleme, Sorgen und Wünsche

1. Der an sich erfreuliche Andrang zu den Klassen, die zur Erweiterten Ergänzungsprüfung führen, macht uns im Hinblick auf die Zahl der vermittelten Lehrer ernste Sorgen. Im Schuljahr 1981/82 streben 35 Schüler die Erweiterte Ergänzungsprüfung an. Im 12. Schuljahr besuchen 78 Schüler in 3 Klassen den Abiturzug, im 11. Schuljahr 77 Schüler in ebenfalls 3 Klassen. Wenn man auch annehmen kann, daß eine Reihe dieser Schüler den erhöhten Anforderungen für die deutsche Zusatzprüfung nicht gewachsen sein wird, so werden wir trotzdem den Bedarf an deutschen Studienräten für die Abiturklassen nicht decken können.
2. Durch die von der Schule gestartete Anwerbungsaktion (siehe Punkt 5) haben wir die Möglichkeit, qualifizierte junge Lehrer aus der Bundesrepublik als Ortskräfte nach Mexiko zu holen, auch Gymnasiallehrer. Dies ist aber mit hohen Kosten für die Schule verbunden; Kosten, die nur durch die Schulbeihilfe der Zentralstelle aufgefangen werden können. Die gleiche Finanzproblematik besteht auch bei der Ausbildung von Lehrern am Ort, mit der zur Zeit begonnen wird.
3. Eine weitere große Sorge der Schule ist die Statusfrage, d. h. der Zustand der „Halblegalität“ in dem sie sich befindet. Da es in den mexikanischen Lehrplänen das Fach Deutsch als Fremdsprache nicht gibt, müßten die entsprechenden Stunden zusätzlich gegeben werden. Um jedoch den Stundenplan der Schüler nicht übermäßig zu belasten, werden die „offiziellen“ Fächer des mexikanischen Lehrplans zum Teil in ihrer Stundenzahl gekürzt. Auch aller Unterricht, der in deutscher Sprache erteilt wird (z. B. Mathematik oder Physik), hat natürlich keine legale Basis in der mexikanischen Lehrverfassung.

Die Schwierigkeit besteht darin, daß alle Lehrkräfte als Deutschlehrer nach Mexiko einreisen müssen. Auch ein Mathematik- oder Biologielehrer erhält die Einreise- und Arbeitserlaubnis nur als Deutschlehrer. Da Deutschlehrer in Me-

xiko nicht zur Verfügung stehen, wird eine Arbeiterlaubnis nur für diesen Personenkreis erteilt.

Diese und viele andere Ungereimtheiten verlangten seit langer Zeit nach einer amtlichen Regelung. Das zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Mexiko abgeschlossene Kulturabkommen vom 1. Februar 1977 geht auf die Problematik der Schule nicht ein.

Bei den ersten deutsch-mexikanischen Kulturgesprächen, die auf Grund des Kulturabkommens vom 9. – 11. April 1979 stattfanden, wird die Situation der Schule zum ersten Mal offiziell im Punkt 11 des Protokolls erwähnt. Dort heißt es: „um die Probleme zu analysieren, die mit den Zwecken und Tätigkeiten der Schulen zusammenhängen, die von der Bundesrepublik Deutschland in Mexiko gefördert werden, wird eine gemischte Arbeitsgruppe gebildet, die bis zu vier Personen jeder Seite umfassen kann. Beide Seiten werden auf diplomatischem Wege die Zusammensetzung ihrer betreffenden Gruppen mitteilen. Die Arbeitsgruppe wird beide Seiten über die erreichten Resultate innerhalb eines Jahres informieren.“

Im Rahmen dieser Bemühungen wurde im Laufe des Schuljahres 1980/81, in Zusammenarbeit zwischen der mexikanischen Schulbehörde, der deutschen Botschaft und der Schule der Entwurf für ein Schulabkommen erarbeitet, der den Wünschen und Bedürfnissen der Schule weitgehend entgegenkommt. Nach der Redaktion des Entwurfs durch das Auswärtige Amt und die Kultusministerkonferenz liegt das Papier z. Z. bei den mexikanischen Behörden, um deren end-

gültige Zustimmung zu erhalten. Im Interesse der Schule ist zu wünschen, daß möglichst rasch die endgültige Fassung fertiggestellt und von beiden Seiten unterschrieben wird.

4. Das chaotische Wachstum von Mexiko-Stadt (man spricht schon von 20 Millionen Einwohnern) hat die einst verkehrsgünstige Lage der Zentralschule zu einem unlösbaren Problem gemacht. Smog, Verkehrslärm, unzumutbare Anfahrten zur Schule und Parkplatzmangel beeinträchtigen zunehmend die ruhige und kontinuierliche Unterrichtsarbeit; in absehbarer Zeit wird sie unter den bestehenden Bedingungen unmöglich sein. Es ist deshalb beschlossen worden, als ersten Schritt den Kindergarten und die Primaria (Klassen 1 – 7) in die beiden Zweigschulen auszulagern. Mit der verbleibenden Mittel- und Oberstufe könnte man notfalls noch einige Jahre die Schule im Zentrum nutzen, wenn man umfangreiche Lärmschutzmaßnahmen ergreift und eventuell die Klassenräume mit Luftfiltern versieht. Eine Dauerlösung ist auch das nicht. Die Innenstadt Mexikos ist in einiger Zeit nicht mehr bewohnbar. Ein mögliches Fernziel (Verkauf der Zentralschule und Neubau im Westen der Stadt) wird aus finanziellen Gründen im Augenblick nicht erwogen, denn die Auslagerung des Kindergartens und der Primaria macht schon Baumaßnahmen in den beiden Zweigschulen nötig, die weit über die Möglichkeiten des Schulhaushalts hinausgehen. Abgesehen von einer beträchtlichen Verschuldung wird diese Auslagerung auch eine Spendenaktion bei Eltern und Freunden erfordern.

Mitarbeiter dieses Heftes

Harald BINDER, Deutscher Schulverband Santiago, Casilla 1978 Santiago/Chile

Ulrich RÄDEKER, Kölner Str. 412, 4330 Mülheim a. d. Ruhr

Richard MOSER, Ginsterweg 16, 6900 Heidelberg

Manfred GRÖBER, Calle Canigó, 29, San Justo Desvern, Barcelona/Spain.

Jochen SCHATZ, Escuela Alemana, Apartado Postal 01 – 183, San Salvador/El Salvador C. A.

Ernst FUHRMANN, Cheruskerweg 9, 6202 Wiesbaden-Biebrich

Wolfgang WANKEL, Colegio Aleman Alexander von Humboldt, Benjamin G. Hill 43, Mexico 11 D. F.

Götz URBAN, Kabemühlenweg 24, 3520 Hofgeismar

Harry WERNER, Sekretariat der KMK, Nassestr. 8, 5300 Bonn

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

Götz URBAN

Bericht über eine Grundsatztagung in der Reinhardswaldschule

Wie 1981 so fand auch 1982 in der ersten Januarwoche(!) eine Grundsatztagung zu Problemen des Auslandsschulwesens in der Reinhardswaldschule in Fulda statt, vorbereitet und geleitet von Ministerialrat Kissner, dem Beauftragten des Landes Hessen im Auslandsschulsausschuß der Kultusministerkonferenz. Abweichend von der ursprünglichen Planung (s. DdLiA – MMM 4/81, S. 52) waren erneut in erster Linie Beamte der Schulaufsicht aus Hessen vertreten, die durch breite Informationen für eine bessere Beratung der Bewerber für den Auslandsschuldienst instand gesetzt werden sollten. Diesem Zweck dienten Referate des Leiters der Schulabteilung im Auswärtigen Amt, R. Wagner, des Auslandsschulvertreters im Sekretariat der KMK, H. Werner, und des Vertreters der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Dr. Vix. In Arbeitsgruppen wurden die im Vorjahr zusammengestellten Kriterien für die Beurteilung von Bewerbern überprüft und neu geordnet. Neben Sprechern der Landesverbände Hessen der GEW und des Philologenverbandes hatte der Berichterstatter Gelegenheit, in einem kurzen Beitrag die Auffassungen des VdLiA zu wichtigen Fragen des Auslandsschulwesens – insbesondere zur Implementierung des Rahmenplanes – darzulegen.

Herr Wagner, der auch auf der Hauptversammlung 1981 in Bremen gesprochen hatte, betonte in seinem Referat die schon im Gespräch mit Frau Staatsministerin Hamm-Brücher im März 1981 manifest gewordene Bedeutung, die das Auswärtige Amt dem Erlernen der Landessprache des Sitzlandes durch den entsandten Lehrer beimißt. Die Schulleiter sollen hierbei in Zukunft stärker mitwirken, wenn auch nicht im Sinne eines Überprüfens, das der Verband im Interesse aller Beteiligten ablehnt. Das in der Diskussion aufgeworfene Problem des Wiederhineinfindens in die einmal neu erlernte Sprache, wenn zwischen Erst- und

Zweitvermittlung ein zu langer Zeitraum liegen sollte, sieht Herr Wagner nicht.

Zur Vermittlungssituation nannte Dr. Vix einen Bestand von über 2000 Bewerbern bei insgesamt etwa 1400 besetzbaren Stellen und 250 jährlichen Vermittlungen. Für die nicht gerade hohe Zahl von Funktionsstellen gibt es 300 Zweitbewerber. Nicht ohne Befriedigung gab er bekannt, daß die Mangelfächer bis auf eines – Musik – abgebaut werden konnten, wodurch die Möglichkeit von Pressionen auf die ZfA und zu einseitiger Wünsche mancher Bewerber verringert worden sei.

Nicht nur im Punkt „Sprachenlernen“ sollen die Anforderungen verschärft werden: in Zukunft sollen nach den Vorstellungen des Auslandsschulsausschusses „mindestens gute Leistungen“ (vor allem in bezug auf die Bewährung nach dem 2. Examen), ein handgeschriebener Lebenslauf und nach Möglichkeit Erfolgsbestätigungen bei Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen verlangt werden. Man ist sich allerdings bewußt, daß es letztere bisher nur in Ausnahmefällen – z. B. bei Funkkollegs – gibt. Das Sonderprogramm zur Beschäftigung arbeitsloser Junglehrer hat mit 80 Stellen sein Maximum erreicht: gut 200 Bewerber dafür werden in der Sonderkartei der ZfA geführt.

Starke Beachtung fand das Referat, das Herr Werner über „Inlandschule – Auslandsschule, Aspekte ihres Zusammenhangs“ hielt, insbesondere unter dem Gesichtspunkt der Übertragbarkeit von Innovationen und Flexibilität im Auslandsschulwesen auf die schulische Integration von Gastarbeiterkindern in der Bundesrepublik. Die Fülle der im Ausland entwickelten Ideen und die Fähigkeit zur Anpassung an veränderte Situationen in 100 Jahren des deutschen Auslandsschulwesens vom bescheidenen finanziellen Anfang im Schulfonds des Auswärtigen Amtes des Kaiserreichs bis zur heutigen viele hundert Millionen be-

tragenden Förderung ließen den Wunsch aufkommen, einige dieser „Modelle“ auf ihren Vorbildcharakter für innerdeutsche Schulen mit hohem Ausländeranteil zu überprüfen. So verständlich dieser Wunsch ist und so beachtlich er sich gerade aus dem Munde von Beamten der Schulaufsicht ausnimmt — Wortführer war dabei der frühere Staatssekretär im Hessischen Kultusministerium, Moos —, so muß doch befürchtet werden, daß hierbei Unvereinbares miteinander verglichen werden soll.

Bei der Lektüre der im Vorjahr ausgearbeiteten Beurteilungskriterien — schulische Leistungen, außerunterrichtliche Leistungen in der Schule, außerschulische Ak-

tivitäten, Persönlichkeitsbild — sollte kein Bewerber beim Abklopfen der eigenen Persönlichkeit allzu rasch erleichen und den Bewerbungsbogen zitternden Händen entgleiten lassen. Die Autoren waren sich darüber im klaren, daß sie ein Idealbild entworfen hatten, und daß ein solcher „Tugendkatalog“ auf keinen Einzelfall im ganzen anzuwenden ist. Vielmehr soll er verhindern helfen, daß jemand vermittelt wird, der nach eigener Einschätzung als „graue Maus“ hinausgeht und die feste Absicht hat, als solche auch wieder nach 5 Jahren Ausland in den innerdeutschen Schuldienst zurückzukehren.

16. Hauptversammlung

des VdLiA

Würzburg

27. bis 30. Juli 1983

PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

in memoriam

Durch den Tod verloren wir unser Mitglied

Dr. Georg Ullmann

Leiter der deutschen Schule
Las Palmas de Gran Canaria

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

Nachruf für Joseph Krull

Am 29. 7. jährt sich der Todestag von Joseph Krull, eines begeisterten und erfolgreichen Auslandslehrers. Da sein Lebensweg aufschlußreich für die Auslandslehrergeneration der 30- bis 40er Jahre ist, möge es gestattet sein, einige Gedenkworte zu veröffentlichen.

Im Frühjahr 1934 kam Joseph Krull als Lehrer an die Grundschule der Deutschen Schule in Barcelona. Im Juli 1936 brach in Spanien der Bürgerkrieg aus. Viele deutsche Familien verließen mit ihren Kindern das Land. Um die Weiterbildung der Schüler der dt. Schulen in Spanien zu ermöglichen, wurden für die Interessierten zur Überwindung der schulischen Notlage Schulheime eingerichtet. Für die Jungen in Königswinter a. Rh., für die Mädchen in Herchen. Die Schüler wurden von Lehrern, die ebenfalls nach Deutschland zurückgekehrt waren, weiter unterrichtet. Das Schülerheim in Königswinter wurde von J. Krull u. G. Vollmer geleitet. 1937 konnte die Deutsche Schule in Bilbao wieder eröffnet werden. J. Krull übernahm dort die Leitung der Grundschule. 1941 kehrte er an die Deutsche Schule in Barcelona zurück. Von

1943 bis 1945 war er Leiter der Deutschen Schule in Cadiz. Nach einigen Jahren des Stillhaltens gründete er mit einigen Kollegen(innen) der früheren Deutschen Schule eine private deutsche Schulgruppe, die 1950 zusammen mit einer anderen privaten Schulgruppe zur Wiedergründung der Deutschen Schule in Barcelona führte. 1956 in die Heimat zurückgekehrt, war er bis zu seiner Pensionierung in seiner Heimatstadt Hildesheim als Rektor tätig. Dem wiedergegründeten VdLiA trat er sofort bei. Im Rahmen der Lehrgänge für künftige Auslandslehrer referierte er über Methodik und Didaktik des Grundschulunterrichts an deutschen Auslandsschulen. Ferner arbeitete er mit bei der sog. ‚Mutterschule‘, ein Werk, das Müttern helfen sollte, ihre Kinder fernab einer dt. Auslandsschule selbst zu unterrichten.

Die Auslandsschule mit all ihren Sorgen in schwerer Zeit waren J. Krull zur Lebensorientierung geworden. Ihr fühlte er sich auch im Ruhestand noch zutiefst verbunden. Wir werden ihm ein ehrendes Andenken bewahren.

VdLiA

Neue Mitglieder

AMMANN, Heidi, Gymn.-L. DS Istanbul
BAMBACH, Sigurd, OStR. DS St. Cruz/Bolivien
BAMBEY, Hans Rüdiger, StR. Goethe-Schule
Asunción
GIRSCHECK, Karl-Michael, RSchL. DS Istanbul
HUNGERLAND, Alarich, L. DS Beja/Portugal
KLUGE, Ingeborg, OStR. Lycée Hoche, Versailles
KNÖDLER, Dr., Otto, OStR. DS Singapur
KNOPP, Hans-Erich, RSchL. ab Sept. 82: DS
St. Cruz/Tenerife
PREUSS, Hannsgeorg, OStR. Amani-ORS Kabul
SCHLÖMER, Reimer, OStR. Lycée Hoche, Ver-
sailles
SCHNEIDER, Gerd, OStR. DS St. Cruz/Tenerife
SCHÜTZE, Joachim, OStR. DS Paris
SULTZE, Hanspeter, Gymnas.-L. DS Paris

Anschriftenänderungen

AMMERMAN, Günter, ab 1. 3. 1982: DS Monte-
video
HESSELMANN, Hans-Rudolf, 5952 Attendorf,
Kampstraße 8
LEHMANN, Jürgen, DS Kobe/Japan
ROHN, Hans Ulrich, 7070 Schwäb. Gmünd,
Schießtalstraße 36
SCHMID, Gertrud, 7410 Reutlingen, Max-Eyth-
Straße 235/31
SCHMIDT, Hans-Joachim, 3428 Duderstadt,
Klappenberg 2
SPEISER, Monika, 8360 Deggendorf, Hilzstra-
ße 19
WENDEROTH, Helmut, DS Madrid

Berichtigung

Auf Grund eines bedauerlichen Lesefehlers ist in dem Artikel des Kollegen Otto Mann: „... und sie läuft doch“, im Heft 4/81 dieser Zeitschrift der Name des Herrn Botschafters der Bundesrepublik Deutschland in Beirut entstellt worden. Es muß richtig heißen: Herr Dr. SCHMIDT-DORNEDDEN. Wir bitten, das Ver-
sehen zu entschuldigen.

bs.

Betr.: Auslandskunze – Jahrbuch 1982

Der Auslandskunze – Jahrbuch 1982 – ist erschienen. Mitglieder des VdLiA erhalten ihn über die Geschäftsstelle zum Vorzugspreis von DM 7, – incl. Versandspesen. Anschrift: VdLiA, 7890 Waldshut-Tiengen 1, Dorfhalde 26.

Wir bitten bei Bestellungen um **Vorausbezahlung** des Betrages auf das Postscheckkonto:

Ernst BEYER, Postscheckamt Karlsruhe (BLZ 660 100 75) Konto Nr.: 1560 55-751

ATLANTIS

W.-Borchert-Weg 4
5000 Köln 91

Nutzen Sie eine 10-jährige Erfahrung
in der Belieferung von Deutschen Schulen
im Ausland mit Büchern und Zeitschriften.

Fordern Sie unser Angebot an.

Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der Kultusministerkonferenz

Bericht zur Situation ausländischer Studenten

Auf ihrer 206. Plenarsitzung hat die Kultusministerkonferenz einen „*Bericht zur Situation ausländischer Studenten in der Bundesrepublik Deutschland*“ verabschiedet. Der Bericht enthält Vorschläge, wie die Studienbedingungen für Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland im Sinne eines qualifizierten und erfolgreichen Studiums verbessert werden können. Der Bericht beschränkt sich dabei im wesentlichen auf die Studenten der Entwicklungsländer, weil sie den größten Anteil an der Gesamtzahl der ausländischen Studierenden ausmachen und – im Unterschied zu den Studenten aus den Industrieländern, die sich in der Regel nur ein bis zwei Semester in der Bundesrepublik aufhalten – auch die meisten Probleme aufwerfen.

Die Kultusminister betonen in der Einleitung zu dem Bericht nicht nur die Notwendigkeit internationaler Kooperation in Hochschulen und Wissenschaft, sondern auch die besondere Aufgabe der Industrieländer, Entwicklungshilfe in der Aus- und Fortbildung und in der Wissenschaft zu geben. *Die Kultusministerkonferenz mißt daher in Übereinstimmung mit der Bundesregierung und der Westdeutschen Rektorenkonferenz der Förderung des Studiums ausländischer Studenten einen hohen Stellenwert bei.* Die Bundesrepublik Deutschland hat auch, wie der Bericht hervorhebt, im Rahmen ihrer liberalen Ausländerpolitik seit langem für Ausländer günstige Studienbedingungen geschaffen und verlangt z. B. auch im Unterschied zu anderen Industriestaaten von Ausländern keine Studiengebühren. Die Kultusminister wollen an dieser großzügigen Förderung des Ausländerstudiums nach wie vor festhalten. Sie weisen aber auf die Schwierigkeiten hin, die sich durch den sich rapide verstärkenden Zustrom von Studienbewerbern aus einer Reihe von Ländern ergeben und ergeben

haben. Zahl und z. T. mangelnde Qualifikation dieser Studienbewerber haben die deutschen Hochschulen vor Probleme gestellt, die sie nicht mehr allein bewältigen können.

Zur Entlastung insbesondere der Studienkollegs hatte die Kultusministerkonferenz bereits im Vorgriff auf eine generelle Behandlung der Situation der ausländischen Studenten am 6. 3. 1981 „Maßnahmen zur Verbesserung der Auswahl von ausländischen Studienbewerbern an Studienkollegs“ beschlossen und eine entsprechende Änderung der Bewertungsvorschläge der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen für die Hochschulzulassung von Bewerbern aus einer Reihe von Ländern (u. a. Iran, Türkei, Indonesien und Griechenland) veranlaßt. Dies erfolgte in Kontaktnahme mit den Regierungen bzw. Vertretungen dieser Länder. Zur Vermeidung von Härten wurde am 6. 10. 1981 dazu von der Kultusministerkonferenz eine Übergangsregelung getroffen.

Im WS 1980/81 haben 57 838 ausländische Studenten an deutschen Hochschulen studiert (1979: 53 488), was einem Anteil von 5,5% an der Gesamtzahl der Studenten und von 7,5%, bezogen auf den Bestand an flächenbezogenen Studienplätzen, entspricht. 60% dieser Studenten kamen aus Entwicklungsländern (im Sinne der OECD-Liste), von den ausländischen Studenten, die in der Bundesrepublik ein Vollstudium durchführen, sogar 90%. Die Kultusminister wollen keineswegs die Zahl der Studienplätze für Ausländer kürzen.

Es soll kein einziger Studienplatz gestrichen werden. Dieser Bericht zielt darauf, die Zugangsvoraussetzungen so zu verbessern, daß die Zahl der ausländischen Studenten im Rahmen unserer Hochschulkapazität auch weiterhin zunehmen kann. Wir sind das einzige Land, das in harten Num-

rus-clausus-Fächern 6% der Studienplätze für ausländische Bewerber rechtlich garantiert. Zugleich sollte nach Auffassung der Kultusminister insgesamt ein ausgewogenes Zahlenverhältnis zwischen den ausländischen Studenten aus Industrieländern und Entwicklungsländern gewährleistet sein. Die Kultusminister weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, daß es nicht vorrangige Aufgabe der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland sein kann, die bildungspolitischen Probleme der Entwicklungsländer zu lösen. Im übrigen gehen die Minister von dem Grundsatz aus: „*Wer in der Bundesrepublik Deutschland studiert, soll auch in der Lage sein, sein Studium in angemessener Zeit mit Erfolg abzuschließen.*“ Dafür müßten im Zeitpunkt der Aufnahme des Studiums die fachlichen, sprachlichen und finanziellen Voraussetzungen gegeben sein. Die Empfehlungen des Berichts sollen dazu beitragen, diese Voraussetzungen besser als bisher zu gewährleisten. Die Kultusminister stimmen der Verpflichtung der Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland zu, auch den ausländischen Studienbewerbern aus sozial benachteiligten Schichten ein Studium zu ermöglichen. Diese Verpflichtung dürfe allerdings – auch im Interesse der ausländischen Studenten selbst – nicht zu einer Reduzierung der notwendigen Studienvoraussetzungen führen.

Der Bericht befaßt sich aber auch mit der *Studienplatzsituation*, der *sozialen Integration*, den *Wohnproblemen* und der *finanziellen Lage* der in der Bundesrepublik studierenden Ausländer und regt hierzu eine Reihe von Maßnahmen an. Weiter gilt die Sorge des Berichts auch dem Problem der Rückkehr der ausländischen Studenten in ihre Heimat sowie Förderungsmaßnahmen in den Heimatländern. Hierzu werden z. B. eine Unterstützung des Grund- und Hauptstudiums in den Heimatländern durch Surplace-Stipendien und die Mithilfe beim Aufbau von Hochschuleinrichtungen in den Entwicklungsländern empfohlen. Außerdem sollen mehr Hochschullehrer für eine Lehrtätigkeit in diesen Ländern freigestellt werden.

Der Bericht der Kultusministerkonferenz zur Situation der ausländischen Studenten ist nach eingehenden Beratungen, an denen auch die Hochschulen und andere interessierte Stellen beteiligt wurden, dem Plenum der Kultusministerkonferenz vorgelegt worden. Er will die Situation und die Probleme der ausländischen Studenten in der Bundesrepublik Deutschland verdeutlichen und mit seinen Empfehlungen dazu beitragen, die Qualität und den Erfolg des Ausländerstudiums zu verbessern und damit auch die Effizienz der Entwicklungshilfe auf diesem Gebiet zu steigern.

Verbesserte Lehrerbildung für den Unterricht ausländischer Schüler

Der *Ausländerunterricht* ist ein *Schwerpunkt der Arbeit in der Kultusministerkonferenz*, seitdem die Aufgabe besteht, an den deutschen Schulen neben und zusammen mit den deutschen Schülern in großem Umfang auch ausländische Schüler zu unterrichten. Bereits seit 1964 wurden den Unterrichtsverwaltungen der Länder durch verschiedene Beschlüsse der Konferenz für den Unterricht der Kinder von Ausländern geeignete Maßnahmen empfohlen. Auf der Grundlage dieser Beschlüsse haben die Länder in vielfältiger Weise die erforderlichen Regelungen getroffen, um den ausländischen schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen einen erfolgreichen Besuch der deutschen Schulen zu ermöglichen und ih-

nen zugleich die Wiedereingliederung in die heimatlichen Schulen offenzuhalten. Zu diesen Maßnahmen gehören unter anderem die Einrichtung von Vorbereitungsklassen mit Deutschunterricht als Schwerpunkt, das Angebot von Unterricht in der Muttersprache und Landeskunde des Herkunftslandes sowie Veranstaltungen zur Ausbildung und Weiterbildung der Lehrkräfte.

Bund und Länder arbeiten mit den Regierungen der Herkunftsstaaten ausländischer Schüler ständig in *gemeinsamen bilateralen Expertenkommissionen* im Rahmen der bestehenden Kulturabkommen eng zusammen. Solche Expertenkommissionen sind in den letzten Jahren mit Griechenland, Italien, Jugoslawien, Portugal,

Spanien und der Türkei gebildet worden. Sie dienen der gemeinsamen Erörterung spezieller Probleme der Schüler aus diesen Ländern und der Möglichkeiten ihrer Lösung. Daneben bestehen auch zwischen den Schulbehörden der Länder und den diplomatischen und konsularischen Vertretungen der Herkunftsstaaten in der Bundesrepublik Deutschland fachliche Kontakte.

Die Eingliederung der ausländischen Kinder und Jugendlichen – ihre Zahl ist von 1975 bis 1980 von 390 000 auf 637 000 angestiegen – in die deutsche Schule ist für die Lehrer eine besondere und zusätzliche Aufgabe. Um ihr gewachsen zu sein, müssen die Lehrer auf sie vorbereitet und für sie entsprechend ausgebildet werden. Die Kultusminister und -senatoren der Länder haben deshalb auf ihrer 206. Plenarsitzung die folgenden Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrerbildung auf dem Gebiet des Ausländerunterrichts beschlossen:

1. Die Kultusminister und -senatoren bekräftigen ihre bereits in anderem Zusammenhang zum Ausdruck gebrachte Empfehlung, daß die Probleme des Unterrichts für ausländische Schüler bei der Lehrerbildung durch entspre-

chende Angebote berücksichtigt werden sollen.

2. Sie halten es für notwendig, daß allen Lehrern im Rahmen ihres Studiums für ein Lehramt – unabhängig von der Fächerverbindung, jedoch nach den Bedürfnissen der Schularbeit und Jahrgangsstufe – die wichtigsten Grundinformationen über die besondere Problematik des Unterrichts für ausländische Schüler, seine Ziele und Aufgaben vermittelt werden.
3. Für den Unterricht in „Deutsch als Zweitsprache“ sollen im Rahmen der Lehreraus- und -weiterbildung entsprechende Studienangebote eingerichtet werden, in denen die Lehrer in Ergänzung oder Vertiefung ihrer Ausbildung für ein Lehramt für diese besondere Aufgabe qualifiziert werden. Die Einbeziehung der Sprache eines der Herkunftsländer in diese Studiengänge in Verbindung mit einem didaktisch orientierten Sprachvergleich ist dabei erwünscht.
4. Eine besondere Qualifikation für den Unterricht mit Ausländerkindern, die mit oder im Anschluß an die Erste Staatsprüfung erworben worden ist, soll in der zweiten Phase der Lehrerbildung erprobt und gesichert werden.
5. Unabhängig von den Maßnahmen im Bereich der Lehreraus- und -weiterbildung sind zur kurzfristigen Verbesserung des Unterrichts für ausländische Schüler besondere Maßnahmen im Rahmen der Lehrerfortbildung durchzuführen.

Bericht zum Dänischunterricht

Die Universität Kiel ist die einzige Hochschule in der Bundesrepublik, an der das Staatsexamen im Fach Dänisch für das *Lehramt an Gymnasien* abgelegt werden kann. Im Sommersemester 1980 studierten 45 Studenten (1978: 25) dieses Fach.

Die Ausbildung für das *Lehramt an Haupt- und Realschulen* konzentriert sich auf die Pädagogische Hochschule Flensburg, seit dort 1973 ein Lehrstuhl für dänische Sprache und Literatur sowie für Methodik und Didaktik des Dänischunterrichts in der Bundesrepublik eingerichtet wurde. Die Zahl der Studierenden betrug im Sommersemester 1980 15 (WS 1977/78 26).

Sommerkurse am Orff-Institut 1982

4. – 10. 7. 1982: Sommerkurs – Musik, Tanz und Spiel in der sonderpädagogischen und therapeutischen Praxis für Sonderschullehrer, Sozial- und Heilerzieher,

Ärzte, Therapeuten, Studenten und Eltern behinderter Kinder.

12. – 23. 7. 1982: Internationaler Sommerkurs – Elementare Musik- und Tanzerziehung. Das Programm umfaßt Kursarbeit am Vormittag zu zentralen Themen der Musik- wie der Tanzerziehung. Nachmittags: Arbeitskreise verschiedenster Thematik sowie Ateliers. Zusatzveranstaltungen, Vorträge.

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

24. – 31. 7. 1982: Seminar „Renaissance-Tänze“ (Negri – Caroso). Leitung: Dr. Julia Sutton, Boston/Mass., USA. Teilnahme nur mit Vorkenntnissen, Anmeldungen an das Orff-Institut, A-5020 Salzburg, Frohnburgweg 55

PRESSESTIMMEN

Der Kalif Storch als Vermittler

Wie man an einer Münchner Schule türkischen Kindern den Weg durch das Gymnasium zu erleichtern versucht

Das Thema der Deutschstunde ist hochaktuell: „Salz auf den Straßen“; draußen fällt der erste Schnee. Die Schüler sollen bestimmen, ob die in einem Text in Klammern angegebenen Wörter groß oder klein geschrieben werden müssen. Gymnasiasten der 7. Klasse dürfte das keine großen Probleme bereiten. Doch die 7e des Münchner Klenze-Gymnasiums tut sich schwer: Alle 18 Schüler sind Türken. Die deutsche Umgangssprache beherrschen sie recht gut, denn sie leben seit mindestens vier Jahren in München; vier der Kinder sind in Deutschland geboren. „Aber im Schriftlichen fehlt es bei vielen“, sagt Deutschlehrer Rudolf Petzenhauser.

„Das Salz bringt Schnee und Eis schnell zum (schmelzen)“, liest Jakup vor. „Schmelzen schreibt man groß“, fügt er korrekt hinzu. Aber als der Lehrer wissen möchte, was „Schnematsch“ ist, tauchen die ersten Schwierigkeiten auf. „Das ist was mit Salz und Sand“, meint einer; „dreckiger Schnee“, antwortet ein anderer. Nach etwa zehn halbrichtigen Definitionen und pädagogischer Engselgeduld des Lehrers bricht es schließlich aus Can in der letzten Reihe auf bayerisch heraus: „Das ist Baatz!“

Emel und der Äquator

Solche Sprachprobleme machen deutlich, wie schwierig die Ausbildung ausländischer Jugendlicher an deutschen Schulen ist. Mit der 7e wird das Modell nationaler Eingangsklassen an Gymnasien erprobt, das vom bayerischen Kultusministerium vor drei Jahren gestartet wurde und derzeit noch an sechs anderen Gymnasien getestet wird. Der Versuch knüpft an Erfahrungen an, die man mit muttersprachlichen Klassen an Grund- und Hauptschulen gemacht hat: Am Gymnasium ist in

allen Fächern — ausgenommen Religion — Deutsch die Unterrichtssprache. Türkischunterricht steht daneben mit anfangs fünf Wochenstunden auf dem Lehrplan. Damit will man den ausländischen Kindern, die es mit einer Unterrichtssprache, die nicht auch ihre Muttersprache ist, in der Regel ziemlich schwer haben, den Weg zu einer höheren Schulausbildung erleichtern.

Das zeigt die Erdkundestunde der 7e. Es wird gerade „die Erde“ durchgenommen. Zu begreifen, was Breitengrade sind, fällt schon manchen deutschen Schülern schwer. Emel aber, die der Lehrer vor der großen Landkarte heute abgefragt hat, hat zudem Mühe, das Wort „Äquator“ auszusprechen, und bei der Formulierung eines ganzen Satzes, mit dem sie die „geographische Lage von Ankara“ bestimmen soll, fängt sie zu stottern an.

Der Deutschunterricht in den Modellklassen ist ganz auf die Schwierigkeiten und Fähigkeiten der ausländischen Kinder abgestellt. Die Eingliederung ins deutsche Schulsystem soll schrittweise erfolgen. Der Unterrichtsstoff unterscheidet sich grundsätzlich nicht von dem der deutschen Parallelklassen, was nicht ausschließt, daß der Lehrer die besonderen Probleme seiner türkischen Kinder berücksichtigt und auch auf deren Mentalität eingeht.

„In einer geschlossenen Türkensklasse kann ich auf gemeinsame Erfahrungswerte zurückgreifen und werde dann besser verstanden“, sagt Klassenlehrer Petzenhauser, der seit drei Jahren Türkensklassen unterrichtet und sich außerdem schon seit 15 Jahren in der Erwachsenenbildung mit den Problemen des Deutschunterrichts für Ausländer befaßt. Wenn er sich mit seinen jungen Türken von der Klasse 7e etwa die Geschichte vom Kalif Storch

als Lesestück vornimmt, kann er beobachten, daß die Kinder ganz anders bei der Sache sind, als wenn er ihnen von Hänsel und Gretel erzählt, die sich im deutschen Wald verlaufen haben. Das Sprachniveau der Kinder ist sehr unterschiedlich, und so hilft sich der Lehrer manchmal, indem er Schüler übersetzen und erklären läßt. „Als türkische Gruppe haben die Schüler mehr Sicherheit und dadurch mehr Zutrauen zu Schule und Lehrer“, hat Petzenhauser beobachtet. Er sieht die Vorteile einer homogenen Ausländerklasse: „Ich kann aus ihr viel mehr herausholen.“

Zwar gibt es kritische Stimmen, die von einer Gettobildung in reinen Ausländerklassen sprechen. Das Kultusministerium aber sieht sich in seiner Politik bestätigt, weil immer mehr Eltern von seinem Angebot Gebrauch machen. Vor drei Jahren wurden am Klenze-Gymnasium 25 türkische Kinder eingeschult; dieses Jahr waren es 38. „Der Andrang war so groß, daß wir eine zweite Klasse hätten bilden können, wenn wir die äußeren Voraussetzungen dazu gehabt hätten“, sagt Direktor Diether Krywalski. Daß die türkischen Kinder mit dem ganzen Familienclan ins Klassenzimmer marschiert sind, hat nur am ersten Schultag für etwas Verwirrung gesorgt.

Ein älteres Modell des bayerischen Kultusministeriums — bei einem Drittel Ausländer in einer Gymnasialklasse findet für diese zwar getrennter Deutschunterricht statt, der übrige Lehrstoff aber wird im Rahmen einer deutschen Regelklasse vermittelt — fand dagegen bislang keinen Anklang. „Die Türken vermißt wohl die Muttersprache als Pflichtfach“, meint der im Kultusministerium für diese Frage zuständige Ministerialrat Günter Flury. Man erklärt dies damit, daß die Hälfte aller Ausländer wieder in ihre Heimat zurückkehren möchte und daß gerade Türken ihre Muttersprache, ihre soziale und kulturelle Identität nicht aufgeben wollen.

In der 7e heben nur drei Mädchen den Arm auf die Frage, wer

denn in Deutschland bleiben wollen. „Die Türkei ist meine Heimat“, sagt Serhat, der in München geboren ist. „Dort habe ich mehr Freunde, dort leben meine Großeltern.“ „Hier sind wir Fremde, in der Türkei sind wir Einheimische“, meint Zeki und möchte deshalb auch lieber zurück nach Anatolien. Özden ist sich dagegen nicht so sicher. Er hat es als „Seiteneinsteiger“, der nicht vier Jahre deutsche Volksschule durchlaufen hat, geschafft, eine Klasse zu überspringen, möchte aber noch nicht in eine deutsche Klasse gehen, „weil die Kinder nicht so nett sind“. Nuray hat auch den Wunsch zu bleiben und möchte gerne mit deutschen Schulkameraden spielen, darf aber nachmittags das Haus nicht verlassen: ein Gebot des strengen Vaters. „Ich kann nicht gut Deutsch sprechen, weil ich kann nicht wiederholen, was ich gelernt habe“, klagt sie.

Die Integration, so hat man auch am Klenze-Gymnasium erfahren müssen, wird durch die deutsche Gesellschaft ebenso gebremst wie durch Traditionen, denen die Eltern verhaftet sind. So kann auch die Eingliederung in der Schule nicht im Hauruck-Verfahren geschehen. Im Sport ist es am einfachsten, die Kinder zu mischen, doch in der Pause stehen die Türken dann wieder in einer Ecke beieinander — Mädchen und Buben meist getrennt. Für einen gemeinschaftlichen Kunsterziehungsunterricht fand sich kein geeigneter Raum. In Geschichte und Mathematik tastet man sich vorsichtig im siebten Schuljahr an eine Eingliederung heran. Die 18 Türken der 7e sind in drei Gruppen aufgeteilt: Zu sechst werden sie jeweils in deutsche Parallelklassen geschickt.

Als Minderheit gehemmt

Die Mathematikstunde beginnt mit der Korrektur der Hausaufgabe. Gleichungen sind zu lösen. „Habt ihr das alle verstanden?“ fragt Mathematik-Lehrer Werner Schmidt. Keiner rührt sich. Auch Özkan nicht, obwohl er keine der vier Aufgaben gelöst hat. Der Lehrer kennt die Türken vom letzten Jahr, als er sie geschlossen in einer Klasse unterrichtete, und weiß, wie er sie anpacken muß. „Ertan komm doch mal an die

Tafel“, sagt er aufmunternd. Er kann es dem Burschen an der Nasenspitze ablesen, daß dieser in der letzten Stunde, als der Stoff erklärt wurde, nicht viel kapiert hat. Nach gutem Zureden erinnert sich Ertan, daß er ähnliche Rechenaufgaben schon in der 6e durchgenommen hatte, als er noch gut in Mathe war.

Den Leistungsabfall führt Schmidt im wesentlichen auf zwei Gründe zurück: Er stellt den Unterricht ganz auf die Mehrheit der Klasse, die deutschen Kinder, ab, spricht schneller, formuliert komplizierter, kann nicht mehr so wie früher auf die Türken eingehen. „Sie brauchen spezielle Aufmunterung“, sagt er, „aber er kann die übrige Klasse nicht hängen lassen. Das Engagement des Lehrers hatte nicht nur Murat gespürt. Er sagt: „In der Türkenklasse nehmen sie Rücksicht, und alles wird noch einmal erklärt.“

Zudem sind die Türken im fremden Klassenverband die Minderheit gehemmt. „Sie fragen und sagen nichts mehr — aus Angst, sich zu blamieren“, hat Schmidt beobachtet. Daß sie plötzlich keine guten Schüler mehr sind, macht sie noch unsicherer. So wird nach sechs Wochen integrierten Mathematikunterrichts überlegt, ob es nicht besser wäre, den Versuch als verfrüht abzugeben, bevor die Kinder lauter Sechser schreiben und frustriert sind.

Gegner dieser Idee befürchten, daß dies auf Kosten des Unterrichtsniveaus ginge, weil dann Ab-

striche bei den Anforderungen gemacht würden. Erreichen aber vier das Klassenziel nicht, so besteht die Gefahr, daß die Türkenklasse wegen zu geringer Schülerzahl überhaupt aufgelöst wird. Die Kinder können dann zwar eine Modell-Klasse am Münchner Asam-Gymnasium besuchen, „aber eine Umschulung führt zu neuen Belastungen“, meint Petzenhauser.

Im bayerischen Kultusministerium ist man inzwischen der Meinung, daß die Integration „nicht überstürzt“ werden sollte und die völlige Eingliederung in deutsche Klassen auch bis zum elften Schuljahr hinausgeschoben werden könnte, wenn die Modellverfahren dies als sinnvoll erscheinen lassen. „Wir wollen nicht um jeden Preis integrieren, wenn die ausländischen Kinder dabei an den schulischen Problemen scheitern“, sagt Flury.

Schuldirektor Krywalski ist zu der Ansicht gekommen, daß eine Lösung der Integrationsprobleme ausländischer Kinder „außerhalb der Gymnasialpädagogik liegt“. Er begrüßt deshalb Gemeinschaftsaktionen wie Skilager, wo das Zusammenleben praktiziert wird, Wandertage oder Schulfeste, bei denen die türkischen Kinder für ihre deutschen Gäste kochen. Beliebte sind auch Fußballspiele. Die Mannschaften bilden sich freilich immer nach dem gleichen Muster. Petzenhauser: „Es treten die Türken gegen die Deutschen an.“

Süddeutsche Zeitung 10. 11. 1981

Frau Sadat beim Fest der deutschen Schule

buc. Kairo (Eigener Bericht)

Zum erstenmal seit dem Attentat auf den ehemaligen Staatspräsidenten Sadat am 6. Oktober letzten Jahres hat sich seine Witwe am Wochenende in der Öffentlichkeit gezeigt: Umgeben von Sicherheitsbeamten nahm Frau Dschihan Sadat an der Eröffnung des Schulfestes der „Deutschen Evangelischen Oberschule“ (DEO) in Kairo teil, zu deren mehr als 1000 ägyptischen und deutschen Schülern nicht nur ein Sadat-Enkel und zwei Neffen des gegenwärtigen Staatspräsidenten Mubarak gehören, sondern auch die Kinder anderer prominenter Politiker. Anlaß für das Fest der traditionsreichen und mehr als 100 Jahre alten DEO war der fünfte Jahrestag ihrer Übersiedlung in den neuen Schulkomplex im Kairoer Stadtteil Dokki, dessen Bau mit erheblichen Mitteln der Bundesregierung finanziert worden war. Am Festprogramm beteiligten sich Schüler und Lehrer, Ägypter und Deutsche mit Elan und Begeisterung.

Süddeutsche Zeitung, 15. 3. 1982

Vor 30 Jahren ... Deutsche Schule Madrid

Wir haben auch der sogenannten deutschen Schule in Madrid einen Besuch gemacht. Es war recht schwierig, sie zu finden. Fast möchte man sagen, sie liege versteckt in einer stillen Straße; zwei dicht nebeneinandergeduckte Gebäude, unscheinbar und klein, ein gutes Stück vom Zentrum der Stadt entfernt. Sie ist hart getroffen durch das erzwungene Enteignungsabkommen zwischen den drei westlichen Alliierten und Spanien (darüber wird noch einiges in einem weiteren Artikel zu sagen sein). Das ehemalige deutsche Schulgebäude, das etwa tausend Schüler aufnehmen konnte, ist in spanische Hände übergegangen. Die deutsche Kolonie hat den Unternehmungsgeist aber nicht verloren. Unter erheblichen finanziellen Opfern hat sie in den beiden gemieteten Häusern wieder ganz von

vorne angefangen. Die Schule ist dem Namen nach spanisch, aber die Lehrmethode — im Gegensatz zur scholastischen spanischer Schulen — und das Unterrichtsprogramm sind deutsch. Unterrichtssprachen sind Deutsch und Spanisch gleichwertig nebeneinander. Zum größten Teil sind auch die früheren deutschen Lehrer wieder tätig. (Ihr Gehalt, für das die deutsche Kolonie aufkommt, macht etwa die Hälfte des Einkommens eines Studienrates in Westdeutschland aus.) Mit Bestürzung sahen wir, daß die Kinder teilweise in Kellerräumen unterrichtet werden. Wenn so auch manches bittere Wort über die augenblicklichen Verhältnisse verständlich ist, darf man doch hoffen, daß allein schon die Existenz dieser Schule zu der Hoffnung berechtigt, es werde eines Tages zu

einer vernünftigen Lösung der Schulfrage mit der spanischen Regierung kommen, vor allem schon deshalb, weil die Schule auch bei den Spaniern hohes Ansehen genießt. Vierzig Prozent der vierhundertfünfzig Schülerinnen und Schüler sind Spanier. (Früher waren es bei tausend Kindern siebzig Prozent.)

Seit kurzem erhält die Schule nun auch Zuschüsse aus Bonn. Der Lehrplan wird mit der Ständigen Konferenz der Kultusminister der westdeutschen Bundesländer abgesprochen. Es ist aber an der Zeit, daß mehr geschieht; denn die deutsche Kolonie in Madrid kann von sich aus nicht mehr als das leisten, was sie schon getan hat. Es fehlen eben infolge der allgemeinen Enteignung deutschen Eigentums die regelmäßigen Spenden der früher in Spanien ansässigen großen deutschen Firmen.

(FAZ vom 30. 5. 1952)

Porträt der Woche

Kurt Döhner

Man könnte ihn einen „Mann praktischer Völkerverständigung“, einen Mann von buchstäblich internationalem Format nennen; immerhin spricht Dr. Dr. Kurt Döhner neben Deutsch Französisch, Spanisch, Italienisch, Holländisch, ein wenig Englisch und unterrichtete Latein und Griechisch. Doch würde der erfahrene Schulmann, Romanist und Wahl-Marburger, der dieser Tage 90 (!) Jahre alt wurde, diese Bezeichnung ob seiner Bescheidenheit noch kaum akzeptieren.

In Erfurt geboren, besuchte er dort die Schule und studierte anschließend in Jena und München Althilologie und Germanistik. Nach dem ersten Weltkrieg fehlte ihm das Geld, um weiter zu studieren, und Döhner ging für sechs Jahre nach Mexico. Er wurde Lehrer an der Deutschen Schule in Mexico City und erhielt später den Lehrstuhl für Deutsch an der Landesuniversität. Als erster Ausländer überhaupt erwarb er 1924 an der Facultad de Altos Estudios den „Doctor en Letras“. 1926 zog

es Döhner nach Deutschland zurück.

In Marburg, von dem er sagt, es sei schon immer sein „stiller Wunsch“ gewesen, wirkte er bei der Neugründung der Deutsch-Mexicanischen Bücherei mit und wurde Lehrassistent für Spanisch bei dem berühmten Romanisten Leo Spitzer. 1928 folgten Staatsprüfung und Erwerb des Dr. phil. Ein Jahr später erhielt der fünffache Vater einen Lehrauftrag für Spanisch in Berlin, außerdem absolvierte er dort eine verkürzte Referendarzeit am weit geschätzten Französischen Gymnasium, wo auch pädagogische Ausbildung und erste Anstellung folgten. Bald wurde Döhner auf der Kandidatenliste für Auslandsschulleiternstellen geführt. So nahm er 1933 die Leitung der Deutschen Schule in Rom an, „weil mir noch der dritte große romanische Kulturkreis, das Italienische, fehlte“. 1942 wurde Döhner wegen einer Äußerung im Geschichtsunterricht des Amtes enthoben. Im März 1943 bekam er die Leiterstelle der Staatlichen Elisabethschule in

Marburg übertragen, die er bis 1945 innehatte. 1948 wurde er kommissarischer Leiter der Staatlichen Wilhelmsschule in Kassel.

Ein Jahr danach wechselte er als Referent für Höhere Schulen ins hessische Kultusministerium und baute anschließend in Kassel die neue Mittelstelle beim Regierungspräsidenten auf, bevor er 1955 ins Ministerium zurückkehrte. Seit 1951 gehörte Döhner als Vertreter Hessens zum Auslandsausschuß der Kultusministerkonferenz und war Vertreter der Bundesrepublik im Europäischen Schulrat. Die Aufträge als Vorsitzender des Künstlerischen Prüfungsamtes Kassel, die Mitarbeit im Marburger Wissenschaftlichen Prüfungsamt und den Vorsitz in der Staatlichen Dolmetscherprüfungskommission Wiesbaden behielt der rüstige Schulmann auch nach seiner Dienstzeit lange Jahre. Heute verfolgt der Träger des Bundesverdienstkreuzes und der belgischen Kulturmedaille in der Friedrich-Naumann-Straße zusammen mit seiner Frau das Fortschreiten des Schulwesens besonders in Latein-Amerika, wofür ihn seine Verwandten in Mexico reichlich mit Literatur versorgen.

Oberhessische Zeitung Marburg/L., 5. 12. 81

BÜCHERTISCH

Sprache als Heimat – Auswanderer erzählen
(Herausgeber: Peter Nasarski), Berlin/Bonn
1981, 104 S. (Schriftenreihe der Internationalen
Assoziation Deutschsprachiger Medien – IADM,
Band II). DM 24,50

Die Internationale Assoziation deutschsprachiger Medien e. V. (IADM) hatte ihren über Presse und Rundfunk bekanntgegebenen Wettbewerb 1979 unter das Thema „Sprache als Heimat“ gestellt. An diesem Preisausschreiben beteiligten sich insgesamt 115 Autoren aus 25 ausländischen Staaten, von denen in dem vorliegenden Sammelband 17 Verfasser aus zehn Ländern mit ihren Beiträgen zu Wort kommen. Die ausgewählten Texte zeigen verschiedene Darstellungsformen: Berichte von Einzel- und von Gruppenschicksalen, Erzählungen unterschiedlichen literarischen Anspruchs, episodenhafte Erfassung oder zusammenhängende Nacherzählung von Sprachschicksalen, gedanklich vertiefter Essay oder eindrucksvolle Skizze. Deutsch als Muttersprache im Ausland, als Sprache der Auswanderer und als Sprachpflege bei ihren Nachfahren, Standardsprache, Mundart oder Mischsprache, Schul-, Haus- oder allgemeine Umgangssprache, Sprech- oder Schreibsprache, Idiom des Alltags oder des besonderen Anlasses, Deutsch als Erst- oder Zweitsprache bei bilingualer Kompetenz, als innerer Monolog und als selbstverständliches Mittel der Kommunikation, in insulärer Bescheidung oder in konkreter Verbindung mit dem geistig-gesellschaftlichen Leben der mitteleuropäischen Sprachheimat – eine Fülle von Bezügen, die für den einzelnen als Sprachträger von existentieller Bedeutung sind. „Aus einem Land kann man auswandern – aus der Muttersprache nicht“, dies ist eine Erkenntnis des Emigranten Schalom Ben-Chovin, der seit 1935 in Jerusalem lebt.

Dem an Sprachgruppenschulen, Begegnungsschulen, aber auch an einzelnen ausländischen Schulen mit verstärktem Deutschunterricht tätigen Lehrer ist die wissenschaftliche und pädagogische Problematik des Deutschen als Auswanderersprache i. a. geläufig. Über Ausgangslage und Zielsetzung des Deutschunterrichts ist gerade in letzter Zeit bei den amtlich von der Bundesrepublik Deutschland im Ausland geförderten Schulen zunehmend Klarheit gewonnen worden. Das angezeigte Buch kann hierfür kaum linguistische Einsichten beisteuern, indes vermag es überzeugende menschliche Erfahrungen zu vermitteln vom Wert des Deutschen im Ausland als individuell prägende und als gemeinschaftsbildende Sprache und damit auch von seiner Geltung in der Welt. Allen, denen es am Wohlergehen der deutschen Sprache in unserer polyglotten Welt gelegen ist, soll deshalb dieses Buch zur nachdenklichen Lektüre empfohlen werden.

Harry Werner

Studienreihe Deutsch als Fremdsprache, Hrsg. Dietrich Eggers, Lensing Verlag Dortmund, ab 1980

- Heft 1: Grammatik in wissenschaftlichen Texten
- Heft 2: Hören und Verstehen – Mitschrift und Wiedergabe gesprochener Texte
- Heft 3: Lesen und Verstehen – Analyse von Sachtexten
- Heft 4: Auswerten und Schreiben – Auswertung von Schaubildern – Protokoll – Kommentar – Referat –
- Heft 5: Gespräch und Diskussion – Verwirklichungen von Sprachabsichten
- Heft 6: Interpretieren von literarischen Texten

Die Verfasser gehören dem „Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD“ an. Der Adressat dieser Studienreihe ist also der ausländische Student vor dem Studium oder während des Studiums an der deutschen Hochschule. Nahezu 60000 ausländische Studenten haben sich an deutschen Hochschulen und Fachhochschulen eingeschrieben. Siebzehn Staatliche Studienkollegs an den Universitäten, bislang nur zehn Ausländerstudienkollegs an Fachhochschulen, zusätzlich ca. dreißig „Lehrgebiete für Deutsch als Fremdsprache“ lassen sich dieses an-

Ihr
Spezialist
für
Auslandsumzüge



Carl Grove
Internationale Möbelspedition

Braunschweig
Telefon (05 31) 33 30 81
Taubenstraße 11
Telex 9 52 857

spruchsvolle Fach angelegen sein. Hinzu treten zahlreiche Sprachzentren an ausländischen Universitäten, vor allem der sogenannten Dritten Welt, an denen Deutsch als Wahlpflichtsprache unterrichtet wird. — Die inzwischen zahlreichen Lehrer dieses Faches haben Grund genug, Editionen ihres Faches dankbar aufzunehmen; denn von wenigen Nachbarländern der Bundesrepublik Deutschland abgesehen, verfügt ein Schulabsolvent nicht über Fremdsprachenkenntnisse, die ausreichen, um Vorlesungen in Deutsch verstehen zu können. Es bleibt eine singuläre Gelegenheit, daß ein Schüler wie an deutschen Schulen neun Jahre lang z. B. das Fach Englisch hat. —

Hohe Erwartungen stellt der Sprachlehrer seit eh an die Lensing-Gruppe, die sich mit vorzüglichen Sprachbüchern für Englisch und Französisch profilierte. Die nunmehr als Seiteneinsteiger in das Fach „Deutsch als Fremdsprache“ konkurrierende Verlagsgruppe tut sich offensichtlich schwer, Gleiches auf dem neuen Fachgebiet zu bewerkstelligen. —

Vorab hat der Lensing Verlag es versäumt, Bücher für Grundstufen-Kenntnisse in Deutsch zu publizieren. Er setzt also übrige Bücher für Anfänger voraus. Und entsprechend schwierig ist es für den Rezensenten, das Sprachniveau des Adressaten ausfindig zu machen. In den Heften 2 und 4 werden z. B. Sprachschüler in den Teilen der Arbeitsanweisung in einer Sprache angesprochen, die mindestens Oberstufen-Deutsch voraussetzt. Zudem wird er mit einem linguistischen Terminologienballast grandios überfordert.

Das Konzept aller sechs Hefte ist eindeutig: es geht um Arbeitstechniken, die der ausländische Student für sein Studium an der deutschen Hochschule dringend braucht. Doch der Arbeitsweg, der zu der Sprachkompetenz führt, diese Arbeitstechniken anzuwenden, kommt offensichtlich zu kurz. Als *studienbegleitende* Fachbücher erfüllt die Reihe gewiß ihren Zweck. Doch was dem Lehrer fehlt und was er erwartet, das sind Sprachbücher, die sich um das „Kompetenzdefizit der Sprachschüler in der Fachsprache“ kümmern. Was doch vordringlich ist und nach der Lensing-Edition weiterhin erforderlich bleibt, das sind Lehrbücher, die sich an Sprachschüler wenden, die als Erwachsene für ein bestimmtes Fach hochmotiviert sind und die an den unterschiedlichen Lehrgebieten seit einiger Zeit schon nach Fächergruppen unterrichtet werden. Ständen etwa die sechs Hefte im Kalkül kommerzieller Überlegungen? Anstatt Mittelstufenbücher, die die Fachsprachen aufschlüsseln, zu erarbeiten, wird hier das Pferd von hinten aufgezäumt. Möglicherweise, um so eine größere

Zielgruppe anzusprechen. Dabei ist der Preis für ein Heft (12,— DM) vernünftig; doch für sechs Hefte zahlt der Student 72,— DM; ob das wünschenswert ist, steht in Frage.

Heft 2 ist außergewöhnlich, da gesprochene Sprache erschlossen werden soll. Ob allerdings gesprochenes Deutsch immer so schlecht sein muß, wie es hier angeboten wird, nämlich durchsetzt von denkpausierendem „äh“, muß zweifelhaft erscheinen. Immerhin bieten die Verfasser eine Progression an: in den folgenden Texten wird „äh“ „ääh“ geschrieben.

Heft 4 vermittelt Arbeitstechniken im Umgang mit Tabellen, Diagrammen und Schaubildern. Das ist eine gute Sache, auf die der unterrichtende Lehrer in der Praxis gern zurückgreift. Mit wenig Aufwand kann ein Diagramm viel sachkundliches Wissen vermitteln. Die Arbeitsanleitung lautet zum Diagramm „Die Lohn-Illusion“: „Schreiben Sie einen kurzen Text zu dem Diagramm.“ (S. 11). Was der Sprachlehrer erwartet, sind grammatische Anleitungen, die für die Spracherschließung der Angaben typisch sind. Sollen hier Zahlenangaben verglichen werden, dann liegen der komparative oder adversative Nebensatz nahe, wie sie für die Tabelle S. 6 angegeben werden (S. 7). Gleiche Anleitungen für andere Diagramme vermissen wir. Wie wäre es hier mit Diagrammen, die übrige Nebensatzarten und ihre Transfers zum Lernziel hätten? — Ergiebiger wären vielleicht Diagramme, deren Themen internationales Interesse haben und die dann kontrastiv behandelt werden könnten. (Wie z. B. das Diagramm auf S. 48.) — Wie in den übrigen Heften wird Wert auf authentische Texte gelegt; sie sind für den Sprachunterricht nicht abgeändert. Warum das so ist, kann keiner sagen. Warum sollte nicht ein Sprachlehrer, hier ein Sprachlehrbuch-Verfasser, einen authentischen Text *authentisch* im Sinne einer vernünftigen Progression abändern dürfen?

Auffallend in Heft 5 sind denn auch die Schwierigkeitsgrade der Texte. Texte aus Gong und aus DIE ZEIT stehen munter nebeneinander. Im Text aus DIE ZEIT komme ich etwa auf 54 Wörter und Redewendungen, die ein Student mit M 1-Prüfung nachzuschlagen hätte. Und das ist zu viel. — Jedenfalls gute Bücher für den Englischunterricht an deutschen Schulen ändern seit eh Texte im Sinne einer vernünftigen Sprachprogression ab. —

Vorzüglich sind Absicht und Konzeption im Sinne einer Arbeitsanleitung; auch im Detail ließen sich die Verfasser einiges einfallen. Die Inhalte der Texte haben ein additives Nebeneinander, und daher bleibt um so mehr die Frage im Raum, welcher Student sich sechs Hefte an-

Anzeigenschluß für Heft 3/82: 5. August

schaffen soll. Für ein Nebeneinander wie „Die Preis-Illusion“, „Mikroklima in den Städten“, „Thermostat“, „Endstation Medizin-Ingenieur“, „Eine UN-Studie über den Brain Drain“ kann man sich nur schlecht einen Studenten einer bestimmten Fachrichtung als Adressaten denken. Die Texte sind interessant und allgemeinbildend; für die Oberstufe an einer deutschen Auslandsschule ungemein ergiebig. Ob allerdings Nachholbedarf der Allgemeinbildung Sache des Sprachlehrers für einen Studenten bestimmter Fachrichtung sein soll, muß wiederum in Frage gestellt werden. Deutschlandkundliche Texte gehören in ein anderes Konzept, wenn das gemeint sein soll.

Vorausgesetzt werden kann jetzt schon, daß der Lehrer für Deutsch als Fremdsprache sich die Lektüre anschaffen wird. Ob er allerdings ganzheitlich damit arbeiten wird, ist solange fragwürdig, wie die Zielgruppe enger zu fassen ist, als die Verfasser es tun.

Heft 1 „Grammatik in wissenschaftlichen Texten“ ist noch nicht erhältlich. Hohe Erwartungen gehen diesem Heft voraus. Sollte der Titel halten, was er verspricht, dann stehen die Texte in den übrigen Heften gleichwohl in einem Widerspruch zu Heft 1; die Texte selbst sind zwar Sachtexte, aber keine wissenschaftlichen Texte.

Diskutabel bleiben nach wie vor die Lernstrategien, die zu den verschiedenen Lernzielen führen. Gibt es eine allgemein verbindliche Wissenschaftssprache, oder ist das Lernziel Wissenschaftssprache verzichtbar im Gedanken an fachspezifische Texte? Allgemein formuliert lassen sich die Lernziele etwa so umreißen:

Der Student muß

1. Fachvorlesungen zuhörend verstehen lernen
2. Fachliteratur lesend verstehen lernen
3. an der Fachdiskussion sich beteiligen lernen
4. Protokolle und auch Referate schreiben lernen

Lernziele 1 und 2 können dabei im Vorstudium erarbeitet werden, die Lernziele 3 und 4 werden meistens während des Fachstudiums entwickelt. Heft 1 mit dem Thema „Grammatik in wissenschaftlichen Texten“ — und da geht kein Weg vorbei — steht zu Recht den übrigen Teilgebieten voran. Richtig in den übrigen Arbeitsheften sind dann die Anleitungen zum ständigen Gebrauch der Lexika. Zu fragen ist allerdings, ob nicht konsequenterweise die Grammatik (und Wortbildungslehre) fachbezogen zu sein hat. Vorgänge, wie sie in den Naturwissenschaften beschrieben werden, sind sprachlich gesehen anders strukturiert als z. B. Krankheitsbeschreibungen, wie wir sie von der Medizin her kennen.

Helmut Birkenfeld

Wer kann mir als Interessenten für ein Lehreramts an der

Deutschen Schule in Dublin

Auskunft über den dortigen Schuldienst und das Leben in Irland geben?

Zuschriften unter **Chiffre DdLiA 002** an den Schroedel Schulbuchverlag GmbH, Postfach 81 07 60, 3000 Hannover 81

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

ABBUCHUNGSERMÄCHTIGUNG

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

Postscheckkonto:
(Ort, Kontonummer)

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

Bankleitzahl: beglichen wird.

