

# **Der deutsche Lehrer im Ausland**

**Mitteilungen – Meinungen – Materialien**  
des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

## **Aus dem Inhalt:**

**Aktuelle Mitteilungen des Vorstandes**

**Kein Sütterlin im Senegal?**

**Perspektiven der Schul- und Bildungs-  
politik für ausländische Schüler**

**Umfrage zur neuen Sekundarstufe**

**Die Reformation und die deutschen  
Schulen im Ausland**

**75 Jahre deutsche Schule Valencia**

**Lehrplanorientierte Didaktik**

**„Warum sprechen die Kinder das schon  
wieder falsch aus?“**

# Der deutsche Lehrer im Ausland

## 31. Jahrgang – Februar 1984

### 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. 9 vom 1. 1. 1984

### 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 33,-;  
Einzelheft DM 9,90, jeweils zuzüglich Versandkosten.  
Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer

Ausland: Jahresabonnement DM 38,-;  
Einzelheft DM 9,90, 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 Druck GmbH, 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  
Hans-Wilhelm-Hansen-Weg 11, 4600 Dortmund-Lücklemberg  
☎ (02 31) 73 71 77

Ernst BEYER, Stellvertretender Vorsitzender, Geschäftsführer  
Dorfhalde 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:  
Postgirokonto München, 1772 88-805,  
Dresdner Bank, Bonn, 2 246 272 (BLZ 370 800 40)

---

# INHALT

---

---

## VERBAND

---

|                                                                      |   |
|----------------------------------------------------------------------|---|
| Aus der Arbeit des Vorstandes                                        |   |
| Aktuelle Mitteilungen des Vorstandes                                 | 2 |
| Gotthard HÖNIG, Kein Aderlaß für deutsche Auslandsschulen            | 3 |
| Ingrid BOSERT, Rechenschaftsbericht über die Vorstandsarbeit         | 5 |
| Regionalgruppen                                                      |   |
| Eckhard STEGMANN, Herbsttreffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld | 6 |
| Persönliche Nachrichten                                              |   |
| in memoriam                                                          | 7 |
| Neue Mitglieder, Anschriftenänderungen, Neuer Obmann                 | 8 |

---

## AKTUELLE INFORMATION

---

|                                                 |    |
|-------------------------------------------------|----|
| Fernunterricht für deutsche Schüler im Ausland  | 9  |
| Seminare der Orff-Schulwerk-Gesellschaft 1984   | 10 |
| Langfristige Sommerferienregelung 1987 bis 1994 | 10 |

---

## DISKUSSION

---

|                                       |    |
|---------------------------------------|----|
| Uta SADJI, Kein Sütterlin in Senegal? | 11 |
|---------------------------------------|----|

---

## BERICHT

---

|                                                                                    |    |
|------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Georg HANSEN, Perspektiven der Schul- und Bildungspolitik für ausländische Schüler | 12 |
| Claus-Günter FRANK, Umfrage zur neuen Sekundarstufe                                | 23 |
| Harry WERNER, Die Reformation und die deutschen Schulen im Ausland                 | 26 |

---

## AUSLANDSSCHULEN

---

|                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------|----|
| Helmut GRAFF, 75 Jahre Deutsche Schule Valencia             | 29 |
| Otto MANN, Adressat gesucht                                 | 33 |
| Egon G. SCHLEINITZ, Wo ein Lehrer 10 000 DM im Monat kostet | 33 |

---

## DIDAKTIK

---

|                                                                                                                                        |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Manfred BÖNSCH, Lehrplanorientierte Didaktik                                                                                           | 35 |
| Barbara SCHÖN, „Warum sprechen die Kinder das schon wieder falsch aus?“<br>– Phonetische Interferenzen bei deutschlernenden Spaniern – | 40 |

---

## BÜCHERTISCH

---

|                                                   |    |
|---------------------------------------------------|----|
| Kulturschock und Fremdenverhaltensunterricht      | 47 |
| Die Gewerkschaften in der Türkei                  | 47 |
| Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache | 48 |

---

|                           |   |
|---------------------------|---|
| Mitarbeiter dieses Heftes | 8 |
|---------------------------|---|

---

## Aus der Arbeit des Vorstandes

### *Aktuelle Mitteilungen des Vorstands*

#### **Liebe Kolleginnen und Kollegen!**

Der Haushaltsausschuß des Deutschen Bundestages hat am 28. 10. 1982 beschlossen, daß die Aufwendungen für vermittelte Auslandslehrer bis 1984 um insgesamt 20 Millionen DM zu kürzen sind. Von dieser Summe konnten bereits im Jahre 1983 durch Reduzierung der Gesamtzahl der vermittelten Lehrer um 60 Stellen insgesamt 8,2 Millionen DM eingespart werden.

Derzeitig herrscht die Auffassung vor, daß die Zahl der vermittelten Lehrer nicht weiter verringert werden soll. Ganz im Gegenteil soll im Sinne der Regierungserklärung den deutschen Schulen im Ausland stärkere Beachtung geschenkt werden (eine Folge der klaren Aussage der Resolution des VDLIA?). Nach der derzeitigen Lage der Dinge wird wohl auf die Dauer kein Weg daran vorbeiführen, die Aufwendungen für vermittelte Lehrer zu reduzieren. Man denkt im AA bei den Aufwendungen vor allem an die laufenden Bezüge. Es wird behauptet, daß momentan noch zwischen dem AA, der KMK und den betroffenen Verbänden verschiedene Modelle diskutiert würden. Zumindest für den VDLIA stimmt das nicht. Nach einer Vorstellung von 4 sog. Modellen bei einem ersten Informationsgespräch am 20. 07. 1983 ist mit dem VDLIA keine weitere Diskussion erfolgt, der Termin einer weiteren Anhörung, wo hätte diskutiert werden können, wurde von seiten des AA abgesagt und bis heute nicht wieder terminiert.

Wie der VDLIA soeben erfährt, ist die Meinungsbildung zu den sog. Modellen – auch im Parlament – noch nicht abgeschlossen. Es geht derzeit um die Frage, ob und in welcher Höhe entweder am fiktiven Inlandsgehalt oder am Auslandszuschlag gekürzt werden soll. Die ZfA neigt zu ersterem.

Neueste Informationen: Der Unterausschuß für Auswärtige Kulturpolitik des Auswärtigen Amtes hat in einer Sitzung am 9. 9. 1983 beschlossen, die Bundesregierung zu bitten, bis zum

#### **15. Januar 1984**

einen Bericht zur Besoldung deutscher Lehrer im Ausland auch im internationalen Vergleich sowie zu möglichen Alternativen vorzulegen mit dem Ziel, angesichts knapper Finanzen statt weniger möglichst mehr Lehrer ins Ausland zu entsenden (!!)

Hinsichtlich der Gleichbehandlung deutscher Lehrer im Ausland mit allen im Auftrag der Bundesrepublik Deutschland im Ausland Tätigen wird in parlamentarischen Kreisen immer noch die Frage gestellt, ob tatsächlich alle im Ausland Tätigen gleich behandelt werden können und müssen. Man bringt immer noch zum Ausdruck, daß sicherlich ein Unterschied darin zu sehen sei, ob man in seinem gesamten Berufsleben im Ausland tätig sei (Angehörige AA, Angestellte Goethe) oder aber nur vorübergehend (Wir bitten unsere Mitglieder hier um Argumentenhilfe).

In diesem Zusammenhang weist man darauf hin, daß der DAAD den Auslandszuschlag für Lektoren und andere für einen Versuchszeitraum von 2 Jahren um 20% gekürzt hat.

Wie der Vorstand in Erfahrung bringen konnte, gibt es im Zuge der Beratungen des Bundeshaushalts 1984 Überlegungen, Kürzungen bei den Besoldungen aller im Ausland Tätigen, also auch bei den Angehörigen anderer Ressorts, vorzunehmen, die Meinungsbildung hierzu ist noch nicht abgeschlossen.

Das Auswärtige Amt soll auch angedeutet haben, daß die Einsparung der 11,8 Millionen DM wohl erst im Jahre 1987 und 1988 erbracht werden könne.

Wir bitten unsere Mitglieder um Unterstützung in unsern Bemühungen um Erhalt des nach jahrelangem Kampf erreichten Status, wir bitten um Argumentationshilfen, vielleicht gibt es Argumente, die uns noch nicht bekannt sind, evtl. auch zur Besoldung im internationalen Vergleich und wir bitten, die Mitglieder des Haushaltsausschusses des Deutschen Bundestages (Liste kann angefordert werden) in unserer gemeinsamen Sache anzuschreiben.

Für den Vorstand des VDLiA  
Der Vorsitzende:



Gotthard HÖNIG

## Kein Aderlaß für deutsche Auslandsschulen!

**Eindrücke von der 16. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland  
27. 7. 83–30. 7. 83 in Würzburg**

Als die Mitglieder des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland zur 16. Hauptversammlung vom 27. 7. 83–30. 7. 83 auf die Festung Marienberg in Würzburg eingeladen wurden, schien das Programm keinen Zündstoff zu enthalten. Diesen Eindruck hatte wohl auch der bayerische Kultusminister Prof. Meier, der nach Einblick in das Tagungsprogramm feststellte, daß Grundsatzfragen diesmal nicht im Mittelpunkt stünden. Sicher aber wußte er von Tendenzen, auch im deutschen Auslandsschulwesen den Rotstift anzusetzen, wenn er an anderer Stelle seines Grußwortes davor warnte, aus der gegenwärtigen Krisensituation übereilte Konsequenzen zu ziehen und Positionen preiszugeben, deren Wiedererlangung zu einem späteren Zeitpunkt viel Geld und Mühe kosten dürfte.

Nun kam das heiße Eisen doch noch auf den Tagungstisch und schien die ursprünglichen zentralen Anliegen der Hauptversammlung – Problematik der Unterrichtung ausländischer Schüler in der Bundesrepublik, Fragen der Begegnung mit Fremdsprachen im frühen Kindesalter und in der Primarstufe, sowie Untersuchungen über den kulturpolitischen Stellenwert der Arbeit des Auslandslehrers – zumindest vorübergehend – in den Hintergrund zu drängen.

Der Vorstand des VDLiA war gemeinsam mit der GEW am 20. 7. 83 im Auswärtigen Amt über den Beschluß des Haushaltsausschusses des Deutschen Bundestages vom 28. 10. 83 informiert worden, die Mittel für vermittelte Lehrer bis 1984 um insgesamt 20 Millionen DM zu kürzen. Er formulierte kurzfristig einen Resolutionsentwurf, der am 27. 7. 83 ei-

nem neu geschaffenen Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer vorgelegt wurde. Dieser setzte sich in Anwesenheit der stellvertretenden Leiterin des Schulreferates im Auswärtigen Amt, Frau Holik und des Präsidenten der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Herrn Bernhard Becker, einen ganzen Vormittag mit diesem Problem auseinander.

Die Mitgliederversammlung billigte am 29. 7. 83 den Entwurf nach geringfügigen textlichen Änderungen fast einstimmig und beauftragte den Vorstand, die Resolution an die zuständigen Stellen weiterzuleiten.

Auch wenn man sich über die verschiedenen Kürzungsmodelle noch keine abschließende Meinung bilden kann, so stellt der Verband doch eindeutig klar, daß er sich notwendigen Kürzungen nicht verschließt, sofern sie alle Bereiche des Haushalts des Auswärtigen Amtes gleichermaßen und nicht nur Zuwendungen für vermittelte Auslandslehrer betreffen. Er wendet sich aber mit aller Entschiedenheit gegen jegliche einseitigen Eingriffe in dieses Gefüge. Der Verband ist der Auffassung, daß die bisher entwickelten Vorstellungen des Auswärtigen Amtes einen solchen Eingriff darstellen, den er mit seinem langjährigen Kampf um die Gleichstellung der Auslandslehrer mit den Bundesbeamten im Auslandsdienst nicht akzeptieren wird.

Mit Nachdruck stellt der VDLiA 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 beachtlichen Beitrag zu den Sparmaßnahmen der öffentlichen

Hand erbracht hat. Der Verband wendet sich mit aller Deutlichkeit gegen Vorstellungen einer weiteren Stellenkürzung. Sie werden nach seiner Auffassung die Leistungsfähigkeit deutscher Auslandsschulen erheblich in Frage stellen. In diesem Zusammenhang bezieht sich der VDLiA in erster Linie auf die entsprechenden Passagen in der Regierungserklärung von Bundeskanzler Helmut Kohl vor dem Deutschen Bundestag am 4. 5. 83: „Wir müssen die deutschen Auslandsschulen stärker als bisher fördern. Wir werden neue Anstrengungen unternehmen, um die deutsche Sprache im Ausland wieder mehr zu verbreiten.“

Der Verband deutscher Lehrer erklärt abschließend unmißverständlich, daß er den Beschluß des Haushaltsausschusses mit den Aussagen im Rahmenplan und in der Regierungserklärung für unvereinbar hält.

Für den Beobachter der Hauptversammlung des VDLiA war die Solidarität, die die in der Mitgliederversammlung mehrheitlich vertretenen ehemaligen Auslandslehrer mit ihren aktiven Kollegen zeigten, besonders beeindruckend.

Aus dem Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer sind noch 2 Anträge hervorzuheben, die die Mitgliederversammlung mit überzeugender Mehrheit verabschiedete. Obwohl das Sonderprogramm – Einsatz arbeitsloser Junglehrer im Ausland – langsam ausläuft, macht sich der Verband erhebliche Sorgen um deren Einstellung bei ihrer Rückkehr. Er ist der Meinung, daß bewährte Lehrer aus dem Programm bei der Einstellung in den innerdeutschen Schuldienst bevorzugt berücksichtigt werden sollen.

Die Regionalgruppe Spanien/Portugal setzte sich für eine Verbesserung der Fortbildungsmaßnahmen für die Ortskräfte ein. Der Vorstand des Verbandes, der wegen der Bedeutung der Ortskräfte überhaupt ein eigenes Referat hat, wird sich der Lösung des Problems mit Nachdruck annehmen.

Die Stellung der Vertrauensräte an den deutschen Auslandsschulen stellt ein wesent-

liches Anliegen der Verbandsarbeit dar. Zwar ist man sich bewußt, daß der Lehrervertrauensrat – z. T. wegen entgegengesetzter landesgesetzlicher Bestimmungen – nicht ohne weiteres den innerdeutschen Personalräten gleichgesetzt werden kann, doch fordern die Auslandslehrer unüberhörbar, bei der jetzt laufenden Überarbeitung durch den Auslandsschulausschuß die teilweise noch sehr restriktiven Bestimmungen aufzulockern.

Wenn auch die eingangs erwähnten Sparmaßnahmen für die Auslandsschulen der 16. Hauptversammlung eine besondere Note gaben, so blieb das uneingeschränkte Interesse aktiver und ehemaliger Auslandslehrer an den Vorträgen von Prof. Dr. Hansen, Münster, über Perspektiven der Schul- und Bildungspolitik für ausländische Schüler und Prof. Dr. Ursula Boos-Nünning über „Schulprobleme ausländischer Kinder, soziale und familiäre Ursachen“ erhalten. In Diskussionen und bei Gesprächen am Rande der Hauptversammlung zeigte sich, daß der VDLiA bereit ist, im Bereich der Schul- und Bildungspolitik für ausländische Schüler in Deutschland durch den Einsatz ehemaliger Auslandslehrer einen Beitrag zu leisten. Das „Dortmunder Modell“ von Oberstudiendirektor Hans Georg Becker, dem Vorsitzenden des VDLiA, könnte hier richtungsweisend sein.

Mit den Veranstaltungen des 3. Tages wollte der VDLiA mit Vorträgen von Prof. Dr. Sauer, Dortmund, und Studiendirektor Graffmann, Heidelberg, die Diskussion über Wert und Unwert der frühen Zweisprachigkeit erneut beleben und zu weiteren Untersuchungen über Bedingungen anregen, unter denen zweisprachige Erziehung Aussicht auf Erfolg hat.

Die Würzburger Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland hat klar gezeigt, daß diesem Bestand und Qualität deutscher Auslandsschulen ebenso am Herzen liegen wie die berechtigten Interessen seiner Mitglieder und die Ausnutzung der Erfahrung ehemaliger Auslandslehrer im Inland.

# Rechenschaftsbericht über die Vorstandsarbeit 1981–1983

## Referat: Schriftleitung

### I. Daten und äußerer Ablauf der Arbeit

Im Zeitraum zwischen der 15. und 16. Hauptversammlung des VdLiA sind insgesamt 7 Hefte herausgegeben worden, das 8. liegt zum Druck beim Verlag und dürfte alsbald ausgeliefert werden.

Während Heft 4/81 noch sehr umfangreich, 88 S. stark war, da es eine geschlossene Übersicht über die 15. Hauptversammlung in Bremen brachte, deutete sich im Heft 2/82 mit 48 S. schon die Tendenz an, die Seitenzahl der Hefte zu begrenzen. Auf der Vorstandssitzung vom 24./26. 9. 82 wurde dann endgültig beschlossen, daß aus Gründen der Kostenersparnis kein Heft stärker als 48 S. sein sollte. Gleichzeitig wurde beschlossen, das Erscheinungsdatum der einzelnen Hefte zu ändern. Nicht mehr im 3., sondern im 2. Monat eines Quartals sollten die Hefte ausgeliefert werden, d. h. im Februar, Mai, August und November eines jeden Jahres. Das erschien dem Vorstand im Hinblick auf die großen Ferien sowohl auf der nördlichen als auch auf der südlichen Halbkugel der Welt sinnvoller. So liegt jetzt der Redaktionsschluß jeweils am 10. Dezember, März, Juni und September eines Jahres.

Der Ablauf der Arbeit an einem Heft bis zu seiner Fertigstellung sieht dann folgendermaßen aus:

1. Die Manuskripte werden von der Schriftleitung gesammelt, geordnet, ausgezeichnet und mit Angaben für den Druck versehen an den Verlag gesandt.
2. Der Verlag gibt den Auftrag zur Satzherstellung an die Druckerei.
3. Nach etwa 4 Wochen kommen die Fahnenabzüge zur Korrektur an die Schriftleitung. Es können noch kurze aktuelle Beiträge eingefügt werden, Inhalts- und Autorenverzeichnisse müssen erstellt und die endgültige Reihenfolge der Beiträge festgelegt werden. Über die festgelegte Seitenzahl hinausgehende Beiträge müssen als „Stehsatz“ für das nächste Mal zurückgehalten werden. Die korrigierten Fahnenabzüge gehen dann an den Verlag zurück.
4. Im Verlag wird der Klebeumbruch erstellt, der technische Umbruch erfolgt danach in der Druckerei.

5. Eine Woche später liegen der Schriftleitung die Seitenabzüge zur letzten Korrektur vor.
6. Die Seitenabzüge gehen an den Verlag zurück, der der Druckerei die Imprimatur erteilt. Das Heft wird gedruckt und in der Buchbinderei geheftet.
7. Ca. 9 Wochen nach Redaktionsschluß liegt das neue Heft zum Versand bereit. Dieser erfolgt für die Auslandslehrer durch die Geschäftsstelle des VdLiA, für Inlandlehrer und private Abonnenten durch den Schroedel Schulbuchverlag.

Ein paar Worte seien noch zur Zusammenarbeit mit dem Verlag gesagt. Sie ist von Beginn an ausgesprochen gut gewesen. Ich habe stets für meine Anliegen ein offenes Ohr gefunden, und man war immer bereit, auf unsere Wünsche einzugehen. Das hat sich auch nach dem Konkurs des Hermann Schroedel Verlags und der Übernahme durch die Verlagsgruppe Georg von Holtzbrink am 8. 12. 81 nicht geändert, zumal die für uns entscheidenden Mitarbeiter, Frau Dr. Ebeler und Herr Scheidt in ihrer alten bzw. sogar erweiterten Funktion im Verlag verblieben. Beiden sei an dieser Stelle für die gute Zusammenarbeit herzlich gedankt!

### II. Zum Inhalt der Hefte

Spätestens nach dem Erscheinen der vom Auswärtigen Amt Bonn/ZfA Köln im Sommer 1980 herausgegebenen Zeitschrift „Begegnung“ war es notwendig, sich über Aufgaben und Inhalt unserer Verbandszeitschrift neu Gedanken zu machen. „Begegnung“ ist attraktiv, gut bebildert, ansprechend aufgemacht, und die Artikel lesen sich zügig und sind interessant. Ist „Begegnung“ für „Der deutsche Lehrer im Ausland“ eine Konkurrenz; macht es ihn vielleicht sogar überflüssig?

Wenn auch unsere Verbandszeitschrift äußerlich ein bescheideneres Kleid trägt, sich dem Leser nicht sogleich anbietet, glaube ich doch, daß sie ihre Daseinsberechtigung hat und daß „Begegnung“ sie nicht ersetzen kann. „Der deutsche Lehrer im Ausland“ soll

eine Verbandszeitschrift sein, d. h. sie soll zunächst einmal Mitglieder und Freunde des Verbandes über das Verbandsleben einschließlich der Arbeit des Vorstandes informieren. Aus diesem Grunde haben wir in der Vorstandssitzung vom 24./26. 6. 82 und 24./26. 9. 82 beschlossen, die Reihenfolge der einzelnen Rubriken unserer Zeitschrift zu ändern, um das Gewicht in ihr deutlicher zu machen. So folgten dann der 1. Rubrik „Verband“ die Rubriken „Aktuelle Information“, „Diskussion“, „Auslandsschulen“, „Bericht“, „Didaktik“, „Pressestimmen“ und „Büchertisch“. Zugunsten umfangreicherer Beiträge kann allerdings manchmal die eine oder andere Rubrik, niemals aber die ersten beiden ausfallen.

Die Zeitschrift soll aber auch, so meine ich, Sprachrohr ihrer Mitglieder sein. Das, was der einzelne Auslandslehrer oder eine Gruppe an Einsichten und Erlebnissen, an Erfolgen und Mißerfolgen im fremden Land und an seiner Schule erfahren hat, darf und sollte er hier wiedergeben. Daß es dabei auch zu konträren Ansichten kommen kann, erscheint mir nur erwünscht. Wie anders könnte sich eine lebhafte Diskussion und Meinungsbildung vollziehen? Außerdem enthält auch unsere Zeitschrift im Impressum den Satz: „Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht in jedem Fall die Meinung des Vorstandes wieder.“

Die Beiträge kommen z. Z. noch bis auf wenige Ausnahmen unaufgefordert, glücklicherweise so zahlreich, daß ich bisher noch nicht in die Verlegenheit kam, zu wenig Material für ein Heft vorliegen zu haben. Allen freiwilligen Mitarbeitern sei sehr herzlich dafür gedankt. Die Tatsache, daß nur in geringem Maße gezielte Artikel erbeten werden, bedeutet allerdings auch, daß manche Regionen überrepräsentiert sind. Ich denke da z. B. an Spanien, Chile, bzw. den ganzen lateinamerikanischen

Raum. Keineswegs möchte ich mit dieser Bemerkung erreichen, daß jetzt von dort weniger, wohl aber, daß mir auch aus anderen Regionen Beiträge geschickt werden.

Seit kurzem wird der „Büchertisch“ von Herrn Klaus Richter bearbeitet, dem ich für die Übernahme dieses Amtes sehr danke. Die Zusammenarbeit mit den Verlagen und Rezensenten ist recht umfangreich, so daß sie zufriedenstellender von jemandem geleistet wird, der sich ausschließlich mit dieser Aufgabe befaßt.

### III. Anregungen und Verbesserungen

Wie wohl die meisten Schriftleiter bin ich auch auf Anregungen und Verbesserungsvorschläge angewiesen und froh, wenn sie kommen. Leider bin ich noch ein Jahr mit voller Stundenzahl im Schuldienst, so daß die Zeit, die ich der Verbandsarbeit und damit auch der Zeitschrift widmen kann, begrenzt ist. Doch hoffe ich, nach meiner Pensionierung im Sommer 1984 mehr Zeit zur Verfügung zu haben. Dann möchte ich geplanter und gezielter Kollegen zu bestimmten Themenkreisen ansprechen, die Beiträge müßten, sowohl von ihrer Thematik als auch im Hinblick auf die Autoren ausgewogener und breiter gestreut sein. Vielleicht läßt sich da einiges tun?

Zum mindesten aber könnte ich dann endlich schneller auf die mir zugehenden Briefe und Manuskripte antworten. Der jetzige Zustand, der sich häufig um die Frage dreht: Was tue ich zuerst; Aufsätze korrigieren oder einen Brief beantworten? ist manchmal arg belastend, zumal ich mich doch meistens für die Aufsätze entscheiden muß.

So bitte ich denn für dieses Versäumnis auch im nächsten Jahr noch um Nachsicht.

## Regionalgruppen

Eckhard STEGMANN

### *Herbsttreffen der Regionalgruppe Detmold – Bielefeld*

Am Sonabend, dem 22. Oktober 1983 fand das traditionelle Herbsttreffen im allen vertrauten Haus der Volkshochschule Detmold statt. Zu Beginn gedachten wir unseres Mitglieds Hermann Hartmann, der am 15. 8. 83 im Alter von fast 83 Jahren in Bielefeld gestorben ist. Er war der Senior unter uns Auslandslehrern

und hatte bis zuletzt sein Interesse am VDLiA und der Auslandsschularbeit bewahrt.

Dann sprach Rolf Schlegel (früher Barcelona und Lima), der im vorigen Jahr nach Lippe zurückkehrte, über „Eigene Erfahrungen mit Projekten zur Entwicklungshilfe in Peru“. Seine Ausführungen veranschaulichte

er durch eine Ausstellung von vorzüglichen Großfotos im Vortragsraum, die ein gutes Bild von der dortigen Situation und den Erfolgen der Projekte gaben. In einem Farbfilm zeigte er das Leben der peruanischen Slumbewohner. Die Hälfte der 5 Millionen Einwohner von Lima wohnt in Elendsvierteln, zum Teil in Hütten, die nur aus Schilfmatten bestehen. Schlegel, der sich mit seiner Familie weiterhin für die Armen in Peru engagiert, berichtete, wie seit 1975 Lehrer der deutschen Schulen in Lima nach dem Grundsatz „Hilfe zur Selbsthilfe“ dazu beitragen, daß im Elendsviertel Ollantay von den Bewohnern selbst eine Schule für ihre Kinder gebaut werden konnte. Das Interesse an diesem Thema war bei den fast 40 Teilnehmern sehr groß. Mehrere von ihnen kennen Peru aus eigener Erfahrung, und so ergab sich eine lebhafte Diskussion. Durch Verkauf des Buches „Peruanische Kinder zeichnen ihre Wirklichkeit“ wurde Geld für die weitere Unterstützung dieses Entwicklungsprojekts gesammelt.

Die Gespräche darüber wurden zum Teil noch beim „gemütlichen Beisammensein“ im alten Braukeller fortgesetzt. Dort gab es auch gute Sachen zum Essen und Trinken, die von den Teilnehmern mitgebracht waren und ein reichhaltiges Büfett ergaben. (Den Damen gilt dafür besonderen Dank!) Einige ehemalige Lehrer der deutschen Schule in Barcelona trafen sich zu ihrer freudigen Überraschung nach

11 Jahren zum ersten Male wieder. Kollege Schneider aus Blomberg, der in wenigen Monaten nach Chile geht, verabschiedete sich von uns. Drei zur Zeit in Detmold studierende Gäste aus England, Frankreich und Kanada machten unsere Zusammenkunft noch weltoffener. Die gesellige und Freundschaften pflegende Tradition kam also nicht zu kurz.

Otto Bitter, der kürzlich nach langjähriger Tätigkeit aus Argentinien zurückkehrte und mit Frau und Sohn zu dem Treffen kam, ist bereit, beim nächsten Frühjahrstreffen über seine Reisen in Lateinamerika zu berichten (mit Dias). Diesmal sollen mehr die Schönheiten und alten Kulturschätze dieses Teiles der Welt gezeigt werden als seine bedrückenden sozialen Probleme. Im Anschluß an den Vortrag ist wieder eine Aussprache vorgesehen.

Diese nächste Zusammenkunft findet am Sonnabend, dem 12. Mai 1984 um 16.30 Uhr statt, wieder im altvertrauten Haus der Volkshochschule Detmold, Krumme Straße 20, Hintereingang. Nach Möglichkeit soll jeder etwas Eßbares mitbringen, weil sich das so bewährt hat. Heißer Tee wird gegen einen Unkostenbeitrag gereicht, ebenso kalte Getränke mit und ohne Alkohol. Gäste sind – wie üblich – herzlich willkommen, doch bitten wir um Voranmeldung an unsern Obmann Christian Kanne, Am Roßbruch 28, 4930 Detmold, Tel. 0 52 31/6 95 01.

---

## PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

---

### in memoriam

Durch den Tod verloren wir unser Ehrenmitglied

**Ministerialrat Dr. Heinrich Langerfeld**

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

---

## Neue Mitglieder

---

BRAUN, Dr. Michael, StD. DS Pretoria  
DÖRLE, Annegret, L. DS Riyadh  
ECKHARD, Günter, L. DS San Salvador  
KRAUSE, Hans, RSchL. DS Riyadh  
MEIER, Gunbert, OStR. Colegio Goethe, Buenos Aires  
MÜLLER, Karl, StR. Colegio Humboldt, Lima  
OERTEL, Joachim, OStR. Deutsche Botschaftsschule Addis Abeba  
OTT, Maria Elisabeth, Rln. DS Barcelona  
PACH, Klaus, StR. DS San Salvador  
PICKEL, Heinrich, HL. DS Barcelona  
SCHERLENZKY, Christian, StR. Hoelters-Schule, Villa Ballester  
SEIDEL, Walter, OStR. DS Barcelona

---

## Anschriftenänderungen

---

Becker, Hans-Georg, 4600 Dortmund-Lücklemberg, Hans-Wilhelm-Hansen-Weg 11  
BOTHE, Wolfgang, 3340 Wolfenbüttel, Harzstr. 11  
CRAMER, Martin, 2841 Wagenfeld, Zum Neustädter Moor 11  
DIGNAS, Guido, 4790 Paderborn, v. Kettelerstr. 20  
FORWICK, Dr. Friedhelm, DS Quito  
FRANK, Siegrun, 7556 Ötigheim, Karlstr. 14  
FREI, Franz, 7932 Munderkingen, Goerlitzerstr. 4  
GOLTZ, Dieter, 6700 Ludwigshafen 15, Kettlerstr. 25  
GRAFF, Helmut, 5100 Aachen, Auf Überhaaren 66  
HAMMER, Wolfgang, 2391 Großenwiehe, Lerchenweg 10

ISRINGHAUSEN, Hans, PS d. Dtsch. Botschaft Ankara  
KLEINEBERG, Monika, 3400 Göttingen, Eisenacherstr. 10  
KÖNIG, Hans Peter, 7712 Blumberg, Kiefernweg 16  
KOJ, Dr. Peter, 2000 Hamburg 52, Ansorgestr. 32, ab 1. 4. 84: Hamburg 50, Susettestr. 4  
KORMANN, Dr. Hilmar, 8620 Lichtenfels, Sternbergstr. 1  
KRAUS, Bernhard, 6500 Mainz 1, Heiligkreuzweg 77  
KUNZE, Michael, 4006 Erkrath, Georg-Büchner-Str. 54  
MEYER, Barbara, 4170 Geldern, Lupoldstr. 19  
NEUMANN, Dr. Manfred, 5500 Trier, Hofberg 23  
OLMES, Thea, 7000 Stuttgart, Danneckerstr. 4  
OSSENBÜHL, Hermann, DS Mailand  
RENKL, Thomas, 8772 Marktheidenfeld, An der Hafnergrube 10  
SCHNEIDER, Gunther, 6380 Bad Homburg, Siemensstr. 25  
SONNEBORN, Friedrich-W., 5090 Leverkusen 1, Engstenbergerweg 17  
UNMÜSSIG, Bernhard, 7800 Freiburg, Zasiustr. 86  
VOGLER, Gerhard, 7541 Straubenhardt 4, Drosselweg 11

---

## Neuer Obmann

---

DS Mexico: KNOP, Eckehart

## Mitarbeiter dieses Heftes

Helmut BIRKENFELD, Meister-Johann-Str. 12, 5000 Köln 41  
Manfred BÖNSCH, Universität Hannover, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Bismarckstr. 2, 3000 Hannover 1  
Claus-Günter FRANK, Deutsche Schule Lissabon, Av. General Norton de Matos, P-1699 Lissabon/Portugal  
Helmut GRAFF, Auf Überhaaren 66, 5100 Aachen  
Georg HANSEN, Westf. Wilhelms-Universität, Institut f. Erziehungswissenschaft, 4400 Münster/Westf.  
Otto MANN, P. O. B., 3888, Beirut/Libanon  
Uta SADJI, Université de Dakar, Département d'Allemand/Sénégal  
Egon G. SCHLEINITZ, Zugspitzstr. 30, 8120 Weilheim/Obb.  
Barbara SCHÖN, Colegio Alemáconcha Espina, 32, Madrid/Spanien  
Eckhard STEGMANN, Agnes-Miegel-Weg 9, 4930 Detmold  
Harry WERNER, Sekretariat der KMK, Nassestr. 8, 5300 Bonn

### Fernunterricht für deutsche Schüler im Ausland

Zusammen mit dem *Auswärtigen Amt* (AA) und dem *Bundesverwaltungsamt* (BVA) veranstaltete die *Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht der Länder* (ZFU) am 10. 11. 1983 im Bonner Außenministerium eine Tagung „Fernunterricht für deutsche Schüler im Ausland“.

Ca. 50 Experten aus Organisationen, Instituten, Stiftungen, Behörden, Akademien und Verbänden, die im weitesten Sinne mit Fragen der Beschäftigung deutscher Staatsangehöriger im Ausland zu tun haben, verfolgten interessiert die Dokumentation des *Fernlehrwerks für deutsche Schüler im Ausland* und beteiligten sich an der Diskussion. Das Fernlehrwerk besteht aus zwei Teilen. Ein erster Teil für Vorschul- und Grundschulkinder, der auf Erfahrungen seit ca. 1971 beruht, vermittelt in Korrespondenzform einen angemessenen Unterricht und entfaltet sich in der Vorstellungswelt des Kindes. Anbieter dieses Fernunterrichts für Schüler ist die Deutsche Fernschule für Primar- und Sekundarstufen g. e. V. in Gießen-Kleinlinden.

Der zweite Teil des Lehrwerks, angeboten von dem Institut für Lernsysteme GmbH in Hamburg, vermittelt in Form eines Medienverbundes, d. h. mit Lehrbriefen in Anlehnung und Ergänzung von in der Bundesrepublik zugelassenen Schulbüchern und weiteren technischen Arbeitsmitteln sowie schriftlichen Anleitungen für die Eltern der Schulkinder, den Unterrichtsstoff der Klassen 5 bis 7 weiterführender Schulen. Er differenziert ab Klasse 6 in Lehrheiten für Hauptschule und Realschule.

Beide Teile des Lehrwerks sind mit finanzieller Hilfe des Auswärtigen Amtes geplant und erstellt worden (1,9 Mio DM). Ein Beirat aus fachlich kompetenten Mitgliedern des Auswärtigen Amtes, des Bundesverwaltungsamtes (Zentralstelle für ausländisches Schulwesen), der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht der Länder und des Auslandsausschusses der KMK, begleitete die Planung der beiden Projekte des Fernlehrwerks, insbesondere hinsichtlich der Leitziele, der Unterrichtsfächer und der technischen Vorgaben sowie der Betreuung nach den Vorschriften des

Fernunterrichtsschutzgesetzes bzw. des Staatsvertrags über das Fernunterrichtswesen.

Z. Zt. nehmen etwa 400 Schüler und Schülerinnen deutscher Familien, die zeitweise im Ausland an Orten leben, an denen sich keine deutsche Schule befindet, an dem Fernlehrwerk teil.

Der Leitende Direktor der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht der Länder, *Hans Günter Haagmann*, führte in der Eröffnungsrede aus:

„Diese Art Fernunterricht ist das erste Konzept einer Methode, einer angepassten Fernschuldidaktik für Schüler. Bis vor einiger Zeit gab es lediglich – und nicht nur in der Bundesrepublik Deutschland – fernunterrichtliche Methoden für die bzw. in der Erwachsenenbildung. Kinder, die an diesem Fernlehrwerk teilnehmen, können ja nicht – wie es von Erwachsenen im Fernunterricht verlangt wird – eigenverantwortlich arbeiten. Daher mußten Eltern oder eine andere Bezugsperson mit „eingebunden“ werden in den Lernprozeß. Aus dem Grunde gehören Elternbegleitmaterialien (Handbuch, Elternhefte) mit zu dem Konzept. Dies war Voraussetzung für eine angepaßte Didaktik!“

Die Resonanz auf das noch zu wenig bekannte Fernlehrwerk bei Deutschen im Ausland war zunächst schwach. Inzwischen ist das Bemühen des Auswärtigen Amtes und der privaten Veranstalter erkannt worden, so daß davon auszugehen ist, daß das Fernlehrwerk für deutsche Schüler im Ausland einen angemessenen Anspruch findet.

Die Veranstaltung am 10. 11. 1983 diente vor allem dazu, alle Mitarbeiter in Behörden, Institutionen und Organisationen mit dem Fernlehrwerk näher bekannt zu machen und sie als Multiplikatoren zu gewinnen. Dieser Fernunterricht, der bis zur Vermittlung der Unterrichtsstoffe der 10. Klasse ausgebaut werden soll, hilft vor allem den deutschen und deutschsprachigen Kindern, die mit ihren Eltern im Ausland leben, der Entwicklungs- und der Gesellschaftspolitik und nicht zuletzt der Wirtschaftspolitik.“

Die Anregungen zum Aufbau eines solchen fernunterrichtlichen Lehrwerks für deutsche Schüler und Jugendliche im Ausland gehen zurück auf Vorstellungen der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht der Länder, die be-

reits 1971/72 im Auswärtigen Amt vorsprach, vor allem auf das Engagement der damaligen Staatssekretärin im Auswärtigen Amt, *Frau Dr. Hildegard Hamm-Brücher*, und ihrer Mitarbeiter in der Kulturabteilung des AA.

## Seminare der Orff-Schulwerk-Gesellschaft 1984

Die Orff-Schulwerk-Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland e. V. veranstaltet 1984 sieben Seminare für Elementare Musik- und Tanzerziehung.

|             |                  |                                                                                                                 |
|-------------|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kurs Nr. 1: | 12.–16. 3. 1984  | Musikakademie Marktoberdorf<br>Seminar für Elementare Musik- und Tanzerziehung                                  |
| Kurs Nr. 2: | 23.–28. 4. 1984  | Kassel Osterkurs                                                                                                |
| Kurs Nr. 3: | 24.–28. 4. 1984  | Enkenbach „Elementare Musik und Szene“                                                                          |
| Kurs Nr. 4: | 7.–11. 5. 1984   | Musikakademie Hammelburg „Spiel und Gestaltung in Musik und Bewegung“                                           |
| Kurs Nr. 5: | 10.–14. 9. 1984  | Musikakademie Hammelburg „Musik und Tanz in der Praxis mit Kindern von 4–7 Jahren“                              |
| Kurs Nr. 6: | 8.–12. 10. 1984  | Musikakademie Hammelburg<br>Orff-Schulwerk Aufbaukurs                                                           |
| Kurs Nr. 7: | 22.–26. 10. 1984 | Musikakademie Marktoberdorf<br>„Musik, Bewegung und Spiel in der sonderpädagogischen u. therapeutischen Praxis“ |

Vorkenntnisse sind für die obengenannten Kurse (ausgenommen Kurs Nr. 6) nicht erforderlich!

Ausführlicher Veranstaltungsplan 1984 und Anmeldeformulare:

Geschäftsführung der Orff-Schulwerk-Gesellschaft e. V., Hermann-Hummel-Straße 25,  
8032 Lochham bei München

### Langfristige Sommerferienregelung 1987 bis 1994 (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 24. 6. 1983)

| Land               | 1987        | 1988         | 1989        | 1990        | 1991        | 1992        | 1993        | 1994        |
|--------------------|-------------|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Baden-Württemberg  | 2.7.–15.8.  | 30.6.–13.8.  | 6.7.–19.8.  | 19.7.– 1.9. | 11.7.–24.8. | 2.7.–15.8.  | 1.7.–14.8.  | 7.7.–20.8.  |
| Bayern             | 30.7.–14.9. | 21.7.– 5.9.  | 27.7.–11.9. | 26.7.–10.9. | 25.7.– 9.9. | 30.7.–14.9. | 22.7.– 6.9. | 28.7.–12.9. |
| Berlin             | 25.6.– 8.8. | 16.6.–30.7.* | 20.7.– 2.9. | 12.7.–25.8. | 4.7.–17.8.  | 25.6.– 8.8. | 18.6.–31.7. | 21.7.– 3.9. |
| Bremen             | 25.6.– 8.8. | 16.6.–30.7.  | 20.7.– 2.9. | 12.7.–25.8. | 4.7.–17.8.  | 25.6.– 8.8. | 18.6.–31.7. | 21.7.– 3.9. |
| Hamburg            | 18.6.– 1.8. | 4.7.–13.8.   | 17.7.–26.8. | 9.7.–18.8.  | 1.7.–10.8.  | 18.6.– 1.8. | 5.7.–14.8.  | 18.7.–27.8. |
| Hessen             | 18.6.– 1.8. | 28.7.–12.9.  | 13.7.–23.8. | 5.7.–15.8.  | 27.6.– 7.8. | 18.6.– 1.8. | 29.7.–13.9. | 14.7.–24.8. |
| Niedersachsen      | 25.6.– 5.8. | 16.6.–30.7.  | 20.7.–30.8. | 12.7.–22.8. | 4.7.–14.8.  | 25.6.– 5.8. | 18.6.–31.7. | 21.7.–31.8. |
| Nordrhein-Westf.   | 16.7.–29.8. | 7.7.–20.8.   | 22.6.– 5.8. | 15.6.–31.7. | 18.7.–31.8. | 16.7.–29.8. | 8.7.–21.8.  | 23.6.– 6.8. |
| Rheinland-Pfalz    | 23.7.– 2.9. | 14.7.–24.8.  | 29.6.– 9.8. | 28.6.– 8.8. | 20.6.–31.7. | 23.7.– 2.9. | 15.7.–25.8. | 30.6.–10.8. |
| Saarland           | 23.7.– 5.9. | 14.7.–27.8.  | 29.6.–12.8. | 28.6.–11.8. | 20.6.– 3.8. | 23.7.– 5.9. | 15.7.–28.8. | 30.6.–13.8. |
| Schleswig-Holstein | 18.6.– 1.8. | 1.7.–13.8.   | 13.7.–26.8. | 6.7.–18.8.  | 28.6.–10.8. | 18.6.– 1.8. | 2.7.–14.8.  | 14.7.–27.8. |

\* Berlin wird an dem Grundsatz festhalten, den „17. Juni“ aus dem Ferienbeginn auszuklammern. Die übrigen Länder sind damit einverstanden, daß Berlin in den Jahren, in denen der „17. Juni“ in seinen Ferienzeitraum fallen würde, eine Woche später mit den Sommerferien beginnen kann.

## DISKUSSION

Uta SADJI

### Kein Sütterlin in Senegal? \*

Warum eigentlich nicht? Aus welchen Gründen soll afrikanischen Studenten die Kenntnis der Sütterlin-Schrift vorenthalten werden? Spontan fallen einem folgende zwei ein: Für afrikanische Germanisten reiche es völlig aus, wenn sie sich auf deutsch unterhalten und die Literatur nach 1945 sowie die deutsche Presse lesen können, und: weder der Verfasser der Inauguraldissertation noch sein Rezensent dürften Germanistik studiert haben, also nicht über die Geschichte der deutschen Sprache und somit die kulturpolitische Bedeutung der Sütterlin-Schrift informiert sein. Nur auf diese zwei Punkte soll hier kurz eingegangen, die seit einem Jahr wogende Diskussion um Wert beziehungsweise Unwert von Mendes Schrift mit ihrem ganzen Ballast an persönlichen Ressentiments ausgeklammert werden.

Wenn man bereit ist, weder bei Mende noch bei Moser eine bewußte Verleumdung des „Département d'Allemand“ vorauszusetzen, soll dennoch folgendes klargestellt sein: An der Universität Dakar werden bei Klausuren keine Transkriptionen in die Sütterlin-Schrift verlangt. Im Rahmen der Einführung in die Entwicklung der deutschen Sprache erfahren die Studenten des jeweiligen zweiten Studienjahres allerdings etwas über die verschiedenen Schriftformen und werden in einer Unterrichtsstunde mit dem Alphabet der Sütterlin-Schrift vertraut gemacht, woraufhin ihnen vorgeschlagen wird, sich selbst einmal in dieser Schrift zu versuchen. Einen solchen Versuch (er war besonders gelungen und wurde daher mit einer Anerkennungsnote belohnt) hat Mende sich von einem ehemaligen Studenten geben lassen und ihn dann ohne dessen Zustimmung veröffentlicht.

Daß Moser alles, was er zur Germanistik an der Dakarer Universität zu sagen hat, auf diese Reproduktion bezieht und sogar noch einen reißerischen Titel daraus schlägt, beweist folgendes: 1. daß er sich während seiner mehrjährigen Tätigkeit als Deutschlehrer in Senegal nie für unser Institut interessiert und an Ort und Stelle informiert hat; 2. daß ein deutscher Deutschlehrer im Ausland kein Germanist zu sein braucht; 3. daß zwischen der Angst vor dem Neokolonialismus einerseits und dem Paternalismus den Afrikanern gegenüber andererseits schwer zu unterscheiden ist.

Die letzten zwei Punkte treffen auch auf Mende zu. Er unterrichtete, das ist wahr, ein Jahr lang mit einer wöchentlichen Doppelstunde an unserem Institut. Bei der Themenwahl war ihm freie Hand gelassen worden, er behandelte ausschließlich den Faschismus. Daß sogar ein Nichtgermanist, der sich intensiv mit diesem Kapitel deutscher Geschichte befaßt, dessen wahren Geist ohne Kenntnis der Sütterlin-Schrift und deren ideologischer Betrachtung durch die Nationalsozialisten nicht voll begreifen kann, braucht hier nicht erörtert zu werden. – Sütterlin als die Schrift noch der Expressionisten und von Exil-dichtern (wenn es schon nicht die „klassische“ Literatur sein soll!) verdient außerdem zumindest einmal einen Leseversuch. Oder Sütterlin einfach als Briefhandschrift einer Generation Deutscher, die trotz ihres Alters auch mit Afrikanern korrespondieren können.

Warum also auf keinen Fall Sütterlin für afrikanische Germanisten (und um die geht es hier, nicht um Deutschschüler, wie Mosers Titel glauben lassen könnte!)? Nur, weil diese Schrift nach 1945 verteufelt wurde, weil die Mehrzahl der deutschen Studenten und deutsche Lehrende sie auch nicht kennen? Oder, weil für Afrikaner schon ein Schmalspurstudium ausreichend ist?

Diskussion beziehungsweise Dialog als Grundlage für eine ständig verbesserte „planification de l'éducation en rapport avec l'économie“: einverstanden, vorausgesetzt, daß sie direkt geführt werden und nicht erst nach Jahren in deutschen Medien. Außerdem müßten die Kritiker schon unvoreingenommen sein und über ein Minimum an Sachkenntnis verfügen.

\* Der vorstehende Beitrag bezieht sich auf einen Artikel von Herrn Richard Moser: „Sütterlin in Senegal – oder berufsorientierter Deutschunterricht?“, der unter der Rubrik „Büchertisch“ schon im Heft 4/82 unserer Zeitschrift erschienen ist.

Aus mehreren Gründen kann bedauerlicherweise erst jetzt eine Entgegnung auf diese erweiterte Buchbesprechung erfolgen, doch möchten wir, trotz des langen Zeitabstandes, der Autorin die Möglichkeit geben, ihre Ansicht darzustellen.

# BERICHT

Georg HANSEN

## Perspektiven der Schul- und Bildungspolitik für ausländische Schüler

Perspektiven für eine Schul- und Bildungspolitik für ausländische Kinder lassen sich nicht isoliert entwickeln:

- Nicht isoliert von den Perspektiven für eine Schul- und Bildungspolitik für deutsche Kinder, da es sich nicht um getrennte Populationen mit völlig anderen Zukünften handelt, sondern zum großen Teil um Mitglieder der gleichen Gesellschaft.
- Nicht isoliert von Rahmenbedingungen, die die Perspektiven in ihrer Richtung bestimmen. Zu diesen Rahmenbedingungen gehören die quantitativ-strukturelle Ausgangslage der Beschulung ausländischer Kinder in der Bundesrepublik ebenso wie die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen ausländische Mitbürger in der Bundesrepublik leben und wie das Repertoire schul- und gesellschaftspolitischer Strategien im Umgang von Mehrheiten mit Minderheiten.

Im folgenden werden diese Rahmenbedingungen dargestellt und im Hinblick auf die Entwicklung schul- und bildungspolitischer Perspektiven untersucht. Zum Schluß wird versucht, schul- und bildungspolitische Perspektiven für ausländische *und* deutsche Kinder zu entwickeln.

### 1. Quantitativ-strukturelle Rahmenbedingungen

Ein erstes zentrales Datum dieser Rahmenbedingungen ist die Geburtenentwicklung, aus der sich – bei aller Vorsicht über Annahmen zum Wanderungsverhalten – die Schülerzahlenentwicklung ableiten läßt. Die Geburtenstatistik in der Bundesrepublik (vgl. Tabelle 1) zeigt, daß etwa jedes achte in den letzten Jahren geborene Kind ausländische Eltern hatte.

Tabelle 1: Geburtenentwicklung und mögliche Entwicklung der Schülerjahrgänge in der Bundesrepublik in 1000

| Geburts-jahr  | Ein-schulungs-jahr | Entlaß-schul-jahr | Ins-gesamt | Deutsche | Ausländer | Ausländeranteil |
|---------------|--------------------|-------------------|------------|----------|-----------|-----------------|
| 1975          | 1981               | 1991              | 600,5      | 501,4    | 99,1      | 16,5%           |
| 1976          | 1982               | 1992              | 602,9      | 515,9    | 87,0      | 14,4%           |
| 1977          | 1983               | 1993              | 582,3      | 503,9    | 78,4      | 13,5%           |
| 1978          | 1984               | 1994              | 576,5      | 501,5    | 75,0      | 13,0%           |
| 1979          | 1985               | 1995              | 580,7      | 505,9    | 74,8      | 12,9%           |
| 1980          | 1986               | 1996              | 620,7      | 540,0    | 80,7      | 13,0%           |
| 1981          | 1987               | 1997              | 627,0      | 545,0    | 82,0      | 13,1%           |
| Prognosewerte |                    |                   |            |          |           |                 |
| 1982          | 1988               | 1998              | 617,4      | 534,1    | 83,3      | 13,5%           |
| 1983          | 1989               | 1999              | 627,1      | 534,4    | 83,7      | 13,3%           |
| 1984          | 1990               | 2000              | 636,6      | 552,6    | 84,0      | 13,2%           |
| 1985          | 1991               | 2001              | 645,0      | 560,9    | 84,1      | 13,0%           |
| 1986          | 1992               | 2002              | 652,2      | 571,1    | 81,1      | 12,4%           |

Quelle: Rolff, Klemm, Tillmann: Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 2, Weinheim 1982, S. 60

Die Geburtenprognose bis 1986 geht von ähnlichen Anteilen aus. Wenn unberücksichtigt gelassen wird, welche Auswirkungen auf das Wanderungsverhalten ausländischer Mitbürger ökonomische oder rechtliche Faktoren (Zuzugssperre) haben werden, so bedeuten diese Geburtenzahlen für die Schule: Bis Ende der achtziger Jahre wird jeder achte eingeschulte Grundschüler eine andere Muttersprache als Deutsch haben, bis Ende der neunziger Jahre hat jeder achte Absolvent der Sekundarstufe I eine andere Ausgangssprache. Dieser Anteil von Schülern anderer Ausgangssprachen liegt weit über den Anteilen, die bisher im Durchschnitt von Schulen der Sekundarstufe I in der Bundesrepublik aufgenommen wurden. Dieses erste Datum zeigt, daß – mögliche dramatische Entwicklungen im ökonomischen und rechtlichen Bereich außer Betracht gelassen – eine Entschärfung quantitativer Probleme der Schulpolitik für ausländische Kinder in diesem Jahrhundert nicht zu erwarten ist.

Angesichts der regionalen Verteilung ausländischer Eltern in der Bundesrepublik führen die beschriebenen Anteile ausländischer Kinder an den Schülern in vielen Städten – vor allem in Ballungsgebieten – dazu, daß jeder 4. Schüler der künftigen Einschulungsjahrgänge und – entsprechend später – der Sekundarschulen eine andere Ausgangssprache spricht. Schon jetzt zeichnet sich ab, daß neben den bisher im Vordergrund stehenden Sprachen aus den Hauptanwerbeländern weitere Sprachen, z. B. Arabisch, anzutreffen sein werden. Diese Entwicklung ist bisher in den Schulen häufig noch nicht erkennbar, da es sich um Kinder handelt, die erst in den kommenden Jahren das Einschulungsalter erreichen.

Nach den bisherigen Erfahrungen wird der größte Teil dieser Schüler nach der Grundschule die Hauptschule besuchen. Daher ist angesichts der genannten Zahlen zu fragen, was diese Anteile von Schülern anderer Ausgangssprache rein quantitativ für die Hauptschule bedeuten. Hierbei spielen allerdings nicht nur diese Anteile eine Rolle, sondern ebenso das Übergangsverhalten sowohl deutscher als auch ausländischer Kinder zu den weiterführenden Schulen. Einige Beispielrechnungen sollen diesen Zusammenhang und seine möglichen Folgen für die Hauptschule verdeutlichen:

1. Von 100 Kindern haben 10 ausländische und 90 deutsche Eltern. Die ausländischen Kinder gehen zu 80% auf die Hauptschule über – also acht Kinder. Die deutschen Kinder gehen zu 40% auf

die Hauptschule über – also 36 von 90 Kindern. In der Hauptschule sind also 8 ausländische und 36 deutsche Kinder; dies entspricht einem Ausländeranteil von 18,2%.

2. Von 100 Kindern haben 20 ausländische und 80 deutsche Eltern. Die Übergangsquote zur Hauptschule liegt bei 90% (Ausländer) und 30% (Deutsche). In der Hauptschule sind also 18 ausländische und 24 deutsche Kinder; dies entspricht einem Ausländeranteil von 42,9%.
3. Von 100 Kindern haben 50 ausländische und 50 deutsche Eltern. Bei Übergangsquoten von 70% (Ausländer) und 50% (Deutsche) gehen 35 Ausländer und 25 Deutsche in die Hauptschule über; dies entspricht einem Ausländeranteil von 58,3%.

Hieraus wird zweierlei deutlich:

- Bei niedrigen und mittleren Übergangsquoten von deutschen Kindern, aber hohen Übergangsquoten ausländischer Kinder, reicht bereits ein niedriger Jahrgangsanteil ausländischer Kinder aus, um zu erheblichen Anteilen ausländischer Hauptschüler zu führen. Dies bedeutet, daß auch in vielen ländlichen Gebieten Hauptschulen künftig mit dem Problem der Integration ausländischer Schüler konfrontiert sein werden.
- Überdurchschnittlich hohe Übergangsquoten von deutschen und vergleichsweise niedrige Übergangsquoten von ausländischen Kindern verbunden mit einem hohen Jahrgangsanteil von Ausländern führen zu einer Mehrheit ausländischer Hauptschüler. Für die meisten industriellen Zentren in der Bundesrepublik ist eine solche Entwicklung absehbar.

Abbildung 1 lassen sich eine Reihe weiterer Beispiele bei anderer Ausgangslage entnehmen (s. S. 14).

In vielen Fällen führen diese quantitativen (Anteil ausländischer Schüler) und strukturellen (vertikal gegliedertes Schulwesen) Rahmenbedingungen dazu, daß die Schule die Hauptlast der Integration zu tragen hat, die sich am unteren Ende der Sozialprestigeskala befindet: die Hauptschule. Darüber hinaus scheint es realistisch zu sein, die Befürchtung zu äußern, daß sich in diesen Hauptschulen dann nur noch nichtprivilegierte deutsche und ausländische Schüler begegnen und ihnen wiederum nur die relativ geringsten Wettbewerbschancen durch Berechtigungen eingeräumt werden.

Dieser Ausblick auf die quantitative Situation der Hauptschulen in den nächsten Jahren führt zu der Frage, wie der Schulerfolg von Kindern anderer Ausgangssprache in den vorhergegangenen Jahren bei ungleich günstigeren quantitativen Bedingungen war.

Von allen 15jährigen deutschen und ausländischen Jugendlichen hatten 1981 im Bundesdurchschnitt 9,4% keinen Hauptschulab-

Abbildung 1: Modellrechnung des Ausländeranteils in Hauptschulen bei unterschiedlichen Jahrgangsanteilen und Übergangsquoten.

|                                              | deutsche Hauptschüler                               |                 |                     |  | ausländische Hauptschüler |                                                         |                                                     |
|----------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-----------------|---------------------|--|---------------------------|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| Anteil ausländischer Kinder am Schuljahrgang | Übergangsquote deutscher Schüler in die Hauptschule | deutsche Kinder |                     |  | ausl. Kinder              | Übergangsquote ausländischer Schüler in die Hauptschule | Anteil der ausländischen Schüler in der Hauptschule |
| 10%                                          | 30%                                                 |                 |                     |  |                           | 70%                                                     | 20,6%                                               |
|                                              |                                                     |                 |                     |  |                           | 80%                                                     | 22,9%                                               |
|                                              |                                                     |                 |                     |  |                           | 90%                                                     | 25,0%                                               |
|                                              | 40%                                                 |                 |                     |  |                           | 70%                                                     | 16,3%                                               |
|                                              |                                                     |                 |                     |  |                           | 80%                                                     | 18,2%                                               |
|                                              |                                                     |                 |                     |  |                           | 90%                                                     | 20,0%                                               |
|                                              | 50%                                                 |                 |                     |  |                           | 70%                                                     | 13,5%                                               |
|                                              |                                                     |                 |                     |  |                           | 80%                                                     | 15,1%                                               |
|                                              |                                                     |                 |                     |  |                           | 90%                                                     | 16,7%                                               |
| 20%                                          | 30%                                                 |                 |                     |  |                           | 70%                                                     | 36,8%                                               |
|                                              |                                                     |                 |                     |  |                           | 80%                                                     | 40,0%                                               |
|                                              |                                                     |                 |                     |  |                           | 90%                                                     | 42,9%                                               |
|                                              | 40%                                                 |                 |                     |  |                           | 70%                                                     | 30,4%                                               |
|                                              |                                                     |                 |                     |  |                           | 80%                                                     | 33,3%                                               |
|                                              |                                                     |                 |                     |  |                           | 90%                                                     | 36,0%                                               |
|                                              | 50%                                                 |                 |                     |  |                           | 70%                                                     | 25,9%                                               |
|                                              |                                                     |                 |                     |  |                           | 80%                                                     | 28,6%                                               |
|                                              |                                                     |                 |                     |  |                           | 90%                                                     | 31,0%                                               |
| 30%                                          | 30%                                                 |                 |                     |  |                           | 70%                                                     | 50,0%                                               |
|                                              |                                                     |                 |                     |  |                           | 80%                                                     | 53,3%                                               |
|                                              |                                                     |                 |                     |  |                           | 90%                                                     | 56,3%                                               |
|                                              | 40%                                                 |                 |                     |  |                           | 70%                                                     | 42,9%                                               |
|                                              |                                                     |                 |                     |  |                           | 80%                                                     | 46,9%                                               |
|                                              |                                                     |                 |                     |  |                           | 90%                                                     | 49,1%                                               |
|                                              | 50%                                                 |                 |                     |  |                           | 70%                                                     | 37,5%                                               |
|                                              |                                                     |                 |                     |  |                           | 80%                                                     | 40,7%                                               |
|                                              |                                                     |                 |                     |  |                           | 90%                                                     | 43,5%                                               |
| 40%                                          | 30%                                                 |                 |                     |  |                           | 70%                                                     | 60,1%                                               |
|                                              |                                                     |                 |                     |  |                           | 80%                                                     | 64,0%                                               |
|                                              |                                                     |                 |                     |  |                           | 90%                                                     | 66,7%                                               |
|                                              | 40%                                                 |                 |                     |  |                           | 70%                                                     | 53,8%                                               |
|                                              |                                                     |                 |                     |  |                           | 80%                                                     | 57,1%                                               |
|                                              |                                                     |                 |                     |  |                           | 90%                                                     | 60,0%                                               |
|                                              | 50%                                                 |                 |                     |  |                           | 70%                                                     | 48,3%                                               |
|                                              |                                                     |                 |                     |  |                           | 80%                                                     | 51,6%                                               |
|                                              |                                                     |                 |                     |  |                           | 90%                                                     | 54,5%                                               |
| 50%                                          | 30%                                                 |                 |                     |  |                           | 70%                                                     | 70,0%                                               |
|                                              |                                                     |                 |                     |  |                           | 80%                                                     | 72,7%                                               |
|                                              |                                                     |                 |                     |  |                           | 90%                                                     | 75,0%                                               |
|                                              | 40%                                                 |                 |                     |  |                           | 70%                                                     | 63,6%                                               |
|                                              |                                                     |                 |                     |  |                           | 80%                                                     | 66,7%                                               |
|                                              |                                                     |                 |                     |  |                           | 90%                                                     | 69,2%                                               |
|                                              | 50%                                                 |                 |                     |  |                           | 70%                                                     | 58,3%                                               |
|                                              |                                                     |                 |                     |  |                           | 80%                                                     | 61,5%                                               |
|                                              |                                                     |                 |                     |  |                           | 90%                                                     | 64,3%                                               |
|                                              |                                                     | deutsche Kinder | ausländische Kinder |  |                           |                                                         |                                                     |

Quelle: Rolf, Hansen, Klemm, Tillmann: Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 1, Weinheim 1980, S. 125 f.

schluß erhalten<sup>1</sup>. Diese Mißerfolgsquote liegt je nach Bundesland bei bis zu 60% (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Ausländische<sup>1</sup> Schulabgänger und Schulabschluß in einzelnen Bundesländern

| Bundesland                     | Schuljahr | insgesamt      | ohne Abschluß | Schulabschluß<br>Hauptschul-<br>abschluß<br>bzw. gleich-<br>wertiger<br>Abschluß | Abschluß<br>oberhalb<br>des Haupt-<br>schulab-<br>schlusses |
|--------------------------------|-----------|----------------|---------------|----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| Baden-Württemberg <sup>2</sup> | 79/80     | — <sup>3</sup> | 27,0%         | 73,0%                                                                            | — <sup>3</sup>                                              |
| Bayern <sup>4</sup>            | 79/80     | 4882           | 49,4%         | 50,6%                                                                            | — <sup>3</sup>                                              |
| Berlin                         | 79/80     | 1808           | 46,2%         | 32,3%                                                                            | 21,5%                                                       |
| Bremen                         | 78/79     | 293            | 26,2%         | 47,4%                                                                            | 26,3%                                                       |
| Hamburg                        | 79/80     | 957            | 48,0%         | 38,5%                                                                            | 13,5%                                                       |
| Nordrhein-Westfalen            | 79/80     | 9476           | 44,7%         | 36,7%                                                                            | 18,6%                                                       |
| Rheinland-Pfalz                | 79/80     | 1443           | 60,4%         | 32,9%                                                                            | 6,7%                                                        |
| Saarland                       | 79/80     | 375            | 34,4%         | 50,7%                                                                            | 14,9%                                                       |

<sup>1</sup> Ausländer insgesamt

<sup>2</sup> Nur für Abgänger der 9. und 10. Hauptschulklassen

<sup>3</sup> Daten nicht bekannt

<sup>4</sup> Nur für Abgänger der Volksschule

Quelle: Auskünfte des Statistischen Landesamtes bzw. Schulbehörden der Länder: Baden-Württemberg in Wort und Zahl 4/1981 S. 101–109; Bayern: Statistische Berichte B II-j/80, S. 16; Bremen: Statistische Berichte B I j 179, S. 19, 23, 28, 37, 42.

Da in diesen Zahlen alle ausländischen Kinder enthalten sind – also auch österreichische oder niederländische – ist das Bild noch geschönt im Hinblick auf Kinder aus Hauptanwerbeländern.

Am Beispiel des Landes Rheinland-Pfalz können die Mißerfolgsquoten nationalitätenspezifisch untersucht werden (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Schulabschlüsse ausländischer Schulabgänger aus den Hauptanwerbeländern in Rheinland-Pfalz im Schuljahr 1979/80

| Nationalität | insgesamt | vorzeitiger Abgang | ohne Abschluß aus Kl. 9 bzw. 10 | Summe ohne Abschluß | Hauptschulabschluß bzw. gleichwertiger Abschluß | Abschluß oberhalb des Hauptschulabschlusses | Summe mit Abschluß |
|--------------|-----------|--------------------|---------------------------------|---------------------|-------------------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------|
|              | abg.      | %                  | %                               | %                   | %                                               | %                                           | %                  |
| Griechen     | 66        | 51,5               | 9,1                             | 60,6                | 37,9                                            | 1,5                                         | 39,4               |
| Italiener    | 267       | 54,7               | 4,5                             | 59,2                | 36,0                                            | 4,9                                         | 40,8               |
| Jugoslawen   | 73        | 28,8               | 6,8                             | 35,6                | 50,7                                            | 13,7                                        | 64,4               |
| Portugiesen  | 55        | 34,5               | 3,6                             | 38,2                | 54,5                                            | 7,3                                         | 61,8               |
| Spanier      | 58        | 22,4               | 8,6                             | 31,0                | 63,8                                            | 5,2                                         | 69,0               |
| Türken       | 662       | 50,0               | 20,4                            | 70,4                | 27,5                                            | 2,1                                         | 29,6               |
| insgesamt    | 1181      | 47,8               | 14,0                            | 61,7                | 34,5                                            | 3,8                                         | 38,3               |

Quelle: Eigene Berechnung nach unveröffentlichten Daten des Statistischen Landesamtes Rheinland-Pfalz

Nach dieser Aufstellung haben nicht nur türkische, sondern ebenso griechische und italienische Kinder zu etwa zwei Drittel keinen Hauptschulabschluß erreicht. Es muß an die-

ser Stelle also davor gewarnt werden, die unzulässige Vereinfachung der veröffentlichten Meinung zu übernehmen, das „Ausländerproblem“ sei ein „Türken-Problem“. Diese Sicht ist angesichts der Mißerfolgszahlen von Schülern anderer Herkunftskultur abwegig und falsch. Insbesondere wird deutlich, daß eine Überbetonung der kulturellen Ferne als Erklä-

<sup>1</sup> Die Zahlen und Tabellen werden zitiert nach: Rolff, Klemm, Tillmann: Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 2, Weinheim 1982, S. 62 ff.

rungsmuster für Schulmißerfolg nicht ausreichend: wie wäre sonst die Mißerfolgsquote italienischer Schüler zu erklären?

Der weitaus größte Teil dieser gescheiterten ausländischen Schüler kommt aus der

Hauptschule. Hieran ändert sich grundlegend auch nichts bei den künftigen Entlaßschülern. Der Anteil der Hauptschüler an allen ausländischen Schülern der Sekundarstufe I liegt bei über 70% (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Verteilung der ausländischen Wohnbevölkerung im Alter von 12 bis unter 15 Jahren auf Schularten nach Nationalitäten – AFS-Sonderauswertung Mikrozensus 1980

|           | Türken | Jugoslawen | Griechen | Spanier | Portugiesen | Italiener | Sonstige | Zusammen |
|-----------|--------|------------|----------|---------|-------------|-----------|----------|----------|
| IGS       | 6,3    | 2,5        | 1,0      | 3,3     | 3,8         | 6,4       | 5,7      | 5,1      |
| HS        | 79,1   | 72,7       | 76,1     | 74,8    | 79,3        | 77,1      | 42,8     | 72,1     |
| RS        | 5,2    | 13,1       | 8,3      | 16,5    | 17,0        | 8,5       | 18,3     | 9,6      |
| GY        | 2,9    | 8,0        | 11,7     | 4,4     | —           | 3,5       | 29,4     | 8,4      |
| Sonstige  | 6,5    | 3,5        | 3,0      | 1,1     | —           | 4,5       | 3,8      | 4,7      |
| insgesamt | 100    | 100        | 100      | 100     | 100         | 100       | 100      | 100      |

Quelle: AFS-Sonderauswertung des Mikrozensus 1980

Dieser Anteil gilt nicht für ausländische Kinder anderer Herkunft als aus den Hauptanwerbeländern: mit 42,8% Hauptschüleranteil gehen diese Kinder seltener zur Hauptschule als deutsche Kinder mit 44,8%. Für Kinder aus den Hauptanwerbeländern ist dagegen – un-

abhängig von der Nationalität – die Hauptschule tatsächlich im Wortsinn die „Hauptschule“. Diese Anteile gehen auch entgegen landläufiger Hoffnung bei langer Aufenthaltsdauer im Bundesgebiet nicht dramatisch zurück (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Anteile ausländischer Schüler, die die Hauptschule besuchen im Alter von 12 bis unter 15 Jahren nach Aufenthaltsdauer in der Bundesrepublik und Herkunft – AFS-Sonderauswertung Mikrozensus 1980

| Herkunftsland bzw. -ländergruppe | 1 bis 5 Jahre | Aufenthaltsdauer in Jahren<br>6 bis 9 Jahre | 10 Jahre und mehr | in der BRD geb. |
|----------------------------------|---------------|---------------------------------------------|-------------------|-----------------|
| Anwerbeländer insgesamt          | 88,0          | 81,0                                        | 78,0              | 73,9            |
| davon: Türkei                    | 91,1          | 83,1                                        | 83,2              | 78,2            |
| Andere Länder                    | 51,7          | 41,2                                        | 41,4              | 46,7            |
| Ausländische Schüler insgesamt   | 83,3          | 79,5                                        | 73,6              | 67,0            |

Quelle: AFS-Sonderauswertung des Mikrozensus 1980

Zwar ist ein Rückgang des Hauptschüleranteils bei langer Aufenthaltsdauer zu verzeichnen, aber selbst bei den hier geborenen Kindern liegt er noch bei drei Vierteln aller Sekundarstufen I-Schüler. Das heißt, man kann nicht davon ausgehen, daß die Probleme der Hauptschule allein aufgrund einer langen Verweildauer gelöst sein werden, sondern angesichts der eingangs genannten Jahrgangsbe-

setzung mit einem Viertel ausländischer Kinder werden diese Probleme eher größer werden.

Aus diesen quantitativ-strukturellen Rahmenbedingungen können folgende Schlüsse gezogen werden:

- Der Schulerfolg ausländischer Kinder ist keineswegs nur ein Problem türkischer Kinder; vielmehr darf die große Zahl türki-

scher Schüler nicht dazu führen, die Anstrengungen für Kinder anderer Herkunft zu verringern.

- Auch eine lange Aufenthaltsdauer löst nicht automatisch die Probleme, die insbesondere Grundschule, Hauptschulen und künftig verstärkt auch berufsbildende Schulen haben werden. Alle begrüßenswerten Anstrengungen von Gymnasien und Realschulen führen nicht zu einer entscheidenden Entlastung der Hauptschulen.
- Hieran ändert sich prinzipiell im vertikal gegliederten Schulwesen bis zum Ende der neunziger Jahre nichts. Hauptbetroffene werden also auch künftig deutsche und ausländische Arbeiterkinder in Hauptschulen sein.

## 2. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Perspektiven der Schulpolitik setzen voraus, daß Optionen der Betroffenen möglich sind. Der Rechtsstatus vieler Eltern ausländischer Schüler erlaubt ihnen aber keine Option, da das Aufenthaltsrecht, die Bedingungen, unter denen die Bundesrepublik Familienzusammenführung erlaubt, und das Arbeitsrecht (um nur zentrale Rechtsbereiche zu nennen) unkalkulierbare Unsicherheiten für sie enthalten. Gleichzeitig mehren sich die Indizien dafür, daß die Anwesenheit ausländischer Mitbürger in der Bundesrepublik eine dauerhaft zu er-

wartende Tatsache ist. An dieser Stelle nur ein Beleg:

Im Durchschnitt lebten die Ausländer bereits rund neun Jahre in der Bundesrepublik; Ausländer aus den Anwerbeländern bis auf Portugiesen und Türken sogar länger als der Durchschnitt aller Ausländer (vgl. Tabelle 6). Der Anteil der Ausländer, die bereits sechs oder mehr Jahre in der Bundesrepublik leben, liegt zwischen fast 90% und knapp 60% – je nach Herkunftsland (vgl. Tabelle 6). Der Anteil liegt noch erheblich höher, wenn die Berechnungsgrundlage um Kinder unter sechs Jahren bereinigt wird, da diese Kinder keinesfalls länger als sechs Jahre in der Bundesrepublik leben können und die Statistik je nach ihrem Anteil verfälschen. Die bereinigten Anteile liegen für Spanier bei immerhin 94% und für Türken bei 68%. Diese Zahlen zur Aufenthaltsdauer lassen kaum den Schluß zu, ausländische Einwohner seien eine vorübergehende Erscheinung. Vielmehr muß davon ausgegangen werden, daß die Bundesrepublik faktisch ein Einwanderungsland ist. Dies wird am Beispiel der Griechen besonders deutlich: Landläufig wird angenommen, die Griechen seien besonders rückwanderungsfreudig. Dies mag auch für die in den letzten Jahren nach Griechenland zurückgekehrten ehemaligen Arbeitsmigranten gelten. Die hohe Verweildauer der 1980 anwesenden Griechen deutet aber eher darauf hin, daß ein nennenswerter Teil von ihnen auch noch länger in der Bundesrepublik bleibt.

Tabelle 6:

Verweildauer von Ausländern in der Bundesrepublik Deutschland am 30.9.1981

|                         | durchschnittl.<br>Verweildauer<br>in Jahren | Anteil mit einer<br>Verweildauer von<br>über . . . Jahren |      |      | Anteil der über<br>6jährigen, deren<br>Verweildauer 6 und<br>mehr Jahre umfaßt. |
|-------------------------|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|------|------|---------------------------------------------------------------------------------|
|                         |                                             | 6                                                         | 8    | 10   |                                                                                 |
| Griechen                | 11,13                                       | 82,7                                                      | 72,7 | 55,8 | 90,1                                                                            |
| Italiener               | 9,97                                        | 69,6                                                      | 59,2 | 47,2 | 76,6                                                                            |
| Jugoslawen              | 9,56                                        | 79,6                                                      | 64,7 | 46,2 | 88,4                                                                            |
| Portugiesen             | 8,46                                        | 75,8                                                      | 49,4 | 28,1 | 83,4                                                                            |
| Spanier                 | 11,89                                       | 87,2                                                      | 75,9 | 60,0 | 94,2                                                                            |
| Türken                  | 7,14                                        | 58,9                                                      | 40,0 | 23,7 | 68,3                                                                            |
| Ausländer<br>insgesamt: | 9,08                                        | 66,2                                                      | 52,3 | 37,8 | 72,08                                                                           |

Quelle: Wirtschaft und Statistik 1/81, S. 41

Die lange Aufenthaltsdauer eines großen Teils der Ausländer, der anhaltende Trend zur Familienzusammenführung in der Bundesrepublik, die größer werdende Zahl in der Bundesrepublik aufwachsender Kinder – dies alles sind Indizien dafür, daß die Bundesrepublik faktisch zum Einwanderungsland geworden ist.

Mit der Aufrechterhaltung der Fiktion, die Bundesrepublik sei kein Einwanderungsland und der Aufenthalt von Ausländern ein vorübergehendes Phänomen, enthebt sich die Bundesrepublik der Notwendigkeit, den Rechtsstatus der Ausländer der faktischen Situation anzupassen und verhindert dadurch langfristige Optionen von Schülereltern. Es ist blanker Zynismus, wenn von Landes- und Bundespolitikern verlangt wird, eine Option für die Bundesrepublik oder das Herkunftsland zu treffen, ohne das Angebot eines gesicherten Rechtsstatus zu unterbreiten.

Nur bei einer entsprechenden Änderung des Rechtsstatus der in der Bundesrepublik lebenden Eltern und Kinder kann von ihnen erwartet werden, daß sie sich auf die sie umgebende Gesellschaft im erforderlichen Umfang und in für beide Teile kalkulierbarer Weise einlassen. Allerdings ist der gesicherte Rechtsstatus nicht die Lösung des Problems, sondern eine notwendige Voraussetzung: Das Beispiel der Molukken in den Niederlanden, der Pakistanis in Großbritannien, der Puerto-Ricaner in den USA zeigt deutlich, daß der Paß allein nicht die Lösung ist.

Die zweite gesellschaftliche Rahmenbedingung, die zur Entwicklung schulpolitischer Perspektiven geschaffen werden muß, ist die Stabilisierung des Arbeitsmarktes. Solange angesichts von Arbeitslosigkeit der Versuch gemacht wird, Ausländer zum Sündenbock zu stempeln, sind dauerhafte Perspektiven nicht möglich. In diesem Zusammenhang ist es zu wenig, wenn darauf hingewiesen wird, daß ein Exodus der Ausländer die Arbeitslosigkeit keineswegs beseitigt. Solange in den Köpfen von Arbeitslosen oder von Arbeitslosigkeit Bedrohten die Konzeption vorhanden ist, Probleme des Arbeitsmarktes zu Lasten ausländischer Kollegen lösen zu wollen, sind Ausländerfeindlichkeit und die Unmöglichkeit, Gemeinsamkeiten zu erkennen, unvermeidbar. Es geht also darum, für alle Arbeitsfähigen genügend Arbeitsplätze bereitzuhalten, um so eine Gefährdung des geregelten Zusammenlebens auszuschließen.

Hieran schließt sich die Forderung an, gezielt gegen Ausländerfeindlichkeit vorzugehen. Eine Gesellschaft, die Abweichungen

von Normen zum Vorwand nimmt, eine feindselige Haltung gegenüber Minderheiten einzunehmen, läßt die Entwicklung von schul- und bildungspolitischen Perspektiven unter Einschluß von Minderheiten nicht zu.

Gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen dieser Art können vor allem die Medien durch eine andere Berichterstattung und Politiker durch den Verzicht auf das Beschwören aller möglichen Gefahren schaffen. Hierzu gehört zum Beispiel, daß auf die Betonung der Unterschiede bei gleichzeitigem Verschweigen der Gemeinsamkeiten zwischen Mehrheit und Minderheiten verzichtet wird. Der sich darin zeigende Ethnozentismus in unseren Köpfen beweist, daß wir die in der Bundesrepublik faktisch vorhandene kulturelle Pluralität nicht akzeptieren. Diese kulturelle Pluralität ist aber nicht erst seit der Zuwanderung von Ausländern in der Bundesrepublik vorhanden. Vielmehr zeichnet sich unsere Gesellschaft dadurch aus, daß die Möglichkeiten von Optionen für unterschiedliche Ziele, Verhaltensweisen, Normen und Lebensentwürfe konstitutives Element des Grundgesetzes sind. Es gilt also, diese Pluralismuskonzeption auf alle in der Bundesrepublik lebenden Mitbürger auszuweiten, soweit dies in unseren Köpfen noch nicht geschehen ist.

Die vorstehenden drei Aspekte gesellschaftlicher Rahmenbedingungen sind kein erschöpfender Katalog. Es kommt an dieser Stelle aber darauf an, zu verdeutlichen, in welchen außerschulischen Bereichen Bedingungen für schul- und bildungspolitische Perspektiven geschaffen werden müssen. Gesetzten Fall, diese Bedingungen werden geschaffen bzw. es werden Anstrengungen in dieser Richtung unternommen, so stellt sich die Frage nach dem Repertoire an Strategien im Umgang von Mehrheiten mit Minderheiten.

### **3. Gesellschafts- und schulpolitische Strategien im Umgang von Mehrheiten mit Minderheiten**

Die bisherigen Ausführungen zielten darauf ab, die vorhandenen quantitativ-strukturellen bzw. die zu realisierenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu klären, unter denen eine Entwicklung von Perspektiven der Schul- und Bildungspolitik für ausländische und deutsche Kinder erfolgen kann. Im folgenden Schritt soll untersucht werden, welche Strategien im Umgang von Mehrheiten mit Minderheiten historisch oder aktuell vorgefunden werden und welche Schlußfolgerungen aus diesen Erfahrungen für die Perspektiven gezogen werden können.

Nach der Feststellung, daß die Anwesenheit ethnischer Minderheiten in der Bundesrepublik keine Episode sein wird, müssen diese Strategien im Hinblick darauf untersucht werden, ob und unter welchen Bedingungen sie sich eignen, ein geregeltes Zusammenleben von Mehrheit und Minderheiten zu ermöglichen. Für eine Schulpolitik ergibt sich darüber hinaus eine weitere Zieldimension, die aus einer unauflösbaren Unsicherheit resultiert: Weder die Eltern noch die Kinder der zweiten Generation noch Behörden der Herkunftsländer noch Behörden der Bundesrepublik können weder für die Gesamtheit der Kinder noch gar für ein einzelnes Kind sicher prognostizieren, ob es sein Leben in der Bundesrepublik oder im Herkunftsland der Eltern verbringen wird. Diese Unsicherheit führt dazu, daß eine Entscheidungsfähigkeit der Kinder nur bei einer doppelten Zielsetzung der Schule erreicht wird: sowohl eine Rückkehrfähigkeit als auch eine Eingliederungsfähigkeit in der Bundesrepublik zu ermöglichen.

Gleichzeitig wird auch an die Schulpolitik für deutsche Kinder eine neue Anforderung gestellt: Darauf vorzubereiten, in einer Gesellschaft zu leben, in der ethnische Minderheiten nicht nur eine exotische Randerscheinung sind, sondern bis zu einem Sechstel der Gleichaltrigen ausmachen.

Nur eine Schulpolitik, die alle drei Ziele erreicht, läßt Optionen offen:

- Für ausländische Kinder die Option für ein Leben in der Bundesrepublik oder im Herkunftsland,
- Für deutsche Kinder die Option für die Art des Zusammenlebens mit ethnischen Minderheiten in der Bundesrepublik.

Die erste dieser Strategien läßt sich als *Assimilation* bezeichnen. Diese Strategie zielt auf einen Sonderfall von Integration: Anpassung der Zuwanderer an eine gegebene aufnehmende Gesellschaft. Diese Strategie ist bei der Zuwanderung der polnischen Arbeiter in das Ruhrgebiet Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts verfolgt worden (vgl. z. B. Klessmann\*).

Zu dieser Strategie gehört die Aufgabe einer kulturellen Identität der Zuwanderer und die möglichst rasche Übernahme einer kulturellen Identität des Aufnahmelandes. Am Beispiel der Polen wurde dies in folgender Weise umgesetzt: Verbot der Benutzung der polnischen Sprache in der Schule, Unterricht ausschließlich durch einheimische Lehrer,

Unterbindung des Muttersprachenunterrichts außerhalb der Schule. War diese Strategie nur zum Teil erfolgreich, so liegt das einerseits an Gegenstrategien, wie dem Aufbau eines polnischen Vereinswesens, der politischen und gewerkschaftlichen Organisation auf nationaler Basis und der Rolle der polnischen katholischen Kirche im überwiegend protestantischen Preußen. Andererseits aber auch daran, daß subjektiv keine Einwanderungssituation vorlag: der größte Teil der polnischen Zuwanderer kam aus den seinerzeit preußischen Teilen Polens und hatte Staatsbürgerrecht im Deutschen Reich, damit war die Zuwanderung in das Ruhrgebiet nur eine – zeitweilige – Verlagerung des Wohnortes. Darüber hinaus ist der größere Teil nach Ende des Ersten Weltkrieges nach Polen bzw. Belgien und Frankreich abgewandert.

Ein erheblich größerer Erfolg der Assimilation ist bei der Einwanderung in die USA zu verzeichnen. Häufig ist in der dritten Generation eine kulturelle und ethnische Unterscheidung zwischen früheren und späteren Einwanderern kaum mehr möglich. Dieser Erfolg einer Assimilationsstrategie ist allerdings nur unter zwei Voraussetzungen möglich gewesen: Die assimilierten Einwanderer oder ihre Vorfahren stammen aus Nord- und Mitteleuropa – im geringeren Maße aus Süd- oder Osteuropa – und wollten Amerikaner werden, und die Einwanderer waren sowohl subjektiv Einwanderer als auch objektiv als Einwanderer in einem erklärten Einwanderungsland willkommen.

Die Strategie der Assimilation ist also an Gelingensbedingungen gebunden, die heute in der Bundesrepublik nur begrenzt vorhanden sind.

Die zweite Strategie läßt sich als *Segregation* kennzeichnen. Sie ist eng mit dem Rotationsprinzip verbunden und zielt auf die Bewahrung der kulturellen Identität des Herkunftslandes der Kinder bzw. der Eltern. Diese Strategie kommt einer Fremdenfeindlichkeit vieler Deutscher (Überfremdungsangst) und der Angst vor dem Verlust der eigenen Identität vieler Ausländer entgegen. Die Strategie hält an der Fiktion fest, daß eines Tages alle Arbeitsmigranten die Bundesrepublik verlassen werden. Ein historisches Beispiel für diese Strategie ist die Ansiedlung der Hugenotten im Deutschland des 17. und 18. Jahrhunderts: über ein Jahrhundert lang lebten sie für sich in eigenen Siedlungen, hatten ihre Schulen und Kirchen und sprachen weiterhin ihren französischen Dialekt. Diese freiwillige Ghettosituation ließ sich allerdings nur in eigens gegrün-

\* Klessmann, Christoph: Polnische Bergarbeiter im Ruhrgebiet 1870–1945. GÖTTINGEN 1978

deten Dörfern und kleinen Landstädtchen realisieren. Ließ sich dieses in ländlicher Abgeschiedenheit einer nichtindustrialisierten Gesellschaft auch leidlich gut aufrechterhalten, die Probleme ergaben sich immer dann, wenn gezwungenermaßen Kontakte (z. B. wetterbedingte Ausnahmesituationen; Nachfrage nach speziellen Qualifikationen) zu benachbarten deutschen Siedlungen aufgenommen werden mußten. Für staatliche Verwaltung im Zuge zunehmender Zentralisierung von Entscheidungen und der Vergesellschaftung weiter Bereiche des Privatlebens traten zudem früh Probleme der Steuerung dieser Ghettosiedlungen auf. Hieraus resultierte Anfang des 19. Jahrhunderts die weitgehende Abschaffung staatlich garantierter Autonomieräume. Dies ist dann der Umschlag in die erste Strategie: die zwangsweise Assimilation.

Diese Strategie bringt also nicht nur das Problem mit sich, daß sie nur eine begrenzte Zeit durchgehalten werden kann, sondern auch das zweite Problem, daß Ghettobewohner in der Kommunikation und Interaktion mit allen Nicht-Ghettobewohnern extrem eingeschränkt sind.

Für die Strategie Segregation heißt dies, selbst wenn die ausländischen Kinder in absehbarer Zeit wieder abwandern sollten, sind sie während ihres Aufenthaltes in der Bundesrepublik sprachlos und damit weitgehend interaktionsunfähig. Diese Strategie führt also dazu, Kinder und Jugendliche zehn bis zwanzig Jahre – im schlimmsten Fall für ihr ganzes Leben – in einer Gesellschaft aufwachsen zu lassen, an deren Prozessen sie nicht teilnehmen können. Damit aber – eine künstlich herbeigeführte Handlungsunfähigkeit in der Bundesrepublik – ist gleichzeitig die Wiedereingliederung im Herkunftsland gefährdet: Sprachlosigkeit und Handlungsunfähigkeit in einer Gesellschaft über Jahre hinweg führt zu Sprachlosigkeit und Handlungsunfähigkeit auch in einer anderen Gesellschaft.

Die dritte Strategie zeichnet sich dadurch aus, daß sie kulturelle Pluralität in der Bundesrepublik als Realität anerkennt und daraus die Konsequenz gezogen wird, daß dann die Beschäftigung mit dieser kulturellen Pluralität Gegenstand von Unterricht werden muß. Nun ist die Bundesrepublik nicht erst seit und wegen der Zuwanderung von Arbeitsmigranten eine Gesellschaft mit kultureller Pluralität. Eine Einheitlichkeit von Wertmaßstäben, Verhaltensweisen, Bedürfnissen und Zielsetzungen in der Bundesrepublik ist spätestens seit der zweiten Hälfte der sechziger Jahre und dem Erlühen alternativer Gemeinschaften

und Kulturen deutlich erkennbar nicht mehr vorhanden. Die unterstellte Mehrheitskultur ist zu einer unter mehreren Kulturen geworden.

Die schulpolitische Konsequenz dieser kulturellen Pluralität ist interkulturelle Erziehung. Interkulturelle Erziehung ist nicht nur – sondern auch – eine neue Anforderung an die Schule durch die Zuwanderung von Arbeitsmigranten. Interkulturelle Erziehung thematisiert die Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Kulturen und ermöglicht damit die Relativierung der eigenen historisch und sozial bedingten (Vor-)Urteile.

Interkulturelle Erziehung ist auf den Abbau von Vorurteilsstrukturen und Überlegenheitsgefühlen ausgerichtet. Interkulturelle Erziehung soll Identitätsbildung ohne negative Abgrenzung ermöglichen. Interkulturelle Erziehung zielt auf die Verdeutlichung von Gemeinsamkeiten der Angehörigen unterschiedlicher Kulturen. Der Vorrat an Gemeinsamkeiten ist – bei allen vorhandenen Unterschieden – erheblich größer, als es auf den ersten Blick erscheint: Wir finden sehr häufig gleiche Arbeitsplatzbedingungen deutscher und ausländischer Arbeiter, gleiche Wohnbedingungen, die gleiche Arbeitsplatzunsicherheit . . .

Die genannten Anforderungen an die Schulpolitik werden also offensichtlich nicht durch die beiden ersten Strategien erfüllt, da diese Strategien Optionen eher verbauen, als sie zu ermöglichen. Mit interkultureller Erziehung wird demgegenüber eine Perspektive für ein geregeltes Zusammenleben von Mehrheit und Minderheiten eröffnet, ohne daß eine Identitätsbildung bei Kindern gefährdet wird.

#### 4. Perspektiven der Schulpolitik

- Im ersten Abschnitt wurde deutlich, daß unter den strukturellen Bedingungen des vertikal gegliederten Schulwesens eine quantitativ unausgewogene Schülerpopulation sich insbesondere zu Lasten der Hauptschule auswirkt. Man muß davon ausgehen, daß nur verstärkte Kooperation oder Integration in der Sekundarstufe I zu anderen quantitativen Bedingungen führt. In diesem Zusammenhang verdient das Experiment mit einer „Gesamtschule besonderer Prägung“ in Berlin erhöhte Aufmerksamkeit. Bei einem Anteil von 40% türkischer Schüler scheint diese Gesamtschule relativ erfolgreich zu sein. In jedem Fall müssen Veränderungen der Schulstruktur in der Sekundarstufe I vorgenommen werden, wenn nicht auf absehbare Zeit in Kauf genommen werden soll, daß nichtprivilegierte deutsche und nichtprivilegierte aus-

ländische Schüler in der Hauptschule allein den größten Teil des Problems lösen sollen.

Im Zusammenhang mit der Strategie 'Interkulturelle Erziehung' ist es darüber hinaus auch erforderlich, daß nicht nur Grund- und Hauptschüler das Zusammenleben mit ethnischen Minderheiten einüben. Der Ausbau der hierfür erforderlichen Koedukation erfaßt bisher weitgehend das Geschlecht und die Konfession. Künftige Ausbaustufen der Koedukation müssen darüber hinaus Behinderte und Nichtbehinderte sowie Angehörige der verschiedenen ethnischen Gruppen zusammenführen.

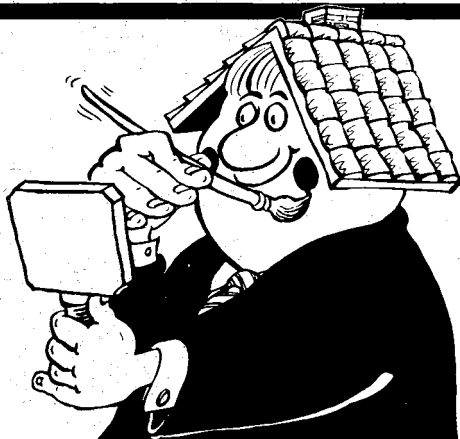
Strukturveränderungen in der Sekundarstufe I sind also aus quantitativen Erwägungen sowie aus sozialen Erwägungen ein Teil der Perspektive einer Schulpolitik für deutsche und ausländische Schüler.

- Koedukation erfordert immer ein Anknüpfen an unterschiedliche Vorerfahrungen und die Berücksichtigung verschiedener Normen, Verhaltensweisen, Ziele und Lebensentwürfe. Dies gilt insbesondere bei kulturellen Unterschieden mehrerer ethnischer Gruppen. Hieraus läßt sich die Forderung nach einer Überprüfung der Lerninhalte und der Lernformen entsprechend der kulturellen Pluralität in der Gesellschaft

und im Klassenraum ableiten. Zweiter Teil der Perspektive ist also eine Curriculumentwicklung und die Bereitstellung entsprechender Lehrmaterialien, die die unterschiedlichen Vorerfahrungen aller Schüler berücksichtigen und so dem Schüler ermöglichen, sich mit den Inhalten zu identifizieren.

Diese Curriculumrevision kann allerdings nur dann im Unterrichtsalltag Änderungen herbeiführen, wenn die Vorbereitung von Lehrern in der Erstausbildung und in der Fortbildung ausgebaut und weiterentwickelt wird. Zu dieser Vorbereitung von Lehrern auf geänderte Situationen im Klassenraum tritt bisher allerdings ein Aspekt in den Hintergrund, der stärker gefördert werden sollte: Angebote zur Erweiterung von Sozialerfahrungen und dadurch eine Erhöhung der Sozialkompetenz im Umgang mit Angehörigen anderer ethnischer Gruppen. Dies ist einerseits eine Voraussetzung für einen verstärkten Einbezug von Eltern in den Unterricht, kann andererseits aber auch durch verstärkte Kontakte zu den Schülereltern gefördert werden. Gerade aber der Elterneinbezug sollte unter dem Aspekt, kulturelle Pluralität im Unterricht erfahrbar und für ihn fruchtbar zu machen, entscheidend verstärkt werden.

## BAUSPAREN ZWINGT NICHT ZUM BAUEN.



Mit einem Bausparvertrag kann man auch kaufen, instandsetzen, an- und umbauen, renovieren, modernisieren, Darlehen ablösen, Miterben auszahlen und vieles mehr – unabhängig von den Kapitalmarktzinsen.

Und nach zehn Jahren können Sie mit Ihrem Geld ganz einfach machen, was Sie wollen. Sie bekommen es inklusive aller Zinsen und Zuschüsse zurück. Mehr übers Bausparen erfahren Sie von Ihrem BHW-Berater. Rufen Sie ihn an. Das BHW steht in jedem örtlichen Telefonbuch.

**BHW**  
BAUSPARKASSE

Auf uns baut  
der öffentliche Dienst.

- Der verstärkte Elterneinbezug, die Berücksichtigung der unterschiedlichen Vorerfahrungen der Schüler und die adäquate schulstrukturelle Antwort auf lokale Probleme erfordert die Ausweitung des Handlungsspielraums der Akteure in der lokalen Situation: Lehrer, Schulleiter, Schulaufsicht und Schulverwaltung. Die adäquate Problemlösungsstrategie der spezifisch örtlichen Ausformung des Problems ist nur auf lokaler Ebene zu finden. Teil drei der Perspektive ist also eine Autonomisierung der Schule in dem Sinne, daß innerhalb von landesweiten Rahmenregelungen Spielräume für eigenverantwortliche Entscheidungen vorhanden sind und auch entsprechend wahrgenommen werden.

Die drei Teile der hier angeführten Perspektive greifen Themen wieder auf, die die schulpolitische Debatte der letzten Jahre angeregt und inhaltlich gefüllt haben.

Die Perspektiven der Schul- und Bildungspolitik für deutsche und ausländische Schüler erwachsen also nicht einer völligen Neuorientierung von Schule. Vielmehr handelt es sich um neue Akzentuierungen der Themen der Schulreformdebatte der sechziger und siebziger Jahre. Perspektiven ergeben sich also aus der Abarbeitung an Zielen von Schulreform unter geänderten Rahmenbedingungen.

## 5. Der Beitrag deutscher Auslandslehrer

Auslandslehrer haben Erfahrungen sammeln können, die für Schulprobleme ausländischer Kinder in deutschen Schulen fruchtbar werden können. Es sind dies Erfahrungen sowohl auf der persönlichen als auch der professionellen Ebene.

### 5.1 Erfahrungen auf der persönlichen Ebene:

- Auslandslehrer konnten Ethnozentrismus erfahren, sowohl Ethnozentrismus ihnen gegenüber als auch ihren eigenen Ethnozentrismus dem Aufenthaltsland gegenüber. Wenn diese Erfahrung aufgearbeitet wurde, können Mechanismen zum Abbau des eigenen, wie des Ethnozentrismus bei Schülern, Schülereltern und Kollegen aufgedeckt und anwendbar gemacht werden.
- Auslandslehrer konnten die Erfahrung einer begrenzten Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen im Aufenthaltsland machen – bis hin zur eigenen Existenz in einer Ghettosituation.
- Auslandslehrer haben Probleme des Zweitspracherwerbs unmittelbar erlebt – wenn auch bei Verwendung der Erst-/Muttersprache am Arbeitsplatz.

Diese Erfahrungen auf der persönlichen Ebene sind analog zu denen von Arbeitsmigranten zu sehen. Allerdings gelten einige Einschränkungen im Vergleich zur Situation von Arbeitsmigranten. Hierzu gehören insbesondere:

- Der Aufenthalt von Auslandslehrern ist zeitlich begrenzt, der Zeitpunkt der Rückkehr ist im Regelfall bereits bei der Ausreise bekannt.
- Der Auslandslehrer hat in der Regel einen hohen Sozialstatus im Aufenthaltsland und seine ökonomische Situation ist sowohl während des Auslandsaufenthaltes als auch bei seiner Rückkehr – von Ausnahmen abgesehen – gesichert.
- Der Auslandslehrer gehört im Aufenthaltsland einer nichtdiskriminierten Kultur an.

Diese statusbedingten Unterschiede des Auslandslehrers zum Arbeitsmigranten gilt es bei der Aufarbeitung der Erfahrungen zu berücksichtigen, damit nicht vorschnelle Analogieschlüsse gezogen werden.

### 5.2. Erfahrungen auf der professionellen Ebene:

- Auslandslehrer haben Erfahrungen mit integrativen Schulsystemen.
- Auslandslehrer haben Erfahrungen mit einer Schülerpopulation mit mehreren Muttersprachen.
- Auslandslehrer haben Erfahrungen mit Ethnozentrismus von Unterrichtsgegenständen.
- Auslandslehrer haben Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit ausländischen Lehrern, Eltern und Schülern.

Auch bei diesen Erfahrungen gilt allerdings eine Einschränkung der Übertragbarkeit auf ausländische Kinder in deutschen Schulen. Die Erfahrungen der Auslandslehrer sind weit überwiegend mit deutschen und ausländischen Schülern aus Elternhäusern mit relativ hohem Sozialstatus gesammelt worden; dies trifft für Kinder von Arbeitsmigranten nicht zu.

Die Nutzung dieser Erfahrungen auf persönlicher und professioneller Ebene setzt also eine Reflexion voraus. Diese Reflexion muß insbesondere das Transferpotential der eigenen Erfahrungen herauszufinden versuchen. Unter dieser Voraussetzung bringen Auslandslehrer bei ihrer Rückkehr eine Erweiterung der professionellen und persönlichen Qualifikation in deutschen Schulen ein, die zur Verbesserung der Schulsituation von Migrantenkindern genutzt werden sollte.

## Umfrage zur neuen Sekundarstufe

In der nachstehenden Aufstellung sind die Ergebnisse einer Umfrage zur Neuen Sekundarstufe (NSS) enthalten. Befragt wurden diejenigen deutschen Schulen in Spanien und Portugal, die das Modell der Neuen Sekundarstufe verwirklicht haben.

Den Anstoß zu der Umfrage gaben Erfahrungen im Physikunterricht der Klasse 8. Im Schuljahr 1981/82 erreichte der erste Jahrgang der NSS-Schüler diese Klassenstufe, in der an der DS Lissabon mit dem Physikunterricht begonnen wird. In Physik waren die muttersprachlichen, fremdsprachlichen und NSS-Schüler von Anfang an integriert. Trotz einer Stunde Ergänzungsunterricht erschien die sprachliche Bewältigung dieses Faches für die NSS-Schüler nur schwer möglich. Nach längeren Überlegungen wurde dann beschlossen, ab dem Schuljahr 1983/84 in Physik erst in Klasse 9 zu integrieren und den NSS-Schülern mehr Eingewöhnungszeit zuzugestehen.

Diese Änderung im Ablauf der Integration ist ein Beispiel aus Lissabon dafür, wie aus Erfahrungen mit den Pilotklassen gelernt wird und aus diesen Änderungen wieder Erfahrungen gesammelt werden. Sicher ist, daß auch alle anderen Schulen zu ebensolchen Erfahrungen gelangen. Leider findet ein Erfahrungsaustausch zwischen den deutschen Schulen allenfalls sehr beschränkt statt. Gerade bei der heutigen Finanzlage ist es aber zu teuer, dieselben Erfahrungen mehrfach zu machen. Um einen Anstoß zu intensiverer Zusammenarbeit zu geben und grundlegende Daten zu sammeln, wurde dieser Fragebogen ausgearbeitet.

Einige Fragen müßten aufgrund des heutigen Wissenstandes anders formuliert und andere zusätzlich aufgenommen werden. Nicht berücksichtigt wurde z. B. der finanzielle Aspekt der Neuen Sekundarstufe. Wie sind die Auswirkungen auf die Schulen? Wieviel Stipendien (vielleicht als Prozentzahl des Schulgeldaufkommens) wurden an NSS-Schüler vergeben? Es fehlen Fragen nach der soziologischen Herkunft der NSS-Schüler; es fehlt ein genauer Vergleich der Stundentafeln der einzelnen Schulen, die trotz gemeinsamer Vereinbarungen Unterschiede aufweisen.

Die Fragen 13 und 14 haben auf den ersten Blick wenig Verbindung zur Neuen Sekundarstufe. Im Zusammenhang mit der Integration

sind sie aber von Bedeutung, da ein großer Anteil von muttersprachlichen Haupt- und Realschülern das Unterrichten erheblich erschwert. Zwar hat diese Schülergruppe weniger sprachliche Probleme, dafür aber häufig fachliche Schwierigkeiten. Bei den NSS-Schülern ist es meist genau umgekehrt. Es ist kaum möglich, beiden Interessen gleichzeitig gerecht zu werden.

Da bisher keine solchen Untersuchungen existieren, finde ich die Veröffentlichung trotz der erwähnten Mängel notwendig.

Ich wünsche mir, daß dieser Beitrag den Anstoß zu verstärkter Zusammenarbeit zwischen den Schulen gibt, und ich wünsche mir, daß die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen diese Zusammenarbeit fördert und koordiniert.

Es würde mich freuen, wenn diejenigen Schulen, die bisher nicht an der Umfrage beteiligt waren, ebenso ihre Daten zur Verfügung stellen würden und danke denjenigen Schulen auf der Iberischen Halbinsel, die dies mit großem Entgegenkommen schon taten.

