

Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen – Meinungen – Materialien

des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

Aus dem Inhalt:

Portugiesisch als Abiturfach in NRW –
für erfolgreiche Integration
hohe Auszeichnung des Vorsitzenden des
VdLiA

Erfolg des VdLiA: Steuervergünstigungen

Aktuelle Information – Grüne Blätter:
Steuerermäßigungen und -senkungen
(Zum Heraustrennen)

DDR: Internationale pädagogische Bezie-
hungen
und pädagogische Auslandsarbeit

Kooperation der Deutschen Schulen
in Zentralamerika
und ihre Perspektiven

Ist die Deutsche Schule Johannesburg
sitzengeblieben?

Der deutsche Lehrer im Ausland

33. Jahrgang – Januar 1986

Herausgeber:

Verband deutscher Lehrer im Ausland

Schriftleitung:

Gerd DÜSER, Werderstraße 24, 6900 Heidelberg

☎ (06221) 49836

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
☎ (0511) 8388-0, Telex: 923527

Verantwortlich für den Anzeigenteil:

Gerhard Scheidt, ☎ (0511) 8388-415

z. Z. gültige Preisliste Nr. 11, vom 1. 1. 1986

Anzeigenschluß: am 1. des Erscheinungsmonats

Erscheinungsweise:

Die Zeitschrift erscheint alle zwei Monate zum Monatsende (Januar, März, Mai, Juli, September, November)

Redaktionsschluß: jeweils 10 Wochen vor Erscheinen

Bezugsbedingungen:

Das Bezugsgeld ist für Mitglieder des VdLiA im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Inland: Jahresabonnement DM 38,-;

Einzelheft DM 9,-, jeweils zuzüglich Versandkosten.

Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer

Ausland: Jahresabonnement DM 44,-;

Einzelheft DM 9,-, jeweils zuzüglich Versandkosten.

Die Bezugsdauer verlängert sich jeweils um ein Jahr, wenn bis zum 1. Dezember keine Abbestellung vorliegt.

Bestellungen an:

Abonnentenverwaltung Hans Oeding
Postfach 4223, 3300 Braunschweig

Druck:

Druckerei Hans Oeding, Braunschweig

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 1985/87 setzt sich zusammen aus:

Hans Georg BECKER, Vorsitzender

Hans-Wilhelm-Hansen-Weg 11, 4600 Dortmund-Lücklemberg

☎ (0231) 737177

Ingrid BOSERT, Stellvertretende Vorsitzende und Geschäftsführerin

Großer Kamp 31, 2300 Kiel 14,

☎ (0431) 783931

Friedrich BECHERT, Schatzmeister

An den Abtshöfen 36, 3392 Clausthal-Zellerfeld

☎ (05323) 2759

und den Referenten:

Ernst BEYER, Referent für Rechts- und Sozialfragen

Dorfhalde 26, 7890 Waldshut-Tiengen 1,

☎ (07751) 4367

Gerd DÜSER, Schriftleitung

Werderstraße 24, 6900 Heidelberg,

☎ (06221) 49836

Helmut GRAFF, Referent für schulpolitische und pädagogische Fragen und Öffentlichkeitsarbeit

Auf Überhaaren 66, 5100 Aachen,

☎ (0241) 163383

Gotthard HÖNIG, Referent für Verbandsorganisation und Verbindung zu den Obleuten

Kornweg 19, 6229 Schlagenbad-Georgenborn,

☎ (06129) 8976

NN Referent für Steuerfragen und Fragen der Ortskräfte

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 Interessensvertretung 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

Mitglieder im Inland u. Pensionäre

Studenten, Ortskräfte, Schulsekretäre

Die Konten des VdLiA lauten:

Postgirokonto München, 177288-805 (BLZ 70010080),

Dresdner Bank, Bonn, 2246272 (BLZ 37080040)

DM 100,-

DM 50,-

DM 25,-

Inhalt

HOCHAKTUELL – NEU

Portugiesisch als Abiturfach in NRW – für erfolgreiche Integration hohe Auszeichnung des Vorsitzenden des VdLiA	2
---	---

VERBAND

Aus der Arbeit des Vorstandes	
Deutlicher Erfolg in Steuerfragen – nach langen Bemühungen günstigere Regelungen (<i>Hans-Georg Becker</i>)	3
Bericht über die 1. ordentliche Vorstandssitzung in der Amtsperiode 1985/87 (<i>H. Graff</i>)	5
Beförderung von vermittelten Auslandslehrern – die KMK antwortet (<i>Werner</i>)	7
Die neue Erscheinungsweise unserer Zeitschrift/... in eigener Sache	8
Persönliche Nachrichten	
Neue Mitglieder/Anschriftenänderungen	9

BUNDESREPUBLIK

Informationen der KMK:	
Neue Reifeprüfungsordnung an deutschen Auslandsschulen	10
Reform der deutschen Rechtschreibung	11
Auslandsausschuß der KMK: Mitglieder ab Oktober 1985	11
Aus dem Deutschen Bundestag:	
Unterausschuß für Auswärtige Kulturpolitik: Mitglieder	12

DISKUSSION

Diskussion: Denkblockaden? (<i>Wolfgang Hammer</i>)	13
---	----

EUROPA

DDR: Internationale pädagogische Beziehungen und pädagogische Auslandsarbeit der DDR (<i>Hans-Joachim Fischer</i>)	16
OST- und SÜDOSTEUROPA: Die Begegnungsschule – kulturpolitischer Leitbegriff und pädagogische Wurzeln (<i>Harry Werner</i>)	24

SÜD- und MITTELAMERIKA

BRASIL: Deutsch-brasilianischer Schüleraustausch – verwirklichte Begegnung (<i>Horst Studte</i>)	27
EL SALVADOR: Kooperation der Deutschen Schulen in Zentralamerika und ihre Perspektiven (<i>Eckart Knörich</i>)	30

AFRIKA

SÜDAFRIKA: Schüleraustausch mit Südafrika (<i>Kristin Zöllner</i>)	32
--	----

PRESSESTIMMEN

Ist die Deutsche Schule Johannesburg sitzengeblieben?	33
Neue „Deutsche Schule Rom“ von Genscher eingeweiht	34
Deutsch ist wieder gefragt	35

LESERBRIEFE

„Das ist ziemlich polemisch“	35
------------------------------	----

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	36
---	----

GRÜNE BLÄTTER: AKTUELLE INFORMATION

– zum Heraustrennen –	17-20
-----------------------	-------

DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN

Betr.: Einführung des Faches Portugiesisch in der gymnasialen Oberstufe für Kinder ausländischer Arbeitnehmer
Hiermit genehmige ich Portugiesisch für die gymnasiale Oberstufe, so daß Kinder portugiesischer Arbeitnehmer am Max-Planck-Gymnasium Dortmund, die ihre Muttersprache ab Klasse 5 als Ersatz für die erste Fremdsprache gewählt haben, das Fach Portugiesisch zur Abdeckung der fremdsprachlichen Pflichtbedingungen (Grundkurs) und als 3. oder 4. Abiturfach in der gymnasialen Oberstufe belegen können.

LETZTE MELDUNG

Hans-Georg Becker (Vorsitzender des VdLiA) erhielt hohe Auszeichnung für beispielhafte Integration von Kindern ausländischer Arbeitnehmer

Der Staatspräsident der Republik Portugal hat dem Leiter des Max-Planck-Gymnasiums Dortmund, Oberstudiendirektor Hans-Georg Becker, die Würde des Offiziers des Portugiesischen Ordens INFANTE DOM HENRIQUE (Heinrich der Seefahrer, 1394-1460) verliehen. Oberstudiendirektor Hans-Georg Becker hat diese hohe Auszeichnung für die Verdienste erhalten, die er und die an dem inzwischen bundesweit und in Portugal bekannten Projekt der Unterrichtung und Integration von Schülerinnen und Schülern portugiesischer Arbeitnehmer in Dortmund und Umgebung beteiligten Mitarbeiter sich in den letzten 8 Jahren erworben haben.

Der VdLiA sieht im herausragenden Erfolg seines Vorsitzenden, der ein lebhaftes Echo in der Presse fand, die Bestätigung dafür, daß eine konstruktive und über das Bestehende hinaus in die Zukunft weisende Gestaltung von Kulturpolitik im Sinne von Begegnung möglich ist, die die Aufmerksamkeit der Kulturabteilung des AA verdient!

Inzwischen hat das Max-Planck-Gymnasium Dortmund portugiesische Schüler in allen Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I und in Stufe 11 der Sekundarstufe II mit Portugiesisch als erster Pflichtfremdsprache. Vor kurzer Zeit ist durch Einzelerlaß des

Kultusministeriums NRW die Genehmigung erteilt worden, Portugiesisch als Abiturfach zu wählen.

Seit fast einem Jahr waren neben Kolleginnen und Kollegen des MPG Fachdezernen-

ten des Kultusministeriums Düsseldorf, des RP Arnsberg und des RP Münster an der Arbeit, Richtlinien für das Fach Portugiesisch in der Sekundarstufe II als Abiturfach zu erarbeiten. Diese Richtlinien liegen jetzt genehmigt vor und werden beispielhaft sein für Richtlinien im Fach Portugiesisch auch in anderen Bundesländern.
Oberstudiendirektor Hans-Georg Becker nahm die Insignien der Würde des Ordens

(vergleichbar dem Bundesverdienstkreuz) aus der Hand des Botschafters der Republik Portugal in der Bundesrepublik Deutschland, Dr. Paulo Ennes, in Bonn entgegen. Er betonte in seiner Dankansprache, daß er diese Anerkennung auch stellvertretend für das Kollegium des Max-Planck-Gymnasiums entgegennähme, ohne dessen Hilfe er dieses große und mutige Projekt nicht hätte bis zum heutigen Erfolg führen können.

VERBAND

Aus der Arbeit des Vorstandes

Deutlicher Erfolg in Steuerfragen – nach langen Bemühungen günstigere Regelungen

Heft 1/1985: Aus der Arbeit des Vorstandes – Der Vorsitzende berichtet: Gegenwärtiger Stand in der Frage der beschränkten und unbeschränkten Steuerpflicht – Oktober 1984 –
Heft 2/1985: Aus der Arbeit des Vorstandes – Weitere Entwicklungen in der Frage der beschränkten und unbeschränkten Steuerpflicht

Heft 3/1985: Aus der Arbeit des Vorstandes – Wieder sind wir einen entscheidenden Schritt weiter in der Frage der unbeschränkten Steuerpflicht: Alle aktiven Auslandslehrer sind im Juni persönlich benachteiligt worden mit dem abgedruckten Rundschreiben des Finanzamts Bonn-Außenstadt. Für alle ehemaligen Auslandslehrer, die zwischen 1981 und 1985 im Ausland tätig waren, gilt die entscheidende Frist des Einspruchs: 30. September 1985.

Heft 1/1986: Aus der Arbeit des Vorstandes – Der Vorsitzende berichtet zum vierten und entscheidenden Schritt in der Frage der beschränkten und unbeschränkten Steuerpflicht:

Das abgedruckte „Merkblatt – Steuern“ für die deutschen Lehrkräfte im Ausland, die in der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen finanziell betreut werden, – Stand vom September 1985 –, das im Oktober 1985 an die Lehrkräfte an deutschen Auslandsschulen versandt wurde, bringt die Thematik nur zu einem vorläufigen Abschluß. Die für fast alle Auslandslehrer nun eingetretenen günstigeren Bedingungen und Regelungen in der Frage der Besteuerung sind nicht zuletzt auf intensives Betreiben des VDLIA und dank der zahlreichen Aktivitäten unserer Mitglieder in dieser Frage zustande gekommen.

Des Merkblatt ist vom Bundesamt für Finanzen – Bundesbesoldungsstelle – in Ab-

stimmung mit dem Finanzamt Bonn – Außenstadt erstellt worden und antwortet auf die Vielzahl von Fragen, die an die ZfA in dieser Frage ergangen sind. Alle Anträge und Anfragen, die Steuern betreffen, sind ausschließlich an die im Merkblatt genannten Stellen zu richten.

Bei besonderen Schwierigkeiten steht der Vorstand des Verbands für Hilfe zur Verfügung. Allerdings kann und darf er die Arbeit eines Steuerberaters, der die individuellen Steuermerkmale eines Klienten kennen muß, nicht übernehmen.

Das zuständige Finanzamt ist in allen Detailfragen das Finanzamt Bonn-Außenstadt.

Hans-Georg Becker, Vorsitzender

Zur Frage der Besteuerung der vermittelten Auslandslehrer

Zur Frage der beschränkten und unbeschränkten Steuerpflicht

In den Fragen der beschränkten und unbeschränkten Steuerpflicht hat der Verband seit vielen Jahren eine Fülle von Aktivitäten in Richtung auf Bundesministerium der Finanzen, Bundesbesoldungsstelle, Finanzamt Bonn-Außenstadt, ZfA und andere Institutionen entfaltet.

Die wichtigsten Stationen dieser Aktivitäten sind noch einmal im Heft 1/86 unserer Zeitschrift zusammengefaßt.

Im Laufe des Jahres 1985 ist eine lange Zusammenarbeit zwischen Referat 2 der Zentralstelle, dem Finanzamt Bonn-Außenstadt und dem Vorstand des Verbands entstanden. Dem Vorstand werden die neuesten Informationen des Finanzamtes zugesandt, wie sie aus den Merkblättern und

Informationen ersehen, die auf diesen aktuellen Seiten abgedruckt sind.

Ich mache die vermittelten Auslandslehrer darauf aufmerksam, daß die 12 Gehaltsbescheinigungen für die 12 Kalenderjahre für den Lohnsteuerjahresausgleich nicht reichen, sondern daß eine sog. „besondere Lohnsteuerbescheinigung“ von der Bundesbesoldungsstelle angefordert werden muß. Diese wird nicht automatisch, sondern auf Anfrage erstellt.

Des weiteren weise ich alle Mitglieder darauf hin, daß der Antrag auf Bescheinigung nach § 39 c oder § 39 d auf jeden Fall gestellt werden muß, andernfalls wird nach Steuerklasse VI versteuert.

Merkblatt – Steuern für Auslandslehrer

0 Steuerliche Behandlung von laufenden Zuwendungen

Die Zahl der Anfragen im Bereich der Steuern läßt es zweckmäßig erscheinen, die z.Z. geltenden Bestimmungen und Verfahrensabläufe in einer Kurzfassung wiederzugeben. Es wird darauf hingewiesen, daß die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen nicht berechtigt ist, selbst steuerliche Auskünfte zu erteilen. Anfragen richten Sie bitte unter Angabe des Geschäftszeichens – Lo XII 6 – an das Finanzamt Bonn-Außenstadt, Postfach 180140 5300 Bonn 1. Im Einvernehmen mit dem Finanzamt Bonn-Außenstadt und dem Bundesamt für Finanzen –Bundesbesoldungsstelle– werden folgende Hinweise gegeben:

1 Steuerpflicht

1.1 Auslandslehrer unterliegen der unbeschränkten oder der beschränkten Einkommensteuerpflicht. Lohnsteuer ist von dem Teil der laufenden Zuwendung zu zahlen, den der Auslandslehrer bei einer Beschäftigung im Inland am Sitz der öffentlichen Kasse erhalten würde (Inlanddienstbezüge).

1.2 Der unbeschränkten Steuerpflicht unterliegen verheiratete Auslandslehrer, deren Ehegatte die gemeinsame Wohnung im Inland beibehält. Dieser Personenkreis hat jeweils unaufgefordert vor Jahresbeginn die Lohnsteuerkarte dem Bundesamt für Finanzen –Bundesbesoldungsstelle–, Friedhofstraße 1, 5300 Bonn 3, vorzulegen (bitte rechts oben die Kenn-Nummer 222/..... eintragen).

1.3 Ferner werden Auslandslehrer unter dem Vorbehalt einer gesetzlichen Regelung als unbeschränkt steuerpflichtig behandelt, wenn sie die

deutsche Staatsangehörigkeit besitzen und wenn weder sie noch ihr Ehegatte Einkünfte beziehen, die im Ausland einkommensteuerpflichtig sind. Diesen Auslandslehrern erteilt das Finanzamt Bonn-Außenstadt auf Antrag eine Bescheinigung nach § 39 c Abs. 3 EStG. Im Jahr der Ausreise ist der Bundesbesoldungsstelle außerdem die vom bisherigen Arbeitgeber abgeschlossene Lohnsteuerkarte vorzulegen.

1.4 Die nicht unter 1.2 oder 1.3 genannten Auslandslehrer sind beschränkt steuerpflichtig. Ihnen erteilt das Finanzamt Bonn-Außenstadt auf Antrag eine Bescheinigung nach § 39 d EStG.

1.5 Wenn kein inländischer Wohnsitz besteht, entfällt die Kirchensteuerpflicht.

2 Steuerkasse

2.1 Bei unbeschränkter Steuerpflicht bleibt die bestehende Steuerklasse unverändert.

2.2 Beschränkt steuerpflichtige Auslandslehrer werden in die Steuerklasse I oder, wenn sie mindestens ein anrechnungsfähiges Kind haben, in die Steuerklasse II eingereiht. Ab 1. 1. 1986 gilt für beschränkt Steuerpflichtige nur noch die Steuerklasse I.

2.3 Für die Einbehaltungen der Lohnsteuer nach der zutreffenden Steuerklasse benötigt die Bundesbesoldungsstelle unbedingt eine Lohnsteuerkarte oder eine Bescheinigung des Finanzamtes Bonn-Außenstadt nach § 39 c Abs. 3 oder § 39 d EStG. Ausnahmen sind nicht zulässig, da die Bundesbesoldungsstelle die Art der Steuerpflicht selbst nicht prüfen kann. Werden die genannten Belege bis zum 31. März des laufenden Jahres nicht vorgelegt, ist die Lohnsteuer nach der ungünstigen Steuerklasse VI zu ermitteln, es sei

denn, daß der Auslandslehrer nachweist, daß er die Verzögerungen nicht zu vertreten hat.

3 Zu berücksichtigende Kinder

3.1 Ohne Nachweis werden nur die am 1. Januar noch nicht 16 Jahre alten Kinder berücksichtigt. Sind Kinder über 16 Jahre noch in Ausbildung, muß der Steuerpflichtige (also der Auslandslehrer) ihre Berücksichtigung beantragen, und zwar Lohnsteuerkarten-Inhaber beim Wohnsitzfinanzamt, alle übrigen beim Finanzamt Bonn-Außenstadt. Dem Antrag – auf Vordruck oder formlos – müssen Unterlagen beigelegt werden, aus denen das Ausbildungsverhältnis für mindestens einen Tag des Jahres hervorgeht. Steuerlich werden auch eheliche Kinder berücksichtigt, die nicht im eigenen Haushalt leben (wichtig für geschiedene oder dauernd getrennt lebende Lehrer).

3.2 Ebenfalls ist es ratsam, diesen Antrag bei der Geburt eines Kindes – besonders zum Jahresende hin – zu stellen. Die Bundesbesoldungsstelle kann von sich aus eine neue Bescheinigung erst beantragen, wenn von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen eine Kassenanweisung zur Zahlung des Ortszuschlags vorliegt. Wegen der Ausschußfrist des § 39 EStG – Anträge müssen bis zum 31. Dezember eines jeden Jahres beim Finanzamt vorliegen – kann dies im Falle der beschränkten Steuerpflicht zu steuerlichen Nachteilen führen.

3.3 In diesem Zusammenhang wird darauf hingewiesen, daß die Unterlagen, die der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen übersandt werden, nur für die Berechnung der laufenden Zuwendungen dienen. Daher muß der Antrag auf Änderung der Steuerklasse mit den steuerrechtlich geforderten Nachweisen unabhängig davon beim Finanzamt Bonn-Außenstadt gestellt werden.

4 Lohnsteuerermäßigungen

4.1 Die das fiktive Inlandsgehalt übersteigenden laufenden Zuwendungen gelten als steuerfreie Werbungskosten-Pauschale. Werbungskosten können darüber hinaus nur berücksichtigt werden, wenn der Gesamtbetrag der anzuerkennenden Werbungskosten diese Werbungskosten-Pauschale und den jährlichen Werbungskosten-Pauschbetrag von 564,- DM übersteigt.

4.2 Sonderausgaben können im Lohnsteuer-Ermäßigungsverfahren geltend gemacht werden. Im Falle beschränkter Steuerpflicht sind Versicherungsbeiträge und Beiträge zu Bausparkassen nicht absetzbar.

4.3 Absetzungen nach § 7 b EStG können im Lohnsteuer-Ermäßigungsverfahren nur im Falle unbeschränkter Steuerpflicht berücksichtigt werden.

4.4 Es empfiehlt sich, Anträge auf Lohnsteuer-Ermäßigung bis zum 30. September beim Finanzamt Bonn-Außenstadt einzureichen, weil es der Bundesbesoldungsstelle dann voraussichtlich möglich sein wird, die zuviel gezahlte Lohnsteuer mit der Dezember-Zahlung zu erstatten.

5. Lohnsteuer-Jahresausgleich

5.1 Im Falle der beschränkten Steuerpflicht ist der Lohnsteuer-Jahresausgleich ausgeschlossen.

5.2 Für unbeschränkt steuerpflichtige Auslandslehrer führt die Bundesbesoldungsstelle den Lohnsteuer-Jahresausgleich durch, wenn sie zuständig ist. Im übrigen ist der Lohnsteuer-Jahresausgleich beim Finanzamt Bonn-Außenstadt mit Vordruck zu beantragen.

6. Antragsvordrucke

Vordrucke sollten beim Finanzamt Bonn-Außenstadt möglichst zentral über die Schulleitung angefordert werden.

Bericht über die 1. ordentliche Vorstandssitzung in der Amtsperiode 1985/87

Knapp zwei Monate nach der Hauptversammlung in Goslar trafen sich die Mitglieder des Vorstands zur ersten ordentlichen Vorstandssitzung in der neuen Amtsperiode. Sie fand vom 20. - 22. 9. 1985 in Olsberg-Gevelinghausen/Sauerland statt. Zwanzig Tagesordnungspunkte zu den verschiedensten Problemen waren zu behandeln – von der Nachbereitung der Hauptversammlung reichte das Spektrum der Beratungsgegenstände über interne Verbandsangelegenheiten bis zur Haltung des Verbandes zur „Fort-schreibung des Rahmenplans“.

Zunächst galt es aber, da Herr Beyer in Goslar für das Amt des Geschäftsführers nach langjähriger Tätigkeit nicht mehr kandi-

diert hatte und Herr Birke wegen einer erneuten Vermittlung in den Auslandsschuldienst nicht mehr zur Verfügung stehen konnte, die Arbeitsbereiche im Vorstand neu zu ordnen. Die in Goslar zur neuen Geschäftsführerin gewählte Kollegin Frau Ingrid Bosert wurde einstimmig auch zur stellvertretenden Vorsitzenden des Verbandes gewählt. Dankenswerterweise erklärte sich Herr Beyer bereit, das verwaiste Rechts- und Sozialreferat zu übernehmen, so daß seine außerordentliche Erfahrung auch weiterhin dem Verband zugute kommen kann. Die bisher mit diesem Referat verbundenen Steuerfragen werden in Zukunft von dem Referat für Fragen der Ortskräfte mit be-

treut. Für die Schriftleitung der Zeitschrift konnte als neuer Referent der Kollege Gerd Düser gewonnen werden. Der Vorstand begrüßte ihn als neues Mitglied und wünschte ihm für seine sehr arbeitsintensive und verantwortungsvolle Tätigkeit viel Erfolg. Die übrigen Arbeitsbereiche und Referate wurden nicht verändert.

In der „Manöverkritik“ zur Goslarer Hauptversammlung konnte der Schatzmeister zunächst eine äußerst positive Finanzbilanz vorlegen: Die Gesamtkosten für die Veranstaltung lagen um ca. 33% unter den Kosten für die vorausgegangene Hauptversammlung in Würzburg. Ebenso positiv war die Bilanz, die Frau Becker als Initiatorin des Basars ziehen konnte: Der Basar fand regen Anklang, so daß ein beträchtlicher Erlös erwirtschaftet werden konnte, der für Projekte in Bolivien und Mexiko zur Verfügung gestellt wird.

Nicht ganz so günstig erschien dem Vorstand die Tatsache, daß trotz eines attraktiven Programms, das, aus der Rückschau betrachtet, das gehalten hat, was man sich von ihm versprechen konnte, die Zahl der Teilnehmer an der Hauptversammlung, besonders aber an der Mitgliederversammlung, nicht sehr hoch lag. Hier müssen nach Meinung des Vorstands Überlegungen angestellt werden, auf welchen Wegen mehr Mitglieder als bisher veranlaßt werden können, an einer Hauptversammlung teilzunehmen.

Das Echo, das die Hauptversammlung in der Öffentlichkeit fand, wurde als zwiespältig beurteilt. Einerseits berichteten lokale und regionale Zeitungen über die Veranstaltung, wenn auch nicht immer fehlerfrei; und es wurden auch Rundfunkinterviews mit der Deutschen Welle (Funkjournal), dem NDR I (Zeitfunk) und dem NDR II (Frühkurier) durchgeführt sowie ein Kurzbericht im regionalen Fernsehprogramm des NDR ausgestrahlt. Beklagt wurde aber, daß trotz rechtzeitiger Einladung keine überregionale Zeitung über die Tagung berichtet hat. Auch hier muß versucht werden, über verbesserte Kontakte zu den in Frage kommenden Medien größeren Widerhall zu finden, damit die Fragen des deutschen Auslandsschulwesens im Bewußtsein der Öffentlichkeit einen höheren Bekanntheitsgrad erreichen.

Auch bei diesen Beratungen wurde wieder deutlich, daß in der relativ geringen Größe des Verbandes der Hauptgrund für die manchmal ausbleibende Resonanz in der Öffentlichkeit liegt. Dies kann nach Meinung

des Vorstands u.a. dadurch kompensiert werden, daß der VdLiA die Zusammenarbeit mit anderen Verbänden sucht, ohne dabei aber seine Identität preiszugeben. Diesem Ziel diene die schon früher beschlossene korporative Mitgliedschaft des VdLiA im Verein für das Deutschtum im Ausland e.V. (VDA), die sich wegen der Ähnlichkeit der Verbandsziele geradezu aufdrängte. In diesem Zusammenhang wurde auf der Vorstandssitzung ein Mißverständnis beraten, das bei einigen VdLiA-Mitgliedern wegen der unerbetenen Zusendung der VDA-Zeitschrift „Globus“ entstanden war. Seinerzeit hatte der Vorstand sich damit einverstanden erklärt, daß der VDA seine Verbandszeitschrift den VdLiA-Mitgliedern ein halbes Jahr lang kostenlos zusendete, ohne daß daraus irgendeine Verpflichtung der VdLiA-Mitglieder dem VDA gegenüber abzuleiten wäre. Die Zusendung war also zwischen den Vorständen der beiden Verbände abgesprochen und sollte nicht als unlautere Werbung des VDA mißverstanden werden. Im übrigen bleibt es selbstverständlich jedem VdLiA-Mitglied freigestellt, dem VDA persönlich beizutreten oder nicht.

Die Absicht, dem VdLiA als Interessengruppe ein größeres Gewicht zu verleihen, diene auch die Klärung von Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit dem Deutschen Lehrerverband (DL). Aus verbandsrechtlichen Gründen kann es derzeit nicht zu einer vollen Anbindung kommen. Dennoch war der Vorstand der Meinung, daß die Kooperation mit diesem großen Lehrerverband für die Durchsetzung der Interessen des VdLiA eine wesentliche Hilfe sein kann, und wird deshalb nach Formen der Zusammenarbeit suchen, die einerseits die Eigenständigkeit des VdLiA nicht beeinträchtigen, andererseits aber die VdLiA-Interessen verstärkt zur Geltung bringen.

Wichtigster Beratungsgegenstand dieser Vorstandssitzung war die Stellungnahme des VdLiA zu dem in Goslar vorgestellten Referentenentwurf des Auswärtigen Amtes zu einem „Bericht der Bundesregierung an den Deutschen Bundestag über die Durchführung der Regierungserklärung vom 4. 5. 1983 im Bereich des Auslandsschulwesens“. Da diese Stellungnahme schon in Heft 4/85 abgedruckt wurde, braucht hier auf ihren Inhalt nicht näher eingegangen zu werden. Sie ist das Ergebnis eines Meinungsbildungsprozesses, der schon in Goslar durch die Verteilung des Entwurfs an interessierte

Mitglieder in Gang gesetzt worden war. Die beim Vorstand eingegangenen Kommentare zum Entwurf wurden intensiv beraten und bei der Formulierung der Stellungnahme berücksichtigt.

Im Vorstand herrschte Einmütigkeit in der Einschätzung, daß der Entwurf, sofern er zur Leitlinie einer neuen Politik wird, einen gravierenden Einschnitt in die Entwicklung und den Ausbau des deutschen Auslandsschulwesens darstellt, der vor allem wegen der vorgesehenen Maßnahmen im Personalbereich um den Bestand vieler Auslandsschulen fürchten läßt. Der Vorstand beschloß deshalb, diese Stellungnahme allen für das Auslandsschulwesen zuständigen politischen Stellen zuzuleiten, um so noch während des Entwurfsstadiums seine Vorstellungen zur Gestaltung der Auslandsschulen in den Bericht der Bundesregierung einzubringen und die nach dem Referentenentwurf zu erwartenden und für das Auslands-

schulwesen nachteiligen Folgen erst gar nicht entstehen zu lassen.

Dies ist mittlerweile auch geschehen. Über die Zusage wohlwollender Prüfung hinausgehende Reaktionen auf die Stellungnahme liegen zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Berichts noch nicht vor. Man kann aber vermuten, daß die Auseinandersetzung mit dem Referentenentwurf den VdLiA und seinen Vorstand noch lange beschäftigen wird, vielleicht sogar noch auf der nächsten Hauptversammlung im Jahre 1987, die nach Meinung des Vorstands nach über 30jähriger Pause wieder einmal in Rheinland-Pfalz stattfinden sollte. Der Vorstand hofft allerdings, daß die Diskussionen der kommenden Monate die inhaltlichen Aussagen des Berichts der Bundesregierung so beeinflussen werden, daß im Jahre 1987 festgestellt werden kann, daß auch durch die Arbeit des Verbandes Schaden vom deutschen Auslandsschulwesen ferngehalten wurde.

H. Graff

Beförderung von vermittelten Auslandslehrern – die KMK antwortet

An den
Rechts- und Sozialreferenten des
Verbands deutscher Lehrer im Ausland
Herrn Ernst Beyer
Dorfhalde 26

7890 Waldshut-Tiengen 1

Lieber Herr Beyer!

Ihr Vorgänger in der Aufgabe des Rechts- und Sozialreferenten des Verbands deutscher Lehrer im Ausland hat mit Schreiben vom 4. 8. 1985, das an den Vorsitzenden des Auslandschulausschusses, Herrn Oberschulrat Dr. Zeidler, gerichtet worden ist, zwei Verbandsanliegen vorgebracht, zu denen folgendes festgestellt werden kann:

1. Das Petikum „daß die aus dem innerdeutschen Schuldienst zur Begleitung ihrer Ehemänner an eine Auslandsschule beurlaubten Ehefrauen in Zukunft nicht mehr mit der Auflage freigestellt werden (sollten), an der Auslandsschule als Ortslehrkräfte zu unterrichten“ wird dem Auslandschulausschuß zur Beratung vorgelegt werden. Von der Meinungsbildung bzw. Entschließung des Ausschusses werden wir Sie zu gegebener Zeit unterrichten.
2. Zur Angelegenheit der Beförderung von vermittelten Auslandslehrern darf auf das Schreiben des Sekretariats der KMK vom 26. 11. 1982 - IIIC - Tgb. Nr. 21.430/82 – hingewiesen werden, das in dieser Angelegenheit zu einem Antrag der 15. Hauptversammlung des Auslandslehrerverbands von Juli 1981 Stellung nimmt. Dort wird folgende Feststellung getroffen:
„In der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz vom 4. 2. 1965 über die rechtliche Behandlung der Auslandslehrer heißt es, daß die Heimatbehörden im Rahmen ihrer Zuständigkeit dafür sorgen, „daß den Auslandslehrern in Anstellung und Beförderung keine Nachteile erwachsen“. Dieser

Beschluß ist von den jeweils zuständigen Landesorganen in Gesetze, Verordnungen etc. transformiert worden. Aufgrund dieser Rechtslage sind für eine Beförderung von vermittelten Auslandslehrern die gesetzlichen und beamtenrechtlichen Bestimmungen der Länder maßgebend". Die dort bezeichnete Rechtslage besteht weiter fort, dies ist auch den Auslandslehrern bekannt. Generell von „unredlichem Wortbruch und Verletzung der Fürsorgepflicht“ zu sprechen, dürfte sachlich kaum vertretbar sein.

Mit freundlichen Grüßen

Im Auftrag

(Werner)

Die neue Erscheinungsweise unserer Zeitschrift

Auf Anregung und Antrag des Vorstands der vorigen Amtsperiode 1983/85 hat die Mitgliederversammlung anlässlich der 17. Hauptversammlung des Verbands in Goslar beschlossen, unsere Zeitschrift: „Der deutsche Lehrer im Ausland“ ab 1. 1. 1986 versuchsweise für 2 Jahre 6 mal jährlich statt 4 mal jährlich in reduzierter Stärke erscheinen zu lassen. Die Gesamtkosten sind geringfügig höher als die 4 Ausgaben pro Jahr bisher.

Mit dem Erscheinen unserer Zeitschrift alle 2 Monate können wir jedoch wesentlich aktueller berichten und werden voraussichtlich dann auch eher für Inserate und Stellenausschreibungen genommen.

Stärker als bisher werden wir die Arbeit des Vorstands und die aktuelle Entwicklung im Auslandsschulwesen darstellen. Es wird

versucht, die neuesten Entwicklungen im Bereich der Richtlinien für vermittelte Auslandslehrer im Bereich der beschränkten und unbeschränkten Steuerpflicht, der Beschlüsse des AA, der Zentralstelle, des Ascha der KMK u.a. in aktuellen Seiten in der Mitte des jeweiligen Heftes unserer Zeitschrift unterzubringen, evtl. herausnehmbar und farbig abgesetzt.

Die aktuellen Seiten sollen über die neuesten Beschlüsse hinaus auch geltende Ordnungen und bedeutsame Verfügungen und Erlasse der für die Auslandslehrer zuständigen Stellen aufgreifen, damit die Auslandslehrer sich ggf. eine Sammlung von Erlassen, Verfügungen, Richtlinien und Bestimmungen aus den aktuellen Seiten anlegen können.

... in eigener Sache

Nach 10 Jahren Tätigkeit im Amt des Geschäftsführers im Vorstand hat Herr Beyer diese besondere arbeitsintensive Aufgabe in andere Hände geben wollen. Die Mitgliederversammlung hat Frau Bosert, die seit 14 Jahren im Vorstand arbeitet, in diese Aufgabe gewählt.

Ich glaube im Namen aller Mitglieder zu sprechen, wenn Herrn Beyer an dieser Stelle besonderer Dank gesagt wird für sein 10jähriges ungewöhnlich starkes Engagement für die Belange der Auslandslehrer. 10 Jahre

lang hat er als Pensionär über seine aktive Dienstzeit hinaus alle anfallenden Arbeiten in der Geschäftsstelle klaglos erledigt. Besonders angenehm empfunden wurde von unseren Mitgliedern, daß er nicht nur ihre Anliegen individuell aufgriff und um Lösung bemüht war, sondern daß er auch für viele ein persönliches Wort fand. Herr Beyer wird im Vorstand als *Referent für soziale und rechtliche Fragen* weiterarbeiten. Am 1. 10. 1985 ist die Geschäftsstelle offiziell übergeben und zu Frau Bosert nach Kiel verlegt worden.

Ein besonderer Dank gilt *Frau Bosert* für ihre Bereitschaft, die *Geschäftsstelle des Verbands* zu übernehmen. Sie wissen, daß wir in unserer Zeitschrift in den beiden letzten Jahren einen Geschäftsführer aus den Reihen unserer Mitglieder gesucht haben. Wie erwartet, kam keine Meldung von außerhalb, weil offenbar auch niemand ehrenamtlich diese aufwendige und anstrengende Tätigkeit übernehmen will. Um so mehr sind wir Frau Bosert zu Dank verpflichtet.

Frau Bosert hat über 10 Jahre lang die Zeitschrift unseres Verbandes gestaltet und

betreut. Nach Herrn Gade und Herrn Fuhrmann hat sie 1975 die Zeitschrift übernommen und sie von einem geklammerten Heft über die Zeitschrift: „MMM“ zu der heutigen attraktiven Zeitschrift unseres Verbandes: „Der deutsche Lehrer im Ausland“ gemacht.

Die Aufgabe des *Schriftleiters* hat ab 1. 1. 1986 *Herr Düser* übernommen, der als Referent neu in den Vorstand berufen wurde und Erfahrung in der Gestaltung von Zeitschriften aus seiner aktiven Auslandslehrerzeit mitbringt.

Persönliche Nachrichten

Stuttgart
Sonnenbühl-Erpfingen,
15. November 1985

Wir trauern um den Gründer, Präsidenten und Ehrenpräsidenten von Schwaben International

Herbert Dörr

* 20. 10. 1912

† 15. 11. 1985

Träger der Verdienstmedaille des Landes Baden-Württemberg.

Träger des Bundesverdienstkreuzes I. Klasse
des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland.

Neue Mitglieder

BOENCHENDORF, Walter, Lyceé Franco-Allemand, Rue Collin Mamet, F.-78530 BUC (Frankreich)

FÖRSTER, Gert, Goetheschule, José Hernández 2247, 1426 Buenos Aires/Argentinien

HUBER, Siegfried, 8000 München, Helgelstraße 24

LIEFKE, Hans-Joachim, Deutsche Schule Genua, Via Caffaro 34b, 16124 Genova

MÜLLER, Klaus, 4650 Gelsenkirchen, Oemkenstraße 61

PETEREK, Wolfgang, Scuola Genuanica, Via Caffaro 34b, Genova

RITZ, Volker, DS Bogotá
STANZEL, Eckard, L., Deutsche Schule Genf, 91 av. de Châtelaine, 1210 Châtelaine/Genève
STÄBLER, Dieter, RL. Colegio de Goethe, Casilla de Correo 232 Asunción/Paraguay
VÖHRINGER, Hans, Colegio Alemán, Jaime Roig 14-16, Valencia/Spanien

Anschriftenänderungen

CHRÉTIEN, Annemarie, DS Washington, 8533 Horseshoelane, Potomac Md. 20 854
DOERLE, Annegret, Gutenbergstraße 3, 7587 Rheinmünster-Schwarzad

EIBERLE, Walter, Stedingerstraße 9, 7000 Stuttgart 31
 FREUDENHAMMER, Dr., Ingo, 2850 Bremerhaven 31, Saarbrückerstraße 7
 HAASE, Klaus-Dieter, Weißenburger Straße 4, 8803 Rothenburg o.d.T.
 HAFFMANN, Peter, Würzburger Straße 4a, 2900 Oldenburg
 HINRICHS, Walter, Sao Leopoldo Instituto IFPLA, Caixa Postal 04 BR-93000 Sao Leopoldo – RS Brasilien
 HOFFMANN, Henning, c/o Rodolf Müller, Riemen-gane 44, 7959 Kirchberg/Iller
 ILLIGENS, Andreas, Lütticher Straße 274, 5100 Aachen
 JANDER, Margret An der Vogelweide 73, 5300 Bonn 3
 KALISCH, Engelbert, c/o Colegio Alemán Apartado Postal 908, Guatemala C.A.
 KLEIN, Alfons, 6600 Saarbrücken, Daimlerstr. 15
 KNOERICH, Eckart, Fuchsweg 6, 4934 Horn-Bad Meinberg
 LENZ, Eugen, Bloemenlaan 2, B-1960 Sterrebeek
 LIEBEL, Gunther, Munkerisparken 1, DK-3460 Birkerød
 LINDNER, Elisabeth, Murnauer Straße 267, 8000 München 70
 LIESKE, Hartmut, Finffensternstraße 12, 3500 Kassel
 MANN, Otto, Im Johannistal 33, 5100 Aachen
 MÜLLER, Michael-Joachim, Knesebeckstraße 88, 1000 Berlin 12
 OSTERTAG, Michael + Sabine, Weinbergweg 3, 7410 Reutlingen 1
 PÄCH, Klaus b. Möbius, Goltzstraße 26-28, 1000 Berlin 30
 PLÖGER, Elmar, Eschenweg 44, 7400 Tübingen
 RIEBELING, Almut, 3400 Göttingen, Stumpfe Eiche 89
 ROTHFUSS, Gerlinde, Kraffenbuckel 6, 7292 Obertal
 SCHERFF, Eberhard, Am Steffenhof 9, 4600 Dortmund 30
 SCHNEIDER, Gunther b. Röder, Weissenburger Straße 12, 6450 Hanau 1
 SCHROEDER, Manfred, c/o Deutsche Botschaft Yaounde/Kamerun B.P. 1160
 STENGER, Lothar, 6340 Dillenburg 3, Waldstr. 8
 THOR, Heinrich, August-Lütgenau-Straße 51, 5609 Hückeswagen
 WEIST, Klaus, DS Beirut, Post über AA
 WÖLFEL, Wilhelm, Keltenweg 20a, 8398 Pocking 1

BUNDESREPUBLIK

Informationen der KMK:

Neue Reifeprüfungsordnung an deutschen Auslandsschulen

Eine neue Prüfungsordnung, nach der Schüler an deutschen Auslandsschulen künftig die Reifeprüfung ablegen sollen, hat die Kultusministerkonferenz vorgelegt.

Diese Reifeprüfung gilt als Abschlußprüfung an deutschen Auslandsschulen, an denen der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Klassenverband erteilt wird. Nach Angaben des Vorsitzenden des Auslandschulausschusses der KMK, Joachim Zeidler, soll die Prüfungsordnung nach der Ratifizierung durch die KMK für die vorletzte Klasse des Schuljahres 1985/86 in Kraft treten und bei der Reifeprüfung 1987 erstmals an-

gewendet werden. Die neue Reifeprüfung für Auslandsschulen gliedert sich, so Zeidler, ähnlich dem Prüfungssystem in der Bundesrepublik, in drei Teile: In Grundkurse, in Leistungskurse und in einen Abschlußprüfungsblock. Die Bewertung der Einzelleistung soll nach einem Punktsystem erfolgen, das sich nach einem bestimmten Schema in eine Durchschnittsnote umsetzen läßt. Mit dieser neuen Prüfungsordnung werde, erklärte Zeidler, eine Annäherung an das Kurssystem in der Bundesrepublik erreicht, das den Schüler im Ausland mit seinem deutschen Kollegen gleichsetzt.

Reform der deutschen Rechtschreibung

Auf Antrag des Landes Rheinland-Pfalz haben die Minister ihre Beratungen über die Reform der deutschen Rechtschreibung fortgesetzt.

Auf der Grundlage eines Berichts des Schulausschusses über Stand, Möglichkeiten und offene Fragen der Rechtschreibreform sollen Lösungen in den *Teilbereichen* der Rechtschreibung angestrebt werden, in denen nach Gesprächen mit den Fachver-

bänden Einvernehmen möglich erscheint: dies sind insbesondere die Silbentrennung, Fremdwortschreibung, Zusammen- und Getrenntschreibung und die Interpunktion.

Der Präsident der KMK wird in diesem Sinne an die Bundesregierung herantreten. Ebenso soll mit den anderen deutschsprachigen Ländern zur Wahrung eines einheitlichen Vorgehens im deutschen Sprachraum diese Zielsetzung abgestimmt werden.

Auslandsausschuß der KMK: Mitglieder ab 1. Oktober 1985

Mitglieder:

Baden-Württemberg

Ministerialrat a.D. Siegfried Arzt

Berlin

Oberschulrat Dr. Joachim Zeidler

Hamburg

Studiendirektor Jürgen von Rahden

Niedersachsen

Leitender Regierungsschuldirektor
Dr. Martin Mühmelt

Rheinland-Pfalz

Ministerialrat Dr. Heinz Müller

Schleswig-Holstein

Studiendirektor Dr. Jürgen Goudschaal

Bayern

Ministerialrat Karl-Heinz Freund

Bremen

Oberschulrat Dr. Peter H. Stoldt

Hessen

Ministerialrat Hanskarl Kissner

Nordrhein-Westfalen

Ministerialrat Waldemar Schumacher

Saarland

Ministerialrat Michael Felix Kürten

Auswärtiges Amt/Schulreferat

Vortragender Legationsrat I. Klasse Dr. Joachim Graf Schirnding

Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen –

Abteilungspräsident Bernhard Becker

Vorsitzender: Oberschulrat Dr. Zeidler



Der kluge Umzug nach Übersee

DMS-International
Reuterstr. 241, 5300 Bonn, Tel. (0228) 21 10 01, Telex 886 893

Zentrale Abrechnung nach BVA-Richtlinien



**DMS
International
Bonn**

Aus dem Deutschen Bundestag

Unterausschuß für Auswärtige Kulturpolitik:

Mitglieder

Vorsitzender:

Abg. Dr. Hornhues

Stellvertretender Vorsitzender: Abg. Verheugen

13 ordentliche Mitglieder

vom Auswärtigen Ausschuß:

CDU/CSU	Abg. Frau Hoffmann (Soltau)
	Abg. Dr. Hornhues
	Abg. Dr. Stercken
SPD	Abg. Herterich
	Abg. Verheugen
FDP	Abg. Frau Dr. Hamm-Brücher
Die Grünen	Abg. Frau Borgmann

vom Innenausschuß:

CDU/CSU	Abg. Weiß
SPD	Abg. Duve

vom Haushaltsausschuß:

CDU/CSU	Abg. Dr. Rose
---------	---------------

vom Ausschuß für Forschung und Technologie:

SPD	Abg. Catenhusen
-----	-----------------

vom Ausschuß für Bildung und Wissenschaft:

CDU/CSU	Abg. Daweke
---------	-------------

vom Ausschuß für wirtschaftliche Zusammenarbeit:

SPD	Abg. Toetemeyer
-----	-----------------

13 stellvertretende Mitglieder

Abg. Dr. Czaja
Abg. Lowack
Abg. Frau Geiger
Abg. Schlaga
Abg. Stobbe
Abg. Schäfer (Mainz)
Abg.

Abg. Broll
Abg. Wartenberg (Berlin)

SPD	Abg. Würtz
-----	------------

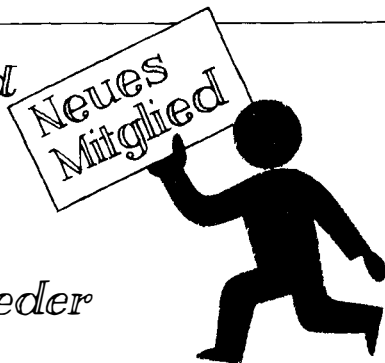
CDU/CSU	Abg. Maaß
---------	-----------

SPD	Abg. Büchner (Speyer)
-----	-----------------------

CDU/CSU	Abg. Dr. Pohlmeier
---------	--------------------

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

*Werben auch Sie Mitglieder
für den VdLiA!*



Diskussion: Denkblockaden?

Zu Äußerungen von Hilmar Hoffmann über die auswärtige Kulturpolitik

In seinem Buch „Kultur für morgen“ (Fischer Taschenbuch 3082, Frankfurt/M. 1985; 11,80 DM) formuliert der Professor für Medienkunde/Kulturpolitik, Hilmar Hoffmann, seine Forderungen an die auswärtige Kulturpolitik. In dem Kapitel „Die „Wende“ als Kulturkrise: konservative Realitätsverbote für die Kultur“ zeichnet er die Bedrohung der auswärtigen Kulturpolitik durch die Bundesregierung am „Beispiel der Goethe-Institute“.

Symptome für die „Kulturkrise“ sind für ihn die öffentliche Kritik von Kohl-Begleitern an einem Film über den Bundestagsabgeordneten Bastian, den sie im Goethe-Institut von Kyoto vorfanden. Solchermaßen geäußerte Kritik von Wendepolitikern werde von Mitarbeitern des Goethe-Instituts verinnerlicht: Ein Institutsleiter entferne „Spiegel“ und „Stern“, wenn ein „Wende-Politiker“ einen Besuch abstattet. Darin sieht Hoffmann die Kulturkrise der „Wende“: Linkes, Grünes, Kritisches sei in seiner Freiheit bedroht. Konservative setzten Denkblockaden.

Kritik von Konservativen ist nach Hoffmanns Meinung „Realitätsverbot“. Kritik, die Konservative an Kritikern üben, bedrohe die Freiheit der Kunst. Setzten damit Linke nicht Denkblockaden? Ein Kulturpolitiker muß sich dafür einsetzen, daß der Film über Bastian gezeigt wird – z. B. in einer Reihe „Deutsche Politiker heute“ mit Filmen über Kohl, Strauß, Brandt und Genscher. „Spiegel“ und „Stern“ sollen ausliegen – mit „Quick“ und „Christ und Welt“. Daß aber nur „kritische Geister“ in Goethe-Instituten sich feiern lassen wollen, das verkürzt die auswärtige Kulturpolitik auf Propaganda für ihre politischen Interessen.

Wer ist es, der nach Hoffmanns Ansicht die Kultur der Bundesrepublik Deutschland im Ausland würdig vertreten kann? Er nennt Grass, Böll, Kluge, Achternbusch, Staack, die „Scheibenwischer“ – aber was ist mit Jünger, Lübke, Schelsky? Um eine „Kulturkrise“ in der auswärtigen Kulturpolitik zu verhindern, stellt Hoffmann einige Forderungen auf: „Die Pflege auswärtiger Kulturbeziehungen darf nicht auf die Aufgabe redu-

ziert werden, das Ansehen unseres Staates durch kulturelles Dekor zu verschönern und die Bundesrepublik als Kulturstaat in der Welt attraktiv zu machen.“ (S. 85) Soll man sie aber durch Lesungen aus „Katarina Blum“, durch Berichte über Neonazis u.ä. unattraktiv machen? Die auswärtige Kulturpolitik „... ist zuallererst Mittel zur Mehrung kulturellen Reichtums und kultureller Beziehungen um ihrer selbst willen.“ (S. 85) L'art pour l'art – soll die politische Dimension der Kultur ausgeblendet werden? Auswärtige Kulturpolitik soll unseren Partnern ein Bild davon vermitteln, „was hierzulande „an geistiger Auseinandersetzung und fruchtbarer Unruhe tägliche Wirklichkeit“ ist; so heißt es in den immer noch zeitgemäßen Leitsätzen für die auswärtige Kulturpolitik von 1970.“ (S. 86) Wer bestimmt die Zeitgemäßheit dieser Leitsätze aus den „Gründerjahren“ der sozialliberalen Koalition? Ist für Partner im Ausland „die fruchtbare Unruhe“ nicht erst dann verständlich, wenn sie auch den Rahmen, der diese fruchtbare Unruhe erzeugt und/oder ermöglicht, vermittelt bekommen? Der direkte Export innerpolitischer Probleme erzeugt ein verzerrtes Bild der Bundesrepublik Deutschland, denn in der Regel sind Partnern im Ausland die Rahmenbedingungen, die Strukturen, in denen die Prozesse verlaufen, nur bruchstückhaft bekannt.

Aber – so stellt Hoffmann fest – ist die „Wende-Bundesregierung“ nicht bereit, die völlige Autonomie der auswärtigen Kulturpolitik zu garantieren. „Dann müßten die (!) Künstler und Kulturschaffenden sich überlegen, wie sie ihre Auslandsauftritte anders organisieren lassen oder die Organisation selbst in die Hand nehmen“ (S. 86).

Eine Drohung in Richtung Bundesregierung, eine Aufkündigung von Zusammenarbeit, der Standpunkt des alles oder nichts.

Als Fazit dieses Forderungskatalogs steht der Anspruch einer Gruppe von Künstlern, für die Hoffmann spricht, in der auswärtigen Kulturpolitik unbeschränkt ihre (politischen) Interessen vertreten zu können. Die auswärtige Kulturpolitik soll als Forum kritischer Geister dienen, um „... in den Hauptstädten

der Welt und, noch besser, in den Junta-Diktaturen (Warum nicht auch in kommunistischen Diktaturen? W. H.) aufzutreten, um als kritische Begleiter gegenwärtiger Gesellschaft und Politik den (welchen ? W. H.) Fortschritt zu garantieren (!).“ (S. 87) Mit einigem Erschrecken liest man diesen Satz, steht doch in ihm der Anspruch auf Missionierung. Soll „am (linken) deutschen Wesen die Welt genesen“?

Die Thesen Hoffmanns zur auswärtigen Kulturpolitik könnte man so zusammenfassen: Die auswärtige Kulturpolitik habe autonom zu sein, damit linke Kulturschaffende ihre Ideen ungehindert exportieren können. Und, so befürchte ich, diese These ist nicht einmal zu scharf formuliert. Kann und soll auswärtige Kulturpolitik autonom, also unabhängig und nur sich selbst verpflichtet sein? Goethe-Institute, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, DAAD u.a. dienen nicht als Stätten der Kulturproduktion, denen man selbstverständlich größtmögliche Freiheit zugesteht, sondern der Kulturvermittlung. Als Mittlerorganisationen müssen sie das ganze Kulturspektrum der Bundesrepublik Deutschland im Ausland darstellen. Sie haben nach wissenschaftlichen Kriterien aus dem Kulturangebot auszuwählen, wobei Wissenschaftlichkeit die (relative) Objektivität sichert. Die Mittlerorganisationen dürfen weder das Sprachrohr der Regierungsparteien noch das Manipulationsinstrument kritischer Künstler werden.

Die Beachtung folgender Punkte sichert auf der einen Seite die Unabhängigkeit der Mittlerorganisationen und gibt Orientierungshilfen für die Erfüllung ihrer Aufgaben.

1. Auswärtige Kulturpolitik muß aus Distanz die Angebote aller Kulturschaffenden so auswählen, daß repräsentativ und realitätsangemessen das Leben in der Bundesrepublik dargestellt wird: Eine Trachtengruppe gehört genauso zu unserem Kulturleben wie die „Scheibenwischer“ (Selektionsaufgabe).

2. Sie soll nicht isoliert Kultur zeigen, sondern diese in den politischen, gesellschaftlichen, kulturellen und historischen Kontext einbinden (Relationierung von Einzelveranstaltungen).

3. Sie muß die Frage beantworten: Was nützt die Veranstaltung/Veröffentlichung der Bundesrepublik Deutschland? (Zielreflexion).

4. Sie muß kompensativ adressatenbezo-

gen sein. Gängige Vorstellungen der Menschen eines Landes über die Bundesrepublik Deutschland sind zu konterkarieren. So assoziieren viele Amerikaner Deutschland mit Bayern, Lederhose usw. Man soll ihnen die Trachtengruppen nicht vorenthalten, sie aber zugleich mit der „Biermösl-Blos'n“ bekannt machen (Kompensative Adressatenbezogenheit).

5. Sie kann nicht auf Autonomie pochen, sondern muß mit anderen staatlichen und privaten Institutionen und Menschen zusammenarbeiten. Die Mittlerorganisationen leben nicht im luftleeren Raum. Sie müssen und können sich gegen Bevormundungen von Parteien, Schriftstellerverbänden, Medien oder Gewerkschaften wehren (Kooperationsaspekt).

6. Sie muß sich ein wissenschaftliches Instrumentarium schaffen, das Inhalte und Bedingungen interkultureller Kommunikation darstellt und die Legitimationsgrundlage für die auswärtige Kulturarbeit bildet. Hier stellt man erhebliche Defizite fest. Das Fach „Interkulturelle Kommunikation“ ist an keiner Universität in der Bundesrepublik Deutschland vertreten. In diesem Fach müßten Ergebnisse anderer Wissenschaften wie Geographie, Wirtschaft, Politik usw. koordiniert und auf ihre Nützlichkeit für die auswärtige Kulturpolitik hin untersucht werden. Auch sollten in diesem Fach „Interkulturelle Kommunikation“ eigene Forschungen betrieben und Modelle von Kulturprogrammen für einzelne Länder entwickelt werden (Wissenschaftlichkeit).

7. Sie muß sich der Verantwortlichkeit gegenüber *allen* Bürgern der Bundesrepublik Deutschland bewußt sein und *alle* Bürger im Ausland vertreten (Verantwortlichkeitsaspekt).

Das also sind sieben Orientierungspunkte der auswärtigen Kulturpolitik: repräsentative und realitätsangemessene Selektion von Inhalten, Relationierung von Einzelveranstaltungen, Zielreflexion, kompensative Adressatenbezogenheit, Kooperation, Wissenschaftlichkeit, Verantwortlichkeit gegenüber *allen* Bürgern.

Orientiert sich die auswärtige Kulturpolitik an diesen Prinzipien, wird sie ihre Aufgabe ungefochten durchführen können, ohne durch Denkblockaden, von welcher Seite auch immer verordnet, behindert zu werden.

Wolfgang Hammer

Mit dem richtigen
Bausparvertrag
hat man die
Zukunft im Griff.



BHW DISPO 2000.
Die neue Freiheit beim
Sparen und Bauen.

BHW

Die Bausparkasse mit Ideen

Sie wünschen weitere Informationen? Schreiben Sie uns, oder rufen Sie uns an!
Während Ihres Auslandsaufenthaltes beraten Sie unsere fachkundigen Mitarbeiter der
BHW-Auslandsabteilung, BHW, D-3250 Hameln 1, Tel. (051 51) 1826-45.

DDR: Internationale pädagogische Beziehungen und pädagogische Auslandsarbeit der DDR

Ein Versuch, den Charakter, die Positionen und Intentionen der internationalen pädagogischen Beziehungen der DDR und die konkreten Wirkfelder ihrer pädagogischen Auslandsarbeit exemplarisch als gewichtige Elemente der auswärtigen Kultur-, Wissenschafts- und Bildungspolitik des anderen deutschen Staates in den Blick zu rücken, muß auf manche Schwierigkeiten stoßen. Weder die Vergleichende Erziehungswissenschaft noch die pädagogische DDR-Forschung in der Bundesrepublik Deutschland haben bisher das Feld der internationalen pädagogischen Beziehungen der DDR noch den speziellen Bereich der pädagogischen Auslandsarbeit aufgegriffen und erörtert. Sieht man von wenigen Einzeldarstellungen (1) und einigen Beiträgen zur auswärtigen Kulturpolitik der DDR ab, die lediglich am Rande Aspekte der pädagogischen Auslandsaktivitäten einbeziehen, so fehlen breitere Explikationen und kritische Analysen gegenwärtig vollständig. Der Raum gestattet es nicht, an dieser Stelle die Ursachen des Defizits zu eruieren.

I Es erklärt sich aus dem Charakter des sozialistischen Staates, daß die Außenpolitik der DDR die Schaffung günstiger internationaler Bedingungen für den Ausbau und die Reputation des sozialistischen Gesellschaftssystems als ihr zentrales Anliegen betrachtet. Die kulturellen, wissenschaftlichen und pädagogischen (2) Auslandsbeziehungen haben als Bestandteil der Außenpolitik ihre wirksamen Beiträge zur Erfüllung der vorgegebenen Hauptaufgabe zu leisten. Als Ergebnis der Funktionsbestimmung der internationalen pädagogischen Beziehungen und der pädagogischen Auslandsarbeit der DDR als Element der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik ist der Zusammenhang von marxistisch-leninistischer Ideologie, von innenpolitischen Vorgaben, sozialistischer Außenpolitik und den darin eingebundenen internationalen Beziehungen auf kulturellem, wissenschaftlichem und bildungspolitisch-pädagogischem Gebiet festzuhalten.

Dem übergreifenden Feld „Internationale pädagogische Beziehungen der DDR“ ordnen wir die allgemeinen pädagogischen Auslandsverbindungen im weitesten Sinne zu: die Kooperation mit den sozialistischen Ländern in nahezu allen Bereichen von Bildungswesen und Pädagogik, die pädagogischen Kontakte zu den „westlichen“ Staaten (einschl. Japan) und Entwicklungsländern auf der Grundlage von Abkommen, Verträgen und Vereinbarungen, das Ausländerstudium in der DDR und das differenziert ausgelegte Aus-, Weiterbildungs- und Konsultationssystem für Volksbildungsfunktionäre, Schuldirektoren und Lehrer aus Ländern der Dritten Welt an Universitäten, Pädagogischen Hoch- und Fachschulen sowie an Einrichtungen der Lehrerbildung zur Qualifizierung von Führungskadern aus Entwicklungsländern, das seit Jahren auch im nicht-kommunistischen Ausland stark beachtete internationale Hochschulferienkurssystem für ausländische Germanisten und Deutschlehrer, schließlich das breit gefächerte Spektrum der pädagogisch orientierten internationalen Begegnungen in der DDR (Kongresse, Tagungen, Symposien, Seminare etc.).

Die „pädagogische Auslandsarbeit der DDR“, d.h. der Einsatz von DDR-Pädagogen direkt im Ausland, umspannt die Tätigkeit von Lehrkräften auf der Grundlage abgeschlossener Kooperationsverträge an Spezialschulen und Hochschuleinrichtungen, vorrangig im deutschen Fremdsprachenunterricht bzw. in deutschsprachigen Qualifikationsveranstaltungen und Lehrerfortbildungskursen im sozialistischen Ausland, zum anderen die Mitwirkung im Rahmen bilateraler vertraglicher Vereinbarungen im Sinne von Bildungs-/Unterrichtshilfe an Sekundarschulen, berufspädagogischen Einrichtungen, in der Lehrerweiterbildung oder in Expertenfunktion im Bereich der Administration des Bildungswesens in Entwicklungsländern. Die pädagogische Auslands-

(Fortsetzung auf S. 21)

Zur Frage der Besteuerung der vermittelten Auslandslehrer

Zur Frage der beschränkten und unbeschränkten Steuerpflicht

Es wird hingewiesen auf das Merkblatt – Steuern für Auslandslehrer der ZfA – das auf den ersten Seiten dieses Heftes abgedruckt ist und sicherlich allen aktiven Auslandslehrern im Oktober 1985 zugegangen ist.

Merkblatt zur Lohnsteuerkarte 1986 für Arbeitnehmer, deren Kinder im Ausland leben

Auf den Lohnsteuerkarten 1986 können aufgrund einer Änderung des Einkommensteuergesetzes nur noch solche Kinder eingetragen werden, die in der Bundesrepublik Deutschland oder Berlin (West) ihren Wohnsitz oder gewöhnlichen Aufenthalt haben.

Wohnt die Familie eines Arbeitnehmers im Ausland, so erhält dieser Arbeitnehmer künftig eine Lohnsteuerkarte, auf der ihm die Steuerklasse „Eins – ohne Kinder“ bescheinigt wird (statt bisher „Zwei – mit Kindern“).

Leben der Arbeitnehmer und seine Ehefrau im Bundesgebiet, die Kinder aber im Ausland, so entfällt auch in den Steuerklassen „Drei“ und „Vier“ die Eintragung dieser Kinder.

Im Ausland lebende Kinder werden also auf der Lohnsteuerkarte nicht mehr eingetragen.

Statt dessen kann der Arbeitnehmer seine Unterhaltsleistungen für die im Ausland lebenden Kinder *beim Finanzamt* geltend machen.

Für unter 18 Jahre alte Kinder können bis zu 2484 DM je Kind und Kalenderjahr berücksichtigt

werden. Je nach den Verhältnissen des Wohnsitzstaates der Kinder vermindert sich jedoch dieser Betrag um ein Drittel auf 1656 DM bzw. um zwei Drittel auf 828 DM. Für Kinder ab 18 Jahren gelten Höchstbeträge von 4500 DM, 3000 DM und 1500 DM.

Die Unterhaltszahlungen müssen nachgewiesen werden.

Auf Antrag trägt das Finanzamt für diese Zahlungen einen *Freibetrag* auf der Lohnsteuerkarte ein, wenn die anzuerkennenden Unterhaltsbeträge ggf. gemeinsam mit anderen abziehbaren Aufwendungen (z. B. Werbungskosten) die Grenze von 1800 DM übersteigen. Zum Nachweis der künftigen Unterhaltsleistungen sind dem Finanzamt Belege des Vorjahres oder des laufenden Kalenderjahres vorzulegen.

Im übrigen können die Unterhaltszahlungen nach Ablauf des Kalenderjahres 1986 beim Lohnsteuer-Jahresausgleich oder bei der Einkommensteuerveranlagung geltend gemacht werden.

Information zur Erteilung einer Bescheinigung nach § 39 c Abs. 3 EStG und Neuerungen für das Lohnsteuerermäßigungsverfahren 1986 nach dem Steuersenkungsgesetz 1986/1988

Betrifft: Lohnsteuerliche Behandlung von Bediensteten des Bundes mit Wohnsitz im Ausland (hier: Auslandslehrer) im Lohnsteuerabzugsverfahren ab 1986

Nach dem Einkommensteuergesetz 1985 i.d.F. vom 12. 6. 1985 (BGBl 1985 I S. 277), geändert durch das Gesetz zur Leistungsfördernden Steuersenkung und zur Entlastung der Familie – Steuersenkungsgesetz 1986/1988 – vom 26. 6. 1985 (BGBl 1985 I S. 1153) gelten für den Zeitraum ab 1986 u.a. folgende Neuregelungen:

1. Unterhaltsleistungen an geschiedene Ehegatten (§ 10 Abs. 1 Nr. 1 EStG)

Unterhaltsleistungen an den geschiedenen oder dauernd getrennt lebenden unbeschränkt einkommensteuerpflichtigen Ehegatten können bis zu 18000,- DM (bisher 9000,- DM) jährlich als Sonderausgaben abgezogen werden.

2. Wegfall des kindabhängigen Sonderausgaben-Höchstbetrages

§ 10 Abs. 3 Nr. 1, § 10 c Abs. 3 EStG

Die bisher zusätzlichen kindabhängigen Sonder-

ausgabenhöchstbeträge für Vorsorgeaufwendungen von 600 DM und 300 DM je Kind entfallen. Sie gehen in dem höheren Kinderfreibetrag von 2484 DM auf.

3. Kinderermäßigung (§ 32 Abs. 1 bis 6)

Kinder im Sinne der Vorschrift sind nur noch:

1. Kinder, die im ersten Grad mit dem Steuerpflichtigen verwandt sind;

2. Pflegekinder. Das sind Personen, mit denen der Steuerpflichtige durch ein familienähnliches, auf längere Dauer berechnetes Band verbunden ist und die er in seinen Haushalt aufgenommen hat. Voraussetzung ist, daß das Obhuts- und Pflegeverhältnis zu den Eltern nicht mehr besteht und der Steuerpflichtige das Kind mindestens zu einem nicht unwesentlichen Teil auf seine Kosten unterhält.

Kostkinder sind keine Pflegekinder.

Die Berücksichtigung eines Stiefkindes entfällt ab 1986, was aber nicht ausschließt, daß ein Stiefkind als Pflegekind angesehen werden kann.

Grundsätzlich kann ein Kind nur berücksichtigt werden, wenn es zu Beginn des Kalenderjahres unbeschränkt einkommensteuerpflichtig war, oder im Laufe des Kalenderjahres unbeschränkt einkommensteuerpflichtig geworden ist.

Ab 1986 können daher bei Auslandslehrern, deren Kinder im Ausland leben, die Kinder nicht mehr auf der Beschreibung nach § 39 c Abs. 3 EStG eingetragen werden. Statt dessen können für sie die Unterhaltsaufwendungen als außergewöhnliche Belastungen geltend gemacht werden (Hinweis auf Punkt 6.).

Kinder, die im Inland leben, gelten als unbeschränkt steuerpflichtig und können daher in der Steuerklasse mitberücksichtigt werden. Weitere Einzelheiten können der Broschüre „Lohnsteuer '86 – Kleiner Ratgeber für alle Lohnsteuerzahler –“ und dem „Merkblatt zur Lohnsteuerkarte 1986 für Arbeitnehmer, deren Kinder im Ausland leben“ entnommen werden. Ergänzend zur vorbezeichneten Bescheinigung ist zu bemerken, daß für sie die Vorschriften über die Eintragungen auf der Lohnsteuerkarte sinngemäß hinsichtlich der maßgebenden Steuerklasse, der Zahl der Kinderfreibeträge, Zahl der Kinder und eines etwa in Betracht kommenden Freibetrages anzuwenden sind.

4. Haushaltsfreibetrag (§ 32 Abs. 7 EStG)

Der Haushaltsfreibetrag für einen alleinstehenden Elternteil mit mindestens einem ihm zuzuordnenden Kind, für das ein Kinderfreibetrag gewährt wird, erhöht sich auf 4536,- DM (bisher 4212,- DM).

5. Grundfreibetrag (§ 32 a EStG)

Der in der Steuertabelle eingearbeitete Grundfreibetrag ist für Alleinstehende von 4212 DM auf 4536 DM und für zusammenlebende Ehegatten von 8424 DM auf 9072 DM angehoben worden.

6. Unterhaltsleistungen an bedürftige Angehörige (§ 33a Abs. 1 EStG)

Der bisherige einheitliche Unterstützungshöchstbetrag von 3600 DM fällt weg. Künftig hängt die Höhe der abziehbaren Unterhaltsaufwendungen davon ab, ob der Steuerpflichtige Minderjährige

oder Erwachsene unterstützt. Aufwendungen für Kinder unter 18 Jahren sind mit dem Höchstbetrag von 2484 DM, für Erwachsene mit 4500 DM berücksichtigungsfähig. Leben die unterhaltenen Personen im Ausland, können unter Umständen niedrigere Beträge in Betracht kommen. In welchem Ausmaß die Höchstbeträge für die europäischen und außereuropäischen Länder gekürzt werden, bestimmt sich nach einer Weisung der obersten Finanzbehörden des Bundes und der Länder.

Neue Anspruchsvoraussetzung ist, daß für die unterhaltene Person weder der Steuerpflichtige noch eine andere Person Anspruch auf einen Kinderfreibetrag haben.

7. Ausbildungsfreibeträge (§ 33a Abs. 2 EStG)

Die Ausbildungsfreibeträge für in Ausbildung befindliche Kinder sind gegenüber 1985 angehoben worden. Hier kommt es jedoch darauf an, daß der Steuerpflichtige für das Kind einen Kinderfreibetrag erhält, das Kind also unbeschränkt steuerpflichtig ist.

8. Kinderbetreuungskosten Alleinstehender (§ 33 c EStG)

Alleinstehende können künftig Aufwendungen zur Betreuung eines zu ihrem Haushalt gehörenden unbeschränkt einkommensteuerpflichtigen Kindes auch dann abziehen, soweit sie wegen körperlicher, geistiger oder seelischer Behinderung oder wegen einer längeren Krankheit des alleinstehenden Steuerpflichtigen erwachsen. Ebenso können zusammenlebende Ehegatten Kinderbetreuungskosten geltend machen, wenn bei einem oder beiden Ehegatten diese Voraussetzungen vorliegen. Das Kind darf zu Beginn des Kalenderjahres das 16. Lebensjahr noch nicht vollendet haben.

9. Eintragung der Kinder auf der Bescheinigung nach § 39 c Abs. 3 EStG (nur wenn die Kinder im Inland leben)

Künftig sind für Kinder zwei Eintragungen auf der Bescheinigung des Finanzamts vorzunehmen:

- a) Zahl der Kinder und
- b) Zahl der Kinderfreibeträge des Arbeitnehmers.

Von der Zahl der Kinder hängt u.U. die Höhe der Zulagen nach dem 4. VermBG und dem BerlinFG ab. Die Zahl der Kinderfreibeträge wirkt sich beim Lohnsteuerabzug aus.

10. Lohnsteuerabzug für beschränkt einkommensteuerpflichtige Arbeitnehmer (§ 39 d EStG)

Beschränkt einkommensteuerpflichtige Arbeitnehmer werden in die Steuerklasse I eingereiht. Die Steuerklasse II (Haushaltsfreibeträge, Kinderfreibeträge) entfällt. Auf der Bescheinigung für beschränkt einkommensteuerpflichtige Arbeitnehmer ist weder die Zahl der Kinder noch die Zahl der Kinderfreibeträge einzutragen. Das gilt auch dann, wenn das Kind unbeschränkt einkommensteuerpflichtig ist.

Für beschränkt Steuerpflichtige sind künftig auch die Unterhaltsaufwendungen für Kinder im Rahmen des § 33 a Abs. 1 EStG berücksichtigungsfähig.

Da im Zeitpunkt der Abfassung dieser Information die für Auslandslehrer vorgesehene Regelung über die Einführung der unbeschränkten Steuerpflicht gesetzlich noch nicht beschlossen war, werden die Bescheinigungen nach § 39 c EStG weiterhin unter dem Vorbehalt der gesetzlichen Regelung erteilt.

Die Bescheinigungen sind jedes Jahr erneut zu beantragen. Bei antragsgemäßer Anerkennung leitet das Finanzamt die Bescheinigung unmittelbar der Bundesbesoldungsstelle in Bonn ohne Nachrichterteilung zu.

Bei Abweichungen werden Ablehnungsbescheide über den förmlichen Postweg zugestellt.

Da Kinder im Ausland nicht in der Steuerklasse berücksichtigt werden können, ist der aus dem Jahre 1985 vorliegende Vordruck („Antrag auf Erteilung einer Bescheinigung . . .“) des Finanzamts für 1986 geändert worden. Sollen zusätzliche

steuerliche Verhältnisse im Lohnsteuerermäßigungsverfahren berücksichtigt werden, so sind die bundeseinheitlichen Antragsvordrucke für das Lohnsteuer-Ermäßigungsverfahren neben dem Antrag nach § 39 c EStG zu verwenden.

Zum „Merkblatt – Steuern für Auslandslehrer“ des Bundesverwaltungsamtes, Stand September 1985, wird darauf hingewiesen, daß die Punkte 3.1 und 3.2 nur noch für das Jahr 1985 zutreffend sind. Ab 1986 können im Ausland lebende Kinder steuerlich keine Berücksichtigung mehr in der Steuerklasse finden.

Rückfragen sind unter Angabe des Geschäftszeichens – Lo XII/6 – zu richten an:

Finanzamt Bonn-Außenstadt
Postfach 180140
5300 Bonn 1

Mit freundlichen Grüßen

Ihr Finanzamt Bonn-Außenstadt

Brandneu:

Das in diesem Heft abgedruckte

1. Merkblatt „Steuern für Auslandslehrer“ des BVA

und die

2. Informationen des Finanzamts Bonn-Außenstadt S 2102–1–XII vom November 1985

entsprachen dem damaligen Sachstand nach dem Steuersenkungsgesetz 1986/1988. Das Finanzamt war seinerzeit bemüht, möglichst rechtzeitig die Auswirkungen des Steuersenkungsgesetzes 1986/88 den Auslandslehrern mitzuteilen, damit gleichzeitig mit Erteilung der Bescheinigung nach § 39c EStG im Lohnsteuerermäßigungsverfahren Anträge zur Berücksichtigung von Freibeträgen gestellt werden konnten. Das Finanzamt mußte von den damaligen gesetzlichen Gegebenheiten ausgehen.

Ende Dezember 1985 ist das Steuerbereinigungsgesetz 1986 verabschiedet worden. Als eine der wesentlichen Neuerungen ist der § 1 Abs. 3 EStG eingeführt worden. Die unbeschränkte Einkommensteuerpflicht wird nicht ausgeschlossen durch Einkünfte, die im Ausland steuerpflichtig sind, wenn die Einnahmen die Grenze von 5000,- DM im Jahr nicht übersteigen. Für die zum Haushalt des Lehrers gehörenden Kinder werden die vollen Kindervergünstigungen gewährt. Auch die im Ausland im Haushalt der Eltern lebenden Kin-

der sind daher auf der Lohnsteuerkarte ab 1986 berücksichtigungsfähig, wenn im übrigen alle anderen Voraussetzungen vorliegen. Insoweit ist der nach dem Steuersenkungsgesetz 86/88 beurteilte Sachstand als überholt anzusehen.

Der Umstand wird nach Veröffentlichung des Steuerbereinigungsgesetzes 1986 und nach Erlaß von Verwaltungsanweisungen ein vollständig neu überholtes Merkblatt, das das Finanzamt Bonn-Außenstadt dann erstellte und in Heft 2 oder 3/1986 veröffentlicht wird (grüne Seiten: aktuelle Information).

Vorab empfehlen wir allen Auslandslehrern dringend, zur Berücksichtigung von Kinderfreibeträgen in der Lohnsteuerklasse diese im Lohnsteuerermäßigungsverfahren zu beantragen. Der Vordruck „Antrag auf Änderung der Lohnsteuerkarte 1986 zur Berücksichtigung von Kindern“ kann hierfür verwendet werden. Das Finanzamt stellt anstelle von Lohnsteuerkarten Bescheinigungen nach § 39 c EStG aus und berücksichtigt gleichzeitig die beantragten Kinderfreibeträge in der Steuerklasse. Außerdem sind die üblichen Werbungskosten wie bei Auslandsbeamten abzugsfähig. Die ausgefertigten Bescheinigungen werden der Bundesbesoldungsstelle vom Finanzamt unmittelbar übersandt.

Brandneß:

Zur Beurteilung der Steuerpflicht und Bescheinigung der familiengerechten Steuerklasse ist die Beantwortung der folgenden Fragen erforderlich:

	Ja	Nein
1. Besitzen Sie (Antragsteller) die deutsche Staatsangehörigkeit?	_____	_____
2. Sind Sie verheiratet?	_____	_____
3. ggf.: Leben Sie dauernd getrennt von Ihrer/m Ehefrau/Ehemann?	_____	_____
4. Haben Sie mit der Bundesrepublik Deutschland einen Dienstvertrag?	_____	_____
5. Erhalten Sie vom örtlichen Schulträger eine Vertragsvergütung? Wenn ja, wie hoch monatlich? _____ DM Besteht hierfür eine Steuerpflicht im Ausland?	_____	_____
6. Erhalten Sie im Ausland eine zusätzliche Vergütung? Wenn ja, wie hoch monatlich? _____ DM Besteht hierfür eine Steuerpflicht im Ausland?	_____	_____
7. Beziehen Sie (Antragsteller) andere Einkünfte, die im Ausland einkommensteuerpflichtig sind?	_____	_____
8. Bezieht Ihre Ehefrau im Ausland Einkünfte? Wenn ja, wie hoch monatlich? _____ (Angaben bitte umgerechnet in DM)	_____	_____
9. Unterliegen die aus der Bundesrepublik Deutschland bezogenen Arbeitslöhne im Wohnsitzstaat (Ausland) der Besteuerung?	_____	_____

Zum Nachweis, daß Sie und Ihr Ehegatte keine Einkünfte beziehen, die im Wohnsitzstaat steuerpflichtig sind, ist eine entsprechende Bescheinigung der zuständigen Finanzbehörde des Wohnsitzstaates beizufügen. Sollte es nicht möglich sein, die vorbezeichnete Bescheinigung vorzulegen, ist der Grund zu bezeichnen.

Grund:

Versicherung:

Ich versichere, daß ich die Angaben in diesem Antrag wahrheitsgemäß nach bestem Wissen und Gewissen gemacht habe.

(Datum)

(Unterschrift des Antragstellers)

(Fortsetzung von S. 16)

arbeit erstreckt sich überdies auf die Lehrtätigkeit von DDR-Pädagogen als Gastdozenten an Hochschulen und den Einsatz als Lektoren/Dozenten/Sprachlehrer – hier wird der Anspruch der Vermittlung der deutschen Sprache und Pflege des deutschen Literaturbes wiederum berührt – an Kulturzentren und vergleichbaren Einrichtungen der DDR im westlichen Ausland und in Ländern der Dritten Welt.

Der Terminus „Auslandsschularbeit der DDR“ wird im Interesse begrifflicher Klarheit vermieden, weil diese Bezeichnung im schulpolitischen und pädagogischen Verständnis in der Bundesrepublik an die Existenz der Institution „Auslandsschule“ geknüpft ist. Schulen jedoch, vergleichbar mit jenen Bildungseinrichtungen, die im Sprachverständnis in der Bundesrepublik und im westlichen Ausland unter „Auslandsschule“ subsumiert werden, unterhält die DDR, sieht man von der Sonderfunktion ihrer Botschaftsschulen ab, nicht. Dennoch betreibt die DDR seit mehr als 25 Jahren eine durch außenpolitische Vorgaben determinierte und auf Intentionen auswärtiger Kultur- und Bildungspolitik ausgerichtete pädagogische Auslandsarbeit, die in Entwicklungsländern das Gesamt jener Bereiche umschließt, die unter Bildungsplanung, Bildungshilfe/Unterrichtshilfe und Sprachvermittlung erfaßt werden kann.

Das Qualifikationssystem in der DDR und ihre pädagogische Arbeit im Ausland bilden als Einheit jenes Potential, das vor allem in den letzten anderthalb Dezennien die systematische – allerdings keineswegs kontinuierliche – Ausweitung ihres Einflusses auf den Aufbau, die Reform und die damit verbundenen curricularen Entscheidungen in einer Reihe asia-arabischer, afro-arabischer und subsaharischer Länder, in Kuba und jüngst in Nikaragua ermöglichte.

II Wie die auswärtigen Kultur- und Wissenschaftsverbindungen insgesamt werden auch die internationalen pädagogischen Beziehungen der DDR durch die Priorität der Kooperation mit den sozialistisch-kommunistischen Ländern bestimmt, wobei der seit 1974 explizit zum Verfassungsgebot erhobenen Zusammenarbeit („für immer und unwiderruflich“) mit der Sowjetunion als Kernstück dieser Beziehungen besondere Bedeutung zufällt (3). Auf solchem Hintergrund erhalten die langfristigen vertraglichen Vereinbarungen der DDR über kulturelle und

wissenschaftliche Zusammenarbeit sowie die interministeriellen Kooperationsbeziehungen auf den Gebieten des Hoch- und Fachschulwesens und der Volksbildung mit der UdSSR und den anderen RGW-Partnern ihr eigenes Gewicht.

Wirft man einen Blick auf die pädagogische Auslandsarbeit der DDR vor der Zeit des Durchbruchs in der völkerrechtlichen Anerkennung im Gefolge deutsch-deutscher Vertragsregelungen, vor allem auf ihre frühen pädagogischen Aktivitäten in einigen asia-arabischen (u.a. Irak, Syrien), afro-arabischen (u.a. Ägypten, Algerien, Tunesien) und subsaharischen (damal. Kongo-Brazzaville, Sansibar, Mali, Guinea) Ländern, so fällt ins Auge, daß es der DDR trotz der durch die Bundesrepublik Deutschland den Drittländern signalisierten Sanktionsdrohung („Hallstein-Doktrin“) gelang, diese häufig von Anfang an in ministerielle Direktvereinbarungen, teilweise sogar auf der Grundlage von Kultur- und Wissenschaftsabkommen, einzubetten. So werden seit Abschluß des Kulturabkommens mit Guinea im Jahre 1958, der ersten vertraglichen Vereinbarung dieser Art mit einem afrikanischen Land überhaupt, die pädagogischen Beziehungen der beiden Länder in einer nicht immer für die wissenschaftlich-kulturelle Zusammenarbeit der DDR mit Entwicklungsländern charakteristischen Kontinuität gepflegt. Diskontinuität und Entwicklungsbrüche führten auf der anderen Seite mancherorts zu Irritationen und Umorientierungen. In der zweiten Hälfte der 70er Jahre sieht sich die DDR zu teilweise rigorosen Korrekturen außenkultureller und auslandspädagogischer Festlegungen veranlaßt. In der Konsequenz repressiver außenpolitischer Entscheidungen der DDR-Regierung wird das bildungspolitische und häufig personell wie finanziell aufwendige pädagogische Engagement u.a. in einigen afrikanischen Ländern aufgrund veränderter innen-, militär- und geopolitischer Gegebenheiten (Somalia) und außenpolitischer Konstellationen (Ägypten) revidiert. Nach Aufkündigung des ägyptisch-sowjetischen Freundschaftsvertrags durch Ägypten friert die DDR 1976 die intensive pädagogische Kooperation mit dem Nilstaat (Errichtung schulischer Modell-einrichtungen durch die DDR im Rahmen der ägyptischen Bildungsreform) ein bzw. reduziert sie auf ein Minimalprogramm. (4)

III. Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre vollzieht sich auch auf den Wirkfeldern der

auswärtigen Kulturpolitik und im Bereich der internationalen pädagogischen Arbeit der DDR der Wandel hin zur Präsentation als potentiell-eigenständige politische, ökonomische und kulturelle deutsche Staatlichkeit in der Abgrenzung zur Bundesrepublik. Diese Vermittlung des Deutschlandbildes – verstärkt im Rahmen des fremdsprachlichen Deutschunterrichts („Landeskunde DDR“) – als zweistaatliche deutsche Existenz bzw. die Selbstdarstellung der DDR als progressive, mit dem Staat und Gesellschaftssystem der Bundesrepublik Deutschland unvereinbare neue Qualität erfolgt im Spektrum einerseits behutsamer Argumentation bis hin zur aggressiven politisch-polemischen Auseinandersetzung auf der Basis des Feindbild-Konstrukts. Das über die „Landeskunde DDR“ vermittelte Deutschlandbild ist als DDR-Bild das Bild eines deutschen Staates, der den anderen deutschen Staat eine ganze historische Entwicklungsepoche hinter sich gelassen hat. Die deutsche Frage gilt der Deutschlanddoktrin der DDR entsprechend als geschichtlich überholt; sie wird in der „Landeskunde DDR“ reduziert auf ein langfristig konzipiertes Konstrukt reaktionärer Kräfte in der Bundesrepublik, das auf Revision der Ostgrenzen der DDR und letztlich auf die Liquidierung des deutschen „Arbeiter- und Bauern-Staates“ ziele. (5)

Adressat der Materialien für den fremdsprachlichen Deutschunterricht der DDR ist weniger der Schüler als vielmehr der Student, weniger die Schule als die Hoch- oder Fachschule. Es handelt sich um Lehrwerke und Begleitmaterial (landeskundliche Arbeitshefte), die im fremdsprachlichen Unterricht für in der DDR reduzierende Ausländer eingesetzt und im Bereich der pädagogischen Auslandsarbeit der DDR im sozialistischen europäischen Ausland (auch in Kuba und Vietnam), überdies an universitären Einrichtungen in nichtsozialistischen Staaten, vor allem in einer Reihe von Entwicklungsländern eingeführt sind, die zudem im fremdsprachlichen Deutschunterricht/Kurssystem an Kulturzentren der DDR verwendet werden.