Das zutreffende Konto lautet auf den Namen und die Anschrift:

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

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

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

ANSCHRIFTENÄNDERUNG

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

Name: **Vorname:**

Bisherige Anschrift:

Neue Anschrift ab:

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

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

Der kluge Umzug

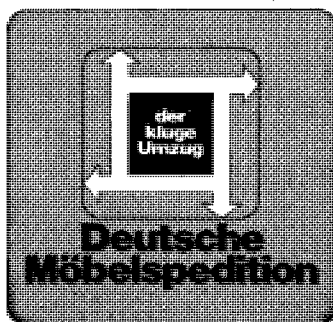


Inland – Ausland – Übersee – Handwerkerservice – Transportmodelle
Für uns ist Ihr Umzug mehr als nur Möbel-Transport

- Gesellschafterbetriebe in über 90 Städten

- Zuverlässige Partner auch im überseeischen Ausland.

- Spezial-Containerdienste
Optimale Verpackungssysteme



- Zentrale Überwachung ihres Umzuges von Haus zu Haus von und nach allen Ländern

- Service Kontrolle

- Zentrale Abrechnung von Haus zu Haus nach BVA-Richtlinien

Kontaktieren Sie für Ihren Umzug in das Ausland und zurück:

DMS – INTERNATIONAL
DEUTSCHE MÖBELSPEDITION

5300 Bonn, Reuterstraße 241

Telefon: (0 22 21) 21 10 01, Telex: 0 886 893

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

Unser Angebot an Lehrkräfte:

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

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

Unser Angebot an die Schulen:

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

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

Adalbert Carl

Buchhandlung

Bahnhofstraße 53, Postfach 1110

D-5928 Laasphe/Westfalen

Bundesrepublik Deutschland

Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen – Meinungen – Materialien

des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

Aus dem Inhalt:

Kritische Bemerkungen zu einer Kritik

**Deutschsprachige Konfessionsschulen
in den Niederlanden –
ein abgeschlossenes Kapitel
in der Geschichte des deutschen
Auslandsschulwesens**

Die neuen „Schulordnungen“ sind da

**Die deutschen Schulen in Chile –
Besinnung auf Selbsthilfe**

**Tagung der Regionalgruppe Spanien/
Portugal vom 18. 2. 82 – 20. 2. 82**

Der deutsche Lehrer im Ausland

29. Jahrgang · September 1982

Herausgeber:

Schroedel Schulbuchverlag GmbH 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:

Schroedel Schulbuchverlag GmbH
Hildesheimer Str. 202 – 206
3000 Hannover 81
☎ (05 11) 83 88-1, Telex: 9 23 527
Verantwortlich für den Anzeigenteil:
Gerhard Scheidt, ☎ (05 11) 83 88 – 266
z. Z. gültige Preisliste Nr. 7 vom 1. 1. 1982

Erscheinungsweise:

Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich, jeweils im dritten 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 29, –;
Einzelheft DM 8,50, jeweils zuzüglich Versandkosten.
Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer
Ausland: Jahresabonnement DM 34, –;
Einzelheft DM 8,50, jeweils zuzüglich Versandkosten.

Bestellungen an:

Schroedel Schulbuchverlag GmbH
– Zeitschriftenabteilung –
Hildesheimer Str. 202 – 206
3000 Hannover 81

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

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

Zweck des Verbandes ist: die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung, die Wahrnehmung der beruflichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen der deutschen Auslandslehrer.

Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral.

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

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

Der Vorstand des VdLiA für die Wahlperiode 1981/83 setzt sich zusammen aus:

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

Ernst BEYER
stellv. Vorsitzender, Geschäftsführer
Dorhalde 26, 7890 Waldshut-Tiengen 1
☎ (0 77 51) 43 67

Friedrich BECHERT, Schatzmeister
An den Abtshöfen 36, 3392 Clausthal-Zellerfeld
☎ (0 53 23) 27 59

und den Referenten:
Margot BERMANN, Referent für Rechts- und Sozialfragen
Gymnasialstr. 40, 6688 Illingen
☎ (0 68 25) 20 00

Ingrid BOSERT, Schriftleitung
Großer Kamp 31, 2300 Kiel 14
☎ (04 31) 78 39 21

Gotthard HÖNIG,
Referent für Presse und Verbandsorganisation
Kornweg 19, 6229 Schlagenbad-Georgenborn
☎ (0 61 29) 87 40

Hans-Joachim REICHENBACH,
Referent für Fragen der Ortskräfte
Bahnhofstr. 69, 4053 Jüchen 2
☎ (0 21 64) 34 73

Götz URBAN, Referent für schulpolitische und pädagogische Fragen
Kabemühlenweg 24, 3520 Hofgeismar
☎ (0 56 71) 13 37

Alle Mitarbeit ist ehrenamtlich.

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

Alle am deutschen Auslandsschulwesen Interessierten, insbesondere alle zukünftigen, zur Zeit tätigen oder ehemaligen deutschen Lehrer im Ausland, sind zur Unterstützung des VdLiA als Interessenvertretung der Auslandslehrer aufgerufen durch: Erwerb der Mitgliedschaft, Werbung weiterer Mitglieder im Kollegen- und Bekanntenkreis, aktive Mitarbeit im Verband und bei der Zeitschrift.

Der Jahresbeitrag – nur Kalenderjahre – beträgt 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, 1772 88 – 805,
Dresdner Bank, Bonn, 2 246 272 (BLZ 370 800 40)

INHALT

DISKUSSION

Günter DIEHL	
Kritische Bemerkungen zu einer Kritik	2
Hermann SCHUH	
Stellungnahme zu den „Kritischen Überlegungen“ von Hans-Joachim Schatz	4

BERICHT

Harry WERNER	
Deutschsprachige Konfessionsschulen in den Niederlanden — ein abgeschlossenes Kapitel in der Geschichte des deutschen Auslandsschulwesens	10
Die neuen „Schulordnungen“ sind da	21
– Richtlinien für eine Schulordnung für deutsche Schulen im Ausland	22
– Richtlinien für eine Dienstordnung für deutsche Schulleiter im Ausland	30

AUSLANDSSCHULEN

Ernst FUHRMANN/Manfred SANDNER	
Die Deutschen Schulen in Chile	36

VERBAND

16. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland vom 27. – 30. 7. 1983 in Würzburg	45
NACHLESE — Grußwort des Präsidenten der KMK	46
– Grußwort aus Anlaß der 15. Hauptversammlung des VdLiA in Bremen	46
– Grußwort des Vereins deutscher Lehrer in Chile	47
Michael KOWALEWSKY	
Bericht von der X. Regionalversammlung des Regionalverbandes Spanien/Portugal . . .	48
Gotthard HÖNIG	
Tagung der Regionalgruppe Spanien/Portugal vom 18. 2. – 20. 2. 82	49
Ingrid BOSERT	
Einweihung des Erweiterungsbaues der St. Petri-Schule in Kopenhagen	51
– Grußwort des VdLiA zur Einweihung des Erweiterungsbaues der St. Petri-Schule in Kopenhagen	52
Frühjahrestreffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld	53
15. „Bulgaren“-Treffen im Juni 1982 in Bad Gandersheim	53
Deutschlandtreffen ehemaliger Lehrer der deutschen Schule Lima/Peru	54

PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

in memoriam	55
Ehrungen und Glückwünsche	55
Neue Mitglieder, Veränderungen	56

PRESSESTIMMEN

Förderklassen erleichtern Portugiesen die Integration	57
Abitur auf griechisch	58
Anschriften der Mitarbeiter	35

DISKUSSION

Günter DIEHL

Kritische Bemerkungen zu einer Kritik

In seinem Beitrag „Die Begegnungsschule ist gescheitert – eine Formulierung“ greift mich Herr Binder aus Santiago mit „markige(n) Formulierungen“ an (vgl. Der deutsche Lehrer im Ausland, 2/82, S. 2/3).

Einige Sätze der Erwiderung mögen mir erlaubt sein:

Die inkriminierte Äußerung über die Begegnungsschule habe ich erstmals bei einem Vortrag vor fast genau 10 Jahren (nach 6jähriger Mitgliedschaft im Auslandsschulausschuß) getan. In Bremen (vgl. Der deutsche Lehrer im Ausland, 4/81, S. 23 ff.) bei der Verbandstagung habe ich festgestellt, daß sie „bewußt polemisch zugespitzt“ war. Diese Zuspitzung schien mir zum damaligen Zeitpunkt notwendig, um zu zeigen, daß eine Neuorientierung notwendig war. Schon damit ist klar, daß das scheinbar harte Urteil zu modifizieren ist. Eine vernünftig betriebene Begegnungsschule scheitert nicht. Nähere Ausführungen dazu habe ich ebenfalls in Bremen gemacht. Es wird auch nicht von mir bestritten, daß Herr Binder an einer verhältnismäßig erfolgreichen Begegnungsschule tätig ist.

Ich habe von einem Mangel an „Erfolgen(n) in der deutschen Sprache“ gesprochen und deutlich gemacht, daß der Hauptgrund dafür nach meiner Auffassung in der „Einheit von Kindergarten bis zum Abschluß“ liege, weil nicht jedes Kind für eine bilinguale Ausbildung geeignet sei und es mit der kontinuierlichen Auslese aus mancherlei Gründen nicht zum besten stehe. Diese „undifferenzierte Form“ verleitet Herrn Binder zu dem Schluß, ich hätte damit auf die Qualität des Unterrichts und der Lehrer abgezielt, wovon keine Rede sein kann. Noch einmal: Die Ergebnisse im Deutschen befriedigen nicht, weil viele Schüler ungeeignet sind. Wie anders soll man erklären, daß nicht nur ein Drittel und mehr der fremdsprachigen Schüler nicht in der Lage ist, das Diplom II zu erwerben, sondern daß darüber hinaus eine beträchtliche Zahl von Schülern nach 12jährigem Deutschunterricht und Unterricht in der deutschen Sprache unfähig ist, eine in nor-

malen Tempo gesprochene Frage zu verstehen, geschweige denn sie fehlerlos zu beantworten. Von sensibilisierten Lehrern habe ich gesprochen, gerade um zu zeigen, daß es an ihnen nicht liegt. Daß an den Begegnungsschulen nicht wie vor deutschen Klassen unterrichtet werden kann, ist ja erfreulicherweise heute unbestritten. Zu dieser Erkenntnis helfen wesentlich die von der Zentralstelle durchgeführten Vorbereitungskurse.

Weitere „Symptome“ des „Scheiterns“ produziert die Begegnungsschule durchaus: Dauerfrustration der ungeeigneten Schüler, Konkurrenz, ja zum Teil Feindschaft zwischen Sprach- und nationalen Gruppen u. a. m. „Marginal“ möchte ich diese Bereiche keinesfalls nennen. Doch muß selbstverständlich die möglichst gute Beherrschung der deutschen Sprache das wichtigste kulturpolitische Ziel bleiben.

Gewiß hat Herr Binder als „schlichter Lehrer und Teilschulleiter“, wie er sich in einer *captatio benevolentiae* nennt, das Recht, einen Ministerialrat zu kritisieren. Wenn mir allerdings „elegante (weil ohne umständliche Argumentation)“ (sic) „Formulierungen“ angekreidet werden, möchte ich das nahezu als Lob auffassen. Ich ziehe jedenfalls, besonders in einem Vortrag, elegante Formulierungen umständlichen Argumentationen vor.

Die Feststellungen, die Herr B. im Hinblick auf die fehlenden Erfolge an seiner Schule beim Diplom II trifft, sind mir nicht ganz verständlich. Sein eigener Schulleiter stellte in einem Schreiben an den Vorsitzenden des Zentralen Ausschusses für das Sprachdiplom fest, „daß der Deutsche Schulverein Santiago auch in diesem Jahr in beiden Sprachdiplomen überdurchschnittliche Ergebnisse erzielt hat“. Wären

die Ergebnisse überall so wie (u. a.) in Santiago, müßte man meine Kritik in der Tat als überzogen ansehen. Aber Santiago ist nicht die Welt!

Es wird verlangt, ich müsse den Begegnungsschulen die gleiche Frist einräumen wie den Neuen Sekundarstufen. Im Grundsatz gerne; haben denn aber die Schulen seit Auftauchen des Begegnungsgedankens nicht genügend Zeit gehabt?

„Glossare und Strukturenlisten“ sind kein Allheilmittel. Sie können zur Zeit aus verschiedenen Gründen nicht erstellt werden. Ob sie überhaupt wünschenswert sind, ist umstritten.

Kritik, ja Polemik gegenüber Sachen muß erlaubt sein. Wer jedoch, sei es auch „polemisch zugespitzt“, Personen angreift, läuft die Gefahr, unnötig aggressiv zu sein, ja zu verletzen. Daß vieles noch im Argen liegt, ist mir durchaus bekannt. Unklar ist mir, inwiefern ich „noch“ als „Exponent“ von gescheiterten Teilen des Auslandsschulwesens „gelten darf“.

Herr Binder fühlt sich getroffen.

Von seiner Kritik, die zum Teil an der Sache vorbeigeht, fühle ich mich nicht getroffen.

Über den Ton des Aufsatzes bin ich betroffen.

Ihr Spezialist für Auslandsumzüge

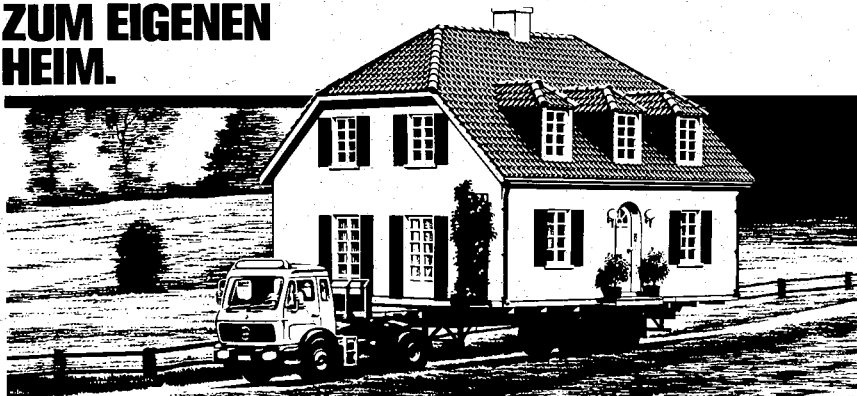


Carl Grove

Internationale Möbelspedition

Braunschweig
Telefon (05 31) 33 30 81
Taubenstraße 11
Telex 9 52 857

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

Stellungnahme zu den „Kritischen Überlegungen“ von Hans-Joachim Schatz

Die kritischen Äußerungen von Herrn Schatz sind unter anderem auch deshalb sehr hilfreich, weil sie deutlich machen, zu welchen Mißverständnissen es kommen kann, wenn nicht jedem einzelnen Teil eines Unterrichtswerks eigene Handreichungen für die Benutzung beigegeben werden.

Die Erläuterungen zu dem Leseheft sind inzwischen fertiggestellt. Natürlich können sie hier nur in Auszügen wiedergegeben werden.

Zuvor einige Klarstellungen.

1. Einige Formulierungen von Herrn Schatz könnten vermuten lassen, es handle sich bei dem kritisierten Buch um eine Art Sprachkurs für das 4. Schuljahr.
„Komm bittel – 4 – Lesen“ ist aber ein Leseheft, einzusetzen im 4. und 5. Schuljahr. Näheres in den Erläuterungen.
2. Zwei Texte werden wegen ihrer Länge ausführlich kritisiert. Nicht erwähnt wird, daß es im Leseheft außer den (mit voller Absicht aufgenommenen) Langtexten nicht weniger als 41 kürzere bis sehr kurze Texte gibt (11 davon Gedichte). Näheres in den Erläuterungen.
3. Die Kritik könnte den Eindruck vermitteln, im Leseheft dominierten „anspruchsvolle“ Satzmuster.
Etwa 80% der Texte bestehen nur aus kurzen Sätzen. Allerdings stehen auch die Langsätze keineswegs versehentlich im Buch.
Näheres in den Erläuterungen.
4. Herr Schatz fragt: „Kann man den Versicherungen des Autors, die Texte seien überarbeitet worden, Vertrauen schenken?“ Man kann – aber: Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser! Alle Quellen sind angegeben. Man kann sich notfalls zum Vergleichen die Originale besorgen. Das ist allerdings mühsamer als den Autor per rhetorischer Frage ein bißchen ins moralische Zwielicht zu rücken.
Kein Bearbeiter kann behaupten, er habe es ein für allemal richtig gemacht. Ob die Bearbeitung zu viele oder zu wenige Vereinfachungen enthält, hängt von vielen Dingen ab, auch vom Stand der Klasse und ganz besonders davon, was mit dem Text gemacht werden soll (ob er z. B. als Sprechvorlage dienen oder ob er lesend verstanden werden soll). Näheres in den Erläuterungen.
5. Große Bildseiten zu bestimmten Sachthemen gibt es in den „Komm bittel“-Leseheften vom 2. bis zum 5. Schuljahr. Sie enthalten leicht zu lokalisierende Mini-Szenen. Wozu sie dienen und wie man mit ihnen arbeiten kann, wird in den Erläuterungen genau beschrieben. Die Beschreibung auf den Seiten selbst ist vielleicht zu knapp ausgefallen.
Übrigens hat Professor Piepho vor einiger Zeit sehr ausführlich dargestellt, welche vielfältigen Möglichkeiten diese Seiten bieten (anhand der Doppelseite „Auf dem Bahnhof“ im Leseheft zu „Komm bittel 3“).
Daß Herr Schatz mit den Bildseiten nichts anfangen kann, ist sein gutes Recht, auch, daß ihm einige Zeichnungen sehr mißfallen. Aber seine humorige Attacke gegen Schmutz und (Sc)Hund im Lesebuch läßt die Tatsache unerwähnt, daß allein auf den 16 Bildseiten des Buches 239 Äußerungen von Kindern und Erwachsenen stehen, die auch jemandem, der für das in jeder Hinsicht saubere Lesebuch kämpft, absolut nichts Anrüchiges bieten.
Näheres in den Erläuterungen.
6. Viele Lehrer haben anscheinend die deutschlandkundlichen Teile, die Herr Schatz ebenfalls humorig verrißt, so verstanden, wie die Autoren sie gemeint haben: als Möglichkeit zu *kontrastiver* Arbeit.
Sie haben auch verstanden, daß z. B. ein deutsches *Dorf* gewählt wurde, weil mitteleuropäische Dörfer (und Dörfler und Dorfschulen und ...) sich von lateinamerikanischen – oder von türkischen etc. – sehr viel stärker unterscheiden als Städte.
Viert- und Fünftklässlern kann per Schulchronik oder Raiffeisen-Genossenschaft durchaus die Einsicht vermittelt werden, daß die so „tüchtigen“ Deutschen auch klein angefangen haben (so-

gar mit der „cooperativa tipo Raiffeisen“), daß Probleme vergleichbar sind, daß Verhältnisse änderbar sind. Die im Leseheft zu „Komm bitte! 3“ begonnene Arbeit mit den Zeittafeln kann nun erweitert werden, auch durch Vergleiche herüber und hinüber.

Bei alledem sollte man eins nicht vergessen: Die Angebote müssen – und können – gar nicht alle wahrgenommen werden! Der Lehrer kann nach Belieben aussuchen, denn es handelt sich, wie schon gesagt, nicht um einen Sprachkurs, sondern um zusätzliche Lesetexte zur Auswahl.

7. Herr Schatz kritisiert sicher vieles zu recht, den kleinen Druck, die Tatsache, daß in Sachtextillustrationen oft betagte Honoratioren auftreten und anderes mehr.

Daß er so wichtige und für einen Lesetext neue Themenkreise wie die *Spieleanleitungen* oder die *Flipper/Judy/Clarence-Serie* (in der Filmtricks durchschaut und ausgedacht werden) mit keinem Wort erwähnt, ist ebenso bedauerlich wie sein Verzicht auf eine auch nur kurze Stellungnahme zu dem Kernthema des Buches: *Wie man ein bißchen besser mit sich selbst und mit andern zurechtkommen kann* (ein Dutzend Geschichten, alle kurz, alle mit kurzen Sätzen, beschäftigten sich damit – und viele Bilder).

Jede Kritik ist hilfreich, für jede kann man dankbar sein. Die Kritik von Herrn Schatz ist den längst überfälligen Handreichungen für Lehrer sicher zugute gekommen.

Auszüge aus den „Erläuterungen zu ‚Komm bitte! 4 – LESEN‘“

1. Komm bitte! 4 – Lesen – wird, wie der Sprachkurs, bis zum Ende des *fünften* Schuljahres eingesetzt (nicht nur im vierten).
2. Komm bitte! 4 – Lesen – ist *nicht* der Sprachkurs, sondern bietet zusätzliches Lesematerial (auch im Sprachkurs wird gelesen).
Aus dem angebotenen Material muß ausgewählt werden.
3. Unterschiede zwischen einem *Sprachkurs-Lehrbuch* und einem *Lesebuch*.
- 3.1 Der *Sprachkurs* bietet straff organisiertes Sprachmaterial, das nach Möglichkeit prompt verfügbar sein soll.
- 3.2 Das *Lesebuch* bietet Sprachmaterial für ganz andere Zwecke, und der Wortschatz, der dem Lesenden zuwächst (oder vor der Lek-

türe mit Hilfe des Lehrers gespeichert wird), ist oft nur kurzzeitig abrufbar. Später wird er nur noch wiedererkannt – oder ganz vergessen. Natürlich geschieht es immer wieder, daß Wörter, die besonders häufig vorkommen oder irgendwie besonders auffallend sind (z. B. vom Klang oder von der Bedeutung etc. her) oder die für den Leser besonders wichtig sind, tatsächlich behalten werden und den aktiven Wortschatz bereichern. Aber das ist gewiß nur ein Nebeneffekt des Lesens.

- 3.3 Da die Wörter also primär für das *Lesen der Geschichten* wichtig sind (der Geschichten, die in mehr oder minder engem Zusammenhang mit dem Lektionsthema des Kurses stehen), geht die Frage, ob z. B. bestimmte Wörter für das Rahmenthema „Schule“ zu schwer oder ungeeignet seien, eigentlich an der Realität vorbei.

Wörter bzw. Ausdrücke wie die folgenden sind sicher nicht ganz unnütz:

„Ich gleiche meinem Vater“ (in Lektion 1 des Sprachkurses wird das Aussehen von Schülern verglichen), „ungleichmäßig“, „der Mitschüler“, „die Schulpflicht“, „du kannst mir das Schwimmen *beibringen*“ u. a. m. Dennoch gilt, daß es darauf für den *Leser* der Fremdsprache prinzipiell nicht ankommt.

- 3.4 Die Frage, ob Satzmuster zu anspruchsvoll seien, kann nur im Zusammenhang mit dem oben Gesagten beantwortet werden, wobei man nicht außer acht lassen darf, was sich seit dem ersten Schuljahr im Lesen getan hat (einigermaßen zuträglich Verhältnisse vorausgesetzt).

Schon im „Komm bitte!“-Leseheft für das erste Schuljahr wird neben „Vorlesen“ auch „Erlernen“ geübt (das kann man *nachlesen* in „Komm bitte! 1 + 2“ viele Seiten lang, ab 243 o. ä. je nach Auflage). Z. B. wird im *Leseheft 1* (!) mit dem Trick „Wer spricht zuerst?“ (auf Seite 14, 20, 33, 24, 25, 27, 28, 54) schon der Leseanfänger daran gewöhnt, nicht am Wort zu „kleben“, sondern mitzudenken.

Dieses „sinnerfassende“ Lesen setzt voraus, daß der Leser *nicht* wie ein Übersetzer vorgeht, sondern die „rechte Oberflächlichkeit“ lernt: Wortbedeutungen aus dem Kontext erfassen, den Sinn manchmal nur *ungefähr* erschließen, auf Wörtlichkeit und Wörterbuch verzichten (von Ausnahmen abgesehen) u. ä. m. Nur so, meinen wir, kann man auch in der fremden Sprache allmählich zum Leser werden.

Als Beispiel der inkriminierte Satz „Jetzt nimmt der kluge Delphin einen Strick, der vorne vom Boot ins Wasser hängt, ins Maul und zieht das Boot mit dem Räuber durch den Hafen ans Ufer.“

Der Satz ließe sich selbstverständlich mühe-los in die folgenden kurzen Sätze auflösen:
„Der kluge Delphin nimmt einen Strick ins Maul.“

„Der Strick hängt vorn vom Boot ins Wasser.“

„Der Delphin zieht das Boot mit dem Räuber.“

„Er zieht es durch den Hafen ans Ufer.“

Aber diese Alternativen sollen hier gerade vermieden werden! Solche kurzen Sätze gibt es nämlich zu Hunderten, besonders in den langen Geschichten (80% aller Texte enthalten so gut wie keine Langsätze).

Aber es muß auch lange und verschachtelte Sätze geben, damit die Schüler lernen können, gerade solche Sätze zu verstehen.

Verstehen bedeutet übrigens nicht unbedingt, daß etwa der Beispielsatz tatsächlich in die vier Sätzchen aufgelöst werden müsse (dies kann natürlich geschehen, besonders zu Übungszwecken).

Aber es gibt noch ganz andere Möglichkeiten:

- Die im Buch angebotenen Frageformen (vgl. z. B. S. 9) sind ideale Verständnishilfen. Sie werden seit dem 2. Schuljahr benutzt. So kann man es machen:

Zuerst eine „öffentliche Befragung“

Was macht der Delphin? — Was noch? etc. etc.

Oder: Wer nimmt einen Strick (ins Maul)?

— Wo ist der Strick? — Wer zieht das Boot?

— Wo ist der Räuber? etc. etc.

Alle Fehler, die dabei auftreten, sind hilfreich, denn sie machen den Schülern klar, worauf es ankommt. Später kann man auch durch Unterstreichen wichtiger Wörter (per Versuch und Irrtum) globales Verstehen zu erreichen versuchen.

- Auch auf ganz andere Weise, nämlich durch Vorleseübungen, bei denen Nachahmung eine Rolle spielt, kann man dasselbe Ziel verfolgen.

Beispiel: („Was kann man weglassen?“):

„Jetzt nimmt der ... Delphin einen Strick, ..., ins Maul und zieht das Boot ... (ans Ufer).“ u. ä. m.

Lange Sätze zu knacken (Satz-Schlangen zu (zer)legen) ist nicht nur wichtiges Lernziel — es kann auch Spaß machen. Und es ist immer exemplarisches Lernen, das über den Augenblick hinaus wirkt.

- 3.5 Sind lange Texte grundsätzlich nicht zu bewältigen? Das ist eine Frage der Methode. Man kann z. B. die sehr lange (160 Sätze) Geschichte „Streng — strenger ...“ notfalls in sehr kurzer Zeit behandeln, wenn man die Hilfen nutzt, die das Lesebuch anbietet.

- Die Geschichte ist in zehn numerierte Abschnitte eingeteilt, denen numerierte Fragen entsprechen.

Wenn man die Klasse in 9 Grüppchen teilt, kann man die Abschnitte 1 bis 9 zur gleichen Zeit still lesen lassen. Der Lehrer steht den Gruppen für geflüsterte Fragen zur Verfügung, ein mitgebrachtes Strickzeug enthebt ihn mancher Erklär-Sorge.

Alle Gruppen lesen nur mit dem primitiven Ziel, die jeweilige(n) Frage(n) der „schlaun Seite“ beantworten zu können, der Lehrer rät und hilft.

Anschließend werden die Antworten vom Lehrer an der Tafel als Aussagesätze notiert. Dabei werden dort, wo die Fragen zu wenig ergiebig sind (da die von *Schülern* zu *stellen*-den Fragen ja entfallen), kleine Ergänzungen eingeschoben.

- Nun hat man ein einfaches Handlungsgerüst, mit Hilfe dessen in ein paar Durchgängen allen Schülern ungefähr klarwerden kann, was da geschehen ist. Für jede Gruppe hat außerdem die Handlung in „ihrem“ Abschnitt etwas mehr Farbe. Zusätzliche Farbigkeit kann der Lehrer durch gut gestaltetes Vorlesen eines *kleinen*, aber zentralen Teils des Textes (etwa Abschnitt 8 ab Zeile 8 bis Abschnitt 9 Zeile 7) beisteuern.

- Danach kann man gemeinsam den 10. Abschnitt lesen und sich dann nach Belieben dem Teil „Erzählen“ widmen.

Auf diese Weise kann man bei minimalem Zeitaufwand durchaus das Wesentliche eines Textes retten, natürlich unter Verzicht auf viele schöne Details.

Die Methode des Parallel-Lesens aller Abschnitte ist übrigens auch für kürzere Texte (die in dem Buch ja zahlreich vorhanden sind) sehr nützlich.

Im übrigen lassen sich durch Variieren der obigen Vorschläge zwischen maximalem und minimalem Zeitaufwand für Lesearbeit unendlich viele Stufen finden.

4. Ist das Lesebuch nur zum Lesen da? Nein.

Dies alles enthält eine Lektion:

1. Vorschaltseite „hören — sprechen — lesen“
 2. Bild-Doppelseite mit vielen Situationen
 3. Prosatexte unterschiedlicher Länge
 4. Gedichte
 5. Fragen zu Texten
 6. Handelnde Personen als Erzähler/als Befragte
 7. Persönliche Meinungen (Kennzeichen: ●)
 8. Quatsch (nur in Lektion 1, 2, 4, 5)
- Dazu kommen in der letzten Lektion:
9. Anleitungen für Gesellschaftsspiele.

Daraus wird deutlich:

- Es muß nicht alles in der Schule durchgekauert werden.
- Es muß nicht alles erklärt werden.
- Es muß nicht alles verstanden werden.
- Es muß nicht alles akzeptiert werden.
- Es muß nicht alles einen doppelten Boden haben (manches hat dafür einen drei- oder vierfachen).
- Es muß nicht bei allen Schülern dasselbe hängen bleiben (wenn überhaupt).
- Es muß für den Schüler die Chance bestehen, beim bloßen Herumblättern ganz nebenbei irgend etwas zu entdecken, was ihm Spaß macht.

Hier sei nur auf Punkt 8 der Aufzählung kurz eingegangen (Punkt 2 wird später behandelt).

Quatsch findet auf insgesamt 4 (vier!) DIN A4-Seiten statt (von 96!), und zwar in Form von illustrierten Witzen. Die Witze wurden zum größten Teil von Kindern ausgesucht und belegen die ganze Skala vom Kalauer bis zur harmlosen oder mit Widerhaken versehenen Blödelei.

Als kleines Ventil für Aggressionen und als Schmunzel- oder Lach-Anlaß sind sie bestimmt nicht ohne Wert. Selbstverständlich müssen sie nicht „behandelt“ werden (auch wenn das hin und wieder sehr reizvoll sein kann). Es soll übrigens Lehrer geben, die aus der Tatsache, daß sie sogar über sich selbst lachen können, erheblichen Gewinn für ihre Erziehungsarbeit ziehen.

Selbstverständlich wird in den Witzen möglichst simple Sprache verwendet.

Die Kinder sollen die Witze ja ohne Hilfe verstehen.

5. Zu den Inhalten der Texte

5.1 In dem Buch wird versucht, nicht nur mehr oder weniger brave Schul-Kinder anzusprechen, sondern Menschen, die, in der Schule und sonstwo, manchmal

- ganz zufrieden sind,
- Angst haben,
- blöde und feine Späße lieben,
- große und kleine Sorgen haben,
- Sinn im Unsinn finden (und umgekehrt),
- Aggressionen begehen und erleiden,
- etwas oder/und nichts leisten wollen oder/und können,
- Lehrer und sonstige Erwachsene vollkommen durchschauen (ohne es zu wissen),
- sich auf alles, was sie sehen, irgendeinen Vers machen,
- sich und andere ärgern,
- oft tun sollen, was ihnen *gesagt* wird (aber ja nicht, was ihnen *vorgemacht* wird),
- sich und andere und die Welt etwas weniger undurchschaubar finden wollen,
- froh und traurig sind,
- und und und – ganz wie Menschen, die schon länger leben und größer sind.

Gedanken dieser Art haben die Textauswahl bestimmt.

5.2 Wann ist ein Text „inhaltlich angemessen“?

Wenn eine direkte Beziehung zur Existenz des Schülers gegeben – oder vom Lehrer ohne weiteres herzustellen – ist.

Beispiele für „existentielle“ Einstiege:

– *Bodo B.*

Krach mit Mitschülern / jemand auslachen / Jungen contra Mädchen / mein Tischnachbar / neu in der Klasse / Außenseiter / (m)ein Haustier / kein Haustier! / Springen vom Dreimeterbrett u. ä. m.

– *Streng – strenger – ...*

Etwas nicht können / Angst vor Noten / Angst vor Strafe / mit dem Lehrer sprechen / etwas gegen Angst tun / jeder hat mal Angst / was mache ich, wenn ich etwas nicht verstehe (nicht lernen kann) / jemand beim Lernen helfen / wie lerne ich etwas am leichtesten / der Lehrer möchte (kann) mir helfen / lügen, schwindeln u. ä. m.

– *Natürlich kannst du radfahren*

Radfahren / jemand hat mir geholfen / ich habe jemand geholfen / geht es besser, wenn ich ängstlich bin / zuerst kann man etwas nicht – später kann man es / mein Vater (meine Mutter) hilft mir u. ä. m.

– *Elvira ist prima*

jemand auslachen, weil er rote Haare oder ... oder ... oder ... hat / jemand auslachen, weil er „so“ spricht / ist / angezogen ist etc. / mein(e) Freund(in) / etwas über den Nachbarn sagen / Außenseiter u. ä. m.

7. Die Bild-Doppelseite zu Beginn jeder neuen Sach-Einheit

Es gibt sie in den Lesebüchern zu Kurs 3 und zu Kurs 4. Auch in den Lesebüchern für das erste und zweite Schuljahr sind vergleichbare Seiten zu finden.

7.1 Wozu dienen diese Seiten?

Mit ihrer Hilfe kann

- das Gedächtnis trainiert werden: früher Gelerntes wird reaktiviert,
- Phantasie geübt, Erfindungsgabe gefördert werden: zu einer Situation werden *viele* Aussagen gesammelt,
- die Einsicht, daß jedes Ding mindestens zwei Seiten hat, angebahnt werden: es zeigt sich, daß man zu ein- und derselben Sache ganz unterschiedliche Meinungen haben kann.

Daß man außerdem das Dargestellte berechnen, bewerten, ergänzen, nachspielen kann, ist selbstverständlich.

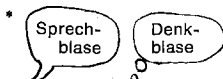
7.2 Wie werden die genannten Ziele erreicht?

Nicht, indem Lehrer oder Schüler das Bild beschreiben oder erläutern (das kann allenfalls später zusätzlich geschehen) – sondern indem man etwa folgendermaßen vorgeht:

- *Erster Schritt: Sich zurechtfinden*

Das Bild wird aufgeschlagen.

Der Lehrer zeigt den Schülern in seinem eigenen Buch, aus welchem Teil des Bildes er Sprechblasen bzw. Denkblasen* vorlesen wird. Meist ist dies eine übertriebene Vorsichtsmaßnahme, denn in der Regel finden sich die Kinder sofort auf dem ganzen Bild zurecht, da sie ja nur suchen müssen.



L (in etwa): Ich lese einen Satz. Ihr hört zu und sucht den Satz auf eurem Bild. Wer ihn gefunden hat, zeigt mit dem Finger darauf und ruft: Hier!

Beispiel (Seite 6/7 in Lesen zu „Komm bittel“ 4)

L: Wo steht das? „Ich komme!“
S: Hier! (S zeigen die Stelle mit dem Finger)

Eventuell mehrmals, bis alle die Stelle gefunden haben.

L: Was sagt der Junge?
L + alle S: Ich komme! (laut, flott und in passendem Tonfall)

Dann geht es weiter (irgendwo auf dem Bild – nicht direkt neben dem ersten Satz, es sei denn, die Kinder hatten große Schwierigkeiten beim Suchen):

L: Wo steht das? „Ich möchte hinein!“

S: Hier! (S zeigen die Stelle mit dem Finger)

L: Was denkt der Hund?

L + alle S: Ich möchte hinein?

Dann

L: Wo steht das? „Eine Leiter“

S: Hier!

L: Was denkt der Junge?

L + alle S: Eine Leiter.

Anmerkung:

Unbekannte Wörter gleich erklären.

Dann

weiter wie oben – bis ein halbes oder ganzes Dutzend Äußerungen gesucht, gefunden, gelesen wurden.

● Zweiter Schritt: Eine einzelne Szene betrachten, lesen (nachspielen)

Z. B. eine kleine Szene (der erste Schritt muß absolviert sein!)

L: Ich möchte hinaus! – Ich möchte hinein! – Bleib lieber draußen!

S: sprechen jeden Satz sofort nach und suchen ihn

(L: Was denkt das Mädchen? Was denkt der Hund? Was sagt die Frau?

S: sprechen die Sätze).***

Dann Klasse in drei Gruppen teilen: Mädchen, Hund, Frau – und die kleine Szene sprechen lassen. (Nach Belieben mit drei Schülern nachspielen.)

Jetzt z. B. eine größere Szene (der erste Schritt muß absolviert sein!)

L: Gefallen euch die Vögel? – Jja ... – Welche Vögel?? – Vorsicht! – He, wo habt ihr meinen B ... – Pssst! – Vorsicht! – Aha, die haben Fuß-

ball gespielt! – Und das ist verboten! – Eine Leiter ... ****
S: sprechen jeden Satz sofort nach und suchen ihn

Bei Bedarf mehrmals.

Dann Klasse nach der Zahl der Beteiligten in Gruppen teilen (dabei einfach Szene wiederholen und jeden Satz einer Gruppe zuteilen). Szene sprechen, evtl. auch mit einzelnen Schülern nachspielen.

● Dritter Schritt: Dieselbe Szene neu gestalten

Zuerst die kleine Szene:

L und S überlegen, was das Mädchen statt „Ich möchte hinaus“ noch sagen könnte.

Mögliche Vorschläge (u. a.):

Komm rein! – Wie heißt du? – Ist das Ihr Hund? – Ich habe auch einen Hund! – Ich habe (leider) keinen Hund (zu Hause) hier! – usw.

Anmerkung:

1. Jedes Kind, das einen Vorschlag macht – egal, ob er Ihnen gefällt oder nicht –, wird mit dem Anfangsbuchstaben seines Namens an der Tafel verewigt. Das stimuliert sehr.
2. Keinen Vorschlag kritisieren, auch wenn er Ihnen noch so unpassend erscheint.
3. Vorschläge, die zunächst abwegig erscheinen, sind oft die reizvollsten, weil sie überraschende neue Vorschläge (auch evtl. zur Richtigstellung) provozieren.
4. Auch Schüler, deren Vorschläge sprachliche Fehler enthalten, werden nicht kritisiert. L spricht den Satz richtig vor, die Klasse spricht ihn richtig nach, fertig.
Das spart Zeit und schon die Nerven des Lehrers, und vor allem erhält es die Freude am Suchen.
Ein einziges gereiztes „... aber Pedro, das muß du doch können“ kann für alle Zukunft manche Schüler zum Schweigen veranlassen.
Anschließend wird nun überlegt, was der Hund bzw. die Frau sagen oder denken könnten.

Mögliche Vorschläge (u. a.):

Wauwauwauwau! – Ich möchte mit dir spielen! – Das Mädchen gefällt mir (nicht)! – usw.
Hasso, komm her! – Sei ruhig! – Psssst! – Du kannst nicht in die Schule gehen! – Du kannst doch nicht lesen/schreiben/Deutsch ... – usw.
Zum Schluß können einzelne Kinder die Szene nach Belieben neu spielen.

Jetzt die größere Szene:

Grundsätzlich wird genauso verfahren wie bei der kleinen, nur daß die Möglichkeiten des Einstiegs eben vielfältiger sind.

Z. B.:

L: Der Junge sagt „Pssst!“ – Was könnte er noch sagen? Mögliche Vorschläge (u. a.):

** Zuerst kurze Sätze

*** (...) kann entfallen

**** Auch andere Reihenfolge ist möglich

Sei still! — Der Lehrer! — Der Lehrer kann dich hören! — Der Lehrer darf dich nicht hören! — Deine B... ist auf dem Dach! — usw.

Wenn man mit anderen Personen anfängt, verändert sich die Szene unter Umständen völlig.

Die vier Punkte der obigen Anmerkung gelten auch hier!

Weiter wie bei der kleinen Szene.

Diskussionen zu einzelnen Äußerungen sollte man zunächst vermeiden, weil sie allzu fehlerträchtig sein könnten. Das Vorbringen anderer Äußerungen mag als Ventil dienen.

Auch der Illustrator H. Schuh meldet sich zu Wort.

Sein Thema: Schatzsuche

Vor einem Jahr sagte Prof. Weinrich in Köln, das, was Ausländern nach ihm bekannten Umfrageergebnissen am meisten auffalle, werde in keinem Sprachkurs behandelt: der Kult mit dem deutschen Hund.

„Komm bittel!“ ist wohl die Ausnahme. In „LESEN 4“ kommen vor:

14 echte Hunde,

1 imitierter Hund (durch eine Maus, die so eine Katze vertreibt),

3 gemeine Seehunde,

1 Bart-Seehund,

1 imitierter solcher (durch einen Bayern).

Macht 20 mehr oder weniger legitime Hunde.

Von den 14 ganz echten Hunden, die Lesen 4 bevölkern, benehmen sich 10 hochanständig (das sind immerhin 71,4%).

1 Hund benäßt 1 Wand bzw. 1 Gehsteig, worüber einige Leute, auch sein Besitzer, ergrimmen.

3 Hunde (es ist aber jedesmal derselbe) setzen je einen höchst unfeinen Haufen, das sind nur 21,42% des Komm bittel-Hundebestandes (eigentlich nur 7,14%).

Bedenkt man, daß sicher über 90% des deutschen Hundebestandes ihre Haufen auf deutsche Straßen setzen, dann wird man finden, daß sich die von meinem Zeichenstift geschaffenen Hunde geradezu vorbildlich benehmen.

Dazu kommt, daß es nur auf Seite 21 und 82 darum geht, zu demonstrieren, was deutsche Hundehalter ihren Mitmenschen antun („Wenn das ein kleines Kind machen würde!“ sagt die junge Mutter mit dem Kinderwagen, und „Halt! ...“ sagt der Polizist).

Auf Seite 53 dagegen wird drastisch die Weisheit ad absurdum geführt, daß Kinder immer zu schweigen hätten, wenn Erwachsene reden. Ich kann mir nicht vorstellen, daß Herr Schatz das nicht gemerkt haben sollte.

Das „Sei still!“ des Vaters (und die Folgen) könnte — allenfalls — versprachlicht werden. Die Hundehäufchen können der Versprachlichtung entraten. Doch halt! Fast hätte ich unterschlagen, daß Herr Schatz noch drei Kuhfladen, einen Mann, der einen schmutzigen Apfel ausspuckt, eine sehr ungeputzte Nase sowie einen Knaben, der von einer Brücke in den Bach spuckt, entdecken und in seine Unflat-Liste aufnehmen mußte.

Der Brückenspucker (Herr Schatz schätzt seinen „Strahl“ — das Wort ist von ihm — sachkundig auf drei Meter) ist eins von 37 Stadtkindern, die eine Schulwanderung durchs liebeliche Frankenland unternehmen. Die Triftnase illustriert einen Witz über mißglückte Kommunikation, der Mann mit dem Apfel ebenfalls.

Aber die Kuhfladen, „aufwendig gezeichnet“! Ja, da muß ich gestehen: ich glaube wirklich, daß bei 37 Stadtkindern, von denen sich 9 mit der Straße, 8 mit dem Bach, 3 mit dem Traktor, 4 mit den Bauern, 6 mit den Kühen, 2 mit Gesang, noch andere mit Sonstigem beschäftigen, auch zwei dazugehören, die Kuhfladen verinnerlichen. Ich meine, daß Kinder nichts gegen drastische Realität haben. Es geht doch nicht um Zoten.

Im Eifer der Suche wurden leider nicht nur fünf Fliegen auf S. 21 trotz der Sssss!-Sprechblase ebenfalls den Exkrementen zugerechnet, sondern auf S. 52 wurde sogar dem Hundebesitzer, der sich Tempotaschentücher kaufen will, sowie seinem Hund Arges unterstellt — dabei zeigt die unhörbare (!) Denkblase „Na und?“ doch bloß die Verwunderung des Dackels über das jähe Stehenbleiben seines Herrchens.

Herr Schatz hat bewundernswert viel Fleiß an das Aufspüren und Anprangern von vermeintlichem und echtem Schmutz gewendet — ganz konkret: an ein paar Bildchen unter Aberhundert.

Der Zeichner erlaubt sich die melancholische Frage: Welche Art Brille muß man benutzen, um 99% der mit soviel Mühe in langen Monaten vollgezeichneten Flächen zu übersehen und außerdem an der Fülle des Gemeinten so konsequent vorbeizublicken?

ATLANTIS

W.-Borchert-Weg 4

5000 Köln 91

Nutzen Sie eine 10-jährige Erfahrung
in der Belieferung von Deutschen Schulen
im Ausland mit Büchern und Zeitschriften.

Fordern Sie unser Angebot an.

BERICHT

Harry WERNER

Deutschsprachige Konfessionsschulen in den Niederlanden – ein abgeschlossenes Kapitel in der Geschichte des deutschen Auslandsschulwesens

Als die Arnold-Janssen-Schule in Steyl gegen Ende des Schuljahres 1981/82 ihre letzten Abiturientinnen entließ und danach am 15. Juli 1982 endgültig ihre Tore schloß, schien dies nur das Ereignis einer Schulgemeinde und der Steyler Missionsgemeinschaft zu sein. In Wirklichkeit wurde jedoch mit dieser Schulschließung ein Kapitel in der Geschichte des deutschen Auslandsschulwesens beendet, das zeitlich mehr als ein Jahrhundert umfaßt. Zwar stellten die deutschsprachigen Konfessionsschulen in Vlodrop, Exaten, Steyl, Watersleyde und Glanerbrug in den Niederlanden nur eine kleine Gruppe unter den deutschen Schulen im europäischen Ausland dar, dazu weitgehend noch außerhalb des Lenkungsbezirks der auswärtigen Kulturpolitik, doch waren sie infolge ihrer von deutscher staatlicher Seite erzwungenen Emigration und der Niederlassung im fremdsprachigen Ausland, ihrer zeitweiligen amtlichen Förderung und ihrer Gleichbehandlung mit anderen Auslandsschulen in Fragen der institutionellen Anerkennung und der Abschlußprüfungen sowie ihrer kulturellen Wirksamkeit jenseits der Staatsgrenzen mit dem deutschen Auslandsschulwesen sektoral verknüpft.

Das Kolleg St. Ludwig in Vlodrop

Der innerdeutsche Kulturkampf brachte den Franziskanerorden in die Zwangslage, für seine Schulen nach realen Möglichkeiten zu suchen, die ihnen den Fortbestand sichern konnten. Drei dieser Schulen, die verschiedenen Ordensprovinzen angehörten, wurden in die Niederlande verlegt: nach Watersleyde, nach Exaten und nach Vlodrop. Träger der letztgenannten Schule war die Sächsische Franziskanerprovinz. Entgegen der Tradition dieser Ordensprovinz, die in ihrem inländischen Gebiet Gymnasien für die Allgemeinheit unterhielt, wurde mit der Verlegung in das Ausland das Schulziel zunächst ganz auf die Ausbildung des Ordensnachwuchses ausgerichtet. Allerdings führte die Entwicklung dazu, daß sich die Absolventen zunehmend für weltliche Berufe entschieden.

Das Kolleg St. Ludwig wurde 1870 auf dem Annaberg in Schlesien gegründet. Im Verlauf der Verlegung in die Niederlande konnte die Schule nach Ansätzen im Kolleg Watersleyde ab 1876, das später von der Fuldaer Ordensprovinz erworben und ausgebaut wurde, und in dem alten Kasteel

Harreveld bei Lichtenwoorde ab 1882 im Jahre 1909 einen großzügig angelegten Neubau in Vlodrop bei Roermond übernehmen, in unmittelbarer Nähe der Grenze – der deutsche Bahnhof Dalheim (Rhld.) lag nur 20 Gehminuten entfernt.

Die Anstalt folgte von Anfang an Bildungszielen deutscher weiterführender Schulen. Von 1899 bis 1918 unterzogen sich die Schüler der Prüfung für den Einjährig-Freiwilligen Dienst vor der Preußischen Prüfungskommission in Münster, ab 1904 auch die Reifeprüfung, die die Oberprimaner während zweier Jahrzehnte als Schulfremde an verschiedenen Gymnasien in Westfalen ablegten. An der Gymnasial-Klosterschule selbst wurde erstmals 1926 unter Leitung eines deutschen Prüfungskommissars die Reifeprüfung abgenommen, sodann bis 1938 in lückenloser Folge. Die am 27. 7. 1926 vom Reichsminister des Innern ausgesprochene Anerkennung als eine den Gymnasien in Deutschland gleichwertige Vollanstalt wurde am 19. 8. 1938 durch den Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung in Zusammenhang mit Maßnahmen der nationalsozialistischen Reichsregierung gegen kirchliche

Bildungseinrichtungen entzogen; die Oberprimaner waren damit wiederum auf Externenprüfungen im Reich verwiesen. Neue Bestimmungen der deutschen Devisengesetzgebung behinderten die Überweisung der Pensionskosten für reichsdeutsche Schüler in die Niederlande. Weiter versagten die deutschen Behörden die Ausstellung neuer Pässe für den Schulbesuch in Vlodrop. Auch erzwang die Verordnung, daß Söhne deutscher Beamten Privatschulen nicht mehr besuchen durften, die Rückkehr der betreffenden Schüler in das Reich. Schließlich führten die Kriegsergebnisse dazu, daß das Kolleg 1940 seine Tore schloß.

Nachdem die Schule zunächst vom Einmarsch deutscher Truppen in die Niederlande unberührt geblieben war, beschlagnahmten 1941 SS-Einheiten das Haus. Während wenige Ordensbrüder den Wirtschaftsbetrieb eingeschränkt weiterführten, dienten Schul- und Internatsgebäude verschiedensten Zwecken, so als Wehrmachtsmagazin und als Unterkunft für den Reichsarbeitsdienst. Die Einquartierungen sowie Bombentreffer und Artilleriebeschuß hinterließen vielfältige Verluste und Beschädigungen.

Da die Sächsische Franziskanerprovinz zu den sie betreffenden Kriegsfolgen u. a. sieben total zerstörte Klöster zählte, bemühte sie sich nach Kriegsende zielstrebig um die rasche Wiedergewinnung der Bildungsstätte in Vlodrop. April 1950 stellten die niederländischen Behörden für das Kolleg St. Ludwig den alten Rechtszustand wieder her. Ab 1952 standen dem Orden alle Gebäude zur Verfügung. März 1954 wurde mit Ermächtigung der Kultusministerkonferenz erstmals wieder eine deutsche Reifeprüfung unter dem Vorsitz eines Beauftragten der Kultusministerkonferenz abgehalten. Die Schule war als altsprachliches Gymnasium unter Anlehnung an die Lehrpläne und Stundentafeln des Landes Nordrhein-Westfalen wiederhergestellt. Nach dem Zweiten Weltkrieg war sie die zweite deutsche Schule im Ausland, die durch die Kultusministerkonferenz anerkannt wurde, und zwar mit Beschluß vom 4./5. 11. 1954 als „Höhere Deutsche Vollanstalt im Ausland (Altsprachliches Gymnasium)“.

Die Schule arbeitete mit einer Lehrerschaft weiter, die fast ausschließlich aus Ordenslehrkräften bestand. Der Höchststand der Schülerzahl (Klasse 5 bis 13) belief sich

auf über 200. Das Kolleg St. Ludwig führte von 1954 bis 1978 regelmäßig Reifeprüfungen und 1979 erst- und letztmals eine Abiturprüfung nach Neugestaltung der Oberstufe durch. In dieser Zeit haben insgesamt 400 Schüler ein deutsches Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife erhalten.

Ein Vierteljahrhundert nach dem Wiederbeginn beschloß die Sächsische Ordensprovinz, wegen wachsender finanzieller Schwierigkeiten das Kolleg in Vlodrop mit dem Ende des Schuljahres 1978/79 aufzulösen. Die restlichen Schüler wurden an benachbarte Schulen im deutschen Grenzland abgegeben, die noch freie Kapazitäten besaßen, die Gebäude und Ländereien verkauft. Die Patres übernahmen die Ursula-Schule in Osnabrück, die auch Standort des neuen Konvents wurde.

Das Kolleg Exaten

Das Franziskanerkolleg St. Ludwig in Vlodrop richtete wegen der ständig steigenden Schülerzahlen 1927 für die Unterstufe Parallelklassen in Exaten, westlich von Roermond, ein. 1929 übernahmen die Franziskaner der Rheinischen Ordensprovinz die Schule als selbständige Einrichtung. Das Missionskolleg „St. Bonaventura“ wurde 1932 durch den Reichsminister des Innern als Vollgymnasium anerkannt. Schon wenige Jahre danach, 1938, zog der Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung ohne Angabe jedweder Begründung diese staatliche Anerkennung zurück – der kulturpolitische Umbruch von der Weimarer Republik zur Hitler-Zeit wurde auch mit diesem Verwaltungsakt deutlich. Bald danach zwangen die Kriegsergebnisse die Schüler zum Verlassen des Kollegs.

Da zunächst eine Rückkehr des Lehrbetriebs nach Holland nicht vollzogen werden konnte, wurden die Schul- und Internatsgebäude an eine sozialkaritative Genossenschaft vermietet. Erst 1954 wurde erneut mit Unterricht begonnen, zunächst mit Klassen der Mittel- und Oberstufe, bis 1964 durch die Verlegung der Unterstufe von Euskirchen nach Exaten ein vollständiger gymnasialer Lehrgang wiederhergestellt war. Neben den Ordenslehrern waren auch einige weltliche Lehrer deutscher und niederländischer Nationalität an der Schule tätig.

Am Kolleg Exaten wurden von 1959 bis 1967 Reifeprüfungen abgehalten, anfangs nach Einzelermächtigungen, später aufgrund des Beschlusses der Kultusministerkonferenz vom 1. 2. 1961, mit dem die Anerkennung als „eine zur Reifeprüfung führenden deutschen Höheren Schule im Ausland“ ausgesprochen war. In dem genannten Zeitraum verließen dieses altsprachliche Gymnasium etwa 85 Schüler als Abiturienten.

In Anbetracht der relativ geringen und infolge der räumlichen Trennung vom Einzugsbereich, hauptsächlich dem Hunsrück und dem Saarland, kaum zu erhöhenden Schülerzahl – sie betrug maximal ca. 150 Kollegiaten – entstanden dem Schulträger finanzielle Probleme, die sich schließlich noch dadurch verstärkten, daß bauliche Modernisierungen und Erweiterungen erforderlich wurden. So führten letztlich wirtschaftliche Überlegungen zur Umorientierung: Die Schule wurde auf deutsches Staatsgebiet zurückverlegt, sie setzte mit Beginn des Schuljahres 1967/68 ihre Arbeit in neuerbauten Gebäuden in Vossenack (Eifel) fort. Das Schulhaus in Exaten wurde verkauft.

Das St. Michaels-Gymnasium in Steyl

Am 8. September 1875 gründete der katholische Priester und Oberlehrer Arnold Janssen aus Goch (Rheinland) im grenznahen Steyl bei Tegelen ein Missionshaus mit Internatsschule. Die Priesterkongregation für äußere Mission erhielt den Namen „Gesellschaft des Göttlichen Worts“ (in Latein: Societas Verbi Divini, abgekürzt: SVD). Der ausländische Standort wurde durch die staatlichen Maßnahmen in Preußen gegen Einrichtungen der Katholischen Kirche erzwungen. Entsprechend dem Willen des Gründers behielt das St. Michaels-Gymnasium in Steyl stets seinen deutschen Charakter; auch nach der territorialen Einteilung der Steyler Missionsgesellschaft verblieb es bei der deutschen Provinz, es fiel nicht der holländischen Sektion zu.

Die Schule begann mit 3 Schülern. 1878 wurden ihrer schon 48 gezählt, die sich auf die Klassen Sexta bis Obersekunda verteilten. Ihr Lehrplan lehnte sich an den preußischen Gymnasien an, mit Latein als Schwerpunktfach. In den neueren Sprachen traten neben das damals zu den Pflichtfächern zählende Französisch, in der Mittelstufe Ita-

lienisch und in der Oberstufe Englisch und Spanisch. Den um die Jahrhundertwende in Lehrerkreisen aufkommenden Reformwünschen nach einer „beweglichen Oberstufe“ suchte Arnold Janssen mit einer besonderen Struktur eines zweijährigen Lyzeums zu entsprechen, das mittels eines differenzierten Unterrichtsangebots sowohl auf die Gymnasialstudien als auch auf das Berufstudium der Theologie vorbereiten sollte. Schließlich wurde 1910 das Lyzeum aufgegeben und der völlige Anschluß an die staatlichen Lehrpläne in Preußen vollzogen.

Nachdem eine Reihe von Absolventen als Teilnehmer am Ersten Weltkrieg die sogenannte Kriegsreifeprüfung bestanden hatten, unterzogen sich von 1922 bis 1925 die Oberprimaner der Externenprüfung in Kempen/Rhein. Aufgrund wirtschaftlicher Erwägungen wurden die nächsten Abschlußklassen an die Missionsschule in St. Wendel abgegeben, von wo aus sie in Saarlouis ihre Fremdenreifeprüfung ablegten.

Da die Externenprüfungen mit der Verpflichtung zu fachlichen Leistungsnachweisen in allen Prüfungsfächern für die Schule und die Schüler aus pädagogischer Sicht unbefriedigend sein mußten und zum anderen die Tätigkeit der Steyler Missionare, insbesondere bei den deutschen Auswanderern in Lateinamerika, wachsende öffentliche Bestätigung und Beachtung erfuhr, unterstützte das Auswärtige Amt in Berlin die institutionellen Bestrebungen auf Abhaltung der Examen an der Schule selbst. Mit amtlicher Genehmigung fanden von 1929 bis 1938 am St. Michaels-Gymnasium in Steyl Reifeprüfungen statt; insgesamt 413 Schüler erwarben in dieser Zeit das deutsche Reifezeugnis.

Die am 4. März 1931 erfolgte Anerkennung als Vollanstalt wurde 1938 im Zuge der Maßnahmen der NS-Regierung zur Außerkraftsetzung der Öffentlichkeitsrechte für kirchliche Schulen aufgehoben. Demgemäß waren die beiden folgenden Abschlußklassen wieder auf Fremdenreifeprüfungen angewiesen, die von öffentlichen Gymnasien in Düsseldorf bzw. Köln abgenommen wurden. Als schließlich den Jungen, die diese Schule in Steyl besuchen wollten, von den deutschen Behörden keine Pässe mehr ausgestellt wurden, war das Schicksal des Gymnasiums besiegelt. Es wurde 1938 geschlossen. 1941 erfolgte die Beschlagnahme sämtlicher Gebäude als Kriegsmaschinen.

Die Ereignisse des Zweiten Weltkriegs

Hörspiele

im Fach Deutsch als Fremdsprache

Hörspiele eignen sich besonders gut für eine intensive Hörverstehensschulung: Das Miterleben einer Spielhandlung bewirkt bei den Hörern eine konzentrierte Erwartungshaltung. Sie werden innerlich sehr stark motiviert, denn die sprechenden Personen fordern eine emotionale Stellungnahme heraus.

Wechselnde Sprecher, wechselnde Sprechgeschwindigkeiten und Lautstärke ermöglichen eine breitgefächerte Hörverstehensschulung. Gleichzeitig erleichtern gerade Hörspiele den Übergang zum Sprechen, denn die Spannung des Zuhörens entläßt sich im Gespräch über das Gehörte.

Zur **Cassette** mit der Originalaufnahme gibt es jeweils ein **Textbuch** mit dem Wortlaut des Hörspiels und einem sorgfältig ausgearbeiteten **Aufgabenteil**, der nicht nur der Erschließung des Textes dient, sondern auch auf die Besonderheiten des Mediums und seiner Rezeption beim Hörer eingeht. Neben einsprachigen Worterklärungen findet man vielseitige Aufgaben zum Inhalt sowie zu den sprachlichen und akustischen Elementen.

Weitere Informationen enthält unser Fachkatalog »Deutsch als Fremdsprache« (P 550017).
Bitte anfordern.

Sollten sich beim Bezug dieser Titel Schwierigkeiten ergeben, wenden Sie sich bitte direkt an uns. Wir nennen Ihnen gerne Bezugsquellen.



Ernst Klett Verlag
Postfach 809
D-7000 Stuttgart 1

Das Schiff Esperanza

von
Fred von Hoerschelmann

ist der erste Titel unserer neuen Hörspielreihe. Dieses Stück der frühen 50er Jahre, das inzwischen zu den klassischen Vertretern seiner Gattung gezählt wird, hat auch heute nichts von seiner Aktualität verloren:

Das Schiff Esperanza ist der Ort eines dramatischen Geschehens. Es geht um den Konflikt zwischen einem in Schuld verstrickten Vater und seinem Sohn und letztlich um das Verhältnis von Schicksal und Selbstbestimmung des Menschen.

Das Hörspiel eignet sich für fortgeschrittene Deutschlerner, insbesondere an Studienkollegs, Universitäten, höheren Schulen und in Mittelstufenkursen der Goethe-Institute.



Compact-Cassette; beidseitig besprochen;
Sprechzeit 74 min; Klettnummer **55787**
Textbuch mit Aufgabenteil; Klettbuch **5578**

führten in den Häusern der Steyler Missionsgesellschaft zu schweren Schäden und Zerstörungen. Erst 1952 konnte der Schulbetrieb erneut aufgenommen werden mit ordenseigenen, sowie hauptamtlich und nebenamtlich tätigen Lehrkräften. Nach zweimaliger Ermächtigung zur Abhaltung von Reifeprüfungen wurde das St. Michaels-Gymnasium in Steyl von der Kultusministerkonferenz am 4. 12. 1960 als eine zur Reifeprüfung führende deutsche Vollanstalt im Ausland anerkannt. Von 1959 bis 1969 erwarben insgesamt 142 Schüler ein deutsches Reifezeugnis. Wegen des Rückgangs der Schülerzahl – sie hatte 1956 maximal 240 interne Schüler (Klasse 6 bis 11) betragen und war 1968 auf 137 Interne und 51 Externe (Klasse 6 bis 13) abgesunken – und des zunehmenden Lehrermangels sah sich die Generalleitung der Steyler Missionare gezwungen, die Schule 1969 zu schließen. Die große Zahl der in der deutschen Nachbarschaft aufgebauten weiterführenden öffentlichen Schulen ließ kaum eine günstige Wende im Zuzug zur Schule erwarten. Auch verlangten bildungsökonomische Erwägungen der Niederdeutschen Ordensprovinz der Steyler Missionare die Entscheidung ab, sich von einer ihrer vier eigenen Schulen zu trennen: Wegen der Lage im Ausland traf das St. Michaels-Gymnasium als älteste Schule für den Steyler Nachwuchs dieses Schicksal. Die Schulen von St. Xaver in Bad Driburg, St. Arnold bei Rheine und St. Josef in Geilenkirchen setzten ihre Arbeit fort.