**Ihr  
Spezialist  
für  
Auslandsumzüge**

 **Carl Grove**  
Internationale Möbelspedition

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

|                                                                                 | DS Barcelona                                                                                                         | DS Bilbao                                                                                                              | DS Las Palmas                | DS Madrid                                                           | DS Santa Cruz                                                                                                                                                                                     | DS Valencia                                                                                                                                                                                         | DS Lissabon                                                                                          |
|---------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|---------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. NSS im SJ 1981/82                                                            | Klasse 8                                                                                                             | Klasse 6                                                                                                               | Klasse 12                    | Klasse 9                                                            | Klasse 6                                                                                                                                                                                          | 1. Abitur 1981                                                                                                                                                                                      | Klasse 8                                                                                             |
| 3. durchschnittliche Zahl der Anmeldungen zu den Vorbereitungskursen            | 200                                                                                                                  | 30-40                                                                                                                  | 100-120                      | ca. 120                                                             | 40-60                                                                                                                                                                                             | 200-230                                                                                                                                                                                             | 80-120                                                                                               |
| 4. Auswahlverfahren?                                                            | a) Intelligenztest CFTZ<br>b) eigene Aufgaben                                                                        | nein, Zeugnisse der span. Schule genügen                                                                               | sprachfreier Intelligenztest | Ampe-Test und CTF II                                                | 2 Intelligenztests:<br>a) Cattell-Weiss, Skala 2, Form A<br>b) Lorge-Thordike, forma A, Skala 2, Form A<br>Durchschnittsnote der abgehenden Schule (ständige Bewertung der 45-50 Zulieberschulen) | Test AMPE ELE-MENTAL A<br>(Cattell-Weiß, Testheft CTF 2, Skala 2, Form A)<br>Durchschnittsnote der abgehenden Schule (ständige Bewertung der 45-50 Zulieberschulen)                                 | nein                                                                                                 |
| Wieviel % werden aufgenommen?                                                   | 50% (100 Schüler)                                                                                                    | 80-90% (20-30 Schüler)                                                                                                 | 50% (50-60 Schüler)          | ca. 60% (60-70 Schüler)                                             | 50% (20-30 Schüler)                                                                                                                                                                               | 25% (ca. 55 Schüler)<br>Es ist bekannt, daß nur wirklich gute Schüler eine Chance haben.                                                                                                            | 100% (80-120 Schüler)                                                                                |
| Auswahlkriterien                                                                | a) IQ > 100<br>b) überdurchschnittl. Ergebnis in a) und b)                                                           | Gesamtnote der span. Zeugnisse                                                                                         | —                            | —                                                                   | IQ > 115                                                                                                                                                                                          | —                                                                                                                                                                                                   | —                                                                                                    |
| 5. Wieviel % der aufgenommenen Schüler beenden den Kurs?                        | 95% (95 Schüler)                                                                                                     | 90% (18-27 Schüler)                                                                                                    | 90% (45-54 Schüler)          | —                                                                   | 80% (16-24 Schüler)                                                                                                                                                                               | alle                                                                                                                                                                                                | ca. 90% (72-108 Schüler)                                                                             |
| 6. Ausschuß während des Kurses bei Mißerfolg möglich?                           | ja, nach Rücksprache mit den Eltern, aber nur im Sinn einer Empfehlung                                               | ja, allerdings nicht mit Zwang                                                                                         | ja                           | ja, zu Weihnachten                                                  | ja, aber nur im Sinne einer Empfehlung                                                                                                                                                            | grundsätzlich ja, es war aber bislang selten erforderlich                                                                                                                                           | Empfehlung auszuschleiden                                                                            |
| 7. Wieviel % der Schüler, die den Kurs beenden, werden in Klasse 5 aufgenommen? | 50% (48 Schüler) (= 2 Klassen)                                                                                       | zwischen 70 und 80% (14-20 Schüler)                                                                                    | 50-60% (23-32 Schüler)       | ca. 35% (25-28 Schüler)                                             | bei Erfolg aller erfahrungsgemäß 90% (14-22 Schüler)<br>Reintegration von NSS-Schülern und „Kindergarten-Spaniern“ in Klasse 5                                                                    | 50% (28 Schüler)                                                                                                                                                                                    | ca. 60% (43-85 Schüler)<br>Nach einer Vereinbarung mit dem port. Staat sind 2 NSS-Klassen zu bilden. |
| 8. Auswahlverfahren in Klasse 5                                                 | Zulassungskonferenz der Kursleiter, zentrale schriftl. Vergleichsprüfung im Februar, Vergleichstest zum Kursabschluß | allgemeiner Intelligenztest (CNT-Test), span. Schulzeugnisse, Kursleistungsheets, Leistungen und Lernverhalten im Kurs | Abschlußtest; Lehrerurteil   | Lehrerurteil; Tests in Deutsch; Test in Spanisch; Aufnahmekonferenz | Lehrerurteil                                                                                                                                                                                      | Lehrerurteil, Vornoten, Tests, Fremdkontrolle (Fachleiter, Beobachter); zur Kursmitte werden die beizur Kurse aufgrund der bisherigen Leistungen neu aufgeteilt und somit eine Vorauswahl getroffen | Beurteilung durch den Kursleiter aufgrund von Arbeiten und Beobachtung; sprachfreier Intelligenztest |
| Aufgaben aus mathem. Bereich?                                                   | Klausuren in Mathematik und span. Aufsatz                                                                            | Schulleistungstests, die dem Stoffstand der 4. Klasse der DS Bilbao entsprechen                                        | ja                           | —                                                                   | bisher nicht, aber für die Zukunft vorgesehen                                                                                                                                                     | nein                                                                                                                                                                                                | nein                                                                                                 |
| 9. Besondere Betreuung für NSS-Schüler                                          | Koordinator für die NSS                                                                                              | nein                                                                                                                   | nein                         | Fachleiter                                                          | z. Z. noch nicht, ab SJ 83/84 vorgesehen                                                                                                                                                          | In Stufe 5-8 eigene Klassen für NSS-Schüler.<br>Die Hauptbetreuung macht neben dem Klassenlehrer der Fachleiter Deutsch.                                                                            | bis SJ 81/82: Kursbetreuer + Fachleiter Deutsch;<br>ab SJ 82/83: Koordinator                         |
| Entlastungsstunden                                                              | 2 Stunden                                                                                                            | —                                                                                                                      | —                            | Entlastung im Rahmen der Entlastung als Fachleiter                  | —                                                                                                                                                                                                 | nein                                                                                                                                                                                                | 2 Stunden (einschl. Kursbetreuung)                                                                   |

| Erfolg der NSS                                                                 | optimistisch                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                      | positiv                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | positiv                                                                                                                                                                                                                                              | erreichen die NSS-Schüler das gleiche Leistungsniveau wie die deutschen Schüler und die „Kinderarten-Spanier“-Sprachl. Defizite werden durch bessere Leistungen im math.-nat. Bereich ausgeglichen.                                                                             | gere Rate bei Versetzungs-<br>war-<br>nungen und Nichtversetzungen                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kriterien der Erfolgs-<br>messung                                              | nicht möglich, Beobach-<br>tungszeit zu kurz                                                                                                                                                                                           | —                                                                                                                                                                                                    | positiv<br>1. Positive Erfahrungen bei gut<br>begabten und motivierten<br>Schülern<br>2. Problem:<br>Schwächere Schüler, die die<br>DS nicht verlassen wollen                                                                                                                                                 | Lernbereitschaft und Motivation<br>sind sehr gut, Abstriche müssen<br>bei den Lernerfolgen gemacht<br>werden, da die Schülerauswahl<br>bisher ohne Aufgaben aus dem<br>math.-nat. Bereich zu einseitig<br>getroffen wurde.                           | Auswertung der letzten beiden<br>Abiturklassen und generelle<br>Beobachtung der Lehrerschaft                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 11. NSS-Schüler inte-<br>griert oder gibt es<br>Spannungen?                    | noch nicht zu beurteilen,<br>bis jetzt ohne Spannungen                                                                                                                                                                                 | keine Probleme                                                                                                                                                                                       | Integration laut Plan;<br>in den Fächern Deutsch und<br>Geschichte ist die Plottklasse<br>auch in Klasse 10 (S. 82/83)<br>nicht integriert, da bei den<br>„deutschen“ Klassen der mut-<br>tersprachlich deutsche Teil sehr<br>hoch ist                                                                        | i. a. gut integriert, Spannungen<br>werden allenfalls durch „tradi-<br>tionelle“ Eltern heraufgetragen;<br>dies dürfte das Problem der er-<br>sten Jahrgänge sein                                                                                    | erwähnenswerte Spannungen<br>gab es nur in den ersten beiden<br>Jahren;<br>die Integration in Klasse 9 wird<br>durch die Tatsache erleichtert,<br>daß die „deutschen“ Klassen<br>zu 70% aus Spanien bestehen                                                                    | Im Vergleich mit den „Kinder-<br>arten-Portugiesen“ größere<br>Unterschiede zu den deutschen<br>Schülern durch späteren Ein-<br>tritt; ernsthafte Spannungen<br>sind bislang nicht aufgetreten.                                                                                  |
| 12. Wie stehen Schül-<br>er, Kollegium, Eltern<br>und Schüler zur NSS?         | gemischt;<br>die NSS wird als zusätzli-<br>che, aber nicht aus-<br>schließliche Möglichkeit<br>der Schüleraufnahme be-<br>trachtet; in der Öffentlichkeit<br>ist ein Unverständnis zu-<br>wachsen und wird nur zögernd an-<br>genommen | abwärtend (Vgl. Nr. 10)<br>Ein gut durchdachter Ein-<br>gangsstand und Abschlüß<br>bei den Kursen ist un-<br>abdingbar, da sonst die<br>Ausfälle mit steigender<br>Jahrgangsstufe zu hoch<br>werden. | Kollegium: Unterrichten in den<br>NSS-Klassen ist wegen Lei-<br>stungsstand und Klassengröße<br>angenehm;<br>Eltern: nicht glücklich über die<br>stufenweise Integration;<br>Schüler: NSS-Schüler werden<br>akzeptiert                                                                                        | Schülerverein: skeptisch, da Be-<br>lastung für den Schulhaushalt<br>(i. a. 50% Stipendien); Kolle-<br>gium: im Prinzip positiv;<br>Eltern: eher negative Einstel-<br>lung der „traditionellen“ Eltern;<br>Schüler: NSS-Schüler werden<br>akzeptiert | Schülerverein: positiv mit ganz<br>wenigen Ausnahmen;<br>Kollegium: positiv;<br>Eltern: vorwiegend positiv bzw.<br>indifferent;<br>Schüler: unproblematisch<br>Durch die Einführung der NSS<br>wurde die Existenz der DS<br>Valencia gesichert, daher von<br>Anfang an positiv. | Schülervereinsvorstand:<br>uneingeschränkt positiv;<br>Elternschaft: NSS-Eltern posi-<br>tiv, unter den „traditionellen“ El-<br>tern trauern manche der frühe-<br>ren Schulstruktur nach;<br>Kollegium und Schülerschaft:<br>NSS ist zum weit überwiegen-<br>den Teil akzeptiert |
| weitere Erfahrungen                                                            | —                                                                                                                                                                                                                                      | —                                                                                                                                                                                                    | alle drei Gruppen finden, daß<br>die NSS nur zusätzliche Mög-<br>lichkeit der Schülersaufnahme<br>sein sollte                                                                                                                                                                                                 | Tendenz: Integration muß wei-<br>ter hinausgeschoben werden.                                                                                                                                                                                         | Werbung ist einer der wichti-<br>gen Gründe für den Erfolg der<br>NSS (span. Kollegium und<br>Kollegen hatten engsten Kon-<br>takt zu den abgebenden Schü-<br>lern)                                                                                                             | Die NSS hat der Schule eine zu-<br>sätzliche Klientel erschlossen,<br>die bislang keine Beziehung zu<br>Deutschland hatte.                                                                                                                                                       |
| 13. besonderer Haupt-<br>und Realschulunter-<br>richt für deutsche<br>Schüler? | nein                                                                                                                                                                                                                                   | grundsätzlich nein, ev. im<br>S. 82/83 für die Klassen 6<br>und 7 in Deutsch, Mathe-<br>matik und Englisch                                                                                           | Die Hauptschulklassen sind<br>sehr klein (3-9 Schüler, die<br>8. und 9. Klasse werden zusam-<br>men unterrichtet), da jedes Jahr<br>mehrere Hauptschüler in die<br>Realschule übergehen.<br>Die Realschüler nehmen am<br>Unterricht der Gymnasialschü-<br>ler teil. Sie erhalten einen<br>Notenbonus von 1,0. | i. a. wegen der geringen Schü-<br>lerzahl keine Differenzierung<br>möglich; die Hauptschüler<br>schreiben in einigen Fächern<br>besondere Klassenarbeiten<br>bzw. sie erhalten einen Noten-<br>bonus                                                 | nein                                                                                                                                                                                                                                                                            | nein, nur deutsche Haupt- und<br>Realschüler, die die Gymnasial-<br>klassen besuchen und in allen<br>bzw. bestimmten Fächern ei-<br>nen Notenbonus von 1,0 erhal-<br>ten<br>Haupt- und Realschulzweig in<br>der Planung                                                          |
| 14. Anzahl der Schüler<br>mit Haupt- oder Real-<br>schulstatus                 | 10%                                                                                                                                                                                                                                    | 9% Realschulstatus                                                                                                                                                                                   | 1 bis 2 Realschüler pro Klasse<br>im Gymnasium                                                                                                                                                                                                                                                                | Klasse 5: Orientierungsstufe<br>Klasse 6: 25%<br>Bisher kein Realschulstatus                                                                                                                                                                         | 10%                                                                                                                                                                                                                                                                             | 20% der deutschen und<br>deutsch-portugiesischen Schü-<br>ler der Klassen 7-10                                                                                                                                                                                                   |

## Die Reformation und die deutschen Schulen im Ausland

### Pädagogischer Unternehmungsgeist zwischen Ostsee und Karpaten

Das Lutherjahr 1983 bietet sowohl in der Bundesrepublik Deutschland als auch in der DDR über die gemeinsame historische Erinnerung hinaus Anlaß zur Besinnung auf die dauerhafte Wirkungskraft der Glaubensbewegung des Protestantismus, die fast alle Lebensgebiete unseres Volkes beeinflußt, in vielen Fällen sogar geprägt hat. Hierzu gehört auch das deutsche Schulwesen.

Nachdem religiöses Eiferertum und schwärmerischer Aktivismus den Schulen und den Universitäten in den Anfangsjahren der Reformation eher geschadet als genutzt hatten, griff Luther mit der ihm eigenen Tatkraft in die Entwicklung ein. Mit seinen pädagogischen Hauptschriften „An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“ (1524) und der „Predigt, daß man Kinder zur Schulen halten solle“ (1530) gewann der Gedanke der Volkserziehung weitreichende öffentliche Beachtung und Bedeutung. Als Vorstufe zur allgemeinen Volksschule, wie sie sich später im Lauf des 17. und 18. Jahrhunderts in den deutschen Staaten herausbildete, entstand als Ablösung der aus dem Mittelalter überkommenen Privat- bzw. Kirchenschule die christliche Gemeinde- oder Staatsschule, deren Unterricht vom Küster erteilt wurde, der nach und nach auch eine berufliche Ausbildung als „Schulmeister“ erhielt. Die Kirchen- und Schulordnungen der protestantischen Landesfürsten und Städte verordneten die Unterweisung der Kinder in Katechismus, Kirchengesang, Lesen, Schreiben und Rechnen, bis schließlich Ende des 16. Jahrhunderts mit der Einführung der gesetzlichen Schulpflicht begonnen wurde.

Die Kinder zugleich „seliglich“ und „nützlich“ zu erziehen, war das Hauptziel der neuen Volksschule. Dagegen blieb die von Melancthon reformierte Gelehrtenschule weiterhin Lateinschule, ausgerichtet auf die Universität, jetzt aber dem Bekenntniszwang unterworfen und damit der Kleinstaaterei ausgeliefert. Durch ihre Ferne von der Sprache des Volkes,

von dessen Arbeit, Handel und Wandel war sie der großen Mehrheit der Bevölkerung entrückt und fremd, so daß allein Luthers Gedanken zur allgemeinen Volksschule Breitenwirkung hatten – bis weit hinaus über die Grenzen der deutschen Kernlande.

Bereits im Mittelalter war es im osteuropäischen Großraum zwischen Ostsee und Karpaten zu größeren, meist geschlossenen ländlichen Siedlungen und zu zentralen städtischen Niederlassungen von deutschen Auswanderern gekommen, die sich dort auch Schulen als kulturelle Einrichtungen der Gemeinschaft schufen. So besaßen die Siebenbürger Sachsen schon im 14. Jahrhundert ein eigenes Schulwesen mit Gemeinde-Volksschulen für die Elementarbildung und berufliche Orientierung – Hermannstadt hatte 1387 mehr Zünfte als die Freie Reichsstadt Augsburg! Höhere Stifts-, Dom- oder Klosterschulen gab es dagegen in Siebenbürgen nicht. Eine solche Schule war das erstmals 1319 urkundlich erwähnte Domgymnasium im estländischen Reval, die seinerzeit vornehmlich der katholischen Kirche Ministranten und geistlichen Nachwuchs heranbildete. Erst mit dem Jahr 1939 endet die bewegte Geschichte dieser oft als erste deutsche Auslandsschule bezeichneten Bildungseinrichtung.

### Nach dem Beispiel des Johannes Honterus

Die Umgestaltung und die Neuordnung des kirchlichen und gottesdienstlichen Lebens durch die Reformation und die Ausbreitung ihrer Glaubenslehre in weiten Teilen Deutschlands wirkten über dessen kleinstaatliche Grenzen hinaus, insbesondere erreichten sie die deutschen Auswanderergemeinschaften in Nord-, Ost- und Südosteuropa. Die neue Konfession führte zur Teilhabe an Luthers volksnaher und bildkräftiger Sprache, zur Teilnahme am Kirchengesang, an Gebet und Glaubensbekenntnis in deutscher Sprache, sie setzte das Lesen und das Verstehen der Lutherbibel und des neuen Katechismus voraus. Hierdurch entstanden schon für die

sprachlich-geistige Grundbildung der in der Diaspora heranwachsenden Jugend neue Bedürfnisse. Inhalte und Lehrverfahren der Schulen begannen sich dementsprechend zu ändern.

Die Siebenbürger Sachsen gingen bereits um die Mitte des 16. Jahrhunderts geschlossen zur lutherischen Kirche über. Nach deutschen Vorbildern schuf der Reformator und Schulmann Johannes Honterus 1543 eine umfassende Schulordnung, jedoch noch in lateinischer Sprache. Die 1547, d. h. nur vier

konnte, bewirkte sie andernorts erst die Einrichtung von Schulen für die in fremdsprachiger Umgebung heranwachsenden deutschen Kinder. Zu Neugründungen deutscher Schulen im Ausland durch deutsche evangelisch-lutherische Kirchengemeinden kam es zunächst vor allem im europäischen Norden und Osten. Solche Stätten eines neuzeitlich eingestellten, erziehenden Unterrichts entstanden z. B. in Stockholm und Göteborg (um 1570), Kopenhagen (1575), Moskau (1626), St. Petersburg (1710 und 1736), Bukarest (um

Jahre später, erlassene „Kirchenordnung aller Deutschen in Siebenbürgen“ war bereits in deutscher Sprache abgefaßt. Zu den Regelungen für das Schulwesen, die sie gleichfalls traf, gehörten die Feststellung, daß „man überall Schulen aus gemeinen Kosten aufgerichtet“ habe, und die Forderung, daß „kein Knabe seiner Armut halben von der Schul ausgeschlossen (werden dürfe), sondern ohne Geld daselbst möge lernen“. Die neuen Impulse zur Ausbreitung der volkstümlichen Grundbildung und zu ihrer geistlichen Festigung wurden auch ergänzt durch das Bemühen um die Gründung zentral gelegener, weiterführender Schulen. So wurde 1555 die Hermannstädter Schule in ein Gymnasium umgewandelt, das man bis heute noch mit dem Namen eines seiner Absolventen, der ein bedeutender Gelehrter und Staatsmann war, bezeichnet: Brukenthal-Gymnasium.

Während die Reformation im Bereich des siebenbürgischen Schulwesens, d. h. eines bereits vorhandenen Systems deutschsprachiger Auslandsschulen, zu organisatorischen und lerninhaltlichen Reformen führen

## Typisch DMS-Service



## Umzüge in alle Welt

per Luft und zur See, auf Straße und Schiene  
– mit allem Komfort.



**DMS**  
**International**  
**Bonn**

### 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**

1740), London (1769) und Warschau (1780). Fortan war bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts die deutsche Schule der evangelischen Gemeinde die Hauptform der Auslandsschule, so auch in Übersee. Luthertum und deutsches Volkstum gingen in dieser Bildungseinrichtung eine enge geistige Verbindung ein. Die Gründung von deutschen katholischen Gemeindeschulen im Ausland (sowohl in Europa als auch in Nord- und Südamerika) fiel dann bereits in eine Epoche, in der die Konfessionsschule immer mehr von der vereinsgetragenen Simultanschule abgelöst wurde.

Viele Namen von Schulen und Schulorten tauchen bei dem geschichtlichen Überblick über Nord- und Osteuropa auf – was ist davon heute noch pädagogische Wirklichkeit? Innerhalb der größeren Siedlungs- und Wohngebiete der Siebenbürger Sachsen in Rumänien bestehen gegenwärtig noch deutschsprachige Klassen, Schulabteilungen und Schulen, vom Kindergarten bis zum Abschluß mit der landeseigenen Hochschulreife, die von insgesamt 60 000 Schülern besucht werden. 1948 übernahm der rumänische Staat die Trägerschaft dieser Schulen, die nunmehr als staatliche Bildungseinrichtungen für die deutschsprachige Minderheit in das Schulsystem des Sitzlandes eingefügt und der Verbindlichkeit seiner Lehrpläne unterworfen sind. Eine Reihe dieser Einrichtungen befindet sich noch in den traditionellen Schulgebäuden. Einerseits Teil des öffentlichen nationalen Schulwesens geben sie zum anderen doch Kunde davon, welche Kräfte der Bewahrung der protestantischen Glaube, deutsche Sprache und deutsches Volkstum dortzulande besitzen. Die 600-Jahr-Feier des Hermannstädter Deutschen Lyzeums im Jahr 1980 war dafür ein einzigartiger Beleg.

Jedoch schreitet seit dem Zweiten Weltkrieg die Schwächung des deutschen Schulnetzes in Rumänien fort. So wie die Kriegsverluste an Menschen, materiellem und kulturellem Gut nicht wieder wettzumachen waren, so sind der Auszug aus den alten Siedlungsgebieten und die soziokulturellen Assimilierungstendenzen der einheimischen Groß- und Industriestädte kaum zu bremsen. Vor allem setzt sich mit der Rückwanderung von Rumäniendeutschen in das deutschsprachige Mitteleuropa, bevorzugt in die Bundesrepublik Deutschland, die sprachliche Erosion fort, die an dem jeweils betroffenen Ort infolge der Abwanderung junger Familien mit schulpflichtigen Kindern die Existenz einer deutschen Schule bedrohen und letztlich in Frage stellen kann.

### **Seit 1575 St.-Petri-Schule in Kopenhagen**

Von den durch städtische evangelisch-lutherische Kirchengemeinden in Nord- und Osteuropa gegründeten deutschen Schulen sind bis heute nur die Einrichtungen in Stockholm und Kopenhagen erhalten geblieben. Mit dem Gründungsjahr 1575 gilt die St.-Petri-Schule in Kopenhagen gegenwärtig als die älteste der von der Bundesrepublik Deutschland geförderten Auslandsschulen. Sie begann als Chorschule der lutherischen Gemeinde, erfuhr im Lauf von mehr als vier Jahrhunderten vielfache quantitative und qualitative Veränderungen und stellt jetzt eine dänisch-deutsche Begegnungsschule dar, die ihre 400 Schüler zweisprachig zu einem mittleren dänischen Schulabschluß führt.

Zwar kann die Deutsche Schule Stockholm mit dem Gründungsjahr 1511 für sich in Anspruch nehmen, unter den gegenwärtig von deutscher amtlicher Seite geförderten Auslandsschulen die Erstgeborene zu sein, doch fehlt ihr im Gegensatz zur Kopenhagener Schule der Nachweis ununterbrochener Tätigkeit, da sie von 1888 bis 1940 und nochmals von 1945 bis 1952 geschlossen blieb. Zielsetzung der Deutschen Schule Stockholm, die heute ca. 500 Schüler zählt, ist der Erwerb der deutschen allgemeinen Hochschulreife. Demgemäß werden an dieser Schule schon seit 1962 regelmäßig deutsche Reife- bzw. Abiturprüfungen abgehalten.

Wie unser Überblick zeigt, hat die Reformation an vielen Entwicklungen in der Geschichte des deutschen Auslandsschulwesens ihren fördernden Anteil, dies sowohl regional, wie in den Gebieten der Siebenbürger Sachsen, als auch lokal, wie bei den verstreuten städtischen evangelisch-lutherischen Kirchengemeinden in Nord- und Osteuropa. Sie hat zu zahlreichen Schulgründungen und zu wichtigen Reformen der volkstümlichen Bildung geführt. Die Reformation hat im Unterricht dieser Schulen auch dem kritischen Wissen den Weg gebahnt und bei der Erziehung der Entfaltung der Persönlichkeit Raum gegeben, sie hat damit Bildungsziele geschaffen, die weiter fort dauern.

---

# AUSLANDSSCHULEN

---

Helmut GRAFF

## 75 Jahre Deutsche Schule Valencia

Trotz aller (Lippen-?)Bekenntnisse maßgeblicher bundesdeutscher Politiker zur Bedeutung der deutschen auswärtigen Kulturpolitik führen die Institutionen, die in diesem Bereich neben anderen wesentlich tätig sind, nämlich die deutschen Auslandsschulen, oft nur ein Mauerblümchen-Dasein am Rande des vor allem von den Medien je nach gusto erhellten oder verdunkelten öffentlichen Bewußtseins. Wenn man überhaupt etwas von ihnen weiß – so kann man sogar im innerdeutschen Kollegenkreis feststellen –, werden sie als mehr oder weniger exotische Gebilde mit einer Mischung aus distanzierter Neugier und herablassender Toleranz („ach ja, so etwas soll es auch geben“) betrachtet. In solcher Lage bieten Gedenktage einen guten Anlaß, auf dem Wege, diesen Schulen den ihnen gebührenden Stellenwert in der Öffentlichkeit zu verschaffen, einen Schritt weiterzukommen.

In diesen Wochen und Monaten begeht die Deutsche Schule Valencia/Spanien den 75. Jahrestag ihrer Gründung. Valencia? Was macht da eine deutsche Schule in einem Land, das traditionell zentralistisch regiert wurde und von dessen „zentralen“ Schulen in den rivalisierenden Metropolen Madrid und Barcelona schon eher der blasse Schimmer einer Ahnung bis Deutschland gedrungen ist? Sollte es sich dabei etwa um eine dieser berühmten-berüchtigten Dépendenzen deutscher kapitalkräftiger Eltern handeln, die das unwirtliche deutsche Klima an spanische Sonnenküsten vertrieben hat und die an Ort und Stelle eine Stätte für die Schulbildung ihrer Kinder schufen, damit sie der lästigen Notwendigkeit einer getrennten Familienführung enthoben waren? –

Weit gefehlt! Es handelt sich zunächst einmal um eine ganz normale deutsche Auslandsschule, über die im letzten offiziellen Auslandsschulverzeichnis des Bundesverwaltungsamtes, das insgesamt 135 Schulen aufführt, u. a. folgende Einzelheiten angegeben werden: 688 Schüler plus 108 Kinder im Kindergarten (Stand: 1. 10. 1981); Abschlüsse: Deutsche Reifeprüfung, Realschulabschluß, Hauptschulabschluß; 22 vermittelte

Lehrer in einem Kollegium von insgesamt 56 Lehrern; vorwiegend fremdsprachiger Schüleranteil in den Lerngruppen. Und zusammenfassend heißt es: „Die Schule umfaßt einen Kindergarten, eine Grundschule (Klassenstufen 1–4), eine Förderstufe (Klassenstufe 5) und ein deutsch-spanisches Gymnasium mit sprachlichem und naturwissenschaftlichem Zweig der Oberstufe“.

Diese schmucklosen Angaben beschreiben zwar das derzeitige äußere Profil der Schule zutreffend, sie können aber nicht (und wollen es auch nicht) den dynamischen Entwicklungsprozeß, der die Schule zu ihrem heutigen Aussehen und ihrer heutigen Bedeutung geführt hat, erfassen. Deshalb werden hier einige Aspekte beleuchtet, die in einem Schulauskunftsbogen aus naheliegenden Gründen fehlen müssen, die aber aus der Sicht eines ehemaligen Lehrers dieser Schule ihr eigentliches Wesen ausmachen.

In den 75 Jahren ihres Bestehens ist auch die Deutsche Schule Valencia (wie könnte es anders sein) von den vielfältigen politisch-sozialen Umwälzungen unseres Jahrhunderts nicht verschont geblieben. Entstanden ist sie im Jahre 1909 wie so viele andere Schulen auf Grund einer Privatinitiative deutscher Eltern, die sich meist aus beruflichen Gründen für längere Zeit in Valencia aufhielten und für ihre Kinder eine schulische Versorgung sicherstellen wollten. Am Anfang war sie also tatsächlich eine deutsche Schule für deutsche Kinder, und das blieb auch noch lange so, wenn auch mit der Zeit immer mehr spanische Eltern glaubten, durch eine Ausbildung ihrer Kinder an der Deutschen Schule ihnen ein besseres Rüstzeug für das Leben mit auf den Weg geben zu können, als ihnen jede spanische Schule vermitteln hätte.

Auch hierin unterscheidet sich die Deutsche Schule Valencia nicht von anderen Gründungen, die im Laufe der Zeit immer größere Anerkennung im jeweiligen Gastland fanden. Und zu ihrer Normalität gehört schließlich auch, daß sie, bedingt durch politische Ereignisse, ihren Betrieb zeitweise einstellen mußte bzw. von deutscher Seite nicht mehr unterstützt

werden konnte. Dies geschah in den Jahren 1914–1925, 1936–1939 und 1945–1955.

Der Neuanfang nach dem 2. Weltkrieg setzte die einmal eingeschlagene Entwicklung fort: Wieder war die Privatinitiative ortsansässiger Deutscher die Voraussetzung für die Aufnahme eines Schulbetriebs, in dem deutsche und spanische Schüler ihre schulische Grundbildung erhielten. Diesmal war der Elan aller interessierten Schüler so groß, daß im Jahre 1961 ein neu errichtetes Schulgebäude am damaligen Stadtrand, das heute von einem der für spanische Großstädte typischen Hochhausviertel umgeben ist, bezogen werden konnte. Der Schulneubau und das damit verbundene stärkere finanzielle Engagement der Bundesrepublik Deutschland konnten aber nicht verhindern, daß die Zukunft der Schule bei Beibehaltung ihrer damaligen Struktur nicht als gesichert erschien: Zahlenmäßig war (und ist) die deutsche Kolonie in Valencia einfach zu klein, als daß man es hätte verantworten können, hier auf Dauer einen aufwendigen Schulbetrieb für deutsche Kinder zu unterhalten. Und auch die Tatsache, daß die Schule von vielen spanischen Kindern aus höheren sozialen Schichten der Valencianer Gesellschaft besucht wurde, enthielt, auf Dauer gesehen, keine Bestandsgarantie.

Es muß deshalb als ein Glücksfall bezeichnet werden, daß die maßgebenden Stellen sich um das Jahr 1970 dazu entschlossen, an dieser Schule als der ersten in Spanien die Neue Sekundarstufe einzuführen. Die damit verbundenen tiefgreifenden Strukturveränderungen bezeichneten eine neue, zukunfts-trächtigere Entwicklungsrichtung als die bisher verfolgte und haben aus der Deutschen Schule Valencia das gemacht, was sie heute ist: eine Begegnungsschule, in der nach jahrelanger Pionierarbeit im Bereich der Neuen Sekundarstufe und der mit ihr gestellten Integrationsprobleme das Konzept der Begegnung zwischen deutschen und spanischen Schülern und Lehrern, aber auch zwischen spanischen Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft in einer, wie die Reifeprüfungsergebnisse seit der ersten Reifeprüfung im Jahre 1979 zeigen, mehr als nur zufriedenstellenden Weise verwirklicht ist.

Die Schule hat heute also zwei „Standbeine“, ohne die sie nicht existieren könnte: die Neue Sekundarstufe und den Zugang über den Kindergarten und die Grundschule, und beide sind gleichermaßen berechtigt und wichtig. Man kann wohl sagen, daß diese beiden Stützpfeiler in relativ harmonischer „statischer Berechnung“ die Deutsche Schule Va-

lencia tragen und nicht, wie es andernorts aus den verschiedensten Gründen vorkommen mag, so entgegengesetzt wirken, daß man wegen des daraus folgenden Spannungszustandes sogar um den Bestand des jeweilig Ganzen fürchten müßte. Daß das, was in Valencia funktioniert, an anderen Orten nicht ohne weiteres funktioniert, weist nur wieder darauf hin, daß die konkreten Bedingungen an den verschiedenen Schulorten höchst unterschiedlich sind und man im Bereich der Auslandsschulen mit der Einführung flächenübergreifender Reformkonzepte noch vorsichtiger vorangehen sollte als in der Bundesrepublik selbst.

Jedenfalls dürfte in der gelungenen Verwirklichung des Konzepts der Neuen Sekundarstufe und in deren Verknüpfung mit dem immer schon Bestehenden ein besonderes Kennzeichen dieser Schule liegen. Und ein anderes Merkmal, durch das die Schule bei vielen Auslandslehrern vielleicht bekannter ist als andere, liegt in der Tatsache, daß diese Kollegen die Schule in persönlichen Augenschein nehmen konnten: Seit November 1974 fanden und finden dort anfangs vier-, später nur noch dreiwöchige Vorbereitungslehrgänge für künftige Auslandslehrer im Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ statt, in den ersten Jahren (bis 1979) sogar zweimal im Jahr, seitdem die Schulen in Barcelona und Helsinki einbezogen wurden, nur noch einmal jährlich.

Die Entscheidung, mit diesen Vorbereitungslehrgängen in Valencia zu beginnen, ist sicher nicht nur von den Erwägungen der äußeren Voraussetzungen bestimmt gewesen (relative Nähe zu Deutschland, Raumangebot der Schule, Bereitschaft von Schulvereinsvorstand, Schulleitung und Kollegium zur Aufnahme und Betreuung dieser „Reissert-Zöglinge“), sondern auch von dem früher gefaßten Beschluß der Schule, die Neue Sekundarstufe einzuführen. Denn zusammen mit diesem Schulreformkonzept waren auch die Probleme des Deutschunterrichtes als eines Unterrichtes in einer Fremdsprache neu zu überdenken: Die spanischen Schüler, die erst ab der 5. Klasse die Schule besuchten, brachten ganz andere sprachliche Voraussetzungen mit, als sie die sogenannten „Kindergarten-Spanier“ besaßen. Und auch die Zusammenführung dieser beiden Schülergruppen etwa ab der 9. Klasse und beider Integration mit dem relativ kleinen Anteil deutschsprachiger Schüler im Deutschunterricht, schließlich die gemeinsame Hinführung all dieser Schüler zu einer nach der Reifeprüfungsordnung im Grunde muttersprachlich durchzuführenden

Reifeprüfung im Fach Deutsch warfen erhebliche didaktische und methodische Probleme auf. Die zu ihrer Lösung in Valencia beschrittenen Wege stellten unabhängig von der Frage, ob man sie für richtig hielt oder nicht, für jeden Lehrgangsteilnehmer den konkretesten Anschauungsunterricht dar.

Für die Schule bedeuteten und bedeuten diese Lehrgänge Belastung und Hilfe zugleich, wobei nach übereinstimmender Meinung aller Beteiligten am Ende die Hilfe überwiegt. Es ist dabei weniger an die großzügige materielle Ausstattung der Schule durch die Zentralstelle gedacht, die, für sich genommen, zweifellos schon eine bedeutende Hilfe ist. Noch wesentlicher scheint mir aber der Aspekt der Sensibilisierung der in Valencia unterrichtenden Lehrer zu sein: Die ständige Diskussion der komplizierten unterrichtlichen Erfordernisse, von den Lehrgängen angeregt und weitergetrieben, führte auch bei den Lehrern der Schule zu einem erhöhten Problembewußtsein und, daraus folgend, zu größerem Engagement für die Lösung der gestellten Aufgaben, als es vielleicht anderswo anzutreffen ist. So wurde z. B. neben den konkreten Fragen des Deutschunterrichts auch die Problematik des deutschsprachigen Fachunterrichts, der ja in der Stundentafel einen viel größeren Raum einnimmt, als der eigentliche Deutschunterricht und deshalb für eine relativ fehlerfreie Beherrschung des Deutschen eine nicht zu unterschätzende Bedeutung hat, in den Lehrgängen und im Kollegium mit der Zeit immer bewußter gemacht. Daß die Schüler in den Reifeprüfungen an der Deutschen Schule Valencia im Vergleich zu anderen Schulen nicht die schlechtesten Ergebnisse erzielten, dürfte auch darauf zurückzuführen sein, daß hier ein Kollegium am Werke ist, das für alle mit dem Unternehmen Auslandsschule verbundenen Fragen ein hohes Problembewußtsein entwickelt hat, und dies nicht zuletzt wegen der Anwesenheit und Herausforderung der Lehrgänge.

Valencia als Vorreiter bei der Verwirklichung der Neuen Sekundarstufe in Spanien und Valencia als Ausbildungsschule für zukünftige Auslandslehrer – das sind die beiden „Markenzeichen“, unter denen die Schule ihren größten Bekanntheitsgrad erreicht hat. Und sie kann am 75. Jahrestag ihrer Gründung mit einem gewissen Recht auf das Erreichte stolz sein, weil die Markenzeichen nicht nur äußerliche Etikette bleiben, sondern die Schulwirklichkeit ihnen im großen und ganzen entspricht. Dazu haben viele Menschen und Institutionen beigetragen, von den Mitglie-

dern des privaten Schulvereins als Schulträger über die verschiedenen Schulleiter und Lehrer bis hin zu den amtlichen Stellen in Deutschland, der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und dem Auslandsschulausschuß der Kultusministerkonferenz. Es kann hier nicht der Ort sein, die Verdienste dieser Gruppen und Institutionen oder einzelner Personen anteilmäßig aufzurechnen. Es sei aber erlaubt, wenigstens auf zwei Gruppen besonders hinzuweisen, die für die Schule von überragender Bedeutung bleiben und deren Tätigkeit wahrscheinlich auch an anderen Schulen nicht immer in der ihnen angemessenen Weise gewürdigt wird.

Da sind einmal die Angehörigen der sogenannten „deutschen Kolonie“, die in aufopfernder Arbeit und, abgesehen vom Interesse an der Beschulung der eigenen Kinder, in selbstloser Weise die Schule gegründet und in allen der Gründung auch manchmal feindlichen Zeitläufen für ihren Bestand und ihre Entwicklung gesorgt haben. Die Namen der Familien Buch, Hartmann, Dobler, Fromm, Götz und Staatsmann sind hier ebenso zu nennen wie die spanischen Namen Cuenca und Martínez. Ohne sie gäbe es keine Deutsche Schule Valencia, und deshalb wird ihr Wirken ebenso wie das der vielen hier nicht Genannten auf immer mit der Schule verbunden bleiben. Es waren und sind die „Träger“ der Schule, und solange die Bundesrepublik Deutschland ihre Auslandsschulen nicht auf eine andere Basis stellt, sind diese Personen lebensnotwendig für sie. Es sollte allerdings wenigstens die Frage erlaubt sein, ob der Staat sich nicht seinen Verpflichtungen in der auswärtigen Kulturpolitik entzieht, wenn er es der Eigeninitiative und Verantwortung seiner im Ausland lebenden Bürger überläßt, Schulen zu gründen und zu tragen, die nicht nur für deren Kinder da sind, sondern in erster Linie ihre Funktion in eben dieser auswärtigen Kulturpolitik des Staates ausüben. Werden hier nicht staatliche Aufgaben in unzumutbarer Weise Privatpersonen übertragen? Und ist nicht deren Einsatz um so höher zu bewerten, wenn er sich nicht nur auf die Erfüllung von Eigeninteressen richtet, sondern dem Staat allgemein nützt?

Ähnliche Überlegungen könnte man anstellen, wenn man an eine andere Gruppe von Personen denkt, deren für Bestand und Kontinuität der Schule mindestens gleich große Bedeutung leider oft zu gering veranschlagt wird. Es handelt sich um das Kollegium der sogenannten Ortskräfte, von denen es in Valencia nach dem Stand vom 1. 10. 1981 34 gab

(zwölf deutschsprachige und 22 spanische Ortskräfte). Es ist keine Schmälerung der Verdienste der vermittelten Lehrer, wenn man daran erinnert, daß diese Kollegen unter viel ungünstigeren Bedingungen arbeiten müssen und doch wahrscheinlich für die Anerkennung der Schule im spanischen Umfeld und damit für die Wertschätzung deutscher Präsenz im Gastland mehr tun als die Entsandtlehrer, deren Wirkungsgrad allein schon durch die zeitliche Befristung der Verträge und durch unerläßliche Einarbeitungsphasen eingeschränkt ist. Ohne ihre tatkräftige Hilfe und beständige Arbeit, bloß mit dem Einsatz der vermittelten Lehrkräfte hätte die Schule ihren derzeitigen positiven Entwicklungsstand kaum erreicht. Tut die Bundesrepublik genug, um die der Leistung, die diese Kollegen für die deutsche auswärtige Kulturpolitik erbringen, entsprechende finanzielle und pädagogische Betreuung zu gewährleisten?

Man hat den Eindruck, daß einige der in Valencia noch vorhandenen Problemfelder, die auch in der Feststimmung eines 75. Jahrestages nicht übersehen werden sollten, gerade darin ihren Ursprung haben, daß die Bundesrepublik Deutschland ihr Auslandsschulwesen nur halbherzig plant und verwirklicht, wenn sie es im wesentlichen nur deutschen Privatpersonen im Ausland und den von ihrem Schulverein angestellten Ortskräften überläßt, ihre auswärtige Kulturpolitik zu betreiben. In Valencia hat sie dabei noch großes Glück gehabt, denn die Probleme halten sich im Rahmen, weil eben diese beiden Gruppen so gute Arbeit geleistet haben. Es bleibt aber ein m. E. zu großes Risiko damit verbunden, daß der Staat die Schulen so sehr sich selbst überläßt.

Es ist sicher eine unpopuläre Forderung, die sich aus solchen Betrachtungen zu einer Auslandsschule ableiten läßt – sie sei trotzdem erhoben: Wir brauchen mehr Staat, d. h. nicht nur mehr staatliche finanzielle Unterstützung – das wäre eine unlautere, weil einseitige Forderung –, sondern auch mehr staatlich festgesetzte Regelungen, mehr Kontrolle und mehr Verantwortung des Staates im Auslandsschulwesen. – Wodurch entsteht denn der Eindruck oder das weitverbreitete Vorurteil, Auslandsschulen seien ein Luxus, den man sich in Zeiten der Prosperität erlauben könnte,

der aber in schwierigen Wirtschaftsperioden leicht wieder abgebaut werden könnte? Doch gerade dadurch, daß der Staat glaubt, mit der Entsendung von deutschen Lehrern und finanzieller Förderung habe er seinen Verpflichtungen in diesem Bereich Genüge getan und könne das Weitere den privaten Schulvereinen und seinen Angestellten überlassen.

In solcher Lage ist es nicht verwunderlich, daß auch in Valencia die Frage der Trägerschaft, der Status der Ortskräfte, die demokratische Beteiligung der Lehrer (aller Lehrer) und Eltern an der Gestaltung der Schule, die durch die fehlende Schulaufsicht verursachte Rechtsunsicherheit in bezug auf die Entscheidungen der Schule, die Frage nach dem Sinn einer deutschen Reifeprüfung für spanische Schüler bei gleichzeitiger Streichung der Förderungsmittel für ein Studium in Deutschland u. v. a. diskutiert werden und manchmal zu Kontroversen geführt haben. Es spricht für die Schule in Valencia, daß solche Kontroversen zwar unumgängliche Reibungsverluste verursachen, niemals aber den Bestand des Ganzen gefährdeten.

Die Laissez-faire-Haltung des Staates hat natürlich auch ihre positive Seite. Sie gibt nämlich der einzelnen Schule die Möglichkeit, sich frei zu entwickeln und ihr eigenes Profil zu gewinnen. In Valencia ist nicht nur irgendein Profil entstanden, sondern ein solches, das in manchen Bereichen, besonders in dem der Neuen Sekundarstufe, wegweisend für andere Schulen geworden ist. „Was macht denn Valencia in diesem oder jenem Fall?“ ist eine Frage, die an den Schulen der iberischen Halbinsel oft gestellt wird, und auch wenn die jeweilige Valencianer Lösung nicht immer übernommen werden konnte, weil andere Voraussetzungen vorlagen, so beweist allein schon die Fragestellung den Stellenwert der Schule in der Region.

Man kann der Schule am 75. Jahrestag ihrer Gründung nichts Besseres wünschen, als daß diese Frage noch möglichst lange gestellt wird. In die Liste der sicher zahlreichen Institutionen, die zum gelungenen Werk gratulieren, reiht sich der VdLiA besonders gern ein, weil viele seiner Mitglieder durch die Valencianer Schule im wahrsten und übertragenen Sinne des Wortes hindurchgegangen sind.

## Adressat gesucht

### Die Lebensqualität in Beirut steigt wieder

Trotz anderslautender Berichte aus Massenmedien und von Privatpersonen läßt sich in Beirut seit Ende Oktober 1983 ein deutlicher Anstieg der Lebensqualität feststellen.

In Beirut wird man wieder jung und sportlich; denn der Aufzug funktioniert wegen Stromausfalls nur selten. Wenn er läuft, ist er äußerst kontaktfördernd. Es macht ausgesprochen Spaß, mit Nachbarn und bis dahin Unbekannten im Aufzug steckenzubleiben.

In Beirut lebt man wieder die alte Jugendromantik des Campingplatzes mit Gas- und Batterielampe. Auch Trinkwasser fließt nicht aus der Leitung, sondern aus der Einwegplastikflasche. Daß man den Campingplatz wegen der Ausgangssperre von 20 bis 5 Uhr nicht verlassen darf, ist eine Variante der sonstigen Gepflogenheiten. Aber auch während der Öffnungszeiten verläßt man ihn ohnehin nur ungern; denn Benzin ist rar geworden. Zu Fuß gehen ist gesund. Eile mit Weile; denn alle zwei Meter steht man als Fußgänger vor einer Barrikade. Beirut ist eine Stadt für Autos, und deshalb werden auch die vorhandenen Bürgersteige als Parkplätze benutzt.

Da viele Straßen aus Sicherheitsgründen gesperrt sind, wird auch die Fahrbahn stundenlang zum Parkplatz, weil der Verkehr völlig zum Erliegen kommt. Dies ist recht erholend

und steigert die Lebensfreude, wenn man gelegentlich 30 cm vorrücken kann.

Die über den Wagen hinwegheulenden Geschosse steigern die Konzentration. Die Sorge, bei der Heimfahrt nach dem Dienst am Steuer einzuschlafen, besteht nicht. Übermüdung am Steuer wird ausgeglichen durch das Bewußtsein und das Faktum neuer Begleitmusik von oben.

Anders sieht es zuhause aus. Die Wände sind dicker als das Wagenblech. Endlich Frieden. Zumindest Ruhe! Bis es auch zuhause wieder losgeht mit Überschlügen, Einschlügen und Abschlügen (Abschüsse nebenan), von Anschlägen ganz zu schweigen. Am nächsten Tag kommt man frisch zum Dienst, weil man die ganze Nacht kaum geschlafen hat. Und man fährt wieder heim . . . , um auch einzukaufen. Das macht echt Freude. Es gibt so viel Neues; nicht an Waren, aber an Preisen. Die Schweiz des Orients, wo das Geld rollt und seinen Zweck erfüllt. Das Geld im Portemonnaie für gestrige Preise reicht am nächsten Tag nicht mehr. Das liegt nicht daran, daß die Preise fast täglich steigen, sondern daß der Kaufmann oder der Supermarkt bemüht ist, aktuell zu bleiben, damit die Kunden nicht verlorengehen.

Kein Zweifel: Die Lebensqualität in Beirut steigt weiter.

Ad Addendum

Egon G. SCHLEINITZ

## Wo ein Lehrer 10 000 DM im Monat kostet

### 100 Jahre Deutsche Schule Kapstadt

Die Deutschen Schulen im südlichen Afrika (in Windhuk, Johannesburg, Pretoria und Kapstadt) hatten seit jeher ihre liebe Not, sich am Leben zu erhalten. Es mutet deshalb fast wie ein Wunder an, daß die deutschsprachige Lehranstalt am Kap der Guten Hoffnung bereits ihr 100jähriges Bestehen feiert.

Acht Jahre bevor diese Schule gegründet werden konnte, also im Jahr 1875, wettete Pastor Dr. Carl Hugo Hahn von der Kanzel:

„An verschiedenen Stellen fanden wir junge Leute, die weder lesen noch schreiben konnten und deshalb nicht zum Confirmantenunterricht kommen. Zwar wird im Laufe des Jahres viel von der Notwendigkeit einer deutschen Pfarschule geredet – aber im Grunde wird hierzu nur wenig gethan“.

Nun, heute gehört es nicht nur für deutschstämmige Eltern zum guten Ton, ihre Kinder auf eine deutsche Schule zu schicken. Auch

Südafrikaner besuchen die deutschen privaten Lehrinstitute, von denen sie überzeugt sind, daß sie ein Höchstmaß an Bildung vermitteln.

„An unserer Schule“, so der 38jährige Studiendirektor Friedrich-Wilhelm Müller in Kapstadt, „bestreiten 39 Lehrer die Klassen 1 bis 12. Jeder unserer Schüler kann bis zum Matrik verbleiben, das ihnen in Südafrika die Möglichkeit bietet, die Universität zu besuchen. In Deutschland ist hierfür eine Ergänzungsprüfung erforderlich“.

Von den 39 Lehrern sind neun aus Deutschland gekommen. Sie belegen die deutschsprachigen Fächer, während die restlichen 26 Lehrkräfte Südafrikaner sind, die in Englisch und Afrikaans unterrichten.

Sowohl die deutschen als auch die südafrikanischen Lehrkräfte werden von der Bundesrepublik finanziert. Die deutschen mit vollem Gehalt und zusätzlich mit den Auslandszulagen und den Sozialbeiträgen, die südafrikanischen zu 70%. Was die Lehrer aus der Heimat betrifft, kostet jeder ca. 10 000 DM im Monat, eine Folge der Kursschwankungen. Die südafrikanischen Lehrer hingegen werden nach landesüblichen Gehältern entlohnt, die etwa 900 Rand (DM 2000) betragen. Da die südafrikanische Regierung die Gehälter ihrer Pädagogen im Jahr 1984 um rund 30% erhöhen will, kommt auf die Deutsche Schule in Kapstadt eine lawinenartige Belastung zu.

Deutsche Schulen im Ausland können nur dort errichtet werden, wo ein deutscher Schulverein besteht. Diese Vereine garantieren dafür, daß die Kulturabkommen der Bundesrepublik mit dem jeweiligen Partnerland eingehalten werden.

„Den 440 Schülern, die wir zur Zeit in unserer Schule haben – von ihnen sind 30 im Internat, 40 sind sogenannte Verpflegungsgäste –“ erklärt Schulleiter Müller, „stehen siebenhundert Mitglieder des Deutschen Schulvereins gegenüber. Die Mitglieder zahlen Jahresbeiträge und sie veranstalten Konzerte, Theateraufführungen und Basare, um die 30 Prozent Differenz zu den Zahlungsleistungen aus Bonn decken zu können.“

Neben den Gehaltszahlungen kommt Bonn auch für die Lehrmittel auf, und es deckt mit der halben Million DM, die der Schule in Kap-

stadt jährlich zufließt, auch die Kosten für Gebäudereparaturen und Umbauten.

1961 erwarb der Deutsche Schulverein in Kapstadt eines der schönsten Grundstücke am Fuße des Löwenkopfes – ein Grundstück, das heute ein Vielfaches seines damaligen Kaufpreises wert ist. „Die Makler laufen uns das Haus ein“ berichtet Studiendirektor Müller „und wollen ein vorerst noch ungenutztes Stück unseres Terrains erwerben. Aber wir haben uns zum Verkauf noch nicht entschließen können, obgleich wir das Geld gut brauchen könnten.“

Die neue deutsche Schule, die auf diesem Gelände errichtet wurde, bietet einen bezaubernden Blick auf die Stadt mit ihren Hochhäusern und ihrem turbulenten Leben. Hoch über den Wolkenkratzern sitzen die Internatsschüler in ihren behaglichen Zimmern, die nach deutschen Städten benannt wurden. Eines trägt die Bezeichnung „Hamburg“ und wurde so benannt, weil die Freie und Hansestadt im Jahr 1957 die Patenschaft für diese Schule übernahm und ihr nicht nur Beihilfen gewährte, sondern auch manchen qualifizierten Lehrer vermittelte. Schrieb der Erste Bürgermeister Hamburgs, Dr. Klaus v. Dohnanyi, in seinem Glückwunsch an die Deutsche Schule in Kapstadt u. a.:

„Als Stätte der Begegnung nimmt Ihre Schule heute einen festen Platz ein. Sie verbindet junge Menschen verschiedener Herkunft und Sprache in gemeinsamer Erziehung und trägt dazu bei, daß sie sich über Trennendes hinweg besser kennen- und verstehenlernen.“

Glückwünsche aber erhielt die Schule auch vom Hamburger Kultursenator, vom Präses der Evangelisch-Lutherischen Kirche im Südlischen Afrika, vom Botschafter der Bundesrepublik in Pretoria, sowie vom Direktor des Education Department am Kap. Gefeierte wird das 100jährige Bestehen der Schule fast einen Monat lang. Mitte Oktober begannen die Einladungen der Altschüler zum Tee und Gebäck im Lehrerzimmer, die Theateraufführungen, der Festakt und der Sportabend sowie der Große Festball im Hotel Heerengracht – einer Nobelterherberge im Herzen der Stadt – und im November noch wurde ein „Jubiläumsbasar“ eröffnet, der die Mittel wieder einbringen soll, die der Jubiläumsmonat verschlungen hat.

Manfred BÖNSCH

## Lehrplanorientierte Didaktik

### Anknüpfung

In zwei vorausgegangenen Aufsätzen\* habe ich didaktische Ansätze beschrieben, die bei ihrer Umsetzung in Lehr-/Lernrealität Konsequenzen hinsichtlich fast aller planungsrelevanten Gesichtspunkte haben (Bönsch, 1981 a und b). Der Ausgang von den Bedürfnissen und Interessen potentiell Lerninteressierter bzw. der Versuch, potentiellen Lernern Bildungsbedürfnisse und -interessen bewußt zu machen, führt zunächst einmal zu den Fragen und Problemen einer von mir sog. Planungs- und Beratungsdidaktik, die wesentlich andere Gesichtspunkte verfolgt als die herkömmliche Vermittlungsdidaktik. Das ist in einem Beitrag deutlich gemacht worden. In dem zweiten Beitrag ist der Frage nachgegangen worden, inwieweit der Ausgang vom Begriff der Situation didaktisch-methodische Konsequenzen eigener Art und Qualität hat. Deutlich geworden war, daß situative Vorgaben (z. B. der Schullandheimaufenthalt, die Exkursion), die natürlich ihrerseits der reflektierten Planung unterliegen müssen, ein anderes Handlungsrepertoire verlangen als der Ausgang von potentiellen Adressaten. Die Ausgangsüberlegung für diesen dritten Beitrag läßt sich mit der Vermutung formulieren, daß der Lehrplan als initiiendes Moment abermals andere didaktisch-methodische Überlegungen zur Folge hat.

### Prämissen einer lehrplanorientierten Didaktik

Lehrpläne werden von Experten bzw. Experten-Kommissionen entwickelt. Sie repräsentieren nach ihrer Fertigstellung Anforderungen und Inhalte, die man in einem Fach, in einer Fächergruppe, in einer bestimmten Altersstufe oder in der Schule insgesamt für die nachwachsenden Generationen als so wichtig ansieht, daß sie zur Lehr-/Lernaufgabe dekla-

riert werden. Meistens wird dabei angenommen, daß hinsichtlich des Lehrplans stellvertretend für die Erwachsenenwelt oder allgemeiner für die Gesellschaft Auffassungen formuliert worden sind.

Die daraus entstehende Lernpflicht strukturiert die Welt der Kinder und Jugendlichen in entscheidender Weise, häufig nach Regeln, die kindliche Empfindungen und Fragen ausklammern. Die Lehrer haben die Aufgabe, das, was der Lehrplan vorschreibt oder vorschlägt, in Unterricht umzusetzen. Sie beziehen sich dabei auf Bücherwissen. Dies hat häufig zur Folge, daß trockenes, wenig anschauliches, lebensfernes Wissen in Gestalt von Zahlen, Vokabeln, Formeln, Regeln vermittelt wird, da die Lehrprozesse an die Produkte von Forschungen und Erfahrungen anknüpfen und nicht das Forschen und Erfahrungsmachen selbst zum Lernprozeß machen. Der fehlende Bezug zur Lebens- und Vorstellungswelt der Lernenden läßt das so konzipierte Lernen schnell schwierig werden.

Die Reaktion darauf ist, daß sich eine umfängliche Motivationsmethodik entwickelt hat, die die Defizite des so konzipierten Lernens einigermaßen zu kompensieren trachtet. Je nach Einfallsreichtum und Engagement gehen solche Bemühungen von dem zu entwickelnden Verhältnis zwischen Schüler und Lerngegenstand aus oder beschränken sich auf einen disziplinierenden Ersatz, nämlich den der Zensuren. Eine entscheidende Folge ist, daß Schüler häufig nicht aus Interesse an der Sache als aus Angst vor schlechten Zensuren oder aus Hoffnung auf gute Zensuren lernen.

Entscheidend sind dann nicht die Lernerfahrungen als Lebenserweiterung, sondern die Beurteilungen, die man für etwas bekommt. Ödheit, Langeweile und Angst sind häufigere Lernerlebnisse als „Aha-Erlebnisse“. Der Beliebtheitsgrad schulischer Tätigkeiten ist demzufolge niedrig (Rosemann, 1978).

\* siehe dazu Heft 2/83 VdL/A

Lehrplanorientierte Didaktik macht Lernen vorrangig zu einem Vorgang, der im Kopf stattfindet. Es gibt wenig Möglichkeiten, mit den Händen, den Augen, dem Gehör, dem Geruchssinn zu lernen. Ganz überwiegend wird ‚von der Wirklichkeit gereinigtes Wissen‘ in ‚keimfreien‘ Unterrichtsräumen vermittelt. Rezeptives Lernen herrscht vor, Aktivitäten sind rar. Unaufhörlich werden Sitzen, Zuhören, Aufmerksamkeit, Ausführen von Anweisungen gefordert. Das Erlebnis des Noch-nicht-genug-Wissen ist vorherrschend und hat Folgen für das Selbstbild der Schüler. Die fatale Folge ist, daß die an der Lehrplanerfüllung orientierte Schule Schüler nur begrenzt anspricht, sie deshalb umso mehr zur Disziplinierungsanstalt werden muß. Dies ist ein bedrückender Widerspruch, da Lernen, verstanden als Gewinn neuen Wissens, neuer Horizonte, eines sich erweiternden Bewußtseins und Weltverständnisses sehr aufregend und fesselnd sein könnte.

Die Umsetzung vorgegebener Lehrpläne als ‚Bunker voll katalogisierten Wissens‘ hat also in der Regel einige sehr gravierende Konsequenzen für schulisches Lernen. Zu den bisher angeführten Merkmalen kommt hinzu, daß die Lehrer ganz überwiegend zu ‚Magazinverwaltern‘ ausgebildet werden. D. h., ihre Ausbildung ist als überwiegend fachwissenschaftliche darauf angelegt, die Magazine kennenzulernen und sie dann nach bewährter Manier – so wie es die eigenen Lehrer gemacht haben – zur Speicherung weiterzuvermitteln. Der Ausgangspunkt ‚Leben der Schüler‘ wird nur relevant, wenn Lernschwierigkeiten auftreten, und dann in der Regel nur als Erklärungshilfe für Lernschwierigkeiten, damit die Vermittlungsdidaktik von jedem Verdacht der Mitverschuldung schnell freikommt.

### Einige Erklärungen und Folgen

Lehrpläne oder Rahmenrichtlinien sind gesellschaftliche Aufträge an den Lehrer. Sie sollen gewährleisten, daß die Schüler in bestimmten Zeitabschnitten mit bestimmten Stoffen konfrontiert worden sind. Sie wollen sichern, daß Schüler in gleichen Jahrgangsstufen und verschiedenen Schulen eine etwa vergleichbare Grundbildung bekommen. Sie beinhalten das gesellschaftlich als wünschenswert angesehene Lernprogramm, das der einzelne Lehrer bei aller pädagogischer Freiheit einhalten muß.

Die Gefahr ist groß, daß Kodifizierungen des als notwendig Erachteten die Idee materialer Bildung fördern. Sie entsteht, wenn man

Stoff oder Gegenstand und Bildungsziel identisch nimmt (Weniger, 1960). Methodische Erwägungen beschränken sich dann auf die besten Wege der Stoffbeherrschung, zur Erledigung des Stoffpensums. Das Gesetz der Sache sei auch das Gesetz des Bildungserwerbs. Und da, wo planmäßige Lehre auftritt, geht sie von vorgegebenen Inhalten aus. Interessanterweise ging auch die Berliner Didaktik von dem Geißlerschen Wort aus, nach dem die ursprüngliche und zentrale Funktion der Schule die methodisch geordnete Wissensüberlieferung sei (Heimann/Otto/Schulz, 1965). Es schloß sich der Boom der lernzielorientierten Didaktik an, die ihre stärksten Seiten in der genaueren Bestimmung zu speichernden Wissens gehabt hat (Möller, Weinheim, 1969).

Es ist dann eigentlich nur folgerichtig, einem Lehrkonzept zu folgen, wie es in aller Kürze so zu beschreiben ist.

### Die Lehre

„Da der Mensch wesentlich darauf angelegt ist, lernen zu müssen um existieren zu können, finden wir überall, wo Menschen miteinander leben, die Lehre.“ Ältere, Fähigere übernehmen es, den ‚Nachwuchs‘ fähig zu machen, das Leben zu meistern. Der Könnere, der Wissende, der Meister übernimmt die Lehrfunktion. „Er hilft dem Lernenden durch Vormachen oder Zeigen, durch eine Belehrung, die der Augenblick erfordert, oder durch klärende Antworten und Fragen; das sind die Grundformen der Lehre.“ Wenn der Meister die Rolle des ‚Vermittlers‘ oder die des ‚guten Beispiels‘ übernimmt, haben wir ein erstes Verständnis des Lehrens gefunden: etwas Vorgegebenes ist weiterzugeben. Diese Vorstellung impliziert die Auffassung vom Lehrenden als dem Wissenden, die Auffassung vom Lehren als dem Weitergeben, dem Vermitteln des systematisch Geordneten. Wir können diese Lehrtätigkeiten rubrizieren mit dem Begriff der „systematischen Informationsdarbietung“, mit dem folgendes Verständnis vom Lernen korrespondiert: lernen heißt übernehmen, nachmachen, einprägen.

Folgende Lehrformen können für den darbietenden Unterricht im einzelnen unterschieden werden: das Vortragen, das Vormachen und das Vorführen.

„Die Absicht der verbalen Kommunikation ist darauf gerichtet, die psychischen Gehalte, die im Erzähler und Referenten lebendig sind, durch das Medium der sprachlichen Zeichen

im Zuhörenden aufleben zu lassen.“ Diese Grundform der Weitergabe von Informationen allein durch das Medium der Sprache stellt sich bei näherem Zusehen komplizierter dar, als man vermuten könnte. Der Vortragende trägt Vorstellungen, Begriffe und Denkopoperationen in der ihm zur Verfügung stehenden Sprache vor. Affektive Tönungen und subjektive Bewertungen bekommen die objektiv bestimmten Inhalte durch die Gefühle und Stimmungen des Vortragenden wie dessen Wertungen. Der Zuhörer nun soll mit Hilfe des gemeinschaftlich beherrschten Zeichensystems ‚Sprache‘ eben die Vorstellungen, Begriffe und Denkopoperationen, die der Vortragende in Sprache verwandelt hat, für sich verlebendigen. „Die Aktivierung der geistigen Gehalte erfolgt bei ihm nachgestaltend, mitdenkend, mitführend“. Nun kann aber der Zuhörer nur diejenigen Vorstellungen, Begriffe und Denkopoperationen aktivieren, die ihm schon zur Verfügung stehen. Von diesen Grundlagen her muß jeder Vortragende Erzählungen, Schilderungen, Vorträge, Referate, Vorlesungen zu gestalten versuchen. Zweifellos ist mit Aebli zu bedauern, daß die Methodik dieser Lehrform im allgemeinen etwas aus dem Blick gekommen ist.

Das Vormachen, das Zeigen will Fertigkeiten, ein Können dem Lernenden im Vollzug zur Kenntnis geben, damit er in der Lage versetzt wird, es dann nachzumachen (die Bildung eines Lautes in der Fremdsprache, der Gebrauch eines Hammers, das Brustschwimmen u. a. m.). Die Hoffnung des Lehrers ist, daß der Schüler die vorgemachte Tätigkeit beim Zuschauen innerlich nachahmt, damit er sie anschließend im äußeren Vollzug nachmachen kann. Gleichzeitig aber kann der Zuschauer bei der Demonstration das Resultat der vorgemachten Bewegung sehen. Das ist mindestens ebenso wichtig, da das möglichst ideale Ergebnis eine beachtliche Orientierungs- und Steuerungsfunktion für das Nachmachen haben wird. Auf diesem Sachverhalt läßt sich dann ebenfalls wieder eine Methodik des Zeigens entwickeln. Die motivationale Bedeutung des Vormachens, die möglichst langsam und eindringlich vollzogene Bewegung, die Zerlegung komplexer Bewegungsabläufe in Teile, die Organisation der Aufstellung oder Sitzweise der Schüler u. a. m. sind zu beachten.

Das Vorführen wird als Lehrform zum Einsatz gebracht, wenn die verbale Darstellung als nicht ausreichend angesehen werden kann. Es unterscheidet sich vom Vormachen dadurch, daß der Lehrende nicht sein eigenes

Tun zeigt, sondern Sachen oder Vorgänge, die Gegenstand des Unterrichts sein sollen. Hier kommen auf eine erste Weise nun auch schon alle zur Verfügung stehenden Medien ins Spiel, aber zunächst eben nur in der Funktion des Vorführens. Ein Film, ein Bild, ein Modell, ein Versuch werden vorgeführt, um etwas zu zeigen, zu veranschaulichen. Von dem Lernenden wird erwartet, daß er das Vorgeführte und die erläuternden Erklärungen aufnehmen, speichern und verbal oder mit Hilfe einer anderen Darstellungstechnik (Zeichnung, schriftlicher Bericht) wiedergeben kann. D. h., der Anspruch, der an ihn gestellt wird, ist groß: er hat den Veranschaulichungen die vom Lehrenden gemeinten Informationen zu entnehmen – und dies nicht nur in einer schlicht abbildenden Weise, die ihm dann eine Beschreibung des Äußeren ermöglichen würde – und sie auf Anfrage hin in selbst verarbeiteter und formulierter Form wiederzugeben.

Allen drei in aller Kürze skizzierten Lehrformen des Darbietens ist gemeinsam, daß sie den Schwerpunkt der Aktivität beim Lehrenden sehen. Der Lernende hat den reagierenden, aufnehmenden Part eines Kommunikationsprozesses zu spielen. Die auf ihn zukommenden Informationen sind komplex-ganzheitlicher Art, auch wenn eine praktizierte Methodik der Lehrformen vielleicht Differenzierungen realisiert. Wie selbstverständlich wird vorausgesetzt, daß eigentlich nur der Lehrende der Wissende sein kann und damit zunächst auch darbieten muß. Eine gewisse Eingleichigkeit des Unterrichts und eine im Methodisch-Technischen versteckte autoritäre Haltung sind zwei weitere Merkmale. Die Eingleichigkeit zeigt sich in dem ständig wiederkehrenden Dreischritt Darbietung-Aufnahme-Wiedergabe, die autoritäre Haltung in der Methode versteckten Auffassung, daß selbständige Erarbeitung und Erforschung der Lerngegenstände durch den Lernenden nicht möglich seien; und schon gar nicht eine eventuelle Diskussion über die Auswahl der Inhalte. Die Trennung von Lehrformen und Formen der gesellschaftlichen Steuerung unter ganz bestimmten, jedenfalls nicht primär demokratischen Zielsetzungen wird dann auch gar nicht vorgenommen. Diese Auffassung vom Lehren ist nur zu halten mit der Auffassung vom Meisterlehrer, der eben imstande ist, die Darbietungen so zu gestalten, daß das Lernen der Schüler sich wie selbstverständlich ergibt.

Das Konzept vom Unterricht als Arrangement von Lernsituationen hat es dagegen immer sehr schwer gehabt, neben einer Lehrplanorientierung zu bestehen.

## Unterricht als Arrangement von Lernsituationen

Eine andere Auffassung vom Lehren ergibt sich, wenn Lernen auch heißen kann: Auseinandersetzen mit Sachverhalten, Versuchen, Probieren, Nachentdecken und Nacherfinden, Selbsterarbeiten, wenn der Einsatz von Medien (Film, Funk, Fernsehen, Schallplatten, Bücher, Programme usw.) den Lehrer weitgehend von der Aufgabe des Informators entlasten kann. Vorrangig hat der Lehrer dann die Funktionen des Lernplaners, des Dramaturgen, des Moderators, des Arrangeurs, des Kommunikators wahrzunehmen.

Diese Feststellungen sollen in dreifacher Hinsicht gegliedert werden:

- Das neue Verständnis von Begabung erfordert auch ein neues Verständnis vom Lernen. Mit den Worten Roths wollen wir diesen Kerngedanken für alle weiteren Ausführungen explorieren: Begabung ist nicht etwas Statisches, erbmäßig Mitgegebenes, Festgelegtes; Begabung ist nach den vorliegenden Forschungsergebnissen etwas Dynamisches, Prozeßhaftes, ist nichts anderes als produktive Lernfähigkeit. Begabung ist ein im Umgang mit Aufgaben sich entfaltender schöpferischer Lernprozeß. Es treten nicht fertig angegebene Fertigkeiten und Leistungsformen ins Spiel, sondern sehr allgemeine Fähigkeiten, die zunächst einmal mit 'Beziehungen erfassen', 'Sinn erfassen', 'Trends sehen', 'eine Regel finden', 'Symbole verstehen', 'Strukturieren', 'Umstrukturieren', 'Probleme sehen', 'Fragen haben', 'Lücken entdecken' umschrieben werden können. In ihnen entfaltet sich der sogenannte Begabungskern, der in der Aufschließbarkeit eines Menschen Sachen, Aufgaben, Situationen gegenüber steckt. Offenheit, Wachheit, Sensibilität und Flexibilität sind wichtige Faktoren, die es zu wecken bzw. zu erhalten und stärken gilt. Es ist von Anfang an nötig, daß diese Ausgangs- oder Primärfaktoren durch den Anreiz von Aufgaben und die Befriedigung mit Antworten angesprochen, aktiviert, herausgefordert werden. Es gilt, sie in schöpferische Lernprozesse zu verwickeln.
- Folgt man den vorausgehenden Gedanken, so muß mit der Auffassung gebrochen werden, Unterricht sei nichts anderes als ein mechanischer Vorgang, der eingleisig nur immer wieder Lehrreaktion und Schüleraktion beinhalte. Die didaktische Intention muß sein: Schüler und Unterrichtsgegenstand müssen in einem didaktischen Span-

nungsfeld 'aneinander geraten'. Die Anfangssituation des Unterrichts muß so arrangiert werden, daß eine Vielzahl von Initiativen, Vorschlägen, Meinungen, Gestaltungen ins Spiel kommen kann. Mehrere Möglichkeiten müssen auf ein Ziel hin durchdacht, realisiert, akzeptiert oder verworfen werden können. Arrangement meint den Zusammenhang von Einzelmaßnahmen wie Arbeitsanweisungen, Erkundungsaufträge, Medieneinsatz, der das freie Spiel der Gedanken und Lernaktivitäten der Schüler in Gang bringt und sie zu den Lernzielen hin entwickeln läßt. Die Aktivitäten führen dann in die Lösungssituation hinein, in der der Schüler nach der Realisierung forschenden Lernens, produktiven Denkens sein Ergebnis fixiert.

- Dynamische und variabel organisierte Unterrichtsprozesse, in denen Informationen, Problemstellungen, Sachimpulse, Vorhaben, operative Unterrichtsteile (der Versuch, die Erkundung, der Umfang mit etwas, Lernspiele, Sachbegegnungen, Mediendarstellungen), dramatisierende Lernaufgaben (sprachliche und szenische Darstellungen) miteinander wechseln, provozieren beim Lernenden Lernaktivitäten mannigfacher Art. Um diesen Unterricht zu organisieren, muß der Lehrende vorzugsweise Lernplaner, Arrangeur, Dramaturg sein. Sein Sachwissen ist weniger gefragt, das wird in Hand- und Arbeitsbüchern, von Fachleuten produziert, zu finden sein. Gefragt ist sein didaktischer Einfallsreichtum, seine Fähigkeit, Lernen abwechslungsreich und interessant zu gestalten, sein Wissen um die Motivationen und Interesse weckenden Fragestellungen, sein Zur-Verfügung-haben von Arbeitshilfen, sein beweglicher Umgang mit technischen Medien, kurzum: sein Wissen vom Lernen und seinen Bedingungen. Für eine Theorie des Lehrens in dieser Sicht erscheint die Entwicklung von Denkmodellen zweckmäßig, die neben dem gegenstandsspezifischen Aspekt (der Fachmann vernachlässigt oft didaktisch-methodische Reflexionen) den lernpsychologischen Aspekt berücksichtigen.

Die Vermittlung zwischen einer lehrplanfixierten Didaktik und einer stärker adressatenorientierten Didaktik kann wohl nur, und dies sei abschließend kurz behandelt, darin liegen, daß Lehrplanvorgaben so konstruiert werden, daß sie den Charakter des Fertigen, des Geschlossenen verlieren und Raum geben für die curriculare Komponente 'Schülerinteresse', 'Schülerbedürfnis', allgemeiner 'Adres-

satenorientierung'. Dafür ist die gegenwärtig gehandelte Chiffre 'offenes Curriculum – offener Unterricht'.

### Eine konsequente Alternative

Ein konsequenter Ansatz, um die Notwendigkeiten einer lehrplanorientierten Didaktik mit den wünschenswerten Veränderungen zu verbinden, ist der sog. offene Unterricht. Offener Unterricht ist heute die Hoffnung vieler, die Schule für Schüler und Lehrer wieder interessant zu machen. Dabei kommt dem Lehrer zunächst einmal die Aufgabe zu, sich selbst und seine Planung nach Büchern und Lehrplänen nicht mehr in den Mittelpunkt zu stellen, sondern ihn zu öffnen für praktisches Handeln und konkrete Aktion, für außerschulische Lern- und Wirkungsfelder, für gestaltende, verändernde, selber-machende Kinder, für ungeschminkte Wahrheiten, offene Fragen und das Lehren, so wie es ist! (Ramseger, 1977).

Im Gegensatz zu geschlossenen Curricula und einem zweckrationalen Unterrichtskonzept, das die Curriculumvorgaben strikt und unausweichlich in zielorientierten Unterricht umsetzen will, geben sog. offene Curricula Raum für die Berücksichtigung von Schülerinteressen, sie geben selbst Alternativen zur Wahl vor, sie lassen unterschiedliche Lernwege zu, sie legen ihre Ansprüche offen und begründen Pflichtaufgaben. Sie ermöglichen also dem Schüler qua eigener Konstruktion, ein Verhältnis zu den Anforderungen zu gewinnen, Distanz zu wahren, wie Identifikation zu gewinnen. Sie betrachten damit den Schüler als ein Subjekt, das seinen Lernprozeß zunehmend selbst bestimmen, mindestens mitzubestimmen lernt. Und damit verändern sich auch die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern. Der Lehrer braucht nicht mehr Agent des verordneten Lehrplans zu sein, er wird Mittler und Moderator. Bevor es um das Lernen von Inhalten geht, sind Begründung, Auswahl und Planung entscheidende Momente des Unterrichtsprozesses (Bönsch/Schittko, 1979).

Planung ist nicht mehr nur ein Anliegen des Lehrers, es wird zur gemeinsamen Aufgabe für Schüler und Lehrer. Strukturierungsphasen müssen den Schülern ein Thema in seinen wichtigen Aspekten nahebringen. Exploration, Ideensammlung, Recherchen werden zu Lernaufgaben. Das Curriculum (der Lehrplan) ist eine Planungsvorlage, mit deren Hilfe Planung und darum Lernarbeit entsteht. Unterricht wird daneben ständig Reflektionsphasen haben, in denen über Schwierigkeiten, Probleme und deren Überwindung gesprochen wird. Das heißt, daß sich das Methodenrepertoire gegenüber der klassischen Lehre entscheidend ausweitet. Der Unterricht wird sehr viel stärker handlungsorientiert mit allen Formen der Recherche, des Interviews, der Erkundung, der Produkterstellung (Film, Collage, Buch Wandzeitung u. a. m.). Lehrgangsorientierte Phasen bleiben bestehen, sie bekommen aber eine andere Funktion. Sie sind nicht mehr Lehrplanerfüllung, sie sind Qualifikationshilfen für selbstbestimmtes Lernen. Über die damit verbundenen Probleme ist geschrieben worden (Schittko, 1979). Die Alternative zur 'klassischen lehrplanorientierten Didaktik' ist als Modellvorstellung vorhanden.

### Literaturverzeichnis

- M. Bönsch/K. Schittko (Hrsg.): Offener Unterricht. Curriculare, kommunikative und unterrichtsorganisatorische Aspekte. Hannover, 1979  
M. Bönsch: Adressatenorientierte Didaktik, in: Schulpraxis 2/1981 (a)  
M. Bönsch: Situationsorientierte Didaktik, in: Schulpraxis 4/1981 (b)  
P. Heimann/G. Otto/W. Schulz: Unterricht – Analyse und Planung, Hannover, 1965  
Chr. Möller: Technik der Lernplanung, Weinheim, 1969  
J. Ramseger: Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell, München, 1977  
H. Rosemann: Kinder im Schulstreß. Die Krankheit, die Schule heißt, Bremen, 1978  
K. Schittko: Offene Unterrichtsplanung – Zur Planung eines offenen Unterrichts, in: Bönsch/Schittko (Hrsg.): 1979  
E. Weniger: Didaktik als Bildungslehre. Teil 2: Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule, Weinheim, 1960

## „Warum sprechen die Kinder das schon wieder falsch aus?“

### – Phonetische Interferenzen bei deutsch-lernenden Spaniern –

#### I) Kurze, allgemeine Einführung in die Phonetik

Für eine lebende Sprache ist der Klang des gesprochenen Wortes entscheidender als das Schriftbild. Es gibt mehr Laute als Buchstaben, denn viele Buchstaben werden – je nach Lautnachbarschaft, Stellung im Wort oder individueller Sprechgewohnheit einer Person – verschieden ausgesprochen. Ein (g) z. B. kann am Wortanfang anders klingen als am Wortende, anders als in der Endsilbe (-ig) oder in einem im Deutschen gängigen Fremdwort:

In (Garten) ist (g) ein weicher Verschlusslaut, in (klug) ein harter Verschlusslaut, in (wenig) ein Reibelaut und in (Gin) ein Affrikat.

(g) – ein Buchstabe – entspricht nicht einem Laut, sondern vier verschiedenen: [g], [k], [ç], und [dʒ].

Die Laute der deutschen und spanischen Sprache sind in folgender Tabelle alphabetisch aufgelistet und in Beispielen verdeutlicht. Ein „dt“ vor einem Laut bedeutet, daß dieser nur im deutschen Lautsystem vorkommt, ein „sp“ zeigt an, daß es diesen nur im spanischen gibt.

Die Lautschrift – in eckigen Klammern – entspricht den Normen der Association Phonétique Internationale: Kürzen bleiben unbezeichnet, Längen werden durch einen Doppelpunkt angedeutet, die Wortbetonung durch einen Akzent auf dem entsprechenden Vokal. Die runden Klammern umschließen die Grapheme der Buchstabenschrift und die Klammern in Form paralleler Striche die Phoneme. Denn Linguisten unterscheiden zwischen dem Laut als individuelle Realisierung eines Graphems und Laut als sprachlicher Funktionsträger (= Phonem), in Systeme eingegliedert und Objekt der funktionellen Phonetik oder Phonologie.

Beim Vergleich des deutschen Vokalquadrats mit dem spanischen Vokaldreieck

fällt sofort die große Anzahl der deutschen Vokale ins Auge: 14 : 5.

Auch in beiden Konsonantensystemen finden wir bedeutende Unterschiede: das spanische enthält außer den 19 konsonantischen Phonemen noch zahlreiche Varianten, die hier nicht alle eingezeichnet sind; das deutsche Konsonantensystem dagegen hat viel mehr Reibelaute und hintere Konsonanten, es fehlen jedoch Affrikaten und reine Zahn- und Zwischenzahnlaute.

Statistische Aufstellungen über die Häufigkeit der einzelnen Laute in jeder der beiden Sprachen geben interessante Hinweise auf die unterschiedliche Artikulationsbasis (1).

Alles das läßt ahnen, wie schwierig es für deutschlernende Spanier sein kann, wenn sie auf eine Anzahl ihnen unbekannter Laute stoßen. Von diesen Tabellen, von Phonetik und Phonologie, von dem oft unterschätzten Einfluß der muttersprachlichen Sprechgewohnheiten auf den Akzent wissen sie vielleicht nichts. Doch vom Hören allein können sie schwerlich die lautreine Aussprache erlernen. Darum liegt es an uns Sprachlehrern, muttersprachliche Interferenzen bewußt zu machen und so gut wie möglich auszumerzen. Je jünger die Schüler, desto leichter für uns, weil die Strukturen ihrer Muttersprache und die Beziehung zu ihrer eigenen Kultur in ihnen noch nicht gefestigt sind.

#### II) Konkrete Schwierigkeiten, die zu erwarten sind

a) *Phonologische Probleme* können sich ergeben, wenn deutschlernende Spanier auf ein Phonem treffen, das in ihrem muttersprachlichen System nicht vorhanden ist. Spanischsprechende Schüler müssen also einen neuen Laut korrekt aussprechen lernen, den sie nicht mit einem ähnlichen, ihnen bekannten identifizieren dürfen. So zum Beispiel:

## 1. die langen deutschen Vokale

Im spanischen Phonemsystem wird nicht zwischen langen und kurzen, geschlossenen und offenen Vokalen unterschieden, alle fünf spanischen Vokale sind relativ kurz und offen. Darum ist es wichtig, die langen, geschlossenen deutschen Vokale beson-

ders zu beachten, sie bewußt hervorzuheben.

(Korrektive Verzerrung).

(Kamm – kam) [kam] – [ka:m]

(quellen – quälen) [kvɛlən] – [kvɛ:lən]

(bitte – biete) [bɪtə] – [bɪ:te]

(Rum – Ruhm) [Rum] – [Ru:m]

## 1) Kurze allgemeine Einführung in die Phonetik

### Laute der deutschen und der spanischen Sprache

- dt. 1 [a:] langes, hinteres geschlossenes A, (Abend) [á:bənt]
- dt. 2 [a] kurzes, vorderes, offenes A, (anders) [ándərs]
- sp. 3 [a] zentraler, flacher Vokal, (papá) [papá]
- 4 [b] bilabialer, stimmhafter Okklusivlaut, (Bank, banco) [bank]
- sp. 5 [β] bilabialer, stimmhafter Frikativlaut, (haber) [aβér]
- sp. 6 [θ] interdentaler, stimmloser Frikativlaut, (Cecilia) [θeθilja]
- sp. 7 [ç] palataler Affrikat, stimmlos, (muchacho) [muçáço]
- dt. 8 [ç] palataler Frikativlaut, „Ich-Laut“, stimmlos, (ich) [ɪç]
- 9 [x] velarer Frikativlaut, „Ach-Laut“, stimmlos, (ach) [ax]
- dt. 10 [d] alveolar-dentaler Okklusivlaut, stimmhaft, (Leder) [lɛ:dər]
- sp. 11 [d] dentaler, stimmhafter Okklusivlaut, stimmhaft, (donde) [dónde]
- sp. 12 [ð] dentaler, stimmhafter Frikativlaut, (dedo) [dédø]
- dt. 13 [e:] langer, geschlossener, vorderer Vokal, (Esel) [ɛ:zəl]
- 14 [ɛ] kurzer, offener, vorderer Vokal, (Ende) [éndə]
- dt. 15 [ɛ:] langer, offener, vorderer Vokal, (ähnlich) [ɛ:nliç]
- dt. 16 [ə] stark abgeschwächter, zentraler e-Laut, (geschlossen) [gəʃlɔsən]
- 17 [f] labiodentaler, stimmloser Frikativlaut, (Affe), (foca) [fóka]
- 18 [g] velarer, stimmhafter Okklusivlaut, (Garten, ganso) [gánsø]
- Sp. 19 [ɣ] velarer, stimmhafter Frikativlaut, (lago) [láɣo]
- dt. 20 [h] gehauchter Vokaleinsatz, (Hans) [hans]
- dt. 21 [i:] langer, geschlossener, vorderer Vokal, (Miete) [mi:tə]
- 22 [ɪ] kurzer, offener, vorderer Vokal, (Kind) [kɪnt]
- 23 [j] palataler, stimmhafter Frikativlaut, (jagen, Yoga,) [jə:gən]
- 24 [k] velarer, stimmloser Okklusivlaut, (Kilo) [ki:lø]
- 25 [l] stimmhafter Laterallaut, (Liebe, solo) [li:bə]
- sp. 26 [ʎ] stimmhafter, palataler Laterallaut, (llegar) [lɛɣár]
- 27 [m] bilabialer, stimmhafter Nasallaut, (Meer, mar) [mar]
- 28 [n] alveolarer, stimmhafter Nasallaut, (nein, no) [no]
- sp. 29 [ɲ] palataler, stimmhafter Nasallaut, (niña) [niɲa]
- dt. 30 [o:] langer, geschlossener, hinterer Vokal, (Pol) [pø:]
- 31 [ɔ] kurzer, offener, hinterer, mittlerer Vokal, (Sonne) [zɔnə]
- 32 [p] bilabialer, stimmloser Okklusivlaut, (Pol, polo) [pølo]
- 33 [r] alveolarer, stimmhafter Vibrant, Zungenspitzen-R, (caro) [káro]
- 34 [ʀ] alveo., stimmh. Vibr., zwei und mehr Anschläge, (carro) [káro]
- dt. 35 [ʀ] velarer, postdorsaler Vibrant, Zäpfchen-R, (Rohr) [rø:]
- dt. 36 [z] dental-alveolarer, stimmhafter Reibelaut, (Rose) [ró:zə]
- dt. 37 [s] coronal-alveolarer, stimmloser Frikativlaut, (essen) [ésən]
- sp. 38 [s] apikal-alveolarer, stimmloser Frikativlaut, (ganso) [gánsø]
- dt. 39 [ʃ] alveolar-palataler, stimmloser Frikativlaut, (Schule) [fú:lə]
- dt. 40 [t] alveolarer, stimmloser Okklusivlaut, (Tante) [tántə]
- sp. 41 [t̪] dentaler, stimmloser Okklusivlaut, (tonto) [tónto]
- dt. 42 [u:] langer, geschlossener, hinterer, hoher Vokal (Schule) [fú:lə]
- 43 [ʊ] kurzer, offener, hinterer, hoher Vokal, (unten, mundo) [óntən]
- dt. 44 [v] labiodentaler, stimmhafter, Frikativlaut, (Wind, Vase) [vɪnt]

## 2. das abgeschwächte /ə/

Schon gar nicht gibt es im Spanischen das besonders abgeschwächte /ə/, wie es oft in deutschen Vor- und Endsilben vorkommt:

(gekommen) [gə'kómən], (Vater) [fá:təR]

Deutschlernende Spanier neigen dazu, dieses /ə/ – Wängler nennt es „Murmelvekal“ – allzu betont auszusprechen. Das führt zwar nicht zu Verständigungsschwierigkeiten, beeinträchtigt aber erheblich die Satzmelodie.

\* [á'ne gəbrá:təne énte]

statt: [a'ne gəbrá:təne énte]

(eine gebratene Ente)

Konkrete Aussprachehilfe: in den Endsilben (-el, -en, -er, -et,) das /ə/ wegfallen lassen.

## 3. Vordere Vokale mit Lippenrundung:

(ö), (ü)

sind völlig unbekannt im spanischen Phonemsystem, deshalb werden die Lippen oft nicht bewußt genug gerundet.

Statt (lügen) hört man (liegen),  
statt (küssen) (Kissen), statt (Flöte), (flehte),  
statt (können), (kennen).

Diese vorderen Vokale mit Lippenrundung enthalten noch eine weitere Schwierigkeit für einen deutschlernenden Spanier: Er muß hier nicht nur neue, ihm unbekannte Laute lernen, sondern auch noch zwischen langen und kurzen unterscheiden:

z. B.: (Höhle) – (Hölle) – (helle)

(Füller) – (Fühler) – (vieler)

Konkrete Aussprachehilfe: korrektive Verzerrung und ganz bewußte Lippenrundung

## 4. das gehauchte /h/

Im spanischen Phonemsystem gibt es keinen h-Laut. Zwar tritt ein (h) in der Buchstabenschrift auf, wird aber nie gesprochen. Der deutschlernende Spanier ist sich bewußt, daß ein deutsches (h) hörbar sein muß, darum besteht die Gefahr, es mit einem ihm bekannten Laut zu identifizieren: mit dem spanischen jota /x/. So hört man oft [xans] (Hans), [xésən] (Hessen), [xildəsxa'm] (Hildesheim).

Konkrete Aussprachehilfe: „Kalte“ Hände behauchen lassen, oder vor einem Taschenspiegel sprechen lassen, so daß er behaucht ist.

5. (w), (v) in deutschen Fremdwörtern, ist ein stimmhafter Lippenzahn-Reibelaut, /v/.

Im spanischen Phonemsystem gibt es aber nur das stimmlose Gegenstück /f/. Deshalb wird das stimmhafte deutsche /v/ oft mit [β], der ähnlich klingenden frikativen Variante von /b/, identifiziert.

Dazu kommt noch, daß im Spanischen die Buchstaben (b) und (v) in gleicher Stellung völlig gleich ausgesprochen werden. Es ist schwierig für spanische Schüler, (Wald) anders als (bald) zu lesen, (wecken) anders als (Becken), (Vase) anders als (Base), denn am Wortanfang (und auch nach Nasallauten) werden (b) und (v) bilabial okklusiv gebildet, so wie das deutsche /b/.

Beispiele dafür sind auch geographische Eigennamen wie:

span.: vascos, Viscaya

dt.: Basken, Biskaya

span.: La Habana

dt.: Havanna

6. (sch) ist ein am Gaumen gebildeter Reibelaut, /ʃ/, der von deutschlernenden Spaniern, da unbekannt, durch /s/ ersetzt wird. Verständigungsschwierigkeiten treten auf, wenn nicht zwischen (Schatz) und (Satz), (Sohn) und (schon), (Tasche) und (Tasse) unterschieden wird.

Konkrete Aussprachehilfe: Mundstellung wie beim /s/, aber mit bewußter Lippenrundung.

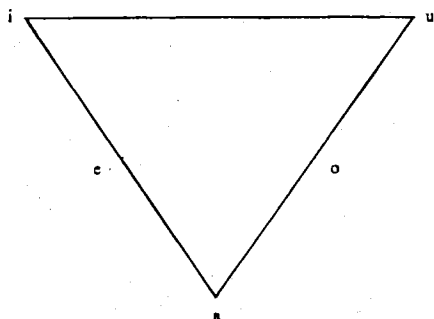
7. Ein (z) – in Lautschrift: /ts/ – gibt es nicht im spanischen Phonemsystem, so wird es auch als /s/ gesprochen. Man kann z. B.: (Seitung) statt (Zeitung), (su) statt (zu) hören.

Konkrete Aussprachehilfe: Es gibt in der spanischen Umgangssprache ein akustisches Zeichen, um die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken: „ts ts“. Dieser Laut entspricht dem deutschen /ts/.

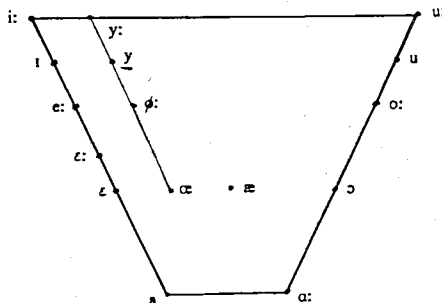
8. Das weiche (s) vor Vokalen ist im Deutschen ein stimmhafter, mit dem Zungenrand hinter den oberen Vorderzähnen gebildeter Reibelaut: /z/. Da es im spanischen Phonemsystem nur das stimmlose (s) gibt, wird es damit identifiziert.

Allerdings muß an dieser Stelle erwähnt werden, daß auch nicht in allen Regionen des deutschen Sprachraumes das stimmhafte vom stimmlosen (s) unterschieden wird, so z. B. in Süddeutschland und Österreich. Dort ist dann bei folgenden Wortpaaren der wichtigste Unterschied nicht das

Spanisches Vokalsystem



deutsches Vokalsystem



stimmhafte oder stimmlose (s), sondern der lange oder kurze Vokal:

(Hasen) – (hassen); (Rose) – (Rosse); (Wiesen) – (wissen).

Noch eine Zusatzbemerkung: Das spanische (s) ist in Kastilien ein am Zahndamm gesprochenes Zungenspitzen-s. In Andalusien und in Lateinamerika aber wird das (s) meistens mit dem Zungenrand gebildet, ähnlich dem deutschen stimmlosen (s).

9. Auch das vordere (ch), der sogenannte „Ich-Laut“, ist einem deutschlernenden Spanier unbekannt, deshalb ersetzt er es durch das ihm familiäre /x/, vergleichbar mit unserem „Ach-Laut“.

Konkrete Aussprachehilfe: das stimmhafte, dem Spanier bekannte /j/ wie in (yoga) ohne Stimme sprechen lassen.

#### b) Phonetische Probleme

können sich ergeben, wenn deutschlernende Spanier die Sprechgewohnheiten ihrer Muttersprache auf das Deutsche übertragen. Das kommt häufiger vor, wenn die Zielsprache, also das Deutsche, auch über das Schriftbild gelehrt wird, d. h. wenn die Schüler keine Kleinkinder mehr sind. Die Folge: ein lautreines Deutsch wird vielleicht nie erreicht werden können. Voraussehbare Interferenzen aus dieser Perspektive sind:

#### 1. Die spanische Aussprache deutscher Diphthonge

Diphthonge: zwei Vokale sind untrennbar zu einem neuen Laut zusammengeschmolzen.

Im spanischen Lautsystem sind (au), (eu) und (ei) nur drei von vierzehn Diphthongen, die untrennbar, aber – im Gegensatz zum deutschen – biphonem sind: Beide Komponenten bleiben hier klar erkennbar und werden deutlich, wenn auch zusammengeleitend ausgesprochen. Im Deutschen aber bilden beide Komponenten eines Diphthongs einen völlig neuen Laut. Die Beispiele folgender Eigennamen zeigen, wie unterschiedlich die deutsche und die spanische Aussprache des gleichen Diphthongs ist:

(Australien) ... **span.:** [aʊstrálja]

**dt.:** [aʊˈstrá:ljən]

(Einstein) ... **span.:** [éinstajn]

**dt.:** [aɪnˈstaɪn]

(Europa) ... **span.:** [eʊrópa]

**dt.:** [ɔʁóˈpa]

2. Das deutsche Zäpfchen-R wird hinten im Rachen gebildet. Nur noch in wenigen Gegenden im Süden und Osten des deutschen Sprachraumes hört man noch das vordere Zungenspitzen-r, das dem spanischen sehr ähnlich ist.

Ob ein deutschlernender Spanier nun aber [fʁáŋkfuʁt] oder [fráŋkfuʁt] spricht, ist kein Hindernis für die Verständigung.

Konkrete Aussprachehilfe: nach Martens: Gurgeln.

3. Auch die Verschlusslaute /d/ und /t/ werden im Deutschen am Zahndamm und nicht an den oberen Vorderzähnen, d. h. nicht so weit vorn wie im Spanischen, gesprochen. Auch in diesem Fall wird nur der Akzent, nicht aber die Verständigung beeinflusst.

### c) Verteilungsregeln

Dieser Abschnitt gehört, vom Thema her, zu dem eben besprochenen, denn auch hier handelt es sich um Schwierigkeiten, die entstehen können, wenn Sprechgewohnheiten aus der Muttersprache auf die Zielsprache übertragen werden und so zu Akzentfehlern führen. Nur werden hier die Probleme unter dem Aspekt der Verteilungsregeln für Phoneme analysiert.

Zu den vorhersehbaren Schwierigkeiten gehören:

1. *Vokale, auf die nur ein Konsonant folgt*, können nur lang und geschlossen sein und müssen deutlich von den kurzen, offenen unterschieden werden. Korrektive Verzerrung kann hier einer Verwechslungsgefahr vorbeugen:

(biete) – (bitte), (Kähne – kenne), (Fohlen – vollen), u. a.

### 2. Die „lención ibérica“

Ethymologisch kommt das Wort „lención“ vom lat. „lene“ – weich, sanft. Die „lención ibérica“ ist folglich die „iberische Lauterweichung“. Man nimmt an, daß einer

der Beiträge der Iberer zur spanischen Sprache die Tendenz ist, alle Härten abzuschleifen. So gibt es im Spanischen keine Verschußlaute /p, t, k, /b, g/ am Wortende, das wäre zu hart. Eine Ausnahme bildet das /d/. Dieses /d/, wie z. B. in (Madrid), wird aber in der Aussprache stark abgeschwächt und frikativ, also als Reibelaut, gesprochen und oft ganz weggelassen. Nie würde ein Spanier \*[madrit] sagen, sondern [madrið] oder gar [madri].

Auch im Wortinneren werden stimmhafte Verschußlaute /b, d, g/ – außer nach Nasalen – immer abgeschwächt und frikativ, also als Reibelaut, gesprochen. Wird diese Sprechgewohnheit auf das Deutsche übertragen, sagt ein Spanier nicht:

[y:bəritrɔ:gan], sondern \* [y:β əritrɔ:γən].

Diese Lauterweichung läuft der Tendenz des Deutschen zur Auslautverhärtung genau entgegen. Einem deutschlernenden Spanier fällt es daher schwer, (Kind) als [kint] (klug) als [klu:k] (gib her) als [gi:p hɛr] zu sprechen.

spanisches Konsonantensystem

|         | bilabial |      | lab. dent. |      | dental |      | interdent. |      | alveo. |      | palatal |      | velar |      |
|---------|----------|------|------------|------|--------|------|------------|------|--------|------|---------|------|-------|------|
| Okklus. | p        | b    |            |      | t      | d    |            |      |        |      |         |      | k     | g    |
| Frikat. |          | [β]  | f          |      |        | [ð]  | θ          |      | s      |      |         | j    | x     | [ɣ]  |
| Affrik. |          |      |            |      |        |      |            |      |        |      | ç       |      |       |      |
| Nasal   |          | m    |            |      |        |      |            |      |        | n    |         | ɲ    |       |      |
| Lateral |          |      |            |      |        |      |            |      |        | l    |         | λ    |       |      |
| Vibrant |          |      |            |      |        |      |            |      |        | r r̄ |         |      |       |      |
|         | Stl.     | Stb. | Stl.       | Stb. | Stl.   | Stb. | Stl.       | Stb. | Stl.   | Stb. | Stl.    | Stb. | Stl.  | Stb. |

deutsches Konsonantensystem

|         | bilabial |      | labiodent. |      |      |      |      |      | alveo. |      | palatal |      | velar |      |
|---------|----------|------|------------|------|------|------|------|------|--------|------|---------|------|-------|------|
| Okklus. | p        | b    |            |      |      |      |      |      | t      | d    |         |      | k     | g    |
| Frikat. |          |      | f          | v    |      |      |      |      | s      | z    | ʃ[ç]    | j    | x     | h    |
|         |          |      |            |      |      |      |      |      |        |      |         |      |       |      |
| Nasal   |          | m    |            |      |      |      |      |      |        | n    |         |      |       | ŋ    |
| Lateral |          |      |            |      |      |      |      |      |        | l    |         |      |       |      |
| Vibrant |          |      |            |      |      |      |      |      |        | r    |         |      |       | [R]  |
|         | Stl.     | Stb. | Stl.       | Stb. | Stl. | Stb. | Stl. | Stb. | Stl.   | Stb. | Stl.    | Stb. | Stl.  | Stb. |

Im Deutschen müssen außerdem alle Konsonanten deutlich artikuliert werden, auch wenn es acht hintereinander sind, wie in (Angstschrei). Es sind hier acht konsonantische Grapheme, aber „nur“ fünf Laute: [aŋstʁa]

In (Herbstblume) sind es sechs aufeinanderfolgende Konsonanten.

Deutschlernende Spanier-Tendenz: *lención ibérica* — neigen dazu, deutsche Konsonantenhäufungen zu vereinfachen, besonders dann, wenn am Silbenende ein Konsonant steht, der nach den Verteilungsregeln ihres muttersprachlichen Systems dort nicht stehen dürfte, z. B.: /-t/.

So hört man oft

\*[un] statt [unt] (und)

\*[is] statt [ist] (ist)

\*[franfur] statt [frankfurt] (Frankfurt)

\*[dɔrmun] statt [dortmund] (Dortmund)

3. /s/ + Konsonant am Wortanfang kommt nie im Spanischen vor, darum hört man Spanier oft ein /e/ davorsprechen, um diese fremde Lautkombination zu zerlegen und aus einer zwei Silben zu machen.

Aus (Stuttgart) wird \*(Es — Tu — gar)  
aus (Strassburg), \*(Es — tras — bur — go)  
aus (sprechen), \*(es — pre — chen)

4. Die Unterscheidung von (-m) und (-n) am Wortende fällt einem deutschlernenden Spanier besonders schwer, denn nach den Verteilungsregeln seiner Muttersprache steht ein /m/ so gut wie nie am Wortende. Es kommt höchstens in einigen wenigen schallnachahmenden Wörtern vor, z. B. in (ipim pam pum!, icataplmi!, iratataplam!). Darum ist es schwierig, den deutschen Dativartikel (dem) deutlich vom Akkusativ (den) zu unterscheiden. Er muß ständig verbessert werden.

### 5. Der Glottisschlag

Wenn im Deutschen eine Silbe — auch im Wortinneren — mit einem betonten Vokal beginnt, hört man den Glottisschlag, auch „fester Stimmesatz“ genannt. Mitten im Wort wird der Stimmfluß absichtlich unterbrochen und setzt neu ein. Einige Linguisten, wie Alarcos, Schubiger, Werner, geben dem Glottisschlag die Bedeutung eines Phonems, das in der phonetischen Umschrift ein eigenes Zeichen hat: [ʔ].

[bəʔɛndən] (beenden),

[ó:stəʔaʔ] (Osterei),

[fɛʔəʔáʔən] (vereisen), aber [fɛʔáʔən] (verreisen).

Im Spanischen dagegen wird immer der Konsonant mit dem darauffolgenden Vokal verbunden, sogar über Wortgrenzen hinweg. Wird diese Sprechgewohnheit auf das Deutsche übertragen, wäre ein Satz wie (Der Ober ißt acht Eier) völlig unverständlich.

## III) Praktische Phonetikübungen mit Kindern

Vor den eigentlichen Phonetikübungen sollte an dieser Stelle auf die Wichtigkeit der Gehörübungen hingewiesen werden. Sie haben zum Ziel, die auditive Wahrnehmung zu schulen, zu verfeinern. Nach Götz Wienold (2) ist die auditive Wahrnehmung „eine entscheidende Voraussetzung für das Erlernen der Kommunikation in einer Zweitsprache. Das schon beherrschte phonologische System der Ausgangssprache determiniert in gewisser Weiser, u. U. in hohem Maße, die Fähigkeit, phonische Einheiten der zu erlernenden Zweitsprache zu diskriminieren. Phonische Unterschiede der Zweitsprache, die innerhalb der Ausgangssprache nicht für Phoneme distinktiv sind, werden relativ schwer wahrgenommen. Die Diskrimination neuer phonischer Einheiten muß also geschult werden.“ Wienold meint, nicht nur motorische Akte müßten bewußt gemacht, sondern auch intonatorische und rhythmische Eigenschaften der Zweitsprache dürften nicht vernachlässigt werden. In anderen Worten also: Nicht nur einzelne Laute, sondern auch Wortakzent und Satzmelodie müssen gezielt geübt werden.

Die Grundmethode könnte folgende sein:

a) *Wiedererkennen eines Lautes* (Beispiel: deutsches (z), /ts/). Minimalpaare werden aneinandergereiht. Die Kinder müssen herausfinden, wann das /ts/ zu hören ist:

/ku: — du: — ru: — nu: — fu: — tu: — mu: /

(Kuh — du — Ruh — zu — Nu — Schuh — tu — muh)

b) *Diskriminationsübungen /ts/*

Ich spreche dasselbe Wort viermal hintereinander, aber einmal davon „falsch“, d. h. mit spanischem Akzent. Die Kinder lauschen mit geschlossenen Augen und zeigen an den Fingern, wann es „falsch“ war.

/tsu: — su: — tsu: — tsu:/ (zu — su — zu — zu)

Variationen:

— viermal richtig sprechen

— ein Wort mit verschiedenen ihnen unbekannten Lauten, (Zahnarzt)

– einen ganzen Satz (der Satzmelodie wegen) üben.

**c) Korrektive Verzerrung**

Den Kindern wird deutlich gemacht, warum das „Falsche“ falsch ist, das „Richtige“ wird mehrmals deutlich vorgesprochen, dann

d) *im Chor* nachsprechen lassen, dann *freiwillig einzeln*, dann *jedes Kind einzeln*. Tempo und Mimik können diesen Phonetikdrill auflockern.

e) *Reproduktion*, ohne den Laut unmittelbar vorher gehört zu haben.

Ich zeige auf den Gegenstand oder spreche einen Lückensatz, um das gewünschte Wort zu hören. Viele Kinder kommen hintereinander dran, aber nur wenn das /ts/ richtig ist, nicke ich mit dem Kopf.

Anschließend Phonetikdrill wie oben beschrieben.

f) *Bildkarten mit Nonsense-Sätzen* wie z. B.: „Zweiundzwanzig Zahnärzte zeigen ihre Zungen“.

Ich hebe die Bildkarte hoch, die Kinder kennen den Satz und versuchen ihn lautrein zu sprechen.

g) Es gibt *Kinderreime*, die mit einem gewissen Laut spielen (3). Für das /ts/ habe ich folgenden gefunden:

(Die Ziege steht hinterm Zaun.

Was tut sie? Was tut sie?

Sie frißt vom Zwetschgenbaum.

Ziege, meck, meck, meck! Zieh weg!)

Hierbei wird nicht nur der Laut (ts), sondern auch die Satzmelodie geübt.

### **Zusammenfassung und Schlußfolgerung**

In der deutschen Sprache gibt es mehrere Laute, die im spanischen Phonemsystem unbekannt sind. Auch relevante Phonemkennzeichen, wie lang/kurz, geschlos-

sen/offen, mit/ohne Lippenrundung, u. a. sind einem deutschlernenden Spanier nicht geläufig. Darum neigt er dazu, diese fremden Laute mit ähnlich klingenden aus seinem eigenen Lautsystem zu identifizieren und Sprechgewohnheiten aus seiner Muttersprache auf das Deutsche zu übertragen. Das führt zu phonetischen Interferenzen, die nicht nur einzelne Laute betreffen, sondern auch den Wortakzent, die Satzmelodie und schließlich oft die Verständlichkeit.

Solche phonetischen Interferenzen sind voraussehbar und müssen systematisch ausgemerzt werden, denn gelegentliche Verbesserung allein genügt nicht. Gehörübungen und Phonetikdrill auf spielerischer Basis sind eine gute Hilfe. Man sollte jedoch nicht auf Kleinigkeiten herumreiten und nicht bis zur absoluten Perfektion drillen wollen, denn Motivation und individuelle Sprachbegabung jedes Schülers sind unterschiedlich.

Daß ein lautreines Deutsch vielleicht selten erreicht werden kann, dürfte uns nicht entmutigen.