Auf die herausgehobene Position des Hochschulferienkurssystems im Rahmen der pädagogischen Auslandsorientierung der DDR wurde bereits hingewiesen. Seit der Durchführung des ersten Kurses dieser Art 1959 durch die Friedrich-Schiller-Universität Jena in Weimar haben nach DDR-Angaben bis 1984 12000 Ausländer deutschsprachige Ferienkurse in der DDR

genutzt. Dieses im Laufe der Jahre ständig ausgebaut und inzwischen inhaltlich breit gefächerte Kurssystem wird auch im westlichen Ausland wie in zahlreichen Entwicklungsländern als eine der attraktivsten Weiterbildungsmöglichkeiten im internationalen Hochschulferienprogramm der europäischen Staaten gesehen.

Die schon in den 70er Jahren feststellbaren Bemühungen der DDR zur Intensivierung der deutschen Sprachvermittlung besonders in den sozialistischen Staaten werden seit Beginn der 80er Jahre verstärkt fortgesetzt; u.a. mit regelmäßigen Weiterbildungsveranstaltungen für Deutschlehrer nicht nur in der DDR, vielmehr direkt im Ausland: Sowjetunion, Polen, ČSSR, Ungarn, Rumänien, Bulgarien.

Sieht man von den Aktivitäten der DDR-Kulturzentren im westlichen Ausland (u.a. Helsinki, Kopenhagen, Stockholm, Paris, Rom) und Ländern der Dritten Welt ab, so läßt sich eine gezielte Spracharbeit vor allem im Rahmen der Hochschulkoooperationen ausmachen. Das Beispiel Indien: Die mit DDR-Unterstützung aufgebaute und im Laufe der Folgejahre mit Hilfe der DDR erheblich erweiterte Deutsch-Abteilung des Zentralinstituts für Englisch und Fremdsprachen in Hyderabad (CIEFL) konnte 1983 auf ihr zehnjähriges Bestehen zurückblicken. Anläßlich des Jubiläums wurde von indischer Seite mehrfach die Bedeutung der kontinuierlichen materiellen und personellen Unterstützung beim Auf- und Ausbau der Abteilung durch die DDR unterstrichen. Die Aufgaben der Abteilung sind vielfältig: Aus- und Weiterbildung von Sekundarschullehrern, Erarbeitung deutschsprachiger Lehr- und Ausbildungspläne, Entwicklung deutschsprachiger Unterrichtsmaterialien (als kooperatives Vorhaben steht die Entwicklung eines deutschen Lehrbuchs „Lehrbuch für Inder“ vor dem Abschluß).

IV Im Gegensatz zu Untersuchungen der deutschen Sprachvermittlung und Literaturpflege durch die DDR im Ausland auf der Basis von Lehrwerken, curricularen Materialien und unterrichtsbegleitenden Schriften ist der Rückgriff auf Unterrichtsmaterial und didaktische Literatur anderer Fächer kaum möglich. DDR-Leitcurricula zur Konzeption des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts im Rahmen der Reform des Sekundarschulwesens in einer Reihe von Ländern der Dritten Welt, DDR-Festlegungen des Stellenwertes (und der Inhalte) mathe-

matisch-naturwissenschaftlicher Unterrichtsdisciplinen im Fächerensemble dieser Schule u.v.a. sind nicht greifbar; es fehlen in der pädagogischen und fachbezogenen DDR-Literatur Explikationen der Inhalte der zahlreichen Polytechnik-Varianten, etwa Evaluationen der Ergebnisse des Großversuchs an indischen Schulen zu Beginn der 70er Jahre (6), detailliertere Informationen über die von der DDR konzipierten und bereits erwähnten schulischen Modelleinrichtungen in Ägypten wie auch über die Erprobung naturwissenschaftlich-polytechnischer Unterrichtsmodelle der DDR im Bildungswesen Mocambiques in jüngster Zeit. Eine der wenigen Ausnahmen bilden gegenwärtig die auf der Grundlage der DDR-Reformkonzeption neu eingeführten kubanischen Unterrichtswerke für den Mathematikunterricht. (7)

Schon in den 60er Jahren erscheint in der pädagogischen Auslandsarbeit der DDR ihre polytechnische Bildungskonzeption im Zuschnitt praktikabler Modellvarianten als Innovationsinstrument für das Bildungswesen einiger asiatischer und afrikanischer Länder. Damit entsprach die DDR – und entspricht weiterhin – einem elementaren pädagogischen wie ökonomischen Anliegen dieser Länder, ihren Bemühungen um die frühzeitige Verschränkung von Elementarbildung und der Vermittlung handwerklicher Fähigkeiten im Rahmen unterrichtsintegrierter produktiver (Hand-)Arbeit der Schüler bereits auf der Primarstufe.

Im Kontext systematischer Ausweitung der ideologisch-politischen, militärischen, wirtschaftlichen, wissenschaftlich-technischen und kulturell-pädagogischen Beziehungen der DDR zu den sog. sozialistisch orientierten Entwicklungsländern, den „national befreiten Ländern mit progressiver Entwicklung“, steht in der ersten Hälfte der 80er Jahre die Intensivierung der Zusammenarbeit auf allen Gebieten des Bildungswesens auf der Basis interministerieller Übereinkommen und mehrjähriger Arbeitsprotokolle zu den Abkommen über kulturelle und wissenschaftliche Zusammenarbeit mit Äthiopien, Mocambique, Angola, Guinea-Bissau und der VR Jemen. Die politischen, ökonomischen und sozio-kulturellen Bedingungen machten in diesen Ländern ihre „Annäherung an den realen Sozialismus objektiv notwendig“ und verpflichteten die sozialistischen Staaten, so der Skopus des ideologischen Begründungsmusters pädagogischer Auslandsarbeit der DDR in den genannten

Ländern, zur „Vermittlung ihrer kollektiven Gesamterfahrungen.“ (8) Die pädagogischen Aktivitäten der DDR werden durch ihr breites Spektrum charakterisiert, das die Dozententätigkeit im Hochschulbereich, den Unterricht von DDR-Fachlehrern in mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen im Sekundarschulbereich und die Mitwirkung in der Lehreraus- und -weiterbildung umfaßt, die Mitarbeit an Bildungsplanung, Lehrplan- und Lehrbuchentwicklung einbezieht, sich auf die Berufsausbildung im Rahmen des Einsatzes von FDJ-„Freundschaftsbrigaden“ (9) erstreckt, das schließlich bis zur theoretischen Begleitung und materiellen Unterstützung der Alphabetisierungskampagnen ausgreift.

Pädagogische Auslandsarbeit der DDR: Vergleichende Erziehungswissenschaft und pädagogische DDR-Forschung in der Bundesrepublik bleiben auf die Aufarbeitung eines Defizits verwiesen. Ein Desiderat – nur das einer pädagogischen Subdisziplin?

Ihr Spezialist für Auslandsumzüge



Carl Grove

Internationale Möbelspedition

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

Anmerkungen

- (1) Fischer, Hans-Joachim: ABC und Einmaleins – Waffeln im Klassenkampf. In: Deutschland Archiv, 15/1982/6, S. 605 – 613. Brämer, Rainer u. Fischer, Hans-Joachim: Bildung als Exportartikel. IPN-Arbeitsberichte (58). Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel. Kiel 1985.
- (2) Die Ausgrenzung der pädagogischen von den wissenschaftlichen Beziehungen erfolgt lediglich aus Gründen der besonderen Betonung.
- (3) Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik vom 6. 4. 1968 in der Fassung vom 7. 10. 1974: Abschn. I, Kap. 1, Art. 6 (2)
- (4) Unmittelbare Beteiligung der DDR an den ägyptischen Bemühungen zur Reform des Schulwesens durch den Abschluß zahlreicher interministerieller Vereinbarungen zwischen 1967 und 1975: u.a. Aufbau einer Technischen Schule in Kairo-Shubra; schrittweise Einführung eines von der DDR konzipierten Modells an der Achtklassen-Einheitsschule El-Tabary in Kairo-Heliopolis: „Leiteinrichtung einer künftigen obligatorischen Achtklassenschule“, so das ägyptische Erziehungsministerium zur Unterrichtsaufnahme 1972.
- (5) Es handelt sich hier um Befunde des Sektors „Deutsche Auslandsschulen/pädagogische Auslandsarbeit der DDR“ (Leiter: Prof. Dr. H.-J. Fischer, Universität Oldenburg) eines von der Bundesrepublik geförderten interdisziplinären und interuniversitären mehrjährigen Forschungsprojekts (1979 - 1984) über das Deutschlandbild und die Deutsche Frage in Unterrichtswerken der beiden deutschen Staaten.

- (6) DDR-Bildungsexperten legen zu Beginn der 70er Jahre in Zusammenarbeit mit Indien ein Komplexprogramm zur Einführung der polytechnischen Bildung – „Work Experience“ sowohl als „Arbeitserfahrung“ als auch als „Bildung für Arbeit“ verstanden – als Modellversuch an 1000 indischen Landschulen vor. Informationen über die Entwicklung des Projekts – in der DDR-Presse als „größte(s) Vorhaben (.) in der indischen Schulgeschichte“ gewertet – liegen nach 1973 nicht mehr vor.
- (7) Vgl. Fischer, Hans-Joachim: DDR-Mathematik in Kuba. In: Deutschland Archiv, 10/1977/8, S. 829-835.
- (8) Huck, Gerhard: Tendenzen und Probleme der Entwicklung des Bildungswesens national befreiter Staaten. In: Pädagogik (DDR), 36/1981/10, S. 821.
- (9) Seit 20 Jahren arbeiten „Brigaden der Freundschaft“ des DDR-Staatsjugendverbandes FDJ in Entwicklungsländern. Bisher waren über 60 Einzelbrigaden, ihre Mitglieder sind handverlesene, hochqualifizierte Berufspädagogen, Lehrmeister und Facharbeiter, in 22 Ländern im Ausbildungsbereich beim Aufbau von Wirtschaftsobjekten eingesetzt, u.a. beim Bau von 12 Berufsausbildungszentren.

Prof. Dr. Hans-Joachim Fischer
Universität Oldenburg, Mitglied des Instituts für Erziehungswissenschaft 1, Arbeitsbereich: Bildungsforschung – Vergleichende Erziehungswissenschaft

OST- und SÜDOSTEUROPA:

Die Begegnungsschule – kulturpolitischer Leitbegriff und pädagogische Wurzeln

Unsere Zeit ist überreich an jungen Wörtern, insbesondere tänzeln im Kielwasser der Bildungsreformen viele neue Fachausdrücke auf den Wellen der veröffentlichten Meinungen. Hierunter finden sich glücklich gefaßte, aber auch inhaltlich verquer geratene, pseudowissenschaftliche und geistig neureiche Prägnanzen, Fremdwörter, die der Mehrheit unserer Zeitgenossen kaum geläufig sind, neben vertraut klingenden deutschen Wörtern, von denen wiederum einige durch ständigen Konsum in die Gefahr geraten, ihre Aussagekraft zu verlieren und zu Floskeln zu erstarren.

Auch der Begriff Begegnungsschule ist solch ein Produkt des Zeitgeistes, mächtig geworden in der zweiten Nachkriegszeit unseres Jahrhunderts, als sich die Bundesrepublik Deutschland anschickte, ihre Zielset-

zungen in der auswärtigen Kulturpolitik deutlich und wirksam von denjenigen des Dritten Reiches abzusetzen, zugleich aber auch abzugrenzen von den Bemühungen der DDR im Ausland, deutsche Sprache und Kultur unter den gebieterischen Vorzeichen ihrer Gesellschafts- und Staatsideologie zu vermitteln. Ist aber das Wort Begegnungsschule, sprachlich gesehen, nicht ein tautologisches Kompositum? Schule ist immer ein Ort der Begegnung: vor allem der heranwachsenden Jugend zum Erlernen vorhandener Kulturtechniken, wie Lesen, Schreiben und Rechnen, und zur Aneignung grundlegender Bildungsinhalte, zum Erwerb allgemein bewährter Fähigkeiten individuellen und sozialen Handelns, zur Erfahrung des Wertbestands unserer Gesellschaft und dessen Erprobung in schulischen Gemein-

schaften und Gremien, für jugendliche Kontakte und zum Umgang mit Lehrern als den Sachwaltern kultureller Regeneration.

Ungeachtet solcher begrifflichen Schwäche hat das Leitwort Begegnungsschule im Bereich unserer auswärtigen Kulturpolitik einen festen, repräsentativen Platz gewonnen, dies sowohl im Selbstverständnis deutscher Schulen im Ausland als auch in den Zielsetzungen und Planungen durch bundesdeutsche Behörden. Es ist jedoch der Phase des Sturm und Drang noch nicht entwachsen, steckt voll Forscher, meist emotionaler Bewegtheit, ist visionär und deshalb auch umgeben von missionarischen Denkweisen. Im Aufbruch zu neuen kulturpolitischen Zielen mußte die Bundesrepublik Deutschland für die von ihr amtlich geförderten Auslandsschulen Orientierungen festlegen und durchsetzen, die ihrem freiheitlich-demokratischen Selbst- und Weltverständnis entsprechen. Vordringlich ist die Absage an jede Form der Propagandaschule, angefangen von der offenen Form politischer Werbung und Beeinflussung durch Lehrinhalte bis hin zu aufdringlicher Symbolpropaganda, wie sie sich in Fahnen und bei Schulfestfeiern kundtun kann. Ebenfalls galt es, dem weltanschaulichen Mißbrauch von Volkstumsschulen als Stätten der Erziehung zu Kultur- und Rassendünkel, wofür es unter dem Einfluß des Nationalsozialismus Sympathien gegeben hatte, ein Ende zu bereiten.

Daß Auswanderer und deren Nachkommen in Anbetracht ihrer gemeinsamen Herkunft und Sprache für ihre Kinder Schulen unterhalten, die überkommene wertbezogene Strukturelemente in der Erziehung tradieren und die sprachliche Verbindung zum deutschen Kulturraum in Mitteleuropa weiter pflegen, hat schließlich zu einem Netz schulischer Verbindungen über Grenzen hinweg geführt, in das die Bundesrepublik Deutschland partnerschaftlich einbezogen ist. Schwierigkeiten sind im Zusammenleben ethnisch verschiedenartiger Gruppen nie ganz auszuschließen. Entwicklungen zur Annäherung und Anpassung, der Angleichung und des Ausgleichs, der Auseinandersetzung und der Respektierung nehmen in jedem Staat, in jeder Region, zu jeder Zeit einen anderen Weg. Dies gilt auch für die Struktur, die Lehrinhalte und die Zielsetzungen deutscher Schulen im Ausland. Die praktische Gestaltung einer Schule, die auf die Bildungsverhältnisse sowohl der alten als auch der neuen Heimat Rücksicht nimmt, die deutsche und auch fremdsprachige Kinder

in die Sprache und die geistigen Inhalte zweier Kulturen einführt, kann schwerlich programmatischen Vorgaben aus Deutschland folgen, sondern hat sich den geistig-gesellschaftlichen Erwartungen und den landesgesetzlich-administrativen Gegebenheiten vor Ort anzupassen.

Von den gegenwärtig insgesamt 47 Begegnungsschulen im Ausland (mit zusammen 43 000 Schülern, davon nur 10 000 deutscher Staatsangehörigkeit) befindet sich die knappe Hälfte in Lateinamerika, eindeutiger Beleg dafür, daß eine beträchtliche Anzahl der binational orientierten Auslandsschulen auf die Gründungen deutscher Auswanderer zurückgeht. Wenn die Erweiterung dieses historisch entstandenen Verbundsystems von Schulen zur Zeit auf Schwierigkeiten stößt, so sind hierfür Gründe maßgebend, die als Tendenzen der Geschichte des deutschen Auslandsschulwesens dauerhaft angehören. Zum einen handelt es sich um die Stagnation, in einzelnen Regionen auch um den Rückgang der Zahl der im Ausland lebenden Kinder deutscher Muttersprache, damit verbunden auch um eine Veränderung der pädagogischen Bedingungen. Zum anderen führt übersteigertes nationales Selbstbewußtsein zur Abgrenzung gegen fremdstaatliche Elemente im Bildungswesen, äußerstenfalls zur Behinderung und zum Verbot bikulturell profilierter Unterrichts- und Schulangebote. Blättert man in der Geschichte des deutschen Auslandsschulwesens, so entdeckt man, daß sich dort nicht nur Erfolge, sondern auch Enttäuschungen, vielversprechende erzieherische Ergebnisse und zuweilen auch kulturpolitische Fehlschläge finden. Es gehört indes zur Aufgabe des Historikers, für die Geschichte seines Volkes auch das Wertbeständige zu ermitteln und in das öffentliche Bewußtsein zu heben.

Da es der Bundesrepublik Deutschland mit ihrer ab etwa 1950 einsetzenden Auslandsschulförderung in Anbetracht der weltpolitischen Scheidelinien zwischen Ost und West nicht möglich ist, in Ost- und Südosteuropa an vorhergehende Entwicklungen anzuknüpfen, sind die dort lokalisierten Auslandsschul-Ereignisse vorangehender Zeiten immer mehr in Vergessenheit geraten. Dabei läßt sich schon an wenigen, nunmehr historisch zu nennenden Beispielen zeigen, daß die Wurzeln der Begegnungsschule auch dorthin zurückreichen. Bis 1944 bestanden in Bulgarien neun deutsche Schulen, darunter drei Einrichtungen katholischer Orden,

mit insgesamt 3000 Schülern (davon 90% Landeskinder), die dem Schulaufbau des Gastlandes folgten und dessen Schulaufsicht unterstanden. Die Lehrinhalte waren planmäßig auf beide Unterrichtssprachen verteilt; auch die Prüfungsleistungen in bulgarischer Sprache, Geschichte, Geographie und in orthodoxer Religion trugen zu dem hervorragenden Ruf bei, den diese Bildungsstätten in Bulgarien besaßen. Der damit begonnene Weg vertrauensvoller Aufgeschlossenheit füreinander, kultureller Annäherung und konkreter erzieherischer Zusammenarbeit fand gegen Ende des Zweiten Weltkrieges ein jähes Ende. Doch bereits früher hatte es an den Schulen der städtischen „deutschen Kolonien“ im zaristischen Rußland, teilweise landesbehördlichem Zwang nachgebend, Bemühungen im Unterricht und Ansätze zu Schulen gegeben, die sich bikulturell geprägte Bildungsziele setzten. So integrierten schließlich die von den vier großen evangelischen Gemeinden in St. Petersburg getragenen Gymnasien, Oberreal-, Handels- und Bürgerschulen in ihr an reichsdeutsche Lehrpläne angelehntes Unterrichtsprogramm die Fächer russische Sprache, Literatur, Geschichte, Geographie und Weltgeschichte, die in der Landessprache unterrichtet wurden. Sie zählten in ihrer Blütezeit ca. 5000 Schüler – jeder zweite war russischer Muttersprache und Nationalität, die staatlich anerkannte Schulabschlüsse erreichen konnten. Auch in Moskau bestanden zur Zarenzeit deutsche Schulen, Anfang unseres Jahrhunderts etwa ein halbes Dutzend mit insgesamt 2500 in der Mehrheit bereits einheimischen Schülern. Vier dieser Schulen wurden von den alten lutherischen Gemeinden getragen, die Gründung der ältesten als Kirchenschule fällt in das Ende des 16. Jahrhunderts. Die stete Zunahme der Zahl nichtdeutschsprachiger Kinder, die Entwicklung des landeseigenen Schulwesens und seiner Abschlüsse sowie bodenständige Tendenzen zur Durchsetzung von Nationalstaatlichkeit führten zwar zur Zurückdrängung deutscher Sprache und Lehrinhalte, förderten indes aber an jeder Schule in einem oft langwierigen Prozeß zwischen Anpassung und Widerstand die Profilierung zweisprachiger Erziehung und bilateral stabiler Bildungsinhalte. Die Zeitenwende von 1917/18 machte die Fortbildung solcher pädagogischen Versuche und Ansätze

deutsch-russischer Kooperation im Schulbereich zunichte.

In der Rückschau auf Vorkriegsverhältnisse im deutschen Auslandsschulwesen wird für Ost- und Südosteuropa deutlich, wie groß die Zahl der deutschen Vereins- und Gemeindeschulen, wie breit ihre geographische Streuung und wie vielfältig ihre Wirkungsmöglichkeiten waren. Es ist ausgeschlossen, hierzu generalisierende Feststellungen zu treffen. Wer wollte zum Beispiel die älteste deutsche Auslandsschule, die Domschule zu Reval, die nach fast 700jährigem Bestehen 1939 infolge der seinerzeit zwischen Hitler und Stalin vorgenommenen Aufteilung osteuropäischer Machtsphären ihre Tore schließen mußte, und die Dorfschulen der Wolgadeutschen oder die Winterschulen in der Dobrudscha miteinander in Beziehung setzen? Westpreußen, die Provinz Posen, das Baltikum, Siebenbürgen, das Banat, die Ukraine, Georgien, Aserbeidschan – es gab dort insgesamt einige tausend deutschsprachige Schulen, die mit den Zeitläuften der Akkulturation, den Volkstumskämpfen und letztlich den beiden großen Kriegen beinahe ausnahmslos zum Opfer fielen. Zu der vergleichsweise spärlichen Zahl an Einrichtungen, die bis jetzt fortbestehen konnten, gehören die ca. 650 deutsch-zweisprachigen Schulabteilungen und Schulen, nunmehr in staatlicher Trägerschaft, in Rumänien mit fast 50000 Schülern.

Der Übergang von einer einsprachigen zu einer bilingualen Schule, von rein deutschen zu binational eingebrachten Lehrinhalten, von Ethnozentrismus zu sozialer und kultureller Aufgeschlossenheit dem Gastland gegenüber hat sich vor allem bei den größeren deutschen Schulen an zentralen Orten vollzogen. Auch wenn die Institutionen versunken sind, so sollten doch ihre Einzelleistungen als Wegbereiter zu Begegnungen, Verständigung und Zusammenarbeit zwischen den Völkern nicht ganz in Vergessenheit geraten. Zwar ist die Begegnungsschule als kulturpolitischer Leitbegriff noch recht jung; ihre erzieherische und unterrichtliche Wirklichkeit beruht jedoch nicht allein auf Erfindungen unserer Tage, sondern läßt sich bereits auch als Erfahrungsschatz bei deutschen Schulen in Ost- und Südosteuropa entdecken.

Harry Werner

Brasilien: Deutsch-brasilianischer Schüleraustausch – verwirklichte Begegnung

Schon immer war der Begriff ‚Begegnungsschule‘ etwas vage, eine Bezeichnung für das mehr oder weniger erfolgreiche Nebeneinanderleben von vorübergehend am Sitz der Schule lebenden deutschen Schülern und Landeskinder, die aus den verschiedensten Motiven die deutsche Sprache erlernen. Da aufgrund dieser sehr verschiedenen Zielsetzungen nur wenige echte Kontaktmöglichkeiten zwischen beiden Gruppen bestehen, hat die deutsche Sprache für die einheimischen Schüler als Kommunikationsmittel nur einen geringen Stellenwert. Der DaF-Unterricht ähnelt also (besonders mit zunehmender geographischer Entfernung von der Bundesrepublik), trotz aller kommunikativer Ansätze, oft einem Kurs im Trockenschwimmen.

So etwa stellte sich bis vor einigen Jahren auch die Situation am Colégio Visconde de Porto Seguro in São Paulo dar, das zu der Gruppe der Begegnungsschulen mit ‚deutschem Zug‘ gehört. Die luso-brasilianischen Schüler, d.h. die Brasilianer nicht-deutscher Abstammung, machen ungefähr 80% der Schüler aus. Sie haben – je nach Altersgruppe und Einstufung – 3 bis 5 Stunden DaF-Unterricht pro Woche und ansonsten kaum eine Möglichkeit, die Sprache anzuwenden.

Neben dem Mangel an Lehr- und Lernmitteln, besonders im deutschkundlichen Unterricht, gibt es deshalb seitens der Schüler ein oft nur mäßiges Interesse am Erlernen der Sprache. Deutschlandbesuche sind aufgrund der Entfernung und der damit verbundenen Reisekosten kaum eine ernsthafte Möglichkeit zur Erhöhung der Lernmotivation.

Hieraus entstand die Idee, einen Schüleraustausch ins Leben zu rufen, dessen Zielsetzungen für die brasilianische Seite schnell definiert sind: Verbesserung des Sprachniveaus (und damit bessere Ergebnisse bei den Prüfungen zum KMK-Sprachdiplom), die Möglichkeit, Deutschlandkunde ‚vor Ort‘ zu betreiben und sich so ein eigenes, kaum touristisch eingefärbtes Bild von

dem Land zu machen, dessen Sprache man so mühsam erlernen muß, und vor allen Dingen die Möglichkeit, mit den Menschen, die diese Sprache sprechen, intensiveren Kontakt zu bekommen. Aber auch für die deutschen Teilnehmer gibt es gute Gründe mitzumachen: Brasilien ist ein sogenanntes ‚Schwellenland‘ mit allen Problemen, die die Länder der 3. Welt zu überwinden haben. Diese einmal aus nächster Nähe zu erfahren und gleichzeitig die einmalige Chance zu haben, eines der landschaftlich reizvollsten Länder der Welt zu sehen und, nicht zuletzt, mit seinen Bewohnern einen weit über das touristische Kennenlernen hinausgehenden Kontakt zu haben, das alles schien eine gute Basis für den Beginn eines Schüleraustausches zu sein.

Und so begannen Ende 1979/Anfang 1980 die Vorbereitungen.

„Wie macht man einen Schüleraustausch?“ Vor dieser Frage stand der Verfasser. Zunächst gab es eine Umfrage an der Schule: Besteht seitens der Eltern und der Schüler überhaupt Interesse an dieser Idee? Die Antwort fiel geradezu erschreckend positiv aus. Nun begann die Suche nach Partnerschulen in der Bundesrepublik Deutschland: Wegen der Größe des Colégio Visconde de Porto Seguro (rund 5000 Schüler) ist eine deutsche Schule mit ihren meist 800 bis 1000 Schülern natürlich zu klein. Es wurden also drei bundesdeutsche Schulen (in Stadt-hagen/Hannover, Gießen und Staufen/Breisgau) sowie eine österreichische (in Leibnitz bei Graz) gefunden, die bereit waren, sich auf das Wagnis einzulassen und jeweils ca. 5 Teilnehmer zu stellen. Inzwischen waren aus der übergroßen Zahl von Bewerbern 19 brasilianische Teilnehmer ausgewählt worden.

Nun mußten die Flugpassagen besorgt werden, wobei sich schnell zeigte, daß alle Fluggesellschaften kommerzielle Unternehmen sind, die zur Unterstützung wenig prestigeträchtiger Projekte, wie es ein Schüleraustausch nun einmal ist, kaum bereit sind.

Um die hohen Flugpreise (billige Charter-Flüge oder ähnliches gibt es zwischen der Bundesrepublik und Brasilien nicht) für die Teilnehmer bezahlbar zu machen, begannen nun die Bittgänge zu deutsch-brasilianischen Firmen. Nachdem sich die Porto-Seguro Stiftung (als Schulträger) spontan bereiterklärt hatte, einen substantiellen Beitrag zu leisten, waren schließlich auch einige deutsch-brasilianische Unternehmen bereit, Unterstützung zu gewähren. Und so ergab sich das System, das auch heute noch gilt: Die Schüler leisten einen Eigenbeitrag, der Rest der Unkosten für Flug, Anschlußbahnfahrten, notwendige Versicherungen usw. wird über Spenden finanziert. Für Unterkunft und Verpflegung kommen die Gastgeber auf, die auch Ausflüge und Besichtigungen organisieren und finanzieren, soweit diese nicht von den jeweils beteiligten Schulen veranstaltet werden.

Kurz vor Abreise der ersten Gruppe hielt sich der baden-württembergische Ministerpräsident Späth mit einer Delegation in São Paulo auf, besuchte die Schule, wurde mit der Idee konfrontiert und sagte spontan seine Unterstützung zu.

Die ersten brasilianischen Austauschschüler flogen dann im Dezember 1980 in die Bundesrepublik, lernten Land und Leute kennen und kamen nach 2 Monaten begeistert zurück.

Die Organisation des Gegenbesuchs lag auch in São Paulo. Und so wurden wieder einmal Flugpassagen besorgt, Ausflüge organisiert und alle Beteiligten auf den kommenden Besuch vorbereitet. Die erste deutsche Gruppe traf dann im Juni 1981 in Brasilien ein. Da die Schüler sich ja bereits Anfang des Jahres kennengelernt hatten, gab es keinerlei Kontaktschwierigkeiten und die traditionelle Gastfreundschaft der Brasilianer sorgte dafür, daß sich jeder deutsche Teilnehmer von der ersten Minute an 'zu Hause' fühlte (ein Problem, das besonders den Abschied tränenreich machte).

Zwischenzeitlich war man in Baden-Württemberg nicht untätig geblieben: Es kamen zwei Schulen aus Stuttgart hinzu und außerdem wurde – unter tatkräftiger Mithilfe der Landesregierung und des brasilianischen Konsulats sowie einer Reihe von Firmen – ein Verein zur Förderung von Schulpartnerschaften gegründet, denn inzwischen waren beide Seiten auch daran interessiert, es nicht beim Schüleraustausch zu belassen, sondern Schulpartnerschaften zu entwickeln. Hierzu gehört dann auch der Lehrer-

austausch, der zusammen mit dem in São Paulo gleichzeitig eingeführten Referendariat DaF entstand (siehe 'Der deutsche Lehrer im Ausland' 2/1985). Auch Brieffreundschaften, 'Patenschaften' mit Kindern aus ärmeren Bevölkerungsschichten Brasiliens, Austausch von Lehr- und Lernmitteln usw. wurden Teil der Kontakte zwischen beiden Ländern.

Der Gegenbesuch der deutschen Schülergruppe wurde ein Erfolg. Die anfangs oft zögernde Haltung („Was soll ich bloß in Brasilien?“) wich bald der Erkenntnis, daß man von einem derartigen Austausch vermutlich mehr profitieren kann, als von den allgemein üblichen Austauschprogrammen mit europäischen Ländern oder den USA. Besonders der intensive Kontakt mit den Menschen und die Möglichkeit, das Land gezielt kennenzulernen, erwiesen sich als wesentlich für den Erfolg. Nach Abschluß des ersten Jahres war also klar: Das als Versuch gestartete Unternehmen wird weitergeführt.

Eigentlich gab es erfreulich wenige Probleme und Schwierigkeiten. Von Anfang an stieß die Idee des Schüleraustauschs auf positive Resonanz. Nur 'wenn's um's Geld ging' begann es schwieriger zu werden. Spendenzusagen wurden gegeben und nicht eingehalten, die brasilianische Inflation machte die Kalkulation schwierig usw.

Eine wirkliche Enttäuschung bot jedoch nur ein Bereich. Sämtliche offiziellen Stellen der Bundesrepublik, die 'qua Amt' mit auswärtiger Kulturarbeit befaßt sind, reagierten wie man es nicht erwartet hatte: Entweder antworteten sie auf Schreiben überhaupt nicht, oder sie erklärten sich für nicht zuständig. Institutionen wie der Pädagogische Austauschdienst stufen das Projekt als 'uninteressant' ein. Auch geplante Berlin-Besuche ließen sich bei den übermäßig langen Anmeldefristen und mangelnder Unterstützung nicht verwirklichen.

So wurde sehr schnell klar, daß ein funktionsfähiger Austausch nicht mit der Unterstützung offizieller Institutionen rechnen konnte, sich vielmehr ausschließlich auf die Privatinitiative einzelner gründen mußte.

Aus den 4 Schulen des ersten Jahres wurden im zweiten 6, später 10, aus 19 Teilnehmern wurden 26, Interesse und Programmangebot nahmen zu. Im dritten Jahr waren von 32 Teilnehmern aus Brasilien erstmals 7 Schüler aus Rio de Janeiro dabei sowie 4 aus Südbrasilien. Im 4. Jahr ergab sich eine Neuerung: Mit Unterstützung des

Goethe-Instituts São Paulo wurde für die brasilianischen Teilnehmer in Staufen/Breisgau ein zweiwöchiger Intensivkurs DaF durchgeführt, der den Aufenthalt und die Programmgestaltung der deutschen Schulen und Gasteltern abrundete. Leider erwiesen sich die relativ hohen Kosten als eine zu starke finanzielle Belastung für die Teilnehmer. Eine weitergehende Abdeckung der Kosten durch Spenden war nicht möglich. 36 Teilnehmer (die deutscherseits von Bad Segeberg bis München einen repräsentativen Querschnitt durch die Bundesrepublik boten) überquerten 1984 in jeder Richtung den Atlantik. Hier stieß man nun von der Teilnehmerzahl her an eine Grenze. Besonders während des Aufenthalts der deutschen Teilnehmer in Brasilien wurde die ‚Begegnung‘ bei Ausflügen und Fahrten mit mehr als 70 Teilnehmern schwierig. Deshalb wurde die Teilnehmerzahl im Jahr 1985 auf 22 begrenzt, was sich als ideale Größe zur Verwirklichung der Zielvorstellungen des Schüleraustauschs erwies.

Auch das Auswahlverfahren wurde im Laufe der Jahre weiter entwickelt. Hierzu gehören – wegen des großen Andrangs besonders auf brasilianischer Seite – verschiedene Etappen, die vom Interessenten durchlaufen werden müssen. Am Anfang stehen gute bis sehr gute schulische Leistungen im allgemeinen und sehr gute Ergebnisse im Deutschunterricht im besonderen. Normalerweise ist die erfolgreiche Ablegung des KMK-Sprachdiploms I Teilnahmevoraussetzung. Ein detaillierter Fragebogen muß ausgefüllt werden, die Meinung aller unterrichtenden Lehrer wird eingeholt, dann findet ein ca. 45minütiges Auswahlgespräch mit jedem Teilnehmer statt. All dies soll sicherstellen, daß nur Schüler am Austausch teilnehmen, die vom Programm profitieren können.

Da dieser Schüleraustausch ein lebendiges, nicht nach festgeschriebenen Regeln arbeitendes ‚Unternehmen‘ ist, spielt die Innovation eine große Rolle, sind starre Organisationsschemen nicht zu verwirklichen, ist jeder Teilnehmer gleichzeitig Gestalter des Austauschs.

Bisher (d.h. bis einschließlich 1985) haben rund 270 deutsche und brasilianische Schüler die Möglichkeit gehabt, an diesem Austausch teilzunehmen. Eine ganz beachtliche Zahl, wenn man bedenkt, von wie vielen Zufällen, günstigen Umständen und Vorbedingungen die Verwirklichung der Idee abhängt. Das für die Austauschschüler organisierte Programm kann sich sehen lassen: So wird zum Beispiel in Brasilien zum besseren Verständnis des Landes an den Beginn des Aufenthalts ein einwöchiges ‚Einführungseminar‘ gestellt, das aber nicht nur trockenes Fachwissen vermitteln, sondern helfen soll, Land und Leute zu verstehen, mit der neuen Umwelt bekannt zu werden. Zu diesem Seminar gehört auch eine Stadtrundfahrt durch Südamerikas größte Metropole, ein Besuch des bekannten ‚Schlangeninstituts‘ von Butantã und eine biologische Exkursion an den Strand zum Kennenlernen von Fauna und Flora (natürlich auch zum Baden).

Ein Teil des Aufenthalts der Deutschen in Brasilien fällt in die Juliferien, in denen die Gastgeber ein Programm organisieren. Ende Juli/Anfang August gibt es dann ein oder zwei größere Exkursionen, wie zum Beispiel eine Fahrt zu den 1000 km entfernten Wasserfällen von Iguacu mit Besichtigung des nahegelegenen Wasserkraftwerks von Itaipu, eine Rundreise zu den historischen Städten von Minas Gerais mit anschließendem Aufenthalt in Rio de Janeiro oder (wie 1985) eine Fahrt ins Pantanal, einem einzigartigen Naturreservat an der Grenze zu Bolivien (1500 km von São Paulo). Daneben gibt es Tagesausflüge zu Kaffeefazenden und Zitrusplantagen; eine Fabrik zur Herstellung von Orangensaftkonzentrat für die Bundesrepublik wird genauso besichtigt, wie eine Automobilfabrik oder ein Stahlwerk, eine Alkoholdestillerie (die Treibstoff für brasilianische Autos herstellt) oder eine landwirtschaftliche Genossenschaft. Kurz: Die Teilnehmer am Schüleraustausch bekommen ein möglichst vollständiges Bild von dem Land, das sie besuchen. Dazu gehört natürlich auch der Kontakt mit Projekten der

Umzug? PETER GANATZ

Intern. Möbelspedition – Lagerung
Gärtnerstraße 8 – 7630 Lahr/Baden-Württemberg
Telefon (07821) 267 00

Ihr Spezialist für Auslandsumzüge mit freundlichem, geschultem Fachpersonal.

Entwicklungshilfe, der Besuch z. B. in einem von privater Initiative getragenen Waisenhaus oder bei einem – erfolgreichen – Versuch der Sozialarbeit in den Elendsvierteln der Stadt (den Favelas), bei Selbsthilfeprojekten also, die dem Teilnehmer zeigen, wie sinnvoll geholfen werden kann, die Situation der 3. Welt zu verbessern.

Zu einer Bilanz gehört aber nicht nur die Aufzählung von Daten und Fakten, zu einer Bilanz gehören auf jeden Fall auch die menschlichen Kontakte, die bei einem solchen Austausch geknüpft werden und oft über lange Zeit hinweg bestehen bleiben. Da ehemalige Austauschteilnehmer oder deren Familienangehörige beider Seiten auch in späteren Jahren weiterhin die Möglichkeit haben, zu einem relativ günstigen Preis mit der eigentlichen Austauschgruppe mitzufliessen, gibt es hier inzwischen schon langjährige und rege Beziehungen. Auch Eltern und Geschwister früherer Teilnehmer besuchen sich und tragen so – auf ihre Weise – zur „Begegnung“ bei. Hinzu kommt, daß es deutscherseits Hilfe und Unterstützung brasilianischer Entwicklungsprojekte gibt, daß

Austauschteilnehmer Initiatoren von Hilfsaktionen geworden sind, daß – allgemein gesagt – über den Tag hinausgehende Bindungen entstanden sind. Und erst dann, so meinen die Organisatoren des Schüleraustauschs wohl nicht ganz zu Unrecht, kann der zunächst einmal vage Begriff der ‚Begegnungsschule‘ mit einem Inhalt gefüllt werden, der weit über den schulischen Rahmen hinausgeht, und die eigentliche Dimension erhalten, die ihm vermutlich ursprünglich zugedacht worden war.

Der deutsch-brasilianische Schüleraustausch ist in sein 6. Jahr gegangen, er ist zu einer etablierten Einrichtung geworden, die überleben kann, solange die Beteiligten bereit sind, sich zu engagieren, und solange die Organisatoren selbst verantwortlich bestimmen können, ohne Pressionen von anderer Seite ausgesetzt zu sein.

Mit anderen Worten: Ein vom Pädagogischen Austauschdienst als tot geborenes Kind bezeichnetes Projekt lebt und erfreut sich bester Gesundheit.

Horst Studte

El Salvador: Kooperation der Deutschen Schulen in Zentralamerika und ihre Perspektiven

Überall dort, wo in Zentralamerika der Kaffee wächst und mit ihm Geld verdient wurde und wird, sind seit zwei, drei Generationen Deutsche zu Hause. In mehreren Schüben wurden diese Kolonien durch Zuwanderung von Deutschen in den zwanziger-dreißiger Jahren, nach dem zweiten Weltkrieg und durch die Expansion deutscher Firmen verstärkt. Die Deutschen in Guatemala, Costa Rica, El Salvador und Nicaragua ergriffen früher (San José 1912) oder später (San Salvador 1965) die Initiative und gründeten Deutsche Schulen, die alle über moderne Schulgebäude und Einrichtungen verfügen.

Durch solide Arbeit und ihren hohen Leistungsstand zählen alle vier Schulen zu den besten und geachtetsten ihres jeweiligen Landes. Über beides war man froh und selbstzufrieden und man hatte ja auch allen Grund dazu.

Durch die „Auslandskunze“ und eventuelle Bekannte aus dem Einführungslehrgang in Valencia wußten die Lehrer voneinander und dann und wann schaute auch mal ein Kollege aus der Nachbarschaft herein, wenn er auf seinen Reisen durch das zentralamerikanische „Bruderland“ kam.

Vom Bestreben zentralamerikanischer Integration war keine Rede. In der großen Politik hatte sie auch nur wenige Jahre nach den Befreiungskriegen existiert und der gemeinsame zentralamerikanische Markt war seit dem Fußballkrieg zwischen El Salvador und Honduras (1968) und dem Sieg der Sandinisten (1979) aus den Anfängen nicht so recht herausgekommen.

Daß wir vier deutsche Schulen in Zentralamerika, Guatemala-Stadt, Managua, San José, San Salvador dennoch im gleichen Boot saßen, merkten wir eigentlich alle erst, als die großen Fluchtbewegungen nach dem

Sieg der Sandinistischen Revolution (1979 - bis heute) aus Nicaragua und aus El Salvador 1979 - 1981 einsetzen. Die Deutsche Schule San Salvador verlor in diesen drei Jahren beispielsweise 20% der Gesamtschülerschaft und 50% ihrer deutschsprachiger Schüler. Hauptzufluchtsländer waren im ersten Fall besonders Costa Rica und im zweiten Fall Guatemala. Grundsätzlich gab es aber Schüleraustausch zwischen allen Schulen, und bisweilen wurde die Flucht in mehreren Etappen durchgeführt. Diese Schüler suchten verständlicherweise im neuen Gastland wieder die Aufnahme in die dortige Deutsche Schule. Hier begannen die Schwierigkeiten. In welche Klasse gehörte der Schüler? Denn unerfindlicherweise ist die Zählweise der Schuljahre aller vier Schulen unterschiedlich. Verschiedene Lehrwerke werden benutzt oder in anderen Jahrgangsstufen eingesetzt. Das hieß für den Schüler im Zweifelsfall: eine Klasse tiefer. Darüber war nicht nur der Schüler sondern auch die abgebende Schule verärgert.

Diese Situation gab den Anstoß die Initiative zu ergreifen und 1982 zur ersten Schulleiterkonferenz der Deutschen Schulen in Zentralamerika nach San Salvador einzuladen. Bei der Erstellung der vorläufigen Tagesordnung ergaben sich so viele Tagesordnungspunkte der verschiedensten Bereiche, daß auch die Primarialeiter und Deutschfachleiter eingeladen werden mußten. Drei Tage wurde in San Salvador diskutiert und die Basis für eine sehr ergiebige Zusammenarbeit gelegt. Herr Becker, der Abteilungspräsident der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, nahm während seiner Zentralamerikareise als hochwillkommener Gast an diesem Treffen teil.

Das Problem der gegenseitigen Anerkennung der Jahrgangsstufen ist seit langem gelöst. Abstimmung der Lehrpläne, Erfahrungsaustausch bei einem Aufnahmetest für Kindergarten und Neue Sekundarstufe sind nur einige Beispiele eines großen gemeinsamen Themenkatalogs. Man lernte sich kennen, tauschte Erfahrungen und Gedanken aus und besuchte sich selbstverständlich, wenn man jetzt viel öfters als vorher in ein zentralamerikanisches Nachbarland fährt. Dies allein wäre schon Erfolg genug. Aus der ersten Begegnung in San Salvador sind aber inzwischen feste Institutionen gewachsen. Alle zwei Jahre treffen sich die Schulleiter und Primarialeiter, das letzte Mal in San José das nächste Mal in Guatemala.

Die Deutsch-Fachleiter haben gemeinsa-

me Programme entwickelt und treffen sich unter Zuziehung eines Kollegen von der Österreichischen Schule Guatemala alle Jahre. Auf die Ergebnisse dieser Zusammenarbeit möchte keine Schule mehr verzichten. Mit den Kontakten kam es auch zu den ersten sportlichen Treffen und Wettkämpfen zwischen den Schulen in Guatemala und San Salvador. Was lag schließlich näher, als zu einem 1. Sportfest der Deutschen Schulen in Zentralamerika 1985 nach San Salvador einzuladen. Trotz der hohen Flugkosten von San José und Managua waren alle vier Schulen zusammen mit etwa 150 aktiven Sportlern zu einem großen Fest der Freundschaft und des Sports in San Salvador vereint. Die Ausschreibungen waren so gehalten, daß auch die Schulen mit kleineren Delegationen sich sehr gut behaupten konnten. Ein gelungenes Fest, das die politischen Spannungen dieses Raumes für drei Tage völlig vergessen ließ und die Integration Zentralamerikas wenigstens in diesem kleinen Rahmen verwirklicht sah.

Wie geht es aber weiter? Es besteht kein Zweifel, daß Schulleiter und Deutschfachleiter sich weiter treffen werden, und die vorläufige Einladung zum nächsten Sportfest in San José 1987 ist auch schon ausgesprochen.

Dennoch stehen weitere Themen an, die alle vier Schulen gleichermaßen interessieren. Ich denke da besonders an den Tagesordnungspunkt „Fortbildung von Ortskräften“ der letzten Schulleiterkonferenz in San José im März 1985. Damals lag es nicht daran, daß es einer der letzten TOPs war und eine gewisse Tagungsmüdigkeit vielleicht schon herrschte. Im Gegenteil, wir waren uns in zweierlei Hinsicht völlig einig. Wir waren überzeugt von der Wichtigkeit von Fortbildungsmaßnahmen für Ortskräfte, wie wir uns einig waren, daß wir bei allen Bemühungen der Schulen und einzelner Kollegen nicht vorwärts gekommen sind und nicht vorwärtskommen können. Es herrschte einmütige Resignation, und man half sich aus der Situation mit Vertagung. Ein Fortbildungsprogramm, das diesen Namen verdient, geht über die Kräfte einer einzelnen Schule. Diese Erkenntnis ist keineswegs neu. Sie hat zur Gründung des Pädagogischen Zentrums in Bogotá und der Pädagogischen Seminare in Buenos Aires, Puerto Alegre und Filadelfia/Paraguay geführt.

Eine ähnliche, aber weniger aufwendige Lösung müßte sich auch für Zentralamerika finden lassen. Eventuell sollten die zwei

Deutsche Schulen in Mexiko zur Mitarbeit gewonnen werden. Es geht nicht um ein PZ á la Bogotá, aber es müßte möglich sein, durch Eigenmittel der Schulen und durch die Hilfe der Zentralstelle Fortbildungskurse zentral an einer Schule des Raumes oder „ambulant“ an mehreren Schulen nacheinander durchzuführen. Die Kurse sollten in den Hauptferien (2 Monate) mit einem allgemeinen Teil und Praktika beginnen und nach anschließendem viermonatigen (Ende des 1. Semesters) Schulpraktikum mit einer Prüfung abschließen. Die bestandene Prüfung sollte durch einen angemessenen Zuschlag zum Gehalt berücksichtigt werden. Bei den Zielgruppen geht es vor allem um spanischsprachige einheimische Grundschullehrer und Sekundarlehrer für Naturwissenschaft-

ten, alle gesellschaftskundlichen Fächer, Englisch, Kunst und Sport. Ohne die gemeinschaftliche Organisation der interessierten Schulen und die Hilfe der ZfA wird dies sicher nicht gehen.

Aber ein erfahrener Auslandslehrer mit sehr guten Spanischkenntnissen müßte doch zu finden sein, der mit Einverständnis des Kultusministers ein halbes oder ein Jahr sich der Ortskräfte-Fortbildung verschreibt. Kein Geld wäre langfristig gesehen so gut investiert wie für ein solches Programm. Hier sehe ich für die Zukunft ein wichtiges Feld der Kooperation der Deutschen Schulen in Zentralamerika, das mit Hilfe aus Köln reiche Frucht tragen könnte.

Eckart Knoerich

AFRIKA

Südafrika: Schüleraustausch mit Südafrika

Über kaum ein Land dieser Erde wird so leidenschaftlich und gegensätzlich geurteilt wie über Südafrika.

Wie denn nun ist Südafrika wirklich?

Wer weiß denn, daß in Südafrika Erste und Dritte Welt eng und schicksalhaft miteinander verwoben sind? Wer kennt denn die mannigfaltigen, engen wirtschaftlichen Verbindungen, die dieses an Bodenschätzen reiche, klimatisch begünstigte Land gerade mit der westlichen Welt, besonders mit der Bundesrepublik, aber auch mit fast allen Staaten Schwarzafrikas hat? Wer ahnt die Abhängigkeit der schwarzen Nachbarn, der sog. Frontstaaten von südafrikanischen Lieferungen, vom dortigen Verkehrsnetz? Wer weiß denn, daß in Südafrika neun schwarze Völker sowie Weiße, Mischlinge, Inder und Malaien miteinander leben und auskommen müssen, alle mit verschiedenen Sprachen und verschiedenem geschichtlichen und kulturellen Hintergrund? Wer kennt die Geschichte der letzten dreihundert Jahre, ohne die man das heutige Südafrika nicht verstehen kann – wer hat je vom Leidensweg der Buren gehört, der bis in dieses Jahrhundert angedauert hat? Wer weiß schließlich, was die Menschen

jeder Abstammung in diesem Land denken, wer kennt ihre Wünsche, ihre Sorgen?

Das wirkliche Gesicht dieses Landes und seine Komplexität kann man nur dort studieren und kennenlernen; allerdings kaum, wenn man als Tourist durch das Land reist, aber doch, wenn man am Alltagsleben teilnimmt.

Wie ist das möglich? – Es ist möglich durch einen Schüleraustausch zwischen Deutschland und Südafrika. Dieser Austausch wird organisiert und betreut von: S A Y Exchange – South African Youth Exchange, Gesellschaft für Jugendaustausch und Kontakte mit dem südlichen Afrika e.V. Südafrikanische Schüler ab 16 Jahren, die deutsch auf der Schule lernen, möchten nach Deutschland kommen und zwar von Mitte Januar 1986 bis Mitte Dezember 1986. Sie möchten in einer deutschen Familie leben und eine deutsche Schule besuchen.

Deutsche Schüler ab 16 Jahren, die englisch auf der Schule gelernt haben, können für ein halbes oder ganzes Jahr nach Südafrika gehen, dort in einer Familie leben und die Schule besuchen.

Gerade wegen aller Gegensätze ist Süd-

afrika ein Land, in dem es aufregend ist zu leben. Die Landschaft ist vielfältig und reicht von Trockensteppe und Halbwüste über weite Meeresstrände bis zu felsigen Berglandschaften. Dreiviertel des Jahres herrscht Sommer, die Tier- und Pflanzenwelt ist berühmt. Die Südafrikaner selbst sind herzliche, gastfreie, offene und aufgeschlossene Menschen.

Wer möchte eine/n südafrikanische/n Schüler/in bei sich aufnehmen? Wer möchte

als Austausch-Schüler nach Südafrika gehen? Der wende sich bitte an:

S A Y Exchange
South African Youth Exchange
Magdalenenstraße 22
2000 Hamburg 13
Tel. (040) 44 02 71

und fordere Unterlagen an.

Kristin Zöllner

PRESSESTIMMEN

Ist die Deutsche Schule Johannesburg sitzengeblieben?

Alarmierende Berichte der Deutschen Botschaft in Pretoria ließen Anfang Juni den Abteilungspräsidenten der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im Bundesverwaltungsamt Köln schnurstracks in die „Deutsche Schule zu Johannesburg“ (DSJ) eilen. Ob er aber dort eine total verfahrenre Führungskrise beilegen kann, bleibt zweifelhaft. Ihm fehlt die Kompetenz.

Denn diese 1890 gegründete DSJ, die von Bonn 1985 mit mehr als vier Millionen Mark gefördert wird, kann zwar Deutschen in Johannesburg ungestraft als deutsche Schule angepriesen werden. Sie ist aber von der deutschen Kultusministerkonferenz nicht anerkannt, sondern genau genommen eine private südafrikanische Schule.

Gemäß ihrer Satzung von 1925/26 sollen an dieser Schule deutschsprachige Kinder zu einer gründlichen Kenntnis der beiden offiziellen Landessprachen (Afrikaans und Englisch) gebracht und unter Wahrung deutschen Kulturgutes „zu nützlichen und gesetzestreuem Bewohnern dieses Landes erzogen werden“. 1925 war die DSJ noch eine gemütliche Zwergschule. Heute hat sie in 57 Klassen 1430 Schüler – 75 Prozent davon sind deutsche Staatsbürger. Doch noch heute verkündet die Schulordnung: „Die Schule betrachtet es als ihre Hauptaufgabe, ihre Schüler mit Hilfe des deutschen Kulturerbes zu wertvol-

len und verantwortungsbewußten Bürgern des Landes (Südafrika?) zu erziehen.“ Sie strebe unter Berücksichtigung der besonderen Erfordernisse Südafrikas „im wesentlichen eine Synthese deutscher und südafrikanischer Bildungsvorstellungen... an“.

Die Folgen dieser synthetischen Methodik beschreibt ein aufgeweckter Vierzehnjähriger nach vier Jahren an der DSJ so: „Die meisten finden es normal, daß man in der Schule nicht denkt, sondern auswendig lernt.“ Erziehung zu „geistiger Selbständigkeit“ ist ausdrücklich erst für das 13. Schuljahr vorgesehen, das einige wenige Lernwillige nach dem südafrikanischen Abitur einer Ergänzungsprüfung zuführt, damit sie auch in Europa studieren können.

Die Rücksichtnahme auf südafrikanische Bildungsvorstellungen leuchtet ein, wenn auf Seite eins der Schulordnung steht, daß diese staatlich anerkannte Privatschule „durch Subventionen der Provinzverwaltung von Transvaal und (erst an zweiter Stelle) durch Zuwendungen der Bundesrepublik Deutschland unterstützt“ werde. Wer zahlt, schafft an.

Oder etwa nicht? Bei der Hauptversammlung 1984 zog ein Vertreter der Bonner Botschaft zu aller Überraschung einen Zettel aus der Tasche, auf dem er die Zuwendungen Bonn an die DSJ zusammengestellt

hatte. Sie waren bis dahin sehr verschleiert aufgeführt worden. Durch Entsendung deutscher Lehrer wie Sachzuwendungen hatte Bonn dieser Eliteschule 1983 insgesamt 3970000 Mark zukommen lassen – 63 Prozent der Gesamtkosten. Die „Subventionen der Verwaltung von Transvaal“ hingegen beschränken sich auf 0,32 Prozent.

Schulträger ist der Schulverein DSJ. Die Eltern wählen jährlich einen Schulvorstand, der den Schulleiter bestellt. Der Vorstand „bestellt“ aber auch die 15 oder 16 von Köln entsandten Lehrer, überwacht sie und entscheidet allein, ob deren Vertrag nach drei Jahren verlängert wird. Die Bonner Besoldung der „Entsandten“ ist gut, Südafrikas Freizeitwert hoch; deshalb hoffen diese Fachkräfte gewöhnlich auf Verlängerung. Der einzige Fehler, den sie sich neben Regimekritik nicht leisten dürfen, ist, die Deutsche Schule zu Johannesburg mit einer Schule in Deutschland zu verwechseln.

Der Schulleiter an der DSJ ist per Definition nur Geschäftsführer einer GmbH und allein deren Gesellschaftern – dem Schulvorstand – Rechenschaft schuldig. Er hat dessen pädagogische Vorstellungen zu verwirklichen, auch wenn sein Dienstvertrag aus Köln ihm vorschreibt, die in Deutschland gültigen pädagogischen Vorstellungen zu erfüllen. Zu denen gehört aus-

drücklich auch die „Offenheit der mit amtlichen Mitteln geförderten Schulen in Südafrika für Nichtweiße“. So eine Antwort der Bundesregierung vom Dezember 1983. „Die auf den dringenden Rat der Bundesregierung hin seit 1980 erfolgte Öffnung der amtlich geförderten deutschen Schulen für nichtweiße Kinder hat die Einbeziehung aller Bevölkerungsteile in das Angebot unserer kulturpolitischen Bemühungen sichtbar zum Ausdruck gebracht“, träumt man in Bonn.

Der erste zaghafte Versuch zweier mutiger Lehrer an der DSJ, nach fünfjährigen Sprachkursen eine erste Begegnung mehr oder weniger

pigmentierter Kinder auf einer gemeinsamen Klassenfahrt zu wagen, endete mit Krach und Tränen: Nach geradezu unglaublichen Intrigen hatten südafrikanische Polizisten schließlich zwei schwerbewaffnete deutsche Väter aus dem Schulbus herausholen müssen.

Gewöhnlich kommen Sprachkursteilnehmer aber erst nachmittags aus ihren Townships angereist, wenn die deutschen Schüler der DSJ längst zu Hause sind. Und die „1980 erfolgte Öffnung“ hat an dieser größten deutschen Schule im südlichen Afrika erst im Januar 1984 zur Aufnahme eines einzigen schwarzen Mädchens sowie eines hellhäutigen

Mischlingsknaben geführt, die aus den Sprachkursen übernommen werden konnten. Ein Jahr später ist ein weiteres Mischlingspärchen dazugekommen.

Darüber hinaus wurde ein schwarzer Pfarrer mit kleinen Kindern von Berlin nach Johannesburg versetzt. So kann die DSJ heute mit der stolzen Zahl von 0,42 Prozent nichtweißen Schülern aufwarten. Aber ist das schon „Offenheit“ oder nur ein sinnloses Prestigeprogramm?

Dorothea Razumovsky
(Göttinger Tageblatt, 20. 6. 85)

Neue „Deutsche Schule Rom“ von Genscher eingeweiht

Italien ist ein Schwerpunkt deutscher Kulturpolitik im Ausland. Dies bekräftigte Bundesaußenminister Genscher bei der Einweihung des neuen Gebäudes der „Deutschen Schule Rom“: „Es gibt kein anderes Land, mit dem wir so ein dichtes Netz von kulturellen Institutionen haben.“ Dazu zählen die deutschen Schulen in Rom, Mailand und Genua, die Zweigstellen des Goethe-Instituts in Rom, Mailand, Triest, Turin, Neapel, Palermo, Genua und die Außenstelle Florenz, dazu in Rom das Archäologische und das Historische Institut sowie die Biblioteca Hertziana (für Kunstgeschichte) und die Villa Massimo (für Künstler-Stipendiaten), weiter das Kunsthistorische Institut und die Villa Romana in Florenz, das Deutsche Studienzentrum in Venedig und das Deutsch-Italienische Kulturzentrum in der Villa Vigoni am Comer See. Die Bundesregierung verstärkt mit dem Neubau der römischen Deutschen Schule ihr Engagement in Italien, da sie getreu dem Konzept der „Begegnungsschule“, in der Schüler deutscher und italienischer Muttersprache etwa gleich stark vertreten sind, den größten Teil der höheren Unterhaltskosten übernimmt. Dem entsprächen jedoch stärkere Eigeninitiativen des privaten Trägers, des Deutschen Schulvereins, wessen Vorsitzender Mertens in seiner Dankesrede sagte, der private Verein und die öffentliche Hand seien in

Rom aufeinander angewiesen. Die neue Schule, die in 15 Jahren der Planung und Bauausführung mit Kosten von etwa 65 Millionen Mark entstand, bietet rund 1000 Schülern Platz. Angesichts der Schwierigkeiten des italienischen Schulsystems, die sich gerade in diesen Tagen in lebhaften Demonstrationen von Schülern und Studenten in ganz Italien Luft machen, bietet hier die Bundesrepublik zusammen mit dem Schulverein eine Schule vom Kindergarten bis zum Abitur an, die architektonisch gelungen, den Jugendlichen den – in Rom oft vermißten – Raum zur Entfaltung läßt und ein Zentrum deutschen Lebens und deutscher Kultur in der italienischen Hauptstadt zu werden verspricht.

(FAZ, 17. 11. 85)

Deutsch ist wieder gefragt

kö. Bonn. Ein besonderes Anliegen des Bundeskanzlers, das auch schon das Bundeskabinett beschäftigt hat – die Verbreitung der deutschen Sprache im Ausland – hat sich überraschend gut entwickelt. Deutsch, so lautet eine gute Kunde zum Jahreswechsel, ist wieder gefragt. Rechtzeitig zum Jahresbeginn ließ der Sprachforscher Professor Peter Hans Nelde von der Forschungsstelle für Mehrsprachigkeit

in Brüssel wissen, es wird wieder mehr Deutsch gelernt. Die demonstrative Abwendung von der deutschen Sprache als Reaktion auf die NS-Zeit sowie der Macht- und Prestigeverlust bei Kriegsende ist vorüber.

Warum wird jetzt wieder mehr Deutsch gelernt? Der Wirtschaftsaufschwung, die Stellung Deutschlands als führende Handelsnation mit hohen Exporten und Importen und hohen Leistungen in der Entwicklungshilfe, ist eine der wichtigsten Ursachen. Ein weiterer Grund: Bei den Beziehungen zwischen Ost und West hat die deutsche Sprache die Rolle eines Vermittlers übernommen und dies ganz ohne eigenes Zutun. Das gilt allerdings vornehmlich für den Ostblock.

Es heißt, daß in der Welt etwa 20 Millionen Ausländer deutsch sprechen, davon rund zwei Drittel aus der Sowjetunion. Über das Niveau dieser deutschen Sprachkenntnisse gibt es freilich unterschiedliche Erkenntnisse. Das vereinfachte gleichförmige Deutsch aus den elektronischen Medien und der Regenbogenpresse ist auf dem Vormarsch. Es drängt das Deutsch als Kultursprache und wissenschaftliches Medium zurück.

In deutlichem Widerspruch zur Wiederrücknahme der deutschen Sprachkenntnisse steht im Ostblock die Unterdrückung des Deutschen als Muttersprache deutscher Volksgruppen. Als Fremdsprache gefragt

und gelehrt, wird es zugleich als Muttersprache behindert. Allein zwei Millionen Deutsche in der Sowjetunion sind ohne kulturelle Autonomie. Sie müssen deshalb auf eigene Schulen und eigene Verlage verzichten und haben es schwer mit

der Anstellung von Lehrern und der Beschaffung von Lehrbüchern.

Noch schlimmer sind die Verhältnisse und Bedingungen für die deutsche Muttersprache in Polen. Im gleichen Land dieselbe Fremdsprache bei den einen zu fördern, bei den

anderen zu verfemen, das paßt nicht und macht unglaublich. Dennoch werde beispielsweise in Polen, genau wie in Japan, neuerdings mehr Interesse für Deutsch als für Französisch beobachtet.

(RNZ, 3. 1. 86)

LESERBRIEFE

„Das ist ziemlich polemisch“

In Heft 3/1985 veröffentlicht die Zeitschrift des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland einen Artikel von Herrn Helmut Graff mit der Überschrift „Zur Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage einer Parlamentariergruppe zur Situation der Auslandslehrer“.

Diese Überschrift ist eigentlich ein Understatement, denn die Hälfte des genannten Artikels setzt sich mit früheren Verlautbarungen der Bundesregierung auseinander, die sich zwar nicht alle ausschließlich, aber doch zumindest unter anderem mit der Situation der Auslandslehrer befassen. Obwohl ich auch diesem Teil des Artikels nicht zustimmen kann, möchte ich auf eine eingehendere Stellungnahme insoweit verzichten, da meine Leserschrift andernfalls wohl den üblichen Rahmen allzu sehr überschreiten müßte. Ich möchte mich also auf eine Stellungnahme zu der zweiten Hälfte des Artikels beschränken, in der Herr Graff seiner Unzufriedenheit mit der Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage (BT-Drucksache 10/1942) Luft macht, insbesondere zu den sechs Punkten, in denen Herr Graff der Bundesregierung vorwirft, daß „Anspruch und Wirklichkeit auseinanderklaffen“.

1. Es mag sein, daß die pädagogische Beratung der geförderten Auslandsschulen seit der Bekanntmachung des Rahmenplans nicht im wünschenswerten Umfang verbessert worden ist. Daß die Schulen weitgehend auf sich gestellt sind, dürfte aber zumindest eine Übertreibung sein. Die Schulen werden nicht nur schriftlich und persönlich durch die ZfA beraten, sondern ein großer Teil von ihnen noch zusätzlich durch die Prüfungsbeauftragten der KMK und durch die Schulberater sowie die Pädagogischen Institute in Bogotá und Buenos Aires; einige werden auch durch Fachberater betreut.

2. Ein Erfahrungsaustausch der Auslandsschulen findet nicht nur auf Grund von Privatinitiativen oder auf der Ebene der Lehrerverbände statt, sondern auch bei Schulleiter- und Fachleiterkonferenzen, die von der Bundesregierung finanziert oder mitfinanziert werden.

3. Die Fortbildung der durch die ZfA ins Ausland vermittelten Lehrer konnte seit der Bekanntmachung des Rahmenplans tatsächlich kaum verbessert werden. Hinsichtlich ihrer Vorbereitung sind dagegen Verbesserungen erzielt worden. Die ZfA selbst verfügt jetzt über eine Ausbildungsstätte, einschließlich Unterkünften für die vorzubereitenden Lehrer. Außerdem wird ein Teil der Vorbereitung an geeigneten Auslandsschulen, also so praxisnah wie möglich, durchgeführt, und diese Vorbereitungskapazitäten im Ausland sind weiter ausgebaut worden. Darum sollte man mit der Verwirklichung des Rahmenplans eigentlich insoweit wenigstens zufrieden sein.

4. Für die Fortbildung der Ortslehrkräfte könnte gewiß noch mehr geschehen. Trotzdem erscheint die Kritik Herrn Graffs auch hier übertrieben. Die Fortbildungszentren in Bogotá, Buenos Aires, Filadelfia, Porto Alegre und Sao Paulo wurden ausgebaut, im Rahmen der Fortbildung in Deutschland neue Halbjahreskurse eingerichtet.

5. Wenn Herr Graff fragt, wo der Lehrer- und Schüleraustausch von Amts wegen ausgeweitet worden ist, dann hat er offenbar noch nichts vom „German American Partnership Program“ gehört. Die Zahl der daran teilnehmenden, zwischen der USA und der Bundesrepublik Deutschland ausgetauschten Schüler wurde von 3404 (1982) auf 6000 (1985) gesteigert.

6. Hinsichtlich der Kürzung der Zuwendungen an die Auslandslehrer gesteht Herr Graff der Bundesregierung zwar zu, etwas für die Kostendämpfung im Personalbereich und damit zur Verwirklichung des Rahmenplans getan zu haben. Er deutet aber an, daß hier ebenfalls „Anspruch und Wirklichkeit auseinanderklaffen“ könnten, weil die Kürzung vielleicht nur die „Funktion eines Feigenblatts“ habe, mit dem „die Blöße der Untätigkeit in den anderen Bereichen verdeckt werden soll“. Das ist ziemlich polemisch. Im übrigen vergißt Herr Graff, daß auch die Zuwendungen an die mit den Auslandslehrern vergleichbaren DAAD-Lektoren

gekürzt worden sind, obwohl sich die Kürzungsaufgabe des Bundestages vom Okt. 1982 ausdrücklich nur auf die Auslandslehrer bezog.

Abschließend möchte ich wenigstens noch kurz auf die Vorwürfe Herrn Graffs eingehen, die Antwort der Bundesregierung auf die eingangs erwähnte Kleine Anfrage „jongliere“ in auslandslehrerfeindlicher Weise mit Zahlen, um die Kürzung der Zuwendungen zu begründen, und die Bundesregierung verstecke sich hinter dem Fehlen von Weisungsbefugnissen gegenüber den Auslandsschulen, um ihre „Untätigkeit“ bei der Verwirklichung des Rahmenplans zu verschleiern.

Ich möchte Herrn Graff zunächst zugeben, daß man bei Beantwortung der Frage nach den Gehältern der Ortskräfte nicht unbedingt die Gehälter der amtlich vermittelten Lehrer ebenfalls erwähnen mußte. Letzteres bitte ich allerdings nicht als Akt der „Auslandslehrerfeindlichkeit“, sondern als parlamentsfreundliche Veranschaulichung zu verstehen. Herr Graff irrt im übrigen, wenn er annimmt, es seien dabei anstatt der Gehälter die Kosten aufgeführt worden, die dem Bundeshaushalt durch diese Lehrer entstehen. Aufgeführt wurden vielmehr Gehälter und Mietzuschüsse, da letztere gemäß § 57 BBesG Teil der Auslands-

dienstbezüge sind, nicht dagegen Beihilfen, Umzugskosten und Reisekosten.

Daß die Bundesregierung gegenüber den Auslandsschulen kein Weisungsrecht hat, erkennt Herr Graff schließlich selbst an. Das Völkerrecht ist insoweit ganz klar. Selbst dort, wo auf Grund besonderer Abkommen so etwas wie eine gemeinsame Schulträgerschaft der Bundesregierung und einer befreundeten Regierung entstanden ist, wie bei den deutsch-französischen Gymnasien, verbleibt das Weisungsrecht doch derjenigen Regierung, in deren Gebiet die Schule sich befindet. Mehr zu wollen, wäre Utopie. Etwas anderes ist die partnerschaftliche Regelung der Zusammenarbeit zwischen der Bundesregierung und den privaten Trägern der Auslandsschulen. Sie funktioniert durchweg gut. Das Auswärtige Amt und die ZfA haben dabei noch stets die Interessen der Regierung, des Parlaments und damit auch des deutschen Steuerzahlers zu wahren gewußt. Der hohe pädagogische Standard der Schulen ist im übrigen der deutlichste Beweis dafür, daß das seit langem bewährte System privater Trägerschaft mit öffentlicher Förderung keiner Änderung bedarf.

Dr. Graf Schirnding

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Prof. Dr. Hans Joachim Fischer, Buchenweg 10, Petersfehn 1, 2903 Bad Zwischenahn
Wolfgang Hammer, Lerchenweg 10, 2391 Großenwiehe
Eckart Knoerich, Fuchsweg 6, 4934 Horn - Bad Meinberg
Dr. Graf Schirnding, AA, Postf. 1148, 5300 Bonn 1
Horst Studte, Hohrainstraße 21, 7898 Lauchringen 1
Harry Werner, Nassestraße 8, Postfach 2240, 5300 Bonn 1
Kristin Zöllner, 4 Devonport Rd., Tamboerskloof, Cape Town 8001, RSA

Beitragsänderung

Der Jahresbeitrag beträgt ab 1. 1. 1986 für:

Mitglieder im Ausland	DM 100,-
Mitglieder im Inland u. Pensionäre	DM 50,-
Studenten, Ortskräfte, Schulsekretäre	DM 25,-

Der Vorstand

Inhalt

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet: Neufassung der Empfehlungen für Lehrerbeiräte (H.-G. Becker, Vorsitzender des VdLIa)	38
---	----

VERBAND

Aus der Arbeit des Vorstandes	
Bericht über die 2. ordentliche Vorstandssitzung in der Amtsperiode 1985/87 (H. Graff)	39
Herbsttreffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld (E. Stegmann)	41
Persönliche Nachrichten, Neue Mitglieder/Anschriftenänderungen/Neuer Obmann	42

BUNDESREPUBLIK

Die KMK informiert:	
Kultur und ausländische Mitbürger	44
Chinesisch- und Japanischunterricht an Deutschen Schulen	44
Das französische Schulwesen in Deutschland (R. D. Kocher)	46

DISKUSSION

Deutsche Schulen in Paraguay – mehr Effizienz durch Zentralisierung? (W. Wölfel)	49
Klarstellung oder doch nur Polemik? – eine Entgegnung (T. Finke)	50

EUROPA

ITALIEN: Deutsche Schule Mailand 100 Jahre alt (B. Arlinghaus)	52
PORTUGAL: Warum haben viele Lehrer Lieblingsschüler? (C.-G. Frank)	52

AFRIKA

SIMBABWE: Lehrereinsatz in Simbabwe	61
-------------------------------------	----

DIDAKTIK

Goethes „Faust“ in Deutsch als Fremdsprache (E. J. Bernbeck)	63
--	----

SO WAR ES DAMALS

1935 als vermittelter Lehrer nach Chile entsandt (J. Haberkorn)	69
---	----

BÜCHERTISCH

Quellenlexikon der Interpretationen und Textanalysen	71
dtv-Atlas zur Musik	71

BRIEFE AN DEN VORSTAND

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	62
---	----

GRÜNE BLÄTTER: AKTUELLE INFORMATION

– zum Heraustrennen –	53 - 56
-----------------------	---------

Der Vorsitzende berichtet:

Betr.: Neufassung der Empfehlungen des Auslandsschulausschusses zur Einrichtung von **Lehrerbeiräten** an deutschen Schulen im Ausland

Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland war vor Weihnachten 1985 eingeladen worden, sich zu einem „Entwurf: Einrichtung von Lehrerbeiräten an deutschen Schulen im Ausland“ als Empfehlung des Auslandsschulausschusses nach dem Stand vom 11./12. Dez. 1985 zu äußern.

Allen Verbandsmitgliedern wird bekannt sein, daß der Vorstand des VDLiA bereits im Schreiben des Vorsitzenden an den Auslandsschulausschuß vom **25. 9. 1984** initiativ geworden ist und sich ohne offizielle Kenntnis des Erarbeitungsstands der Neufassung der Empfehlung zur Vertrauensratsfrage an den Auslandsschulausschuß gewandt hatte mit der dringenden Bitte, *rechtzeitig* und in *einem frühen Stadium* der Beratungen in die Ausarbeitungen der Entwürfe einbezogen zu werden.

Ich hatte in diesem Zusammenhang daran erinnert, daß die Zusammenarbeit zwischen ASCHA und VDLiA vor 4 Jahren in Form einer Arbeitssitzung (nicht Anhörung) mit den ASCHA-Vertretern Dr. Hachgenei (RP) und Kissner (H) im März bei der Ausarbeitung der Allgemeinen Schulordnung und der Dienstanweisung für Schulleiter fruchtbare Impulse für die zu erstellenden Ordnungen ermöglicht hatte.

Offenbar wegen der „Komplexität der Materie“ wurde der VDLiA mehrfach auf spätere Termine vertröstet, bis jetzt überraschend ein Entwurf vorlag, zu dem der VDLiA sich überraschend schnell äußern sollte.

Erst am 18. Januar hatte der Vorstand auf seiner Vorstandssitzung Gelegenheit, sich über diesen Entwurf auszutauschen. Am 25. Januar kam eine Arbeitsgruppe aus dem Vorstand zu einer Fixierung einer Stellung-

nahme zusammen, und am 29. Januar konnten als Vertreter des Vorstands der Vorsitzende und Herr Graff die Meinung des Vorstands vortragen.

Es zeigte sich, daß der VDLiA eine grundsätzlich andere Auffassung von dem Aufgabenfeld des Lehrerbeirats hat (– der den Vertrauensrat ersetzen soll –).

Ein Vergleich mit den Richtlinien für Vertrauensräte in der Fassung von 1973 und mit den Forderungen der Pariser Tagung der Vertrauensräte von 1980 zeigt:

- der Entwurf enthält keine wesentliche inhaltliche Veränderung gegenüber der bisherigen Empfehlung
- er stellt lediglich eine redaktionelle Überarbeitung und Straffung des alten Textes dar
- dort, wo ansatzweise inhaltliche Veränderungen angedeutet werden, wirkt er im Vergleich zu den bisherigen Regelungen restriktiv
- der Entwurf berücksichtigt in keiner Weise die Forderungen der Pariser Tagung der Vertrauensräte von 1980
- der Verband ist enttäuscht, daß nach 5jähriger Arbeit so wenig herausgekommen ist.

Es wird nach Verabschiedung der Empfehlungen unter den Mitgliedern an der Schule, in deren Ortsverbänden und in den Regionalgruppen noch manches zu sagen sein.

Der Verband glaubt, daß diese Empfehlungen keine lange Lebensdauer haben werden.

H.-G. Becker, Vorsitzender

Aus der Arbeit des Vorstandes

Bericht über die 2. ordentliche Vorstandssitzung in der Amtsperiode 1985/87

Zur zweiten ordentlichen Vorstandssitzung in der Amtsperiode 1985/87 trafen sich die Mitglieder des Vorstands vom 17.1.-19.1.1986 in Schlangenbad/Taunus. Die umfangreiche Tagesordnung gruppierte die Beratungsgegenstände im wesentlichen um zwei große Themenkomplexe: Einmal ging es um die aktuellen verbandspolitischen Aktivitäten nach außen, zum anderen um die Abwicklung der üblichen Verbandsgeschäfte und um Fragen der Zeitschrift. Der Bericht versucht, die wichtigsten Ergebnisse der Beratungen kurz zusammenzufassen.

Natürlich stand auch in Schlangenbad die Diskussion um den Entwurf zu einem neuen Rahmenplan für das Auslandsschulwesen im Vordergrund. Nachdem schon relativ früh die sich auf ihn beziehende offizielle Stellungnahme des VdLiA bekanntgeworden ist (vgl. Heft 4/85) und auch schon erste Gespräche zwischen dem VdLiA und Abgeordneten des Deutschen Bundestages darüber geführt wurden, kann gesagt werden, daß hierzu das letzte Wort noch längst nicht gesprochen ist. Im Gegenteil: Die eigentliche Diskussion im vorparlamentarischen Raum ist durch die Stellungnahme des VdLiA erst eröffnet worden, und nachdem sich gezeigt hat, daß viele Abgeordnete erst durch die Aktivität des VdLiA von dem Entwurf erfahren haben, darf man erwarten, daß in den verbleibenden Monaten bis zur Beschlußfassung über den Entwurf seitens der Abgeordneten noch genug politischer Einfluß auf die Regierung ausgeübt werden kann, um wenigstens die für das Auslandsschulwesen nachteiligsten Vorhaben des Auswärtigen Amtes (Schaffung einer neuen Lehrerkategorie, Einfrieren der Stellenzahl für amtlich vermittelte Lehrer) zu verhindern. Der Vorstand beschloß, die schon seit der Hauptversammlung von Goslar begonnenen Kontaktaufnahmen mit den Parlamentariern fortzusetzen und ihnen auch weiterhin die Haltung des VdLiA zu den zentralen Fragen

des Auslandsschulwesens auseinanderzusetzen, um sie dafür zu gewinnen, den Entwurf in seiner jetzigen Form nicht zur Leitlinie der Regierung in der zukünftigen Auslandsschulpolitik werden zu lassen.

Die Steuerfrage als Dauerberatungsthema aller Vorstandssitzungen in den letzten Jahren konnte auch in Schlangenbad nicht fehlen. Gerade zum Jahreswechsel 1985/86 sind einige Gesetzesänderungen in Kraft getreten, die auch die Besteuerung der Auslandslehrer berühren. Der Vorsitzende berichtete über die neuesten Entwicklungen. Inzwischen sind in Heft 1/86 alle wichtigen Informationen dazu veröffentlicht worden, so daß hier nicht weiter darauf eingegangen zu werden braucht.

Ein wesentlicher Beratungspunkt war der Entwurf zu einer neuen Empfehlung des Auslandschulausschusses zu „Einrichtung von Lehrerbeiräten an deutschen Schulen im Ausland“, die die bisher gültige Empfehlung zur Einrichtung von Vertrauensräten ersetzen soll. Der Entwurf war dem Vorstand kurz vor Weihnachten 1985 von der KMK übersandt und der VdLiA zu einem Gespräch darüber für Ende Januar 1986 eingeladen worden. Trotz der eigentlich viel zu kurzen Zeit zwischen Eingang des Entwurfs und Gesprächstermin war der Vorstand wegen der Wichtigkeit der Materie der Meinung, daß der Termin eingehalten, gleichzeitig aber der Auslandschulausschuß um eine zweite Anhörung nach Ablauf einiger Monate gebeten werden sollte, damit der Entwurf bekanntgemacht werden kann und die Kollegen an den Auslandsschulen die Gelegenheit erhalten, zu ihm Stellung zu nehmen. Eine erste Analyse des Entwurfs ergab, daß er im Vergleich zu den bisher gültigen Empfehlungen lediglich eine redaktionelle Überarbeitung darstellt, an mindestens einer Stelle die bisherigen Rechte des Vertrauensrates einschränkt, jedenfalls keine wesentliche inhaltliche Veränderung der Stellung des Vertrauens-

ensrates bringt und schon gar nicht die von einer Pariser Tagung der Vertrauensräte von neun deutschen Schulen im europäischen Ausland 1980 aufgestellten Forderungen berücksichtigt. Im Vorstand herrschte die Ansicht vor, diese Kritik, schon bei der ersten Anhörung deutlich zu formulieren und darauf zu drängen, daß die neue Empfehlung tatsächliche Fortschritte in der Mitwirkung einer vom Kollegium gewählten Vertretung an der Gestaltung der deutschen Auslandsschulen bringt. Um die wirklichen Interessen in dieser Frage festzustellen, beschloß der Vorstand, den Entwurf des Auslandsschulsausschusses an alle Obleute zu versenden und sie um eine Stellungnahme dazu zu bitten.

Der Vorstand ließ sich dabei von der Überzeugung leiten, daß es sich bei den Fragen der Mitwirkung um ein originäres Interesse aller an einer Auslandsschule arbeitenden Lehrer handelt, das bei allen Lehrerverbänden ähnlich gesehen wird. Deshalb bietet sich hier eine Möglichkeit der Zusammenarbeit sowohl mit der GEW, deren Vertreter ebenfalls zu dem ersten Gespräch eingeladen wurden, als auch mit dem Deutschen Lehrerverband, mit dem zusammenzuarbeiten schon früher als hilfreich angesehen wurde. Die Kontakte mit dem DL sollen mit dem Ziel fortgesetzt werden, den Einfluß und die Möglichkeiten auch dieses Verbandes für die Interessen der im VdLiA zusammengeschlossenen Lehrer nutzbar zu machen.

Ein Großteil der Beratungsgegenstände dieser Vorstandssitzung betraf natürlicherweise die verbandsinterne Arbeit. Im Vordergrund standen dabei Überlegungen zur nächsten Hauptversammlung des VdLiA. Eine Ortsbesichtigung in Mainz ergab, daß die dortigen Verhältnisse vor allem aus finanziellen Gründen die Durchführung einer Hauptversammlung dort nicht geraten erscheinen lassen. Der Vorstand legte sich noch nicht auf eine andere Stadt fest, sondern beschloß, die Möglichkeiten an anderen Orten in Rheinland-Pfalz zu prüfen. Auch zur Programmgestaltung erfolgte noch keine Festlegung.

Aus den vielfältigen Mitglieberanfragen, die zu beantworten waren, seien hier nur zwei herausgegriffen, die beispielhaft das Spektrum der Probleme abgrenzen, auf das sich die Anfragen beziehen. In Baden-Württemberg ist in einem Schulamtsbezirk die Freistellung für Musik- und Kunstlehrer zurückgenommen worden bzw. wird nicht mehr ausgesprochen. Dieser offensichtliche

Nachteil für eine ganz bestimmte Personengruppe soll vom Rechts- und Sozialreferat in seinem Zustandekommen untersucht und durch entsprechende Eingaben abgebaut werden. Ein ganz anderes Problem betrifft die Autohaltung der in Griechenland arbeitenden Kollegen. Hier konnte durch schnelles Handeln des Vorstands ein Aufschub in der Realisierung der von der griechischen Regierung verfügten Bestimmung, daß die Lehrer ihre Kraftfahrzeuge mit erheblichen Zolllasten zu importieren hätten, erreicht werden. In den Schreiben der Kollegen aus Griechenland wurde sehr deutlich, daß solche Probleme nur deshalb entstehen, weil der Status der Auslandslehrer in absolut unbefriedigender Weise geregelt ist.

Ein für Januar 1986 vorgesehenes Treffen der Obleute an den Schulen der Südhälfte konnte mangels Anmeldungen nicht durchgeführt werden. Das für diesen Termin geplante Programm sollte nach Meinung des Vorstands für ein erneutes Obleute-Treffen im Sommer, das von 30. - 31. 8. 1986 wieder in Geisenheim stattfindet, gelten. Der zuständige Referent wurde mit der Planung beauftragt.

Die durch den Wechsel in der Geschäftsführung unvermeidliche Zeitverzögerung hat dazu geführt, daß die in Goslar verabschiedeten Anträge noch nicht auf den Weg gebracht werden konnten. Der Vorstand beschloß, die Anträge jetzt bei den zuständigen Stellen vorzulegen und auf eine möglichst schnelle Beantwortung zu drängen.

Der Kassenbericht des Schatzmeisters machte deutlich, daß die Guthaben des VdLiA weiter zurückgehen. Die in Goslar beschlossene Erhöhung der Beiträge erweist sich nachträglich einerseits als unbedingt notwendig, andererseits aber als fast noch zu gering, wenn der Verband seine Aktivitäten in gleicher Intensität fortsetzen soll. Deshalb ist unbedingte Sparsamkeit geboten.

