

Der deutsche Lehrer im Ausland

30. Jahrgang · Februar 1983

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. 8 vom 1. 1. 1983

Erscheinungsweise:

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

Redaktionssschluß: 5. Dezember, 5. März, 5. Juni, 5. September

Bezugsbedingungen:

Das Bezugsgeld ist für Mitglieder des VdLiA im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Inland: Jahresabonnement DM 31, –;
Einzelheft DM 9,50, jeweils zuzüglich Versandkosten.

Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer

Ausland: Jahresabonnement DM 36, –;
Einzelheft DM 9,50, 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
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 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)

Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen – Meinungen – Materialien des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

30. Jahrgang, 1983

Inhaltsübersicht nach Autoren

Autoren	Beiträge	Heft/Seite
Franz BANDORF	„In Würzburg hat man Zeit zu leben!“	1/10
Christa BECKER	Bazar auf der Hauptversammlung in Würzburg	4/44
Margot BERMANN	Aus dem Rechts- und Sozialreferat	1/6
Harald BINDER	Begegnung – in Chile und anderswo	1/26
Ernst Jürgen BERNBECK	Ein kleiner Trick mit großer Wirkung	3/36
Manfred BÖNSCH	Situationsorientierte Didaktik	2/39
Michael BRAUN	Wie „deutsch“ können die „Deutschen Schulen“ in Chile sein?	3/13
Gerd DÜNSER	Für Einmischung in die inneren Angelegenheiten der eigenen Schule	3/16
Hans DÜRKSEN/ Walter LÜBBE	Das gemeinsame Lehrer-Seminar der mennonitischen Kolonien Paraguays in Filadelfia	1/33
Arne von FRANQUÉ	60 Jahre Deutsche Schule „Mariscal Braun“ La Paz	3/25
Heinz-Alfred GERHARDT	Bemerkungen zur Schülerstruktur an der Secundaria der deutschen Schule Villa Ballester	1/29
Helmut GRAFF	Zum Verhältnis von deutschsprachigem Fachunterricht und deutschem Sprachunterricht an den deutschen Auslandsschulen in Spanien	3/40
Heinrich GRAFFMANN	Rahmenbedingungen für den Zweitspracherwerb in den verschiedenen Altersstufen, dargestellt am Beispiel der argentinisch-deutschen Schule	4/15
Wolfgang HAMMER	Wie kann man nur in diesem Land leben?	3/12
Paul K. HEER	Der VdLiA und die Ausländerpädagogik in der Bundesrepublik Deutsch- land	2/15
Gotthard HÖNIG	Fünfte ordentliche Vorstandssitzung in Mönchengladbach und Köln	2/3
Kurt KÖHLER	Deutschsprachiger Unterricht am Lycée international von Ferney-Voltaire	2/21
Edmund KÖHN	Das Colegio aleman-lateinamericano	1/23
Hilmar KORMANN	Plädoyer für eine Schulvereinsreform	2/34
Josef KRAUTHAUSEN	Mainfränkische Marginalien	4/46
Wolfgang NEUGEBOERN	Zum Streit um den kommunikativen Ansatz	3/31
Michael OSTERTAG	Grünes Licht für den Satzbauzug	1/43
Hans Joachim REICHENBACH	„Aktion deutschsprachige Ortskräfte“ – was ist daraus geworden?	2/4
Klaus RUDEK	Der Beitrag des Deutschen Schulverbandes Santiago und der Deutsch- Chilenischen Industrie- und Handelskammer zur Berufsbildung in Chile	3/17
Helmut SAUER	Modelle der Begegnung mit Fremd- und Zweitsprachen in der Primarstufe	4/7
Stephan SCHNEIDER	Möglichkeiten und Grenzen der „zweisprachigen Erziehung“	3/23
Klaas SCHULTE- BERTSCHIK	Der beste Schuh, den es je gab!	2/37
Winfried SMACZNY	Der Verdacht vom Niveaueverfall im Bildungswesen	1/20
Eckhard STEGMANN	Frühjahrestreffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld	3/6
	Herbsttreffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld	1/12
P. H. STOLDT	Römische Gänse in tiefer Sorge vor Füchsen	2/32
Götz URBAN	Stellung und Aufgaben deutscher Auslandsschulen	1/3
Friedrich WEINBERGER	„Dorfschule“ in einer modernen Millionenstadt	2/19
Harry WERNER	Auslandsschulen mit dem Abschluß einer deutschen allgemeinen Hoch- schulreife	2/24
Hartmut ZAHN	Zur Didaktik fremdsprachlichen Fachunterrichtes	1/37

Verzeichnis der Beiträge innerhalb der Rubriken Verband/Aktuelle Information

Beiträge	Heft/Seite
Behandlung und Verabschiedung der Anträge	4/37
Bericht der Kassenprüfer	4/35
Bericht des Vorstandes, Die Mitgliederversammlung	4/27
Bericht über die Sitzung des Arbeitskreises aktiver Auslandslehrer	4/41
Die neue Schülerprognose der KMK bis 1995	1/18
Ergebnisprotokoll der Arbeitssitzung des VdLiA-Vorstandes im Bundesverwaltungsamt – ZfA – am 17. 1. 1983	3/2
Erste Gespräche zwischen der Leitung der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes und dem Vorstand des VdLiA	4/50
Festvortrag und Referate	4/6
Grußworte	4/2
16. Hauptversammlung des VdLiA in Würzburg	1/9, 4/2
71. Hauptversammlung des Vereins deutschsprachiger Lehrer in Chile	1/2
Haushaltsplan	4/35
Informationsangebot des Bundesministeriums für innerdeutsche Beziehungen für allgemeinbildende Schulen	2/11
Kassenbericht	4/34
Lehrsequenz „Frieden“	2/13
Leitende Funktionen an deutschen Schulen und deutschen Abteilungen an Schulen im Ausland	1/8
Liste der Beschlüsse der KMK 1982 – Auslandsschulwesen –	3/11
Mitglieder: „auch das gibt es noch!“ – Zwei Briefe, die der Vorstand erhielt	2/7
Mitteilungen über Mehrsprachigkeitsforschung in Belgien	2/10
Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK	3/10
Mitverantwortung durch mehr Mitwirkung	1/5
Pressestimmen zur Hauptversammlung in Würzburg	4/47
Programm der Hauptversammlung	1/3
Prüfungen zur Erlangung einer deutschen Hochschulzugangsberechtigung	1/16
Rechtlicher und finanzieller Status der vermittelten Lehrkräfte an deutschen Auslandsschulen	2/2
Sechste ordentliche Vorstandssitzung in Schlagenbad/Taunus	3/4
Stellungnahme des Auslandsschulausschusses zu den Anträgen der 15. Hauptversammlung des VdLiA	1/7
Stellungnahme der ZfA zu Anträgen der 15. Hauptversammlung des VdLiA	2/6
Vorbereitung künftiger Auslandslehrer	2/13

Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen – Meinungen – Materialien
des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

Aus dem Inhalt:

**71. Hauptversammlung des Vereins
deutschsprachiger Lehrer in Chile**

Aus dem Rechts-und Sozialreferat

**Stellungnahme des Auslands-
schulausschusses zu den Anträgen
der 15. Hauptversammlung des VdLiA**

„In Würzburg hat man Zeit zu leben!“

**Der Verdacht vom Niveauverfall
im Bildungswesen**

Begegnung – in Chile und anderswo

**Zur Didaktik
fremdsprachlichen Fachunterrichtes**

INHALT

VERBAND

Aus der Arbeit des Vorstandes	
71. Hauptversammlung des Vereins deutschsprachiger Lehrer in Chile	2
Programm der Hauptversammlung	3
Götz URBAN, Stellung und Aufgaben deutscher Auslandsschulen	3
Mitverantwortung durch mehr Mitwirkung	5
Margot BERMANN, Aus dem Rechts- und Sozialreferat	6
Stellungnahme des Auslandsschulsausschusses zu den Anträgen der 15. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland	7
Leitende Funktionen an deutschen Schulen und deutschen Abteilungen an Schulen im Ausland	8
16. Hauptversammlung des VdLIA in Würzburg	9
Franz BANDORF, „In Würzburg hat man Zeit zu leben!“	10
Regionalgruppen	
Eckhard STEGMANN, Herbsttreffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld	12
Persönliche Nachrichten	
In memoriam	13
Neue Mitglieder — Anschriftenänderungen — Neue Obleute	13

AKTUELLE INFORMATION

Prüfungen zur Erlangung einer deutschen Hochschulzugangsberechtigung	16
Die neue Schülerprognose der Kultusministerkonferenz bis 1995	18
Folgende Schulleiterstellen sind zu besetzen	19

DISKUSSION

Winfried SMACZNY, Der Verdacht vom Niveauverfall im Bildungswesen	20
Edmund KÖHN, Das Colegio aleman-lateinamericano	23
Harald BINDER, Begegnung — in Chile und anderswo	26

AUSLANDSSCHULEN

Heinz-Alfred GERHARDT, Bemerkungen zur Schülerstruktur an der Secundaria der deutschen Schule Villa Ballester	29
---	----

BERICHT

Hans DÜRKSEN/Walter LÜBBE, Das Gemeinsame Lehrer-Seminar der mennonitischen Kolonien Paraguays in Filadelfia	33
--	----

DIDAKTIK

Hartmut ZAHN, Zur Didaktik fremdsprachlichen Fachunterrichtes	37
Michael OSTERTAG, Grünes Licht für den Satzbauzug	43

BÜCHERTISCH

Wolfgang LINKE, Orientierung mit Karte und Kompaß	45
Helmut BIRKENFELD, Gastarbeiterkinder aus der Türkei	46
Wahlschein für die Briefwahl	47
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	24

VERBAND

Aus der Arbeit des Vorstandes

71. Hauptversammlung des Vereins deutschsprachiger Lehrer in Chile (VdLiCH) 3.11.1982 bis 7.11.1982 in Valparaíso

Grußwort des Vorsitzenden des VdLiA

**an die in Valparaíso versammelten Teilnehmer der 71. Hauptversammlung
des Vereins deutschsprachiger Lehrer in Chile**

Lieber Kollege Harald Binder,
liebe Kolleginnen und Kollegen,
sehr geehrte Damen und Herren!

Der Vorstand des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland sendet allen in Valparaíso versammelten Teilnehmern der 71. Hauptversammlung des Vereins deutschsprachiger Lehrer in Chile herzliche Grüße und wünscht der 71. Hauptversammlung vollen Erfolg.

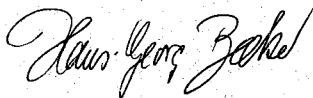
Seit nunmehr 5 Jahren ist der Verein deutschsprachiger Lehrer in Chile korporatives Mitglied unseres Verbandes. Die Belange unseres Tochtervereins werden von uns voll mit-vertreten. Alle 400 Mitglieder — 75 vermittelte Kollegen und über 300 Ortslehrkräfte erhalten regelmäßig unsere Zeitschrift und können jederzeit auf Unterstützung ihrer Vereinsanliegen und ihrer Einzelinteressen durch unseren Verband rechnen. Der Verband erwartet allerdings auch die Mitgliedschaft aller im VdLiCH organisierten Lehrer in unserem Verband, eine Aufgabe, für die sich insbesondere ihre beiden letzten Vorsitzenden, Herr Fuhrmann und Herr Binder, mit aller Kraft eingesetzt haben.

Wie bedeutsam die Arbeit des Vereins deutschsprachiger Lehrer in Chile für unseren Verband ist, mag darin zum Ausdruck kommen, daß in den Ausgaben unserer Verbandszeitschrift Nr. 2/1982, Nr. 3/1982 und Nr. 4/1982 ein ungewöhnlich großer Raum für die Ergebnisse Ihrer 70. Hauptversammlung in Concepción zur Verfügung gestellt wurde, um die von Ihnen ausgearbeitete wertvolle Dokumentation in Ausschnitten unseren 1 500 Mitgliedern in aller Welt vorzustellen unter den 3 Themenbereichen:

- „Zur Krisenperiode der Deutschen Schulen in Chile“
- „Der Weg aus der Krise“ und
- „Empfehlungen zur Struktur der Deutschen Schulen in Chile“.

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland schaut erwartungsvoll auf die Ergebnisse Ihrer Arbeitsgruppen, insbesondere auf die Ergebnisse über Diskussion des Begriffs „Begegnung“, nicht weniger interessiert jedoch auf die Möglichkeiten der deutschen Sprache im Anfangsunterricht, in der Oberstufe und im Fachunterricht.

Wir sichern Ihnen zu, daß Ihre Ergebnisse allen Kollegen im VdLiA bekannt werden, daß die Anliegen Ihrer 71. Hauptversammlung volle Unterstützung erfahren, und wir wünschen Ihrer Tagung vollen Erfolg.



Hans-Georg Becker
Vorsitzender des VdLiA

Programm der Hauptversammlung:

Mittwoch, 3.11.:	Anreise, erstes Zusammentreffen im Club Arabe
Donnerstag, 4.11.:	Eröffnung, Arbeitsgruppen
Freitag, 5.11.:	Arbeitsgruppen (Abschluß), Nebenversammlungen der Ortskräfte und vermittelten Lehrer (Ende 12.00 h)
Samstag, 6.11.:	Mitgliederversammlung (Ende : 11.00 h), anschließend Teilnahme an der Podiumsdiskussion, veranstaltet von DCB, zum Thema „Begegnung“

Das Programm ist zeitlich so angeordnet, daß die Teilnahme an den anderen Veranstaltungen (z.B. DCB-Schulausschuß, Schulleiterkonferenz, DCB-Generalversammlung mit Ehrung der Sieger des Vorlesewettbewerbs) möglich ist.

Arbeitsgruppen (in Klammern Referenten)

1. Studentafel der Oberstufe (K. Rudek, L. Strassner)
2. Bedeutung des Begriffs „Begegnung“ für die DSen (W. Kraft, F. Steinhoff, W. Steil, D. Bergmann)
3. Fachunterricht auf deutsch am Beispiel Mathematik (H. Zahn, J. Haberkamp)
4. Probleme des Deutschunterrichts in der Oberstufe (H. Walter, D. Klette, W. Neugeborn, E. Klöter)
5. Anfangsunterricht Deutsch (H. Opitz, J. Funk, P. Höft, G. Bruns)

Tagesordnung der Mitgliederversammlung:

1. Beschlußfassung zu den vorgelegten Anträgen (darunter : Satzungs-Entwurf)
2. Kassenbericht und Entlastung des Schatzmeisters
3. Entlastung des Vorstandes und Ersatz ausscheidender Vorstandsmitglieder.

(Harald Binder)
1. Vorsitzender

Götz URBAN

Stellung und Aufgaben deutscher Auslandsschulen

Bericht über eine Tagung der GEW

Die in zweijährigem Turnus im Internationalen Haus Sonnenberg/Oberharz stattfindende Fachtagung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zum Auslandsschulwesen beschäftigte sich diesmal mit Stellung und Aufgaben deutscher Auslandsschulen. Infolge der veränderten politischen Konstellation in Bonn sah man insbesondere den Referaten der Vertreter der

Zentralstelle und des Auswärtigen Amtes mit Erwartung entgegen. Für die ZfA sprach U. Diekert über „Neue Entwicklungen und Tendenzen im Auslandsschulwesen“, für die Schulabteilung des Auswärtigen Amtes deren Leiter R. Wagner über „Rahmenplan und Haushaltsentwicklung“. Die „amtlichen“ Vorträge wurden ergänzt durch einen Überblick über „Die Beschlüsse der Kultus-

ministerkonferenz für das Auslandsschulwesen von 1975–1982 Bilanz und Perspektiven“ (H. Werner).

Arbeitsgruppen befaßten sich u. a. mit der neugestalteten gymnasialen Oberstufe an Auslandsschulen sowie mit Begegnungsschulen und Schulen mit verstärktem Deutschunterricht in Entwicklungsländern. Einen Schwerpunkt der Arbeit bildeten daneben verständlicherweise die neuen Ordnungen für Auslandsschulen, die von GEW und VDLiA ähnlich kritisch gesehen werden. Alle Referate, die Ergebnisse der Arbeitsgruppen und wichtige Diskussionsbeiträge werden wieder in einer umfangreichen Dokumentation abgedruckt, die nach Erscheinen beim Internationalen Arbeitskreis Sonnenberg/St. Andreasberg angefordert werden kann.

Es wird niemanden überraschen, daß die Perspektiven aufgrund der allgemeinen Finanzschwierigkeiten auch für Auslandsschulen düster sind. Da muß man es schon als Erfolg werten, daß die vom Finanzministerium geforderte Kürzung bei der Stellenzahl für vermittelte Lehrer abgemildert werden konnte: statt 140 Streichungen 1983 wird es zunächst nur 60 geben, und die restlichen 80 sollen nach Möglichkeit auf die Jahre 1984/85 verteilt werden. Während die Schulen die ersten 60 Kürzungen noch einigermaßen auffangen konnten, deutet die darüber hinausgehende Reduzierung zweifellos einen Angriff auf die Substanz des Auslandsschulwesens. Hier werden die Verbände gemeinsam mit den fördernden deutschen Stellen eine weitere Verschlechterung abzuwenden versuchen müssen!

Herrn Diekerts Ausführungen zu den Begegnungsschulen und den Schulen mit verstärktem Deutschunterricht erinnerten ein wenig an das Motto „Die Geister, die ich rief ...“. So ist die Schülerzahl an diesen Schulen allein in Lateinamerika in 5 Jahren um 4 600 auf fast 53 000 gestiegen (1981/82).

Das bedeutet 269 zusätzliche Klassen (= 11 Schulen). Dabei ist die Zahl der Schulen durch Herausnahme aus der Förderung in diesem Zeitraum sogar gesunken. Die Zahl der vermittelten Lehrer mußte hingegen entsprechend erhöht werden. Auf der anderen Seite wachse die Zahl der Eltern und Schüler, die die deutsche Sprache nur als notwendiges Übel ansehen. Ebenso bedenklich muß es stimmen, daß die muttersprachlich deutschen Schüler an 6 großen Schulen Südamerikas zwischen 1968 und 82 von zwei Drittel auf weniger als ein Drittel

zurückgegangen sind. In diesem Zusammenhang ist daran zu erinnern, daß nach dem Urteil von Fachleuten von einer „Begegnungsschule“ nicht mehr gesprochen werden kann, wenn der Anteil einer Gruppe einen bestimmten Prozentsatz unterschreitet (etwa 30%). Der Tendenz, die deutsche Sprache an den Rand zu drängen, bis hin zu offener Arbeitsverweigerung im Deutschunterricht, soll seitens der ZfA „kompromißlos“ (Diekert) entgegengewirkt werden. Priorität sollen in Zukunft deutsche Kinder im Ausland (laut Rahmenplan), besonders leistungsfähige Begegnungsschulen und Maßnahmen, von denen man sich eine multiplikative Wirkung verspricht, genießen. Einem Mißverständnis, das zu gewissen Spannungen führte, unterlagen nach Auffassung der ZfA diejenigen, die den Begriff „soziale Öffnung“ so auslegten, als sollten nun nur noch Kinder aus den Armenvierteln in die deutschen Schulen geholt werden. Realisierbar sei hier nur ein Mittelweg, der Schüler aus der Oberschicht ebenso einschließe wie solche aus der sozialen Unterschicht.

Im Ortskräfteprogramm stehen Änderungen bevor: die Sprachenzulage soll früher oder später zugunsten einer allgemein besseren Bezahlung der Ortskräfte aufgegeben werden. Hierbei ist allerdings zu fragen, ob die deutschen Behörden sich den Standpunkt, eine Zulage für Unterricht in der deutschen Sprache diskriminiere den Unterricht in der Landessprache, wirklich uneingeschränkt zu eigen machen muß.

Aus dem weiteren umfangreichen Zahlenmaterial, das Herr Diekert vorlegte, sei nur noch seine Einteilung der Förderungsphasen herausgegriffen: die Phasen 1–4 reichen vom Unbehagen am Gießkannenprinzip bis zur Realisierung des Rahmenplans. Bei letzterer sei man bereits mit gemischten Gefühlen zu Werke gegangen wegen der voraussehbaren Haushaltsprobleme und der fehlenden Entwicklung von Modellen. Dieser Vorwurf richtet sich allerdings auch gegen die Zentralstelle, der es in erster Linie obgelegen hätte und nach wie vor obliegt, ins einzelne gehende Modelle der Schulentwicklung auszuarbeiten und zur Diskussion zu stellen.

Die Phase 5 (Gegenwart und unmittelbare Zukunft) ist gekennzeichnet durch Stagnation und Reduzierung. Eine Aufhellung des Horizonts zeichnet sich für die ZfA insofern ab, als ihre Mitarbeit jetzt wieder

mehr gefragt sein dürfte, als es in den zurückliegenden Jahren der Fall gewesen sei.

Die stets eindrucksvollen Zahlen für das Auslandsschulwesen im Haushaltsplan sind nach den Angaben von Herrn Wagner bei 277 Millionen für 1983 angelangt. Davon entfallen über 70% auf Personalkosten, während die direkten Schulbeihilfen 60 Millionen DM betragen. Mit der möglichen Schulgelderhöhung sei man hier und da bereits an eine Schallgrenze gestoßen: in Einzelfällen ist es selbst für deutsche Staatsbürger inzwischen zu hoch! Dabei bleibt es aber nach seiner Aussage erklärte Politik des Auswärtigen Amtes, das Schulgeld so niedrig zu halten, daß es für einen breiten Kreis von Eltern erschwinglich bleibt und nicht nur für eine Elite, die sich dann auch eher amerikanischen oder französischen Schulen zuwendet. Auf die teilweise undurchsichtige Finanzpolitik der Schulvorstände angesprochen, die auch unter dem neuen System der gezielten Förderung erhalten geblieben sei, meinte Herr Wagner, die Schulen sollten ruhig gewisse Reserven anlegen, damit sie nicht etwa wegen der Reparatur eines Klodeckels einen Antrag nach Bonn richten müßten.

Neben anderen stelle sich die Frage, ob man Schulen mit verstärktem Deutschunterricht noch fördern könne, wenn bei deutschsprachigen Schulen gekürzt werden müsse.

Das Sonderprogramm, bei dem die Kosten je vermittelte Lehrkraft auf 80 000 DM im Jahr gestiegen sind, wird auslaufen. Das Hauptproblem der Aufnahme in den innerdeutschen Schuldienst nach der Rückkehr

aus dem Ausland habe sich nicht im Sinne der Junglehrer lösen lassen. Wie groß die Bereitschaft ist, an eine deutsche Auslandsschule zu gehen, erhellte der Erfolg einer Anzeige der deutschen Schule Mexico, auf die über 1 000 Bewerbungen eingegangen seien (davon wurden 8 ausgewählt).

Herr Werner hatte seinen Überblick in 4 Abschnitte gegliedert:

Grundlegende Rechte und Pflichten der Länder bei der Gestaltung des Auslandsschulwesens

KMK-Beschlüsse als gleichgerichtete gemeinsame politische Willenserklärungen der Länder

KMK-Beschlüsse für ein gemeinsames Verwaltungshandeln der Länder

KMK-Beschlüsse als Richtlinien für die innere Gestaltung der Auslandsschulen

Für die Jahre 1975 – 82 kommt man auf die erstaunliche Zahl von fast 100 Beschlüssen – noch erstaunlicher, wenn man bedenkt, daß sie unter dem Zwang des Grundsatzes der Einstimmigkeit stehen!

Der Auslandsschulausschuß (AschA) habe sich nie einer Reformeuphorie oder dem Drang nach einer Globalkonzeption hingegeben, ihm sei es vielmehr um praktikable, tragfähige Lösungen gegangen. Starken Beifall fand die von Herrn Werner vorgetragene Auffassung des AschA, daß eine Gehaltskürzung bei Auslandslehrern nur bei einer Kürzung für alle Bundesbeamten im Ausland in Frage käme.

Wichtige Themen bevorstehender AschA-Sitzungen sind die Partner-Beurlaubung bei Vermittlungen und die Neufassung der Richtlinien für Vertrauensräte.

Mitverantwortung durch mehr Mitwirkung

GEW und VDLiA nehmen zu den neuen Richtlinien Stellung

Vertreter der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Arbeitsgruppe Auslandslehrer) und Vorstandsmitglieder des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland trafen sich am 16.10.1982 in Bonn zu einem mehrstündigen Meinungsaustausch. Im Mittelpunkt der Besprechung standen die neuen Richtlinien für eine Dienstordnung für Schulleiter im Ausland, eine Schulordnung, eine Konferenzordnung und die Mustersatzung für Träger deutschsprachiger Auslandsschulen.

Hierzu erklären beide Verbände:

1. Wir begrüßen, daß mit der Verabschiedung der neuen Ordnungen durch die KMK eine bessere Grundlage für die Zusammenarbeit der betroffenen Gruppen, Gremien und Funktionsträger an deutschen Schulen im Ausland gegeben ist.
2. Wir erkennen an, daß viele Anregungen beider Verbände und schriftliche Stellungnahmen der GEW zu den Entwürfen berücksichtigt worden sind, halten aber die Frage der Mitbestimmung für

schlecht gelöst. Das gilt insbesondere für die schwache Stellung des Vertrauensrates.

3. Die Verpflichtung des Schulleiters in dessen Dienstordnung zu regelmäßigen Besprechungen mit dem Lehrervertrauensrat bewerten wir als kleinen Erfolg unserer jahrelangen Bemühungen, die Mitwirkungsmöglichkeiten der Lehrer an deutschen Schulen im Ausland zu stärken. Weitere Vorschläge unserer Verbände in dieser Richtung wurden nicht aufgenommen. So bieten die „neuen“ Ordnungen unseres Erachtens den Auslandsschulen zu wenig Hilfe, im Sinne des Rahmenplans ein Bild des demokratischen Deutschlands zu vermitteln. Wir appellieren deshalb an die Lehrer an deutschen Auslandsschulen, mehr aus den neuen Ordnungen zu machen, als dort festgeschrieben ist. So sehen wir in

einer größeren Mitverantwortung der Lehrer durch stärkere Mitwirkung über den Vertrauensrat an Entscheidungsprozessen die Voraussetzung, die Arbeit der Auslandsschulen erfolgreicher zu gestalten.

4. Wir erwarten, daß die KMK bei einer Überarbeitung des Beschlusses zur Einrichtung von Vertrauensräten aus dem Jahre 1973 die Bereitschaft der Auslandslehrer, durch stärkere Mitwirkung auch mehr Mitverantwortung zu tragen, anerkennt und deutlicher als in den neuen Ordnungen demokratische Grundsätze artikuliert.
5. Wir bitten unsere Mitglieder an deutschen Auslandsschulen, die dem Vertrauensrat größere Mitwirkungsmöglichkeiten eingeräumt haben, eingehend zu berichten.

Margot BERMANN

Aus dem Rechts- und Sozialreferat

Die Fülle der möglichen Fragen an das Rechts- und Sozialreferat, die oft schwierigen Sachverhalte und die vielen neuen Bestimmungen erforderten einen Computer, der auf Knopfdruck alles weiß. Man muß schon sehr hinterherlaufen, um den Anschluß an das Neue nicht zu verpassen! Man muß auch hartnäckig den Dingen nachgehen, und dies mit größter Geduld! Dazu möchte niemand eine grobe Wahrheit hören. Schwierige Fragen lassen sich oft nur in Gemeinschaftsarbeit mit den übrigen Vorstandsmitgliedern regeln. Verzögerungen gibt es auch durch notwendige Anfragen an das AA, die ZfA, KMK, ASCHA, Finanzamt Bonn-Außenstadt, regionale Finanzämter, einzelne Kultusministerien; die Antworten machen nicht selten eine Rückfrage notwendig. Es kam auch vor, daß in der Wartezeit sich eine neue Richtlinie ergab. So umfassend auch der Rahmen meiner Arbeit ist, so angenehm ist die Zusammenarbeit mit den Kollegen draußen und mit den Ämtern im Inland. Alle genannten Institutionen kommen dem Verband offen und hilfsbereit entgegen.

Die Arbeit umfaßt Besoldungsfragen, das Thema der Verlängerungen, Beihilfe,

Schulbeihilfe, Aus- und Einreisemodus, Jahresabrechnungen, Streitigkeiten, Todesfälle, weit über 100 mögliche Themen, alphabetisch begonnen mit „Abfindung, Abrechnung, Air-Travel-Card, Anerkennung“ bis zu „Zahlung, Zerwürfnis, Zulage, Zumutbarkeit, Zuschlag“. Die Finanzfragen stehen weit voran, die Streitfälle zahlenmäßig erfreulicherweise an letzter Stelle. Ein Großteil der Briefe kann sofort definitiv beantwortet werden. Zwischen 30 – 40 Anfragen im Jahr bedürfen intensiver Nachfragen an Ämter und werden mehrfach bearbeitet. Im wesentlichen bleibt dem Referat die Aufgabe zu informieren, nachzuforschen, zu beraten, manches an richtige Stellen weiterzuleiten, aber auch nachzufragen und Vorschläge zu unterbreiten.

Probleme werden nicht nur weitergeleitet, sondern auch gelöst. So konnte das Referat, unter Mitwirkung des Verbandes, erreichen, daß einem ehemaligen Auslandslehrer im Ausland nach „G 131“ seine im Inland verbrachten Dienstjahre angerechnet wurden, was bedeutet, daß seine Rente draußen nun merklich aufgebessert ist. In einem anderen Falle hatte man die Verzögerung in der Transportabwicklung finan-

ziell dem Auslandslehrer angelastet. Es ergab sich schon bald, daß von einer Nachzahlung abgesehen wurde. In Finanzfragen (z. B. Inlandssteuern; § 7b) wurde, zum Teil über einen Steuerberater, manche Unklarheit beseitigt. Nach langen Jahren der Vorarbeit unter Frau Dr. Foerster und Herrn Beyer ist jetzt auch die Nachversicherung zu einem vorläufigen Abschluß gekommen. Im einzelnen ist die Regelung dem Rundschreiben der ZfA vom 3.9.82 zu entnehmen. Sie ist, wie lange zu erkennen war, nicht rückwirkend anwendbar. Auslandsjahre der vor dem 1.10.82 aus dem Beamtenverhältnis ausgeschiedenen Lehrer werden der Rentenverrechnung nicht zugrunde gelegt. Dies ist bitter für eine Reihe von betroffenen Lehrern — der Verband wird auf diese Härte immer wieder hinweisen.

Neben die Erfolge tritt aber auch manches, was in einer Zeit größeren Widerstandes gegen finanzielle Änderungen positiver Art für den Auslandslehrer bei zuständigen Stellen mit Zurückhaltung behandelt wird. Längere Zeit schon geht es um den Modus

der Versteuerung des Auslandslehrers, gegen die lohnsteuerliche Behandlung der Ausgleichszulagen als steuerfreien Werbungskostenersatz. Der Verband ist nun in die Kampfphase eingetreten. Untersucht wird auch die Frage der Anerkennung des Arbeitszimmers für den Auslandslehrer, ausgehend von dem „Merkblatt über Anerkennung von Wohnungen“ in der Fassung vom März 1982. Nachzubohren bleibt auch in der Frage der rechtlichen Stellung des Auslandslehrers, wie sie in Streitfällen sichtbar wird. Man darf hoffen, daß die neuen Ordnungen beitragen zu einem noch besseren Einvernehmen zwischen Schulvorstand, Direktor und Auslandslehrer. Uneinlichkeiten gibt es auch in der Beurlaubung von Lehrerehefrauen, die selbst im Schuldienst tätig sind, in der Anerkennung von BDA und Versorgungsdienstalter. Hier sollten die Auslandslehrer selbst schon Vergleiche anstreben und die Kultusministerien anschreiben.

Eine Reihe von Dankesbriefen zeugt davon, daß wir auf dem richtigen Wege sind. Möge dies auch in Zukunft so bleiben!

Stellungnahme des Auslandschulausschusses zu den Anträgen der 15. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland an die Kultusministerkonferenz

Antrag Nr. 6: Vertrauensräte an den deutschen Schulen im Ausland

Die Überprüfung der Richtlinien des Auslandschulausschusses zur Einrichtung von Vertrauensräten an Auslandsschulen sowie deren Neufassung gehört zum Arbeitsprogramm der Kultusministerkonferenz. Der Auslandschulausschuß hat zur Vorbereitung eines Entwurfes Berichterstatte bestellt. Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — hat in dieser Angelegenheit eine Umfrage bei Schulen im Ausland gehalten.

Antrag Nr. 10: Beförderung von vermittelten Auslandslehrern

In der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz vom 4.2.1965 über die rechtliche Behandlung der Auslandslehrer heißt es,

daß die Heimatbehörden im Rahmen ihrer Zuständigkeit dafür sorgen „daß den Auslandslehrern in Anstellung und Beförderung keine Nachteile erwachsen“. Dieser Beschluß ist von den jeweils zuständigen Landesorganen in Gesetze, Verordnungen etc. transformiert worden. Aufgrund dieser Rechtslage sind für eine Beförderung von vermittelten Auslandslehrern die gesetzlichen und beamtenrechtlichen Bestimmungen der Länder maßgebend.

Antrag Nr. 13: Beschäftigungen von Lehrerinnen, die im Inland aus familiären Gründen beurlaubt sind, als Ortskraft an Auslandsschulen

Bei einer Beurlaubung von Lehrerinnen aus familiären Gründen ist eine Berufstätigkeit der betreffenden Lehrerin nicht zulässig. Die Aufnahme einer solchen Tätigkeit

wäre mit dem Zweck der Beurlaubung (Beurlaubung von kleineren Kindern) nicht zu vereinbaren. Falls sich die Situation so darstellt, daß die Lehrerin an der Auslandsschule eine Tätigkeit als Ortskraft ohne Schwierigkeiten ausüben könnte, wäre gegebenenfalls bei der zuständigen Landesbehörde nachzufragen, ob eine Änderung der Beurlaubungsgründe (Umwandlung in eine Beurlaubung als Ortskraft) erfolgen kann. Soweit eine solche Möglichkeit in den Ländern nach den bestehenden Regelungen gegeben ist, kann eine Umwandlung in die Beurlaubung als Ortskraft erfolgen.

Antrag Nr. 15: Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz

Zum Petition „einen verbindlichen Lehr-/Lernzielkatalog für beide Stufen (des Deutschen Sprachdiploms der Kultusministerkonferenz) sowie Struktur- und geord-

nete Wortschatzlisten zu erstellen und so rasch wie möglich den betroffenen Schulen zugänglich zu machen“, wird bemerkt, daß diese Fragen im Zentralen Ausschuß für das Deutsche Sprachdiplom der KMK erörtert worden sind. Die Beratungen zeigten, daß man dem Wunsch des Lehrerverbandes vorerst nicht nachkommen kann. Eine solche Arbeit ist von der Zentralstelle für das Auslandschulwesen – schon aus personellen Gründen – kaum zu leisten. Im übrigen wäre in der Sache noch eine Reihe von Vorklärlungen erforderlich. Zu dem Wunsch „jedem Schüler und den Schulen die in den einzelnen Prüfungsteilen erzielten Ergebnisse mitzuteilen oder eine andere Form einer spezifizierten Rückmeldung anzuwenden“ wird mitgeteilt, daß der Zentrale Ausschuß bereits eine Regelung getroffen hat, die die Prüfungsergebnisse beim Diplom der Stufe I transparent macht. Eine Offenlegung der Prüfungsergebnisse beim Diplom der Stufe II ist in absehbarer Zeit zu erwarten.

Leitende Funktionen an deutschen Schulen und deutschen Abteilungen an Schulen im Ausland (Beschuß der Kultusministerkonferenz vom 13. 8. 1979);

hier: Antrag der Ortsgruppe Lissabon der Regionalgruppe Spanien/Portugal im Verband deutscher Lehrer im Ausland

Der Auslandschulausschuß hat sich auf seiner 129. Sitzung am 14./15. Oktober 1982 mit dem o. g. Antrag befaßt und hierzu folgende Stellungnahme abgegeben:

Für den Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 13.8.1979 über leitende Funktionen an deutschen Schulen und deutschen Abteilungen an Schulen im Ausland gilt, wie für alle Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, daß dieser erst zu verbindlichem Landesrecht wird, wenn er von den jeweils zuständigen Landesorganen in Gesetzen, Verordnungen etc. transformiert worden ist. Die Länder sind daher auch frei in der Übernahme der Regelung, einem Auslandslehrer, der eine leitende Funktion an Schulen im Ausland übernimmt, die entsprechende Amtsbezeichnung mit dem Zusatz „im Auslandschuldienst“ zu verleihen. Bisher ist diese Regelung nur in zwei Ländern geschaffen worden.

Das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandschulwesen – weist außerdem darauf hin, daß keine Möglichkeit besteht, Auslandslehrern für die Dauer ihrer Tätigkeit besondere funktionsgebundene Zulagen zu gewähren. Die Richtlinie des Vergütungssystems für vermittelte Lehrkräfte läßt das nicht zu. Die einschlägige Bestimmung lautet: „Bei beurlaubten beamteten Lehrkräften wird das Grundgehalt derjenigen Besoldungsgruppe – einschließlich der besoldungsrechtlichen Zulagen – berücksichtigt, die ihnen im Zeitpunkt der Vermittlung zustand“. Beförderungen während der Auslands-tätigkeit werden berücksichtigt. Bei der Erarbeitung der Richtlinien ist es der Zentralstelle gelungen, für Schulleiter, die eine für die betreffende Funktion zu niedrige Besoldungsgruppe haben, ein Zulagensystem einzubauen. Ein Versuch, dieses System auf andere Funk-

tionsträger zu übertragen, ist bereits 1976 gescheitert und dürfte auch heute keine Aussicht auf Erfolg haben, da eine solche Ausweitung in das System der Vergütung für Auslandslehrer nicht hineinzupassen ist.

In diesem Zusammenhang wird darauf aufmerksam gemacht, daß für Funktions-

träger an Auslandsschulen andere Ausgleichsmöglichkeiten bestehen: Verminderung des Regelstundenmaßes, Vertragsverlängerung über 5 Jahre hinaus sowie die Möglichkeit der Zweitvermittlung (die einem Lehrer ohne besondere Funktion im allgemeinen verwehrt bleibt).

16. Hauptversammlung des VdLiA in Würzburg vom 27. bis 30. Juli 1983

Anträge und Wahlen

Wahl des Vorstandes

Es stellten sich wieder zur Wahl:

Hans-Georg BECKER, Vorsitzender des VdLiA, Menden

Ernst BEYER, Geschäftsführer des VdLiA, Waldshut

Friedrich BECHERT, Schatzmeister des VdLiA, Clausthal-Zellerfeld

Da eine Briefwahl möglich ist, befindet sich in diesem Heft auf Seite 47 ein Wahlschein für alle Mitglieder, die von der Briefwahl Gebrauch machen wollen. Zu Ihrer Orientierung ist auf dieser Seite noch einmal der Text der Wahlordnung des Verbandes, soweit er die Briefwahl betrifft, abgedruckt.

Wahlvorschläge müssen bis zum 27. 4. 1983 in der Geschäftsstelle des VdLiA eingegangen sein.

Anträge zur 16. Hauptversammlung in Würzburg

Die Mitglieder des VdLiA werden gebeten, Anträge für die Mitgliederversammlung während der 16. Hauptversammlung in Würzburg bis zum 27. 4. 1983 an die Geschäftsstelle zu senden. Später eingehende Anträge können nur als Dringlichkeitsanträge behandelt werden. Die Behandlung dieser Anträge kann von der Mitgliederversammlung mit einfacher Mehrheit abgelehnt werden.

Anschrift der Geschäftsstelle:

**Ernst BEYER
Dorfhalde 26
7890 Waldshut-Tiengen 1**

Einladung der Mitglieder und Gäste zur 16. Hauptversammlung in Würzburg

Getrennt vom Heft 1/83 unserer Verbandszeitschrift geht allen Mitgliedern und geladenen Gästen im Februar/März 1983 das Tagungsprogramm der 16. Hauptversammlung in Würzburg mit Anmeldekarten und detaillierten Informationen als Einladung zu. Der Vorstand hofft auf eine rege und interessierte Teilnahme der Mitglieder des VdLiA an ihrer Hauptversammlung.

„In Würzburg hat man Zeit zu leben!“

Notizen über die Stadt der 16. Hauptversammlung des VdLiA.

„Sie fahren nach Würzburg? — Wie steht es dieses Jahr mit dem Wein? Ach ja, Riemenschneider! Auf der Festung war ich auch schon einmal. Und die alte Mainbrücke, die Residenz! Wie heißt doch wieder der italienische Freskenmaler? Ja die Weinstuben!“ Wie oft habe ich solche Aufzählungen gehört, Vielleicht kommt auch noch der Hinweis auf die Zerstörung am 16. März 1945, kurz vor Kriegsende, als von 21.25 Uhr — 21.42 Uhr 82 Prozent Würzburgs vernichtet wurden. Viele Einwohner hatten es für eine „offene Stadt“ gehalten, „Lazarettstadt“ war das Zauberwort gewesen. Aus dem „Grab am Main“ wurde wieder eine lebenswürdige Stadt. Zwar ist die große romantische Verzauberung nicht mehr möglich, doch ein Teil der Substanz blieb bewahrt. Zum Verweilen, zum Atemholen laden noch viele Plätze ein.

Der Professor für Volkskunde während meiner Studienzeit in den frühen sechziger Jahren: „Wer erstmals nach Würzburg kommen will, sollte der Stadt vom Süden her begegnen.“ Halten wir uns an seinen Rat und streben von Randersacker den Main entlang der Mainmetropole zu, deren erste urkundliche Erwähnung aus dem Jahre 704 stammt. Dominierend behauptet sich über dem Talkessel die Festung Marienberg, die „Krone des Frankenlandes“. Einst Fliehburg der Kelten, dann als castellum in der Karolingerzeit, im 8. Jh. durch eine Rundkirche (einer der ältesten rechts des Rheins) gekennzeichnet, wird sie bald Herrschaftssitz des Fürstbischofs. Dieses Bollwerk bischöflicher Macht, vor allem im 15. Jh. stark ausgebaut, verhinderte, daß Würzburg Freie Reichsstadt werden konnte (wie es Regensburg oder Augsburg geschafft hatten), es wurde gleich Passau immer abschließliche Bischofsstadt. Im Bauernkrieg haben die aufständischen „Haufen“ vergeblich die Burg belagert, erstmals 1631 wurde sie von schwedischen Truppen unter Gustav Adolf erobert. Heute beherbergt die Festung u. a. die Räume des Mainfränkischen Museums mit vielen Werken Tilman Riemenschneiders, der nicht nur ein großer Bildhauer war, sondern auch ein Symbol für historische Gerechtigkeit ist. Indem er sich gegen den Kampf der Bürgerschaft gegen

die aufständischen Bauern aussprach, machte er sich in den Augen des bischöflichen Landesherrn schuldig. Auf der Burg befinden sich auch Tagungsräume, deren Renovierung erst im vergangenen Jahr abgeschlossen wurde. Hier wird die diesjährige Hauptversammlung des VdLiA stattfinden. Ich kann mir bereits vorstellen, wie im inneren Burghof lebhaft Gespräche vor und nach den offiziellen Veranstaltungen geführt werden und beim Blick auf die Stadt die Gedanken weiterfliegen hin zu den Ländern, in denen die Teilnehmer tätig waren oder noch tätig sind.

Wie in einer Arena liegt die an Türmen reiche Innenstadt, eingesenkt in den weiträumigen Talkessel, von rebenbewachsenen Hängen zu unseren Füßen und am Gegenhang überragt, unter uns mit dem grünen Ring des Glacis um die Altstadt — welch ein glücklicher Gedanke, als Würzburg seinen Festungscharakter verlor, die Befestigungsanlagen in einen Grüngürtel zu verwandeln! In heißen Julitagen lastet Dunst über der Stadt, die Luft flimmert — hier beginnt der Süden.

Die Alte Mainbrücke verbindet das „Mainviertel“ und den Burgberg mit dem Bezirk um den Dom. Leonhard Frank, dessen 100. Geburtstag 1982 gefeiert wurde, hat die Atmosphäre des „Mainviertels“ besonders in seinem Roman „Die Räuberbande“ als Hintergrund, nicht ohne kritische Töne gegen eine kleinbürgerliche Gesellschaft, vor allem gegen einen autoritären Lehrer, der ganze Schülergenerationen schikaniert hatte. Die Würzburger taten sich schwer mit diesem Schriftsteller.

Auf der Alten Mainbrücke, einer der ältesten Brücken Deutschlands, eine Reihe von Heiligenfiguren aus der Zeit des Barock: Unter ihnen kommt dem irisch-schottischen Wanderbischof Kilian und seinen Gefährten Kolonat und Totnan besondere Bedeutung zu: Sie missionierten in Mainfranken, wurden 689 in Würzburg durch von der Herzogin gedungene Mörder erschlagen — ihr Grab zieht heute noch zahlreiche Wallfahrer an. Das Kiliani-Volksfest um den 8. Juli, ein fränkisches „Oktoberfest“, ist aus Würzburg nicht mehr fortzudenken.

Das 742 durch Bonifatius errichtete Bi-

stum Würzburg wurde bald ein wichtiges Reichsbistum östlich des Rheins. Der Dom aus der Salierzeit läßt etwas von der Bedeutung des Bistums und somit der Stadt ahnen, die ihren ersten Höhepunkt in der Stauferzeit erfuhr. Eine Reihe von Reichstagen fanden in ihr statt. Barbarossa feierte hier seine Vermählung mit der jungen Beatrix von Burgund, 1168 verlieh er dem Würzburger Fürstbischof den Titel „Herzog in Franken“. Im 18. Jh. wird dann Tiepolo beide Ereignisse in der ihm eigenen Farbgebung, geprägt vom milden Licht der venezianischen Lagunen, in der Residenz darstellen. Die Legitimation der Herrschaft der Würzburger Fürstbischöfe findet ihren sichtbaren Ausdruck: auf dem Deckenfresko im Treppenhaus ist das Medaillonbild des Fürstbischofs Greiffenklau unter die Sterne versetzt, die Erdteile versammeln sich gleichsam zu einem Festzug.

Ein Ort der Ruhe: im Lusanmgärtchen beim romanischen Kreuzgang hinter dem Neumünster. Ein schlichter Stein erinnert an die letzte Ruhestätte Walthers von der Vogelweide. Er ist nicht vergessen. Jemand hat ihm ein paar Rosen verehrt. Vogelfutter auf dem Grabstein.

Auf dem Marktplatz: Im Schatten der Marienkapelle, an deren Hauptportal Riemen-schneiders Adam und Eva, im Auftrag des

Rats der Stadt geschaffen (heute natürlich Kopien), herabblicken, können sich die Würzburger im Mai und Juni ihres guten Spargels aus den „Gärtnerdörfern“ des Umlandes versichern. Die Neugestaltung des Platzes mit den gleichförmigen „Marktbuden“ (sind es noch Buden?), den Zugängen zur Tiefgarage, der modernen Pflasterung wirkt kühl – doch das „Falkenhaus“, schöner duftiger Bürgertraum im Rokoko-stil, „swingt“, wenn auch ein wenig gestört.

Vor der Residenz: Balthasar Neumanns großartige Schöpfung lädt ein, der Grundriß verrät diese Geste. Die vielen Autos auf dem Platz behindern das Ausatmen der Fassade, das wir jedoch von der Gartenseite her spüren können. Bischöfe aus dem Hause Schönborn, die, wie es einer der ihren formulierte, am „Bauwurm“ litten, wollten ihre Stellung im Reich durch den Bau demonstrieren. Ein wahrer Künstlerzug aus den habsburgischen Ländern, der Schweiz, aus Italien bewegte sich in die Mainmetropole. Autoritäten auf dem Gebiet der Architektur von Wien und Paris wurden von Balthasar Neumann konsultiert. Noch spielte nationales Denken keine entscheidende Rolle. So wird die Residenz zu einem Denkmal gesamteuropäischer Kultur. Seit 1931 findet in ihr im Sommer alljährlich das Mozartfest statt. Die Barockzeit brachte für die



JEDER KANN ES SCHAFFEN. MIT DER ZEIT UND MIT DEM BHW.

Das eigene Heim – wer davon träumt, der sollte jetzt etwas dafür tun: Bausparen.

Bausparen ist fast die einzige Möglichkeit, an günstiges Baugeld zu kommen.

Bausparen ist die am höchsten vom Staat geförderte Sparform.

Bausparen beim BHW ist jetzt noch attraktiver: zum Beispiel durch 4% Guthabenzinsen im BHW-Vermögensbildungs-Tarif.

Sprechen Sie deshalb gleich mit Ihrem BHW-Berater, oder rufen Sie ihn an. Das BHW steht in jedem örtlichen Telefonbuch.

BHW

Bausparkasse
für den öffentlichen Dienst.

Stadt den zweiten Höhepunkt, und sie hat deren Gesicht bis heute geprägt: städtebauliche Akzente werden gesetzt, wichtige Gebäude werden in eine Beziehung gebracht (Käppele – Festung, Residenz – Dom, Neubaustraße – Festung, Theaterstraße – Residenz).

Und unter der Residenz die Staatliche Hofkellerei! Die fürstbischöflichen Staatsdiener erhielten neben ihrem Gehalt noch ein Deputat guten Weins. Drei Beamtenfässer vom Jahre 1784, eines 50 000 und zwei je 24 000 Liter fassend, sind jetzt nur noch Schaustücke in einem der größten und schönsten Weinkeller der Welt. Hier wird uns eine Weinprobe die reichhaltige Palette fränkischer Weine vorstellen.

1802, endgültig 1814, kommt Würzburg an Bayern, verliert seinen Residenzcharakter, wird zu einer Provinzstadt, 1817 immerhin zum Sitz der Regierung des heutigen Unterfranken bestimmt. Der Übergang geschieht reibungslos. „Franken, die Elite Bayerns“ – der Autoaufkleber zeigt Selbstbewußtsein, das aber keineswegs gegen Bayern südlich der Donau gerichtet ist.

Junge Menschen prägen das Stadtbild. Die Europastadt Würzburg, die nur wenig Industrie, kaum Großbetriebe aufweist, jetzt

über 125 000 Einwohner hat, ist nicht nur Verwaltungs-, Handels- und Verkehrszentrum und somit der Marktplatz Mainfrankens, sondern auch eine Schulstadt. Dazu die Universität. 1582 von Fürstbischof Julius Echter gegründet (die frühere Gründung von 1402/1410 hatte sich wegen unzureichender Dotierung nicht lange halten können), zählte sie im Jubiläumsjahr 1982 etwas über 16 000 Studenten.

„In Würzburg hat man Zeit zu leben“ – „Das Weinglas an der Autobahn“, Slogans der Fremdenverkehrswerbung. Wer sie überprüfen will, sollte eine Weinstube aufsuchen – nicht nur die vom Bürgerspital zum Heiligen Geist und dem Juliuspsital oder dem „Stachel“ – um die bekanntesten zu nennen – sind es wert. Haben Sie erst einen Platz gefunden und die richtigen Tischnachbarn und den richtigen Tropfen, dann wird sich die Erfahrung einstellen, die Goethe, ein durch verschiedene Bestellungen nachgewiesener Liebhaber des Frankenweins, im „Divan“ bekennen ließ: „Wenn man getrunken hat, weiß man das Rechte.“

Bleibt zu wünschen, daß der Geheimrat auch während der Hauptversammlung recht behält!

Regionalgruppen

Eckhard STEGMANN

Herbsttreffen der Regionalgruppe Detmold – Bielefeld

Am Sonnabend, d. 23.11.82, nachmittags, fand das traditionelle Herbsttreffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld statt. Über 40 Teilnehmer aus dem Gebiet zwischen Mainz und Hannover waren ins Haus der Volkshochschule Detmold gekommen, um sich wiederzusehen und mit Roger Meyer im Geiste die Osterinsel zu besuchen. Der Vortragende hatte seine vorzüglichen Farbdias so geschickt ausgewählt und sprach so fesselnd, daß die Zuhörer ein eindrucksvolles Bild von der Insel

und jener alten Kultur erhielten, die mit ihren einzigartigen Standbildern den Archäologen noch heute Rätsel aufgibt. Roger Meyer, der selbst profunde archäologische Kenntnisse besitzt, verstand es, die verschiedenen Theorien so anschaulich darzustellen und gegeneinander abzuwägen, daß der Beschauer mitdenken und eigene Erklärungen für die Herkunft dieser Denkmäler suchen konnte.

Das anschließende gemütliche Beisammensein, bei dem auch demnächst ins Aus-

land gehende Kollegen mit fachkundigen „Ehemaligen“ ihre Gedanken austauschten, fand wieder im alten Braukeller des Hauses statt. Nele Stegmann und Christian Kanne hatten für kalte und warme Getränke gesorgt. Es gab auch Brote dazu, so daß niemand zu hungern brauchte und sich die Zusammenkunft bis gegen 22 Uhr ausdehnen konnte.

Unser früherer Regional-Obmann Eckart Knoerich hatte uns aus seinem Dienstort San Salvador geschrieben, daß er Ende November auf Urlaub nach Detmold käme. Diejenigen, die ihn wiedersehen wollten, trugen sich in eine Liste ein und konnten nach Knoerichs Ankunft zu einem Treffen am 30.11.82, nachmittags, eingeladen werden. Es fand im Detmolder Grabbe-Gymnasium statt, an dem Knoerich bis zu seiner Ausreise vor 2 Jahren unterrichtet hatte. Einige Kollegen von dieser Schule kamen dazu, so daß ein Kreis von über 30 Personen mit großer Anteilnahme den Ausführungen des Vortragenden folgte, die er durch vorzügliche Farbdias illustrierte. Wir

bekamen ein anschauliches Bild von der Schule in San Salvador und ihrer Arbeit, sowie von dem Lande und seinen vielfältigen Problemen, die für den Außenstehenden so schwer zu durchschauen sind. Eckart Knoerich, dem viele Fragen gestellt wurden, bemühte sich mit Erfolg, zu ihrer Klärung beizutragen, wofür ihm aufrichtiger Dank zuteil wurde. Alle wünschten ihm viel Erfolg für die nächsten Jahre seiner Tätigkeit in San Salvador.

Das nächste Frühjahrstreffen der Regionalgruppe findet am Sonnabend d. 7.5.83 um 16.30 h im Haus der Volkshochschule Detmold, Krumme Str. 20, Hintereingang, statt. Tilbert Stegmann, geboren in Barcelona und ehemaliger Schüler der dortigen Deutschen Schule, jetzt Professor für Romanistik (Schwerpunkt Katalanistik) an der Universität Frankfurt, spricht über „Katalonien heute“ (mit Farbdias). Bei diesem Treffen sind Gäste wieder herzlich willkommen. Voranmeldung bitte an unseren Obmann Ch. Kanne, Am Roßbruch 28, 4930 Detmold-Jerxen-Orbke. Tel. 0 52 31/6 95 01

Persönliche Nachrichten

in memoriam

Durch den Tod verloren wir unser Mitglied

Ursula Stern

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

Neue Mitglieder

BAIER, Wolfgang, OStR. DS Arequipa/Peru
BARTEIT, Gerd, RSchL., 7321 Hattenhofen, Buchenweg 6
BARTHEN, Winfried, OStR. DS Lissabon
BEHNISCH, Siegfried, RSchL. 7180 Crailsheim, Staufenstr. 12
BERNBECK, Dr. Ernst Jürgen, OStR. DS San Salvador
CASPARY, Dr. Hermann, OStR. DS Athen
DOBLINGER, Richard, StR., 8411 Bernhardswald, Schlesierstr. 1
ELLINGER, Gerhard, GHL. DS Mexico

FIEDLER, Dr. Jürgen, OSIR. SHAPE-Schule, Casteau/Belgien
HERMES, Ludwig, OStR. DS Bogotá
HINDORF, Frank, StR. DS Kapstadt
KARDEL, Peter, RSchL. DS Mexico
KREIBICH, Herbert, OStR. DS La Paz
KRETSCHMER, Klaus-D., RSchL. DS Cali
LANGHAMMER-JAESCHKE, Jürgen, StR., 6114 Groß-Umstadt, Gebr.-Grimm-Str. 4
LANGSCHIED-FELDMANN, Lotte, OStR., DS Lissabon
LENZ, Eugen, RSchL., 5528 Neuerburg, Tränkstr. 17
LOHMANN, Jörg, OStR. DS Mexico

MAYR, Johann, Rkt., 8900 Augsburg, Lillenthalstr.)
 OELLIG, Ernst, OStR. Istituto Giulia, Milano
 REIS, Rudolf, OStR. DS Bilbao
 RIEBELING, Almut, StR. DS Bogotá
 SATTler, Hartmut OStR. DS Brüssel
 SCHEERER, Gertraud, GHL. DS Mexico
 SCHMIEDER, Rolf, StR. DS Helsinki
 SCHNEEWEISS, Siegfried, OStR. DS Mexico
 SCHUMACHER, Dieter, OStR., 7320 Göppingen, Eugenstr. 5
 SONNTAG, Edwin, GHL, Colegio Humboldt São Paulo
 WEBER, Horst, OStD. DS Helsinki
 WOLFF, Dr. Hartmut, OStR. DS Mexico

Anschriftenänderungen

ARNHARDT, Hans-Peter, 7507 Pfinztal, Wesebachstr. 18
 BAMBEY, Hans R., 5307 Wachtberg, Birkenweg 7
 BENING, Hubert, W. DS Barranquilla
 BLÜMEL, Volker, DS Antwerpen
 BOBBERT, Bernd, 1000 Berlin 42, Thuyring 40
 BONIN, Ulrich, 7407 Rottenburg 5, Lindenstr. 29
 CLAUS, Heinrich, 4796 Salzkotten, Waldweg 12
 DÖRINGER, Reinhold, 6948 Wald-Michelbach 2, Beerfeldener Str. 44b
 FALK, Kurt, 2080 Pinneberg, Fuchsbau 16 b. Heyer
 FELSCH, Manfred, 6501 Klein-Winternheim, Pfarrer-Falk-Str. 18
 FORSTER, Dieter, DS Santa Cruz de Tenerife
 FRANKE, Ottheinrich, 2409 Pansdorf, Tannenbergsstr. 45
 FRITZE, Wolfgang, 8630 Coburg, Kirchgasse 8
 FROMM, Heinrich, 2850 Bremerhaven, Debstedterweg 91
 HAGL, Manfred, 8130 Starnberg, Mathildenweg 5 E/II
 HAMM, Bernhard, 5067 Kürten 1, Am Stockbergbusch 8
 HARLING, Martin, 4500 Osnabrück, Am Kirchenkamp 32
 HEISS, Martin, 6903 Neckargemünd, Adalbert-Seifriz-Str. 2
 HEUMANN, Karl, DS Valparaiso
 HOFMANN, Heinrich, 6109 Mühlital 1, Eberstädterstr. 24 – 26
 HOFFMANN, Helmut, 5503 Konz, Köhlerweg 2
 ILLIGENS, Andreas, 1000 Berlin 41, Gritznerstr. 67
 KANDLER, Udo, 8900 Augsburg, Farchanterweg 1c
 KANNE, Christian, 4930 Detmold, Am Roßbruch 28
 KARMEYER, Gertrud, 7753 Allensbach, Seeweg 10
 KRASSER, Artur, 6550 Bad Kreuznach, Humpendinckstr. 102

KUCHENMÜLLER, Wolfgang, DS Bilbao
 LAHRTZ, Fritz, 7700 Singen-Bohlingen, Schienerbergstr. 13
 LANG, Friedemann, 8609 Bischberg, Talstr. 10
 LAUMANN, Detlev, 4460 Nordhorn, Harzstr. 13
 LEHMANN, Gerd, 2800 Bremen 1, Buchenstr. 75
 LIEBS, Karl-Ludwig, 2360 Stipsdorf, Krogredder 4
 LIESKE, Hartmut, 6054 Rodgau 3, Frankfurter Str. 90
 LÜDEMANN, Ulrich, 2725 Brockel, Hauptstr. 27
 LUBOS, Hans, Deutsche Botschaft Buenos Aires
 MAIER, Lutz, 2000 Hamburg 65, Postfach 69 01 27
 MAYER, Heinz, 2804 Lillenthal, Kleinmoorer Dorfstr. 66
 MEYER, Barbara, 4170 Geldern, Westwall 39
 MENDE, Dr. Dr. Hans Walter, 5501 Waldrach, Waldweg 1
 MICHEL, Herbert, DS Athen
 RIEDEL, Uwe, 6501 Saulheim, Max-Planck-Str. 30
 SAUER, Dr. Manfred, 5800 Hagen 1, Am Waldesrand 51
 SCHÄDEL, Heiner, 2107 Rosengarten, Rüderstieg 4
 SCHERNIKAU, Volker, ENS Jaunde/Kamerun
 SCHULZ-KEUNE, Andrea, 5000 Köln 41, Eupenerstr. 15
 SPERLICH, Peter, M., 5206 Neunkirchen-Seelscheid 2, Zeithstr. 96
 STEIN, Rolf, 2910 Westerstedde 2, Am Hochkamp 21
 TROSKA, Bernhard, 4507 Hasbergen-Gaste, Wachholderweg 1
 ULRICH, Willi, 3000 Hannover 1, Birkenweg 35
 WEIS, Heinz, 6900 Heidelberg, Furtwänglerstr. 28
 WITTE, Thomas, 1000 Berlin 19, Kuno-Fischer-Str. 20

Neuer Vorsitzender des VdLiCh:

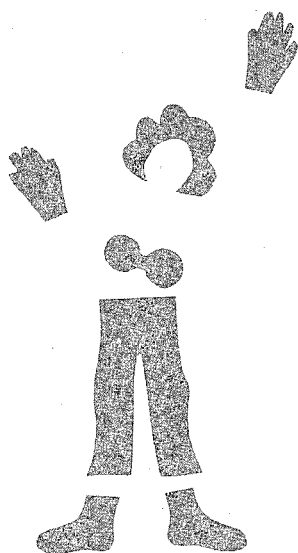
Peter KOSICKI

Neue Obleute

DS Bilbao : Gudrun REINSCH
 DS Mailand : Dr. Bernhard STEEGMÜLLER
 DS Jakarta : Frank WIEDEMANN

Vorsitzender der Regionalgruppe Italien:

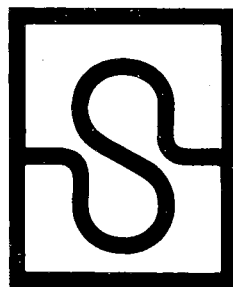
Eberhard MICHEL
 Stellvertreter Regionalgruppe Italien: Wolfgang FUHRMANN



Walter Lohfert

Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache

**Spielpläne und
Materialien
für die Grundstufe**



160 Seiten, mit vielen Zeichnungen, DIN A 4, kart.
DM 32,- Hueber-Nr. 1363

**Die Neuerscheinung eignet sich für den Unterricht mit
Jugendlichen (ab 15 Jahren) und Erwachsenen.**

Eine Sammlung von 62 Spielen mit Karten, Zeichnungen und Texten für die Grundstufe. Das Material kann als alternatives, ergänzendes Lernangebot eingesetzt werden. Es handelt sich um Spiele, die in verschiedenen Sozialformen den selbständigen, kommunikativen Gebrauch der Zielsprache fördern. Zu jedem Spiel gehört ein Spielplan, der Auskunft gibt über Zeit, Sozialform, Material, Redeabsichten, Redemittel, Grammatik, Wortschatz und Durchführung im Unterricht. Eine spieldidaktische Einführung und das detaillierte Register geben Hilfen für die Auswahl und den Einsatz des Materials. Alle Spiele sind in der Praxis erprobt.

Die Spielblätter dürfen fotokopiert werden, so daß der Lehrer von der aufwendigen technischen Vorbereitung der Spiele entlastet wird.

Max Hueber Verlag
MAX-HUEBER-STR. 4 D-8045 ISMANING/MÜNCHEN

AKTUELLE INFORMATION

Prüfungen zur Erlangung einer deutschen Hochschulzugangsberechtigung an Schulen im Ausland vom 1. August 1981 bis 31. Juli 1982

Zwischen dem 1. August 1981 und dem 31. Juli 1982 wurden an 42 Schulen in 26 ausländischen Staaten Prüfungen zur Erlangung einer deutschen Hochschulzugangsberechtigung abgehalten.

I.

Deutsche Abiturprüfungen fanden an folgenden Deutschen Auslandsschulen mit Kurssystem in der gymnasialen 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 Abteilung der Internationalen Schule in Brunssum
	Deutsche Schule in Den Haag
	Arnold-Janssen-Schule in Steyl
Schweden:	Deutsche Schule in Stockholm
USA:	Deutsche Schule in Washington
Venezuela:	Deutscher Zweig der Humboldt-Schule in Caracas

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

II.

Deutsche Reifeprüfungen wurden an folgenden deutschen Schulen im Ausland, die zur Reifeprüfung (der herkömmlichen Oberstufe) führen, abgehalten:

Ägypten:	Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo
Finnland:	Deutsche Schule (Pestalozzi-Schule) in Helsinki
Libanon:	Deutsche Schule in Beirut
Nigeria:	Deutsche Schule in Lagos
Portugal:	Deutsche Schule in Lissabon
	Deutsche Schule in Porto
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
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.

III.

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.

IV.

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
Bolivien:	Deutsche Schule in La Paz
Ecuador:	Deutsche Schule in Quito
Kolumbien:	Colegio Andino — Deutsche Schule in Bogotá
Mexiko:	Deutsche Schule „Alexander von Humboldt“ in Mexiko-Stadt
Peru:	ESEP E. W. Middendorf in Lima
Namibia/ Südwestafrika:	Deutsche Höhere Privatschule in Windhoek

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

V.

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.

VI.

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.

VII.

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.

VIII.

An der Deutschen Schule Istanbul wurde für türkische Absolventen, die an der Schule eine Zugangsberechtigung zu den 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.

Die neue Schülerprognose der Kultusministerkonferenz bis 1995

Die Kultusministerkonferenz hat ihre in regelmäßigen Abständen fortgeschriebene Schülerprognose auf der Basis der neuesten Schülerzahlen neu berechnet und der Öffentlichkeit übergeben (Heft Nr. 71 der Statistischen Veröffentlichungen).

Die Zahlen der neuen Schülerprognose werden durch einige bei der letzten Schülerprognose 1978 in ihren tatsächlichen Ausmaßen noch nicht vorhersehbare Tendenzen bestimmt. Dazu sind zu zählen: die vollen Auswirkungen des Geburtenrückganges, ein verstärkter Zustrom ausländischer Schüler sowie ein vermehrter Besuch der gymnasialen Oberstufe. Für die Bildungsbereiche ergibt sich im einzelnen folgendes Bild:

Primarbereich:

Der Rückgang der Schülerzahlen (1981: 2,6 Mill.) hält bis 1985 an. Es wird dann nur noch 2,3 Mill. Grundschüler geben, 250 000 weniger als 1981. Ab 1986 nehmen die Schülerzahlen wieder geringfügig zu. Gegen Ende der Prognosezeit wird es wieder ungefähr genauso viele Schüler in Grundschulen geben wie 1981.

Sekundarbereich I:

Der Rückgang der Schülerzahlen (1981: 5,1 Mill.) hält bis 1990 (Hauptschule) bzw. 1991 an. Dann wird es im Sekundarbereich I rd. 1,8 Mill. Schüler weniger geben als 1981. Ab Anfang der 90er Jahre werden die Schülerzahlen wieder langsam zunehmen und gegen Ende der Prognosezeit 3,4 Mill. erreichen.

Sekundarbereich II – Vollzeit:

Der Schülerbestand (1981: 1,1 Mill.) wächst noch bis 1984. Dann ist mit 1,2 Mill. die Schülerhöchstzahl in den Vollzeitschulen erreicht. Sie wird um 50 000 über der Schülerzahl des Jahres 1981 liegen. Es schließt sich ein Rückgang der Schülerzahlen bis Mitte der 90er Jahre an. 1995 wird es weniger als 800 000 Schüler in den Vollzeitschulen des Sekundarbereichs II geben.

Sekundarbereich II – Teilzeit:

98% der Schüler in Teilzeitschulen des Sekundarbereichs II besuchen Berufsschulen. Ihren Höchststand erreichte die Berufsschülerzahl 1980 mit weit über 1,8 Mill. Der anschließende Rückgang wird während der

gesamten Prognosezeit anhalten; 1995 wird es nur noch knapp 900 000 Berufsschüler geben.

Sonderschulen:

Die Schülerzahl (1981: 334 000) sinkt weiter. Der niedrigste Stand wird gegen 1989 mit 261 000 erreicht sein; das wären 82 000 Schüler weniger als 1981. In den folgenden Jahren steigen die Schülerzahlen wieder an. 1995 wird es nach der neuen Prognose 276 000 Sonderschüler geben.

Absolventenprognose

Die Änderungen bei den Annahmen der Schülerprognose haben entsprechend veränderte Ergebnisse der Absolventenprognose zur Folge. Das bedeutet, daß insbesondere die Abschlüsse mit Hochschul- und Fachhochschulreife nach oben und die Abschlüsse nach Beendigung der Vollzeit-schulpflicht, vor allem die an Hauptschulen erworbenen Schulabschlüsse, nach unten angeglichen werden mußten. Hinzu kommt, daß sich für die Studienberechtigten insgesamt eine Verschiebung der Höchstzahlen gegenüber der bisherigen Prognose um 4 Jahre (von 1983 auf 1987) ergab, d. h. daß nunmehr erst für 1987 mit dem Erreichen des größten Zugangs an neuen Hochschulberechtigten gerechnet wird. Danach wird die Zahl der neuerworbenen Hochschulberechtigungen (Hochschulreife/Fachhochschulreife) nach der Prognose bis 1995 wieder Jahr für Jahr deutlich zurückgehen.

Abgänge nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht:

Die Zahl der Schulabsolventen mit Hauptschulabschluß (1981: 356 000) sinkt weiter. Der niedrigste Stand ist 1993 mit 206 800 Absolventen erreicht, das sind 149 200 weniger als 1981. Danach kommt es zu einem allmählichen Wiederanstieg auf 208 400 im Jahr 1995.

Die Zahl der Schulentlassenen ohne Hauptschulabschluß (1981: 54 500) verändert sich analog: Tiefstand: 1992 (29 800 oder 24 700 weniger als 1981) und folgender geringfügiger Wiederanstieg bis 1995 (30 300).

Absolventen mit Realschulabschluß und entsprechenden mittleren Abschlüssen:

Die Zunahme der Zahl der Schulabsolventen mit mittleren Abschlüssen (1981:

441 300) setzt sich bis 1983 fort. Es wird dann 459 700 Absolventen dieses Niveaus geben. Danach sinken die Zahlen bis auf 284 700 im Jahr 1995. Das bedeutet eine Verminderung gegenüber 1981 um 156 600.

Absolventen mit Fachhochschulreife:

Die Zahl der Schulabsolventen mit Berechtigung zum Studium an einer Fachhochschule (1981: 61 200) steigt noch bis 1984; dann erreicht sie mit 67 800 ihren höchsten Stand. Der folgende Rückgang

setzt sich während der Prognosezeit fort. 1995 wird es 44 300 neue Fachhochschulberechtigte geben, 16 900 weniger als 1981.

Absolventen mit Hochschulreife:

Die Zahl der Schulabsolventen mit Hochschulberechtigung (1981: 195 300)

nimmt ebenfalls vorläufig noch zu. Höchststand: 1987 mit 228 900 (33 600 mehr als 1981). Danach gehen die Zahlen zurück. 1995 sind 147 000 Hochschulberechtigte zu erwarten, 48 300 weniger als 1981.

Folgende Schulleiterstellen sind zu besetzen

Schule	zu besetzen durch einen(eine)
1. Deutsche Schule Villa Ballester	StD(in)
baldmöglichst	
Begegnungsschule, Klassen 1 bis 12. Allgemeine argentinische Hochschulreife, Sprachdiplom der KMK, Stufe II. 1 463 Schüler.	
2. Deutsche Schule Stockholm	StD(in)
(zum 01.08.1984)	
Gegegnungsschule, Klassen ; bis 13. Deutsche Reifeprüfung. 496 Schüler.	
3. Deutsche Schule Washington	OST(in) / StD(in)
(zum 01.09.1984)	
Deutschsprachige Auslandsschule, Klassen 1 bis 13, Realschulabschluß, amerikanische High School Graduation, Deutsche Abiturprüfung. 690 Schüler.	
4. Deutsche Schule Tokyo	StD(in)
(zum 01.09.1984)	
Deutschsprachige Auslandsschule, Klassen 1 bis 13. Deutsche Abiturprüfung, Abschlußzeugnisse für Haupt- und Realschule. 474 Schüler.	
5. Deutsche Schule Lissabon	OSTD(in) / Std(in)
(zum 01.09.1984)	
Begegnungsschule, Klassen 1 – 12. Deutsche auch in Portugal anerkannte Reifeprüfung, Abschlußzeugnisse der Haupt- und Realschule. 882 Schüler.	

Vom Schulleiter werden Erfahrungen im Auslandsschuldienst erwartet. Bewerber in herausgehobenen Funktionen und mit Erfahrung in der Verwaltung einer Schule werden bevorzugt berücksichtigt.

Fragebogen für die Bewerbung können bei der zuständigen Schulbehörde oder beim Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – angefordert werden.

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.

BUNDESVERWALTUNGSAMT

– Zentralstelle für das Auslandsschulwesen –
Habsburgerring 9, 5000 Köln 1

DISKUSSION

Winfried SMACZNY

Der Verdacht vom Niveauverfall im Bildungswesen

- Seit ungefähr 2 Jahren in zunehmendem Maße in der öffentlichen Diskussion der Bundesrepublik Deutschland,
- zunächst häufig abgelehnt, weil er in der Tat eher von denen kam, die gegen jede Veränderung im Bildungswesen waren und sind,
- skeptisch betrachtet, weil er – übrigens meist ohne große Mühe – beweisbar schien, indem man die Menge des Faktenwissens von Schülern früher und heute verglich,

dieser Verdacht hat sich anscheinend heute erhärtet.

Heute kann man selbst in Zeitungen und Magazinen wie der *ZEIT* und dem *SPIEGEL*, welche diesem Verdacht ursprünglich sehr skeptisch gegenüberstanden, etwas von der Sorge lesen, über die wir hier diskutieren.

Alarmierend für mich aber ist, daß jetzt schon ganze Kurse unserer Schule spontan erklären, daß nach ihrer subjektiven Einschätzung der Niveauverfall Tatsache sei.

Haben sich die Schüler vielleicht nur von dem Gerede anstecken lassen? Das wäre gefährlich genug, könnte das doch gemäß dem Gesetz der normativen Kraft des Faktischen einen Zustand herbeizwingen, der vorher gar nicht existierte.

Ist hier gar ein neuer Kulturpessimismus am Werke?

Ich vermute, daß es weder das eine noch das andere *allein* ist, schon gar nicht eine Art „krankhafter Ansteckung“. Es muß – auch an unserer Schule – offensichtlich den Augenschein der Wahrscheinlichkeit dafür geben, daß der böse Verdacht berechtigt scheint.

Meiner Meinung nach gibt es einige Gründe dafür, daß wir den genannten Niveauverfall tatsächlich haben.

Zwei der Hauptgründe möchte ich hier vortragen und als Thesen zur Diskussion stellen.

These 1

Es fällt den Schülern, besonders den intelligenten, heute schwer, in der Schule noch einen Sinn zu erkennen, weil wir das allmählich verloren haben, was früher noch einen Sinn stiftete: ein *Bildungsideal*, weil

es keinen Grundkonsens in der Definition des Bildungsbegriffs mehr gibt. Statt *Bildung* bieten wir nur noch *Curricula*. Statt Werten, für die es sich zu arbeiten lohnt, die dieser Arbeit einen Sinn geben, haben wir nur noch *Lernziele*.

Wir tun so, als könnten diese Kataloge von faszinierenden Lernzielen aus sich selbst heraus einen Sinn entwickeln, als hätten sie es je gekonnt.

Eine Zeitlang hatten wir uns noch über Wasser gehalten: Wir boten – ganz materialistisch – als sinngebenden „Wert“ den jungen Menschen für die Zukunft einen *sicheren Arbeitsplatz* an. Dabei hätte ein Blick in die jüngste deutsche Vergangenheit genügt, um zu zeigen, daß dieses Versprechen nur ein Trick sein konnte: In der Spätphase der Weimarer Republik hat die schreckliche Arbeitslosigkeit wohl deswegen nicht zu Erscheinungen wie den heutigen geführt, weil noch ein einigermaßen intaktes, sinngebendes Bildungsideal vorhanden war. Die Arbeit und Mühe in Schule und Universität hatte damals auch ohne die Aussicht auf den sicheren Arbeitsplatz einen *Sinn*.

Was hatten wir noch zu bieten außer dem sog. sicheren Arbeitsplatz, den es jetzt nicht mehr gibt?

Ja, wir haben noch mit der Angst vor dem Abitur hantiert, so wie man in früheren Jahrhunderten als erste Stufe des Schreckens die Folterwerkzeuge zeigte. Aber seit Bestehen des Numerus clausus, der den Wert des Abiturs in Frage gestellt hat, taugt das auch nichts mehr.

Heute haben wir, weil u. a. der gesell-

schaftliche Pluralismus und zwei Weltkriege das humanistische Bildungsideal fragwürdig gemacht haben, etwas ganz Seltsames gemacht: Da wir uns über den *Zweck* unserer Arbeit, nämlich *Bildung*, nicht mehr oder noch nicht wieder einigen konnten, haben wir die *Mittel*, die *Lernziele*, zum Zweck erklärt.

Aber es kommt noch merkwürdiger.

These 2

Der zweite Auftrag, den Schule gemäß dem Willen der Verfassungen der Bundesländer hat, ist der sog. *Erzieherische Auftrag*. Da Erziehung aber kein Selbstzweck ist, sondern nur nach bestimmten Wertvorstellungen, einem bestimmten Menschenbild, also einem Bildungsideal folgend, vollzogen werden kann, mußte Erziehung, weil kein allgemeinverbindliches Bildungsideal vorhanden war, in der Schule gestrichen werden (in den Elternhäusern stellte sich das Problem ebenfalls). Der Begriff *Erziehung* wurde folgerichtig nicht mehr benutzt, er war sogar verdächtig.

Das dadurch entstehende Vakuum wurde besetzt mit dem Begriff *Neue Pädagogik*, was in der Regel nichts anderes war, als Erziehung durch *Psychologie* oder gar *Psychotherapie* zu ersetzen. Ziel dieser neuen Pädagogik war es nun nicht etwa, die jungen Menschen in ein gesellschaftlich verbindliches Wertsystem einzuüben – dieses Wertsystem gab es ja nicht –, sondern im Gegenteil den Leidensdruck zu minimalisieren, den ein Bildungssystem erzeugt, dem der sinngebende Bildungskonsens fehlt.

Und so hat diese neue Pädagogik dazu beigetragen, nicht nur den Mangel erträglicher zu machen, sondern sie hat ihm damit auch noch zur Normalität verholfen.

Fazit:

Wenn wir davon ausgehen, daß Schule heute – immer noch –

- einen *Bildungsauftrag* und
- einen *Erziehungsauftrag*

hat, dann, behaupte ich, ist sie gegenwärtig nicht in der Lage, diese Aufträge ausreichend zu erfüllen. Und darin liegt meiner Auffassung nach die Ursache für den Niveauverfall.

Folgerichtig besetzt die Gesellschaft dieses Vakuum, indem sie statt *Bildung Ausbildung* und statt *Erziehung Dressur für den Produktionsprozeß* fordert.

Und die Jugend?

Sie neigt dazu, *Bildung* durch den Begriff *Selbstverwirklichung* und *Erziehung* durch *Aussteigen* zu ersetzen.

Wenn die Beschreibung der Lage von Schule und damit auch der Deutschen Schule Den Haag richtig ist, dann müßte man meiner Meinung nach folgendes unternehmen, wenn man den *Versuch* machen will, die Situation zu verändern:

1.

Die Erfahrung, daß Privatschulen in der Bundesrepublik dadurch, daß sie sich einen eigenen „Geist“, ein für sie verbindliches, von Lehrern, Schülern und Eltern getragenes Bildungsideal bewahrt haben, nicht in dem Maße, wie vorher beschrieben, der Gefahr des Niveauverfalls ausgesetzt sind, ermutigt mich, als ersten Schritt die schulinterne Diskussion über „unsere“ Bildungsbegriff vorzuschlagen, mit dem Ziel, unserer Arbeit hier einen *Sinn* zu geben. Das Ergebnis müßte wesentlicher Bestandteil eines zu erstellenden „Regierungsprogramms“ sein, unsere Funktion als deutsche Schule und als deutsche Auslandsschule berücksichtigen und die Basis abgeben für eine in Zukunft permanente Diskussion, ein dauerndes Ringen um einen Minimalkonsens unter Eltern, Schülern und Lehrern in der Frage: Wie definieren wir unseren Bildungsauftrag?

Mir ist bewußt, daß das keine leichte Aufgabe sein wird. Um die Diskussion zu eröffnen, stelle ich mich der Kritik mit folgender Definition: *Bildungsziele* unserer Schule müssen sein:

- Beherrschung von Kultur- und Arbeitstechniken (schließt einen guten Werkunterricht mit ein),
- möglichst großes Maß an Interesse, Informiertheit und sprachlicher Kompetenz,
- die Fähigkeit zur Anwendung von Methodenwissen,
- Konflikt- und Konsensfähigkeit,
- differenziertes Urteilsvermögen auf der Basis von
 - moralischer,
 - ästhetischer und
 - intellektueller Sensibilität und Toleranz.

Zusammengefaßt heiße das Ziel:

- *Kritisches Selbstbewußtsein*,
- *Engagement* und
- *Kreativität*.

Das Endergebnis unserer Bemühungen müßte eine Art *Magna Charta* unserer Schule sein, deren Existenz allein noch nicht genügt, die aber als ständige Aufforderung zum Nachdenken und glaubwürdigen Handeln dienen würde.

1.

1. Vorschlag also:

Auf breiter Basis Diskussion und Formulierung eines „Regierungsprogramms“, das als wichtigen Bestandteil die Beschreibung des Bildungsauftrags der Deutschen Schule Den Haag enthält.

2.

Wir haben an unserer Schule einen *Pädagogischen Arbeitskreis* (PA), in welchem Schüler, Lehrer und Eltern sich mit großem Einsatz der Mühe unterziehen, das Schulklima zu verbessern. Dieser Einsatz verdient uneingeschränktes Lob.

Ich frage mich nur, ob wir mit dem PA nicht den 2. Schritt vor dem ersten getan haben.

Wenn es richtig ist, daß wir an unserer Schule keinen bewußten Minimalkonsens in der Frage nach dem *Sinn* unserer Arbeit haben, keinen reflektierten Bildungsbegriff als Grundlage für unser schulisches Selbstverständnis, dann müssen doch alle Versuche, an unserer Pädagogik etwas zu verbessern, zufällig oder gar willkürlich erscheinen, denn Pädagogik oder Erziehung ist doch kein Selbstzweck, wie ich vorher schon sagte. Aber manchmal habe ich den Eindruck, daß das doch so gesehen wird. Wenn ich z. B. höre, wie Gruppenunterricht als völlig neues, sinngebendes Allheilmittel angepriesen wird, so fürchte ich, daß hier eine Art „institutioneller Aberglaube“ am Werke ist nach dem Motto: „Ihr müßt nur die Formen des Unterrichts ändern, und alles ist gut!“ Nein, es müßte doch zuerst um die Inhalte gehen, und danach erst um die Formen!

Wir müßten also die richtige Reihenfolge herstellen: Erst Formulierung des Bildungsauftrags, und dann

2. Vorschlag

Diskussion und Formulierung des Erziehungsauftrags unserer Schule als zweiter wichtiger Bestandteil des sog. „Regierungsprogramms“. Bei dieser Aufgabe müßte der PA eine treibende Kraft sein.

3.

Nicht erst die verdienstvolle Arbeit des PA, sondern auch unsere Bemühungen vorher, den Schülern in der Schule eine Art „zweites Zuhause“ zu bieten, indem wir etliche Arbeits- und Freizeitgemeinschaften eingerichtet haben, hat meines Erachtens die Gefahr heraufbeschworen, daß Schüler – zum Glück nicht alle! – manchmal nicht mehr unterscheiden können zwischen den *zentralen* und den *peripheren* Aufgaben einer Schule, mit der Folge,

- daß die vorhandene Arbeitskraft zu sehr auf den peripheren Bereich gelenkt wird oder
- daß einfach zu viele Aktivitäten *neben* dem Unterricht gewählt werden.

Das kann wiederum Folgen haben, welche Niveauverfall bedeuten:

- Nachlassen der Leistung wegen Überforderung,
- Verlegung der Interessen ganz in den peripheren Bereich, weil dort evtl. eher Erfolge sichtbar oder erzielbar sind bzw. die ungeliebte Notengebung fehlt,
- im Extremfall sogar Ablehnung des jetzigen Systems *Schule* und Forderung nach sog. „Selbstverwirklichung“ in einer „alternativen Schule“, in welcher der periphere Bereich zum zentralen Inhalt wird, d. h. der Verlust jeder Motivation für die Arbeit im bestehenden System.

Wenn wir Lehrer vor die Frage gestellt werden, wo wir – außer im Unterricht – unsere physischen und psychischen Energien in der Schule eher einsetzen sollen,

- im Arbeitsgemeinschafts- und Freizeitbereich oder
- im konzeptionellen Bereich des Bildungs- und Erziehungsauftrags, so würde ich sagen: Einem solchen Entweder/Oder unterwerfe ich mich nicht, für mich ist das eine ohne das andere in einer deutschen Auslandsschule nicht denkbar, vielmehr müßte sich geradezu zwangsläufig aus den Schritten I und II, der Formulierung des Bildungs- und Erziehungsauftrags, die Diskussion über unser Arbeitsgemeinschafts- und Freizeitkonzept ergeben, das dann eben nicht mehr als „Fluchtweg“ aus dem grauen Schullalltag mißverstanden werden könnte, sondern als bewußte zweite Möglichkeit der Erfüllung unseres Bildungs- und Erziehungsauftrags erlebt würde.

3. Vorschlag also:

Diskussion und Formulierung eines Kon-

zepts für den peripheren Bereich unserer Schule als dritten Bestandteil des sog. „Regierungsprogramms“.

Wir sind in Zukunft verpflichtet, neben den ohnehin zahlreichen Konferenzen pro Jahr vier ausschließlich *pädagogische* Konferenzen abzuhalten. Das ist eine große zusätzliche Belastung. Machen wir sie zu einem Gewinn für uns alle, indem wir uns auf diesen Konferenzen mit den von mir hier

angedeuteten Fragen beschäftigen. Und sollten unsere Bemühungen nicht so weit gedeihen, weil die Aufgabe unsere Kräfte übersteigt, so meine ich: mit der *Diskussion* dieser Fragen wäre schon viel erreicht. Diese Diskussion könnte das Maß unserer Glaubwürdigkeit entscheidend verbessern und den Schülern den Augenschein davon vermitteln, wie ernst uns die Frage nach dem Sinn unserer Arbeit ist.

Edmund KÖHN

Das Colegio aleman-latinoamericano

Eine neue Begegnungsschule als symbolhafte Geste und Anlaß nüchterner Wiederentdeckung

Der schweren Krise um die Falkland-Inseln ist es zu danken, daß die Beziehungen Westeuropas zum südamerikanischen Kontinent schlagartig in das Bewußtsein einer breiten Öffentlichkeit getreten sind. Verhängte oder angedrohte Handelsembargos, Berichte über die Einschränkung in der Verfügbarkeit argentinischen Vermögens in Großbritannien und britischen Vermögens in Argentinien, die angedrohte Einstellung des Flugverkehrs zwischen Argentinien und einigen westeuropäischen Ländern, nicht zuletzt auch die, vereinfacht gesprochen, Parteinahme der europäischen Länder für Großbritannien und der meisten lateinamerikanischen Staaten für Argentinien regen die Diskussion über das künftige Verhältnis der beiden Teilkontinente an und geben Anlaß zum Nachdenken.

Europa als Leitbild

Wer Lateinamerika kennt, weiß, daß der Blick großer Bevölkerungsteile trotz aller Bemühungen um größere Eigenständigkeit auf politischem, wirtschaftlichem und kulturellem Gebiet immer wieder nach Nordamerika und Westeuropa gerichtet ist, wenn auch manchmal vielleicht nur verstoßen oder gar mit schlechtem Gewissen. Ein Studium in Texas oder in Spanien, eine Einkaufstour nach Florida, eine Hochzeitsreise durch das alte Europa, Trainingsaufenthalte talentierter Sportler in Deutsch-

land oder in Kalifornien — immer wieder erweisen sich Westeuropa und Nordamerika als fast mythische Leitbilder der eigenen Entwicklung. Aber auch aus praktischen Gründen unterhält jeder Südamerikaner, der es einrichten kann, sein Bankkonto in einem Land harter, konvertierbarer Währung. Der Paß eines europäischen Landes, der USA oder Kanadas gelten als nützliche Rückversicherung, als notwendiges zweites Bein zur Führung eines unabhängigen und freien Lebens. Denn auf dem südamerikanischen Bein steht es sich häufig schlecht. Die Geschichte hat es immer wieder bewiesen.

Abgesehen von den USA, deren Ansehen unter der jahrzehntelangen antiimperialistischen und antikapitalistischen Propaganda unterschiedlichster Herkunft auffällig gelitten hat, sind die Vertreter der anderen westlichen Industrieländer in Südamerika grundsätzlich herzlich willkommen. Zwar nicht mehr als Einwanderer, glauben die Lateinamerikaner doch, sie verfügten nun über genügend eigene Arbeitskräfte, wohl aber als Investoren, als Experten, als Entwicklungshelfer, als Vermittler überseeischer Kulturen und natürlich als Touristen. Immer werden sie willkommen geheißen, wird ihr Beitrag zur Entwicklung des eigenen Landes geschätzt, besonders dann, wenn er nicht nur in fachlich qualifizierter Weise erfolgt, sondern auch in gebotener

Zurückhaltung, taktvoll und in jener häufig so täuschend verbindlich erscheinenden Höflichkeit, in der Lateinamerikaner gern miteinander verkehren.

Freundschaft zu Deutschland

Die Bundesrepublik Deutschland unterhält zum lateinamerikanischen Subkontinent grundsätzlich gute Beziehungen, die sich bis in jene Zeiten zurückverfolgen lassen, in denen Chile und Argentinien, Peru und Kolumbien, Brasilien und Venezuela, um nur einige Länder zu nennen, ihre Grenzen deutschen Einwanderern geöffnet hatten. Von ihnen erhofften sie sich, ebenso wie von den Einwanderern anderer europäischer Länder, wesentliche Impulse zur gesellschaftlichen Entwicklung. Meist wurden sie nicht enttäuscht. So nimmt es nicht wunder, daß uns mit vielen lateinamerikanischen Staaten nicht nur gute Beziehungen verbinden, sondern ausgesprochen freundschaftliche, ohne daß deswegen Meinungsverschiedenheiten auf einigen Gebieten oder Ärgernisse über Besonderheiten der südamerikanischen Bürokratie gelegnet werden sollen.

Sie manifestieren sich nicht nur in einem ständig steigenden Handelsvolumen, in der jährlichen Zunahme deutscher Privatinvestitionen und öffentlicher Hilfeleistungen zur Entwicklungshilfe, sondern auf dem kulturellen Sektor auch in der vielseitigen Arbeit Deutscher Auslandsschulen oder dem weniger auffälligen Wirken der Goethe-Institute. Es gibt eine Fülle weiterer Institutionen, die durch ihre Zusammenarbeit mit lateinamerikanischen Partnern an jenem

breiten Band weben, das uns mit den Staaten südlich des Rio Grande verbindet. Die Deutsche Presse Agentur, die Deutsche Welle, das Kirchliche Außenamt, die politischen Stiftungen sind nur einige davon.

Die Krise um die Falkland-Inseln wird ihre Auswirkungen auf die Verbindung Europas zu Lateinamerika haben. Ohne jeden Zweifel. Auch die Bundesrepublik Deutschland wird sich in angemessener Weise darum bemühen müssen, angerichteten Schaden wieder gut zu machen, wobei die Frage nach dem Verursacher bewußt offen bleiben soll. Gespannte Beziehungen zu Lateinamerika liegen nicht in unserem Interesse. Ganz im Gegenteil.

Sinn für Symbolik

Lateinamerikaner haben einen ausgeprägten Sinn für Symbolik, der vielen Mitteleuropäern fremd ist. Nicht umsonst nehmen abstrakte Werte wie Heldentum und Vaterland, Nationalstolz und Fahne dort einen hohen Rang ein. Denkmäler machen zwar niemanden satt, aber sie markieren Ideale und Solidarität.

Abgesehen von ihrer ursprünglichen Funktion, Kinder deutscher Auswanderer oder vorübergehend im Ausland lebender Deutscher so zu unterrichten, daß ihr reibungsloser Übergang in das deutsche Bildungssystem jederzeit möglich ist, besitzen die bereits erwähnten Deutschen Schulen im Ausland deutlichen Symbolcharakter. Besonders dann, wenn sie als Begegnungsschulen konzipiert sind, d. h. wenn sie auch Kindern des Gastlandes offen stehen und dessen Schulabschlüsse vermitteln.

Mitarbeiter dieses Heftes

Franz BANDORF, Wittelsbacherplatz 2, 8700 Würzburg
Harald BINDER, Deutscher Schulverband Santiago, Casilla 1978 Santiago/Chile
Hans DÜRKSEN/Walter LÜBBE, Lehrerseminar Filadelfia, c. d. c. 984 Asunción, Paraguay
Helmut GRAFF, Colegio Aleman, Valencia 10, Jaime Roig 14/15, Spanien
Heinz-Alfred GERHARDT, Instituto Ballester, 1653 Villa Ballester, Prov. Buenos Aires, San Martin 444 Calle 69 Nr. 5140
Edmund KÖHN, 1000 Berlin 33, Auguste-Viktoria-Str. 49
Michael OSTERTAG, Goetheschule Asunción/Paraguay
Robert PECHER, Deutsche Ev. Oberschule, 6 Sharia el Dokki, Kairo/Ägypten
Bertram SCHULZE, Brunostr. 23, 5000 Köln 1
Winfried SMACZNY, Deutsche Schule Den Haag, 2582-L.B-s, Gravenhage, Bleiswijkstraat 125/Niederlande
Eckhard STEGMANN, Agnes-Miegel-Weg 9, 4930 Detmold
Hartmut ZAHN, Colegio Aleman, Casilla 26-D, Viña del Mar/Chile

Von der Bundesrepublik getragene Begegnungsschulen müssen nicht notwendigerweise im Ausland liegen. Die Kennedy-Schule in Berlin, das dortige Französische Gymnasium, die europäische Schule in Karlsruhe oder, seit gut drei Jahren, das Max-Planck-Gymnasium in Dortmund sind Beispiele dafür, daß dieser bedeutsame Schultypus auch im Inland angesiedelt werden kann. De facto haben wir mit all jenen Schulen, in denen Kinder der Gastarbeiter einen hohen Schüleranteil stellen, eine Unzahl weiterer Begegnungsschulen, ohne daß sie deshalb so genannt oder behandelt würden.

Begegnungsschulen dienen dem kulturellen Austausch und der kulturellen Begegnung. Davon werden nicht nur die Kinder und Jugendlichen erfaßt, welche diese Schulen besuchen, nicht nur ihre Eltern und ihr Freundeskreis, sondern eine breitere Öffentlichkeit. Begegnungsschulen strahlen über ihre Chemielabors und Turnhallen hinaus. Seien es Dichterlesungen, die in ihren Räumen stattfinden, Filmvorführungen, Konzerte, Ausstellungen, Sportfeste, seien es von ihr ausgehende Hilfeleistungen im Katastrophenfall, Schüleraustauschprogramme, die entwicklungspolitisch bedeutsamen Ansätze engagierter Lehrergruppen und deren Angehöriger, Begegnungsschulen repräsentieren nicht nur ihre Träger und Förderer, sondern dienen der Verständigung der Völker und dem friedlichen Zusammenleben zum gegenseitigen Nutzen.

Gründung einer Begegnungsschule

Deshalb bietet sich die Gründung einer deutsch-lateinamerikanischen Gemeinschaftsschule in einer deutschen Großstadt zum gegenwärtigen Zeitpunkt geradezu an. Sie würde nicht nur symbolhaft unser fortdauerndes Interesse an guten Beziehungen zu Lateinamerika ausdrücken, sondern auch zum besseren gegenseitigen Kennenlernen unterhalb der Ebene der Regierungen und Funktionsträger beitragen können.

Es bedürfte keines aufwendigen Neubaus, um mit der Arbeit einer entsprechenden Bildungsstätte zu beginnen. Die einvernehmliche Umwandlung oder Ausrichtung eines bereits bestehenden Gymnasiums oder eines Oberstufenzentrums würde genügen. Endlich würde Spanisch als zweite Fremdsprache angeboten. Leistungskurse für deutsche Abiturienten hätten Themen lateinamerikanischer Ge-

schichte oder Literatur zum Gegenstand. Die Theatergruppe und die Schülerzeitung setzten bewußte Akzente einer kontinentübergreifenden Verständigungsbereitschaft. Lateinamerikanischen Schülern könnten möglicherweise Abschlüsse angeboten werden, die in ihren Heimatländern anerkannt sind. An der grundsätzlichen Bereitschaft in Frage kommender südamerikanischer Partnerstaaten zu einem derartigen Projekt bräuchte nicht gezweifelt zu werden.

Die Schule könnte zur Arbeitsstätte auslandserfahrener deutscher Pädagogen werden, die auf diese Weise ihre Erfahrungen wirksamer umsetzen könnten als bei dem sonst üblichen Wiedereintauchen in den rein deutschen Schulalltag. Wenigstens einige der rund 250, die jährlich zurückkehren. Viel ließe sich machen, mit durchaus begrenztem Aufwand bei entsprechender Flexibilität der beteiligten Behörden. Gewiß, bevor ein deutscher die Quellflüsse des Amazonas lernt, muß er die wichtigsten Nebenflüsse des Rheins kennen. Aber außer Goethe, Lessing und Schiller können durchaus Scorza, Marquez und Bastos sein Bücherregal füllen.

Ihr Spezialist für Auslandsumzüge



Carl Grove
Internationale Möbelspedition

Braunschweig
Telefon (05 31) 33 30 81
Taubenstraße 11
Telex 9 52 857

Hier soll keinem überschwenglichen Lateinamerikanismus gehuldigt werden, vielmehr soll bei notwendiger Beachtung der Verhältnismäßigkeit nur versucht werden, den Blick über Deutschland hinaus bewußt und nüchtern in eine jener Regionen zu lenken, deren Bedeutung für die Bundesrepublik in Zukunft nur zunehmen kann. Und mit der uns mehr verbindet, als, noch immer, die meisten ahnen.

Hamburg, Bremen, vielleicht Frankfurt oder Köln, aber auch Berlin scheinen geeignete Standorte für ein „Colegio aleman-latinoamericano“ zu sein. Das ließe sich prüfen. In einem ersten Schritt müßte die Bundesregierung interessierten lateiname-

rikanischen Ländern ein entsprechendes Angebot zur Zusammenarbeit unterbreiten. Alles weiteres wäre einer Kommission zu überlassen, die in der Lage sein müßte, innerhalb eines Jahres konkrete Vorschläge vorzulegen.

Manchmal ist es, um mit einem paraguayischen Sprichwort zu schließen, halt angebracht, im überschwemmten Land vom trockenen Hügel zu winken, ehe das rettende Boot zu Wasser gelassen wird. Der andere könnte sich sonst aufgeben haben, ehe man ihm die Hand reichen kann. Oder er orientiert sich anders. Und daran kann beiden Seiten nicht gelegen sein.

Harald BINDER

Begegnung — in Chile und anderswo

Wenn ich „Begegnung“ höre, so kommen mir, einem Opfer der erlittenen Erziehung, beinahe automatisch zwei Zeilen eines alten Kirchenliedes in den Sinn: Wie soll ich Dich empfangen und wie begg'n ich Dir, Du aller Welt Verlangen . . . usw.; möglicherweise lautet's im Original etwas anders, als ich es aus frühkindlichen Situationen, gekennzeichnet durch recht diffuses Verständnis oder Unverständnis, in Erinnerung habe. Es liegt mir fern, diesen persönlichen gotteslästerlichen geistigen Juckreiz, den das Wort auszulösen vermag, zum Anlaß kritischer Attituden zu nehmen, aber ein wenig charakterisiert dies wohl das Wort und seine Verwendung: Ein jeder assoziiert nach Belieben.

Gerade hier in Chile, wo es seit Jahrzehnten im Schwange ist — ursprünglich wurde damit die ökonomische Notwendigkeit verbal zugekleistert, auch die Kinder von „Hiesigen“ die Deutschen Schulen mitfinanzieren zu lassen, ein Wandel, der heftig umstritten war und das Wort im Munde des deutsch-chilenischen „Hochadels“ zum Schimpfwort verkommen ließ —, gerade hier also, wo „Begegnung“ inzwischen als abgegriffene Münze gehandelt wird, scheint die Streubreite dessen, was damit gemeint sein könnte, größer als anderswo.

„Begegnung dreier Kulturen“ nannte die Deutsche Schule Temuco eine Veranstaltung im Jahre 1981, in der eine in den Ko-

stümen bestenfalls deutschtümelnde Trachtengruppe den Boden stampfte, die chilenische Cueca — was denn sonst eigentlich? — getanzt wurde und die Mapuchén mit allerlei Tröten und Ringelreihen gleichfalls vertreten waren. Ich gebe zu, daß meine Wortwahl nicht gerade von fundiertem Verständnis zeugt, indessen ist sie vielleicht gerade deswegen durchaus repräsentativ. Erinnert schon der Umgang der Chilenen mit den Überlebenden ihrer Ureinwohner ein wenig an einen zoologischen Garten, den sich eine Gesellschaft ab einem gewissen Wohlstand eben leistet und der wie jener das schlechte Gewissen der Menschheit beschwichtigt, so drängt sich bei einer solchen Veranstaltung m. E. unvermeidlich die Frage auf, ob derartiges nun mit „Begegnung“ auf den Begriff gebracht werden kann, ob also jede „boite“, die z. B. über eine Deutsche und eine Chilenin verfügt, deren Darbietungen den nationalen kulturellen Horizont noch ahnen lassen, bereits „Begegnung“ praktiziert, ob nicht vielmehr hier wie dort der Kitzel der Sinne, die Freude am Exotischen, schieres Amusement auf der Grundlage von Ungewohntem und Unverständnis also, die Hauptmerkmale sind. Und wenn dann nichts weiter als ein Klischee in Szene gesetzt wird — augenfällig am Beispiel der erwähnten Trachtengruppe —, dann gesellt sich dazu noch die besondere Behaglich-

keit eines Zuschauers, der in allen seinen Vorurteilen bestätigt wird — genauso wie im Nachtkloakal.

Es gehört schon wirklich germanische Blauäugigkeit dazu, um das mehr oder minder zufällige, auf jeden Fall mehr der Not als dem eigenen (An-)Triebe gehorchende Neben-, Bei- und Ineinander an den Deutschen Schulen mit „Begegnung“ zu charakterisieren. Begegnung findet selbstverständlich statt — im Pausenhof, im Lehrerzimmer, beim Sportfest . . . überall, wo sich Menschen begegnen? Das kann wohl nicht alles sein — wo und vor allem wie und zu welchem Nutz und Frommen begegnen sich nun verschiedene Kulturen? „Die Begegnung der beiden Nationalmannschaften verlief 1:1“: Der Verdacht, daß sich die Vorstellungen vieler zu diesem Begriff in derartigen Vorgängen erschöpfen, erscheint mir gerechtfertigt.