### **Quellen:**

- (1) Baur, Alfred, *Bli - Bla - Blu*, Verse und Lieder, die bei Kindern Freude am schönen Sprechen wecken wollen. Novallis Verlag, Schaffhausen, 1977.
- (2) Delattre, Pierre, *Comparing the Phonetic Features of English, French, German and Spanish*, University of California, IRAL I. Julius Groos Verlag, Heidelberg, 1965.
- (3) Martens, Carl und Peter, *Phonetik der deutschen Sprache*, Praktische Aussprachelehre, Max Hueber Verlag, München, 1961.
- (4) Navarro Tomás, Tomás, *Manual de pronunciación española*. Instituto „Miguel de Cervantes“, CSIC, Madrid, 1977.
- (5) Quilis, Antonio, y Esgueva, Manuel, *Frecuencia de fonemas en el español hablado*. „Lingüística Española Actual“ II / 1 1980. Instituto de Cooperación Iberoamericana, Madrid.
- (6) Quilis, Antonio, y Fernández, A. Joseph, *Curso de fonética y fonología españolas*, CSIC, Madrid, 1975.
- (7) Rivers, Wilga M., *Teaching Foreign Languages Skills*. The University of Chicago Press, London und Chicago, 1981.
- (8) Titone, Renzo, *Bilingüismo y educación*. Editorial Fontanella S. A., Barcelona, 1976.
- (9) Wienold, Götz, *Die Erlernbarkeit der Sprachen*. Kösel Verlag, München, 1973.

**Sabine Großkopf: Kulturschock und Fremdenverhaltensunterricht – Ausländische Studenten in der BRD, Diss: Hamburg 1980. Hrsg. vom Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD, Heft 21, in: Materialien DaF, 1982 (benutzt)**

Aufnahme und Betreuung ausländischer Studenten in Westdeutschland sieht Sabine Großkopf aus negativer Sicht. Die Betreuung muß verbessert werden, und wer möchte ihr da nicht zustimmen? Daß sich dieser Student allerdings nur in einem unhumanen Umfeld befindet, dürfte vorab anzuzweifeln sein. – Die einseitige Einsichtigkeit läßt die Verfasserin harte Vokabeln benutzen: „Infantilisierung erwachsener Menschen“ (S. 50), „geistige Kolonialisierung“ (S. 51) nennt sie die Art der versuchten Kommunikation. Zumindestens erwähnenswert bleibt, daß Westdeutschland im Unterschied zu europäischen Nachbarländern es sich viele Millionen kosten läßt, um ausländischen Studenten die Hochschulintegration zu erleichtern.

Im übrigen ist die Aufarbeitung gründlich: Dankwort, Aich, Pfeiffer, Oehler/Pabels, Schade, Tjioe, Gerstein, Wilcke, Schmitt werden nicht überhört. Paetzold ist bekannt. Die Barrieren sind: die geschlossene Gesellschaft, die Sprache und ihre Lehrer. Hier fehlt in den Ausführungen, die Praxis in Ostdeutschland zu erwähnen: der ausländische Student lebt in einer (wenn auch ausgesuchten) deutschen Familie; die Lehrer unterrichten nach ausgereiften Sprachbüchern für Fachdeutsch (Deutsch komplex). In Textsammlungen westdeutscher Lehrer treffen wir auch das „Vaterunser“ an, wenngleich der deutschlernende Student Muslime ist und Chemie studieren will.

Die Versprechungen und entsprechend die Erwartungen – so wird ausgeführt – werden zu wenig eingelöst. Im übrigen steht die „unreflektierte Übernahme westlicher, speziell westdeutscher Erziehungsmuster“ im Wege (S. 125). Statt Fremdsprachenunterricht soll „Fremdverhaltensunterricht“ angestrebt werden. Auch hier werden massiv Prädikate verteilt. In der Beurteilung des Studiumerfolgs kritisiert Großkopf zu Recht die unterschiedlichen Statistiken. Hier wird sortiert: die einen stellen geringen Erfolg fest (40% Aussteiger), die andern rehabilitieren: der Ausfall ist wie bei den Deutschen (nach DAAD). Sie bescheinigt den Statistikern „den Verdacht der 'self-fulfilling prophecy'“ (S. 236); Wunschantworten werden attestiert (S. 246).

Zum Schluß stellt die Verfasserin drei Unterrichtseinheiten vor: Vorurteil, Lernen und Sexualität. Angesichts der langen und zeitraubenden Vorschulungen lassen sich gleiche und die genannten Problemkreise thematisieren. Warum allerdings sollten Integrationschwierigkeiten nicht als Vorinformation in die Heimatländer verlagert werden? Goethe Institute halten z. B. mehrmonatige Kurse für zu entscheidende Lehrer vor Ort ab; warum nicht auch für Studenten, z. B. in Form von Kursen für Fachdeutsch?

Was in jedem Fall vermieden werden muß, ist die Studiumdauer in Westdeutschland. Das Alter der Absolventen an Universitäten liegt bei 32 Jahren, was im Sinne einer Rückkehr unverantwortbar bleibt.

Inzwischen liegen zuverlässige, für jedes Herkunftsland gesonderte Übersichten vor (Arbeitsmaterialien 1 und 2 des CIM, 1982, 1982), die andere Problemansätze für wichtiger erscheinen lassen: z. B. das Problem der Rückkehr. Was dann schließlich der Dissertation anzulasten wäre, ist die Einsicht, hier die Uneinsichtigkeit in dialektische Abläufe. Je intensiver die Integrationsabsichten sind, desto mehr wird die Reintegration verhindert. Rückkehr bedeutet oftmals auch hoffungslose Skepsis gegenüber dem eigenen Land. – Hier kann Abhilfe geleistet werden: den Trend zur Fachhochschule massiv fördern, um den Studienaufenthalt zu verkürzen, Betreuung der Rückkehr durch ISOPLAN.

Helmut Birkenfeld

**Şadi Üçüncü: Die Gewerkschaften in der Türkei – Von den Anfängen im osmanischen Reich bis zum Ende der 70er Jahre, Frankfurt 1980, ISBN 3-88323-179-7. 399 S.**

In Deutschland traten 1923/24 Millionen aus ihren Gewerkschaften aus. Anschließend fehlte der Regierung jegliche Unterstützung gegen die Angriffe von rechts. Die Inflation hat dann auf ihre Weise Zubringerdienste für 1933 geleistet: die Ausgetretenen traten wieder ein, jetzt allerdings in die Partei, dessen Anführer ihnen einen funktionierenden Staatsapparat versprochen, an den zu glauben die Arbeiterschaft in den 20er Jahren gründlich verlernt hatte. – Das sind geschichtspolitische Abfolgen, aus denen auch die Türkei lernen sollte. Politiker mit Einsichten der Nasenlänge sind und bleiben ignorant gegenüber dialektischen Abläufen, sie leisten dem Faschismus Vorschub, sei es dem der nationalen, in der Türkei auch dem der muslimischen Prägung.

Besorgnis erregen in der Türkei die neuen Beschlüsse, die nicht in zwei (1961), sondern in sechs Artikeln (1982) Gewerkschafts- und Tarifrechte reglementieren. TÜRK-İS, der Gewerkschaftsdachverband, protestiert zu Recht. Die neue Verfassung ist dazu angetan, die Gewerkschaften in der Türkei politisch, moralisch und finanziell „auszutrocknen“. Der Widerstand formiert sich: die Arbeitnehmer stehen vor der Gründung einer Arbeitnehmerpartei.

Soweit die einleitenden Vorüberlegungen.

Üçüncü ist um eine umfassende historische Darstellung bemüht. Die Arbeiterklasse ist Träger jeglicher sozialen Emanzipation; die Theorien von Marx und Engels stehen Pate; im Unterschied zu den Industrieländern kann keine radikale Umwälzung erwartet werden. Der Verfasser setzt den Zusammenschluß der Entwicklungsländer voraus, damit

ein revolutionärer Prozeß in Gang gebracht werde. Dabei geht Üçüncü davon aus, daß auch in der Türkei Werktätige für weniger als das Existenzminimum arbeiten.

Der geschichtlichen Darstellung folgt eine Aufzählung verschiedener Verzögerungsfaktoren, die bis 1963 in Rechnung gestellt werden müssen. Bis 1972 zählt dann die TÜRK-İŞ über eine Million Mitglieder, ein Resultat der Verstädterung und der Ansätze einer Industrialisierung.

Die DISK – die Progressive Arbeitergewerkschafts-Konföderation – verdankt ihre Entstehung dem Konformismus der TÜRK-İŞ. Ihre Doktrin ist progressiv: wenn zwar grundsätzlich demokratisch eingestellt, so fordert sie Veränderungen im etatistischen und im parlamentarischen Bereich zugunsten der Arbeiterklasse, vor allem Verstaatlichung der Industrie.

Der Ideologienstreit der Gewerkschaften, das jeweilige Verhalten der herrschenden Klasse, die Erfolge und Rückschläge werden gründlich diskutiert. Die Untersuchung kulminiert in die Nennung solcher Gründe, die eine Revolution verhindern. Im Anhang wird der Mißerfolg der TIP, der türkischen Arbeiterpartei, artikuliert. Mehrere Tabellen listen die Mitgliederzahl der Gewerkschaften auf.

Üçüncüs Forderungen zielen auf eine radikale Veränderung, er läßt den evolutionären Möglichkeiten zu wenig Raum. Gewiß ist, daß unter Ecevit erstaunenswerte sozialpolitische Veränderungen zuwege gebracht wurden. Auch werden die Arbeitnehmerschaften, vorausgesetzt, sie werden stärker gefördert, die Szene nicht nur beeinflussen, sondern im Sinne der Arbeiter verändern.

Helmut Birkenfeld

**Lohfert, Walter; Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache: Spielpläne und Materialien für die Grundstufe.**

München: Hueber, 1983, 158 Seiten; Preis: DM 32,-; ISBN 3-19-001 363-2

Welcher Deutschlehrer hat nicht schon einmal im Kollegenkreis, nachdem er gerade ein grammatisches Problem im Sprachunterricht seinen Schülern

erklärt hatte, geseufzt: Jetzt müßte man mit einigen Spielen weiterarbeiten! Aber woher bekomme ich Ideen für entsprechende Spiele? Den Seufzenden kann jetzt – zumindest etwas – geholfen werden.

Lohfert legt eine Sammlung von Spielen vor, die den Kriterien, die man an Spielübungen stellen sollte, gerecht wird:

- sie führen die Spielteilnehmer zu sinnvollen sprachlichen Interaktionen;
- sie stellen (mehr oder weniger) einen thematischen Bezug zur Alltagsrealität der Spielteilnehmer her
- und sie beziehen sich auf konkrete Aspekte des Sprachlernprozesses.

(Vgl. zu den Kriterien die immer noch lesenswerte Arbeit von Johannes Wagner, Spielübungen und Übungsspiele im Fremdsprachenunterricht, 1977)

Die Spielsammlung besteht aus 62 kommunikativen Spielen, die in 6 Spielgruppen (z. B. einfache Kartenspiele, Quizspiele, Handlungsspiele u. ä.) gegliedert werden; Zielgruppe ist die Grundstufe im Fach DaF.

Praktisch sind die Spielpläne, die zu jedem Spiel gehören; sie erklären in knapper, aber präziser Form die Spielanleitung, führen die zu übenden Teile aus den Bereichen Grammatik und Wortschatz an und stellen das jeweilige Spielmaterial bereit.

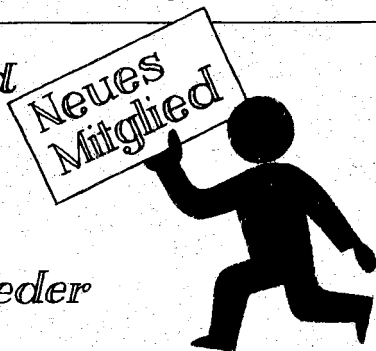
Hilfreich bei der schnellen Suche nach dem geeigneten Spiel ist das Register, das eine Übersicht über die in den Spielen angesprochenen Themen und Situationen (von „Bekleidung“ bis „Verkehrsmittel“) gibt und alle Sprechakte aufführt, die mittels der Spiele realisiert werden können. Die Übersicht über die in den Spielen übaren Grammatikaspekte zeigt auch die Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von Spielen im DaF-Unterricht: 20mal in 62 Spielen gibt es Gelegenheit, eine Ergänzungsfrage zu stellen; 13mal geht es beim Spielen nicht ohne Dativ-Akkusativwissen, einmal nur kommt das Passiv vor und niemals z. B. werden – überaus beklagenswert – die leidigen Partikeln geübt.

Bleibt noch anzufügen, daß das DIN A4-Format der vorgelegten Spielsammlung die Bereitstellung des Spielmaterials sehr erleichtert.

Elmar Plöger (DS-Madrid, Spanien)

*Nur ein starker Verband  
kann Ihre Interessen  
erfolgreich vertreten.*

*Werben auch Sie Mitglieder  
für den VolLiA!*



## Folgende Schulleiterstellen sind zu besetzen:

Schule: \_\_\_\_\_ Zu besetzen durch einen (eine): \_\_\_\_\_

### **Deutsche Schule Brüssel**

(zum 01. 09. 1985)

Deutschsprachige Auslandsschule  
Klasse 1–13  
Deutsche Abiturprüfung,  
Abschluß der Haupt- u. Realschule,  
1015 Schüler

OStD(in)/StD(in)

### **Deutsche Schule Lagos**

(zum 01. 09. 1985)

Deutschsprachige Auslandsschule  
Klasse 1–13  
Deutsche Reifeprüfung,  
Deutsche Schlußprüfung,  
Abschluß der Haupt- und Realschule,  
460 Schüler

OStD(in)/StD(in)

### **Privatschule der Deutschen Botschaft Ankara**

#### **Zweigstelle Istanbul**

(zum 01. 09. 1985)

Deutschsprachige Auslandsschule  
Klasse 1–5  
101 Schüler

Grundschulrektor(in)

### **Deutsche Schule „Alexander von Humboldt“**

#### **Lima**

(zum 15. 3. 85)

Begegnungsschule  
Klasse 1–12, ab 1985 Kl. 13  
Peruanische Hochschulreife  
Erweiterte Ergänzungsprüfung ab 1985  
1086 Schüler

OStD(in)/StD(in)

### **Deutsche Humboldt-Schule Guayaquil**

(zum 15. 4. 85)

Schule mit verstärktem Deutschunterricht  
Klasse 1–12  
Ecuadorianisches Abitur  
Deutsches Sprachdiplom der KMK Stufe II  
897 Schüler

StD(in)

### **Deutsche Schule San José**

(zum 15. 02. 85)

Begegnungsschule  
Klasse 1–11  
Abschluß der Sekundarstufe nach den Landesbestimmungen  
Deutsche Schlußprüfung  
Deutsches Sprachdiplom der KMK Stufe II  
417 Schüler

StD(in)

### **Deutsche Schule Moskau**

(zum 01. 09. 85)

Deutschsprachige Auslandsschule  
Klasse 1–10  
Deutsche Schlußprüfung  
117 Schüler

StD(in)/OStR(rätin)

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 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 – Barbarastr. 1, Postfach 68 01 69, 5000 Köln 60 (Riehl)

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:**

**Der Vorsitzende berichtet zu aktuellen  
Fragen**

**Geschäfts- und Wahlordnung des  
Verbandes deutscher Lehrer im Ausland**

**Zur Entwicklung und zum  
derzeitigen Stand der Bemühung  
um das Fernlehrwerk**

**Weiterbildungsprogramme  
für deutschsprechende Ortskräfte  
von Auslandsschulen**

**Das Deutsche Pädagogische Seminar  
in Buenos Aires**

**Spracharbeit mit Deutschlandkunde**

**Wenn sich die Igel küssen**

# Der deutsche Lehrer im Ausland

## 31. Jahrgang – Mai 1984

### 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. 9 vom 1. 1. 1984

### 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 33,-;  
Einzelheft DM 9,90, jeweils zuzüglich Versandkosten.  
Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer

Ausland: Jahresabonnement DM 38,-;  
Einzelheft DM 9,90, 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 Druck GmbH, 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  
Hans-Wilhelm-Hansen-Weg 11, 4600 Dortmund-Lücklemberg  
☎ (02 31) 73 71 77

Ernst BEYER, Stellvertretender Vorsitzender, Geschäftsführer  
Dorfhald 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:  
Postgirokonto München, 1772 88–805,  
Dresdner Bank, Bonn, 2 246 272 (BLZ 370 800 40)

---

# INHALT

---

---

## VERBAND

---

### Aus der Arbeit des Vorstandes

|                                                                                                     |   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| Der Vorsitzende berichtet zu aktuellen Fragen                                                       | 2 |
| An alle Mitglieder – in eigener Sache                                                               | 3 |
| Zweite ordentliche Vorstandssitzung                                                                 | 4 |
| Auf vielfachen Wunsch . . . Geschäfts- und Wahlordnung<br>des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland | 6 |

### Persönliche Nachrichten

|                                                      |    |
|------------------------------------------------------|----|
| in memoriam                                          | 10 |
| Neue Mitglieder, Anschriftenänderungen, Neue Obleute | 11 |

---

## AKTUELLE INFORMATION

---

### Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK

|                                                                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Schule und Bildung zwischen Italien und Deutschland                                                                         | 12 |
| Kulturelle Zusammenarbeit zwischen den Ländern in der<br>Bundesrepublik Deutschland und den Vereinigten Staaten von Amerika | 13 |

---

## BERICHT

---

|                                                                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Helmut GRAFF, Zur Entwicklung und zum derzeitigen Stand<br>der Bemühungen um das Fernlehrwerk             | 15 |
| Hans-Joachim REICHENBACH, Weiterbildungsprogramme für<br>deutschsprechende Ortskräfte von Auslandsschulen | 19 |
| Werner LICH, Weiterbildungsprogramm für deutschsprechende<br>Lehrer (Ortskräfte) von Auslandsschulen      | 20 |

---

## AUSLANDSSCHULEN

---

|                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------|----|
| Jochen LEHMANN, Das deutsche Pädagogische Seminar in Buenos Aires | 23 |
| Freude bei der Jose-Rizal-Schule in Manila                        | 29 |
| Johannes HABERKORN/Rolf CENTNER, Deutsche Schule zu Santiago      | 29 |

---

## DIDAKTIK

---

|                                                          |    |
|----------------------------------------------------------|----|
| Ernst Jürgen BERNBECK, Spracharbeit mit Deutschlandkunde | 32 |
| Michael OSTERTAG, Wenn sich die Igel küssen . . .        | 39 |

---

## PRESSESTIMMEN

---

|                                                          |    |
|----------------------------------------------------------|----|
| Deutsche Schule Moskau lockt Familien in Weihnachtsbasar | 41 |
| Oschatz: Mehr Lehrer ins Ausland                         | 42 |

---

## BÜCHERTISCH

---

|                                       |    |
|---------------------------------------|----|
| Politik – Wirtschaft – Gesellschaft   | 43 |
| Deutsche Fragen                       | 43 |
| Deutsch – Grammatik für die 4. Klasse | 44 |
| Deutsch als Fremdsprache              | 44 |

---

|                           |    |
|---------------------------|----|
| Mitarbeiter dieses Heftes | 22 |
|---------------------------|----|

---

---

# VERBAND

---

## Aus der Arbeit des Vorstandes

### *Der Vorsitzende berichtet zu aktuellen Fragen:*

Auf das Schreiben des Bundesverwaltungsamts – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – VI – 82.00/3 vom 25. 07. 1983,

- auf die sofort ergriffene Initiative durch den Vorstand des VDLiA,
- auf die auf Initiative des Vorstands des VDLiA auf der Hauptversammlung des Verbandes in Würzburg verabschiedete Resolution in der Angelegenheit der beabsichtigten Kürzung der Zuwendungen für vermittelte Auslandslehrer sowie
- auf die zahlreichen Initiativen und Eingaben des Vorsitzenden
  - an den Vorsitzenden, den stellvertretenden Vorsitzenden sowie ca. 36 Mitglieder des Haushaltsausschusses des Deutschen Bundestages,
  - an Leiter und stellvertretende Leiter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes und an das Schulreferat im AA,
  - an den Vorsitzenden der Arbeitsgruppe Haushalt der CDU/CSU Bundesfraktion, und
  - an Mitglieder des Unterausschusses für Auswärtige Kulturpolitik

sind zahlreiche Antwortschreiben, Protestschreiben, Stellungnahmen und Argumentationshilfen beim Vorstand eingegangen, für die ich mich an dieser Stelle bei allen Absendern bedanke. Bitte haben Sie Verständnis dafür, daß ich nicht alle Eingaben individuell beantworten kann. Betrachten Sie bitte diesen Artikel als Antwort auf Ihre Eingaben.

Es haben uns geschrieben bzw. es haben uns folgende Schreiben erreicht:

- Vertretung des VDLiA der deutschen Schule Brüssel
- vermittelte Lehrkräfte an den deutschen Schulen Italiens
- der Vertrauensrat der Deutschen Schule Lissabon
- Mitglieder des VDLiA der Deutschen Schulen in Istanbul – Alman Lisesi und Erkek Lisesi –
- Escola Corcovado Rio de Janeiro
- die vermittelten Lehrkräfte der Deutschen Schule Beirut
- die vermittelten Lehrkräfte der Humboldtschule São Paulo
- die vermittelten Lehrkräfte der Deutschen Schule Paris
- die vermittelten Lehrkräfte an der Deutschen Schule Barcelona
- das Kollegium der Deutschen Schule Moskau
- das Lehrerkollegium der Deutschen Schule Tokyo
- das Colegio Humboldt Caracas
- der Vertrauensrat der Deutschen Schule Madrid
- das Kollegium der vermittelten Lehrer an der Deutschen Schule London
- die an die „Deutsche Schule Washington D.C.“ vermittelten Lehrkräfte
- die vermittelten Lehrer der Deutschen Schule Genf
- der Vertrauensrat der Deutschen Schule Lima
- die vermittelten Kollegen der Deutschen Internationalen Schule Jakarta
- die vermittelten Lehrkräfte der Deutschen Schule Brüssel
- der Vertrauensrat der Deutschen Evangelischen Oberschule Kairo
- die Deutsche Abteilung des Lycée International in St. Germain
- die vermittelten Lehrer des Deutsch-Französischen Gymnasiums Buc
- der Lehrerbeirat der Deutschen Schule Johannesburg
- der Vertrauensrat des Colegio Visconde de Porto Seguro in São Paulo
- die vermittelten Lehrer der Deutschen Schule Stockholm
- der Verein deutschsprachiger Lehrer in Chile
- die vermittelten Lehrer der Deutschen Schule Montevideo
- die vermittelten Lehrkräfte der Deutschen Schule/Colegio Andino in Bogotá
- das Colegio Aleman Alexander v. Humboldt in Mexico

und evtl. weitere Schulen, deren Schreiben mir gerade nicht vorliegen. Ich bitte um Nachsicht, wenn ich ihren Namen hier vergessen habe.

Zwischenzeitlich hat der Vorstand in 2 grünen Informationsblättern (grüne Infos) an die Obleute des VDLiA an den Deutschen Schulen im Ausland über den aktuellen Stand der Angelegenheit berichtet.

In der Sache hat sich bisher noch nichts Neues ereignet. Der zum 15. 01. 1984 von der Bundesregierung erbetene Bericht zur Besoldung deutscher Lehrer im Ausland auch im internationalen Vergleich sowie zu möglichen Alternativen liegt offenbar dem Unterausschuß für Auswärtige Kulturpolitik noch nicht vor.

Ich habe in den letzten Tagen weitere 5 Briefe an verschiedene Ausschüsse und Informanten geschrieben.

Sobald sich Neues ergibt, werde ich dies allen Mitgliedern über die Obleute in einem dritten „grünen Info“ mitteilen.



Hans-Georg Becker  
Vorsitzender

## *Der Referent für die Verbindung zu den Auslandsschulen*

### **An alle Mitglieder – in eigener Sache!**

Mit der Einrichtung des Referates „Verbindung zu den Auslandsschulen“ soll der Kontakt des Vorstandes zu den Obleuten, aber auch zu den einzelnen Mitgliedern, die keine besondere Funktion haben, intensiviert werden. Das gilt vor allem für alle Fragen der Verbandsorganisation wie Regional- und Ortsverbandsarbeit, Mitgliederversammlung, Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer, Obleutetreffen, Fragen der Satzung und Geschäftsordnung, Mitgliederwerbung, Vertrauensräte und Anträge.

In allen diesen Bereichen möchte ich mit den Obleuten und allen engagierten Mitgliedern eng zusammenarbeiten. Schreiben Sie mir Ihre Sorgen und Nöte und berichten Sie mir über Erfolge und Schwierigkeiten in Ihrer Arbeit. So brauche ich insbesondere auch Hinweise in der Mitgliederwerbung. Sie können vor Ort sicher besser beurteilen, mit welchen Mitteln und in welcher Form vermittelte „Nichtmitglieder“ anzusprechen und zu gewinnen sind. Sorgen Sie bitte auch dafür, daß Sie als aktive Auslandslehrer besser als bisher auf Mitgliederversammlungen und im Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer vertreten sind. Es hilft nichts, wenn man, wie es jetzt wieder geschieht, eine bessere und gerechtere Vertretung durch das Delegiertensystem

fordert, aber dort, wo es durchgesetzt werden kann, nicht erscheint.

Eine erste Möglichkeit der Einflußnahme auf die Verbandspolitik haben Sie noch vor der nächsten Mitgliederversammlung bei dem für den 31. 8.–2. 9. 84 vorgesehenen Obleutetreffen im Rhein-Main-Gebiet. Dort sollen einschlägige Themen wie:

- Spaßmaßnahmen
- Praxis der Verbandsarbeit
- Vertrauensräte
- Erfahrungsaustausch über NSS
- Ortskräfteprobleme
- Vorschläge zur Änderung der Satzung (evtl. Delegiertensystem)
- Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer
- Anträge für die Hauptversammlung u. a.

behandelt werden. Ihre Obleute sind bereits durch ein Rundschreiben über Einzelheiten informiert. Gewinnen Sie Ihren zu dieser Zeit in Deutschland weilenden Obmann, seinen Stellvertreter oder ein vom Ortsverband zu beauftragendes Mitglied (von jeder Schule kann nur ein Mitglied teilnehmen) zum Besuch dieses Treffens. Besprechen Sie die Themen im Kreis der Mitglieder und geben Sie Vorschläge, Anregungen und Anträge mit.

Nutzen Sie auch die Gelegenheit, sich bei einem Deutschlandaufenthalt, mit mir oder einem anderen Vorstandsmitglied, wenn sich das aus geographischen Gründen oder nach Lage der Dinge ergibt, zu einem Gespräch zu treffen. In wichtigen Fällen kann, vor allem, wenn viele Dinge besprochen werden müssen, u. U. ein Zuschuß zu den Reisekosten in Deutschland gewährt werden. Dazu wäre allerdings eine vorherige Absprache mit dem Vorstand erforderlich.

Der VDLiA ist ein kleiner Verband, der vielleicht auch manchmal etwas auf die Pauke hauen muß, um überall gehört zu werden. Dazu brauchen wir jedoch die Unterstützung aller Kolleginnen und Kollegen. Helfen Sie also bitte mit, den Einfluß des Verbandes, der heute schon recht beachtlich ist, noch zu verstärken.

Gotthard Hönig

## Zweite ordentliche Vorstandssitzung in der Amtsperiode 1983/85

Zu ihrer 2. Sitzung in der laufenden Amtsperiode trafen sich die Mitglieder des Vorstands vom 3. 2. – 5. 2. 1984 in Neheim-Hüsten/Sauerland, um insgesamt 25 Tagesordnungspunkte zu behandeln, die in ihrer breiten Streuung ein Spiegelbild der vielfältigen Verbandsaktivitäten darstellten.

Ein erster Komplex bezog sich auf Finanzfragen, zu denen der Kassenbericht des Schatzmeisters für die Zeit vom 1. 7. bis 31. 12. 1983 die notwendigen Klärungen schuf. Dabei wurden Anfragen aus Mitgliederkreisen zu den Kosten der Hauptversammlung in Würzburg ebenso beantwortet wie über die Verwendung des Bazarerlöses berichtet. Einigkeit herrschte darüber, daß eine Verringerung der Organisationskosten für die Hauptversammlungen in Zukunft angestrebt werden soll, und tatsächlich kann für die nächste Hauptversammlung eine solche Ausgaben senkung auch schon erwartet werden. Über Einzelheiten der Finanzfragen wird an anderer Stelle der Zeitschrift berichtet.

Erstmals nahmen an dieser Vorstandssitzung die neuen Referenten Birke und Graff teil. Die Diskussion über die in ihren Arbeitsbereichen auftretenden Fragen, an der im Interesse der Kontinuität der Verbandsarbeit und der Einarbeitung der neuen Kollegen auch die ausscheidenden Referenten Frau Bermann und Herr Urban noch beteiligt waren, ergab, daß im Referat „Rechts-, Steuer- und Sozialfragen“ das alte Problem der fehlenden Fachkompetenz die Arbeit nach wie vor belastet. Der Vorstand wird überprüfen, inwieweit dieses Problem über den Weg einer Rechtsschutzversicherung für seine Mitglieder, bei der sich die Mitglieder in Problemfäl-

len direkt an entsprechende Fachleute wenden könnten, einer Lösung näher gebracht werden kann. – In bezug auf den Bereich „Presse- und Öffentlichkeitsarbeit“ herrschte Einmütigkeit darüber, daß verstärkte Aktivitäten unternommen werden sollen, um einerseits die Mitgliedschaft im Verband für alle am Auslandsschulwesen Interessierten attraktiver erscheinen zu lassen und andererseits dem Verband in der Öffentlichkeit ein größeres Gewicht zu verleihen. Eine stärkere Profilierung des Verbandes nach innen und nach außen ist also das angestrebte Ziel in diesem Arbeitsbereich.

Auf die Probleme der verbandsinternen Arbeit (Mitgliederstand, Mitgliederwerbung, aktuelle Informationen für die Mitglieder, Obbleuetagung, Tagung der Regionalgruppe Spanien/Portugal und erste Vorüberlegungen zur nächsten Hauptversammlung in Goslar) waren die Tagesordnungspunkte eines dritten Komplexes ausgerichtet. Am Beispiel der eingegangenen Protestbriefe zur Gehaltskürzung für Auslandslehrer wurde deutlich, wie wichtig die Rückkopplung zwischen Mitgliedern und Vorstand ist, wenn es darum geht, in aktueller Konfliktsituation die Interessen der Verbandsmitglieder bei den zuständigen Stellen mit Nachdruck zu vertreten. In diesem Zusammenhang wurde das Fehlen einer Lobby des Verbandes in Bonn beklagt. Daraus folgende Informationsrückstände sollen durch gezielte Kontaktaufnahmen des Vorstands mit verschiedenen Abgeordneten ausgeglichen werden. Auch wird sich der Vorstand um weitere Klärungen in der Frage der Rechtmäßigkeit der Gehaltskürzungen bemühen.

Um die Anliegen der aktiven Auslandslehrer bei der Verbandsarbeit stärker berücksichtigen zu können, soll im Sommer 1984 wieder ein Obbleutetreffen für die Schulen der nördlichen Halbkugel durchgeführt werden. Als Termin wurde der Zeitraum vom 31. 8.–2. 9. 1984 ins Auge gefaßt. An der Frühjahrstagung der Regionalgruppe Spanien/Portugal, auf der die Probleme der Ortskräfte im Vordergrund stehen, nimmt als Vertreter des Vorstands Herr Reichenbach teil. Zur nächsten Hauptversammlung, die vom 25. 7. bis zum 27. 7. 1985 in Goslar stattfinden soll, wurden erste Vorüberlegungen angestellt. Es wurde vorgesehen, ein Rahmenthema zu formulieren, das sich auf den politischen Stellenwert, den rechtlichen Status und die pädagogische Leistungsfähigkeit (Abschlüsse) der deutschen Auslandsschulen bezieht.

Schließlich gehörten zu dem Themenkomplex „Verbandsorganisation“ auch Beratungen über eine Satzungsrevision, die nicht nur wegen einiger diesbezüglicher Anträge auf

der Hauptversammlung in Würzburg geboten ist. Geklärt werden muß vor allem das Verhältnis zwischen Satzung und Wahlordnung, die in ihren derzeit gültigen Fassungen nicht frei von Überschneidungen sind. Hierzu wird der Vorstand sich um Verbesserungen bemühen und ggf. schon auf der nächsten Hauptversammlung entsprechende Vorschläge vorlegen.

Dieser kurze Überblick über die wichtigsten Beratungsgegenstände dieser Vorstandssitzung zeigt, daß sie hauptsächlich der laufenden Verbandsarbeit gewidmet war, ohne daß ein großes inhaltliches Problemfeld die Beratungen beherrscht hätte. Mit dieser Feststellung ist natürlich keine Wertung und schon gar keine Abwertung verbunden, denn gerade die Kleinarbeit solcher Routinesitzungen ist es, die den Verband ins Gespräch bringt und dazu beiträgt, die Interessen seiner Mitglieder, die mit den Interessen der Auslandsschulen identisch sind, durchzusetzen.

*H. Graff*

## Das Schönste auf der Welt ist ein eigenes Zuhause.



Kennen Sie das? Wenn Ihre kleine Tochter sich richtig austoben will und nicht weiß, wohin... Noch ist es nicht zu spät, mit Bausparen anzufangen. Mit einem Bausparvertrag beim BHW bringen Sie es auch in der heutigen Zeit noch zu eigenen vier Wänden. Die BHW-Bausparkasse bietet Ihnen mehr als nur Geld zum Bauen. Sprechen Sie doch mal mit Ihrem BHW-Berater. Das BHW steht in jedem örtlichen Telefonbuch.

**BHW**  
BAUSPARKASSE

Auf uns baut  
der öffentliche Dienst.

**Auf vielfachen Wunsch nach der Änderung des § 3 Ziffer 3 noch einmal abgedruckt:**

## **Geschäfts- und Wahlordnung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland**

### **§ 1 Aufgaben**

Aufgaben des Verbandes (VdLiA genannt) sind:

Förderung des deutschen Auslandsschulwesens;

Kontaktpflege mit Kulturinstituten, Schulen und Hochschulen im Ausland, die zur Vermittlung deutscher Sprache und Kultur beitragen;

Förderung des bilingualen Schulwesens und des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache im Inland;

Zusammenarbeit mit politischen, pädagogischen und wissenschaftlichen Institutionen im Inland, die sich mit Fragen des internationalen Kulturaustausches befassen;

Wissenschaftliche und pädagogische Weiterbildung seiner Mitglieder;

Vertretung der Forderungen seiner Mitglieder nach rechtlicher und finanzieller Gleichstellung der Auslandslehrer mit Bundesbediensteten im Ausland;

Vertretung der Interessen der im Ausland tätigen Mitglieder gegenüber den Behörden, Schulträgern und der Öffentlichkeit;

Vertretung der Interessen der zurückgekehrten Auslandslehrer in beruflicher, rechtlicher und finanzieller Hinsicht;

Rat und Hilfe für in Not geratene Mitglieder.

### **§ 2 Mitgliedschaft**

1. Die Mitgliedschaft beginnt nach vollzogener Anmeldung mit der Bezahlung des ersten Beitrages.
2. Der volle Mitgliedsbeitrag ist von den aktiv im Ausland tätigen Lehrkräften zu entrichten. Inlandsmitglieder zahlen die Hälfte.
3. Ortskräfte, Schulsekretäre und Studenten zahlen die Hälfte des Inlandsbeitrages.
4. In Ausnahmefällen kann der Vorstand auf Antrag eine andere Beitragsregelung beschließen.

### **§ 3 Mitgliederversammlung**

1. Die Mitgliederversammlung findet in der Regel im Rahmen einer Hauptversammlung statt, auf der grundsätzliche und aktuelle Fragen der Verbandspolitik behandelt, Forderungen erhoben und Selbstdarstellung geübt werden sollen.

Auf der Hauptversammlung können z. B.:

Referate gehalten,

Arbeitspapiere und Resolutionen erstellt,

Podiumsdiskussionen veranstaltet,

Ausstellungen, Besichtigungen und gesellige Veranstaltungen durchgeführt werden.

2. Die Leitung der Haupt- und Mitgliederversammlung, mit Ausnahme der Wahl des Vorstandes und der Kassenprüfer, liegt beim amtierenden Vorstand.  
Der neu gewählte Vorstand tritt sein Amt nach Ablauf der Hauptversammlung an.
3. 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.

4. Dringlichkeitsanträge sind zulässig. Ihre Behandlung kann die Mitgliederversammlung mit einfacher Mehrheit ablehnen.
5. Antragsberechtigt sind alle Verbandsgremien und Mitglieder.
6. 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 diesen voranstellen.
7. Abänderungen und Zusätze zu Anträgen während der Mitgliederversammlung sind dem Versammlungsleiter schriftlich einzureichen.  
Auf Beschluß der Mitgliederversammlung kann über einen Antrag auch geteilt verhandelt und abgestimmt werden.
8. Geschäftsordnungsanträge sind außerhalb der Wortmeldungen zur Diskussion zu behandeln.  
Die Abstimmung der Geschäftsordnungsanträge erfolgt, nachdem einem Redner Gelegenheit zur Gegenargumentation gegeben wurde.
9. Mit dem Beginn der Abstimmung, die der Versammlungsleiter feststellt, wird das Wort nicht mehr erteilt, auch nicht für Geschäftsordnungsanträge.
10. Die Abstimmung über die Anträge erfolgt durch Handaufheben, auf Antrag geheim.

#### **§ 4 Vorstand**

1. Der Vorstand besteht aus:  
dem Vorsitzenden,  
dem Geschäftsführer,  
dem Schatzmeister;  
und mindestens aus den folgenden vier Referenten:  
dem Referenten für schulpolitische und pädagogische Fragen,  
dem Referenten für Rechts- und Sozialfragen,  
dem Pressereferenten,  
dem Referenten für das Obleutesystem und die Mitgliederwerbung.
2. Er tagt nach Bedarf, jedoch mindestens zweimal im Jahr.
3. Der Vorsitzende lädt mit Angabe der vorläufigen Tagesordnung zur Vorstandssitzung ein und leitet sie.
4. Beschlußfähigkeit liegt vor, wenn mehr als die Hälfte der Vorstandsmitglieder anwesend sind.
5. Der Vorstand faßt seine Beschlüsse mit Mehrheit. Bei Stimmengleichheit gilt ein Antrag als abgelehnt.
6. Gemäß § 7 der Satzung arbeitet der Vorstand ehrenamtlich.  
Vorstandsmitglieder erhalten auf Anforderung einen Verfügungsfond zur Bestreitung ihrer Unkosten, über den sie am Ende des Geschäftsjahres und beim Ausscheiden aus dem Amt abrechnen.  
Darüber hinaus hat der Vorstand die Möglichkeit, für in außergewöhnlichem Maße anfallende Verbandsarbeit, z. B. Büroarbeiten, eine angemessene Vergütung an Hilfskräfte zu zahlen.  
Sinngemäß gilt dies auch für andere Verbandsgremien.
7. Der Vorstand bzw. einzelne Mitglieder können Rundbriefe herausgeben.

#### **§ 5 Schul- und Regionalgruppen, Obleute**

1. Es ist wünschenswert, daß sich im In- und Ausland Schul- und Regionalgruppen im Rahmen der Satzung und der Geschäfts- und Wahlordnung organisieren, Schul- und Regionalversammlungen durchführen und Obleute sowie weitere Repräsentanten wählen.
2. Geben sich Schul- und Regionalgruppen eigene Satzungen, so bedürfen diese der Zustimmung des Vorstandes.  
Wird sie versagt, so kann die Entscheidung der nächsten Mitgliederversammlung angerufen werden.

3. An Schulen, an denen sich keine Schulgruppe organisiert, sucht der Vorstand einen Obmann zu gewinnen, der die notwendigen Aufgaben wahrnimmt.
4. Das gleiche gilt sinngemäß für Regionen im Inland.
5. Die Aufgaben für Schul- und Regionalgruppen ergeben sich sinngemäß aus dem Zweck und den Aufgaben des Verbandes und aus den besonderen Gegebenheiten der Schule bzw. Region.
6. Den Obleuten bzw. den weiteren Repräsentanten obliegt insbesondere:  
für einen regen Informationsfluß zwischen Mitgliedern und Vorstand zu sorgen;  
den Vorstand über Probleme und Aufgaben der Schulen und der Mitglieder zu unterrichten,  
über Versammlungen und ähnliche Veranstaltungen zu berichten und Kopien der Niederschriften zu übersenden;  
mindestens einmal im Jahr eine Versammlung der Mitglieder durchzuführen und Anträge an die Hauptversammlung zu initiieren;  
Mitglieder zu werben und dem Geschäftsführer Anschriften und Veränderungen mitzuteilen;  
sich um Nachfolger zu bemühen und die Unterlagen zu übergeben;  
an Auslandsschulen die Beiträge einzusammeln.  
In jedem Bundesland vertritt ein Obmann, der möglichst in der Hauptstadt wohnt, die Interessen der Mitglieder bei den Behörden.
7. Obleute und weitere Repräsentanten erhalten auf Anforderung einen Verfügungsfond zur Bestreitung ihrer Unkosten, über den sie am Ende des Geschäftsjahres und bei ihrem Ausscheiden aus dem Amt abrechnen.

#### **§ 6 Allgemeine Grundsätze für Wahlen**

1. Die folgenden Grundsätze gelten für alle Versammlungen von Mitgliedern des VdLIA, in denen Wahlen stattfinden.
2. Eine Wahl kann nur durchgeführt werden, wenn sie in der vorläufigen Tagesordnung angekündigt war, die fristgemäß bekannt gegeben wurde.
3. Zur Durchführung einer Wahl wird von der Versammlung ein Wahlausschuß eingesetzt. Ihm dürfen keine Kandidaten für ein zu wählendes Amt angehören.
4. Der Wahlausschuß bestimmt aus seiner Mitte den Wahlleiter und den Protokollanten.
5. Alle Verbandsgremien und Mitglieder sind berechtigt, Kandidaten vorzuschlagen.
6. Jedes Mitglied hat eine Stimme.
7. Stimmenübertragung ist nicht möglich.
8. Ungültig sind Stimmen, die den Willen des Wählers nicht zweifelsfrei erkennen lassen.
9. Die Wahlen sind geheim.
10. Liegt nur eine Kandidatur für ein Amt vor, so ist offene Wahl möglich, falls vor der Durchführung kein Einspruch erhoben wird.
11. Gewählt ist, wer die Mehrheit der gültigen Stimmen erhält.
12. Sofern diese im ersten Wahlgang nicht erreicht wird, findet ein weiterer Wahlgang statt, in dem die einfache Mehrheit genügt.
13. Bei Stimmengleichheit entscheidet dann das Los.
14. Gewählt wird für die Dauer von zwei Jahren.
15. Wiederwahl ist unbegrenzt möglich.

#### **§ 7 Wahl des Vorstandes**

1. Die vorläufige Kandidatenliste wird drei Monate vor der Wahl durch den Vorstand geschlossen und spätestens acht Wochen vor der Wahl den Mitgliedern bekanntgegeben. Die endgültige Kandidatenliste wird bei der Wahl durch den Wahlleiter geschlossen.
2. Zur Aufnahme in die Kandidatenliste muß die Einwilligung in die Kandidatur vorliegen.
3. Der Wahlausschuß für die Vorstandswahl besteht aus drei Mitgliedern.
4. Von der Mitgliederversammlung werden der Vorsitzende, der Geschäftsführer und der

Schatzmeister in getrennten Wahlgängen gewählt. Die Referenten werden nach Abstimmung mit den beiden anderen gewählten Vorstandsmitgliedern vom Vorsitzenden berufen.

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.
8. Eine Anfechtung der Wahl des Vorstandes ist nur während der Mitgliederversammlung möglich. Über die Wahlanfechtung entscheidet die Mitgliederversammlung.

### **§ 8 Wahl der Obleute und weiterer Repräsentanten**

1. Die Wahl der Obleute und weiterer Repräsentanten auf Schul- und Regionalversammlungen können nach einem einfacheren Wahlmodus erfolgen.
2. Sie sollen in der Regel in den Jahren zwischen den Hauptversammlungen durchgeführt werden.
3. Die Ergebnisse von Schul- und Regionalwahlen werden dem Vorstand sogleich mitgeteilt.

### **§ 9 Mitwirkung aktiver Auslandslehrer**

1. Im Interesse einer modernen, auf den neuesten Informationsstand sich gründenden und effektiven Verbandspolitik ist die Mitwirkung der Mitglieder, die aktiv in der Auslandsarbeit stehen, von besonderer Wichtigkeit.
2. Andererseits können sie aus räumlichen und anderen Gründen im allgemeinen nicht an der Mitgliederversammlung teilnehmen und wohl kaum im Vorstand tätig werden.
3. Sie sind daher ganz besonders aufgerufen, von den folgenden Mitwirkungsmöglichkeiten Gebrauch zu machen:  
Schul- und Regionalgruppen aufzubauen bzw. in ihnen mitzuwirken; mit dem Vorstand zu korrespondieren;  
bei Deutschlandaufenthalten mit Vorstandsmitgliedern Besprechungen zu führen;  
an Mitgliederversammlungen, die in den Heimaturlaub fallen, teilzunehmen;  
bei den Mitgliederversammlungen, an denen sie nicht teilnehmen können, von der Möglichkeit der Briefwahl Gebrauch zu machen;  
an der Willensbildung, die sich dort vollzieht, teilzuhaben, indem sie Anträge einreichen, die die besonderen Erfahrungen der aktiven Auslandslehrer widerspiegeln und die sie möglichst umfassend begründen.
4. Den Begründungen zu Anträgen von nicht anwesenden Auslandsgruppen und -mitgliedern soll bei der Diskussion ein besonderes Gewicht beigemessen werden.

### **§ 10 Zeitschrift**

1. Die Zeitschrift des VdLiA steht allen Mitgliedern zu Veröffentlichungen offen, alle sind zur Mitarbeit aufgerufen.
2. Verantwortlich für die Schriftleitung ist, wenn nicht anders bestimmt, der Pressereferent.
3. Sie erscheint in der Regel viermal im Jahr.
4. Veröffentlichungen in der Zeitschrift gelten als Mitteilungen an die Mitglieder.

---

# PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

---

## in memoriam

Im Alter von 49 Jahren verstarb, unerwartet für alle,  
unser Mitglied

### **Dr. Klaus Ries**

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

## Nachruf Dr. Ries

Unerwartet für uns alle, die ihn kannten, starb im Alter von nur 49 Jahren Dr. Klaus Ries.

Sein Weg ist ausgegangen vom Wilhelms-gymnasium in München, wo er 1953 die Reifeprüfung ablegte. Nach dem Studium der Klassischen Philologie und Germanistik an der Universität München (später kam noch Spanisch hinzu) war er seit 1957 Referendar und seit 1959 Lehrer am gleichen Gymnasium. Auch von seinen Auslandsaufenthalten kehrte er immer wieder dorthin zurück.

Ebenso stark wie von dieser humanistischen Herkunft fühlte er sich durch seine Auslandsstätigkeit geprägt. 1960–63 war er Lektor für Deutsch an der Universität in Baroda/Indien, dann 1966–71 Leiter des Goethe-Instituts in Córdoba/Argentinien und 1976–82 Schulleiter des Colegio Humboldt in Caracas/Venezuela. Seine Tätigkeit als Direktor des Werdenfels-Gymnasiums in Garmisch-Partenkirchen, die ihn nach so vielen Jahren Auslandsarbeit seit 1982 in Deutschland sehr glücklich gemacht hatte, durfte leider nur von kurzer Dauer sein.

Dr. Klaus Ries war ein nicht immer bequemer Schulleiter. Sein stark ausgebildetes Leistungsbewußtsein rief in seiner Umgebung manches Mal durchaus Unverständnis her-

vor. Sein Arbeitseinsatz ging weit über das normale Maß hinaus. In gleicher Weise, wie er Ansprüche hinsichtlich Pflichtauffassung und Zuverlässigkeit an sich selbst stellte, verlangte er diese Eigenschaften auch von seinen Mitarbeitern. Er setzte sich mit starkem Willen, wenn es ihm im Interesse der gesamten Schule notwendig erschien, manchmal auch mit unpopulären Maßnahmen durch. Dabei scheute er nicht die Konfrontation.

Schule sollte für ihn nicht nur ein Ort des Lernens sein. Er förderte unermüdlich außerunterrichtliche Aktivitäten, um so seine Vorstellungen von einer lebendigen Schule zu verwirklichen. Wie sehr hatte er sich gewünscht, daß es gerade am Colegio Humboldt mit den zwei getrennten Zweigen zu einer engeren, echten Begegnung gekommen wäre. Die beiden Schulformen wieder zu vereinen, das Colegio in Caracas zur Stätte eines regen geistigen Austausches und eines besseren gegenseitigen Verstehens zweier Kulturkreise zu entwickeln, wäre für ihn der schönste Lohn seiner Auslandsarbeit gewesen.

Dr. Klaus Ries hat uns allzu früh verlassen. Viele werden ihm ein ehrendes Andenken bewahren.

*Gert FISCHER*

---

## Neue Mitglieder

ABRISS, Werner, RSchL. 6745 Offenbach, Niedergasse 100  
ADRIAN, Karin, RSchLn., DS Lissabon  
BECKER, Klaus-Christian, StR., DS Teheran  
BEITLER, Winfried, OStR., DS Mexico  
BENDLER, Wolfgang, RSchL., DS Mexico  
BERGMANN, Volker, OStR., DS Caracas  
ENDERS, Jürgen, OK., DS St. Cruz de Tenerife  
FIEBIG, Dr. Folkert, StR., DS Athen  
GABRIEL, Ulrich, StR., DS Madrid  
GAHNTZ, Dietrich, OStR., DS Lissabon  
GRÄFE, Jürgen, OStR., DS Istanbul  
GRAMMS, Karl, StD., DS Valencia  
GRUNEWALD, Regine, StRn., DS Paris  
HANF, Günter, OStR., 8000 München 82, Frauenalpweg 12  
HOCK, Rainer, GHL, DEOS Kairo  
HÖRDT, Annerose, OStRn., DS Paris  
HUSSMANN, Hein, L. (OK), DS New Delhi  
JAN DER, Margret, L., DS Mexico  
KIRSCHNER, Dr. Josef, OStR., DS Madrid  
KLINGENFELD, Birgit, L., DS San Sebastian  
LIPPHARDT, Jürgen, L., Camp-Schule Basrah/Irak  
LOBISCH, Ernst, L., DS Mexico  
MARTIN-DUDOIGNON, Renate, L. (OK), DS Madrid  
MATEJKA, Bernhard, OK, DS Mexico  
MAY, Barbara, OStRn., DEOS Kairo  
MENRATH, Dr. Boris, SSchL., DS Mexico  
MEYER, Helmut, StR., DS Barcelona  
PRENZEL, Werner, L., DS Mexico  
RAITH, Georg, OStR., DS Lissabon  
RÜDIG, Harald, StR., DS Barcelona  
SCHEIBLE, Wolfgang, OStR., DEOS Kairo  
SCHERFF, Eberhard, StR., 4600 Dortmund 1, Plauenerstr. 44  
SCHMIDT, Günter, OStR., DS Athen  
SCHMIDT, Dr. Wolfgang, OStR., 3200 Hildesheim, Lerchenkamp 40 A  
SCHMITZ, Heinzpeter, StR., DS Lissabon  
SCHÜLER, Albrecht, OStR., DS Johannesburg  
SISTERMANS, Hermann J., L., DS Guatemala  
SORG, Michael, RSchL., DS Johannesburg  
STROBEL, Gert, StR., DS Johannesburg  
WAGNER, Winfried, StR., DS Lissabon  
WEIKEN, Günter, StD., 4811 Oerlinghausen, Marianne-Weber-Str. 15  
WIMMER, Anian, StR., DS Johannesburg  
ZENDER, Herbert, StR., DS Athen

---

## Anschriftenänderung

BECHTEL, Werner, 7500 Karlsruhe, Gabelsbergerstr. 9  
DOSDALL, Eva Maria, B-1980 Tervuren, 12, Hansenslaan

EGENOLF, Werner, DS Tripolis  
FÜRST, Jürgen, 1000 Berlin 19, Bayernallee 10/11  
GEORGE, Horst, 2160 Stade, Brauerstr. 34  
HAACK, Werner, 2000 Hamburg 62, Walter-Schmedemannstr. 21  
HORTIG, Gerhard, 8731 Frankenbrunn, Steinstr. 45  
JASCHKE, Winfried, 3000 Hannover 1, Göhrdestr. 1  
JOCKUSCH, Robert, 4800 Bielefeld 1, Lampingstr. 8  
KAMPSCHULTE, Helmut, 5100 Aachen, Annastr. 42  
KRIES, Jürgen, 7840 Müllheim 1, Am Eichwald 21  
LANGHAMMER-JÄSCHKE, Jürgen, 6114 Groß-Umstadt, Karlsbaderstr. 18  
LÜDEMANN, Ulrich, c/o Strabag-Bau AG, Baustelle Basrah über 5000 Köln 1, Siegburgerstr. 241  
MATZKUS, Adolf, 2000 Hamburg 67, Haselkamp 23  
MAYR, Johann, 8901 Steppach, Panoramastr. 4a  
MEYER, Dieter, 4300 Essen 1, Birkenstr. 58  
MEYER, Karl-Heinz, 2000 Schenefeld, Borgfelde 15 b  
MIKLITZ, Günther, 6270 Idstein-Heftrich, Am Pfarrberg 13  
MITTMANN, Eckehard, 8502 Zirndorf, Gutenbergstr. 11  
RENKL, Thomas, 8772 Marktheidenfeld, An der Hafnergrube 10  
ROHN, Hans-Ulrich, 7072 Heubach, Im Wiesengrund 30  
SCHEERER, Gertraud, 6500 Mainz-Laubenheim, Am Jungstück 5  
SCHIERSCHKE, Eberhard, 4044 Kaarst 2, Bonner Str. 7  
SCHNEEWEISS, Siegfried, 7255 Rutesheim, Flachterstr. 41  
SCHRIMPF, Klaus, 7890 Waldshut 1, Küssaburgstr. 15  
STEIN, Helmut, 4709 Bergkamen, Heinrich Jasperstr. 3  
UNGER, Dieter, 7530 Pforzheim, Eulerweg 20  
VÖLKERS, Werner, 2000 Hamburg 73, Linckstr. 3  
VOGT, Adalbert, 7407 Rottenburg 5, Lindenstr. 30  
WOLLNIK, Hans-Georg, 4590 Cloppenburg, Amrumstr. 7  
ZELLER, Roderich, 7800 Freiburg, Maria-Theresiastr. 22

---

## Neue Obleute

DS Lissabon: RAITH, Georg  
Colegio Visconde de Porto Seguro, Sao Paulo:  
FRITZEL, Dr. Nils  
DS Barcelona: RÜDIG, Harald

### Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK

#### *Schule und Bildung zwischen Italien und Deutschland*

– Internationales Symposium in Urbino (Italien) –

In der Universität Urbino, Italien, fand vom 20.–22. Oktober 1983 ein *internationales Symposium* mit dem Thema „*Schule und Bildung zwischen Italien und Deutschland: Eine Frage europäischer Integration*“ statt. Veranstalter waren das italienische Außenministerium, die Botschaft der Italienischen Republik in Bonn, die Universitäten Urbino und Würzburg sowie das Zentrum für Europäische Studien in Urbino.

Als Regierungsvertreter nahmen für die Bundesrepublik Deutschland der 1. Vizepräsident der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, Kultusminister *Georg-Berndt Oschatz*, Niedersachsen, und die Beauftragte der Bundesregierung für die Integration ausländischer Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen, *Frau Liselotte Funcke*, für die Italienische Republik der Parlamentarische Staatssekretär im Italienischen Außenministerium, *Mario Fioret*, und der Botschafter Italiens in Bonn, *Luigi Vittorio Ferraris*, teil. Weitere Teilnehmer waren etwa 200 hohe Beamte und Universitätsprofessoren sowie Lehrer italienischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland.

Bei dem Symposium ging es über die Fragen der Integration italienischer Arbeitnehmer und die schulische Betreuung ihrer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland sowie ihrer evtl. Rückkehr in die Heimat hinaus um allgemeine neue Aspekte und Dimensionen deutsch-italienischer kultureller Zusammenarbeit, zu der die große Zahl der in Deutschland lebenden Italiener einen wertvollen Beitrag leisten kann.

Im einzelnen wurden folgende Themenbereiche behandelt:

- (1) Schulische Integration und kulturelle Identität,
- (2) Unterricht des Italienischen und des Deutschen als Fremdsprache in den

Schulen, an den Universitäten und in den Kulturinstituten,

- (3) Entwicklung der gesetzlichen Bestimmungen auf nationaler sowie auf Ebene der Europäischen Gemeinschaften und Ausbildung der Lehrer,
- (4) Psycho-pädagogische Maßnahmen für die schulische Betreuung der italienischen Kinder in der Bundesrepublik Deutschland.

#### **Schulische Integration und kulturelle Identität kein Widerspruch**

In einem Referat vor dem Symposium zeichnete Kultusminister *Oschatz* die historische Entwicklung der Behandlung des Schulunterrichts für ausländische Kinder in Europa von den Römischen Verträgen 1957 bis hin zur KSZE-Schlußakte von Helsinki 1975 und zur EG-Richtlinie 77/486 von 1977 („Richtlinie des Rates über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern“) nach, in der als Ziele genannt werden 1. die schulische Integration, d. h. die Aufgabe, die Kinder in die Sprache, Gesellschaft und Kultur des Aufnahmelandes einzuführen, und 2. der Erhalt der sprachlichen und kulturellen Identität, „damit insbesondere ihre etwaige Wiedereingliederung in den Herkunftsmittgliedstaaten erleichtert wird.“

Minister *Oschatz* – der die Zahl der sog. Migranten in Europa auf mindestens 14 Millionen und die der ausländischen Kinder und Jugendlichen auf mindestens 2 1/2 Millionen bezifferte – machte deutlich, daß die verschiedenen Beschlüsse der *Kultusministerkonferenz* der Länder in der Bundesrepublik Deutschland zum Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer mit der Zielsetzung der EG-Richtlinie 77/486 übereinstimmen.

Das Erlernen der Sprache des Aufnahmelandes und das Erreichen der Schulabschlüsse dieses Landes einerseits und die Erhaltung der kulturellen Identität bezeichnete der Minister als „Doppelaufgabe“. Diese beiden Ziele seien kein Widerspruch in sich, wie hier und da behauptet werde. Das Wort „Erhaltung“ sei nicht als „Konservierung“ zu interpretieren. „Es geht vielmehr um Anerkennung und Erhalt kultureller Individualität, die einerseits kulturelle Identität sichern hilft, andererseits aber zu einer weiterentwickelten neuen Identität führen soll. Das Migrantenkind, das unter dem Erwartungsdruck seiner neuen Umwelt steht, muß lernen, im Laufe der Integration seine bisherigen Identifizierungen zu entfallen und neue aus der zunächst fremden Gesellschaft anzunehmen. Dabei muß die Schule im Aufnahmeland dafür sorgen, daß die Schüler bei ihrer Identitätssuche ihre kulturelle Herkunft nicht verleugnen, sich aber auch nicht auf eine ausschließlich nationale oder gar ideologisch determinierte Identität zurückziehen“.

Der Minister ging in seinem Referat auch auf die schulischen Fördermaßnahmen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland für die ausländischen Kinder ein und wies u. a. darauf hin, daß die Länder die besonderen Schwierigkeiten des Unterrichts für ausländische Kinder durch zusätzliche Lehrangebote sowie durch Erweiterungsstudiengänge im Rahmen der Lehrerbildung berücksichtigen. Die Summe aller Ausgaben der Länder für die besonderen Fördermaßnahmen, die zusätzlich zum regulären Unterricht für ausländische Kinder erfolgen, hätten z. B. 1981 mehr als eine halbe Milliarde DM betragen.

Im Rahmen dieser Fördermaßnahmen seien über 4000 ausländische Lehrer beschäftigt worden.

Abschließend sagte Oschatz, man müsse prüfen, ob das bisherige Konzept, das sich nur auf die ausländischen Schüler bezieht, nicht zumindest zu ergänzen sei durch ein Konzept der „pluralistischen Integration“. Dieses Konzept werde auch unter dem Begriff der „interkulturellen“ oder „multikulturellen“ Gesellschaft diskutiert, zu der die Schule – sowohl im Herkunftsland wie im Aufnahmeland – ihren Beitrag in Form einer „interkulturellen“ oder „multikulturellen“ Bildung und Erziehung leisten müßte. Leitbild wäre eine multikulturelle Gesellschaft, in der der Migrant, der sich ohnehin zwangsläufig an die wichtigsten Normen und Verhaltensweisen des Aufnahmelandes annähern muß, sein sprachliches Erbe und seine kulturellen Bedürfnisse nicht aufgeben muß, in der die Mehrheit der heimischen Bevölkerung und sprachlich-kulturelle Minderheiten nebeneinander zu existieren vermögen. Dies verlange von beiden Seiten, von Ausländern wie von Einheimischen, gegenseitiges Verständnis und Toleranz gegenüber den Anderssprechenden und dem Andersdenkenden. Umdenken und Abbau von Vorurteilen und Berührungsängsten.

Ein solches Konzept der multikulturellen Erziehung – erklärte Oschatz – sei eine entscheidende Voraussetzung „wenn wir in der Europäischen Gemeinschaft eines Tages zu einer kulturellen Identität kommen wollen, die ich als europäische Identität bezeichnen möchte und die, so meine ich, Voraussetzung ist für ein weiteres Zusammenwachsen der Völker in Europa, für ein integriertes Europa“.

## *Kulturelle Zusammenarbeit zwischen den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland und den Vereinigten Staaten von Amerika*

Die Minister verabschiedeten einen *Bericht über die kulturelle Zusammenarbeit zwischen den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland und den Vereinigten Staaten von Amerika* und unterstrichen in diesem Zusammenhang die Bedeutung dieser Zusammenarbeit für die deutsch-amerikanische Freundschaft. Dieser Bericht, der im Auftrag der Ministerpräsidentenkonferenz erstellt wurde, enthält eine Bestandsaufnahme der kulturellen Beziehungen der Länder zu den Partnern in den Vereinigten Staaten von Amerika. Insgesamt gibt er einen Überblick über den positiven

Stand der breit angelegten kulturellen Beziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und den USA und zeigt zugleich weitere Ausbaumöglichkeiten dieser Beziehungen auf.

Hervorgehoben wird in dem Bericht die *Zusammenarbeit zwischen deutschen Schulen und Schulen der US-Streitkräfte*, die besonders auf der Grundlage von Eigeninitiative der Schulleitungen, Lehrer und Schüler gepflegt wird. Weiter geht daraus hervor, daß gegenwärtig auf der Grundlage von 190 Partnerschaftsverträgen zwischen deutschen und

amerikanischen Hochschulen jährlich etwa 3600 *amerikanische Studenten* und einer ebenso großen Zahl deutscher Studenten ein Studium im Partnerland ermöglicht wird. Große Bedeutung wird auch der Zusammenarbeit in den Bereichen darstellende und bildende Kunst, Musik, Theater, Bibliotheken und Archive beigemessen, die von direkter staatlicher Einflußnahme frei ist, aber von den Kultusministerien finanziell zum Teil erheblich gefördert wird. Einen besonderen Stellenwert hat neben den verschiedenen schon länger laufenden *Austauschprogrammen* (Austausch von Lehrern und Fremdsprachenassistenten, Prämienprogramm zur Förderung der Ausbildung ausländischer Schüler in der deutschen Sprache, Sprachkurse für amerikanische Schüler) das in den letzten Jahren angelaufene „*German-American-Partnership-Program*“, das auf deutscher Seite vom Pädagogischen Austauschdienst im Sekretariat der Kultusministerkonferenz betreut wird. Im Rahmen dieses Programms wurden auf der Grundlage von 150 Partnerschaften im Jahre 1982 bereits etwas mehr als 100 Austauschmaßnahmen durchgeführt, an denen ca. 1700 deutsche und 1600 amerikanische Schüler teilgenommen haben. Durch eine erhebliche Aufstockung der Fördermittel des Auswärtigen Amtes sowie eine erstmalige Unterstützung des Programms durch die amerikanische Seite konnten die Schulpartnerschaften im Jahr 1983 nahezu verdoppelt werden. Aufgrund dieser besonderen Anstrengungen wird die Zahl der am Austausch

beteiligten Schüler in diesem Jahr voraussichtlich auf je 3000 bis 3500 d. h. 6000 bis 7000 Austauschschüler im Rahmen dieses speziellen Programms ansteigen. Bei entsprechenden Werbemaßnahmen in den USA ist darüber hinaus eine weitere Aufstockung der Schulpartnerschaften bis Ende 1984 zu erwarten.

### „Eselsohr“ jetzt auch als Informationsdienst

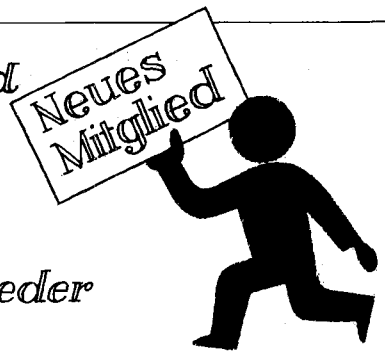
elo/„Eselsohr“, ein Pressedienst für Kinder- und Jugendbücher, ist jetzt auch als Informationsdienst erhältlich. Zahlreiche Anfragen haben die Herausgeberinnen veranlaßt, den Dienst ohne Abdruckrechte, aber für einen günstigeren Preis (DM 8,- monatlich), auch Fachleuten und interessierten Laien zugänglich zu machen. Für Redaktionen gilt weiterhin der Preis von DM 15,-, der vom Abdruckhonorar abgezogen werden kann.

„Eselsohr“ erscheint einmal monatlich und enthält Rezensionen von Neuerscheinungen, aktuelle Nachrichten und Berichte aus der Kinder- und Jugendbuchszene. Außerdem werden Bücher zu bestimmten Themenbereichen – z. B. Einschulung, Drogen usw. – vergleichend besprochen. Interessenten können ein kostenloses Probeexemplar bestellen bei:

Redaktion „Eselsohr“  
Kappelhofgasse 6, 6500 Mainz  
oder  
Drachenburgstraße 40, 5300 Bonn 2

*Nur ein starker Verband  
kann Ihre Interessen  
erfolgreich vertreten.*

*Werben auch Sie Mitglieder  
für den VolLiA!*



# BERICHT

Helmut GRAFF

## Zur Entwicklung und zum derzeitigen Stand der Bemühungen um das Fernlehrwerk

In den amtlichen Verlautbarungen zur auswärtigen Kulturpolitik taucht das Stichwort „Fernunterricht“ zum ersten Mal auf in dem Bericht der Enquête-Kommission „Auswärtige Kulturpolitik“ des Deutschen Bundestages vom 7. 10. 1975 (Bundestagsdrucksache 7/4121). Hier heißt es:

Sowohl für das Erlernen der deutschen Sprache und die Vermittlung eines zeitgemäßen Deutschlandbildes als auch für die Aus- und Fortbildung ausländischer Lehrer deutschsprachiger Fächer gewinnt der Fernunterricht steigende Bedeutung.

Für ausländische Lehrer sind Fernunterrichtskurse zu entwickeln, die die Teilnehmer dieser Kurse auf den Erwerb einer zusätzlichen Qualifikation vorbereiten, die sowohl vom Gastland als auch von der Bundesrepublik für die Tätigkeit an deutschen Schulen im Ausland anerkannt wird. Die Fernunterrichtskurse sind durch Teilnehmerseminare in der Bundesrepublik oder an zentralen Orten im Ausland zu ergänzen . . .

Schon in der Bundesrepublik, aber auch im Ausland sollte vor allem den Ehefrauen deutscher Staatsangehöriger, die im Ausland tätig sind, durch Fernunterricht die Gelegenheit gegeben werden, eine pädagogische Grundqualifikation zu erwerben, die eine Mitarbeit im Schulwesen ermöglicht. Eine solche Mitarbeit würde sich vor allem an bikulturellen Schulen, an denen nicht genügend deutschsprachige Lehrer zur Verfügung stehen, anbieten.

*(Zitiert aus: Der deutsche Lehrer im Ausland 23 (1976), Heft 1, S. 18)*

In der Stellungnahme der Bundesregierung zu diesem Bericht vom 23. 9. 1977 (Drucksache 8/927) wird diese Anregung aufgegriffen und mit einer entscheidenden Ergänzung versehen:

Darüber hinaus soll geprüft werden, ob – ähnlich wie es z. B. in Frankreich mit Erfolg geschieht – auch für den Schulunterricht selber Fernlehrgänge entwickelt werden können. Damit könnten zahllose schulische Versorgungsprobleme vor allem jüngerer Schüler im Ausland (aber auch kranker und nicht schulfähiger Kinder im Inland) spürbar erleichtert werden.

*(Zitiert aus: Der deutsche Lehrer im Ausland + MMM 1/1978, S. 6)*

Die Stellungnahme der Kultusministerkon-

ferenz zu diesen beiden Verlautbarungen vom 23./24. 11. 1978 nimmt die Vorschläge, Fernlehrgänge sowohl zur Aus- und Fortbildung von Auslandslehrern und Ortskräften als auch für deutsche Schüler im Ausland zu entwickeln, zur Kenntnis und fordert die Beteiligung der Länder bei der Planung und Durchführung dieser Projekte.

Wieweit sich aber schon 1978 die Aktivitäten verlagert hatten weg von einer Fortbildungsmaßnahme für Lehrer und hin zu einer Ausbildungsform für Schüler, zeigt der „Rahmenplan für Auslandsschulen, Sprachförderung und internationale Zusammenarbeit“ der Bundesregierung vom 14. 9. 1978. Hier ist nur noch von einem Fernlehrwerk für Schüler die Rede, und seine Notwendigkeit und die Schwierigkeiten bei seiner Entwicklung werden folgendermaßen beschrieben:

Trotz aller Bemühungen, die schulische Versorgung deutscher Kinder im Ausland durch einen geregelten, wenn auch teilweise begrenzten Unterrichtsbetrieb zu sichern, wird es immer noch zahlreiche Fälle geben, in denen dies nicht möglich ist. Für diese Fälle wird ein Fernlehrwerk – zunächst für die Grundstufe, sodann bis zum Abschluß der 10. Klasse – fertiggestellt und erprobt werden. Das wird in enger Zusammenarbeit mit der Kultusministerkonferenz und der von den Ländern getragenen Staatlichen Zentralstelle für den Fernunterricht geschehen. Eines der entscheidenden Probleme wird die Rückkopplung der Teilnehmer des Fernunterrichts im Ausland an eine deutsche Inlandszentrale sein. Vorarbeiten sind begonnen worden.

Mit der Entwicklung eines solchen Werkes wird Neuland betreten, weil alle bisher bestehenden Fernlehrwerke im Inland für Erwachsene bestimmt sind und daher keinerlei Methodik und Didaktik für Schüler vorhanden ist. Bereits vorliegende Erfahrungen anderer Länder werden dabei hilfreich sein können. Die Nachfrage nach einem solchen Werk läßt sich gegenwärtig nur schätzen. Interesse und Bedarf werden jedoch spürbar wachsen, sobald das benötigte Werk angeboten werden kann. Allein sein Vorhandensein kann vielen Eltern den Entschluß zur Übernahme einer Tätigkeit im Ausland erleichtern.

*(Zitiert aus: Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen. Dokumentation, Hrsg. v. Auswärtigen Amt, Bonn 1978, S. 20f.)*

Die Kultusministerkonferenz erkennt in ihrer Stellungnahme zum Rahmenplan vom 18. 1. 1979 diesen entscheidenden Adressatenwechsel, kommentiert ihn aber nicht weiter. Seit diesem Zeitpunkt jedenfalls findet man keine Äußerungen mehr zu „Fernunterrichtskursen“ für Lehrer, dafür um so größere Anstrengungen um die Verwirklichung eines Fernlehrwerks für deutsche Schüler im Ausland.

Darüber hat zuletzt R. Wagner in seinem Referat auf der 15. Hauptversammlung des VdLiA 1981 berichtet. Sie sind in Heft 4 (1981), S. 16ff. nachzulesen, weshalb sich hier ein längeres Zitat erübrigt. Die Frage, wie es damit jetzt, im Jahre 1984, steht und welche Bedeutung dem Fernlehrwerk im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik überhaupt zukommt, findet ihre Beantwortung in einer Dokumentation, die die Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht der Länder der Bundesrepublik Deutschland (ZFU) anlässlich einer gemeinsamen Tagung des Auswärtigen Amtes, Bundesverwaltungsamtes (ZfA) und ZFU am 10. 11. 1983 in Bonn zusammengestellt hat. Da diese Dokumentation bei der ZFU angefordert werden kann, wird hier darauf verzichtet, Einzelheiten aus ihren Beiträgen wiederzugeben. Statt dessen wird ein kurzer Überblick über die Entwicklung des Fernunterrichtswesens in Deutschland versucht, aus dem sowohl die Bedeutung der Arbeit der ZFU als auch der Stellenwert des Fernlehrwerks für Schüler deutlich werden kann.

Der Fernunterricht in Deutschland hat eine lange Tradition. Dazu nur einige Beispiele:

- 1856 Langenscheidt in Berlin verfaßt Korrespondenzbriefe in Französisch.
- 1860 Karnag bietet „Technische Selbstlehrbriefe“ mit Aufgaben an.
- 1904 Beim Verlag Bonnes und Hachfeld in Potsdam sind Ferrikurse zur Abiturvorbereitung erhältlich.

Die Weltkriege mit ihrer beruflichen und sozialen Destabilisierung der Gesellschaft sorgten dann für einen Aufschwung des Fernunterrichtswesens in größerem Ausmaß: Viele Erwachsene mußten ihre schulische oder berufliche Bildung nach dem jeweiligen Kriegsende möglichst schnell und effektiv nachholen. Die im Zusammenhang mit der wirtschaftlichen Entwicklung nach dem 2. Weltkrieg stark gewachsene soziale Mobilität steigerte darüber hinaus noch den Wunsch, über verbesserte Qualifikationsmerkmale besonders am sozialen Aufstieg teilzunehmen. Diese Entwicklung führte zu einem unkontrollierten, nur von der Gewerbeordnung abhän-

gigen Wildwuchs an Angeboten im privaten Fernlehrwesen in den 60er Jahren. Die für die Bildung zuständigen staatlichen Institutionen sahen sich vor die Notwendigkeit gestellt, hier ordnend, lenkend und fördernd einzugreifen. Das Ergebnis dieses Eingreifens war der im Oktober 1969 von den Ministerpräsidenten der Länder unterzeichnete „Staatsvertrag über die Errichtung und Finanzierung der Zentralstelle für Fernunterricht“, der 1973 und 1978 modifiziert und erneuert wurde. Die derzeit gültige Fassung, die vom 16. 2. 1978 stammt, trat am 1. 4. 1979 in Kraft.

Die schon im Vertrag von 1969 beschlossene „Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht der Länder der Bundesrepublik Deutschland“ (ZFU) begann ihre Arbeit am 1. Januar 1971 in Köln. Es ist eine Einrichtung des Landes Nordrhein-Westfalen. Ihre Aufgaben werden im Staatsvertrag u. a. so formuliert:

Die Zentralstelle hat die Aufgabe

1. die Entwicklung des Fernunterrichtswesens zu beobachten und sie durch Empfehlungen und Anregungen zu fördern,
2. die Länder in Fragen des Fernunterrichtes und des Prüfungsverfahrens für Fernunterrichtsteilnehmer zu beraten,
3. Auskünfte über Fernlehrgänge zu erteilen und über Möglichkeiten der Bildung durch Fernunterricht zu beraten,
4. Fernlehrgänge, die auf vertraglicher Grundlage unentgeltlich durchgeführt werden und allgemeine oder berufliche Bildung vermitteln, welche Gegenstand landesrechtlicher Regelungen ist, auf Antrag des Veranstalters zu überprüfen. (Art. 2)

Im Laufe der Zeit hat sie Fernlehrgänge überprüft, ob sie in fachlicher und pädagogischer Hinsicht sowie in der Betreuung der Teilnehmer geeignet waren, zweckentsprechend auf schulisch-staatliche Abschlüsse vorzubereiten. Ferner wurden die Vertragsbedingungen, insbesondere die Kündigungsvorschriften daraufhin überprüft, ob diese angemessen waren. Auch wurde staatlich überprüft, ob die Werbung für den betreffenden Lehrgang objektiv und zulässig war und übertriebene und irreführende Aussagen vermieden wurden. (Eigene Formulierung der ZFU)

Insgesamt dürfte die Arbeit der Zentralstelle dazu beigetragen haben, daß im Laufe der 70er Jahre das Fernlehrrmaterial inhaltlich verbessert, jeder Teilnehmer besser betreut und das Geschäftsgebaren im Fernlehrbereich korrekter wurde. Nach dem Fernunterrichtsschutzgesetz vom 1. 1. 1977 ist nun jeder angebotene Fernlehrgang mit Ausnahme derjenigen, die ausschließlich der Freizeitgestaltung und der Unterhaltung dienen, zulassungspflichtig. Wenn ein Lehrgang alle Kriterien erfüllt, erhält er von der ZFU ein staatli-

ches Gütesiegel mit Zulassungsnummer, das der Veranstalter in seiner Werbung verwenden kann. Die ZFU veröffentlicht einen „Ratgeber für Fernunterricht – mit amtlichem Verzeichnis aller zugelassenen Fernlehrgänge“, der in der 5. aktualisierten Auflage für 1983 vorliegt.

Durch die Ordnungs- und Überprüfungstätigkeit der ZFU ist Fernunterricht heute in der Bundesrepublik Deutschland zu einer neben den vielfältigen Ausbildungswegen des deutschen Bildungswesens gleichberechtigten Unterrichtsform geworden. Die Besonderheit dieser Form liegt darin, daß es sich bei ihr um Unterricht, also „Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten“ handelt,

bei der der Lehrende und der Lernende ausschließlich oder überwiegend räumlich getrennt sind und der Lehrende oder sein Beauftragter den Lernerfolg überwachen. (Ratgeber, S. 4)

Gerade diese Besonderheit des Fernunterrichts macht diese Form so interessant für Deutsche, die dauernd oder vorübergehend im Ausland arbeiten wollen und die oft durch fehlende Ausbildungsmöglichkeiten für ihre Kinder davon abgehalten werden. Denn nicht immer gibt es deutsche Auslandsschulen am Ort der Auslandstätigkeit, und vor der anderen Möglichkeit, ihre Kinder für diese Zeit in ein Internat in Deutschland zu geben, schrecken viele aus familiären, pädagogischen oder finanziellen Gründen zurück.

In diesem Dilemma bietet nun der Fernunterricht einen Ausweg an. Es sind spezielle „Fernlehrgänge für deutsche Schüler im Ausland“ entwickelt worden, die

inhaltlich ( . . . ) den Stoffplänen der jeweiligen Klassenstufe der deutschen Regelschulen (entsprechen) und ( . . . ) fernunterrichtsdidaktisch so aufbereitet (sind), daß Lernanleitung und Wissensvermittlung eng miteinander verknüpft sind. Durch sogenannte Elternbriefe sind Bezugspersonen in den Lernprozeß der Schüler einbezogen. Nach beendtem Auslandsaufenthalt können die Schüler in die entsprechende Jahrgangsstufe der Regelschule im Inland einsteigen. Möglich ist bei diesen Fernlehrgängen die Belegung von Einzelfächern oder Fächerkombinationen. Verfügbar sind z. Z. die Klassenstufen 0 (Vorschulklasse) bis 6 (6. Schuljahr).“ (Ratgeber, S. 10)

Diese letzte Angabe kann noch ergänzt werden: Zum 1. 8. 1983 lag das Material für die 7. Klasse vor, das für die 8. Klasse soll zum 1. 8. 84 zur Verfügung stehen. Der weitere Ausbau des Fernlehrwerks bis Kl. 10 ist vorgesehen.

Der Bereich der Primarstufe ist dabei abgedeckt durch ein „deutschsprachiges Fernunterrichtswerk für Kinder“, das die Deutsche

Fernschule für Primar- und Sekundarstufen e. V. in Gießen von 1979 an im Rahmen der „Projektförderung Primarstufe 1979–1982“ in Zusammenarbeit mit dem Auswärtigen Amt entwickelte. Für die Klassenstufen 5 bis 10 wurde von seiten der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen eine Ausschreibung vorgenommen. Den Auftrag zur Entwicklung des Lehrmaterials für diese Stufe erhielt das Institut für Lernsysteme (ILS) in Hamburg, aus dessen Information zum Fernlehrwerk im folgenden zitiert wird:

#### **Wie ist das Fernlehrwerk aufgebaut? – Das didaktische Konzept**

Der Schüler oder die Schülerin bekommt – wie in der „richtigen“ Schule auch – für jedes Fach (mit Ausnahme von Kunst und Arbeitslehre) ein Schulbuch. Zu dem Schulbuch haben erfahrene Lehrer *Leitprogramme* geschrieben – wir nennen die Unterrichtshefte –, die einen Weg vorgeben und anleiten, mit den Lernmitteln (Schulbücher und andere Arbeitsmaterialien wie Cassetten, Experimentierkasten, Atlas) umzugehen. Die Zahl der Unterrichtshefte hängt von der Wochenstundenzahl ab, die für das jeweilige Fach vorgegeben ist.

So sehen die Lehrpläne für die Klasse 5 z. B. 4 Wochenstunden im Fach Deutsch vor. Dementsprechend erhält jeder Schüler dieser Klassenstufe 4 Unterrichtshefte zum Fach Deutsch. Neben

## **Ihr Spezialist für Auslandsumzüge**



**Carl Grove**

Internationale Möbelspedition

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

Deutsch werden die Fächer Mathematik, Englisch, Erdkunde, Biologie, Physik, Arbeitslehre, Musik, Kunst und wahlweise evangelische oder katholische Religion unterrichtet. In Klasse 6 kommt das Fach Geschichte hinzu. Zusätzlich wird *auf Wunsch* für Kinder, die in einer französisch sprechenden Umgebung aufwachsen, ein Französisch-Lehrgang angeboten (5 Stunden in der Klasse 5 und 3 Stunden in der Klasse 6).

Das Lernlehrwerk umfaßt alle drei Schularten: *Hauptschule, Realschule, Gymnasium*. Die Unterrichtshefte sind auf das Niveau der Realschule ausgerichtet; Gymnasiasten erhalten zusätzlich Hefte oder Lektionen; Hauptschüler können bestimmte, besonders gekennzeichnete Teile weglassen. Von Klasse 7 an treten die Unterschiede im Anspruchsniveau stärker hervor. Daneben müssen sich von der Klasse 7 an die Gymnasiasten für eine zweite Fremdsprache entscheiden; sie können zwischen Französisch und Latein wählen.

Realschüler können freiwillig als zweite Fremdsprache Französisch wählen; wollen sie das nicht, müssen sie die Hefte des Fachs Arbeitslehre durcharbeiten. Hauptschüler bekommen keine zweite Fremdsprache; für sie ist die Arbeitslehre Pflichtfach. In Klasse 8 kommt für alle Schüler das Fach Politik hinzu.

Rechnet man das Unterrichtsangebot für alle Fächer zusammen, so ergeben sich z. B.

- 26 Wochenstunden für Klasse 5
- 31 Wochenstunden für Klasse 6
- 29 Wochenstunden für Klasse 7 und
- 30 Wochenstunden für Klasse 8.

Der gesamte Lernstoff wird auf 40 Wochen im Jahr verteilt. Eine „Unterrichtsstunde“ umfaßt nicht 60, sondern durchschnittlich 30 Minuten. Das ist weniger, als das Kind gewohnt ist, aber es kann ja auch ohne Ablenkung durch Mitschüler ganz konzentriert arbeiten.

Die Unterrichtshefte sind so geschrieben, daß der Schüler oder die Schülerin weitgehend ohne fachliche Hilfe arbeiten kann. Die Hefte sind im übrigen so gestaltet, daß sie auch dem Ergänzungsunterricht in einzelnen Fächern dienen können, wenn Ihr Kind am Ort zwar eine Tagesschule besucht, diese aber nicht – oder nicht voll – den deutschen Verhältnissen entspricht. In solchen Fällen besteht die Möglichkeit, anstelle des Gesamtlehrgangs das Material zu einem oder mehreren Einzel-fächern zu beziehen. Voraussetzung ist, daß der Schüler/die Schülerin nicht eine deutschsprachige Auslandsschule oder eine Begegnungsschule besucht, sofern die letztere zu qualifizierenden Abschlüssen der Sekundarstufen führt.

Wie die Eltern ihr Kind am besten unterstützen können, erfahren Sie im *Elternhandbuch*. Es enthält allgemeine Hinweise zu den Zielen der jeweiligen Klassenstufe und zum Lernverhalten von Kindern dieser Altersstufe, außerdem einige *Modellstundenpläne*. Darüber hinaus finden die Eltern hier für jedes Fach besondere Erläuterungen, z. B. über weitere Lernhilfen. Gerade ein allein lernendes Kind bedarf steter Ermutigung und verständnisvoller Hilfen.

Der Lernerfolg des Schülers wird in dreifacher

Weise überprüft. Die Unterrichtshefte enthalten zur *Lernkontrolle*

- Aufgaben, die der Schüler selbständig löst und anhand der mitgegebenen Lösungen überprüft. Er erfährt dadurch selbst sein ständiges Vorankommen.
- Aufgaben, deren Lösungen von den Eltern kontrolliert werden (die jeweilige Lösung steht im fachlichen Teil des Elternhandbuchs).
- am Ende eines jeden Unterrichtsheftes Aufgaben, deren Lösungen an die Fernschule einzusenden sind. Hier werden sie von qualifizierten und erfahrenen Lehrern korrigiert und – verbunden mit Vorschlägen für das weitere Lernen – zurückgesandt.

Die Ziele dieses Lehrgangs sind die gleichen Ziele, wie sie in den Schulen der Bundesrepublik verfolgt werden. Das Fernlehrwerk ist mit der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland abgestimmt worden. Die allgemeinen und besonderen Lernziele, der Lernstoff und die Aufgabenstellungen sind gleich; nur der Weg, den der Schüler gehen soll, entspricht seinen besonderen Lernbedingungen. Die Fernschule ist für den Schüler oder die Schülerin Ansprechpartner in allen schulischen Fragen. Dadurch wird gewährleistet, daß der Schüler bzw. die Schülerin später in Deutschland oder beim Besuch einer deutschen Schule im Ausland den Anschluß an die entsprechende Klassenstufe findet.

Hinweisen sollte man noch darauf, daß die Kosten für die Unterrichtshefte und die Pflichtschulbücher von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen übernommen werden. Die vom Staat für das Gesamtprojekt aufgewendeten Kosten belaufen sich nach Angaben von Abteilungspräsident Becker von der ZfA für den Zeitraum von 1979 bis 1983 auf 1,8 Millionen Mark. Wenn das Projekt 1986 abgeschlossen ist, wird die Summe voraussichtlich auf 2,9 Millionen Mark gestiegen sein.

Der kulturpolitische Stellenwert des Fernlehrwerks im Rahmen der deutschen auswärtigen Kulturpolitik dürfte unumstritten sein. Es wäre falsch, in ihm einen unliebsamen Konkurrenten für das deutsche Auslandsschulwesen zu sehen. Da es nur für deutschsprachige Schüler im Ausland gedacht ist, gibt es im Bereich der Begegnungsschulen von vornherein keine Überschneidungen. Und auch wenn es vorgekommen sein soll, daß Eltern ihre Kinder von deutschen Expertenschulen am Ort nahmen und z. B. bei der Deutschen Fernschule anmeldeten, weil sie sie mit Hilfe des Fernunterrichts besser fördern zu können glaubten, so ist das noch längst kein Indiz dafür, daß die Expertenschulen nun wegen des Fernlehrwerks um ihre Existenz fürchten müßten. Da, wo es möglich ist, die „räumliche Distanz zwischen Lehrendem und Lernen-

dem“ zu überwinden, wird man diesen Normalfall des pädagogischen Geschehens auch in Zukunft nicht ohne Not aufgeben. Aber gerade den Bedürfnissen der Schüler, deren Familien in abgelegenen Gebieten im Ausland leben und arbeiten, dürfte das Fernlehrwerk so weit entgegenkommen, daß die Befürchtung von Eltern in bezug auf eine angemessene schulische Grundbildung ihrer Kinder in Zukunft kein Grund mehr sein kann, attraktive berufliche Angebote aus dem Ausland abzulehnen.

Wie groß der Nachholbedarf in Sachen Fernunterricht in der Bundesrepublik heute noch ist, mag zum Schluß eine Zahl veranschaulichen: Während in Frankreich etwa 250 000 Schüler außerhalb des Mutterlandes fernunterrichtlich betreut werden, sind es in

Deutschland zur Zeit nur etwa 250. Dem Projekt wäre eine höhere Erfolgsquote dringend zu wünschen. Umfassende Informationen hierzu liefern:

Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht der Länder der Bundesrepublik Deutschland (ZFU)

Peter-Welter-Platz 2

5000 Köln 1 / Tel. (02 21) 23 55 38/39

Deutsche Fernschule für Primar- und Sekundarstufen e. V.

Sportfeld 2A

6300 Gießen / Tel. (06 41) 2 25 26

ILS Institut für Lernsysteme GmbH

Doberaner Weg 6-8

2000 Hamburg 73

Hans-Joachim REICHENBACH

## Weiterbildungsprogramme für deutschsprechende Ortskräfte von Auslandsschulen;

Auf der Mitgliederversammlung, die während der 16. Hauptversammlung des VdLiA in Würzburg am 29. Juli 1983 stattfand, wurden unter anderem zwei Anträge (Nr. 9 und Nr. 21) angenommen, die sich mit Fortbildungsmaßnahmen bzw. -einrichtungen in der Bundesrepublik Deutschland befassen. Von *einer* Möglichkeit soll in den folgenden Ausführungen die Rede sein.

Seit 1959 gibt es in der Bundesrepublik Deutschland ein Weiterbildungsprogramm, das sich jeweils über ein Jahr erstreckt. Ursprünglich war dieses Programm für deutschstämmige Ortskräfte von Auslandsschulen eingerichtet, im Laufe der Jahre aber erweiterte sich der Teilnehmerkreis, so daß sich heute die Aktion an deutschsprechende Lehrer und (Vorschul-) Erzieherinnen wendet, die an deutschen Auslandsschulen arbeiten. Das Programm wird durchgeführt vom Auswärtigen Amt in Verbindung mit dem BVA -ZfA- und von den Kultusministerien der einzelnen Bundesländer in Zusammenarbeit mit dem Pädagogischen Austauschdienst im Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK).

Die Teilnehmer sind ausgebildete deutschsprechende Lehrer und Lehrerinnen sowie

Vorschulerzieher(innen). Ihnen wird entsprechend ihrer Vorbildung während ihres Aufenthaltes „die Möglichkeit zur Hospitation und/oder beruflicher Tätigkeit an deutschen Schulen des Primar- und Sekundarbereichs bzw. Kindergärten, Vorklassen, Eingangsstufen o. ä. und an Ausbildungsstätten im Elementarbereich geboten.“ (Siehe: Weiterbildungsprogramm für deutschsprechende Lehrer (Ortskräfte) von Auslandsschulen / Merkblatt für Bewerber).

Neben Hospitation und Unterrichten besteht die Möglichkeit, Kurse an Pädagogischen Hochschulen zu besuchen.

Die einzelnen Bundesländer bieten entsprechend ihren Stellenangeboten unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten an:

1. als selbständig unterrichtende Lehrer mit BAT (Bundesangestelltentarif) Vergütung, die von der übernommenen Unterrichtsverpflichtung abhängt und in der Regel zwischen DM 1000,- und DM 1800,- brutto beträgt.
2. als Lehrer mit Stipendium, die von Seminaren und/oder Schulen betreut werden. Das Stipendium wird vom Kultusministerium des betreffenden Bundeslandes gewährt und liegt monatlich zwischen DM 750,- und DM 950,-.

3. als Lehrer mit Stipendien an Pädagogischen Hochschulen und Möglichkeiten zur Hospitation an Schulen.
4. als Erzieherinnen im Elementarbereich. Hier wird auf Antrag ein Stipendium gewährt. Es beträgt gegenwärtig monatlich DM 950,- zuzüglich Aufwendungen für Versicherungen.

Weitere Einzelheiten (Voraussetzungen für eine Bewerbung, Unterlagen für die Bewerbung, organisatorische Fragen, finanzielle Regelungen, Versicherung, berufliche Weiterbildung, Einführungstagungen, Erfahrungsbericht u. a.) zu den oben gemachten Angaben sind verschiedenen Merkblättern zu entnehmen. Diese Informationen, mit den Anschriften der zuständigen Ämter bzw. Behörden in der Bundesrepublik, erhält man bei den diplomatischen und konsularischen Vertretungen der Bundesrepublik Deutschland.

Die Teilnehmer am Weiterbildungsprogramm sollen sich während ihres Aufenthaltes in Deutschland fachlich, didaktisch und methodisch weiterbilden. Die Fähigkeiten und Kenntnisse, die bei der Arbeit an einer deutschen Schule im Inland erworben werden, sollen die Teilnehmer in die Lage versetzen, an ihrer Schule im Heimatland neue Unterrichtsformen, -inhalte und -gestaltungen zu erproben und zu praktizieren. Daher ist nach Abschluß des Weiterbildungspro-

gramms die Tätigkeit an der Heimatschule für mindestens zwei weitere Jahre verpflichtend.

Neben ihrer eigentlichen Arbeit wird den Teilnehmern die Gelegenheit gegeben, gleichsam vor Ort, Einblicke in die Vielfalt des deutschen Bildungswesens zu nehmen. Überdies bietet sich ihnen die Möglichkeit, ihr Bild, das sie von Deutschland und den Deutschen haben, zu konkretisieren und aktualisieren. Während ihres Aufenthaltes in Deutschland haben sie Gelegenheit, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern bzw. zu ergänzen.

Als Ergänzung zum bestehenden einjährigen Fortbildungsprogramm für deutschsprechende Lehrer (Ortskräfte) von Auslandsschulen ist die Einführung von Halbjahreskursen für Fachlehrer „Deutsch als Fremdsprache“ gedacht. Diese Veranstaltungen sollen 1984 zum ersten Mal durchgeführt werden. Einzelheiten, die finanzielle Regelungen, Teilnehmerkreis, organisatorische Fragen, Bewerbungsvoraussetzungen etc. betreffen, können Interessenten einem „Merkblatt für deutsche Auslandsschulen“ – Weiterbildungsprogramm für deutschsprechende Lehrer von Auslandsschulen / Sechsmonatiges Förderprogramm für Fachlehrer „Deutsch als Fremdsprache“ herausgegeben von der KMK entnehmen. Dieses Info-Blatt sowie Bewerbungsunterlagen sind bei den diplomatischen und konsularischen Vertretungen der Bundesrepublik Deutschland erhältlich.

Werner LICH

## Weiterbildungsprogramm für deutschsprechende Ortskräfte von Auslandsschulen;

### *Gestaltung der Einführungsphase*

aus „Pressemitteilungen des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 18. 10. 1983“

I. Das Weiterbildungsprogramm wird seit 1974 durch eine ca. einmonatige Einführungsphase (4. bis 31. Januar) eingeleitet, die sich gliedert

1. in eine 3- bis 4-tägige Einführungstagung für die Programmteilnehmer und ihre Betreuer,

2. in einen 3- bis 3 1/2-wöchigen Sprach- und Orientierungslehrgang, der die ausländischen Lehrkräfte auf Leben und Arbeit in der Bundesrepublik Deutschland vorbereiten soll.

Nach den Erfahrungen des Pädagogischen Austauschdienstes ist der Verlauf dieser Einführungsphase mitentscheidend für den Erfolg des Programms. Der Pädagogische Austauschdienst hat sich daher um eine zusammenhängende Konzeption für die gesamte Einführungsphase bemüht, die im Rahmen

des Weiterbildungsprogramms 1983/84 erstmals erprobt werden soll.

II. Ziel der Einführungsphase ist die optimale Vorbereitung der Teilnehmer und ihrer Betreuer

- auf die Anforderungen und Probleme des Weiterbildungsprogramms;
- auf Fragen und Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dem Leben in der Bundesrepublik Deutschland.

Die angestrebte optimale Vorbereitung auf den einjährigen Deutschlandaufenthalt im Rahmen des Weiterbildungsprogramms soll die Teilnehmer in die Lage versetzen, ihren Aufenthalt so zu organisieren, daß sie – ebenso wie ihre Schüler im Heimatland – möglichst viel Nutzen davon haben. Folgende Aufgaben müssen im Hinblick auf dieses Ziel im Verlauf der Einführungsphase erfüllt werden:

1. Überprüfung und gezielte Förderung der sprachlichen Kompetenz der Programtteilnehmer soweit nötig und im Hinblick auf die Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit möglich;
2. Landeskundliche Orientierung im Hinblick auf eine Förderung des Verständnisses für die Wirklichkeit der Bundesrepublik Deutschland (Geographie, soziale und politische Aspekte, kulturelle Situation) und auf Bereitstellung von Kategorien, unter denen Texte und Erfahrungen für den Unterricht im Heimatland gesammelt werden können;
3. Vorbereitung auf die zukünftige Aufgabe (allgemeine Orientierung über das Bildungswesen und den Bereich Jugend/Schule/Ausbildung; spezielle Orientierung über die Aufgaben und Möglichkeiten im Rahmen des Weiterbildungsprogramms);
4. Hilfen zur Integration in die deutsche Umwelt.

Diese verschiedenen Aufgaben sind nicht als isolierte Veranstaltungsinhalte zu behandeln, sondern sollen in handlungsorientierten Projekteinheiten angegangen werden. Dabei sollen die Teilnehmer möglichst selbst aktiv werden und sich unter Anleitung von Tutoren ihre Aufgaben selbst suchen. Allerdings wird sich aus organisatorischen Gründen auch weiterhin die bisherige Zerteilung der Einführungsphase in eine Einführungstagung mit Teilnehmern und Betreuern und einen Sprach- und Orientierungskurs nicht vermeiden lassen.

Sinn der Einführungstagung ist

- die Begegnung von Teilnehmern und Betreuern;
- die Erörterung der Rolle und Aufgabe von Teilnehmern und Betreuern;
- der Erfahrungsaustausch über die Weiterbildungsmöglichkeiten im Rahmen der einzelnen Einsatzformen mit den Betreuern sowie mit Teilnehmern des Vorjahres;
- die Absprache von Einzelheiten zur Vorbereitung des Aufenthaltes am Weiterbildungsort.

Alle weiteren Ziele müssen im Rahmen des anschließenden Sprach- und Orientierungskurses verwirklicht werden:

1. Überprüfung und gezielte Förderung der sprachlichen Kompetenz durch
  - Deutsch hören und sprechen;
  - Beschäftigung mit Dingen in deutscher Sprache, d. h. sprachliche Fortbildung vollzieht sich bei der Auseinandersetzung mit landeskundlichen Sachverhalten und in der Begegnung mit deutschen Gesprächspartnern. Die Vermittlung einer Systematik kann nicht Ziel der sprachlichen Förderung sein, da sie in drei Wochen ohnehin nicht zu erzielen ist. Das schließt nicht aus, daß die Sprachtätigkeit der Teilnehmer ständig beobachtet und analysiert werden muß.

# Umzug?

## PETER GANATZ

**Intern. Möbelspedition – Lagerung**

**Gärtnerstr. 8 – 7630 Lahr/Baden-Württ.**

**Telefon (0 78 21) 2 67 00**

Ihr Spezialist für Auslandszüge mit freundlichem, geschultem Fachpersonal.

Dadurch sollen den Teilnehmern Sprachfunktionen etc. und ihre Wirkungen bewußt gemacht werden. Zugleich erlaubt dieses Verfahren die Korrektur von Fehlerbündeln, wenn dies erforderlich erscheint. Teilnehmer, die sich als sprachlich wider Erwarten schwach erweisen, sollten auf einem Elementarniveau in die für den Weiterbildungsaufenthalt grundlegenden Verständigungssituationen eingeführt werden. Hier müßte gegebenenfalls ein besonderes Stützangebot bereitgestellt werden.

2. Landeskundliche Orientierung:
  - a) Orientierung am Ort:  
Zurechtfinden / Nahverkehrssystem / Ortsbild / kulturelles Angebot etc.;
  - b) Orientierung in Deutschland:  
Geographie / Wirtschaft / überregionale Verkehrssysteme / Erholungsgebiet etc.;
  - c) Orientierung in der Gesellschaft:  
gesellschaftliche Struktur / Prinzipien der ges.-politischen Organisation / aktuelle politische und gesellschaftliche Probleme / Beziehungen zu den Heimatländern etc.;
  - d) Orientierung in der kulturellen Welt:  
lokales-überregionales Kulturangebot / Massenmedien / traditionelle-alternative Kultur / moderne Literatur etc.;
  - e) Orientierung über die Welt der Jugend:  
Jugend, Schule und Beruf / Generationskonflikt in der Bundesrepublik Deutschland / Jugend und die Zukunft etc. . .
3. Vorbereitung auf die zukünftige Aufgabe (vgl. auch Einführungstagung):
  - a) Strukturen des Bildungswesens;
  - b) Schulbesuche und Hospitationen mit Beobachtungs- und Berichtsaufgaben;
  - c) Diskussion wichtiger pädagogischer Prin-

zipien / Erörterungen von Aspekten der gegenwärtigen didaktischen Debatte;

- d) Überlegungen zur Didaktisierung von Materialien;
  - e) Überlegungen zum Transfer der Erfahrung in Deutschland auf das Heimatland;
  - f) Informationen zum Thema „Deutsch als Fremdsprache“.
4. Hilfen zur Integration:
    - a) Wie besteht man Situationen wie Ausländeramt, Gesundheitsamt, Krankenkasse etc.?
    - b) Wo kann man einkaufen?
    - c) Begegnungsmöglichkeiten mit Deutschen etc.

Die Auseinandersetzung mit den genannten Themenbereichen soll zugleich dazu beitragen, die Folgen des Kulturschocks für die ausländischen Lehrer zu mildern. Dies erscheint um so notwendiger als

- viele Programmteilnehmer nur unzureichende oder stark vorurteilsbehaftete Informationen und Erwartungen zum Leben in der Bundesrepublik Deutschland haben;
- die Beschäftigung mit Schule und mit Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland ein Vorverständnis des kulturellen Hintergrundes besonders im Hinblick auf den Themenkreis „Jugend, Schule, Ausbildung“ voraussetzt.

Ein gewichtiges Nebenprodukt ist schließlich die Tatsache, daß das Lernen in der Gruppe während der Eingangsphase des Deutschlandaufenthaltes Sicherheit und Geborgenheit gibt, obwohl gerade der Beginn eines Auslandsaufenthaltes durch eine fremde und fremdsprachige Umgebung in einer Atmosphäre der Verunsicherung stattfindet.

## Mitarbeiter dieses Heftes

Ernst Jürgen BERNBECK, Apartado postal 01-183, San Salvador, El Salvador C.A.

Gert FISCHER, Caracas-Venezuela, Apartado 60.397

Jochen LEHMANN, Deutsches Pädagogisches Seminar, Jose Hernandez 2247, 1426 Buenos Aires, Argentina

Michael OSTERTAG, Colegio de Goethe Casilla C.232, Asunción Paraguay

Johannes HABERKORN/Rolf CENTNER, Colegio Aleman, Casilla 16171, Avenue Antonio Varas 666, Santiago/Chile

---

# AUSLANDSSCHULEN

---

Jochen LEHMANN

## Das deutsche Pädagogische Seminar in Buenos Aires

Im Auslands-Kunze steht es nicht, auch mancher deutschen Kultusbehörde ist es unbekannt, der eine oder andere Auslandslehrer hat vielleicht schon mal etwas davon gehört, obwohl es in den Vorbereitungskursen in Valencia kaum Erwähnung finden dürfte (oder doch?) – kurzum, eine Selbstdarstellung dieser besonderen Institution im Auslandsschulwesen ist dringend nötig: nicht nur wegen des Modellcharakters, sondern auch im Hinblick auf die zahlreichen Veröffentlichungen und Projekte des Deutschen Pädagogischen Seminars, deren Kenntnis Interessierte zum Erfahrungsaustausch anregen und vielleicht manche Doppelarbeit vermeiden könnte.

Seit 1959 besteht das Deutsche Pädagogische Seminar. Als die ca. 25 deutsch-argentinischen Schulen in den 50er Jahren ihre Pforten wieder öffnen durften, stellte sich bald ein empfindlicher Mangel an ausgebildeten Deutsch-Lehrern heraus. Das Seminar sollte diesem Mangel abhelfen. Zwischen 1959 und 1971 wurden hier 224 Lehrer, die bereits unterrichtet, nach deutschen Lehrplänen in einem dreijährigen Studium für den Deutsch-Unterricht an Primarien ausgebildet.

1979 wurde der deutschen Abteilung eine spanischsprachige Abteilung nebengeordnet. Die Studenten des Deutschen Pädagogischen Seminars unterzogen sich einer Doppelausbildung:

Während sie im argentinischen Magisterio in drei Jahren den Abschluß als staatlich anerkannter Primarlehrer erlangten, wurden sie gleichzeitig von deutschen Dozenten im Hinblick auf einen qualifizierten Abschluß als Deutschlehrer unterrichtet.

Dieses Studium hatte zwei gravierende Mängel: Der deutschsprachige Ausbildungsgang schloß nicht mit einem offiziellen Titel ab, das Studium war als Ganztagesstudium organisiert und stand damit im Gegensatz zu den hiesigen Hochschul-Gepflogenheiten, ein Studium entweder am Vormittag oder am Nachmittag oder am Abend abzuleisten. Es war aber doch ein wichtiger Schritt hin zur Öffnung auf das argentinische Schulwesen

getan worden, der zwangsläufig eine Lösung nach sich zog, die 1975 realisiert werden konnte:

Die argentinischen und deutschen Fächer wurden zu einem bilingualen Studiengang verbunden, in dem ca. 50% der Fächer auf spanisch, 35% auf deutsch und 15% als direkt bilinguale Fächer in beiden Sprachen unterrichtet werden.

Nach drei Jahren (1978) erhielten zum erstenmal in Argentinien Primarlehrer einen offiziellen nationalen Titel, der zum Unterricht des nationalen Programms und der deutschen Sprache in der Primaria berechtigte. Da zwischen Argentinien und Paraguay ein Kulturabkommen besteht, das die gegenseitige Anerkennung der Titel im Bildungswesen einschließt, gilt der Abschluß auch als offizieller Titel in Paraguay. Leider gilt das nicht für Uruguay oder gar Chile.