Einen breiten Raum nahmen auf dieser Vorstandssitzung auch alle Fragen ein, die mit der neuen Erscheinungsweise der Verbandsmitteilungen verbunden sind. Die Zeitschrift erscheint in Zukunft sechsmal im Jahr, jeweils zum Ende der Monate Januar, März, Mai, Juli, September und November. Der Redaktionsschluß liegt jeweils zwei Monate vor dem Erscheinungstermin. Jedes Heft umfaßt 36 Seiten, davon vier farbige in der Mitte des Heftes, die heraustrennbar sind und für aktuelle Informationen und die sukzessive Veröffentlichung von Grundla-

gentexten aus dem Handbuch für das Auslandsschulwesen vorbehalten bleiben. Neu sind auch die Stellenausschreibungen der ZfA, die in Zukunft auch im Verbandsblatt abgedruckt werden.

Sind damit die wesentlichen Beratungsgegenstände dieser Vorstandssitzung angesprochen, so wäre dieser Bericht doch nicht vollständig ohne einen kurzen Hinweis auf eine personelle Veränderung im Vorstand.

Zum letzten Mal nahm Herr Reichenbach als Referent für Steuerfragen und Fragen der Ortskräfte an einer Vorstandssitzung des VdLiA teil. Der Vorstand dankte ihm sehr herzlich für die geleistete Arbeit und wünschte ihm für seine neue Tätigkeit an der Deutschen Schule Asunción/Paraguay viel Erfolg.

H. Graff

Herbsttreffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld

Zum Halbjahrestreffen am Sonnabend, den 9. 11. 1985 in Detmold waren wieder über 40 Teilnehmer erschienen, darunter zu unserer großen Freude Frau Ingrid Bosert aus Kiel, die stellvertretende Vorsitzende des VdLiA und langjährige Schriftleiterin von „Der deutsche Lehrer im Ausland“. Als Gast kam auch der Leitende Regierungsschuldirektor Dr. Broer, Referent für Angelegenheiten der Auslandslehrer beim Regierungspräsidenten in Detmold.

Gernot Vogel, bis 1984 Fachberater für Deutsch in Sao Paulo und auch dank Aufenthalten in früheren Jahren ein vorzüglicher Kenner Brasiliens, bemühte sich in seinem Dia-Vortrag, einen möglichst umfassenden Überblick über dieses riesige Land mit seinen ganz verschiedenen Regionen zu geben, von den teilweise durch deutsche Siedler geprägten Staaten im Süden bis zu den Trockensavannen im Norden. Dazu zeigte er eine große Zahl hervorragender Dias, setzte seinen 17jährigen Sohn Burkhard als Mitreferenten über die Geschichte Brasiliens ein – seine Ehefrau Barbara steuerte ebenfalls manche wichtige Ergänzungen bei, der jüngere Sohn Dietrich bediente den Projektor – und nahm sich 2 1/2 Stunden Zeit für seine Ausführungen. Das war in den 20 Jahren unserer Regionaltreffen ein absoluter Rekord (unsere Vorträge dauern sonst grundsätzlich nur 1 bis 1 1/2 Stunden), aber die Teilnehmer nahmen doch gern diese etwas anstrengende Länge in Kauf, weil ihnen so viele aufschlußreiche Eindrücke und Informationen geboten wurden. Die vorzügliche historische Einleitung durch den Sohn Burkhard, der sich sein Wissen als Schüler in Sao Paulo erworben hat und damit wesentlich zum Verständnis der heutigen schwierigen

Lage Brasiliens beitrug, gab sogar Anlaß zu Überlegungen, ob man nicht bei der nächsten Hauptversammlung des VdLiA einen oder mehrere ehemalige Schüler deutscher Auslandsschulen mit einem geeigneten Referat zu Worte kommen lassen sollte. Solche Gedanken ergaben sich im Zusammenhang mit Gesprächen über die Hauptversammlung 1985 in Goslar. Zum Treffen waren weitere „Ehemalige“ aus Sao Paulo erschienen, sowie eine junge Kollegin, die demnächst an eine Schule in Sao Paulo geht. Sie hatte die Ankündigung des Vortrages in der Verbandszeitschrift gelesen und erhoffte sich wichtige Informationen. So gab es denn wieder lebhaftes Gespräch beim „gemütlichen Beisammensein“ im „alten Braukeller“. Nele Stegmann und Christian Kanne hatten die mitgebrachten Brote, Salate usw. zu einem reichhaltigen „kalten Büfett“ zusammengestellt. Auch für warme und kalte Getränke hatten sie gesorgt, so daß sich jeder erfrischen und stärken konnte.

Das nächste Frühjahrstreffen wird am Sonnabend, den 26. 4. 1986 stattfinden. Roger Meyer, der lange Jahre in Chile und Peru tätig war und ein vorzüglicher Kenner der altperuanischen Kunst und Kultur ist, wird uns durch die Abteilung „Altperú“ des Lippschen Landesmuseums in Detmold führen. Die Schätze des Museums, die lange unzugänglich im Archiv lagerten, können seit kurzem in vorbildlich eingerichteten modernen Räumen bewundert werden. Bundespräsident von Weizsäcker eröffnete diese Abteilung am 30. 8. 1985 im Beisein des peruanischen Botschafters und anderer hoher Gäste. Sie gehört zu den bedeutendsten Sammlungen dieser Art in Deutschland. Roger Meyer hatte wesentlichen Anteil an ihrer Einrichtung. Wir treffen uns um 16.30 Uhr in

der Eingangshalle des Lippischen Landes-
museums in Detmold, Ameide 4 – direkt am
Schloßgraben gegenüber dem Schloß ge-
legen, nur 200 m von unserm traditionellen
Treffpunkt im Haus der Volkshochschule
entfernt. Nach der Führung durch die Samm-
lung gehen wir wieder zum „gemütlichen
Beisammensein“ im alten Braukeller des

VHS-Hauses, Krumme Straße 20. Gäste sind
herzlich willkommen, werden aber um Vor-
anmeldung bei unserm Obmann Christian
Kanne, Bärenkamp 17, 4934 Horn-Bad Mein-
berg, gebeten (Tel. (05234) 2957). Bitte
etwas Eßbares mitbringen! Getränke wer-
den gegen einen Unkostenbeitrag gereicht.

Eckhard Stegmann

Persönliche Nachrichten

in memoriam

Dr. Otmar Brombierstäudl
8230 Bad Reichenhall
Schillerstraße 51
gest.: 16. 11. 1985
Mitglied seit 1956

Neue Mitglieder

BREHME, Wilfrid, OStR, 3510 Hann. Münden,
Querenburg 61
BRUNNER, Walter, OStR, DS Madrid
CONRADT, Roland, L., DS San Salvador
DEVULDER, Dr. Karl, OStR, DS Porto
EBERBACH, Volker, OStR, 7766 Horn, Vogelsang-
straße 6
FINKE, Theodor, Freischaffender Journalist, 2800
Bremen 44, Westerholzstraße 9a
FORTHaus, Johannes, L. DS Bilbao
GRUND, Harald, OStR, DS Mexico
HAUG, Peter, L. 7832 Kenzingen, Hürnheimweg 15
HEYDWEILLER, Anne-Monika, L. DS Bilbao
KAKUSCHKY, Gerhard, OStR, DS Rio de Janeiro
KUPKE, Dr. Lothar, StR, 2944 Wittmund 1, Am
Drift 6
SONNENBERG, Kurt, Dipl. Handelslehrer, DS
Montevideo
STUHLINGER, Peter, GR, DS Montreal
TEWS, Helmut, L. Evangelical Church, Jerusa-
lem 3, POB 14384
WEDELL, Friedrich, OStR, DS Milano
WEIDMANN, Bernd, L. DS Rio de Janeiro
WEIS, Hermann, KR, DSV Villa Ballester, Zweig-
schule, Villa Adelina, Buenos Aires
WOLF, Peter, OStR, DS Bilbao

Anschriftenänderung

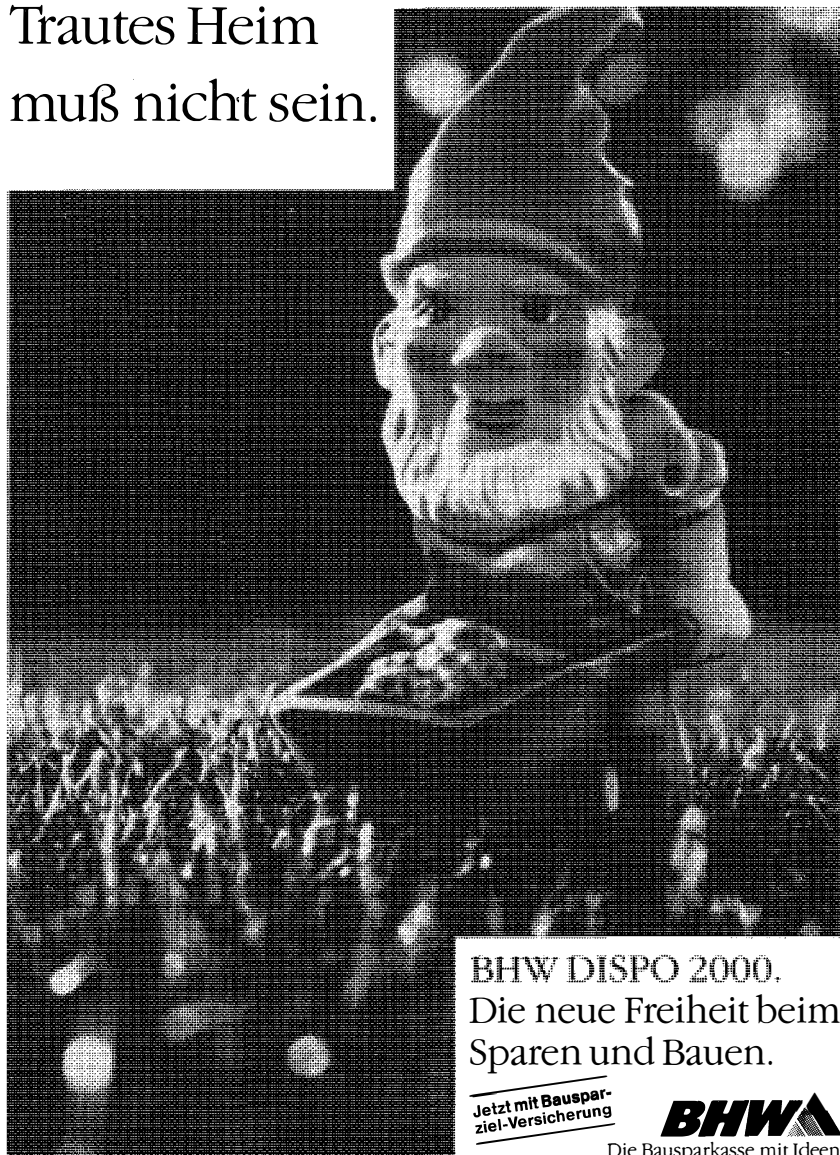
BERGMANN, Volker, 7860 Schopfheim, Hebel-
straße 27
BLEITGEN, Ulrich, 6120 Michelstadt, Stadtring 227
DÜNKELOH, Dr. Karlheinz, 7300 Eßlingen, Ro-
stocker Straße 27
FORSTER, Dieter, 7802 Merzhausen, Bächel-
hurst 19
GIERIG, Norbert, 4300 Essen 13, Krähenbusch 5
HEISE, Günter, DSV Valparaiso/Chile
HRUSCHKA, Monika, 4006 Erkrath 2, Fuhlrottstra-
ße 40
LAMMERING, Klaus, 6705 Deidesheim, Im Linsen-
busch 15
MANZ, Silke, 5205 St. Augustin 3, Ohmstraße 4
RIEBELING, Almut, 3400 Göttingen, Stumpfe
Eiche 89
SPECHT, Michael, Apartado 11156, Lima 14, Peru;
ab 1.1.1986 bei Meridian, Georg, Herwegh-
straße 12, 6700 Ludwigshafen/Rh.
ULMER, Ulrich, 4800 Bielefeld 15, Am Waldschlöß-
chen 32

Neuer Obmann

REHBOCK, Ulrich, Colegio Visconde de Porto
Seguro/Sao Paulo

	Der kluge Umzug nach Übersee DMS-International Reuterstr. 241, 5300 Bonn, Tel. (0228) 21 1001, Telex 886893 Zentrale Abrechnung nach BVA-Richtlinien	DMS International Bonn
--	--	--

Trautes Heim
muß nicht sein.



BHW DISPO 2000.
Die neue Freiheit beim
Sparen und Bauen.

Jetzt mit Bauspar-
ziel-Versicherung

BHW

Die Bausparkasse mit Ideen

Sie wünschen weitere Informationen? Schreiben Sie uns, oder rufen Sie uns an!
Während Ihres Auslandsaufenthaltes beraten Sie unsere fachkundigen Mitarbeiter der
BHW-Auslandsabteilung, BHW, D-3250 Hameln 1, Tel. (051 51), 18 26 45.

Die KMK informiert:

Kultur und ausländische Mitbürger

Nach Auffassung der Kultusminister bedeutet die große Zahl der in der Bundesrepublik Deutschland lebenden Ausländer für die Kulturpolitik, daß sie deren Vorstellungen und Interessen einbezieht und sich am Zusammenleben der Deutschen und Ausländer orientiert. Ausländer und Deutsche müßten befähigt werden, einen vorurteilsfreien Dialog über kulturelle Werte und Interessen zu führen, dadurch Konflikten vorzubeugen und sie zu lösen und sich in steigendem Maße zu gemeinsamen Kulturerlebnissen zusammenzufinden. In ihrer Empfehlung „Kultur und ausländische Mitbürger“ sprechen sich die Kultusminister daher u.a. für eine Respektierung und Pflege der unterschiedli-

chen kulturellen Ausdrucksformen, eine stärkere Ausrichtung des zentralen Kulturangebots auf die in der Bundesrepublik Deutschland lebenden Ausländer und Angebote der Kulturpolitik nicht nur in der traditionellen Kultursphäre, sondern auch in der alltäglichen Umgebung aus, wobei insbesondere die unmittelbare Begegnung zwischen Deutschen und Ausländern zu fördern sei. Die Kultusminister erkennen in ihrer Empfehlung die Leistungen der Kommunen auf dem Gebiet der Ausländerkulturpolitik ausdrücklich an. Außerdem gehen sie davon aus, daß auch die Bundesregierung weiterhin die kulturelle Ausländerpolitik im Rahmen ihrer Zuständigkeit unterstützt.

Chinesisch- und Japanischunterricht an Deutschen Schulen

– Zwei Berichte der Kultusministerkonferenz –

Die Kultusministerkonferenz hat die Reihe ihrer Berichte zum Fremdsprachenunterricht an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland um *Berichte zum Chinesischunterricht und zum Japanischunterricht* ergänzt. Die Berichte geben einen Überblick über das Unterrichtsangebot in Chinesisch und Japanisch in den einzelnen Ländern, über die Zahl der Teilnehmer an diesem Unterricht, über die Möglichkeiten des Erwerbs der Lehrbefähigung in diesen Fächern sowie über Planungen und Perspektiven zur Förderung des Chinesisch- und des Japanischunterrichts. Aus den Berichten geht hervor, daß Chinesischunterricht gegenwärtig an 12 Gymnasien und Japanischunterricht an 9 Gymnasien bzw. Gesamtschulen in der Bundesrepublik angeboten wird.

„Ein Fenster nach Ostasien“

Zum Fremdsprachenangebot an den allgemeinbildenden Schulen heißt es einleitend in den Berichten:

Das Fremdsprachenangebot an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland ist seit Mitte der 60er Jahre in einem bestimmten Angebotsrahmen differenzierter geworden. Zum Kreis der (länderübergreifenden und statusgleichen) Schulfremdsprachen gehören nicht mehr nur Latein und Griechisch, Englisch und Französisch, sondern – mit Angebotsmöglichkeiten prinzipiell in allen Ländern – auch Italienisch, Spanisch und Russisch. Zum Kreis der länderspezifischen und mit unterschiedlichem Status ausgestatteten Schulfremdsprachen gehören weitere Fremdsprachen wie z.B.

Dänisch und Niederländisch mit Angebotsmöglichkeiten vorwiegend in Nachbarschaftsregionen. Die Anteile der vorgenannten Schulfremdsprachen halten sich in dem aufgezeigten Angebotsrahmen relativ konstant mit z.Zt. leicht bzw. stärker ansteigenden Tendenzen in Französisch bzw. Spanisch und leicht rückläufiger Tendenz in Russisch.

Unter den Fremdsprachen, für die darüber hinaus Entwicklungsmöglichkeiten bestehen, spielen Chinesisch und Japanisch, wenngleich in Randposition, eine besondere Rolle. Sie öffnen für die europäisch bestimmte Kultur- und Bildungswelt der deutschen Schule ein Fenster auch nach Ostasien und erlauben, wenngleich nur in bescheidenem Umfang, den Beginn einer praktischen Kommunikation mit China und Japan im Schulbereich.

Abschließend wird unter Bezugnahme auf das Hamburger Länderabkommen zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens vom 28. 10. 1964 auf die für die Gestaltung des Angebots an Schulfremdsprachen geltenden Prinzipien der Pluralität des Fremdsprachenangebots und der Einheitlichkeit des Schulwesens hingewiesen. Aus der ausgewogenen Berücksichtigung dieser beiden Prinzipien ergebe es sich, daß Chinesisch – und dasselbe gilt für Japanisch – im Sekundarbereich I nur als Wahlfach oder Arbeitsgemeinschaft (ab Klasse 9/10) und im Sekundarbereich II nur als Wahlfach oder Arbeitsgemeinschaft (ab Klasse 11) und als Grundkursfach oder Arbeitsgemeinschaft (in den Jahrgangsstufen 12 und 13) unterrichtet werden könne. Die konkrete Entwicklung des Chinesisch- und des Japanischunterrichts in den Ländern konzentrierte sich dementsprechend auch im wesentlichen auf die gymnasiale Oberstufe.

Zur Situation des Chinesischunterrichts

Nach dem Bericht „Zur Situation des Chinesischunterrichts an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ (Bericht der Kultusministerkonferenz vom 14. 8. 1985) wird Chinesisch gegenwärtig in Baden-Württemberg an 2, in Bayern an 5, in Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, im Saarland und in Schleswig-Holstein an je einem Gymnasium angeboten und unterrichtet. Der Unterricht wird teils als Arbeitsgemeinschaft oder Wahlfach in der Mittelstufe bzw. im 10. und 11. Schuljahr, teils auch als Grundkurs oder

Arbeitsgemeinschaft in der gymnasialen Oberstufe erteilt.

Am Chinesischunterricht an Gymnasien haben im Schuljahr 1983/84 in Bayern 110 und in Rheinland-Pfalz 10 Schüler teilgenommen, im Schuljahr 1984/85 besuchten in Niedersachsen 20, in Nordrhein-Westfalen 60, in Rheinland-Pfalz 16, im Saarland 19 und in Schleswig-Holstein 10 Schüler diesen Unterricht.

Zur Situation des Japanischunterrichts

Nach dem Bericht „Zur Situation des Japanischunterrichts an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ (Bericht der Kultusministerkonferenz vom 14. 8. 1985) wird Japanisch gegenwärtig in Baden-Württemberg und in Nordrhein-Westfalen an je 2 Gymnasien, in Bayern und Rheinland-Pfalz an je 1 Gymnasium und in Berlin an 2 Gesamtschulen angeboten und unterrichtet. In Hessen wurde für ein Gymnasium die Genehmigung erteilt, ab Schuljahr 1984/85 Japanisch anzubieten.

Japanisch wird im allgemeinen teils als Arbeitsgemeinschaft, teils aber auch als dritte Fremdsprache in der Mittelstufe und als

**Ihr
Spezialist
für
Auslandsumzüge**



Carl Grove

Internationale Möbelspedition

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

Arbeitsgemeinschaft oder Grundkurs in der gymnasialen Oberstufe angeboten.

Am Japanischunterricht haben an Gymnasien bzw. an Gesamtschulen im Schuljahr 1983/84 in Bayern 16, in Nordrhein-Westfalen 70 und in Rheinland-Pfalz 34 Schüler teilgenommen; im Schuljahr 1984/85 besuchten in Berlin 120, in Hessen 20 und in

Rheinland-Pfalz 45 Schüler diesen Unterricht.

Aus den in den Berichten genannten Planungen und Perspektiven geht hervor, daß eine Erweiterung des Angebots sowohl an Chinesisch- als auch an Japanischunterricht in verschiedenen Ländern vorgesehen ist.

Vortrag zur Versammlung des Verbands deutscher Lehrer im Ausland in Goslar am 26. Juli 1985

Das französische Schulwesen in Deutschland

Das auf dem Tagungsplan angegebene Thema meines Berichtes lautet: „Französische Schulen in Deutschland“.

Über dieses Objekt kann man sich allerdings nur ein Bild machen, wenn man es in das gesamte französische Schulwesen im Ausland integriert, um einige Vergleiche daraus ziehen zu können, insbesondere in der Rechtsstellung dieser Schulen.

Es ist nämlich so, daß, obwohl fast alle französischen Schulen im Ausland vom Außenministerium betreut sind, diese nach verschiedenen Grundrechtstellungen in mindestens 8 Gruppen aufgeteilt werden können.

Von diesen 8 Gruppen sind nach meinen Kenntnissen im Bundesgebiet 2 vertreten, ausschließlich der deutsch-französischen Gymnasien von Freiburg und Saarbrücken.

Bevor ich mich aber im Detail mit unserem Schulwesen im Ausland befasse, möchte ich einige Worte zum Thema „Notwendigkeit“ dieses Systems sagen.

Zusätzlich weise ich darauf hin, daß alle folgenden numerischen Angaben von 1983 stammen.

1. Notwendigkeit des Schulsystems im Ausland

Die französischen Außen- und Bildungsministerien betreuen (mit finanziellen und pädagogischen Mitteln) in 115 Ländern 427 Schulen, die von ca. 191 000 Schülern besucht werden (davon 71 000 mit französischer Staatsbürgerschaft).

Als Begründung dieses relativ hohen Aufwands werden vorwiegend 3 Schwerpunkte bekannt gegeben:

1.1. Wirtschaftliche Gründe

Angestellte mit Kindern sind selten bereit auszuwandern, wenn keine Möglichkeit einer Einschulung im gleichen System, in welchem ihre Kinder vorläufig unterrichtet worden sind, besteht.

Da es sich in diesem Fall meistens um leitende Angestellte handelt, können viele Schulen als „Wirtschaftsbarometer“ für den internationalen Handel dienen.

1.2. Förderung doppelter Kultur

Um Toleranz und Verständnis anderer Sitten und Kulturen bei den jüngeren Generationen zu fördern, ist eins der Ziele der französischen Schulen im Ausland, den Kindern die Möglichkeit zu bieten, eng zusammenzuarbeiten, insofern es die lokale Gesetzgebung ermöglicht.

1.3. Förderung einer deutsch-französischen „Doppelkultur“ in Europa mittels der drei deutsch-französischen Gymnasien von Saarbrücken, Freiburg und Saint-Germain.

2. Aufteilung der Schultypen nach ihrer Rechtsstellung

2.1. Schulen nach staatlichem Recht

a) Träger der Schule ist ein fremder Staat

Diese Schulen entstanden infolge der Entscheidung eines Staates oder eines gemeinsamen Entschlusses zwischen einem Staat und Frankreich.

Sie befinden sich ausschließlich in schwarzafrikanischen Ländern: Elfenbeinküste, Djibuti, Senegal, Gabun, Mali und Kamerun.

Da meist in diesen „Stämmestaaten“ jede einheitliche Sprache künstlich wirken würde und auf diesen Wortschatz zusätzlich noch ein Bildungssystem aufgebaut werden müßte, ist es zu Beginn für diese Länder günstiger, sich an ein fremdes System zu halten, um es progressiv in ein eigenes Bildungssystem mit Anpassung des Wortschatzes umzubauen.

b) Träger der Schule ist der französische Staat

– über das Verteidigungsministerium

Die in der BRD stationierten Streitkräfte verfügen über ca. 35 Schulen, welche vom französischen Bildungsministerium über ein dem Verteidigungsministerium zur Verfügung gestelltes Bildungsamt (D.E.F.A.) direkt abhängig sind (pädagogisch gesehen).

– über das Außenministerium

Direkt vom Außenministerium werden 14 große Gymnasien verwaltet: 8 in Europa, 2 in Afrika, 1 in Südamerika und 3 in Asien.

In Nordafrika bestehen jedoch zusätzlich noch eine größere Anzahl von Schulen verschiedener Größen, zu deren Verwaltung eine „Mission Culturelle“ pro Land als Zwischenstelle zwischen Schule und Ministerium nötig ist. Diese Mannigfaltigkeit an Schulen hängt insbesondere von der größeren Anzahl von Ansässigen und Entwicklungshelfern ab.

c) Träger der Schule ist die Bundesrepublik Deutschland

Dies ist der Fall bei den im Bundesgebiet befindlichen deutsch-französischen Gymnasien.

2.3. Schulen nach privatem Recht

Diese Schulen werden vom Außenministerium gefördert und sowohl mit finanziellen Mitteln als auch mit Lehrkräften unterstützt.

In der BRD gibt es solche Schulen (bzw. Gymnasien) in Hamburg, Düsseldorf, Bonn, Frankfurt, Stuttgart und München, und die meisten unserer Schulen im Ausland funktionieren nach diesem Prinzip.

Die Gründung dieser Schulen wurde allerdings durch die Existenz der in Frankreich vom Bildungsministerium abhängigen Fernunterrichtszentrale (C.N.E.C.) sehr erleichtert. Meistens werden die Klassen von freiwilligen Eltern gegründet, die die Schüler bei den vom C.N.E.C. geforderten Schulaufgaben unterstützen. Bei steigender Schülerzahl wird dann die Notwendigkeit einer Schule im wirklichen Sinne des Wortes vom Außenministerium anerkannt. Die nötigen Hilfsmittel zum Aufbau der Schule (Subven-

tionen und Lehrkräfte) werden dann nach und nach der Schule zugeteilt.

Selbstverständlich unterrichten in diesen Schulen auch (meist) Ortskräfte, deren Arbeitgeber der Vorstand des Elternvereins ist.

3. Finanzierung

Die Finanzierung der französischen Schulen im Ausland erfolgt über Staatsgelder und Schulgelder. Die Verwaltung dieser Einnahmen ist dem Elternverein anvertraut.

3.1. Staatsgelder

Im Kalenderjahr 1983 hat Frankreich für sein Schulsystem im Ausland folgende Summen ausgegeben (in Millionen Francs):

Gehälter: MF 748,668

Lehrmaterial: MF 113,878

Bauverbesserungen: MF 33,730

Gesamt: MF 896,276

Hinzu addieren sich noch die Schulgelder, die der Staat für die bedürftigsten Familien übernimmt. (Die Schulkosten pro Familie überschreiten nie die 5% des Jahresbruttogehalts dieser Familie).

3.2. Schulgelder

Diese werden entweder von der Familie, oder vom Arbeitgeber der Eltern an den Verwaltungsrat des Elternvereins gezahlt.

4. Versorgung mit Lehrkräften in den französischen Schulen in der Bundesrepublik Deutschland

4.1. In den vom Verteidigungsministerium abhängigen Schulen

Alle Lehrkräfte sind Beamte nach dem gleichen Status, den sie auch in Frankreich hätten. Karriere und Sozialversicherung folgen der gleichen Regel.

4.2. In den Schulen nach privatem Recht

In solchen Schulen besteht das Lehrerkollegium aus drei verschiedenen Gruppen von Bediensteten. Die Unterschiede hängen insbesondere von drei Kriterien ab:

- wer ist der Arbeitgeber?
- wer ist für Beförderungen – bzw. Karriere – zuständig?
- wie sieht es mit Sozialversicherungen aus?

a) Arbeitgeber ist das französische Bildungsministerium

Dieser Fall kommt vorwiegend in der BRD und Belgien vor. Die Lehrer haben ihren Arbeitsplatz im Ausland, haben jedoch den gleichen Status wie in Frankreich (Gehalt, Unterrichtszeit, Sozialversicherung usw.).

b) Arbeitgeber ist das französische Außenministerium

Es handelt sich hierbei um die gleichen Beamten wie oben, die dem Außenministerium zu Verfügung gestellt werden, das für die vollständige Verpflegung dieser Arbeitskräfte aufkommt. Dabei wird die Karriere der Betroffenen jedoch vom Bildungsministerium weiter verwaltet.

Allerdings ist die Aufenthaltszeit im Ausland bei diesen Lehrern auf sechs Jahre pro Arbeitsplatz begrenzt, wobei zwölf Jahre Dienst nicht überschritten werden dürfen.

Dem Außenministerium werden zusätzlich vom Verteidigungsministerium Wehrpflichtige zu Verfügung gestellt, die statt 12 Monate Wehrdienst 16 – bzw. 24 – Monate Zivildienst in (unter anderen Möglichkeiten) französischen Schulen im Ausland verbringen können.

c) Arbeitgeber ist der Elternverein (Träger der Schule)

Diese Ortskräfte bilden den größten Anteil des Lehrerkollegiums und werden nach gemeinsamer Entscheidung des Vorstands der Schule, des Kulturreferats der Botschaft und des Schulleiters angestellt.

Die Gehälter bestimmt der Elternverein, der sie auch auszahlt.

Handelt es sich beim Betroffenen um einen auf Antrag vom Dienst befreiten Beamten, so übernimmt sein ursprüngliches Ministerium für Versicherung und Rente die Arbeitgeberkosten und trifft alle Entscheidungen, die mit pädagogischer Kontrolle oder Beförderungen zusammenhängen.

Ist das nicht der Fall, so unterliegen Arbeitgeber und -nehmer der örtlichen Gesetzgebung.

In jedem Fall und auf jedem Gebiet hängt eine endgültige Entscheidung vom Kulturreferat der Botschaft ab.

N. B.: 1983 waren in französischen Schulen im Ausland tätig:

- 2850 Beamte
- 453 Lehrer im Zivildienst
- 6560 Ortskräfte

5. Lehrpläne und Schulabschlüsse in den französischen Schulen in der Bundesrepublik Deutschland

Schulabschlüsse und Lehrpläne sind zur Zeit die gleichen wie in Frankreich. Dem Schulleiter ist es trotzdem überlassen, über die Notwendigkeit und die Gestaltung von Unterrichtsstunden über die örtliche Kultur oder Sprache zu entscheiden. In den meisten Fällen existiert ab 2. Schuljahr ein vorwiegend mündlicher Deutschunterricht.

Da die Vorbereitung zum Abitur in Deutschland sich auf 13 Schuljahre bezieht und in Frankreich nur auf 12, können die Lehrpläne in beiden Ländern nicht gleich sein, obwohl die Unterrichtszeiten (in Stunden) von der Grundschule bis zum Abitur wahrscheinlich die gleiche Summe ergeben würde.

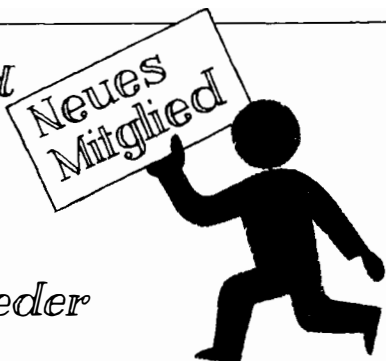
Deshalb werden zum Beispiel in NRW nur selten Ausnahmegenehmigungen zum Besuch französischer Schulen an deutsche Kinder erteilt.

Die Zukunft sollte uns wohl doch eine Lösung des Problems dieser Kindertrennung bieten . . . (Dies ist allerdings nur eine ganz persönliche Meinung.)

R. Dominique Kocher, Französische Schule
Düsseldorf

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

*Werben auch Sie Mitglieder
für den VdLiA!*



Deutsche Schulen in Paraguay – mehr Effizienz durch Zentralisierung

Zum Artikel „Die deutsche Sprache wird ausgespart“ von Th. Finke, in „Der deutsche Lehrer im Ausland“ Nr. 3/85

Nach dem herrlich-romantischen Vorspiel kommt Theodor Finke im 2. Teil seiner Ausführungen zum eigentlichen Anlaß seiner Überlegungen, die so nicht unbeantwortet bzw. unkorrigiert stehenbleiben dürfen. Da wird aus vollem Rohr geschossen gegen zwielichtige Neueinwanderer, kalte Botschaftsangehörige und teure Entsandtlehrer, bis sich schließlich der Gedankenkreis zum o.a. Vorspiel in romantisch-deutschem Tume schließt: „... ich möchte sagen, daß wir oft das Gefühl haben, bessere Deutsche als die in der Bundesrepublik zu sein, denn wir lieben unsere Sprache“.

Es geht mir im folgenden nicht um Polemik, wohl aber um Klarstellungen. Im Auftrag des zuständigen Schulberaters (Hans Lubos, Buenos Aires) besuchte ich den Schulverband Itapua (um den es ja in erster Linie geht) am 30. 9. und 1. 10. 1985, um – wie es so schön heißt – „pädagogischer Beratung“ nachzukommen. Aufgrund meiner 12jährigen Lehrtätigkeit in Südamerika durfte man mir glaubwürdig abnehmen, was ich nach Besuchen in vier Schulen des Schulverbandes und einer gemeinsamen Konferenz aller dort tätigen Lehrkräfte vorschlug:

- Vereinheitlichung der Lehrpläne Deutsch in allen Schulen sowie lernzielorientierter Unterricht
- Vereinheitlichung der Lehr- und Lernbücher Deutsch innerhalb des Schulverbandes sowie Neuorientierung bezüglich einer veränderten Sprachrealität
- Strenge Trennung zwischen M- und F-Schülern

(Zu all dem praktische Anleitung und praktische Beispiele)

Selbstverständlich ist das oberste Ziel der Maßnahmen eine Zentralisierung, ein Zusammenschluß der vielen kleinen Schulen im organisatorischen Bereich und eine gemeinsame Zielorientierung im unterrichtlichen Bereich. Nur dadurch wird Effizienz

möglich. Und Effizienz bedeutet auch Erhaltung der deutschen Sprache. Dies ist sicher mehr als „die Sprache lieben“. Daß Effizienz auch teuer ist, weiß man heute allenthalben im kulturellen Bereich. Umsomehr erstaunt war ich, als mir ein Vorstandsmitglied aus Capitan Meza erzählte: „Ja, wenn der (Anm.: ein Vater) seine Kinder aus der Schule raus hat, dann interessiert sie ihn doch nicht mehr.“ Positives Gegenbeispiel dazu ist der Schulvorstand der Goethe-Schule Asunción.

Einige Überlegungen zu den „Angeschossenen“:

1. Neu-Einwanderer

Es ist richtig, daß diese nicht immer dem entsprechen, was sich unsere alteingesessenen Deutschstämmigen in Paraguay vorstellen. Es gibt darunter sogar auch „üble Existenzen“. Aber will man denn eigentlich mit denen etwas zu tun haben? Wird hier nicht das berühmte gringo-Vorurteil auch unter Deutschen (unterschiedlicher kultureller, sozialer und eventuell sogar politischer Meinung) wirksam? „Moralisches Niveau“ ist ein dehnbarer Begriff. Eine absolute Moral-Rangordnung gibt es nicht; schafft man da nicht eine, auf Vorurteilen aufgebaute?

2. Botschaftsangehörige

Die auswärtige Schulpolitik ist Teil der auswärtigen Kulturpolitik und orientiert sich an den Richtlinien der jeweiligen Regierung in Bonn (sowie an den von dieser zur Verfügung gestellten Geldern). Diese werden auf das Amt vor Ort, sprich Botschaft übertragen, und diese führt aus, überzeugt von der Richtigkeit der Politik in Bonn: die Zentralisierung im Schulverband Itapua ist „erwünscht“. Ich glaube auch, daß sie möglich ist, zum Wohle vor allem der diese Schulen besuchenden Kinder. Die Zentralisierung ist wohl auch teuer, aber effizienter, und dafür hat Bonn immer Geld – 12 Jahre Südamerikaerfahrung im Leitungsfunktionsbereich

haben mich das gelehrt. Da wird nichts und niemand „abgeschüttelt“, sondern eher integriert. Das ist richtig und notwendig – wo wären heute die deutschen Siedler ohne ihre Cooperativas? So muß eben auch im schulischen Bereich gedacht werden.

3. *Entsandlehrer*

Zweifelloos ein heikles Thema, da ich auch selbst betroffen bin – wohlgemerkt: nicht versetzt! Die finanzielle Milchmädchenrechnung von 23-34 (welch eigenartiges Lohngefügedenken offenbart sich in diesen Zahlen!) deutschstämmigen Lehrern ist gleich ein Entsandlehrer geht nicht auf. Unterricht ist mehr als nur das bloße Aufrechnen von Gehältern am Monatsende. Auch hier geht es um Effizienz und die muß entsprechend honoriert werden. An der Goethe-Schule Asunción gibt es auch unter den sog. Ortskräften solche Experten, die auch entsprechend (obwohl immer noch nicht sehr gut) bezahlt werden. Es geht nicht um Fahne hissen (das ist richtig und soll auch sein), sondern um Effizienz im unterrichtlichen und organisatorischen Bereich – und das kostet Geld. Es geht auch nicht darum, ob es

regnet oder nicht (was sicher auch beeinflusst), sondern um das Machbare. Und diese Zentralisierung ist machbar. Ich bin sicher, daß Bonn die deutschen Siedler nicht im Regen stehen läßt, wenn alles „gemacht“ wird und ist.

Deutsche Schulen im Ausland sind auch einem Konkurrenzdruck mit den nationalen Schulen unterworfen, obwohl oder besser: gerade weil sie in das nationale Schulsystem voll integriert sind. Im paraguayischen Schulsystem werden derzeit – vor allem im Inland erfolgreich-gewaltige Anstrengungen zur Verbesserung gemacht. Sind wir als Deutsche Schule nicht mehr konkurrenzfähig (sprich: besser), dann sind unsere Schulen auch nicht überlebensfähig, dann wandern unsere Schüler zurecht an die nationalen Schulen ab. Fazit: Auch unsere kleinen Siedlerschulen sollen und müssen erhalten bleiben, aber dann bitte auch mit der entsprechenden organisatorischen und unterrichtstechnischen Struktur, d.h. mehr Effizienz, und die kann eben nur durch Zentralisierung erreicht werden – wie bei den Cooperativas!

Wilhelm Wölfel

Klarstellung oder doch nur Polemik? – eine Entgegnung

Nun trifft mich doch noch, obwohl mein Bericht bereits Mitte 1984 gleich zweimal veröffentlicht wurde, der kritische Bannstrahl eines in 12 Jahren im Auslands-Leitungsfunktionsbereich bewährten Pädagogen.

Wie konnte ich mich auch erdreisten, trotz drohend gehaltenen Verbotes seitens eines Sachbearbeiters der Deutschen Botschaft in Asunción, über den Schulverband des Departements Itapúa (Südparaguay) zu berichten; zumal ich nur rund 60 Schulen, davon 26 in Paraguay, in Brasilien und Chile besuchte!

Die Übernahme meines Berichts – der im Kernpunkt nicht die auch von den Betroffenen befürwortete Zentralisierung verurteilt, sondern die Härte, mit der sie durchgepeitscht werden sollte –, aus meiner Broschüre AUF DEN SPUREN DEUTSCHSTÄMMIGER SIEDLER IN PARAGUAY in DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND, dem

jetzt die Kritik gilt, scheint andernorts Nachdenklichkeit hervorzurufen.

Ein hoher Bonner Regierungsbeamter meinte: „Wenn uns Ihre Broschüre zwei Jahre eher vorgelegen hätte, wären unsere Entscheidungen bezüglich der Zentralisierung der Schulen in Itapúa anders ausgefallen!“

Dies besagt doch nichts anderes, als daß die von Bonn auch wegen Sparzwangs ausgearbeiteten Richtlinien in der Auswärtigen Schulpolitik den Sachbearbeitern im Ausland/Inland immer noch einen Ermessensspielraum gewähren. Der Kritiker stellt fest: „Die Zentralisierung ist wohl auch teuer, aber effizienter, und dafür hat Bonn immer Geld“. Gegenfrage: Warum hat Bonn dann keine Mittel für Schulraumerweiterungen – etwa als Kredit – bereitgestellt, wo andererseits für den Neubau der Goetheschule in Buenos Aires 24 Millionen DM Zuschuß gewährt werden? Da liegt doch die Vermutung

nahe, daß Bonn von diesem in Itapúa sich abspielenden Drama überhaupt nichts wußte.

Man soll mir doch nicht mit dem Vergleich Cooperative und Zentralschulen kommen! Dieser Vergleich ist absurd und kann allenfalls nur die verwaltungstechnische Gleichartigkeit feststellen. Hier geht es schlicht und einfach um Schulkinder, von denen etliche jetzt bis acht Stunden und länger unterwegs sind.

Fest steht doch, daß vor lauter „Effizienz“ 6 Schulen, die sich wegen räumlicher und anderer Gründe der Zentralisierung nicht anschließen konnten, von der Förderbeihilfe ausgeschlossen wurden. – Die Kinder bleiben Analphabeten oder müssen die auch bei den Paraguayern nicht im hohen Ansehen stehenden Nationalschulen besuchen. Ja, man ging sogar noch weiter, wie die nachfolgende Aussage einer Lehrerin (einer nicht mehr geförderten Schule) vom 24. 11. 1984 zeigt: „Dadurch, daß unsere Schule keine Unterstützung mehr von Deutschland bekommt, ja, sie wollen uns noch nicht einmal deutsche Bücher verkaufen, sind wir in eine schwierige Lage geraten. . .“.

– „Ich bin sicher“, so der Kritiker weiter, „daß Bonn die deutschen Siedler nicht im Regen stehen läßt, wenn alles „gemacht“ wird. Kommentar überflüssig! Die Siedler stehen, weil sie nicht alles „gemacht“ haben, doch im Regen!

Mir scheint, daß die Zentralisierung der Siedlerschulen aufgrund von Sparmaßnahmen, denn hierum ging es primär, zu früh vorgenommen wurde. Spät kommt die Einsicht, „... daß die Zentralisierung nun so schnell auch nicht geht“.

Abgesehen davon, daß auch einige Schulen außerhalb Itapúas von der Beihilfenliste gestrichen wurden, weil sie den „pädagogischen Mindestanforderungen nicht genügen“, – wie sollten sie auch, wenn teilweise Autodidakten mit unzureichendem Lehrmaterial unterrichten müssen, (82jährige Deut-

sche Schule Yegros, Moseldorf, Tres Palmas) –, begrüßt man doch die Einsicht, „daß auch unsere kleinen Siedlerschulen erhalten bleiben sollen und müssen“, aber eben „mit der entsprechenden organisatorischen und unterrichtstechnischen Struktur“ und – jetzt kommt wieder der Pferdefuß – „die kann eben nur durch Zentralisierung erreicht werden“. Wie will der Kritiker die örtliche Zusammenlegung der Schulen Independencia, Carlos Pfannl und Sudetia durchführen, die selbst von H. Lubow wegen der schlechten Wegeverhältnisse momentan nicht befürwortet wird.

Die Vereinheitlichung der Lehrpläne und Lehrbücher, von den Siedlern wohl am meisten erwünscht und in Itapúa meines Wissens nach schon seit längerer Zeit vorhandenen bzw. durchgeführt, müßte doch wohl selbstverständlich sein; schon vom Rationellen her. Was die „Angeschlossenen“ angeht, so wird es doch wohl erlaubt sein, bei der Ausleuchtung eines breiten Spektrums, das überdies als „herrlich-romantisches Vorspiel, endend im „deutschem Tume“, bezeichnet wird, auch Negativ-Konfrontationen einzubringen. Hier wurde nicht dem Gringo-Vorurteil Vorschub geleistet, und der Kritiker hat recht: „Eine Moral-Rangordnung gibt es nicht“.

Entsandlehrer – für mich kein heikles Thema. Sie müssen und sollten – schon wegen der z.T. fehlenden Arbeitsplatzgarantie nach Rückkehr in die Heimat – nach den hier geltenden Bestimmungen honoriert werden. Wenn nun nach den paraguayischen Verhältnissen mit der gleichen Summe 23-24 Landschullehrer bezahlt werden können, so ist dieses nur eine neutrale Feststellung und keine Wertung. Denn daß Landschullehrer in ganz Südamerika sehr schlecht bezahlt werden, ist auch mir bekannt, aber weder der Kritiker noch andere haben darauf Einfluß. Das hängt von den Siedlern und deren wirtschaftlicher Entwicklung ab.

Theodor Finke

Umzug? PETER GANATZ

Intern. Möbelspedition – Lagerung

Gärtnerstraße 8 – 7630 Lahr/Baden-Württemberg

Telefon (07821) 26700

Ihr Spezialist für Auslandszüge mit freundlichem, geschultem Fachpersonal.

EUROPA

ITALIEN: Deutsche Schule Mailand 100 Jahre alt

In diesem Jahr begeht eine der traditionsreichen deutschen Schulen in Italien, die Deutsche Schule Mailand, das Fest ihres 100jährigen Bestehens. Sucht man nach den Anfängen deutschen Schulwesens in Italien, so finden sich – gerade in der ehemals österreichischen Lombardei – recht weit zurückliegende Schulgründungen. Aus dem ausgehenden 18. Jahrhundert bereits ist die Gründung einer deutschen Normalschule in Mailand bekannt, die aber nicht als der Ursprung der heutigen DSM angesehen werden kann. Diesen Anspruch darf erst die 1886 auf Betreiben der schon damals beachtlich großen Mailänder deutschen Kolonie unter dem Namen „Deutsch-italienischen Schule“ gegründete Volksschule erheben, die sich in den 100 Jahren ihres Bestehens – durch die beiden Weltkriege nur kurz unter-

brochen – zu einer bedeutenden Begegnungsschule bikulturellen Charakters entwickelt hat. Heute sind in einem großen, aber dennoch nicht mehr genügend Platz bietenden Gebäude an der Via Legnano – am Rande des historischen Zentrums der lombardischen Metropole gelegen – Kindergarten, Grundschule, Orientierungsstufe, Realschule, Sekundarstufe I und II zusammen untergebracht.

Die Schule lädt zu ihrem Jubiläumsfest, das sie vom 29. 5. bis 1. 6. 1986 im Schulgebäude und in einem Festzelt auf dem Schulhof gebührend feiern wird, alle, die sich mit ihr verbunden fühlen, herzlich ein und bittet sie, ihre Teilnahme rechtzeitig schriftlich mitzuteilen.

Bernd Arlinghausen

PORTUGAL:

Warum haben viele Lehrer Lieblingsschüler?

Eine Umfrage unter Schülern der Deutschen Schule Lissabon

Gemeinhin werden drei Arten von Lügen unterschieden: die gemeine Lüge, die Notlüge und die Statistik. Dieses schlechte Image der Statistik hielt den Verfasser nicht davon ab, am Ende des vergangenen Schuljahres eine Umfrage unter 463 Schülern der Klassen 7 bis 11 durchzuführen und in den Sommerferien auszuwerten. Dabei wurde zum einen nach statistischen Daten gefragt, zum anderen nach dem Zusammenleben von deutschen und portugiesischen Schülern und zum dritten nach dem Klima an der DSL. Die Schüler der DSL lassen sich in fünf Gruppen einteilen:

- Gruppe I: Kinder von Deutschen, die nur vorübergehend in Portugal leben, kurz Experten Kinder (24%).
Manche dieser Schüler kommen direkt

aus Deutschland und sind bisher nur dort zur Schule gegangen. Andere haben noch nie in Deutschland gelebt und besuchten bisher nur deutsche Auslandsschulen in den verschiedensten Ländern der Erde. Neben Portugal im Durchschnitt in 1,5 weiteren Ländern. Nach Deutschland (71%) sind besonders Brasilien (14%), Österreich (5%), die Schweiz (4%) und Spanien hervorzuheben.

- Gruppe II: Kinder (teilweise) deutscher Abstammung, die die DSL seit dem Kindergarten bzw. Klasse 1 besuchen, kurz Kindergarten-Deutsche (22%).
- Gruppe III: Kinder rein portugiesischer

(Fortsetzung auf S. 57)

Handbuch für das Auslandsschulwesen

1. Allgemeines

Zur Einführung

Mit dem „Rahmenplan für die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen“, der 1978 von der Bundesregierung beschlossen und von den Fraktionen im Deutschen Bundestag grundsätzlich gebilligt worden ist, liegt für die künftige Entwicklung des deutschen Auslandsschulwesens ein verbindliches Konzept vor, das auf den Leitprinzipien der Begegnung, des kulturellen Austausches und der partnerschaftlichen Zusammenarbeit im Schulwesen basiert.

Das „Handbuch für das Auslandsschulwesen“, das an die Stelle der „Hinweise für das Auslandsschulwesen“ von Oktober 1964 tritt, soll über die amtliche Förderung der Auslandsschulen entsprechend den im Rahmenplan aufgezeigten Zielen informieren. Es soll zugleich die enge Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern in diesem Bereich verdeutlichen. Dieses Zusammenwirken und die Beiträge der Länder sind auch in der Stellungnahme der Kultusministerkonferenz von 1979 zum Rahmenplan dargelegt.

1.1 Auslandsschulwesen

1.1.1. Die Bundesrepublik Deutschland unterstützt schulische Einrichtungen in einer Vielzahl von Ländern. Sie fördert darüber hinaus Maßnahmen, die der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, der Verbesserung des Unterrichtsangebots vor allem in der Fremdsprache Deutsch und der Vertiefung der internationalen Zusammenarbeit im schulischen Bereich dienen.

Die geförderten Einrichtungen haben private Trägerschaft oder sind Teile des öffentlichen Schulwesens des jeweiligen Landes.

Die Bundesrepublik Deutschland selbst unterhält, von einigen Schulen für Kinder von Bundeswehrangehörigen abgesehen, keine schulischen Einrichtungen im Ausland.

1.1.2. Die mit deutscher Förderung arbeitenden privaten Schulen im Ausland sind meist Schulen ausländischen Rechts. In der Regel werden sie von Schulvereinen, in Ausnahmefällen auch von Stiftungen, Kirchen oder Orden getragen.

Auftrag und Arbeitsweise der privaten Schulträger sind in Satzungen festgelegt.

Die Schulträger entscheiden im Rahmen der Schulgesetzgebung des jeweiligen Landes über Aufbau und Zielsetzung der Schulen. Die fördernden deutschen Stellen wirken im Rahmen der Zielsetzung der Schule und entsprechend dem Umfang ihrer Förderungsmaßnahmen an diesen Entscheidungen mit.

1.1.3. Im Bereich des internationalen Schulwesens unterstützt die Bundesrepublik Deutschland die „Europäischen Schulen“ durch erhebliche finanzielle Zuschüsse. Die Länder stellen Lehrer und pädagogischen Sachverstand zur Verfügung. (Da für die Europäischen Schulen zahlreiche auf internationalen Vereinbarungen beruhende Sonderbestimmungen gelten, sind diese innerhalb des Handbuchs nicht bzw. nur in Teilbereichen berücksichtigt.)

1.1.4. Schwerpunkte deutscher Aktivität im öffentlichen Schulwesen anderer Länder sind:

- fachdidaktische und methodische Begleitung des Unterrichts in der Fremdsprache Deutsch,
- Mitwirkung bei der Aus- und Fortbildung von Deutschlehrern,
- Übernahme von Deutschunterricht durch deutsche Lehrkräfte,
- Mitarbeit bei der Weiterentwicklung des einheimischen Schulwesens durch Berater- und Projektgruppentätigkeit,
- Mitarbeit in der Lehrerbildung im Bereich bestimmter Fächer,
- Übernahme des Unterrichts in bestimmten Fachbereichen an ausgewählten Schulen mit bikultureller Zielsetzung.

1.1.5. Zielgruppen der von der Bundesrepublik Deutschland geförderten öffentlichen und privaten Schulen sind

- deutsch- und fremdsprachige Kinder und Jugendliche mit der Staatsangehörigkeit des jeweiligen Landes,
- Kinder und Jugendliche mit deutscher Staatsangehörigkeit.

Kinder und Jugendliche aus Drittnationen sollen in private Schulen aufgenommen werden, soweit die erforderlichen Kapazitäten vorhanden sind.

1.1.6. Aufbau und Unterricht der geförder-ten Schulen orientieren sich an einer oder mehrerer der folgenden Zielsetzungen:

- Vermittlung bikultureller Bildung,
- Vermittlung deutscher Sprachkenntnisse,
- schulische Betreuung deutscher Kinder, die nur begrenzte Zeit im Ausland leben,
- Pflege und Förderung der Muttersprache deutschsprachiger Kinder, die am Schulort beheimatet sind.

1.1.7. In Anlehnung an die in 1.1.6. aufgeführten Zielsetzungen lassen sich folgende charakteristische Formen geförderter Schulen und schulischer Einrichtungen angeben:

- **Private und öffentliche Schulen mit bikulturell geprägtem Unterrichtsangebot** (Begegnungsschulen)

Sie streben weitgehende Zweisprachigkeit der Schüler an; Inhalt und Methode des Unterrichts und der Erziehung werden durch die von deutscher Seite bestehenden Auffassungen und Regelungen sowie die einschlägigen Vorschriften des Sitzlandes bestimmt; der Unterricht wird im jeweils festgelegten Verhältnis deutsch- und fremdsprachig erteilt; er ist auf Schulabschlüsse ausgerichtet, die im Sitzland der Schule und/oder in der Bundesrepublik Deutschland anerkannt werden.

- **Private Schulen mit deutschen Lehrplänen und Abschlüssen**

(Deutschsprachige Auslandsschulen)

Der Unterricht dient der schulischen Betreuung deutscher Kinder, deren Eltern sich zeitlich begrenzt und im öffentlichen Interesse im Ausland aufhalten.

- **Öffentliche und private Schulen mit landesüblichem Unterrichtsprogramm und dem Fach Deutsch/Fremdsprache**

(Schulen mit verstärktem Deutschunterricht)

Sie bieten quantitativ erweiterten, methodisch anspruchsvollen fremdsprachlichen Deutschunterricht an; Deutsch ist teilweise auch Unterrichtssprache in bestimmten Fächern; im übrigen richtet sich der Unterricht nach den Lehrplänen des jeweiligen Landes und bereitet auf die im einheimischen Schulwesen üblichen Abschlüsse vor.

- **Private Schulen mit landesüblichem Unterrichtsprogramm und muttersprachlichem Deutschunterricht** (Sprachgruppenschulen)

Sie bieten muttersprachlichen Deutschunterricht und - teilweise - deutschsprachigen Fachunterricht für deutschsprachige Kinder, die am Schulort beheimatet sind, an; ansonsten orientiert sich der Unterricht am einheimischen Schulwesen.

- **Europäische Schulen**

- **Sonnabendschulen/Sprachkurse zur Vermittlung und Festigung deutscher Sprachkenntnisse**

1.2.1. Das Auswärtige Amt ist im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik des Bundes für die deutschen Schulen im Ausland zuständig.

Es entscheidet in Fragen grundsätzlicher Bedeutung insgesamt oder für die einzelnen Schulen. Hierzu gehören insbesondere

- die Festlegung der allgemeinen Grundsätze für die Förderung der Auslandsschulen unter kulturpolitischen Gesichtspunkten und die Überwachung der Einhaltung dieser Grundsätze;
- die Bereitstellung von Haushaltsmitteln und ihre Zweckbestimmung;
- die Festlegung der allgemeinen Richtlinien für
 - a) die finanzielle Betreuung und die Sicherung der rechtlichen Stellung und von angemessenen Arbeitsbedingungen der vermittelten deutschen Auslandslehrer (z.B. Ausgleichszulagen, Reise- und Umzugskosten, Musterdienstverträge),
 - b) die Gewährung von Zuschüssen zu den Jahreshaushalten der Schulen,
 - c) die Gewährleistung eines angemessenen Einflusses auf die Struktur der geförderten Schulen;
- die Entscheidung von Einzelfragen grundsätzlicher Bedeutung wie z.B. die Aufnahme neuer Schulen in die Förderung oder die Einstellung der Förderung für eine Schule;
- das Vorschlagsrecht gegenüber dem Schulträger bei der Besetzung der Schulleiterstellen;
- die Bewilligung von Mitteln für Bauvorhaben.

1.2.2. Die Kulturverwaltungen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland wirken aufgrund der föderalen Struktur der Bundesrepublik bei der Förderung von Auslandsschulen mit. Insbesondere fallen folgende Angelegenheiten in die Kompetenz der Kultusministerkonferenz:

- einheitliche Regelungen unter den Kultusministerien der Länder für die in den Auslandsschuldienst beurlaubten Lehrer,
- die Anerkennung von Auslandsschulen, d.h. ihre Gleichstellung mit öffentlichen Schulen in der Bundesrepublik Deutschland einschließlich der damit verbundenen Beratungen und Kontrollen,
- die Verleihung der Berechtigung zur Erteilung deutscher Abschluszeugnisse durch Auslandsschulen,
- alle Angelegenheiten des Prüfungswesens für Auslandsschulen, soweit mit dem zu erwerbenden Zeugnis inländische Berechtigungen verbunden sind.

1.2.3. Die Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern findet in erster Linie im Ausschuß für das Auslandsschulwesen der Kultusministerkonferenz statt. Ihm gehören je ein Vertreter jedes Kultusministeriums der Länder sowie der Leiter des Schulreferats im Auswärtigen Amt und der Leiter der Zentral-

1.2. Kompetenzbereiche und Aufgabenverteilung

stelle für das Auslandsschulwesen (1.2.4.) an.

Im Ausschuß für das Auslandsschulwesen, der eine Arbeitsgemeinschaft zwischen Bund und Ländern darstellt, werden Fragen von grundsätzlicher und regionaler Bedeutung aus dem Bereich des Auslandsschulwesens beraten. Das Mandat der Länder im Ausschuß für das Auslandsschulwesen hat die folgenden Schwerpunkte:

- Behandlung von Fragen innerdeutscher Berechtigungen, die an den Auslandsschulen erworben werden können, und im Zusammenhang damit von Problemen der inneren Struktur sowie der Lehrpläne der Schulen, an denen deutsche Prüfungen stattfinden,
- Erarbeitung und Sicherstellung innerdeutscher Regelungen zur Versorgung der Auslandsschulen mit deutschen Lehrern,
- Sicherung angemessener Arbeitsbedingungen für die deutschen Lehrer im Ausland,
- Mitwirkung bei der Entscheidung von Ausbau- und Strukturfragen für Auslandsschulen mit einer größeren Zahl vermittelter Lehrer,
- Mitwirkung bei den Entscheidungen zur Besetzung von Direktorenstellen an Auslandsschulen,
- Abnahme von Prüfungen mit innerdeutschen Berechtigungen einschließlich Beratung der Schulen,
- Beratung des Auswärtigen Amtes in bildungspolitischen und pädagogischen Fragen.

Nach der verfassungsrechtlich gegebenen Sachlage richtet es sich, ob die jeweils anstehenden Entscheidungen vom Bund oder von den Ländern zu treffen sind.

1.2.4. Das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – („Zentralstelle“) führt im Auftrage des Auswärtigen Amtes die in die Zuständigkeit des Bundes fallenden Maßnahmen zur Förderung schulischer Einrichtungen und Aktivitäten im Ausland durch. Die Förderung erfolgt in verschiedenen Formen:

- **personell**
durch die Vermittlung deutscher Lehrkräfte und Sozialpädagogen,
- **finanziell**
durch die Gewährung von Zuschüssen zu den Betriebs- und Projektkosten der geförderten Einrichtungen bzw. Maßnahmen,
- **materiell**
durch Spenden von Lehr- und Lehrmitteln sowie von Schuleinrichtungen.

Weitere Aufgaben der Zentralstelle sind:

- die Erarbeitung von Analysen, Erfahrungsberichten und Stellungnahmen, die dem Auswärtigen Amt als Entscheidungshilfen dienen und für Beratungen im Auslandsschulausschuß herangezogen werden können.

- die pädagogische Beratung der Schulen, wobei der Bereich des Fachgebietes Deutsch als Fremdsprache den Schwerpunkt darstellt,
- die Vorbereitung der für den Auslandsschuldienst vorgesehenen Pädagogen und ihre besondere Aufgabe,
- die laufende Überprüfung der eingeleiteten Förderungsmaßnahmen durch Arbeitsbesuche bei den Schulen.

1.3. Förderungsgrundsätze

Die amtliche Förderung von Auslandsschulen erfolgt unter Beachtung der besonderen Interessenlage der Bundesrepublik Deutschland und nach Maßgabe der verfügbaren Mittel. Voraussetzung für eine Förderung ist ein Antrag des Schulträgers oder der Abschluß einer Regierungsvereinbarung. Sofern es sich bei dem Schulträger um einen privaten Verein handelt, muß seine Satzung gewissen Mindestanforderungen genügen, die in einer Mustersatzung festgelegt sind.

Erstanträge auf amtliche Förderung sind vom Schulträger auf dem Dienstweg, d.h. über die für seinen Ort zuständige diplomatische oder berufskonsularische Vertretung der Bundesrepublik Deutschland an das Auswärtige Amt zu richten. Die Anträge werden durch die Auslandsvertretung mit ihrer eigenen Stellungnahme weitergeleitet; Erstanträge ohne eine solche Stellungnahme können nicht berücksichtigt werden.

Die Anträge werden vom Auswärtigen Amt aufgrund einer Stellungnahme der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen geprüft, und ggf. wird die Schule als förderungswürdig anerkannt. Die Anerkennung wird von der Erfüllung bestimmter Auflagen abhängig gemacht. Diese können zum Inhalt haben:

- Schulaufbau und Schulziel,
- Kriterien zur Aufnahme und Förderung der Schüler,
- Schülerzahl,
- Schulgeldsätze und Gewährung von Stipendien,
- die vermögensrechtliche Sicherung der Bundesrepublik Deutschland und die Anerkennung von Benutzungsbedingungen bei der Gewährung von Mitteln für Schulgrundstücke, Schulbauten, Schuleinrichtungen und Schulbussen; pflegliche Behandlung und Unveräußerbarkeit von Lehrmittelspenden,
- Anerkennung von Regelungen für die innere Ordnung der Schule,
- Abschluß von Haftpflichtversicherungen für vermittelte Lehrkräfte.

Rückkehr der vermittelten Ausandlehrer, Wiederverwendung im inländischen Schuldienst – die KMK nimmt Stellung auf Bitten des VdLiA

Wie Sie mit dem Bezugsschreiben mitteilen, mehrten sich in letzter Zeit „die Klagen zurückkehrender Kollegen über Außerachtlassung berechtigter Wünsche bei der Einweisung in innerdeutsche Dienstorte“. Wie Sie ausführen, sollte es innerdeutschen Schulbehörden möglich sein „bei gründlicher Planung und wohlwollendem Entgegenkommen ... in zahlreicheren Fällen als bisher die Kollegen in Dienstorte ihrer Wahl einzuweisen“. Die Berücksichtigung von Lehrerwünschen hinsichtlich der Ortswahl scheint Ihnen insbesondere in den Fällen notwendig zu sein, „wo Hausbesitz vorliegt oder die Betreuung bzw. Pflege der Eltern erforderlich ist“.

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland bittet den Auslandschulausschuß, bei den zuständigen Personalabteilungen der Schulverwaltungen eine wohlwollende Berücksichtigung der Rückkehrwünsche von Ausandlehrern bezüglich der Einweisung in ihre Heimatdienstorte zu bewirken. Der Auslandschulausschuß wird von diesem Petition auf seiner nächsten Sitzung unterrichtet werden.

Zu dem angesprochenen Sachverhalt ist festzustellen, daß sich der Auslandschulausschuß bereits häufiger mit den hier angesprochenen besonderen Fragen der Rückkehr der vermittelten Ausandlehrer und ihrer Wiederverwendung im inländischen Schuldienst befaßt hat. Dies war zuletzt auf dessen 142. Sitzung am 22./23. April 1985

der Fall. Als Ergebnis jener Aussprache wurde festgestellt, daß angestrebt wird, daß der gewünschte Schulort (oder wenigstens die Region) bei der Rückkehr der Lehrer in den innerdeutschen Schuldienst berücksichtigt wird. **Jedenfalls ist es zweckmäßig, daß der Ausandlehrer wegen der Rückkehr in den inländischen Schuldienst frühzeitig mit seiner Heimatbehörde Verbindung aufnimmt und seine Wünsche angibt, in welchem Ort oder in welcher Region er tätig werden möchte; jedoch empfiehlt es sich, nach Möglichkeit solche Wünsche nicht zu eng zu fassen.** Die Kultusverwaltungen der Länder sind bestrebt, die Wiedereingliederung der zurückkehrenden Ausandlehrer rechtzeitig zu regeln. Daß bei Besetzung von Funktionsstellen die Entscheidung zumeist erst relativ spät getroffen werden kann, liegt an den Zusammenhängen und den Verfahren der diesbezüglichen Personalplanungen. Indes bleibt auch festzustellen, **daß ein Rechtsanspruch auf Verwendung an der ehemaligen Schule oder am ehemaligen Schulort nicht besteht.**

Mit freundlichen Grüßen

Im Auftrag
(Werner)

Neue Anschrift der Geschäftsstelle:

Ingrid Bosert
Graf-Spee-Straße 28
2300 Kiel 1

Abstammung, die die DSL seit dem Kindergarten bzw. Klasse 1 besuchen, kurz Kindergartenportugiesen (12%). Da seit der Einführung der Neuen Sekundarstufe beim Eintritt in den Kindergarten deutsche Sprachkenntnisse verlangt werden, wird es diese Gruppe in naher Zukunft nicht mehr geben(?).

- Gruppe IV: Portugiesische Schüler, die die DSL als Schüler der Neuen Sekundarstufe besuchen, kurz S-Schüler (35%). Diese Schüler werden erst nach Bestehen eines Sprachkurses in die 5. Klasse aufgenommen. Die Neue Sekundarstufe besteht an der DSL seit 1978, der erste Jahrgang befand sich also zum Zeitpunkt der Umfrage in Klasse 11.
- Gruppe V: Kinder von portugiesischen Emigranten, die in Deutschland gearbeitet haben, kurz Emigrantenkinder (7%). Diese Gruppe ist die instabilste, da die Schüler aufgrund persönlicher Verhältnisse häufig nach einiger Zeit die DSL wieder verlassen.

55% der Befragten sind Portugiesen, 21% Deutsche, 3% Österreicher oder Schweizer und 18% haben neben der portugiesischen Staatsangehörigkeit noch die deutsche, österreichische oder Schweizer.

Die Kindergartenportugiesen haben mehr Geschwister als die anderen. In den Emigrantenfamilien dagegen fällt die geringe Kinderzahl auf.

	I	II	III	IV	V
Kinder pro Familie	2,48	2,47	2,89	2,59	1,72
Kinder pro Familie an der DSL	2,03	2,35	2,48	2,59	1,32

Aus der Gruppe der S-Schüler gehen offensichtlich weniger Kinder pro Familie auf die DSL als aus den anderen Gruppen. Grund dafür mag sein, daß diese Schüler eine Prüfung bestehen müssen, bevor sie die DSL besuchen können, bei den anderen Gruppen ist dies nicht der Fall.

Am größten ist die Verbundenheit mit der DSL bei der Gruppe der Kindergarten deutschen. Es gibt dabei nur wenige Familien, die nicht alle ihre Kinder auf die DSL schicken. Die Verbundenheit wird weiterhin deutlich durch die Zahl der Angehörigen (Großeltern, Eltern, Geschwister, andere Verwandte), die die Deutsche Schule besuchen bzw. besuchten.

Größere Unterschiede zwischen den Gruppen ergeben sich, wenn man die soziale Situation in Betracht zieht. Die Antworten auf die Frage, wer von den Eltern berufstätig ist, zeigen – wie auch schon frühere Untersuchungen –, daß die Kindergartenportugiesen aus einer etwas etablierteren Bevölkerungsschicht als die S-Schüler kommen.

Während die deutschen Schüler der DSL hauptsächlich an der Linie wohnen und nur zum geringen Teil in Lissabon, ist es bei den portugiesischen Schülern genau umgekehrt. Man fragt sich natürlich, wie es zu einer Begegnung beider Nationalitäten kommen kann, wenn aufgrund der Entfernung zwischen den Wohnorten (und der Verkehrssituation) ein Zusammenkommen außerhalb der Schule nur schwer möglich ist.

Aufgrund der Wohnverhältnisse ist klar, daß die deutschen Schüler einen längeren und damit zeitaufwendigeren Schulweg (einfacher Weg) haben als die portugiesischen Schüler.

Möglicherweise ist diese höhere Belastung durch den Schulweg auch eine Erklärung dafür, daß die deutschen Schüler teilweise weniger für die Schule arbeiten, als die portugiesischen Schüler. Ein anderer Grund könnte sein, daß die fremdsprachigen Schüler länger brauchen, um sich durch die deutschen Schulbücher durchzuarbeiten. Oder aber sollte es so sein, daß die Portugiesen einfach fleißiger sind?

Etwa ein Drittel der befragten Schüler geben an, daß sie Nachhilfestunden bekommen. Zu beachten ist allerdings, daß diese Zahl bei der Gruppe der Experten Kinder wesentlich höher liegt (60%). Ursachen dafür sind das Nachlernen von Portugiesisch und eine andere Fremdsprachenfolge an der vorher besuchten Schule. Häufig sind es die Französischkenntnisse, an denen es mangelt. Bei den portugiesischen Schülern (mit Ausnahme der Emigrantenkinder) liegt bei den Nachhilfestunden das Schwergewicht auf Deutsch (27%). Gemeinsam ist allen Gruppen, daß etwa 10% mit Mathematik Schwierigkeiten haben.

Spricht man mit ehemaligen Schülern, die die DSL vor dem 2. Weltkrieg besucht haben, wird immer wieder betont, daß in den Pausen nur Deutsch gesprochen werden durfte – und das nicht zum Nachteil der Deutschenkenntnisse. Heute sieht die Situation vollkommen anders aus, das Portugiesische überwiegt. Es sei zur Diskussion gestellt, ob es für eine deutsche Schule nicht nachteilig ist, wenn ein beträchtlicher Teil ihrer Schüler

als Umgangssprache nur Portugiesisch verwendet. Hier die Zahlen:

	I	II	III	IV	V	Gesamt
Nur Deutsch	23%	1%	0%	0%	3%	6%
Mehr Deutsch	45%	16%	3%	0%	9%	15%
Deutsch + Portugiesisch zu gleichen Teilen	20%	44%	21%	1%	60%	24%
Mehr Portugiesisch	11%	37%	62%	67%	29%	44%
Nur Portugiesisch	1%	2%	13%	23%	0%	10%

Zu Hause wird zudem überwiegend Portugiesisch gesprochen.

Deutsch	59%	18%	0%	0%	0%	16%
Portugiesisch	8%	13%	89%	98%	57%	54%
Deutsch und Portugiesisch	22%	69%	11%	2%	43%	25%
Andere Sprachen	11%	0%	0%	0%	0%	0%

Wichtig für die lebendige deutsche Sprache ist, daß der Kontakt mit Deutschland nicht abreißt. Durch Schüler, die frisch aus Deutschland kommen, wird die Verbindung aufrecht erhalten. Wieviele und wie lange haben unsere Schüler in Deutschland gelebt?

37% der befragten Schüler lebten schon einmal dort, im Durchschnitt 8 Jahre.

Ein oft kontroverses Thema sind Schulbücher. Sie sind nicht nur für portugiesische Verhältnisse teuer. Eltern haben zudem oft den Eindruck, daß sie nicht häufig genug im Unterricht herangezogen werden. Lehrer finden, daß Schüler nicht richtig damit arbeiten. Darüber hinaus sind viele für Auslandsschulen wegen der geringeren Deutschkenntnisse der Schüler nur beschränkt verwendbar. Rückmeldungen jedoch kommen nur selten. Darum wurde jeweils nach dem Schulbuch gefragt, das die Schüler für das beste bzw. das schlechteste halten. Viele Schüler konnten oder wollten sich nicht festlegen. Aus den Antworten ergab sich folgende „Hitliste“ (positive Nennungen minus negative Nennungen):

Erdkundebuch	+ 21%	Kunstabuch	-3%
Biologiebuch	+ 13%	Musikbuch	-4%
Mathematikbuch	+ 2%	Physikbuch	-9%
Geschichtsbuch	+ 2%	Chemiebuch	-9%

Erkunde- und Biologiebuch wurden durchweg positiv beurteilt. Sehr unterschiedlich sind die Meinungen über das Geschichtsbuch. Einer großen Zustimmung (23%) steht eine fast gleich große Ablehnung (21%) gegenüber. Für das Mathematikbuch gilt entsprechendes.

Das Mathematikbuch wurde übrigens in diesem Schuljahr durch ein neues ersetzt,

von dem die Lehrer hoffen, daß es verständlicher ist. Eine solche Entscheidung ist nicht leicht zu treffen, da den Lehrern die finanzielle Belastung der Eltern, insbesondere von solchen, die mehrere Kinder an der DSL haben, durchaus bewußt ist.

Wir sind am Ende des ersten Abschnitts angekommen. Im folgenden zweiten geht es hauptsächlich um das Zusammenleben von deutschen und portugiesischen Schülern der DSL. Die erste Frage dazu lautete:

Was ist Deine Meinung über den Kontakt zwischen deutschen und portugiesischen Schülern an der DSL?

	I	II	III	IV	V	Gesamt
Kaum Kontakt	12%	6%	5%	9%	19%	9%
Nur an der Schule Kontakt	44%	58%	53%	63%	53%	55%
Auch außerhalb Kontakt	45%	35%	42%	28%	28%	36%

Hier spielt natürlich auch die Wohnortsituation herein, deren Einfluß auf das Zusammenkommen der Schüler schon zuvor erläutert wurde. Nach den Emigrantenkindern beurteilen die S-Schüler die Situation am pessimistischsten. Die Deutschen scheinen den Kontakt unter den einzelnen Gruppen positiver einzuschätzen als die Portugiesen.

Während die erste Frage ganz allgemein gehalten war, ging es bei der zweiten um die konkrete persönliche Situation.

Hast Du in der Schule mehr portugiesische oder mehr deutsche Freunde?

	I	II	III	IV	V
Nur dt. Freunde	5%	2%	0%	0%	0%
Mehr dt. Freunde	44%	9%	0%	0%	9%
Genausoviele dt. wie port. Freunde	39%	65%	53%	35%	63%
Mehr port. Freunde	12%	22%	45%	59%	29%
Nur port. Freunde	0%	2%	2%	6%	0%

Die engsten Beziehungen zur anderen Nationalität haben die Kindergartendeutschen, gefolgt von den Emigrantenkindern. Den letzten Platz halten hier die S-Schüler.

Nach diesen Zahlen scheint die deutsche Gruppe gegenüber der portugiesischen offener zu sein als umgekehrt.

Neben wem sitzt Du in Englisch (Französisch in Klasse 11)? Diese Frage rief häufig Kopfschütteln hervor, da ihr Sinn nicht einleuchtete. Auch mit ihr wird der Grad der Integration der verschiedenen Schülergruppen gemessen. Englisch wurde deshalb ge-

wählt, da es eines der ersten Fächer ist, in dem S-Schüler und deutsche Schüler gemeinsam unterrichtet werden¹.

	I	II	III	IV	V
Neben einem deutschen Schüler	60%	54%	35%	25%	51%
Neben einem Kindergartenportugiesen	35%	36%	48%	23%	40%
Neben einem S-Schüler	13%	25%	32%	72%	14%

Hier fällt auf, daß sich die Experten Kinder und vor allem die S-Schüler enger zusammenschließen als die anderen Gruppen. Ist dies vielleicht auf mangelnde Sprachkenntnisse zurückzuführen?

Im Unterricht ist es für einen Lehrer nicht immer einfach, den unterschiedlichen Schülergruppen gerecht zu werden. Wie sehen die Schüler das?

	I	II	III	IV	V
Lehrer konzentrieren sich mehr auf die dt. Schüler	5%	16%	26%	50%	9%
Lehrer machen keine Unterschiede	67%	62%	67%	50%	74%
Lehrer konzentrieren sich mehr auf die port. Schüler	28%	22%	7%	0%	17%

¹ Aufgrund der Möblierung der Klassenräume kann ein Schüler zwei Banknachbarn haben, manchmal sitzen Schüler auch alleine in einer Bank. Insofern ergeben sich spaltenweise gelesen mehr als 100%

Beachtenswert ist das Ergebnis bei den S-Schülern! Insgesamt bestätigt aber die Umfrage, daß die Lehrer an der DSL die Schüler unabhängig von ihrer Nationalität behandeln. Im dritten Abschnitt der Befragung ging es um das Klima an der DSL.

Die wichtigste Frage war sicherlich: Gehst Du gerne in die DSL? Die Antworten zeigen ein erfreuliches Bild. Nur knapp 10% der befragten Schüler besuchen die DSL nicht gerne. Die portugiesischen Schüler gehen allerdings lieber als die deutschen auf diese Schule. Eine Erklärung ist möglicherweise, daß sie ja jederzeit auf eine portugiesische Schule wechseln können (und wohl auch tun), wenn ihnen die DSL nicht (nicht mehr) zusagt. Den deutschen Schülern steht diese Möglichkeit nicht offen.

Eine zweite wichtige Frage betraf die Schulangst: Wenn Du morgens aufwachst, möchtest Du manchmal ganz gerne krank sein, um nicht zur Schule gehen zu müssen?

Das eigentlich Bemerkenswerte bei den Antworten ist, daß es zwischen den Gruppen keinen bemerkenswerten Unterschied gibt. 2% möchten jeden Tag krank sein, 39% öfters, 52% selten und 7% nie. Die positiven Antworten überwiegen!

Natürlich gab sich der Fragebogen mit solchen globalen Fragen nicht zufrieden, sondern es sollte auch herausgefunden werden, was stört. 17 Punkte waren vorgegeben, weitere konnten angefügt werden.

	I	II	III	IV	V	Gesamt
Viele Lehrer haben Lieblingsschüler.	59%	74%	73%	80%	69%	72%
Unterricht am Samstag.	70%	68%	56%	67%	86%	68%
Die Stunden am Samstag sind zu lang.	65%	61%	60%	46%	60%	57%
Die Schüler haben keinen Einfluß auf die Stoffauswahl.	55%	63%	55%	41%	69%	53%
Die Lehrer lassen häufig keine Kritik zu.	53%	50%	45%	46%	60%	49%
Der Stoff ist oft uninteressant.	46%	56%	45%	42%	49%	47%
Die Ferien sind zu kurz.	25%	33%	60%	62%	34%	45%
Es gibt zu viele Hausaufgaben.	27%	37%	35%	51%	46%	40%
Das Verhältnis zwischen den Lehrern und Schülern ist schlecht.	54%	50%	29%	16%	34%	35%
Die Lehrer sind zu streng.	14%	15%	39%	35%	26%	25%
Es gibt zwischen dt. und port. Schülern wenig Kameradschaft.	24%	20%	31%	27%	34%	25%
Unter den Schülern gibt es keinen Zusammenhalt.	30%	22%	19%	21%	31%	24%

Der erste Punkt (siehe auch die Überschrift) ist gleich ein starker Vorwurf an die Lehrer. Vielleicht ändert sich etwas, nachdem diese wissen, daß sie durchschaut sind?

Es war zu erwarten, daß der Samstagsunterricht solch starke Ablehnung erfährt. Wer die Intensität des Schulalltags an der DSL kennt, wird sich dem sicherlich anschließen. Allerdings sollte man folgende drei Tatsachen berücksichtigen:

Laut Reifeprüfungsordnung müssen an der DSL die Lehrziele eines Gymnasiums in Deutschland erreicht werden. Die Schulzeit dauert in Deutschland 13 Jahre, hier nur 12. Das Schuljahr an der DSL ist nur mit Wohlwollen als gleich lang wie in Deutschland zu bezeichnen.

Die Samstagsstunden sind deshalb so lang, damit wenigstens ein Samstag im Monat frei ist. Würde man versuchen, den freien Samstag anders herauszuarbeiten, bedeutete das für viele Schüler Nachmittagsunterricht. Eine schlechtere Regelung, wie ich glaube.

Wäre es vielleicht eine Aufgabe für die SMV darauf hinzuwirken, daß sich der Einfluß der Schüler auf die Stoffauswahl vergrößert und sich die Lehrer Kritik gegenüber aufgeschlossener zeigen?

Die Formulierung der nächsten Frage wurde mit Recht kritisiert. Der Stoff liege wohl mehr oder weniger fest, es gehe aber darum,

ob er interessant oder uninteressant dargeboten werde. Wenn notwendig, sollte eigentlich ein offenes Gespräch Besserung bringen!

Sind die Ferien zu kurz? Unsere portugiesischen Schüler mit Ausnahme der Emigrantenkinder meinen ja! Wer würde nicht gerne die herrlichen Strände Portugals länger genießen, aber . . . (siehe oben).

Sie man sich die Antworten auf die nächste Frage an, glaubt man nicht, daß es sich um dieselbe Schule handelt. Während über die Hälfte der deutschen Schüler das Verhältnis zu den Lehrern negativ sieht, tut dies nur ein Viertel der portugiesischen Schüler. Der Verfasser wäre dankbar, wenn jemand eine Erklärung dafür findet.

Umgekehrt ist es bei der folgenden Frage. Doppelt so viele portugiesische wie deutsche Schüler empfinden die Lehrer als zu streng. Sind der deutsche Untertanengeist oder der lusitanische Individualismus oder beide für diese Diskrepanz verantwortlich?

Die letzte Frage zeigt, daß manche Schüler, die neu an die DSL kommen (Experten- und Emigrantenkinder), Schwierigkeiten bei der Integration in die Schulgemeinschaft haben. Kann ihnen mehr geholfen werden?

Die restlichen Fragen des Fragebogens, die nicht in der Liste stehen, führen zu keinen neuen Erkenntnissen.

Nach so viel Schatten ein wenig Licht. Was gefällt den Schülern an der DSL?

	I	II	III	IV	V	Gesamt
Klassenarbeiten werden angesagt.	80%	81%	85%	85%	91%	83%
Es gibt Arbeitsgemeinschaften (Chor, Informatik, Kunst, Theater, . . .).	85%	84%	82%	75%	69%	79%
Es unterrichten dt. + port. Lehrer.	38%	43%	40%	57%	63%	48%
Deutsche und Portugiesen kommen zusammen.	48%	50%	50%	37%	54%	46%
Kameradschaft zwischen dt. und port. Schülern.	45%	40%	39%	31%	43%	38%
Die Lehrer kümmern sich um die Schüler.	16%	19%	31%	40%	31%	28%
Die meisten Lehrer sind großzügig, man darf z.B. seine Hausaufgaben mal vergessen	26%	33%	24%	28%	29%	28%
Das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern ist gut.	22%	15%	21%	34%	14%	24%

Es ist erfreulich, daß das Angebot der Arbeitsgemeinschaften, das in den letzten

vier Jahren stark ausgebaut wurde, so geschätzt wird.

Positiv ist auch, daß die Zahl der Schüler, die die Gelegenheit der Begegnung mit der anderen Nationalität nutzt, offensichtlich größer ist als die, die ihrem eigenen Kulturkreis verhaftet bleibt.

An der Frage, ob sich die Lehrer um ihre Schüler kümmern, scheiden sich wieder die Geister. Bei den Portugiesen ist die Zustimmung größer als bei den Deutschen.

Sicherlich werden nicht viele der Ergebnisse dieser Befragung wirklich überraschen, es sollte durch sie ja auch nur eine Bestätigung für viele Vermutungen gefunden und so Anlaß gegeben werden, über einige Punkte erneut nachzudenken, sie vielleicht auch zu ändern.

Claus-Günter Frank

AFRIKA

SIMBABWE: Lehrereinsatz in Simbabwe

Kleine Anfrage der Abg. Dr. Bauer u.a. F.D.P./DVP

und

Antwort des Ministeriums für Kultus und Sport

Kleine Anfrage

Wir fragen die Landesregierung:

1. Wie viele Lehrer aus Baden-Württemberg wurden bisher in ein Arbeitsverhältnis nach Simbabwe vermittelt und wie viele hiervon waren zuvor ohne Anstellung?
2. Für welche Schularten und Fächerkombinationen waren diese Lehrer ausgebildet?
3. Inwieweit haben Lehrer, die nach Simbabwe gehen, eine Wiedereinstellungsgarantie oder Vorteile bei der Ersteinstellung?
4. Wie werden diese Lehrer in Simbabwe regional eingesetzt? Partizipieren die beiden großen ethnischen Gruppen der Schona und Matabele entsprechend ihrem Bevölkerungsanteil?
5. Ist die persönliche Sicherheit unserer Lehrer und ihrer Familienangehörigen nach Ansicht der Landesregierung hinreichend gewährleistet und wie sind sie gegen Krankheit und Unfälle abgesichert?
6. Ist sichergestellt, daß im Falle veränderter Bewerbungsverfahren für Lehrer in Baden-Württemberg die in Simbabwe befindlichen Lehrer in die Bewerbungsverfahren einbezogen werden?

7. Können im Ausland befindliche Lehrer vorsorgliche Bewerbungen bei den Einstellungsbehörden einreichen?
8. Wer trifft die Vorauswahl und die endgültige Auswahl der Bewerber und welche Kriterien werden hier vor allem angelegt?

21. 5. 1985

Dr. Bauer, Pfister F.D.P./DVP

Antwort

Zu 1.: Bei den ersten zwei von drei Ausreisetterminen sind insgesamt 69 Lehrer nach Simbabwe ausgereist, hiervon stammen 30 aus Baden-Württemberg.

Diese Lehrer waren vorher ausnahmslos ohne Stelle, 6 Realschullehrer befinden sich jedoch auf der Warteliste.