Die Arnold-Janssen-Schule in Steyl

Nach der Gründung der Priesterkongregation der Steyler Missionare rief Arnold Janssen 1889 noch die Kongregation der Steyler Missionsschwestern, offiziell als Dienerinnen des Heiligen Geistes bezeichnet, ins Leben. 1894 gründete er im Mutterhaus ein Missions-Lehrerinnen-Seminar, dessen Unterricht die Lehrpläne des Preussischen Lehrerinnen-Seminars zugrundegelegt wurden. Anfangs war eine staatliche Anerkennung der Ausbildung nicht gefordert, da die Regierungen ausländischer Staaten, wo die Schwestern wirkten, den Nachweis einer amtlichen Lehrbefähigung nicht verlangten. Diese Situation änderte sich nach dem Ersten Weltkrieg mit der Entwicklung der nationalen Bildungswesen und ihrer öffentlichen Schulen.

1929 wurde das Missions-Seminar in eine Oberschule der Aufbaureform mathematisch-naturwissenschaftlicher Richtung umgewandelt. Von 1931 bis 1933 fanden an der Schule Prüfungen der Mittleren Reife, von 1934 bis 1938 Reifeprüfungen unter dem Vorsitz eines reichsdeutschen Prüfungsbeauftragten statt. Dem Zeitgeist des Nationalsozialismus machte die Schule keinerlei Zugeständnisse, was zu Schwierigkeiten im Umgang mit der zuständigen deutschen Auslandsvertretung in den Niederlanden führte. Schließlich entzog der Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung mit Erlaß vom 19. 8. 1938 der Arnold-Janssen-Schule in Steyl die erteilte Anerkennung als eine den reichsdeutschen Höheren Schulen gleichwertige Lehranstalt. Obwohl damit zugleich die Berechtigung zur Abhaltung von Reifeprüfungen aufgehoben worden war, führte die Schule noch von 1939 bis 1943 Reifeprüfungen durch unter dem Vorsitz einer Prüfungskommission des Bischofs von Roermond. Die hiernach erteilten Reifezeugnisse fanden praktisch Anerkennung.

Als das Mutterhaus in Steyl 1941 von SS besetzt wurde, evakuierte die Schule in das holländische Provinzialhaus der Genossenschaft nach Baexem bei Roermond. Ostern 1943 fand die letzte Reifeprüfung statt. Gleichzeitig mußten das Pädagogische Seminar, das weiter Schwestern ohne amtlichen Befähigungsnachweis entließ, und die Religionskurse mit der *missio canonica* als Abschluß eingestellt werden. Die Mehrzahl der noch studierenden Schwestern stellten die Generalobern der Krankenpflege zur Verfügung, da wegen der Kriegsverhältnisse eine Entsendung in die Mission nicht mehr möglich war. Seitdem blieb das Mutterhaus in Steyl bis Juni 1950 ohne Schule.

Nach dem Zweiten Weltkrieg konnte erst im Juni 1950, als sich die Grenzschwierigkeiten zu bessern begannen, das Missions-Seminar, das privatgenossenschaftlichen Charakter trug, seine Arbeit aufnehmen. Ostern 1952 wurde auch der Aufbau der Arnold-Janssen-Schule mit der 8. Klasse begonnen. Nachdem die Kultusministerkonferenz die Schule mit Beschluß vom 10. 10. 1952 als eine im Aufbau befindliche Deutsche Höhere Schule im Ausland in Aufbauform (Klasse 8 bis 13) anerkannt hatte, erfolgte die Anerkennung als Vollanstalt mit Beschluß vom 10. 11. 1959.

Außer dem Missions-Seminar und dem Aufbaugymnasium wurde für Mädchen

auch eine Haushaltungsschule eingerichtet. An der Höheren Schule, die eine maximale Schülerzahl von ca. 140 erreichte, waren als Lehrkräfte Ordensschwwestern tätig. Die Mehrzahl der Schülerinnen verließ die Schule zumeist nach der 10. Klasse, um soziale Berufe zu ergreifen. Von 1958 bis 1978 wurden Reifeprüfungen, von 1979 bis 1982 Abiturprüfungen (am Ende einer gymnasialen Oberstufe mit Kurssystem) unter dem Vorsitz eines Beauftragten der Kultusministerkonferenz abgehalten. In diesem Zeitraum erwarben insgesamt 252 Schülerinnen ein Zeugnis der allgemeinen deutschen Hochschulreife.

Dem Beschluß der Generalkonferenz der Steyler Missionsschwwestern, die Arnold-Janssen-Schule mit dem Schuljahr 1981/82 auslaufen zu lassen, lagen vorrangig ökonomische Erwägungen zugrunde. Der Orden sah sich nicht weiter imstande, den Betrieb einer relativ kleinen Schule mit hohen Aufwendungen für die Sekundarstufe II zu finanzieren. Auch führte der Mangel an jüngeren Ordenslehrerinnen zu einer fortschreitenden Überalterung der Lehrerschaft, so daß ebenfalls im Hinblick auf die Notwendigkeit einer langfristigen personellen Sicherung der Schularbeit sowie die Problematik der Generationsspannungen die Entscheidung der Schulschließung unumgänglich wurde.

Das St. Josefs-Kolleg in Watersleyde/Sittard

Die Fuldaer Franziskanerprovinz sah sich durch die Gesetzgebung im Deutschen Reich noch 1895 gezwungen, die Schule für die Heranbildung ihres Nachwuchses in das Ausland zu verlegen. Sie richtete ihr Kolleg in Watersleyde/Sittard ein in einem Neubau, der später mehrfach erweitert wurde, wo es zunächst bis 1940 mit innerer Stetigkeit arbeiten konnte. Vom Jahre 1904 an unterzogen sich die Schüler als Externe den Prüfungen zum Einjährig-Freiwilligen-Militärdienst, die in Metz abgehalten wurden. Bis 1913 traten diese Absolventen in das Noviziat ein und besuchten sodann die Unter- und Oberprima an der Ordensschule in Salmünster. Ab 1914 wurde den Schulabgängern Gelegenheit gegeben, vom Kloster Bornhofen aus das Gymnasium in Boppard zu besuchen.

Der Ausbau des St. Josefs-Kollegs in Watersleyde zur Vollanstalt wurde 1933 be-

gonnen. Aufgrund der jährlichen Ermächtigungen durch den damaligen Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung hielt die Schule von 1935 bis 1938 unter dem Vorsitz eines Reichskommissars Reifeprüfungen ab. Eine offizielle Anerkennung der Schule und die damit verbundene Berechtigung zur regelmäßigen Abhaltung von Reifeprüfungen blieb wegen der kulturpolitisch restriktiven Einstellung der Reichsregierung zu Bildungseinrichtungen der Kirchen ausgeschlossen. Infolge der wachsenden Schwierigkeiten mit den Behörden des Dritten Reichs wurden die Oberprimaner für die Reifeprüfung 1939 an das inländische Kolleg in Hadamar abgegeben. Noch im gleichen Jahr beschlagnahmte die Gestapo dieses Studienheim und warf die dort tätigen Patres und Laienbrüder ins Gefängnis. Erst 1945 erhielt der Orden das völlig ausgeplünderte Haus wieder. In Watersleyde wurde der Unterricht für die restlichen Klassen noch bis Ostern 1940 weitergeführt. Dann erforderte die Kriegslage, daß das Kolleg geschlossen und die Schüler in die Heimat entlassen wurden.

Da die Schule 1945 nach Kriegsende zunächst von der holländischen Ordensprovinz für die Heranbildung ihres Nachwuchses in Anspruch genommen wurde, bauten die Fuldaer Franziskaner in drei deutschen Klöstern neue Einrichtungen auf: je ein Internat in Hadamar und in Fulda, deren Insassen örtliche staatliche Schulen besuchten, und in Ottbergen bei Hildesheim ein Progymnasium als Internatsschule. Die letztgenannte Bildungsstätte wurde 1946 den vertriebenen Franziskanern der schlesischen Provinz überlassen.

Ostern 1952 wurde die deutschsprachige Kollegarbeit in Watersleyde, beginnend mit den Klassen 6 bis 9, erneut aufgenommen, nachdem die Kultusministerkonferenz bereits am 7. 11. 1951 die Anerkennung als eine „im Aufbau zur Vollanstalt befindliche deutsche Höhere Schule im Ausland (altsprachliches Gymnasium)“ ausgesprochen hatte. Nach den aufgrund von Einzelermächtigungen 1961 und 1962 abgehaltenen Reifeprüfungen wurde das St. Josefs-Kolleg in Watersleyde mit Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 23. 1. 1963 als „eine zur Reifeprüfung führende deutsche Höhere Schule im Ausland“ anerkannt. Den Unterricht erteilten beinahe ausnahmslos Ordenslehrkräfte deutscher Nationalität. Die jährlichen Schülerzahlen erreichten einen Höchststand von 216. 1967 wurde letztmals

eine Reifeprüfung unter Leitung eines Beauftragten der Kultusministerkonferenz abgehalten. Von 1961 bis 1967 erwarben insgesamt 64 Schüler ein deutsches Reifezeugnis.

Insbesondere wegen der großen Entfernung zu seinem hessischen und baden-württembergischen Einzugsgebiet und des damit begründeten schwachen Zuzugs aus diesem vorgegebenen Bereich beschloß das Provinzialat die Verlegung des Kollegs in die Bundesrepublik Deutschland, und zwar nach Groß-Krotzenburg bei Hanau, wo die Gebäude des Kreuzberg-Gymnasiums, das die Weißen Väter Ostern 1967 aufgelöst hatten, übernommen werden konnten. Die Gebäude in Watersleyde erwarb eine holländische Sozialstiftung.

Insgesamt 72 Jahre ist das St. Josefs-Kolleg in Watersleyde ansässig gewesen. Zwischen der Vertreibung der Institution und ihrer Rückkehr nach Deutschland lagen Jahrzehnte intensiver und konstanter pädagogischer und geistiger Arbeit, aber auch politischer Gefährdungen durch das nationalsozialistische Regime in Deutschland und die Existenzbedrohungen in zwei Weltkriegen. Zum menschlichen Erfahrungsschatz gehörte indes auch die von holländischer Seite gewährte Gastfreundschaft, die eine Zeitspanne von fast drei Generationen umfaßte.

Das St. Josefs-Kolleg in Glanerbrug bei Enschede

Aus der besonderen Situation der zweiten Nachkriegszeit erklärt sich die Einrichtung des St. Josefs-Kollegs in Glanerbrug als Zubringerschule für das Collegium Josephinum in Bonn, einer privaten Schule der Redemptoristen in Köln. Anstelle der einst in Vaals bestehenden Zweigschule, die keine staatliche Anerkennung des früheren Deutschen Reichs besaß, wählte die niederdeutsche Ordensprovinz der Redemptoristen ihr zur Verfügung stehende Grundstücke und Gebäude auf niederländischem Staatsgebiet aus wirtschaftlichen Gründen für einen schulischen Neubeginn aus. Obwohl es sich weder um die Wiederherstellung einer deutschen Erziehungsstätte im Ausland noch um einen Fall der Wiedergutmachung eines vom Nationalsozialismus begangenen Unrechts handelte, wurde diese Schule bereits kurz nach ihrer Eröffnung mit Beschluß der Kultusminister-

konferenz vom 9. 10. 1953 als „eine im Ausland gelegene deutsche Höhere Schule altsprachlicher Richtung (Nichtvollanstalt)“ anerkannt.

Das Kolleg erreichte jedoch nicht die vorgesehene Ausbaustufe. Die Entwicklung erfüllte weder bei den Schülerzahlen noch hinsichtlich der pädagogischen Intentionen die Erwartungen der Gründer, so daß Schule und Internat in Glanerbrug 1966 wieder geschlossen wurde. Der Nachzügler in der Gruppe der deutschsprachigen Konfessionsschulen, die sich in den Niederlanden niederließen, war in eine Zeit politischer und gesellschaftlicher Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland geraten, die weder die schulische Auswanderung erforderten noch durch eine unterrichtlich-erzieherische Tätigkeit in der Diaspora den allgemeinen Bildungszielen gerecht werden konnte.

Kulturpolitischer und bildungspolitischer Rückblick

Die Schulemigration in die Niederlande war ursprünglich eine Folge des Kulturkampfes, d. h. des politischen Kampfes des Staats gegen die katholische Kirche, 1872 in Preußen beginnend, dann gleichfalls in Hessen und in Baden aufgenommen. Bismarck begann die Auseinandersetzung als politischen Kampf gegen die Opposition, die sich ihm in der Zentrumsparlei als politischer Katholizismus verkörpert schien. Durch diesen sah er die staatliche Sicherheit des 1871 geschaffenen Deutschen Reichs bedroht.

Insbesondere folgende Maßnahmen der preußischen Regierung trafen die von der katholischen Kirche getragenen Schulen: 1871 Aufhebung der katholischen Abteilung des Preußischen Kultusministeriums, 1872 Schulaufsichtsgesetz, mit dem der Staat die Aufsicht über alle Schulen übernahm, 1875 Klostersgesetz, das die Auflösung aller Klostergemeinschaften, mit Ausnahme derjenigen, die der Krankenpflege dienten, verfügte. Die katholische Kirche verweigerte die Anerkennung der Gesetze und leistete erfolgreich passiven Widerstand, so daß sich Bismarck schließlich in Anbetracht wachsender innen-politischer Spannungen gezwungen sah, einen Ausgleich zu finden. Nach gesetzlichen Erleichterungen und einer unmittelbaren Verständigung Bismarcks mit Papst Leo XIII. er-

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

klärte dieser 1887 den Kulturkampf förmlich für beendet.

Wenngleich, insgesamt gesehen, nachhaltiger kultureller Schaden nicht entstand, so waren kirchliche Stellen doch gezwungen worden, zur Sicherung ihrer Einrichtungen ungewöhnliche Maßnahmen zu treffen. Hierzu gehörte die Verlegung von Schulen in den Grenzraum der benachbarten Niederlande. Damit waren diese Bildungsstätten der Aufsicht und den Eingriffen des preußischen Staats entzogen, zugleich jedoch konnten sie sich deutschen Bildungsplänen und Schulentwicklungen im Rahmen ihrer eigenen Zielsetzungen frei anpassen. Unbehindert blieb die Aufnahme der Schüler deutscher Nationalität.

In der Zeit der Weimarer Republik gewannen die Schulen auf dem Wege der Anerkennung durch den seinerzeit hierfür zuständigen Reichsminister des Innern die förmliche Gleichstellung mit reichsdeutschen Gymnasien und damit eine engere Bindung an das inländische Schulwesen. Der Informationsaustausch und die schulischen Kontakte wurden erweitert. Auch trug die Ausbildung der Ordenslehrkräfte nach den für weltliche Lehrer vorgeschriebenen Ausbildungsgängen mit Lehramtsprüfungen dazu bei, daß sich die Übereinstimmung im methodisch-didaktischen Bereich verstärkte und daß die Reformpädagogik an diesen Lernanstalten Einlaß fand.

Erst in der Zeit des Dritten Reichs traten abermals Störungen in den Beziehungen zwischen Staat und Kirche auf, im Auslandsschulwesen zunächst hervorgerufen durch amtliche Versuche ideologischer Ausrichtung von Erziehung und Unterricht. Die deutschen Konfessionsschulen in den Niederlanden widerstanden solchen weltanschaulichen Zudringlichkeiten. Erst mittels gezielter behördlicher Maßnahmen waren sie entscheidend zu treffen, hierbei vor allem durch die Verweigerung der Pässe an die Ordensschüler und die Unterbindung des Transfers von Schulgeldzahlungen durch die im Reich ansässigen Schülereltern. Die Maßnahmen des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 19. 8. 1938 zur Aufhebung der Anerkennung der Schulen in Vlodrop, Watersleyde, Exaten und Steyl zog schließlich erneut die materielle Gleichstellung der dort erworbenen Zeugnisse in Frage und unterwarf die Absolventen hinsichtlich des Erwerbs einer deutschen Hochschulzu-

gangsberechtigung den an Schulfremde zu stellenden Forderungen. Ein Rückfall in Verhältnisse des 19. Jahrhunderts mit ihrer Entfremdung der Konfessionsschulen jenseits der Grenze von dem Staat ihrer Herkunft und dem zentralen sozio-kulturellen Bezugsraum war damit unvermeidlich. Doch beendete der 1939 ausbrechende Zweite Weltkrieg schon bald die institutionelle Krise: Die Schulen mußten im nunmehr von der deutschen Wehrmacht besetzten Gastland ihre Arbeit einstellen.

Mit der Wiederaufnahme der amtlichen Förderung von deutschen Schulen im Ausland durch die Bundesrepublik Deutschland ab 1951 erfuhren die im niederländischen Grenzland gelegenen und wiedereröffneten Konfessions- bzw. Ordensschulen eine zwar begrenzte, doch kontinuierliche finanzielle Unterstützung durch die öffentliche Hand. Diese Maßnahme des auswärtigen Amts war, wie die unverzügliche Anerkennung der Schulen, d. h. ihre Gleichstellung mit öffentlichen Schulen in der Bundesrepublik Deutschland, durch die von den Ländern getragene und nunmehr hierfür kompetente Kultusministerkonferenz, vorrangig als Akt der Wiedergutmachung des vom nationalsozialistischen Staat begangenen Unrechts zu verstehen.

Funktional gesehen, waren diese Schulen ein aus historischen Gründen in das europäische Ausland verlagertes Teil des innerdeutschen Privatschulwesens, daher auch kaum als ein Instrument der auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland tauglich. Ihre Schüler waren beinahe ausnahmslos deutsche Staatsangehörige, deren Familien ihren Sitz auf deutschem Staatsgebiet hatten, sie waren also nicht auf den Schulbesuch im Ausland aufgrund des dortigen Wohnsitzes ihrer Eltern zwingend angewiesen, wie dies bei sogenannten Expertenschulen der Fall ist. Zur Erfüllung der Aufgaben einer „Begegnungsschule“ fehlten ihnen die nicht-deutschsprachigen Kinder und Jugendlichen aus dem Gastland, zur Konstitution als „Sprachgruppenschule“ mangelte es an der ortsansässigen deutschsprachigen Gemeinschaft.

Ungeachtet der geschichtlich bedingten Sonderstellung im Bereich des deutschen Auslandsschulwesens und der durch die Kongregationsbindung bestehenden besonderen Zielsetzungen leisteten diese deutschsprachigen Konfessionsschulen dennoch einen Beitrag zu supranationalem

Verstehen und zur Schaffung eines guten Geistes europäischer Nachbarschaft. Dem Entgegenkommen niederländischer Behörden verdankten die Schulen ihre Existenz, die Gründung als ausländische Bildungseinrichtungen, die Gewährung eines für Internatsschulen unverzichtbaren Lebensraums, das Überdauern zweier Weltkriege. Schließlich waren in Holland insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg noch Vorbehalte und Mißtrauen aus der Zeit der deutschen Besatzung abzubauen und nach Möglichkeit zu überwinden. In häuslichen und kirchlichen Festen, bei öffentlichen, in sportlichen und musischen Veranstaltungen, mit Ausflügen und Studienreisen und bei gemeinschaftlichen Aktivitäten lernten die deutschen Schüler das Gastland und seine Menschen intensiv kennen, so daß vielfältige menschliche Verbindungen und Bindungen entstehen konnten.

Über den Blickwinkel des Grenzlandes und binationale Aspekte hinaus verbürgten die Schulträger eine Erziehung zur Welt-aufgeschlossenheit. Trotz des verschiedenen Gepräges der Ordensprovinzen – Exaten gehörte zur Provinz Colonia, Vlodrop zur Saxonia und Watersleyde zur Thuringia – und der für sie charakteristischen Unterschiede im Erziehungsstil besitzt der Franziskanerorden einmütige, nationale Grenzen überwindende Perspektiven zur „Erziehung des Menschengeschlechts“. Noch entschiedener war die Weltorientierung der beiden Steyler Missionsschulen. Ihre Arbeit und ihre Tradition gehören zum fundamentalen Bereich des Steyler Schulwerks, das gegenwärtig fast 500 000 Kinder und Jugendliche in allen Teilen der Welt erreicht, vom Kindergarten bis zur Universität, in allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen, in Missionsseminaren und wissenschaftlichen Instituten. Wenngleich nur ein Teil der Absolventen des St. Michaels-Gymnasiums und der Arnold-Janssen-Schule in Steyl den Beruf des Priesters bzw. Missionars gewählt haben, so erfüllen diese doch auf ihren Arbeitsgebieten in aller Welt beispielhaft einen Auftrag, der den ursprünglichen Zielsetzungen dieser Bildungsstätten entspricht. Auch sie schlagen Brücken über Grenzen, denn mit ihrer tätigen Hilfe und Seelsorge entstehen und gedeihen bei den Menschen anderer Sprache und Kultur, denen sie sich zuwenden, oft beiläufig Interesse, Verständnis und Zuneigung für das Land in der europäischen Mitte, aus dem

die Kleriker, Brüder und Schwestern kommen.

Sowohl die Franziskaner-Schulen als auch die beiden Steyler Gymnasien sollten vom Auftrag ihrer Gründung her der Ausbildung des Ordensnachwuchses dienen. In zunehmendem Umfang verlagerten sich jedoch die Berufsinteressen der Absolventen

NEU

1982/83

Gesamtkatalog

264
Seiten
1500
farbige
Abb.



**Gratis
anfordern**

Gesamtkatalog
1982/83

**Audio-visuelle
Unterrichts-Medien
für alle Fachbereiche:**

- Diaserien
- Tonbildreihen
- Schmalfilme
- Video-Kassetten
- Arbeitstransparente
- Diatransparente
- Arbeitsblätter
- Zubehörartikel

Name: _____

Anschrift: _____

JÜNGER VERLAG · Postfach 580
6050 Offenbach/Main
Tel. 06 11 / 83 30 03

zum weltlichen Bereich. Die Orden erkannten rechtzeitig diese Tendenz, akzeptierten sie und stellten sich in der Erziehungspraxis auch darauf ein. Damit gewannen die Schulen durch ihre Absolventen Bekanntheit und Einfluß in weiteren Berufsfeldern und sozialen Bereichen. Bei der Herkunft der Schülerschaft aus dem breiten Mittelstand der innerdeutschen Gesellschaft war das Kleinbürgertum anteilmäßig stark vertreten. Aufgrund der relativ niedrigen Schul- und Internatsgebühren sowie der Bereitstellung von Freistellen waren diese Konfessionsschulen so lange besonders attraktiv, wie vergleichbare Schulen im Inland von den Erziehungsberechtigten höhere Aufwendungen erforderten, dies nicht nur wegen Schulgeldzahlungen, sondern vor allem wegen der Aufwendungen für persönlich benötigte Lehrmittel, Fahrkosten oder die Unterbringung in einem Schülerheim. So fanden sich bei den Berufen der Schülerväter im zeitlichen Vergleich zu inländischen höheren Schulen relativ viele Kleinbauern, Handwerker, Beamte des mittleren Dienstes und Facharbeiter. Dem in letzter Zeit publizistisch aufgezeigten (Schul-)Bildungsdefizits unter der deutschen Bevölkerung katholischer Konfession wirkten diese Schulen bereits zu ihrer Zeit gezielt entgegen. Unter den Herkunftsgemeinden der Schüler überwogen Kleinstädte und Dörfer, damit war vor allem für den Unterricht in den sprachlichen, literarischen und gesellschaftskundlichen Aufgabenfeldern eine spezifische soziokulturelle Ausgangslage gegeben. Die Informationen über die Schulen, aber auch die Werbung für sie erfolgten meist durch Ortsgeistliche und ehemalige Schüler, sie vollzogen sich innerhalb der Glaubensgemeinschaft.

Die endgültige Schließung der vollausgebauten Schulen geschah in den Jahren zwischen 1967 und 1982. Wenngleich die Gründe und Absichten in jedem Fall anders gelagert waren, so waren es doch allgemeine Entwicklungen, die zur Aufgabe des

Schulbetriebs im Ausland zwangen. Hierzu gehörten insbesondere Haushaltsschwierigkeiten der Schulträger, fehlender Nachwuchs in der Ordenslehrerschaft, der Rückgang der Schülerzahlen infolge stetig wachsender Attraktivität des schulgeldfreien öffentlichen Schulwesens in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, aber auch eine Umorientierung der Kongregationen bei den Schulstandorten, neue institutionelle Schwerpunktbildungen und die Entscheidung für andere Schüler-Zielgruppen.

Die Rückkehr in die deutschen staatlichen Grenzen brachte diese Konfessionsschulen wieder in den ihnen zugehörenden unmittelbaren sozialen, schulischen und kulturellen Zusammenhang und entthob sie damit schließlich mancher außerordentlichen Mühen, die sich durch die Lage auf ausländischem Boden ergeben hatten. Auch ist ihre Heimkehr nach langfristiger pädagogischer Arbeit im Ausland, die bei drei Schulen mehr als 100 Jahre umspannt, ein Zeichen dafür, daß in der Bundesrepublik Deutschland Staat und Kirche miteinander in einem freiheitlich geordneten demokratischen System in Frieden leben können und daß die Errichtung und die Tätigkeit von Privatschulen, auch solchen kirchlicher Trägerschaft, gesetzlich geregelt und geschützt sind. Wichtiger als die Sicherung institutioneller Rechte und Privilegien wird in diesem Vorgang der Wanderung und der Wandlung von Konfessionsschulen jedoch die Aufgabe der praktischen Wahrnehmung des Öffentlichkeitsanspruchs der katholischen Kirche in einem modernen Staat. Dabei werden den Schulen die Herkunft aus Zeiten des deutschen Kulturkampfes und ihre in Dezennien der Auslandstätigkeit erworbenen Erfahrungen bedeutsame Erinnerungen sein und eine Hilfe dafür, daß ihre Lehre und ihre Erziehung auch in einer Epoche heftiger geistiger Bewegungen und großer sozialer Veränderungen in Europa und in der Welt wertbeständig bleiben können.

Fordern Sie bitte unsere aktuellen Media-Unterlagen an!

**Schroedel Schulbuchverlag GmbH – Anzeigenabteilung –
Hildesheimer Str. 202 – 206, 3000 Hannover 81**

 **05 11 / 83 88-2 66**

Die neuen „Schulordnungen“ sind da

— als *Beschlüsse* der Kultusministerkonferenz in ihren Sitzungen vom Januar, März und Mai 1982

— als „*Richtlinien*“ der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im Bundesverwaltungsamt den deutschen Schulen im Ausland zugestellt —

Der Vorstand des VdLiA kann allen Mitgliedern des Verbandes unmittelbar nach Fertigstellung der neuen „Schulordnungen“ in Form von Richtlinien der ZfA hier die neuen Richtlinien im Wortlaut vorstellen.

Es handelt sich im einzelnen um:

1. Richtlinien für eine Schulordnung für deutsche Schulen im Ausland
— Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 15. 1. 1982 —
2. Richtlinien für eine Dienstordnung für deutsche Schulleiter im Ausland
— Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 19. 3. 1982 —
3. Mustersatzung für Träger Deutschsprachiger Auslandsschulen
März 1982
4. Richtlinien für eine Konferenzordnung für deutsche Schulen im Ausland
— Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 7. 5. 1982 —

Schon auf der 15. Hauptversammlung des Verbandes in Bremen 1981 hatte ich mitteilen können, daß ein Ereignis, welches besondere Erwähnung verdiene, die Einbeziehung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland in den Prozeß der Erarbeitung und Entstehung von Ordnungen für Deutsche Schulen im Ausland gewesen sei.

Ich darf unsere Mitglieder an folgende Ereignisse erinnern:

Am 15. Dezember 1980 hatte ich mich in meiner Funktion als Vorsitzender des VdLiA 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 bezüglich der neu zu erarbeitenden Ordnungen und Richtlinien dem Vorstand des VdLiA zu übersenden und ggf. mich als Vertreter des VdLiA-Vorstandes zu einer Sitzung der Arbeitsgruppe einzuladen.

Mit Schreiben vom 15. 1. 1981 hatte Herr Dr. Hachgenei den Vorstand des VdLiA 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 VdLiA in der Arbeitsgruppe

vom Auftraggeber her nicht vorgesehen sei, bat mich Herr Dr. Hachgenei um ein Gespräch mit ihm und Herrn Ministerialrat Kissner als einem weiteren Beauftragten des Auslandsschulsausschusses der KMK in der Arbeitsgruppe zu einer ganztägigen Arbeitssitzung am 10. 2. 1981 nach Mainz.

Alle Mitglieder unseres Vorstands konnten zu den 4 zu erarbeitenden Ordnungen in der im Januar 1981 vorliegenden Fassung Stellung nehmen, und ich selbst konnte diese Stellungnahmen und die zwischenzeitlich bei uns eingegangenen Anregungen aus den Reihen unserer Mitglieder am 10. 2. 1981 der Arbeitsgruppe in Mainz vortragen. Sie sind größtenteils in die „Richtlinien“ mit aufgenommen worden.

Jetzt, nach Verabschiedung der Richtlinien in Form von Beschlüssen der Kultusministerkonferenz in den Sitzungen im Januar, März und Mai 1982, gehört der VdLiA wieder zu den ersten, die über die Beschlüsse in Form von Richtlinien der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen informiert werden!

Wegen der großen Bedeutung der Richtlinien für die schulische Arbeit an den Deutschen Schulen im Ausland sollen alle 4 Richtlinien in voller Länge im Wortlaut abgedruckt werden.

Hans-Georg Becker,
1. Vorsitzender des VdLiA

Richtlinien für eine Schulordnung für deutsche Schulen im Ausland

Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 15. 1. 1982

Inhaltsverzeichnis

1. *Allgemeines*
 - 1.1 Anwendungsbereich
 - 1.2 Auftrag und Bildungsziel der Schule
 - 1.3 Zweck der Schulordnung
 - 1.4 Weitere Ordnungen
 2. *Stellung des Schülers in der Schule*
 - 2.1 Rechte des Schülers
 - 2.2 Pflichten des Schülers
 - 2.3 Schülermitwirkung
 3. *Eltern und Schule*
 - 3.1 Zusammenwirken von Eltern und Schule
 - 3.2 Elternmitwirkung
 4. *Aufnahme und Abmeldung von Schülern*
 - 4.1 Anmeldung
 - 4.2 Aufnahme und Abmeldung
 - 4.3 Entlassung
 5. *Schulbesuch*
 - 5.1 Teilnahme am Unterricht und an Schulveranstaltungen
 - 5.2 Schulversäumnisse
 - 5.3 Beurlaubung vom Unterricht und von anderen schulischen Veranstaltungen
 - 5.4 Befreiung von der Teilnahme am Religions- und Sportunterricht
 6. *Leistung des Schülers, Hausaufgaben, Versetzung*
 - 6.1 Leistungen und Arbeitsformen
 - 6.2 Hausaufgaben
 - 6.3 Versetzung
 7. *Störung der Ordnung der Schule und Maßnahmen*
 8. *Aufsichtspflicht und Haftung der Schule*
 - 8.1 Aufsichtspflicht
 - 8.2 Versicherungsschutz und Haftung
 9. *Gesundheitspflege in der Schule*
 10. *Schuljahr, Schulfahrten*
 - 10.1 Das Schuljahr
 - 10.2 Schulfahrten
 11. *Bestimmung über volljährige Schüler*
 12. *Behandlung von Einsprüchen und Beschwerden*
 13. *Schlußbestimmung*
- Anlagen: 1. Leistungsbeurteilung, Leistungsnachweise, Täuschungshandlungen
2. Mögliche Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen

1. Allgemeines

1.1 Anwendungsbereich

Die Richtlinien für eine Schulordnung sollen von den durch die Kultusministerkonferenz anerkannten Deutschen Auslandsschulen angewendet werden. Sie folgen den Leitsätzen des „Rahmenplans für die Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen“ der Bundesregierung vom 14. September 1978 und der „Stellungnahme der Kultusministerkonferenz zum Rahmenplan für die Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen“ vom 18. Januar 1979.

Die Schulen erarbeiten ihre Schulordnung auf der Grundlage dieser Richtlinien und legen den Entwurf dem Auslandschulsausschuß vor. Sofern sich bei einer Schule Abweichungen von den Richtlinien aus den Vorschriften des Sitzlandes oder aus der besonderen Situation der Schule ergeben, legt sie dies im einzelnen dar.

Die nach Abstimmung mit dem Auslandschulsausschuß erreichte Fassung wird vom Schulträger in Kraft gesetzt.

Die Richtlinien für eine Schulordnung werden allen weiteren von der Bundesrepublik Deutschland amtlich geförderten Schulen im Ausland zur Kenntnis gegeben.

1.2 Auftrag und Bildungsziel der Schule

Die Schule vermittelt dem Schüler die deutsche Sprache, deutsche Bildungsinhalte und ein wirklichkeitsgerechtes Deutschlandbild in seinen mannigfaltigen Aspekten ebenso wie die Sprache und Kultur des Sitzlandes. Sie befähigt ihn so zur Begegnung mit anderen Völkern und Kulturen und erzieht ihn zu Weltoffenheit, internationaler Verständigung und zu einer Gesinnung des Friedens.

Die Schule soll dem Schüler ermöglichen, einen seinen Fähigkeiten entsprechenden Bildungsweg einzuschlagen. Sie hat deshalb die Aufgabe, ihm Wissen und Fertigkeiten zu vermitteln, ihn zu selbständigem Urteil zu führen und seine persönliche Entfaltung und soziale Entwicklung zu fördern. Sie soll ihn zur Selbstbestimmung in Verantwortung vor dem Mitmenschen, zur Anerkennung ethischer Normen und religiöser Werte, zu Toleranz und zur Achtung vor der Überzeugung anderer erziehen.

Die Vermittlung von Lerninhalten und erzieherischen Werten entspricht dem Bildungsziel der Schule. Lernziele und Unterrichtsorganisation richten sich nach den von der Bundesrepublik Deutschland und dem Sitzland der Schule getroffenen Regelungen.

1.3 Zweck der Schulordnung

Die Schule kann ihren Auftrag nur erfüllen, wenn Schulträger, Schulleiter, Lehrer, Schüler und Erziehungsberechtigte (im folgenden Eltern genannt) vertrauensvoll zusammenwirken. Die Bestimmungen der Schulordnung sollen diesem Zusammenwirken dienen.

1.4 Weitere Ordnungen

Jede Schule erstellt weitere Ordnungen (z. B. Hausordnung, Ordnung für die Schülermitwirkung, Ordnung für die Elternmitwirkung).

2. Stellung des Schülers in der Schule

Für die Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule ist es wesentlich, daß der Schüler die Möglichkeit zur Mitgestaltung von Unterricht und Schulleben erhält, daß er hierzu bereit ist und daß er im Sinne des Auftrags der Schule befähigt wird, seine Rechte und Pflichten wahrzunehmen.

2.1 Rechte des Schülers

Durch seine Teilnahme am Unterricht und seine Mitwirkung an der Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens trägt der Schüler entsprechend seinen Fähigkeiten und seinem Alter dazu bei, das für ihn geschaffene Recht auf Bildung zu verwirklichen.

Er hat insbesondere das Recht,

- über ihn betreffende Angelegenheiten informiert zu werden,
- über seinen Leistungsstand unterrichtet und in Fragen der Schullaufbahn beraten zu werden,
- bei Beeinträchtigung seiner Rechte sich zu beschweren,
- vor Anwendung von Ordnungsmaßnahmen gehört zu werden.

2.2 Pflichten des Schülers

Das Bildungsziel zu erreichen und die schulischen Aufgaben zu erfüllen, ist nur möglich, wenn der Schüler am Unterricht und an den verbindlichen Schulveranstaltungen regelmäßig teilnimmt.

Der Schüler ist verpflichtet, im Rahmen des Unterrichts und im Interesse des Schullebens erforderlichen Hinweisen und Anordnungen seines Schulleiters, seiner Lehrer und anderer dazu berechtigter Personen nachzukommen. Auf diese Weise trägt er dazu bei, die für die Erfüllung des Schulzieles und für das Zusammenleben in jeder Schule erforderliche Ordnung zu schaffen und aufrechtzuerhalten.

2.3 Schülermitwirkung

Mit dem Erziehungsauftrag der Schule ist die Aufgabe verbunden, den Schüler zur Mitverantwortung, besonders zur altersgemäßen Mitgestaltung des Unterrichts zu befähigen und seine Mitwirkung am Leben der Schule zu fördern.

Die Schule schafft hierfür die Voraussetzungen. Sie entwickelt Formen der Schülermitwirkung für alle Altersstufen (vgl. Ziffer 1.4).

Durch Mitarbeit in besonderen Ausschüssen und Arbeitsgemeinschaften können die Schüler an Tätigkeiten teilhaben, die für sie selbst und die Schule von Bedeutung sind und die über den engeren Rahmen der Schule hinauswirken (z. B. soziale Hilfstätigkeiten).

Die Herausgabe einer Schülerzeitung erfolgt im Einvernehmen zwischen Schülern und Schulleitung.

3. Eltern und Schule

3.1 Zusammenwirken von Eltern und Schule

Bildung und Erziehung der Schüler ist eine gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule.

Dazu gehört vor allem, daß Eltern und Schule in enger Verbindung zueinander stehen und sich so rechtzeitig verständigen, daß nach Möglichkeit Schwierigkeiten vermieden werden, die die schulische Entwicklung des Schülers zu beeinträchtigen drohen.

Die Schule berät die Eltern in fachlichen und pädagogischen Fragen. Sie gewährt Einsicht in Richtlinien und Vorschriften, richtet Sprechstunden ein und sieht Elternabende und Elternversammlungen vor.

Die Eltern unterstützen die Schule bei ihrem Erziehungsauftrag. Sie arbeiten deshalb mit Lehrern und Schulleiter zusammen und unterrichten sich über das Verhalten und den Leistungsstand ihres Kindes.

Die Eltern sorgen dafür, daß ihr Kind seine Pflicht zum Besuch der Schule erfüllt, für den Unterricht zweckmäßig ausgestattet wird und Schuleigentum pfleglich behandelt. Die Eltern verpflichten sich, Schulgeld und sonstige Gebühren, die vom Schulträger festgelegt werden, pünktlich zu entrichten. Anträge auf Schulgelderlaß oder -ermäßigung reichen die Eltern unter Darlegung der Verhältnisse dem Schulleiter ein; dieser legt sie dem Schulträger zur Entscheidung vor.

3.2 Elternmitwirkung

Im Fall vereinsrechtlich geregelter Trägerschaft sind die Eltern aufgerufen, dem Verein beizutreten und am Vereinsleben teilzunehmen. Sie erhalten so die Möglichkeit, an Entscheidungen des Schulträgers mitzuwirken. Das Nähere bestimmt die Satzung des Vereins. Neben der Mitarbeit im Schulverein wird den Eltern die Möglichkeit gegeben, sich an der praktischen Schularbeit in angemessener Weise zu beteiligen. Dazu dient vor allem die Einrichtung von Klassenelternbeiräten und einem Schulelternbeirat (vgl. Ziffer 1.4).

4. Aufnahme und Abmeldung von Schülern

4.1 Anmeldung

Die Anmeldung der Schüler erfolgt durch die Eltern oder einen Vertreter. Die von der Schule geforderten Nachweise sind bei der Anmeldung vorzulegen.

4.2 Aufnahme und Abmeldung

Über die Aufnahme und die Einordnung in eine Klassenstufe entscheidet der Schulleiter, falls eine Überprüfung notwendig ist, im Einvernehmen mit einem aus Lehrern der Schule gebildeten Ausschuß.

Bei der Aufnahme von Schülern, die einen deutschen Schulabschluß anstreben, sind die Regelungen der Kultusministerkonferenz zu beachten.

Richtlinien für die Aufnahme von Schülern werden vom Schulträger im Einvernehmen mit dem Schulleiter festgelegt. Sie bedürfen der Zustimmung des Auswärtigen Amtes. Deutsche Schüler, deren Eltern nicht im Sitzland wohnen, werden grundsätzlich nicht aufgenommen. Dies gilt auch für volljährige Schüler.

Bei der Anmeldung erhalten die Eltern ein Exemplar der Schulordnung. Durch schriftliche Empfangsbestätigung erkennen sie diese Ordnung an.

Verläßt ein Schüler die Schule, so bedarf es einer schriftlichen Abmeldung durch die Eltern. Der Schüler erhält ein Abgangszeugnis.

4.3 Entlassung

Der Schüler wird aus der Schule entlassen, wenn er

- das seiner schulischen Laufbahn entsprechende Ausbildungsziel erreicht hat;
 - von den Eltern schriftlich abgemeldet wird;
 - aufgrund einer Ordnungsmaßnahme vom weiteren Schulbesuch ausgeschlossen wird.
- Im ersten Fall erhält er ein Abschluszeugnis, in den übrigen Fällen ein Abgangszeugnis.

5. Schulbesuch

5.1 Teilnahme am Unterricht und an Schulveranstaltungen

Die Pflicht zur Teilnahme am Unterricht beinhaltet, daß der Schüler sich auf den Unterricht vorbereitet, in ihm mitarbeitet, die ihm gestellten Aufgaben ausführt sowie die erforderlichen Lern- und Arbeitsmittel bereithält. Die Meldung eines Schülers zur Teilnahme an einem Wahlfach oder einer Arbeitsgemeinschaft verpflichtet ihn zur regelmäßigen Teilnahme für den von der Schule festgelegten Zeitraum. Über Ausnahmen entscheidet der Schulleiter.

5.2 Schulversäumnisse

Ist ein Schüler durch Krankheit oder andere Gründe verhindert, am Unterricht oder an sonstigen für verbindlich erklärten Schulveranstaltungen teilzunehmen, so setzen die Eltern die Schule unverzüglich davon in Kenntnis. Bei Rückkehr in die Schule legt der Schüler eine schriftliche Mitteilung der Eltern vor, aus der Grund und Dauer des Fehlens ersichtlich sind.

In besonderen Fällen kann die Vorlage einer ärztlichen Bescheinigung verlangt werden.

5.3 Beurlaubung vom Unterricht und von anderen schulischen Veranstaltungen

Beurlaubung für einzelne Unterrichtsstunden gewährt der jeweilige Fachlehrer. Bis zu einem Unterrichtstag beurlaubt der Klassenleiter bzw. der Jahrgangsstufenleiter, in allen anderen Fällen entscheidet der Schulleiter.

Beurlaubungen für längere Zeit und insbesondere in unmittelbarem Zusammenhang mit den Ferien sind nur in Ausnahmefällen aufgrund eines besonders begründeten Antrags möglich. Der Antragsteller übernimmt die Verantwortung für einen möglichen, durch die Beurlaubung bedingten Rückgang der Leistungen. In solchen Fällen kann die Schule bei entsprechenden Leistungen die Versetzungsentscheidung aussetzen. Das Nähere regelt die Versetzungsordnung. Ist ein Schüler durch unvorhergesehene Umstände an der rechtzeitigen Rückkehr aus den Ferien verhindert, so ist dies unverzüglich dem Schulleiter anzuzeigen.

5.4 Befreiung von der Teilnahme am Religions- und Sportunterricht

Sofern Religionsunterricht ordentliches Lehrfach der Schule ist, besuchen die Schüler den für ihre Konfession eingerichteten Unterricht.

Eine Befreiung vom Religionsunterricht kann nur erfolgen, wenn ein schriftlicher Antrag von den Eltern, nach Eintritt der Religionsmündigkeit vom Schüler selbst gestellt wird und wenn die landesrechtlichen Bestimmungen einer solchen Befreiung nicht entgegenstehen.

Die Befreiung erfolgt durch den Schulleiter.

Eine längere Befreiung von der Teilnahme am Sportunterricht kann nur dann ausgesprochen werden, wenn dies durch ein vom Schularzt ausgestelltes Zeugnis für notwendig bezeichnet wird.

6. Leistungen des Schülers, Hausaufgaben, Versetzung

6.1 Leistungen und Arbeitsformen

Der Lehrer stellt die Leistungen der Schüler in pädagogischer Verantwortung fest. Er beachtet dabei die gültigen Vorschriften und die von Fach- und Gesamtkonferenzen festgelegten Maßstäbe. Bei der Leistungsfeststellung werden möglichst viele mündliche, schriftliche und praktische Arbeitsformen zugrunde gelegt. Alle Arbeitsformen, die zur Feststellung der Leistungen herangezogen werden, müssen im Unterricht geübt worden sein. Die Schule trifft Regelungen über Leistungsnachweise und Ahndungen von Täuschungshandlungen. Hinweise sind in *Anlage 1* zusammengestellt.

6.2 Hausaufgaben

In allen Fächern liegt die Hauptarbeit im Unterricht. Hausaufgaben erwachsen organisch aus dem Unterricht, dienen der Wiederholung, Vertiefung und Vorbereitung. Umfang und Schwierigkeitsgrad der Hausaufgaben sind dem Alter und dem Leistungsvermögen anzupassen. Hausaufgaben sind so vorzubereiten und so zu stellen, daß der Schüler sie selbständig in angemessener Zeit bewältigen kann.

Um die Schüler zu fördern, ohne sie zu überfordern, stimmen sich die Lehrer einer Klasse über den Umfang der Hausaufgaben untereinander ab. Der Klassenleiter bzw. der Jahrgangsstufenleiter sorgt für die Abstimmung. Hausaufgaben werden in der Regel im Unterricht überprüft und besprochen und Hausaufgabenhefte regelmäßig kontrolliert.

6.3 Versetzung

Die Versetzung in die nächsthöhere Klassenstufe und die Erteilung von Zeugnissen werden durch die Versetzungs- und Zeugnisordnung geregelt, die von der Gesamtkonferenz verabschiedet und dem Schultträger zur Kenntnis gegeben wird. Die Ordnung wird dem Ausschuß für das Auslandsschulwesen vorgelegt.

7. Störung der Ordnung der Schule und Maßnahmen

Schulleben und Unterricht erfordern eine bestimmte Ordnung, die beiträgt, den Bildungsprozeß zu ermöglichen. Gegenüber einem Schüler können Ordnungsmaßnahmen angewandt werden, wenn er Rechtsnormen oder die für seine Schule geltenden Ordnungen schuldhaft verletzt. Ordnungsmaßnahmen sollen nur getroffen werden, wenn dies für die Unterrichts- und Erziehungsarbeit oder zum Schutz von beteiligten Personen und von Sachen erforderlich ist.

Es gehört zum Erziehungsauftrag des Lehrers, die Notwendigkeit und den Sinn von Regelungen einsichtig zu machen und so dazu beizutragen, daß die Schüler die Ordnung der Schule bejahen und danach handeln.

Ordnungsmaßnahmen sollen mit dem pädagogischen Ziel angewandt werden, den Schüler in seiner sozialen Verantwortung zu stärken. Sie sind daher nicht losgelöst vom Erziehungsauftrag der Schule und ihrer pädagogischen Verantwortung dem einzelnen Schüler gegenüber zu treffen.

Erzieherische Maßnahmen haben Vorrang vor Ordnungsmaßnahmen. Ihre Anwendung muß in einem angemessenen Verhältnis zum Anlaß stehen. Die Gesamtkonferenz erstellt den für die Schule gültigen Katalog angemessener Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen. Mögliche Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen sind in der *Anlage 2* aufgeführt.

Kollektivmaßnahmen, körperliche Züchtigungen oder andere Maßnahmen, die die Menschenwürde verletzen, sind nicht zulässig.

8. Aufsichtspflicht und Haftung der Schule

8.1 Aufsichtspflicht

Die Schule ist verpflichtet, den Schüler während des Unterrichts, der Pausen und Freistunden, während der Teilnahme an sonstigen Schulveranstaltungen sowie während einer angemessenen Zeit vor und nach dem Unterricht zu beaufsichtigen.

Die Aufsicht wird durch Lehrer oder sonstige mit der Aufsicht betraute Personen ausgeübt. Das können Eltern, die sich dazu bereit erklärt haben, oder geeignete Schüler, die

von der Schule mit der Wahrnehmung besonderer Aufgaben betraut wurden, oder damit beauftragte Angestellte der Schule sein.

An die Weisungen dieser Personen ist der Schüler gebunden.

8.2 Versicherungsschutz und Haftung

Die Schüler werden mit der Aufnahme in die Schule vom Schulträger gegen Unfälle versichert, die sie auf dem Schulweg, beim Unterricht und bei der Teilnahme an Schulveranstaltungen erleiden. Die Versicherungsbedingungen werden den Eltern zur Kenntnis gegeben.

Für Wertsachen, die der Schüler in die Schule mitbringt, kann keine Haftung übernommen werden.

9. Gesundheitspflege in der Schule

Die Schule trifft Maßnahmen, um die Gesundheitspflege in ihrem Bereich zu gewährleisten. Eltern und Schüler haben entsprechenden Anordnungen der Schule Folge zu leisten. Treten bei Schülern oder innerhalb deren Wohngemeinschaft ansteckende Krankheiten auf, so ist der Schulleiter unverzüglich zu informieren. Er trifft die notwendigen Maßnahmen unter Berücksichtigung der Vorschriften der örtlichen Gesundheitsbehörde.

10. Schuljahr, Schulfahrten

10.1 Das Schuljahr

Das Schuljahr dauert von _____ bis _____

Der Ferienplan der Schule sowie die sonstigen unterrichtsfreien Tage werden jährlich vom Schulleiter im Einvernehmen mit dem Schulträger festgelegt und den Eltern rechtzeitig bekanntgegeben. Regelungen des Sitzlandes und innerdeutsche Richtlinien werden bei Festlegung des Ferienplanes in angemessener und schulbezogener Weise berücksichtigt.

10.2 Schulfahrten

Die Schule trifft eine Regelung über Schulausflüge und Schulfahrten, die vom Schulleiter genehmigt und als Schulveranstaltung erklärt werden. Für deren Durchführung sind die Verantwortung und die Aufsicht vorher zu regeln.

11. Bestimmung über volljährige Schüler

Für volljährige Schüler kann die Schule im Rahmen ihrer Schulordnung besondere Regelungen treffen, insbesondere wenn die Bestimmungen des Sitzlandes dies vorsehen.

Die Schule kann davon ausgehen, daß die Eltern auch für volljährige Schüler zu handeln berechtigt sind, es sei denn, daß der volljährige Schüler ausdrücklich widerspricht. In diesem Fall wird die von den Eltern angenommene Schulordnung erneut von dem volljährig gewordenen Schüler durch eigene Unterschrift anerkannt.

12. Behandlung von Einsprüchen und Beschwerden

Entscheidungen der zuständigen Konferenzen in Versetzungsfällen und bei Ordnungsmaßnahmen sind grundsätzlich interne Angelegenheiten der Schule. Einsprüche und Beschwerden behandelt die Schule in eigener Zuständigkeit. Der Schulträger legt das Verfahren fest, nach welchem die Entscheidung des Schulleiters oder der Konferenzen aufgrund eines Ersuchens der Eltern überprüft wird. Da es sich bei den hier in Betracht stehenden Fragen vor allem um pädagogische Angelegenheiten handelt, wird die Entscheidung über die Beschwerde in der Regel vom Schulleiter und von der zuständigen Konferenz getroffen.

13. Schlußbestimmung

Die vorstehenden Richtlinien werden mit dem Tage der Beschlußfassung in Kraft gesetzt. Gleichzeitig wird die Empfehlung des Auslandschulausschusses vom 27. 1. 1956 gegenstandslos.

Anlage 1

Leistungsbeurteilung, Leistungsnachweise, Täuschungshandlungen

1. Leistungsbeurteilung als pädagogische Aufgabe

Leistungsbeurteilung ist eine pädagogische Aufgabe. Die Schule leitet den Schüler dazu an, mit Anforderungen des Lehrplanes, mit Feststellungen und Beurteilung seiner Leistung vertraut zu werden und deren Notwendigkeit einzusehen.

Leistungen werden in erster Linie am Grad des Erreichens einer Lernanforderung gemessen. Zusätzlich fließen vor allem in der Sekundarstufe I das Verhältnis zur Lerngruppe, in der die Leistung erbracht wird, der individuelle Lernfortschritt des Schülers und seine Leistungsbereitschaft in die Beurteilung ein.

Leistungsbeurteilung hilft dem Schüler, seinen Leistungsstand zu erkennen und zu anderen Leistungen in Vergleich zu setzen. Sie ermöglicht dem Lehrer, den Erfolg seines Unterrichts zu überprüfen und bei dessen Weiterplanung zu berücksichtigen.

2. Noten- und Punktsystem

Soweit die Schule nicht an Vorschriften des Sitzlandes gebunden ist, werden die Schülerleistungen nach dem sechsstufigen Notensystem mit den Noten sehr gut, gut, befriedigend, ausreichend, mangelhaft oder ungenügend bewertet; den Noten werden folgende Definitionen zugrunde gelegt:

sehr gut	(1) =	eine Leistung, die den Anforderungen in besonderem Maße entspricht;
gut	(2) =	eine Leistung, die den Anforderungen voll entspricht;
befriedigend	(3) =	eine Leistung, die im allgemeinen den Anforderungen entspricht;
ausreichend	(4) =	eine Leistung, die zwar Mängel aufweist, aber im ganzen den Anforderungen noch entspricht;
mangelhaft	(5) =	eine Leistung, die den Anforderungen nicht entspricht, jedoch erkennen läßt, daß die notwendigen Grundkenntnisse vorhanden sind und die Mängel in absehbarer Zeit behoben werden könnten;
ungenügend	(6) =	eine Leistung, die den Anforderungen nicht entspricht und bei der selbst die Grundkenntnisse lückenhaft sind, so daß die Mängel in absehbarer Zeit nicht behoben werden könnten.

Der Begriff „Anforderungen“ in den Definitionen bezieht sich auf den Umfang sowie auf die selbständige und richtige Anwendung der Kenntnisse und auf die Art der Darstellung.

In der neugestalteten gymnasialen Oberstufe tritt neben das Notensystem ein Punktsystem. Für die Umrechnung des sechsstufigen Notensystems in das Fünfzehn-Punkte-System gilt folgender Schlüssel:

15 / 14 / 13 Punkte je nach Notentendenz	=	Note 1
12 / 11 / 10 Punkte je nach Notentendenz	=	Note 2
9 / 8 / 7 Punkte je nach Notentendenz	=	Note 3
6 / 5 / 4 Punkte je nach Notentendenz	=	Note 4
3 / 2 / 1 Punkte je nach Notentendenz	=	Note 5
0 Punkte je nach Notentendenz	=	Note 6

3. Mündliche Leistungsnachweise

Bei der Erarbeitung des Unterrichtsstoffes und der Sicherung der Unterrichtsergebnisse haben alle mündlichen Arbeitsformen neben den schriftlichen ihr eigenes Gewicht. Mündliche Leistungsnachweise sind bei der Leistungsbewertung angemessen zu berücksichtigen.

Das Nähere wird von der Gesamtkonferenz festgelegt.

4. Schriftliche Leistungsnachweise

Schriftliche Leistungsnachweise (Klassenarbeiten oder Kursarbeiten, schriftliche Überprüfungen, schriftliche Ausarbeitungen) sind entsprechend dem Fortgang des Lernprozesses gleichmäßig auf das Schuljahr zu verteilen. Sie entsprechen den Anforderungen des Lehrplans, erwachsen aus dem Unterricht und enthalten keine künstliche Häufung von Schwierigkeiten.

Die Gesamtkonferenz legt die Zahl der in den einzelnen Fächern im Laufe des Schuljahres zu schreibenden Klassenarbeiten unter Berücksichtigung des Lehrplanes und der Zahl der Unterrichtsstunden des betreffenden Faches fest.

Die Zahl der Klassenarbeiten ist den Schülern zu Beginn des Schuljahres bekanntzugeben. In einer Vorplanung werden die Termine zwischen allen Fachlehrern abgestimmt.

Klassen- oder Kursarbeiten werden in der Regel angekündigt.

Hat mehr als ein Drittel der Schüler kein ausreichendes Ergebnis erzielt, so entscheidet der Schulleiter nach Beratungen mit dem Fachlehrer, ob die Klassenarbeit gewertet oder für ungültig erklärt wird.

5. Stufenbezogene Hinweise

In der Unter- und Mittelstufe kann der Lehrer die nachträgliche Anfertigung einer versäumten schriftlichen Arbeit oder die Wiederholung einer schriftlichen Arbeit verlangen, wenn andernfalls eine sachgerechte Leistungsbeurteilung nicht möglich ist.

Wenn ein Schüler der Oberstufe eine schriftliche Arbeit ohne stichhaltige Begründung versäumt, wird dieser Teil bei der Leistungsfeststellung mit ungenügend bewertet. Bei Abwesenheit aus Gründen, die der Schüler nicht zu vertreten hat, soll ihm die Möglichkeit gegeben werden, die schriftliche Arbeit nachzuholen. Bei Krankheitsfällen kann ein ärztliches Attest verlangt werden.

6. Täuschungshandlungen während schriftlicher Leistungsnachweise

Wenn ein Schüler täuscht, zu täuschen versucht oder bei einer Täuschung hilft, entscheidet der aufsichtsführende Lehrer bzw. Fachlehrer unter Beachtung des Grundsatzes der Verhältnismäßigkeit über die zu treffende Maßnahme.

Aus Gründen der Vergleichbarkeit erarbeitet die Gesamtkonferenz pädagogische Grundsätze und Regelungen, die bei Täuschungen und Täuschungsversuchen angewendet werden.

Hierfür kommen in Betracht:

- Ermahnung und Androhung einer der nachfolgend beschriebenen Maßnahmen;
- Beendigung der schriftlichen Arbeit ohne Bewertung, wobei zugleich dem Schüler Gelegenheit gegeben werden kann, die Arbeit mit veränderter Themen- und Aufgabenstellung aus der gleichen Unterrichtseinheit zu wiederholen;
- Beendigung der schriftlichen Arbeit und anteilige Bewertung des bearbeiteten Teils, auf den sich die Täuschungshandlung nicht bezieht;
- Beendigung der schriftlichen Arbeit und Erteilung der Note „ungenügend“.

Verweigert der Schüler die Anfertigung einer Wiederholungsarbeit oder begeht er dabei erneut eine Täuschungshandlung, so erhält er die Note „ungenügend“. Bestimmungen in Prüfungsordnungen über Täuschungshandlungen bleiben unberührt.

Anlage 2

Mögliche Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen

Erzieherische Maßnahmen können sein:

1. mündlicher Tadel
2. ausführliches Gespräch mit dem Schüler bzw. seinen Eltern
3. Bauftragung mit Sonderaufgaben, die geeignet sind, dem Schüler sein Fehlverhalten einsichtig zu machen.

Als Ordnungsmaßnahmen kommen in Betracht:

1. Eintragung ins Klassenbuch
2. schriftlicher Verweis
3. Androhung des Ausschlusses vom Unterricht oder anderen schulischen Veranstaltungen
4. befristeter Ausschuß vom Schulbesuch, wobei die Gesamtkonferenz die Höchstdauer festlegt (Empfehlung: max. 12 Schultage)
5. Ausschuß von einzelnen schulischen Veranstaltungen
6. Androhung der Entlassung aus der Schule
7. Entlassung aus der Schule.

Vor der Entscheidung über Ordnungsmaßnahmen ist dem Schüler – bei den Maßnahmen nach Nr. 4 bis 7 auch einem Lehrer seiner Wahl und den Eltern – Gelegenheit zur Äußerung zu geben.

Die Entscheidung über Ordnungsmaßnahmen

Nr. 1 und 2 trifft der einzelne Lehrer,

Nr. 3 bis 5 die Klassenkonferenz bzw. die Jahrgangsstufenkonferenz,

Nr. 6 und 7 die Gesamtkonferenz im Einvernehmen mit dem Schulträger.

Alle Maßnahmen mit Ausnahme von 1 und 2 sind aktenkundig zu machen und den Eltern mitzuteilen.

Tadel und Verweis können mit Auflagen verbunden sein.

Richtlinien für eine Dienstordnung für deutsche Schulleiter im Ausland

Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 19. 3. 1982

1. Anwendungsbereich
2. Grundlagen und Grundsätze der dienstlichen Tätigkeit und der Verantwortung des Schulleiters
3. Stellung des Schulleiters zum Schulträger
4. Zusammenarbeit des Schulleiters mit den fördernden deutschen Stellen
 - 4.1 Auswärtiges Amt und Auslandsvertretung
 - 4.2 Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen —
 - 4.3 Kultusministerkonferenz/Auslandsschulausschuß
5. Zusammenarbeit des Schulleiters mit Behörden und kulturellen Einrichtungen im Sitzland
6. Aufgaben des Schulleiters mit pädagogischem Schwerpunkt
 - 6.1 Koordination des Unterrichts und der Leistungsbewertung
 - 6.2 Förderung der Lehrplanarbeit und Überwachung der Einhaltung der Lehrpläne
 - 6.3 Durchführung von Unterrichtsbesuchen
 - 6.4 Einführung neuer Lehrer
 - 6.5 Zusammenarbeit mit Schülern und Eltern
 - 6.6 Erstellen der Unterrichtsverteilung
7. Aufgaben des Schulleiters mit administrativem Schwerpunkt
 - 7.1 Vertretung der Schule
 - 7.2 Aufsichtsmaßnahmen
 - 7.3 Dienstbefreiung von Lehrern
 - 7.4 Entscheidung über Ausfall von Unterricht
 - 7.5 Aufnahme, Beurlaubung, Entlassung von Schülern
 - 7.6 Festlegung der Ferien und unterrichtsfreier Tage
 - 7.7 Übertragung von Aufgaben
 - 7.8 Besprechungen mit Funktionsträgern
 - 7.9 Führung der Verwaltungsgeschäfte
 - 7.10 Vertretung des Schulleiters
8. Schlußbestimmung

1. Anwendungsbereich

Die Richtlinien für eine Dienstordnung für Schulleiter sollen auf alle Schulen im Ausland angewendet werden, deren Leiter aus der Bundesrepublik Deutschland beurlaubt sind. Sie folgen den Leitsätzen des „Rahmenplans für die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen“ der Bundesregierung vom 14. September 1978 und der „Stellungnahme der Kultusministerkonferenz zum Rahmenplan für die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen“ vom 18. Januar 1979.

Die Schulen erarbeiten ihre Dienstordnung auf der Grundlage dieser Rahmenordnung. Die von der Kultusministerkonferenz anerkannten Deutschen Auslandsschulen legen den Entwurf dem Auslandsschulausschuß, die übrigen Schulen dem Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — vor. Sofern sich bei einer Schule Abweichungen von der Rahmenordnung aus den Vorschriften des Sitzlandes oder aus der besonderen Situation der Schule ergeben, legt sie dies im einzelnen dar. Der Schulträger, vertreten durch sein zuständiges Organ, hat im Einvernehmen mit dem Schulleiter die Möglichkeit, innerhalb des Rahmens dieser Ordnung weitere Regelungen vorzunehmen.

Die nach Abstimmung mit dem Auslandsschulausschuß bzw. der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen festgelegte Fassung wird vom Schulträger in Kraft gesetzt.