An dieser Stelle mag bereits hingewiesen sein auf die deutliche Beschränkung unserer Ausbildungsmöglichkeiten, wie sie aus der Offizialisierung der deutschen Abteilung resultieren: Da die staatlichen Bestimmungen für den tertiären Bildungsbereich den argentinischen Sekundarabschluß voraussetzen und weder Gasthörer noch die Prüfung Externer erlaubt sind, weil die regelmäßige Anwesenheit im Unterricht neben ausreichenden Noten als unabdingliche Voraussetzung für einen erfolgreichen Studienabschluß angesehen werden, ist vielen Interessenten aus Uruguay, Brasilien, Bolivien und Chile, aber auch aus Argentinien selbst die Aufnahme praktisch verwehrt, weil sie diese Bedingungen nicht erfüllen können.

Dies ist um so bedauerlicher, weil qualifizierte DaF-Lehrer in diesen Ländern dringend gebraucht werden und weil das Deutsche Pädagogische Seminar dazu die personellen, technischen und materiellen Voraussetzungen bietet.

Andererseits wurde mit der staatlich anerkannten bilingualen Ausbildung eine eindeutige Integration ins argentinische Bildungswesen vollzogen, die für Bewerber und Schulen

im Lande von so großem Vorteil ist, daß dieser Wermutstropfen geschluckt werden muß.

Zu einer argentinisch-deutschen Schule gehört i. a. ein Kindergarten, der eine wichtige Zubringerfunktion für die Privatschule erfüllt. Diese vorgegebene Struktur führt zu erstem Deutsch-„Unterricht“ bereits im Kindergarten.

Das Deutsche Pädagogische Seminar wandte deshalb recht bald sein Interesse dem frühen gesteuerten Zweitspracherwerb zu. Ausgehend von einer grundlegenden Analyse des deutsch-argentinischen Schulsystems und der Realität des Deutschunterrichts in Argentinien<sup>1</sup> wurde in langjähriger Arbeit ein Deutsch-Kurs entwickelt, der im Sinne des kommunikativen Ansatzes ein Lernprogramm anbietet, das ganzheitlich auf die Persönlichkeit des Kindes im Kindergarten abgestellt ist. Dieser Kurs wird seither mit großem Erfolg an vielen deutsch-argentinischen Schulen bzw. Kindergärten (und weit über diesen Raum hinaus) praktiziert. Er hat den Grundkurs von H. Schuh und dessen Konzeption eines 20minütigen Deutschunterrichts abgelöst<sup>2</sup>.

Da unausgebildete Kindergärtnerinnen die anspruchsvolle Methode sinnvoll dosierter Zweisprachigkeit nicht ohne weiteres anwenden können, organisierte das Deutsche Pädagogische Seminar für schon tätige Kindergärtnerinnen umfangreiche Jahresfortbildungskurse und bemühte sich zugleich um die Anerkennung einer bilingualen Kindergärtnerinnenausbildung. Seit letztem Jahr konnte solch' ein neuer Lehrgang mit staatlicher Anerkennung eingerichtet werden, so daß das Deutsche Pädagogische Seminar seither bilinguale Kindergärtnerinnen und Primarlehrer in dreijährigem Studium ausbildet.

Das Studium beinhaltet ein für beide Fachrichtungen gemeinsames erstes Jahr (Verhinderung allzu früher Spezialisierung/Erweiterung des Blicks auf das benachbarte Berufsfeld/Orientierung für Unentschlossene/Ökonomie des Personal- und Mitteleinsatzes).

Während das erste Jahr vornehmlich der theoretischen Grundlegung in den einzelnen Fächern dient, sind im 2. und 3. Studienjahr Theorie und Praxis eng verbunden.

Sobald im 2. Studienjahr die Spezialisierung eintritt, unterrichten die Studenten in den einzelnen argentinisch-deutschen Schulen. Jeder Donnerstag ist Praxistag, an dem im Beisein eines Dozenten des Seminars der gemeinsam vorbereitete Unterricht durchgeführt und anschließend ausgewertet wird.

Nicht nur der Student, sondern auch der

Dozent sieht sich hier immer wieder mit der Schulpraxis konfrontiert, was direkt auf die Qualität der Vorlesungen im Seminar zurückwirkt.

Im 3. Studienjahr erstreckt sich die Schulpraxis auf die Hälfte aller Unterrichtsveranstaltungen, wobei der Student in den verschiedenen Klassenstufen der Primarien weitgehend selbständig mehrere Wochen lang unterrichtet. Zurückgekehrt ins Seminar, folgen ausführliche Evaluationsphasen über das vor Ort Gesehene.

Bislang sind 5 Schulen in Buenos Aires Ausbildungsschulen, die der Student im 2. und 3. Studienjahr genau kennenlernt. Seminar und Schulen profitieren von dieser Zusammenarbeit in vielerlei Hinsicht.

Seit Beginn dieses Jahres wurde der Ausbildungssektor des Deutschen Pädagogischen Seminars noch einmal erweitert. Nach langen Verhandlungen konnte an einer angesehenen staatlichen Sprachenhochschule in Buenos Aires ein Ausbildungsgang eingerichtet werden, der innerhalb von drei Jahren zum nationalen Titel eines Sekundarlehrer für DaF führt. Das Deutsche Pädagogische Seminar bringt sich in dieser Ausbildung im Bereich der methodischen Fächer ein, während das Goethe-Institut die Sprachausbildung und der DAAD den linguistischen und kulturhistorischen Teil übernehmen.

Somit bestehen nun in Buenos Aires staatlich anerkannte qualifizierte Ausbildungsgänge für DaF-Lehrer vom Vorschul- bis zum Sekundarbereich. – Damit nicht allein Interessenten aus Buenos Aires am Deutschen Pädagogischen Seminar studieren können, wurde auf privater Basis ein kleines Internat eingerichtet, in dem Studenten aus den Provinzen des Landes und aus Paraguay wohnen können. Die Ausbildung am Deutschen Pädagogischen Seminar ist kostenlos, auch dies ein einmaliger Vorzug in einem Lande, das in privaten Institutionen hohe Kursgebühren verlangt.

Bedürftige Studenten erhalten ein Stipendium, so daß jeder Student (wenn auch bescheiden) materiell abgesichert ist und nicht durch umfänglicheren Nebenerwerb seinen Lebensunterhalt finanzieren muß.

Zur Zeit studieren 70 Studenten am Seminar, in der überwiegenden Mehrheit junge Damen. Die bescheidene sozial-ökonomische Situation eines Lehrers in Argentinien macht diesen Beruf für viele männliche Interessenten unattraktiv. Der Lehrerberuf wird weithin als Zweiterwerbsmöglichkeit angesehen. Ein normales Lehrergehalt ermöglicht schon

kaum einer alleinstehenden Person einen bescheidenen Lebensunterhalt, eine Familie kann damit nicht finanziell abgesichert leben. Mit dieser Realität ist auch unsere Ausbildung konfrontiert.

Eine pädagogische Grundeinstellung, die von einem selbständig seinen Unterricht planenden Lehrer ausgeht, der kritisch (bei entsprechender Zeit) Lehr- und Lernmaterial mustert und verändert, wird angesichts der Schulwirklichkeit dauernd in Frage gestellt.

Die Chancen der Absolventen einen angemessenen Arbeitsplatz zu finden, sind nach wie vor sehr hoch und werden es auch noch lange bleiben. Den 15 Primaria-Lehrern, die am Ende dieses Jahres das Institut verlassen, werden im Großraum Buenos Aires ca. zwanzig Stellen und in den Provinzen des Landes noch einmal zehn weitere Arbeitsplätze angeboten, und dies allein an den argentinisch-deutschen Schulen. Leider werden noch immer nicht alle bilingual qualifizierten Lehrer in der spanischen wie in der deutschen Abteilung eingesetzt, so daß die Ausbildung noch nicht ausreichend mit der beruflichen Tätigkeit verzahnt ist. Aber es ist unverkennbar, daß die Entwicklung der deutsch-argentinischen Schulen den bilingualen Einsatz immer notwendiger macht.

Die meisten Studenten kommen aus Buenos Aires und Umgebung, nur 10–15% kommen aus dem Innern des Landes, einige wenige aus Paraguay. Da die großen Schulen der Hauptstadt eine große Anziehungskraft ausüben, war es bislang sehr schwer, Absolventen für die deutsch-argentinischen Schulen in den Provinzen zu gewinnen. In letzter Zeit ist allerdings ein Trend auch zu den kleineren Schulen in den Vororten von Buenos Aires und im Landesinnern zu verzeichnen.

Obwohl neben dem argentinischen Sekundarabschluß das Sprachdiplom II zu den Aufnahmebedingungen des Deutschen Pädagogischen Seminars zählt, lassen die Sprachkenntnisse mancher Studenten im Hinblick auf die Anforderungen in der Ausbildung zu wünschen übrig. Noch immer aber geben mehr als die Hälfte aller Studenten Deutsch als ihre Muttersprache an, dementsprechend finden wir sogar bei Betrachtung der Nationalität der Eltern noch zahlreiche Nicht-Argentinier:

Das Seminar ist bemüht, viele Interessen-

ten zu finden, damit eine Auswahl der qualifiziertesten möglich ist. Im letzten Jahr traten von ca. 50 Bewerbern 27 endgültig das Studium an. Erfahrungsgemäß rechnen wir mit einer Abbruchquote von ca. 8% pro Jahr. Von den in diesem Jahr aufgenommenen Studenten wollen 30% bilinguale Primarlehrer werden.

Dank des neuen Gebäudes, in dem das Seminar seit März dieses Jahres untergebracht ist, können wir nun wesentlich werbewirksamer an die Öffentlichkeit treten, als das bisher der Fall war. Und tatsächlich bieten wir auch den Studenten im Vergleich mit ähnlichen Einrichtungen geradezu optimale Lernbedingungen: großzügig bemessene, individuell gestaltete „Klassen“-Räume, Spezialräume für Werken, Musik und Medienkunde mit jederzeit freiem Zugang zu allen technischen Apparaten und Medien, eine umfangreiche Bibliothek (über 10 000 Bände) mit 15 Arbeitsplätzen und eine Zeitschriftenabteilung, die regelmäßig ca. 20 wissenschaftliche Zeitschriften bezieht und auswertet, Vervielfältigungsmöglichkeiten im Hause, Studenten-Teeküche, abschließbare Schrankfächer für jeden Studenten etc.

Die relativ kleine Studentenzahl und das überschaubare Dozenten-Kollegium (ca. 20 Lehrkräfte, darunter 5 aus der Bundesrepublik vermittelte Dozenten) schaffen eine sehr persönliche Atmosphäre, die in der Megapolis Buenos Aires geradezu eine Oase darstellt. Zu dieser persönlichen Note tragen nicht nur die zahlreichen Arbeitsgemeinschaften für Studenten (Puppentheater, Flötenspiel, Orchester, Werken) und die regelmäßigen Studienfahrten bei, sondern auch die von den Studenten im Hause selbständig organisierten Feste für Eltern und Freunde, Ausstellungen deutscher oder argentinischer Künstler im Foyer des Hauses und Formen geselligen Beisammenseins wie z. B. unser „Kneipenkino“, in dem bei Käsebrot und Wein interessante Filme zu sehen sind.

Die Ausbildung hängt eng mit der Fortbildung zusammen, dem zweiten Tätigkeitsbereich des Deutschen Pädagogischen Seminars. Wir nutzen alle Möglichkeiten, um Lehrer weiter zu qualifizieren. Jedes Jahr finden allein ca. 15 Fortbildungskurse von zwei bis dreimonatiger Dauer im Hause selbst statt. Diese Art der Fortbildung wird allerdings in

| Nationalität | argentinische | deutsche | paraguayische | schweizerische | österreichische |
|--------------|---------------|----------|---------------|----------------|-----------------|
| des Vaters   | 60%           | 38%      | 5%            | 3%             | 3%              |
| der Mutter   | 66%           | 22%      | 4%            | 5%             | 3%              |

letzter Zeit von uns immer kritischer betrachtet, weil die langen Fahrzeiten in Buenos Aires bei der gegenwärtigen wirtschaftlichen Misere für viele Interessenten den Besuch der Kurse fast unmöglich machen. Wir werden deshalb ab 1984 vor Ort in sogenannten Kompaktkursen (insgesamt 12stündige Kurse an jeweils drei aufeinander folgenden Nachmittagen bei Freistellung der fortzubildenden Lehrkräfte vom Unterricht) an den einzelnen Schulen die Fortbildung durchführen. Der erste Modellkurs dieser Art ist soeben erfolgreich in den südlichen Vororten der Stadt abgeschlossen worden.

Jedes Jahr veranlaßt das Deutsche pädagogische Seminar knapp einwöchige Kurse unter einem zentralen Thema in fünf wichtigen Zentren des Landes, außerdem in Montevideo und in letzter Zeit auch in Asunción und São Paulo.

In diesem Jahr beschäftigten wir uns mit Lernspielen für den DaF-Unterricht in der Primaria und im Kindergarten, im letzten Jahr mit Übungsformen im Fremdsprachen-Unterricht, im nächsten Jahr wird unser zentrales Thema die Rezeption und Produktion von Texten im DaF-Unterricht der Primaria und im Kindergarten sein. Das Grundkonzept dieser Fortbildungsgänge bleibt dabei immer gleich: Die Teilnehmer erstellen aufgrund der vom Tagungsleiter gegebenen allgemeinen Anregungen (die Basis-Texte werden den Teilnehmern vor Kursbeginn zugesandt) in Gruppenarbeit konkretes Unterrichtsmaterial für ihre jeweilige Klasse, das noch innerhalb der Tagung in diesen Klassen ausprobiert und danach kritisch überprüft wird. Die zusammengestellten Materialsammlungen werden nach Abschluß aller Tagungen vom Deutschen Pädagogischen Seminar überarbeitet und allen interessierten Schulen zugestellt.

In Buenos Aires selbst veranstalten wir jedes Jahr ein bis zwei Fortbildungstagungen, zu denen wir für eine Woche die entsprechenden Fachleute aller deutschen Schulen in Argentinien und den angrenzenden Ländern einladen. Die Vertreter der Schulen sollen dann als Multiplikatoren die Ergebnisse solcher Tagungen in ihre Schulen tragen. In diesem Jahr fand z. B. eine Medientagung statt, die den Medienfachleuten der Schulen den Einsatz des Arbeitsprojektors (overhead) und des Filmprojektors im DaF-Unterricht der Primaria demonstrierte.

Alles in allem erreichen wir jährlich ca. 400 Lehrer mit diesen Fortbildungsveranstaltungen.

Neben diesen beiden öffentlichkeitswirksa-

men Aufgaben betreibt das Seminar auch das stille Geschäft wissenschaftlicher Forschung. Fast zwanzig Broschüren bzw. Bücher wurden in den letzten Jahren von den deutschen Mitarbeitern veröffentlicht. Sie umfassen Bestandsaufnahmen zum Deutschunterricht in Argentinien, Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb, Unterrichtsprogramme für Kindergarten und Primaria und Handreichungen für einzelne Aspekte der unterrichtspraktischen Arbeit.

Zur Zeit beschäftigen wir uns sehr intensiv mit Alternativ- und Zusatzmaterialien für die Klasse zwei bis vier der Primaria. Die Erstellung dieses Materials verläuft in drei Phasen: Im ersten Jahr werden die Materialien unter Leitung eines am Deutschen Pädagogischen Seminar vermittelten Dozenten mit einer wöchentlich tagenden Arbeitsgruppe interessierter Primarlehrer ausgearbeitet und in den Unterricht eingebracht.

Im zweiten Jahr werden sie von einer weiteren Lehrergruppe unter Beratung des Deutschen Pädagogischen Seminars erneut im Unterricht evaluiert und überarbeitet; im dritten Jahr werden sie von einem Dozenten redigiert und zur Publikation aufbereitet und sukzessive auf besonderen Veranstaltungen an die Lehrer der interessierten Schulen (und das sind praktisch alle) ausgegeben.

In diesem Jahr haben die Schulen die Unterrichtsmaterialien für das zweite Schuljahr erhalten, 1984 folgen die für das dritte, 1985 die für das vierte Schuljahr.

Als Grundkonzept für die Erstellung der Materialien gilt für uns:

1. Der Unterricht soll ganzheitlich die Persönlichkeit des Kindes fördern.
2. Der Unterricht ist nach übergeordneten Themen zu organisieren. Diese Themen müssen dem unmittelbaren Erlebnisbereich des Kindes entlehnt sein. Ausgangspunkt ist der tatsächliche tägliche Erfahrungsraum Schule, der sich über das Elternhaus, den Spielbereich, die Feriengestaltung, soziale Bezüge, persönliche Einstellungen, Verhaltensweisen, Probleme erweitert. Ergänzend sind dazu in kontrastiver Weise Verhältnisse, Einstellungen, Gewohnheiten aus dem deutschsprachigen Kulturraum vorzustellen. Hierbei ist darauf zu achten, daß die deutschlandkundlichen Informationen vom Lehrer wie von den Schülern eindeutig verstanden und richtig interpretiert werden.
3. Die Selbsttätigkeit des Kindes soll gefördert werden. Jede Unterrichtseinheit

schließt mit einem selbst erstellten „Text- und Bild-Heft“ ab.

4. Da das Lehrmaterial konsequent regional adressatenbezogen aufgebaut ist, werden deutschlandkundliche Inhalte im Sinne kontrastiver Darstellung vermittelt (s. auch Pkt. 2).
5. Sprechansätze sind mit soweit wie möglich konkreten Materialien zu gestalten, ausgegangen wird von den Erfahrungen und Bedürfnissen des Kindes. Fragen sollten so eingebracht werden, daß sie unterschiedliche und informative Antworten ermöglichen. Da dies über weite Strecken des FU wegen des breiten Übungsbereiches nicht immer möglich ist, sollte zumindest auf persönliche Varianz- und Differenzierungsmöglichkeiten bei Frage und Antwort geachtet werden.
6. Vereinfachte, erzählende Texte, anspruchsvoller Kinderliteratur entnommen, sollen die Betroffenheit des Kindes und die Freude an Texten erwecken.
7. Spiele und Lieder sind zentrale Bausteine des Unterrichts.
8. Neben den für die jeweiligen UE vorbedachten Grundwortschatz (aktiv) ergeben sich im aktuellen U aufgrund des kommunikativen Ansatzes von Klasse zu Klasse unterschiedliche Erweiterungen und Verkürzungen in der Lexik.
9. Im mündlichen wie im schriftlichen Bereich geht es letztlich immer um eine angemessene Erstellung individuell geprägter, situationsadäquater, einfacher kleiner Texte.
10. Eine behutsame grammatische Progression, die sich an dem für die Inhalte notwendigen Wort- und Strukturschatz orientiert, und eine immer erneute Aufnahme einmal gebrauchter Strukturen und Sprachmittel in dauernd wechselnden sachlichen Zusammenhängen wird angestrebt.
11. Sachkundliche Themen sollen in die UE einbezogen werden.
12. Techniken zur Individualisierung des Unterrichts werden mitbedacht.
13. Kooperative Arbeitsweisen (auch zwischen verschiedenen Klassen und zwischen Eltern und Schülern) sollen verdeutlicht werden.
14. In einem besonderen Kapitel sollen dem Lehrer Hinweise zur Rechtschreibung (Übungen/Diktatteste) und zur Aussprache/Phonetik gegeben werden.
15. Es wird bewußt auf die Erstellung eines neuen Lehrbuchs verzichtet. Dafür wird

um so größeres Gewicht auf das Lehrhandbuch gelegt, das Hinweise und Erläuterungen auch zur Nutzung bereits vorhandener Lehrbücher enthält.

Diese Grundsätze spiegeln sich bis jetzt nur zum Teil in dem bereits erstellten Material wider, das geben wir gerne zu. Wir bemühen uns aber, die Materialien im Hinblick auf die Grundsätze immer weiter zu verbessern.

Seit nunmehr vier Jahren befaßt sich das Deutsche Pädagogische Seminar zusammen mit dem Goethe-Institut mit einem wichtigen weiteren Projekt, der Einführung des Unterrichtsfaches „Technisches Deutsch“ an staatlichen argentinischen technischen Gymnasien. An mehr als 20 Schulen wird bereits dieses Fach in einem vierjährigen Kurs unterrichtet, betreut von den beiden Institutionen. In regelmäßigen Abständen tagt ein Arbeitskreis, der das aus der Bundesrepublik vorliegende Material<sup>3</sup> im Hinblick auf die hiesigen Adressaten überarbeitet, Zusatzmaterial erstellt und Fortbildungskurse für die in diesen Schulen tätigen Lehrer vorbereitet und durchführt.

Am Ende eines solchen Überblick-Artikels sollte man noch einen Ausblick in die mittelfristige Zukunftsplanung des Deutschen Pädagogischen Seminars wagen.

Wir stellen uns vor, daß wir mit insgesamt ca. 100 Studenten unsere optimale Größe erreicht haben werden. Aufgrund der vorliegenden Bedarfsberechnungen bis 1990 dürfte dies eine ideale Zahl für die zu versorgenden Schulen sein.

Schritt für Schritt werden wir einer theoretisch fundierten, aber eindeutig praxisbezogenen Fortbildung in Argentinien und den umliegenden Ländern mehr Gewicht geben und diese stärker in den Sekundarbereich ausdehnen.

Wir sind sehr daran interessiert, in Zusammenarbeit mit anderen Institutionen im Ausland und in der Bundesrepublik Bausteine für eine allgemeine Methodik des DaF-Unterrichts für Auslandsschulen bereitzustellen. Wir würden uns freuen, wenn wissenschaftliche Fachkräfte deutscher Hochschulen im Hinblick auf gezielte Forschungen im Bereich DaF an Auslandsschulen für begrenzte Zeit vor Ort mit uns zusammenarbeiten würden – können allerdings selbst keine Stipendien in dieser Hinsicht vergeben. Die Arbeitsbedingungen erscheinen uns geradezu ideal.

Wir werden die Zusammenarbeit mit den Regionalfachberatern und Fachleitern für DaF in den südamerikanischen Ländern intensivieren, wobei der fachliche Austausch

mit Chile wegen ähnlicher Ausgangsbedingungen Vorrang hat.

Unsere nächsten didaktisch-methodischen Vorhaben sehen wir in einer engeren Verzahnung zwischen den Inhalten und Arbeitsweisen im Kindergarten und der Primaria sowie zwischen denen der letzten Klassen der Primaria und den ersten der Sekundaria. Unverwandt wird unsere Aufmerksamkeit dem traditionellen Thema unseres Instituts gelten: Untersuchungen zum frühen gesteuerten Zweitspracherwerb.

Wir beziehen zunehmend qualifizierte Ortskräfte auch in die Ausbildung und Fortbildung in der deutschen Abteilung mit ein, so daß Kontinuität und Tragfähigkeit der Institution immer stärker gesichert und die finanzielle Förderung aus der Bundesrepublik trotz star-

ker Expansion der Aktivitäten in Grenzen bleibt.

In diesem Sinne verstehen wir das Deutsche Pädagogische Seminar als Angebot und Herausforderung für die deutsch-argentinischen Schulen und den DaF-Unterricht in den Rio de la Plata-Staaten.

<sup>1</sup> Göbel, H./Heumann, E.: Die argentinisch-deutschen Schulen. Versuch einer Bestandsaufnahme und Analyse, Buenos Aires 1979

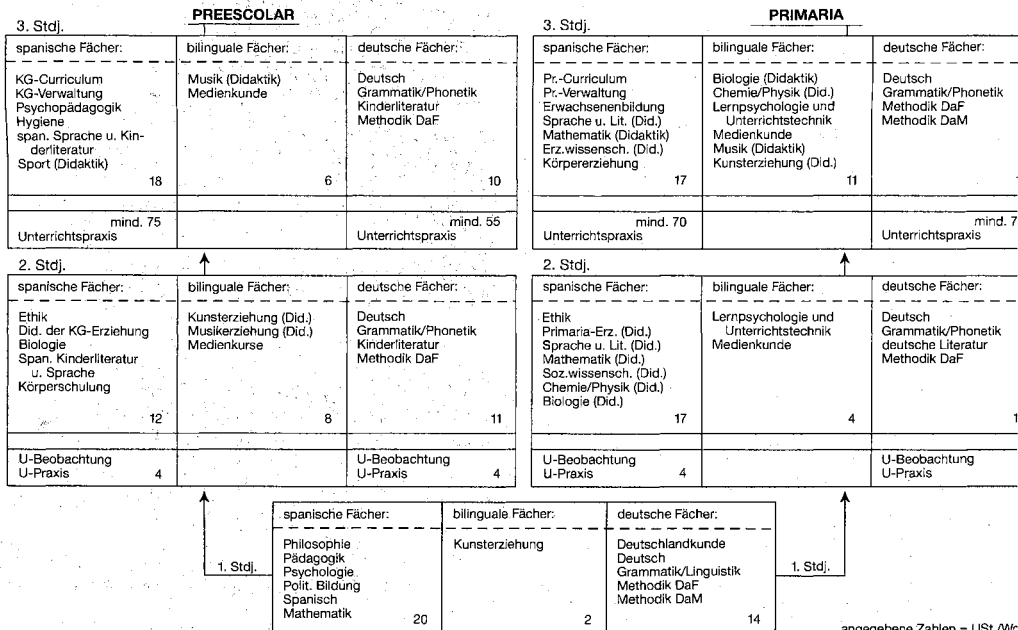
<sup>2</sup> Göbel/Müller/Schneider: Du und ich. Unterrichtsmaterial für Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten, Langenscheidt-Verlag, Berlin/München 1983

<sup>3</sup> Eckes/Wilms: Deutsch für Jugendliche anderer Muttersprache, CVK, Berlin 1974

### Ausbildungsgänge am Deutschen Pädagogischen Seminar

Titel: Profesor para la Educación Preescolar / Profesor de Educación Preescolar con Especialidad en Idioma Alemán

Titel: Profesor para la Enseñanza Primaria / Profesor de Enseñanza Primaria con Especialidad en Idioma Alemán



## Freude bei der Jose-Rizal-Schule in Manila

Am 9. Januar 1984 konnte die DSM in ein größeres Gebäude umziehen. Zu Beginn des Schuljahres 83/84 stiegen die Schülerzahlen um mehr als 30% an. Ein Verbleiben im alten Gebäude in der Penafrancia Street war nicht mehr vertretbar. Im Spätherbst '83 fand der Schulverein, mit großer Unterstützung der hiesigen Botschaft, ein passendes Gebäude in der großzügigen Anlage der University of Life im Ortsteil Pasig. Nach fast dreimonatigen Umbauarbeiten bezogen Schüler und Lehrer zu Beginn des 2. Schulhalbjahres die neue Schule.

Im August 1983 wurde mit der „inneren Differenzierung“ in der Sekundarstufe I begonnen. Jetzt konnte im größeren Gebäude ein erweitertes Bildungsangebot aufgrund der verbesserten räumlichen Situation unterbreitet werden. Schüler und Lehrer, Vorstand und Elternschaft freuen sich, daß der musisch-technische Fächerkanon im Stundenplan seinen angemessenen Platz bekommt. Der vor-

her gekürzte Hauptstundenplan konnte auf das von der Kultusministerkonferenz geforderte Maß aufgestockt werden.

In einem Festakt wurde die Schule am 17. Februar '84 durch den Botschafter der Bundesrepublik Deutschland, Herrn Dr. Claus Zeller, offiziell ihrer Bestimmung übergeben. Anwesend waren auch die Botschafter der Republik Österreich und der Schweiz, Vertreter des philippinischen Erziehungs- und Außenministeriums sowie die Repräsentanten der Gastgeberin, der University of Life. Die Ehren Gäste drückten ihre Freude über den positiven Schritt in der Entwicklung der Deutschen Schule Manila aus.

Die DSM führt jetzt nebst einem Kindergarten mit einer Vorschulklasse eine voll ausgebaute Grundschule, eine Orientierungsstufe (Klasse 5 + 6) und eine in sich differenzierte Sekundarstufe I bis zum 9. Schuljahr; sie soll im Schuljahr 84/85 bis zur 10. Klasse ausgebaut werden.

## Deutsche Schule zu Santiago:

### *statt Cocktail mal eine andere Einführung der „Neuen“ . . .*

„Was, Sie wollen mich auf ein Pferd setzen? Und meine Frau auch noch (dazu) verführen“? So ähnlich klingt es seit etwa 15 Jahren dem Veranstalter des „Mularittes“ in das liebe Arrayantal, unweit von Santiago, ins Ohr. Dann nämlich, wenn er im März die „Neuen (Lehrer“) aus der Bundesrepublik beschwätzt, beim Ritt mitzumachen. Nun, es haben noch immer, jedes Jahr, alle teilgenommen, auch die Damen, von denen allerdings böse Zungen behaupten, daß sie einige Tage vor dem Ritt nur einen leichten Schlaf finden konnten!? Im übrigen: es ist gar kein „Mularitt“, denn die Hauptstreitmacht“ wird von den so braven, frommen, gutwilligen und ausdauernden chilenischen Gebirgspferden gestellt, und die wenigen Maultiere tragen nur die kostbare Fracht der Lebensmittel und des „vino tinto“ für den Spießbraten.

Den ersten Höhepunkt bietet sofort am Beginn das bunte und bewegte Bild am Sammelplatz, inmitten der Berge, am Bachrand: VW-Busse, auch „normale“ Autos, in diesem

Jahr die Rekordzahl von 42 Pferden, 5 arrieros (Führer), hoffnungsfrohe Hunde (auf die Knochen vom Spießbraten), bunte Wander-Sport-Reitkleidung und natürlich vor allem die darin steckenden munteren Reiter in spe, die siegesbewußt oder auch ein wenig besorgt an die Auswahl der Pferde herangehen. Es sieht so aus, als ob aus diesem Gewühl von Menschen, Tieren, Autos nie eine geordnete Reitergruppe werden könnte. Und doch, alles fädelt sich ein und wird zu einer riesigen Schlange von recht sportlich und gekonnt ins Tal ziehenden (nun auch echten) „Caballeros“. Alle Sorgen: wie man denn das Tier antreiben oder anhalten könne, in welche Hand die Zügel gehören, ob die mulas ausschlagen . . . all, dies wird „vor Ort“ und unfallfrei beantwortet, zur Zufriedenheit von Mensch und Tier.

Die herbe, stille und gewaltige Berglandschaft zeigt dem besinnlich dahinreitenden Neuling das eigentliche Gesicht von Chile: fern von der Hast, dem Lärm und dem Smog

der 4-Millionenstadt Santiago, die er bisher, notgedrungen, erst kennengelernt hatte. Die Bergspitzen, schon bis auf 3000 m ansteigend, das wirklich noch silberklare Arrayánbächlein in der Tiefe, die trutzigen Kaktusfamilien, hie und da noch ein vorwitziger Kolibri und manchmal gar ein einsamer Cóndor in fernen Höhen, das Janken der Sattelriemen und der gleichmäßige und fördernde Schritt des Pferdes entfernen ihn immer mehr vom heimatlichen Mitteleuropa und führen ihn ein in Mittelchile, das er in einigen Jahren nur schweren Herzens verlassen wird.

Nach etwa 2 Stunden naht der zweite Höhepunkt: die Ankunft am Bachrand, unter alten Nußbäumen, nun schon weit außerhalb der letzten Menschengesiedlung. Und der Spießbraten! Erfahrene Spießbratenbrater und die hilfsbereiten arrieros haben im Handumdrehen das Fleisch zubereitet, noch erfahrene Wirtsleute, die schon einige Jahre im Land weilen, schenken den Rotwein, überaus gekonnt, die Korbflasche über die Schulter geneigt, meisterhaft aus. Die Stimmung wächst und treibt auf den eigentlichen, den dritten Höhepunkt zu: der „Taufe“ der „Neuen“, samt Ehefrauen. Im kühlen Gebirgswasser! Hierbei schäumt das jugendliche Temperament der „Täufer“ über: Direktoren, Musikerzieher, Sprachdiplomdresseure in spe, Sportlehrer, samt ihren Damen werden bis zum letzten Quadratzentimeter Haut be-

netzt, eingetaucht, getauft, gewalkt und gerollt mit dem so gesunden Arrayánwasser.

Daß bei all dem munteren Treiben und dem beflügelnden chilenischen Rotwein noch Muße gefunden wurde, um sich ein wenig mit den stets freundlichen und hilfsbereiten arrieros in ein Gespräch zu wagen, sei besonders erwähnt. Der noch vorhandenen Sprachbarriere wegen, ist dieses Unterfangen nicht eben einfach. Die Chilenen haben jedoch, in 15 Jahren Umgang mit den fröhlichen „gringos“ geschult, verblüffend gut gelernt, ihren von Natur aus schon einfachen Wortschatz auf uns einzustellen. Und so gelingt es immer wieder, daß die „Neuen“ von den Sorgen und Freuden der chilenischen Landleute hören und den ersten Einblick in das Leben dieser schlichten und so sympathischen Menschen gewinnen.

Noch ein Höhepunkt? Vielleicht dieser, der sich allerdings erst nach Tagen oder Wochen nach dem Rückritt herauschälen wird:

Die Erinnerung an ein gutes, rundes Erlebnis, das als eine der ersten echten Begegnungen mit dem neuen Land, seiner Tier- und Pflanzenwelt und seinen liebenswerten Menschen noch lange vor Augen stehen wird.

Das berichten jedenfalls die weit über hundert Kollegen, die schon zum großen Teil wieder „drüben“ in der Heimat leben: „Ach, der Mularitt! Das waren noch Zeiten!“

*Johannes Haberkorn*

### *... und was ein „Neuer“ dazu meint.*

Nun also geht es endlich los. Das Pferd ist bestiegen, und, oh weh, welch ein Sattel! Breit und hart, viel breiter und härter als die in Europa. Und wie den Gaul lenken? Von „drüben“ her weiß ich noch, ziehst Du am linken Zügel, geht er nach links, ziehst Du am rechten, geht es nach rechts. Aber: Grau ist alle Theorie, denn dieser hier geht genau dahin, wo er will, auf mein Kommando hört er jedenfalls nicht. Funktionieren tut's trotzdem. Die Kolonne setzt sich in Bewegung, mein Pferd trottet brav mit.

Und dann, welch ein Bild! Jetzt habe ich endlich das Gefühl, dort zu sein, wo ich hinwollte, nämlich in Chile, Südamerika. Die Hektik der Ankunft und der ersten Wochen ist vergessen. Die Begrüßung auf dem Flughafen durch unsere Betreuungslehrer, die Jung-

fernfahrt durch die Nacht – an diese Fahrweise gewöhne ich mich nie –, die Wohnungssuche mit Hilfe unserer Betreuer, ohne ein Wort Spanisch unsererseits, die vielen neuen Namen, die diesen so flüssig und selbstverständlich über die Lippen kommen, die ersten zögernden Schritte in einer neuen und ungewohnten Umgebung. Vergessen auch der erste, etwas enttäuschende Eindruck von Santiago: Dies ist doch hier wie bei uns drüben, dies ist doch Europa, wo und wann kommt denn jetzt Südamerika, wie ich es aus Filmen, Büchern und von Dias kenne?

Und da ist es plötzlich, hier im Arrayántal, so, wie ich es mir in Gedanken vorgestellt habe. Ganze Berghänge mit Kakteen bewachsen, richtige Kakteen, groß und blühend, nicht die Topfpflänzchen, wie sie in

Deutschland auf dem Fensterbrett standen. Keine zubetonierte Landschaft mit begradierten Dächern und asphaltierten, „autogerechten“ Feldwegen, sondern ein Pfad, der sich am Berghang entlangschlängelt, auf dem sogar die Pferde Mühe haben, Tritt zu halten und ein Auto wirken müßte wie ein unbekanntes, zweckloses Wesen von einem anderen Stern. Menschenleere Landschaft, noch (?) nicht touristisch „erschlossen“, man ist wirklich alleine.

Wir kommen an einem „Gehöft“ vorbei, auf halber Strecke gelegen, wie ich mir sagen lasse. Wovon leben diese Leute eigentlich? Denn hier wächst doch nichts, außer stacheligen Kakteen und halb verdorrtem Gras. Aber es scheint dennoch zu funktionieren.

Nach zwei Stunden sind wir am Ziel. Gottseidank, hier gibt es ein paar Bäume und damit auch Schatten, raus aus der Sonne. Durst habe ich, richtigen schönen Durst. Und jetzt kommt auch der Troß, die Mulis mit den Holzkisten zu beiden Seiten des Sattels. Und mit den Mulis kommt das Bier und der Wein und das Fleisch. Erst einmal von innen abkühlen, denn das es auch eine Abkühlung von außen geben soll, weiß ich. Man hatte mich vorge-

wart, deshalb auch die Badehose unter den Jeans. Und dann geht's los, die nachgeholte „Äquatortaufe“, die wir im Flugzeug verschlafen hatten. Raus aus den Sachen und hinein in den Bach, die „Alten“ sorgen schon dafür, daß jede Faser Haut naß wird. Das Wasser erfrischend zu nennen, wäre übertrieben, es ist eiskalt, vor allem bei der ersten „Ganzkörperberührung“. Und von denen gibt es eine ganze Menge.

Endlich geschafft! Raus aus dem Bach, trocken rubbeln, Badehose aus und rein in die trockengebliebenen Sachen. Die Sonne und das inzwischen brennende Feuer tun den Rest, um trocken und warm zu werden.

Nach dieser anstrengenden Arbeit kommt dann die Belohnung. Viel Fleisch, über offenem Feuer gegrillt, und zum „Nachspülen“ vino tinto. Dieser sorgt dann auch dafür, daß der Heimritt mit weniger Zagen und Bangen angetreten wird als der Hinritt.

Rundum eine gelungene Angelegenheit! Jetzt sind wir, die „Neuen“, getauft und gehören dazu. Und im nächsten Jahr werde dann ich einer der „Täuber“ sein.

Rolf Centner

## **Nicht zu ernst zu nehmen**

In den „Musenklängen aus Deutschlands Leierkasten“, 1845 in Leipzig erschienen, finden sich die folgenden „Freiligrathiana“ eines anonymen Parodisten:

*Liebchen komm – vor dieser Zeit, der schweren,  
Birg' mit mir Dich in den Cordilleren;  
Von Konflikt und Militärflicht frei  
Atme hoch die Brust in Paraguay.*

*Alte Welt – Berlin, Paris, addio!  
Riesenwelt von Santa Fé und Rio,  
Welt von Mazatlan und Veracruz,  
Gib uns Du vor Krach und Pleite Schutz!*

*Weg die Klänge Don Juans und Zampas!  
Hufgestampfe lockt uns in die Pampas,  
Wo das Rindvieh, chemisch maltrahiert,  
Sich zum Fleischextrakte kondensiert.*

*Liebchen komm! den heimatlichen Bettel  
Werfen wir vom Popocatepetel,  
Und dem Kreischen nur des Kakadu  
Hören wir vom Titikaka zu.*

Ernst Jürgen BERNBECK

## Spracharbeit mit Deutschlandkunde

In Heft 3/83, S. 36 ff. dieser Zeitschrift („Ein kleiner Trick mit großer Wirkung“) wurde ein Verfahren vorgestellt, das sich an der DS San Salvador eingebürgert hat: die Aufteilung von Texten in kleinere Sprechereinheiten (kurze Sätze, kaum länger als eine halbe Zeile) und ihre Zuordnung zu 5–6 Sprechern. Dazu sind Texte in besonderem Schriftbild erforderlich. Jeder Satz muß mit einer neuen Zeile beginnen und am Anfang einen Index tragen, an dem die Sprecher ihre „Rolle“ erkennen. Diese Methode des Sprecherwechsels erlaubt häufige Wiederholung und Variation eines Texts, ohne monoton zu wirken. Sie eignet sich deshalb hervorragend zur Einführung und Festigung neuen Wortmaterials, zur Einübung von Strukturen, zur Förderung der Sprechfähigkeit, zur Verbesserung der Aussprache, zur Überwindung von Sprechhemmungen und zum schrittweisen Aufbau längerer Äußerungen aus einzelnen kurzen Sätzen. Sie wird in San Salvador vor allem im Anfängerunterricht und in Verbindung mit Dias angewandt, d. h. in den Klassen 1–5, bei den „Seiteneinsteigern“ im Vorkurs und in den Klassen 5–7.

Natürlich sind solche Texte auch in höheren Klassen verwendbar, denn grundsätzlich läßt sich jeder beliebige Inhalt mit etwas Übung in geeignete Sätze und in das beschriebene Schriftbild bringen. Je nach Sachverhalt des Texts und je nach Sprachbeherrschung der Schüler können die Sätze länger und komplizierter sein. Fachausdrücke können eingeführt und notfalls erklärt werden. An die Stelle der einfachen Aussagesätze können Satzgefüge treten – bei größerer Länge auf zwei Zeilen verteilt und also zwei verschiedenen Sprechern zugeordnet. Das erscheint zunächst absurd, wird aber auch für den deutschen Zuhörer bald das Befremdliche verlieren, weil sich die Textabschnitte als Gemeinschaftsleistung einer Gruppe von Sprechern darstellen, die sich so sehr mit dem Sachverhalt vertraut gemacht zu haben scheinen, daß sie sich bis in den Satzbau hinein gegenseitig ergänzen können.

In den fortgeschrittenen Klassen (5–8) wurde die Methode des Sprecherwechsels an der DS San Salvador zuerst bei deutschlandkundlichen Themen benutzt, weil Dias von deutschen Städten und Landschaften zur Verfügung standen und Anregungen für die Ausarbeitung von Texten boten. Bald wurde es nötig, einen Stoffplan festzulegen, um zu verhindern, daß Themen wie „Hamburg, das Tor zur Welt“ oder „Eine Fahrt auf dem Rhein“ von jedem neuen Kollegen neu behandelt werden.

Dieser Stoffplan für Deutschlandkunde, für die in San Salvador wöchentlich eine von insgesamt sechs Deutschstunden vorgesehen ist (natürlich kann der Deutschlehrer die Einzelstunden auch zusammenlegen), umfaßt in den Klassen 5–8 Themen aus der Erdkunde und dem Bereich deutscher Lebensgewohnheiten (für die Seiteneinsteiger gelten einige Einschränkungen und Verschiebungen). Für die Klassen 9 und 10 legt der Stoffplan Geschichte und Sozialkunde fest, und zwar für die A- und B-Klassen gleich; in Klasse 9 die deutsche Geschichte vom Imperialismus bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs (in Wahrheit natürlich zugleich eine Art Weltgeschichte aus deutscher Perspektive), in Klasse 10 die Geschichte der Nachkriegszeit bis zum Kanzlerwechsel von Schmidt zu Kohl und außerdem den Staatsaufbau der Bundesrepublik. Von der Geschichte der früheren Jahrhunderte sind nur für die A-Schüler (Deutschunterricht ab Kindergarten) ausgewählte Kapitel in Kurzfassung vorgesehen, z. B. die Zersplitterung Deutschlands, die Reformation und die Einigung durch Bismarck. In den Klassen 11 und 12, den letzten in El Salvador, dient Deutschlandkunde der Behandlung von sozialpolitischen Themen und von aktuellen tagespolitischen Fragen.

Da es für Deutschlandkunde keine geeigneten Lehrbücher gibt, wenigstens nicht unterhalb des 10. Schuljahres, werden in San Salvador die Ausarbeitung von Textblättern in Angriff genommen, zunächst für die Klassen 5 und 6, weil dort Dia-Serien ein sicheres Ge-

rüst boten. Später wurden auch die historischen und sozialkundlichen Themen für die Klassen 9 und 10 auf 30, bzw. 32 Blättern dargestellt (1 Blatt = 1 Seite), freilich ohne visuelle Grundlage, weil die handelsüblichen Dias zur Geschichte nur zur Illustration geeignet sind, nicht zur systematischen Behandlung des Stoffes. Als Anschauungsmaterial dienten daher nur die Geschichtskarte, gelegentlich Fotos aus Büchern oder pantomimische Kurzscenes (etwa zu einem Regierungswechsel), in der rückschauenden Zusammenfassung auch Teile von DIA-Serien.

Auch diese Texte sollten nach der Methode des Sprecherwechsels behandelt werden. Sie wurden also in das Schema des Satz-Zeilen-Systems gepreßt. Dabei gab es natürlich einige Schwierigkeiten, die auf den Inhalt zurückwirkten. Nur die wichtigsten Kapitel sollten behandelt werden, und keins sollte mehr als eine Seite umfassen. Das bedeutete rigoreuse Stoffbeschränkung. Andererseits sollten die historischen Vorgänge nicht bis zur Unverständlichkeit vereinfacht werden, sondern nötigenfalls in den Absichten ihrer Urheber, den Wechselwirkungen mit den Zeitumständen und den Folgen für die Nachwelt verstehbar bleiben, d. h. viele Details schienen für das Verständnis nützlich oder sogar unentbehrlich.

Eine DIN-A-4-Seite erlaubt nicht mehr als 45 Zeilen (mit etwas Mogelei an der Schreibmaschinenwalze), denn ein engerer Zeilenabstand würde den Schülern das Lesen erschweren und keinerlei Platz für Worterklärungen bieten. Jede Zeile erlaubt höchstens 70 Anschläge, verlangt also Sätze von begrenzter Länge. Wenn dieses Maß überschritten wird, sind besondere Kunstgriffe nötig, die neue Nachteile bringen: Abkürzungen schaffen Verwirrung; überzählige Wörter oder Silben, die rechts am Rand unter das Ende der Zeile geschrieben werden müssen, stören das Schriftbild; Einsparung von einzelnen Anschlägen durch Zusammenquetschen einiger Wörter kostet viel Zeit bei der Reinschrift der Kopiervorlage. All diese Zwänge beschränken die Freiheit der Wortwahl. Daneben ist zu beachten, daß auch eine normal gefüllte Schreibmaschinenzeile für das Nachsprechen bei bloßem Zuhören zu lang ist. Der Lehrer muß sie also beim Vorsprechen durch eine Pause in zwei Halbzeilen zerlegen.

Als Beispiel für ein Textblatt des 9. Schuljahrs soll das Kapitel „Die Errichtung der nationalsozialistischen Diktatur (1933/34)“ dienen. Es bildet den Anfang der Serie „Die NS-Diktatur“ (6 Blätter). In der vorangehenden

Serie „Weimarer Republik“ waren auf den letzten 3 Blättern Adolf Hitler, der Aufstieg der NSDAP und der Weg von Brüning zu Hitler behandelt worden. (Die Abkürzungen des Originals wurden beibehalten.)

#### Die Errichtung der NS-Diktatur (1933/34)

- A 1 Im neuen Kabinett aus NSDAP und DNVP gab es nur 3 Nationalsozialisten:
  - A 2 R'kanzler Hitler, Innenminister *Frick* und *Görring*, Min. ohne Geschäftsbereich.
  - A 3 Später, im März, kam Joseph *Goebbels* als Propagandaminister hinzu.
  - A 4 Papen war überzeugt, daß Hitler durch 8 andere Minister „gefesselt“ war.
  - A 5 Die neue Koalition hatte noch keine Mehrheit im Reichstag, nur 42,4%.
  - B 1 Hindenburg wünschte, Hitler sollte auch mit dem Zentrum verhandeln.
  - B 2 Hitler verlangte Neuwahl des Reichstags, wenn er keinen Erfolg hatte.
  - B 3 Er ließ die Verhandlungen scheitern, Hindenburg löste den Reichstag auf.
- 
- B 4 Die Wahl fand am 5. März 33 statt. Dimal hatte Hitler alle Vorteile:
  - B 5 *Frick* kontrollierte den Rundfunk, *Görring* die *Polizei in Preußen*.
  - C 1 *Görring* drohte, er werde „falsche Rücksicht“ gegen Staatsfeinde bestrafen.
  - C 2 Er entließ die alten Polizeioffiziere und stellte 40 000 SA-Leute ein,
  - C 3 von denen es schon eine Million gab, mit Stiefeln und Uniform.
  - C 4 Hitler forderte jetzt die Industriellen zu großzügigen Geldspenden auf.
  - C 5 Am 27. Febr. *brannte das Reichstagsgebäude*, die Feuerwehr kam zu spät.
  - D 1 Ein Kommunist wurde als Brandstifter verhaftet und später hingerichtet.
  - D 2 Aber das Reichsgericht mußte die kommunistischen Parteiführer freisprechen.
  - D 3 *Görring* hatte eine *Notverordnung* vorbereitet, Hindenburg unterschrieb.
  - D 4 „Zum Schutz von Volk und Staat“ wurden viele Grundrechte aufgehoben.
  - D 5 Alle KPD- und viele SPD-Führer wurden in Konzentrationslager gebracht.
  - E 1 Versammlungen von KPD und SPD wurden verboten oder gestört. (51 Tote!)
  - E 2 Trotzdem gewann die NSDAP bei der Wahl keine Mehrheit, nur 43,9%.
  - E 3 Die DNPV erhielt 8%, SPD u. KPD behielten immer noch 18,3 und 12,3%.
- 
- E 4 H. wünschte ein *Ermächtigungsgesetz*: legislative Gewalt f. d. Regierung.
  - E 5 Dazu brauchte er die Hilfe des Zentrums, denn er hatte keine  $\frac{2}{3}$ -Mehrheit.
  - F 1 Er drohte mit SA-Terror u. versprach Schutz für die Konfessionsschulen.
  - F 2 Alle Parteien außer SPD stimmten zu – die KPD-Leute waren verhaftet.
  - F 3 Seit diesem 23. 3. 33 brauchte H. keinen R'tag und keinen Hindenburg mehr.

- F 4 Die *Länder* wurden „gleichgeschaltet“ und unter NS-Kontrolle gestellt.
  - F 5 D. *Gewerkschaften* wurden aufgelöst. Die Arbeiter hatten keine Rechte mehr.
  - G 1 Beamte konnten entlassen werden, wenn sie nicht „national“ gesinnt waren.
  - G 2 KPD und SPD wurden verboten, die anderen Parteien lösten sich selbst auf.
  - G 3 Papen wurde als Botschafter nach Wien geschickt, Hugenberg trat zurück.
  - G 4 *Himmler* baute die „Schutzstaffel“ SS zu einem zweiten Polizeiapparat aus.
- 
- G 5 Viele Nazis, besonders in der SA, freuten sich: „Jetzt sind wir am Ziel!“
  - H 1 Jetzt kann das sozialistische Programm der Partei verwirklicht werden!“
  - H 2 Aber Hitler wollte keinen Konflikt mit Reichswehr und Industrie.
  - H 3 Er brauchte sie beide für seine großdeutschen Eroberungspläne.
  - H 4 Am 30. 6. 34 wurden die *SA-Führer ermordet*, auch Schleicher m. seiner Frau.
  - H 5 Hitler erklärte, sie hätten einen Putsch geplant und seien Homosexuelle.
  - I 1 Im August 1934 starb Hindenburg und erhielt ein Staatsbegräbnis.
  - I 2 Es gab keinen neuen R'präsidenten: H. wurde „*Führer und Reichskanzler*“.
  - I 3 Die Reichswehr wurde auf H. vereidigt, die Generale später entmachtet.
  - I 4 Hitlers Weg zur Diktatur war die *Legalität*, die SA war ein Druckmittel.
  - I 5 Er machte keine Revolution gegen den Staat, sondern mit dem Staat.

Das Kapitel besteht aus vier Abschnitten, die durch Linien getrennt sind: Hitlers erstes Kabinett, Reichtagwahl, Ermächtigungsgesetz, Ermordung Röhm's und Tod Hindenburgs. Wichtige Stichworte sind unterstrichen, als Hilfe für Zusammenfassungen und Wiederholungen. Jeder Abschnitt enthält zahlreiche neue Informationen und greift ältere wieder auf. Im 1. Abschnitt sind z. B. die Namen Frick, Göring und Goebbels neu; DNVP, Zentrum, Hindenburg und v. Papen sind bereits aus früheren Kapiteln bekannt. Eine Reihe von Vokabeln treten erstmals auf, werden aber aus dem Zusammenhang leicht verständlich und brauchen nicht eigens herausgeschrieben werden, z. B. *Kabinett*, *Geschäftsbereich*, *Propagandaminister*. (Trotzdem schreiben sich viele Schüler die Übersetzung darüber.) Bei einigen andern Wörtern ist nicht sicher, ob sie bekannt sind, z. B. gefesselt, Neuwahl, Verhandlung. Auch sie sind leicht zu erklären, durch Gestik (*gefesselt*) oder durch Hinweis auf Wortbildung. Unentbehrliche Schlüsselwörter sind *Koalition*, *Mehrheit*, *scheitern* und *auflösen*, sämtlich aus früheren Blättern bekannt. Trotzdem fra-

gen oft schwächere Schüler nach der Bedeutung und werden am schnellsten durch die Übersetzung zufriedengestellt, vielfach von seiten der Mitschüler.

Der Fachlehrer kann den Text Abschnitt für Abschnitt vortragen und erläutern, dabei auch Fragen der Schüler aufgreifen oder ihre Stellungnahme herausfordern. Anschließend kann er den Text im Chor nachsprechen und in Gruppen vorlesen lassen. Nur bei sehr starker Führung wird es ihm gelingen, das ganze Blatt in einer Unterrichtsstunde zu bewältigen. Solche Eile wird freilich nur selten nötig sein. Die Fülle der Informationen und des Sprachmaterials rechtfertigt es, daß der Deutschlehrer eine weitere Stunde der Deutschlandkunde „opfert“, damit er Zeit gewinnt, auch die Schüler zu Wort kommen zu lassen und Bericht und Zusammenfassung vorzubereiten. Dann kann er zunächst Fragen zu Einzelheiten stellen, auch die Schüler selbst dazu ermuntern, danach einzelne Stichworte nennen, mit denen die Schüler Sätze bilden sollen. Das alles wird zunächst bei offenem Textblatt ablaufen, kann danach aber auch ohne die Stütze durch den Text versucht werden.

Die zweite Unterrichtsstunde wird zweckmäßigerweise mit der Zusammenfassung des schon bekannten Teils und mit wiederholtem Lesen beginnen, damit das Wortmaterial wieder in Erinnerung gerufen wird. Wenn das ganze Blatt bekannt ist, können wieder Einzelfragen beantwortet werden, doch können jetzt die Schüler auch zu längeren Äußerungen gebracht werden. Der Text kommt dieser Aufgabe sehr entgegen. Denn historische Darstellung begnügt sich ja nicht mit der Aufzählung von isolierten Fakten, sondern will auch ihren Zusammenhang, die Ursachen und die Folgen deutlich machen. Diese Geschlossenheit des Texts hilft dem Schüler, seine Antworten zu erweitern und einzelne Sätze zu einem kleinen Bericht zu vervollständigen. Nötigenfalls können kurze Ergänzungsfragen (warum? wieso? und dann?) – auch von seiten der Mitschüler – ihn dazu drängen. In dieser Weise wird das Textblatt Stoff für mindestens zwei Stunden bieten.

Der skeptische Leser wird fragen, welchen Nutzen so detaillierte Ausführungen zur deutschen Geschichte für einen fremdsprachigen Schüler in Übersee haben sollen. Wozu ihm mit soviel Wissensstoff belasten? Die Frage ist grundsätzlicher Natur. Sie gilt der Rechtfertigung oder nötigenfalls der Begrenzung von Deutschlandkunde allgemein. Die Erfahrungen an der DS San Salvador haben gezeigt,

daß das Interesse der Schüler an Deutschlandkunde außerordentlich groß ist, daß es auch die Geschichte der letzten hundert Jahre einschließt und vielleicht sogar das Interesse mancher Schüler in Deutschland übertrifft. Sicher gilt das nicht für alle Auslandsschulen, und sicher sind die Unterrichtsbedingungen in San Salvador besonders günstig. Die Bundesrepublik wird hier als ein Land von technischen und wirtschaftlichen Glanzleistungen bewundert und ist frei vom Vorwurf des Kolonialismus. Viele deutsche Markenartikel werden sehr geschätzt. Die Deutsche Schule genießt im Lande hohes Ansehen. Die Eltern versprechen sich von einem erfolgreichen Schulabschluß für ihre Kinder große Vorteile beim Studium und bei der Stellensuche. Daher ist die Lernmotivation im allgemeinen gut, und kein Lehrer kann sich über mangelnde Aufmerksamkeit in Deutschlandkunde beklagen.

Das Interesse wird offensichtlich auch durch die besonderen Inhalte und die Darbietungsformen noch gefördert. Im 5. und 6. Schuljahr dürfte es überall leichtfallen, die Kinder für ein fremdes Land zu interessieren, zumal wenn Dias es in leuchtenden Farben vor Augen führen. Das gilt grundsätzlich auch im 7. und 8. Schuljahr, wenn die von Mittelamerika abweichenden deutschen Lebensgewohnheiten behandelt werden, obwohl dafür kein Bildmaterial zur Verfügung steht. Sogar die deutsche Geschichte der letzten hundert Jahre, Unterrichtsgegenstand im 9. und 10. Schuljahr, findet an der DS San Salvador aufmerksame Zuhörer. Der Grund für dieses unerwartete Verhalten dürfte darin liegen, daß wesentliche Kräfte, welche die deutsche Geschichte im 20. Jahrhundert bestimmt haben, auch in Mittelamerika zu erkennen sind, daß also die neuere deutsche Geschichte den Schülern Hinweise zum besseren Verständnis ihrer eigenen Lebenswelt geben kann, zumal da der nationale Geschichtsunterricht auf viele wichtige Fragen wenig oder gar nicht eingeht.

Das liegt bei Themen wie Imperialismus oder Weltwirtschaftskrise auf der Hand. Die beiden Weltkriege werden ebenfalls als Umwälzungen von weltweiter Bedeutung verstanden. Die Weimarer Republik zeigt die Schwierigkeiten, denen eine junge Demokratie im Umfeld von starken konservativen Kräften und großen sozialen Spannungen ausgesetzt ist. Das Beispiel der Hitlerdiktatur zeigt den Triumph einer skrupellosen Herrscherclique über eine fanatisierte oder irreführte Mehrheit. Die Nachkriegszeit und die Spal-

tung Deutschlands zeigen die Auswirkungen des Ost-West-Konflikts, in dessen Bannkreis auch Mittelamerika immer stärker hineingezogen wird. Beim Thema Hitler beschäftigt die Schüler außerdem die Frage, wie in einer Kulturnation die ungeheuerlichsten Verbrechen der Neuzeit begangen werden konnten. Kurz, die deutsche Geschichte der letzten 100 Jahre muß ausländischen Schülern keineswegs gleichgültig sein. Auch im 11. und 12. Schuljahr, wenn sozial- und wirtschaftspolitische Fragen behandelt werden, bleibt Deutschlandkunde für salvadorensische Schüler ein Gebiet von einigem Erkenntniswert, denn es geht um die Gegenwartsprobleme eines Industriestaates, dem das Agrarland El Salvador gerne nacheifern würde. Natürlich werden viele Schüler die meisten Einzelheiten bald wieder vergessen. Aber viele werden wenigstens die Erkenntnis mitnehmen, daß zum Verständnis historischer Ereignisse die Ursachen und die Folgen untersucht werden müssen und daß diese Ursachen und Folgen je nach den Umständen sehr verschieden sein können. Auch das ist ein Gewinn für Schüler, welche bis dahin Geschichte nur aus unzulänglichen nationalen Schulbüchern kennenlernen konnten.

Aber die Textblätter zur Deutschlandkunde dienen nicht nur zur Vermittlung von mehr oder minder dauerhaften Kenntnissen, sondern sie eignen sich auch zu vielen Formen der Spracharbeit. Kehren wir noch einmal zur Errichtung der Hitlerdiktatur zurück und betrachten zunächst das Wortmaterial! Eine große Zahl von Wörtern ist durch den besonderen Inhalt bedingt und wird in anderen Zusammenhängen selten vorkommen, z. B. *Staatsfeind*, *Stiefel*, *Brandstifter*, *Konfessionsschule*. Solche Wörter haben geringen Gebrauchswert, und es ist nicht nötig, daß die Schüler sich mit ihnen belasten. Es genügt, wenn sie sie passiv verstehen. In den meisten Fällen wird das keine Schwierigkeiten machen, weil der Zusammenhang den Sinn verdeutlicht. Andererseits dürfte es zur Sprachschulung beitragen, wenn die Schüler auch mit solchen in der deutschen Sprache überaus häufigen Wörtern konfrontiert werden, damit sie Übung gewinnen, ihre Bedeutung aus dem Kontext zu erschließen.

Dagegen treten die echten Fachausdrücke, wie in einem Text historischen Inhalts kaum anders zu erwarten, in geringerer Zahl auf. In unserem Beispiel wären *Notverordnung*, *Konzentrationslager* und *Ermächtigungsgesetz* dazuzurechnen. *Notverordnung* ist bereits von früher bekannt, *Ermächtigungsgesetz*

und vor allem *Konzentrationslager* werden sich wegen ihrer besonderen Wichtigkeit schnell im Gedächtnis der Schüler einprägen. In anderen Zusammenhängen ist freilich mit einem höheren Anteil von Elementen einer Fachsprache zu rechnen, z. B. bei dem Kapitel Weltwirtschaftskrise mit Ausdrücken aus der Volkswirtschaft (*Überangebot, Kurzarbeit, Kredit* usw.), bei den Weltkriegen mit Ausdrücken aus der Kriegstechnik (*Schützen-graben, Maschinengewehr, Stuka, Luft-schutzkeller*). Die Erfahrung zeigt, daß die Schüler, vor allem die Jungen, sich diese Ausdrücke gern aneignen, teils weil sie zum Verständnis der gegenwärtigen Wirtschaftslage nützlich sind, teils weil sie das technische und militärische Interesse ansprechen und ziemlich anschaulich sind. Wo allerdings solche oder ähnliche Voraussetzungen fehlen, sollte die Fachsprache im Fremdsprachenunterricht vermieden werden.

Die nützlichste Gruppe von Wörtern dürften die sein, die dem zwischenmenschlichen Bereich zuzurechnen sind, z. B. *verhandeln, verlangen, Erfolg, scheitern, kontrollieren, drohen, fordern, stören* usw. Man wird schnell feststellen, daß diese Wörter in sehr großer Zahl auftreten. Am Anfang wären die Schüler durch eine solche Fülle von größtenteils neuen Vokabeln überfordert, aber nach einiger Zeit wird sich herausstellen, daß immer wieder dieselben Ausdrücke vorkommen, einfach weil sie zur treffenden Darstellung komplizierter sozialer Beziehungen unentbehrlich sind. Auch diese Ausdrücke werden durch die häufige Wiederholung den Schülern nach einiger Zeit geläufig sein.

Dabei dürfte es ein Vorteil sein, daß unter ihnen die Verben überwiegen. Denn sie helfen dem Schüler im Gespräch und vor allem im Aufsatz, sich möglichst klar und einfach auszudrücken und umständliche Phrasen zu vermeiden. Sie sind Grundbedingungen für einen anschaulichen und abwechslungsreichen Stil. Außerdem sind sie am ehesten als Basis für das Verständnis abgeleiteter Wörter geeignet. Wer *verhandeln, drohen, fordern* kennt, wird auch *Verhandlung, Drohung* und *Forderung* unmittelbar verstehen, ja er wird bald selber Wörter bilden, die er nie gehört oder gelesen hat. Auch wenn dabei Fehler vorkommen werden, ist doch die zunehmende Beherrschung der Wortbildungs-gesetze zu begrüßen.

Man kann, am besten ausgehend von den Verben, die Aneignung solcher Wörter des zwischenmenschlichen Bereichs durch verschiedene Aufgaben systematisch fördern:

durch Herausschreiben der Verben in Listen, durch Bildung von Gruppen je nach der Bedeutung (mit dem Versuch, Synonyme genauer zu unterscheiden), oder nach der Flexion (stark oder schwach? Stammformen?) oder nach den syntaktischen Möglichkeiten (transitiv oder intransitiv?). Danach können an Hand der Listen Sätze gebildet werden, in Erinnerung an das Textblatt oder auch davon abweichend. Eine nützliche Übung dürfte es sein, zu den Verben Substantive zu finden (in unserem Abschnitt z. B. *Überzeugung, Wunsch, Verlangen, Kontrolle, Drohung, Entlassung*), ihr Geschlecht zu bestimmen, das in den meisten Fällen einer wissenswerten Regel gehorcht, ein Adjektiv hinzuzusetzen und sodann neue Sätze zu bilden, zu deren Inhalt wieder das Textblatt Anregungen bieten kann, z. B. „Von Papen hatte die feste Überzeugung, daß Hitler nicht gefährlich werden konnte. Freilich sind solche Sätze schwer und sollten durch schrittweise Vorbereitung erleichtert werden, z. B. durch den Denkanstoß: „Überlegt, von welcher Kontrolle hier die Rede ist und wer sie hatte!“ Ergebnis: „Frick hatte die Kontrolle des Rundfunks.“

Auch zu grammatischen Übungen, im 9. und 10. Schuljahr fast ausschließlich Wiederholungen, bietet unser historischer Text reichlich Gelegenheit. Sein Tempus ist das Präteritum, aber grundsätzlich ist die Übertragung ins Präsens möglich, an vielen Stellen auch ins Plusquamperfekt – eine leichte Übung, aber zugleich eine Variation des Lesens und damit eine Wiederholung des gesamten Texts.

Ergiebiger sind andere Aufträge: Wegen des historischen Nacheinanders und wegen der vielfältigen kausalen Beziehungen können an vielen Stellen je zwei Sätze in ein Satzgefüge verwandelt werden. Ein Vergleich mit anderen Texten, z. B. Erlebnisberichten oder Kurzgeschichten, würde zeigen, daß kaum eine Gattung soviel Material für die Bildung von Satzgefügen bietet wie ein historischer Text. Er erübrigt Zusammenstellungen von gekünstelten Satzpaaren, welche die Schüler meistens im Handumdrehen zu einem Satzgefüge verbinden würden. Bei unserem Text können Fragen mit *warum, wieso, inwiefern* oder *wann* zur Bildung von Nebensätzen anregen und dabei zugleich historische Kenntnisse aktivieren. Wegen der zeitlichen Abfolge der Ereignisse wird auch das relativ seltene Plusquamperfekt häufiger auftreten und den Schülern schnell geläufig werden. Oder der Auftrag kann z. B. lauten: „Verbinde die Sätze D-5 und D-4! Durch solche Übungen wird

auch die Gefahr gemildert, daß die Schüler sich überwiegend in kurzen Hauptsätzen ausdrücken und sich nicht von der künstlich vereinfachten Sprachform des Textblatts lösen.

Dem aufmerksamen Betrachter wird aufgefallen sein, daß unser Textblatt eine große Zahl von Passiv-Sätzen enthält. Das ist nicht Ergebnis einer besonderen Absicht, sondern offenbar Folge davon, daß historische Texte vor allem von politischen Entscheidungen und sozialen Entwicklungen handeln, bei denen es Oben und Unten, Herrscher und Untergebene, Täter und Opfer gibt, daß oft aber die Urheber eines solchen Geschehens verborgen bleiben und nicht erwähnt werden, wie es nur das Passiv erlaubt. Daneben sind freilich, offenbar aus den gleichen Gründen, viele Aktiv-Sätze mit Akkusativobjekt zu finden, z. B. B-3, B-5, C-1, C-2, D-2 u. a. Kurz, der Text bietet reichlich Gelegenheit, die Umwandlung vom Aktiv ins Passiv und umgekehrt zu üben, wahrscheinlich mehr als ein anderer erzählender Text. Im Unterschied zu vorbereiteten Übungssätzen bietet zudem ein zusammenhängender Text den Schülern die Möglichkeit, die Sätze, die zur Umwandlung geeignet sind, selbst zu finden. Sie werden dann auch entdecken, daß freiere Umwandlungen möglich sind, z. B. bei B-2: „Der Reichstag sollte neu gewählt werden.“

Ein anderes Kapitel, das im Fremdsprachenunterricht viel Übung verlangt, sind die Relativsätze. Meistens kostet es einige Mühe, geeignete Übungsbeispiele in ausreichender Zahl zusammenzustellen. Auch hier kann unser Textblatt helfen. Die vielen Spezialausdrücke laden zur Erklärungen ein, die meist zwangsläufig zu Relativsätzen führen, und haben oft noch den Vorteil, daß mehrere Erklärungen möglich sind. Z. B.: Was ist ein Innenminister? – eine Notverordnung? – eine Konfessionsschule usw.? Bei Benutzung von Präpositionen wird auch sichergestellt, daß nicht nur die leichteste Form der Relativsätze mit Relativpronomen im Nominativ geübt wird, bei denen die Schüler im 9. oder 10. Schuljahr nicht mehr viel lernen können. Anspruchsvoller wäre z. B. der Satz: „Das Reichstagsgebäude ist das Gebäude, in dem sich der Reichstag versammelt.“

Ein wichtiges Kapitel ist auch der Konjunktiv II, vor allem in irrealen Wunsch- und Bedingungssätzen. Fast jede Zeile unseres Textblatts bietet Stoff zur Übung dieser Ausdrucksformen. Denn gerade die Geschichte des Dritten Reiches fordert fast auf Schritt und Tritt zu dem Wunsch heraus: „Wenn es doch anders gewesen wäre!“ Konkret: „Wenn

doch Göring nicht die Polizei kontrolliert hätte!“ Aber auch bei anderen Epochen läßt sich leicht verabreden, daß sich ein Kritiker das Gegenteil dessen wünscht, was geschehen ist, um irrealer Wunschsätze zu üben. Die Formeln „Es wäre besser gewesen, wenn . . .“ oder „Es wäre schade gewesen, wenn . . .“ leisten dasselbe: Auch sie führen zu irrealen Aussagen.

Die historische Natur des Texts bringt es mit sich, daß die irrealen Wünsche überwiegend in der schwereren Form, nämlich der Vergangenheit auftreten werden. Aber dem kann man leicht vorbeugen, wenn man den Text zunächst in die Gegenwart überträgt. Dann kommt man zu Sätzen wie: „Wenn doch Göring nicht die Polizei kontrollieren würde!“ (Man wird bald feststellen, daß Art und Stellung der Verneinung den Sinn beeinflußt.) Als nächsten Schritt kann man den Schülern zur Aufgabe machen, ein passendes Modalverb hinzuzusetzen, z. B. „Wenn doch Göring nicht die Polizei kontrollieren könnte!“ und dann den Wunsch wieder in die Vergangenheit zurückzuübertragen: „Wenn doch Göring die Polizei nicht hätte kontrollieren können!“ Eine anspruchsvollere Übung ist wohl kaum vorstellbar.

Die Wunschsätze mit „wenn doch“ sind eine gute Vorübung zu irrealen Bedingungssätzen, bzw. den entsprechenden Satzgefügen. Auch dafür bietet der Text viel Material. Denn wo Kausalbeziehungen bestehen (und die sind in historischen Darstellungen, die diesen Namen verdienen, unvermeidlich), da sind auch irrealer Bedingungssätze möglich. Beispiel: „Hitler hatte Vorteile im Wahlkampf, weil Frick den Rundfunk kontrollierte.“ Daraus wird: „Wenn Frick den Rundfunk nicht kontrolliert hätte, hätte Hitler keine (oder: weniger) Vorteile gehabt.“ Auch diese schwierigen Satzgefüge können durch geeignete Vorübungen vereinfacht werden.

Zum Schluß soll nicht vergessen werden, daß unser Textblatt selbstverständlich auch in die indirekte Rede übertragen werden kann: „Hier wird berichtet, im neuen Kabinett habe es nur drei Nazis gegeben“ usw. Auch dabei dürfte es gegenüber anderen Texten ein Vorteil sein, daß die Sätze relativ kurz sind und daß dadurch die Verben relativ häufig auftreten. Die Schwierigkeiten der indirekten Rede können also gezielt geübt werden, und dabei können reihum alle Schüler zu Wort kommen. Zur Anwendung der Formen der Gegenwart sind allerdings sozialkundliche Texte besser geeignet als historische.

Wir haben gesehen, daß das Textblatt „Die

Errichtung der nationalsozialistischen Diktatur“ gerade für die wichtigsten und schwierigsten Kapitel des Fremdsprachenunterrichts, nämlich für die Wortbildung, die Tempora, die Adverbialsätze, das Passiv, die Relativsätze, die irrealen Wunsch- und Bedingungssätze, die Modalverben und die indirekte Rede erstaunlich viel Übungsmaterial bietet. Das war nicht etwa die Absicht des Verfassers, sondern hat sich beiläufig und für ihn selbst unerwartet ergeben. Es ist aber zu vermuten, daß das Ergebnis zwangsläufig ist. An den übrigen Textblättern zur Geschichte lassen sich nämlich mit geringfügigen Abweichungen dieselben Beobachtungen machen. Offenbar bieten historische Inhalte mit ihrem reichen Tatsachenmaterial, der chronologischen und kausalen Stringenz, der Notwendigkeit von Erklärungen und der Herausforderung zu kritischer Stellungnahme Bedingungen, die zur Einübung und Wiederholung grammatischer Strukturen besonders gut geeignet sind. Eine Vielzahl von Textblättern erlaubt natürlich, die Übungen von Blatt zu Blatt zu variieren und zu neuen Inhalten überzugehen, wenn das Interesse der Schüler erlahmt.

So sind in San Salvador einige Lehrer dazu übergegangen, die Arbeit mit anderen Übungstexten zugunsten der Arbeit mit den historischen Textblättern einzuschränken, die Sprachübungen also vom Deutschunterricht in die Deutschlandkunde zu verlagern und ihr

hin und wieder drei oder vier Wochenstunden zuzubilligen. Das Kapitel „Indirekte Rede“ wurde z. B. ausschließlich mit solchen Textblättern geübt. Auf die wenig hilfreiche Darstellung in Vorwärts K-4-B wurde völlig verzichtet.

Es ist sicher noch zu früh, ein Urteil über den Erfolg dieser Methode abzugeben. Die bisherige Erfahrung zeigt aber, daß die Spracharbeit mit deutschlandkundlichen Textblättern beträchtliche Vorteile bietet. Lesetext und Zusatzübungen bilden eine Einheit und ergänzen sich gegenseitig: Der Text stellt das Wortmaterial für die Übungen zur Verfügung, die Übungen helfen zur Befestigung der Kenntnisse. Denn größtenteils handelt es sich tatsächlich um Kenntnisse, die auch für den Fremdsprachenschüler von Interesse sind, mehr jedenfalls als die Einzelheiten von bestenfalls spannenden Abenteuergeschichten, die zu behalten sich nicht lohnt. Man spürt das an der Mitarbeit der Schüler: Eine grammatische Übung zu einer historischen Darstellung bietet ihnen nämlich nicht nur Gelegenheit, ihre sprachlichen Fähigkeiten zu beweisen, sondern auch, ihre Sachkenntnisse auszubreiten. Solche Aufgaben schaffen eine ganz andere Motivation als rein linguistische Kunststücke. Sie sind auch für die zuhörenden Mitschüler ein Ansporn zu Aufmerksamkeit und Wettbewerb, manchmal auch ein Beitrag zur Vertiefung der Kenntnisse.

**Hinweis:** Die Serie von Textblättern zu Geschichte und Staatsaufbau der Bundesrepublik (mit Berücksichtigung der Entwicklung in der DDR), an der DS San Salvador zur Benutzung im 10. Schuljahr ausgearbeitet, soll nach Mitteilung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im April 1984 veröffentlicht werden, zum Teil in einer Sondernummer der „Jugendscala“, zum Teil in der TIP-Bellage dazu.

## **17. Hauptversammlung des VdLiA in Goslar**

**vom 24. 7. 1985 bis 27. 7. 1985**

# Wenn sich die Igel küssen . . .

## *Das Lied im Fremdsprachenunterricht*

Die folgenden Ausführungen beruhen auf zweijährigen Erfahrungen mit dem Lernziel-orientierten Einsatz von deutschen Liedern im Fremdsprachenunterricht der fünften und sechsten Klassen der Primaria an der Goethe-Schule in Asunción/Paraguay. Die Texte und Melodien der Lieder wurden speziell für den Einsatz im FU überprüft und ausgewählt, im wesentlichen aus folgenden, leicht zugänglichen Sammlungen:

1. Liederbuch, Hg. Student für Europa – Student für Berlin e. V., Bad Soden 1979, ISBN 3-921852-00-5
2. Liederkiste, ds. Hg., ISBN 3-921852-03-X
3. Liederkarren, ds. Hg., ISBN 3-921852-05-6
4. Liedercircus, Hg. Klaus-Dieter Blank, Köln 1982, ISBN 3-7663-1005-4

die man aber u. U. auch an begabte Schüler delegieren könnte. Beim Singen sollte der Lehrer am Anfang in Lautstärke und Rhythmusbegleitung dominieren, damit sich die Schüler mehr auf den Text konzentrieren können. Wenn ein Lied einstudiert ist, kann sich der Lehrer fast vollständig zurückziehen.

Eine wichtige Aufgabe besteht in der Auswahl geeigneter Lieder, zu der ich mit diesem Artikel einen Beitrag leisten möchte. Dabei geht es mir nicht um die Verbreitung deutschen Volksliedgutes, sondern um einen Kompromiß zwischen dem Erreichen der o. g. Ziele und der Auswahl sangbarer und einprägsamer Lieder. Dieser Kompromiß läßt sich am besten mit Songs, Schlagern und Kinderliedern erreichen.

### **A) Zielsetzung**

Das in der Zielsprache gesungene Lied, welches eigentlich im FU seinen festen Platz haben sollte (warum haben dies die Herausgeber der DaF-Lehrwerke im Gegensatz zu den Herausgebern von deutschen Englisch- und Französischlehrwerken bisher nicht berücksichtigt?), dient

1. der Verbesserung der Aussprache,
2. der Verbesserung des Sprechflusses,
3. der Erweiterung des Wortschatzes und
4. der Abwechslung im Unterricht.

Selbstverständlich lassen sich diese Ziele auch mit sprachlichen Übungen erreichen, aber die Schülermotivation ist ungleich höher, wenn die Lernziele mittels eines Liedes angesteuert werden.

### **B) Die Lehrerrolle**

An die musikalischen Fähigkeiten des Lehrers werden dabei nur geringe Anforderungen gestellt, er sollte jedoch möglichst ein leicht transportierbares Instrument (Flöte, am besten Gitarre) spielen können, wobei Grundkenntnisse völlig genügen.

Neben der Einführung des Textes fällt dem Lehrer auch die Präsentation der Melodie zu,

### **C) Ergebnisse**

#### *1. Verbesserung der Aussprache*

##### *a) Vokaldehnung*

Es ist nicht neu, daß Schülerfehler in der Phonetik u. a. dadurch getilgt werden können, indem man z. B. einen Laut oder eine Lautkombination in verschiedener Lautstärke und in unterschiedlichen Tonhöhen nachsprechen läßt. Als Beispiel sei die Vokaldehnung angeführt, die spanischsprachigen Schülern erhebliche Schwierigkeiten bereitet und denen man i. d. R. durch Reihenübungen mit übertriebener Betonung der Dehnungsvokale begegnen kann. Dies läßt sich jedoch auch eleganter mit einem Lied erreichen. Voraussetzung ist dabei, daß im Lied Melodie und Text in Einklang stehen, d. h., daß lange Vokale auch auf einen entsprechend langen Notenwert fallen. Hierzu ein Beispiel:

Das wohl bekannteste Lied der sog. Neuen Deutschen Welle, „Da Da Da“ von der Gruppe Trio, stellt in der fast endlosen Wiederholung der Textzeile /da: da: da:/ eine ideale Einschleifübung für einsilbige Wörter mit langem Vokal dar. Die Zeile kann variiert werden, etwa zu /ja: ja: ja:/ oder /du: du: du:/. Wenn dieses Lied einige Male gesungen wurde – und die Schüler werden in diesem Falle kaum für den

Abbruch der „Übung“ plädieren – sind die Schüler wieder einen weiteren Schritt entfernt von dem knappen /ja/, welches man für gewöhnlich als Antwort auf Ja/Nein-Fragen hört.

#### b) Umlaut und Vokale

Auch die Umlaute ä – ö – ü gehören bei spanischsprachigen Schülern zu den phonetischen Problemfällen. Die Mundwerkzeuge lassen es kaum zu, auf Dauer v. a. die runden Umlaute ö und ü richtig auszusprechen. Als hilfreiche „Mundgymnastik“ für Umlaute und Vokale bietet sich das Lied „Drei Chinesen mit dem Contrabaß“ an, bei dem in den einzelnen Strophen sämtliche Vokale ausgetauscht werden: „Dra Chanasan mat dam Cantrabaß . . .“ usw.

Eine Mischung aus breiten und runden Vokalen bringt das Lied „Wenn sich die Igel küssen, dann müssen müssen müssen, sie ganz ganz fein, behutsam sein“. Die Kontrastierung wird noch deutlicher, wenn es unter Weglassung der Konsonanten gesungen wird: /e/ – /i/ – /i:/ – /i:/ – /e/ – /ü/ – /e/ . . .

Beim Singen wird auf besonders akzentuierte, fast unnatürliche Aussprache geachtet, welche den Schülern in diesem Zusammenhang nicht lächerlich erscheint, da dies durch Rhythmus und Melodie ohnehin unterstützt wird und sich Übertreibungen im Laufe der Zeit sowieso wieder abschleifen werden.

#### c) Konsonanten

Die stimmlosen Verschlusslaute machen den Schülern vor allem im Auslaut Schwierigkeiten. Das nachstehend zitierte Lied bietet aber darüber hinaus noch weitere Möglichkeiten zur kontrastiven Übung:

Ich kenne einen Cowboy /k/  
der Cowboy der heißt Bill /k/, /t/, /b/  
und wenn der Cowboy reiten will /w/ – /b/  
dann steht mein Herze still /st/, /ts/  
Und so reit' der Cowboy  
der Cowboy der reit' so . . . /t/

Da der Cowboy alle Tätigkeiten in der 3. Pers. sg. ausführt, wird in jeder Strophe das auslautende /t/ geübt (schießt, trinkt, etc.).

Diese Beispiele mögen genügen, um einen kurzen Überblick über die mit einem Lied zu verbindenden Ausspracheübungen zu geben. Die im Anschluß an diesen Artikel angegebenen Lieder bieten noch eine ganze Menge mehr, aber das wird im betreffenden Fall jede Kollegin und jeder Kollege, der sich damit befaßt, selbst herausfinden.

## 2. Verbesserung des Sprechflusses

Bevor ein Lied gesungen wird, sollte der Text zuerst rhythmisch gesprochen werden. Hier darf auch etwas geübt werden, denn die Betonung ergibt sich beim Singen von selbst. Die Schüler können beim Sprechen den Rhythmus mitklatschen oder -klopfen. Daraus resultiert ein gleichmäßiger Sprechfluß, der nach einiger Übung nicht mehr unterbrochen wird. Diese Vorübung mündet in eine Art Singsang, bei welchem die einzelnen Wörter auch miteinander verbunden werden.

Beisp.: Wir fahren heut fort mit'm Ömnißbus . . .

Erst wenn der Text flüssig von der Klasse gelesen werden kann und unbekannte Wörter erklärt wurden (je nach Lied ca. 5–10 Min.), sollte das Lied gesungen werden. Meist singen die Schüler zuerst zu langsam, weil sie noch zu sehr am Text kleben. Die durchweg einfachen Melodien der ausgewählten Lieder unterstützen jedoch eine baldige Temposteigerung, ohne daß dabei die Artikulation verwaschen wird. Spätestens beim dritten oder vierten Singen (nicht unbedingt in derselben Stunde) können die meisten Schüler den Text auswendig oder wenigstens in Bruchstücken so gut, daß echte Freude aufkommt. Die Schüler beginnen, ihrem Gesang Ausdruck zu verleihen und kleine Gags einzubauen (z. B. wird die Strophe „... und so säuft der Cowboy“ laut gegrölt). Wiederum ist eine Verbesserung des Sprechflusses erreicht. Jetzt ist auch die Motivation zum Erlernen eines neuen Liedes gegeben. Jeder sieht an sich selbst, die Sache funktioniert und macht auch noch Spaß.

## 3. Erweiterung des Wortschatzes

Neben der Ausspracheschulung ist die Erweiterung des Wortschatzes ein nicht zu unterschätzendes Lernziel beim Einstudieren von Liedern. Häufig treten in den Liedern umgangssprachliche Formen auf, die im Schulbuch unterrepräsentiert sind, wie z. B.

rasen, klauen, saufen, spinnen, bummeln, schubsen;  
mopsfidel, scheißegal;  
Schatz, Knilch

Redewendungen: Es geht bergab. Ich will Spaß. Um ein Haar. Er hat 'nen Knall. Einen kalt machen.

Lautmalereien: Düüt, brrrm, schwup, hui.

Natürlich muß der neuerworbene Wortschatz öfter in andere als die im Lied gegebenen Situationen gestellt werden, um Eingang

in den aktiven Sprachgebrauch zu finden. Man könnte nun einwenden, daß angesichts der zitierten Beispiele ein Absinken der Sprachebene impliziert wird und es nicht Aufgabe des DaF-Unterrichts sein kann, einen Jargon zu vermitteln. Andererseits bin ich der Meinung, daß ab und zu ein Stück lebendige Sprache die Motivation fördert, sich situationsgerecht in der Fremdsprache auszudrücken. Außerdem können dadurch dem häufig qualvoll bereinigten Vorwärts-Deutsch „menschliche Aspekte der Sprache“ entgegengesetzt werden. Dabei kann es angebracht sein, den Schülern bewußt zu machen, daß sie sich in dem einen oder anderen Fall auf einer niedrigeren Sprachebene bewegen. Dann ist sichergestellt, daß die Schüler den neuerworbenen Wortschatz situationsgerecht einsetzen und es nicht zu „verbalen Ausschreitungen“ in der Klasse kommt. Würden allerdings umgangssprachliche Wendungen von den Schülern während der Pause im Schulhof angewandt, könnten wir uns mit dem Lernerfolg glücklich schätzen.

#### D) Ist das, was Spaß macht, weniger wert?

Zuletzt sei noch erwähnt, daß dieser Artikel auch aus einer Art Rechtfertigungszwang des Lehrers entstand gegenüber vielem, was im

Unterricht einfach Spaß macht. Kann es denn sein, daß die Schüler dabei auch noch etwas lernen! Ich würde es jedoch für durchaus legitim halten, im DaF-Unterricht völlig zweckfrei mit den Schülern zu singen, aber wer mag, kann meine Ausführungen vielleicht zur Beruhigung seines pädagogischen Gewissens heranziehen oder als Anregung, eigene Aktivitäten in diese Richtung zu entwickeln.

#### E) Liedauswahl

Die angegebenen Lieder finden sich alle in den eingangs erwähnten Sammlungen, die Zahlen in Klammern bezeichnen die Werke in der Reihenfolge wie in der Einleitung dieses Artikels aufgeführt.

Boogie Woogie (1)  
Die Affen rasen durch den Wald (1)  
Ich kenne einen Cowboy (1)  
Wenn sich die Igel küssen (2)  
Omnibuslied (2)  
Unten im Tale (2)  
Tomatensalat (3)  
Ein Elefant wollt bummeln gehn (3)  
Drei Chinesen mit dem Contrabaß (3)  
Paule Puhmanns Paddelboot (4)  
Eins, zwei, drei, wer hat den Ball (4)  
Alle Indianer stampfen (4)  
Der Schonbö-Song (4)

---

## PRESSESTIMMEN

---

### Deutsche Schule Moskau lockt Familien in Weihnachtsbasar

#### Moskowiter dürfen seit zwei Jahren nicht mehr hingehen

Von ELFIE SIEGL

waz MOSKAU

Der rote Backsteinbau gegenüber der US-Botschaft an der Moskauer Tschajkowskijstraße gleicht einem Taubenschlag: Seit dem ersten Advent hat hier der traditionelle Weihnachtsbasar der „Deutschen Schule Moskau“ seine Türen geöffnet. Die Besucher kommen in Massen und gut gelaunt: Diplomatenfamilien mit Kind und Kegel, Geschäftsleute, Korrespondenten, kurz: die „deutsche Kolonie“, dazu befreundete, in Moskau akkreditierte Westeuropäer.

Moskowiter dürfen seit zwei Jahren nicht mehr in den Basar, die sowjetischen Behörden haben es untersagt. Viele sind enttäuscht, denn der deutsche Weihnachtsbasar ist, das hat sich herumgesprochen, ein mit Liebe geplanter glanzvoller

Höhepunkt im sonst so tristen Moskauer Winterleben.

Hier gibt es eine Galerie mit Kinderzeichnungen im Treppenhaus, eine Nonstop-Video-Show mit Sesamstraße und Zeichentrickfilmen und eine Schülermodenschau. Ein Café bie-

tet Schwarzwälderkirsch – und andere selbstgebackene Torten – und wo in Moskau gibt es sonst schon Schlagsahne?

Außerdem kann man alles kaufen: alte Krimis, neue Jeans, Kugelschreiber, T-Shirts, Lebkuchen, Kerzen und sogar

Adventskränze. Am beliebtesten ist der Stand der Österreicher mit den Salzburger Mozartkugeln und dem Weißwein zum Probieren. Und nebenan bei den Schweizern erstehen Hausfrauen den eingeflogenen Käse und die herrliche Schokolade.

Der Erlös – im vorigen Jahr viele tausend DM und Rubel – kommt der Deutschen Schule zugute. Der Elternverein der Schule entscheidet, was mit dem Geld geschieht: Vom diesjährigen Gewinn will man Physikergeräte kaufen.

Die Deutsche Schule Moskau, die den Basar organisiert, besteht über ein Vierteljahr-

hundert, 100 Schüler besuchen sie gegenwärtig vor allem aus der Bundesrepublik, der Schweiz, Österreich – die DDR hat ihre eigene Schule. Aber auch Türken und Finnen gibt es.

Und seit kurzem hat die Schule ihr Exotikum: In die erste Klasse geht ein Sowjetbürger, ein sehr beliebter kleiner Georgier, dessen Eltern in Moskau leben und sich zuvor vom Kultusministerium der Georgischen Sowjetrepublik eine Erlaubnis einholen mußten. Sie wurde prompt gegeben.

Die Schule ist eine Gesamtschule, hat zehn Klassen und

ermöglicht den Haupt- und Mittelschulabschluß. Sie hat eine eigene Eishockey-Mannschaft mit sowjetischem Trainer, eine Fußballmannschaft und eine kleine Besonderheit: Jeder Schüler, der ansonsten von deutschen Lehrern unterrichtet wird, muß zwei Stunden pro Woche Russisch lernen, bei sowjetischen Lehrern.

Und wer erst als 14jähriger an die Schule kommt, sitzt dann oft mit Erstklässlern im Russisch-Unterricht auf einer Bank, denn Russisch wird nicht nach Klassen unterrichtet, sondern nach Fachgruppen.

*Westd. Allgem. Zeitung*  
4. 12. 83

## Oschatz: Mehr Lehrer ins Ausland

Tgn. HANNOVER, 27. Februar. Der Präsident der Kultusministerkonferenz, Niedersachsen Kultusminister Oschatz (CDU), plädiert für eine Ausweitung des „Exports“ an deutschem Bildungs- und Kulturgut. Er möchte deshalb erreichen, daß mehr Lehrer aus den Bundesländern die Chance bekommen, an den von der Bundesrepublik geförderten deutschen Schulen im Ausland zu unterrichten. Die dafür erforderlichen zusätzlichen Mittel könnten nach seiner Meinung durch Kürzung bei den Gehältern der bisher für den Auslandsdienst beurlaubten Lehrer gewonnen werden.

Im Namen der Kultusministerkonferenz vertrat der Minister darüber hinaus die Auffassung, daß bei Einsparungsmaßnahmen Länderbeamte nicht anders behandelt werden dürften als vergleichbare Bundesbeamte im Ausland. Der Haushaltsausschuß des Bundestages hatte gefordert, die Bezüge der an Auslandsschulen vermittelten Lehrer zu kürzen.

Die Personalausgaben für die derzeit rund 1300 Lehrer an

den 121 deutschen Schulen im Ausland sind in den letzten Jahren erheblich gestiegen. Im Jahre 1970 zum Beispiel waren pro Person jährlich nur 46 000 Mark aufzuwenden, 1982 aber betrugen die Kosten schon 126 000 Mark je Person im Jahr. Das bedeutete eine Steigerung von 68 Millionen Mark (1970) auf 180 Millionen Mark (1982). Heute können Auslandslehrer, je nach Familienstand und Position, zum Teil Bezüge in der Höhe von Staatssekretärs- und Ministergehältern beanspruchen. Ein verheirateter Studienrat mit zwei Kindern, der in der Bundesrepublik 4424 Mark im Monat verdient, kommt in Washington auf einen monatlichen Endbetrag von 10 422 Mark (einschließlich eines Kaufkraftausgleichs von dreißig Prozent), in Moskau auf 9761 Mark, in Montevideo auf 9414 Mark, in Madrid auf 8270 Mark und in Lissabon auf 7775 Mark. Die Bezüge eines Auslandslehrers im Range eines Oberstudienrates machen gar über 11 000 Mark und die eines Oberstudienleiters über 13 000 Mark monatlich aus.

Der Einsicht, daß die Sparzwänge nun Kürzungen nahelegen, wollen sich Minister Oschatz und dessen Amtskollegen nicht verschließen. Sie bestehen aber darauf, wie bei der Kultusministerkonferenz Anfang Februar beschlossen, „daß eine Diskriminierung vermittelter Auslandslehrer hinsichtlich ihrer Besoldung gegenüber vergleichbaren Bundesbeamten nicht hingenommen werden kann“. Die Kultusministerkonferenz stellte fest, sie verkenne nicht die Notwendigkeit, bei Einsparungsmaßnahmen auch Bedienstete im Ausland einzubeziehen. Sie bekräftigte jedoch ihre Auffassung, „daß dabei nicht eine Einzelgruppe von Länderbeamten einseitig belastet werden darf“.

FAZ 28. 2. 84

### Anmerkung

Die Meldung der FAZ blieb natürlich nicht ohne Folgen. Aus technischen Gründen kann darüber aber erst im Heft 3/84 berichtet werden.

# BÜCHERTISCH

## **Dieter Grosser (Hrsg.): Politik – Wirtschaft – Gesellschaft, Lehr- und Arbeitsbuch für den Politik-Sozialkundeunterricht der Sekundarstufe I;**

Westermann-Verlag, 1979, ISBN 3-14-111012-3; (Neuerscheinung, 1982), 200 Seiten, Format DIN A4, etwa 320 überwiegend farbige Abbildungen, Register (223 Seiten, ca. 350 überwiegend farbige Abbildungen, Register), Preis: DM 20,60.

Es handelt sich einmal um die „Bundesausgabe“ und zum anderen bei der Neuerscheinung um deren Überarbeitung unter einer erweiternden Einbeziehung nach den Lehrplänen des Landes Nordrhein-Westfalen. Im Oktober 1982 ist zu der erstgenannten Ausgabe ein Lehrerband in gleichem Format mit 128 Seiten Umfang zum Preis von DM 20,- erschienen, der mir aber noch nicht vorliegt. Die Bearbeitung ist von 15 Autoren, unter ihnen der Herausgeber, unter ihnen einige Professoren, vorgenommen worden. Es handelt sich um ein Informations- und Arbeitsbuch für die Sekundarstufe I aller Schularten. Es werden also Schüler von 3 bzw. 4 Jahrgängen angesprochen, zudem noch aus allen Schultypen. Die Gliederung erfolgt sehr übersichtlich in 16 Großkapiteln, und zwar nach folgenden Themen: Familie – Schule – Freizeit – Umwelt – Vorurteile – Massenmedien – Arbeitnehmer – Gemeinde – Demokratie – Rechtsstaat – Sozialstaat – Wirtschaft – DDR – EG – Entwicklungsländer – Frieden. Diese Großkapitel sind insgesamt in 75 Unterthemen untergliedert, wobei immer am Schluß und manchmal auch am Anfang Denkanstöße und Arbeitsvorschläge gegeben werden. Dadurch wird der Lehrer in die Lage versetzt, mit Hilfe dieses Lehrbuchs sehr direkt den Unterricht bzw. das Feld der Aufgaben aufzureißen. Die Möglichkeit der Differenzierung – äußerlich auch gut gekennzeichnet – ist zu den Originalmaterialien und zu den Autoreninformationen gesichert. Sehr positiv erscheint die Relation zwischen den Autoreninformationen und den vorgegebenen Materialien, die sich durch eine breite Vielfalt auszeichnen: Zitate, Tabellen, Karten, Dokumente, Fotos, Karikaturen und Grafiken. Auch gelingt es, den Schüler für eine eigenständige Arbeit im Bereich seiner Umwelt zu motivieren.

Bis zu diesem Punkt der Begutachtung bleibt eindeutig festzustellen, daß das vorliegende Lehrbuch im Unterricht gut einzusetzen ist. Zu kritisieren bleibt, daß im Hinblick auf unterschiedliche Begabung und altersmäßige Voraussetzungen sovielle Inhalte in nur einem Lehrbuch vereint sind. Hier wird jeder Lehrer gefordert, darauf zu achten; daß nicht einerseits Lerngruppen überfordert und andererseits unterfordert werden. Aufbau und Inhalte des Lehrbuches geben dazu bei entsprechender Sorgfalt die Möglichkeit. Auch muß bedacht werden, daß die Benutzung nur eines Buches über mehrere Jahre hinweg zu Verschleißerscheinungen einfach führen muß.

Wilfried Henne

## **DEUTSCHE FRAGEN · Texte zur jüngsten Vergangenheit · Ein Lese- und Arbeitsbuch für den Deutschunterricht.**

Herausgegeben und bearbeitet von Karl-Heinz Drochner unter Mitarbeit von Erika Drochner-Kirchberg · 208 Seiten · DM 16,80 · Langenscheidt-Verlag: Berlin-München-Wien-Zürich.

Diese Sammlung von 72 Texten umfaßt den Zeitraum vom Ende der Weimarer Republik bis zum geteilten Deutschland der Gegenwart. Die Geschichte spiegelt sich in höchst unterschiedlichen Eindrücken aus überwiegend zeitgenössischen Blickwinkeln wider (Tucholsky, Th. Mann, Benn, Brecht, „Führerbefehl“, „Weiße Rose“, Adenauer). Betroffen macht manches biographische Zeugnis (Ze'ev Schul, Ich war doch ein Deutscher). Daneben finden sich aber auch kommentierende Texte aus nachträglicher Sicht. Gerade diese (z. B. von Theod. Adorno, Jaspers, Golo Mann, Seb. Haffner) geben der Textsammlung einen Tiefgang, der sie weit mehr sein läßt als bloß ein Mosaik der Zeitgeschichte. Das wird besonders deutlich in den Textgruppen der zweiten Hälfte der Sammlung (Die Schuldfrage, Die Folgen der Teilung, Zur Frage der deutsch-deutschen Beziehung, Was ist deutsch?) Was hier über Selbstanalyse der Deutschen, Standortbestimmung, Volkscharakter, Widersprüchlichkeit der Deutschen geboten wird, ist anregend, provozierend, klärend. Es fordert allerdings auch einen Leser, der ein entsprechendes Urteilsvermögen hat. Hier versucht der Herausgeber nachzu helfen, indem er allen Texten „Einführungen“ zuordnet. Diese bieten immerhin gerafft manche wesentliche Hintergrundinformation. Da sich die Sammlung in erster Linie an fremdsprachliche Leser richtet, gibt sie außerdem zu den meisten Texten sprachliche Hilfen (durch einen „Index zur Sprache“ im Anhang alphabetisch aufgeschlüsselt). Allerdings werden mit durchschnittlich fünf Stichworterläuterungen meist nur Bruchteile der Textschwierigkeiten ausgeräumt. Auf sprachliche Veränderungen der Texte wird bewußt verzichtet. Somit sind die Ansprüche an den fremdsprachlichen Leser beträchtlich. Erschließungsfragen zum Textverständnis und zur Weiterverarbeitung (jeweils etwa fünf Fragen) zwingen zum genauen Lesen, Nachdenken sowie zusammenhängenden Sprechen. Der Band schließt mit Anmerkungen zu Fachbegriffen und Personen und einem Autorenverzeichnis mit Kurzinformationen.

Die Sammlung dient im deutschsprachigen Hausgebrauch außer dem Geschichtslehrer gewiß dem Deutschlehrer, der gute zeitgeschichtliche Texte sucht. Im fremdsprachlichen Unterricht: dem ausländischen Deutschlehrer, der Informationslücken schließen möchte, (Sprach-)Kursen der Lehreraus- und -fortbildung und der Erwachsenenbildung, Oberstufenklassen mit guten Sprachkenntnissen; Mittelstufenklassen wohl nur bei sorgfälti-

ger Textauswahl. – Diese Sammlung ist ein Angebot für die deutsche Landeskunde – hiermit kann sie zur nachdenklichen Auseinandersetzung mit Deutschland werden.

Wolfram Lietz

**Gärtner, Hans; Marenbach, Dieter**  
**Deutsch – Grammatik für die 4. Klasse**  
**In 33 Tagen Wort- und Satzbaumeister**  
**Das notwendige Grundwissen für die 5. Klasse**  
*Mentor-Lernhilfe Band 11*  
*Mentor Verlag München 1982. 191 Seiten*

Hier liegt ein Grammatikübungsbuch vor, das nach Empfehlung der Autoren weniger für den schulischen als vielmehr für den häuslichen Gebrauch gedacht ist.

Die 33 Lektionen sind für die Einzelarbeit konzipiert, auch die Korrektur ist dem Schüler überantwortet, indem er ein anliegendes Korrekturheft benutzt.

Ein breites grammatikalisches Grundwissen wird zum spielerischen Erlernen angeboten; grundlegende Wortarten und ihre Funktionen, Satzarten, Satzglieder, Gliedsätze, die Konjugation der Verben, semantische und stilistische Aspekte der deutschen Sprache. Das Lösen der einzelnen Aufgaben wird durch Zeichnungen und die Lektionen ständig begleitende, farbig abgesetzte Tips bzw. Regeln erleichtert.

Fast alle Aufgabenstellungen sind schriftlich innerhalb des Buches in Freiräumen zu erledigen, die sehr großzügig und die Merkfähigkeit graphisch unterstützend angelegt sind. Nach jeweils zehn Lektionen ist eine Wiederholungslektion eingefügt; das Buch endet mit einer Gesamtwiederholung. Als Leistungsanreiz kann sich der Schüler entsprechend den Korrekturvorschriften nach jeder Lektion Punkte gutschreiben, deren Gesamtzahl ihn am Ende eventuell als „Satzbaumeister“ auszeichnen.

Eine zweiseitige Liste am Ende des Buches erklärt noch einmal alle eingeführten grammatikalischen Fachtermini. Dieses Übungsbuch erfüllt in hohem Maße die Notwendigkeiten systematischen Sprachtrainings, das, wie die Autoren zu Recht schreiben, in der Schule heute bisweilen vernachlässigt wird.

Es ist deutlich, daß die Autoren Eltern ansprechen wollen, deren Kinder die 5. Klasse des Gymnasiums, besuchen werden, da der Schwierigkeitsgrad der Übungen die begleitende Unterstützung der Eltern in der Regel erfordern wird. Weiterhin ist erkennbar, daß der Schwierigkeitsgrad der Übungen im sprachlichen, grammatikalischen Bereich dem gymnasialen Anspruchsniveau zuzuordnen ist.

Trotz der von den Autoren empfohlenen Verwendung ist dieses Buch für den schulischen Gebrauch als wertvoll zu betrachten, wenn Lehrer das permanente und systematische Üben der deut-

schen Grammatik, besonders in den Klassen 4, 5 und 6 als entwicklungspsychologische Notwendigkeit einsehen.

Klaus-Günther Mohrmann

**Bieler, Karl Heinz (Hrsg.); Miteinander: Text- u. Arbeitsbuch für Fortgeschrittene; Deutsch als Fremdsprache – Bd. 4,**  
*München: Hueber 1983, Preis: DM 17,50; ISBN 3-19-001 329-2*

Anzuzeigen ist das Erscheinen des 4. Bandes der von K. H. Bieler unter dem schon bekannten Titel „Miteinander“ herausgegebenen Text- und Arbeitsbücher für fortgeschrittene Deutschlerner.

Die Lernziele (zusammenhängendes Sprechen, Lesen, Hören und Schreiben) und die Unterrichtsmethode (lehrergelenktes Arbeiten an Text, Wortschatz und Sprachstrukturen im Wechsel mit Gespräch über die durch die Texte induzierte Problematik) – die Einleitung zu Band 1 der Reihe sprach plastisch und treffend von „Intellekt“ und „Sitzfleisch“ – haben sich in der Arbeit mit den bereits erschienenen Bänden bewährt und sind gottseidank nicht verändert oder modischen Trends angepaßt worden.

Auch die Auswahl des Sprachmaterials, an dem der Deutschlerner seine Sprachkenntnisse erweitern soll, orientiert sich an den bewährten Prinzipien: kurze Texte (textsortenoffen) von Reding bis Ringelnatz werden unter den drei Rahmenthemen „Außenseiter – Vorurteile – Mut in schwierigen Lagen“ zusammengefaßt, sprachlich aufbereitet und inhaltlich durch textbezogene Fragen dem Verständnis des Schülers näher gebracht. Es folgen Anregungen für die schriftliche und mündliche Auseinandersetzung mit dem Text – sehr hilfreich für Lehrer und Schüler sind dabei die Wortgeländer bzw. Wortfeldarbeiten –. Den Abschluß eines Textkomplexes bildet die Wiederholung solcher Aspekte der Grammatik, die den Schülern erfahrungsgemäß am meisten Schwierigkeiten bereiten.

Was bleibt zu wünschen übrig?

1. Das beim Erscheinen des 1. Bandes versprochene systematische Wörterverzeichnis (könnte man es nicht in Form einer Lernkartei bringen?) der in der Textarbeit behandelten Wörter und Idiomatismen:

2. einen knappen Leitfaden durch die Grammatikprobleme (eventuell mit Hinweisen auf eine Standardgrammatik zur Vertiefung und für das Selbststudium) und

3. eine preiswerte und handliche Sammlung weiterer Texte (ohne sprachliche Aufbereitung unter dem Aspekt des Deutschlernens) der nun dem Schüler schon bekannten Autoren. Nicht selten nämlich bekommt der Deutschlehrer von seinen Schülern zu hören, wenn er mit der Arbeit an einem neuen Text beginnen will: Können wir nicht noch etwas mehr von dem Autor lesen?!