Zu 2.: Von den 30 Lehrern sind 10 Realschullehrer, 19 Gymnasiallehrer und 1 Lehrer des höheren Lehramts an beruflichen Schulen. Sie haben die Lehrbefähigung für eines oder mehrere der folgenden Fächer. Englisch, Mathematik, Physik, Chemie, Biologie.

Zu 3.: Von seiten des Ministeriums für Kultus und Sport war bei dem Lehrereinsatz

in Simbabwe anfänglich nur an Bewerber für das Lehramt an Realschulen gedacht worden, die sich auf der Warteliste befinden. Diese Bewerber werden nach einer gewissen, meist mehrjährigen Wartezeit in den öffentlichen Schuldienst eingestellt. Der Einsatz in Simbabwe eröffnet ihnen die Möglichkeit, diese Wartezeit sinnvoll zu nutzen.

Das mit der Durchführung des Programms beauftragte Centrum für internationale Migration und Entwicklung (CIM) hat dann aber später, nachdem sich nicht genügend Realschullehrer zur Verfügung gestellt haben, auch andere Bewerber, zum Beispiel Bewerber für das Lehramt an Gymnasien, in das Auswahlverfahren aufgenommen. Diese Bewerber stehen weder auf einer Warteliste noch erhalten sie eine Einstellungsgarantie. Für sie gilt jedoch der Ministerratsbeschluss vom 13. Dezember 1982, wonach bei der Einstellung in den baden-württembergischen Landesdienst eine erfolgreiche Auslandstätigkeit als besonders qualifizierend berücksichtigt werden soll, wenn der Bewerber im übrigen eine gleiche oder im wesentlichen gleiche fachliche Befähigung wie seine Mitbewerber aufweist. Im Hinblick auf die bedrückend ungünstigen Einstellungschancen gerade für Gymnasiallehrer bewegen sich die Vorteile, die ein Bewerber durch den Auslandseinsatz in Simbabwe bei der Einstellung erlangt, jedoch nur in engen Grenzen.

Zu 4.: Die Lehrer werden in Simbabwe in ländlichen Bereichen des Schona-Gebiets eingesetzt. Aus Gründen der persönlichen Sicherheit der Lehrer erfolgt kein Einsatz im Matabele-Gebiet.

Zu 3.: Die persönliche Sicherheit der Lehrer und ihrer Familienangehörigen ist nach

Ansicht der Landesregierung hinreichend gewährleistet.

Die Lehrer erhalten zum Abschluß von Versicherungen gegen Krankheit und Unfälle monatlich 700 DM Zuschuß aus Mitteln des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit (vgl. auch Stellungnahme des Ministeriums für Kultus und Sport vom 13. August 1984 Nr. III 4100/4 zu dem Antrag der Abg. Leicht u.a. CDU vom 18. Juli 1984, Drucksache 9/2117).

Zu 6. und 7.: Die Lehramtsbewerber für das Lehramt an Gymnasien und an beruflichen Schulen, die nicht in den Schuldienst des Landes übernommen werden können, werden zum folgenden Einstellungstermin von Amts wegen ohne Antrag in eine Vorklassliste aufgenommen, sofern sie beim vorherigen Einstellungstermin keine endgültige Absage erhalten haben. Dies gilt auch für jene Bewerber, die sich in Simbabwe befinden. Danach müssen sie sich zum jeweiligen Einstellungstermin neu bewerben, wobei sie sich selbstverständlich auch jederzeit vorsorglich bei den Oberschulämtern als Einstellungsbehörden bewerben können.

Zu 8.: Die Vorauswahl unter den Bewerbern trifft das CIM nach eingehenden Gesprächen mit ihnen; die endgültige Auswahl trifft eine jeweils in der Bundesrepublik entsandte Auswahlkommission der simbabwischen Regierung.

Die von beiden Seiten zugrunde gelegten Kriterien sind vielfältig; vor allem beziehen sie sich – außer auf die Zeugnisse – auf die voraussichtliche Anpassungsfähigkeit und -bereitschaft, Sprachkenntnisse und psychische sowie physische Belastbarkeit. In Vertretung

Prof. Dr. Balle, Staatssekretär

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Arlinghaus, Bernd, DS Mailand

Bernbeck, Dr. Ernst Jürgen, Escuela Alemana, San Salvador, El Salvador C.A., Apartado postal 01-183
Finke, Theodor, Westerholzstr. 9a, D-2800 Bremen 44

Frank, Claus-Günter, DS Lissabon

Haberkorn, Johannes, Casilla 16171 correo 9, Santiago/Chile

Kocher, R. Dominique, Französische Schule Düsseldorf

Stegmann, Eckhard, Agnes-Miegel-Weg 9, D-4930 Detmold

Wölfel, Wilhelm, Keltenweg 20a, D-8398 Pocking 1

Goethes „Faust“ in Deutsch als Fremdsprache

Die Literatur hat viel von ihrem früher unbestrittenen Gebrauchswert verloren. Sie ist auch im Deutschunterricht der Gymnasien in die Defensive geraten und hat viel Boden an andere „Textsorten“ abtreten müssen. Trivialromane, Zeitungsartikel, Werbetexte usw. werden im Unterricht oft der eigentlichen Literatur vorgezogen. Goethes „Faust“ wird in manchen Klassen oder Kursen schon völlig übergangen. Ist es da nicht vermessen, ihn fremdsprachigen Schülern aufzudrängen, dazu noch im 12. Schuljahr, weil die Schulzeit in vielen Ländern kürzer ist als in Deutschland?

Folgende Überlegungen haben mich trotzdem veranlaßt, einen Versuch zu wagen:

1. Literarische Texte sind nach Abschluß des Grundkurses eine hervorragende Grundlage zur Erweiterung der Sprachkenntnisse. Nicht nur der Inhalt bietet Gesprächsstoff und Sprechanstöße, sondern auch die Sprachgestalt. Außerdem kann ein literarischer Text auch für Fremdsprachler ein ästhetischer Genuß sein. Voraussetzung ist natürlich, daß der Text ohne allzu große Mühe verständlich ist oder daß der Lehrer entsprechende Hilfen gibt.

2. Deutschunterricht an Auslandsschulen, der im allgemeinen 8-12 Schuljahre umfaßt, soll nicht nur dem Spracherwerb dienen, sondern auch Kenntnisse über die deutsche Kultur vermitteln. Dabei kann die Literatur nicht übergangen werden. Nach der neuen Prüfungsordnung für das Deutsche Sprachdiplom Stufe II muß jeder Prüfling auch literarische Kenntnisse nachweisen können. Sie haben denselben Rang wie Kenntnisse in „Deutschlandkunde“.

3. Die Schüler der Auslandsschulen haben auch in der Landessprache Literaturunterricht. In vielen Ländern umfaßt dieses Unterrichtsfach die gesamte Weltliteratur – ein wohlthuender Gegensatz zu der in Deutschland verbreiteten Beschränkung auf die Werke deutscher Sprache. Ausländische Schüler erfahren über Goethe meistens mehr als deutsche Schüler z.B. über Cervantes, Voltaire, Byron, Dante oder Dostojewski.

Es wäre absurd, wenn an einer deutschen Auslandsschule die Behandlung des Hauptwerks von Goethe dem nationalen Literaturunterricht überlassen bliebe und dann sich nur auf eine Inhaltsangabe oder auf zweitrangige Übersetzungen stützen könnte.

4. Wenn man ausländischen Schülern einen Eindruck von Goethes Dichtung geben will, wird man sich nicht auf Beispiele wie „Gefunden“ (Vorwärts K-4-A), „Wandrer's Nachtlied“ oder „Beherzigung“ (Miteinander 3 und 4) oder andere lyrische Kostbarkeiten beschränken können. Man wird einen längeren Text auswählen, der Goethes Lebenserfahrung und Herzenswärme zeigt, den Reichtum und die Anschaulichkeit seiner Sprache. Außerdem sollte er, wenn möglich, ein Thema behandeln, das auch heute noch für Jugendliche von Interesse ist. Die meisten Goethe-Werke aus dem ehemaligen Kanon der deutschen Gymnasien kommen für Auslandsschulen nicht in Frage. Götz, Egmont, Werther, Iphigenie, Wilhelm Meister sind im Fremdsprachenunterricht nicht vorstellbar. Das Werk, das Jugendliche im Ausland am ehesten ansprechen kann, für das vielfach der nationale Literaturunterricht schon Aufnahmebereitschaft und Neugierde geweckt hat, ist der „Faust“.

5. Die Sprachschwierigkeiten sind beträchtlich, aber nicht unüberwindlich. Natürlich wird man nicht erwarten, daß die Schüler jedes Wort, jede Feinheit und jede Anspielung verstehen. Man wird sich über weite Strecken mit dem im Fremdsprachenunterricht vertrauten „Globalverständnis“ begnügen müssen. Trotzdem sind – wenigstens bei den aufmerksameren Schülern – auch Fortschritte in der Sprachbeherrschung zu erwarten: Erweiterung des passiven und aktiven Wortschatzes und Einübung der Satzbaumuster, die zu der an vielen Stellen unumgänglichen Interpretation nötig sind.

Im folgenden soll ein Unterrichtsbeispiel vorgestellt werden, das für den Fremdsprachenunterricht an der DS San Salvador ausgearbeitet wurde. Es wurde zunächst in einer Muttersprachgruppe erprobt und für tauglich befunden. Die Übertragung auf die

Fremdsprachengruppe brachte freilich neue Schwierigkeiten und verlangte weitere Hilfen und Vereinfachungen. Wir werden am Schluß dieses Berichts darauf zurückkommen.

Ich bin von folgenden Grundbedingungen ausgegangen:

1. Nur der Text des Ersten Teils kann behandelt werden, und auch nur in Auswahl. Der Zweite Teil wird, ähnlich wie oft sogar an deutschen Gymnasien, ausgeblendet oder durch eine kurze Inhaltsangabe ersetzt. Bestenfalls können einige Schlüsselstellen zur Vertiefung herangezogen werden.

2. Die wichtigen Stellen können nur in der Klasse gelesen werden. Dabei muß meistens der Lehrer die Hauptrolle übernehmen, weil andernfalls die Betonungsfehler kaum zu ertragen wären. Die vielen Schwierigkeiten des Vokabulars, besonders am Anfang, lassen nur wenige Reclam-Seiten in einer Stunde zu. Daher sind weitere Kürzungen nötig.

3. Mehrere Szenen kann man überspringen (z.B. Auerbachs Keller, Walpurgisnacht). Dann muß der Lehrer eine kurze Inhaltsangabe liefern.

4. Einige Szenen können die Schüler nach einiger Vorbereitung selbständig zu Hause lesen. Dabei dienen Leitfragen als Hilfe. Später dienen analoge Fragen zur Kontrolle, ob die Lektüre auch bewältigt wurde.

5. Zur Minderung der inhaltlichen Schwierigkeiten sollte man bei den leichten, d.h. bei den handlungsreichen und lustigen Szenen beginnen. Das sind die Gretchen- und Martheszenen.

6. Sobald erforderlich, holt man die übersprungenen Szenen nach, immer nur soweit wie nötig. Dann ergibt sich eine stufenweise Rekonstruktion des Handlungsablaufs, gewissermaßen in Spiralen um den Ausgangspunkt. Am Ende wird der Gesamtzusammenhang verständlich. Dann wird man auch einen Ausblick auf den Schluß im Zweiten Teil geben müssen.

Im folgenden Unterrichtsbeispiel wird der Erste Teil in 5 Teilabschnitten behandelt:

1. Von der Begegnung mit Gretchen bis zur ersten Trennung („Wald und Höhle“);
2. Von der Beschwörung des Erdgeists bis zur Wette mit Mephisto;
3. Prolog im Himmel;
4. Weltfahrt mit Mephisto (Auerbachs Keller, Hexenküche);
5. Fortsetzung der Gretchentragödie bis zum Schluß des Ersten Teils.

Der Ausblick auf den Schluß im Zweiten Teil bildet dann den 6. Abschnitt.

Die Unterrichtseinheit verlangt mindestens 20 Stunden für den Ersten Teil, besser etwa 22-25. Für den Überblick über den Zweiten Teil sollten mindestens 2-3 weitere Stunden zur Verfügung stehen. Besondere Hilfen erscheinen mir bei diesen Stunden nicht erforderlich. Für die Stunden des Ersten Teils genügen wenige Angaben: die Textstelle, die Art der Lektüre (in der Klasse oder zu Hause), die angestrebten Erkenntnisse (die am besten in der Stunde notiert werden) und die Hausaufgabe mit geeigneten Leitfragen – zur Führung oder zur Kontrolle. Die Seitenangaben beziehen sich auf die Reclam-Ausgabe (1976). Der Kenner wird sich auch in anderen Ausgaben zu rechtfinden.

1. Stunde: Einführung und „Straße“ (S. 77-79).

- a) Abfrage des Vorwissens der Schüler. Mögliche Ergebnisse: „Faust“ ist Goethes Hauptwerk, Faust schließt einen „Pakt“ (der Irrtum muß hier noch nicht berichtet werden) mit dem Teufel.
- b) Erklärung der Methode: Textauswahl zur Verringerung der Schwierigkeiten des Inhalts und der Sprache, allmähliche Rekonstruktion des Handlungszusammenhangs vom Anfang bis zum Ende.

Szene „Straße“ (S. 77-79: „Mein schönes Fräulein, darf ich wagen ...“) Am besten liest der Lehrer die Rolle des Faust. Jeweils Pausen zu Fragen und Erläuterungen.

Leitfrage: Was zeigt die Szene?

Ergebnisse: Faust ist von Gretchens Schönheit und Anmut hingerissen.

Er ist ein leidenschaftlicher, offenbar junger Mann. Gretchen ist noch sehr jung und gut erzogen.

Mephisto ist Fausts allwissender Helfer mit übermenschlichen Fähigkeiten. Er läßt Faust zappeln, um seine Leidenschaft zu verstärken. Er ist der Teufel in Gestalt eines Dieners.

Hausaufgabe: Wiederholende Lektüre, schriftliche Inhaltsangabe in wenigen Sätzen.

2. Stunde: „Ein kleines, reinliches Zimmer“ (erste Hälfte, S. 79-82: „Ich gäh was drum, wenn ich nur wüßte ...“) Lektüre in der Klasse.

Ergebnisse: Auch Gretchen interessiert sich für Faust.

Faust ist von Gretchens Zimmer bezaubert. Er schwärmt für das unbekannte Mädchen (Belege im Text!)

Er liebt sie und will ihren Frieden nicht stören.

Er will den Annäherungsversuch aufgeben.

Er war früher einmal Universitätsprofessor.

Mephisto läßt ein Kästchen mit Schmuck zurück.

Hausaufgabe: Wiederholende Lektüre, Inhaltsangabe in wenigen Sätzen.

3. Stunde: Gretchen in ihrem Zimmer, Spaziergang (S. 82-83; „Es ist so schwül ...“) Lektüre in der Klasse.

Ergebnisse: Gretchen hat ein empfindliches und sicheres Gefühl.

Sie ist ängstlich und von ihrer Mutter abhängig.
 Sie singt ein Lied von einem König, der seine verstorbene Geliebte nicht vergessen kann.
 Sie freut sich an Schmuck.
 S. 83 ff: Die Mutter hat den Schmuck einem Pfarrer übergeben.
 Gretchens Neugierde ist erwacht.
 Faust drängt Mephisto ungeduldig zur Eile.
 Mephisto entlarvt die Habgier der Kirche.
Hausaufgabe: Wiederholende Lektüre, Inhaltsangabe in wenigen Sätzen.

4. Stunde: Der Nachbarin Haus (Marthe – Gretchen – Mephisto, S. 85-90). Lektüre in der Klasse.
Ergebnisse: Marthe wurde von ihrem Mann verlassen.
 Ihre Trauer ist nicht echt, sie sucht einen neuen Mann.
 Sie rät Gretchen, der Mutter das zweite Schmuckkästchen zu verheimlichen und sie zu beschwindeln.
 Mephisto schmeichelt Gretchen.
 Er erfindet eine abenteuerliche Geschichte von Herrn Schwerdtlein.
 Er macht sich über Marthe lustig.
 Frau Marthe nimmt Mephistos Scherze ernst.
 Mephisto verspricht einen Zeugen für Herrn Schwerdtleins Tod, d.h. er bereitet eine Begegnung zwischen Faust und G. vor.
Hausaufgabe: Wiederholende Lektüre, Inhaltsangabe in wenigen Sätzen.

5. Stunde: „Straße“ und „Garten“ (S. 90-97; „Wie ist's? Will's fördern?). Lektüre in der Klasse, Fortsetzung zu Hause.
Ergebnisse: Faust hat Bedenken wegen der Falschaussage.
 Mephisto erinnert Faust daran, daß er als Professor (Theologe, Physiker) schon oft gelogen hat.
 (Die früheren Lügen waren Irrtümer, kein absichtlicher Betrug. Trotzdem gelingt es Mephisto, Faust zu beschämen und seine Bedenken zum Schweigen zu bringen.)
 Faust gibt seinen Widerstand auf.
Hausaufgabe: Wiederholende Lektüre, Fortsetzung bis S. 97,
 dazu schriftliche Beantwortung der Fragen:
 1. Was erfährt man über Gretchen und ihre Familie?
 2. Was ist das Ergebnis der Begegnung?

6. und 7. Stunde: Wald und Höhle (S. 97-101). Lektüre in der Klasse. Vorher Bericht über die Lektüre zu Hause.
Ergebnisse: Faust genießt dankbar das Erlebnis der Natur (Textbeleg!)
 Er hat früher einmal einen „erhabenen Geist“ beschworen.
 Er empfindet Mephistos Kälte und Frechheit als Störung.
 Er hat Gretchen verlassen.
 Mephisto erklärt Fausts Naturschwärmerei für Selbstbetrug.
 Er erinnert daran, daß Faust sich das Leben nehmen wollte.

Er stellt ihm vor, daß Gretchen auf ihn wartet.
 Faust wollte Gretchen verlassen, aber er kann es nicht.
 Er fürchtet, daß er Gretchens Frieden zerstören wird,
 aber seine Leidenschaft ist stärker als seine Rücksicht.
Hausaufgabe: Wiederholende Lektüre und Fixierung der Unterrichtsergebnisse. Am Ende des ersten Teilabschnitts muß die Frage nach Fausts Vergangenheit untersucht werden. Bisher gab es folgende Hinweise:
 1. Faust war früher Universitätsprofessor.
 2. Er beschwor einen „erhabenen Geist“.
 3. Er machte einen Selbstmordversuch.
 4. Er fühlt sich als Unbehausten, als Flüchtling, er findet keinen inneren Frieden, er ist ein „Unmensch ohne Zweck und Ruh“ (V. 3349).
 In den folgenden Stunden soll Fausts Vorgeschichte nachgeholt werden.

8. Stunde: „Nacht“ (erste Hälfte, S. 12-17: „Habe nun, ach! Philosophie ...“) Lektüre in der Klasse.
Ergebnisse: Faust ist verzweifelt.
 Trotz langer Studien glaubt er, nichts Rechtes zu wissen.
 Er hat sich der Magie zugewandt.
 Er beschwört den Erdgeist, aber der zeigt Faust nur Verachtung.
 Der Erdgeist ist das Prinzip des ständig wechselnden Lebens.
 Fausts Assistent Wagner unterbricht den Monolog.
Hausaufgabe: Lektüre der Wagner-Szene (S. 17-19) mit Stichworten zu folgenden Fragen:
 Wie unterscheiden sich Faust und Wagner?
 Warum läßt Goethe Wagner auftreten?

9. Stunde: „Nacht“ (Fortsetzung), S. 20-25. Überprüfung der Hausaufgabe, Vergleich der Ergebnisse.
 Lektüre in der Klasse (S. 20-25).
Ergebnisse: Faust fällt in die frühere Verzweiflung zurück.
 Er will sich vergiften, um zu einem neuen Leben aufzubrechen.
 Er hört die Ostermesse aus der naheliegenden Kirche.
 Erinnerung an seine Jugend hält ihn vom Selbstmord zurück.
Hausaufgabe: Lektüre S. 25-28 (Einleitung des Osterspaziergangs)
 mit schriftlicher Beantwortung folgender Fragen:
 Welche Personen treten auf?
 Warum so viele? Was haben sie gemeinsam?

10. Stunde: Osterspaziergang (S. 28-35, das Tanzlied kann übersprungen werden). Lektüre in der Klasse.
Leitfragen: Was erfährt man über Fausts Jugend?
 Was erfährt man über Wagner – im Unterschied zu Faust?
Ergebnisse: Wagner ist hochmütig, eitel, verantwortungslos,

unempfindlich für die Schönheit der Natur, ein Bücherwurm, voll Furcht vor Dämonen.
Hausaufgaben: Wiederholende Lektüre, bzw. Fortsetzung, mit schriftlicher Fixierung der Unterrichtsergebnisse und des Schlusses der Szene.

11. Stunde: Studierzimmer, erste Hälfte (Faust und der Pudel, Mephisto, S. 36 bis etwa 41). Lektüre in der Klasse.

Ergebnisse: Faust ist nach dem Osterspaziergang in glücklicher Stimmung.

Der Pudel knurrt und stört.

Faust übersetzt den Anfang des Johannesevangeliums.

Der Pudel stört weiter; Faust zwingt ihn, sich zu offenbaren.

Mephisto stellt sich vor: er ist „ein Teil von jener Kraft, die stets das Böse will und stets das Gute schafft.“

Er ist der Teufel, aber er bewirkt auch Gutes.

Zwischenfrage: Wie kann der Teufel Gutes schaffen?

Ergebnisse: Beispiele für die Dialektik des Bösen:

a) aus Alltagserfahrung und Geschichte;

b) aus den bekannten Teilen des „Faust“:

Mephistos Hilfe bei der Begegnung mit Gretchen,
sein Spiel mit Frau Marthe, seine Kritik an der Kirche,
seine Kritik an Fausts Selbstbetrug (Wald und Höhle).

Hausaufgabe: Wiederholende Lektüre, Fixierung der Unterrichtsergebnisse.

12. Stunde: Studierzimmer (Schluß, S. 41-45).

Beginn mit der Wiederholung von Mephistos Selbstdefinition (S. 40).

Lektüre in der Klasse.

Ergebnisse: Faust will den Teufel festhalten.

Er erkennt, daß auch der Teufel sich an Gesetze halten muß.

Der Teufel schläfert ihn ein (Traum vom Paradies) und entkommt.

Faust wacht enttäuscht wieder auf.

Hausaufgabe: Wiederholende Lektüre, Fixierung der Unterrichtsergebnisse.

13. und 14. Stunde: Fausts Wette mit Mephisto (S. 45-54).

Lektüre in der Klasse.

Ergebnisse: Mephisto lädt Faust zu einer Reise durch das Leben ein.

Faust hat alle Hoffnung auf Glück verloren.

Er verflucht alles, was Menschen Freude machen könnte.

Mephisto bietet Faust seine Dienste an.

Faust zweifelt, daß Mephisto ihn zufriedenstellen kann.

Er wettet um seine Seele, daß Mephisto ihm keinen Frieden und keinen wahrhaft glücklichen Augenblick bringen kann.

Mephisto nimmt die Wette an.

Faust will nun Schmerz und Taumel der ganzen Menschheit erfahren, um sein Selbst zu erweitern.

Mit Freude oder Glück rechnet er nicht mehr.

Mephisto hält Fausts Wünsche für überspannt.

Er glaubt, die Wette gewinnen und Faust verderben zu können.

(Diese Ergebnisse sollten möglichst ausführlich in der Klasse notiert werden, damit nicht das Mißverständnis aufkommt, Faust suche mit Mephistos Hilfe das Glück.)

Hausaufgabe: Lektüre der Schülerszene (S. 54-59).

Leitfragen dabei: Was will der Schüler?

Was erklärt ihm Mephisto?

Was bringt Goethe in dieser Szene zum Ausdruck?

15. Stunde: Rückblick auf die Wette.

(Beginn mit der Überprüfung der Hausaufgabe, Vergleich der Ergebnisse.)

Wiederholung der Grundelemente der Wette.

Lehrerfrage: Wer hat bei der Wette die größeren Vorteile?

Ergebnisse: Mephisto ist natürlich überzeugt, die Wette zu gewinnen.

Deshalb kann er großzügige Zugeständnisse machen

und Faust den Glauben lassen, seine Seele retten zu können.

Faust macht in jedem Fall ein gutes Geschäft:

Er gewinnt einen mächtigen Diener, vielleicht sogar,

ohne eine Gegenleistung erbringen zu müssen.

Wenn er die Wette und folglich seine Seligkeit verliert,

so hat er dafür doch das größte Glück des Lebens gewonnen –

Faust hält das freilich für unmöglich.

Information: Goethes Vorlagen enthielten nur einen Pakt, keine Wette.

Was ist der Unterschied? Was waren die Gründe für die Änderung?

Unbeantwortet blieb bisher die Frage, welches Interesse Mephisto an Faust hat. Schließlich kam er freiwillig zu Faust. Die Antwort folgt im „Prolog im Himmel“.

Hausaufgabe: Wiederholende Lektüre S. 45-54, Fixierung der Ergebnisse der 15. Stunde.

16. Stunde: Prolog im Himmel (S. 9 - 12).

Lektüre in der Klasse.

Ergebnisse: Die Erzengel verherrlichen die Schöpfung.

Mephisto kritisiert die Schöpfung.

An Fausts Beispiel soll sich erweisen,

welches Urteil über Gottes Schöpfung richtig ist. Mephisto wettet, daß er Faust zum Bösen verführen kann.

Lehrerfrage: Was erreicht Goethe durch den Prolog im Himmel?

Ergebnisse: Goethe stellt ein neues Thema mit mehreren Teilfragen:

a) Ist Gottes Schöpfung gelungen?

b) Kann der Mensch dem Teufel widerstehen und den rechten Weg finden?

c) Hat das Leben einen Sinn?

Lehrerfrage: Welchen Ausgang der Wette lassen die bisher bekannten Textabschnitte erwarten?

Ergebnisse: Gott betrachtet Mephisto als nützlichen Helfer.

Auch Mephisto behauptete, stets das Gute zu schaffen (S. 40).

Faust empfindet Mephisto als lästigen Störer (S. 98).

Rückkehr zur Wette zwischen Faust und Mephisto, Beginn der Weltfahrt.

Hausaufgabe: Lektüre von „Auerbachs Keller“ (S. 60-68). Leitfragen:

Was geht vor?

Wie verhält sich Faust?

Was erreicht Mephisto?

(Bei Zeitmangel oder Sprachschwierigkeiten genügt eine kurze Inhaltsangabe durch den Lehrer.)

17. Stunde: Hexenküche, Rückkehr zu den Gretchen-Szenen.

Zusammenfassung der „Hexenküche“ (S. 68-77) durch den Lehrer mit Hinweisen auf wichtige Textstellen (Zauberspiegel): V. 2429ff., 2599f.

Wiederholung der Gretchenszenen von der ersten Begegnung bis zur ersten Trennung und Fausts Entschluß zur Rückkehr (Wald und Höhle). Lektüre in der Klasse: Gretchens Stube (S. 101-3; „Meine Ruh ist hin . . .“)

Hausaufgabe: Lektüre des „Religionsgesprächs“ (S. 103-6).

Leitfragen: Welche Sorgen hat Gretchen? Warum?

Welchen Wunsch hat Faust?

Welche Hindernisse gibt es?

18. Stunde: Gretchens Tragödie (S. 107-13; Am Brunnen – Zwinger – Valentinszene)

Lektüre in der Klasse durch die Schüler, Fortsetzung zu Hause.

Ergebnisse: Auch Gretchen ist „sündig“ geworden.

Sie ist schwanger.

Ihr Bruder beschimpft sie vor den Nachbarn als Hure.

Faust muß vor der Polizei fliehen. Gretchen bleibt allein.

Hausaufgabe: Wiederholung, bzw. Fortsetzung der Lektüre.

Schriftliche Fixierung der Ergebnisse.

19. Stunde: Dom – Walpurgisnacht.

A) Dom: (S. 114-115): Vortrag durch den Lehrer, Übersetzung der lateinischen Stellen.

B) Walpurgisnacht: Zusammenfassung durch den Lehrer,

Lektüre der Gretchenstelle (S. 125-26)

(Das Intermezzo wird übergangen.)

Hausaufgabe: Lektüre der Szenen „Trüber Tag, Feld“ und „Nacht“ (S. 131-33).

Leitfragen: Was ist geschehen?

Was will Faust?

Wie urteilt er über Mephisto? Was wirft er ihm vor?

20. Stunde: Kerker (S. 134-39).

Lektüre in der Klasse.

Ergebnisse: Gretchen hat den Verstand verloren, sie ist zum Tode verurteilt.

Ihr Lied (Märchen vom Machandelboom) behandelt die Strafe für den Mord an einem Kind und die Rettung des Opfers.

Sie will nicht fliehen, sie will ihre Schuld sühnen.

Die Stimme Gottes erklärt sie für gerettet.

Hausaufgabe: Schriftliche Formulierung von offen gebliebenen Fragen.

(Zu erwarten sind folgende Fragen: Wie geht Fausts Wette aus?

Gibt es Beziehungen zwischen Goethe und Faust, G. und Mephisto?

Wird das Drama auch aufgeführt? Wie?

Weitere Stunden: Behandlung der Schülerfragen, Überblick über den Zweiten Teil des Dramas, nötigenfalls mit Textauszügen, z.B. Terzinenmonolog, Fausts Verbindung mit Helena, Erinnerung an Gretchen, Plan der Neulandgewinnung, Sterbeszene, Fausts Erlösung.

Lehrerfragen: Hat Faust richtig gehandelt? Wieso nicht?

Ist er dem Teufel verfallen? Wieso nicht?

Die Erprobung des hier vorgestellten Modells fand unter besonderen Bedingungen statt. Ich hatte keine Fremdsprachengruppe des 12. Schuljahres, konnte aber mit dem zuständigen Kollegen einen befristeten Tausch vornehmen. Ich trat also gewissermaßen als Gastdirigent auf. Die Gruppe bestand aus 8 Jungen und 7 Mädchen, lauter echten Fremdsprachlern, von denen 5 Jungen und 2 Mädchen aus der Neuen Sekundarstufe hervorgegangen sind. Die Leistungsfähigkeit der Gruppe kann nach den Maßstäben der DS San Salvador mit „gut durchschnittlich“ bezeichnet werden. (Die Ergebnisse bei den Sprachdiplomprüfungen Stufe I lagen 1983 zwischen 82,5 und 62 Punkten, der Durchschnitt war 70,8 Punkte. Die Ergebnisse von Stufe II liegen noch nicht vor.)

Ich hatte den Vorteil, die Gruppe vom 9. und 10. Schuljahr her zu kennen, und konnte der Motivation durch etwas Druck nachhelfen: eine der beiden in EL Salvador in jedem Trimester vorgeschriebenen „Monatsnoten“ wurde für die Mitarbeit beim „Faust“ vergeben und erscheint im Zeugnis. Ein schriftliches Examen war nicht vorgesehen, wohl aber wurde sorgfältige Heftführung verlangt und durch Stichproben kontrolliert.

Die Arbeit begann mit gutem Erfolg, aber nach einiger Zeit mehrten sich die Schwierigkeiten. Für die Szene „Wald und Höhle“ (6./7. Stunde) wurde ein besonderes Arbeitsblatt nötig. Es enthielt eine Zusammenfassung des Monologs (V. 3217-50) und gab für Fausts Gespräch mit Mephisto (V. 3251-

3373) folgende Leitfragen an, die in der Klasse in Gruppenarbeit geklärt wurden:

1. Wie beurteilt Faust Mephisto? Wie nennt er ihn? Warum?
2. Warum hat Faust Gretchen verlassen?
3. Wie urteilt Mephisto über Faust? Warum?
4. Welchen Entschluß faßt Faust? Warum?
5. Was erwartet er von der Zukunft? Weshalb?

Dadurch kostete die Szene insgesamt 4 Stunden, 2 mehr als zunächst vorgesehen. Bei besserer Vorbereitung dürften 3 Stunden genügen.

Auch bei anderen Szenen zeigte sich, daß der Zeitplan nicht einzuhalten war. Um die Schüler zu schonen und um das Gastrecht, das mir der Kollege gewährt hatte, nicht im Übermaß zu beanspruchen, nahm ich an einigen Stellen Kürzungen vor, d.h. ich übersprang mehrere Abschnitte, so in der Anfangsszene („Nacht“), beim Osterspaziergang und in den beiden Studierzimmerszenen (Faust und Mephisto). Dieses Verfahren erwies sich als gut durchführbar, denn viele Abschnitte sind Variationen eines schon vorher behandelten Grundthemas. Trotzdem zeigten mir manche Schülerreaktionen („Wie lange machen wir das noch?“, und nach einigen Unterbrechungen durch Sonderveranstaltungen: „Sie haben doch gesagt, nur vier Wochen!“), daß die Unterrichtseinheit keine reine Begeisterung ausgelöst haben konnte. Sie dauerte insgesamt 27 Stunden, das oben dargestellte Schema wurde um 4 Stunden überschritten (zwei Zusatzstunden für „Wald und Höhle“, je eine Zusatzstunde für die Zusammenfassung des 1. Teilabschnitts (S. 77-101) und für den Osterspaziergang). Der sehr gedrängte Überblick über den Zweiten Teil wurde in 3 Stunden bewältigt. Das Schwergewicht lag auf Fausts Tod und seiner Erlösung. Dabei gab Gretchens Fürsprache (V. 12069 ff.) Anlaß, auf Fausts Gretchen-Erinnerung am Anfang des 4. Akts (V. 10039-66) zurückzugreifen, und diese Szene bot wiederum Gelegenheit, Fausts Verbindung mit Helena nachzuholen (V. 9365-84). Der Text dieser Kernstellen wurde eingehend behandelt.

Für künftige Planungen wünschte ich ein genaueres Bild über die Beurteilung der Unterrichtseinheit durch die Schüler. Ich ließ sie deshalb am Anfang der letzten Doppelstunde einen Fragebogen ausfüllen, in dem jeweils eins von drei möglichen Urteilen anzukreuzen war. Die Anonymität war also gewährleistet. Außerdem verließ ich für 10 Minuten die Klasse, damit sich niemand beob-

achtet fühlen konnte. Der Zufall wollte es, daß am Ende 20 Minuten übrig blieben, in denen die Schüler keine Fragen mehr stellten und auch nicht durch weitere Textstellen überfüttert werden sollten. Um die Zeit auszufüllen, gingen wir die Fragebogen durch. Es war zu erkennen, daß die Ergebnisse der Umfrage auch für die Schüler überraschend waren. Ich bin deshalb überzeugt, daß die Antworten nicht vorher abgesprochen wurden.

Die Ergebnisse: Alle 15 Schüler meinten, auch andere Klassen sollten den „Faust“ lesen (die Alternativurteile „lieber einen anderen Text von Goethe“ und „lieber einen modernen Text“ wurden von niemandem angekreuzt). Alle 15 fanden das Thema des „Faust“ „sehr interessant“ (nicht genutzte Alternativen: „nicht besonders interessant“ und „Zeit besser anders verwenden“). Niemand meinte, der Text sei „fast gar nicht zu verstehen“, sondern 8 erklärten, der Text „schwer, aber nicht zu schwer“, und 7 gaben zu, „die Schwierigkeiten werden mit der Zeit geringer“. 11 meinten, man solle „mehr Stellen“ lesen (4 davon schlossen ohne Vorgabe im Fragebogen ausdrücklich den Zweiten Teil ein), 3 meinten, „es war genug“, und 1 Mädchen wollte „lieber weniger Stellen“ lesen. Niemand meinte, fünf Wochen wären zuviel gewesen (an der DS San Salvador hat die 12. Klasse über 5 Tage verteilt 6 Wochenstunden Deutsch), 7 meinten, 5 Wochen waren angemessen, 8 (davon 7 Jungen) erklärten, „es hätte noch länger so weitergehen können“ (2 präzisierten ohne Vorgabe im Fragebogen: „1 Trimester“, das wären 12-13 Wochen).

Die Frage nach dem Umfang der Erklärungen ergab, daß sie nicht zuviel und nicht zuwenig waren. 12 meinten, ohne den deutschen Text könne man den „Faust“ nicht beurteilen, 3 erklärten, sie fänden „manche Stellen schön“ (im weiteren Gespräch wurden die Liebeszenen genannt, mit denen die Unterrichtseinheit begonnen hatte). Die Frage nach dem Gewinn der Faust-Lektüre wurde wie folgt beantwortet: 7 erklärten, jetzt könnten sie „auch etwas über den „Faust“ sagen“, 2 meinten, man lerne neue Vokabeln, 6 glaubten, im „Faust“ würden Situationen beschrieben, die sie selbst schon erlebt hätten oder irgendwann einmal erleben könnten. Zum Schluß: 9 erklärten, sie wollten manche Stellen später noch einmal lesen (allerdings haben sie keine eigenen Texte, und ich wage zu bezweifeln, daß sie sich welche besorgen), 5 erklärten es

könne nichts schaden, den Text im Bücherschrank zu haben, 1 Mädchen gab zu, es werde den Text „bestimmt nie wieder ansehen“.

Ich will nicht verschweigen, daß mich dieses Ergebnis überrascht und im höchsten Grade gefreut hat. Es beweist, daß Goethes „Faust“ im Fremdsprachenunterricht kein

Fehlgriff sein muß. Ich werde kaum noch Gelegenheit haben, diese Erfahrung im Unterricht zu verwerten. Umso mehr hoffe ich, daß sie anderen Auslandslehrern Mut macht und Anregungen bietet, ihre Schüler durch den „Faust“ zu führen.

Dr. E. J. Bernbeck

So war es damals

1935 als vermittelter Lehrer nach Chile entsandt

Das Lehrerschiff „Porta“ des Norddeutschen Lloyd brachte von Hamburg über Punta Arenas nach Valparaíso 7 Wochen, ehe es seine kostbare Lehrerlast – Endziel Santiago – in Chile abgeben konnte! Die Vorgeschichte dazu:

Das Abenteuer begann ziemlich unabweisbar am historischen Bismarck-Tisch im altehrwürdigen Auswärtigen Amt in Berlin, Anfang Dezember 1934. Für acht junge Lehrer(innen) – alle um die 25 Jahre jung – aus allen Ecken des Deutschen Reiches zusammengekommen und von dem Vertreter der Schule in Santiago, dem unvergessenen Hans Fachmann, ausgewählt, begann damit tatsächlich ein Rutsch ins völlig Ungewisse und Unbekannte. Nicht so für die weiteren Bewerber, die u.a. solch leichtfertige Fragen stellten: ob sie wohl ihre zukünftige Frau mitnehmen könnten? Dieser Vorwitz wurde dann auch sofort zurückgewiesen, mit feinem Lächeln und der Erklärung, daß die Schule unverheiratete Lehrer vorziehe.

Ich vergaß etwas sehr Wichtiges und unheimlich „Amtliches“ zu berichten: die Erwerbung des sog. Leumundzeugnisses. Hören Sie, oder besser: lesen Sie:

„Polizeipräsidium Dresden, 21. Januar 1935: Es wird bescheinigt, daß der Lehrer Johannes Haberkorn

1. nicht wegen gewöhnlicher Vergehen, die eine Gefängnisstrafe nach sich ziehen, bestraft oder verurteilt worden ist, noch sich im Anklagezustand befindet,
2. nicht während der seiner Ausreise/Einschiffung vorhergehenden fünf Jah-

re unter der Anklage wegen Vergehens gegen die öffentliche Ordnung gestanden hat,

3. nicht der Bettelei obgelegen hat . . .“

Sicher ist sicher, so haben die Behörden jener Zeit vor Entsendung eines Lehrers wohl gedacht!

Auch der Arbeitsvertrag, durch die Firma Timmermann & Co., Hamburg, Pferdemarkt 45, dem „Lehrer Johannes Haberkorn“ am 19. Januar 1935 zur Unterschrift vorgelegt, sieht weise in die Zukunft und deutet an, daß besagter Lehrer mit dem Bruttolohn von \$ 750,- (monatlich) keine Sprünge machen kann, denn er sagt u.a. „daß Herr Haberkorn Privatstunden geben darf“ (was er dann auch sofort in Angriff nehmen mußte!).

Herr H. verpflichtete sich auch u.a. „die vom Direktor angesetzten Arreststunden zu übernehmen!“ Immerhin, er erhielt ja auch einen Zuschuß zu den sonstigen Reisekosten im Betrag von L 8,- (acht englische Pfund), damit und mit den von den Behörden für die Ausreise zugelassenen RM 10,- hatte der Abenteurer insgesamt 110,- Reichsmark als sog. „Bordgeld“ zur Verfügung und bestritt damit während der 7 Reisewochen die Ausgaben bei Zwischenlandungen (Vlissingen, Punta Arenas, Corral, Talcahuano), hie und da ein Bier an Bord und „Sonstiges“, dazu zählte vor allem das noble „Trinkgeld“ für den Herrn Steward in Höhe von RM 5,-; mehr war in Valparaíso beim besten Willen nicht mehr da!

Daß das Reisegepäck von solchen Reisen den leicht war, werden Sie mir sicherlich

glauben: ein größerer Koffer und ein Handkofferchen, für vier vorgesehene Dienstjahre. Containerprobleme hatte die Reisegruppe von 8 Lehrern nicht eines. Gestohlen wurde auch nichts, da wir ja unsere Habe stets unter Augen hatten.

Ein Mitbringsel nach Chile, das keinerlei Belastung für den Koffer darstellte, darf der Berichterstatter noch erwähnen: seine schon auf der, ihm unvergeßlichen Oberrealschule Dresden-Johannstadt erworbenen Spanischkenntnisse! Diese bescherten ihm unter den acht Kollegen an Bord rasch den Namen „amigo“. Das war das Wort, das sie am schnellsten erlernten!

Zur Frage „Ausreisegepäck“ noch ein Geständnis! Den „Acht“ fehlte wohl allen, da sie keiner mehr als drei oder höchstens 4 Dienstjahre hinter sich hatten, im Augenblick der Einschiffung im Reisegepäck etwas ungemein Wichtiges: Erfahrung! Dazu kam noch der absolute Mangel an Beratung und Einweisung auf die neue Arbeit, sowohl in der Heimat wie an Ort!

Da Experiment, das die Schule in Santiago 1935 nichtsahnend einging, war recht riskant. Daß es trotzdem einigermaßen gut auslief, stellt den angeborenen pädagogischen Eigenschaften der „acht“ ein gutes Zeugnis aus. Überdurchschnittliches, das noch heute bei ihren Ex-alumnos nachklingt, haben wenigstens zwei geleistet: der vorzügliche und nie vergessene Französisch- und Englischlehrer, Fritz Herlan, und der Musiker Friedbert Clemens, dessen für jene Zeiten moderne Chordarbietungen wohl noch dem einen oder anderen seiner „Ehemaligen“ im Ohr klingen mag (Walzerabend im Teatro Manuel Montt!). Diese letzten Bemerkungen, im Nachhinein, wenn man so wieso alles besser weiß und kann als vor dem Beginnen!

Nun wissen Sie auch schon, daß es 8 Lehrer waren, die für Santiago bestimmt waren. Genial durch das Auswärtige Amt und Herrn Fachmann ausgewählt: 4 Damen und 4 Herren! Die einzigen Mitreisenden an Bord, ein tschechisches jungverheiratetes Ehepaar, störten die Harmonie der „acht“ in keiner Weise. Leider kann und darf ich Ihnen die Namen der „acht“ nicht verraten. Ob Sie sie vielleicht aus dem Jahresbericht der Schule vom Jahre 1935 ersehen wollen?

Daß die Stimmung an Bord, trotz oder wegen der 49 Tage dauernden Reise, glänzend war, obwohl die RM 110,- pro Tag nur

RM 2,14 „Ausgaben“ erlaubten, werden Sie mir unbesehen glauben. Kapitän „Karlchen“ (so nannten ihn die Mädchen merkwürdigerweise schon nach der Überwindung des Ärmelkanals mit zärtlichem Augenschlag!) störte die Kreise der sog. „Pädagogen“ in keiner Weise.

Es darf hinzugefügt werden, daß diese Bordharmonie (die ja normalerweise rasch in Vergessenheit gerät) während der 4 Vertragsjahre anhielt und daß daraus in einigen Fällen eine bis heute dauernde, echte Freundschaft entstanden ist.

Schließlich, obwohl die Reisenden durchaus keinen besonderen Drang zeigten, endlich in Santiago ihre pädagogischen Fähigkeiten zu beweisen, mußte das „Lehrerschiff“ doch mal ankommen. Es kam auch an! Die „Mädchen“ hatten z.T. verweinte Augen in Valparaíso (sic) – aber trotz allem gelang es dem „amigo“, seine Herde, die völlig mittellos war, bis zum Deutschen Generalkonsulat zu treiben, um da Pesos für die Eisenbahnfahrt nach Santiago zu ergattern. Ob jemand in Valparaíso zum Empfang da war? Keine „Betreuer“? Nein, nein! Schlicht „nein“! Weshalb nicht? Deshalb: Die Deutsche Schule in Santiago befand sich in einem echten Notstand, Anfang März 1935: der Direktor hatte Urlaub und war in Ostasien, der Konrektor lag mit Typhus in der Deutschen Klinik, und von den sonstigen „entsandten“ Lehrern, insgesamt gab es derer 12, waren wir eben das Gros mit 8! Die Schüler müssen uns insgeheim noch weiter weg von Santiago gewünscht haben, als wir schon waren, denn die gesamte Schule mußte auf dieses „Gros“ warten, und der Unterricht begann unsererseits erst am 25. März (statt am 11. 3.), nachdem wir endlich angelangt waren. Irgendeine „Einführung“ oder Ratschläge, die wir doch so dringend notwendig gehabt hätten? Nichts! Nach 2 - 3 Tagen freundlicher Aufnahme in Familien der sog. „deutschen Kolonie“ hieß es: selbst auf die Zimmersuche gehen! Ich landete mit einem Kollegen in einem „möblierten Zimmer“, unweit der Schule in Almirante Barroso (sehr schlicht, aber wirklich sehr, sehr schlicht!), und wir fühlten uns da trotz recht fühlbarer finanzieller Engpässe doch wohl und sahen die Zukunft in rosigem Licht.

Und damit, lieber Leserfreund, ist die erste „Träumerei am chilenischen Kamin“ erstmal ausgeträumt!

Johannes Haberkorn

BÜCHERTISCH

Heiner Schmidt, Quellenlexikon der Interpretationen und Textanalysen. Personal- und Einzelwerkbibliographie zur deutschen Literatur von ihren Anfängen bis zur Gegenwart.

**Ein Handbuch für Schule und Hochschule
Verlag für Pädagogische Dokumentation Duisburg 1984
acht Bände, je 96,-, also 768,- DM**

Der Rezensent hat davon den ersten Band vorliegen, VIII plus 445 Seiten Umfang, gebunden. Was nun den Inhalt betrifft, so läßt sich aus dem vollständigen (deshalb oben so abgedruckten) Titel einiges herauslesen, aber noch nicht alles. Ergänzt werden kann aus der Vorbemerkung: „Ziel der vorliegenden Sammlung ist es, einen leicht zugänglichen Handapparat von Interpretationshilfen für die deutsche Literatur zu besorgen. Der Schwerpunkt liegt daher auf den Hilfen zur Erschließung literarischer Einzelwerke.“ Und dann kommt der besonders wichtige Satz: „Gesammelt und geordnet worden ist die deutschsprachige Sekundärliteratur der Jahre 1945 bis 1982.“

Band 1 führt die deutschen Schriftsteller von AAL, JOHANNES, um 1500 - 1551 bis BUTZBACH, JOHANNES 1477 - 1526 auf. 8 Bände mit zusammen etwa 3500 Seiten versprechen weitgehende Vollständigkeit. Für die Schule ist nun allerdings weniger die Vollständigkeit der möglichen Autoren – die oben zufällig zu nennenden beiden werden wohl kaum einmal im Literaturunterricht der Schule vorkommen! –, als vielmehr die bibliographische Hilfe für die Interpretation der Werke bekannter und eventuell zu lesender Autoren wichtig. Wir greifen deshalb einen Schriftsteller heraus, dessen Werk im Unterricht der Mittel- und Oberstufen deutschsprachiger Schulen vorkommt: Bertolt Brecht.

Da findet der suchende Lehrer zunächst „Allgemeinere Darstellungen zum Leben und Werk“; ich zähle sie nicht durch, ich schätze sie nur: auf achteinhalb Seiten über 250! Nur gut, daß manche Titel schon angeben, ob sie für eine Lyrik- oder für eine Drameninterpretation gebraucht werden können. Nun sucht der Lehrer möglicherweise Sekundärliteratur für seine vorzubereitende Besprechung der Mutter Courage. Er findet also Mutter Courage und ihre Kinder und dazu ca. 40 Titel. Zu seiner Erleichterung werden oft in Klammern Hinweise gegeben, worauf die Interpretation zielt, z.B. Dialektisches Darstellungsprinzip, Salomon-Song, Dramaturgische Funktion der Lieder. Dann allerdings braucht er eine sehr gute Lehrerbibliothek oder besser noch die Bibliothek eines literaturwissenschaftlichen Instituts, um wenigstens an einige der Titel heranzukommen. Er weiß aber wenigstens, was er suchen und finden kann, und dazu hat ihm das Quellenlexikon der Interpretationen verholfen. Wenn also der Büchereietat der Schule noch nicht allzusehr gekürzt worden ist,

dann möge man ernsthaft darüber nachdenken, ob nicht doch 768,- DM hier richtig angelegt sind!

Richter

Ulrich Michels: dtv-Atlas zur Musik, Bd. 2, Historischer Teil: Vom Barock bis zur Gegenwart, München 1985 (dtv 3023) 16,80 DM

Wahrhaftig auf die Folter gespannt hat uns der Verfasser und haben uns die Verlage (denn auch Bärenreiter gehört dazu) mit dem zweiten Band des dtv-Atlases zur Musik. Wer den ersten Band im Jahre 1977 freudig begrüßt und seitdem eifrig benutzt hat – und es waren derer sicher viele! – fühlte doch immer die Unvollkommenheit, denn gerade die neueren musikgeschichtlichen Epochen (vom Barock bis heute) fehlten ja. Nun, da er da ist, der zweite Band, ist die Freude umso größer und: was lange währt, wird endlich gut! Das aber war eigentlich gar keine Frage nach den vielen Vorteilen, die der erste Band bereits zeigte: vor allem die immer wieder bestechende Gliederung und die durch die Zusammendrängung der Ausführung auf meistens eine Seite gute Übersichtlichkeit. Sehr gelobt wurden und können wieder die Notenbeispiele und graphischen Übersichten auf den linken Seiten und deren farbige Gestaltung. Also heißt es Eulen nach Athen tragen, wenn nun auch dieser Band gelobt wird, denn die Vorteile konnten ja wieder erwartet werden. Und dennoch überraschen aufs neue die Aufgliederung, die Epochenbehandlung (ohne daß die Problematik der Einteilung verkleinert wird!), die glücklich ausgesuchten Beispiele, die für den Unterricht (und auch den Selbstunterricht) höchst einprägsam sind.

Ohne nun nach der jubelnden Begrüßung in Beckmesserei verfallen zu wollen, seien doch noch einige kritische Überlegungen angestellt. Sie betreffen das 20. Jahrhundert. Wenn ich richtig gezählt habe, so werden für dieses Jahrhundert 42 Seiten (und wir sind schließlich schon im fünften Fünftel!), für das 19. Jahrhundert dagegen 84 Seiten verbraucht. Also für das vergangene doppelt so viel. Warum wohl? Sicher, die Forschung ist weiter, die Übersichtlichkeit größer – aber nur deshalb? Für die U-Musik (so heißt es auch im Buch) werden davon 4 Seiten verbraucht, zwei davon für den Jazz, für Pop- und Rockmusik eine halbe Spalte, also eine Viertelseite! Man mag nun als älterer dazu stehen wie man will, die Schüler jedenfalls werden sich wundern!

Und eine Stelle möchte ich zitieren, sie ist bedenkenswert-fragwürdig. Zum 20. Jahrhundert heißt es: „Stilpluralismus und Dissonanz, Charakteristika der Neuen Musik, bezeugen den Mangel eines einheitlichen Weltbildes und den Verlust der Harmonie von Mensch und Natur, zugleich der inneren Harmonie des Menschen selbst.“ Und

kurz davor hieß es: „Sie kann nicht besser klingen, als diese ist –“, gemeint ist ihre Epoche. So recht konnte ich mich mit dieser „Abbildtheorie“ der Künste bisher schon nicht und auch hier nicht befreunden. Wenn sie in enger Form angewendet wird nach der Art: Der Expressionismus nahm den 1. Weltkrieg vorweg – nun, ist dann nicht die

Verantwortung des Menschen für die Weltgeschichte aufgehoben? Das können wir doch nicht wollen und glauben!

Aber beiseite mit dieser Nörgelei! Es ist großartig, daß der Band endlich da ist! Dank sei dem Verlag!

Richter

BRIEFE AN DEN VORSTAND

Sehr geehrter Herr Becker,

Recht herzlich möchte ich mich für Ihren Eilbrief bedanken, der gestern mittag in der Schule eintraf. Es ist sicher – und wenn auch zunächst nur in psychologischer Hinsicht – von Nutzen gewesen, daß Sie persönlich als offiziell Bevollmächtigter unseres Interessenverbandes so schnell unsere Probleme in der Zentralstelle haben besprechen können. . .

Was uns allen unmittelbar von den Ereignissen Betroffenen mit aller Deutlichkeit klar geworden ist und auch dem Verband Denkanstoß zu erneuten Überlegungen sein müßte, ist der doch letzten Endes überhaupt nicht geklärte und abgesicherte Status des Auslandslehrers.

Wenn man auf der einen Seite die Auslandschulen und die an sie vermittelten Lehrkräfte als Bestandteile einer offiziell festgeschriebenen Kulturpolitik ansieht, auf der anderen Seite jedoch eben diese Lehrkräfte im Ernstfall darauf verweist, daß sie zunächst einmal als Privatpersonen und auf eigenes Risiko ihre Tätigkeit ausübten, wird diese „Grauzone“, in der wir uns bei unserer

Arbeit im Ausland bewegen, doch mit erschreckender Deutlichkeit klar.

Ich hoffe, daß doch noch in kürzester Zeit eine akzeptable Lösung gefunden wird, werde Sie aber auf alle Fälle weiter über mögliche Entwicklungen auf dem laufenden halten.

Mit freundlichen Grüßen,

Dr. Dieter Motzkus

(DS Athen)

Sehr geehrte Frau Bosert,
vielen Dank für Ihren Hinweis auf den Lohnsteuerjahresausgleich ab 1981. *Wäre ich nicht im Verband, hätte ich wohl nie davon erfahren, denn von Köln oder Bonn bekamen wir natürlich kein Schreiben oder keine Information.* Besonders freut mich in der Stellungnahme des VdLiA zum Rahmenplan die positive Einschätzung der „Fachberater“, von denen ich ja auch einer war.

Mit freundlichen Grüßen

Wolfgang Hammer

Beitragsänderung

Der Jahresbeitrag beträgt ab 1. 1. 1986 für:

Mitglieder im Ausland

DM 100,-

Mitglieder im Inland u. Pensionäre

DM 50,-

Studenten, Ortskräfte, Schulsekretäre

DM 25,-

Der Vorstand

Anzeigenschluß für Heft 3: 30. 4. 1986

Schroedel Schulbuchverlag GmbH
Hildesheimer Straße 202-206
3000 Hannover 81

Inhalt

HOCHAKTUELL – NEU

Gespräch des VdLiA mit dem Staatssekretär des Auswärtigen Amtes Dr. Jürgen Ruhfus	74
--	----

VERBAND

Aus der Arbeit des Vorstandes	
Bericht von der 3. ordentlichen Vorstandssitzung in der Amtsperiode 85/87 (<i>H. Graff</i>)	75
Frühjahrestreffen der Regionalgruppe Detmold – Bielefeld (<i>Eckhard Stegmann</i>)	76
Einladung zum Obleutetreffen 1986 in Geisenheim (<i>Gotthard Hönig</i>)	77
Briefe an den Vorstand:	
„Vermittlung eines zutreffenden Deutschlandbildes“ (<i>Schirnding</i>)	78
Persönliche Nachrichten: Ehrungen	
Harry Werner trat in den Ruhestand (<i>H.-G. Becker</i>)	79
Eckhard Stegmann – 80 Jahre (<i>H.-G. Becker</i>)	
In memoriam: Dr. Otmar Brombierstäudl	81
Neue Mitglieder/Anschriftenänderungen/Neue Obleute/Berichtigung	81

BUNDESREPUBLIK

Die Japanische Internationale Schule Düsseldorf	82
Japanische und englische Schule in Baden-Württemberg geplant	88
Begabten- und Talentförderung im Sommercamp	88
Informationen der KMK: Prüfungen zur Erlangung einer deutschen Hochschulzugangsberechtigung an Schulen im Ausland (1.8.84-31.7.85)	94

DISKUSSION

Wenn Schule zum Entwicklungshindernis wird – Orientierung an der Lebens- und Arbeitswelt notwendig (<i>Th. Hanf</i>)	96
---	----

SÜD- und MITTELAMERIKA

CHILE: Vier Jahre am Lehrerfortbildungsinstitut in Lo Barnechea/Santiago (<i>R. Helm</i>)	103
--	-----

ANSCHRIFTEN DER MITARBEITER DIESES HEFTES

78

GRÜNE BLÄTTER: AKTUELLE INFORMATION – zum Heraustrennen – Abschließende Regelungen in Steuerfragen für aktive und ehemalige Auslandslehrer (<i>H.-G. Becker</i>)	89-92
--	-------

Der Vorsitzende berichtet:

Gespräch des VdLiA mit dem Staatssekretär des Auswärtigen Amts Dr. Jürgen Ruhfus

Der Vorsitzende des Verbands Deutscher Lehrer im Ausland hatte Ende des Jahres 1985 erfolgreich versucht, Kontakt mit dem Staatssekretär des Auswärtigen Amts, Herrn Dr. Jürgen Ruhfus, herzustellen.

Am 20. Januar 1986 fand ein erstes Gespräch zwischen Herrn Staatssekretär Dr. Ruhfus und dem Vorsitzenden des Verbands statt, an dem auch der frühere Leiter des Schulreferats in der Kulturabteilung des Auswärtigen Amts, Dr. Graf Schirnding, teilnahm.

Herr Dr. Jürgen Ruhfus, Jahrgang 1930, ist seit 1984 Staatssekretär des Auswärtigen Amts und zuständig für den Geschäftsbereich der Abteilungen 4, 5 und 6, vorher auch für die Abteilung 3 (Dritte Welt und Übersee) des Auswärtigen Amts. So lag es nahe, daß die Themenbereiche des Gesprächs sich überwiegend auf die Auslandsschularbeit und die Probleme des Auslandsschulwesens als Teil der Auswärtigen Kulturpolitik bezogen.

Im Mittelpunkt des Gesprächs standen der Referentenentwurf des Auswärtigen Amts zu einem „Bericht der Bundesregierung an den Deutschen Bundestag über die Durchführung der Regierungserklärung vom 4. 5. 1983 im Bereich des Auslandsschulwesens“, die Stellungnahme des Verbands zu diesem Entwurf, die Fragen des Status des vermittelten Auslandslehrers, die Weiterentwicklung der Begegnungsschulen als Instrument auswärtiger Kulturpolitik und der Katalog der Maßnahmen, die der VdLiA seiner Stellungnahme beigefügt hatte und die bei einer zukünftigen Gestaltung des Auslandschulwesens unbedingt berücksichtigt werden sollten: sowohl in strukturellen Bereichen als auch in pädagogischen Bereichen, im Personalbereich als auch im Bereich der Finanzierung der Auslandsschulen.

Bei dem Gespräch über Statusfragen kamen die Forderungen des Verbands nach mehr Einfluß des Staates auf die Arbeit der



Hans-Georg Becker (Vorsitzender des VdLiA) führte ein Spitzengespräch mit dem Staatssekretär des Auswärtigen Amts Dr. Jürgen Ruhfus

Auslandslehrer zur Sprache, des weiteren die immer noch nicht zurückgenommene Zuwendungskürzung von 8,3%, die Resolutionen von Würzburg und Goslar und die in diesen Resolutionen angesprochenen Diskriminierungen der Gruppe der Auslandslehrer.

Besonderes Anliegen des Vorsitzenden in diesem Gespräch war die Sorge um die Schaffung weiterer neuer Lehrerkategorien wie sie im Entwurf zur Fortschreibung des Rahmenplans auftaucht; Lehrerkategorien, die – ob als Sonderprogrammlehrer entsprechend des Programms von Frau Hamm-Brücher oder ob als Ortskräfte neuer und besonderer Art nach dem Entwurf des „Rahmenplans“ in jedem Falle an der ZfA vorbei vermittelt werden sollen und zu modifizierten Ortskräftebedingungen arbeiten sollen.

Das Gespräch führte weiter zum Kulturetat des Auswärtigen Amts, seine überproportionale Erhöhung für 1986 und 1987, an der die Auslandsschulen leider wieder nicht proportional teilhaben sollen.

Im letzten Teil des Gesprächs hob der Vorsitzende auf Zielvorstellungen ab, die aus der Sicht des Verbandsvorstands die Bedeutung der Deutschen Schulen im Ausland als Instrument Auswärtiger Kulturpolitik stärken könnten:

- weitere Verbesserung der Lehrerauswahl und Lehrervorbereitung
- stärkere Verpflichtung der vermittelten

Lehrer zu kulturellem Engagement im Gastland evtl. durch Einbindung entsprechender Aufgaben in den Dienstvertrag
Stärkung der Position der Begegnungsschulen, auch durch vertikalen Ausbau und vielfältigere Abschlüsse, die für Schüler des Gastlands attraktiv sind:

Der Vorsitzende dankte für dieses erste fruchtbare Gespräch und gab der Freude darüber Ausdruck, daß der Verband Deutscher Lehrer im Ausland auch in Zukunft in Fragen des Auslandsschulwesens mit der

Hilfe des Staatssekretärs des Auswärtigen Amtes rechnen könne.

Selbstverständlich seien der Leiter der Kulturabteilung und der Leiter des Schulreferats in der Kulturabteilung für den Verband die ersten Ansprechpartner, versicherte der Vorsitzende.

Der Verband wird Herrn Staatssekretär Dr. Ruhfus weiterhin über grundsätzliche Entscheidungen und Beschlüsse des Verbands in Fragen kulturpolitischer Bedeutung informieren.

VERBAND

Aus der Arbeit des Vorstandes

Bericht über die 3. ordentliche Vorstandssitzung in der Amtsperiode 1985/87

Die 3. ordentliche Vorstandssitzung in der Amtsperiode 1985/87 fand vom 18.4. - 20.4.1986 in Bad Brückenau statt. Neben den bisherigen Vorstandsmitgliedern konnte der Vorsitzende als neuen Referenten Herrn OStD Arne von Franqué begrüßen.

Die durch das Ausscheiden der Herren Reichenbach und Graff notwendig gewordene Neuordnung der Referatsaufgaben bildete einen ersten Beratungsschwerpunkt. Da sich in der Vergangenheit gezeigt hat, daß die Koppelung von Grundsatzfragen und Öffentlichkeitsarbeit für einen Referenten allein ein zu hohes Maß an Arbeitsbelastung mit sich brachte (vgl. die Ressortbeschreibungen in diesem Heft), kam der Vorstand zu dem Entschluß, beide Aufgaben zu trennen und nach einem neuen Referenten nur für die Öffentlichkeitsarbeit Ausschau zu halten. Herr von Franqué wird sich so mit ganzer Kraft auf die Beschäftigung mit den Grundsatzfragen konzentrieren können.

Die seit der letzten Vorstandssitzung geführten Gespräche mit amtlichen Stellen waren sodann Gegenstand der Berichte der zuständigen Referenten. Dem Vorsitzenden war es gelungen, ein Gespräch mit dem obersten Verantwortlichen für die auswärtige

ge Kulturpolitik, Herrn Staatssekretär Dr. Jürgen Ruhfus vom Auswärtigen Amt, zu führen (ein kurzer Bericht hierzu wird in Heft 4/86 erscheinen). Zuständigen Vertretern des Auslandsschulausschusses der KMK konnte der VdLiA Ende Januar seine Vorstellungen zu der Neufassung der Empfehlungen zur Einrichtung von Lehrerbeiräten darlegen (vgl. hierzu den Kurzbericht des Vorsitzenden in Heft 2/86, S. 38). Um die auf Grund der abweichenden Vorstellungen des VdLiA zugesagte erneute Beratung der Empfehlungen im Auslandsschulausschuß nicht zu stören, hat der Vorstand bisher bewußt darauf verzichtet, die neuen Empfehlungen zu veröffentlichen. Die im Bericht über die letzte Vorstandssitzung angekündigte Versendung des Entwurfs an alle Obleute ist deshalb bisher auch unterblieben. Unabhängig davon sollten die Empfehlungen aber bei allen verbandsinternen Beratungen behandelt werden, so auf der für Ende Mai geplanten Tagung der Regionalgruppe Spanien/Portugal sowie beim Obleutetreffen, das Ende August 1986 stattfinden soll (vgl. das vorläufige Tagungsprogramm in diesem Heft).

Die organisatorische Vorbereitung dieser

Tagungen, soweit für sie der Vorstand zuständig ist, vor allem aber die Vorbereitung der Hauptversammlung 1987 nahmen bei dieser Vorstandssitzung einen breiten Raum ein. Der Vorstand beschloß, die nächste Hauptversammlung in Trier durchzuführen, und zwar vom 28.7. - 1.8.1987. Dabei wurden der 28.7. als Tagungstermin für den Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer und der 1.8. als Exkursionstag vorgesehen. Die Eröffnungsveranstaltung soll am Nachmittag des 29.7.1987 stattfinden. Auch zur inhaltlichen Ausgestaltung der Hauptversammlung wurden erste Überlegungen angestellt sowie der Programmablauf grob vorstrukturiert. Eine endgültige Festlegung des Programms ist für die nächste Vorstandssitzung geplant, die Anfang September in Kiel abgehalten werden soll. Falls die Mitglieder ihrerseits hierzu Anregungen geben wollen, sind sie aufgerufen, dies in den Sommermonaten in Briefen an den Vorstand zu tun.

Von den übrigen Beratungspunkten seien in diesem Kurzbericht lediglich noch zwei angesprochen, die von allgemeinem Interesse sein könnten. Um die Gemeinnützigkeit des VdLiA nicht zu gefährden, sah sich der Vorstand durch eine Intervention des Finanzamts Köln-Altstadt, das für die Anerkennung der Gemeinnützigkeit zuständig ist, gezwungen, einige Ergänzungen in die in Goslar beschlossene neue Satzung aufzunehmen. Diese Erweiterung beziehen sich

ausschließlich auf formale Wendungen und werden den Mitgliedern auf der nächsten Mitgliederversammlung zur Abstimmung vorgelegt.

Ein anderer Gesprächsgegenstand war der neue Musterdienstvertrag vom Oktober 1985, der dem Vorstand von der ZfA übersandt worden war. Dieser Vertrag unterscheidet sich vom alten im wesentlichen dadurch, daß in einer Präambel der Vorrang des Auswärtigen Amtes im Bereich der auswärtigen Kulturpolitik betont und die Bedeutung der Arbeit des Auslandslehrers unterstrichen werden. Demzufolge wird die Rolle der ZfA bei der Vertragsverlängerung erheblich gestärkt. Der Vorstand begrüßte diese Tendenz im Grundsatz, entwickelte aber im einzelnen einige alternative Formulierungsvorschläge, die bei einem Gespräch über den Musterdienstvertrag, zu dem die ZfA eingeladen hat, vorgetragen werden sollen.

Auch wenn dieser Kurzbericht längst nicht alle Beratungsthemen erfaßt, mag er doch einen Einblick in die vielfältige, manchmal auch mühevollen Arbeit der Verbandführung ermöglichen. Daß die Atmosphäre, in der die Beratungen stattfinden, wie immer angenehm war, verweist auf die Kooperationsbereitschaft aller Vorstandsmitglieder, die sich dem gemeinsamen Ziel der Förderung des deutschen Auslandsschulwesens verpflichtet fühlen.

H. Graff

Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Detmold – Bielefeld

Zum Halbjahrstreffen am Sonnabend, dem 26.4.1986 kamen wieder über 40 Teilnehmer. Diesmal besuchten wir gemeinsam das Lippische Landesmuseum, dessen Abteilung „Attp Perú“ nach gründlicher Neugestaltung erst vor kurzem durch Bundespräsident von Weizsäcker im Beisein des peruanischen Botschafters eröffnet wurde. Roger Meyer, früher an der Deutschen Schule in Lima, war maßgeblich an der vorbildlichen Gestaltung der neuen Räume beteiligt – der Kultusminister hat ihn für die Mitarbeit im Museum von einem Teil seiner Unterrichtstätigkeit freigestellt – und führte uns in wirklich kompetenter Weise durch die Sammlung, die zu den bedeutendsten dieser Art in Deutschland gehört. Er ergänzte seine Ausführungen durch einen kurzen Dia-Vortrag, bei dem er typische Landschaften Perús

zeigte und die Gegenden, wo Gräber mit ihren Beigaben und andere archäologische Stätten gefunden wurden. Anhand der kostbaren Objekte, wie Mumien, Textilien, Keramik, Werkzeuge, Schmuck konnte er uns ein gutes Bild vom Leben und der Kultur der altperuanischen Völker geben, für die meisten ein Anreiz, sich weiter damit zu beschäftigen und das Museum bald wieder zu besuchen. Das gilt besonders für die Teilnehmer, die selbst in Perú oder den Nachbarländern tätig waren. (Auch eine Peruanerin, ehemalige Schülerin der Deutschen Schule Lima, war als Gast anwesend).

Nach der Führung, die etwa eineinhalb Stunden dauerte, gingen wir in den alten „Spieler“, der zum Museumskomplex gehört. In diesem befindet sich jetzt eine historische Gaststätte, wo wir in einem für uns

reservierten Raum gemütlich beisammen saßen und lebhaftes Gespräch führten über die Themen, die uns ehemalige Auslandslehrer bewegen. Erstmals war wieder Eckart Knoerich unter uns, zurück aus San Salvador nach siebenjähriger Tätigkeit als Direktor an der dortigen Deutschen Schule. Er wird beim Herbsttreffen am 18.10.1986, ab 16.30 Uhr einen Diavortrag halten und über seine interessanten Erlebnisse in El Salvador und Mittelamerika berichten, diesmal wieder in den

gewohnten Räumen der Volkshochschule in Detmold, Krumme Straße 20, Hintereingang. Zum anschließenden gemütlichen Beisammensein wollen wir dann in den nahegelegenen „Spieker“ gehen, wo es uns so gut gefiel und die Bewirtung angenehm ist. Gäste sind – wie immer – herzlich willkommen, werden aber um Voranmeldung gebeten an unseren Obmann Christian Kanne, Bärenkamp 17, 4934 Horn-Bad Meinberg, Tel. (05234)2957
Eckhard Stegmann

Einladung zum Obleutetreffen 1986 in Geisenheim

In der Zeit vom 29. - 31.8.1986 findet im Waldhotel Gietz in Geisenheim-Marienthal (Rheingau) das diesjährige Treffen der Obleute bzw. von ihnen entsandter Vertreter statt.

Das Treffen ist in erster Linie für Kolleginnen und Kollegen gedacht, deren Sommerferien in den deutschen Sommer fallen. Von jeder Schule kann ein Verbandsmitglied daran teilnehmen. Die Kollegen, deren Ferien in dem angegebenen Zeitraum liegen, werden persönlich angeschrieben. Wer von den anderen aber zufällig Gelegenheit zur Teilnahme hat, soll sich bitte – möglichst bis zum 20.6.1986 an mich wenden. Vom 26.6.1986 bis zum 20.7.1986 bin ich nicht zu Hause erreichbar.

Auf der Tagesordnung stehen folgende Punkte:

1. Bericht der Bundesregierung über die Durchführung der Regierungserklärung v. 4.5.1983 im Bereich des Auslandsschulwesens. Diskussion der Stellungnahme des VdLiA und Beratung weiterer Schritte (Fortschreibung des Rahmenplanes).
2. Steuerfragen
3. Vertrauensräte bzw. Lehrerbeiräte an Auslandsschulen (evtl. Stellungnahme zum Entwurf des Auslandsschulausschusses – Erfahrungsaustausch).
4. Regional- und Ortsverbandsarbeit – Mitgliederwerbung
5. Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer (z.B. Einbeziehung der Kollegen aus Übersee – Gestaltung der Arbeit vor der Mitgliederversammlung – Auftreten in der Mitgliederversammlung)
6. Gestaltung der Hauptversammlung – Auswertung des Rundschreibens vom 17.3.1986
7. Anträge und Vorschläge für die Hauptversammlung
8. Musterdienstvertrag
9. Bericht über die Umfrage zur Neuen Sekundarstufe
10. Verschiedenes

Sie sind herzlich eingeladen!

Ihr Gotthard Hönig

Beitragsänderung

Der Jahresbeitrag beträgt ab 1. 1. 1986 für:

Mitglieder im Ausland

DM 100,-

Mitglieder im Inland u. Pensionäre

DM 50,-

Studenten(-innen), Ortskräfte, Schulsekretäre

DM 25,-

Der Vorstand

Briefe an den Vorstand

„Vermittlung eines zutreffenden Deutschlandbildes“

Sehr geehrte Frau Bosert,

im Heft Nr. 4 des Jahrgangs 1985 Ihrer Verbandsmitteilungen veröffentlichen Sie den Text des Vortrags, den Abteilungspräsident Becker, der Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, bei der 17. Hauptversammlung Ihres Verbands über die deutschlandkundlichen Aspekte der pädagogischen Arbeit an unseren Auslandsschulen gehalten hat. Herr Becker bemerkte damals, daß das an den Schulen verwandte Unterrichtsmaterial zuweilen ein einseitig kritisches Bild unseres Landes zeichne, und zitierte einen erfahrenen Auslandslehrer, der in einer Veröffentlichung über einen wichtigen Teil dieses Unterrichtsmaterials, nämlich über die Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrbücher, zu dem Ergebnis kam, dort werde die Bundesrepublik Deutschland weitgehend als ein Land dargestellt, in dem man eigentlich nicht leben könne.

Ich möchte Herrn Becker bestätigen, daß er mit seinem Urteil über die Verwendung solcher Bücher an unseren Auslandsschulen nicht allein steht. Das Deutschlandbild, das sie hervorrufen, kann nicht Ziel unserer auswärtigen Kulturpolitik im Schulwesen sein, und ist es auch nicht. Dies ergibt sich sehr deutlich aus dem Rahmenplan, den die Deutsche Bundesregierung am 14.09.1978 beschlossen hat und der später von allen Fraktionen des Deutschen Bundestages gebilligt wurde. Dort heißt es mehrfach, daß den Schülern unserer Auslandsschulen ein „aktuelles“ Deutschlandbild vermittelt werden soll; ebensooft ist von einem „positiven“ Deutschlandbild die Rede.

Vielleicht wird mancher den Auftrag zur Vermittlung eines positiven Deutschlandbildes so verstehen, als sollten in unseren Auslandsschulen und insbesondere in den dort benutzten Schulbüchern

nur die Lichtseiten der Bundesrepublik Deutschland bekanntgemacht und die Schattenseiten möglichst verschwiegen werden. Dies wäre nicht unbedingt etwas Schlechtes, sondern eine vielleicht etwas kurzsichtige Verbindung von Kulturarbeit und Öffentlichkeitsarbeit, wie sie viele andere Staaten praktizieren. Der Auftrag zur Vermittlung eines positiven Deutschlandbildes stünde dann aber wohl in einem gewissen Widerspruch zu dem gleichzeitigen Auftrag des Rahmenplans, ein aktuelles Deutschlandbild zu vermitteln.

In Wirklichkeit ist mit beiden Aufträgen das gleiche gemeint, nämlich die Vermittlung eines zutreffenden Deutschlandbildes. Die Bundesrepublik Deutschland soll so dargestellt werden, wie sie ist. Eine solche Darstellung ist „aktuell“, und dabei ergibt sich von selbst ein „positives“ Deutschlandbild, denn Gott sei Dank überwiegen in unserem Land die Lichtseiten bei weitem gegenüber den Schattenseiten.

Schulbücher, welche die Bundesrepublik als ein Land beschreiben, in dem man nicht leben kann, vermitteln dagegen ein unzutreffendes Deutschlandbild. Ihre Verwendung an unseren Auslandsschulen steht im Widerspruch zu unserer auswärtigen Kulturpolitik im Schulwesen.

Es ist zu hoffen, daß die an unseren Auslandsschulen tätigen Lehrer sich die Mühe machen, bei der Auswahl von Schulbüchern darauf zu achten, daß Ihren Schülern kein Zerrbild der Bundesrepublik Deutschland vermittelt wird. Sie sollten sich dessen bewußt sein, daß ein solches Bild von den Schülern nicht ohne weiteres an der Wirklichkeit überprüft und korrigiert werden kann, wie dies im Inland möglich ist.

Mit freundlichen Grüßen

Dr. Graf Schirnding

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Hanf, Prof. Dr. Theodor, Arnold-Bergstraesser-Institut, Freiburg i. Br.
Heln, R., Lo Barnechea/Santiago, Chile
Stegmann, Eckhard, Agnes-Miegel-Weg 9, 4930 Detmold

Persönliche Nachrichten

Ehrungen

Harry Werner trat in den Ruhestand

Mit Vollendung seines 65. Lebensjahrs trat der Leiter der Abteilung III: Schulen – Auslandsschulen des Sekretariats der Kultusministerkonferenz, unser Mitglied *Harry Werner* am 1. März 1986 in den Ruhestand.

In den fast 25 Jahren seiner Tätigkeit im öffentlichen Dienst, die gleichzeitig ständige Arbeit an deutschen Schulen im Ausland als Lehrer und Schulberater und Verbindung mit den deutschen Schulen im Ausland bedeuteten, hat er sehr verschiedenartige Aufgaben und Verantwortungsreiche übertragen bekommen.

Höhepunkte seiner beruflichen Arbeit im deutschen Auslandsschulwesen waren wohl die 9 Jahre Schulberatertätigkeit im südamerikanischen Raum und die 10 Jahre Arbeit im Referat: Auslandsschulen, später: Schulen und Auslandsschulen in der KMK Bonn. Neben der unmittelbaren Beratung der Auslandsvertretungen waren die Jahre als Schulberater erfüllt von der Arbeit für und die Sorge um die deutsche Sprache und Kultur in den drei großen Ländern Südamerikas: Chile, Argentinien, Brasilien. Für Chile seien nur stichwortartige genannt:

- die Zusammenarbeit mit ca. 30 geförderten deutschen Schulen,
- die Zusammenarbeit mit dem Verband Deutscher Lehrer in Chile (VdLiCh),
- die Zusammenarbeit mit dem Deutsch-Chilenischen Bund (DCB).

Die Durchsetzung differenzierter Zielsetzungen für den Deutschunterricht und der Versuch mit Abschlußprüfungen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache führten schließlich zur Schaffung des Deutschen Sprachdiploms der Kultusministerkonferenz, das einen ungeahnten Erfolg hatte: in 10 Jahren haben über 43000 Schüler an den Diplomprüfungen teilgenommen!

Für Argentinien stehen als Beispiele die Umgestaltung des Pädagogischen Seminars in Buenos Aires, Schaffung eines zeitgemäßen Bilingüestatus der voll ausgebauten deutsch-argentinischen Schulen, Zusammenarbeit mit den Dachorganisationen Verband deutschsprachiger Lehrer in Argentinien und Arbeitsgemeinschaft deutscher Schulen in Argentinien.

Für Brasilien stehen stellvertretend die Einrichtung von Unterrichtszügen in São Paulo und Rio de Janeiro, die zum Erwerb der deutschen Hochschulzugangsberechtigung führten, sowie Einrichtung von Fortbildungslehrgängen für einheimische Deutschlehrer.

Organisation und Durchführung der drei großen, schon fast legendären lateinamerikanischen Tagungen 1966, 1969 und 1972 waren wesentlich das Werk von Harry Werner!

Harry Werner ist Mitglied unseres Verbands und war es eigentlich immer, solange er mit dem Auslandsschulwesen in Verbindung war. Selbst wenn er diese Mitgliedschaft aus Gründen der Interessenkollision hätte aufgeben müssen, wäre er unserm Verband stets besonders aufgeschlossen gegenübergetreten, weil er es als eine seiner vornehmsten Aufgaben ansah, mit Auslandslehrern ins Gespräch zu kommen und vor allem im Gespräch zu bleiben sowie auf Tagungen und Hauptversammlungen unseres Verbands sachkundig mitzuwirken.

Harry Werner freute sich jedesmal, wenn ihn in den letzten 10 Jahren in Bonn in seinen Diensträumen der Vorstand des VDLiA, einzelne Vorstandsmitglieder und Verbandsmitglieder aufsuchten, um mit ihm über Persönliches und aktuelle Entwicklungen im deutschen Auslandsschulwesen zu sprechen. Man fühlte sich bei ihm im Gespräch wohl und aufgehoben, nie gab er dem Partner das Gefühl, unpassend oder lästig zu sein, stets nahm er sich Zeit für ein längeres Gespräch, das über Vordergründiges schnell hinausführte in Grundsätzliches, das Impulse gab und Akzente setzte.

Und ein anderer Harry Werner wird dem Verband auch in guter Erinnerung und hoffentlich noch lange erhalten bleiben:

der Schriftsteller und Verfasser zahlreicher Aufsätze und Mitteilungen. Allein in den letzten 10 Jahren wurden fast 20 Aufsätze von ihm in unserem Verbandsorgan veröffentlicht, umfassende Darstellungen über Sachgegenstände aus dem Bereich des Auslandsschulwesens, die stets in kulturelle und historische Bezüge eingebettet waren und meist aus persönlicher Erfahrung und aus der Sicht größerer Zusammenhänge erwachsen. Daneben die zahlreichen Beschlüsse der Kultusministerkonferenz und des Auslandsschulsausschusses der KMK, die Antworten auf Anfragen des Vorstands des VDLiA, die Stellungnahmen zu Resolutionen und Beschlüssen der Mitgliederversammlungen des Verbands u.a.m.

Auch wenn Harry Werner jetzt nicht mehr „von Amts wegen“ schreibt, so hoffen wir doch weiter auf seine interessanten und anregenden Darstellungen zu Themen des Auslandsschulwesens.

Wie zutreffend Harry Werner schon vor 20 Jahren Grundsätzliches der Bedeutung von Begegnungsschulen an den Beispielen derjenigen Lateinamerikas formulierte, soll der Schlußabsatz des ersten Aufsatzes zeigen, der mit 15 anderen Aufsätzen von ihm als Dank des Auslandsschulsausschusses an ihn im Februar 1986 veröffentlicht wurde:

„Obwohl die Unterrichtsorganisation der Privatschulen infolge ihrer Bindung an staatliche Vor-

schriften recht unbeweglich ist, so bleibt immerhin ihrer Erziehung die Möglichkeit, aufklärend zu wirken und in ihren Schülern Fertigkeiten und Haltungen zu entwickeln, die den gesellschaftlichen Anforderungen von morgen entsprechen.

Noch besteht der Ruf der deutschen Schulen in Lateinamerika vornehmlich darin, daß sie keine bloßen Unterrichtsanstalten, sondern auch Erziehungsstätten sind. Diese Erziehung auf ein neu sich bildendes soziales Grundgeflecht mit Bedacht einzurichten, ist eine Aufgabe, die sich den Schulen stellt und die viele von ihnen zu meistern versuchen durch Verwandlung der Lehrinhalte, die Kräftigung arbeitsunterrichtlicher Verfahren und einen Erziehungsstil, der die Anteilbarkeit der

sozialen Verantwortung verdeutlicht. Daß die deutschen Schulen nicht blindlings aktuellen gesellschaftlichen Zwängen ausgeliefert werden, dabei sollte sie deren geistige Abkunft bewahren, die der Erziehung Eigenständigkeit und kritisches Selbstverständnis zugesteht."

Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland dankt Harry Werner für seine kontinuierliche Mitarbeit, seine Dialogbereitschaft, sein Bemühen, mit uns im Gespräch zu bleiben, uns zu geduldigem Bemühen in der Sache stets wieder ermuntert zu haben. Seiner Frau und ihm wünschen wir von Herzen eine gute „Neue Zeit“ nach dem 1. März 1986 und hoffen auf weiterhin gute und enge Zusammenarbeit.

Hans-Georg Becker, Vorsitzender

Eckhard Stegmann – 80 Jahre

Am 11. Februar 1986 vollendete unser Ehrenmitglied und langjähriger Vorsitzender *Eckhard Stegmann* sein 80. Lebensjahr. Weil er am Tage seines 75. Geburtstags in Detmold in größerem Kreise geehrt worden war, verbrachte er seinen 80. Geburtstag mit seiner verehrten Gattin fern auf einer spanischen Insel.

Obleich seine Verdienste schon aus Anlaß seines 70. und 75. Geburtstags in unserer Zeitschrift gewürdigt worden sind, verdient es Eckhard Stegmann, daß seiner Persönlichkeit und seiner außergewöhnlichen Verdienste für das deutsche Auslandsschulwesen und unseren Verband an dieser Stelle erneut gedacht wird.