Der Deutsche Schulverband Valparaíso führte 1981 mit erheblichem Materialaufwand eine Wochenendtagung durch, die sich mit diesem Begriff befaßte. Allen Beteiligten war klar, daß es galt, ein Vakuum zu füllen. Eine Arbeitsgruppe nun, ausgehend

von der trivialen Annahme, bei Begegnung handle es sich um interpersonale Vorgänge, bemühte sich um eine prozeßorientierte Definition, um solcherart das auffälligste Vakuum zu beseitigen. Die wahnwitzige Idee eines Teilnehmers, hierfür „fruchtbare Spannung“ als Definitionselement zu diskutieren, brachte das Vorhaben fast zum Scheitern: „Spannung“ sei nach Ansicht der chilenischen Mitglieder der Gruppe so negativ besetzt, daß man es allenfalls für die (übertriebene) Beschreibung des Ist-Zustands, aber nicht für pädagogische Zielsetzungen verwenden könne.

Klopft man nun hoffnungsfroh den „Rahmenplan“ die „schulpolitische Magna Charta“ (Hamm-Brücher), auf evtl. Vorgaben ab, so findet man sich zurückgeworfen auf einen pädagogischen Pragmatismus: das, was ohnehin kaum zu umgehen ist, wird unbeschwert von aller Philologie genannt. Der Schüler begegnet in der Begegnungsschule deutscher Sprache und Kultur — zwangsläufig, möchte man anmerken —, und folgerichtig, wie noch darzulegen wäre, wird als Kennzeichen der Begegnungsschule auch anspruchsvoller deutschspra-



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

chiger bzw. zweisprachiger Fachunterricht genannt, wobei je nach Textstelle das eine, das andere oder beide Attribute als Definitionselement gelten dürfen.

Wenn nun die Praktiker des Auslandsschulwesens solchen Tendenzen mit einem tiefeingewurzelten Mißtrauen gegen die politischen Vordenker begegnen, wohl gar unterstellen, es sei da nicht allzuviel gedacht worden, so ist dies zwar leicht nachvollziehbar, aber möglicherweise könnte man die „Begegnung“ wirklich dort stehen lassen, wo sie im Rahmenplan steht. (Es ist anzunehmen, wenn auch nicht stringenter nachzuweisen, daß die Verfasser des Rahmenplans auch an jenen Paragraphen im Dienstvertrag der vermittelten Lehrer dachten, welcher den Auslandslehrer auf die Ziele der auswärtigen Kulturpolitik der Bundesregierung und zu besonderem Einsatz dieserhalb verpflichtet, was in der Praxis immer wie „außerunterrichtlicher Einsatz“ klingt. Dieser Aspekt sei hier vernachlässigt, angesichts der Priorität von Wohl und Wehe der uns anvertrauten Kinder.)

Wenn heute der Schamane nicht nur bei exklusiven Vorführungen für Neckermann-Weltenbummler (falls es das noch nicht oder nicht mehr gibt, wird dieses Defizit sicher bald kompensiert!) dem Staunen eines variétéentwöhnten Publikums ausgesetzt ist, sondern vielmehr von durchaus intelligenten Menschen seine partielle Überlegenheit gegenüber der Klempnermentalität abendländischer Medizin konzediert wird, dann ist dies nicht in erster Linie auf öffentliche Vorführungen oder Fernsehberichte zurückzuführen, sondern auf eine objektive Zunahme des diesbezüglichen Wissens. Und unter diesem Gesichtspunkt vermag anspruchsvoller Fachunterricht tatsächlich das Verständnis für die deutschen Schamanen zu vertiefen (oder welches Detail deutscher Kultur auch immer erhöhten Verständnisses bedarf). Interesse, Toleranz und Wissen dürfen sicher als Vorausset-

zungen „echter“ Begegnung gelten; dies zu wecken, zu vertiefen und zu vermitteln, sollten wir uns als Lehrer in erster Linie aneignen lassen, wobei wir die Kultur des Gastlandes einmal insoweit außer Acht lassen können, als sie in den Lehrverfassungen der Begegnungsschulen in aller Regel ohnehin überrepräsentiert sein dürfte. Wir sollten dabei auch davon ausgehen, daß „echte“ Begegnung nur dort stattfinden kann, wo sie hingehört: als geistiger Vorgang im Kopf unserer Schüler (wie auch im eigenen) und nicht in erster Linie auf irgendeiner Schaubühne. (Was wir als Kulturträger darüber hinaus noch für die Begegnung leisten, ist eine Frage, die zwar nicht unabhängig vom Lehrberuf, aber bezogen auf die Schulwirklichkeit auf jeden Fall gesondert diskutiert werden kann.)

Vielleicht konzentrieren wir uns mehr auf diese einfach zu formulierenden, aber schwierig zu verwirklichenden Sachverhalte, anstatt gleich an spektakuläre bi- und trikulturelle Veranstaltungen zu denken, deren Daseinsberechtigung zwar nicht bestritten werden kann, die jedoch als ausschließlicher oder vorrangiger Ansatz in diesem Zusammenhang verfehlt sind.

Um noch einmal auf die – von allen Teilnehmern als gelungen bezeichnete – Veranstaltung der Deutschen Schule Temuco zurückzukommen: daß der Auftrag der Auslandsschule auch Veranstaltungen mit Breiten- und Außenwirkung als Beitrag zum kulturellen Leben der Schule und des Gastlandes mit einschließt, ist nicht zu bestreiten. Wenn dabei einer der Teilnehmer oder Zuschauer in der gleichwertigen Darstellung verschiedener Kulturen ein persönliches Bedürfnis befriedigt sieht, das er dem Begriff „Begegnung“ subsumiert, so muß dem mehr oder qualitativ anderes vorausgegangen sein als nur technische Fragen der Organisation einer solchen Veranstaltung. Und um dieses Mehr oder qualitativ Andere geht es, wenn von Begegnung die Rede ist.

AUSLANDSSCHULEN

Heinz-Alfred GERHARDT

Bemerkungen zur Schülerstruktur an der Secundaria der Deutschen Schule Villa Ballester (Instituto Ballester), Argentinien

Im April des Schuljahres 1982 wurde, um Aufschluß über die Schülerstruktur zu erhalten, an der Secundaria der Deutschen Schule Villa Ballester (Instituto Ballester), Provinz Buenos Aires, Argentinien, eine Umfrage durchgeführt, deren wichtigste Ergebnisse hier vorgestellt werden sollen.

Die Secundaria wird im laufenden Schuljahr (1982) von insgesamt 562 Schülern besucht; die Gesamtzahl der erfaßten Schüler bzw. der gültigen Fragebögen betrug 552.

Die gültigen Fragebögen verteilen sich auf die einzelnen Klassen wie folgt:

Klassenstufe 1: 105 Schüler
Klassenstufe 2: 108 Schüler
Klassenstufe 3: 94 Schüler
Klassenstufe 4: 77 Schüler
Klassenstufe 5: 92 Schüler
Klassenstufe 6: 76 Schüler

Im ersten Teil des Fragebogens wurde nach Schulweg, Zeitaufwand für den Schulweg und das benutzte Verkehrsmittel gefragt.

Der einfache Schulweg beträgt im Durchschnitt 8,7 Kilometer und die dafür aufgewendete Zeit 28,7 Minuten, was angesichts der großen Entfernungen im Großraum Buenos Aires im vertretbaren Rahmen liegt.

Das bevorzugte Verkehrsmittel (Abb. 1) ist der Bus (Colectivo); 51,5% der Schüler benutzen ihn. Der Zug rangiert erst an vierter Stelle. Dieses Ergebnis stellt für den Ortskundigen keine Überraschung dar, weiß man doch, daß das Colectivonetz gut ausgebaut ist und man relativ schnell „jede Ecke“ der Stadt erreichen kann. Die Bahnlinien verlaufen vom Stadtzentrum aus radial; Querverbindungen existieren nicht. Diese Tatsache zwingt zu einem zeitraubenden Umsteigen oder zur Benutzung eines weiteren Verkehrsmittels. 15,4% der Schüler gehen zu Fuß zur Schule. Diese Zahl dürfte wohl den Prozentsatz der Schüler widerspiegeln, der in unmittelbarer Nähe der Schule wohnt.

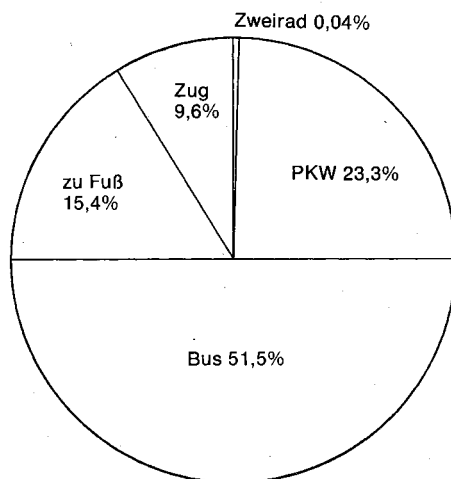


Abb. 1: Benutztes Verkehrsmittel

Etwa zwei Drittel (64,13%) der Schüler, die im Moment die Secundaria besuchen, kommen von der Primaria Villa Ballester oder der Filialschule Villa Adelina. Dieser hohe Prozentsatz ist zweifelsfrei vorteilhaft, fordert aber sicherlich eine sehr enge Verzahnung der Secundaria Villa Ballester, der Primaria Villa Ballester und der Primaria Villa Adelina. Oder anders ausgedrückt: Abstimmung im verwaltungstechnischen und pädagogischen Bereich und in den Lernzielen erleichtert diesen Schülern den Übergang zur Secundaria und hilft, die Schülerzahlen zu stabilisieren oder gar zu erhöhen. Die Vorteile für Lehrer und Schüler liegen klar auf der Hand.

Der zweite Teil der Umfrage befaßt sich vor allem mit der Muttersprache und sollte Aufschluß über die Möglichkeiten des sogenannten Bilinguesystems geben bzw. Anstöße zu neuen Wegen geben. Im einzelnen wurden folgende Teilaspekte erfaßt.

Die Muttersprache der Eltern und Großeltern der Schüler in den verschiedenen Klassenstufen. Dabei wird hier nur der Vergleich zwischen der ersten Klassenstufe und der letzten Klassenstufe wiedergegeben, da dieser Vergleich wohl am besten die herrschende Tendenz verdeutlicht (Abb. 2). Die Werte für die anderen Klassenstufen sind zwischen diesen Ergebnissen anzusetzen. Dazu muß bemerkt werden, daß bei der Muttersprache nur zwischen Deutsch, Spanisch und anderen Muttersprachen differenziert wurde. Die „anderen Muttersprachen“ wurden nicht weiter aufgeschlüsselt.

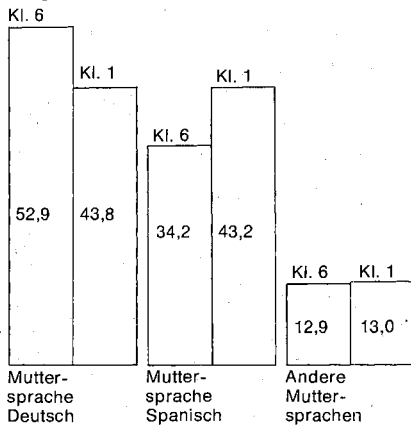


Abb. 2: Muttersprache der Großeltern im Vergleich zwischen der Klassenstufe 6 und 1.

Bei der Betrachtung der Säulendiagramme fällt folgendes auf:

- Der Anteil der Muttersprache Deutsch nimmt um etwa 9% ab. Verteilt man diesen Wert auf die Differenz von 5 Jahren, so ergibt dies eine jährliche Abnahme von 1,8%.
- Der Anteil der Muttersprache Spanisch nimmt in diesem Zeitraum um diesen Prozentsatz (9,1%) zu.
- Der Anteil der anderen Muttersprachen bleibt praktisch unverändert.

Insgesamt erscheint eine jährliche Abnahme von 1,8% nicht besonders hoch zu sein. Dabei muß allerdings beachtet werden, daß ein Zeitraum von 5 Jahren für die Muttersprache der Großeltern relativ niedrig ist. Inwieweit sich die Sprachkompetenz der Großeltern auf die Sprachkompetenz der Enkel auswirkt wurde nicht erfaßt, wäre aber für eine neue Umfrage durchaus lohnenswert.

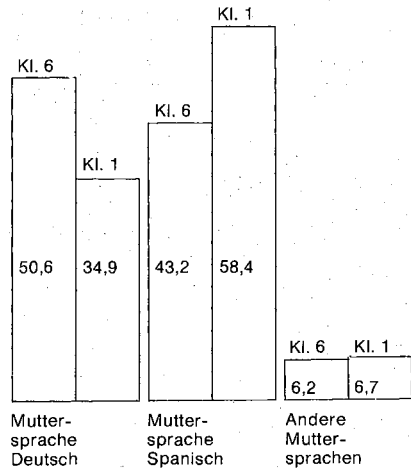


Abb. 3: Muttersprache des Vaters im Vergleich zwischen den Klassenstufen 6 und 1.

Folgende Fakten sind signifikant:

- Die Abnahme der Muttersprache Deutsch beträgt 15,7%. Dies ergibt immerhin eine jährliche Abnahme von 3,1%. Die Abnahme liegt also wesentlich höher als bei den Großeltern.
- Damit im Kontext steht die Zunahme der Muttersprache Spanisch um 15,2%.
- Die Veränderungen bei Anderer Muttersprache sind zwar höher als bei den Großeltern, aber mit 0,5% nicht gravierend.

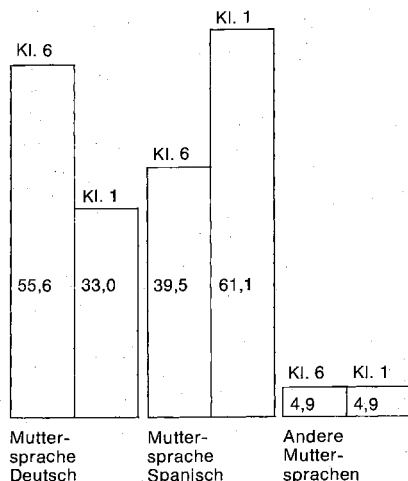


Abb. 4: Muttersprache der Mutter im Vergleich zwischen den Klassenstufen 6 und 1.

Der Vergleich liefert folgende Ergebnisse:

- Bei der Muttersprache Deutsch ist die Abnahme (22,6%) noch deutlicher als bei den Vätern. Die jährliche Abnahme liegt bei beachtlichen 4,6%.
- Die Zunahme der Muttersprache Spanisch um 21,6% deckt sich etwa mit diesem Wert.
- Der Vergleich Andere Muttersprachen zeigt weiterhin konstante Anteile.

So interessant diese Zahlen auch sein mögen, so spiegeln sie doch allerhöchstens sprachliche Möglichkeiten wieder. Über sprachliche Praxis im täglichen Familienleben lassen sie keine Aussagen zu. Die sprachliche Qualifikation – oder besser wohl die sprachliche Qualität – läßt sich durch eine Umfrage dieser Art wohl kaum erfassen. Um wenigstens Werte über die tägliche Sprachpraxis zu erhalten, wurde auch nach der Umgangssprache gefragt, und zwar zwischen Mutter und Kind, Vater und Kind, zwischen Eltern und zwischen den Schülern. Die Resultate sehen wie folgt aus.

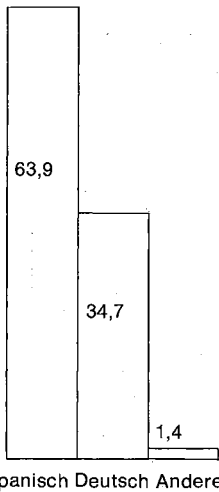


Abb. 5: Umgangssprache Mutter – Kind

Es kristallisieren sich folgende Ergebnisse heraus:

- Der Anteil der Umgangssprache Deutsch fällt in folgender Reihenfolge: Mutter-Kind, Vater-Kind, Mutter-Vater, Schüler-Schüler.

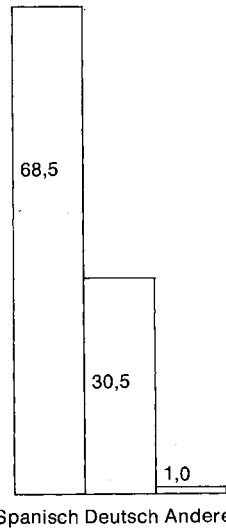


Abb. 6: Umgangssprache Vater – Kind

- Die Eltern sind wohl aus schulischen und erzieherischen Gründen eher geneigt, mit ihren Kindern deutsch zu sprechen, als untereinander. Das prägende Moment des elterlichen Vorbildes wird hierbei wohl nicht immer beachtet.

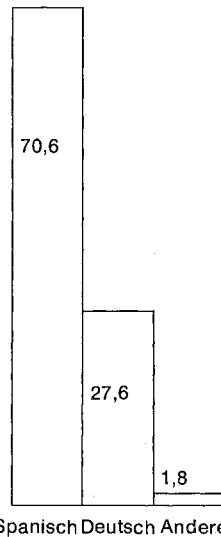


Abb. 7: Umgangssprache Mutter – Vater

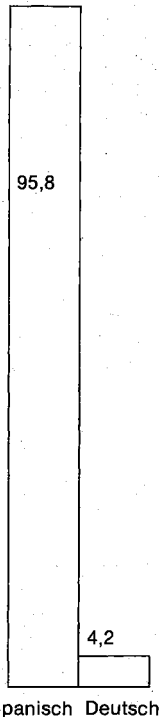


Abb. 8: Umgangssprache
Schüler – Schüler

- Die Fähigkeit der Eltern, die deutsche Sprache sprechen zu können (Abb. 3 und Abb. 4), schlägt sich bei weitem nicht immer in der Umgangssprache mit ihren Kindern nieder. Die Beherrschung der deutschen Sprache schwankt bei den Vätern je nach Klassenstufe zwi-

schen 50,6 und 34,9%. Im Durchschnitt kann man also wohl von einem Wert von über 40% ausgehen. Von dieser Fähigkeit machen aber nur 30,5% der Väter Gebrauch. Bei den Müttern sieht die Verteilung wie folgt aus: Sprachfähigkeit zwischen 55,6% und 33,0%, je nach Klassenstufe. Mit ihren Kindern praktizieren aber nur 34,7% der Mütter die deutsche Sprache.

- Die Schüler reden untereinander fast nur in spanischer Sprache! Das heißt, ohne Zwang wird die leichtere Sprache benutzt, die man im täglichen Leben, in der gewohnten Umgebung, benötigt.

Es kann nicht Aufgabe des Verfassers sein, grundlegende schulische Konsequenzen aus dieser Umfrage abzuleiten. Trotzdem seien mir einige Schlußbemerkungen zu dieser Umfrage erlaubt.

Die Umfrage zeigt deutlich, daß bereits innerhalb des relativ kurzen Zeitraumes von fünf Jahren, der Anteil der Muttersprache Deutsch bei Großeltern und vor allem bei den Eltern deutlich abnimmt. Diese Tendenz wird sich mit Sicherheit in erhöhtem Tempo fortsetzen. Dadurch verliert das Elternhaus als „sprachliche Stütze“ des Bilingualsystems deutlich an Wert.

Außerdem fällt auf, daß die Eltern ihre eigenen sprachlichen Möglichkeiten gegenüber ihren Kindern nur unzureichend nutzen. Auch diese Entwicklung wird sich m. M. nach verschärfte fortsetzen.

Dieser veränderten Situation und vor allem der sich weiter ändernden Situation muß im methodisch-didaktischen Bereich direkt Rechnung getragen werden. Eine Einflußnahme der Schule auf das Sprachverhalten im elterlichen Bereich wäre wünschenswert.

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.

BERICHT

Hans DÜRKSEN / Walter LÜBBE

Das Gemeinsame Lehrerseminar der mennonitischen Kolonien Paraguays in Filadelfia

Beispielhafte Eigeninitiative und gezielte Förderung

Das „Instituto de Formación Docente“, wie das seit 1967 staatlich anerkannte bilinguale Lehrerseminar der Mennoniten Paraguays heißt, verdankt seine Gründung der Initiative der 1930 in den paraguayischen Chaco eingewanderten deutschstämmigen Rußlandmennoniten der Kolonie Fernheim. Schon 10 Jahre nach ihrer Ansiedlung war das Bildungssystem dieser Kolonie bereits so weit ausgebaut, daß eine Sekundarstufe bestand, die mit einem pädagogischen Kursus zur Lehrerausbildung gekoppelt war. Seit langem beschränkt sich der Wirkungsbereich dieser inzwischen eigenständigen, von den 5 Mennonitenkolonien Fernheim, Friesland, Menno, Neuland, Volendam und der Mennonitengemeinschaft von Asunción getragenen Institution längst nicht mehr nur auf die Mennonitenkolonien selbst. Lehrer an deutschen Schulen in Brasilien, Uruguay, Argentinien und Bolivien haben dort ihre Ausbildung bekommen. Seit einigen Jahren haben sich auch die Aufgaben des Lehrerseminars beträchtlich über die Lehrerausbildung hinaus erweitert.

Die Aufgaben des Lehrerseminars heute

1. Lehrerausbildung

Hauptziel aller Arbeit im Lehrerseminar ist nach wie vor die Ausbildung qualifizierter Lehrkräfte für den Primarbereich. Von Anfang an nahm dabei die Pflege der deutschen Sprache eine besondere Stellung ein. Das Bilingue-System des Unterrichts ermöglicht eine Ausbildung, die allen Anforderungen des staatlichen Lehrerbildungsprogramms gerecht wird und die darüber hinaus zur Unterrichtsbefähigung für das Fach Deutsch und das Fach Religion führt.

Die Studenten, bei denen die Hochschulreife und die Beherrschung der deutschen Sprache vorausgesetzt wird, erhalten unter anderem Unterricht in folgenden Disziplinen der deutschen Sprache: Allgemeine Sprachwissenschaft, Literatur, Phonetik, Grammatik, Fachdidaktik Deutsch, Puppenspiel und Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten in deutscher Sprache. Die Bemühungen des Seminars, über die Grenzen der mennonitischen Kolonien hinaus zu wirken und auch Lehrer für andere deutsche Kolonien auszubilden, haben die Einrichtung eines Stützkurses für Studenten mit geringeren sprachlichen Voraussetzungen notwendig gemacht. In Einzelfällen wird darüber hinaus auch noch ein spezielles Sprachtraining angeboten.

Da das Seminar schon immer auch für nichtmennonitische Studenten, die später Deutsch als Fremdsprache unterrichten müssen, offen war, lag die Erweiterung des Unterrichtsangebots durch das Fach „Didaktik für Deutsch als Fremdsprache“ nahe, das erstmals seit diesem Semester (1. Halbjahr 1982) angeboten wird.

Der Gesamtanteil der Fächer, die in deutscher Sprache unterrichtet werden, liegt etwa bei 50%, das sind bei durchschnittlich 40 Wochenstunden rund 20 Stunden.

Sehr viel Gewicht wurde in den letzten Jahren auch auf die Intensivierung der Unterrichtspraktika gelegt. Die Studenten müssen während ihres gesamten 2jährigen Studiums jeweils mindestens 80 Stunden in einwöchentlichen Blockpraktika unter Beratung von Mentoren und Dozenten halten und bei einer noch größeren Anzahl von Stunden hospitieren. Diese Praktika werden sowohl an den deutschen Volksschulen der mennonitischen Chacokolonien als

auch an den spanischsprachigen Indianerschulen durchgeführt und tragen somit auch zu einer Begegnung zwischen den verschiedenen Kulturen im Chaco bei. Reisen innerhalb des Landes (Ostparaguay) und ins Ausland, die die Gruppen zusammen mit ihren Dozenten durchführen, geben einen Einblick in die Schulwirklichkeit außerhalb der Mennonitenkolonien und schaffen wiederum Kontakte, die der Arbeit des Seminars zugute kommen.

2. Lehrerfortbildung

Ende der 70er Jahre bot das Lehrerseminar – angeregt durch die Fortbildungsarbeit des Deutschen Pädagogischen Seminars in Buenos Aires – den Lehrervereinen der mennonitischen Kolonien seine Hilfe bei der Lehrerfortbildung an, die bisher noch von den Vereinen in eigener Regie durchgeführt wurde.

Seit dieser Zeit liegt diese Arbeit in den Händen des Lehrerseminars, das in enger Zusammenarbeit mit den Vereinen ein Kursangebot von 20stündigen Intensivkursen erstellt.

Der durch die Lehrerfortbildung ermöglichte ständige Kontakt mit den Lehrervereinen führt dazu, daß nicht am Bedarf der Schule vorbeigeplant wird. Die Einrichtungen des Seminars (Bibliothek, Materialsammlungen) und seine Fachkräfte können so auf viel breiterer Basis ausgenutzt werden, während andererseits die Erfahrungen, die die Dozenten so an der Schulbasis gewinnen, ihrer Arbeit in der Lehrerausbildung wieder zugute kommen.

Seit 1980 konnten 12 Kurse mit verschiedenen Themen (4 davon zum Deutschunterricht) angeboten werden, die insgesamt 20mal gehalten wurden.

3. Der Beratungsdienst des Seminars

Den guten Kontakten mit den Lehrern ist es auch zu verdanken, daß das Lehrerseminar immer stärker bei der Beratung der Schulen im Hinblick auf die Materialbeschaffung tätig werden konnte. Den Lehrern sollte durch die Beratung des Lehrerseminars möglichst keine Entscheidung abgenommen werden, vielmehr gingen die Bemühungen dahin, in Arbeitsgemeinschaften Kriterien zu entwickeln, die sachgerechte Auswahl von Unterrichtsmaterial erleichtern. Als erstes konnten auf diese Weise neuere Fibeln, Sprach- und Lesebü-

cher für den Deutschunterricht geprüft werden.

Die Ergebnisse dieser Arbeit wurden auf der allparaguayischen Lehrerkonferenz der mennonitischen Lehrer in Loma Plata (13. – 16. 7. 1981), die inhaltlich vorwiegend vom Lehrerseminar geplant und vorbereitet worden war, allen mennonitischen Lehrern zugänglich gemacht. Weitere Arbeitsgemeinschaften von Volksschullehrern erstellten daraufhin in Zusammenarbeit mit dem Lehrerseminar Stoffverteilungspläne, die den Lehrern bei der Einführung neuer Bücher helfen sollen.

Die ersten Erfolge dieser Arbeit sind bereits zu sehen. Die Kolonie Fernheim hat mit der Einführung neuer Fibeln, Lese- und Sprachbücher für die Klassen 1, 2, 5 und 6 begonnen. Die Lehrer, die nach den erstellten Stoffverteilungsplänen arbeiten, äußern sich im allgemeinen positiv über ihre Erfahrungen. Auch in der Kolonie Menno haben einzelne Schulen mit der Bestellung neuer Materialien begonnen.

4. Die Herstellung von Arbeitsmaterialien

Die sorgfältige Prüfung ergibt immer wieder, daß Bücher aus Deutschland nur bedingt in der völlig anderen Umwelt Paraguays einsetzbar sind. Daraus erwuchs die Notwendigkeit, die neu eingeführten Materialien zu ergänzen durch solche, die der Umwelt der Kinder in Paraguay und ihrer sprachlichen Situation besser gerecht werden. In Zusammenarbeit mit den Volksschullehrern gibt das Seminar zu diesem Zweck Texte und Übungsmaterial samt den dazugehörigen Lehrerhandreichungen heraus. Arbeitsgemeinschaften zum Deutschunterricht, zum Spanischunterricht und zum Biologieunterricht sind dabei, brauchbares Bild- und Unterrichtsmaterial zu suchen und für den Unterricht aufzubereiten.

5. Die Erstellung von Lehrplänen

Die Überlegungen zur Neueinführung von Büchern lassen sich nur auf dem Hintergrund von grundsätzlichen Überlegungen zu den Lehrplänen der betreffenden Fächer verstehen. Im Zusammenhang mit der Empfehlung neuer Materialien hat die „Arbeitsgemeinschaft für den Deutschunterricht im Ciclo Básico“ einen lernzielorientierten Lehrplan erstellt, der auf der erwähnten allparaguayischen Lehrerkonferenz in Loma Plata zur Erprobung freigegeben wurde.

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

6. Die Verwaltung der Bildstelle (Medienzentrale)

Schon seit vielen Jahren unterhalten die drei Chaco-Kolonien der Mennoniten (Fernheim, Menno und Neuland) eine gemeinsame Bildstelle, die dem Lehrerseminar bei seiner Überführung in ein eigenes Gebäude zur Verwaltung übergeben wurde. Diese Bildstelle wird wegen der fortschreitenden Elektrifizierung der Dörfer immer stärker in Anspruch genommen. Für die kommenden Jahre ist ein weiterer Ausbau durch Anschaffung neuer Medien geplant. Auch dabei kommt dem Lehrerseminar eine wichtige beratende Funktion zu.

Die Ausführungen zeigen, wie das Lehrerseminar in Filadelfia in den letzten Jahren seiner Entwicklung als selbständige Institution zu einer eigenen Identität finden konnte. Alle Anstrengungen der an dem Prozeß beteiligten Mitarbeiter hätten nicht diesen Erfolg haben können, wenn nicht folgende Voraussetzungen mit dazu beigetragen hätten:

1. Das Vertrauen, das das Institut bei seinen Trägern, den Kolonien Fernheim, Friesland, Menno, Neuland, Volendam und der Gemeinschaft der Mennoniten in Asunción, genießt. Ihre beispielhafte gemeinsame Initiative und ihre weitblickende Bildungspolitik haben die Entwicklung der Institution zu dem, was sie heute ist, ermöglicht.

2. Das Engagement der Zentralstelle für Auslandsschulwesen, das die beachtlichen Voraussetzungen für diese Entwicklung durch die Bereitstellung eines Teils der notwendigen Mittel zur personellen wie materiellen Ausstattung geschaffen hat.

3. Die positive und erfreuliche Zusammenarbeit mit der Botschaft der Bundesrepublik Deutschland in Asunción, die die Arbeit mit großem Interesse begleitet und besonders alle Initiativen zur Ausweitung des Wirkungsbereiches über die mennonitischen Kolonien hinaus unterstützt.

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 Professor Dr. Carl-Ludwig Furck, Universität Hamburg. Das Projekt betrifft die Klassen 5 – 10, also die Sekundarstufe I. Das Lernmaterial für die 5. Klasse liegt vor. Das Material für die 6. Klasse wird zum 1. 8. 1982, also rechtzeitig zum Klassenwechsel, fertig vorliegen.

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.

Berichtigung

Im Heft 4/82 S. 4 ist leider ein Datumsfehler enthalten. Es muß heißen:

Anträge an die Mitgliederversammlung in der vom Vorstand empfohlenen formalen Fassung möglichst bald, spätestens bis zum 27. April 1983 an den Geschäftsführer.

Hartmut ZAHN

Zur Didaktik fremdsprachlichen Fachunterrichtes

1. Zur Gesamtsituation des FFU

Wenn wir uns heute in zunehmendem Maße mit dem fremdsprachlichen Fachunterricht befassen, so in erster Linie, weil durch die Vermittlung deutschsprachiger Fachlehrer Fakten geschaffen sind, mit denen wir uns täglich auseinandersetzen müssen.

Neben dieser ganz pragmatischen Ausgangssituation ist es jedoch notwendig, den möglichen theoretischen Stellenwert eines FFU innerhalb der didaktischen Konzeption des DaF-Unterrichtes auszuloten und abzu stecken, um die Zieldimensionen dieses Unterrichtes zu gewinnen.

Um Mißverständnissen vorzubeugen, möchte ich zunächst einige grundsätzliche Fragen und Überlegungen vorausschicken, die auch meine eigene Position klarstellen.

1.1 Fachunterricht und Fremdspracherwerb.

Die weit verbreitete Annahme, durch einen Fachunterricht in deutscher Sprache verbesserten sich quasi automatisch Sprachkenntnisse und Kommunikationsfähigkeit der Schüler, ist wissenschaftlich keineswegs nachgewiesen.

In diesem Zusammenhang stehen zumindest die nachfolgenden Fragen zur Klärung durch großangelegte Untersuchungen an:

- a. Gibt es einen ausreichend signifikanten Zusammenhang zwischen einem FFU und der Festigung oder/und Erweiterung des Fremdspracherwerbs (bzw. der Kommunikationsfähigkeit)?

Bei der Klärung dieser Fragen werden die Variablen

- sozio-kulturelle und anthropologische Voraussetzungen der Schüler, sowie
- die unterschiedlichen sprachlichen Anforderungen der verschiedenen Fächer

zu berücksichtigen sein.

Die Klärung dieses Fragenkomplexes stellt die eigentliche Grundlage für die Entscheidung dar, ob und in welchen Fächern ein FFU sinnvoll erscheint.

- b. Wenn es einen nachweislichen Zusammenhang FFU und Fremdspracherwerb gibt, ist zu prüfen, ab welcher Altersstufe dieser Zusammenhang in welcher Ausprägung nachgewiesen werden kann und ob evtl. eine Progression der Wirkung des FFU besteht.

Die Beantwortung dieses Fragenkomplexes wäre eine wichtige und notwendige Hilfestellung für die Entscheidung, ab welcher Alters- bzw. Klassenstufe und wie lange ein FFU eingerichtet werden kann.

1.2 FFU und Fachanspruch

Bei der Diskussion um den FFU wird man sich unabhängig von der Klärung vorangehend angeführter sprachlicher Zusammenhänge sehr eingehend mit der Frage nach den Inhalten der Sachfächer befassen müssen:

- a. Welche Auswirkungen hat ein FFU auf die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den betroffenen Fächern im Vergleich zu einem gleichwertigen muttersprachlichen Fachunterricht?

In diesem Zusammenhang müßte u. U. abgewogen werden, in welchen Fächern eine Reduzierung des Fachanspruchs zugunsten eines evtl. Fremdsprachenzuwachses noch hingenommen werden kann und wo nicht.

- b. Es muß geprüft werden, ob der FFU besonders und/oder umfangreicherer Medien bedarf, um der besonderen, in jeder Klassenstufe unterschiedlichen Sprachsituation der Schüler zu entsprechen.

Hier wäre zu prüfen, ob die Ausstattung der einzelnen Schulen einen FFU nicht von vornherein problematisch erscheinen läßt.

Solange diese fundamentalen Fragen ungeklärt sind, steht der FFU auf den schwachen Beinen der hypothetischen Annahme, daß er innerhalb der gegenwärtigen didaktischen Konzeption DaF dazu beitrage, die Sprachkompetenz der Schüler in der deutschen Sprache zu erhöhen. Die Ziele des FFU laufen damit letztlich auf flankierende Maßnahmen zur Verbesserung der Ergebnisse des DaF-Unterrichtes hinaus.

1.3 Fremdsprachendidaktik und FFU

Damit komme ich zu einem zentralen Problem der gegenwärtigen Situation des DaF-Unterrichtes und dessen didaktischer Konzeption. Dieses sei hier nur thesenartig akzentuiert umrissen:

1. In Anbetracht der Ergebnisse des DaF-Unterrichtes in den Prüfungen der Deutschen Sprachdiplome I und II kann behauptet werden, daß sich die didaktische Konzeption und der DaF-Unterricht als zumindest defizitär erwiesen haben: nicht einmal ein Drittel der Fremdsprachenschüler schaffen die genannten Leistungsnachweise, obwohl deren Anforderungen als keineswegs zu hoch bezeichnet werden können!(1) Diese Tatsache hat einen entscheidenden Einfluß auf die Situation des FFU.
2. Ein fremdsprachlicher Fachunterricht, der auf einer augenscheinlich mangelhaften fremdsprachlichen Basis (Konzeption) aufbaut, ist nicht in der Lage, deren Mängel auszugleichen. Es kann sogar angenommen werden, daß der FFU dazu führt, daß sich die Verwendung falscher Sprachstrukturen verfestigt, weil keine ausreichende Zeit für ausgleichende Spracharbeit bleibt.

Man wird mir entgegenhalten, daß die vorangegangenen Einlassungen nicht gerade dazu beitragen, konkrete Maßnahmen zur Verbesserung der gegebenen realen Situation aufzuzeigen.

Dies möchte ich im nachfolgenden zweiten Teil versuchen. Der erste Teil soll lediglich ein Schlaglicht auf die faktische Situation an der theoretischen Basis des FFU werden: ein Beitrag zur Schärfung des Problembewußtseins, wenn man so will.

2. Mögliche Maßnahmen zur Verbesserung des FFU

Wenn ich im folgenden didaktische (methodische) und organisatorische Maßnahmen zur Verbesserung des FFU aufzeige,

so geschieht dies vor dem Hintergrund, daß viele Kollegen an deutschen Auslandsschulen „Sachfächer“ in DaF unterrichten, ohne in Deutsch (oder einer anderen Sprache) als Fach ausgebildet zu sein, oder Unterrichtserfahrung im Fach DaF zu haben.

Ich versuche deshalb, solche fremdsprachendidaktischen Aspekte anzusprechen, die m. E. in allen Fächern Gültigkeit besitzen (also auch im DaF-Unterricht).

2.1. Zur Legitimation des FFU

„Sachfächer“ in deutscher Sprache zu unterrichten ist vor allem auf die Intention zurückzuführen, den Schülern die Fremdsprache als reales und existenzielles Medium zum Austausch von Informationen und damit als Kommunikationsmedium erlebbar zu machen: In sachbezogenen Fächern müssen keine künstlichen Sprechanlässe geschaffen und keine zwanghaften Dialogsituationen erfunden werden, sie ergeben sich im Fachunterricht durch die Auseinandersetzung mit konkreten Dingen, Problemen und Erscheinungen. Im FFU geht es also darum, die zu erlernende Fremdsprache zu gebrauchen, damit der Lerngegenstand des DaF-Unterrichtes funktional erfahren wird. Die fachliche Wissens- und Erkenntnisvermittlung kann aber nur dann erfolgreich sein, wenn der FFU an die sprachlichen Voraussetzungen und die Lernerfahrungen der Schüler aus dem DaF-Unterricht anknüpft. Dies sind vor allem deren Fähigkeiten in den Bereichen Rezeption, Reproduktion und Produktion der deutschen Sprache. Damit kommen wir zum Ziel des fremdsprachlichen Fachunterrichtes:

1. Die Schüler sollen im FFU die Fremdsprache Deutsch als ein echtes Informations- und Kommunikationsmedium erfahren, mittels dessen Hilfe sie sich mit Problemen und Erscheinungen der real existierenden Welt auseinandersetzen können. Durch den FFU sollen ihre spontane Sprachbereitschaft, ihr deutsches Fachvokabular sowie ihre Verstehensfähigkeit hinsichtlich geschriebener und gesprochener deutscher Texte erweitert werden.
2. Neben der Vermittlung fachspezifischer Inhalte geht es vor allem um eine fortlaufende Festigung der Sprachkompetenz und um eine systematische Erweiterung des Wortschatzes zur Auseinandersetzung und Kommunikation mit fachspezifischen Problemen unseres täglichen Lebens(2).

2.2 Organisatorische Maßnahmen

Die meisten der ins Ausland vermittelten Kollegen für den FFU machen spätestens bei den Klassenarbeiten die Erfahrung, daß die Schüler die vermittelten Inhalte weitaus schlechter verarbeitet haben, als dies vom Lehrer erwartet wurde. Das hat m. E. vor allem 2 Gründe:

- 1) Die Sprache des Lehrers bewegt sich meist auf einer Ebene, der die Schüler nur zum Teil zu folgen in der Lage sind;
- 2) Der Lehrer orientiert sich bei seinen Zielsetzungen zu sehr am Leistungsniveau vergleichbarer deutscher Klassen. (Hier können auch Sach- und Sprachniveau einander bedingen: ungewohnte Arbeitsformen angewandt sein, ungewohnte Lernstrategien erwartet werden, etc.)

Die frustrierende Feststellung, man habe wieder einmal an den Schülern „vorbeunterrichtet“, gehört zum Grundton des Klagebildes fast aller Auslandslehrer(3).

Für den FFU muß daher die Forderung aufgestellt werden, daß er sich:

- a) an den Zieldimensionen und Unterrichtsvorgaben des DaF-Unterrichtes zu orientieren hat;
- b) nach den lern- und arbeitstechnischen Erfahrungen der Schüler ausrichten muß.

Wie aber kann ein Fachlehrer die dazu notwendigen Informationen bekommen? Was kann dem einzelnen Lehrer ohne Überforderung zugemutet werden?

Ich meine, daß hier in erster Linie die Kooperation zwischen Fachlehrern und Deutschlehrern angesprochen werden darf: Teamarbeit ist m. E. für die sprachliche Bewältigung des FFU dringend erforderlich!

Folgende Aufgaben wären zu bewältigen:

1. Klassenweise Auflistung der fachlichen Voraussetzungen der Schüler im jeweiligen Fach, nach jedem Schuljahr mit bevorstehendem Lehrerwechsel;
2. Auflistungen der Arbeitstechniken und Arbeitsformen, die die Schüler kennen. (Hier könnte für jedes Fach und Schuljahr ein entsprechendes Buch in der Schule geführt werden);
3. Entwicklung eines curricularen Lehrplanes FFU, der, jährlich revidiert,
 - die fachlichen Ziele beschreibt,
 - die methodischen Verfahren empfiehlt (siehe Nr. 2)
 - mögliche Arbeitsformen bestimmten Sachbereichen zuordnet (siehe Nr. 2)

(Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Frontalunterricht).

4. Auflistung des Fachvokabulariums (zweisprachig), das nach Inhalten und Fremdsprachenkenntnissen der Schüler ausgerichtet ist.
5. Kooperation mit den Deutschlehrern bei der Erstellung von Texten und Klassenarbeiten.
6. Gegenseitige Hospitationen der Fach- und Deutschlehrer.
7. Erstellen einer Übersicht (evtl. mit Beispielen), welche Sprachstrukturen in welcher Klassenstufe als bekannt erwartet werden können.

2.3 Methodische Maßnahmen

Die nachfolgende Auflistung methodischer Maßnahmen sind von Erkenntnissen der Lernpsychologie abgeleitet, die auch die Basis der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik darstellen.

Man geht heute davon aus, daß der natürliche Erkenntnisprozeß in zwei ineinandergreifenden Phasen verläuft:

- 1) nonverbales auf Handeln zielendes Beobachten und Versuchen –
- 2) Koordinierung und Speicherung der Beobachtungen durch Transformation in den verbalen Bereich. (Piaget)

Aus der Abfolge dieses Prozesses leitet die Fremdsprachendidaktik das folgende Grundprinzip der Fremdsprachenvermittlung ab:

1. Optische, situative Präsentation (Sehen) passiv-introaktiv
2. Akustische Zuordnung (Hören) passiv-introaktiv
3. Verbale Transformation (Sprechen) reproduktiv-produktiv
4. Symbolische Dekodierung (Lesen) reproduktiv-introaktiv
5. Symbolische Kodierung / Fixierung (Schreiben) aktiv-reproduktiv-produktiv

Für den FFU kann hierzu abgeleitet werden, daß die Sprachanlässe um so konkreter, anschaulicher und überschaubarer sein müssen, je geringer die Sprachkompetenz und damit das sprachliche Umsetzungsvermögen der Schüler ausgebildet und gefestigt ist.

Oberstes Gebot für den FFU ist es, neben einer fachlichen (inhaltlichen) und arbeitstechnischen, vor allem auch eine sprachliche Überforderung der Schüler zu vermeiden.

Wird dieses Gebot zu wenig beachtet, bleiben die hinlänglich bekannten Folgen nicht aus:

- ungenügende Sachkenntnisse
- Motivationsverlust
- Lernhemmungen und Lernangst
- Produktion und Festigung von Kauderwelsch-Deutsch (an das man sich leider leicht gewöhnen kann)
- stumpfsinniges Reproduzieren ohne tiefere Einsichtigkeit in Sachzusammenhänge
- emotionale Ablehnung der deutschen Sprache oder gar alles Deutschen schlechthin u. a. m.

2.3.1 Unterrichtssprache im FFU

Die Sprache im Unterricht hat zwei wichtige, ineinandergreifende Funktionen:

- 1) Sie ist wichtigstes *Transportmittel* für die zu übermittelnden *Inhalte* von einem Sender zu einem Empfänger.
- 2) Diese Inhalte werden durch den Sender *sprachlich so geformt*, daß sie mittels der Sprachkompetenz des Empfängers (u. ä.) entschlüsselt und in einen jeweils individuellen Sprachcode *transformiert* gespeichert werden können(4).

Die *transportgerechte Formung* der zu vermittelnden Inhalte des Fachunterrichtes ist u. a. von zwei Entscheidungskriterien abhängig, die nicht immer in Übereinstimmung zu bringen sind:

1. die von der Sachstruktur vorgegebenen Bedingungen
2. die von der sprachlichen Kompetenz der Schüler vorgegebenen Einschränkungen.(5)

Da der Schüler zugleich Empfänger und Sender der durch Sprache transportierten Inhalte ist, muß er in die „Transportorganisation“ eingeplant und beim Transport selbst miteinbezogen werden. Er ist es schließlich, der die übermittelten Inhalte *richtig „abladen“ und verarbeiten soll*, um sie zu einem festen Bestandteil seiner intellektuellen Dispositionen werden zu lassen.

Der dozierende Lehrervortrag, zu dem man wegen der mangelnden Sprachkompetenz der Schüler allzu leicht neigt, ist deshalb im FFU das am wenigsten geeignete Medium.

Viel mehr noch als im muttersprachlichen Unterricht wird der Lehrer im FFU das *Gespräch mit den Schülern* immer wieder suchen müssen, um permanent die Angemessenheit seines Sprachkodes zu kontrollieren.

Er wird dies aber auch tun müssen, um die Schüler für die sprachliche Auseinandersetzung mit einem Sachproblem kleinschrittig zu trainieren und damit die sprachliche Bewältigung des Problems zu sichern.

Faßt man alles bisher Gesagte zusammen, läßt sich die folgende Auflistung von Maßnahmen zur Gestaltung des FFU ableiten:

1. Der *sprachliche Anspruch* des Fachunterrichtes muß sich generell etwas *unter dem aktuellen Niveau* der DaF-Kenntnisse, vor allem im aktiven Bereich bewegen, damit ein sach- und sprachadäquater Umgang mit Sachproblemen bei einer einigermaßen abgesicherten Sprachproduktion gewährleistet ist. (Dies kann zur Konsequenz haben, daß der eine oder der andere vom Lehrplan gewünschte Inhalt wegen mangelnden sprachlichen Zugriffes auf einen späteren Zeitpunkt verschoben werden mußte.)
2. Sprache und Texte, sowie deren sprachliche Progression, müssen auf die zu erwartende Kompetenz der Schüler bezogen sein. (Dies gilt nicht nur für die Fremdsprachenkompetenz der Schüler, sondern auch für deren lerntechnische und intellektuelle Kompetenz, die erheblich von der vergleichbarer deutscher Kinder im Gymnasium abweichen kann:
 - a) sind die von den einheimischen Lehrern vermittelten und gewünschten Lerntechniken oft völlig anders, als die in Deutschland gewohnten;
 - b) handelt es sich bei den Schülern der Deutschen Schulen in der Mehrheit nicht um vergleichbare Gymnasialschüler.
3. In der Vorplanung des Unterrichtes muß berücksichtigt werden, welche *sprachlichen und fachsprachlichen Formulierungen* bekannt sind und welche darauf aufbauend neu erlernt werden müssen (sollen). Dabei wird zu prüfen sein, welche Wörter und Strukturen aktiv beherrscht oder passiv verfügbar sein sollen.
4. Es ist vor jeder Stunde zu überlegen, an welcher Stelle und wie *sachbezogene Wiederholungsphasen* für bestimmte, im fortlaufenden Unterricht immer wieder gebrauchte fachsprachlichen Formulierungen eingebaut werden müssen. Diese Wiederholungsphasen müssen sich aus der differenzierten Aufgabenstel-

lung und den daraus resultierenden Fragestellungen ergeben.

Man kann davon ausgehen, daß eine Stunde mit einer solchen Spracharbeit keine verlorene Stunde für das Fach ist, sondern eher sogar dazu führt, daß der anschließend darauf aufbauende Stoff schneller und sicherer verarbeitet wird, weil die sprachlichen und sachlichen „Kernstrukturen“ besser beherrscht und damit die Zusammenhänge schneller erfaßt werden können.

5. Die *Fragen des Lehrers* müssen kleinschrittig angelegt sein um:
 - a) dem Schüler eine Antwort im Rahmen seiner sprachlichen Möglichkeiten zu sichern (es darf keine Sprechnot aufkommen);
 - b) die Sprachrichtigkeit zu fördern;
 - c) die Dekodierungszeit zu minimieren, um dem Schüler dadurch ein gewisses Maß an Spontaneität zu erhalten.
6. Im FFU spielen *fremdsprachendidaktisch aufbereitete Texte* eine besondere Rolle:
 - a) Sie stellen ein wichtiges Medium zur selbständigen Erarbeitung von Problemen und Sachzusammenhängen

dar. Der Schüler kann sich frei vom Druck der Sprachproduktion mit dem Sachproblem beschäftigen, wobei er bei Leseverständnisschwierigkeiten den Satz oder Abschnitt beliebig oft wiederholen oder seinen Nachbarn um Auskunft bitten kann. (Die Fähigkeit des Leseverständnisses ist die beim Fremdsprachenerwerb am meisten (besten) ausgebildete.)

- b) Texte können das Erarbeitete in sprachlich richtiger und einfacher Form übersichtlich fixieren und damit zu einer wichtigen Lernhilfe werden – *sachlich und sprachlich* —. Da es bisher so gut wie keine fremdsprachendidaktisch aufbereitete Fachbücher gibt, und eine solche Aufarbeitung weder vom Lehrer noch einem Team neben dem Lehrauftrag geleistet werden kann, empfiehlt es sich, auf Fachbücher in der Hand des Fremdsprachenschülers zu verzichten, und statt dessen eine Arbeitsmappe anzulegen, in der o. g. Texte gesammelt werden können.
7. Jeder FFU muß über eine *Vielfalt unterschiedlicher Medien* verfügen, weil er viel

NEU

Heinrich Stalb

Aufbaukurs Deutsch

Ein landeskundlich orientiertes Mittelstufenlehrwerk, unabhängig oder als Fortsetzung zum **Grundkurs Deutsch** zu verwenden.

Heinz Griesbach

Test- u. Übungsbuch zur deutschen Grammatik

Systematische Übungen zu den **Regeln aus der deutschen Grammatik**

Werner Schmitz –
Dieter Scheiner

„Ihr Schreiben vom ...“

Geschäftliche und private Briefe im Baukastensystem

Roland Schäpers

Deutsch für junge Leute

Aufgabenbuch zu Band 1

**VERLAG FÜR
DEUTSCH**

Fordern Sie unseren Katalog an!

Schillerstraße 5 · D-8000 München 2

**VERLAG FÜR
DEUTSCH**

mehr noch als der muttersprachliche Fachunterricht Medien, Medien und nochmals Medien erfordert. Von der Anschaulichkeit des Unterrichtes durch den Einsatz der bekannten Medien (hier seien nur Diagramme und Tabellen zur Veranschaulichung und Schülerauswertung in Erinnerung gebracht) hängt ein entscheidender Teil des Unterrichtserfolges ab.

Die bei der Präsentation von Tonträgern verwendete Sprache muß sorgfältig vorbereitet und mit der Klasse aufgearbeitet werden, denn was die Schüler sehen und hören, sollen sie ja auch verarbeiten und sprachlich nachvollziehen bzw. bewältigen können.

8. Es muß – als unabdingbare Forderung an einen FFU – gewährleistet sein, daß eine Klasse *mindestens* über zwei Jahre von einem Lehrer in dem entsprechenden Fach geführt wird.

Abschlußbemerkungen

In den meisten Deutschen Schulen in Chile wird der Mathematikunterricht schon ab dem 1. Schuljahr mehr oder weniger in deutscher Sprache erteilt. Da diese Konzeption durchaus nicht unumstritten ist, hat sich der Deutsche Schulverband Valparaíso vor zwei Jahren entschlossen, einen Schulversuch durchzuführen, durch den wir uns erhoffen, einige Daten und Antworten auf die Fragen zu erhalten, die ich eingangs dieses Beitrages aufgeführt habe.

An diesem Versuch sind 4 erste Klassen beteiligt, deren Mathematik- und Deutschunterricht durch ein Lehrerteam ständig koordiniert und überwacht wird. In zwei Klassen wird der Unterricht ausschließlich auf Deutsch, in einer Klasse zweisprachig und in einer Kontrollklasse in Santiago ausschließlich auf Spanisch erteilt.

Mittels Leistungsvergleichstests werden – unter Vorschaltung von Intelligenz- und Begabungstests – über vier Jahre hinweg Daten gesammelt, deren Auswertung für die künftige Gestaltung des FU in Mathematik im Grundschulbereich herangezogen werden sollen.

Neben diesem Projekt ist in jüngster Zeit eine Arbeitsgruppe gebildet worden, die sich mit der Organisation der oben angesprochenen Maßnahmen befaßt. Besonders die Einrichtung von Trainingsseminaren zur Verbesserung der Sprache des

Lehrers im Fachunterricht stehen im Mittelpunkt der derzeitigen Planungen.(6)

Das Problem um den FFU ist brennend und wir stehen z. Z. ziemlich allein und am Anfang; aber gerade deshalb ist es eine Forderung an das pädagogische Verantwortungsbewußtsein jedes einzelnen Lehrers, das in seinem Rahmen Mögliche zu tun, um die Situation für die Schüler zu verbessern.

Ich meine aber auch, daß es notwendig ist, von „höherer Stelle“ aus etwas mehr als bisher zur Verbesserung der Situation im FFU beizutragen, z. B.:

- längere und intensivere Vorbereitung der Fachlehrer auf die Fremdsprachensituation vor der Vermittlung;
- stärkere finanzielle Unterstützung von Weiterbildungsveranstaltungen vor Ort;
- Entsendung von Fachleitern für mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer mit einschlägiger Fremdsprachenerfahrung und klarer Dienstanweisung (siehe „Maßnahmen“) u. a. m.

Die Entsendung von Fachlehrern an Deutschen Schulen mit überwiegend fremdsprachigen Schülern (DaF) scheint mir aus hiesiger Sicht nur dann fachlich sinnvoll und pädagogisch verantwortbar, wenn die Probleme des FFU von allen Beteiligten zielstrebig und koordiniert angegangen werden(7). Einen möglichen Rahmen versuchte ich hier aufzuzeigen.

Quellennachweis/Anmerkungen

- (1) Vgl. auch: Zentraler Ausschuß für das Deutsche Sprachdiplom der KMK – Tageb.-Nr. 103/82 Abs. 2
- (2) Vgl.: Lipkow, Griesel, Domisch: Probleme und Möglichkeiten des deutschsprachigen Fachunterrichts in Biologie, in: Der Deutsche Lehrer im Ausland (VdLiA) 1/81 Schroedel
- (3) Vgl. auch: Ewert, Helmut: Die bilinguale Schule – Untersuchung einer Statistik. VdLiA 4/77 Schroedel
- (4) Vgl. hierzu den sehr informativen Aufsatz von B. Feige: Die Bilinguale Schule – Erfahrungen und Empfehlungen aus dem Heimatschuldienst. VdLiA 3/78, S. 24 ff.
- (5) Das heißt nicht zwangsläufig, daß nur die Strukturen und sprachlichen Wendungen verwendet werden dürfen, die aus dem DaF-Unterricht bekannt sind. Es liegt in der Natur der Sache des jeweiligen Faches, daß auch Sprache verwendet bzw. vermittelt werden muß, die bisher unbekannt war. Nur muß sich der Lehrer vorher darüber im Klaren sein, was und wieviel er den Schülern an Neuem zumuten kann, ohne deren Kompetenz zu überfordern.
- (6) Vgl.: Krumm, H. J., Analyse und Training fremdsprachlichen Lehrverhaltens. Weinheim/Basel 1973
- (7) Eine gewisse Ausnahmestellung im Fächerkanon des FFU kann in diesem Zusammenhang dem Musikunterricht eingeräumt werden, weil dessen Teilinhalte wie Lieder, Rhythmus, Takt, Melodie etc. Medien zur leichteren Überwindung von Sprachhürden darstellen, wenn dabei Interpretations- und Analyseansprüche im verbalen Bereich etwas zurückgeschraubt werden.

Grünes Licht für den Satzbauzug – Daß-Sätze auf dem Rangierbahnhof

Vorwärts K2, Lektion 25, behandelt die daß-Sätze. Im Kapitel „Grundstoff“ (S. 72) werden die Schüler darauf hingewiesen, daß „daß-Sätze ... wie weil-Sätze (gebaut sind)“. Alles klar?! Es folgen ganze vier Beispiele für Satzverknüpfungen mit „daß“, drei Übungen im Kapitel „Erweiterung“ (S. 71, 4., 5., 6.) versuchen mit kaum zu überbietender Eintönigkeit die Formen einzuschleifen.

Der folgende Artikel möchte einige Hinweise geben, wie der Grammatikstoff dieser Lektion für Schüler und Lehrer vielleicht etwas anregender eingeführt werden könnte. Übertragungen des vorgeschlagenen Modells auf „weil-Sätze“ sowie „ob-Sätze“ sind möglich und erwünscht. An der Goethe-Schule in Asunción wurde das Modell in zwei 5. Klassen bereits mit entsprechendem Erfolg erprobt.

1. Der Grundgedanke

Der Lehrer fragt sich bei seiner Unterrichtsvorbereitung, wie er eine grammatische Erscheinung den Schülern veranschaulichen kann, damit sie auch noch länger als eine Woche im Gedächtnis der Schüler haften bleibt und ob es nicht möglich ist, auch später einmal durch einen knappen Hinweis das Gelernte wieder abzurufen. Viele Schüler werden sich natürlich viel eher erinnern, wenn sie mit dem Gelernten ein konkretes Bild oder einen konkreten Vorgang verbinden können, verbal formulierte Regeln dagegen, auch wenn eine Struktur noch so lange eingeschliffen wurde, sind hier wenig dienlich.

2. Wörter werden umgestellt – Ein Zug rangiert

Aus diesen Überlegungen heraus begann die Suche nach einer möglichen Veranschaulichung der grammatischen Vorgänge bei der Verknüpfung zweier Sätze durch „daß“. Dafür werden vier Schritte benötigt:

a) Am Ende des Einleitungssatzes steht statt Doppelpunkt oder Punkt ein Komma.

b) Ein „daß“ tritt hinzu.

c) Das Verb des daß-Satzes wandert ans Ende.

d) Die übrigen Satzteile außer dem Subjekt wandern geschlossen vor das Verb bzw. an die 2. Stelle hinter das Subjekt.

Die Schritte c) und d) stellen praktisch eine Vertauschung über Kreuz dar. Es wird also hin- und hergeschoben, etwas Neues (daß) kommt dazu, einiges bleibt, wie es war. Diese Vorgänge wurden nun veranschaulicht, indem sie auf ein Zugmodell übertragen wurden. Es soll zuerst beschrieben werden, bevor Hinweise zu seiner Anfertigung gegeben werden. Die Schüler sollen dabei erkennen, daß mit den Satzteilen ebenso „rangiert“ werden kann wie mit der Lokomotive und den Waggonen eines Zuges.

3. Der daß-Zug

Gehen wir von dem Beispiel aus: Der Polizist sagt: Es ist fünf Minuten vor neun. Im Einleitungssatz „Der Polizist sagt“ ändert sich bei der Verknüpfung nichts, er braucht also nicht in das Rangiermanöver einbezogen zu werden. Indem er unverändert festgeschrieben wird, wird den Schülern auch seine Stellung außerhalb des Manövers verdeutlicht.

a) Der Doppelpunkt (oder Punkt) wird zum Komma.

Hinter dem Einleitungssatz steht eine Ampel. Sie hat zwei rote Flächen, nämlich Doppelpunkt und Punkt, sowie eine grüne Fläche, ein Komma.

b) Wird nun die Ampel auf „Grün“ (Komma) geschaltet, darf die wartende Lokomotive (beschriftet mit „daß“) losfahren und sich vor den bereitstehenden Zug stellen. Dieser besteht aus 1. einem Tender (Subjekt des zweiten Satzes), 2. einem Waggon 2. Klasse (Verb, in unserem Beispiel „ist“) und 3. einem Waggon 1. Klasse (übrige Satzteile, im Beispiel „fünf Minuten vor neun“).

c) Bevor sich der Zug endgültig in Bewegung setzen kann, muß der Waggon der 2. Klasse (Verb) an den Schluß gehängt und gleichzeitig

- d) der Waggon der 1. Klasse (übrige Satz-
teile) hinter dem Tender (Subjekt) ange-
hängt werden.

Daraus ergibt sich folgende Konstellation:

Der Polizist sagt (Komma = grüne Ampel)
daß (Lokomotive) es (Tender) fünf Minuten
vor neun (Waggon 1. Klasse) ist (Waggon
2. Klasse)

Die Ausgangsposition vor dem Rangier-
manöver war:

Der Polizist sagt (Doppelpunkt = rote
Ampel) daß (Lokomotive wartet
auf dem Abstellgleis) es (Tender) ist
(Waggon 2. Klasse) fünf Minuten vor neun
(Waggon 1. Klasse)

4. In 30 Minuten ein Zug aus Pappe

Es erfordert keine besonders große
Mühe, ein immer wieder verwendbares Mo-
dell anzufertigen. Denkbar wäre auch eine
bloße zeichnerische Demonstration an der
Wandtafel, aber dabei ginge ein wesentli-
cher Anreiz verloren, nämlich der, daß die
Schüler die einzelnen Elemente selbst in
die Hand nehmen und damit „rangieren“
dürfen.

Man nehme einen größeren, festen
Pappkarton. Links oben werden die in K2
gebräuchlichen Einleitungssätze mit dik-
tem Filzstift geschrieben: Der Polizist sagt
/Es stimmt / Es tut mir leid. Dahinter wird
ein Pappstreifen geklebt, in den ein rundes
Loch geschnitten wird. Ein weiterer, darin
verschiebbarer Pappstreifen zeigt oben ei-
nen roten Kreis mit einem Doppelpunkt in
der Mitte, darunter einen weiteren roten
Kreis mit einem Punkt und schließlich einen
grünen Kreis mit einem Komma. Dies ist die
Ampel oder das Signal, das beliebig ver-
stellt werden kann, sodaß jeweils nur eine
Farbe (ein Satzzeichen) sichtbar ist.

Auf der gleichen Ebene wird ein ca. 10
cm langer und 4 cm breiter Streifen Pappe
aufgeklebt. Es ist darauf zu achten, daß der
Klebstoff nur die untere Hälfte des Streifens
bedeckt. So entsteht eine „Schiene“, in die
sich von oben die Lokomotive einstecken
läßt. Dies ist das „Abstellgleis“, auf dem die
ebenfalls aus Pappe ausgeschnittene Loko-
motive wartet. Sie ist beschriftet mit dem
Wort „daß“.

Ganz unten auf den Karton wird über die
ganze Breite eine Schiene geklebt (gleiche
Technik wie beim „Abstellgleis“). Dort ste-

hen der Tender und zwei Waggon (1. und
2. Klasse). Tender und Waggon haben Ta-
schen (gleiche Technik wie beim „Abstell-
gleis“), in die Karteikarten DIN A6 ein-
geschoben werden können.

Am besten verwendet man Karteikarten
von drei verschiedenen Farben, jeweils eine
andere Farbe für die Subjekte, die Verben
und die übrigen Satzteile. Eine Erleichter-
ung ist, wenn auf den Karteikarten mit den
Verben eine „2“ erscheint (sie gehören im-
mer zum Waggon 2. Klasse) und auf den
Karteikarten mit den übrigen Satzteilen
eine „1“.

5. Praktische Durchführung

Bei der Arbeit mit diesem Modell sollte
auf eine logische Abfolge geachtet werden,
die im Folgenden kurz skizziert wird.

- 1) Der Pappkarton wird in für Schülerhän-
de erreichbarer Höhe an der Wandtafel
befestigt. Die Schüler werden von sich
aus die fest daraufstehenden Einlei-
tungssätze lesen.
- 2) Die Ampel wird erklärt bzw. vorgeführt,
womit meist das Interesse der Schüler
erwacht.
- 3) Tender und die beiden Waggon werden
plaziert. Es wird sich ein Gespräch dar-
über ergeben, was das ist.
- 4) Drei Karteikarten werden gezeigt, z. B.
Karte 1: das Auto, Karte 2: war, Karte 3:
falsch geparkt. Die Schüler werden auf-
gefordert, die Karten an der richtigen
Stelle zu plazieren:

Es stimmt. Das Auto war falsch geparkt

- 5) Die Lokomotive wird auf das Abstellgleis
gestellt. Werden die Schüler nun ge-
fragt, wo der Platz der Lokomotive ist,
werden sie sofort die Lokomotive vor
den Tender stellen wollen. Aufmerksam-
keitsvolle Schüler bemerken jedoch, daß vor-
her die Ampel auf Grün (Komma) ge-
schaltet werden muß.
- 6) Nun ist der kritische Punkt erreicht,
denn der Lehrer muß den Schülern klar-
machen, besser vielleicht weismachen,
daß der Zug erst abfahren kann, wenn 1.
und 2. Klasse vertauscht sind. Dies
brachte aber bisher in unserer Praxis
keinerlei Probleme mit sich.
- 7) Die Schüler lesen den Satz:
Es stimmt, daß das Auto falsch geparkt war
- 8) Das ganze Manöver wird nun rückgän-
gig gemacht, wozu man bereits einen
Schüler an die Tafel holen kann.

- 9) Sämtliche Karteikarten mit den Satzteilen werden für alle Schüler sichtbar aufgestellt, und nun können einzelne Schüler am Modell Sätze produzieren und verknüpfen. Eine gelungene Verknüpfung wird von der ganzen Klasse durch ein gemeinsames „Tsch-tsch-tsch“ (der Zug fährt) kommentiert.

6. Probleme

Ein Problem stellt die Groß- und Kleinschreibung des Anfangsbuchstabens der Subjektgruppe dar (vgl. im Beispiel: das Auto). Solange die beiden Sätze noch nicht verknüpft sind, ist die Rechtschreibung falsch. Eine Lösung, die das Modell aber etwas verkomplizieren würde, wäre, wenn man auf die Vorderseite der entsprechenden Karteikarten den ersten Buchstaben in Groß- und auf die Rückseite in Kleinschreibung setzen würde. Man müßte beim Rangieren (Verknüpfen) die betreffende Karte einfach umdrehen.

Auf die gleiche Weise ließe sich das Problem des fehlenden Satzschlußzeichens lösen. Damit wäre aber ein Vorteil des Modells, nämlich seine Einfachheit, in Frage gestellt und zu den vier relativ anschaulichen Handgriffen des Rangierens kämen zwei weitere, weniger anschauliche hinzu.

7. Erweiterung

Wie anfangs bereits erwähnt, läßt sich das Zug-Modell auch auf ob-Sätze (mit „ob-Lokomotive“), auf indirekte Fragesätze (mit „Fragewort-Lokomotive“) und auf weil-Sätze übertragen. Dafür kann von Anfang an eine Möglichkeit vorgesehen werden, auch die Einleitungssätze auszutauschen.

Im übrigen sind natürlich was Farbgebung, Verfeinerung, Ausgestaltung etc. anbelangt, der Phantasie kaum Grenzen gesetzt. Solange wir uns als oberstes Gebot die Anschaulichkeit und leichte Durchschaubarkeit setzen, wird der Grammatik-Zug erfahrungsgemäß auch nicht in einem Sackbahnhof landen.

BÜCHERTISCH

Wolfgang LINKE: Orientierung mit Karte und Kompaß

Bussches Verlagshandlung, Herford 1982.
DM 24,80

Die 214 Seiten des handlichen Buches (Format 12 x 19 cm) verraten das persönliche Engagement des Autors und seine vielseitige Erfahrung im Umgang mit Karte und Kompaß, erprobt bei Orientierungsläufen, bei Wanderungen zu Fuß, auf Skiern und mit dem Faltboot in Skandinavien, Deutschland und Österreich, in Nord- und Südamerika.

Mehrere Jahre Auslandsschuldienst in Finnland, wo der Orientierungslauf seit langem Volkssport ist, und in Bolivien, wo die Kartographie militärisch-nationaler Kontrolle unterliegt und Wanderkarten in unserem Sinne nicht zu haben sind, gaben Anstöße zur Entstehung des Buches, nicht zuletzt aber die Tätigkeit Dr. Linkes als Leiter von Orientierungskursen an der VHS und von

Arbeitsgemeinschaften an seinem Allgäuer Gymnasium.

So begnügt sich der Autor nicht mit einer theoretischen Abhandlung, sondern schafft ein Lehr- und Lernbuch, klar und übersichtlich im Aufbau, mit zahlreichen Abbildungen und Tabellen, eine Handreichung für alle, die den Massenwegen ausweichen oder sich im sportlichen Wettkampf messen wollen. Jedes der 9 Kapitel – Karte, Kompaß, Von der Karte ins Gelände, Mißweisung, Vom Gelände auf die Karte, Orientierungslauf als Wettkampf, Lage eines Punktes, Geländeaufnahme, Orientierung ohne Kompaß – schließt mit einem Übungsteil; der Anhang enthält neben den Lösungen für die Übungsaufgaben und einem Sachregister Rechenhilfen, Hinweise auf weiterführende Literatur, wertvolle internationale Adressen und eine Zusammenstellung der 13 wichtigsten Fachausdrücke in 18 Sprachen. Der erfahrene Berggeher oder Kanufahrer kann genauso seinen Nutzen daraus zie-

Bitte um Mitarbeit!

Der Leiter des Büchertisches unserer Verbandszeitschrift, Herr Klaus RICHTER, 3101 Winden/Aller, Birkenweg 24, bittet alle interessierten Kollegen, die Buchbesprechungen machen wollen, sich mit ihm in Verbindung zu setzen!

hen wie der Wanderer, der zum erstenmal mit Karte und/oder Kompaß hantiert, Lehrer und Schüler auf Ski- oder Wanderlagern ebenso wie der Teilnehmer an einem Orientierungskurs oder der nur eben neugierige Laie, der eine Antwort will auf die Frage: Wie macht man das eigentlich mit Karte und Kompaß? Scheinbar so einfache (vertraute?) Dinge wie Kartenmaßstab, Höhenlinie, Kartensymbole u. a. werden erklärt, aber auch kompliziertere Gegenstände beschrieben, wie Berücksichtigung der Mißweisung, Standortbestimmung, Einsatz mathematischer Formeln bei Geländeaufnahmen usw.

Alles in allem: ein Sachbuch, das es in dieser Art bisher nicht gab, das eine Lücke füllt im Angebot der Karten-Kompaß-Literatur, dem man Erfolg wünscht und einen Platz in der Schulbibliothek, vielleicht auch im Handgepäck manches Auslandslehrers. Denn das Buch hält, was sein Untertitel verspricht: Grundwissen, Verfahren, Übungen für den Umgang mit modernen Lineal- und Spiegelkompassen.

Robert Pecher

Birkenfeld, Helmut (Hrsg.): Gastarbeiterkinder aus der Türkei – Zwischen Eingliederung und Rückkehr, Beck'sche Schwarze Reihe 262, München 1982, DM 19,80

Unter den Gastarbeiterkindern an deutschen Schulen sind die türkischen Schüler die größte und problematischste Gruppe. Andere Familientraditionen, die islamische Religionszugehörigkeit und die ganz andere Sprache behindern die Eingliederung; die wirtschaftlichen und schulischen Verhältnisse in der Türkei erschweren die Rückkehr. In dieser Situation steht der deutsche und der türkische Lehrer an deutschen Schulen vor der Aufgabe, intensive Hilfen zu geben. Das betrifft den Fremdsprachenunterricht Deutsch, Türkisch als 1. oder 2. Fremdsprache anstelle von Englisch. Das betrifft auch die Koordination der deutschen und türkischen Schulpolitik. – Im Hinblick auf eine Rückkehr der türkischen Gastarbeiter sind heute die Politiker recht erfindungsreich; daß aber mit den Eltern viele türkische Schulkinder zurückkehren, haben die Politiker bis heute vergessen. So existieren in der Türkei die ersten Aufgangsschulen für rückkehrende Gastarbeiterkinder – diese Schulen führen Deutsch als Schulsprache oder Teilschulsprache –, eine Unterstützung z. B. durch die Entsendung von deutschen Lehrern, die vor Ort ihre türkischen Kollegen unterstützen, blieb bis heute aus.

Auf dem Hintergrund einer pädagogischen Verantwortung für diese Kinder geben die Autoren dieses Buches Hinweise zum besseren Verstehen der sozio-kulturellen, besonders der schulischen Situation in der Türkei und zum

Sprachunterricht an deutschen Schulen. Das Buch wendet sich an alle, die mit ausländischen, besonders mit türkischen Schülern und Studenten zu tun haben, vor allem an die zahlreichen Lehrer.

Offensichtlich hat der Herausgeber Mitarbeiter versammelt, die heilhörig sind, die vor allem Erfahrungen aus der Türkei und mit türkischen Schülern in Deutschland zusammentragen.

Vokabeln wie „Ausbildungskrüppel“, „Pädagogisches Strandgut“, „Bilinguale Analphabeten“, „Semialphabeten“, wie „Neoanalphabeten“, „Stiefkinder des Bildungswesens“ oder „Edukatives Disaster“, „Neudeutsche“ haben die Mitautoren nicht überhört.

Teil III des Buches bringt drei Aufsätze, die die Rückkehr der türkischen Kinder artikulieren. Diese Beiträge machen zwei Aspekte deutlich. Türkische Kinder, denen die Anpassung nicht gelingt, haben durchaus gute Chancen, an weiterführenden türkischen Schulen Mittelschul- oder auch Oberschulabschlüsse zu erhalten.

Für diese Kinder müssen jedoch Übergangsschulen eingerichtet werden. – Der andere Aspekt ist ein politischer: die meisten Bundesländer haben sich die Bonner Empfehlungen zueigen gemacht. Das heißt: im Kalkül der Bevölkerungsstatistiker sind deutsche Kinder so wenig zahlreich, daß möglichst alle ausländischen Kinder intensiv integriert werden sollen. Alle unterliegen der deutschen Schulpflicht, und in mehr oder weniger allen Bundesländern – in Nordrhein-Westfalen durch Sonderprogramme – werden alle ausländischen Kinder ohne Rücksicht auf eine mögliche Rückkehr möglichst bald in die Regelklasse übernommen. Diese für Bleiber zu Recht bestehenden Absichten und Maßnahmen treffen aber Rückkehrer um so härter; sie verhindern den Schulanschluß im Heimatland. Für diese Kinder sind Integrationsabsichten pädagogisch unverantwortbar, sie sind inhuman.

Der Herausgeber kennt die Szene offensichtlich unter dem Blickwinkel der Rückkehrerkin- der. In Izmir, wo er als Ausbilder türkischer Deutschlehrer tätig war, ist er Initiator einer ersten Aufgangsschule gewesen. Das Anadolu Lise Ege-Izmir hat heute sechs Klassenstufen mit jeweils vier Parallelzügen. Zwei weitere private Schulgründungen mit Deutsch als Teilschulsprache folgten 1980 und 1981. Alle drei Schulen forderten deutsche Unterstützung an, alle drei Schulen arbeiten ohne die Unterstützung eines deutschen Lehrers. Widersinnig erscheint hier die deutsche Kulturpolitik: Istanbul und Ankara haben vergleichsweise keine Aufgangsschulen. In beiden Städten sind aber deutsche sogenannte pädagogische Verbindungsdozenten tätig. In Izmir wurde der dort tätige deutsche Lehrer als überflüssig in die Heimat geschickt. Bis sich die Notwendigkeiten nach Bonn herumsprechen, muß noch viel Wasser den Meander herunterfließen.

Bertram Schulze

Wahlschein für die Briefwahl

Vorsitzender:

Geschäftsführer:

Schatzmeister:

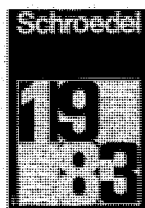
Paragrafen der Wahlordnung, die sich mit der Briefwahl befassen:

§ 7

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

Den Mitgliedern zur Kenntnisnahme: Der hier abgedruckte Wahlschein ist gültig, braucht also nicht von der Geschäftsstelle angefordert zu werden. Die Namen der Kandidaten, die auf Seite 9 bekanntgegeben sind, können vom Wähler handschriftlich eingesetzt werden.

Die neuen Schroedel-



Unsere Bestellkennziffern für die
schulartenbezogenen
Gesamtverzeichnisse:

GH '83 Sonderschule, Grund- und
Hauptschule, Orientierungsstufe

RG '83 Realschule, Gymnasium

BB '83 Berufsbildende Schule

Kataloge sind da!

Bestellen Sie bitte jetzt, wenn Sie noch kein Ver-
zeichnis vorliegen haben.

Darüber hinaus stellen wir Realschul- und Gymnasiallehrern gern unsere fächerbezo-
genen Teilverzeichnisse zur Verfügung. Postkarte genügt.

Schroedel Schulbuchverlag GmbH

Hannover · Düsseldorf · Wiesbaden · Stuttgart · Berlin · München

Abteilung Lehrerinformation

Postfach 81 07 60 · 3000 Hannover 81

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) 6399 88
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) 1 80 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

Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen – Meinungen – Materialien
des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

Aus dem Inhalt:

**Rechtlicher und finanzieller Status
der vermittelten Lehrkräfte an deutschen
Auslandsschulen**

**„Aktion deutschsprachiger Ortskräfte“ –
was ist daraus geworden?**

**Stellungnahme der ZfA zu Anträgen
der 15. Hauptversammlung des Verbandes
deutscher Lehrer im Ausland**

**Der VdLiA und die Ausländerpädagogik
in der Bundesrepublik Deutschland**

**„Dorfschule“ in einer modernen
Millionenstadt**

**Römische Gänse in tiefer Sorge
vor Füchsen**

Der beste Schuh, den es je gab!

Situationsorientierte Didaktik

Der deutsche Lehrer im Ausland

30. Jahrgang · Mai 1983

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. 8 vom 1. 1. 1983

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 31, –;
Einzelheft DM 9,50, jeweils zuzüglich Versandkosten.
Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer

Ausland: Jahresabonnement DM 36, –;
Einzelheft DM 9,50, 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 0724–5343

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
Dorthalde 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

VERBAND

Aus der Arbeit des Vorstandes	
Rechtlicher und finanzieller Status der vermittelten Lehrkräfte an deutschen Auslandschulen	2
Gotthard HÖNIG, Fünfte ordentliche Vorstandssitzung in Mönchengladbach und Köln	3
Hans Joachim REICHENBACH, „Aktion deutschsprachige Ortskräfte“ – was ist daraus geworden?	4
Stellungnahme der ZfA zu Anträgen der 15. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland	6
Mitglieder: „auch das gibt es noch!“ – Zwei Briefe, die der Vorstand erhielt	7
Persönliche Nachrichten	
Ehrungen und Glückwünsche	9
Neue Mitglieder / Anschriftenänderungen / Neuer Obmann der DS Valencia	9

AKTUELLE INFORMATION

Mitteilungen über Mehrsprachigkeitsforschung in Belgien	10
Informationsangebot des Bundesministeriums für innerdeutsche Beziehungen für allgemeinbildende Schulen	11
Lehrsequenz „Frieden“	13
Vorbereitung künftiger Auslandslehrer	13
Folgende Schulleiterstellen sind zu besetzen	14

DISKUSSION

Paul K. HEER, Der VdLiA und die Ausländerpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland	15
--	----

AUSLANDSSCHULEN

Friedrich WEINBERGER, „Dorfschule“ in einer modernen Millionenstadt	19
Kurt KOHLER, Deutschsprachiger Unterricht am Lycée international von Ferney-Voltaire (Frankreich)	21

BERICHT

Harry WERNER, Auslandschulen mit dem Abschluß einer deutschen allgemeinen Hochschulreife	24
P. H. STOLDT, Römische Gänse in tiefer Sorge vor Füchsen	32
Hilmar KORMANN, Plädoyer für eine Schulvereinsreform	34

DIDAKTIK

Klaas SCHULTE-BERTSCHIK, Der beste Schuh, den es je gab!	37
Manfred BÖNSCH, Situationsorientierte Didaktik	39

PRESSESTIMMEN

Ungarn toleriert Schulen mit christlichem Lehrplan	44
Deutschunterricht auf Madagaskar – Erfolgreiche Kulturarbeit auf eigene Faust	44

BÜCHERTISCH

Wege und Wandlungen – Die Deutschen in der Welt heute	45
Ein Lebensgang – Briefe, Selbstzeugnisse, Berichte	46
... und man fährt trotzdem weiter – Erschreckendes und Satirisches über den Kraftfahrzeugverkehr	46

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	18
---	----

VERBAND

Aus der Arbeit des Vorstandes

Rechtlicher und finanzieller Status der vermittelten Lehrkräfte an deutschen Auslandsschulen

Brief des Auswärtigen Amtes vom 4. 3. 83 an den Vorsitzenden des VdLiA auf sein Schreiben vom 1. 10. 82

Sehr geehrter Herr Becker,

zu Ihrer vorbezeichneten Anfrage nimmt das Auswärtige Amt wie folgt Stellung:

Die vermittelten Auslandslehrer erhielten bis 1976 eine Auslandszulage in Höhe von 60% der für Auslandsbeamte maßgebenden Sätze. Seit 1. 1. 1977 wird Ausgleichszulage in Anwendung der Vorschriften der §§ 52–58 des Bundesbesoldungsgesetzes gewährt, also mit Zugrundelegung des vollen Auslandszuschlags. Damit ist die weitgehende Gleichstellung mit den übrigen im Ausland tätigen Bundesbediensteten erreicht worden.

Die wichtigsten fortbestehenden unterschiedlichen Regelungen sind nachstehend aufgeführt:

1. Die vermittelten Lehrkräfte erhalten Zuwendungen nach Richtlinien, die im Einvernehmen mit dem Bundesminister der Finanzen und Bundesminister des Innern erlassen worden sind. Die jeweilige Höhe der Zuwendungen wird ganz oder teilweise in entsprechender Anwendung der in den Einzelrichtlinien genannten gesetzlichen Vorschriften ermittelt. Auslandsbeamte erhalten keine Zuwendungen, sondern Bezüge und sonstige finanzielle Leistungen in unmittelbarer Anwendung der dafür erlassenen gesetzlichen Vorschriften (z. B. Bundesbesoldungsgesetz).
2. Anders als die Auslandsbeamten werden die Auslandslehrer in der Regel einkommensteuerrechtlich als beschränkt steuerpflichtig behandelt. Wegen der aus dieser Ungleichbehandlung resultierenden steuerlichen Folgen wird auf die Ausarbeitung des Bundesverwaltungsamts – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – im Info 3/80 vom 15. 5. 1980 verwiesen. Zu Anrechnung tatsächlicher Werbungskosten auf die steuerfreie Werbungskostenpauschale hat sich der Bundesminister der Finanzen mit Schreiben vom 12. 9. 1980 an den Verband Deutscher Lehrer im Ausland geäußert. Wie eine Rückfrage beim Bundesministerium der Finanzen ergeben hat, wird dort im gegenwärtigen Zeitpunkt keine Möglichkeit gesehen, die bisherige Praxis der steuerlichen Behandlung der Auslandslehrer zu ändern.
3. Hinsichtlich der Übersiedlungskosten (Reise- und Umzugskosten) ist die Kostenübernahme schon immer angesichts abweichender Interessen- und Bedürfnislage anders als bei den Auslandsbeamten geregelt gewesen; daran haben sich im Laufe der Jahre – in Anpassung an die allgemeine Kostenentwicklung – in der Hauptsache bestimmte Kosten- und Bemessungsgrenzen etwas geändert. Der sich aus den Richtlinien ergebende derzeitige Zustand ist seit 1979 praktisch unverändert geblieben.
4. Ein Nachteil für die vermittelten Auslandslehrer bestand bisher in der Alters- und Hinterbliebenenversorgung dann, wenn der Lehrer aus dem Beamtenverhältnis (als Landesbeamter) ausschied; in diesem Fall konnte im Auslandsschuldienst verbrachte Zeit nicht bei der Nachversicherung berücksichtigt werden. Durch ein besonderes Verfahren ist seit kurzem sichergestellt, daß dies künftig geschehen kann.
5. Für die Dauer der Beurlaubung zum Auslandsschuldienst sind die Vorschriften des Bundesversorgungsgesetzes bei Arbeitsunfällen der Auslandslehrer nicht anwendbar. In diesen Fällen erfolgt Regelung entsprechend dem 3. Buch der Reichsversicherungsordnung (RVO) durch die Bundesausführungsbehörde für Unfälle in Wilhelmshaven (BAfU).

6. Ergänzend möchte ich noch bemerken, daß eine Gleichstellung der Auslandslehrer mit den Mitgliedern diplomatischer und konsularischer Vertretungen im Bereich der diplomatischen und konsularischen Vorrechte und Befreiungen aus völkerrechtlichen Gründen – Fehlen diplomatischer oder konsularischer Funktionen – nicht möglich ist.

Ich bitte um Nachsicht, daß sich die Beantwortung Ihrer Anfrage durch verschiedene Umstände leider bis heute verzögert hat.

Im Auftrag

gez. *Wagner*

Gotthard HÖNIG

Fünfte ordentliche Vorstandssitzung in Mönchengladbach und Köln

Zur ersten Sitzung im Kalenderjahr 1983 kam der Vorstand des VDLiA am 15. und 16. 1. 83 in Mönchengladbach zusammen. Dem folgte ein Treffen mit Vertretern der ZfA am 17. 1. 83 in Köln.

Die Beratungen am Samstagnachmittag und -abend befaßten sich vor allem mit den letzten Vorbereitungen für die Hauptversammlung in Würzburg. Trotz vieler Terminschwierigkeiten und unerwartet aufgetretener organisatorischer Probleme fand das Programm hier seine endgültige Fassung.

Am Sonntag erörterten die Vorstandsmitglieder hauptsächlich den Themenkatalog für die Zentralstelle, wobei der Vorsitzende zuerst ausführlich über 2 Vorbereitungsgespräche mit Abteilungspräsident Becker (ZfA) berichtete. Alle Vorstandsmitglieder übernahmen im Laufe der Beratungen sachkundige Beiträge für die vorgesehene Besprechung mit der ZfA.

Zum Abschluß der Sitzung in Mönchengladbach behandelte der Vorstand folgende Tagesordnungspunkte:

- Kassenbericht des Schatzmeisters für das 2. Halbjahr 1982
- Fragen der Zeitschrift (Umstellungstermine und Beiträge der Vorstandsmitglieder)
- Bericht von Herrn Hönig über das Treffen mit der GEW am 16. 10. 82 in Bonn (siehe: „Der deutsche Lehrer im Ausland“ Heft 1/83, S. 5)

Die Besprechungen mit der ZfA konzentrierten sich vor allem auf folgende Bereiche:

1. Lehrerstatus

Dazu gehörten u. a. Bewerbungsfragen, Beurlaubungsdauer, Schulleiterdienstverordnungen, Steuerfragen und Musterdienstvertrag.

Im Zusammenhang mit den Ordnungen erklärte sich Herr Abteilungspräsident Becker bereit, im Herbst 1983 dem Verband auf Anfrage einen ausführlichen Bericht zu geben, zu dem dann in der Zeitschrift Stellung genommen wird.

2. Finanzielle Betreuung der Auslandslehrer

Hier ging es vor allem um Mietzuschüsse, Schulbeihilfen und Nachversicherungsfragen.

3. Kollegialfragen

Einen breiten Raum in diesem Komplex nahm der Problemkreis Lehrervertretung ein. Da der Auslandsschulsausschuß sich im Laufe des Jahres noch einmal ausführlich mit diesem Thema befassen wird, kamen ZfA und VDLiA Vorstand überein, daß der Verband eine Stellungnahme erarbeitet, die dem Auslandsschulsausschuß und der Zentralstelle zugeleitet wird.

4. Schulische Grundsatzfragen

Der Abschluß der Gespräche in der ZfA bezog sich auf Vorstellungen im Rahmenplan und auf die durch die Haushaltsenge begrenzten Möglichkeiten zur Realisierung.

Von seiten der ZfA nahmen Herr Abteilungspräsident Becker, Herr Dr. Vix, Herr Dr. Eich, Herr Regierungsschulrat Friebe als neuer Referent in der ZfA und Herr Gauf an dem Gespräch teil. Der Vorstand dankt auch an dieser Stelle den Mitarbeitern der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen für ihre Bereitschaft, die entstandenen Probleme aufgeschlossen zu behandeln und in enger Zusammenarbeit mit dem VDLiA Lösungen zu finden.

„Aktion deutschsprachige Ortskräfte“ – was ist daraus geworden?

Sicherlich werden sich viele Leser dieser Zeitschrift inzwischen gefragt haben, was aus der „Aktion Ortskräfte“ geworden ist, die ich im Heft 2/81 von MMM angeregt hatte. Bis vor kurzer Zeit liefen immer noch vereinzelt Antworten aus verschiedenen Ländern bei mir ein. Seit Dezember 1982 scheint aber die Rückmeldung abgeschlossen zu sein. Daher ist es nun an der Zeit, eine Auswertung vorzunehmen:

Auf meinen Artikel reagierten bis zum November 1981 leider nur zehn Schulen. Daraufhin entwarf ich ein Rundschreiben an die Obleute des VdLiA, das vom Vorstand an 62 deutsche Schulen versandt wurde. Ich erhielt von 30 Schulen eine Antwort, wobei allein zehn Schulen aus Chile mir freundlicherweise bereitwillig Auskunft erteilten. Die restlichen Antworten entfielen auf 14 europäische Schulen, zwei Schulen in Afrika, zwei in Asien.

Aus vielen Begleitbriefen, die ich zum ausgefüllten Fragebogen erhielt, klang heraus, daß eine deutsche Sichtweise (ein Examen – zwei Examina) häufig nicht in der Lage ist, die verschiedenen Formen der pädagogischen Vorbildung bzw. Prüfungen, die deutsche Ortskräfte besitzen, zu erfassen. In der folgenden Untersuchung wird diese Tatsache an einigen Stellen deutlich.

Nach der Auswertung der einzelnen Auskunftsbögen ergibt sich folgendes Bild: Beginnen wir mit Chile. Dort unterrichten 264 deutschsprachige Personen an 15 Auslandsschulen sowie in den beiden Schulverbänden Valparaíso und Santiago de Chile. Diese Ortskräfte wohnen in der überwiegenden Mehrzahl dauernd in Chile und sind daher zweisprachig. Diese Angaben erhielt ich zusätzlich zu den Auskunftsbögen vom Verein Deutscher Lehrer in Chile.

Von den 264 Lehrern haben 34 deutsche, in Chile anerkannte Examina; aus der Aufstellung geht allerdings nicht hervor, ob es sich um ein erstes oder zweites Lehrerexamen handelt. Der größte Teil der in Chile unterrichtenden deutschsprachigen Ortskräfte, nämlich 215, hat Prüfungen an Einrichtungen wie dem „Humboldt-Seminar“ etc. abgelegt. Fünfzehn Personen sind „ohne Titel“, d. h. besitzen kein Examina, werden jedoch ausdrücklich „bewährte Lehrkräfte“ genannt.

Die Mehrheit der deutschen Ortskräfte unterrichtet in der Grundschule, etwa 25% arbeiten ausschließlich im gymnasialen Zweig ihrer Schule. Alle Ortskräfte erteilen auf ihrer Schulstufe „Deutsch als Fremdsprache“; daneben arbeiten sie in den Fächern Mathematik, Philosophie, Spanisch sowie im musisch-technischen Bereich. Die Dienstverträge mit der jeweiligen Schule dauern in der Regel ein Jahr und werden im allgemeinen automatisch verlängert.

Die Auswertung der übrigen Fragebögen aus den anderen Ländern Lateinamerikas ergibt folgendes Bild:

Während in Argentinien grundsätzlich keine Lehrkraft ohne Examen (argentinisches oder gleichwertiges) angestellt werden darf und die Beschäftigung ohne Dienstvertrag erfolgt, dafür aber per Gesetz durch den Staat geregelt ist, arbeiten die deutschen Ortskräfte in Costa Rica und Uruguay ohne irgendeine vertragliche Regelung.

In Peru unterrichten 26 deutschsprachige Ortskräfte, von denen ca. 20 Personen eine volle Ausbildung nach deutschen Normen haben. Alle Lehrkräfte sind nach peruanischem Landesrecht unkündbar, ganz gleich, ob sie Jahresverträge oder keine Dienstverträge besitzen.

Alle deutschsprachigen Ortskräfte unterrichten neben „Deutsch als Fremdsprache“ noch in allen anderen Fächern an ihren Schulen, zum Teil erteilen sie auch keinen Unterricht in „Deutsch als Fremdsprache“, sondern ausschließlich in den Fächern Mathematik, Englisch, Geschichte etc.

Für Lateinamerika läßt sich abschließend folgende Feststellung treffen: Das Arbeitsverhältnis der deutschen Ortskräfte mit den Schulen bzw. Schulvereinen ist überwiegend auf Dauer vertraglich geregelt oder durch staatliche Maßnahmen und Gesetze des entsprechenden Landes gesichert.

Bei den europäischen Schulen, die mir den Fragebogen ausgefüllt zurückschickten, ist Spanien mit fünf Schulen vertreten. Läßt man die fehlenden Angaben der DS Barcelona unberücksichtigt, so ergibt sich folgendes Bild: An den deutschen Schulen Madrid, Valencia, Bilbao, Sevilla und Santa Cruz de Tenerife unterrichten zur Zeit 36 deutschsprachige Orts-

kräfte, wobei zwei Lehrerinnen nur vorübergehend als Ehefrauen vermittelter Lehrer tätig sind. Der überwiegende Teil dieser Lehrkräfte, nämlich 27, besitzt beide Lehrerexamina. Nur zwei Personen können keine Prüfungen (nach deutschen Vorstellungen) vorweisen. Was die pädagogische Vorbildung anbelangt, so unterscheiden sich die meisten deutschsprachigen Ortskräfte nicht von ihren vermittelten Kollegen. Alle Lehrkräfte haben zeitlich unbefristete Dienstverträge. Den Frauen kann nach spanischem Recht nicht gekündigt werden, wenn sie mit Spaniern verheiratet sind. Aus den einzelnen Fragebögen geht außerdem hervor, daß die deutschsprachigen Ortskräfte neben Deutsch (als Fremdsprache, als Muttersprache) in anderen Fächern unterrichten.

Die Auswertung der übrigen Fragebögen gibt folgende Situation wieder: An der DS Porto arbeiten alle Ortskräfte ohne einen Dienstvertrag, in Lissabon dagegen bekommen die Kollegen einen Jahresvertrag, der nach drei Jahren Bewährung auf unbestimmte Zeit verlängert wird.

Von den 29 deutschsprachigen Ortskräften, die an der DS Athen arbeiten, unterrichten vier Personen im Fach „Deutsch als Fremdsprache“; diese Lehrkräfte besitzen laut Auskunftsbogen beide Examina. Leider wird nicht ersichtlich, welche Prüfungen die übrigen 25 Kollegen abgelegt haben. Sowohl in Athen, wie auch an der DS Thessaloniki werden Dienstverträge über den Zeitraum von jeweils einem Jahr ausgestellt. Ob eine automatische (unbefristete) Verlängerung erfolgt, entzieht sich meiner Kenntnis.

Von den 14 Rückmeldungen, die von deutschen Schulen in Europa geschickt wurden, betreffen fünf Fragebögen die DS in Brüssel, Antwerpen, Helsinki, Kopenhagen und Dublin. An diesen Schulen arbeiten die deutschsprachigen Ortskräfte – überwiegend mit beiden deutschen Examina „ausgestattet“ – in der Mehrzahl mit zeitlich unbefristeten Dienstverträgen. Nur vereinzelt findet man noch einen Kollegen ohne vertragliche Regelung.

Am Ende der Bestandsaufnahme sollen die beiden deutschen Schulen in Kairo/Ägypten und Jakarta/Indonesien erwähnt werden. Von den 13 deutschsprachigen Lehrkräften in Jakarta besitzen alle beide Examina bzw. eine vergleichbare Ausbildung; hinzu kommen zwei Kindergartenhelferinnen ohne eine pädagogische Ausbildung. Nach einer dreimonatigen Probezeit werden im allgemeinen die Ortskräfte in ein unbefristetes Arbeitsverhältnis übernommen, das nur im beiderseitigen Einvernehmen gekündigt werden kann.

An der DS Kairo arbeiten sechs deutschsprachige Ortskräfte; alle besitzen beide Lehrerexamina, teilweise in der Bundesrepublik, teilweise in der DDR erworben. Die Ortskräfte haben Angestelltenverträge nach ägyptischem Recht. Nach einem „Probejahr“ erfolgt eine automatische Verlängerung der Dienstverträge, die nur aus disziplinarischen Gründen gekündigt werden können.

Wenn man ein Fazit aus dieser Fragebogenaktion zieht, so kann man u. a. zwei Feststellungen treffen: Existiert ein entsprechendes Landesrecht, so ist die Vertragsregelung der Ortskräfte gesichert. Wo gesetzliche Bestimmungen fehlen, wird unterschiedlich verfahren. Hier sollten die Schulträger gebeten werden, mit *allen* Ortskräften vertragliche Regelungen zu vereinbaren, damit ein gewisses Maß an sozialer Sicherheit gewährleistet ist. Auf jeden Fall sollte die Vertragsregelung in einem Land mit mehreren deutschen Schulen einheitlich praktiziert werden, um Benachteiligungen auszuschließen (siehe Portugal).

Während in Europa der größere Teil der deutschsprachigen Ortskräfte im gymnasialen Bereich der Schule tätig ist, stellt sich die Situation in Lateinamerika umgekehrt dar. Hier kommen auf eine Ortskraft im gymnasialen Zweig drei Kollegen, die an ihrer Schule in der Primarstufe arbeiten. Dieser Zustand kann bei steigenden Kosten durchaus Auswirkungen auf die Zahl der vermittelten Grundschullehrer in dieser Region haben.

Zur Erinnerung:

**16. Hauptversammlung des VdLiA in Würzburg
vom 27. bis 30. Juli 1983**

Stellungnahme der ZfA zu Anträgen der 15. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

Nach Prüfung der ihm vorliegenden Anträge teilt der Präsident der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Herr Bernhard BECKER, dem VdLIA folgendes mit:

Zu Antrag Nr. 4 (Regionalgruppe Italien: Umzugskostenpauschale)

Die Übernahme von Übersiedlungskosten für vermittelte Lehrkräfte erfolgt nach der Richtlinie III. Die Auslandsumzugskostenverordnung wird nicht angewendet.

Das im Antrag angesprochene Gleichheitsprinzip wird hierdurch nicht verletzt. Der Gleichheitsgrundsatz nach Artikel 3 Grundgesetz bezieht sich ausschließlich auf gleiche Sachverhalte. Bei Auslandsbeamten und vermittelten Lehrkräften sind nicht nur die den Umzug auslösenden Maßnahmen verschieden (Versetzung bzw. Vertrag), sondern auch die entsprechenden Abfindungsgrundlagen (Gesetz bzw. Zuwendungsbescheid), so daß der Gleichheitsgrundsatz nicht berührt wird.

Für die im Antrag angesprochenen Kosten erhält die Lehrkraft eine Pauschalvergütung. Darüber hinaus wird den Lehrkräften auf Antrag vor Vertragsbeginn ein Vorschuß bis zur Höhe von 15 000,- DM gewährt.

Die Kosten für die Nationalisierung des Fahrzeugs werden im Rahmen der Nr. 9 der Richtlinie III übernommen.

Zu der vorherigen Anmietung von Wohnungen ist zu bemerken, daß es von Seiten des Bundes keine Auflage oder Empfehlung gibt, so zu verfahren. Wegen der kurzen Entfernung ist dieses Verfahren in Italien zwar üblich, jedoch nicht zwingend. Auch an anderen Dienstorten ist die Wohnungsmarktlage so angespannt, daß Wartezeiten nicht vermieden werden können. Mit zunehmender Entfernung des Auslandsdienstortes nimmt allerdings der Wunsch der Lehrer ab, vor Vertragsbeginn eine Wohnung anzumieten.

Auch Auslandsbeamten werden die durch vorherige Anmietung entstehenden Kosten nicht ersetzt.

Das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – sieht gegenwärtig keine Möglichkeit, auf eine Änderung der geltenden Richtlinie entsprechend den Vorstellungen des Antragstellers hinzuwirken. Darüber hinaus läßt die Haushaltslage, die sich für die kommenden Jahre abzeichnet, dies nicht zu.

Zu Antrag Nr. 14 (Verein deutscher Lehrer in Chile: Einrichtung einer Pädagogischen Arbeitsstelle für das Auslandsschulwesen)

Mehrjährige Bemühungen des Auswärtigen Amtes und der Leitung des Bundesverwaltungsamtes, eine Stellenvermehrung für die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen zu erreichen, sind fehlgeschlagen. Inzwischen hat sich die Haushaltslage weiter verschärft, und neue Personalstellen sind praktisch nicht mehr zu beschaffen.

Auf diesem Hintergrund muß der – von der Sache her zu verstehende – Antrag auf Einrichtung einer neuen Institution realitätsfern erscheinen, und er kann daher von uns nicht unterstützt werden.

Zu den im Antrag genannten Aufgaben der Arbeitsstelle bemerke ich:

- Die Sammlung von Publikationen über die und von den Auslandsschulen erfolgt bei der Forschungsstelle Oldenburg.
- Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache wurde und wird bei uns soweit betrieben wie die Arbeitskapazität es zuläßt. Dabei liegt es in der Natur der Sache, daß Pädagogik und Administration eng verzahnt sind.
- Die kontinuierliche Weiterentwicklung der beiden Lehrwerke VORWÄRTS und KOMM BITTE und die vielfältige Kritik an ihnen hat gezeigt, daß es das Unterrichtswerk für Auslandsschulen nicht gibt und wohl auch nicht geben kann. Örtliche Modifikationen, ergänzende andere Materialien und die Beobachtung des zunehmenden innerdeutschen DaF-„Marktes“ finden bereits statt und werden weitergehen. Dabei ist das Vorkommen auf dem Felde Deutsch als Fachsprache besonders mühsam. Zwei fachlich qualifizierte Pädagogen mehr in der Zentralstelle – das wäre schon fast die Pädagogische Arbeitsstelle im Sinne des Antrags.
- Aber, siehe Satz 1, die Planstellen dafür gibt es eben nicht.
- Für die Prüfungsunterlagen zum Deutschen Sprachdiplom ist allein der Zentrale Ausschuß verantwortlich.

- Die Zentralstelle ist bemüht, bei den Vorbereitungslehrgängen in zunehmendem Maße bewährte ehemalige Auslandslehrer einzusetzen, um damit frische und sachkundige Erfahrungen nutzen zu können.
- Das „Rotationsprinzip“, für Pädagogen der Zentralstelle seit langem angestrebt, hat sich leider nur in Einzelfällen verwirklichen lassen.

Zu Antrag Nr. 15 (Verein deutscher Lehrer in Chile: Deutsches Sprachdiplom)

Hierfür besitzt die Zentralstelle keine Zuständigkeit. Die Antwort wird entweder vom Auslandsschulausschuß oder vom Zentralen Ausschuß für das Deutsche Sprachdiplom der KMK erfolgen.

Zu Antrag Nr. 17 (Verein deutscher Lehrer in Chile: Heimaturlaub)

Die Gewährung eines Fahrkostenzuschusses zu einer Heimaturlaubsreise richtet sich nach der Richtlinie V.

Sinn dieser Richtlinie ist es, durch die Gewährung eines Fahrkostenzuschusses den Lehrkräften einen Deutschlandbesuch zu ermöglichen, damit die persönlichen Bindungen aufrecht erhalten werden können. Entsprechend diesem Grundgedanken enthält die Richtlinie die Bestimmung, daß der Heimaturlaub während der großen Ferien der Schule angetreten und beendet werden und zwei Monate nicht unterschreiten soll. Durch diese Vorschrift wird klargestellt, daß Ausnahmen nur aus zwingenden persönlichen oder dienstlichen Gründen zugelassen werden können.