Elmar Plöger (DS-Madrid, Spanien)

**Neu  
bei Klett**

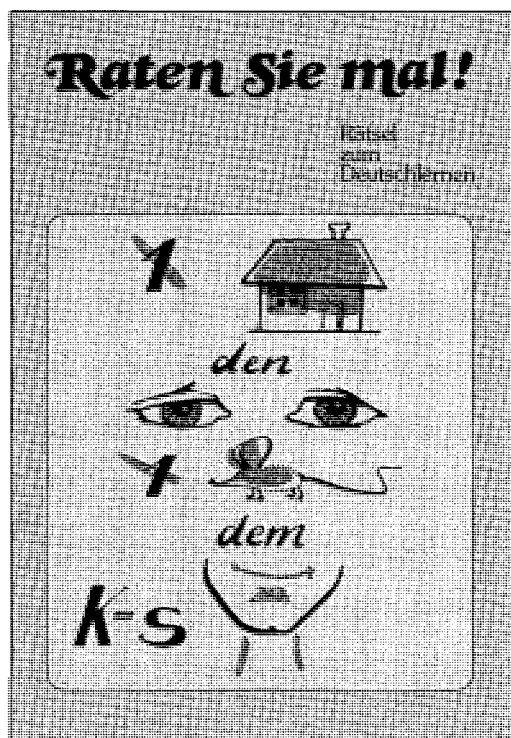
Über 90 Rätsel verschiedenster Art zur Grammatik und zum Wortschatz.

Geeignet für Unterricht und Selbststudium.

Mit Illustrationen, Sachregister und Lösungsteil.

Preis: Stand 1. 1. 1984; freibleibend.

Für alle, die schon etwas Deutsch können und ihre Kenntnisse auf spielerische Weise erweitern oder vertiefen möchten:



## **Raten Sie mal!**

Rätsel zum Deutschlernen

Von Nina Caro

Klettbuch 5508, DM 13,60



**Ernst Klett Verlag**

**Postfach 809, D-7000 Stuttgart 1**

Wir beliefern seit Jahren Lehrkräfte an deutschen Auslandsschulen sowie die Schulen selbst mit Büchern und Lehrmitteln.

## 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, Fracht oder Kurierdienst des AA, 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 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 Bad Laasphe/Westfalen  
Bundesrepublik Deutschland

# **Der deutsche Lehrer im Ausland**

**Mitteilungen – Meinungen – Materialien**  
des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

## **Aus dem Inhalt:**

**Der Vorsitzende berichtet zu aktuellen  
Fragen**

**Die Anträge der 16. Hauptversammlung  
des VdLiA – Stellungnahme der KMK  
und ZfA**

**Bericht über die Tagung des Regional-  
verbandes Spanien/Portugal im VdLiA**

**Eine Zeitungsmeldung und ihre Folgen**

**Wie „deutsch“ können die „Deutschen  
Schulen“ in Chile sein?**

**Der Schock der Heimat  
nach dem Auslandsaufenthalt**

# Der deutsche Lehrer im Ausland

**31. Jahrgang – August 1984**

**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. 9 vom 1. 1. 1984

**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 33,-;

Einzelheft DM 9,90, jeweils zuzüglich Versandkosten.

Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer

Ausland: Jahresabonnement DM 38,-;

Einzelheft DM 9,90, 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 Druck GmbH, 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

Hans-Wilhelm-Hansen-Weg 11, 4600 Dortmund-Lücklemberg  
☎ (02 31) 73 71 77

Ernst BEYER, Stellvertretender Vorsitzender, Geschäftsführer  
Dorfhalle 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 63

Gottthard HÖNIG, Referent für Verbindung zu den Auslandsschulen  
Kornweg 19, 6229 Schlangenbad-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:

Postgirokonto München, 1772 88–805,

Dresdner Bank, Bonn, 2 246 272 (BLZ 370 800 40)

---

# INHALT

---

---

## VERBAND

---

|                                                                                                   |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Aus der Arbeit des Vorstandes                                                                     |    |
| Der Vorsitzende berichtet zu aktuellen Fragen                                                     | 2  |
| An alle Obleute – zur Information unserer Mitglieder                                              | 3  |
| Bericht über die 3. ordentliche Vorstandssitzung                                                  | 13 |
| Die Anträge der 16. Hauptversammlung des VdLiA                                                    | 14 |
| Regionalgruppen                                                                                   |    |
| Hans-Joachim REICHENBACH, Bericht über die Tagung des Regionalverbandes Spanien/Portugal im VdLiA | 18 |
| Eckhard STEGMANN, Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld                           | 20 |
| Persönliche Nachrichten                                                                           |    |
| in memoriam, Nachruf für Dr. Fritz Kübler                                                         | 21 |
| Neue Mitglieder, Anschriftenänderungen, Neue Obleute, Berichtigung                                | 21 |
| Der 32. Europäische Wettbewerb 1985 beginnt                                                       | 22 |

---

## AKTUELLE INFORMATION

---

|                                                                                               |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK                                       |    |
| Schulen mit bilingualen Zweigen, Bikulturelle Schulen, Europäische und Internationale Schulen | 23 |
| Die KMK veröffentlicht „Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen bis 1995“         | 28 |
| Organisation des Bundesverwaltungsamtes                                                       | 30 |
| Die Vermittlung deutscher Lehrer ins Ausland                                                  | 31 |

---

## DISKUSSION

---

|                                                                               |    |
|-------------------------------------------------------------------------------|----|
| Eine Zeitungsmeldung und ihre Folgen                                          | 32 |
| Martin BORNHARDT, Wie „deutsch“ können die „Deutschen Schulen“ in Chile sein? | 37 |

---

## BERICHT

---

|                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------|----|
| Günther MIKLITZ, Der Schock der Heimat nach dem Auslandsaufenthalt | 40 |
| Richard MOSER, Als Fachberater für Deutsch in Togo                 | 42 |

---

## PRESSESTIMMEN

---

|                                                     |    |
|-----------------------------------------------------|----|
| Deutsch als Fremdsprache, Von Neuseeland bis Alaska | 44 |
|-----------------------------------------------------|----|

---

## BÜCHERTISCH

---

|                                                    |    |
|----------------------------------------------------|----|
| Textgrammatik der französischen Sprache            | 46 |
| Jahrbuch Dritte Welt; Daten, Übersichten, Analysen | 46 |
| Germantown – auf deutschen Spuren in Nordamerika   | 47 |
| Deutsche Romane von Grimmelshausen bis Walser      | 47 |
| Allgemeine Didaktik                                | 48 |

|                           |    |
|---------------------------|----|
| Mitarbeiter dieses Heftes | 48 |
|---------------------------|----|

---

## Aus der Arbeit des Vorstandes

### *Der Vorsitzende berichtet zu aktuellen Fragen:*

Im Mittelpunkt der berufspolitischen Bemühungen des Vorstandes, vertreten durch seinen Vorsitzenden, stand in den letzten 8 Monaten eindeutig der Kampf um die Anwendung von Zuwendungskürzungen und die Bemühungen um Gleichbehandlung bei Sparmaßnahmen mit allen im Dienst der Bundesrepublik Deutschland im Ausland Tätigen.

Obgleich wir im Haushaltsausschuß vorerst glücklos geblieben sind, zeichnen sich doch einige Erfolge im Auswärtigen Ausschuß und hier besonders im Unterausschuß für Auswärtige Kulturpolitik ab. Es gilt hier, durch persönlichen Einsatz aller unserer Mitglieder den Einfluß auf die Mitglieder des Unterausschusses zu verstärken, um so den Bemühungen dieser Gruppe um verstärkte Förderung der deutschen Schulen im Ausland Nachdruck zu verleihen.

Bestärkt durch die Resolution der Hauptversammlung von Würzburg habe ich – mir scheint, erfolgreich – überzeugen können, daß der Anspruch der Regierungserklärung vom 4. 5. 1983 und die Wirklichkeit in den deutschen Auslandsschulen auseinanderklaffen.

Unabhängig von den vorerst einmal erfolgten pauschalen Kürzungen der Zuwendungen der Auslandslehrer scheint es, daß man grundsätzlich die Strukturen der Beschäftigung von Lehrern neu überdenken wird, um auf andere Weise die geforderten 11,8 Mill. DM einzusparen.

Um Ihnen ein vollständiges Bild der Bemühungen des Vorstandes zu geben, sollen in der Folge noch einmal die beiden letzten „grünen Infos“ abgedruckt werden, dann die Stellungnahme des Verbandes als geladene Gäste vor dem Unterausschuß (– hier führte persönliche Beziehung des Vorsitzenden zu diesem Schritt –), sodann eine aus dieser Sitzung sich ergebende kleine Anfrage einer Parlamentariergruppe an die Bundesregierung und zum Schluß eine Liste der Mitglieder des Unterausschusses für Auswärtige Kulturpolitik, die sich bitte jeder Auslandslehrer daraufhin durchsehen sollte, ob er nicht einen Bekannten darunter hat, den er persönlich ansprechen kann.



Hans-Georg Becker, Vorsitzender

---

## AKTUELLE MITTEILUNGEN DES VORSTANDES – 28. 10. 1983

---

### An alle Obleute – zur Information unserer Mitglieder

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Der Haushaltsausschuß des Deutschen Bundestages hat am 28. 10. 1982 beschlossen, daß die Aufwendungen für vermittelte Auslandslehrer bis 1984 um insgesamt 20 Millionen DM zu kürzen sind. Von dieser Summe konnten bereits im Jahre 1983 durch Reduzierung der Gesamtzahl der vermittelten Lehrer um 60 Stellen insgesamt 8,2 Millionen DM eingespart werden.

Derzeitig herrscht die Auffassung vor, daß die Zahl der vermittelten Lehrer nicht weiter verringert werden soll. Ganz im Gegenteil soll im Sinne der Regierungserklärung den deutschen Schulen im Ausland stärkere Beachtung geschenkt werden (eine Folge der klaren Aussage der Resolution des VdLiA?). Nach der derzeitigen Lage der Dinge wird wohl auf die Dauer kein Weg daran vorbeiführen, die Aufwendungen für vermittelte Lehrer zu reduzieren. Man denkt im AA bei den Aufwendungen vor allem an die laufenden Bezüge. Es wird behauptet, daß momentan noch zwischen dem AA, der KMK und den betroffenen Verbänden verschiedene Modelle diskutiert würden. Zumindest für den VdLiA stimmt das nicht. Nach einer Vorstellung von 4 sog. Modellen bei einem ersten Informationsgespräch am 20. 7. 1983 ist mit dem VdLiA keine weitere Diskussion erfolgt, der Termin einer weiteren Anhörung, wo hätte diskutiert werden können, wurde von seiten des AA abgesagt und bis heute nicht wieder terminiert.

Wie der VdLiA soeben erfährt, ist die Meinungsbildung zu den sog. Modellen – auch im Parlament – noch nicht abgeschlossen. Es geht derzeit um die Frage, ob und in welcher Höhe entweder am fiktiven Inlandsgehalt oder am Auslandszuschlag gekürzt werden soll. Die ZfA neigt zu ersterem.

Neueste Informationen: Der Unterausschuß für Auswärtige Kulturpolitik des Auswärtigen Amtes hat in einer Sitzung am 9. 9. 1983 beschlossen, die Bundesregierung zu bitten, bis zum  
**15. Januar 1984**

einen Bericht zur Besoldung deutscher Lehrer im Ausland auch im internationalen Vergleich sowie zu möglichen Alternativen vorzulegen mit dem Ziel, angesichts knapper Finanzen statt weniger möglichst mehr Lehrer ins Ausland zu entsenden (!!)

Hinsichtlich der Gleichbehandlung deutscher Lehrer im Ausland mit allen im Auftrag der Bundesrepublik Deutschland im Ausland Tätigen wird in parlamentarischen Kreisen immer noch die Frage gestellt, ob tatsächlich alle im Ausland Tätigen gleich behandelt werden können und müssen. Man bringt immer noch zum Ausdruck, daß sicherlich ein Unterschied darin zu sehen sei, ob man in seinem gesamten Berufsleben im Ausland tätig sei (Angehörige AA, Angestellte Goethe) oder aber nur vorübergehend. (Wir bitten unsere Mitglieder hier um Argumentationshilfe noch im Monat November.)

In diesem Zusammenhang weist man darauf hin, daß der DAAD den Auslandszuschlag für Lektoren und andere für einen Versuchszeitraum von 2 Jahren um 20% gekürzt hat.

Wie der Vorstand in Erfahrung bringen konnte, gibt es im Zuge der Beratungen des Bundeshaushalts 1984 Überlegungen, Kürzungen bei den Besoldungen aller im Ausland Tätigen, also auch bei den Angehörigen anderer Ressorts, vorzunehmen, die Meinungsbildung hierzu ist noch nicht abgeschlossen.

Das Auswärtige Amt soll auch angedeutet haben, daß die Einsparung der 11,8 Millionen DM wohl erst im Jahre 1987 und 1988 erbracht werden könne.

Wir bitten unsere Mitglieder um Unterstützung in unsern Bemühungen um Erhalt des nach jahrelangem Kampf erreichten Status, wir bitten um Argumentationshilfen; vielleicht gibt es Argumente, die uns noch nicht bekannt sind, evtl. auch zur Besoldung im internationalen Vergleich, und wir bitten, die Mitglieder des Haushaltsausschusses des Deutschen Bundestags (Liste kann angefordert werden und wird in Heft 4/1983 veröffentlicht) in unserer gemeinsamen Sache anzuschreiben.

Für den Vorstand des VdLiA

Der Vorsitzende

---

## AKTUELLE MITTEILUNGEN DES VORSTANDS – 28. 5. 1984

---

### An alle Obleute – zur Information unserer Mitglieder

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

In der Frage der Einsparung von 20 Millionen DM bei der Bewirtschaftung der Stellen für Auslandslehrer (Beschuß des Haushaltsausschusses des Deutschen Bundestags vom 28. 10. 1982) darf ich Ihnen die aktuelle Entwicklung in den Monaten Februar, März, April und Mai 1984 in diesem dritten „grünen Info“ kurz darstellen:

Der Auswärtige Ausschuß des Deutschen Bundestags hatte am 14. 9. 1983 folgendes beschlossen: „Die Bundesregierung wird gebeten, bis zum 15. Januar 1984 einen Bericht zur Entwicklung im Bereich der Auslandslehrer vorzulegen. Der Bericht sollte sich schweremotig mit

- a) der Besoldungsentwicklung und Personalstruktur der Auslandslehrer (auch im Verhältnis zum diplomatischen Dienst und im internationalen Vergleich),
- b) mit der Fortsetzung des Junglehrerprogramms beschäftigen, und vor allem
- c) Alternativen aufweisen, wie mit dem gegebenen Finanzvolumen eine möglichst große Zahl von Lehrern aus Deutschland an Auslandsschulen zusätzlich entsandt werden kann.“

Der Vorstand wußte rechtzeitig von diesem Auftrag, und der Vorsitzende hatte im Februar verschiedene bekannte Politiker und Abgeordnete aus Haushaltsausschuß, Auswärtigem Ausschuß und Unterausschuß für Auswärtige Kulturpolitik angeschrieben und sie um Mitteilung der Ergebnisse dieses Auftrags bzw. Kopie des Berichts gebeten. Wir wurden mehrfach beschieden, daß wir nach Vorlage der Ergebnisse informiert würden.

Der Vorsitzende ist dann im Laufe des März mit Abgeordneten des Unterausschusses für Auswärtige Kulturpolitik, die nicht genannt sein wollen, in Bonn zusammengetroffen, um die Sorgen und Anliegen bzgl. der drohenden Zuwendungskürzungen direkt ans Parlament und seine Ausschüsse heranzutragen.

Er stieß hier auf überraschend offene Ohren, und seiner Initiative ist es zuzuschreiben, daß der VdLiA neben der GEW am 25. 05. 1984 vor dem Unterausschuß für Auswärtige Kulturpolitik, der sich seit Monaten mit der Entwicklung im Bereich der Auslandslehrer beschäftigt, zu Wort kam.

Der Vorstand war im Laufe des März aufgrund der persönlichen Kontakte nach Bonn vorzeitig in den Besitz des Berichts der Bundesregierung gelangt und Ende März vom Vorsitzenden des Unterausschusses für Auswärtige Kulturpolitik offiziell mit einem Bericht bedacht worden. So konnte sich der Vorstand auf seiner Vorstandssitzung am 18.–20. 5. 1984 auf eine Antwort vorbereiten.

Im Auftrag des Vorstandes konnte ich am 25. 5. 1984 eine sechs Seiten lange Stellungnahme verlesen und wurde von mehreren Ausschußmitgliedern aller Parteien zu verschiedenen Aspekten befragt. Ich hatte den Eindruck, daß dieser Ausschuß sich mit neuen Denkansätzen für die Besoldungsstruktur der vermittelten Lehrer auseinandersetzte.

In unsere Überlegungen sind eingeflossen die Abschaffung des Junglehrerprogramms, Verstärkung der A13 besoldeten Lehrer gegenüber den A14/15 besoldeten ohne Funktion, Fortbildung qualifizierter Ortskräfte (deutsche Ortskräfte sowie Lehrkräfte des Gastlandes) vor Ort durch mehr Multiplikatorfunktionen der vermittelten Lehrer (etwa 13. Std. Unterricht und 13 Stunden Ausbildung von Ortskräften).

Das Auswärtige Amt, das eine auf den 31. 8. 1983 terminierte 2. Anhörung, auf die sich der Vorstand vorbereitet hatte, im August letzten Jahres kurzfristig abgesagt hatte, hatte wieder viel zu kurzfristig telefonisch ohne vorherige Information zum 12. 03. 1984 nach Bonn gebeten zur sog. „2. Anhörung“.

Der Vorstand wurde dort vor die fast vollendete Tatsache der Kürzung der individuellen Gesamtbezüge um 8,3% gestellt, die der Haushaltsausschuß dann am 4. 4. 1984 für alle Auslandslehrer, die ab 1. 5. neu vermittelt oder verlängert wurden, beschloß.

Die Stellungnahme des Vorstands des VdLiA vor dem Unterausschuß für Auswärtige Kulturpolitik wird in Heft 3/84 abgedruckt.

Wir glauben, daß in der Frage der Kürzungen noch nicht das letzte Wort gesprochen ist und bitten um entsprechende Proteste an Haushaltsausschuß, AA, u.a.

Wir meinen, daß der Auswärtige Ausschuß noch einiges ändern kann.

Für den Vorstand des VdLiA

Der Vorsitzende

## **Stellungnahme des Verbands deutscher Lehrer im Ausland**

**als geladene Gäste des Unterausschusses für Auswärtige Kulturpolitik  
in der 11. Sitzung des Unterausschusses am Freitag, dem 25. Mai 1984**

- *zum Beschluß des Haushaltsausschusses vom 28. 10. 1982*
- *zu beabsichtigten Kürzungen der Zuwendungen für vermittelte Lehrkräfte an deutschen Auslandsschulen*
- *zum Bericht des Auswärtigen Amtes an den Auswärtigen Ausschuß betr. Entwicklung im Bereich der Auslandslehrer*

Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland mit seinen 1600 Mitgliedern, die ausschließlich Lehrer an deutschen Schulen im Ausland sind oder waren, möchte vorab dem Unterausschuß für Auswärtige Kulturpolitik und seinem Vorsitzenden, Herrn Dr. Hornhues, herzlich danken für die Möglichkeit, an dieser Stelle vor einem parlamentarischen Ausschuß zu Wort zu kommen und in seinem Anliegen gehört zu werden.

Anläßlich der 16. Hauptversammlung des Verbandes am 29. Juli 1983 wurde von der Mitgliederversammlung einstimmig folgende Resolution verabschiedet:

### Resolution

„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. 7. 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 4. 5. 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.“

Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland hat diese Resolution mit seiner klaren Aussage, an der sich bis heute nichts geändert hat, allen Mitgliedern des Haushaltsausschusses und allen Teilnehmern der sog. „ersten Anhörung“ persönlich zugeleitet. Er hat in den Briefen zum Ausdruck gebracht, daß in Übereinstimmung mit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft der VdLiA der Auffassung ist, daß die deutschen Lehrer im Ausland die ihnen vom Bundestag und der Bundesregierung gestellten Ziele (Enquête-Bericht, Rahmenplan und Regierungserklärung vom 4. 5. 1983) nur dann erreichen können, wenn es weiterhin gelingt, Lehrkräfte, die sich im innerdeutschen Schuldienst mehrere Jahre besonders bewährt haben, für den schwierigen Dienst an deutschen Schulen im Ausland zu gewinnen.

Nicht zuletzt durch den Rahmenplan für die Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen ist deutlich geworden, daß von diesen Lehrkräften entscheidende Anteile an der Verwirklichung der Ziele der Auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland erwartet werden, so daß

einseitige Benachteiligungen politisch völlig unverständlich wären und klar im Widerspruch zum Rahmenplan und zur Regierungserklärung stünden.

Der Verband Deutscher Lehrer lehnt nach wie vor eine Kürzung der finanziellen Zuwendungen an die im Auswärtigen Kulturbereich tätigen Gruppen der vermittelten Lehrer in aller Entschiedenheit ab, da sie eine erhebliche Diskriminierung einer einzelnen Gruppe darstellt. Das deutsche Auslandsschulwesen als Säule der Auswärtigen Kulturpolitik hat durch Einsparungen von 60 Stellen vermittelter Lehrer bereits 1983 das große Opfer von 8,2 Mio DM gebracht. Kürzungen der Zuwendungen *nur* bei den vermittelten Lehrern als weiteres Opfer würden nach dem langen Kampf unseres Verbandes um Gleichbehandlung mit allen im Auftrag der Bundesrepublik Deutschland im Ausland Tätigen nur verstanden werden, wenn sie *alle* im Ausland Tätigen und *alle Bereiche des Haushalts* des AA gleichermaßen trafen.

Zu dem Bericht des Auswärtigen Amtes an den Auswärtigen Ausschuß des Bundestages vom 16. 01. 1984 hier einige grundsätzliche Bemerkungen:

1. Die 1977 erreichte weitgehende Gleichstellung der Auslandslehrer mit den Auslandsbediensteten des Bundes war eine logische Folge aller Bemühungen der deutschen amtlichen Stellen, das deutsche Auslandsschulwesen zu einer möglichst effizient arbeitenden Mittlerorganisation im Rahmen der deutschen auswärtigen Kulturpolitik umzugestalten. Während die Auslandsschulen bis dahin unter personellen Gesichtspunkten oft nur von der Improvisation und dem Idealismus der Menschen geprägt waren, die sich mehr oder weniger zufällig am Auslandsort aufhielten und für die deutsche Auslandsschule interessierten, konnten jetzt mit viel mehr professionellem Sachverstand und Engagement die Zielsetzungen der Auswärtigen Kulturpolitik im Schulwesen realisiert werden. Dazu nötige pädagogische, fachdidaktische und schulorganisatorische Reformen (z. B. Einführung der Neuen Sekundarstufe, Verbesserungen der Ergebnisse des Deutschunterrichts, Einführung der deutschen Reifeprüfung im Ausland auch für ausländische Schüler) konnten u. a. auch deswegen in die Praxis umgesetzt werden, weil das dazu erforderliche Fachpersonal durch die genannte Gleichstellung eher zur Verfügung stand als vorher.
2. Diese Gleichstellung soll jetzt zurückgenommen werden mit der Begründung, daß die sich aus der Gleichstellung ergebende starke Belastung des Kulturetats des AA wegen der seit 1977 zunehmenden beengten Haushaltslage nicht länger zu verkraften sei. Hierzu ist zu sagen, daß man auch vor der Einführung der Gleichstellung wußte, daß damit eine stärkere Belastung des Kulturetats verbunden sein würde. Wenn sie trotzdem beschlossen wurde, so geschah dies aus guten Gründen (Vgl. Pkt. 1), die auch in einer allgemein schlechteren Haushaltslage nichts von ihrer Qualität verlieren. Wenn aber aus haushaltspolitischen Gründen auch der Kulturetat des Auswärtigen Amtes sich Kürzungen gefallen lassen muß, dann können diese Einsparungen nicht einseitig auf eine Personengruppe abgewälzt werden, die man vorher – aus sachlich guten Gründen – finanziell besser gestellt hat, sondern sie müssen sich auf das gesamte aus diesem Etat bezahlte Personal beziehen.
3. Es wird argumentiert, daß die mit der Gleichstellung verbundene Verbesserung der Bezüge der Auslandslehrer zu einem weiteren Wachstum der Differenz zwischen diesen und dem Einkommen der Ortslehrkräfte führe, wodurch ggf. der Schulfrieden an den Auslandsschulen gestört sei. Der Verband hält das für ein Scheinargument, das nicht die Wirklichkeit an deutschen Auslandsschulen trifft. Erstens hat es ein solches Gefälle auch schon vor der Gleichstellung gegeben, ohne daß es nach Kenntnis des VdLIA zu solchen Störungen gekommen wäre. Zweitens ist eine wirkliche Störung des Schulfriedens viel eher dadurch zu erwarten, daß durch die Aufhebung der Gleichstellung bei den vermittelten Lehrern berechnigte Unzufriedenheit entsteht und im Lehrerzimmer offene Diskussionen über Gehälter provoziert werden. Der entscheidende Schritt zur Erhaltung des Schulfriedens in diesem Bereich liegt nicht in einer finanziellen Schlechterstellung der vermittelten Auslandslehrer, sondern in einer Verbesserung des Status der Ortslehrkräfte.

4. Es wird behauptet, daß tatsächliche Unterschiede in Lebenssituationen und Belastungen der Auslandslehrer und der Auslandsbediensteten bestünden, die eine Gleichstellung bei der Gruppen verböten.

Hierzu werden insbesondere vom AA folgende Belege angeführt:

- 4.1 die Auslandslehrer würden nicht durch ihren jeweiligen Dienstherrn an einen von diesem gewählten Dienstort versetzt, sondern könnten *freiwillig* den Entschluß fassen und könnten ihren Einsatzort frei wählen.
- 4.2 Die Auslandslehrer hätten ihren Lebensberuf in der Heimat und würden nur einmalig (?) und nur für beschränkte Zeit an einem Auslandsort tätig sein, wohingegen Auslandsbedienstete ihrem Lebensberuf im Ausland nachgingen.
- 4.3 Die Auslandslehrer hätten nicht die spezifischen Aufgaben der Auslandsbediensteten zu erfüllen, die an diese besonderen Anforderungen hinsichtlich der Lebensführung stellten; ihre auslandsspezifische Belastung sei damit wesentlich geringer als die anderer im Ausland tätigen öffentlichen Bediensteten.

Der VdLiA meint:

Diese Argumente gehen vollständig an der Wirklichkeit vorbei. Niemand, der eine Auslandsschule wirklich kennt, wird bestreiten wollen, daß Lebenssituation und Belastungen der Auslandslehrer denen anderer Auslandsbediensteter sehr ähneln. In § 8 des Musterdienstvertrages sind die außerschulischen Aufgaben des Auslandslehrers hinlänglich beschrieben; ihre Erfüllung erfordert einen Einsatz, der weit über das in der Bundesrepublik im Lehrberuf übliche Maß hinausgeht. Wer als Auslandslehrer im Dienst an seiner Auslandsschule nicht seinen Lebensberuf sieht, wird kaum erfolgreich arbeiten können. Wenn die Aufhebung der Gleichstellung damit begründet wird, daß Auslandslehrer in ihrer Tätigkeit nicht ihren Lebensberuf sehen könnten, wird folglich die Vergeblichkeit der schulischen und außerschulischen Bemühungen des jeweiligen Auslandslehrers stillschweigend vorausgesetzt.

Daß die Auslandslehrer nicht versetzt würden, sondern ihren Einsatzort frei wählen könnten, ist nur theoretisch richtig; in der Praxis ist die Wahlmöglichkeit wegen der knappen Stellen stark eingeeengt. Abgesehen davon ist aber auch grundsätzlich kaum einzusehen, wieso die Möglichkeit, den Einsatzort zu wählen, die unterschiedliche Behandlung der beiden Personengruppen rechtfertigen könnte.

Zu den spezifischen (anderen) Aufgaben der Auslandsbediensteten und den besonderen Anforderungen hinsichtlich der Lebensführung kann hier in Ermangelung einer Konkretisierung solcher Aufgaben und Anforderungen nur soviel gesagt werden, daß ihre Existenz bezweifelt werden muß.

5. Wie wenig überzeugend die vorgetragene Argumentation des AA letzten Endes ist, soll zum Schluß noch an zwei Beispielen erläutert werden:

- 5.1 Im Vergleich zwischen den USA und der BRD werden folgende Lehrer/Schüler-Relationen angegeben:

USA 1 : 16                      BRD 1 : 12.

Der damit implizierte Schluß, die deutschen Lehrer hätten es besser als ihre amerikanischen Kollegen, erweist sich schnell als Illusion, wenn man das Zustandekommen der Zahlen genauer untersucht. Die 8600 Lehrer an amerikanischen Auslandsschulen, die 135 000 Schüler unterrichten, setzen sich zusammen aus 5612 vermittelten Lehrern und 2988 Ortslehrkräften. Im Zusammenhang mit der Frage der Gleichstellung geht es aber nicht um Auslandslehrer schlechthin, sondern nur um die vermittelten Lehrer, und wenn man die Relation „vermittelte Lehrer/Schüler“ aufstellt, ergibt sich ein Wert von 1 : 24 für die USA. Für die BRD beträgt der entsprechende Wert 1 : 49, und erst diese beiden Relationen machen deutlich, wie die wirkliche Situation der deutschen vermittelten Leh-

rer im Vergleich zu ihren amerikanischen Kollegen ist und, nebenbei bemerkt, welchen Stellenwert die Auslandsscholarbeit in den beiden Ländern hat. Das Beispiel zeigt, wie leichtfertig hier mit Zahlen operiert wird, um den gewünschten Eindruck, nämlich den einer relativ besseren Stellung deutscher Auslandslehrer im internationalen Vergleich, zu erzeugen.

- 5.2 Es wird offen ausgesprochen, daß die durch eine eventuelle Aufhebung der Gleichstellung und durch Stellenkürzungen im Bereich der vermittelten Auslandslehrer freiwerdenden Mittel in Höhe von 20 Mio DM gar nicht eingespart werden, sondern dem Schulfonds des Auswärtigen Amtes erhalten bleiben sollen für den Einsatz zusätzlich benötigter Ortslehrkräfte. Das zeigt: Es geht nicht um Einsparungen – entsprechende Argumente für die Aufhebung der Gleichstellung haben also von Anfang an keine Grundlage –, sondern es geht um eine Umverteilung der vorhandenen Mittel zu Lasten der vermittelten Lehrer und zugunsten neuer und zusätzlicher Ortslehrkräfte. Hierzu muß in aller Deutlichkeit gesagt werden, daß die Qualität des deutschen Auslandsschulwesens in erster Linie abhängt von der Arbeit und der Zahl der vermittelten Lehrer. Wenn deren Zahl verringert und ihre Arbeit durch finanzielle Schlechterstellung der vermittelten Lehrer unterminiert wird, dann wird das deutsche Auslandsschulwesen daran Schaden nehmen und die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen – entgegen allen Absichtserklärungen – auf den Stand der 50er Jahre zurückgeworfen werden.

Der VdLiA stellt fest:

Ausgangspunkt war der Beschluß des Haushaltsausschusses vom 28. 10. 1982, zu fordern, daß die Stellen für Auslandslehrer so zu bewirtschaften sind, daß bis 1984 ein Betrag von 20 Mio DM eingespart wird:

- Durch Reduzierung von 60 Stellen im Jahre 1983 sind bereits 8,2 Mio DM eingespart worden. Dies war schon ein einseitiges Opfer des deutschen Auslandsschulwesens.
- Wir halten fest an der Forderung der rechtlichen und finanziellen Gleichstellung der vermittelten Auslandslehrer mit den anderen im öffentlichen Interesse der BRD im Ausland Tätigen.
- Wenn finanzielle Opfer notwendig werden, dann bei *allen* in gleichem Maße.
- Falls die weiteren durch Stellenbewirtschaftung einzusparenden 11,8 Mio DM dem Auslandsschulwesen in Form von Ausbau der Ortskräfteprogramme wieder zugute kommen, dann kann der Vorstand des VdLiA konkrete Vorschläge zur Bewirtschaftung der Stellen machen.

Er hat den notwendigen Sachverstand und sollte in konkrete weitere Planungen mit einbezogen werden.

H.-G. Becker, Vorsitzender VdLiA

#### **Betr.: Auslandskunze – Jahrbuch 1984**

Der Auslandskunze – Jahrbuch 1984 – ist erschienen. Mitglieder des VdLiA erhalten ihn über die Geschäftsstelle zum Vorzugspreis von 7.40 DM 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

# Kleine Anfrage einer Parlamentariergruppe

## ***Situation der Auslandslehrer***

In seiner Regierungserklärung vom 4. Mai 1983 hat der Bundeskanzler 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.“ Der Unterausschuß für auswärtige Kulturpolitik hat sich seitdem mehrmals mit der Situation der deutschen Schulen im Ausland und speziell mit der Lage der Auslandslehrer beschäftigt. Am 14. 9. 1983 hat der Auswärtige Ausschuß die Bundesregierung aufgefordert, bis zum 15. 1. 1984 einen „Bericht zur Entwicklung im Bereich der Auslandslehrer“ vorzulegen. Dieser Bericht ist vor dem Hintergrund einer vom Haushaltsausschuß beschlossenen Einsparung bei der Besoldung der Auslandslehrer von 20 Mio DM bis 1987 im Unterausschuß beraten worden. In dem Bericht sind zahlreiche Fragen offengeblieben. In der Diskussion haben sich außerdem neue, wesentliche Fragen ergeben. Es ist auch sichtbar geworden, daß der Anspruch der Regierungserklärung und die Wirklichkeit in den deutschen Auslandsschulen weit auseinanderklaffen. Aus diesem Grunde scheint es zwingend, daß die überkommene Struktur der Beschäftigung von Lehrern an Auslandsschulen neu überdacht wird. Ziel ist es, bei veränderten wirtschaftlichen Bedingungen und verschlechterter Haushaltslage die deutschen Schulen im Ausland dennoch besser zu fördern, als dies zur Zeit geschieht.

Aus diesem Grunde fragen wir die Bundesregierung:

### **A) Allgemeine Situation**

1. Wie haben sich von 1967 bis 1983 im Einzelplan 05 die Ausgaben im Kapitel 0504 (Pflege kultureller Beziehungen zum Ausland) im Vergleich zu den Gesamtausgaben entwickelt?
2. Wie haben sich von 1967 bis 1983 im Kapitel 0504 die Personalausgaben für vermittelte deutsche Lehrkräfte ins Ausland entwickelt, insbesondere
  - a) der Auslandszuschlag,
  - b) der Kaufkraftausgleich,
  - c) die Umzugs- und Reisekostenim Verhältnis zu den Zuschüssen zu den Betriebskosten deutscher Schulen im Ausland?
3. Wie haben sich von 1967 bis 1983 die Personalkosten pro entsandtem Lehrer, Personalkosten pro Ortslehrkraft, Aufwendungen pro deutschem Schüler und Aufwendungen pro fremdsprachigem Schüler relativ entwickelt?

### **B) Entsandte Lehrkräfte**

4. Welche Alters- und Besoldungsstruktur sowie Lehrbefähigungen haben die z. Zt. 1320 aus dem Dienst einer Landesschulverwaltung beurlaubten und von der ZfA an eine Auslandsschule vermittelten Lehrer?
5. Welche Richtlinien für Heimaturlaub gibt es für diese Personengruppe, und aus welchem Titel werden sie finanziert?
6. Wie viele Lehrer wurden im Rahmen des Junglehrerprogramms seit 1978 jährlich an deutschen Auslandsschulen vermittelt, und wie groß war der jährliche Zuschußbedarf für diese Gruppe?
7. Welche Lehrbefähigungen hatten diese Junglehrer?
8. Gelten für diese Personengruppe die gleichen Bestimmungen über Heimaturlaub wie für aus dem Landesdienst vermittelte Lehrer?
9. Wie viele in der Bundesrepublik voll ausgebildete Lehrer sind seit 1978 jährlich an deutschen Auslandsschulen tätig geworden und auf welche Dauer, ohne daß sie durch die ZfA entsandt oder über das Sonderprogramm an Auslandsschulen vermittelt worden wären?

### **C) Ortslehrkräfte**

10. Welche Altersstruktur haben die Ortslehrkräfte?
11. Gibt es ein Höchstalter für die Beschäftigung als Ortslehrkraft?
12. Welche Fächer und wie viele Unterrichtsstunden unterrichten die Ortslehrkräfte?
13. Welche Qualifikationsstruktur haben die Ortslehrkräfte?
14. Gibt es deutsche Richtlinien für die Mindestqualifikation dieser Lehrkräfte?
15. Wie ist das zahlenmäßige Verhältnis von entsandten und deutschen Ortslehrkräften zu Lehrkräften des Gastlandes an den einzelnen deutschen Auslandsschulen?
16. Was verdienen die Ortslehrkräfte an den deutschen Auslandsschulen?
17. Wieviel weitere und welche bezahlten Tätigkeiten üben die Ortslehrkräfte aus?
18. Welche Mittel werden von den einzelnen Auslandsschulen zur Finanzierung der Ortslehrkräfte aufgebracht, und welcher Zuschußbedarf ergibt sich daraus für den Kulturhaushalt des Auswärtigen Amtes?
19. Sieht die Bundesregierung Bedenken, entsandte Lehrer nach Ablauf ihres Vertrages und mit Einverständnis der Schule weiterhin zu Inlandsbedingungen an dieser Schule zu beschäftigen?  
Sind dadurch arbeitsrechtliche Nachteile für die Betroffenen ausgeschlossen?

### **D) Zukünftiger Ausbau des deutschen Auslandsschulwesens**

20. An welchen deutschen Auslandsschulen ist
  - a) bis 1990
  - b) darüber hinausein vertikaler Ausbau des pädagogischen Angebots geplant?
21. Wieviel zusätzliche Unterrichtsstunden bzw. wieviel zusätzliche Lehrer werden zur Verwirklichung dieser Planungen benötigt?
22. An welchen deutschen Auslandsschulen ist
  - a) bis 1990
  - b) darüber hinausein horizontaler Ausbau des pädagogischen Angebots geplant?
23. Wieviel zusätzliche Unterrichtsstunden bzw. wieviel zusätzliche Lehrer werden zur Verwirklichung dieser Planung benötigt?
24. Welche Bauinvestitionen wären für die Verwirklichung der in den Fragen 20–23 angesprochenen Programmweiterungen an den deutschen Auslandsschulen notwendig, und welche finanziellen Belastungen entstünden hieraus für die Bundeshaushalte in den kommenden Jahren?
25. Welche Neuinvestitionen sind ab 1988 im Bereich des Auslandsschulbaus geplant, welche Größenordnung haben die Projekte, und welcher Finanzaufwand ist dafür aus heutiger Sicht erforderlich?
26. Welche Ersatzinvestitionen sind ab 1988 im Bereich des Auslandsschulbaus geplant, welche Größenordnung haben die Projekte, und welcher Finanzaufwand ist dafür aus heutiger Sicht erforderlich?

### **E) Aus- und Fortbildungseinrichtungen**

27. Welche Aus- und Fortbildungseinrichtungen in deutscher Trägerschaft oder Trägerschaft deutscher Auslandsschulen gibt es für Lehrkräfte an deutschen Schulen im Ausland?
28. Was kosten diese Einrichtungen, wie werden sie finanziert, und welche Aus- und Fortbildungskapazitäten haben sie?
29. Welche Erfahrungen sind bisher mit diesen Einrichtungen gemacht worden?
30. Gibt es entsprechende Einrichtungen anderer europäischer Länder oder der Vereinigten Staaten, wenn ja, welche Erfahrungen wurden damit gemacht?

# **Unterausschuß für die kulturelle Außenpolitik des Auswärtigen Ausschusses des Deutschen Bundestages (10. Leg. Per.)**

|                                          |                                   |         |
|------------------------------------------|-----------------------------------|---------|
| Vorsitzender:                            | Dr. Karl-Heinz Hornhues           | CDU     |
| Stellv. Vorsitzender:                    | Norbert Gansel                    | SPD     |
| Mitglieder:                              | Frau Ingeborg Hoffmann            | CDU     |
|                                          | Dr. Hans Stercken                 | CDU     |
|                                          | Norbert Gansel                    | SPD     |
|                                          | Günter Herterich                  | SPD     |
|                                          | Frau Dr. Hildegard Hamm-Brücher   | FDP     |
|                                          | Walter Schwenninger               | Grüne   |
| Vertreter:                               | Dr. Herbert Czaja                 | CDU     |
|                                          | Ortwin Lowack                     | CDU     |
|                                          | Dr. Otto Wulff                    | CDU     |
|                                          | Georg Schlaga                     | SPD     |
|                                          | Dietrich Stobbe                   | SPD     |
|                                          | Helmut Schäfer                    | FDP     |
|                                          | Frau Gabriele Gottwald            | Grüne   |
| entsandt vom                             |                                   |         |
| Innenausschuß:                           | Werner Weiss                      | CDU/CSU |
|                                          | Vertreter: Werner Broll           | CDU     |
|                                          | Freimut Duve                      | SPD     |
|                                          | Vertreter: Gerd Wartenberg        | SPD     |
| Haushaltsausschuß:                       | Dr. Klaus Rose                    | CSU     |
|                                          | Vertreter: Peter Würtz            | SPD     |
| Ausschuß f. Bildung und Wissenschaft:    | Klaus Daweke                      | CDU     |
|                                          | Vertreter: Peter Büchner          | SPD     |
| Ausschuß f. wirtschaftliche Zus. Arbeit: | Hans-Günther Toetemeyer           | SPD     |
|                                          | Vertreter: Dr. Heinrich Pohlmeier | CDU     |
| Ausschuß f. Forschung und Technik:       | Wolf-Michael Catenhusen           | SPD     |
|                                          | Vertreter: Erich Maass            | CDU     |

## **17. HAUPTVERSAMMLUNG DES VDLIA IN GOSLAR**

**vom 24.7.1985 bis 27.7.1985**

### **Betrifft:**

***Vorläufige Kandidatenliste zur Wahl des Vorstandes auf der Mitgliederversammlung der 17. Hauptversammlung in Goslar:***

Alle Mitglieder werden hiermit aufgefordert, Kandidaten für die Wahl des Vorstandes anlässlich der 17. Hauptversammlung des VdLiA vorzuschlagen.

Nach der Wahlordnung des VdLiA (siehe Heft 2/84) wird die vorläufige Kandidatenliste 3 Monate vor der Wahl durch den Vorstand geschlossen und spätestens 8 Wochen vor der Wahl den Mitgliedern bekanntgegeben. Die Einwilligung in die Kandidatur muß vorliegen.

**Vorschläge** sind bitte an die Geschäftsstelle des VdLiA,  
**Ernst Beyer, Dorfhalde 26, D-7890 Waldshut-Tiengen 1, zu senden.**

## Bericht über die 3. ordentliche Vorstandssitzung in der Amtsperiode 1983/85

Die Mitglieder des derzeitigen Vorstands trafen zu ihrer dritten Sitzung während der laufenden Amtsperiode vom 18.–20. 5. 1984 in Dreieich bei Frankfurt zusammen. 25 Punkte umfaßte die Tagesordnung, und schon an dieser Zahl mag man ablesen, wie breit gefächert das Spektrum der Beratungen war, die sich u. a. auf Fragen der Zeitschrift, auf die Organisation der Verbandsarbeit, den finanziellen und rechtlichen Status der Auslandslehrer sowie auf vergangene und zukünftige Veranstaltungen bezogen. Die wichtigsten Ergebnisse der Beratungen seien hier kurz mitgeteilt.

1. Der Büchertisch der Zeitschrift soll in Zukunft auf durchschnittlich drei Seiten pro Heft (mit Ausnahme des auf eine Hauptversammlung folgenden Heftes) ausgeweitet und stärker auf die tatsächlichen Interessen der Mitglieder ausgerichtet werden.

2. Um Koordinationsprobleme bei Anfragen von Mitgliedern an den Vorstand zu vermeiden, werden die Mitglieder gebeten, die im Impressum der Zeitschrift ausgewiesenen Arbeitsbereiche der einzelnen Vorstandsmitglieder stärker zu beachten als bisher.

3. Zur Vervollständigung der Eintragungen im Vereinsregister beim Amtsgericht Köln wurde der Geschäftsführer, Herr Beyer, einstimmig zum stellvertretenden Vorsitzenden des Verbandes gewählt.

4. Da Herr Beyer nach Ablauf der jetzigen Amtsperiode nicht mehr als Geschäftsführer zur Verfügung steht, wurde über seine Nachfolge beraten. Der Vorstand beschloß, interessierte Mitglieder durch die in diesem Heft abgedruckte Ausschreibung anzusprechen.

5. Nach dem Bericht des Pressereferenten über die Auseinandersetzung mit der FAZ wegen eines nicht abgedruckten Leserbriefes beschloß der Vorstand die Veröffentlichung des gesamten Briefwechsels in dieser Ausgabe der Zeitschrift (vgl. S. 32 ff.).

6. Zu dem im Augenblick die Diskussion beherrschenden Thema der Gehaltskürzungen (oder der Aufhebung der erreichten weitgehenden finanziellen Gleichstellung der Auslandslehrer mit den Auslandsbeamten des Bundes) gab der Vorsitzende einen zusammenfassenden Bericht über die bisherigen Aktivitäten des Verbandes. Da auch er an anderer Stelle dieser Zeitschrift abgedruckt ist, kann hier auf seine Wiedergabe verzichtet werden. Auch sind die Mitglieder zwischen-

zeitlich durch ein weiteres grünes Info zu dieser Thematik informiert worden. Vorbereitet und diskutiert wurde hierzu im wesentlichen die Stellungnahme des Verbandes, die bei einer Anhörung im Unterausschuß für Auswärtige Kulturpolitik am 25. 5. 1984 in Bonn durch den Vorsitzenden vorgetragen wurde und ebenfalls in diesem Heft abgedruckt ist. In der Sache gelangte der Vorstand zu dem Ergebnis, daß die Aufhebung der Zurücknahme der Gleichstellung nicht auf rechtlchem Wege, sondern nur politisch erreicht werden kann und dafür wegen der offensichtlichen Kontroverse zwischen dem Haushaltsausschuß und dem Auswärtigen Ausschuß im Bundestag Möglichkeiten bestehen.

7. Die Frage einer Rechtsschutzversicherung für die Mitglieder des Verbandes wurde negativ entschieden. Bei der jetzigen Beitragshöhe für die Mitgliedschaft im Verband sind solche Überlegungen aus finanziellen Gründen nicht zu realisieren. Es bleibt nur der Ausweg, Rechtsauskünfte und Rechtsunterstützung auf privatem Wege zu suchen, und dabei konnten auch schon einige Erfolge verbucht werden.

8. In der Frage der Besteuerung der Auslandslehrer konnten noch keine Fortschritte erzielt werden. Mittlerweile liegt ein Urteil des Finanzgerichts Köln zu dieser Problematik vor, das in seinen Leitsätzen den derzeitigen Zustand für rechtens hält. Der Vorstand beschloß, die Erfolgsaussichten einer möglichen Revision feststellen zu lassen.

9. Auch für 1984 wurde wieder eine Obleuteagung vorgesehen, die im Sommer des Jahres in Geisenheim stattfinden soll. In diesem Zusammenhang wurde erneut die Frage einer stärkeren Beteiligung der aktiven Auslandslehrer an der Verbandsarbeit diskutiert. Im Vorstand herrschte Einmütigkeit darin, daß dazu die Gründung von neuen Regionalgruppen und schon bestehende Regionalgruppen im Rahmen der finanziellen Möglichkeiten zu unterstützen sind.

10. Herr Reichenbach gab einen Bericht über die Tagung der Regionalgruppe Spanien/Portugal, die im März dieses Jahres in Bilbao stattfand und an der er als Vertreter des Vorstands teilnahm. Er wird auch die dort gestellten Anträge, die sich vorwiegend auf die Probleme der Ortskräfte beziehen, weiter bearbeiten.

11. In der Frage des Verhältnisses von Satzung und Wahl- und Geschäftsordnung und ihrer Neufassungen, die vor allem aus Gründen der Überschneidung als notwendig erscheinen, soll bis zur nächsten Vorstandssitzung ein Vorschlag erarbeitet werden, der dort dann zu diskutieren ist und möglicherweise zu entsprechenden Änderungsanträgen des Vorstands an die Hauptversammlung in Goslar führt.

12. Die thematische und terminliche Vorbereitung dieser Versammlung nahm bei den Beratungen den breitesten Raum ein. Der Vorstand legte als vorläufiges Hauptthema fest: „Auslandsschulen – Luxus oder Notwendigkeit?“ Es soll versucht werden, für den Hauptvortrag einen Referenten aus der Spitze der politischen Verantwortungsträger für den Bereich der Auswärtigen Kulturpolitik zu gewinnen. Die Thematik des zweiten Beratungstages wird sich auf das an den Schulen vermittelte Deutschlandbild und den Stellenwert, den andere Länder ihrem Auslandsschulwesen geben, beziehen. Die Versammlung ist für den 24.–26. 7. 1985 in Goslar geplant, der Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer sollte am 23. 7. 1985 zusammentreten und erforderlichenfalls am 27. 7. seine Beratungen abschließen.

13. Im Rahmen der Überlegungen darüber, wie die Einwirkungsmöglichkeiten des Verbandes im Bereich der Auslandsschulpolitik

und allgemein die Schlagkraft des Verbandes als Interessengruppe verbessert werden könnten, kam der Vorstand zu dem Ergebnis, daß mögliche Formen der Zusammenarbeit mit anderen, schon etablierten Pressure groups überprüft werden sollten. Der Deutsche Lehrerverband (DL), die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) und der Verein für das Deutschtum im Ausland (VDA) kommen hier als mögliche Gesprächspartner in Frage.

14. Die Benachteiligung der deutschen Absolventen von Auslandsschulen mit herkömmlicher Abiturprüfung im Zulassungsverfahren der Zentralen Vergabestelle von Studienplätzen, die dem Vorstand durch mehrere Zuschriften (u. a. DS Bilbao, DS Valencia) zur Kenntnis gebracht wurde, bildete einen weiteren Beratungspunkt. Der Vorstand hielt es für nötig, in dieser Angelegenheit tätig zu werden und übertrug dem ehemaligen Leiter der DS Valencia, Herrn OstD Manfred Dietz, auf dessen Angebot hin die Verhandlungsführung.

Die hier aufgeführten Punkte werfen nur Schlaglichter auf die Arbeit, die in dieser Sitzung in angenehmer Atmosphäre geleistet werden konnte. Der Vorstand hofft, mit ihr auf dem Wege, die Interessen und Ziele der Mitglieder des Verbandes zu verwirklichen, ein weiteres Stück vorangekommen zu sein.

*Helmut Graff*

## Die Anträge der 16. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland vom 27.–30. 7. 1983 in Würzburg

### *Stellungnahmen der Kultusministerkonferenz*

#### **Antrag Nr. 5: Freistellung des Ehepartners vermittelter Lehrer**

Eine Beurlaubung von Ehepartnern vermittelter Auslandslehrer, die selbst im inländischen Schuldienst als Beamte tätig sind, erfolgt nach den landesgesetzlichen Regelungen. In einigen Ländern hat die Entwicklung zu einer etwas großzügigeren Beurlaubungspraxis geführt. Hierzu gehört auch die Erweiterung der Beurlaubungsmöglichkeiten von Ehepartnern vermittelter Auslandslehrer, die selbst im ausländischen Schuldienst als Be-

amte tätig sind, ohne daß mit der Beurlaubung eine Verpflichtung zur Tätigkeit als Ortskraft an Auslandsschulen verbunden wird. Angesichts des zur Zeit bestehenden großen Angebots laufbahnmäßig ausgebildeter Lehrer und der Bemühungen der Länder, wenigstens ein Mindestmaß von Lehrereinstellungen pro Jahr vorzunehmen, kann davon ausgegangen werden, daß sich die Tendenzen zu großzügigeren Beurlaubungsverfahren fort-

setzen. Die in den Ländern gegebenen Beurteilungsmöglichkeiten werden für die Beurlaubung von Ehepartnern vermittelter Auslandslehrer genutzt. Die Regelungen und Verfahren sind indes, insgesamt gesehen, noch etwas unterschiedlich.

#### **Antrag Nr. 12: Einstellung von Lehrern aus dem Sonderprogramm in den innerdeutschen Schuldienst**

Die Kultusministerkonferenz hat zum Sonderprogramm des Auswärtigen Amts zur Beschäftigung arbeitsloser Junglehrer im Ausland am 19. 1. 1978 eine Erklärung abgegeben, in der sie sich zur Frage der Einstellung der aus diesem Programm zurückkehrenden Lehrer in den öffentlichen Schuldienst der Länder wie folgt äußert: „Eine Einstellung dieser Lehrer, die an deutschen Auslandsschulen tätig gewesen sind, in den öffentlichen Schuldienst richtet sich nach den beamtenrechtlichen Bestimmungen der Länder. Die Kultusverwaltungen der Länder sollten bei den Kriterien, die sie für die Übernahme von Lehrern in den Staatsdienst anwenden, auch eine Bewährung bei der Tätigkeit an einer Auslandsschule berücksichtigen. Eine Möglichkeit, diesen Lehrern eine besondere Behandlung bei der Einstellung in den öffentlichen Schuldienst einzuräumen, kann indes aus grundsätzlichen beamtenrechtlichen Erwägungen nicht eröffnet werden.“ Dieser Empfehlung folgen die Länder. Einzelne Junglehrer sind inzwischen in den Staatsdienst übernommen worden. Bei den Verfahrensre-

gelungen, die allgemein bei der Einstellung von Lehrern in den öffentlichen Schuldienst angewendet werden, ist bei diesen Lehrern auch ihre Bewährung an einer deutschen Schule im Ausland berücksichtigt worden. Angesichts der großen Zahl von Bewerbern für den öffentlichen Schuldienst sowie in Anbetracht der schwierigen Situation der öffentlichen Haushalte in den Ländern, lassen sich jedoch auch bei der Bewerbergruppe der von Auslandsschulen zurückkehrenden Junglehrer Wartezeiten hinsichtlich einer Einstellung nicht vermeiden.

#### **Resolution zur Frage der Zuwendungen an vermittelte Auslandslehrer**

Die Kultusminister der Länder haben auf ihrer Plenarsitzung am 2./3. Februar 1984 ihre Auffassung bekräftigt, daß eine Diskriminierung vermittelter Auslandslehrer hinsichtlich ihrer Besoldung gegenüber vergleichbaren Bundesbeamten nicht hingenommen werden kann. Die Kultusminister verkennen dabei nicht die Notwendigkeit, bei Einsparungsmaßnahmen auch Bedienstete im Ausland einzubeziehen. Sie sind jedoch der Auffassung, daß dabei nicht eine Einzelgruppe von Länderbeamten einseitig belastet werden darf. Dies gilt auch hinsichtlich der Einsparung von Stellen. Die besonderen Bedingungen, die für die Arbeit der Angehörigen des Auswärtigen Amts gelten, werden dabei anerkannt. Der Präsident der Kultusministerkonferenz hat diese Auffassung der Kultusminister der Bundesseite schriftlich mitgeteilt.

### *Stellungnahme des pädagogischen Austauschdienstes*

#### **Betrifft: Antrag 9 – Weiterbildung in Deutsch für ausländische Ortskräfte**

Der Pädagogische Austauschdienst im Sekretariat der Kultusministerkonferenz führt im Auftrag der Kultusministerien der Länder und in Zusammenarbeit mit dem Auswärtigen Amt sowie dem Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – folgende Programme zur Fort- und Weiterbildung ausländischer Ortskräfte durch:

1. Einjähriges Weiterbildungsprogramm für

deutschsprechende Lehrer (Ortskräfte) von Auslandsschulen (vgl. Anlagen 1 und 2);

2. sechsmonatiges Förderprogramm für Fachlehrer „Deutsch als Fremdsprache“ (vgl. Anlagen 3, 4 und 2).

Darüber hinaus ist der Pädagogische Austauschdienst bereit, bei Anfrage Ortskräften deutscher Auslandsschulen, die sich kurzfristig in Deutschland aufhalten, geeignete Hospitationsschulen zu vermitteln.

gez.: Werner Lich

# Stellungnahme der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

## Antrag 4 – Jahresabrechnungen

Das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – ist weiterhin bemüht, die noch ausstehenden Jahresfestsetzungen so schnell wie möglich zu erledigen. Daß dies nur mit erheblichen Verzögerungen möglich ist, wird auch von uns sehr bedauert. Ich habe mich dazu im ZfA-INFO mehrfach geäußert.

Auch heute muß ich um Verständnis dafür bitten, daß der Abbau der Jahresfestsetzungen nicht absoluten Vorrang vor der Erledigung der laufenden Geschäfte haben kann.

Mit Einführung eines neuen EDV-Verfahrens in der ersten Jahreshälfte 1984, über das wir alle Lehrkräfte gesondert informieren werden, wird die Notwendigkeit von Jahresfestsetzungen künftig entfallen. Das neue Verfahren sieht eine Rückrechnung noch nicht abgerechneter Fälle bis zum 1. 1. 1982 vor. Jahresfestsetzungen, die von der Rückrechnung nicht erfaßt werden, sollen so bald wie möglich abgerechnet werden.

## Antrag 6 – Information über finanzielle Änderungen

Wir sind bemüht, die Lehrkräfte so schnell wie möglich über Änderungen, die finanzielle Auswirkungen haben, zu informieren. Die Information erfolgt durch das „ZfA-INFO“ oder in besonderen Fällen durch Rundschreiben an alle Lehrkräfte. Damit geht die Zentralstelle vielfach über die Informationen hinaus, die verpflichtet und vorgeschrieben sind. Auch Bedienstete, die im Inland tätig sind, können noch aktuellere Informationen nur aus der Tagespresse beziehen. So erfolgt z. B. kein besonderer schriftlicher Hinweis an Beamte im Falle von Besoldungserhöhungen. Es wird lediglich die entsprechende Besoldungsmittelung ausgedruckt.

Danach meinen wir, daß die im Ausland tätigen Lehrkräfte durch das INFO und Rundschreiben im Einzelfall ein erhebliches Mehr an Informationen erhalten als vergleichbare andere Personenkreise.

Zu den genannten Beispielen:

- Änderung der Steuerklassenzuweisung für Verheiratete ohne Kinder  
Steuerlicher Arbeitgeber ist das Bundesamt für Finanzen

– Bundesbesoldungsstelle.

Steueränderungen werden daher von dieser Stelle aufgegriffen. Mit Schreiben vom 25. 11. 1982, das bei der Zentralstelle am 6. 12. 1982 eingegangen ist, hat die Bundesbesoldungsstelle die Steuerklassenänderung der Zentralstelle mitgeteilt. Diese Mitteilung wurde durch das INFO 2/83 vom 20. 2. 1983 umgesetzt.

Der Dringlichkeitsantrag nennt den Tag der Verabschiedung des Gesetzes (29. 12. 1981).

Die Nennung dieses Datums läßt den Eindruck aufkommen, die Zentralstelle habe mehr als ein Jahr verstreichen lassen, bevor die Lehrkräfte informiert wurden. Dies ist jedoch unzutreffend.

- Investitionshilfeabgabe, Kindergeldregelung

Diese Regelungen waren im Haushaltsbegleitgesetz 1983 vom 20. 12. 1982 enthalten.

Mit gesondertem Rundschreiben vom 28. 2. 1983 (RdSchr. Nr. 1/83) wurde auf die Gesetzesänderung hingewiesen, unter anderem auch auf Änderungen, die erst im Laufe des Jahres 1983 wirksam werden sollten, wie die Besoldungserhöhung 1983 zum 1. 7. 1983.

- Zur Vorsorgepauschale ergingen bisher keine Hinweise der Bundesbesoldungstabelle. Die Beamten im Bundesdienst erhielten dazu bisher ebenfalls keine Information. Die Zentralstelle ist nicht berechtigt, aus eigener Zuständigkeit Hinweise zur Ausführung gesetzlicher Bestimmungen zu geben. Dies gilt regelmäßig auch dann, wenn die Richtlinien lediglich auf die Anwendung bestimmter Gesetzesvorschriften verweisen.

Als ein Beispiel für das Bemühen der Zentralstelle, die Lehrkräfte soweit wie möglich zu informieren, sei das Schreiben vom 10. November 1982 (VI 2-30.314/1) angeführt. Mit diesem Schreiben wurden allen Lehrkräften die Verwaltungsvorschriften zu §§ 52–58 Bundesbesoldungsgesetz übersandt. Die Übersendung solcher Informationen ist andernorts nicht üblich.

Mit einem Wort: Wir bemühen uns, wohl wissend, daß in manchen Fällen späte Information ebenso unvermeidbar ist wie alsbaldiges Inkrafttreten neuer Regelungen. Überrascht werden nicht nur Kollegen. Nicht selten auch Behörden.

### **Antrag 11 – Besoldung von Ortslehrkräften**

Für Erstellung und Abwicklung des Haushalts einer Auslandsschule ist allein der Schulträger verantwortlich. Die Mitwirkung des Bundesverwaltungsamts – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – bleibt nach den geltenden Richtlinien darauf beschränkt, die zweckentsprechende Nutzung der amtlichen Förderung sicherzustellen. Den Schulträgern obliegt es somit auch, die für die Bezahlung der Ortslehrkräfte maßgeblichen Merkmale festzulegen.

Die Zentralstelle will und kann hier nicht eingreifen, weder regulierend noch empfehlend. Die örtlichen Bedingungen und Indikatoren für Gehaltsregelungen können nur am Ort selbst sachgerecht berücksichtigt werden.

Für die vergleichsweise große Zahl der geförderten Schulen in Spanien bietet sich ohne Zweifel eine in den Grundzügen einheitliche Gehaltsregelung an. Auch die Schulträger halten sie – zumindest für die Gruppe der Begegnungsschulen – für erstrebenswert. Im Ergebnisprotokoll der Arbeitstagung der Vorstände und Leiter der Deutschen Schulen in Spanien am 6./7./8. 10. 1981 in Bilbao heißt es:

#### *„Tagesordnungspunkt 4*

#### *Bezahlung der Ortslehrkräfte*

Zuständig für die Bezahlung der Ortslehrkräfte sind allein die Schulträger. Die Vertreter der Schulvorstände stimmen darin überein, daß die Begegnungsschulen in Spanien in allen Fragen, die die vertragliche Bindung dieser Lehrkräfte und die Regelung ihrer Gehälter betreffen, eng zusammenarbeiten und ein einheitliches Vorgehen anstreben sollten. Sie verabredeten einen ersten Gedankenaustausch am Rande der Tagung.“

Selbstverständlich wurden die Vertreter der Schule von amtlicher deutscher Seite in ihrem Vorhaben, das nach hiesiger Kenntnis nach wie vor verfolgt wird, ausdrücklich ermutigt. Das Anliegen des Antrags dürfte bei den Überlegungen der Schulträger nicht unbeachtet bleiben, sofern es den letzteren bekannt geworden ist. Ob die Regionalgruppe des VdLiA schon eine entsprechende gemeinschaftliche Initiative ergriffen hat, ist der Zentralstelle nicht bekannt.

### **Antrag 14 – Erfahrungsaustausch über die Neue Sekundarstufe**

Die Zentralstelle hat in den Jahren 1978 und 1979 einen Erfahrungsaustausch der an der Neuen Sekundarstufe interessierten deutschen Schulen im Ausland eingeleitet und ge-

fördert. Besonders informative Berichte von allgemeinem Interesse wurden vervielfältigt und den Schulen zur Auswertung und Anregung zugeleitet. Hierbei hat sich gezeigt, daß sowohl die Problematik wie auch alle Verfahrensfragen in erheblichem Maße von den örtlichen Gegebenheiten bestimmt werden, die zum Teil sehr unterschiedlich sind. Es ist daher nur in begrenztem Maße möglich, Erfahrungen anderer Schulen unmittelbar zu nützen. Dennoch hat der Erfahrungsaustausch sicherlich die Weiterentwicklung der Neuen Sekundarstufe an einigen Schulen gefördert.

Die Zentralstelle beabsichtigt deshalb, die Schulen wiederum aufzufordern, über neue Erfahrungen zu berichten. Nach Auswertung dieser Unterlagen ist eine Zusammenstellung der Ergebnisse vorgesehen. Hierbei werden auch die im Antrag des VdLiA aufgeführten Punkte zu berücksichtigen sein.

Der Verband wird nach Abschluß der Arbeiten unterrichtet werden.

### **Antrag 21 – Fortbildung der Ortslehrkräfte**

Fortbildungsmaßnahmen für Ortslehrkräfte deutscher Schulen im Ausland haben zweifellos große Bedeutung. Großzügigeren und umfassenderen Weiterbildungsveranstaltungen stehen jedoch unterschiedliche Zielsetzungen und Gegebenheiten an den Schulen, unterschiedliche Fortbildungsbedürfnisse der einzelnen Lehrer (je nach Unterrichtssprache, Fach- und Altersstufe) und nicht zuletzt die eng begrenzten Förderungsmöglichkeiten entgegen.

Dennoch ist es gerade in jüngerer Zeit gelungen, die Maßnahmen zur Fortbildung von Ortslehrkräften zu intensivieren. Der Ausbau des Pädagogischen Zentrums in Bogotá und Erweiterungen der Fortbildungsveranstaltungen des Pädagogischen Seminars in Buenos Aires haben erfreuliche Ergebnisse gebracht. Im Jahr 1984 wird erstmals ein neues Programm für die Weiterbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache angeboten. Es dauert sechs Monate und soll das den Schulen bekannte einjährige Weiterbildungsprogramm nicht ersetzen, wohl aber ergänzen.

### **Resolution – Vergütungen für Auslandslehrer**

Die Angelegenheit ist in den beteiligten obersten Bundesbehörden und im Deutschen Bundestag weiter beraten worden. Sie wird politisch entschieden.

Über ein Ergebnis ist die Zentralstelle bislang nicht unterrichtet.

# Regionalgruppen

Hans-Joachim REICHENBACH

## *Bericht über die Tagung des Regionalverbandes Spanien/Portugal im VdLiA in Bilbao/Spanien vom 17. 3. 84 bis 20. 3. 84*

Die diesjährige Tagung des Regionalverbandes Spanien/Portugal fand vom 17. 3. 84 bis 20. 3. 84 in Bilbao statt. Die Veranstaltung, die umsichtig und mit großem Engagement von den Herren Dr. Benz und Kowalewski vorbereitet war, befaßte sich vorwiegend mit der Situation der deutschen Ortslehrkräfte an den deutschen Schulen auf der Iberischen Halbinsel. Aus diesem Grunde hatte der Vorstand mich beauftragt, von seiten des VdLiA an der Veranstaltung in Bilbao teilzunehmen.

Zu Beginn der Tagung referierte Herr Dr. Benz über die Arbeit des scheidenden Regionalvorstandes während seiner zweijährigen Amtsperiode. Der Vorstand sah sich im wesentlichen in der Rolle des Lenkers und Koordinators von Ideen und Anregungen, die von der Basis kamen. Der Austausch von Reifeprüfungsaufgaben zwischen den deutschen Schulen auf der Iberischen Halbinsel, der zustimmend aufgenommen wurde, soll hier als Beispiel für das Selbstverständnis des Vorstandes dienen. Informations- und Erfahrungsaustausch sollen auch beim neu gewählten Vorstand, Frau Birgitt Wördehoff und Frau Gerline Ruiz-Lang von der DS Valencia, einen wichtigen Platz in der Arbeit einnehmen.

Im Anschluß an die Diskussion über den Tätigkeitsbericht von Herrn Dr. Benz sprach ich zum Thema Ortslehrkräfte. Verschiedene Anfragen an das BVA/ZfA, an die KMK und die von dort erhaltenen Antworten, sowie Gespräche in diesen Ämtern bestimmten im wesentlichen den Inhalt meines Referates.

Nach Auskunft des BVA/ZfA ist bereits im Jahre 1982 im Einvernehmen mit dem AA entschieden worden, das „Ortskräfteprogramm“ in der bisherigen Form einzustellen. Die bis dahin für das Ortskräfteprogramm eingesetzten Mittel sollen wieder der allgemeinen Schulbeihilfe zugeschlagen werden. Damit liegen Befugnis und Verantwortung für das gesamte Vergütungssystem wieder beim Schulträger. Nach Informationen des BVA/ZfA

haben kritische Äußerungen seitens der Schulen sowie Unmut und Ärger bei nationalen Kollegen über das Verfahren diese Entscheidung beeinflusst.

Wert und Umfang der tatsächlichen Leistung eines Lehrers läßt sich nur an Ort und Stelle beurteilen, und dementsprechend kann eine finanzielle Unterstützung ebenfalls nur an Ort und Stelle festgelegt werden. Für die Zukunft empfiehlt das BVA/ZfA dem Schulträger, die finanziellen Mittel, die ein Teil der allgemeinen Personalkosten sind, für das „Ortskräfteprogramm“ als Besitzstand für die deutschen Ortslehrkräfte aufzufassen. Nach Ansicht des BVA/ZfA soll eine Zulage für zweisprachige Lehrer gewährt werden, die in einem wissenschaftlichen Fach voll einsetzbar sind. Für die deutschen Schulen in Spanien bietet sich nach Meinung des BVA/ZfA eine in den Grundzügen einheitliche Gehaltsregelung an, die auch den Schulträgern erstrebenswert erscheint. So wurde auf der Arbeitstagung der Vorstände und Leiter der deutschen Schulen in Spanien vom 6. 10. 81 bis 8. 10. 81 in Bilbao unter TOP 4 unter anderem festgestellt, daß „... die Begegnungsschulen in Spanien in allen Fragen, die die vertragliche Bindung dieser Lehrkräfte (d. h. Ortskräfte) und die Regelung ihrer Gehälter betreffen, eng zusammenarbeiten und ein einheitliches Vorgehen anstreben sollten.“ Dieses Vorhaben wird von amtlicher deutscher Seite nachdrücklich unterstützt.

Ein weiterer Punkt des Referates betraf die Anerkennung des Dienstalters beim Wechsel von einer DS zu einer anderen DS in Spanien. Dieser Sachverhalt sollte nach Meinung des BVA/ZfA auf die Tagesordnung der nächsten Vorständeversammlung gesetzt werden. Hier läßt sich eine Vereinheitlichung erzielen, und diese sollte den Schulvorständen empfohlen werden. Es besteht aber seitens des BVA/ZfA kein Weisungsrecht. In diesem Zusammenhang wurde ausdrücklich betont, daß deutsche Behörden in das Vertragsverhältnis zwischen Schulträger und Ortslehrkraft nicht ein-

greifen können. Es kann keine Absicherung der deutschen Ortslehrkräfte (nach Status und Gehalt) über das BVA/ZfA erfolgen. Die Ortslehrkräfte sind Angestellte eines ausländischen Schulvereins, der von amtlichen deutschen Stellen juristisch unabhängig ist.

Einen breiten Raum im Referat nahm mein Bericht über die Weiterbildungsprogramme der KMK für deutschsprachige Ortslehrkräfte von Auslandsschulen ein. Hierzu werden an anderer Stelle in MMM detaillierte Informationen gegeben. Überdies halten alle Schulen auf der Iberischen Halbinsel Merkblätter, Bewerbungsbogen etc. für Interessenten bereit. Bei beiden Programmen stellt sich vordergründig die Frage nach der Beurlaubung der Teilnehmer aus ihrem Schuldienst. Ist es gewährleistet, daß die Lehrkraft bei der Beurlaubung für ein Programm die verbindliche Zusage erhält, nach Ablauf des Jahres (Halbjahres) wieder mit einer von ihr gewünschten Stundenzahl übernommen zu werden? Eine Wiedereinstellung mit mindestens 12 Wochenstunden muß dagegen erfolgen. Zur Zeit betreut die KMK 24 Teilnehmer im einjährigen Programm und 10 Personen im Halbjahresprogramm. Neben den beiden bestehenden Veranstaltungen bietet die KMK drei- bis vierwöchige Hospitationen (in der Ferienzeit) an deutschen Schulen in der Bundesrepublik an. Die KMK als Vermittler nennt bei dieser Aktion eine Schule und sichert eine solide Betreuung während der Hospitation zu.

Frau Wördehoff hatte für ihren Bericht zur Situation der Ortslehrkräfte an den deutschen Schulen auf der Iberischen Halbinsel eine Fragebogenaktion geplant, um umfassendes und aussagekräftiges Material zu bekommen. Leider, so mußte sie feststellen, war die Reaktion der Ortslehrkräfte auf den Fragebogen sehr spärlich. Die meisten angeschriebenen Ortslehrkräfte weigerten sich aus Angst vor möglichen negativen Folgen, Auskünfte über sich bzw. über die Situation an ihrer Schule zu geben. Daher beschränkte sich Frau Wördehoff in ihren Ausführungen auf allgemeine Feststellungen. Ortslehrkräfte sind 1) spanische Lehrer, die an einer deutschen Schule arbeiten, 2) deutsche Lehrer, die mit deutscher Ausbildung in Spanien arbeiten und 3) Ehefrauen vermittelter Auslandslehrer, die ihrerseits Lehrerinnen sind. Die Personen der letztgenannten Gruppe besitzen in der Regel eine Arbeitserlaubnis (Ausnahme: DS Valencia). Im allgemeinen wurde

von seiten des Schulträgers mit dem AL verabredet, daß die Ehefrau als Ortslehrkraft mit halber Stundenzahl arbeitet. Personen der beiden erstgenannten Gruppen sind Lehrkräfte, die vom Schulvorstand als Repräsentant eines spanischen Privatunternehmens angestellt werden. Alle Ortslehrkräfte sind vor dem spanischen Gesetz gleich. Die Schulvorstände geben in der Regel keine Auskünfte auf Anfragen zur Lage an ihren Schulen. Die spanischen Lehrer an deutschen Schulen entstammen meistens der gehobenen Mittelschicht und haben vielfach von Hause aus bescheidenen Besitz. Durch Mitarbeit der Ehefrau sichern sich die nationalen Lehrer zusätzliche Einkünfte.

Die Besoldung und das Vertragswesen standen im Mittelpunkt der Klagen von Ortslehrkräften, die bereit gewesen waren, sich zu äußern. Frau Wördehoff gab dazu einige Hinweise. Man kann über die Höhe der Besoldung von Ortslehrkräften so gut wie keine Auskünfte bekommen; lediglich grobe Leitwerte, die an den einzelnen Schulen existieren, wurden von Frau Wördehoff genannt. In den letzten Jahren erhöhte der Staat die Gehälter der spanischen Lehrer, die an den Staatsschulen arbeiten, erheblich, so daß sie heute über denen der Ortslehrkräfte an deutschen Schulen liegen.

Bei der Verhandlung über einen Dienstvertrag ist es leider zum Teil noch üblich, daß die Bedingungen zwischen dem Vorstand und dem Schulleiter festgelegt werden, ohne daß die Ortslehrkraft anwesend ist.

Zusammenfassend stellte Frau Wördehoff fest, daß die Ortslehrkräfte eine Aufwertung ihrer Stellung und eine stärkere Präsenz Deutschlands auch in pädagogischer Betreuung erwarten.

Am letzten Tag der Veranstaltung wurden die eingereichten Anträge diskutiert, zum Teil umformuliert und zur Abstimmung vorgetragen. Nach Kassenbericht und Entlastung des alten Vorstandes wählten die Teilnehmer einstimmig Frau Birgitt Wördehoff und Frau Gerlinde Ruiz-Lang zum neuen Regionalvorstand für die Iberische Halbinsel.

Die Tagung fand am Abend des 19. 3. 84 in einem sehr stimmungsvollen und für das Baskenland typischen Restaurant einen wohlthuenden und angenehmen Abschluß. Es galt, kulinarische Spezialitäten aus baskischer Küche zu kosten und einen wohltemperierten „Tinto“ sich munden zu lassen.

## *Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Detmold – Bielefeld*

Am Sonnabend, dem 12. Mai 1984, fand das diesjährige Frühjahrstreffen im altvertrauten Haus der Volkshochschule Detmold statt. Otto Bitter, jetzt Studiendirektor in Hamm, den Detmoldern noch von seiner dortigen Tätigkeit am Grabbe-Gymnasium in bester Erinnerung, war bis 1983 als Fachberater für Deutsch in Buenos Aires tätig und hat von dort aus mehrere Reisen in die Länder der altamerikanischen Kulturen machen können. Aus seinen reichen Schätzen an Farbdias zeigte er uns 150 ausgewählte Aufnahmen von den Stätten der Maya-Kultur in Mexico und Guatemala. Er führte uns nicht nur zu den bekannten Orten wie Chichen Itza, Uxmal, Palenque, sondern wir sahen auch die archäologischen Fundstätten in Edzna, Labna und Sayil, die man nur mit Mühe und im eigens dafür gemieteten Wagen erreichen kann. Auch die sehr eindrucksvolle Maya-Stadt Tikal, die sich über 16 Quadratkilometer erstreckt, konnten wir erleben. Sie ist heute wegen des Bürgerkrieges in Guatemala praktisch unzugänglich. Auch ihm hatte man wegen Lebensgefahr dringend von einem Besuch abgeraten.

Der Vortragende erwies sich als vorzüglicher Kenner der Maya-Kulturen und ihrer Geschichte. So konnte er auch die mancherlei Fragen der interessierten Zuhörer sachkundig beantworten. Über 40 Teilnehmer waren erschienen, vornehmlich aus Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen, aber auch aus Bremen und Bayern. Gäste aus England und Peru machten unsere Zusammenkunft noch weltoffener. Gernot Vogel, der kürzlich von seiner Tätigkeit als Fachberater für Deutsch aus São Paulo nach Lippe zurückgekehrt ist, war mit seiner Frau gekommen und erklärte

sich bereit, beim Frühjahrstreffen 1985 über seine Erlebnisse zu berichten. Dietmar Buchner, der bis 1975 an der Deutschen Schule in Windhuk tätig war und danach noch wieder Reisen in den Süden Afrikas gemacht hat, kündigte an, daß er beim nächsten Herbsttreffen über seine Safaris durch Rhodesien, Angola und Botswana berichten wird. Dabei dürften die Fotos von seiner Fahrt mit dem Einbaumboot durch die Okavango-Sümpfe in Botswana wohl besonders interessante Eindrücke vermitteln.

Den zweiten Teil des Treffens bildete wie üblich das „gemütliche Beisammensein“ im über 400 Jahre alten „Brau Keller“ des Hauses. Die Teilnehmer – den Damen gebührt hier besonderer Dank – hatten wieder gute Sachen zum Essen mitgebracht, vom einfachen Schmalzbrot bis zu delikaten Leckerbissen, die insgesamt ein reichhaltiges kaltes Büfett ergaben. Auch zu dürsten brauchte niemand. So blieb man noch lange in den Abend hinein zusammen. Ingrid Bosert, die verdiente Schriftleiterin unserer Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ hatte Grüße gesandt und wird wahrscheinlich zum Herbsttreffen selber kommen.

Dies findet am Sonnabend, dem 20. 10. 84, um 16.30 statt, wieder im Hause der Volkshochschule Detmold, Krumme Straße 20, Hintereingang. Jeder Teilnehmer möchte wieder etwas Eßbares mitbringen. Heißer Tee wird gegen einen Unkostenbeitrag gereicht, ebenso kalte Getränke mit und ohne Alkohol. Gäste sind – wie üblich – herzlich willkommen, doch bitten wir um Voranmeldung an unsern Obmann Christian Kanne, Paderborner Straße 145, 4930 Detmold, Tel. 0 52 31/ 4 61 03.

## **Wahl eines neuen Geschäftsführers!**

Der VdLiA sucht für die Wahl auf der Hauptversammlung 1985 in Goslar einen neuen Geschäftsführer, da der bisherige nach fast zehnjähriger Tätigkeit sein Amt zur Verfügung stellt. Bewerber – möglichst einsatzbereiter Pensionär – mit einem großen oder zwei kleineren Räumen für das Büro und die Bürogeräte in seinem Heim werden gebeten, ihre Bereitschaft an den Vorsitzenden, Hans-Georg Becker, Hans-Wilhelm-Hansen-Weg 11, 4600 Dortmund-Lücklemberg zu erklären oder sich mit Ernst Beyer, Dorfhalde 26, 7890 Waldshut-Tiengen 1, in Verbindung zu setzen.

---

## PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

---

### in memoriam

Durch den Tod verloren wir eines unserer ältesten Mitglieder

#### **Dr. FRITZ KÜBLER**

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

### *Nachruf für Dr. Fritz Kübler*

Oberstudienrat a. D. Dr. Fritz Kübler, eines der ältesten Mitglieder unseres Verbandes, ist am 17. 4. 1984 in Stuttgart im Alter von 82 Jahren verstorben. Er gehört zu den Pionieren des deutschen Auslandsschulwesens. Bereits 1929, also vor 55 Jahren, ging er als Lehrer für Neuere Sprachen an die Deutsche Schule in La Paz, Bolivien, deren Leitung ihm 1932 übertragen wurde. Er baute die Schule nach ihren bescheidenen Anfängen bis zur bolivianischen Reifeprüfung aus und wirkte als technischer Berater des dortigen Unterrichtsministeriums. Für seine Verdienste erhielt er die hohe Auszeichnung des bolivianischen „Condor-Ordens“.

Seine Vielseitigkeit bewies er, als er 1938 wegen der politischen Verhältnisse in Deutschland den Schuldienst verließ und Südamerika-Sachbearbeiter bei der I. G. Farbenindustrie wurde. 1942 bis 1952 war er in Spanien. Dann kehrte er nach Deutschland zurück, zunächst ins Auswärtige Amt in Bonn, 1956 aber in seine Heimat Stuttgart, wo er bis 1970 an einem Gymnasium unterrichtete und sich wieder sehr aktiv für unsern Verband einsetzte, z. B. war er bis 1970 Obmann für die Region Baden-Württemberg.

Wir werden sein Andenken in Ehren halten!

*Eckhard Stegmann*

---

#### **Neue Mitglieder**

BECK, Raimund, L., DS Mexico  
BIEDERMANN, Dr. Walter, OStR., DS Washington  
BONENKAMP, Cornelia, L., DS Mexico  
DIEHL, Günter, Min. Rat a. D., 4006 Erkrath, Birkenweg 8  
FEIL, Paul, GHL., DS Mexico  
FRIEDRICHSEN, Anke, 2362 Wahlstedt, Heidmühlener Str. 10  
GÖPPERT, Andreas, L., DS Kapstadt  
GRASSAU, Ulrike, L., Colegio Humboldt Sao Paulo  
GRASSER, Heinz, L., DS Medellin  
HÄFNER, Manfred, OStR., 7858 Weil a. Rh., Kantstraße 2  
HALM, Gerold, StD., Pädagog. Zentrum Bogotá  
HUSSLA, Hedwig, StR., Goethe-Schule, Buenos Aires  
KAUER, Dieter, KR., 3400 Göttingen, Romstr. 48  
KIESSLING, Erhard, StD., DS Athen  
KIRSCHNER, Ulrich, StR., Goethe-Schule Buenos Aires

KLEIN, Horst Kai, OStR., DS Valencia  
MATYSIK, Wolfgang, StR., Goethe-Schule, Buenos Aires  
RIESS, Erwin, RSchL., 7740 Triberg, Schonacher Str. 15  
SANTOS-NUNIER, Carlos, stud., DS Madrid  
SCHÖN, Barbara stud. (OK), ab 1.1.85 DS Madrid  
SCHWEIZER, Heinrich, L., DS Lima  
THEINE, Karl-Willi, RSchL., 5787 Olsberg, Tannenweg 2  
TRÖSTER, Erhard, OStR., Instituto Villa Ballester  
WEHRLE, Dr. Holger, StR., Goethe-Schule, Buenos Aires  
ZIMMERMANN, Hubert, L., DS Hong Kong

---

#### **Anschriftenänderungen**

BECKER, Klaus-Christian, 2000 Hamburg 70, Waldfrieden 8  
BUCHMEIER, Wolfgang, 6670 St. Ingbert, Lillienstr. 37

BURBIEL, Manfred, DS Guayaquil  
 CRAMER, Martin, 4400 Münster 41, Eltingstr. 7 c/o  
 Dr. Peter Cramer  
 FRIEDRICH, Helmut, DEOS Kairo  
 GIBITZ, Ulrich, 2800 Bremen-Aumund, Diedrich-  
 Speckmann-Str. 28  
 GROSS, Fritz, 7777 Salem-Beuren, Silvrettablick 1  
 HEINRICH, Ermgard, 4130 Moers,  
 Huelsdonkerstr. 204  
 HOMANN, Gregor, 4280 Borken, Gildenstr. 54  
 KNISPEL, Hermann, 4470 Meppen,  
 Pastoratsweg 6  
 KOCH, Herbert R., 4600 Dortmund,  
 Markgrafenstr. 491  
 KRUMMREI, Klaus, 5210 Troisdorf, Kölner Str. 84A  
 LAMMERING, Claus, 6748 Bad Bergzabern, Zep-  
 pelinstr. 4  
 LEMKE, Helmut, 6330 Wetzlar 17, Honiggasse 16  
 LOTTER, Wolfgang, 2000 Hamburg 73,  
 Zieherweg 17  
 LUDWIG, Irmgard, 8760 Miltenberg-Nord,  
 Krausstr. 8  
 ORTNER, Rudolf, 8832 Weißenburg,  
 Leo-Vogel-Str. 6  
 PETRY, Willi, 6741 Weyher/Pf. Modenbachstr. 9  
 PFROMMER, Dr. Walter, 7260 Calw-Altburg, Spind-  
 lershofstr. 13

PONS, Barbara, 5414 Vallendar, Am Marienberg 3  
 SIEBERT, Georg, 8263 Burghausen, Bachstr. 4  
 SUHLING, Dr. Otto, 2815 Langwedel, Marienstr. 21  
 WAGNER, Eduard, DS Osorno/Chile  
 WEIDINGER, Klaus, 7910 Neu-Ulm, Memminger  
 Str. 162 1/3

---

#### Neue Obleute

DS Bilbao: SEIDEL, Hermann  
 DS Valencia: KLEIN, Horst Kai  
 DS Guatemala: BÜLK, Christiane  
 DS Thessaloniki: ASMUS, Heyko  
 Goethe-Schule, Buenos Aires: ZUSCHKE, Ernst  
 Regionalgruppe Spanien/Portugal: WÖRDEHOFF,  
 Birgitt, DS Valencia; RUIZ-LANG, Gerlinde, DS Va-  
 lencia.

---

#### Berichtigung

KAMINSKI, Reiner, 3300 Braunschweig, Wupperta-  
 ler Str. 24

---

## Der 32. Europäische Wettbewerb 1985 beginnt

Im September schreibt das Zentrum für Europäische Bildung, Bonn, den 32. Europäischen Wettbewerb 1985 für Schülerinnen und Schüler aller Altersgruppen und Schulformen aus.

Die geringe Wahlbeteiligung bei der zweiten Direktwahl zum Europäischen Parlament zeigt die schwache Stellung der „offiziellen“ Europapolitik. Die hohe und in den letzten Jahren stark gestiegene Beteiligung von Schülern am Europäischen Wettbewerb zeigt, daß nach wie vor der Grundgedanke der europäischen Einigung einen hohen Stellenwert hat. Dies weiter zu fördern ist und bleibt Aufgabe des Europäischen Wettbewerbs.

Themenschwerpunkte des kommenden 32. Europäischen Wettbewerbs 1985 sind u. a. das Europäische Jahr der Musik, der Beitrag der europäischen Institutionen zur Lösung der sozialen Probleme innerhalb und außerhalb Europas, aber auch die Märchen und Sagen anderer europäischer Länder als Thema für die Jüngsten. Hierzu können bildnerische oder schriftliche Arbeiten angefertigt werden.

Die Entscheidung der Bundesjury fällt im März 1985. Die Preisträger sind spätestens am Europatag, dem 5. Mai 1985, im Besitz ihrer Auszeichnungen.

Im vergangenen Jahr wurden bei einer Gesamtbeteiligung von 75 000 Schülerinnen und Schülern 626 Bundespreise und 727 Anerkennungspreise auf Bundesebene vergeben: u. a. Teilnahmen an internationalen Jugendbegegnungen im In- und Ausland, In- und Auslandsreisen mit und ohne Programm, Sach-, Buch- und Geldpreise. Hinzu kamen Preise auf Kreis- und Landesebene und für die Besten eine Ehrung durch den Europarat.

Ausschreibungstexte und Plakate können bei den Kreis- und Landesverbänden der Europa-Union Deutschland sowie beim Zentrum für Europäische Bildung, Bachstr. 32, 5300 Bonn 1, angefordert werden.

---

## AKTUELLE INFORMATION

---

### Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK

#### *Schulen mit bilingualen Zweigen Bikulturelle Schulen Europäische und Internationale Schulen*

**Stand: 1. 10. 1983**

#### **1. Schulen mit bilingualen Zweigen**

##### *1.1. Deutsch-Englisch*

##### **Baden-Württemberg**

Helmholtz-Gymnasium  
Rohrbacher Straße 102  
6900 Heidelberg

Liselotte-Gymnasium  
Wespstraße 21–25  
6800 Mannheim

Nicolaus-Kistner-Gymnasium  
Im Katzenhorn 6–10  
6950 Mosbach

Kepler-Gymnasium  
Redtenbacher Straße 101  
7530 Pforzheim

##### **Hamburg**

Helene-Lange-Gymnasium  
Bogenstraße 32  
2000 Hamburg 13

##### **Hessen**

Goethe-Gymnasium  
Friedrich-Ebert-Anlage 22  
6000 Frankfurt/Main

##### **Nordrhein-Westfalen**

Maria-Wächtler-Schule  
(Gymnasium für Jungen und Mädchen)  
Rosastraße 75  
4300 Essen

##### *1.2 Deutsch-Französisch*

##### **Baden-Württemberg**

Richard-Wagner-Gymnasium  
Rheinstraße 152  
7570 Baden-Baden

Tulla-Gymnasium  
Danziger Straße 1  
7550 Rastatt

Bunsen-Gymnasium  
Humboldt Straße 23  
6900 Heidelberg

Martin-Schongauer-Gymnasium  
Leo-Wohleb-Straße 2  
7814 Breisach am Rhein

Einstein-Gymnasium  
Haydnstraße 3  
7640 Kehl

Hegau-Gymnasium  
Alemannenstraße 21  
7760 Singen am Htw.

##### **Bayern**

Dante-Gymnasium  
Wackersberger Straße 61  
8000 München 70

Käthe-Kollwitz-Gymnasium  
Nibelungenstraße 51 A  
8000 München 19

##### **Hamburg**

Gymnasium Osterbek  
Turnierstieg 24  
2000 Hamburg 71

##### **Hessen**

Ziehenschule  
Josephskirchstraße 9  
6000 Frankfurt 50

Liebigschule  
Kollwitzstraße 3  
6000 Frankfurt/Main 90

##### **Nordrhein-Westfalen**

Gymnasium St. Leonhard  
Jesuitenstraße 9  
5100 Aachen

Rhein-Maas-Gymnasium  
Rhein-Maas-Straße 2  
5100 Aachen

Hildegardis-Schule  
Klinikstraße 1  
4630 Bochum 1

Friedrich-Ebert-Gymnasium  
Ollenhauerstraße 5  
5300 Bonn 1

Hardtberg-Gymnasium  
Gaußstraße  
5300 Bonn-Hardtberg

Burgau-Gymnasium  
Karl-Arnold-Straße 5  
5160 Düren

Gymnasium Kreuzgasse  
Vogelsanger Straße 1  
5000 Köln 1

Pascal-Gymnasium  
Uppenkampstiege 17–19  
4400 Münster (Westf.)

Luisenschule  
- Gymnasium -  
Bismarckplatz  
4300 Essen

Rheinland-Pfalz  
Staatliche Kooperative Gesamtschule  
- Gymnasium -  
Lessingstraße 24  
6748 Bad Bergzabern

Staatliches Max-Slevogt-Gymnasium  
Hindenburgstraße 2  
6740 Landau in der Pfalz

Staatliches Hindenburg-Gymnasium  
Augustinerstraße 1  
5500 Trier

Staatliches Gymnasium  
an Schneiders Mühle 1  
6500 Mainz-Gonsenheim  
(ab 01. 08. 1983)

## 2. Bikulturelle Schulen

### a) für Deutsche und Ausländer

- strukturmäßig mit dem deutschen Schulwesen  
vergleichbar oder danach ausgerichtet

Baden-Württemberg  
Deutsch-Französisches Gymnasium  
Runzstraße 83  
7800 Freiburg i. Br.

Bayern  
Munich International School e. V.  
(Grundschule und Teilhauptschule I)  
Schloß Buchhof  
8136 Percha  
(Jahrgangsstufe 1–6)  
Ungarisches Gymnasium Kastl  
des Ungarischen Schulvereins e. V.  
Burg  
8455 Kastl  
Französische Schule e. V.  
München  
Berlepschstraße 15  
8000 München 70  
(Jahrgangsstufe 1–5)

Berlin  
Deutsch-Amerikanische Gemeinschaftsschule  
John-F.-Kennedy-Schule  
Teltower Damm 87  
1000 Berlin 37  
Französisches Gymnasium  
(Collège Français)  
Derfflinger Straße 7–11  
1000 Berlin 30

Nordrhein-Westfalen  
Lettisches Gymnasium  
Wienburgstraße 52  
4400 Münster

Saarländ  
Deutsch-Französisches Gymnasium  
Halbergstraße 112  
6600 Saarbrücken

- strukturmäßig mit dem deutschen Schulwesen  
nicht vergleichbar

Bayern  
Ecole Française München  
Berlepschstraße 15  
8000 München 70  
(Jahrgangsstufe 6–12)  
Munich International School  
Schloß Buchhof  
8136 Percha  
(Jahrgangsstufe 7–12)

Hessen  
Frankfurt International School  
(Primar- und Sekundarschule)  
Hohemarktstraße 170  
6370 Oberursel/Taunus

### b) für Ausländer

- strukturmäßig mit dem deutschen Schulwesen  
vergleichbar oder danach ausgerichtet

Bayern\*  
Deutsch-Islamische Schule München  
(Priv. Grundschule)  
Freisinger Landstraße 40/40 A  
8000 München 45  
Priv. Volksschule der Republik  
Griechenland in Dachau  
(Grund- und Teilhauptschule I)  
Pfarrstraße 13  
8060 Dachau  
Priv. Volksschule der Republik  
Griechenland  
München An der Balanstraße  
Balanstraße 153  
8000 München 90  
Priv. Volksschule der Republik  
Griechenland München  
(Grund- und Hauptschule)  
Bad-Soden-Straße 27  
8000 München 40  
Priv. Volksschule der Republik  
Griechenland München  
(Grund- und Hauptschule)  
Adolfinger Platz 1  
8000 München 90  
Priv. Volksschule der Republik  
Griechenland  
(Grund- und Hauptschule)  
Bergmannstraße 36  
8000 München 2  
Priv. Volksschule der Republik  
Griechenland München  
(Teilhauptschule II)  
Borschtallee 26  
8000 München 40

\* Teilhauptschule I: Jahrgangsstufe 5–6  
Teilhauptschule II: Jahrgangsstufe 7–9

Priv. Volksschule der Republik  
Griechenland München  
(Grund- und Hauptschule)  
Farinellstraße 7  
8000 München 40

Priv. Volksschule der Republik  
Griechenland München  
(Teilhauptschule II)  
Kapschstraße 4  
8000 München 19

Priv. Volksschule der Republik  
Griechenland  
(Teilhauptschule II)  
Ossietzkystraße 2  
8500 Nürnberg 70

Priv. Volksschule der Republik  
Griechenland  
(Grundschule und Teilhauptschule I)  
Preißler Straße 6  
8500 Nürnberg 80

Priv. Volksschule der Republik  
Griechenland  
(Teilhauptschule II)  
Salzbrunner Straße 61  
8500 Nürnberg 50

Priv. Volksschule der Republik  
Griechenland  
(Grundschule und Teilhauptschule I)  
Schweinauer Straße 20  
8500 Nürnberg 70

#### Hessen

Litauisches Gymnasium  
Schloß Rennhof  
6940 Hüttenfeld über Weinheim

– strukturmäßig mit dem deutschen Schulwesen  
nicht vergleichbar

#### Baden-Württemberg

Griechisches Lyzeum  
Hedelfingerstraße 149 A  
7000 Stuttgart 1  
(Klassenstufe 10–12)

Griechisches Lyzeum  
Wildermuth-Gymnasium  
bei Pavillon Schule  
Uhlandstraße 38  
7400 Tübingen  
(Klassenstufe 10–12)

Griechisches Lyzeum  
Elisabeth-Gymnasium  
D 7

6800 Mannheim  
(Klassenstufe 10–12)

Griechisches Lyzeum  
Hirschbergschule  
Tammer Straße 34  
7140 Ludwigsburg  
(Klassenstufe 10–12)  
(als Außenstelle des Lyzeums Stuttgart)

Griechisches Lyzeum  
Waldschule  
Schiedstraße 15  
7130 Mühlacker  
(Klassenstufe 10–12)  
(als Außenstelle des Lyzeums Stuttgart)

Griechisches Lyzeum  
Friedenschule  
Ringstraße 24–28  
7051 Neustadt/Waiblingen  
(Klassenstufe 10–12)  
(als Außenstelle des Lyzeums Stuttgart)

Griechisches Lyzeum  
Stizumschule  
Schwimmbadstraße 2 a  
7520 Bruchsal  
(Klassenstufe 10–12)  
(als Außenstelle des Lyzeums Stuttgart)

Griechisches Lyzeum  
Walther-Heusel-Schule  
Hohensteinstraße 21  
7320 Göppingen  
(Klassenstufe 10–12)  
(als Außenstelle des Lyzeums Stuttgart)

#### Bayern

Priv. Lyzeum der Republik  
Griechenland  
Kolpingstraße 4  
8750 Aschaffenburg

Priv. Lyzeum der Republik  
Griechenland  
Baerenstraße 15  
8900 Augsburg 1

Priv. Lyzeum der Republik  
Griechenland  
Berner Straße 6  
8000 München 71

Priv. Lyzeum der Republik  
Griechenland  
Glogauer Straße 27  
8500 Nürnberg

#### Hessen

Griechische Volksschule in der  
August-Jaspert-Schule  
Harheimer Weg 16  
6000 Frankfurt/Main - Bonames  
(Klassenstufe 1–9)

Griechisches Lyzeum in der  
August-Jaspert-Schule  
Harheimer Weg 16  
6000 Frankfurt/Main-Bonames

Griechisches Lyzeum in der Goetheschule  
Goethestraße 6  
6200 Wiesbaden

#### Niedersachsen

Griechisches Lyzeum  
Bonifatiusplatz 15  
3000 Hannover  
(Jahrgangsstufe 10–12)

Nordrhein-Westfalen  
 Ecole Française  
 Meckenheimer Straße 45  
 5300 Bonn  
 Ecole Française  
 Graf-Recke-Straße 220  
 4000 Düsseldorf  
 Griechisches Privatlyzeum in Bielefeld  
 Südring 48  
 4800 Bielefeld 14  
 Griechisches Privatlyzeum in Dortmund  
 Goethestraße 20  
 4600 Dortmund 1  
 Griechisches Privatlyzeum in Düsseldorf  
 Helmholzstraße 16–18  
 4000 Düsseldorf  
 Griechisches Privatlyzeum  
 Pashenbergstraße 91–95  
 4352 Herten  
 (als Außenstelle des Lyzeums Düsseldorf)  
 Griechisches Privatlyzeum  
 Ullendahlstraße 407  
 5600 Wuppertal  
 (als Außenstelle des Lyzeums Düsseldorf)  
 Griechisches Privatlyzeum in Köln  
 Spichernstraße 54  
 5000 Köln 1  
 Griechisches Privatlyzeum in Lüdenscheid  
 Breslauer Straße 56  
 5880 Lüdenscheid

*c) für Deutsche, die sich zum Dänischen Kulturkreis bekennen*

Grundschulen  
 Schleswig-Holstein  
 Alte Dorfstraße 20  
 2282 List/Sylt  
 Bargstallerstr. 2  
 2371 Elsdorf-Westermühlen  
 Alter Kirchenweg  
 2391 Handewitt  
 Buchauweg 28  
 2391 Schafflund  
 Trene-Skolen  
 Stapelholmer Weg 45  
 2391 Tarp  
 Grund- und Hauptschulen  
 Jörgensby-Skolen  
 Schulgang 2–6  
 2390 Flensburg  
 Oksevejens-Skolen  
 Alter Husumer Weg 207  
 2390 Flensburg  
 Christian-Paulsen-Skolen  
 Südergraben 36  
 2390 Flensburg  
 Cornelius-Hans-Skolen  
 Alter Kupfermühlenweg 15  
 2390 Flensburg

Gustav-Johannsen-Skolen  
 Eckenerstraße 9  
 2390 Flensburg  
 Jens-Jessen-Skolen  
 Mürwiker Straße 155 a  
 2390 Flensburg  
 Hermannstraße 8 a  
 2257 Bredstedt  
 Hans-Helgesen-Skolen  
 Schleswiger Str. 23  
 2254 Friedrichstadt  
 Osterende 29  
 2256 Garding  
 Hauptstraße 7  
 2264 Humptrup  
 Klaus-Groth-Straße 45  
 2250 Husum  
 Süderstr. 38  
 2286 Keitum  
 Ladelund  
 2265 Ladelund  
 Propst-Nissen-Weg 55  
 2262 Leck  
 Beim Siel 5  
 2261 Neukirchen  
 Osterweg 67  
 2260 Niebüll  
 Dorfstraße 91  
 2261 Risum-Lindholm  
 Dünenweg 12 - Klitskolen  
 2252 St. Peter-Ording  
 Am Wasserwerk 3  
 2261 Tinningstedt  
 Uffe-Skolen  
 Herzog-Philipp-Allee 3 a  
 2253 Tönning  
 Dige-Skolen  
 2256 Vollerwiek  
 Hans-Meng-Skolen  
 Deckerstraße 31–33  
 2280 Westerland/Sylt  
 Feldstraße 38  
 2270 Wyk auf Föhr  
 Dorfstraße 25  
 2331 Ascheffel  
 Jes-Kruse-Skolen  
 H. C. Andersen-Weg 2  
 2330 Eckernförde  
 Eckernförder Str. 60  
 2341 Karby  
 Ejderskolen  
 Prof.-Koopmann-Str. 46  
 2370 Rendsburg  
 Greensweg 4  
 2332 Rieseby  
 Lyksborg-Skolen  
 Gorch-Fock-Straße  
 2392 Glücksburg

Störtebekerweg 3  
 2391 Großenwiehe  
 Dänische Schule Kupfermühle  
 Wassersleben 32  
 2391 Harrislee  
 Süderstraße 90  
 2391 Harrislee  
 Lerchenweg 2  
 2395 Husby  
 Jarplund-Weding  
 2390 Jarplund-Weding  
 Kaj-Munk-Skolen  
 H. C. Andersen-Weg 14  
 2340 Kappeln  
 Dänische Schule Hattlund  
 Grundhofer Str. 1  
 2391 Langballig  
 Norderfeldweg 102  
 2267 Medelby  
 Wolleshuus 2  
 2394 Satrup  
 Gottorp-Skolen  
 Erdbeerenberg 32  
 2380 Schleswig  
 Hiort-Lorenzen-Skolen  
 Königsberger Str. 3  
 2380 Schleswig  
 Dänische Schule Gulde  
 Stolltebüll  
 2341 Schörderup  
 Neue Str. 12  
 2393 Sörup  
 Dänische Schule Boel/Struxdorf  
 Henrik-Lassen-Skolen  
 2381 Struxdorf  
 Raiffeisenstraße 25  
 2347 Süderbrarup  
 Geilwanger Str. 19-21  
 2381 Treia  
 Bakkesand  
 2391 Wanderup

Hauptschulen  
 Ladelund Ungdomsskole  
 2265 Ladelund  
 Dänische Schule Frörup  
 2391 Oeversee  
 Wanderuper Weg 5  
 Kirchenweg 16  
 2391 Wallsbüll  
 Realschulen  
 Duborg-Skolen  
 Ritterstr. 27  
 2390 Flensburg  
 Gustav-Johannsen-Skolen  
 Eckenerstr. 9  
 2390 Flensburg  
 Klaus-Groth-Str. 45  
 2250 Husum  
 Hiort-Lorenzen-Skolen  
 Königsberger Str. 3  
 2380 Schleswig  
 Gymnasien  
 Duborg-Skolen  
 Ritterstr. 27  
 2390 Flensburg

### **3. Europäische und Internationale Schulen**

#### **3.1 Europäische Schulen**

Baden-Württemberg  
 Europäische Schule  
 Albert-Schweitzer-Straße 1  
 7500 Karlsruhe-Waldstadt

#### **Bayern**

Europäische Schule München  
 Elise-Aulinger-Straße 21  
 8000 München 70

#### **3.2. Internationale Schulen**

Nordrhein-Westfalen  
 American International School  
 Leuchtenberger Kirchweg 2  
 4000 Düsseldorf  
 Japanische Internationale Schule e. V.  
 Niederkasseler Kirchweg 38  
 4000 Düsseldorf

# **Umzug?**

## **PETER GANATZ**

**Intern. Möbelspedition – Lagerung  
 Gärtnerstr. 8 – 7630 Lahr/Baden-Württ.  
 Telefon (0 78 21) 2 67 00**

Ihr Spezialist für Auslandszüge mit freundlichem, geschultem Fachpersonal.

## Die KMK veröffentlicht „Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen bis 1995“

Die Kultusministerkonferenz hat seit 1963 kontinuierlich Schülerprognosen bzw. Schüler- und Schulabsolventenprognosen veröffentlicht. Diese Prognosen sind eine maßgebende Grundlage für die ebenfalls von der Kultusministerkonferenz regelmäßig erstellten Prognosen der Studienanfänger, Studenten- und Hochschulabsolventenzahlen. Ferner werden diese KMK-Prognosen insbesondere von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, dem Planungsausschuß für den Hochschulausbau sowie von den Ministerpräsidenten der Länder bei ihren einschlägigen Beratungen berücksichtigt.

Mit der jetzt vorgelegten neuen Prognose „Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen bis 1995“ werden die im März 1982 veröffentlichten Zahl aktualisiert. Dabei sind neuere Bevölkerungsprognosen, neuere Schulstatistiken und aktuelle bildungspolitische Entwicklungen berücksichtigt worden. Einbezogen wurden insbesondere neue Erkenntnisse über die Entwicklung der Geburtenzahlen, das Wanderungsverhalten – insbesondere der Ausländer – und das Bildungsverhalten der Schüler, die eine Anpassung der Annahmen, die den bisherigen Modellrechnungen zugrunde liegen, erforderlich machten. Dabei ist allerdings zu beachten, daß die Entwicklung im Bereich der beruflichen Schulen sehr stark konjunkturellen Einflüssen unterliegt und deshalb schwer prognostizierbar ist.