2. Grundlagen und Grundsätze der dienstlichen Tätigkeit und der Verantwortung des Schulleiters

Grundlagen der dienstlichen Tätigkeit des Schulleiters sind

- die Schul- und Kulturabkommen der Bundesrepublik Deutschland mit dem Sitzland,

- die Gesetze und Verordnungen des Sitzlandes,
- die Vorschriften und Weisungen des Auswärtigen Amtes und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen,
- die Beschlüsse und Regelungen der Kultusministerkonferenz bzw. des Auslandsschulausschusses,
- die geltenden inneren Ordnungen der Schule, insbesondere die Dienstordnung, Schulordnung, Konferenzordnung,
- der Dienstvertrag und die Pflichten, die sich aus der Stellung als beurlaubter deutscher Beamter ergeben.

Schulleiter und Lehrer (vermittelte Lehrer und Ortskräfte) tragen einzeln und in ihrer Gesamtheit Verantwortung dafür, daß die Schule ihren Erziehungs- und Unterrichtsauftrag erfüllt.

Der Schulleiter ist der nächste Vorgesetzte der an der Schule tätigen Lehrer und ist ihnen gegenüber für ihre dienstliche Tätigkeit in erzieherischer, unterrichtlicher und organisatorischer Hinsicht weisungsberechtigt. Ihm unterstehen auch die an der Schule tätigen Angestellten und Arbeiter sowie ggf. der Verwaltungsleiter; dieser kann im Auftrag des Schulleiters Angestellten und Arbeitern Weisungen geben.

Der Schulleiter trägt für die Organisation und Durchführung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit die Gesamtverantwortung, soweit nicht die in der Satzung festgelegte Zuständigkeit des Schulträgers gegeben ist. Er leitet das Lehrerkollegium und bezieht Lehrer und Angestellte so in die Arbeit ein, daß sie vertrauensvoll zusammenarbeiten. Er informiert das Kollegium regelmäßig über wichtige schulische Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland und im Sitzland.

Die Vielfalt der Aufgaben des schulischen Lebens erfordert eine Differenzierung der Rechte und Pflichten der einzelnen Lehrer. Alle Mitglieder des Kollegiums, vor allem die mit besonderen Funktionen beauftragten Lehrer, sind Berater und Mitarbeiter des Schulleiters. Sie nehmen ihre Aufgaben unter seiner Leitung eigenverantwortlich wahr.

In einer Schule mit mehreren selbständigen Abteilungen regelt der Schulleiter Angelegenheiten, die eine einheitliche Behandlung erfordern, im Einvernehmen mit den zuständigen Leitern.

Der Schulleiter hält regelmäßige Besprechungen mit dem Lehrervertrauensrat ab.

3. Stellung des Schulleiters zum Schulträger

Träger einer deutschen Schule im Ausland ist in der Regel ein Schulverein, der durch den Schulvereinsvorstand vertreten wird. Schulen mit anderer Trägerschaft werden entsprechend vertreten.

Die Aufgaben des Schulträgers und seiner Organe sind in der Satzung festgelegt. Die Verantwortungsbereiche des Schulträgers und des Schulleiters sind unterschiedlich, aber es gibt Überschneidungen. Entscheidungen, die sich auf beide Verantwortungsbereiche auswirken, setzen Einvernehmen voraus. Schulleiter und Schulträger sind daher auf enge Zusammenarbeit angewiesen. Der Schulleiter nimmt an allen Sitzungen des Schulträgers mit Ausnahme von Besprechungen, die seine eigene Person betreffen, mit beratender Stimme teil.

Bei der Einstellung und Entlassung von deutschen vermittelten Lehrern sowie bei der Verlängerung von Dienstverträgen ist die Zustimmung des Schulleiters erforderlich. Der Schulleiter hat bei der Einstellung und Entlassung von Ortskräften sowie bei der Verlängerung von Verträgen das Vorschlagsrecht. Die Entscheidung trifft der Schulträger, wobei Einvernehmen mit dem Schulleiter anzustreben ist.

Der Schulleiter ist Mittler zwischen den Lehrern seiner Schule und dem Schulträger sowie zu den in den folgenden Abschnitten genannten Institutionen.

4. Zusammenarbeit des Schulleiters mit den fördernden deutschen Stellen

4.1 Auswärtiges Amt und Auslandsvertretung

Das Auswärtige Amt ist für die auswärtige Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland zuständig und entscheidet über Fragen, die in diesem Zusammenhang von grundsätzlicher Bedeutung für einzelne Auslandsschulen oder das gesamte Auslandsschulwesen sind.

Der Schulleiter führt die Schule entsprechend den Grundsätzen der internationalen Verständigung und des kulturellen Austausches. Dies gilt vor allem für die kultur- und bildungspolitische Zielsetzung

der Schule und ihre Öffnung zur Kultur und Sprache des Sitzlandes. Der Schulleiter hält sich an die vom Auswärtigen Amt getroffenen Grundsatzentscheidungen bei der Förderung der Schule in personeller, finanzieller und materieller Hinsicht und ist dabei dem deutschen öffentlichen Interesse verpflichtet.

Der Schulleiter arbeitet mit der zuständigen deutschen diplomatischen oder berufskonsularischen Vertretung zusammen. Er informiert die Auslandsvertretung regelmäßig über die Entwicklung der Schule und gesondert über wichtige Vorkommnisse.

4.2 Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen —

Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ist im Auftrag des Auswärtigen Amtes zuständig für die personelle, finanzielle und materielle Förderung der deutschen Schulen im Ausland. Die Förderungsmaßnahmen sind an Bewilligungsbedingungen gebunden, die sicherstellen sollen, daß die Ziele der Förderung erreicht und die Regeln ordnungsgemäßer Haushaltsführung eingehalten werden. Der Schulleiter achtet im Rahmen seiner Zuständigkeit auf die Erfüllung dieser Bedingungen und sorgt dafür, daß die deutschen Förderungsmaßnahmen möglichst effektiv genutzt werden. Er ist zu sachlicher und pünktlicher Berichterstattung verpflichtet.

4.3 Kultusministerkonferenz/Auslandsschulausschuß

Die Kultusministerkonferenz ist zuständig für die Anerkennung von Auslandsschulen. Sie verleiht Schulen im Ausland die Berechtigung, deutsche Abschußzeugnisse zu erteilen, und ist ebenfalls zuständig für alle Angelegenheiten des Prüfungswesens, soweit mit dem zu erwerbenden Zeugnis deutsche Berechtigungen verbunden sind.

Der Schulleiter trägt die Verantwortung dafür, daß die schulischen Bedingungen der Anerkennung als Deutsche Auslandsschule gesichert, die Voraussetzungen für die Berechtigung zur Erteilung deutscher Abschußzeugnisse erfüllt und die Angelegenheiten des Prüfungswesens ordnungsgemäß erledigt werden.

Der Schulleiter unterstützt den Prüfungsbeauftragten der Kultusministerkonferenz bei seiner Tätigkeit. Die Befugnisse des Prüfungsbeauftragten und seine Zusammenarbeit mit dem Schulleiter sind in Prüfungsordnungen und weiteren Beschlüssen der Kultusministerkonferenz geregelt.

Der Schulleiter ist dem „Zentralen Ausschuß für das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz“ verantwortlich für alle Maßnahmen der Schule, die zur Vorbereitung und Durchführung der Diplommprüfungen getroffen werden müssen.

5. Zusammenarbeit des Schulleiters mit Behörden und kulturellen Einrichtungen im Sitzland

Für alle von der Bundesrepublik Deutschland geförderten Schulen gilt das Gebot der sozialen Offenheit und das Verbot jeglicher Diskriminierung von Rassen, Religionen und Weltanschauungen. Der Schulleiter nutzt die vielfältigen Möglichkeiten zur Begegnung und zum kulturellen Austausch mit dem Sitzland der Schule und entwickelt sie weiter.

Soweit die Schule rechtlich und pädagogisch im Schulsystem des Sitzlandes verankert ist, trägt der Schulleiter für die Einhaltung der einschlägigen Vorschriften des Sitzlandes die Verantwortung. Er hält Verbindung zu den zuständigen amtlichen Stellen des Sitzlandes.

Für eine deutsche Schule im Ausland ist die Zusammenarbeit des Schulleiters mit Einrichtungen und Gremien, die schulische und kulturelle Aufgaben wahrnehmen, insbesondere mit anderen deutschen Schulen und Institutionen im Sitzland, unerlässlich.

6. Aufgaben des Schulleiters mit pädagogischem Schwerpunkt

Der Schulleiter ist gemeinsam mit den Lehrern dafür verantwortlich, daß der Erziehungs- und Unterrichtsauftrag der Schule erfüllt werden kann. Dabei bilden der Deutschunterricht und der deutschsprachige Fachunterricht Arbeitsschwerpunkte. Zu den Aufgaben des Schulleiters gehören in diesem Bereich insbesondere:

6.1 Fachliche und methodisch-didaktische *Koordination des Unterrichts* und der damit verbundenen Aufgaben, z. B. Förderung der Arbeit der Fachkonferenzen, Einsicht in die schriftlichen Arbeiten und

anhand entsprechender Unterlagen (z. B. Klassenbuch, Jahresstoffplan) in die Arbeit der Klassen, Sorge für einheitliche Maßstäbe bei der Leistungsbewertung und für angemessene Anforderungen bei der Stellung von Hausaufgaben.

Der Schulleiter sorgt außerdem für eine sinnvolle und sachgerechte Benutzung der Schulbibliothek, der Sammlungen und des Sprachlabors der Schule.

6.2 Förderung der Lehrplanarbeit und Überwachung der Einhaltung der Lehrpläne aller Fächer

Dabei sind die Anforderungen deutscher Lernziele und die Vorschriften des Sitzlandes zu beachten.

Lehrpläne für Bildungsgänge, die zu deutschen Abschlüssen führen, bedürfen der Genehmigung des Auslandsschulausschusses.

6.3 Durchführung von Unterrichtsbesuchen

Vermittelte Lehrer und Ortskräfte werden regelmäßig besucht, vermittelte Lehrer wenigstens im ersten Dienstjahr und vor einer Vertragsverlängerung.

Im Anschluß an einen Unterrichtsbesuch erörtert der Schulleiter mit dem Lehrer seine Beobachtungen, berät ihn und teilt ihm seine Einschätzung der Stunde mit.

Unterrichtsbesuche werden in der Regel angekündigt. Eine genaue Zeitangabe ist nicht erforderlich.

Auch von der Arbeit des Kindergartens macht sich der Schulleiter durch regelmäßige Besuche ein Bild.

6.4 Einführung neu eintretender Lehrer und Mitarbeiter

Der Schulleiter macht sie mit den Lehrplänen bekannt und erläutert ihnen ihre Rechte und Pflichten. Er hält die neu vermittelten Lehrer dazu an, in angemessener Zeit die Landessprache hinreichend zu erlernen, sich an kulturellen Veranstaltungen der Schule und am kulturellen Leben des Schulortes zu beteiligen und daran aktiv mitzuwirken.

Er führt neu eintretende Ortskräfte in ihre Aufgaben ein, erläutert ihnen ihre Rechte und Pflichten und hält sie an, in angemessener Zeit die deutsche Sprache hinreichend zu erlernen.

6.5 Zusammenarbeit mit Schülern und Eltern

Hierzu gehören auch Beratung und Hilfe bei der Arbeit der Schülermitwirkung und der Elternbeiräte nach den Regelungen der Schulordnung.

6.6 Erstellen der Unterrichtsverteilung

Außerdem sorgt der Schulleiter für das Erstellen von Plänen für die Unterrichtsorganisation und die Raumverteilung sowie für Aufsichten und Vertretungen. Der Schulträger erhält hierüber Auskunft.

7. Aufgaben mit administrativem Schwerpunkt

Organisation und Verwaltung in der Schule dienen der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit. Zu den Aufgaben des Schulleiters gehören in diesem Bereich insbesondere:

7.1 Vertretung der Schule gegenüber den Eltern und im Einvernehmen mit dem Schulträger gegenüber der Öffentlichkeit.

Der Schulleiter übt auf dem Schulgrundstück in Vertretung des Schulträgers das Hausrecht aus.

7.2 Aufsichtsmaßnahmen

Der Schulleiter überwacht den Schulbesuch der Schüler. Er regelt den Gesundheitsdienst für die Schule. Bei einem Unfall trifft er alle zur Hilfeleistung und zur Beweissicherung erforderlichen Maßnahmen. Außerdem sorgt er für die Bekanntgabe und Einhaltung von Sicherheitsbestimmungen und die Beseitigung von Gefahrenquellen.

Ist das dienstliche Verhalten eines Lehrers, Angestellten oder Arbeiters zu beanstanden, so fordert ihn der Schulleiter zur Änderung seines Verhaltens auf. Tritt eine Änderung nicht ein, so bringt er die Angelegenheit dem Schulträger zur Kenntnis. In schwerwiegenden Fällen kann er die Ausübung der Tätigkeit vorläufig untersagen.

7.3 Gewährung von Dienstbefreiungen

Der Schulleiter kann Lehrer und Bedienstete aus zwingenden persönlichen Gründen vom Dienst befreien. Die Dienstbefreiung darf in der Regel nur bis zu drei Tagen und nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit den Ferien erfolgen. Sie wird aktenkundig gemacht.

7.4 Entscheidung über Ausfall von Unterricht

Der Schulleiter kann den Ausfall des Unterrichts einzelner Klassen oder einzelner Abteilungen in besonderen Fällen anordnen. Er begründet eine solche Entscheidung gegenüber dem Schulträger. Längeren Unterrichtsausfall regelt er im Einvernehmen mit dem Schulträger.

7.5 Aufnahme, Beurlaubung und Entlassung der Schüler

Es gelten die Regelungen der Schulordnung.

7.6 Festlegung der Ferien und der übrigen unterrichtsfreien Tage

Es gelten die Regelungen der Schulordnung.

7.7 Übertragung von Aufgaben

Der Schulleiter kann einzelne Aufgaben — mit Ausnahme der Unterrichtsverteilung — seinem Stellvertreter, Funktionsträgern sowie anderen Lehrern übertragen. Seine Entscheidungsbefugnis und seine Verantwortung werden dadurch nicht berührt.

7.8 Regelmäßige Besprechungen mit Funktionsträgern,

die mit Leitungsaufgaben betraut sind. Der Schulleiter unterrichtet regelmäßig die Funktionsträger über Angelegenheiten, die die Leitung der Schule betreffen, und berät diese mit ihnen.

7.9 Führung der Verwaltungsgeschäfte

Der Schulleiter unterzeichnet die Zeugnisse und ist verantwortlich für das Schulsiegel.

Zu den Verwaltungsgeschäften gehört die Führung der Akten, der Schulchronik, der Bestandsbücher u. a.

Angaben zur Lehrverfassung (Stundentafel) und Unterrichtsverteilung sendet der Schulleiter spätestens einen Monat nach Beginn des Unterrichts an die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, bei den von der Kultusministerkonferenz anerkannten Schulen und den weiteren Schulen mit deutschen Abschlußprüfungen auch an das Sekretariat der Kultusministerkonferenz.

Nach Abschluß des Schuljahres legt er der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — bei einer von der Kultusministerkonferenz anerkannten Schule auch dem Sekretariat der Kultusministerkonferenz — einen Jahresbericht über die Arbeit der Schule vor.

7.10 Vertretung des Schulleiters

Ist der Schulleiter bei der Ausübung seines Amtes verhindert, übernimmt sein Stellvertreter die Leitung der Schule. Dieser hat dann dieselben Rechte und Pflichten wie der Schulleiter.

8. Schlußbestimmung

Diese Richtlinien für eine Dienstordnung, die im Einvernehmen mit dem Auswärtigen Amt ausgearbeitet worden sind, werden mit dem Tag der Beschlußfassung der Kultusministerkonferenz in Kraft gesetzt. Gleichzeitig wird die Empfehlung des Auslandsschulausschusses vom 13./14. 9. 1955 gegenstandslos.

Jahresbericht des Schulleiters

Die Jahresberichte des Schulleiters sollen den fördernden deutschen Stellen zur Information und zur vergleichenden Analyse dienen, also einem anderen Zweck als die örtlichen gedruckten oder die den Mitgliederversammlungen vorgetragenen Berichte. Es soll nur auf Wichtiges und auf Veränderungen gegenüber dem Vorjahr eingegangen werden. Die Berichte sollen möglichst kurz und übersicht-

lich sein. Ausführlich sind nur Angelegenheiten von besonderer Bedeutung darzustellen. Erscheint es unverzichtbar, über einzelne Fragen detailliert zu berichten, so sollte dies in einem Anhang zum Jahresbericht geschehen.

Um die Abfassung wie auch die Auswertung der Berichte zu erleichtern, soll ein einheitliches Schema nach der folgenden Gliederung zugrundegelegt werden:

1. Zielsetzung und Struktur der Schule
2. Unterrichtsarbeit, Ergebnisse und Planung
3. Schulträger
4. Verhältnis zu den Behörden des Gastlandes
5. Personalangelegenheiten
6. Grundstück, Gebäude
7. Schulhaushalt
8. Sonstiges
9. Zusammenfassung der wichtigsten Probleme, Sorgen und Wünsche.

Die Berichte werden nach Abschluß des Schuljahres zweifach an das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – übersandt. Die von der Kultusministerkonferenz anerkannten Schulen leiten ein weiteres Exemplar dem Sekretariat der KMK zu.

Fortsetzung folgt im Heft 4/82

Mitarbeiter dieses Heftes

Günter DIEHL, Ministerialrat, Birkenweg 8, 4006 Erkrath 2

Ernst FUHRMANN, Cheruskerweg 9, 6202 Wiesbaden-Biebrich

Edmund KÖHN, Auguste-Viktoriastr. 49, 1000 Berlin 33

Michael KOWALEWSKY, Colegio Alemán, Avda. Javier de Ibarra, Bilbao 4 Espana

Rudolf SCHRÖTER, Gartnischer Weg 18, 4802 Halle/Westf.

Hermann SCHUH, ZfA, Habsburger Ring 9, 5000 Köln 1

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

Harry WERNER, Ltd. RegSchD., Nassestr. 8, 5300 Bonn

Umzug?

PETER GANATZ

Intern. Möbelspedition – Lagerung

Gärtnerstraße 8 – 7630 Lahr/Schw.

Telefon (0 78 21) 2 67 00

Ihr Spezialist für Auslandszüge mit freundlichem, geschultem Fachpersonal.

AUSLANDSSCHULEN

Ernst FUHRMANN / Manfred SANDNER

Die Deutschen Schulen in Chile

Die folgenden gekürzten und überarbeiteten Ausschnitte aus der „Dokumentation“ der 70. Hauptversammlung des Vereins deutscher Lehrer in Chile (VdLiCh) schließen sich an die Darstellung im Heft 2/82 des DLiA über die Krisenperiode der Deutschen Schulen in Chile an. Die Reihe wird im nächsten Heft mit „Empfehlungen zur Struktur der Deutschen Schulen in Chile“ abgeschlossen.

Besinnung auf Selbsthilfe

Die Herausforderungen, die während der 1. Hälfte der siebziger Jahre auf die Deutschen Schulen in Chile zukamen, stellten für alle ihr bisheriges Selbstverständnis in Frage und bedeuteten zudem wenigstens für einen Teil von ihnen eine Existenzfrage.

Die die Schulen tragenden deutsch-chilenischen Kreise sahen sich sozusagen unversehens mit der Tatsache konfrontiert, daß ihre „Deutschen Schulen“ sich als spanischsprachige Schulen mit „Deutsch im Fremdsprachenunterricht“ verstehen sollten und daß sie im Blick auf die durch die Umstellung auf Deutsch als Fremdsprache und die damit zusammenhängenden Veränderungen geschaffenen Realitäten auf dem besten Weg waren, es im vollen Sinne des Wortes auch tatsächlich zu werden. Daß es angesichts dieser Situation nicht nur bei einer verdrossenen Unzufriedenheit blieb, sondern daß es zu einer Bewegung in Richtung auf ein neues Konzept für die Deutschen Schulen in Chile kam, war von zentraler Bedeutung für die Überwindung der Krise.

Auch über die Reduzierung der personellen und finanziellen Förderung gab es bei den besonders davon betroffenen Schulen viel Unzufriedenheit, aber man blieb nicht dabei stehen, sondern suchte im Umkreis der Schule und gemeinsam mit den anderen Schulen nach Möglichkeiten, um mit den Finanzproblemen fertig zu werden. Man erkannte jetzt wohl auch, wie weit der Lehrer- und DM-Segen der sechziger Jahre die Eigeninitiative gelähmt und sich daher in mancher Hinsicht schädlich ausgewirkt hatte. Wenn eine Schule so viele

vermittelte Lehrer gewährt bekam, wie anzufordern ihr einfiel, hatte sie nicht nötig, sich um die Ortslehrkräfte besonders zu bemühen, ein Umstand, der auch dazu beigetragen haben dürfte, daß die Attraktivität der Lehrerbildung im Lande zurückging.

Die Krise hat sicher in mancherlei Hinsicht Schaden angerichtet, aber sie hat auch ihr Gutes gehabt: Sie löste eine Reihe von Maßnahmen aus, die zu ihrer Überwindung führten. Und diese Maßnahmen lassen sich unter einem Begriff subsumieren, der nun in Äußerungen zu verschiedenen Teilaspekten als eine Art Leitmotiv auftaucht: dem Begriff der „Selbsthilfe“.

So entschloß man sich zunehmend an den Schulen wieder, mehr zusammenzuarbeiten und sich dadurch selbst zu helfen. Ein Zeichen dafür ist, daß zu zwei Einrichtungen, die ihre Wirksamkeit behalten hatten, nämlich der Schulleiterkonferenz und dem Verein deutscher Lehrer in Chile, 1976 eine neue geschaffen wurde: die Schulträgerkonferenz. Eine weitere, der Schulausschuß des Deutsch-Chilenischen Bundes, wurde umstrukturiert und belebt. Welche mit dem Prädikat „Selbsthilfe“ zu kennzeichnenden Maßnahmen ergriffen die Schulen nun im einzelnen, um mit der Krise fertig zu werden?

Die Wiederaufnahme der Lehrerbildung für bilinguale Kindergärtnerinnen und Grundschullehrer in Chile

Bei der Lehrerbildung im Lande für die Deutschen Schulen zeigte sich als erstes eine Lösungsmöglichkeit ab.

Mit Beginn des Studienjahres 1977 nahm die Ausbildungsstätte Universität Concepción/Deutsche Schule Concepción unter der Leitung G. Mornhinwegs ihre Tätigkeit richtig auf.

Die Ausbildungsstätte bildet zweisprachige Kindergärtnerinnen und Grundschullehrer mit staatlich anerkannter Unterrichtsbezeichnung bis zum 6. Schuljahr mit dem Ziel der Unterrichtsbefähigung in allen Fächern auf deutsch und spanisch aus. Eingangsvoraussetzung ist das Deutsche Sprachdiplom der KMK, Stufe II, die Studienzeit beträgt vier Jahre. Die sprachliche und die fachlich-theoretische Ausbildung erfolgen an der Universität, die praktisch-pädagogische Ausbildung, bereits im 1. Studienjahr einsetzend, an der Deutschen Schule.

Von seiten der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen wurden folgende Förderungsmaßnahmen in Aussicht gestellt bzw. zugesagt:

- die Entsendung von Fachleuten für Musik, Kunst, etc. auf Wunsch für eine Lehrtätigkeit in der Universität, sozusagen auch als Kompensation für den Beitrag der Universität zur Lehrerausbildung (ein Kunsterzieher wurde 1976 entsandt);
- die Entsendung eines Fachmanns für Didaktik/Methodik des Deutschen für die Lehrerausbildung selbst;
- sachliche Förderung durch Buchspenden usw.

Zwischen der Zentralstelle und der Ausbildungsstätte traten jedoch bald unterschiedliche Auffassungen über das Ausbildungskonzept zutage: Die Zentralstelle wünschte die Konzentration der Ausbildung in deutsch auf das Fach Deutsch, während die Ausbildungsstätte die Lehrkräfte befähigen wollte, den gesamten Unterricht auch auf deutsch erteilen zu können. Außerdem war die Zentralstelle an einer Ausbildung von Kindergärtnerinnen nicht interessiert.

Diese unterschiedliche Auffassung führte zu einem gewissen Einfrieren der Förderung durch die Zentralstelle:

- Der Bitte um Entsendung des Fachmanns für Didaktik und Methodik des Deutschen wurde nicht entsprochen.
- Bücherwünsche, die sich auf das Ausbildungskonzept bezogen, wurden nicht erfüllt.

Die Einrichtung des Stipendienfonds zur Förderung der Ausbildung von zweisprachigen Lehrern und Deutschlehrern in Chile

Inzwischen war durch den Deutsch-Chilenischen Bund zur Schaffung eines Stipendienfonds aufgerufen worden, als einer flankierenden Maßnahme, um den Mangel an zweisprachigen Lehrern (für die Deutschen Schulen) und an Deutschlehrern (v. a. für die staatlichen und sonstigen privaten Schulen mit weniger intensivem Deutschunterricht oder Deutsch als 2. Fremdsprache) beseitigen zu helfen. Die Vergabe sollte nach Bedürftigkeit und Leistung erfolgen.

Die Einrichtung erfolgte bei der Sociedad Teuto-Chilena de Educación, dem Träger des Wilhelm-von-Humboldt-Instituts für Lehrerfortbildung, die Verwaltung durch das Kuratorium desselben.

Zur Speisung des Fonds wurden einerseits die Deutschen Schulen aufgerufen, 1 v. H. ihres Schulgeldaufkommens in den Fonds einzuzahlen, und andererseits wurde die interessierte deutsch-chilenische Öffentlichkeit (nicht die Industrie) aufgefordert, als Einzelspender Monatsbeträge im Gegenwert von 5 bis 15 DM zu überweisen.

Neben den Schulspenden gehen jährlich Spenden im Gegenwert von 10 000 bis 20 000 DM an Einzelspenden ein.

Im Jahre 1977 konnten daraus 18 Stipendiaten mit einem Gesamtbetrag von rund 41 000 DM unterstützt werden.

Im Jahre 1978 wurde dann bei der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen erstmals eine Zuwendung in Höhe von DM 35 000 beantragt und von ihr gewährt. Dadurch war es möglich, in diesem Jahr 37 Stipendiaten mit dem Gegenwert von rund 62 000 DM zu unterstützen.

1979 konnten bei einer Zuwendung in gleicher Höhe die Zahl der Stipendiaten auf 42 und die Stipendiumssumme auf rund 92 000 DM erhöht werden.

Im Jahr 1980 schließlich mußte, v. a. infolge eines sprunghaft gestiegenen Anstiegs des Zustroms zu der Ausbildungsstätte Concepción – bei gleichgebliebener deutscher Zuwendung von DM 35 000, –, die Anzahl der Stipendiaten auf 55 und die Ausschüttung an Stipendien und Einrichtungsmitteln für ein zweites inzwischen nötig gewordenen Studentenheim in Concepción auf rund 163 000 DM erhöht werden.

Insgesamt wurden die Ausschüttungen des Stipendienfonds 1977 bis 1980 zu 71 v.

H. durch Schul- und Einzelspenden in Chile und zu 29 v. H. durch Zuwendungen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen bestritten.

Die allmähliche Verringerung des Lehrermangels durch Ausbildung in Concepción und durch Weiterbildung in Santiago

Es dürfte wohl auch dem Stipendienfonds mit zu verdanken sein, wenn, nachdem 1976/77 nur insgesamt 10 Studenten, in den beiden folgenden Jahren 1978/79, in denen die Unterstützungsmöglichkeit durch den Stipendienfonds „werbewirksam“ werden konnte, jedoch 23 Studenten und 1980 allein 20 Studenten das Studium in Concepción begannen.

Damit dürfte, nach verständlichem langsamem Anlauf und eine kontinuierliche Weiterentwicklung vorausgesetzt, langfristig die Versorgung der Deutschen Schulen in Chile mit bilingualen Kindergärtnerinnen und Grundschullehrern als gesichert angesehen werden.

Was die unterschiedlichen Vorstellungen über das Ausbildungskonzept anbetrifft, so wurde im Zusammenhang mit dem Referentenbesuch aus der Zentralstelle im September 1978 eine Einigung gefunden:

- Das Ausbildungskonzept wie auch der Schulversuch an der Deutschen Schule in Concepción wurden anerkannt.
- Bezüglich des Fachmanns für Methodik und Didaktik wurde in Aussicht gestellt, daß zu diesem Zweck eine Fachleiterstelle in Concepción eingerichtet und diese mit dem bisherigen stellvertretenden Schulleiter besetzt werden soll.
- Benötigte sachliche Förderung, z. B. durch Literaturspenden, wurde zugesagt.

Während mit der Ausbildungsstätte Concepción die Gewinnung der Lehrkräfte für Kindergarten und Grundschule bis zur 6. Klasse durch Ausbildung angegangen wird, konnte für die Gewinnung von Deutschlehrern im Lande für die Klassen 7 bis 12 bisher nur der Weg der Weiterbildung beschritten werden.

In Zusammenarbeit zwischen Deutschem Schulverband, Fachberatern für Deutsch, Goethe-Institut und Universidad de Chile wurde ein Weiterbildungsjahr für Studienabgänger mit Abschlußdiplom der Deutschabteilungen der Universidad de Chile in Santiago, der Universidad Católica

in Santiago und der Universidad de Chile in Valparaíso ins Leben gerufen. Sprachlich besonders qualifizierte Abgänger dieser Deutschabteilungen (die Deutschlehrer im Blick auf den Unterricht in Deutsch als 1. oder 2. Fremdsprache in staatlichen und privaten Schulen ausbilden) sollen durch eine einjährige Weiterbildung in den Stand versetzt werden, in der Mittel- und Oberstufe der Deutschen Schulen Deutschunterricht zu erteilen.

Es handelt sich dabei um eine einem deutschen Referendariat vergleichbare Weiterbildung mit unterrichtstheoretischen Veranstaltungen (3 Seminaren, Abschlußprüfungen), unterrichtspraktischen Veranstaltungen (Hospitationen, eigenem Unterricht, Betreuung durch Mentoren, Lehrproben) und um eine sprachlich deutschlandkundliche Weiterbildung.

In den Jahren 1977 bis 1980 haben jährlich 4 bis 5 „Referendare“ die Weiterbildung erfolgreich abgeschlossen.

Zur Entwicklung eines neuen Gesamtkonzepts für die Deutschen Schulen in Chile

Das Jahr 1974 brachte mit einer einstimmig (bei einer Stimmenthaltung) angenommenen Empfehlung der Fachleiterkonferenz der Deutschen Schulen in Chile, den Beginn des fremdsprachigen Deutschunterrichts ins 3. Schuljahr zu verlegen, die sozusagen massivste Herausforderung an das Selbstverständnis, unter dem die Schulen vor genau 120 Jahren angetreten waren und das sie im grundsätzlichen über alle Veränderungen hinweg beibehalten hatten. Von Kennern der Deutschen Schulen in Chile kann man heute hören, wenn sie das damals mitgemacht hätten, hätten sie einen Weg beschritten, der über kurz oder lang zum Untergang mindestens der Vereinsschulen außerhalb Santiagos geführt hätte.

Im Jahr 1975 erfolgte die „Tendenzwende“ in Chile. Sie ist ablesbar an dem Grundlagenpapier, das im Zusammenhang mit der Ausarbeitung eines Konzepts für ein neues Dekret für die Deutschen Schulen entstand.

Aus diesem Grundlagenpapier, das das Selbstverständnis der Deutschen Schulen ihrer Tradition gemäß auf:

- das bikulturelle Prinzip,
- das bilinguale Prinzip und
- das Leistungsprinzip

gründet, sei zur Verdeutlichung der damaligen Ansichten zitiert:

- „Die Deutschkenntnisse der spanischsprachigen Gruppen müssen – gegenüber dem augenblicklichen Stand – bedeutend verbessert werden.“
- „Erste Maßnahme: Quantitative Ausweitung des Deutschunterrichts, insbesondere im Elementar-, Grund- und Mittelstufenbereich. Eine Unterrichtsstunde Deutsch pro Tag reicht – nach den bisher gemachten Erfahrungen – bei dem übermächtigen Einfluß der spanischsprachigen Umwelt, und wenn alle Sachfächer auf spanisch unterrichtet werden, nicht aus, um das Ziel eines zweisprachigen Oberstufenunterrichts zu erreichen.“
- „Zweite Maßnahme: Alle Fächer des sportlich-technisch-musischen Bereichs (Leibeserziehung, Werken, Handarbeit, Kunst, Musik) sollen vom 1. Schuljahr ab auf deutsch (= Unterrichtssprache des Lehrers, Antwortsprache des Schülers wird weiterhin Spanisch bleiben müssen) unterrichtet werden.
- Durch Zusammenarbeit zwischen Fach- und Deutschlehrern sollen eine Verzahnung von fachlicher und sprachlicher Förderung erfolgen und entsprechende Programme entwickelt werden, die diese Forderung realisierbar machen.“
- „Es wäre zu prüfen, ob die Ausdehnung der Kindergartenzeit auf zwei Jahre nicht einheitlich an allen Deutschen Schulen in Chile vorgenommen werden sollte.“

Gründe dafür:

- in zwei Jahren könnten mehr Deutschkenntnisse vermittelt werden;
- eine längere Beobachtungsphase würde ein relativ richtiges Urteil über die Eignung für eine bilinguale Schule erlauben;
- ein zusätzliches Kindergartenjahr bringt finanzielle Vorteile für die Schule.“
- „Die Ausweitung von Deutsch als Unterrichtsfach und Unterrichtssprache setzt den entsprechend allgemein und sprachlich leistungsfähigen und -willigen Schüler voraus.“

Weitere Punkte konkretisieren den Auslesegedanken.

Abschließend heißt es, so wörtlich, in „Schlußbemerkungen“ (zwecks Vermeidung von Mißverständnissen bitte nicht übersehen!)

- „Diese Vorstellungen können nur in allmählicher Entwicklung und mit um Verständnis verbender Aufklärung von Lehrern, Eltern und Schülern verwirklicht werden. Der stundenmäßige ‚Besitzstand‘ ist zu wahren, evtl. nötige Reduzierungen nur über weniger Neueinstellungen zu regeln.“
- „Alle Möglichkeiten zur Gewinnung von zusätzlichen vermittelten Lehrern und zur Werbung und Ausbildung von zweisprachigen Ortslehrkräften wären zu bedenken.“

Die auf der Basis dieses Grundlagenpapiers Anfang 1976 zustande gekommenen Dekrete 45, 222 und 223 bieten den Deutschen Schulen in Chile seitdem die Möglichkeit, den Unterricht für Deutsch/Deutschlandkunde auf 7 Wochenstunden zu erhöhen und Fachunterricht in deutscher Sprache zu erteilen, soweit sie es wünschen.

Dieses erste, die Wende signalisierende Papier ist deshalb so ausführlich vorgestellt worden, weil es in einer den Umständen gemäßen Form die wesentlichen Punkte des neuen Konzepts bereits enthält.

In einem dann seit 1975 andauernden Meinungsbildungsprozeß insbesondere in und zwischen dem Schulausschuß des Deutsch-Chilenischen Bundes, der Schulträgerkonferenz, der Schulleiterkonferenz, dem Verein deutscher Lehrer in Chile, der Fachleitertagung, dem Kulturreferenten der Botschaft und den Fachberatern für Deutsch hat sich das neue Konzept für den Deutschunterricht und den Fachunterricht in und auf deutsch allmählich weiterentwickelt. Stadien seiner Entwicklung werden z. B. sichtbar in:

- Niederschriften der einzelnen Einrichtungen;
- E. Fuhrmann: „Zur Förderung des Deutschen an Schulen in Chile“, 1976;
- „Empfehlung des Schulausschusses des DCB zu Fragen des Deutschunterrichts der Deutschen Schulen in Chile“, 1977;
- G. Mornhinweg: „Die deutsche Sprache an den Deutschen Schulen in Chile. Sprachunterricht und Spracherwerb“, März 1978;
- „Dokumentation der 69. Hauptversammlung des VdLiCh“, Juni 1978.

Welches sind wichtige Elemente und Etappen des neuen Konzepts?

Das bilinguale und bikulturelle Erziehungsziel

In der o. a. „Empfehlung des Schulausschusses des DCB zu Fragen des Deutschunterrichts der Deutschen Schulen in Chile“ heißt es zu den Zielen der Schulen:

- „Als allgemeinbildende Schulen chilenischen Rechts haben die Deutschen Schulen die Aufgaben, ihren Schülern die bestmögliche allgemeine Ausbildung zu bieten und von ihnen entsprechende Leistungen zu verlangen.“

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

Diese Ziele sollten nicht im Sinne eines früheren Volkstumskonzepts mißverstanden werden. Wenn von Schulvorständen, Lehrern und Eltern, gleich ob mit oder ohne deutsche Vorfahren, eine möglichst weitgehende Beherrschung zweier Sprachen und eine Prägung durch zwei Kulturen gewünscht wird, so aus der Vorstellung heraus, daß der moderne Mensch zweisprachig sein soll. Dieser moderne Wunsch nach Zweisprachigkeit sollte als eine Bewegung in Chile ernst genommen werden. Bilinguale Schulen mit bilingualer Erziehung entsprechen einem nationalen Bedürfnis. Ein Symptom dafür ist die Tatsache, daß 1979 staatlicherseits der Beginn der ersten Fremdsprache für alle Staats- und Privatschulen ab dem 1. Schuljahr ermöglicht wurde.

Intensivierung des Deutschunterrichts und des Gebrauchs der deutschen Sprache in der Sachbegegnung / im Fachunterricht vom Kindergarten an

Die Auseinandersetzung mit der an den einzelnen Schulen meist recht brüsk erfolgten Umstellung auf Deutsch als Fremdsprache unter behavioristischen Vorzeichen ist in Chile nie zur Ruhe gekommen.

Sie gewann Auftrieb durch den mancherorts entstehenden Eindruck, daß das Ausdrucksvermögen der Kinder, die im Kindergarten nur noch 10 bis 20 Minuten Deutschunterricht und im 1. Schuljahr den Schreib-Lese-Lehrgang und allen Fachunterricht auf spanisch hatten, deutlich zurückging.

Etwas umfassender dargestellt und in dieser Form wohl zum ersten Mal auch an die fördernden deutschen Stellen hergetragen wurde dies in dem Diskussionspapier „Zur Förderung des Deutschen an Schulen in Chile“ aus dem Jahr 1976. Darin heißt es:

- „Die Ergebnisse des frühen Deutschunterrichts, bei dem auch die Schüler ohne Deutschkenntnisse von Haus aus vom ersten Schultag an in möglichst allen Bereichen auf

deutsch unterrichtet wurden, werden gern übertreibend so kommentiert, 'daß die Schüler dadurch über alles fließend falsch sprechen lernten'. Konfrontation mit deutschem Muttersprachenunterricht habe bedeutet: 'Vogel friß oder stirb!' Wer durchkam, habe ein sehr weites Hör- und Leseverständnis besessen, durch die Situation der ständigen Überforderung sei jedoch ein 'negativer Einschleifeffekt' bewirkt worden, der zu einer später nicht mehr korrigierbaren Fehlerhaftigkeit des Ausdrucks geführt habe."

- „Im Rahmen der Neuorientierung des Deutschunterrichts (gemeint ist die o. a. Umstellung auf Deutsch als Fremdsprache) wurde die konsequente Beachtung der durch moderne linguistische Forschung und Lerntheorie gewonnenen fremdsprachlichen Methoden (gemeint sind Strukturalismus, Behaviorismus und audiolinguale bzw. audiovisuelle Methode – Anm. d. Verf.) sowie die Abschaffung von Fachunterricht in deutscher Sprache auf der Grundstufe angestrebt. Kritiker kommentieren die Auswirkung dieser Neuorientierung übertreibend dahingehend, 'daß nun die Schüler richtiger deutsch sprechen lernen, aber so wenig, daß es sich nicht mehr lohne'."
- „Die Schulanfänger, die auf die Deutschen Schulen geschickt werden, kommen mit der Erwartungshaltung, daß sie Deutsch lernen werden, daß diese Sprache für sie wichtig sein und wichtig genommen werden wird. Wenn sie nun erleben, daß aller Unterricht – Lesen, Schreiben, Rechnen, Malen, Singen – auf spanisch erfolgt, wird Deutsch für sie zu etwas, was eine Randexistenz mit Spielcharakter führt. Wo mangels existentiellen Bezugs die Motivation rasch erlahmt, worin man nur langsam vorankommen kann, so daß man fast mehr wieder vergißt, als man hinzulernt, wofür man vielleicht noch freundliche Noten bekommt und weswegen man nicht sitzenbleibt, das kann doch nicht als das wichtigste Anliegen der Deutschen Schulen in der Schulöffentlichkeit erscheinen."
- „Ziel müßte demnach sein, unter Beachtung aller modernen Gesichtspunkte für Deutsch als Fremdsprache den Sachunterricht auf deutsch zu erteilen. Daß dabei versucht werden müßte, den deutschfremdsprachlichen Aspekt so mit dem entsprechenden Fachaspekt zu verzahnen, daß beiden gerecht würde, dürfte auf der Hand liegen. Auch könnten natürlich nicht die Fachbereiche, wie Musik, Kunst, Werken, Sport und Spiel, Mathematik und Sachkunde ausschließlich auf deutsch unterrichtet werden. Bei komplizierten Sachverhalten und bei anderen Notwendigkeiten muß auf die Muttersprache zurückgegriffen werden."

Auf der Grundlage dieser Überlegungen unterstützten die Fachberater eine vorsichtige, allmähliche Ausweitung des Deutsch-

unterrichts vom Kindergarten an. Übertreibungen aus der Zeit der Umstellung auf Deutsch als Fremdsprache (Überbetonung des Auswendiglernens von Dialogen, der Pattern-Drills, der Sprachrichtigkeit auf Kosten der Spontaneität) wurden zurückgenommen, andere bewährte Formen der Sprachvermittlung und -anwendung kamen hinzu (Sprachhandeln, Anreize und Ermutigung zu eigener Sprachproduktion, motivierende Themen, narrative Texte).

Die deutsche Sprache wurde wieder zur Verkehrssprache im Umgang zwischen den deutschsprechenden Lehrern und Verwaltungsangestellten und den Schülern auch außerhalb der Unterrichtsstunden.

Auf Fortbildungskursen für Fachunterricht wurden Vorschläge entwickelt, wie dieser in deutscher Sprache, soweit wie möglich, erteilt werden kann.

Es wurde dabei stets darauf geachtet, daß Deutsch für die Schüler Fremdsprache ist und daß es Situationen gibt, in denen der Gebrauch der Muttersprache zugelassen werden muß.

Beim Schreib-Lese-Lehrgang gingen die Deutschen Schulen in Osorno und Concepción wieder dazu über, ihn auf deutsch durchzuführen. Die übrigen Schulen behielten ihn zwar in der Muttersprache der Schüler bei, zogen aber den Beginn des Lesens und Schreibens auf deutsch in die zweite Hälfte des 1. Schuljahres vor.

Die relativ guten Sprachleistungen der Klassen, die nicht unter dem extremen Pendelausschlag der ersten Zeit der Umstellung auf Deutsch als Fremdsprache leiden mußten, sondern vor vier bis fünf Jahren mit der Erlernung der deutschen Sprache begannen, zeigen, daß der einschlägige Weg wohl erfolgreich weitergegangen werden kann.

Bei dem Referentenbesuch aus der Zentralstelle im September 1978 wurde der Sprachstand der entsprechenden Klassen ausdrücklich anerkannt und die Fortsetzung des entsprechenden Weges gebilligt.

Der Schulversuch an der Deutschen Schule Concepción

Die Deutsche Schule in Concepción setzte den eben dargestellten Weg, um die unbefriedigende Lage bei der Vermittlung der deutschen Sprache zu ändern, weiter fort. Der 1977 anlaufende Schulversuch stützt sich auf wissenschaftliche Publikationen,

die im Blick auf die Situation in Chile relevant erschienen. G. Mornhinweg hat diese im März 1978 in einem Vortrag vor den Direktoren der Deutschen Schulen unter dem Thema „Die deutsche Sprache an den Deutschen Schulen in Chile. Sprachunterricht und Spracherwerb“ (s. DLIA, 1/80, S. 3 ff.) vorgestellt, einschließlich einer entsprechenden Auswertung und Übertragung auf chilenische Verhältnisse.

Kennzeichen des Schulversuchs an der Deutschen Schule Concepción sind:

- Eine gewisse Auslese vor Aufnahme in den Kindergarten.
- Bildung integrierter Kindergartengruppen aus rund 85 Prozent rein fremdsprachigen Schülern und rund 15% Schülern mit wenigstens gewissen deutschen Sprachkenntnissen.
- Zweijährige Kindergartenzeit mit Benutzung der deutschen Sprache in Spiel- und Handlungssituationen, die den Bedürfnissen der Kinder entsprechen.
- 5 Kindergärtnerinnen auf 4 Kindergartengruppen.
- Aufnahme der sprachlich begabten Kinder ins 1. Schuljahr.
- Aus vier parallelen kleinen Kindergartengruppen Bildung von zwei integrierten Parallelklassen.
- Schreib-Lese-Lehrgang im 1. Schuljahr auf deutsch mittels Eigenfibel und anschließender Benutzung der Pregel-Fibel, Schroedel Verlag.
- Gesamtunterricht, soweit pädagogisch vertretbar, in deutscher Sprache.
- Wegfall jeglichen Unterrichts in spanischer Sprache im 1. Schuljahr (erstmalig 1980 versuchsweise).
- Beginn des Lese- und Schreibunterrichts auf spanisch im 2. Schuljahr.
- Verwendung deutscher Unterrichtsbücher, z. T. zeitlich versetzt.
- Bemühung um die Vermittlung bedeutsamer moderner Bildungsinhalte und um die Beachtung pragmalinguistischer Prinzipien und Methoden beim Spracherwerb.
- Ziel soll der Erwerb einer über die Möglichkeit des üblichen Fremdsprachenerlernens hinausgehenden Sprachkompetenz sein.
- Geplant ist die Fortführung des Unterrichts solange als möglich in integrierten Klassen und unter Verzicht auf nach Sprache und Begabung differenzierten Parallelgruppen, lediglich mit Binnen-

differenzierung innerhalb der Klasse zu Förderungszwecken.

Bei dem Referentenbesuch aus der Zentralstelle im September 1978 wurde der Sprachstand der entsprechenden Klassen ausdrücklich anerkannt und die Fortführung des Versuchs gebilligt.

Die Erhaltung des Wilhelm-von-Humboldt-Instituts für Lehrerfortbildung als Arbeitsstelle der Fachberater für Deutsch

Im Rahmen der Reduzierungsmaßnahmen war von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen 1974 auch die Einstellung der personellen und finanziellen Förderung des „Wilhelm-von-Humboldt-Instituts für Lehrerfortbildung“ und statt dessen die Entsendung eines „Regionalfachberaters für das Fach Deutsch als Fremdsprache“ mit sehr geringen Haushaltsmitteln, die eine Fortführung der bisherigen Aufgaben nicht erlaubt hätten, eingeleitet worden. Diese Einrichtung war gerade ein Jahr zuvor, unter wesentlicher Mithilfe ihres früheren Leiters und damaligen Referenten der Zentralstelle Herrn OSchR Hubert Klemp, aus dem früheren „Wilhelm-von-Humboldt-Institut für Lehrerausbildung“ – nach dem gesetzlich bedingten Übergang der Kindergärtnerinnen- und Grundschullehrerausbildung auf die Universitäten – geschaffen worden.

Diese Maßnahme hätte den Verzicht der Schulen auf ihr pädagogisches Zentrum bedeutet. Sie stieß deshalb bei Schulen, Lehrerverein, Schulberater der Botschaft und bei der Botschaft selbst auf geschlossene Ablehnung. Auf Grund der Einsprüche und eines Besuchs zweier Referenten der Zentralstelle kam folgende die Argumente beider Seiten berücksichtigende Regelung zustande:

- Für den nach Deutschland zurückkehrenden Leiter und den stellvertretenden Leiter des Humboldt-Instituts werden zwei Fachberater entsandt.
- Die Verträge der beiden Fachberater werden nicht wie der Vertrag des bisherigen Leiters mit dem Kuratorium des Humboldt-Instituts, sondern mit dem Schulverband Santiago abgeschlossen, an dem sie eine gewisse Unterrichtsverpflichtung haben.
- Die bisherige Arbeit des Wilhelm-von-Humboldt-Instituts für Lehrerfortbildung: Fortbildungskurse, Entwicklung

von Unterrichtsmaterialien, pädagogische Beratung und Betreuung der Schulen in Fragen des Faches Deutsch und Koordination aller Bemühungen zu seiner Förderung, wird fortgesetzt.

- Dazu werden Haushaltsmittel bewilligt, die die Fortsetzung der Arbeit gestatten.
- Zuwendung und Abrechnung der Haushaltsmittel erfolgen wie bisher über das Konto der Sociedad Teuto-Chilena de Educación, dem Träger des Wilhelm-von-Humboldt-Instituts für Lehrerfortbildung.
- Die Sociedad Teuto-Chilena de Educación, die den Charakter einer Rechtsperson hat, bzw. ihr Kuratorium übernehmen auch wie bisher die Regelung der Beschäftigungsverhältnisse für eine teilszeitlich beschäftigte Sekretärin und einen Buchhalter sowie aller sonstiger juristischer Angelegenheiten.

Damit waren für die Fachberater günstige Arbeitsvoraussetzungen gegeben, als sie 1975 am Wilhelm-von-Humboldt-Institut für Lehrerfortbildung ihre Tätigkeit aufnahmen:

- Sie verfügten über eine Bibliothek, zwei Kursräume, ein Büro und einen Arbeitsraum für die Fachberater, jeweils mit den entsprechenden Einrichtungen.
- Die Sociedad Teuto-Chilena de Educación, 1912 gegründet, verfügt über eine lange Wirksamkeit, die garantiert, daß sie bei den Schulen und in der interessierten Öffentlichkeit ein Begriff ist.
- Das Kuratorium fördert die Arbeit und gewährt die nötige Unterstützung.

Die Lehrerfortbildung der Fachberater für Deutsch

In diesem Aufgabenbereich ging es um die Weiterführung der vom Wilhelm-von-Humboldt-Institut für Lehrerfortbildung bereits vor der Entsendung von Fachberatern eingeleiteten Fortbildungskurse für Lehrkräfte an Deutschen Schulen.

Die Einteilung der Kurse in einwöchige Zentralkurse für alle Deutschen Schulen in Chile und dreitägige Regionalkurse für die Schule bzw. die Schulen einer Stadt und ihres Einzugsbereichs bzw. einer Region erwies sich wohl als die beste Lösung, um Effektivität mit relativ geringer Belastung der Schulen durch Unterrichtsausfall zu verbinden, sowie dem Grundsatz einer wirtschaft-

lichen Haushaltsführung Rechnung zu tragen.

Das Kursangebot umfaßte jährlich i. allg. folgende Zentralkurse:

- Fachleitertagung Deutsch
- Zentralkurs Deutsch Kindergarten
- Zentralkurs Deutsch Unterstufe
- Zentralkurs Deutsch Mittelstufe
- Zentralkurs Deutsch Oberstufe
- Zentralkurs Mathematik/Naturwissenschaften
- Zentralkurs Musik
- Zentralkurs Kunst

Die Zentralkurse hatten teils mehr ihren Schwerpunkt in der Einführung in Unterrichtswerke, teils mehr in ihrer Auswertung und der darauf basierenden Entwicklung von Zusatzmaterialien und Unterrichtshilfen. Sie sprachen von daher teils mehr „Neulinge“, teils mehr erfahrene Kollegen an. Sie umfaßten Einführungsreferate und Vorträge, Erfahrungsaustausch, Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Probe- und Demonstrationsunterricht, Gruppen- und Plenumsarbeit und, nicht zu vergessen, Kurskritik. Die Diskussionsergebnisse wurden in Niederschriften festgehalten und den Schulen zugeschickt. Arbeitsergebnisse, die in Schüler- oder Lehrermaterialien einmündeten, wurden in dieser Form den Schulen zur Verfügung gestellt.

Die dreitägigen Regionalkurse erlauben mehr oder weniger die Teilnahme aller Deutschlehrer einer Schulstufe der „Region“ an der theoretischen und unterrichtspraktischen Kursarbeit.

Der praktische Teil besteht aus Unterrichtsstunden, in der Regel in den ersten Vormittagsstunden, die von dem Kursleiter und Teilnehmern gehalten werden. Danach läuft der normale Unterricht für die Kursteilnehmer i. allg. weiter. Die theoretische Arbeit umfaßt dreieinhalb Stunden am Nachmittag und besteht aus Auswertung und Vorbereitung von Unterrichtsstunden, Referaten, Erfahrungsaustausch usw.

Die Beschränkung auf zwei Stunden Unterricht verhindert einen zu großen Stundenausfall und gibt dem Fachberater außerdem die Möglichkeit, in anderen Klassen zu hospitieren und die Probleme des Deutschunterrichts kennenzulernen sowie auf Verbesserungsmöglichkeiten hinzuweisen.

Regionalkurse wurden im allg. jährlich in Santiago (zwei bis drei), Valparaíso, Con-

cepción, Temuco, Valdivia, Osorno und Puerto Montt abgehalten.

An ihrem Wohnort Santiago, ab 1980 auch Concepción, war es darüber hinaus den Fachberatern möglich, periodisch tagende Arbeitsgruppen zu leiten bzw. an ihnen teilzunehmen.

Durch Zentralkurse, Regionalkurse und Arbeitsgemeinschaften wurden so jährlich rund 320 Teilnehmer durch Fortbildungsmaßnahmen der Fachberater erfaßt, eine Zahl, die nur unwesentlich unter der Gesamtzahl der an den Deutschen Schulen auf deutsch unterrichtenden Lehrkräfte liegt, wobei natürlich nicht gesagt werden soll, daß jeder jedes Jahr erreicht wurde, da Mehrfachteilnahmen in der Zahl eingeschlossen sind.

Die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und Unterrichtshilfen durch die Fachberater für Deutsch

Dem Ziel der Erziehung zum bilingualen und bikulturellen Menschen wollen und können die Unterrichtswerke „Komm bitte“ und „Vorwärts“ von ihrer Zielsetzung her nicht entsprechen. Aber auch im Blick auf den Erwerb des Deutschen als Fremdsprache weisen sie vom Ansatz und der Ausführung her eine Reihe von Mängeln auf, auf die in Chile bei vielen Anlässen hingewiesen wurde. Andere Probleme entstehen durch ihre Hintereinanderschaltung im Unterrichtsverlauf. Es sind daher seit dem Erscheinen der einzelnen Teile in Chile in steigendem Maße Bemühungen im Gange, die Werke für den Unterricht aufzubereiten, zu modifizieren und vor allem durch zusätzliche Schüler- und Lehrermaterialien zu ergänzen. Auch in der Oberstufe mußten vorhandene Materialien überarbeitet und ergänzt werden.

Die folgenden meist umfangreicheren Unterrichtsmaterialien für Schüler und Unterrichtshilfen für Lehrer wurden in den einzelnen Jahren von den Fachberatern für Deutsch zusammen mit vielen Mitarbeitern entwickelt bzw. von ihnen herausgegeben und den Schulen zur Verfügung gestellt, und zwar

im Jahr 1975:

- Niederschriften und Materialien der Fachleitertagung,
- Lehrpläne für den Kindergarten und das 1. bis 3. Schuljahr,
- Lieder und Reime für den Kindergarten und das 1. bis 3. Schuljahr,

- Tests zu „Vorwärts“, Stufe 2 und 3,
- Zentrale Deutschprüfung im 8. Schuljahr 1975,
- Wortschatzlisten für Vorwärts 3 und 4 mit den Stellen der Einführung,
- Deutschlandkundliche Unterrichtsmaterialien für das 9. bis 12. Schuljahr zu Themen aus Geographie, Verkehr, Landwirtschaft, Sport, Jugend, Wissenschaft,
- Sammlung von Chilenismen (Interferenzfehler);

im Jahre 1976:

- Niederschriften und Materialien der Fachleiterratung,
- Programa de Alemán para los Colegios Alemanes, (publicada como Decreto No 222 del 6 de Abril de 1976),
- Liste von Redewendungen und Aufforderungen für den Kindergarten und das 1. Schuljahr,
- Kurzdialoge zur Übung wichtiger Verben und Substantive auf der Grundlage von „Komm bitte“,
- Hilfen zur Lautschulung im Kindergarten und den ersten Grundschuljahren,
- Zentrale Deutschprüfung im 8. Schuljahr 1976,
- Überarbeitung des Mittelstufenprogramms des Goethe-Instituts in Buenos Aires zwecks Verwendung im 9. bis 12. Schuljahr an den Deutschen Schulen in Chile;

im Jahre 1977:

- Niederschriften und Materialien der Fachleiterratung,
- Reime und Gedichte für das 1. bis 3. Schuljahr,
- Lesestoffe für Fremdsprachenklassen der Grundstufe: Fragenkatalog zu der Reihe „Geschichten“ im Klett Verlag,
- Zentrale Deutschprüfung im 2. Schuljahr 1977,
- Testbatterie auf der Grundlage von „Komm bitte“ 3
- Didaktische Spiele für das 1. und 2. Schuljahr,
- Schlüssellektionen für das 1. Schuljahr,
- Zentrale Deutschprüfung im 5. Schuljahr 1977,
- Wortschatzübungen zu „Vorwärts“, Stufe 3,
- Wortschatzübungen zu „Vorwärts“, Stufe 4,
- Zentrale Deutschprüfung im 8. Schuljahr 1977,
- Zusammenhängende schriftliche Darstellung vom 5. bis 12. Schuljahr: Einführung und Unterrichtsbeispiele zu: Umwandlung des Dialogs in eine Erzählung, Bildergeschichte, Bericht, Nacherzählung und Inhaltsangabe;

im Jahr 1978:

- Niederschriften und Materialien der Fachleiterratung,
- Wortschatzliste nach „Komm bitte“ und „Bild und Wort“,
- „Bildkarten“ für Kindergarten und Klasse 1 bis 4,

- Bilderlotos/Wortlotos für Deutsch als Fremdsprache in den Klassen 1 und 2,
- Leseblätter für das 1. und 2. Schuljahr,
- Liedsammlung zu „Komm bitte“ und „Vorwärts“ für die Klassen 1 bis 7,
- Zentrale Deutschprüfung im 2. Schuljahr 1978,
- Wortschatzübungen für das 4. und 5. Schuljahr zur Wiederholung des Wortschatzes aus „Komm bitte“ 1 bis 3,
- Lektüren und Gedichte für das 4. und 5. Schuljahr,
- Fehlerquellen durch Wortschatz- und Strukturinterferenzen „Vorwärts K2“,
- Zentrale Deutschprüfung im 5. Schuljahr 1978,
- Zentrale Deutschprüfung im 8. Schuljahr 1978,
- Arbeitsmappe für den Deutschunterricht im 9./10. Schuljahr,
- Arbeitsmappe für den Deutschunterricht im 11./12. Schuljahr;

im Jahr 1979:

- Niederschriften und Materialien der Fachleiterratung,
- Lehrplan 80 für das 1. bis 10. Schuljahr, 1. Fassung,
- Sammlung von Spielen für den Kindergarten,
- Zentrale Deutschprüfung im 2. Schuljahr 1979,
- Zentrale Deutschprüfung im 5. Schuljahr 1979,
- Zentrale Deutschprüfung im 8. Schuljahr 1979,
- Handreichung „Die Bildergeschichte“ zur Vorbereitung auf die Zentrale Deutschprüfung im 8. Schuljahr,
- Wortschatzübungen zur Vorbereitung auf die Zentrale Deutschprüfung im 8. Schuljahr;

im Jahr 1980:

- Niederschriften und Materialien der Fachleiterratung,
- Deutsch im Kindergarten: Beiträge zu einer kommunikativen Didaktik des vermittelten Zweitspracherwerbs in der Elementarstufe,
- Lehrplan 80 für das 1. bis 5. Schuljahr, 2. Fassung,
- Lieder und Reime für Kindergarten und Grundstufe,
- „Bildkarten“ für Kindergarten und 1. bis 4. Schuljahr auf der Grundlage des „Lehrplan 80“,
- Zentrale Deutschprüfung im 2. Schuljahr 1980,
- Zentrale Deutschprüfung im 5. Schuljahr 1980,
- Lehrplan für die Landeskunde für das 5. bis 8. Schuljahr,
- Zentrale Deutschprüfung im 8. Schuljahr 1980,
- Neufassung der Arbeitsmappen für den Deutschunterricht im 9./10. bzw. 11./12. Schuljahr

(Fortsetzung folgt)

16. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland vom 27. bis 30. Juli 1983 in Würzburg

Der Vorstand des Verbandes bittet schon heute seine Mitglieder und Freunde, sich diesen Termin vorzumerken, und würde sich über eine rege Teilnahme an der 16. Hauptversammlung sehr freuen.

Einem in der Vergangenheit immer wieder ausgesprochenen Bedauern, ja Vorwurf, daß auf den Hauptversammlungen zu wenig aktive Auslandslehrer vertreten sind, möchte der Vorstand nach einstimmig gefaßtem Beschluß auf seiner letzten Vorstandssitzung dadurch versuchsweise begegnen, daß zur 16. Hauptversammlung in Würzburg ein

Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer

gebildet wird.

Dieser Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer, die Mitglieder des VdLiA sein müssen, sollte in einer Sitzung, die zeitlich unmittelbar vor einer Hauptversammlung in Würzburg stattfindet (1 Tag vorher), Vorarbeit für die Mitgliederversammlung leisten und aktuelle Fragen erörtern, die vor allem aktive Auslandslehrer betreffen. Unkosten, die durch die Teilnahme an dieser Sitzung entstehen, werden in Form einer Pauschale von 200 DM vom Verband gezahlt. (Gedacht für Hotelunterkunft und Verpflegung.) Bis zu 3 Vertreter pro Schule können sich für diesen Arbeitskreis melden.

Ein Rundschreiben des Referenten für Presse und Verbandsorganisation, Herrn Hönig, wird zur näheren Erläuterung noch an alle Auslandsschulen gehen.

NACHLESE

Die Vorbereitungen für die 16. Hauptversammlung des VdLiA in Würzburg sind in vollem Gange.

Trotzdem sei es erlaubt, noch eine Nachlese zur 15. Hauptversammlung in Bremen zu bringen. Das Heft 4/81 „Der deutsche Lehrer im Ausland“ drohte wegen der ausführlichen Berichterstattung über die Bremer Hauptversammlung den üblichen Umfang des Heftes bei weitem zu sprengen. Darum verzichten wir — obwohl sie uns sehr erfreut hatten — darauf, die Grußworte zu dieser Hauptversammlung im Wortlaut zu veröffentlichen. Manch einer jedoch, so erfuhren wir späterhin, wollte sie gern nachlesen, empfand es vielleicht auch als Nichtachtung, daß sie nicht veröffentlicht wurden. Darum möchten wir sie heute als Nachlese abdrucken.