Eine Aufenthaltsdauer von nur zwei bis drei Wochen in Deutschland würde dem Sinn der Vorschrift nicht entsprechen. Daher kann dem Antrag im Sinne einer generellen Abweichung von der Richtlinie nicht entsprochen werden.

Beim Besuch von Fortbildungsveranstaltungen oder der Teilnahme an der Hauptversammlung des VdLiA wird künftig, wenn alle sonstigen Voraussetzungen erfüllt sind, eine Ausnahme zugelassen werden.

Bernhard Becker

Mitglieder:

„... auch das gibt es noch!“

Zwei Briefe, die der Vorstand erhielt

Betr.: Rueckkehr in die Bundesrepublik Deutschland
Anschriftenaenderung

Sehr geehrter Herr Beyer,

nach 16 Jahren Auslandsschuldienst in Venezuela, Mexico und Kolumbien kehre ich zum 1. September 1982 in den innerdeutschen Schuldienst zurueck.

Als neue Postanschrift in Deutschland gilt ab 1. Juli 1982:

Heinrich Hofmann
Friedrich-Ebert-Strasse 8
6123 Bad Koenig /Odw.

Ich moechte die Gelegenheit wahrnehmen, Ihnen persoendlich und dem Verband ein aufrichtiges Dankeschoen zu sagen fuer jene geduldige Arbeit, mit der Sie den Lehrern in der Ferne stets bewusst machten, wie nahe der Verband jedem einzelnen mit seinen Einwirkungen und Informationen steht.

Mit herzlichem Dank und freundlichen Gruessen


Heinrich Hofmann
Oberstudiendirektor

COLEGIO ALEMAN HUMBOLDT - DEUTSCHE SCHULE - GUAYAQUIL

PREESCOLAR

PRIMARIA

ESCUELA ANEXA

VOR-UND GRUNDSCHULE

Humanidades Modernas:

Ciclos Básico y Diversificado

GYMNASIUM

SECUNDARIA

Rama Técnica: Metalmecánica,

Electroenía, Secretariado Trilingüe

FACHGYMNASIUM

Dirección Postal - Postanschrift:

Colegio Alemán Humboldt - Deutsche Schule

Casilla 4760 - Guayaquil-Ecuador S. A.

Herrn

HANS GEORG BECKER

Vorsitzender des Verbandes
der deutschen Lehrer im Ausland
Von-Hatzfeld-Str.6

5750 Menden/Sauerland

Su Oficio del - Ihr Schreiben vom

Nuestra Ref. - Unser Zeichnen WSp/mM

Guayaquil, 12.2.1983

Sg. 3.1.5.3.

Asunto - Betreff: Dank für Ihre Unterstützung

Sehr geehrter Herr Becker !

Nachdem ich sechs Jahre die Deutsche Schule Guayaquil geleitet habe, werde ich Ende Februar in den Heimatschuldienst zurückkehren.

Bei dieser Gelegenheit möchte ich mich bei Ihnen und den übrigen Vorstandsmitgliedern unseres Verbands für die Unterstützung, die Sie uns im Ausland mit der Vertretung unserer Interessen, mit Informationen und Ratschlägen zuteil werden liessen, herzlich bedanken.

Ich hoffe, dass wir auf der nächsten Auslandslehrertagung Gelegenheit haben werden, uns persönlich kennenzulernen.

Mit freundlichem Gruss


Dr. Wolfgang Spieker
Schulleiter

Persönliche Nachrichten

Ehrungen und Glückwünsche

Herr Studiendirektor Arne von Franqué, Schulleiter der Deutschen Schule La Paz/Bolivien von 1976-1982, wurde vor seiner Rückkehr in den Heimatschuldienst mit zwei hohen Auszeichnungen geehrt.

Für seine Verdienste um das Erziehungswesen des Landes erhielt er von der bolivianischen Regierung den Orden „Gran Orden Boliviana de la Educación“ en el Grado de „Caballero“.

Auch die Bundesregierung erkannte seine Bemühungen um die Deutsche Schule in La Paz an. Vom Bundesspräsidenten wurde ihm das „Verdienstkreuz am Bande“ verliehen.

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland gratuliert seinem Mitglied herzlich zu diesen Auszeichnungen!

Unserem Ehrenvorsitzenden

Herrn Dr. Max Johs

gratuliert der Verband deutscher Lehrer im Ausland
sehr herzlich zu seinem 80. Geburtstag.

Wir wünschen Ihm und uns,
ihn noch häufig auf unseren Hauptversammlungen
in alter Frische und Fröhlichkeit wiederzusehen!

Neue Mitglieder

BAHR, Susanne, StR., DS Lissabon
BAUDENDISTEL, Dieter, OStR., DS Valencia
BIERMANN-KECK, Luise, L., DEOS Kairo
CLAASSEN, Wolfgang, L., DS Mexico
ESSIG, Rolf, Stud.Ass., DS Mexico
FELD, Edgar, L., DS Er-Riyadh
GEHRKE, Peter, RL., 5760 Arnsberg 2, Am Lauben-
weg 1a
GEIGENMÜLLER, Gerhard, StR., 8215 Marquart-
stein, Neues Schloß
Gemeinnütziger Verein für Internationale Sprach-
und Kulturaufenthalte, 5090 Leverkusen-Schle-
busch, An der Steinrutsch 4
KOCH, Konrad-Helmut, L., DS Porto
KRIEBEL, Sabine, StR., DS Lissabon
MAYERHOFER, Wolfgang, OStR., DEOS Kairo
MERGENTHALER, Wolfgang, OStR., DS Porto
MIKLITZ, Günther, StR., DS Barcelona
SCHMITT, Rosita, 6600 Saarbrücken 2, Alte Kirch-
hofstr. 12

Anschriftenänderungen

BAYER, Felix, 2400 Lübeck, Mönkhofer Weg 163
BOHL, Dieter, 7117 Bretzfeld 2, Brechdarrweg 5
BARTELS, Ursula, 4811 Oerlinghausen, Sennestr.
4
CHRISTOF, Dr., Horst, 8702 Estenfeld, Rie-
mensneiderstr. 39a
ELIES, Rolf-Peter, 4400 Münster, Gitttruperstr. 50

FRANQUÉ von, Arne, 4223 Voerde 1, Bahnhofstr.
7a
GEISER, Hubert, 6942 Mörlenbach-Groß-Breiten-
bach 56
HOLLENBACHER, Robert, 8534 Wilhermsdorf,
Talblick 11
HORN, Eberhard, 5882 Meinerzhagen, Jägerstr. 11
KNOPP, Sabine, DS Santa Cruz de Tenerife
KÜHNEMANN, Dr., Wolfgang, 3006 Burgwedel 1,
Entenfang 28
MENDE, Dr., Dr., Hans-Walter, 5430 Montabaur 3,
Bornwiesenstr. 4b
MOSER, Richard, Lycée Moderne, Sokodé/Togo
REINICKE, Günther, 3111 Wriedel 2, Lintzel, Bir-
kenstr. 22
RICHTER, Bernd, 2942 Jever, Mühlenweg 8
RÜMMELE, Arnold, 8716 Dettelbach, Johann Na-
gelstr. 4
SAUER, Jürgen, 6902 Sandhausen, Burgstr. 5
SEIBOLD, Hans Dieter, 8600 Bamberg, Paradies-
weg 62
SCHATZ, Hans-Joachim, 6741 Insheim, Hutbrun-
nenstr. 11
SCHMIDT, Hans-Joachim, 3428 Duderstadt, War-
teblick 17
SCHULTE-BERTSCHIK, Klaas, 4750 Unna, Lange
Wand 20
WOLF, LOTHAR, 1000 Berlin 49, Münchnerstr. 12

Neuer Obmann der DS Valencia: Birgit WOERDE-
HOFF

AKTUELLE INFORMATION

Mitteilungen über Mehrsprachigkeitsforschung in Belgien

Warum wechselt eine Gemeinschaft ihre Sprache innerhalb einiger Generationen? Wie wechseln Individuen ihre Sprache je nach der sozialen Umgebung? Was für Konfliktprobleme können auftauchen, wenn zwei Sprachen miteinander in Kontakt treten? Diese Fragen gehören zu einigen der Forschungsthemen, die die FFM in Brüssel untersucht, zu denen weiterhin sprachliche Minderheiten, Sprachgrenzphänomene und andere Aspekte der Sozio- und Kontaktlinguistik gehören.

Die Forschungsstelle, ein junges Team dynamischer Wissenschaftler, beschäftigt sich mit der Koordinierung verschiedener Projekte, die von der Brüsseler Zentrale in Belgien aus organisiert werden und bittet ausländische Forscher um Zusammenarbeit. Diese Aktivitäten haben das Ziel, Zwei- und Mehrsprachigkeitsphänomene interdisziplinär zu erfassen, mit dem Schwerpunkt auf dem besonders faszinierenden Thema der Kontaktlinguistik.

Die Zusammenarbeit mit Wissenschaftlern auf internationaler Ebene wird auf verschiedene Weisen verwirklicht. Einzelne Forscher arbeiten bei der FFM für die Dauer einiger Wochen oder Monate, um ihre eigene Arbeit auszuführen und Ideen auszutauschen. Gemeinsame Projekte werden mit anderen Instituten durchgeführt, z. B. mit dem „Centre International de Recherche sur le Bilinguisme“ in Québec, dem „Institut für deutsche Sprache“, und dem „Linguistischen Arbeitskreis“ in Mannheim (LAMA). Die FFM organisiert internationale Konferenzen und Seminare für Mehrsprachigkeit, worunter die Tagungen „Contact und Conflict“ I und II 1979, bzw. 1982 stattgefunden haben. 1982 wurde eine Ringvorlesung „Mehrsprachigkeit“ organisiert. Hieran beteiligten sich Referenten aus verschiedenen Ländern, die Vorträge über unterschiedliche Aspekte ihrer Methoden- und Modellkonzeptionen in bezug auf Mehrsprachigkeit hielten.

Neben den Forschungsprojekten ist die FFM als Dokumentationszentrum tätig. Einzelne Artikel, Zeitschriften und Publikationen werden gesammelt und stehen nationalen und internationalen Wissenschaftlern zur Verfügung, die sich mit Mehrsprachigkeit befassen.

Die FFM hat auch eine Reihe von Schriften zur Kontaktlinguistik veröffentlicht, so die kürzlich erschienene eigene Reihe „Plurilingua“. Die Vorträge des letzten internationalen Symposiums „Contact + Conflict II“ wurden als Sammelbände herausgegeben:

- gegenwärtige Tendenzen der Kontaktlinguistik (Band 1)
- Theorie, Methoden und Modelle der Kontaktlinguistik (2)
- Vergleichbarkeit der Sprachkontakte (3)
- Mehrsprachigkeit (4)

Weitere Publikationen:

- P. H. Nelde, *Volkssprache und Kultursprache*, Wiesbaden, 1979. Eine empirische Studie zur gegenwärtigen Beziehung zwischen der deutschen Umgangssprache und der französischen Kultursprache im Osten und im Südosten Belgiens.
- P. H. Nelde, (Hrsg.), *Deutsch als Muttersprache in Belgien*, Wiesbaden, 1979. Sechzehn Mitarbeiter aus dem In- und Ausland legen die Situation des Deutschen im deutschsprachigen Belgien theoretisch und empirisch dar.
- P. H. Nelde, (Hrsg.), *Contact + Confl(ict)*, Brüssel, 1979. Vorlagen der Vorträge des ersten internationalen Symposiums in Brüssel, Juni 1979.
- P. H. Nelde/G. Extra/M. Hartig/M.-J. de Vriendt (Hrsg.), *Sprachprobleme bei Gastarbeiterkindern*, Tübingen, 1981. Vorträge des Gastarbeiterkongresses in Mons, September, 1980.

Publikationen in Zusammenarbeit mit dem „Linguistischen Arbeitskreis“ in Mannheim (Hrsg. S. Ureland):

- Sprachkontakte im Nordseegebiet, Tübingen, 1978.
- Standardsprache und Dialekte in mehrsprachigen Gebieten Europas, Tübingen, 1979.
- Sprachvariation und Sprachwandel, Tübingen, 1980.
- Kulturelle und sprachliche Minderheiten in Europa, Tübingen 1981.
- Die Leistung der Strataforschung und der Kreolistik – Typologische Aspekte der Sprachkontakte, Tübingen, 1982.

Wer sich für Veröffentlichungen und Projekte im Bereich der Mehrsprachigkeit interessiert, möge sich bei der Brüsseler FFM melden. Hier unsere Anschrift:

Avenue de la Liberté 17 Vrijheidslaan,
1080 Brüssel.

02/427 99 60. 236.

Anne Melis (Verwaltung), Richard Trim (Sekretär), Peter Nelde (Direktor).

Informationsangebot des Bundesministeriums für innerdeutsche Beziehungen für allgemeinbildende Schulen

Mit der Vorstellung des Kalenders 1982 „Stätten deutscher Literatur“ leitete Staatssekretär Dietrich Spangenberg vom Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen am 15. Dezember 1981 in Bonn eine Pressekonferenz ein, die über das Informationsangebot des Ministeriums für die Schulen unterrichtete.

Bereits seit vielen Jahren sieht das Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen einen herausragenden politischen Auftrag darin, auf vielfältige Weise Anstöße und Anregungen für die deutschlandpolitische Bildung an den allgemeinbildenden Schulen zu geben. Zwei öffentliche Anhörungen im Bundestagsausschuß für innerdeutsche Beziehungen 1978 und 1981 über die Behandlung der deutschen Frage im Schulunterricht haben die Wichtigkeit dieser Aufgabe unterstrichen ebenso wie die hierzu von der Kultusministerkonferenz 1978 verabschiedeten Empfehlungen.

Im Einvernehmen mit den Kultusministern bietet das Ministerium den Schulen ein breites Spektrum von Informationsmaterialien und -maßnahmen für Lehrer wie für Schüler an. Einige Beispiele:

Kalender

Im Auftrag des Ministeriums gibt nun schon seit zwölf Jahren das Gesamtdeutsche Institut jährlich einen Kalender über die DDR heraus. Er ist als Anregung für den Lehrer gedacht, die jeweils aufgegriffenen Themen im Unterricht zu behandeln. Der neue Kalender 1982 stellt diesmal in Artikeln und Fotos Schauplätze deutscher Literatur und literarischer Ereignisse in der DDR vor und verknüpft sie mit deutschen Schriftstellern der Klassik wie der Gegenwart. Der Kalender ist als Arbeitsmaterial für die Schulen konzipiert. In diesem Jahr werden die Kalender-Texte daher erstmalig auch als Sonderdruck herausgebracht, der als Arbeitsunterlage für den Schüler in Klassensätzen bestellt werden kann.

Zahlenspiegel

Der „Zahlenspiegel“ enthält statistische Vergleiche und Gegenüberstellungen verschiedener Lebensbereiche in beiden deutschen Staaten. Er erschien erstmals 1970 und hat inzwischen mit der 1978 verbesserten und gänzlich überarbeiteten Ausgabe insgesamt eine Auflage von 3,4 Millionen Exemplaren erreicht. Auch er richtet sich in erster Linie an die

jüngere Generation und hat sich als unentbehrliches Arbeits- und Informationsmittel erwiesen. Der „Zahlenspiegel“ kann ebenfalls in Klassensätzen von den Schulen angefordert werden.

DDR Handbuch

1975 erschien das „DDR Handbuch“, das seit 1979 in 2. überarbeiteter und erweiterter Auflage vorliegt. Es hat damit eine Gesamtauflage von 108 000 Exemplaren erreicht. Im kommenden Jahr beginnen die Vorbereitungen für eine 3. aktualisierte Auflage. Dieses Handbuch ermöglicht auf fast 1300 Seiten mit über 2000 Stichwörtern und 88 Hauptartikeln einen schnellen Zugriff der von der Forschung und Publizistik zusammengetragenen Kenntnisse über die DDR auf zahlreichen Gebieten. Es wird den Schulbibliotheken zur Verfügung gestellt – bisher sind 15 000 Exemplare an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien verteilt worden –, um dem Lehrer eine erste rasche Information bieten zu können.

Bücherpaket

Ebenfalls für die Schulbibliotheken hat das Ministerium im vergangenen Jahr eine umfangreiche, aus über 100 Publikationen bestehende Grundausrüstung entwickelt, die von den Schulen bestellt werden konnte. Hier war die Nachfrage so groß, daß diese Bücheraktion 1981 fortgesetzt werden mußte und auch im nächsten Jahr noch weitergeführt wird. Bisher wurden rd. 2400 Schulen mit dieser Grundausrüstung beliefert. (Bearbeitungsgebühr für das Bücherpaket 100 DM).

Edition Deutschland Archiv

Didaktisch aufbereitetes Arbeitsmaterial über die DDR speziell für die Hand des Lehrers wurde mit einer Reihe von Bänden der „Edition Deutschland Archiv“ geschaffen. Diese Reihe wird von der Redaktion der Zeitschrift „Deutschland Archiv“ betreut und von dem Kölner Verlag Wissenschaft und Politik herausgebracht. Als erster Band erschien vor einem Jahr von Hermann Weber die „Kleine

Geschichte der DDR". Anläßlich des 20. Jahrestages des Baus der Berliner Mauer folgte in diesem Jahr der Band „13. August 1961 – Die Mauer von Berlin“ mit einem politischen Essay von Jürgen Rühle und einer umfangreichen Dokumentation, die Gunter Holzweißig zusammenstellte. Im Druck ist inzwischen ein weiterer Band von Manfred Jäger mit dem Titel „Kulturpolitik in der DDR – ein historischer Abriss“, der im Frühjahr 1982 erscheinen wird. In Vorbereitung befinden sich zwei weitere Bände zu Themen der Geographie in der DDR und über das politische System. Die Reihe soll fortgeführt werden. Sie ist auch im Buchhandel erhältlich.

Filmarbeit

Neben den Publikationen des Ministeriums hat die Filmarbeit für die Schulen zunehmend an Bedeutung gewonnen. In Zusammenarbeit und mit Unterstützung des Ministeriums entstand eine Reihe von Filmen, die im nichtgewerblichen Bereich und im Fernsehen gezeigt worden sind und sich mit den vielfältigen Aspekten der Deutschland- und Berlinpolitik beschäftigen. Mit weiteren Dokumentar- und Spielfilmen aus der Bundesrepublik Deutschland und der DDR sind sie in einem Filmkatalog des Gesamtdeutschen Instituts zusammengefaßt, der vor kurzem erschienen ist. Er soll Lehrer anregen, Filme zur deutschen Frage und über die DDR einzusetzen. Für einige dieser beim Gesamtdeutschen Institut und zahlreichen anderen Filmdiensten ausleihbaren 129 Dokumentar- und Spielfilme sind Begleitmaterialien mit zusätzlichen Informationen und didaktischen Hinweisen entwickelt worden. Der Verleih der Filme ist kostenlos. Jährlich werden durch die Filmarbeit rd. 500 000 Schüler erreicht.

Seminare

Seit Jahren werden Lehrerfort- und Ausbildungsseminare über die DDR und zur Deutschlandpolitik vom Geschäftsbereich des Ministeriums gefördert. Partner sind dabei in

der Regel Institutionen der Lehrerfortbildung der Länder, die Landeszentralen für politische Bildung sowie freie Träger und Einrichtungen. 1980 z. B. wurden 95 Seminare mit rd. 2700 Lehrern finanziell unterstützt. Ebenso wurden rd. 700 Seminare mit 20 000 Schülern gefördert. Über die finanzielle Förderung hinaus werden auch Anstöße gegeben, z. B. zur Entwicklung und Erprobung von Unterrichtsmodellen, wozu ein Teil der Seminare mit Lehrern dient. Ein aktuelles Beispiel ist ein deutschlandpolitisches Seminar für Schulbuchverlage, das auf Anregung des Ministeriums und mit seiner Unterstützung vor wenigen Tagen durchgeführt wurde. In diesem Zusammenhang ist ferner ein langfristiger Forschungsauftrag von 1977 zu erwähnen, dessen Ergebnisse als Publikation für 1983 zu erwarten sind. Dieses Forschungsprojekt untersucht das Deutschlandbild und die deutsche Frage in den Geschichts-, Geographie- und Sozialkundebüchern der Bundesrepublik Deutschland und der DDR.

Klassenfahrten in die DDR

Nachdem in der Zeit zwischen 1970 und 1975 Klassenreisen in die DDR noch eine Seltenheit waren, gibt es inzwischen ermutigende Zahlen und Entwicklungen. Soweit dem Ministerium bekannt, wurden 1979 37 Klassenfahrten (898 Teilnehmer) in die DDR durchgeführt, 1980 waren es 41 Fahrten (1036 Teilnehmer) und 1981 werden es voraussichtlich 85 Fahrten (2000 Teilnehmer) sein. Weitgehend handelt es sich dabei um Oberstufenklassen, die sich zu einer solchen Reise im Rahmen des Deutsch- oder Geschichtsunterrichts entschließen. Zur Vorbereitung erhalten die Schulen auf Wunsch auch dafür geeignetes Informationsmaterial.

Versand von Materialien

durch: Gesamtdeutsches Institut
Postfach 16 40
5300 Bonn 1

Fordern Sie unsere aktuellen Mediadaten an!

Anzeigenschluß für Heft 3:

30. Juli 1983

Schroedel Schulbuchverlag GmbH, Anzeigenabteilung

Postfach 81 07 60, 3000 Hannover 81

Lehrsequenz: „Frieden“

Seit 65 Jahren kümmert sich der Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge als privater Verein um das bittere Erbe zweier Weltkriege, nämlich um die Gräber der Toten und die Hinterbliebenen. Unsere Arbeit zwingt uns, sich mit dem gewaltsamen Tod von Millionen von Menschen bis in die heutige Zeit hinein auseinanderzusetzen und Konsequenzen zu ziehen.

Nur wer sich intensiv mit den verschiedenen Aspekten der Friedensarbeit vertraut macht, kann erfolgreich für den Frieden wirken.

Im vergangenen Jahr haben wir zu diesem Thema die Stundenskizze „Menschenrechte“ herausgegeben. Dieses Jahr erscheint die Lehrsequenz „Frieden“.

Sie eignet sich für den Unterricht an allen Schulen von der 7. bis zur 10. Jahrgangsstufe in den Fächern Geschichte, Sozialkunde, Religion und auch Deutsch.

Die Sequenz gliedert sich in zwei Teile, einen didaktischen, der dem Lehrer gezielte Unterrichtshilfe gibt, und einen umfangreichen dokumentarischen.

Die Sequenz kann und will keine Patentlösung bieten, aber sie macht mit der vielschichtigen Problematik der Friedensarbeit vertraut. Sie regt hoffentlich zum Nachdenken und Diskutieren an! Selbstverständlich ist sie auch für Interessierte geeignet, die keine Lehrer sind.

Bitte fordern Sie die Sequenz „Frieden“ an beim

Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge
Landesverband Bayern
Gabrielenstraße 9 – 8000 München 19

Sie kostet nichts.

Vorbereitung künftiger Auslandslehrer 1983

Az.: 10013/	vorgesehener Termin	Teilnehmerkreis (vermittelt zum . . .)	Ort	Anzahl der Teil- nehmer
85–83	6.–25. 3.	DaF-Lehrer für Begegnungsschulen in spanischsprachigen Ländern (zum 1. 9.)	Barcelona	25
86–83	10.–29. 4.	DaF-Lehrer für Begegnungsschulen (zum 1. 8./1. 9.)	Helsinki	25
87–83	6.–10. 6.	Lehrer für dt. spr. Fachunterricht an Begegnungsschulen (zum 1. 9.)	Gummersbach	30
88–83	19.–24. 6.	Lehrer für deutschsprachige Auslandsschulen	Gummersbach	30
89–83	10.–14. 10.	Lehrer für dt. spr. Fachunterricht an Begegnungsschulen (zum 1. 1./15. 3.)	Gummersbach	15
SA–83	24.–27. 10.	Lehrer für Auslandsschulen im südlichen Afrika	BVA/ZfA	12
90–83	6.–25. 11.	DaF-Lehrer für Begegnungsschulen in Lateinamerika (zum 1. 1./15. 3.)	Valencia	30

außerdem nach Bedarf: Schulleiter für Auslandsschulen (im Rahmen der Gemeinsamen Vorbereitung in Bonn-Ippendorf)
DaF-Fachberater

Folgende Schulleiterstellen sind zu besetzen:

Schule	zu besetzen durch einen (eine)
---------------	---------------------------------------

1. Deutsche Schule Toulouse (zum 1. 9. 1984) Deutschsprachige Auslandsschule, Klassen 1–10, Schlußprüfung. Oberstufe in der Planung. 122 Schüler.	StD (in)/OStR (rätin)
---	------------------------------

2. Deutsche Schule Bagdad (zum 1. 9. 1984) Deutschsprachige Auslandsschule, Klassen 1–8, Ausbau bis Klasse 10 vorgesehen. 117 Schüler.	OStR
--	-------------

Vom Schulleiter werden in der Regel Erfahrungen im Auslandsschuldienst erwartet. Bewerber mit Erfahrung in der Verwaltung einer Schule und in herausgehobenen Funktionen werden bevorzugt berücksichtigt.

Fragebogen für die Bewerbung können bei der zuständigen Schulbehörde oder beim Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – angefordert werden.

Die Bewerbungen sind umgehend an die zuständige Schulbehörde zu richten. Eine Durchschrift des Bewerbungsschreibens, 1 ausgefüllter Fragebogen und 1 ausführlicher handschriftlicher Lebenslauf werden direkt an die Zentralstelle erbeten.

BUNDESVERWALTUNGSAMT
– Zentralstelle für das Auslandsschulwesen –
Habsburgerring 9
5000 Köln 1

**Ihr
Spezialist
für
Auslandsumzüge**



Carl Grove
Internationale Möbelspedition

Braunschweig
Telefon (05 31) 33 30 81
Taubenstraße 11
Telex 9 52 857

Die Deutsche Schule
in der Provinz Málaga

*sucht zum sofortigen Eintritt
(September 1983)*

Gymnasiallehrer

für alle Fächer

(besonders für pensionierte Lehrkräfte geeignet).

Bewerbungen an:

**Patronat der Deutschen Schule
Apartado de Correos, 318
Marbella (Málaga/Spanien)**

DISKUSSION

Paul K. HEER

Der VdLiA und die Ausländerpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland

In gewissen Abständen erscheint immer wieder einmal in der Verbandszeitschrift des VdLiA ein Beitrag, der sich mit der Ausländerpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland befaßt. Man hat den Eindruck, daß die Schriftleitung und die Verbandsspitze sich durchaus der Tatsache bewußt sind, daß der VdLiA auf Grund der vielfältigen Erfahrungen und Kenntnisse, die sich viele tausend Kollegen in den letzten 30 Jahren im Auslandsschuldienst erworben haben, einen wichtigen Beitrag zur Lösung der vielen Fragen im Hinblick auf die schulische Eingliederung der ausländischen Schüler leisten könnte.

Die Frage ist, ob unser Verband in der Vergangenheit die Ausländerpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland mit dem notwendigen Engagement zu seinem Anliegen gemacht, kontinuierlich eigene differenzierte Vorstellungen zur Lösung des genannten Problems entwickelt und versucht hat, sich für die Durchsetzung seiner Vorschläge in den vielen entsprechenden Kommissionen und Entscheidungsgremien der einzelnen Länder und der KMK unter den jeweils verschiedenartigen und wechselhaften politischen Rahmenbedingungen einzusetzen.

Meines Erachtens hätte der Verband in der Vergangenheit viel stärker deutlich machen können und müssen, daß ihn die ausländischen Schüler in der Bundesrepublik Deutschland etwas angehen, mehr noch, die Ausländerpädagogik ein zentrales Thema seiner Arbeit sein muß.

Natürlich gehört der Unterricht mit ausländischen Arbeitnehmerkindern in der Bundesrepublik Deutschland nicht zu den traditionellen Aufgaben unseres Verbandes, dessen Mitglieder sich vornehmlich um die Förderung der deutschen Sprache und Kultur an Schulen und anderen Institutionen im Ausland bemühen. Diese Auslandsarbeit müßte jedoch heute ihre natürliche Fortsetzung in der Arbeit mit der dramatisch steigenden Zahl ausländischer Schüler in unserem Lande finden.

Immerhin formuliert die Satzung von 1975 im § 2 als ersten Zweck des Verbandes die „Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung“. Von einer Beschränkung dieser Arbeit des Verbandes auf Aufgaben im Ausland ist hier sinnvollerweise nicht die Rede.

Einige wichtige Ziele der Tätigkeit eines Lehrers im Ausland sind so verschieden von den Zielen einer Arbeit mit ausländischen Schülern in der Bundesrepublik Deutschland nicht nur hier ist die Arbeit in der Regel erheblich schwieriger.

Hat diese letztere Erfahrung einzelner Mitglieder des Verbandes dazu geführt, daß das Thema Ausländerpädagogik innerhalb des VdLiA so halbherzig behandelt wird? Oder traut man sich kein größeres Engagement zu?

Vom 1. Vorsitzenden unseres Verbandes wissen wir spätestens seit dem Aprilheft 1979 unserer Zeitschrift, daß er portugiesische Schüler an seinem Gymnasium in Dortmund fördert. Der Abdruck eines Zeitungsartikels im Heft 3 dieses Jahres (S. 57f.) macht deutlich, daß diese Schule die schwierige Anfangsphase der Förderung portugiesischer Kinder offenbar gut überstanden hat. Im Heft 2/1982 erscheinen in der Rubrik „Pressestimmen“ der Abdruck eines „Zeit“-Artikels über ein griechisches Gymnasium in Stuttgart sowie eines Berichtes der „Süddeutschen Zeitung“ über ein Förderungsmodell für türkische Kinder an einem Münchner Gymnasium. In demselben Heft berichtet auch U. RÄDEKER, ein ehemaliger Auslandslehrer, über seine Mitarbeit am „Mülheimer Modell“.

Die Eingeweihten kennen sicher noch andere ehemalige Auslandslehrer, die sich in den letzten Jahren um die Förderung ausländischer Schüler bemüht haben. Aber muß es bei diesen Initiativen einzelner ehemaliger Auslandslehrer bleiben? Müßten sie nicht der Ausgangspunkt von Überlegungen werden, wie diese meist örtlichen Bemühungen und Erfolge bekannt gemacht werden können, um

anderen interessierten Kollegen und den betreffenden Schulen in dem jeweiligen Bundesland und schließlich in anderen Bundesländern Hilfen an die Hand zu geben, damit entsprechende Fördermaßnahmen an vielen Orten in der Bundesrepublik durchgeführt werden können?

Hier ist der Verband aufgerufen, Kontakte herzustellen, zu Tagungen (zunächst einmal in den einzelnen Bundesländern) einzuladen, die den Teilnehmern z. B. die Chance bieten, ganz bestimmte und oftmals bereits praktizierte, gezielte Fördermaßnahmen für ausländische Schüler einer Ausgangssprache, auf dem Hintergrund der geltenden Erlasse zu diskutieren und schließlich nach Möglichkeiten zu suchen, diese Fördermaßnahmen einzurichten. Warum soll in Köln oder auch in München nicht möglich sein, was in Dortmund erfolgreich praktiziert wird? Der einzelne ehemalige Auslandslehrer ist in der Regel überfordert, wenn er, auf sich allein gestellt, weitreichende Fördermaßnahmen für ausländische Schüler durchführen möchte. Er benötigt dazu u. a. auch die Hilfe derjenigen, die schon einen oder einige Schritte weitergekommen sind als er in der Durchsetzung bestimmter Fördermaßnahmen.

Es hat sich gezeigt, daß es zu nichts führt, wenn der VdLiA sporadisch, wie etwa 1972 in VLOTHO in Zusammenarbeit mit dem „Landesinstitut für Lehrerfortbildung in NW“, ein mehrtägiges Seminar zum Thema Ausländerpädagogik für Lehrer aller Schulformen eines Landes durchführt.

Noch viel weniger Erfolg darf man von den Bemühungen eines Arbeitskreises zum Thema Ausländerpädagogik anläßlich einer Hauptversammlung des VdLiA erwarten.

Solche Aktivitäten weisen zwar den Verband nach außen hin als aufgeschlossen für die Probleme der ausländischen Kinder und Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland aus. Was aber geschieht nach diesen Tagungen? Wie werden die Tagungsergebnisse ausgewertet?

Ich bin mir leider nach den Erfahrungen der letzten 10 Jahre völlig darüber im klaren, daß der weitaus überwiegende Teil der aus dem Ausland zurückgekehrten Lehrer nicht daran interessiert ist, in der Bundesrepublik an Schulen mit einem besonders hohen Ausländeranteil zu arbeiten. Für die meisten Auslandslehrer haben die Tätigkeit im Ausland und die Arbeit mit ausländischen Schülern in unserem Lande nichts miteinander zu tun. Daß muß man ganz nüchtern sehen. In diesem Zusammenhang wäre es sicher interes-

sant, einmal von den einzelnen Kultusministerien zu erfahren, wieviele der zurückgekehrten Auslandslehrer schriftlich den Wunsch geäußert haben, an Schulen mit einem hohen Ausländeranteil eingesetzt zu werden.

Die Arbeit an diesen Schulen ist schwierig, in der Regel erheblich schwieriger als die Tätigkeit an einer Auslandsschule. Zudem ist mit der Arbeit für ausländische Schüler nur in den seltensten Fällen ein Prestigegewinn verbunden. In der Regel erhält der betroffene Kollege nicht einmal eine Stundenentlastung für seine mühevollen Arbeit. Da ist es verständlich, daß man sich lieber ein zweites Mal, diesmal dann vielleicht um eine Funktionsstelle im Auslandsschuldienst bewirbt.

Einmal im Ausland, ist der deutsche Auslandslehrer häufig so sehr mit seinen neuen Aufgaben und sich selbst beschäftigt, daß er unempfindlich wird für die Sorgen der Kollegen in der Heimat.

Ich will das an einem Beispiel erläutern, möchte aber zum besseren Verständnis im folgenden zunächst über die Förderung ausländischer Arbeitnehmerkinder an meiner Schule in Herdecke (Ruhr) berichten.

An dem Aufbauzweig des FRIEDRICH-HARKORT-GYMNASIUMS fördern wir seit 9 Jahren gezielt spanische Schüler. Diese Schüler, die aus einem sehr großen Einzugsbereich (Dortmund, Bochum, Hagen, Witten u. a.) kommen, müssen beim Eintritt in den Aufbauzweig unserer Schule (7. Klasse) so gute Deutschkenntnisse besitzen, daß sie in allen Fächern „mitarbeiten“ können. Das ist notwendig, da sie von Anfang an mit den deutschen Schülern im Unterricht voll integriert sind (in den Eingangsklassen sind i. a. etwa zwei Drittel deutsche und ein Drittel spanische Schüler). Die Deutschkenntnisse der spanischen Schüler sind sehr unterschiedlich. Einige Spanier sprechen so gut Deutsch wie ihre deutschen Mitschüler, andere weisen ein enormes Defizit, vor allem im schriftlichen Bereich, auf. Die spanischen Schüler erhalten in den Klassen 7 und 8 je 3 Stunden Förderunterricht im Fach Deutsch. Außerdem werden in den genannten Klassen für sie alljährlich Silentien eingerichtet (je 2 Stunden Deutsch in den Klassen 7 und 8, 2 Stunden Englisch in der Klasse 8). Bei der Versetzung von der Klasse 7 zur Klasse 8 ist die Deutschnote nur in Ausnahmefällen versetzungswirksam.

Die meiner Meinung nach wichtigste Fördermaßnahme besteht darin, daß wir den spanischen Schülern Spanisch als 1. Fremdsprache anbieten (Klasse 7). Der Spanischunterricht wird vornehmlich von einem spanischen

Kollegen erteilt, aber u. a. auch von deutschen Lehrkräften, die im Auslandsschuldienst in spanischsprachigen Ländern tätig gewesen sind und nach ihrer Rückkehr ihr Staatsexamen in Spanisch abgelegt haben. Meines Wissens ist unsere Schule das erste Gymnasium in der Bundesrepublik Deutschland gewesen, das die Muttersprache der ausländischen Arbeitnehmerkinder, durchaus im Einklang mit den Beschlüssen der KMK, als erste Fremdsprache durchsetzen konnte. Alle spanischen Schüler haben bisher in der Oberstufe einen LK „Spanisch für Spanier“ belegt. Die ersten 7 spanischen Schüler haben 1981 ihr Abitur gemacht. Englisch ist für die spanischen Schüler obligatorisch die 2. Fremdsprache (ab Klasse 8). Wie im Fach Spanisch bilden die spanischen Schüler auch im Fach Englisch eine eigene Lerngruppe (bis zur Klasse 11).

Die spanischen Schüler werden also nur im Fremdsprachenbereich der Sekundarstufe I nicht zusammen mit ihren deutschen Mitschülern unterrichtet. Diese Differenzierung im Fremdsprachenbereich jedoch sowie die sofortige Integration der ausländischen Schüler in allen anderen Fächern sind unseres Erachtens der Grund dafür, daß die Zahl der spanischen Schüler, die unsere Schule wegen unzureichender Leistungen vorzeitig verlassen müssen, im Vergleich zu anderen Gymnasien mit anderen Fördermaßnahmen gering ist.

Das Interesse spanischer Behörden an unserer Arbeit ist nie besonders groß gewesen. Alle Versuche, in einen kontinuierlichen Gedankenaustausch mit den spanischen Erziehungsbehörden zu treten, waren bisher vergeblich.

In dieser Situation habe ich mich im Jahre 1977 an die Leiter der deutschen Schulen in Madrid und Barcelona gewandt – und damit komme ich auf meine oben aufgestellte Behauptung zurück, die im Ausland tätigen deutschen Lehrer seien häufig unempfindlich für die Sorgen der Kollegen in der Heimat – und um die Mithilfe ihrer Schulen bei der Lösung einiger Probleme des Spanischunterrichtes für spanische Schüler an Gymnasien in NW gebeten.

Um einen geordneten Unterricht im Fach Spanisch für spanische Schüler bis hin zum Abitur zu gewährleisten, mußten Richtlinien erarbeitet werden. Hier hätten uns die großen deutschen Schulen sicherlich wertvolle Hilfen geben können. Die beiden genannten Schulen haben meine Schreiben nicht einmal beantwortet!

Man darf daher wohl davon ausgehen, daß entweder die Schulleiter oder gar die Kollegien der beiden Schulen an einer Zusammenarbeit mit einer deutschen Richtlinienkommission nicht interessiert waren.

Abgesehen von den noch nicht veröffentlichten Richtlinien „Spanisch für spanische Schüler“ müssen entsprechende Richtlinien für Türkisch (!), Italienisch, Griechisch und Portugiesisch entwickelt werden. Wo sind die Auslandslehrer, die in der Türkei, in Portugal, Italien u. Griechenland tätig gewesen sind und an einer solchen Arbeit Interesse haben? Im gymnasialen Bereich sind es in NW inzwischen immerhin 11 Schulen, die gezielte Fördermaßnahmen für ausländische Schüler durchführen und diesen ihre Muttersprache als 1. oder 2. Fremdsprache anbieten:

	Türkisch	Spanisch	Neu-Griechisch	Portugiesisch
Bad Driburg		Gymnasium Franz Xaver (1)		
Düsseldorf	Goethe-Gymn.		Görres-Gymn. (1) Leibniz-Gymn. (1)	
Dortmund	Einstein-Gy (1) Heisenberg-Gy (1) Schiller-Gy (1)			Max-Planck-Gymn. (1)
Gelsenkirchen	Ric.-Huch-Gy (2) Aufbau-Gy (2)			
Herdecke		Friedrich-Harkort-Gymn. (1)		

(1) Muttersprache der ausl. Schüler = 1. Fremdsprache

(2) Muttersprache der ausl. Schüler = 2. Fremdsprache

Stand: Schuljahr 1981/82

In der Teilkommission Gymnasium „Richtlinien für Kinder ausländischer Arbeitnehmer“, die es in NW seit nunmehr fast 10 Jahren gibt, ist immer nur ein einziger Auslandslehrer tätig gewesen. Unter den 30 „Moderatoren“, die im vergangenen Schuljahr Fortbildungsmaßnahmen für Lehrer vorbereitet haben, die in NW an Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen mit einem relativ hohen Ausländeranteil tätig sind, war wiederum nur ein einziger ehemaliger Auslandslehrer.

Meines Erachtens sind in diesen wie in vielen anderen ähnlichen, wichtigen Arbeitsgruppen ehemalige Auslandslehrer völlig unterre-

präsentiert. Es wäre, meine ich, angesichts der rapide gestiegenen Zahl ausländischer Schüler in allen Schulformen und der vielen damit verbundenen ungelösten Probleme sowie der schwindenden Bereitschaft der deutschen Behörden, den Bedürfnissen der ausländischen Schüler gerecht zu werden (Erhalt der muttersprachlichen Kompetenz! Anerkennung der Muttersprache als 1. Fremdsprache) an der Zeit, daß der VdLiA überlegt, wie er konkret und im einzelnen den Beitrag zur Lösung der schulischen Probleme ausländischer Arbeitnehmerkinder leistet, den man von ihm erwarten kann.

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Paul K. HEER, Auf der Heide 7, 5804 Herdecke

Friedrich WEINBERGER, DS Kobe, 3-22 Sowa-cho 1-chome, Nada-Ku Kobe 657 Japan

Kurt KÖHLER, Lycée international, F-01210, Ferney-Voltaire/Ain

Harry WERNER, Sekretariat der KMK, Nassestr. 8, 5300 Bonn

P. H. STOLDT, Rembertiring 8-12, 2800 Bremen 1

Hilmar KORMANN, Karolinenstr. 18, 8600 Bamberg

Klaas SCHULTE-BERTSCHIK, Lange Wand 20, 4750 Unna

Manfred BÖNSCH, erscheint aus technischen Gründen erst im Heft 3/83

Aus der Regierungserklärung des Bundeskanzlers, Dr. Helmut Kohl, am 4. Mai 1983 vor dem Deutschen Bundestag:

„Unsere auswärtige Kulturpolitik muß die Verständigung und die Friedensgesinnung fördern. Wir müssen die deutschen Schulen im Ausland stärker als bisher fördern. Wir werden neue Anstrengungen unternehmen, um die deutsche Sprache im Ausland wieder mehr zu verbreiten.“

AUSLANDSSCHULEN

Friedrich WEINBERGER

„Dorfschule“ in einer modernen Millionenstadt

(Kann ein Lehrer auch an einer kleinen Schule seinem Erziehungsauftrag gerecht werden?)

Vier Jahre Auslandsschuldienst bedeuteten für mich eine Bereicherung sowohl in persönlicher als auch in beruflicher Hinsicht. Einmal beeinflusste die andersartige Umwelt doch erheblich das eigene Verhalten und Denken, zum anderen ermöglichte die besondere Schulsituation an der Deutschen Schule in Kobe/Japan mir einen Einblick in eine längst in der Versenkung geglaubte Schulform, der „Zwergschule“.

Japan, das mir von Deutschland aus als diffuses Agglomerat von Klischees aus Kirschblüte, Kimonos und Computern erschien, ist zwar in dieser relativ kurzen Zeitspanne nicht auch nur annähernd zu erfassen, zumal ich mich zunächst einer völlig andersartigen Berufssituation gegenüber sah. Auch die „Sprachbarriere“, die sich in Japan weit schwererwiegend auswirkt als in anderen fremdsprachlichen Ländern, verhindert letztlich, die kulturellen und sozialen Beziehungen des Gastlandes eingehend zu ergründen und zu verstehen. Doch bei entsprechender Aufgeschlossenheit der uns fremdartigen Umwelt gegenüber kann diese sowohl zur eigenen Positionsbestimmung und zur Relativierung und Modifizierung eingefahrener Denk- und Lebensgewohnheiten beitragen, als auch in erzieherischer Hinsicht die eigene zukünftige Einstellung prägen.

Die besondere Situation einer kleinen deutschen Auslandsschule ließ mich Erfahrungen sammeln, die man in Deutschland kaum mehr machen kann. Ich lernte diese Schulform intensiv kennen und meine, daß sie in vielen Bereichen mit einer innerdeutschen „Mammutschule“ mithalten kann und sogar in mancher Hinsicht Vorzüge aufzuweisen hat.

Die etwa 40 Schülerinnen und Schüler der Deutschen Schule Kobe (Kobe: 1,3 Millionen Einwohner, in einem Siedlungsbereich mit etwa 10 Millionen Einwohnern gelegen), der auch ein Kindergarten angegliedert ist, werden in einem modernen Gebäude unterrichtet. Geführt werden die Klassenverbände 1/2 zusammen, sowie 3/4, 5/6 und 7/8/9 bzw. in manchen früheren Schuljahren 7/8/10. Im

stofflichen Bereich ist die Zielsetzung gymnasial. Es soll bei entsprechender Eignung den Schülern der problemlose Übergang auf ein Gymnasium ermöglicht werden.

Ich muß vorausschicken, daß ich in den nachfolgenden Ausführungen vor allem von meiner eigenen unterrichtlichen Erfahrung – ich unterrichtete an dieser Schule Mathematik/Physik, aber auch Sachunterricht 3/4, Religion in den Klassen 1 bis 9, Chemie, Sport und Kunsterziehung – ausging.

In Kobe vergingen zunächst Wochen, bis ich mich in die für mich z. T. neuen Inhalte und Methoden eingearbeitet hatte und über ein Unterrichtskonzept verfügte, das in der angesprochenen besonderen Situation der Doppel- und Dreifachklassenführung m.E. am ehesten geeignet war, den Schülern und dem Stoff gerecht zu werden. Es galt, in erheblich geringerer Zeit, als sie an einer voll ausgebauten Schule pro Schuljahr und Schülerjahrgang zur Verfügung steht, den jeweiligen Jahresstoff zu bewältigen, was beispielsweise im Fach Mathematik bei gymnasialer Zielsetzung und Dreifachführung* organisatorisch nicht immer einfach war.

Ich mußte mir klarwerden, was ich als unabdingbare Stoffinhalte erachtete, damit den Schülern vor allem bei einem Wechsel auf eine andere deutschsprachige Schule, ob in der Bundesrepublik, der Schweiz, Österreich, Finnland oder Ägypten gelegen, kein Nachteil entstand.

Diese dem aus innerdeutschen Schulen kommenden Lehrer wohl wenig vertraute Situation hatte auch eine Reihe von Vorteilen im Bereich des Lernens und der Erziehung, die sich erst allmählich abzeichneten.

Eine begrenzte, doch durchaus noch ergänzbare Auswahl an günstigen Lern- und Erziehungsfaktoren soll andeuten, daß diese Schulform – zwar bei etwas anders gelagerten Schwerpunkten – ihren pädagogischen Auftrag voll erfüllen kann, wenn auch der Lehrer

* Hierzu ein Aufsatz, der demnächst in „Der Deutsche Lehrer im Ausland“ erscheinen wird über das Thema: „Mehrfachdifferenzierung als organisatorische Maßnahme im schülerjahrgangsübergreifenden Mathematikunterricht“.

z. B. oft als Nachteil empfindet, daß Leistungsvergleiche nur sehr bedingt möglich sind.

Von den Eltern wird zum Teil zu Recht beklagt, daß die Möglichkeiten, Sozialbeziehungen zwischen den Kindern herzustellen, eingeschränkt sind. Durch die geringe Zahl Gleichaltriger, der Schülerfluktuation und der weiten Anfahrtswege untereinander entstehen meist nur oberflächliche Freundschaftsbeziehungen.

Nimmt man jedoch diese unabänderliche Situation als gegeben und baut darauf als Eltern und als Lehrer sein Erziehungskonzept auf, so besteht andererseits die Chance, daß die Familie enger zusammenwächst, die Schule aber ein zentraler Ort sozialen Lernens für die Kinder wird. Freilich erfordert die Möglichkeit einer breiteren Erziehungseinwirkung seitens der Eltern und Pädagogen auch die Bereitschaft zur aktiven Anleitung!

Den Kindern steht ein größerer Freiraum zur Selbstentfaltung zur Verfügung. Sie sind gezwungen, ihre Freizeit sinnvoll zu gestalten, sich selbst Aufgaben zu stellen. „Langeweile“ kann eine schöpferische Pause sein. Ruhezeiten dienen der Regeneration; sie können auch Ausgangspunkt sein – eventuell durch zusätzliche Anregung seitens der Eltern – zu weiterer produktiver Eigentätigkeit. Geringere Hektik fördert die Konzentration auf das Wesentliche.

Im Schulbereich ergibt sich aus dieser besonderen Situation ebenfalls eine Reihe positiver Faktoren:

1. Nur geringe soziale Spannungen unter Schülern überlagern die Konzentrations- und Lernfähigkeit.
2. Ein enger Kontakt Eltern-Schüler-Lehrer führt zu einheitlicheren Erziehungsvorstellungen. Das Miteinander von Elternhaus und Schule macht beide Gesellschaftseinrichtungen aus der Sicht der Kinder glaubwürdiger und erleichtert sowohl den Eltern als auch den Lehrern den Erziehungsauftrag.
3. Sicher entfallen dadurch eine Reihe von Streßfaktoren, wobei Streß aber nicht mit Leistungsanforderung verwechselt werden darf. Geringerer Streß bedeutet keinesfalls Leistungsabfall!
4. Die Schüler sind durch die Tatsache, daß der Lehrer durch die Beschäftigung mit der anderen Klassengruppe sich ihnen nicht ausschließlich widmen kann, gezwungen, sich Stoff z. T. mittels eigens für diese Situation angefertigter Arbeitsblätter mit Lückentexten selbst zu erarbeiten. Dies führt zu eigenverantwortlichem Lernen.

5. Phasen der Selbsttätigkeit machen gegenseitige Hilfestellung bei der Aufgabenbewältigung selbstverständlich. Das Wettbewerbs- und Konkurrenzdenken erfährt keine ungesunde Übersteigerung, sondern tritt mehr in den Hintergrund, wiederum ein Baustein für das Gefüge des zukünftigen sozialen Verhaltens in der Gesellschaft.
6. Die Einsicht, daß der jeweilige Jahresstoff in einem umfassenden Stoffzusammenhang steht, kann der Schüler ebenfalls gewinnen. Er lernt durch gelegentliches Mit-hören propädeutisch den Stoff der nächsten Jahrgangsstufe kennen oder hat im darauffolgenden Jahr die Möglichkeit, nebenbei mitzuverfolgen, wie im Vorjahr die Basis zum Verständnis seines aktuellen Lernstoffes gelegt wurde.
7. Der Lehrer kann häufig Zusammenhänge zwischen Stoffgebieten verschiedener Jahrgänge aufzeigen (vertikal).
8. Da jede Lehrkraft mehrere Fächer unterrichtet und enger Kontakt in einem kleinen Kollegium besteht, können häufig auch fächerübergreifende Verbindungen hergestellt werden (horizontal).
9. Nicht zu vergessen nach all diesen meist unterrichtsbezogenen Gesichtspunkten ist das intensive Schulleben, d. h. gemeinsame Veranstaltungen z. B. Klassenfahrten mit Schülern der Klassen 5 bis 9, gemeinsames Spiel und Freude. Dies wiederum führt zu Freundschaften Gleichaltriger, aber auch zum Verständnis anderer Altersstufen.

Es soll nun nicht der Eindruck entstehen, daß Doppel- und Dreifachführungen von Klassen an einer kleinen Schule Einzelklassen an einer ausgebauten Schule vorzuziehen sind. Selbstverständlich ließe sich auf ähnliche Weise umgekehrt auch ein Katalog ungünstiger Faktoren erstellen. Ich habe jedoch mehrmals während meiner Unterrichtstätigkeit erfahren, daß nur zu gern die negativen Aspekte ins Zentrum der Betrachtung gestellt wurden. Dieser einseitigen Betrachtungsweise wollte ich einmal entgegensetzen, daß sich eine kleine Schule aber auch durch eine ganze Reihe von Vorzügen auszeichnet. Vor allem die älteren Schülerinnen und Schüler wiederholt, daß sie die Transparenz schulischer Abläufe sehr wohl zu schätzen wüßten und dadurch mehr Anteil an allen Belangen der Schule nähmen. Diese Erfahrung fördert das Sich-Mitverantwortlich-Fühlen für das Ganze und damit die Integration in die Gesellschaft im Erwachsenenalter.

Deutschsprachiger Unterricht am Lycée international von Ferney-Voltaire (Frankreich)

In „Der Deutsche Lehrer im Ausland“ 1/80 wurde das Lycée International von St. Germain-en-Laye in Frankreich vorgestellt. Eine weitere internationale Schule existiert in Ferney-Voltaire, einer Kleinstadt von 7000 Einwohnern, unmittelbar vor den Toren Genfs, aber schon in Frankreich gelegen. Die Nähe zu Genf erklärt, warum der kleine Ort ein Lycée international beherbergt. Und in der Tat stand eine europäische Organisation bei der Gründung internationaler Abteilungen an einem französischen Provinzgymnasium Pate: auf Initiative des CERN (Organisation européenne pour la recherche nucléaire), – an dessen Budget die Bundesrepublik Deutschland mit 25% beteiligt ist, – fand 1973 in Sévres ein Kolloquium statt, in dessen Verlauf ein pädagogisches Konzept erarbeitet wurde, das das französische Unterrichtsministerium veranlaßte, der Angliederung ausländischer Abteilungen an das Gymnasium von Ferney-Voltaire zuzustimmen. Seither besteht für die ca. 350 ausländischen Schüler, die das Lycée von Ferney-Voltaire besuchen, die Möglichkeit, Unterricht auf Englisch, Deutsch, Italienisch, Niederländisch und Schwedisch zusätzlich zum vorgeschriebenen französischen Unterrichtsangebot zu nehmen. Das Adjektiv „international“ darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, daß es sich um eine rein französische Schule handelt, die zuständig für alle Schüler des „Pays de Gex“ (Französische Freizone im Departement Ain) ist. Schüler aus der Schweiz werden aufgenommen, wenn sie sich in eine der ausländischen Abteilungen einschreiben, was für französische Schüler keineswegs vorgeschrieben ist.

Ausländische und französische Schüler werden in denselben Klassen nach französischen Lehrplänen unterrichtet, wobei der Anteil französischer Schüler pro Klasse bei 50–75% liegt. Die Schule weist einen Ausländeranteil von ca. 30% auf; die meisten ausländischen Schüler haben Eltern, die bei CERN oder UNO-Genf tätig sind. Alle Schüler bereiten das französische „Baccalauréat“ vor, wobei die Muttersprache ausländischer Schüler als erste oder zweite Fremdsprache gewählt werden kann. Es besteht die Möglichkeit, amerikanische oder britische Prüfungen abzulegen (GCE/O-Level, French A-Level). Im

Frühjahr 1983 sollen erstmals die Sprachdiplom-Prüfungen der KMK abgenommen werden.

Der muttersprachliche Zusatzunterricht am Lycée international ist zum Teil in das französische Unterrichtsangebot integriert. So sind die Schüler des Collège, die das Fach Geschichte mit Erdkunde in deutscher Sprache belegen, vom entsprechenden französischen Unterrichtsfach befreit. Der Deutschunterricht ist dagegen auf dem Lycée Bestandteil des französischen Fächerkanons, auf dem Collège ist er zusätzliche Arbeitsgemeinschaft, wenn die Schüler das französische Fremdsprachenangebot (1. und 2. Fremdsprache, z. B. Englisch–Russisch/Spanisch) voll ausschöpfen. Hier muß angemerkt werden, daß alle deutschsprachigen Schüler, die in die erste Klasse des Collège eintreten, Englisch als erste Fremdsprache haben.

Ausländer ohne ausreichende Französischkenntnisse können Intensivkurse besuchen, die mehr als 10 Wochenstunden Französisch ausmachen und während deren Dauer der Schüler zum Teil vom übrigen Unterricht befreit ist. In Mathematik und Naturwissenschaften werden spezielle Stützkurse für Ausländer angeboten, in denen sie vornehmlich die französische Terminologie lernen sollen. Ca. 70 Schüler besuchen im Schuljahr 1982/83 den zusätzlichen deutschsprachigen Unterricht, der 1973 mit der Entsendung einer Lehrkraft aus Österreich eröffnet wurde. 1974 vermittelte das Bundesverwaltungsamt Köln – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – eine deutsche Lehrkraft an das Lycée international. Durch Einschaltung des Bundesministers für Forschung und Technologie konnte im Dezember 1982 eine weitere Ortskraft für das Fach Deutsch eingestellt werden. Seit 1974 unterrichtet die österreichische Lehrkraft die Fächer Erdkunde, Geschichte und Gemeinschaftskunde, während das Fach Deutsch Domäne der deutschen Lehrkräfte ist.

Die von der Bundesrepublik Deutschland und Österreich getragene Abteilung erhebt für den Besuch des Unterrichts keine Gebühren, auch die italienische Abteilung nicht. Alle anderen ausländischen Unterrichtsangebote sind kostenpflichtig und werden von Elternverbänden getragen. Für den deutschsprachigen

Unterricht besteht nicht einmal ein Elternverband oder Schulverein.

Der muttersprachliche Deutschunterricht auf dem Collège und dem Lycée von Ferney-Voltaire setzt den Besuch der fünfjährigen Arbeitsgemeinschaft Deutsch voraus, die an der Grundschule von St. Genis-Pouilly (Ain, etwa 10 km von Ferney-Voltaire entfernt) mit drei Wochenstunden (allerdings an einem einzigen Nachmittag) abgehalten wird. Die deutschsprachige Abteilung bietet den Schülern des Collège 3 Wochenstunden Deutsch sowie 3 Wochenstunden Geschichte an, auf dem Lycée werden 3 Wochenstunden Deutsch und 1 Wochenstunde Geschichte/Staatsbürgerkunde unterrichtet.

Der Deutschunterricht auf dem Collège versucht, sich am Lehrplan für allgemeinbildende Gymnasien in Baden-Württemberg zu orientieren. Da den Schülern jedoch die deutsche Grundschule fehlt, muß hier mit Abstrichen gerechnet werden. In den Klassen des Lycées wird Vertrautheit mit den Methoden der Textanalyse angestrebt. Ein Abriß der deutschen Literaturgeschichte, Handelskorrespondenz und Übersetzen aus dem Französischen in die Muttersprache stehen ebenfalls auf dem Programm. Statt einer literaturhistorischen Darstellung ist in manchen Klassen nur eine eingehendere Behandlung einer Epoche, einer Gattung oder eines Autors möglich.

Der Geschichtsunterricht folgt auf dem Collège französischen Lehrplänen, auf dem Lycée stehen Deutsche Geschichte des 19./20. Jahrhunderts, Landeskunde der deutschsprachigen Länder sowie die Vorbereitung der Themen für die schriftliche französische Baccalauréatsprüfung in „Histoire/Géographie“ auf dem Programm, im Unterricht werden Lehrbücher aus Deutschland eingesetzt. Eine Fülle von Ganzschriften steht dem Unterricht zur Verfügung (ca. 1000 Bände). Fach- und Ausleihbibliothek sind ebenfalls vorhanden.

Reizvoll ist die Zusammenarbeit mit französischen Kollegen. So konnten gemeinsame Unterrichtsveranstaltungen (auch Filmvorführungen) durchgeführt werden: die Verfassung der beiden deutschen Staaten, die deutsche und die französische Gemeinde, B. Brecht aus deutscher und französischer Sicht.

Zum Abschluß sollen einige kritische Anmerkungen nicht fehlen:

1. Dem Grundschulunterricht im Fach Deutsch (Arbeitsgemeinschaft) gelingt es nicht immer, den entsprechenden Übergang für einen an inländischen deutschen Lehrplänen orientierten Deutschunterricht vorzubereiten.

Im Interesse muttersprachiger Kinder deutscher CERN-Mitarbeiter muß jedoch an deutschen Lehrplänen in Ferney-Voltaire festgehalten werden. Dem widerspricht nicht, daß die Schüler im französischen Sprachgebiet geboren werden, dort aufwachsen und ihre Schulzeit, zum Teil auch Studienzeit verbringen. Die Mobilität qualifizierter Forscher macht es erforderlich, den Schülern die Möglichkeit offenzuhalten, ins innerdeutsche Schulsystem überwechseln zu können.

2. Die Noten, die im Fach Deutsch als Muttersprache am Lycée international erteilt werden, wirken sich in keinem Fall auf die Versetzung aus. Die französische Schule geht davon aus, daß fremdsprachige Kinder im Fach Deutsch von französischen Lehrkräften unterrichtet werden, falls die Leistungen im muttersprachlichen Unterricht nicht ausreichend sind.

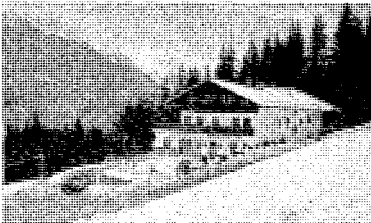
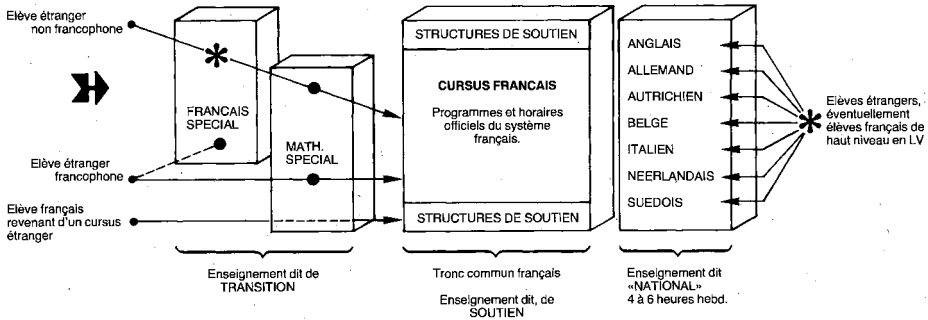
3. Bei nicht vorhandener deutscher Abschlußprüfung entsteht ein Widerspruch zwischen sprachlicher und literarischer Kompetenz im Unterricht und in der nur mündlich abgelegten französischen Baccalauréatsprüfung. Hier wäre es notwendig, für die internationalen Schulen in Frankreich eine neue Form eines deutsch-französischen Abiturs zu finden.

4. In dem nach französischen Lehrplänen arbeitenden Geschichts- und Geographieunterricht auf dem Collège kommt die deutsche Landeskunde etwas zu kurz. In diesem Schuljahr wird erstmals der Versuch unternommen, deutsche Landeskunde als zusätzliches Fach zur Vorbereitung der KMK-Sprachdiplomprüfungen in zwei Klassen zu unterrichten.

Mit dem Bezug eines neuen Schulgebäudes beginnt im Januar 1983 ein neuer Abschnitt für das Lycée international. Die altbewährte Konzeption – schnelle Integration der Ausländer ins französische Schulsystem bei gleichzeitiger Wahrung ihrer nationalen Identität – wird weitergeführt. Auch für die Spanier sollen muttersprachliche Kurse demnächst eingeführt werden. Daß die Schule durchaus den Vergleich mit Schweizer Schulen in der unmittelbaren Nachbarschaft aufnehmen kann, beweist die steigende Schülerzahl. Diplomaten schicken ihre Kinder besonders gern nach Ferney wegen des weitverzweigten Fremdsprachenangebots der Schule, und drei- oder viersprachige Kinder sind keine Seltenheit am Lycée international.

SCHEMA D'ETUDES au LYCEE et COLLEGE INTERNATIONAUX de FERNEY-VOLTAIRE

PROCESSUS D'INTEGRATION au SYSTEME EDUCATIF FRANCAIS
et de MAINTIEN de l' IDENTITE NATIONALE



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, Schulabschlußfahrten, Ferienfreizeiten, Aufenthalte für Sportvereine usw.

Viele sportliche Möglichkeiten, z. B. Schwimmen, Tennis, Fußball, Wandern, geführte Berg- und Hüttentouren, Sommerschilauf, 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 (Disco), 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

Harry WERNER

Auslandschulen mit dem Abschluß einer deutschen allgemeinen Hochschulreife – Die Entwicklung von 1947 bis 1982 und ihre Vorläufer

1.

Schulabschlüsse kennzeichnen den Endpunkt eines Bildungsgangs, sie stellen das Ergebnis eines planmäßig durchlaufenen Bildungsprozesses fest, der durch Schulart, Unterrichtsorganisation, Lehrplangestaltung und Unterrichtsmethoden seine Eigenart besitzt. Der bis jetzt noch gebräuchliche Begriff der Reife, z. B. der mittleren oder der Hochschulreife, die mit Abschlüssen allgemeinbildender Schulen verbunden werden, weist indes schon darauf hin, daß ein solcher Abschluß nicht allein das Ende eines Vorgangs der Erziehung und Bildung darstellt, sondern auch Voraussetzungen dafür bietet, daß der bisher verfolgte Bildungsweg unter allgemein erhöhten oder fachlich bzw. beruflich ausgerichteten Anforderungen fortgesetzt werden kann. Wenn man gegenwärtig in zunehmendem Umfang von der Erlangung einer Hochschulzugangsberechtigung statt vom Erwerb der Hochschulreife spricht, wird damit deutlich, daß dieser Schulabschluß immer mehr im Sinne einer Qualifikation formal-juristischer Art verstanden wird. Außerpädagogische Interessen, Erwartungen und Vorgaben wirken an der Entstehung des aktuellen Problemfelds „Berechtigungswesen“ mit(1).

2.

Den deutschen Schulen im Ausland stellt sich, selbst an zentralen Orten, solange nicht die Frage nach einem deutschen Abschluß, wie sie sich als Bildungseinrichtungen von Auswanderern verstehen, die ihre Nachkommen nach überlieferten deutschen Schul- und Unterrichtsvorbildern so fördern und ertüchtigen sollen, daß sie durch eigene Kraft das Leben in der neuen Heimat meistern können. Dabei gewinnt häufig die Erziehung nach gemeinschaftlich bewährten Normen und Werten Vorrang vor der Vermittlung eines mit Schulen in Deutschland gleichlaufenden Wissensstoffes. Auch wird von den meisten Schu-

len die Anpassung an die Unterrichtsorganisation und Inhalte des landeseigenen Schulsystems schrittweis vollzogen. Erst die wachsende Zahl derjenigen Deutschen, die sich aus beruflichen Gründen nur zeitweilig im Ausland aufhalten, führt dort in den Hauptstädten zu schulischen Richtungsentscheidungen mit dem Ziel, für ihre Kinder einen in Deutschland staatlich anerkannten Abschluß zu erreichen. Dabei wirkt für die Auslandschulen gegen Ende des 19. Jahrhunderts die innerdeutsche Tendenz zur Entwicklung neu-sprachlich und naturwissenschaftlich orientierter gymnasialer Bildungswege anspornend mit. Schließlich finden sich solche lokalen Vorhaben programmatisch angeregt oder gestärkt durch eine auswärtige Kulturpolitik, deren Leitvorstellungen zufolge deutsche Schulen im Ausland auch eine werbende Wirkung auf nicht-deutschsprachige ausländische Kinder und Jugendliche ausüben sollen, um diese zu einem qualifizierenden deutschen Abschluß zu führen. Die entsprechenden Schulentwicklungen seit der letzten Jahrhundertwende lassen in der Vergabepaxis solcher Berechtigungen sowohl das pädagogische Bedürfnis als auch die kulturpolitische Absicht erkennen.

3.

Die Bindung der Auslandschulen an deutsche Schulabschlüsse und die damit zusammenhängenden Prüfungsverfahren beginnt mit dem mittleren Abschluß. Nach Anpassung an Merkmale inländischer Bildungsgänge erhalten die Deutschen Schulen in Konstantinopel (1898), Brüssel (1901), Antwerpen und Bukarest (beide 1903) als erste die Berechtigung, Prüfungen zum Erwerb des Zeugnisses für den einjährig-freiwilligen Militärdienst, das sogenannte „Einjährige“, abzuhalten. Bis zum Ende des Ersten Weltkrieges kommen weitere 13 Auslandschulen hinzu. Nach Wegfall der

Orientierung an militärischen Laufbahnen wird der mittlere Schulabschluß für die Auslandsschulen ab 1924 mit der Abschlußprüfung als Nachweis der Obersekundareife und ab 1953 als Schlußprüfung der 10. Klasse eines gymnasialen Bildungsgangs mit der Berechtigung zum Eintritt in jede Schule des Sekundarbereichs II gestaltet.

Die Geschichte der Reifeprüfungen an Auslandsschulen beginnt noch später. 1907 wird erstmals die Deutsche Schule Antwerpen zur Abhaltung der Reifeprüfung ermächtigt. Bis zum Ende des Ersten Weltkriegs folgen die Schulen in Brüssel (1909), Konstantinopel (1911), Bukarest (1912), Mexiko-Stadt (1917), Barcelona und Davos (beide 1918)(2). 1939 zählen zu dem Kreis der zur deutschen Hochschulreife führenden Vollarbeiten im Ausland die Schulen in Athen, Barcelona, Bilbao, Brüssel, Budapest, Buenos Aires (Goethe-Schule), Davos, Den Haag, Helsinki, Istanbul, Madrid, Mailand, Mexiko-Stadt, Rio de Janeiro, Rom, Rotterdam, Saloniki, Sao Paulo, Shanghai, Sofia, Swakopmund, Valparaiso, Windhoek und Zuoz. In Zusammenhang mit Maßnahmen der Reichsregierung gegen kirchliche Bildungseinrichtungen werden 1938 die von katholischen Orden im grenznahen Ausland getragenen Gymnasien bzw. Kollegs in Exaten, Feldkirch, Lochau, Sittard, Steyl und Vlodrop die Anerkennungen und damit die Berechtigungen zur Abhaltung von Reifeprüfungen entzogen.

4.

Zu den Folgen des Zweiten Weltkriegs gehört auch der fast vollständige Zusammenbruch des deutschen Auslandsschulwesens. Von den ausländischen Regierungsmaßnahmen der Enteignung, der Beschlagnahme, des Unterrichtsverbots oder der zwangsweisen Umstellung auf das landeseigene Unterrichtssystem werden auch die dortigen zur Hochschulreife führenden deutschen Schulen betroffen. Lediglich einigen Konfessionsschulen wird durch ausländische Regierungsstellen der Fortbestand gesichert oder ein Neubeginn ermöglicht. Zum anderen folgt aus der bedingungslosen Kapitulation des Deutschen Reichs am 7. 5. 1945, obwohl dieses im staatsrechtlichen Sinne nicht zu bestehen aufgehört hat, eine weitgehende Handlungsunfähigkeit der deutschen staatlichen Seite; es fehlen hier zunächst eine gemeinsame Verwaltung sowie jede Möglichkeit gesamtstaatlicher Außenvertretung. Erst auf dem Weg zur staatlichen Re- und Neuorganisation Westdeutschlands und der Schaffung der Bundes-

republik Deutschland wird nach und nach ein Bezugssystem zwischen öffentlichen Schulen im Inland und deutschen Schulen im Ausland hergestellt, das auch zu deren Einbeziehung in die Vereinbarungen für deutsche Schulabschlüsse führt.

Zur 1948 – also noch ein Jahr vor der Konstituierung der Bundesrepublik – entstandenen Kultusministerkonferenz (KMK) nehmen einzelne Auslandsschulen wieder amtliche Verbindungen auf, oft mit dem Ziel, eine deutsche Prüfungsberechtigung zu erlangen. Die KMK folgt bei der Behandlung der Angelegenheiten des Auslandsschulwesens den bis 1933 bestehenden Zuständigkeitsregelungen, wobei sie die seinerzeit dem Reichsministerium des Innern übertragenen Angelegenheiten, zu denen die Prüfungen an Auslandsschulen gehören, übernimmt. Nach seiner Wiederherstellung 1951 tritt das Auswärtige Amt mit der Bearbeitung auswärtiger Angelegenheiten des Bundes wieder in die Wahrnehmung der kulturpolitischen Kompetenzen für das Auslandsschulwesen ein.

In der Zeit des Übergangs zu einem Neuaufbau des Auslandsschulwesens und der Neufassung seiner Bindungen an das Bildungswesen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland kommt es an einzelnen Stellen im Ausland zu Einzelentscheidungen, die noch nicht Bestandteil eines komplexen Feldes verbindender oder verbindlicher Regelungen sein können. So führt z. B. die Deutsche Schule Valparaiso noch bis 1948 Reifeprüfungen nach der vom Reichserziehungsministerium 1935 erlassenen Prüfungsordnung durch; danach stellt sich diese Schule völlig unter die Lernziele des chilenischen Bachillerats. Dagegen findet das Istituto Giulia in Mailand eine weiterweisende Übergangslösung: Ab 1947 führt die Schule einige Jahre Reifeprüfungen mit Genehmigung des Kultusministeriums Nordrhein-Westfalen durch, wobei sie als Zweigstelle eines in diesem Bundesland gelegenen Gymnasiums eingestuft wird, das gleichfalls von der Kongregation der Schwestern Unserer Lieben Frau getragen wird.

Die ab 1950 mittels KMK-Vereinbarungen geregelten Verfahren der Anerkennung deutscher Schulen im Ausland als Deutsche Auslandsschule einer bestimmten Form sowie der Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland führen zu klaren Orientierungen der Bildungsgänge und verleihen diesen Schulen damit zugleich aufgrund ihres Leistungsstatus hohes öffentliches Ansehen. Diese Beschlüsse sind in Anpassung an Veränderun-

gen des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland sowie im Hinblick auf eine Verstärkung der bilateralen Zusammenarbeit im Schulbereich bis jetzt mehrmals neu gefaßt worden(3).

Der Neubeginn in den 50-er Jahren ist auch durch politische Entscheidungen zur kulturellen Wiedergutmachung gekennzeichnet. Sie betreffen einmal die in der Zeit des Nationalsozialismus in ihrer Bildungsarbeit beeinträchtigten Schulen katholischer Orden in Exaten, Steyl, Vlodrop, Watersleyde (sämtlich in den Niederlanden gelegen) und Feldkirch/Österreich, die inzwischen jedoch ihre Arbeit im Ausland eingestellt haben(4). Zum anderen werden das Institut auf dem Rosenberg, St. Gallen und das Lyceum Alpinum in Zuoz in Anerkennung ihrer humanitären Einstellung deutschen Schülern gegenüber während der Kriegsjahre frühzeitig zur Abhaltung deutscher Reifeprüfungen ermächtigt. Diese beiden Schweizer Privatschulen haben von 1952 bis 1982 regelmäßig solche Abschlußprüfungen in einer der Fremdenreifeprüfung angenäherten Form durchgeführt(5).

5.

Im Berichtszeitraum haben sich im Bereich der traditionellen Auslandsschulen mit voll ausgebautem gymnasialen Lehrgang zwei bedeutsame Strukturreformen vollzogen. Die eine betrifft die unter bestimmten Bedingungen mögliche Verkürzung des 13-jährigen klassenstufenweisen Schulaufbaus um ein Jahr. Diese Reduzierung der Gesamt-Schulzeit kann bei Staaten erfolgen, in deren Schulsystem die nationale Hochschulzugangsberechtigung nach insgesamt zwölfjähriger oder kürzerer Schulzeit erworben und wo die Oberstufe der dort gelegenen deutschen Schulen regelmäßig überwiegend von Angehörigen des Sitzlandes besucht wird(6). Dabei muß durch Konzentrierung der Lerninhalte und Unterrichtsverfahren sichergestellt sein, daß von den Absolventen die Leistungsanforderungen der Prüfungsordnung erfüllt werden können. Gegenwärtig führen die Auslandsschulen in Spanien und in Portugal sowie die Deutschen Schulen in Helsinki und in Istanbul nach 12 aufsteigenden Schuljahren zur Reifeprüfung.

An die Einführung einer neuen Form der Oberstufe des Gymnasium im Inland schließt sich die schrittweise Einführung des Kurssystems in der gymnasialen Oberstufe Deutscher Auslandsschulen, beginnend mit dem Schuljahr 1974/75, an. Ab 1977 findet auch im Ausland die für das neue System der Arbeit in Kursen und der Leistungsbewertung einge-

richtete Abiturprüfung statt(7). Die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe ist bisher bei den Auslandsschulen nicht erfolgt, die entweder in einem auf 12 Klassen verkürzten Lehrgang zur Hochschulreife führen oder die in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 für eine sinnvolle pädagogische Arbeit im Rahmen der Kursorganisation eine zu geringe Schülerzahl haben.

In Tafel I sind die für die Entwicklung der Reife- und Abiturprüfung an Auslandsschulen von 1947 bis 1982 bezeichnenden Daten zusammengestellt.

6.

Mit der Zeitenwende des Zweiten Weltkrieges rückt für fast alle bodenständigen deutschen Schulen in Übersee die Orientierung an den einheimischen Schulabschlüssen in den Vordergrund. Diese Zieländerung wird vor allem an den großen Schulen in Lateinamerika und im südlichen Afrika deutlich. Andererseits wächst mit zunehmender zeitlicher Distanz zum Jahr 1945 an einer Reihe zentraler Orte das Interesse an der deutschen allgemeinen Hochschulreife, zum einen bei den dort zeitweilig ansässigen Deutschen als adäquates Bildungsangebot für ihre Kinder, zum anderen bei einheimischen, zumeist zweisprachigen oder deutschstämmigen Eltern und Jugendlichen zwecks Bereicherung der örtlichen Schultätigkeiten und Verbesserung der Qualität des Hochschulzugangs im Sinne einer Aufwertung des landeseigenen Sekundarschulabschlusses. Da ein planmäßiger Aufbau binational programmierter und beaufsichtigter Schulen nicht realisiert werden kann, bleibt deutscherseits nur das additive Verfahren: die Einrichtung eines zusätzlichen 13. bzw. 12. und 13. deutschen Schuljahres als Unterrichtsangebot in Ergänzung des zur Hochschulreife des Sitzlandes der Schule führenden Lehr- und Bildungsgangs. Dieser aufgestockte Pflichtunterricht, in den mindestens vom 11. Schuljahr an zusätzlich zum nationalen Programm fachlich eingeführt wird, bereitet auf die Erweiterte Ergänzungsprüfung vor, deren Zeugnis des Bestehens in Verbindung mit dem zuvor erworbenen Zeugnis der Hochschulreife des Landes, in dem die Schule liegt, dem an einem Gymnasium in der Bundesrepublik Deutschland erworbenen Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife gleichwertig ist(8).

Zwar paßt der Begriff „Erweiterte Ergänzungsprüfung“ nicht mehr in das gegenwärtige System der Hochschulzugangsberechtigungen in der Bundesrepublik Deutschland,

auch bedarf das Reglement der Prüfung der pädagogischen Verbesserung und didaktischen Erneuerung, doch hat sich diese Sonderform eines auslandsschulspezifischen Exams weitgehend als individueller und institutioneller Ansporn zur Leistung bewährt und an den einzelnen Schulorten bislang als unverzichtbar erwiesen. In Tafel II sind Angaben zur Entwicklung der Erweiterten Ergänzungsprüfung seit 1959 festgehalten.

7.

Infolge der wachsenden Vielfalt der Strukturen ausländischer Schulen und einer differenzierten Einstellung hierauf von deutscher Seite unter den Zielsetzungen der bikulturellen Begegnungsschule bilden sich insbesondere in den 70-er Jahren auch auf einzelne Schulen bezogene Regelungen für einen Abschluß zum Erwerb einer deutschen Hochschulzugangsberechtigung heraus. Diese können sich bei Beachtung der Gesetzgebung des Sitzlandes der Schule jeweils nur auf eine Schülergruppe beziehen: auf die Schüler nichtdeutscher Staatsangehörigkeit der Deutschen Schulen in Athen und Thessaloniki(9), auf die türkischen Absolventen der Deutschen Schule Istanbul(10), auf die Schüler der Deutschen Abteilung der Internationalen SHAPE-Schule in Belgien(11) und die Schüler der Deutschen Abteilungen am Lycée International in St. Germain-en-Laye und am Lycée François I in Fontainebleau/Frankreich(12). Die Trennung der Prüfungsbewerber nach Staatsangehörigkeit spiegelt nicht nur die Rechtslagen, sondern auch Bildungspolitiken wider, die den nationalen Schul- und Schulabschlußprofilen einen unverzichtbaren Vorrang einräumen.

8.

Die Gesamtentwicklung von 1947 bis 1982 ist im historischen Vergleich dadurch gekennzeichnet, daß in der Geschichte des deutschen Auslandsschulwesens gegenwärtig eine Höchstzahl an Bildungseinrichtungen erreicht ist, an denen ein Zeugnis der deutschen allgemeinen Hochschulreife erworben werden kann. Im Schuljahr 1982/83 finden an 43 Schulen in 28 ausländischen Staaten entsprechende Prüfungen unter dem Vorsitz eines Beauftragten der KMK statt.

Von den 31 Deutschen Auslandsschulen, die nach dem Vorbild inländischer Gymnasien (unter Anschluß von Kindergarten und Grundschule) aufgebaut sind, im Einzelfall bei sektoraler Anpassung an vergleichbare Schulstrukturen und Lerninhalte des Sitzlandes, führen in der Oberstufe 15 das Kurssystem, während 16 durchgehend den herkömmlichen klassenweisen Aufbau besitzen. Die Phase der Umsetzung der inländischen Reform der gymnasialen Oberstufe auf die Deutschen Auslandsschulen ist gegenwärtig noch nicht abgeschlossen. In der Zeit des Übergangs sind deshalb unter den Vollanstellen im Ausland organisatorische Gegensätzlichkeiten, Unterschiede in den Verpflichtungen der Oberstufenschüler für Fächer bzw. Fächergruppen und in den Verfahren der Leistungsbeurteilung sowie bei den Prüfungsvorgängen entstanden.

Das situative Vorgehen bei der Schaffung integrierter, kooperativer oder additiver Unterrichtsgefüge an ausländischen Schulen mit der Absicht, der Nachfrage nach der Ermöglichung eines Abschlusses zum Erwerb einer deutschen Hochschulzugangsberechtigung sektionsweis zu entsprechen, hat zu einer bis-

Umzug?

PETER GANATZ

Intern. Möbelspedition – Lagerung

Gärtnerstraße 8 – 7630 Lahr/Schw.

Telefon (0 78 21) 2 67 00

Ihr Spezialist für Auslandszüge mit freundlichem, geschulten Fachpersonal.

her nicht vorhandenen Mannigfaltigkeit von Regelungen zur Feststellung des Abschlußniveaus geführt. Die Erweiterte Ergänzungsprüfung stellt in diesem Feld hierfür ein herausragendes Beispiel dar. Insbesondere bei den auf Diversifikation eingestellten Bemühungen um binational anerkannte Abschlüsse der Sekundarstufe II wird dafür Sorge getragen, daß sowohl das Prinzip der Gleichbehandlung aller Bewerber im Ausland als auch das Prinzip der materiellen Gleichwertigkeit mit innerdeutschen Abschlüssen gewahrt bleiben.

Auch in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg bis jetzt wird bei der Schaffung und der Reform der deutschen Abschlußsysteme an Auslandsschulen für den Sekundarbereich II ohne Einschränkung an dem studienqualifizierenden Abschluß der allgemeinen Hochschulreife festgehalten. Der darauf hinführende Bildungsgang ist dementsprechend durch gymnasiale Zielsetzungen im Rahmen eines allgemeinbildenden Schulwesens bestimmt. Die 1907 mit der Deutschen Schule Antwerpen eröffnete Perspektive, Auslandsschulen an den innerdeutschen Schulabschluß der allgemeinen Hochschulreife anzuschließen, hat in den zurückliegenden 75 Jahren an vielen Orten in der Welt zu gesicherten Orientierungen schulischer Bildungsgänge für in- und ausländische Schüler geführt. Wenn diese in den letzten Jahrzehnten zunehmend in ein Geflecht bi- und international bestimmter Unterrichtsstrukturen, Bildungsinhalte und Prüfungsformen einbezogen worden sind, deutet sich mit diesem Wandel eine pädagogisch, bildungs- und kulturpolitisch bedeutsame Entwicklungsrichtung an.

Anmerkungen

- (1) Zum gegenwärtigen Sach- und Diskussionsstand in der Bundesrepublik Deutschland vgl. Wolfgang Keim, Schulabschlüsse – Entwicklung, bildungspolitische und pädagogische Problematik, in: Handbuch für Schule und Unterricht, hg. v. Walter Twilman, Bd. 2, Düsseldorf 1981, S. 286–305
- (2) Eine Übersicht über die amtlichen deutschen Prüfungen im Ausland von 1898 bis 1927 enthält der Beitrag von

Franz Jungbluth. Die Entwicklung der „anerkannten“ deutschen Auslandsschulen seit der Jahrhundertwende, in: Aus deutscher Bildungsarbeit im Ausland, hg. v. Franz Schmidt und Otto Boelitz, Langensalza 1928, Bd. 2, S. 612–618

(3) gegenwärtig in Kraft: Anerkennung deutscher Schulen im Ausland – KMK-Beschluß vom 15. 9. 1978, in: Sammlung der Beschlüsse der KMK, Nr. 1151; Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland – KMK-Beschluß vom 30. 4. 1974 i. d. F. v. 7. 6. 1974, in: Sammlung der Beschlüsse der KMK, Nr. 1053.1

(4) vgl. Harry Werner, Deutschsprachige Auslandsschulen in den Niederlanden – ein abgeschlossenes Kapitel in der Geschichte des deutschen Auslandsschulwesens, in: Der deutsche Lehrer im Ausland 3/82, S. 10–20

(5) gegenwärtig in Kraft befindliche Prüfungsordnung: Ordnung für deutsche Reifeprüfungen an Privatschulen im deutschsprachigen Ausland – KMK-Beschluß vom 22. 12. 1977 – in: Sammlung der Beschlüsse der KMK, Nr. 1054

(6) vgl. Dauer des Lehrgangs an deutschen Vollarbeitsstellen im Ausland – KMK-Beschluß vom 10. 10. 1952 i. d. F. v. 4. 2. 1965, in: Sammlung der Beschlüsse der KMK, Nr. 1022

(7) gegenwärtig in Kraft befindliche Prüfungsordnung: Ordnung der deutschen Abiturprüfung im Ausland – KMK-Beschluß vom 2. 6. 1978, in: Sammlung der Beschlüsse der KMK, Nr. 1053 (zur Zeit in Überarbeitung)

(8) gegenwärtig in Kraft: Ordnung der Erweiterten Ergänzungsprüfung zu einem ausländischen Zeugnis der Hochschulreife an deutschen Schulen im Ausland – KMK-Beschluß vom 18. 7. 1975, in: Sammlung der Beschlüsse der KMK, Nr. 1060

(9) gegenwärtig in Kraft befindliche Prüfungsordnung: Ordnung der Prüfung zur Feststellung der Hochschulreife bei Schülern nichtdeutscher Staatsangehörigkeit an den Deutschen Schulen in Athen und Thessaloniki – KMK-Beschluß vom 10. 11. 1975, in: Sammlung der Beschlüsse der KMK, Nr. 1065

(10) gegenwärtig in Kraft befindliche Prüfungsordnung: Ordnung der Prüfung zur Erlangung der deutschen allgemeinen Hochschulreife für türkische Absolventen der Deutschen Schule Istanbul – KMK-Beschluß vom 28. 3. 1977 i. d. F. v. 8. 10. 1979, in: Sammlung der Beschlüsse der KMK, Nr. 1065.1

(11) gegenwärtig in Kraft befindliche Prüfungsordnung: Ordnung der Prüfung zur Erlangung der allgemeinen Hochschulreife für die Schüler der Deutschen Abteilung an der Internationalen SHAPE-Schule in Shape/Belgien – KMK-Beschluß vom 25. 7. 1978, in: Sammlung der Beschlüsse der KMK, Nr. 1053.2

(12) gegenwärtig in Kraft befindliche Prüfungsordnung: Ordnung des deutschen Prüfungsteiles des „Baccalauréat des Lycées Internationaux“ zur Erlangung der allgemeinen Hochschulreife für die Schüler der Deutschen Abteilung am Lycée International in St. Germain-en-Laye und am Lycée François I in Fontainebleau/Frankreich – KMK-Beschluß vom 10. 10. 1979, in: Sammlung der Beschlüsse der KMK, Nr. 1057.

Tafel I: Reife-/Abiturprüfungen an Auslandsschulen von 1947 bis 1982

Staat/Schule	KMK-Beschluß der Anerkennung als Vollarbeitsstelle	Reifeprüfungen	Abiturprüfungen
Ägypten Deutsche Evangelische Oberschule Kairo	31. 8. 1957	1955–1982	
Äthiopien Deutsche Schule in Addis Abeba	29. 5. 1967	1963–1968 und 1970–1981	

Staat/Schule	KMK-Beschluß der Anerkennung als Vollanstalt	Reifeprüfungen	Abiturprüfungen
Belgien Deutsche Schule Brüssel	18./19. 11. 1955	1954–1976	1977–1982
Finnland Deutsche Schule Helsinki	8. 1. 1963	1959–1982	
Frankreich Deutsche Schule Paris	5. 4. 1968	1966–1979	1980–1982
Griechenland Deutsche Schule Athen	10. 11. 1959	1959–1978	1979–1982
Deutsche Schule Thessaloniki		1962	
Großbritannien Deutsche Schule London			1981–1982
Hong Kong Deutsch-Schweizerische Internationale Schule Hong Kong		1981	
Iran Deutsche Schule Teheran	23. 1. 1964	1959–1981	
Italien Deutsche Schule Genua	5. 12. 1972	1971–1978	1979–1982
Deutsche Schule Mailand	15. 1. 1959	1957–1978	1979–1982
Deutsche Schule Istituto Giulia Mailand	7. 11. 1951	1947–1951 und 1953–1978	1979–1982
Deutsche Schule Rom	14. 5. 1958	1956–1976	1977–1982
Japan Deutsche Schule Tokyo	17. 3. 1962	1960–1980	1981–1982
Libanon Deutsche Schule Beirut	16. 4. 1975	1973–1975 und 1981–1982	
Niederlande Deutsche Abteilung der Internationalen AFCENT- Schule in Brunssum	5. 6. 1972	1971–1973 und 1975–1980	1982
Deutsche Schule Den Haag	4. 12. 1960	1959–1978	1979–1982
Kolleg St. Bonaventura in Exaten	1. 2. 1961, wegen Schließung der Schule am 5. 4. 1968 aufgehoben	1959–1967	
Arnold Janssen-Schule in Steyl	10. 11. 1959, wegen Schließung der Schule 29. 12. 1982 aufgehoben	1958–1978	1979–1982

Staat/Schule	KMK-Beschluß der Anerkennung als Vollanstalt	Reifeprüfungen	Abiturprüfungen
St. Michaels-Gymnasium in Steyl	4. 12. 1960, wegen Schließung der Schule am 27. 4. 1970 aufgehoben	1959–1969	
Kolleg St. Ludwig in Vlodrop	4./5. 11. 1954, wegen Schließung der Schule am 7. 1. 1980 aufgehoben	1954–1978	1979
St. Josefs-Kolleg in Watersleyde	23. 1. 1963, wegen Schließung der Schule am 13. 12. 1967 aufgehoben	1961–1967	
Nigeria Deutsche Schule Lagos		1982	
Österreich Kolleg Stella Matutina, Feldkirch		1957–1974 und 1976–1977	
Portugal Deutsche Schule Lissabon	24. 5. 1963	1959–1982	
Deutsche Schule Porto	13. 3. 1973	1971–1982	
Schweden Deutsche Schule Stockholm	4. 1. 1966	1962–1981	1982
Spanien Deutsche Schule Barcelona	18./19. 11. 1955	1953–1964 und 1966–1982	
Deutsche Schule Bilbao	15. 1. 1959	1956, 1958, 1960–1964 und 1966–1982	
Deutsche Schule Las Palmas de Gran Canaria	15. 10. 1980	1979–1982	
Deutsche Schule Madrid	6. 5. 1958	1953–1982	
Deutsche Schule Valencia	15. 10. 1980	1979–1982	
Türkei Deutsche Schule Istanbul	–	1957–1982	
USA Deutsche Schule Washington	13. 3. 1973	1971–1980	1981–1982
Venezuela Deutscher Zweig der Humboldt-Schule in Caracas	23. 12. 1977	1975–1981	1982

**Tafel II: Erweiterte Ergänzungsprüfungen an Auslandsschulen
von 1959 bis 1982**

Staat/Schule	KMK-Beschluß mit Erteilung der Ermächtigung zur regelmäßigen Abhaltung der Erweiterten Ergänzungsprüfung	Erweiterte Ergänzungsprüfungen
Argentinien Goethe-Schule Buenos-Aires	10. 8. 1971	1962–1982
Bolivien Colegio Aleman „Mariscal Braun“ La Paz	bisher Einzelermächtigungen	1981–1982
Brasilien Deutsche Schule Rio de Janeiro	bisher Einzelermächtigungen	1980–1982
Colegio Visconde de Porto Seguro Sao Paulo	28. 3. 1978	1974–1982
Ecuador Colegio Aleman Quito	bisher Einzelermächtigung	1982
Kolumbien Colegio Andino Deutsche Schule Bogotá	21. 9. 1971	1959–1982
Mexiko Colegio Aleman „Alexander von Humboldt“ Mexiko-Stadt	4. 5. 1971	1966–1982
Namibia/Südwestafrika Deutsche Höhere Privat- schule Windhoek	21. 9. 1972	1962–1982
Peru ESEP E.W. Middendorf Lima	6. 6. 1978	1979–1982
Colegio Aleman Alexander von Hum- boldt Lima	10. 8. 1971, mit Beschluß vom 6. 6. 1978 erloschen und übergegangen auf die ESEP- Middendorf	1963–1968 und 1970–1978

Römische Gänse in tiefer Sorge vor Füchsen oder Fuchs, du (sollst) die Gans (befragen)

Mit den römischen Gänsen sind nicht die Gänse der Juno gemeint, die einst das Kapitol vor den Galliern retteten; vielmehr die „Gänse“, die nach Ansicht des Referenten auf der Sonnenberg-Tagung im November 1982, Dr. H. Klaustermeyer von der DS Rom, ständig „Federn und Leben lassen müssen, wenn die Füchse beraten“. Die „Gänse“, das sind die Schüler und Lehrer deutscher Schulen im Ausland; und die „Füchse“, das sind u. a. die Mitglieder des Auslandschulausschusses. Und Klaustermeyer appelliert an die „Füchse“, die „Gänse“ – an Schulen mit Oberstufen-Kurssystem – in Ruhe zu lassen mit neuerlichen Veränderungen und Weiterentwicklungen der Oberstufenstruktur.

In die gleiche Richtung geht der Appell der Arbeitsgruppe 4 („Die NGO an Deutschen Auslandschulen“) derselben Sonnenberg-Tagung: von der Schulpraxis aus gesehen bestünde für Neuregelungen keine Notwendigkeit; hilfsweise wird der Arbeitsgruppe „Sekundarbereich II an Deutschen Auslandschulen“ des ASCHA empfohlen, die von den Schulen erarbeiteten Stellungnahmen zum Entwurf der Umstrukturierung des Kurssystems auf jeden Fall in eine endgültige Regelung einzuarbeiten.

Als einer der „Füchse“ im ASCHA möchte ich die Gelegenheit nehmen, zu den folgenden drei Fragen kurz Stellung zu nehmen:

1. Warum mußten die „Füchse“ über eine Umstrukturierung der Oberstufen mit Kurssystem beraten und befinden?
2. Welche hauptsächlichsten Veränderungen ergeben sich aus den Beratungen?
3. Welche Rolle haben die Stellungnahmen der „Gänse“ in dem Beratungsprozeß gespielt?

Zu 1.

Im November 1982 beschlossen die Kultusminister, in den Ländern der Bundesrepublik die Haupt- oder Qualifikationsphase einheitlich auf die 4 Halbjahre der Jahrgangsstufen 12 und 13 festzulegen. Die Gestaltung der Einführungsphase (nur 11/1 oder die gesamte 11.

Jahrgangsstufe) ist seit 1977 (Lübecker Vereinbarung) in der Diskussion; die Bestrebungen, die Einführungsphase auf die gesamte 11. Jahrgangsstufe auszudehnen, wurden im Laufe der Jahre immer eindeutiger: nur so kann – diese Auffassung setzte sich durch – die Vergleichbarkeit der Anforderungen zwischen den 11 Ländern sichergestellt werden.

Bei Einführung des Oberstufenkurssystems an Deutschen Schulen im Ausland war seinerzeit das Modell „Einführungsphase 11/1“ realisiert worden – wie damals etwa in der Hälfte der Länder. Mit dem Beschluß der KMK vom November 1982 ist eine veränderte Lage geschaffen.

Der Auslandschulausschuß hat die Aufgabe, KMK-Vereinbarungen und Bestrebungen im pädagogischen Raum der Länder auf den Sektor der Deutschen Schulen im Ausland umzusetzen. Hierbei sind stets zwei Aspektbereiche zu berücksichtigen: zwischen föderalistisch unterschiedlichen Ausprägungen in den Ländern sind möglichst konsensfähige „mittlere“ Lösungen und Wege zu finden; gleichzeitig sind die spezifisch unterschiedlichen Bedingungen in den Staaten zu berücksichtigen, in denen sich die deutschen Schulen befinden (und auch diese Bedingungen verändern sich ständig).

Beraten und entscheiden mußten die „Füchse“. Und sie berieten lange: in der Hauptsache in den Jahren 1981 und 1982; die Aufgabe gebot dies.

Zu 2.

Die für die Schüler des Jahrgangs 11 im Schuljahr 1983/84 erstmalig anzuwendenden Änderungen in der Struktur und Arbeit der Oberstufen mit Kurssystem im Ausland beziehen sich hauptsächlich auf die folgenden Punkte:

- die Einführungsphase wird einheitlich auf die gesamte 11. Jahrgangsstufe ausgedehnt, die Qualifikationsphase umfaßt die Jahrgangsstufen 12 und 13
- die Einführungsphase wird entweder in Form einer Stundentafel im Klassenverband oder in Form eines gemäßigten Kurs-

systems mit Leistungsvorkursen strukturiert, wobei die Vergleichbarkeit durch eine festgelegte Zahl und Art von Fächern gewährleistet bleibt

- der Qualifikationsphase wird eine einheitlich begründete Versetzungsentscheidung vorgeschaltet
- aus der Abwägung pädagogisch-didaktischer und ökonomischer Gesichtspunkte für die Einrichtung von Kursen an Schulen sehr unterschiedlicher Größe (zwischen 60 und 220 Schüler pro Oberstufe) sind die neuen Richtlinienauflagen der Beschränkung von kursart- und jahrgangsübergreifenden Maßnahmen zur Bildung von Leistungskursen einerseits, der Anwendung von gestaffelten Lehrerstunden-Schüler-Richtwerten andererseits entstanden
- die Aufgabenstellung bei der Abschlußprüfung und auch die Korrektur, Bewertung und Beurteilung der Prüfungsarbeiten wird neu geregelt, und zwar auf der Grundlage der von der KMK verabschiedeten Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA)
- das Verfahren beim Ansetzen von mündlichen Prüfungen wird umgestaltet – entsprechend der Entwicklung in einer Reihe von Ländern einerseits, den Erfordernissen des Auslandschulwesens andererseits
- das Abiturzeugnisformular wird völlig umgestaltet, und zwar im Sinne besserer Lesbarkeit und Aussagekraft
- sowohl die ‚Grundsätze‘ (zukünftig ‚Richtlinien‘) als auch die Ordnung der Abiturprüfung ist der größeren Klarheit, Lesbarkeit und Durchsichtigkeit dieser Ordnungsmittel wegen vollkommen neugefaßt worden.

Zu 3.

Innerhalb der Beratungszeit über die oben skizzierten Weiterentwicklungen haben die „Gänse“ ganz erheblichen Einfluß auf die Beratungsergebnisse gehabt. Die Wege, über die das „Geschnatter“ an die Ohren der „Füchse“ geriet, waren mehrschichtig:

- die „Füchse“ in ihrer Funktion als Prüfungsbeauftragte der KMK stellten jeweils einzelne Teile der geplanten Änderungen in ‚ihren‘ Schulen dar, ließen sich von ihnen in Fachgesprächen, in Konferenzen, in Prüfungsgremien beraten, brachten die Ergebnisse dieser Beratungen vor Ort in die Ausschuß- und Unterausschußsitzungen zurück;
- aufgefordert und unaufgefordert schickten Schulen während des Beratungszeitraumes immer wieder Stellungnahmen zu Teilen der Weiterentwicklung; sie alle fanden

Eingang in den Beratungs- und Entscheidungsprozeß, ob sie nun an den Prüfungsbeauftragten, an das Sekretariat der KMK oder an den Vorsitzenden der Arbeitsgruppe ‚Sekundarbereich II‘ gegangen waren.

Das Ausmaß des Einflusses der Stellungnahmen können die „Gänse“ einem Vergleich der jeweiligen Entwürfe und der endgültigen Beschlußfassungen leicht entnehmen.

In den folgenden Punkten ist der Einfluß der Stellungnahmen und Beratungen wohl am stärksten gewesen:

- Strukturierung des Unterrichts in der Jahrgangsstufe 11
- Erstellung einer differenzierten Lehrerstunden-Schüler-Richtwertskala
- Versetzungsregelung vor Beginn der Qualifikationsphase
- Verfahren bei den mündlichen und schriftlichen Prüfungen.

Zum Schluß einige Bemerkungen zu den vielen Schulen, an denen die Hochschulreife in Form der ‚alten‘ Reifeprüfung bzw. der erweiterten Ergänzungsprüfung erworben wird:

Die Arbeitsgruppe 4 der Sonnenberg-Tagung vom November 1982 hat sich – mit Recht – der alten Reifeprüfungsordnung („unzeitgemäß und wenig transparent“) angenommen und eine Überarbeitung angeregt; in die gleiche Richtung waren bereits vorher Kritik, Forderungen, Vorschläge zur Erweiterten Ergänzungsprüfung aus Südamerika und Südafrika eingegangen.

Die Tatsache, daß der ASCHA und die Arbeitsgruppe ‚Sekundarbereich II‘ sich erst für 1983 und 1984 als vordringliche Aufgabe die Überprüfung der Struktur und der Ordnungen der Erweiterten Ergänzungsprüfung und der Reifeprüfung ins Arbeitsprogramm geschrieben haben, resultiert schlicht aus der Unmöglichkeit, neben den vielen aktuell anfallenden Aufgaben im Ausschuß gleich mehrere Großvorhaben wirklich umfassend und verantwortlich bearbeiten und beraten zu können.

Die „Füchse“ müssen beraten, und sie nehmen ihre Aufgabe ernst: die Sicherung der Vergleichbarkeit der Umstände und der Anforderungen beim Erwerb der deutschen allgemeinen Hochschulreife unter den Deutschen Schulen im Ausland einerseits, mit den Inlandschulen andererseits.

Und die „Füchse“ sind dankbar für Anregungen aus dem Kreis der RP- und EEP-„Gänse“ in aller Welt.

„Fuchs, du (sollst) die Gans (befragen)“ – aber auch: „Gans, du (sollst) den Fuchs (beraten)“!

Plädoyer für eine Schulvereinsreform

Bei all den zahlreichen Überlegungen, die in der Öffentlichkeit zum Thema Auslandsschule angestellt werden, wird die Rolle der Schulträger erstaunlich wenig diskutiert. Wird deren Bedeutung zu wenig erkannt, hält man ihr Wirken für durchwegs unproblematisch, oder – wenn schon für problematisch – hält man ihre Stellung für unabänderlich? Fast scheint es so, wenn etwa im „Deutschen Lehrer im Ausland“ 2/81 von „machthungrigen Vorständen“ zu lesen ist, in deren Denkweise besonders hinausgehende Schulleiter einzuführen seien (S. 15 f.).