Die Schüler- bzw. Absolventenzahlen wurden für den gesamten Prognosezeitraum nach Schularten und, soweit möglich, auch nach Bildungsbereichen bzw. nach Abschlußarten gegliedert. Bei den Absolventenzahlen der einzelnen Schularten wurden die Entwicklungen der letzten Jahre einbezogen. In der Vergangenheit hat sich der Anteil der mit Qualifikationen abgehenden Schüler kontinuierlich erhöht. Da aber die Fortsetzung dieser Entwicklung langfristig nicht faßbar ist, wurden für die weitere Prognose in der Regel konstante Quoten für die einzelnen Abschlüsse zugrunde gelegt.

Nach der Prognose werden sich die *Schülerzahlen insgesamt* wie folgt entwickeln:

| Schüler    | Mio. |
|------------|------|
| 1981 (Ist) | 11,4 |
| 1985       | 9,9  |
| 1990       | 8,6  |
| 1995       | 8,8  |

## Zusammengefaßte Ergebnisse

### Schülerprognose

**Primarbereich:** Der Rückgang der Schülerzahlen hält bis 1985 an. Es wird dann noch 2,4 Mio. Grundschüler geben, 218 000 weniger als 1981. Ab 1986 nehmen die Schülerzahlen wieder geringfügig zu. 1991 wird es wieder ungefähr genauso viele Schüler in Grundschulen geben wie 1981, am Ende des Prognosezeitraums (1995) werden es 5,7% oder 148 000 Schüler mehr sein.

**Sekundarbereich I:** Der Rückgang der Schülerzahlen hält bis 1990 (Hauptschule 1989) an. Dann wird es im Sekundarbereich I rd. 1,7 Mio. Schüler weniger geben als 1981. Ab Anfang der 90er Jahre werden die Schülerzahlen wieder langsam zunehmen und gegen Ende der Prognosezeit 3,7 Mio. erreichen.

**Sekundarbereich II – Vollzeit:** Der Schülerbestand wächst noch bis 1983. Dann ist mit 1,25 Mio. die Schülerhöchstzahl in den Vollzeitschulen erreicht. Sie wird um 62 000 über der Schülerzahl des Jahres 1981 liegen. Es schließt sich ein Rückgang der Schülerzahlen bis zum Ende des Prognosezeitraums an. 1995 wird es rd. 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 erreicht die Berufsschülerzahl 1980 mit weit über 1,8 Mio. Der anschließende Rückgang wird während der gesamten Prognosezeit anhalten; 1995 wird es nur noch 974 000 Berufsschüler geben.

**Sonderschulen:** Die Schülerzahl sinkt weiter. Der niedrigste Stand wird gegen 1989 mit 260 000 erreicht sein; das sind 81 000 Schüler weniger als 1981. In den folgenden Jahren steigen die Schülerzahlen wieder an. 1995 wird es nach der neuen Prognose 280 000 Sonderschüler geben.

### Absolventenprognose

**Abgänge nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht:** Die Zahl der Schulabsolventen mit *Hauptschulabschluß* sinkt. Der niedrigste Stand ist 1994 mit 213 000 Absolventen erreicht, das sind 131 000 weniger als 1981.

Die Zahl der Schülentlassen *ohne Hauptschulabschluß* verändert sich wie folgt: Tiefstand 1992: 38 000, das sind 24 000 weniger als 1981, geringfügiger Wiederanstieg bis 1995 auf 39 000.

*Absolventen mit Realschulabschluß und entsprechenden mittleren Abschlüssen:* Die Zunahme der Zahl der Schulabsolventen mit mittleren Abschlüssen setzt sich bis 1983 fort. Es wird dann 458 000 Absolventen dieses Niveaus geben. Danach sinken die Zahlen bis auf 299 000 im Jahr 1995. Das bedeutet eine Verminderung gegenüber 1981 um 135 000.

*Absolventen mit Fachhochschulreife:* Die Zahl der Schulabsolventen mit Berechtigung zum Studium an einer Fachhochschule steigt noch bis 1985; dann erreicht sie mit 74 000 ihren höchsten Stand. Der folgende Rückgang setzt sich während der Prognosezeit fort. 1995 wird es 49 000 Fachhochschulberechtigte geben, 12 000 weniger als 1981.

*Absolventen mit Hochschulreife:* Die Zahl der Schulabsolventen mit Hochschulberechtigung nimmt ebenfalls noch zu. Höchststand: 1987 mit 238 000 (42 000 mehr als 1981). Danach gehen die Zahlen zurück. 1995 sind 154 000 Hochschulberechtigte zu erwarten, 42 000 weniger als 1981.

### Prozentualer Anteil ausländischer Schüler an der Gesamtschülerzahl in allgemeinbildenden Schulen 1982/83

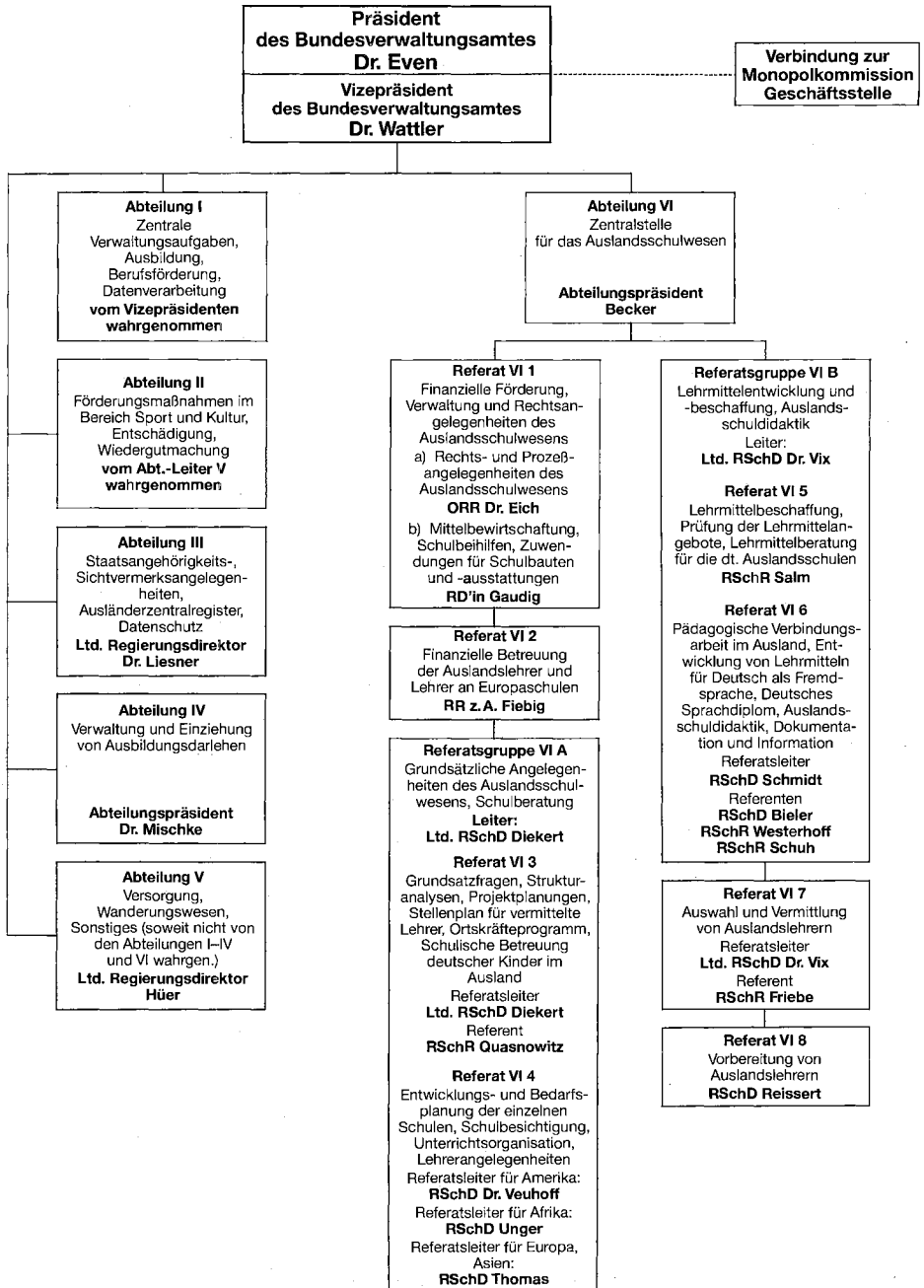
| Land | Schularten  |             |            |           |              |                                |
|------|-------------|-------------|------------|-----------|--------------|--------------------------------|
|      | Grundschule | Hauptschule | Realschule | Gymnasium | Sonderschule | Gesamtschule u. Fr. Wald. Sch. |
| BW   | 17,5        | 17,3        | 4,0        | 2,7       | 21,3         | 5,9                            |
| BA   | 9,7         | 8,7         | 2,0        | 2,8       | 7,1          | 8,5                            |
| BE   | 39,7        | 42,1        | 8,5        | 4,6       | 20,2         | 13,3                           |
| BR   | 19,4        | 15,0        | 5,9        | 2,2       | 9,9          | 7,2                            |
| HA   | 19,0        | 22,3        | 5,7        | 3,4       | 14,0         | 9,8                            |
| HE   | 15,8        | 18,7        | 2,8        | 2,5       | 13,9         | 19,9                           |
| NS   | 7,0         | 11,7        | 1,5        | 1,2       | 6,6          | 4,0                            |
| NW   | 17,7        | 15,3        | 3,5        | 2,4       | 10,2         | 7,4                            |
| RP   | 7,3         | 7,9         | 1,5        | 1,1       | 5,0          | 2,3                            |
| SA   | 7,8         | 6,1         | 2,0        | 1,6       | 6,6          | 4,4                            |
| SH   | 5,9         | 5,4         | 1,4        | 1,1       | 5,0          | 2,9                            |
| BG   | 14,1        | 13,1        | 2,9        | 2,3       | 11,2         | 11,2                           |

BW = Baden-Württemberg, BA = Bayern, BE = Berlin, BR = Bremen, HA = Hamburg, HE = Hessen, NS = Niedersachsen, NW = Nordrhein-Westfalen, RP = Rheinland-Pfalz, SA = Saarland, SH = Schleswig-Holstein, BG = Bundesgebiet

### Prozentualer Anteil ausländischer Schüler an der Gesamtschülerzahl in beruflichen Schulen 1982/83

| Land | Schularten   |                  |                    |                            |            |
|------|--------------|------------------|--------------------|----------------------------|------------|
|      | Berufsschule | Berufsfachschule | Berufsaufbauschule | Fachobersch./Fachgymnasium | Fachschule |
| BW   | 6,5          | 6,1              | 3,7                | 1,8                        | 2,9        |
| BA   | 4,8          | 3,9              | 1,7                | 1,8                        | 3,4        |
| BE   | 7,7          | 7,8              | —                  | 6,0                        | 7,1        |
| BR   | 3,2          | 5,6              | 2,3                | 2,5                        | 1,7        |
| HA   | 5,1          | 4,8              | 3,3                | 2,0                        | 2,3        |
| HE   | 6,2          | 5,4              | 4,4                | 3,4                        | 2,2        |
| NS   | 1,5          | 2,3              | 1,3                | 1,7                        | 1,6        |
| NW   | 4,9          | 3,2              | 1,9                | 4,0                        | 1,9        |
| RP   | 2,4          | 2,3              | 0,5                | 1,1                        | 1,6        |
| SA   | 2,4          | 1,7              | 1,5                | 1,5                        | 1,0        |
| SH   | 2,1          | 1,6              | 0,8                | 0,7                        | 0,9        |
| BG   | 4,6          | 4,0              | 1,9                | 2,4                        | 2,3        |

# Organisation des Bundesverwaltungsamtes



## ***Aus der Rede des Bundeskanzlers anläßlich des 80. Jahrestages der Gründung des Deutschen Philologenverbandes am 1. Juni 1984 im Wissenschaftszentrum Bonn:***

... Wie ich überhaupt denke, daß wir die auswärtige Kulturpolitik seit vielen Jahrzehnten sträflich vernachlässigen und daß wir für deutsche Schulen im Ausland, für die deutsche Sprache im Ausland und die Darstellung deutscher Kultur im Ausland viel zu wenig tun. Und manches von dem wenigen, das wir tun, tun wir in einer Form, die kontraproduktiv für unser eigenes Land wirkt. ....

**Der Kopist:** „Die Botschaft hör' ich wohl, allein mir fehlt der Glaube.“

**Quelle:** Bulletin des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung Nr. 70 vom 9. Juni 1984

### **Die Vermittlung deutscher Lehrer ins Ausland im Zusammenhang mit Anfragen verschiedener ausländischer Staaten (219. Plenarsitzung der KMK vom 14./15. 6. 84)**

Die Möglichkeiten, deutsche Lehrer an Schulen im Ausland zu entsenden, sind bereits mehrfach in den Gremien der Kultusministerkonferenz beraten worden. Einzelnen Ländern der Bundesrepublik liegen inzwischen Anfragen aus der Türkei, aus den Vereinigten Staaten sowie aus Simbabwe vor, in denen der Wunsch nach Vermittlung deutscher Lehrer ausgesprochen worden ist. Zudem sind in jüngster Zeit verschiedene Initiativen bzw. Konzepte an die Kultusministerkonferenz herangetragen worden: so hat neben dem Deutschen Philologenverband auch die Deutsche UNESCO-Kommission angeregt, arbeitslose deutsche Lehrer für eine Tätigkeit in den Ländern der Dritten Welt zu gewinnen.

Die Minister haben auf dieser Sitzung diese laufenden Überlegungen und Initiativen so-

wie dabei zu berücksichtigende Probleme erörtert, die sich bei einer Entsendung deutscher Lehrer an ausländischen Schulen stellen, wie z. B. die Gestaltung des Auswahlverfahrens, die Arbeitsbedingungen und das Arbeitsverhältnis mit der ausländischen Schule, die Kostentragung sowie die Fragen, die sich im Zusammenhang mit einer Rückkehr der entsandten Lehrer in die Bundesrepublik ergeben.

Die Minister kamen grundsätzlich überein, im Sekretariat der Kultusministerkonferenz beim Pädagogischen Austauschdienst eine *Informations- und Verbindungsstelle* einzurichten. Sie erteilten der Amtschefkonferenz den Auftrag, bis zur nächsten Plenarsitzung ein entsprechendes Organisationskonzept zu erarbeiten.

## ***Selbst hinschauen und urteilen!***

**Wer ist E. G. KOLBENHEYER?**

Fordern Sie

unter Hinweis auf diese Anzeige kostenlos ein Heft mit Leseproben an! (30 S.)

*Verlassen Sie sich nicht auf die 26 öffentlichen Ehrungen,  
vom Bauernfeldpreis / Wien 1911,*

*Ehrendoktorat der Universität Tübingen 1927,  
Goethe-Medaille 1932,*

*Kant-Plakette 1941 Königsbg./Ostpr.*

*zum Sudetendeutsch. Kulturpreis 1956/Stuttgart!*

**Kolbenheyer-Gesellschaft e. V., Schnieglinger Str. 244, D-8500 Nürnberg 90**

### EINE ZEITUNGSMELDUNG UND IHRE FOLGEN

*In Heft 2/84 veröffentlichten wir im Rahmen der Presseschau schon einmal die Meldung der Frankfurter Allgemeinen Zeitung „Oschatz: Mehr Lehrer ins Ausland“ vom 28. 2. 1984.*

*Daran schloß sich ein Briefwechsel zwischen dem Pressereferenten des Verbandes und Dr. Kurt Reumann von der Redaktion der FAZ an, der hier ebenso ungekürzt und ohne weiteren Kommentar abgedruckt wird wie zwei von der FAZ veröffentlichte Leserbriefe zu der Ausgangsmeldung.*

*Jeder Leser mag sich sein eigenes Urteil über den Vorgang bilden.*

---

### Oschatz: Mehr Lehrer ins Ausland

Tgn. HANNOVER, 27. Februar. Der Präsident der Kultusministerkonferenz, Niedersachsens Kultusminister Oschatz (CDU), plädiert für eine Ausweitung des „Exports“ an deutschem Bildungs- und Kulturgut. Er möchte deshalb erreichen, daß mehr Lehrer aus den Bundesländern die Chance bekommen, an den von der Bundesrepublik geförderten deutschen Schulen im Ausland zu unterrichten. Die dafür erforderlichen zusätzlichen Mittel könnten nach seiner Meinung durch Kürzung bei den Gehältern der bisher für den Auslandsdienst beurlaubten Lehrer gewonnen werden.

Im Namen der Kultusministerkonferenz vertrat der Minister darüber hinaus die Auffassung, daß bei Einsparungsmaßnahmen Länderbeamte nicht anders behandelt werden dürfen als vergleichbare Bundesbeamte im Ausland. Der Haushaltsausschuß des Bundestages hatte gefordert, die Bezüge der an Auslandsschulen vermittelten Lehrer zu kürzen.

Die Personalausgaben für die derzeit rund 1300 Lehrer an

den 121 deutschen Schulen im Ausland sind in den letzten Jahren erheblich gestiegen. Im Jahre 1970 zum Beispiel waren pro Person jährlich nur 46 000 Mark aufzuwenden, 1982 aber betrugen die Kosten schon 126 000 Mark je Person im Jahr. Das bedeutete eine Steigerung von 68 Millionen Mark (1970) auf 180 Millionen Mark (1982). Heute können Auslandslehrer, je nach Familienstand und Position, zum Teil Bezüge in der Höhe von Staatssekretärs- und Ministergehältern beanspruchen. Ein verheirateter Studienrat mit zwei Kindern, der in der Bundesrepublik 4424 Mark im Monat verdient, kommt in Washington auf einen monatlichen Endbetrag von 10 422 Mark (einschließlich eines Kaufkraftausgleichs von dreißig Prozent), in Moskau auf 9761 Mark, in Montevideo auf 9414 Mark, in Madrid auf 8270 Mark und in Lissabon auf 7775 Mark. Die Bezüge eines Auslandslehrers im Range eines Oberstudienrates machen gar über 11 000 Mark und die eines Oberstudiendirektors und Schulleiters über 13000 Mark monatlich aus.

Der Einsicht, daß die Sparzwänge nun Kürzungen nahelegen, wollen sich Minister Oschatz und dessen Amtskollegen nicht verschließen. Sie bestehen aber darauf, wie bei der Kultusministerkonferenz. Anfang Februar beschlossen, „daß eine Diskriminierung vermittelter Auslandslehrer hinsichtlich ihrer Besoldung gegenüber vergleichbaren Bundesbeamten nicht hingenommen werden kann“. Die Kultusministerkonferenz stellte fest, sie verkenne nicht die Notwendigkeit, bei Einsparungsmaßnahmen auch Bedienstete im Ausland einzubeziehen. Sie bekräftigte jedoch ihre Auffassung, „daß dabei nicht eine Einzelgruppe von Länderbeamten einseitig belastet werden darf“.

FAZ 28. 2. 84

**Betr.:**

**Leserbrief zu Ihrem Bericht  
„Oschatz: Mehr Lehrer ins Ausland“  
(F.A.Z. vom 28. 2. 1984)**

*Sehr geehrte Herren!*

*Hierdurch bitte ich Sie, den beigelegten Text in einer Ihrer nächsten Ausgaben als Leserbrief zu veröffentlichen.*

*Mit einer Veröffentlichung hätten Sie die Möglichkeit, einiges von der im Text ausgesprochenen Kritik zu entkräften.*

*In der Hoffnung auf Erfüllung meiner Bitte verbleibe ich*

*mit freundlichen Grüßen*

*gez.: Helmut Graff*

Für alle am Auslandsschulwesen Interessierten darf Ihre Meldung „Oschatz: Mehr Lehrer ins Ausland“ (F.A.Z. vom 28. 2. 1984) nicht ohne Kommentar bleiben. Deshalb seien hier einige Anmerkungen gemacht.

Das in dem Bericht wiedergegebene Plädoyer des niedersächsischen Kultusministers und derzeitigen Präsidenten der KMK für „eine Ausweitung des ‚Exports‘ an deutschem Bildungs- und Kulturgut“ ist grundsätzlich zu begrüßen, auch wenn der Begriff des „Kulturexports“ längst nicht mehr allein die Leitlinie der Bemühungen um eine Ausgestaltung der deutschen auswärtigen Kulturpolitik bezeichnet, sondern spätestens seit dem „Rahmenplan für die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen“ (1978) das Gebot der Gegenseitigkeit gilt („Abschied vom einseitigen Kulturexport und hin zum ‚partnerschaftlichen Geben und Nehmen‘“). Dennoch verlangt auch das Gebot der Gegenseitigkeit zunächst einmal das Entsenden deutschen pädagogischen Fachpersonals ins Ausland, und alle amtlichen Verlautbarungen, die diese Seite der „Bewegung“ verstärken wollen, finden die volle Unterstützung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland (VdLIA). Es ist deshalb auch zu begrüßen, daß eine große Zeitung wie die F.A.Z. solche Meldungen aufgreift und damit dazu beiträgt, die oft an den Rand des öffentlichen Interesses gedrängten Belange des deutschen Auslandsschulwesens etwas bewußter zu machen.

Die Art und Weise allerdings, in der Ihr Bericht aufgebaut ist, läßt nicht nur Zweifel daran aufkommen, ob Ihre Zeitung wirklich die Absicht hat, dem Auslandsschulwesen durch sachliche Berichterstattung zu helfen. Darüber hinaus stellt sie wegen der eklatanten Verletzung des Grundgebotes jeder journalistischen Tätigkeit, nämlich der Trennung von Nachricht und Kommentar, Ihre eigene Seriosität in Frage: Sie referieren in den beiden ersten Ab-

schnitten die Gedanken des Präsidenten der KMK: Der deutsche Kulturexport soll ausgeweitet werden, d. h. es sollen mehr Lehrer aus der Bundesrepublik an Auslandsschulen entsandt werden. Die dazu erforderlichen Mittel könnten durch Gehaltskürzungen bei den bereits vermittelten Lehrern freigesetzt werden. In diesem Zusammenhang geben Sie auch richtig die Grundauffassung der KMK wieder, daß bei Einsparungsmaßnahmen die Auslandslehrer, die Länderbeamte sind, nicht anders als vergleichbare Bundesbeamte im Ausland behandelt werden dürfen.

So weit, so gut! Dann aber bringen Sie im längsten Abschnitt Ihrer Meldung Zahlenangaben über die Höhe der Zuwendungen an Auslandslehrer, die wohl als Beleg für Ihre Aussage dienen sollen, sie bewegten sich „in der Höhe von Staatssekretärs- und Ministergehältern“. Abgesehen davon, daß Sie hier nicht deutlich machen, ob diese Zahlen etwa auch von Herrn Oschatz stammen oder eher, wie ich vermute, von Ihnen in die Meldung eingebettet wurden, um eine ganze Berufsgruppe durch den Hinweis auf die angebliche Überzogenheit der bei ihr gezahlten Gehälter in Mißkredit zu bringen, muß die Undifferenziertheit der Angaben kritisiert werden. Dazu nur ein Beispiel. Sie schreiben: „Die Bezüge eines Auslandslehrers im Range eines Oberstudienrats machen gar über 11 000 Mark . . . aus.“ Dieser Satz ist in seiner Aussage einfach falsch. Zum 1. 2. 1983 unterrichteten in aller Welt ca. 500 Oberstudienräte, davon ca. 65% im europäischen Raum. Das restliche Drittel arbeitete in außereuropäischen Gebieten, teilweise unter extremen Bedingungen (Beirut, Kabul, Addis Abeba, Lagos, Managua, La Paz u. a. Städte). Es mag wohl sein, daß aus diesem Drittel der eine oder andere Kollege (je nach seinem Einsatzort) das von Ihnen angegebene Einkommen erreicht. Dann verdient er auch, was er verdient. Es steht aber außer jeder Frage, daß kein einziger der 326 Kollegen, die in europäischen Staaten tätig sind, auch nur im entferntesten in den Genuß eines solchen Traumsalärs kommt. Die Differenz zwischen deren Einkommen und Ihrer Angabe beträgt hier nicht nur ein paar hundert Mark, sondern etwa dreitausend. Was soll man davon halten, wenn Sie für einen Dienstrang ein Einkommen angeben, das mindestens zwei Drittel seiner Träger auf keinen Fall erreichen können! Ähnliches ließe sich auch für Ihre übrigen Zahlen nachweisen: Sie sind in höchstem Maße ungenau und irreführend.

Die entscheidende Frage aber ist: Warum veröffentlichten Sie nur die angeblichen Zahlen für die Auslandslehrer, nicht aber die für die übrigen im Ausland tätigen deutschen Beamten? In den Kontext Ihrer Meldung, die ja insoweit korrekt ist, als sie darauf hinweist, daß die KMK sich bei den notwendigen Einsparungen gegen die einseitige Belastung der Gruppe der Länderbeamten, sprich Auslandslehrer, zur Wehr setzt, hätten, wenn überhaupt, allenfalls Angaben über das Einkommen aller im Ausland in offiziellem Auftrag tätigen Personen gepaßt. Daß Sie diese nicht gemacht haben, verstärkt den Verdacht einer bewußt einseitigen Information der Öffentlichkeit.

In der Sache unterstützt der VdLiA den Standpunkt der KMK. Er sieht zwar gewisse Widersprüche zwischen der Aussage des Rahmenplans („Die Gesamtaufwendungen des Bundes für die Förderungsmaßnahmen im Schulwesen werden auch weiterhin steigende Tendenz aufweisen.“) und den Feststellungen in der Regierungserklärung von Bundeskanzler Kohl vom 4. 5. 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.“) auf der einen Seite und den jetzt durchgeführten Sparmaßnahmen andererseits. Er hat aber in seiner „Resolution“ anlässlich seiner 16. Hauptversammlung am 29. 7. 1983 in Würzburg unmißverständlich festgestellt: „Der Verband verschließt sich ... nicht notwendigen Kürzungen, sofern sie alle Bereiche des Auswärtigen Amtes gleichermaßen und nicht nur die Zuwendungen für vermittelte Auslandslehrer betreffen.“

*Helmut Graff, Referent für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit im Vorstand des VdLiA, Aachen*

Sehr geehrter Herr Graff,

über den Ton Ihres Briefes vom 1. März habe ich mich gewundert. Zwar stelle ich immer wieder fest, daß keine Berufsgruppe so scharf und so diffamierend urteilt wie Lehrer. Dennoch bin ich darüber jedesmal wieder überrascht. Es stellt sich die Frage, ob es nicht gut wäre, wenn Lehrer, bevor sie Lehrer werden, in einem anderen Beruf arbeiten müßten, um einmal zu erfahren, daß man sich auch sachlich streiten kann.

Die von Ihnen kritisierte Meldung stammt von meinem Kollegen Terstegen, unserem Korrespondenten in Hannover. Herr Terstegen ist ein integrierender Journalist. Er hat noch nie eine Meldung in der Absicht geschrieben, unsere Leser bewußt falsch zu informieren. Überhaupt gibt es keinen einzigen Kollegen bei uns, der diese Absicht hätte – ebensowenig wie Lehrer, hoffentlich, die Absicht haben, ihre Schüler falsch zu informieren. Aber unbeabsichtigt kommen selbstverständlich einmal Fehler vor, bei Journalisten wie bei Lehrern.

Ich werde meinem Kollegen Terstegen Ihren Brief schicken. Wie ich annehme, hat er das ganze Material für seine Meldung von Herrn Oschatz erhalten und nichts aus eigenen Stücken hinzugefügt. Daß die Angaben von Herrn Oschatz mißverständlich oder sogar inkorrekt sind, vermag ich natürlich auch zu beurteilen. Aber leider habe ich die Meldung nicht gesehen, bevor sie in Satz ging.

Die Meldung bedarf also einer Ergänzung oder einer Korrektur. Daher will ich auch gern einen Leserbrief von Ihnen veröffentlichen. Aber nur, wenn Sie ihn umschreiben und sich jeder überflüssigen Beleidigung enthalten. Dem Leser kommt es ohnehin nicht auf Polemik an, sondern darauf, richtig informiert zu werden. Dazu können Sie gern beitragen. Im übrigen darf ich Ihnen sagen, daß wir noch einen zweiten Brief erhalten haben, der unsere Mel-

dung sachlich korrigiert und besonders das von Ihnen auf der zweiten Seite Ihres Briefes erwähnte Argument herausstreicht.

Mit freundlichen Grüßen

gez.: Dr. Kurt Reumann

*Sehr geehrter Herr Dr. Reumann,*

*ich bestätige Ihnen den Erhalt Ihres Briefes vom 6. 3. 1984. Da es mir als langjährigem Abonnenten Ihrer im übrigen von mir geschätzten Zeitung nur um die Kritik, Korrektur und Ergänzung Ihrer Meldung vom 28. 2. ging und mir nichts ferner lag und liegt, als irgend jemanden zu beleidigen oder zu diffamieren, habe ich meinen als Leserbrief gedachten Text noch einmal eingehend überprüft. Ich komme dabei zu dem Ergebnis, daß er zwar harte Kritik, aber an keiner Stelle beleidigende Äußerungen enthält.*

*Ich möchte Sie deshalb höflichst bitten, noch einmal zu überprüfen, ob Sie den Text in seiner vorliegenden Form nicht doch veröffentlichen können. Ich bin sicher, daß eine Veröffentlichung nicht nur der Sache, sondern auch dem Ansehen der F.A.Z., an dem Ihnen wie mir gelegen ist, eher dienen würde als seine Unterdrückung.*

*Ich verbleibe mit der Zusicherung, daß im Falle eines Abdrucks die Angelegenheit für mich erledigt sein wird, und verbleibe*

*mit freundlichen Grüßen*

*gez. Helmut Graff*

Sehr geehrter Herr Graff,

Ihr Brief vom 13. März hat mich überrascht. Ich zitiere aus Ihrem ersten Brief vom 1. März nur zwei Sätze, um zu beweisen, daß der Brief eine diffamierende Tendenz hat: „Abgesehen davon, daß Sie hier nicht deutlich machen, ob diese Zahlen etwa auch von Herrn Oschatz stammen oder eher, wie ich vermute, von Ihnen in die Meldung eingebettet wurden, um eine ganze Berufsgruppe durch den Hinweis auf die angebliche Überzogenheit der bei ihr gezahlten Gehälter im Mißkredit zu bringen ...“ „Daß Sie diese nicht gemacht haben, verstärkt den Verdacht einer bewußt einseitigen Information der Öffentlichkeit.“ Wenn Sie, ich wiederhole es, auf diese Beleidigungen verzichtet hätten, hätte Ihr Brief nicht im mindesten an Informationsgehalt verloren.

Ich stoße mich ferner an dem Wort „Unterdrückung“ in Ihrem zweiten Brief. Ich habe Ihnen doch das Angebot gemacht, Ihren Brief zu publizieren, wenn Sie auf Diffamierungen verzichten. Weil Sie nicht einsehen können, daß Ihr Brief in der von mir beanstandeten Weise unsachlich ist, mag ich das Angebot nicht aufrechterhalten. Es tut mir aufrichtig leid, daß wir uns nicht einigen können. Wie mir mein für die Leserbriefredaktion verantwortlicher Kollege mitteilt, werden wir einen anderen Brief veröffentlichen, der an denselben Punkten wie Sie Kritik übt, aber auf die Unterstellungen verzichtet. Wer

unseren Kollegen Terstegen (dessen Bericht Sie beanstanden) kennt, weiß, daß diese Unterstellungen ungerecht sind.

Mit freundlichen Grüßen  
gez.: Dr. Kurt Reumann

*Sehr geehrter Herr Dr. Reumann,  
nach Erhalt Ihres Briefes vom 15. 3. 1984 möchte ich Ihnen mitteilen, daß ich nunmehr den gesamten Vorgang, d.h. die Meldung der F.A.Z. vom 28. 2. 84, meinen durch Sie abgewiesenen Leserbrief dazu und unseren darauf folgenden Briefwechsel anderweitig zu veröffentlichen gedenke.*

*Es tut auch mir aufrichtig leid, mich nun zu diesem Schritt gezwungen zu sehen und dabei auch Ihren Brief vom 6. März 1984 nicht ausnehmen zu können. Sollten aus Ihrer Sicht irgendwelche Einwände gegen eine Veröffentlichung dieses Briefes bestehen, bitte ich um eine kurze Nachricht.*

Mit freundlichen Grüßen  
gez.: Helmut Graff

Sehr geehrter Herr Graff,  
zum zweitenmal bin ich über Ihren Stil überrascht. Briefe schreibt man im allgemeinen nicht mit dem Hintergedanken, daß sie veröffentlicht werden, es sei denn, man verfasse sie von vornherein als Leserbriefe. Wenn ich gewußt hätte, daß Sie meine Briefe veröffentlichen wollen, hätte ich meine Position vielleicht näher erläutert, wenn auch nicht geändert. Daß eine Veröffentlichung meiner Briefe presserechtlich bedenklich, wenn nicht strafbar ist, sollte Ihnen eigentlich klar sein.

Ich komme noch einmal auf den springenden Punkt zurück: Sie unterstellen meinem Kollegen Terstegen, daß er *absichtlich* einseitig über die Gehälter der Auslandslehrer informiert hat. Ich halte dagegen: Es war nicht absichtlich. Die Frage, ob seine Darstellung korrekturbedürftig oder zu ergänzen ist, werde ich prüfen.

Falls es sich ergibt, daß Tersteegens Angaben über den Durchschnittsgehältern liegen, werde ich selber in einem anderen Artikel, den zu schreiben ich ohnehin vorhatte, die Information ausbalancieren. Falls es sich herausstellen sollte, daß Lehrer und andere Beamte in einigen Ländern überbezahlt werden, werde ich allerdings – und zwar zum erstenmal – in der F.A.Z. mit Nachdruck fordern, daß das geändert wird. Dazu haben Sie mich mit Ihrem Vorgehen provoziert.

Es ist mir schleierhaft, warum Verbandsfunktionäre immer gleich so scharf werden. Vielleicht glauben sie, sonst nicht wiedergewählt zu werden. Die meisten Lehrer sind nicht so scharf wie die von ihnen gewählten Funktionäre; das ist ein kleiner Trost für einen Journalisten, der es meistens mit Funktionären zu tun hat. Ich bin mir ziemlich sicher, daß fast alle Lehrer, die Sie vertreten, auf die beiden von mir als beleidigend empfundenen Sätze verzichtet hätten. Wenn sich Ihre Kritik gegen mich selbst gerichtet hätte, hätte ich Ihren Brief vielleicht ohne jeden Muckser veröffentlicht. Aber einen als fair bekannten Kollegen muß ich gegen Ihre Anwürfe in Schutz nehmen, zumal mir mein Kollege aus der Leserbriefredaktion sagt, daß er seinen oder zwei Leserbriefe veröffentlichen will, die dieselben Informationen enthalten wie Ihr Brief.

Jeder kann einmal Fehler machen. Aber ihm zu unterstellen, er mache sie absichtlich, ist offenbar die Spezialität des Pressesprechers der Auslandslehrer. Ob es überhaupt ein Fehler war oder eine Übertreibung, werde ich, wie gesagt, feststellen. Ich werde unseren Briefwechsel daher, wenn Sie nichts dagegen haben, zunächst an den Generalsekretär der Kultusministerkonferenz mit der Bitte um Auskunft senden. Wenn Sie diesen letzten Brief auch veröffentlichen, können Sie meinerseits unseren Briefwechsel publizieren. Ich weiß allerdings nicht, wem das nützen soll. Ich wage vorauszusagen, daß es Ihnen eher schadet.

Mit freundlichen Grüßen  
gez.: Dr. Kurt Reumann

## Notwendiger Kaufkraftausgleich im Auslandsschuldienst

In Ihrem Bericht „Oschatz“ Mehr Lehrer ins Ausland“ (F.A.Z. vom 28. Februar) berichten Sie über Anregungen des niedersächsischen Kultusministers, arbeitslose Lehrer im Auslandsschuldienst zu verwenden. Dies könne dadurch geschehen, daß die überhöhten Zuwendungen an die dort jetzt tätigen 1300 deutschen Lehrer erheblich gekürzt und so Mittel für dieses Vorhaben freigestellt würden.

Die genannten hohen Zuwendungen, die in Ihrem Artikel kommentarlos mit Staatssekretärs- und Ministergehältern verglichen werden, können so nicht unkommentiert bleiben. Zunächst sollten derartig hohe Beträge ein Fragezeichen erhalten; denn sie sind mir, der ich jahrelang im Auslandsschuldienst tätig war, in dieser Höhe nie begegnet oder bekannt geworden.

Sollen sie tatsächlich den

heutigen Verhältnissen entsprechen, so muß hier dennoch deutlich darauf hingewiesen werden, daß diese Zuwendungen grundsätzlich den Lebensstandard des deutschen Lehrers mit seiner Familie, den er vorher im Inland hatte, auch während seiner Auslandstätigkeit sichern, keineswegs erhöhen sollen. In vielen Ländern entspricht die Kaufkraft der dortigen Währung in keiner Weise dem offiziellen Wechsel-

kurs zur Mark. Für einen Dollar kann man in den Vereinigten Staaten eben nicht das gleiche kaufen wie in Deutschland für 2,60 Mark. Amerika-Besucher müssen bekanntlich hinsichtlich der Kaufkraft den Dollar einer Mark gleichsetzen. Während ihres Aufenthaltes in den Vereinigten Staaten müssen sie für gleiche Leistungen 2,6mal so viel bezahlen wie in Deutschland. Genauso ergeht es natürlich deutschen Beamten, die jahrelang in diplomatischen Vertretungen oder deutschen Schulen dort tätig sind. Daraus ergibt sich der einfache Schluß, daß ein Studien-

rat, der im Inland 4424 Mark verdient, in den Vereinigten Staaten 11 502 Mark zur Aufrechterhaltung seines Lebensstandards benötigt. Der erforderliche und amtlich gewährte Kaufkraftausgleich ist je nach dem Land verschieden hoch. Er wird durch regelmäßigen Vergleich des geltenden Wechselkurses mit der tatsächlichen Kaufkraft der Landeswährung durch die deutschen diplomatischen Vertretungen ermittelt und durch deutsche Inlandsbehörden genau überprüft.

Solange Schulen im Ausland bestehen oder neu gegründet werden, die auf berufserfah-

rene Lehrkräfte aus der Bundesrepublik angewiesen sind, so lange muß auch der Kaufkraftausgleich für diese Lehrkräfte in Kauf genommen werden. Er ist zum Lebensunterhalt der Lehrer und ihrer Familien notwendig. Die Alternative wäre die Schließung aller derartiger Schulen, die in solchen Ländern liegen, in denen das Leben für Deutsche teurer als in der Bundesrepublik ist. Und das kann wohl kaum im Interesse der deutschen auswärtigen Kulturpolitik liegen.

**Gerhard Wiesen, Unna**

F.A.Z. 3. 4. 84

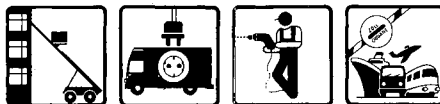
## Kürzungen wären berechtigt

In Ihrem Bericht „Oschatz: Mehr Lehrer ins Ausland“ (F.A.Z. vom 28. Februar) zählen Sie die Auslandslehrer zu den Beziehern von Spitzeneinkommen. Abgesehen davon, daß zu dieser Kategorie alle im Ausland tätigen Beamten und Soldaten gehören, ist die Besoldungsfrage doch etwas differenzierter zu sehen. Die monatlichen Bezüge eines Oberstudiendirektors und Schulleiters an einer deutschen Auslandsschule in den Niederlanden machen etwas mehr als die Hälfte der von Ihnen erwähnten 13 000 Mark aus. Im übrigen bin ich der Meinung, daß die Zulagen und sonstigen Vergünstigungen aller Auslandsbediensteten des Bundes und der Länder sowie der Europabürokraten eher großzügig bemessen sind und im Zuge der allgemeinen Sparmaßnahmen eine entsprechende Kürzung durchaus berechtigt erscheint. Es wäre jedoch eine eklatante Verletzung des Gleichheitsgrundsatzes in solche Überlegungen nur Auslandslehrer einzubeziehen.

**Karl Fuss,**  
Oberstudiendirektor,  
Leiter der  
Deutschen Abteilung,  
Internationale AFCENT-  
Schule,  
Brunssum, Niederlande

F.A.Z. 3. 4. 84

## 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

## Wie „deutsch“ können die „Deutschen Schulen“ in Chile sein?

(Michael BRAUN, *Der deutsche Lehrer im Ausland*, Nr. 3/1983)

### Versuch einer Antwort

Zugegeben: Chile ist ein Land am Ende der Welt, das für einen Bundesdeutschen – abgesehen von Teilinformationen über das politische Geschehen – mindestens so fremd wie China oder Indien sein dürfte. Dies bedeutet aber nicht, daß es in umgekehrter Richtung auch so sein muß. Ich möchte hier nicht auf die verschiedenen Berührungspunkte eingehen, die es im Laufe der Geschichte zwischen Chile und dem deutschsprachigen Raum gegeben hat. Aber zwei Dinge müssen gesagt werden: 1. Chile ist ein westlich-europäisch orientiertes Schwellenland, das jeden Beitrag zur eigenen Entwicklung dankbar aufnimmt, ohne daß dies eine Entfremdung oder gar einen Konflikt bedeuten würde, weil man nicht einfach übernimmt, sondern anpaßt. 2. Der Chilene ist sich seiner Situation als Mischling bewußt – ja sogar stolz darauf, in seiner Eigenart die Merkmale verschiedener Kulturen zu tragen: als frühere spanische Kolonie und später als Einwanderungsland für viele europäische und außereuropäische Volksgruppen ist dies selbstverständlich. Aus gerade diesem Grunde ist der Chilene auch viel offener gegenüber dem Fremden, viel bereit, das Fremde zu integrieren und sich damit auseinanderzusetzen, als ein Bundesdeutscher es vermag.

Genug des Vorspanns. Ich möchte nun versuchen, auf die gewiß berechtigten Fragen und Bedenken des Verfassers des o. g. Beitrages zu antworten. Als Deutsch-Chilene, Ex-Schüler verschiedener Deutscher Schulen in Chile, später als Germanistikstudent in Chile, dann als Deutschlehrer und schließlich als Assistent an der Deutschabteilung einer chilenischen Universität, an der hauptsächlich deutschsprachige Kindergärtnerinnen, Grundschullehrer und Deutschlehrer für die Sekundarstufe ausgebildet wurden, hoffe ich, an dieser Stelle einige Informationslücken auffüllen zu können.

Warum soll das bikulturelle Prinzip nicht in einer Schule zu verwirklichen sein, in der fast ausschließlich einsprachige Kinder unterrichtet werden? Wo steht geschrieben, daß eine bikulturelle Schule nur dann möglich ist, wenn zwei Kulturen vorhanden sind? Wenn

das so wäre, hätte die in den letzten Jahren so oft zitierte Forderung Wierlachers nach dem Ziel der „Kulturmüdigkeit“ keine Berechtigung. Denn jeder Unterricht des Deutschen als Fremdsprache im Ausland, für den dieses Ziel als maßgebend angesehen wird, ist ein Unterricht, der – wie sein Name es zeigt – deutschunkundigen Lernern erteilt wird. Die Begegnung mit einer fremden Kultur führt dazu, die eigene kritischer und bewußter zu erleben; das ist in der Fachliteratur seit den 70er Jahren ausreichend begründet worden – z. B. Krusche, Weinrich, Picht, Wierlacher, Göhring, usw. Aus diesem Grunde kann auf keinen Fall davon die Rede sein, daß die Schüler der Deutschen Schulen in Chile von ihrem „kulturellen Umfeld entfremdet“ werden, was sich allein schon darin zeigt, daß diese Schüler in keinem Moment in Frage stellen, ob sie Chilenen oder Deutsche sind. Sie fühlen sich als Chilenen und werden auch als solche anerkannt. Gewiß, ein bestimmter Zwiespalt kultureller Art wird nicht zu vermeiden sein und darf auch nicht vermieden werden, weil er gut und fruchtbar ist.

Das chilenische Schulsystem, in das die Deutschen Schulen voll integriert sind, ist darauf abgestimmt, möglichst viele Schüler bis zum Abitur zu bringen, um im Sinne der Chancengleichheit allen die Möglichkeit zu geben, an einer Universität oder Hochschule zu studieren. Institutionen wie Berufs- oder Realschulen gibt es in Chile nicht. Jeder chilenische Schüler, abgesehen von einigen wenigen ländlichen und abgelegenen Gebieten, legt das Abitur ab – auch wenn er danach Industriearbeiter wird. Dies mag diskutabel sein, aber diese Einstellung hat sich erst kürzlich ansatzweise geändert – vgl. Klaus RUDEK: „Der Beitrag des Deutschen Schulverbandes Santiago und der Deutsch-Chilenischen Industrie- und Handelskammer zur Berufsbildung in Chile“, *Der deutsche Lehrer im Ausland* Nr. 3/1983. Auch die Deutschen Schulen müssen, weil sie in diesem System verankert sind, die Spielregeln einhalten und versuchen, ihre Schulabgänger so gut wie nur möglich auf ein Studium vorzubereiten. Nicht zuletzt ist der diesbezügliche Erfolg ein Grund dafür, warum viele rein ibero-chilenische Eltern ihre Kinder auf eine Deutsche

Schule schicken, auch wenn dies oft eine nicht geringe finanzielle Belastung bedeutet.

Zur Frage des Einsatzes mit der deutschen Sprache im Kindergarten: In den 70er Jahren dieses Jahrhunderts wurde von der Zentrale für das Auslandsschulwesen in Köln die „Umstellung auf Deutsch als Fremdsprache“ vollzogen. Dies fiel in Chile zunächst auf fruchtbaren Boden, weil im Laufe der vorangegangenen Jahrzehnte eine völlige Umschichtung der Schülerschaft zugunsten einer großen Mehrheit von nichtdeutschsprachigen Kindern zu stande gekommen war. Unter diesen neuen Bedingungen war es unmöglich, den bis dahin bewährten muttersprachlichen Unterricht fortzuführen. Doch diese Umstellung brachte eine tiefe Krise mit sich: Die Deutschen Schulen verdienten ihren Namen nicht mehr und waren nah daran, ihre Existenzberechtigung zu verlieren, weil ein „normaler“ Fremdsprachenunterricht nach audio-visuellen Methoden und *pattern-drills* an jeder anderen, nicht „deutschen“ Schule genauso fruchtbar hätte durchgeführt werden können. Die „Deutschen Schulen“ mußten mehr bieten, nicht zuletzt, um die großzügige Förderung seitens der Bundesrepublik zu verdienen. Als „bilinguale und bikulturelle Lehranstalten“ haben sich die Deutschen Schulen seit Ende der 70er Jahre eine neue Existenzbasis geschaffen, die eine „Marktlücke“ füllt: Anders als in Europa, ist es in Chile nicht möglich, durch einen kurzfristigen Aufenthalt im Nachbarland eine andere Sprache zu lernen und dessen Kultur kennenzulernen. Hierbei spielen finanzielle, geographische und sprachgeographische Gründe eine Rolle. Auf der anderen Seite hat jeder angehende Akademiker während seines Studiums und im späteren Beruf viel größere Chancen, wenn er eine weitere Fremdsprache gut beherrscht. Fazit: Man (die gebildete Mittelschicht) schickt seine Kinder auf eine bilinguale Schule – in die deutsche, die englische oder die französische.

Um den Frühbeginn mit der fremden Sprache zu begründen, muß auf den Unterschied zwischen Fremdsprache und Zweitsprache eingegangen werden. Dieser Unterschied liegt hauptsächlich in dem Aneignungsprozeß der Sprache: eine Fremdsprache *lernt* man, eine Zweitsprache *erwirbt* man. Wenn man die Ausführungen von Lamendella und Wiczekowski zu Rate zieht, wird man entdecken, daß das keine leeren Wortspiele sind. Hiernach ist es möglich, eine fremde Sprache als Zweitsprache zu erwerben, wenn man sie bis zu einer bestimmten Altersgrenze – bis

zur Pubertät und ab ca. 5 Jahren – in einer natürlichen oder einer „ersatznatürlichen“ Umgebung hört und spricht. Die fremde Sprache ist dann Zweitsprache, wenn bei ihrer Verwendung nicht zugleich Übersetzungsmechanismen („Übersetzungspuffer“) zu Hilfe gerufen werden müssen, auch wenn dies nicht mit einem „echten“ Bilinguismus gleichzustellen ist. (Lamendella unterscheidet zwischen primärem und sekundärem *Spracherwerb* und *Fremdsprachenerlernung*.)

Die Erfahrung in Chile hat gezeigt, daß diese theoretischen Überlegungen durchführbar sind, und zwar nicht nur im Bereich des Kindergartens – in dem die ersatznatürliche Umgebung spielend und auf Deutsch entsteht –, sondern auch mit Hilfe eines Gesamtunterrichts auf Deutsch (Sprach- und Sachunterricht) in der Grundstufe und einem zumindest in allen deutschkundlichen Fächern sich auf Deutsch vollziehenden Unterricht in der Sekundarstufe – auch wenn der Fachunterricht hier größtenteils in der Landessprache erfolgt, da die Schüler ja normalerweise nicht vorhaben, in einem deutschsprachigen Land zu studieren.

Es ist selbstverständlich, daß der bikulturelle Ansatz mit dem Bestehen des Sprachdiploms II der KMK noch nicht verwirklicht wird. Aber das ist auch nicht die Absicht. Das Sprachdiplom ist lediglich eine Sprachkenntnisprüfung, die bestimmte landes(deutsch-)kundliche Kenntnisse voraussetzt. Das bikulturelle Ziel wird in der Orientierung des Unterrichts, in seiner Schwerpunktbildung verwirklicht – wenn auch vielleicht noch nicht in ausreichendem Maße.

Doch bikulturell heißt nicht „von dem eigenen Umfeld entfremdet“. Die Schüler der Deutschen Schule sind ihren Altersgenossen gegenüber, die eine einsprachige Schule besuchen, nicht im Nachteil, sondern im Vorteil – wie sich in den Ergebnissen des Abiturs zeigt. Sie haben die Möglichkeit, durch die Begegnung mit der Fremde ihren Horizont zu erweitern, sich zu bereichern. Dies bedeutet nun nicht, daß die deutsche Sprache nun wieder als die „Sprache der Dichter und Denker“ dargestellt werden soll, und noch weniger, daß das wilhelminische Prinzip: „Am deutschen Wesen soll die Welt genesen“ wieder belebt wird. Jede Begegnung mit einer fremden Kultur, für die ihre Sprache nur das Vehikel ist, ist eine Bereicherung und erlaubt, sich selbst und die eigene Kultur und Sprache besser zu verstehen. Hierbei ist es absolut zweitrangig, ob diese fremde Kultur nun „ent-

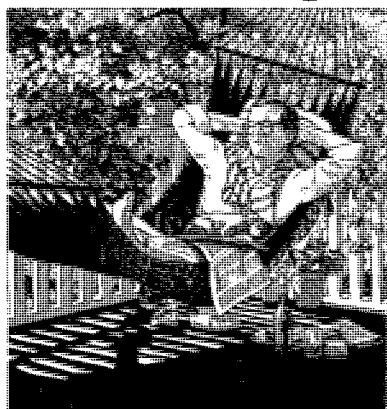
wickelt“ oder „primitiv“ ist. (Ich setze diese Ausdrücke in Anführungsstriche, weil ich bezweifle, daß sie als Kriterien ernst zu nehmen sind. Sind es nicht die Unwissenheit und die Fixierung auf Vorurteile aus dem eigenen Kulturraum, die so eine „Charakterisierung“ überhaupt erst zulassen?)

Das Prinzip der „bikulturellen Lehranstalt“ hat noch eine didaktisch positive Auswirkung. Durch die Auseinandersetzung mit all-gemein-menschlichen und mit spezifisch fremden Inhalten (z. B. in der Literatur) entsteht eine große Motivation des Lerners, der eine praktische Anwendung der zu erlernenden Sprache sieht und dabei entdeckt, daß er sich gerade mittels dieser Sprache mit Dingen auseinandersetzen kann, die ihn direkt ansprechen, die ihn als Individuum etwas angehen und ihm eine Hilfe sein können. Dieses Erfolgserlebnis ist deshalb so wichtig, weil das der Kommunikation im deutschsprachigen Raum, das bei inländischen Deutschlernern so wichtig ist, vollkommen wegfällt. Zur wissenschaftlichen Absicherung sei hier nur die Rezeptionsästhetik erwähnt, und darin ganz besonders die großen Möglichkeiten, die sich unter diesem Blickpunkt aufgrund der Vermittlung von Literatur über kulturelle Grenzen hinweg und dem damit verbundenen Lesegespräch (Austausch und Diskussion von Leseerfahrungen) eröffnen.

Und noch ein letzter Aspekt: Der bilinguale

und bikulturelle Mensch, der – im Idealfall – die Deutsche Schule in Chile verläßt, möchte oder muß sich normalerweise nicht in eine deutschsprachige Gemeinschaft integrieren, sondern bleibt in seinem Kulturraum, in seiner Heimat, der der Chilene emotional sehr verbunden ist. Er wird in dieser Gemeinschaft leben, arbeiten und seinen Freundeskreis haben. Hat es da einen Sinn, aufgrund von Lehrbüchern verschiedener Art, den Schülern beizubringen, wie sie nach dem kürzesten Weg zum Münchner Hauptbahnhof fragen, oder wie sie im Restaurant ein Bier bestellen, zumal sie gerade in der Bundesrepublik diese praktischen Dinge genauso gut auf Englisch bewältigen könnten? Mit dem Erlernen der deutschen Umgangssprache in einem rein fremdsprachlichen Unterricht, der sich ausschließlich an den bekannten vier Fertigkeiten orientiert, ist im Fall Chiles – einem Land am Ende der Welt – niemandem gedient. Nur ein Unterricht, der das persönliche und bereichernde Moment der Begegnung mit kultureller und sprachlicher Fremde nicht aus den Augen verliert, kann – wahrscheinlich nicht nur im Spezialfall Chile – zum Ziel der „Kultur-mündigkeit“ führen, kann „adressatenorientiert und lernerbezogen“ sein, wie Wierlacher es für den gesamten Bereich des Deutschen als Fremdsprache berechtigterweise fordert – und erfreulicherweise mit dieser Forderung nicht alleinsteht.

## Diesen Sommer genieße ich auf der eigenen Terrasse.



Wie lange wollen Sie noch von der eigenen Terrasse träumen? Jetzt Effektiv-Sparen mit bis zu 8,5% Rendite. Dabei nutzen Sie alle Bausparvorteile: Mindestens 25% Arbeitgeber-Anteil, 23% Arbeitnehmer-Sparzulage und bis zu 4% BHW-Guthabenzinsen. Das bringt Sie, zusammen mit dem zinsgünstigen BHW-Baugeld, bequem auf die eigene Terrasse.

**BHW**  
BAUSPARKASSE  
Auf uns baut  
der öffentliche Dienst.

Günther MIKLITZ

## Der Schock der Heimat nach dem Auslandsaufenthalt

### *Bericht von einer Tagung in der Evangelischen Akademie Hofgeismar*

Auf einer Wochenendtagung der Evangelischen Akademie Hofgeismar vom 16. bis 18. März 1984 reflektierten ca. 40 Auslandserfahrene über ihre Rückkehr nach Deutschland. Die Gruppe der ehemaligen Auslandslehrer war von allen Rückkehrern, darunter Pfarrer, Experten und Entwicklungshelfer, Journalisten, Vertreter der Goethe-Institute, der Industrie und des Auswärtigen Amtes – zahlenmäßig am stärksten vertreten.

Die Tagung wurde geleitet von Studienleiter Dr. Konrad von Bonin, der in der Programmskizze zum Thema „Der Schock der Heimat – Rückkehrerprobleme und Rückkehreraufgaben nach dem Auslandsaufenthalt“ das Hauptproblem angesprochen hat: „Manchen gelingt es nur mit Mühe, nach einer von Selbständigkeit, Eigenverantwortlichkeit und kreativen Improvisationen geprägten Arbeit sich wieder in ungewohnt gewordene, festgelegte Strukturen bundesdeutscher Berufs- und Lebenswelt einzugliedern. Anderen fällt nach einem Leben in der Oberschicht, unter „Weltbürgern“, mit Hausbediensteten die Rückkehr in die Kleinfamilien-Nachbarschaft bundesdeutscher „Provinzialität“ schwer. (...) Insgesamt ist den meisten ihr früherer Umkreis – Freunde, Nachbarn, Berufskollegen – fremd geworden. Auch die Bundesrepublik hat sich in den Jahren verändert.“

Entsprechend der ganz persönlichen Erfahrungsweise, Empfindsamkeiten, Sinndeutungen und beruflichen sowie gesellschaftlichen Orientierungen war in den Diskussionen ein breites Spektrum des Rückkehrthemas beleuchtet worden, wobei wohl tiefe Betroffenheit und die gefühlsmäßige Deutung der Erfahrung als auch die rationale, nüchterne Betrachtung eine Rolle spielten. Der eine erlebt die Rückkehr als Schock, weil er angesichts von politischen und gesellschaftlichen Auseinandersetzungen in der Bundesrepublik meint, in einer „Banananrepublik“ zu sein. Der andere dagegen erlebt seine Rückkehr

als Rückkehr in die Heimat, und zwar in die Heimat einer Kulturnation, für die er hinausgegangen war in dem Bewußtsein, etwas für ihr Ansehen zu tun, das nach dem Zweiten Weltkrieg allzu ramponiert war. In dieser Konfrontation wurde sichtbar, daß die jüngere Generation nicht mehr über die Sicherheit der älteren verfügt, zu glauben, man könne mit eigenen Konzepten anderen Völkern einen Weg zeigen.

Mehrere Rückkehrer kritisierten die Konsummentalität in der Bundesrepublik. Sie brachten wiederholt das Beispiel von den 300 Käsesorten, die im Supermarkt zum Kauf angeboten werden, während das Wesentliche, nämlich echte Gespräche, menschliche Wärme, Freude und Spontaneität fehlten. Die Sachwerte seien den Bürgern der Bundesrepublik wichtiger als die Menschen. Ein zurückgekehrter Entwicklungsdienstexperte fand, daß es nicht nur im afrikanischen Busch Magie gebe, sondern ebenso in unserer Gesellschaft, nämlich in Form von Statussymbolen und Karrieredenken.

Ein Sich-Abschotten gegenüber dem anderen, das typisch sei für das bundesdeutsche Leben, sei Ausdruck innerer Unsicherheit, da der Mensch in der modernen Gesellschaft nicht mehr über die Lebenstüchtigkeit und über das Selbstbewußtsein verfüge, welche etwa den Indio in Peru auszeichneten, da er nicht in einer Welt von Verordnungen, Lebenshilfen und vorgefertigten Annehmlichkeiten lebe. Es fehle hier bei uns an ursprünglicher Freiheit, an Optimismus und Abenteuer.

Daher finde man in Deutschland nicht mehr die eigentliche Heimat; es sei Herkunftsland, man habe jetzt mehrere Heimaten, man sei aber dort „verheimatet“, wo man Menschen ganz nahe gewesen ist; das Herz gehöre jetzt der Heimat „draußen“, wobei „draußen“ meist in einem Land der Dritten Welt war.

Demgegenüber wurde der Vorwurf gemacht, man verliere sich in seinen kleinbür-

gerlich-akademischen Überbauproblemen, das Individualpsychologische verstelle den Blick für die sozialen und politischen Strukturen einer immer bedrohlicher werdenden „Entwicklung zur Unterentwicklung“ in den Ländern der Dritten Welt. Und die Rückkehrerdeutung, man komme „aus der Welt“ in die Kleinlichkeiten bundesdeutscher Provinz, wo keiner Fragen stelle und niemand wissen wolle, was man erfahren hat, wurde von einem Hochschullehrer zurückgewiesen, der selbst nicht „draußen“ war, aber in eben dieser Provinz mit Ausländern zu tun hat: Das geistig Provinzielle sei gerade eine gewisse Oberflächlichkeit und das Fehlen von gesellschaftlichem Engagement in den Äußerungen einiger Rückkehrer.

Auf der Ebene sachlicher Darstellung und Problemanalyse wurden in einem Referat aus der Sicht des Auswärtigen Amtes der Entsendungsmodus und die Rückkehr skizziert. Voraussetzung für die Aufnahme in den diplomatischen Dienst sei die Erklärung der geographisch uneingeschränkten Einsatzbereitschaft. Das Prinzip der Rotation, also das Wechseln von einem Dienstort zum anderen nach bestimmten Intervallen, sei begründet durch die Fürsorgepflicht des Dienstherrn, da über die Hälfte der Dienstorte in gesundheitsgefährdenden Regionen liege, zudem mit einer beängstigenden Zunahme von politischen Unruhen, kriegesischen Auseinandersetzungen und allgemeiner Kriminalität. Sicherheitsgründe und die Vermeidung von allzu großer Assimilation an das Gastland kämen als Argumente für das Festhalten am Rotationsprinzip hinzu. Deshalb seien Belastbarkeit und Flexibilität wesentliche Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bewältigung der Aufgabe, sich „draußen“ zu bewähren und die Rückkehr zu meistern. Die Personalverwaltung des Auswärtigen Amtes neige dazu, den Vorgang der Rückkehr als etwas Normales zu betrachten. Der Rückkehrer sei draußen wie drinnen Angehöriger des öffentlichen Dienstes, der seinen Pflichten nachzukommen habe. Man sehe die Schwierigkeiten, die sich dem Rückkehrer stellen könnten, aber nicht stellen müßten; und man appelliere auch bei der Versetzung ins Inland an seine Flexibilität. Die Schwierigkeiten bei der Rückkehr resultierten aus der Ambivalenz des Berufes. Mit Beendigung der Tätigkeit im Ausland würden Vorrechte und Immunitäten entfallen, das Sozialprestige sinke. Man müsse Einsamkeit, Unzufriedenheit, Unrast und Anpassungsschwierigkeiten meistern.

Dazu komme, daß dem Rückkehrer beim

Vergleich mit den Problemen der Menschen in anderen Ländern vieles als unecht erscheinen müsse. Zudem sei angesichts der Tatsache, daß die Rückkehr ins Inland nur auf Zeit geschehe, die Sehnsucht typisch, wieder ins Ausland zu wollen. Wieder im Ausland gelte dies umgekehrt. Für die Rückkehrer, die alle im Bonner Raum leben, gibt es Hilfestellungen durch die sozialen Dienste, durch den Frauen- und Familiendienst sowie bei der Wohnungsvermittlung.

Der Leiter der Auslandspersonalabteilung der Robert-Bosch-AG, deren Fach- und Führungskräfte drei bis fünf Jahre im Ausland sind, sagte, daß nach dem Ergebnis einer Umfrage unter den Rückkehrern die kritischste Phase der Entsendung die Rückkehr nach Deutschland sei. Deshalb habe man ein dreitägiges Rückkehrerseminar geschaffen, an dem auch die Ehefrauen der Entsandten teilnehmen. Neben dem persönlichen Erfahrungsaustausch stehen praktische Informationen über Veränderungen in der Schulstruktur sowie über Sozial- und Steuerfragen.

Man komme in ein Land zurück, das sich verändert hat, und man habe sich selbst verändert. Man erkenne die Heimat manchmal nicht wieder. Als Positiva kämen in Betracht: Leute mit Auslandserfahrung erhalten bei der

## Ihr Spezialist für Auslandsumzüge

 **Carl Grove**  
Internationale Möbelspedition

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

Besetzung von höherwertigen Stellen den Vorzug. Und bislang sei noch niemand von seinem Auslandsaufenthalt enttäuscht worden.

Gegen Ende der Tagung war der „Schock der Heimat“ immer mehr zu einem Schockerlebnis derer geworden, die den Gegensatz zwischen reichen und armen Ländern erlebt haben. Es wurde die Meinung vertreten, daß angesichts der „Entwicklung zur Unterentwicklung“, die von den Industrienationen zu verantworten sei, eine Infragestellung der heute gültigen Strukturen erfolgen müsse. Gleichzeitig wurde betont, daß kein Patentrezept für die Lösung der Probleme in den Ländern der Dritten Welt in Sicht sei.

Man dürfe auch nicht resignieren. Für die Rückkehr gelte die Aufgabe, etwas von dem in täglicher Kleinarbeit zu vermitteln, was man im Zusammenleben mit den Menschen anderer Völker als wertvoll erlebt hat und was man gelernt hat, in neuen Zusammenhängen kritisch zu sehen. Es sei ihre Aufgabe, geistig unruhig zu sein und Unruhe zu vermitteln.

Von der Tagung fertigt die Evangelische Akademie Hofgeismar ein Protokoll der gehaltenen Referate an, das gegen eine Gebühr von dort zu beziehen ist. Wer sich einen umfassenderen Eindruck verschaffen möchte, was durch den vorliegenden kurzen Bericht nicht möglich ist, möge die Protokolle hinzuziehen. Folgende Referate wurden gehalten:

Dr. Manfred Ott, Goethe-Institut, München: „Wanderer zwischen den Welten“, Auslandsentsendung als Selbstzweck oder Mission – Einbahnstraße oder Austausch?“

Zu dem Thema „Erfahrungen und Probleme nach der Rückkehr aus dem Ausland“ referierten:

Agr. Ing. Karl-Heinz Brozio, Entwicklungshelfer, Essen

Peter Poddey, Amtsrat, Auswärtiges Amt, Bonn

Wolfgang Neumeier, Leiter der Auslandspersonalabteilung der Robert-Bosch-GmbH, Stuttgart

Auslandspfarrer Adolf Ramhorst und Ehefrau Christine Ramhorst, Hamburg-Harburg

Erich Sommer, Grundschullehrer und ehemaliger Auslandslehrer in Mexico, Niedenstein

Gerd Meuer, Afrika-Journalist, Deutsche Welle, Köln

Richard MOSER

## Als Fachberater für Deutsch in Togo

### *Buschpisten in der Regenzeit – Gustav Nachtigal – Kamina und die Hundertjahrfeiern der deutsch-togoischen Beziehungen*

Ein letzter Versuch gegenzusteuern, noch einmal Gas im ersten Gang, aber es hilft nichts, trotz der Stoßgebete vom Hintersitz: Der Renault rutscht seitlich ab in die Schlammkuhle. Feierabend, Zündung aus, Stille. Nur der Regen rauscht in den Riesenblättern der Teak-Bäume... Da hängen wir also fest auf der alten Piste zwischen Blitta und Pagala, die ich eingeschlagen hatte, um die alte Dame im Fond und ihren Sohn in der Nähe irgendeines Dorfes abzusetzen. Was nun? Der Wagen ist mit Schulbüchern vollgeladen, die ich möglichst schnell in meinem Bezirk zu verteilen habe. Innocent, der junge Togoer, und ich eilen durch den Schlamm, mit regen- und schweißnassem Hemd, immer weiter südwärts. Irgendwo müssen sich Helfer aufstöbern lassen. Nach ein paar Kilometern ein Fahnenmast mit der grün-gelb gestreiften Flagge, weißer Stern auf rotem Feld, die sich schlaff und regenschwer über ein

paar mit Gras bedeckten offenen Lehmhütten hin und her bewegt. Es ist das C.E.G. („Collège d'Enseignement Général“, die gymnasiale Unterstufe) von Pagala, weitab vom Dorf. Ob er uns ein Dutzend Tertianer zu Hilfe schicken könne, fragen wir einen jungen Lehrer, der gerade „histo-géo“ unterrichtet. Der Direktor muß entscheiden... Er sitzt in einem halbfertigen und nur zum Teil überdachten Zement-Schuppen. Ein Stuhl, ein Tisch mit vielen Papieren, ein paar Leute, die darum herumstehen und sich vor dem Regen schützen: Das ist die Direktion, das Sekretariat, alles in einem. Der Schulleiter ist einverstanden, und los geht es mit einem Trupp der kräftigsten Tertianer unter Führung des Lehrers. Die Jungen in ihrer Kaki-Schuluniform sind bester Laune, so als hätten sie durchaus nichts einzuwenden gegen die plötzlich unterbrochene Schulstunde. – Hoffnungslos eingesackt steht der Wagen im Morast, und die

alte Dame im Fond betet immer noch den Rosenkranz in ihrer Lasso-Sprache. Doch nun heißt es: alle Mann an die Stoßstange, barfuß im glucksenden Sumpf. Kommando: „un, deux, trois!“ und langsam hebt sich der Wagen auf die Seite, erst vorn, dann hinten, bis die Räder halbwegs festen Grund finden. Beim Einlegen der Kupplung greifen die Räder, die Burschen schieben hinten was das Zeug hält, und nach dreißig Metern ist die total verschmierte Karre in Sicherheit... Wir waschen uns mit Schlammwasser. Tausend CFA-Franken Trinkgeld für die Schulkasse... Mit dem Lehrer fahren wir zurück zum C.E.G. Die Geschichtsstunde ist inzwischen längst zu Ende gegangen...

Soweit eine kleine Episode aus dem Alltag des sogenannten „Regionalfachberaters für den Deutschunterricht in Togo/Nord“.

Von Sokodé aus, wo ich selbst eine Klasse unterrichtete, betreue ich 22 junge togoische Deutschlehrer an 18 Gymnasien, katholischen Kollegs und einer Militärschule, die von einem französischen Hauptmann geleitet wird. Mein Bezirk umfaßt gut zwei Drittel der Republik. Den Süden mit der Hauptstadt Lomé betreut mein alter Freund Horst Schülke aus dem Saarland. Jede Woche fahre ich durchs grüne, von Bergketten durchzogene Land, hospitiere, mache Unterrichtsvorführungen, verbessere, berate und verteile „pädagogisches Material“. Manchmal liegen die Deutschkenntnisse der Junggermanisten aus der Universität Lomé noch recht im argen. Und durch den häufig eintönigen Frontalunterricht des Lehrers wird die Geduld der in der Hitze brütenden Klasse gewaltig auf die Probe gestellt. Aber niemand flüstert ein Wort mit seinem Nachbarn. Auch in Klassen mit über 40 Schülern absolute Ruhe. Ob dies auf die hie und da noch angewandte Prügelstrafe zurückzuführen ist oder auf das Naturell einer noch nicht mit den Segnungen der modernen Welt überhäuften Jugend, bei der für jeden Lernschritt eine besondere „Motivation“ vonnöten wäre?

Mit Freude akzeptieren die Schüler das Angebot, in den letzten zehn Minuten einen deutschen Kanon zu lernen. – Bei einem kalten bayerisch-togoischen Bier aus der „Brasserie du Bénin“ findet die eigentliche Beratung statt. Behutsam werden sprachliche Irrtümer des Kollegen richtiggestellt. Wie und wo hätte man die Schüler mehr zum Sprechen bringen, wann hätten sie selbst die Tafelbeispiele liefern können? – Zum Glück bin ich nicht der „Inspecteur“, der beurteilt, Noten gibt, beruflichen Aufstieg zu vergeben hat. So

wird mein unangekündigter Besuch von niemand gefürchtet, sondern als kollegiale Beratung verstanden. Viermal im Jahr wird bei den „Regionalseminaren“ und einmal auf dem „Nationalseminar“ Fortbildung betrieben. So haben die einheimischen Deutschlehrer das Gefühl, daß sie betreut und auch mit Schulbüchern versehen werden, was sich die Bundesrepublik Deutschland alle Jahre, wie in mehreren frankophonen Ländern Schwarzafrikas, einiges kosten läßt. Die Schulleiter bedanken sich herzlich. Für Englisch, die erste Fremdsprache, erfahren sie diese Hilfe nicht. Die jungen, hie und da noch entsandten Peace-Corps-Leute aus den USA unterrichten eher Mathematik oder Naturwissenschaften als Englisch.

So kommen die alten deutsch-togoischen Beziehungen zur Sprache, deren Hundertjahrfeiern für 1984 (wie in Kamerun) vorbereitet werden unter Mitwirkung der Deutschen Abteilung der Universität Lomé. Eine Ausstellung mit historischen Photos und Gegenständen soll es geben, eine Festschrift mit Erinnerungen an die deutsche Kolonialzeit, die gleich zu Beginn des Ersten Weltkriegs ein so frühes Ende gefunden hat. Am Feldweg nach Kamina, dem letzten deutschen Hauptquartier, wo man die berühmte Funkstation (direkter Kontakt mit Berlin!) beim Herannahen der anglo-französischen Truppen in die Luft sprengte, liegt das Soldatengrab des Gefallenen Bernhard Klemp, gleich neben dem zerschossenen Kasino. Ruinen, von manns Hohem Gras überwuchert, kaum noch zu finden. Ein recht trauriges Ende jenes in sich selbst keineswegs immer korrekten Kolonialunternehmens, zu welchem Gustav Nachtigal 1884 für die Kaiserliche Regierung den Grundstein gelegt hatte.

Aber jenseits dieser Ruinen findet heute wieder deutsch-togoische Begegnung statt, neben den verschiedensten Projekten mit deutscher Beteiligung auch in unserem Rahmen der Schule, in einem Bereich des Vertrauens und gegenseitigen Austauschs. Denn wer hätte mehr zu lernen als der deutsche Lehrer, der sich für ein paar Jahre verpflichtet hat mitzuwirken an dem, was der große afrikanische Dichter-Philosoph und Ex-Präsident von Senegal mit einem seiner Lieblingsbegriffe bezeichnet: „le rendez-vous du donner et du recevoir“ (Stelldichein des Schenkens und Empfangens).

Eine dankbare, im wahren Sinne pädagogische Aufgabe, allerdings ohne spektakuläre Erfolgsbilanz...

## Deutsch als Fremdsprache

### „Von Neuseeland bis Alaska“

„Deutsch als Fremdsprache“ ist an unseren Universitäten noch ein recht junges Fach; der Versuch, neben der herkömmlichen Germanistik etwas Neues aufzubauen. Prof. Gerhard Neuner, von dem diese Feststellung stammt, ist an der Gesamthochschule Kassel (GhK) zuständig nicht nur für hochschulübliche Forschung und Lehre im Fach Germanistik, sondern darüber hinaus für die Erstellung von Lehrkonzepten und Unterrichtsmaterialien, nach denen im Ausland Deutsch gelernt wird.

### Zertifikate

Versuche in dieser Richtung gibt es schon an einigen Universitäten: München und Heidelberg bieten Magister-Studiengänge mit philologischem Schwerpunkt an. In Trier, Bochum und Hamburg kann man „formlos“ Zertifikate in diesem Fach erwerben.

Der Aufbaustudiengang an der Gesamthochschule Kassel unterscheidet sich aber von diesen Studienangeboten durch seinen klaren Berufsfeldbezug. Seine Inhalte, sowohl in der Sprachdidaktik als auch in den anwendungsbezogenen Fachwissenschaften wie Landeskunde oder Angewandte Linguistik, werden an Berufsbedürfnissen orientiert. Besonders wichtig wird dabei in Kassel die enge Verschränkung mit den Studienangeboten der Germanistik genommen. Neuner: „Das gibt es an keiner anderen Hochschule. Hier öffnet sich die Germanistik für neue Konzepte. Darin liegt für Kassel natürlich auch eine besondere Chance.“

Zielgruppe für den Aufbaustudiengang „Deutsch als Fremdsprache“ sind einmal

deutsche Bewerber mit einem abgeschlossenen Hochschulstudium mit philologischem Schwerpunkt, die – etwa für eine Tätigkeit im Ausland – eine Zusatzqualifikation erwerben wollen. Berufsmöglichkeiten gäbe es hier z. B. als Lektor an der Deutsch-Abteilung einer ausländischen Universität, als Mitarbeiter des Goethe-Instituts (mit dem man in Kassel eng zusammenarbeitet), als Fachberater für „Deutsch als Fremdsprache“ bei der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), bei Verlagen oder schließlich auch an deutschen Hochschulen, die eben dieses Studienangebot vermitteln.

Die zweite Zielgruppe sind ausländische Bewerber mit einem abgeschlossenen Germanistik-Studium an einer ausländischen Hochschule, die ihre Fachkenntnisse erweitern und vertiefen wollen. Meist handelt es sich hier um Stipendiaten des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD), des Goethe-Instituts, der ZfA, der Kultusministerkonferenz oder von Stiftungen.

### Berufsbezogen

Das Zertifikat, das in Kassel als Abschluß erworben werden kann, setzt, so Neuner, „ganz andere Qualitätsstandards als die Zertifikate anderer Hochschulen“. Es entspricht den Anforderungen eines Nebenfachstudiums bei den Magister-Studiengängen. Bei ausländischen Absolventen hat es daher eine berufsqualifizierende Wirkung, aber zunehmend auch für die deutschen: für eine Bewerbung um ein Lektorat beim DAAD ist eine solche Qualifikation schon jetzt Voraussetzung. Auch deutsche Lehrer, die mit ausländischen Kindern zu tun

haben, können sich hier weiterbilden.

Die Ausführung solcher Programmangebote wird der GhK erleichtert durch die zahlreichen Auslandspartnerschaften, die die Hochschule eingegangen ist: bisher sind es ein gutes Dutzend. Für Neuner sind die interessantesten dabei in der Dritten Welt zu finden: in Afrika, Südamerika, Asien; aber auch sonst überall in der Welt „von Neuseeland bis Alaska“.

### Lehrplan für Indonesien

Eine besonders enge Zusammenarbeit hat sich mit Indonesien ergeben, für das Prof. Neuner mit seinem Team einen Deutsch-Lehrplan entwickelt hat. In Indonesien lernen heute mehr Schüler Deutsch als in jedem anderen Land außerhalb Europas.

Die Regierung gab 1980 im Rahmen einer Schulreform Deutsch den Vorzug vor Japanisch als zweite Fremdsprache an Oberschulen. Das heißt, daß rund 250 000 Schüler jeweils anderthalb Jahre lang in der Schule Deutsch lernen – was wohl auch damit zusammenhängt, daß die Bundesrepublik der wichtigste Handelspartner Indonesiens ist.

Auch in einigen südamerikanischen und in zwei oder drei afrikanischen Ländern kann Deutsch als zweite Fremdsprache in der Schule gewählt werden. Ein von Neuner und seinen Kollegen erarbeiteter Lehrwerk geht auf die jeweiligen landeskundlichen Bedingungen ein. „Konkurrenz“ auf diesem Gebiet sieht der Sprachwissenschaftler hauptsächlich aus der DDR, die sehr gute Lehrmaterialien bei ihren Kursen für Deutsch im Ausland verwende: „Dort wird auf diesem Gebiet sehr fortschrittlich gedacht.“

Claudia Sändner v. Dehn

24. 3. 84 Hessisch-Niedersächsische Allgemeine

Wieland-Wörter. Alltagsarbeit. Aufforderer. Austernmensch. Bemaulkorben. Bettdrücker. Christenmachen. Clown. Dreiröckig. Eidbrecher. Entfürsten. Feengold. Festtagswitz. Fieberprobe. Friedenskleid. Galgenmacher. Gewohnheitsmäßig. Heimatlos. Henkershand. Himmelküssend. Hundstagstollheit. Hurenähnlich. Königinmutter. Lebensüberdrüssig. Liebesschauer. derfleisch. Lumchenhasser. Mas Modefratz. Mordgengesicht. Nar entflammt. Nie hofmeisterstelle. vatgezänk. Pro Religionsgebrau Rippenbrechen. Säuglingsalter. Scharfzüngig. Sc Schicksalsschwengerherz. Schmeterklopfer. Sch Schweinefleischheitsklausel. See schreckend. Silmäßig. Sommer nachtstraum. Spleen. Starkgeflügelt. Süssgewürzt. Taggeschöpf. Tanzzeit. Teufelspfortner. Tollhausbettler. Totenfinger. Trompetenzunge. Tyrannenader. Unglücksweisend. Witzaufknacker. Wollustgewohnt. Wortbrecher. Zauberschwestern. Zehntschwein. Zwergenkrieg. CMW.

### Christoph Martin Wieland,

### Sämtliche Werke.

Herausgegeben von der »Hamburger Stiftung zur Förderung von Wissenschaft und Kultur« Jan Philipp Reemtsma, in Zusammenarbeit mit dem »Wieland-Archiv«, Biberach a. d. Riß, und Dr. Hans Radspieler, Neu-Ulm.

**14 Bände mit über 16.000 Seiten, dazu »Wielands Leben«, 1638 Seiten.**

**Reprint der »wohlfeilen Göschen-Volksausgabe letzter Hand«,**

**Original-Oktavformat, Leinen.**

Als Morgengabe ist der »Hamburger Reprintausgabe« eine fein ausgestattete Prachtausgabe der »COMISCHEN ERZÄHLUNGEN« hinzugelegt.

***Sämmtl. Werke  
für 148 Mark.***

Liebeswut. Lu-pen-könig. Mäd-kengesellschaft. getümmel. Mor-renaue. Neu-berührt. Ober-Ohnebart. Pri-beschwestern. ch. Riesengeist. Saftverzehrend. Schafsgesicht. helmengesicht. stern. Schlan-rbüchig. Schul-werenötisch. esser. Sicher-bespült. Seele-bersee. Sklaven-wolke. Sommer-

C. M. Wieland:

***»Den Wald vor lauter  
Bäumen nicht sehen!«***

Eine Produktion der GRENO Verlagsges. mbH, D-8860 Nördlingen.

In jeder guten Buchhandlung ab 5.10.1984 oder per Post zum Preis von 148 DM zuzüglich 5 DM Verpackung und Portoanteil. Lieferung in der Folge des Bestelleingangs.

Coupon an Buchhdlg. GRENO, Postfach 1145, D-8860 Nördlingen, senden. Lieferung ins Ausland auf Anfrage.

- ☐ 1 Bank-/Postcheck über 153 DM anbei.  
☐ Senden Sie das freie »Wieland Magazin«.

Adresse (in Blockschrift), Datum, Unterschrift.

Z 3-1/84

**Harald Weinrich: Textgrammatik der französischen Sprache, ISBN 3-12-520810-6, 894 Seiten, Linson, München 1982**

Als Neuphilologe habe ich mich in den letzten Jahrzehnten immer wieder gefragt, was Linguisten anderes studieren als Philologen. Soziolinguisten und Psycholinguisten gibt es, und hinzu noch recht umfangreiche Wörterbücher der Linguistik. Grund genug, kleinlaut abseits zu stehen und immer wieder auf's Neue nachzufragen. Jedenfalls begann die Geschichte des nunmehr etablierten „Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache“ mit einem Festvortrag eines Pseudolinguisten. (Nürnberg-Erlangen 1973).

Doch siehe da: Linguisten sind doch Menschen. Harald Weinrich, Leitlinguist der DaF-Lehrer, legt eine Textgrammatik der französischen Sprache vor, die nicht nur ein geschulter Romanist versteht. Diese dicke (894 S.) und teure (89,- DM) Textgrammatik ist deshalb so dick, weil die Beschreibung dieser Grammatik sich auf die französische Sprache der Gegenwart im Querschnitt bezieht und von Texten her geplant ist. Das nennen Linguisten eine „synchrone Grammatik“. Deshalb auch der so hohe Preis.

Der Umfang rührt allerdings auch daher, daß der Verfasser z. B. eine Geschichte der französischen Sprache voranschickt und auf Konjugationstabellen im Anhang nicht verzichtet. Unterscheidungen zwischen mündlicher und schriftlicher Textsorte kommen nicht zu kurz; ansonsten steht der „relativ disziplinierte Sprachgebrauch“ zur Diskussion. Abweichungen „nach oben“ oder „nach unten“ (lässige Sprache) finden Berücksichtigung.

Beim Einlesen drängt sich der Gedanke auf, mit dieser Grammatik sind die Romanisten unter den Neusprachlern diesen wiederum meilenweit voraus. Der Leserkreis der Nur-Romanisten dürfte durch die Fülle auch der neuartigen Beschreibungswege gesprengt sein.

Bleibt die Aufforderung an den DaF-Lehrstuhlhaber, sich in gleicher Weise um die notleidenden und hilfeschuchenden Deutschlehrer zu kümmern, die ihren Unterricht kontrastiv-komparativ, fach- und auch fachspezifisch bezogen, situativ-kommunikativ und im übrigen transformatorisch-generativ – plus Tafelbild – zu leisten haben. Will sagen: so zahlreich die allorts linguistisch gesponnenen Leitfäden auch sein mögen, so unübersehbar die wuchernden Materialsammlungen auch sein mögen: es fehlt eine richtungsweisende Textgrammatik für die deutsche Sprache. Es müßte eine für ausländische Deutschlehrer verständliche Textgrammatik sein, die dann in der PRAXIS Buscha/Helbig und in der Nachfolge „Deutsch komplex“ ablöst.

Therapiert werden auch: Tempora beim Erzählen, Konjunktiv im Text, Nullartikel, Schätzartikel, Post- und Präjunktionen, Fachsprache versus Gemein-

sprache, um einige nicht-selbstverständliche Grammatikthemen zu nennen. Ferner: Gesprächsfortsetzung, Rhetorische Fragen. Auch die Reflexivität und die reflexiven Verben. Es fehlt reflexiv versus reziprok: Nicole und Jean kämmen sich die Haare. Wer kämmt hier wen?

Helmut Birkenfeld

**Jahrbuch Dritte Welt, Daten, Übersichten, Analysen; hrsg. vom Deutschen Übersee-Institut, Hamburg. München 1983, C. H. Beck Verlag, 236 Seiten, DM 19,80, Erscheinungsweise: jährlich**

Angesichts der ausufernden Literatur zu Problemen der Dritten Welt – hier genügt ein Blick in die Bibliographien der Deutschen Stiftung für Entwicklungsländer –, angesichts der zahlreichen Institutionen und Seminare, die sich mit Problemen der Dritten Welt befassen, aber auch des um sich greifenden Dilletantismus, der dann Länder wie Burma, Türkei und Mexiko über einen Kamm schert, ist das *Jahrbuch Dritte Welt* mit seinen Daten, Übersichten und Analysen eine um so verdienstvollere Publikation, die gewissermaßen in einem „schmalen“ Band die aktuellen Themen auch für ein politisch mitdenkendes Publikum zugänglich macht.

Daß ein Erhard Eppler, einer der zuverlässigsten Mitdenker und -streiter in der Dritt-Welt-Diskussion vom Übersee-Institut gewonnen wurde, ist eines der Verdienste dieser Beck'schen Buchreihe. Immer noch gehört Eppler zu den wenigen, die „eins“ weiterdenken, bzw. Konflikte, Krisen und Kriege, ihre Folgen und Konsequenzen beim Namen nennen. „Rüstungswettlauf im Norden ist unerklärter Krieg gegen den Süden.“ Und immer noch sprechen wir vom Fortschritt, obwohl keiner mehr sagen kann, wohin wir fortschreiten sollen.

Überregionale, Zweidrittel des Buches regionale Beiträge bestreiten die Diskussion. Die Rücksicht auf krisen- und kriegsverunsicherte Regionen hat ihre Berechtigung, da das Buch als Jahresbericht firmiert; denn die sich schnell verändernden Gegebenheiten machen eine Neuorientierung zwingend. Die Titel signalisieren, was hier gemeint ist: „Krieg im Libanon“, „Wirtschaftlicher Kollaps in Mexiko“, „Argentinien und der Falkland-Krieg“, „Iranisch-Irakischer Konflikt“, „Krisenherd Zentralamerika“, „Tansanias Entwicklungsbankrott“.

Im ganzen ist das Buch auch stark latein-amerikalastig: es handelt sich gleichzeitig um den unruhigsten und am wenigsten in der Entwicklung vorherbestimmbaren Erdteil.

Bleibt zu hoffen, daß Dritt-Welt-Programme in dieser Darbietungsform Politiker, aber auch die Schulen erreicht. Für den aktuellen Erdkundeunterricht ist ein solches Jahrbuch unverzichtbar. Für jeden andern, der informiert mitsprechen will.

Helmut Birkenfeld

**Bernd G. Längin, Germantown – auf deutschen Spuren in Nordamerika (Wege und Wandlungen – Die Deutschen in der Welt heute, Bd. 3), Westkreuz-Verlag Berlin/Bonn 1983, 183 Seiten**

Aus Anlaß der 300. Wiederkehr des Jahrestags der Ankunft der ersten deutschen Auswanderergruppe in Nordamerika legte der Journalist Bernd G. Längin 1983 die Ergebnisse seiner Spurensuche auf diesem Halbkontinent gesammelt vor, eine Zusammenstellung von lokal oder regional orientierten Einzelbeiträgen und Erlebnis schilderungen, von Kolonie-Geschichten und übergreifenden Betrachtungen, von Darstellungen typischer Einzel- und Gruppenschicksale, die mit zahlreichen Bild dokumenten veranschaulicht werden. Der VDA (Verein für das Deutschtum im Ausland e. V.) hat diese Sammlung von Aufsätzen als Band 3 seiner Reihe „Wege und Wandlungen – Die Deutschen in der Welt heute“ veröffentlicht (vgl. Buchbesprechungen von Bd. 1 und 2 in: DdLiA 4/81 bzw. 2/83).

Auswanderungsgeschichte ist zunächst stets die Darstellung von Lebensschicksalen Einzelner oder ganzer Gruppen, sie ist sodann die Geschichte gesellschaftlicher und kultureller Begegnungen von Menschen verschiedener Sprache und Volkszugehörigkeit, darüber hinaus die Darstellung des Prozesses der Akkulturation, Integration und Assimilation, gelegentlich der Isolierung, sie ist letztlich aber auch ein Teil der modernen Menschheitsgeschichte. Längins engagiertes Interesse und seine wache Anteilnahme an den Schicksalen der deutschen Einwanderer nach Nordamerika, gepaart mit einem vitalen Forschungsdrang, eröffnen dem Leser klare und konkrete Einblicke in die 300jährige Wanderungsbewegung von Europa zur Neuen Welt und ermöglichen ihm einen Überblick über Formen und Wege der Amerikanisierung der Immigranten und ihres kulturellen Erbes. Das fast völlige Verschwinden deutsch- und zweisprachiger (englisch-deutscher) Vollzeitschulen gehört zu diesem Trend soziokultureller Einschmelzung.

1979 wurde in einer offiziell gefertigten Studie festgestellt, daß mehr US-Amerikaner ihre Vorfahren nach Deutschland zurückverfolgen können als nach irgendeinem anderen Land. Heute gibt fast jeder dritte Einwohner der USA an, daß er mindestens teilweise deutsche Vorfahren hat. Auf der Landkarte der USA und Kanadas finden sich gegenwärtig noch mehr als 700 Orte mit deutschem Namen. Schon diese Daten legen es nahe, den Vorgang der deutschen Einwanderung in die Kolonien und Staaten Nordamerikas nicht in Vergessenheit geraten zu lassen.

Längin macht dem Leser unausgesprochen Mut, die Kühle und Egozentrik der heutigen innerdeutschen Öffentlichkeit zu überwinden und seine Augen zu öffnen auch zur Wahrnehmung der realen Spuren in der Welt, die dort Leben und Wirken deutscher Landsleute unübersehbar hinterlassen haben.

*Harry Werner*

**Deutsche Romane von Grimmelshausen bis Walser: Interpretation für den Literaturunterricht**

**Hrsg. Jakob Lehmann, Scriptor Verlag, Königstein/Ts. 1982, 2 Bde. Scriptor Taschenbücher S 166 und S 167, je DM 28,-**

Band 1 enthält Interpretationen von Grimmelshausen (Simplizissimus) bis Joseph Roth (Radetzkymarsch) sowie in einem Aufsatz zu dem Thema Kriegsrömane Kurzinterpretationen zu Werken, die im Zusammenhang mit dem Ersten und dem Zweiten Weltkrieg entstanden sind, nämlich von W. Flex, Der Wanderer zwischen beiden Welten (erschienen 1916) bis zu Buchheim, Das Boot (erschienen 1973). Band 2 beginnt mit einer Interpretation zu A. Seghers, Das siebte Kreuz und endet zunächst mit M. Walser, Seelenarbeit. Es schließen sich dann zwei Aufsätze zu den Themen Nationalsozialismus und Behinderte im Jugendbuch an.

Die Auswahl der besprochenen Bücher orientiert sich an „den in den Deutsch-Richtlinien am häufigsten genannten Werken – zusätzlich einiger Neu vorschläge“, so heißt es im Vorwort. Dem mag so sein; auffallend aber bleibt, daß das 17. Jh. mit dem Simplizissimus, das 18. Jh. mit Goethes Werther und den Wahlverwandtschaften vertreten ist, was ja angehen mag, das 19. Jh. aber nur mit zwei Werken, nämlich Kellers Grünem Heinrich und Fontanes Mathilde Möhring herangezogen wurde. Das scheint doch eindeutig zu wenig! Und muß es aus Fontanes umfangreichen und vielfältigem Werk gerade „Mathilde Möhring“ sein?

In Band 1 sind also vor allem Romane besprochen, die vor dem 2. Weltkrieg entstanden sind. So finden wir je ein Werk von H. Mann, Musil, Kafka, Hesse, Arnold Zweig, Döblin, Feuchtwanger, Fallada und Roth. Diese Namensliste enthält wohl die wichtigsten deutschen Romanciers jener Zeit. Doch halt, wieso nicht Thomas Mann? Erst in Band 2 mit den Werken, die nach 1942 (dem Erscheinungsjahr von Das siebte Kreuz) erschienen sind, findet sich Thomas Mann, und womit? mit den Bekenntnissen des Hochstaplers Felix Krull! Also nicht Buddenbrooks, nicht Der Zauberberg, auch nicht Tonio Kröger oder Tod in Venedig gehört zu den in Deutsch-Richtlinien am häufigsten genannten Werken? Das ist wohl kaum zu glauben!

Von den Klassikern der Nachkriegs-Moderne – um es einmal so zu nennen – sind Dürrenmatt und Frisch sowie Böll, Grass und Lenz mit je einem Werk zu finden, von den „Jüngeren“ Walser und Handke sowie – überraschenderweise! – Carl Amery. Aus der DDR-Literatur finden sich außer A. Seghers U. Johnson (beide seien hier einmal so eingeordnet!) sowie Christa Wolf und Rolf Schneider.

Um zu zeigen, wie unterschiedlich im einzelnen die Besprechung der Werke ist, gehen wir kurz auf die Interpretation des Felix Krull und im Vergleich auf die von Christa Wolfs Nachdenken über Christa T. ein. Th. Manns Roman wird ausführlich unter fünf Aspekten betrachtet, wobei der mythologische besonders breiten Raum einnimmt. An didaktischen Überlegungen wird dagegen bewußt gespart, auf

eine Reihe von Möglichkeiten der Behandlung wird hingewiesen.

Völlig anders, nämlich mit dem Schwergewicht auf der praktischen Durchführung einer Behandlung in der Schule, wird Chr. Wolfs Roman interpretiert.

Alles in allem – das ist hoffentlich trotz der Einzelkritik deutlich geworden! – ein nützliches Werk. Ein Doppelband, aus dem für die Praxis in jedem der aufgeführten Fälle vielerlei und unterschiedliche Anregungen zu holen sind.

Und doch noch eine letzte kleine Kritik. Auch in diese Roman-Interpretationen ist das, was von kompetenterer Seite schon ‚Soziologen-Jargon‘ genannt wurde, eingedrungen. Es macht vielleicht gerade einem Deutsch-Lehrer! – das Leben gelegentlich auf eine andere Art ‚schwer‘!

*Klaus Richter*

**Erich E. Geißler, Allgemeine Didaktik – Grundlage eines erziehenden Unterrichts, Ernst Klett-Verlag Stuttgart, 1. Auflage 1981**

Schon Herbart hat im Blick auf eine Wissenschaft von der Erziehung gefordert, daß man den Weg der verschiedenen Altersstufen nicht mit Ratschlägen begleiten solle, sondern die gesamte Besinnung „nach den Hauptbegriffen geordnet“ vortragen müsse, da nun einmal „in der wissenschaftlichen Betrachtung Begriffe getrennt (werden), die in der Praxis stets verbunden bleiben“. Ein solcher begrifflich-systematischer Bau der Pädagogik, der mit seiner dialektischen Besinnung auch den Einrichtungen der öffentlichen Erziehung und des Unterrichts zur Klarheit, Ordnung und Orientierung ih-

rer Bemühungen verhelfen kann, gelingt als Meisterwerk indes nur in größeren zeitlichen Abständen. Wilhelm Flitners „Allgemeine Pädagogik“ von 1950 ist in der Nachkriegszeit eine solche grundlegende Studie gewesen. Der Rezensent meint, daß mit Erich E. Geißlers Arbeit „Allgemeine Didaktik“ (1. Auflage 1981) wiederum ein solches Standardwerk vorliegt, diesmal für eine Epoche, für die auch im Bereich des Schulwesens Pluralität zur politischen und pädagogischen Wirklichkeit geworden ist. Die damit entstandenen erzieherischen, unterrichtlichen und schulorganisatorischen Unsicherheiten und Konfliktagen, die wachsende öffentliche Kritik an der Bildungspolitik und die zunehmenden Orientierungsschwierigkeiten der heranwachsenden Jugend zeigen, daß es unserer Gesellschaft an „jener partiellen Identität (mangelt), ohne die ein öffentliches Schulwesen nicht existieren kann“.

Geißler versteht Didaktik im umfassenden Sinne: „als Wissenschaft von Lehren und Lernen überhaupt“. Seinen Ausführungen liegt eine anthropologische Konzeption zugrunde, so daß Bildung und Erziehung zu anthropologischen Kategorien „allerersten Ranges“ werden. Dementsprechend treten in dieser Abhandlung lernpsychologische, methodentheoretische und unterrichtsanalytische Fragen zurück. Die reale Situation, in der wir alle uns befinden und in der der Lehrer verantwortlich und gemeinsam mit anderen handeln muß, bedarf der geschichtlichen Aufklärung, der dialektischen Erörterung und der Auslegung. Geißler erfüllt diesen hohen erziehungswissenschaftlichen Anspruch, sein Buch gehört auch in jede Lehrerbücherei deutscher Schulen im Ausland.

*Harry Werner*

---

**Mitarbeiter dieses Heftes**

Helmut BIRKENFELD, Meister-Johann-Str. 12, 5000 Köln 41  
Martin BORNHARDT, Lautensackstr. 3, 8000 München 21  
Günther MIKLITZ, Am Pfarrberg 13, 6270 Idstein-Heftrich  
Richard MOSER, Lycée d'Enseignement général B.P.64 Sokodé/Togo  
Eckhard STEGMANN, Agnes-Miegel-Weg 9, 4930 Detmold  
Harry WERNER, Sekretariat der KMK, Nassestr. 8, 5300 Bonn

# Neuerscheinungen

## Themen 2

H. Aufderstraße/H. Bock/H. Müller/  
J. Müller

Projektbegleitung: H.-E. Piepho

### Kursbuch

168 Seiten, mit Fotos und Zeichnungen  
vierfarbig illustriert, kt. DM 16,80  
Hueber-Nr. 1372

Der Übergang von »Themen 1« zum 2. Band stellt für den Lerner in keiner Hinsicht eine Überforderung dar: die bewußt langsame Progression von Wortschatz und Grammatik wird sauber weitergeführt, der Aufbau der Lektionen folgt dem vertrauten Schema, abrupte methodische Kehrtwendungen finden nicht statt. In Band 2 kommen vorwiegend solche Themen zur Sprache, die eine Verwendung diskursiver Redemittel nahelegen.

»Themen 2« führt zum Grundbaustein Deutsch als Fremdsprache.

### Dazu in Vorbereitung:

Arbeitsbuch Inland und Ausland,  
Glossare, Compact-Cassette  
mit der Aufnahme von Dialogen und  
Hörtexten, Lehrerhandbuch.

Mit »Themen 3« (1985) wird das sprachliche Niveau des Zertifikats Deutsch als Fremdsprache erreicht.

## Standpunkte

Texte und Übungen für die  
Oberstufe

herausgegeben von K. H. Bieler

236 Seiten, mit vielen Zeichnungen,  
kt. DM 19,80

Hueber-Nr. 1330

»Standpunkte« eignet sich für die  
Oberstufe der Deutschen Schulen im  
Ausland.

Im sprachlichen Bereich werden alle Fertigkeiten gefördert, besonders ihr Zusammenwirken im natürlichen Sprachgebrauch. Wortschatz und Strukturen aus der gehobenen Umgangssprache werden in inhaltlich sinnvollen Zusammenhängen gefestigt, so daß Themen mit gedanklichem Anreiz mit sprachlich angemessenem Niveau behandelt werden können.

Die Texte gehören folgenden Themenbereichen an: In der Stadt leben; Sprache und Sprachlosigkeit; Der sechste Sinn; Fortschritt – wohin?; Ausgedachte Zukunft. Die meisten der literarischen oder expositorischen Texte sind didaktisch aufbereitet.

Im Herbst 1984 erscheint das Lehrerhandbuch zu »Standpunkte«.

hueber

Max Hueber Verlag · Max-Hueber-Straße 4 · 8045 Ismaning

Wir beliefern seit Jahren Lehrkräfte an deutschen Auslandsschulen sowie die Schulen selbst mit Büchern und Lehrmitteln.

## **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, Fracht oder Kurierdienst des AA, 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 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 Bad Laasphe/Westfalen  
Bundesrepublik Deutschland

# Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen – Meinungen – Materialien  
des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

## Aus dem Inhalt:

Obleutetagung 1984

Verwendung des Basarerlöses der Hauptversammlung Würzburg 1983

Die berufliche Wirklichkeit und das pädagogische Neuland an Auslandsschulen

Die Schlußprüfung an deutschen Schulen im Ausland

Zentrale Fortbildung des deutschen pädagogischen Seminars Buenos Aires

Und Oruro lebt doch!

Mehrfachdifferenzierung als organisatorische Maßnahme im schülerjahrgangsübergreifenden Mathematikunterricht

# Der deutsche Lehrer im Ausland

31. Jahrgang – November 1984

## 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 88-1  
z. Z. gültige Preisliste Nr. 9 vom 1. 1. 1984

## 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 33,-;  
Einzelheft DM 9,90, jeweils zuzüglich Versandkosten.  
Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer

Ausland: Jahresabonnement DM 38,-;  
Einzelheft DM 9,90, jeweils zuzüglich Versandkosten.

Die Bezugsdauer verlängert sich jeweils um ein Jahr, wenn bis zum 1. Dezember keine Abbestellung vorliegt.