Von seinen beruflichen Stationen als Auslandsdozent und Auslandslehrer seien nur stichwortartig in Erinnerung gerufen:

- 1931 bis 1933 Stipendiat und Austauschdozent des DAAD in den USA
- 1933 bis 1936 Lehrer und Leiter an der Deutschen Schule Cochabamba/Bolivien
- 1939 Übernahme der Leitung der Deutschen Schule Barcelona mit der schwierigen Aufgabe des Wiederaufbaus dieser Schule nach dem spanischen Bürgerkrieg
- nach dem 2. Weltkrieg Wiedegründung der deutschen Schule Barcelona auf privater Basis; dank des im Lande gewonnenen Vertrauens und der großen Sympathie gelang es Eckhard Stegmann schon nach wenigen Jahren, unter großen Schwierigkeiten eine kleine private Schule zu gründen, die Keimzelle der heutigen Deutschen Schule Barcelona
- 1951 bis 1971 Tätigkeit an Schulen und in der Schulaufsicht in NRW

Diese beruflichen Daten zeichnen aber das Bild Eckhard Stegmanns nur unvollständig. Ein wesentlicher Teil seiner Persönlichkeit ist geprägt von dem großen Engagement in völkerverbindenden, internationalen und das demokratische Bewußtsein formenden Aufgaben:

- seine Bemühungen um Verständigung und Zusammenarbeit zwischen den Völkern

- seine Bemühungen um Austausch und Betreuung ausländischer Pädagogen in der Bundesrepublik Deutschland
- seine Aktivitäten in der politischen Bildung und Erziehung mit dem Ziel der Schaffung und Pflege demokratischen Bewußtseins und internationaler Zusammenarbeit
- seine Arbeit als Mitbegründer und Vorstandsmitglied der „Agnes-Miegel-Gesellschaft“
- seine Arbeit als Vorsitzender des „Gesamteuropäischen Bildungswerks“

Ein dritter Teil seiner Persönlichkeit ist bestimmt von der Liebe zur Musik, von der musischen Bildung und von der Musikpflege. Eckhard Stegmann selbst ist ein hervorragender Pianist, der auch im Ausland konzertierte. Er ist Mitbegründer und Vorstandsmitglied des Jugendmusikwerks Detmold, Vorstandsmitglied der Gesellschaft der Freunde und Förderer der Musikakademie Detmold und Mitbegründer des Musikischen Gymnasiums Detmold.

Neben all den Aufgaben und Aktivitäten fand er stets die Zeit und die Kraft, sich in Fragen des Deutschen Auslandsschulwesens und im Verband Deutscher Lehrer im Ausland zu engagieren. 1963 bis 1973 war er 10 Jahre lang zweiter und erster Vorsitzender unseres Verbands. Den Aufgaben und Anliegen des Verbands widmete er sich stets mit Hingabe, und alle ehemaligen und aktiven Auslandslehrer mit ihren Fragen und Sorgen fanden bei ihm ein offenes Ohr. Er war stets bemüht, bei Schulbehörden und Ländervertretern Verständnis für die Aufgaben der deutschen Schulen im Ausland und ihrer Lehrer zu finden.

Seine integrative Wirkung in Verbandsfragen findet seinen Ausdruck in der Arbeit der Regionalgruppe Detmold, wohl der aktivsten und kontinuierlich arbeitenden innerdeutschen Regionalgruppe. Seine von ihm organisierten und regelmäßig mit großem Erfolg durchgeführten Frühjahrs- und Herbsttreffen im Raum Detmold haben Attraktivität und dienen dem Erfahrungsaustausch von Auslandslehrern.

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

Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland gratuliert seinem verdienten Vorsitzenden und Ehren-

mitglied Eckhard Stegmann zum 80. Geburtstag, dankt für viele Jahre verantwortungsvoller und engagierter Arbeit und wünscht seiner Frau und ihm noch viele Jahre bei bester Gesundheit.

Hans-Georg Becker, Vorsitzender

In memoriam

Durch den Tod verloren wir
unseren geschätzten Kollegen

Dr. Otmar Brombierstäudl

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

Neue Mitglieder

ALBERS, Hiltrud, RLn., DS Lima
BADEL, Peter, Fachber. DaF., Oslo
BALZER, Erich, RL., DEO Kairo
BISCHOFF, Rüdiger, StR., DEO Kairo
BRÄUER, Rainer, RL., DS Hermannsburg/RSA
CLAUSS, Dr. Arno, StR., DEO Kairo
DELINGAT, Volkmar, OStR., DS Tokyo
DEPARADE, Fritz, OStR., 3000 Hannover 1, Nienburger Straße 8
DRESS, Heinz, StR., DEO Kairo
EHLERT, Klaus, L., DS Bilbao
HAAS, Georg, L., DEO Kairo
HAUSSMANN, Paul, LGHS., DEO Kairo
HEINZLE, August, RL., DEO Kairo
HELLER, Klaus, RL., DEO Kairo
HIRNSCHAL, Rainer, OStR., DS Santa Cruz de Tenneriffa
JAHN, Dr. Wolfgang, OStR., DEO Kairo
KIRSTÄTTER, Horst, LGHS., DEO Kairo
KRUCZINNA, Rolf, OStR., Istanbul Lisesi
MEYER, Carl-August, L., DS La Paz
MEYER, Hans-Günter, OStR., DEO Kairo
NAMGALIES, Joachim, OStR., DEO Kairo
NÖRPEL, Evemarie, OStRn., DEO Kairo
RITTERHOFF, Eckhart, StR., Colegio Filadelfia
SCHILLER, Brunhilde-Nina, L., DS Helsinki
STUMPF, Benedikt, StR., DEO Kairo
TRIPPLER, Lutz, L., DS Seoul
VIEWEGGER, Dr. Walter, StR., DS Barcelona
WEILERSBACHER, Johann, OStR., DEO Kairo

Anschriftenänderungen

BAEHREN, Hans Werner, 5000 Köln 30, Schoffrathsgosse 26b
BEINTMANN, Rudolf, 4800 Bielefeld 1, Langenhagen 28
BENSIEN, Hasso, 2900 Oldenburg, Hedwig-Heyl-Straße 22
BOSERT, Ingrid, 2300 Kiel 1, Graf-Spee-Straße 28
DOSDALL, Eva-Maria, 2058 Schnakenbek, Alte Salzstraße 3c
DÜLZ, Juliane, 4400 Münster, Staufestraße 7
FRIEDRICH, Claus, 2000 Hamburg 50, Rathenau-park 3
GEHLES, Dr. Rudolf, 5133 Gangelt, Postfach 1205
HAACK, Werner, 2000 Hamburg 62, Walter-HARTMANN, Karin, 8900 Augsburg, Carl-Zeiß-Straße 10
HERBST, Hans-Dietrich, 3005 Hemmingen, Deisterstraße 86
HERMES, Ludwig, 8080 Fürstfeldbruck, Balduin-Helm-Straße 42
HESELDMANN, Hans, 5952 Attendorn, Wippeskuhlen 6
HILKINGER, Peter, ab 1.9.1986, DS Cali/Kolumbien
Schmedemann-Straße 62
JANDER, Margret c/o S. Höhler, 6230 Frankfurt 80, Heimchenweg 86
KOPERTZKY, Peter, 7052 Schwaikheim, Zeppelinstraße 22
LAHRTZ, Fritz, 7700 Singen 14, Zum Stationenweg 11

LERCH, Edwin, 7947 Mengen, Breslauer Straße 60
 LIESKE, Hartmut, DS Riyadh
 MEIER, Guntbert, 2807 Achim-Baden, Eibenstr. 7
 MENDE, Dr. Dr. Hans-Walter, 5430 Montabaur,
 von-Eichendorff-Straße 4
 PÄCH, Klaus, 1000 Berlin 30, Kalckreuthstraße 14
 PLASS, Walter, 7400 Tübingen, Am Schönbuch,
 Kastanienweg 1
 REICHENBACH, Hans-Joachim, Colegio de Goethe,
 Asunción
 REITER, Manfred, 6612 Hüttersdorf, Pater-Werny-
 Straße 13
 SCHAFMEISTER, Sabina, 4040 Neuss 22, Zee-
 chenplätzchen 5
 SCHLEGEL, Harald, 7500 Karlsruhe 1, Uhlandstra-
 ße 44
 SCHMIDT, Heiner, 4100 Duisburg 28, Kufsteiner
 Straße 75
 SCHMIDT, Horst, 7640 Kehl, Osterbachweg 4
 SCHMITT, Wolfgang, 6523 Flörsheim-Dalsheim,
 Postfach 43
 SCHWEBESCH, Manfred, 6369 Schoeneck, Brück-
 gasse 5
 SPERSCHNEIDER, Wolfgang, 2392 Rüde/Glücks-
 burg, Am Süderfeld
 STAHL, Rüdiger, 2250 Husum, Emma-Carsten-
 sen-Straße 4
 STEINMETZ, Hubert, 3510 Hann.-Münden, Sche-
 denerweg 30
 VDA, Gesellsch. f. deutsche Auslandsbeziehun-
 gen, 5300 Bonn 1, Maximilienstraße 8

VÖLKER, Heinrich Georg, 4040 Neuss 22, Gell-
 'sche Straße 70
 WERNER, Harry, 5300 Bonn 1, Hobsweg 52

Neue Obleute

LAPP, Eberhard, DS Riyadh
 REINKE, Dagmar, DS Porto

Neue Schulschrift

Deutsche Schule Singapur:
 German School Singapore
 72, Bukit Tinggi Road, Singapore 2158

Nachtrag

Mitarbeiter Heft 3/85
 Hans-Peter SCHMIDTKE, Harpener Hellweg 530
 4600 Dortmund 72

Berichtigung

BRUNNER, Walter, OstD, Deutsch-Schweizeri-
 sche Internationale Schule Hong Kong, 11,
 Guildford Road, The Peak

BUNDESREPUBLIK

Die Japanische Internationale Schule Düsseldorf

デュッセルドルフ日本人学校

1. Grund für die Gründung der Schule und Überblick über die Schulgeschichte

Mit der wirtschaftlichen Entwicklung Japans fanden japanische Unternehmen immer weitere Absatzgebiete auf dem ausländischen Markt. Auch hier in Düsseldorf. Der Anstieg der japanischen Bevölkerung in Düsseldorf ließ als dringendes Problem das Schulproblem der Kinder hervortreten.

1960-1971: Mit der günstigen Unterstützung des japanischen Clubs in Düsseldorf fand ein Ergänzungsunterricht (hauptsächlich japanische Sprache) ein paar Mal pro

Woche statt. Aber die Kinder hatten nach der Heimkehr nach Japan in den Heimatschulen immer noch Schwierigkeiten, die sich aus dem Unterschied der Sprache sowie des Lehrplans ergaben. Der Wunsch wuchs, eine Ganztagschule, die die Schwierigkeiten bei der Heimkehr ausschließen soll, zu gründen.

26.1.1971: Der Förderungsausschuß der Gründung der japanischen Schule in Düsseldorf wurde unter der Mitarbeit des Japanischen Generalkonsulats sowie der Japanischen Industrie- und Handelskammer gegründet.

6.4.1971: Die Körperschaft der Japanischen Internationalen Schule wurde bei der Stadt Düsseldorf als eingetragener Verein anerkannt.

21.4.1971: Die Eröffnungsfeier der Schule fand nach langjährigen Schwierigkeiten im vorläufigen Gebäude, einem Nebengebäude einer katholischen Kirche in Oberkassel, das „Canisiushaus“ heißt, statt. Die Schule hatte damals in Rücksicht auf das deutsche Schulwesen nur die 5. bis 9. Klassen mit 43 Schülern.

10.2.1972: Die Japanische Internationale Schule Düsseldorf wurde durch eine Bekanntmachung des Kultusministeriums Japans, nach dem Artikel 63, Absatz 2 der Ausführungsbestimmungen des Fundamentgesetzes der Schulbildung, als eine Anstalt im Ausland bezeichnet, die den Lehrgang der Mittelschule, gemäß des japanischen Erziehungssystems, hat. Damit, wenn ein Schüler die Mittelschule der Japanischen Internationalen Schule Düsseldorf (7.-9. Klasse) absolviert, erfüllt er die Zulassungsbedingung für die Eintrittsprüfung der Oberschule in Japan.

3.5.1972: Die Japanische Internationale Schule mietete das Schulgebäude der Don-Bosco-Schule in Oberkassel für die Nachmittage und begann dort mit dem normalen Unterricht für die 1. bis 4. Klassen mit 90 Schülern.

Neben dem Unterricht in den gemieteten Gebäuden entstand der Plan für den Bau eines neuen eigenen Schulgebäudes. Die japanischen Unternehmen in Düsseldorf spendeten die Mittel, die die Kosten für den Bau des neuen Gebäudes decken sollten.

10.4.1982: Mit der Unterstützung der japanischen Regierung sowie des „Japan Overseas Educational Services“ (Die Japanische Erziehungs-Überseeorganisation) begann der Bau des neuen Schulgebäudes am Niederkasseler Kirchweg 38 in Oberkassel, das 330 Schüler aufnehmen konnte.

2.2.1973: Die Bauarbeiten wurden vollendet. Die Schule wurde nun aus ihrer eingeschränkten Situation befreit.

Nach der Vollendung des neuen Schulgebäudes jedoch stieg die Zahl der Schüler auffallend.

Zum Beispiel:

Zur Zeit der Eröffnungsfeier im Canisiushaus hatte die Schule 43 Schüler (5.-9. Klasse). Die Zahl der Schüler (1.-4. Klasse), die damals 3.5.1972 die Räume in der Don-Bosco-Schule besuchten, war 90 (1.-9. Klasse: 159 Schüler). Im Februar, als alle Schüler in das

neue Gebäude übersiedelten, waren es schon 203 Schüler. Die Zahl der Schüler betrug im April 1973, 232 und wuchs nach einem Jahr, nämlich bis Mai 1974, auf 334 an – ca. 100 Kinder waren dazugekommen. Wegen dieser hohen Schülerzahl geriet die Schule wieder in Schwierigkeiten.

Juni 1974: Die Schule begann mit dem ersten Anbau von 6 Klassenzimmern.

Januar 1975: Der Anbau war nun fertig. Die Schule hatte jetzt insgesamt 16 Klassenzimmer und konnte 500 Schüler aufnehmen. Es gab in diesem Jahr 15 Klassen mit 420 Schülern.

April 1977: Die Zahl der Schüler überstieg 500. Die Schule mußte das Audio-Visuell-Zimmer zum Klassenzimmer umwandeln, um 17 Klassenzimmer zu erhalten.

Juni 1978: In Betracht nehmend, daß die Zahl der Schüler sich auch in der näheren Zukunft noch erhöhte, begann die Schule mit einem zweiten Anbau, wobei ein Bau mit 5 Klassenzimmern neu auf dem ehemaligen Parkplatz errichtet wurde.

März 1979: Der zweite Anbau wurde vollendet. Es gibt nun insgesamt 21 Klassenzimmer, und es können bis 700 Schüler aufgenommen werden.

April 1979: Zahl der Schüler: 587
(Grundschule, d.h. 1. bis 6. Klasse: 481, Mittelschule, d.h. 7. bis 9. Klasse: 106)
Zahl der Lehrer: 26
Teilzeitlehrkräfte für deutsche und englische Sprache: 8
Verwaltung: 5

2. Charakter dieser Schule

Die Organisation dieser Schule wird grundsätzlich durch Artikel 24, Absatz 2 der Ausführungsbestimmungen des Fundamentgesetzes der japanischen Volkschulbildung sowie durch den Artikel 54 der o.g. Vorschriften zur japanischen Mittelschulbildung geregelt.

Der Unterricht wird hauptsächlich von japanischen Lehrern erteilt, die von der japanischen Regierung geschickt werden. Die Japanische Internationale Schule Düsseldorf wird vom Japanischen Außenministerium als eine Anstalt im Ausland bezeichnet, die den dem japanischen Erziehungssystem entsprechenden Lehrgang der Mittelschule hat. Das heißt also, daß die Schüler dieser Schule eine sich nach dem japanischen Schulsystem ausrichtende Schulpflicht erfüllen. Die Schule muß aber auf den spezifischen Zustand, daß sie im Ausland existiert, Rücksicht nehmen, z.B. bei der Ordnungsauß-

sicht. In dieser Hinsicht ist diese Schule anders als eine entsprechende Schule in Japan.

Da diese Schule vom gemeinnützigen Verein „die Japanische Internationale Schule e.V.“ mit Spenden gegründet wurde, sowie geführt wird, entspricht sie einer sogenannten privaten Schule in Japan. Diese Schule ist außerdem hier in Deutschland als Ausnahme genehmigt.

Zur Kenntnisnahme

Es gibt in der Bundesrepublik Deutschland außer den öffentlichen Schulen zwei Kategorien von Schulen: eine heißt Ersatzschule, die andere heißt Ergänzungsschule.

a) **Ersatzschulen:** Sie **ersetzen** öffentliche Schulen ganz oder teilweise, arbeiten nach dem Lehrplan der Behörden, unterstehen der Dienstaufsicht der Behörden, das Lehrpersonal ist dem Lehrpersonal der öffentlichen Schule gleichgestellt. Ersatzschulen bedürfen der Genehmigung durch den Kultusminister.

b) **Ergänzungsschulen:** Sie **ergänzen** die öffentlichen Schulen, sind frei hinsichtlich Lehrplan, unterstehen nicht (bzw. nur prinzipiell) der Dienstaufsicht, sie bedürfen keiner Genehmigung durch den Kultusminister. Sie sind lediglich meldepflichtig.

Die Japanische Schule ähnelt zwar dem Charakter einer Ersatzschule, sie unterliegt jedoch nicht den Lehrplänen und der Aufsicht der deutschen Behörden. Das KM betrachtet die jap. Schule somit als **Ergänzungsschule**, jedoch zusätzlich mit dem Recht ausnahmsweise ausgestattet, japanische in Deutschland schulpflichtige Kinder aufzunehmen. Der Betrieb der Schule ist durch den Brief des Ministers vom 12.4.1972 ermöglicht worden. Deshalb müssen die Eltern mit ihrer Unterschrift um eine Erlaubnis an den Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen bitten.

3. Verwaltung der Schule

Der o.g. Schulverein besteht aus dem Vorstand, dem Kuratorium, dem Kassenprüfer und den Vereinsmitgliedern, und die geschäftliche Leitung der Schule wird hauptsächlich von den durch die Vereinsmitgliederversammlung gewählten Vorstandsmitgliedern durchgeführt. Die Unterhaltungskosten werden durch Spenden für das Schulgebäude, Aufnahmegebühren, Schulgebühren und Unterstützungsgelder von der japa-

nischen Regierung und von Japan Overseas Educational Services (Die Japanische Erziehungs-Überseeorganisation) bestritten.

4. Mitgliedschaft und Nichtmitgliedschaft

Wer ordentliches Mitglied werden möchte, muß gemäß Artikel 4 und 6 der Vereinssatzung einen schriftlichen Antrag an den Vorstand richten. Dieser wird dann durch das Kuratorium beurteilt und entschieden. Ein ordentliches Mitglied kann 1. eine natürliche Person oder 2. eine juristische Person sein. Vereinsmitglieder als natürliche Personen müssen beim Eintritt in den Schulverein nachstehende Aufnahmegebühr bezahlen. Den juristischen Personen oder Firmen, die schon Geld für das Schulgebäude gespendet haben, wird die Zahlung der Aufnahmegebühr erlassen.

5. Aufnahmegebühren

Seit dem 30. Juni 1974, dem letzten Termin für das Vorgehen zur Steuerbefreiung für die Spende beim ersten Neubau des Schulgebäudes (1972/73) haben seither in Düsseldorf oder in ihrer Umgebung neu errichtete juristische Personen, je nach Größe der Firmen, die Aufnahmegebühren an Stelle der Spende für den ersten Neubau entrichtet, und die Aufnahmegebühren sind dann auf den Beitrag von DM 2500,- pro Person festgelegt worden. Beim zweiten Anbau des Schulgebäudes (1978/79) auf dem ehemaligen Parkplatz wurden die Bestimmungen durch die Vereinsmitgliederversammlung beschlossen, mit denen nach unparteiischen Grundsätzen gebildeten Kategorien bei den entsprechenden Firmen um Spenden für den Anbau gebeten wurden. Aus diesem Grund wurden seit März 1978 die Aufnahmegebühren für juristische Personen aufgelöst, und sie werden wieder als Spenden für den Anbau des Schulgebäudes angenommen. Der Mindestbetrag für die Spende ist genauso wie in der Zeit 1972/73 DM 5000,-. Deshalb sind juristische Personen, die bis jetzt den Betrag von DM 2500,- als die „Aufnahmegebühren“ bezahlt haben, gebeten worden, gemäß dem Grundbetrag nach der Zahl der japanischen Angestellten die Differenz aus Zwecken der Gleichheit zu zahlen.

Zur Kenntnisnahme ein Beispiel für *die Spenden für den Anbau:*

1 jap. Angestellter*	5 000,-
2-3 jap. Angestellte	10 000,-
4 jap. Angestellte	15 000,-
5-6 jap. Angestellte	20 000,-

* aus Japan deligierte Arbeitskräfte

Die Einzahlungskontonummern der Spenden und der Aufnahmegebühren für die natürliche Person sind anders als die für die Schulgebühren. Deswegen bitte informieren Sie sich im Büro oder sehen Sie bitte die Bankkontonummern unten nach. Die Aufnahmegebühren für natürliche Personen sind ein Betrag pro Familie einheitlich in Höhe von DM 1000,-.

6. Schulgebühren und Zahlungsweise

Gemäß der Bestimmungen durch die Vereinsmitgliederversammlung am 26.01.1983 müssen ab 1. April 1983 folgende Beträge entrichtet werden:

Kinder von Vereinsmitgliedern:

Klasse 1.-4. pro Schüler monatl. DM 150,-

Klasse 5.-9. pro Schüler monatl. DM 170,-

Kinder von Nichtmitgliedern:

Klasse 1.-4. pro Schüler monatl. DM 175,-

Klasse 5.-9. pro Schüler monatl. DM 200,-

Um den Geschäftsgang zu vereinfachen, wird das Dauerauftragssystem durchgeführt. Die Eltern werden gebeten, ein Formular pro Schüler mit Unterschrift beim Schulbüro einzureichen. Das wird alles zusammen von der Schule zur Bank geschickt. Außerdem muß die Zahlung der Schulgebühren auf unser Bankkonto von Ihnen 3 Monate im voraus geschehen, d.h. am 25. April, am 25. Juli, am 25. Oktober und am 25. Januar. Folgende Schulgebühren werden für 3 Monate voraus automatisch eingezogen:

Kinder von Vereinsmitgliedern:

Klasse 1.-4. pro Schüler DM 450,-

Klasse 5.-9. pro Schüler DM 510,-

Kinder von Nichtmitgliedern:

Klasse 1.-4. pro Schüler DM 525,-

Klasse 5.-9. pro Schüler DM 600,-

< Eintrittsgeld > (ab 1. 4. 1983)

	nur 1983	ab 1. 1. 1984
1. Kind	DM 100,-	DM 200,-
ab 2. Kind	DM 50,-	DM 100,-

Wenn der Schüler nicht in einem Monat eingeschult wird, in dem der Dauerauftrag ausgeführt wird, müssen von den Eltern die Schulgebühren vom Einschulungsmonat bis zum nächsten Fälligkeitsmonat des Dauerauftrages extra eingezahlt werden. Danach wird der Dauerauftrag gültig. Wenn der Schüler wegen seiner Heimkehr die Schule wechseln will, muß eine „Schulwechselmeldung“ gemacht werden (das Formula gibt es im Schulbüro). Daraufhin wird die Rückzahlung der Überzahlungsbeträge der Schulgebühren und die Löschung des Dauerauftrages seitens der Schule durchgeführt. Um die

nötigen Schritte zu sichern, werden die Eltern darum gebeten, daß auch von ihnen die Löschung des Dauerauftrages bei der Bank geschieht.

7. Sonstige (Zusammenfassung)

a) *Träger*: Japanische Internationale Schule e.V.

b) *Sprechzeiten*: Montags bis freitags von 8.30 - 16.30 Uhr

c) *Informationsmaterial*: Ein Schulprospekt in japanischer und deutscher Sprache kann im Sekretariat angefordert werden.

d) *Zielsetzung*: Der Verein bezweckt das Errichten und Betreiben einer japanischen Schule für in Deutschland oder auch in anderen europäischen Ländern ansässige japanische und andere Kinder, das Erteilen von japanischem Sprachunterricht für Deutsche bzw. von deutschem Sprachunterricht für Japaner (Fortbildung für Erwachsene), die Förderung der kulturellen Beziehungen zwischen Japan und der Bundesrepublik Deutschland. Diese Förderung kann dadurch geschehen, daß die Schulräume für Vorträge und kulturelle Veranstaltungen zur Verfügung gestellt werden, soweit dies der Schulbetrieb zuläßt.

e) *Beginn des Schuljahres*: 1. April eines jeden Jahres

f) *Anmeldung*: Jederzeit möglich, erwünscht sind 7 Tage vor Eintritt in die Schule.

g) *Aufnahmebedingungen*: Aufnahmealter zwischen 6 und 15 Jahren

Der Unterricht wird in japanischer Sprache abgehalten. Das Beherrschen dieser Sprache ist somit erforderlich.

h) *Unterrichtsfächer*: Japanisch, Rechnen oder Mathematik, Naturwissenschaften, Englisch, Sozialkunde, Deutsch, Musik, Turnen und Gesundheitslehre, Zeichnen oder Kunst, Haushaltskunde, Ethik, Sonderausbildung

i) *Unterrichtszeiten*: Montags bis freitags von 8.30 - 16.30 Uhr je nach Klasse

j) *Dauer*: Das Schuljahr dauert vom 1. April bis 31. März. Ferien wie an deutschen Schulen, ausgenommen davon sind die Osterferien. Sie sind in der Regel vom 20. März bis 6. April eines jeden Jahres.

k) *Zwischenprüfungen/Zwischenzeugnisse*: Das japanische Schuljahr ist in Trimester unterteilt. In jedem Trimester finden 2-3 große Prüfungen statt.

l) *Abschluß*: Abschlußzeugnis der Grundschule nach 6 Jahren

Abschlußzeugnis der Mittelschule nach weiteren 3 Jahren. Mit diesem Zeugnis ist die allgemeine Schulpflicht erfüllt.

m) *Sonderveranstaltungen*: Studienfahrten, Sportfeste, Schulausstellungen, Anfertigen eines Jahresaufsatzbuches von allen Schülern.

Nach Klasse 6 und 9 findet in der Schule eine Abschlusseremonie statt.

n) *Anmerkungen*: Der Unterricht wird nach den Richtlinien des japanischen Kultusministeriums durchgeführt. Die erreichten Schulabschlüsse sind in Japan offiziell anerkannt.

8. Tagesstundenplan

Stunde (Plan)	Uhrzeit	Stunde (Plan)	Uhrzeit
Schulbeginn	8:30	Mittagspause	12:20-13:00
Lehrerbesprechung	8:30- 8:40	V	13:05-13:50
Klassenbesprechung	8:40- 8:45	VI.	14:00-14:45
I.	8:45- 9:30	VII.	14:55-15:40
II.	9:40-10:25	VIII.	15:45-16:30
III.	10:40-11:25	(Schüler-Club)	(14:50-16:00)
IV.	11:35-12:20	Schulschluß	16:30

Lehrplan (jährliche Unterrichtsstunden)
(wöchentliche Unterrichtsstunden)

Stand: Schuljahr 1979
(April 1979 - März 1980)

Fächer	Schuljahr (Grundschule)						(Mittelschule)		
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	1.	2.	3.
Japanisch (jährlich) (wöchentlich)	280 8	280 8	280 8	280 8	210 6	210 6	175 5	175 5	175 5
Sozialkunde	70 2	70 2	105 3	105 3	140 4	140 4	140 4	140 4	140 4
Rechnen oder Mathematik	140 4	175 5	175 5	175 5	175 5	175 5	140 4	140 4	140 4
Naturwissenschaften	70 2	70 2	105 3	105 3	140 4	140 4	105 3	140 4	140 4
Musik	70 2	70 2	70 2	70 2	70 2	70 2	70 2	70 2	35 1
Zeichen oder Kunst	70 2	70 2	70 2	70 2	70 2	70 2	70 2	70 2	35 1
Turnen und Gesundheitslehre	105 3	105 3	105 3	105 3	105 3	105 3	105 3	105 3	105 3
Haushaltskunde	-	-	-	-	35 1	35 1	35 1	35 1	35 1
Englisch	-	-	-	-	-	-	210 6	175 5	140 4
Deutsch	70 2	70 2	70 2	70 2	70 2	70 2	70 2	70 2	140(Wahl) 4(Wahl)
Ethik	17,5 0,5	17,5 0,5	17,5 0,5	17,5 0,5	17,5 0,5	17,5 0,5	17,5 0,5	17,5 0,5	17,5 0,5
Sonderausbildung	17,5 0,5	17,5 0,5	17,5 0,5	17,5 0,5	17,5 0,5	17,5 0,5	17,5 0,5	17,5 0,5	17,5 0,5
Insgesamt	910 26	945 27	1015 29	1015 29	1050 30	1050 30	1155 33	1155 33	1120 32

Die Unterrichtsfächer und deren Ziele

<i>Landessprache Japanisch</i>	Die Muttersprache gründlich verstehen und die Möglichkeiten der Ausdruckskraft immer weiter verbessern. Das Verständnis für die eigene Sprache vertiefen und den Sprachsinn bereichern. Ehrfurcht vor der eigenen Sprache erwecken.
<i>Sozialkunde</i>	Ein weites Blickfeld geben für die Geographie und Geschichte des Vaterlandes. Das Verständnis dafür immer weiter vertiefen. Als Japaner grundlegendes Wissen erwerben, um als Mitglied einer demokratischen und friedliebenden Staatsgesellschaft die notwendigen Grundlagen für eine Haltung als Bürger zu erlangen.
<i>Mathematik (Rechnen)</i>	Verständnis für fundamentale Begriffe, Prinzipien und Gesetze von Mengen und Figuren vertiefen und die Fähigkeit, mathematisch darzustellen und zu handeln, erhöhen. Gleichzeitig die Gewohnheit, das Verstandene und diese Fähigkeit praktisch zu nutzen, fördern.
<i>Naturwissen- schaften</i>	Durch Beobachtungen und Experimente die Fähigkeit und Gewohnheit, die Natur zu überprüfen, fördern und gleichzeitig das Verständnis für die Existenz der Phänomene in der Natur erweitern. Den Zusammenhang zwischen Natur und Mensch erkennen lassen.
<i>Musik</i>	Die Fähigkeit zum Ausdrücken und für das Zuhören vermitteln. Die Musikalität erhöhen und gleichzeitig eine musikliebende Seele ausbilden. Eine ästhetisch reiche Empfindsamkeit dafür ausbilden.
<i>Kunst- erziehung</i>	Die Fähigkeit sich auszudrücken und zuzuschauen vermitteln. Die Freude über die eigene plastische Schaffensaktivität genießen lassen und gleichzeitig eine kunstliebende Gesinnung anziehen und eine ästhetisch reiche Empfindsamkeit ausbilden.
<i>Sport</i>	Durch praktische Körperübungen die Gewohnheit, die Körperbewegungen intim zu fühlen, fördern und gleichzeitig die Wichtigkeit von Gesundheit und Sicherheit verstehen. Die Gesundheit zu stärken und die Körperkraft erhöhen. Die Haltung für ein frohes und reichhaltiges Leben ausbilden.
<i>Haushaltskunde (Technik und Haushalt)</i>	Die für das alltägliche Leben notwendigen Techniken erlernen lassen. Dadurch den Zusammenhang von Familienleben und Gemeinschaftsleben im Gebrauch dieser Techniken verstehen lassen und gleichzeitig die Fähigkeit, passende Maßnahmen zu finden und anzuwenden gewinnen lassen, sowie eine praktische Haltung anziehen.
<i>Fremdsprachen</i>	Die fundamentale Fähigkeit, fremde Sprachen zu verstehen und sich damit auszudrücken, ausbilden und gleichzeitig das Interesse an Sprachen ausbilden. Ein fundamentales Verständnis für das Leben und die Denkweise fremder Völker gewinnen.

Ethik (Moral)

Das Ziel des Ethik- und Moralunterrichts gründet sich auf das Grundprinzip, das im Grundgesetz für Erziehung und im Gesetz für die Schulausbildung niedergelegt wurde. Das Ziel des Ethik- und Moralunterrichts ist wie folgt beschrieben:

Die Schüler zu solchen Japanern auszubilden, die Humanismus im Leben der Familie, der Schule, der Gemeinschaft u.s.w. verwirklichen, die nach einer individualitätsreichen Kultur und zur Entwicklung einer demokratischen Gemeinschaft und des demokratischen Staatsgefüges hinstreben, die spontan und freiwillig zum Frieden der Gemeinschaft und des Staates beitragen und denen die Moralität als Grundlage dafür dient.

Beim Ethik- und Moralunterricht, der auf das genannte Ziel ausgerichtet ist, in den verschiedenen Fachunterrichtsgebieten und in den Sonderaktivitäten die Schüler durch sorgfältig geplante, sich laufend entwickelnde, ergänzende Unterweisungen in ihrer moralischen Urteilskraft zu kräftigen, ihre moralische Gesinnung bereichern, ihre moralische Haltung und das Bewußtsein dafür erhöhen, um das Gefühl für das bewußte Leben der menschlichen Lebenszeit zu vertiefen.

Die Ausbildung der moralischen Kraft in ihrer Anwendung im praktischen Leben.

	Der kluge Umzug nach Übersee	DMS International Bonn
	DMS-International Reuterstr. 241, 5300 Bonn, Tel. (0228) 21 1001, Telex 886 893	
	Zentrale Abrechnung nach BVA-Richtlinien	

Japanische und englische Schule in Baden-Württemberg geplant

Auf Betreiben der CDU-Landtagsfraktion soll in absehbarer Zeit in Baden-Württemberg eine japanische und englische Schule eingerichtet werden. Dazu hat jetzt die Landesregierung ihre Bereitschaft signalisiert. Die CDU-Fraktion hatte in einem parlamentarischen Antrag gefordert, das Land solle dem dringenden Bedarf an besonderen Bildungseinrichtungen, vor allem für amerikanische und japanische Kinder und Jugendliche entsprechen.

Die Landesregierung hat diese Anregung nun aufgegriffen und bereits eine interministerielle Arbeitsgruppe eingesetzt, die umgehend alle Einzelfragen und Modalitäten klären soll. Dies geht aus der Regierungsbildungseinrichtungen, vor allem für amerikanische und japanische Kinder und Jugendliche entsprechen.

in Baden-Württemberg in privater, staatlicher oder kommunaler Trägerschaft eingerichtet werden sollten und dafür plädiert, diese Frage mit allen betroffenen Institutionen zu erörtern.

Nach Auffassung der CDU-Fraktionschefs spielt das *Problem der schulischen Versorgung eine wichtige Rolle bei der Standortentscheidung von ausländischen Firmen*, die eine Ansiedlung in Baden-Württemberg prüfen. Als exportorientiertes Land, das mit Recht stolz ist auf die Ausweitung seiner internationalen Kontakte, müßte Baden-Württemberg auch dafür sorgen, daß sich Mitarbeiter ausländischer Firmen mit ihren Familien in unserem Land wohl fühlen. Dazu gehöre in erster Linie, daß diese Familien ihre Kinder in angemessene Kindergärten und Schulen schicken können, meinte die CDU-Fraktion. Sie verwies auf die bis jetzt einzige japanische Schule in der Bundesrepublik, die seit 1971 in Düsseldorf ansässig ist und heute von fast 900 Schülern besucht wird.

Begabten- und Talentförderung im Sommercamp oder: Sind Reichbegabte und Talentierte arm dran?

Was tun, wenn ein Schüler überdurchschnittliche Begabungen/Talente besitzt und dennoch nur noch Vieren oder Fünfen in seinen Klassenarbeiten bringt? Eltern und Lehrer stehen dieser Tatsache immer wieder ratlos gegenüber: „Der Junge müßte es doch eigentlich können. Er ist nur stinkfaul.“ Vorsicht! So einfach liegt die Sache nicht! Ihr Kind könnte möglicherweise zu den 1-3 % Hochbegabten eines jeden Jahrgangs zählen. Hochbegabte sind schnelle und intensive Lerner. Im Handumdrehen haben sie Zusammenhänge erfaßt, wofür „normale“ Schüler länger brauchen. Prof. Karl-J. Kluge von der Universität Köln sieht verschiedene Gründe für das Versagen in der Schule trotz hervorragender Intelligenz: „Der Unterricht ist auf den Durchschnittsschüler zugeschnitten. Intelligenzschwache

Schüler werden überfordert und hochbegabte/talentierte Schüler werden unterfordert. Der normale Unterricht läuft an den Hochbegabten vorbei. Sie schalten ab und vertreiben sich die Langeweile z.B. mit Clownerien. Diese Tatsache stößt verständlicherweise auf Ablehnung bei den Lehrern. Die Schüler gelten sehr schnell als Störenfriede. Die Schule wird ihnen verleidet, und sie hören auf zu lernen. Am Ende bringen sie trotz ihrer Begabung keine schulischen Leistungen.“

Prof. Kluge nennt noch einen weiteren Grund für Schulversagen. Viele Hochbegabte/Talentierte fürchten sich davor, als „Spinner“ oder „Streber“ verschrien zu werden. Sie wollen nicht länger auf Grund ihrer übertragenden Noten als Außenseiter gelten und

(Fortsetzung auf S. 93)

Aus der Arbeit des Vorstandes

Abschließende Regelungen in Steuerfragen für aktive und ehemalige Auslandslehrer

In Heft 1/1986 haben wir auf die deutlichen Erfolge in Steuerfragen hingewiesen und die nach langen Bemühungen des Verbands jetzt endlich eingetretenen günstigeren Regelungen für Auslandslehrer.

In den Heften 1/1985, 2/1985, 3/1985 und 1/1986 haben wir aktuell über die jeweils neuesten Entwicklungen in der Steuerfrage berichtet.

Zwischenzeitlich ist durch das Steuerbereinigungsgesetz 1986 vom 19.12.1985 (BGBl. I S. 2436) wieder eine neue Situation eingetreten, der das Finanzamt Bonn-Außenstadt durch zwei Merkblätter: „Informationen – Steuern – für Auslandslehrer“ im Laufe des Monats Februar 1986 Rechnung getragen hat. Merkblatt 1/1986 ist an alle aktiven Auslandslehrer im Laufe der Monate Februar bis April 1986 versandt worden. Es gilt für alle aktiven Auslandslehrer und diejenigen ehemaligen Auslandslehrer, die nach 1980 an deutschen Schulen im Ausland tätig waren. Mitglieder unseres Verbands können dieses Merkblatt bei der Geschäftsstelle anfordern oder direkt beim Finanzamt Bonn-Außenstadt.

Bedeutsamer ist das Merkblatt 2/1986, das **nicht** an die aktiven Auslandslehrer versandt werden soll und daher von uns als besonderer Service für unsere Mitglieder auf den grünen Seiten dieses Hefts abgedruckt wird. Die Merkblätter und Informationen bis einschließlich November 1985 sind nun weitgehend überholt – durch das Steuerbereinigungsgesetz vom Dezember 1985.

Merkblatt 2/1986 faßt auch die Inhalte des Merkblatts 1/1986 zusammen. Daher wird nur Merkblatt 2/1986 auf den grünen Seiten abgedruckt einschließlich des „Fragebogens“, der notwendige Voraussetzung für die Beurteilung der Steuerpflicht und der Steuerklasse ist.

Alle Mitglieder unseres Verbands, die nach 1980 im Ausland waren, sind besonders auf den wichtigen Termin für die rückwirkenden Lohnsteuerjahresausgleiche der Jahre 1981 bis 1985 hingewiesen: **30. Juni 1986**.

Hans-Georg Becker, Vorsitzender

Finanzamt Bonn-Außenstadt
S 2102 – 1 – XII

Bonn, 18. Februar 1986

Information – Steuer – für Auslandslehrer 2/86

A. Vorbemerkung

Im Jahre 1985 sind zwei Gesetze verkündet worden, deren Regelungen auch für die im Ausland ansässigen Auslandslehrer bedeutsam sind, nämlich das „Steuersenkungsgesetz 1986/1988“ vom 26.06.1985 (BGBl. S. 1153) und das „Steuerbereinigungsgesetz 1986“ vom 19.12.1985 (BGBl. I. S. 2436). Die Bedeutung und die Vielzahl der neuen Regelungen lassen es zweckmäßig erscheinen, die Bestimmungen und Verfahrensabläufe in einem **neuen** überarbeiteten Informationsblatt wiederzugeben. Es ist so gehalten, daß es sich auf das für den Auslandslehrer Wesentliche beschränkt. Die bisherigen Merkblätter/Informationen, die bis **einschließlich November 1985** vom Finanzamt Bonn-Außenstadt erschienen sind, sind in wesentlichen Punkten überholt.

Für steuerliche Angelegenheiten ist das Finanzamt Bonn-Außenstadt, Postfach 180 140, 5300 Bonn 1, zuständig.

Dieses Informationsblatt kann nur den Personenkreis

erreichen, der beim Bundesverwaltungsamt in Köln erfaßt ist oder dort künftig geführt wird. Auslandslehrer, die inzwischen aus dem Auslandsschuldendienst ausgeschieden sind, werden hiermit nicht erreicht.

Hinweise

1. Steuerpflicht

1. Auslandslehrer können entweder unbeschränkt oder beschränkt einkommensteuerpflichtig sein. In der Regel ist die unbeschränkte Einkommensteuerpflicht wegen zahlreicher steuerlicher Erleichterungen günstiger als die beschränkte Einkommensteuerpflicht. Die Vorteile des Splittingtarifs für Verheiratete und der Ausgleich positiver Einkünfte mit Verlusten aus anderen Einkunftsarten (z.B. wegen Inanspruchnahme der Abschreibung nach § 7 b EStG) sind von der unbeschränkten Einkommensteuerpflicht abhängig. Die von der Bundesbesoldungsstelle

gezahlten Bezüge sind aber in jedem Fall in der Bundesrepublik einkommensteuerpflichtig in Höhe der „fiktiven Inlandsbezüge“.

2. Unbeschränkt einkommensteuerpflichtig bleiben Auslandslehrer, wenn sie ihre bisherige Wohnung im Inland beibehalten, weil diese etwa vom Ehegatten oder einem Kind genutzt wird. In einem solchen Fall ist wie bei inländischen Arbeitsverhältnissen vor Jahresbeginn die Lohnsteuerkarte dem Bundesamt für Finanzen – Bundesbesoldungsstelle –, Friedhofstr. 1, 5300 Bonn 3 unaufgefordert vorzulegen. Rechts oben ist die Kenn-Nummer 222/... einzutragen.

3. Nach der am 19.12.1985 in Kraft getretenen Fassung des § 1 Abs. 3 Einkommensteuergesetz (EStG) gelten aber auch **deutsche Staatsangehörige**, die zwar keinen Wohnsitz im Inland haben, die aber zu einer inländischen juristischen Person des öffentlichen Rechts in einem Dienstverhältnis stehen und dafür Arbeitslohn aus einer inländischen öffentlichen Kasse (z.B. Bundesamt für Finanzen – Bundesbesoldungsstelle) beziehen sowie ihr Ehegatte und Angehörige als unbeschränkt einkommensteuerpflichtig, wenn sie allein oder zusammen mit ihren Ehegatten **im Ausland einkommensteuerpflichtige Einnahmen** von nicht mehr als 5000 DM im Veranlagungszeitraum beziehen. Hat der Ehegatte des Auslandslehrers höhere im Ausland einkommensteuerpflichtige Einnahmen, so bleibt auch der Auslandslehrer selbst beschränkt einkommensteuerpflichtig.

Die Regelung ist auf solche **Auslandslehrer**, die einen Anstellungsvertrag mit dem ausländischen Schulträger abgeschlossen haben und von der Bundesbesoldungsstelle Ausgleichszahlungen erhalten, **entsprechend** anwendbar.

4. Mit der Aufgabe des inländischen Wohnsitzes entfällt die **Kirchensteuerpflicht**.

II. Bescheinigung nach § 39c EStG – Lohnsteuerkarte – Gehaltsbescheinigung

1. Für die von § 1 Abs. 3 EStG erfaßten Personen werden infolge der Aufgabe des inländischen Wohnsitzes **keine Lohnsteuerkarten mehr ausgestellt**. Als Ersatz erteilt das Finanzamt Bonn-Außenstadt **auf Antrag eine Bescheinigung nach § 39c Abs. 3 EStG**. Von der Antragstellung ist die Berücksichtigung steuerlicher Vergünstigungen beim Lohnsteuerabzug durch die Bundesbesoldungsstelle abhängig.

Entsprechend den Familienverhältnissen und den zu gewährenden Lohnsteuerfreibeträgen stellt das Finanzamt Bonn-Außenstadt die Bescheinigungen aus. Es leitet diese unmittelbar der Bundesbesoldungsstelle zu. Im Falle einer vollen oder teilweisen Ablehnung des Antrags wird dem Auslandslehrer ein schriftlicher Bescheid erteilt. Daß das Finanzamt dem Antrag entsprochen und z.B. die beantragte Steuerklasse eingetragen hat, kann der Auslandslehrer nur aus der monatlichen Gehaltsbescheinigung ersehen; ein Bescheid des Finanzamtes ergeht nicht.

2. Die Antragsvordrucke für die Anträge auf Erteilung der Bescheinigung sind möglichst zentral von der jeweiligen Schulleitung beim Finanzamt Bonn-Außenstadt anzufordern. Der Antrag ist so rechtzeitig zu stellen, daß die Bundesbesoldungsstelle die Besteuerungsmerkmale für das zukünftige Kalenderjahr berücksichtigen kann, also möglichst schon im Oktober des Vorjahres.

3. Im **Jahr der Ausreise** ist der Bundesbesoldungsstelle die vom bisherigen Arbeitgeber abgeschlossene Lohnsteuerkarte zu übersenden. – Nach der **Rückkehr** aus dem Ausland ist bei der neuen Wohnsitzgemeinde eine Lohnsteuerkarte zu beantragen.

4. Jeder Arbeitnehmer muß sich selbst um die Berücksichtigung von Steuerermäßigungen im Lohnsteuerabzugsverfahren kümmern. In den Fällen, in denen der Bundesbesoldungsstelle weder eine Lohnsteuerkarte

noch eine Bescheinigung gemäß § 39c EStG vorgelegt worden ist, kann die Bundesbesoldungsstelle gemäß Abschn. 92 Abs. 7 LStR die Ausstellung der Bescheinigung nach § 39c Abs. 1 EStG beantragen und die Lohnsteuerklasse I rückwirkend anwenden, den Auslandslehrer also als beschränkt steuerpflichtig behandeln. Das Bundesamt für Finanzen wird außerdem spätestens Mitte eines jeden Jahres dem Finanzamt die Auslandslehrer benennen, die noch keine Bescheinigung (oder Lohnsteuerkarte) vorgelegt haben. Das Finanzamt wird in diesen Fällen die zu niedrig einbehaltene Lohnsteuer ggf. nachfordern.

5. Wenn der Lehrer zur Einkommensteuer veranlagt wird oder beabsichtigt, einen Antrag auf Durchführung des Lohnsteuerjahresausgleichs (LStJA) zu stellen, muß er sogleich nach Ablauf des Kalenderjahres die **Jahresgehaltsbescheinigung** von der Bundesbesoldungsstelle anfordern. Die Bescheinigung ist dem Finanzamt **im Original** als Anlage zur Einkommensteuererklärung oder zum Antrag auf Durchführung des LStJA einzureichen.

6. Der Antrag zur Erteilung einer **Bescheinigung nach § 39c** (für unbeschränkte Steuerpflicht) ist **jedes Jahr erneut** zu stellen, auch wenn sich die steuerlichen Verhältnisse nicht verändert haben. Die Bundesbesoldungsstelle benötigt die Bescheinigungen als Lohnsteuerkartentersatz.

7. Änderungen im Familienstand (z.B. Geburt eines Kindes, Tod, Heirat, Scheidung, dauernde Trennung) sind dem Finanzamt auch dann mitzuteilen, wenn sie der Bundesbesoldungsstelle bereits bekannt sind oder wenn ein Antrag nach § 39c EStG bereits gestellt worden ist und die Ereignisse nach der Antragstellung eingetreten sind.

III. Steuerklasse

1. Da die Auslandslehrer künftig in der Mehrzahl unbeschränkt steuerpflichtig sind, bleibt die bisher maßgebende Steuerklasse grundsätzlich erhalten. Die in den Anträgen aufgeführten Fragen sind jedoch stets vollständig und wahrheitsgemäß zu beantworten.

2. **Beschränkt** steuerpflichtigen Auslandslehrern wird **auf Antrag** generell die Steuerklasse I bescheinigt. Kinderfreibeträge können vom 1.01.1986 an in der Steuerklasse I nicht mehr berücksichtigt werden. Für die beschränkt einkommensteuerpflichtigen Arbeitnehmer ist ein amtlicher Vordruck bundeseinheitlich entwickelt worden, der für eine Antragstellung zu verwenden ist.

IV. Zu berücksichtigende Kinder

1. Die im Ausland lebenden Kinder der Auslandslehrer werden, sofern sie zum Haushalt der Eltern im Ausland gehören, wie unbeschränkt steuerpflichtige Personen behandelt.

2. Vom 1.1.1986 an können nur noch leibliche Kinder und Pflegekinder berücksichtigt werden.

3. Da die Finanzämter nicht über Unterlagen verfügen, aus denen die Abstammung der Kinder ersichtlich ist, sind die **Fragen zu den Kinderschaftsverhältnissen** sorgfältig zu beantworten. Sofern nur die Berücksichtigung von Kindern – auch unter 16 Jahren – beantragt wird, ist der Vordruck „LSt 3 K“ (bitte deutlichen Hinweis auf Antrag zwecks Bescheinigung nach § 39c EStG anbringen) mit dem Fragebogen des Finanzamts Bonn-Außenstadt zur Steuerpflicht (Lo 1/86) zu benutzen. Sind **Kinder über 16 Jahre** noch in Ausbildung, ist dem Finanzamt der Ausbildungsnachweis vorzulegen. Ersatzweise kann auch mitgeteilt werden, daß Kindergeld vom Bundesamt für Finanzen – Bundesbesoldungsstelle – gezahlt wird.

Über die steuerrechtlichen Folgen besonderer Fallgestaltungen (z.B. Kinder getrennt lebender oder geschiedener Eheleute, Stiefkinder) gibt die Broschüre „Lohn-

steuer 86 – Kleiner Ratgeber für alle Lohnsteuerzahler“ Aufschluß.

4. Im Falle der **beschränkten Einkommensteuerpflicht** ist es ratsam, bei der **Geburt eines Kindes** sofort den Antrag unter Berücksichtigung von **Unterhaltsleistungen nach § 33a Abs. 1 EStG** zu stellen. Anträge nach § 39d EStG müssen nämlich bis zum 31.12. eines jeden Jahres beim Finanzamt eingegangen sein. Da bei beschränkter Einkommensteuerpflicht ein Lohnsteuerjahresausgleich nicht stattfindet, gibt es bei Versäumnis der Antragsfrist keine Möglichkeit mehr, für diese Aufwendungen die vorgesehene Steuerermäßigung zu erhalten. Das gleiche gilt für die Berücksichtigung von Spenden und von Unterhaltszahlungen an geschiedene Ehegatten (Realsplitting).

5. Es ist stets zu beachten, daß Bundesbesoldungsstelle, Bundesverwaltungsamt (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – ZfA –) und Finanzamt ihre Daten nicht ohne weiteres austauschen und daß Unterlagen, die z.B. der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen übersandt werden – etwa für Kinderzuschläge – nur für die Berechnung der Zuwendungen dienen. Umgekehrt werden Unterlagen, die den steuerlichen Ermäßigungsanträgen beigefügt sind, nicht an die ZfA weitergeleitet.

V. Werbungskosten

Da die von der Bundesbesoldungsstelle gezahlten Zuwendungen, soweit sie das fiktive Inlandsgehalt übersteigen, gemäß § 3 Nr. 64 EStG steuerbefreit sind, können die **üblichen Werbungskosten** geltend gemacht werden. Wenn für bestimmte Aufwendungen (z.B. Umzugskosten) nach beamtenrechtlichen Vorschriften Zuschüsse, Beihilfen etc. gezahlt wurden, kommt insoweit natürlich ein Abzug der Ausgaben als Werbungskosten nicht in Betracht.

VI. Lohnsteuer-Ermäßigung

1. Werbungskosten, Sonderausgaben und außergewöhnliche Belastungen können bei unbeschränkter Steuerpflicht im Lohnsteuerermäßigungsverfahren geltend gemacht werden; bei unbeschränkter Einkommensteuerpflicht auch Absetzungen nach § 7b EStG. Der Antrag kann bis zum 30.11. eines Jahres gestellt werden.

Bei **beschränkter Einkommensteuerpflicht** sind bestimmte Aufwendungen für Sonderausgaben und außergewöhnliche Belastungen nicht abzugsfähig. Hier gilt als letzter Tag der Antragsfrist der 31.12. eines jeden Jahres.

2. Anträge auf Lohnsteuerermäßigung sollten so frühzeitig (möglichst bis zum September) beim Finanzamt Bonn-Außenstadt eingereicht werden, daß bei angemessener Bearbeitungszeit die benötigte Bescheinigung (§ 39c bzw. § 39d EStG) der Bundesbesoldungsstelle zu einer Zeit zugeleitet werden kann, in der die Berücksichtigung bei der Dezember-Zahlung noch möglich ist.

VII. Lohnsteuer-Jahresausgleich (LStJA)/Einkommensteuer-Veranlagung

1. Bei beschränkter Einkommensteuerpflicht gibt es keinen LStJA.

2. Für unbeschränkt einkommensteuerpflichtige Auslandslehrer führt das Finanzamt Bonn-Außenstadt den LStJA durch, wenn der Auslandslehrer am 31.12. des Ausgleichsjahres im Ausland wohnhaft war.

Befand sich der Wohnsitz am 31.12. wieder im Inland, ist das inländische Wohnsitzfinanzamt für die Durchführung des Lohnsteuerjahresausgleiches zuständig.

Für die ESt-Veranlagung gilt im wesentlichen dieselbe Zuständigkeitsregelung.

3. Wenn ein **Antrag auf LStJA** (oder eine ESt-Erklärung) auf dem Postweg **verloren gegangen** ist, muß bei der erneuten Antragstellung hierauf ausdrücklich hingewiesen werden.

4. Letzter Termin für den LStJA 1985 ist der 30. September 1986.

Von dem Ausgleichsjahr 1986 an ist die Antragsfrist bis zum Ablauf des auf das Ausgleichsjahr folgenden zweiten Kalenderjahres verlängert worden. Letzter Termin für den Lohnsteuerjahresausgleich 1986 ist also der 31.12.1988.

Die Abgabe von Einkommensteuererklärungen richtet sich nach den bisher geltenden Vorschriften. Die Frist läuft bis zum 31.05. des auf den Veranlagungszeitraum (Kalenderjahr) folgenden Jahres. Eine Verlängerung der Erklärungsfrist kann gewährt werden.

VIII. Rückwirkende Geltung

1. § 52 Abs. 1a EStG trifft folgende **rückwirkende** Übergangsregelung:

Die neuen Regelungen der unbeschränkten Einkommensteuerpflicht im Sinne des **§ 1 Abs. 3** und der Steuerbefreiung nach **§ 3 Nr. 64 EStG** sind erstmals für den Veranlagungszeitraum **1981** anzuwenden, **auf Antrag** auch, soweit Steuerfestsetzungen für die Veranlagungszeiträume 1981 bis 1984 bereits bestandskräftig sind. Bei Arbeitnehmern, die nicht zur Einkommensteuer veranlagt werden, wird für die Kalenderjahre 1981 bis 1984 der **Lohnsteuerjahresausgleich** durchgeführt, wenn dieser abweichend von § 42 Abs. 2 Satz 3 **bis zum 30. Juni 1986** beantragt wird. Später **eingehende** Anträge können nur bearbeitet werden, wenn der verspätete Eingang unverschuldet war.

2. Auslandslehrer, die jetzt rückwirkend unbeschränkt einkommensteuerpflichtig sind, im Jahr des Wegzugs aber wegen Beendigung der unbeschränkten Steuerpflicht die vorzeitige Durchführung eines Lohnsteuerjahresausgleichs beantragt hatten, stehen sich nunmehr möglicherweise schlechter und müssen im Falle einer ESt-Veranlagung für das ganze Jahr (des Umzugs ins Ausland) unter Umständen Steuern nachzahlen.

Ihr Finanzamt Bonn-Außenstadt

Neue Anschrift der Geschäftsstelle:

Ingrid Bosert
Graf-Spee-Straße 28
D-2300 Kiel 1

Finanzamt Bonn-Außenstadt

Fragebogen zur Beurteilung der Steuerpflicht (unbeschränkte oder beschränkte Steuerpflicht) von Auslandslehrern für 198__

Geschäftszeichen, Steuernummer oder
Stelle des Finanzamts

1. Name, Vorname des Auslandslehrers

2. Wohnsitz

3. Mit wem haben Sie Ihren Dienstvertrag
abgeschlossen?

4. Welche inländische öffentliche Kasse in der
Bundesrepublik Deutschland zahlt Ihren Arbeitslohn?

5. Kenn-Nr. beim Bundesamt für Finanzen
– Bundesbesoldungsstelle –

6. Besitzen Sie die deutsche
Staatsangehörigkeit?

7. Erhalten Sie vom örtlichen Schulträger eine
Vertragsvergütung?
Wenn ja, wie hoch jährlich? _____ DM
Besteht hierfür eine Steuerpflicht im Ausland?
(Angaben zu Ziff. 7-9 bitte umgerechnet in DM)

8. Beziehen Sie noch andere Einnahmen (auch solche
in der Bundesrepublik Deutschland), die im Ausland
einkommensteuerpflichtig sind?
Wenn ja, wie hoch jährlich? _____ DM

9. Bezieht Ihr Ehegatte Einnahmen (auch solche in der
Bundesrepublik Deutschland), die im Ausland
einkommensteuerpflichtig sind?
Wenn ja, wie hoch jährlich? _____ DM

ja

nein

Zum Nachweis, daß Sie oder Ihr Ehegatte allein oder beide zusammen keine Nebeneinnahmen (hierunter fallen alle Einnahmen außer den Bezügen aus der inländischen öffentlichen Kasse) von mehr als 5000,- DM beziehen, die im Wohnsitzstaat steuerpflichtig sind, ist eine entsprechende Bescheinigung der zuständigen Finanzbehörde des Wohnsitzstaates beizufügen. Sollte es nicht möglich sein, die vorbezeichnete Bescheinigung vorzulegen, wollen Sie bitte den Grund angeben.

Grund:

Versicherung:

Ich versichere, daß ich die Angaben in diesem Antrag wahrheitsgemäß nach bestem Wissen und Gewissen gemacht habe.

Datum

Unterschrift des Auslandslehrers

Unterschrift des Ehegatten

FA Bn-Ast Lo 1/86

(Fortsetzung von S. 88)

beginnen absichtlich nur mäßige Noten zu schreiben. Die Sehnsucht nach Anerkennung und Kameradschaft im Klassenverband wird ihnen wichtiger als schulische Superleistungen. In seiner therapeutischen Praxis trifft Prof. Kluge und seine Mitarbeiter immer wieder auf Hochbegabte, die ihre Begabung nicht annehmen wollen. In therapeutischen Gesprächen lernen dieselben Schüler allmählich, mit ihrer Begabung zu leben und sie als Chance für ein glückliches und erfolgreiches Leben zu sehen.

Prof. Kluge erlebt in seiner wissenschaftlichen wie therapeutischen Arbeit aber auch folgendes: Hochbegabung – Talent, daß sich hinter diesen Schlagworten eine umfassende Problematik verbirgt, scheint zu vielen bundesdeutschen Ohren noch nicht vorge drungen zu sein. In unserer Republik herrscht die leichtfertige Auffassung, daß talentierte Kinder und Jugendliche vor allen anderen in der Lage sein müßten, ohne Hilfe auszukommen. „Hat sich schon einmal jemand überlegt, daß überdurchschnittlich begabte Kinder in ihrer Leistungskraft und ihrer Kreativität systematisch zurückgedrängt werden?“ Anscheinend nicht, denn es ist sicher, daß das Potential hochbegabter Menschen unvergleichlich größer ist als sein aktivierter Teil. Dieses Mißverhältnis sollte abgebaut werden – besser spät als zu spät. Denn spät sind wir in der Bundesrepublik dran. Schweden, England, Israel, die USA, die sozialistischen Länder sind auf diesem Gebiet weit voraus. Wenn wir auch die Tendenz haben, oft nach den Nachbarn zu schielen – in diesem Fall ist ein Seitenblick angebracht. Der Bundesstaat Ohio, USA, so berichtet Prof. Frank Laycock, wird für die nächsten zwei Jahre voraussichtlich 5 Millionen Dollar für die Arbeit mit talentierten Schülern zur Verfügung stellen; und Ohio steht nicht alleine da. In fast allen Bundesstaaten der USA gibt es durch private und öffentliche Gelder unterstützte Organisationen, in denen Eltern, Lehrer und Psychologen Probleme und Aufgaben im Bereich der Hochbegabtenförderung zu lösen bemüht sind.

Die Universität Köln und die Rheinische Gesellschaft zur Förderung talentierter Kinder und Jugendlicher bieten auf Grund der o.g. Fakten erstmalig nach amerikanischen, französischen, israelischen und englischen Vorbildern ein internationales, kreatives Sommercamp unter Leitung Kölner Professoren und Dozenten an. Vom 6. Juli bis zum

2. August werden in einer Jugendbildungsstätte am Niederrhein Aktivitäten in Form von Klubs, Ateliers, Workshops für die Bereiche Elektrotechnik, Informatik, Kunst, Theater, Musik und Fremdsprachenlernen sowie Medizin angeboten. Die Gruppenberater kommen von der Universität Köln, aus Tel Aviv, Paris und USA. Angemeldet haben sich junge Deutsche, Amerikaner, Israelis, Polen, Franzosen und Niederländer. In den vier Wochen werden für die Teilnehmer im Alter zwischen 6 und 17 Jahren Alkohol, Zigaretten, Fernsehen und Telefon aus dem Gruppenalltag verbannt, da diese Zeit ganz der Kreativität in den gewählten Fachgebieten gehören soll, unterbrochen durch Exkursionen ins Sauerland, sportliche Aktivitäten und gesellige Abende am Lagerfeuer, bei denen die Jugendlichen verschiedener Nationen miteinander ins Gespräch kommen werden. Die kompletten Kosten je Teilnehmer betragen DM 1500,-. Stipendien werden in begrenztem Umfang zur Verfügung stehen. Großes Gewicht wird auf die soziale und psychologische Betreuung der Teilnehmer gelegt. Im Camp werden alle ein tägliches Miteinander in ihren Gruppen üben. Denn Hochbegabte/Talentierte neigen zu Isolation, Zurückzug in den Elfenbeinturm, mathematisches oder literarisches Forschen. Das Sommercamp soll auch dazu beitragen, Vorurteile gegenüber der Begabtenförderung abzubauen: „Wer intelligent ist, braucht nicht noch extra betreut zu werden“ heißt es. Prof. Laycock weiß jedoch aus Untersuchungen aus den USA zu berichten, daß viele Hochbegabte schulisch wie beruflich scheitern. Die Gegenwart und Zukunft sollte sich konkret vor Augen führen, nicht neue Minderheiten zu schaffen, sondern den demokratischen Grundsatz voll und ganz zu verwirklichen: Jedem **seine** persönliche und individuelle Entwicklung zu garantieren. Zur Zeit sind noch einige Plätze frei.

Kontaktadresse:

**Rheinische Gesellschaft
zur Förderung talentierter Kinder
und Jugendlicher
Postfach 10 02 49
4060 Viersen 1
Tel. (021 62) 246 06**

Informationen der KMK:

Prüfungen zur Erlangung einer deutschen Hochschulzugangsberechtigung an Schulen im Ausland vom 1. August 1984 bis 31. Juli 1985

Zwischen dem 1. August 1984 und dem 31. Juli 1985 wurden an 46 Schulen in 30 ausländischen Staaten Prüfungen zur Erlangung einer deutschen Hochschulzugangsberechtigung abgehalten.

I.

Deutsche Abiturprüfungen an Deutschen Auslandsschulen mit neugestalteter gymnasialer Oberstufe:

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
Finnland:	Deutsche Schule in Helsinki
Griechenland:	Deutsche Schule in Thessaloniki
Hongkong:	Deutsch-Schweizerische Internationale Schule in Hongkong
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:

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 Zuoz

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

V.

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

Argentinien:	Goethe-Schule in Buenos Aires
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
Guatemala:	Deutsche Schule in Guatemala
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 Schulen in Fontainebleau, St. Germain-en-Laye und Ferney-Voltaire wurde eine Prüfung, die sich für deutsche Schüler in einen französischen und einen deutschen Teil gliedert, zur Erlangung der allgemeinen Hochschulreife durchgeführt. Der deutsche Prüfungsteil wurde auf der Grundlage der am 10. Oktober 1979 von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Ordnung durchgeführt.

VIII.

An den Deutschen Schulen in Ahten und in Thessaloniki wurde für Schüler nichtdeutscher Staatsangehörigkeit eine Ergänzungsprüfung zur Erlangung einer deutschen Hochschulzugangsberechtigung nach der für diese Schulen geltenden Prüfungsordnung (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 17.1.1985) 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.

Umzug? PETER GANATZ

Intern. Möbelspedition – Lagerung
Gärtnerstraße 8 – 7630 Lahr/Baden-Württemberg
Telefon (07821) 26700

Ihr Spezialist für Auslandszüge mit freundlichem, geschultem Fachpersonal.

Wenn Schule zum Entwicklungshindernis wird

Bildungspolitik und Entwicklung in der Dritten Welt

Entwicklungsoptimismus und Bildungsoptimismus: Das waren vor einem Vierteljahrhundert Zwillingsbegriffe. Entwicklung galt Politikern und Wissenschaftlern als machbar, planbar und steuerbar; Bildung galt – neben Kapital – als ihre wichtigste Triebkraft, als ein zentrales Planungs- und Steuerungsinstrument. Der Entwicklungsoptimismus ist heute gedämpft, der Bildungsoptimismus aber ist tiefem Pessimismus gewichen. *Quantitativem* Pessimismus zunächst: Die hochgesteckten Pläne zur Ausrottung des *Analphabetismus* wurden nicht erreicht. Vor allem aber *qualitativer* Pessimismus: Gewaltige Anstrengungen zum Ausbau von Erziehungssystemen brachten nicht den erwarteten wirtschaftlichen Nutzen; Entwicklungsplanung durch Bildungsplanung gelang nicht; häufig erwies sich das Bildungssystem selbst als *schlecht steuerbar* – seine *ungeplanten Folgen* gerieten gewichtiger als die geplanten und erwünschten. Vielerorts, und vor allem in den ärmeren und ärmsten Ländern, ist schulische Bildung, so wie sie heute gestaltet ist, eher zum Hindernis für Entwicklung geworden. Warum dem so ist und ob es auch anders sein könnte, bedarf einer nüchternen Prüfung. Wenn Bildung Hilfe und nicht Hindernis werden soll, bedarf es neuer Ideen und grundlegender Reformen.

Die weltweite Alphabetisierung ist kaum erreichbar

1961 legte die UNESCO ein Programm für eine „Weltkampagne zur Bekämpfung des Analphabetismus“ vor: Bis 1970 sollten alle Erwachsenen unter fünfzig Jahren Lesen und Schreiben erlernt haben. Heute glaubt niemand mehr daran, daß dieses Ziel auch nur bis zum Jahrhundertende erreicht werden kann. Der Karachi-Plan (1959/60), der Addis-Abeba- (1961) und der Santiago-Plan (1962) strebten zumindest die *Einschulung aller Kinder* an. Dieses Ziel wurde nur in Lateinamerika annähernd erreicht. In Afrika und Asien wurde die Einschulungsquote zwar bis Mitte der siebziger Jahre deutlich

angehoben, nämlich von 45 auf 70% bzw. von 60 auf 75%. Hinter diesen Globalzahlen verbirgt sich jedoch eine in vielen Ländern weit ungünstigere Wirklichkeit. So verlassen viele Kinder bereits nach kurzer Zeit die Schule und fallen in Analphabetismus zurück.

Vor allem aber besteht wenig Hoffnung, das Schulsystem in der bisherigen Geschwindigkeit weiter ausbauen zu können. Die *Bevölkerungszunahme* läuft dem Schulausbau davon. In Asien wird sich die Anzahl der Kinder im Schulalter bis zur Jahrhundertwende verdoppeln, in Afrika gar verdreifachen.

Damit wird die Grenze des finanziell Machbaren schnell erreicht. Zwischen 1960 und 1976 haben die Entwicklungsländer ihre *Ausgaben für Bildung*, gemessen an deren Anteil am Sozialprodukt, mehr als verdoppelt. Gerade in den ärmsten Ländern nehmen sie einen erheblichen Anteil der Staatsausgaben in Anspruch. Die Kosten pro Schüler sind stark gestiegen. Trotz aller Bemühungen droht aber eine Reduzierung der Einschulungsquoten. Viele Politiker der Dritten Welt müssen heute bekennen, daß ihre Staaten nicht noch mehr für Bildung leisten *können*.

Wenn Erziehung Konsum statt Investition ist oder Eine Rehabilitierung des Analphabeten?

Viele politisch Verantwortliche *wollen* aber auch nicht mehr für Bildung ausgeben. Die wachsenden Scharen *arbeitsloser Schulabgänger* haben deutlich gemacht, daß *Bildung nicht unter allen Bedingungen eine wirtschaftliche Investition* darstellt. Sicher sind Ausgaben für Bildung dann lohnend, wenn die erlernten Kenntnisse und Fertigkeiten produktiv eingesetzt werden können, das heißt wenn Arbeitsplätze vorhanden sind. Ist das nicht der Fall, dann ist die Investition – rein ökonomisch gesehen – verloren; Bildung wird dann eher Konsum. Wenn die für eine Ausweitung des Erziehungswesens er-

forderlichen Mittel für andere, lebenswichtige Investitionen fehlen, vor allem für die Schaffung von Arbeitsplätzen, dann ist der wirtschaftliche Schaden offensichtlich: Bildung verschlingt dann die Mittel, die erforderlich wären, um sie produktiv anwenden zu können.

In vielen heutigen Industriestaaten ging die volle Alphabetisierung nicht der Industrialisierung voraus, sondern folgte ihr – Deutschland war eine der wenigen Ausnahmen. So ist es nicht verwunderlich, wenn heute manche Politiker armer Länder versuchen, den Analphabeten zu „rehabilitieren“: Auch er kann wichtige Beiträge zur wirtschaftlichen Entwicklung leisten – dann nämlich, wenn er produktiv arbeitet.

Erziehung ein Instrument zum Aufbau neuer Nationen?

In der Zeit des Bildungsoptimismus galt Erziehung nicht nur als optimale Investition, sondern auch als ein Instrument des Aufbaus neuer Nationen. Die Mehrzahl der Staaten der Dritten Welt sind sprachlich, ethnisch und religiös keine einheitlichen Gesellschaften. Erziehung sollte allen Gruppen ein Gefühl nationaler Gemeinsamkeit vermitteln und aus ihnen eine Nation formen. Lehrpläne und Lehrbücher wurden nach diesem Ziel ausgerichtet.

Da Erziehung aber in den meisten neuen Staaten ein knappes Gut blieb, wurde sie zum *bevorzugten Gegenstand von Gruppenkonkurrenz*. Hier erlangten Christen einen Bildungsvorsprung vor Muslimen, dort ein Stamm vor anderen, anderwärts eine Sprachgruppe vor der zweiten und dritten. Da Bildung weitgehend den Zugang zu begehrten, aber zahlenmäßig begrenzten Positionen bestimmt, bedeutet Bildungsvorsprung mehr Macht und mehr Reichtum für eine Gruppe. Was an der Oberfläche nach *Kulturkampf* aussieht – Konflikte um staatliche oder private, religiöse oder laizistische Erziehung, um Inhalte des Geschichtsunterrichts oder um Unterrichtssprache – erweist sich in vielen Fällen als Kampf um Vorherrschaft verschiedener Gruppen. *Statt zu integrieren*, muß Erziehung unter der Bedingung von Knappheit *entzweien*.

Wer die Jugend hat, der hat die Zukunft?

Politiker vieler Staaten neigen dazu, die *Zusammenhänge zwischen Erziehung und politischen Einstellungen* vereinfacht und mechanistisch zu sehen: Wer die Jugend hat, der habe die Zukunft, und wer die Schule

habe, der habe die Jugend. Nüchterne Beobachtung zeigt, daß ein solcher Mechanismus häufig nicht funktioniert. Koloniale Schulen, auf Erziehung nützlicher und braver Untertanen ausgerichtet, wurden zu Pflanzstätten der Unabhängigkeitsbewegungen. Aus den konservativen Schulen Frankreichs und der Bundesrepublik ging eine linke Studentenbewegung hervor, aus dem stalinistischen Drill tschechoslowakischer Lehranstalten aber der Prager Frühling. Diese Beispiele lassen sich beliebig vermehren. Was in Lehrplänen und Büchern steht, was Lehrer und Professoren erklären, muß nicht unbedingt das Denken ihrer Schüler prägen und ihr Handeln bestimmen. *Konkurrierende Bildungseinflüsse* sind oft stärker als die des formalen Erziehungswesens: Familie und Religionsgemeinschaft, Altersgenossen und im Lehrplan nicht vorgesehene Bücher. Vor allem aber ist es die *Sichtweise eigener Interessen und Berufschancen*, die Einstellungen und politisches Handeln von Schülern und Studenten am stärksten beeinflusst – und diese Sichtweise ist oft sehr verschieden von der, die durch Staat und Lehrpläne verordnet wird. In vielen Entwicklungsländern sehen Schüler und Studenten vor allem einen massiven *Interessengegensatz zwischen den Generationen*: Die Generationen der Unabhängigkeitsperiode hält die meisten Positionen in Staat, Verwaltung und Wirtschaft besetzt, während für die nachrückenden – und oft besser ausgebildeten – Generationen nur noch wenige attraktive Positionen vorhanden sind. So ist es nicht erstaunlich, daß die meisten dieser Länder im letzten Jahrzehnt ihre Schüler- und Studentenunruhen erlebt haben.

Die Politiker mußten also häufig die Erfahrung machen, daß Erziehung nicht nur die erwarteten wirtschaftlichen Erträge vermissen läßt und, statt mehr nationales Zusammengehörigkeitsgefühl zu schaffen, zum bevorzugten Zankapfel in Gruppenkonflikten wird, sondern schließlich auch, statt ihnen Anhang zuzuführen, zum nicht selten wichtigsten *Ort der Opposition* gegen sie wird. Ihre wachsende ökonomische Skepsis gegenüber Erziehung wird zunehmend durch politische Skepsis verstärkt. Dennoch sehen sie sich in der Regel dazu gezwungen, das Erziehungswesen weiter auszubauen.

Trotz aller Schwierigkeiten und Enttäuschungen: Der Drang zur Schule ist ungebrochen

Der Grund hierfür ist, daß bei den Bevölke-

rungrmassen der Dritten Welt – im Gegensatz zu den politisch Verantwortlichen – der Bildungsoptimismus ungebrochen ist. Sie wollen mehr und bessere Erziehung. Zugang zur Schule bedeutet für die meisten Bewohner der Dritten Welt *die wichtigste Entscheidung über individuelle Lebenschancen*. Es ist die Entscheidung über ein Leben harter Arbeit in der Landwirtschaft, in schlecht bezahlten Tätigkeiten in Handwerk und Industrie – oder über die Chance zu einem leichteren und begehrten Beruf in Bereichen, welche die Annehmlichkeiten der technischen Zivilisation eröffnen.

Daß der individuelle Nutzen des Schulbesuches mit dem zunehmenden Ausbau des Erziehungswesens abnimmt, vermindert keineswegs den Drang zur Schule. Eltern hoffen, daß auch unter immer mehr Wettbewerbern gerade ihre Kinder es schaffen werden. Kinder sind davon überzeugt, daß gerade sie den Durchbruch schaffen werden. Sollte der Versuch mißlingen, dann wären sie schließlich in keiner schlechteren Lage als in der, die ohne Schulbesuch ohnehin ihr Schicksal gewesen wäre. Deshalb wollen sie zumindest eine Chance. Mag formale Erziehung gesamtwirtschaftlich von fragwürdigem Nutzen sein, mag sie statistisch dem einzelnen wenig Chancen bieten: Für den einzelnen steht zuviel auf dem Spiel, als daß seine Forderung nach Zugang zur Schule nicht völlig rational wäre. Politisch bedeutet das, die Forderung nach Schule für möglichst viele und für alle – der durchweg massivsten politischen Forderung, die an die Regierung von Entwicklungsländern gerichtet wird.

Diese Forderung setzt einen Kreis von schwerwiegenden Folgen in Gang. Entschließt sich die Regierung eines armen Landes dazu, ihr nachzugeben und die für einen Ausbau des Bildungswesens erforderlichen Mittel bereitzustellen, so entzieht sie diese damit alternativen Investitionsmöglichkeiten, etwa der Schaffung von Arbeitsplätzen in produktiven Sektoren. Mehr Schulen bringen dann bald mehr Absolventen hervor, als der Arbeitsmarkt aufnehmen kann. Ein neuer politischer Druck entsteht: Die ausgebildeten Arbeitslosen fordern, daß von ihnen als angemessen betrachtete Arbeitsplätze geschaffen werden. In der Regel geben die Regierungen auch diesem Druck nach, und zwar in den Bereichen, die sie am leichtesten steuern können: Sie bauen das weiterführende und das Hochschulwesen aus, schließlich expandieren sie die öffentliche Verwaltung, um arbeitslose Diplominhaber

unterbringen zu können. Damit wird das Problem zunächst verschoben, dann aber verschärft. Die eingesetzten Mittel werden nämlich erneut alternativen, produktiveren Investitionen entzogen. Es ist unvermeidlich, daß der Ausstoß des gewachsenen Erziehungswesens erneut die Aufnahmekapazität des Arbeitsmarktes übersteigt und zu neuen Forderungen führt.

Je ärmer ein Land ist, um so schneller führt dieser Teufelskreis zu politischen Krisen. Versucht eine Regierung aus ihm auszubrechen, indem sie rein wirtschaftlichen Überlegungen folgt, das Erziehungswesen quantitativ einfriert oder reduziert und versucht, die freiwerdenden Mittel produktiv einzusetzen, so riskiert sie die vehemente Opposition weiterer Bevölkerungskreise. Hält sie ihn im Gange, indem sie Erziehung weiter ausbaut und die Verwaltung aufbläht, so gerät sie bald an die Grenze der finanziellen Leistungsfähigkeit des Staates.

Studien wie Experimente haben gezeigt, daß eine qualitative Veränderung des Bildungswesens keineswegs unmöglich ist. Bildung könnte durchaus so gestaltet werden, daß sie auch unter den Bedingungen armer Länder gesellschaftlich „rentabel“ wird, das heißt effektiv zur Steigerung der gesamtwirtschaftlichen Produktivität beiträgt.

„Unrentabel“ am bestehenden Bildungssystem vieler Länder der Dritten Welt ist vor allem, daß die Primarschule ausschließlich als Vorbereitung auf die Sekundarschule und diese wiederum als Vorbereitung auf die Hochschule angelegt ist. Die große Mehrheit der Schüler verläßt aber die Primarschule schon nach wenigen Jahren. In dieser Zeit erlernen sie wenig, was für ihr berufliches Leben von einigem Nutzen sein könnte. Viele Frühabgänger fallen nach wenigen Jahren in sogenannten *sekundären Analphabetismus* zurück. Alle Bildungsausgaben für diese Mehrheit sind damit *wirtschaftlich wie erzieherisch weitgehend nutzlos* – und es handelt sich um den größten Teil der Bildungsausgaben überhaupt. Vielleicht noch größer als der ökonomische ist aber der *psychische Schaden*, der durch sichtbar nutzlosen Schulbesuch und die damit verbundenen Enttäuschungen bei zahllosen Kindern zurückbleibt. Gesamtgesellschaftlich „rentabel“ und für den einzelnen fruchtbar kann die Primarschule nur dann sein, wenn ihre Lehrinhalte und Methoden an den Bedürfnissen der künftigen Lebens- und Arbeitswelt orientiert sind, wenn sie den Schüler befähigen

higt, seine Umwelt zu verstehen und seine Lebensqualität zu verbessern.

Wie eine solche Schule aussehen und wie sie als Schule für alle finanziert werden kann, ist vielfach untersucht und erprobt worden. In präziser und umfassender Weise hat vor allem der französische Erziehungswissenschaftler *Pierre Erny* diese Formen und Möglichkeiten einer reformierten Schule dargestellt: Eine Schule, die Demokratie an der Basis aufzubauen hilft, deren Inhalte und Formen überwiegend auf der Ebene der Gemeinden bestimmt werden, die Entwicklung von unten und die Ausbildung von Führungskräften nach den spezifischen Bedürfnissen der jeweiligen Gesellschaft ermöglicht.

Reformdebatte und Reformversuch in der Dritten Welt haben bereits eine bewegte Geschichte. Ihr vorläufiges Fazit: Experimente gelangen durchaus; auf gesamte Bildungssysteme ausgerichtete Reformen aber wurden halbherzig angegangen, nur teilweise verwirklicht – und meist scheiterten sie.

Die Reformunwilligkeit der Staatsoligarchien

Für die armen Länder gilt überwiegend die Formel, daß *government the biggest business* sei: Staat und staatsabhängige Organisationen stellen den größten Teil des modernen Arbeitsmarktes dar. Wer dem Staatsapparat angehört, der ist gegenüber der Mehrheit der Bevölkerung entscheidend privilegiert.

Der Zugang zu einer Position in diesem Apparat führt über das Zeugnis- und Berichtigungswesen des Erziehungssystems. Gleichzeitig stellen Schulen und Hochschulen einen stattlichen, oft den größten Teil des Staatsapparates dar.

Hieraus erklärt sich ein Phänomen, das man als *strukturellen bildungspolitischen Konservatismus* bezeichnen kann: Wer aufgrund von Bildungsqualifikationen in eine privilegierte Position gelangt ist, der neigt dazu, ein System für gut zu halten, welches ihm Erfolg ermöglicht hat. Er hat auch Interesse daran, *die errungenen Privilegien zu erhalten*, das heißt seinen eigenen Kindern privilegierten Zugang zum Bildungswesen und damit zur privilegierten Berufsposition zu verschaffen. Dieses Interesse steht nicht im Gegensatz zu einer Ausweitung des Erziehungswesens für weitere Teile der Bevölkerung. Wenn etwa das Primarschulwesen so ausgebaut wird, daß eine annähernd volle Einschulung erreicht wird, so reicht in der

Regel der Bildungsvorsprung des Elternhauses aus, um den Beamtenkindern bevorzugten Zugang zur Sekundarschule zu verschaffen; wenn die Sekundarschule ebenfalls stark expandiert, verschiebt sich die Privilegienerhaltung auf die Hochschulebene. So lange genügend Mittel für eine solche, die Privilegien der Beamtenkinder erhaltende Expansion vorhanden sind, findet sich daher wenig Opposition. Die relativ wohlhabenderen Entwicklungsländer haben daher auch am kräftigsten auf allen Bildungsebenen expandiert. Wenn aber die Expansion an die Grenze des finanziell Machbaren stößt – und das ist in den ärmeren Ländern schneller der Fall – und wenn weitere Expansion nur bei radikaler Bildungsreform möglich ist, dann pflegt die Staatsoligarchie zu opponieren. Radikale Reform würde nämlich Privilegien abbauen: Auch Beamtenkinder müßten etwa in einer auf ländlicher Umwelt orientierten Reformschule zusammen mit Bauernkindern landwirtschaftliche Techniken erlernen und Feldarbeit leisten, statt schnurstracks auf die Sekundarschule vorbereitet zu werden, müßten einige Jahre lang in den Landessprachen studieren, statt von Anfang an den Vorsprung ausnutzen zu können, den der

Ihr Spezialist für Auslandsumzüge



Carl Grove

Internationale Möbelspedition

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

Gebrauch einer Staats- und Fremdsprache im Elternhaus bietet.

Vor die Wahl zwischen Privilegienerhaltung einerseits, Bildungsreform zum Nutzen der ganzen Gesellschaft andererseits gestellt, entscheidet sich die Staatsoligarchie in der Regel für die Privilegienerhaltung. Im Zweifelsfalle nimmt sie dabei politischen Ärger in Kauf – und versucht dann, ihm mit anderen Mitteln zu begegnen.

Zur politischen Beruhigung Scheinreformen und Ausweichstrategien

So versucht man, unerwünschte politische Folgen eines politischen Bildungsdrangs der Bevölkerungsmassen abzulenken. Hierzu dienen Scheinreformen und spektakuläre Bildungs-Ersatzmaßnahmen. Unter den *Scheinreformen* lassen sich zwei Typen beobachten. Ein erster Typ besteht darin, die herkömmlichen Lehrpläne zu *ergänzen*. Letztere bleiben aber nach Umfang wie Qualität so begrenzt, daß real wenig erlernt wird. Vor allem aber bleiben Versetzung und Auswahl für weiterführende Schulen ausschließlich an Leistungen in den *theoretischen Fächern* verknüpft – und damit alles beim alten. Ein zweiter Typ besteht in der Einführung umweltorientierter Reformschulen für einen *Teil* der Schulbevölkerung, meist den ländlichen, und damit zur Schaffung eines *Zweiklassensystems* in der Erziehung: Herkömmliche Schulen für die Kinder der Oligarchie – und nur diese führen weiter, Reformschulen für die Masse – als Bildungssackgasse.