Grußwort des Präsidenten der Kultusministerkonferenz

*Sehr geehrter Herr Vorsitzender,
sehr geehrte Damen und Herren,*

Zur Hauptversammlung 1981 des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland in Bremen übermittle ich Ihnen als Präsident der Kultusminister und -senatoren der Länder in der Bundesrepublik Deutschland herzliche Grüße und beste Wünsche für ein gutes Gelingen des Kongresses, seine kollegialen Begegnungen und seine sachverständigen Beratungen.

Daß seit Ihrer letzten Hauptversammlung in Stuttgart vor zwei Jahren das Engagement der Länder für das deutsche Auslandsschulwesen und die gute Zusammenarbeit mit dem Auswärtigen Amt weiter gefestigt und ausgebaut werden konnte, dafür gibt es vielfache Beweise. Hierzu gehört nicht zuletzt die Tätigkeit von fast 1400 vermittelten Lehrern an Schulen im Ausland sowie bei schulübergreifenden Aufgaben in allen Teilen der Welt.

In den vergangenen zwei Jahren betrafen mehr als 30 Beschlüsse der Kultusministerkonferenz Angelegenheiten des Auslandsschulwesens; hierzu zählen die Empfehlungen über die Wahrnehmung leitender Funktionen an deutschen Schulen und deutschen Abteilungen an Schulen im Ausland sowie die Nutzung der Erfahrungen der aus dem Auslandschuldienst zurückkehrenden Lehrer. Insbesondere zu dem Vorhaben, intensiver und planmäßiger als bisher die weiten, vielgestaltigen und intensiven Erfahrungen der Auslandslehrer im Bereich internationaler Begegnung für das öffentliche Leben hierzulande, für den Unterricht und die außerschulischen Aktivitäten unserer Schulen zu nutzen, erhoffe ich mir weitere Anregungen und hilfreiche Unterstützung durch Ihren Verband.

Ihre Dr. Hanna-Renate Laurien

Grußworte der GEW aus Anlaß der 15. Hauptversammlung des VdLiA in Bremen

Im Namen des Hauptvorstandes der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft übermittle ich Ihnen allen, die Sie sich hier in Bremen zur 15. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland eingefunden haben, die herzlichsten Grüße unserer Gewerkschaft, insbesondere auch die persönlichen Grüße des Kollegen Siegfried Vergin und unserer Arbeitsgruppe Auslandslehrer.

Seit vielen Jahren stehen wir, Sie als der Verband deutscher Lehrer im Ausland und

wir als GEW in einer gemeinsamen Verantwortung den Kollegen gegenüber, die im Ausland ihren schwierigen, dennoch schönen, ereignis- und lehrreichen Dienst versehen —

eine gemeinsame Verantwortung,

die der Fürsorge und Unterstützung der Kollegen und der deutschen Schulen im Ausland gilt.

Das bezieht sich auf die Mitwirkung und Hilfe bei der Bewältigung der Aufgaben der Schulen selbst wie auf die Tätigkeiten der

Lehrkräfte und das, was an wirtschaftlichen und rechtlichen Problemen auf diese Lehrkräfte zukommt.

Gemeinsame Verantwortung heißt, daß wir viele Ziele ähnlich sehen, auf getrennten Wegen gehen, aber immer das Wohl der deutschen Auslandsschulen und ihrer Lehrkräfte im Auge haben.

Der Kontakt zwischen beiden Verbänden ist gut. —

Sie, Herr Vorsitzender, und Mitglieder des Vorstandes haben wiederholt an unseren Veranstaltungen auf dem Sonnenberg teilgenommen,

wir, das sind der Kollege Heinrich Schiering aus Niedersachsen und andere hier anwesende Kollegen, freuen uns, Gast dieser Veranstaltung sein zu können.

Die Themen der 15. Hauptversammlung gelten der Entwicklung der deutschen Auslandsschulen,

gelten ihrer Situation in Krisengebieten, den Erfahrungen mit Deutschprüfungen und dem Hauptreferat „Fremde Sprachen in Deutschland und Deutsch als Fremdsprache“.

Aber ich kann mir denken, daß in den vielen Gesprächen und Erfahrungsberichten unserer Kollegen auch das gesagt wird, was einzubauen wäre in die verschiedensten Schulordnungen, die derzeit beraten, ergänzt oder verändert werden.

Wir von der GEW wünschen uns, daß

auch diese Beratungen der Schulordnungen dazu führen,

Mitwirkungsmöglichkeiten, Mitwirkungsrechte und Mitbestimmungsrechte aller an deutschen Auslandsschulen Beteiligten, also der Eltern, der Schüler und der Lehrkräfte,

soweit an die in der Bundesrepublik Deutschland üblichen Formen anzupassen, wie es die Rechte des Gastlandes zulassen und dort, wo diese zu eng gefaßt sein könnten, unseren Kollegen

dennoch die hier praktizierten Gedanken soweit übernehmen, daß es auch in diesem Bereich

zu vorsichtigen Fortschritten an den deutschen Auslandsschulen kommt.

Eine gemeinsame Zielsetzung wird aber vielleicht auch bei der Erörterung der Frage zu sehen sein, welchen Auftrag unsere deutschen Schulen im Rahmen der Hilfe für die armen Länder zu leisten haben.

Ein weiterer entscheidender Punkt wird die Lösung der Tarifgestaltung für die Ortskräfte sein, an der wir verstärkt zu arbeiten haben.

Ein Grußwort wird nicht ausreichen, alle Gedanken hier zu äußern.

Ich entbiete Ihnen daher nochmals die herzlichsten Grüße der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und wünsche Ihrer Veranstaltung und auch Ihrer gesamten Verbandsarbeit weiterhin viel Erfolg.

Max Bertram

Grußworte des Vereins deutscher Lehrer in Chile

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Der Verein deutscher Lehrer in Chile, korporatives Mitglied des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland, sendet zur 15. Hauptversammlung des VdLiA in Bremen herzliche Grüße und gute Wünsche.

Wenn der Vorsitzende des VdLiA, Hans-Georg Becker, in seinem Grußwort an die 70. Jahreshauptversammlung des VdLiCh 1980 in Concepción den VdLiCh als „unsern Tochterverein“ ansprach, dessen Belange der VdLiA voll unterstütze und mitvertrete, so lassen wir vom VdLiCh uns diese liebevolle „Bemutterung“ gern gefallen, auch wenn wir, 1903 bereits aus der Taufe gehoben, schon ein eher großmütterlich zu bezeichnendes Alter erreicht haben.

Für den Lehrerverein in Chile hat sich nämlich die nun im vierten Jahr bestehende Kooperation in Form seiner korporativen Mitgliedschaft im VdLiA durchaus ausgezahlt: Seine 394 Mitglieder — neben 75 vermittelten Kollegen sind es 319 zweisprachige Ortslehrkräfte — kommen in den Genuß des „Deutschen Lehrers im Ausland — MMM“ und können mit der Unterstützung ihrer korporativen und Einzelinteressen durch den Mutterverband in Deutschland rechnen. Als Gegenleistung kann der VdLiCh sicherstellen, daß alle vermittelten Lehrer für einen Beitritt in den VdLiA gewonnen werden und für die Interessenvertretung der Auslandslehrerschaft ihren

Obolus entrichten, was in anderen Ländern nicht so hundertprozentig der Fall sein dürfte.

Im Sinne dieser bewährten partnerschaftlichen Zusammenarbeit wünscht der Vorstand des chilenischen Lehrervereins

der Hauptversammlung in Bremen einen erfolgreichen Verlauf, wohl wissend, daß seine eigenen Interessen hier mitvertreten werden.

Ernst Fuhrmann, 1. Vorsitzender

Michael KOWALEWSKY

Bericht von der X. Regionalversammlung des Regionalverbands Spanien/Portugal im VdLiA vom 18. – 20. 2. 1982 in Barcelona

Vom 18. – 20. 2. 1982 fand in Barcelona die Regionalversammlung des Regionalverbands Spanien/Portugal im VdLiA statt. Als Referenten hatten sich Herr Hönig vom Hauptvorstand des VdLiA, Herr Graff und Herr Schneider von der DS Valencia zur Verfügung gestellt.

Verbandsarbeit und Schulabschlußprobleme waren die beiden zentralen Themenbereiche dieser Regionalversammlung.

Im Rechenschaftsbericht des Vorstandes ging es im wesentlichen um das Verhältnis zwischen Regional- und Hauptverband, das in der Vergangenheit nicht immer ganz problemlos war. Auch die Zusammenarbeit zwischen Ortsverbänden und Regionalverband mußte intensiviert werden. Folgender Antrag von H. Gröber wurde einstimmig angenommen:

„Die Ortsverbände sollten sich verpflichten, in den zwei Jahren zwischen den Regionaltagungen regelmäßige Zusammenkünfte der Mitglieder einzuberufen und darüber an den Regionalvorstand zu berichten.“

Die Referate von Herrn Schneider (Regionalfachberater) und Herrn Graff (Fachleiter Deutsch) behandelten die Hinführung der Schüler zu Schulabschlüssen an Deutschen Schulen in Spanien und Portugal. In der anschließenden Diskussion kamen die Probleme von „Selectividad“ und Universitätsstudium zur Sprache. Schwierigkeiten zeigen sich nur im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich, verursacht durch die unterschiedliche Methodik an deutschen und spanischen Schulen.

Aufgrund eines allerdings noch etwas dürftigen Zahlenmaterials aus Valencia wird der Erfolg der NSSt ersichtlich. Die C-

Schüler (Cursillo-Einstieg) schneiden etwas besser ab als die K-Schüler (Kindergarten-einstieg).

Nach der starken Betonung der NSSt hat der Kindergarteneinstieg wieder volle Anerkennung gefunden. In Zukunft sollten wieder qualifizierte Kindergärtnerinnen entsendet oder Lehrgänge für Ortskräfte veranstaltet werden.

Herr Hönig vom Hauptvorstand referierte über die Aktivitäten von Regionalverbänden aus der Sicht des Hauptverbandes. Er verwies auf Heft 2/76 „Gedanken zur Neugliederung des Verbandes“ und auf Heft 4/81 15. Hauptversammlung des VdLiA in Bremen.

Außerdem wurden während der Regionaltagung von den Ortsverbänden des Regionalverbands Spanien/Portugal zahlreiche Anträge an den Hauptvorstand des VdLiA gestellt mit der Bitte, sich mit den entsprechenden Stellen in Deutschland in Verbindung zu setzen.

1. Rücknahme der Streichung der Stipendien (Erststudium in der Bundesrepublik) für ausländische Studienbewerber.
2. Verlängerung der Vertragsdauer über 5 Jahre hinaus für besonders bewährte Kollegen, auch wenn sie keine Funktionsstellen haben.
3. Mehr Entlastungsstunden für Schulen mit Neuer Sekundarstufe, vor allem in der Übergangsphase.
4. Einflußnahme auf die Bundesländer, daß der KMK-Beschluß vom 13. 8. 1979 (leitende Funktionen an deutschen Schulen und deutschen Abteilungen an Schulen im Ausland) in *allen* Bundesländern Gültigkeit hat.

5. Information, inwieweit der Auslandslehrer dem Auslandsbeamten des Bundes „weitgehend rechtlich und finanziell gleichgestellt“ ist (Zitat nach Becker, in MMM 3/80, S. 31).
6. Herausgabe von allgemeingültigen Texten zum Auslands schulwesen als Loseblattsammlung in der Art der Erlaßsammlungen anderer Verbände.
7. Gleichstellung der aus dem „Sonderprogramm“ vermittelten Kollegen aus der Bundesrepublik hinsichtlich ihres Mitgliederbeitrags zum VdLiA mit den Inlandslehrern.
8. Zukünftige Regionaltagungen sollten mindestens zwei volle Tage dauern.
9. Bei Publikation von Schreiben sollten die üblichen Regeln hinsichtlich Vollständigkeit, Adressat und Unterzeichner eingehalten werden und der Anspruch auf Aktualität gewährleistet sein.

Aus Zeitgründen konnten folgende wichtige Punkte nur kurz angesprochen werden:

1. Notwendigkeit der pädagogischen Versorgung der Kindergärten und Grundschulen,
2. Kindergärtnerinnenausbildung,
3. Stipendienstiftung für Schulabgänger deutscher Schulen im Ausland durch vermittelte Lehrer/den VdLiA,
4. Schulaufsicht.

Mit der Neuwahl des Regionalvorstandes schloß die hervorragend organisierte und geleitete Regionaltagung des Regionalverbands Spanien/Portugal ab. Einstimmig wurden von der DS Bilbao Herr Dr. Benz zum Obmann und Herr Kowalewsky zum Schriftführer gewählt.

An dieser Stelle sei noch einmal dem alten Vorstand für die intensive und fruchtbare Arbeit in den beiden letzten Jahren gedankt.

Die nächste Regionaltagung wird 1984 in Bilbao stattfinden.

Gotthard HÖNIG

Tagung der Regionalgruppe Spanien/Portugal vom 18. 2. 82 – 20. 2. 82

Auf Einladung des Regionalvorstandes nahm ich vom 19. 2. – 20. 2. 82 an einer Regionaltagung in Barcelona teil. In dem Gespräch, das ich in Vertretung des Gesamtvorstandes mit den Delegierten führte, ging es um folgende Bereiche:

1. Kritik an der Arbeit des Verbandes im allgemeinen und der Arbeit des Vorstandes im besonderen
2. Fragen der Zusammenarbeit zwischen Regional- und Gesamtvorstand
3. Grundsatzüberlegungen und neue Impulse zur Regionalarbeit aus der Sicht des Gesamtvorstandes.

Zunächst möchte ich zu den Bereichen 1 und 2 Stellung nehmen, um dann im allgemeinen Interesse vor allem den Punkt 3 zu behandeln.

In dem von beiden Seiten offen und freimütig geführten Gespräch waren alle Beteiligten bereit, nicht nur Kritik zu äußern, sondern auch entgegenzunehmen. Soweit ich Beanstandungen und Mißverständnisse auf der Tagung nicht restlos aufklären bzw. beseitigen konnte (z. B. die Behandlung des

Problems der Neuen Sekundarstufe) habe ich den Delegierten versprochen, Kritik und Anregungen auf der nächsten Vorstandssitzung ausführlich vorzutragen. Das ist inzwischen in Kassel am 8. 5. 82 geschehen. Der Vorstand hat meinen Bericht eingehend diskutiert und wird zu allen Fragen umgehend Stellung nehmen.

Ich habe in diesem Zusammenhang auch zum Ausdruck gebracht, daß eine pauschale Kritik am Vorstand wegen mangelnder Aktivität bzw. ungenügender Vertretung regionaler Interessen und Anliegen nicht berechtigt ist. Hier muß auch nochmals betont werden, daß nicht immer alles gleich erledigt werden kann, da alle Vorstandsmitglieder ihre Tätigkeit nebenberuflich (mit Ausnahme des Geschäftsführers) und oft im Widerstreit mit den Interessen ihrer Schulen im Inland ausführen müssen. Dabei ist der Verband gegenwärtig in der besonders glücklichen Lage, einen Pensionär als Geschäftsführer zu haben, der seine Zeit weitgehend und unentgeltlich in den Dienst des Verbandes stellt.

Für diese sorgfältige Arbeit, die mit viel Idealismus geleistet wird, müßte der Verband normalerweise erhebliche Mittel einsetzen. Dank dieser funktionierenden Geschäftsstelle kann der Vorstand auch mehr und bessere Informationen liefern und eingehender Anliegen der Mitglieder vertreten bzw. behandeln als in früheren Jahren.

Bei allem Verständnis für das Verlangen nach mehr Aktivitäten des Vorstandes — hier sei an den Artikel „Vom-Ohne-Michel“ von Frau Schiller, Teneriffa im Heft 1/81 erinnert — dürfen die manchmal geringen Reaktionen seitens der Orts- und Regionalverbände bzw. deren Obleute auf entsprechende Initiativen nicht vergessen werden. Trotz eines erheblichen finanziellen Engagements des Vorstandes kamen im August 1980 nur wenige Teilnehmer zu einer Obleutetagung nach Wiesbaden, obwohl brennende Fragen zur Diskussion standen. Eine Obleutetagung für Schulen der Südhälfte mußte aus Mangel an Teilnehmern (nur 3 Anmeldungen!) im Januar 1982 abgesagt werden.

Bei meinen Ausführungen zum dritten Bereich habe ich eingangs auf eine seit 12 Jahren bestehende Satzung der Regionalgruppe Spanien/Portugal hingewiesen, die anscheinend nicht hinreichend bekannt ist. In dieser Satzung sind neben den üblichen Regularien auch die Aufgaben der Region und die Zuständigkeiten ihrer einzelnen Gremien so klar geregelt, daß eigentlich vom Grundsatz keine Zweifel über Art und Umfang der Regionalarbeit bestehen sollten. Falls die Entwicklung einzelne Passagen der Satzung überholt hat, erhebt sich die Frage: Warum wurde sie nicht der Entwicklung angepaßt?

Im weiteren Verlauf meiner Darlegungen habe ich auf Heft 2/76 der Verbandszeitschrift hingewiesen, in dem auf den Seiten 35 — 39 ein Artikel veröffentlicht wurde, der folgendermaßen gegliedert war:

1. Gesichtspunkte einer regionalen Gliederung
2. Ortsverbände oder Schulgruppen
3. Aufgaben der Region
4. Aufgaben der Ortsverbände bzw. Schulgruppen
5. Die Funktion des Obmannes als Vorsitzender
6. Das Delegiertensystem — Repräsentanz der Mitglieder

An dieser Stelle erinnere ich an meine 10jährigen Bemühungen zur Einführung des Delegiertensystems, das auf einigen

Hauptversammlungen z. T. mit knappen Mehrheiten zum Scheitern gebracht wurde. Das war und ist vor allem deswegen bedauerlich, weil nur auf diese Weise die aktiven Auslandslehrer angemessen vertreten werden können.

Aus den Veröffentlichungen im Heft 2/76 seien einige wesentliche Punkte nochmals erwähnt:

- a) Regionale Zusammenschlüsse ermöglichen den Mitgliedern von der Basis her eine stärkere und unmittelbare Einwirkung auf die Verbandspolitik
- b) Selbständige Verbandsarbeit im regionalen Bereich durch Besprechung und Regelung von Problemen, die sich nur in diesem Bereich ergeben. (Zusammenarbeit mit diplomatischen Vertretungen, Schulleitungen und Schulvereinen)
- c) Unterbreitung von Vorschlägen der Region an Schulleitungen und Schulvereine über Bildungs- und Erziehungsfragen
- d) Vorschläge und Anträge im berufsständischen Interesse der Mitglieder an den Gesamtverband
- e) Wahrnehmung von berufsständischen Interessen der Mitglieder gegenüber den Schulvereinen
- f) Ortsverbände sollten eine Diskussion und Beschlußfassung über Anträge, Resolutionen und Anfragen aus dem Verbandsbereich herbeiführen
- g) Berufung des Regionalvorstandes aus Mitgliedern, die am selben Ort tätig sind, um eine schnelle und enge Zusammenarbeit zu ermöglichen
- h) Begründung für den Ersatz der Mitgliederversammlung durch ein Delegiertensystem.

Im gegenwärtigen Stadium ergeben sich nach Auffassung des Vorstandes folgende konkrete Aufgaben für die Regional- und Ortsverbände:

1. Diskussion und Beschlußfassung zu den Anträgen der Hauptversammlung in Bremen
2. Stellungnahmen zu Themenkreisen aus der Verbandszeitschrift:
 - a) Der Vorsitzende berichtet
 - b) Stellungnahme der KMK zu Anträgen in Bremen (Heft 1/81)
 - c) Stellungnahme zum Rahmenplan
 - d) Kommentar zur Stellungnahme des Vorstandes zum Rahmenplan
 - e) Kommentar zur Stellungnahme der KMK

Zu allen diesen Themen erwartet der Vorstand Stellungnahmen aus den Regional- und Ortsverbänden. Ich bin der Meinung, daß damit eine Menge Aktivitäten gestaltet werden können.

Im folgenden gab ich auf der Regionaltagung in Barcelona einige Anregungen zu Aktivitäten aufgrund der Vorschläge im Rahmenplan:

1. Behandlung des Problems Deutschlandkunde und des dafür erforderlichen Materials
2. Landeskunde und außerschulische Aktivitäten
3. Berufsbildende Zweige im Auslandsschuldienst (Erfahrungen und Vorschläge)
4. Öffnung der Schulen für kulturelle, sportliche und gesellschaftliche Begegnungen (Erfahrungen, Möglichkeiten)
5. Partnerschaften für nationale Schulen
6. Begegnung mit dem Gastland – Verpflichtung für Lehrer in den Schulsatzungen
7. Lehrer- und Schüleraustausch (besonders mit der Bundesrepublik), (Erfahrungsberichte und Vorschläge)
8. Erfahrungsaustausch der Schulen einer Region
9. Fortbildung und Einführung von Lehrern im Auslandsschuldienst. Aktive Selbsthilfe an der Auslandsschule

10. Erfahrungen (mit Stellungnahmen) zu den Sonderprogrammen

11. Erfahrungen, Stellungnahmen und Vorschläge zu den Ortskräfteproblemen aus der Sicht der Auslandsschulen (Auffassungen der Kollegen)

Die Geschäftsstelle benötigt die Mithilfe der Regional- und Ortsverbände in folgenden Punkten:

1. Bessere Information der Geschäftsstelle über Adressenänderungen, insbesondere bei Rückkehr in den Inlandsschuldienst
2. Schnellere Abwicklung des Schriftverkehrs
3. Intensivere Mitgliederwerbung

Zum Abschluß der Regionaltagung habe ich mit besonderer Befriedigung zur Kenntnis genommen, daß von allen Seiten die Bereitschaft zur Fortsetzung der Regionalarbeit und der gute Wille zur Zusammenarbeit mit dem Gesamtvorstand bekundet wurde. Das gilt nicht zuletzt auch für den neuen Regionalvorstand, dem ich an dieser Stelle herzlichst dafür danke.

Dem bisherigen Regionalvorstand danke ich nochmals für die Einladung und die gewährte Gastfreundschaft, allen Teilnehmern für die angenehme Gesprächsatmosphäre auf dieser Tagung.

Ingrid BOSERT

Einweihung des Erweiterungsbaues der St. Petri-Schule in Kopenhagen

Am 12. Juni 1982 fand in der St. Petri-Kirche zu Kopenhagen ein Festakt aus Anlaß der Einweihung des Erweiterungsbaues der St. Petri-Schule statt.

Im würdigen Rahmen der benachbarten St. Petri-Kirche, eingeleitet und beschlossen durch Orgelspiel und Chorgesang, hielt Frau Dr. Hildegard Hamm-Brücher, Staatsminister im Auswärtigen Amt, den Festvortrag, in dem sie die Geschichte der Schule, der ältesten noch bestehenden deutschen Schule im Ausland, aufzeigte und ihre Bedeutung in Vergangenheit und Gegenwart würdigte. Grußworte sprachen u. a. der Vertreter des Präsidenten der Kultusmini-

sterkonferenz der Länder, der Leitende Regierungsschuldirektor Herr Harry Werner, und auch die Segenswünsche des Pfarrers der St. Petri-Gemeinde für das weitere Wohlergehen der Schule klangen herzlich und wie ein Beweis für das vertraute Verhältnis, das offenbar zwischen Schule und Gemeinde herrscht.

Nach dem Festakt ging es ein paar Schritte hinüber zum Schulgebäude, ein Empfang in der modernisierten Turnhalle mit Darbietungen von Schülern und Schülerinnen schloß sich an, viele weitere Grußworte wurden noch gesprochen und die Schule, vor allem der architektonisch glän-

zend gestaltete Erweiterungsbau, konnten besichtigt und gebührend bewundert werden.

Abends hatte der Schulleiter, Herr Dr. Jensen, zu geselligem Beisammensein Vertreter des Schul- und Kirchenvorstandes, des Lehrerkollegiums sowie Herrn Werner und mich in sein gastliches Haus in einem Vorort von Kopenhagen geladen. Es kam zu anregendem Gespräch, besonders auch über Probleme im dänischen und deutschen Schulwesen.

Am Sonntag, dem 13. 6. 82 traf man sich dann schon um 11 Uhr wieder in der Schule zum „Tag der offenen Tür“. Mehr noch als am Vortage herrschte munteres Treiben in allen Schulräumen. Im Musiksaal, in der Turnhalle und in vielen Klassenräumen wurde Theater gespielt, kleine Sketche aufgeführt, getanzt und gesungen. Eine Photoausstellung, ein Flohmarkt und Ausstellungen der Baupläne zogen Besucher an, aber auch die Imbiß-, vor allem die Kaffeestube,

in der leckere Kuchen, von Eltern gestiftet, angeboten wurden. Ganz ausgezeichnet, weil sowohl informativ als auch voll Humor, war der Film „Platzangst“, von Schülern und Lehrern der Schule hergestellt, der in lustig-realistischer Weise den Verlauf der Bauarbeiten darstellte. Die kleine Schulkatze auf dem Dach des Hauses, die den mühe- und leidvollen Verlauf des Baues verfolgte, werde ich so bald nicht vergessen.

So gaben diese beiden Tage den überzeugenden Eindruck, daß die älteste deutsche Auslandsschule ganz gewiß noch weit davon entfernt ist, an Altersschwäche zu leiden, sondern sich ganz im Gegenteil noch immer jugendlich frisch und tatenfroh zeigt.

Der Dank dafür, diese beiden Tage an der Deutschen St. Petri-Schule in Kopenhagen miterleben zu dürfen, verbindet sich mit der Freude, daß alle entsandten Kollegen dieser Schule Mitglieder des VdLiA sind.

Grußwort des VdLiA zur Einweihung des Erweiterungsbaues der St. Petri-Schule in Kopenhagen

Sehr geehrte Damen und Herren,

nach vielen Grußworten nun noch ein weiteres, werden Sie denken! Hoffentlich wird es kurz!

Und was, nach allem schon Gesagten, kann man nun noch Neues bringen? Soll man tiefgründig nach Aufgaben und Zielen der St. Petri-Schule fragen? Dazu waren Berufenere heute hier. Soll man geistvoll und witzig seine Worte setzen? Dazu fehlt mir leider die Begabung. Und so bleibt mir denn nur, Ihnen sehr herzlich im Namen des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland zu diesem sehr notwendigen und nun endlich fertig gewordenen Erweiterungsbau zu gratulieren. Er ist schön und zweckmäßig geworden, das konnte man auf einem Rundgang durch die Schule sehen. Im Oktober 1976 war ich schon einmal zu kurzem Besuch hier und sah die dringvolle Enge in den Klassenräumen und Fluren und die fast

rührende Altertümlichkeit der Turnhalle. Wie anders sieht das heute aus!

Bewundernswert aber, daß sich trotzdem diese Schule wieder zu einer echten Begegnungsschule entwickelt hat, die in guter Nachbarschaft zu Deutschland ein vertieftes Verständnis beider Kulturen und Gesellschaften erstrebt und dabei gerade in den letzten Jahren eine offenbar immer stärker werdende Anziehungskraft ausübt, so daß die Schülerzahl ständig steigt. Sprachdiplom I und II können schon wieder abgelegt werden; wird es in absehbarer Zeit auch wieder ein deutsches Abitur an der St. Petri-Schule in Kopenhagen geben? Wir, der Verband deutscher Lehrer im Ausland und sein Vorstand wünschen Ihnen für die Zukunft viel Freude und Erfolg bei Ihrer Arbeit im alt-ehrwürdigen, neugestalteten Schulhaus.

Ingrid Bosert

Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Detmold – Bielefeld

Am Sonnabend, den 8. 5. 82, fand das Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Detmold – Bielefeld statt. Rund 30 Teilnehmer aus Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen waren ins Haus der Volkshochschule Detmold gekommen, um sich von Georg Stauss im Geiste nach Griechenland entführen zu lassen. Er vermittelte einen anschaulichen Eindruck von dem Lande, wie es sich heute zeigt, und ließ uns auch einen Blick in die Deutsche Schule Athen tun. Als Besonderheit bot er einen Ausflug zur entlegenen südlichen Halbinsel Mani mit ihren alten byzantinischen Kirchen. Es war eine Freude, ihm zuzuhören und die Dias anzuschauen. Am Schluß sagte einer der Teilnehmer ganz spontan: „Ich wußte bisher wenig über das Land; jetzt habe ich das Gefühl, ich kenne Griechenland.“ Im Anschluß an den Vortrag fand wieder ein „gemütliches Beisammensein“ im nahe gelegenen Restaurant „Alte Kogge“ statt.

Unser früherer Obmann Knoerich hatte uns zu diesem Treffen aus seinem Dienstort San Salvador geschrieben. Der Brief wurde verlesen und fand großes Interesse. Eckart Knoerich kommt Ende November mit seiner Familie auf Heimaturlaub nach Detmold und würde gern am Herbsttreffen teilnehmen, wenn es in jene Zeit fiel. Die Anwesenden beschlossen aber, bei dem für den 23. 10. vorgesehenen Treffen zu bleiben

und zusätzlich eine Zusammenkunft mit Familie Knoerich anzusetzen, über die am 23. 10. Näheres gesagt werden kann, wenn Roger Meyer – wie vorgesehen – den 2. Teil seines Vortrags über „Altperuanische Kunst“ hält. Voraussichtlich kann er seine Ausführungen an der bedeutenden Sammlung altperuanischer Kunst im Museum Detmold veranschaulichen. Diese Abteilung ist zwar wegen Neuordnung seit langem geschlossen, wird aber für uns geöffnet. Beginn 16.30 Uhr im „Lippischen Landesmuseum“, Ameide 4, Detmold, das nur etwa 200 m vom Haus der Volkshochschule entfernt ist.

Für das Frühjahrstreffen 1983 wurde bereits ein Vorschlag gemacht. Tilbert Stegmann, geboren in Barcelona und ehemaliger Schüler der dortigen Deutschen Schule, jetzt Professor für Romanistik (Schwerpunkt Katalanistik) an der Universität Frankfurt, könnte sprechen über das aktuelle Thema „Die katalanischen Länder, ihre Kultur in Geschichte und Gegenwart“, mit Dias. Der Vorschlag wurde von den Anwesenden sehr begrüßt.

Beim nächsten Treffen am 23. 10. 82 sind Gäste wieder herzlich willkommen, aber wir bitten um Voranmeldung an unser „Obehepaar“ Kanne, Am Südhang 60, 4930 Detmold, Tel. 0 52 31 / 4 85 35.

Rudolf SCHRÖTER

15. „Bulgaren“-Treffen im Juni 1982 in Bad Gandersheim

Das Nichtmehrvorhandensein ihrer fünf deutschen Schulen in Bulgarien, und die vielen Erinnerungen an gemeinsame Jahre fruchtbarer Zusammenarbeit und kameradschaftlichen Zusammenstehens stärkt die freundschaftlichen Bande auch über die Jahrzehnte hinweg. Wird der Kreis der Lehrer zwangsläufig von Jahr zu Jahr kleiner, so füllen ehemalige Schüler in zunehmendem Maße die Lücken aus. – Ist es dem Senior der Gemeinschaft, Ministerialrat Dr. Langerfeld, mit seinen 98 Jahren auch nicht mehr möglich, am Treffen teilzunehmen, so tat es für ihn die Tochter – bei der Deutschen Botschaft in Sofia tätig – und überbrachte die Grüße der Eltern, und so waren

beide im Geiste lebendig unter uns. Waren es rund 40 Teilnehmer aus ganz Europa, die in regem Austausch drei Tage beieinander waren, so ließen die Grüße aus nah und fern erkennen, daß der Freundeskreis noch wesentlich größer ist. Den Teilnehmern aus der DDR galt besondere Hinwendung, und der Höhepunkt des Treffens war im Rahmen des Kurprogramms von Gandersheim ein öffentliches Konzert unseres ehemaligen Schülers Youri Boukoff, Paris, zu dem er seine Lehrer und Mitschüler eingeladen hatte. Die Herzlichkeit der Begegnung und das unverminderte Interesse an den gemeinsamen Jahren auf dem Balkan garantieren auch weiterhin den Zusammenhalt.

Deutschlandtreffen ehemaliger Lehrer der deutschen Schule Lima/Peru

Als die unverwüstliche Luz Braun, geb. Wurst, mit ihrem stimmungsgewaltigen Mann Christoph, von Volker Luedtke auf der Gitarre begleitet, die 65 Anwesenden peruanisch einzustimmen begannen, schien es minutenlang, als hätten wir uns nicht im Harzstädtchen Goslar versammelt, sondern in der Aula „unserer“ Humboldt-Schule in der Avenida Benavides. Beim Singen der vertrauten Lieder flogen die Gedanken aus dem niedrigen Kellergewölbe des Hotels „Kaiserworth“ hinüber an die Westküste des südamerikanischen Kontinents.

Lima und Peru beherrschten die vielen Gespräche, die an jenem Abend in immer neuer Zusammensetzung geführt wurden. Was ist aus dem geworden? Warum ist der nicht gekommen? Wo wohnt sie denn jetzt? Die Fragen ähnelten sich. Zuweilen entschlüpften Gerüchte: er soll Schulleiter geworden sein, in Montevideo. Oder war es Tokio?

Nicht alle, die dabei sein wollten, konnten kommen. Manche Grüße kamen von weiter: aus Caracas von Fischers, aus Bogota von Krauthausens und natürlich aus Lima, von Herrn Malaga, dem ausgleichenden Garanten jener so notwendigen Kontinuität der Deutschen Schule.

Um Kontinuität ging es auch in einem kurzen Vortrag über die ESEP Ernst Wilhelm Middendorf und die schulpolitischen Entwicklungen der letzten Jahre. Aber auch der Max Uhle-Schule in Arequipa, Beata Imelda in Chosica und Santa Ursula in San Isidro galten Nachfragen. Über die Weberbauer-Schule wurde informiert.

Am 1. Mai hatte das Treffen um 17.00 Uhr begonnen. Als sich die letzten auf den Weg in ihre Herbergen machten, war der 2. Mai bereits gut zwei Stunden alt. Die Mischung aus „Alten“ und „Neuen“ (Hofmanns waren 1968 ausgereist, Leiterers erst 1982 zurückgekehrt) hatte der Wiedersehensfreude keinen Abbruch getan. Ganz im Gegenteil. Viele neue Bekanntschaften wurden verzeichnet, neue Kontakte geknüpft.

Die Idee zu diesem zweiten „Reencuentro“ hatten wie beim ersten Mal (1977) Gisela und Eberhard Mast. Ihnen gebührt unser aller großer Dank. Sie reservierten den historischen Keller, organisierten die zahllosen Unterkünfte, redeten Zögernden zum Kommen zu, verschickten individuelle Quartiersangaben mit Stadtplänen und ge-

nauer Bezeichnung der Anfahrtswege, bereiteten für den Sonntagmorgen zwei verschiedene Ausflüge vor, waren stets verfügbare Ansprechpartner, gaben jedem das sichere Gefühl, willkommen zu sein und geborgen. Dank ihres Einsatzes war die Humboldt-Familie für zwei Tage lebendig und gegenwärtig.

Der eine Teil der „Familie“. Denn der andere wurde schmerzlich vermißt: unsere vielen peruanischen Kollegen, die deutschsprachigen Ortskräfte, die Mitarbeiter der Verwaltung, auch das Reinigungs- und Hilfspersonal. Ja, für Minuten schien es, als hätten wir uns zu einem der üblichen großen Treffen in unserer Schule versammelt. Doch es schien nur so: der peruanische Kontrapunkt fehlte.

Damit wir zumindest symbolisch gemeinsam feiern können, spendeten die Anwesenden einen Beitrag für ein „almuerzo de camaraderia“ der peruanischen Freunde und Kollegen. Volker Luedtke wird ihn im Juli persönlich überbringen.

Bis zum dritten Treffen soll es nicht wieder fünf Jahre dauern. Ein Intervall von zwei bis drei Jahren wurde als wünschenswert angesehen. Um die Austragung soll sich Würzburg beworben haben. Wegen der vielen Süddeutschen. Obwohl Humboldt ein Preuße war. Dieses Mal trat der „Gavelchor“ noch alleine auf, der „Älteren“ ein Begriff ist. Vielleicht gesellt sich das nächste Mal der „Saitenprung“ zu ihm. Einladungen ergehen rechtzeitig. Schon jetzt aber sollten alle, die – in Deutschland lebend, auf Zeit oder auf Dauer – sich nicht registrieren wissen, ihre Anschrift Herrn Mast mitteilen, der freundlicherweise weiterhin als Kontaktanschrift fungiert: E. Mast, Teplitzer Weg 8, 3380 Goslar 1. Die Herausgabe eines möglichst vollständigen Adressenverzeichnisses ist für die nahe Zukunft geplant.

Folgende Kollegen waren anwesend, meist mit ihren Ehepartnern, manchmal auch mit ihren Kindern: E. Bauer, I. Bederke/Koepfler, W. Behrens, D. Bialas, L. Braun/Wurst, E. Brodersen, H. Dröschner, G. Fabian, D. Fortmann, A. von Gavel, W. Hofmann, D. Kern, E. Köhn, F. Küchemann, R. Lambrecht, D. Leiterer, W. Liehmann, F. Lohmann, V. Luedtke, G. Mainz, E. Mamsch, E. Mast, D. Meyer, G. Möller, D. Moehring, K. Norrmann, C. Pistor, A. Ramhorst, G. Riggert, W. Schneider, A. Spitzer, K.-H. Telschow, P. Warlimont, W. Zöller.

PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

in memoriam

Durch den Tod verloren wir unser langjähriges Mitglied

Heinz Begemann

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland wird ihm,
der dem Verband seit 1955 die Treue gehalten hat,
ein ehrendes Andenken bewahren.

Ehrungen und Glückwünsche

Studienprofessor a. D. Dr. Gerhard Lepiorz 70 Jahre alt

Am 23. August 1982 vollendet Gerhard Lepiorz das 70. Lebensjahr. Den Auslandslehrern ist er besonders bekannt durch seine Tätigkeit als Hauptschriftleiter von „Der deutsche Lehrer im Ausland“ seit 1963, bis diese Zeitschrift 1979 ihr Erscheinen einstellte und Name nebst Aufgaben den „Mitteilungen“ des VdLiA überließ. Durch diese Tätigkeit hat er den Gedankenaustausch zwischen den Auslandslehrern in aller Welt gefördert und damit wesentlich zur Entwicklung des deutschen Auslandsschulwesens beigetragen. Dafür gebührt ihm unser Dank!

Schon früh reizte ihn eine Tätigkeit im Ausland. Außer in Berlin und Tübingen studierte er seine Fächer Französisch, Englisch und Geschichte in Paris und Innsbruck; ein Jahr war er als Austauschstudent in Dublin und erwarb sogar den irischen Bachelor of Arts. Nach der 2. Staatsprüfung für den höheren Schuldienst (1938) ging er bereits 1939 als Lektor der „Deutschen Akademie“ nach Spanien, und zwar bis 1942 nach Gijón, dann anschließend an die Universität Valladolid bis 1943, als er in die „Wehrmacht“ einrücken mußte. Nach dem Krieg arbeitete er zunächst in seiner Heimatstadt Stuttgart, und zwar betreute er

den Spanisch-Unterricht an einer Dolmetscher-Fachschule. Ab 1949 kam er dort wieder in den höheren Schuldienst und hatte daneben einen Lehrauftrag für Spanisch an der Technischen Hochschule; aber dann zog es ihn erneut ins Ausland. Von 1955 bis 1957 leitete er die Deutsche Schule in Valencia. Ab 1957 bis zu seiner Pensionierung 1974 lehrte er in Stuttgart an der „Technischen Oberschule“, einer Einrichtung des zweiten Bildungsweges. Aber mit dem Auslandsschulwesen blieb er weiterhin verbunden durch seine Mitgliedschaft im VdLiA und die Teilnahme an den Hauptversammlungen, über die er immer sehr ausführlich in „Der deutsche Lehrer im Ausland“ berichtete.

Für die Verbindung zwischen den Völkern wirkt er noch heute durch seine vielen Veröffentlichungen über spanische Literatur und Geisteswelt, sowie durch seine Lehrwerke der spanischen Sprache für Deutsche und der deutschen Sprache für Ausländer. An unserer Hauptversammlung 1983 in Würzburg will er wieder mit seiner Gattin teilnehmen. Bis dahin wünschen wir den beiden alles Gute und hoffen auf ein gesundes Wiedersehen!

Eckhard Stegmann

Dr. Fritz Kübler 80 Jahre alt

Oberstudienrat a. D. Dr. Fritz Kübler, Stuttgart 1, Eugenstr. 11a, eines der ältesten Mitglieder unseres Verbandes, bis vor 10 Jahren noch Obmann für die Region Baden-Württemberg, vollendete am 5. 1. 82 sein 80. Lebensjahr. Er gehört zu den Pionieren des deutschen Auslandsschulwesens. Bereits 1929, also vor 53 Jahren, war er als Lehrer für Neuere Sprachen an die Deutsche Schule in La Paz, Bolivien, gegangen, deren Leitung ihm 1932 übertragen wurde. Er baute die Schule nach ihren bescheidenen Anfängen bis zur bolivianischen Reifeprüfung aus und wirkte als technischer Berater des dortigen Unterrichtsministeriums. Für seine Verdienste erhielt er die

hohe Auszeichnung des bolivianischen „Condor-Ordens“. Seine Vielseitigkeit bewies er, als er 1938 wegen der politischen Verhältnisse in Deutschland den Schuldienst verließ und eine Tätigkeit als Südamerika-Sachbearbeiter bei der I.G. Farbenindustrie übernahm. 1942 bis 1952 war er in Spanien. Dann kehrte er nach Deutschland zurück, zunächst ins Auswärtige Amt in Bonn, 1956 aber in seine Heimat Stuttgart, wo er bis 1970 an einem Gymnasium unterrichtete und sich wieder sehr aktiv für unsern Verband und die Belange des Auslandsschulwesens einsetzte. Wir danken ihm für sein treues Interesse, das noch heute andauert, und wünschen ihm alles Gute für die nächsten Jahre!

Eckhard Stegmann

Neue Mitglieder

BACKHAUSEN, René, L. DS der Borromäerinnen, Alexandria
BECKMANN, Egon, OStR. PS Ankara
BEHRENS, Heiner, StR. Lycée Franco-Allemand, Buc
BESTRICH, Lutz, RL. St. Petri-Schule, Kopenhagen
BREUNICH, Harald, RSchL. DS Jakarta
CHRISTL, Rudolf, OStR. DS Montevideo
EIBERLE, Walter, RSchL. DS Er-Riyadh
ENGEL, Alfred, L. DS Medellin
FORSTBAUER, Gisela, L. 4300 Essen 1, Arendahls Wiese 23
FORSTER, Josef, StR. 8034 Germering, Luitpoldstr. 13
FREI, Dieter, RSchL. DHPS Windhoek
FREUDENHAMMER, Dr. Ingo, Schulleiter, Educational Center Bong Range, Dtsch. Schulzweig Monrovia/Liberia
GERHARDT, Heinz, OStR. Instituto Ballester, Villa Ballester
GEWENIGER, Stephan, OStR. DS Bogotá
GRAFFMANN, Heinrich, StD. 6900 Heidelberg, Dantestr. 6
HAACK, Werner, V + RSchL. DS La Paz
HÄSSLER, Harald, StR. DS Istanbul
HARLING, Martin, stud. phil. 4500 Osnabrück, Am Jahnplatz 6/159
HOCHSTÄTTER, Ursula, RSchL. St. Petri-Schule, Kopenhagen
JANIK, Wolfgang, StR. DS Algier
JANKOWSKY, Joachim, StD. DS La Paz
KLAUS, Hans-Joachim, OStR. Goethe-Schule, Buenos-Aires
KLIMM, Hansjörg, OStR. Goethe-Schule, Buenos-Aires

KORNPROBST, Herbert, OStR. DS Bogotá
KOCH, Jürgen, RSchL. DS Moskau
KRANZ, Rolf, L. DS Bilbao
KRUMMREI, Klaus, L. DS der Borromäerinnen Alexandria
KUHLMANN, Rainer, StR. DHPS Windhoek
LANGER, Gerd, L. DS Nairobi
LEHMANN, Gerd, StR. Istanbul, Erkek Lisesi
LOTTER, Wolfgang, OStR. Colegio Humboldt San José/Costa Rica
METZ, Alfred, StD. DS Santa Cruz/Bolivien
MÜLLER, Michael-Joachim, BSchL. 7101 Massenbachhausen, Gemmingerstr. 21
OETTINGER, Hugo, StR. DHPS Windhoek
ORTNER, Rudolf, OStR. DEOS Kairo
OSTERTAG, Michael, Gymnas. L. Goethe-Schule Asunción
OTTO, Hans-Jörg, L. DS New York
PENNER, Arvid, L. DS Cali
PETRY, Willi, L. Colegio Humboldt Puebla Pue/Mexico
RIDDER, Ernst-Ekkehart, OStR. DS Istanbul (bis 31. 8. 82)
SCHNEIDER, Elfi Vera, L. DS Valencia
SIEGEL, Otto, StR. Colegio Visconde de Porto Seguro, Sao Paulo
SINGER, Gernot, OStR. DS Mexico
SPENGLER, Eberhard, OStR. Dtsch.-Schweiz. Intern. Schule Hong Kong
STEIN, Günter, StR. 4618 Kamen-Heeren, Friedrichstr. 8
TOCHA, Eckhard, KR. Colegio Humboldt Sao Paulo
VERVUERT, Mechthild, L. Colegio Visconde de Porto Seguro, Sao Paulo
VIETH, Thomas, StR. DS Helsinki

VÖLKER, Heinrich Georg, OStR. DS Medellin
Vogel, Dr. Susanne, R. Pädag. Zentrum, Bogotá
WAGNER, Gerd, L. Schweizer Schule Bangkok
WIEDEMANN, Frank, L. DS Jakarta
WIZEMANN-HAFEN, Gabriele, L. DS Lissabon
WÖRDEHOFF, Birgitt, L. DS Valencia
ZWINGELBERG, Günter, OStR. DS Washington

MÜLLER, Horst, 6710 Frankenthal, Robert-
Boschstr. 15a
MÜLLER, Gerhart, Colegio Humboldt, Mexico
PÜTTMANN, Meinolf, DS Puebla Pue, Mexico
REHM, Heidemarie, 4930 Detmold 18, Am Rott
40
RIES, Dr. Klaus, 8011 Vaterstetten, Lannerweg 2
ROITHMEIER, Manfred, Rotleitenstr. 21, 8953
Obergünzburg
SCHEFFLER, Hagen, 2400 Lübeck, Claudiusring
18
SCHRATZENSTALLER, Dieter, 8600 Bamberg,
Theuerstadt 14
SCHULENBERG, Peter, 2833 Harpstedt, Reiter-
damm 6
SPITZAUER, Birgitta, DS Valencia
STEIN, Rolf, 2913 Apen 2, Am Kuhlen 76
STUHR, Hans-Heinrich, 2190 Cuxhaven 1, Sah-
lenburger Weg 32
TRÖGER, Gerhard, 5440 Mayen, Burreshel-
merstr. 27
VORBRÜGGEN, Rüdiger, 5020 Frechen 4, Hol-
beinstr. 39
VOSS, Dietrich, 5414 Vallendar, Jahnstr. 92
WEISCHER, Heinz, DS Arequipa/Peru
WOHLAND, Reinhard, 4750 Unna, Krautstr. 2

Anschriftenänderungen

BANDORF, Dr. Franz, 8700 Würzburg, Wittelsba-
cherplatz 2
DEBUSMANN, Karl-Heinz, 6500 Mainz 43, Nok-
kenheimer Str. 15
ENGEL, Lore, 2360 Bad Segeberg, Kurhausstr.
25
FÖRG, Christian, c/o Ambassade de la Ré-
publique Fédérale d'Allemagne P. B. 1900 Cl
– Abidjan/Elfenbeinküste
FREERK, Wolfgang, 3007 Gehrden 1, Eulenkamp
10
FREUNDESKREIS DTSCH. AUSLANDSSCHU-
LEN, 5300 Bonn 1, Postfach 14 46
FÜLLER, Eduard, 4410 Warendorf, Milter Str. 57
GEYER, Fritz, 6290 Weilburg 6, Ruppertstal 30
HEUSELER, Hans-Peter, DS Quito/Ecuador
HOFHEINZ, Horst, 7517 Waldbronn 2, Albert
Schweitzer Str. 16
HOFMANN, Heinrich, 6123 Bad König/Oden-
wald, Friedrich-Ebert-Str. 8
JOST, Erhard, 6443 Sontra, Hute 14
KÖHN, Edmund, 1000 Berlin 33, Auguste-Vikto-
riastr. 49
LACHENMAIER, Ulrich, 7730 VS-Schwenningen,
Johannesstr. 32
LEHMANN, Jochen, Dtsch. Pädagog. Seminar,
Buenos Aires
LEITERER, Dietrich, 3560 Biedenkopf, Hainstr.
66 A
LÜCK, Norbert, 6654 Kinkel 2, Goethestr. 56
MÖHLMANN, Christine, 5190 Stolberg-Zweif.,
Tannenbergr. 34

Namensänderung

CHAMMING'S, Kristina, geb. Eiker

Neue Obleute

Regionalgruppe Spanien/Portugal: Dr. Ulrich
BENZ, DS Bilbao
Schriftführer: Michael KOWALEWSKY, DS Bil-
bao
DEOS Kairo: Robert PECHER
Colegio Visconde de Porto Seguro, Sao Paulo:
Jürgen FÜRST
DS La Paz: Walter SCHWARZ

PRESSESTIMMEN

Förderklassen erleichtern Portugiesen die Integration

Beispielhaftes Schulmodell am Max-Planck-Gymnasium

Noch immer verlassen rund 60 Prozent aller ausländischen Schüler die Schule ohne Abschluß, nicht einmal jeder zehnte junge Ausländer schafft den Übergang

auf das Gymnasium. Am Max-Planck-Gymnasium wurde jetzt ein richtungsweisendes Modell entwickelt, das jungen Ausländern eine bessere Bildungschance ein-

räumt. Seit fast drei Jahren gibt es dort Eingangsklassen für portugiesische Schülerinnen und Schüler.

Das Projekt wurde von Oberstudiendirektor Hans-Georg Bek-

ker mit Unterstützung des Lehrerkollegiums entwickelt. Das Auswärtige Amt Bonn und das Institut für Auslandsbeziehungen Stuttgart ermöglichten jetzt den Druck einer mehrsprachigen Broschüre „Auf dem Wege zu einer deutsch-portugiesischen Begegnungsschule“. Der Initiator, Oberstudiendirektor Hans-Georg Becker, war von 1968–73 Lehrer an der deutschen Schule in Lissabon. Er beherrscht nicht nur die portugiesische Sprache perfekt, sondern hat seitdem auch ein besonders enges Verhältnis zu den Portugiesen.

An seiner Schule werden augenblicklich 70 portugiesische Schülerinnen und Schüler zusammen mit rund 1140 deutschen und einigen Schülern anderer Nationalitäten unterrichtet. Im ersten Schuljahr 1979/80 besuchten 30 Portugiesen eine Sexta-Klasse, im Schuljahr 1980/81 kamen 22 Schüler und im dritten Schuljahr 1981/82 24 junge Portugiesen in weiteren Eingangsklassen hinzu.

Bei diesem Unterrichtsmodell ging Oberstudiendirektor Becker auch davon aus, daß die Portugiesen zum großen Teil wieder in ihre Heimat zurückkehren werden und der Bildung des Heimatlandes nicht entfremdet werden dürfen. In besonders schwierigen Fächern können sie auch in Portugiesisch anstatt in Deutsch unterrichtet werden.

Portugiesisch gilt als erste Fremdsprache. Für die Förderklasse bedeutet das, daß Deutsch mindestens fünf Stunden und Portugiesisch mindestens vier Stunden unterrichtet wird. Als zweite Fremdsprache ist vom Kultusminister, der das Projekt befürwortet und genehmigt hat, Englisch vorgeschrieben. Von der siebten Klasse an sollen die portugiesischen Schüler mit den übrigen Schülern in allen Fächern – außer in den Sprachen – gemeinsam unterrichtet werden.

Schüler, Eltern und Lehrer haben sich schon viele Gedanken darüber gemacht, ob es nicht besser wäre, die portugiesischen Kinder gleich in der Erprobungsstufe mit den deutschen gemeinsam unterrichten zu lassen. Wie Oberstudiendirektor Becker in der Broschüre darlegt, ist die optimale

Förderung zu Beginn erforderlich, damit den Kindern am Ende der Stufe 6 die Integration in die pa-

rallelen deutschen Klassen gelingen kann.

Ruhr-Nachrichten, 15. Mai 1982

Von Michael ZEISS

Abitur auf griechisch

Warum Ausländer in Deutschland ein eigenes Schulsystem unterhalten

In einem Klassenzimmer für Abc-Schützen: Bunte Wasserfarbenbilder und Papiercollagen an den Wänden, vorne neben der Tafel eine Deutschlandkarte, drei mal zwei Meter. Auf den viel zu kleinen Stühlen sitzen 17- bis 18jährige Schülerinnen und Schüler, tief über die niedrigen Tische gebeugt. Einer liest vor: „Solche Schwierigkeiten hat der Mann vom Lande nicht erwartet, das Gesetz soll doch jedem und immer zugänglich sein ...“ Zitat aus „Der Prozeß“ von Franz Kafka, vorgetragen im Deutschunterricht kurz vor dem Abitur: von einem jungen Griechen, Theodosius Tsaloglou.

Theodosius, 18 Jahre alt, gehört zu den 25 Abiturienten einer Abschlußklasse des griechischen Lyceums Stuttgart/Ludwigsburg. 80 Kilometer fährt er jeden Tag, ist abends erst gegen acht Uhr wieder zu Hause. „Mein Vater wollte mich auf ein deutsches Gymnasium schicken, aber weil ich Deutsch nicht so gut konnte, hätte ich dort keine Chance gehabt; also mache ich hier im griechischen Lyceum mein Abitur.“

Theodosius' Geschichte ist typisch für die hier lernenden jungen Griechen. Die Eltern wollten nach Deutschland, der Arbeit wegen, vielleicht für ein Jahr, höchstens für fünf – daraus sind inzwischen 13 Jahre geworden. Als kleiner Junge wurde Theodosius nachgeholt und kam in die deutsche Grundschule. Hin- und hergerissen zwischen deutschem Wirtschaftswohlstand und Sehnsucht nach der griechischen Heimat wuchs Theodosius auf, lernte weder richtig Deutsch noch die

griechische Kultur seiner Eltern kennen. Ein Klassenkamerad: „Meine Eltern hatten auf einmal Angst, daß ich nicht Grieche werde, sondern Deutscher.“ Als Ausweg bot sich die Griechenschule an.

Theodosius' Unterricht findet in einer Ludwigsburger Grundschule statt, und zwar nachmittags von 14 bis 18 Uhr. Schwierige Textinterpretationen im Deutschunterricht sind jedoch die Ausnahme. In der letzten Prüfungsarbeit wurde vor allem Grammatik, richtige Rechtschreibung gepaukt. Wie hieß es bei Kafka? ... das Gesetz soll doch jedem und immer zugänglich sein. ... Vor allem die Sprachschwierigkeiten verhindern Chancengleichheit in der Ausbildung für die jungen Griechen. Theodosius' Klassenkollegin Anna Michailidou: „In der deutschen Schule hätte es bei mir höchstens zum Hauptschulabschluß gereicht.“

Stuttgart, Wagenburg-Gymnasium. Ein vierstöckiger, langgezogener Schulbau. Ganz oben unter dem Dach: das Organisationszentrum des Griechischen Lyceums. Eine Kammer, 15 Quadratmeter groß: Lehrerzimmer, Rektorat, Sekretariat und Elternsprechzimmer in einem. In der Ecke ein Schreibtisch, ein Bücherschrank, neben dem Waschbecken eine brodelnde Kaffeemaschine. 24 Lehrkräfte sind im griechischen Lyceum Stuttgart/Ludwigsburg beschäftigt – bei Konferenzen gibt's Sitz- und Stehplätze. „Unser größtes Problem ist der Platzmangel“ – Joannis Rigopoulos, der Direktor, sitzt neben mir mitten im Raum an einem Tisch mit acht

Stühlen; währenddessen schreibt die Sekretärin des Schulleiters die Zeugnisse.

Seit 1978, als das Griechische Lyceum in Stuttgart gegründet wurde, ist die Zahl der Schüler ständig gestiegen. 450 junge Griechen gehen inzwischen auf diese Schule, aufgeteilt in drei Jahrgänge mit 17 Klassen, vier davon sind in Ludwigsburg untergebracht.

Direktor Rigopoulos: „Wir Griechen haben eine starke Tradition, Kultur und Weltanschauung; deshalb wollen die Eltern eine reine Griechenschule.“ Reine Ausländerschulen, erschwert das nicht die Integration, macht sie gar unmöglich? „Dieses Problem sehen wir schon, aber wenn sich von 450 Schülern nicht mal zehn Prozent in richtigem Deutsch unterhalten können, dann stimmt auch etwas mit dem deutschen Schulsystem nicht.“

Den Griechen steht ein weitverzweigtes eigenes Schulnetz in der Bundesrepublik zur Verfügung. Neben Stuttgart/Ludwigsburg gibt es Lyceen in München, Nürnberg, Frankfurt, Bonn, Köln, Düsseldorf, Lüdenscheid, Mannheim und seit 1982 auch in Tübingen. Über 37 000 Kinder und Jugendliche besuchen griechische Schulen — 34 500 davon gehen auf die griechischen Grund- und Hauptschulen, 2500 auf Lyceen, die der Sekundarstufe II entsprechen.

Der griechische Staat läßt sich die Ausbildung seiner jungen Bürger über 15 Millionen Mark pro Jahr kosten. Für die Schüler herrscht Lehrmittelfreiheit, Schulgeld muß nicht gezahlt werden. „90 Prozent der Eltern sind Arbeiter und einfache Leute und die wollen, daß es ihre Kinder einmal besser haben als sie selber“, sagt Elpidoforos Panoussis, der junge Deutschlehrer aus Stuttgart. Er versichert, daß der Lehrplan hier

im Lyceum dem der griechischen Pflichtschultypen Grundschule und Gymnasium (vergleichbar zu unserer Grund- und Hauptschule) entspricht. „Wir nehmen genau das durch, was in Griechenland im Lyceum oder im deutschen Gymnasium in der Oberstufe auch gelernt wird.“ Formal hat Panoussis sicher recht: die Lehrbücher sind dieselben, auch die Abschlußprüfungsbedingungen; 15 Unterrichtsfächer, von Philosophie bis Kosmographie werden jeweils zwei Stunden bei einem Benotungssystem von 1 bis 20 geprüft.

Direktor Rigopoulos sieht die Sache jedoch realistischer: „Das Niveau ist niedriger als bei den deutschen Abiturienten. Das liegt aber nicht an der Intelligenz der Schüler, sondern an den Sprachschwierigkeiten, am Lehrermangel, an der schlechten Ausstattung der Schule.“ Wie lange die Griechen im Wagenburg-Gymnasium bleiben dürfen, ist völlig ungewiß. Immerhin: wer die Durchschnittspunktzahl von 14 erreicht hat, darf in Griechenland studieren.

In Deutschland allerdings nicht. Demostenes Georgovassilis, zuständig für Ausbildungsangelegenheiten bei der griechischen Botschaft in Bonn, ist verärgert: „Als 10. Mitglied in der Europäischen Gemeinschaft werden wir mit unterentwickelten Ländern gleichgesetzt.“ Erst zwölf griechische Abiturienten haben es bisher ohne größere Schwierigkeiten geschafft, einen Studienplatz zu bekommen. „Die deutschen Universitäten haben einen eigenen Entscheidungsspielraum“, so Demostenes Georgovassilis. „Wir halten uns an die Regelung der Europäischen Konvention für die Gleichwertigkeit von Reifezeugnissen aus dem Jahre 1953“ — so die Begründung aus dem Baden-Württembergischen Wissenschaftsministerium.

Und die besagt, daß die Zugangsbedingungen zu einem Hochschulstudium im jeweiligen Heimatland auch für Schüler, die in den Gastländern ihren Abschluß machen, gelten. In Griechenland erhält nur derjenige eine Studienberechtigung, der neben dem Reifezeugnis zusätzlich die sogenannte staatliche panhellenische Prüfung ablegt, die hier im Stuttgarter Lyceum eben nicht abgenommen werden kann. In diesem Jahr soll diese Zusatzprüfung jedoch abgeschafft werden. Allerdings, ganz ohne Chancen sind die jungen Griechen auch in Deutschland nicht. Es gibt einen Erlaß des Baden-Württembergischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst aus dem Jahre 1981, nach dem eine Hochschulzugangsberechtigung dann erteilt werden kann, wenn der Schüler nach dem Abitur und einem weiteren Jahr Studienkolleg eine Sonderprüfung bestanden hat.

Ein rechtliches Durcheinander also, das Theodosius und seine Klassenkollegen jedoch gar nicht so stark bewegt. Nach ihren weiteren Plänen gefragt, sind sich fast alle einig: Sie wollen nach Griechenland zurück, dort studieren, „lieber heute als morgen“. Wegen der aufkommenden Ausländerfeindlichkeit? Elpidoforos Panoussis, der Deutschlehrer: „Man fühlt sich mehr als Grieche, wenn man jeden Tag Druck spürt.“ 20 Jahre schon leben Vasiliki Megapanous Eltern in Deutschland, wäre es da nicht an der Zeit, sich endlich ohne „wenn und aber“ für Deutschland zu entscheiden? „Was sind 20 Jahre, wir haben eine über 2000 Jahre dauernde Geschichte, ich kann nicht morgens einfach aufstehen und sagen: Ich bin Deutscher.“

Die ZEIT v. 11. 6. 82

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).

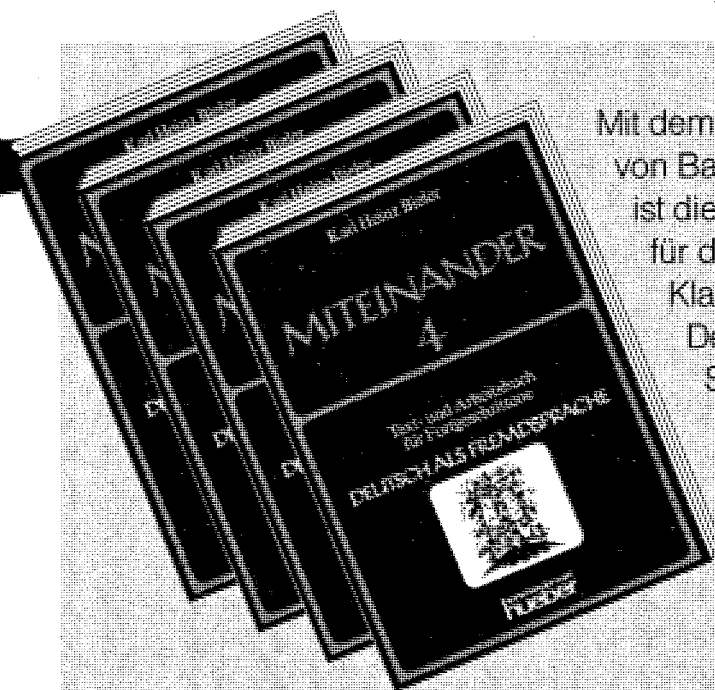
Name: **Vorname:**

Bisherige Anschrift:

Neue Anschrift ab:

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

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



Mit dem Erscheinen
von Band 4
ist dieses Lehrwerk
für die 9. und 10.
Klassen der
Deutschen
Schulen im
Ausland kom-
plett lieferbar.