## Bestellungen an:

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

## Druck:

Konkordia Druck GmbH, 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  
Hans-Wilhelm-Hansen-Weg 11, 4600 Dortmund-Lücklemberg  
☎ (02 31) 73 71 77

Ernst BEYER, Stellvertretender Vorsitzender, Geschäftsführer  
Dorfnalhe 26, 7690 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:  
Postgirokonto 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

31. Jahrgang, 1984

## Inhaltsübersicht nach Autoren

| Autoren                             | Beiträge                                                                                                     | Heft/Seite |
|-------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Rüdiger D. BARNBECK                 | Oh, das gefällt mir aber gut; oder wie Deutsche so reden und was Deutsche so tun                             | 4/42       |
| Ernst Jürgen BERNBECK               | Spracharbeit mit Deutschlandkunde                                                                            | 2/32       |
| Manfred BÖNSCH                      | Lehrplanorientierte Didaktik                                                                                 | 1/35       |
| Martin BORNHARDT                    | Wie „deutsch“ können die „Deutschen Schulen“ in Chile sein?                                                  | 3/37       |
| Ingrid BOSERT                       | Rechenschaftsbericht über die Vorstandsarbeit                                                                | 1/5        |
| Claus-Günter FRANK                  | Umfrage zur neuen Sekundarstufe                                                                              | 1/23       |
| Helmut GRAFF                        | 75 Jahre Deutsche Schule Valencia                                                                            | 1/29       |
| ders.                               | Zur Entwicklung und zum derzeitigen Stand der Bemühungen um das Fernlehrwerk                                 | 2/15       |
| Johannes HABERKORN/<br>Rolf CENTNER | Deutsche Schule zu Santiago                                                                                  | 2/29       |
| Irmgard HALM                        | Hilfe zur Selbsthilfe für „Los de abajo“                                                                     | 4/5        |
| Georg HANSEN                        | Perspektiven der Schul- und Bildungspolitik für ausländische Schüler                                         | 1/12       |
| Gotthard HÖNIG                      | Kein Aderlaß für deutsche Auslandsschulen                                                                    | 1/3        |
| Walter KARCHER                      | Die berufliche Wirklichkeit und das pädagogische Neuland an Auslandsschulen                                  | 4/16       |
| Jochen LEHMANN                      | Das deutsche Pädagogische Seminar in Buenos Aires                                                            | 2/23       |
| Werner LICH                         | Weiterbildungsprogramm für deutschsprechende Lehrer (Ortskräfte) von Auslandsschulen                         | 2/20       |
| Otto MANN                           | Adressat gesucht                                                                                             | 1/33       |
| Günter MIKLITZ                      | Der Schock der Heimat nach dem Auslandsaufenthalt                                                            | 3/40       |
| Richard MOSER                       | Als Fachberater für Deutsch in Togo                                                                          | 3/42       |
| Michael OSTERTAG                    | Wenn sich die Igel küssen . . .                                                                              | 2/39       |
| Hans-Joachim REICHENBACH            | Bericht über die Tagung des Regionalverbandes Spanien/Portugal im VdLiA                                      | 3/18       |
| ders.                               | Weiterbildungsprogramme für deutschsprechende Ortskräfte von Auslandsschulen                                 | 2/19       |
| Uta SADJI                           | Kein Sütterlin in Senegal?                                                                                   | 1/11       |
| Egon G. SCHLEINITZ                  | Wo ein Lehrer 10.000 DM im Monat kostet                                                                      | 1/33       |
| Barbara SCHÖN                       | „Warum sprechen die Kinder das schon wieder falsch aus?“                                                     | 1/40       |
| Eckhard STEGMANN                    | Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld                                                        | 3/20       |
| ders.                               | Herbsttreffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld                                                           | 1/6        |
| Friedrich WEINBERGER                | Mehrfachdifferenzierung als organisatorische Maßnahme im schülerjahrgangsübergreifenden Mathematikunterricht | 4/38       |
| Heinz WEISCHER                      | Und ORURO lebt doch!                                                                                         | 4/31       |
| Harry WERNER                        | Die Reformation und die deutschen Schulen im Ausland                                                         | 1/26       |
| ders.                               | Die Schlußprüfung an deutschen Schulen im Ausland                                                            | 4/20       |
| Johannes WIERICH                    | Zentrale Fortbildung des Deutschen Pädagog. Seminars Buenos Aires                                            | 4/27       |

## **Verzeichnis der Beiträge innerhalb der Rubriken Verband/Aktuelle Information/Büchertisch**

| Beiträge | Heft/Seite |
|----------|------------|
|----------|------------|

### **Aus der Arbeit des Vorstandes**

|                                                                  |          |
|------------------------------------------------------------------|----------|
| Aktuelle Mitteilungen des Vorstandes                             | 1/2      |
| An alle Mitglieder – in eigener Sache                            | 2/3      |
| An alle Obleute – zur Information unserer Mitglieder             | 3/3      |
| Auf vielfachen Wunsch . . . Geschäfts- und Wahlordnung des VdLiA | 2/6      |
| Bericht über die 3. ordentliche Vorstandssitzung                 | 3/13     |
| Bericht über die 4. ordentliche Vorstandssitzung                 | 4/2      |
| Der Vorsitzende berichtet zu aktuellen Fragen                    | 2/2, 3/2 |
| Die Anträge der 16. Hauptversammlung des VdLiA                   | 3/14     |
| Letzte Mitteilung des Vorstandes                                 | 4/8      |
| Obleutetagung 1984                                               | 4/3      |
| Verwendung des Basarerlöses der Hauptversammlung Würzburg 1983   | 4/5      |

### **Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK**

|                                                                                                                          |      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Die KMK veröffentlicht „Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen bis 1995“                                    | 3/28 |
| Die Vermittlung deutscher Lehrer ins Ausland                                                                             | 3/31 |
| Kulturelle Zusammenarbeit zwischen den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland und den Vereinigten Staaten von Amerika | 2/13 |
| Organisation des Bundesverwaltungsamtes                                                                                  | 3/30 |
| Prüfungen zur Erlangung einer deutschen Hochschulzugangsberechtigung an Schulen im Ausland                               | 4/11 |
| Schulen mit bilingualen Zweigen, Bikulturelle Schulen, Europäische und Internationale Schulen                            | 3/23 |
| Schule und Bildung zwischen Italien und Deutschland                                                                      | 2/12 |
| Weiterbildungsprogramm für deutschsprechende Lehrer von Auslandsschulen                                                  | 4/13 |
| Fernunterricht für deutsche Schüler im Ausland                                                                           | 1/9  |
| Langfristige Sommerferienregelung 1987 bis 1994                                                                          | 1/10 |
| Seminare der Orff-Schulwerk-Gesellschaft 1984                                                                            | 1/10 |

### **Büchertisch**

|                                                                  |      |
|------------------------------------------------------------------|------|
| Allgemeine Didaktik                                              | 3/48 |
| Das Dritte Reich, Geschichte und Struktur                        | 4/44 |
| Deutsch als Fremdsprache                                         | 2/44 |
| Deutsch – Grammatik für die 4. Klasse                            | 2/44 |
| Deutsche Fragen                                                  | 2/43 |
| Deutsche Romane von Grimmelshausen bis Walser                    | 3/47 |
| Die Gewerkschaften in der Türkei                                 | 1/47 |
| Die japanische Kunst des Blumensteckens                          | 4/45 |
| Germantown – auf deutschen Spuren in Nordamerika                 | 3/47 |
| Geschichte der deutschen Lyrik vom Mittelalter bis zur Gegenwart | 4/43 |
| Jahrbuch Dritte Welt; Daten, Übersichten, Analysen               | 3/46 |
| Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache                | 1/48 |
| Kulturschock und Fremdenverhaltensunterricht                     | 1/47 |
| Politik – Wirtschaft – Gesellschaft                              | 2/43 |
| Stochastik                                                       | 4/45 |
| Textgrammatik der französischen Sprache                          | 3/46 |

---

# INHALT

---

---

## VERBAND

---

### Aus der Arbeit des Vorstandes

|                                                                             |   |
|-----------------------------------------------------------------------------|---|
| Bericht über die 4. ordentliche Vorstandssitzung in der Amtsperiode 1984/85 | 2 |
| Obleutetagung 1984                                                          | 3 |

### Verwendung des Basarerlöses der Hauptversammlung Würzburg 1983

|                                                        |   |
|--------------------------------------------------------|---|
| Irmgard HALM, Hilfe zur Selbsthilfe für „Los de abajo“ | 5 |
| Spende für Escola Barão do Rio Doce                    | 7 |
| Letzte Mitteilung des Vorstandes                       | 8 |

### Persönliche Nachrichten

|                                                      |    |
|------------------------------------------------------|----|
| in memoriam                                          | 8  |
| Ehrungen und Glückwünsche                            | 8  |
| Neue Mitglieder; Anschriftenänderungen, neue Obleute | 10 |

---

## AKTUELLE INFORMATION

---

### Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK

|                                                                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Prüfungen zur Erlangung einer deutschen Hochschulzugangsberechtigung an Schulen im Ausland vom 1. 8. 83 bis 31. 7. 84 | 11 |
| Weiterbildungsprogramm für deutschsprechende Lehrer (Ortskräfte) von Auslandsschulen                                  | 13 |

---

## BERICHT

---

|                                                                                             |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Walter KARCHER, Die berufliche Wirklichkeit und das pädagogische Neuland an Auslandsschulen | 16 |
| Harry WERNER, Die Schlußprüfung an deutschen Schulen im Ausland                             | 20 |

---

## AUSLANDSSCHULEN

---

|                                                                                     |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Johannes WIERICH, Zentrale Fortbildung des Deutschen Pädagog. Seminars Buenos Aires | 27 |
| Heinz WEISCHER, Und ORURO lebt doch!                                                | 31 |

---

## DIDAKTIK

---

|                                                                                                                                    |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Friedrich WEINBERGER, Mehrfachdifferenzierung als organisatorische Maßnahme im schülerjahrgangsübergreifenden Mathematikunterricht | 38 |
| Rüdiger D. BARNBECK, Oh, das gefällt mir aber gut, oder: Wie Deutsche so reden, und was Deutsche so tun                            | 42 |

---

## BÜCHERTISCH

---

|                                                                                             |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Geschichte der deutschen Lyrik vom Mittelalter bis zur Gegenwart                            | 43 |
| Das Dritte Reich, Geschichte und Struktur, dazu: Unterrichtsmodelle zum Nationalsozialismus | 44 |
| Stochastik                                                                                  | 45 |
| Die japanische Kunst des Blumensteckens                                                     | 45 |
| Mitarbeiter dieses Heftes                                                                   | 14 |

---

## Aus der Arbeit des Vorstandes

### *Bericht über die 4. ordentliche Vorstandssitzung in der Amtsperiode 1984/85*

Die erste Vorstandssitzung nach der Sommerpause, die vom 14. 9.–16. 9. 1984 in Bad Kissingen abgehalten wurde, befaßte sich neben den laufenden Verbandsgeschäften und der Auswertung des kurz vorher durchgeführten diesjährigen Obleute-Treffens (vgl. Bericht darüber in diesem Heft) vor allem mit der organisatorischen Vorbereitung der Hauptversammlung 1985 in Goslar.

Eine Hauptversammlung kostet Geld, und dies nicht zu wenig. Deshalb mußte am Anfang aller Planungen der Kassenbericht des Schatzmeisters stehen. Dieser wies aus, daß der Finanzrahmen des VdLiA gerade im Hinblick auf eine Großveranstaltung wie eine Hauptversammlung denkbar eng ist. Mögliche Auswege aus diesem Engpaß sind: noch größere Sparsamkeit, Erhöhung der Mitgliederzahl, Erhöhung des Mitgliedsbeitrags. Der Vorstand beschloß, alle drei Wege gleichzeitig zu gehen, d.h.

- alle Verbandsaktivitäten einschließlich der Hauptversammlung so zu planen, daß mit einem Minimum an Kosten ein Maximum an Wirksamkeit entsteht,
- über eine besondere Werbeaktion vor allem unter den aktiven Auslandslehrern neue Mitglieder zu gewinnen,
- der nächsten Mitgliederversammlung eine Erhöhung des Mitgliedsbeitrags, der seit zehn Jahren unverändert ist, vorzuschlagen.

Für die Hauptversammlung in Goslar wurden der thematische und terminliche Rahmen endgültig festgelegt. Sie soll am 23. 7. 1985 mit der Tagung des Arbeitskreises aktiver Auslandslehrer beginnen und bis zum 27. 7. 1985 dauern. Auch wenn das Hauptthema noch nicht ganz feststeht (die ursprünglich ins Auge gefaßte Formulierung „Auslandsschulen – Luxus oder Notwendigkeit?“ wurde jetzt für zu reißerisch gehalten), wurde beschlossen, schon jetzt mit der Suche nach einem

Festredner zu beginnen, der an der Spitze der Verantwortung für die auswärtige Kulturpolitik steht.

Der organisatorische Ablauf der Hauptversammlung wurde ebenfalls besprochen. Wieviel minutiöse Kleinarbeit hierzu geleistet werden muß, kann wohl nur der ermessen, der selbst schon einmal eine ähnliche Veranstaltung vorbereitet hat. Für Goslar hat diese Aufgabe der Schatzmeister, Herr Bechert, übernommen.

Weitere Beratungsschwerpunkte waren die redaktionellen Neufassungen von Satzung und Wahl- und Geschäftsordnung, die der Mitgliederversammlung in Goslar zur Abstimmung vorgelegt werden. Die einzige inhaltliche Änderung von Bedeutung bezieht sich auf den Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer, der jetzt als Verbandsorgan in der Satzung verankert werden soll. Ein entsprechender Formulierungsvorschlag ist beim Obleute-Treffen erarbeitet worden.

Natürlich stand die Frage der Gehaltskürzungen auf der Tagesordnung auch dieser Vorstandssitzung. Der Vorsitzende erstattete hierzu einen zusammenfassenden Bericht (als Informationspaket in Heft 3/84, S. 2–12, erschienen), in dem er besonders darauf hinwies, daß offenbar auch durch die Aktivität des Verbandes (Anhörung im Unterausschuß für kulturelle Außenpolitik am 25. 5. 1984) die in dieser Frage erstarrten Fronten wieder in Bewegung geraten sind. Die Kleine Anfrage von Abgeordneten des Deutschen Bundestages zur Situation der Auslandslehrer vom 7. 6. 1984 beweist, daß hier das letzte Wort noch nicht gesprochen ist. Auf die Antwort der Bundesregierung darauf darf man gespannt sein. Nach Ansicht des Vorstandes wird sie eine entscheidende Rolle für die Frage spielen, was in Zukunft an konkreten Schritten zur Durchsetzung der Verbandsinteressen geplant werden kann.

Unabhängig davon scheint der Weg, teilweise über private Kontakte bei den zuständigen Politikern in Bonn eine Lobby der Auslandsschulinteressen, die ja mit denen der Auslandslehrer identisch sind, aufzubauen, so erfolgversprechend, daß er unbedingt weiter beschritten werden sollte. Der Vorstand

wird jedenfalls diese Frage nicht aus den Augen verlieren.

Die nächste Vorstandssitzung ist für Januar 1985 im Zusammenhang mit einem ganztägigen Gespräch mit Vertretern der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln geplant.

*H. Graff*

## *Obleutetagung 1984*

Ein Verband, der es sich zur Aufgabe gemacht hat, über die allgemeine Förderung des deutschen Auslandsschulwesens hinaus vor allem auch die Interessen seiner im Ausland tätigen Mitglieder mit Nachdruck zu vertreten, und dessen Verbandspolitik eine im Abstand von zwei Jahren tagende Mitgliederversammlung, die vorwiegend von Inlandsmitgliedern besucht wird, bestimmt, steht vor der grundsätzlichen Schwierigkeit, die aktuellen Interessen seiner Auslandsmitglieder überhaupt zu artikulieren. In den letzten Jahren hat man auf zwei Wegen versucht, diese Schwierigkeiten zu überwinden: Einmal sollte die Einrichtung des Arbeitskreises aktiver Auslandslehrer deren Präsenz auf den Mitgliederversammlungen und ihre Einwirkungsmöglichkeiten auf die Politik des Verbandes stärken. Zum anderen ging man von der Erkenntnis aus, daß jedes Treffen von Auslandskollegen und der Erfahrungsaustausch zwischen ihnen für die Meinungsbildung innerhalb des Verbandes nur nützlich sein können, als der Vorstand vor vier Jahren zum ersten Mal ein Obleute-Treffen zwischen den Mitgliederversammlungen organisierte. Ende August dieses Jahres fand nun in Geisenheim/Rheingau das zweite Treffen dieser Art statt.

Neun Obleute, Vertreter von neun verschiedenen Schulen aus sechs Ländern (Niederlande, Portugal, Saudi-Arabien, Schweden, Spanien und Venezuela), kamen hier mit Mitgliedern des Vorstandes zusammen, um zu aktuellen Problemen Erfahrungen auszutauschen und dem Vorstand Anregungen für seine Arbeit mit auf den Weg zu geben. Ein zentraler Beratungspunkt war natürlich die mittlerweile vollzogenen Kürzungen bei den Zuwendungen für vermittelte Auslandslehrer. Herr Becker gab hierzu einen Bericht über die Entwicklung, die zu dem jetzigen Zustand geführt hat, und die diesbezüglichen Aktivitäten des Vorstandes. Aus dem Kreis der Obleute wurde sehr klar darauf hingewiesen, daß die Stimmung an den Schulen

wegen der getroffenen Maßnahmen sehr schlecht sei und auch negative Auswirkungen auf das Engagement der Auslandslehrer für eine kulturpolitische Wirksamkeit der jeweiligen Auslandsschule, das über die durch Wochenstundendeputat und Dienstvertrag festgelegten Verpflichtungen hinausgeht, zu erwarten seien. Der Vorstand wurde gebeten, diese Sorge bei seinen Verhandlungen mit dem Auswärtigen Amt und den Parlamentariern zum Ausdruck zu bringen.

Ein zweiter Themenkomplex bezog sich auf die Probleme der Ortskräfte. Nach einem Bericht von Herrn Reichenbach wurde zunächst festgestellt, daß nach der gültigen Satzung Ortslehrkräfte gleich welcher Nationalität Mitglieder im VdLiA sein können, der Verband also auch die Interessen dieser Kollegen zu vertreten habe. Daß dies nicht gegenüber den einzelnen Schulvereinsvorständen geschehen kann, sondern nur über eine Zusammenarbeit mit der Zentralstelle, war allen Gesprächsteilnehmern dabei klar. Aber gerade die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen sollte veranlaßt werden, eine umfassende Klärung aller Aspekte der Ortskräfteproblematik (z. B. Besoldung, Befähigung, Altersversorgung) vorzunehmen, aus der dann Leitsätze entwickelt werden könnten, die den Schulvereinsvorständen als Empfehlung mitzuteilen wären. Ein konkreter Vorschlag zur Verbesserung der Fortbildung der Ortskräfte bestand darin, daß angeregt wurde, die Mittel für die zeitlich und organisatorisch aufwendigen derzeitigen Fortbildungsprogramme so umzuverteilen, daß kürzere und praktikablere Fortbildungsprogramme, z. B. für die Kollegen in einer Region, zustande kommen könnten.

Zum Problem der Vertrauensräte forderten die Obleute den Vorstand auf, sich darum zu bemühen, daß in den sich derzeit im Auslandsschulausschuß befindlichen neuen Empfehlungen die alte Forderung nach einer regelmäßigen Teilnahme von Lehrervertretern

an den Sitzungen der Schulvereinsvorstände, in denen nicht über Personalfragen entschieden wird, berücksichtigt wird. Diese Forderung ist schon an vielen Schulen mit Einverständnis der ZfA verwirklicht worden. Der für diese Frage zuständige Auslandsschulanschluß der Kultusministerkonferenz sollte veranlaßt werden, diese einer moderneren Mitwirkungspraxis entsprechenden Beteiligung von Lehrervertretern an wichtigen Entscheidungsprozessen in einer Schule nun auch amtlich festzuschreiben.

Die Regionalgruppe Spanien/Portugal war bei diesem Treffen allein mit fünf Obleuten vertreten. So nimmt es nicht wunder, daß auch das Thema der Neuen Sekundarstufe zur Sprache kam. Das, was die Kollegen vor Ort schon seit langem wünschen, nämlich eine Bestandsaufnahme zur Gesamtsituation (vgl. Antrag 14 der HV Würzburg und die Antwort der ZfA in Heft 3/84 dazu), liegt noch immer nicht vor. Nach Ansicht der Obleute ist eine Klärung in diesem Bereich aber dringend geboten, zumal in letzter Zeit Anzeichen für ein Auseinanderdriften der Schulen mit Neuer Sekundarstufe nicht zu übersehen sind. Deshalb kam man überein, in Eigeninitiative eine Umfrage an allen Schulen mit NSS durchzuführen, die das Material für eine fundierte Beurteilung des derzeitigen Entwicklungsstandes liefern könnten.

Einen letzten großen Themenkomplex bildeten Fragen, die die Verbandsarbeit unmittelbar betreffen. Zunächst wurde hier eine redaktionelle Veränderung von Satzung und Wahl- und Geschäftsordnung vorgestellt, die das Ziel hat, Überschneidungen zwischen beiden auszuräumen. Die Obleute waren einstimmig der Meinung, daß bei einer Neufassung der Satzung der Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer als Verbandsorgan in die Satzung aufzunehmen ist. Ein Vorschlag zum Entwurf eines diesbezüglichen neuen Satzungspunktes wurde erarbeitet, der zusammen mit den redaktionellen Änderungen der nächsten Mitgliederversammlung zur Abstimmung vorgelegt werden soll.

Schließlich wurden allgemein Möglichkei-

ten einer besseren allgemeinen Information und besonderen Beratung der Mitglieder in Finanz- und Rechtsfragen diskutiert. Eine Loseblattsammlung mit allen einschlägigen Bestimmungen zum Auslandsschulwesen, Statistiken über die Mitgliederbewegung, Handreichungen für die Obleute, Zusammenarbeit mit anderen, größeren Verbänden, um deren Dienstleistungen auch unseren Mitgliedern nutzbar zu machen – dies sind nur einige Stichworte zur Kennzeichnung der Diskussion. Es war allen Teilnehmern an der Veranstaltung bewußt, daß eine solche Ausweitung der Verbandsarbeit Kosten verursacht, die mit dem derzeitigen Beitragsstand nicht zu finanzieren sind. Deshalb wurde aus dem Kreis der Obleute auch vorgeschlagen, eventuell auftretende Finanzierungslücken durch eine Erhöhung der Mitgliedsbeiträge, die seit zehn Jahren unverändert geblieben sind, zu schließen, über die ebenfalls die nächste Mitgliederversammlung zu entscheiden hätte.

Dieser Kurzbericht über das letzte Obleute-Treffen kann einiges von den diskutierten Sachfragen wiedergeben. Nicht einfangen kann er die herzliche und freimütige Atmosphäre, in der die Beratungen geführt wurden und die zum Gelingen der Tagung wesentlich beigetragen hat. Auch wenn die Teilnehmerzahl recht klein erscheinen mag, sollte man an solchen Treffen festhalten, denn nirgends können die Anliegen der Verbandsmitglieder besser artikuliert werden als im gemeinsamen persönlichen Gespräch, das dem Vorstand hilft, seine Arbeit besser auf die wirklichen Interessen der Mitglieder auszurichten, und jedem Kollegen durch den Vergleich der jeweils eigenen Situation mit der des anderen einen besonderen Zuwachs an Erfahrung vermittelt. Und wenn am Ende wirklich ein Schüleraustausch zwischen Schülern der Deutschen Schule Stockholm in Schweden und der Deutschen Schule Riyadh in Saudi-Arabien ein Ergebnis der Gespräche von Geisenheim sein sollte, kann wohl gesagt werden, daß hier das deutsche Auslandsschulwesen in besonderer Weise gefördert wurde.

*Helmut Graff*

*Mit guten Wünschen für das neue Jahr*

**1985**

*grüßt Sie der Vorstand des VdLIA*

# Verwendung des Basarerlöses der Hauptversammlung Würzburg 1983

Irmgard HALM

## *Hilfe zur Selbsthilfe für „Los de abajo“\*)*

Im Rahmen unserer Erstvermittlung an die INEM-Schule/Pasto (Kolumbianische Staatsschule für die Unter- und Mittelschicht, an die mein Mann als Deutschlehrer entsandt wurde), betraten wir im September 1973 zum ersten Mal südamerikanischen Boden und lernten die Stadt kennen – Bogotá, die zumindest im Zentrum und Norden europäisch anmutende Hauptstadt Kolumbiens mit ihrem so uneuropäischen Phänomen der „Gamines“.

Trotz des Rufes der Gefährlichkeit, in dem Bogotá schon damals stand, nutzte ich die erste INEM-Zentraltagung meines Mannes zu ausgedehnten Erkundungsgängen durch Bogotá's Innenstadt. Überall stieß ich auf die kleinen, schmutzigen, zerlumpten Kinder zwischen 6 und 14 Jahren, die auf der Straße lebten. Nach meinen ersten Beobachtungen lebten diese Kinder hauptsächlich von Bettel und kleinen Hilfsarbeiten, wie Autoscheiben putzen und Autos bewachen. Aber dieser erste Eindruck vom Leben der „Gamines“ wurde am 2. Tag meines Aufenthaltes in Bogotá durch die Beobachtung eines Diebstahls durch einen „Gamin“ in Frage gestellt. In Gesprächen mit alteingesessenen Bogotá'ern wurde dieses „negative“ Bild durch Berichte von „Gamines“-Untaten noch verstärkt.

Darüber hinaus nutzte ich die Gelegenheit, mit Freunden den Süden Bogotá's mit seinem unbeschreiblichen Elend und teilweise menschenunwürdigen Lebensbedingungen kennenzulernen – Nährboden für die späteren „Gamines“.

Im Alltag, in der gesunden, ländlichen Umgebung Pastos, im Agrar Departement Nariño, traten alle diese Eindrücke ein wenig zurück. Denn bei aller Armut eines Teils der Bevölkerung war zumindest die Nahrungsmittelversorgung ausreichend und das Elend weniger spürbar.

Zum 1. September 1981 erfolgte die Zweitvermittlung meines Mannes, wieder nach Kolumbien, an das Pädagogische Zentrum/Bogotá, als Fachbetreuer für DaF. Unsere Freude, nach Bogotá gehen zu dürfen, wurde bei mir verstärkt durch die Aussicht, mich vor

\*) „die von unten“

Ort vielleicht näher mit dem „Gamines“-Problem beschäftigen zu können. Denn auch in den Jahren unseres Deutschlandaufenthaltes konnten die Gedanken an diese Kinder nie ganz verdrängt werden.

Durch eine Kollegin meines Mannes lernte ich das Projekt BOSCONIA kennen und im besonderen das Heim LIBERIA. Ich bot spontan meine Mitarbeit an und bin seit nunmehr 1½ Jahren im Projekt tätig. Daß die Zahl der „Gamines“ in den letzten Jahren stark zurückgegangen ist (nach einer letzten Zählung im Juni '83 knapp 500), ist nicht zuletzt ein Verdienst des Salesianerpaters Javier de Nicolò, der vor 11 Jahren dieses Hilfsprogramm mit seinen fünf Etappen gegründet hat.

Die erste Etappe des Programms heißt „Operación Amistad“ (Freundschaft). Jungen, die bereits in das Projekt integriert sind, nehmen Kontakt zu den Straßenjungen auf, zunächst ohne ihren Lebensstil in Frage zu stellen. Gelingt die Annäherung an eine „gallada“ (Bande aus 5 bis 15 Mitgliedern – überwiegend Jungen), so werden sie zu kleinen Ausflügen und einer Tasse Schokolade eingeladen. Später macht man sie auf die Existenz eines Hofes, „La Doce“, im Stadtzentrum aufmerksam, wo ihnen Duschen mit warmem Wasser zur Verfügung stehen, wo sie ihre Kleider waschen können, kleine medizinische Hilfeleistungen erfahren, ein Frühstück und ein einfaches Mittagessen erhalten. Ferner können sie auf dem Hof Fußball spielen, die Installationen für Volley- und Basketball sind vorgesehen. Es wird ihnen nichts aufgeschwatzt; wie alles im Projekt ohne Zwang geschieht, so stehen ihnen die Türen des „Doce“-Hofes zum Ein- und Ausgehen immer offen. Am Nachmittag kehren die Jungen in die Außen- und Unterwelt zurück, aber gleichzeitig wird der Bruch mit den zerstörerischen Gewohnheiten des Rauschgiftkonsums (Marihuana, Kokainabfall und Barbiturate), des Diebstahls und der Aggression eingeleitet.

Oft kommt nach einer gewissen Zeit die Frage: „Me reciben?“ (Nimmt ihr mich auf?). Das ist das Stichwort, dem Jungen den Zugang zur 2. Etappe zu eröffnen. Sie nennt sich LIBERIA, wo sie 30 Tage lang übernachten

können. Wanderungen, Spiele und ein längerer Aufenthalt auf einer projekteigenen „Finca“ mit Schwimmbad, 3 Stunden südlich von Bogotá gelegen, sollen die freundlichen Bande verstärken.

Ein wichtiger Schritt wird mit der Aufnahme in die 3. Phase, BOSCONIA, ausgeführt. Dieses Heim liegt wie LIBERIA mitten im Zentrum in einem alten, verkommenen, verkehrsreichen Viertel mit vielen Straßenhändlern; eine Umgebung, die die „Gamines“ als Schlupfwinkel bevorzugen. Feierlich verbrennen die Neuangekommenen auf dem Hof ihre Lumpenkleider. In diesem Internat können sie mehrere Monate bleiben, je nach Verfügbarkeit der Betten. Morgens werden die Jungen zu einer Werkstatt gefahren, die das Programm als eine spielerische Einführung in die Arbeitswelt definiert. Gleichzeitig wird in BOSCONIA mit einer Alphabetisierung begonnen, nach dem Grundsatz, daß die Schule auch zur Selbstverwaltung erziehen muß.

Der Übertritt nach LA FLORIDA, der 4. Phase des Programms, ist dann die Krönung, der Schritt zur Bürgerschaft in der „Republik“.

Jeder neue „Staatsbürger“ erhält bei seiner Ankunft im FLORIDA-Dorf, das ca. 500 einstige „Gamines“ beherbergt, ein Konto auf der lokalen Bank und bezieht ab sofort einen Lohn für die geleistete Arbeit. Zusätzliche Prämien sollen sie überzeugen, sich für die Gemeinschaft und bei der Produktion einzusetzen. Jeder Kontoinhaber kann nach Bedarf Geld abheben und nebenan im Genossenschaftsladen einkaufen. Jeweils 15 Jungen wohnen in einem Haus. Die Häuser, nach kolumbianischen Eingeborenenstämmen benannt, stehen wie die Schulräume, die Bibliothek, die „Cafeteria“ und der Festsaal zwischen Grünflächen und Bäumen rund um den Dorfplatz dieser Siedlung.

Mit dem Aufbau einer Jugendindustrie, der 5. Etappe des Programms, die unter der Obhut der kolumbianischen Stiftung für Jugendberatung steht, wurde ein weiterer wichtiger Schritt vollzogen. Sie umfaßt vorläufig eine mechanische Werkstatt, eine Sektion Metallbau und eine Schreinerei. Der Landwirtschaftsbetrieb SAN CARLOS, 60 km westlich von Bogotá, gehört ebenfalls dieser Stiftung an. Er beliefert die Republik der Jungen und andere Abnehmer mit Fleisch, Gemüse, Milch und Früchten.

Das Zusammensein mit den Jungen in LIBERIA, einem 35-Betten-Heim, beansprucht ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen und

Verständnis, da die Kinder in dieser Phase noch sehr labil sind. Um sie besser kennenzulernen und in dem Wunsch zu bestärken, einen Wandel zu vollziehen, stehen sportliche Aktivitäten und viele Spaziergänge auf dem Programm. Während der Ausflüge, meist in südliche Bezirke Bogotás, veranstaltete ich Spiele und ließ sie in Gruppen aus dem überall vorhandenen Großstadtmüll (Flaschen, Dosen, Plastiktüten, Holz etc.) Burgen und „Fincas“ (kleine Landgüter) bauen. Beim einfachen Picknick erzählten sie freimütig, was sie bedrückte, und berichteten aus ihrer Vergangenheit. Mein Bestreben war es immer wieder, ihnen als Bezugsperson die Eingliederung in die Gesellschaft zu erleichtern.

Die erste, mich sehr beeindruckende, „visita“ (Besuch der „Gamines“ auf der Straße) war ausschlaggebend, fortan die Externen, die Ausgestoßenen und Verlorenen, die meine Hilfe und Zuwendung noch dringender zu benötigen schienen, in LIBERIA zu betreuen. Oft besuche ich mit dem Heimleiter, einem Ex-„Gamin“, die „galladas“ im nächtlichen Bogotá. Sobald der alte, fast fahruntüchtige Ford gesichtet wird, stürmen Haufen wild aussehender Kinder, teilweise drogenberauscht, quer durch das Verkehrsgewühl auf das Auto zu. Sie fahren eine Ehrenrunde mit, berichten in Wortschwallen von ihren Tageserlebnissen und trinken eine Limonade. Es erfolgt die Einladung nach LIBERIA.

Mit den externen „Gamines“ und Straßenmädchen bin ich nach dessen Einweihung vor 6 Monaten in den „Doce“-Hof übergewechselt. In erster Linie widme ich mich hier den Straßenmädchen, von denen regelmäßig ungefähr fünfzehn im Alter von 9 bis 15 Jahren erscheinen. Ich beaufsichtige sie beim Duschen, verarzte die kleineren Wunden in einem kaum so zu bezeichnenden „Krankenzimmer“ und helfe ihnen, ihre Kleidung in Ordnung zu bringen.

Viele dieser Mädchen schleppen entweder Geschlechtskrankheiten mit sich herum, oder sind schwanger, weil sie als Prostituierte mißbraucht wurden. Gemeinsame Ballspiele und Tischfußball-Partien überbrücken die Zeit bis zum Frühstück, bestehend aus einem Brötchen und einem Milchkaffee oder einer Tasse Schokolade. In Einzelgesprächen versuche ich anschließend, auf die Kinder einzugehen, sie und ihre Probleme ernst zu nehmen und Möglichkeiten einer Lösung zu finden. Sie nur anzuhören und in den Arm zu nehmen, kann bei diesen überaus liebebedürftigen Kindern die Basis für eine Vertrauensbeziehung werden.

Bleibt längere Zeit der „Doce“-Besuch eines Jungen aus, so treffe ich ihn fast immer in „La Treinta“, dem „Gamines“-Gefängnis, wieder. Bei meinen Besuchen hängen die bekannten Jugendlichen sofort wie Trauben an mir und erzählen von ihren Verurteilungen und dem Leben im Gefängnis.

Großen Anklang finden bei allen die wenigen, kleinen Feiern zu verschiedenen Anlässen mit viel Kuchen, Selbstgebasteltem und Gesang, die einen angenehmen Kontrast zum Alltag darstellen sollen.

Wie in vielen Bereichen der Sozialarbeit bleiben Enttäuschungen und Rückschläge nicht aus, jedoch sind diese vergessen, wenn man im Auto durch Bogotás Zentrum fährt

und sich plötzlich eine Schar von Kindern auf das Auto stürzt und freudig „Irma, Irma“ ruft.

Dem Verband Deutscher Lehrer im Ausland möchte ich an dieser Stelle für die Bereitstellung der Hälfte des Bazarerlöses der Hauptversammlung in Würzburg für dieses Projekt danken.

Nach Absprache mit den anderen Mitarbeitern möchte ich diese Summe für die Anschaffung von dringend notwendigen Sportgeräten und Spielen, zum Kauf eines Transformators für eine geschenkte Waschmaschine und für Handtuch- und Bettlakenstoff sowie Medikamente und Verbandsmaterial verwenden.

## *Spende für Escola Barão do Rio Doce*

Sehr geehrter Herr Becker,

die Initiativgruppe „Escola Barão do Rio Doce“ der Escola Corcovado war über die großzügige Spende des VdLiA hocherfreut und bedankt sich – auch im Namen der betreuten Favela-Schule – herzlichst.

Da es der unterstützten Schule an Grundausstattungen in den verschiedenen Bereichen mangelt, haben wir uns im Einvernehmen mit der Leiterin entschlossen, zunächst das Notwendigste anzuschaffen.

Im Hof wurden Spielgeräte installiert, die von den Kindern schon begeistert benutzt werden. Diese Geräte sind wichtig, da in der Favela selbst Bewegungsmöglichkeiten stark eingeschränkt sind. Nun können Motorik und gruppendynamisches Verhalten spielerisch trainiert werden. Auch das gekaufte Holzspielzeug zielt in diese Richtung.

Erfahrungsgemäß haben Favela-Kinder besonders im ersten Schuljahr große Schwierigkeiten, den Anforderungen der Schule gerecht zu werden.

Ein fundiertes Vorschulprogramm ist also unabdingbar. Die Kollegen der Escola Corcovado finanzieren bereits eine Musiklehrerin. Ein weiterer Schritt konnte nun mit ihrer Spende getan werden. Für jedes Kind wurde ein eigenes Exemplar von Übungsbüchern im Bereich Vorschulrechnen gekauft. Wir erhoffen uns damit eine wesentliche Verbesserung der Chancen für die von uns unterstützten Kinder.

Für die täglichen Mahlzeiten wurden dringend neue Teller und Löffel benötigt. Auch sie konnten durch Ihre Hilfe angeschafft werden.

In der Anlage senden wir Ihnen eine detaillierte Aufstellung der gekauften Dinge zu. Die versprochenen Fotos werden von einem Kollegen um die Jahreswende direkt an Sie geschickt.

Nochmals ein herzliches Dankeschön!

Mit freundlichen Grüßen für die Initiativgruppe:

Winfried Doerjer

## Letzte Mitteilung des Vorstandes

1. In Fragen der Kürzung der Bezüge der Lehrer an Auslandsschulen liegt dem Vorstand des VdLiA eine rechtsgutachtliche Äußerung des Oberverwaltungspräsidenten a. D. em. o. Prof. Dr. C. H. Ule vor, die interessierten Kollegen auf Anforderung von der Geschäftsstelle zugeschickt werden kann. Wir bitten darum, von weiteren Zuschriften und Klagen abzusehen.
2. In Fragen der beschränkten und unbeschränkten Steuerpflicht geht allen Mitgliedern in Kürze eine Information über die Bemühungen und neuesten Erkenntnisse und Erfahrungen des Vorstandes zu. Auch im Heft 1/85 unserer Verbandszeitschrift wird dieses Thema wieder aufgegriffen.

---

## PERSÖNLICHE NACHRICHTEN

---

### in memoriam

Durch den Tod verloren wir unsere Mitglieder

**Jutta KÖRVER**

bis 1970 DS Valparaiso

**Hans-Hermann BEHRENS**

1961–66 DS Valparaiso, 1971–75 DS La Paz

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

## *Ehrungen und Glückwünsche*

### **Bundesverdienstkreuz für den ehemaligen Leiter der Deutschen Schule Teheran**

Auf Vorschlag des Bundesministers des Auswärtigen wurde Herrn Dr. Philipp W. Fabry am 19. 7. 84 das Verdienstkreuz 1. Klasse des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland verliehen.

Es wurde damit ein Schulleiter und mit ihm zugleich das Kollegium einer deutschen Schule im Ausland geehrt, das in schwierigster Zeit wohl weit mehr als seine Pflicht im Dienste dieser Schule und seiner Schüler erfüllt hat.

Herr Dr. Fabry, der am 14. 10. 84 in Speicher, Kreis Bitburg, geboren wurde, trat nach

dem Studium der Geschichte und Germanistik in den rheinlandpfälzischen Schuldienst ein, war von 1962–1967 an der deutschen Schule in Barcelona tätig und wurde nach der Rückkehr in den saarländischen Schuldienst übernommen. Ab 1975 war er in Teheran Leiter einer der größten deutschen Auslandsschulen mit ca. 2000 Schülern. Die Bemühungen, die Schule weiter auszubauen, wurden jäh unterbrochen durch die Revolution von Mitte 1978 bis zum Frühjahr 1979. Es setzte zwar eine Massenflucht deutscher Schüler ein, doch konnte die Schule bis zum Sommer 1980 gehalten werden. Dann erfolgte die Schließung der Auslandsschule und die Beschlagnahmung des Schulgeländes und des Inventars. Übrig blieb eine kleine Botschaftsschule mit ca. 80 Kindern, die um ihr Leben kämpfen mußte. Gleichzeitig war Herr Dr. Fabry als Beauftragter des Liquidators tätig, um Vermögenswerte der alten Schule für die Bundesrepublik Deutschland zu retten. Erfahrungen aus dieser Zeit hat Herr Dr. Fabry sowohl in einem Artikel unserer Zeitschrift, Heft 1/82, „Deutsche Auslandsschule im Krisen-

gebiet“ als auch in seinem Buch: „Zwischen Schah und Ayatollah“ dargestellt.

Im Herbst 1983 kehrte er in die Bundesrepublik Deutschland zurück und ist jetzt Leiter eines Gymnasiums in Saarbrücken.

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland gratuliert ihm zu der hohen Auszeichnung.

*J. Bosert*

#### **Bundesverdienstkreuz für den Leiter der Deutschen Schule in Lissabon**

Mit dem Bundesverdienstkreuz 1. Klasse wurde der ehemalige Leiter der Deutschen Schule Lissabon, Herr Dr. Martin MÜHMELT ausgezeichnet. Von 1975 bis 1984 war Herr Dr. Mühmelt als Oberstudiendirektor in Lissabon tätig und hat sich in seiner Schulleitertätigkeit große Verdienste um das Auslandsschulwesen erworben.

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland gratuliert ihm zu der hohen Auszeichnung.

## **Früher nicht mal eine Bastelecke, heute ein eigener Hobbyraum. Kein Kunststück mit dem BHW.**



Für viele Hobbys ist im Wohnzimmer nicht der richtige Platz. Aber das ist sicher nicht der einzige Grund, vom eigenen Zuhause zu träumen – und etwas dafür zu tun. Sonst wären es inzwischen nicht über 2 Millionen, die mit dem BHW ihr Ziel anstreben. Oder es erreicht haben. Nichts ist schöner als das Leben im eigenen Zuhause.

Sprechen Sie doch mal mit uns. Das BHW steht in jedem örtlichen Telefonbuch.

**BHW**  
BAU-VERBUND  
Auf uns baut  
der öffentliche Dienst.

---

## Neue Mitglieder

---

BÄHR, Rudolf, RSchL., DS Abu-Dhabi  
BÄHR, Ursula, RSchLn., DS Abu-Dhabi  
BÜRKLE, Caroline, StR., DS Villa Ballester  
CLAUS, Friedrich, OStR., 2000 Hamburg 50, Hohenzollernring 46  
GEHLES, Dr. Rudolf, StD., AFCENT-Schule Bruns-  
sum/NL  
KAESS, Manfred, RSchL., 7730 VS-Villingen, Wei-  
herstr. 13/1  
KURZ, Dr. Reinhard, StR., ab 1. 1. 85 DS Lissabon  
MANZ, Silke, VL., Colegio Humboldt, Caracas  
RICHTER, Hans-Joachim, R., DS Villa Ballester  
WALZ, Peter-Michael, OStR., DS Mailand

---

## Anschriftenänderungen

---

AHRENS, Gerd, 2340 Kappeln-Schlei, Holtenau-  
erstr. 20  
ASCHE, Gerhard, 6951 Billigheim, Fliederweg 3  
Becker, Dr. Hermann, 6500 Mainz-Gonsenheim,  
Finther Landstr. 77  
BENZ, Karl, DS Helsinki  
BLEYH, Reiner, Colegio Humboldt, Caracas  
BIERHOFF, Hans-Jürgen, 4800 Bielefeld 1, Koll-  
witzstr. 27  
BUCHMANN, Käthe, 3500 Kassel-Harleshausen,  
Carlsdorferstr. 28  
DIETZ, Manfred, 6553 Sobernheim, Leinenborner-  
weg 36  
EICH, Heinz, 4300 Essen 15, Elsaßstr. 46  
ENGEL, Alfred, 7571 Hügelshiem, Schwarzwald-  
str. 7  
EGENHOFF, Manfred, Goetheschule, Buenos Aires  
FESENBERG, Heinz, Peter, 6947 Laudenbach, Ri-  
chard-Wagner-Str. 5 A  
FUHRMANN, Jürgen, 6460 Gelnhausen  
GULBA, Werner, 8950 Kaufbeuren, Peter-Dörfler-  
Str. 13  
HACKER, Ursula, DS Quito

HÄFFNER, Wolfgang, 6980 Wertheim-Nassig,  
Hofstr. 6  
HEINE, Manfred, 7141 Beilstein, Berlinerstr. 15  
HAMBERGER, Rainer, 7970 Leitzkirch 4,  
Am Moosacker 26  
HERBER, Kamilla, 3000 Hannover, Porscheweg 1  
KESSLER, Erwin, 6100 Darmstadt, August-Belstr. 1  
KOCH, Günter, 6340 Dillenburg 1, Falkenberg 9  
KRIEBEL, Sabine, 3400 Göttingen, Hanssenstr. 2  
LAGING, Peter, 2127 Scharnebeck, Eschenweg 18  
LANG, Bernhard, 7312 Kirchheim/Teck, Villastr. 34  
LENZ, Eugen, 5500 Trier, Zewenerstr. 28  
LIESKE, Hartmut, 6054 Rodgau 3, Wiesbadener  
Str. 67  
NECKEL, Ulrich, 3411 Elvershausen, Tulpenweg 4  
NEIMÖCK, Hartmut, 2000 Hamburg 61, Ilsebur-  
gerweg 4  
PRIEN, Holger, 2057 Reinbek, Schulstr. 24  
RAMCKE, Dr. Rainer, 2107 Rosengarten, Auf den  
Schwarzen Bergen 28  
REIF, Georg, 8300 Aitdorf, Aicherweg 3  
RETTELBACH, Berthold, 8533 Scheinfeld, Wein-  
bergstr. 22  
SCHLÖMER, Reimer, 2820 Bremen 70, Richtho-  
fenstr. 59  
SCHÜTZE, Joachim, 5500 Trier, Fritz-von-Wille-  
Str. 42  
STOLZENBERG, Klaus-Peter, 2360 Bad Segeberg,  
Beethovenstr. 9  
SCHNEIDER, Elfi Vera, 5444 Gering-Mayen, Elz-  
talstr. 15  
URBAN, Götz, 6277 Bad Camberg, Weißendstr. 35  
VOSS, Dietrich, 5414 Vallendar, Bergweg 2a  
WEINBERGER, Friedrich, 8800 Ansbach, Sonnen-  
feld 20  
WOERZ, Simon, 7921 Nattheim, Sachsenstr. 21  
WOLF, Dieter, 7032 Sindelfingen, Sonnenberg-  
str. 19

---

## Neue Obleute

---

Colegio Humboldt, Caracas: GAUPP, Inge L.

## Suchanzeige

Gesucht wird zum 1. 8. 1985 oder früher ein soeben aus dem Auslandsschuldienst zu-  
rückgekehrter Kollege, als Referent im Vorstand ausschließlich in Steuerfragen:

1. Werbungskosten (Klage, Revision)
2. Beschränkte und unbeschränkte Steuerpflicht
3. Zusammenarbeit mit Rechtsgutachter und Steuerberater, die vom Vorstand eingesetzt werden.

---

# AKTUELLE INFORMATION

---

## Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK

### *Prüfungen zur Erlangung einer deutschen Hochschulzugangsberechtigung an Schulen im Ausland vom 1. August 1983 bis 31. Juli 1984*

Zwischen dem 1. August 1983 und dem 31. Juli 1984 wurden an 46 Schulen in 30 ausländischen Staaten Prüfungen zur Erlangung einer deutschen Hochschulzugangsberechtigung abgehalten.

#### I.

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

|                 |                                                           |
|-----------------|-----------------------------------------------------------|
| Belgien:        | Deutsche Schule in Brüssel                                |
| Frankreich:     | Deutsche Schule in Paris                                  |
| Griechenland:   | Deutsche Schule 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                               |
| Schweden:       | Deutsche Schule in Stockholm                              |
| Schweiz:        | Deutsche Schule in Genf                                   |
| USA:            | Deutsche Schule in Washington                             |
| Venezuela:      | Deutscher Zweig des Colegio Humboldt 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 Auslandsschulen, die zur Reifeprüfung führen, abgehalten:

|            |                                                          |
|------------|----------------------------------------------------------|
| Ägypten:   | Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo                |
| Äthiopien: | Deutsche Schule in Addis Abeba                           |
| Finnland:  | Deutsche Schule in Helsinki                              |
| Hongkong:  | Deutsch-Schweizerische Internationale Schule in Hongkong |
| Libanon:   | Deutsche Schule in Beirut                                |
| Nigeria:   | Deutsche Schule in Lagos                                 |
| Portugal:  | Deutsche Schule in Lissabon                              |
|            | Deutsche Schule in Porto                                 |
| Spanien:   | Deutsche Schule in Barcelona                             |
|            | Deutsche Schule in Bilbao                                |
|            | Deutsche Schule in Las Palmas de Gran Canaria            |
|            | Deutsche Schule in Madrid                                |
|            | Deutsche Schule in Valencia                              |

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

### III.

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

|               |                                   |
|---------------|-----------------------------------|
| Griechenland: | Deutsche Schule in Thessaloniki   |
| Kenia:        | Michael-Grzimek-Schule in Nairobi |
| Türkei:       | Deutsche Schule in Istanbul       |

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

### IV.

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

|          |                                          |
|----------|------------------------------------------|
| Schweiz: | Institut auf dem Rosenberg in St. Gallen |
|          | Lyceum Alpinum in Zuz                    |

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

### V.

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

|                  |                                                          |
|------------------|----------------------------------------------------------|
| Argentinien:     | Goethe-Schule in Buenos Aires                            |
| Bolivien:        | Deutsche Schule in La Paz                                |
| Brasilien:       | Deutsche Schule in Rio de Janeiro                        |
|                  | Colégio Visconde de Porto Seguro in Sao Paulo            |
| 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                            |
| Südafrika:       | Deutsche Schule in Johannesburg                          |
| Namibia          |                                                          |
| (Südwestafrika): | Deutsche Höhere Privatschule in Windhoek                 |

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

### VI.

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

### VII.

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

### VIII.

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

### IX.

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

# Weiterbildungsprogramm für deutschsprachende Lehrer (Ortskräfte) von Auslandsschulen

hier: Einjähriges Weiterbildungsprogramm an Schulen, Studienseminaren, Hochschulen und Einrichtungen der vorschulischen Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland

## **Merklblatt für deutsche Auslandsschulen**

Das einjährige „Weiterbildungsprogramm“ wendet sich an deutschsprachende Lehrer und (Vorschul-)Erzieherinnen, die an deutschen Auslandsschulen als Ortskräfte beschäftigt sind. Es steht grundsätzlich Lehrern aller Fachrichtungen und Schulformen offen. Das Programm wird ausgeführt vom *Auswärtigen Amt* in Verbindung mit dem *Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* – und von den *Kultusministerien der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* in Zusammenarbeit mit dem *Pädagogischen Austauschdienst* im Sekretariat der Kultusministerkonferenz.

## **Ziele des Programms:**

- Das Weiterbildungsprogramm soll Ortskräften die Gelegenheit bieten,
- sich fachlich, didaktisch und methodisch weiterzubilden und mit dem Stand der Entwicklung ihrer Fächer in Lehrerausbildung und Schulpraxis der Bundesrepublik Deutschland vertraut zu machen;
  - das deutsche Bildungswesen in seiner Komplexität kennenzulernen;
  - ihr Deutschlandbild zu aktualisieren;
  - ihre Sprachkenntnisse zu verbessern.

## **Inhalt des Programms:**

Alle Teilnehmer werden für die Zeit des Weiterbildungsaufenthaltes von einem persönlichen Mentor betreut. Aufgabe des Betreuers ist es, bei der Orientierung in der neuen Umgebung zu helfen und bei der Verwirklichung der Weiterbildungsabsichten zu beraten.

Je nach Vorbildung und Sprachkenntnissen sind folgende Einsatzformen möglich:

- als *Lehrer mit BAT-Vergütung*, die selbständig unterrichten (Berlin, Hamburg, Hessen, Niedersachsen und Schleswig-Holstein). Bei reduziertem Stundendeputat wird den Teilnehmern die Gelegenheit geboten, sich außerhalb des Unterrichts durch Hospitationen, Teilnahme an didaktischen Seminaren und an Kursen im Rahmen des regionalen und zentralen Lehrerfortbildungsangebots weiterzubilden;
- als *Stipendiaten an Schulen und/oder Studienseminaren* (Bayern, Bremen, Nordrhein-Westfalen, Saarland). Zur Weiterbildung wird den Stipendiaten die Möglichkeit zu Hospitationen und mentorbegleiteten Unterrichtsversuchen an den Einsatzschulen sowie zum Besuch von Seminarveranstaltungen geboten. Darüber hinaus sollen die Programmteilnehmer verschiedene Schul- und Unterrichtstypen kennenlernen und Kurse im Rahmen der zentralen und regionalen Lehrerfortbildung besuchen;
- als *Stipendiaten an Pädagogischen Hochschulen oder Universitäten mit der Möglichkeit zur Hospitation an Schulen* (Rheinland-Pfalz). Die Stipendiaten können für sie relevante fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Veranstaltungen der Hochschulen besuchen und werden außerdem durch Schulpraktika und Langzeithospitationen an verschiedenen Schultypen mit der Wirklichkeit des deutschen Schulwesens vertraut gemacht werden;
- als *Erzieher(innen) in deutschen Ausbildungs- oder Modellkindergärten* (Bayern, Hamburg, Hessen, Niedersachsen). Neben der Mitarbeit in der täglichen Praxis des Kindergartens wird den Erzieher(inne)n die Möglichkeit zur Hospitation an Kindergärten und vorschulischen Einrichtungen geboten. Weiterhin können Kurse und Seminare im Bereich der Sozialpädagogik besucht werden.

Allen Teilnehmern steht es frei, über die genannten Weiterbildungsmöglichkeiten hinaus die gesamte Breite des außerschulischen Fortbildungsangebots sowie die allen Lehrern offenstehenden Weiterbildungsmöglichkeiten auszunutzen. Soweit vorhanden, können auch Veranstaltungen der Hochschulen besucht werden.

### **Dauer und Struktur des Programms:**

Das Weiterbildungsprogramm beginnt alljährlich mit dem 2. Januar und endet am 31. Januar des Folgejahres. Für Teilnehmer aus Namibia/Südwestafrika endet es bereits am 31. Dezember.

Es gliedert sich in

- den Einführungsmonat Januar, in dessen Verlauf eine *Einführungstagung* gemeinsam mit den Betreuern sowie ein *Sprach- und Orientierungslehrgang* durchgeführt werden
- den *Aufenthalt an der eigentlichen Weiterbildungsstätte*
- eine *Auswertungstagung*, auf der die Erfahrungen der Programmteilnehmer gemeinsam verarbeitet und geklärt werden sollen.

### **Bewerbungen**

Unterlagen über das Weiterbildungsprogramm sind bei den diplomatischen und konsularischen Vertretungen der Bundesrepublik Deutschland erhältlich. Bewerbungen sind über die jeweilige deutsche Auslandsvertretung an das

Bundesverwaltungsamt

- *Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* -

Postfach 68 01 69

5000 Köln 60

zu richten. Ausgewählte Bewerber werden vom

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

- *Pädagogischer Austauschdienst* -

Nassestraße 8

5300 Bonn 1

an geeignete Weiterbildungsstellen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland vermittelt.

### **Bedeutung des Programms:**

Als Weiterbildungsmaßnahme für Ortskräfte kommt dem Programm große Bedeutung im Gefüge des deutschen Auslandsschulwesens zu. Es bietet den Teilnehmern die Möglichkeit, sich im besonderen Maße mit den pädagogischen und didaktisch-methodischen Gegebenheiten des deutschen Bildungswesens auseinanderzusetzen und ihre Qualifikation zu erweitern. Die dadurch erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse sollen die Lehrkräfte in die Lage versetzen, neue Impulse in die Unterrichtsgestaltung ihrer Schule einzubringen. Jeder Bewerber muß sich daher verpflichten, nach Abschluß des Weiterbildungsprogramms für wenigstens zwei weitere Jahre an seiner Heimatschule tätig zu sein.

Nähere Einzelheiten zum Programm bitten wir dem „Merkblatt für Bewerber“ zu entnehmen, das bei den diplomatischen und konsularischen Vertretungen der Bundesrepublik Deutschland erhältlich ist.

### **Mitarbeiter dieses Heftes:**

Rüdiger D. BARNBECK, Colegio Aleman, Casilla 6587 CCI Quito/Ecuador

Winfried DOERJER, DS/Escola Corcovado, Rua Sao Clemente 388, BR-22260 Rio de Janeiro

Irmgard HALM, Pädagogisches Zentrum, Bogotá 10 D.E. Ap. aéreo 101 303

Walter KARCHER, wird im Heft 1/85 veröffentlicht

Friedrich WEINBERGER, Sonnenfeld 20, 8800 Ansbach

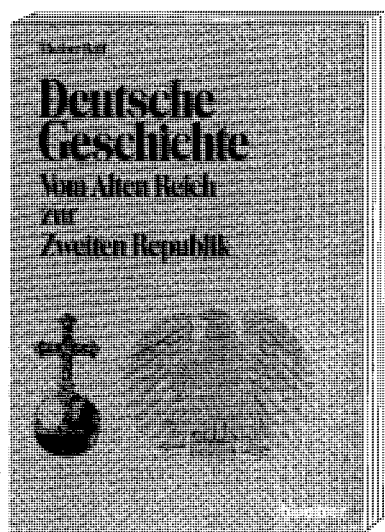
Heinz WEISCHER, Colegio „Max Uhle“ Sachaca Casilla 743 Arequipa/Peru

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

Johannes WIERICH, Deutsches Pädagogisches Seminar, Estrada 2353, 1640 Martinez/Polia.

Buenos Aires

# Neuerscheinungen



432 Seiten, mit Landkarten,  
gb. DM 46,- Hueber-Nr. 1.1408  
kt. DM 32,- Hueber-Nr. 1408

Dem Autor geht es vor allem darum, dem Ausländer den Gesamtverlauf der deutschen Geschichte im europäischen Zusammenhang verständlich zu machen.

Durch die Einarbeitung von Quellenmaterial in den Text wird die jeweils beschriebene Epoche auch atmosphärisch lebendig.



96 Seiten, illustriert,  
kt. DM 16,80 Hueber-Nr. 1398

Szenen, Collagen, Gedichte, Geschichten, und Dialoge – eine Fülle von Material zum Lesen, Nachspielen, Diskutieren, Schmunzeln, im Spiel lernen.

Ein Buch für alle, die der Phantasie und der kulinarisch-kritischen Freude bei der Beschäftigung mit Texten Vorrang geben vor der Strenge der Methodik.

**hueber**

Max Hueber Verlag · Max-Hueber-Straße 4 · D-8045 Ismaning

---

# Bericht

---

Walter KARCHER

## Die berufliche Wirklichkeit und das pädagogische Neuland an Auslandsschulen

Der Auslandsschuldienst erfreut sich unter den Lehrern fast sämtlicher Schularten wachsender Beliebtheit. Derzeit sind etwa 1400 Lehrer von der Kölner Zentralstelle an die verschiedenen Auslandsschulen vermittelt. Auf der Warteliste stehen Hunderte, die von ihren Kultusverwaltungen bereits für eine Beurlaubung vorgesehen, bislang lediglich noch nicht vermittelt werden konnten. Bei speziellen Fächerkombinationen ist eine Vermittlung schwierig; Grund- und Hauptschullehrer sind wegen der veränderten Struktur vieler Auslandsschulen nicht mehr leicht unterzubringen; für Berufsschullehrer ist die Vermittlungsquote sowieso gleich Null.

Trotz der im Bundeshaushalt ausgewiesenen Summe von mehr als einer Viertelmilliarde Mark muß man in Köln vor allem im Personalbereich, d. h. bei der Stellenbesetzung sparen. Auch die Auslandsschulen, meist Privatschulen, kämpfen gegen steigende Kosten, die sich in manchen Ländern aus einer galoppierenden Inflation und schnellen schulischen Expansion ergeben. Mancher deutsche Lehrer wird zwar von der Zentralstelle weiterhin in der Kartei geführt, muß aber nach mehreren vergeblichen Anläufen erkennen, daß eine Vermittlung ins Ausland gescheitert ist.

Für die eine oder andere attraktive Stelle an einer Auslandsschule gibt es häufig genug mehr als zehn Bewerber. Schulen in europäischen Hauptstädten oder im südeuropäischen Raum sind besonders begehrt.

### Berufliche Herausforderung

Wer glaubt, eine Auslandsschule vermittele „Urlaub zum Nulltarif“ (1), gibt sich einer Illusion hin. Nicht nur die klimatische Umstellung bringt manchmal Schwierigkeiten mit sich, sondern auch der berufliche Einsatz an der Schule stellt hohe Anforderungen. Eine Schülerschaft, die nicht deutschmuttersprachig ist, die eine andere Mentalität besitzt und deren Unterricht andere Lernziele verfolgt, for-

dert Einsatz und Flexibilität zugleich. Auf diesem Feld – so läßt sich argumentieren – ist der Lehrer noch Fachmann und meistert die Situation.

Problematischer ist das andere Parkett: Er ist offiziell entsandter Repräsentant der Bundesrepublik und damit ein Quasidiplomat. In diesem Bereich tut er sich häufiger schwer, weil es ihm an Schulung und Erfahrung fehlt. Er muß lernen, mit einer anderen Elternschaft und anderen Kollegen auszukommen, deren Sprache er sehr oft nicht spricht und die andersgeartete Vorstellungen von Schule haben. Er findet ein Schulgesetz vor, das nicht dasjenige seines Bundeslandes ist. Die Schulverwaltung ist anders strukturiert. Seine deutschen Kollegen kommen aus den verschiedenen Bundesländern, wobei jeder einzelne seine eigenen Erfahrungen mitbringt, die sich häufig an den seinigen stoßen. Wenn der Betreffende gar noch merkt, daß die Schule, an der er jetzt arbeitet, keine aus der Bundesrepublik ins Ausland exportierte Schule ist, sondern eine einheimische mit landeseigener Verwaltung und nur noch dem Namen nach eine deutsche, wird die Herausforderung für ihn zur schier unlösbaren Aufgabe. Ist der Lehrer in seiner Grundeinstellung affirmativ, wird er sich anzupassen versuchen. Meist gelingt ihm dies in einer Kollegiumskonformität und -solidarität sowie in der Suche und schließlich im Auffinden einer außerhalb der Schule liegenden Beschäftigung.

Schwerer dagegen hat es der Lehrertyp, der „emanzipativ“ (2) genannt wird. Er wird wie folgt beschrieben: „Überlegungen zur sozialen Umwelt, Reflexionen über progressive Themen und Vergleiche führen bei ihm zu einer größeren Verunsicherung über die eigene Arbeit und Aufgabe, über Sinn und Zweck des Auslandsschuldienstes überhaupt bis hin zu Überlegungen, ob man nicht besser den Schuldienst bei der nächsten sich bietenden Gelegenheit quittieren solle.“ (3)

Im Durchschnitt bleibt der im Ausland tätige Lehrer vier Jahre an seinem Dienstort. Dabei spielt es keine Rolle, welche Schulwirklichkeit er dort vorfindet.

### **Das Problem der vielen Dienstherren**

Für den Auslandslehrer gibt es gleichsam viele Dienstherren.

Für ihn als beurlaubten Landesbeamten bleibt im Prinzip der Kultusminister des Bundeslandes oberster Dienstherr. Das Kultusministerium beschränkt seine Funktionen im wesentlichen darauf, einmal, gegebenenfalls zweimal, die Beurlaubung während der Auslandsdienstzeit des Lehrers zu verlängern und diese Entscheidung mit Brief und Siegel zu versehen.

Die Vermittlung ins Ausland besorgt die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln als Abteilung des Bundesverwaltungsamtes. Der Dienstvertrag auf Zeit wird von der Zentralstelle mit unterschrieben. Sie regelt die ganze besoldungsrechtliche Seite und nimmt im pädagogisch-didaktischen Bereich eine Beratungsfunktion wahr. Es ist nichts Ungewöhnliches, wenn Lehrer im Ausland von pädagogischen Mitarbeitern der Zentralstelle im Unterricht hospitiert werden. Dienstrechtlich hat eine solche Hospitation keine Relevanz, weil die Zentralstelle nicht befugt ist, dienstliche Beurteilungen zu erstellen.

Diese Aufgabe kommt ausschließlich den vom Präsidenten der Kultusministerkonferenz ernannten Prüfungsbeauftragten zu, die anlässlich der Abnahme der Reife- bzw. Abiturprüfungen sozusagen nebenher Lehrer im Unterricht besuchen und einen Dienstbericht verfertigen. Dies geschieht im Auftrag des jeweiligen Kultusministeriums, das für den Lehrer in der Zeit seines Auslandsschuldienstes das landeseigene Recht zur Beurteilung an einen Mitarbeiter der KMK abgetreten hat. Insofern ist die Position der KMK ziemlich stark. Sie ist für die Auslandsschulen in der Regel auch der einzige Partner bei der Erstellung und Erfüllung der Lehrpläne. Ohne ihre Zustimmung im Auslandsschulausschuß (ASchA) gibt es keine pädagogisch relevanten Maßnahmen an den Auslandsschulen.

Der am 14. September 1978 vom Bundeskabinett verabschiedete und im Dezember desselben Jahres vom Bundestag gebilligte „Rahmenplan für die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen“ beschreibt den Ist-Zustand des Auslandsschulwesens und stellt eine klare Konzeption der verschiedenen Schulty-

pen vor. Er umreißt auch die Aufgaben der Auslandslehrer und Fachberater. Insoweit ist der Rahmenplan eine scharf umrissene Dienstanweisung für Auslandslehrer. Wenn er expressis verbis auch immer von den Funktionen der einzelnen Schulen im Ausland spricht, so können diese nur in der Person des jeweiligen entsandten Lehrers erfüllt werden. Das Auswärtige Amt sorgt für die Einhaltung des Rahmenplanes. Der deutsche Auslandslehrer hat also in diesem allgemeinen kulturpolitischen Bereich einen weiteren Dienstherrn.

Am Dienstort selbst nimmt die Botschaft, vor allem deren Kulturabteilung, Aufsichtsfunktionen wahr. Friktionspunkte sind programmiert. Sie können bereits bei einem unbedachten Wort eines Lehrers am Elternabend oder der Durchnahme eines nichtalltäglichen Unterrichtsstoffes entstehen. Kommt es zum ernsteren Konflikt, muß die Botschaft vermittelnd tätig werden. Sie wird aus politischer Rücksichtnahme eher gegen einen Lehrer entscheiden müssen.

Kaum weniger problematisch, weil völlig unbekannt, kann für den einzelnen Lehrer ein weiterer Mitwirkender am Schulgeschehen sein, der Schulvorstand. Er ist nicht identisch mit einem deutschen Elternbeirat. Er vertritt zwar in der Regel über den Schulverein auch Teile der Elternschaft, verkörpert jedoch im wesentlichen den Schulträger. Ihm wird ein großes Mitspracherecht, wenn nicht sogar das alleinige Recht in sämtlichen Haushaltsfragen eingeräumt, er stellt die Lehrer an und wirkt in vielerlei Weise in den Schulbetrieb ein. In Vorstandssitzungen, in denen wichtige Fragen zur Schulentwicklung, zur Sachausstattung und zur Personalpolitik entschieden werden, ist beispielsweise der deutsche Schulleiter nur mit beratender Stimme vertreten. Nur bei einem Veto des Schulleiters kann der Schulvorstand allein einen Lehrer nicht einstellen.

Der Schul- oder Vereinsvorstand geht aus dem Trägerverein hervor. Auf diese Weise vertritt er juristisch die Schule nach außen. Aus den genannten Kompetenzen heraus wird ersichtlich, daß für Lehrer und Schulleiter schwierige Situationen entstehen können. Ein Rat wie der folgende klingt dann gut, ist aber nur schwer zu realisieren. Wenn eine Verschiebung der Verantwortlichkeit (in Richtung Vorstand – Anmerkung des Verfassers) versucht wird, muß die Schulleitung zum Wohle der Schule auf ihrer Entscheidungsfreiheit bestehen.“(4)

Eine letzte Ebene, die Einfluß auf die Schule und somit auf den Lehrer nehmen kann, besteht aus der landeseigenen Schulbehörde. Sie macht Vorgaben zur Schulstruktur, zu Lernzielen und Abschlüssen. Wenn z. B. das Fach Geschichte in vielen Ländern Südamerikas nur von einheimischen Lehrkräften erteilt werden darf, geht dies auf die Anordnung des einheimischen Ministeriums zurück. Auch daß der eigentliche Schulleiter als eine Art Staatskommissar ein einheimischer Schulbeamter und der deutsche Schulleiter nur der zweite Mann vor Ort ist, geht ebenfalls auf die starken Einwirkungsmöglichkeiten der Schulbehörde des betreffenden Landes zurück.

Der deutsche Schulleiter ist zwar nach seinem Dienstvertrag mit der Zentralstelle der unmittelbare Vorgesetzte der Lehrer und für den rein pädagogischen Bereich der Schule zuständig. Seine Kompetenz erleidet aber in der Wirklichkeit von vielen Seiten Einschnitte.

Der deutsche Lehrer findet sich in einem wahren Kräftefeld von Zuständigkeiten vieler Personen und Institutionen. Im Mitteilungsblatt des Hessischen Philologenverbandes beschreibt Dieter Nickel diese Situation wie folgt: „Ein skandalöser Zustand, der auch nicht mit der Begründung, der Lehrer könne nur durch Anpassung seine Aufgabe erfüllen, gerechtfertigt werden kann. Nicht selten führt dies zu Unterwürfigkeit und Untertanengeist, Anpassungsleistungen, zu denen merkwürdigerweise manche ansonsten progressiv gestimmten Pädagogen im Ausland bereit sind“.(5)

### **Die pädagogisch-didaktische Aufgabe**

Seitdem man Mitte der 70er Jahre begann, die Struktur vieler deutscher Auslandsschulen zu verändern, haben die bisher angewandte Pädagogik und Didaktik einen schweren Stand. Die Schulen im Ausland waren von Ausnahmen abgesehen, bis zu dieser Zeit denjenigen Schülern vorbehalten, die Deutsch als Muttersprache oder Zweitsprache beherrschten. Das waren in aller Regel Kinder von deutschen Staatsbürgern, die zeitweilig im Ausland lebten, oder Kinder, die einer Ehe entstammten, bei der ein Elternteil Deutscher war. Die Veränderung bestand nun darin, die deutschen Schulen Einheimischen zu öffnen, die eine andere Sprache als Deutsch sprachen und Deutsch als Fremdsprache lernen sollten. Das Ziel blieb aber in nahezu allen Fällen das gleiche: Man wollte diese Schüler zu einem deutschen Abschluß

führen. Die Lerninhalte des Gastlandes sollten aber so weit wie möglich im Curriculum Berücksichtigung finden. Im Rahmenplan für die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen von 1978 wird das Bildungsziel dieser sogenannten Begegnungsschulen näher beschrieben:

Intensiver Deutschunterricht mit Deutschlandkunde in den Sekundarstufen für die vorwiegend fremdsprachige Schülerschaft . . .

Die Begegnungsschule soll das Bildungsangebot des Partnerlandes durch deutsche Angebote ergänzen und erweitern. Der deutsche Beitrag wird vor allem in einem modernen und effektiven Deutschunterricht sowie in anspruchsvollem deutschsprachigen Fachunterricht und der Deutschlandkunde bestehen.(6)

Damit hat man sich ein hohes pädagogisches und didaktisches Ziel gesetzt. Von dem lobenswerten Grundsatz getragen, die deutschen Auslandsschulen sozial, d. h. für sämtliche Bevölkerungsschichten des Gastlandes zu öffnen, hat man vergessen, den fachdidaktischen Boden zu bereiten. Aufgeregte Diskussionen, nicht nur unter Pädagogen, Elternproteste und Bundestagsanfragen begleiteten das Unternehmen. Dies geschah deshalb, weil man nicht mehr in der herkömmlichen Weise unterrichten konnte und weil dem einen oder anderen deutschen Staatsbürger der Zugang zur Schule erschwert wurde. Während das letztere Problem heute durch eine flexiblere Haltung gegenüber Kindern, die weder rein fremdsprachig noch rein deutschsprachig sind, beseitigt ist, schwelt nach wie vor das fachliche Problem wie permanente Veröffentlichungen in der Verbandszeitung „Der deutsche Lehrer im Ausland“ beweisen.

Im Bereich von Deutsch als Fremdsprache (DaF) hat man zweifelsohne Fortschritte erzielt. Trotzdem muß ernst genommen werden, was der Didaktiker für DaF, Harald Weinrich, sagt:

Das ist alles kein leichtes Geschäft; denn hier werden dem Sprachlehrer Qualitäten abverlangt, die zu einem Teil als Kunst vorgemacht werden müssen und die zu einem letzten Teil wohl immer Sache der eindrucksvollen Lehrerpersönlichkeit bleiben.(7)

Noch am Anfang vieler Bemühungen steht man allerdings im Bereich des deutschsprachigen Fachunterrichts. Es ist schlechthin eine Illusion, zu glauben, fremdsprachige Kinder könnten nach zwei Jahren Deutschunterricht Geschichte oder Erdkunde auf deutsch inhaltlich und sprachlich begreifen. Sicherlich gibt es wohlgemeintes selbsterarbeitetes Unterrichtsmaterial. Aber es ist von einem Leh-

rer, oft ein Nichtfremdsprachenlehrer, einfach zu viel verlangt, Sprachunterricht zu erteilen und noch zu den schwierigen Inhalten wie im Fach Geschichte vorzudringen. Ähnlich ergeht es einem Naturwissenschaftler, der aber wenigstens noch die Anschaulichkeit seines Faches zum Gelingen seines Unterrichts in Anspruch nehmen kann. Abgesehen von der Schwierigkeit, Lerninhalte in einer Sprache zu vermitteln, die von den Schülern unzulänglich beherrscht wird, gibt es noch die Faktoren Zeit und Bildungsziel. Es erhebt sich die Frage, in welcher Zeit es möglich ist, bei ständiger Spracharbeit (Wörter erklären, Sprachformen einüben etc.) einen Gang durch die Geschichte zu machen. Daß dabei außerdem wegen des differenzierten Sprachgebrauchs im Fach Geschichte eine Menge Fachwissen nicht rezipiert werden kann, darf nicht unerwähnt bleiben. Es ist schon grotesk, zu erleben, wie Fakten der Geschichte nur im Präsens dargestellt werden können, weil zu diesem Zeitpunkt die Imperfektformen im fremdsprachigen Deutschunterricht noch nicht durchgenommen sind. Außerdem: Karl der Große eignet sich nicht zum Einschleifen der Tempora, da er eben nur einmal gekrönt wurde.

Da auf die Sprachkompetenz der Schüler großer Wert gelegt wird, darf der Lehrer keine Gelegenheit zum Üben und Festigen sämtlicher Sprachformen auslassen. Daß dabei alle Fächer gleichsam im Dienste des Faches Deutsch stehen, ist nicht strittig; nur hat der Lehrer der Sachfächer darauf zu achten, daß er über der Spracharbeit stofflich nicht ins Hintertreffen gerät.

### **Soziokultureller Hintergrund und Schulerfahrungen**

Der Auslandslehrer muß sich neben den andersartigen Gegebenheiten im pädagogisch-didaktischen Umfeld auch auf ein neues Verhalten seiner Schüler einstellen. Es leitet sich sowohl von der Herkunft als auch von Erfahrungen und Erlebnissen der Schüler an der Auslandsschule ab. Sie prägen den jungen Menschen stärker, als dies in einer heimischen und gewohnten Schulumgebung der Fall ist.

In einer großen Zahl der Schülerfälle muß die Schule davon ausgehen, daß für die Eltern andere Gründe als die unmittelbare eigene Beziehung zur deutschen Sprache und Kultur für eine Anmeldung des Kindes an einer deutschen Auslandsschule ausschlaggebend sind. Vielfach will man das landesei-

gene und eventuell vorbelastete Schulsystem umgehen. Es spielen auch praktische Gründe eine Rolle: Man verspricht sich bessere Zukunftschancen, wenn das Kind die Sprache eines bedeutenden Industrielandes beherrscht.

Durch die an sich begrüßenswerte soziale Öffnung der Schulen werden Schüler aufgenommen, deren Eltern mit dem deutschen Bildungswesen nicht vertraut sind. Sie gehen hinsichtlich des Werdeganges ihres Kindes oft von falschen Voraussetzungen aus und vergleichen bewußt oder unbewußt das Curriculum der deutschen Schule mit dem einer einheimischen. Dabei werden allzu schnell falsche Schlüsse gezogen. Die deutsche Bildungsinstitution erscheint plötzlich nicht mehr in so hellem Licht, und eine mühselige Aufbauarbeit erleidet Schaden. In weiterem Ausmaß kann auch die deutsche Kulturarbeit eine Beeinträchtigung erfahren. Dem entgegenzuwirken ist Aufgabe des deutschen Lehrers.

Diese Arbeit ist kein leichtes Unterfangen; schließlich befindet sich der Schüler, wenn er nicht zweisprachig ist oder zu Hause eine sprachliche Unterstützung in irgendeiner Form erhält, in einer insularen Situation. Er ist auf einige Stunden am Tag von seiner muttersprachigen Umgebung getrennt und gerät in der Schule in eine deutsche Sprachwelt, die ihrerseits aber in den wenigen Unterrichtsstunden pro Tag keine Kontinuität aufweist: Die Verkehrssprache der Schüler untereinander ist die Landessprache; der einheimische Lehrer pflegt im Unterricht und außerhalb aus Gründen der Praktikabilität oft die eigene Sprache, obwohl er unter Umständen ein gutes Deutsch sprechen könnte; die visuelle Sprachumgebung, z. B. Plakate, Ankündigungen, besteht notgedrungen aus der Landessprache, weil ihr Eindringen von außen nicht aufzuhalten und der Kenntnisstand der Schüler in der deutschen Sprache häufig zu gering ist. Kehrt ein Schüler am Ende des Unterrichtstages wieder nach Hause zurück, empfängt ihn die Muttersprache, die Sprachwelt der einheimischen Medien, die Kulturwirklichkeit des Landes usw., so daß die Ferne zum deutschen Sprach- und Kulturbereich noch größer wird.

Diese auffällige Diskrepanz tritt natürlich am stärksten bei den primär fremdsprachigen Schülern hervor, die zum Zwecke des Erlernens einer Zweitsprache, nämlich Deutsch, in die Begegnungsschule geschickt werden.<sup>(8)</sup> Die in diesem Schultyp angestrebte Bilingualität ist nicht problemfrei. Herbert Christ kon-

statiert in ähnlichem Zusammenhang: „Abwehrreaktionen gegen den Bilingualismus sind auch heute noch wirksam“. (9)

Natürlich gibt es sehr viele positive Seiten der Begegnungsschule. Man denke nur an ihren völkerverbindenden Charakter. Pädagogisch jedoch ist noch einiges aufzuarbeiten.

Über allen pädagogischen Fragen und Diskussionen gibt es den Aspekt der auswärtigen Politik, mindestens der auswärtigen Kulturpolitik, für den es nach der früheren Staatsministerin im Auswärtigen Amt, Hildegard Hamm-Brücher, folgende Rechtfertigung gibt:

Sprache ist nicht nur wertfreies Medium der Kommunikation zwischen Menschen, sondern sie vermittelt zugleich dem, der sie lernt und spricht, eine starke seelische und geistige Bindung an Land und Menschen dieser Sprache. Darum ist auswärtige Kulturpolitik, auch im Schulwesen, zu einem erheblichen Teil Sprachpolitik und soll dies bleiben. (10)

Es ist klar, daß hierin große Risiken liegen. Für den einzelnen Lehrer bedeutet eine solche Feststellung ein hohes Maß an Verantwortung im Blick auf seine tägliche Arbeit.

Harry WERNER

## Die Schlußprüfung an deutschen Schulen im Ausland

### Entwicklungen seit der Jahrhundertwende

Zu den Entwicklungen im modernen Schulwesen gehört auch die Vergabe von Abschlüssen auf bestimmten Ebenen, die gerade in unserer Zeit ein weites Ausmaß erreicht hat, ungeachtet der ihre Qualifizierungsvorgänge unablässig begleitenden Kritik(1). Auch die deutschen Schulen im Ausland haben an diesem Prozeß teil, wobei sie entweder aufgrund der vorhandenen Systembindungen den Gegebenheiten des Gaststaates oder unter Nutzung des bestehenden Freiraums den für sie von Deutschland gebotenen Mustern oder geschaffenen Regelungen folgen: auch führt die bi- oder multilaterale Zusammenarbeit im Schulbereich zunehmend zur besonderen Gestaltung von Schulabschlüssen(2). Neben dem die allgemeine deutsche Hochschulreife vermittelnden gymnasialen Schulabschluß haben nach dem Zweiten Weltkrieg für die deutschen Schulen im Ausland die mittleren Schulabschlüsse zunehmend an Bedeutung gewonnen, darunter

#### Anmerkungen:

- (1) Hartmut Lieske: „Als Auslandslehrer in Afrika“ in: Blickpunkt Schule, Mitteilungsblatt des Hessischen Philologenverbandes 8/80, S. 371
- (2) Wolf Rüdiger Schumm: „Gedanken zum Typ des Auslandslehrers“ in: Begegnung 1/82, S. 14
- (3) ebenda
- (4) Friedemann Katz: „Schulvereinsvorstand – Schulleiter“ aus der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ 1/79, S. 6–7
- (5) Blickpunkt Schule 6/81, S. 300–301
- (6) Bonn 1978, S. 13 und 21
- (7) In: Der deutsche Lehrer im Ausland 4/79, S. 25
- (8) Die Diskrepanz ist selbstverständlich bei zweisprachig erzogenen Kindern abgemildert.
- (9) „Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik“. Stuttgart 1980, S. 45
- (10) „Einführung in Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen“. Hof 1978, S. 6

*Südwestdeutsche Schulblätter*  
82. Jahrgang, Dez. 1983

der Abschluß–, der gegenwärtig oft noch als Mittlere Reife oder Obersekundarreife bezeichnet wird. Indes ist hierfür offiziell die seit Beginn der 20er Jahre bestehende Bezeichnung erhalten geblieben: Zeugnis der Schlußprüfung, womit der auslandsschulspezifische Abschluß der 10. Klasse mit einer Prüfung, die jetzt in dieser Form für Inlandsschulen nicht existiert, bezeichnet wird. Diese Schlußprüfung steht auch in engem Zusammenhang mit der Geschichte des deutschen Auslandschulwesens seit der letzten Jahrhundertwende.

#### 1. Phasen der Entwicklung bis 1945

Die Kopplung der an Auslandsschulen zu erreichenden Abschlüsse an vergleichbare innerdeutsche Schulabschlüsse setzte voraus, daß innerhalb Deutschlands Vereinbarungen über die Zahl und den inhaltlichen Anspruch der Fächer getroffen und übereinstimmende Regelungen für die Vergabep Praxis gefunden

worden sind. Außerdem bedurften die an den Erwerb geknüpften Berechtigungen im Inland der soliden Bewährung, um auch für Schüler im Ausland Attraktivität zu besitzen. So vollzog sich in Preußen die Entwicklung des mittleren „gehobenen“ Abschlusses über die Vorstufe des „Einjährigen“, d. h. der Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst, daran anschließend als eines Bildungsnachweises zum Eintritt in mittlere Laufbahnen des Staatsdienstes bis hin zu einem Schulabschluß, der weitere Bedeutung für die berufliche Ausbildung in mittleren Stellungen der Wirtschaft und der Industrie gewann. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts hatte dieser Abschluß, der ordnungsgemäß sowohl an Gymnasien, Realgymnasien und an der Oberrealschule als auch an Nichtvollanstalten wie Progymnasium, Realgymnasium und Realschule erworben werden konnte, seine pädagogischen Konturen und seine gesellschaftlich anerkannte Position gewonnen<sup>(3)</sup>. Den deutschen Schulen im Ausland war damit vom Deutschen Reich ein Orientierungszeichen gesetzt.

Andererseits wuchs an einer Reihe von Auslandsschulen etwa zu gleicher Zeit das Bedürfnis, einen staatlich anerkannten Abschluß für ihren Bildungsgang zu erreichen und hierfür einen Ordnungsrahmen zu finden. Die damit geforderten Richtungsentscheidungen fielen an vielen Orten zugunsten der schulischen Vorgaben des Gaststaates aus, häufig unter dem dort bestehenden Systemzwang, doch entschieden sich eine Reihe 10klassiger deutscher Schulen im Ausland mit einem hohen Anteil deutscher Staatsangehöriger für die Bindung an die Zielsetzung und an das Verfahren der innerdeutschen Prüfung zum Erwerb der Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Dienst. Entsprechend dem Bedürfnis der Schulen, unter Beachtung ihres Status als Privatschule sowie in Übereinstimmung mit zeittypischen kulturpolitischen Zielsetzungen verlieh das für diese Angelegenheiten zuständige Reichsministerium des Innern bis 1918 insgesamt 23 Auslandsschulen an folgenden Orten die Berechtigung zur Abhaltung der Abschlußprüfung am Ende der Klasse 10: 1898 Konstantinopel, 1901 Brüssel, 1903 Antwerpen und Bukarest, 1906 Buenos Aires (Germania-Schule), Genua und Mailand, 1909 Davos, Madrid und Tsingtau, 1911 Rio de Janeiro, 1912 Rom und Schanghai, 1913 Barcelona und Mexiko, 1914 Buenos Aires (Belgrano-Schule), Valparaiso und Windhoek, 1915 Concepcion und Rotterdam, 1916

Budapest und Sao Paulo (Olinda-Schule), 1917 Amsterdam. Für die Schulen in Antwerpen, Brüssel, Konstantinopel, Bukarest, Mexiko, Barcelona, Davos und Buenos Aires/Belgrano bedeutete diese mittlere Abschlußprüfung nur eine Durchgangsstufe zum Aufbau als Vollanstalt mit abschließender Reifeprüfung<sup>(4)</sup>.

Der Ausgang des Ersten Weltkriegs brachte schwerwiegende Verluste im Bereich des deutschen Auslandsschulwesens mit sich, auch gelangte die Weimarer Republik danach erst allmählich zu effektivem Handeln bei der auswärtigen Kulturpolitik. Während ab 1923 an mehreren in größeren Städten gelegenen deutschen Schulen im Ausland wieder die Reifeprüfung abgehalten wurde, erfolgte der Wiederbeginn mit der Abschlußprüfung in Klasse 10, ab jetzt Schlußprüfung genannt, eher zögerlich und verstreut. 1924 in Feldkirch (Österreich), 1925 in Puebla (Mexiko), 1926 in Helsingfors und Tsingtau. Die entsprechenden Berechtigungen wurden vom Reichsinnenministerium in Verbindung mit dem Auswärtigen Amt verliehen. In die ab 1933 von der Reichsregierung verfolgte Ausrichtung von Erziehung und Unterricht nach der nationalsozialistischen Weltanschauung, wurden auch die deutschen Schulen im Ausland einbezogen. Diese gerieten dadurch zum einen in Identitätskonflikte, in einzelnen Gaststaaten sogar in Existenzschwierigkeiten, zum anderen profitierten sie insgesamt von der verstärkten amtlichen Förderung aus Deutschland. Dementsprechend stieg auch die Zahl der Auslandsschulen mit deutschen Abschlußprüfungen wieder an. 1938 besaßen folgende zwölf Auslandsschulen, die nicht voll ausgebaut waren, durch den nunmehr für diese Angelegenheiten zuständigen Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung die Berechtigung zur Erteilung der Obersekundareife: die Deutschen Schulen in Amsterdam, Antwerpen, Blumenau, Bogotá, Buenos Aires (Germania-Schule), Concepcion, Lima-Miraflores, Lissabon, Mailand (Istituto Giulia), Montevideo, Porto Alegre und Valdivia.

Der Zweite Weltkrieg endete mit dem Zusammenbruch des Deutschen Reiches, das damit jedwede politische Handlungsfähigkeit verlor. Das deutsche Auslandsschulwesen war bis auf spärliche Restpositionen zerstört, auch infolge von Maßnahmen in den Gaststaaten, die vom Unterrichtsverbot über Schulschließung und Schulentzug bis hin zur Ausweisung deutscher Staatsangehö-

riger und zur Vertreibung deutscher Volksgruppen reichten. Die Katastrophe von 1945 ließ zunächst kaum Vorstellungen hinsichtlich der Konturen eines Neuaufbaus des Auslandsschulwesens aufkommen.

## **2. Die Ausgangslage nach dem Zweiten Weltkrieg – Die Prüfungsordnung von 1953**

Sofern deutsche Schulen im Ausland ausnahmsweise, wie z. B. in Chile, fortbestehen konnten, wurden sie in ihrer strukturellen und inhaltlichen Gestaltung nationalisiert und mit ihren Abschlüssen dem Bildungssystem des Sitzlandes eingefügt. Sodann zeigte sich bei den verstreuten Bemühungen deutschsprachiger Gruppen im Ausland, die allmählich auch offizielles Entgegenkommen erfuhren, daß sich vielenorts der Neu- oder Wiederaufbau einer deutschen Schule an den Zielsetzungen und Abschlüssen des einheimischen Schulwesens orientierte. Erst im Laufe der 50er Jahre trat nach und nach an einer Reihe neu bzw. wieder gegründeter deutscher Schulen im Ausland, vorrangig in Europa, das Interesse an einem anerkannten deutschen Abschluß der Sekundarstufen I und II hervor, vor allem zum Zweck einer Verbesserung des Schulangebots für Kinder und Jugendliche deutscher Staatsangehörigkeit, die zeitweilig auf den Schulbesuch im Ausland angewiesen sind.

Nach 1945 kam im besetzten Deutschland der Wiederaufbau des Schulwesens in Betracht der vorhandenen Zerstörungen, der Unterbringungs- und Versorgungsnöte zunächst nur mühsam voran, in Anknüpfung an die traditionellen Grundstrukturen und die am Ende der Weimarer Republik erreichten Reformkonzeptionen sowie unter den Einflüssen der verschiedenen Besatzungsmächte. Nach der staatlichen Zerteilung und nach der Gründung der Bundesrepublik Deutschland 1948 entwickelte sich in deren Ländern, die die Kulturhoheit wiedererlangt hatten, ein Schulwesen, das nach der Koordination mittels Vereinbarungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (Kultusministerkonferenz), beginnend mit dem Düsseldorfer Abkommen von 1955, mit seinen grundlegenden Bildungsinhalten und -zielen die Einrichtung deutscher Schulen im Ausland, gegebenenfalls unter Nutzung bereits bestehender Verbindungen, erleichterte und einen konstruktiven Beitrag zur Schaffung neuer supranational orientierter Bildungseinrichtungen zu leisten vermochte. Eine weitere Voraussetzung für das staatlicherseits nur

vorsichtig auszuweitende Handeln im Bereich der Auswärtigen Kulturpolitik waren neue Aufgabenzuweisungen. 1950 erklärte sich die Kultusministerkonferenz insoweit für alle Angelegenheiten des deutschen Schulwesens im Ausland zuständig, als diese bis zum Jahr 1933 in die Kompetenz des Reichsministeriums des Innern gehört hatten. Hierzu gehören die Angelegenheiten des Prüfungswesens, 1951 wurde das Auswärtige Amt im Rahmen der Bundesregierung als Amtsbezirk des Bundesministers des Auswärtigen wiederhergestellt, gleichzeitig damit die amtliche Förderung von Auslandsschulen aufgenommen. Durch die fortan geübte Zusammenarbeit von Bund und Ländern konnte für die Auslandsschulen mit einer deutschen Abschlußberechtigung erreicht werden, daß sowohl durch personelle, materielle und finanzielle Unterstützung seitens des Auswärtigen Amtes als auch durch die mittels der Kultusministerkonferenz geschaffenen Bindungen an Bildungsinhalte, -formen und -ziele vergleichbarer innerdeutscher Schulen die pädagogische Qualität gesichert wird.

Um den an Auslandsschulen auftretenden Interessen und Bedürfnissen zu entsprechen, setzte die Kultusministerkonferenz am 14. 8. 1953 die Ordnung der Schlußprüfung an deutschen Auslandsschulen, die nicht zur Reifeprüfung führen, in Kraft. Diese enthält wie alle Prüfungsordnungen u. a. Verfahrensvorschriften, Beschreibungen der Art, der Gegenstände und der Anforderungen der Prüfungen, dazu ergänzende Regelungen, mit denen der Status als Privatschule (z. B. durch den Akt der Beleihung) und deren Lage im Ausland (z. B. mit der Bestellung eines Prüfungsbeauftragten durch die Kultusministerkonferenz im Einvernehmen mit dem Auswärtigen Amt) berücksichtigt werden. Die besonderen pädagogischen Merkmale dieser Prüfungsordnung von 1953 sind:

- Voraussetzung eines auf die Grundschule aufbauenden Lehrgangs bis einschließlich Klasse 10
- inhaltliche Anknüpfung von Fächern an das kulturkundliche Prinzip des Gymnasialunterrichts zur Zeit der Weimarer Republik
- zwei lebende Fremdsprachen neben Deutsch, Mathematik, Geschichte, Erdkunde, Physik und Chemie/Biologie als Prüfungsfächer
- Verzicht auf die Feststellungen einer Berechtigung auf dem Abschlußzeugnis.

Daß diese noch unter den bildungspolitischen Bedingungen der Nachkriegsjahre

konzipierte Prüfungsordnung 25 Jahre lang an Auslandschulen angewandt werden konnte, war seinerzeit keinesfalls vor auszusehen.

### 3. Prüfungen von 1956 bis 1981 – ihre Funktion und ihre Positionen

Wenn die Ordnung der Schlußprüfung vom 14. 8. 1953 nicht sogleich von allen im Aufbau befindlichen deutschsprachigen Auslandsschulen angenommen wurde, so hatte dies sowohl institutionelle als auch konzeptionelle Gründe. Zunächst konnten sich die schulischen Aufbaubemühungen nur vereinzelt vollziehen, ohne Koordinierung mit anderen vergleichbaren Bildungseinrichtungen, manchenorts auch mit Zurückhaltung gegenüber Bindungen an die deutsche staatliche Seite. Außerdem stellte die Schlußprüfung in jenen Anfangsjahren noch keine unabdingbare Durchgangsstufe zum Aufbau und zur Anerkennung als Vollanstalt dar. Dementsprechend erreichten einige Auslandsschulen unmittelbar die Abhaltung von Reifeprüfungen, so ab 1953 das Istituto Giulia in Mailand und die Deutsche Schule in Barcelona, ab 1954 das Kolleg St. Ludwig in Vlodrop, ab 1955 die Deutsche Evangelische Oberschule Kairo, ab 1956 die Deutsche Schule Rom, ab 1957 die Deutschen Schulen in Mailand und Istanbul, ab 1958 die Arnold-Janssen-Schule in Steyl, ab 1959 die Deutschen Schulen in Helsinki, Athen und Teheran, das Kolleg St. Bonaventura in Exaten und das St. Michaels-Gymnasium in Steyl, ab 1960 die Deutsche Schule Tokyo und noch ab 1961 das St. Josefs-Kolleg in Watersleyde.

Um über die Entwicklung der Auslandsschulen mit anerkannten deutschen Abschlüssen die Kontrolle zu behalten und um deren Sekundarstufenaufbau zu stabilisieren, beschloß die Kultusministerkonferenz 1957, künftig dem Ausbau deutscher Auslandsschulen zu Vollanstalten nur dann zuzustimmen, wenn sie eine oder mehrere Schlußprüfungen erfolgreich durchgeführt haben; auch sollten die Schlußprüfungen nach erteilter Genehmigung zur Abnahme der Reifeprüfung noch solange durchgeführt werden, bis die Anerkennung der Schule als Vollanstalt erfolgt ist.

Demgegenüber führte das Fehlen einer Festlegung des Schlußzeugnisses als eines Berechtigungsnachweises – ein Relikt der Nachkriegszeit – noch zu langjährigen Unsi-

cherheiten. Der in idealistischen Bildungsgedanken bzw. in unitarischen Schulvorstellungen begründete Verzicht stieß in Anbetracht der in der Bundesrepublik Deutschland vollzogenen Differenzierung der Schulabschlüsse mit ihren Auswirkungen auf das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem vor allem bei Eltern und Schülern zunehmend auf Unverständnis. Erst allmählich konnte in dem zuständigen Hauptausschuß der Kultusministerkonferenz, dem Auslandschulenausschuß, eine Übergangslösung gefunden werden. Die fachlichen Lernziele wurden für die Schlußprüfung zwischen dem Realschulabschluß und dem Abschluß der Klasse 10 eines neusprachlichen Gymnasiums angesiedelt. Unter Berücksichtigung der Leistungsfähigkeit der Schule und entsprechend dem Leistungsnachweis des Prüflings wurde das Schlußzeugnis entweder als Realschulabschlußzeugnis oder als Versetzungszeugnis nach Klasse 11 des Gymnasiums gewertet, d. h. die Äquivalenz wurde jeweils im Einzelfall festgestellt. Erst der Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 13. 12. 1968, demzufolge Auslandsschulen, die zur Reifeprüfung oder zur Schlußprüfung führen und entsprechend anerkannt sind, die Berechtigung erteilt werden kann, deutschen Schülern, die die Anforderungen der Hauptschule oder Realschule erfüllen, diese Abschlußzeugnisse zu erteilen(5), ermöglichte eine Entzerrung der Qualifizierungsverfahren und -ziele. Schließlich definierte der Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 15. 9. 1978 über die „Anerkennung Deutscher Schulen im Ausland“ die Deutsche Auslandsschule, die zur Schlußprüfung führt, als eine besondere Anerkennungsform der Auslandsschule, die den Abschluß der 10. Klasse eines gymnasialen Bildungsgangs verleiht(6). Eine solche langfristige systemimmanente Entwicklung bewahrte die deutschen Schulen im Ausland sowohl vor dem Eifer neuerungssüchtigen Probierens und Experimentierens als auch vor den Gefahren staatlicher Regelungsdichte, wie sie bei einem forschen Umsetzen innerdeutscher Schulreformen der 70er Jahre auf Auslandsschulen nicht auszuschließen gewesen wären. Die Orientierung an den Abschlüssen innerdeutscher Schulen, die Gegenstand des Hamburger Abkommens von 1964 sind(7), mit ergänzender Berücksichtigung der im Ausland erforderlichen Erteilung des Schlußzeugnisses am Ende der Klasse 10 eines gymnasialen Bildungsgangs markiert die Anpassung der deutsch- und zweisprachigen Auslandsschulen unter Beachtung ihrer Eigenart

an die Grundstruktur des Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland.

In der Anfangsphase führten folgende Auslandschulen Schlußprüfungen durch: 1956 Deutsche Schule Brüssel, 1957 Deutsche Schule Lissabon und das Collegium Marianum in Vaduz/Liechtenstein, 1958 die Deutschen Schulen Brüssel, Den Haag, Lissabon und Porto sowie das Collegium Marianum in Vaduz, 1959 die Deutschen Schulen Lissabon, Porto, Madrid, Bilbao, Stockholm, Teheran, das Collegium Marianum in Vaduz und die Deutschen Schulen der Borromäerinnen in Kairo und Alexandrien, 1960 die Deutschen Schulen in Bilbao, Porto, Den Haag, Stockholm, das Collegium Marianum in Vaduz sowie die Borromäerinnen-Schulen in Kairo und Alexandrien.

Im Jahr 1970 beteiligten sich insgesamt 12 Schulen in 7 ausländischen Staaten an der Schlußprüfung: die Deutschen Schulen in San Sebastian, Valencia, Santa Cruz de Tenerife, Las Palmas de Gran Canaria, Lissabon, Porto, Ankara, Beirut, Kabul, Washington und die Schulen der Borromäerinnen in Kairo und Alexandrien. 1981 belief sich die Zahl solcher Prüfungsschulen auf 20, diese verteilen sich auf insgesamt 17 Gaststaaten: Genf, Antwerpen, London, Marbella, Santa Cruz de Tenerife, Moskau, Thessaloniki, Ankara, New Delhi, Bombay, Jakarta, Hongkong, Singapur, Lagos, Nairobi, Monrovia, San José de Costa Rica, Montevideo sowie Kairo und Alexandrien (Borromäerinnen-Schulen).

Die Geltungsdauer des Prüfungsreglements von 1953 betrug mehr als ein Vierteljahrhundert. In diesem Zeitraum wurde die Schlußprüfung als Bestandteil der Verbindungsmechanismen zwischen In- und Auslandschulwesen praktisch bestätigt, auch festigte sich ihre institutionelle Doppelfunktion sowohl als echter Abschluß der gymnasial orientierten Sekundarstufe I einer Auslandschule als auch als eine Zwischenprüfung im Wege des Aufbaus deutschsprachiger Auslandschulen zur Vollanstalt. So gehört jetzt die Schlußprüfung in den Dienstleistungsbe-  
reich für Schüler deutscher Muttersprache und Nationalität im Ausland. Darüber hinaus findet ihr fachlicher Anspruch an einzelnen Orten auch bei nicht-deutschsprachigen einheimischen Kindern Beachtung: hierfür liefern die Deutschen Schulen der Borromäerinnen in Kairo und Alexandrien mit ihren ägyptischen Schülerinnen, die sich regelmäßig in großer Zahl an den Schlußprüfungen beteiligen, ein beachtenswertes Beispiel.

#### **4. Die Prüfungsordnung von 1981 – ihr Anwendungsbereich bis 1984**

So notwendig eine längerfristige Organisationsruhe für die Sekundarstufe I der sich an innerdeutschen Formen des allgemeinbildenden Schulwesens anlehnenden Auslandschulen in der Aufbauphase auch war, zeigte sich andererseits mit zunehmender Entfernung von der Nachkriegszeit, daß die Prüfungsordnung von 1953 vor allem in ihrem Anforderungsbereich immer dringlicher der Korrektur bedurfte. In den 70er Jahren nahm der Auslandschulausschuß im pragmatischen Vorgehen einige Verfahrens- und Sachkorrekturen vor, um die Prüfungspraxis im einzelnen den veränderten unterrichtlichen Verhältnissen anzupassen. Die sodann mit Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 16. 7. 1981 in Kraft gesetzte neue Ordnung der Schlußprüfung an deutschen Schulen im Ausland(8) kennzeichnen folgende Festlegungen:

- Voraussetzung eines auf die Grundschule aufbauenden gymnasialen Bildungsgangs bis einschließlich Klasse 10
- Umfang und Höhe der Anforderungen in Entsprechung zu den Lerninhalten und Lernzielen der Lehrpläne der Schule
- Leistungsbewertung nach der von der Kultusministerkonferenz definierten Notenskala
- Deutsch, Mathematik, 2 Pflichtfremdsprachen, Geschichte/Sozialkunde, Erdkunde und zwei naturwissenschaftliche Fächer als Prüfungsfächer
- differenzierte Bestimmungen für die Aufgabenvorschläge in der schriftlichen Prüfung
- unterschiedliche Mindestzahlen für mündliche Prüfungen (an anerkannten Deutschen Auslandschulen und an Auslandschulen mit Einzelermächtigung für die Schlußprüfung sowie für Schulfremde)
- Zeugnis der Schlußprüfung als Berechtigungsnachweis zum Eintritt in jede Schule des Sekundarbereichs II, sofern nicht zusätzliche Voraussetzungen gefordert werden; die Berechtigung des Realschulabschlusses ist eingeschlossen.

Den von der Kultusministerkonferenz anerkannten Deutschen Auslandschulen, die zur Schlußprüfung führen, kann auch weiterhin die Berechtigung verliehen werden, Hauptschülern und Realschülern das Abschlußzeugnis zu erteilen. Damit erreichen solche Schulen unter realistischer Einschätzung ihrer pädagogischen Voraussetzungen sowie ihrer Bedarfslage ein optimales Angebot an Abschlüssen und Berechtigungen der Sekun-

darstufe I: den Hauptschulabschluß am Ende der Jahrgangsstufe 9, den Realschulabschluß am Ende der Jahrgangsstufe 10 und die Übergangsberechtigung in die gymnasiale Oberstufe am Ende der Jahrgangsstufe 10.

Die Gesamtzahl der Auslandsschulen mit deutscher Schlußprüfung ist während der letzten Jahre etwa gleich geblieben. Im Schuljahr 1982/83 hielten insgesamt 21, im Schuljahr 1983/84 insgesamt 19 Schulen diese Prüfungen ab. Dabei verbirgt die Statistik die Unterschiedlichkeiten des Status, der kulturpolitischen Zielsetzungen, der Bildungsziele und der Entwicklungstendenzen. Von den 19 Prüfungsschulen des Schuljahres 1983/84 gehören nach der vom Auswärtigen Amt vorgenommenen Typisierung 7 der Kategorie Begegnungsschule und 12 der Kategorie Deutschsprachige Auslandsschule (darunter eine Firmenschule) an. Diese Schulen verteilen sich auf die Erdteile wie folgt: Europa 9, Asien 5, Afrika 3 und (Latein-)Amerika 2.

Durch die KMK sind 14 Schulen als Deutsche Auslandsschulen, die zur Schlußprüfung führen, anerkannt: in San José de Costa Rica, Montevideo, Genf, Antwerpen, Marbella, Sta. Cruz de Tenerife, Thessaloniki, Ankara, Moskau, Singapur, Jakarta, Nairobi, Kairo und Alexandria (die beiden letztgenannten Schulen der Borromäerinnen). Weitere 5 Schulen (in Toulouse, Zaragoza, Riad, New Delhi und Bombay) führen die Schlußprüfung nach Einzelermächtigungen durch die Kultusministerkonferenz durch. Doch nur für 7 Schulen (Antwerpen, Marbella, Ankara, Riad, Moskau, New Delhi, Bombay) ist damit der Schulabschluß bezeichnet; die anerkannten Deutschen Schulen in San José, Montevideo und Sta. Cruz sowie die Ordensschulen in Kairo und Alexandria fördern ihre Schüler bis zum Sekundarabschluß des Sitzlandes planmäßig weiter.

Für die deutschsprachigen Auslandsschulen in Toulouse und Nairobi und die deutsche Abteilung in Thessaloniki stellt die Schlußprüfung nur die Durchgangsstufe im Aufbau zur Vollanstalt dar. Perspektiven hinsichtlich des Ausbaus zum Erwerb der allgemeinen deutschen Hochschulreife haben jüngst sowohl die Humboldt-Schule in San José als auch die Deutsche Schule Sta. Cruz de Tenerife entwickelt, während die Deutsche Schule der Provinz Malaga in Marbella schon seit einigen Jahren in besonders organisiertem Unterricht Schüler auf die Fremdenreifeprüfung an Deutschen Auslandsschulen in Spanien vorbereitet.

Zum anderen gibt es zeittypische Beispiele für den Wegfall der Prüfungen an anerkannten Schlußprüfungsschulen. So mußte die Deutsche Schule Kabul zu Beginn des Jahres 1980 infolge der politischen Ereignisse in Afghanistan ihren Unterrichtsbetrieb vorerst einstellen. Auch zeigt sich die besondere Abhängigkeit einer Firmenschule von der Entwicklung des wirtschaftlichen Potentials mit ihren Auswirkungen auf den Personalbedarf am Deutschen Zweig des Educational Center Bong Range in Monrovia/Liberia, wo in den letzten beiden Jahren infolge Mangels an Schülern keine 10. Gymnasialklasse mehr eingerichtet werden konnte.

Die Firmenschule der Adam Opel-AG in Zaragoza hat letztmals 1984 aufgrund entsprechender Einzelermächtigung durch die Kultusministerkonferenz eine Schlußprüfung durchgeführt, ihre Tätigkeitsdauer war vom Schulträger von vornherein auf wenige Jahre bemessen.

## 5. Aktuelle Einschätzungen

Die gegenwärtige Situation der Schlußprüfung an Auslandsschulen beweist, daß sie den Bedürfnissen von Schülern und Schulen entspricht. Sie leistet einen konstanten Beitrag zur Sicherung des Übergangs deutscher Schüler aus dem Ausland auf innerdeutsche Schulen, für die ein Berechtigungsnachweis zu erbringen ist. Sie macht Auslandsschulen leistungsfähiger, wobei die Bindung an die Anspruchsebene innerdeutscher Gymnasien noch Raum läßt für Informationen und Orientierungen unter binational gefaßten Bildungszielen. Für viele Schulen ist dies ein ertragreiches Feld, es umfaßt vor allem die Zusammenarbeit deutscher und ausländischer Lehrer in einem Kollegium, die besondere Stellung der Landessprache, falls sie zu den europäischen Verkehrssprachen zählt, im Unterrichtsprogramm, auch um deutschen Kindern Sprachbarrieren überwinden zu helfen, die dosierte Einfügung landeskundlicher Lerninhalte in die vorgegebenen deutschen Lehrpläne ebenso wie schulische Aktivitäten, die die Kenntnis voneinander, die Aufgeschlossenheit füreinander und das gegenseitige Vertrauen unter den Angehörigen verschiedener Sprachen, Völker und Kulturen – je nach Reichweite des Arbeitsfeldes – fördern.

Besondere Hervorhebung verdienen die Deutschen Schulen der Borromäerinnen in Kairo und in Alexandria, desgleich die Humboldt-Schule in San José de Costa Rica, an

denen regelmäßig eine große Zahl von Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Muttersprache und Nationalität mit gutem Erfolg an der Schlußprüfung teilnehmen. Die von ihnen in deutscher Sprache erbrachten Leistungen reichen über die Erfüllung punktueller Prüfungsanforderungen hinaus, sie stellen eine Grundlage der Persönlichkeitsbildung und eines Bewußtseins vom Zusammenleben und -arbeiten mit anderen dar, zu deren erweiterten Lebensraum auch Bindungen an unser Land und an Menschen unserer Sprache gehören können.

Die zu Beginn des 20. Jahrhunderts an deutschen Schulen im Ausland eingeführte Prüfung für einen mittleren deutschen Schulabschluß hat sich, abgesehen von den durch zwei Weltkriege bedingten Unterbrechungen, bis heute erhalten, wobei Anforderungen, Inhalte und Formen der Prüfung dem Wandel von Schule und Unterricht in Deutschland unterlagen. Wie der pädagogische Fortgang seit 1953 zeigt, konnten die Gefahren der Inflexibilität und Erstarrung im ganzen vermieden werden, auch unterlag die Auslandschulförderung im Rahmen der Auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland nicht starren Planungsvorgaben, sondern sie stellte sich unter Beachtung der Bedarfslagen im Ausland auf die Schwerpunkte der Interessen ein, wobei den Schulträgern und den Eltern auch eine zumutbare finanzielle Beteiligung abverlangt wird.