Unter den *Ersatzmaßnahmen* erfreuen sich sogenannte *Alphabetisierungskampagnen* besonderer Beliebtheit. Ursprünglich in erster Linie für Erwachsene gedacht, sprechen sie heute in erster Linie Kinder und junge Erwachsene an, für die sich in der Schule kein Platz findet. Es ist verständlich, daß diese die Kampagnen als eine Art Ersatzschule ansehen, die schließlich doch den Übergang ins formale Schulwesen ermöglichen könnte. Dieses Ziel aber wird nur von einer verschwindenden Minderheit erreicht. *Zeitliche Begrenzung und methodische Schwächen* der Kampagnen führen dazu, daß trotz großen Arbeitseifers die meisten ihrer Teilnehmer schnell in sekundären Analphabetismus zurückfallen. Pädagogisch erfolglos, erzielen die Kampagnen jedoch einen politischen Beruhigungseffekt: Wer scheitert, schreibt den Mißerfolg eigenem Versagen zu, nicht aber dem Fehlen von Schulen für alle.

Andere Ersatzmaßnahmen sind die Vielfachung von *Schulversuchen* und „Pilot“-Experimenten. Solche Experimente erfreuen sich oft bevorzugter Finanzierung durch ausländische – staatliche wie private – Geldgeber. Ungeachtet ihrer jeweiligen Qualität tragen sie dazu bei, das Reformimage des Nehmerlandes zu verbessern, ohne aber wirksam Einfluß auf das gesamte Erziehungswesen zu erlangen. Die verwirrende Fülle von Teil- und Scheinreformen, Alphabetisierungskampagnen und Kleinexperimenten trägt dazu bei, fundamentale Reformunwilligkeit zu verschleiern; sie zeugen im wesentlichen von einer beträchtlichen Flexibilität der Staatsoligarchien in der Verteidigung ihrer Interessen.

Außerschulische Erziehung: Eine Alternative mit Grenzen

Angesichts des überwiegenden Scheiterns von Reformen des formalen Bildungswesens richteten sich zahlreiche Versuche auf Formen einer *alternativen Bildung* – einer Bildung, die nicht diplomierte Arbeitslose hervorbringt, sondern möglichst direkt für soziale und wirtschaftliche Entwicklung nutzbar ist – auf außerschulische Ansätze, insbesondere auf die Erwachsenenbildung. *Erwachsenenbildung* bietet unmittelbar einsichtige Vorzüge: Statt formale Abschlüsse anzubieten, kann sie umweltorientierte Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln; statt europäisch geprägte „Bildungsgüter“ zum intellektuellen Konsum oder zur Prestigebestätigung zu liefern, kann sie bei der Bewältigung konkreter Lebensprobleme helfen.

In der Tat hat sich in den letzten Jahrzehnten Erwachsenenbildung in vielen Ländern der Dritten Welt als ein sehr wirksamer Beitrag zur Entwicklung erwiesen. Vor allem, wenn Erwachsenenbildung in auf integrale Entwicklung abzielende *Selbsthilfebewegungen* integriert ist, kann sie zu einem wichtigen Instrument einer „Entwicklung von unten“ werden.

In einer Anzahl von Ländern sind regionale, kraftvolle *Bauernbewegungen* entstanden, die aus *lokalen dörflichen Erwachsenenbildungsgruppen* erwachsen sind. Ziel dieser Bewegungen ist die Mobilisierung von Eigeninitiativen der ländlichen Bevölkerung in dörflichen Selbsthilfegruppen, die auch ihre Weiterbildung in die eigenen Hände nehmen. Sie streben eine umfassende Verbesserung der ländlichen Lebensverhältnisse an, von den wirtschaftlichen Grundlagen über kulturelle Bedürfnisse bis hin zu einer

angemessenen Interessenvertretung der bäuerlichen Bevölkerung im politischen Bereich. *Bewußtseinsbildung und Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen* werden von diesen Bewegungen als Einheit gesehen: Der Bauer soll neues Wissen erwerben und sich neue Fertigkeiten aneignen, jedoch ebenfalls durch Verständnis des Warum, Wozu und Wie zu deren Anwendung motiviert werden. Konkrete Arbeitsgebiete umfassen beispielsweise: Wege- und Brunnenbau, Errichtung sanitärer Anlagen; Gründung von Absatz- und Transportgenossenschaften, von gemeinsamen Kassen für Medikamente und dörflicher Betreuung; Wochenendkurse für landwirtschaftliche Weiterbildung, für Hauskultur, Ernährung, Hygiene und Kleinkindererziehung; funktionale Alphabetisierung mit besonderem Gewicht auf Lektüre von die Bauern betreffenden administrativen Texten wie etwa Marktverordnungen, Steuerbescheiden oder Gebrauchsanweisungen von Produktions- und Verbrauchsgütern. Die erfolgreichsten unter diesen Bewegungen vertreten darüber hinaus bäuerliche Interessen gegenüber den Behörden. Sie bemühen sich, gestützt auf beträchtliche Eigenleistungen, um staatliche Infrastrukturmaßnahmen. Ohne Politik im engen Wortsinn zu betreiben, haben manche Selbsthilfebewegungen auf diese Weise beträchtliches politisches Gewicht gewonnen.

Auch im *städtischen Bereich* sind während der letzten Jahre erfolgreiche Selbsthilfeorganisationen entstanden. Was all diesen Organisationen gemeinsam ist, ist die Verbindung von Aktionen zur *Verbesserung materieller Bedingungen mit auf Umweltverständnis ausgerichteter Bildung und Interessenvertretung* gegenüber Behörden. Gemeinsam ist ihnen ferner eine *demokratische Struktur* – Sprecher und Vertreter werden gewählt – und, in vielen Fällen, die Anstellung und Vergütung der Erwachsenenbildner durch die Bevölkerung selbst. Beides garantiert, daß Inhalt und Form der Bildung tatsächlich den Bedürfnissen und Wünschen der Bevölkerung entsprechen.

Die Möglichkeiten entwicklungsorientierter Bildung im Rahmen von Selbsthilfebewegungen sind also beträchtlich. Ihrer Wirksamkeit sind dennoch deutliche *Grenzen* gesetzt. Eine Grenze besteht im *Alter*: Solange Kinder noch eine Chance sehen, in formales Schulwesen Eingang zu finden, bleibt ihr Interesse für eine praxisorientierte außerschulische Erziehung gering. Erst Erwachsene, die keinerlei Chance für Aufstieg

durch Schulbesuch mehr haben, können ihren Nutzen sehen. Eine weitere Grenze erfolgversprechender Erwachsenenbildung ist ihre De-facto-Beschränkung auf den *nicht-staatlichen Bereich*. Nur in ihm kann die Eigeninitiative und die Dynamik entstehen, deren Selbsthilfebewegungen bedürfen. *Staatliche Erwachsenenbildung* hingegen unterliegt den Beschränkungen, die aus den Interessen der Staatsoligarchie und aus den Gegebenheiten staatlicher Apparate überhaupt resultieren. Der Oligarchie ist zwar durchaus an einer Erwachsenenbildung gelegen, die zu relativen Verbesserungen – oder auch nur Illusionen solcher Verbesserungen – für die Bevölkerungsmehrheit führt und damit einen Zustand relativer Zufriedenheit schafft. An einer durch Erwachsenenbildung bewirkten effektiven Interessenvertretung und politischen Bewußtseinsbildung ist sie aber wenig interessiert. Vom staatlichen Erwachsenenbildner zu erwarten, über den Schatten seiner eigenen Interessen zu springen, wäre abwegig. Im übrigen ist die Organisationslogik staatlicher Erwachsenenbildung – Zentralisierung, von oben festgelegte Programmgestaltung – wenig geeignet, pragmatische Selbsthilfeansätze zu fördern.

Insgesamt läßt sich festhalten, daß Erwachsenenbildung zwar durchaus unter bestimmten Bedingungen – Einbindung in Selbsthilfebewegungen, nichtstaatliche Organisationsformen – eine entwicklungsfördernde Form von Bildung sein kann; eine Alternative zum formalen Erziehungswesen und dessen entwicklungsgerechter Umgestaltung kann sie jedoch kaum sein.

Wandel ohne Reform – und seine ungeplanten Folgen

Der bildungspolitische Konservatismus der Staatsoligarchie entspricht zwar deren Interesse; es wäre jedoch ein Irrtum anzunehmen, er sei *lediglich* von zynischem Interessenkalkül bestimmt. Gegner radikaler Reform sind vielmehr davon überzeugt, die herkömmliche Schule sei im großen und ganzen die richtige Schule – habe man davon nur eine ausreichende Quantität, dann werde sich Entwicklung schon einstellen. Diese Schule, eine Schule nach dem Vorbild westlicher – oder auch östlicher – Industriestaaten gehört zum gesamten *Leitbild* von Entwicklung, wie es bei der Mehrzahl der Regierungen der Dritten Welt weiter vorherrscht, nämlich dem *Entwicklungsmodell der Industriestaaten*. Man will moderne Produktion, in Industrie wie in Landwirtschaft,

man will Urbanisierung, und man will moderne Erziehung – und das ist die, die man hat. Man nimmt an, nur *mehr* vom Selben zu benötigen. Der wachsende Bildungspessimismus hat im wesentlichen nur dazu geführt, daß die Oligarchien sich zunehmend damit abfinden, moderne Erziehung könne bis auf weiteres nur einem Teil der Bevölkerung zugute kommen. Im Rahmen einer solchen Grundüberzeugung ist es ohne inneren Konflikt möglich, seine eigenen Kinder auf eine als „richtig“ betrachtete Schule zu schicken; mit gutem Gewissen ist Privilegienwahrung einfacher wie dauerhafter. Die Reform braucht nicht stattzufinden.

Dessenungeachtet drängen die Bevölkerungsmassen der Dritten Welt weiterhin auf Schule für alle, ob diese nun wirtschaftlich nützlich und entwicklungsfördernd ist oder nicht.

Die Staatsoligarchien sehen sich gezwungen, diesem Druck, wenn auch nur zögerlich, nachzugeben. Sie haben gelernt, daß die Unzufriedenheit frustrierter Schulabbrecher Regime bedrohen kann, und versuchen, dem vorzubeugen. Wenn sich die Errichtung neuer Schulen nicht mehr vermeiden läßt, dann werden sie eben eingerichtet, wenn auch zu möglichst niedrigen Preisen und ohne Rücksicht auf das Niveau. *Buschschulen* für den Busch: Die ländliche Bevölkerung ist zunächst einmal glücklich, wenn sie überhaupt Schulen bekommt. Bevorzugt wurden die *städtischen* Gebiete versorgt, vor allem die Hauptstädte: Hier leben die städtischen Massen, deren Unmut einem Regime unmittelbar gefährlich werden kann. Erst wenn die Unzufriedenheit auch in den ländlichen Gebieten steigt, wenn die Landflucht dramatische Ausmaße annimmt, dann erst werden auch die Bauernkinder berücksichtigt.

Auch hierbei weiß die Oligarchie ihre Privilegien zu wahren. Ihr häufigstes Instrument ist der Aufbau des *Sekundarschulwesens*, in dem Beamtenkinder den Vorzug erhalten, welchen eine breite Bauernschule nicht mehr bieten kann. Reichen die finanziellen Mittel hierzu nicht aus, so bieten sich *Privatschulen*, die Gebühren erheben, als Ausweg an. In vielen Ländern der Dritten Welt sind solche Schulen bereits ein florierender Kommerz geworden. Einige Entwicklungsländer zeigen schließlich, daß bei erheblicher Expansion der Sekundarschulen die Privilegienwahrung auf die nächsthöchste Ebene verlagert werden kann, nämlich die *Hochschulebene*.

Insgesamt zeigt sich somit ein Bild von Wandel ohne Reform. Ob bei starker oder geringer Expansion, ob auf Primar-, Sekundar- oder Hochschulebene: die Privilegien werden erhalten. Je mehr aber Bildung expandiert wird, ohne daß ihre ökonomische Funktion geändert wird, um so mehr wird sie zum wirtschaftlichen *Entwicklungshindernis*. Was sich wandelt, sind neben steigenden finanziellen auch steigende soziale Kosten: Die Unterschiede in den Bildungschancen wachsen, und mit ihnen wachsen die sozialen Unterschiede und daraus resultierende soziale und politische Spannungen.

Die Zahl der Unzufriedenen wächst gefährlich, und zwar bei den relativ Unterprivilegierten

Revolutionen werden nicht von den Ärmsten der Armen gemacht und Bildungsrevolutionen nicht von Analphabeten. Zunehmende Expansion von Bildung bei gleichzeitig wachsender Bildungsungleichheit könnte aber mittel- und langfristig nicht nur Bildungsprivilegien, sondern Privilegien überhaupt in Frage stellen. Wer eine schlechte Schule besucht und seine sozialen Aufstiegchancen enttäuscht sieht, ist kritischer gegenüber dem Schulsystem und denen, die es politisch zu verantworten haben, als jemand, der gar keine Schule besucht hat. Expansion einer weitgehend nutzlosen Schule vermehrt daher die Zahl derer, die das System – das Bildungs- wie das politische System – für ihr Schicksal verantwortlich machen und die ihre Unzufriedenheit artikulieren können.

Am raschesten aber steigt die Anzahl der Unzufriedenen nicht bei den *gänzlich*, sondern den *relativ* Unterprivilegierten. Es sind die *Universitäten* der Dritten Welt, die zu Zentren von Kritik und Opposition werden. Viele Regierungen haben zu brutalen *Repressionsmaßnahmen* greifen müssen, um studentische Opposition zu unterdrücken. Repression kann Probleme aber nur verschieben, nicht lösen. Oligarchien können Privilegien erhalten, solange sie geschlossen sind.

Die Bildungsexpansion aber bricht diese Geschlossenheit auf. Die Zahl der Beamtenkinder nimmt schneller zu als die Anzahl von Beamtenstellen. Vielerorts sind es bereits Kinder von Privilegierten, die um Privilegien konkurrieren. Der Zeitpunkt ist abzusehen, in dem Teile der Staatsoligarchie sehen müssen, daß ihren Kindern sozialer Abstieg droht.

Dies mag der Zeitpunkt sein, an dem das Nachdenken darüber einsetzen wird, wie knappe Güter vermehrt – und nicht nur verteilt – werden sollen. Darin eingeschlossen ist die Frage, wie Erziehung so gestaltet werden kann, daß sie nicht nur selektiert und privilegiert, sondern wirtschaftlicher und sozialer Entwicklung hilft.

Bildung hat sich nicht als „Schlüssel zur Entwicklung“ erwiesen. Ihr ungeplanter Wandel aber kann dazu führen, daß die für sie Verantwortlichen gezwungen werden, sie zumindest so zu verändern, daß sie kein Entwicklungshindernis mehr darstellt. In den Industriestaaten wurde nicht Gesellschaft durch Bildungsreformen verändert; vielmehr zogen gesellschaftliche Veränderungen die Reform von Bildung nach sich. In der Dritten Welt scheint sich Ähnliches anzubahnen, wenn auch unter ungünstigeren Umständen und zu höheren sozialen Kosten.

Was Bildungshilfe tun und lassen sollte

Entwicklungshilfe im allgemeinen kann nur marginal beeinflussen, was sich in Staaten der Dritten Welt vollzieht. Dies gilt besonders für die Bildungshilfe, weil Bildungsfragen, wie aufgezeigt, den Kern von Konflikten um Macht und Privileg berühren. Sie kann lediglich die Unterstützung manifest unsinniger und schädlicher Maßnahmen vermeiden und sinnvolle Ansätze fördern. Das bedeutet: Keine Hilfe für spektakuläre, aber nutzlose Alphabetisierungskampagnen, sinnlose Ausweitung allgemeinbildender Schulen und Hochschulen, unfruchtbare Ersatzmaßnahmen und Ausweichmanöver im Bildungsbe- reich. Das bedeutet positiv: Förderung ernsthafter Reformvorhaben im formalen Bil-

dungssektor und der in Selbsthilfebewegungen integrierten Erwachsenenbildung. Vor allem aber könnte Hilfe von außen sinnvoll sein bei der Schaffung von *Bildungsforschungskapazitäten* in Ländern der Dritten Welt und bei der Ermöglichung von Dialog zwischen einheimischen und ausländischen Bildungs- und Sozialforschern. Einsicht in die Zusammenhänge zwischen Bildung und Gesellschaft und Kenntnis der Mechanismen ist sicherlich keine ausreichende, wohl aber eine notwendige Bedingung dafür, daß Erziehung Entwicklung nicht behindert, sondern ihr hilft.

Theodor Hanf

(Prof. Dr. Theodor Hanf ist einer der beiden Direktoren des A.-Bergstraesser-Instituts in Freiburg i.Br.)

Literaturhinweise

- Braun, Gerald: Die Schule als Produktionsstätte von Arbeitslosigkeit. Anmerkungen zu Bildung und Beschäftigung in der Dritten Welt. In: *Bildung und Erziehung*, 33 (1980) 5, S. 433-440.
- Ermy, Pierre: Ein Traum von dem, was trotz Armut sein könnte. Bausteine für eine pädagogische Utopie. In: *Bildung und Erziehung*, 33 (1980) 5, S. 441-456.
- Hanf, Theodor: Erziehung und politischer Wandel in Schwarzafrika. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 13, 1969, S. 276-327.
- Hanf, Theodor, Ammann, Karl, Dias, Patrick V., Fremerey, Michael, Weiland, Heribert: Erziehung – ein Entwicklungshindernis? Überlegungen zur politischen Funktion der formalen Erziehung in Asien und Afrika. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 23 (1977) 1, S. 9-33.
- Hanf, Theodor: Die Schule der Staatsoligarchie. Zur Reformunfähigkeit des Bildungswesens in der Dritten Welt. In: *Bildung und Erziehung*, 33 (1980) 5, S. 407-432.
- Vierdag, Gerda: Bildung zur Selbsthilfe. Freiräume und Grenzen entwicklungsorientierter Erwachsenenbildung. In: *Bildung und Erziehung*, 33 (1980) 5, S. 457-466.
- Weiland, Heribert: Bildung in Entwicklungsprojekten. Ein ungenutzter Freiraum für Reformen. In: *Bildung und Erziehung*, 33 (1980) 5, S. 467-474.

SÜD- und MITTELAMERIKA

CHILE: Vier Jahre am Lehrerfortbildungsinstitut in Lo Barnechea/Santiago

Das Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas – kurz CPEIP – hat nicht allein die Aufgabe, Lehrer fortzubilden, d.h. ihre Fähigkeit im Unterrichten auf dem Laufenden zu halten und zu verbessern, sondern es ist gleichzeitig ein Institut, in dem nach neuen Wegen gesucht wird und in dem andere, vielleicht

zweckmäßigere Methoden diskutiert und ausprobiert werden sollen.

Bei den verschiedenen internationalen Tagungen, die dort immer wieder stattfinden, besteht die Möglichkeit, Anregungen aus anderen Ländern zu verarbeiten und Erfahrungen auszutauschen.

Mit den Schulverhältnissen des Landes

kommt man in Kontakt über die Lehrer, die an den Kursen teilnehmen und dabei ihre Probleme erörtern, mit den Studienverhältnissen an den Hochschulen dadurch, daß viele Mitarbeiter des Instituts gleichzeitig an den Universitäten unterrichten.

Darüber hinaus ist es eine Stelle, von der aus man einen Überblick über die Aktivitäten in den verschiedenen weit auseinanderliegenden Regionen des Landes hat; eine Tatsache, die an Bedeutung gewinnt, je mehr die geplante Dezentralisierung fortschreitet und die einzelnen Regionen ihr Eigenleben entwickeln.

Als ich vor vier Jahren meine Tätigkeit in der Physikabteilung dieses Instituts begann, wurde ich darüber informiert, daß

- der Physikunterricht an den chilenischen Schulen schlechter sei, als der Unterricht in irgend einem anderen Fach
- es zu wenige ausgebildete Physiklehrer gibt
- viele Studenten sich für die Laufbahn des Physiklehrers erst dann entscheiden, wenn sie einsehen, daß sie in anderen Fächern wegen des dort stärkeren Wettbewerbs keine Chance haben
- die Physiksammlungen in den Schulen des Landes sich in einem beklagenswerten Zustand befinden, und daß die wenigen vorhandenen Geräte oft unzumutbar benutzt und beschädigt werden
- die Schüler infolge des unzureichenden Physikunterrichts das Interesse an diesem Fach verlieren und sich auch später als Studenten vorzugsweise anderen Fächern zuwenden
- die räumlichen Distanzen den Kontakt mit den weiter entfernten Schulen erschweren
- die finanziellen Mittel fehlen, die richtig eingesetzt, viele der Unzulänglichkeiten beheben könnten.

Doch so bedauernswert die Zustände auch sein mochten, man hatte die Schwierigkeiten offensichtlich erkannt, und es war anzunehmen, daß sich Wege finden lassen würden, sie mit den vorhandenen Mitteln nach und nach zu beseitigen. Der chilenische Physiklehrerverband (Sociedad Chilena de Física, kurz Sochifi) hatte eine Analyse veröffentlicht (LA FISICA EN LA ENSEÑANZA MEDIA CHILENA, 1975), die alle vordringlichen Probleme erörterte und alle Mängel schonungslos aufdeckte. Bei der Lektüre dieses Papiers gewann man den Eindruck, daß es von Leuten der Tat verfaßt worden war. Es wurde nicht einfach über die Probleme

hinweggeredet, sondern man hatte durch das mühsame Eingehen auf widerspenstige Einzelheiten bereits die ersten Schritte vom Entwurf zur Durchführung vollzogen. Damit war eine wichtige Hürde genommen, und es ließ sich voraussehen, daß in nicht allzu ferner Zeit eine Unzulänglichkeit nach der anderen aus dem Wege geräumt sein würde.

Inzwischen sind mehr als vier Jahre vergangen. Der Physiklehrerverband hat abermals auf einer gut besuchten Tagung seine Stimme erhoben und die Zustände im Lande vernichtend kritisiert. Alle Mühsamen und Beladenen, die sich Tag für Tag mit den zermürbenden Widrigkeiten herumplagen müssen, konnten hier ihrem bedrängten Herzen Luft machen; die Streiter von der Front hatten das Wort. Da blieb nichts unerwähnt, und unter dem Beifall der Teilnehmer entlud sich manche ketzerische Äußerung.

Was aber *geschah* dann letzten Endes? Welche konkreten Ergebnisse hatte der ganze Stimmaufwand? - Als ein Teilnehmer - aus dem Norden des Kontinents - vorschlug, man solle doch wenigstens eines der vielen Probleme herausgreifen und jeden Teilnehmer bitten, dazu einen Lösungsvorschlag auf einen Zettel zu schreiben, und dann solle ein Gremium aus diesen Vorschlägen zu einem verbindlichen Entschluß kommen, da wurde diese Anregung nicht einmal zur Diskussion gestellt.

Zwar möchte ich es lieber berufenen Leuten überlassen, die Gründe zu erforschen, warum dieser letzte Schritt auf dem Wege vom Vorsatz zur Verwirklichung einfach nicht getan wurde, in keinem Teilbereich, doch auf eine Gegebenheit möchte ich dennoch hinweisen:

Von den Vielen, die hier irgendwie mit einem Projekt zu tun haben, zögern die meisten, an die Verwirklichung heranzugehen. Sie wagen nicht, aus dem Bereich der unverbindlichen Diskussion und des provisorischen Planens in ein Stadium hinauszutreten, in dem sich jede Behauptung mit der Realität den Platz teilen muß, in dem jeder Schritt beurteilbar, jeder Entwurf kritisierbar wird. Denn eine ganze Meute von ebenfalls mit einem Projekt beauftragten - die ihre Angelegenheit ebenfalls nicht voranbringen - lauert nur darauf, mit ihrer Kritik über jeden herzufallen, der einer unausgesprochenen Übereinkunft zuwiderhandelt und vorprellt, und damit ein Beispiel zu geben versucht, das vielleicht doch, allen widrigen Umständen zum Trotz, etwas mehr getan werden

könnte, als nur über Entwürfe zu diskutieren.

Was die Kritik aber so gefürchtet macht, ist nicht so sehr, daß sie meistens anonym ist, sondern daß sie vage gehalten wird. Auf eine konkrete kritische Äußerung – auch wenn sie irgendwoher aus dem Dunkeln kommt – kann man konkret eingehen. Was aber soll man gegen eine verächtliche Handbewegung tun? Gegen eine ironische Bemerkung, die den gewagten Schritt lächerlich macht? Ganz abgesehen von diffamierenden Unterstellungen! Die Folge ist dann, daß alle „relevanten Kräfte“ sich von der Angelegenheit zurückziehen – ohne Angabe von Gründen – daß alles, „was Rang und Namen“ hat, sich eilig darum bemüht, eine möglichst große Entfernung zwischen der eigenen Vollkommenheit und einem Unternehmen herzustellen, über das man – hinter vorgehaltener Hand – zu witzeln beliebt.

Wer also etwas, das jahrelang hätte getan werden sollen und nicht getan worden ist, konkret in Angriff nimmt, der muß sich darüber klar sein, daß er wohl kaum mit der Hilfe derjenigen rechnen kann, denen er durch seinen Erfolg ein Versäumnis nachweisen würde. Und er muß damit rechnen, daß er den Widerstand derjenigen hervorrufen wird, die jahrelang auf gehobenen Posten mit Hilfe hochqualifizierter Abhandlungen ihr Nichtstun verschleiern haben.

Soweit einige der Arbeitsbedingungen. Nun möchte ich etwas über meine Tätigkeit in der Abteilung berichten, die für den Physikunterricht der Oberstufe zuständig ist.

Zunächst galt es herauszufinden, welche der zahlreichen Dringlichkeiten zuerst angegangen werden sollten; und wo die Aussicht bestand, mit den gegebenen Mitteln zu einem erfolgreichen Abschluß zu kommen. Auf dem Gebiete der Methodologie etwa?

Dort gab es ein großes Angebot an Kursen, auf denen die Teilnehmer ganze Hefte vollschrieben, in denen das Wort „Physik“ aber nur selten auftauchte. Auch wurden bei der Erörterung konkreter Beispiele die physikalischen Tatsachen methodologisch so behandelt, als gäbe es keine Naturgesetze. Ja, und was noch erstaunlicher war, man hielt diese Regelwidrigkeiten für unwesentlich: Wenn sich die Natur in Widerspruch zu Methodologie setzt, dann um so schlimmer für die Natur! Kurz, man redete viel und gescheit darüber, wie man den Schülern ein Wissen vermitteln könnte, das man selbst nicht besaß. Also war es eine sehr dankenswerte Aufgabe, den Kenntnisstand der Physiklehrer zu verbessern, und sicher auch

Folgende Schulleiterstellen sind zu besetzen:

Deutsche Evangelische Oberschule Kairo
(zum 1. 9. 1987) **OSTD/StD**
Begegnungsschule
Klasse 1 bis 13
Ägyptische Reifeprüfung nach Klasse 12
Deutsche Reifeprüfung
Deutsches Sprachdiplom der KMK, Stufe II
1207 Schüler

Deutsche Schule Kapstadt (zum 16. 1. 1988)
Sprachgruppenschule **StD(in)**
Klasse 1 bis 12
Matrik (südafrikanischer Abschluß der Sekundarstufe)
449 Schüler

Deutsche Schule Temuco (zum 1. 3. 1988)
StD(in)
Schule mit verstärktem Deutschunterricht
Klasse 1 bis 12
Abschluß der Sekundarstufe nach den Landesbestimmungen
Deutsches Sprachdiplom der KMK II
589 Schüler

Deutsche Schule Valdivia (zum 1. 3. 1988)
StD(in)
Schule mit verstärktem Deutschunterricht
Klasse 1 bis 12
Abschluß der Sekundarstufe nach den Landesbestimmungen
Deutsches Sprachdiplom der KMK II
594 Schüler

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

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

Die Bewerbungen sind umgehend an das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – zu richten. Eine Durchschrift des Bewerbungsschreibens, ein ausgefüllter Fragenbogen und ein handschriftlicher Lebenslauf werden direkt an die Zentralstelle erbeten.



Bundesverwaltungsamt
– Zentralstelle für das Auslandsschulwesen –
Barbarastraße 1,
Postfach 68 1069, D-5000 Köln
60 (Riehl)

eine, die immer aktuell sein würde, denn, wie sich die Methoden auch immer wandeln würden, welcher Fortschritt den anderen auch immer ablösen mochte, Lehrer mit soliden Kenntnissen würde man wohl immer brauchen können.

Ich benötigte etwa 1 Jahr, um in meiner näheren Umgebung meine Mitarbeiter und Diskussionspartner davon zu überzeugen, daß Fachkenntnisse beim Lehrer die notwendige Voraussetzung für deren Anwendung in der Methodologie sind, daß man eine Wand also nicht anstreichen kann, bevor sie gemauert ist. Der Lehrer mußte zunächst einmal von der Tafel weg an den Experimentiertisch gebracht werden, und es galt, ihn zu überzeugen, daß das Experiment in ganz hervorragender Weise geeignet ist, die versteckten Probleme aufzuspüren und in die Diskussion zu bringen. An der Tafel erscheinen die Probleme meist schon gelöst, noch ehe man sie als solche in das Bewußtsein des Schülers gerückt hat, einfach deshalb, weil man dort leicht nur diejenigen Aspekte erörtern kann, die sich nicht widerspenstig zeigen. Beim Experiment dagegen können sich oft unerwartete Nebenwirkungen zeigen, die der Theorie widersprechen, so daß sich eine Auseinandersetzung mit den wesentlichen Fragen geradezu aufdrängt.

Um dieser Auseinandersetzung mit einer unnachsichtigen Natur und einer kritischen Schülerschaft gewachsen zu sein, mußte der Kenntnisstand der Lehrer beträchtlich erhöht werden, und zwar vom Experiment her und durch die beim Experimentieren auftauchenden Fragen. Dazu war ein leistungsfähiges Laboratorium notwendig und schriftliches Material für den Lehrer zum Selbststudium. Durch die Hilfe der Bundesrepublik erhielt die Physikabteilung nach und nach eine Gerätesammlung, um die sie heute manche Universität des Landes beneidet. Für den Lehrer arbeiteten wir Handreichungen aus, in denen Experimente zum aktuellen Schulstoff beschrieben wurden, die mit einfachen Mitteln durchgeführt werden konnten, dazu Hinweise zur einschlägigen Theorie.

Die größte Aufmerksamkeit galt denjenigen Fachkräften, die in ihrer Region für die Weiterbildung der ihnen unterstellten Physiklehrer verantwortlich waren. Sie nahmen an wochenlangen Kursen in unserem Laboratorium teil, wobei neben dem Schulstoff auch solche Experimente behandelt wurden, die über den Rahmen der Schulphysik hinausgingen, die aber für eine solide Wissensbasis eines Physiklehrers von Nutzen waren. Mit den hierbei erworbenen Kenntnissen sollten sie dann in der Lage sein, in ihren Regionen nun ihrerseits Kurse durchzuführen, bei denen wir ihnen behilflich sein wollten, indem wir ihnen das schriftliche Material und zum Teil auch die Geräte zur Verfügung stellten. Dazu wurde das benötigte Material im Kombi zum Ort des Kurses transportiert und dort, so gut es die örtlichen Bedingungen erlaubten, verwendet.

Bisher fanden solche Kurse – auch für Lehrer der Mittel- und Unterstufe – in der Umgebung von Santiago statt, in San Antonio, Valparaíso, Viña del Mar, Quilpue und San Felipe. An Teilnahme war kein Mangel, im Gegenteil, es konnten von den Bewerbern immer nur eine begrenzte Zahl angenommen werden, da die Teilnehmer wegen ihrer Unerfahrenheit auf dem Gebiete des Experimentierens und dem Umgang mit den zum Teil teuren Geräten sehr intensiv betreut werden mußten. Die Leute waren recht dankbar für die gebotene Hilfe und ihnen gefiel die Art, vom Experiment her an die Probleme heranzugehen.

Nun gilt es, an verschiedenen Stellen des Landes Schwerpunkte zu schaffen, in denen die Schulen so ausgestattet, die Fachkräfte so ausgebildet sind, daß die Kurse dort ohne unsere Hilfe durchgeführt werden können. Alle Haushaltsmittel, die vom Staate für diesen Sektor zur Verfügung stehen, sollten dann auf diese Schwerpunkte konzentriert werden. Gleichzeitig müssen Vorbereitungen für solche Kurse getroffen werden, in denen die Lehrer ihre erworbenen Fachkenntnisse vor Klassen mit leibhaftigen Schülern anwenden können, wobei auch die Methodologie erprobt würde.

R. Hehn

Fordern Sie unsere aktuellen Mediadaten an!

Anzeigenschluß für Heft 4:

30. Juni 1986

Schroedel Schulbuchverlag GmbH

Postfach 81 07 60, 3000 Hannover 81

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

BEITRITTSERKLÄRUNG

(bitte nur mit Schreibmaschine oder in Blockschrift ausfüllen)

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

Ich bin

ab 1986

☐ **Auslandslehrer**

Beitrag 100,- DM

☐ **Inlandslehrer, Pensionär**

Beitrag 50,- DM

☐ **Student(in), Ortskraft, Schulsekretäre**

Beitrag 25,- DM

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

Name: Vorname:

Berufsbezeichnung:

Tag der Geburt: Geburtsort:

Heimatanschrift (Inland):

Auslandsanschrift (Schule):

Frühere Auslandstätigkeit (wann und wo):

Dienstantritt im Ausland:

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

.....
(Unterschrift)

Wir möchten Sie dringend bitten, uns die umseitige Erklärung über die Beitragsabbuchung von Ihrem Konto (für Sie kostenfrei) auszufüllen und zu unterschreiben. Falls Sie am Abbuchungsverfahren nicht teilnehmen wollen, so erteilen Sie Ihrer Bank einen Dauerauftrag zum 1.1. eines jeden Jahres über den für Sie zutreffenden Beitragssatz.

Unsere Konten: Postgirokonto München, Konto Nr. 177288-805 (BLZ 700 10080)
Dresdner Bank Bonn, Konto Nr. 2246272 (BLZ 37080040)

An die Geschäftsstelle des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland,
Graf-Spree-Straße 28, D 2300 Kiel 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)

Inhalt

HOCHAKTUELL – NEU

Anhörung des VdLiA beim Expertengespräch: „Die deutsche Sprache in der Welt“ (<i>H.-G. Becker</i>)	110
Fragenkatalog und Stellungnahme des VdLiA zur Anhörung (<i>H.-G. Becker</i>)	111

VERBAND

Aus der Arbeit des Vorstandes	
Tagung der Regionalgruppe Spanien/Portugal vom 22. - 25. 5. 1986 in Valencia (<i>H. Graff</i>)	118
Beurlaubung von Ehepartnern vermittelter Auslandslehrer – die KMK nimmt Stellung auf Bitten des VdLiA	121
Ressorts des VdLiA und ihre Probleme: Die Geschäftsstelle (<i>I. Bosert</i>)	122
Referat für schulpolitische und pädagogische Fragen, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit (<i>H. Graff</i>)	123
Persönliche Nachrichten:	
Ehrung: Werner Golde 80 Jahre alt (<i>Eckhard Stegmann</i>)	124
Neue Mitglieder/Anschriftenänderungen/Berichtigungen	129

EUROPA

TÜRKEL: Deutsche Lehrer für Auffangschulen gesucht (<i>Birkenfeld</i>)	129
--	-----

ASIEN

CHINA: Das Verhältnis von Erziehungswesen und Gesellschaft im Spiegel neuer Sprachbücher (<i>Straka/Bos</i>)	133
---	-----

SÜD- und MITTELAMERIKA

CHILE: Als Gastschüler in Deutschland in einer Woche mehr Deutsch gelernt als in 10 Jahren DaF-Unterricht? (<i>H. Klein</i>)	137
---	-----

PRESSESTIMMEN

Die spröde Geliebte – ausländische Erfahrungen mit der deutschen Sprache	140
---	-----

BÜCHERTISCH

FORUM – Zeitschrift für Ausländerfragen und -kultur	142
Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes	143
Frühe Neuzeit – 16. bis 18. Jahrhundert (Grundkurs Geschichte)	144

GRÜNE BLÄTTER: AKTUELLE INFORMATION – zum Heraustrennen – Mustersatzung für Träger Deutschsprachiger Auslandsschulen	125-128
---	---------

Der Vorsitzende berichtet:

Der Auswärtige Ausschuß des Deutschen Bundestags hat beschlossen, gemeinsam mit seinem Unterausschuß für Auswärtige Kulturpolitik eine öffentliche Anhörung zum Thema

„Die deutsche Sprache in der Welt“

durchzuführen.

Der Termin für die Anhörung ist auf

Mittwoch, den 18. Juni 1986, 9.00 Uhr bis 18.00 Uhr

Bonn, Bundeshaus, Neues Hochhaus, Sitzungssaal 1903
festgelegt worden.

Der Vorsitzende des Auswärtigen Ausschusses des Deutschen Bundestags, Herr MdB Dr. Hans Stercken, mit dem der VdLiA seit einiger Zeit über Fragen des Auslandsschulwesens und insbesondere über den Entwurf der Fortschreibung des Rahmenplans für das Auslandsschulwesen mit dem Titel: „Bericht der Bundesregierung an den Deutschen Bundestag über die Durchführung der Regierungserklärung vom 04.05.1983 im Bereich des Auslandsschulwesens“ im Gespräch ist, hat den Verband Deutscher Lehrer im Ausland in der Person seines Vorsitzenden als **Sachverständigen** in Sachen der Anhörung zu dem genannten Thema „Die deutsche Sprache in der Welt“ geladen.

Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland ist stolz darauf, in Sachfragen als Experte und Sachverständiger angesehen und geladen worden zu sein. Unsere Mitglieder wissen selbst, wie oft wir unsern Sachverstand an verschiedensten Stellen angeboten haben und wie oft wir dann erst aus „zweiter Hand“ informiert und meist vor vollendete Tatsachen gestellt wurden. Ich hoffe, daß dies ein Signal ist, daß sich hier etwas geändert hat.

Probleme bringt bei solch wichtigen Anhörungen nach wie vor die Tatsache, daß wir in kürzester Zeit eine umfassende Antwort und Stellungnahme vorlegen müssen und die Tatsache, daß wir 8 Vorstandsmitglieder nicht wissen, ob wir die mehrheitliche Meinung des Verbands zu den Fragen wiedergeben, da wir aus organisatorischen Gründen nicht unsere Mitglieder befragen können.

So basiert nachstehende Stellungnahme zu den 8 Fragekomplexen auf der Stellungnahme und der Meinung der 8 Vorstandsmitglieder, die von mir koordiniert wurde.

Die nachstehende Stellungnahme ist Ende Mai Herrn Dr. Stercken und dem Auswärtigen Ausschuß zugegangen. Aus dem Text wird zum 18. Juni ein ca. 10minütiges „Statement“ extrahiert, das ich in Vertretung des VdLiA vortrage. Die Äußerungen des VdLiA zu den Fragen, die den ganzen Tag des 18. Juni über zur Diskussion stehen, werden die nachstehend abgedruckten sein.

Die Fachleitung der öffentlichen Anhörung obliegt dem Vorsitzenden des Unterausschusses für Auswärtige Kulturpolitik, Herrn Prof. Dr. Karl-Heinz Hornhues.

Als Sachverständige sind u.a. geladen gemäß Liste vom 25.04., die vermutlich noch nicht abgeschlossen war:

- der Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen,
- der Generalsekretär der KMK,
- die Generalsekretäre des Goethe-Instituts, des DAAD, von Inter Nationes,
- der Präsident des Deutschen Industrieverbands und Handelstags,
- der Präsident der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik,
- der Leiter des Instituts für Deutsch als Fremdsprache, München,
- der Vorsitzende des Vereins für das Deutschtum im Ausland (VDA),
- der Generalintendant der Bayerischen Staatstheater, München,
- weitere bekannte Persönlichkeiten aus Kultur und Sprache sowie der Vorsitzende des VdLiA.

Die Fragenkomplexe und die Stellungnahme beziehen sich auf die Bundestagsdrucksache 10/3784 vom 04.09.1985 „Bericht der Bundesregierung über die deutsche Sprache in der Welt“.

Der Vorstand würde sich über Reaktionen

aus der Mitgliedschaft zur Anhörung und zur Stellungnahme des VdLiA sehr freuen, insbesondere über Begründungen und Argumente, die nachstehend nicht genannt sind.

H.-G. Becker, Vorsitzender

Fragenkatalog und Stellungnahme des VdLiA zur Anhörung

1.1 Welche Gründe sind Ihrer Ansicht nach für den Rückgang der Zahl derjenigen, die weltweit Deutsch lernen, maßgebend?

1. Vorherrschaft des Englischen als allgemein anerkannter und international verwendeter Verkehrssprache.

Deutsch gehört nicht zu den großen Welt-sprachen, wie der Bericht mit Recht fest-stellt.

Die Rückläufigkeit des Deutschen ist da-her auch dadurch erklärt, daß die anderen großen Sprachen, allen voran Englisch, sich im Laufe der jüngsten Geschichte immer stärker durchgesetzt haben.

2. Veränderte Vorstellungen von dem, was Bildung ausmacht: Das Praktische und Nützliche soll gelernt werden (Abkehr vom humanistischen Bildungsideal).

Sprache wird vielfach nur noch als Kom-munikationsmittel im Bereich der Wirtschaft, der Politik, der Wissenschaft, der Bündnisse verstanden. Hier besteht kein besonderer Grund für einen Ausländer, dem Erlernen der deutschen Sprache Priorität vor anderen einzuräumen.

Es muß ganz konkret und praktisch ge-fragt werden, wie ein Ausländer dazu bewo-gen werden kann, etwa statt des Englischen (zunächst) Deutsch zu lernen.

Es muß von besonderem Interesse für ihn sein, d.h. die Kommunikationssituation muß dermaßen beschaffen sein, daß die Kenntnis des Deutschen unerlässlich ist und dem mit-telbaren Interesse entspricht.

Die Notwendigkeit für das Erlernen der deutschen Sprache ist in erster Linie dann gegeben, wenn der Ausländer nach Deutschland kommen kann. Hier sieht der

Ausländer konkret, daß das Erlernen dieser Sprache für ihn einen unmittelbaren berufli-chen oder sozialen Vorteil bringt.

3. Wachsende Konkurrenz zu naturwis-senschaftlichen, technischen und ökonomi-schen Fächern drängt das Spracherlernen allgemein zurück. Das ist kein spezielles Problem für Deutsch, gilt insbesondere auch für Französisch und weitere Weltsprachen mit Ausnahme des Englischen.

4. Wenn in die Studententafel der Schulen anderer Länder neue Sprachen aufgenom-men werden, dann haben Sprachen, die die nationalen Eigenheiten betonen (Baskisch, Katalanisch, Arabische Dialekte u.a.) Vor-rang vor dem Deutschen.

Dies ist Ausdruck eines Kulturwandels, besonders sichtbar in Ländern der dritten Welt: Ablösung von den früheren, europä-isch geprägten Kulturmustern mit den euro-päischen „Bildungssprachen“ Deutsch und Französisch und Besinnung auf die eigenen kulturellen und nationalen Eigenheiten.

5. Die deutsche Sprache gilt als schwer erlernbar. Sie ist es nicht in Vergleich zu vielen anderen Sprachen, sie ist es aber wohl in Vergleich zum Englischen und den roma-nischen Sprachen.

6. „Kolonialsprachen“ haben es leichter. In den ehemaligen französischen, britischen, spanischen und portugiesischen Kolonien ist nach der Verselbständigung der Kolonien die Sprache der Kolonialmächte wenigstens teilweise als Kommunikationsmittel beibe-halten worden. Damit sind automatisch die Sprachen der 4 genannten Kolonialmächte – außer Deutschland – zumindest in großen Teilen Afrikas und Amerikas Verständi-gungsmittel und damit bevorzugt beim Erlern-en.

1.2 Sehen Sie Unterschiede zwischen der Entwicklung im ausländischen Bildungswesen und der im außerschulischen Bereich?

Während im ausländischen Bildungswesen die deutsche Sprache im günstigsten Falle die Stellung einer zweiten Pflichtfremdsprache hinter Englisch einnimmt, in weniger günstigen Fällen noch als Wahlpflichtfach oder Wahlfach in Arbeitsgemeinschaften in starker Konkurrenz zu Spanisch oder Französisch steht und in den meisten Ländern im Bildungswesen gar nicht verankert ist, existiert im außerschulischen Bereich ein relativ hohes Potential an Interesse an Deutsch, wie die hohen Belegungszahlen der Deutschkurse der Goethe-Institute und anderer Sprachvermittlungsinstitute der Erwachsenenbildung zeigen.

1.3 Welche Wirkung haben die von uns geförderten Auslandsschulen auf die Förderung und den Gebrauch der deutschen Sprache?

Grundsätzlich haben sie eine positive Wirkung, und sie kann nicht hoch genug veranschlagt werden. Die ausländischen Absolventen von deutschen Auslandsschulen sind immer noch die besten Multiplikatoren für die Verbreitung der deutschen Sprache und eines umfassenden, wirklichkeitsgerechten und ausgewogenen Deutschlandbilds in ihrem Heimatland.

Mittelfristig und langfristig schafft die Schule mehr Sympathien für Deutschland als jedes andere Instrument auswärtiger Kulturpolitik.

Allerdings: die Wirkung ist in Gefahr: Es ist ein weitverbreiteter Irrglaube anzunehmen, die Eltern der Schüler der Gastländer schicken mehrheitlich die Kinder auf die deutsche Schule, weil sie der deutschen Sprache und deutscher Kultur besondere „Wertschätzung“ entgegenbrächten.

Sie tun das in der Regel, wenn sie selbst Schüler einer solchen Schule waren, das Deutsche beherrschen, wenn sie selbst einmal längere Zeit in Deutschland waren und wenn sie glauben, daß ihre Kinder einmal für gewisse Zeit nach Deutschland gehen werden oder gehen können.

Wo aber diese tragende Basis schwach wird, kann die deutsche Sprache leicht in den Ruf kommen, ein Hindernis als schweres und versetzungsrelevantes Fach zu sein, ein hoher Preis, der gezahlt werden muß, um eine deutsche Schule besuchen zu dürfen.

Für diese Schüler wird die beste deutsche Auslandsschule diejenige sein, die so bleibt, aber auf Deutschunterricht verzichtet!

Die auswärtige Kulturpolitik täte daher gut daran, auf realistischem Hintergrund überzeugender zu informieren über die Möglichkeiten, mit diesem Land Deutschland in Kontakt zu kommen: verstärkter Schüleraustausch, Gastaufenthalte, Studienförderungspolitik, Berufsausbildungsförderung, u.a.

In allen amtlichen Verlautbarungen wird die Bedeutung der geförderten Auslandsschulen immer wieder anerkannt, ohne daß dieser Erkenntnis auch die Taten folgen. **Im Gegenteil:** Man hat oft den Eindruck, daß die konkrete Politik die Auslandsschulen vernachlässigt und sie schädigt (Kürzungen der Zuwendung für vermittelte Auslandslehrer, Einfrieren der Stundenzahl u.a.)

1.4 In welchem Umfang wird vom „Sprachdiplom“ Gebrauch gemacht?

Der „Umfang“ ist nur schwer abzuschätzen. Der Schüler macht sicherlich gerne davon Gebrauch, wenn er sich um eine Stelle oder um ein Stipendium etc. bemüht. Es ist aber wohl eine Fehleinschätzung anzunehmen, daß der Besitz eines solchen Diploms allen bereits eine ausreichende Motivation sei, die deutsche Sprache zu erlernen.

Hinter einer solchen Annahme verbirgt sich sogar gelegentlich eine gewisse Arroganz, die Kenntnis der deutschen Sprache sei in sich schon ein derartiger Wert, daß sich mancher ausländische Schüler damit zufrieden geben würde und stolz sein würde, wenn er sich ein solches Diplom an die Wand hängen kann. Die Motivation zum Erwerb eines solchen Diploms kann nicht ganz abgeschätzt werden, weil viele Schulen und Schulträger in dem Anteil erfolgreicher Diplomprüfungen einen Gradmesser für die Förderungswürdigkeit der Schule sehen möchten.

Insgesamt zeigt die in der Vergangenheit ständig gestiegene Zahl der Absolventen der Sprachdiplomprüfungen den hohen Grad der Akzeptanz.

1.5 Welche Probleme und Lösungsmöglichkeiten sehen Sie?

1.5.1 Konkurrenz des Sprachdiploms mit anderen Abschlüssen an deutschen Auslandsschulen (z.B. deutsche Reifeprüfung): warum soll ein Ausländer die viel höhere Belastung eines Bildungsganges zur deutschen Reifeprüfung auf sich nehmen, wenn

er über das Sprachdiplom II der KMK zusammen mit einem landesüblichen Schulabschluß die gleiche Berechtigung für ein Studium in der Bundesrepublik erhält wie mit der deutschen Reifeprüfung?

1.5.2 Mangelnde Einheitlichkeit bei der Vielzahl von Prüfungen, bedingt durch Kulturföderalismus. Es gibt kein einheitliches Diplom wie etwa das Cambridge Certificate. (– Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse der Westdeutschen Rektorenkonferenz ist eine universitäre nichtstaatliche Prüfung, – Sprachdiplom der KMK Stufe II der Länder der BRD,

– ausreichende Endnote im Fach Deutsch in der Feststellungsprüfung des Studienkollegs für ausländische Studierende u.a.

– Diplome des Goethe-Instituts, für Universitäten nicht unbedingt verbindlich.)

Fazit: Es sollte eine Vielzahl verschiedener „Sprachdiplome“ mit schwer erkennbarem Niveau und unklarer Berechtigung vermieden werden.

Prüfungsanforderungen sollten für alle Mittlerinstitutionen für den Deutschunterricht vereinheitlicht werden, es sollte nur eine Bezeichnung für ein international zu propagierendes und anerkanntes Diplom geben, dessen Berechtigungen klar umrissen und auch wirklich von allen Institutionen anerkannt werden (Einsatz von Neuphilologen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache!).

2. Welche Instrumente (der Sprachförderung im Inland wie im Ausland) sind besonders geeignet, dieser Entwicklung wirkungsvoll zu begegnen?

Das Instrumentarium ist unter Punkt 2.3 des Berichts der Bundesregierung benannt, an der Eignung der Instrumente ist nicht zu zweifeln.

– **Das wichtigste Instrument der Sprachförderung bilden ohne Zweifel die deutschen Schulen im Ausland. Wenn die Bundesrepublik Deutschland dem sinkenden Interesse an Deutsch in der Welt wirkungsvoll begegnen will, muß sie die Auslandsschulen, besonders in der Form der Begegnungsschulen, mehr als bisher fördern. Die Zahl der amtlich vermittelten Lehrer muß wieder erhöht werden, damit eine qualifizierte Ausbildung gewährleistet bleibt.**

– Auch die Zahl der Fachberater und der Lehrerbildungsstätten für Ortskräfte (Pädagogische Zentren) muß erhöht werden.

– Dem Sprachenniveau der ausländischen Deutschlehrer kommt große Bedeutung zu, zur Erreichung der erforderlichen Qualität müssen verstärkt Deutschlandaufenthalte und Deutschkurse für diese Lehrer angestrebt werden.

– Schüleraustausch, Prämien und Besuchsreisen sowie Schulpartnerschaften bedürfen der behutsamen Führung und einer wesentlichen Verstärkung und Zentralisierung, die die positiven Ergebnisse des gerade auf privater Ebene so erfolgreichen Instruments erhält.

Hieraus ergibt sich eine Prioritätenliste des Instrumentariums:

1. Verstärkte personelle und finanzielle Förderung der Auslandsschulen, besonders in der Form der Begegnungsschulen.

2. Einrichtung weiterer Lehrerbildungsstätten für Ortslehrkräfte (Pädagogische Zentren).

3. Ausweitung der Zahl der Fachberater für Deutsch als Fremdsprache im ausländischen Schulwesen und an deutschen Auslandsschulen.

4. Verbesserung des öffentlich geförderten und zentral gelenkten Schüleraustausches und der Deutschlandaufenthalte ausländischer Deutschlehrer.

5. Werbung: Es müßte den ausländischen Bildungsträgern ohne Verletzung ihres Nationalstolzes einsichtig gemacht werden, daß es für ihr Land und seine Bürger von Vorteil sein würde, statt einer anderen Sprache die deutsche Sprache zu erlernen.

6. Deutsch darf nicht nur in Arbeitsgemeinschaften und als zusätzliches Wahlfach erlernt werden. Durch Schul- und Kulturabkommen ist abzusichern, daß Schüler innerhalb des nationalen Bildungswesens ohne Nachteile und ohne Mehraufwand die deutsche Sprache alternativ erlernen können, so daß sie im Fremdsprachenunterricht als gleichwertig und gleichberechtigt anerkannt wird.

7. Neben den öffentlichen Bildungsträgern ist besonders auch die Privatwirtschaft im In- und Ausland anzusprechen und systematisch einzubinden. Kaum ein Land verfügt über ein solches berufliches Ausbildungswesen wie die BRD.

Bei den immer teurer werdenden deutschsprachigen Fachkräften im Ausland läge es also im beiderseitigen Interesse, daß Ausländer eine berufliche Qualifikation in der BRD erwerben, wozu Deutschkenntnisse unerlässlich sind, um später als qualifizierte Kraft in ihrem Heimatland tätig zu werden.

3. Sollte man die Sprachförderung bewußter auf bestimmte Adressatengruppen zuschneiden (ggf. auf welche), und welche Bedeutung messen Sie der Unterscheidung von Fachsprache und Umgangssprache bei? Welche besonderen Werbungsmöglichkeiten sehen Sie für die deutsche Sprache in der Welt und welche Anreize gibt es für Deutschschüler (Wettbewerb, Preise, Prämien, Reise, Literatur), eine Sprachausbildung durchzuhalten?

Es ist unbestritten, daß junge Menschen bessere Voraussetzungen für das Erlernen einer Fremdsprache besitzen als ältere. Gerade deshalb muß die Förderung der deutschen Auslandsschulen und die des Deutschunterrichts im ausländischen Schulwesen Vorrang vor allen anderen Maßnahmen haben.

Das Erlernen einer Fremdsprache setzt die Kenntnis und das Beherrschen der Umgangssprache voraus. Deshalb muß die Vermittlung der Umgangssprache an breite, wenig differenzierte Adressatengruppen im Vordergrund stehen.

Der Unterricht in der Umgangssprache soll den Schüler befähigen:

- im deutschsprachigen Raum bei Reisen und Gastaufenthalten verbal zu kommunizieren
- eine Ausbildung oder ein Studium durchzuführen
- ein Studium deutscher Literatur und deutscher Kultur möglich zu machen.

Je klarer die Adressatengruppe im Deutschunterricht abgegrenzt werden kann, desto stärker kann und muß die Fachsprache Element des Deutschunterrichts werden.

In den Bereichen Technik und Wirtschaft können mit Sicherheit mit dem Unterricht von Fachsprachen spezielle Adressatengruppen erreicht werden, weil in diesen Bereichen am ehesten eine Begründung für die internationale Bedeutung der BRD einsichtig ist.

Wesentlich scheint, daß aus Kostengründen wie auch aus politischen und psychologischen Gründen solche Adressatengruppen den grundlegenden Unterricht in der Fremdsprache Deutsch durch eine qualifizierte Fachkraft in ihrem Heimatland erhalten und die Realisierung der Deutschlandpläne vom Erfolg dieses Unterrichts abhängig gemacht wird.

Daher erscheint es auch wenig sinnvoll,

wenn ausländische Regierungen und Organisationen Adressatengruppen zusammenstellen und nach Deutschland zur Ausbildung entsenden. Oft stellt sich dann bei hohen Kosten erst hier heraus, daß sie für den Spracherwerb nicht geeignet sind.

Die Werbung für die deutsche Sprache ist nicht zu trennen von der Werbung für Deutschland. Die Vermittlung eines zeitgemäßen, möglichst attraktiven Deutschlandbildes verstärkt automatisch das Interesse an der deutschen Sprache.

Anreize wie Wettbewerb, Preise, Prämie, Literatur sind alleine nicht ausreichend, um die Motivation für den sich über mehrere Jahre hinziehenden Prozeß des Erlernens der deutschen Sprache aufzubauen.

Ein wesentlicher Anreiz wird gesehen in der Möglichkeit, die in mehrjährigem Studium und Aufwand erworbenen Sprachkenntnisse auch kommunikativ in einem kürzeren oder längeren Besuch in Deutschland anzuwenden (Übernahme der Reisekosten, der Bildungs- oder Ausbildungskosten durch Stipendien oder Teilstipendien).

Die Stipendienpolitik deutscher Mittlerorganisationen, nur noch Graduierte oder Studienfortgeschrittene zu fördern, wird für den deutschen Sprachunterricht weltweit katastrophale Folgen haben.

Eine der wichtigsten Motivationen für den Spracherwerb innerhalb der Schulbildung ist die Hoffnung, unmittelbar nach dem Sekundarabschluß mit dokumentierten Sprachkenntnissen eine Förderung bei einer Aus- oder Weiterbildung in Deutschland zu erhalten. Wenn diese Aussicht erst nach mehrjähriger Unterbrechung besteht, sind bis dahin die Deutschkenntnisse weitgehend wieder verloren.

Mit der derzeitigen Förderungspolitik wird die Klientel der deutschen Auslandsschulen weitgehend auf diejenigen reduziert, die aus eigenem Antrieb eine Ausbildung in Deutschland anstreben und sie mit eigenen finanziellen Mitteln realisieren können.

4. In welchen Regionen ist der Ausbau der Sprachförderung besonders dringlich und welche Instrumente halten Sie dabei im einzelnen für besonders wichtig?

Auf den ersten Blick erscheint der Ausbau der Sprachförderung in denjenigen Regionen der Erde wichtig und dringlich, die mit dem Begriff der „Entwicklungsländer“ umschrieben werden können, insbesondere insoweit sie noch keine prävalente Bindung an ein anderes Industrieland als die Bundesre-

BHW DISPO 2000.
Der Bausparvertrag,
auf den Sie
in jeder Situation
bauen können.



**BHW DISPO 2000. Die neue
Freiheit beim Sparen und Bauen.**

Das ist mehr als ein gewöhnlicher Bausparvertrag. Sie können sogar – wenn's mal nicht reicht – in einem bestimmten Rahmen über Teile Ihres Guthabens verfügen. Für dringend notwendige Reparaturen oder etwas anderes. Aber das ist noch längst nicht alles. Mehr darüber im neuen *BHW-Bauspar-Buch*. BHW Bausparkasse für den öffentl. Dienst, Postf. 10 13 22, 3250 Hameln 1, Btx * 55 255 #

BHW
Die Bausparkasse mit Ideen

Sie wünschen weitere Informationen? Schreiben Sie uns, oder rufen Sie uns an!
Während Ihres Auslandsaufenthaltes beraten Sie unsere fachkundigen Mitarbeiter der
BHW-Auslandsabteilung, BHW, D-3250 Hameln 1, Tel. (051 51), 18 26 45.

publik Deutschland entwickelt und tradiert haben. Aber auch im europäischen Ausland, insbesondere in den EG-Ländern, sollte die Sprachförderung ausgebaut werden. Generell sollte überall, wo Deutschstämmige aufgeschlossen sind für die Bundesrepublik Deutschland, die Sprachförderung ausgebaut werden. Besondere Akzente sollte sie dort erhalten, wo enge Wirtschaftsbeziehungen bestehen oder ausgebaut werden (z.B. derzeit in Asien).

Der Weg dazu sollte über eine enge Zusammenarbeit und Koordination auf kultureller und bildungspolitischer Ebene führen. Diplome und Schulabschlüsse sollten durch Regierungsabkommen gegenseitig anerkannt werden. Die Bemühungen der Bundesregierung um eine Verankerung des Deutschen im ausländischen Bildungswesen erhalten vor allem dadurch ihre Glaubwürdigkeit, daß die Stellung der Fremdsprachen im innerdeutschen Schulsystem verbessert und bestärkt wird. Als Instrument des Ausbaus erscheint ein System geeignet, bei dem klar eruiert werden kann, welche Fachausbildung, die in der Bundesrepublik absolviert werden kann, dem Land besonders nützen könnte. Mit staatlicher Hilfe sollte dann eine entsprechende Adressatengruppe zusammengestellt werden, die für eine Ausbildung oder Fortbildung in der Bundesrepublik in Frage kommt. Sprachliche Vorbereitung durch qualifizierte vermittelte oder ausländische Sprachenlehrer, Weiterführung und Förderung des Programms sollten dann unter vertraglicher Vereinbarung für den einzelnen vom Erfolg des Sprachenerwerbs abhängig gemacht werden.

5. Welche Ergänzungen bzw. Veränderungen halten Sie zur Verbesserung des Einsatzes von Medien und Lehrmaterialien für geboten?

Der Einsatz von Medien und Lehrmaterialien ist in den letzten Jahren im Sprachunterricht erheblich überschätzt worden. Inzwischen ist wieder allgemeine Erfahrung, daß die besten Medien den guten Lehrer nicht ersetzen können, wie viele aus Gründen der Personalkosteneinsparung lange gehofft und propagiert haben.

Medien und Lernmaterialien zum Selbststudium sind nur begrenzt einsetzbar und der Erfolg im allgemeinen mehr als bescheiden. Sie können allerdings die Arbeit des Sprachlehrers gelegentlich erleichtern.

Vorrangig erscheint nicht die Förderung

der Ergänzung oder Veränderung der Lehrmaterialien und Medien selbst, sondern die Grundausstattung jedes Sprachlehrers mit entsprechend gutem Lehrmaterial, so daß er durch die Notwendigkeit des privaten Erwerbs nicht finanziell belastet wird und er schon deshalb davon Abstand nimmt.

Bei den Lehrmaterialien muß mehr als in der Vergangenheit darauf geachtet werden, daß die Textauswahl nicht zu einseitig ein negatives Deutschlandbild erzeugt oder nahelegt. Aus Erfahrungsberichten von Fachberatern wird deutlich, wie sehr die Motivation des Deutschlernenden davon beeinflusst wird, ob das, was er von der Bundesrepublik erfährt, ihn anzieht oder abstößt. Einseitige Überbetonung der in der Bundesrepublik vorhandenen gesellschaftlichen Probleme in Texten dürften weniger Menschen dazu bringen, sich für dieses Land und seine Sprache zu interessieren. Es geht hier um den so bedeutsamen Zusammenhang zwischen Landeskunde und Fremdsprachenunterricht.

Die Materialien sollten auch stärker den örtlichen Gegebenheiten angepaßt werden. So sollte z.B. in Ländern ohne Demokratieerfahrung und -verständnis die Schwierigkeit berücksichtigt werden, die sich beim Lernenden bei der Erfahrung eines pluralistischen Deutschlandbildes ergeben. In jedem Falle müssen alle Lehrmaterialien landeskundlich so aufbereitet werden, daß das Bild der Bundesrepublik Deutschland, das in ihnen erscheint, das potentiell vorhandene Interesse für Deutsch verstärkt.

6. Sehen Sie bei der Intensivierung der Sprachförderung eine besondere Rolle der Auslandsdeutschen bzw. Deutschstämmigen? Was schlagen Sie im Hinblick auf diese Gruppe, insbesondere im Hinblick auf die Deutschstämmigen in Osteuropa vor?

Die Auslandsdeutschen bzw. Deutschstämmigen spielen bei allen Überlegungen zur Sprachförderung eine bedeutsame Rolle, da sie die Sprachinseln bilden bzw. bilden könnten, von denen aus sich das Deutsche in das jeweilige Gastland verbreitet. Sie haben Schulen gegründet und aus ihren eigenen Reihen die Lehrer gestellt und tragen die Schulen auch heute noch z.T. unter erheblichen Opfern.

In dem Maße, wie diese Schulen den Kindern des Gastlandes offenstehen, übernehmen sie eine Schlüsselposition im Rahmen der Auswärtigen Kulturpolitik. Diese Gruppe

verfügt entweder noch über muttersprachliche Deutschkenntnisse oder hat eine besondere Affinität zur deutschen Sprache und Kultur. Hier liegt ein ganz erhebliches Reservoir und Potential für die Ausbildung von Sprachlehrern, das verstärkt mobilisiert und genutzt werden könnte oder sollte.

In der Praxis ist leider festzustellen, daß die Sprache des Gastlandes bzw. des neuen Heimatlandes immer stärker die deutsche Sprachinsel überschwemmt, statt daß das Deutsche sich ausbreitet. Dieser Tendenz ist durch eine verstärkte Förderung der noch vorhandenen Schulen und aller Projekte, die im Zusammenhang mit diesen Schulen initiiert werden, entschieden entgegenzuwirken.

Vor allem sollte dieser Gruppe mit allen Mitteln geholfen werden, in ihrem Lande in angemessener Zeit und mit nicht überzogenem finanziellen Aufwand eine anerkannte Qualifikation als Sprachlehrer, d.h. Deutschlehrer zu erwerben mit beruflichen Perspektiven und sozialer Absicherung und Zukunft.

Das gilt auch für die große Gruppe der Auslandsdeutschen in Osteuropa: hier stehen der Realisierung dieser oder ähnlicher Projekte und Ziele zunächst politische Fragen und Probleme im Wege, wie nämlich die Kultur- und Sprachenpolitik der Bundesrepublik in diesem Raum überhaupt stärker zum Tragen kommen kann. Vor Abschluß von Kulturabkommen ist hier viel Arbeit zu leisten!

7. Welche konkreten Programme schlagen Sie vor (mit Berechnung des zu erwartenden Finanzbedarfs)? Können Sie Vergleichsprogramme nennen? Welche Sprachförderungsprogramme gibt es beispielsweise bei den Franzosen?

Die Möglichkeit der Konkretisierung von Programmen ergibt sich aus dem bisher Gesagten. Die Errechnung des zu erwartenden Finanzbedarfs kann nicht Sache der einzelnen am Expertengespräch beteiligten Fachleute und schon gar nicht des VdLiA sein. Es ist allerdings mit einer nicht unwesentlichen Erhöhung des Finanzbedarfs bei einer „offensiven“ Auswärtigen Kultur- und Sprachenpolitik zu rechnen. Das aber gerade muß allen bewußt gemacht werden und dann von allen Verantwortlichen gewollt sein, will man die deutsche Sprache in der Welt fördern.

Das muß auch nicht heißen, daß der Finanzbedarf von der Bundesrepublik bzw. von der Bundesregierung allein getragen

werden muß. Es müssen zunächst im Ausland Möglichkeiten aufgezeigt und propagiert werden, für deren Realisierung der Erwerb von Deutschkenntnissen unerlässlich ist. Die dann entstehenden Kosten sollten zu einem Teil je nach der Interessenlage der Interessierten auch von den Regierungen der betr. Länder, von Firmengruppen oder Stiftungen getragen werden.

Konkrete Programme sind vor allem von Auslandsvertretungen, Firmen und Stiftungen zu erfahren oder zu erfragen. So ist z.B. bekannt, daß die japanische Regierung und Wirtschaft Lieferungen und Entwicklungshilfeprojekte vertraglich mit dem Angebot koppelt, eine Gruppe von Mitarbeitern gleichzeitig sprachlich und fachlich im Empfängerland oder in Japan aus- und fortzubilden.

Bekannt ist auch, daß es insbesondere in den USA eine Vielzahl von gemeinnützigen, vom Staat anerkannten und geförderten Stiftungen und Organisationen für den Schüler- und Studentenaustausch ebenso wie für die Stipendienvergabe gibt, die weltweit tätig sind und durch ihre Existenz alleine den Anreiz zum Spracherwerb des Englischen geben.

Das Hauptinteresse der Organisationen für Schüleraustausch gilt bei uns immer noch englischsprachigen oder französischsprachigen Ländern, weil hier vom Schülischen her die besten Sprachvoraussetzungen gegeben sind. Einer besonderen Förderung bedarf daher der Austausch auch mit anderen Sprachräumen und Ländern, da sie nicht ausreichend abgedeckt sind. Das impliziert aber auch eine größere Flexibilität im innerdeutschen Fremdsprachenunterricht, der im Sekundarbereich mehr gleichberechtigte und anerkannte Wahlmöglichkeiten eröffnen muß. Neben Englisch und Französisch als den traditionellen „lebenden Fremdsprachen“ sollte Fremdsprachenunterricht in Sprachen wie Spanisch, Italienisch, Portugiesisch, Russisch, Mandarin oder Japanisch forciert werden.

8. Genügt nach Ansicht von Experten die bisherige Fachkompetenz sowie Planungs- und Koordinationskapazität des Auswärtigen Amtes für die Aufgabe?

Aus dem bisher Gesagten folgt, daß der VdLiA hinsichtlich der Fachkompetenz, der Planungs- und Koordinationskapazität des AA in der Frage der Förderung der Deutschen Sprache in der Welt erhebliche Defizite sieht und an der genannten Kapazität zweifeln muß. Die Zweifel werden vor allem

verstärkt durch die Realität der Verfassungsstruktur der Bundesrepublik, deren föderalistischer Charakter die Zuständigkeit der Bundesrepublik in kulturellen Fragen von vornherein einschränkt. Darüberhinaus scheint das AA auch in der Kulturabteilung noch mehrheitlich mit Juristen und Diplomaten besetzt, die nicht alle umfassende Erfahrung in der Sprachenvermittlung und Sprachenpolitik haben. Die Tatsache, daß jüngst ein Schulfachmann mit Sprachen- und Auslandsschulerfahrung zum Leiter des Schulreferats berufen wurde, ist ein positives Signal, allerdings noch die Ausnahme.

Des weiteren scheinen sowohl Schulreferat des AA als auch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in personeller Hinsicht unterbesetzt zu sein. Wesentliche Steuerungs- und Betreuungsaufgaben im Schulbereich und Sprachenbereich können aus Gründen des Personalmangels nicht wahrgenommen werden (Lehrplanentwicklungen, Fortbildungsveranstaltungen, Schulaufsicht für Auslandsschulen u.a.).

Der ins Ausland vermittelte, im Inland als Beamter o.a. tätig gewesene Sprachenlehrer, der Teillehraufträge am Goethe-Institut, an der deutschen Schule und an einer Universität im Gastland wahrnimmt, ist immer noch eine Unmöglichkeit und eine Wunschvorstellung, weil die unterschiedlichen Rechts- und Kompetenzlagen von ZfA, Gl, DAAD, KMK das nicht zulassen, obgleich alle Behörden sich weitgehend aus Mitteln des AA alimentieren.

Eine verstärkte zentrale Koordination, *eine Zentralstelle für die deutsche Sprache in der Welt*, integriert in die Kulturabteilung des AA, *tut not*, setzt aber den erhöhten Einsatz von Mitteln für fachkompetente Mitarbeiter, Aufstockung des Personalbestands und der Mittel für Sachkosten, auch für Information, Werbung, Planungs- und Koordinationsaufgaben voraus.

H.-G. Becker

VERBAND

Aus der Arbeit des Vorstandes

Tagung der Regionalgruppe Spanien/Portugal vom 22. – 25.5.1986 in Valencia

Es gehört mittlerweile schon zur guten Tradition, daß sich die an den deutschen Schulen in Spanien und Portugal arbeitenden Mitglieder des VdLiA, vertreten durch die Obleute der Schulen, in den Jahren zwischen den Hauptversammlungen einmal treffen, um die in der Region auftretenden aktuellen Probleme und die allgemeine Verbandspolitik zu beraten. Gut ist die Tradition deshalb, weil auf diesem Wege der Einfluß der aktiven Auslandslehrer auf die Verbandsarbeit verstärkt zur Geltung kommen kann. Für den Vorstand sind solche Regionaltagungen eine wichtige Hilfe bei seinen Bemühungen, die Anliegen der Auslandslehrer und der Auslandsschulen sachgerecht

bei den zuständigen Behörden in Deutschland vorzubringen. Gut ist die Tradition aber auch, weil sich bei dieser Gelegenheit die Möglichkeit eines Erfahrungsaustausches zwischen den Schulen ergibt, von dem alle nur profitieren können.

Die diesjährige Tagung der Regionalgruppe fand vom 22. – 25.5.1986 in Valencia statt. Sie war vom bisherigen Vorstand der Regionalgruppe, Frau Birgitt Woerdehoff und Frau Gerlinde Ruiz-Lang von der Deutschen Schule Valencia, vorbildlich vorbereitet und organisiert worden. Die Themenkreise waren weit gespannt. Im Mittelpunkt stand natürlich auch hier die Beratung des Referentenentwurfs der Bundesregierung zur Fort-

schreibung des Rahmenplans, der seit seinem Bekanntwerden auf der Hauptversammlung in Goslar einen Großteil der Aktivitäten des VdLiA absorbiert. Andere Themen waren die neuen Empfehlungen des Auslandsschulausschusses zur Einrichtung von Lehrerbeiräten an deutschen Schulen im Ausland, der neue Musterdienstvertrag für vermittelte Auslandslehrer, der allgemeine Status des Auslandslehrers und die abschließende Regelung der Steuerfrage. Von besonderem Interesse für die Region waren die Beratungen über die Ergebnisse einer Umfrage zur Neuen Sekundarstufe, ein Bericht über die Situation der Ortskräfte an den deutschen Schulen in Spanien sowie die Diskussion über die neuerdings akut gewordene Problematik der Anerkennung der Studiengänge, die spanische Absolventen der deutschen Schulen in Spanien nach ihrer Reifeprüfung an deutschen Universitäten durchlaufen haben.

Auf Einladung der Regionalgruppe und im Auftrag des Vorstands des VdLiA nahm ich an den Beratungen zu diesen Einzelthemen teil. Der Referentenentwurf zur Fortschreibung des Rahmenplans wurde in seinem Zustandekommen und in seinen Aussagen vorgestellt und diskutiert sowie die Stellungnahme des VdLiA dazu (vgl. Heft 4/85, S. 3ff.) erläutert. Die Mitglieder der Region stimmten darin überein, daß vor allem die vorgesehene Neuordnung im Personalbereich (Einfrieren der Zahl der vermittelten Lehrer und Beschränkung ihres Einsatzes auf herausgehobene Funktionen, Möglichkeit zur Anstellung von in Deutschland frei angeworbenen Kollegen zu Ortskraftbedingungen) abgelehnt werden müsse, um Schaden von den Schulen fernzuhalten, und bekräftigten die vom Vorstand bezogene Position in dieser Frage, die übrigens auch von der Kultusministerkonferenz eingenommen wird.

Auch unterstützten die Teilnehmer an der Tagung im wesentlichen die Haltung des Vorstands zu dem Entwurf des Auslandsschulausschusses für eine Empfehlung zur Einrichtung von Lehrerbeiräten an den deutschen Schulen im Ausland. Lediglich in Einzelfragen (z.B. Angabe einer Mindestwochenstundenzahl als Voraussetzung für die Wahlberechtigung, Häufigkeit der Personalversammlung) wurden modifizierte Vorschläge geäußert.

Zu der Neufassung des Musterdienstvertrags für vermittelte Lehrer vom Oktober 1985 erarbeitete die Tagung weitere Verän-

derungsvorschläge, die zusammen mit den vom Vorstand entwickelten Alternativen bei einem diesbezüglichen Gespräch mit Vertretern der Zentralstelle vorgetragen werden sollen. Es handelt sich dabei um die Frage der Zahl der Vertretungsstunden, deren Festschreibung in der Neufassung im Prinzip gutgeheißen wurde. Bei der Frage der Ankündigung von Unterrichtsbesuchen waren die Tagungsteilnehmer der Meinung, daß der Satz „Eine genaue Zeitangabe ist nicht erforderlich“ ersatzlos gestrichen werden sollte. Die Festlegung, daß Unterrichtsbesuche „in der Regel angekündigt“ werden sollten, erübrige eine Aussage über die Zeit. Schließlich wurde noch ein Alternativvorschlag hinsichtlich der Zustimmung der Zentralstelle zu einer Vertragsverlängerung (§ 10.4) formuliert, den der Vorstand bei den Verhandlungen in Köln einbringen sollte.

Einen besonders breiten Raum nahm auf dieser Tagung die Diskussion der Ergebnisse einer Umfrage zur Neuen Sekundarstufe ein, die von der letzten Obleitungstagung initiiert worden war. Von allen Teilnehmern wurde beklagt, daß die Zentralstelle sich zu wenig um diese für die deutschen Schulen im iberischen Raum besonders wichtige Reformmaßnahme kümmere. Zwar würden immer wieder Absichtserklärungen des Inhalts laut, daß endlich von amtlicher Seite eine Bestandsaufnahme zu allen mit der Neuen Sekundarstufe verbundenen Fragen vorgelegt werden sollte, in der Praxis geschehe jedoch nichts, und die Schulen fühlten sich bei der Lösung ihrer Probleme weithin allein gelassen. Die Diskussion führte zu der Einsicht, daß die Neue Sekundarstufe auf keinen Fall ideologisch gehandhabt werden dürfe. Bei jeder Schule müsse vielmehr nach ganz pragmatischen Gesichtspunkten anhand der jeweiligen Voraussetzungen überprüft werden, ob und wie die neue Sekundarstufe verwirklicht werden könne. Es müsse die Einsicht wachsen, daß die Neue Sekundarstufe nicht überall gleich sinnvoll sei, denn es gebe Schulen, für die die Neue Sekundarstufe eher mehr Belastung als Impulse zur positiven Entwicklung mit sich bringe. Das sei z.B. dann der Fall, wenn der Anteil der deutschsprachigen Schüler an der gesamten Schülerschaft einer Schule zu hoch sei, als daß eine Integration dieser Schüler mit den Schülern der Neuen Sekundarstufe etwa im Deutschunterricht noch möglich sei. Vor allem die fehlende Klärung des Begriffs der Integration sei ein Grund, warum viele Schulen in ihrem Bemühen, die

Dinge in den Griff zu bekommen, immer wieder scheitern. Deshalb forderten die Teilnehmer die Zentralstelle auf, Informationsmaterial über Praktiken und Erfahrungen hinsichtlich der Integration der verschiedenen Schülergruppen herauszugeben.

Zur Situation der Ortskräfte, einem Thema, das schon auf der letzten Regionaltagung in Bilbao im Mittelpunkt gestanden hatte, führte Frau Woerdehoff aus, daß sich die Lage in den letzten Jahren erheblich verbessert habe. Das gelte sowohl für die Fortbildung, die dank den Bemühungen der Zentralstelle erheblich ausgeweitet werden konnte, als auch für die Anstellungssituation, die sich an den vier großen Schulen Barcelona, Bilbao, Madrid und Valencia weitgehend angeglichen habe. Es sei zu hoffen, daß auch die übrigen Schulen die hier gefundenen Regelungen (z.B. Orientierung am convenio für staatliche spanische Schulen in der Frage der Besoldung) übernehmen, denn damit hätten viele Mißhelligkeiten der Vergangenheit ausgeräumt werden können. Die Tagungsteilnehmer begrüßten diese

Entwicklung und forderten die Schulvereinsvorstände auf, auf dem nun eingeschlagenen Weg weiterzugehen.

Betroffenheit bei den teilnehmenden Kollegen löste dagegen die Information aus, daß es in letzter Zeit erhebliche Schwierigkeiten bei der Anerkennung von deutschen Studiengängen durch Spanien gegeben habe. Viele von den spanischen Schülern, die mit dem Studium in Deutschland die an der Auslandsschule begonnene Ausbildung konsequent fortsetzen, müssen jetzt erleben, daß ihre Diplome in Spanien nicht ohne weiteres anerkannt werden, und fühlen sich ins Abseits gestellt. Da dieses Problem die Arbeit der deutschen Schulen in Spanien ganz grundsätzlich betrifft, beauftragte die Regionalgruppe den Vorstand, bei den zuständigen deutschen Stellen mit allen Mitteln darauf zu drängen, daß die Bundesregierung unmittelbar mit der spanischen Regierung in Verhandlungen über diese Frage eintritt. Diese sollten zum Ziel haben, daß dem spanischen Staatsbürger, der in seinem Heimatland eine deutsche Schule bis zur Reifeprüfung besucht und danach ein Hochschulstudium in der Bundesrepublik erfolgreich abgeschlossen hat, die Anerkennung seiner Ausbildung von der spanischen Seite nicht versagt werden kann.

Wenn auch die Behandlung der bisher genannten Themen im Mittelpunkt der Tagung stand, so blieb doch auch noch Zeit zum Erfahrungsaustausch über konkrete Fragen, die die Schulen in der Region unmittelbar betreffen. So wurden z.B. einzelne Punkte der neuen Reifeprüfungsordnung besprochen, die im Vergleich zur alten Reifeprüfungsordnung als problematisch erscheinen (z.B. die zu geringe Berücksichtigung des Spanischen als der Sprache des Gastlandes). Hier und auch hinsichtlich einzelner Bestimmungen der Versetzungsordnung sollte nach Meinung der Tagungsteilnehmer bei den jährlich stattfindenden Schulleiterkonferenzen darauf geachtet werden, daß die besonderen Belange der Schulen der Region Spanien/Portugal angemessen berücksichtigt bleiben.

Die Tagung klang aus mit dem Dank an den bisherigen Regionalvorstand für die von ihm geleistete Arbeit, seiner Entlastung und der Wahl des neuen Regionalvorstands, der für die nächsten beiden Jahre von den Kollegen Frau Jolanda Siart und Herrn Harald Rüdiger von der Deutschen Schule Barcelona übernommen wurde.

H. Graff

Ihr Spezialist für Auslandsumzüge



Carl Grove

Internationale Möbelpedition

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

Beurlaubung von Ehepartnern vermittelter Auslandslehrer – die KMK nimmt Stellung auf Bitten des VdLiA

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ
DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER
IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

5300 Bonn 1, den 21. Mai 1986

An den
Referenten für
Rechts- und Sozialfragen des
Verbandes deutscher Lehrer im Ausland
Herrn Ernst Beyer
Dorfhalde 26
7890 Waldshut-Tiengen 1

Betr.: Beurlaubung von Ehepartnern vermittelter Auslandslehrer, die selbst im inländischen Schuldienst als Beamte tätig sind

Bezug: Schreiben von Herrn Bruno Birke, Bochum, vom 4.8.1985 an den Vorsitzenden des Auslandsschulausschusses,
hiesiges Schreiben III C – 8651 – vom 7.10.1985

Sehr geehrter Herr Beyer,

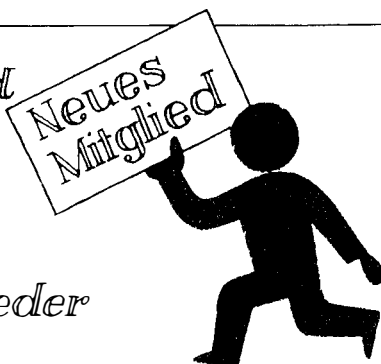
die o.g. Angelegenheit konnte erst auf der Sitzung des Auslandsschulausschusses im April 1986 behandelt werden. Die Aussprache ergab:

Für eine Beurlaubung von beamteten Lehrkräften sind die gesetzlichen und beamtenrechtlichen Bestimmungen der Länder maßgebend. Die Regelungen und Verfahren sind, insgesamt gesehen, etwas unterschiedlich. Dies gilt auch hinsichtlich der Beurlaubungsmöglichkeiten von Ehepartnern vermittelter Auslandslehrer, die selbst im Schuldienst des Landes als Beamte tätig sind. Soweit eine Beurlaubung zur Begleitung des Ehegatten ins Ausland ohne die Auflage, als Ortskraft an einer Auslandsschule zu unterrichten, ausgesprochen werden kann, wird darauf hingewiesen, daß in diesem Fall versorgungsrechtliche Nachteile entstehen können. Anträgen auf Beurlaubung von Ehepartnern vermittelter Auslandslehrer wird nach den in den Ländern bestehenden rechtlichen Grundlagen und den gegebenen Möglichkeiten entsprochen.

Mit freundlichen Grüßen
Im Auftrag
Dr. Koch

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

*Werben auch Sie Mitglieder
für den VdLiA!*



Ressortbeschreibung:

Die Geschäftsstelle des VdLiA

Ist es nicht eigentlich müßig, die Aufgaben der Geschäftsstelle eines Verbandes zu beschreiben, da doch jeder ohnehin weiß, daß es eine solche, laut Vereinssatzungen, geben muß, und daß dort irgendwie die Organisation des Verbandes, die Abwicklung der Geschäfte vonstatten geht?

Aber das „irgendwie“ ist eben doch ein vager Begriff, das zeigen unzählige Anfragen und Briefe an eben diese Geschäftsstelle, und so soll in Kürze dargestellt werden, was sich in der Geschäftsstelle des Verbandes tut, was dort geschehen sollte und was dort nicht erledigt werden kann.



Ingrid Bosert, Stellvertretende Vorsitzende und Geschäftsführerin

Die Geschäftsstelle des VdLiA – neue

Anschrift:

2300 Kiel 1, Graf-Spee-Straße 28, Tel. (0431) 8 13 58

ist für die gesamte Organisation des Verbandslebens verantwortlich. Hier befinden sich die Karteien für die Mitglieder im In- und Ausland, hier werden Anschriftenänderungen, Ein- und Austritte bearbeitet. Neue Mitglieder erhalten von hier aus ihre Mitgliedskarten und die Satzungen des Verbandes. Das erfordert gleichzeitig eine enge Zusammenarbeit mit dem Schatzmeister und seinem ältesten Sohn; denn seit Ende 1985 wird die Verbandszeitung: „Der deutsche Lehrer im Ausland“ nicht mehr von der Geschäftsstelle, sondern für die Mitglieder im Ausland von Clausthal-Zellerfeld aus versandt. Die Druckerei Oeding, in der unsere Zeitschrift gedruckt wird, hat dagegen schon seit längerem den Inlandsversand übernommen, da er für den Verband kostengünstiger ist. So ist also auch eine enge Zusammenarbeit mit der Druckerei für die Geschäftsstelle erforderlich; sie funktioniert sehr gut!