Schulvereine als originäre Schulträger

Wenn deutsche Siedler in Südamerika für ihre Kinder eine eigene Schule wollten, dann mußten sie eine Privatschule gründen, und das geschah zweckmäßigerweise über einen Schulverein. Aus ähnlichen Motiven werden noch heute Schulen gegründet von Firmen, die im Ausland tätig sind, oder von Elterngruppen, bei denen jeweils ein Ehepartner Deutscher ist. Solche Vereine nehmen erhebliche Lasten, vor allem finanzieller Art auf sich, um „ihre“ Schule zu erhalten, sie haben das Risiko, die Verantwortung und das entsprechende sachorientierte Engagement. Keine Frage, daß sie das Recht haben, das Finanzgebahren der Schule zu bestimmen, aus den gesetzlich möglichen Formen den ihnen genehmen Schultypus zu wählen und Lehrer zu engagieren, die die vom Staat geforderten Voraussetzungen mitbringen.

Schulvereine als pro forma Schulträger

Ein wesentlicher Teil der offiziellen deutschen Auslandsschulen hat aber ein ganz anderes Gepräge. Damit sind jene Schulen gemeint, die zum überwiegenden Teil vom deutschen Steuerzahler (über den Etat des Auswärtigen Amtes) finanziert werden, also Botschaftsschulen, die großen Expertenschulen und vor allem die Begegnungsschulen, bei denen meist weit über die Hälfte der Schülerschaft nichtdeutscher Herkunft ist. Die Interessenlage eines Schulvereins, dem hier die Trägerschaft gegeben wurde, ist natürlich anders als im oben geschilderten Fall: Die Schule

wurde weder mit seinen privaten Mitteln gegründet, noch wird sie damit erhalten (wenn wir die meist niedrigen Mitgliedsbeiträge vernachlässigen). Die Ausgaben, die nicht durch Schulgeldeinnahmen gedeckt sind, werden de facto von Bonn bezahlt. Schließlich dient eine Begegnungsschule ja in erster Linie dem kulturpolitischen Interesse unseres Staates und dann den Interessen der schulgeldzahlenden Eltern, die vor allem Nichtdeutsche sind. Selbst die wenigen Eltern, die dem Verein beitreten können (nämlich die deutschen) wissen, daß der Bestand der Schule vom kulturpolitischen Interesse Bonns abhängt. Wenn die Bundesregierung eine Begegnungsschule nicht mehr personell und finanziell unterstützt, dann verschwindet sie in dieser Form. Alleine könnten die deutschen Eltern die Schule nicht erhalten und wollten es auch gar nicht, denn das kulturpolitische Interesse, das ja der Primärgrund für die Existenz von Begegnungsschulen ist, läßt sich nicht durch Private vertreten. Im Bewußtsein der Schülereltern des Sitzlandes spielt der deutsche Schulverein keine oder nur eine untergeordnete Rolle, für sie ist die örtliche deutsche Schule interessant, weil das Renommee des tatsächlichen Trägers, nämlich des deutschen Staates, dahintersteht, der qualifizierte deutsche Staatsbeamte als Lehrer hierher entsendet und die Schule gut ausstattet.

Fazit: Die Motive eines Schulvereins, der aus eigenem Interesse und mit eigenen Mitteln eine Privatschule betreibt, spielt bei einem Verein eine geringe Rolle, der weder die Initiative noch das Primärinteresse noch das finanzielle Risiko für eine Begegnungsschule hat.

Das Seltsame nun ist, daß nach dem Willen der zuständigen deutschen Behörden die Vereinsvorstände auch jener Schulen, die überwiegend aus staatlichem Interesse und mit staatlichen Mitteln unterhalten werden, gravierenden Einfluß auf das Geschehen an jenen Schulen haben: Sie sind zuständig für Schulhaushalt, Schulstruktur, Schulordnung, Dienstanweisungen, Lehrpläne, Einstellung und Entlassung des Personals u. v. a. m. Näheres siehe „Mustersatzung für Träger Deutschsprachiger Auslandsschulen“ (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom März 1982).

Wie wird man Vorstandsmitglied, um all diese wichtigen Rechte auszuüben? Man muß

die deutsche Sprache beherrschen und am Schulort wohnen (ausgenommen jene, die an der Schule arbeiten), und man muß von einem selten sehr großen Kreis anderer ortsansässiger Deutschsprachiger gewählt werden – mehr ist nicht nötig, vor allem kein finanzielles Engagement. Da diese Wahl auch für die Wähler weder gewichtige positive noch negative Folgen hat (wie sonst bei demokratischen Wahlen), werden diese sich weder über die Qualifikation der Kandidaten großes Kopferbrechen machen noch hinterher nachdrücklich Rechenschaft fordern. Nun kann es sein, daß trotz fehlenden Risikos die gewählten Vorstandsmitglieder ihr Amt mit Verantwortungsbewußtsein ausfüllen. Das ist ein erfreulicher Glücksfall. Aber es kann genauso gut anders sein: Da hat einer Profilleurose, ein anderer Unmut über die Schule, weil er als Mitarbeiter oder Zulieferer oder sein Sohn als Schüler dort nicht den gewünschten Erfolg hatte, ein anderer hat mehr Geltungstrieb oder Betriebsamkeit als Sachkenntnis. All diese Leute können ohne Schwierigkeiten Vorstandsmitglieder werden und – wenn sie nicht gerade Ungesetzliches tun – in den genannten Bereichen ihre Macht ausüben, ja sie sogar stellenweise überschreiten, denn es gibt keine umfassende Kontrollinstanz.

Die *Kompetenzbereiche von Schulvereinsvorständen* im einzelnen:

1. Haushalt

In der Regel läßt man zwar die Schulverwaltung (meist also den Direktor) den Haushaltsplan aufstellen, und natürlich kann man nur im Rahmen der bewilligten Mittel Ausgaben tätigen. Aber wenn z. B. die Lehrerschaft vorschlägt, aus dem verfügbaren Fonds einen Basketballstander anzuschaffen, oder bittet, die bewilligte Hofasphaltierung in den Ferien vorzunehmen, dann läßt sich durch gezielte Ablehnung einzelner Kaufwünsche bzw. Verschiebung von Baumaßnahmen in die Unterrichtszeit – Begründung unnötig – Macht demonstrieren, die der Effizienz der Schule schadet.

Wäre es nicht viel besser, solche Entscheidungen zunächst einmal denjenigen zu überlassen, die mit den verfügbaren Mitteln arbeiten müssen, die Nutzen haben von richtigen Entscheidungen und die es büßen müßten, wenn sie Fehler machten? Also von Fall zu Fall die Schulverwaltung, die Lehrerschaft, in vielen Fällen unter Mitwirkung der Elternschaft. Daß dieses Haushaltsgebar von den Hauptgeldegebern, wie bisher auch, kontrolliert werden soll, versteht sich von selbst.

2. Inkraftsetzung der Ordnung der Schule

Das sind so spezifisch schulische Gegenstände, daß Laien ohnehin bei ihrer Beurteilung überfordert sind. Sachgerecht wäre es allein, diese Bereiche – unter Berücksichtigung der Vorschläge des Kollegiums – von den zuständigen Stellen des Gastlandes und der Bundesrepublik regeln zu lassen.

3. Personelles

Der Vorstand kann Angestellte der Schule praktisch gegen den Willen des Schulleiters engagieren und entlassen. Er kann ohne Begründung die Verlängerung eines Fünfjahresvertrages eines qualifizierten vermittelten Lehrers verhindern. Selbst wenn ihm die Eignung eines Lehrers für eine bestimmte Funktionsstelle mit überzeugenden Argumenten vorgetragen wird, kann er ihn ohne Begründung ablehnen, so daß allein durch die Ausübung des Vetorechtes der dem Vorstand genehme Lehrer die Fachleiterstelle o. dgl. bekommt. Wieder fragt es sich, ob solche für das Schulgeschehen wichtige Entscheidungen Außenseitern überlassen bleiben sollen, die von den negativen Folgen ihrer Entscheidungen (daß etwa die entsprechende Fachbetreuung unzureichend wahrgenommen oder die Kontinuität in einem Fach unterbrochen wird) nicht berührt werden.

Es genügt doch völlig – wie schon jetzt zusätzlich erforderlich – daß Verlängerungen, Übertragungen von Funktionsstellen u. ä. von der Zentralstelle und vom zuständigen Kultusministerium gebilligt werden müssen. Auch beim Engagement von Ortslehrkräften ist in der Regel die Zustimmung von Behörden des Gastlandes nötig. Bei der Einstellung von Verwaltungskräften müßte ein Vetorecht des Vorstandes genügen. Schließlich müssen Direktorat und Lehrer täglich mit den Verwaltungsangestellten zusammenarbeiten und also auskommen. Diese Interessenlage ist die beste Gewähr für eine vernünftige Personalentscheidung.

Abgesehen davon, ist jede Einwirkungsmöglichkeit von Vorstandsmitgliedern auf den beruflichen Werdegang eines Mitarbeiters der Schule und auf seine tägliche Arbeit gefährlich, denn sie verunsichert den Betroffenen. Muß er nicht gegenüber Vorstandsmitgliedern zuvorkommend sein, damit es ihm nicht beruflich schadet? Andererseits kann selbst berechtigte Kritik aus dem Kollegium Vorstände kalt lassen, denn sie sind ja nicht auf Kooperation der Lehrer angewiesen. Warum also eine solche Gefährdung des Schulbetriebs durch die Einflußmöglichkeiten von Vorstandsmit-

gliedern, ohne daß ihr irgendein Nutzen oder eine sachliche Notwendigkeit gegenüberstünde?

Schlußfolgerung

Warum also überhaupt Schulvereinsvorstände bei Begegnungsschulen, wenn die Gefahr, daß sie aufgrund ihrer jetzigen Machtbefugnisse und ihrer fehlenden Verantwortung den Schulen Schaden zufügen, so eklatant ist? Warum wählen die deutschen Behörden die vermittelten Lehrer so sorgfältig aus, die Kandidaten für Direktorenposten werden sogar von einem aus hohen Beamten bestehenden Schulleiterfindungsausschuß ausgelesen – und hinterher bekommen nicht sie für wichtige Entscheidungen Vertrauen und Verantwortung, sondern Außenseiter, die nur ganz partiell von Bonn kontrolliert werden? Das einzige Bonner Druckmittel, nämlich die Kürzung von Zuschüssen, trifft ja nicht den Verein, sondern die Schule, sie muß halt dann ihre kulturpolitische Wirksamkeit – sprich den Unterricht für Kinder des Gastlandes – beschränken oder einstellen, aber das ist ja etwas, was das Auswärtige Amt trifft und nicht den Verein.

Warum also Schulvereine? Nun, das Auswärtige Amt kann und will in der Regel im Ausland nicht als Schulträger auftreten. Daher braucht man einen privaten Träger, also Deutschsprachige am Schulort, die es als Bürgerpflicht ansehen, eine solche Aufgabe zu übernehmen. Dieser Schulträger soll die Schule rechtlich vertreten. Im übrigen sollte er Helfer der Schule sein, da, wo er besonders dafür qualifiziert ist. In der Regel finden sich im Vorstand Leute, die Land und Leute gut kennen, besser oft als die rasch wechselnden vermittelten Lehrer, und sie vertreten eine Palette von nichtpädagogischen Berufen. Daher können sie bei der Aufstellung eines Haushaltsplanes gute Dienste leisten – etwa, wenn es darum geht Preis- und Lohnentwicklungen

vorherzuschätzen. Oder sie können fundierte Ratschläge geben bei der Auswahl von Verwaltungspersonal, bei der Einschaltung von Handwerkern und Lieferanten.

Es wird also hier nicht für die Abschaffung der Schulvereinsvorstände plädiert. Es wird darauf aufmerksam gemacht, daß das Interesse der deutschen Regierung in vielen Fällen wohl Schulvereine als Rechtsträger der offiziellen Auslandsschulen erheischt, aber daß deren jetziger Machtumfang über Personal- und Finanzangelegenheiten der Schulen von diesem Interesse nicht gefordert wird, daß er im Gegenteil die Gefahr in sich birgt, daß die Effizienz, das gedeihliche Leben einer Schule beeinträchtigt wird; denn das Wirken dieser Vorstände wird nicht durch eigenes Risiko oder effektive Kontrolle durch Dritte gezügelt. Wo immer Vorstände trotzdem zum Vorteil der Schulen wirken, tun sie es aus menschlichem Verantwortungsgefühl – sie würden dasselbe tun, wenn die Satzung ihnen nur den hier vorgeschlagenen Zuständigkeitsraum ließe. Es ist sogar anzunehmen, daß die hier skizzierten restriktiven Befugnisse (Details müßten natürlich erst ausgearbeitet werden) Egozentriker davon abhalten, für den Vorstand zu kandidieren, so daß der Weg freibleibt für jene, die vor allem der Sache – also einer möglichst guten Schule – dienen wollen. Alle jene Vorstandsmitglieder aber, denen es die jetzigen Satzungen erlauben, den Schulen zu schaden, könnten durch restriktivere Befugnisse daran gehindert werden.

Auslandsschulen haben genug unvermeidliche Probleme – die Divergenz deutscher und ausländischer Lehrverfahren, Mentalitätskontraste, Lehrerwechsel, zu viele einflußnehmende Behörden u. v. a. m. – die von den unnötig einflußreichen Schulvereinsvorständen ausgehenden Probleme könnte man abschaffen. Ein Verein als Rechtsträger und Berater im oben ausgeführten Sinn könnte im Gegenteil ein wichtiger Freund jeder deutschen Auslandsschule sein.

Berichtigung: Heft 4/82 „Theaterspiel in der deutschen Schule San Salvador

Auf S. 31 hat sich bedauerlicherweise ein sinnentstellender Fehler eingeschlichen. In der 1. Szene muß der Schlußsatz des Erzählers lauten: „Auf der Straße **saß** (nicht „sah er“) eine Frau und wollte frisches Obst verkaufen.“

DIDAKTIK

Klaas SCHULTE-BERTSCHIK

Der beste Schuh, den es je gab!

Kritische Überlegungen zu KOMM BITTE

Es ist eine Binsenweisheit, daß jedes Lehrwerk Stärken und Schwächen hat. Natürlich gilt das auch für KOMM BITTE, das seit etwa 1972 im fremdsprachlichen Deutschunterricht im In- und Ausland eingesetzt wird.

Nach Erscheinen des Lesekurses und der in Kürze vorgesehenen Auslieferung des Schreibkurses zu KOMM BITTE 4 ist dieses Unterrichtswerk abgeschlossen. Sicher Grund genug, sich kritisch dazu zu äußern. Es ist deshalb zu begrüßen, daß H. J. Schatz, an der Escuela Alemana in San Salvador tätig, mit seinen „Kritischen Überlegungen“ zum Lesekurs von KOMM BITTE 4 (Der Deutsche Lehrer im Ausland H. 1/82) die Diskussion eröffnet hat.

Schatz gehört offenbar zu den vermittelten Lehrern, die mit *Vorwärts* zum ersten Mal Deutsch als Fremdsprache unterrichten. Nur so ist es für mich zu erklären, daß er den Umfang der Texte von *Vorwärts* 2b gleich zum „Maß des Zumutbaren“ für seine Schüler erhebt. Sofern es sich dabei um sogenannte „Seiteneinsteiger“ handelt, die im 2. Jahr Deutsch lernen, ist dieses Maß (40 Sätze) sicherlich zu vertreten.

Offenbar ist es aber der Aufmerksamkeit des Kollegen entgangen, daß KOMM BITTE 4 in anderen Schulen nach etwa vier Jahren Deutschunterricht eingesetzt wird und daß zu Kurs 4 neben dem kritisierten Leseheft auch noch ein Schülerbuch und ein Lehrerheft gehören. Letzteres wird dringend zur sorgfältigen Lektüre empfohlen; zumal eindeutig daraus hervorgeht, daß die Texte immer ganz bewußt in einzelne Szenen unterteilt sind, die nach den Arbeitsvorschlägen des Verfassers auch jeweils getrennt behandelt werden, falls die Lernausgangslage der Schüler dies erfordert. Kein Lehrer ist aber verpflichtet, den gesamten Umfang eines Lesetextes (Schatz ermittelt 160–196 Sätze) auf einmal zu behandeln.

Sicherlich ist es zutreffend, daß die Lesbarkeit eines Textes auch vom Schwierig-

keitsgrad der syntaktischen Muster abhängt, und Schatz weist zu Recht darauf hin, daß Schachtelsätze dem Sprechvermögen Zehn- bis Elfjähriger nicht angemessen sind. Der Sinn eines Lesekurses besteht aber in erster Linie darin, geschriebene Sprache zu verstehen, und damit dürften Schüler, zu deren aktivem Bestand seit KOMM BITTE 3 Konditionalsätze gehören, auch dann keine Schwierigkeiten haben, wenn Satzgefüge mit mehreren Nebensätzen zu erlesen sind.

Es ist bekanntlich auch richtig, daß der Grad, in dem ein Text schnell gelesen und leicht verstanden werden kann, von der Häufigkeit der in ihm gebrauchten Wörter und Redewendungen abhängt. Es gibt zwar keinen allgemein anerkannten Grundwortschatz, aber der „Deutsche Grundwortschatz“ (Hans-Heinrich Plickat, Beltz 1980) und die „Deutsche Grundsprache“ (Heinrich Mattutat, Klett 1980) sind bestimmt geeignetere Hilfsmittel, um festzustellen, ob Wörter oder Redewendungen „geeignet oder fragwürdig“ sind, als Spekulationen eines Einzelnen. Nach den o. a. Autoren gehören viele der bemängelten Wörter zum Grundbestand unserer Sprache, andere sind seit langem fester Bestandteil von KOMM BITTE, weil sie zu den typischen Situationsfeldern der Altersstufe gehören.

Ohne zu berücksichtigen, daß Schuh diese Wortschatzlisten im Lesekurs – im Gegensatz zum Sprachkurs – gar nicht lernen lassen will, weil es um Leseverständnis geht, ist für Schatz der gesamte Wortschatz des Lesekurses fragwürdig und führt dazu, daß das „erklärende Wort des Lehrers im Mittelpunkt des Unterrichts steht“.

Beim Lesen dieser vernichtenden Kritik erinnerte ich mich sehr stark an meine Auslandstätigkeit in Chile (1972–77), und der geneigte Leser möge mir einige Randbemerkungen verzeihen. Damals hat mir einmal ein routinierter „Vorwärts-Lehrer“ anvertraut, daß seine Vorbereitung (bei Stufe

1 u. 2) meistens nur darin bestehe, sich die Nummern des Zählwerks am Tonbandgerät in die entsprechende Seite des Schülerbuches zu notieren und dafür zu sorgen, daß Dia-Magazine und Bildkarten stets griffbereit seien. Alles andere laufe dann wie von selber.

Um allerdings zu verhindern, daß das erklärende (spanische) Wort des Lehrers im Mittelpunkt des Unterrichts stand, bedurfte es damals beim *Grundkurs* und bei den beiden *Aufbaukursen* von KOMM BITTE sehr intensiver Vorbereitungen, da Schuh mit seinem Sprachkurs Neuland betreten hatte und da 1972 außerdem weder die personellen noch die organisatorischen Voraussetzungen für einen wirkungsvollen Fremdsprachenunterricht vorhanden waren. Zu diesen Schwierigkeiten einer Neubeginnung und Umstellung des Deutschunterrichts kam der verordnete Zwang zum Sparen: Während noch 1972 auf der Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer in Chile über den Vorschlag der Zentralstelle diskutiert wurde, den Grundkurs von KOMM BITTE schon im Präkindergarten(!) einzusetzen, wurde uns 1975 offiziell mitgeteilt, daß sich „Modell 2“ durchgesetzt habe und dem Kindergarten somit künftig keine materielle und personelle Unterstützung mehr zuteil werde.

Was die Ausstattung KOMM BITTES zu einem Medienverbund angeht, bestand dieser Sparszwang offenbar schon vorher und führte dazu, daß „KOMM BITTE-Lehrer“, sich z. B. die Bildkarten des *Vorwärts*-Lehrgangs ausleihen oder in mühseliger Kleinarbeit selber ähnliches Anschauungsmaterial erstellten.

In diesem Zusammenhang sei abschließend noch erwähnt, daß Schuhs Erstlingswerk in vielen Arbeitstagungen in Chile soweit umgearbeitet wurde, bis es eine Form erhielt, die in erstaunlicher Weise mit der vergleichbar ist, die KOMM BITTE 3 u. 4 auszeichnet: Kindgemäße Themenkreise, klar gegliederter Aufbau, eingebaute Wiederholungen und vor allem eine schier unerschöpfliche Fülle von Übungsmöglichkeiten, wie ich sie bisher noch in keinem vergleichbaren Unterrichtswerk vorgefunden habe. KOMM BITTE 3 wurde 1976 in Chile eingeführt und fand bei „Anfängern“ und „alten Hasen“ ungeteilte Zustimmung, was es bis dahin bei einem KOMM-BITTE-Kurs noch nie gegeben hatte.

Daß Schuh inzwischen eine Vorliebe für „Notdurft verrichtende Hunde“ entwickelt

haben soll, ist mir neu, und ich hätte diese kleinen Späße auf Zeichnungen im Format DIN A3 ohne die Ausführungen des Kollegen Schatz bestimmt übersehen.

Schuhs Bildergeschichten sind (verständlicherweise) nicht jedermanns Geschmack und für manche Lehrer obendrein verwirrend. Für sie sind die Bildfolgen aber nicht gedacht. Meine Schüler in Santiago und in der Schule für Spätaussiedler in Unna-Massen haben sich immer köstlich darüber amüsiert; ja sie waren geradezu motiviert, nun auch die Sprechblasen für sich zu lesen, was bei deren Umfang auch nicht allzu schwer ist und keinerlei zeitraubende Worterklärungen erfordert. Die Lesbarkeit eines Textes ist eben nicht nur von seiner Struktur und seinem Informationsgehalt, sondern auch vom subjektiven Vorwissen des Lesers abhängig.

Aus diesem Grund liegt sicher das Schwergewicht beim deutschlandkundlichen Teil im Sprach- und Lesekurs von KOMM BITTE 4 auf Fotos, Zeichnungen und Karten. Der erläuternde Text tritt dabei ganz in den Hintergrund. Reißt man ihn aus dieser anschaulich kindgemäßen Einbettung und gibt ihn verkürzt wieder, so bedarf dieses Vorgehen m. E. wohl keines weiteren Kommentars.

In Santiago de Chile wird laut „Lehrplan 80“ (von den Regionalfachberatern zusammengestellt) mit KOMM BITTE 4 (Sprachkurs) im 4. und 5. Schuljahr unterrichtet. Hinzu kommen Lektionen aus der *Vorwärts*-Kurzfassung und Lesehefte zu *Vorwärts* 2a zur Deutschlandkunde. Obwohl der Lesekurs zu KOMM BITTE 4 nach den Angaben des Verfassers nur ein Viertel der verfügbaren Zeit in Anspruch nehmen soll, wird seine Einführung an Auslandsschulen mit Deutschunterricht vom Kindergarten an genau zu überlegen sein, zumal im 5. Schuljahr daran gedacht werden muß, eine Brücke zu *Vorwärts* III zu bauen, womit im 6. Schuljahr der Sprachunterricht fortgesetzt wird. Die Zeiten, in denen „*Vorwärts*-Anhänger“ im 5. Schuljahr unverdrossen mit *Vorwärts* Teil 1 begannen, gehören in Santiago der Vergangenheit an. Aufmerksamen Eltern war damals aufgefallen, daß ihre Sprößlinge nach fünf Jahren Deutschunterricht wieder mit einem Werk für Anfänger unterrichtet wurden . . .

PS. Wie unlängst aus Köln zu erfahren war, werden der Grundkurs und die beiden Aufbaukurse von KOMM BITTE vom Autor überarbeitet.

Situationsorientierte Didaktik

Ausgangsthese

Entgegen der gängigen Theorieansätze der allgemeinen Didaktik (bildungstheoretische, lehrtheoretische, kybernetische, kommunikative Didaktik) wird hier die These verfolgt, daß sich didaktische Maßnahmen, verstanden als das Insgesamt von planerischen Entscheidungen zur Gestaltung von Lernprozessen, je nach dem Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen strukturieren. So ist schulisches Lernen ganz überwiegend unter Gesichtspunkten einer Vermittlungsdidaktik geplant, initiiert, gesteuert und kontrolliert worden. Das heißt, daß es in aller Regel darum ging, eine Fülle vorgegebener Inhalte zu vermitteln. Schwerpunkt war immer der Lerninhalt (Indien, der Satz des Pythagoras, eine Komma-Regel, ein Drama Dürrenmatts u. a. m.), der in verantwortbarer Weise und unter Berücksichtigung soziokultureller und anthropogener Bedingungen an Schüler vermittelt werden sollte. Wenn der Anspruch stieg, wurde noch überlegt, ob ein Lernarrangement zu finden war, das den Schülern besondere Aktivitäten gestattet. Die Stichworte für diese Bemühungen waren dann forschend-entdeckendes Lernen, problemorientiertes Lernen, produktives Denken und ähnliche.

Besonders durch die anders zu beschreibende Ausgangslage in der Erwachsenenbildung kann man einen alternativen Ansatz beschreiben, der mit dem Stichwort 'adressatenorientierte Didaktik' zu kennzeichnen ist. Er geht in seinem Denken nicht von Inhalten aus, sondern von Personen, die etwas wollen, die an etwas interessiert sind oder die gern ihr Interesse erst noch finden wollen. Die Inhalte sind dann mit jeweils konkreten Personengruppen erst zu finden. Diesen Ansatz habe ich in einem anderen Text zu beschreiben versucht⁽¹⁾. Seine Übertragung auf die Schule führt zu dem in letzter Zeit stärker diskutierten Ansatz der kommunikativen Didaktik⁽²⁾.

Einen dritten Ansatz kann man erkennen, wenn man der Frage nachgeht, wie didaktisch auf spezifische Situationen zu reagieren ist, die durch bestimmte Vorentscheidungen entstanden sind. Da ist beispielsweise an den Schullandheimaufenthalt zu denken, der eine ganze Reihe spezieller Überlegungen für sein Gelingen bedarf⁽³⁾. Das Betriebspraktikum, der Unterrichtsgang sind andere Beispiele für

situative Gegebenheiten, die anderer als die gängigen didaktischen Überlegungen bedürfen. In dem Maße, wie man sich Lernsituationen vorstellen kann, die anders als die klassische Lehr-/Lernsituation sind, wird man ein didaktisches Repertoire eigener Art entwickeln können. Es handelt sich bei dem situationsorientierten Ansatz in der Didaktik also um Überlegungen, die in einem vorgegebenen Rahmen mit bestimmten situativen Merkmalen ansetzen. An einem Beispiel läßt sich dies konkretisieren.

Beispiel: Die Bildungsreise

Exkursionsreisen von Schulklassen, Bildungsreisen von Volkshochschulen, zunehmend auch Angebote der Touristikbranche – im Freizeitbereich entwickelt sich ohnehin eine sehr differenzierte Didaktik, die den Beruf des Freizeitpädagogen, des Animateurs zunehmend bedeutender machen wird – sind hier gemeint. Nehmen wir, um konkreter zu werden, das Beispiel einer Rundreise, die in einer Woche z. B. rund 40 Personen im Bus im Osten der USA von New York nach Norden, um den Ontario-See (Kingston, Toronto, Niagara-Fälle) herum, durch Pennsylvanien hindurch nach Washington und wieder zurück nach New York führt. Die 40 Personen bilden eine sehr heterogene Gruppe hinsichtlich des Alters, der bestehenden Kontakte, der Wissensvoraussetzungen. Verantwortlich für die Reise ist eine Reiseleiterin, für die sich das Unternehmen unter folgenden Gesichtspunkten als gruppenpädagogischer (Beziehungsaspekt) und didaktischer (Inhaltsaspekt) Auftrag darstellt.

Die Situation ist allgemein dadurch bestimmt, daß die Reise Erholung und Bildung (im Sinne von Neues kennenlernen, Horizont erweitern) verbindet. Das ist das gemeinsame Motiv der 40 Teilnehmer. Viel mehr an Gemeinsamkeiten gibt es nicht. Herkunft, Alter, Beruf und andere Persönlichkeitsmerkmale sind außerordentlich unterschiedlich. Die Situation, mit-einander nach vorgegebenem Programm eine Woche zu reisen, ist der alle umfassende Rahmen. Die Reiseleiterin hat Erfordernissen im technischen, informati-

ven und kommunikativen Bereich zu entsprechen. Diese sind in gut aufeinander abgestimmten Maßnahmen zu bewältigen. Der Sinn aller Aktivitäten liegt darin, die Woche für alle Teilnehmer zu einem positiven Erlebnis werden zu lassen.

– Maßnahmen unter technischem Aspekt

Das Gelingen der Reise hängt einmal von Maßnahmen ab, die technische Fragen betreffen. Da müssen jederzeit die Abfahrzeiten eindeutig und frühzeitig bekanntgemacht werden. Der Tagesablauf insgesamt muß für jeden Teilnehmer klar sein, damit er in die Lage versetzt wird, ihn durch sein eigenes Verhalten mitzutragen. Pausen, ihre Länge und ihre Möglichkeiten sind anzugeben. Sofern es sich um Essenspausen handelt, werden Hinweise für verschiedene und preiswerte Eßmöglichkeiten dankbar aufgenommen. Abfahrzeiten sind wichtige Daten. Für den Zielort ist über die Unterkunft zu informieren, über den Modus der Gepäckbeförderung vom Bus zu den Zimmern, die Zimmerverteilung ist möglichst reibungslos und ohne Wartezeit zu regeln. Usancen im jeweiligen Haus, Nutzungsmöglichkeiten u. a. m. sind bekanntzumachen, damit jeder möglichst schnell und ohne Negativerfahrungen sich wohlfühlen kann. Die allgemeine Regel ist: je reibungsloser alles läuft, um so besser sind die Notwendigkeiten technischer Art besorgt. Je mehr Reibungen, Nachfragen oder gar Beschwerden, um so mehr ist versäumt worden. Dabei ist festzustellen, daß diese scheinbar rein technischen Fragen zum guten Teil kommunikative Bedeutung tragen, da Information, klare Regelungen, klare Verabredungen das Wohlbefinden und die Möglichkeit der Kooperation (sich helfen, sich Bescheid sagen, sich erinnern u. a. m.) steigern. Unterricht hat demgegenüber häufig für Schüler Überraschungseffekte, da alles in der Verfügungs- und Dispositionsgewalt des Lehrers liegt. Ein nicht unbeträchtliches Maß an Schwierigkeiten rührt sicher von daher.

– Maßnahmen unter informatorischem Aspekt

Der Bildungsgewinn solch einer Reise liegt zum guten Teil in der Art und Weise begründet, wie über „Land und Leute“, ihre Geschichte, ihre Lebensweise u. a. m. informiert wird. Die Reiseleiterin wird hier zur Lehrerin. Freilich kann es nicht darum gehen, in herkömmlicher Weise Belehrung zu realisieren. Die Situation erfordert ein anderes Vorgehen. Diese andere Vorgehensweise bezieht sich

auf die Inhalte der Information und die Art und Weise ihrer Präsentation.

Eine Reise vermittelt mannigfache visuelle Eindrücke. Sie haben nur den halben Bedeutungsgehalt, wenn sie nicht durch Hintergrundinformationen versehen werden. Mit dem Begriff der Hintergrundinformation sind Bedeutungen, Zusammenhänge gemeint, die einem Phänomen (Gebäude, Stadt, Brauch u. a. m.) Sinn und Entstehung begeben. Andererseits werden Beobachtungen überhaupt nur in dem Umfang gemacht, wie Gesichtspunkte für das Wahrnehmen bestehen. Informationen sind in ihrem Inhalt also von doppelter Qualität: als Vorinformationen ermöglichen sie die gezielte, die aufmerksame Beobachtung und Wahrnehmung von Sachverhalten. Als Hintergrundinformationen erklären sie die Geschichte einer Stadt, die politische Bedeutung einer Gedenkstätte, die Bedeutung eines Bundesstaates, sprachliche Besonderheiten, Eigenheiten bestimmter Bevölkerungsgruppen, eine merkwürdige Menüfolge u. a. m.

Die Art und Weise der Präsentation hat in den situativen Gegebenheiten einer Rundreise ihre eigene Methodik. Verbale Informationen zu geben, wenn draußiges Interessantes zu beobachten ist, wenn man sich nach einer Essenspause sehnt, ist nicht sehr effektiv. In Phasen des entspannten Fahrens, in denen Abwechslung durch Information willkommen ist, lassen sich kurz gehaltene Instruktionen dagegen gut einbauen. Wichtig ist, daß sie nicht länger als 5–10 Minuten dauern. Sie müssen eher beiläufig, locker und häufig eingebaut werden. Sie dürfen nicht als schulmeisterliche Belehrungen wirken, als Besserwissererei. Wenn sie den Charakter der Unterhaltung gewinnen, sind sie in der Präsentation richtig. Strecken minderen Interesses, Phasen des Wachseins, des entspannten Fahrens eignen sich am besten dafür.

Gedruckte Hilfen sind begrenzt einsetzbar. Wenn man einer Flut visueller Eindrücke ausgesetzt ist, liest man nicht viel. Landkarten, prospektartige Beschreibungen sind geeignete Informationshilfen. Bei örtlichen Besichtigungen wirken wohltuend abwechslungsreich alternative Führer. Der Wechsel der Person, der Sprache, der Erklärungsweisen hilft dem Zuhörer, entlastet gleichzeitig die Reisebegleiterin.

– Maßnahmen unter kommunikativem Aspekt

Während einer einwöchigen Rundreise entwickelt sich ein Gruppenmikrokosmos, der behutsam zu entwickeln ist. Das beginnt mit der

Sitzordnung im Bus. Die sich nach vorn Drängelnden haben die besten Plätze vorn. Ältere, Familien mit kleinen Kindern sind bei dem Run nach den besten Plätzen immer benachteiligt. So ist eine Verabredung, die auf beiden Seiten des Busses ein halbtägig erfolgreiches Wechseln der Plätze von vorn nach hinten und wieder nach vorn beinhaltet, für die Atmosphäre recht gut. Sie baut Neidgefühlen, aufkommenden Aggressionen vor. Die Kultivierung des kommunikativen Miteinanders, der Atmosphäre setzt sich fort mit einer Reihe kleiner, aber wichtiger Maßnahmen. Die Morgenbegegnung und Tagesansage sollten den Tagesanfang bestimmen. Bemühungen um Anliegen Einzelner (Probleme der Weiterreise, Unterbringung usw.) müssen ständig praktiziert werden. Kleine Spielmöglichkeiten, auch mal eine Süßigkeit für die Kinder, ein Korb Kirschen für alle, wenn etwas gut geklappt hat, sind wichtige Kleinigkeiten. Äquivalente zu streng wirkende Forderungen schaffen Ausgleich: wenn an einem Tag die Abfahrt bereits um sieben Uhr aus bestimmten Gründen erfolgen muß, ist eine gute Frühstücksmöglichkeit im Lauf des frühen Vormittags ein dankbar aufgenommenes Äquivalent. Angebote zu gemeinsamen besonderen Unternehmungen, z. B. am Abend, sind zu kalkulierende Maßnahmen zur Förderung der Kommunikation im Bus.

Wenn bisher von Maßnahmen die Rede war – die Liste ließe sich erweitern: Informationen für Lokalbesuche, Abendunternehmungen, die wechselnde Zuwendung zu Einzelnen, zu Familien, zu Gruppen –, so ist eine kurze Skizzierung der Grundlinie des kommunikativen Verhaltens wichtig: Maßnahmen dürfen nicht direktiven Charakter tragen. Sie müssen Anregung, Angebot repräsentieren, sie müssen jeweils richtig dosiert sein – es mag auch einmal notwendig sein, ein Problem, einen Konflikt zu besprechen (ein Teilnehmer verspätet sich ständig) – das heißt, daß der Reisende nur das Maß an Hilfen will, das wirklich Hilfe gegen Alleinsein, Uninformiertheit, Störungen bedeutet. Im übrigen will er seine Reise gestalten. Entscheidungen über Verfahrensweisen sind auf der Linie der nondirektiven Verhaltensweise durch Abstimmung in der Reisegesellschaft herbeizuführen, so problematisch dies im Einzelfall sein mag. Die Grundlinie ist also die der aufmerksamen Zuwendung, der nicht direktiven Anregung, der demokratischen Regelung von gemeinsam zu erledigenden Dingen. Forchte Duz-Angebote (ich heiße Helga, Sie können mich alle duzen), Feldweibel-Allüren (ich bin hier der Boß!), aber

auch ständige Passivität wären Fehlverhaltensweisen.

Didaktische Bemerkungen und Verallgemeinerungen

Im folgenden wird versucht, aus dem konkreten Beispiel wesentliche Elemente einer situationsorientierten Didaktik zu gewinnen und diese als Interpretationsmuster für die alltäglichen schulischen Unterrichtssituationen zu nutzen.

1. Situationsgestaltende Vorentscheidungen

Es ist keine Frage, daß mit der Entscheidung, andere als ‚Papier-Bleistift-Situationen‘, womit die herkömmlichen Lehr-/Lernsituationen gemeint sind, zu nutzen, ein Rahmen geschaffen und didaktisch genutzt wird, der Lernmöglichkeiten präfiguriert. Die Rundreise mit den zentralen Intentionen, Erholung, Urlaub, Freizeit mit Bildungschancen, also Lernmöglichkeiten zu koppeln und anzubieten, gibt durch diese Intentionen, konkretisiert in der Programmgestaltung, und seine spezifische Realisierungsmöglichkeiten eine Rahmenvorgabe, die im weiteren die didaktischen Möglichkeiten bestimmt. Exkursionen, Studienfahrten, Praktika, Erkundungen/Unterrichtsgänge, also außerschulisches Lernen, Lernen vor Ort stellen immer Rahmenvorgaben dar, die eminent didaktisch geladen sind, die fruchtbar freilich nur werden, wenn sie entsprechend genutzt werden.

Während ich früher einmal versucht habe, situative Komponenten der schulischen Lehr-/Lernsituation zu beschreiben⁽⁴⁾, geht es hier um die Komponenten außerschulischer Lehr-/Lernsituationen. Reflektiert vor der herkömmlichen Lehr-/Lernsituation in der Schule, kann man sagen, daß die Bemühung um den alternativen Rahmen in Publikationen der allgemeinen Didaktik und Methodik häufig gar nicht mehr auftaucht. Variationen sind nur noch auf die Klassenzimmersituationen gemünzt. Und dann sind verschiedene Sitzordnungen, audio-visuelle Medien, Experimentiergerät schon die optimalen Mittel einer im Prinzip nicht sehr weit zu verändernden Situation.

2. Eigendynamik der Situation

Aus der Beschreibung wird deutlich, daß eine auf solche Weise genutzte Situation ihre Eigendynamik entwickelt. Während der Rahmen wohl festliegt, liegen im Ablauf des Programms vielerlei Chancen, Dynamik, Initiative, Interesse, Aktivität anzuregen und zu entwickeln.

Impressionen, Beobachtungen, Begegnungen provozieren Fragen, Nachforschungen, Unternehmungen. Die Stadtrundfahrt in New York gibt einen ersten Überblick, freie Halbtage werden genutzt, um Ausgelassenes aufzusuchen, knapp Gesehenes in Ruhe noch einmal anzusehen, Hinweise zu verfolgen. Die Begegnung mit den Amishern in Pennsylvanien verlockt zur Suche nach ausführlicherer Information, so wie sie kürzlich in einem Buch über die Hutterer z. B. zu lesen war. Die Sightseeing-Tour in Washington, die nur das sehr offizielle Washington beinhaltet, weckt die Frage nach dem ‚anderen Washington‘. Der Führer in New York, ein Schwarzer, der sehr gut deutsch spricht, verlockt zu einem Gespräch über seinen Job, sein Herkommen und die Herkunft seiner Sprachkenntnisse. Lokalbesuche zwingen zur Verwendung der englischen Sprache. Im Medium der fremden Sprache werden neue Einsichten gewonnen. Man stellt fest, daß von Süden her gesehen bis New York Zweisprachigkeit besteht mit den Sprachen Englisch und Spanisch. Man beobachtet das Verhalten der Amerikaner auf der Straße, im Bus, im Hotel, im Restaurant, im Supermarkt. Das Lernen bekommt eine Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Dimensionen, Zielgerichtetheit wie Beiläufigkeit, wie sie die klassische Unterrichtssituation nie anbieten kann. Intentionales wie funktionales Lernen bekommen dabei den ursprünglichen Sinn zurück.

Die Frage ist, wie man als Lehrperson oder Quasi-Lehrperson darauf reagieren sollte. Man kann einfach die Strukturen der wechselnden Situationen bewußtmachen, um die Chance, aus ihnen etwas zu gewinnen, zu vergrößern. Man kann bei aufmerksamer Beobachtung latent vorhandene Interessen und Aktivitäten ermuntern und verstärken. Man kann in Gesprächen ordnen und erklären. Man kann bei entsprechenden zeitlichen Ressourcen auf Nachfragen und Informationsbedürfnisse mit besonderen, spontan geplanten Unternehmungen reagieren.

Es liegt also in mehrfacher Hinsicht Dynamik in dem beschriebenen situativen Rahmen. Man kann sie einfach verstärken, man könnte, wenn es sich z. B. um eine Exkursion handelt, sie planmäßig für Lernerbeit „ausschlachten“.

3. Merkmale einer situationsorientierten Didaktik und die Vielfalt schulischer Lernsituationen

Wenn man versucht, die Merkmale einer situationsorientierten Didaktik herauszuarbeiten, kann man sich des beschriebenen Bei-

spiels bedienen. Es zeigen sich folgende zu verallgemeinernde Merkmale:

– Situative Vorgaben

Charakteristisch ist, daß die situativen Vorgaben, die insgesamt natürlich akzeptiert sein müssen, die Art und den Umfang didaktischer Maßnahmen recht stark vorstrukturieren. Im Beispiel der Bildungsreise sind es Reiseroute, Reisegruppe und ihre Zusammensetzung, leitende Intentionen. So sehr diese vorstrukturierende Art sind, so intensiv erleichtern sie das didaktische Handeln. Die Vorgaben sind ihrerseits didaktische Gestaltungselemente. Sie schaffen Eindrücke, Erlebnisse, Fragen, sie produzieren Abläufe, sie entwickeln Zwänge und Gelegenheiten. Anders als in der klassischen Lehr-/Lernsituation ist Interesse vorhanden, werden Anlässe geschaffen, ist die Situation qua Situation eine Lernsituation. Die Reiseleiterin schließt an diese Vorgaben an, sie setzt fort, ergänzt, potenziert, führt aus. Sie braucht kaum zu initiieren, da die Situation immer vorgegeben ist.

– Integrativer Handlungsansatz

Aus der Situation heraus ist zu handeln. Die Künstlichkeit einer Maßnahme ist nicht gegeben, da real auf Erfordernisse zu reagieren ist.

Technische kommunikative und informatorische Aufgaben stellen sich in wechselseitiger Bezogenheit. Die Situation fordert dies, sie hilft aber auch. Wichtig ist ein genügendes Maß von Sensibilität, um zu spüren, was jeweils wichtig wird. Bei der Bildungsreise wie beim Schullandheimaufenthalt treten Erfordernisse kommunikativer Art (sich um jemanden kümmern, ihn möglicherweise trösten), technischer Art (Verabredungen, Aussagen, Zeitdispositionen) und informatorischer Art (Vorträge, Unterrichtseinheiten) einerseits vom geplanten Tagesablauf/-programm her auf, andererseits ergeben sich unerwartete Ereignisse. Der Verantwortliche muß daher ganz in der Situation stehen und mit einem Bündel integrierter Maßnahmen auf sie reagieren. Das ist didaktisch gesehen eine Chance zur Bewältigung von Ernstsituationen mit ihrer Vielfalt, das ist menschlich gesehen eine sehr viel größere Herausforderung als die 45-Minuten-Stunde, weil der Mensch in seiner Ganzheit gefordert ist und nicht nur der Lehrer für 45 Minuten.

– Methodische Vielfalt

Eine situationsorientierte Didaktik, die also durch die Situationsvorgaben entscheidende Impulse bekommt, kann methodisch vielfältig und damit anregender operieren. Wenn sie

sich nur auf die Gestaltung der Situation beschränkte, hat sie schon große Chancen: sie gestaltet dort eine Besichtigung, hier eine Rundfahrt durch eine Stadt, sie eröffnet hier die Möglichkeit, Menschen zu treffen und zu befragen, dort führt sie in optisch strukturierte Informationsangebote (Zentrum der Glasherstellung mit museumsähnlicher Darstellung der Geschichte des Glases und gleichzeitig der Präsentation der Produktion in einer Werkhalle), hier bietet sie einen Kundigen zur Führung durch ein bedeutendes Gebäude (z. B. Capitol), dort bietet sie die didaktisch aufbereitete Luft- und Raumfahrtsausstellung.

In der Vorbereitung auf Situationen wie in der Aufarbeitung von Erlebnissen hat sie ihre weiteren Chancen, wobei die gelegentlichen, kurzen Informationen wie die Einzel- und Gruppengespräche Möglichkeiten des Vorgehens sind.

– ‚Vor-Ort‘-Didaktik

Eine situationsorientierte Didaktik ist sehr stark dadurch gekennzeichnet, daß sie Maßnahmen ‚vor Ort‘ erfordert. D. h., daß häufig nicht genau vorhersehbar ist, was situativ notwendig werden wird. Im Gegensatz zur schulischen Lehr-/Lernsituation, die in beachtlichem Maß kalkulierbar bzw. bei entsprechenden Maßnahmen, die freilich problematisch sein können, beherrschbar ist, sind die Tagesverläufe im Schullandheimaufenthalt wie bei einer Bildungsreise/Exkursion unterschiedlich. Da sind Situationen auf der Fahrt, bei einer Führung, bei einer Besichtigung, während einer Pause, am Abend zu gestalten. Da treten Klärungsnotwendigkeiten, Vermittlungsanlässe, Kontaktbedürfnisse, Desorientierungen, Informationswünsche je nach dem Verlauf einer Unternehmung auf. Die Unzufriedenheit einer Stadtrundfahrt, die Fremdartigkeit bestimmter Landessitten, Unkenntnis über die Bedeutung wichtiger Gebäude können als Beispiel für ‚Vor-Ort-Erfordernisse‘ im technischen, kommunikativen und informativen Bereich dienen.

– Die Ungeschiedenheit des Beziehungs- und Inhaltsaspekts

Die normale schulische Lernsituation ist besonders in letzter Zeit in der Diskussion auf das Auseinanderfallen des Inhalts- und Beziehungsaspekts problematisiert worden. Die Behandlung von für selbstverständlich gehaltenen Inhalten kann im schulischen Alltag zu einer Vernachlässigung des Beziehungsaspekts führen. Der Lernende hat sich dann ganz den Erfordernissen der Inhalte unterzuordnen. Beziehungsbedürfnisse, -wünsche, -

notwendigkeiten werden nicht gesehen oder zu wenig gesehen.

Eine situationsorientierte Didaktik, wie sie bisher beschrieben worden ist, birgt die Chance, durch ihre Rahmenvorgaben den Erlebnis- und Lernprozeß so zu gestalten, daß Inhalts- und Beziehungsprobleme gleichermaßen Berücksichtigung finden. Da entstehen beiläufig Kontakte, da bilden sich Kleingruppen, da gibt es gemeinsame Unternehmungen, die Beziehungen entstehen lassen. Umgekehrt führt das gemeinsame Anliegen der Reise zu inhaltlichen Fragen, hier verstanden als Informationsbedürfnisse. Ein Prozeß gemeinsamen Lebens (z. B. auch gemeinsames Essen) und Lernens (z. B. Bewältigung von Sprachproblemen) entwickelt sich, der die Ungeschiedenheit von Menschsein und Lernerrolle sichert. Die herkömmlicherweise erwartete Schülerrolle zwingt junge Menschen häufig genug dazu, in der Schule ein anderer zu sein als außerhalb der Schule. Das Maß an Persönlichkeitsdeformierungen kann erheblich sein.

Vom Reiseleiter/Exkursionsleiter erfordert dies andererseits auch, daß er sehr viel mehr einbringen muß als der Schullehrer. Er ist von morgens bis abends gefordert, er muß seine ganze Persönlichkeit einbringen. Sein Zeit- und Kraftaufwand ist unvergleichlich größer. Er ist nicht nur in Lehrsituationen gefordert, sondern in einer Vielzahl von Lebenssituationen. Dies ist eine recht große Herausforderung und erfordert ein großes Engagement.

Schluß

Die Erweiterung didaktischen Denkens vom vor allem inhaltsorientierten Ansatz hin zu adressatenorientierten Ansätzen mag deutlich machen, daß die Einfalt der herkömmlichen Lehr-/Lernsituationen in der Schule abgelöst werden kann durch ein sehr viel einfallreichereres, vielfältiges didaktisches Handeln. Natürlich ist dies nicht neu. Wir kennen mindestens seit der Reformpädagogik viele Möglichkeiten. Merkwürdigerweise aber ist die Didaktik-Diskussion vor allem bestimmt durch Überlegungen zur Bewältigung des Unterrichts in den Klassenräumen.

Anmerkungen:

- (1) M. Bönsch: Adressatenorientierte Didaktik, in: Neue Unterrichtspraxis, 2/1981
- (2) M. Bönsch: Kommunikative Didaktik, in: Päd. Welt, 7/1979
- (3) Pädagogik im Schullandheim, hrsg. vom Verband Deutscher Schullandheime e. V., 1975
- (4) M. Bönsch: Situationen im Unterricht, Ratingen, 1964
- M. Bönsch: Verlaufsgestalten und Aktionsstrukturen des Unterrichts, Essen, 1973

Ungarn toleriert Schulen mit christlichem Lehrplan

C.G.STRÖHM, **Pannonhalma** „Schwerter zu Pflugscharen“ – so steht es groß in Deutsch auf dem T-Shirt des 16jährigen Schülers, dem wir im Speisesaal des Internats begegnen. Diesen pazifistischen Spruch aus der „DDR“ trägt ein junger Ungar, und wir befinden uns auf dem Boden der Ungarischen Volksrepublik: in der berühmten Benediktinerabtei Pannonhalma (St.-Martins-Berg), südlich von Győr, unweit der österreichischen Grenze.

Im Kloster, das in wenigen Jahren sein tausendjähriges Bestehen feiert, existiert eine Institution, die sich in einem kommunistisch-atheistischen Staat des „realen Sozialismus“ zunächst ein wenig seltsam ausnimmt: ein katholisches Gymnasium samt Internat mit etwa 300 Schülern aus ganz Ungarn. Die Lehrer sind Benediktiner-Padres. Pannonhalma ist die einzige christliche Einrichtung dieser Art in Ungarn. Außerdem gibt es weitere sieben christliche Schulen.

Die Zahl der Schüler wird staatlicherseits ebenso begrenzt wie die Zahl der Ordensgeistlichen. Die katholischen Klöster wurden vom KP-Regime 1948 ebenso aufgelöst wie die konfessionellen Schulen.

Aber bereits zwei Jahre später, also noch unter dem Stalinismus, wurden der katholischen Kirche acht Gymnasien zugestanden. Auch einige Orden durften in Verbindung mit den Schulen ihre Lehrtätigkeit wiederaufnehmen, müssen sich aber streng auf den Schulbereich beschränken.

Aus den katholischen Schulen geht nicht nur der größte Teil des Priesternachwuchses für die ungarische Kirche hervor. Auch junge Leute, die später ein weltliches Fach studieren und einen „weltlichen“ Beruf ergreifen, besuchen die katholischen Gymnasien. Söhne von Vätern, die KP-Mitglieder sind, wird man in Pannonhalma vergeblich suchen.

Die Väter anderer Schüler sind Ärzte, Ingenieure oder Schauspieler, die „finanziell und ideologisch unabhängig“ sind. Die Mehrheit der Schüler kommt aus Bauern-, ja manchmal sogar aus Arbeiterfamilien. Damit erfüllt das katholische Gymnasium Pan-

nonhalma eine Voraussetzung, auf die bei der Aufnahme in die Hochschulen größter Wert gelegt wird: die „proletarische Abstammung“ der Studenten.

Absolventen aus Pannonhalma können kaum Offizier, Beamter und selten Lehrer werden. Der atheistische Staat möchte keine Christen in solchen Positionen. Doch stellt Pannonhalma wesentlich höhere Anforderungen als weltliche Schulen.

Unterrichtet wird mit kommunistischen Lehrbüchern. Auf die Frage, wie sich der staatlich verordnete Marxismus-Leninismus mit der christlichen Lehre im Unterricht vertrage, erhalten wir die Antwort: Die Benediktiner-Lehrer seien zwar verpflichtet, den Lehrstoff vorzutragen, aber sie hätten das staatlich verbriefte Recht, die Meinung der Kirche zu den jeweiligen Problemen – also auch zur Lehre des Marxismus – zu sagen.

Vielleicht, so sagt man uns, könnte man dies alles in einer bürgerlichen Demokratie nicht begreifen, aber die Ungarn haben schon „Tataren, Türken, Habsburger und auch andere über-

lebt“. Daher wisse man hier, wie man denken müsse – und man wisse auch, was man sagen dürfe.

In einem Klassenzimmer hängt eine große Geschichtskarte: „Die österreichisch-ungarische Monarchie im Jahre 1914.“ Hier sehen die Schüler nicht nur, daß ihr Vaterland und Österreich einstmals zusammengehörten, sondern auch, daß Ungarn früher viel größer war als heute: Das verlorene Siebenbürgen, das Banat, die Slowakei, ja sogar ein Teil der kroatischen Adriaküste gehörten dazu.

An Fremdsprachen lernt man in Pannonhalma an erster Stelle Russisch (das ist staatlich vorgeschrieben), und außerdem kann man zwischen Englisch, Deutsch und Französisch wählen.

Der Tagesablauf ist religiös bestimmt: Gebete, Exerzitien, Gottesdienste. Wöchentlich gibt es zwei Religionsstunden. „Wer hierher kommt, will eine christliche Erziehung, denn atheistische Schulen gibt es in Ungarn genug“, sagt man uns. „Wir existieren mit kleinen Pausen seit tausend Jahren. Jetzt hoffen wir auf das zweite Jahrtausend.“

Die Welt, 27. 10. 82

Deutschunterricht auf Madagaskar

Erfolgreiche Kulturarbeit auf eigene Faust

ANTANANARIVO, im Januar Zwei Wochen Windstille, das Schiff kam nicht voran. Die Pest brach aus, in den Kesseln faulte das Trinkwasser. Der lange Hein trank dennoch davon und starb daran. Seine Kameraden gaben ihm ein kühles Seemannsgrab. Mehr wissen wir Deutsche von Madagaskar kaum. Kreuzworträtselrater wissen noch, daß es einen Halbaffen namens Lemur dort gibt. Umgekehrt ist das Interesse ungemein stärker. Die Madagassen wollen mehr von

Deutschland wissen. Ihr Interesse ist so stark, daß Deutsch eine begehrte Fremdsprache geworden ist. Fünftausend Oberschüler können Deutschunterricht wählen, zweihundert Madagassen studieren Deutsch in Antananarivo, 250 lernen Deutsch in Cercle Germano-Malagasy, und der erste Afrikaner, der – an der Sorbonne – sich in Deutsch habilitiert hat, ist ein Madagasse. Praktischen Nutzen hat die deutsche Sprache für die Madagassen kaum. Nationalsprache ist Mala-

gasy, für viele der kaum zehn Millionen Madagassen die zweite nach ihrer eigenen Stammsprache. Unerlässlich aus historischen Gründen und wegen der wirtschaftlichen Verflechtungen ist Französisch, die erste und pflichtgemäß zu lernende Fremdsprache an den Schulen. Zweite, an allen Oberschulen gelehrt, Fremdsprache ist Englisch. Deutsch nun noch als dritte (oder gar vierte) Fremdsprache hinzuzunehmen, ist nicht mit Aufstiegschancen oder besseren Aussichten bei der Stellungsuche zu erklären. So viele Jobs, für die Deutschkenntnisse Voraussetzung oder in denen sie wenigstens nützlich wären, gibt es nicht auf dieser Insel im Indischen Ozean. Noch freilich kann jeder, der Deutsch gut beherrscht, eine Anstellung als Deutschlehrer bekommen. Doch was, wenn es genügend Deutschlehrer gibt, die Klassenstärken von jetzt 50 Schülern halbiert sind? „Deutsch macht Spaß“, antwortete darauf ein Sprachschüler des Cercle an der Avenue de l'Indépendance in Antananarivo. Eine schöne, aber wenig erhellende Auskunft.

Auf Madagaskar, trotz seiner eigenen Traditionen und hohen Kultur von der früheren Kolonialmacht geprägt, leben rund 25 000 Franzosen, aber weniger als vierzig Deutsche, Botschaftspersonal und Familienangehörige eingeschlossen. Doch der Cercle Germano-Malagasy, ein privater Verein, hat neben seinen madagassischen 20 deutsche Mitglieder. Dieser „deutsch-madagassische Kreis“ hatte 1976, als das Goethe-Institut aus heute nicht mehr bekannten, wahrscheinlich Ersparnisgründen seine Zweig-

stelle in Antananarivo schloß, dessen Aufgaben übernommen und die deutsche Kulturarbeit in eigener Regie weitergeführt. Aus der Bundesrepublik Deutschland kommen Sachzuwendungen wie Bücher, Videogerät, Zeitungs- und Zeitschriftenabonnements, doch der finanzielle Zuschuß des Auswärtigen Amtes beträgt selten mehr als 80 000 und immer unter 100 000 Mark im Jahr. Nirgends in Afrika wird auswärtige Kulturpolitik für den deutschen Steuerzahler bei so großem Erfolg so billig betrieben wie auf Madagaskar. Die restlichen Mittel kommen aus Mitgliedsbeiträgen und den Gebühren für den Sprachunterricht herein.

Nach anfänglichen Eifersüchteleien der Profis in München gegenüber den Amateuren in Antananarivo habe sich die Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut gut eingespielt, sagt Eckehart Olszowski, der Leiter des Cercle. Der Cercle werde teils auch in die regionale Zusammenarbeit der Goethe-Institute Ostafrikas einbezogen, freilich von Rundsendungen von Filmen und Ausstellungen ausgeschlossen. Olszowski war 1979 nach Madagaskar gekommen, um Material für eine religionshistorische Dissertation über das madagassische Christentum zu sammeln. Anfangs verdiente er sein Geld als Deutschlehrer an einem Gymnasium. Den Cercle übernahm er 1980, nicht als hochbezahlter „entsandter Experte“, sondern als privater Angestellter des madagassischen Vereins. Den Deutschunterricht leitet eine Madagassin, Frau Rananidina, die in Heidelberg ihren Magistergrad erworben hat. Sie hat einen Lehr-

auftrag des Goethe-Instituts und kann darum das begehrte „Zertifikat Deutsch als Fremdsprache“ ausstellen, das auch von der madagassischen Regierung anerkannt wird. Deutsch wird im Cercle in vier Kursen von je drei Trimestern unterrichtet. Von 38 Bewerbern, die sich 1982 nach ihrem letzten Kurs für das Zertifikat meldeten, haben 22 die Prüfung bestanden.

Großes Thema des nächsten Jahres sind die „100 Jahre deutsch-madagassische Beziehungen.“ 1863 hatte eine madagassische Gesandtschaft in Berlin im Namen ihrer Königin Ravalona II. mit dem Deutschen Reich einen Konsularvertrag geschlossen. Der war ebenso wie etwa gleichzeitig geschlossene Verträge mit Großbritannien und den Vereinigten Staaten ein vergeblicher Versuch, gegen die französischen Kolonialbestrebungen die Unabhängigkeit des madagassischen Königreichs zu bewahren. Olszowski plant eine Ausstellung historischer Fotos und Dokumente, Vorträge und Festkonzert, für die der Musikkreis des Cercle sich schon vorbereitet. Die Botschaft der DDR, die ihre Position bei der marxistischen Regierung Madagaskars festigen will, hatte ursprünglich ebenfalls Interesse an der Ausrichtung der Gedenkveranstaltung gezeigt. Doch ihr Botschafter merkte noch rechtzeitig, daß er damit für die DDR die Kontinuität des Deutschen Reiches dokumentieren würde. Er ist noch schnell von dieser Absicht abgerückt, ehe ihm in Ost-Berlin deswegen größte Schwierigkeiten entstehen konnten.

GÜNTER KRABBE

FAZ 6. 1. 83

BÜCHERTISCH

Wege und Wandlungen – Die Deutschen in der Welt heute, Bd. 2 (herausgegeben im Auftrag des VDA von Peter E. Nasarski), Westkreuz-Verlag Berlin/Bonn 1983, 559 Seiten, DM 84,-

Sowohl als Band 2 der VDA-Schriftenreihe zu Fragen der Deutschen im Ausland als auch als zweites Buch der Reihe „Wege und Wandlungen – Die Deutschen in der Welt heute“ wird ein neues Sammelwerk vorgelegt. Es schließt an die Beitragsammlung an, die die heutige Situation der Auslandsdeutschen in Europa und in der UdSSR zum Gegenstand hat (vgl. Buchbesprechung in: Der deutsche Lehrer im Ausland 4/1981, S. 85/86). Damit werden erstmals seit 1939 wieder die Lage und die Entwick-

lung der deutschsprachigen Auswanderergruppen und ihrer Nachfahren in Übersee mit einer Gesamtdarstellung in den Blick genommen, in ihren regionalen Tendenzen und Leistungen wie in ihrer Funktion als Bindeglied zwischen ihren überseeischen Heimatstaaten und dem deutschen Sprach- und Kulturraum Mitteleuropas. Daß mehr als vier Jahrzehnte vergehen mußten, ehe im westlichen Deutschland ein solches Werk erscheinen konnte, zeigt, wie groß die Unsicherheiten im ethnischen und nationalen Selbstverständnis hierzulande noch sind. Um so mehr bleibt deshalb zu begrüßen, daß Voreingenommenheiten beseitigt, verstreute Informationen gesammelt und ausgewertet und acht-same Problemgrabungen vorgenommen werden.

Dabei wird sichtbar, daß zum Prozeß des weltweiten Kulturwandels der Übergang von alten zu neuen Kulturmustern gehört.

Der Herausgeber Peter Nasarski hat 42 Mitarbeiter aus dem In- und Ausland für Einzelbeiträge gewonnen, Wissenschaftler und Journalisten, Abgeordnete des Deutschen Bundestags, Vertreter der Kirchen und der Wirtschaft, Pädagogen, Mitarbeiter kultureller Einrichtungen und Schriftsteller. Demgemäß ist eine Vielfalt an Darstellungsformen entstanden, neben die regional und thematisch bestimmten Sachbeiträge, die selbstverständlich vorherrschen, treten Skizzen, Erzählungen, Essays, Dokumentationen und Interviews. Diese tragen ebenso zur Verlebendigung der Gesamtdarstellung bei, wie die mehr als 400 Bilder anschauliche Belege für Lebensformen in Übersee liefern, die ihre Herkunft und im einzelnen ihre Bindung an die deutschsprachigen Kernlande in Europa zweifelsfrei erkennen lassen. Viele Bilder von deutschen Schulen sind dabei, auch solche vom Besuch des deutschen Bundespräsidenten 1982 beim Colegio Visconde de Porto Seguro in Sao Paulo/Brasilien.

Die Fülle der Informationen, die Unterschiede in den Sichtweisen, die Differenzierungen im Selbst- und Fremdverständnis, die Verschiedenheiten in der Tiefe historischer Einsichten und in der Dimension der soziokulturellen Bezüge spiegeln ebenfalls den Pluralismus unserer Zeit wider. So wird z.B. besonders mit der Spurensuche im südostasiatisch-pazifischen Raum deutlich, daß an die Stelle der Auswanderergruppen in unserer Zeit immer mehr Einzelne treten, die durch ihre zeitweilige Tätigkeit als Entwicklungshelfer, Lehrer, Experten, Wissenschaftler, Wirtschaftsvertreter, Unternehmer, Kaufleute oder Mitarbeiter internationaler Organisationen das Bild vom Deutschen in der Welt bestimmen. Natürlich können Lücken entdeckt werden, wie z. B. für Lateinamerika, das hier allein durch die großen Auswandererländer Argentinien, Brasilien, Chile und Paraguay vertreten ist, doch wer wollte sogleich eine Enzyklopädie erwarten?

Im Schlußkapitel des Buches sind unter der Überschrift „Generationen im Zeitenbruch“ Aufsätze zusammengefaßt, die vor allem den Bewußtseinswandel in der Jugend hüben und drüben, die Veränderungen in den Motivationen zur Aus- und Einwanderung für die Bundesrepublik Deutschland sowie die Phänomene der Akkulturation und des internationalen Kulturaustausches zum Gegenstand haben. Hierzu gehört auch der Beitrag des Rezensenten über Entwicklungen, Profile und Perspektiven der deutschen Schulen in Übersee. *Harry Werner*

Max Graf zu Solms: Ein Lebensgang. Briefe, Selbstzeugnisse. Berichte. Herausgegeben von Freda Gräfin zu Solms unter Mitarbeit von Irmgard Foerster

396 Seiten mit 5 Abbildungen in Ganzleinen gebunden 48,- DM ISBN 3 7708 0731 6, N. G. Elwert Verlag Marburg

Max Graf zu Solms war der erste Lehrstuhlinhaber für das Fach Soziologie an der Philipps-Universität in Marburg/L. In fast lückenloser Folge und erlebter Unmittelbarkeit zeichnet sich sein Werdegang in Briefen – zumeist ins Elternhaus – und

Selbstzeugnissen ab, der von der Kindheit an über die Studienjahre in Heidelberg und München und den Einsatz im ersten Weltkrieg zur Befreiung von standesgebundenen Lebensformen führt und die allmähliche Zuwendung zu wissenschaftlicher Arbeit aufzeigt. Die psychische Entwicklung geschieht vor dem Hintergrund bedeutsamer historischer und kulturhistorischer Ereignisse. Um eigene geistige Bestrebungen zu verwirklichen und sein angestammtes Schloß zu einer Begegnungsstätte von Gelehrten und Künstlern zu machen, sucht Max Solms die Verbindung zu dem Soziologen Ferdinand Tönnies. Ihr Briefwechsel, der zunächst zur Gründung des Forscherheims Assenheim führt, wird hier erstmals veröffentlicht. Dieser erhält Eigengewicht in zunehmender Freundschaft, die auch die Konflikte der dreißiger Jahre trägt. In Briefen an die Herausgeberin spiegelt sich die Entscheidung für die Wissenschaft als Beruf. In seinem Denken und Lehren und in der Auseinandersetzung mit den Soziologen seiner Zeit entwickelt Max Solms ein eigenes soziologisch-anthropologisches System, das er 1946 im Frankfurter Vortrag „Gesellungslehre“ grundlegend formulierte. Dieser Vortrag als Entwurf zu seinem Hauptwerk „Analytische Gesellungslehre“ ist hier abgedruckt.

Bruno Liebaug: ... und man fährt trotzdem weiter – Erschreckendes und Satirisches über den Kraftfahrzeugverkehr – *Niederkassel 1981, ISBN 3-922989-00-4, 174 S.*

Ein Schulbuch, das gar kein Schulbuch ist. Es ist deshalb ein Schulbuch, da das „Erschreckende und Satirische“ unsere Mofa-verrückte, Führerschein-, Motorrad- und Auto-besessene Jugend angeht. Jährlich über viertausend Tote und über hunderttausend Verletzte – das ist wahrlich ein Kriegszustand, der nur deshalb kein Aufsehen erregt, da sich Tote und Verletzte auf das Jahr und die ganze Bundesrepublik verteilen. Der Autor – selbst emsiger Radfahrer – rückt der Umweltverschmutzung durch Autoabgase, dem Lärm und seinen Folgen und schließlich den beschnittenen Menschenrechten der Nicht-Autofahrer zuleibe. Und: je mehr Geld, desto schneller die Kiste und um so größer der Schaden. Aber auch um so mehr Tote und Verletzte.

Solange allerdings der Unfall aus der Perspektive des so erbarmenswerten und armen Autofahrers gesehen wird, solange Verunglückte als Unfallschicksal gesehen werden, bleibt Bruno Liebaugs Ansinnen hoffnungslos.

Seine harten Thesen von der Sackgasse illustriert Liebaug durch Zeitungsmeldungen, die er einer kristallklaren Analyse unterzieht, und durch Statistiken, die ebenso bösartig den Katastrophenzustand, den keiner wahr haben will, verdeutlichen. Gewiß ist, daß die Umwelterziehung unserer Jugend umweltbewußter gemacht hat, als es die Älteren sind. Vielleicht ist das Buch ein erster Schritt auf dem Weg einer Anti-Auto-Gesellschaft. Da die Älteren mit dem Auto Statussymbole verbinden und im übrigen längst bewiesen haben, daß sie die Welt, wie sie ist, für richtig halten, ist das Buch ein Schulbuch – in der Hoffnung, daß die Jüngeren bereit sind, die Welt, wie sie ist, nicht zu akzeptieren.

Helmut Birkenfeld

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

BEITRITTSERKLÄRUNG

(bitte nur mit Schreibmaschine oder in Blockschrift ausfüllen)

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

Ich bin

☐ **Auslandslehrer**

Beitrag 80, — DM

☐ **Inlandslehrer, Pensionär**

Beitrag 40, — DM

☐ **Student, Ortskraft, Schulsekretäre**

Beitrag 20, — DM

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

Name: Vorname:

Berufsbezeichnung:

Tag der Geburt: Geburtsort:

Heimatanschrift (Inland):

Auslandsanschrift (Schule):

Frühere Auslandstätigkeit (wann und wo):

Dienstantritt im Ausland:

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

(Unterschrift)

Wir möchten Sie dringend bitten, uns die umseitige Erklärung über die Beitragsabbuchung von Ihrem Konto (für Sie kostenfrei) auszufüllen und zu unterschreiben. Falls Sie am Abbuchungsverfahren nicht teilnehmen wollen, so erteilen Sie Ihrer Bank einen Dauerauftrag zum 1.1. eines jeden Jahres über den für Sie zutreffenden Beitragssatz.

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

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

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

ABBUCHUNGSERMÄCHTIGUNG

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

Postscheckkonto:
(Ort, Kontonummer)

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

Bankleitzahl: beglichen wird.

Das zutreffende Konto lautet auf den Namen und die Anschrift:

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

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

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

ANSCHRIFTENÄNDERUNG

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

Name: **Vorname:**

Bisherige Anschrift:

Neue Anschrift ab:

.....

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

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 09 21 520

Niederlassungen
5100 Aachen
Stolberger Str. 40
Ruf (02 41) 503555.
Telex 08 32 529

3300 Braunschweig
Hagenmarkt 19 - 20
Ruf (05 31) 18030
Telex 09 52 719

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

Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen – Meinungen – Materialien

des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

Aus dem Inhalt:

Wie kann man nur in diesem Land leben?

Wie „deutsch“ können die „Deutschen Schulen“ in Chile sein?

Der Beitrag des deutschen Schulverbandes Santiago und der Deutsch-Chilenischen Industrie- und Handelskammer zur Berufsbildung in Chile

60 Jahre Deutsche Schule „Mariscal Braun“ La Paz

Zum Streit um den kommunikativen Ansatz

Ein kleiner Trick mit großer Wirkung

Zum Verhältnis von deutschsprachigem Fachunterricht und deutschem Sprachunterricht an den deutschen Auslandsschulen in Spanien

Der deutsche Lehrer im Ausland

30. Jahrgang · August 1983

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) 8388 – 266
z. Z. gültige Preisliste Nr. 8 vom 1. 1. 1983

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 31, –;
Einzelheft DM 9,50, jeweils zuzüglich Versandkosten.
Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer

Ausland: Jahresabonnement DM 36, –;
Einzelheft DM 9,50, 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 0724–5343

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 Abtsbüden 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	
Ergebnisprotokoll der Arbeitssitzung des VdLiA-Vorstandes im Bundesverwaltungsamt – ZfA – am 17. 1. 1983	2
Sechste ordentliche Vorstandssitzung in Schlangenbad/Taunus	4
Regionalgruppen	
Eckhard STEGMANN, Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld	6
Persönliche Nachrichten	
Rudolf SCHRÖTER, Gedenktage	7
Ehrungen und Glückwünsche	8
Neue Mitglieder – Anschriftenänderungen – Neue Obleute	9

AKTUELLE INFORMATION

Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der Kultusministerkonferenz	10
Liste der Beschlüsse der KMK 1982 – Auslandsschulwesen	11

DISKUSSION

Wolfgang HAMMER, Wie kann man nur in diesem Land leben?	12
Michael BRAUN, Wie „deutsch“ können die „Deutschen Schulen“ in Chile sein?	13
Gerd DÜNSER, Für Einmischung in die inneren Angelegenheiten der <i>eigenen</i> Schule	16

BERICHT

Klaus RUDEK, Der Beitrag des Deutschen Schulverbandes Santiago und der Deutsch-Chilenischen Industrie- und Handelskammer zur Berufsbildung in Chile	17
Stephan SCHNEIDER, Möglichkeiten und Grenzen der „zweisprachigen Erziehung“	23

AUSLANDSSCHULEN

Arne von FRANQUÉ, 60 Jahre Deutsche Schule „Mariscal Braun“ La Paz	25
--	----

DIDAKTIK

Wolfgang NEUGEBOERN, Zum Streit um den kommunikativen Ansatz	31
Ernst Jürgen BERNBECK, Ein kleiner Trick mit großer Wirkung	36
Helmut GRAFF, Zum Verhältnis von deutschsprachigem Fachunterricht und deutschem Sprachunterricht an den deutschen Auslandsschulen in Spanien	40

PRESSESTIMMEN

Baden-Württemberg verändert die Oberstufe	43
Mehr Australier lernen Deutsch	44

BÜCHERTISCH

Gerd BRENNER, Hans Jürgen KOLVENBACH, Praxishandbuch für Kinder- und Jugendliteratur	45
Ingeborg WEBER-KELLERMANN, Weihnachtslieder	45
Helmut BIRKENFELD, Gastarbeiterkinder aus der Türkei	46

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	11
---	----

VERBAND

Ergebnisprotokoll der Arbeitssitzung des VdLiA-Vorstandes im Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – am 17. 01. 1983

Teilnehmer:

vom VdLiA: Herr H.-G. Becker, Herr Beyer, Herr Bechert, Frau Bosert, Herr Hönig,
Herr Reichenbach

von der ZfA: Herr B. Becker, Herr Dr. Vix, Herr Dr. Eich, Herr Gauf, Herr Friebe

1. Grundsatzfragen

Die Arbeit der Zentralstelle ist gegenwärtig stark durch die enger werdenden finanziellen Grenzen bestimmt. Dies wirkt sich in allen Bereichen aus. Das kulturpolitisch vom Auswärtigen Amt vorgegebene Ziel ist durch das Wort von der „Erhaltung der Substanz“ gekennzeichnet. Dies kann jedoch nicht bedeuten, daß auch im Einzelfall der bisherige Förderungsumfang erhalten bleibt; wohl aber, daß es noch wichtiger geworden ist, bei der Förderung das Notwendige vom Wünschenswerten zu unterscheiden.

Nach Auffassung der Zentralstelle war es bedauerlich bei dem expansiv angelegten Rahmenplan, daß die Geldknappheit just in dem Augenblick spürbar wurde (1981), als der Rahmenplan anfang zu greifen. Neun neue Auslandsschulen waren gegründet worden, seit 1982 mußten dagegen Bitten um Neuaufnahme in die Förderung abschlägig beschieden werden. An dem im Aufbau befindlichen Auslandsschulen können neue Stellen nur dann eingerichtet werden, wenn die hierzu benötigten Lehrkräfte an anderen Schulen abgezogen werden.

Zunächst ist festgelegt worden, daß bis 1984 ca. 10% der Stellen für vermittelte Lehrkräfte eingespart werden müssen. Dies soll in erster Linie dadurch erreicht werden, daß zurückkehrende Lehrkräfte nicht ersetzt werden. – Bis zum Herbst 1983 sinkt die Zahl der vermittelten Lehrkräfte auf etwa 1320. Diese Kürzung kann von den betroffenen Schulen wohl verarbeitet werden. Darüber hinausgehende Kürzungen werden bei manchen Auslandsschulen an die pädagogische Substanz gehen.

Inzwischen ist die Forderung auf Einsparung bei den Lehrern modifiziert worden: Es

muß entweder die Zahl der vermittelten Kräfte weiter verringert oder aber an den Aufwendungen für den einzelnen Lehrer gespart werden.

Eine Entscheidung hierüber ist noch nicht gefallen. Mehrere Bundesministerien wie auch die Länderbehörden sind daran beteiligt.

2. Vermittlung und Beurlaubung von Lehrkräften

2.1. Lehrervermittlung

Grundsätzlich gibt es keinen Rechtsanspruch auf Vermittlung in den Auslandsschuldienst.

2.1.1. Beamtete Lehrkräfte

Über die Freistellung von Lehrkräften für den Auslandsschuldienst entscheiden allein die zuständigen Kultusministerien. Voraussetzung hierfür ist wenigstens zweijährige, überdurchschnittliche Bewährung nach der 2. Staatsprüfung.

Bei stetig steigender Bewerber- und sinkender Stellenzahl vermindern sich die Vermittlungschancen für den einzelnen Bewerber. Lehrkräfte, mit wenig gefragten Qualifikationen, wie z. B. LGHS ohne mehrjährige und nicht zu weit zurückliegende Grundschulerfahrung, Lehrkräfte mit ungünstigen Fächerkombinationen (z. B. Französisch/Erdkunde, Russisch/Leibeserziehung und viele andere) können kaum mehr mit einer Vermittlung rechnen.

2.1.2. Sonderprogramm für arbeitslose Junglehrer

Im Sonderprogramm gibt es z. Z. 65 Stellen, von denen alljährlich etwa 1/3 frei wird. Da für diese Stellen einige Hundert Bewerber in der Kartei des Bundesverwaltungsamts – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – geführt werden, wurden die Bundesländer gebeten, vorläufig keine neuen Bewerber zu benennen.

Es hat sich gezeigt, daß Lehrkräfte, die im

Sonderprogramm tätig waren, nach ihrer Rückkehr erneut arbeitslos werden. Leider war dies nicht anders zu erwarten.

2.1.3. Arbeitslose Lehrkräfte

Vielfach werden arbeitslose Lehrkräfte von Auslandsschulen und Firmenschulen über Anzeigen in großen überregionalen Zeitungen angeworben. Die Zentralstelle ist hierbei nicht beteiligt.

2.2. Beurlaubungsdauer und Vertragsverlängerung

Es ist nicht beabsichtigt, von der seither üblichen Praxis abzugehen, allerdings soll bei der Behandlung von Anträgen auf Verlängerung der Dienstverträge und der Beurlaubung größeres Gewicht auf die Bewährung (Einsatz innerhalb und außerhalb der Schule, Beherrschung der Landessprache) gelegt werden als seither. Eine Abänderung des Beschlusses der Kultusministerkonferenz vom 21. 03. 1979 über die Dauer der Beurlaubung der Auslandslehrer ist nicht vorgesehen.

2.3. Beurlaubung von Ehepartnern, die im in-nerdeutschen Schuldienst stehen

Die Schulvorstände äußern verstärkt den Wunsch, daß die Ehepartner vermittelter Lehrkräfte, so weit sie selbst im Schuldienst stehen, als Ortskräfte mitarbeiten. – Die Bundesländer machen die Beurlaubung zum Teil davon abhängig, daß eine Ortskrafttätigkeit mit wenigstens halber Wochenstundenzahl übernommen wird.

2.4. Besetzung von Funktionsstellen; Vermittlung von Zweitbewerbern

Lediglich die Schulleiterstellen können ausgeschrieben werden. Die übrigen Funktionsstellen werden in der Mehrzahl mit Lehrkräften besetzt, die bereits an der betreffenden Schule arbeiten; Voraussetzung hierfür ist, daß das zuständige Kultusministerium zugestimmt hat. Jährlich sind nur etwa 10 dieser Funktionsstellen durch die Zentralstelle zu besetzen. Dabei werden in erster Linie Zweitbewerber berücksichtigt, von denen z. Zt. mehr als 300 in der Bewerberkartei geführt werden.

Nur beim Vorliegen zwingender sachlicher Gründe wird zugestimmt, daß eine vermittelte Lehrkraft im 5. Vertragsjahr eine Funktionsstelle übernimmt. Die Verlängerung eines Dienstvertrages über 5 Jahre hinaus wird in der Regel nicht zur Übernahme einer Funktionsstelle, sondern wegen Bewährung in der Funktionsstelle genehmigt.

2.5. Zur Rechtsstellung des vermittelten Lehrers

Soweit der Lehrer eine Verlängerung seines

Dienstvertrages wünscht, ist seine Rechtsstellung dadurch gekennzeichnet, daß die Verlängerung erst dann zustande kommt, wenn alle beteiligten Stellen (der Schulträger, der Schulleiter, der Lehrer selbst, die Zentralstelle und der Dienstherr) zustimmen. Jede von ihnen entscheidet in eigenem freien Ermessen. Auch bei der vorgesehenen neuen Fassung des Musterdienstvertrages ist eine Änderung dieser Rechtslage nicht zu erwarten.

Bei Meinungsverschiedenheiten zwischen Lehrer und Schulträger einschließlich Schulleitung ist es zweckmäßig, diese möglichst im Rahmen vertrauensvoller Gespräche beizulegen. Dabei ist zu beachten, daß der Schulleiter als Beschäftigter des Schulträgers nicht einseitig nur die Interessen des Lehrers vertreten kann. Für den Lehrervertrauensrat liegt in diesem Bereich ein mögliches Arbeitsfeld.

Prozesse von Lehrern gegen die Zentralstelle auf Erteilung der Zustimmung zu einem mit dem Schulträger abgeschlossenen Verlängerungsvertrag sind Ausnahmeseinungen. Bei den Verfahren, die in der Mehrzahl beim Verwaltungsgericht Köln anhängig sind, geht es in der Regel um finanzielle Fragen.

2.6. Wahlrecht

Die Lage ist seit der letzten Mitteilung im ZfA-INFO (1/83) unverändert.

3. Finanzielle Leistungen für Auslandslehrer

3.1. Allgemeines

Richtlinien zur finanziellen Betreuung der Auslandslehrer werden vom Auswärtigen Amt unter Zustimmung vom Innen- und Finanzministerium erlassen. Die Richtlinien erklären das Bundesbesoldungsgesetz teilweise für entsprechend anwendbar. Dies gilt insbesondere für die monatliche Ausgleichszulage, zu der auch der Mietzuschuß gehört.

Zum Bundesbesoldungsgesetz (BBesG) werden vom Bundesministerium des Innern Verwaltungsvorschriften zum BBesG erstellt, die auch von der Zentralstelle zu beachten sind. Das Auswärtige Amt regelt in Erlassen die verbindliche Auslegung der Richtlinien.

Die Zentralstelle entscheidet jedoch in eigener Zuständigkeit auf der Basis der Zuwendungszusage und der danach einschlägigen Richtlinien. Die Zentralstelle regelt auch das Verwaltungsverfahren, soweit die Richtlinien keine abschließende Regelung enthalten.

3.2. Mietzuschuß

In den letzten Jahren sind die Gesamtaufwen-

dungen für die Mietzuschüsse von 5 Mio. auf 13,5 Mio. (1982) angestiegen. Ursache dafür ist, daß die angemieteten Wohnungen immer aufwendiger geworden sind, aber auch, daß die Mietverträge sehr häufig in Dollarwährung abgeschlossen werden müssen und die Beträge durch Steigerung des Dollarkurses ansteigen. Die Entwicklung ist besorgniserregend.

Das Problem des Arbeitszimmers für den Lehrer erscheint weitgehend gelöst, da z. B. ein Abstellraum anerkannt wird und man die Frage der Wohnungsgröße großzügig handhabt; dies schon deshalb, weil häufig eine kleinere Wohnung teurer würde als eine große.

3.3. Lufthansa-Benutzung

Da die Lufthansa seit einiger Zeit für Flüge von Auslandslehrern einen Rabatt von 15% gewährt, muß die Zentralstelle bei Reisen, die bezuschußt werden, auf Benutzung dieser Fluglinie bestehen.

3.4. Beihilfen

Die Beihilfesätze sind weiterhin unverändert. An einer Neufassung der Beihilfevorschriften wird z. Z. noch im BMI gearbeitet.

Termine für eine Änderung sind noch nicht bekannt.

4. Kollegialfragen

4.1. Die neuen Inneren Ordnungen der Schulen

Es handelt sich um Richtlinien für eine Schulordnung, eine Konferenzordnung und eine Dienstordnung für Schulleiter. Ferner gibt es eine neue Mustersatzung für Deutschsprachige Auslandsschulen.

Aus der Sicht der Zentralstelle sind die Rückäußerungen weit überwiegend positiv, d. h.

die Ordnungen werden – von örtlich notwendigen technischen Änderungen abgesehen – voll übernommen. Allerdings hat erst ein Teil der Schulen geantwortet. Sobald eine Gesamtauswertung möglich ist, wird sie vorgenommen und dem VdLiA zur Kenntnis gegeben werden.

Die Stellung des deutschen Schulleiters im Ausland wurde bei Abfassung der Dienstordnung bewußt anders – und stärker – gesehen, als sie im deutschen Schulwesen gegeben ist. Der besondere Rechtscharakter der Auslandsschule und die Vielfalt der beteiligten Institutionen erforderte dies.

4.2. Lehrervertretung

Die Empfehlung des Auslandsschulsausschusses von 1969/1973 soll überarbeitet werden. Dazu wird gegenwärtig eine Sachstandsaufnahme erarbeitet.

Der VdLiA wird hierzu eine eigene Stellungnahme niederlegen und an den Auslandsschulsausschuß und die Zentralstelle leiten.

4.3. Entlastungsstunden

Das geltende System – von den Schulen selbst nach vorgegebenen Kriterien zu berechnendes Kontingent und Verteilung auf die einzelnen Lehrer in schuleigener Verantwortung – kann nicht perfekt sein, da die Gegebenheiten örtlich sehr unterschiedlich sind. Gelegentlich geäußerte Wünsche auf Genehmigung einer erhöhten Zahl von Entlastungsstunden werden in der Zentralstelle geprüft, müssen aber meistens abgelehnt werden, da zusätzliche Lehrerstunden nicht verfügbar sind und die Zahl der Lehrer an vielen Schulen ohnehin knapp ist.

Die Kriterien zur Berechnung des Kontingents werden zur Zeit neu gefaßt.

Sechste ordentliche Vorstandssitzung in Schlagenbad/Taunus

Zu ihrer letzten Sitzung vor der diesjährigen Hauptversammlung in Würzburg trafen sich die Vorstandsmitglieder vom 6.–8. 5. 1983 in Schlagenbad/Taunus.

Den größten Teil der umfangreichen Beratungen der ersten beiden Sitzungstage nahm der Ablauf der Hauptversammlung in Würzburg ein. Neben der Beschlußfassung über zahlreiche notwendige – aber leider sehr zeitraubende – technische und organisatorische Fragen, ging es vor allem um die Vorbereitung des Arbeitskreises aktiver Auslandslehrer.

Der Vorstand stellte zunächst mit Bedauern die geringe Resonanz auf die Einladung zur Teilnahme an diesem Arbeitskreis fest. Nach den bisher vorliegenden Meldungen ist nur mit einer Teilnahme von ca. 20 Mitgliedern zu rechnen, die bis auf 3 alle aus Spanien, Italien und Ägypten kommen. Besonders bedauerlich ist das Fehlen der Kollegen aus dem west-, nord- und südosteuropäischen Raum. Mit dem genannten Teilnehmerkreis ist leider nur ein geographisch eng begrenzter Raum zu erreichen, und viele Themen müssen mangels Information unerörtert bleiben.

Der Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer soll sich vor allem mit drei Bereichen befassen:

1. Behandlung aller eingegangenen Anträge und evtl. noch gestellter Dringlichkeitsanträge. Hierzu soll sich der Arbeitskreis eine Meinung bilden und diese durch einen Berichterstatter der Mitgliederversammlung vortragen.
2. Regional- und Ortsverbandsarbeit (z. B. das Problem der Mitgliederwerbung, Zusammenarbeit mit dem Vorstand, Intensivierung der Verbandsarbeit).
3. Themen, die möglicherweise zu Dringlichkeitsanträgen bzw. zu Arbeitsvorschlägen an den Vorstand führen können:
 - a) Stipendien
 - b) Schulaufsicht
 - c) Ortskräfteprogramm (auch Fortbildungsprogramm)
 - d) Vermittlungsprobleme

Zu Beginn der Berichterstattung über die Arbeitsbereiche der Vorstandsmitglieder konnte der Vorsitzende feststellen, daß es trotz vieler Schwierigkeiten gelungen war, Herrn Professor Mehnert für den Festvortrag der diesjährigen Hauptversammlung zu gewinnen. Daran wird, erfreulicherweise, auch Frau Hamm-Brücher teilnehmen, die dem Verband durch ihre langjährige erfolgreiche Arbeit

als Staatsministerin im Auswärtigen Amt verbunden ist.

Mit einem vollen Erfolg des Bazzars darf nach dem gegenwärtigen Stand der Vorbereitungen nach Darstellung von Herrn Becker gerechnet werden.

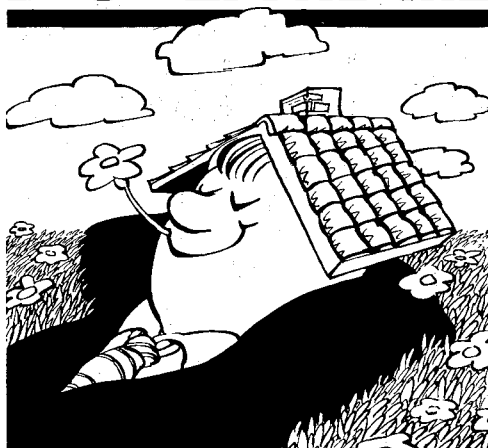
In Ergänzung zu seinem Kurzbericht referierte Herr Urban über die Sonnenbergtagung im November 1982. Hieraus ergab sich u. a., daß der Sonnenberg in zunehmendem Maße in Fortbildungsveranstaltungen für Ortskräfte aus Südamerika einbezogen wird.

Frau Behrmann gab an Hand eines Protokolls ausführliche Informationen über einen Besuch bei der ZfA, bei dem sie – in vielen Fällen zur Zufriedenheit – zahlreiche Einzelprobleme klären konnte.

Sehr eingehend befaßte sich der Vorstand mit der Aktivierung der Verbandsarbeit durch Umgruppierung und Neubesetzung von Referaten. Zur besseren Werbung für den Verband wurden Regionaltreffs für Interessierte vorgeschlagen, die von Vorstandsmitgliedern geleitet werden sollen. Ferner ist daran gedacht, Mitglieder, die besonders einflußreiche Stellen an Auslandsschulen einnehmen, um ihr Engagement in der Verbandsarbeit zu bitten.

Der Vorstand schloß seine Sitzung mit einer Stellungnahme zu den Passagen der Regierungserklärung zur deutschen Kulturpolitik im

EIGENTUM IST MATERIELLER BESITZ. UND MEHR.



Kaum eine Geldanlage erzielt so hohen und sicheren Wertzuwachs wie Haus- und Wohnungsbesitz. Ein Haus, das z.B. vor zehn Jahren gebaut wurde, kann heute das Doppelte wert sein.

Ganz abgesehen von der Sicherheit und Unabhängigkeit, die sich der Mensch mit etwas Eigenem erwirbt. Und die mit Geld nicht aufzuwiegen sind.

Eigentumsbildung planen Sie am besten zusammen mit Ihrem BHW-Berater. Rufen Sie ihn an.

Das BHW steht in jedem örtlichen Telefonbuch.

BHW

Bausparkasse
für den öffentlichen Dienst.

Ausland, die der Presse übergeben wurde. Hierin wurde vor allem der hohe Stellenwert begrüßt, den der Bundeskanzler den deutschen Auslandsschulen im Rahmen der deutschen auswärtigen Kulturpolitik zuerkannte. Der Verband deutscher Lehrer im Ausland for-

dert in diesem Zusammenhang, daß – nicht zuletzt auch im Interesse der deutschen Wirtschaft – von einem weiteren Abbau deutscher Auslandsschulen und einer Verminderung der Stellen vermittelter Auslandslehrer Abstand genommen wird.

G. Hönig

Regionalgruppen

Eckhard STEGMANN

Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Detmold – Bielefeld

Am Sonnabend, dem 7. Mai fand das traditionelle Halbjahrstreffen im Hause der Volkshochschule Detmold statt. Tilbert Stegmann, Professor für Romanistik (Schwerpunkt Katalanistik) an der Universität Frankfurt sprach über „Katalonien heute“. Diesmal hatte die Zusammenkunft einen gleichsam „familiären“ Charakter. Rund die Hälfte der fast 50 Anwesenden war früher in Barcelona tätig gewesen, darunter die Eltern des Vortragenden (der Vater hatte 1939 die Leitung der dortigen deutschen Schule übernommen), seine Lehrerin in den ersten Grundschuljahren, Elsa Hartmann, deren Tochter Ingrid – seine damalige Schulkameradin – (seitdem schon als Lehrerin in Vigo und Caracas tätig gewesen) und andere Lehrer mit ihren Frauen, die in den sechziger und siebziger Jahren in Barcelona gewirkt hatten, dazu Pfarrer Reck, früher an der dortigen deutschen Kirche; ja sogar Tilbert Stegmanns ehemaliges Kindermädchen Carmen, die jetzt als Rentnerin endlich ihren Wunsch erfüllt sah, einmal Deutschland zu besuchen, war dabei.

Der Vortragende sprach nicht bloß auf Grund von Erfahrungen während einer kurzen Zeit, sondern schilderte eindrucksvoll, wie er im Laufe der Jugendjahre in Barcelona, während seines Studiums in Deutschland, Madrid und Barcelona allmählich die besondere Situation Kataloniens erlebt und begriffen hat, so daß er heute nicht nur die katalanische Sprache, Geschichte und Kultur kennt, sondern auch mit dem Herzen am Geschick Kataloniens Anteil nimmt. Dies spürbare Engagement weckte auch eine innere Anteilnahme der Zuhörer an den Entwicklungen in jenem Lande, zumal da so viele von ihnen Katalonien selbst kennen und lieben gelernt haben. Ergänzend und vertiefend wirkten eine Auswahl von Farbdias, die Nele Stegmann im Laufe von 30 Jahren gemacht hat. Zusammen mit

ihrem Sohn Tilbert gab sie aufschlußreiche Erläuterungen zu den Bildern.

In einem Dankesbrief schrieb ein Teilnehmer: „Meine Frau und ich sind begeistert darüber, wie es gelungen ist, mit wenigen Strichen ein Bild von der Geschichte, dem Wesen und den Problemen dieser Region Europas zu geben. Schon heute freuen wir uns auf das nächste Treffen im Oktober!“ Zum Gelingen der Veranstaltung trugen diesmal alle Teilnehmer bei, indem sie Brote, Salate und andere Köstlichkeiten mitbrachten, die zu einem kalten Büfett zusammengestellt wurden. Nele Stegmann und Christian Kanne sorgten für kalte und warme Getränke. Das Ehepaar Holzapfel (früher Kabul) war zum Wochenende mit dem Wohnwagen aus Mainz angereist und brachte gespendeten Wein vom eigenen Weingut mit, aus dem eine herrliche Waldmeisterbowle bereitet wurde. So blieb man im alten Braukeller bis in den Abend gemütlich beisammen.

Das nächste Treffen findet am Sonnabend, dem 22. 10. 83 um 16.30 statt, wieder im Hause der Volkshochschule, Krumme Str. 20, Hintereingang.

Nach Möglichkeit will jeder etwas Eßbares mitbringen, weil sich dies so bewährt hat. Rolf Schlegel (früher Barcelona und Lima), der im vorigen Jahr nach Lippe zurückkehrte, spricht über „Eigene Erfahrungen mit Projekten zur Entwicklungshilfe in Peru“, mit Farbdias. Die Wahl des Themas zeigt, daß die ehemaligen Auslandslehrer weiterhin in Kontakt mit den aktuellen Problemen der Auslandsarbeit bleiben und nicht nur Erinnerungen an schöne Erlebnisse austauschen wollen. Gäste sind herzlich willkommen, doch wird um Voranmeldung an unseren Obmann Christian Kanne gebeten. Anschrift: Am Roßbruch 28, 4930 Detmold, T. 0 52 31/6 95 01.

Persönliche Nachrichten

Rudolf SCHRÖTER

Gedenktage

Die Medien überschütten uns tagtäglich mit Namen, Daten, Fakten und lassen uns empfinden, wie kurzlebig alles Geschehen ist und wie schnell heutzutage vergessen wird, die Jahrhundertgedenktage großer Namen einmal ausgenommen.

So ist es denn gut und lobenswert, wenn in den Berufsgemeinschaften die 'runden' Gedenk- und Geburtstage in den Verbandszeitschriften herausgestellt werden. In unserem Bereich dürfen wir Eckhard Stegmann in Detmold danken, gelegentlich in dieser Vierteljahresschrift als Chronist tätig zu sein.

In den 24 Jahren Schriftleitertätigkeit für unsere verblichene Monatsschrift 'Der deutsche Lehrer im Ausland' haben wir uns nach bestem Wissen und Gewissen bemüht, bemerkenswerte Gedenktage unserer Kollegen ins rechte Licht zu rücken, an sich ein diffiziles Unterfangen, denn fließend sind hier die Grenzen des Notwendigen und Erreichbaren. Wer keine Fürsprecher hat, wird möglicherweise unberücksichtigt bleiben, und es allen recht zu tun, ist wohl ein vergebliches Bemühen.

Lese ich in Nr. 1/83 dieser Vierteljahresschrift die Laudatio auf unseren Freund Max Johs als Ehrenvorsitzenden des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland, so kommt mir zwingend die Erinnerung an Namen und Persönlichkeiten, die bereits vorher solche Weihen des Verbandes empfangen haben: Ehrenvorsitzende und Ehrenmitglieder.

Ihrer nachträglich zu gedenken, sei Sinn und Zweck dieses Beitrages.

Erster Ehrenvorsitzender des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

Präsident Professor Dr. Eugen Löffler

Er hätte am 24. März dieses Jahres seinen 100. Geburtstag begehen können, wenn er nicht im Mai 1979 im Alter von 96 Jahren in Stuttgart gestorben wäre.

Es war uns Älteren, die wir ihn persönlich kannten, alljährlich selbstverständliche Pflicht, ihm zu seinem Geburtstag unsere Grüße und Glückwünsche zu senden, hat er es doch all die Jahrzehnte hindurch in unserer gemeinsamen Arbeit nie an Rat und Tat fehlen lassen. Er war aber auch außerhalb unseres Arbeitsbereiches eine der profiliertesten Per-

sönlichkeiten deutscher Schulpolitik: eines der letzten Mitglieder der Reichsschulkonferenz von 1920 und nach mehrjähriger Tätigkeit an schwäbischen Gymnasien Ministerialrat im württembergischen Kultusministerium, dem er von 1924 bis 1951 angehörte. Ende der zwanziger Jahre wurde er zweimal an die Kulturabteilung des Reichsinnenministeriums abgeordnet, wo er das Reichsvolksschulgesetz vorbereitete. Als Mitglied des Reichsschulausschusses nahm er von 1919 bis 1933 an allen wichtigen Beratungen der deutschen Länder auf dem Gebiet des Schulwesens teil.

Um den Ausbau des deutschen Schulwesens im Ausland hat er sich besondere Verdienste erworben, war von 1922 bis 1945 Mitglied des Gutachterausschusses für das deutsche Schulwesen im Ausland, gab die Prüfungsordnung für die Auslandsschulen heraus, hat viele Auslandsschulen besucht, Prüfungen abgehalten und die Rechtsverhältnisse der Schulen zu klären versucht. Nach dem Zusammenbruch war er Vorsitzender des Schulausschusses der Ständigen Konferenz der Kultusminister und hat im Einvernehmen mit dem Auswärtigen Amt Vereinbarungen über die Grundlagen für den Wiederaufbau der deutschen Auslandsschulen vorbereitet. – Zum Erscheinen unserer Monatsschrift 'Der deutsche Lehrer im Ausland' schrieb er uns ein Grußwort und bald darauf die ersten Grundsatzbeiträge. Auf den ersten Tagungen des Verbandes deutscher Auslandslehrer hielt er die Hauptreferate. – Sein Rat und seine Hilfe waren auch in den folgenden Jahrzehnten unentbehrlich, seine Hilfsbereitschaft und Gewissenhaftigkeit erstaunlich. Er war Träger der Goethe-Medaille in Gold, des Großen Bundesverdienstkreuzes und des Großen Verdienstkreuzes mit Stern der Bundesrepublik Deutschland.

Erstes Ehrenmitglied des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

Geheimer Regierungsrat Professor Dr. Franz Schmidt

Auf den ersten Verbandstagungen damals in Mainz sind wir ihm noch begegnet, bemühten uns um den mehr als Achtzigjährigen und waren fasziniert, wenn er uns von seinem Lebensweg erzählte, wie er bereits mit 26 Jahren Direktor der Deutschen Schule in Bukarest wurde und dort 1902 den Verband deutscher Schulen in Rumänien gründete, wie er 1906 durch den Reichskanzler von Bülow ins Auswärtige Amt nach Berlin gerufen wurde, um von dort aus 1500 deutsche Schulen im Ausland zu betreuen, von denen er 900 Reichs-

beihilfen verschaffen konnte. Er erreichte, daß die im Ausland verbrachte Zeit der Lehrer auf ihre Dienstzeit angerechnet wurde, was damals in den einzelnen deutschen Staaten durchaus nicht selbstverständlich war. Für seine Verdienste um das deutsche Auslandsschulwesen wurde er zum Professor ernannt. Unter Ernennung zum Geheimen Regierungsrat schied er 1915 aus dem Staatsdienst aus und wurde bald darauf im Rang eines Staatssekretärs dem türkischen Unterrichtsminister in Konstantinopel als Berater beigegeben. Nach dem Ersten Weltkrieg gab er, der 1936 in den wohlverdienten Ruhestand trat, mit Staatsminister Dr. Boelitz das zweibändige Werk 'Aus deutscher Bildungsarbeit im Ausland' heraus, dem er später einen dritten Band hinzufügte, während er das Herauskommen eines abschließenden vierten Bandes nicht mehr erleben sollte.

Zweites Ehrenmitglied des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland:

Ministerialrat Dr. Heinrich Langerfeld

Jahrelange Zusammenarbeit an der Deutschen Schule Sofia und jahrzehntelange freundschaftliche Verbundenheit veranlaßt den Schreiber dieser Zeilen des Mannes zu gedenken, der noch unter uns weilt und am 2. Juli 1983 sein hundertstes Lebensjahr begann. Ein noch immer großer Freundeskreis von Lehrern und Schülern der ehemaligen deutschen Schulen in Bulgarien werden zu diesem Datum Grüße und Wünsche nach 527 Gummersbach 31 – Hunstig – senden und sich des Oberstudiendirektors der Deutschen Schule Sofia erinnern, die unter seiner Leitung als damals größte deutsche Auslandsschule einen ungeahnten Aufschwung nahm. Durch die Förderung grundlegender Wortschatzarbeiten und durch das Sofioter Fibel- und Lesebuchwerk wurde die Schule auch über die Grenzen Europas hinaus bekannt, da unter Dr. Langerfelds Leitung die fünf großen deutschen Schulen Bulgariens, als Pestalozzi-Gesellschaft zusammengeschlossen, das Betätigungsfeld obengenannter Vorhaben abgeben konnten.

Dem dekorierten Fliegeroffizier des Ersten Weltkrieges und späteren Studienrat in Gummersbach wurde mit der Übernahme der Schulleitung in Sofia das rechte Betätigungsfeld zuteil, das er 1938 mit dem eines Oberschulrates in Berlin fortsetzte, um später als Ministerialrat im Reichserziehungsministerium die Betreuung der deutschen Auslandsschulen zu übernehmen, wobei er sein Haupt-

augenmerk auf die rechtliche Absicherung der heimkehrenden Auslandslehrer richtete.