Karl Heinz Bieler (Hrsg.)

Miteinander

Text- und Arbeitsbücher für Fortgeschrittene
in Deutsch als Fremdsprache

Sprachliche Lernziele von Band 4 sind:

Förderung aller vier Fertigkeiten
(Sprechen, Hören, Lesen,
Schreiben) mit besonderem
Gewicht auf dem Zusammenwir-
ken dieser Fertigkeiten im natür-
lichen Sprachgebrauch – Festi-
gung von Strukturen durch wie-
derholten, aktiven Gebrauch in
sinnvollen Zusammenhängen –
Erweiterung des Wortschatzes,
so daß Themen mit gedankli-
chem Anreiz auf gutem Niveau
behandelt werden können.

Themen der Unterrichtsreihen:

Außenseiter – Vorurteile – Mut in
schwierigen Lagen.

Lehrbuch

DM 17,80 Hueber-Nr. 1329

Lehrerhandbuch

DM 14,80 Hueber-Nr. 2.1329

Tests

DM 4,— Hueber-Nr. 4.1329

Tonaufnahmen einer Textaus-
wahl aus den drei Unterrichts-
reihen:

1 Tonband

DM 50,— UPr
Hueber-Nr. 3.1329

1 Compact-Cassette

DM 25,— UPr
Hueber-Nr. 4.1329

Max Hueber Verlag

MAX-HUEBER-STR. 4 · D-80451 MÜNCHEN

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** 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 (**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:

**Vierte ordentliche Vorstandssitzung
in Würzburg**

**Bericht über die Regionaltagung
der Regionalgruppe Italien**

Die neuen „Schulordnungen“

125 Jahre deutsche Schule Valparaíso

**Wirken die deutschen Auslandsschulen
völkerverbindend?**

Landeskunde – eine Qual?

Sütterlin in Senegal

Der deutsche Lehrer im Ausland

29. Jahrgang · Dezember 1982

Herausgeber:

Schroedel Schulbuchverlag GmbH 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 und Zuschriften erbeten an die Schriftleitung. Besprechungsstücke an Klaus Richter, Birkenweg 24, 3101 Winsen/Aller

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:

Schroedel Schulbuchverlag GmbH,
Hildesheimer Str. 202 – 206, 3000 Hannover 81
☎ (05 11) 83 88-1, Telex: 9 23 527

Verantwortlich für den Anzeigenteil:

Gerhard Scheidt, ☎ (05 11) 83 88 – 266
z. Z. gültige Preisliste Nr. 7 vom 1. 1. 1982

Erscheinungsweise:

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

Redaktionsschluß: 5. Dezember, 5. März, 5. Juni, 5. September

Bezugsbedingungen:

Das Bezugsgeld ist für Mitglieder des VdLiA im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Inland: Jahresabonnement DM 29, –;
Einzelheft DM 8,50, jeweils zuzüglich Versandkosten.
Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer

Ausland: Jahresabonnement DM 34, –;
Einzelheft DM 8,50, jeweils zuzüglich Versandkosten.

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

Bestellungen an:

Schroedel Schulbuchverlag GmbH
– Zeitschriftenabteilung –
Hildesheimer Str. 202 – 206, 3000 Hannover 81

Druck:

Konkordia GmbH für Druck und Verlag, Bühl/Baden

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Hannover

Printed in Germany / ISSN 0344 – 8908

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

Zweck des Verbandes ist: die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung, die Wahrnehmung der beruflichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen der deutschen Auslandslehrer.

Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral.

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

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

Der Vorstand des VdLiA für die Wahlperiode 1981/83 setzt sich zusammen aus:

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

Ernst BEYER
stellv. Vorsitzender, Geschäftsführer
Dorfhalde 26, 7890 Waldshut-Tiengen 1
☎ (0 77 51) 43 67

Friedrich BECHERT, Schatzmeister
An den Abtshöfen 36, 3392 Clausthal-Zellerfeld
☎ (0 53 23) 27 59

und den Referenten:

Margot BERMANN, Referent für Rechts- und Sozialfragen

Gymnasialstr. 40, 6688 Illingen
☎ (0 68 25) 20 00

Ingrid BOSERT, Schriftleitung
Großer Kamp 31, 2300 Kiel 14
☎ (04 31) 78 39 21

Gotthard HÖNIG,
Referent für Presse und Verbandsorganisation
Kornweg 19, 6229 Schlagenbad-Georgenborn
☎ (0 61 29) 87 40

Hans-Joachim REICHENBACH,
Referent für Fragen der Ortskräfte
Bahnhofstr. 69, 4053 Jüchen 2
☎ (0 21 64) 34 73

Götz URBAN, Referent für schulpolitische und pädagogische Fragen
Kabemühlenweg 24, 3520 Hofgeismar
☎ (0 56 71) 13 37

Alle Mitarbeit ist ehrenamtlich.

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

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

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

Der Jahresbeitrag – nur Kalenderjahre – beträgt für:

Mitglieder im Ausland	DM 80, –
Mitglieder im Inland u. Pensionäre	DM 40, –
Studenten, Ortskräfte, Schulsekretäre	DM 20, –

Die Konten des VdLiA lauten:

Postcheckkonto München, 1772 88 – 805,
Dresdner Bank, Bonn, 2 246 272 (BLZ 370 800 40)

INHALT

VERBAND

Aus der Arbeit des Vorstandes	
Der Vorsitzende des VdLiA	2
Vierte ordentliche Vorstandssitzung in Würzburg	3
Das Problem der Anträge	4
Regionalgruppen	
Hans-Georg BECKER, Bericht über die Regionaltagung der Regionalgruppe Italien im VdLiA	5
Dank an den Verein Deutscher Lehrer im Ausland	7
Persönliche Nachrichten	
In memoriam, Nachruf für Heinz Göbel	7
Neue Mitglieder — Anschriftenänderungen — Neue Obleute	8

AKTUELLE INFORMATION

Die neuen Schulordnungen	
Richtlinien für eine Konferenzordnung für deutsche Schulen im Ausland	10
Mustersatzung für Träger Deutschsprachiger Auslandsschulen	16
Folgende Schulleiterstellen sind zu besetzen	21

AUSLANDSSCHULEN

Lothar STRASSNER, 125 Jahre Deutsche Schule Valparaíso	22
Peter SCHOENWALDT, In Vollpension beim Herrn Direktor	23
Ernst FUHRMANN/Manfred SANDNER, Empfehlungen zur Struktur der Deutschen Schulen in Chile	24

BERICHT

Eckhard STEGMANN, Wirken die deutschen Auslandsschulen völkerverbindend?	28
Dieter KLAPPROTH, Fröhliche Weihnacht auf Lanzasote	29
Jochen SCHATZ, Theaterspiel in der Deutschen Schule San Salvador	31

DIDAKTIK

Wolfgang HAMMER, Landeskunde — eine Qual!?	37
Wolf Rüdiger SCHUMM, Darf ich mal aufs Baño gehen?	43
Manfred GRÖBER, Fumpf mal fumpf! — Nachtrag	44

BÜCHERTISCH

Richard MOSER, Sütterlin in Senegal — oder berufsorientierter Deutschunterricht?	46
--	----

VERBAND

Aus der Arbeit des Vorstandes

Der Vorsitzende des VdLiA:

AUFRUF

Ich bitte alle Schulleiter an allen deutschen Schulen im Ausland, mir aus den Jahren **1980, 1981** und **1982** je zwei Exemplare des jeweiligen gedruckten oder vervielfältigten Jahresberichts der Schule zu übersenden.

In einer Vielzahl der Fälle ist das bereits geschehen, und ich darf an dieser Stelle allen Schulen und deren Schulleitern für die regelmäßigen Zusendungen herzlich danken.

Die Jahresberichte der Schulen sollen auf der nächsten Hauptversammlung des Verbands Ende Juli 1983 in Würzburg ausgelegt werden und damit unsern Teilnehmern der Hauptversammlung einen Einblick in die Vielfalt unseres Auslandsschulwesens sowie in die Besonderheiten jeder einzelnen Schule geben.

Wir erhoffen uns auf diese Weise eine wesentliche Bereicherung und eine größere Attraktivität unserer Hauptversammlung.

Ihnen allen schon jetzt im voraus herzlichen Dank für die Zusage.

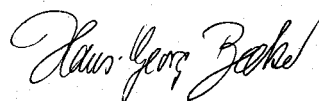
Adresse für den Versand: Hans-Georg Becker,

Vorsitzender des VdLiA

Von-Hatzfeld-Str. 6

D-5750 Menden 1

Mit freundlichem Gruß



Vierte ordentliche Vorstandssitzung in Würzburg

Von Freitag, den 24. 9. 1982, bis Sonntag, den 26. 9. 1982, trafen die 8 Vorstandsmitglieder des VdLiA in Würzburg, dem Tagungsort der nächsten Hauptversammlung im Juli 1983, zur 4. ordentlichen Vorstandssitzung in der Amtsperiode 1981/83 zusammen.

Die vom Vorsitzenden unter Mithilfe aller Vorstandskollegen ausgearbeitete Tagesordnung war randvoll mit aktuellen Fragen des Auslandsschulwesens sowie mit konkreten Problemen verbandsorganisatorischer und verbandspolitischer Natur.

Im Mittelpunkt der Beratungen, Diskussionen und Beschlußfassungen standen:

- Vorbereitung der 16. Hauptversammlung des Verbands in Würzburg: Berichte über den Stand der Vorbereitungen,
- Planung eines Bazzars und einer Buchausstellung anläßlich der Hauptversammlung
- personelle Besetzung des Ortsausschusses der HV Würzburg
- Fragen der Regionalgruppe Italien; Teilnahme des Vorsitzenden an der Regionaltagung im Oktober in Mailand; Stellungnahme des Vorstands zu verschiedenen Fragen der Regionalgruppe
- Fragen der Unkosten bei notwendigen Fahrten der Vorstandsmitglieder
- Bezuschussung von Regionalverbänden
- Diskussion eines Arbeitspapiers des Referenten für Verbandsorganisation: „Aufgaben und Funktionen des Arbeitskreises aktiver Auslandslehrer bei der 16. Hauptversammlung“
- Diskussion eines Arbeitspapiers des Referenten für Ortskräftefragen zum Informationsfluß zwischen Vorstand und ZfA bzw. AA

- Behandlung von Eingaben verschiedener Mitglieder zu grundsätzlichen, nicht ressortgebundenen Fragen
- Grundsaterörterung zu der Frage der Darstellung der Vorstandsarbeit in unserer Verbandszeitschrift
- Frage der Übernahme von Kosten in sog. „Musterprozessen“ des VdLiA in der Frage der Besteuerung
- konkrete Beschlußfassung zur Übernahme der Anwaltskosten in einzelnen Fällen
- Vorbereitung der ganztägigen Arbeitssitzungen des Vorstands in der ZfA (Dezember 82 oder Januar 83) und im Auswärtigen Amt (Frühjahr 1983)
- Fragen der Neugestaltung des Inhalts der Verbandszeitschrift, stärkere Betonung und Darstellung der Verbandsarbeit
- Fragen aus den Ressorts der Vorstandsmitglieder
- Kassenlage, Kassenbericht 1. Halbjahr 1982

Am Abend des 24. 9. 1982 trafen die Vorstandsmitglieder mit 4 aktiven Mitgliedern des Verbands aus Würzburg zusammen, die sich bereit gefunden hatten, bei der Vorbereitung und Durchführung der 16. Hauptversammlung Ende 1983 in der Organisationsform eines Ortsausschusses mitzuwirken.

Es handelt sich um die Kollegen:

Herr Dr. Franz Bandorf
Herr Dr. Horst Christof
Herr Walter Liehmann
Herr Günter Schmitt

Der Vorstand freut sich, diese vier Kollegen für eine Mitarbeit bei der 16. Hauptversammlung in Würzburg gewonnen zu haben.

gez. Hans-Georg Becker
Vorsitzender

Allen Mitgliedern schon jetzt zur Kenntnis:

**16. Hauptversammlung des VdLiA
in Würzburg
von Mittwoch, den 27. Juli 1983
bis Sonnabend, den 30. Juli 1983**

16. Hauptversammlung des VdLiA in Würzburg – Mitgliederversammlung

Das Problem der Anträge

I. Grundsätzliche Überlegungen

Auf jeder Hauptversammlung des VdLiA gab es bisher Schwierigkeiten mit einigen Anträgen aus formalen und inhaltlichen Gründen, weil sie unter falschen Voraussetzungen formuliert und nicht immer gemäß der Geschäftsordnung gestellt wurden. Anträge sind aber die Grundlage allgemein gültiger Verbandsaussagen und -forderungen. Sie können nur alle 2 Jahre von der Mitgliederversammlung – dem satzungsgemäß vorgesehenen Organ – beschlossen werden. Der Vorstand ist deshalb der Auffassung, daß alle Anträge, hinter denen der gesamte Verband stehen soll, besonders sorgfältig vorbereitet und behandelt werden müssen. Nur auf diese Weise können einmal alle Mitglieder an der Verbandsarbeit teilnehmen und die Politik des VdLiA mitbestimmen. Dann kann der Vorstand wirklich im Namen des Verbandes sprechen. Das aber ist wiederum eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg.

II. Die Vorbereitung der Anträge

1. Die Antragsteller wollen bitte prüfen, ob ihr Antrag – wenigstens sinngemäß – nicht schon einmal gestellt wurde, bzw. wie über einen solchen Antrag entschieden wurde. Alle Anträge der letzten Jahre wurden in unserer Verbandszeitschrift veröffentlicht und ihre Ergebnisse nach Entscheidung der zuständigen Stellen publiziert. Soweit erforderlich, hat der Vorstand dazu Stellung genommen.
2. Inhalt und Formulierung der Anträge mit den VdLiA-Mitgliedern der Schule diskutieren.
3. Jeder Antrag muß nach der Geschäftsordnung 3 Monate vor der Hauptversammlung *schriftlich* beim Vorstand ein-

gereicht werden. Das bedeutet für die nächste Hauptversammlung in Würzburg: Anträge bis zum 27. 4. 83 an die Geschäftsstelle einreichen.

4. Der oder die Antragsteller sollten selbst oder durch einen von ihnen bestimmten Vertreter den Antrag vor der Mitgliederversammlung begründen. Ein Vertreter sollte evtl. auch die Vollmacht besitzen, der Veränderung eines Antrages zuzustimmen bzw. ihn zurückzuziehen.
5. Der Vorstand hat zur Vorbereitung der Mitgliederversammlung einen Arbeitskreis eingesetzt. Alle Antragsteller sollten dafür sorgen, in diesem Arbeitskreis vertreten zu sein.

III. Der Ablauf der Mitgliederversammlung

1. Die Mitgliederversammlung entscheidet am Beginn über die Behandlung der Dringlichkeitsanträge. Dazu gehören alle Anträge, die nach dem 27. 4. 83 beim Vorstand eingehen oder bis zum Beginn der Mitgliederversammlung gestellt werden. Nach der Geschäftsordnung kann die Behandlung von Dringlichkeitsanträgen von der Mitgliederversammlung mit einfacher Mehrheit abgelehnt werden.
2. Abänderungen und Zusätze zu Anträgen während der Mitgliederversammlung sind dem Versammlungsleiter *schriftlich* einzureichen.
3. Anträge zum gleichen Gegenstand werden, um Mißverständnissen vorzubeugen, in Zukunft nicht mehr zusammengefaßt, sondern getrennt zur Abstimmung gestellt.
4. Geschäftsordnungsanträge kommen außerhalb der Wortmeldungen zur Abstimmung. Vorher erhält ein Redner Gelegenheit zur Gegendarstellung.

Anträge an die Mitgliederversammlung in der vom Vorstand in diesem Heft empfohlenen formalen Fassung möglichst bald, spätestens bis zum 26. März 1983 an den Vorsitzenden oder den Geschäftsführer.

Regionalgruppen

Hans-Georg BECKER

Bericht über die Regionaltagung der Regionalgruppe Italien im VdLiA

8. bis 10. Oktober 1982 in Mailand

Am 8. und 9. Oktober 1982 fand in Mailand die erste Regionaltagung des Jahres 1982 und die erste Tagung seit dem Rücktritt der beiden Regionalvorsitzenden im Oktober 1981 statt.

Aufgrund der Ereignisse und Ergebnisse bei der Jahrestagung in Bremen im Juli 1981 hatten sich der Vorsitzende der Region Italien, Herr Karl Schneider, und sein Stellvertreter, Herr Wolfgang Fuhrmann, im Oktober 1981 veranlaßt gesehen, die Regionalarbeit niederzulegen. Beide hatten in Schreiben an den Vorstand die Hoffnung geäußert, daß der Vorstand an einer Regionalarbeit interessiert bleiben und für eine Weiterarbeit Sorge tragen möge.

Zwischen Oktober 1981 und Februar 1982 hatte es einen längeren Briefwechsel zwischen dem Vorstand des VdLiA und den Ortsobleuten der 4 deutschen Schulen der Region Italien in Vertretung des Regionalobmanns gegeben. Nach Klärung verschiedener Mißverständnisse, nach Klarstellung von Positionen in gewissen Sachfragen und nach der von beiden Seiten mehrfach deutlich geäußerten und begrüßten Bereitschaft zu einem Neubeginn einer konstruktiven Zusammenarbeit zwischen Vorstand des VdLiA und der Regionalgruppe Italien im VdLiA hatte der Ortsobmann der Deutschen Schule Mailand, Herr Dr. Bernhard Steegmüller, unter Vorlage einer Tagesordnung die Ortsobleute der 4 Schulen und ihre Vertreter in die Deutsche Schule Mailand eingeladen. Wegen der besonderen Bedeutung dieses ersten Schrittes für einen Neubeginn einer Zusammenarbeit nahm der Vorsitzende des VdLiA auf Beschluß des Vorstands persönlich an dieser Tagung teil.

Nachdem Herr Günter Miller einen Situationsbericht über die Lage in der Region Italien gegeben hatte, konnte der Vorsitzende aus der Sicht des Vorstands zu verschiedenen Punkten klärende Ergänzungen zu dem Situationsbericht geben.

Die Aussprache zur Klärung von Positionen in Sachfragen konzentrierte sich im wesentlichen auf 3 Bereiche:

1 Die Regionalgruppe Italien hatte kritisiert, daß der Vorstand offensichtlich über geplante und schon ergangene Verfügungen und Erlasse nicht rechtzeitig informiert würde und informiert worden sei und hatte das an drei verschiedenen Punkten belegt.

Der Vorsitzende stellte fest, daß die Informationen des Verbands seitens der ZfA, des AA, des ASchA und der KMK derzeit gut seien und sicher besser als vor einigen Jahren. Er wies auf die Beteiligung und Anhörung des Vorstands des VdLiA bei der Erstellung der 4 schulischen neuen Ordnungen hin, die vor wenigen Monaten verabschiedet worden sind, auf die ständige und laufende Information über Beschlüsse des Auslandsschulausschusses der KMK, auf die laufende Übersendung von Ergänzungen des beim Vorstand vorhandenen Handbuchs des Auslandsschulwesens und anderer Informationen seitens der ZfA und des AA. Der Vorsitzende bedauerte ebenso wie die Teilnehmer der Region Italien die immer noch fehlende oder zu geringe Beteiligung des Verbands vor Beschlüssen über Neuerungen im Auslandsschulwesen, insbesondere vor Neuerungen in finanzieller und rechtlicher Hinsicht bei den Auslandslehrern.

In der Frage der Besteuerung konnte der Vorsitzende mitteilen, daß der Vorstand nach vielen Jahren der intensiven Bemühungen auf Antragswegen um Steuerberechtigung nunmehr Klagen und sog. „Musterprozesse“ von Auslandslehrern im Hinblick auf die Kosten der Anwälte und Gerichte trage.

2 Ein weiterer Kritikpunkt war die von der Region Italien bemängelte Unterrepräsentation aktiver Auslandslehrer bei den Hauptversammlungen alle zwei Jahre. Der

Vorsitzende konnte feststellen, daß der Verband sich in erster Linie als Interessenvertretung der ins Ausland vermittelten Lehrer sehe und erst in zweiter Linie sich die Aufgabe der Betreuung und Kontaktpflege ehemaliger aktiver Auslandslehrer gestellt hat. Der Vorstand habe es stets bedauert, daß nur höchstens 20% der Teilnehmer an Hauptversammlungen und Mitgliederversammlungen aktive Auslandslehrer seien. Das Delegiertensystem mit einer Delegiertenversammlung an Stelle einer Hauptversammlung sei schon seit 11 Jahren im Vorstand diskutiert, sei immer noch in der Diskussion, sei aber aus vielerlei Gründen sehr schwer realisierbar. Auf dem Wege dorthin soll im Rahmen der HV Würzburg ein „Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer“ entscheidende Funktionen übernehmen und Vorarbeit leisten.

Ob ein aktiver Auslandslehrer im Vorstand wesentliche Impulse in der Vorstandsarbeit geben könne, wurde vom Vorstand bezweifelt. Der Vorsitzende steht jedoch einem Experiment in dieser Hinsicht aufgeschlossen gegenüber, hat allerdings wie alle Vorstandsmitglieder Bedenken im Hinblick auf die hohen Fahrtkosten und die organisatorischen Erschwernisse bei Vorstandssitzungen, von dem zeitlichen Aufwand der Anreise aus dem Ausland ganz abgesehen (5 Tage in der Schulzeit).

3 Diskutiert wurde auch die Frage eines Anschlusses des relativ kleinen Verbands (1500 Mitglieder) an einen sogenannten „größeren Bruder“ (etwa DL oder GEW), um finanzielle Risiken überschaubarer zu halten, mehr Gewicht bei Verhandlungspartnern zu gewinnen und mehr Sachkompetenz juristischer und steuerlicher Art zu erlangen. Hier konnte der Vorsitzende auf das erste vorgesehene Spitzengespräch zwischen VdLiA und GEW am 16. Oktober

1982 in Bonn hinweisen, wo es um Zusammenarbeit in konkreten Sachfragen gehen soll.

Bemühungen um Zusammenarbeit in Sachfragen mit „größeren Brüdern“ seien vorhanden und sicher auch erfolgversprechend, ein „Aufgehen des Verbands“ in größeren Verbänden sei jedoch nicht angestrebt.

Alle Teilnehmer der Regionaltagung zeigten sich positiv beeindruckt von der konstruktiven Haltung der Region Italien und dem Vorstand des VdLiA. Man stellt fest, daß die Auseinandersetzungen des vergangenen Jahres vieles angestoßen und fruchtbare Impulse gegeben hätten.

Aus diesem Grunde beschlossen die Vertreter der Region, wieder einen Regionalvorstand zu wählen.

Zum Regionalobmann wurde einstimmig Herr Eberhard Michel, Deutsche Schule Mailand, und zum stellvertretenden Regionalobmann einstimmig Herr Wolfgang Fuhrmann, Instituto Giulia, Mailand, gewählt.

Im Rahmen der Teilnahme an der Regionaltagung konnte der Vorsitzende den beiden deutschen Schulen in Mailand Besuche abstatten und mit den beiden Schulleiterinnen Schwester M. Modeste Barklage und Frau OStD Dr. Obermüller-Kochs sowie ihren Stellvertretern längere Gespräche führen. Beide Schulleiterinnen sind Mitglieder unseres Verbands und unterstützen aktiv die Verbandsarbeit.

Im Hinblick auf einen konstruktiven Neubeginn der Zusammenarbeit zwischen Regionalgruppe und Vorstand und im Hinblick auf die Bereicherung der Zusammenarbeit durch zahlreiche Anregungen und Impulse war die Tagung ein voller Erfolg!

gez.: Hans-Georg Becker,
Vorsitzender des VdLiA

Büchertisch:

Wir freuen uns, Ihnen bekannt zu geben, daß Herr Klaus RICHTER, 3101 Winsen/Aller, Birkenweg 24, Tel.: (0 51 43) 85 13, ab sofort den Büchertisch unserer Verbandszeitschrift übernehmen will. Alle diesbezüglichen Anfragen sind daher künftig an ihn zu richten.

Dank an den Verein Deutscher Lehrer im Ausland

Im Namen unseres Schulvorstandes, unserer Lehrer, Eltern und Schüler möchte ich dem Verein Deutscher Lehrer im Ausland unseren allerherzlichsten Dank aussprechen für die so großzügige Hilfe, die Sie unserer kleinen Schule zuteil werden ließen. Bestimmt fällt es einem Lehrer nicht schwer, sich die blanken und leuchtenden Kinderaugen vorzustellen beim Anblick all der herrlichen Spielsachen, mit denen sie nun spielen und lernen können.

Seien Sie gewiß, daß wir stets in aufrichti-

ger Dankbarkeit an alle die denken, die dazu beigetragen haben, uns zu helfen und so große Freude zu bringen.

Mit freundlichen Grüßen
gez. Dorle Luck

Anmerkung:

Mit dem Reingewinn des Basars auf der Hauptversammlung des VdLIA 1981 in Bremen konnte der kleinen, nicht von der ZfA finanziell unterstützten deutschen Schule in Villarica/Chile eine Sachspende übersandt werden.

Persönliche Nachrichten

in memoriam

Durch den Tod verloren wir unser Mitglied

Heinz Göbel

1961 – 1964 DS Valencia

1972 – 1981 Deutsches Pädag. Seminar Buenos Aires

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

Nachruf für Heinz Göbel

Unerwartet für alle, die ihn kannten, starb nach kurzer Krankheit im Alter von 56 Jahren Heinz Göbel. Vor einem Jahr war er nach langjähriger Tätigkeit am Deutschen Pädagogischen Seminar Buenos Aires nach Deutschland zurückgekehrt, hatte sich aus dem Schuldienst weiterbeurlauben lassen, um konsequent die am Pädagogischen Seminar begonnenen wissenschaftlichen Arbeiten zu Ende zu führen.

Sein Lebensweg war der eines engagierten Pädagogen, der für das Auslandsschulwesen viel Exemplarisches geleistet hat. Gebürtiger Westfale, ging er erstmals 1961 als Auslandslehrer nach Valencia. Zweisprachige Erziehung ließ ihn von diesem Moment an nicht mehr los.

Der Unterzeichnete lernte ihn 1973 am Pädagogischen Seminar in Buenos Aires

kennen; es entstand eine intensive fachliche und persönliche Beziehung.

Heinz Göbel verstand seine Arbeit am Seminar von Anfang an als eine Herausforderung. Abstraktes Reden über die Sachen hinweg war ihm zuwider. So war es für ihn selbstverständlich, daß Lehreraus- und -fortbildung sich an Gegebenheiten und Bedingungen schulischer Wirklichkeit zu orientieren hatte. Mit seiner Bestandsaufnahme und Analyse der argentinisch-deutschen Schulen legte er – wohl einmalig in seiner Art – ein umfassendes Modell für die Erfassung bilingualer Schulsysteme vor. Er erkannte die Defizite in diesem Bereich und engagierte sich, diese zu überwinden. Seine besondere Gabe war es, andere Menschen für pädagogische Fragestellungen zu interessieren und mit ihnen zusam-

men Untersuchungen durchzuführen und Materialien herzustellen. Alle Arbeiten entstanden in Gruppen, die er auf geschickte Weise moderierte. Sein Rhythmus übertrug sich auf die anderen; so ist die Vielzahl von Arbeiten zu erklären, die im Laufe der Jahre in seinem Arbeitsbereich entstanden.

In den letzten Jahren konzentrierte sich seine Arbeit auf die bilinguale Früherziehung. Durch einen von ihm organisierten Schulversuch hatte er Einblick in die Möglichkeiten und Unmöglichkeiten dieses umstrittenen Arbeitsfeldes gewonnen.

Die Drucklegung des von ihm koordinierten Vorschulkurses für Deutsch als Fremdsprache konnte er noch erleben: der Abschluß einer an der Universität Berlin angelegten Untersuchung über den genannten Bereich blieb ihm versagt. Andere werden versuchen, die fertiggestellten Teile der Fachwelt zugänglich zu machen. Sicherlich hat er dazu beigetragen, der im Auslandsschulwesen über eine Weile vernachlässig-

ten Vorschulpädagogik wieder den rechten Stellenwert zu geben.

An der Entwicklung und am Ausbau der Deutschen Pädagogischen Seminare in Buenos Aires hat Heinz Göbel wesentlichen Anteil. Als Dozent dieses Instituts konnte er den Theorie-Praxisbezug jederzeit realisieren, konnte er didaktische Einsichten gewinnen und diese in die Praxis umsetzen. Deshalb sah er seinen Einsatz gerade an dieser Stelle als einen Glücksfall an.

Mehr als andere pflegte er persönliche Kontakte mit Studenten, Dozenten, Lehrern und Spezialisten seines Gebiets. Seine Arbeit führte ihn häufig ins Landesinnere und in andere Länder Südamerikas, wo er viele Freundschaften angeknüpft hat. Immer hatte er ein offenes Haus für alle, die mit ihm zu tun hatten. In Erinnerung wird er vielen bleiben als Fachkollege, Lehrer, Freund und Teilhaber an einer gelebten Völkerverständigung.

Heinrich Graffmann

Neue Mitglieder

FISCHER, Klaus-Dieter, OStR., Institute Ballester
 FRIEDRICH, Helmut, StD., 6708 Neuhofen, Karl-Marx-Str. 45
 HOFFMANN, Henning, RSchL, DS Riyadh
 KRÜGER, Guido, RL., DS Brüssel
 OBERMANN, Heinrich, StR., DS Istanbul
 SCHUMANN, Dr. Jürgen, OStR., DS Stockholm
 SCHWEIZER, Hans-Joachim, StR., Goethe-Schule Buenos Aires

Anschriftenänderungen

ADLHOCH, Heinrich, 8000 München 80, Herzogparkstr. 2/I
 Arbeitsring Ausland f. kult. Aufg., 5000 Köln 51, Gustav-Heinemann-Str. 84 – 88
 BOJE, Klaus, 2270 Alkersum/Föhr, Petalumaweg 14
 BOROWSKY, Lutz, 2061 Westerau, Schulstr. 13
 BRATZLER, Sibylle, 6380 Bad Homburg v. d. H., Am Schützbrett 11
 CHAMMING'S Kristina, RCI-Abidjan 01 c/o BICI-01 B.P. 1413
 DIETMEIER, Hermann, 7990 Friedrichshafen 24, Föhnweg 24
 DENK, Friedrich, DS London

Dtsch. Stift. f. Intern. Entwicklung, 5300 Bonn 3, Hans-Böckler-Str. 5
 EGDELING, Werner, 3300 Braunschweig, Paul-Jonas-Meier-Str. 20
 FISCHER, Kurt, 8000 München 82, Möwestr. 6
 FLOHR, Horst, 5401 Brodenbach, Salzwiese 24
 FLUCH, Hans, 7916 Nersingen, Sperberweg 2
 FUHRMANN, Ernst, 6202 Wiesbaden-Biebrich, Cheruskerweg 9
 GEUSS, Otmar, 8998 Lindenberg, Ahornweg 1
 HALLER, Franz, 7460 Balingen, Auf Schmiden 73
 IBACH, Hans Jürgen, 5800 Hagen 7, Am Quambusch 25
 IHDE, Dieter, 2407 Bad Schwartau, Brahmweg 4
 KARCHER, Walter, 6940 Weinheim, Leberstr. 35
 KLAPPROTH, Dieter, ab 1. 1. 1983: DS Guatemala
 KLÖTER, Eckhard, DSV Santiago
 KOCH, Günter, DS Bogotá
 KOCH, Hans Dieter, 2050 Hamburg 80, Leuschnerstr. 118
 KÖHL, Rainer, 4787 Geseke, Wiethmarstr. 7
 KOPETZKY, Peter, 7915 Eichingen-Thalfingen, Gänsackerweg 60
 LIER, Dr., Hans, 6551 Norheim, Am Götzenfels 1
 LINDENTHAL, Peter, 7257 Ditzingen, Eberdinger Weg 12
 LUBOS, Hans G., Schulberater Dtsch. Botschaft Buenos Aires Casilla 2979 Maipú
 MAYER-SCHUCHARD, Clemens, 8011 Putzbrunn, Buchenstr. 13
 MEYER, Hans Wilhelm, 7744 Königsfeld, Brühlstr. 7
 Pädagog. Zentrum Bogotá, Apartad. Aereo 101 303, Bogotá 10, D. E.

PELEIKIS, Hans-Jürgen, 2000 Hamburg 61,
Graf-Anton-Weg 55 R
PFEIFFER, Dr., Peter, 6930 Eberbach, Friedrich-
Ebert-Str. 17
PREISINGER, Karl, Dtsch. Botschaftsschule Ad-
dis Abeba
v. REHN, Jens-Joachim, 4000 Düsseldorf, Leine-
weberweg 35
ROBBEN, Monika, 3400 Göttingen, Am Steins-
graben 13
SANDROCK, Dieter, 4800 Bielefeld 1, Am Spar-
renberg 52
SAUER, Jürgen, 6904 Leimen 3 St. Ilgen, Im Waid
Hessel 1
SCHREIBER, Dr. Martin, DHPS Windhoek
SPITZNER, Hans-Jürgen, 6730 Neustadt/
Weinstr., Wittelsbacherstr. 34
THISSEN, Erich, 4190 Kleve, Steckbahn 49

UTZ, Hans Dieter, Hanns-Steidel-Stiftung Lomé/
Togo
VOSS, Wolfgang, 4223 Voerde 1, Pilesters-
kath 8
WIRTH, Harald, 2879 Brettorf, Im Großen Ort 3

Neue Obleute

DS Athen: Dr. MOTZKUS, Dieter
Instituto Ballester: FISCHER, Klaus-Dieter
DS Lissabon: FRANK, Claus-Günter
DS Istanbul: JHL, Heinrich
DS St. Cruz de Tenerife: SCHNEIDER, Gerd
DS Jakarta: BURGHARDT, Manfred

Mit guten Wünschen für das neue Jahr
1983
grüßt Sie der Vorstand des VdLiA

Mitarbeiter dieses Heftes:

Ernst FUHRMANN, 6202 Wiesbaden-Biebrich, Cheruskerweg 9
Heinrich GRAFFMANN, 6900 Heidelberg, Dantestr. 6
Wolfgang HAMMER, DK-2980 Kokkedal, Bygvaenget 801
Dieter KLAPPROTH, DS Guatemala
Dorie LUCK, Deutsche Schule Villarrica/Chile, Casilla 360
Richard MOSER, 6900 Heidelberg, Ginsterweg 16
Manfred SANDNER, 2940 Wilhelmshaven, Acherstr. 12
Hans-Joachim SCHATZ, Escuela Alemana, Apartado Postal 01 – 183 San Salvador/El Salvador,
Centro America
Peter, SCHÖNWALDT, A-1030 Wien III, Metternichgasse 3, Botschaft der Bundesrepublik Deutsch-
land
Wolf Rüdiger SCHUMM, DSV Santiago/Chile, Casilla 16 171
Eckhard STEGMANN, 4930 Detmold, Agnes-Miegel-Weg 9
Lothar STRASSNER, Deutsche Schule Valparaíso/Chile, Casilla 1003

Berichtigung:

Durch ein dauerliches Versehen wurde die Anschrift von Herrn SCHUH im letzten Mitarbeiter-
verzeichnis falsch angegeben. Sie lautet richtig: Hermann SCHUH, Beethovenstr. 7, 5354 Weilerswist

AKTUELLE INFORMATION

Die neuen „Schulordnungen“

Fortsetzung des Abdrucks aus Heft 3/1982

Richtlinien für eine Konferenzordnung für deutsche Schulen im Ausland

Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 7. Mai 1982

1. Anwendungsbereich
2. Allgemeine Bestimmungen
 - 2.1 Aufgabe der Konferenz
 - 2.2 Konferenzarten
 - 2.3 Zuständigkeit
 - 2.4 Ausschüsse und Berichterstatter
3. Die Gesamtkonferenz
 - 3.1 Fragen des Unterrichts und der Schullaufbahn
 - 3.2 Förderung der Zusammenarbeit
 - 3.3 Weitere Arbeitsbereiche
4. Teilkonferenzen
 - 4.1 Aufgaben der Klassen-/Jahrgangsstufenkonferenz
 - 4.2 Aufgaben der Fachkonferenz
5. Verfahrensweise
 - 5.1 Teilnahmepflicht
 - 5.2 Anzahl der Konferenzen
 - 5.3 Ort, Zeit, Einberufung und Tagesordnung
 - 5.4 Vorsitz
 - 5.5 Mitglieder der Konferenzen
 - 5.6 Weitere Teilnehmer bei Gesamtkonferenzen
 - 5.7 Stimmberechtigung
 - 5.8 Abstimmungen
 - 5.9 Verpflichtung zur Verschwiegenheit
 - 5.10 Gültigkeit der Beschlüsse
 - 5.11 Niederschriften
6. Sonderbestimmung
7. Schlußbestimmung

1. Anwendungsbereich

Die Richtlinien für eine Konferenzordnung sollen an den von der Kultusministerkonferenz anerkannten Deutschen Auslandsschulen angewendet werden.

Die Schulen erarbeiten ihre Konferenzordnung auf der Grundlage dieser Richtlinien und legen den Entwurf dem Auslandsschulausschuß vor. Sofern sich bei einer Schule Abweichungen von diesen Richtlinien aus den Vorschriften des Sitzlandes oder aus der besonderen Situation der Schule ergeben, legt sie dies im einzelnen dar.

Die nach Abstimmung mit dem Auslandsschulausschuß festgelegte Fassung wird vom Schulträger in Kraft gesetzt.

Die Richtlinien werden allen weiteren von der Bundesrepublik Deutschland amtlich geförderten Schulen im Ausland zur Kenntnis gegeben.

2. Allgemeine Bestimmungen

2.1 Aufgabe der Konferenzen

Das Lehrerkollegium tritt zur Abstimmung der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit regelmäßig in Konferenzen zusammen.

In den Konferenzen werden Angelegenheiten des äußeren und inneren Schullebens behandelt. Die Konferenzen haben die Aufgabe, die Arbeit an der Schule nach ihren Bildungszielen im Rahmen der gültigen Bestimmungen einheitlich zu gestalten. Dabei soll das fachliche, erzieherische und menschliche Zusammenarbeiten der Lehrer aller Teilbereiche der Schule gefördert und aufeinander abgestimmt werden. Im Zusammenwirken mit dem Schulträger, den Erziehungsberechtigten (im folgenden „Eltern“ genannt) und den Schülern sollen die Konferenzen der Erfüllung des Erziehungs- und Unterrichtsauftrages der Schule dienen und ihre zeitgemäße Weiterentwicklung vor allem im Hinblick auf die Begegnung und den kulturellen Austausch mit dem Sitzland ermöglichen.

2.2 Konferenzarten

Konferenzen können als Gesamtkonferenzen oder als Teilkonferenzen stattfinden.

Teilkonferenzen sind

- Abteilungskonferenzen,
- Jahrgangsstufenkonferenzen,
- Klassenkonferenzen,
- Fachgruppenkonferenzen und
- Fachkonferenzen.

2.3 Zuständigkeit

Die Aufgaben der Konferenzen werden durch diese Ordnung festgelegt. Ihre Zuständigkeit wird durch die Regelungen der fördernden Stellen in der Bundesrepublik Deutschland (Auswärtiges Amt, Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen –, Kultusministerkonferenz, Auslandsschulausschuß) und der zuständigen Behörden im Sitzland begrenzt. Personalfragen sind nicht Angelegenheit der Konferenzen.

Die Zuständigkeiten der verschiedenen Partner der schulischen Arbeit ergeben sich aus der Satzung des Schulvereins, der Schulordnung, der Dienstordnung für den Schulleiter und der Konferenzordnung.

2.4 Ausschüsse und Berichterstatter

Für besondere Aufgaben können Ausschüsse und einzelne Berichterstatter eingesetzt werden.

3. Die Gesamtkonferenz

Die Gesamtkonferenz erörtert allgemeine Fragen der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit, der Planung und Koordination der Lehrverfahren und der schulischen Prüfungen. Sie berät und beschließt im Rahmen ihrer Zuständigkeit Maßnahmen, die für die erzieherische und unterrichtliche Arbeit erforderlich sind.

Die Zuständigkeit der Gesamtkonferenz erstreckt sich vor allem auf folgende Gebiete:

3.1 Fragen des Unterrichts und der Schullaufbahn

- Erarbeitung besonderer Lehrpläne
- Koordinierung der methodischen Gestaltung des Unterrichts
- Festlegung der Kriterien für die Leistungsbeurteilung
- Abstimmung von Art und Umfang der Hausaufgaben

- Regelung des Verfahrens bei der Aufnahme in die Schule und den Übergängen innerhalb der Schule
- Koordinierung der Schulabteilungen

3.2 Förderung der Zusammenarbeit der Schule

- mit den Schülern und der Schülermitwirkung (z. B. Veranstaltungen der Schüler, Schülerzeitung, Schülerarbeitsgruppen), vor allem mit Schülern unterschiedlicher Nationalität innerhalb und außerhalb der Schule,
- mit den Eltern und Elternbeiräten,
- mit schulischen und kulturellen Einrichtungen im Sitzland. Hierzu gehören insbesondere: Veranstaltungen mit einem Tag der offenen Tür, Verbindung zu Partnerschulen, sportliche und andere fachliche Wettbewerbe, musische Veranstaltungen, Beteiligung an Ausstellungen, fachliche und pädagogische Zusammenarbeit mit Schulen, Hochschulen und wissenschaftlichen Instituten, Einladung von Behördenvertretern, Unterrichts- und Experimentalvorführungen, Vorträge und Veranstaltungen für Erwachsene und Schüler.

3.3 Weitere Arbeitsbereiche

- Wahl des Lehrervertrauensrates
- Beschlußfassung über Ordnungsmaßnahmen nach der Schulordnung
- Erarbeitung der Hausordnung
- Erstellen der Richtlinien für die Verwaltung und Benutzung von Lehr- und Lernmitteln, Büchereien, Sammlungen, Geräten und Schulinventar sonstiger Art
- Verteilung der Lehr- und Lernmittel und von Spenden
- Planung der Schulveranstaltungen. Hierzu gehören insbesondere Aufführungen, Ausstellungen, Ausflüge, Klassen- bzw. Gruppenfahrten, Elternversammlungen, Felnern, Feste

4. Teilkonferenzen

In den Teilkonferenzen werden unter Beachtung der Beschlüsse der Gesamtkonferenz die Angelegenheiten behandelt, die für den jeweiligen Arbeitsbereich der entsprechenden Konferenz von Bedeutung sind.

Die Aufgaben der *Abteilungskonferenz* und der *Fachgruppenkonferenz* sind durch die Namen der Konferenzen umschrieben. Die Aufgaben der Klassen-/Jahrgangsstufen- und der Fachkonferenz werden im folgenden aufgeführt.

Die Beratungsergebnisse sind ggf. der Gesamtkonferenz bekanntzugeben; diese kann dazu Stellung nehmen. Eine Ausnahme bilden die Entscheidungen der Versetzungskonferenzen.

4.1 Aufgaben der Klassen-/Jahrgangsstufenkonferenz

Die Klassenkonferenz behandelt die Angelegenheiten, die seine Klasse und ihre einzelnen Schüler betreffen. Dabei kommt dem Klassenleiter eine besondere Bedeutung zu.

In der Oberstufe mit Kurssystem tritt an die Stelle der Klassenkonferenz die Jahrgangsstufenkonferenz; für sie gelten die im folgenden beschriebenen Aufgaben entsprechend.

Zu den Aufgaben der Klassenkonferenz gehören insbesondere:

a) Erzieherische Aufgaben

- Förderung der Zusammenarbeit der Schüler in der Klasse
- Förderung der individuellen Fähigkeiten und Beurteilung der einzelnen Schüler
- Austausch von Erfahrungen über das Verhalten der Klasse und einzelner Schüler
- Förderung der Zusammenarbeit mit den Eltern und dem Klassenelternbeirat
- Planung und Durchführung von Klassenveranstaltungen
- Beschlußfassung über erzieherische Maßnahmen und Ordnungsmaßnahmen nach der Schulordnung

b) Unterrichtliche Aufgaben

- Zusammenarbeit der in einer Klasse unterrichtenden Lehrer in didaktischen und methodischen Fragen

- Koordinierung von Unterrichtsthemen und -methoden
- Gestaltung der Klassenarbeiten und der Hausaufgaben
- Vorbereitung von Prüfungen

c) Zeugnisse und Versetzungen

- Festsetzung der Zeugnisse
- Beschlußfassung über Versetzung

4.2 Aufgaben der Fachkonferenz

Die Fachkonferenz behandelt Fragen des einzelnen Faches, sofern erforderlich, in Abstimmung mit anderen Fächern, insbesondere:

- Didaktik und Methodik
- Lehr- bzw. Jahresarbeitspläne
- Fachliche Anforderungen und Leistungsbewertung
- Bedarf von Lehr- und Lernmitteln
- Fachsammlungen und andere fachgebundene Einrichtungen
- Ergänzende Veranstaltungen in Form von Arbeitsgemeinschaften oder freiwilligem Unterricht

5. Verfahrensweise

Für alle Konferenzen gilt eine einheitliche Verfahrensweise.

5.1 Teilnahmepflicht

Lehrer und Erzieher sind zur Teilnahme an einer ordnungsgemäß einberufenen Konferenz verpflichtet.

**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

5.2 Anzahl der Konferenzen

- Gesamtkonferenzen finden mindestens viermal im Schuljahr statt. Die Eröffnungskonferenz des Schuljahres findet spätestens zwei Arbeitstage vor dem Beginn des Unterrichts statt.
- Klassenkonferenzen finden nach Bedarf, jedoch mindestens zweimal im Schuljahr statt.
- Fachkonferenzen finden nach Bedarf, jedoch mindestens einmal zu Beginn des Schuljahres statt.
- Die übrigen Konferenzen finden nach Bedarf statt.

5.3 Ort, Zeit, Einberufung und Tagesordnung

Konferenzen finden in der Schule außerhalb der Unterrichtszeit statt. Sofern der Schulleiter nicht den Vorsitz führt, ist der Termin mit ihm abzustimmen.

Der Vorsitzende beruft die Konferenz ein. Er gibt spätestens sechs Tage vorher Zeit und Tagesordnung bekannt.

Anträge zur Tagesordnung der Konferenz müssen dem Vorsitzenden spätestens zwei Tage vor der Sitzung schriftlich vorliegen.

Im Bedarfsfall kann der Vorsitzende Konferenzen ohne Einhaltung der genannten Frist einberufen. Er muß dies zu Beginn der Sitzung begründen.

Eine Konferenz wird vom Vorsitzenden innerhalb von einer Woche einberufen, wenn ein Viertel der stimmberechtigten Mitglieder schriftlich die Einberufung der Konferenz beantragt. Die gewünschten Gegenstände der Beratung sind schriftlich dem Antrag beizufügen.

5.4 Vorsitz

Den Vorsitz führt grundsätzlich der Schulleiter. Ist der Schulleiter verhindert, übernimmt in der Gesamtkonferenz der ständige Stellvertreter den Vorsitz.

Der Schulleiter kann den Vorsitz in allen anderen Konferenzen den zuständigen Leitern bzw. Lehrern übertragen. Bei Versetzungskonferenzen führt der Schulleiter in der Regel den Vorsitz.

5.5 Mitglieder der Konferenzen

Mitglieder der Gesamtkonferenz sind alle an der Schule tätigen Lehrer und Erzieher (vermittelte Lehrer, deutsch- und fremdsprachige Ortskräfte).

Mitglieder der Teilkonferenz sind die in dem jeweiligen schulischen Bereich tätigen Lehrer und Erzieher.

5.6 Weitere Teilnehmer bei Gesamtkonferenzen

Zu jeder Gesamtkonferenz wird der Schulträger eingeladen, der sich durch eines seiner Mitglieder vertreten läßt.

Vertreter der Elternbeiräte und der Schülermitwirkung bzw. Eltern und Schüler können zu Tagesordnungspunkten, die für sie von Bedeutung sind, vom Vorsitzenden eingeladen werden.

Der Vorsitzende kann weitere Teilnehmer (z. B. Behördenvertreter) zu einer Konferenz oder zu einzelnen Tagesordnungspunkten einladen, sofern sie durch ihr Amt oder ihren Auftrag eine Beziehung zur Arbeit der Schule haben.

5.7 Stimmberechtigung

In der Gesamtkonferenz sind alle Mitglieder stimmberechtigt, die mindestens die Hälfte der für die entsprechende Lehrergruppe an der Schule vorgesehenen wöchentlichen Pflichtstundenzahl, jedoch nicht weniger als zwölf Wochenstunden Unterricht erteilen bzw. eine entsprechende Dienstleistung erbringen. Die anderen Lehrer und die eingeladenen Teilnehmer haben beratende Stimme.

In den übrigen Konferenzen ist jedes Mitglied stimmberechtigt. Bei der Behandlung von Fragen, die sich auf einen einzelnen Schüler beziehen, sind in Klassen- und Jahrgangsstufenkonferenzen nur die Lehrer abstimmungsberechtigt, die ihn unterrichten.

5.8 Abstimmungen

Beschlüsse werden in Konferenzen durch Abstimmung gefaßt.

Bei Abstimmungen entscheidet die einfache Mehrheit der abgegebenen Stimmen.

Bei Stimmengleichheit entscheidet die Stimme des Vorsitzenden.

Geheime Abstimmung erfolgt in der Gesamtkonferenz, wenn sie von einem Drittel der stimmberechtigten Mitglieder beantragt wird.

5.9 Verpflichtung zur Verschwiegenheit

Die Mitglieder der Konferenz sind zur Amtsverschwiegenheit verpflichtet. Der Vorsitzende verpflichtet eingeladene Teilnehmer zur Verschwiegenheit. Die Verpflichtung kann vom Vorsitzenden insgesamt oder teilweise aufgehoben werden. Die Aufhebung muß in der Niederschrift vermerkt werden.

5.10 Gültigkeit der Beschlüsse

Beschlüsse, die von Konferenzen im Rahmen ihrer Zuständigkeit gefaßt werden, binden alle Lehrer der Schule. Der Schulleiter ist für die Durchführung der Konferenzbeschlüsse verantwortlich.

Steht nach Ansicht des Schulleiters ein Beschluß nicht im Einklang mit geltenden Bestimmungen, ist er verpflichtet, unverzüglich die Entscheidung der zuständigen Stelle einzuholen. Bis zur Entscheidung der zuständigen Stelle wird die Durchführung des Konferenzbeschlusses ausgesetzt.

5.11 Niederschriften

Über jede Sitzung wird eine Niederschrift in deutscher Sprache angefertigt. Zu ihrer Abfassung kann der Vorsitzende jedes deutschsprachige Mitglied verpflichten.

Die Niederschrift ist rechtzeitig vor der darauffolgenden Sitzung bekanntzugeben. Erfolgt kein Einspruch, wird die Niederschrift als genehmigt von dem Vorsitzenden und dem Schriftführer unterzeichnet. Über Einspruch gegen Form und Inhalt der Niederschrift entscheidet die Konferenz.

Die Niederschriften werden als Teil der Schulakten aufbewahrt.

6. Sonderbestimmung

Die Befugnis der Beauftragten der Kultusministerkonferenz und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Dienstbesprechungen abzuhalten, bleibt von dieser Konferenzordnung unberührt.

7. Schlußbestimmung

Diese Richtlinien für eine Konferenzordnung, die im Einvernehmen mit dem Auswärtigen Amt ausgearbeitet worden sind, werden mit dem Tag der Beschlußfassung der Kultusministerkonferenz in Kraft gesetzt. Gleichzeitig wird der Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 18. Juli 1969 gegenstandslos.

Umzug?

PETER GANATZ

Intern. Möbelspedition – Lagerung

Gärtnerstraße 8 – 7630 Lahr/Schw.

Telefon (0 78 21) 2 67 00

Ihr Spezialist für Auslandszüge mit freundlichem, geschultem Fachpersonal.

Mustersatzung für Träger Deutschsprachiger Auslandsschulen

(März 1982)

Satzung des Deutschen Schulvereins in

Name, Sitz und Zweck des Vereins und der Schule

§ 1 Name und Sitz des Vereins

Der Name des Vereins lautet: „

Sein Sitz ist in

(Ort, Land)

§ 2 Zweck und Ziel des Vereins und der Schule

- (1) Zweck des Vereins ist die Einrichtung und Unterhaltung einer allgemeinbildenden Schule einschließlich Kindergarten/Vorschule für deutschsprachige Schüler.
- (2) Die Schule dient dem Ziel, ihren Schülern eine Schulbildung zu ermöglichen, die auf deutsche Bildungsziele unter Verwendung deutscher Lehrpläne und in der Regel auf deutsche Abschlüsse ausgerichtet ist.
- (3) Die Schule stellt sich darüber hinaus die Aufgabe, die Schüler mit der Kultur und der Sprache (Land) vertraut zu machen sowie auch durch außerschulische Aktivitäten menschliche und kulturelle Verbindungen zu pflegen und gegenseitiges Verständnis zu fördern.
- (4) Im Rahmen dieser Zielsetzung steht die Schule auch Schülern nichtdeutscher Staatsangehörigkeit offen, sofern sie die deutsche Sprache beherrschen, die Kapazität der Schule dies zuläßt und die gesetzlichen Bestimmungen des Landes dem nicht entgegenstehen.
- (5) Der Aufbau der Schule orientiert sich an dieser Zielsetzung und wird im einzelnen im Einvernehmen mit dem Auswärtigen Amt unter Mitwirkung der/des

der Bundesrepublik Deutschland festgelegt.

Mitgliedschaft

§ 3 Mitglieder

- (1) Mitglied des Vereins kann jede natürliche Person werden, die das 18. Lebensjahr vollendet hat, in der Regel die deutsche Sprache hinreichend beherrscht und dem Zweck des Vereins (§ 2) zustimmt. Der Bewerber muß beim Vorstand einen schriftlichen Aufnahmeantrag stellen und sich darin verpflichten, jährlich den von der Mitgliederversammlung festgesetzten Beitrag zu bezahlen.
- (2) Juristische Personen können Mitglieder des Vereins werden. Sie können einen stimmberechtigten, die deutsche Sprache hinreichend beherrschenden Vertreter in die Mitgliederversammlung entsenden.

§ 4 Aufnahme

Über das Aufnahmegesuch entscheidet der Schulvereinsvorstand in geheimer Abstimmung mit Zweidrittelmehrheit der anwesenden Mitglieder. Eine Ablehnung erfolgt ohne Angabe von Gründen.

§ 5 Ehrenmitglieder

Personen, die sich um die Deutsche Schule, die deutsche Sprache oder die kulturellen Beziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und (Land) besondere Verdienste erworben haben, können auf Antrag des

* zuständige diplomatische bzw. berufskonsularische Vertretung (Auslandsvertretung)

Schulvereinsvorstandes von der Mitgliederversammlung zu stimmberechtigten Ehrenmitgliedern des Vereins ernannt werden.

§ 6 Erlöschen der Mitgliedschaft

- (1) Die Mitgliedschaft erlischt durch Tod, Austritt oder Ausschluß des Mitgliedes aus dem Verein. Die Mitgliedschaft erlischt ferner, wenn der zu Beginn des Schuljahres fällige Mitgliedsbeitrag nach vorheriger schriftlicher Mahnung bis zum Ende des Schuljahres nicht entrichtet wurde.
- (2) Der Austritt ist dem Schulvereinsvorstand schriftlich mitzuteilen und wird zum Schluß des Schuljahres wirksam.

§ 7 Ausschluß

- (1) Mitglieder können durch Beschluß des Schulvereinsvorstands ausgeschlossen werden, wenn sie durch ihr Verhalten das Ansehen oder die Interessen des Vereins schädigen. Vor der Entscheidung ist dem Betroffenen die Möglichkeit zur Stellungnahme zu geben. Der Beschluß bedarf einer Zweidrittelmehrheit der anwesenden Mitglieder. Der Beschluß wird unter Angabe des Grundes dem Betroffenen mitgeteilt.
- (2) Gegen diesen Beschluß steht dem Mitglied das Recht der Anrufung der Mitgliederversammlung zu. Diese entscheidet endgültig.

Mitgliederversammlung

§ 8 Termine der Mitgliederversammlung

- (1) Die Jahresmitgliederversammlung muß innerhalb von zwei Monaten nach Beginn des Schuljahres stattfinden.
- (2) Weitere Mitgliederversammlungen werden einberufen, wenn sie vom Schulvereinsvorstand beschlossen oder von mindestens einem Fünftel der Mitglieder beim Vorsitzenden des Schulvereinsvorstandes schriftlich unter Angabe der Gründe beantragt werden. Die Mitgliederversammlung findet dann innerhalb von drei Wochen statt.

§ 9 Einberufung

Die Mitgliederversammlungen werden durch den Vorsitzenden des Schulvereinsvorstandes einberufen und geleitet. Die Einladung erfolgt schriftlich mit Angabe der Tagesordnung und muß zehn Tage vor dem Versammlungstermin abgesandt werden.

§ 10 Beschlußfähigkeit

- (1) Die Mitgliederversammlung ist beschlußfähig, wenn mindestens ein Achtel der Mitglieder bei den Abstimmungen anwesend ist. Abwesende Mitglieder können sich nicht durch anwesende Mitglieder vertreten lassen.
- (2) Ist die Versammlung beschlußunfähig, so beruft der Vorsitzende eine neue ein, die innerhalb von vierzehn Tagen stattfinden muß. Die erneut einberufene Mitgliederversammlung ist unabhängig von der Zahl der anwesenden Mitglieder beschlußfähig.

§ 11 Aufgaben

Aufgaben der Mitgliederversammlung sind:

- (1) Beschlußfassung über die Niederschrift der letzten Mitgliederversammlung (§ 13 Abs. 2),
- (2) Entgegennahme des Berichts des Vorsitzenden über die Tätigkeit des Schulvereinsvorstandes,
- (3) Entgegennahme des Berichts des Schulleiters,
- (4) Entgegennahme des Berichts der Rechnungs- und Kassenprüfer über die Rechnungslegung des Schulvereinsvorstandes,
- (5) Genehmigung der Haushaltsführung und des Jahresabschlusses,
- (6) Entlastung des Schulvereinsvorstandes.
- (7) Beschlußfassung über den vom Schulvereinsvorstand vorgelegten Haushaltsvoranschlag für das neue Wirtschaftsjahr.
- (8) Beschlußfassung über Erwerb oder Veräußerung von Vermögenswerten und Aufnahme von Darlehen, soweit der Schulvereinsvorstand nicht entscheidungsbefugt ist (vgl. § 20, Abs. 2.5).

- (9) Beschlußfassung über die Höhe des Mitgliedsbeitrages.
- (10) Beschlußfassung über Anträge des Schulvereinsvorstandes, die den Mitgliedern mit der Einladung zur Mitgliederversammlung im Wortlaut mitgeteilt wurden.
- (11) Beschlußfassung über Anträge aus dem Kreise der Mitglieder, die spätestens fünf Tage vor der Mitgliederversammlung schriftlich bei dem Schulvereinsvorstand gestellt wurden. Über Anträge des Schulvereinsvorstandes, die später gestellt werden, kann nur mit Zustimmung der Mehrheit der anwesenden Mitglieder verhandelt oder beschlossen werden.
- (12) Entscheidung über die Anrufung gegen den Ausschluß nach § 7.
- (13) Wahl des Schulvereinsvorstandes (gemäß § 16).
- (14) Wahl der Rechnungs- und Kassenprüfer.

§ 12 Abstimmungen

- (1) Die Beschlüsse der Mitgliederversammlung erfolgen – soweit nichts anderes bestimmt ist – mit einfacher Stimmenmehrheit der anwesenden Mitglieder. Bei Stimmengleichheit gibt die Stimme des Vorsitzenden der Versammlung den Ausschlag.
- (2) Lehrer und Angestellte der Schule haben bei der Wahl und Entlastung des Vorstandes kein Stimmrecht.

§ 13 Niederschrift

- (1) Über die Verhandlung wird eine Niederschrift angefertigt, die vom Vorsitzenden der Versammlung und vom Schriftführer unterzeichnet wird.
- (2) Der Vorsitzende des Schulvereinsvorstandes veranlaßt die Versendung von Abschriften der Niederschrift an alle Mitglieder und den Leiter der/des *) der Bundesrepublik Deutschland. Änderungsanträge zur Niederschrift sind vom Vorsitzenden aktenkundig und zum Gegenstand der nächsten Mitgliederversammlung zu machen.

Schulvereinsvorstand

§ 14 Mitglieder und ständige Sitzungsteilnehmer

- (1) Der Schulvereinsvorstand besteht aus **) Mitgliedern. Wählbar sind nur Mitglieder des Schulvereins. Nicht wählbar sind Lehrer, Angestellte und Mitglieder von Elternbeiräten der Schule.
- (2) An allen Sitzungen des Schulvereinsvorstandes nehmen mit beratender Stimme teil: Der Leiter der/des *) der Bundesrepublik Deutschland oder dessen Beauftragter und der Schulleiter.

§ 15 Weitere Sitzungsteilnehmer

Auf Beschluß des Schulvereinsvorstandes können weitere Teilnehmer zu den Sitzungen oder zu einzelnen Tagesordnungspunkten mit beratender Stimme hinzugezogen werden.

§ 16 Amtszeit und Nachfolge

- (1) Die Amtszeit der Schulvereinsvorstandsmitglieder beträgt zwei Jahre. Am Ende eines jeden Schuljahres scheidet die Hälfte der Mitglieder aus; eine Wiederwahl ist möglich.
- (2) Scheidet ein Vorstandsmitglied vor Ablauf seiner Amtszeit aus, so kann sich der Vorstand durch Zuwahl ergänzen. Die Zuwahl bedarf der Bestätigung durch die nächste Mitgliederversammlung.

§ 17 Ämter und Geschäftsordnung

- (1) Der Schulvereinsvorstand wählt aus seiner Mitte den Vorsitzenden, den Schatzmeister, den Schriftführer und deren Stellvertreter.
- (2) Der Schulvereinsvorstand gibt sich eine Geschäftsordnung.
- (3) Die Verhandlungssprache ist Deutsch.