Enger Kontakt ist aber vor allem mit dem ersten Vorsitzenden notwendig, dessen engagiertem Einsatz für den Verband durch die Geschäftsstelle den Mitgliedern bekanntgemacht werden kann. Da im Jahr im allgemeinen nur 3 Vorstandssitzungen stattfinden, muß die Geschäftsstelle für die Kommunikation unter den Vorstandsmitgliedern sorgen. Wichtige Mitteilungen, das Auslandsschulwesen in seiner ganzen Vielfalt betreffend (ZfA, ASchA, KMK, Finanzamt Bonn-Außenstelle usw.), aber auch Berichte aus der Arbeit der einzelnen Referate des Vorstandes gehen vervielfältigt an alle Vorstandsmit-

glieder. Die Verbindung zu den diversen amtlichen Stellen und den Organisationen, die sich mit dem Auslandsschulwesen befassen, werden über die Geschäftsstelle aufrecht erhalten und gefördert. Auch die Weiterleitung der Anträge der Hauptversammlungen des Verbandes an die zuständigen Stellen und die Darstellung ihrer Beantwortung obliegt der Geschäftsstelle, damit dann die Mitglieder durch die Verbandszeitschrift über die Ergebnisse informiert werden können. Vielfältige Einzelfragen müssen darüber hinaus entweder individuell gleich beantwortet oder den zuständigen Referatsleitern zur Beantwortung zugeschickt werden.

Der zweimalige Umzug der Geschäftsstelle, zunächst von Waldshut nach Kiel und bald danach von Kiel 14, Großer Kamp 31 nach Kiel 1, Graf-Spee-Straße 28 hat leider, gerade was die Beantwortung von Einzelanfragen betrifft, zu Verzögerungen geführt, für die die Geschäftsführerin um Nachsicht bittet. Der Engpaß ist jetzt überwunden, so daß nun eine schnellere Beantwortung der Anfragen möglich ist.

Doch bei allem guten Willen zu zuverlässiger Arbeit hat auch die Geschäftsstelle eine Wunschliste an alle Mitglieder des VdLiA:

1. Bitte, teilen Sie Ihre Anschriftenänderungen umgehend der Geschäftsstelle mit!

Viele unnötige Kosten entstehen dem Verband dadurch, daß die Zeitschrift versandt und als unzustellbar zurückkommt, weil die Anschrift nicht mehr stimmt. Das wiederum ruft Verärgerung bei den Mitgliedern hervor, deren Beitrag zwar weiterhin abgebucht

wird, die aber nun keine Zeitschrift mehr erhalten können. Wohin sollte sie geschickt werden?

2. Geben Sie, wenn irgend möglich schon bei Ihrer Anmeldung eine Heimatanschrift bzw. eine Kontaktadresse in Deutschland an.

Sollten Sie bei der Rückkehr aus dem Auslandsschuldienst doch vergessen, sich beim VdLiA umzumelden, so können wir Sie mit dieser Heimat- oder Kontaktadresse doch finden und Ihnen die Verbandszeitschrift dann zuschicken.

3. Denken Sie daran, daß der Versand der Verbandszeitschrift nicht mehr über die Geschäftsstelle erfolgt.

Als Inlandlehrer wenden Sie sich bitte bei Beanstandungen an den Verlag Hans Oeding, Postfach 4223 in 3300 Braunschweig, als Auslandslehrer an Herrn Jörn Bechert, An den Abtshöfen 36 in 3392 Clausthal-Zellerfeld.

4. Viel Zeit ersparen Sie sich, wenn Sie Ihre Anfragen möglichst direkt an den dafür zuständigen Referenten des Vorstandes richten.

Da sich alle Referate in ihren Aufgabenbereichen in der Verbandszeitschrift vorstellen, werden Sie unschwer erkennen, wer für Ihre Anliegen zuständig ist. Vor allem, wenn es sich um **Beitragsfragen** handelt, sollten Sie, zur zügigeren Beantwortung, gleich an den **Schatzmeister, Herrn Bechert** schreiben.

Daß Sie sich in Zweifelsfällen immer an die Geschäftsstelle mit Ihren Anfragen wenden können, ist, so hoffe ich, selbstverständlich. Sie sollte nach wie vor die zentrale Stelle für die Mitglieder und ihren Vorstand sein. Darum wird sich die Geschäftsführung auch in Zukunft nach Kräften bemühen.

Ingrid Bosert

Referat für schulpolitische und pädagogische Fragen, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit

Es liegt im Interesse einer möglichst reibungslosen und effektiven Verbandsarbeit, wenn von Zeit zu Zeit die Mitglieder darüber informiert werden, wie die Zuständigkeitsbereiche der Referate im Vorstand voneinander abgegrenzt sind und welche Arbeitsschwerpunkte zur Zeit gesehen werden. Deshalb soll hier die Arbeit im Referat für schulpolitische und pädagogische Fragen, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit kurz vorgestellt werden.

Die schon in der allgemeinen Benennung zum Ausdruck kommende Vielfalt der in der Referatsarbeit zu berücksichtigenden Gegenstände läßt sich im wesentlichen auf zwei Schwerpunkte zurückführen:

1. Da sind einmal alle Fragen, Probleme und Reformbestrebungen, die die pädagogische Arbeit der Auslandsschulen allgemein und deren Stellenwert in der auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland betreffen. Hier geht es z.B. um rein pädagogische Sachverhalte wie die Frage, zu welchen Abschlüssen eine Auslandsschule ihre Schüler bringen sollte oder auf welchen Wegen dies geschehen könnte. Aber auch alle mit der Stellung des vermittelten Auslandslehrers Probleme und Vorschläge zu ihrer Lösung sind Bestandteile dieses Arbeitsschwerpunktes. Da es sich dabei zumeist um Folgen politischer Grundentscheidungen handelt, kommt es hier darauf an, Kontakte zu den zuständigen Trägern

der politischen Entscheidungen zu pflegen und zu versuchen, diese Entscheidungen zugunsten der Schulen und der Lehrer, deren Interessen ja identisch sind, zu beeinflussen.

2. Die Meinung der Mitglieder des VdLiA zu all diesen Fragen, die sich in den von der Mitgliederversammlung verabschiedeten



Helmut Graff, Referent für schulpolitische und pädagogische Fragen, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit

Anträgen und in den Beiträgen für die Verbandszeitschrift artikuliert, als Meinungsäußerung des VdLiA in der Öffentlichkeit gebührend zur Geltung zu bringen, ist das zweite Hauptanliegen der Arbeit im Referat. Dazu gehören das Beobachten der öffentlichen Meinung zu Fragen des Auslandsschulwesens und das Verfassen von Stellungnahmen des Verbandes in Form von Leserbriefen, Interviews oder selbständigen Beiträgen für regionale und überregionale Medien.

Es ist deutlich, daß es sich bei dem durch diese Schwerpunkte abgesteckten Rahmen um ein sehr weites Feld handelt, das von einem Referenten allein kaum zu übersehen, geschweige denn ganz zu bearbeiten ist. Zur

Zeit absorbieren die Diskussion des Referentenentwurfs des Auswärtigen Amtes zur Fortschreibung des Rahmenplans und die Verbreitung der VdLiA-Stellungnahme hierzu einen Großteil der Aktivitäten.

Es wäre wünschenswert, wenn über einen verbesserten Kontakt zwischen den Mitgliedern, besonders den aktiven Auslandslehrern, und dem Vorstand eine Verbreiterung der Argumentationsbasis hergestellt werden könnte. Auch im zweiten Arbeitsschwerpunkt könnten die Mitglieder durch Zusage der Presseveröffentlichungen, die nach ihrer Meinung eine Stellungnahme des Verbandes erfordern, die Arbeit des Referates wesentlich erleichtern.

H. Graff

Persönliche Nachrichten

Ehrung

Werner Golde 80 Jahre alt

Am 7.7.1986 wird Werner Golde, eines unserer ältesten Mitglieder, 80 Jahre alt. Die Erinnerung an sein Wirken bedeutet zugleich einen Rückblick auf die Geschichte der deutschen Auslandsschulen und des Lehrerstandes. In Dresden geboren, besuchte er das Sächsische Lehrerseminar Dresden-Strehlen, wo er das Reifezeugnis erhielt und die Musikprüfung für den Kirchendienst ablegte. Das Reifezeugnis der Lehrerseminare umfaßte als Fremdsprachen Latein und Französisch und berechnete zum Hochschulstudium in Sachsen. Durch die verkürzte Reifeprüfung für Volksschullehrer erwarb er mit dem Fach Englisch die Reifeprüfung eines Realgymnasiums und damit die Berechtigung zum Hochschulstudium auch außerhalb Sachsens. In Leipzig und Grenoble studierte er Germanistik, Romanistik und Philosophie. Nach dem Staatsexamen und der pädagogischen Probezeit ging er 1935 an die Schule in Oruro/Bolivien, die höchstgelegene (3760 m) deutsche Schule der Welt, wo ich ihn, den gleichaltrigen Kollegen, kennen- und schätzen lernte. Ich leitete die Deutsche Schule in Cochabamba. Wir tauschten unsere Sorgen und Erfahrungen aus und konnten miteinander vierhändig Klavier spielen. Seit über 50 Jahren sind wir nun Freunde. Bis 1942 leitete Golde die Deutsche Schule in Oruro, wurde dann Soldat und kehrte erst 1946 aus der Kriegsgefangenschaft zurück. Aus dem Schuldienst des Landes Nordrhein-Westfalen wurde er 1959 er-

neut nach Bolivien beurlaubt, wo er in La Paz später die Schulleitung übernahm und dank seiner Landeserfahrungen entscheidend zur guten Entwicklung des deutschen Auslandsschulwesens beitragen konnte. Der Präsident verlieh ihm den bolivianischen 'Condor-Orden' und das Auswärtige Amt das Verdienstkreuz des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland.

Nach kurzer Tätigkeit am Städt. Gymnasium in Menden/Sauerland wurde er 1957 für den Aufbau der Deutschen Schule in Lima/Peru, die er bis Ende 1963 mit großem Erfolg leitete, beurlaubt. Er erhielt dort die 'Palmas Magisteriales del Perú en el grado de Comendador'. Das Goethe-Institut in München, für das er schon in La Paz ehrenamtlich tätig war, verlieh ihm die Goethe-Medaille und berief ihn nach der Rückkehr in den innerdeutschen Schuldienst in den Pädagogischen Beirat.

Er wirkte zunächst am 'Westfalen Kolleg' in Bielefeld, einer Einrichtung des 2. Bildungsweges und wurde 1966 als Oberschulrat an das Schulkollegium in Düsseldorf mit Dienstleistung am Kultusministerium abgeordnet. Dort war er bis zu seiner Pensionierung 1971 tätig und konnte manches für die Auslandsschulen tun. 10 Jahre lang leitete er dann noch Deutschkurse für Ausländer und Ausiedler am Goethe-Institut in Iserlohn.

Als eines der ältesten Mitglieder des VdLiA (er hat alle Nummern von 'Der deutsche Lehrer im Ausland' gesammelt) kommt er mit seiner Gattin regelmäßig zu den Treffen unserer Regionalgruppe in Detmold. Ihre Liebe zum Auslandsschulwesen 'hört nimmer auf'. Wir wünschen den beiden noch viele schöne gemeinsame Jahre!

Eckhard Stegmann

GRÜNE BLÄTTER: AKTUELLE INFORMATION

Handbuch für das Auslandsschulwesen

Mustersatzung für Träger Deutschsprachiger Auslandsschulen (März 1982)

Satzung des Deutschen Schulvereins in

Name, Sitz und Zweck des Vereins und der Schule

§ 1 Name und Sitz des Vereins

Der Name des Vereins lautet: „

Sein Sitz ist in

(Ort, Land)

§ 2 Zweck und Ziel des Vereins und der Schule

(1) Zweck des Vereins ist die Einrichtung und Unterhaltung einer allgemeinbildenden Schule einschließlich Kindergarten/Vorschule für deutschsprachige Schüler.

(2) Die Schule dient dem Ziel, ihren Schülern eine Schulbildung zu ermöglichen, die auf deutsche Bildungsziele unter Verwendung deutscher Lehrpläne und in der Regel auf deutsche Abschlüsse ausgerichtet ist.

(3) Die Schule stellt sich darüber hinaus die Aufgabe, die Schüler mit der Kultur und der Sprache

(Land) vertraut zu machen sowie auch durch außerschulische Aktivitäten menschliche und kulturelle Verbindungen zu pflegen und gegenseitiges Verständnis zu fördern.

(4) Im Rahmen dieser Zielsetzung steht die Schule auch Schülern nichtdeutscher Staatsangehörigkeit offen, sofern sie die deutsche Sprache beherrschen, die Kapazität der Schule dies zuläßt und die gesetzlichen Bestimmungen des Landes dem nicht entgegenstehen.

(5) Der Aufbau der Schule orientiert sich an dieser Zielsetzung und wird im einzelnen im Einvernehmen mit dem Auswärtigen Amt unter Mitwirkung der/des *) der Bundesrepublik Deutschland festgelegt.

Mitgliedschaft

§ 3 Mitglieder

(1) Mitglied des Vereins kann jede natürliche Person werden, die das 18. Lebensjahr vollendet hat, in der Regel die deutsche Sprache hinreichend beherrscht und dem Zweck des Vereins (§ 2) zustimmt. Der Bewerber muß beim Vorstand einen schriftlichen Aufnahmeantrag stellen und sich darin verpflichten, jährlich den von der Mitgliederversammlung festgesetzten Beitrag zu bezahlen.

(2) Juristische Personen können Mitglieder des Vereins werden. Sie können einen stimmberechtigten, die deutsche Sprache hinreichend beherrschenden Vertreter in die Mitgliederversammlung entsenden.

§ 4 Aufnahme

Über das Aufnahmegesuch entscheidet der Schulvereinsvorstand in geheimer Abstimmung mit Zweidrittelmehrheit der anwesenden Mitglieder. Eine Ablehnung erfolgt ohne Angabe von Gründen.

§ 5 Ehrenmitglieder

Personen, die sich um die Deutsche Schule, die deutsche Sprache oder die kulturellen Beziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und (Land) besondere Verdienste erworben haben, können auf Antrag des Schulvereinsvorstandes von der Mitgliederversammlung zu stimmberechtigten Ehrenmitgliedern des Vereins ernannt werden.

§ 6 Erlöschen der Mitgliedschaft

(1) Die Mitgliedschaft erlischt durch Tod, Austritt oder Ausschluß des Mitgliedes aus dem Verein. Die Mitgliedschaft erlischt ferner, wenn der zu Beginn des Schuljahres fällige Mitgliedsbeitrag nach vorheriger schriftlicher Mahnung bis zum Ende des Schuljahres nicht entrichtet wurde.

(2) Der Austritt ist dem Schulvereinsvorstand schriftlich mitzuteilen und wird zum Schluß des Schuljahres wirksam.

*) zuständige diplomatische bzw. berufskonsularische Vertretung (Auslandsvertretung)

§ 7 Ausschluss

(1) Mitglieder können durch Beschluß des Schulvereinsvorstandes ausgeschlossen werden, wenn sie durch ihr Verhalten das Ansehen oder die Interessen des Vereins schädigen. Vor der Entscheidung ist dem Betroffenen die Möglichkeit zur Stellungnahme zu geben. Der Beschluß bedarf einer Zweidrittelmehrheit der anwesenden Mitglieder. Der Beschluß wird unter Angabe des Grundes dem Betroffenen mitgeteilt.

(2) Gegen diesen Beschluß steht dem Mitglied das Recht der Anrufung der Mitgliederversammlung zu. Diese entscheidet endgültig.

Mitgliederversammlung

§ 8 Termine der Mitgliederversammlung

(1) Die Jahresmitgliederversammlung muß innerhalb von zwei Monaten nach Beginn des Schuljahres stattfinden.

(2) Weitere Mitgliederversammlungen werden einberufen, wenn sie vom Schulvereinsvorstand beschlossen oder von mindestens einem Fünftel der Mitglieder beim Vorsitzenden des Schulvereinsvorstandes schriftlich unter Angabe der Gründe beantragt werden. Die Mitgliederversammlung findet dann innerhalb von drei Wochen statt.

§ 9 Einberufung

Die Mitgliederversammlungen werden durch den Vorsitzenden des Schulvereinsvorstandes einberufen und geleitet. Die Einladung erfolgt schriftlich mit Angabe der Tagesordnung und muß zehn Tage vor dem Versammlungstermin abgesandt werden.

§ 10 Beschlußfähigkeit

(1) Die Mitgliederversammlung ist beschlußfähig, wenn mindestens ein Achtel der Mitglieder bei den Abstimmungen anwesend ist. Abwesende Mitglieder können sich nicht durch anwesende Mitglieder vertreten lassen.

(2) Ist die Versammlung beschlußunfähig, so beruft der Vorsitzende eine neue ein, die innerhalb von vierzehn Tagen stattfinden muß. Die erneut einberufene Mitgliederversammlung ist unabhängig von der Zahl der anwesenden Mitglieder beschlußfähig.

§ 11 Aufgaben

Aufgaben der Mitgliederversammlung sind:

(1) Beschlußfassung über die Niederschrift der letzten Mitgliederversammlung (§ 13 Abs. 2).

(2) Entgegennahme des Berichts des Vorsitzenden über die Tätigkeit des Schulvereinsvorstandes,

(3) Entgegennahme des Berichts des Schulleiters,

(4) Entgegennahme des Berichts der Rechnungs- und Kassenprüfer über die Rechnungslegung des Schulvereinsvorstandes,

(5) Genehmigung der Haushaltsführung und des Jahresabschlusses,

(6) Entlastung des Schulvereinsvorstandes.

(7) Beschlußfassung über den vom Schulvereinsvorstand vorgelegten Haushaltsvoranschlag für das neue Wirtschaftsjahr.

(8) Beschlußfassung über Erwerb oder Veräußerung von Vermögenswerten und Aufnahme von Darlehen, soweit der Schulvereinsvorstand nicht entscheidungsbefugt ist (vgl. § 20, Abs. 2.5).

(9) Beschlußfassung über die Höhe des Mitgliedsbeitrages.

(10) Beschlußfassung über Anträge des Schulvereinsvorstandes, die den Mitgliedern mit der Einladung zur Mitgliederversammlung im Wortlaut mitgeteilt wurden.

(11) Beschlußfassung über Anträge aus dem Kreise der Mitglieder, die spätestens fünf Tage vor der Mitgliederversammlung schriftlich bei dem Schulvereinsvorstand gestellt wurden. Über Anträge des Schulvereinsvorstandes, die später gestellt werden, kann nur mit Zustimmung der Mehrheit der anwesenden Mitglieder verhandelt oder beschlossen werden.

(12) Entscheidung über die Anrufung gegen den Ausschluß nach § 7.

(13) Wahl des Schulvereinsvorstandes (gemäß § 16).

(14) Wahl der Rechnungs- und Kassenprüfer.

§ 12 Abstimmungen

(1) Die Beschlüsse der Mitgliederversammlung erfolgen – soweit nichts anderes bestimmt ist – mit einfacher Stimmenmehrheit der anwesenden Mitglieder. Bei Stimmengleichheit gibt die Stimme des Vorsitzenden der Versammlung den Ausschlag.

(2) Lehrer und Angestellte der Schule haben bei der Wahl und Entlastung des Vorstandes kein Stimmrecht.

§ 13 Niederschrift

(1) Über die Verhandlung wird eine Niederschrift angefertigt, die vom Vorsitzenden der Versammlung und vom Schriftführer unterzeichnet wird.

(2) Der Vorsitzende des Schulvereinsvorstands veranlaßt die Versendung von Abschriften der Niederschrift an alle Mitglieder und den Leiter der/des *) der Bundesrepublik Deutschland. Änderungsanträge zur Niederschrift sind vom Vorsitzenden aktenkundig und zum Gegenstand der nächsten Mitgliederversammlung zu machen.

Schulvereinsvorstand

§ 14 Mitglieder und ständige Sitzungsteilnehmer

(1) Der Schulvereinsvorstand besteht aus **) Mitgliedern. Wählbar sind nur Mitglieder des Schulvereins. Nicht wählbar sind Lehrer, Angestellte und Mitglieder von Elternbeiräten der Schule.

(2) An allen Sitzungen des Schulvereinsvorstandes nehmen mit beratender Stimme teil: Der Leiter der/des *) der Bundesrepublik Deutschland oder dessen Beauftragter und der Schulleiter.

§ 15 Weitere Sitzungsteilnehmer

Auf Beschluß des Schulvereinsvorstandes können weitere Teilnehmer zu den Sitzungen oder zu einzelnen Tagesordnungspunkten mit beratender Stimme hinzugezogen werden.

§ 16 Amtszeit und Nachfolge

(1) Die Amtszeit der Schulvereinsvorstandsmitglieder beträgt zwei Jahre. Am Ende eines jeden Schuljahres scheidet die Hälfte der Mitglieder aus; eine Wiederwahl ist möglich.

(2) Scheidet ein Vorstandsmitglied vor Ablauf seiner Amtszeit aus, so kann sich der Vorstand durch Zuwahl ergänzen. Die Zuwahl bedarf der Bestätigung durch die nächste Mitgliederversammlung.

§ 17 Ämter und Geschäftsordnung

(1) Der Schulvereinsvorstand wählt aus seiner Mitte den Vorsitzenden, den Schatzmeister, den Schriftführer und deren Stellvertreter.

(2) Der Schulvereinsvorstand gibt sich eine Geschäftsordnung.

(3) Die Verhandlungssprache ist Deutsch.

§ 18 Beschlüsse und Beschlußfähigkeit

(1) Die Beschlüsse des Schulvereinsvorstandes werden mit Stimmenmehrheit der anwesenden Vorstandsmitglieder gefaßt. Bei Stimmengleichheit gibt die Stimme des Vorsitzenden den Ausschlag.

(2) Der Schulvereinsvorstand ist beschlußfähig, wenn mindestens die Hälfte seiner Mitglieder anwesend ist.

(3) Wird der Vorstand durch das Ausscheiden von Mitgliedern beschlußunfähig, so benennt der Leiter der/des *) der Bundesrepublik Deutschland oder dessen Beauftragter im Bedarfsfall einen Geschäftsführer, der befugt ist, bis zur Behebung der Beschlußunfähigkeit die gesamten Geschäfte des Vorstandes zu führen.

§ 19 Einberufung von Sitzungen

Zu den Sitzungen des Schulvereinsvorstandes lädt der Vorsitzende mindestens eine Woche vor Beginn einer Sitzung ein. Wenn zwei Vorstandsmitglieder der/des *) der Bundesrepublik Deutschland oder der Schulleiter den Antrag stellen, beruft der Vorsitzende innerhalb einer Woche eine Sitzung ein.

§ 20 Aufgaben des Schulvereinsvorstands

(1) Der Schulvereinsvorstand ordnet sämtliche Angelegenheiten des Vereins, soweit sie nicht der Beschlußfassung durch die Mitgliederversammlung vorbehalten sind. Er führt die Beschlüsse der Mitgliederversammlung aus.

(2) Im einzelnen nimmt der Schulvereinsvorstand folgende Aufgaben wahr:

1. Wahl, Verpflichtung und Entlassung des Schulleiters.
2. Verpflichtung und Entlassung von Lehrern und Angestellten der Schule, örtliche Vorentscheidung über die Dienstverträge der vom Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – in Köln vermittelten Lehrer unter Mitwirkung des Schulleiters entsprechend der in seiner Dienstordnung festgelegten Regelung.
3. Beschlußfassung über die Zielsetzung und Aufbau der Schule unter Beachtung von § 2 Abs. 5.
4. Inkraftsetzung der durch den Schulleiter eingebrachten Ordnungen der Schule.
5. Beratung und Aufstellung des Haushaltsvoranschlags für das neue Wirtschaftsjahr unter Berücksichtigung der Bewilligungsbedingungen für die deutsche amtliche Förderung.
6. Bereitstellung der erforderlichen Mittel für die Schule, Überwachung der Einhaltung des Haushaltsplanes. Der Schulvereinsvorstand entscheidet über die Aufnahme von Darlehen, die eine kürzere Laufzeit als ein Jahr haben und deren Betrag einzeln oder zusammen mit anderen Darlehen ein Zwölftel des Jahreshaushalts nicht überschreiten darf.

*) zuständige diplomatische bzw. berufskonsularische Vertretung (Auslandsvertretung)

**) mindestens fünf

7. Gerichtliche und außergerichtliche Vertretung des Schulvereins, Abgabe und Annahme von Rechtserklärungen für den Schulverein, Vorname von Rechtshandlungen jeder Art, soweit es sich nicht um bewegliches und unbewegliches Vermögen handelt, das mit Mitteln der Bundesrepublik Deutschland geschaffen wurde.
8. Entscheidung über Anträge auf Schulgeldermäßigung.
9. Beschlußfassung über Aufnahme und Ausschluß von Vereinsmitgliedern.
10. Einberufung der Mitgliederversammlung und Aufstellung der Tagesordnung.
11. Entscheidung über Ordnungsmaßnahmen, soweit die Schulordnung dies vorsieht.
- (3) Beschlüsse, die sich auf Umfang und Art der deutschen Förderung auswirken, sind im Einvernehmen mit dem Leiter der/des *) der Bundesrepublik Deutschland zu fassen.
- (4) Organisatorische Angelegenheiten der Schule regelt der Schulvereinsvorstand im Einvernehmen mit dem Schulleiter, dessen Aufgaben und Zuständigkeiten im pädagogischen und administrativen Bereich durch die Dienstordnung festgelegt sind.

§ 21 Zeichnung von Schriftstücken

Die rechtsverbindliche Zeichnung von Schriftstücken des Schulvereins erfolgt durch Unterschrift des Vorsitzenden oder seines Stellvertreters und eines weiteren Mitgliedes des Schulvereinsvorstandes. Soweit dabei Angelegenheiten berührt werden, die sich auf Umfang und Art der deutschen Förderung auswirken können, ist die Zustimmung des Leiters der zuständigen diplomatischen oder berufskonsularischen Vertretung der Bundesrepublik Deutschland vorher herbeizuführen. Soweit Schriftstücke den dienstlichen Bereich des Schulleiters berühren, wird ihm Einblick gegeben.

Sonstige Bestimmungen

§ 22 Rechte und Pflichten des Schulleiters

Rechte und Pflichten des Schulleiters, insbesondere seine Mitwirkung bei personellen Entscheidungen des Schulvereinsvorstandes sind durch den Dienstvertrag, die Dienstordnung, die Schulordnung und die Konferenzordnung festgelegt.

§ 23 Mitwirkung von Lehrern, Schülern und Eltern

Der Schulvereinsvorstand trägt dafür Sorge, daß den Lehrern, Schülern und Eltern eine angemessene Mitwirkung und Beteiligung am schulischen Leben entsprechend den für die Schule geltenden Ordnungen eingeräumt wird.

§ 24 Rechnungsprüfung

- (1) Die Mitgliederversammlung wählt zwei Rechnungsprüfer, die die gesamte Vermögensverwaltung, insbesondere das Kassenwesen sowie die Einhaltung des Haushaltsplans zu überwachen und den Jahresabschluß nach Fertigstellung zu prüfen haben.
- (2) Die Wahl der Rechnungsprüfer erfolgt jeweils für das folgende Wirtschaftsjahr. Eine Wiederwahl ist möglich.

§ 25 Besondere Bindungen des Schulvereins und der Schule

- (1) Durch diese Satzung werden die Aufgaben und die inneren Zuständigkeiten des Vereins geregelt. Zugleich stellt sie die Basis für die Erlangung der Rechtsfähigkeit dar.
- (2) Daneben bestehen besonders geregelte Bindungen des Schulvereins und der Schule
 - gegenüber den zuständigen einheimischen Schulbehörden, wenn die Schulaufsicht von ihnen wahrgenommen wird,
 - gegenüber dem Auswärtigen Amt und dem Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – wegen der Förderungsbedingungen,
 - gegenüber der Kultusministerkonferenz wegen der Lehrpläne, der deutschen Prüfungen, der Anerkennung der Schule im Sinne von innerdeutschen Berechtigungen und der Arbeitsbedingungen der Lehrer.

§ 26 Änderung der Satzung

- (1) Eine Änderung der Satzung kann nur von der Mitgliederversammlung des Schulvereins mit einer Mehrheit von zwei Dritteln der abgegebenen gültigen Stimmen beschlossen werden.
- (2) Jede Änderung der Satzung bedarf der Zustimmung des Auswärtigen Amtes.

§ 27 Auflösung des Schulvereins

- (1) Eine Auflösung des Schulvereins kann nur mit Zustimmung von drei Vierteln aller stimmberechtigten Mitglieder erfolgen.
- (2) Die Liquidation des Vereinsvermögens erfolgt durch eine oder mehrere durch den Vorstand angewiesene Person/Personen.
- (3) Das vorhandene Vermögen ist dann der Bundesrepublik Deutschland mit der Bestimmung zu überlassen, daß es während eines Zeitraums von zehn Jahren für die Neugründung einer deutschen Schule am gleichen Ort bereitgehalten werden soll. Nach Ablauf dieser Frist soll das Vereinsvermögen nach Befinden des Auswärtigen Amtes für die Zwecke anderer deutscher Auslandsschulen, in erster Linie in demselben Lande, verwendet werden.

*) zuständige diplomatische bzw. berufskonsularische Vertretung (Auslandsvertretung)

Neue Mitglieder

ABENSTEIN, Reiner, OStR, DS Madrid
BACHUS, Reiner, RL, DS Kobe/Japan
BIALKE, Harald, OStR, DS San Salvador
GROLL, Ludwig, OStR, DS San Salvador
HARDER, Michael, StR, 7400 Tübingen, Hennen-
talweg 3
KIRSCH, Reiner, L, DS Kapstadt
LECHNER, Karl-Ulrich, StD, DS Singapore
MANOGG, Dr. Peter, StD, 7800 Freiburg, Uhlen-
huthstraße 49
MOHR, Peter, DS Puebla/Mexiko
RINK, Peter, StR, DS Borromäerinnen, Alexandria
RUITZ HOLST, Matthias, StR, 1000 Berlin 27, Egi-
dystraße 26
SCHIMMELPFENNIG, Klaus, LGHS, DS San Salva-
dor
STEINHOFF, Heinz Friedrich, L, 5000 Köln 91,
Käulchensweg 36
TRAPPER, Jürgen, OStR, DS Quito

Anschriftenänderungen

BENSIEN, Hasso, 2900 Oldenburg, Hedwig-Heyl-
Straße 22
CRAMER, Martin, 2841 Wagenfeld, Zu, Neustädter
Moor 11
FEIGE, Bertold, 5000 Köln 1, Salierring 8
FORSTBAUER, Gisela, 4130 Moers 1, Helmutstra-
ße 7

HASELBACH, Annemarie, 2000 Hamburg 67,
Postfach 670 328
HERMES, Ludwig, 8080 Fürstenfeldbruck, Bal-
duin-Helm-Straße 42
LIESKE, Hartmut, Riyadh 11632/Saudi Arabien,
P.O.B. 86611
LINDEMANN, Hartmut, 2050 Hamburg 80, Reinbe-
cker Weg 67
MAGIN, Dieter u. Brigitte, E-46010 Rocafort/
Valencia, Calle Mestro Giner 14
MALUCH, Peter, 3522 Bad Karlshafen 1, C.-D.-
Stunz-Weg 23
MAYER, Heinz, 3111 Eimke, Heidehof
OELLIG, Ernst, 6571 Simmertal, Herrenweg 22
OSTERTAG, Michael, 7312 Kirchheim/Teck, Eßlin-
ger Steige 19
PONS, Barbara, 5144 Wegberg, In Bissen 21
ROESKE, Kurt, 6501 Ober-Olm, Am Beinestein 10
SCHUPP, Johanna, 4280 Borken, Hl. Geiststraße
13
SPERSCHNEIDER, Helge-Ch., 2000 Hamburg 52,
Windmühlenstieg 8
TOCHA, Eckhard, 2390 Flensburg, Adelbylund 13
WANKEL, Wolfgang, 8500 Nürnberg 20, Carl-
von-Linde-Straße 22 (ab 1.7.86)

Berichtigungen

HARTMANN, Karin, 8900 Augsburg 22, Carl-Zeiss-
Straße 10
HAACK, Werner, 2000 Hamburg 62, Walter-
Schmedemann-Straße 21

EUROPA

TÜRKEI: Deutsche Lehrer für Auffangschulen gesucht

Über sechzig deutsche Lehrer und Lektoren arbeiten in der Türkei. In der letzten Sitzung der *Deutsch-Türkischen Gemischt-kommission* (Izmir, März 1985) wurde der türkischen Forderung nach mindestens dreißig zusätzlichen Lehrern (1984) nur zaghaft entsprochen: zehn zusätzliche Lehrer wurden zugestanden. *Helmut Kohl* sagte dann im Juni vierzig zusätzliche Lehrer zu. Die *Hürriyet* vom 8.8.1985 fordert statt vierzig, vierhundert. Ist eine solche horrende Forderung gerechtfertigt?

Im Schuljahr 1985/86 beschäftigt die *BR Deutschland* weit über dreitausend türkische Lehrer. Die pädagogische Notwendigkeit soll hier nicht erörtert werden; bleiben

wir bei den statistischen Angaben. Nach den in Bonn veröffentlichten Zahlen besuchen im laufenden Schuljahr über 260000 türkische Kinder eine deutsche Allgemeinbildende Schule in Deutschland. Dem stehen über 350000 türkische Kinder gegenüber, die in der *Türkei* sind und deren Eltern in Deutschland arbeiten. – Es ist fast gleichgültig, was auch immer im Sinne der Gastarbeiter ausländergesetzlich entschieden wird: die 2. und 3. Generation der Gastarbeiter findet eh keine Berücksichtigung in den Entscheidungen. Sie bleibt auf der Strecke; oder: sie wird zwischen den deutschen und türkischen Schulen hin und her geschoben. Und solange von Integration oder Reintegration ge-

sprochen wird, geht die Diskussion an den eigentlichen Problemen vorbei.

Von Schulpendlern zu sprechen, wäre der richtige Ausgangspunkt. Gelingt dem türkischen Kind die Anpassung an deutsche Schulzwänge nicht, so besucht es die türkische Schule und durchläuft dort in großer Zahl auch die weiterführenden Schulen *Orta Okul* und *Lise*. Oftmals als Versager abgestempelt, gelingt dem Kind ein guter Schulerfolg im Heimatland. Von Reintegration überhaupt zu sprechen, war auch in den 80iger Jahren bislang grundsätzlich verpönt.¹

Die hohe Verantwortung, die wir deutscherseits für die türkischen Kinder tragen, rührt daher, daß wir den Türken keine Nationalschulen zugestanden, sondern ganz im Sinne des demographischen Defizits türkische Kinder zum Schulbesuch einer deutschen Schule gezwungen haben. Griechen unterhalten immerhin 34 Nationalschulen in Westdeutschland.

Das unselige Kühn-Memorandum (1979) veranlaßte die Länder-Schulministerien, alle türkischen Kinder möglichst schnell in die Regelklasse zu befördern. Große Anstrengungen in der sogenannten Ausländerpädagogik sorgten dafür, daß diese Kinder auf deutschen Schulen reüsierten. Daß mit dem Programm der einseitigen Integration gleichzeitig ein 2. Versagen auf der Heimatschule oftmals vorprogrammiert wurde, leuchtet nur allmählich ein. An dieser Stelle muß ein klares Wort der pädagogischen Verantwortung gesprochen werden. Die deutschen Schulbehörden haben ihre Lehrer veranlaßt, türkische Kinder voll zu integrieren ohne Rücksicht auf eine mögliche Rückkehr.

Daß diese Kinder heute in großen Scharen hoffnungslos in ihrer Schullaufbahn zu Austeigern und Problemfällen wurden, geht auf das Konto der einseitigen Schulpolitik der deutschen Schulbehörden, die die mögliche Rückkehr ignorierte. Zurecht forderte die türkische Seite der Gemischtkommission (1985) fünf Wochenstunden Türkisch und zwei Stunden Religion für türkische Kinder an deutschen Schulen. Eine solche Konzeption kann die mögliche Rückkehr und den Übergang zu einer türkischen Schule sehr wohl vorbereiten helfen.

Der Rückkehrschub türkischer Schulkinder – ungeachtet des Verbleibs der Eltern in Deutschland – ist seit über acht Jahren ungeboren stark. Mit dem anhaltenden „Versagen“ türkischer Kinder an deutschen Schulen werden Schulabschlüsse seit eh in

der Türkei nachgeholt. Daß von deutscher Seite diesen Kindern nicht geholfen wird, ist deshalb unverständlich, weil diese Kinder ein Sprachpotential exportieren, das andernorts mit viel Geld gepäpelt wird. – Mit den zunehmenden Gründungen des Schultypus ANADOLU LİSESİ, das heißt von weiterführenden Schulen, die DEUTSCH als Teilunterrichtssprache führen, ist in der Türkei eine *germanophone Szene* entstanden.

Hier könnten die Deutschen z.B. bei den Franzosen lernen: Tausende französische Lehrer unterrichten in den frankophonen Ländern. Türkischerseits zeigt man 1985 auch in Ankara hohes Interesse daran, daß das mitgebrachte Sprachgut erhalten bleibt.

Das hängt auch mit der Zukunft der Türkei zusammen, die im Verbund europäischer Länder auf Fremdsprachenkenntnisse in allen Bereichen angewiesen ist. Es hängt sicher auch damit zusammen, daß der konventionelle Fremdsprachen-Kennntnisstand bei drei Jahreswochenstunden an den Schulen desolat und miserabel ist. Ein anderes Argument aus türkischer Sicht bleibt, daß wissenschaftliche differenzierte Belange in der Technik und in den Naturwissenschaften in der Fremdsprache eingeholt werden.²

Ankara tut also gut daran, Rückkehrkinder zu fördern, ihre Fremdsprachenkenntnisse zu kultivieren, zu vervollständigen, zumindestens zu erhalten. Daß der türkische Deutschlehrer massiv von deutscher Seite gefördert werden muß, ist selbstevident.³

In Ankara hat offensichtlich eine Kehrtwendung stattgefunden. Jahrelang war dort zu hören: die zurückgekehrten Kinder müssen Türkisch lernen. Daß das eine mit dem anderen verbunden werden kann, hat man jetzt eingesehen. Ankara will zusätzlich zu den bereits existierenden *Anadolu Lisesi mit Deutsch als Teilunterrichtssprache* 40-50 zusätzliche weiterführende Schulen nach dem Vorbild des Anadolu Lisesi gründen.

Im Folgenden soll die Schulszene in *Izmir* analysiert werden, sie ist deshalb repräsentativ, da viele Rückkehrer die ägäische Region und Izmir als Wahlregion und Wahlstadt bevorzugen. Izmir genießt auch deshalb den Vorzug, weil hier im Schulbereich schon vor zehn Jahren auf die Rückkehr der Gastarbeiterkinder reagiert wurde. Die Verantwortlichen reagierten gewissermaßen „welt-offener“. Das erste *Anadolu Lisesi mit Deutsch als Schulsprache* wurde 1977 in Izmir gegründet. Heute zählen wir vier Schulen in Izmir, die Deutsch als Schul-, beziehungsweise als Teilschulsprache führen.

Unmißverständlich muß hier denen, die von deutscher Seite vor Ort gutachtlich tätig wurden, eine Verharmlosung der Schulsituation entgegengehalten werden. Es stimmt, daß die Gründung des ersten Anadolu Lisesi in Izmir von deutscher Seite auf Unverständnis stieß; es stimmt aber auch, daß die Untätigkeit deutscherseits 'unverantwortbar' ist.

Auch wenn türkischerseits gesagt wird, ein Anadolu Lisesi sei eine staatsfeindliche Institution, so wird die Schulsituation der Kinder ignoriert. *Yasar Aktas* in: Das Bildungswesen in der Türkei, Berlin 1985 (Zitat): „Für die Probleme des Landes bzw. für die praktische Befähigung der Absolventen hat dieses Schulsystem nicht nur überhaupt keine Bedeutung, sondern impliziert eher die Gefahr der Entfremdung anstatt die Entwicklung einer realen und funktionellen Befähigung.“ (S. 48). Der Verfasser wiederholt hier – 1985 – die Ansicht, die man bis 1982 im Schulministerium in Ankara zu hören bekam. Seine Ansicht gehört der Vergangenheit an.

In Istanbul und Ankara existieren die Schulen Anadolu Lisesi neben den österreichischen und deutschen Schulen. In Siva gibt es ein weiteres Anadolu Lisesi. Anträge aus zwölf anderen Städten liegen vor. Izmir hat mit dem Schuljahr 1985/86 vier Schulen mit Deutsch als Teilunterrichtssprache.

1. IZMIR-BORNOVA ANADOLU LISESI

Klasse	Zu- gänge 1985	Vom dt. Gymn.	Real- schul.	Gesamt u. Haupt- schule	Eltern in D. in T.	Zu- s.
Orta Okul						
1	54	2	16	27	10	36 55
2	17	7	4	6	9	17 49
3	42	15	16	11	7	30 59
Lise						
1	49	27	26	23	21	54 77
2	19	25	29	8	17	43 64
3	5	4	1		6	14 38

Erläuterungen: Das *Bornova Lisesi* wurde in den Anfängen sehr stark von Privilegiertenkindern aus Izmir besucht. Mehr und mehr zeigt sich, daß Kinder aus Deutschland Zugang finden, was mit einer Verfügung des Ministeriums zusammenhängt. Sie erleichtert den Zugang ohne zusätzliche Prüfung – mit deutschen Zeugnissen. Die in den Gründerjahren übliche Eingangsprüfung in Türkisch versperrte gerade den Gastarbeiterkindern die Tür zur Weiterbildung.

Der Schulkarte, der diese Zahlen entnommen sind, entnehmen wir weitere Erläuterungen zu dem unterschiedlichen Verhalten der zurückgekehrten Kinder: die Kinder aus Deutschland beherrschen die deutsche Sprache „gut“, allerdings sprechen auch einige einen Dialekt. Sie sind im Umgangsgut deutsch gut ausgebildet, es gibt Schwierigkeiten, wenn der Lehrer sie mit richtigem Deutsch konfrontiert. Das Anadolu Lisesi muß praktisch aus vier deutschen Schultypen die Kinder auffangen. In den türkischen Fächern bestehen Nachholbedürfnisse auch in der Sprache. Sie sind zu wenig für die Hausarbeit aktiviert. Oftmals bilden sie Gruppen. – Das Anadolu Lisesi unterhält mit der PH Flensburg Kontakte; deutsche Studenten absolvieren hier ihr Praktikum seit fünf Jahren. Die August-Bebel-Gesamtschule ist Partnerschule.

2. ÖZEL FATİH LİSESI

Zunächst die statistischen Angaben:

Vorbereitungsklasse: 59 von 526 aus Deutschland

ORTA OKUL	1	25 mit Deutsch + 87 Gastarbeiterkinder
	2	29 mit Deutsch + 72 Gastarbeiterkinder
	3	37 mit Deutsch + 70 Gastarbeiterkinder

LİSE	1	139 mit Deutsch ohne Angaben
	2	65 mit Deutsch ohne Angaben
	3	64 mit Deutsch ohne Angaben

Özel heißt „privat“, gleichwohl unterstehen diese Schulen dem Schulministerium in Ankara. Die Zahl der Gastarbeiterkinder muß zu der ersten Zahl addiert werden. Wie beim Anadolu Lisesi Bornova stellen wir eine hohe Zuwachszahl in den letzten Jahren fest. In der deutschen Literatur dazu (ZAR 2/1983) wird behauptet, daß türkische Privatschulen reichen Türken vorbehalten seien. Türkische Gastarbeiter müssen dann zu den reichen Türken gezählt werden; denn überaus zahlreich wird diese weiterführende Schule von türkischen Kindern aus Deutschland besucht. Wie die Bornova-Schule unterhält das Özel Fatih Lisesi ein Internat; das Schulprogramm entspricht dem des Anadolu Lisesi. Einheimische Kinder durchlaufen die Vorbereitungsklasse, Kinder aus Deutschland werden nach ihrem deutschen Schulentlassungszeugnis eingeschult.

Besondere Schwierigkeiten entstehen für solche Kinder, oftmals auch mit guten deut-

schen Zeugnissen, die die Versetzung nicht schaffen, da nach türkischer Schulsitte ein Nichtversetztsein dazu führt, daß dasselbe Kind zwar zur Wiederholung der Versetzungsprüfung zugelassen wird, nicht aber dieselbe Klasse zweimal durchlaufen darf. Es ist wie an der Hochschule vom Besuch eines Wiederholungsjahrs ausgeschlossen. Sind die Eltern in Deutschland, dann hat das Kind keine Bleibe.

3. ÖZEL TÜRK LİSESİ

Diese weiterführende Schule arbeitet ebenfalls nach dem Programm des Anadolu Lisesi, das heißt also Englisch oder Deutsch als Teilunterrichtssprache. Der späteren Gründung entspricht, daß die höheren Klassenstufen noch wenig von Gastarbeiterkindern besetzt sind.

Vorbereitungsklasse		72 aus Deutschland
ORTA OKUL	1	90 aus Deutschland
	2	80 aus Deutschland
	3	—
LİSE	1	12 aus Deutschland
	2	14 aus Deutschland
	3	—

Nur die beiden Privatschulen verfügen über deutsche Lehrer; so hat das ÖZEL TÜRK LİSESİ neben den sieben türkischen Deutschlehrern fünf deutsche Lehrer mit Privatvertrag eingestellt.

4. SEHİT FETHİ BEY LİSESİ

Mit dem Schuljahr 1985/86 werden aufgrund eines Erlasses des Schulministeriums alle Kinder aus Deutschland in dieser Schule zusammengefaßt. Im Unterschied zu den übrigen Schulen führt diese weiterführende Schule keine Vorbereitungsklassen. Man geht davon aus, daß diese Kinder genügend Deutsch beherrschen. Ihr Leiter ist ein fließend deutschsprechender ehemaliger Hochschullehrer der deutschen Abteilung.

Zusammenfassend stellen wir fest: der Rückkehrschub ist außergewöhnlich stark. In den Anfangsklassen von vier weiterführenden Schulen sind Paralellzüge für die Kinder aus Deutschland eingerichtet. Das Erziehungsministerium in Ankara reagierte auf die Belange der Eltern und deren Kinder in einem hohen Maße flexibel. Abgesehen von den Hilfen im Schulbereich durch deutsche Lehrerstellung wäre von deutscher Seite daran zu denken, daß Absolventen eines Anadolu Lisesi Zugang zu einer deutschen Hochschule erhalten sollten ohne die zur

Zeit gültige restriktive Maßnahme einer eigenen Hochschulzulassung.

An türkischen Deutschlehrern mangelt es nicht: in Ankara stehen über tausend Studenten der Germanistischen Abteilung in der Ausbildung, davon die meisten mit Deutschkenntnissen aus Deutschland. Ebenso hat im Akademischen Jahr 1985/86 *Eyül Üniversitesi – Buca Eğitim Fakültesi – Almanca Bölümü* nahezu 400 Studentinnen und Studenten in der Deutschlehrausbildung. – *Ankara Universität bietet zudem Ausbildungsgänge an für Lehrer der Naturwissenschaften, die ihr Fach in Deutsch unterrichten. Die meisten auch dieser Lehrer sind Gastarbeiterkinder.*

Die Zahlen und Ausführungen dürfen hier nicht die pädagogische Situation verschleiern. Was z.B. aus den Kindern wird, denen an deutschen Schulen die Anpassung nicht gelang und die auch keine Zeugnisse für eine Weiterführende Schule mitbringen und die durch den Schulwechsel, durch die Milieumstellung bis zur „Sprachlosigkeit“ und Sprachverweigerung geschädigt wurden, steht auf einem andern Blatt. –

Zum Schluß noch zwei Notrufe, die die Situation nicht besser charakterisieren können:

*Erol Özen besucht das SEHİT FETHİ BEY LİSESİ: auch Anfang Nov. 1985 fehlen jegliche Bücher, um die relevanten Fächer zu unterrichten; nicht ein deutscher Lehrer steht zur Verfügung. – Ein 2. Anruf kommt aus München. Ali Aktas hat als Mathematik-lehrer Deutsch gelernt und nun ein Stipendium für einen Deutschlandaufenthalt bekommen. Für seine Weiterbildung in *Fachdeutsch Mathematik* hat auch das *Goethe Institut* keine Fortbildungskurse.*

Anmerkungen

¹ Vf. stellte mehrere Referate im Institut für Curriculumforschung in Nordrhein-Westfalen vor. Bei jeder Erwähnung der „Rückkehr“ und der „Reintegration“ wurde Vf. unterbrochen mit dem Hinweis, daß höre man im Ministerium nicht gern.

² Alle türkischen Studenten an türkischen Hochschulen müssen eine Wahlpflicht-Fremdsprache lernen: in der Mehrzahl wählen sie Englisch, Deutsch seit einigen Jahren mehr als Französisch. Universitätsprofessoren an den 27 Universitäten legen in Abständen zwei Fremdsprachenprüfungen ab. (Das hängt damit zusammen, daß der Wissenschaftstransfer eigensprachlich nicht anders eingeholt werden kann.)

³ Die Unterstützung durch die deutsche Seite muß gezielter, als es bislang geschah, erfolgen. Die türkische Seite braucht Mathematik- und Physiklehrer, die ihr Fach in Deutsch unterrichten können. Also Hospitation an deutschen Schulen oder auch am Studienkolleg. Ein Stipendium für die Lehrerweiterbildung am Münchener Goethe-Institut hilft wenig weiter.

Helmut Birkenfeld

Das Verhältnis von Erziehungswesen und Gesellschaft in der Volksrepublik China im Spiegel neuer nationaler Sprachbücher

1. Einleitung

Nach dem Ansatz von Parson und der Weiterentwicklung durch Fend¹ werden dem Erziehungswesen folgende gesellschaftliche Aufgaben zugewiesen: ‚Vermittlung allgemeiner Qualifikationen zur gesellschaftlichen Teilhabe, berufsbezogener Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten‘ (Qualifikationsfunktion); ‚Schaffung sozialer Strukturen‘ (Selektionsfunktion); ‚Vermittlung von Normen, Werten, Interpretationsmustern, politischen Orientierungen‘ (Integrationsfunktion).

Mit der Qualifikationsfunktion wird die Beziehung des Erziehungswesens zum Produktionssektor hergestellt, mit der Selektionsfunktion zur Sozialstruktur, mit der Integrationsfunktion zum politischen System:

Die Zuweisung dieser Funktionen an das Erziehungswesen sagt noch nichts über ihre Erfüllung aus. Dieses festzustellen ist mit erheblichen methodologischen Problemen verbunden. Denn es sind meßbare Kriterien, Einflußfaktoren/Umgebungsfaktoren anzugeben. Sie sind mit Hypothesen in Beziehung zu setzen und zu überprüfen².

Ein Versuch, die Selektionsfunktion im Erziehungswesen der Volksrepublik China zu beschreiben und zu analysieren, wurde – soweit es das Datenmaterial gestattet – bereits vorgenommen³. Zu den beiden anderen gesellschaftlichen Funktionen sind – sofern sie über allgemeine Erziehungs- und Bildungsziele hinausgehen – bislang keine umfassenderen, neueren Untersuchungen vorgenommen worden. Mit der Analyse ausgewählter neuer nationaler Schulbücher im Lichte dieser Funktionen soll ein erster Beitrag zur Füllung dieser Forschungslücke geleistet werden. Zu beachten ist jedoch, daß aus Schulbüchern nur erschlossen werden kann, was gelernt werden soll, jedoch nicht, was gelernt worden ist⁴. Allerdings sind Schulbücher intersubjektiv zugängliche und analysierbare Medien. Auch ergaben eigene Unterrichtshospitationen in unterschiedlich-

sten Schularten, Jahrgangsstufen, Fächern, Städten anläßlich eines mehrwöchigen Forschungsaufenthalts in der Volksrepublik China, daß Schulbücher dort eine zentrale Rolle im Lehr-Lern-Prozeß einnehmen. Daher dürfte ihre Analyse erste, gültige, aktuelle Konkretisierungen von Dimensionen der Qualifikations- und Integrationsfunktion des volkschinesischen Erziehungswesens erschließen.

2. Zur Entwicklung des Analyserasters

„Die Richtung unserer Erziehung sollte dahin gehen, jeden, der erzogen wird; moralisch, intellektuell und physisch zu entwickeln, zu einem gebildeten Werktätigen mit sozialistischem Bewußtsein“⁵. Der ‚gebildete Werktätige mit sozialistischem Bewußtsein‘ ist heute noch das Erziehungsziel⁶. Eine weitere Konkretisierung erfolgte durch die Dimension ‚moralisch, intellektuell, physisch‘. In der noch jungen Geschichte der Volksrepublik China haben die Dimensionen ‚moralisch‘ und ‚intellektuell‘ unterschiedliche Gewichtungen erfahren, die sich in verschiedenen Interpretationen und Gewichtungen der Dimensionen ‚rot‘ und ‚fachkundig‘ niederschlagen. Diese Diskussion entfachte sich im Anschluß an die ‚Hundert-Blumen‘-Kampagne⁷.

Mit dem ab 1976 eingeleiteten politischen Richtungswechsel durch Deng scheint das Pendel in Richtung ‚fachkundig‘ ausgeschlagen zu haben. So führte Deng in seinen beiden programmatischen, diesen Kurswechsel dokumentierenden Reden über Wissenschaft und Erziehung u.a. aus: Kennzeichen der neuen Entwicklungspolitik sind die ‚Vier Modernisierungen‘ (Landwirtschaft, Industrie, Landesverteidigung, Wissenschaft und Technik). Der Schlüssel dafür läge in der Modernisierung der Wissenschaft⁸. Wissenschaftler sollen als Minimum Fünf-Sechstel ihrer Zeit für fachliche Arbeit verwenden. Für die Schüler und Studenten heißt das, zu studieren, sich ‚Buchwissen‘ anzueignen⁹.

Deng formulierte Leitlinien wie Erhöhung der Qualität der Ausbildung, Hebung des Niveaus in natur- und geisteswissenschaftlichen Fächern; Schule und Hochschule müssen die revolutionäre Ordnung und Disziplin stärken, und „um das Weltniveau in Wissenschaft und Technik einzuholen und zu überholen, müssen wir nicht nur das Bildungsniveau der Hochschulen, sondern *vor allem der Mittel- und Grundschulen* erhöhen“¹⁰. Bleibt also zu fragen, ob und wie sich diese Leitlinien bereits in den neuen nationalen nachkulturrevolutionären Schulbüchern niedergeschlagen haben.

Die Hauptkategorien Ridleys et. al.¹¹ („Informative, politische und Verhaltens-Inhalte“) decken sich teilweise mit den dem Erziehungswesen zugewiesenen gesellschaftlichen Funktionen Fends¹². Dabei entsprechen in etwa die ‚informativen Inhalte‘ der Qualifikationsfunktion, die ‚Verhaltensinhalte‘ den Normen, Werten und Interpretationsmustern und die ‚politischen Inhalte‘ den politischen Orientierungen der Integrationsfunktion. Bezogen auf die Diskussion in der Volksrepublik China läßt sich ‚fachkundig‘ den ‚informativen Inhalten‘ und damit Teilen der Qualifikationsfunktion Fends zuordnen und ‚rot‘ der Integrationsfunktion. Für die Dimension ‚rot‘ bzw. ‚moralisch‘ liegen mit den 1979 für die Grundschule erlassenen ‚Zehn Geboten‘ weitere Konkretisierungen vor¹³. Grundlagen dieser ‚Zehn Gebote‘ sind die ‚Fünf Lieben‘ (Vaterland, Volk, körperliche Arbeit, Wissenschaft, öffentliches Eigentum) und die ‚Drei Gut‘ (gesund sein, gut lernen und gut arbeiten)¹⁴. Die ‚Fünf Lieben‘ sind nicht neu. Sie wurden als Zielvorstellungen schon 1951 durch Hu Yen-Li als Erziehungsziele propagiert¹⁵.

Gesellschaftliche Ziele des Erziehungswesens auf der Mikroebene (d.h. im Unterricht) gehen nicht nur in die Lesetexte ein. Auf der Unterrichtsebene kommen zusätz-

lich *didaktisch-methodische Kriterien* zum Tragen. Diese schlagen sich nicht nur im Aufbau, Gestalt und Struktur der Texte nieder, sondern vor allem in den Übungs-/Aufgabenteilen der Lektionen. Gerade durch die Aufgabenstellung, z.B. was abzuschreiben, auswendig zu lernen, auswendig zu schreiben, nachzuerzählen ist, wird angedeutet, welche gesellschaftlichen Zielvorstellungen wie gewichtet und inhaltlich wie ausgefüllt werden.

Für eine erste Analyse der Jahrgänge eins und zwei der chinesischen Sprachbücher ergibt sich daraus folgendes Vorgehen: 1) Analyse der Texte und Übungsteile im Lichte der für die Grundschule gültigen ‚Zehn Gebote‘ (Integrationsfunktion, ‚moralisch‘, ‚rot‘); 2) Auslosung der Gewichtung der ‚moralischen‘ Dimension gegenüber der ‚intellektuellen‘ unter Bezug auf die Kategorien von Ridley et. al.

Dieses Analyseraster, das aus chinesischen bildungstheoretischen Vorstellungen hergeleitet wurde, ist als vorläufig zu betrachten, da bisher nur die beiden ersten Bände übersetzt wurden, die Reliabilität der Kategorien noch nicht überprüft werden konnte und da „... Kategorien ... in einem Wechselverhältnis zwischen Theorie (Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft“¹⁶ werden.

3. Erste Analyseergebnisse

Die Analyse erfolgte für die Bände eins und zwei der Schulbücher der zehnjährigen Ganztagschule, Sprache, 1. Auflage Februar 1978, Beijing Volkserziehungsverlag. Als vorkulturrevolutionäres Vergleichsmaterial wurden die in englischer Übersetzung vorliegenden Äquivalente aus Ridley et. al.¹⁷ herangezogen.

Fordern Sie unsere aktuellen Mediadaten an!

Anzeigenschluß für Heft 6:

30. August 1986

Schroedel Schulbuchverlag GmbH

Postfach 81 07 60, 3000 Hannover 81

Tabelle 1:

„Zehn Gebote“/Grundschule	Bücher vor 1966		Bücher nach 1976	
	N	%	N	%
„1. Das Vaterland lieben, das Volk lieben, gut lernen, täglich Fortschritte machen.	7	14	14	18
2. Pünktlich zur Schule gehen, nicht beliebig den Unterricht schwänzen.	—	—	1	1
3. Mit ganzer Aufmerksamkeit dem Unterricht folgen, gewissenhaft die Aufgaben erledigen.	1	2	2	3
4. Regelmäßig den Körper trainieren, aktiv am kulturellen Leben teilnehmen.	—	—	1	1
5. An die Gesundheit denken, die Kleidung sauberhalten, nicht überall hinspucken.	—	—	1	1
6. (Körperliche) Arbeit lieben, Dinge, die man selbst tun kann, selbst machen.	6	12	11	15
7. Die Schuldisziplin befolgen, die öffentliche Ordnung befolgen.	—	—	2	3
8. Lehrer und Eltern achten, mit den Schulkameraden solidarisch sein, höflich gegenüber anderen sein, niemanden beschimpfen, niemanden schlagen.	2	4	4	5
9. Sich um das Kollektiv kümmern, Staatseigentum schützen, Fundsachen abgeben.	7	14	5	7
10. Nicht die Unwahrheit sagen, Fehler korrigieren.“	3	6	3	4
keine Angaben ¹⁸	23	46	31	41
	50	100	75	100

N: Lektionen (= Analyseeinheiten)

In den Lehrbüchern vor der Kulturrevolution werden diese Gebote in 54% der Lektionen angesprochen, in den beiden Bänden der 1978er Ausgabe in 59%. Nach der Kulturrevolution werden die Werte, die in Gebot eins (Vaterland/Volk lieben, gut lernen, Fortschritte machen) und sechs (körperliche) Arbeit lieben, Dinge selbst machen) angesprochen werden, am häufigsten erwähnt. Mit deutlichem Abstand folgt Gebot neun (um Kollektiv kümmern, Staatseigentum

schützen, Fundsachen abgeben). In den Lektionen vor 1976 sind dagegen diese drei Gebote in etwa gleich häufig anzutreffen.

Eine Analyse der Übungen der nach der Kulturrevolution erarbeiteten Sprachbücher im Lichte der „Zehn Gebote“ zeigt folgendes Bild¹⁹:

In den Lektionen ergibt sich folgende Rangordnung der „Zehn Gebote“: 1., 6., 9., 8., ... Diese Rangordnung verändert sich in den Übungen: 1., 4., 6., 9., ... Auch in den Übungen wird Gebot eins am häufigsten angesprochen. In den Texten läßt sich Gebot vier (körperliches Training, Teilnahme am kulturellen Leben) nur einmal erschließen, in den Übungsaufgaben dagegen 13mal. Mit 22% nimmt es damit Rangplatz zwei ein. Gebot sechs (körperliche Arbeit lieben) folgt auf Rang drei, jedoch mit deutlich geringerem Anteil als in den Texten. Gebot neun (für die Gemeinschaft sorgen) nimmt Rang vier ein. Es hat aber im Vergleich zu den Lektionen einen nur um 1% geringeren Anteil. Die Liebe zum Vaterland wird sowohl in Text und Übungen am häufigsten angesprochen, die Teilnahme an gemeinschaftlichen Veranstaltungen fast ausschließlich durch die Übun-

Tabelle 2:

Gebote	Bücher ab 1976			
	Lektionen		Aufgaben	
	N	%	%	N
1.	14	32	32	19
2.	1	2	—	—
3.	2	5	3	2
4.	1	2	22	13
5.	1	2	3	2
6.	11	25	13	8
7.	2	5	5	3
8.	4	9	7	4
9.	5	11	10	6
10.	3	7	7	4
	44	100	100	61

gen. Die Vernachlässigung der gemeinschaftlichen Aspekte in den Texten wird offensichtlich durch die Übungsaufgaben ausgeglichen.

– Gegenüberstellung der Dimensionen ‚moralisch – intellektuell‘

Um feststellen zu können, ob die ab 1976 eingeleitete Schwerpunktverlagerung von ‚rot‘ nach ‚fachkundig‘ ihren Niederschlag in den Sprachbüchern gefunden hat, werden die drei Hauptkategorien von Ridley et. al. auf das hier analysierte Material angewendet. Dadurch wird ein Vergleich ‚vor und nach der Kulturrevolution‘ möglich.

Tabelle 3:

	vor 1966		ab 1976	
	N	%	N	%
‚Informative Inhalte‘	60	14	39	22
‚Politische Inhalte‘	138	31	38	21
‚Verhaltensinhalte‘	244	55	101	57
	442	100	178	100

N: Indikatoren

p < 0,01

In den Texten zeigt sich eine eindeutige und hochsignifikante Verschiebung zugunsten der intellektuellen Dimension, die fast ausschließlich auf Kosten der politischen erfolgt.

Werden die Übungen der 1978er Ausgabe analysiert, ergeben sich folgende Änderungen:

Tabelle 4:

	N	%
‚Informative Inhalte‘	50	28
‚Politische Inhalte‘	48	27
‚Verhaltensinhalte‘	85	46
	183	100

N: Indikatoren

Die intellektuelle Dimension tritt in den Übungen noch stärker hervor (28% im Vergleich zu 22% in den Texten). Die politische Dimension wird im Vergleich zu den Texten (21%) in den Übungen wieder stärker angesprochen (27%).

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß der intellektuellen Dimension allem Anschein nach mehr Gewicht beigemessen wird. Bei der Analyse der Texte entsteht der Eindruck, daß die politische Dimension im Vergleich

zur Kulturrevolution an Boden verloren hat. Dieser muß jedoch korrigiert werden, wenn die Übungen in die Analyse einbezogen werden. In ihnen ist die politische Dimension der intellektuellen fast ebenbürtig. Berücksichtigt man, daß aus lehr-lern-theoretischer Sicht mit den Übungen deutlich gemacht wird, was gelernt werden soll, scheint die Vermittlung politischer Werte verstärkt auf indirekte Weise zu erfolgen. So wird z.B. in Lektion 33 in Buch zwei das Fest einer nationalen Minderheit beschrieben. Der Text besteht aus fünf Abschnitten mit 16 Zeilen. Alle Abschnitte liefern Information über Eigenheiten der Minorität. Ein Abschnitt, der größte mit allein schon sechs Zeilen, liefert zusätzlich die politische Information, daß die Regierung, vertreten durch Kanzler Zhou, und die Minderheit sich einander respektieren. Und *nur* diesen Abschnitt auswendig zu lernen, wird mit einer Übungsaufgabe gefordert. Offensichtlich hat die politische Dimension der Erziehung nach wie vor besonderes Gewicht. Es besteht die Vermutung, daß ihre Bedeutung im Ansteigen ist, wenn die verschiedenen Pressemitteilungen, Veränderungen in den Hochschuleingangsprüfungen²⁰, die Bekanntgabe der Einführung eines Fachs Moralunterricht an allen Grundschulen Chinas²¹ berücksichtigt wird. Inwieweit sich das in den neuesten Sprachbüchern bereits niedergeschlagen hat, ist weiteren Inhaltsanalysen vorbehalten.

Anmerkungen

¹ Vgl. H. Fend: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim/Basel 1974. Vgl. G. A. Straka; M. Frommhold: Analysen zum Verhältnis Erziehungswesen und Gesellschaft. In: Die Deutsche Schule, 68 (1976) 2, S. 70-85.

² Vgl. F. E. Weinert, Schule und Beruf als institutionelle Sozialisationsbedingungen. In: Graumann, C. F. u.a. (Hrsg.): Sozialpsychologie (Handbuch der Psychologie, Bd. 2, 2. Halbband) Göttingen 1972, S. 825-885.

³ Vgl. G. A. Straka, Schule und Hochschule in der Volksrepublik China. Bremen 1983.

⁴ Vgl. R. Martin: The socialization of children in China and on Taiwan: an analysis of elementary school textbooks. In: The China Quarterly, (1975) 62, p. 242-262.

⁵ Übersetzung W. Bos. Gelegentlich wird statt ‚intellektuell‘ das Übersetzungsäquivalent ‚geistig‘ gewählt. ‚Zhi yu‘ heißt Erziehung des Verstandes, Ausbildung von Klugheit. Zum chinesischen Original vgl. H. Martin (Hrsg.): Mao Zedong Texte. Bdf. 2. München 1979, S. 418 (Rede vom 27. Februar 1957: Zur Frage der richtigen Behandlung von Widersprüchen im Volke).

⁶ Vgl. G. A. Straka, aaO., S. 16.

⁷ Vgl. H.-J. Eitner, Erziehung und Wissenschaft in der Volksrepublik China. Essen 1964, S. 16.

⁸ Vgl. Hsiao-ping Deng: Rede auf der Eröffnungsveranstaltung der Nationalen Wissenschaftskonferenz (18. März 1978). In: Beijing Rundschau, 15 (1978) 12, S. 11.

⁹ Vgl. Hsiao-ping Deng: Rede auf der Nationalen Konferenz über Erziehungsarbeit (22. April 1978). In: Beijing Rundschau, 15 (1978) 18, S. 7.

¹⁰ Hsiao-ping Deng, aaO. (22. April 1978), S. 8 (Hervorhebung Straka/Bos).

¹¹ Vgl. C. P. Ridley; P. H. B. Godwin; D. J. Doolin: The making of a model citizen in Communist China. Stanford 1971, S. 19. Hinsichtlich bislang vorliegender Analysen von Schulbüchern der Volksrepublik China siehe: Projekt: Schulbuchanalyse Volksrepublik China (Projektleiter G. A. Straka). Forschungsbericht Nr. 2. Bremen, September 1983, S. 3-9.

¹² Vgl. H. Fend, aaO., S. 64 ff.

¹³ Vgl. G. A. Straka, aaO., S. 20.

¹⁴ Vgl. Chinesisch-Deutsches Wörterbuch. Hongkong 1964, reprint 1980, S. 489.

¹⁵ Vgl. Ridley et. al., aaO., S. 36 ff.

¹⁶ P. Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim/Basel 1983, S. 48.

¹⁷ Vgl. Ridley et. al., aaO.

¹⁸ In Tab. 1 und 2 ist der Chi²-Test einsetzbar, da N im Verhältnis zur Zahl der Zellen zu klein ist. Damit waren weit mehr als 20% der Erwartungswerte unter absolut .5'. Vgl. G. Clauß; H. Ebner: Grundlagen der Statistik für Psychologen, Pädagogen und Soziologen. Berlin (Ost) 1968, S. 197.

¹⁹ Die Kategorie 'keine Angaben' kann hier nicht verwendet werden, da auch Lektionen ohne Übungsteil vorkommen. Insofern mußten die Daten der Lektionen korrigiert werden, um sie vergleichbar machen zu können.

²⁰ Vgl. G. A. Straka, aaO., S. 162.

²¹ Vgl. Beijing Rundschau, 19 (1982) 33, S. 10.

Gerald A. Straka und Wilfried Bos

SÜD- und MITTELAMERIKA

CHILE: Als Gastschüler in Deutschland in einer Woche mehr Deutsch gelernt als in 10 Jahren DaF-Unterricht?

In jedem Jahr denken viele Schüler an den Deutschen Schulen Chiles darüber nach, ob sie ihm Rahmen eines Schüleraustauschs für 4 Monate in die Bundesrepublik Deutschland fahren sollen, und inwieweit ein Deutschlandaufenthalt für sie lohnenswert erscheint.

Von den persönlichen Erfahrungen einmal abgesehen, die durch einen Deutschlandaufenthalt gewonnen werden können, taucht immer wieder die Frage auf, in welchem Umfang ein *Sprachzuwachs* durch einen Deutschlandaufenthalt beim einzelnen Schüler zu erwarten ist.

Es ist klar, daß die Antwort darauf für jeden Schüler anders aussehen muß und daß letztlich nur individuelle Aussagen zum tatsächlichen Sprachzuwachs gemacht werden können.

Doch läßt sich durch eine einfache Gegenüberstellung einmal klarmachen, welchen Zeitumfang der DaF-Unterricht einerseits und der Deutschlandaufenthalt andererseits für den einzelnen Schüler bereithält, seine

Deutschkenntnisse zu festigen und zu erweitern.

Geht man davon aus, daß der Schüler in Deutschland einen möglichen Sprachzuwachs in erster Linie über die mündliche Kommunikation erwirbt, wobei dem eigenständigen Sprechen ein ganz besonderer Stellenwert zukommt, muß die Frage lauten: „Welche Zeit räumt der DaF-Unterricht jedem einzelnen Schüler ein, sich mündlich zu äußern, und in welchem Umfang bietet daselbe der Deutschlandaufenthalt?“ (Die Qualität der Äußerungen, mögliche Fehlerkorrekturen usw. können selbstverständlich in beiden Fällen nicht berücksichtigt werden.)

Die hierzu erstellten Berechnungen, denen die Erfahrungswerte an der DS Temuco/Chile zugrunde liegen, lassen, die These nicht abwegig erscheinen, *daß ein Gastschüler in Deutschland die Chance hat, in einer Woche mehr Deutsch zu sprechen als ihm 10 Jahre DaF-Unterricht zu ermöglichen vermögen.*

Schüler – Zeit – Tabelle

Formel zur Berechnung der Zeit, die einem Schüler zur Verfügung steht, sich in einem Schuljahr mündlich zu äußern:

3240	=	Minuten, die 1 Schüler in einem Schuljahr zur Verfügung hat, sich im DaF-Unterricht mündlich zu äußern.
Anzahl der Schüler eines Deutschkurses		

Von der folgenden Tabelle kann man ablesen, wieviel Zeit einem Schüler innerhalb seines Deutschkurses zur Verfügung steht, sich im DaF-Unterricht in einem Jahr mündlich zu äußern:

Anzahl der Schüler einer Deutschgruppe	Zeit, die einem Schüler der 9 - 12 Klasse in einem Schuljahr zum Sprechen zur Verfügung steht.			
	Minuten	Zeitstunden	Unt.-std.	%
35	92	1,32	2,02	2,8
34	95	1,35	2,05	2,9
33	98	1,38	2,08	3,0
32	101	1,41	2,11	3,1
31	104	1,44	2,14	3,2
30	108	1,48	2,18	3,3
29	111	1,51	2,21	3,4
28	115	1,55	2,25	3,5
27	120	2,00	2,30	3,7
26	124	2,04	2,34	3,8
25	129	2,09	2,39	3,9
24	135	2,15	3,00	4,1
23	140	2,20	3,05	4,3
22	147	2,27	3,12	4,5
21	154	2,34	3,19	4,7
20	162	2,42	3,27	4,9
19	170	2,50	3,35	5,2
18	180	3,00	4,00	5,5
17	190	3,10	4,10	5,8
16	202	3,22	4,22	6,2
15	216	3,36	4,36	6,6
14	231	3,51	5,06	7,1
13	249	4,09	5,24	7,6
12	270	4,30	6,00	8,3
11	294	4,54	6,24	9,0
10	324	5,24	7,09	9,9
9	360	6,00	8,00	11,1
8	405	6,45	9,00	12,4
7	462	7,42	10,12	14,2
6	540	9,00	12,00	16,6
5	648	10,48	14,18	19,9

Umzug? PETER GANATZ

Intern. Möbelspedition – Lagerung

Gärtnerstraße 8 – 7630 Lahr/Baden-Württemberg

Telefon (07821) 267 00

Ihr Spezialist für Auslandsumzüge mit freundlichem, geschultem Fachpersonal.

Von der folgenden Tabelle kann man ablesen, wieviel Zeit einem Schüler innerhalb seines Deutschkurses zur Verfügung steht, sich im DaF-Unterricht in einem Jahr mündlich zu äußern:

Schuljahr – Zeit – Tabelle

Berechnung der Zeit, die den Schülern der 9 - 12 Klassen in einem Schuljahr zur Verfügung steht, sich mündlich zu äußern.	Unt.-Std. Deutsch	%
1. Das Schuljahr in Chile hat 37 Unterrichtswochen zu je 6 Unt.-std. Deutsch einschl. Landeskunde	222	100
2. Für Sport- u. Aktivwoche am Schuljahresende, Feiertage, Wandertage, Konferenzen, Dienstbesprechungen, Schullandheimaufenthalt, Klassenfahrten, Schulorganisation, Aufführungen, Sportveranstaltungen, kurzer Unterrichtsausfall, kurze fachfremde Vertretung werden abgezogen	-24	-10,8
3. Für den Deutschunterricht verbleibende Zeit	198	89,2
4. Für Klassenarbeiten, Kurztests, Diktate usw. werden pro Trimester 5 Unt.std. abgezogen.	-15	-6,8
5. Zur Verfügung stehende freie Arbeitszeit im Deutschunterricht	183	82,4
6. Für Stundenorganisation am Anfang und Ende einer Unt.-std., Lehrerwechsel zwischen den Unt.-std., Klassenraumwechsel, Einsammeln von Geld, Büchern, Heften usw. Anwesenheitskontrolle, Klassenbucheintragungen, Hausaufgabenkontrolle, Austeilen von Rundschreiben usw. werden nur 5 Minuten pro Unt.-std. abgezogen. (Wahrscheinlich wird noch mehr Zeit aufgewandt)	-21	-9,5
7. Zur Verfügung stehende reine Arbeitszeit	162	73,0
8. Für schriftliche Übungen, Abschreiben von der Tafel, Lesen von Texten, Leseübungen, Bereitstellen von Arbeitsmaterial wird 1/3 der zur Verfügung stehenden reinen Arbeitszeit = 1/3 von 162 Unt.-std. abgezogen	-54	-24,3
9. Zur Verfügung stehende freie Zeit zum Sprechen	108	48,6
10. Für Lehreräußerungen, Impulse, Verbesserungen, Erklärungen wird 1/3 der zur Verfügung stehenden freien Zeit zum Sprechen = 1/3 von 108 Unt.-std. abgezogen. (Wahrscheinlich wird noch mehr Zeit aufgewandt)	-36	-16,2
11. Zur Verfügung stehende reine Zeit für Schüleräußerungen während eines Schuljahres Eine Unterrichtsstunde dauert 45 Minuten	72 Minuten 3240	32,4
12. Bei diesen Berechnungen sind folgende Punkte nicht berücksichtigt worden: - Unruhe u. Störungen während des Unterrichts durch Schüler - Längere Abwesenheit von Schülern - Längerer Unterrichtsausfall u. längere fachfremde Vertretung Außerdem sind die Berechnungen zugunsten des freien Gesprächs veranschlagt worden.		

Wieviel Zeit steht dagegen einem Gast-schüler in Deutschland in einer Woche zum Sprechen zur Verfügung, wenn er sich täglich ca. 15 Stunden in einem ausschließlich deutschsprachigen Umfeld bewegt?

Ob die vorliegenden Zahlen als „Plädoyer“ für einen Deutschlandaufenthalt gewertet werden können, oder ob sie vielmehr zeigen, daß trotz der knappbemessenen Zeit, die dem einzelnen Schüler im DaF-Unterricht

zum Sprechen zur Verfügung steht, die dabei erzielten Ergebnisse doch ganz zufriedenstellend sind, mag von Fall zu Fall unterschiedlich beurteilt werden.

Eines jedenfalls zeigt das vorliegende Zahlenmaterial ziemlich deutlich:

Wo angesetzt werden muß, wenn dem einzelnen Schüler im DaF-Unterricht möglichst viel Zeit zum eigenständigen Sprechen gewährt werden soll.

Bei näherer Betrachtung wird man bald feststellen, daß sich im Schulalltag die Punkte 1-11 der **Schuljahr-Zeit-Tabelle** kaum so stark verschieben lassen, daß ein spürbarer

Zeitgewinn zugunsten des freien Sprechens für den einzelnen Schüler erreicht werden kann.

Dagegen läßt sich bei der **Schüler-Zeit-Tabelle** deutlich ablesen, in welchem Verhältnis die Zeitspanne ansteigt, die dem einzelnen Schüler durch Verkleinerung der Deutschkurse zum Sprechen zur Verfügung gestellt werden kann, und ab welcher Kursstärke selbst eine weitere Verringerung um nur einen Schüler lohnenswert erscheinen könnte.

Helmut Klein

(Realschullehrer an der Deutschen Schule Temüco)

PRESSESTIMMEN

Die spröde Geliebte

Ausländische Erfahrungen mit der deutschen Sprache

In keinem anderen Land Europas wird so viel über die Integration der Ausländer geschrieben und geredet wie in der Bundesrepublik Deutschland. Man hat das Thema von allen Seiten betrachtet – soziologisch, psychologisch, anthropologisch, völker- und verfassungsrechtlich. Wissenschaftlich ist die Integration schon längst gelöst. Allein die Ausländer integrieren sich nicht in Deutschland.

Warum? Es gibt eine höhere Gewalt, die jede Integration unmöglich macht: die deutsche Sprache. Sie stellt eine Grenze dar, die schwerer zu überwinden ist als die Alpen oder die Pyrenäen. Hannibal überquerte die Alpen mit Elefanten. Kein Elefant hätte den karthagischen Feldherrn durch die deutsche Sprache getragen. Hermann der Cherusker schlug die Römer in die Flucht nicht mit Waffen, sondern mit einer deutschen Grammatik. Seitdem ist Deutschlands Unabhängigkeit für alle Zeiten gesichert. Der Ausländer kann sein ganzes Leben in Deutschland verbringen, er wird immer als Ausländer erkannt. Überall in der deut-

schen Sprache lauern die Fälle – sehen Sie?, ich meine natürlich die Fallen, die den vermeintlich Integrierten als Fremdling entlarven. Wenn – was auch bei langjährigem Aufenthalt in Deutschland sehr selten der Fall ist – ein Ausländer nicht mehr in das „Der-die-das-Fangeisen“ tritt, ist er noch lange nicht in Sicherheit. Andere schreckliche Gefahren lauern ihm auf: die unregelmäßigen Verben, deren listige Knappen die adverbialen Partikel sind (ab, an, aus, um zu). Lernt er endlich die wichtigsten unregelmäßigen Zeitwörter kennen und sagt „du darfst“ anstatt „du dürfst“, „ich trieb“ anstatt „ich treibe“, „er schlug“ anstatt „er schlagte“, ist der Ausländer noch immer nicht vor einer Entdeckung sicher. Wie ein Bluthund wird ihn ständig der Zweifel jagen: „die Banken“ oder „die Bänken“, „die Hände“ oder „die Händen“? Wann „die Banden“, „die Bände“ oder „die Bänder“? Die Zahl dieser wie Treminen in der deutschen Sprache verstreuten Fallen ist unermeßlich.

Angenommen, der Ausländer ist ein seelisch robuster Typ, hat sich durch soviel sprachliche Heimtücke nicht entmutigen lassen und schafft es, Deutsch zu sprechen. Am Anfang wird er übermütig und denkt: Jetzt, spreche ich fast perfekt Deutsch. Nun, in jeder Sprache bedeutet „fast“ so gut wie „es fehlt nur ein bißchen“. Hier heißt „fast“: „noch lange nicht“. Denn je mehr Deutsch man kann, desto schlechter spricht man es. Man kann inzwischen die Zeitung fließend lesen, die Klassiker genießen; man führt Gespräche mit Freunden und denkt, jetzt geht es vorwärts. Aber eines Tages – man ist schon besonders optimistisch, und man fühlt sich sprachlich voll integriert – entdeckt man zunächst mit Erstaunen, dann mit wachsender Unruhe, daß man wieder rückwärts läuft wie die Krebse. Aus unerklärlichen, deshalb aber nicht minder ärgerlichen und frustrierenden Gründen fällt man wieder in die Verwechslung der Artikel zurück und sagt „die Deckel“ anstatt „der Deckel“, „die Tisch“, „der Klingel“, „das Kommentar“. Man kommt auch ins Schwimmen mit den Verben: „lagte“ anstatt „lag“, „lügte“ anstatt „log“ und so weiter.

Ja, kein Hirn, das nicht in Deutschland geformt wurde, kann so viele Daten speichern. Allein die Artikel, die Verben und die Pluralbildung verlangen vom Ausländer soviel an Hirnenergie, daß nur wenig für das eigentliche Gespräch übrigbleibt. Unsere Aufmerksamkeit ist derart auf das Instrument „Sprache“ fixiert, daß die Sprache zum Hauptgegenstand unserer Gedanken wird. Dabei verlieren wir den Faden des Gesprächs. Werden wir aber durch den Gesprächsinhalt abgelenkt, dann entgleitet uns das Werkzeug Sprache. Das Hirn ruft die falschen Daten ab, und eine sprachliche Fehlleistung folgt auf die andere. Bei ungünstigen Wetterlagen – zum Beispiel Föhn – ist die Verwirrung dann total. Wie kann man sich auf ein Gespräch konzentrieren, wenn man ständig auf jedes Wort aufpassen muß: unterscheiden, Unterschied, nicht Unterscheid; Treibhaus, nicht Triebhaus; Triebwerk, nicht Treibwerk; Sitzgelegenheit, nicht Setzgelegenheit; ein Haus *ist* nicht im Deutschen, das Haus *steht* oder *liegt*. Eine Straße *steht* nicht, eine ordentliche deutsche Straße *liegt*.

Wie kann man ein Gespräch führen, ohne den Faden zu verlieren, wenn man ein „ab“, ein „an“, ein „aus“, ein „um“, ein „zu“ im Gedächtnis mitschleppen muß, bis der richtige Augenblick kommt, es fallenzulassen? Ich kenne auch die Qual der Simultandolmetscher, die sich glänzend durch einen langen, langen Satz hindurchgearbeitet haben und plötzlich vor einem „nicht“ am Schluß eine Vollbremsung machen und den ganzen Satz im Eiltempo zurückspulen müssen, um die Verneinung im letzten Augenblick aufzufangen: „Der Minister sagte, er sei mit dem Vertrag in allen Einzelheiten aus technischen und politischen Gründen nach reiflicher Überlegung grundsätzlich *nicht* einverstanden.“

Im Deutschen fährt man *nach* Spanien, *nach* Frankreich, *nach* Italien, *nach* Griechenland, *nach* England, aber *in* die USA, *in* die Türkei, *in* die So-

wjetunion – allerdings können wir auch *nach* Rußland fahren. Der ausländische Computer muß sich hier blitzschnell entscheiden, und meistens kommt es zu Fehlschaltungen. Die einfache Tatsache, eine Schule oder eine Universität zu besuchen, verursacht Kurzschlüsse im nichtdeutschen Hirn: Wann geht man *zur* Schule oder *in* die Schule, *zur* Uni oder *in* die Uni oder *auf* die Uni, ist man *an*, *auf* oder *in* der Schule, der Uni? Oder wann geht man *auf* ein Zimmer oder *in* ein Zimmer? Das sind zu viele Fragen für eine so simple Aussage.

Seitdem Deutschland de facto zum Einwanderungsland geworden ist, entstehen in der Bundesrepublik langsam die verschiedensten Mundarten des Deutschen (Türkisch-Deutsch, Griechisch-Deutsch, Spanisch-Deutsch, Italienisch-Deutsch), die in ihren Abweichungen vom Hochdeutschen erstaunlich miteinander verwandt sind. So haben Spanier, Italiener, Türken und Griechen übereinstimmend „Angst von der Sprache“.