Erst nach 1945 konnte er nach mancher Odyssee ins Bergische Land zurückkehren, sich Garten und Wald, dem Angeln und dem Jagen widmen. Als treuer Förderer der Gemeinschaft der 'Ehemaligen' aus Bulgarien, war er geistiger Mittelpunkt der Treffen und Anreger für alte und neue Freundschaften, bis ein allzu hohes Alter die Aktivitäten einschränkten. – In einem Pflegeheim betreut ihn die nimmermüde Gattin, die am 9. Juli 1983 selbst ihr neunzigstes Lebensjahr begann. Möge für beide die Last eines hohen Alters erträglich bleiben und der Beginn eines hundertsten Lebensjahres Anlaß zum Erinnern und zur Dankbarkeit sein.

Auch die heutige Auslandslehrerschaft sei veranlaßt, der in diesem Beitrag vom Verband Geehrten in Ehrfurcht zu gedenken.

Ehrungen und Glückwünsche

Großes Verdienstkreuz an Herbert R. Koch

Das vom Bundespräsidenten verliehene Große Verdienstkreuz des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland überreichte am 18. 3. 83 Kultusminister Jürgen Girgensohn in Düsseldorf an den Städtischen Schulrat i. R. Herbert R. Koch.

In seiner Laudatio hob Kultusminister Girgensohn das große Engagement von Koch bei der Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher hervor.

Es sei vor allem Koch zu verdanken, daß in Düsseldorf seit mehreren Jahren eine vorbildliche Hilfsaktion zur Integration ausländischer Kinder und Jugendlicher arbeite: Rund 410 ehrenamtliche Mitarbeiter arbeiteten in rd. 50 Hausaufgabenhilfekreisen und leisteten dort bis zu 50 000 Förderstunden pro Jahr.

Minister Girgensohn verwies außerdem auf die zahlreichen Aktivitäten des Städtischen Schulrates i. R. in den unterschiedlichsten Gremien, die sich für die Anliegen und Probleme der ausländischen Mitbürger einsetzen. Dabei nannte Girgensohn vor allem die Mitarbeit in der Kommunalen Arbeitsgemeinschaft „ausländische Arbeitnehmer“ und im Verwaltungsrat des Instituts für Auslandsbeziehungen.

Besonders hervorzuheben ist nach Worten des Kultusministers auch die langjährige Mit-

arbeit Kochs in der Richtlinienkommission für den Unterricht der Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Hier habe sich Koch mit großer Leidenschaft für die Erhaltung der Muttersprache und der heimatischen Kultur der jungen Ausländer eingesetzt.

Der VdLiA gratuliert seinem langjährigen, engagierten Mitglied sehr herzlich zu dieser hohen Auszeichnung und wünscht ihm auch für die Zukunft alles Gute. bs

Neue Mitglieder

BACKES, Kurt, L. Primarleiter, DS San Salvador
DICK, Gernot, OStR. DS Madrid
DREHER, Karl-Heinz, RSchL. 2742 Gnarrenburg, Rosenstr. 8
FRISCH, Wolfgang, StR. 1000 Berlin 31, Joachim-Friedrichstr. 54
GEIGLE, Friedrich, OStR. DS Madrid
GROTJAN, Günter, ESchOL, 2400 Lübeck, Claudiusring 24
KÖNIG, Hans-Peter, L. ab 1. Januar 1984 – 7712 Blumberg, Hauptstr. 115 b
LEEB, Klaus, StR. DS San Salvador
MACHEMER, Hartmut, StR. DS Madrid
MARTINEN, Jan, L. DS San Salvador
RANKE, Reinhard, StrR. DS La Paz
ROTHFUSS, Gerlinde, L. DS Puebla, Mexico
SCHMIEDL, Annette, L. DS San Salvador
SCHÖNBERGER, Wilfried, OStR. DS Madrid
SCHWEERS, Ursula, L. DS Valencia
STEINVORTH, Dr. Klaus, StR. DEOS Kairo
STEMIG, Adolf Manfred, StD. DS Johannesburg
VIRTEL, Peter, RSchL. Pestalozzischule, Buenos Aires
WIECKEN, Alfred, StR. 4052 Korschenbroich 5, Wallratherweg 1
WULFF, Dieter, StR. DS Madrid
WEINBERGER, Friedrich, StR. DS Kobe, Japan
ZIMMEK, Dr. Gerd Erich, DS Bilbao

Anschriftenänderungen

BAMBEY, Hans, R. 4044 Kaarst 1, Grünstr. 57
BEETZ, Michael, 4504 Georgsmarienhütte, Lilienstr. 2
BEHREND, Hans, 4470 Meppen, Akazienweg 6
BINDER, Harald, 7056 Weinstadt, Römerstr. 17
BOSCH, Claudia, 1000 Berlin 39, Bismarckstr. 35

CORSTEN, Gerhard, 5130 Geilenkirchen, Adalbert-Stifterstr. 4
DÜSER, Gerd, 6944 Hemsbach, Gleiwitzerstr. 60
FUHRMANN, Jürgen, 6430 Bad Hersfeld, Dippelstr. 12
GEIGER, Otmar, 8034 Germering, Eisenbahnstr. 46
GERSPACHER, Hans Peter, 7890 Waldshut 1, Brucknerstr. 7
GOHLKE, Horst, Colegio Freiburg, Las Palmas de Gran Canaria, Paseo de Chil 195
HAFFMANN, Peter, 2900 Oldenburg, Lasiusstr. 37
HORCHHEIMER, Wolfgang, 6953 Gundelsheim, Danzigerstr. 8
KRIEGER, Herbert, DS Valencia (FfD)
KRUMMREI, Klaus, 2350 Neumünster 2, Hans-Böckler-Allee 60
LENGER, Helmut, 6412 Gersfeld, Gartenstr. 16
LOTTER, Wolfgang, 2000 Hamburg 71, Sandstr. 11
MOCHE, Heinz Jürgen, 7513 Stutensee-BI. Am Pfarrgarten 9
OLBERTZ, Günter, 5657 Haan, Wiedenhoferstr. 49
OSEWOLD, Hermann, DS Manila, Philippinen
PLASS, Walter, 7770 Überlingen, Im Alikron 12
RENNER, Konrad, 3500 Kassel, Weinbergstr. 10
RIES, Dr. Klaus, 8100 Garmisch-Partenkirchen, Mittenwalderstr. 31
RIDDER, Ernst-Ekkehart, 5432 Rheinbreitbach, Leybergweg 6
ROTHER, Thomas, 1000 Berlin 30, Freisingerstr. 6
SCHÄFER, Franziska, 1000 Berlin 41, Odenwaldstr. 27
SCHIEPER, Peter, 2203 Horst/Holst. Elmshornerstr. 56
SCHROEDER, Wolfdietrich, 8000 München 40, Adalbertstr. 88/V
SMACZNY, Winfried, 7858 Binzen, im Schlattgarten 19
SPRIESTERBACH, Günter, 3500 Kassel, Fuldablick 9
STEINMEISTER, Lothar, 4973 Vlotho-Uffeln, Lönsstr. 5
VIERHAUS, Andrea, 6945 Leutershausen a. d. B., Ladenburgerstr. 24
WOLF, Lothar, 1000 Berlin 47, Liningstr. 57

Neue Obleute

DS San Salvador: Jan MARTINEN
DS Stockholm: Dr. Jürgen SCHUMANN

AKTUELLE INFORMATION

Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der Kultusministerkonferenz

Schülerbestände der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in den Prognoseeckjahren
— in 1000 —

	Prognoseeckjahre				
	1979 (Ist)	1980	1985	1990	1995
Primarbereich	3 004,8	2 777,9	2 341,8	2 443,2	2 592,0
Sekundarbereich I	5 433,4	5 296,3	3 916,4	3 309,0	3 442,4
Sekundarbereich II ¹	2 981,5	3 093,5	3 005,8	2 129,8	1 924,7
davon: Vollzeit	1 003,7	1 078,6	1 167,6	849,0	760,9
Teilzeit	1 838,2	1 869,4	1 617,2	1 018,9	912,4
Berufsgrund- bildungsjahr ²	139,6	145,5	221,0	261,9	251,4
Sonderschule	374,4	361,4	277,4	263,1	275,9
Fachschule/-akademie	67,5	69,1	75,6	74,7	66,9
Abendschulen ³	32,8	33,3	34,2	33,8	32,7
Schulen insgesamt*	11 894,4	11 631,4	9 651,2	8 253,7	8 334,3

* Differenzen in den Summen durch Rundung.

¹ Ohne Fachschule/Fachakademie. — ² Einschließlich Berufsvorbereitungsjahr. — ³ Einschließlich Kolleg.

Zur Berechnung der Prognose

Zur Berechnung der Prognose hat die Kultusministerkonferenz in ihren Statistischen Veröffentlichungen Nr. 71 in einer *Vorbemerkung* u. a. folgendes ausgeführt:

„Die Kultusministerkonferenz hat seit ihrer 1963 erschienenen „Bedarfsfeststellung 1961 bis 1979“ wiederholt Schülerprognosen bzw. Schüler- und Schulabsolventenprognosen veröffentlicht. Die Prognosen der Schulabsolventenzahlen bilden eine maßgebende Grundlage für die laufenden KMK-Prognosen der Studienanfänger-, Studenten- und Hochschulabsolventenzahlen. Seit der Gründung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung werden die Prognosen der Kultusministerkonferenz in die gemeinsamen Planungen der Kommission als Arbeitsmaterial eingebracht. Die in der Statistischen Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz Nr. 56 veröffentlichte Prognose wurde außerdem für eine Stellungnahme der Kultusministerkonferenz zu den im Auftrag der Ministerpräsidenten der Länder erarbeiteten

„Modellrechnungen zur langfristigen natürlichen Bevölkerungsentwicklung“ von Ende 1978 herangezogen.

Die Prognose der Schüler- und Schulabsolventenzahlen wird in dem für Statistik und Vorausberechnung zuständigen Fachgremium der Kultusministerkonferenz, in dem alle Länder mitwirken, methodisch abgestimmt und nach den gemeinsam erarbeiteten methodischen Grundlagen in den Ländern selbst gerechnet. Dabei werden die Schulentwicklungsplanungen der Landesregierungen berücksichtigt. Die Aufbereitung und Zusammenführung der von den Ländern gemeldeten Prognosezahlen erfolgt im Sekretariat der Kultusministerkonferenz.

Mit der vorgelegten Prognose werden die in der Statistischen Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz Nr. 56 „Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 1976 bis 1995“ vom Juni 1978 veröffentlichten Zahlen aktualisiert. Dabei sind neuere Bevölkerungsprognosen, neuere Schulstatistiken und aktuelle bildungspolitische Entwicklungen berücksichtigt worden. Einbezogen wurden insbe-

sondere neue Erkenntnisse über die Entwicklung der Geburtenzahlen, den Ausländerzu-
strom und das Bildungsverhalten der Schüler.
Insofern war eine Anpassung der Annahmen,
die den bisherigen Modellrechnungen zu-
grunde liegen, erforderlich.

Als Ausgangsdaten für die Prognose dien-
ten die von der Kultusministerkonferenz be-
reits bekanntgegebenen Schülerzahlen des
Schuljahres 1979/80(1) und die ebenfalls be-
reits veröffentlichten Schulabsolventenzahlen
des Jahres 1979(2) . . .

Das Zahlenwerk entspricht dem Stand der
in den Ländern am 1. September 1980 vorlie-
genden Prognosen. Neuere Ergebnisse der
einzelnen Länder können dort unmittelbar ab-
gerufen werden."

(1) Statistische Veröffentlichung Nr. 67 „Schüler-Klas-
sen-Lehrer 1977 bis 1979" vom Januar 1981.

(2) Statistische Veröffentlichung Nr. 68 „Absolventen der
Schulen 1975 bis 1979" vom November 1980.

Liste der Beschlüsse der KMK 1982

Auslandsschulwesen

1. Richtlinien für eine Schulordnung für deutsche Schulen im Ausland (15. 1. 1982)
2. Aufhebung der Anerkennung der Firmenschule der Philipp Holzmann AG in Dammam/
Saudi-Arabien (15. 1. 1982)
3. Anerkennung von Abschlußzeugnissen der Hauptschule, die von der Deutschen Schule
Santa Cruz de Tenerife erteilt werden (15. 1. 1982)
4. Anerkennung der Deutschen Schule Genf als Deutsche Auslandsschule, die zur Schlußprü-
fung führt (10. 3. 1982)
5. Ermächtigung der Deutschen Schule Lagos zur erstmaligen Abhaltung einer Reifeprüfung
im Jahre 1982 (11. 3. 1982)
6. Richtlinien für eine Dienstordnung für deutsche Schulleiter im Ausland (19. 3. 1982)
7. Richtlinien für eine Konferenzordnung für deutsche Schulen im Ausland (7. 5. 1982)
8. Anerkennung der Deutschen Schule Abu Dhabi als Deutsche Auslandsschule, die zum
Hauptschulabschluß führt (4. 10. 1982)
9. Neufassung der Ordnung der Europäischen Abiturprüfung (10. 12. 1982)
10. Aufhebung der Anerkennung der Arnold-Janssen-Schule in Steyl/Niederlande als einer
Deutschen Auslandsschule (29. 12. 1982)

Mitarbeiter dieses Heftes:

Harald BINDER, Römerstr. 17, 7056 Weinstadt

Ernst-Jürgen BERNBECK, Escuela Aleman, Apartado postal 01-183, San Salvador, El Salvador, C. A.

Michael BRAUN, P. O. Box 20 23 Pretoria 0001, S. A. U.

Gerd DÜNSER, Gleiwitzer Str. 60, 6944 Hemsbach

Arne von FRANQUÉ, Bahnhofstr. 7a, 4223 Voerde 1

Helmut GRAFF, Colegio Aleman, Valencia 10, Jaime Roig 14/15, Spanien

Wolfgang HAMMER, Bygvaenget 801, DK 2980 Kokkedal

Wolfgang NEUGEBOERN, Colegio Aleman, Casilla 1003, Valparaiso/Chile

Klaus RUDEK, Colegio Aleman, Casilla 16171, Avenue Antonio Varas 666, Santiago/Chile

Stephan SCHNEIDER, Colegio Aleman, Carretera San Antonio de Prado, Ap. aéreo 90 581 Itagui, Medellin/
Kolumbien

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

Eckhart STEGMANN, Agnes Miegel Weg 9, 4930 Detmold

aus Heft 2/83:

Manfred BÖNSCH, Universität Hannover, Fachbereich Erziehungswissenschaften,
Bismarckstr. 2, 3000 Hannover 1

DISKUSSION

Wolfgang HAMMER

Wie kann man nur in diesem Land leben?

Das Bild der Bundesrepublik in den Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrbüchern

(Ein Pamphlet)

Die klassische deutsche Literatur gehörte lange Zeit zu den Texten, die fortgeschrittene Schüler in Deutsch als Fremdsprache (DaF) lasen. So entstand vor ihnen das Bild des gebildeten Deutschen, des Bildungsbürgers. Das Lernziel der alten Bücher war klar: Die Schüler sollten am Vorbild der Hochsprache Deutsch lernen. Mit den Einflüssen der „kritischen“ Theorie änderten sich Sprachniveau, Themen und Textsorten. Die Umgangssprache wurde verwendet, der Bildungsbürger als der Ausbeuter und Unterdrücker entlarvt. An die Stelle der Literatur traten Zeitungstexte und Sachtexte.

Aus dem literarischen Deutschland wurde ein negatives. Dem ausländischen Deutschler wird nichts Schönes, Wissenswertes oder gar Vorbildliches gezeigt. Viele Lehrbücher stellen die Bundesrepublik als ein Land dar, in dem es sich nicht leben läßt. „Kritisch“ sein um jeden Preis heißt die Devise vieler Lehrbücher für Fortgeschrittene. (Kritisch steht in Anführungszeichen, weil dieses Negativbild nicht wirklich kritisch ist, weil die positiven Seiten der Bundesrepublik fehlen. Diese Art von „Kritik“ ist Ideologie!)

Einige Beispiele dazu: In „Kritisch betrachtet“ (hueber-Verlag) sind Schule, Rollen von Mann und Frau, Massenmedien, Umweltschutz... die Themen. Schüler leiden unter dem Leistungsdruck in der Schule, der natürlich unmenschlich ist, wie die „Kritik“ es befiehlt. Angesichts der überfordernden Umweltreize „wird der Leistungsdruck, hinter dem die Drohung der Prüfung steht, nur um so unbarmherziger...“ (S. 19 f.) Jeder ausländische Schüler, der diese Schilderung der deutschen Schule liest, wird sich hüten, ein Jahr als Gaststudent in der Bundesrepublik zu verbringen.

Wie deutsche Schüler in den „kritischen“ Büchern von den deutschen Lehrern zerstört werden, so zerstören viele Menschen unsere Städte. „An der Zerstörung der Städte durch den Verkehr arbeiten heute Verkehrsexperten, Stadtplaner, Politiker, Fabrikbesitzer, Steuerfachleute und die Bevölkerung Hand in Hand in seltener Einmütigkeit...“ (S. 137) Womit wohl auch die letzten Touristen verschreckt werden. Und wen wundert es, wenn die Bundesrepublikaner vor soviel Grauen auf der „Flucht aus der Wirklichkeit“ (S. 120) sind: Rauschgift, Heroin, Alkohol, Sekten. Dabei ist es noch besonders geschmackvoll, wenn der indirekte Vergleichssatz an Hand von Alkoholproblemen geübt wird.

Von großem Interesse für die Herausgeber sind Themen, die Sensationen, Nervenkitzel, meist Schreckliches, beinhalten. Versprechen sich die Herausgeber davon eine höhere Motivation der Schüler, Deutsch zu lernen, oder eine größere Verkaufsziffer? Schließlich ist „Christiane F: Wir Kinder vom Bahnhof Zoo“ auch im Fremdsprachenbereich ein Bestseller (in manchen Ländern). In „Aktuelle Texte 3“ (Klett Verlag) wird die Unmenschlichkeit des Staates Bundesrepublik Deutschland an Hand der schlechten Behandlung der Alten und Randgruppen dargestellt. Ein langjähriger Häftling beschwert sich bitter über die Ausbeutung durch den Staat im Zuchthaus Straubing. „Der Staat ist ein Sklavenhalter“. (S. 103), die Gefängniszelle ein „Wohnklo mit Schlaflegenheit“ (S. 104).

Soll man die Sprache des Sklavenstaates Bundesrepublik Deutschland wirklich noch weiter lernen? Welches Deutschlandbild entsteht durch solche Texte?

Eine Warnung, in der Bundesrepublik zu studieren, ist das Buch („Deutsch für Studien-

ten" (Verlag für Deutsch). Das Versagen der ausländischen Studenten ist vorprogrammiert „Ausländische Studenten steigen aus“ (S. 41). Und das besonders, wenn sie aus „unterentwickelt gehaltenen (von der Bundesrepublik Deutschland unterentwickelt gehaltenen? d. V.) Ländern“ (S. 41) kommen. Selbstverständlich ist „auch ihr Selbstmordrisiko... deutlich höher“ (S. 41). Als qualifizierte Hilfe gegen die Selbstmordgedanken wird dann „Laufen gegen Depressionen“ (S. 77) empfohlen. Weitere besonders für Studenten wissenswerte Informationen sind: „Kaviar verkauft sich wie geschmiert (S. 111)“ und „Schlankheitskuren (S. 112)“.

Leider sind die Beispiele und Bücher kei-

neswegs Ausnahmen. In den meisten Veröffentlichungen wird kein objektives Bild, sondern das ideologisierte „kritische“, also negative Bild der Bundesrepublik gegeben. Was innenpolitisch diskutierbar ist, richtet als Bild von „der“ Bundesrepublik außenpolitisch großen Schaden an. Die Bundesrepublik Deutschland wird als Land dargestellt, unmenschlich im Schulsystem, der ökologischen Katastrophe nahe, grausam gegen Behinderte, intolerant gegen Andersdenkende und was es der „kritischen“ Themen noch mehr gibt. Das Fazit eines Schülers, der solche Bücher durcharbeitet, kann nur sein: In diesem Land kann man nicht leben!

Michael BRAUN

Wie „deutsch“ können die „Deutschen Schulen“ in Chile sein?

Mit großem Interesse und wachsendem Erstaunen habe ich die „Empfehlungen zur Struktur der Deutschen Schule in Chile“ von Ernst Fuhrmann und Manfred Sander in Heft 4/1982 dieser Zeitschrift gelesen. Der Beitrag greift eine Anzahl von Fragen auf, die für das gesamte Auslandsschulwesen wichtig sind, kommt dabei aber zu Ergebnissen, die m. E. recht überraschend sind. Leider bin ich mit den Verhältnissen in Südamerika gar nicht vertraut, so daß ich keine Alternativen zu den „Empfehlungen“ vorschlagen kann, soweit sie die Schulen in Chile betreffen. Ich erlaube mir trotzdem, wenigstens einige Fragen zu diesen Ausführungen vorzutragen, da der Artikel ausdrücklich zur Diskussion gestellt wird.

1. Grundsätzliche Probleme

Wenn ich bestimmte Hinweise in den „Empfehlungen“ recht verstehe, werden die Deutschen Schulen in Chile fast ausnahmslos von spanischsprachigen Kindern besucht. Wie kann man den Schulen aber ein „bikulturelles Prinzip“ zugrundelegen wollen, wenn eine zweite Kultur gar nicht vorhanden ist, bzw. über den Erwerb einer Fremdsprache erst aufgebaut werden muss? Wie sieht die „Begegnung zweier Sprachen und Kulturen“ in der praktischen pädagogischen Arbeit aus? Sind die Kinder am Ende ihrer Schulzeit Chilenen

oder Deutsche oder keines von beiden? Daß sie beides gleichzeitig sein können, bezweifle ich. Das Modell von Begegnungsschulen im europäischen Raum ist meiner Meinung nach nicht ohne weiteres auf außereuropäische Länder übertragbar.

Glaubt man wirklich, ein Schüler sei „bilingual“, wenn er die Prüfung zum Sprachdiplom II der KMK besteht? Oder umgekehrt: Muß eine Schule nach „bilinguaem Prinzip“ arbeiten, damit die Schüler diese Prüfung bestehen? Reicht dazu nicht ein intensiver Unterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache aus?

Es ist sicher nichts dagegen einzuwenden, wenn chilenische Schulen hohe Leistungsanforderungen stellen und solche Schüler besonders fördern, die auf ein Hochschulstudium vorbereitet werden sollen. Wenn sich eine Schule aber „Deutsche Schule“ nennt, dann sollte sie die Hauptaufgabe deutscher Auslandsschulen nicht aus dem Auge verlieren, nämlich die schulische Versorgung deutscher Kinder im Ausland. Wo soll der deutsche „Experte“ in Chile seine Kinder zur Schule schicken, für die eine Ausbildung auf gymnasialem Niveau nicht in Frage kommt? Und sofern es noch eine deutschsprachige Gemeinde in Chile gibt: Glaubt man, sie könne weiterbestehen, wenn nur ihre akademisch gebildeten Mitglieder die deutsche Sprache weiter pflegen?

2. Erwerb einer Zweitsprache

Es mag wie ein Streit um Worte klingen, aber man sollte meiner Meinung nach doch zwischen „Zweitsprache“ und „Fremdsprache“ unterscheiden. Wenn zugegeben wird, daß in einer Schule selbst die Pausensprache Spanisch ist und der Gebrauch des Deutschen auf bestimmte Unterrichtsstunden beschränkt bleibt, dann können die Kinder Deutsch nur als „Fremdsprache“ erwerben. Was bedeutet es denn, daß die Kinder Deutsch bis zu einem Niveau erlernen sollen, das „über den üblichen Fremdsprachenerwerb“ hinausgeht? Erreichen die Kenntnisse, die mit dem Sprachdiplom II der KMK nachgewiesen werden, schon das Niveau, wo „Fremdsprache“ zur „Zweitsprache“ wird?

Die Aussagen, die in den „Empfehlungen“ über den frühen Zweitsprachenerwerb gemacht werden, widersprechen eindeutig meinen eigenen Erfahrungen. Kinder, die in zwei- oder mehrsprachiger Umgebung aufwachsen, neigen dazu, auf die Verwendung der sprachlichen Mittel auszuweichen, die ihnen in der jeweiligen Situation gerade zur Verfügung stehen, gleichgültig, aus welcher Sprache sie stammen. Es besteht die Gefahr, daß sie letztlich keine Sprache gründlich erlernen. Die Entwicklung besonderer sekundärer Fähigkeiten durch Zweitsprachenerwerb („Intelligenzförderung“) ist in der wissenschaftlichen Literatur meines Wissens in keiner Weise eindeutig nachgewiesen. Wenn es nun tatsächlich gar nicht um den Erwerb einer Zweitsprache geht, sondern um den einer Fremdsprache, dann fragt es sich, warum schon im Kindergarten mit dem Erlernen dieser Sprache begonnen werden soll. Auch europäische Modelle zum Früherwerb einer Fremdsprache sind nicht ohne weiteres auf außereuropäische Verhältnisse übertragbar. Das Sprachdiplom II der KMK ist auch durch intensiven fremdsprachlichen Deutschunterricht von einem späteren Zeitpunkt an erreichbar.

3. Fachunterricht und Fremdsprache

Hat man in Chile wirklich einen Weg gefunden, auf dem Fachunterricht und Sprachunterricht sinnvoll integriert werden können? Die eingeklammerten Nachsätze im ersten Unterabschnitt von Punkt 5 und im zweiten Unterabschnitt von Punkt 6 der „Empfehlungen“ lassen vermuten, daß die Autoren im Nachhinein doch noch Angst vor der eigenen Courage bekommen haben. Für einen anspruchsvollen Fachunterricht ist mit wenigen Ausnahmen ein verhältnismäßig hohes sprachliches Niveau

erforderlich, die Benützung einer Fremdsprache im Fachunterricht kann immer nur ein Notbehelf sein. Fremdsprachenunterricht aber folgt ohnehin eigenen Gesetzen. Welchen Sinn soll überhaupt ein fremdsprachlicher Fachunterricht in der Grund- und Mittelstufe haben, wenn in der Oberstufe aus prüfungstechnischen Gründen doch wieder weitgehend im Medium der Muttersprache unterrichtet werden muß?

4. Einige Einzelfragen

Wie will man die „Integrierung deutscher und chilenischer Bildungsvorstellungen, Curricula (und) Unterrichtsmethoden“ bewerkstelligen? Die Beachtung welcher fremdsprachlichen und pädagogischen Gesichtspunkte soll durch die „Bereitstellung von Handreichungen“ gesichert werden? (Vgl. Punkt 5 der „Empfehlungen“)

Was sind „poetische und sonstige wesentliche Gehalte“ im Fach Deutsch? (Vgl. Punkt 8) Sollen die Deutschen gar wieder als das Volk der Dichter und Denker vorgestellt werden? Würde man sich bei der Besprechung eines mathematischen Problems auf deutsch nicht auch mit einem „banalen situativen Inhalt“ beschäftigen?

Haben sich die Autoren der „Empfehlungen“ jemals mit dem Problem des Testens in der Schule auseinandergesetzt? Durch die „Darstellung von zusammenhängenden Sachverhalten als Denkleistung“ läßt sich die Beherrschung beliebiger Lerninhalte oder Lernziele eben nicht sinnvoll überprüfen. Man geht sonst das Risiko ein, die Bewertung fachlicher und sprachlicher Leistungen heillos durcheinanderzubringen.

Zum Schluss möchte ich fragen, wem eigentlich damit gedient sein soll, wenn man mit aller Gewalt offensichtlich spanischsprachige Schulen in Chile als „Deutsche Schulen“ erhalten, bzw. zu „Deutschen Schulen“ machen will. Sollte man nicht auf verkrampfte schulpolitische Experimente verzichten, die letztlich zu Lasten der Kinder gehen müssen? Wäre es nicht besser, in diesen Schulen Deutsch als Fremdsprache auf hohem sachlichem und methodisch-didaktischem Niveau zu erhalten? Auch dann könnten sich die Schüler Deutschkenntnisse in einem „über den üblichen Fremdsprachenerwerb hinausgehenden Umfang“ aneignen. Würden sie dabei die deutsche Kultur nicht auch schätzen lernen, ohne daß sie ihrem eigenen kulturellen Umfeld entfremdet werden?

Deutsch konkret

Ein Lehrwerk für Jugendliche

Neuner · Desmoneis · Funk
Krüger · Scherling



Ein Lehrwerk für Jugendliche im Alter von 12 bis 15 Jahren ohne Vorkenntnisse im Deutschen, aber mit Erfahrungen im Fremdsprachenlernen.

Deutsch konkret orientiert sich an folgenden Grundsätzen:

- Offen und variabel, aber nicht unsystematisch.
- Pragmatisch, das heißt auf Sprachverwendung ausgerichtet.
- Pädagogisch, das heißt an Lebens- und Lernerfahrungen der Schüler anknüpfend.

- Bewußtes Erkennen und nachahmendes Einüben.
- Spielerischer und kreativer Umgang mit der Sprache.
- Systematische Grammatikdarstellung und Übungen als Lernhilfe – nicht als Selbstzweck.

Lehrbuch 1 mit alphabetischem Wortschatzregister (49850) DM 13,80.

Arbeitsbuch 1 mit Kontrollaufgaben (49851).

Lehrerhandreichungen I, Glossare (deutsch-muttersprachlich), Cassetten und Tonbänder, sowie Folien und Diapositive in Vorbereitung.

Fachlehrer erhalten Prüfstücke zu unseren Bedingungen.

Postfach 401120, 8000 München 40, Tel. 089 / 38 30-0

Langenscheidt

L

Für Einmischung in die inneren Angelegenheiten der *eigenen* Schule

Eine Entgegnung auf Harald Binder „Begegnung – in Chile und anderswo“ (Der deutsche Lehrer im Ausland 1/83)

Verzweifelt, ja zynisch klang bisweilen der Beitrag Harald Binders zum Thema Begegnung: „Ein jeder assoziiert nach Belieben.“ Oder war es nur gelassene Ironie, daß Binder die von einem Tagungsteilnehmer zitierte, treffende Kurzdefinition von Begegnung als „fruchtbarer Spannung“ eine „wahnwitzige Idee“ nannte? Es erscheint notwendig, den für die auswärtige Kulturpolitik grundlegenden Begriff der „Begegnung“ vor einer Wende zur Beliebigkeit und Belanglosigkeit zu bewahren.

Vorweg sei ein Einverständnis mit Binder über den Ort von Begegnung formuliert: Begegnung findet als „anspruchsvoller Fachunterricht“, „als geistiger Vorgang im Kopf unserer Schüler“ statt. Die „Priorität von Wohl und Wehe der uns anvertrauten Kinder“ gegenüber „außerunterrichtlichem Einsatz“ (H. Binder) ist unbestritten; zumal letzterer, wenn er mit Engagement betrieben wird, eine Eigendynamik entwickelt, die den Auslandslehrer zur Einmischung in die inneren Angelegenheiten des Gastlandes führt, die ihm aus guten Gründen versagt ist.

Daraus folgt, daß die Verwirklichung von Begegnung für den Auslandslehrer ganz allgemein in der Einmischung in die inneren Angelegenheiten der *eigenen* Schule besteht. Hier ist vor allem an die Privatschulen gedacht, an denen vom vermittelten deutschen Lehrer erwartet wird, daß er die „Anbindung an den internationalen Standard eines Industrielandes gewährleistet“ (1). Der „Anschluß an das internationale Niveau“ soll aber zugleich für Schulvorstände und Eltern ihren Kindern die Abschottung, „die Wahrung der Distanz zur übrigen Bevölkerung (sichern)“ (1).

Tatsächlich lehrt die Erfahrung wohl nicht nur im südlichen Afrika, daß sich die am Schulort wohnenden Deutschen in wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Positionen befinden, die gerade in Entwicklungsländern deutlich über dem Landesdurchschnitt liegen. Treten dann zum Beispiel vermittelte deutsche Schulleiter örtlichen gehobenen Institutionen wie etwa den „Rotariern“ bei, können sie geschickt in die Politik der Abgrenzung und bewußten Isolierung der am Schulleben Beteiligten von der breiten Bevölkerungsmehrheit eingespannt werden.

Jede Verringerung von Distanz, Abschottung, Abgrenzung im Leben der Schule bleibt also – H. Binder mag es „germanische Blauäugigkeit“ nennen – schon ein Stück Begegnung!

Der entscheidende Ort dafür aber ist der Fachunterricht, in den sich der Auslandslehrer „einmischen“ soll und für den er den Rückhalt deutscher Behörden gegenüber den Schulvorständen braucht. Im Unterschied zu H. D. Vogt meinen wir nicht, daß sein sachgerechter Auftrag für Lehrer unbedingt im „Rahmenplan“ formuliert sein müßte, nämlich „zur Bewußtseinsbildung und -schräufung ihrer Schüler hinsichtlich der sozialen Probleme . . . beizutragen und das Engagement für eine Verringerung dieser Probleme zu entwickeln und zu fördern“ (1).

Durch die Begegnung der Schüler etwa mit deutschen Texten aus dem 18. bis 20. Jahrhundert erwächst in „fruchtbarer Spannung“ die Möglichkeit, eine *zweite*, sensiblere Begegnung mit dem eigenen Land zu versuchen. In solchem Unterricht freilich würden auch einmal „Winde der Veränderung“ (2) in den Köpfen der Kinder vorstellbar, selbst wenn „auswärtige Kulturpolitik von ihren ersten Anfängen her bis heute mit Besitz und Bildung verbunden ist“ (3).

Niemand will doch im Ernst gegen „einen stärker gesellschaftsbezogenen Kulturbegriff“ (3) hinter die 60er Jahre zurück? Bisher sind unsere Politiker im (alten/neuen) AA allerdings in Teilen Afrikas den endgültigen Beweis noch schuldig geblieben, daß sie bereit sind, für die Verwirklichung eines qualitativen Begriffs von Begegnung zusätzliche Finanzierungen für die Übernahme von Schülern aus den Sprachkursen, für die Einrichtung von Mehrzügigkeit und für Förderkurse zu leisten.

Anmerkungen

(1) Hans Dieter Vogt, Deutsche Auslandsschulen; Bremer Lehrerzeitung 4/82, S. 28–30

(2) Gerhard Ehl, Winde der Veränderung; Schriften der Marburger Universität (Der Titel ist eine Formulierung W. Churchills.)

(3) Barthold C. Witte, Die Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes im Schnittpunkt innenpolitischer Impulse; Zeitschrift für Kulturaustausch, 31. Jg. 1981/2. Vj., 2. Teil, S. 241f.

BERICHT

Klaus RUDEK

Der Beitrag des Deutschen Schulverbandes Santiago und der Deutsch-Chilenischen Industrie- und Handelskammer zur Berufsbildung in Chile

Mit Beginn dieses Schuljahres übernahm Klaus Rudek die Leitung des Deutschen Schulverbandes Santiago (DSV Santiago). Im Laufe des Jahres wurde er aufgrund der reformierten Hochschulgesetzgebung Chiles als Rektor eines neugeschaffenen CENTRO DE FORMACION TECNICA, dessen Träger ebenfalls der Schulverband ist, eingesetzt. Die Struktur des Wirtschaftsbereiches des DSV Santiago dürfte zwar in ihren Grundzügen bereits bekannt sein, wir haften jedoch wegen der jetzt erfolgten erstmaligen Verknüpfung zweier grundsätzlich verschiedener Schul- bzw. Ausbildungsbereiche eine Darstellung des gesamten Projekts für zweckmäßig.

Grundsätzliches

Der DSV Santiago hat in enger Zusammenarbeit mit der DEUTSCH-CHILENISCHEN INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMER und den ihr angeschlossenen Betrieben ein Ausbildungsmodell entwickelt, das nicht nur der Fortführung der wirtschaftsorientierten Ausbildung unserer Schüler dient und den wirtschaftlichen Bedürfnissen der deutsch-chilenischen Firmen entspricht, sondern darüber hinaus auch das besondere Interesse des chilenischen Erziehungsministeriums geweckt hat, weil über diesen Modellversuch erstmalig im Lande das *Dualsystem* – d. h. die direkte Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieb bei der Berufsausbildung – vollinhaltlich verwirklicht wird.

In unermüdlichem Einsatz und mit einem bemerkenswerten Einfühlungsvermögen in mitunter außerordentlich schwierige und komplizierte Genehmigungsprozeduren hat Klaus Weidinger dieses Unternehmen aufgebaut und mit Inhalt gefüllt. Schule und Gastland schulden ihm – der am Ende dieses Schuljahres nach Vertragsablauf den DSV Santiago verläßt – Dank und Anerkennung.

Wenn auch dem hier dargestellten Schul- und Ausbildungskomplex Modellvorstellungen zugrunde liegen, wie sie seit Jahrzehnten im deutschsprachigen Raum längst mit Erfolg praktiziert werden, so unterscheidet sich das Santiaginer Projekt noch in zweierlei Hinsicht

von seinen Vorbildern: Zum einen handelt es sich in Santiago um ein Ausbildungsmodell, das vollkommen auf das Prinzip einer anspruchsvollen Zweisprachigkeit (deutsch-spanisch) ausgerichtet ist, zum anderen wird das in Chile neukonzipierte Ausbildungsmodell eines CENTRO DE FORMACION TECNICA – es bildet die praxisbezogene Stufe der reformierten Hochschulausbildung des Landes – mit den deutschen Vorstellungen von der dualen Berufsausbildung kombiniert.

Die Grundidee des Dualsystems liegt in der optimalen Ausnutzung der Vorteile, welche die beiden an der Ausbildung beteiligten Partner jeweils bieten können. Während die Schule sozusagen das theoretische Rüstzeug zur Berufsausbildung liefert, liegt die Stärke des Betriebes in seiner Anschaulichkeit, in seinem unmittelbaren Bezug zur Praxis, wobei beide Ausbildungsgänge nicht konkurrierend nebeneinander herlaufen, sondern sich gegenseitig stützen und ergänzen. Die Stellung, die dabei die DEUTSCH-CHILENISCHE INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMER einnimmt, ist die eines Leit- und Kontrollorganes. Ihre Hauptaufgabe besteht letztlich darin, daß sie – unabhängig von Betrieb und Schule – mittels einer Zwischenprüfung und einer Abschlußprüfung feststellt, ob der Schüler (Lehrling) die nach den Ausbildungs- und Lehrplänen zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten in ausreichendem Maße erworben hat.

Wie schon anfangs erwähnt, trägt der DSV

Santiago mit seinem wirtschaftswissenschaftlich orientierten Bereich der schulischen Teil zur Verwirklichung des Projektes bei. Dieser Bereich untergliedert sich in drei verschiedene Richtungen, die zwar jeweils in sich wiederum einen völlig eigenen Schultyp verkörpern, zwischen denen aber dennoch ein innerer Zusammenhang besteht. Im einzelnen handelt es sich um folgende Schultypen:

1. Den WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFTLICHEN ZWEIG der Oberstufe des DEUTSCHEN SCHULVERBANDES SANTIAGO
2. Die ZWEISPRACHIGE KAUFMÄNNISCHE BERUFSSCHULE
3. Die FACHSCHULE FÜR ZWEISPRACHIGE SEKRETÄRINNEN

Während der WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFTLICHE ZWEIG als ein Zug der neuen reformierten Oberstufe (Educación Media) des DSV Santiago gilt und praktisch das bisherige WIRTSCHAFTSGYMNASIUM verkörpert, gehören die beiden anderen Schultypen als neugeschaffenes CENTRO DE FORMACION TECNICA zur Educación Superior (nach deutscher Terminologie etwa „Fachhochschulbereich“) und bilden nach chilenischem Recht die beiden Abteilungen des INSTITUTO SUPERIOR ALEMAN DE COMERCIO (INSALCO).

I. Der wirtschaftswissenschaftliche Zweig der Oberstufe des Deutschen Schulverbandes Santiago

Dieser Schultyp führt als ein Teil der Enseñanza Media (E.M.) sowohl für die Schüler der Fachrichtung „Kaufmännische Grundbildung“ als auch der Fachrichtung „Zweisp Sprachiges Sekretariat“ (nähere Einzelheiten siehe unten!) zur vollen und auch in Deutschland anerkannten Hochschulreife. Außerdem müssen die Schüler am Sprachdiplom II der KMK teilnehmen. Im *allgemeinbildenden Bereich* unterscheidet er sich vom humanistisch-wissenschaftlichen Schultyp der übrigen Deutschen Schulen Chiles dadurch, daß in einigen Fächern die volle Stundenzahl zugunsten der zusätzlichen berufsbildenden Fächer eingeschränkt ist. Da jedoch in diesem Zweig nur besonders qualifizierte und leistungsfähige Schüler aufgenommen werden, stehen dem Absolventen dieses Schultyps grundsätzlich alle Studienwege an der Universität offen.

Im Bereich der *berufsbildenden Fächer* erhalten die Schüler die Möglichkeit, zwischen

den Fachrichtungen „Kaufmännische Grundbildung“ und „Zweisp Sprachiges Sekretariat“ zu wählen. Gemeinsam werden beide Schülergruppen in den Fächern Allgemeine Wirtschaftslehre, Betriebspsychologie und -soziologie sowie in spanischer, deutscher und englischer Handelskorrespondenz unterrichtet. Die übrigen beruflichen Fächer sind dagegen sog. Wahlpflichtfächer. Während die Schüler der Fachrichtung „Kaufmännische Grundbildung“ die Fächergruppe „Spezielle Betriebslehre, Organisationslehre mit Datenverarbeitung und Rechnungswesen“ wählen müssen, werden die Schüler – genaugenommen sind es nur Schülerinnen – der Fachrichtung „Zweisp Sprachiges Sekretariat“ in der Fächergruppe „Sekretariatskunde, Übersetzungen, Kuzrschrift und Maschinenschreiben“ unterrichtet. Im einzelnen streben die beiden Fachrichtungen folgende Ziele an:

1. DIE FACHRICHTUNG „KAUFMÄNNISCHE GRUNDBILDUNG“

Sie ist in erster Linie für Jungen und Mädchen gedacht, die später einmal in ein verkürztes kaufmännisches Ausbildungssystem der Educación Superior (vgl. Abschnitt „Die Zweisp Sprachige Kaufmännische Berufsschule“) übertreten wollen. Aber auch denjenigen, die nach Abschluß der E. M. direkt ins Erwerbsleben eintreten möchten, bietet diese Fachrichtung eine solide *kaufmännische Grundbildung* auf der Basis der Zweisprachigkeit, welche die jungen Leute befähigt, nach einer gewissen Einarbeitungszeit in allen Bereichen von Wirtschaft und Verwaltung mittlere Positionen als zweisp Sprachige Sachbearbeiter einzunehmen. Darüber hinaus bereitet die Fachrichtung auch in einem besonderen Maß auf das wirtschaftswissenschaftliche Studium vor.

Der Abschluß der Fachrichtung „Kaufmännische Grundbildung“:

Die Absolventen dieser Fachrichtung können, nachdem sie zusätzlich ein kaufmännisches Praktikum von mindestens 300 Stunden in einer einschlägigen Firma durchlaufen haben, bei der KAMMER an einer Zwischenprüfung teilnehmen. Das Bestehen dieser Prüfung berechtigt zum sofortigen Eintritt in die zweite Stufe unseres kaufmännischen Ausbildungssystems der Educación Superior (vgl. Abschnitt „Die Zweisp Sprachige Kaufmännische Berufsschule“).

2. DIE FACHRICHTUNG „ZWEISPRACHIGES SEKRETARIAT“

Sie ist in erster Linie für Schülerinnen vorgesehen, die später einmal in ein verkürztes sekretariatsbezogenes Ausbildungssystem der Educación Superior (vgl. Abschnitt „Die Fachschule für Zweisprachige Sekretärinnen“) übertreten wollen. Aber auch denjenigen, die nach Abschluß der E. M. direkt ins Berufsleben eintreten möchten, bietet diese Fachrichtung eine solide *sekretariatsbezogene Grundbildung* auf der Basis der Zweisprachigkeit, welche die jungen Mädchen befähigt, nach einer gewissen Einarbeitungszeit Positionen als zweisprachige Sekretärinnen (deutsch-spanisch) in allen Bereichen von Wirtschaft und Verwaltung einzunehmen. Das anerkannt hohe Niveau ihrer berufsspezifischen Kenntnisse und Fertigkeiten (z. B. Kursive und Schreibmaschine zweisprachig) geben ihnen in Chile und Deutschland hervorragende Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Die Absolventinnen haben natürlich auch die Möglichkeit, in das besagte kaufmännische Ausbildungssystem der Educación Superior einzutreten (vgl. Abschnitt „Die Zweisprachige Kaufmännische Berufsschule“) – in diesem Falle allerdings ohne die Möglichkeit, die erste Ausbildungsstufe zu überspringen –, oder sie können irgendein anderes Studium ergreifen.

Der Abschluß der Fachrichtung „Zweisprachiges Sekretariat“:

Die Absolventinnen dieser Fachrichtung können, nachdem sie zusätzlich ein sekretariatsbezogenes Praktikum von mindestens 300 Stunden in einer Firma absolviert haben, bei der KAMMER an einer Zwischenprüfung teilnehmen. Das Bestehen dieser Prüfung berechtigt zum sofortigen Eintritt in die zweite Stufe unseres sekretariatsbezogenen Ausbildungssystems der Educación Superior (vgl. Abschnitt „Die Fachschule für Zweisprachige Sekretärinnen“).

Schülereignung und Schülerauswahl:

Erforderlich für den Eintritt in den wirtschaftswissenschaftlichen Zweig der E. M. (9. Schuljahr) ist der erfolgreiche Abschluß der Enseñanza Básica einer Deutschen oder deutschsprachigen Schule. Besonders geeignet sind Schüler mit einer ausgeprägten Sprachbegabung; sie müssen darüber hinaus schon beim Eintritt in diesen Zweig über ein hohes Maß an Zweisprachigkeit (deutsch-spanisch) und möglichst gute Englischkenntnisse verfügen. Außerdem sollen die Schüler

die Orthographie in den geforderten Sprachen sicher beherrschen, eine Neigung zu sauberen, schriftlichen Darstellungen mitbringen und wegen der Mehrbelastung durch die vielen Fächer (ca. 40 Wochenstunden) einen überdurchschnittlichen Arbeitseifer besitzen.

Der Anteil des deutschsprachigen Unterrichts beträgt ca. 50% des gesamten Unterrichts. Die Stärke der einzelnen Klassen ist auf 25 Schüler begrenzt. Am berufsspezifischen Unterricht (Fachrichtung „Kaufmännische Grundbildung“ oder „Zweisprachiges Sekretariat“) nehmen Gruppen von höchstens 15 Schülern teil.

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

Eine eigene Aufnahmeprüfung für den Eintritt in den wirtschaftswissenschaftlichen Zweig der E. M. erfolgt nur im Fach Deutsch. Allerdings wird auch auf gute Leistungen in den Fächern Spanisch, Englisch und Mathematik Wert gelegt.

Die dem hohen Ausbildungsziel entsprechend bewußt reduzierten Schülerzahlen, das Schülerheim und die Tatsache, daß die Schüler aus dem Süden fast ausnahmslos Stipendiaten sind, machen diesen Teil des DSV Santiago zu einem außerordentlich hohen Kostenfaktor seiner Bilanz. Ein Kostenfaktor, der von der Solidargemeinschaft schulgeldzahlender Eltern des Schulverbandes nur schwer getragen werden kann. Da jedoch mit dieser Ausbildungsstätte sowohl kulturpolitische Ziele deutscher Auslandsscholarbeit als auch entwicklungspolitische Zielsetzungen der Bundesrepublik Deutschland in besonderem Maße erfüllt werden, vertrauen wir auf die verstärkten Auswirkungen einer anerkannt besonderen Förderungswürdigkeit.

Zusammenfassung:

Der wirtschaftswissenschaftliche Zweig der E. M. im DSV SANTIAGO bereitet wie auch alle anderen Deutschen Schulen mit ausgebauter Enseñanza Media auf das Universitätsstudium vor; die Schüler werden so trotz einer frühzeitigen Berufsvorbereitung und -spezialisierung nicht auf die spätere Ausübung dieses Berufes festgelegt. Die berufliche Zusatzaus-

bildung ist in erster Linie für solche Schüler gedacht, die entweder von vornherein einen kaufmännischen bzw. sekretariatsbezogenen Beruf anstreben oder die noch keine klaren beruflichen Vorstellungen haben (bei 14jährigen völlig normal!), sich aber auf jeden Fall beruflich bereits absichern wollen.

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

II. Die zweisprachige kaufmännische Berufsschule im Instituto Superior Aleman de Comercio (Insalco)

Die ZWEISPRACHIGE KAUFMÄNNISCHE BERUFSSCHULE (BS) bildet in enger Zusammenarbeit mit der DEUTSCH-CHILENISCHEN INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMER und den mit ihr verbundenen Firmen junge Leute für gehobene zweisprachige Positionen in Wirtschaft und Verwaltung heran. Die Ausbildung erfolgt mittels eines kaufmännischen Ausbildungssystems der *Educación Superior* (Centro de Formación Técnica in Verbindung mit dem Dualsystem) und stellt in Chile eine echte Alternative zu einem wirtschaftswissenschaftlichen Studium dar.

Das INSALCO wurde mit dem Dekret Nr. 100 (15. 06. 1982) des Erziehungsministeriums (veröffentlicht im Diario Oficial vom 13. 08. 1982) staatlich anerkannt, seine Lehrprogramme und Titel wurden mit der Resolution Nr. 1962 (02. 09. 1982) des Erziehungsministeriums (veröffentlicht im Diario Oficial vom 19. 10. 1982) genehmigt. Seine Struktur und seine Inhalte sind somit in der chilenischen Gesetzgebung fest verankert.

Die intensive Ausbildung, die sowohl im theoretischen als auch im praktischen Bereich des Wirtschaftslebens erfolgt, macht den jungen Menschen in verhältnismäßig kurzer Zeit (2½ bzw. 1½ Jahre nach Abschluß der *Enseñanza Media*) einsatzfähig. Da der Auszubildende während seiner Lehrzeit eine Ausbildungshilfe von seiner Firma erhält, bedeutet dies im Vergleich zu einem Universitätsstudium eine spürbare finanzielle Entlastung des Elternhauses.

Das vorliegende Ausbildungssystem der *Educación Superior* ist im einzelnen folgendermaßen geregelt:

1. Der Auszubildende kann zwischen einer

Ausbildung zum INDUSTRIEKAUFMANN, zum KAUFMANN IM GROSS- UND AUSSENHANDEL oder zum SCHIFFFAHRTS-KAUFMANN wählen; die Ausbildung erfolgt in den genannten Berufen zweisprachig.

2. Zwischen der Ausbildungsfirma und dem Auszubildenden ist ein Berufsausbildungsvertrag in schriftlicher Form zu schließen, aus welchem u. a. die Pflichten und Rechte beider Parteien ersichtlich sind, z. B. Beendigung oder vorzeitige Auflösung des Vertrages, Urlaubsdauer, Höhe der Ausbildungsbeihilfe usw. Jeder Berufsausbildungsvertrag ist der KAMMER und dem INSALCO zur Genehmigung vorzulegen.
3. Für Absolventen des humanistisch-wissenschaftlichen Schultyps der *Enseñanza Media* beträgt die Ausbildungszeit 5 Semester. Die Absolventen des wirtschaftswissenschaftlichen Zweiges der E. M. – Fachrichtung „Kaufmännische Grundbildung“ – erhalten, wenn sie die Zwischenprüfung bestanden haben, Berufsausbildungsverträge von 3 Semestern; sie überspringen somit die erste Ausbildungsstufe.
4. Die praktische Ausbildung im Betrieb obliegt der Ausbildungsfirma; die theoretische Ergänzung fällt in den Bereich der BS. Zum Besuch der Schule ist der Lehrling zweimal wöchentlich freizustellen.
5. Die Ausbildungsfirma unterweist den Lehrling nach einem auf ihren Betrieb abgestimmten Ausbildungsplan. Es ist dabei zu bedenken, daß der Auszubildende während seiner Ausbildungszeit kein Praktikum ableistet; vielmehr soll er in allen Abteilungen des Betriebes die spezifischen Kenntnisse und Fertigkeiten gründlich erlernen und darüber hinaus die betrieblichen Gesamtzusammenhänge erfassen.
6. Während seiner Lehrzeit erhält der Auszubildende eine Ausbildungsbeihilfe, deren Höhe mindestens so zu bemessen ist, daß das Schulgeld, das Lehr- und Lernmaterial, die Fahrtkosten zum Betrieb und zur BS sowie ein Zuschuß zu den Aufwendungen für Verpflegung und Unterkunft gedeckt sind. Der Lehrling ist gemäß den geltenden Bestimmungen gegen Krankheit und Unfall zu versichern. Die Kosten trägt die Ausbildungsfirma.
7. Die Einhaltung der Ausbildungsvorschriften wird von Vertretern der KAMMER und des INSALCO überwacht. Grobe Verstöße gegen diese Vorschriften können zum Abschluß der betreffenden Firma aus dem Kreis der ausbildungsberechtigten Firmen

führen. Die Entscheidung darüber fällt die KAMMER im Einverständnis mit dem INSALCO.

8. Zu Beginn der zweiten Ausbildungsstufe hat der Lehrling in einer Zwischenprüfung den Nachweis zu erbringen, daß er in der Lage ist, seine Ausbildung erfolgreich fortzusetzen. Nach Beendigung der vorgeschriebenen Berufsausbildung hat der Auszubildende die Abschlußprüfung vor der KAMMER abzulegen. Das Berichtsheft des Lehrlings ist dabei heranzuziehen. Seine ordnungsgemäße Führung ist während der gesamten Lehrzeit laufend von Betrieb und BS zu überwachen.

Die Verleihung von Titeln:

Nach erfolgreicher Beendigung der Ausbildung wird der in Chile anerkannte Titel „Técnico Bilingüe en Producción y Comercio“, „Técnico Bilingüe en Comercio Mayorista y Exterior“ bzw. „Técnico Bilingüe en Navegación y Comercio“ verliehen. Gleichzeitig erhält der Absolvent den in der Bundesrepublik Deutschland anerkannten Titel „Industrie-kaufmann (zweisprachig)“, „Kaufmann im Groß- und Außenhandel (zweisprachig)“ bzw. „Schiffahrtskaufmann (zweisprachig)“. Damit ist der Absolvent dieser Berufsausbildung sowohl im chilenischen als auch im deutschen Wirtschafts- und Berufsleben voll einsatzfähig, mit allen Rechten, die die erworbenen Titel in der jeweiligen Rechtsordnung beinhalten.

Eignung und Zulassung:

Die kaufmännische Berufsausbildung stellt an den Lehrling verhältnismäßig hohe Anforderungen in fachlicher und sprachlicher Hinsicht. Der Unterricht an der BS entspricht in etwa den Anforderungen bei sog. Niveau-Fachklassen an bundesdeutschen Berufsschulen; der Unterricht erfolgt überwiegend auf deutsch, die Ausbildung im Betrieb dagegen auf spanisch. Der erfolgreiche Abschluß der Enseñanza Media, die PAA (Abitur), das Sprachdiplom II der KMK, eine eigene Aufnahmeprüfung und der Abschluß eines Lehrvertrages sind deshalb im Normalfall unerläßliche Voraussetzungen für den Eintritt in das dargestellte Ausbildungssystem der Enseñanza Superior. Darüber hinaus sollte der Auszubildende auch ein ausgeprägtes Verständnis und Interesse für wirtschaftliche Zusammenhänge und eine Neigung für systematisches, sauberes Arbeiten mitbringen.

Abgesehen von den obengenannten Auf-

Gesamtkatalog 1983

264
Seiten
1500
farbige
Abb.



**Gratis
anfordern**

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. 0611/833003**

nahmevoraussetzungen, treffen die Ausbildungsfirmen, die eine Lehrstelle anbieten, im Einvernehmen mit der KAMMER und dem INSALCO unter den Bewerbern die Auswahl. Der Lehrling beginnt seine Ausbildung normalerweise mit einer dreimonatigen Probezeit.

III. Die Fachschule für zweisprachige Sekretärinnen im Instituto Superior Aleman de Comercio (Insalco)

Die Ausbildung an der FACHSCHULE FÜR ZWEISPRACHIGE SEKRETÄRINNEN (FS) erstreckt sich über 4 Semester. In den beiden ersten Semestern besucht die Schülerin den Unterricht durchgehend von Montag bis Freitag; danach erhält sie in einer Firma eine sekretariatsbezogene Ausbildung von mindestens 300 Stunden. Zu Beginn der zweiten Ausbildungsstufe hat die Schülerin vor der KAMMER in einer Zwischenprüfung den Nachweis zu erbringen, daß sie in der Lage ist, ihre Ausbildung erfolgreich fortzusetzen.

In den beiden letzten Semestern besucht die Schülerin (Auszubildende) die FS nur noch zweimal in der Woche und durchläuft gleichzeitig in einer Firma eine sekretariatsbezogene Ausbildung von mindestens 1 200 Stunden, die sich im wesentlichen nach dem dualen kaufmännischen Ausbildungssystem richtet (vgl. Abschnitt „Die Zweisprachige Kaufmännische Berufsschule“). Die betriebspraktische Ausbildung in der Firma entfällt nur dann, wenn die Schülerin bereits beim Eintritt in die FS eine mindestens zweijährige Berufserfahrung als Sekretärin nachweisen kann.

Nach Beendigung der 4-semestrigen Ausbildung hat die Schülerin vor der KAMMER eine Abschlußprüfung abzulegen, die sich aus folgenden Teilen zusammensetzt:

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

Die Verleihung von Titeln:

Nach erfolgreicher Beendigung der Ausbildung wird der in Chile anerkannte Titel „Secretaria Ejecutiva Bilingüe“ verliehen. Zusätzlich

lich kann die Schülerin – sofern sie voll den deutschen Prüfungsanforderungen entspricht – die in Deutschland anerkannten Titel „Geprüfte Sekretärin“, „Fremdsprachensekretärin“ und „Fremdsprachliche Korrespondentin“ erhalten. Damit ist die Absolventin dieser Berufsausbildung sowohl im chilenischen als auch im deutschen Wirtschafts- und Berufsleben voll einsatzfähig, mit allen Rechten, die die erworbenen Titel in der jeweiligen Rechtsordnung beinhalten.

Eignung und Zulassung:

Die Sekretärinnenausbildung stellt an ihre Schülerinnen verhältnismäßig hohe Anforderungen in fachlich-schreibtechnischer und sprachlicher Hinsicht; der Unterricht erfolgt überwiegend auf deutsch, die Ausbildung in der Firma dagegen auf spanisch. Der erfolgreiche Abschluß der Enseñanza Media, die PAA (Abitur), das Sprachdiplom II der KMK, eine eigene Aufnahmeprüfung und – in der zweiten Ausbildungsstufe – der Abschluß eines Lehrvertrages sind deshalb im Normalfall unerläßliche Voraussetzungen für den Eintritt in das dargelegte Ausbildungssystem der Educación Superior. Darüber hinaus sollten die Schülerinnen auch eine ausgeprägte Fingerfertigkeit sowie eine Neigung für systematisches, sauberes Arbeiten mitbringen.

Aufgrund ihrer besonderen Struktur und Zielsetzung wendet sich die FS in erster Linie an folgenden zweisprachigen (deutsch-spanisch) Personenkreis: Absolventinnen der Enseñanza Media der Deutschen und deutschsprachigen Schulen, die Interesse am Sekretärinnenberuf haben; Studentinnen oder Absolventinnen der Universität, die eine praxisnahe, relativ kurze Zusatzausbildung anstreben; Hausfrauen oder auf einen Beruf angewiesene Frauen. Die FS widmet sich somit auch der Erwachsenenbildung.

Der DSV SANTIAGO ergänzt mit dem INSALCO sein Bildungsangebot. Es umfaßt nunmehr vom Kindergarten bis in den tertiären Bereich 15½ Ausbildungsjahre. Das Management für ein solches Unternehmen stellt erhebliche Anforderungen an alle Beteiligten. Der Berichtende hat dennoch ganz bewußt dieses Institut in den Bereich seiner Verantwortlichkeit aufgenommen, weil die Fortführung der Ausbildung unserer Schüler in diesem Rahmen eine außerordentlich wertvolle und notwendige Ergänzung des Dienstes darstellt, den diese Schule ihrer Gemeinschaft leistet.

Möglichkeiten und Grenzen der „zweisprachigen Erziehung“

Oft bekommt man von Schülereltern zu hören, daß an einer Schule wie der unsrigen in Medellín/Kolumbien eine „educación bilingüe“, eine zweisprachige Erziehung, verfolgt würde, da wir doch Kolumbianern bereits in der 1. Primaria die Gelegenheit geben, eine andere als ihre spanische Muttersprache zu erlernen, nämlich das Deutsch. Nicht selten werden an diese Feststellung überhöhte Erwartungen geknüpft. Daher die Frage: Was darf man und was darf man nicht von dem Experiment erwarten, sein Kind an eine „Schule mit verstärktem Deutschunterricht“ zu schicken?

Man muß erst einmal bedenken, daß wir uns hier in einem immensen geschlossenen Sprachraum – sieht man mal von Brasilien ab – befinden, aus dem man mit erdgebundenen Verkehrsmitteln erst nach tagelangen Reisen (wenn überhaupt!) herauskommt. Anders die Situation in Europa, wo wenige Autostunden meist schon genügen, sich mit einer oder mehreren Fremdsprachen konfrontiert zu sehen. Was also die Notwendigkeit der Fremdsprachenerlernung zwecks Kommunikation anbelangt, so besteht sie im lateinamerikanischen Raum bei weitem nicht in dem Maße wie auf dem alten Kontinent.

Wo die unmittelbare Notwendigkeit fehlt, gibt es ebenfalls nur geringe Möglichkeiten und damit kaum die rechte Motivation für die Erlernung und den Gebrauch anderer Sprachen.

Trotz frühem Einsatz des fremdsprachlichen Unterrichts also dürfen Eltern und Lehrer nicht der Illusion erliegen, daß ihre Kinder bzw. Schüler mit Erlangen des Sprachdiploms oder des Schulabschlusses „zweisprachig“ seien. Echte Zweisprachigkeit ist selten und setzt besondere familiäre Konstellationen voraus, etwa spanischsprachiger Vater und deutschsprachige Mutter. Aber auch wenn von Elternseite konsequent jeder in seiner Sprache ab der Geburt mit seinem Kind spricht, darf bei ihm nicht automatisch Zweisprachigkeit in Perfektion erwartet werden, denn außer durch die Eltern wird es noch von vielen anderen Seiten sprachlich beeinflusst: Freunde, Kindergarten, Schule, Radio und Fernsehen. Eine Sprache wird doch immer vorherrschen, und bei dem Kind entsteht leicht eine Abneigung gegen die andere, die ihm von einer Eltern-

seite künstlich aufgezwungen wird – die Gefahr, daß sich diese Abneigung auch auf den Sprecher überträgt, ist nicht auszuschließen. Bei vielen Eltern, die gern ihr Kind zweisprachig haben wollen, ist der legitime Wunsch, sie nicht von der einen Seite der Angehörigen zu isolieren. Oft steht aber auch der elterliche Ehrgeiz dahinter, daß man sein Kind in Hinblick auf seine zukünftigen Berufsaussichten in mehr als einer Sprache „perfekt“ haben möchte. Vielleicht kommt auch noch die Vorstellung hinzu, man tue dem Kind einen Gefallen, indem man es sich in frühen Jahren das sozusagen spielerisch aneignen läßt, was andere später dann erst mühsam erlernen müssen. Ich glaube nicht, daß jedes beliebige Kind auf diese Weise zu einem Sprachgenie werden kann, ebensowenig wie es durch den frühen Wurf ins Schwimmbecken automatisch zu einem Olympiasieger à la Mark Spitz wird.

Ihr Spezialist für Auslandszüge



Carl Grove
Internationale Möbelspedition

Braunschweig
Telefon (05 31) 33 30 81
Taubenstraße 11
Telex 9 52 857

Die Konsequenz aus diesen Überlegungen ist für mich, daß man besser dem Kind Zeit und Gelegenheit geben muß, sein Interesse und seine Fähigkeiten für Sprachen zu zeigen. „Früh übt sich, wer ein Meister werden will“, scheint ein Gegenargument zu sein. Das Sprichwort gilt besonders für die Spracherziehung, nur ist im Gegensatz zu den meist laienhaften Bemühungen einiger Eltern, aus ihrem Kind einen Doppelsprachler zu machen, auf der Schule die bessere Voraussetzung für das Sich-Üben, das Üben allgemein gegeben. Und jeder, der mit Sprachen zu tun hat, weiß um die Arbeit, die das Üben kostet. Darin können Eltern die Schule unterstützen, indem sie dafür sorgen, daß ihre Kinder üben. Aus Erfahrung füge ich noch die Behauptung hinzu, daß die beste Basis für den Erwerb von Sprachen die möglichst perfekte Beherrschung einer einzigen darstellt. In dieser Sprache denkt, rechnet, träumt, phantasiert und

betet man; man konstruiert und formuliert mit ihrer Hilfe sein Weltbild. Auf solch solider Grundlage stehend, kann man sich daran machen, eine oder weitere „Neben“-sprachen zu erlernen.

Somit wäre meine Forderung an Elternhaus und Auslandsschule, dem Kind *eine* Sprache so gut wie möglich beizubringen, bevor man daran denkt, es mit einer weiteren zu konfrontieren. Diese muß beileibe keine „Fremd“-sprache bleiben, sie soll uns im Gegenteil in der Fremde schneller heimisch werden lassen. Dazu will der Schulunterricht und soll die eigene Arbeit die Grundlage geben: bei Bedarf schneller als andere in der Lage zu sein, sich in einer anderen als der eigenen Sprachumgebung zurechtzufinden und zu Hause zu fühlen. Von den eigenen Anlagen und dem Grad der Notwendigkeit hängt es dann ab, ob zu einem späteren Zeitpunkt die Perfektion hinzukommt.

Der kluge Umzug



Außenaufzüge, Stromaggregate, Handwerkerservice,
Internationale Umzüge, geschultes Personal, Möbellager.

Für uns ist Ihr Umzug mehr als nur Möbeltransport.



Zentrale Abrechnung nach BVA-Richtlinien

DMS-International Deutsche Möbelspedition GmbH & Co KG

Reuterstraße 241, 5300 Bonn 1

Telefon (02 28) 21 10 01, Telex 886 893

AUSLANDSSCHULEN

Arne von FRANQUÉ

60 Jahre Deutsche Schule „Mariscal Braun“ La Paz

In diesem Jahre begeht die Deutsche Schule La Paz die 60. Wiederkehr ihres Gründungstages, ein Anlaß, dieser Schule nicht nur auch für die weitere Zukunft alles Gute zu wünschen, sondern gleichzeitig eine kleine Rückschau auf ihre Entwicklung in den letzten Jahren und eine Bestandsaufnahme zu veranstalten, wozu sich der Verfasser, der sie in dieser Zeit zu leiten ein wenig Mühe und viel Freude hatte, nicht allein durch diese Tatsache verführt sieht, als vielmehr den Umstand, daß er entgegen den wohlthönenden Erklärungen der Kultusminister in ihrem Beschluß über die „Nutzung der Erfahrungen der aus dem Auslandsschuldienst zurückkehrenden Lehrer“ nach seiner Rückkehr in die Bundesrepublik zwar nicht mehr Zeit, bisher aber auch keine adäquate Aufgabe hat finden können, so daß er mit leicht nostalgischen Gefühlen seine vorige sich wieder zu vergegenwärtigen versucht ist. Diese Schule ist nach der Einstellung der Förderung für Oruro wohl die höchstgelegene deutsche Auslandsschule; aber da La Paz kaum der Mittelpunkt der Welt ist, existiert oder blüht sie – im Vergleich zu den großen Schulen im Blickfeld des Interesses wie in Buenos Aires, Bogotá, México, Washington, Paris, Rom oder gar ... Teheran – eher im Verborgenen, im kühlen Schatten des Illimani. Bolivien war nie wie Argentinien, Chile, die Vereinigten Staaten oder das südliche Afrika ein Land für große Scharen deutscher Einwanderer, auf deren Initiativen hin die meisten deutschen Auslandsschulen gegründet wurden. Trotzdem gibt es deutsche Kolonien, deren Mitglieder vor allem in Handel und Industrie engagiert und etabliert sind, und immerhin befanden oder befinden sich solche Schulen in den größeren Städten des Landes, deren Gründungen und Geschick von verschiedenen Umständen beeinflußt wurden. Darüber liegt für die Zeit bis zum Anfang der siebziger Jahre jetzt die materialreiche Arbeit von Hans Dieter Vogt vor¹, als deren Ergänzung für La Paz in bescheidenem Maße dieser Beitrag verstanden werden mag.

Als erste nahm im Jahre 1922 die Schule in Oruro ihre Arbeit auf, als dieses Städtchen der Hauptort der bolivianischen Minenindustrie war und auch viele Deutsche angezogen hatte. Die Verstaatlichung der Minen nach der Revolution von 1952, die Verlagerung der Verwaltung nach La Paz und dessen wirtschaftliche Entwicklung entzogen der Kolonie und der Schule ihren Existenzgrund, so daß sie schließlich kaum deutsche, allenfalls einige deutschstämmige Schüler aufwies. Die energischen Versuche des letzten Schulleiters, Heinz Weischer, jetzt Arequipa, die Schule mit Hilfe des BMZ als ein dem Bedarf entgegenkommendes Entwicklungsprojekt in Form einer Kooperative mit polytechnischer Ausrichtung zu retten und weiterzuführen, müssen als praktisch gescheitert angesehen werden². – Cochabamba hat ein angenehmeres Klima als Oruro oder La Paz; die deutsche Kolonie ist gar nicht so klein, inzwischen aber sagt man, daß man in jungen Jahren, wenn man eben auch Kinder im Schulalter hat, seine Existenz in La Paz oder Santa Cruz aufbaut, Cochabamba eher als Wohnsitz von der älteren Generation bevorzugt wird. Trotzdem hat es dort in vergangenen Jahren vornehmlich von deutschen Orden initiierte Schulen und Internate gegeben, die zum Teil noch existieren und über die Vogt Auskunft gibt; zur Zeit bemüht sich eine bolivianische Elterninitiative um die Neugründung einer „Deutschen Schule“ in Cochabamba, die aber weniger Bedürfnissen einer deutschen Kolonie entgegenkommen, als vielmehr den Eltern eine Schule nach dem Vorbild und dem Ruf der in Santa Cruz und La Paz und den eventuellen Schutz des deutsch-bolivianischen Schulabkommens sichern soll, ein wenig aussichtsreiches Unterfangen. – Maßgeblich auf den Wunsch der katholischen Kirche und die nur bedingt kontrollierte Großzügigkeit der Regierungen der Bundesrepublik in den Zeiten des „Wirtschaftswunders“ ging die Gründung der Deutschen Schule in Boliviens nomineller Hauptstadt Sucre im Jahre 1957 zurück. Die Schule hatte sich in

kurzer Zeit und in diesem Rahmen erfolgreich entwicklungspolitisch engagiert, doch erfuhr sie auch sehr generöse Hilfe von Kirche und Behörden, so daß sie zeitweise den relativ größten Anteil vermittelter deutscher Lehrkräfte aufwies und etwa 60% des Unterrichts auf deutsch erteilt wurde, wobei die Frage auftauchte, ob das sinnvoll ist, wenn sie von deutschen Schülern praktisch nicht besucht wird, und ob der Erfolg eines Entwicklungsprojektes hier an die Unterrichtung in der deutschen Sprache gebunden ist. – Die Deutsche Schule in Santa Cruz wurde in den dreißiger Jahren gegründet und nach dem letzten Kriege 1955 wiedergegründet. Ihr Aufblühen und ihr guter Ruf sind zweifellos dem tatkräftigen Wirken ihres langjährigen Leiters Kurt Richter im Verein mit einem verständnisvollen und großzügigen Schulvorstand zu verdanken. Sie verfügt nach La Paz über den größten Anteil deutscher Schüler, doch beläuft auch er sich nur auf 6 bis 8%; die Weiterexistenz oder -förderung der Schule wurde wesentlich mit der Annahme begründet, daß mit der Erschließung der Erdölvorkommen im Osten Boliviens die Stadt ein außergewöhnliches Wachstum und einen enormen wirtschaftlichen Aufschwung aufweisen werde, der auch künftig eine größere Zahl deutscher Fachleute anziehen werde, die für ihre Kinder eine entsprechende Schule erwarteten, eine Voraussage, die sich angesichts der generellen Stagnation bisher nur teilweise erfüllt hat.

Diese knappe Übersicht erscheint erforderlich, um die Situation der Deutschen Schule La Paz zu Beginn der siebziger Jahre richtig einordnen zu können. Diese Schule ist auf Betreiben der relativ kleinen deutschen Kolonie – die Namen der Kyllmann, Bauer oder Schilling werden mit ihrer Geschichte immer verbunden bleiben – ins Leben gerufen worden, zunächst zur schulischen Versorgung der deutschen Kinder; bemerkenswerterweise sollten jedoch bereits laut Gründungsurkunde von 1922 auch nicht-deutsche Kinder aufgenommen werden können und die Lehrpläne denen der staatlichen Schulen in Bolivien entsprechen. Am 10. Mai 1923 nahm die Schule ihren Unterrichtsbetrieb auf, der Tag wird seitdem jährlich als der Gründungstag mit dem traditionellen Schulfest gefeiert. Die Schule wuchs recht schnell und gewann bald einen guten Ruf, konnte in den dreißiger Jahren aber einen deutlichen dokumentierten Rechtsdrall leider nicht verleugnen. Immerhin gelang es ihr als eine der wenigen, manche behaupten als einzige, ihre Tätigkeit auch während des Krieges trotz Einschränkungen und unter er-

schweren Umständen fortzusetzen und danach bald wieder auszuweiten, wenn sie auch vorsichtshalber zeitweise ihren Namen ablegte und ihn durch den des deutsch-bolivianischen Marschalls Otto Philipp Braun (1798–1869)³ ersetzte, den sie auch heute noch als Patron führt. Wie andere Schulen erfuhr sie dabei dann auch bald großzügige Förderung aus der Bundesrepublik, so daß zeitweise 26 vermittelte Lehrer neben deutschen Ordensschwestern dort tätig waren; es gelang ihr aber zunächst nicht überzeugend, das Image einer bornierten, realitätsfremden, kulturimperialistischen Kadettenanstalt, wie es, teilweise sicherlich auch ressentimentbeladen, ein früherer Schüler literarisch heraufbeschwört⁴, in der Öffentlichkeit abzustreifen. Die Schule war in ihrer Existenznotwendigkeit, ihrem Bildungsauftrag und ihrer Struktur wie Effizienz mit den anderen in Bolivien in den sechziger Jahren keinesfalls unumstritten. Dazu beigetragen haben verschiedene Umstände. Einmal waren die letzten Schulleiter dort nur relativ kurze Zeit geblieben, so daß es ihnen kaum möglich war, sich für ein anderes konsequentes Profil einzusetzen. Kleinere Gruppen sich progressiv verstehender und sozial engagierter Lehrer stießen auf einige eher konservative Elemente in Kolonie oder Schulvorstand. In dieser Periode nicht unfruchtbarer kritischer Euphorie von links vertraten selbst einflußreiche deutsche Politiker die These, daß die deutschen Auslandsschulen als Hort des Kapitalismus und Kulturimperialismus und der Perpetuierung der Klassengesellschaft und ihrer Gegensätze nicht mehr unterstützt oder gar abgebaut werden sollten, um die 1500 vermittelten Lehrer in das nationale Schulwesen zu „integrieren“, wo sie Deutschunterricht erteilen könnten, als ob das den dringendsten Bedürfnissen und dem Wunsche dieser Länder entspräche; inzwischen haben der Bericht der Enquête-Kommission des Bundestags und die Rahmenrichtlinien des Auswärtigen Amtes zur auswärtigen Kulturpolitik solche Optik doch wieder ein wenig in Richtung sinnvollerer Überlegungen und realistischerer Dimensionen und Konzepte verschoben. Im Rahmen der damals so vehement beschworenen und verfochtenen „sozialen Öffnung“ wurden in La Paz 1974 und 1975 auch Stipendiatenklassen für begabte, mittellose Schüler eingerichtet, die den Staatsschulen abgeworben wurden, teilweise auch in der Hoffnung, dieses Bemühen werde von den deutschen Behörden (auch finanziell) besonders honoriert werden, ein Versuch, der bei Ernüchterung so nicht wiederholt werden konnte und wurde; immer-

hin konnten einzelne der wenigen verbliebenen Stipendiaten – wenn man sich auch fragen könnte, wofür – inzwischen das deutsche Abitur erlangen. – Die unwidersprochene Anlehnung an das defiziente bolivianische Schulsystem mit seinen häufigen Unterrichtsunterbrechungen und Schuljahresabbrüchen ließ auch deutschsprachige Eltern gelegentlich für ihre Kinder andere Schulmöglichkeiten suchen, wo sie – wie etwa an der amerikanischen Schule oder im Ausland – solchen Beeinträchtigungen nicht ausgesetzt waren, so daß der relative Anteil deutschsprachiger Schüler gegenüber dem wachsenden bolivianischer – die Schule hatte weit über 1 000 Schüler – sank und jene bei Verteilung über verschiedene Klassen kaum einen ihren Ansprüchen genügenden Unterricht in den besonderen jahrgangsübergreifenden Arbeitsgruppen erhielten. Deutsch als Fremdsprache wurde zwar ab dem Kindergarten erteilt, jedoch bei sinkender Anzahl qualifizierter Kräfte ohne methodische Konsequenz, so daß das relativ schwache Abschneiden der Schüler bei den Prüfungen zu den Sprachdiplomen der KMK, an denen die Schule sich von Anfang an beteiligte, kaum überraschte, wenn auch zu bedenken ist, daß sie dabei stets alle Schüler und nicht wie andere nur eine Auswahl vorstellte und ihr Ergebnis auch nicht durch einen höheren Anteil von Teilnehmern zwar fremder Nationalität, aber deutschsprachiger Herkunft mit außerschulisch erworbenen Deutschkenntnissen optisch aufhellen konnte. – Vor allem fehlte der Schule eine konkrete Rechtsgrundlage; sie war eine private Einheitsschule nach bolivianischem Recht und hatte die entsprechenden Vorschriften zu erfüllen. Zwar gab es einige wohlgemeinte, aber ziemlich nichtssagende Kulturabkommen, und über diese hatte die Schule einen sogenannten „Experimentalstatus“ erwirkt, um sich überhaupt abzusichern; dieser erschöpfte sich aber lediglich in der Erlaubnis, Deutsch als Pflichtfremdsprache zu erteilen und in den beiden obersten Klassenstufen nach „exactas“, also mathematisch-naturwissenschaftlichem Schwerpunkt und sprachlich-sozialwissenschaftlicher Orientierung zu differenzieren, ohne daß das konkret zu positiven Ergebnissen geführt hätte, da die Absolventen in jedem Fall die einheitlichen Zulassungsexamen der Universität zu bestehen hatten. Da der Experimentalstatus befristet und abgelaufen war, bestand die Notwendigkeit einer dauerhaften rechtlichen Absicherung, die die Schule als bolivianische Institution mit nationalem Abschluß anerkannte, ihr aber auch den Frei-

raum für den Deutschunterricht, die Abwicklung eines geordneten Schuljahres und die Möglichkeiten zur Verwirklichung besonderer pädagogischer Vorstellungen gewährte, was vor allem die deutsche Elternschaft forderte.

So geriet die Schule im Zuge der Neubestimmung und -ordnung der auswärtigen Kultur- und der Auslandsschulpolitik, besonders nach der Gründung der ZfA und angesichts der steigenden Personalkosten bei spärlicher zur Verfügung stehenden Haushaltsmitteln, in den Sog der Überlegungen zur Zukunft der Deutschen Schulen in Bolivien überhaupt, wobei vor allem die Kosten künftig in angemessenem Verhältnis zu ihrer Existenzberechtigung, ihrem Auftrage und ihrer Leistungsfähigkeit stehen mußten. Vergeblich war der Kampf der Eltern und Lehrer um die DS Oruro, vergeblich in Sucre die milde bittende Vorsprache kirchlicher Würdenträger; es wurde beschlossen, beide aus der personellen und weitestgehend finanziellen Förderung durch die Bundesrepublik herauszunehmen. In Oruro wurde zwar eine Art Genossenschaft von Eltern, Lehrern und ehemaligem Vorstand gegründet, um die Schule überhaupt zu erhalten; in Sucre wurde die Schule offiziell der Obhut der Kirche übergeben. Beide Schulen schmückten sich zwar weiterhin gerne mit dem Namen oder Zusatz „Colegio Alemán“, bisweilen auch mit dem offiziell wirkenden Adler im Schulstempel, aber sie unterscheiden sich kaum noch von anderen staatlichen oder privaten bolivianischen Schulen, obgleich noch ein recht rudimentärer freiwilliger Deutschunterricht angeboten wird, der eines Tages einzugehen droht.

Daß die Existenz der Schulen in Santa Cruz und La Paz auch nicht ganz außer Frage gestellt wurde, ist kaum ein Geheimnis, wenigstens daß ihre Struktur konsolidiert werden müsse und ihre Förderung künftig erheblich eingeschränkt werden könnte, wobei ein Kriterium ihre Leistungsfähigkeit wäre. Die Situation der Schule Mitte der sechziger Jahre war durch die Aufforderung der ZfA an den neuen Schulleiter charakterisiert: „Kommen Sie nicht schon nach zwei, drei Jahren zurück, und die Schule muß ein begründetes Konzept für die Zukunft vorlegen, das die weitere Förderung rechtfertigt.“ Dieser Herausforderung und Aufgabe hat sie sich unter Mithilfe des gesamten Kollegiums und des Schulvorstandes schnellstens angenommen. Da die Zahl von damals noch 16 vermittelten Lehrkräften in kürzester Frist auf 9 reduziert werden sollte, galt es, über deren Einsatz einen optimalen Konsens herbeizuführen. Dem Vorschlag der fördernden Behörden, die die Schule als eine mit verstärk-

tem Deutschunterricht eingeordnet hatten und den Einsatz der Lehrer ausschließlich in diesem favorisierten, mochte man nicht folgen, da der Unterricht deutscher Lehrkräfte in allen Fächern – was keinesfalls heißen soll, daß das immer der bessere sein muß – als ein konstitutives Element der Schule betrachtet wurde; eine rein bolivianische Schule lediglich mit den zusätzlichen erhöhten Anforderungen des Deutschunterrichts müßte bald jede Anziehungskraft auf bolivianische Eltern verlieren, was jene binnen kürzestem auch in wirtschaftliche Schwierigkeiten hätte bringen können. Auch der Anregung, die Aufnahme bolivianischer Schüler in Kindergarten oder Primarstufe zu unterbinden und stattdessen über einem Grundschulzug für deutschsprachige Kinder nach dem Muster der Expertenschulen eine mehrzügige Sekundarstufe mit leistungsorientiertem Seiteneinstieg zu errichten, konnte man nicht entsprechen, da in Bolivien ein Schulwechsel nach dem Abschluß der Primaria nicht üblich ist. Die Schule war zunächst auf eine klare Dreizügigkeit hin zu strukturieren, während sie bisher jahrgangsweise zwischen Zwei- bis Vierzügigkeit schwankte. Im Primarbereich wurde davon ein Zug den deutschsprachigen Schülern vorbehalten, die inzwischen oft auch Bolivianer sind, die in Deutschland geboren wurden oder ihre Kindheit dort verbracht haben; dieser Zug wird in der Sekundarstufe als solcher mit verstärktem deutschsprachigen Fachunterricht fortgesetzt, der bis zu 60% beträgt, hierhin wechseln nach dem 8. Schuljahr auch diejenigen bolivianischen Schüler der beiden anderen Züge, die inzwischen die besten Deutschkenntnisse erlangt haben. Während deutsche und/oder deutschsprachige Kinder wegen Mangels anderer Bildungsmöglichkeiten praktisch jederzeit einen nicht rechtlichen, aber moralischen Anspruch auf Aufnahme haben, erfolgt die der fremdsprachigen nach einem natürlich nur bedingt aussagekräftigen Test und persönlicher Beobachtung durch Beschluß des Vorstandes ausschließlich in den Kindergarten (der auch eine deutschsprachige Gruppe führt) für 60 vorhandene Plätze bei durchschnittlich bis 200 Anmeldungsünschen, wobei Geschwister, deutschstämmige oder sonst der Schule verbundene Kinder verständlicherweise einen gewissen Vorrang genießen. Die Kinder sollen bis zum Ende des 2. Schuljahres die notwendigen Grundfertigkeiten zunächst in ihrer Muttersprache erwerben und zeigen, daß sie den zusätzlichen Belastungen durch das Erlernen einer Fremdsprache vermutlich gewachsen sein werden. Das

erlaubt auch eine gewisse Auslese und rechtzeitigen Schulwechsel ohne Ressentiments und überflüssigen Druck durch verfrühten Deutschunterricht. Dieser beginnt dann erst im 3. Schuljahr, was einerseits den Kindergarten und die Primaria personell entlastet, andererseits einen methodisch konsequenteren Unterricht mit einem an der Schule erarbeiteten Vorkurs und anschließend mit „Vorwärts“ erlaubt. Wenn diese Entscheidung ihre Richtigkeit auch erst in Jahren wird beweisen können, zeigen die langsam steigenden Erfolgszahlen in den Prüfungen zum Sprachdiplom doch schon die Bemühungen der Lehrer um einen straffer geführten und gezielt koordinierten Deutschunterricht unter starkem Engagement der Fachleiter.

Unter dem energischen Einsatz der deutschen Botschaft, die vor Jahren gelegentlich etwas reserviert den Problemen der Schulen gegenübergestanden hatte, konnte im August 1976 endlich ein deutsch-bolivianisches Schulabkommen abgeschlossen werden, das ihren Bedürfnissen weitgehend entgegenkommt, ihre rechtliche Stellung unbefristet und dauerhaft absichert und wahrscheinlich zu den günstigsten Regelungen dieser Art gehört. Es erlaubt u. a. den Schulen, ohne ihnen explizit eine Sonderstellung im bolivianischen Schulwesen einzuräumen, den Deutschunterricht nach eigenen Richtlinien als obligatorische, versetzungsrelevante Fremdsprache, genehmigt den Gebrauch deutscher Bücher und Materialien, ermöglicht die Aufnahme deutschsprachiger Schüler ohne vorherige staatliche Anerkennungsprüfungen und gestattet vor allem die Ausarbeitung eines eigenständigen, pädagogisch und arbeitsphysiologisch sinnvollen Schuljahresplanes, der auch bei unvorhergesehenen Schließungen der anderen Schulen durch die Behörden durchgehalten werden kann, natürlich solange die Schüler durch politische Unruhen nicht gefährdet sind. Das hat zwangsläufig zu einer Leistungssteigerung der Schule geführt, die nun die vorgeschriebenen 200 Unterrichtstage erfüllen kann, und die Betreuung der jüngeren Schüler in einem eigenen Zug hat ihre Anziehungskraft für deutschsprachige Eltern wieder hergestellt („Man geht wieder auf die Deutsche Schule.“), so daß der Anteil dieser Schüler von früher knapp 9% sich jetzt bei 20% eingependelt hat. Die Gesamtgröße wurde, auch wenn der Wunsch der Eltern auf Erhöhung der Aufnahmekapazität immer wieder erhoben wird, auf unter 1 000 Kinder und Schüler reduziert und auf 7 Kindergartengruppen und 36 Klasseneinheiten stabilisiert, die

nach zwölf Schuljahren zu den Prüfungen des Sprachdiploms und zum Bachillerato als bolivianischer Hochschulreife geführt werden, wobei die Differenzierung in der Oberstufe als ineffizient aufgegeben wurde. Die Leistungen sind solide und gut, wie die Universitätsaufnahmeeexamen belegen. Ein Stamm tüchtiger bolivianischer Ortskräfte, allen voran der stellvertretende Schulleiter, arbeitet zum Teil über Jahrzehnte an der Schule und trägt mit Vorstand und deutschen Kollegen dieses Konzept in harmonischer Zusammenarbeit, die allenfalls durch die bekannten Unterschiede im Sozialstatus belastet, aber nicht gestört oder getrübt wird, zumal der Schulverein sich für die Belange der Ortskräfte einzusetzen nach Möglichkeit bemüht ist. Der kleine Vorstand, der nun aus jüngeren aufgeschlossenen Mitgliedern besteht, die zwar lange genug im Lande leben, aber nicht unbedingt den konservativ-traditionellen Vorstellungen alter Kolonien verhaftet sind, und das jetzt ausgezeichnete Verhältnis zur Botschaft erlauben schnelle Information und Entscheidungen, oft auf dem „kleinen Dienstweg“. Deutsche und bolivianische Kollegen haben ihren Lehrervertrauensrat, dessen Vertreter wie die der Elternschaft an den Sitzungen teilnehmen, während die SMV allerdings trotz aller Ermutigung mangels Interesse – oder Bedarf? – leider in einen Dauerschlaf versunken scheint – vielleicht nicht unbedingt ein Negativum. Die Schule hat auch ihre außerunterrichtlichen Aktivitäten zu verstärken versucht; nach längeren Unterbrechungen führt sie jetzt wieder jährlich die Bundesjugendspiele durch, bietet Seminare für Sportlehrer und Kindergärtnerinnen an; unter starkem Engagement deutscher und bolivianischer Kollegen werden seit einiger Zeit wieder Theateraufführungen auf deutsch und spanisch veranstaltet, lediglich im Musikleben bedürfen Chor oder Orchester noch besonderer Stimulation. Eine Attraktion ist der seit 1977 eingeführte jährliche Schüleraustausch, bei dem etwa 20 Schüler meist der 11. Klasse für ein halbes Jahr Aufnahme bei Familien in der Bundesrepublik finden und deutsche Schulen besuchen; leider wird vom Angebot der Gegenseitigkeit zu wenig Gebrauch gemacht, weil deutsche Schüler dieser Altersstufe meist zu sehr auf Kurswahltaktik und Punktejagd dressiert und fixiert sind, als daß sie noch Zeit für die Begegnung mit einem anderen Land, seinen Menschen und deren Sprache glauben erübrigen zu können.

Der steigenden Leistungen und dem Wunsch deutscher Eltern, zuletzt vermehrt besonders derjenigen, die für Firma oder Or-

ganisationen nur zeitweise im Lande weilen und an den Bildungsmöglichkeiten für ihre Kinder interessiert sind, entsprach der Schulabschluß nicht nur mit der bolivianischen Hochschulreife nach dem 12. Schuljahr, sondern nach dem freiwilligen Besuch eines 13. auch die Erlangung der allgemeinen deutschen Hochschulreife mit der Ablegung der Erweiterten Ergänzungsprüfung, die die KMK ab Schuljahr 1981 genehmigte (die Anerkennung des Abschlusses des 10. für deutsche Schüler als Fachoberschulreife wäre ein Desideratum). Die Schule versteht das als ein zusätzliches Angebot, besonders für deutsche Schüler, hatte aber die Freude, daß es auch von einem beträchtlichen Anteil bolivianischer Schüler, vor allem eben auch Stipendiaten, aufgegriffen wurde; inzwischen studieren die meisten Teilnehmer der ersten Jahrgänge ohne den Umweg über ein Studienkolleg in der Bundesrepublik. Bedauerlich bleibt allerdings, daß die Möglichkeiten auch für ausländische Studierende, besonders in Stipendien, in letzter Zeit aufgrund der Haushaltslage so erheblich eingeschränkt werden mußten. Die Schule konnte mit dieser Erweiterung auch den radikalen Abbau im Stellenplan zeitweilig aufhalten, kam neben den jetzt 12 Stellen sogar noch in den Genuß der Mitarbeit von 4 Kollegen aus dem Sonderprogramm; doch steht zu befürchten, daß nicht nur dieses auslaufen, sondern künftig auch noch an den anderen Stellen eingespart werden könnte. Diese Sorgen betreffen auch die Arbeit des Pädagogischen Zentrums zur Fortbildung von Ortskräften in Bogotá, an deren Ausweitung auf Bolivien die bolivianischen Kollegen sehr interessiert sind. In diesem Sinne soll künftig auch die Zusammenarbeit mit der DS Santa Cruz verstärkt werden, die wegen des geringeren Anteils deutschsprachiger Schüler in absehbarer Zeit zwar keine Ergänzungsprüfung anbieten kann, diesen aber durch Harmonisierung der Lehrpläne und Übergang in das 13. Schuljahr nach La Paz den gleichen Abschluß ermöglichen könnte.

Gefährdet scheint auch ein baldigst benötigter Zuschuß der Bundesrepublik zu dem dringend notwendigen Neubau der Schule. Ein Grundstück in einem ruhigeren Wohnviertel steht zur Verfügung, wo vor zwei Jahren schon aus Eigenmitteln erstellte Leichtathletikanlagen in Betrieb genommen werden konnten, ein Bedarfsplan und ein architektonisches Projekt liegen ausgearbeitet vor. Die Mittel des Schulvereins, der Gegenwert des alten Grundstücks und der inzwischen fast baufälligen Gebäude aus den vierziger Jahren rei-

chen aber kaum für den Beginn des Baues; eine besondere Belastung der Elternschaft, die bei der wirtschaftlichen Lage Boliviens schon für das Schulgeld oft erhebliche Opfer bringt, kommt zur Zeit kaum in Frage. So wird auch der lange diskutierte Plan zum Bau eines eigenen Schullandheims, wo die Schüler durch tätige Mithilfe soziales Engagement für die Schulgemeinschaft beweisen könnten, vorerst wohl ein Traum bleiben. Entwicklungsmöglichkeiten bestünden dann auch noch in der Einrichtung differenzierender technischer oder kommerzieller Züge in der Sekundarstufe, eventuell gar eine qualifizierende Berufsausbildung in Zusammenarbeit mit den der deutsch-bolivianischen Industrie- und Handelskammer angeschlossenen Firmen, oder in der Errichtung eines Internats zur Betreuung deutschsprachiger Schüler aus dem Landesinneren.

Der runden Zahl nach war das fünfzigjährige Jubiläum der Deutschen Schule La Paz vor zehn Jahren ein größerer Anlaß zum Feiern, doch war sie damals mit einigen Problemen des Selbstverständnisses und der Entwicklung konfrontiert. Nach sechzig Jahren hat sie die Notwendigkeit ihrer Existenz und ihre Leistungsfähigkeit nachgewiesen und ihre Struktur konsolidiert, sie ist von einer bolivianischen Schule mit zusätzlichem Deutschunterricht doch vermehrt wieder zu einer Begegnungsschule geworden, ohne diesen umstrittenen Begriff hier jetzt abermals im einzel-

nen diskutieren zu wollen; sie erfüllt ihren Auftrag, deutschsprachigen Schülern ein adäquates Bildungsangebot bis zum Abitur zu machen, einen Beitrag zum bolivianischen Schulwesen zu leisten und dem gegenseitigen Verständnis beider Länder und Völker zu dienen. Dafür ist anläßlich dieses Jubiläums nicht nur sämtlichen Mitarbeitern wie den deutschen Behörden zu danken; es läßt gleichfalls den Optimismus zu, daß die Existenz der Schule für absehbare Zeit nicht in Frage gestellt wird, so daß man ihr für die Zukunft unter neuer Leitung alles Gute wünschen kann und möchte. Möge sie auch von einer hoffentlich wachsenden Einsicht profitieren, daß Investitionen im Auslandsschulwesen langfristig eher zum friedfertigen, verständnisvollen Zusammenleben der Völker beitragen dürften als gegenseitige Abhängigkeiten, Unterdrückung, ideologische Konfrontation und waffenstarrende Bedrohung, die uns alle leichter der Selbstvernichtung als dem Frieden näherzubringen scheinen.

Anmerkungen

- (1) Vogt, Hans Dieter: Die Deutschen Schulen in Bolivien; Arbeit und Funktion deutscher Auslandsschulen in einem Entwicklungsland, ein Beitrag zur Auslandsschulforschung, Diss. Oldenburg 1978
- (2) Weischer, Heinz: Schwanengesang, Oruro 1977
- (3) Nölle, Wilfried: La Vida de Otto Felipe Braun, Gran Mariscal de Montenegro, La Paz 1969
- (4) von Vacano, Arturo: Sombra de Exilio, La Paz 1970

Betr.: Auslandskunze – Jahrbuch 1983 (erscheint Anfang Juni 1983)

Der Auslandskunze – Jahrbuch 1983 – ist erschienen. Mitglieder des VdLiA erhalten ihn über die Geschäftsstelle zum Vorzugspreis von DM 7,- incl. Versandkosten. Anschrift: VdLiA, 7890 Waldshut-Tiengen 1, Dorfhalde 26.

Wir bitten bei Bestellungen um **Vorauszahlung** des Betrages auf das Postscheckkonto:

Ernst BEYER, Postscheckamt Karlsruhe
(BLZ 660 100 75) Konto Nr.: 1560 55-751

Deutsche Rechtschreibung

können Schüler jetzt mit dem Personal-Computer trainieren.

Die Programme bewähren sich seit über zwei Jahren an mehr als fünfzig Instituten und Schulen in der Bundesrepublik.

Sie können Gerät und Programme kostenlos testen und dann für DM 100,- monatlich mieten. Eine Rückgabe ist jederzeit möglich.

Ausführliche Information:

Dr. J. Traeger,
Wiesbadener Str. 3,
8000 München 60, Tel. (0 89) 87 08 07

Wolfgang NEUGEBOERN

Zum Streit um den kommunikativen Ansatz

Grundsätzliches zum Fremdsprachenunterricht in Deutsch unter Berücksichtigung der Situation an den Deutschen Schulen in Chile

Thesen

1. Die Diskussion um den kommunikativen Ansatz (KA) enthält viele Mißverständnisse, teilweise aber auch Unkenntnis.
2. Der KA ist eine letztlich auf den Erkenntnissen der Gedächtnisforschung fußende Theorie über Sprachvermittlung. Theorie ist definiert im Sinne des 'kritischen Rationalismus' Poppers.
3. Die bislang im Gebrauch befindlichen Unterrichtstechniken erfüllen die gesteckten Ziele dermaßen ungenügend, daß eine *grundsätzliche* Neuorientierung des DaF-Unterrichts unumgänglich ist.
4. Die Schwierigkeiten im Unterricht sind nicht linguistischer, sondern pädagogischer Art. Notwendig ist eine „Pädagogische Grammatik“.
5. Diese pädagogische Grammatik muß an der Schülersituation orientiert sein. D. h. sie muß kontrastiv sein und – wegen der zentralen Bedeutung von Gedächtnis und Motivation im Fremdsprachenunterricht – von den Interessen der Schüler ausgehen.
6. Diese pädagogische Grammatik muß außerdem eine Zielsprache definieren, die den Schülern vermittelt werden soll. Die Ansprüche des DaF-Unterrichts werden dabei auf ein realisierbares Maß reduziert.
7. Tragendes Element des Unterrichts sind die Interessen und Erfahrungsbereiche der Schüler. Sprachlich artikuliert wird nur, was für die Schüler auch inhaltlich relevant ist. Ließen sich keine Schülerinteressen finden, auf denen aufbauend die deutsche Sprache verwendet werden kann, so spräche dies gegen die Berechtigung des DaF-Unterrichts.

Die Mißverständnisse im Streit um den kommunikativen Ansatz (KA) werden im-

mer krasser. Neben einigen Binsenweisheiten schält sich als Hauptargument der KA-Gegner heraus: Der KA sei eine „monoistische Lerntheorie“ mit Alleinvertretungsanspruch. Jedoch sei es für den Lehrer notwendig, verschiedene Lerntheorien zu beachten. Im Hintergrund schwebt dabei offensichtlich die Befürchtung, durch konsequente Anwendung des KA würden viele brauchbare Methoden und Ergebnisse unseres Unterrichts auf der Strecke bleiben.

Zweierlei ist dazu festzuhalten: „Theorie“ ist im KA verstanden im Sinne des 'kritischen Rationalismus' K. R. Poppers, d. h. prinzipiell widerlegbar oder falsifizierbar ohne endgültigen Wahrheitsanspruch. Erkenntnisse anderer Theorien können, wenn sie einer Theorie nicht widersprechen, in diese eingearbeitet werden. Die Theorie dient zur – meist nur vorübergehenden – Erklärung der Realität.

Solange allerdings eine Theorie als bewährt angesehen werden muß, hat es keinen Sinn, sich 'ein bißchen' nach ihr zu richten und ein bißchen nach anderen Theorien. Das liefe etwa aufs Gleiche hinaus, wie den Leseunterricht in der ersten Grundschulklasse einen Tag nach der Ganzheitsmethode und am nächsten Tag nach der synthetischen Leselernmethode durchzuführen oder einen Grippepatienten teilweise mit Penicillin und teilweise mit Aderlaß zu behandeln.

Der Lehrer muß sich also schon zu *einer* in sich widerspruchsfreien Unterrichtskonzeption durchringen. Dies ist aber z. B. nicht der Fall, wenn man ein paar grammatische Strukturen kontextorientiert und für die Schüler sprachfunktional einsehbar eingeführt hat, in den nächsten Stunden jedoch andere Strukturen durch kontextfreies Regellernen oder inhaltlich uninteressanten pattern-drill in den Gedächtnissen der Schüler festhalten will.

Das besondere Problem des Fremdsprachenlehrers besteht freilich darin, daß für ihn die Frage nach der richtigen Theorie nicht so leicht zu entscheiden ist wie für den Arzt, der heute die Wahl zwischen Penicillin und Aderlaß hätte. Jedoch: Daß die Anwendung von Penicillin und Aderlaß eine falsche Behandlungsmethode darstellt, ließe sich auf jeden Fall entscheiden, auch wenn die Wirkungen des Penicillins noch nicht so gut wie heute erforscht wären.

Zweitens: Welches sind eigentlich die erfolgreichen „breit gestreuten Techniken des Unterrichts“, die Gefahr laufen, durch den KA verdrängt zu werden? Welches sind die mit diesen Methoden errungenen Erfolge des Unterrichts im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF)?

Als gängiger Wertmesser gelten die Quoten der Prüflinge, die die Sprachdiplom-Prüfungen I und II bestehen. Die offiziellen Statistiken, die auch der Zentralstelle in Köln vorliegen, melden in der Regel Erfolgsquoten von 50% bis über 60%. Daraus läßt sich natürlich der Schluß ziehen, daß vieles bei unserem DaF-Unterricht brauchbar sein müsse.

Unter der Hand ist allerdings bekannt, wie diese Statistiken zustandekommen: 1. An den Sprachdiplom-Prüfungen nehmen die sogenannten „Muttersprachler“ teil, für die die Fremdsprachenprüfung in Deutsch eine Farce ist; ihre Teilnahme ist m. W. auch für die Zukunft noch nicht verboten. 2. An den Prüfungen nehmen die sogenannten „Ergänzungssprachler“ teil, d. h. Schüler, die ihre sprachlichen Fähigkeiten allenfalls zu einem Teil unserem Unterricht verdanken. 3. Auch der Rest, die sogenannten „Fremdsprachler“, beziehen ihre Fähigkeiten nicht nur aus dem Unterricht, sondern auch aus Nachhilfestunden und Kontakten mit Mutter- und Ergänzungssprachlern. 4. Am bedenklichsten ist, wie die Ergänzungs- von den Fremdsprachlern unterschieden werden. Die Schüler werden im Unterricht gefragt, ob sie die entscheidenden Kriterien erfüllen, also z. B. ob die Eltern deutsch sprechen oder ob und wie lange sie schon in Deutschland waren. Häufig geben dabei Schüler, die den Ergänzungssprachlern zugerechnet werden müßten, Antworten, nach denen sie in der Statistik als Fremdsprachler erscheinen. Möglicherweise versprechen sie sich davon eine bessere Bewertung ihrer Prüfungsergebnisse.

Schlußfolgerung: Der Prozentsatz der Schüler, die ihre Fähigkeiten unserem Un-

terricht verdanken (= die wirklichen Fremdsprachler) und das Sprachdiplom bestehen, ist wesentlich geringer, als dies in den offiziellen Statistiken zum Ausdruck kommt.