*) zuständige diplomatische bzw. berufskonsularische Vertretung (Auslandsvertretung)

**) mindestens fünf

§ 18 Beschlüsse und Beschlußfähigkeit

- (1) Die Beschlüsse des Schulvereinsvorstandes werden mit Stimmenmehrheit der anwesenden Vorstandsmitglieder gefaßt. Bei Stimmengleichheit gibt die Stimme des Vorsitzenden den Ausschlag.
- (2) Der Schulvereinsvorstand ist beschlußfähig, wenn mindestens die Hälfte seiner Mitglieder anwesend ist.
- (3) Wird der Vorstand durch das Ausscheiden von Mitgliedern beschlußunfähig, so benennt der Leiter der/des *) der Bundesrepublik Deutschland oder dessen Beauftragter im Bedarfsfall einen Geschäftsführer, der befugt ist, bis zur Behebung der Beschlußunfähigkeit die gesamten Geschäfte des Vorstandes zu führen.

§ 19 Einberufung von Sitzungen

Zu den Sitzungen des Schulvereinsvorstandes lädt der Vorsitzende mindestens eine Woche vor Beginn einer Sitzung ein. Wenn zwei Vorstandsmitglieder der/des

*) der Bundesrepublik Deutschland oder der Schulleiter den Antrag stellen, beruft der Vorsitzende innerhalb einer Woche eine Sitzung ein.

§ 20 Aufgaben des Schulvereinsvorstands

- (1) Der Schulvereinsvorstand ordnet sämtliche Angelegenheiten des Vereins, soweit sie nicht der Beschlußfassung durch die Mitgliederversammlung vorbehalten sind. Er führt die Beschlüsse der Mitgliederversammlung aus.
- (2) Im einzelnen nimmt der Schulvereinsvorstand folgende Aufgaben wahr:
 1. Wahl, Verpflichtung und Entlassung des Schulleiters.
 2. Verpflichtung und Entlassung von Lehrern und Angestellten der Schule, örtliche Vorentscheidung über die Dienstverträge der vom Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – in Köln vermittelten Lehrer unter Mitwirkung des Schulleiters entsprechend der in seiner Dienstordnung festgelegten Regelung.
 3. Beschlußfassung über die Zielsetzung und Aufbau der Schule unter Beachtung von § 2 Abs. 5.
 4. Inkraftsetzung der durch den Schulleiter eingebrachten Ordnungen der Schule.
 5. Beratung und Aufstellung des Haushaltsvoranschlags für das neue Wirtschaftsjahr unter Berücksichtigung der Bewilligungsbedingungen für die deutsche amtliche Förderung.
 6. Bereitstellung der erforderlichen Mittel für die Schule, Überwachung der Einhaltung des Haushaltsplanes. Der Schulvereinsvorstand entscheidet über die Aufnahme von Darlehen, die eine kürzere Laufzeit als ein Jahr haben und deren Betrag einzeln oder zusammen mit anderen Darlehen ein Zwölftel des Jahreshaushalts nicht überschreiten darf.
 7. Gerichtliche und außergerichtliche Vertretung des Schulvereins, Abgabe und Annahme von Rechtserklärungen für den Schulverein, Vornahme von Rechtshandlungen jeder Art, soweit es sich nicht um bewegliches und unbewegliches Vermögen handelt, das mit Mitteln der Bundesrepublik Deutschland geschaffen wurde.
 8. Entscheidung über Anträge auf Schulgeldermäßigung.
 9. Beschlußfassung über Aufnahme und Ausschuß von Vereinsmitgliedern.
 10. Einberufung der Mitgliederversammlung und Aufstellung der Tagesordnung.
 11. Entscheidung über Ordnungsmaßnahmen, soweit die Schulordnung dies vorsieht.
- (3) Beschlüsse, die sich auf Umfang und Art der deutschen Förderung auswirken, sind im Einvernehmen mit dem Leiter der/des *) der Bundesrepublik Deutschland zu fassen.
- (4) Organisatorische Angelegenheiten der Schule regelt der Schulvereinsvorstand im Einvernehmen mit dem Schulleiter, dessen Aufgaben und Zuständigkeiten im pädagogischen und administrativen Bereich durch die Dienstordnung festgelegt sind.

§ 21 Zeichnung von Schriftstücken

Die rechtsverbindliche Zeichnung von Schriftstücken des Schulvereins erfolgt durch Unterschrift des Vorsitzenden oder seines Stellvertreters und eines weiteren Mitgliedes des Schulvereinsvorstandes. Soweit dabei Angelegenheiten berührt werden, die sich auf Um-

*) zuständige diplomatische bzw. berufskonsularische Vertretung (Auslandsvertretung)

fang und Art der deutschen Förderung auswirken können, ist die Zustimmung des Leiters der zuständigen diplomatischen oder berufskonsularischen Vertretung der Bundesrepublik Deutschland vorher herbeizuführen. Soweit Schriftstücke den dienstlichen Bereich des Schulleiters berühren, wird ihm Einblick gegeben.

Sonstige Bestimmungen

§ 22 Rechte und Pflichten des Schulleiters

Rechte und Pflichten des Schulleiters, insbesondere seine Mitwirkung bei personellen Entscheidungen des Schulvereinsvorstandes sind durch den Dienstvertrag, die Dienstordnung, die Schulordnung und die Konferenzordnung festgelegt.

§ 23 Mitwirkung von Lehrern, Schülern und Eltern

Der Schulvereinsvorstand trägt dafür Sorge, daß den Lehrern, Schülern und Eltern eine angemessene Mitwirkung und Beteiligung am schulischen Leben entsprechend den für die Schule geltenden Ordnungen eingeräumt wird.

§ 24 Rechnungsprüfung

- (1) Die Mitgliederversammlung wählt zwei Rechnungsprüfer, die die gesamte Vermögensverwaltung, insbesondere das Kassenwesen sowie die Einhaltung des Haushaltsplans zu überwachen und den Jahresabschluß nach Fertigstellung zu prüfen haben.
- (2) Die Wahl der Rechnungsprüfer erfolgt jeweils für das folgende Wirtschaftsjahr. Eine Wiederwahl ist möglich.

§ 25 Besondere Bindungen des Schulvereins und der Schule

- (1) Durch diese Satzung werden die Aufgaben und die inneren Zuständigkeiten des Vereins geregelt. Zugleich stellt sie die Basis für die Erlangung der Rechtsfähigkeit dar.
- (2) Daneben stehen besonders geregelte Bindungen des Schulvereins und der Schule
 - gegenüber den zuständigen einheimischen Schulbehörden, wenn die Schulaufsicht von ihnen wahrgenommen wird,
 - gegenüber dem Auswärtigen Amt und dem Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – wegen der Förderungsbedingungen,
 - gegenüber der Kultusministerkonferenz wegen der Lehrpläne, der deutschen Prüfungen, der Anerkennung der Schule im Sinne von innerdeutschen Berechtigungen und der Arbeitsbedingungen der Lehrer.

§ 26 Änderung der Satzung

- (1) Eine Änderung der Satzung kann nur von der Mitgliederversammlung des Schulvereins mit einer Mehrheit von zwei Dritteln der abgegebenen gültigen Stimmen beschlossen werden.
- (2) Jede Änderung der Satzung bedarf der Zustimmung des Auswärtigen Amts.

§ 27 Auflösung des Schulvereins

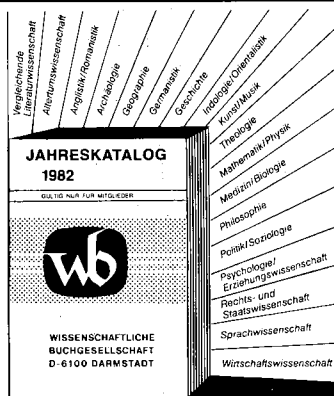
- (1) Eine Auflösung des Schulvereins kann nur mit Zustimmung von drei Vierteln aller stimmberechtigten Mitglieder erfolgen.
- (2) Die Liquidation des Vereinsvermögens erfolgt durch eine oder mehrere durch den Vorstand angewiesene Person/Personen.
- (3) Das vorhandene Vermögen ist dann der Bundesrepublik Deutschland mit der Bestimmung zu überlassen, daß es während eines Zeitraums von zehn Jahren für die Neugründung einer deutschen Schule am gleichen Ort bereitgehalten werden soll. Nach Ablauf dieser Frist soll das Vereinsvermögen nach Befinden des Auswärtigen Amts für die Zwecke anderer deutscher Auslandsschulen, in erster Linie in demselben Lande, verwendet werden.

Folgende Schulleiterstellen sind zu besetzen

Schule	zu besetzen durch einen (eine)
1. Deutsche Schule Montreal (zum 01. 08. 1983) Deutschsprachige Schülerschaft, Klassen 1 bis 6. Schule arbeitet nach deutschen Lehrplänen. 26 Schüler	RL(in)/StR(rätin) VR möglichst mit Grundschul- erfahrung
2. Goethe-Schule in Asunción (zum 14. 02. 1984) Schule mit verstärktem Deutschunterricht, Klassen 1 bis 12. Abschluß der Sekundarstufe nach Landesbestimmung und Deutsches Sprachdiplom der KMK, Stufe II. 1000 Schüler	StD(in)
3. Deutsche Schule Concepción (zum 01. 03. 1984) wie Nr. 2. 583 Schüler	StD(in)
4. Deutsche Schule Porto (zum 01. 09. 1984) Begegnungsschule, Klassen 1 bis 12. Deutsche Reifeprüfung. 483 Schüler.	StD(in)
5. Deutsche Schule Barcelona (zum 01. 09. 1984) Begegnungsschule, Klassen 1 bis 12. Deutsche Reifeprüfung (auch in Spanien anerkannt). 1411 Schüler.	OSTD(in)/StD(in)
6. Deutsche Schule Valencia (zum 01. 09. 1984) wie Nr. 5. 688 Schüler	OSTD(in)/StD(in)
7. Deutsche Schule Manila (zum 15. 07. 83). Deutschspr. Schülerschaft, Kl. 1 bis 8. Schule arbeitet n. deutsch. Lehrplänen. 58 Schüler	RL(in) mit Grundschul- erfahrung
8. Privatschule der Deutschen Botschaft Ankara (zum 01. 08. 83). 84 Schüler, Kl. 1 bis 10. Deutsche Lehrinhalte, in Deutschl. anerkannte Schlußprüfung.	StD(in)/Real- schuldirektor(in)/- OSTR(rätin)
9. Deutsche Schule Johannesburg (zum 01. 01. 84). Deutschsprachige Schülerschaft, vorwiegend deutscher und südafrikanischer Nationalität. 1215 Schüler. In den unteren und mittleren Klassen vorwiegend an deutschen Vorstellungen orientiert, in den oberen Klassen an Bildungszielen der Republik Südafrika ausgerichtet. Abschluß: Südafrikanische Hochschulreife. Die Bewerbungen sind umgehend an die zuständige Schulbehörde zu richten. Eine Durchschrift des Bewerbungsschreibens, ein ausgefüllter Fragebogen und ein Lebenslauf werden direkt an die Zentralstelle erbeten.	OSTR(in)/StD(in)

BUNDESVERWALTUNGSAMT
Zentralstelle für das Auslandsschulwesen
Habsburgerring 9, 5000 Köln 1

Lassen Sie sich diese Neuerscheinung nicht entgehen:



Wir schicken Ihnen den neuen JAHRESKATALOG ein »Buch« über Bücher, Schallplatten, Graphiken und Möbel.

IHRE VORTEILE als Mitglied der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft:

- Günstige Buchgesellschaftspreise.
- Ein Buchprogramm: unabhängig von jeglicher Ideologie, aufgeschlossen für alle Schulen und Richtungen.
- Auswahlmöglichkeiten aus über 3000 wissenschaftlichen Titeln; zusätzlich Jugendbücher, Sachbücher, handsignierte Graphiken in kleiner Auflage, Schallplatten und Möbel.
- Jahresbeitrag nur DM 9,50 (für Studenten und Schüler DM 5,-) und Verpflichtung zu nur einer Bestellung.

GUTSCHEIN

über ein **Gratisexemplar** des Jahreskataloges 1982 (800 Seiten, über 3000 Titel, Schallplatten, handsignierte Graphiken, Möbel) **völlig unverbindlich** für:

Name, Vorname

Beruf

Straße, Hausnummer

PLZ, Ort

WISSENSCHAFTLICHE BUCHGESELLSCHAFT **wb**

Abt. MW-2 Hindenburgstr. 40
D-6100 Darmstadt 11, Tel.: 06151/33141

AUSLANDSSCHULEN

Lothar STRASSNER

125 Jahre Deutsche Schule Valparaíso

Am 7. November 1982 feiert die Deutsche Schule Valparaíso ihr 125jähriges Bestehen. Sie ist damit die zweitälteste deutsche Schule Chiles und die älteste der drei Teilschulen des vor elf Jahren durch den Zusammenschluß der jeweiligen Schulvereine gegründeten „Deutschen Schulverbandes Valparaíso“; außerdem ist sie Sitz der Verwaltungs- und Schulleitungszentrale.

In den fast 50jährigen Gebäuden auf dem Cerro Concepción beherbergt sie heute die Oberstufe, während in der 88 Jahre alten Teilschule Quilpué einzügig die Klassen 1 – 10, in der 75 Jahre alten Teilschule Vina del Mar die doppelzügigen Klassenstufen 1 – 8 untergebracht sind. Seit 1918 gehört dank einer großzügigen Schenkung auch das Landschulheim in Limache zur Schule.

Bereits 1928 wird ihr durch das Deutsche Reich die Anerkennung als „Deutsche Realschule“ erteilt, ab 1935 darf sie den Namen „Deutsche Oberschule“ führen. Bis 1948 verläßt jährlich eine Klasse, mit dem offiziellen Deutschen Abitur in der Tasche, das letzte Schuljahr. Die Umstellung auf das chilenische „bachillerato“ ist die unvermeidliche Folge der sich wandelnden Kulturpolitik Chiles. Seit dem Kulturabkommen mit der Bundesrepublik Deutschland wird der Schulabschluß in Verbindung mit einer Universitätsaufnahmeproofung uneingeschränkt als Zugangsberechtigung für deutsche Hochschulen anerkannt. Von einer Arbeitsgruppe des frisch gegründeten Schulverbandes gehen bahnbrechende Impulse zur Schaffung des Deutschen Sprachdiploms der Kultusministerkonferenz aus.

1977, zur 120Jahrfeier, kann im „El Salto“ der Grundstein zur Schaffung eines Schul- und Sportzentrums der deutschen Gemeinschaft der 5. Region gelegt werden, 1981 wird das ausschließlich aus Eigenmit-

teln finanzierte Sportzentrum mit olympischen Ausmaßen eingeweiht.

Auswärtiges Amt, Zentralstelle und Schulvorstand sind sich darin einig, daß die Zusammenlegung der Teilschulen des Verbandes eine kultur- und finanzpolitisch, aber auch pädagogisch sinnvolle Zielsetzung darstellt.

Der erste Bauabschnitt kann jedoch erst in Angriff genommen werden, wenn die für die Zeit ab 1985 vom Finanzministerium in Aussicht gestellten Mittel zur Verfügung stehen. Dann wird auch nach außen hin sichtbar werden, was längst eine Tatsache ist, nämlich daß der Deutsche Schulverband Valparaíso das Zentrum der deutschen Gemeinschaft der 5. Region ist. Bis dahin werden die 1100 Schüler noch die Unannehmlichkeiten langer Schulwege in Kauf nehmen müssen.

Die Feierlichkeiten zum 125. Jahrestag der Schulgründung mit der Anwesenheit des deutschen Botschafters, des Vertreters des Auswärtigen Amtes und des chilenischen Erziehungsministeriums werden umrahmt sein von kulturellen Veranstaltungen und von Versammlungen des Deutsch-Chilenischen Bundes, des Vereins deutscher Lehrer in Chile, der Kulturinstitute, der Schulträger sowie der Schul- und Verwaltungsleiter. Auch der alljährliche Leichtathletik-Wettkampf der deutschen Schulen Chiles, diesmal in Valparaíso durchgeführt, wird im Zeichen des Jubiläums stehen.

Der Rahmen all dieser Aktivitäten soll zwei Dinge bewußtmachen: Erstens die Verbundenheit der heutigen Schule mit ihrer langen, erfolgreichen und damit verpflichtenden Tradition; und zweitens die Einbindung in das kulturelle und geistige Leben der chilenischen und deutschen Gemeinschaft und deren Institutionen, an deren Äußerungen und Leistungen der heutige Schulverband Valparaíso keinen unwesentlichen Anteil hat.

In Vollpension beim Herrn Direktor

Anfänge des deutschen Schulwesens in London

Die erste deutsche Schule in London wurde 1708 von Hofprediger Dr. Ruperti, dem Pfarrer der 1694 von König Wilhelm III. (Haus Oranien) erbauten Deutschen Evangelisch-Lutherischen St. Marienkirche, ins Leben gerufen. Kirche und Unterrichtsräume befanden sich im Savoy Palast in Westminster. Als dieser 1877 abgerissen wurde, verfügte Königin Victoria eine Verlegung in die Cleveland Street im Stadtteil St. Marylebone. 1908 wurde das 200jährige Jubiläum mit der Einweihung eines neuen Schulgebäudes durch Botschafter Graf von Wolff-Metternich (1901 – 1912) gefeiert. 1913 hatte die Schule vier Klassen mit 150 Schülern. Der Unterricht wurde von deutschen und englischen Lehrern in beiden Sprachen erteilt.

Dr. Gerdes, Pastor der seit 1669 in der Londoner City bestehenden Hamburger Lutheranischen Kirche, gründete alsbald nach seinem Amtsantritt im Jahre 1722 zwei deutsche Schulen. Die eine lag neben der Kirche, die andere in dem vorwiegend von Pfälzern besiedelten Gebiet südlich der Themse.

Von dem ersten Pastor der Deutschen Lutheranischen St. Georgskirche, Gustav Wachsel (1763 – 1799), wurde im Osten Londons in der Little Alie Street eine kleine „Armenschule“ eröffnet, die 1805 durch dessen Nachfolger, Dr. Schwabe (1799 – 1843), durch Verbreiterung des Unterrichtsangebots zu einer deutsch-englischen Schule ausgebaut wurde. Auf Pastor Dr. Schwabe läßt sich ferner die Gründung einer deutschen Privatschule in Stamford Hill zurückführen, die vorwiegend von Kindern wohlhabender Familien besucht wurde. Neben der Kirche entstand 1859 eine größere „Kleinkinderschule“, die sich jedoch bald als zu klein erwies. Unter Pastor Cappel (1843 – 1882) erfolgte deshalb bereits 1877 der Bau eines größeren Schulgebäudes. 1913 wurde die „Cappel-Schule“ von 224 Schülern (94 Jungen und Mädchen in den Anfangs-, 63 Jungen und 67 Mädchen in den Oberklassen) besucht.

Die Deutsche Evangelische St. Pauls-Gemeinde, deren Anfänge bis in das Jahr 1697 zurückreichen, errichtete 1887 in der Goulston Street eine neue Kirche, der eine dreiklassige Sonntagschule mit Unterricht in Religion, Deutsch und Gesang angegliedert war.

Für die deutschen Katholiken in London richtete Jesuitenpater Franz Muth 1809 in der Great St. Thomas Apostle Street eine Kapelle her, die auch als Sonntagsschule benutzt wurde. Einer seiner Nachfolger, Pater Jauch, der auch eine katholische Oberschule plante, erweiterte die Sonntagsschule zu einer zweiklassigen Tagesschule. Infolge Geldmangels mußte der deutsche Schulunterricht in der St. Bonifatiuschule, die 1873 unter Rektor Volk noch ein neues Gebäude in der Union Street in Whitechapel bezogen hatte, um die Jahrhundertwende aufgegeben werden. Als öffentliche Volksschule wurde die St. Bonifatiuschule von der Stadtverwaltung weitergeführt, die seinerzeit auch die deutschen Lehrerinnen und den Hauptlehrer übernahm. Es bestand die Verpflichtung, allen Schülern (1913: 139 Jungen und 130 Mädchen) täglich eine Stunde deutschen Sprachunterricht zu erteilen.

Nach längeren Vorbereitungen wurde am 1. Oktober 1912 vom „Deutschen Mittelschulverein für England“ in der Wood Vale in Forest Hill die „Deutsche Realschule“ für Jungen mit den Klassen Sexta und Quinta gegründet. Der Unterricht erfolgte nach den preußischen Plänen für Oberrealschulen mit der zusätzlichen Auflage, neben Deutsch und Französisch bereits in der Unterstufe Englisch sowie englisches Rechnen (englisches Maß-, Gewichts- und Münzsystem) in den Stundenplan aufzunehmen und durch einen britischen Lehrer erteilen zu lassen. Jedes Jahr sollte eine neue Klasse bis zum Abitur hinzukommen. Um auch auswärts wohnenden deutschen Schülern den Schulbesuch zu ermöglichen, mußte sich der Direktor verpflichten, diese bei sich in Vollpension aufzunehmen. Die „Deut-

sche Realschule“ erhielt vom Auswärtigen Amt in Berlin eine jährliche finanzielle Unterstützung sowie die Zusage, die benötigten Lehrer aus Deutschland vermittelt zu bekommen.

Von Helene Adelman wurde 1876 in London der „Verein Deutscher Lehrerinnen“ gegründet. Diesem gehörten zeitweise bis zu 750 deutsche Lehrerinnen an, die in Privatschulen oder bei britischen Familien

beschäftigt waren. Der Verein besaß im Londoner Westen zwei als Wohnheim dienende Häuser am Wyndham Place/Bryanston Square. Er unterhielt ferner ein Erholungsheim in West Ealing.

Infolge der beiden Weltkriege wurden die deutschen Schulen in London unter teilweiser Eingliederung in das britische Schulsystem sämtlich aufgelöst.

Ernst FUHRMANN/Manfred SANDNER

Empfehlungen zur Struktur der Deutschen Schulen in Chile

Mit dem folgenden Beitrag schließen wir die Wiedergabe von verkürzten und bearbeiteten Ausschnitten aus der Dokumentation der 70. Hauptversammlung des Vereins deutscher Lehrer in Chile (VdLiCh) ab. Vorherweggegangen waren:

„Zur Krisenperiode der Deutschen Schule in Chile“ in DLiA und

„Der Weg aus der Krise“ in DLiA .

Wir möchten gern die folgenden Empfehlungen, auch wenn sie sich ausdrücklich nur auf ein bestimmtes Land beziehen, zur Diskussion stellen und würden uns freuen, Äußerungen dazu publizieren zu können.

1. Ziele und Prinzipien

Die Ziele der Deutschen Schulen in Chile sind:

- die jeweilige Zweitsprache in einem möglichst weit über den üblichen Fremdspracherwerb hinausgehenden Umfang zu vermitteln – d. h. möglichst alle Schüler sollten das Sprachdiplom II der KMK bestehen, ohne daß sie speziell und gezielt darauf vorbereitet werden mußten – (*bilinguales Prinzip*),
- in optimaler Form auf ein Universitätsstudium oder eine vergleichbare Ausbildung vorzubereiten (*Leistungsprinzip*),
- biculturelle Erziehung und Bildung in der Begegnung zweier Sprachen und Kulturen zu verwirklichen (*bikulturelles Prinzip*).

2. Der frühe, notwendige Zweitspracherwerb

Eltern, die mit mehreren Kindern in ein anderes Sprachgebiet umzogen, haben immer schon beobachtet, daß die Kinder um so schneller und vollkommener die neue Sprache erwarben, je jünger sie

waren. Dieser frühe Erwerb einer zweiten Sprache war ebenso wie das spätere Erlernen Gegenstand vieler Publikationen, die folgende Aussagen erlauben:

Beim Erwerb einer zweiten Sprache,

- der möglichst früh einsetzt und
- sich in Situationen und mit Bezugspersonen vollzieht, in bzw. mit denen zu kommunizieren, für das Kind Notwendigkeit und/oder Bedürfnis bedeutet, vollzieht sich die Entwicklung von Fähigkeiten, die an den Spracherwerb oder allgemein an die Sprache gebunden sind, in ähnlicher Weise wie beim Erwerb der Muttersprache: gemeint sind hier
 - die Kommunikationsfähigkeit,
 - die Fähigkeit der Speicherung von Kenntnissen, soweit sie sprachlich determiniert ist,
 - die Intelligenzförderung, Persönlichkeitsbildung, soziale Integration.

Bei einem „normalen“ späteren Fremdspracherwerb hingegen verlagert sich der Schwerpunkt auf

- die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit in einer eher instrumentellen Bedeutung des Wortes.

3. Unterschiedliche Voraussetzungen beim Spanischen und Deutschen

Es wird unmittelbar einleuchten und ist eine Erfahrungstatsache, daß der Erwerb des Spanischen bei kleinen Kindern ohne spanische Sprachkenntnisse (z. B. Kinder deutscher Lehrer) problem- und fast mühe-los verläuft. Sie erwerben es ohne die Hilfe der Schule, da das Spanische bei der sie überall umgebenden spanischsprachigen Umwelt für sie eine Notwendigkeit darstellt, um ihr Spiel- und Kommunikationsbedürfnis befriedigen zu können.

Wie aber soll bei einer rein spanischsprachigen Umwelt in Chile, bei einer ausschließlichen Verwendung des Spanischen im Elternhaus, bei dem übermächtigen Einfluß des Fernsehens und der übrigen modernen Massenkommunikationsmittel das Deutsche in einem möglichst weit über den üblichen Fremdsprachenerwerb hinausgehenden Umfang erworben werden?

Ein so verstandener Zweitsprachenerwerb erscheint möglich,

- wenn dem Erwerb der Zweitsprache schon im Kindergarten und in besonderem Maße in der Primarstufe und der Sekundarstufe I mehr Gewicht bzw. Vorrang eingeräumt wird;
- wenn die nötigen didaktischen, methodischen und sonstigen Mittel (z. B. Schaffung einer deutschsprachigen Lernumwelt) bereitgestellt werden, die gestatten, ihn zu einem für die Kinder notwendigen bzw. ihren Bedürfnissen gemäßen Vorgang zu machen und
- wenn die Lehrkräfte auf diese besondere Aufgabe vorbereitet und laufender Fortbildung unterzogen werden, so daß sie u. a. auch in der Lage sind, frühzeitiger Verschulung oder Überforderung entgegenzuwirken.

Es ist auch in Rechnung zu stellen,

- daß der natürlichste Kommunikationsbereich, nämlich der Umgang mit gleichaltrigen muttersprachlich deutschen Kindern außerhalb der Schule praktisch ausfällt,
- daß ein noch so gut gesteuerter schulischer Spracherwerb in einer „ersatz-natürlichen Sprachumwelt“ dies nicht voll ersetzen kann und
- daß dadurch auch nicht die gleichen Resultate erwartet werden können.

Für das Erreichen eines über den üblichen Fremdsprachenerwerb hinausgehenden Umfangs scheinen die Ergebnisse

- bei vergleichbaren Schulversuchen in andern Ländern und
- bei Auslandsschulen anderer Nationen zu sprechen.

Eine Beeinträchtigung der spanischen Muttersprache der Kinder dürfte nicht eintreten,

- da sie ja durch die gesamte spanischsprachige Umwelt bis zur spanischen Pausensprache hin im Spanischen eingebettet bleiben und
- da die spanischsprachigen Unterrichtsfächer ein Wachsen in der Muttersprache gewährleisten.

4. Grundlegung im Kindergarten

Faktoren für die Grundlegung des frühen Zweitsprachenerwerbs sind u. a.:

- zweijährige Sprachförderung im Kindergarten, wobei spielerischen Formen der Sprachvermittlung ohne verfrühten Leistungsdruck gegenüber allen anderen Möglichkeiten Vorzug einzuräumen wäre. (Diese Forderung ist unter mehr vordergründigen Aspekten an vielen Deutschen Schulen in Chile bereits verwirklicht: häufig absolvieren die Schüler einen zweijährigen Schulkindergarten bzw. besuchen einen privaten deutschen „Prä-Kindergarten“, wobei schuleigene Einrichtungen eher in der Lage sein dürften, die Gefahr verfrühten Leistungsdrucks durch eine unangemessene Verschulung aufzufangen.);
- Sprachvermittlung durch gezielte Verwendung der deutschen Sprache bei Spielen und Tätigkeiten, die die Kinder emotional ansprechen bzw. interessieren;
- Bereitstellung von in Chile hergestellten didaktisch-methodischen Handreichungen für die Kindergärtnerinnen, die die Beachtung fremdsprachlicher und pädagogischer Gesichtspunkte sichern, sowie den gleichen Zielen dienende umfangreiche Lehrerfortbildung.

5. Aufbau in der Grund- und Mittelstufe

Bedingungen für den Aufbau des frühen Zweitsprachenerwerbs und die Verwirklichung der drei o. a. Prinzipien in den Klassen 1 bis 8 der Grundschule sind u. a.:

- Erteilung des gesamten Unterrichts, außer „Castellano“ und „Ciencias Sociales“, soweit wie möglich auf deutsch, jedoch unter Berücksichtigung fremdsprachlicher Prinzipien, und soweit wie nötig unter Zulassung des Spanischen

- (Der Fachunterricht sollte dabei nur in dem Umfang auf deutsch durchgeführt werden, wie ihn die Schüler bewältigen können, ohne sie sprachlich zu überfordern und ohne daß fachliche Lernziele wesentlich vernachlässigt werden);
- Bereitstellung von in Chile hergestellten didaktisch-methodischen Handreichungen auf der Basis von in Deutschland verwendeten Unterrichtsbüchern für allen Unterricht auf deutsch, wodurch die Beachtung fremdsprachlicher und pädagogischer Gesichtspunkte gesichert werden soll;
- sowie eine den gleichen Zielen dienende umfangreiche Lehrerfortbildung und pädagogische Betreuung;
- Integrierung deutscher und chilenischer Bildungsvorstellungen, Curricula, Unterrichtsmethoden;
- Unterricht durch sprachlich, fachlich und pädagogisch qualifizierte Lehrkräfte

Ob eine Vorausstellung des Lese- und Schreiblehrgangs in deutscher oder in spanischer Sprache insgesamt günstiger ist und wie er am besten gestaltet wird, muß weiterhin sorgfältig erprobt werden.

6. Abschluß in der Oberstufe

Zu den bereits genannten Bedingungen treten ergänzend bzw. modifizierend für das 9. bis 12. Schuljahr u. a. die folgenden hinzu:

- permanente und rechtzeitige Auslese überforderter Schüler bis zum Ende des 8. Schuljahres: Aufnahme nur der Schüler, die für einen wissenschaftspropädeutischen Unterricht in den letzten vier Schuljahren geeignet sind und die außerdem das Deutsche als Zweitsprache in ausreichendem Maße beherrschen;
- soweit möglich, Fortführung des Fachunterrichts auf deutsch (allerdings kann ein solcher Fachunterricht im Blick auf die Hochschulzugangsprüfungen [Prueba de Aptitud Académica und Pruebas Específicas] nur in dem Umfang durchgeführt werden, wie ihn die Schüler bewältigen können, ohne daß sie sprachlich überfordert und ohne daß fachliche Lernziele wesentlich vernachlässigt werden; erforderlich hierzu ist die Entwicklung eines Programms, das

sich über mehrere Schuljahre erstreckt);

- Unterricht durch wissenschaftlich qualifizierte Lehrkräfte, Lehrerfortbildung und Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen vermittelten Lehrern und Ortskräften.

7. Realisierung des Gesamtkonzepts nur auf lange Sicht

Bei der Verwirklichung dieses Konzepts ist ein progressiver Deutschunterricht notwendig, der im Kindergarten beginnt und bis zum Abschluß der Sekundarstufe II fortgeführt wird.

Dabei wäre jeweils realistisch zu prüfen, wie weit ein Schritt erreicht wurde, bevor man sich entschließt, den nächsten zu tun. So können sich Modifikationen des hier vorgestellten Konzepts als notwendig erweisen.

Da ein solches Konzept nur ganz allmählich verwirklicht werden könnte, braucht kein nichtbilingualer Lehrer den Verlust seiner Arbeitsstelle zu befürchten. Bei Neueinstellungen müßten jedoch überwiegend bilinguale und deutsche Lehrer berücksichtigt werden. Dem nichtdeutschsprachigen Lehrer sollten Möglichkeiten und Anreize geboten werden, deutsche Sprachkenntnisse zu erwerben.

8. Realisierung von Einzelmöglichkeiten jetzt

Unbeschadet des langsamen Wachsens des Konzepts als Ganzem wäre an jeder einzelnen Schule zu fragen, welche einzelnen Veränderungen sogleich eingeleitet werden könnten.

Folgendes erscheint möglich:

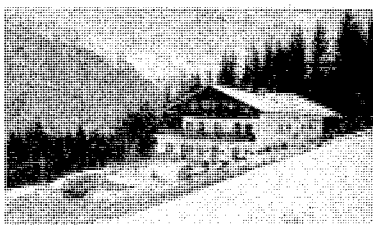
- Intensivierung des Deutschunterrichts auf allen Klassenstufen;
- keine Klassen mit mehr als 30 Schülern, sofern dies die örtlichen Gegebenheiten zulassen;
- Durchforstung der Curricula aller Fächer im Blick auf die zur Verwirklichung der drei Prinzipien relevanten Bildungsinhalte, zum Beispiel im Fach Deutsch stärkere Berücksichtigung poetischer und sonstiger wesentlicher Gehalte auf Kosten banaler situativer Inhalte;
- Evaluierung, die die Darstellung von zusammenhängenden Sachverhalten als Denkleistung verlangt, statt Tests mit Ankreuzen von vorformulierten Alternativen;

- dadurch Gewinnung von im Blick auf die drei Prinzipien aussagerelevanten Noten;
- Hinwendung aller Gremien: Schulvorstand, Schulleitung, Elternbeirat, Schülermitverwaltung, Gesamtkonferenz der Lehrer, Fach-, Stufen-, Klassenkonferenzen, Arbeitsgruppen usw. zu einer verstärkten Beschäftigung mit pädagogischen Fragen.

9. Über die Einzelschule hinausreichende Voraussetzungen und wünschenswerte Bedingungen

Es sollte schließlich nicht übersehen werden, daß sowohl die Realisierung des Gesamtkonzepts als auch der Einzelmöglichkeiten an über die Einzelschule hinausreichende Voraussetzungen und wünschenswerte Bedingungen geknüpft ist. Solche sind u. a.:

- Förderung dieses Konzepts von seiten der Republik Chile wie auch der Bundesrepublik Deutschland als im Sinne des zwischen beiden Staaten geschlossenen Kulturabkommens und des Abkommens über wissenschaftliche und technische Zusammenarbeit liegend;
- Unterstützung durch die verschiedenen in Chile existierenden Einrichtungen zur Förderung des kulturellen, wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Austausches zwischen beiden Staaten sowie zur Förderung der Schulen selbst;
- Gewinnung genügend bilingualer Lehrkräfte durch Lehrerausbildung in Chile wie auch durch Vermittlung aus der Bundesrepublik Deutschland gemäß, in bezug auf Qualifikation, der Bedürfnisse der Schulen;
- angemessene Besoldung der Lehrkräfte an den Deutschen Schulen;
- intensive Zusammenarbeit zwischen den Schulen auf allen Gebieten;
- Ausbau des von der Sociedad Teuto-Chilena de Educación getragenen Humboldt-Instituts zu einem Pädagogischen Zentrum der Deutschen Schulen in Chile mit den Aufgaben: pädagogische Grundlagenarbeit, Lehrerfortbildung, Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und -hilfen sowie pädagogische Betreuung der Schulen in Fragen aller Unterrichtsfächer.



Jugendhaus Venedigerhof

inmitten der höchsten Berge Österreichs (Salzburger Land) liegt unser Haus am sonnigen Südhang in 1200 m Höhe

Unser Angebot – Eine Überlegung wert für jeden Lehrer und Sportverein!

Wir sind Spezialisten bei Schulschikursen, Schullandwochen, Schulabschlüßfahrten, Ferienfreizeiten, Aufenthalte für Sportvereine usw.

Viele sportliche Möglichkeiten, z. B. Schwimmen, Tennis, Fußball, Wandern, geführte Berg- und Hüttentouren, Sommerschilau, Exkursionen etc.

Vollpension ab DM 22, –

Noch freie Termine: Frühjahr – Sommer – Herbst 83, Winter 83/84 sowie Frühjahr – Sommer – Herbst 84

Gratiswochenende für Lehrer und Vereinsleiter zum Kennenlernen des Hauses!

110 Betten, Zwei- bis Sechsbettzimmer teils mit Du. u. WC, Duschanlagen, Aufenthalts- und Speiseräume, Kellerstüberl (Disko), Tischtennis- und Spielraum, Spiel- und Sportplatz.

Hauseigener Schilift!!!! 2 Kleinbusse!!!!

Wir buchen direkt: schreiben Sie oder rufen Sie uns an !!!!

Familie Düvelmeyer-Stöckl, Venedigerhof

A-5741 Neukirchen a. Gr. Venediger, TELEFON mit VORWAHL nach ÖSTERREICH (00 43 / 65 65) 3 26

BERICHT

Eckhard STEGMANN

Wirken die deutschen Auslandsschulen völkerverbindend?

Der Erfolg schulischer Erziehungsarbeit zeigt sich im Bereich des Zusammenlebens der Nationen meist erst viele Jahre später, wenn nämlich die einstigen Schüler erwachsen geworden sind und vielleicht Ämter übernommen haben, in denen sie auch auf die Beziehungen zwischen den Völkern Einfluß nehmen können. Um so glücklicher ist dann der einstige Lehrer und Erzieher, wenn er nach Jahren den überzeugenden Beweis dafür erhält, daß deutsche Auslandsschulen nicht nur im engeren menschlichen Bereich, sondern auch in der großen Politik verbindend wirken können.

Der 11. September ist ein Nationalfeiertag der Katalanen. 1977, nach Francos Tod, wurde er erstmalig in Barcelona, der katalanischen Hauptstadt, durch eine öffentliche Manifestation gefeiert, bei der über eine halbe Million friedlich und freudig auf die Straße gingen. Auch dieses Jahr wurde der Tag festlich begangen; ich konnte selbst an der Manifestation teilnehmen und wurde zwei Tage danach von dem Präsidenten der autonomen Regierung Kataloniens, Jordi Pujol, im Palast der „Generalitat“ empfangen. Wir waren zu viert: Jordi Pujol, sein Kultusminister Max Cahner, mein Sohn Tilbert Stegmann — alle drei ehemalige Schüler der Deutschen Schule in Barcelona — und ich, vor einigen Jahrzehnten Direktor dieser Schule.

Wir trafen uns zum ersten Male wieder nach der gemeinsamen Zeit in der Schule, deren Arbeit 1945 vorläufig eingestellt werden mußte. Ich hatte inzwischen nur einmal von Deutschland aus einen Brief an Pujol geschrieben, als er 1960–63 im Gefängnis saß. Er war vom Franco-Regime wegen seines Eintretens für katalanische Belange verurteilt worden. Ich wollte ihm Mut zusprechen und sagen, daß alte Kameradschaft und Freundschaft auch in schwierigen Zeiten fortbesteht. (Leider wurde ihm der Brief nie ausgehändigt.)

Nun waren wir wieder beisammen. Jordi Pujol ließ es sich nicht nehmen, das altvertraute Deutsch zu sprechen. Er erzählte kurz von den Jahren im Gefängnis. Nach 32 Monaten sei er begnadigt worden, blieb aber noch für längere Zeit an einen Ort außerhalb Barcelonas verbannt, wo er sich jeden Tag bei der Polizei melden mußte. Doch dann kam schnell die Rede auf die alten gemeinsamen Zeiten in der Deutschen Schule. Von ehemaligen Schulkameraden und Lehrern wurde gesprochen! „Ich bin froh, Schüler der deutschen Schule gewesen zu sein. Die deutsche Pädagogik, die von der reinen Lernschule abgerückt ist und den Schüler zur Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung erziehen will, hat mich sehr positiv beeinflusst. Sie hat mir eine solide Grundlage auch für meine jetzige Tätigkeit gegeben. Meine Beziehungen zur deutschen Kultur, z. B. auch zu Goethes Dichtung, habe ich mir immer bewahrt. (Er zitiert einige Verse aus dem „Heideröslin“.) Die Erziehung in der Deutschen Schule, wo die Kinder mehrerer Völker zusammenlebten, hat mir den Blick über nationale Grenzen hinaus geweitet, und das ist für meine Arbeit sehr wichtig.“

Auf meine Frage, wie er denn zum Europa-Gedanken und zur EG stehe, antwortete er: „Wir Katalanen sind immer stark nach Europa hin orientiert gewesen. Wir gehörten einst zum Reich Karls des Großen, und für uns ist Aachen immer noch eine Art geliebte Hauptstadt. Ich freue mich, daß Johannes Rau, der Ministerpräsident von Nordrhein-Westfalen, mich nach Düsseldorf eingeladen hat, und ich bin stolz darauf, daß ich dort keinen Dolmetscher brauchen werde.“

Daß Pujols Blick nicht durch die Grenzen seines katalanischen Volkes eingeeengt ist, beweist die Wahl seines Kultusministers Max Cahner, der an unserm Gespräch regen Anteil nahm. Auch er ist froh darüber,

die Deutsche Schule in Barcelona besucht zu haben, aus den gleichen Gründen wie Pujol. Durch seine Mutter ist er tief in der katalanischen Kultur und Tradition verwurzelt, aber vom Vater und seiner Schulbildung her ist er der gesamten europäischen Kultur gegenüber weit aufgeschlossen. Sein Vater wurde als Sohn eines deutschen Konsultatsbeamten und einer französischen Mutter in Barcelona geboren. Durch den deutschen Vater, die französische Großmutter und die katalanische Mutter wurde in Max Cahner die Grundlage gelegt für eine umfassende Bildung, um die ihn mancher europäische Kultusminister beneiden könnte. Er hält viel von der kulturellen Integrationskraft der Katalanen. „Ich bin ein lebendiges Zeugnis dafür, wie ein Mensch teilweise ausländischer Herkunft zum leidenschaftlichen Katalanen werden kann.“ Die Wahl Cahners zum Kultusminister, bis dahin war er Professor für katalanische Literatur an der Universität Barcelona, beweist, daß die autonome katalanische Regierung ebenfalls auf diese Integrationskraft vertraut und keine Bange hat, einen Mann „fremder“ Abstammung zum Minister zu machen.

Ein Beispiel für diese Anziehungskraft gibt auch der dritte Gesprächspartner, Tilbert Stegmann. Er ist 1941 in Barcelona geboren, dort bis 1952 in die Deutsche Schule gegangen, hat sein Abitur und den größten

Teil des Studiums in Deutschland absolviert, arbeitete für seine Dissertation längere Zeit an wissenschaftlichen Instituten in Barcelona und ist heute Professor für romanische Sprachen und Literatur an der Universität Frankfurt. Katalanistik ist sein Spezialgebiet. Durch seine Lehrtätigkeit und Veröffentlichungen wirkt er sehr engagiert für die lange unterdrückte katalanische Sprache und Kultur. Die viel beachteten „Katalanischen Wochen“ in Berlin im Jahre 1978 entsprangen seiner Initiative.

Zum Schluß sei noch in aller Bescheidenheit erwähnt, daß auch der vierte Partner dieses Gesprächs, nämlich ich selbst, jahrelang Gelegenheit hatte, gemeinsam mit meiner Frau — auch sie war in Barcelona als Lehrerin tätig — durch Vorträge, Veröffentlichungen usw. das Verständnis in Deutschland für unsere zweite Heimat Katalonien zu fördern.

Wirken also deutsche Auslandsschulen völkerverbindend? Daß sie es können, dürften diese kurzen Ausführungen zeigen, und diese Tatsache sollte immer mehr in das Bewußtsein der Allgemeinheit gerückt werden. Viele ehemalige und noch aktive Auslandslehrer könnten sicher mit entsprechenden Beispielen aus anderen Ländern aufwarten, die wohl diese Zeitschrift gern veröffentlichen würde.

Vielleicht wirkt mein bescheidener Beitrag als Anregung in diesem Sinne?

Dieter KLAPPROTH

Fröhliche Weihnacht auf Lanzarote

Wie Auslandslehrer das Weihnachtsfest im fremden Land erleben

Kein Geräusch vernimmt man, außer dem gleichmäßigen Brummen des Motors. Fast könnte man die Scheinwerfer ausschalten, so sternenklar ist die Nacht, und auf dem ganzen Weg ist uns noch kein Fahrzeug begegnet. Das mäßig asphaltierte Sträßlein sucht seinen Weg durch die schwarzen Lavafelder. Kein Baum, kein Strauch säumt den Weg, und nirgendwo könnte das Auge Spuren pflanzlichen Lebens entdecken. Die harten Silhouetten der erloschenen Vulkane lassen keinen Zweifel daran, wer die Herren dieser steinernen Einsamkeit sind.

Jenseits einer Anhöhe schließlich tau-

chen ab und zu die kleinen weißen Kuben menschlicher Behausungen auf, umgeben von den schwarzen Matten der Piconfelder. Manchmal akzentuieren die leichtgebogenen Linien der Palmen wie pflanzliche Minarette solche Ansiedlungen. Die meisten Häuser haben keine Fenster. Aber in den wenigen Maueröffnungen ist nirgendwo Licht zu erkennen in dieser Weihnachtsnacht. Mitunter begegnet man Eseln und Kamelen, die wegseits angepflockt sind. Erstmals wird rechterhand ein Hinweisschild am Abzweig eines Weges erkennbar. Im Licht der Scheinwerfer ist auf dem verwitterten Holzbrett der Name des Dorfes

„Nazaret“ zu lesen, das wohl nach dem biblischen Ort benannt sein mag. Unser Weg aber führt weiter nach Teguiße, der alten Hauptstadt Lanzarotes aus der Konquistadorezeit. Jäh verdichten sich die weißen Mauern zu engen Gassen, in denen mehr und mehr die Menschen sich drängen. Bald sind wir mitten unter ihnen und ziehen dem großen Platz und der Stadtkirche entgegen, wo als Weihnachtsfeier das traditionelle Krippenspiel aufgeführt werden soll.

Waren die Gassen schon mit einem Lärm erfüllt, der deutschen Ohren wenig weihnachtlich klingen wollte, so ist nun auf dem Marktplatz Teguißes alle Fröhlichkeit konzentriert. Jahrmarktsbuden sind von lachenden und schwatzenden Menschen umringt. Einige bahnen sich, zur Gitarre singend, ihren Weg durch das Treiben. Dort faßt man sich an der Hand, tanzt und singt. Durch das weitgeöffnete Kirchenportal drängt die Menge in die Kirche. Das Krippenspiel ist schon im Gange, welches junge Leute unter Anleitung des Schullehrers aufführen. Im Chor der geräumigen Kirche hat man aus bemalter Pappe eine Szenerie aufgebaut, die den Stall von Bethlehem vorstellen soll. Über dem gottesähnlichen Eingang des Stalles sind einige weiße Wattle-

bäusche angebracht, die wahrscheinlich Schnee bedeuten sollen. Aber man sieht es ihnen an, daß die Menschen hier zu dieser weihnachtlichen Reminiszenz aus dem Norden kein Verständnis haben. Die meisten von ihnen haben noch nie Schnee gesehen und werden die Wattlebäusche wohl eher für kleine Wolken halten. Unbeweglich wie Wachsfiguren stehen Joseph und Maria unter dem Grottenbogen. In seidenen Gewändern, riesigen Flügeln und wahrlich engelgleich sind die auserwählten Töchter Teguißes symmetrisch um die Hauptszene angeordnet. Die Eltern und Anverwandten dieser Engel kann man im Publikum leicht am selig-stolzen Lächeln erkennen. Die biblischen Worte des Pfarrers indessen sind trotz Mikrofon in dem allgemeinen Lachen und Schwatzen nicht hörbar. So faßt er sich kurz und gibt dem Dorfpolizisten am Eingang das Zeichen, eine Gasse zu bahnen, damit der Zug der Hirten und der Heiligen Drei Könige, der sich bereits draußen vor der Kirche aufgestellt hat, einziehen möge.

Da während der ganzen Veranstaltung die Menschenmenge durch das weitgeöffnete Portal gleichermaßen hinein- wie hinausdrängt und da man dabei lebhaft austauscht, was die einen erwarten und die anderen geschaut haben, will es nicht gleich gelingen, dem biblischen Zug eine Gasse zu bahnen. Endlich rückt dieser feierlich mit kanarischen Liedern und Schellenklang in das Gotteshaus ein. Dirigierenderweise rückwärtsschreitend hat der Lehrer seinen Chor im Auge, den er mit den Fäusten zu noch heftiger Lautstärke anfeuern will. Die Heiligen Drei Könige führen neben einem stattlichen Gefolge originalgetreu auch Kamele und Schafe mit.

Da geschieht es, daß sich zwei Schäfchen, offensichtlich durch die Menschenmenge und das laute Singen erschreckt, losreißen und in der Kirche herumhüpfen. So wird man der Heiligen Drei Könige gewahr, wie sie versuchen, die Schafe wieder einzufangen und – ihrer Krone und Würde vergessend, Freunde und Bekannte zur Mithilfe auffordern. Die Solidarität des Bauern- und Hirtenvolkes in dieser Lage ist bis in die Seitenschiffe hinein spürbar, und ein jeder versucht, sich mit Rat und Tat nützlich zu machen. Bald kann sich der Zug wieder neu formieren und seinen Weg fortsetzen. Auf dem Rückweg geht uns die Grußformel von der „Fröhlichen Weihnacht“ durch den Sinn, die man hier in dieser südländischen Welt so wörtlich nimmt.

Ihr Spezialist für Auslandsumzüge



Braunschweig
Telefon (05 31) 33 30 81
Taubenstraße 11
Telex 9 52 857

Theaterspiel in der Deutschen Schule San Salvador

Till Eulenspiegel

Aufführung: September 1980

Klasse: 6A (Fremdsprache)

Deutsche Schule San Salvador

Dauer: 30 Minuten

Erläuterungen zu dem Theaterstück

Das Theaterstück „Till Eulenspiegel“ wurde von mir einschließlich der Liedtexte für Schüler des Fremdsprachenunterrichts geschrieben.

Bewußt verzichtete ich auf anspruchsvolle Satzstrukturen und bevorzugte ein dem Sprechvermögen der Klasse angemessenes Vokabular. Zahlreiche Wiederholungen dienen dem Einschleifen bestimmter Strukturmuster. Der Einsatz von vielen Akteuren (alle Teilnehmer der Fremdsprachengruppe können eingesetzt werden) und die häufigen spontanen Wechsel im Dialog nach kurzen Aussagen ermöglichen ein Optimum an Sprechaktivitäten.

Die einzelnen Szenen lassen sich lernzielorientiert in den Fremdsprachenunterricht integrieren und bieten ein breites Feld von Übungsmöglichkeiten.

Mit zahlreichen lustigen und häufig nicht-verbalen Spielaktionen und Gags versuchte ich, die vorgegebene Handlung zu verdeutlichen, anzureichern und zu erweitern, damit auch fremdsprachige Besucher dem Geschehenen eher folgen können und ihnen das Verständnis erleichtert wird.

Till Eulenspiegel

1. Szene: Eulenspiegel und die Pflaumenverkäuferin

(E = Erzähler, V = Verkäuferin, P = Passanten, P = Polizist, F = Frauen, E im zweiten Teil = Eulenspiegel, M = Eulenspiegels Mutter)
(wird vor dem geschlossenen Vorhang gespielt)

- E: Guten Abend, meine Damen und Herren! Kennen Sie Eulenspiegel? Nun, er lebte vor vielen Jahren in Norddeutschland. Eulenspiegel war ein sehr intelligenter Bursche, und immer war er fröhlich. Wie oft hat er die Leute geärgert. In diesem Buch stehen alle seine Streiche, 95! Wahrscheinlich waren es noch mehr. Gleich werden Sie Eulenspiegel persönlich kennenlernen. Wie fängt die erste Geschichte an? Ach ja! Eines Tages war Eulenspiegel in der Stadt. Auf der Straße sah er eine Frau und wollte frisches Obst verkaufen. Viel Spaß!
- V: Frische Pflaumen, frische Pflaumen! He, Leute, kauft frische Pflaumen! Ein Pfund nur 40 Pfennig!
- P1: Nein, Pflaumen esse ich nicht gern.
- V: Frische Pflaumen, frische Pflaumen! He, Leute, kauft frische Pflaumen!
- P2: Ach, hör auf mit Deinen Pflaumen!
- V: He, was fällt Dir ein? Du kannst doch nicht einfach von meinen Pflaumen essen, ohne zu bezahlen?
- E: Sie sehen doch, liebe Frau, daß ich es kann!
- V: Genug jetzt! Ich rufe gleich die Polizei! So eine Unverschämtheit! Du Lümmel! Du frecher Kerl! Verschwinde! Es ist genug jetzt!
- E: Hilfe, Hilfe! Ihr Leute, herbei! Helft mir!
- F1: Was ist los?
- F2: Was ist geschehen?
- E: Diese Frau schlägt mich, damit ich ihre Pflaumen kaufe. Sie hat mich rot und blau geschlagen.
- V: Das ist nicht wahr!

F3: So eine Unverschämtheit!
 F4: Wir rufen die Polizei.
 F5: He, Polizei, wir brauchen Hilfe!
 P: Was ist los hier?
 E: Diese Frau hat mich geschlagen, damit ich ihre Pflaumen kaufe. Sie hat mich rot und blau geschlagen.
 Alle: Oh!
 V: Er lügt! Glauben Sie ihm nicht! Das ist nicht wahr!
 F1: Ach! Weg mit der Frau!
 F2: Sie muß bestraft werden!
 F3: Der arme Eulenspiegel!
 P: Los, kommen Sie mit!
 V: Nein, ich bin unschuldig, ich bin unschuldig! Meine Pflaumen!
 F4: Eulenspiegel! Die Pflaumen sind für Dich!
 E: Hurra, morgen gibt es Pflaumenkuchen!
 F5: Bravo, Till!
 F1: Das hast Du gut gemacht!
 F3: Eulenspiegel lebe hoch!
 Alle: Hoch, hoch!
 F4: Und laß Dir den Kuchen schmecken, Till!

(Auch vor dem Vorhang)

M: Hallo, Till!
 E: Ach, da bist Du ja, Mutter.
 M: Oh, von wem hast Du die schönen Pflaumen?
 E: Eine Frau hat sie mir geschenkt.
 M: Geschenkt?
 E: Ja, sie lief weg und rief: „Meine Pflaumen, meine Pflaumen!“ (Eulenspiegel zeigt dabei auf sich!) Da konnte ich nicht nein sagen.
 M: Till, jetzt müssen wir aber nach Hause gehen. Es wird schon dunkel.
 E: Ach, Mutter! Ich habe großen Hunger. Wir gehen in das Gasthaus dort. Da gibt es prima Bratwürste!
 M: Gut, Till, aber nicht länger als eine halbe Stunde.

2. Szene: Im Gasthaus (Vorhang auf!)

(G = Gäste, B = Bettler, W = Wirt,
 H = Hans, M = Mutter, E = Eulenspiegel)

E: Guten Abend, Freunde!
 G1: Oh, Eulenspiegel!
 G2: Eulenspiegel?
 G3: Ja, er ist's!
 G4: Seine Mutter ist auch dabei.
 (E. springt auf den Tisch)
 G5: He, was hast Du in Deinem Korb, Till?
 G6: Oh, eine Pflaume!

Alle: Pflaumen, Pflaumen!
 E: Hier, Mutter!
 Alle: Ah!
 E: Frische Pflaumen! Frische Pflaumen für alle!
 G7: Hierher, Till!
 E: Für Dich!
 G8: Ich will auch eine!
 E: Fang!
 G9: Ich habe noch keine!
 E: Laß sie Dir schmecken!
 G1: Till, hierher!
 E: Eßt, bis der Korb leer ist.
 G2: Ich will auch noch eine Pflaume!
 E: Hier, fang!
 Alle: Till, Till!
 E: Der Korb ist schon leer.
 Alle: Ah ...
 G3: Komm, setz Dich zu uns, Till!
 E: Herr Wirt! Zweimal Bratwurst mit Kraut und frisches Brot, aber beeilen Sie sich! Und einen Krug Bier!
 G4: Hier, Till, trink erst mal!
 E: Prost, auf Euer Wohl!
 Alle: Prost!
 G5: Hast Du heute wieder die Leute geärgert, Till?
 E: Und wie!
 G6: Los, erzähle!
 G7: Ach, schon wieder ein Bettler.
 B: Ich bin ein armer Mann, Herr!
 G8: Ich kann Dir nichts geben! Ich habe kein Geld bei mir.
 B: Nur zwanzig Pfennig, Herr, bitte!
 G9: Mein Geld reicht gerade für das Bier!
 B: Meine Kleider sind zerrissen, es sind Lumpen! Ich habe kein Haus und nichts zu essen!
 G1: Verschwinde!
 E: Was, Du hast kein Geld bei Dir?
 E. zieht ihm Geld aus der Jackentasche
 G8: Was fällt Dir ein, Eulenspiegel!
 E: Hier, nimm!
 G8: Das geht zu weit, Eulenspiegel!
 E: Und Du hast nur Geld, um das Bier zu bezahlen?
 G9: Hör auf, Eulenspiegel, laß das!
 E. holt einige Geldscheine aus seinem Schuh.
 E: Du Geizhals! Seht, wieviel Geld er hat!
 Alle: Oh!
 E: Hier, nimm, das ist für Dich!
 (alle lachen)
 B: Danke, Eulenspiegel!
 G9: Till, das kannst Du nicht machen! Unser Geld!
 E: Ihr Geizhalse! Aber von meinen

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

Pflaumen, die ich für viel Geld gekauft habe, habt Ihr gegessen, ohne zu bezahlen!

W: Hier, die Bratwürste für Till und seine Mutter! Guten Appetit! Und hier der Krug Bier für Dich!

G1: Prost, Eulenspiegel!

E: Prost, auf Euer Wohl!

Alle: Prost!

M: Till, trink nicht so viel.

G2: He, Herr Wirt, gibt's heute keine Musik?

W: Ach, das habe ich ganz vergessen.

G3: Wir wollen Musik hören und tanzen.

W: He, Hans, wach auf!

(Hans, der Geiger, liegt am Tisch)

Alle: Hans, he Hans! Wach auf!

(Wirt schüttet Hans einen Krug Wasser über den Kopf)

alle lachen

H: Ich komme ja schon

(er nimmt seine Geige)

Alle: Bravo, Hans!

Volkstanz (Melodie: Lied vom Eulenspiegel)

Alle, die am Tisch sitzen, klatschen und rufen „bravo“ am Ende des Tanzes.

G4: Und jetzt laßt uns singen!

E: Was wollt Ihr singen?

G5: Lustig ist das Zigeunerleben!

Lied (einige schunkeln, einige tanzen)

3. Szene: Eulenspiegel im Bienenkorb

(E = Erzähler, 1 = Räuber 1, 2 = Räuber 2, F = Frau)

E: Eulenspiegel, der kann trinken. Vier Liter Bier hat er getrunken. Seine Mutter ging vorher nach Hause. Till blieb bis um drei Uhr nachts im Gasthaus. Er war ganz schön betrunken. Ach, da kommt er ja! Seht, wie er torkelt. Oh, jetzt hält er vor den Bienenstöcken. Vorsicht, Till, da sind Bienen drin!

Eulenspiegel steigt in den Bienenkorb. Auf dem Klavier wird der Anfang des Liedes „Guter Mond, du gehst so stille“ gespielt.

F: Hilfe, Polizei, Diebe, Diebe!

(Frau rennt über die Bühne)

1: He, wo bleibst Du?

2: Hier bin ich!

1: Sieh, was ich gestohlen habe: Eine goldene Uhr.

2: Schau, meine Kette!

1: Meine Taschen sind mit Goldstücken gefüllt.

2: Und dieses Kästchen ist voll mit Ringen.

1: Hurra, morgen feiern wir ein Fest!

2: Nicht so laut! Komm, laß uns gehen!

1: Du hast recht. Die Polizei wird uns sicher schon suchen.

2: Oh, sieh mal, drei Bienenstöcke!

1: Hm, wie lange habe ich keinen Honig mehr gegessen.

2: Wir nehmen die Körbe mit.

1: Alle Körbe können wir nicht mitnehmen. Sie sind zu schwer.

2: Gut, dann laß uns wenigstens einen Korb mitnehmen.

1: Wir nehmen den Schwersten. Los, pack an!

2: Der Korb ist leicht.

1: Los, zum Nächsten!

2: Oh, der ist schwerer.

1: Oh, ist der Korb aber schwer! Den nehmen wir!

2: He, was soll das?

(beide stehen Rücken an Rücken und wollen nach außen gehen, der Korb ist in der Mitte)

1: Dieser Bienenstock hat uns gerade noch gefehlt, hahaha!

2: Wie lange sind wir schon unterwegs?

1: Vielleicht eine halbe Stunde.

2: Oh, dann müssen wir noch ein Stück gehen.

He, was fällt Dir ein? Warum ziehst Du mich an den Haaren?

1: Du träumst. Ich trage mit beiden Händen den Bienenstock. Wie soll ich Dich an den Haaren ziehen können? Beruhige Dich! Hör mal! Weißt Du, wo wir den Schmuck und die Goldstücke verstecken können?

2: Ja, wir vergraben alles unter einem Baum ganz in der Nähe. Der Baum steht auf einer Wiese. Wir sind bald dort.

1: Ach, ist der Korb schwer! Ich fang schon an zu schwitzen. Au, bist Du verrückt? Ich trage so schwer, daß ich fast zusammenbreche und Du reißt mir eine Handvoll Haare aus!

2: Du lügst! Es ist so dunkel, daß ich kaum den Weg finde.

1: Hör auf damit! Ich warne Dich!

2: Ich kann ja kaum die Hand vor den Augen sehen. Wie soll ich da hinter mich greifen und Dir Haare ausreißen?

1: Wer soll es sonst gewesen sein!

2: Auch, hör auf! Komm, laß uns weitergehen.

- 1: Ich traue Dir nicht. Wenn Du mich noch einmal an den Haaren ziehst, dann wirst Du mich kennenlernen!
- 2: Aus das war zuviel.
- 1: Vorsicht! Der Bienenstock!
- 2: Und Du willst mein Freund sein? Wartel!
- 1: Bist Du verrückt, ich habe Dir nichts getan.
- 2: Verprügeln werde ich Dich jetzt!
- 1: Das lasse ich mir nicht gefallen!
- 2: Du Schuft!
- 1: Du Gauner!
- 2: Willst Du mich noch einmal an den Haaren ziehen?
- 1: Du hast mich an den Haaren gezogen!
- 2: Du lügst!
- 1: Ich zerreiße Dein Hemd!
- 2: Au, mein Auge!
- 1: Meine Nase blutet.
- 2: Laß Dich ja nicht mehr sehen!
- 1: Mit Dir will ich nichts mehr zu tun haben!

Szene 4: Eulenspiegel auf dem Seil

(E = Erzähler, später E = Eulenspiegel, Zahlen eins bis acht: Personen)

- E: Ja, Eulenspiegel, ein kluger Burschel! Bis zum nächsten Morgen schlief er in dem Bienenstock. Dann ging er nach Hause, aber dort blieb er nicht lange. Es wurde ihm einfach zu langweilig zu Hause. Bald war er wieder unterwegs. Er wanderte durch Wiesen und Wälder. Am fünften Tag kam er in eine kleine Stadt. Was er dort wohl vorhatte?