Mit der Prüfungsordnung von 1981 ist die Schlußprüfung an Auslandschulen eindeutig auf Bildungsziele öffentlicher Gymnasien in der Bundesrepublik Deutschland festgelegt. Nicht Nivellierung auf ein Mittelmaß, sondern Förderung individueller Begabung und schulischer Leistung im Rahmen der Abschlüsse des gegliederten Schulwesens ist ihr Ziel. Zwar sind in jüngster Zeit im öffentlichen Be-

wußtsein die Abschlüsse im Sekundarbereich I ins Hintertreffen gegenüber dem reichhaltigen Angebot an Abschlüssen der Sekundarstufe II mit dem Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung getreten – dies gilt auch für die deutschen Schulen im Ausland – doch ist die Schlußprüfung weiterhin von den Auslandschulen angenommen worden, sie hat sich als eigenständig behauptet. Die Leistungsfähigkeit der Schulen mit Schlußprüfung ist eine verlässliche Voraussetzung dafür, daß diese auch künftig den pädagogischen und kulturpolitischen Aufgaben in unserer sich wandelnden Welt gerecht werden können.

### Anmerkungen

- (1) Zur Darstellung des Problembereichs vgl. Adam Bauer, Schulabschlüsse und ihre Konsequenzen, in: Handbuch für Schule und Unterricht, hrsg. v. W. Twellmann, Bd. 2, Düsseldorf 1981, S. 267–285
- (2) Zur gegenwärtigen Situation der Abschlüsse im Sekundarbereich II der Auslandschulen vgl. Harry Werner, Auslandschulen mit dem Abschluß einer deutschen allgemeinen Hochschulreife – Die Entwicklung von 1947 bis 1982 und ihre Vorläufer, in: Der deutsche Lehrer im Ausland, Heft 2/1983, S. 24–31
- (3) vgl. hierzu Wolfgang Kein, Schulabschlüsse – Entwicklung, bildungspolitische und pädagogische Problematik, in: Handbuch für Schule und Unterricht, a. a. O. Bd. 2, S. 286–305
- (4) Die vorstehenden Angaben wurden entnommen dem Beitrag von Franz Jungbluth, Die Entwicklung der anerkannten Auslandschulen seit der Jahrhundertwende, in: Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande, hrsg. v. Franz Schmidt und Otto Boelitz, Langensalza 1928, Bd. 2, S. 612–618
- (5) Dieser Beschluß findet sich nicht in der Beschlußsammlung der Kultusministerkonferenz (Hermann Luchterhand Verlag, Neuwied)
- (6) Beschlußsammlung der Kultusministerkonferenz, Nr. 1151
- (7) Neufassung des Abkommens zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens vom 28. 10. 1964, in: Handbuch für die Kultusministerkonferenz 1981, S. 315–321
- (8) Beschlußsammlung der Kultusministerkonferenz, Nr. 1052

## Umzug? PETER GANATZ

**Intern. Möbelspedition – Lagerung  
Gärtnerstr. 8 – 7630 Lahr/Baden-Württ.  
Telefon (0 78 21) 2 67 00**

Ihr Spezialist für Auslandsumzüge mit freundlichem, geschultem Fachpersonal.

# AUSLANDSSCHULEN

Johannes WIERICH

## Zentrale Fortbildung des Deutschen Pädagog. Seminars Buenos Aires

### 0 Zentrale Fortbildung

Schon seit vielen Jahren gibt es neben Fortbildungskursen verschiedenster Art zentrale Fortbildungsveranstaltungen des Deutschen Pädagog. Seminars. Diese zentralen Fortbildungsveranstaltungen sind fünftägige Tagungen an den verschiedenen Schulen des Landesinnern Argentiniens (Bariloche, Córdoba, Eldorado/Montecarlo, Mar del Plata, Rosario) und in Montevideo. Somit findet Fortbildung „vor Ort“ statt, d. h. die Veranstalter fahren zu den einzelnen Schulen. Die dort anzutreffende Teilnehmergruppe ist von der Interessenlage her ziemlich homogen, so daß dadurch die Tagungen in ihrer Organisation und in ihrer inhaltlichen Feinstruktur besser den örtlichen Notwendigkeiten angepaßt werden können. Außerdem können durch die Fortbildung an der Schule die Arbeitsergebnisse direkt im Unterricht erprobt und beurteilt werden.

### 1 Planung der Fortbildung 1983

Allgemein wurde von den Lehrern zunehmend der Wunsch geäußert, daß die Fortbildung mehr praxisbezogen sein sollte. Da sich die Fortbildungsangebote konsequent nach den Bedürfnissen der Adressaten richten sollen, sind wir bereits 1982 mit dem Thema „Übungen zur mündlichen Kommunikation im Unterricht DaF“ diesem Wunsch ganz bewußt nachgekommen. Bei den damaligen Abschlußbesprechungen der einzelnen Tagungen wurden Inhalt und Form der Fortbildung begrüßt, und die Teilnehmer wünschten sich eine Fortsetzung in ähnlicher Art. Man wollte wieder etwas, was direkt im Unterricht verwertbar und einsetzbar ist. Man suchte nach neuen, belebenden Elementen, die den Unterricht auflockern und den Schüler motivieren. So war es logisch, daß wir auf das Thema „Lernspiele im Unterricht DaF“ kamen, da Lernspiel und Übung gewisse Ähnlichkeiten aufweisen. Beide dienen der Festigung des

Lernstoffes, doch tritt beim Lernspiel noch die spielerische Komponente mit ihren allgemeinen Zielen (Selbsterfahrung, soziale Erfahrung, Regelanerkennung, Lustgewinn, Freude u. a.) hinzu.

Nachdem der Arbeitstitel und die Ziele feststanden, ging es darum, sie mit Inhalt zu füllen, d. h., die Tagung in ihrem eigentlichen Ablauf zu organisieren, das Material zu sammeln und aufzubereiten. Diese Planung und Zusammenstellung übernahm ein Dozent des Deutschen Pädagog. Seminars in persönlicher Verantwortung. Anhand der einschlägigen Literatur und eigener Erfahrungen wurden von ihm Vorschläge erarbeitet, die dann in Besprechungen mit den Kollegen beraten, weiterentwickelt und konkretisiert wurden. Daraus entstand dann der endgültige Plan, das Material. Dieses Vorgehen bei der Planung hat sich als sehr arbeitsökonomisch erwiesen.

Der Hauptgedanke bei der Planung war der, daß die Teilnehmer möglichst viel selbst erarbeiten und aktiv sein sollten. Der Tagungsleiter sollte nur Material bereitstellen, bekanntmachen, Hilfestellung geben, organisieren und sonst im Hintergrund bleiben. Abgesehen von einem einführenden Text, der allen Teilnehmern einige Wochen vorher zugeschickt wurde, traten allgemeine, theoretische Überlegungen in den Hintergrund. Es war eine Sammlung von Spielvorschlägen erstellt worden, die aber so allgemein formuliert waren, daß sie nur das Konzept, den Ablauf erläuterten. Den für den Unterricht DaF und den jeweiligen Klassenstand relevanten Inhalt sollten die Lehrer selbst erarbeiten.

### 2 Verlauf der Fortbildungstagung

Wie bereits erwähnt, war den Tagungsteilnehmern einige Wochen vor Beginn der Tagung selbst ein einführender Text zugeschickt worden, anhand dessen sie sich in die Materie einarbeiten sollten. Um diesen Text noch

mals zu vergegenwärtigen, wurde zu Anfang der Tagung ein Ratespiel durchgeführt, bei dem Schlüsselwörter des Einführungstextes herauszufinden waren und definiert werden sollten. Bei Angabe des Spiels wurde die Spielregel bewußt recht vage gehalten, so daß sich an scheinbar so einfachen Fragen wie: Wer bekommt einen Punkt? In welcher Reihenfolge wird gefragt? die gewünschte Diskussion entzündete. Aus der gerade gemachten Erfahrung war bewußt geworden, daß diese Dinge bei einem Lernspiel wohl überlegt sein müssen, wenn es später in der Klasse nicht zu Streitigkeiten kommen soll.

Nach dieser Grundsatz-Diskussion wurde ein Arbeitsbogen vorgestellt, anhand dessen die Teilnehmer einen der vom Seminar zur Verfügung gestellten Spielvorschläge ausarbeiten sollten. Dazu setzte man sich entsprechend den Klassenstufen, in denen man unterrichtete, in Gruppen zusammen. Anschließend wurden die erarbeiteten Spiele dem gesamten Auditorium vorgestellt und erklärt. Gemeinsam diskutierte man die angegebene Spielregel, die Redemittel, die Zielsetzung, machte auch noch weitere Variationsvorschläge. Im Zweifelsfalle wurde auch ein Lernspiel einmal durchprobiert. Dabei wurde oft deutlich, wie wichtig es ist, ein neu erstelltes Spiel zunächst zu erproben, bevor man damit in die Klasse geht; denn vieles, was zunächst klar schien, wurde während des Spielens wieder in Frage gestellt. Abschließend wurden dann die Spiele nochmals überarbeitet und in die endgültige Form gebracht (s. Abb.: 1).

Anderentags setzten einige Kollegen die Lernspiele im Unterricht ein, wobei die übrigen Teilnehmer hospitierten. Die danach einsetzende Besprechung versuchte Klarheit zu schaffen, warum ein Spiel „gut lief“, warum es Schwierigkeiten gab. Allgemein konnte bei der Hospitation beobachtet werden, daß den Schülern diese Arbeitsform sehr viel Freude machte. Beim Spielen äußerten sich auch viele Schüler, die nach Aussage der Lehrerin sonst kaum am Unterricht aktiv teilnehmen.

In dieser Ordnung – Planung–Vorstellung–Diskussion–Überarbeitung–Unterrichtserprobung–Schlußbesprechung – wurde während der Tagung noch eine weitere Spielserie erstellt.

### 3 Ergebnisse und Auswertung der Fortbildungstagungen

Nach Abschluß aller zentralen Fortbildungstagungen kann gesagt werden, daß diese aufgrund des Themas, der Durchführung und ihrer Ergebnisse allgemein ein positives Echo hervorgerufen haben. Die Arbeit hat angeregt, sich mit dem Lernspiel weiter zu beschäftigen. Der Erfolg der Spiele bei den Schülern hat auch die Skeptiker überzeugt, so daß zu hoffen ist, daß diese Art des Lernens ein konsequenter Bestandteil des Unterrichts werden wird.

Die bei den einzelnen Tagungen ausgearbeiteten Lernspiele wurden vom Seminar zusammengetragen und redigiert. So entstand eine Sammlung von 36 im Unterricht erprobten und einsatzbereiten Spielen. Eine Übersicht (s. Abb.: 2) gibt Aufschluß über Ziele und Einsatzmöglichkeiten der einzelnen Lernspiele. Ein kommentiertes Literaturverzeichnis gibt demjenigen Hinweise, der sich intensiver mit dem Thema beschäftigen will. Dies alles wird nun in Form einer Lose-Blattsammlung, die im Laufe der Zeit erweitert werden kann, den einzelnen Schulen zur Verfügung gestellt, und wir hoffen, daß wir so einen positiven Beitrag zur Gestaltung des Unterrichts DaF leisten konnten.

### 4 Literaturangaben

Bei der Planung der Fortbildungstagung und der Zusammenstellung der Spielanregungen war folgende Literatur sehr hilfreich:

Daubleska, Benita: „Spielen in der Schule“; Klett, Stuttgart 1974

Göbel, Richard: „Lernen mit Spielen“; Pädagog. Arbeitsstelle des deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt 1979

Gressmann, Ludwig: „Puzzles & Games – Lernspiele für die Englischstunde“; Oldenbourg, München 1979

Klippel, Friederike: „Lernspiele im Englischunterricht“; Schöningh, Paderborn 1980

Kluge, Norbert: „Das Unterrichtsspiel“, List, München 1968

Köbele, Wolf: „Spiele für den Sprachunterricht“; DAAD, Bonn 1981

Löffler, Renate: „Spiele im Englischunterricht“, Urban- & Schwarzenberg, München 1979

Peukert, Kurt Werner: „Sprachspiele für Kinder“; Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart 1973

Regelstein, Silvie: „Lernspiele für die Grundschule“; Prögel, Ansbach 1982

Schmitt, Udo: „Buchstabensalat“; Verlag für Deutsch, München 1981

Spier, Anne: „Mit Spielen Deutsch lernen“; Scriptor, Königstein 1981

Wagner, Johannes: „Spielübungen und Übungsspiele im Fremdsprachenunterricht“; DAAD, Bonn 1982

# Lernspiel

Erinnerungsspiel  
„ARTIKEL / SUBSTANTIV - MEMORY“

## Spielmaterial

Wortkarten mit Substantiven ( 18 Karten )  
Wortkarten mit Artikeln ( 18 Karten )

## Einsatzmöglichkeit

Komm bitte ! 1 + 2; 2 bis 4 Klasse  
( Wortfeld: Kleidung )

## Zielangabe

Festigung der Artikel und Substantivzuordnung

## Redemittel

Keine besonderen Redemittel

## Spielbeschreibung

Die Klasse wird in Gruppen zu jeweils bis vier Schüler aufgeteilt. Jede Gruppe bekommt einen Spielsatz von 18/18 insgesamt 36 Karten. Die Karten werden verdeckt nebeneinander zu einem Quadrat auf den Tisch gelegt.

Der 1. Spieler dreht zwei Karten um und prüft ob Artikel und Substantiv zusammenpassen. Passen sie zusammen, dann darf er das Kartenpaar behalten und nochmals zwei Karten umdrehen. Passen sie nicht zusammen, so muß er die Karten wieder umdrehen, und das Spiel geht an den nächsten Schüler weiter.

Nachdem alle Karten aufgedeckt worden sind, legt jeder Schüler seine Kartenpaare untereinander und prüft nochmals, ob alle richtig sind.

Zur Selbstkontrolle haben die Karten mit den Substantiven und die mit den dazugehörigen Artikeln jeweils einen Strich, der bei richtigem Paar eine durchgehende Linie bildet.

|     |      |
|-----|------|
| der | Rock |
|-----|------|

|     |      |
|-----|------|
| das | Hemd |
|-----|------|

|     |      |
|-----|------|
| die | Hose |
|-----|------|

## Variationen

Die Karten mit den Artikeln liegen zusammen in einem Stapel auf dem Tisch, die Karten mit den Substantiven verdeckt nebeneinander. Der Schüler hebt eine Artikelkarte ab und sucht dazu „blind“ eine Substantivkarte.

### Wortmaterial

|          |               |          |
|----------|---------------|----------|
| der 6mal | das 5mal      | die 7mal |
| Pullover | Hemd          | Uniform  |
| Rock     | Kleid         | Bluse    |
| Mantel   | Paar Schuhe   | Jacke    |
| Schuh    | Paar Socken   | Hose     |
| Schal    | Paar Sandalen | Mütze    |
| Hut      |               | Krawatte |
|          |               | Socke    |

Autorenschaft: Fortbildungstagung  
in Montevideo

## ÜBERSICHT

|                              | Nr.  | Einsatzmöglichkeit |           |           |           |           |           |           |           |           |            | Tätigkeit |       |          |           |          | Ziel           |                 |                |         |                |           |                 |            |             |                   | Soziale Form |              |                    |                   |
|------------------------------|------|--------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|-----------|-------|----------|-----------|----------|----------------|-----------------|----------------|---------|----------------|-----------|-----------------|------------|-------------|-------------------|--------------|--------------|--------------------|-------------------|
|                              |      | 1. Klasse          | 2. Klasse | 3. Klasse | 4. Klasse | 5. Klasse | 6. Klasse | 7. Klasse | 8. Klasse | 9. Klasse | 10. Klasse | Hören     | Lesen | Sprechen | Schreiben | Zuordnen | Hörverständnis | Leseverständnis | Lesefertigkeit | Textbau | Satzstrukturen | Grammatik | Rechtschreibung | Wortschatz | Landeskunde | Zahlenverständnis | Einzelspiel  | Partnerspiel | Kleingruppen-Spiel | Großgruppen-Spiel |
| Suchrätsel                   | 0.0  |                    |           |           |           |           |           |           |           |           |            |           |       |          |           |          |                |                 |                |         |                |           |                 |            |             |                   |              |              |                    |                   |
| Suchrätsel                   | 0.1  |                    |           |           |           |           |           |           |           |           |            |           |       |          |           |          |                |                 |                |         |                |           |                 |            |             |                   |              |              |                    |                   |
| Suchrätsel                   | 0.2  |                    |           |           |           |           |           |           |           |           |            |           |       |          |           |          |                |                 |                |         |                |           |                 |            |             |                   |              |              |                    |                   |
| Suchrätsel-Kreuzworträtsel   | 0.3  |                    |           |           |           |           |           |           |           |           |            |           |       |          |           |          |                |                 |                |         |                |           |                 |            |             |                   |              |              |                    |                   |
| Kreuzworträtsel              | 0.4  |                    |           |           |           |           |           |           |           |           |            |           |       |          |           |          |                |                 |                |         |                |           |                 |            |             |                   |              |              |                    |                   |
| Mein Wort beginnt mit ...!   | 0.5  |                    |           |           |           |           |           |           |           |           |            |           |       |          |           |          |                |                 |                |         |                |           |                 |            |             |                   |              |              |                    |                   |
| Mein Wort beginnt mit ...!   | 0.6  |                    |           |           |           |           |           |           |           |           |            |           |       |          |           |          |                |                 |                |         |                |           |                 |            |             |                   |              |              |                    |                   |
| Wie heißt das Wort?          | 0.7  |                    |           |           |           |           |           |           |           |           |            |           |       |          |           |          |                |                 |                |         |                |           |                 |            |             |                   |              |              |                    |                   |
| Was habe ich in der Tasche?  | 0.8  |                    |           |           |           |           |           |           |           |           |            |           |       |          |           |          |                |                 |                |         |                |           |                 |            |             |                   |              |              |                    |                   |
| Geschlossene Wortkette       | 1.0  |                    |           |           |           |           |           |           |           |           |            |           |       |          |           |          |                |                 |                |         |                |           |                 |            |             |                   |              |              |                    |                   |
| Was hast du?                 | 2.0  |                    |           |           |           |           |           |           |           |           |            |           |       |          |           |          |                |                 |                |         |                |           |                 |            |             |                   |              |              |                    |                   |
| Buchstaben legen             | 2.1  |                    |           |           |           |           |           |           |           |           |            |           |       |          |           |          |                |                 |                |         |                |           |                 |            |             |                   |              |              |                    |                   |
| Buchstaben raten             | 2.2  |                    |           |           |           |           |           |           |           |           |            |           |       |          |           |          |                |                 |                |         |                |           |                 |            |             |                   |              |              |                    |                   |
| Buchstaben-Stafette          | 2.3  |                    |           |           |           |           |           |           |           |           |            |           |       |          |           |          |                |                 |                |         |                |           |                 |            |             |                   |              |              |                    |                   |
| Nummernrufen                 | 3.0  |                    |           |           |           |           |           |           |           |           |            |           |       |          |           |          |                |                 |                |         |                |           |                 |            |             |                   |              |              |                    |                   |
| Zahlenlotterie               | 3.1  |                    |           |           |           |           |           |           |           |           |            |           |       |          |           |          |                |                 |                |         |                |           |                 |            |             |                   |              |              |                    |                   |
| Text-Puzzle                  | 5.0  |                    |           |           |           |           |           |           |           |           |            |           |       |          |           |          |                |                 |                |         |                |           |                 |            |             |                   |              |              |                    |                   |
| Satz-Puzzle                  | 5.1  |                    |           |           |           |           |           |           |           |           |            |           |       |          |           |          |                |                 |                |         |                |           |                 |            |             |                   |              |              |                    |                   |
| Lückentext ergänzen          | 5.2  |                    |           |           |           |           |           |           |           |           |            |           |       |          |           |          |                |                 |                |         |                |           |                 |            |             |                   |              |              |                    |                   |
| Ich frage.-Wer antwortet?    | 6.0  |                    |           |           |           |           |           |           |           |           |            |           |       |          |           |          |                |                 |                |         |                |           |                 |            |             |                   |              |              |                    |                   |
| Ich frage. – Wer antwortet?  | 7.0  |                    |           |           |           |           |           |           |           |           |            |           |       |          |           |          |                |                 |                |         |                |           |                 |            |             |                   |              |              |                    |                   |
| Sätze mit Adjektiven         | 7.1  |                    |           |           |           |           |           |           |           |           |            |           |       |          |           |          |                |                 |                |         |                |           |                 |            |             |                   |              |              |                    |                   |
| Wort – Bild                  | 8.0  |                    |           |           |           |           |           |           |           |           |            |           |       |          |           |          |                |                 |                |         |                |           |                 |            |             |                   |              |              |                    |                   |
| Kim                          | 8.1  |                    |           |           |           |           |           |           |           |           |            |           |       |          |           |          |                |                 |                |         |                |           |                 |            |             |                   |              |              |                    |                   |
| Artikel/Substantiv-Memory    | 9.0  |                    |           |           |           |           |           |           |           |           |            |           |       |          |           |          |                |                 |                |         |                |           |                 |            |             |                   |              |              |                    |                   |
| Kartenpaare                  | 9.1  |                    |           |           |           |           |           |           |           |           |            |           |       |          |           |          |                |                 |                |         |                |           |                 |            |             |                   |              |              |                    |                   |
| Quartettspiel                | 9.2  |                    |           |           |           |           |           |           |           |           |            |           |       |          |           |          |                |                 |                |         |                |           |                 |            |             |                   |              |              |                    |                   |
| Fragen und Antworten         | 9.3  |                    |           |           |           |           |           |           |           |           |            |           |       |          |           |          |                |                 |                |         |                |           |                 |            |             |                   |              |              |                    |                   |
| Kartengesteuertes Wettspiel  | 9.4  |                    |           |           |           |           |           |           |           |           |            |           |       |          |           |          |                |                 |                |         |                |           |                 |            |             |                   |              |              |                    |                   |
| Fahrt zur Tankstelle         | 10.0 |                    |           |           |           |           |           |           |           |           |            |           |       |          |           |          |                |                 |                |         |                |           |                 |            |             |                   |              |              |                    |                   |
| In der Schule                | 10.1 |                    |           |           |           |           |           |           |           |           |            |           |       |          |           |          |                |                 |                |         |                |           |                 |            |             |                   |              |              |                    |                   |
| Spaziergang durch den Wald   | 10.2 |                    |           |           |           |           |           |           |           |           |            |           |       |          |           |          |                |                 |                |         |                |           |                 |            |             |                   |              |              |                    |                   |
| Gib mir bitte!               | 10.3 |                    |           |           |           |           |           |           |           |           |            |           |       |          |           |          |                |                 |                |         |                |           |                 |            |             |                   |              |              |                    |                   |
| Eine Reise durch Deutschland | 10.4 |                    |           |           |           |           |           |           |           |           |            |           |       |          |           |          |                |                 |                |         |                |           |                 |            |             |                   |              |              |                    |                   |
| Würfelgesteuerter Satzbau    | 11.0 |                    |           |           |           |           |           |           |           |           |            |           |       |          |           |          |                |                 |                |         |                |           |                 |            |             |                   |              |              |                    |                   |
| Wir konjugieren              | 11.1 |                    |           |           |           |           |           |           |           |           |            |           |       |          |           |          |                |                 |                |         |                |           |                 |            |             |                   |              |              |                    |                   |

Abb.: 2

■ = hauptsächlich

✕ = außerdem

• = nebenbei

## Und ORURO lebt doch!

In Oruro, einer Minenstadt 3761 m hoch auf dem Altiplano Boliviens existierte über 50 Jahre lang eine Deutsche Schule. – Und es existiert immer noch eine Schule mit dem Namen Colegio Alemán, obwohl eine finanzielle und personelle Förderung von deutscher Seite nicht mehr stattfindet.

Die DS Oruro, ist ein Beispiel für Enttäuschung und Überlebenwollen. Enttäuschung über eine abrupte Entscheidung der Verantwortlichen in der Auswärtigen Kulturpolitik, eine Schule, die seit Jahrzehnten die beste am Ort war, aus der Förderung zu nehmen, sie damit „treulos“ ihrem Schicksal zu überlassen. Ein Aufbäumen, ein Überlebenwollen andererseits der Eltern und Lehrer, ihre Schule als gute Schule für Oruro zu erhalten.

Wer kennt schon Oruro? Klar, die Bedeutung dieser einst reichsten Zinnmetropole der Welt zu Patiños Zeiten, als ein Opernhaus spielte, als die High Society Boliviens um die Plaza flanierte sonntags nach der Messe, als in den Eisenwarenhandlungen alles das zu haben war – und nur hier –, was Südamerika für seine Minen brauchte, also: die Bedeutung dieser Stadt ist nicht mehr auszumachen, wenn man heute, 1983, durch die eiskalten, wind- und sanddurchstobenen Straßen spaziert.

Die Stadt ist tot, ihre Lebensnerven sind transplantiert worden in das heiße lebenslustige Santa Cruz, in das Mittelmeerklima Cochabambas oder in die Möchte-Gern-Weltstadt La Paz. – Oruro ist Nostalgie – 1983 auf der Plaza – es ist Winter, eigentlich ist es immer Winter in Oruro –, man traut sich nicht, trotz hellstem Sonnenschein, sich auf eine der Bänke zu setzen, an der gußeisernen Rückenlehne würde die Nackenhaut festkleben vor Frost. – Nur ganz wenige Freunde treffe ich. Früher, wenn ich vormittags über die Plaza ging, die Schulpост aus dem Postfach abzuholen, traf ich hier viele wichtige Leute, wir verhandelten Offizielles und Persönliches, – fast alle Freunde, die ich fünf Jahre lang beinahe jeden Morgen auf der Plaza traf, leben jetzt in Cochabamba. – Warum einer Deutschen Schule nachtrauern, die dem Kältetod ausgeliefert ist?

Aber fangen wir vorn an: – und ich kann das in einer Distanz von nun bald zehn Jahren eigentlich immer noch nicht objektiv sehen,

sondern immer nur gefiltert durch mein persönliches Dabeisein, weil Kampf- und Siegeszeiten nie objektiv verarbeitet werden. – Nachdem der Schulleiter der DS La Paz in den frühen 70er Jahren der Deutschen Botschaft endlich die Zukunftspläne der Zentralstelle entlockt hatte, reisten Herr Thomas von der ZfA und Herr Krauthausen, der damalige Schulberater aus Lima an. Wenn in Oruro ein Flugzeug hörbar landete, reichte es immer noch aus, zur Flugpiste draußen in der Pampa aufzubrechen; unser Kollege Claus hatte das Landegeräusch mit dem Startgeräusch verwechselt, behob eine Reifenpanne seines Nachbarn – der als Offizier die deutschen Lehrer mit aus Paraguay geschmuggeltem Chivas Regal versorgte – und langte spät am Flugplatz an, wo Herr Thomas und Herr Krauthausen seit einer halben Stunde, Koffer bei Fuß, stoisch in das gleißende Pampalicht schauten, mutterseelenallein vor der abgeriegelten Flugplatzhütte, synchron rauchend.

Dieses Schauen ins erhellende Licht hieß: Vier Schulen in Bolivien können nicht mehr unterstützt werden, wenn in Deutschland wegen der Ölkrise Sonntagsfahrverbot ausgesprochen werden muß; wir nehmen zwei Schulen, die in Oruro und die in Sucre aus der Förderung: Nun seht mal zu, was Ihr daraus machen könnt, aber alles soll schön harmonisch verlaufen, damit der gute Ruf Deutschlands im Ausland nicht geschädigt wird.

Nun waren Kurswechsel der ZfA in den 70er Jahren keine Seltenheit; wir hatten uns vier Jahre lang intensiv um Soziale Öffnung gekümmert, dann wurde diese zu teuer; seit zwei Jahren wollten wir der DS Oruro eine neue pädagogische Ausrichtung geben im Sinne polytechnischer Ausbildung; über das Scheitern dieser Planung hat Arne von Franqué in DLiA 3/83 berichtet. Dieses Projekt wäre allerdings das einzig Sinnvolle für eine von Deutschland geförderte Schule gewesen, die außer Lehrerkindern keine deutschen Schüler hatte. Die DS Oruro paßte nicht mehr ins Bild der deutschen Auslandsschule, kein Zweifel! – Es fragt sich nur, warum sich dieses Bild immer einseitiger gebärden muß!

Als nun 1974 eine generelle Neuplanung für Bolivien vorgenommen wurde, die Oruro

ganz aus der Förderung nahm, hatte natürlich das Polytechnikprojekt keinen Sinn mehr, da seine aufwendige Materialausstattung nicht aus dem Land oder etwa von den Eltern allein aufgebracht werden konnte. Jetzt ging es darum: Was machen wir aus dem pädagogischen und materiellen Kapital, das die Schule in 50 Jahren angehäuft hat? Wie kann die langsam auslaufende Schulbeihilfe sinnvoll eingesetzt werden? In welcher administrativen Struktur kann die Schule weiter existieren? Soll sie das überhaupt?

Damit war der Sterbende für die Hyänen freigegeben. Die Deutsche Botschaft versuchte, sich schnell von dem Sterbenden zu trennen, die Schule dem bolivianischen Staat anzubieten. Das wäre sehr generös gewesen, den Bolivianern wäre nichts anderes übrig geblieben, als sich zu bedanken! – Man verwies auf Sucre: Dort hatte man dem Kardinal die Schule und damit die Verantwortung über ihr Weiterleben überlassen; das war „fatal“ für die Schule, nicht für die Kirche, denn diese hat nun mal eine andere, sozial ausgerichtete Schulpolitik als etwa ein privater Schulverein. Gebäude und Schulstruktur wurden zwangsläufig vernachlässigt, weil es zunächst mal darum ging, für Elementarunterricht Schulraum zu schaffen. – Doch wir wollen nicht verurteilen, besonders nicht soziales Engagement der Kirche mit der Hybris vieler Auslandsschulen vergleichen.

Nun konnte die Deutsche Botschaft natürlich nicht eine Schule verschenken, die dem Schulverein gehörte, auch wenn die Besitzansprüche verzwickelt waren, weil unter Hitler das Schulgebäude finanziert worden war, die Bundesrepublik rechtlich Nachfolgerin ist. Der Schulverein verhielt sich auch gesund störrisch, weil er sich ohnehin verschaukelt fühlte durch die ständigen Auflagen vorher, die getreu erfüllt wurden bis zum beginnenden Selbstmord. So war damals der Kindergarten abgeschafft worden, weil nur noch eine Sekundarschule gefördert werden sollte, Seiteneinstieg pur war das. –

Der Schulverein tendierte dazu, den Satzungen gemäß die Schule einer wohlthätigen Organisation zu übergeben, aber nicht der Kirche, weil im Schulverein die Orureifer Freimaurerloge das Sagen hatte. – Die Eltern und Schüler allerdings, die seit Jahren der Schule die Stange gehalten hatten, viel investiert hatten an Sympathie und an Geld, wollten nicht unter der Flagge des Roten Kreuzes weiterarbeiten, aber ihre gute Schule erhalten. Und die Lehrer hatten in langen Dienstjahren ihren

bolivianisch-deutschen Schulstil geschaffen; und der konnte sich sehen lassen.

Und so wurde eine Idee geboren, die von der Zentralstelle kategorisch abgelehnt wurde, als ich sie anlässlich eines Heimaturlaubes vortrug. Herr Becker bezeichnete unser mühsam mit vielen Tabellen erstelltes 40seitiges Projekt als glimmerndes Packpapier, als schönes großes Paket; und wenn man dann Schicht um Schicht auspackt, dann bleibt nur eine kleine Walnuß – aber immerhin keine taube –. Als Untergebener grolend kehrte ich nach Bolivien zurück und begegnete dort süffisant lächelnden Botschaftsangehörigen.

Und dabei waren sich fast alle im Land einig: Wenn man in Bolivien dem Staat eine Schule schenkt, dann ist die Einrichtung in einem Jahr verschwunden, es werden keine Renovierungsarbeiten mehr ausgeführt, das Lehrerkollegium ist ein staatliches, kein privates; das sage ich nicht bitter oder diskriminierend, sondern wissend, daß der Staat keine Mittel hat, eine Schule zu unterhalten, in einem Gebäude bis zu drei Schulen mit Schichtwechsel unterbringen muß, keiner der drei Direktoren und der zehn Physiklehrer sich persönlich verantwortlich fühlt für eine Braunsche Röhre. – Andererseits war sich der Schulverein – mißtrauisch wie immer – nicht im Klaren, ob ohne deutsche Schulleitung und ohne deutsche Lehrer es nicht zu ähnlichen Zuständen kommen würde, falls die Schule privat bleiben würde.

Die Packpapieridee war absolut neu in der bolivianischen Privatschulszene: Eltern und Lehrer zusammen bilden einen Schulverein; das Direktorium wird paritätisch besetzt; damit sollte verhindert werden, daß Eltern einerseits bestimmen, wo es lang geht, was zu Lasten des Niveaus gehen könnte; und wenn Lehrer allein eine Schule betreiben, geht es oft mehr um's Geldverdienen als ums Unterrichten. – Nur warnte jeder: Eltern und Lehrer können sich nicht verstehen, weil sie gegensinnige Interessen haben bei aller Liebe zur Schule. – Bis heute verstehen sie sich gut.

An diese Idee glaubte außer dem Schulleiter, den Eltern und den Lehrern niemand; die Botschaft war so skeptisch, daß sie erst gar nicht ihren Kommentar dazu abgeben wollte; die ZfA – wie gesagt – fand alles zu unausgegoren; der Schulverein brummelte undeutlich vor sich hin.

Doch die Idee keimte zart, ließ hoffnungsvoll Lehrer wieder lächeln, da begann ein Grabenkrieg von bang erwarteter Seite, weil man

voraussah, daß Angriffe dieses Krieges unter der Gürtellinie ansetzen würden, also auf faire Weise nicht erwidert werden konnten. Der Nachfolger des deutschen Schulleiters würde natürlich ein Bolivianer sein, und alle Gremien waren sich einig, daß dies nur der Literaturlehrer sein könnte. Das paßte nicht dem damaligen bolivianischen Subdirektor, weil er sich diese Schule als Pfründe unter den Nagel reißen wollte; seit Jahren – nur schwer kündbar – war er die Achillesferse der Schule, weil ihm grundsätzlich Beziehungen und deren Pflege mehr besagten als Leistung, er ständig die Kontrolle eines Schulleiters brauchte, damit die „Korruption“ nicht schulschädigend wurde. Man konnte voraussehen, was geschehen würde, wenn er die Schule als Selbstbedienungsladen führte; alle wollten das verhindern; und der Subdirektor wollte das neue Projekt verhindern, er wurde so, – von der Deutschen Botschaft allerdings wenig geliebt, zu deren stillen Verbündeten, die Schule zu verstaatlichen. Mit Freunden im Erziehungsministerium hatte er schon ausgehandelt, daß er dann staatlicher Direktor werden würde.

Da aber der Staat warten mußte, bis ihm jemand die Schule schenkte, verfiel der Subdirektor auf grobe Tricks. Wenn in Bolivien eine Privatschule seriös arbeitet und keine Leistung bringt, dann kann ihr zunächst mal die Konzession entzogen werden; freiwerdende Schulgebäude können zu schulischen Zwecken requiriert werden.

Die Schule mußte also disqualifiziert werden. Man fing beim deutschen Schulleiter an; ein Foto, aufgenommen auf einer Klassenreise, kursierte: es zeigte den Schulleiter mit der Schulsekretärin Rücken an Rücken im Schatten einer Tamariske sitzend; „Haut an Haut“ wurde kolportiert; ich war als damaliger Schulleiter daran beteiligt, kann bezeugen, daß beiderseits ein T-Shirt die Haut abschirmte, auch gebe ich zu bedenken, daß bei ca. 40 Grad Hitze durch total verschwitzte T-Shirts kaum ein erotisches Kribbeln zu verspüren ist.

Als dieser Tiefschlag mühsam abgeblockt war, wurde in der Standortkommandantur – damals herrschte Kriegsrecht in Bolivien – eine schwarze Liste subversiver Elemente aufgelegt, die von der Sekretärin angeführt wurde – die Familie unserer Sekretärin war Patiño-geschädigt, Patiño hatte den Fricksen Minen abgeluchst, und darum waren sie helle und mißtrauisch geworden ihren bolivianischen Landsleuten gegenüber; die Sekretärin

hatte den Subdirektor eher durchschaut als wir alle. An zweiter Stelle der Liste rangierte natürlich wieder der Schulleiter, also auch hier wieder unseriös – wenn auch nur ideologisch – vereint mit der Sekretärin; dann in Reihenfolge der Gefahr die Lehrer, die dem Subdirektor die Schule streitig machten. – Um das Umfeld abzustecken, muß erklärt werden: Der Standortkommandant war Präsident eines örtlichen Fußballclubs, und unser Subdirektor war Präsident der Distriktliga und hatte – rechtzeitig an alles denkend – den Auftrag für eine Flutlichtanlage des Vereinsstadions des Standortkommandantenclubs an den Schatzmeister des Schulvereins gegeben. Damit war die Situation für den Stadtkommandanten nicht leicht, der sein Kind an unserer Schule hatte und uns gewogen sein mußte, wenn sein Kind versetzt werden wollte; und für den Schatzmeister des Schulvereins war es auch nicht leicht, sich glatt aus allem rauszuhalten. – Doch zu diesem Zeitpunkt dachte der Stadtkommandant sehr an sein Kind.

Nun wurden massive Geschütze aufgefahren: ein Tonbandgerät war aus der Schule gestohlen worden; der Subdirektor gab – wie bereitwillig bestätigt wurde von der Kriminalpolizei – dezentale Hinweise an Ermittlungsbeamte, welcher der Lehrer ihm verdächtig vorkomme, so daß zunächst mal der Literaturlehrer eingesperrt wurde. Es war damals üblich, daß ein Denunziator seine Unschuld beweisen mußte, der Denunziant jedoch keine Beweise vorzulegen brauchte. – Nun hatten wir, also die andere Truppe – sehr gute Beziehungen zu einem bolivianischen General, der so ehrlich war, daß er es nie zum Minister gebracht hatte, sondern nur bis zum Heeresinspekteur – dieser General hatte gute Beziehungen zum Staatspräsidenten Banzer und zum Innenministerium; deshalb gelang es uns bald, den Kollegen und in ähnlichen Fällen andere Kollegen aus dem Gefängnis zu holen.

Schließlich wurde der deutsche Schulleiter – er wählte sich unschuldig – vor den Ermittlungsrichter – einen Vetter des Subdirektors – zitiert, er habe in einer Lehrerratssitzung den Subdirektor vor allen anderen Lehrern beleidigt. Der Subdirektor hatte zu Schuljahrsbeginn eigenmächtig einen Schüler – den Sohn eines begabten Fußballers – versetzt, als dieser sitzengeblieben war; er begründete es damit, daß die zuständige Lehrerin nicht die genügende Qualifikation habe, ein gerechtes Urteil zu fällen. Das hatte sich

im Lehrerzimmer rumgesprachen, die Lehrerin forderte in einer Sitzung den Subdirektor zu einer Stellungnahme auf; und ich gab ihr recht in dieser Forderung und erbat ebenfalls eine Erklärung; und das war eine Beleidigung der Würde des Subdirektors. – Zunächst mal hatte mich der Ermittlungsrichter angepöfien, weil ich eine Stunde zu spät zur Vernehmung gekommen war; das hatte daran gelegen, daß mein Anwalt eiligst zu einem Klienten gerufen worden war, der gerade in seiner Mine verhaftet worden war, weil er dort Kokain gekocht hatte. Die Situation für mich war also nicht günstig, so gab ich eine Ehrenerklärung für den Subdirektor ab, die in der örtlichen Presse veröffentlicht wurde.

Der Krieg wurde beendet durch den bolivianischen Erziehungsminister; der hatte mir einen Monat vorher den bolivianischen Lehrerverdienstorden überreicht – das Gold dafür hatte, wie ich später erfuhr, allerdings der Schulverein berappt; es gibt halt noch Schulvereine, denen der Schulleiter Gold wert ist! –; der Minister kannte mich aber deswegen nicht besser, sondern wollte endlich die Lage in Oruro beruhigt wissen. Er sorgte nach Gesprächen mit dem deutschen Botschafter –

der spätestens im Grabenkrieg die Packpapieridee der Schule voll unterstützte und unser großer Helfer wurde – dafür, daß der Subdirektor abgesetzt wurde, die Schule nicht mehr betreten durfte.

Am Abend rief mich der Standortkommandant an, nun sei es an ihm, ein Machtwort zu sprechen, hier in Oruro bestimme er: ab morgen sei der Subdirektor wieder in der Schule und zwar als Direktor, ich sei damit abgesetzt. – In der Nacht noch trafen wir uns verschwörerhaft im Hinterzimmer einer zentral gelegenen Apotheke mit allen interessierten Eltern und Lehrern. Und am Morgen schon um 6 Uhr bildeten Mütter eine lebende Mauer vor der Schule; als dann der Subdirektor mutig kam, ließ man ihn nicht durch; er holte sich vom Standortkommandanten Soldaten zur Hilfe, aber die wurden bald überzeugt, daß sie ja doch wohl zu gute Bolivianer seien, als daß sie auf bolivianische Mütter schossen.

Das Wort „verschwörerhaft“ klingt dramatisch. Hier in all dem unschönen Geschehen um Eitelkeiten, Würde und Beleidigungen wurde eine Schulfamilie aus Eltern, Lehrern und zukünftigem Schulleiter geschmiedet; diese Erfahrungsphase war Grundlage für die spätere gute Zusammenarbeit zweier teils gegensinnig interessierter Gruppen.

Nachdem der Orurener Kleinkrieg gewonnen war, ging es um die Entscheidung der ZfA; Köln schickte uns den Schulberater aus Lima, Herrn Krauthausen. Die entscheidende Sitzung fand im Haus der Elternschaftsvorsitzenden statt – sie ist Teilhaberin einer der größten Nudelfabriken Südamerikas und war von daher für einen neuen Schulverein prädestiniert –; ein Umstand kam hinzu: die Elternpräsidentin war umgezogen; und Herr Krauthausen und ich irrten nun in einem Vorort umher, in dem ich mich nicht gut auskannte; dazu waren die Zigaretten in Bolivien knapp geworden, besonders die importierten wurden nur noch stückweise verkauft. In einem Tante-Emma-Laden erstand ich, um die Präsidentin antelefonieren zu dürfen, sieben Zigaretten zu Höchstpreisen; und darüber war nun wieder Herr Krauthausen sehr glücklich, der sein aus Peru importiertes Kontingent verbraucht hatte und schon nervös wurde. – Und ein glücklicher Krauthausen hat den Ausschlag gegeben.

Die Verhandlungen zwischen ehemaligem Schulverein, Elternschaft und Lehrern führten endlich zur Gründung der lang ersehnten Eltern-Lehrer-Kooperative. – Das war 1977. – Im darauffolgenden Jahr wurden die beiden

**Ihr  
Spezialist  
für  
Auslandsumzüge**



**Carl Grove**  
Internationale Möbelspedition

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

letzten deutschen Lehrer abgezogen. Deutschunterricht sollte jedoch auch in Zukunft weiter gegeben werden; seit Jahren arbeitete eine DDR-Lehrerin an unserer Schule, auch eine deutschsprachige Sekretärin sprang nun ein. Aber man war sich wohl bewußt, daß die Qualität des Deutschunterrichts, die nie sehr hoch gewesen war, weiter absinken würde durch Stundenreduzierung und Lehrermangel. – Die Bedeutung der Schule hatte jedoch ohnehin – wie noch verdeutlicht werden soll – auf ganz anderen pädagogischen Gebieten gelegen.

Der Schulverein bestand nun aus je vier Eltern und vier Lehrern, dazu kam ein Mitglied des ehemaligen Schulvereins, das so lange aktiv sein sollte, wie deutsche Beteiligung an der Schule in Form finanzieller Zuwendungen erhalten blieb. Schulvereinspräsidentin wurde die Mitinhaberin der Nudelfabrik, Direktor der ehemaligen Literaturlehrer; sie sind es immer noch.

Und da es nun sehr bolivianisch wurde, war die deutsche Botschaft doch wieder sehr besorgt um deutsches Besitztum; das „deutsche Element“ sollte sich schnell auflösen; aber es wollte nicht, denn dann wäre aus der bolivianisch-deutschen Schule eine rein bolivianische geworden, der pädagogischen Ausrichtung nach, 50 Jahre gesunder Schulpolitik wäre in Vergessenheit geraten. So wurde zunächst mal Banales wie der Name Colegio Alemán hartnäckig verteidigt, den die Botschaft getilgt haben wollte, um zu verhindern, daß in Zukunft mit dem Namen Colegio Alemán erneut Subventionen reklamiert werden könnten. – Muß aber der Name Colegio Alemán unbedingt etwas mit dem Rahmenplan Auswärtige Kulturpolitik zu tun haben? –

Was Eltern und Lehrer mit dem Namen symbolisch verbanden, war der deutsch-bolivianische Stil der Schule, der in Jahrzehnten geprägt worden war; kreativer, experimenteller Unterricht statt der tristen Kreidechemie und des ständigen Lehrerdiktats und viele Aktivitäten wie die Bundesjugendspiele auf der Pampa –

– Erwähnen wir das kurz: Da der Sport unter dem Fehlen von Anlagen in den meisten Schulen sich auf Volleyball und Minifußball beschränkte, hatte die Deutsche Schule seit Jahren zusammen mit einer Reihe von staatlichen Schulen kleine Leichtathletikfeste veranstaltet. Zu diesem Zweck wurden in der Pampa auf ebenem trockenen Seeboden einige „Sportanlagen“ errichtet, ganz einfach: Sprunggruben mit Dünsand gefüllt,

Sprungraum mit weißer Kreide markiert, dazu bucklige Laufpisten; Staffelhölzer aus dem Werkunterricht; und Schlagbälle stellte die Hauswirtschaftslehrerin aus Leder und Puna-gras her. Die staatlichen Schüler wurden von unseren Sportlehrern mittrainiert, deren Lehrer machten das bald selber; und fast alle bekamen nach dem Sportfest eine Urkunde. –

– Uns hatte es nie gefallen, daß die 12. Klasse ihr Abitur sang- und klanglos nachge-reicht bekam. Wir führten deshalb die Facharbeit ein; ein selbst gewähltes Thema eines beliebigen Faches mußte in einem Jahr erarbeitet werden. Es kamen ausgezeichnete Sachen dabei raus: Vorschläge zur Verbesserung der örtlichen Trinkwasserversorgung, eine Untersuchung über die Steinstaubgefährdung in den Minen (eine für die Schüler sehr erhellende Feststellung dieser Arbeit war, daß in allen Minen der Umgebung Staubmasken verpflichtend eingeführt worden waren, man aber von den Mineros die gleiche Schichtleistung erwartete wie vorher ohne Masken; da das nicht möglich war, verringerte man den Lohn; da verzichteten die Arbeiter freiwillig auf die Masken). – Ein Schüler fand durch seinen Vater, einen Rechtsanwalt, Zugang zum Distriktgefängnis; er erstellte eine bedrückende Analyse über die dortigen Zustände, über Hintergründe der Verhaftungen – wegen Rauschgiftdelikten saßen lediglich die kleinen Fische ein, die großen kauften sich frei oder wurden, wie in einem Fall typisch bestraft: ein hoher Offizier war wegen Rauschgifthandel angeklagt, man konnte es wegen der enormen Drogenmenge nicht vertuschen, er wurde als Gefängnisdirektor eingesetzt – , über die mörderische Hierarchie im Gefängnis, in dem nur der überlebte, der Geld hatte. Diese Facharbeiten wurden am Schluß des Jahres als Referate vorgetragen, eingeladen dazu waren Eltern, Schulverein und Schulbehörde.

Zum Eigenständigen der Schule gehörten auch ständige Fortbildungsveranstaltungen für nationale Lehrkräfte in Physik, Chemie und Biologie; die naturwissenschaftliche Einrichtung der Schule war in aller Bescheidenheit immer noch besser als die der Technischen Universität, so daß deren Studenten bei uns Praktika machten.

Alle diese Programme waren in Zusammenarbeit von Bolivianern und Deutschen in langen Jahren erprobt worden, sie waren bisweilen finanziell aufwendig, aber der Bundesrechnungshof hat es nicht gemerkt, wenn wir Lehnmittelspenden für Universitätskurse ver-

wendeten. Wir erhielten im Gegenzug Universitätsstipendien für die Abiturienten unserer Sozialen Öffnung. All diese Programme wurden nun von Bolivianern allein weitergeführt, sie sind pädagogisches Kapital der bolivianisch-deutschen Schule.

Die Finanzierung der Schule mußte nun ohne Schulbeihilfe aus Deutschland auskommen. Klar, die Beihilfe sollte auslaufen in den folgenden fünf Jahren, man wirtschaftete klug, man legte die Beihilfe auf die hohe Kante in harter Dollarwährung; vorher war mit der Beihilfe ein Teil der Ortskraftgehälter bestritten worden, jetzt mußten nicht nur die fünf vermittelten Lehrer ersetzt werden, sondern der gesamte Schulhaushalt mußte aus eigenen Mitteln gespeist werden. Es wäre trügerisch gewesen, die auslaufende Schulbeihilfe für Ortskraftgehälter auszugeben, man mußte ohne sie auskommen; um das zu erproben, wurden zunächst mal die Lehrergehälter eingefroren – lediglich das Gehalt des Direktors wurde erhöht, denn der mußte jetzt ganz schön ran! – die Schülerzahl wurde gesteigert – mit Aufnahmeprüfungen, um Niveauverlust zu vermeiden. Ein Kindergarten-erweiterungsbau wurde noch zu meiner Zeit begonnen, wie so viele andere Unternehmungen in Eigenarbeit von Eltern, Lehrern und Schülern. An ein Holzcamp erinnere ich mich noch gut: Ein Sägewerksbesitzer, Schülervater, lud in sein Urwaldgebiet ein, wo wir Bäume fällten und zersägten für Holzkonstruktionen und Abenteuerspielplätze. Neben der Urwaldgaudi gruppenspezifisch kam wiederum konstruktives Arbeiten der Schüler unserer Abschlußklasse zum Tragen, nicht etwa nur der Muskelmänner, auch alle Mädchen der Klasse beteiligten sich, betreuten uns – man kennt das von Goldgräbernestern her – flirtend mit kühlen Getränken und Bananen-Yuka-Wildschwein-Eintopf –. Das mit dem Kindergarten ist ja schon angekommen; er war früher im Club Alemán untergebracht, dann kam die Sekundäreinstiegsmarotte der ZfA, und der Kindergarten wurde abgeschafft; jetzt, zwei Jahre nach der Schließung, muß die Schule, um zu überleben, schleunigst den Kindergarten wieder eröffnen; inzwischen hatte aber der Deutsche Club seine Räume – vorher – Kindergarten – langfristig verpachtet.

Auch für den Kindergartenbau wurden die Dollars nicht angerührt. Die Schule kam bis 1981 auf 900 Schüler (vorher 600), natürlich reichten die Räume nicht, man arbeitete im Schichtunterricht, aber die Rechnung ging

auf; die 900 Schüler vermochten die Schule finanziell zu tragen, man dachte getrost wieder an Lehrergehaltserhöhung.

1982 ergab sich in der allgemein desolaten Lage des Landes die einmalige Gelegenheit, im gleichen Straßenblock ein angrenzendes Grundstück mit einem großen Haus zu erwerben. Dazu wurde ein Teil der Dollars flüssig gemacht, jetzt hatte man genügend Schulräume, und man ging, wieder in Eigenarbeit daran, neben dem Kindergarten eine Mehrzweckhalle zu bauen; und immer noch liegt ein Teil der Dollars auf Eis.

Zwar, der Direktor residiert bescheiden in einem nur 2,5 x 3 m großem Direktorat – ich erinnere mich noch, wie der Kollege von Franqué mir berichtete, er habe endlich einen neuen Schreibtisch von Köln bewilligt bekommen, dessen Maße etwa denen des Orureñer Direktorats entsprachen –, und die Lehrer im neuen Gebäude sind im Kartenzimmer untergebracht; im Sekretariat arbeiten ganze zwei Sekretärinnen, die einen Betrieb mit 900 Schülern versorgen, von der gesamten Schuladministration bis zum Geldkassieren und der Buchhaltung; – wenn ich mir da das Sekretariatsgewimmel einiger deutscher Auslandsschulen ansehe! –

Im Herbst 1981, wenige Monate wieder im Auslandsschuldienst, habe ich selbstverständlich in meinen ersten Ferien meine alte Schule Oruro besucht; abgesehen davon, daß wegen der Ausgangssperre im Ausnahmezustand – wie in alten Zeiten – die Wiedersehensfeier erst morgens um sechs beendet werden konnte, abgesehen davon, daß die Hauswirtschaftslehrerin ein Klasse Schweineragout Orureñer Art auftischte, dazu selbstgebrannten Traubenschnaps – eine der wertvollsten Einrichtungen des Chemiesaals war schon zu meiner Zeit eine Schnapsdestille, einfach gebastelt aus einem Benzinfäß, aber effektiv, mit der unser Chemielehrer je nach Saison verschiedene Fruchtschnäpse herstellte; abgesehen also von herzlichen Umarmungen wurde mir klar, wie stolz meine bolivianischen Kollegen sein können auf ihre Schule.

Sicher, es ächzt in allen Fugen, man knappst mit dem Geld, man ist übervorsichtig mit Lehrmaterial; die Klassen sind ziemlich stark besetzt, auch haben nicht alle neuen Lehrer die Qualifikation der bewährten alten Garde, der Direktor hat ein Sorgengesicht, aber die Schule steht, ein schmuckes, gut erhaltenes und ständig unterhaltenes Gebäude, das man nicht nur anstrich, weil man

den Besuch des neuen Schulberaters Kock erwartete. Die Schule ist dank der harten Arbeit immer noch die beste am Ort, und sie pflegt weiterhin ihren besonderen Stil, Lehrerfortbildungsveranstaltungen, Sportfest, Exkursionen.

Und ein Programm hat man zu einem Anliegen werden lassen, das sich im Lande sehen lassen kann: Statt der Einzelfacharbeiten fürs Abitur erstellt man nun Gruppenarbeiten in der folgenden Art: In den dreiwöchigen Winterferien leben je sechs Schüler mit einem Lehrer als Begleiter in einem Pampadorf des Altiplano; sie erarbeiten ein Soziogramm dieses Dorfes und helfen aktiv mit, die Infrastruktur zu verbessern, desgleichen an den folgenden Wochenenden bis zum Abitur. So entstehen 100seitige Analysen über ein Dorf, über seine Probleme und Bedürfnisse; und daß Schüler einer – ehemaligen – deutschen Schule, die normalerweise aus begüterten Schichten kommen, so ohne weiteres drei Wochen erbärmlich leben ohne elektrisches Licht, ohne Wasserleitung, ohne Heizung bei immerhin Temperaturen bis 15 Grad minus in Lehmhütten, das ist nicht so ohne weiteres zu erwarten.

Dieses Projekt ist Aushängeschild der Kollegen in Oruro, hier geschieht Bewußtseinsveränderung in Richtung auf „Vaterlandsliebe“, die so oft besungen wird. Hier werden von den „reichen“ Bolivianern Probleme des eigenen Landes erforscht, erlebt. Wie viele deutsche Auslandsschulen leben in ihrer Abgeschirmtheit ihrer „Reichenghetto“, bestenfalls wird verschämt Sozialarbeit geleistet. Die Deutsche Schule Oruro ist im Sinne des Rahmenplans natürlich keine deutsche Schule mehr, aber sie verwirklicht viele Dinge, die zum Bildungsauftrag einer Schule gehören sollten, die sich deutscher Pädagogik rühmt: Verantwortungsgefühl anzuerziehen für den Mitmenschen.

Und natürlich freut man sich in Oruro über die vielen kleinen Erfolge, so wenn bei einer landesweiten Mathematikerolympiade in Sucre Schüler des Colegio Alemán den ersten und den dritten Platz belegen; und die-

ser gesunde Geist schlägt sich auch mit einem gesunden Körper herum, die Volleyballjugendmannschaft wurde bolivianischer Schulmeister. Liebevoll gepflegt wird seit einem Jahrzehnt ein bestürzendes – in Sicht der anderen – sportliches Versagen im Fußball; bei den vom Colegio Alemán organisierten Turnieren der Privatschulen gewann und gewinnt die Schulmannschaft immer den Trostpreis für den letzten, ein Spanferkel. –

Und noch eins – das wurde schon sehr spät in der Ausgangssperrzeit gefeiert: 1982 vertrat eine Schülerin des Colegio Alemán Oruro Bolivien bei den Miss World Wahlen in London und wurde Neunte. Dafür sind zwar die Eltern verantwortlicher als die Schule, aber man freut sich doch.

Oruro lebt, weil es überleben wollte, so ein wenig unter dem Motto: Jetzt werden wir es den Deutschen mal zeigen! – Und sie zeigen es uns. Und das sollte uns zu denken geben. Sind immer nur die Auslandsschulen die besseren im Engagement, die hohe Sprachdiplomprozente aufweisen? – Die großen, über jede Kritik erhabenen Auslandsschulen, ungefährdet in ihrer Existenz, weil Siemens da ein wenig mitredet, sind sie immer so menschlich, daß sie ehrlichen Herzens in der Dritten Welt bestehen können vor fragenden Bolivianern, Peruanern und Kolumbianern? – Ob wir die Tangageneration Rio de Janeiros mit der Bedeutung des deutschen Akkusativs als Notbehelf beim Bestellen eines Daiquiris beglücken oder ob demokratische Unterrichtsformen eingeübt nachdenklich werden lassen, darin liegt schon ein Bedeutungsunterschied.

Wenn wir Deutschen überzeugen wollen, dann sollten wir es mit landeskundlicher Bescheidenheit tun, die nicht neue Welten vorgaukelt, sondern im Bestehenden hilft, Mißstände zu erkennen und mit verfügbaren Mitteln zu beheben, einer Bescheidenheit also, die in Oruro eine Deutsche Schule ausstrahlt, die keine deutsche mehr ist, die aber vielleicht mehr zum Ansehen Deutschlands in der Dritten Welt beiträgt als manche großklotzige deutsche „Inselsschule“.

Friedrich WEINBERGER

## Mehrfachdifferenzierung als organisatorische Maßnahme im schülerjahrgangsübergreifenden Mathematikunterricht

*Beispiel einer Unterrichtsskizze für die  
Klassengruppe 7, 8, 9, Deutsche Schule  
Kobe, Japan*

Vier Jahre Japan – eine relativ kurze Zeitspanne doch vollgepackt mit Erlebnissen und Erfahrungen! Sicher fällt es uns, die wir aus einem anderen Kulturkreis kommen, schwer, die kulturellen und sozialen Bezüge der japanischen Umwelt zu erfassen. Doch bei entsprechender Aufgeschlossenheit gegenüber der für uns fremdartigen Umgebung kann diese wohl zur eigenen Positionsbestimmung beitragen, als auch der Modifizierung eingefahrener Denk- und Lebensgewohnheiten dienen.

Die Schulwirklichkeit ließ mir allerdings zunächst kaum Zeit, mich mit der japanischen Umwelt zu befassen. Nicht nur den Mathematikstoff der Klassen 5/6 mußte ich didaktisch und methodisch neu aufbereiten, die fachspezifischen Inhalte und Methoden der Fächer Religion Klassen 1 bis 9, Sport, Chemie und Sachunterricht 3/4 mir aneignen, sondern auch die Zusammenstellung und Auswahl des Stoffes für Doppel- und Dreifachklassen (Kl. 1/2, 3/4, 5/6, 7/8/9 bzw. im nächsten Schuljahr 7/8/10) bereitete mir Mühe und erforderte viel Zeitaufwand. Viele Arbeitsblätter mit Lückentexten, speziell auf diese Unterrichtssituation zugeschnitten, wurden von mir ausgearbeitet, um bei der direkten Arbeit mit einer Unterrichtsgruppe den Rest der Schüler sinnvoll Stoff er- und verarbeiten zu lassen. Es vergingen doch einige Wochen, bis ich einen Weg, der m. E. dieser Situation gangbar war, gefunden hatte.

Mein Unterrichtskonzept möchte ich am Beispiel einer Unterrichtsstunde kurz aufzeigen. Es handelt sich um eine Mathematikstunde, die in einer Unterrichtsgruppe gehalten wurde, die sich aus den Klassen 7, 8 und 9 zusammensetzte.

Die Struktur des Lehrstoffes der Mathematik erlaubt m. E. nur selten, zwei oder gar drei Jahrgangsstufen unter einem übergreifenden Themenkreis zusammenzufassen, wie dies z. B. in der Physik und einer Reihe anderer Fächer möglich ist. Der Stoff der 7. Klasse würde die Klasse 8 überfordern, umgekehrt kann der Stoff der Klasse 7 nicht übergangen werden und ist als Basis zum Verständnis der 8. Klasse unbedingt erforderlich. Ein Ausweg wäre, ein Jahr Geometrie, ein zweites Jahr Algebra zu unterrichten. Bei der Schülerfluktuation, den ständigen Zu- und Abgängen auch während eines Schuljahres träten dann jedoch Lücken auf, die insbesondere im Fach Mathematik an einer Schule mit Jahrgangsklassen zusätzlich zum laufenden Stoff nur schwer zu schließen wären.

Es war mein erstrebtes Ziel, solche Lücken gar nicht erst auftreten zu lassen. Dies läßt sich jedoch nicht ohne Trennung der Gruppe in die drei Jahrgänge über weite Strecken des Unterrichts verwirklichen. Die Folge davon wiederum war die Notwendigkeit, für alle drei Gruppen stets diverse Differenzierungsmöglichkeiten, sprich: Stillarbeit einzuplanen, um mich dann abwechselnd mit einer der drei Klassenstufen intensiv beschäftigen zu können.

Es galt also, in erheblich geringerer Zeit, als sie an einer ausgebauten Schule pro Schülerjahrgang zur Verfügung steht, den jeweiligen Jahresstoff zu bewältigen. Die Konsequenz war eine klare Stoffauswahl und eine straffe Unterrichtsorganisation.

Die vorausgeschickte Darstellung der schulischen Gegebenheiten ist notwendige Voraussetzung zum Verständnis der nachfolgenden Unterrichtsskizze, die als eine Möglichkeit zu betrachten ist, eine vorgefundene schulische Situation aufzugreifen und den Stoff so zu organisieren, daß der schulische Auftrag erfüllt werden kann.

Unbedingte Voraussetzung zum Gelingen ist die bereitwillige und eigenständige Arbeitsweise der Schüler.

(Anm.: Die Arbeitsblätter sind aus technischen Gründen als Anhang zu diesem Aufsatz abgedruckt.)

| Plan der Durchführung einer Unterrichtsstunde                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Klasse 7                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Klasse 8                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Klasse 9                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Verteilung der Arbeitsaufträge an die Klassen 7 und 8                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Eigenständiger Vergleich der Hausaufgabe mit dem Lösungsheft                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <p><b>Stillarbeit</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bearbeiten des Arbeitsblattes: „Addition und Subtraktion in „ (s. Anhang)</li> <li>2. Vergleich der Einträge mit einem auf dem Pult liegenden Lösungsmuster (Lernzielkontrolle)</li> <li>3. Übungsaufgaben (Rückseite des Arbeitsblattes)</li> </ol> <p><b>Direktunterricht</b><br/>           Klärung, Zusammenfassung und Anwendung: der Gesetze der Addition und Subtraktion in <math>\mathbb{Z}</math><br/>           Besprechung von Übungsaufgaben aus dem Buch Algebra 1 (Lambacher, Schweizer, Klett-Verlag) Seite 45 und 47</p> <p><b>Stillarbeit</b><br/>           Lösen von Übungsaufgaben Buch Algebra 1, Seite 45 und 47<br/>           (Als Ansporn zur Eigenständigkeit ist die Aufgabengruppe als Hausaufgabe aufgeschrieben.)</p> | <p><b>Stillarbeit</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vergleich der Hausaufgabe über das Erweitern und Kürzen von Bruchtermen und der Addition und Subtraktion von Brüchen mit dem Lösungsbuch.<br/>           (Die Schüler sind daran gewöhnt, bei Unstimmigkeiten eine Klärung des Sachverhalts untereinander zu versuchen. Gelingt dies nicht, so „wird die entsprechende Aufgabe mit einem Hinweis versehen und im Direktunterricht vom Lehrer aufgegriffen.)</li> <li>2. Arbeitsblatt<br/>           „löse die nachfolgenden Aufgaben mit immer geringerer Hilfestellung<br/>           (Jede Aufgabe kann als Lernzielkontrolle unmittelbar nach deren Lösung mit einem auf dem Pult liegenden Lösungsmuster verglichen werden.)<br/>           Jeweils nach Beendigung einer Aufgabe kann unterbrochen werden.</li> </ol> <p><b>Direktunterricht</b><br/>           Klärung von aufgetretenen Problemen.<br/>           Bei genügend Zeit:<br/>           Besprechung der schwierigen Definitionsmengenbestimmungen.</p> <p>Hausaufgabe:<br/>           Arbeitsblatt vollständig bearbeiten</p> | <p><b>Direktunterricht</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Einführung in das Rationalmachen des Nenners. Anhand vorgegebener Aufgabenstellungen ergibt sich, daß die Division durch eine irrationale Zahl Schwierigkeiten bereitet.<br/>           Klärung des Sachverhalts</li> </ol> <p><b>Stillarbeit</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Arbeitsblatt zur Wiederholung und Festigung:<br/>           „Rationalmachen des Nenners“</li> <li>3. Vergleich mit einem vorgefertigten Lösungsmuster (Lernzielkontrolle)</li> <li>4. Bei vorzeitiger Beendigung der Arbeitsaufträge kann der Schüler mit Aufgaben seiner Hausaufgabe beginnen.<br/>           Die Aufgaben wurden bei einem Wechsel der Unterrichtsform vorher an die Seitentafel geschrieben.</li> </ol> |

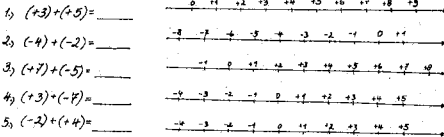
# Addition und Subtraktion in der Menge $\mathbb{Z}$

(Pfeiladdition)

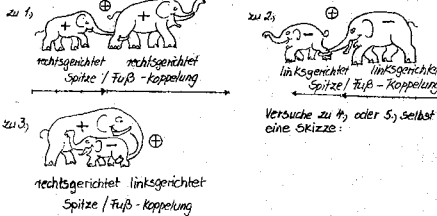
Beachte stets: Vorzeichen + bedeutet stets Pfeil;  
Vorzeichen - bedeutet stets Pfeil;  
Rechenzeichen + bedeutet die Pfeilverknüpfung

Rechenzeichen - bedeutet die Pfeilverknüpfung

Zeichne und rechne (Ergebnispfeil: rot):



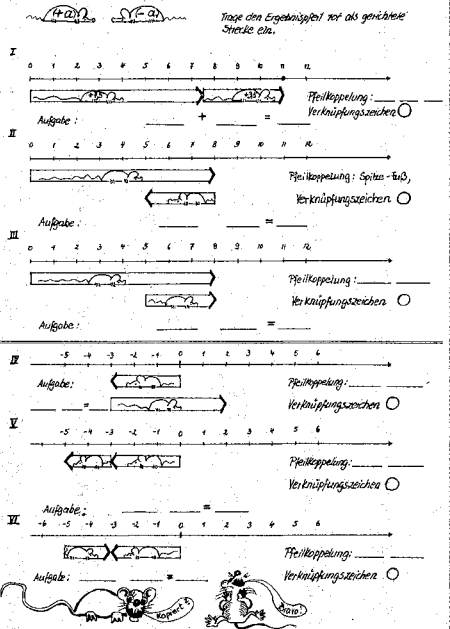
Zur Entspannung eine kleine Bildgeschichte:



Die Ergebnisse stellen wir tabellarisch zusammen:

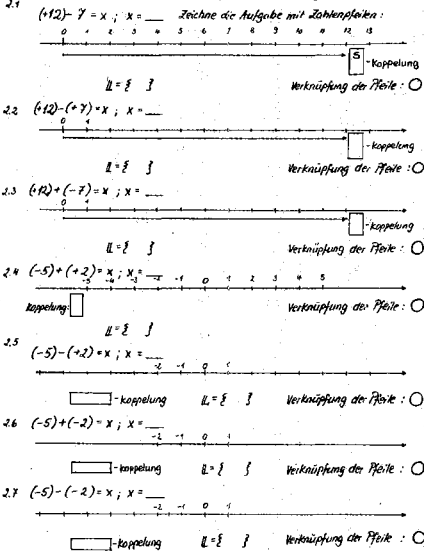
|                                                     |                                                                              |                                                            |
|-----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| Addition ganzer Zahlen mit gleichem Vorzeichen      | $(+a) + (+b) = +(a+b)$<br>$(-a) + (-b) = -(a+b)$                             | $(+3) + (+5) = +8$ (Bild 1)<br>$(-4) + (-2) = -6$ (Bild 2) |
| Addition ganzer Zahlen mit verschiedenen Vorzeichen | $(+a) + (-b) = +(a-b)$ falls $a > b$<br>$(-a) + (+b) = -(b-a)$ falls $a < b$ | $(+7) + (-5) = +2$ (Bild 3)<br>$(-4) + (+3) = -1$ (Bild 4) |

## Rechenmaße im $\mathbb{Z}$



## SUBTRAKTION im Bereich der Menge $\mathbb{Z}$

(Nimm stets darauf, ob Rechenzeichen und Vorzeichen und Spitzen- und Fuß-Koppelung stimmen!)



Vergleiche die Aufgabe und das Ergebnis von 2.1 mit 2.2 und 2.3! Was stellst du fest?

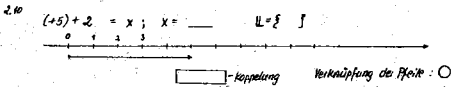
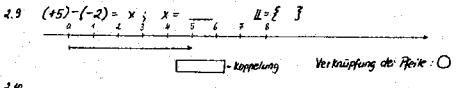
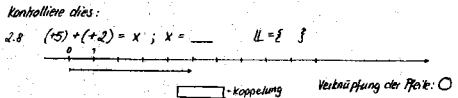
Vergleiche die Aufgabe und das Ergebnis von 2.4 mit 2.7! Was stellst du fest?

a) Die Wirkung bleibt gleich, ob zwei Zahlen mit dem  
Rechenzeichen + Vorzeichen -  
Rechenzeichen - Vorzeichen + verbunden werden und jeweils  
die beiden Zeichen können vereinfachend ersetzt werden durch das  
Rechenzeichen =

Kurzerkennformel:  $+( - = -( + = -$   
Ungleiche Zeichen können durch ein Minus ersetzt werden.

b) Die Wirkung bleibt gleich, ob zwei Zahlen mit dem  
Rechenzeichen - Vorzeichen -  
Rechenzeichen Vorzeichen verbunden werden und jeweils  
die beiden Zeichen können vereinfachend ersetzt werden durch das  
Rechenzeichen =

Kurzerkennformel:  $-(- = ( = -$   
Gleiche Zeichen können durch ein Plus ersetzt werden.



Lies Buch S.39, 40 - auch 2.6, löse S.40 Nr. 1, 2, 5, 6, 7, 8; S.40, 39 S.41 Nr. 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100.

# LÖSE DIE NACHFOLGENDEN AUFGABEN MIT IHNER GEEIGNETER HILFSTELLUNG

S.84 Nr. 1p

$$\frac{2q^2 + 4q}{3q - 1} + \frac{3 - q + q^2}{3q - 1} - \frac{4 - 8q + 3q^2}{3q - 1}$$

$$= \frac{2q^2 + 4q + 3 - q + q^2 - 4 + 8q - 3q^2}{3q - 1}$$

In der obigen Zeile ist außer dem Nenner  
Nenner noch etwas nicht brauchbar. Bzw. nötige  
und füge das fehlende ein?  
Berechne nun:

Der Hauptnenner heißt  
das es sich um  
Brüche

Handelt.  
Gleichnamige Brüche addieren  
addiert/Subtrahiert, indem  
den

Der Nenner

Überlege, was: Welche  
Zahl aus 3q-1 ist das für  
q im ersten Term nicht ein-  
gesetzt werden?  
Die fehlenden Zahlen aus 6,  
die eingesetzt werden dürfen,  
sind von der Definitionsmenge  
ab zu subtrahieren. Auf 1!

ohne  
Klammer



S.85 Nr. 3g

$$\frac{(x-1)(x+3)}{3x} - \frac{(x-1)(x+1)}{3x} - \frac{(x-2)(x+1)}{3x}$$

$$= \frac{(x-1)(x+3) - (x-1)(x+1) - (x-2)(x+1)}{3x}$$

$$= \frac{(x^2 - x + 3x - 3) - (x^2 - x + x - 1) - (x^2 - 2x + x - 2)}{3x}$$

$$= \frac{x^2 - x + 3x - 3 - x^2 + x - x + 1 - x^2 + 2x + x - 2}{3x}$$

$$= \frac{-x^2 + 4x - 4}{3x}$$

Definitionsmenge

$$M_D = \{x \in \mathbb{R} \mid x \neq 0\}$$

Hauptnenner:

Berechnung der einzelnen  
Zähler: Distributivgesetz

Bringe nun auf einen  
gemeinsamen Nenner, damit  
die gesamte Zähler sub-  
trahiert werden!

Löse die Klammern auf.

Vereinfache

$$\text{Ergebnis: } \frac{-x^2 + 4x - 4}{3x}$$



WENN DU DIE BISHERIGEN ERGEBNISSE  
HAST, SO BENUTZ DU SIE BEI DEN  
NÄCHSTEN AUFGABEN.  
LÖSE DANN DIE AUFGABEN AUF DER RÜCKSEITE. LANGSAM!  
BEI DRUCKER FÄHIGKEITEN KANN ES EIN SPIEL MIT ZAHLEN DA SEIN!

S.85 Nr. 8c

Gegeben:

$$\frac{a-1}{a-2} + \frac{a}{a-2} - \frac{5}{a-2}$$

$$= \frac{a-1+a-5}{a-2}$$

$$= \frac{2a-6}{a-2}$$

$$= \frac{2(a-3)}{a-2}$$

Hauptnenner:  
(a-1)(a-2)(a+2),  
das Produkt aus den  
Nennern. Es teilen in den  
3 Nennern keine gemein-  
samen Faktoren, höchstens  
gemeinsame Summanden  
auf!

$$\text{Ergebnis: } \frac{2a-6}{a-2}$$

S.85 Nr. 14b

Gegeben:

$$\frac{4x}{x-2y} + \frac{2y}{x+2y} - \frac{10xy}{x^2-4y^2}$$

$$= \frac{4x}{x-2y} + \frac{2y}{x+2y} - \frac{10xy}{(x-2y)(x+2y)}$$

Hauptnenner:

Wart du an das Minus  
vor dem Bruchstrich und  
seine Wirkung geduldet?

Die Definitionsmenge hat es in sich, da im Nenner zwei Klammern  
stehen, brauchen wir für x und y die Grundmenge  $\mathbb{R}$ , aus der  
z.B.  $x=0, y=0$  aber auch bei  $x=1, y=2$ ,  
also bei  $(1/2), (1/2)$  usw. Allgemein ergibt die Menge  $\mathbb{D}$  bei  
 $x-2y \neq 0$ , und dies darf nicht sein. Klammern ergeben sich  
aus dem Kreuzprodukt.

$$\text{Ergebnis: } \frac{4x^2 - 4y^2}{x^2 - 4y^2}$$

Vorsicht: aus Differenzen  
und Summen Klammern aus.

$$\frac{a-1}{a-2} + \frac{a}{a-2} - \frac{5}{a-2} = \frac{a-1+a-5}{a-2} = \frac{2a-6}{a-2} = \frac{2(a-3)}{a-2}$$

$$\frac{4x}{x-2y} + \frac{2y}{x+2y} - \frac{10xy}{x^2-4y^2} = \frac{4x}{x-2y} + \frac{2y}{x+2y} - \frac{10xy}{(x-2y)(x+2y)}$$

Die Definitionsmenge hat es in sich, da im Nenner zwei Klammern  
stehen, brauchen wir für x und y die Grundmenge  $\mathbb{R}$ , aus der  
z.B.  $x=0, y=0$  aber auch bei  $x=1, y=2$ ,  
also bei  $(1/2), (1/2)$  usw. Allgemein ergibt die Menge  $\mathbb{D}$  bei  
 $x-2y \neq 0$ , und dies darf nicht sein. Klammern ergeben sich  
aus dem Kreuzprodukt.

Die Einbettung dieser Stunde in den jeweils  
größeren stofflichen Zusammenhang der ein-  
zelnen Jahrgänge habe ich bewußt nicht an-  
gesprochen. Die Stundenübersicht soll ledig-  
lich die organisatorische Seite der parallelen  
Führung verschiedener Jahrgangsstufen  
sichtbar werden lassen. Ein zeitlich zu streng  
fixierter Unterrichtsablauf hat sich nicht be-  
währt, da Imponderabilien zu unvorherseh-  
baren Zeitüberschreitungen führen können und  
als Folge davon Leerlauf bei den Klassen mit  
Stillbeschäftigung eintreten kann.

Erfahrungsgemäß ist es effektiver, Arbeits-  
blätter etwas umfangreicher anzulegen und  
geeignete Unterbrechungsmöglichkeiten ein-  
zuplanen. Bleibt ein Teil eines Arbeitsblattes  
offen, so ist dies eine Motivation für die Schü-  
ler, gelegentlich auch neuen Stoff mittels der  
Hilfestellungen des Arbeitsblattes zu Hause  
produktiv zu erarbeiten. Die Hausaufgabe  
dient damit auch der sinnvollen und organisa-  
torischen Weiterführung bzw. Vorbereitung  
des Unterrichts und hat nicht nur reprodukti-  
ven Charakter. Ziel ist u. a. die Bereitschaft,  
sich mit Fragestellung der Mathematik  
auch eigenständig auseinanderzusetzen.

Erst wenn im Laufe des 1. Arbeitsjahres die  
zur Differenzierung benötigten Hilfsmittel, in  
erster Linie sind dies Arbeitsblätter, in ausrei-

**Rationalmachen des Nenners**

Was ist die Menge der  
Zahlen, die sich durch 3 teilen lassen?  
Wähle einige Elemente auf:  $\mathbb{Q} = \{ \dots \}$ . Kommen in diesen  
Menge Zahlen  
wie  $\frac{1}{3}, \frac{2}{3}, \frac{4}{3}, \dots$ ?

Wenn du nun einen Term  $\frac{2}{3}$  siehst, was stellst du dir  
unter Rationalmachen des Nenners vor?

Ich bekomme nun:  
 $\frac{2}{3} = \frac{2 \cdot 3}{3 \cdot 3} = \frac{6}{9}$  ist dies  
nicht erlaubt?

Wende die Term  $\frac{2}{3}$  daher Antwort entsprechen?

Unverändert, aber jetzt ist die Antwort  
Wie erweitern einen Bruch, indem wir  
den Wert des Bruches

Wir multiplizieren den Zähler und Nenner  
mit demselben Faktor

Was muß man noch mit  
3 tun, damit der wert-  
gebe Bruch  $\frac{2}{3}$  ent-  
steht?

Antwort:

Auch dies gilt:  
 $\frac{2}{3} = \frac{2 \cdot 3}{3 \cdot 3} = \frac{6}{9}$

Wie kommt es zu einem anderen  
Erweiterungsfaktor, die 3. kann  
Formel hilft dir, wie heißt sie dich?

(3. bin. Formel)  
 $(2+3)(2-3) = \dots$  oder

Sieh dir nun den Nenner oben an:  
 $(2+3)(2-3)$

Distributivgesetz!

Es geht  
aber noch  
weiter

Jetzt bist du fertig, was? Hoffentlich nicht geistig, denn jetzt müßt du ja dein  
Können an den Aufgaben S.82/83 Nr. 21-25 erproben und das Verfahren auch  
meisterhaft. Zu viel verlangt? Nie!!

chendem Maße erstellt worden sind, so daß neue im laufenden Schuljahr nur noch in normalem Umfang in das Unterrichtskonzept eingearbeitet werden müssen, ist daran zu denken, diese konsequent zu realisieren. Bis dahin sind die Schüler mit dieser Arbeitsweise vertraut. Zu diesem Zweck und zur zusätzlichen Entlastung diente mir auch der gelegentliche Einsatz von Unterrichtsprogrammen.

Rüdiger D. BARNBECK

## Oh, das gefällt mir aber gut! oder: wie Deutsche so reden und was Deutsche so tun.

Wenn Deutsche einander begrüßen, so sagen sie „Grüß Gott Herr/Frau Sowieso“, und zwar von Gauting bis Niebüll erklingt es in deutschen Landen: „Grüß Gott!“ und „Ja, freilich“.

Und wenn sie eine Blume sehen, dann sagen sie zum Beispiel: „Schau, ein Maiglöckchen! Hm, es riecht gut!“ Und sehen sie einen Vogel, dann sagen sie: „Hörst du? Da singt eine Lerche. Ja, sie singt schön.“ (L. 11)

Die Deutschen haben auch so typisch deutsche Namen, wie „Schaudi“ und „Grünbaum“ (L. 15) oder, besonders typisch, „Hühnermann“ und „Schneiderlein“ (L. 13, 18) oder „Hein Schnitzel“ (L. 19)

Und sie finden alles prima, was ja, wie jedermann weiß, auch so ein typisch deutsches Wort ist. „Ihr tanzt aber prima!“ sagen sie zum Beispiel (L. 9) und auf die Frage „Wie geht's?“ antworten sie „Prima!“, es geht ihnen überhaupt immer prima, sie schwimmen prima, sie singen prima, sie malen, basteln, lesen, schreiben prima (L. 16), oh ja, sie sind ganz prima, diese Deutschen. Das kommt sicher vom vielen Essen und Trinken, denn gegessen und getrunken wird gern und viel in Deutschland, sie essen gern Wurst, Bratwurst, Käsebrötchen und Schnitzel, und sie trinken gern Wasser, aber natürlich lieber Wein, auch wenn sie – wie lustig – Biermann heißen... (L. 13)

Wenn etwas nicht prima ist, dann ist es furchtbar: z. B. „furchtbar kalt“ oder „furchtbar laut“ (L. 11) oder es schmeckt furchtbar (L. 22), denn das ist furchtbar schönes Deutsch und furchtbar typisch.

Vielleicht kam mir bei dieser Arbeit der Unterrichtsgestaltung der Einfluß der japanischen Umwelt etwas entgegen. Sicher färbt die bewußt oder unbewußt durch die Schüler erfahrene Arbeitsmoral der Japaner ab und die Einstellung zum Lernen und sich Fordern wird durch die positive Bewertung der Leistung – besonders in kleinen Schülergruppen – gefördert.

Wenn die Deutschen in den Urlaub fahren, dann vergessen sie nie, vorher einen Wasserkannister und ein Fischnetz einzukaufen, um in den weiten, von jeglicher Zivilisation noch unberührten Steppen ehemals Großdeutschlands das Überleben zu trainieren (L. 14). Sie pflegen dann stets an Gewässern zu zelten, in deren naher Umgebung – ein rascher Blick der Hausfrau und Mutter genügt – es reichlich Pilze gibt. (L. 15)

Typisch deutsch ist auch, sich ohne einen Pfennig Geld in ein Lokal zu setzen (L. 13) oder einen toten Hasen in der Tasche zu haben (L. 12).

Und was machen die typischen deutschen Kinder am typisch deutschen Faschingsdienstag? Klar doch, wer erinnerte sich nicht, sie machen ihre Masken – mit Schere und Karton, weil's ja nichts gibt in diesem kargen Land; und am Abend? Da gehen sie ins Gasthaus Bauer zum Maskenball, mit Frau Grünbaum, und alle tanzen prima (L. 9).

Wenn die deutschen Frauen bestürzt sind, und das sind sie stets, wenn Unvorhergesehenes eintritt und sie nicht gerade von Cadolzburg nach Fürth zum Einkaufen fahren und „aber chic“ sind, dann sagen sie: „Ach du lieber Gott! Was machen wir jetzt?“ und dabei halten sie die Hand an den Kopf und machen ein dummes Gesicht dazu. Zum Beispiel, wenn ein Telegramm kommt: „Ach du lieber Gott! Was machen wir jetzt?“ (L. 16) Oder wenn plötzlich Gäste kommen: „Ach du lieber Gott! In 40 Minuten ist er hier. Was essen wir heute abend? Ich habe keine Kartoffeln und kein...“, ja und da darf man auf

das Abendessen wirklich gespannt sein, denn außer an Kartoffeln fehlt es in diesem etwas knappen Haushalt derzeit auch an weiteren Grundnahrungsmitteln wie Kaffee, Wurst, Brot, Tee, Wein, Bier, Milch, Käse, Kuchen etc.

Aber zum Glück gibt es ja die deutschen Männer. Sie wissen stets, was zu tun ist, sie haben verlässliche Gesichter, auf die kann man bauen. „Wir schicken ein Telegramm!“ sagt Herr Meyer, als er erfährt, daß seine Tochter im Krankenhaus liegt, und setzt diesen zweifellos vernünftigen Satz auch gleich in die Tat um. Oder zum Beispiel Hans: als Lieselotte, wie das ja so häufig geschieht, beim Pilzesuchen ein Bein bricht, weiß er Rat: den Erste-Hilfe-Schein im Brustbeutel, das kleine Handbuch für Pfadfinder und den Rüdder Nehberg im Kopf schient er das gebrochene Bein fach- und überlebensgerecht mit Taschentuch, Stock und Pullover, um sodann, Lieselotte mit Hund und in stabiler Rückenlage zurücklassend, Hilfe zu holen (L. 15). Überhaupt ein Prachtkerl, dieser Hans. Er weiß auch immer, wo's langgeht. „Gehen wir hier geradeaus?“ fragt Lieselotte, die natürlich nicht weiß, wo's langgeht, aber Hans weiß es: „Nein, hier gehen wir links!“ (L. 11).

Und ist ein deutscher Mann einmal in Geberlaune, dann kauft er der Hausfrau und Mutter auch mal einen neuen Mantel. Bei C & A (L. 20). Liegt man mit gebrochenem Bein im Krankenhaus, dann bekommt man ein Mobile zum Basteln geschenkt. Das ist praktisch, denn das kann man dann an seinem Gipsbein aufhängen. Und weil das so lustig ist, ist auch gleich eine Bastelanleitung dabei (L. 15).

Deutsche finden alles nicht nur schön, sondern „aber schön“. Die Kirche ist „aber schön“ und ebenso die Schule: „Oh, die ist aber schön!“, das Gasthaus ist „aber schön“, das Kino, der Sportplatz, die Sparkasse, ganz Cadolzburg ist „aber schön“ (L. 2), und da darf natürlich auch der Weihnachtsbaum nicht fehlen, auch er ist, wie könnte es anders sein „aber schön!“.

Und was so ein echter deutscher Junge ist, der hat Weihnachten seinen Smoking an und bekommt ein deutsches Armeeflugzeug aus dem II. Weltkrieg geschenkt, im Modell, versteht sich. Und, wie gefällt es ihm? „Prima“, natürlich (L. 6).

rb.

Anm.: Alle Beispiele aus „VORWÄRTS INTERNATIONAL K1 + K2“

## BÜCHERTISCH

**Geschichte der deutschen Lyrik vom Mittelalter bis zur Gegenwart.** Hrsg. von Walter Hinderer. Stuttgart: Reclam, 1983. 659 Seiten. Paperback DM 56,-

1978 gab Walter Hinderer, Professor für Neuere deutsche Literatur an der Princeton University, bei Reclam einen Band „Geschichte der politischen Lyrik in Deutschland“ heraus. In ihm ist in zwölf Kapiteln in chronologischer Ordnung von verschiedenen Mitarbeitern auf 375 Seiten der Versuch eines Gesamtüberblicks gemacht worden.

Anzuzeigen ist nun ein ebenfalls bei Reclam erschienener Band „Geschichte der deutschen Lyrik“, der auf 659 Seiten die deutsche Lyrik in allen ihren Bereichen zu überblicken versucht, diesmal in neunzehn Kapiteln (und einer Auswahlbiographie, die im erstgenannten Buch fehlt) sowie einer einleitenden Betrachtung (wie im Buch über die politische Lyrik) von Walter Hinderer.

Bei der Fülle der in einem solchen Werk enthaltenen Informationen kann der Rezensent sich nur auf sehr wenige Einzelheiten einlassen. Ihm fällt zunächst einmal die in mancher Beziehung eigenartige Einteilung der „Geschichte . . .“ auf. So gibt es

kein Kapitel Barock, statt dessen für sich das 17. Jahrhundert. Im folgenden wird Aufklärung und Empfindsamkeit – vor dem eigenen Kapitel: Sturm und Drang – zusammengefasst. Einem Autor widerfährt die Ehre eines eigenen Kapitels, es ist Friedrich Hölderlin. Überraschend auch das Kapitel „Jahrhundertwende“ vor dem „Expressionismus“.

Danach stehen als Markierung nur noch Jahreszahlen oder politische Verhältnisse. Eine einsehbare Erklärung findet sich u.a. auf S. 479 im Zusammenhang mit den dreißiger und vierziger Jahren: „Nicht, daß erst das Dritte Reich diesen Glauben an die Poesie als Statthalter des Humanen in der Geschichte zerstört hätte, aber es markiert den dramatischen Endpunkt eines geschichtlichen Desillusionierungsprozesses . . . Unwiderruflich ist die Tradition dahin, und es sind mehr als die Jahre, die uns davon trennen.“

Immer wieder wird – vor allem in den Kapiteln zum 20. Jahrhundert – auf den Parallelband um die politische Lyrik verwiesen. Das ist verständlich, schmälert aber etwas den Wert dieses sonst umfassenden Werkes. Man ist nun eigentlich verpflichtet, beide zu besitzen.

## STADT OELDE



**die Stadt in den Gärten,  
mit der guten Industrie,  
mit dem guten Schul- und  
Freizeitangebot,  
die Stadt mit Zukunft.**

An der Städt. Realschule Oelde ist zum 1. 8. 1985 die Stelle des Schulleiters

### **Realschuldirektor Bes.Gr. A 15 BBO**

zu besetzen. Der derzeitige Stelleninhaber tritt in den Ruhestand.

Gesucht wird eine verantwortungsbewußte Persönlichkeit, die in der Lage ist, mit dem Lehrerkollegium den Schülern eine an Werten orientierte, ganzheitliche Bildung und Erziehung zu vermitteln und die neue Entwicklungen in Gesellschaft, Wirtschaft und Technik in die Erziehungsziele einzuordnen vermag.

Erwünscht sind darüber hinaus Fähigkeiten für Organisation und Verwaltung einer Schule mit ca. 660 Schülern.

Von dem künftigen Schulleiter wird die Bereitschaft erwartet, den Wohnsitz in Oelde zu nehmen.

Oelde, 28 000 Einwohner, ist bevorzugte Wohnstadt in landschaftlich reizvoller Lage des östlichen Münsterlandes mit umfassendem Bildungsangebot, guten kulturellen Einrichtungen und einem reichhaltigen Angebot an Sport- und Freizeitanlagen.

Eventuelle Vorstellungstermine sind für Januar/Februar 1985 vorgesehen.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen sind zu richten an

Stadtverwaltung Oelde  
— Schulverwaltungsamt —  
Postfach 36 40  
4740 Oelde

Hoherfreut war der Rezensent, zum Mittelalter eine Diskographie zu finden! Andererseits fehlen hier die sonst mehr oder weniger zahlreich eingestreuten Lyrik-Beispiele, was – vor allem für den Anfänger in Lyrik – die Benutzung einer guten Anthologie unabdingbar macht. Oder, er wählt sich aus der großen Zahl der Lyrik-Ausgaben bei Reclam, die im Anhang vorgestellt werden, die entsprechenden aus.

Für den Fachlehrer ist dies ein Band zum Schmökern. Er wird immer wieder auf ihm bis dato unbekannte Beispiele, auch für ihn überraschend neue Erkenntnisse stoßen. So las der Rezensent mit großem Interesse über die Generalmetapher des Expressionismus: Krieg und dazu die genaue Interpretation von Stefan Heyms Gedicht: Der Krieg. In der Schülerbücherei und für den Schüler des Leistungskurses Deutsch aber sollte dieser Band als wesentliches Handbuch für die Gattung Lyrik stets zur Verfügung sein.

*K. Richter*

**Rolf Schörken (Hrsg.), Das Dritte Reich, Geschichte und Struktur, Schwerpunkt-Materialien (für Grund- und Leistungskurse der Sekundarstufe II), Ernst Klett Stuttgart 1982, 176 S., 17,80 DM, Best. Nr. 419200**

**dazu**

**Rolf Schörken (Hrsg.), Unterrichtsmodelle zum Nationalsozialismus, Ernst Klett Stuttgart 1982, 206 S., 24,- DM, Best. Nr. 920291**

In einem Materialienheft und Kommentarband legen acht Autoren Texte und Unterrichtsmodelle zu fünf Themen aus dem Stoffkreis Nationalsozialismus vor. Die Kapitel lauten: Die Bindung der Massen an das nationalsoz. Regime, Nationalsozialismus (Faschismus) und Jugend, Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, Widerstand, Der italienische Faschismus.

Betrachtet man die Themen genauer, so stößt man auf eine in mancher Hinsicht vom Üblichen abweichende Zusammenstellung, die durch ihre Akzente im schulischen Bereich neuartig und sicher motivierend sein dürfte und die trotz ihrer Beschränkung doch ein Gesamtbild der Epoche ermöglicht. Einen auffälligen Schwerpunkt bilden zeitgenössische Texte biographischer Art, die am leichtesten verständliche Textgruppe der Sammlung, oft stark vom Erlebnis geprägt. Dem BDM, der HJ (sowie der italienischen Balilla), dem Alltagsleben in der Schule, den politischen Ritualen und der „Volksgemeinschaft“ werden jeweils ganze Kapitel gewidmet. Man mag beklagen, daß die Selbstdarstellung des Nationalsozialismus (programmatische Texte und Reden) verhältnismäßig knapp belegt ist. System und Ideologie werden aber durch die vorliegenden persönlichen Erzeugnisse leben-

dig repräsentiert. – Weiterer Schwerpunkt: Wirtschaft und Gesellschaft. Berücksichtigt werden Sozialstruktur und Strukturkonflikte (besonders 1933–36), die Schritte der Kriegsvorbereitung (durch einschlägiges Material), die Politik gegenüber der Arbeiterschaft. Als Ergänzung hierzu lassen sich gute Texte aus dem Kapitel Widerstand (hier verengt auf Arbeiterwiderstand) heranziehen.

Die Außenpolitik wird hier nur unter dem speziellen Aspekt der Besatzungs- und Wirtschaftspolitik in Polen und Frankreich exemplarisch belegt. Die hier ausgewählten Texte dürften bei Schülern wohl auch Betroffenheit und Diskussionen auslösen.

Ein umfassender Schwerpunkt (27 Seiten) ist dem Entstehen des ital. Faschismus gewidmet, der nach gesellschafts-, wirtschaftspolitischen und psychologischen Gesichtspunkten – für Leistungskurse – dokumentiert wird. Ähnliche Quellen für die Frühzeit des Nationalsozialismus wären wünschenswert gewesen.

Doch wer im Materialienband sich an den Grenzen stößt, die nun einmal eine Auswahl mit sich bringt, dem hilft gewiß der Begleitband „Unterrichtsmodelle“ weiter. Dieser ist zwar orientiert an den vorgegebenen Themen, doch ordnet er sie umfassend und übersichtlich in Gesamtzusammenhänge ein. Jedes Kapitel wird sehr systematisch für den Unterricht aufbereitet, mit Hintergrund, Sachanalyse, Erörterung des Stellenwerts im Unterricht, Planungsüberlegungen, Entwurf des Unterrichtsverlaufs, Tafelbildern, Arbeitsvorschlägen zu manchen Materialien, Anmerkungen und zahlreichen Hinweisen auf weitere Quellen, Darstellungen, Tonbänder, Filme. Hiermit lassen sich die Themen in vielfältige Richtungen hin ausbauen, sei es zu weiter umfassenden oder auch zu noch mehr spezialisierten Unterrichtseinheiten.

Wolfram Lietz

**F. Barth – H. Bergold – R. Haller: Stochastik, Grundkurs 205 Seiten, Pbck., Ehrenwirth-Verlag, ISBN 3-431-02381-9, 1981, Preis: DM 21,80 genehmigt in Bay, Bre, NRW, NS, RPf, SH.**

**F. Barth – R. Haller: Stochastik, Leistungskurs, 432 Seiten, Pbck., Ehrenwirth-Verlag, ISBN 3-431-02511-0, 1983, Preis: DM 36,-, genehmigt in Bay, Bre, NRW, SH.**

Es handelt sich um ein neues mathematisches Unterrichtswerk des Verlages, wobei das LK-Buch aufbaut auf dem GK-Buch. Das Werk ist übersichtlich gegliedert und enthält zahlreiche Abbildungen. Dabei gefallen die die Problematik aufreißenden Fotos. Jedes Kapitel enthält eine textliche und meistens auch graphische Einführung, dann einige Übungsaufgaben mit ausführlicher Lösungsdarstellung und ein umfangreiches Aufgabenfeld. Hierdurch wird die eigenständige Arbeit des Schülers erheblich erleichtert. Durch die breite Palette der Übungsaufgaben erhält der Lehrer die Möglichkeit einer guten Auswahl. Wenn auch einige Aufgaben ziemlich konstruiert erscheinen, so ist doch die Mehrzahl wirklichkeitsbezogen. Erfreulich ist, daß

Problemfelder aus allen Teilen der Welt aufgegriffen werden. Durch zahlreiche Aufgaben und Einblicke in die Geschichte der Mathematik wird darüber hinaus die die Mathematik doch so sehr belastende Trockenheit überwunden. Das GK-Buch ist gegliedert in 11 Kapitel: Zufallsexperimente – Ergebnisse – Relative Häufigkeiten – Wahrscheinlichkeitsverteilungen – Additionssätze für Wahrscheinlichkeiten – Die Entwicklung des Wahrscheinlichkeitsbegriffs – Laplace-Experimente – Unabhängigkeit – Binomialverteilung – Das Testen von Hypothesen. Das LK-Buch enthält darüber hinaus zahlreiche zusätzliche Kapitel, wie z.B. die Bernoulli-Kette – die Binomialverteilung – die Normalverteilung – die Poisson-Näherung – Parameterschätzung. Erfreulich ist auch, daß in beiden Büchern die Aufgaben nach Schwierigkeitsgrad differenziert sind. Zu überprüften bleibt, inwieweit ausländische Schüler mit Deutsch als Fremdsprache in der Lage sind, den begleitenden Text eigenständig zu verstehen, der im Hinblick auf die Materie von höherem Schwierigkeitsgrad ist. Zusammenfassend kann gesagt werden, daß sich beide Lehrbücher für den Unterrichtseinsatz – auch an Auslandsschulen – gut eignen. Der Preis der beiden Lehrbücher ist hoch, bei dessen Relativierung ist jedoch zu bedenken, daß die Materie sehr ausführlich und sehr vertiefend behandelt wird. Auch wenn bedingt durch den Rahmenplan das Thema „Stochastik“ auf ein Semester bezogen nicht anstehen sollte, so gibt dieses Unterrichtswerk doch zahlreiche Anregungen für den sich mit dieser Problematik beschäftigenden Kollegen. Zu beiden Lehrbüchern gibt es ein Lösungsheft: für den GK DM 13,80, für den LK DM 24,-.

Wilfried Henne

**Ikebana. Die japanische Kunst des Blumensteckens. Originalausgabe München: Wilhelm Heyne 1983. 222 S. (DM 9,80). – Heyne Ratgeber Nr. 08/4861 ISBN**

Dieses Fachbuch für Ikebana-Interessenten stellt ein Dokument aus der Auslandsschularbeit dar. Beide Verfasser haben die ersten Anregungen zu ihrer Ikebana-Arbeit während des Auslandsschuldienstes 1960–63 an der Deutschen Schule Tokyo erhalten und ihre Studien der japanischen Blumenkunst danach noch fast ein Jahrzehnt während der Gastprofessuren von H. E. Wittig in Japan vertiefen können. Hildegard Wittig bezog die japanische Blumenkunst in die Praxis der Auslandsschularbeit ein, indem sie eine Arbeitsgemeinschaft für Schüler der Oberstufe und eine Gruppe von Grundschulern an der Deutschen Schule Tokyo von 1970 bis 1982 aufbauen und leiten konnte. Hier wurde auch der Versuch unternommen, den Teilnehmern eine Ausbildung bis zum „Ikebana-Lehrer“ neben dem Unterricht in der Oberstufe des neusprachlichen Gymnasiums dieser Ikebana-AG anzubieten. Anlässlich der Reifeprüfung 1982 konnte bereits einigen Schülerinnen das Zeugnis als Assistenz-Lehrer (Shin-anka) oder Ikebana-Lehrer (Junkyoju) der „Ohara-

School of Ikebana“ überreicht werden. Ein erster, wenn auch zaghafter Versuch, neben der Schullaufbahn einen berufsqualifizierenden Abschluß zu erreichen. Darüber wird in dem vorliegenden Taschenbuch unter anderem im Bildteil (S. 53, 55) und im Text berichtet.

Die beiden Autoren haben zwei Jahrzehnte ihres Lebens in Japan verbracht und dort die erste deutsche Ikebana-Schule gegründet. Sie haben sich in Japan nicht nur als Schüler, sondern auch als Lehrer ausweisen können und aktivieren sich in der seit 1899 begonnenen Ohara-Bewegung. Hildegard Wittig erhielt den höchsten Lehrergrad und nahm an öffentlichen Ausstellungen in Japan teil. Horst E. Wittig erhielt für seine Verdienste um die kulturelle Zusammenarbeit zwischen Japan und Deutschland zahlreiche Ehrungen.

Um es gleich vorwegzunehmen: Das Buch bietet eine gelungene Darstellung der japanischen Kunst des Blumensteckens für Anfänger und für Personen, die ihr erstes Wissen aufbessern wollen. Hervorzuheben ist insbesondere die methodisch-didaktische Aufbereitung des Stoffes, der auch dem Abendländer einen tieferen Einblick in diese praktische Kunst des Zen ermöglicht.

Der Aufbau des Buches ist übersichtlich gestaltet. Im 1. Teil erfährt der Leser Grundlegendes über die Ohara-Schule, über Ausbildung und Lehrplan, über Theorie und Methoden. Im 2. Teil wird dem Leser in 27 Lektionen das Wissen der praktischen Ikebana-Kunst vermittelt. Er erfährt die Ohara-Praxis der kleinen Formen, der Moribana-Grundformen, der Technik des Heika, der landschafts-Ikebana, der Bilder-Trend-Ikebana und der Gekreuzten und Freien Form. Weitere Hinweise im letzten Teil des Bandes zu den großen Ohara-Meistern, Diagramme zu den Lektionen, Glossare über Blumen

und Pflanzen sowie Literaturhinweise und ein Register komplettieren das dargestellte Konzept.

Östliche und fernöstliche Philosophie und mit ihr auch Formen der Weltanschauung und der Lebenskunst haben in den vergangenen Jahrhunderten und Jahrzehnten im Abendland immer wieder an Aktualität gewonnen. Im Mittelpunkt der fernöstlichen Philosophie steht vor allem die Kultur des Zen. Malerei und Dichtung, Theater und Architektur, Gartenbau, Sport und Keramik, die Kochkunst und Ikebana sind Bereiche, in denen sich das Wesen des Zen, die offene Weite, jedoch nichts von Heiligkeit, darzustellen versucht. Als ehemals die Zen-Kultur sich von den Herrnsitzen der Samurai auf die Bürgerhäuser ausdehnte, blieb davon kein Bereich des Alltagslebens unberührt. Dieses zeigt sich nirgendwo deutlicher als in der japanischen Kochkunst und in der Kunst des Blumenarrangements.

Wenn wir uns im Abendland die komplexe Welt der Zen-Kultur zunutze machen wollen, müssen wir unsere Wahrnehmungsfähigkeit verändern: entwickeln und rückbilden zugleich. Durch das Erfassen der Ikebana-Kunst können wir uns für ein anderes Denken vorbereiten. Im alltäglichen Leben des heutigen modernen Japan ist das Bemühen um die sanfte Schönheit erhalten geblieben, während es im Westen meist Privilegierten vorbehalten ist. Eine der wichtigsten Lehren des Zen heißt, daß wir, wenn wir uns selber finden und verwirklichen wollen, damit beginnen sollen, die Kunst und die Welt um uns her zu erleben, anstatt sie zu analysieren. Die Zen-Kunst des Blumensteckens in der von Hildegard und Horst E. Wittig beschriebenen Form läßt uns in unserer Umwelt vieles neu sehen und bereichernd empfinden.

*Monika Niemann*

## **17. Hauptversammlung des VdLiA in Goslar**

**vom 24. 7. 1985 bis 27. 7. 1985**

---

# 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 Beitragsatz.

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

---

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

---

# VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

---

## 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)

## Liederreise



**Lernen mit  
Liedern -  
Spaß am  
Singen**

**NEU**

**Liederbuch und Cassette**

**77 Lieder von früher und heute aus verschiedenen Regionen  
des deutschsprachigen Raums**

**Mit Illustrationen, einsprachigen Worterklärungen  
und Kommentaren zur Herkunft und Bedeutung der Lieder**

**Für Deutschlernende aller Stufen**

**Liederreise**

Herausgegeben von Oss Kröher  
Klettbuch 5552, DM 14,80  
Compact-Cassette,  
Klettnummer 55527, DM 28,- ⊗

Preise: Stand 1. 10. 1984; freibleibend

⊗ unverbindliche Preisempfehlung



**Ernst Klett Verlag, Postfach 809, D-7000 Stuttgart 1**

Wir beliefern seit Jahren Lehrkräfte an deutschen Auslandsschulen sowie die Schulen selbst mit Büchern und Lehrmitteln.

## **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, Fracht oder Kurierdienst des AA, 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 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 Bad Laasphe/Westfalen

Bundesrepublik Deutschland