Ein Beispiel: Der Deutsche Schulverband Valparaíso verbuchte 1981, daß von den Schülern der vier Klassen II A, B, C und D plus zwei später gekommenen Prüflingen 51,19% das Sprachdiplom I bestanden hatten. Die einzelnen Klassen hatten folgende Ergebnisse: II A: von 19 Schülern 3 bestanden. II B: von 24 Schülern 24 bestanden. II C: von 18 Schülern 3 bestanden. II D: von 22 Schülern 11 bestanden. Die Klasse II B setzt sich überwiegend aus Kindern von Deutsch-Chilenen und von deutschen Lehrern zusammen; läßt man sie außer Betracht, ergibt sich: Klassen II A, C, D: von 59 Schülern 17 bestanden = 28,81%. Läßt man auch noch Klasse II D weg, deren Schüler aus Valparaícos Nachbarstadt Quilpué auch häufig deutsch-sprechende Eltern haben, ergibt sich: Klassen II A, C: von 37 Schülern 6 bestanden = 16,21%.

Dies zur Illustration. Eine exakte Statistik über die Erfolge der tatsächlichen Fremdsprachler beim Sprachdiplom fehlt bislang. Aber klar ist: Die Erfolge unseres Unterrichts, die den Wert unserer Methoden widerspiegeln, sind ungleich geringer als angenommen.

Für die Diskussion über Wert und Unwert bestimmter Unterrichtsverfahren heißt das: Es ist entscheidend, daß man mit den bisherigen Verfahren keine Erfolgsquoten von 50% bis über 60%, sondern Quoten von bedenklich geringen Prozentsätzen (m. E. schätzungsweise 20%) erzielen konnte. Das Fach DaF bedarf einer grundsätzlichen Neuorientierung.

Dieses Problem ist den meisten Lehrern grundsätzlich bekannt. Die Ergebnisse des DaF-Unterrichts werden – wie sich in der Diskussion zeigt, auch von Gegnern des KA – in der Regel als unbefriedigend empfunden.

Die Hauptschwierigkeit im Unterricht ist dabei nicht linguistischer, sondern pädagogischer Art. Das immer wieder beobachtete Faktum ist, daß auch adäquat beschriebene und von den Schülern verstandene Strukturen der deutschen Sprache allenfalls noch auf direktes Abfragen (z. B. in den traditionellen Grammatikarbeiten) gewußt werden, aber in der freien Rede und in der freien schriftlichen Äußerung falsch angewandt werden. Typisch ist das vergleichsweise

gute Abschneiden unserer Schüler im Grammatik-Test der Sprachdiplom-Prüfungen und ihr gleichzeitig bis zur Unverständlichkeit fehlerstrotzendes Deutsch in Aufsatz und mündlicher Rede.

Was uns fehlt, ist also kein neues Grammatikmodell, sondern ein neues methodisch-didaktisches Modell, eine „Pädagogische Grammatik“.

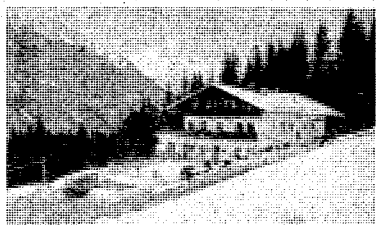
Diese pädagogische Grammatik hat sich außer an der zu vermittelnden Sprache an der Schülersituation zu orientieren.

Das heißt, daß eine pädagogische Grammatik auf jeden Fall eine kontrastive Grammatik sein muß, welche von den muttersprachlichen Kenntnissen der Schüler ausgeht. Diese Kenntnisse müssen zuallererst aufgelistet und ergänzt werden. Denn mit Sicherheit ist die Annahme falsch, unsere Schüler würden ihre Muttersprache perfekt beherrschen. Im Gegenteil: Gerade Kenntnisse von Strukturen ihrer Muttersprache sind unseren chilenischen Schülern weitgehend fremd. Oft läßt sich beobachten, daß die Schüler im Spanischen ähnliche Strukturen wie im Deutschen falsch anwenden.

Die Hoffnung, durch ausschließliche Verwendung der Fremdsprache im Unterricht, entsprechende Drill-Übungen usw. würden sich die richtigen Strukturen der Fremdsprache schon „einschleifen“, muß nach gegenwärtigem Forschungsstand aufgegeben werden.

Ebenfalls im Zusammenhang mit der Schülersituation steht der Problembereich Gedächtnis – Motivation – Interessen. Es wurde gezeigt, daß das Hauptproblem im DaF-Unterricht der hohe Vergessensquotient bzw. die Unfähigkeit der Schüler ist, gelernte Satzstrukturen im freien Sprachgebrauch anzuwenden. Gerade im Media-Bereich (Klassen 9 bis 12) sollten die Schüler ja eigentlich fast alle grammatischen Strukturen beherrschen; der Grammatik-Unterricht besteht vier Jahre lang fast nur aus Wiederholungen. Trotzdem sind die Ergebnisse katastrophal.

Dieser Tatbestand wird zum großen Teil bereits mit den Erkenntnissen der Gedächtnisforschung erklärt. J. Rohrer zeigt, daß wir kein Gedächtnis für lautliche, graphische, grammatische und lexikalische Ele-



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, Schulabschlußfahrten, Ferienfreizeiten, Aufenthalte für Sportvereine usw.

Viele sportliche Möglichkeiten, z. B. Schwimmen, Tennis, Fußball, Wandern, geführte Berg- und Hüttentouren, Sommerschilaf, Exkursionen etc.

Vollpension ab DM 22,-

Noch freie Termine: 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.

Neu im Haus: Sauna und Solarium!!!!

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**

mente haben, sondern daß diese Elemente über inhaltliche Elemente gesichert werden. Lernen von Strukturen anhand von Sätzen, die zu den Interessen und Erfahrungsbereichen der Schüler keinen Bezug haben, ist also schon aus diesem Grunde sinnlos.

Darüber hinaus ist die enge Verknüpfung von Gedächtnis und Motivation bekannt. Die Motivation wiederum steht in engem Zusammenhang mit der Interessenlage der Schüler. Motivation kann also nicht vom Lehrer beliebig erzeugt werden. Die Bereiche und deren Grenzen, innerhalb derer Schüler motivierbar sind, müssen ausgelotet werden. G. Solmecke unterscheidet zwischen außerschulischen, individuellen und durch Lehrer und Unterricht eingebrachten Motivationsfaktoren; diese Reihenfolge sieht er als Rangfolge. Das bedeutet, daß den sozio-kulturellen und anthropogenen Voraussetzungen der Schüler zentrale Bedeutung zukommt.

Die in diesem Zusammenhang wesentlichen anthropogenen Voraussetzungen der Schüler am Deutschen Schulverband Valparaíso sind: Die Pubertät findet vor allem bei den Jungen später statt als in Deutschland. Die durchschnittliche Intelligenz der Schüler ist deutlich geringer als in deutschen Gymnasialklassen; die Streuung pro Klasse – bezogen auf deutsche Verhältnisse – reicht von Gymnasiumsniveau bis manchmal Sonderschulniveau.

Die in diesem Zusammenhang wesentlichen sozio-kulturellen Voraussetzungen sind: Fertigkeiten in formal-logischem Denken sind deutlich weniger verbreitet als in Deutschland; Alltagsprobleme werden öfter mit anderen Methoden als mit formaler Logik bewältigt. Die Schüler sind schnelleres Lob gewohnt als deutsche Schüler und nehmen klare Leistungskorrekturen oft mit Verwunderung auf. Die Schule selbst hat eine über den „Ort des Lernens“ weit hinausgehende Bedeutung. Das Angebot an Arbeitsgemeinschaften wird von vielen Schülern, oft mehrfach, wahrgenommen. Hier haben viele Tätigkeiten ihren Platz, die in Deutschland in Vereinen stattfinden. Dementsprechend stark identifizieren sich die Schüler – oft auch ihre Eltern, die an der selben Schule waren – mit der Schule. Die Schüler sind hervorragend motivierbar, wenn für öffentliche Auftritte (z. B. Chor) geübt wird. Lernen und Lernerfolg als Voraussetzung für die individuelle Lebensplanung treten in den Hintergrund. Nur sehr

selten muß ein Schüler ein Schuljahr wiederholen. Die Schüler entwickeln vergleichsweise wenig Freude am Lösen kniffliger Probleme (z. B. Knobelaufgaben in Mathematik) und besitzen dabei dementsprechend wenig Hartnäckigkeit. Fähigkeiten zu gemeinsamen Arbeiten – z. B. Partnerarbeit, Gruppenarbeit – sowie dazu notwendige Voraussetzungen wie Fähigkeit zu gegenseitigem Informationsaustausch, Akzeptieren von Hilfen, Selbständigkeit bei der Arbeit, Pünktlichkeit im Abliefern von Teilarbeiten usw. sind kaum vorhanden und gelten nicht als zentrale Elemente des Unterrichts. Anstehende Probleme wie etwa Organisation eines Busses für eine Klassenfahrt werden in der Regel nicht durch gemeinsame Absprache gelöst, sondern durch die Initiative einzelner. Die Schüler sind hauptsächlich einen Unterricht gewohnt, bei dem der Lehrer vorträgt und die Schüler aufschreiben und auswendig lernen, oft ohne verstanden zu haben. Die Schüler erwarten von der Schule nichts anderes. Neue Unterrichtsverfahren gelten zunächst als nichtschulgemäß und provozieren Disziplinlosigkeit. Die politische Situation Chiles und die Herkunft der meisten Schüler aus einem wirtschaftlich gesicherten Milieu bedingen eine starke Interessenlosigkeit vor allem auf gesellschaftspolitischem Gebiet. Und schließlich: Das Fach Deutsch figuriert in einer Skala der wichtigsten Fächer bei vielen Schülern nicht an vorderer Stelle.

Verhaltensweisen und Interessen, auf die der Lehrer am deutschen Gymnasium vor allem in der Oberstufe aufzubauen gewohnt ist, müssen also in Chile zum überwiegenden Teil erst noch entwickelt werden. Man darf deshalb von Texten über Umweltschutz, Schülermitverwaltung oder Prüfungssängste keinesfalls erwarten, daß chilenische Schüler allein durch das Thema bereits motiviert seien. Hier liegt das Problem der in Deutschland offenbar am Standard der dortigen Gymnasien entwickelten neueren Lehrwerke und Prüfungsaufgaben. Man versucht erfreulicherweise, Aktuelles zu bieten; aber für chilenische Schüler ist das so wenig aktuell wie „Benders Deutsches Lesebuch“ von annodazumal.

Mit dieser Schülersituation ebenfalls in engstem Zusammenhang steht die Frage, was eigentlich gelehrt werden soll. „Zunächst einmal haben wir grundsätzlich die Wahl zwischen der Vermittlung eines großen Bestandes an sprachlichen Ausdrucks-

mitteln, dafür aber der Unfähigkeit der Schüler, diese Kenntnisse in ein brauchbares Sprachverhalten umzusetzen, und der Konzentration auf eine geringe Zahl von Sprachbeständen, was dann aber die Möglichkeit eröffnet, durch intensivere Erarbeitung zu einer unseren heutigen Zielvorstellungen adäquaten, fließenden Beherrschung der Sprache zu gelangen.“

An den Deutschen Schulen in Chile wird Deutsch gelehrt und in den Sprachdiplom-Prüfungen getestet, als ob es *die* deutsche Sprache gäbe, die man den Schülern beibringen könnte. Die nicht einmal in der Muttersprache vorhandene absolute Sprachkompetenz eines Menschen, Sprachrestriktionen – deren Kenntnis seit Bernstein zum Grundwissen jedes Deutschlehrers gehört –, eine adäquate Differenzierung der Sprachanwendungsarten oder die Frage, zu welchem Zweck chilenische Schüler eigentlich Deutsch lernen wollen oder sollen, all das wird weder in Lehrwerken noch in Prüfungen berücksichtigt. Das Ergebnis: Deutsche Sätze in den Aufsätzen der Fremdsprachenschüler mit einer Fülle unterschiedlicher, falsch angewandter grammatischer und lexikalischer Konstruktionen, die für den deutschen Lehrer oft erst inhaltlich verständlich werden, wenn er chilenisch-deutsche Interferenzen kennenlernt.

Die Alternative besteht darin, im Zusammenhang mit den Fähigkeiten und Interessen der Schüler die Frage zu beantworten, zu welchem Zweck die Schüler deutsch lernen. D. h. es müßte das Problem der *Zielsprache* geklärt werden und aufgelistet werden, welche Sprachstrukturen und welcher Wortschatz benötigt werden, welche sprachlich-kognitiven Konzepte möglich sind und welche die Schüler stark überfordern. Und wenn man den Schülern ‚perfektes Deutsch‘ nicht beibringen kann, dann ist es schon ein Vorteil, klarzustellen, welches ‚fehlerhafte Deutsch‘ noch brauchbar ist. Z. B. Sätze wie „F.C. Köln siegen morgen“ sind ja durchaus verständlich, was sich von den Aufsätzen unserer Fremdsprachenschüler nach 12 Jahren Deutschunterricht oft nicht behaupten läßt. Es wäre zu klären, unter welchen Bedingungen solch fehlerhaftes Deutsch den Ansprüchen genügen soll.

Eine solche Konzeption der Zielsprache würde natürlich eine erhebliche Reduzierung unserer fremdsprachlichen Unter-

richtsansprüche bedeuten. Aber in Anbetracht der genannten anthropogenen und sozio-kulturellen Voraussetzungen unserer Schüler, insbesondere aufgrund ihrer Interessenlage und ihrer Intelligenz, scheint dies der einzig gangbare Weg zu sein.

Selbstverständlich müßten die Prüfungen des Sprachdiploms ebenfalls entsprechend umgestaltet werden.

Was bedeutet das für den Unterricht? – Wir geben unseren Anspruch, den Fremdsprachenschülern *die* deutsche Sprache zu vermitteln, auf. Die Angst der KA-Gegner, daß im Unterricht etwas zurückgenommen wird, ist insofern berechtigt. Nur ist dieses Etwas von den Schülern ohnehin nie geleistet worden.

Die Schüler haben statt dessen Gelegenheit, auf den – eventuell wenigen – Gebieten, die sie interessieren, sich in deutscher Sprache richtig auszudrücken zu lernen und nur aus solchen Gebieten Texte vorgelegt zu bekommen. Die Schüler sollen *sich* ausdrücken. Sie „... sollen befähigt werden, als sie selbst in und mit der Fremdsprache zu handeln“. Damit werden die Interessen und Erfahrungsbereiche der Schüler zum tragenden Element des Fremdsprachenunterrichts. Auf diesen aufbauend müssen Situationen geschaffen werden, in denen die deutsche Sprache Verwendung findet. Grammatische Strukturen, Wortschatz usw. werden nur behandelt, wenn sie zur Formulierung eines schülerrelevanten Inhalts notwendig sind und wenn die inhaltliche Funktion dieser Strukturen den Schülern einsichtig gemacht werden kann. Jegliche grammatische Übung hat in Bezug zu solchen Inhalten stattzufinden.

Geeignet erscheinen vor allem im Media-Bereich Unterrichtsprojekte, die sich in Aktionen außerhalb des Unterrichts umsetzen lassen, wie z. B. Theateraufführungen (ein Theaterstück wird eventuell teilweise von der Klasse erstellt, umgeschrieben aus einer kurzen Erzählung o. ä.), kleine dokumentarische Ausstellungen (Thema etwa: Schüler in Deutschland und Chile – ein Vergleich) usw. In diesem Zusammenhang sei nochmals daran erinnert, daß in der Media die wesentlichen sprachlichen Strukturen bekannt sind und es vor allem darauf ankommt, die Fähigkeiten der Schüler in Fertigkeiten umzusetzen.

Gelänge ein solches Vorgehen nicht, ließen sich überhaupt keine Interessen der Schüler finden, die Artikulation in der deut-

schen Sprache nahelegen, so bleibe zu überlegen, ob der DaF-Unterricht bei diesen Schülern oder generell in Chile fehl am Platze ist. Auch dies könnte ja möglich sein. Auf jeden Fall hat die Frage, ob die Bedeu-

tung eines Themas oder eines Stoffes den Schülern einsichtig gemacht werden kann, auch im DaF-Unterricht als *das* entscheidende Kriterium für die didaktische Relevanz zu gelten.

Ernst Jürgen BERNBECK

Ein kleiner Trick mit großer Wirkung

(Ein Vorschlag zur Verbesserung der audiovisuellen Methode.)

Die audiovisuelle Methode hat in wenigen Jahren die Klassenzimmer in den Deutschen Auslandsschulen erobert. Dias gehören inzwischen zum Alltag des Fremdsprachenunterrichts für Anfänger. Erfahrungen an der DS San Salvador zeigen jedoch, daß die audiovisuelle Methode noch mehr Möglichkeiten bietet, als die Autoren der Lehrwerke erkannt zu haben scheinen. Immer noch haften den Texten die Eierschalen der traditionellen Lesebuch-Methode an.

Die typische „Vorwärts“-Lektion beginnt mit einer „Vorstellung“. Beispiel: „Modenschau“ (L. 28 in Stufe 2A = L. 20 in Band K2). Herr und Frau Schaudi tauschen kurze Bemerkungen über die Mannequins und die Kleider aus. Der Text hat durchaus heitere Elemente: Herr Schaudi will nichts kaufen, stößt aber seinen Entschluß am Ende um; ihn interessiert das Mannequin, seine Frau der Ledermantel; beide versuchen, ihren Ehepartner von diesen nicht ganz gefahrlosen Wünschen abzubringen. Doch erscheint es zweifelhaft, ob 8–11jährige Kinder diese Scherze zu würdigen wissen. Dazu Dias, die den Text Satz für Satz illustrieren, insgesamt 20. Da nämlich im Text Erläuterungen des Ansagers mit den Bemerkungen der Schaudis wechseln und da diese Bemerkungen oft nur durch Bildblasen darstellbar sind, wird fast für jeden Satz ein neues Dia notwendig. Umgekehrt erlaubt jedes Dia nur die Wiederholung von wenigen kurzen Aussagen. Der Schüler wird auf das Bildsignal mit dem gewünschten Satz reagieren oder stocken. Variationen sind kaum möglich. Ein fragwürdiges didaktisches Prinzip!

Das Lehrziel dieser Lektion ist das Beschreiben von Personen. Ein ergiebiges Thema, das durch wenige Dias hervorragend illustriert werden könnte. Dabei könnten viele Wörter benutzt werden, die zur Kommunikation unentbehrlich sind: Kleidungsstücke, Körperteile, Farbadjektive und solche zur Beschreibung der Gestalt und vielleicht sogar der Frisur oder des Gesichts. Jedes Dia könnte eine Fülle von Sprachanstößen bieten, und das Wortmaterial würde zur Beschreibung von Mitschülern in der Klasse, zu Ratespielen und dergleichen mehr einladen. Solche Übungen wären sicher reizvoller als die Beantwortung der dürrtigen Wiederholungsfragen unter der Überschrift „Was weißt du?“ Man wundert sich, warum die Autoren von „Vorwärts“ nicht auf diesen so naheliegenden Gedanken gekommen sind. Offenbar deshalb, weil sie ein begrenztes Wortmaterial von Kleidungsstücken in einem dramatisierten Handlungsablauf vorführen wollten und deshalb den Besuch einer Modenschau zugrundelegten. Für Kinder des Grundschulalters wohl kaum eine Situation, die besonderes Interesse wecken könnte! Außerdem wird die Lektion mit einigen völlig nutzlosen Vokabeln befrachtet: Shetland-Wolle, Trevira und Diolen. Vor allem aber erweist sich der Text als wenig geeignet für die audiovisuelle Methode, weil er nur Dias mit sehr wenigen Sprachanstößen zuläßt. Daß andere Dias auch einen ergiebigeren Text ermöglicht hätten, blieb außer Betracht.

Außer diesen „Vorstellungen“ gibt es in Vorwärts Texte unter der Überschrift „Deutschlandkunde“, begleitet von einem Foto oder ei-

ner Serie von Fotos. Beispiele: „Die Heinshagens gehen einkaufen“ (L. 28 in Stufe 2A) oder „Die Familie Köbernack“ (L. 23 in der Fassung K2). Die Texte sind jetzt keine Dialoge, sondern Berichte. Sie können also nicht auf 2 oder 3 Sprecher verteilt werden. Die Fotos sind naturgetreu und ohne die Vereinfachungen von Zeichnungen. Aber sie zeigen zwangsläufig viel Detail, das im Text keine Rolle spielt, das aber auch nicht zu Sprachübungen genutzt werden kann, weil der Wortschatz noch nicht ausreicht. Umgekehrt zeigen die Fotos nur einzelne Stationen des Textes, nicht den vollständigen Zusammenhang. Selbständig sprechen können die Schüler den Bericht erst dann, wenn sie ihn schon auswendig wissen. Aber lernen können sie ihn nur durch wiederholtes Nachsprechen oder Vorlesen – ein Verfahren, das bald Langeweile erzeugen wird. Der Lehrer wird gut daran tun, ein neues Kapitel aufzuschlagen, auch wenn der Text noch nicht ins Gedächtnis der Schüler übergehen konnte.

Beidemale wurde offenbar dasselbe Verfahren angewandt: zu einem gegebenen Text wurden Illustrationen angefertigt. Einmal sollte der Text anregend und lebendig sein, ein Dialog also. Da mußten die Dias zur Verdeutlichung gezeichnet werden. Sie geben immer nur wenige Einzelheiten des Textes wieder, erlauben also nur wenige Äußerungen. Ein andermal war der Text ein Bericht. Da wählte man Fotos, die den Vorzug größerer Wirklichkeitsnähe haben und sicher leichter beschafft werden konnten! Aber auch solche Fotos bieten nur wenige Sprachanstöße, weil sie nur Teilabschnitte des Textes sichtbar machen. Sie sind zweifellos eine Hilfe, aber sie helfen in erster Linie den Schülern, die den Text schon beherrschen, nicht denen, die nach wenigen Worten steckenbleiben. Beidemale wurden die Möglichkeiten bildlicher Darstellung nur ansatzweise genutzt.

Eine fruchtbarere Verbindung von Bild und Text ist zu erreichen, wenn man den umgekehrten Weg geht, nicht vom Text zum Bild, sondern vom Bild zum Text, d. h. wenn man zu einer zusammenhängenden Bilderfolge, also einer Bildgeschichte, einen Text hinzuerfindet. Dann lassen sich mehr Bildelemente verarbeiten, der Text wird reicher und bleibt zugleich anschaulich. Die Bilder regen nicht nur zur Reproduktion einzelner Sätze an, sondern von längeren Zusammenhängen. Die Schüler können von Stunde zu Stunde den Text freier variieren und selbständiger mit dem Wortmaterial umgehen. Auch schwache Schüler können mithalten und wenigstens

Einzelheiten beitragen. Vergessenes kann in Erinnerung gerufen werden, indem der Lehrer oder ein Schüler mit dem Zeigestock auf die entsprechende Stelle des Bildes hinweist.

Der Text zu einer Bildgeschichte wird natürlich eine Erzählung sein. Aber das heißt nicht, daß man im Unterricht auf die belebenden Wirkungen des Dialogs, des Wechsels der Sprecher also, verzichten müßte. Welches Dogma verlangt, daß im Fremdsprachenunterricht eine Erzählung nicht mit verteilten Rollen gesprochen werden dürfte, von einer Gruppe von vier, fünf oder sechs Schülern, in der reihum jeder Schüler jeweils nur einen Satz zu sprechen hätte! Dann wären sogar 4–6 Schüler beteiligt, nicht nur 2–3 wie in einem tatsächlichen Gespräch. Immer neuer Wechsel der Schülergruppen würde häufige Wiederholungen für Sprecher und Zuhörer erlauben, ohne daß sie langweilig wirken müßten. Und welches Dogma verlangt, daß im Fremdsprachenunterricht ein Schüler die Rolle nicht wechseln dürfte, daß er nicht als Herr Schaudi beginnen und im nächsten Augenblick Frau Schaudi oder ein Erzähler sein dürfte? Kurz, die Texte zu Bildgeschichten könnten auch Sätze in wörtlicher Rede enthalten, und jeder Satz könnte von jedem beliebigen Schüler ohne Rücksicht auf die vorhergehende Rollenverteilung übernommen werden. Der Sprecherwechsel muß nicht entsprechend der jeweiligen Person erfolgen, sondern kann ganz schematisch nach den Ziffern 1–5 oder 1–6 durchgeführt werden.

Was nach wie vor die Darbietung eines erzählenden Textes durch solche Sprechergruppen verhindert, ist natürlich nicht ein undefinierbares Dogma, sondern einfach das traditionelle Satzbild. Der hier vorgeschlagene Weg setzt nämlich zwei einfache Änderungen voraus: 1.) Jeder Satz muß mit einer neuen Zeile beginnen, damit der jeweilige Sprecher seinen Einsatz findet. 2.) Jede Zeile muß mit einer Nummer versehen sein, damit jeder Sprecher weiß, welche Sätze zu seiner „Rolle“ gehören. Da die Sprechergruppen mindestens 4 und höchstens 6 Schüler umfassen sollten, sind je nach Teilbarkeit der Klasse die Ziffern von 1–4, 5 oder 6 zweckmäßig. Natürlich muß nicht jede Zeile einen grammatisch vollständigen Satz umfassen, sondern es genügt eine sinnvolle Sprechereinheit. So sind auch längere Satzgefüge möglich, indem sie auf 2 oder 3 Sprecher aufgeteilt werden. Selbstverständlich sollte keine Sprechereinheit länger als eine Zeile sein, damit der Schüler sich nicht verhaspelt und die Zuhörer nicht verwirrt werden.

Ein Beispiel soll die Beschreibung verdeutlichen. Zu Wilhelm Buschs Bildergeschichte vom Schneider Böck wurde an der DS San Salvador in Klasse 5 b (2. Jahr Deutschunterricht) folgender Text verwendet:

Max und Moritz und der Schneider.

- 1 Das ist das Haus von Schneider Böck
- 2 Es steht am Wasser, an einem Bach.
- 3 Am Ufer stehen Bäume.
- 4 Über den Bach führt eine Brücke.
- 5 Die Brücke ist aus Holz.
- 6 Der Schneider ist in seinem Haus.
- 1 Er sitzt am Fenster und näht.
- 2 Das sind Max und Moritz.
- 3 Sie stehen auf der Brücke.
- 4 Max hat eine Säge in der Hand.
- 5 Er sägt die Brücke kaputt.
- 6 Dann verstecken sie sich hinter einem Busch.
- 1 Hör mal, was sie rufen:
- 2 Hallo, Schneider Ziegen-Bock!
- 3 Komm heraus mit deinem Stock!
- 4 Der Schneider ist böse.
- 5 Er ärgert sich.
- 6 Er läuft schnell aus dem Haus.
- 1 Er hat den Meterstab in der Hand.
- 2 Er will die Jungen verprügeln.
- 3 Max und Moritz ducken sich.
- 4 Der Schneider rennt auf die Brücke.
- 5 Und was passiert jetzt?
- 6 Die Brücke bricht auseinander – in zwei Teile.
- 1 Schneider Böck fällt ins Wasser.
- 2 Max und Moritz lachen.
- 3 Wo ist denn der Schneider?
- 4 Man sieht nur noch seine Beine.
- 5 Sein Kopf ist unter Wasser.
- 6 Max und Moritz freuen sich und tanzen.

Der Unterricht nach diesem Basistext erfolgt ähnlich wie nach „Vorwärts“. Die Schüler erhalten zunächst kein Textblatt, sondern sehen nur die Bilder und hören die Sätze aus dem Mund des Lehrers. Sachliche Einzelheiten und neue Vokabeln werden mit Hilfe des Zeigestocks am Bild erklärt. Dann sprechen die Schüler den Text Satz für Satz nach, zuerst im Chor, manchmal auch einzeln. Dann erhalten sie das Textblatt und lesen die Sätze vor, wieder im Chor oder einzeln. Danach werden 6 Schüler als Sprechergruppe oder „Mannschaft“ vor die Klasse gerufen und lesen den Text „in verteilten Rollen“ vor. Ein weiterer Schüler zeigt dabei wieder die Einzelheiten des Texts am beleuchteten Bild. Dann werden die Mannschaft und der Bilderklärer mehrmals gewechselt. Die Rollenverteilung ist im Prinzip gleichgültig, sie verursacht auch keinen nennenswerten Zeitverlust, weil der Zuruf von Ziffern genügt. Der häufige Wechsel der Sprecher erlaubt mehrfache Wiederholungen,

ohne daß sie als langweilig empfunden werden, und das häufige Kommen und Gehen gibt dem Bewegungsdrang der Schüler Spielraum.

Danach folgen Arbeitsaufträge verschiedener Art. Der Lehrer fragt nach allerlei Einzelheiten oder verlangt die Berichtigung von Sinnentstellungen. Die Schüler antworten mit Hilfe des Textblattes in ganzen Sätzen. Danach kann dasselbe schriftlich erfolgen. Sie erhalten dann ein Auftragsblatt mit Fragen, Sätzen und Stichworten. Sie können zunächst das Frage- und Antwortspiel ohne Mitwirkung des Lehrers noch einmal wiederholen und dann die Aufträge schriftlich ausführen. Das erste Auftragsblatt zum Schneider Böck sah in San Salvador folgendermaßen aus:

Auftrag 1:

1. Am Ufer stehen Häuser.
2. Die Brücke ist aus Eisen.
3. Schneider Böck steht am Fenster und liest.
4. Der Schneider freut sich.
5. Max und Moritz weinen.
6. Wo ist denn der Lehrer geblieben?
7. Man sieht nur noch seine Arme.
8. Sein Bauch ist unter Wasser.

Auftrag 2:

1. Wo steht das Haus von Schneider Böck?
2. Was führt über den Bach?
3. Wo sitzt der Schneider?
4. Wo stehen Max und Moritz?
5. Was hat Max in der Hand?
6. Wo verstecken sich Max und Moritz?
7. Was hat der Schneider in der Hand?
8. Was will er machen?
9. Wohin rennt der Schneider?
10. Wohin fällt Schneider Böck?

Auftrag 3:

1. auseinander
2. Busch
3. schnell
4. passiert
5. tanzen
6. ducken
7. Holz

(Der freie Teil des Blattes wird zur Eintragung der Antworten genutzt.)

In der nächsten Stunde wird wieder zunächst der Text mehrmals in „Rollen“ gelesen. Dann können Schüler nach dem Beispiel des Lehrers Aufträge geben, Fragen stellen oder Stichworte nennen. Der Wettbewerb sorgt für lebhaftete Beteiligung, denn der lehrende Schüler fordert gewissermaßen die übrigen heraus: „Ich weiß etwas, wißt ihr es auch?“ Die häufigen Wiederholungen mit

schrittweise gesteigerten Anforderungen erlauben auch schwächeren Schülern die Mitarbeit und führen dazu, daß der Lernstoff ohne besondere Lernerbeit allmählich ins Gedächtnis übergeht. Nach wenigen Stunden können viele Sätze auch ohne Textblatt wiederholt werden, es genügt die Erinnerung durch das Bild.

Natürlich kann allein mit solchen Textblättern und nach der beschriebenen Methode die deutsche Sprache nicht systematisch gelehrt werden. Es müssen Übungen hinzukommen, in denen besondere Sprachphänomene verdeutlicht und eingeschliffen werden. Die Geschichte von Schneider Böck z. B. wäre gut geeignet, den Gebrauch von Präpositionen, bzw. adverbialen Bestimmungen zu üben. Diese Übungen könnten mit dem Wortmaterial des Textblattes beginnen, dann weitere Vokabeln aus vergangenen Lektionen einbeziehen und zuletzt zu weiteren Wörtern führen, welche der Schüler zur Beschreibung seiner alltäglichen Umwelt braucht. Auf keinen Fall wäre man gezwungen, neue Stories zu erfinden, die keinen Zusammenhang mit dem Einführungstext erkennen lassen. Gedankensprünge von der Modeschau ans Krankbett von Herrn Braun, in die Redaktion einer Zeitung und zu Jörns Hobbys (Fußball und Tischtennis), zur Suche eines Bankräubers und schließlich nach Bremen, wie sie im weiteren Verlauf der Lektion 20 in Vorwärts K2 auf 4 Druckseiten vorgeführt werden, könnten vermieden werden. (In der älteren Fassung Stufe 2A folgten in L. 28 auf die Modeschau zuerst Reinshagens Kauf von Regenschirm, Krawatte und Schallplatte, dann immerhin als Verbindung und Wiederholung Frau Bremers Weihnachtseinkäufe, dann Dialoge über Autos und junge Mädchen.)

Auf einer höheren Lernstufe sind mit Textblättern nach dem Muster des Schneiders Böck weitere Übungen möglich: Erweiterung des Wortmaterials, Darstellung aus veränderter Perspektive, Szenenspiel, Umwandlung in eine andere Zeit oder ins Passiv, Bildung von Relativsätzen usw. Auch hierbei würde das Satzbild mit nummerierten Zeilen die Aufteilung der Aufgaben und die Aktivierung möglichst vieler Schüler erleichtern. Am Schluß stünde als Leistungskontrolle eine schriftliche Arbeit: Nacherzählung, Umwandlung oder eine freie Erzählung zum gleichen Thema. Das oben abgedruckte Textblatt zum Schneider Böck stünde mit Ergänzungen sicher 5–6 Unterrichtsstunden lang benutzt werden, andere mit anspruchsvollerem Inhalt und über ein oder zwei weitere Blätter fortgesetzt können Stoff für 10–

12 Stunden bieten. Die Mühe der Formulierung eigener Texte und der Vervielfältigung von Textblättern kann sich also für viele Stunden bezahlt machen. Dabei bleibt freilich zu wünschen, daß geeignete Dias vorhanden sind.

Aber auch ohne Dias sind solche Textblätter in höheren Klassen, die schon einen größeren Wortschatz haben und für Worterklärungen nicht mehr auf die Bilder angewiesen sind, den herkömmlichen Berichten und Erzählungen überlegen. Oft wäre es schon eine Hilfe, wenn die Schüler die „Vorstellungen“ von Vorwärts in dem beschriebenen Druckbild vor Augen hätten: in sinnvolle Sprechereinheiten zerhackt und Zeile für Zeile mit Kennziffern versehen. Man würde allerdings bald merken, daß die Vorzüge dieses neuen Druckbildes durch geringfügige stilistische Änderungen noch gesteigert werden können, z. B. kann Variation der Wortwahl zur Reaktivierung vergessener Vokabeln beitragen, Wiederholung desselben Wortes zur Erhöhung der Einprägsamkeit und zur Verbesserung des Verständnisses.

Natürlich kann das nicht heißen, daß alle Texte in der beschriebenen Weise zerhackt werden sollten. Neben solchen Basistexten zur Intensivierung der Spracharbeit sollten, vor allem in den späteren Klassen, auch die traditionellen Berichte und Beschreibungen einen Platz behalten, aber man sollte sie der Lektüre und den sich daran anschließenden Arbeitsformen vorbehalten: Überprüfung des Verständnisses, Nacherzählung, Stellungnahme usw. Damit würde sicher nicht nur dem Entspannungsbedürfnis der Schüler gedient, sondern auch der Freude an einem lohnenden Text.

Neben den schon genannten Vorteilen – größere Aktivierung der Schüler, langsame Steigerung der Anforderungen, enge Verbindung zwischen Grundtext und Übungen – bietet der Unterricht mit Texten in verändertem Schriftbild einen weiteren Vorzug: Er verlangt keine ungewöhnlichen pädagogischen oder gar künstlerischen Fähigkeiten. Jeder neue Lehrer kann die beschriebene Methode verhältnismäßig leicht übernehmen, nachdem er sie einige Male beobachtet hat, besonders wenn ihm fertige Texte geliefert werden. Nach einiger Übung wird er viele Variationsmöglichkeiten entdecken und eigene Texte ausarbeiten können. Unterrichtsstunden mit einem solchen Text als Grundlage geliefert werden nicht schiefgehen, im Gegenteil, Schüler und Lehrer werden Selbstvertrauen gewinnen und doppelte Freude am Unterricht haben. Es gibt Stunden, die praktisch allein laufen, in denen der Lehrer

buchstäblich am Rand bleibt und nur bei Aussprachekorrekturen oder Regieanweisungen zu hören ist. An der DS San Salvador sind allmählich alle aus Deutschland gekommenen Lehrer dazu übergegangen, soweit wie möglich Dia-Serien mit solchen Textblättern zu benutzen.

Das ist vor allem das Verdienst von Rektor a. D. Horst Roux, der die Methode des Sprecherwechsels nach langer Erfahrung an den Deutschen Schulen in Puebla, Caracas, Puerto Varas (Chile) und zuletzt als Primaralleiter in San Salvador entwickelt und meisterhaft gehandhabt hat. Er ließ sich nicht dazu überreden, sie selbst der Öffentlichkeit bekanntzumachen und ist zum Ende des Schuljahres 1982 in den Ruhestand getreten. So wird er sie nicht mehr selbst im Unterricht praktizieren können. Um so dringender erscheint es mir, daß seine Kunstgriffe auch außerhalb der DS San Salvador bekannt werden und die Beachtung finden, die sie verdienen. Zugleich benutze ich die Gelegenheit zu einem persönlichen Wort. Ich weiß es als großes Glück zu

schätzen, daß ich Herrn Roux an der DS San Salvador kennenlernen und seine Anregungen übernehmen konnte. Dafür möchte ich ihm an dieser Stelle meinen ausdrücklichen Dank sagen.

Dank gebührt auch meinen Kollegen Günter Eckhardt und Hannelore Strecker. Herr Eckhardt hat nach Vorlagen von Herrn Roux die Unterrichtsblätter zum Schneider Böck ausgearbeitet, war dann aber durch Krankheit verhindert, das Unterrichtsbeispiel einer Gruppe von Besuchern in San Salvador vorzuführen. Für ihn sprang ohne Vorbereitung Fr. Strecker ein und führte die Stunde in der fremden Klasse mit solchem Erfolg, daß einer der Gäste, Abteilungspräsident Becker, sie um einen schriftlichen Bericht für die Zentralstelle in Köln bat. Dieser Stundenbericht war mir eine wertvolle Hilfe bei der Niederschrift des vorliegenden Beitrags. Zugleich kann der Leser aus dem Vorgang erkennen, daß die von Horst Roux entwickelte Methode auch ohne lange Vorbereitung den Erfolg des Unterrichts sicherstellt.

Helmut GRAFF

Zum Verhältnis von deutschsprachigem Fachunterricht und deutschem Sprachunterricht an den deutschen Auslandsschulen in Spanien

Der Deutschunterricht an einer deutschen Auslandsschule, die vorwiegend von nichtdeutschen Schülern besucht wird und die diese Schüler zur deutschen Reifeprüfung im Ausland bringt, unterscheidet sich von jedem normalen Fremdsprachenunterricht in zweifacher Hinsicht ganz fundamental:

- Einmal muß er wegen des angestrebten Abschlusses mehr leisten als ein auf bloße (als ob das allein schon so einfach wäre) Beherrschung und Anwendung einer fremden Sprache ausgerichteter Fremdsprachenunterricht. Neben diesen sozusagen selbstverständlichen Lernzielen müssen auch die sogenannten „muttersprachlichen Anforderungen“ – zumindest in der Reifeprüfung – von den Schülern erfüllt werden können.

- Zum anderen muß er bei den Schülern die sprachlichen Voraussetzungen dafür herstellen, daß sie in verschiedenen Fächern einem deutschsprachigen Fachunterricht, der ebenfalls auf das Niveau der Reifeprüfung zusteuert, nicht nur folgen, sondern in ihm auch erfolgreich – als Sprecher – mitarbeiten können.

Zeigen diese beiden Unterscheidungsmerkmale ganz allgemein schon die grundlegenden Schwierigkeiten eines solchen Deutschunterrichts auf, so werden die besonderen Probleme erst sichtbar, wenn man sie einzeln untersucht. Während in bezug auf das zuerst genannte Merkmal gesagt werden kann, daß die Praxis einer bisher dreimaligen Reifeprüfung im Fach Deutsch an der Deutschen Schule Valencia

bewiesen hat, daß der Deutschunterricht die doppelte Zielsetzung eines fremdsprachlichen und muttersprachlichen Unterrichts – mit unumgänglichen, aber unwesentlichen Abstrichen – erreichen kann, gibt es hinsichtlich des zweiten Merkmals noch manche offene Fragen, die sich aus dem unterschiedlichen Stellenwert, der den Fachsprachen in der Lehre des Deutschen als Fremdsprache zugewiesen wird, ableiten lassen.

Für die Mathematik und die Naturwissenschaften, also für Fächer, deren Fachsprachcharakter im Prinzip nicht umstritten ist, sind die Schwierigkeiten dabei nicht so groß wie für sogenannte geisteswissenschaftliche Fächer wie Geschichte. Es gilt allerdings das weiter, was für diese Fächer schon 1976 in der „Zusammenfassung einiger Grundgedanken zum fachvorbereitenden Deutschunterricht“ formuliert wurde:

Die Einrichtung des fachvorbereitenden Deutschunterrichts ist in einem System, das dem Lehrplan des Bachillerato Mixto folgt (wir würden heute sagen: das zur deutschen Reifeprüfung im Ausland führt), notwendig, weil der Deutschunterricht auf der Grundlage der Unterrichtswerke „Komm bitte“ und „Vorwärts“ allein nicht das Sprachmaterial zur Verfügung stellt, das ein fremdsprachiger Schüler braucht, um dem in Klasse 7 beginnenden deutschsprachigen Fachunterricht folgen zu können.

Wenn also wie bisher z. B. Mathematik und Physik ab der 7. Klassenstufe deutschsprachig unterrichtet werden, muß auf diesen Unterricht über den normalen Deutschunterricht hinaus in einem „Sondersprachunterricht“ vorbereitet werden. Die Zielsetzung dieses Sprachunterrichts ist ebenfalls in der schon erwähnten „Zusammenfassung“ gültig beschrieben: Er

soll Sprachunterricht sein, d. h. in ihm sollen Wortmaterial und Sprachstrukturen eingeübt werden, die den Schüler befähigen, die Fachsprache des Faches, auf das vorbereitet wird, zu verstehen und selbst anzuwenden. Es kann nicht das Ziel dieses Unterrichts sein, den eigentlichen Fachunterricht in sprachlich vereinfachter Form vorwegzunehmen. Allerdings liegt in dem richtigen Verhältnis zwischen sprachlichem und fachlichem Aspekt das Kernproblem dieses Unterrichts. Da die Fachsprache eines Faches mit dessen Inhalten unlösbar verbunden ist, läßt es sich nicht vermeiden, daß in diesem Sprachunterricht auch Fachfragen behandelt werden. In diesem Dilemma muß der Sprachlehrer aber eindeutig den Akzent auf die sprachliche Seite legen und im Zweifelsfall den fachlichen Aspekt vernachlässigen.

Ein konsequent an dieser Zielsetzung orientierter und vernünftig organisierter

Unterricht neben dem regulären Deutschunterricht erscheint als unabdingbare Voraussetzung für das Gelingen des Wagnisses, Fächer wie Mathematik und Physik schon ab der 7. Klassenstufe deutschsprachig zu unterrichten. Und nicht nur das: Dieser Unterricht muß auch parallel zum Fachunterricht, wenn er schon eingesetzt hat, als fachbegleitender Unterricht mindestens noch ein Jahr lang weitergeführt werden. Und schließlich wird das Wagnis nur dann gelingen, wenn der Fachlehrer selbst sich jederzeit dessen bewußt ist, daß er fremdsprachige Schüler unterrichtet und deswegen dem Prinzip der sprachlichen Bildung auch in seinem Fachunterricht den ihm gebührenden Stellenwert einräumt.

Nach allen Erfahrungen erscheint es erst nach Erfüllung dieser drei „Essentials“ möglich und auch zu verantworten zu sein, mit deutschsprachigem Fachunterricht schon in der 7. Klasse zu beginnen. Aber dies gilt, wie gesagt, nicht für alle Fächer, sondern nur für solche, deren „Fachsprache“ herkömmlicherweise stillschweigend anerkannt wird, als da sind: Die Mathematik, die Physik, die Chemie und vielleicht noch die Biologie.

M. E. ganz anders ist das Problem für ein Fach wie Geschichte zu beurteilen. Ich zitiere:

Die Geschichtswissenschaft bietet ebenso wie die meisten anderen Handlungs- oder Geisteswissenschaften ihre Ergebnisse überwiegend in der *Umgangssprache* der jeweiligen Gegenwart dar. (...)

Die Zulässigkeit und Notwendigkeit des Gebrauchs der Umgangssprache durch die Historie kann wie folgt begründet werden. Jede Umgangssprache enthält bereits infolge ihrer partiell rationalen Struktur die Möglichkeit der Formalisierung in sich selbst, und jede formalisierte Wissenschaftssprache beruht letzten Endes auf umgangssprachlichen Voraussetzungen. Die Gegenüberstellung von Umgangssprache und formalisierter Wissenschaftssprache ist deshalb nur von relativem erkenntnistheoretischem Wert, zumal die Erfahrung lehrt, daß Termini der Wissenschaftssprache immer häufiger von der Umgangssprache rezipiert werden. Die vollkommene Formalisierung der Sprache liefe darauf hinaus, sie auf ihren rein informativen Charakter zu beschränken und alles an ihr, was über die direkte und eindeutige Information hinausgeht, zu eliminieren. Eine solche Sprache würde dem Historiker nur die Wiedergabe beobachtbarer Vorgänge ermöglichen, deren Elemente eindeutig bezeichnet werden können. Daß er auf diesen Informationsgehalt der Sprache nicht verzichten kann, liegt auf der Hand. Um aber historische Vorgänge als intentionales Handeln zu erkennen,

Ihren ‚Sinn‘ verstehen zu können, ist er auf die Flexibilität, die Vieldeutigkeit der Sprache angewiesen. (...) Nicht nur, daß jede Sprache eine Information auf verschiedene Weise darbieten kann, daß sie ‚Redundanz‘, Überfluß besitzt; ohne die Möglichkeit, komplexe Einheiten – und alles in der Geschichte ist komplex! – mit jeweils einem Wort zu bezeichnen und mit ein und demselben Wort Verschiedenes auszusagen, wäre der Historiker verloren.

(K.-G. Faber, Theorie der Geschichtswissenschaft, 2. Aufl. München: Beck 1972, S. 161 f., Hervorhebung vom Autor)

Was bedeutet diese von der Theorie der Geschichtswissenschaft formulierte Erkenntnis? Sie bedeutet nichts anderes, als daß in diesem Fach eine Fachsprache nicht existiert, auf die ein irgendwie gearteter „Sondersprachunterricht“ vorbereiten könnte. Das Fach setzt vielmehr beim Lernenden die Beherrschung des relativ umfangreichen Registers der Umgangssprache voraus, die nur der Deutschunterricht vermitteln kann.

Diese theoretische Erkenntnis wird auch durch unsere konkrete Erfahrung an der Deutschen Schule Valencia bestätigt: Wir hatten diesen Versuch eines speziell auf Geschichte vorbereitenden Sprachunterrichts gemacht, sind aber mittlerweile wieder davon abgekommen, weil nicht festzustellen war, daß in den Klassen, die diesen Unterricht erhielten, der eigentliche Fachunterricht problemloser geworden wäre. Die einzige vorbereitende oder flankierende Maßnahme, die uns sinnvoll erscheint, ist die, daß die Deutschlehrer der 8. und 9. Klassen neben dem durch die Lehrwerke vorgegebenen Programm im Rahmen ihres Deutschunterrichts vielleicht in einer Wochenstunde auch Texte mit geschichtlichem Inhalt behandeln. Dies könnte bei den Schülern die Sprachkompetenz eben in Richtung auf die Geschichte erweitern und den Fachlehrern die Arbeit erleichtern.

In jedem Fall aber hat diese grundsätzliche Erkenntnis wesentliche Auswirkungen auf die Stundentafel und die Unterrichtsorganisation in einem Fach wie Geschichte:

1. Geschichte kann erst dann integriert, d. h. hier: von einem deutschsprachigen Lehrer vor fremdsprachigen Schülern auf Deutsch unterrichtet werden, wenn diese Schüler ein Niveau der Sprachbeherrschung erreicht haben, das sie in die Lage versetzt, an der unterrichtlichen Kommunikationssituation aktiv als Sprecher teilzunehmen.
2. Das ist nach unseren Erfahrungen frühestens nach Abschluß der Arbeit mit „Vorwärts“, also in der 9. Klassenstufe, der Fall. Die Schüler sollten dann in der Lage sein, so wie sie sich im Deutschunterricht zu Texten jeder Art zusammenhängend und relativ fehlerfrei äußern können, auch geschichtliche Fragestellungen und die Antworten darauf nicht nur zu erkennen, sondern auch zu versprachlichen.
3. Der Fachlehrer muß in diesem Unterricht zwei Aufgaben gleichzeitig lösen: Einmal muß er die vom Fach gesetzten inhaltlichen Lernziele erreichen. Zum anderen muß er seinen Unterricht, gerade in der Anfangsphase, als Unterricht in der Fremdsprache organisieren, d. h. methodische Schritte einplanen, die gleichzeitig dem Erwerb und der Sicherung der Fremdsprache und den jeweiligen fachlichen Lernzielen dienen.
4. Wenn diese gewiß nicht leichte Aufgabe überhaupt zu erfüllen ist, dann nur, wenn der Fachlehrer bereit und willens ist, von den hohen fachlichen Ansprüchen, die er möglicherweise in Deutschland in seinem Fachunterricht gestellt hat, herunterzusteigen und im Zweifelsfall dem Medium, in dem er sein Fach vermittelt, nämlich der deutschen Sprache den Vorrang einzuräumen. Es ist besser, wenn der Schüler in relativ fehlerfreier Sprache relativ geringe geschichtliche Kenntnisse und Erkenntnisse formulieren kann, als daß er sich über die schwierigsten Zusammenhänge des Fachs in einem „Gastarbeiter-Deutsch“ nur radebrechenderweise äußert.
5. Diese Wertsetzung muß allein schon deshalb gelten, weil es das Hauptziel einer deutschen Begegnungsschule im Ausland ist, die deutsche Sprache ausländischen Schülern nahezubringen. Alles andere hat dahinter zurückzutreten. Man kann dies nicht stark genug betonen, wenn man weiß, wie schwer es vielen Lehrern fällt, auf die vielleicht interessantesten Probleme ihres Faches zu verzichten, nur um die sprachliche Leistung der Schüler zu fördern.
6. Diese Verzichtleistung bringt unbestreitbare Vorteile: Die Motivation eines Schülers, der merkt, daß er sich in der Fremdsprache auch in einem anderen Fach als Deutsch sachverständig und verständlich auszudrücken vermag, ist ungleich höher als in einem Unterricht,

- in dem zwar hochwissenschaftliche Erkenntnisse vermittelt werden, an dem er aber, wenn überhaupt, nur rezeptiv teilnehmen kann.
7. Das schon immer in Geschichte angewandte Prinzip des Exemplarischen muß also in solcher Unterrichtssituation noch um einiges verstärkt zur Geltung kommen. Die daraus folgende Stoffbeschränkung und die Planung des Unterrichts auch als Fremdsprachenunterrichts sind die wichtigsten Voraussetzungen für einen erfolgreichen Geschichtsunterricht an Begegnungsschulen.

8. Die Informationsdarbietung sollte dabei zunächst möglichst an sprachfreiem Material erfolgen. Wenn Quellentexte genommen werden, müssen sie sprachlich einfach sein; Lehrbuchtexte sind erst ab Klasse 11 brauchbar, und auch da noch längst nicht alle. Die Arbeit mit der Wandkarte und dem Overheadprojektor gewinnt besondere Bedeutung. Auch das Tafelbild muß besonders sorgfältig geplant werden, wenn es die beiden Aufgaben, Informationsvermittlung und Versprachlichung der Information, gleichzeitig erfüllen will.

PRESSESTIMMEN

Baden-Württemberg verändert die Oberstufe

Die Belegungsverpflichtungen werden erhöht zur Verbesserung der Studierfähigkeit

Die baden-württembergische Landesregierung hat die Konzeption zur Korrektur der gymnasialen Oberstufe endgültig verabschiedet, die im Jahre 1984/85 für die Jahrgangsstufe 12 in Kraft treten wird. 1986 soll dann zum ersten Mal das Abitur nach den neuen Bestimmungen abgelegt werden. Ministerpräsident *Lothar Späth* und Kultusminister *Gerhard Mayer-Vorfelder* erklärten, es gehe darum, einen Beitrag zu einer besseren allgemeinen Studierfähigkeit der Abiturienten zu leisten. Außerdem müßten diejenigen Abiturienten, die nicht studieren wollten, wieder eine breitere Allgemeinbildung vermittelt bekommen.

Nach Auffassung des Ministerpräsidenten sei es absehbar, daß die künftigen Abiturienten bei der Suche nach einem qualifizierten Arbeitsplatz in einen härteren Wettbewerb treten müßten als viele Berufsschüler. Es sei darum unverantwortlich, ihnen die Illu-

sion einer möglichen frühzeitigen Spezialisierung nach den Kriterien eines Punktesystems zu erlauben, während später von ihnen vor allem ein solides sprachliches und mathematisch-naturwissenschaftliches Wissen abgefordert werden wird.

Alle Abiturienten in Baden-Württemberg sollten deshalb über gute Kenntnisse in Deutsch, Mathematik und einer Fremdsprache verfügen.

Gewichtung 2:1 statt 3:1

Die Korrektur der gymnasialen Oberstufe werde gemeinsam mit den überarbeiteten Lehrplänen in Kraft treten können. Im Vordergrund dieser Lehrplanrevision stehe die Wiedergewinnung des Erzieherischen in der Schule, die Stärkung der Verantwortung des Lehrers und die Erweiterung seines pädagogischen Freiraums. Als Schwerpunkt der verabschiedeten Konzeption zur Weiterentwicklung der gymnasialen Ober-

stufe bezeichnete Ministerpräsident Späth insbesondere die Stärkung der Kernfächer Deutsch, Fremdsprachen und Mathematik im Rahmen des Kurssystems und des Abiturs, die Veränderung des Gewichtsverhältnisses zwischen Grundkursen und Leistungskursen von 1:3 zu 1:2, die Hervorhebung der Bedeutung des Faches Geschichte im Unterricht und die Möglichkeit, auch künftig aus einem Nebenfach der Mittelstufe ein Leistungsfach wählen zu können.

Die Konzeption sieht vor, Mathematik als verbindliches Prüfungsfach an allen Gymnasien festzulegen. Einen Ersatz durch zwei Naturwissenschaften soll es nur noch an den beruflichen Gymnasien in Baden-Württemberg geben, bei denen eine Naturwissenschaft als Profilierungsfach bereits festgelegt ist. Durch die Festlegung von Mathematik als verbindlichem Prüfungsfach wird das System der möglichen Prü-

fachkombinationen übersichtlicher als bisher. Durch die Einschränkung der Wahlmöglichkeiten wird ein Bildungsgefälle zwischen Stadt und Land verhindert, das im Hinblick auf die mittelfristig stark rückläufigen Schülerzahlen an den Gymnasien ansonsten eintreten würde. Darüber hinaus ist die Vergleichbarkeit der Prüfungsanforderungen an allen Gymnasien durch die Konzeption weiter verbessert. Die Zahl der möglichen Prüfungsfachkombinationen wird von derzeit 110 auf 60 vermindert. Eine wesentliche Änderung bringt die neue Konzeption auch im gesellschaftlichen Aufgabenfeld. Es ist festgelegt, daß die Fächer Erdkunde und Gemeinschaftskunde mit je zwei Kursen verbindlich belegt werden müssen. Damit wird das gesellschaftliche Aufgabenfeld entflechtet.

Im Interesse einer breiten Grundbildung für alle Schüler sollen die Verpflichtungen im Grundkursbereich erhöht werden. In Zukunft müssen daher die Fächer Deutsch, Mathematik, eine Fremdsprache, Geschichte und eine Naturwissenschaft bis zum Schluß belegt und in die Gesamtqualifikation mit eingebracht werden.

Keine Nebenfachkombinationen

Die Wahlmöglichkeiten der Leistungsfächer sollen sinnvoll begrenzt werden. In Baden-Württemberg sind zukünftig reine Nebenfachkombinationen ausgeschlossen, wenigstens eines der beiden Leistungsfächer muß ein Kernfach der Unter- bzw. Mittelstufe des Gymnasiums sein. Dies bezieht sich auf die Fächer Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen sowie bei einem mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasium auf das Fach Physik.

Um die pädagogische Situation in den Grund- und in den Leistungskursen zu verbessern, muß die bisherige Gewichtung der Grundkurse im Verhältnis 1:3 zu

den Leistungskursen auf 1:2 geändert werden. Dem hat die Kultusministerkonferenz inzwischen zugestimmt.

In der Abiturprüfung sind die Fächer Deutsch, Fremdsprache und Mathematik besser zu verankern als bisher, wenigstens zwei dieser drei Fächer müssen Gegenstand der Prüfung sein, wobei das Fach Mathematik nicht ausgetauscht werden kann.

Zur Betonung des Faches Deutsch soll über die bereits genannten Maßnahmen hinaus jeder Schüler unabhängig von der gewählten Fächerkombination an der schriftlichen Grundkursprüfung in Deutsch teilnehmen. Das bedeutet, daß in Zukunft jeder Schüler im Rahmen der Abiturprüfung einen Aufsatz mit zentral vom Ministerium vorgegebenen Themen (Auswahl an der Schule) schreiben muß. Prüfungsarbeiten sollen in das offizielle Korrekturverfahren einbezogen werden und sollen für Schüler, die Deutsch nicht als schriftliches

Prüfungsfach belegt haben, als eine zusätzliche Klassenarbeit mit doppelter Gewichtung für das Schulhalbjahr 13/2 gelten.

Kultusminister Mayer-Vorfelder erklärte abschließend, daß die angestrebte Korrektur sich in organisatorischer und vor allem in pädagogischer Hinsicht auswirken werde. Die beabsichtigte Erhöhung der Beleg- und Abrechnungsverpflichtung in den Kernfächern und die sinnvolle Einschränkung der Leistungskurskombinationen werde zusammen mit der darauf abgestimmten Lehrplanrevision dem einzelnen Schüler mehr Möglichkeiten einer geistigen Gesamtorientierung eröffnen und abverlangen. Das angestrebte System eröffnet daneben mehr Möglichkeiten in einem gewissen Umgang zu gleichbleibenden stabilen Lerngruppen bis zum Schulabschluß zu gelangen und erlaubt eine spürbare Senkung des Verwaltungsaufwands.

Karl-Anton Christoph

Mehr Australier lernen Deutsch

Tagung in Melbourne

Obwohl Deutsch als Verkehrssprache auch auf dem Einwanderer-Kontinent Australien mit Englisch natürlich nicht konkurrieren kann und nicht einmal den Rang einer ethnischen Gemeinschaftssprache einnimmt, genießt es als traditionell gelernte Fremdsprache zunehmendes Interesse. Allein an den höheren Schulen lernen derzeit 120 000 junge Australier Deutsch, eine Zahl mit steigender Tendenz. Dazu gibt es an zwölf australischen Universitäten germanistische Abteilungen mit 2 000 Studenten. Diese Zahlen nannte in Melbourne Generalkonsul Karlheinz Scholtyssek anläßlich einer in der Hauptstadt des Staates Victoria vom

Bonner Auswärtigen Amt veranstalteten Regionalfachtagung „Deutsch als Fremdsprache“.

Die Tagung, an der 30 Deutschlehrer und Fachberater für Deutsch aus Australien und Neuseeland sowie Vertreter des Auswärtigen Amtes, des Deutschen Akademischen Austauschdienstes, des Goethe-Instituts und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen teilnahmen, beschäftigte sich vorwiegend mit der Förderung der Zusammenarbeit der im Deutschunterricht Tätigen und den Möglichkeiten, den Deutschunterricht in Australien weiter zu verstärken. dpa

FAZ v. 22. 3. 83

BÜCHERTISCH

Manfred Durzak (Hg.): Erzählte Zeit. 50 deutsche Kurzgeschichten der Gegenwart. Philipp Reclam jun., Stuttgart 1980: Universal-Bibliothek Nr. 9666(6), 516 Seiten, DM 12,60

Die Kurzgeschichten-Sammlung umfaßt Texte, die von 1945 bis heute geschrieben worden sind. Das Besondere der Anthologie ist, daß sie nicht ein Mosaik des gegenwärtigen literarischen Zustandes zeigen will, sondern deutsche Geistigkeit in Auseinandersetzung mit den Stationen deutscher Kriegs- und Nachkriegsgeschichte.

Dementsprechend sind die 50 Texte in zehn (unterschiedlich große) Gruppen zusammengefaßt mit Titeln wie:

- Die Doppelbödigkeit der Welt: Wirklichkeit im Krieg (I)
- Die Blutspur zur Freiheit: Kollaboration und Widerstand (IV)
- Erreichte Wunder, überdeckte Wunden: Die fünfzig Jahre (VII)
- Das Zeitgefühl der Unruhe: Die siebziger Jahre (IX)
- Das andere Deutschland: Leben in der DDR (X)

34 Autoren kommen zu Wort (Andersch, Böll und Lenz je dreimal), dabei auch sechs aus der DDR und zwei, die unter dramatischen Umständen aus der DDR in die Bundesrepublik gekommen sind: Kunze und Schädlich.

Die Texte der ostdeutschen Autoren erscheinen keineswegs in geschlossener Gruppe, sondern sind thematisch eingeordnet. Diese Grenzverwischung ist beabsichtigt: die Texte sollen zuerst nur für sich sprechen und nur in der literarischen Qualität konkurrieren.

Das angehängte Autoren- und Quellenverzeichnis stellt dann die Verfasser knapp, aber klar (unter Nennung des jetzigen Wohnortes) vor.

Ein für Auslandsschulen geeignetes Buch?

Die sprachlichen Anforderungen der Texte sind naturgemäß unterschiedlich und zuweilen sehr hoch. – Die Sammlung ist trotzdem dort zu empfehlen, wo eine Schule Interesse an einem differenzierteren literarischen Deutschlandbild hat.

H. Albrecht

Gerd Brenner, Hans Jürgen Kolvenbach, PRA-XISHANDBUCH KINDER- UND JUGENDLITERATUR, Informationen, Materialien, Texte, Handlungshilfen, Scriptor Taschenbücher S. 165: Literatur + Sprache + Didaktik, 1982, 201 Seiten, DM 19,80.

Dieses Handbuch will aktuelle und kennenswerte Jugendbücher zeitsparend für den Unterricht oder die Freizeitpädagogik erschließen. Den Autoren geht es um praktische Hilfen. Didaktische Vorüberlegungen (Leseverhalten Jugendlicher, Lehrziele)

werden nur in einem knappen, als Anregung gedachten ersten Kapitel durchgeführt. Im praktischen Teil werden Texte von ungefähr 30 Autoren vorgestellt, eingeführt jeweils durch kurze Verfasser- und Buchhinweise. Die Textauschnitte (1–2 Seiten) sind so ausgewählt, daß sie in sich abgeschlossen und verständlich sind. Es folgen Ergänzungsmaterialien (Berichte, Briefe, Aufsätze, Tafelbilder, Fragebogen u. a.), Unterrichtstips, Projektziele, Literatur- und Medienhinweise. Register am Schluß des Buches schlüsseln die Stoffe auf nach Autoren, Eignung für Jahrgangsstufen, Lernzielen und Themen. Das Buch bietet Stoffe für die 5. bis 10. Jahrgangsstufe.

Die thematischen Bereiche sind breit gefächert und dürfen für den Bestand von Jugendbüchereien repräsentativ sein. Wer mit Jugendlichen deren Lieblingsbücher besprechen will, wird das Thema „Unheimliche Orte, wunderbare Reisen“ (Kap. 2) nicht auslassen. Auch der Abenteuerbuchautorin Enid Blyton ist ein eigenes Kapitel gewidmet. Aber die realitätsbezogenen Themen der kritischen Jugendliteratur nehmen hier den größten Raum ein (Schule, Ich, Andere Leute, Die Zukunft der Welt, Nationalsozialismus, Kriegsgefahren – Frieden sichern). Sie sind durch zum Teil sehr engagierte und auch provozierende Texte vertreten. Im Kapitel „Andere Leute“ wird eine bunte Versammlung von Persönlichkeiten in biographischen Texten vorgestellt: Hitler, Böll, Sophie Scholl, die Beatles, Christiane F. und die 13jährige Schülerin Heike Hornschuh – Stoff für ein kontrastives Programm sowohl für gesellschaftskundliche Einsichten als auch im Sinne eines Selbstfindungsprozesses des jugendlichen Lesers.

Am Schluß des Buches findet man Adressen von Kontaktstellen, Literaturhinweise, Tips zur Motivation und Register.

Wer zu diesem Handbuch greift, kann sich eigentlich eines Erfolges gewiß sein – in Vertretungsstunden wie in Unterrichtsreihen.

Lietz

Ingeborg Weber-Kellermann: „Weihnachtslieder“ Wilhelm Goldmann Verlag / Musikverlag B-Schott's Söhne 1982, 400 Seiten DM 9,80, Bestellnummer 33058

Die Disposition ist klar und deckt wichtige Erscheinungsformen des Weihnachtsliedes durch Kapitel ab wie: Hirtenstücke und Krippenlieder; Martin Luther und das protestantische Weihnachtslied; Jugendbewegung und Weihnachtslied; Gesang unter der Jultanne. Lieder aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum wie „Jingle bells“ oder „I'm dreaming of a white Christmas“, die so dominierend Bestandteil kommerzieller Behandlung geworden sind, werden zwar im Kapitel „Vermarktung“ kurz erwähnt,

aber als gesondertes Phänomen nicht behandelt. Kontaktangst? Ebenso wenig erscheinen Spirituals und die so ausdrucksstarken spanischen Villancos. Nachweislich ist die Sammlung nicht auf deutschsprachige Beispiele beschränkt, müßte also auch hier umfassender sein.

Eine gewisse Befangenheit läßt der kurze Abschnitt „Vermarktung“ erkennen. Denkt man an die bedrückende Wirklichkeit aufdringlicher Musik-Anmache, die in überfüllten Kaufhäusern und Passagen zur Vorweihnachtszeit von Endlosbändern abschallt, dann ist die Faszination, aber auch die Banalität, zu der kommerzielle Strategie auch auf diesem Feld fähig ist, noch nicht mal angesprochen worden.

Im Kapitel „Erneuerungsversuche“ findet eine durchaus nüchterne Abwägung der Situation der gegenwärtigen Weihnachtsmusik zwischen einem Zwang zu verinnerlichter Haltung und einer Überkompensation in kommerziellen Weihnachtsschlagern statt. Die Autorin stellt das fröhlich-gesellige Weihnachtsverhalten in nordeuropäischen Ländern dem „heilig-ernsten“ in Deutschland entgegen. Hier unterliegt sie m. E. in mehrfacher Hinsicht einer Fehlbeurteilung dieser deutschen Ausprägung, wenn sie sie zum einen ausschließlich aus dem Pietismus heraus entstanden sieht, zum anderen als immer noch typisch deutsch versteht. Diesem Abschnitt verdanke ich aber auch die Bekanntschaft mit überzeugenden modernen Kompositionen wie dem „Manchmal denk ich: es gibt keine Weihnacht“ von M. G. Schneider; hier verbinden sich moderne Rhythmik und Melodik mit einer unsentimentalen und geradlinigen christlichen Aussage.

Damit sind wir beim unbestritten großen Vorzug des Buches: die Beispielsammlung ist umfassend, präzise und repräsentativ. Lobenswert ist die Aufteilung des geschichtlichen Werdegangs jedes einzelnen Liedes. Übersichtlich und orientierend auch das Verzeichnis der Abbildungen, der Quellen und der Lieder, zu der vielleicht noch ein Stichwortverzeichnis hätte kommen können.

Wolfgang Kudraß

Helmut Birkenfeld (Hrsg.): Gastarbeiterkinder aus der Türkei – Zwischen Eingliederung und Rückkehr, München 1982, Beck'sche Schwarze Reihe Band 262, DM 19,80

Robert Anhegger analysiert die Deutschland-erfahrung der Türken im Spiegel ihrer Lieder. Die Sprache der Lieder ist einfach, dahinter steht die bittere Erfahrung der Trennung, der Hoffnungslosigkeit, aber auch des Ausgebeutetseins. – Im übrigen kümmern sich zwölf Autoren in zwölf Beiträgen um die schulische Situation der Gastarbeiterkinder in der Türkei und in der Bundesrepublik. Vier Autoren und ein Übersetzer sind Türken, was ein Vorzug des Buches darstellen mag. Ein anderer Vorzug: die deutschen Mitautoren sind mehr oder weniger alle Kenner der Türkei, sie waren dort langjährig als Lehrer, Dozent oder Institutsleiter tätig.

Drei Themen handelt das Buch ab: die Schulsituation in der Türkei, Gastarbeiterkinder an deutschen Schulen und Rückkehrprobleme.

Gründliche Informationen erhält der Leser vor allem durch den Tatbestand, daß die Autoren auch Planungsunterlagen des türkischen Erziehungsministeriums zugänglich machen, wodurch der deutsche Berater für türkische Eltern intensiv unterrichtet wird. Das Planungsdiagramm des Schulsystems macht z. B. offensichtlich, daß die Türkei mit Meilenstiefeln dabei ist, das gesamte Ausbildungssystem dem nachbarschaftlich-europäischen anzupassen. So statt fünf Jahre Schulpflicht acht Jahre. Ferner wird der Lehrplan für den Religionsunterricht übersetzt, was ganz im Sinne Atatürks sein dürfte: indem auch deutsche Schulen nach einem solchen Lehrplan muslimischen Religionsunterricht anbieten, können übrige Koranschulen diszipliniert werden. Auch dürfte die Liste der in der Türkei eingerichteten Internate für den Berater hilfreich sein. Zu viele türkische Schulkinder schaffen trotz vielfacher und finanzhoher Hilfe die Anpassung nicht; es bleibt dann der Ausweg, auf eine türkische Schule umzuschulen. Es liegt nun an den Behörden, darauf zu achten, daß eine solche Umschulung nicht zur Sackgasse wird. Im Kapitel „Aufgangsschulen in der Türkei“ werden die Gründung von weiteren Auffangschulen angeregt, die Deutsch als Schulsprache haben. Ebenso wird eine Aufgangshochschule mit Deutsch als Lehrsprache angeregt.

Türkeikenner wie Dr. Freiherr von Rummel äußert sich zu dem Sammelband so:

„Das Buch bringt, . . . , manches, was bisher in der ausufernden, aber ziemlich fruchtlosen Diskussion um die Gastarbeiterkinder nicht genügend bedacht wurde. Ich finde es z. B. gut, daß man sich bei uns Gedanken über die Voraussetzung einer Reintegration der türkischen Kinder nach einer Rückkehr in die Heimat macht.“

Dr. Hans Wildermann, ebenfalls über elf Jahre Tätigkeit in der Türkei und ebenso Verfasser eines Türkei-buches, schreibt:

„Ich habe das Buch bereits durchgelesen und war sehr beeindruckt von der Aktualität und vom Informationsreichtum, der durch diese Schrift vermittelt wird.“

Richtig ist auch die Äußerung, daß das Buch für Angestellte und Beamte in sämtlichen Behörden nützlich ist, für die Gastarbeiterprobleme zum täglichen Brot gehören.

Im Gedanken an die vielen türkischen Studenten in der Bundesrepublik (CIM: 6542) und der Reglementierung durch die KMK von 1982, dürften deren Probleme zu kurz kommen. Bislang auch dürfte der Gastarbeitervater damit rechnen, daß seine Kinder in den Genuß des Baßög kommen. Hier bleibt wohl nur die Resignation. Oder: das Auswärtige Amt und seine Kulturbeteiligung stoppt das Gießkannenprinzip und fördert eine Aufgangshochschule, ein Betätigungsfeld auch der türkischen Akademiker in Deutschland (nach CIM: 4834). Der überaus starke Brain Drain türkischer Ärzte und Ingenieure könnte durch eine Gründung solcher Hochschule gebremst werden. Vorbilder dafür gibt es.

Bertram Schulze

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

BEITRITTSERKLÄRUNG

(bitte nur mit Schreibmaschine oder in Blockschrift ausfüllen)

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

Ich bin

☐ **Auslandslehrer**

Beitrag 80, — DM

☐ **Inlandslehrer, Pensionär**

Beitrag 40, — DM

☐ **Student, Ortskraft, Schulsekretäre**

Beitrag 20, — DM

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

Name: Vorname:

Berufsbezeichnung:

Tag der Geburt: Geburtsort:

Heimatanschrift (Inland):

Auslandsanschrift (Schule):

Frühere Auslandstätigkeit (wann und wo):

Dienstantritt im Ausland:

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

.....
(Unterschrift)

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

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

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

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

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)

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

Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen – Meinungen – Materialien
des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

Aus dem Inhalt:

**16. Hauptversammlung des VdLiA
in Würzburg
vom 27. bis 30. Juli 1983**

**Modelle der Begegnung mit Fremd- und
Zweitsprachen in der Primarstufe**

**Rahmenbedingungen für den
Zweitsprachenerwerb
in den verschiedenen Altersstufen**

Die Mitgliederversammlung

- Berichte –
- Anträge –
- Resolution –
- Wahlen –

**Bericht über die Sitzung des
Arbeitskreises aktiver Auslandslehrer**

Mainfränkische Marginalien

Bazar auf der Hauptversammlung

Der deutsche Lehrer im Ausland

30. Jahrgang · November 1983

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. 8 vom 1. 1. 1983

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 31, –;
Einzelheft DM 9,50, jeweils zuzüglich Versandkosten.

Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer.
Ausland: Jahresabonnement DM 36, –;
Einzelheft DM 9,50, 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 0724 – 5343

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 1983/85 setzt sich zusammen aus:

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

Ernst BEYER, Stellvertretender Vorsitzender, Geschäftsführer
Dortheide 26, 7890 Waldshut-Tiengen 1
☎ (0 77 51) 43 67

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

und den Referenten:

Bruno BIRKE, Referent für Rechts-, Steuer- und Sozialfragen
Saarlandstr. 44, 4630 Bochum 6
☎ (0 23 27) 32 06 53

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

Helmut GRAFF, Referent für schulpolitische und schulpädagogische Fragen, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit
Auf Überhaaren 66, 5100 Aachen
☎ (02 41) 16 33 83

Gothard HÖNIG, Referent für Verbindung zu den Auslandsschulen
Kornweg 19, 6229 Schlagenbad-Georgenborn
☎ (0 61 29) 87 40

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

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

16. Hauptversammlung des VdLiA in Würzburg	2
Grußworte	2
Festvortrag und Referate	6
Helmut SAUER, Modelle der Begegnung mit Fremd- und Zweitsprachen in der Primarstufe	7
Heinrich GRAFFMANN, Rahmenbedingungen für den Zweitspracherwerb in den verschiedenen Altersstufen, dargestellt am Beispiel der argentinisch-deutschen Schule	15
Die Mitgliederversammlung, Bericht des Vorstandes	27
Kassenbericht	34
Haushaltsplan	35
Bericht der Kassenprüfer	35
Wahl des Vorstandes	36
Behandlung und Verabschiedung der Anträge	37
Bericht über die Sitzung des Arbeitskreises aktiver Auslandslehrer	41
Christa BECKER, Bazar auf der Hauptversammlung in Würzburg	44
Josef KRAUTHAUSEN, Mainfränkische Marginalien	46
Pressestimmen zur Hauptversammlung in Würzburg	47
Erste Gespräche zwischen der Leitung der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes und dem Vorstand des VdLiA	50

PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

in memoriam	50
Hermann Hartmann	51
Neue Mitglieder/Anschriftenänderungen	51

AKTUELLE INFORMATION

Folgende Schulleiterstellen sind zu besetzen	53
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	14

VERBAND

16. Hauptversammlung des VdLiA in Würzburg vom 27. bis 30. Juli 1983

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland traf sich in der letzten Juliwoche dieses Jahres zu seiner 16. Hauptversammlung in Würzburg, um sich, satzungsgemäß in zweijährigem Abstand, mit aktuellen Problemen des Auslandsschulwesens zu beschäftigen, aber auch, um den Kontakt mit aktiven und ehemaligen Auslandsschullehrern zu pflegen.

In diesem Jahr hatte nicht nur der Vorstand, sondern auch ein Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer, der sich zu Diskussion und Beratung schon einen Tag vor offiziellem Beginn der Hauptversammlung in Würzburg traf, Anteil an intensiver Vorbereitung der Tagung, besonders der Mitgliederversammlung. Der Festvortrag von Prof. Dr. Klaus Mehnert, zwei Vorträge über Schulprobleme ausländischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland, sowie zwei Referate über Fremd- und Zweitsprache gaben den Zuhörern vielfältige Anregungen.

Wie schon 1981 in Bremen fand auch diesmal wieder – in vergrößertem Umfang – neben der Schulbuchausstellung ein Basar statt, der die Tagungsatmosphäre bunt und freundlich auflockerte.

Kunsthistorisch Interessierte kamen bei der Führung durch die Riemenschneidersammlung des Mainfränkischen Museums, bei der Besichtigung der Würzburger Residenz, sowie am letzten Tag bei der Studienfahrt zu Werken von Grünwald und Riemenschneider voll auf ihre Kosten, Liebhaber der fränkischen Weine bei der großen Weinprobe im Staatlichen Hofkeller. Hunderte von Kerzen erhellten die uralten Gewölbe, launig, aber doch sach- und kenntnisreich wurden über zehn erlesene Weine vorgestellt und probiert; es war ein Höhepunkt des geselligen Beisammenseins.

Die folgenden Beiträge halten die wesentlichsten Ereignisse und Ergebnisse dieser Tagung fest.

bs.

Grußwort von Herrn Klaus Daweke MdB anlässlich der Hauptversammlung des VdLiA 1983

Zur 16. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland 1983 richte ich Ihnen als Vorsitzender der Arbeitsgruppe „Bildung und Wissenschaft“ der CDU/CSU-Bundestagsfraktion herzliche Grüße der Arbeitsgruppe sowie der Fraktion aus.

Wir begrüßen und schätzen die Arbeit des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland sehr und wünschen der diesjährigen Hauptversammlung ein gutes Gelingen.

In der Regierungserklärung vom 4. Mai 1983 sagte Bundeskanzler Helmut Kohl unter anderem: „Unsere auswärtige Kulturpolitik muß die Verständigung und die Friedensgesinnung fördern. Wir müssen die deutschen Schulen im Ausland stärker als bisher fördern. Wir werden neue Anstrengungen unternehmen, um die deutsche Sprache im Ausland wieder mehr zu verbreitern“.

Nun wissen wir, daß die notwendig gewordenen Sparmaßnahmen im Bundeshaushalt auch die deutschen Lehrer im Ausland und ihre Arbeit betreffen. So werden keine weiteren deutschen Auslandsschulen gegründet werden können und auch die Zahl der ins Ausland entsandten deutschen Lehrer kann keinesfalls vergrößert werden. Leider müssen nach einem Beschluß des Deutschen Bundestages sogar bei den jährlichen Kosten für vermittelte Lehrkräfte 20 Millionen DM eingespart werden.

Zweifelsohne bedeutet dies einen harten Einschnitt. Angesichts der desolaten Lage der öffentlichen Haushalte, zu deren Konsolidierung jeder einen Beitrag leisten muß, führt und führt allerdings kein Weg an Einsparungen vorbei, die daher in allen Bereichen vorgenommen werden.

Wenn die Rentenanpassung ausgesetzt werden muß, wenn im Schüler-BAFöG harte Einschnitte notwendig waren, so ist es da nur schwer verständlich, wenn die Bezüge deutscher Lehrer im Ausland, die ja ein erhebliches Mehr gegenüber den Inlandsbezügen bedeuten, vollkommen unangetastet bleiben sollten.

Die ins Auge gefaßten Maßnahmen müssen und dürfen nun allerdings nicht eine Minderung der Bedeutung und Wirksamkeit der Arbeit der deutschen Lehrer an den Auslands-

schulen bedeuten. Der Verband deutscher Lehrer im Ausland und seine Mitglieder können im Sinne der Regierungserklärung des Bundeskanzlers auch in Zukunft dazu beitragen, im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik die Verständigung zwischen den Völkern zu fördern, die deutsche Sprache im Ausland wieder mehr zu verbreiten und ein zutreffendes Deutschlandbild zu vermitteln.

Ich wünsche dem Verband für seine Arbeit viel Erfolg.

Grußwort des Leiters der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes

Anläßlich Ihrer 16. Hauptversammlung in Würzburg übermittle ich Ihnen die besten Wünsche des Auswärtigen Amtes. Ich habe mit großem Interesse gelesen, daß sich die Thematik Ihrer Tagung nicht nur mit der Tätigkeit der Auslandslehrer an den deutschen Schulen im Ausland, sondern auch mit der Problematik der Unterrichtung ausländischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland befaßt. Ich sehe in dieser Tatsache einen Brückenschlag zwischen der Tätigkeit im Ausland und im Inland und hoffe, daß die vom Auswärtigen Amt seit langem erhoffte Nutzung der Auslandserfahrungen in immer stärkerem Maße im Inlands-

schuldienst zur Anwendung gebracht werden können und insbesondere auch den in der Bundesrepublik Deutschland lebenden ausländischen Schülern zum Vorteil gereichen.

Ich wünsche Ihren Teilnehmern an der 16. Hauptversammlung des Verbands Deutscher Lehrer im Ausland neue Impulse und Ermutigung für die in den nächsten Jahren angesichts unserer Haushaltslage sicherlich nicht leichter werdenden Aufgaben im Auslandsschulwesen.

Dr. Lahn
Ministerialdirektor

Grußwort des 1. Vizepräsidenten der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

Zur Hauptversammlung 1983 des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland in Würzburg übermittle ich Ihnen die besten Grüße der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Ich wünsche Ihnen ein gutes Gelingen Ihrer Tagung, die für alle, die im deutschen Auslandsschulwesen tätig oder mit ihm verbunden sind, eine gute und nutzbringende Gelegenheit der Begegnung und des Erfahrungsaustausches ist und die daher dem deutschen Auslandsschulwesen neue Anregungen und Anstöße zu geben vermag.

Gerade in wirtschaftlich schwierigen Zeiten und dadurch bedingten Einschränkungen für die Förderung seitens der öffentlichen Hand ist es wichtig, daß die deutschen Auslandsschulen, als bedeutende Aktivposten deutscher Kulturarbeit und Sprachförderung im Ausland, verstärkt ins öffentliche Bewußtsein

gerückt werden. Dabei denke ich nicht nur an die notwendige Dienstleistung, die die Auslandsschulen für die schulpflichtigen Kinder vieler im Ausland tätiger Deutscher mit der Bereitstellung eines soliden deutschsprachigen Schulangebots erbringen. In noch höherem Maße sind die von der Bundesrepublik Deutschland, d. h. von Bund und Ländern geförderten Auslandsschulen zu Begegnungsstätten geworden, die sowohl für die Repräsentation unserer eigenen Kultur wie für den Austausch zwischen den Kulturen und damit für die Verständigung zwischen den Völkern eine hohe Bedeutung gewonnen haben.

Daß an diesen Schulen einheimische und deutsche Lehrer, kollegial miteinander verbunden, zusammenarbeiten, stellt in unserer modernen Erziehungswelt einen bedeutenden Erfahrungsschatz dar. Die dort von deutschen Lehrern erworbenen vielfältigen Kennt-

nisse und Fertigkeiten sind auch ein Gewinn für Unterricht und Erziehung an inländischen Schulen, wenn die Auslandslehrer in die Bundesrepublik zurückkehren.

Diese Erfahrungen noch besser zu nutzen, wie es die Kultusministerkonferenz jüngst in einem Beschluß angeregt hat, ist daher eine wichtige Aufgabe für alle, die dazu beitragen können, vor allem naturgemäß für die zurück-

kehrenden Auslandslehrer, und ich möchte Sie ermutigen, meine Damen und Herren, diesen Ihren Beitrag engagiert und unverdrossen zu leisten. Ihre diesjährige Hauptversammlung kann auch hierfür, wie ich meine, weitere Anregungen geben und neue Impulse vermitteln.

Georg-Berndt Oschatz

Grußwort des Vorsitzenden des Ausschusses für das Auslandsschulwesen der KMK

Herr Vorsitzender, meine sehr verehrten Damen, meine Herren!

Als Vertreter des Bayrischen Staatsministers für Unterricht und Kultus, Herrn Professor Hans Maier, darf ich Sie zu Ihrer 16. Hauptversammlung im Freistaat Bayern willkommen heißen. Als Vorsitzender des Ausschusses für das Auslandsschulwesen der Kultusministerkonferenz entbiete ich Ihnen auch die guten Wünsche dieses Gremiums.

Ihre 16. Hauptversammlung fällt in eine Zeit wirtschaftlicher Schwierigkeiten und akuter Sparmaßnahmen in den öffentlichen Haushalten. Das deutsche Auslandsschulwesen wird davon nicht unbetroffen bleiben. 60 Stellen für vermittelte Auslandslehrer sind bereits gestrichen worden. Kürzungen von Zuwendungen an die Lehrer und möglicherweise auch an die Schulen werden erwogen. Ich darf davon ausgehen, daß die hier Versammelten Verständnis für notwendige Einsparungsmaßnahmen aufbringen. Ich gehe aber auch davon aus, daß kein Verständnis dafür bestehen würde, wenn solche Einsparungen nur zu Lasten einer bestimmten Gruppe von Bediensteten im Ausland, nämlich der vermittelten Auslandslehrer, gehen würden. Mit dieser Aussage befinde ich mich auf der Linie, die von der Kultusministerkonferenz bisher stets vertreten wor-

den ist. Die nahe Zukunft wird lehren, ob diese Linie durchgehalten werden kann.

Als Vorsitzender des Auslandsschulausschusses würde ich es bedauern, wenn zu rigorose Sparmaßnahmen zur Gefährdung wesentlicher Teile des deutschen Auslandsschulwesens führen würden. Ich zitiere, was Prof. Maier in seinem Grußwort zu Ihrer Verbandstagung sagt: „Schulische Arbeit ist ihrem Wesen nach auf langfristige Wirkungen angelegt und sollte nicht allzusehr von den konjunkturellen Schwankungen des Tages beeinflußt werden.“ Es ist zu hoffen, daß dieser Hinweis auch bei den zuständigen Finanzbehörden verstanden wird.

Für Ihre Tagung, Herr Vorsitzender, meine Damen und Herren, wünsche ich Ihnen viel Erfolg. Ich freue mich, wenigstens bei einem Teil der Beratungen anwesend sein zu können. Der Ausschuß für das Auslandsschulwesen sieht Anregungen und auch konstruktiver Kritik stets mit Interesse entgegen. Nur am Rande möchte ich bemerken, daß ich mich freue, doch eine ganze Reihe von Leuten hier wiederzusehen, die mir irgendwo im weiten Bereich des deutschen Auslandsschulwesens schon einmal begegnet sind.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.

Dr. Wolter

Grußwort des Hauptvorstandes der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zur 16. Hauptversammlung des VdLiA in Würzburg

Mein kurzes Grußwort beginne ich mit dem Dank für die Einladung zu dieser Veranstaltung, ist doch diese Einladung Ausdruck unserer weiterhin guten Zusammenarbeit.

Der Kollege Siegfried Vergin, der im Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und

Wissenschaft die Angelegenheiten der Auslandslehrer vertritt, übersendet Ihnen allen im Namen des Hauptvorstandes der GEW herzliche Grüße und die besten Wünsche für ein gutes Gelingen auch dieser Hauptversammlung in Würzburg.

Die vergangenen Jahre haben gezeigt, daß es gut ist, wenn wir, also Ihr Verband und die GEW, die gemeinsamen Anliegen abstimmen und auf den jeweiligen Wegen mit den jeweiligen Mitteln vertreten.

Diese Zusammenarbeit ist um so notwendiger, je unzufriedener man mit Entscheidungen vor allem der Konferenz der Kultusminister und des Auswärtigen Amtes wird.

Unsere gemeinsame Entschließung vom 16. 10. 1982, die nach einem Gespräch zwischen Ihrem Vorstand und unserer Arbeitsgruppe Auslandslehrer entstand, ist dafür deutlicher Ausdruck.

Die Fortschritte in Fragen der Mitwirkung und Mitverantwortung unserer Kollegen an den deutschen Auslandsschulen, die wir alle erhoffen, sind nicht eingetreten, so daß wir an die Lehrkräfte an unseren Auslandsschulen appellieren müssen, mehr aus den neuen Richtlinien für Ordnungen an deutschen Auslandsschulen zu machen, als dort festgeschrieben ist.

Unsere Aufmerksamkeit werden wir in der nächsten Zeit auf folgende Probleme richten müssen:

1. Einmal ist es bei der insgesamt unsicher werdenden Finanzlage die Notwendigkeit, die Arbeit unserer Auslandsschulen qualitativ und quantitativ zu verbessern. Es darf hierzu keinen Rückschritt geben. Die deutsche Auslandsschule ist bedeutender Faktor der Auswärtigen Kulturpolitik und als solche unabdingbar notwendig.
2. Es gab schon vor Jahren die Versuche, die Bezüge unserer im Ausland tätigen Kolle-

gen zu kürzen. Wir werden uns wie bisher dagegen wehren, die deutschen Lehrer im Ausland einseitig die Lasten tragen zu lassen.

3. Wir erwarten gemeinsam, daß die KMK bei einer Überarbeitung des Beschlusses zur Einrichtung von Vertrauensräten der Mitbestimmung und Mitwirkung im Rahmen landesgesetzlicher Bestimmungen den Raum gibt, den die Kollegen hier in der Bundesrepublik Deutschland verantwortlich mittragen. Mitbestimmung und Mitwirkung übernehmen heißt natürlich, Mitverantwortung tragen.

Ich bin fest davon überzeugt, daß alle Kollegen im Ausland bereit sind, dieser Verantwortung Ausdruck zu geben.

4. In weiten Bereichen ist die Situation der Ortskräfte, die immer mehr zum Träger der Schulen werden sollen, wie es in den offiziellen Verlautbarungen heißt, unbefriedigend. Die GEW wird sich – soweit es von der Bundesrepublik aus möglich ist – für punktuelle und generelle Verbesserungen einsetzen.

5. Mehr als bisher werden wir vor die Frage gestellt, welche Entwicklungsleistungen die von Deutschland aus geförderten Schulen in Entwicklungsländern bereitstellen können. Wir bitten Sie sehr, sich selbst diesem Fragenbereich zu stellen und Vorschläge zu machen.

Ich danke Ihnen nochmals für Ihre Einladung und wünsche Ihrer Hauptversammlung in Würzburg einen guten Verlauf.

Max Bertram

Grußwort des Vereins deutschsprachiger Lehrer in Chile

Zu Ihrer diesjährigen 16. Hauptversammlung übermittle ich Ihnen im Auftrag des Vorstandes die besten Grüße unseres Vereins und wünsche der Tagung zum Wohle der Deutschen Auslandsschulen und ihrer Lehrer einen erfolgreichen Verlauf.

Das Spektrum Ihres Programmes ist weit gefächert, so daß eingehender Meinungsaus-

tausch zu erwarten ist. Wir begrüßen vor allem die Einrichtung des Arbeitskreises aktiver Auslandslehrer und sind an diesen Ergebnissen – wie generell natürlich auch an allen anderen – besonders interessiert.

Für die weitere Tätigkeit Ihres Verbandes unsere besten Wünsche.

Peter Kosicki

Grußbotschaft des VDA anläßlich der Jahrestagung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

Verwaltungsrat und Bundesvorstand des Vereins für das Deutschtum im Ausland e. V. (VDA) grüßen die Teilnehmer der diesjährigen Tagung des Verbandes deutscher Lehrer im

Ausland in Würzburg. Gleichzeitig darf ich die besonderen Grüße von Herrn Bundestagsabgeordneten Hans Klein, München, in seiner Eigenschaft als Verwaltungsratsvorsitzender,

Herrn Bundestagsabgeordneten Dr. Adolf Müller-Emmert, Kaiserslautern, als stellvertretender Verwaltungsratsvorsitzender, und Herrn Staatsminister a. D. Dr. Otto Schedl, als Landesvorsitzender im Freistaat Bayern überbringen.

Der VDA ist der bevorzugte kulturelle Mittler zwischen den deutschen Volksgruppen in Europa sowie den Auslandsdeutschen in Übersee und der Bundesrepublik Deutschland. Seine Zielgruppen sind deutsche, deutschstämmige und deutschsprachige Gruppen, die in besonderer Weise die kulturelle Verbindung zur Bundesrepublik Deutschland aufrechterhalten wollen. Schwerpunkt der Förderungsaktivitäten des VDA sind die Schulen in Europa und Übersee, die vornehmlich muttersprachlichen Deutschunterricht oder Deutsch als Unterrichtssprache bzw. als bevorzugte Fremdsprache anbieten. Dieses Feld umfaßt alle Schulen der deutschen Volksgruppe in Nordschleswig, die in besonderer Weise von der Bundesregierung in Bonn und der Kieler Landesregierung unterstützt werden. Aber auch die über 160 Grundschulen und drei Gymnasien mit deutschen Klassenzügen in Ungarn finden ebenso die Aufmerksamkeit des VDA, wie z. B. das deutsche Schulwesen in Südtirol.

Sehr vielschichtig ist das deutsche Auslands schulwesen in Übersee, deren Inhalte und Erfolge in besonderer Weise auch von

den Mitgliedern des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland geprägt werden. Der VDA konzentriert seine Aktivitäten auf die Schulen, die sich in privater Trägerschaft befinden.

Dem Samstagsschulwesen, das muttersprachlichen Deutschunterricht auf freiwilliger Basis an Wochenenden in den traditionellen englischsprachigen Auswandererländern in Übersee anbietet, gilt ein weiterer Augenmerk des VDA.

Der Jugendaustausch mit deutschen Schulen in Chile, Bolivien, Kolumbien und dem Samstagsschulwesen in Australien wird in diesen Ländern von Mitgliedern des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland vorbereitet. Ohne ihre sachkundige Auswahl wäre eine erfolgreiche Abwicklung des Austausches nicht zu erreichen.

Der VDA bittet auch weiterhin besonders die Mitglieder, die sich wieder in der Bundesrepublik Deutschland befinden, für Gasteltern im Bereich dieser Jugendaustauschprogramme zu werben. Jederzeit können dazu die entsprechenden Informationen von der Münchener Bundesgeschäftsstelle angefordert werden.

Den vielschichtigen Aufgaben, die sich dieser wichtige Verband in seinem Verhältnis zu den Mitgliedern, aber auch im Bereich der Öffentlichkeit stellen will, wünscht der VDA in Zukunft eine glückliche Hand.

Der Festvortrag und die Referate

Prof. Dr. Klaus MEHNERT

Die Deutschen in der Welt

Festvortrag am Donnerstag, dem 28. 7. 1983

In einem, ohne schriftliches Konzept, frei gehaltenen, ungemein lebhaften Vortrag stellte Herr Prof. Mehnert das von ihm gewählte Thema fesselnd dar.

Was er während seines Lebens, seiner vielen Reisen auf der Suche nach der Wirklichkeit beobachtet und was er an Einsichten gewonnen hat, stellte er in Beziehung zum Thema dar, wobei in weiten Passagen sich die Gedanken aus seinem Buch: „Ein Deutscher in der Welt“ widerspiegeln.

Er bezog sich dabei vor allem auf die frühere und heutige Situation der Deutschen in der UdSSR, in den USA und China/Japan und gliederte seinen Vortrag, indem er zunächst darstellte, wie das Bild des Deutschen in den letzten 100 Jahren von draußen her gesehen wurde,

stellte die Frage danach, wie sie wirklich seien und wie er selbst, als Beobachter der Weltpolitik, sie sähe, wobei ihm die Freude an der Wiedergabe des Erkannten auf all den Reisen Ziel seines Bemühens gewesen sei, eines Bemühens, Botschafter eines Landes zu sein, das man liebt.

Eine kurze Diskussion schloß sich an über zwei Fragen aus dem Publikum:

Wie prägt der Tourist heute das Deutschlandbild?

Gibt es heute durch die Teilung zwei Deutschlandbilder in der Welt, eines der Bundesrepublik und eines der DDR?

Prof. Dr. Georg HANSEN

Perspektiven der Schul- und Bildungspolitik für ausländische Schüler

Der umfangreiche Vortrag kann aus Platzgründen erst im Heft 1/84 dieser Zeitschrift erscheinen.

Prof. Dr. Ursula BOOS-NÜNNING

Schulprobleme ausländischer Kinder, soziale und familiäre Ursachen

Bedauerlicherweise kann der, das Thema umfassend, auf erlebte praktische Beispiele sich stützend, dargestellte Vortrag aus urheberrechtlichen Gründen nicht veröffentlicht werden.

Helmut SAUER

Modelle der Begegnung mit Fremd- und Zweitsprachen in der Primarstufe

Seit etwa zwei Jahrzehnten werden bei uns die Möglichkeiten einer allgemeinen Vorverlegung des Beginns des Fremdsprachenunterrichts diskutiert, und entsprechende Schulversuche wurden und werden durchgeführt⁽¹⁾. Erkenntnisse und Erfahrungen sind hier offenbar stärker als in anderen pädagogischen Bereichen an jeweils individuelle Gefüge von Bedingungen gebunden. Um dies zu verdeutlichen, möchte ich im ersten Teil meines Referates eine Reihe von Gesichtspunkten erläuternd vorstellen, die es bei der Beurteilung von publiziertem oder geäußertem Erkenntnis und Erfahrungswissen, bei der Planung konkreter Unterrichtsvorhaben und in schulpolitischen Entscheidungssituationen zu beachten gilt. Bezugspunkt ist die innerdeutsche Situation, doch werden ausländische Erfahrungen und Versuche natürlich mitberücksichtigt.

1. Beurteilungs-, Planungs- und Entscheidungsgesichtspunkte für die Problematik des frühen Fremd- und Zweitsprachenlernens

1.1 Ungesteuerter, natürlicher Spracherwerb gegenüber gesteuertem schulischen Sprachenlernen

Diese Unterscheidung wird häufig zu wenig beachtet. Die These von der Überlegenheit des frühen Kindesalters etwa bis zum 8. oder 10. Lebensjahr wurde durch Beobachtungen des *natürlichen* Spracherwerbs begründet. Da gab es die wichtig gewordene neuropsychologische Erkenntnis, daß die Wiedergewinnung der Fähigkeit zu sprechen nach Aphasien, also Sprachverlust durch Schädigung des Sprachenzentrums im Gehirn, mit dem Alter

des Patienten korrelierte. Je jünger die Kinder, desto schneller wurde die Sprachfähigkeit wiedergewonnen(2). Und es gab die vielen Beobachtungen von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern, die oft mühelos die Sprache ihrer jeweiligen Bezugsperson übernahmen(3). Jeder Auslandslehrer kann hier sicher aus dem Vollen seiner Erfahrungen schöpfen. Doch gibt es inzwischen auch bei uns das reichhaltige Beobachtungsfeld der ausländischen Kinder. Auch wenn man immer auf den großen Variantenreichtum der Zwei- und Mehrsprachigkeit, die Fülle der jeweils individuellen Unterschiede hinweisen muß, so gilt doch zweifellos das Erkenntnis, daß sich der Erwerb von zwei oder mehr Sprachen im frühen Kindesalter in natürlichen Situationen, in denen die jeweilige Sprache als Verkehrssprache gesprochen wird, fast mühelos ereignet. Die Übertragung dieses Erkenntnis auf das gesteuerte, schulische Fremdsprachenlernen ist freilich nicht problemlos möglich.

1.2. Ausgangs- und Ziel-, Fremd- und Zweitsprachen

Das traditionelle Begriffspaar Muttersprache – Fremdsprache ist seit einigen Jahren durch andere, weniger emotional besetzte und besser definierbare Begriffe ergänzt worden; so sprechen wir von Ausgangs- und Zielsprache, von Erst- und Zweitsprache, von L_1 und L_2 (L_3 , L_4). Wichtig sind hier die Oppositionen Ausgangs- und Ziel-, aber auch Fremd- und Zweitsprache.

Fremdsprachen, also solche, die nicht im eigenen Land als Muttersprache gesprochen werden, wurden früher primär als Bildungssprachen, sekundär als Gebrauchssprachen gelernt, heute eher umgekehrt; das Erlernen von Zweitsprachen ist in vielen Situationen elementar lebensnotwendig, denn die Zweitsprache wird – oft von der Mehrheit – im eigenen Lande gesprochen. So ist Englisch Zweitsprache für alle nicht englischsprachigen Einwanderer in den USA, Deutsch ist Zweitsprache für die Gastarbeiter in der Bundesrepublik. Für beide Oppositionen – Ausgangs- und Ziel-, Fremd- und Zweitsprache – gibt es eine Fülle von sehr verschiedenartigen Konstellationen, die das Sprachenlernen fördernd oder hemmend beeinflussen.

So ist zum Beispiel das Erlernen von Französisch als Fremdsprache in englischen Primarschulen nicht gleichzusetzen mit dem Erlernen von Englisch in deutschen Grundschulen. Neben den linguistischen Unterschieden von Ausgangs- und Zielsprache gibt es erheb-

liche Einstellungs- und Motivationsunterschiede. Im Rahmen des Großprojektes „French in the Primary School“ (4) sollten englische Schüler in einer Einstellungsbefragung vorgegebene Aussagen mit „ja“ oder „nein“ beantworten. So zum Beispiel die Aussage: „I would like to speak many languages.“ Mit „ja“ antworteten am Ende des ersten Jahres Französischunterricht im dritten Schuljahr 76,4%, drei Jahre später noch 71,3%. In einer von mir durchgeführten analogen Befragung in Nordrhein-Westfalen beantworteten die Kinder des dritten Schuljahres im Schulversuch Englisch die Aussage „Ich möchte gern viele Sprachen sprechen können“ zu 90,4% mit „ja“, im vierten Schuljahr zu 90,2%. Die Aussage „I think that everyone should learn French at school“ ergab in England 75,3% und 62,3% Zustimmung; dem analogen Satz „Alle Kinder sollten Englisch lernen“ stimmen hier 90,0% und 87,8% zu. Das heißt, englische Kinder sind nicht im gleichen Maße motiviert, eine Fremdsprache zu erlernen, wie deutsche; ihre Sprache ist die führende Weltverkehrssprache, und Französisch war traditionell die Bildungssprache der *Grammar Schools*.

Motivation und Interesse aber haben einen hohen Stellenwert unter den Faktoren, die den Erfolg beim Fremdsprachenlernen bedingen. Die Ergebnisse des englischen Großversuches „French in the Primary School“ sind also nicht einfach auf das frühe Sprachenlernen in anderen Ländern übertragbar. Angehörige kleiner Nationen wie Holländer, Dänen, Schweden sind bekanntlich noch höher motiviert und daher im Schnitt wohl auch erfolgreicher im Erlernen großer Sprachen als andere. Die Opposition Fremd- und Zweitsprache schafft noch erheblich größere Unterschiede der Lehr- und Lernsituation.

1.3. Die Altersstufe der Sprachlerner

J. T. Lamendella(5) hat 1977 in einem auch bei uns stark beachteten Beitrag(6) erneut auf die neurophysiologischen Besonderheiten der Entwicklungsphase zwischen dem Abschluß des fundamentalen primären Spracherwerbs und der Pubertätsphase aufmerksam gemacht. Zu unterscheiden sind: (1.) Die Phase des *primären Spracherwerbs* bis zum 5. Lebensjahr(7), (2.) die Phase bis zur Pubertät, in der nach Lamendella ein *sekundärer Zweitspracherwerb* auf quasi-natürlichem Wege noch möglich ist, da erstspracherwerbliche Fähigkeiten noch in starkem Maße vorhanden seien, und (3.) die nachpubertäre Phase der Jugendlichen und Erwachsenen, in

der das Erlernen von Fremdsprachen mit Hilfe der voll entwickelten kognitiven Fähigkeiten erfolgt, die Fähigkeiten aus der Erstspracherwerbsphase aber nur noch in stark reduzierter Form vorhanden sind.