Vorhang auf!

- 1: Oh, sieh mal, Eulenspiegel!
- 2: Was macht er an dem Fenster?
- 3: Er will auf diesem hohen Seil tanzen?
- E: So ist's, so ist's! Ihr werdet staunen!
- 1: Ihr Nachbarn, herbei!
- 2: Kommt, Leute!
- 4: Ist was geschehen?

- 5: Ist was passiert?
- 6: Warum seid Ihr so aufgeregt?
- 3: Seht, Eulenspiegel!
- 1: Er will auf diesem hohen Seil tanzen!
- Alle: Oh!
- 7: Das ist unmöglich!
- 8: Und viel zu gefährlich!
- 4: Er wird abstürzen.
- 5: Was macht das schon, er ist ein Narr!
- 6: Ja, er soll sich nur die Knochen brechen!
- 7: Wie lange dauert es noch, Eulenspiegel?
- 8: Wir wollen was erleben!
- 1: Ich will nicht mehr länger warten.
- 2: Beeile Dich!
- Alle: Los, Tempo!
- E: Seid still! Ihr habt schon oft gesehen, daß Leute mehrere Bälle in die Luft werfen und sie wieder auffangen. Das ist nicht leicht. Ich aber werde dies auf diesem Seil machen!
- 1: Das ist zum Lachen, Eulenspiegel.
(alle lachen ironisch)
- 2: Du bist ein Angeber.
- 3: Wir glauben Dir nicht!
- E: Gut, dann geht doch nach Hause! Verschwindet!
- 4: Ach, Till, so war das nicht gemeint.
- E: Also gut! Aber umsonst steige ich nicht auf das Seil! Wieviel gibst Du?
- 5: 30 Pfennig.
- E: Daß ich nicht lache! Und Du?
- 6: 50 Pfennig, aber nicht mehr!
- E: Ich verlange 1 Mark pro Person.
- 7: Das ist zu viel.
- 8: Ja, das ist zu teuer.
- E: Seid nicht dumm, Leute! Für eine Mark erlebt Ihr etwas, was Ihr noch nie gesehen habt, eine Sensation, ein Abenteuer!
- 1: Er hat recht.
- 2: Ich bezahle gern eine Mark.
- 3: Ich auch.
- 4: Ich auch.
- 5: Ich will auch bezahlen.
- E: Her mit dem Geld!
- 6: Hier hast Du meine Mark!

ATLANTIS

W.-Borchert-Weg 4
5000 Köln 91

Nutzen Sie eine 10-jährige Erfahrung
in der Belieferung von Deutschen Schulen
im Ausland mit Büchern und Zeitschriften.

Fordern Sie unser Angebot an.

7: Hier, nimm!
 8: Hier, Till!
 1: Ich habe noch nicht bezahlt.
 2: Los, Eulenspiegel, fang jetzt an!
 3: Wir wollen etwas sehen für unser Geld.
 4: Wo hast Du die Bälle, Eulenspiegel?
 E: Ha, die Bälle! Mit Bällen auf dem Seil tanzen, das ist viel zu einfach. Ich kann mit allen Gegenständen auf dem Seil tanzen, wie Ihr wollt!
 6: Du übertreibst!
 5: Ich glaube Dir nicht, Eulenspiegel.
 7: Vielleicht tanzt er mit Lampen oder mit Kerzen
 8: oder mit Tischen und Stühlen!

(Alle lachen)

Alle: Wir glauben Dir nicht, Eulenspiegel!
 E: Gut, ich werde es Euch beweisen. Gebt mir Schuhe so viel wie Ihr wollt. Es müssen aber lauter linke Schuhe sein. Dann sollt Ihr staunen!
 1: Schuhe?
 2: Der wird sich blamieren.
 3: Das gibt einen Spaß!
 4: Zum Totlachen!

(Alle lachen)

E: Los, zieht Eure linken Schuhe aus! Hier, Junge, nimm den Sack und sammle ein!
 5: Hier hast Du meinen Schuh.
 6: Hier, nimm!
 7: Da ist mein Schuh!
 8: Mein Schuh darf auch nicht fehlen!
 Junge: Langsam, Leute, langsam!
 E: Oh, ist das eine Luft. Wie lange habt Ihr Eure Füße nicht mehr gewaschen?

1: He, was fällt Dir ein?
 2: Sei still, Eulenspiegel!
 3: So eine Unverschämtheit!
 E: Und jetzt paßt auf! Das Schauspiel beginnt. Seid ganz still, damit ich mich konzentrieren kann.

Alle: Leise, pst, still!

E: Ein schöner Schuh! Mir gehört er nicht.

(wirft den Schuh in die Menge)

4: He, was soll das?
(Rufe, Schreie der Empörung)

E: Und wieder einer!
 5: Das ist mein Schuh!
 E: Und noch ein Schuh!
 6: Gib her, das ist mein Schuh!

7: Nein, der Schuh gehört mir!
 E: Der Nächste!
 1: Vorsicht!
 2: Paßt auf!
 3: He, Du hast meinen Schuh! Gib her!
 E: Und wieder einer!
 4: Oh, das ist mein Schuh!
 7: Gib mir meinen Schuh, Du Dieb!
 Andere: Wo ist mein Schuh? Mein Schuh fehlt? Und meiner?
 E: Und hier der Rest!

(leert den Sack aus)

Streiten, Balgen, Eulenspiegel springt herunter, rennt über die Bühne, das Volk läuft schreiend hinterher:

Du Gauner! Du Schuft! Betrüger! Verschwinde! Mein Geld! Mein Schuh!

Alle Akteure versammeln sich und singen das Eulenspiegel-Lied. Mit diesem Lied kann das Theaterstück auch eingeleitet werden.

Das Lied vom Eulenspiegel

Melodie: aus Irland in: „Die Zugabe“, Band 2, Nummer 46, Fidula-Verlag, Boppard a. Rhein, Liedtitel: Pfeifer Tim aus Irland

1. Jedermann im ganzen Lande,
 Onkel, Schwester, Bruder, Tante,
 hört von ihm, dem weitbekannten,
 Till, dem Eulenspiegel.
 Kommt daher im roten Kleid,
 spielt die Streiche allezeit
 und sorgt stets für Fröhlichkeit,
 Till, der Eulenspiegel.
2. Im Lokal nach jedem Glase
 zeigt er eine lange Nase,
 wandert froh dann auf der Straße
 Till, der Eulenspiegel.
 Immer froh von früh bis spät,
 stets zu Späßen aufgelegt,
 bald sind alle aufgeregt.
 Kennt ihr solchen Narren?
3. Mit ihm feiern wir die Feste,
 daß bald tanzen alle Gäste,
 ißt und trinkt das Allerbeste,
 Till, der Eulenspiegel.
 Wirt und Gast und auch der Fink
 singen mit auf seinen Wink
 und sein Schritt bleibt froh und flink.
 Kennt ihr solchen Tänzer!

Wolfgang HAMMER

Landeskunde – eine Qual!?

Weltkunde – Landeskunde

„Die Welt ist leider so international geworden, daß es in der Welt schon nur noch eine einzige Welt gibt. Die Technik und die Industrie, meistens Europas Erfindungen, haben die ganze Welt erobert, um sie mit einer einzigen Farbe zu übertünchen ... International hieß früher bunt und verschieden, heißt heute einerlei und langweilig.“⁽¹⁾ Die Weltkunde beschäftigt sich mit Problemen, die viele oder alle Länder betreffen: ökologische Probleme, Industrialisierung, Bevölkerungsprobleme, Wirtschaftsprobleme ...

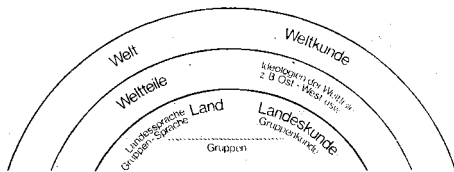
Texte und Themen im Schulunterricht gleichen sich in den verschiedenen Fächern an: Umweltverschmutzung in Biologie, Muttersprache, Politik/Geschichte, Religion, Fremdsprachen ... Selten geschieht das in einem geplanten fächerübergreifenden Unterricht: Weltkunde wird zur Allerweltkunde. Eine Hauptmotivation zum Erlernen einer Fremdsprache liegt aber gerade darin, etwas Neues, Fremdes kennenzulernen. „Je enger, je dichter mit der Menschenmasse die Erde wird, desto fleißiger, desto eifriger wollen wir Fremdsprachen studieren.“

Warum? Weil sie eben fremd sind und weil sie eben von fremden Menschen gesprochen werden.“⁽²⁾

Der Arbeitskreis „Sprache“ des Symposiums „Brücke über Grenzen“ kommt zu einem ähnlichen Ergebnis: „Es ist ein wichtiges Ziel des Fremdsprachenunterrichts, dem Lernenden zu ermöglichen, sinnfällige Fremdheitserfahrungen zu machen.“⁽³⁾

Um dem Lernenden die geforderten Fremdheitserfahrungen zu ermöglichen, muß sich der Inhalt der Landeskunde klar und deutlich von den Inhalten der „Allerweltkunde“ absetzen. Dies ist nicht absolut möglich, sondern nur tendenziell. Folgen-

des Schema möge die Problematik veranschaulichen:



(Vergleiche: R. Große, Soziolinguistische Aspekte der Landeskunde, in: Deutsch als Fremdsprache, Leipzig 2 – 1981, S. 66)

Weltkunde beinhaltet die „ewigen“ Themen: Tod, Ernährung, Herrschaft, Kampf ... und zwar auf einer sehr allgemeinen und abstrakten Ebene. Diese Weltprobleme werden in verschiedenen Weltteilen auf verschiedene Weise gelöst: Der Westen löst das Problem der Herrschaft durch die parlamentarische Demokratie, der Osten durch die Parteierrschaft. Die Lösungen der Weltprobleme durch Weltteile und Gruppen von Ländern basieren meist auf einer Ideologie. Trotz der gemeinsamen Grundlage der Ideologie unterscheiden sich auch die Länder innerhalb einer bestimmten Ländergruppe erheblich. Man denke nur an Polen. Diese Unterschiede zu zeigen, herauszuarbeiten und zu erklären ist Aufgabe der Landeskunde. Weiterhin weist die Landeskunde auf die Spezifika der einzelnen Gruppen hin. Das Ziel der Landeskunde muß es also sein, über die allgemeinen Weltprobleme hinaus das Besondere des Landes darzustellen und zu vermitteln.

Ein Beispiel möge das veranschaulichen: In den meisten Ländern sitzen Schüler in einem Raum mit einer Tafel, werden von einer Lehrerin oder einem Lehrer unterrichtet, sie wollen oder müssen lernen, Arbeiten schreiben, vortragen ... Die Landeskunde zeigt, wie sich die Schule und die Schüler

des Landes von den anderen Schulen unterscheiden. Was ist an dem Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland unterschiedlich, was ist für Schüler der Bundesrepublik charakteristisch, wodurch unterscheiden sich Lehrer von ihren Kollegen in anderen Ländern ...?

Die Intensität des Besprechens landeskundlicher Probleme geht mit dem Wachsen der sprachlichen Fähigkeiten parallel.

Landeskunde – Sprachunterricht

Die Landeskunde ist im Verhältnis zum Sprachunterricht zu sehen. „Man lernt nicht Deutsch, um Landeskunde der deutschsprachigen Länder zu lernen, sondern man lernt Landeskunde, um Deutsch zu lernen.“

(4) Die entgegengesetzte Seite faßt den Sprach- und Landeskundeunterricht als Mittel zur allgemeinen Bildung auf, meist mit politisch-aktivierender Zielsetzung. Landeskunde ist ein Mittel zur Emanzipation.

Beide Auffassungen sind in dieser Zuspitztheit nicht zu verteidigen. Landeskunde hat Ziel und Mittel zugleich zu sein. Ohne landeskundliches Wissen ist das Erlernen einer Sprache kaum möglich, bei zu einseitiger Betonung der landeskundlichen-politischen und allgemeinbildenden Inhalte bleiben die sprachlichen Fähigkeiten so zurück, daß Kommunikation nur schwer möglich ist.

Überblickt man die Geschichte der Landeskunde, so stellt man fest, daß die Inhalte der Landeskunde manchmal in erheblichem Maße von der Politik abhängig waren. (5) Man denke an die bürgerlich-utilitaristische Realienkunde, die imperialistische deutsch-nationale Kultur- und Wesenskunde (Am deutschen Wesen ...) oder die nationalsozialistische Rassen- und Völkerkunde. Die eher „aggressive“ Landeskunde dämpfte sich nach dem 2. Weltkrieg. Ein Pragmatismus kam zum Zuge. Landeskunde sollte ein Mittel zum Verstehen des Anderen sein, zum Verstehen der Sprache. Vertreter dieser Richtung sind Erdmenger-Istel: „Erlern man eine fremde Sprache, so muß das landeskundliche Wissen in dem Maße erworben werden, wie es für die inhaltliche Klärung der sprachlichen Zeichen notwendig ist.“ (6) Landeskunde ist dem Sprachunterricht untergeordnet, ist Hilfswissenschaft. Mag aus der historischen Situation heraus eine Bescheidung der Lan-

deskunde zu verstehen sein, so wird dadurch doch das Interesse des Schülers für das Land unnötig beschnitten. Deshalb sollte die Landeskunde über den Fremdsprachenunterricht hinausführen, den Schüler nicht nur für die Sprache, sondern für das Land und seine Menschen interessieren. (7)

Eine politische Aufgabe weist Jürgen Kramer der Landeskunde zu: „So wie eine kritische Didaktik sich aus einer kritischen Theorie der Gesellschaft herleitet, so müssen sich Form und Inhalt eines Fremdsprachenunterrichts aus der kritischen Analyse der fremden Kultur ermitteln lassen.“ (8) Diese Kulturanalyse gibt den Rahmen für den Fremdsprachenunterricht ab, ist ihm „vorgeordnet“. Das Ziel der didaktischen Organisation liegt darin, „... sich zu allererst auf die gesellschaftlichen Bedürfnisse zu rekurrieren. Diese wären als wahre Bedürfnisse an das oberste Lernziel Emanzipation zu binden und von den gesellschaftlich aufgezwungenen Bedürfnissen zu trennen.“ (9) Eine Forderung, die mit der Politisierung des Bildungsbereiches seit 1968 für alle Fächer gestellt wurde. Leider hat die Politisierung im Laufe der Zeit eine Ideologisierung durchgemacht. Was berechtigte Kritik war, wurde schließlich zur hektischen Suche nach Fehlern der Gesellschaft. Die bundesrepublikanische Gesellschaft, die Institutionen und viele Politiker, wurde der Feind Nr. 1 im Kampf des Individuums um Emanzipation.

Einerseits kann die Verteufelung der bundesrepublikanischen Gesellschaft nicht Aufgabe der Landeskunde im DaF-Unterricht sein, andererseits ist die „Glanzpapier“-Landeskunde der Realität unangemessen. Beide Ansätze der Landeskunde führen zu einer „Verarmung der Lerninhalte im Unterricht.“ (10) Sie produzieren Langeweile.

„Bei allem Verzicht auf die Herausstellung unserer Kultur als etwas Besonderem dürfen wir doch auch nicht in das andere Extrem verfallen und zulassen, daß unsere kulturelle Selbstdarstellung im Ausland gesichtslos wird.“ (11) Die Gesichtslosigkeit ist die Folge der einseitigen Darstellungen der Bundesrepublik.

Will man der Gesichtslosigkeit entgegen, muß man dem Prinzip des Pluralismus den Vorzug geben.

Zwei Arten von Landeskunde und landeskundlichem Wissen sind zu unterscheiden:

1. Das landeskundliche Wissen, das direkt als Inhalt der Texte vermittelt wird, historische oder geographische, politische oder soziale Darstellungen der Bundesrepublik. Nennen wir sie fachbezogene Landeskunde, weil sie ihren Inhalt aus Fachwissenschaften nimmt.

2. Das landeskundliche Wissen, das in literarischen Texten steckt, die literaturorientierte Landeskunde.

Beide Arten von Landeskunde sind an Texten im weitesten Sinne orientiert. Die Aufgabe des „Faches“ Landeskunde ist es nun, den Text in das Bezugssystem Bundesrepublik zu bringen. Die Landeskunde muß aus dem Text heraus Verbindungen mit der Realität aufzeigen und darstellen, so daß der Text nicht nur absolut („Über Gott und die Welt“), sondern relativ vom Schüler verstanden wird. Die Grundfrage, die zu stellen und zu beantworten ist, lautet: Was ist in diesem Text für die Bundesrepublik (Deutschland, Deutsches Reich, „die“ Deutschen ...) typisch und was ist nur aus der bundesrepublikanischen Situation heraus zu verstehen. Die Landeskunde hat drei Möglichkeiten, Texte zu relativieren, zu landeskundlichen Texten zu machen und so zu einem umfassenderen Bild der Bundesrepublik zu kommen, als das bisher geschehen ist.

1. Den Text oder Teile des Textes in seinem historischen Stellenwert darstellen.
2. Ergänzende und erweiternde Fakten hinzufügen.
3. Den Text in den Kommunikationszusammenhang (aktueller oder historischer Art) einordnen.

Prinzipien der Auswahl des Wissens, das dem Text hinzugefügt werden muß, um wirkliche Landeskunde und nicht Allerweltkunde zu treiben, sind:

1. Kontrastierung: widersprüchliche Fakten/Meinungen werden gegenübergestellt
2. Differenzierung: mehrere Fakten/Meinungen ergänzen und erweitern die landeskundliche Information des Ausgangstextes.

Zusammenfassend lassen sich folgende Aufgaben der Landeskunde zuordnen:

1. Aussuchen von Texten literarischen und sachlichen Gehalts mit hohem landeskundlichen Wert
2. Relativierung der Texte durch Zusatzinformationen

3. Zeichnen eines differenzierten, „uneinheitlichen“ Bildes der Bundesrepublik Deutschland

„Wie kannst Du nur in so einem Land leben?“

Diese Fragen stellten mir dänische Schüler. Statt eines Gesichtes hat die Bundesrepublik in vielen Ländern eine Maske, eine böse Maske, bekommen. Das liegt vor allem an der Themenauswahl, die die deutsche und internationale Presse betreiben: Terrorismus, Radikalenerlaß, Gastarbeiterfeindlichkeit, KZ-Prozesse ... Die Medien „liefern Information und Unterhaltung nach zielgruppenökonomischen Herstellungs- und Verkaufsprinzipien und liefern damit ein völlig verzerrtes Bild von der Wirklichkeit dieser Welt.“⁽¹²⁾ So entstand auch das schlechte Bild, das der Staat und die Gesellschaft der Bundesrepublik haben – im Inland wie im Ausland. Wie soll ein Schüler die Sprache eines Landes, das vielfach so negativ dargestellt wird wie die Bundesrepublik Deutschland, lernen wollen? Die Zahl der Deutschlehrer in westlichen Ländern geht zurück – eine der Folgen der Medienpolitik.

Das Vorherrschen der „bad news“ über die Bundesrepublik wird durch eine Auffassung von Landeskunde, die sich zu Beginn der siebziger Jahre durchsetzte, verstärkt: „Ihr deutlichstes Merkmal, eine rasch sich durchsetzende Politisierung und Ideologisierung ...“⁽¹³⁾ Staat und Gesellschaft der Bundesrepublik werden „kritisch“ dargestellt als ein schlechtes Land, das „verändert“ werden muß.

Vor allem in Büchern für Fortgeschrittene findet man diese Themen: In einem Buch wird die Schule als alleinige Ursache für Schülerelbstmord dargestellt, das Kind/der Jugendliche wird von den Eltern gequält, woanders liest man, wie der Staat die Gefängnisinsassen ausbeutet. In den Städten kann man wegen der Brutalo-Architektur nicht leben, auf dem Land ist es zu langweilig. Drogensucht, Alkoholismus und Kriminalität sind beliebte Themen, ebenso die Ausbeutung der Frau und das Abschieben der Alten. Die zwischenmenschliche Kommunikation ist gestört, man wird von der Werbung verführt ... Diese Themen der „neuen Mythologie“ gipfeln in dem in- wie ausländischen Renner: „Christiane F: Wir Kinder vom Bahnhof Zoo.“

Zu kritisieren ist die einseitige Auswahl von Problemthemen und die einseitige Dar-

stellung dieser Themen. Meist werden die Themen ohne Sachinformationen und Problematisierung behandelt, so daß eine gewisse Manipulation der Schüler in Richtung der „kritischen“ Landeskunde (Kramer) stattfindet.

Unterstützt wird diese Tendenz durch eine pädagogische Forderung: „Inhalte/Themen müssen in einem engen Bezug zu den Interessen, Problemen und Lebensumständen der Schüler stehen.“(14) Müssen sie das wirklich? Kann man Schüler nicht gerade durch eine Begegnung mit völlig Fremdem begeistern? Muß ihr Bedürfnis nach Sensationen unbedingt in der Schule/Sprachunterricht befriedigt werden?

Die Landeskunde hat nicht nur die Probleme eines Landes darzustellen, sondern auch die Bedingungen, die dazu führen, daß es sich in der Bundesrepublik auch gut leben läßt. Dies so darzustellen, ist eine Frage der Vernunft und der Fairness.(16)

Konzept einer realitätsbezogenen Landeskunde

Das Ziel der realitätsbezogenen Landeskunde ist die Vermittlung eines der Realität des Landes angenäherten Bildes, das (relativ) frei von politischer oder ideologischer Manipulation ist und das Interesse der Schüler nicht durch Sensationen anstacheln möchte. Ein Land soll sachlich und neutral (so weit es geht) dargestellt werden.

Wie schon im ersten Kapitel gezeigt wurde, sind die meisten Themen in den DaF-Büchern Allerweltsthemen: Schule, Jugend, Familie, Umwelt ... Die Themen werden auch nicht auf die Bundesrepublik bezogen, sondern in allgemeiner Art und Weise behandelt. Dadurch wird die Chance, das Interesse der Schüler für die Bundesrepublik zu wecken, vertan.

Folgende Themenbereiche sind für die Darstellung eines Landes in seiner realistischen Gesamtheit wichtig:

Natur und Geographie, Technik und Wirtschaft, Gesellschaft (Gruppen, Familie), Politik und Geschichte, Kultur (bildende Kunst, Literatur, Musik ...) Wichtig ist es, alle Themen auf die Bundesrepublik (oder andere Länder) zu beziehen, so daß dem Schüler klar wird, welche spezifischen wirtschaftlichen Probleme und Vorteile die Bundesrepublik hat, welche Naturprobleme und -Schönheiten in der Bundesrepublik sind ... Jeder Themenbereich muß durch

eine pluralistische Textauswahl realitätsbezogen gemacht werden: es gibt nicht nur unglückliche Familien, nicht nur verschmutzte Natur, nicht nur Drogensüchtige ... — und natürlich gibt es nicht nur Neuschwanstein, Dürer und Demokratie. Will man einen Text landeskundlich seriös darstellen und behandeln, so gehören dazu folgende Schritte:

1. Vorinformation (Einleitung)

Wann und wo erschien der Text? Was muß man über den Autor, Verlag oder die Zeitung wissen? Wie verhält sich der Text zu literarischen und politischen Strömungen?(15)

2. Text

3. Zusatzinformationen

- a) Historische Bezüge und Vergleiche
- b) Fakten, kontrastiv oder differenzierend

z. B.: der Radikalenerlaß

In Dänemark wird ein Fachberater beinahe täglich mit dem Thema Radikalenerlaß oder „Berufsverbot“ im Unterricht konfrontiert. Man kann also das Thema nicht umgehen.

So stellt sich die Frage, wie man es behandeln soll. Die Schüler erwarten meist, daß man ihnen eine schreckliche Geschichte von der Verfolgung von Radikalen in der Bundesrepublik vorstellt und sie dann fragen können: „Was meinst Du dazu?“ Dabei erwarten sie natürlich, daß man sich gegen den Radikalenerlaß ausspricht.

Ich meine aber, daß die Schüler sich zuerst mit Hintergründen und Fakten auseinandersetzen müssen, bevor sie zu einer Bewertung kommen können. Weiter ist es eine Frage, wieviel Material die Schüler bekommen sollen. Als Beispiel für das im Aufsatz Gesagte sei nun Material für eine 2—3stündige Unterrichtsreihe über den Radikalenerlaß angeführt.

Einleitung

Um 1968 begannen viele Studenten, die Zustände in der Bundesrepublik zu kritisieren. Da sie im Parlament nicht vertreten waren, machten sie eine „außerparlamentarische Opposition“. Viele von ihnen wollten einen sozialistischen oder kommunistischen Staat haben. Da sie mit Demonstrationen und Gewaltanwendungen nicht den Einfluß bekamen, den sie gerne gehabt hätten, planten sie den „Gang durch die Insti-

tutionen", um als Beamte, Angestellte und Arbeiter im öffentlichen Dienst und in großen Wirtschaftsunternehmen ihre sozialistischen und kommunistischen Ziele in die Wirklichkeit umzusetzen. Deshalb erließ die Bundesregierung mit den Länderregierungen den „Radikalerlaß“.

Der folgende Text wurde von einer Lehrerin geschrieben, die vom Radikalerlaß betroffen ist. Veröffentlicht wurde der Text zuerst vom Werkkreis Literatur der Arbeitswelt(17), einer Vereinigung von Arbeitern und Schriftstellern, die sich mit Problemen der Arbeitswelt auseinandersetzt.

Die Praxis der Überprüfungen machte auch nicht vor denen Halt, die schon jahrelang unbescholten ihren Beruf im öffentlichen Dienst ausgeübt hatten. Besonders bedroht waren die Mitglieder der Deutschen Kommunistischen Partei (DKP), die am 26. September 1968 gegründet wurde. Während am 17. August 1956 die KPD als verfassungsfeindliche Partei deklariert und vom Bundesverfassungsgericht verboten worden war, ist die DKP eine zugelassene Partei, die sich seit ihrer Gründung regelmäßig an Bundestags- und Landtags- sowie Gemeinderatswahlen beteiligt. Dennoch werden die Mitglieder dieser Partei sowie anderer Parteien und Gruppierungen vom Berufsverbot bedroht und oft aus dem öffentlichen Dienst entfernt.

Eva Walter Der letzte Schultag

Ein Kloß sitzt mir im Hals. In den Beinen habe ich ein bleiernes Gefühl. Ich parke meinen Wagen vor der Schule. Sie sieht gemütlich aus, fast wie eine Dorfschule. Über dem Eingang als Zeichen ihres höheren Ranges:

Non scholae, sed vitae discimus! Wofür habe ich gelernt, Prüfungen gemacht, Ängste ausgestanden? Um jetzt arbeitslos zu werden?

Heute umringen mich „meine“ Kinder — eine 6. Klasse — nicht. Sie sind nicht zu sehen. Im Treppenhaus der Geruch von Staub, Bohnerwachs und Desinfektionsmittel.

Im Lehrerzimmer wartet der Direktor auf mich. Klein, rotgesichtig, verbindlich, aber nicht mehr kollegial. Ich gehöre schon nicht mehr dazu. Der Direktor hat sich eingesetzt für mich. Er hat Briefe an die Behörde geschrieben voll des Lobes über meine pädagogischen und fachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten — bis er erfuhr, daß ich Mitglied in der DKP bin. Da konnte er sich nicht mehr für mich verwenden, weil er aus der „Ostzone“ gekommen ist. Da wurden meine pädagogischen und fachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten in Frage gestellt durch eine zwar noch nicht begangene, aber doch irgendwann einmal mögliche Verfassungsuntreue. Das reichte.

Er fängt mich gleich an der Tür ab — um mir die peinliche letzte Begegnung mit den Kollegen zu ersparen — und führt mich in ein Nebenzimmer. Die Vorwürfe prasseln auf mich nieder: Ich habe unpädagogisch, verantwortungslos und widerrechtlich gehandelt, als ich am Tag zuvor die Kinder über meine Entlassung informierte. Die Eltern haben ihn angerufen und sich beschwert, daß die Kinder ganz verstört gewesen seien. Zwei Mädchen haben den ganzen Nachmittag geheult! Er habe natürlich die Behörde davon in Kenntnis gesetzt. Behörde, Eltern und Schulleitung untersagen mir, auch noch ein Wort über mein Ausscheiden aus dem Dienst den Kindern gegenüber verlauten zu lassen. Er sei aufgefordert, meine letzte Stunde an dieser Schule zu beaufsichtigen. Nur wenn ich ihm ehrenwörtlich versichere, mich an die Anweisungen zu halten, könne er gestatten, daß ich die Klasse noch alleine betreue. Ich sichere ihm zu, daß ich nicht über meinen „Fall“ sprechen werde. Ich bringe es kaum fertig, mich zu verteidigen, sondern lasse die Entlarvung meines kinderfeindlichen Verhaltens über mich ergehen. Schließlich, ich habe Kinder zum Weinen gebracht. Die Kinder empfangen mich nicht an der Tür. In der Klasse ist es ruhig. Alle sitzen auf ihren Plätzen, gucken Lächer in die Tische. Es werden Geschichten vorgelesen, wie am letzten Schultag vor den Ferien. Nur die Stimmung ist anders. Aber manchmal wird auch gelacht.

Das Klingeln fährt mir in alle Glieder. Jetzt ist es aus! Eintragung ins Klassenbuch. Unterschrift. Die Kinder sitzen immer noch auf ihren Plätzen, unschlüssig. Da steht einer auf, geht zum Klassenschränk, holt einen Strauß roter Nelken heraus, kommt zu mir, drückt mir die Hand und sagt: „Wir möchten Ihnen für alles danken und wünschen alles Gute.“ Die andern folgen. Einer nach dem andern gibt mir die Hand. Wie bei einer Beerdigung. Wenn die roten Nelken nicht wären.

Der Erlaß vom 28. 1. 72
Es „sind die Angehörigen des öffentlichen Dienstes verpflichtet, sich zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung im Sinne des Grundgesetzes positiv zu bekennen und für deren Erhaltung einzutreten ... Die Mitgliedschaft von Angehörigen des öffentlichen Dienstes in Parteien oder Organisationen, die die verfassungsmäßige Ordnung bekämpfen ... wird in der Regel zu einem Loyalitätskonflikt führen.“

Zusatzinformationen (18)
Beschäftigte im öffentlichen Dienst 3,5 Millionen (von 26,5 Millionen Arbeitnehmer)

1973 — 75:
454 585 Überprüfungen
235 Ablehnungen (0,05%)

Schätzungen der Zahl der Ablehnungen bis 1978:
Russell-Tribunal: 3000

1500 hochgerechnet nach Angaben von Ländern und des Bundes

1500 vermutet, Meinung, die Länder und der Bund hätten diese Zahl „verdunkelt“

Spiegel: 1000 Ablehnungen (geschätzt)

Die Zeit: 2000 Ablehnungen (geschätzt)

Stern: 4000 Ablehnungen (geschätzt)

Betroffene Berufsgruppen

Überwiegend:

Lehrer Hochschullehrer

Ärzte Sozialarbeiter

Juristen ...

Linksextremisten, die im öffentlichen Dienst beschäftigt werden.

1976:

1944 DKP/SEW 1041

Neue Linke: 621

andere: 282

davon:

50,5% Lehrer

14% Hochschullehrer

8,2% anderes Personal in Schule und Hochschule

5,2% Justiz

22,1% Verwaltung

Was geschah, als Radikale im öffentlichen Dienst waren?

Sühne der politischen Morde von 1918 – 1922.

Es wurden in dieser Zeit 376 Morde aus politischen Gründen begangen. 22 Morde von Linksradiakalen, 254 von Rechtsradiakalen. 17 Linksradiakale wurden für die Morde bestraft, nur 1 Rechtsradikaler. Für jeden Mord wurde ein Linksradikaler 15 Jahre eingesperrt, Rechtsradikale nur 4 Monate. 10 Linksradiakale wurden hingerichtet, kein Rechtsradikaler. Die Weimarer Republik hatte den Beamtenapparat des Kaiserreiches übernommen. Das bedeutete, daß „die große Masse der Richter ist also im Dienst der Republik geblieben, obwohl sie ihr innerlich feindlich gesinnt war.“ Hannover, Politische Justiz 1918 – 1933, Frankf./M. 1966, S. 22. Ebenso war der größte Teil der Beamtenschaft auf anderen Gebieten (Lehrer!) der Demokratie feindlich gesinnt. Dadurch wurde die Machtergreifung durch Hitler in großem Maße gefördert und mitverursacht.

Kommentar

Natürlich reichen diese Informationen nicht aus, manche Erklärungen (Beamtenrecht!) muß der Lehrer selbst geben. Man muß aber diese komplizierte Materie (lei-

der) vereinfachen, damit man die Schüler, die ja Deutsch als Fremdsprache lernen, erreichen kann. Aber es sind durch diese Auswahl viele Seiten und Meinungen zur Sprache gekommen: Betroffene, der Gesetzes(Erlaß-)text, Fakten in ihrer Widerspruchlichkeit (Radikale im öffentlichen Dienst und Ablehnungen), die historische Situation.

So hat man einen Ausgangspunkt, sachlich und neutral, ohne Ideologie und Emotionen, den Radikalerlaß zu diskutieren. Es sollte mit diesem Beispiel die Methode einer realitätsbezogenen Landeskunde gezeigt werden. Zwei extremen Arten der Behandlung von landeskundlichen Texten soll damit eine dritte Möglichkeit an die Seite gestellt werden: Die realitätsbezogene Landeskunde vermeidet die Verherrlichung des Landes durch eine „Glanzpapierlandeskunde“ und die negative Darstellung eines Landes durch eine ideologische Landeskunde.

Anmerkungen

(1) Hikaru Tsuji, Grenzen überwinden durch „Sprache“, in: Brücke über Grenzen, Symposium 80, Baden-Baden 1980, S. 33

(2) siehe oben, S. 33

(3) Arbeitskreis 1 Sprache, in: Brücke über Grenzen, a. a. O., S. 63

(4) Christ, zitiert in: G. Helbig, Zu den Beziehungen zwischen Linguistik und Landeskunde, in: Deutsch als Fremdsprache, Leipzig, 2 – 1981, S. 69

(5) Kurz zusammengefaßt in: Jürgen Kramer, Cultural Studies versus Landeskunde/Kulturlandeskunde, in: Bestandsaufnahme Fremdsprachenunterricht, Stuttgart 1976, S. 16

(6) Erdmenger/Istel, Didaktik der Landeskunde, München 1973, S. 16

(7) Weitere Kritik dieses Ansatzes: G. Fischer, Landeskunde-Positionen in der BRD (I), in: Deutsch als Fremdsprache, Leipzig, 4 – 1981, S. 230, auch Kramer, a. a. O., S. 141 ff.

(8) Kramer, a. a. O., S. 145

(9) Kramer, a. a. O., S. 247 f.

(10) Dieter Buttjes, Kultur und Identität, Landeskundliches Lernen im Bereich Deutsch als Fremdsprache, in: Zielsprache Deutsch, 3 – 1981

(11) Bernhard Vogel, in: Brücke über Grenzen, a. a. O., S. 103

(12) s. o., a. a. O., S. 301

(13) G. Fischer, a. a. O., S. 230 f.

(14) Micheal Krüger, Landeskundliche Inhalte: Lehrbuchanalyse und Planungskriterien, in: Zielsprache Deutsch, 2 – 1981

(15) Vorbildlich: Deutsche Fragen, Langenscheidt Verlag, Berlin/München 1981

(16) Diese negative Landeskunde wird nur in bestimmten Ländern betrieben. Es sei darauf hingewiesen, daß auch eine Landeskunde, die nur die schöne Seite der Bundesrepublik zeigt, nicht realistisch ist.

(17) Hier zitiert aus: Was auf den Nägeln brennt, rororo Tb 4570, S. 128 f.

(18) Die Fakten stammen aus den Veröffentlichungen des Russell-Tribunals, müssen also mit Vorsicht interpretiert werden.

Darf ich mal aufs Baño gehen?

Kommunikativer Unterricht bedeutet, kurz gesagt, den Unterricht so zu gestalten, daß der Schüler seine tatsächlichen (und fiktiven) Sprechabsichten in der Muttersprache verwirklichen kann.

In meinem eigenen Unterricht fällt mir nun immer wieder auf, daß die Bereitschaft der fremdsprachigen Schüler, deutsch zu sprechen, zwar groß ist, selbst wenn es um die Besprechung von inhaltlich, grammatisch oder sprachlich komplizierten Zusammenhängen geht – aber nur, so lange die traditionelle Fragekette Lehrer-Schüler eingehalten wird. Zum kommunikativen Ansatz zählt jedoch auch die Bereitschaft der Schüler, auf dem Umweg der Fremdsprache mit dem Lehrer und untereinander zu kommunizieren, gefühlsmäßig, real oder aufgrund von Initiativen, die der Schüler selbst ergreift oder in eigener Verantwortung vertritt.

Dieser Tatsache trägt die Sprachlehrpraxis bis heute nur wenig Rechnung. Schülerfragen, Schülerredensarten oder unmittelbar zu Versprachlichendes werden entweder in der Muttersprache geäußert oder im großen und ganzen zufällig gelernt, unkontrolliert, ungesteuert oder intuitiv auf der Basis des abrufbaren Wortschatzes, der Übersetzung und der Schlußfolgerungen, die die Schüler für sich allein treffen – sich also oft als falsch erweisen können. Daß dies zum Schaden der Sache ist, dürfte auf der Hand liegen.

Es ist Ziel dieses Beitrages(1), einige Fragen und Redensarten zusammenzustellen, die jedem DaF-Lehrer geläufig sind und die zum Repertoire vieler Unterrichtsstunden(2) gehören. Es wäre allerdings illusorisch, angesichts der Vielfalt von Möglichkeiten einen auch nur annähernd vollständigen Katalog von Äußerungen erstellen zu wollen. Im folgenden kann es daher nur darum gehen, exemplarisch Äußerungen für einige der wichtigsten Situationen innerhalb der Klasse zusammenzustellen, in denen die Schüler in der Fremdsprache reagieren und echt um Auskunft bitten, sich erkundigen, sich äußern oder Informationen einholen.

1. Der Schüler fragt, will wissen

Darf ich mal austreten?
Darf man das Buch benutzen?
Wie wird das ausgesprochen?
Wie schreibt man...?
Was heißt denn das?
Kann man auch sagen...?
Können wir heute früher Schluß machen?
Soll ich Kreide holen?
Sollen wir das abschreiben?
Sollen wir das mündlich oder schriftlich machen?
Welche Seite?
Wo ist denn die Stelle?
Fällt Deutsch morgen aus?
Verstehst Du das?

Was kommt in der Arbeit dran?
Worüber schreiben wir die Arbeit?
Kommt das in der Arbeit dran?
Wann schreiben wir die Arbeit?
Wie viele Stunden schreiben wir?
Wird die Arbeit wiederholt?
Können wir nicht länger schreiben?
Wie viele Arbeiten schreiben wir?
Bekommen wir heute die Arbeit zurück?
Haben Sie meine Arbeit schon nachgesehen?
Können wir die Arbeit nicht verschieben?
Geben Sie Noten darauf?
Was für eine Note bekomme ich?

2. Der Schüler erklärt, kommentiert, wünscht

Da habe ich gefehlt.
Mir ist schlecht.
Ich habe mein Heft vergessen.
Ich habe meine Tasche draußen liegen lassen.
Es hat geklingelt.
Es hat geklopft.
Das habe ich überhaupt nicht verstanden.
Wir hatten vorher Sport.
In der nächsten Stunde haben wir frei.
Ausgerechnet den Satz habe ich nicht.
Die Tafel spiegelt.
Ich kann nichts sehen.
Ich war gestern krank.
Ich muß das Klassenbuch holen.
Mir fällt das Wort nicht ein.
Das ist mir zu hoch.
Das habe ich doch gesagt.
Ich zeige Ihnen morgen die Hausaufgabe.
Die Arbeit ging daneben.

Ich habe eine Frage.
Ich habe da was anderes.
Ich weiß nicht, wie ich das ausdrücken soll.
Hier hinten versteht man überhaupt nichts.

Claudio war schon dran.
 Ich möchte anfangen.
 Das ist ungerecht.
 Das ist zuviel.
 Wir haben schon soviel in Deutsch auf.
 Nicht so schnell.
 Das stimmt doch.
 Es ist so laut in der Klasse.
 Können Sie das bitte noch einmal wiederholen?
 Können Sie das bitte an die Tafel schreiben?
 Können Sie das bitte noch einmal erklären?
 Können Sie mal zur Seite gehen?

3. Der Schüler entschuldigt sich

Ich hatte gestern keine Zeit.
 Wir hatten noch etwas zu besprechen mit Herrn XY.
 Ich habe den Bus verpaßt.
 Ich habe verschlafen.
 Der Bus hatte Verspätung.

Entschuldigen Sie, daß ich zu spät komme.
 Der Wecker ist stehengeblieben.
 Ich habe nicht daran gedacht, daß wir heute ... haben.
 Ich habe das Klingeln nicht gehört.
 Ich wollte ihm/ihr nur etwas sagen.

Anmerkungen:

- (1) Die Anregung zu dieser Arbeit verdanke ich Butzkamms „Sind Schulredensarten auch Schülerredensarten“ (PRAXIS 1/79, S. 88 ff.) und H. Weidemeyers „Checkst du das?“ (PRAXIS 4/80, S. 347 ff.), aus dessen Sammlung die meisten Beispiele stammen.
- (2) Die Schülerredensarten wurden in 3 fremdsprachigen Klassen am DSV Santiago überprüft. Nützliche Hinweise hierzu verdanke ich den zweisprachigen Kollegen und Ortslehrkräften Juanita Böhmer und Waltaro Stell sowie einer Schülerarbeitsgruppe des Wahl-Pflichtkurses „Übersetzung“ (III^o Año Enseñanza Media).

Manfred GRÖBER

Fumpf mal fumpf! – Nachtrag

Beim Abdruck des Beitrages „Fumpf mal fumpf!“ in VdLiA 2/82 sind wohl versehentlich die Übungsbilder zum phonetischen Training der Zahlwörter „zwei“, „fünf“ und „zwölf“ entfallen. Sie seien hier mit kurzen Erläuterungen nachgeliefert.

Die Verkrampfung eines Schülers, der vergeblich versucht, das Zahlwort „zwei“ zu artikulieren, kann durch insistierendes Vorsprechen des Lehrers nur noch verkrampfter werden. Die ungewohnte Konsonantenhäufung verdreht ihm Ohr und Zunge, so daß er schließlich bei Gebilden wie „eswa“ oder „etsmai“ kapitulieren wird. Nur die Gesamtgruppe seiner Mitschüler kann ihn und den Lehrer noch retten, und so stürzen sie sich beide todesmutig und hoffnungsfroh in eine allesumgreifende Chorsprechübung. Aber Vorsicht! Das nichtgelenkte Chorsprechen wirft dasselbe mißtönende Echo zurück! Was also tun?

Zuerst muß man das Chorsprechen signalisieren und in einen gemeinsamen Gleichklang bringen. Am leichtesten gelingt das durch Handzeichen für die volltönenden und daher mühelos zu produzierenden Vokale (vgl. Tips S. 16, VdLiA 2/82). Sie können laut, leise, fragend, donnernd, flüsternd usw. inszeniert werden. Dann heftet man Konsonanten an, die den Gesamtkomplex der Lautkette vorbereiten, wobei die Vokale immer als Stützhilfe bleiben. Über verschiedene Teilschritte gelangt man durch Kontrastierungen, Übertreibungen,

Abschwächungen und Kombinationen von Lauten zur Synthese der phonetisch richtigen Lautkette.

Die folgenden Übungsbilder sind Vorschläge. Sollten sie an „konkrete poesie“ erinnern, so wird das keinesfalls abgestritten. Trotzdem sind sie kein l'art pour l'art, denn sie sind von einer Reihe von Kollegen erprobt und als brauchbar empfunden worden.

Kollegen, die solche Übungsbilder zum ersten Mal sehen, sind sicherlich verblüfft, wenn nicht gar gelinde verwundert. Sie mögen sich die Übungssequenzen dann versuchsweise selbst laut vorsingen oder vortragen, um herauszufinden, ob sie gerade diese Art von Unterrichtshilfen in ihr persönliches Unterrichtsrepertoire aufnehmen wollen. Die Plausibilität ergibt sich weitgehend nur aus der sinnlichen und unterrichtlichen Praxis.

Nachzutragen wäre eine Druckfehlerkorrektur zu Seite 16, Spalte 2: **kein (l) s** bei „sechzehn“.

Außerdem kann das „Dreierspiel“ Seite 17, Spalte 1, nur dadurch illustriert werden, daß beim Tafelanschrieb jede Dreierzahl demonstrativ durchgestrichen wird, also: 1, 2, ~~3~~, 4, 5, ~~6~~, 7, 8, ~~9~~, 10, 11, ~~12~~ usw. usw. usw.

Übungsbilder 1 + 2 + 3 für das Zahlwort „zwei“:

Übung Nr. 1 für
den Laut [v]

a	e	i	o	u
ba	be	bi	bo	bu
ba	be	/	wa	we
	ba-e	/	wa-e	
	bai	/	wai	

Vokaleinstieg
Bilabial
Bilabial/Labiodental
Bilabial/Labiodental
Labiodental + Diphthong

Übung Nr. 2 für
den Laut [ts]

a	e	i	o	u
ta	te	ti	to	tu
sa	se	si	so	su
tsa	tse	tsi	tso	tsu
	sa-tse	/	ta-tse	

Vokaleinstieg
dent. Verschußlaut
dent. Reibelaut, stl.
Affrikata
Kontrast [s] – [ts]

Übung Nr. 3 für
die Synthese

wo	tsw	wo	tsw
wi	tswi	wi	tswi
wa	tswa	wa	tswa
wa-e	tswa-e	wa-e	tswa-e
wai	tswai	wai	tswai

Übungsbilder 1 + 2 für das Zahlwort „fünf“:

Übung Nr. 1 für
den Laut [y]

a	e	i	o	u
fa	fe	fi	fo	fu
fa-fi	fe-fi	fi-fi		
fi	fü	fi	fü	fü

Vokaleinstieg
Konsonantenstütze
ungerundetes [i]
Kontrast [i] – [y]

Übung Nr. 2 für
Lautfolge [nt]

fa	fi/fe	fi/fi	fü
fan	fi/fen	fi/fün	fi
fün-fi	fün-fi	fün-fi	
fün-fe	fün-fe	fün-fe	fün-fe
fünf	fünf	fünf	

Anschluß an Üb. 1
Einschaltung [n]
[n] – [f] – Kette + [i] – [y]
Abschwächung des Vokals
Wegfall des [e]

Übungsbilder 1 + 2 für das Zahlwort „zwölf“:

Übung Nr. 1 für
den Laut [œ]

a	e	i	o	u
li	lü/li	lü/li	lü	
le	lō/le	lō/le	lō	
le	lō	lœ	le	lœ
el	äl	œl	o	el
äl	äl	öl	äl	œl

Vokaleinstieg
[i] – [y] + Kons. Stütze
[e] – [∅] – Kontrast
[e] – [∅] – [œ] – Kontrast
[e] – [ε] – [∅] – [œ]

Übung Nr. 2 für
die Synthese

e	äl/e	äl/	ö	œl/	ö	œl
e	ält/e	ält/ö	œlf/	ö	œlf	
zehn	zehn	/	elf	elf	/	zwölf
			zwölf	zwölf		

[e] – [ε] – [œ]

Richard MOSER

Sütterlin in Senegal – oder berufsorientierter Deutschunterricht?

(zu H. W. Mendes Inaugural-Dissertation
„Sprachvermittlung im Dienste der Entwicklungspolitik“)(1)

Wie mag ein senegalesischer Gymnasiast reagieren, wenn er im Deutschunterricht Kasperle nach Afrika begleitet und dort auf schwarze Menschenfresser stößt? Ein Schülerkommentar in dem also „zweckentfremdeten“ Lehrbuch läßt aufhorchen: „Les noirs ne mangent pas d'hommes, au contraire ce sont les sales blancs qui se mangent entre eux.“ Wurde hier etwa das Ziel des „Schwerpunktprogramms zur Förderung des Deutschunterrichts im frankophonen Afrika“ von 1968/69 gefördert, nämlich Sprachenvermittlung im Sinne der interkulturellen Begegnung zu betreiben?

Und wie verhält sich die Tatsache, daß anscheinend noch heute im „Département d'allemand“ an der Universität Dakar bei Klausurarbeiten Transkriptionen in die Sütterlinschrift verlangt werden, zu der Regieungsverlautbarung: „Le Sénégal a opté pour la planification de l'éducation en rapport avec l'économie“?

Auf solche und ähnliche Widersprüche macht das im Kümmerle-Verlag neu herausgekommene Buch von Hans-Walter Mende aufmerksam. Der Autor hatte bei seiner fünfjährigen Auslandslehrertätigkeit am Gymnasium von Kaolack, verbunden mit einem Lehrauftrag an der Universität Dakar, sowie bei einem längeren privaten Forschungsaufenthalt in Senegal ausgiebig Gelegenheit, Material vor Ort zu sammeln und Überlegungen zum „Funktionieren“ der afro-europäischen Kulturbegegnung von der kolonialen Vergangenheit an bis heute anzustellen. Das Ergebnis ist ein bemerkenswerter Band von 470 Seiten, in welchem eine Menge historischen Materials gesichtet und eine eigene These im Hinblick auf die Zukunft speziell des Deutschunterrichts im frankophonen Schwarzafrika vorgebracht wird.

Das Buch gliedert sich in die drei Hauptabschnitte: „Die französische Sprache in

Senegal“, „Die deutsche Sprache in Senegal“ und „Zur Einführung der Muttersprachen in das senegalesische Bildungssystem“. Die Implantation des Französischen in den Kolonien diente in erster Linie der „Assimilation“ und somit letzten Endes den Interessen der Kolonialherren. Nur wenig von dieser Generallinie unterschieden sich zunächst auch die missionarischen Bemühungen der „Brüder von Ploërmel“ sowie der „Schwestern des Hl. Joseph von Cluny“. Ein neuer Akzent wurde gesetzt von Jean Dard, dem Begründer der „Ecole Mutuelle“ in der damaligen Hauptstadt Saint-Louis (1817), der das Wolof als Schulsprache neben dem Französischen einführte und von den Franzosen verlangte, ihr missionarisches Wirken an das afrikanische Milieu anzupassen. Diese Einsicht hat jedoch nicht verhindert, daß Französisch auch 22 Jahre nach der Unabhängigkeit die offizielle Sprache Senegals geblieben ist – trotz der inzwischen erfolgten Bemühungen um Festlegung einer Grammatik und Orthographie der sechs Nationalsprachen Wolof, Pulaar, Serer, Diola, Manding und Soninké sowie der ersten Versuche, vorläufig wenigstens Wolof als Unterrichtssprache einzuführen.

Deutsch als Fremdsprache wurde schon 1920 mit der Gründung des Lycée Faidherbe in Saint-Louis im Rahmen des französischen Lehrplans eingeführt. Mende gibt einen Überblick über alle in Afrika verwendeten, aber für Franzosen (oder andere Europäer) konzipierten Deutsch-Lehrwerke. Wanderlust, Heimweh und Gemütlichkeit wurden als genuin deutsche „Seelenkräfte“ dargestellt, und „garçon“ sowie „adolescent“ geisterten noch in keineswegs weit zurückliegenden Zeiten als Knabe und Jüngling durch die französischen Schulbücher.

Ein Neuansatz erfolgte mit dem „Schwer-

punktprogramm“, dem Abkommen zwischen Frankreich, Deutschland und einigen frankophonen Staaten Afrikas, demzufolge der Deutschunterricht von französischen Händen allmählich in deutsche Betreuung und zuletzt in afrikanische Eigenregie übergehen sollte. Nun entsandte die „Zentralstelle“ in Köln mit hohem Kostenaufwand Überbrückungslehrer in die interessierten Staaten. Die Zahl dieser Deutschlehrer an afrikanischen Regierungsschulen wurde inzwischen programmgemäß stark abgebaut, so daß heute fast nur noch Fachberaterstellen von Deutschen besetzt sind, die den Auftrag haben, die jungen afrikanischen Kollegen zu betreuen. 1966 wurde Manfred Schroeder als erster deutscher Lehrerausbilder an die ENS Abidjan entsandt. Von dieser Zeit an entstanden unter Schröder, später unterstützt von R. D. Beißner, die Grundlagen für das heute allgemein eingeführte Lehrwerk „Yao lernt Deutsch“ (für Senegal später teilweise umgearbeitet unter V. Schernikau in „Abdou lernt Deutsch“). Dieses von Mende ausführlich analysierte Lehrwerk ist das erste für spezifisch afrikanische Adressaten. So ist der Kontext der Lektionen des ersten Bands rein afrikanisch, vom zweiten ab geschieht die „Vorbereitung einer Begegnung“ durch Konfrontation afrikanischer Thematik mit der „Vermittlung eines aktuellen realistischen Deutschlandbildes vor einem historischen Hintergrund.“

Die Diskussion, ob der Anfangsunterricht junge Afrikaner besser motiviert, wenn Yao und Koffi in ihrem afrikanischen Dorf Fußball spielen und sich dabei der deutschen Sprache bedienen, ist längst zugunsten der Option Schroeders abgeschlossen, doch vermißt man bei Mende einige Hinweise auf die interessante Kontroverse, die seinerzeit unter den Deutschlehrern in Senegal ausgegossen wurde, damit auch über die Frage, ob es nun gerade Sinn des Deutschbuchs sein soll, „den Schülern ihre weitere Heimat bewußtzumachen“. (S. 289)

So wie „Yao lernt Deutsch“ durch das bewußte Eingehen auf den afrikanischen Schüler „ein Lehrbuch zur interkulturellen Verständigung“ geworden ist, läßt der versuchsweise eingeführte Grundschulunterricht in Wolof erwarten, „daß durch das bewußte Erlernen der eigenen Sprache als Schriftsprache dem ganzen senegalesischen Volk ein Zugang zur eigenen Kultur, zur berichtigten eigenen Geschichte, vermittelt wird“. (S. 421) Interessant ist, daß

viele Kinder nur unter Protest der Eltern in diese Versuchsklassen eingegliedert werden, weil die französische Sprache weiterhin noch als einziger Weg zum sozialen Aufstieg gilt. Ausführlich beschreibt Mende verschiedene Unterrichtsstunden in diesen Klassen, für die einheimische Lehrkräfte eigens ausgebildet werden.

Mende ist ein leidenschaftlicher Verfechter nicht nur der politischen, sondern auch der kulturellen „Befreiung“ des Afrikaners von kolonialem Ballast und eurozentrischer Einordnung. Die bei J. P. Makouta-Mboukou entnommene Sicht des französischen Unterrichts als „Instrument des französischen Imperialismus“, welches „die geistige und kulturelle Entfremdung festschreibe, den Schüler nicht befreie, sondern unterdrücke“ (Mende S. 170) entspricht auf jeden Fall nicht der erheblich weniger polemischen des vom Konvergenz-Denken Teilhard de Chardins beeinflussten Senghor. Und der Rezensent, der selbst Deutschlehrer in Senegal gewesen ist, teilt keineswegs uneingeschränkt die Ansicht, in Senegal werde „der kooperative Unterrichtsstil von den autoritär erzogenen Schülern völlig mißverstanden“ (S. 271) als Folge des vom französischen Schulsystem bevorzugten passiven und reproduktiven Lernens. Verständlich ist auf jeden Fall der Wunsch, den Deutschunterricht an Schule und Universität auf eine modernere Basis zu stellen.

Mendes Neuansatz kulminiert in der Forderung nach dem „fachsprachlichen Unterricht“ und „berufsorientierten Spracherwerb“. Senghors idealistischem Wunschbild von Senegal als dem Griechenland Afrikas steht tatsächlich die harte Wirklichkeit der immer bedrohlicheren wirtschaftlichen Baisse gegenüber. Mende (und nicht er allein) stellt sich zu Recht die Frage nach der Berechtigung des Lycée herkömmlichen, spricht französischen Zuschnitts sowie der Universität als Pflegestatt „zweckfreier“ schöpferischer Betätigung angesichts der Grundbedürfnisse des Landes und seiner Jugend. Die Forderung nach einer praxis- und berufsbezogenen Bildungskonzeption stößt bei niemand auf taube Ohren.

Aber wie steht es nun mit dem „fachsprachlich geprägten Sprachbedarf“? Daß die Universität in manchem besser beraten wäre, auf Mendes Anliegen zu hören, statt Sütterlin-Klausuren schreiben zu lassen, bedarf keines Kommentars. Doch für den Schulunterricht kann Mendes Tendenz

nicht ganz unwidersprochen hingenommen werden.

Mende schlägt vor, das Lehrwerk „Yao lernt Deutsch“ durch eine auf die einzelnen Fachrichtungen der Oberklassen (A, C, D, E, d. h. mehr philosophisch-sprachlich oder mehr mathematisch-naturwissenschaftlich ausgerichtet) zielende fachsprachliche Textsammlung zu ergänzen. — Dem steht entgegen, daß das Werk in seiner jetzigen Fassung bereits alle schöngeistig-nostalgischen Bahnen verlassen hat und ausreichende Texte für alle Lehrer-Präferenzen und den Bedarf jeder Klasse anbietet. Weiterhin bewegt sich der Deutschunterricht selbst auf der Oberstufe kaum über das Niveau der Elementarvermittlung von Verstehen, Sprechen und Schreiben hinaus. Die Erfahrung des Rezensenten hat gezeigt, daß sich senegalesische Schüler aufgrund einer soliden Allgemeinbasis des Schuldeutsch später beim Studium etwa der Volkswirtschaft in Deutschland ohne besondere Schwierigkeiten den neu einsetzenden fachsprachlichen Problemen zu stellen vermochten. Zudem hatte sich an der Schule des Rezensenten aus deputatsökonomischen Gründen ohnehin die Notwendigkeit ergeben, Deutschklassen verschiedener Sektionen eher zusammenzulegen, als sie durch fachsprachliche Spezifizierung auseinanderzudifferenzieren. Es wäre wünschenswert gewesen, daß Mendes Buch, welches eine Reihe exakter Unterrichtsbeschreibungen enthält, wenigstens eine konkrete Unterrichtseinheit fachsprachlichen Inhalts vorgeführt hätte. Wird es denn gelingen, „mit neuen Daten über das Wirtschafts- und Sozialleben in den deutschsprachigen Ländern“ (S. 358) den gymnasialen Deutschunterricht wesentlich motivierender zu gestalten? Es bleibt fraglich, auch wenn die Schüler — laut Umfrage — bereits einen praxisbezogenen Beruf anstreben. Bieten da nicht gerade bei afrikanischen Schülern die von Mende abgelehnten Märchenstoffe (S. 272) eine viel tiefere Gelegenheit zu „interkultureller Begegnung“? Führt nicht gerade Mendes Pragmatismus unterschwellig zurück zu „eurozentrischer“ Rezeptgebung? Man hat den Eindruck, durch die ungerechtfertigte „Dichotomie“ Mendes in „Schriftdeutsch“ und „authentisches Deutsch“ (S. 336) solle die literarisch geprägte Komponente des Deutschunterrichts abgewertet werden. Die Beschäftigung mit fiktionalen Texten bedeutet noch lange keinen „literaturwissen-

schaftlichen“ oder „literaturgeschichtlichen“ Unterricht (S. 47, 251), zu welchem sich ohnehin kein Deutschlehrer in Senegal versteigen würde.

Der Begriff „Dichotomie“ kommt bei Senghor mehrfach vor zur Kennzeichnung der europäisch-rationalistischen Aufspaltung des Menschen im Gegensatz zur Einheitlichkeit des afrikanischen „Humanismus“ bis hin zur „*communio mystique*“ (S. 461), die selbst die Grenze zwischen Leben und Tod aufhebt. Aus dieser afrikanischen Sicht ist es zweifelhaft, wenn Mende die Koranschule zwar als Lebenshilfe durch Gedächtnisschulung (S. 94) akzeptiert, aber ihre religiöse, den ganzen Menschen erfassende Bedeutung abstrahiert oder wenn er den Schulunterricht der „*Frères de Plöerme*“ nicht im natürlichen Zusammenhang mit ihrem missionarischen Gesamtauftrag sehen will (S. 118). Bei dieser „Dichotomie“, die sozusagen den Fuß des Berges gutheißt, den Gipfel jedoch ablehnt, fühlt man sich erinnert an Kierkegaards Kritik an der Aussage, das Christentum „sei bis zu einem gewissen Grad wahr“. — Mendes Forderung nach einer besseren Ausrichtung des Hochschulunterrichts nach den wirtschaftlich-technischen Bedürfnissen Senegals kann man zustimmen, aber in der Schule sollte man auch im Deutschunterricht noch mehr den *ganzen* Menschen ansprechen als den künftigen Fachspezialisten, und zwar durch die Vermittlung von *Sprache* und nicht von Fachsprachen.

In einer Zweitaufgabe wären einige Irrtümer zu berichtigen, z. B. trägt die Stadt Saint-Louis nicht den Namen Ludwigs XIII., sondern des heiligen Königs Ludwig IX. (S. 57). Auch war Saint-Louis nicht mehr Hauptstadt der Mali-Föderation, sondern bereits Dakar (S. 21).

Trotz allem verdient das historische und entwicklungspolitische Engagement Mendes größten Respekt.

Von allen nach Afrika entsandten Lehrern sollte sein Buch zur Kenntnis genommen werden — und sei es als Herausforderung.

1. Untertitel: „Die Rezeption der französischen und der deutschen Sprache vor und nach der politischen Unabhängigkeit Senegals (unter Berücksichtigung der Einführung der Nationalsprachen in das Unterrichtswesen) — Eine Modellstudie“, erschienen 1982 im Kümmerle-Verlag in der Reihe „Göppinger Arbeiten zur Germanistik“.

Umziehen mit

HABE

Internationale Möbelspedition
Überseetransporte von Haus zu Haus
Europaumzüge · Lagerung
Rahmenvertragsspediteur für die
Bundeswehr (USA und Kanada)

Geschultes Fachpersonal
Über 200 eigene Vertretungen weltweit
Abrechnung aller Leistungen über unsere
Zentrale nach den Richtlinien des BVA
Richten Sie Ihre Anfrage an:



Habe Speditionsges. m.b.H.

Hauptsitz

3000 Hannover

Schulenburg Landstr. 132

Ruf (05 11) 639988

Telex 0921 520

Niederlassungen

5100 Aachen

Stolberger Str. 40

Ruf (02 41) 50 35 55

Telex 0832 529

3300 Braunschweig

Hagenmarkt 19 - 20

Ruf (05 31) 180 30

Telex 0952 719

member of

ceti

2800 Bremen

Contrescarpe 8

Telefon (04 21) 32 19 84

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, gewähren Rabatt auf die Buchpreise** 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 **(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