Die uns besonders interessierende Phase, in der sekundärer Zweitspracherwerb möglich ist, wird in der Entwicklungspsychologie weiter in das „Mittlere“ und „Späte Kindesalter“ geteilt(8), so daß es drei für das Sprachenlernen wichtige Einschnitte gibt, die bei 4 bis 5, 9 bis 10 und 11–13 Jahren liegen. Ob in der Schule die Bedingungen für ein quasi-natürliches Sprachenlernen erfüllbar sind, ist eines der Probleme(9).

Alle Erfahrungen und Versuche auf diesem Gebiet haben gezeigt, daß das Erlernen einer zweiten oder dritten Sprache auf allen Altersstufen möglich ist, aber auf verschiedene Art und Weise und mit unterschiedlichen Konsequenzen. Die Mehrheit der Schulversuche zur Vorverlegung des Beginns des Fremdsprachenunterrichts erfolgte in den europäischen Ländern im sog. mittleren Kindesalter, also im 2. bis 4. Schuljahr. Die Schulversuche haben dazu geführt, die Forderungen nach einem altersgemäßen, grundschulgemäßen Unterricht immer besser zu erfüllen und die Stärken dieses Alters zu nutzen. Dazu gehören etwa die Freude am ungehemmten Sprechen, am Imitieren, am Spiel, an der Bewegung, an der Gruppengemeinschaft, an der konkreten Erfahrung.

1.4. Unterrichtsorganisation: Lern- und Kontaktzeiten

Eine wohl noch immer nicht ganz ausdiskutierte Kontroverse betrifft die Frage, ob der Wert des frühen Sprachenlernens im wesentlichen in der Nutzung der altersspezifischen Fähigkeiten oder schlichter einfach in der Vermehrung der Lernzeiten zu sehen ist. Vielleicht liegt die Antwort – wie so oft – in einem Sowohl-als-auch. Immer freilich spielt die Summe der Lernzeiten und möglicher schulischer und außerschulischer Kontaktzeiten eine wesentliche Rolle. Es ist leicht einzusehen, daß eine angestrebte Zweisprachigkeit, die auf quasi-natürlichem Wege im Sinne von Lamendella erreicht werden soll, sehr viel mehr Zeit beansprucht als eine erste Begegnung mit einer Fremdsprache, die das systematische Lernen lediglich vorbereiten soll. Von ein oder zwei Schulstunden mündlichem Englisch- oder Französischunterricht im dritten Schuljahr kann man fairerweise nur bescheidene Ergebnisse erwarten.

Die Summe der Lernzeiten und ihre Verteilung auf die Woche und die Schuljahre sind wesentlich für den Grad des Lernerfolges. Die von Holmstrand(10) 1982 veröffentlichten Ergebnisse eines schwedischen Schulversuches, in dem 12 Englischjahresstunden einmal auf die Klassen 3 bis 6 nach dem Schema 2–2–4–4 und zum anderen auf die Klassen 1 bis 6 nach dem Schema 0,5–1,5–2–2–3–3 verteilt worden sind, ergab einen gleichen Leistungsstand am Ende der Klasse 6. Bei dieser Anordnung konnte also keine Überlegenheit des frühen oder mittleren Kindesalters nachgewiesen werden, wohl aber, daß ein Beginn schon im ersten Schuljahr möglich und daß die Summe der gesamten Lernzeit erfolgsbestimmend ist.

Ein Vorschlag von P. W. Kahl, den Englischunterricht für alle Schüler bei uns neu zu gruppieren, wurde bisher leider nicht erprobt. In seinem Modell würden im 3. und 4. Schuljahr je 5 mal 20 Minuten in der Woche und im 5. und 6. Schuljahr je 8 Wochenstunden Englisch erteilt(11).

1.5. Ziele und Inhalte, Methoden und Medien

Kommunikationsfähigkeit ist heute das allgemein akzeptierte Richtziel für den Unterricht in modernen Fremdsprachen. Es läßt sich differenzieren und reduzieren und auf alle Alters- und Leistungsstufen anwenden. Das gesprochene Wort, das Sprachkönnen steht im Vordergrund. Während jedoch in der Frühphase der Versuche das Effektivitätsstreben stark dominierte, werden heute die sogenannten affektiven Ziele gleich hoch gewertet: Freude am Sprachenlernen, Weckung von Interesse, Erziehung zu Empathiefähigkeit für Menschen mit anderer Muttersprache und anderen Lebensformen. In einem amerikanischen Text fand ich die schöne Definition: Empathy is the ability to walk in one's neighbor's shoes(12).

In allen Kursen bemüht man sich um eine altersspezifische Arbeitsweise. Audiovisuelle Medien können gut genutzt werden, doch hat sich die wenig abwechslungsreiche Handhabung der vor allem in Frankreich entwickelten audio-visuellen Lehrprogramme nicht bewährt.

1.6. Der Sprachlehrer

Die Bedeutung des Lehrers im Fremdsprachenunterricht kann kaum überschätzt werden. Er ist das Kardinalmedium, das entscheidende Sprachmodell. Seine Einstellung zum möglichen Erfolg eines Schülers korreliert di-

rekt mit dessen tatsächlichem Erfolg. Im englischen Großversuch hat man sogar eine positive Korrelation zwischen der Einstellung des Schulleiters zum frühen Französischunterricht und den Leistungen im Französischunterricht an seiner Schule festgestellt.

Der hohe Lehrer- und Klasseneffekt im frühen Fremdsprachenunterricht ist in mehreren Untersuchungen festgestellt worden(13); so auch in der von mir durchgeführten Schülerbefragung in Nordrhein-Westfalen und im Raum Stuttgart, in der insgesamt über 5000 Kinder erfaßt wurden.

An das fremdsprachliche Können und die Fähigkeit, einen abwechslungsreichen, lebendigen Unterricht durchführen zu können, werden daher hohe Anforderungen gestellt. Es ist im konkreten Fall zu prüfen, ob diese Forderung erfüllbar ist. Die einflußreiche Untersuchung „French in the Primary School“ in England kommt unter diesem Aspekt schlecht weg.

1.7. Zur Bildungstheorie der Grundschule

Das zitierte Beispiel der englischen Schulleiter macht deutlich, wie wichtig es ist, daß es eine pädagogische Konzeption gibt, die von Schulleitung und Lehrerschaft gemeinsam vertreten wird. Schul- und Fachkonferenzen müssen sich um einen bildungstheoretischen Konsens bemühen. Fremdsprachenunterricht in der Grundschule wäre nicht sinnvoll, wenn er dem Selbstverständnis dieser Schule und ihrem Bildungsauftrag nicht entspräche. Er darf kein Fremdkörper sein, sondern muß von Lehrer- und Elternschaft bejaht werden. In allen Versuchen hat das Engagement der Lehrer zu einer hohen Zustimmung der Elternschaft geführt. In meiner Schülerbefragung erreichte die Aussage „Meine Eltern freuen sich, daß ich Englisch lerne“ den höchsten Prozentsatz an positiver Zustimmung von 96% in Nordrhein-Westfalen (3633 Kinder) und 97% in Stuttgart (1179 Kinder), und zwar gleich hoch im 3. und 4. Schuljahr.

2. Modelle des Fremd- und Zweitsprachenlernens in der Primarstufe

2.0. Die veränderte Lebenswelt als Legitimation

In der Bundesrepublik gehört das Erlernen einer Fremdsprache – in der Regel Englisch – seit 1964 zu den von allen Schülern in den Sekundarschulen geforderten elementaren Kulturtechniken. Die Legitimation für eine

Lehrplanveränderung der Grundschule ergibt sich aus der Analyse der konkreten Bedingungen und Veränderungen der Lebenswelt der Kinder und Erwachsenen. Lern- und entwicklungspsychologische Erkenntnisse allein würden nicht ausreichen. Eine kurze Skizzierung dieser Legitimationsbasis könnte etwa folgendermaßen aussehen.

Die muttersprachlich und heimatlich begrenzte Welt, die einst das Bildungskonzept der Grundschule bestimmte, gehört immer stärker der Vergangenheit an. Englische Sprachelemente haben den deutschen Sprachraum – und den vieler anderer Sprachen – in so erheblichem Maße durchdrungen (Alltagssprache, Werbung, Musik, Fachsprachen, Wissenschaft), daß es inzwischen Spezialwörterbücher für die Anglizismen und Amerikanismen im Deutschen gibt(14). Elemente des Englischen gehören zum Grundwortschatz deutscher Kinder. Englisch fungiert heute als *lingua franca* unserer Zeit, als Weltsprache, und die Zahl der Menschen, die Englisch als Erst- oder Zweitsprache sprechen, ist nach neuesten Zählungen in den letzten 20 Jahren um weitere 40% auf 700 Millionen gestiegen(15).

Der gestiegene Lebensstandard, die Öffnung vieler Grenzen und die technischen Entwicklungen der Transportmittel und der Medien haben den Erlebnis- und Erfahrungsradius der Kinder weltweit erweitert. „Kindheit ist heute Fernsehkindheit“(16). Menschen mit anderer Muttersprache und anderen Lebensweisen gehören zur direkt erfahrenen oder durch Medien vermittelten Lebenswelt der Kinder. Das Phänomen des Anderen, des Andersartigen und Fremden ist durch die Wanderbewegungen unserer Zeit, durch den Zuzug der Menschen aus südeuropäischen Ländern und der Türkei für viele Kinder und Grundschulen zu einer Alltäglichkeit geworden, die in besonderer Weise Unterricht und Erziehung beeinflussen und herausfordern. Erziehung zur Toleranz und interkulturellem Verstehen, zu Empathiefähigkeit, ist zu einer konkret notwendigen Aufgabe der Grundschule geworden.

Mögliche Antworten auf diese Forderungen unserer Zeit stellen die vier Modelle des Fremd- und Zweitsprachenlernens in der Primarstufe dar.

2.1. Frühbeginn-Modelle

Hauptintention aller Frühbeginn-Modelle ist die Steigerung der Endleistungen des gesamten fremdsprachlichen Lehrgangs am Ende der Sekundarschulzeit durch die Nutzung der

altersspezifischen Fähigkeiten der Primarstufenschüler und die Erweiterung der Lernzeit. Frühbeginn heißt Vorverlegung des Beginns des lehrgangsmäßigen, systematischen Fremd- oder Zweitsprachenunterrichts. Funktionierende Frühbeginn-Modelle findet man in Schweden, wo der normale Englischunterricht seit 1969 mit dem 3. Schuljahr beginnt, das jedoch dem 9. Lebensjahr entspricht, da die Einschulung ein Jahr später als bei uns erfolgt. Funktionierende Frühbeginn-Modelle findet man auch in der Sowjetunion, wo seit 1980 die Vorverlegung des Beginns des Fremdsprachenunterrichts vom 5. in das 4. Schuljahr betrieben wird und wo der Unterricht in den Schulen mit erweitertem Fremdsprachenunterricht im 2. Schuljahr beginnt und in der Mittel- und Oberstufe dieser Schulen auch Fachunterricht in der Fremdsprache erteilt wird(17). Dabei hat Deutsch neben Englisch immer noch einen starken Anteil.

Der nach Planung, Durchführung und Auswertung beste deutsche Frühbeginn-Versuch lief von 1970 bis 1975 vom 3. bis zum 7. Schuljahr nach einem durchgehenden Lehrwerk in Schulen im Raume Braunschweig. Peter Doyé und seine Mitarbeiter konnten einen Könnensvorsprung der Frühbeginn-Schüler im Englischen bis ins 7. Schuljahr nachweisen(18). Der Erfolg aber ist an drei Bedingungen gebunden: (1.) Sprachlich und methodisch kompetente Lehrer, (2.) ein grundschulgemäßer Unterricht und (3.) die stufenübergreifende Kontinuität des Unterrichts, und zwar sowohl inhaltlich als auch methodisch.

Der Schulversuch des Kultusministeriums in Nordrhein-Westfalen, den ich mitbetreue, war zu Beginn nach dem Frühbeginn-Modell angelegt, löste sich dann aber etwas davon, er konnte die Kontinuitätsbedingung nicht befriedigend erfüllen. Zu den Positiva gehört, daß es den Lehrern gut gelingt, im Englischunterricht der 3. und 4. Schuljahre einen sozial-integrativen Arbeitsstil zu verwirklichen, grundschulgemäß zu unterrichten und Leistungsdruck zu vermeiden, so daß die Freude am Sprachenlernen voll erhalten bleibt und noch gestärkt wird. Unterrichtsbesuche und die von mir durchgeführte Schüler- und Lehrerbefragung erlauben den Schluß, daß die pädagogischen Intentionen durch den lebendigen, abwechslungsreichen Unterricht, durch das Erlebnis des fremdsprachlichen Könnens und das Engagement der Lehrer gut erreicht werden. Die Bedingung der Kontinuität aber muß erfüllt werden, wenn man auch der Effektivitätsforderung hinsichtlich der meßbaren Leistung gerecht werden will.

Ähnliches gilt auch für den Englischunterricht in hessischen Primarschulen, wo zur Zeit mehr als 15 000 Kinder in 3. und 4. Schuljahren Englisch lernen. Gundi Gompf hat in Büchern und Aufsätzen ausführlich darüber berichtet und aus einer breiten Erfahrungsbasis heraus ein Lehrprogramm für den Englischunterricht an Grundschulen erstellt(19). Die Kontinuitätsforderung aber bleibt gegenwärtig auch dort ein Problem, da stufenübergreifende Lehrwerke fehlen und die Schulbuchverlage ohne eine gewisse Absicherung nicht bereit sind, solche zu produzieren.

2.2. Begegnungssprachen-Modelle

Den Begriff „Begegnung“ hier zu verwenden, ist vielleicht nicht originell; er ist aber doch geeignet, die Akzentverschiebung deutlich zu machen, um die es geht. Der Lernbereich Sprache, genauer Muttersprache, wird durch die Begegnung mit Elementen aus einer anderen Sprache erweitert; und zwar vor allem solcher, die in der Lebenswelt der Kinder existieren. Sprachlich-orientierende und sozial-erzieherische Intentionen sind auf das engste miteinander verbunden. Zur Sprachbegegnung gehören immer auch die Mitmenschen, die Nachbarn, die Mitschüler, die eine andere Sprache sprechen. Die Dimension des „Fremden“, des „Anderen“, das und den es zu verstehen gilt. Empathiefähigkeit und Toleranz sind Erziehungsziele. Die Sprachbegegnung ist pragmatisch-konkret, affektiv-verstehend und in Ansätzen kognitiv-bewußt.

Ziel ist auch Lernerleichterung, Motivierung, „fremdsprachliche Vorschulung“ wie es in Österreich heißt. Schaffung günstiger Voraussetzungen für den folgenden systematischen Unterricht. Eine Analogie zum Sachunterricht liegt hier nahe.

Lokale Gegebenheiten könnten genutzt werden zur Ausarbeitung von „Standortplänen“ wie M. Konrad vorgeschlagen hat(20). Die Anwendung eines regionalen Prinzips würde der Einzelschule oder Gemeinde einen gewissen Gestaltungsspielraum lassen. Sprachlehrer ist vorzugsweise der Klassenlehrer, um eine flexiblere Stundenplangestaltung zu ermöglichen und vielleicht auch Querverbindungen zu anderen Fächern herzustellen. Vor kurzem erschien ein praxisnahes Buch, das von Musik- und Englischlehrern gemeinsam verfaßt wurde(21). Das entspricht auch der Tendenz, das auf Grund eines überzogenen Wissenschaftsverständnisses in die Grundschule eingeführte Fachlehrerprinzip wieder auf ein vertretbares Maß zu reduzieren.

Auch die „Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft in Deutschland und Europa“, in denen ein sprachenpolitisches Gesamtkonzept entworfen wird, verwenden den Begriff „Begegnungssprache“ für die Erstbegegnung mit Fremdsprachen in der Grundschule und in vorschulischen Einrichtungen(22). Begegnungssprachen können Zweitsprachen, also solche, die im eigenen Lande gesprochen werden, oder überregionale Fremdsprachen sein. Konkret in Frage kommen die Sprachen der europäischen Nachbarn (Französisch, Englisch, Dänisch, Niederländisch) und die Herkunftssprachen Türkisch, Spanisch, Italienisch, Portugiesisch, Serbokroatisch. Pragmatische Überlegungen werden der englischen Sprache zweifellos Priorität geben; regionale Modifikationen aber wären durchaus sinnvoll und würden auch der erklärten pluralistischen Sprachenpolitik der europäischen Gremien entsprechen.

Eine mögliche Realisationsform des Begegnungssprachen-Modelles sehe ich in dem österreichischen Konzept „Fremdsprachliche Vorschulung Englisch“, die zum 1. 9. 83 als „verbindliche Übung“ im Umfang von je einer Wochenstunde im 3. und 4. Schuljahr der Volksschule eingeführt wird(23). In einigen Schulen tritt Französisch an die Stelle von Englisch. Auf der Basis jahrelanger Versuchsarbeit haben A. Prochazka und F. Schimek ein Lehrwerk für diesen Unterricht erstellt, das den Namen einer zentralen Phantasiefigur „Doodie“ trägt(24). Kennzeichen dieses Unterrichtsprogrammes sind: Erarbeitung kommunikativer Kleinsituation mit Hilfe von Bildgeschichten und Tonbandkassetten, zentrale Rolle des musisch-motorischen Lernens durch Lieder, Reime, Spiele, Anregung der kindlichen Phantasie durch „Fabelfiguren“ (Doodie, Chattie und Prof. Slow) und immanentes und bewußtmachendes Erlernen des Lautbestandes der englischen Sprache. Hier ist Vorwegnahme nicht zu umgehen, denn schon ein geringer Sprachschatz enthält die Gesamtheit der etwa 40 Phoneme des Englischen.

Die österreichischen Autoren haben sicher eine Menge aus den bundesdeutschen Erfahrungen gelernt, insbesondere dem sehr ähnlich angelegten Arbeitsprogramm von Gundi Gompf. Auch der hessische und der nordrhein-westfälische Versuch kommen dem Begegnungssprachen-Modell sehr nahe.

2.3. Bilinguale Modelle

Das Idealziel bilingualer Modelle ist die gleich gute Beherrschung von zwei Sprachen.

Das ist in der Tat ein hohes Ziel, das nur unter günstigen Umständen und Bedingungen zu erreichen ist. Kennzeichnend für bilinguale Modelle ist, daß zwei Sprachen als Unterrichtsmedien benutzt werden, also ein Teil des Fachunterrichts in der Zweitsprache erfolgt. „Angemessen erscheint ein zweisprachiger Unterricht dort, wo für den Lernenden beide Sprachen im außerschulischen Umfeld von Bedeutung sind.“(25) Diese Situation ist bei uns im wesentlichen nur für die Kinder der ausländischen Arbeitnehmer und eine kleine Bevölkerungsgruppe in Grenzregionen gegeben.

Anwendung finden bilinguale Verfahren aber auch in einigen Schulen mit besonderer Bevölkerungsstruktur, wie sie in Berlin für die deutsch-amerikanische John-F.-Kennedy-Schule und die Europaschulen in den europäischen Verwaltungszentren gegeben ist. Fachunterricht in der Zielsprache gibt es natürlich auch in den deutschen Auslandsschulen. Die notwendige Motivation dafür ergibt sich entweder aus der Lebenssituation der nicht im eigenen Lande lebenden Familien oder durch den Bildungswillen der Betroffenen. Eine sehr gute Einführung in die sozialen, schulischen und sprachlichen „Eingliederungsprobleme ausländischer Arbeitnehmerkinder“ von Wolfgang Schiebel findet sich in dem neuen *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*, dessen Erstherausgeber, W. Wiczorkowski, durch seine Untersuchungen über Zweisprachigkeit in deutschen Auslandsschulen bekannt geworden ist(26). Bilingualer Unterricht ist ein schwieriges Thema. Schiebel schreibt zusammenfassend dazu: „Auf die Frage, wie ein Unterricht zu gestalten sei, um Kindern den Erwerb einer zweiten Sprache optimal zu ermöglichen, kann es eine generelle Antwort nicht geben. Nur eine weitgehende Berücksichtigung des komplexen Bedingungsgefüges, in dem der Lernende steht und das für seine Lernfähigkeit und Lernbereitschaft determinierend ist, kann zur Klärung beitragen.“(25) Dem kann man nur nachdrücklich zustimmen. Meiner Meinung nach sollte man innerhalb von großzügigen Rahmenbestimmungen der Einzelschule oder kleineren Verwaltungseinheit viel freien Gestaltungsraum einräumen.

Verweisen möchte ich noch auf die vielfältigen Aktivitäten und Erfahrungen auf dem Gebiet „bilingual und multi-cultural education“ in den USA, wo man sich seit Ende der 60er Jahre vom *melting pot*-Prinzip abgewandt hat, um vor allem die vielen spanischsprechenden Einwanderer des letzten Jahrzehnts integrieren

ren zu können; aber auch, weil in Verbindung mit der Bürgerrechtsbewegung *ethnicity* und das Bewußtsein dafür eine neue Qualität erhalten haben. An die Stelle des *melting pot*, des grauen Schmelztiegels, ist in der Gegenwart die *salad bowl*, die bunte Salatschüssel, getreten(27).

2.4. Das Muttersprachen- (Null-) Modell

In der Mehrheit der Grundschulen gibt es keinen Fremdsprachenunterricht, so daß dieses Modell noch als Regelfall angesehen werden kann. Die Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschulen der verschiedenen Bundesländer stimmen wohl weitgehend überein hinsichtlich der Gewichtung des erzieherischen Auftrages, der Schülerorientierung und der Kindgemäßheit des Unterrichts und der Erlernung der elementaren Kulturtechniken. Akzentunterschiede aber gibt es im Hinblick auf die Bedeutung des heimatlichen Raumes.

Darin lassen sich idealtypisch zwei Positionen unterscheiden.

Position A: Der heimatliche Raum und die Muttersprache bleiben Bezugspunkt und Basis für Erziehung und Bildung, für die Sozialisation durch die Schule. Diese Kräfte sind entscheidend für die Identitätsfindung des Kindes. Eine Leitlinie könnte hier durch die Begriffe Individuum – Heimat/Landschaft/Nation – und Welt gekennzeichnet werden. Weltorientierung ist dann eine ergänzende, erweiternde Perspektive, die es natürlich auch gibt.

Position B: Die Spannung Heimat – Nation – Welt existiert so nicht mehr. Weltorientierung steht nicht in Opposition zu einem nationalen, landsmannschaftlichen Prinzip, sondern gilt von Anfang an. Die Kategorie des Anderen, des Fremden ist immer präsent. Englische Sprachelemente und ausländische Kinder sind Teil des eigenen Kulturkreises. Eine Leitlinie ist hier Individuum – Gesellschaft – Welt.

In der Position A gibt es betont eine Eigenkultur, die Geborgenheit bieten kann; fremde Sprachen stehen eher im Kontrast dazu. In der Position B erfolgt die Identitätsfindung, die Enkulturation, eher an Gruppen der Gesellschaft, die nicht primär durch den heimatlichen Raum und die Menschen, die die gleiche Sprache sprechen, bestimmt ist.

Ich halte beide Positionen für vertretbar. In beiden Fällen muß man Antworten suchen auf die objektiv gegebenen Veränderungen im Umfeld der Kinder. Pädagogisches Denken sollte dabei dominieren.

3. Allgemeine und spezielle Empfehlungen für die Grundschule in der Bundesrepublik Deutschland

3.1. *Zum Bildungsauftrag der Grundschule gehört die Begegnung mit anderen Sprachen.* Mehrsprachigkeit gehört nicht nur zur europäischen Existenz, sondern in vielen Fällen auch zur heimatlichen. Es gibt freilich keine einfache Antwort auf die Frage, wie die Schule darauf reagieren sollte.

3.2. *Erfahrungswissen und Forschungsergebnisse sind an das Bedingungsgefüge der jeweiligen Situation gebunden.* Zu häufig und zu schnell hat man in der Vergangenheit Erkenntnisse aus einer Situation A in eine Situation B übertragen, ohne die Vielfalt der Unterschiede zu beachten, die auch in scheinbar sehr ähnlichen Situationen bestehen.

3.3. *Das Begegnungssprachen-Modell entspricht unserer Schulsituation am besten.* Es nimmt die positiven Erkenntnisse aus den Versuchen auf, reduziert aber auch zu hohe Ansprüche. Es kann günstige Voraussetzungen für einen erfolgreichen weiterführenden Unterricht schaffen, existiert aber aus eigenem Recht; das heißt, es leitet seinen pädagogischen Wert nicht aus zukünftigem Lernen ab, sondern ist eigenständig sinn- und wertvoll für die Kinder dieser Lernstufe. Die „fremdsprachliche Vorschulung Englisch“ in Österreich halte ich für eine mögliche Realisationsform dieses Modells.

3.4. *Bilinguale Lösungen können nur situationsindividuell gefunden werden.* Die Fülle der individuellen Gegebenheiten und die Notwendigkeit der Anwendung des Erfahrungswissens vor Ort erfordern pädagogische Entscheidungsfreiräume für regionale und standortspezifische Regelungen.

3.5. *Ein sprachen- und schulpolitischer Gesamtplan im europäischen Kontext ist wünschenswert.* Die Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft sind ein Ansatz dazu. Der erste Satz daraus lautet: „Als Land im Herzen Europas muß die Bundesrepublik Deutschland ein Land sein, in dem viele Sprachen verstanden und gesprochen werden.“(28) Den Sprachlehrern kommt dabei eine Schlüsselfunktion zu; denn ohne ihr Können und ohne ihr Engagement sind alle Modelle nichts wert.

Anmerkungen

- (1) Vgl. als Dokumentation bis 1975: H. Sauer: Englisch auf der Primarstufe. Paderborn 1975, und als kurze Problemendarstellung „Englisch in der Primarstufe“ in L. Roth (Hrsg.): Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer. München 1980, S. 171–173. Für das Ausland: H. H. Stern und A. Weinrib: „Foreign Languages for Younger Children: Trends and Assessment“. In: Language Teaching & Linguistics: Abstracts 10, 1977, 1, 5–25.
- (2) W. Penfield und L. Roberts: Speech and Brain-Mechanisms. Princeton, New Jersey 1959.
- (3) Vgl. z. B. das lesenswerte Selbstzeugnis des Romanisten T. Elwert: Das zweisprachige Individuum. Mainz 1959
- (4) C. Burstall u. a.: Primary French in the Balance. Slough, Berks. 1974 mit „Technical Appendices I and II“.
- (5) J. T. Lamendella: „General principles of neurofunctional organization and their manifestation in primary and nonprimary language acquisition“. In: Language Learning 27, 1977, S. 155–196.
- (6) Vgl. G. Mornhinweg: „Zur Diskussion gestellt. Die deutsche Sprache an den deutschen Schulen in Chile – Sprachunterricht und Spracherwerb“. In: Der deutsche Lehrer im Ausland. 1980, 2, S. 3–12; und Gudula List: Sprachpsychologie. Stuttgart 1981, S. 149ff.
- (7) Vgl. auch W. Wiczorkowski u. H. zur Oeveste (Hrsg.): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, Bd. 1, 1982, S. 241.
- (8) H. Rempelin: Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter. München 1971.
- (9) Vgl. auch den Beitrag von E. Onnen: Muttersprachlicher und fremdsprachlicher Unterricht in der Primarstufe der vom Auswärtigen Amt geförderten Auslandsschulen“. In: Der deutsche Lehrer im Ausland. Sonderheft Juni 1973, S. 24–33.
- (10) L. S. E. Holmstrand: English in the Elementary School. Stockholm 1982.
- (11) P. W. Kahl: „Englisch vom 3. bis 6. Schuljahr“. In: Sauer 1975, a. a. O., S. 207ff.
- (12) W. L. Hickmann: A Walk in my Neighbor's Shoes. Empathy. A Concept-Study. New York u. London 1975.
- (13) Vgl. Doyé/Lüttge 1977, S. 88; u. K. Eckel: Die Bedeutung des Klasseneffekts für die schulpädagogische Forschung. In: pl 1969, S. 97–113; zur Lehrerrolle auch The Modern Language Journal, 1976, S. 18ff. u. S. 293f.
- (14) F. u. L. Neske: Wörterbuch englischer und amerikanischer Ausdrücke in der deutschen Sprache. München 1970; u. Arbeiten von Broder Carstensen. Sinnvoll wäre in diesem Zusammenhang und auch in Verbindung mit dem Bewegungssprachenmodell eine didaktische Diskussion über das Verhältnis zum Fremdwort. Vgl. dazu P. Braun (Hrsg.): Fremdwort-Diskussion. München 1979. UTB.
- (15) Newsweek vom 15. November 1982.
- (16) H. v. Hentig: Was ist eine humane Schule? München, Wien 1977², S. 38
- (17) „Der Fremdsprachenunterricht in der Sowjetunion, den USA und in England“ in H. Sauer: Fremdsprachen in der Volksschule. Hannover 1968, S. 77ff. und K. B. Karpow: „Fremdsprachenunterricht in der UdSSR“ in F. J. Zapp, A. Raasch u. W. Hüllen (Hrsg.): Kommunikation in Europa. Frankfurt a. M. 1981, S. 86–97.
- (18) P. Doyé u. D. Lüttge: Untersuchungen zum Englischunterricht in der Grundschule. Braunschweig 1977.
- (19) Vgl. u. a. G. Gompf (Hrsg.): Englisch ab 3. Schuljahr – Ein Modell. Weinheim 1980; und Let's begin. Teil 1 und 2. Hannover 1977 und 1978
- (20) M. Konrad: „Englisch an Grundschulen – ja oder nein?“ In: Neusprachliche Mitteilungen 1980, S. 265–266.
- (21) W. Layher, J. Kienzler, G. Kumpf: Lieder im Musik- und Englischunterricht, Paderborn 1981; vgl. auch H. Sauer: Diskriminationsvermögen im Primarschulalter. Untersuchungen zu Musikalität und Spracherwerb. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 1975, S. 237–245.
- (22) H. Christ, K. Schröder, H. Weinrich, F.-J. Zapp: Fremdsprachenpolitik in Europa. Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft. Universität Augsburg 1980; und H. Christ: Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik. Stuttgart 1980, S. 171 ff.; vgl. auch H. Weinrich in DLIA 4/1981, S. 61 ff. und H.-J. Krumm: Türkisch als 1. Fremdsprache. In: Neusprachliche Mitteilungen 1980, S. 233–235.
- (23) A. Prochazka: Curriculum Englisch für die 3. Schulstufe. Diplomarbeit an der Universität Klagenfurt 1983. F. Schimek: Curriculum für die 4. Schulstufe. Diplomarbeit an der Universität Klagenfurt 1983. H. Kafka u. J. Rohrauer u. a.: Fremdsprachliche Vorschulung in der Grundschule am Beispiel des österreichischen Schulversuchs. Wien 1977.
- (24) A. Prochazka u. F. Schimek: Doodie. Ein Lehrwerk für die fremdsprachliche Vorschulung Englisch in zwei Bänden. Klosterneuburg/Wien und München 1982 und 1983.
- (25) W. Schiebel: Eingliederungsprobleme ausländischer Arbeitnehmerkinder. In: Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Bd. 3, 1982, S. 225.
- (26) W. Wiczorkowski u. H. zur Oeveste (Hrsg.): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. 3 Bde. Düsseldorf 1982.
- (27) G. Jungblut: Zweisprachiger Unterricht und bikulturelle Erziehung – Theorie und Praxis am Beispiel USA. In: Die Deutsche Schule 74, 1982, S. 402–414. H. Sauer: Fremdsprachenunterricht in den USA und in der Bundesrepublik: Ein Erfahrungs- und Literaturbericht. In: Die Deutsche Schule 71, 1979, 1, 40–51.
- (28) H. Christ: Stuttgart 1980, S. 171.

Mitarbeiter dieses Heftes:

Christa BECKER, von-Hatzfeld-Str. 6, 5750 Menden/Sauerland
 Heinrich GRAFFMANN, Dantestr. 6, 6900 Heidelberg
 Josef KRAUTHAUSEN, Bogotá 10, D. E. Apartado aéreo 101 303 Kolumbien
 Helmut SAUER, Prof. Dr., Universität Dortmund
 Eckhard STEGMANN, Agnes-Miegel-Weg 9, 4930 Detmold

Rahmenbedingungen für den Zweitspracherwerb in den verschiedenen Altersstufen, dargestellt am Beispiel der argentinisch-deutschen Schulen

1. Bedingungsanalyse als Voraussetzung für die Sprachvermittlung.

In der z. T. kontroversen Diskussion über den Zeitspracherwerb ist in den letzten Jahren eine Konstante immer mehr herauszuhören: Es ist müßig, über zweisprachige Erziehung als solche zu diskutieren. Sehr wohl aber lohnt es sich zu fragen, unter welchen Bedingungen sie geschieht bzw. geschehen soll, und ob die Bedingungen modifizierbar sind.

Häufig hört man, daß es z. B. am Unterrichtswerk läge, daß vor Ort so wenig aus dem Unterricht herauskäme. Das heißt, den Bedingungsrahmen reduzieren auf eine Einzelbedingung, die ihrerseits bestimmt nicht allein für den Erfolg oder Mißerfolg verantwortlich gemacht werden kann. Wenn es der Fall wäre, daß alles vom Unterrichtswerk abhängt, dann hätten vorige Generationen mit den aus unserer Sicht unzureichenden Materialien eigentlich gar nichts erreichen dürfen. Sicherlich können andere positive Bedingungen die negativen Elemente einer Einzelbedingung ausgleichen.

2. Repräsentativität der argentinisch-deutschen Schulen im Hinblick auf Feststellungen zum Zweitspracherwerb.

Nach dem Bedingungsrahmen für das Erlernen von Sprachen kann und sollte man immer fragen. Eigentlich ist es egal, wo man es tut: die zu stellenden Fragen sind immer dieselben. Ich hatte das Glück, mit einigen Kollegen zusammen über einen längeren Zeitraum hinweg in überschulischer Arbeit mich auf diese Fragen konzentrieren zu können. Heute möchte ich Ihnen einige Resultate unserer Frage nach den Bedingungen des Deutschunterrichts in Argentinien berichten, ohne den Anspruch zu vertreten, die Bedingungen in ihrer Vollständigkeit aufzuzählen. Einige Bedingungen wie Strukturprobleme der Schulen u. a. klammere ich bewußt aus.

Argentinien ist weit weg. Sie können sagen, was geht uns Argentinien an. Es ist bestimmt ein schönes Land, hat aber wenig mit uns zu tun. Aufmerksamkeit hat es in der Welt erregt durch den Militärputsch 1976 gegen Isabel Peron, durch die beim Militärputsch und hinterher Umgekommenen und Verschwundenen, durch die Fußballweltmeisterschaft, durch den Falklandkrieg. Damit hat sich's so ziemlich.

Was macht Argentinien für unsere Fragestellung so interessant? Zunächst einmal die große Anzahl an bikulturellen Schulen mit der außergewöhnlich großen Schülerzahl von ca. 15 000 Schülern. Dann aber auch die Integration dieser Schulen ins nationale Schulsystem und die dauernde Begegnung zwischen zwei Kulturen, auch in administrativer Hinsicht. Weiterhin die Tatsache, daß die Schülerpopulation von ihrem kulturellen Hintergrund her nicht ganz fremd aber auch nicht ganz nah unserer Kultur gegenübersteht. Auch sind die argentinisch-deutschen Schulen zwar Privatschulen aber doch im wesentlichen keine Eliteschulen. Etwa $\frac{2}{3}$ der Schulen befindet sich in der Stadt Buenos Aires, $\frac{1}{3}$ im Landesinneren. Ungefähr die Hälfte der Schulen führt zum Hochschulabschluß. Eine Schule führt über das zusätzliche 13. Schuljahr zur deutschen Reifeprüfung. Die ehemals getrennten argentinischen und deutschen Abteilungen der Schulen sind heute weitgehend, aber noch nicht überall, in sog. Bilinguesysteme integriert, sodaß auch der deutsche Unterricht im normalen Stundenplan seinen Platz hat und die gleiche Leistungsmessung stattfindet.

Die Schulen haben sich organisiert in der „Arbeitsgemeinschaft deutscher Schulen in Argentinien“, welche ihrerseits Trägerin des Pädagogischen Seminars ist. Das Pädagogische Seminar gliedert sich in 4 Abteilungen:

1. Lehrerbildung entsprechend einer PH
2. Erzieherinnenausbildung
3. Fortbildungsinstitut
4. Didaktisches Zentrum

Genauso wie die Schulen ist auch das Pädagogische Seminar voll in das argentinische nationale Hochschulsystem integriert und vergibt nationale Titel. Das Seminar ist für die Schulen da und bot uns deshalb die Gelegenheit, überörtliche Erfahrungen zu sammeln, die man sonst vielleicht nicht so leicht machen kann.

3. Die Welt des Lerners

Fassen wir nun als erste und wichtigste Bedingung zum Zweitspracherwerb die Welt des Lerners ins Auge; natürlich nicht in ihrer ganzen Komplexheit, sondern im Hinblick auf das Sprachenlernen. Die Zahlenangaben der nun folgenden Ausführungen entstammen weitgehend einer von den Kollegen Göbel und Heumann im Jahr 1979 durchgeführten umfangreichen Datenerhebung an den argentinisch-deutschen Schulen (1). Die Datenerhebung beinhaltet nicht nur eine Statistik, sondern auch eine Zusammenfassung von Einstellungen und Haltungen der verschiedenen Personenkreise, welche in teilstandardisierten Interviews ermittelt wurden.

3.1 Unterscheidung von drei Schülergruppen der bikulturellen Schulen

Die Datenerhebung hat ergeben, daß nur noch 25% der Schüler in argentinisch-deutschen Schulen deutschsprachig sind. Natürlich ist die Zahlenangabe ungenau, weil zwischen muttersprachlich und fremdsprachlich die Grenzen fließend sind. Es gibt Schulen, in denen das mutter- bzw. fremdsprachige Element stärker als woanders ist.

Was sind das nun für Kinder, die so weit weg von Deutschland Deutsch als zweite Sprache lernen; d. h. die 75% der argentinisch-deutschen Schüler. Zwei Gruppen lassen sich wiederum unterscheiden: 1. Kinder aus deutschstämmigen Familien, deren Eltern, die ihrerseits kaum noch Deutsch sprechen, Wert darauf legen, daß ihre Kinder Deutsch lernen. 2. Kinder aus rein argentinischen Familien, deren Eltern davon überzeugt sind, daß die Kenntnis der deutschen Sprache ihren Kindern nützt und daß die deutsche Schule eine gute Schule ist. Beide Gruppen haben eines gemeinsam: die Kinder lernen die Fremdsprache Deutsch zumeist nicht, weil sie es wollen, sondern weil die Eltern es wollen. Insofern gibt es eine Gemeinsamkeit mit den Kindern, die in Deutschland Englisch oder Französisch lernen. Im Hinblick auf das Sprachenlernen ist diese Feststellung bedeutsam.

3.2 Motivationen für das Sprachenlernen

Da das Kind bewußt oder unbewußt weiß, daß seine Anstrengungen nicht auf eigene Motive sondern auf Motive, der Eltern zurückgehen, wird das Sprachenlernen je nach dem Akzeptationsgrad der Eltern mehr oder weniger abgelehnt. Das ist an sich eine natürliche Sache, wird aber immer wieder vergessen bei der Berücksichtigung von Bedingungen für das Sprachenlernen. Hierbei ist sicherlich auch die Unterscheidung nach den Altersstufen wichtig. Während das Kleinkind noch harmonisch in seine Familie eingebettet ist und sich nur bedingt von deren Normen und Motiven distanziert, wird diese Distanzierung in späteren Jahren, insbesondere in der Pubertät, immer stärker, ja, sie ist ein normaler Vorgang. Deshalb fällt es uns ja auch so schwer, bei Kindern eine positive Einstellung zum Sprachenlernen in der Pubertät zu erkennen.

Nun hatte das Seminar Gelegenheit, einen interessanten Vergleich anzustellen zwischen 2 Schülerpopulationen. Im Jahr 1977 wurden Pädagogisches Seminar und Goetheinstitut Buenos Aires vom argentinischen Erziehungsministerium gebeten, an den technischen Gymnasien des Landes das Technische Deutsch einzuführen. Eine anspruchsvolle Aufgabe, gibt es doch in diesem Land nicht weniger als 470 nationale technische Gymnasien. Um dieser Aufgabe gerecht zu werden und Erfahrungen zu sammeln, wurde zunächst einmal eine begrenzte Anzahl von Pilotkursen durchgeführt, um dann ein abgesichertes Konzept auf die große Zahl der Schulen anwenden zu können. Besonderheit der Kurse war, daß die Schüler sich für sie freiwillig meldeten, also nicht aufgrund der schulischen Bedingungen bzw. dem Elternwillen daran teilnehmen mußten. Den Unterricht erteilten in erster Linie Lehrer der argentinisch-deutschen Schulen, die ihrerseits sehr schnell Gefallen an dieser Arbeit fanden. Es würde hier zu weit führen, die Evaluation der Kurse im einzelnen vorzutragen (2). Tatsache ist, daß das Lernen zumeist in einem Klima von Enthusiasmus stattfindet, daß relativ wenig Desertion zu beklagen ist, daß aber vor allem der Lernzuwachs größer ist als in unseren bikulturellen Schulen, von denen man glauben mußte, daß allein die mehr deutsche Lernumgebung das Sprachenlernen positiv beeinflussen würde. Bemerkenswert ist, daß bei dem Unterricht in den Technischen Gymnasien, der erheblich mehr auf die rezeptiven Fertigkeiten im Technischen Deutsch abgestellt ist, die Lust an der aktiven mündlichen Kommunikation besonders groß ist.

Nun haben wir im Sprachunterricht der bikulturellen Schulen weltweit ein Phänomen, was diesen vom Englisch- oder Französischunterricht in Deutschland unterscheidet. In den vergangenen Jahren finden wir in verstärktem Maße eine Gruppe von deutschstämmigen Lernern, die Deutsch als Fremdsprache lernen. Woher kommt das? Die großen Auswanderungen liegen 1, 2 und 3 Generationen zurück. Die Eltern haben sich so weit ins Land integriert, daß sie zuhause nicht mehr Deutsch sprechen. Oft handelt es sich um Mischehen, in denen jeweils einer die deutsche Sprache nicht spricht. Der andere ist jedoch in hohem Maße daran interessiert, daß seine Kinder Deutsch lernen. Warum? Er verbindet zurecht mit der Sprache seine Herkunft. Er weiß, daß seine Identität durch seine Herkunft geprägt ist. Und nun versucht er, der Angst vor Identitätsverlust durch die Erhaltung der Sprache bei den Kindern zu begegnen. Unsere Befragungen haben ergeben, daß zwischen der Begründung des Sprachenlernens bei Eltern und Kindern große Diskrepanzen bestehen. Wenn man die kleinen Kinder in Argentinien fragt, warum sie Deutsch lernen, dann kriegt man z. B. zu hören: „damit ich mich mit meiner Großmutter verständigen kann“. Dazu muß man wissen, daß es in Argentinien wie in anderen Ländern Generationen von Großeltern gibt, die sich dort so wenig integriert haben, daß sie noch nicht einmal die Landessprache sprechen. Die o. g. Antwort des Kindes haben wir nicht einmal, sondern häufig gehört.

Im übrigen hat das Kind ja bei seinen Eltern gemerkt, was es heißt, in bzw. zwischen zwei Kulturen zu leben. Das möchte es für sich selbst nicht. Es möchte sich mit dem Land identifizieren, in dem es geboren wurde und lebt. Deshalb setzt es dem Biligualismus einen Widerstand entgegen, und es hat sich herumgesprochen, daß die Sprachvermittlung an diese genannte große Gruppe ein besonders beschwerliches Geschäft ist. Nun gäbe es ja eine Menge von Motivationen für das Deutschlernen im Ausland, welche allerdings proportional mit der Entfernung von Deutschland abnehmen. Deutschlehrer im Ausland sehen es zu Recht als ihre Aufgabe an, diese Motivationen zu stärken. Lambert/Gardner (3) unterscheiden zwei Arten von Motivationen für den Zweitspracherwerb:

1. die integrative Motivation, die zum Ziel hat, über den Weg der Sprachbeherrschung die Mitgliedschaft in einer bestimmten Gruppe zu erreichen.
2. die instrumentelle Motivation, die andere

Ziele, z. B. die bessere Ausübung eines Berufes verfolgt.

Während bei den Ausländerkindern in Deutschland die integrative Motivation die häufigste ist, ist es in den bikulturellen Schulen im Ausland zumeist genau umgekehrt. Zur integrativen Motivation braucht der Lehrer wenig beizutragen, zur instrumentellen umso mehr. Man muß sich aber sehr hüten, bei den Kindern nicht unglaublich zu werden. Ein Beispiel: Deutschland ist ein technologisch hoch entwickeltes Land. Es nützt also, die deutsche Sprache zu können, um auf technischen, kommerziellen u. a. Gebieten Vorteile zu haben. Was denkt sich dabei der Schüler?

- Gibt es nicht noch andere Länder, die technologisch wichtiger sind?
- Wird innerhalb der technischen Disziplinen wirklich Deutsch gesprochen?
- Kann mich der Deutschkurs so fördern, daß ich auf technischem und kommerziellem Gebiet wirklich kommunikationsfähig werde?

Diese Fragen haben wir häufig gehört und können ihnen ihre Berechtigung nicht absprechen. Gerade bei der Motivation sollten wir uns hüten, unsere Schüler und uns selbst zu betrügen. Besser keine Motivation als eine falsche, da eine falsche beim Schüler Widerstand erzeugt. Ich bin deshalb so ausführlich auf die Gruppe der deutschstämmigen Fremdsprachenschüler eingegangen, weil ich den Eindruck habe, daß viele Kollegen sich mit dieser Gruppe besonders schwer tun und oft die Ursache von Mißerfolgen in übertriebener Weise bei sich selbst suchen. Die genannte Gruppe hat es in sich. Die Gründe sind psychologischer Natur, und wir wissen alle, daß die irrationalen unbewußten Motive des Menschen stärker sind als die bewußten rationalen. Umgekehrt ist es dem Lehrer vielleicht möglich, wenn er den eigentlichen Grund der Problematik erkannt hat, mit den Schülern zusammen an dieser Problematik zu arbeiten und vielleicht eine Ebene zu finden, auf der das Sprachenlernen akzeptiert wird. Das beinhaltet notwendigerweise, daß die Identitätsproblematik in den Unterricht eingebracht wird. Ich gebe zu, daß die Familie Schaudi in ihrer Harmonie und alltäglichem Mittelmaß dazu wenig Ausgangsbasis abgibt.

Allerdings sollten wir uns von solcher emanzipatorischen Arbeit nicht zu viel versprechen. So sehr die Forschung in den letzten Jahren erkannt hat, wie stark das Sprachenlernen abhängig ist von Einstellungen und Haltungen, so sehr hat sie auch eingesehen, daß die Änderung von Einstellungen und Haltungen ein

viel zu komplexer Vorgang ist, als daß man ihn über einen begrenzten Zeitraum mal einfach so ins Auge fassen könnte. Während noch in den 60iger Jahren Abbau von Vorurteilen, positive Einstellungen zu einer Zielkultur etc. hemmungslos allen Sprachkursen vorangestellt wurde, finden wir heute nur noch wenig davon, ganz einfach weil man eingesehen hat, daß dieses Lernziel – um mit den Worten der 60er Jahre zu sprechen – wenig oder nicht operationalisierbar ist. Nun berufen sich viele Befürworter zweisprachiger Erziehung auf die außerordentlich positiven Ergebnisse der sog. Immersion-Programme in Kanada in den 70er Jahren (4). Warum sind diese Ergebnisse so positiv? Nun zunächst einmal deshalb, weil sie von wirklichen Kennern der Materie klug eingerichtet waren (5) (6) (7) (8). Wer sich näher mit der Sache beschäftigt, stellt fest, daß der Hauptgrund für das Gelingen die hohe integrative Motivation der Kinder ist, für die das Französischlernen einem kulturellen Bedürfnis entgegenkommt, nämlich sich denjenigen Teil ihrer Umwelt zu erschließen, der frankophon geprägt ist. Welch großer Unterschied zu den Kindern, die in Argentinien und anderen Ländern Deutsch lernen! Deutschland ist weit weg, und die wenigsten kommen einmal in die Lage, dieses Land persönlich kennenzulernen.

3.3 Einstellungen und Haltungen

Nun ist wie gesagt in den letzten Jahren viel gearbeitet worden über den Zusammenhang zwischen Einstellung und Sprachenlernen (9) (10). Daß die Einstellung zu einem anderen Volk die Bereitschaft zum Erlernen der Sprache dieses Volkes prägt, liegt auf der Hand. Interessant wäre es, zu sehen, inwieweit der Falklandkonflikt sich auf die Englischleistungen in Argentinien auswirkt. Viel wichtiger ist es jedoch festzustellen, daß das Erfahren der eigenen Unzulänglichkeit beim Sprachenlernen eine negative Einstellung zu dem Volk bewirkt, welches diese Sprache spricht. Die Interdependenz zwischen Sprachlernerfolg und Einstellung zu einer anderen Nation müßte m. E. noch viel mehr in unserer Sprachdidaktik berücksichtigt werden.

Ein überzeugendes Instrumentarium zur Erfassung von Einstellungen gegenüber Sprachen wurde von Gert Solmecke und Alwin Boosch (11) vorgestellt. Anstelle einer Befragung der Lerner über ihre Einstellung zur Sprache, lassen sie ihn, ähnlich wie das in der Soziometrie geschieht, durch Ankreuzen von Gegensatzpaaren Urteile abgeben; z. B. die Sprache ist angenehm – unangenehm

weich – hart
praktisch – unpraktisch
leicht – schwer

Bei der Konstruktion dieser Tabellen haben sich folgende Urteilsdimensionen als generell gültig herausgestellt:

1. Sympathie (d. h. die Sprache wird als angenehm oder unangenehm bezeichnet)
2. Ästhetik (d. h. die Sprache wird als schön oder nicht schön bezeichnet)
3. Lernbarkeit (d. h. die Sprache erscheint dem Beurteilenden mehr oder weniger schwer)
4. Nützlichkeit (d. h. die Sprache wird als wichtig oder unwichtig eingestuft).

3.4 Schichtzugehörigkeit

Nur der Vollständigkeit halber seien hier noch einige Variablen genannt, auf deren Erfassung bei den Rahmenbedingungen für den Zweitspracherwerb im Hinblick auf den Lerner nicht verzichtet werden kann.

Da ist zunächst einmal die Schichtzugehörigkeit. Nun sind wir weit davon entfernt, im Bereich des deutschen Auslandschulwesens mit empirischen Zahlen zu diesem Thema aufwarten zu können, obwohl es doch sicher für die Organisation von Sprachunterricht interessant sein könnte. Nicht umsonst widmen Schulversuche über den Spracherwerb an anderen Brennpunkten dieser Variable besondere Aufmerksamkeit s. o. (6). So stellt z. B. der kanadische Schulversuch fest, daß Arbeiterkinder nach einer anfänglichen Verzögerung relativ bald zu ähnlich positiven Ergebnissen kommen wie Kinder der Mittelschicht s. o. (4). Zu ähnlichen Feststellungen sind auch wir gekommen, wenn es möglich war, die anderen Variablen auszuklammern. Was Argentinien betrifft so läßt sich feststellen, daß die große Zahl der bikulturellen Schulen Kinder aus der Mittelschicht beherbergt, deren Eltern z. T. große Opfer leisten müssen, um ihren Kindern den Schulbesuch zu gewähren. Allerdings gibt es daneben auch je nach Definition der Schichten 1–4 Schulen, deren Kinder mehr aus der Oberschicht kommen. Innerhalb dieser Schulen gilt es wieder zu unterscheiden zwischen denen, deren Schülerpopulation mehr fremdsprachig Deutsch lernt und denen, wo das muttersprachige Element stark ist.

Es liegt auf der Hand, daß bei der Vermischung der variablen Schichtzugehörigkeit und Muttersprachigkeit groteske Schlußfolgerungen gezogen werden können, wobei z. B. gute Ergebnisse im Sprachdiplom nicht etwa mit dem muttersprachlichen Einfluß innerhalb der

Schulen, sondern mit der Leistungsfähigkeit einer sozialen Elite in Verbindung gebracht werden. So wird ein soziales Elitebewußtsein übertragen auf Leistung innerhalb der Schule, was deprimierende Wirkungen hat auf die, die der Oberschicht bzw. der Schule nicht angehören, was möglicherweise – das ist nur eine Vermutung – effektive Leistungsverminderung bedeutet.

Leider war es uns bei unserer Bestandsaufnahme nicht möglich, diesen Bereich statistisch zu erfassen und zu erforschen, zumal gerade in den 70er Jahren die methodische Auseinandersetzung über das Schichtenproblem noch in vollem Gang war und der Aufwand enorm gewesen wäre (12). Worauf es mir an dieser Stelle ankam war nur, auf die Bedeutung dieser Variable, die gerne tabuisiert wird, aufmerksam zu machen.

3.5 Geschlechtszugehörigkeit

Eine durch Sterotypen und Kontroversen geprägte Diskussion ist die über den Einfluß der Geschlechtszugehörigkeit auf den Spracherwerb des Kindes. Das am meisten geäußerte Stereotyp ist, daß Mädchen besser Sprachen lernen als Jungen. Quintessenz des Vergleichs einer Vielzahl von Untersuchungen ist, daß es für Unterschiede in der Lautentwicklung, der Syntax, der lexikalischen Entwicklung kaum Beweise gibt (13). Feststellbar jedoch sind Unterschiede im Hinblick auf die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz oder das, was man auch die pragmatische Komponente nennt. Jungen und Mädchen unterscheiden sich in der Art, wie sie Personen und Objekten gegenüber treten, wobei z. B. Mädchen ein größeres Interesse an Personen, Jungen ein größeres Interesse an Objekten zeigen. Aber auch diese Feststellung sagt nichts aus über die grundsätzliche Überlegenheit z. B. der Mädchen beim Sprachenlernen, sondern vielmehr über eine unterschiedliche Entwicklung der Geschlechter. Es geht also nicht um Defizite bzw. Überlegenheit, sondern um Differenzen. Die Erforschung dieser Differenzen steckt noch in den Anfängen, insbesondere auch im Hinblick auf den Unterschied zwischen Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb (14) (15) (16). Mir scheint, daß es für den Lehrer keineswegs unwesentlich ist, zu wissen, daß die rollenspezifischen Redemittel bei Jungen und Mädchen unterschiedlich sind, daß Jungen keineswegs mit der gleichen Leichtigkeit dasselbe formulieren können, was Mädchen formulieren, und umgekehrt. In letzter Konsequenz müßte dieser Gedanke sich bis hin zur Leistungsmessung auswirken.

3.6 Alter – einige Bemerkungen zum frühen Einstieg.

Wenn ich nun auf die wichtige und aktuelle Variable, nämlich die des Alters des Lernenden zu sprechen komme, so erwarten Sie bitte nicht von mir, daß ich diese Problematik vom Grundsätzlichen her aufrolle. Das würde den Rahmen des Referates sprengen. Nun ist es ja so, daß für das Gastarbeiterkind in Deutschland die Wahl des altersmäßigen Einstiegs in die Zweitsprache nicht besteht. Es geht darum, daß es vom Moment seines Eintreffens in der Bundesrepublik in dem jeweiligen Alter, in dem es sich befindet, sich die zweite Sprache so schnell wie möglich aneignet. Ganz anders in den bikulturellen Schulen im Ausland, oder auch in unserem deutschen Schulwesen im Hinblick auf Englisch oder Französisch. Hier ist es schon möglich, Einfluß auf den Beginn des Zweitspracherwerbs zu nehmen. Und wenn das der Fall ist, dann kann die Auseinandersetzung über den Zeitpunkt nicht ausbleiben. Mir scheint es wichtig, daß bei der Auseinandersetzung drei Ausgangspositionen unterschieden werden, ohne die das Problem nicht zu lösen ist.

Da ist zunächst einmal eine politisch pragmatische Position, die in erster Linie danach fragt, wie mit einem möglichst geringen Aufwand ein möglichst großer Effekt erzielt werden kann. Ich nehme an, daß die Einrichtung der Neuen Sekundarstufe in den 70er Jahren weitgehend auf diese Ausgangsposition zurückgeht, wenn sie sich auch Argumente der anderen Ausgangspositionen zunutze macht.

Als zweite Ausgangsposition möchte ich den sozialen Zusammenhang, einschließlich das Schulsystem, nennen, in dem das Kind aufwächst. So ist wie oben schon angedeutet, für das junge türkische Kind der Einstieg in die zweite Sprache durch die äußeren Umstände bestimmt.

Als dritte Ausgangsposition nenne ich die Disposition des Kindes, eine zweite Sprache in den verschiedenen Altersstufen zu lernen und den Gewinn, den es ganz individuell davon hat.

Sicherlich lassen sich diese drei Ausgangspositionen nicht immer voneinander trennen. Die Trennung ist aber Ausgangsbasis für ein nüchternes Argumentieren auf diesem Gebiet. Ich beziehe mich im folgenden auf Argentinien, und Argentinien ist diesbezüglich sicher nicht untypisch für einen Großteil der deutschen Auslandsschulen.

Die argentinisch-deutschen Schulen sind

entsprechend der Schulkonzeption Argentiniens Gesamtschulen. Wir Deutschen müssen uns ja immer wieder klar machen, daß unser dreigliedriges Schulsystem international gesehen eher eine Ausnahme darstellt. Die Kinder besuchen die argentinisch-deutsche Schule vom Kindergarten bis zum Abitur. Seiteneinstiege sind nur bedingt vorhanden, und die Organisation von Seiteneinstiegen in größerem Maße mag zwar von Deutschland aus gesehen nützlich sein, sie mag vor Ort sogar durchsetzbar sein. Sie liegt aber nicht im Interesse derer, die die Schule wollen und tragen. Sie wollen, daß ihre Kinder vom Kindergarten bis zum Abitur diese Schule besuchen können und daß es auf diesem Weg möglichst wenig Störungen gibt. Wenn sie nun schon ihre Kinder auf eine argentinisch-deutsche Schule schicken, dann wollen sie keineswegs einsehen, daß ihr Kind erst mit 10 Jahren beginnen soll, die deutsche Sprache zu lernen. Ich persönlich bin nicht der Meinung, daß es in Argentinien unmöglich ist, einen späten Einstieg der Zweitsprache zu organisieren. Ich meine aber, daß dieser Spätereinstieg vorhandenen Vorstellungen in diesem Lande widerspricht, zumal es in diesem Land durchaus eine Meinungsbildung über den Wert früher zweisprachiger Erziehung gibt. Wenn man durch den Stadtteil Belgrano geht, sieht man in großer Zahl Propaganda für zweisprachige Kindergärten

spanisch – englisch
spanisch – französisch
spanisch – koreanisch etc.

Sicher ist, daß eine argentinisch-deutsche Schule ohne Kindergarten und Primaria im Wettbewerb mit den so zahlreichen bikulturellen Schulen anderer Länder nicht konkurrenzfähig wäre, daß dieser Schule auf diese Weise die wirtschaftliche Basis entzogen werden würde, weil die hohen Kosten der Sekundaria von Kindergarten und Primaria mitgetragen werden. Mit dieser Ausgangslage ist Argentinien ebenfalls nicht allein. Auf einen Widerspruch muß hier noch hingewiesen werden. Wenn in der Sekundaria eine Bilingualität erreicht sein soll, die dem Schüler ermöglicht, auch andere Fächer in seiner Zweitsprache zu erlernen, dann muß ja irgendwo die Grundlage dazu gelegt sein. Bilinguale Erziehung mit von Haus aus zweisprachigen Schülern ist eine einfache Sache. Das ist aber nicht mehr die Realität. Durch den Unterricht unten muß die bilinguale Sekundaria abgesichert werden. All das hat noch nichts damit zu tun, was denn nun für das Kind am besten ist, das die zweite Sprache erlernen soll. In der erwähnten Bestandsaufnahme hat das Seminar zwei-

sprachigen Lehrern folgende Frage gestellt: „Glauben Sie aufgrund Ihrer eigenen Erfahrung und Ihres Umgangs mit zweisprachigen Kindern, daß sich frühe Zweisprachigkeit hemmend auf die geistige und seelische Entwicklung der Kinder auswirkt?“ 94,5% der Befragten schlossen negative Faktoren aus. 72% der befragten Personen sprachen sich dafür aus, daß der Zweitspracherwerb mit 4 Jahren beginnen sollte. Die genannten Tatsachen haben uns am Seminar dazu gebracht, uns folgende Frage zu stellen: wenn es nun mal so ist, daß der frühe Einstieg in die zweite Sprache in diesem Land der Realität und dem Wunsch entspricht, erfüllt dann der vorhandene Unterricht die Vorstellungen, die man heute von früher zweisprachiger Erziehung hat. Wie müßte zweisprachige Erziehung unter den geg. Umständen optimal gestaltet sein?

Um diese Frage zu beantworten, hat das Seminar mit Unterstützung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen von 1979 an Schulversuche in Kindergarten und Primaria durchgeführt. Die Schulversuche waren für jede Stufe von 2 1/2-jähriger Dauer: 1 Jahr Vorbereitung, 1 Jahr Durchführung, 1/2 Jahr Auswertung. Die Schulversuche fanden in engem Kontakt mit deutschen und ausländischen Instituten statt, die ähnliche Forschungen betreiben. Nicht zuletzt sollte durch die Schulversuche ein Material entwickelt und bereitgestellt werden, welches den Ansprüchen früher zweisprachiger Erziehung gerecht wird. Sie haben sicher wahrgenommen, daß ich in diesem Zusammenhang das Wort Zweitspracherwerb durch zweisprachige Erziehung ersetzt habe. Das ist eines der Ergebnisse des Schulversuchs, daß früher Zweitspracherwerb immer im Bereich der Gesamtentwicklung des Schülers anzusiedeln ist und daß es nichts damit getan sein kann, dem Kind täglich einen 20-minütigen Fremdsprachenunterricht zu erteilen. Trotzdem hat diese zweisprachige Erziehung nicht zu tun mit dem alten Gesamtkonzept der deutschen Schulen im Ausland, da es ja hier um Fremdsprachenkinder geht. Auch am Schulversuch haben ausschließlich argentinische Kinder ohne Deutschkenntnisse teilgenommen. Der zweisprachige Kindergarten hat immer die Gesamtpersönlichkeit des Kindes im Auge, und so ist es nicht angebracht, bei der Evaluation den Erfolg ausschließlich an der Kenntnis der Fremdsprache zu messen. Die Fremdsprache kann man möglicherweise wirklich effektiver und rationaler zu einem späteren Zeitpunkt lernen. Hier kam es vielmehr darauf an, die unter-

schiedliche Entwicklung des zweisprachigen Kindes zum einsprachigen Kind zu ermitteln. Obwohl die Evaluationen bis heute nicht abgeschlossen sind, sind die bisher erzielten Ergebnisse positiv. Der Schulversuch im Kindergarten verbindet sich eng mit dem verstorbenen Kollegen Göbel, der nach seiner Rückkehr von Argentinien an der Universität Berlin an den begonnenen Forschungen weitergearbeitet hat.

Ich bin nun an dieser Stelle nicht auf das Thema „Vor- und Nachteile der frühen Zweisprachigkeit“ eingegangen. Auch haben wir am Seminar nie eine grundsätzliche Haltung auf diese Frage bezogen. Wir sind aber der Meinung, daß unter gegebenen Voraussetzungen die Chance der frühen Zweisprachigkeit wahrgenommen werden sollte zugunsten des Kindes. Diese Auffassung hat sich auch andernorts durchgesetzt (17). Als Ergebnis der Schulversuche wurden Bedingungen ermittelt, an denen sich die neuen Materialien, insbesondere das Lehrwerk „Du und Ich“ (18) orientiert haben. Auszugsweise gebe ich diese Bedingungen hier wieder:

1. Zweisprachige Erziehung muß die Förderung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes im Auge haben unter Berücksichtigung seiner kognitiven, emotionalen, sozialen, aktionalen Bereiche.
2. Sprachunterricht sollte in alle Bildungs- und Erziehungsbereiche des Kindes integriert werden.
3. Die Zweitsprache sollte durch handlungsorientiertes Lernen vermittelt werden, nicht durch abstraktes Lernen von Strukturen.
4. Eine Verschulung des Kindergartens durch formalen „Unterricht“ sollte vermieden werden.
5. Eine Lernerumgebung als ersatznatürliche Umwelt sollte eine den Zweitspracherwerb fördernde Bedürfnislage unterstützen.

Wie schon oben angedeutet nahm die Evaluationsarbeit einen gehörigen Raum beim Schulversuch ein. Durch die Testarbeit sollte zunächst einmal festgestellt werden, welche bzw. wieviel Kinder proportional sich überhaupt für zweisprachige Erziehung eignen, ist es doch ein Dilemma vieler bikultureller Schulen, daß sich aus Mangel eines geeigneten Kriteriums manche Kinder vom Kindergarten bis zum Abitur so durchquälen müssen, die ohne die Anforderung der Zweisprachigkeit in den meisten Fällen eine harmonische Schülerexistenz im muttersprachigen Unterricht erleben könnten. So konnte das Seminar den Schulen schließlich ein erprobtes Testinstrumentarium anbieten, das heute nicht nur in Ar-

gentinien den Schulen eine Hilfe ist (19). Nicht zuletzt geben die Tests den Schulen denjenigen Eltern gegenüber eine Argumentationshilfe, die irrtümlicherweise meinen, ihr Kind müsse unbedingt zweisprachig erzogen werden. Dabei waren wir uns der Problematik des Testens im Vorschulbereich durchaus bewußt, insbesondere im Hinblick auf den prognostischen Wert solcher Tests. Deshalb wurden die formellen Tests ergänzt durch Beobachtungsbögen, die den Erzieherinnen erlauben, die Entwicklung des Kindes besser zu erfassen (20). Sowohl bei den Tests als auch bei den Beobachtungsbögen ging es immer um zwei Bereiche:

- die Messung des Sprachzuwachses
- die Feststellung der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes.

Die Gruppe mußte sich dabei mit den gängigen Testformen beschäftigen, bestimmte vorhandene Tests der speziellen Situation der bikulturellen Schulen anpassen, Tests ins Spanische übersetzen, so z. B. den bekannten Hannover-Wechsler-Intelligenztest. Es würde sicher zu weit führen, alle Verfahren an dieser Stelle einzeln zu erläutern. Sie wurden vom Seminar veröffentlicht und können von dort bezogen werden.

Ihr Spezialist für Auslandsumzüge

 **Carl Grove**
Internationale Möbelspedition

Braunschweig
Telefon (05 31) 33 30 81
Taubenstraße 11
Telex 9 52 857

4. Die Sprache

4.1 Normbewußtsein und Kommunikation

Die Vorstellungen, die man vor Ort über die zu erlernende Sprache hat, gehören sicherlich auch zu den Rahmenbedingungen, unter denen der Zweitspracherwerb geschieht. Sprachunterricht wird von Ortskräften und von vermittelten Lehrern erteilt. Wenn man diese beiden Gruppen hört, dann fällt gleich auf, daß die vermittelten Lehrer sich oft einer viel salopperen Ausdrucksweise bedienen als die Ortskräfte. Das hat nun mehrere Ursachen und Konsequenzen. Wie schon oben angedeutet, ist für den Auslandsdeutschen die Sprache mit einem Wertbewußtsein versehen, während sie hierzulande mehr als Verständigungsinstrument angesehen wird. Mehr als hier hat man im Ausland noch eine Vorstellung davon, was Pflege der deutschen Sprache ist. Dazu darf man sie nicht verhunzen; das ist ein Sakrileg. In den Ländern mit romanischen Sprachen kommt noch hinzu, daß hier traditionsgemäß ein Sprachnormbewußtsein vorherrscht, nach dem ganz klar unterschieden wird zwischen richtig und falsch. Orientierungspunkt für die spanische Sprache sind Wörterbuch und Grammatik der Academia Real; also muß es für die deutsche Sprache etwas Ähnliches geben. Es fällt schwer, Lehrern in spanischsprechenden Ländern klarzumachen, daß hinter dem Dudenwörterbuch und der Dudengrammatik keine entsprechende normgebende Instanz steht. Dem Normsuchen entspricht es dann auch, daß man für alle möglichen Phänomene die normierende Autorität herbeizitiert. Völlig schockierend war es, als ein bekannter Sprachwissenschaftler anläßlich einer Tagung gefragt wurde, ob man brauchen ohne zu gebrauchen dürfe, und er antwortete: „mich dürfen Sie da nicht fragen, ich bin Linguist.“ Nun haben wir die Erfahrung gemacht, daß der Sprachunterricht umso schwieriger ist, je größer die Norm- und Wertvorstellungen sind. Zunächst einmal aus dem psychologischen Grund, daß die Angst vor Fehlern in diesem Fall besonders groß ist; Schüler und Lehrer sind immer auf der Suche nach der richtigen Form. Dann aber auch im Hinblick auf die Einschränkung des kreativen Sprachgebrauchs. Die Sprache hört auf, Ausdrucksmittel für eine Vielzahl vielfältiger Intentionen zu sein. Dazu kommt noch, daß sich die Umgangssprache der deutschsprachigen Bevölkerung von der Umgangssprache in der Bundesrepublik wegentwickelt hat, genauso wie in der DDR heute schon eine andere Sprache als in der Bundesrepublik gesprochen

wird. Über das sog. Belgranodeutsch, genannt nach dem Stadtteil, in dem traditionell die meisten Deutschen wohnten (heute nicht mehr), ist viel erzählt und gewitzelt worden. Ich erspare mir an dieser Stelle die eindrucksvollen Beispiele. Abweichungen zum Deutsch, welches in der Bundesrepublik gesprochen wird, gibt es nicht nur im lexikalischen Bereich, sondern auch in der Syntax, Semantik und Phonetik. Wir haben uns oft die Frage gestellt: kann es eigentlich falsch sein, wenn Kinder in ihrer Umgangssprache Formen des Belgranodeutsch benutzen, vor allem wenn sie uns mitteilen, daß sie Deutsch lernen, um mit ihrer Großmutter reden zu können, die ihrerseits Belgranodeutsch spricht. Wenn uns die moderne Sprachwissenschaft sagt, daß es die deutsche Sprache nicht gibt, sondern viele deutsche Sprachen, warum soll das Belgranodeutsch nicht eine davon sein. Man hat uns entgegengehalten, daß das aus dem Grunde nicht möglich sei, da die Schüler in fortschreitendem Alter ja Texte aus Deutschland verstehen sollen. Das heißt nun, ganz wesentliche Differenzen verkennen, nämlich den großen Abstand der Umgangssprache von der Schriftsprache einerseits und den geringeren Abstand der Umgangssprachen untereinander. Den Bruch zwischen auf mündliche Kommunikation angelegtem Anfangsunterricht und auf Textverständnis angelegtem Fortgeschrittenenunterricht hat der DF-Unterricht allemal gemeinsam mit dem Französisch- und Englischunterricht in unseren Schulen. Leider müssen wir immer wieder die Erfahrung machen, daß Schüler, die in der Unter- und Mittelstufe spontane Diskussionen in Deutsch führen, dann in der Oberstufe trotz größerer Vokabel- und Strukturkenntnisse weniger fähig in der mündlichen Kommunikation sind. Sicherlich gibt es vom Anfangsunterricht zum Fortgeschrittenenunterricht eine Lernzielverschiebung in Richtung auf die rezeptiven Fertigkeiten – Leseverständnis etc. Ich habe es aber z. B. in den Sprachdiplomprüfungen als Mangel empfunden, wenn schließlich als mündliche Kommunikation nichts mehr übrigblieb als so ein Ping-Pong-Spiel: Frage des Lehrers zum Text – Antwort des Schülers. Ich meine, daß es wichtig wäre, wenn die Oberstufenarbeit eine Art höhere Stufe der Kommunikation beinhalten würde, wozu heute zumindest theoretisch durch den sog. Kommunikativen Ansatz und durch die Textlinguistik hervorragende Grundlagen gelegt sind (21). Hier wie anderswo ist die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit besonders groß.

4.2 Plädoyer für Lernersprachen

Das ausgeprägte Sprachnormbewußtsein wirkt sich auch in anderer Hinsicht negativ auf den Sprachlernprozeß aus. Wenn die in der Grammatik fixierte Sprache eine feste Norm ist, dann sind alle anderen sprachlichen Ausdrucksformen relativ dazu zu beurteilen. Sie sind falsch; insbesondere die sprachlichen Äußerungen der Lerner, die dieser Norm nicht entsprechen. Das muß den Lerner deprimieren und zurückwerfen. Wir hielten es deshalb am Seminar für besonders wichtig, die Lehrer auf die Lernersprache der Schüler zu sensibilisieren, eine Sprache, die weder an der sog. deutschen Standardsprache noch an der utopischen Sprache der Grammatik zu messen ist, sondern vielmehr an den Elementen, die den Sprachlernprozeß des Schülers bestimmen (22) (23) (24) (25). Eigentlich müßte die Theorie von den Lernersprachen oder Interimsprachen eine große Befreiung für den Sprachunterricht sein, läßt sie doch dem Lerner eine Vielzahl von Erfolgserlebnissen erfahren, die er bei einer an der Sprachnorm orientierten Leistungsmessung nicht hat. Die Lernersprache ist geprägt durch Instabilität und Variabilität, beides Voraussetzungen für die Sprachsteuerung durch den Lehrer. Das Umdenken von einem an Sprachnorm und Fehlerbewußtsein orientierten Unterricht auf einen die Lernersprache berücksichtigenden Unterricht wurde in den letzten Jahren, wenn auch nur in Ansätzen, gefördert durch die bei „Vorwärts“ und im Sprachdiplom vorkommenden Sprachtests, in denen die Bewertung nicht bzw. weniger nach Fehlern, sondern nach Punkten vorgenommen wurde, wobei allerdings die Art der Punktbewertung wieder normierende Tendenzen aufweist.

5. Materialien

Wenn ich nun auf die Materialien des Sprachunterrichts als wesentliche Bedingung des Zweitspracherwerbs zu sprechen komme, so möchte ich gleich feststellen, daß es leicht ist darüber zu befinden, schwer aber, das Adäquate immer und rechtzeitig bereitzustellen. Entsprechend der Methoden sind auch die Auffassungen über Materialien so sehr im Wandel begriffen, daß ein Werk, wenn es auf den Markt kommt, meist schon in vielen Aspekten überholt ist.

Das Ringen um die Materialien gehört also zum täglichen Geschäft der Sprachlehrer und Ausbilder. Auch ist sicher, daß man mit einem

schlechten Material guten Unterricht halten kann und mit einem guten Material schlechten Unterricht. Ob dieses Ringen nun im Bereich des deutschen Auslandsschulwesens konsequent und zielgerichtet stattgefunden hat, kann man zumindest bezweifeln, wenn heute festzustellen ist, daß es seit dem Krieg nicht gelungen ist, einen Kurs für DF zu entwickeln, der ohne künstliche Übergänge vom Kindergarten zum Abitur führt. Bei der weit verbreiteten Kombination

„Komm bitte“ oder „Du und Ich“ für den Kindergarten

„Komm bitte“ für die Primaria

„Vorwärts“ für die Primaria

„Miteinander“ für die Sekundaria

gibt es drei künstliche Übergänge. Etwas positiver sieht die Sache aus, wenn wir von einem späteren Beginn des Deutschunterrichts ausgehen z. B. mit „Vorwärts“. Dabei ist aber schon nicht berücksichtigt, daß Werke sich zu Tode laufen. Wenn ein Lehrer es dreimal durchgenommen hat, dann ist bei ihm die Luft raus; vor allem wenn die Dinge so bis in alle Einzelheiten festgelegt sind wie in den audiovisuellen Werken. Dann wird der Lehrer leicht zum Knöpfchendrucker.

5.1 Lehrwerkkritik am Beispiel „Vorwärts“

Immerhin waren von den befragten Lehrern unserer Umfrage 64% der Meinung, daß „Vorwärts“ der traditionellen Methode überlegen sei. Als Vorteile des Unterrichtswerks „Vorwärts“ nannten die Lehrer in Argentinien,

- daß es eine leichte Arbeit des Lehrers ermögliche
- daß es durch die Medien motiviere
- daß es über die Rollenspiele den Transfer ermögliche.

Diesen genannten Vorteilen stehen negative Einschätzungen gegenüber:

- die Lernschritte seien zu klein
- häufig seien die Themen nicht dem Alter der Schüler angepaßt
- die Schüler würden leicht systemmüde, und intelligentere Schüler seien wenig gefordert
- die Schüler schaffen den Transfer nicht
- die Landeskunde sei zu dürftig
- die Sprache sei nicht natürlich.

Wenn man nun „Vorwärts“ in seiner Entwicklung von Anfang bis jetzt miterlebt hat, kann man leicht eine Verlagerung der Einstellung feststellen. Sicherlich war es ein großes Verdienst von „Vorwärts“, neue Medienformen vorgestellt zu haben und dem Lehrer klare Richtschnuren an die Hand zu geben. Andererseits müssen wir uns fragen, ob nicht

gerade diese Vorzüge im folgenden dem Lehrer den Mut zu eigenen Entscheidungen und zum Nachdenken nahmen. Das gleiche trifft zu für die Schüler. Audiovisueller Unterricht ist per se am Anfang interessant, dann aber gewöhnt man sich daran; die stereotype Wiederholung des Schemas einer Lektion, der mangelnde Formwechsel bewirken die Systemmüdigkeit. Und schon seit Jahren bemühen sich Lehrer und Ausbilder, die allzu rigorose Arbeit an „Vorwärts“ aufzulockern, wozu der kommunikative Ansatz wiederum eine Menge Anregungen bietet.

Nun ist ja Mitte der 70er Jahre an allen möglichen Stellen Zusatzmaterial zu „Vorwärts“ entstanden, um gewisse Defizite auszugleichen. Am Seminar hat eine Arbeitsgruppe sich bemüht, der zu sehr auf mündliche Kommunikation angelegten Arbeit durch die Erstellung von Zusatzheften für die schriftliche Arbeit zu begegnen. Die Hefte wurden schließlich an vielen Stellen Südamerikas eingesetzt und sind hunderttausendfach vertrieben worden, kamen sie doch auch der Tendenz des Lehrers entgegen, die Schüler über gewisse Strecken des Unterrichts selbständig arbeiten zu lassen. Durch die Kurzfassungen sind nun eine Reihe von Defiziten behoben worden; auch die Zusatzhefte haben sich erübrigt.

Nun waren die o. g. Urteile der Lehrer natürlich aus der subjektiven Lage dieser Gruppe zu verstehen. Neben den Stimmen vor Ort gilt es auch, die Stimmen der Methodiker zu hören, und glücklicherweise hat sich ja in den letzten Jahren die Lehrwerkkritik als eine eigene Disziplin herausgebildet. Im Bereich DF begann der Einstieg mit dem bekannten Mannheimer Gutachten im Jahr 1977 (26). Neben den schon genannten Vorteilen übt das Mannheimer Gutachten folgende Kritik:

- „Vorwärts“ ist als überregionales Lehrwerk nicht in der Lage, spezifische Probleme bestimmter Lernergruppen ins Auge zu fassen. Dieser Punkt hat sich im folgenden bei einer immer größeren Schülerzentriertheit der Fremdsprachenmethodik als wesentlichster Kritikpunkt herausgestellt. Das Mannheimer Gutachten betont schon die starke Lehrerzentriertheit von „Vorwärts“. Auch stellt es fest, daß die „bundesrepublikanische Alltagswelt“ zu sehr ausgeklammert bleibe. Auch wird kritisiert, daß die Ausschnitte aus dem Privatleben von Familien für fremdkulturelle Personenverbände nicht verdeutlicht und interpretiert würden. Es läßt sich feststellen, daß die Kritik der Benutzer von „Vorwärts“ teilweise abweicht

von der Kritik der Methodiker. Auch ist die wissenschaftliche Lehrwerkkritik stark im Wandel. Während der Band 1 des Mannheimer Gutachtens noch dem Kriterienschema folgte

- Didaktik
- Linguistik
- Themenplanung

faßt die neuere Lehrwerkkritik viel konsequenter den Lernenden ins Auge. Hier die Kriterien zur Beurteilung von DF-Lehrwerken für erwachsene Gastarbeiter, entstanden auf Initiative des „Sprachverbands Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V.“ (27).

1. Darstellung und Verarbeitung des Kultur- und Identitätskonflikts.
2. Angemessenheit der sprachlichen Handlungen und des Informationsmaterials an die Alltagswirklichkeit des ausländischen Arbeiters.
3. Umgangssprachlichkeit und Orientierung an den Bedürfnissen des Lernenden.
4. Berücksichtigung und Verarbeitung der spezifischen Spracherwerbsbedingungen der ausländischen Arbeiter.
5. Angemessenheit der Lehrmethode an die Lernerfahrungen erwachsener Lerner.
6. Künstlerisch-ästhetische Verarbeitung der Sprachlernsituation.
7. Kurs- und lernorganisatorische Rahmenbedingungen des Lehrwerks.

Diesen Kriterien gegenüber würde das Werk „Vorwärts“ in allen wesentlichen Teilen versagen. Als eine Art Alternativ-Programm, wenn auch viel diskutiert, wurde der Kurs „Féridum – ein Lesebuch und Sprachprogramm nicht nur für Türken“ (28) bekannt. „Féridum“ ist sicher kein Rezept, es zeigt aber, auf wie sensible Weise auf Lerner Bezug genommen werden kann, wie gängige Schemata aufgebrochen werden können zugunsten kreativer Handlungen.

5.2 Beispiele für andere Materialien

Ich möchte Sie nun nicht strapazieren, indem ich all das über „Vorwärts“ Gesagte auf „Komm bitte“ und „Miteinander“ übertrage. Ich beschränke mich auf die Feststellung, daß einer sehr positiven Beurteilung von „Komm bitte“ im Mannheimer Gutachten eine erheblich kritischere durch die Lehrer in Buenos Aires gegenübersteht. Jeder, der „Komm bitte“ kennt, weiß natürlich, daß der Lehrer hier im Vergleich zu „Vorwärts“ ungleich mehr gefordert ist, was ja objektiv gesehen nicht unbedingt ein Nachteil ist. So findet man dieses Argument auf der positiven wie auf der negativen Seite.

Positiv: – Der Lehrer kann sich mehr entfalten.

Negativ: – Er ist überfordert im Hinblick auf seine schauspielerische Fähigkeiten
– Vorbereitung bei der Materialbeschaffung
– Notwendigkeit, immer etwas Neues zu bringen.
– Es entsteht zu viel Unruhe
– Nur begabte Kinder kämen mit etc. etc.

Andere genannte Defizite sind inzwischen behoben worden, z. B. das fehlende Schreiben in den ersten Schuljahren.

Hauptkritik ist die zeitliche Begrenzung des Unterrichts, die am Anfang für dieses Werk gilt.

Mir kam es wie gesagt darauf an aufzuzeigen, daß zwischen wissenschaftlicher Lehrwerkkritik und der Beurteilung durch den Fremdsprachenlehrer große Diskrepanzen sein können.

Vorteil unserer Arbeit am Seminar war es, daß wir auf erkannte Defizite im Materialbereich unmittelbar reagieren konnten. So wurde uns schon zu Beginn unserer Arbeit klar, daß auf dem Gebiet der Ausspracheschulung in den vorhandenen Lehrwerken große Lücken bestehen. Wir erarbeiteten einen audiolingualen Phonetikkurs, der mittlerweile an vielen Stellen benutzt wird (29). Der Kurs wurde als Baukastensystem auf 7 Ausgangssprachen abgestimmt und ist nach mancher Odyssee nun auch über Inter Nationes zu beziehen. Genauso wie das Kindergartenmaterial und vieles andere mehr entstehen diese Dinge zwar im Rahmen des Seminars, aber immer im engen Kontakt mit Lehrergruppen, die alles ausprobieren können, Anregungen aus der Praxis einbringen können usw. Manche Materialien haben nur eine Übergangsfunktion und verschwinden wieder in der Versenkung wie die Vorwärts-Arbeitshefte, andere haben sicher eine Zukunft wie die Materialien zum Technischen Deutsch und für einen bilingualen Sachkundeunterricht. Ich meine, daß das Seminar in Buenos Aires wegen seines Eingebettetseins in einen diversen und großen Praxisbereich noch mehr als früher für das Auslandsschulwesen Konzeptionen entwickeln und Materialien erstellen kann, immer vorausgesetzt, daß die personellen Voraussetzungen entsprechend gewährleistet werden. Seit Beginn dieses Jahres sind durch ein neues großzügiges Seminargebäude auch endlich die räumlichen Voraussetzungen für alle Vorhaben gewährleistet.

6. Lehrer und Methode

Den Lehrer als wichtige Bedingung für den Zweitspracherwerb möchte ich am Ende eigentlich nur noch erwähnen. Auf der Tagung eines Lehrerverbandes verdient es der Lehrer, ein Hauptthema zu sein. In unserem Zusammenhang die Rolle des Lehrers in ihrer Bedeutung für den Zweitspracherwerb erläutern zu wollen hieße, sich mit Oberflächlichkeit begnügen.

Der Lehrer als sprachliches Vorbild
als Kommunikationspartner
als Steuerer von Sprachlernprozessen

das ist eine anspruchsvolle Sache und verlangt sicherlich den Spezialisten. Beklagenswert ist es nun, daß wir für DF so wenige wirkliche Spezialisten haben. Sehen wir die vermittelten Lehrer an, so können wir leicht feststellen, daß so gut wie niemand eine Hochschulausbildung für DF mitgemacht hat. Die große Menge von Studenten, die heute in den zahlreich eingerichteten Ausbildungsgängen für DF studieren, sind ja auch nicht für das deutsche Auslandsschulwesen bestimmt; das paßt laubahnmäßig nicht. Die vielen zukünftigen Spezialisten werden, und das ist eine traurige Feststellung, mit der zunehmenden Integration bzw. dem Ausbleiben der Gastarbeiter in aller Kürze mit Anstellungsproblemen zu kämpfen haben. Das hat sich noch nicht allgemein herumgesprochen, werden doch heute noch neue Ausbildungsgänge für DF an deutschen Hochschulen eingerichtet. Bleibt nur zu hoffen, daß es gelingt, die vermittelten Lehrer etwas mehr als bisher an der breiten Auseinandersetzung um DF teilnehmen zu lassen. Das ist ein institutionell politisches Thema, und es ist wohl hier der richtige Ort, es anzusprechen.

In Wirklichkeit muß man sich fragen, woher denn der vermittelte „Spezialist“ Zugang finden soll zu den anspruchsvollen Problemen der audiovisuellen Methode, der Didaktik, der Landeskunde, dem kommunikativen Ansatz und der Sprechaktheorie, den vielen anderen Aspekten der Sprachlerntheorie bis hin zu den interessanten Anregungen, die heute aus dem sowjetischen Bereich zu uns kommen, z. T. sich niederschlagen in der sog. „Suggestopädie“ (30), und sich mit Namen verbinden wie Gal'perin (31), Leont'ev (32), Vygotskij u. a. (33).

Spätestens in den ersten Wochen seiner Auslandsstätigkeit wird sich der vermittelte Lehrer bewußt, wieviel komplexe Probleme die Zweitsprachvermittlung beinhaltet, und es

ist erstaunlich, in wie kurzer Zeit die so Geforderten sich zumeist an die Lösung dieser Probleme heranmachen, obwohl sie oft auf einsamen Posten stehen. Darauf können die Lehrer und der Verband sich etwas zugute halten; andererseits ist die Frage sicher berechtigt, ob denn wirklich von den politisch Verantwortlichen alles getan wird, die Lehrer bei dieser mehr autodidaktischen Arbeit zu unterstützen.

Positiv ist, daß an allen möglichen Orten der Welt Ortskräfte zu qualifizierten Sprachmittlern ausgebildet werden. Auf diesem Gebiet wurden in den letzten Jahren viele Fortschritte gemacht. Zum Glück gibt es immer weniger Ortskräfte, die ohne Ausbildung bzw. Betreuung die deutsche Sprache vermitteln. Als Sprachmittler vor Ort hat die Ortskraft auch der vermittelten Kraft gegenüber viele Vorteile: Sie kennt die Probleme der Schüler und die Verhältnisse, sie kann zum Verarbeiten der Identitätskonflikte und zur Kontinuität der schulischen Arbeit beitragen. Wir haben in Buenos Aires die Erfahrung gemacht, daß Ortskräfte, die die deutsche Sprache selbst als Fremdsprache gelernt haben, trotz ihrer etwas unvollständigeren Deutschkenntnisse besonders gute Deutschlehrer wurden, ganz einfach deshalb, weil sie aufgrund ihrer persönlichen Lernerfahrung besonders sensibilisiert waren für die Lernprozesse ihrer Schüler. Auch wissen diese Ortskräfte normalerweise mehr über die Struktur der deutschen Sprache als die muttersprachig deutschen Deutschlehrer. Diese Feststellung ist deshalb wichtig, da die allmähliche Verschiebung vom muttersprachigen zum fremdsprachigen Sprachlehrer meistens nur bedauert wird. Daß die genannte Lehrergruppe im Hinblick auf die eigene Sprachkompetenz besonders gefördert werden muß, liegt auf der Hand, und wir haben dieser Aufgabe am Seminar in den letzten Jahren besondere Aufmerksamkeit gewidmet (34).

Bei unserer Umfrage in Argentinien im Jahre 1979 antworteten die Deutschlehrer auf die Frage: in welcher Sprache fühlen Sie sich sicherer?

- 35% in der spanischen
- 22% in der deutschen
- 39% in beiden Sprachen gleichzeitig.

Dieses Verhältnis wird sich nun wie gesagt nicht nur in Argentinien verschieben, und wir müssen dem Rechnung tragen.

Aus diesen wenigen Bemerkungen über die Lehrer ist vielleicht hervorgegangen, daß es sowohl bei vermittelten Lehrern als auch bei Ortskräften für die Zweitsprachvermittlung positive Faktoren und Defizienzen gibt. Diese

verhalten sich meist komplementär zueinander d. h.: was der eine hat, hat der andere nicht und umgekehrt. Die viel geforderte Zusammenarbeit von Ortskräften und vermittelten Lehrern könnte hier eine sehr reale Ausgangsbasis finden. Für die aus sozialen u. a. Gründen oft schwierige Verständigung gibt es hier Ansatzpunkte, die an manchen Stellen möglicherweise noch nicht voll erkannt werden. Das gegenseitige Nehmen und Geben fand in Buenos Aires ihren deutlichsten Ausdruck bei der gemeinsamen Erstellung von Materialien, wobei vor allem die gleichberechtigte Partnerschaft gewährleistet war. Auch die gemeinsame Auseinandersetzung um methodische Fragen im Bereich der Fortbildung war, soweit sie organisatorisch zustande kommen konnte, für beide Seiten ein großer Gewinn. Durch das Multiplikatorenkonzept, welches ja in vieler Hinsicht gute Ergebnisse gebracht und hier nicht in Frage gestellt werden soll (35), sind wir leider etwas auf das Schema fixiert: da die vermittelte Lehrkraft als Gebender, dort die Ortskraft als Nehmender.

Das gemeinsame Ringen um die Konzeption der Zweitsprachvermittlung kann sicherlich dazu beitragen, dieses Schema im Sinne von mehr Partnerschaft aufzulösen.

Anmerkungen

- (1) H. Göbel, E. Heumann: Die argentinisch-deutschen Schulen – Versuch einer Bestandsaufnahme und Analyse, Buenos Aires 1979
- (2) A. Albrecht, B. Mühlhaus: Deutschunterricht an Technischen Schulen in Argentinien. Datenerhebung und Bestandsaufnahme, Buenos Aires 1980
- (3) R. C. Gardner, W. E., Lambert: Attitudes and motivation in second language learning, Massachusetts 1972
- (4) K. Kohn: Schulische Aspekte des kanadischen Bilingualismus. Linguistische Berichte 78/82
- (5) W. E. Lambert, G. R. Tucker: Bilingual Education of Children – The St. Lambert Experiment, Massachusetts 1972
- (6) J. A. Fishmann: Bilingual Education – An International Sociological Perspective, Massachusetts 1976
- (7) B. Spolsky, R. Cooper, hrg.: Frontiers of Bilingual Education, Massachusetts 1977
- (8) W. F. Mackey, Th. Andersson, hrg.: Bilingual Education in Early Childhood, Massachusetts 1977
- (9) G. Hermann: Die Rolle von Einstellungen im Fremdsprachenunterricht. Ein Dilemma der Fachdidaktik. Der Fremdsprachliche Unterricht 4/79
- (10) G. Solmecke, hrg.: Motivation im Fremdsprachenunterricht, Paderborn 1976
- (11) G. Solmecke, A. Boosch: Entwicklung eines Eindrucksdifferentials zur Erfassung von Einstellungen gegenüber Sprachen, Linguistische Berichte 60/79
- (12) W. Gottschalch, M. Neumann-Schönwetter, G. Soukup: Sozialisationsforschung, Frankfurt 1971
- (13) G. Kiann-Delius: Welchen Einfluß hat die Geschlechtszugehörigkeit auf den Spracherwerb des Kindes, Linguistische Berichte 70/80
- (14) E. A. Natorp: Französisch als erste Fremdsprache im Elementarbereich – Untersuchungen zu Sprachtransfer und Fremdspracherfolg, Donauwörth 1978

- (15) U. Schönplüg: Psychologie des Erst- und Zweitspracherwerb Urban TB, 1977
- (16) G. Schmid-Schönbein: Möglichkeiten und Grenzen des gesteuerten Fremdspracherwerbs im Vorschulalter, München 1978
- (17) R. Freudenstein: Fremde Sprachen für kleine Kinder, Unterrichtswissenschaft 4/79
- (18) H. Göbel, T. Müller, M. Schneider: Du und Ich
– Unterrichtspraktisches Handbuch
– Medienvorlagen
– Liederbuch
München 1983
- (19) H. Göbel: Testen im Vorschulbereich, Beiträge des Pädagogischen Seminars Buenos Aires 2/81
- (20) H. Göbel, E. Heumann, T. Müller: Beobachtungsbogen zur Feststellung der Lernvoraussetzungen für biliguale Schulen im Bereich des Kindergartens und des ersten Schuljahrs, Beiträge des Pädagogischen Seminars Buenos Aires 3/81
- (21) K. P. Klein: Handlungstheorie und kommunikative Didaktik, Linguistik und Didaktik 39/79
- (22) K. Kohn: Was der Lerner nicht weiß, macht ihn nicht heiß, Linguistische Berichte 64/79
- (23) U. Steinmüller: Asumans Grammatik – Zum Problem von Normverstoß und Regularität im Zweitspracherwerb, Diskussion Deutsch Aug. 81
- (24) F. G. Königs: Der Einfluß interimsprachlicher Systeme auf die Norm im Fremdsprachenunterricht, Linguistik und Didaktik 41/80
- (25) G. Pommerin: Normverstoß und sprachliche Kreativität im Sprachgebrauch ausländischer Kinder, Zielsprache Deutsch 2/82
- (26) Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken, Deutsch als Fremdsprache, Heidelberg Bd. 1 1976, Bd. 2 1979
- (27) Deutsch für ausländische Arbeiter – Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken, Königstein 1980
- (28) Augustin, Liebe-Harkort, Scherling: Feridun – Ein Lesebuch und Sprachprogramm nicht nur für Türken, München 1977
- (29) H. Göbel, H. Graffmann, E. Heumann: Phonetikkurs – Lehrprogramm DF für Ausgangssprachen, Lehrerhandbuch und Tonbänder, Inter Nationes – Bonn 1983
- (30) R. S. Baur: Die Suggestopädie – eine neue Methode der Fremdsprachenvermittlung, Neuere Sprachen 1/80
- (31) P. Gal'perin: Zu Grundfragen der Psychologie, Berlin 1980
- (32) A. A. Leont'ev: Psycholinguistik und Sprachunterricht, Urban TB 1974
- (33) R. S. Baur u. a.: Resumierende Auswahlbibliographie zur neueren sowjetischen Sprachlehrforschung, Amsterdam 1979
- (34) H. Graffmann: Vom Textverhältnis zur Textproduktion – Möglichkeiten der Spracharbeit in Lehreraus- und fortbildung, Zielsprache Deutsch 1/81
- (35) Deutsch als Fremdsprache in Südamerika – cf Tagung für Aus- und Fortbilder im Bereich Deutsch als Fremdsprache, Buenos Aires 1979

Die Mitgliederversammlung am 29. Juli 1983

Bericht des Vorstands

Meine sehr geehrten Damen und Herren!
Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Der Bericht des Vorstandsvorsitzenden des Vorstands vor der Mitgliederversammlung ist als Bericht des gesamten achtköpfigen Vorstands zu verstehen. Er wurde von mir zusammengestellt und formuliert. Die Vorstandsmitglieder und Referenten haben einzeln Beiträge zu diesem Gesamtbericht geliefert. Der Bericht wurde vom Vorstand in der jetzt vorliegenden Fassung einstimmig gebilligt. Damit Sie die vom Vorstand in den beiden letzten Jahren ehrenamtlich geleistete Arbeit mit den für Sie tätig gewesenen Kolleginnen und Kollegen in Bezug bringen können, darf ich Ihnen an dieser Stelle noch einmal die Mitglieder des Vorstands und ihre Aufgaben vorstellen:

Herr Ernst Beyer, stellv. Vorsitzender und Geschäftsführer des Vorstands,

Herr Friedrich Bechert, Schatzmeister des Vorstands

und die Referenten:

Frau Margot Beermann, Referentin für Rechts- und Sozialfragen,

Frau Ingrid Bosert, Schriftleiterin der Zeitschrift: „Der deutsche Lehrer im Ausland“,

Herr Gotthard Hönig, Referent für Presse und Verbandsorganisation,

Götz Urban, Referent für schulpolitische und pädagogische Fragen,

Herr Hans-Joachim Reichenbach, Referent für Fragen der Ortskräfte.

In der Amtsperiode 1. Juli 1981 bis 30. Juni 1983 ist der Vorstand außerhalb der HV in Bremen Juli 1981 insgesamt zu 6 ordentlichen Vorstandssitzungen zusammengetroffen (gem. § 4 Abs. 2 der Geschäftsordnung sollen es mindestens 2 Sitzungen pro Jahr sein).

Oktober 1981 in Geisenheim, Taunus,

Februar 1982 in Dahn/Pfalz

Mai 1982 in Kassel-Calden

September 1982 in Würzburg

Januar 1983 in Mönchengladbach u. Köln

Mai 1983 in Schlagenbad/Taunus.

Von der Menge der anstehenden Probleme und Fragen aus gesehen hätten ca. 8–10 Vorstandssitzungen durchgeführt werden müssen.

Um die Fahrtkosten im Unkostenbereich unserer ehrenamtlichen Tätigkeit möglichst gering zu halten, haben wir uns auf 6 Sitzungen beschränkt und haben uns bis auf die Sitzung im Wasgauland in der Mitte der BRD, in der Rhein-Main-Schiene, getroffen.

Die Kommunikation unter den 8 Vorstandsmitgliedern im Verlauf der beiden Jahre funktionierte einwandfrei. Das war nicht zuletzt das Verdienst unseres Geschäftsführers, der von allen wichtigen Schriftstücken Fotokopien an alle Vorstandmitglieder versandte und uns damit ständig mit der gleichen Information versorgte, so daß in den Zeiten zwischen den Vorstandssitzungen viele anstehende Fragen sehr kurzfristig und zügig gelöst werden konnten. Die Hauptarbeit jedoch wurde von den Vorstandsmitgliedern nicht auf den Vorstandssitzungen geleistet, sondern in der täglichen Kleinarbeit der Beantwortung von Briefen, der Kontaktnahmen mit einer nicht mehr zu nennenden Vielzahl von Personen, Behörden, Institutionen, per Brief, per Telefon, aber auch besonders durch persönliche Besuche bei diesen Personen und Institutionen.

Es war das besondere Anliegen des Vorstands in dieser Amtsperiode, mit allen Institutionen, die mit Fragen des Auslandsschulwesens befaßt sind, in ständigem Gesprächskontakt und Gedankenaustausch über aktuelle Probleme und Entwicklungen des Auslandsschulwesens zu bleiben.

Im März 1981 fand das zweite umfassende Gespräch zwischen dem Vorstand des VdLiA, der früheren Staatsministerin im AA, Frau Dr. Hamm-Brücher, sowie Leiter, stellvertretenden Leiter und Mitarbeitern im Schulreferat und Kulturreferat im Auswärtigen Amt statt.

Problemkreise der Aussprache waren:

- Implementierung des Rahmenplans
- der Auslandslehrer als kultureller Mittler im Gastland, Erwartungen und Möglichkeiten
- Personalreserve erfahrener und bewährter Auslandslehrer („BULA“/Bundeslehrer im Auslandsdienst)
- Aufgaben und Organisation des AA im Kulturbereich.

Einen Bericht über dieses Gespräch finden Sie in Heft 2/81 unserer Zeitschrift.

Die Atmosphäre des Meinungsaustausches war durch Offenheit und gegenseitiges Verständnis gekennzeichnet, und man vereinbarte, den Meinungsaustausch fortzusetzen. Pläne für ein vom AA – auch finanziell – unterstütztes größeres Treffen aktiver Auslandslehrer im Zusammenhang mit der Hauptversammlung Würzburg wurden durch die Regie-
rungsombildung 1982 und die Ablösung von

Frau Dr. Hamm-Brücher als Staatsministerin im AA zunächst beiseite gelegt.

Der Vorstand versucht seit Anfang d. J. intensiv, mit den beiden neuernannten Staatsministern im AA, Herrn Dr. Alois Mertes und Herrn Jürgen Möllemann, über Fragen der Auswärtigen Kulturpolitik und Auslandsschulwesen in ein Gespräch zu kommen.

Mit dem Leiter der Kulturabteilung im AA, Herrn Dr. Lahn, wird der Vorstand am 24. Aug. d. J. ein erstes Gespräch haben.

Mit dem Schulreferat des AA, insbesondere mit Herrn VLRI Wagener und seiner Vertreterin Frau VLRI Holik steht der Vorstand des VdLiA im ständigen Kontakt. Der Vorstand wird laufend über neuere Entwicklungen (wie die Mustersatzung für Träger deutschsprachiger Schulvereine u. a.) informiert.

Die Aktivitäten des Vorstands konzentrierten sich besonders auf die sachliche und offene Aussprache mit Vertretern der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln.

Herr Abteilungspräsident B. Becker hatte schon bei der letzten Arbeitssitzung 1980 deutlich zu verstehen gegeben, daß er an einer solchen Aussprache interessiert sei und sie in jedem Falle persönlich mit uns führen wolle. Unter seiner Leitung und gemeinsam mit mehreren Referatsleitern fand im Jan. d. J. eine ganztägige Arbeitssitzung mit dem Vorstand statt. Die Gesprächsthemen waren seit Oktober 1982 gegenseitig abgesprochen und vorbereitet worden. Die Ergebnisse werden im Heft 3/83 unserer Zeitschrift abgedruckt: Eingehend diskutiert wurden u. a.:

- Grundsatzfragen zur Arbeit der Zentralstelle, Rahmenplan zur Zahl der vermittelten Lehrkräfte
- Vermittlung von beamteten Lehrkräften
- Sonderprogramm für arbeitslose Junglehrer
- Beurlaubungsdauer und Vertragsverlängerungen
- Beurlaubung von Ehepartnern
- Besetzung von Funktionsstellen
- Rechtsstellung des vermittelten Lehrers
- Wahlrecht
- finanzielle Leistungen für Auslandslehrer
- Schulordnungen
- Lehrvertretung
- Vertrauensrat
- Entlastungsstunden.

Ich verweise hier auf das Protokoll im Heft 3/83 unserer Zeitschrift.

Mit dem Auslandsschulausschuß der KMK verbindet uns in der Person von Herrn Harry Werner – Leiter des Referats Schule und Auslandsschule in der KMK – seit langem ein en-

ges Verhältnis. Herr Werner unterrichtet den Vorstand regelmäßig über alle Beschlüsse der KMK, gibt viele Hinweise auf neuere Entwicklungen, die für den Verband wichtig sein könnten, Hinweise auf Initiativen der Ländervertretung im Bereich des Auslandsschulwesens.

Schon auf der 15. Hauptversammlung des Verbands in Bremen 1981 hatte ich mitteilen können, daß ein Ereignis, welches besondere Erwähnung verdiene, die Einbeziehung des VdLiA in den Prozeß der Erarbeitung und Entstehung der neuen Ordnungen für Deutsche Schulen im Ausland gewesen sei.

Im Januar, März und Mai 1982 sind nun die neuen 'Schulordnungen' als Beschlüsse der Kultusministerkonferenz und als Richtlinien der ZfA den deutschen Schulen im Ausland zugestellt worden. Das Auswärtige Amt hat die Mustersatzung für Träger deutschsprachiger Auslandsschulen ebenfalls 1982 herausgegeben.

Die Ordnungen liegen in Schulen zur Erprobung und Bewährung vor.

Es wird Aufgabe der nächsten Amtsperiode des Vorstands und Gegenstand der nächsten Hauptversammlung sein, positive und negative Erfahrungen zu sammeln und die Ordnungen ggf. zu verbessern.

Der Vorstand hat alle 4 'Ordnungen' in den Heften 3/1982 und 4/1982 im Wortlaut abgedruckt.

Besondere Erwähnung soll die Arbeit unserer Mitglieder in den 3 aktivsten Regionalgruppen finden, die die Arbeit des Vorstands mittragen, die Regionalgruppe Spanien/Portugal, und die Regionalgruppe Italien sowie die Reg.-Gr. Detmold-Bielefeld.

Um mit letzterer zu beginnen, so möchte ich an dieser Stelle besonders danken den Kolleginnen und Kollegen dieser Regionen unter der Leitung unseres Ehrenmitglieds Eckardt Stegmann, der regelmäßig im Mai und Oktober jeden Jahres hochinteressante Treffen in der Region Detmold durchführt und aufschlußreiche Berichte über das Treffen in unserer Zeitschrift veröffentlicht – ein nachahmenswertes Beispiel von Regionalarbeit im Inland!

Eine harte aber letztlich faire Auseinandersetzung mit aufgetretenen Meinungsverschiedenheiten führte der Vorstand mit der Regionalgruppe Italien, beginnend mit dem Rücktritt der Regionalobleute im Oktober 1981 bis zur Teilnahme des Vorsitzenden im Vorstand an der Regionaltagung vom 8.-10. Okt. 1982 in Mailand.

Nach Klärung verschiedener Mißverständnisse, nach Feststellung 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 und Regionalgruppe Italien im VdLiA hatte der Ortsobmann der Deutschen Schule Mailand, Herr Dr. Bernhard Stegmüller, die Ortsobleute der 4 Schulen nach Mailand geladen.

Alle Teilnehmer der Regionaltagung zeigten sich positiv beeindruckt von der konstruktiven Haltung der Regionalgruppe und des Vorstands. Man stellte fest, daß die Auseinandersetzungen des vergangenen Jahres vieles angestoßen und fruchtbare Impulse gegeben hätten.

Aus diesem Grunde wurde beschlossen, wieder einen Regionalvorstand zu wählen.

Zum Regionalobmann wurde Herr Eberhard Michel, DSM, zum Stellvertreter Herr Wolfgang Fuhrmann, Istituto Giulia/Mailand, gewählt.

Ich verweise auf den Bericht in Heft 4/1982.

Auf Einladung der Regionalgruppe Spanien/Portugal und im Auftrag des Vorstandes nahm Herr Hönig vom 18. 02. bis 20. 02. 1982 an der Regionaltagung in Barcelona teil. Bei dieser Tagung, über die in Heft 3/1982 berichtet ist, ging es vor allem um folgende Bereiche:

- Stellungnahme zur Kritik an der Arbeit des Verbandes im allgemeinen und der des Vorstands im besonderen
- Frage der Zusammenarbeit zwischen Regionalgruppe und Gesamtvorstand
- Grundsatzüberlegungen und neue Impulse zur Regionalarbeit aus der Sicht des Vorstands.

Besonders dem letzten Teil hat der zuständige Referent breiten Raum gewidmet. Leider ist der Vorstand – abgesehen von diesen beiden aktiven Regionalgruppen – bisher auf wenig Resonanz gestoßen.

Nach der erfolgreichen ersten Initiative des Vorstands, insbesondere des Referenten für Presse- und Verbandsorganisation, mit einer Obbleutetagung im August 1980, war von Herrn Hönig für Januar 1982 ein Obbleutetreffen mit Obbleuten der Südhälfte im Rheingau vorbereitet worden. Dieses lange vorher angekündigte Unternehmen im Bereich der Verbandorganisation, das mit wichtigen Themen ausgestattet war, scheiterte, da sich zu diesem Treffen nur drei Teilnehmer angemeldet hatten.

Das Thema Obbleutetagung ist weiterhin Gegenstand auch dieser Hauptversammlung.

Zur Vorbereitung dieser Hauptversammlung wurde ein Rundschreiben an alle Obbleute versandt, in dem Sinn und Thematik eines Ar-

beitskreises aktiver Auslandslehrer ausführlich erörtert wurde.

Leider fanden diese Anregungen wieder nur in den Regionalgruppen Spanien/Portugal und Italien entsprechende Resonanz.

Besonders große Sorgfalt hat der Vorstand dem Problem der Anträge an die Mitglieder-versammlung gewidmet.

Auf allen Hauptversammlungen des VdLiA gab es bisher Schwierigkeiten mit Anträgen aus formalen und inhaltlichen Gründen, weil sie teilweise unter falschen Voraussetzungen formuliert und nicht immer gemäß der Geschäftsordnung formuliert waren.

Da Anträge Grundlage allgemein gültiger Verbandsaussagen und Verbandsforderungen sind und nur alle 2 Jahre vom satzungsgemäß dafür vorgesehenen Organ beschlossen werden können, ist der Vorstand der Auffassung, daß alle Anträge, hinter denen der gesamte Vorstand stehen soll, besonders sorgfältig vorbereitet und behandelt werden sollten.

Zu dieser Sachfrage hat der Vorstand rechtzeitig vor der Hauptversammlung (über 7 Monate!) unmißverständliche Äußerungen in Heft 4/1982 gemacht.

Im Mittelpunkt der Arbeit des Referenten für schulpolitische und pädagogische Fragen stand die Teilnahme an Grundsatztagungen und anderen wichtigen Veranstaltungen.

Beim Jubiläumskongreß des VDA im September 1981 in Bonn vertrat der Referent den VdLiA – in der Folge wurde die bestehende lose Zusammenarbeit in gemeinsam interessierenden Fragen vertieft.

Im Januar 1982 fand – wie 1981 – eine Grundsatztagung zum Auslandsschulwesen in der Reinhardswaldschule bei Kassel statt. Die Leitung hatte wie früher der Beauftragte des Landes Hessen im Auslandschulaußschuß der KMK, Ministerialrat Kissner. Neben den großen Lehrerverbänden war dazu auch der VdLiA, vertreten durch den Referenten, eingeladen. Die ursprünglich vorgesehene Beratung mit ehemaligen und künftigen Auslandslehrern soll erst zu einem späteren Zeitpunkt stattfinden.

Auch an der von der GEW veranstalteten Grundsatztagung zu Problemen des Auslandsschulwesens nahm der Referent als Vertreter des Verbandes im November 1982 teil. Hierbei ging es besonders um das Verhältnis von Auslandsschulen zur Entwicklungspolitik in der 3. Welt und um Fortbildungsmöglichkeiten für Ortskräfte in Deutschlandkunde auf deutschem Boden.

Die neue Sekundarstufe, die der Hauptver-

sammlung in Bremen einen unerwartet akzentuierten Abschluß verliehen hatte, ist in den beiden vergangenen Jahren etwas in den Hintergrund getreten. Es ist aber nicht anzunehmen, daß sie uns in Zukunft nicht mehr beschäftigen wird.

Nach 6 Jahren Tätigkeit scheidet der Referent Herr Urban auf eigenen Wunsch aus dem Vorstand aus, weil er der Auffassung ist, daß in einem so exponierten Referat ein Wechsel in nicht zu langen Abständen angebracht ist. Der Vorstand respektiert den Wunsch von Herrn Urban und dankt ihm an dieser Stelle ganz herzlich für die geleistete Arbeit.

Vertreter der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Arbeitsgruppe Auslandslehrer) und Vorstand des VdLiA trafen sich am 16. 10. 1982 in Bonn zu einem mehrstündigen Meinungsaustausch.

Im Mittelpunkt der ersten Besprechung dieser Art mit einem großen Lehrerverband, der auch die Interessen der Auslandslehrer vertritt, standen die neuen Richtlinien für die „Ordnungen“ an deutschen Schulen im Ausland.

In 5 entscheidenden Punkten trafen sich VdLiA und GEW auf einer gemeinsamen Linie. Diese gemeinsame Erklärung ist in Heft 1/1983 unserer Zeitschrift abgedruckt.

Die gemeinsame Erklärung mündet in einem Appell an die Lehrer an deutschen Auslandsschulen, mehr aus den neuen Ordnungen zu machen, als dort festgeschrieben sei. In einer größeren Mitverantwortung der Lehrer durch stärkere Mitwirkung über den Vertrauensrat an Entscheidungsprozessen sehen beide die Voraussetzung, die Arbeit der Auslandsschulen erfolgreicher zu gestalten.

Der Vorstand hat im Mai 1983 die KMK gebeten, an den Vorarbeiten zur Neufassung der Rolle und Bedeutung des Vertrauensrats an deutschen Schulen im Ausland in einem frühen Stadium mitbeteiligt zu werden.

Die Antwort auf dieses Ersuchen steht noch aus.

Der Referent für Ortskräftefragen im Vorstand, Herr Reichenbach, hatte in Heft 2/1981 im Anschluß an die letzte Hauptversammlung einen Aufruf an alle Obleute verfaßt mit der Bitte um Zahlenmaterial und Hintergrundinformationen zur Situation deutscher Ortskräfte an den deutschen Schulen im Ausland. Die Rückmeldungen erfolgten anfangs sehr schleppend.

Erst nach einem nochmaligen Aufruf kamen soviel Schreiben, daß eine Auswertung vorgenommen werden konnte, die nun in Heft 2/1983 veröffentlicht ist.

Ende 1981 hatten Frau Bermann und Herr

Reichenbach in der ZfA eine Unterredung mit Herrn Diekert, in deren Verlauf die Vorstellungen der ZfA das Ortskräfteprogramm betreffend, erläutert und mögliche Perspektiven seitens des AA und der ZfA aufgezeigt wurden.

Ein Großteil der Vorstellungen und Meinungen der ZfA in der Frage der deutschen Ortskräfte und das sogenannte 'Ortskräfteprogramm' sind in einem Brief der ZfA an die GEW vom 17. 08. 1982 wiedergegeben und decken sich wesentlich mit denen des Schreibens der ZfA an die deutschen Ortskräfte der Deutschen Schule Madrid.

Eine weitere Initiative des Referenten war ein Rundschreiben an die Kultusministerien und Senatoren der einzelnen Bundesländer, in dem Auskunft über die landeseigenen Modalitäten bei Erst- und Zweitbewerbung für den Auslandsschuldienst erbeten wurde.

Eine Auswertung dieser Antworten erfolgt noch in diesem Jahr.

Eine (vielleicht) interessante Perspektive im Hinblick auf die Weiterbildung von Ortskräften eröffnet sich durch eine zukünftige Zusammenarbeit zwischen dem pädagogischen Austauschdienst bei der KMK und dem Ressort Ortskräfte unseres Verbandes. Eine erste Besprechung über Felder möglicher Zusammenarbeit wurde Anfang Juni in Bonn geführt.

Das Rechts- und Sozialreferat zur Betreuung unserer Mitglieder, seit 4 Jahren in besten Händen bei Frau Bermann, umspannt ein weites Feld, wie es Frau Bermann in Heft 1/1983 dargestellt hat.

Es umfaßt über 100 verschiedene Sachgebiete, die ein ständiges Einarbeiten in sich ändernde Bestimmungen erfordern.

Für die Rechtsfragen wäre ein kundiger Jurist sicher notwendig.

Über 40 umfangreiche Briefe mit individuellen Problemen bedingen zahlreiche Rückfragen bei ZfA, AA, Finanzämtern, Kultusministerien, KMK, ASchA u. a.

Die Antworten verstehen sich als Hilfestellung, nicht als Lösung durch eine rechtliche Instanz.

Alle genannten Institutionen kommen dem Verband offen und hilfsbereit entgegen. Probleme werden vom Verband aber nicht nur weitergeleitet, sondern auch gelöst.

So konnte durch Mithilfe des Verbandes erreicht werden, daß ein ehemaliger Auslandslehrer nach G 131 seine im Inland verbrachten Dienstjahre angerechnet bekam.

Nach langen Jahren der Arbeit im Vorstand ist die Frage der Nachversicherung zu einem vorläufigen Abschluß gekommen.

Einzelheiten sind dem Rundbrief der ZfA vom September 1982 zu entnehmen.

Der Verband hat seit einiger Zeit entschieden, für einen betroffenen Kollegen im Einzelfall eine Klage zu führen, falls der Auslandslehrer einverstanden ist und die Umstände das zulassen.

Frau Bermann kann leider aus gesundheitlichen Gründen die Arbeit im Vorstand nicht mehr übernehmen und bittet, die Aufgaben abgeben zu können.

Der Vorstand respektiert den Wunsch von Frau Beermann und dankt ihr an dieser Stelle ganz herzlich für die geleistete Arbeit.

In der Zeit seit der letzten Hauptversammlung sind 7 Ausgaben unserer Zeitschrift erschienen, die 8. liegt zum Druck beim Verlag und erscheint Ende August d. J.

Seit 1982 hat der Vorstand aus Kostendämpfungsgründen beschlossen, jedes Heft nur 48 Seiten stark zu machen (nicht mehr wie etwa Heft 4/81 bis zu 88 Seiten stark).

Die Erscheinungsdaten der 4 Hefte pro Jahr werden auf die Monate Februar, Mai, August und November vorgezogen, damit Heft 2 auf der Nordhalbkugel und Heft 4 auf der Südhalbkugel noch vor den großen Sommerferien die Lehrer erreichen.

Zum Ablauf der Arbeit wird Frau Bosert, die die Schriftleitung seit vielen Jahren führt, in einem der nächsten Hefte Genauereres berichten.

Auch nach dem Konkurs des Hermann Schroedel-Verlags und der Übernahme unserer Zeitschrift durch die Verlagsgruppe Georg von Holtzbrink am 08. 12. 1981 hat sich die gute Zusammenarbeit mit dem Verlag nicht geändert.

Spätestens nach dem Erscheinen der vom AA/ZfA ab Sommer 1980 herausgegebenen Zeitschrift „Begegnung“ war es notwendig, sich über Aufgabe und Inhalt unserer Verbandszeitschrift neue Gedanken zu machen.

Der Vorstand sieht in „Begegnung“ trotz attraktiver und ansprechender Aufmachung sowie guter Bilder keine unliebsame Konkurrenz, höchstens eine willkommene Ergänzung.

Unsere Zeitschrift ist eine Verbandszeitschrift, sie soll Mitglieder und Freunde des Verbands über das Verbandsleben und die Arbeit im Vorstand und den Regionen informieren.

Als erste Rubrik haben wir daher wieder „Verband“ gewählt, dann erst folgen „aktuelle Information“, „Diskussion“, „Auslandsschule“, „Bericht“, „Didaktik“, „Pressestimmen“, „Büchertisch“.

Die Zeitschrift soll in noch stärkerem Maße Sprachrohr ihrer Mitglieder werden. Das, was der einzelne Auslandslehrer oder die Lehrergruppe an Einsichten, Erlebnissen, Erfolgen und Mißerfolgen in fremden Ländern erfahren und erfahren haben, sollte dargestellt werden.

Seit kurzem wird der „Büchertisch“ von Herrn Klaus Richter betreut, dem an dieser Stelle für seine ehrenamtliche Tätigkeit herzlicher Dank gesagt sein soll.

Die Zusammenarbeit mit den Verlagen und Rezensenten ist sehr umfangreich, so daß sie zufriedenstellend nur von jemandem geleistet werden kann, der sich ausschließlich mit dieser Aufgabe befaßt.

Lassen Sie mich zum Schluß kurz von der Arbeit der Geschäftsstelle berichten:

Herr Beyer hat kurz mitgeteilt	
Mitgliederstand	1695
Inlandsmitglieder	799
Mitglieder an Auslandsschulen ohne Chile	502
VdLiCH	394

Beitrittserklärungen in den letzten 2 Jahren	277
Austrittserklärungen	130

Beantwortungen von Anfragen und Mitteilungen per Post:	1450 (!!!).
--	-------------

Versand von Zeitschriften:

„Der deutsche Lehrer im Ausland“:

10 210 Exemplare in 2527 Postsendungen.

Zeitschrift „Begegnung“ an die Inlandsmitglieder: auf Wunsch des AA

2900 Exemplare in über 2000 Sendungen.

Ich glaube niemand von Ihnen kann die Zeit und die Liebe zur Sache abschätzen, die Herr Beyer in seiner Pensionszeit Tag für Tag seit 8 Jahren in die Verbandsarbeit steckt.

Ohne diesen Geschäftsführer wäre die Arbeit für uns andere voll im Berufsleben stehenden Vorstandsmitglieder nicht zu erledigen.

Die Werbung neuer Mitglieder an den Auslandsschulen ist ein immer wieder drängendes Problem. Immer noch ist nur knapp die Hälfte aller vermittelten Lehrer Mitglied in unserem Verband, wenn sich auch inzwischen bei 1700 Mitgliedern die Zahl der Inlandsmitglieder und die Zahl der Auslandsmitglieder die Waage halten.

Eine kurze Bilanz über den Weg der Anträge der 15. Hauptversammlung in Bremen.

Von 17 Anträgen, die der Mitgliederversammlung vorlagen, wurden

9 Anträge angenommen

5 Anträge abgelehnt

2 Anträge zurückgezogen

1 Antrag erledigte sich durch einen anderen, der angenommen wurde.

Zu den Anträgen 6, 10, 13 und 15 an die Kultusministerkonferenz hat der Auslandschulausschuß der KMK 1982 geantwortet: Die Antworten sind in Heft 1/1983 abgedruckt.

Außerdem hat sich die KMK zu dem Antrag der Ortsgruppe Lissabon in der Regionalgruppe Spanien/Portugal bzgl. Leitende Funktionen an deutschen Schulen und deutschen Abteilungen an Schulen im Ausland geäußert und eine Stellungnahme abgegeben, die in Heft 1/83 zu finden ist.

Zu 4 Anträgen hat sich die ZfA Anfang d. J. geäußert, Abdruck in Heft 2/83.

Zwei Anträge (2 und 12), die gewisse Parallelen aufweisen, sind vom Vorstand aufgegriffen worden und dem Schulreferat des AA vorgetragen worden.

Die Antwort von Herrn Wagener aus dem Schulreferat bzgl. rechtl. u. finanziellem Status der vermittelten Auslandslehrer liegt seit dem 04. März 1983 vor. Der Abdruck ist in Heft 2/1983 erfolgt.

Nach eingehender Diskussion im Vorstand soll dem neu zu wählenden Vorstand vorgeschlagen werden, die Aufgabengebiete der Referate im Vorstand außerhalb der Schriftleitung, den neuen Erfordernissen entsprechend zu ändern.

Es wird vorgeschlagen:

Referat für Rechts- und Sozialfragen unserer Mitglieder sowie Ortskräftefragen,

Referat für Grundsatzfragen in Rechtsangelegenheiten sowie Steuer- und Finanzangelegenheiten,

Referat für Mitgliederwerbung, Obleutefragen, Verbindung zu den Auslandsschulen

Referat für schulpolitische Fragen, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit.

Gesucht werden interessierte Kolleginnen und Kollegen aus Ihren Reihen, die aus Liebe zur Sache eine der genannten Aufgaben übernehmen wollen.

Wir danken Ihnen sehr für die Aufmerksamkeit und bitten um Aussprache zum Bericht des Vorstands.

Hans-Georg Becker

Ein neues Deutsch-Lehrbuch, das auf amüsante Weise ganz besonders die gesprochene Sprache vermittelt:

Papa, Charly hat gesagt...

**Ausgewählte Gespräche zwischen Vater und Sohn
mit Übungen zum Deutschunterricht für Ausländer**

Warum es Spaß macht, mit diesem Buch zu arbeiten:

- In kindlicher Unbekümmertheit verwickelt der Sohn seinen allzu selbstsicheren Vater in Widersprüche und stellt seine Position immer wieder in Frage.
Die humorvollen Dialoge verführen also richtig zum Weiterlesen.



- Ein witziger Knalleffekt beendet jedes dieser publikumswirksam inszenierten Rollenspiele, die gesellschaftliche Probleme und aktuelle Themen in alltäglichen Situationen widerspiegeln.
- Wer mit diesem Buch lernt, bekommt gesprochenes Deutsch auf unterhaltsame und vor allem einprägsame Weise vermittelt und lernt zugleich eine Fülle umgangssprachlicher Wendungen kennen. Sie helfen ihm dabei, die Sprache aktiv einzusetzen.

- Viele flotte Zeichnungen von Theo Scherling heben die Pointen des Textes gekonnt hervor.

Das kursbegleitende Lehrwerk enthält außerdem Übungen, die die Dialoge inhaltlich und sprachlich erschließen. Seine Zielgruppe sind Erwachsene und Jugendliche, die bereits Grundkenntnisse in der Fremdsprache Deutsch besitzen.

Zum Buch ist eine Cassette in Vorbereitung; beide Materialien sind auch zum Selbststudium geeignet.

Papa, Charly hat gesagt...
Text- und Arbeitsbuch, 112 S.,
Format 21 x 28 cm
Cassette

Best-Nr. 49465, DM 13,80
Best-Nr. 84515, i. Vorb.

Langenscheidt Verlag BERLIN · MÜNCHEN · WIEN · ZÜRICH

KASSENBERICHT

– 01. 07. 1981 bis 30. 06. 1983 –

Bestand am 30. 06. 1981 (ohne Verfügungsbeträge)	52 928,85 DM
EINNAHMEN:	175 033,15 DM
AUSGABEN:	186 157,79 DM
Bestand am 30. 06. 1983 (ohne Verfügungsbeträge)	26 804,21 DM
Festgeldanlage	10 000,00 DM

Aufteilung der Ausgaben im o. g. Zeitraum

– Reisekosten Vorstandssitzungen einschl. HV Bremen	22 136,79 DM = 11,89%
– Reisekosten Referatsarbeit	12 436,30 DM = 6,69%
– Schreibhilfen	7 062,50 DM = 3,79%
– Porto- u. Telefonkosten	8 909,68 DM = 4,79%
– Material- u. Druckkosten	5 632,27 DM = 3,02%
– Anschaffung Kopierautomat	3 800,00 DM = 2,04%
– Ausgaben für Verbandszeitschrift und deren Versandkosten	70 273,61 DM = 37,76%
– Retouren und deren Kosten	2 754,50 DM = 1,48%
– Rücküberweisung von Beiträgen	360,00 DM = 0,19%
– Zuschüsse für Regionalgruppen	5 696,01 DM = 3,06%
– Organisationskosten HV Bremen	21 751,61 DM = 11,69%
– Vorbereitung der HV Würzburg	1 955,38 DM = 1,05%
– Auslagen Basar – HV Würzburg	2 000,00 DM = 1,07%
– Verbindlichkeit geg. dem Schroedel Verlag aus 1981	6 205,22 DM = 3,33%
– Fehlbuchungen (Irrläufer)	2 047,67 DM = 1,10%
– Verschiedenes, u. a. Schlußrechnungen, Provisionen, Bankspesen Zuwendungen Regionalgruppen, Spenden, Retouren, Werbeschrift, Fehlbuchungen,	13 136,25 DM = 7,05%
	<u>186 157,79 DM = 100,00%</u>

Aufteilung der Einnahmen im o. g. Zeitraum

– Beiträge der Mitglieder	162 045,39 DM
– Zinserträge aus Festgeldanlagen	7 987,76 DM
– Einnahmen HV Bremen	5 000,00 DM
	<u>175 033,15 DM</u>

Barvermögen am 30. 06. 1983

– Postscheckkto München	1 885,25 DM
– Dresdner Bank Giro	24 918,96 DM
– Dresdner Bank Festgeld	10 000,00 DM
– Verfügungsbeträge der Vorstandsmitglieder u. Referenten	3 500,00 DM
– Guthaben bei der Geschäftsstelle	1 500,00 DM
Guthaben insges.:	<u>41 804,21 DM</u>

HAUSHALTSPLAN 1983/1985

EINNAHMEN 1983/85 175 000,00

AUSGABEN 1983/85

– Reisekosten Vorstandssitzungen	15 000,00 DM
– Personalkosten der Referate, Obleute und Ausschußmitglieder	15 000,00 DM
– Schreibhilfen	10 000,00 DM
– Porto- und Telefonkosten	10 000,00 DM
– Materialkosten	10 000,00 DM
– Zuschüsse zu Regionalverbänden	10 000,00 DM
– Hauptversammlung 1985	30 000,00 DM
– Verbandszeitschrift und Versand	65 000,00 DM
– Verschiedenes	10 000,00 DM
	<u>175 000,00 DM</u>

gez. *Friedrich Bechert*
– Schatzmeister –

Bericht der Kassenprüfer

Max JOHS und Eckhard STEGMANN

1. Auf der 15. Hauptversammlung des Vorstandes in Bremen wurden in der Mitgliederversammlung Max Johs und Eckhard Stegmann als Kassenprüfer gewählt.

2. Die Überprüfung der Kassenführung erfolgte am 28. Juli 1983 für den Zeitraum vom 1. 7. 81 bis zum 30. 6. 83.
3. Die Arbeit der Kassenprüfer wurde durch die fachkundige Anordnung und die lückenlose Abheftung der Belege wesentlich erleichtert.
4. Die Einnahmen und Ausgaben wurden anhand der Eintragungen im Journal und den dazugehörigen Bankauszügen durch zahlreiche Stichproben überprüft. Rechnerisch und sachlich ergaben sich dabei keine Beanstandungen.
5. Bei der Prüfung des Rechnungsabschlusses für die angegebene Zeitspanne stellten wir fest, daß die Kontobestände bei der Dresdener Bank und beim Postscheckamt München mit den Kontoauszügen der betreffenden Institute übereinstimmen. Ebenfalls stimmte die Aufstellung des Barvermögens mit der Abrechnung im Journal überein. Ein Teil des Guthabens bei der Dresdener Bank wurde zinsgünstig und nutzbringend angelegt.
6. Die Kassenprüfer stellten abschließend fest, daß Friedrich Bechert die umfangreiche Arbeit des Schatzmeisters überaus gewissenhaft und im finanztechnischen Sinne fachmännisch geleistet hat.
7. Der vorbildlichen Kassenführung durch Friedrich Bechert gebührt der besondere Dank aller Mitglieder. Wir beantragen hiermit die Entlastung des Schatzmeisters.

Würzburg, den 28. Juli 1983

Max Johs

Eckhard Stegmann

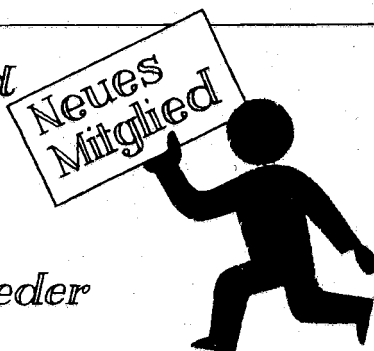
Mit guten Wünschen für das neue Jahr

1984

grüßt Sie der Vorstand des VdLiA

*Nur ein starker Verband
kann Ihre Interessen
erfolgreich vertreten.*

*Werben auch Sie Mitglieder
für den VdLiA!*



Wahl des Vorstandes

Wahlausschuß: Herr Wilfried HENNE
Herr Eberhard MICHEL
Herr Manfred ROOS

1. Wahl zum Vorsitzenden

Einziger Kandidatenvorschlag: Hans Georg BECKER
Abstimmungsergebnis: einstimmig bei 3 Enthaltungen
Alle Stimmen der Briefwahl wurden ebenfalls für Herrn Becker abgegeben.
Es wird festgestellt, daß Herr Becker mit der Mehrheit der gültigen Stimmen zum Vorsitzenden gewählt ist.
Herr Becker nimmt die Wahl an.

2. Wahl zum Geschäftsführer

Einziger Kandidatenvorschlag: Ernst BEYER
Abstimmungsergebnis: einstimmig bei 2 Enthaltungen
Alle Stimmen der Briefwahl wurden ebenfalls für Herrn Beyer abgegeben.
Es wird festgestellt, daß Herr Beyer mit der Mehrheit der gültigen Stimmen zum Geschäftsführer gewählt ist.
Herr Beyer nimmt die Wahl an.

3. Wahl zum Schatzmeister

Einziger Kandidatenvorschlag: Friedrich BECHERT
Abstimmungsergebnis: einstimmig bei 2 Enthaltungen
Alle Stimmen der Briefwahl wurden ebenfalls für Herrn Bechert abgegeben.
Es wird festgestellt, daß Herr Bechert mit der Mehrheit der gültigen Stimmen zum Schatzmeister gewählt ist.
Herr Bechert nimmt die Wahl an.

4. Wahl der Kassenprüfer

Kandidatenvorschläge: Dr. Max JOHS, Eckhard STEGMANN
Beide Kandidaten werden einstimmig bei 5 Enthaltungen zu Kassenprüfern gewählt und nehmen die Wahl an.

5. Referenten

In den Vorstand wurden folgende Referenten berufen:

Bruno BIRKE, Saarlandstr. 44, 4630 Bochum 6
Referent für Rechts-, Steuer- und Sozialfragen

Ingrid BOSERT, Großer Kamp 31, 2300 Kiel 14
Schriftleiterin der Verbandszeitschrift: „Der deutsche Lehrer im Ausland“

Helmut GRAFF, Auf Überhaaren 66, 5100 Aachen
Referent für schulpolitische und schulpädagogische Fragen, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit

Gotthard HÖNIG, Kornweg 19, 6229 Schlangenbad-Georgenborn
Referent für Verbindungen zu den Auslandsschulen (Obleutefragen, Regionalgruppen, Arbeitskreise)

Hans Joachim REICHENBACH, Bahnhofsstr. 69, 4053 Jüchen 2
Referent für Fragen der Ortskräfte und aktuelle Informationen

Behandlung und Verabschiedung der Anträge

Der Mitgliederversammlung, die im Rahmen der Hauptversammlung des VdLiA in Würzburg am 29. 7. 83 stattfand, lagen insgesamt 21 Anträge vor, von denen 12 Anträge angenommen wurden.

Antrag Nr. 1 (Dringlichkeitsantrag)

Antragsteller: Regionalgruppe Italien

Betr.: Anträge zur Mitgliederversammlung des VdLiA

An der Abstimmung über die Anträge müssen *alle* Mitglieder beteiligt werden.

Es gibt zwei Formen der Abstimmung: schriftliche Abstimmung und direkte Abstimmung bei der Mitgliederversammlung.

Jede abgegebene Stimme zählt einfach.

Zur Vermeidung von doppelter Stimmabgabe ist der Stimmzettel mit der Mitgliedsnummer zu kennzeichnen.

Begründung: Belebung der Verbandsarbeit, Demokratisierung des Abstimmungsverfahrens und angemessene Berücksichtigung der Interessen der aktiven Auslandslehrer.

Abgelehnt.

Antrag Nr. 2 (Dringlichkeitsantrag)

Antragsteller: Regionalgruppe Italien

Betr.: Wahl des Vorstandes des VdLiA

Bei der Wahl des Vorstandes ist durch Änderung der Satzung sicherzustellen, daß ein Mitglied des Vorstandes aktiver Auslandslehrer ist.

Begründung: Zur Aktualisierung des Informationsstandes und Förderung des gegenseitigen Informationsflusses sollte bei den Vorstandssitzungen ein aktiver Auslandslehrer (möglichst aus europäischen Ländern) zugegen sein.

Vom Antragsteller zurückgezogen

Antrag Nr. 3 (Dringlichkeitsantrag)

Antragsteller: Regionalgruppe Italien

Betr.: Kandidatenliste zur Vorstandswahl

Ein *Aufruf* zur Erstellung einer vorläufigen Kandidatenliste soll spätestens 1/2 Jahr vor der Hauptversammlung erfolgen.

Die vorläufige Kandidatenliste, mit einem Wahlzettel, ist rechtzeitig vor der Hauptversammlung zu veröffentlichen.

Begründung: Nur so ist es möglich, daß alle Mitglieder des Verbandes sich aktiver an der Kandidatenfindung beteiligen können. Außerdem *siehe* Mitteilungsblatt 4/74 S. 34.

Mehrheitlich angenommen

Antrag Nr. 4 (Dringlichkeitsantrag)

Antragsteller: Regionalgruppe Italien

Betr.: Ausstehende Jahresabrechnungen

Der Verband soll beim BVA vorstellig werden, daß die noch ausstehenden Jahresabrechnungen endlich erstellt werden und die erforderlichen Informa-

tionen zur Nachprüfung der Richtigkeit enthalten sollen.

Angenommen

Antrag Nr. 5 (Dringlichkeitsantrag)

Antragsteller: Regionalgruppe Italien

Betr.: Freistellung des Ehepartners vermittelter Lehrer

Der Verband möge an die Kultusminister-Konferenz herantreten, mit der Forderung, die Bestimmungen zur Freistellung des Ehepartners vermittelter Lehrer dahingehend zu ändern, daß die Freistellung auch dann möglich ist, wenn der Ehepartner keine Unterrichtsverpflichtung am Schulort des Vermittelten übernimmt.

Begründung: Vereinheitlichung des Beurlaubungsverfahrens der einzelnen Bundesländer.

Angenommen

Antrag Nr. 6 (Dringlichkeitsantrag)

Antragsteller: Regionalgruppe Italien

Betr.: Rechtzeitige Information der Auslandslehrer

Der Verband möge mit Nachdruck beim BVA auf eine *rechtzeitige* Information der Auslandslehrer über einschneidende Änderungen hinwirken.

Begründung: z. B. Änderung der Steuerklassenzuweisung für Verheiratete ohne Kinder Verabschiedung des Gesetzes: 29. 12. 1981 geänderte Steuerabzüge ab 1. 1. 1983

Information der Lehrer mit INFO 02/83 am 20. 2. 83 Weitere Beispiele wären Investitionshilfe-Abgabe, Kindergeldregelung, Beihilferegulierung, Vorsorgepauschale.

Angenommen

Antrag Nr. 7 (Dringlichkeitsantrag)

Antragsteller: Regionalgruppe Italien

Betr.: Beschränkte Steuerpflicht

Der Verband möge darauf hinweisen, daß, solange die rechtliche Zulässigkeit der Einräumung in die Steuerklassen I und II bei beschränkter Steuerpflicht nicht geklärt ist, weitere Folgebelastrungen wie die Investitionshilfeabgabe dem Auslandslehrer nicht zugemutet werden.

Begründung: Kollegen, die im Inland in Steuerklasse III eingestuft wären und keine Investitionshilfeabgabe zahlen müßten, da ihre monatliche Lohnsteuer unter 2500 DM liegt, werden wegen der Einweisung in die Steuerklasse II zu diesem Sonderopfer herangezogen, weil ihre Lohnsteuer dann 1250 DM übersteigt.

Vom Antragsteller zurückgezogen

Antrag Nr. 8

Antragsteller: Ortsgruppe Puebla/Mexiko im VdLiA
Betr.: Besoldungsbestimmungen für vermittelte Lehrkräfte

Der Vorstand des VdLiA wird beauftragt, sich bei der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland und den Bundesministern des Innern und der Finanzen dafür einzusetzen, daß, unabhängig von den besoldungsrechtlichen Bestimmungen der einzelnen Bundesländer, die Besoldung der von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in den Auslandsschuldienst vermittelten Lehrer nach dem Grundsatz der Gleichbehandlung erfolgt.

Begründung: Für von der ZfA an eine Auslandsschule vermittelte Lehrer aus Hamburg und Bremen gilt als niedrigste Besoldungsgruppe A 13, für Kollegen aus anderen Bundesländern bei gleicher Aufgabeneinstellung dagegen A 12. Zusätzlich liegt deren wöchentliche Pflichtstundenzahl um 2 Stunden höher.

Abgelehnt

Antrag Nr. 9

Antragsteller: Deutsche Schule Bilbao
Betr.: Weiterbildung in Deutschland für ausländische Ortskräfte

Der Vorstand wird gebeten zusammen mit dem Pädagogischen Austauschdienst eine Liste zusammenzustellen, aus der alle Möglichkeiten der Weiterbildung in Deutschland (Studienaufenthalte, Sprachkurse, landeskundliche Informationen usw.) für ausländische Ortskräfte hervorgehen. Diese Liste sollte den Obleuten zugehen.

Begründung: Der Wunsch der Ortskräfte nach Weiterbildung, besonders innerhalb Deutschlands, wird häufig nur aus Mangel an Information nicht genügend wahrgenommen.

Angenommen.

Antrag Nr. 10

Antragstellerin: Elisabeth Siemsen, Bad Neuenahr.
Betr.: Nachversicherung von Zeiten der Auslandstätigkeit.

Im Heft 1/83 der Verbandzeitschrift schreibt die Referentin für Rechts- und Sozialfragen, Frau Bermann, daß die „Nachversicherung zu einem vorläufigen Abschluß gekommen“ sei. Sie nimmt Bezug auf ein Rundschreiben der ZfA vom 3. 9. 82. Ab 1. 10. 82 gilt eine im Verwaltungsweg erzielte Regelung, die den Auslandslehrer rechtlich seinen Kollegen im Inland gleichstellt. Im Falle seines Ausscheidens aus dem Beamtenverhältnis wird er auch für seine Auslandsschulstätigkeit in der deutschen gesetzlichen Rentenversicherung nachversichert und hat somit keine Nachteile mehr im Hinblick auf seine Altersversorgung.

Frau Bermann bedauert, daß diese Regelung „nicht rückwirkend anwendbar“ sei und versichert, daß der Vorstand im Namen der betroffenen Kollegen immer wieder auf diese Härte hinweisen wolle. In dem Artikel heißt es wörtlich: „Auslandsjahre der vor dem

1. 10. 82 aus dem Beamtenverhältnis ausgeschiedenen Lehrer werden der Rentenverrechnung nicht zugrunde gelegt“. Diese Ausführungen bedürfen einer Ergänzung: Auch ein ehemaliger Auslandslehrer, der nach dem 1. 10. 82 aus dem Beamtenverhältnis ausscheiden möchte, kann für seine Auslandsschulzeit nicht nachversichert werden, sofern diese vor dem 1. 10. 82 lag.

Die Ungleichbehandlung gegenüber den nur im Inland tätig gewesenem Kollegen bleibt für diese Personengruppe weiterhin bestehen.

Der VdLiA hatte am 25. 3. 78 eine Eingabe an alle Fraktionen des deutschen Bundestags und am 24. 2. 81 eine Petition an den Petitionsausschuß des deutschen Bundestags gerichtet und um Änderung oder Ergänzung des Angestelltenversicherungs-gesetzes gebeten, auch für zurückliegende Zeiten der Auslandsschulstätigkeit. Das Ergebnis dieser Eingaben war, daß die beteiligten Bundesbehörden zu der oben genannten Lösung auf dem Verwaltungswege kamen, jedoch nur für zukünftige Fälle.

Durch zwei persönliche Petitionen an den Herrn Bundespräsidenten hatte ich versucht, die Maßnahmen des Verbandes zu unterstützen. Im Antwortschreiben seines persönlichen Referenten vom 10. 12. 81 wird das Bedauern des Herrn Bundespräsidenten ausgedrückt, daß sich durch die Verwaltungslösung „eine voll befriedigende Regelung“ nicht ergeben habe.

Zwei Mitglieder des deutschen Bundestages, Frau Verhülsdonk, CDU, und Herr Prof. Dr. Pinger, CDU, haben sich mehrmals schriftlich und persönlich in Fragen der Nachversicherung an das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung gewandt.

Am 16. 3. 83 teilte mir Herr Abgeordneter Prof. Dr. Pinger mit, daß er nochmals mit dem neuen Minister für Arbeit und Sozialordnung Verbindung aufgenommen und ihn gebeten habe, „die Möglichkeit einer sinnvollen Regelung auch für diejenigen Lehrer, die nicht mehr in den Genuß der Verwaltungslösung kommen können, zu überprüfen“.

Der Vorstand wird gebeten, sich mit einer Eingabe an das Ministerium für Arbeit und Sozialordnung zu wenden und dadurch die Initiative des Herrn Abgeordneten Dr. Pinger zu unterstützen.

Vom Antragsteller zurückgezogen

Antrag Nr. 11

Antragsteller: Deutsche Schule Valencia
Betr.: Besoldung von Ortskräften

Die Mitgliederversammlung möge beschließen, daß der Hauptvorstand beim BVA (ZfA) eine Empfehlung an die Schulvorstände in einer Region erwirkt, in dem Sinne, daß bei der Besoldung von Ortskräften, die vorher an anderen deutschen Schulen, insbesondere in der betreffenden Region, verbrachten Zeit voll angerechnet wird.

Angenommen

Antrag Nr. 12

Antragsteller: Deutsche Schule Valencia
Betr.: Einstellung von Lehrern aus dem Sonderprogramm in den innerdeutschen Schuldienst

Die Mitgliederversammlung des VdLiA möge an die KMK den Antrag stellen, daß bewährte Lehrer aus dem Sonderprogramm bei der Einstellung in den innerdeutschen Schuldienst bevorzugt berücksichtigt werden.

Begründung: Bis jetzt wurde bei der Rückkehr der Sonderprogrammlehrer in die einzelnen Bundesländer die Arbeit an der Schule im Ausland entweder gar nicht oder nur in sehr geringem Umfange berücksichtigt.

Die Sonderprogrammlehrer haben zwei bis drei Jahre an einer deutschen Schule mit vollem Stundendeputat gearbeitet. Demzufolge haben diese Lehrer wesentlich mehr Erfahrung als jene, die in der Bundesrepublik nur mit einem Nebenlehrauftrag oder einem 1/2 BAT-Vertrag eingesetzt waren.

Da sich die Lehrer des Sonderprogramms während der drei Jahre im Ausland nicht um eine Planstelle für den innerdeutschen Schuldienst bewerben konnten, sind sie den anderen nicht vorbeamteten Lehrern gegenüber im Nachteil.

Im Gegensatz zu anderen nicht vorbeamteten Lehrern haben die Sonderprogrammlehrer Unterrichtserfahrungen mit Schülern, deren Muttersprache nicht deutsch ist (Deutsch als Fremdsprache, fachvorbereitender Unterricht in deutscher Sprache, Fachunterricht in deutscher Sprache).

Angenommen

Antrag Nr. 13

Antragsteller: Deutsche Schule Valencia

Betr.: Sicherstellung einer ausreichenden finanziellen und personellen Unterstützung aller Auslandsschulen.

Die aktiven Auslandslehrer verfolgen mit Besorgnis die Diskussion um die Sicherstellung einer ausreichenden finanziellen und personellen Unterstützung aller Auslandsschulen.

Wir haben volles Verständnis, daß bei knapper Kasse Sparmaßnahmen ergriffen werden müssen, – die Umwandlung bzw. das Einfrieren von teuren Lehrerstellen für Entsandtkräfte, um Gelder für die Bezahlung von Ortskräften frei zu bekommen, ist sicher ein Schritt in die richtige Richtung – es soll auch keine Kritik an der Investitionsabgabe und der Kürzung des Kindergeldes geübt werden, da diese Maßnahmen ja alle Bundesbediensteten gleichermaßen treffen; wir möchten aber den Verband dringend bitten, dafür Sorge zu tragen, daß die Bezahlung der Auslandslehrer wie bisher an der Besoldung der Auslandsbeamten angekoppelt bleibt.

Eine Diskriminierung nur einer Berufsgruppe ist u. E. weder sachlich gerechtfertigt noch rechtlich vertretbar.

Vom Antragsteller zurückgezogen

Antrag Nr. 14

Antragsteller: DS Lissabon

Betr.: Erfahrungsaustausch über die Neue Sekundarstufe

Der Vorstand des VdLiA möge sich bei der ZfA dafür einsetzen, daß der Erfahrungsaustausch zwischen den Deutschen Schulen über die Neue Sekundarstufe intensiviert wird.

Außerdem sollte die ZfA vom Vorstand des VdLiA aufgefordert werden, eine Zusammenstellung über die Neue Sekundarstufe an den Deutschen Schulen auszuarbeiten. Zu dieser Zusammenstellung sollte u. a. gehören:

- ein Vergleich der Integration der Neuen Sekundarstufen-Schüler und der muttersprachlichen Schüler (evt. auch fremdsprachlichen Schüler) anhand der Stundentafeln der Deutschen Schulen,
- das Vorgehen bei der Aufnahme in die Neue Sekundarstufe (Zahl der Anmeldungen für die Sprachkurse, Zahl der Aufnahmen in die Sprachkurse, Anzahl der Neuen-Sekundarstufen-Schüler in Klasse 5, Auswahlkriterien),
- bisheriger Erfolg der Neuen Sekundarstufe an den Deutschen Schulen und Methoden der Erfolgsmessung,
- aufgetretene Schwierigkeiten,
- weitere Erfahrungen mit der Neuen Sekundarstufe.

Begründung: Bei der heutigen Knappheit der finanziellen Mittel ist es zu teuer, daß jede Schule dieselben Erfahrungen von neuem macht. Bei einer entsprechenden Koordination und einem Erfahrungsaustausch würden sich die Kosten für die Neue Sekundarstufe verringern.

Angenommen

Schmucke Geschenkbändchen (je DM 13,—)

E. G. KOLBENHEYER,
der Denker auf dem Boden jüngster Natur-
erkenntnis, der in seiner lebensechten
Dichtung tief berührt:

Wem bleibt der Sieg?

(Aufsätze über Philosophie,
Kunst, Nationalismus, Europa)

Rationalismus und Gemeinschaftsleben.

(Aufsätze über Metaphysik, Erziehung,
Zensur, Politik)

Gesittung.

(Dichtung und Aufsätze über Geld, Arbeit,
Recht, Ethos)

Du sollst ein Wegstück mit mir gehn.

(Dichtung und Gedanken über Liebe,
Ehe, Kinder)

Seht an – die Kunst!

(über Schaffen und Schicksal
schöpferischer Menschen)

Weihnachtsgeschichten.

(Erzählungen, Legenden)

In Ihrer Buchhandlung oder unmittelbar bei
der Kolbenheyer-Gesellschaft e.V.,
Schnieglinger Str. 244, D-8500 Nürnberg 90

Antrag Nr. 15 (Dringlichkeitsantrag)

Antragsteller: Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer

Betr.: Eingriffe in das Gefüge der Zuwendungen an vermittelte Auslandslehrer

RESOLUTION

Beschluß der Mitgliederversammlung des Verbands Deutscher Lehrer im Ausland (VdLiA) anläßlich der 16. Hauptversammlung des Verbands am 29. Juli 1983 in Würzburg: „Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland wendet sich mit aller Entschiedenheit gegen jegliche einseitigen Eingriffe in das Gefüge der Zuwendungen an vermittelte Auslandslehrer.

Er kämpft seit langem für eine Gleichstellung von vermittelten Lehrern im Ausland mit Bundesbeamten im Auslandsdienst und hat im Jahre 1977 eine finanzielle Gleichbehandlung beider Gruppen weitgehend erreicht.

Der Verband hat den Auftrag seiner Mitglieder stets sehr ernst genommen, daß die Zuwendungen an vermittelte Auslandslehrer nicht mehr von der Besoldung der Auslandsbeamten und den Zuwendungen an die im öffentlichen Interesse der Bundesrepublik Deutschland im Ausland Tätigen getrennt werden.

Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland ist am 20. 07. 1983 erstmals darüber informiert worden, daß, gemäß dem Beschluß des Haushaltsausschusses des Deutschen Bundestags vom 28. 10. 1982, die Mittel für vermittelte Auslandslehrer bis 1984 um insgesamt 20 Millionen DM zu kürzen sind.

Er stellt fest, daß das deutsche Auslandsschulwesen bereits durch Reduzierung der Gesamtzahl vermittelter Lehrer um 60 Stellen ein pädagogisch kaum vertretbares Opfer und Einsparungen in Höhe von 8,2 Millionen DM als Beitrag zu den allgemeinen Sparmaßnahmen der öffentlichen Hand erbracht hat. Eine weitere Stellenkürzung würde nach Auffassung des Verbands die Leistungsfähigkeit deutscher Auslandsschulen in Frage stellen.

Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland beruft sich in diesem Zusammenhang auf die Aussage des Rahmenplans für die Auswärtige Kulturpolitik „daß die Gesamtaufwendungen des Bundes für die Förderungsmaßnahmen im Schulwesen auch weiterhin steigende Tendenz aufweisen werden“ sowie auf die Feststellung in der Regierungserklärung von Bundeskanzler Helmut Kohl vor dem Deutschen Bundestag am 04. 05. 1983: „Wir müssen die deutschen Schulen im Ausland stärker als bisher fördern. Wir werden neue Anstrengungen unternehmen, um die deutsche Sprache im Ausland wieder mehr zu verbreiten.“

Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland vermag nicht zu erkennen, wie der Beschluß des Haushaltsausschusses mit den Aussagen im Rahmenplan und in der Regierungserklärung vereinbar sein soll.

Der Verband verschließt sich andererseits nicht notwendigen Kürzungen, sofern sie alle Bereiche des Haushalts des Auswärtigen Amtes gleichermaßen und nicht nur die Zuwendungen für vermittelte Auslandslehrer betreffen.“

Für die Richtigkeit des Wortlauts der Resolution: Im Auftrag der Mitgliederversammlung der Hauptversammlung

Hans-Georg Becker

Vorsitzender des Verbands Deutscher Lehrer im Ausland

Angenommen

Antrag Nr. 16

Antragsteller: Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer

Betr.: Änderungsantrag zum 2. Absatz der Resolution (Antrag Nr. 15)

Der Absatz 2 der Resolution soll folgende Neufassung erhalten: Er kämpft seit langem für eine Gleichstellung von vermittelten Lehrern im Ausland mit Bundesbeamten im Auslandsdienst und hat im Jahre 1977 eine finanzielle Gleichbehandlung beider Gruppen weitgehend erreicht. (Änderungsvorschlag entsprechend § 3, Abs. 7 GO)

Angenommen

Antrag Nr. 17 (Dringlichkeitsantrag)

Antragsteller: Vorstand des VdLiA

Betr.: Änderung des § 3 Ziffer 3 der Wahl- und Geschäftsordnung

Anträge für die Mitgliederversammlung sind bis 5 Monate vorher dem Vorstand schriftlich einzureichen, damit sie in der Ausgabe der Verbandszeitschrift im Kalendervierteljahr vor der Hauptversammlung in einer vorläufigen Antragsliste bekanntgegeben werden können.

Angenommen

Antrag Nr. 18 (Dringlichkeitsantrag)

Antragsteller: Vorstand des VdLiA

Betr.: Streichung des § 3, Ziffer 6 der Wahl- und Geschäftsordnung

„Die vom Vorstand einzusetzende Antragsprüfungskommission ordnet die Anträge und legt sie mit eigener Stellungnahme der Mitgliederversammlung vor. Bei mehreren Anträgen zum gleichen Gegenstand kann sie einen zusammenfassenden Antrag diesem voranstellen.“ sollte ersatzlos gestrichen werden.

Abgelehnt

Antrag Nr. 19 (Dringlichkeitsantrag)

Antragsteller: Reinhard Wegener, DS Lissabon

Betr.: Änderung der Geschäfts- und Wahlordnung

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Änderung der Geschäfts- und Wahlordnung, hier § 6 „Allgemeine Grundsätze für Wahlen“. Als Neufassung von § 6, Abs. 1, wird vorgeschlagen:

„Die folgenden Grundsätze gelten für alle Wahlen, die im Rahmen von Versammlungen von Mitgliedern des VdLiA stattfindet.“

Abgelehnt

Antrag Nr. 20 (Dringlichkeitsantrag)

Antragsteller: Reinhard Wegener, DS Lissabon

Betr.: Änderung der Geschäfts- und Wahlordnung

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Änderung der Geschäfts- und Wahlordnung, hier § 3 „Mitgliederversammlung“. Als Neufassung von § 3, Abs. 10, wird vorgeschlagen:

„Die Abstimmungen über die Anträge erfolgen offen, wenn nicht mindestens ein stimmberechtigtes Mitglied geheime Abstimmung verlangt.“

Abgelehnt

Antrag Nr. 21 (Dringlichkeitsantrag)

Antragsteller: DS Valencia

Betr.: Verbesserung der Fortbildungsmaßnahmen der Ortskräfte

Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand wird beauftragt, sich bei den entsprechenden Stellen für eine Verbesserung der Fortbildungsmaßnahmen der Ortskräfte einzusetzen.

Angenommen

Bericht über die Sitzung des Arbeitskreises aktiver Auslandslehrer am 25. 7. 1983

Mit einer Begrüßung der Mitglieder und Gäste eröffnete der Vorsitzende des Arbeitskreises aktiver Auslandslehrer, Herr Hönig, am 25. 7. 83 um 10 Uhr die Sitzung dieses neu geschaffenen Gremiums. Als Gäste nahmen aus besonderem Anlaß die stellvertretende Leiterin des Schulreferates des Auswärtigen Amtes, Frau Vortragende Legationsrätin Holik und der Präsident der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Herr Abteilungspräsident Bernhard Becker, an der Behandlung des Tagesordnungspunktes: „Kostenersparnis bei vermittelten Auslandslehrern“ teil.

In einer kurzen Stellungnahme äußerte sich als erster der Vorsitzende des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland, Herr Hans-Georg Becker, zu den geplanten Kürzungen der Zuwendungen an vermittelte Auslandslehrer, wie sie lt. Kurzprotokoll des Haushaltsausschusses des Deutschen Bundestages v. 28. 10. 82 dem Auswärtigen Amt vorgegeben waren. Er kündigte einen Resolutionsentwurf des Vorstandes zu diesem Thema an.

Nach den Ausführungen des Verbandsvorsitzenden ergriff Frau Holik vom Schulreferat des AA das Wort zu einer Erläuterung der Vor-

geschichte des Einsparungsbeschlusses, der als ein Teil der Sparmaßnahmen im Rahmen des Bundeshaushalts anzusehen sei. Sie wies darauf hin, daß die bereits vorgenommene Reduzierung von 60 Stellen für vermittelte Auslandslehrer eine Erfüllung der Aufgabe des Haushaltsausschusses des Deutschen Bundestages war, die Kosten für die vermittelten Lehrer um insgesamt 20 Millionen DM zu senken. Die durch die Stellenreduzierung bereits eingesparten 8,2 Millionen DM stellen einen ersten Teil der vorgesehenen Kürzungssummen von 20 Millionen DM dar. Abschließend kam Frau Holik noch auf die Anhörung von VdLiA und GEW am 20. 7. 83 im Auswärtigen Amt zu sprechen.

Herr Abteilungspräsident Bernhard Becker erklärte zu Beginn seiner Ausführungen, daß sich die Auseinandersetzungen zunächst im politischen Raum abgespielt haben. Ausgehend von der bereits erwähnten Kürzung betonte er, daß von der ursprünglich vorgesehenen weiteren Verringerung der Gesamtzahl um rd. 70 Lehrkräfte Abstand genommen werden solle, um einen erheblichen Einschnitt in die pädagogische Substanz der Auslands-

schulen zu vermeiden. Herr Bernhard Becker erläuterte dann eingehend die vom Haushaltsausschuß entwickelten 4 Modelle und Verfahren für eine Kürzung der Zuwendungen an vermittelte Auslandslehrer, über die eine Diskussion noch nicht abgeschlossen sei. Es bestünden jedoch Tendenzen, das Modell 4 in Anwendung zu bringen, in dem bei der Berechnung der Ausgleichszulage ein Ansatz von 85% des Inlandgehaltes und der Ortszuschläge vorgesehen sei.

Im Augenblick könnten noch nicht alle Einzelheiten über eine Neuregelung gesagt werden, jedoch müsse eine erste Einsparungsrate von rd. 3,5 Millionen für 1984 erreicht werden. Herr Abteilungspräsident Becker erklärte ferner, daß eine Zustimmung der ZfA zu neuen Dienst- und Verlängerungsverträgen nur mit dem Hinweis erteilt werde, daß mit einer Richtlinienänderung für die Gewähr von Ausgleichszulagen mit den dargestellten Auswirkungen für den einzelnen Lehrer zu rechnen sei.

Der Präsident der ZfA kündigte gleichzeitig einen Brief v. 25. 7. 1983 an alle vermittelten Auslandslehrer an, in dem der Kürzungsbeschluß und seine möglichen Folgen dargestellt werden.

In der Diskussion wurden von den Teilnehmern erhebliche Einwände auch aus beamtenrechtlichen Gründen vorgebracht. Insbesondere kam das Problem der Gleichbehandlung mit anderen Beamtengruppen im Ausland zur Sprache. So stand am Schluß der Debatte die vom Vorstand eingebrachte Resolution (s. Dringlichkeitsantrag Nr. 1) zur Abstimmung, die sich vor allem gegen einseitige Maßnahmen gegen die Lehrer bei grundsätzlicher Anerkennung notwendiger Kürzungen wendet.

Der Resolutionsentwurf erhielt mit geringen textlichen Änderungen bei einer Enthaltung die Zustimmung des Arbeitskreises und wurde der Mitgliederversammlung zur Annahme empfohlen.

Am Nachmittag des 27. 7. 83 setzte der Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer seine Beratungen um 15 Uhr mit der Behandlung der Anträge fort.

Zu Beginn der Sitzung wiederholte Herr Graff seinen Vorschlag vom Vormittag, den Vorstand die Resolution zum Thema „Kürzungen der Zuwendungen für vermittelte Auslandslehrer“ vorlegen zu lassen. Dieser Vorschlag wurde mit einer Stimmenthaltung angenommen.

Die anderen Anträge sollten nach einstimmigem Beschluß von den Antragstellern bei

der Mitgliederversammlung vorgestellt werden. Hierbei wurde festgestellt, daß alle Anträge aus Italien Dringlichkeitsanträge seien, weil sie zu spät eingereicht wurden. Das galt nach Auffassung von Herrn Wegener, Lissabon, auch für die übrigen Anträge, da sie der Vorstand – mit Ausnahme der Resolution – nicht rechtzeitig an die Mitglieder weitergegeben hatte.

Dennoch erfolgte die Behandlung der Anträge nun in alter Reihenfolge:

Antrag 1:

In Übereinstimmung mit dem Antragsteller verzichtete der Arbeitskreis auf den Abschnitt 1 des Antrages. Nach längerer Diskussion, in der auf die Probleme der schriftlichen Stimtabgabe eingegangen, die Aspekte des Delegiertensystems angerissen und auf den TOP 19 der Versammlung in Stuttgart verwiesen wurde. Bei der Abstimmung ergaben sich 9 Ja- und 9 Nein-Stimmen. Der AK beauftragte Herrn Michel, den Antrag in der Mitgliederversammlung zu vertreten.

Antrag 2:

Keine Mehrheit fand der Antrag, einen aktiven Auslandslehrer in den Vorstand zu berufen. Man verwies auf die erheblichen Schwierigkeiten infolge großer räumlicher Entfernungen. Die Vertreter der Regionalgruppe Italien zogen deshalb den Antrag zurück.

Antrag 3:

Einhellige Zustimmung fand ein Antrag, der einen Aufruf zur Erstellung einer Kandidatenliste 1/2 Jahr vor der Hauptversammlung verlangte. Berichterstatter Herr Dr. Steegmüller.

Antrag 4:

Hier schlug der Arbeitskreis vor, den Antrag durch die Worte: „und die erforderlichen Informationen zur Nachprüfung der Richtigkeit enthalten sollen.“ zu ergänzen.

Berichterstattung: Herr Michel

Antrag 5:

In der Diskussion ergaben sich zu diesem Antrag sehr kontroverse Standpunkte. Wegen offensichtlich unterschiedlicher Verfahrensweise soll eine Anfrage über die Beurlaubungspraxis an die KMK gehen.

Berichterstattung: Herr Furmann.

Antrag 6:

Bei zwei Enthaltungen stellte sich der Arbeitskreis hinter einen Antrag, an das BVA, die Auslandslehrer rechtzeitig über einschneidende Änderungen zu informieren.

Berichterstattung: Herr Fuhrmann

Antrag 7:

Der Antrag wurde vom Antragsteller zurückgezogen, soll aber dem Vorstand als Arbeitsmaterial dienen.

Antrag 8:

Nach kurzer Diskussion ergaben sich für diesen Antrag keine Ja-Stimmen, 12 Nein-Stimmen und 5 Enthaltungen.

Begründung in der Mitgliederversammlung durch den Vorstand. Der Antragsteller war nicht anwesend.

Antrag 9:

Einhellige Zustimmung fand dieser Antrag zur Weiterbildung ausländischer Ortskräfte in Deutschland.

Berichterstattung: Frau Reinsch

Antrag 10:

Er war von der Antragstellerin bereits vor der Sitzung des Arbeitskreises zurückgezogen worden.

Antrag 11:

Mit Mehrheit angenommen wurde ein Antrag, der den Schulvorständen empfiehlt, bei der Besoldung von Ortskräften deren Tätigkeit an anderen deutschen Schulen anzurechnen.

Berichterstatteerin: Frau Wördehoff

Antrag 12:

Mit einer Änderung im zweiten Teil: ... „daß Lehrer aus dem Sonderprogramm bei der Einstellung in den innerdeutschen Schuldienst bevorzugt berücksichtigt werden“, nahm der Arbeitskreis diesen Antrag zur Empfehlung an die Mitgliederversammlung an.

Antrag 13:

Der Antrag wurde bereits im Arbeitskreis vom Antragsteller zurückgezogen.

Antrag 14:

Mit deutlicher Mehrheit empfahl der Arbeitskreis der Mitgliederversammlung einen Antrag zur Intensivierung eines Erfahrungsaustausches über die Neue Sekundarstufe anzunehmen.

Berichterstatte: Herr Wegener

Antrag 16:

Mit diesem Antrag wurde folgende Neufassung des Absatzes 2 der o. a. Resolution zur Annahme empfohlen:

„Er kämpft seit langem für eine Gleichstellung von vermittelten Lehrern im Ausland mit Bundesbeamten im Auslandsdienst und hat im Jahre 1977 eine finanzielle Gleichstellung beider Gruppen weitgehend erreicht.“

Berichterstatte: Herr Wegener

Antrag 17:

Der Arbeitskreis stimmte einem Vorschlag des Vorstandes auf Änderung des § = Ziffer 3 der Wahl- und Geschäftsordnung zu, in dem die Einreichungsfrist für Anträge auf 5 Monate vor Beginn der Hauptversammlung festgesetzt wird.

Antrag 18:

Der Arbeitskreis empfahl der Mitgliederversammlung auf Vorschlag des Vorstandes den § 3 Ziffer 6 der Wahl- und Geschäftsordnung zu streichen.

Bei der Fortsetzung seiner Sitzung befaßte sich der Arbeitskreis am Mittwoch, dem 28. 7. 83 neben den o. a. Änderungen zur Wahl- und Geschäftsordnung noch schwerpunktmäßig mit einer Themenliste, die von Mitgliedern des Verbandes an der Deutschen Schule Valencia zusammengestellt worden war.

Hieraus ergab sich aus einer Zusammenfassung mehrerer Punkte folgender Antrag zum Ortskräfteproblem:

Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand wird beauftragt, sich bei den entsprechenden Stellen für eine Verbesserung der Fortbildungsmaßnahmen für Ortskräfte einzusetzen.

Gegenüber der Anregung von Herrn Graff, eine Schulaufsicht vor Ort einzurichten, vertrat der Arbeitskreis mehrheitlich die Auffassung, daß die Qualität einer Auslandsschule von ihren Lehrern und dem Schulleiter abhängt und sich nicht von einer ortsansässigen Schulaufsicht steuern läßt.

Abschließend forderte der Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer den Vorstand auf, sich darum zu bemühen, daß die restriktiven Bestimmungen bei den Vertrauensräten aufgelockert werden.

BAZAR auf der Hauptversammlung Würzburg 1983

Als ich mich im vergangenen Jahr bereit erklärte, auf der Hauptversammlung des Verbands deutscher Lehrer im Ausland 1983 einen Bazar durchzuführen, ging ich mit viel Elan und Freude an die Aufgabe. Es reizten mich dabei verschiedene Punkte: der Kontakt zu unseren Mitgliedern an deutschen Schulen in aller Welt, interessante Gegenstände aus unterschiedlichsten Regionen der Erde zusammenzutragen – von Auslandslehrern für Auslandslehrer – und durch meinen Beitrag die Hauptversammlung in Würzburg mit einer Attraktion zu bereichern. Hinzu kam mein Wunsch, soziales Engagement und Projekte in Ländern Südamerikas durch den Erlös des Bazars zu unterstützen.

Ich blätterte den Auslandskunze durch und schrieb eine Reihe Briefe in alle Welt, an gute Freunde, aktive Verbandsmitglieder und Obleute an Auslandsschulen. Es drängte sich mir die Frage auf: Wie reagieren die Angeschriebenen? Sind sie bereit, mitzumachen? Bekomme ich genügend Gegenstände zusammen, um einen Bazar zu veranstalten?

Jetzt, nachdem die Hauptversammlung in Würzburg hinter uns liegt, kann ich nur sagen, die Idee des Bazars war ein voller Erfolg. Fast alle Angeschriebenen antworteten mir und erklärten sich bereit, interessante, für die Region typische Sachen in den betreffenden Ländern zu beschaffen, sie anlässlich eines Heimaturlaubs mitzubringen oder sie zurückkehrenden Lehrern bzw. privaten Besuchern aus Deutschland mitzugeben.

Dabei entwickelte sich ein reger Briefaustausch. Frau Krauthausen aus Kolumbien gab mir gute Tips, was an Sachen aus Peru und Ecuador auf dem Bazar gut ankommen könnte und wen ich deswegen anschreiben sollte. Sie schickte mir Tonglöckchen und Schälchen aus Kolumbien. Aus Rio erfuhr ich, daß man dort gerade bei über 40 Grad Hitze im Dezember Abiturprüfung machte, und oft überkam mich beim Lesen der Briefe Fernweh. – Das ganze Jahr über trafen dann Päckchen ein, die im Flugzeug mit nach Deutschland gebracht wurden. Ich war jedesmal neugierig und voller Freude, wenn ich die Sachen auspackte und auflistete: Halbedelsteineier und Schmuck über Herrn von Rahden aus Rio, Amatebilder und Silberschmuck mit Azteken-Motiven aus Mexiko (Frau Wankel und Frau

Stein), begehrte Ketten und Broschen mit Lapislazuli und viele andere Sachen aus Chile (Frau Sauer und Frau Binder).

Meine Bekannten, die diese Dinge in unserem Hause sahen, wollten die Sachen sofort kaufen, aber ich hielt eisern meine Hände darüber, mußte ich mich selbst auch zurückhalten, um nicht schon Sachen vorab zu kaufen und gar nur mit der Hälfte nach Würzburg zu fahren.

Von Herrn Ulmer aus Peru trafen Hinterglasmalereien mit Motiven aus dem Alltagsleben der Indios ein, von denen er dem Bazar die erste Sendung spendete. Ein ganz herzliches Dankeschön!

Einige der Mithelfer aus aller Welt scheuten keine Mühe, die preiswertesten Einkaufsquellen wie Keramikfabriken, Steinschleifereien usw. ausfindig zu machen und den besten Umtauschkurs herauszufinden, um die Sachen preisgünstig einzukaufen und so den Erlös des Bazars möglichst hoch zu gestalten.

Beim Aufbau des Bazars in Würzburg im Hauptvortragssaal der Festung Marienburg, bei dem mir Mitglieder und Ehefrauen aus dem Vorstand eifrigst halfen, kam dann erst richtig die Vielfalt der Gegenstände zutage, die aus aller Welt zusammengetragen waren: Indioflöten, Silberschmuck mit Inka-Motiven, kleine Lamas, Ledertaschen, Wandbehänge etc. aus Bolivien (Herr v. Franque), Trommeln und Ketten aus Afrika, handgearbeiteter Silberschmuck (Königskartuschen) über Frau Ibach aus Ägypten, bunte Brotfiguren über Herrn Dörfler aus Ecuador. Ein Tisch glich dem Markt von Barcelos in Nordportugal; Dagmar Reinke hatte in einer kleinen portugiesischen Keramikfabrik Keramikhähne in allen Größen aufgekauft.

Beim Bazar-Verkauf selbst halfen Frauen aktiver Auslandslehrer eifrig mit, Frau Krauthausen aus Bogotá und Frau Wankel aus Mexiko standen manche Stunde hinter den Bazartischen, worüber sich der Vorstand besonders freute.

Das Resümee: Der Bazar auf der Hauptversammlung in Würzburg war eine gelungene Sache!

Mein Dank geht in alle Welt, an alle angeschriebenen deutschen Lehrer und ihre Ehepartner, die von der guten Sache überzeugt mit viel Mühe und Liebe typische Sachen des

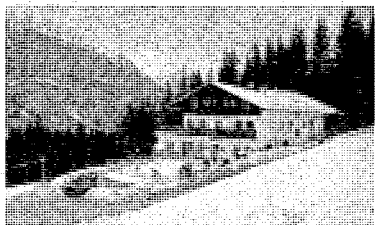
Landes für mich aussuchten, kauften, verpackten, sie Freunden mit auf den Weg nach Deutschland gaben und mir damit zuschickten. Mein Dankeschön geht an alle Tagungsteilnehmer, die den Bazar in Würzburg frequentierten und große Kauffreude zeigten. Manch einer der Teilnehmer oder einer seiner Angehörigen trägt jetzt eine Königskartusche der Nofretete oder Kleopatra um den Hals, eine Kette mit Lapislazuli aus Chile, Silberschmuck mit Inka- oder Aztekenmotiven aus Bolivien und Mexiko, eine Kette mit Halbedelsteinen aus Brasilien.

Zum Verkauf der restlichen Gegenstände, die in der reichlichen Auswahl des Bazars übriggeblieben waren, veranstaltete ich einen Privatbazar bei mir zu Hause.

Der Gesamterlös des Bazars ist erfreulich hoch, mein Einsatz hat sich voll gelohnt. Ge-

mäß Beschluß des Vorstands geht der Erlös in diesem Jahr zur Hälfte nach Bogotá/Kolumbien und zur Hälfte nach Rio de Janeiro/Brasilien, wo deutsche Lehrer und ihre Ehepartner sich in sozialen Projekten aktiv engagieren und ehrenamtlich mit anpacken helfen, auch den Kindern in den Slums Wissen und Kultur zu vermitteln und sie zu kreativen Tätigkeiten anzuleiten.

Wir wissen, daß es viele Orte auf der Welt gibt, wo vermittelte deutsche Lehrer und ihr Ehepartner sich in gleicher Weise engagieren. Ihnen gilt von dieser Stelle unsere Anerkennung und Hochachtung. Wir bedauern es, daß wir mit dem Erlös dieses Bazars nur wenigen finanziell helfen können und bitten um Ihr Verständnis, daß wir nur zwei Projekte bedenken konnten.



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, Schulabschlußfahrten, Ferienfreizeiten, Aufenthalte für Sportvereine usw.

Viele sportliche Möglichkeiten, z. B. Schwimmen, Tennis, Fußball, Wandern, geführte Berg- und Hüttentouren, Sommerschilaf, Exkursionen etc.

Vollpension ab DM 23,-

Noch freie Termine: Frühjahr – Sommer – Herbst 84 sowie Winter 84/85

Gratiswochenende für Lehrer und Vereinsleiter zum Kennenlernen des Hauses!

110 Betten, Zwei- bis Sechsbettzimmer teils mit Du. u. WC, Duschanlagen, Aufenthalts- und Speiseräume, Kellerstüberl (Disco), Tischtennis- und Spielraum, Spiel- und Sportplatz.

Neu im Haus: Sauna und Solarium!!!!

Hauseigener Schilft!!!! 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**

Mainfränkische Marginalien

Alphabetisch geordnet.

- A** Auslandslehrer, neuerdings steigerungsfähig: AA = aktiver A., AAA = Arbeitskreis derselben, erstmalig Würzburg 1983
- B** Beamtenwein: von der Gegenreformation bis zur Säkularisierung übliche Form der Sonderzuwendung für (meist im fränkischen Inland) bewährte Beamte, als solche Vorform der Auslandszulage. Nach Schubarth (→ Cellarius) wurde der B. bereits im 17. Jhdt. in einem großräumigen Faß (heute: Schulfonds) gelagert und in mageren Jahren verwässert.
- C** Cellarius, dt. Kellermeister: der für ursprünglich klösterliche, später auch fürstbischöfliche, heute verstaatlichte Weinkeller Verantwortliche. Unterhält sich und andere mit (Franken-) Weinen.
Lit.: Humberto Eco, Der Name der Rose.
- D** Dringlichkeitsantrag: zumeist nur Ausrede bei Termenschwierigkeiten.
- E** exemplarisch: moderne Unterrichtstechnik, auch Referenten und Reiseführern zu empfehlen. Meisterhaft angewandt von Ursula Boos-Nünning. Bei → Hitze erfrischender als enzyklopädische oder verfeuerte Vortragsformen.
- F** Frankophon: a) Substantiv: in Franken (Marienfeste) stimmschwachen Sprecherinnen gereichtes Mikrophon: b) adjektivisch in Verbindung mit bestimmten Regionen in Afrika: besonderer Wirkungskreis für → Auslandslehrer.
- G** Grünewald: Posthumes Pseudonym des Malers Mathias Nithart o. Neidhart, vermutlich aus Würzburg.
- H** Hitze: Charakteristikum der VdLiA-Tagung 1983 in Würzburg, in Debatten allerdings nur bei → Dringlichkeitsanträgen zu verzeichnen.
- I** Integration: Jetzt auch nicht mehr aktiven → Auslandslehrern im Inland ans Herz gelegt.
- J** Jahrhundertssommer: von den Medien versehentlich bereits 1982 verbrauchte Bezeichnung für → Hitze.
- K** Kommissare, noch 1945 auch Hohe Kommissare: 1983 in Würzburg u. a. Bernhard Becker (ZfA), Dr. Arnold Wattler (BVA), Harry Werner (KMK), Dr. Pius Wolter (ASchA), Lit.: Grußworte in diesem Heft.
- L** Long vehicle: bei defektem → Francophon a) Kommunikationsfeindliches Beförderungsmittel für Studienfahrten zu Riemenscheidern.
- M** Marginado (span.), dt. Randsiedler: aus dem außereuropäischen Ausland zur begleitenden Berichterstattung herangezogener aktiver → Auslandslehrer. Lit.: J. Krauthausen: Mainfränkische Marginalien, a. a. O.
- N** nuklearwaffenfrei: demnächst trotz noch vorhandener politischer Widerstände hoffentlich nicht nur Würzburg und Dresden.
- O** Obelix: schlauer Gegenspieler spinnender Römer, nach G. Hansen auch gegen Ethnozentriker einsetzbar.
- P** Penetranz: hartnäckiges Bestehen auf regionalen Anliegen in → Dringlichkeitsanträgen.
- Q** Qual der (Aus-)Wahl: → Wohltätigkeitsbazar.
- R** durch Würzburgs Verkehrswerbung gleich vierfach mit Reben, Residenz, Riemenscheider und Roentgen belegt, im Tagungsprogramm auch für Rahmenbedingungen (H. Graffmann) und Rahmenplan in Anspruch genommen.
- S** Stuppach: fränkisches Dorf mit nicht für es bestimmtem, kunsthistorischer Detailanalyse noch trotzdemem Gemälde von → Grünewald.
- T** Türke: früher übliche Gegenmaßnahme bei Schulbesuchen im Ausland, im Inland neuerdings immer häufigere (pars pro toto) Bezeichnung für der → Integration weniger zugängliche Ausländer. Lit.: siehe unter → exemplarisch.
- U** Unverstand: Hauptursache von Integrations- und Verständigungsschwierigkeiten.
- V** Vorstand: auch um diese Tagung vorbildlich besorgt, in seiner Amtsführung bewährt, deshalb entlastet und wiedergewählt.
- W** Wohltätigkeitsbazar: nicht nur, aber vor allem von Damen erneut erfolgreich praktizierte Kombination von Entwicklungshilfe und nicht-kommerziellem Import.
- X** Leerstelle, Platzhalter: nach H. G. Becker nächster Tagungsort.
- Y** im Tagungsprogramm nur im Foyer und im Namen des dort rastlos und unermüdlich tätigen Geschäftsführers vorkommend.
- Z** Zeitler, Dr.: Würzburgs gastfreundlicher, ob seines Einsatzes für → nuklearfreie Europastädte mehr bewunderter als gescholtener Oberbürgermeister, dem die Gäste Dank wissen.

Pressestimmen zur Hauptversammlung in Würzburg

Schulen im Ausland nicht weiter benachteiligen

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland tagte in Würzburg – Resolution gegen den Stellenabbau verabschiedet

Die Leistungsfähigkeit deutscher Auslandsschulen würde in Frage gestellt, wenn ein Beschluß des Haushaltsausschusses des Deutschen Bundestages verwirklicht würde, der Kürzungen bei den Stellenn Mitteln um 20 Millionen Mark vorsieht. Eine entsprechende Resolution „an die zuständigen Stellen“ beschloß die Mitgliederversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland (VdLiA) auf ihrer Jahrestagung in Würzburg. Das deutsche Auslandsschulwesen habe bereits durch den Abbau von 60 Stellen ein pädagogisch kaum vertretbares Opfer gebracht.

Der Verband weist in diesem Zusammenhang auf Widersprüche zwischen der Regierungserklärung von Bundeskanzler Helmut Kohl und dem Bundestag hin. Kohl habe am 4. Mai erklärt: „Wir müssen die deutschen Schulen im Ausland stärker als bisher fördern. Wir werden neue Anstrengungen unternehmen, um die deutsche Sprache im Ausland wieder mehr zu verbreiten.“ Und im Rahmenplan für die Auswärtige Kulturpolitik heißt es, „daß die Gesamtaufwendungen des Bundes für die Förderungsmaßnahmen im Schulwesen auch weiterhin steigende Tendenz aufweisen werden.“ Die Resolution stellt fest: „Der VdLiA vermag nicht zu erkennen, wie der Beschluß des Haushaltsausschusses mit den Aussagen im Rahmenplan und in der Regierungserklärung vereinbar sein soll, die alle Bereiche des Auswärtigen Amtes gleichermaßen treffen, wende sich aber mit aller Entschiedenheit gegen jegliche einseitigen Eingriffe in das Gefüge der Zuwendungen an vermittelte Auslandslehrer. Bei einem Volumen von 174 Millionen Mark seien 20 Millionen Mark ein gravierender Einschnitt. Bei einer Vorbesprechung dieser Resolution waren vom Schulreferat des Auswärtigen

Amts Vortragende Legationsrätin Holik und der Präsident der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Bernhard Becker (Köln), anwesend. Weitere Themen waren Vorschläge zur Weiterbildung der Ortskräfte, die Einstellung bewährter arbeitsloser Junglehrer von Auslandsschulen im innerdeutschen Schuldienst und der Lehrervertrauensrat, der den deutschen Personalräten entspricht.

In einer Reihe von Vorträgen beschäftigte sich der Kongreß mit Fragen und Problemen der Schul- und Bildungspolitik für ausländische Schüler. Für sie forderte Professor Dr. Georg Hansen (Münster) eine Politik, die nicht isoliert von den Perspektiven deutscher Schüler gesehen werden könne, da es sich schließlich um Mitglieder der gleichen Gesellschaft handle. Der VdLiA forderte in diesem Zusammenhang den gezielten Einsatz ehemaliger deutscher Auslandslehrer bei der Unter richtung ausländischer Schüler. In einem zweiten Vortrag untersuchte Professor Dr. Ursula Boos-Nünning die Schulprobleme ausländischer Kinder und deren soziale und familiäre Ursachen. Mit dem Bild der Deutschen in der Welt beschäftigte sich der Stuttgarter Professor Klaus Mehnert.

Professor Dr. Helmut Sauer (Universität Dortmund) stellte Modelle der Begegnung mit Fremd- und Zweitsprachen in der Primarstufe vor, und Studiendirektor Heinrich Graffmann (Heidelberg), Leiter des Deutschen Pädagogischen Seminars in Buenos Aires bis 1981, erläuterte am Beispiel der argentinisch-deutschen Schulen die Rahmenbedingungen für den Zweitsprachenerwerb in den verschiedenen Altersstufen.

In einem Rechenschaftsbericht hatte der Vorsitzende des VdLiA, Hans Georg Becker, eine Bilanz der vergangenen zwei Jahre gezogen. Die eigentliche Hauptversammlung begann mit einem Bazar, der einheimische Kunstgegenstände aus den Ländern anbot, in denen sich deutsche Auslandsschulen befinden. Eine Buchausstellung eines Schulbuchverlags informierte über die Schwerpunkte des Unterrichts an Auslandsschulen.

Mittelkürzungen stellen Auslandsschulen in Frage

An 150 Schulen in vier Kontinenten sind 1320 Lehrer

WÜRZBURG. (wh) Mit Vorträgen zu Fragen der Begegnung mit Fremd- und Zweitsprachen im frühen Kindesalter und der Primärstufe geht heute die 16. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland zu Ende. Die rund 170 Teilnehmer befaßten sich drei Tage lang mit der Problematik des Unterrichts für ausländische Kinder in der Bundesrepublik und mit dem kulturpolitischen Stellenwert der Arbeit der 1320 Lehrer, die an rund 150 vom Bund geförderten deutschen Schulen in vier Kontinenten unterrichten. Bei der gestrigen Mitgliederversammlung wurde der erste Vorsitzende des Verbandes, Hans-Georg Becker, Oberstudiendirektor am Max-Planck-Gymnasium Dortmund, in sein Amt wiedergewählt. In einer Resolution wendet sich der Verband „mit aller Entschiedenheit gegen jeglichen einseitigen Eingriff in das Gefüge der Zuwendungen an Auslandslehrer“, die von der „Zentralstelle für das Auslandsschulwesen“ – einer dem Auswärtigen Amt unterstehenden Stelle des Bundesverwaltungsamtes – vermittelt wurden.

Die Resolution protestiert gegen Versuche, die Bezahlung der Auslandslehrer von der Besoldung anderer Auslandsbeamten zu trennen. Sie stellt fest, daß durch die Einsparung von 60 Stellen für Auslandslehrer 1982 – durch die 8,2 Mio. Mark eingespart werden konnten – bereits ein „pädagogisch kaum vertretbares Opfer“ gebracht worden sei. Eine weitere Stellenkürzung würde nach Auffassung des Verbandes die Leistungsfähigkeit deutscher Schulen im Ausland in Frage stellen. Der VdLiA beruft sich auch auf die Regierungserklärung von Bundeskanzler Kohl vom Mai 1983, in der gesagt wird: „Wir müssen die deutschen Schulen im Ausland stärker als bisher fördern.“ Mit den dort angekündigten „Anstrengungen, die deutsche Sprache im Ausland wieder mehr zu verbreiten“, sei der Beschluß des Haushaltsausschusses, die Mittel von 174 Mio. Mark um weitere 20 Mio. Mark zu kürzen, nicht zu vereinbaren. Wenn Kürzungen notwendig seien, müßten sie alle Bereiche des Auswärtigen Amtes, nicht nur die Auslandslehrer, betreffen.

Ein weiterer Antrag befaßte sich mit den sozialen Problemen der aus dem Ausland zurückkehrenden Junglehrer, denen im Rahmen eines Sonderprogramms zwei- bis dreijährige Verträge an Schulen im

Ausland gegeben wurden. Da diese jungen Lehrer nicht auf den Wartelisten im Heimatland geführt wurden, appelliert die Versammlung an die Kultusministerkonferenz, zu beschließen, daß bewährte Lehrkräfte aus diesem Programm bevorzugt in den deutschen Schuldienst einzustellen seien. Angesichts der zunehmenden Probleme mit Ausländerkindern sollten diese Lehrer verstärkt ausländische Kinder unterrichten.

Einer der Höhepunkte der Tagung in den Hofstuben der Festung war der Festvortrag des bekannten Autors Prof. Dr. Klaus Mehnert (Stuttgart) über „Die Deutschen in der Welt“. Der 1906 in Rußland geborene Auslandsspezialist berichtete über die Deutschen in Rußland und China, wo seit 1945 das „Auslandsdeutschtum“ im Sinne von fest dort ansässigen Deutschen der Vergangenheit angehöre. Mehnert erwähnte, daß im Gegensatz zu den integralistischen Bestrebungen in den USA Deutsche im alten China und im zaristischen Rußland deutsche Staatsbürger geblieben seien. Zum Bild der Deutschen im Ausland sagte Mehnert, die Klischees von den „deutschen Tugenden“ Zuverlässigkeit, Fleiß, Pflichtbewußtsein und Staatsloyalität würden nur „sehr langsam sterben“. Die Ausstrahlungskraft deutscher Kultur in der Welt

habe ihre Glanzzeit während der Weimarer Republik erlebt. Heute würde im Ausland an die Deutschen vor allem die Frage gestellt, wie ihre Haltung zu Hitler sei.

Der Gedanke der Wiedervereinigung Deutschlands würde in der westlichen Welt „wenig Sympathien“ finden, sagte der Wissenschaftler. Man befürchte die „Unberechenbarkeit“ eines wiedervereinigten Deutschlands. Auch in der Sowjetunion fände sich dafür keine Unterstützung, obwohl es keinen Russen gebe, der an eine Wiedervereinigung nicht glaube. Trotz aller Schwierigkeiten riet Mehnert, den Gedanken der Wiedervereinigung nicht aufzugeben.

Fränkisches Volksblatt, 30. 7. 83

Deutsche Schulen im Ausland brauchen finanzielle Hilfe

Verband Deutscher Lehrer im Ausland tagt in Würzburg

W ü r z b u r g Vor negativen Folgen einer Sparpolitik zu Lasten der Auslandsschulen hat der Verband Deutscher Lehrer im Ausland gewarnt. Zu Beginn der diesjährigen Hauptversammlung seiner Organisation wies Bundesvorsitzender Hans-Georg Becker (Dortmund) darauf hin, daß die bisherige Fördersumme von 174 Millionen Mark pro Jahr um 20 Millionen gekürzt werden soll. Damit gerate die pädagogische Substanz der Schulen in Gefahr

Ähnlicher Ansicht ist auch der bayerische Kultusminister Professor Hans Maier, der sich in einem Grußwort für die Veranstaltung gegen übereilte Konsequenzen ausgesprochen hat. Damit würden Positionen preisgegeben, deren Wiedererlangung zu einem späteren Zeitpunkt viel Geld und Mühe koste. Da schulische Arbeit in ihrem Wesen auf langfristige Wirkungen angelegt sei, dürfe sie nicht allzu sehr von den konjunkturellen Schwankungen des Tages beeinflusst werden.

Weltweit existieren zur Zeit 500 deutsche Auslandsschulen, von denen allerdings nur 150 offiziell anerkannt und gefördert werden. Die Zahl der Lehrer, die bereits auf 1320 redu-

ziert wurde, darf nach Meinung des Verbandes nicht weiter abgebaut werden. Die 200 Delegierten wollen sich bis zum Freitag auf der Festung Marienberg mit aktuellen Themen der Bildungspolitik beschäftigen.

Im Vordergrund stehen die Perspektiven ausländischer Kinder in der Bundesrepublik. Ihre Chancen auf eine bessere Schulbildung könnten gesteigert werden, wenn die Erfahrungen ehemaliger Auslandslehrer nach ihrer Rückkehr in den Schuldienst hierzulande besser genutzt würden, meint Bundesvorsitzender Becker. Er verweist auf einen Schulversuch in Dortmund, wo 80 portugiesische Kinder in das Gym-

nasium integriert wurden. Bei der Tagung in Würzburg soll erörtert werden, ob eine stärkere Nutzung vorhandener Bildungsreservoirs bei Ausländern den Gymnasien neue Schüler zuführen könnte. Als unabdingbare Voraussetzung gilt eine gezielte Förderung bis zur Integration in den normalen Klassenverbund.

Ein weiterer Tagungspunkt befaßt sich mit dem auslaufenden Sonderprogramm für arbeitslose Junglehrer, die Beschäftigungen im Ausland zu besonderen Bedingungen erhielten. Der Verband will durchsetzen, daß diese Lehrer nach ihrer Rückkehr für die weitere Beschäftigung gegenüber anderen Bewerbern einen Bonus erhalten. Probleme bereitet auch die Personalvertretung an den ausländischen Schulen. Da als Träger der Schulen Vereine fungieren, die sich an dem jeweiligen Privatrecht des Gastlandes orientieren, werden deutsche Mitbestimmungs- und Personalvertretungsregelungen nicht immer angewandt

Main-Echo, 27. 7. 83

Völkerverständigung durch Bildung

Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland

W Ü R Z B U R G. (E. J.) Es gibt über 500 Schulen und schulähnliche Einrichtungen im Ausland, die deutsche Kinder unterrichten. Der Verband deutscher Lehrer im Ausland hält seine Hauptversammlung gegenwärtig auf der Festung Marienberg ab. Die etwa 200 Teilnehmer, die aus aktiven und ehemaligen Lehrern bestehen, werden sich vornehmlich mit drei zentralen Anliegen befassen, u. a. mit der Problematik der Unterrichtung ausländischer Kinder in der Bundesrepublik, mit der zurückgekehrte Auslandslehrer verstärkt konfrontiert werden. Nach Ansicht des Verbandes wird es immer mehr ausländische Kinder in den Hauptschulen geben.

Diesem Ansturm könnte man verstärkt die Erfahrungen der Auslandslehrer entgegensetzen. Sie seien im Durchschnitt fünf Jahre „draußen“ und kennen die Probleme der Kinder, sagte der Verbandsvorsitzende Hans-Georg Becker gestern bei einer Pressekonferenz. Weitere Themen werden Fragen der Begegnung mit Fremdsprachen im frühen Kindesalter und in der Primarstufe und das Bild der Deutschen in der Welt sein. Zu diesen Fragenkreisen werden verschiedene Vorträge von innerdeut-

schen Wissenschaftlern und Fachleuten gehalten.

„Aber auch verbandsinterne Probleme müssen geklärt werden“, sagte Gotthard Hönig, der für die Verbandspolitik zuständig ist. Am Freitag wird eine Mitgliederversammlung stattfinden, zu der es einige wesentliche Anträge gibt. Die Auslandsschulen sind übertoll, daher treffe diese das Sparprogramm der Bundesregierung besonders hart. Von den 174 Millionen DM in der Welt für Lehrer sollen jährlich 20 Millionen DM gespart werden. Man

ist der Ansicht, daß schulische Arbeit auf lange Sicht angelegt ist und nicht allzusehr von konjunkturellen Schwankungen abhängig sein dürfen.

Ein weiterer Antrag befaßt sich mit dem jetzt auslaufenden Programm für arbeitslose Junglehrer, denen bei der Rückkehr nach Deutschland eine bessere Eingliederung gewährleistet werden soll. Da sie zwei Jahre lang im Ausland tätig waren, konnten sie sich nicht so intensiv um eine Stelle kümmern, wie ihre arbeitslosen Kollegen. Man denkt an einen Bonus, um diese Situation zu verbessern. Weil die Träger der Auslandsschulen fast alle private Vereine sind, unterliegen sie auch dem Vereinsrecht des jeweiligen Gastlandes. Hier gibt es oft Schwierigkeiten mit der Gewährleistung der Personalvertretung der Lehrer. „Wir wünschen uns gerade auf diesem Gebiet mehr Einflußmöglichkeiten“, sagte Hönig.

Fränkisches Volksblatt 27. 7. 83

Erste Gespräche zwischen der Leitung der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes und dem Vorstand des VdLiA

Am Mittwoch, dem 24. August 1983, fand ein erstes Gespräch zwischen dem Leiter der Kulturabteilung des AA, Herrn Ministerialdirektor Dr. Lahn und dem Vorstand des VdLiA, vertreten durch den Geschäftsführer, statt. An dem Gespräch nahmen auch der soeben neu ernannte Leiter des Schulreferats im AA, Graf Schirnding und die stellvertretende Leiterin der Schulabteilung, Frau VLR W. Holik, teil.

Auf der Suche nach einem Nachfolger von Frau Dr. Hamm-Brücher mit dem für den Verband sehr wertvollen Interessenschwerpunkt im deutschen Auslandsschulwesen war der Vorsitzende von Herrn Staatsminister Jürgen W. Möllemann auf den Leiter der Kulturabteilung, Herrn Dr. Lahn, verwiesen worden.

Im Mittelpunkt des Gesprächs, das sich über das persönliche „Sich-Kennenlernen“ hinaus mit aktuellen Fragen des Auslandsschulwesens befaßte, standen:

1. Die Frage der Bedeutung der deutschen Auslandsschule im Rahmen der Auswärtigen Kulturpolitik
2. die Frage nach dem Engagement, dem Aufgabenbereich und der Bedeutung der vermittelten Lehrer an deutschen Schulen im Ausland
3. die Fortschreibung des Rahmenplans für die Auswärtige Kulturpolitik
4. der Beschluß des Haushaltsausschusses des Deutschen Bundestags vom 28. 10. 1982 bezgl. der Stellenbewirtschaftung der Stellen für vermittelte Lehrer an Deutschen Schulen im Ausland und dazu die *Resolution* als Beschluß der Mitgliederversammlung der Hauptversammlung Würzburg in dieser Sache.

Das Gespräch endete mit der wiederholten und in der Resolution deutlich festgeschriebenen Erklärung des Vorsitzenden, daß der Verband im Falle, daß Kürzungen in den Zuwendungen für vermittelte Lehrer unvermeidlich würden, diese *alle* Bereiche des Haushalts des Auswärtigen Amtes gleichermaßen und nicht nur die Zuwendungen für vermittelte Lehrer treffen sollte.

PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

in memoriam

Durch den Tod verloren wir unser Mitglied

Hermann Hartmann

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

Hermann Hartmann †

Am 15. 8. 83 starb unser Mitglied Hermann Hartmann im Alter von fast 83 Jahren. Er war der „Dienstälteste“ unter uns Auslandslehrern; denn niemand von uns lebenden ist vor ihm als Lehrer ins Ausland gegangen. Als er 1921 seine Lehrerausbildung am Seminar in Herford abschloß, erwarteten ihn und seine Generation mindestens 5 Jahre Stellungslosigkeit bis zur ersten Beschäftigung. Kurz entschlossen reiste er nach Südbrasilien und fand Arbeit an 2 deutschen Siedlerschulen im Urwald. Vormittags unterrichtete er an der einen, dann ritt er zur Nachbarschule, wo er nachmittags arbeitete. Gesamtgehalt 50 Mark monatlich! Dazu kam Harmoniumspielen beim Gottesdienst, Glockenläuten, Kirchefegen usw.

1926 gelang ihm der Sprung an die Deutsche Schule in São Felix, deren Leitung er übernahm, und 1928 wurde er sogar Leiter der großen achtklassigen Schule in Bahia. Damals benutzte er einen Heimaturlaub – Fahrt auf eigene Kosten –, um die zweite Lehrprüfung abzulegen. 1934 kehrte er dann in den Heimatschuldienst zurück und wurde 1935 vom Auswärtigen Amt regulär für 4 Jahre als Leiter an die Deutsche Schule in Baranquilla, Kolumbien, vermittelt, wo seine Ehefrau Elsa – er hatte inzwischen geheiratet – auch als Lehrerin mitarbeitete.

Im 2. Weltkrieg wurde er 1943 an die Deutsche Schule in Barcelona entsandt, der seine reichen Erfahrungen sehr zugute kamen. 1945 erlebte er die Schließung der Schule, die auf Druck der Siegermächte erfolgte. Wie manche von uns Lehrern dort bildete er mit Frau Elsa in seinem Hause einen Privatzirkel aus einer Anzahl bisheriger Schüler; doch schon 1947 erhielt er die leerstehende Villa eines befreundeten Spaniers zur Verfügung und schlug mir und andern Kollegen vor, durch Zusammenlegung unserer Privatgruppen eine neue deutsche Schule zu gründen. Wir eröffneten sie im Herbst 1947 und sie wurde zur Keimzelle der heutigen deutschen Schule in Barcelona, die jetzt wieder einen hervorragenden Platz unter den Auslandsschulen einnimmt. Dazu durch seine Pioniertat 1947 beigetragen zu haben, ist wohl Hartmanns bedeutendste Leistung.

Sein Interesse für das Auslandsschulwesen dauerte bis zum Tode an, zumal da seine beiden im Ausland geborenen Töchter jahrelang als Auslandslehrerinnen tätig gewesen sind. Bis zuletzt kam er regelmäßig zu unsern Regionaltreffen nach Detmold und hätte gern an der letzten Verbandstagung in Würzburg teilgenommen, wenn seine Gesundheit es ihm erlaubt hätte.

Wir werden ihm ein ehrendes Andenken bewahren! Unsere herzliche Anteilnahme gilt Frau Elsa und der ganzen Familie!

Eckhard Stegmann

Neue Mitglieder

BEINROTH, Erhard, RSchL. 3112 Ebstorf,
Wilh. Sander-Str. 22
BEINTMANN, Rudolf, StR. 4800 Bielefeld,
Am Lothberg 6 c
BLEITGEN, Ulrich, L. PS der deutschen
Botschaft Ankara/Türkei
DÖRFLER, Wolfgang, ÖStR. DS San Salvador
FUCHS, Oskar, StR. 6741 Rhodt unter
Rietburg, Burgunderweg 5
GOTTERBARM, Wolfgang, R. DS Montreal
HOEL, Oskar, L. DS Antwerpen
LIEBNAU Uwe, L. DS Antwerpen
MATZKUS, Adolf, HdL. 2000 Norderstedt,
Berliner Allee 4
MÜLLER, Anne-Kathrin, L. DS San Salvador
REISCHAUER, Dirk, StR. DS London
REITER, Manfred, StR. Colegio Humboldt
Sao Paulo
RIENECKER, Hartmut ÖStR. DS Managua
RUIZ-LANG, Gerlinde, L. DS Valencia

Anschriftenänderungen

ARNOLD, Dr. Ernst, 8500 Regensburg,
Harzstr. 30A
BARTEIT, Gerd, Erkek Lisesi, Istanbul
BECKMANN, Egon, 7500 Karlsruhe,
Jordanstr. 4
BERGER, Manfred, 8000 München 2,
Theresienstr. 46/v
BIERMANN, Wilhelm, 4800 Bielefeld,
Höchte 22
BIESALSKI, Jochen, 7504 Weingarten,
Jöhlingerstr. 54
BRATZLER, Sibylle, 6380 Bad Homburg,
v. d. H. Feldstr. 5
BURGHARDT, Manfred, 2390 Flensburg,
Osterallee 92
BURHOLT, Georg, 4410 Warendorf 1,
Bleichstr. 30
CLAASSEN, Antje, 2394 Satrup,
Schleswigerstr. 72
ENGEL, Klaus, DS Las Palmas

ENGELMANN, Adolf, 8043 Unterpfeffenhofen, Post Germering, Kreuzlingerstr. 87
 FLEISCHMANN, Klaus, 4044 Kaarst 2, Antoniusstr. 20 b
 FORSTBAUER, Gisela, AFCENT-Schule Brunssum
 GISDER, Hans, 7771 Frickingen, Am Kallenberg 8
 HERBER, Kamilla, 3078 Stolzenau, Windmühlenstr. 17
 ILLIGENS, Andreas, 7000 Stuttgart 40, Auricherstr. 40
 KAMINSKI, Reiner, 3300 Braunschweig, Wuppertalerstr. 4
 KARCHER, Walter, 6940 Weinheim, Leuschnerstr. 37
 KNAPP, Gero, DS San Sebastian/Spanien
 KROPP, Peter, 5982 Neuenrade, Rabeneiche 1
 LUDWIG, Irmgard, 8767 Wörth/Main, Volksschule Wörth
 MESCHAR, Margarete, DS der Borromäerinnen Kairo
 MEYER, Dieter, 5067 Kürten-Eichhof, Im Wiesengrund 22
 MOESSNER, Karlheinz, 6950 Mosbach 2, Fuchsweg 16

NICKEL, Dieter, 2000 Hamburg 19, Schwenckestr. 102
 RAHN, Gerhard, DS Den Haag
 SCHMIDT, Martin, 3500 Kassel, Hunrodstr. 30
 SCHUNKE, Wilfried, DS Guatemala
 SEVERING, Friedrich, 8523 Baierndorf, Egerlandstr. 50
 SPIEKER, Dr. Wolfgang, 7500 Karlsruhe 31, Sanddornweg 33
 TIEMANN, Joachim, 3200 Hildesheim, Gymnasium Himmelsthür
 THOMANN, Margarete, 7000 Stuttgart 50, Tannenbergsstr. 25
 VORBRÜGGEN, Rüdiger, Colegio Humboldt, Sao Paulo
 WALZ, Dietrich, 7614 Gengenbach, Drosselweg 4
 WINTER, Wilhelm, 8510 Fürth, Am Stadtwald 24 A

Neuer Obmann

DS Brüssel: SATTLER, Hartmut

Bundesverwaltungsamt-Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

Das BVA zieht im Herbst um!

Neue Adresse ab November 1983:

Bundesverwaltungsamt

– Zentralstelle für das Auslandsschulwesen –

Barbarastr. 1 / Postfach 68 01 69

5000 Köln 60

Tel. 02 21 / 77 80–0

AKTUELLE INFORMATION

Folgende Schulleiterstellen sind zu besetzen:

Schule:	Zu besetzen durch einen (eine)
Deutsche Schule Algier (zum 01. 09. 1984) Deutschsprachige Auslandsschule Kl. 1–9 kein Abschluß 60 Schüler	RL (möglichst mit Grundschulerfahrung)
Deutsche Schule Kuwait (zum 01. 09. 1984) Deutschsprachige Auslandsschule Kl. 1–6 67 Schüler	Konrektor (möglichst mit Grundschulerfahrung)
Deutsche Schule Rio de Janeiro (zum 16. 02. 1985) Begegnungsschule Kl. 1–13 Deutsches Sprachdiplom der KMK Stufe II, 12. Klasse Abschlußzeugnis der brasilianischen Oberstufe, 12. Klasse Erweiterte Ergänzungsprüfung, 13. Klasse 472 Schüler	OStD (in) / StD (in)
Deutscher Schulverband Valparaiso (zum 01. 03. 1985) Begegnungsschule Kl. 1–12 Abschluß der Sekundarstufe nach den Landesbestimmungen Deutsches Sprachdiplom der KMK Stufe II 896 Schüler	StD (in)

Vom Schulleiter werden Erfahrungen im Auslandsschuldienst erwartet. Bewerber mit Erfahrung in der Verwaltung einer Schule und in herausgehobenen Funktionen werden bevorzugt berücksichtigt.

Fragebogen für die Bewerbung können bei der zuständigen Schulbehörde oder beim Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – angefordert werden.

Die Bewerbungen sind umgehend auf dem Dienstweg an das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – zu richten. Eine Durchschrift des Bewerbungsschreibens, ein ausgefüllter Fragebogen und ein handschriftlicher Lebenslauf werden direkt an die Zentralstelle erbeten.

**Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen –
Postfach 68 01 69, 5000 Köln 60**

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