Für den Ausländer ist Deutsch sprechen eine Wissenschaft. Und wenn nicht einmal ausländische Wissenschaftler Deutsch fehlerfrei sprechen können, wie sollte das einem einfachen Gastarbeiter jemals gelingen? Fehlerfrei sprechen kann man in keiner Sprache, wird man hier einwenden. Gewiß. Aber ich habe eine interessante Beobachtung gemacht: Wenn eine ausländische Persönlichkeit Spanisch, Italienisch oder Französisch mit einigen Fehlern spricht, kann man trotzdem die Persönlichkeit vor sich sehen. Die Sprachfehler entwerthen sie nicht. Wenn aber dieselbe ausländische Persönlichkeit Deutsch spricht und zum Beispiel sagt: „In meinem Buch ich habe versucht, darlegen, die Konsequenzen, die ein Wettrüsten in All für Frieden auf Welt hat“, wird sie automatisch zum Sprachclown, und der deutsche Zuhörer kann vor Lachen nicht mehr auf den Inhalt der Aussage achten. Sagen wir es anders: Ich bin der Meinung, daß die möglichen

Sprachfehler in einer romanischen Sprache in der Regel nicht so entstellend sind, daß der Sprecher nicht so zur hilflosen Karikatur wird. Ein spanischsprechender Ausländer wird nicht zum Sprachkomiker, wenn er ein paar Fehler macht. Er verliert nicht seine Autorität, wird nicht zum Kind, das stammelt, nach dem richtigen Artikel grapscht, nach dem richtigen Wort sucht (heißt es „Streikbewegung“ oder „Streiksbewegung“? Warum heißt es „rechtmäßig“ und nicht „rechtsmäßig“?) und sich an den Rockzipfel der Mutter – in diesem Fall an den deutschen Gesprächspartner – klammert.

Ich kenne Deutsche, die einige Jahre in Spanien oder Lateinamerika gelebt haben und lieber Spanisch als Deutsch sprechen. Warum finden sie einen solchen Spaß an der Sprache? Weil sie ständig Fortschritte machen und sich mit jedem Fortschritt sicherer fühlen. Anders bei den Ausländern, die Deutsch sprechen. Eine Sprache, die einem ständig ein Bein stellt, die einem entgleitet, die sich der Beherrschung störrisch widersetzt, eine solche Sprache frustriert und schafft Aggressionen. Deshalb sollten die Deutschen es den Ausländern nicht übelnehmen, wenn sie Deutsch fehlerhaft sprechen. Vielleicht *können* sie es besser, als sie es *sprechen*. Nicht jeder Ausländer besitzt die Ausdauer eines Don Quichotte im Kampf gegen die Windmühlenflügel des Duden. Mehr Verständnis, mehr soziale Wärme würden zwar die deutsche Grammatik und die innere Struktur der deutschen Sprache nicht leichter machen, aber sie würden mit Sicherheit helfen, manche Hemmungen abzubauen, sich trotz der sprachlichen Barriere in die deutsche Gesellschaft zu integrieren. Daß jeder, auch der Ausländer, so spricht, wie ihm der Schnabel gewachsen ist, ohne sich dabei minderwertig vorzukommen, wenn ihm der richtige Artikel nicht einfällt, wäre das zu erstrebende Ziel.

Deutsch ist eine schöne und bildreiche Sprache. Ich möchte

nicht auf eine Sprache verzichten, die so ungewöhnliche Ausdrücke besitzt wie „kuschelig“, „schmusen“ (Schmusekatze, Schmusedecke), „schmollen“ (Schmollmund, Schmollwinkel), „schmuddelig“, „schwätzen“. In keiner der mir bekannten Sprachen habe ich Entsprechungen gefunden für Wörter wie „gemütlich“, „Zumutung“, „Verdrängung“, „Bewältigung“, „Betroffenheit“. Welche

Sprache kennt so subtile Unterschiede wie zwischen „erschreckt“ und „erschrocken“, „gesinnt“ und „gesonnen“? Über den Unterschied zwischen „hoffen“ und „erwarten“, „Hoffnung“ und „Erwartung“ könnte man eine sprachphilosophische Abhandlung schreiben. Ohne Deutsch wären die Lyrik, die Philosophie, die Wissenschaften um viele Ausdrucksmöglichkeiten ärmer.

Aber der Ausländer, der die deutsche Sprache liebt, darf nicht hoffen, sie je zu besitzen. Die Geliebte wird ihn immer in die Irre führen, ihm die kalte Schulter zeigen und sich seiner Umarmung spröde widersetzen. Ihm bleibt höchstens der Trost, was der Engel über Faust sagte: „Wer immer strebend sich bemüht, / den können wir erlösen.“

M. Moval

(Süddeutsche Zeitung, 11. 9. 1985)

BÜCHERTISCH

FORUM – Zeitschrift für Ausländerfragen und -kultur

Yabancilar Sorunu ve Kültürü Dergisi DAĞYELI:
Frankfurt, ab August 1985, ISSN 0177-8498

FORUM ist eine deutsch-türkische Zeitschrift, die von Türken in Westdeutschland besorgt wird. Sie erscheint nach der Neugründung ab August 1985, nachdem drei Nummern der vorausgehenden Gründung in die Grauliteratur untergingen (1983). Erscheinungsform, Inhalt, 168 Seiten für nur DM 8,- (folg. Nr. ca. 120 Seiten) lassen zunächst hoffen, daß die Vierteljahreszeitschrift fortbestehen wird. Die Voranzeigen für die fortlaufenden Nummern lassen Rückschlüsse darauf zu, daß das eingeschlagene Niveau eingehalten wird. Die Redakteure haben Mitarbeiter „versammelt“, die dem in der Szene Mitlesenden durch zahlreiche Publikationen bekannt sind.

Aus dem Inhalt der ersten Nummer: *Halil Özak*, Mitbegründer und Redakteur der Zeitschrift, setzt sich mit dem brisanten Thema der politischen Rechte der hier lebenden Ausländer auseinander. Die ausländische Wohnbevölkerung, so der Verfasser des ersten Aufsatzes, wird politisch gegängelt, solange ihr kein Wahlrecht, auf welcher Ebene auch immer, zugestanden wird. Allerdings geht *Özak* auch davon aus, daß ausländische Arbeitnehmer in der Überzahl zu den Bleibern gehören. Dieser Ausgangspunkt der Diskussion ist jedoch höchst fragwürdig, weil türkische Gastarbeiter in der Mehrzahl „Pendler“ sind. Das trifft auch für die 2. Generation zu. Wenn daher die türkische Seite der Deutsch-Türkischen Gemischtkommission (letzte Sitzung Mai 1985, Izmir) türkische National-schulen fordert und für türkische Kinder an deutschen Schulen (1985 ca. 350000) fünf Stunden Türkischunterricht, zusätzlich zwei Stunden Religionsunterricht in der Woche, dann ist diese Forderung realistisch und trägt der Rückkehr und der Reintegration Rechnung. – *Nesterem Inci* bespricht die ungeklärten Fragen deutsch-ausländischer Ehe vom rechtlichen Standpunkt der Gleich-

berechtigung; *Seviki Nart*: Ausländerfragen in Dänemark. Hier muß kritisch vermerkt werden, daß Vergleiche mit der Ausländersituation in Nachbarländern weitgehend unzutreffend sind. England, Frankreich, Holland und Dänemark und Schweden haben es entweder mit Zuwandern aus Ex-Kolonien zu tun oder mit einer prozentual nicht vergleichbaren Anzahl. Gleichwohl wendet die Bundesrepublik Deutschland höhere Finanzsummen auf als alle Nachbarländer, auch ist der Kostenaufwand für ausländische Kinder und Jugendliche höher als der für einheimische. So auch partizipieren über 7000 türkische Studenten an einem kostenfreien Studium, das in Nachbarländern kostenaufwendig ist und z.B. in England Ausländer-Zusatzgebühren erfordert. – Hier muß die Gegenposition verdeutlicht werden: Die UNESCO nennt die deutschen Initiativen vorbildlich. Kein anderes Land stellt zum Beispiel Tausende ausländische Lehrer ein (Schweden bildet eine Ausnahme), die Bundesrepublik Deutschland weit über 3000 türkische Lehrer, was gleichzeitig als ein Faktor der Arbeitsbeschaffung türkischer Lehrer verbucht werden kann. – Die statistische Erwähnung ist gleichwohl naiv, solange die Aufgabe türkischer Lehrer unklar formuliert ist: soll er helfen, zu integrieren oder zu re-integrieren? Nur mählich spricht sich auch in den Länderministerien herum, daß die forcierte Absicht zu integrieren (Kühn-Memorandum) das 2. schulische Versagen nach Rückkehr vorprogrammiert.

Herausragend ist der kundige und aufklärende Beitrag von *Anton-Josef Dierl*: über die türkische Schia – Der Alevismus-Bektaschismus. Es folgt eine Interpretation zu den Bildern von *Utku Varlik*, einem in Frankreich erfolgreichen Maler. *Aras Ören* und *Yüksel Pazarkaya* gehören zu den Beiträgern, womit signalisiert wird, daß die Zeitschrift auch die aussagestärksten Dichter und Schriftsteller unter den Türken diesseits des Balkans für sich beansprucht. *Fakir Baykurt*, noch jüngst in DIE ZEIT (21. 7. 1985) portraitiert und als Anwärter hoher Literaturpreise vorgeschlagen, dann *Faruk*

Sen – sein Türkeibuch (Schwarze Reihe beim Beck-Verlag, 1985) ist eine hervorragend ausgewogene Länderkunde –, beide gehören zu den Mitarbeitern der neuen Zeitschrift.

Titel und Untertitel der Zeitschrift lassen eine andere Tendenz vermuten, als was die Zeitschrift wirklich darstellt und auch sein will: eine türkisch-deutsche Zeitschrift. Die Zweisprachigkeit – Deutsch-Türkisch – läßt auch nur zu, daß sie als solche firmiert. Ebenso übrige Relationen: der Nationalitätenproporz der Redaktionsmitglieder ist Türkisch: Deutsch = 4 : 1, ausgeglichen durch den Herausgeberproporz Türkisch: Deutsch = 6 : 9. Von den 168 Seiten der 1. Nummer sind über hundert Seiten in deutscher Sprache; übrige Seiten: Übersetzungen ins Türkische und Übersetzungen türkischer Gedichte ins Deutsche. Die Fehleranzahl hält sich erstaunlich in Grenzen. „Pazarkaya“ wird mehrfach mit „t“ geschrieben (S. 3, 80), „Türkologie“ (S. 80) muß wohl „Turkologie“ heißen. Das sind allerdings auch Fehler, die nicht als Druckfehler zu werten sind.

Es fehlen als Mitarbeiter die Nennung von Turkologen, die eine sehr starke Mitsprache im Bereich der deutsch-türkischen Beziehungen von heute haben, was der Hervorhebung bedarf, da übrige orientalische Fachrichtungen sich mehr auf historisch-bedingte Perspektiven zurückziehen. Es fehlen die türkischen Wissenschaftler aus dem Bereich der Politikologie und Soziologie. *Nermin Abadan-Unat, Necdet Serin, Sait Dilik und Ibrahim Kaplan* sollten zu Worte kommen.

Im übrigen darf die neue Zeitschrift als ein mutiges und notwendiges Unternehmen bezeichnet werden. Sie dient im hohen Maße der Aufklärung vor allem der deutschen Leser. Im Gedanken an längst vergessene türkisch-deutsche Zeitschriften wie „Befreiung“ und „Die neue Türkei“, die Anfang des Jahrhunderts nur kurzlebig existierten, dürfte FORUM auf Grund einer geschätzten höheren Abnehmerzahl langlebiger sein. Ohne einen Big Brother, ohne den Hintergrund eines finanzkräftigen Instituts, dürfte es gleichwohl schwierig sein, sich durchzusetzen. Ein türkischer Verlag, einer von neun türkischen Verlagen in Westdeutschland, sorgt für die Preisgestaltung und eine gute Druckqualität. Im Gedanken an *Bizim Almanca* (Istanbul), *Almanca Dil Dergisi* (Türkischer Deutschlehrerverband, Istanbul), *SEMINARE* (Schriftenreihe des Sprachinstituts Istanbul) und HDF-meint (ab 9/1985 ohne Unterstützung) ist FORUM eine Zeitschrift, die sich an die „Gebildeten“ wendet und nicht „fachgebunden“ ist.

Leser der Zeitschrift FORUM werden die vielen türkischen Akademiker sein, die in Deutschland ihre Ausbildung oder Teilausbildung hatten; ferner: Deutsche, die sich in einer Szene kundig machen wollen, die hochaktuell ist, vor allem von einem soziologischen Aspekt der Minoritätenproblematik. FORUM dient dem besseren Verständnis der türkischen Kultur. Und darin liegt die anspruchsvolle Aufgabe dieser Zeitschrift, deren Verantwortung nicht hoch genug veranschlagt werden kann. Die Deutschen und die Türken ha-

ben wenig gemeinsam – geschichtlich, gesellschaftlich, religiös, kulturell –; eins haben Türken und Deutsche gemeinsam: ein wenig ausgeprägtes Verständnis für den anderen. Minoritäten sind in beiden Ländern gettoisiert, nicht akzeptiert, sozial unterschichtig gehalten. In der Vergangenheit haben Türken und Deutsche Minoritäten barbarisch ausgerottet. – Um so mehr sollte die Zeitschrift und um so eindringlicher sollte sie sachlich informieren; aufklären im weitesten Sinne des Wortes. Hier liegt eine Chance, die nicht vertan werden sollte.

„Ausländerfragen“ stellt die Zeitschrift FORUM zur Diskussion, es sind Fragen, die den Humanitätsgrad messen, sie bleiben gleichzeitig eine politisch-gesellschaftliche Komponente. Sie müssen in der Deutsch-Türkischen Beziehung auf dem Hintergrunde einer weltweiten Entwicklung einer angestrebten Überwindung des Nationalismus gesehen werden, dem aber diffuse, re-nativistische und „virulente“ (Otto Kimminich 1980) Strömungen entgegenstehen. Auch gilt: „In keinem Land bleiben Einwanderer auf Dauer Bürger minderen Rechts.“ (Fritz Franz, in: ZAR 2/1983).

Helmut Birkenfeld

Wassilios E. Fthenakis, Adelheid Sonner, Rosemarie Thrl, Waltraud Walbinger, Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes – Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten.

Herausgegeben vom Staatsinstitut für Frühpädagogik, Max Hueber Verlag, München 1985, 391 S., ISBN 3-19-001403-5, 68,- DM

Ansatz zu dem Handbuch ist eine engagierte Kritik an der Tatsache, daß der Anwesenheit ausländischer Bürger in unserem Lande auf allen Ebenen der Gesellschaft nur in unbefriedigender Weise Rechnung getragen wird. Schulversagen und Entwicklungsstörungen bei ausländischen Kindern geben den Autoren Anlaß zur Sichtung wissenschaftlicher Literatur über Ausländerpädagogik in anderen Ländern, insbesondere USA, Kanada und Schweden mit ihren indianischen, spanischen, französischen bzw. finnischen Minoritäten.

Daraus entwickeln sie Schlußfolgerungen für den pädagogischen Umgang mit unseren Zuwanderern. In 6 Kapiteln, systematisch und kleinschrittig untergliedert, fachsprachlich anspruchsvoll und nicht gerade leicht lesbar, stellen die Autoren theoretische Ansätze und Ergebnisse empirischer Forschungen in den genannten Ländern unter Auswertung einer stattlichen Anzahl von mehr als 750 Titeln vor. Präzise Zusammenfassungen und Schlußfolgerungen sichern und ordnen jeweils die Ergebnisse für den Leser. Die Themen: die Relevanz der Muttersprache, Lebensalter und Zweitspracherwerb, Bilingualismus und ethnische Identität, Rahmenbedingungen der Sprachentwicklung bei Minoritäten.

Eine ganz zentrale Rolle spielt hiernach die Muttersprache des jugendlichen Ausländers, der im Idealfall einen „additiven“ Bilingualismus erlangt, in der Realität aber oft „semi-lingual“ wird (d.h. beide Sprachen unvollkommen beherrscht) und zudem sozial verachtet und in seinem Selbstgefühl erschüttert wird. Gefordert wird eine Förderung der Muttersprachenkompetenz in Kindergarten und ersten Schuljahren, da die Muttersprache einerseits nachweislich als „Denkbasis“ der Zweitsprachenentwicklung zur Verfügung stehen muß, andererseits eine Grundlage des Selbstvertrauens bildet und auch eine Kommunikationskluft zwischen Eltern und Kind ausschließt. Überraschend mag für manchen sein, daß aufgrund von Untersuchungen der „Mythos“ zerstört wird, daß Kinder eine neue Sprache in einem fremden Land besser zu lernen vermögen als ihre Eltern. Der in Wirklichkeit durchaus meist überlegenen Sprachlernfähigkeit Älterer entsprechen jedoch meist nicht die Motivation und die Lernbedingungen im sozialen Umfeld, das durch Diskriminierung oder Sachzwänge bestimmt ist. Die entscheidende Motivation setzt nach den Einsichten der Autoren bei der **Eigenkultur** der Einwanderer an: „Das Kind ist zum Lernen motiviert, wenn es Vertrauen in seine Fähigkeiten, seine Sprache und Kultur hat.“ Hier sei die „kulturelle Anerkennung“ durch den Lehrer von grundlegender Bedeutung. Mit den Zielen bi- und multikultureller Erziehung befaßt sich das letzte Kapitel, das auch eine Typologie vielfältigster bilingualer Programme enthält. Zum Abschluß werden Postulate für ein Modell bilingualer Erziehung für eine Situation wie in der Bundesrepublik aufgestellt.

Das Werk schließt mit Literaturangaben, Autoren- und Sachregister.

Wolfram Lietz

Johannes Burkhardt: Frühe Neuzeit. 16.-18. Jahrhundert. Grundkurs Geschichte 3
Königstein/Ts.: Athenäum TB 7249, 1985, 298 S., DM 24,80

Das Buch ist als zweiter von fünf geplanten Bänden des „Grundkurses“ erschienen. Es stellt die Zeit von der Reformation bis zur Französischen Revolution dar. Der Titel ist aber insofern irreführend, als es sich nur um deutsche Ge-

schichte handelt; Namen wie Peter d.Gr., Mazarin und selbst Ludwig XVI tauchen nicht auf.

Das Werk ist in zwölf Kapitel unterteilt, die im Schnitt aus 40% Darstellung, 40% Quellen und 20% Literaturangaben bestehen; dazu kommen pro Kapitel ca. zwei Seiten „Fragen, Probleme und Anregungen. Wichtige Daten und Begriffe“, ferner insgesamt sieben Schaubilder und Karten.

Die Darstellung setzt beim Leser solide Grundkenntnisse voraus, weil sie die Ploetz-Daten kaum nennt. Sie ist gedankenreich, geht auch auf Haupttendenzen der gegenwärtigen Forschung ein und ist in gutem Stil geschrieben. Bei aller Kürze – 100 Seiten für drei Jahrhunderte – ist sie also doch durchaus lesenswert und war für den Rezensenten, wie er gern bestätigt, eine Bereicherung.

Die mit kurzen, meist guten Einleitungen versehenen Quellen sind repräsentativ für ihre Zeit und ergiebig. Auch längere Texte werden z.T. ungekürzt abgedruckt, wobei fremdsprachige Texte fast durchgängig übersetzt und ältere deutsche Texte der modernen Schreib- und manchmal auch Ausdrucksweise angepaßt worden sind. Ein gewisser Teil der Quellen ist an entlegener Stelle gefunden, und man ist für ihren Abdruck dankbar; die meisten jedoch stammen entweder aus zwar vergriffenen, aber verbreiteten Quellensammlungen, z.B. dem „Zeumer“, oder gar – und das ist viel häufiger – aus anderen Publikationen der letzten fünf Jahre. –

An wen will das Werk sich wenden?

Für Schüler der oberen Jahrgänge ist die Darstellung recht anspruchsvoll, und die fast fünfzig Seiten Literaturangaben weisen eindeutig auf akademisches Publikum. Anfangssemester mögen die Quellensammlung noch schätzen, brauchen aber als Überblicksdarstellung gerade dieser Jahrhunderte eine Behandlung nicht nur der deutschen, sondern der europäischen Geschichte – und das ist in dieser Reihe nicht vorgesehen. Fortgeschrittenen ist mit der Quellensammlung nicht mehr recht gedient.

Man hat den Eindruck, daß hier eine nützliche, aber der Ausweitung bedürftige Darstellung für das Grundstudium – dem verbreiteten Zeitstil folgend – mit einem Quellenteil unnötig, aber preisteigernd angemästet wurde, anstatt dem Leser den Blick auf die Vielfalt der europäischen Zusammenhänge zu öffnen.

H. Albrecht

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Birkenfeld, Helmut, Meister-Johann-Straße 12, 5 Köln 41

Bos, Wilfried, Alte Rennbahn 29, 4404 Telgte

Klein, Helmut, Realschullehrer an der Deutschen Schule Temuco, Chile

Straka, Prof. Dr. Gerald A., 2800 Bremen

Inhalt

HOCHAKTUELL – NEU

Erste Kontakte des VdLiA zum neuen Leiter des Schulreferats in der Kulturabteilung des AA (<i>Becker</i>)	146
Erste Kontakte des VdLiA zum neuen Leiter des Referats Auslandsschulen in der KMK (<i>Becker</i>)	146

VERBAND

Aus der Arbeit des Vorstandes	
Anhörung des VdLiA zum Musterdienstvertrag für Auslandslehrer (<i>A. von Franqué</i>)	147
Die Hauptversammlung 1987 in Trier (<i>Becker</i>)	148
Ressorts des VdLiA und ihre Probleme:	
Der Schatzmeister (<i>Bechert</i>)	149
Der Referent für Verbandsorganisation und Verbindung zu den Obleuten (<i>Hönig</i>)	150
Großes Ehemaligentreffen der Deutschen Schule Lima/Peru (<i>Dieter Fortmann</i>)	152
Briefe an den Vorstand:	
„Ich würde nicht zögern, dem VdLiA beizutreten“ (<i>Chr. Förg</i>)	152
„Von nichts kommt nichts“ (<i>B. Birke</i>)	153
Persönliche Nachrichten: Ehrungen	
Bundesverdienstkreuze für Harry Werner und Bernhard Becker (<i>H.-G. Becker</i>)	154
In memoriam: Richard Pfütze und Herbert Müller-Courté	154
Neue Mitglieder/Anschriftenänderungen/Neue Obleute	155

BUNDESREPUBLIK

Grundsätzliche Stellungnahme des VdLiA in der öffentlichen Anhörung: „Die deutsche Sprache in der Welt“ (<i>Becker</i>)	156
Presseecho und Kommentar zur öffentlichen Anhörung:	
„Nicht nur in der Wissenschaft ist Deutsch eine ‚Nischensprache‘“ (<i>Nitschke</i>)	158
„Das Ausland soll mehr Deutsch lernen – wow!“ (<i>Schreitter-Schwarzenfeld</i>)	159
„Gegen elitäre Sprachbastionen und nur noch Deutsch für ‚Köpfe‘“ (<i>Finke</i>)	160
Stellungnahmen zur Bundestagsdebatte über auswärtige Kulturpolitik:	
„Parteistaatliche Kulturpolitik?“ (<i>Heinrich Hofmann</i>)	165
„Führung durch Vorbild“ (<i>Wolfgang Hammer</i>)	166

EUROPA

DDR	Eine DDR-Premiere: Europa-Schüler erstmals „drüben“ (<i>Peer Schmidt-Walther</i>)	169
-----	---	-----

AFRIKA

KAMERUN:	Fachberater Deutsch in Afrika (<i>Manfred Schroeder</i>)	171
----------	--	-----

SÜD- und MITTELAMERIKA

CHILE:	Von der „Frustveranstaltung“ zum Einführungsseminar für neue Lehrer (<i>Terfehr/Geisert-VdLiCh</i>)	175
--------	--	-----

BÜCHERTISCH

Obrigkeit und Untertan	178
Lexikon Dritte Welt	178
Deutsche Literatur in Epochen	179

PRESSESCHAU

„Deutsch macht Spaß“ – Sympathiewerbung in den Niederlanden	180
---	-----

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

179

GRÜNE BLÄTTER: AKTUELLE INFORMATION – zum Heraustrennen –

Personelle Förderung von Schulen im Ausland
Merkblatt für Lehrerinnen und Lehrer

161-164

Der Vorsitzende berichtet:

Erste Kontakte des VdLiA zum neuen Leiter des Schulreferats in der Kulturabteilung des Auswärtigen Amts in Bonn

Der Vorstand des VdLiA hatte mit dem neuen Leiter des Schulreferats in der Kulturabteilung des Auswärtigen Amts,

Herrn Vortragender Legationsrat I. Klasse Dr. Lothar Wittmann

für den 2. Juni 1986 ein erstes Kontaktgespräch vereinbart.

Herr Dr. Wittmann, Jahrgang 1933, Fachrichtungen Deutsch und Französisch, Herkunftsland Rheinland-Pfalz, war bis 1985 Leiter der Deutschen Schule in Brüssel. Der Verband hatte schon 1985 auf Herrn Dr. Wittmann aufmerksam gemacht, hatte er doch die über die DS Brüssel hinaus bekannt gewordene Ansprache zur Verabschiedung der Abiturienten in Brüssel in der Zeitschrift des Verbands abgedruckt.

Der Verband war im März dieses Jahres durch die Nachricht überrascht und erfreut worden, daß als Nachfolger des verdienten Leiters des Schulreferats in der Kulturabteilung der letzten Jahre, Dr. Joachim Graf Schirndings, ein Kollege aus dem Auslandsschuldienst und ein erfahrener Schulpraktiker in dieses wichtige Amt berufen worden war.

Themen der ersten Unterredung waren:

1. Auswärtige Kulturpolitik unter der besonderen Berücksichtigung des Instruments der deutschen Schulen im Ausland
2. Die Rolle der deutschen Sprache in der Welt, insbesondere an den deutschen Schulen im Ausland
3. Die besondere Bedeutung der Begegnungsschulen im Spektrum der Auslandsschulen
4. Lehrerversorgung und Personalstruktur an den deutschen Schulen im Ausland

In einem fast zweistündigen Gespräch stellen wir fest, daß wir mit dem Leiter des Schulreferats darin übereinstimmen, daß die Zusammenarbeit unter den europäischen Staaten, insbesondere unter den Staaten der europäischen Gemeinschaft in

kulturpolitischen und schulpolitischen Fragen, etwa in den Fragen der Angleichung der Bildungssysteme und der gegenseitigen Anerkennung von Schul- und Studienabschlüssen verstärkt werden müsse und könne, etwa durch Schul- und Kulturabkommen.

Wir fanden Verständnis für die Forderungen des Verbands, daß jede weitere personelle oder finanzielle, relative oder absolute Einschränkung der Mittel für die Auslandsschulen der Bedeutung der Auswärtigen Kulturpolitik im Rahmen der Auswärtigen Politik nicht mehr gerecht werden würde.

Insbesondere betonte der Verband die Gefahren, die durch die Planungen und Vorstellungen einiger Personen und Kreise in den Reihen der Bundestagsabgeordneten als auch im Auswärtigen Amt entstanden sind, die Zahl der bewährten, erfahrenen amtlich vermittelten Lehrer noch weiter zu verringern zugunsten von Lehrkräften, die noch nicht bewährt, nur in seltenen Fällen erfahren, von den Schulträgern der deutschen Schulen im Ausland an amtlichen Stellen vorbei möglicherweise zu geringeren Kosten auf dem freien Markt angeworben werden könnten.

Der Vorstand würde sich freuen, wenn Anfang 1987 eine Arbeitssitzung zum gegenseitigen Meinungsaustausch und zur gegenseitigen vertieften Information mit dem Leiter des Schulreferats im AA möglich sein könnte. Der Vorsitzende wird sich um ein solches Gespräch bemühen.

Erste Kontakte des VdLiA zum neuen Leiter des Referats Auslandsschulen in der Kultusministerkonferenz in Bonn

Der Vorsitzende des Verbands nahm am 27. Mai 1986 erste Kontakte mit dem neuen Leiter des Referats Auslandsschulen im Sekretariat der Kultusministerkonferenz in Bonn auf.

Als Nachfolger von Herrn Harry Werner, der am 28. Februar 1986 in den Ruhestand getreten war, ist seit April/Mai 1986

Herr Ministerialrat Dr. Dietrich Peinert

als Leiter des Referats Auslandsschulen tätig.

Herr Dr. Peinert, Jahrgang 1925, der die Fachbereiche Deutsch und Englisch vertritt, war als Ministerialrat im schleswig-holsteinischen Kultusministerium tätig. Er besitzt umfassende Erfahrungen im Auslandsschuldienst, war er doch zunächst in Südafrika, dann später an der deutschen Schule Stockholm tätig, dort auch als Leiter dieser Schule.

Der Vorsitzende führte am 27. Mai ein erstes informelles Gespräch mit Herrn Dr. Peinert, das dem ersten persönlichen Kennenlernen und dem Kennenlernen der Standpunkte in einigen grundsätzlichen Fra-

gen des deutschen Auslandsschulwesens diente.

Herr Dr. Peinert ist Mitglied unseres Verbands und hat in der Vergangenheit mehrfach Gespräche und Schriftwechsel über gemeinsame interessierende Fragen mit dem Verband gehabt.

Auf Wunsch des VdLiA wurde ein Arbeitsgespräch bzw. eine Arbeitssitzung des Vorstands mit Herrn Dr. Peinert für das Jahresende 1986 vereinbart.

Hans-Georg Becker, Vorsitzender

VERBAND

Anhörung des VdLiA zum Musterdienstvertrag für Auslandslehrer

Die aus der Bundesrepublik Deutschland an Auslandsschulen vermittelten Lehrkräfte schließen mit dem Schulträger einen Vertrag, der der Zustimmung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen beim Bundesverwaltungsamt bedarf. Dieser Vertrag in der bisherigen Fassung gab gelegentlich zu Interpretationsschwierigkeiten und Mißdeutungen seitens beider Vertragspartner Anlaß. Mancher Schulträger verstand ihn so, daß der Lehrer in einem Weisungs- und Abhängigkeitsverhältnis stehe, wie es vielleicht Arbeitsverträgen nach dem Recht des Sitzlandes entspricht; mancher Lehrer wollte ihn aber so auslegen, daß er die beamteten- und arbeitsrechtlichen Verhältnisse in der Bundesrepublik auf seine Tätigkeit im Ausland übertragen sehen wollte, was der besonderen Stellung des Auslandslehrers nicht gerecht wird.

Die Zentralstelle hat deshalb unter dem 10.10.85 einen neuen Musterdienstvertrag und Zustimmungsbescheid für vermittelte Lehrer an deutschen Schulen im Ausland erarbeitet. Darin wird in einer Präambel die Aufgabe des Auslandslehrers unter die allgemeinen Ziele der auswärtigen Kulturpolitik gestellt. Im Vertrag selbst werden die Pflichten der Lehrer wie der Schulträger klarer

gefaßt. Auch die Bestimmungen der Kündigungsmöglichkeiten werden präzisiert, wobei insbesondere das bisherige umständliche Schiedsgerichtsverfahren, das sich in der Praxis wenig bewährt hat, durch eine andere Lösung ersetzt wird. Der Zustimmungsbescheid des Bundesverwaltungsamtes ist insofern Vertragsinhalt, als nur mit ihm der Vertrag Gültigkeit erlangt. In ihm werden dem Auslandslehrer die Zuwendungen nach den geltenden Richtlinien für die Vertragsdauer zugesagt, und es wird festgelegt, unter welchen Umständen die Vertragszustimmung widerrufen werden kann.

Die Zentralstelle hat diesen Entwurf den Verbänden zur Stellungnahme zugeleitet. Am 3. Juli 1986 fand im Bundesverwaltungsamt eine Anhörung über den Entwurf statt, an der neben den Behördenvertretern Vertreter der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, des Philologen-Verbandes und des VdLiA teilnahmen, die ihre Stellungnahme abgeben und erläutern konnten. Der Verband war durch seinen Vorsitzenden, Herrn Becker, und die Referenten Graff und von Franqué vertreten.

Der Verband begrüßte den Vertragsentwurf grundsätzlich. Dieser kann natürlich nicht die rechtlich komplizierte Situation des

Auslandslehrers als beurlaubter Landesbeamter in einem privatrechtlichen Arbeitsverhältnis mit einem ausländischen Vertragspartner beseitigen. Er faßt aber die Rechte und Pflichten beider Vertragspartner deutlich genauer, bewahrt dabei jedoch die erforderliche Flexibilität, um an allen Schulen in verschiedenen Ländern Anwendung finden zu können. Aus ihrer Erfahrung als Lehrer wie als Schulleiter im Ausland konnten die Vertreter des Verbandes dem Entwurf deshalb grundsätzlich zustimmen. Im einzelnen schlug der Verband kleinere, eher redaktionelle Änderungen vor und regte vor allem an, die Formulierungen über die Unterrichts- und Vertretungspflichten der Lehrer sowie

die Klauseln über die Vertragsverlängerung zu überdenken und präziser zu fassen. Bedenken erhob der Verband auch gegen eine Bedingung im Zustimmungsbescheid, die nicht mit Sicherheit ausschließt, daß die Zustimmung während der Vertragsdauer aus finanziellen Gründen widerrufen werden könnte, wenn das auch bisher nie geschehen ist und sicherlich auch nicht Absicht der Zentralstelle wäre.

Die Behörde hat die Anregungen und Bedenken der Anwesenden zur Kenntnis genommen und wird den Entwurf mit ihnen zusammen den entscheidenden Gremien in der nächsten Zeit vorlegen.

A. von Franqué

Die 18. Hauptversammlung des Verbands Deutscher Lehrer im Ausland findet vom
Dienstag, den 28. Juli bis Samstag, den 1. August 1987 in Trier
statt.

Tagungsstätte sind die Räume des Europa-Parkhotels Mövenpick und des angrenzenden Konferenz-Zentrums der Europahalle Trier.

Ein Programm wird allen Mitgliedern Anfang des Jahres 1987 zugesandt.

Nach 1955 und 1957 ist 30 Jahre später das Land Rheinland-Pfalz wieder das ausgewählte Bundesland für unsere Hauptversammlung. Diesmal haben wir statt der Metropole Mainz die kleinere und für den Verband weniger kostspieligere, aber sehr reizvolle Stadt Trier als Tagungsstätte ausgesucht. Trier hat viele preiswerte Unterkünfte, die allerdings schon Ende 1986 gebucht sein sollten, da der Touristenstrom aus den Beneluxländern und aus Frankreich Ende Juli stark ist.

Wir hoffen, Ende Juli 1987 in Trier eine große Zahl von Mitgliedern begrüßen zu können.

Hans-Georg Becker, Vorsitzender

Auslands-Kunze 1986

Der Auslands-Kunze – Jahrbuch 1986 – ist erschienen. Mitglieder des VdLiA erhalten ihn über die Geschäftsstelle zum Vorzugspreis von DM 8,40 incl. Versandpesen.

Anschrift: VdLiA Ingrid Bosert, Graf-Spee-Str. 28, 2300 Kiel 1

Wir bitten bei Bestellungen **um Vorauszahlung** des Betrages auf das Konto

Ingrid Bosert, Deutsche Bank Kiel (BLZ 210 700 20), Konto Nr. 03 16208.

Ressortbeschreibung:

Der Schatzmeister

- Wer trägt die finanzielle Verantwortung für den Verband?
- Wer sorgt dafür, daß der Haushalt ausgeglichen wird?
- Wer ist Ansprechpartner für die Banken?
- Wer kümmert sich um die Beitragszahlung?
- Wer mahnt Säumige nicht nur einmal?
- Wer fertigt alle sechs Monate einen Kassenbericht an?
- Wer muß sich gegenüber den Kassenprüfern verantworten?

DER SCHATZMEISTER

Diese Fragen sollen anhand einer Arbeitsfeldbeschreibung dem Außenstehenden erläutert werden.



1. Buchung der Mitgliedbeiträge

Dem Kontoauszug der Dresdner Bank oder dem Postgiroamt München hängt ein Überweisungsträger an. Auf der Karteikarte wird die Höhe des gezahlten Beitrags und das Jahr, für den er bestimmt ist, vermerkt. Dabei wird die Richtigkeit geprüft. Es wird unterschieden zwischen

- | | |
|------------------------------|--------------------|
| - A Auslandslehrer | Beitrag 100,- DM |
| | (Chilenen 50,- DM) |
| - B Inlandslehrer | Beitrag 50,- DM |
| - C Pensionäre | Beitrag 50,- DM |
| - C Studenten,
Ortskräfte | Beitrag 25,- DM |

Danach erfolgt der Eintrag in das Journal und das Abheften des Kontoauszugs.

2. Beitragszahlung durch Scheck

Zuallererst wird die Zahlung auf der Karteikarte vermerkt. Auf dem Kontoauszug ist später der Aussteller nicht mehr zu ermitteln. Danach werden später die Scheckdaten auf die Scheckeintragung übertragen, und das Formular kann mit dem Scheck an die Bank gehen. Auf dem Kontoauszug erscheint der Scheck als Scheckeinrichtung und wird wie unter 1. in das Journal eingetragen.

3. Beitragsseinzug durch Lastschrift

Diejenigen Mitglieder, welche eine Abbuchungsermächtigung erteilt haben, sind in der Kartei mit der Bankverbindung vermerkt sowie durch Reiter gekennzeichnet. Bei der Dresdner Bank wird zur Abbuchung das Lastschriftformular ausgefüllt mit Jahr und Höhe des Beitrags. Lastschriften werden auf einem Lastschriftensammler zusammengefaßt. Der abgebuchte Betrag wird auf der Karteikarte vermerkt, und die Lastschriften-

sammler gehen mit dem Original an die Dresdner Bank. Dem Konto wird der Betrag vorab gutgeschrieben.

Sollte das Konto des Mitgliedes jedoch aufgelöst sein, oder aus anderen Gründen eine Zahlung nicht erfolgen, so wird der Betrag einschließlich Retourekosten dem Verbandskonto erneut belastet. Diese Karteikarten bekommen, da sie durch Rücksendung der Lastschrift bekannt werden, einen roten Reiter. Diese Mitglieder werden angeschrieben.

Das Postgiroamt München hat eigene Einzugsformulare. Der gesamte Vorgang verläuft analog zum Einzugsverfahren durch die Dresdner Bank. Die Gutschriften erfolgen auf den Kontoauszügen als Lastschrifteinreichungen und werden im Journal wie 1. und 2. eingetragen.

4. Mahnverfahren

Mitglieder, die weder durch Einzugsverfahren zahlen noch sonstige Zahlungen leisten, werden angemahnt. Hierfür wurden eigene Formulare erstellt. Mitglieder, die mehr als drei Jahre ihren Beitrag nicht entrichtet haben, werden ausgesondert. Es findet jährlich mindestens eine Mahnaktion statt.

5. Ausgaben

Die Ausgaben werden mit Datum, Art und Nr. des Ausgabenvorgangs und Nr. des Kontoauszugs in das Journal eingetragen. Zur besseren Übersicht über den Umfang bestimmter Bereiche sind folgende Kategorien gebildet worden, um die Ausgaben im Journal entsprechend aufzuschlüsseln:

Titel I: Reisekosten des Vorstands (alle Kosten der Vorstandssitzungen)

Titel II: Reisekosten der Referate, auch Einzelaktionen des gewählten Vorstands

Titel III: Schreibhilfen

Titel IV: Porto- und Telefonkosten

Titel V: Materialkosten (Papier, Maschinen, Ausrüstung, usw.)

Titel Sonstiges: Rücküberweisung von Beiträgen, Bankspesen

Titel VI: Zeitschrift

6. Zusammenarbeit mit der Geschäftsstelle

Der Geschäftsstelle gehen alle Mitgliedsanträge zu. Dort werden sie gesammelt. Die Karteikarte wird ausgestellt und eine Abbuchungsermächtigung (Kopie) beigelegt.

Die Geschäftsstelle bekommt ebenfalls alle Austrittserklärungen. Sie werden mit dem Kontostand des Mitgliedes versehen, damit die Geschäftsstelle die Austrittsgenehmigung unter Vorbehalt eventueller Zahlungsverpflichtungen, die noch bestehen, aussprechen kann.

Schatzmeister und Geschäftsstelle tauschen ebenfalls alle Anschriftenänderungen aus. Die Karteien der Geschäftsstelle und

des Schatzamtes müssen deckungsgleich sein.

7. Sonstige Aufgaben des Schatzmeisters

Er fertigt alle sechs Monate einen Kassenbericht an. Zu den Hauptversammlungen stellt er einen Bericht über den Berechnungszeitraum von einer Hauptversammlung zur anderen her. Der Schatzmeister führt die Abrechnung der Hauptversammlung durch.

Der Schatzmeister rechnet die Zuwendungen zu den Regionalgruppen ab. Als Mitglied des gewählten Vorstands hat der Schatzmeister auch über den finanziellen Bereich hinaus durchaus das Recht, seine Vorstellungen im Sinne der Aufgabenstellung und Zielsetzung des VdLiA zu artikulieren. Das geschieht in der Regel nach Abstimmung mit dem Vorstand.

Erklärtes Ziel des Schatzmeisters ist es zu erreichen, daß schon bald alle Mitglieder eine Abbuchungsermächtigung erteilen, um den nicht unerheblichen Arbeitsaufwand für Mahnungen und Retouren und die damit verbundenen Kosten einzudämmen.

Friedrich Bechert

Referent für Verbandsorganisation und Verbindung zu den Obleuten

Organisation – ein Reizwort! Viele wollen es nicht hören – noch weniger wollen damit zu tun haben. Die Organisation ist aber der Rahmen, ohne den ein noch so gutes Verbandsbild zerstört oder mindestens nicht öffentlichkeitswirksam gezeigt werden kann. Ich habe mir nun die Aufgabe gestellt, durch meine Arbeit in diesem Referat einen Beitrag zur besseren Umsetzung der Verbandsinteressen zu leisten. Dazu bedürfen der Vorstand im allgemeinen und ich im besonderen der Mithilfe aller Verbandsangehörigen. Auch hier gibt es einige Haken, an denen man etwas aufhängen kann! Was nützen alle unsere Aktivitäten und Überlegungen bei der Vorbereitung und Mitgestaltung einer Hauptversammlung, wenn von „draußen“ nichts kommt? Wir brauchen die Ideen, Anregungen und Vorschläge für das Programm vorher und nicht erst eine „Manöverkritik“ danach.

Im Rahmen der Hauptversammlung konzentriert sich meine Arbeit auf den Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer, den wir ausschließlich für die z.Z. der Hauptversammlung aktiven Auslandslehrer ins Leben geru-

fen haben. Hier haben die Kolleginnen und Kollegen die Möglichkeit, ihre aktuellen Anträge mit den anderen zu diesem Zeitpunkt aktiven Auslandslehrern zu diskutieren und in der Mitgliederversammlung mit der brei-



*Gotthard Hönig, Referent
für Verbandsorganisation
und Verbindung zu den
Obleuten*

ten Unterstützung des Arbeitskreises massiv zu vertreten. Das gilt besonders dann, wenn sie ihre Anträge zu Hause besprochen und vorbereitet haben. Die Chancen zur Durchsetzung ihrer Anliegen könnten die Aktiven beträchtlich erhöhen, wenn viele am Arbeitskreis und an der Mitgliederversammlung teilnehmen würden. Daran aber mangelt es bisher leider sehr!

Zu den weiteren wichtigen Aufgaben meines Referates gehören Vorbereitung, Leitung und Auswertung der Obbleutetreffen, die wir bisher 3mal im Rhein-Main-Gebiet durchgeführt haben. Sie bilden einen wichtigen Treff zwischen den Hauptversammlungen, auf denen verbandspolitisch hart gearbeitet wird. Dabei ist schon eine Menge herausgekommen, wie wir dem Bericht in der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ im Heft 4/84 entnehmen können. Das gilt z.B. für die Umfrage zur Neuen Sekundarstufe und zum „Dauerbrenner“ Vertrauensräte bzw. Lehrerbeiräte. In dem jetzt vorliegenden Heft findet sich auch die Tagesordnung für das nächste Obbleutetreffen in Geisenheim im Rheingau vom 29. – 31.8.1986. Leider nehmen auch an diesen Treffen zu wenige teil, obwohl sie in den „Deutschlandferien“ stattfinden und der Verband dafür erheblich in die Tasche greift.

Meine Lieblingskinder sind die Regionalverbände, die ich gern überall gegründet hätte. Aber hier tun sich die Auslandslehrer schwer! Dabei sollte es sich doch herumgesprochen haben, daß sich unsere Anliegen besser vertreten lassen, wenn hinter ihnen nicht einzelne Mitglieder, sondern alle in einem Regionalverband des VdLiA zusammengeschlossenen vermittelten Lehrer stehen. Die Regionalverbände Spanien/Portugal und Italien haben es ja bewiesen. Ich helfe in diesem Zusammenhang gern mit

Ratschlägen zur Gestaltung der Arbeit und Abfassung von Satzungen.

„Mühsam ernährt sich das Eichhörnchen!“ So könnte man die Bemühungen um die Gewinnung von Obbleuten überschreiben. Bitte helfen Sie mir bei diesem Geschäft! Wo der Verband einen Obmann hat, der sich einsetzt, hat er in den meisten Fällen fast alle vermittelten Lehrer als Mitglieder. Aber hier liegt eben das Problem. Kürzlich hat der Obmann der DEO in Kairo innerhalb von 3 Monaten 15 Mitglieder gewonnen. Mit dem Obmann stehen und fallen alle unsere Werbeaktionen. Sie können sich selbst ausrechnen, daß der Verband noch weit mehr anerkannt würde, wenn er die Mehrzahl der vermittelten Kollegen als Mitglieder hätte. Im übrigen zögen die Kollegen daraus selbst den größten Nutzen. Hier bringt es eben auch die Zahl!

Zur Unterstützung ihrer Arbeit erhalten die Obbleute noch in diesem Jahr „Handreichungen“, denen in der Anlage eine Satzung, eine Wahl- und Geschäftsordnung, Ratschläge für die Behandlung von Anträgen und Aufnahmeformulare beigelegt sind. Ich hoffe, daß die Obbleute – ihre Zahl möge sich vermehren – damit etwas anfangen können.

Zum Abschluß habe ich noch ein dringendes Anliegen. Wenn ich aus besonderem Anlaß ein Rundschreiben an alle Ob- und Kontaktleute versende – z.Z. ist eins unterwegs –, dann wäre ich für eine schnelle und vollständige Beantwortung sehr dankbar. Ich plane die Anlage einer Obbleutekartei und einer Kartei für aktive Auslandslehrer. Beide Karteien können auch in Einzelfragen den Kontakt mit den Obbleuten und anderen Mitgliedern sehr erleichtern. Schreiben Sie mir bitte – ich habe einen großen Briefkasten!

Gotthard Hönig

100 freie Lehrerstellen im Ausland

Die Arbeitsgemeinschaft Evangelikaler Missionen e.V. gibt jährlich eine Personalbedarfsliste für den weltweiten Dienst der Mitgliedsmissionen der AEM heraus. In der neuesten Liste sind bei den offenen Stellen auch nahezu 100 freie Lehrerstellen im Ausland aufgeführt. Diese können an arbeitslose Lehrkräfte mit christ-

licher Lebenseinstellung vergeben werden.

Interessenten können die Personalbedarfsliste 86 anfordern bei der

**AEM Geschäftsstelle,
Schickstraße 2,
7000 Stuttgart 1,
Telefon (07 11) 24 68 90.**

Großes Ehemaligentreffen der Deutschen Schule Lima

Über hundert Ex-Limenier (Colegio Alexander v. Humboldt und ESEP Middendorf) trafen sich vom 25. – 27. April 1986 auf Burg Rothenfels in Franken. Nach 1977 und 1982 organisierten Gisela und Eberhard Mast aus Goslar zum dritten Mal ein solches Treffen, das diesmal nach Süddeutschland gelegt wurde. Aus allen Ländern der Bundesrepublik kamen sie, wiederum in neuer Rekordzahl, um auf der romantischen Burg hoch über dem Main ein Wiedersehen zu feiern. Erstaunlich viele „ältere Jahrgänge“ waren dabei, insgesamt Vermittelte, die zwischen 1965 und 1979 hinausgegangen waren – das Traditionsbewußtsein nimmt eben doch mit den Jahren zu!

Peter Hantke (Rückkehr 85) berichtete vom politischen und schulischen Auf und Ab der letzten Jahre in Lima. Das Gebäude der ehemaligen Escuela Superior de Educación Profesional wird jetzt von der Oberstufe des Colegio Humboldt genutzt, beherbergt das berufsbezogene ESEP-Nachfolgeinstitut und soll auch Standort eines Lehrerausbildungsseminars in Anlehnung an das Institut in Bogotá werden.

Die Kinder, größtenteils ehemalige Humboldt-Schüler, verstanden sich überraschend gut. Sie knüpften alte Bande neu, und die älteren unter ihnen zogen in bester Stimmung nach Würzburg in die Disco, wäh-

rend ihre Eltern z.T. bis halb vier Uhr morgens im ehemaligen Rittersaal beieinander hockten. Als einziges Kommunikationsproblem erwies sich die Hall-Akustik dieses Raumes; als dann noch Gitarre und Cajon ausgepackt wurden, gab es „akustische Verständigungsschwierigkeiten.“

In angeregter Stimmung wurde das Projekt erwogen, sich das nächste Mal im Charterflugzeug nach Lima zu treffen, um die Weihnachtsferien 1987/88 in Peru zu verbringen.

So oder so, das nächste Treffen ist auch jetzt schon gesichert. Der gemeinsame herzliche Dank ging an das Ehepaar Mast, das auch für das nächste Mal die Organisation übernehmen will.

Teilnehmer waren:

Bauer, Behrens, Bederke, Bialas, Brodersen, Christmann (Munk), David, Dröschner, Fabian, Fortmann, Fromann, Gengenbach, Göbel, Hantke, Heidebüchel, Heidrich, Hofmann, Jeske, Kapphann, Keller (Niklaus), Kern, Keßler, Koeppen, Küchemann, Lambrecht, R., Leiterer, Liedl, Liehmann, Lohmann, Langmuß, Mackensen, Mainz, Mast, Meyer, D., Möller, Moehring, Neubert, Norrmann, Pistor, Reinecke, Rostan, Rössler, Schneider, Schumacher, Sonnenberg, Werner, Zöllner.

Dr. Dieter Fortmann

Briefe an den Vorstand

Herrn
Ernst BEYER
VERBAND DEUTSCHER LEHRER
IM AUSLAND
Dorfhalde 26
D-7890 Waldshut-Tiengen 1
Bundesrepublik Deutschland

Betreff: Meine Rückkehr in den innerdeutschen Schuldienst

Sehr geehrter Herr Kollege Beyer,

Ende Juli kehre ich wieder in den innerdeutschen Schuldienst zurück, ab 1. September 1986 stehe ich erneut, wie schon in den Jahren 1969 – 79, in den Diensten des Freistaates Bayern.

Ich will es nicht versäumen, dem VdLiA und insbesondere all denen, die sich meiner persönlich in den zurückliegenden 7 Jahren angenommen haben, **herzlich zu danken**.

Es gab mehr als einmal Pannen in der Kommunikation zwischen Waldshut-Tiengen und der Elfenbeinküste: Briefe kamen nicht an, VdLiA-Magazine verschwanden als Irrläufer, von insgesamt sieben Einladungen zur Jahreshauptversammlung kamen ganze zwei hier an... **Dennoch, ich finde, es wird gute Arbeit beim VdLiA geleistet, und wenn ich erneut vor der Wahl eines Berufsverbandes stehe, der meine Interessen und die meiner zahlreichen Kollegen vertritt: ich würde nicht zögern, dem VdLiA beizutreten.**

Mit freundlichen Grüßen
Christian Förg

Christian FÖRG
– Lehrkraft für Deutsch a.F. –
ECOLE NORMALE SUPERIEURE
Abidjan/Côte d'Ivoire

Abidjan, 8. Juni 1986

Liebe Frau Bosert!

Ich bin sehr froh, daß der „Deutsche Lehrer im Ausland“ in Zukunft alle zwei Monate erscheint. Ich habe mich über Ihr Heft 4/85, das ich noch nicht besaß, richtig gefreut, und ich vermute, daß andere Kollegen ähnlich denken.

Um die Kollegen neugierig und be-gierig zu machen, habe ich die Seite 2 photokopiert und ans „gelbe Brett“ geheftet.

Bei persönlicher Ansprache fiel es kaum schwer, die Kollegen für den Beitrag zu gewinnen.

Die Werbung erscheint mir heute nicht schwieriger als vor zehn Jahren. Man muß sich nur ein wenig regen, wie das ja immer so im Leben ist. „Von nichts kommt nichts“, meinten wir ja einmal.

Mit freundlichen Grüßen

Ihr Bruno Birke (Deutsche Evangelische Oberschule Kairo)

Einladung zum Obleutetreffen im Januar 1987

In der Zeit vom 9. – 10. Januar 1987 (Anreise am 8.1.87 bis 19 Uhr) findet im Rhein-Main-Gebiet (Raum Wiesbaden/Rheingau) unser nächstes Treffen der Obleute bzw. von ihnen entsandter Vertreter statt.

Das Treffen ist in erster Linie für Kolleginnen und Kollegen gedacht, die im Januar 1987 in Deutschland weilen. Von jeder Auslandsschule bzw. jedem Ortsverband kann ein Mitglied teilnehmen. *Ersetzt werden Fahrtkosten 2. Klasse in Deutschland (Bundesbahn) und zwei Übernachtungen. Bitte, melden Sie sich bis zum 1.12.1986 bei mir an. Sie erhalten dann eine Bestätigung an Ihre deutsche Adresse.*

Meine Anschrift: Gotthard Hönig, Kernweg 19, 6229 Schlangenbad/Taunus.

Das Treffen soll insbesondere der Vorbereitung der Hauptversammlung 1987 dienen. Natürlich können außer der folgenden Tagesordnung entsprechende aktuelle Themen behandelt werden:

1. Bericht der Bundesregierung über die Durchführung der Regierungserklärung vom 4.5.1983 im Bereich des Auslandsschulwesens. Diskussion der Stellungnahme des VdLiA und Beratung weiterer Schritte (Fortschreibung des Rahmenplanes)
2. Steuerfragen
3. Vertrauensräte bzw. Lehrerbeiräte an Auslandsschulen (evtl. Stellungnahme zum Entwurf des Auslandsschulausschusses – Erfahrungsaustausch)
4. Regional- und Ortsverbandsarbeit – Mitgliederwerbung
5. Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer (z.B. Einbeziehung der Kollegen aus Übersee – Gestaltung der Arbeit vor der Mitgliederversammlung – Auftreten in der Mitgliederversammlung)
6. Gestaltung der Hauptversammlung – Auswertung des Rundschreibens vom 17.3.1986
7. Anträge und Vorschläge für die Hauptversammlung
8. Musterdienstvertrag
9. Bericht über die Umfrage zur Neuen Sekundarstufe
10. Verschiedenes

Sie sind herzlich eingeladen!

Mit freundlichen Grüßen

Ihr Gotthard Hönig

Persönliche Nachrichten

EHRUNGEN

Der Bundespräsident der Bundesrepublik Deutschland hat dem früheren Leiter des Referats Schulen und Auslandsschulen in der Kultusministerkonferenz,

Herrn Harry Werner

und dem früheren Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im Bundesverwaltungsamt,

Herrn Bernhard Becker

in Anerkennung ihrer besonderen Verdienste um das deutsche Auslandsschulwesen die Verdienstkreuze 1. Klasse des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland verliehen.

Die Übergabe der Auszeichnung nahm der Leiter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amts, Herr Ministerialdirektor Dr. Witte, am 10. Juli in Bonn vor. Herr Harry Werner trat am 28. Februar 1986 in den Ruhestand, Herr Bernhard Becker am 31. Juli 1986, beide wegen Erreichen der Altersgrenze.

Daß sowohl ein Vertreter des Bundes als auch ein Vertreter der Länder gleichzeitig geehrt wurden bei ihrem Ausscheiden aus dem aktiven Dienst, besitzt auch symbolische Bedeutung hinsichtlich des Zusammenwirkens von Bund und Ländern in der Auswärtigen Kulturpolitik.

Der Verband gratuliert beiden sehr herzlich zu den hohen Auszeichnungen.

Hans-Georg Becker, Vorsitzender

In memoriam

Durch den Tod verloren wir
unseren geschätzten Kollegen

Herbert Müller-Courté

geb.: 21.9.1936 verstorben: 14.4.1986

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

Am 8.7.1986 verstarb eines unserer
ältesten Mitglieder (Mitgliedsnummer 52!)

Richard Pfütze

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

Neue Mitglieder

BLÄSSING, Wolfgang, RL., DS Asunción/Paraguay
DAME, Hans, StD., Pädg.Zentrum Bogotá
DIFLOE, Karlheinz, OStR., DSV Santiago/Chile
DITSCHIED, Wolfgang, StD., F-78540 Vernouillet, 8, rue Joachim du Bellay
ENGELMANN, Walter, OStR., DS Barcelona
HERRSCHER, Joachim, GHSL., DS Asunción/Paraguay
HERRSCHER, Evelina, GHSL., DS Asunción/Paraguay
v. HOESSLE de EICK, Ilsebill, Sprachl., DS Asunción/Paraguay
HOLL, Edgar, L.f.DaF., GSIS, 11 Guildford Rd. The Peak Hongkong
KÖLLE, Dr. Martin, OStR., DS Athen
LÜTH, Carsten, OStR., 5000 Köln 80, Leuchterstr. 60
MEINKE, Ursula, StAss., DS Barcelona
L'ORANGE, Gisela, DS Barcelona
PADE, Winfried, OStR., DS Athen
PHILIPP, Reiner, L., DS Barcelona
SCHULZE-FRÖHLICH, Uwe, Gymn.L., DS Asunción/Paraguay
SPECHTER, Dr. Olaf, OStR., DS Barcelona
SPERLICH, Rudolf, Colegio Visconde de Porto Seguro/Sao Paulo
SPIEGEL, Rudolf, StR. DS Malaga (Marbella)
ULRICH, Doris, L., 6730 Neustadt/Wstr., Gutleuthausstr. 5
WEGMANN, Heribert, OStR., DS Washington

Anschriftenänderungen

BAUER, Georg, 8751 Elsenfeld, Jahnstr. 14
BISCHOF, Peter, 6710 Frankenthal, Max-Slevogt-Str. 17a
BREITINGER, Hans, Colegio Alemán St.Th. Morus, Casilla 16 147 Correo 9, Santiago/Chile
GÖRKE, Helmut, 6204 Taunusstein 2, Spessartstr. 12a
GRAFFMANN, Heinrich, Centro Culturale Brasil-Alemanha, Cx.P. 30.642 01051 Sao Paulo/Brasilien
HAAR, Heinrich, DS der Borromäerinnen, Kairo
HÖRDT, Annerose, 5413 Bendorf, Vierwindenhöhe 66
HUNGERLAND, Alarich, 2270 Wyk/Föhr, Große Str. 18, c/o Adelheid Hungerland
KALISCH, Engelbert, DS Guatemala
KANNE, Christian, 4934 Horn-Bad Meinberg, Bärenkamp 17
KOHN, Herbert, 8039 Puchheim, Enzianstr. 78
MOTZKUS, Dr. Dieter, 3400 Göttingen, Zur Scharfmühle 22
MÜLLER, Wilfried, 7970 Leutkirch/Allgäu, Holbeinstr. 18

OEHLER, Karl-Heinz, 2000 Hamburg 52, Stockkamp 18
PRANGE; Wilhelm, 4952 Porta Westfalica, Kalte Hude 9a
SCHERFF; Eberhard, 2566 PV Den Haag/Niederlande, Buiserdlaan 16
SCHMIEDL, Annette, 4519 Glandorf, Prozessionsweg 31
SPECHT, Michael, 6500 Mainz 43, Am Damsberg 36
STUMBAUM, Viktoria, 7801 Ehrenkirchen, Schwarzwaldstr. 70
WEGENER, Reinhard, 2800 Bremen 1, Osterdeich 148a

Neue Obleute

SCHMIDT, Günter, DS Athen

**Ihr
Spezialist
für
Auslandsumzüge**



Carl Grove
Internationale Möbelspedition

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

Grundsätzliche Stellungnahme des Verbands Deutscher Lehrer im Ausland zu Beginn der öffentlichen Anhörung zum Bericht der Bundesregierung: „Die deutsche Sprache in der Welt“

– am 18. Juni 1986 in Bonn, Bundeshaus –

Vorstellung

Ich spreche hier für den Verband deutscher Lehrer im Ausland. Im Namen des Vorstands darf ich mich zunächst für die freundliche Einladung zu dieser Anhörung bedanken.

Der VdLiA ist ein unabhängiger Lehrerverband. Sein allgemeiner Zweck ist die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung. Als besondere Aufgaben sieht er u.a. an:

1. die Förderung des deutschen Auslandsschulwesens,
2. die Wahrnehmung der beruflichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen der deutschen Auslandslehrer.

Zur Zeit gehören etwa 1700 Mitglieder dem Verband an.

Bedeutung der Auslandsschulen für die Sprachförderung

Der VdLiA begrüßt ganz grundsätzlich die in der Regierungserklärung vom 4. Mai 1983 enthaltenen programmatischen Sätze:

Wir müssen die deutschen Schulen im Ausland stärker als bisher fördern. Wir werden neue Anstrengungen unternehmen, um die deutsche Schule im Ausland wieder mehr zu verbreiten.

Wir halten es nicht für einen Zufall, daß in diesen Sätzen die deutschen Auslandsschulen in einem Atemzug mit den Bemühungen um die Verbreitung der deutschen Sprache in der Welt genannt wurden. Im Unterschied zu der Formulierung des Themas der heutigen Anhörung ist vielmehr in der Regierungserklärung die fundamentale Bedeutung, die die Schulen für eine aktive Sprachpolitik haben, unmittelbar angesprochen.

Auch der VdLiA ist der Meinung, daß es ohne gut funktionierende Auslandsschulen um die Verbreitung der deutschen Sprache

in der Welt noch viel schlechter bestellt wäre, als dies jetzt der Fall zu sein scheint.

Die positive Wirkung der Auslandsschulen auf die Förderung und den Gebrauch der deutschen Sprache kann gar nicht hoch genug veranschlagt werden. Alle Erfahrungen zeigen: Die ausländischen Absolventen von deutschen Auslandsschulen sind immer noch die besten Multiplikatoren für die Verbreitung der deutschen Sprache und eines umfassenden, wirklichkeitsgerechten und ausgewogenen Deutschlandbildes in ihren Heimatländern. Mittel- und langfristig schaffen die Schulen mehr Sympathien für Deutschland als jedes andere Instrument der auswärtigen Kulturpolitik.

Wir verkennen bei dieser Feststellung natürlich nicht, daß es neben den Schulen auch noch andere wichtige Instrumente der auswärtigen Kulturpolitik gibt, die auf ihren jeweiligen Feldern gute Arbeit leisten können und in der Vergangenheit auch geleistet haben.

Uns geht es hier um eine Akzentuierung: Vor allen anderen Maßnahmen zur Förderung der deutschen Sprache gebührt der Unterstützung der Auslandsschulen der Vorrang, weil an ihnen junge Ausländer nicht nur mit der deutschen Sprache in Berührung kommen, sondern durch die schulische Ausbildung für ihr ganzes späteres Leben entscheidend geprägt werden.

Es müßte deshalb das oberste Ziel aller amtlichen Bemühungen sein, an möglichst vielen Orten in der Welt die Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß möglichst viele junge Menschen eine durch das Deutsche geprägte Schulbildung erwerben können – am besten natürlich an einer deutschen Auslandsschule, und wo das nicht geht, wenigstens durch Deutschunterricht an den einheimischen Schulen.

Gegenwärtige Probleme

Die grundlegende Bedeutung der Auslandsschulen für die Stellung der deutschen Sprache in der Welt wird in allen offiziellen Verlautbarungen immer wieder anerkannt. Wir haben aber die Sorge, daß dieser richtigen Erkenntnis nicht immer die richtigen Taten folgen.

Wenn z.B. die Zuwendungen an vermittelte Auslandslehrer aus zwingenden haushaltsmäßigen Gründen gekürzt wurden, die Bezüge der übrigen in deutschem öffentlichen Interesse im Ausland tätigen Personengruppen aber unangetastet blieben, so kann darin eine Diskriminierung dieser Berufsgruppe gesehen werden; und es spricht daraus auch keine besondere Wertschätzung der Arbeit der Auslandsschulen.

Auch die schon erfolgte Verminderung der Zahl der amtlich vermittelten Lehrer spricht nicht gerade für die Absicht, die Auslandsschulen mehr als bisher zu fördern. Und schließlich wird auch die Neuordnung der „personellen Förderung von Schulen im Ausland“, wie sie in einem Referentenentwurf des AA vorgesehen ist, nicht dazu beitragen, die Attraktivität der deutschen Schulen im Ausland zu steigern.

Im Gegenteil: Es besteht Anlaß zu der Befürchtung, daß durch die gegenwärtige Handhabung des Auslandsschulwesens die Anziehungskraft der deutschen Auslandsschulen immer geringer und damit ein entscheidendes Fundament für die Stellung des Deutschen in der Welt immer brüchiger wird.

Wer da argumentiert, die Anziehungskraft der deutschen Schulen lasse nach, weil die einheimischen Schulen besser würden, wechselt Ursache und Wirkung: Wenn eine deutsche Schule im Ausland wegen nicht ausreichender Betreuung seitens der Bundesrepublik mit immer mehr Problemen kämpfen muß, wird zwangsläufig im Bewußtsein von Eltern und Schülern die Frage aufkommen, warum man eigentlich nicht eine einheimische Schule besucht, die im Vergleich zu dieser allein gelassenen deutschen Schule nicht mehr als schlechtere, sondern u.U. sogar als bessere erscheint.

Abhilfen

Es besteht kein Zweifel: Wenn die Bundesrepublik dem sinkenden Interesse an Deutsch in der Welt wirkungsvoll begegnen will, muß sie die Auslandsschulen, beson-

ders in der Form der Begegnungsschulen, mehr als bisher fördern. Dies kann geschehen

1. durch verstärkte personelle und finanzielle Förderung,
2. durch Einrichtung weiterer Lehrerbildungsstätten zur Aus- und Fortbildung von Ortskräften,
3. durch Ausweitung der Zahl der Fachberater für Deutsch als Fremdsprache an deutschen Auslandsschulen und im ausländischen Schulwesen.

Darüber hinaus kann dem sinkenden Interesse an Deutsch durch eine Reihe von weiteren Maßnahmen entgegengewirkt werden:

- Der öffentlich geförderte Schüleraustausch muß ausgeweitet und zentral gelenkt werden.
- Für ausländische Deutschlehrer müssen mehr Deutschlandaufenthalte ermöglicht werden.
- Die Stellung des Deutschen im ausländischen Schulwesen kann durch eine Erweiterung des Fremdsprachenangebots im innerdeutschen Schulwesen aufgewertet werden.
- Das Lehrmaterial für Deutsch als Fremdsprache muß so aufbereitet sein, daß das in ihm gezeichnete Deutschlandbild das beim Lehrer vorhandene Interesse an Deutsch verstärkt, jedenfalls nicht durch einseitige Negativ-Darstellung unterminiert.

Voraussetzungen zur Abhilfe

1. Es muß nach neuen Wegen gesucht werden, auf denen die Bundesregierung direkter als bisher auf die Gestaltung der Auslandsschulen Einfluß nehmen kann.
2. Die Planungs- und Koordinationskapazität des AA in der Frage der Förderung der deutschen Sprache im Ausland muß vergrößert werden.

Die zur Zeit vorhandenen Defizite sind einmal begründet in der Verfassungsstruktur der Bundesrepublik Deutschland, deren föderalistischer Charakter die Zuständigkeit der Bundesregierung von vornherein einschränkt. Unter dem komplizierten Abstimmungsprozeß zwischen Bund und Ländern leidet die Effizienz der Entscheidungen.

Darüber hinaus scheinen sowohl das Schulreferat des AA als auch die ZfA in personeller Hinsicht unterbesetzt zu sein. Wesentliche Steuerungs- und Betreuungsaufgaben vor allem im Schulbereich können wegen Personalmangel nicht wahrgenommen werden.

Hans-Georg Becker

Nicht nur in der Wissenschaft ist Deutsch eine „Nischensprache“

Eberhard Nitschke, Bonn

Mit einem Bündel von Maßnahmen will die Bundesregierung den weltweiten Rückgang des Interesses an der deutschen Sprache bekämpfen. Dies ist die Kernthese einer Öffentlichen Anhörung zum Thema „Die deutsche Sprache in der Welt“, die der Auswärtige Ausschuß des Deutschen Bundestages gestern in Bonn abhielt.

Im Mittelpunkt der Expertenbeiträge stand dabei ein Bericht der Bundesregierung zu diesem Problemkreis vom 4. September 1985, in dem Professor Harald Weinrich vom Institut für Deutsch als Fremdsprache der Universität München bemängelte, daß man offensichtlich für die deutsche Sprache „werben“ wolle, obwohl die besten Werbeagenturen für sie die deutsche Literatur und die in den deutschsprachigen Ländern betriebene Wissenschaft seien. In der Wissenschaft aber sei Deutsch, verdrängt von Englisch, „fast schon zu einer Nischensprache in vielen Fächern geworden“. Um nicht „alle Motivationen zum Erlernen anderer Fremdsprachen, beispielsweise der europäischen Nachbarn zu erdrücken“ sei es ratsam, Englisch grundsätzlich an deutschen Schulen nur als zweite Fremdsprache einzuführen.

Gegen die von ihm in dem Bericht der Bundesregierung erkannte Neigung, Quantität vor Qualität zu setzen, plädierte Weinrich mit dem Satz: „Einer schwindenden Nachfrage kann man nicht mit Schleuderpreisen nachlaufen, sondern muß – jetzt gerade – das Niveau anheben: Deutsch für Köpfe.“

Ähnlich argumentierte der Heidelberger Professor für Fremdsprachenphilologie, Alois Wierlacher, der außerdem die Gründung einer Forschungsstelle für Auslandsgermanistik an zwei bis drei Universitäten der Bundesrepublik anregte. Mit „Stipendien für erfolgreiche Lerner“ möchte

Horst Harnischfeger, der Generalsekretär des Goethe-Institut, das seit 35 Jahren deutsche Sprache im Ausland pflegt, Werbung betreiben.

Sie sei „legitim und sinnvoll“, wenn man negative Vorurteile, wie zum Beispiel dem, die deutsche Sprache sei schwer zu erlernen, gegensteuere und auf professionelle Chancen im Rahmen der wirtschaftlichen Beziehungen hinweise. Während für das Bundesverwaltungsamt, hier die „Zentralstelle für das Auslandsschulwesen“, der Leitende Regierungsschuldirektor Karl-Friedrich Veuhoff unterstrich, daß deutsche Behörden gegenüber den deutschen Schulen im Ausland kein Weisungsrecht besitzen, forderte für den „Verband Deutscher Lehrer im Ausland“ sein Vorsitzender Hans-Georg Becker im Interesse des großen Ziels gerade diese Einflußnahme. Auf diplomatischem Gebiet empfehle sich in außereuropäischen Ländern gelegentlich auch eine „gemeinsame Aktion zur Erhaltung des Angebots europäischer Sprachen“.

Für den Deutschen Akademischen Austauschdienst machte Friedrich Wilhelm Hellmann als stellvertretender Generalsekretär darauf aufmerksam, daß „allzugern von ausländischer Seite Sprachförderung als quasi propagandistische Maßnahmen des Muttersprachenlandes“ angesehen werde – die auch von ihm zu bezahlen sei. Diese Perspektive werde „leider kurzfristig oft von deutscher Seite übernommen“. Es scheine aber richtig, bei finanziellem Engagement Absprachen über eine zeitliche Begrenzung zu treffen. Der Bericht der Bundesregierung nennt unter den „Instrumenten“, die zur größeren Verbreitung der deutschen Sprache im Ausland führen sollen, als „Grundvoraussetzung“ die gute Ausbildung ausländischer Deutschlehrer und Germanisten an den Deutschabteilungen ausländischer Hochschulen.

(Die Welt vom 19. 6. 1986)

Folgende Schulleiterstellen sind zu besetzen:

Schule:	durch einen (eine):	Schule:	durch einen (eine):
---------	---------------------	---------	---------------------

Privatschule der Deutschen Botschaft Ankara
zum 1. 8. 1987 **StD(in)/OStR(rätin)**

Deutschsprachige Auslandsschule. Klasse 1 - 10
Deutsche Schlußprüfung. 74 Schüler

Deutsche Schule Nairobi
zum 15. 8. 1988 **StD(in)**

Deutschsprachige Auslandsschule. Klasse 1 - 13
Deutsche Reifeprüfung. 260 Schüler

Deutsches Pädagogisches Seminar Buenos Aires
zum 1. 3. 1988 **StD(in)/OstR(rätin)**

der Fachverbundung
Deutsch/moderne Fremdsprache
vorausgesetzt werden:
Unterrichtserfahrung in Deutsch als Fremdsprache
Erfahrungen in der Lehrerausbildung
Spanische Sprachkenntnisse
Promotion

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

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

Die Bewerbungen sind umgehend an 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 –
Barbarastraße 1, Postfach 68 1069, 5000 Köln 60 (Riehl).

Das Ausland soll mehr Deutsch lernen – wow!

Bonner Parlamentarier sind über die sinkende Weltgeltung der Sprache Goethes besorgt

Von Horst Schreitter-Schwarzenfeld (Bonn)

Eine „Verzerrung alles Deutschen als Folge von zwei Weltkriegen“, ein „umständlicher und langweiliger Deutschunterricht im Ausland“, eine „Verschluderung der deutschen Sprache im Inland“, das waren einige der Gründe, die von den Sachverständigen für die schwindende Bedeutung der Sprache Goethes in der Welt genannt wurden.

August Everding, Intendant der Bayerischen Staatsoper, fügte noch das Element der Vergröberung hinzu, wie es die deutsche Kinderliteratur mit ihrem „Krächz!“, „Uuugh!“ und „Wow!“ erreichte. Es waren deutsche Klagelieder angesichts eines unaufhaltsam wirkenden Vormarsches des Englischen als des neuen Universalidioms, seufz, seufz!

Im 19. Stock des Bonner Abgeordnetenhochhauses „Langer Eugen“ machten sich Mittwoch deutsche Parlamentarier auf die Suche nach Ursachen und Abhilfen. Ein Hearing des *Auswärtigen Ausschusses* bildete das Forum für die Fact-finding-mission der Politiker, die so gern einen Middle-of-the-road-Kurs steuern, sich aber nun gefangen fanden zwischen einer aggressiven Sprachpolitik à la Frankreich und jener bundesdeutschen Zurückhaltung, die darauf hinausläuft, daß nichts geschieht. Zurückhaltung? Nicht ganz, denn schließlich hatte Bundeskanzler Helmut Kohl in seiner Regierungserklärung vom 4. Mai 1983 versprochen: „Wir werden neue Anstrengungen unternehmen, um die deutsche Sprache im Ausland wieder mehr zu verbreiten.“

Einen „Bericht über die deutsche Sprache in der Welt“ hatte die Kulturabteilung des Auswärtigen Amts im vergangenen September vorgelegt. Das Ergebnis klang nicht ermutigend. Außer in Oasen des Deutschunterrichts wie etwa Südkorea und Indonesien, außer in den traditionell starken Bastionen Osteuropas wie in Polen oder in der Sowjetunion und außer in Frankreich, wo der deutsch-französische Vertrag einen gewissen Zwang in Richtung Deutschunterricht ausübt, mußte die Bundesregierung ein weltweites Nachlassen des Interesses an deutscher Sprache und Kultur registrieren. Der Bericht bildete jetzt die Grundlage für die Öffentliche Anhörung in Bonn.

Mehr Kulturförderung, mehr Institute, mehr Bildungsmaterial, solche Rezepte allein scheinen den Sachverständigen wenig geeignet, die ersehnte Wende herbeizuführen, zumal an Geld nicht viel mehr als früher zur Verfügung steht. Es fehle eben, klagten sie, die „weltweite Motivation“. Rüdiger van den Boom von „Inter Nationes“ registrierte bei schwindendem Interesse an der deutschen Sprache durchaus eine „steigende Nachfrage nach Informationsmaterial“. Mit amtlichen Werbebroschüren also läßt sich das Problem nicht angehen. Eher wäre mit Horst Harnischfeger, dem Generalsekretär des Goethe-Instituts, zu erwä-

gen, ob die Pflege der deutschen Sprache nicht im Inland beginnt. „Wie werden wir“, fragte Harnischfeger, „Ausländer überzeugen, unsere Sprache zu lernen, wenn wir selbst in Politik, Journalismus und Literatur äußerst achtlos mit ihr umgehen?“

Die Mitglieder des Auswärtigen Ausschusses des Bundestages waren hellhörig geworden. Mit Akribie versuchten sie, englische Floskeln, die sich längst auch in ihr Politikerdeutsch eingeschlichen haben, zu vermeiden. Daß der Direktor des Goethe-Instituts seine Darlegung ein „Statement“ nannte, brachte dem Münchner Kulturfunktionär einen schroffen Tadel unserer wachsamem Politiker ein. „Wo es doch das alte Wort ‚Stellungnahme‘ gibt!“ rügte Hans Klein von der CSU. Und selbst als Intendant Everding eine „Tour d’horizon“ riskierte, konnte dies nicht ohne allgemeines „Hoho!“ und „Haha!“ einfach so passieren. Mit dem Ruf: „Aber das ist doch französisch!“ eilte ein Abgeordneter dem Theatermann zu Hilfe.

Den Bonner Politikern, die sich an diesem Tag von ihrer sprachkritischen Seite zeigten, gab Harald Weinrich, der Leiter des Münchener „Instituts für Deutsch als Fremdsprache“, den Ratschlag, statt auf die Quantität in der Kulturpropaganda auf Qualität zu setzen. Mit dem Englischen als internationale Handels- und Touristensprache, lautete Weinrichs These, könne man ohnehin nicht konkurrieren. Niemand, der in Bangkok etwa eine Flugkarte kaufen wolle, würde für diesen Zweck das Deutsche bemühen. Statt dessen sollte man die kulturell Anspruchsvollen umwerben mit einem Deutsch von Friedrich Nietzsche oder Leopold von Ranke, einem Unterricht nicht für „Seiteneinsteiger“, sondern für „Obeneinsteiger“. Das Plädoyer des Professors gipfelte in der Parole: „Lernt deutsch mit Freud!“ (womit der bekannte Wiener Analytiker gemeint war).

Einer schwindenden Weltnachfrage, so ließen sich die Empfehlungen der Experten zusammenfassen, könne man nicht mit administrativen Maßnahmen nachlaufen. Mit Schritten wie einer Vermehrung der Auslandsschulen, der Angleichung von Zeugnissen, der Intensivierung von Austauschprogrammen ließe sich zwar stellenweise einiges korrigieren – aber eben nicht alles. Im Kern geht es wohl darum, die Attraktivität Deutschlands, deutscher Wissenschaft und deutscher Kultur zu steigern, ein Ziel, womit die Bonner Kulturbeamten wohl überfordert sein dürften. Und natürlich gehe es auch darum, „negative Vorurteile“ abzubauen, das Klischee, wie ein Experte formulierte, deutsch sei schwer zu erlernen. Dieses Klischee freilich besitzt eine alte Tradition. Schon Oscar Wilde hatte das Ansinnen, sich in die Sprache Goethes zu vertiefen, dankend abgelehnt mit der Bemerkung, das Leben sei zu kurz, um deutsch zu lernen, „life ist too short to learn German“.

(Frankfurter Rundschau vom 19.6.86)

Gegen elitäre Sprachbastionen und nur noch Deutsch für „Köpfe“

Ob die Öffentliche Anhörung im Deutschen Bundestag über den Rückgang der deutschen Sprache im Ausland Signalwirkung in der organisatorischen Bewältigung dieses Problems zeigt, bleibt – zumindest jetzt noch – bei den stetig wechselnden Richtlinien der jeweilig Regierenden in der Auswärtigen Kulturpolitik abzuwarten.

Für alle Parteien verbindliche Richtlinien wären die beste Lösung.

Bevor man aber mit großem Werbeaufwand die deutsche Sprache in den Auslandsschulen wieder attraktiv machen möchte, sollte man zunächst über die Ursachen des Sprachrückgangs nachdenken, und diese finden wir doch schon in unserem Sprachraum; also im eigenem Land.

Nicht nur, daß der Bürger Tag für Tag mit platter englischer Popmusik von den teilweise mit der Platten- und Cassettenindustrie verfilzten Massenmedien, Fernsehen und Rundfunk, eingedeckt wird, nein, auch die Politiker und Wissenschaftler jeglicher Richtung müssen bei jeder passenden, bzw. unpassenden Gelegenheit – und sei es noch so blamabel – ihre englischen Sprachbrocken unter das ach so tumbe Volk streuen.

Nichts gegen gute fremdsprachige Unterhaltungs- und Referatendiskussionen; sie können nur nützlich sein im Rahmen der so notwendigen Völkerverständigung.

Sprachenvielfalt gemäß dem Minderheitenschutzrecht und zur Bereicherung des Kulturbens: ja! Sprachensalat: nein!

Wer zwingt uns zur Übernahme fremder Sprachelemente? Keiner!

Bringen wir also zunächst erst einmal unsere Sprache im eigenen Sprachraum in Ordnung, bevor über den Rückgang gejammert wird. Denn was soll verbreitet werden? Eine Sprache oder ein Sprachensammelsurium?

Denn: was für einen Nutzen ergibt sich für einen ausländischen Schüler – ganz gleich wo –, der hauptsächlich aus wirtschaftlichen Gründen die deutsche Sprache erlernen will, wenn fachwissenschaftliche oder technische Begriffe nur in englisch anstatt in deutsch angeboten werden? Wäre er da nicht besser beraten, gleich die englische Sprache zu erlernen?

Dabei besteht aufgrund unserer kombinationsfähigen Sprache die Möglichkeit, sich in wissenschaftliche Abhandlungen – auch in internationalen Fachbereichen – konsequent der eigenen Sprache in Reinkultur zu bedienen; allenfalls, wenn notwendig, in Klammern englische Fachausdrücke beizufügen.

Die Gründung einer Forschungsstelle für Auslandsgermanistik ist ebenso bedenklich wie der wirklichkeitsfremde Vorschlag, sich auf – isolierende – elitäre Sprachbastionen zurückzuziehen und nur noch Deutsch für „Köpfe“ zu machen. Woher denn diese Köpfe nehmen? Sind es doch gerade diese Art „Köpfe“, die uns diesen Sprachsalat anrühren.

Die Sprache ist unser aller Eigentum und nicht das einer sich elitär dünkenden Minderheit.

Wenn man schon die eher auseinanderdriftenden Begriffe Quantität und Qualität verwendet, die eher für Quark und Käse geeignet sind als für eine Identitätsaussage, dann sollte man wissen, daß aus Quantität Qualität resultiert.

Würde man diesen Vorschlag: „Deutsch nur noch für Köpfe“ befolgen, hieße das im Klartext: In Verkennung der realen Sachlage würde durch elitäre Sprachmaßstäbe die über Generationen unter großen Opfern bewahrte Muttersprachensubstanz ausgewandelter Landsleute – u.a. in den Überseeländern – vernichtet. Betroffen wären also jene, die durch ihre prägenden Leistungen auf allen Gebieten – Schul-, Wirtschafts- und Sozialwesen – in Übersee, vor allem in Südamerika, aber auch anderwärts den guten Ruf der Deutschen begründeten. Man sollte nicht versuchen, aus jedem Kleinbauern einen Professor machen zu wollen. Verschwindet unsere Sprache in Übersee, verschwindet in absehbarer Zeit auch unsere – momentan noch erwünschte – wirtschaftliche Präsenz. Hat nicht jeder Staat gegenüber seinen vorwiegend aus wirtschaftlicher Not ausgewanderten Landsleuten auch eine moralisch-humanitäre Fürsorgepflicht? Die Erhaltung, bzw. Pflege der Muttersprache ist, soweit sie von Minderheiten erwünscht ist, nicht nur eine wirtschaftspolitische, son-

(Fortsetzung auf S. 165)

Handbuch für das Auslandsschulwesen: Stand 1984

2. Personelle Förderung von Schulen im Ausland

2.1 Vermittlung von Lehrern an Schulen im Ausland

Die Zentralstelle vermittelt beamtete Lehrer an Schulen im Ausland. Für eine solche Vermittlung kommen nur Bewerber in Betracht, deren Bewerbungsunterlagen der Zentralstelle auf dem Dienstweg, d.h. bei Lehrern über die Kultusverwaltungen der Länder, zugegangen sind. Über die Voraussetzungen für eine Bewerbung und das Verfahren bei einer Vermittlung gibt ein Merkblatt Auskunft.

Die gemeldeten Bewerber werden bei der Zentralstelle in eine Kartei aufgenommen. Den Auslandsschulen werden auf deren Antrag Bewerber zur Auswahl vorgeschlagen. Mit der Aufnahme in die Bewerberkartei ist noch keine Gewähr für ein Vermittlungsangebot bzw. für eine Vermittlung gegeben. Die personelle Versorgung für Auslandsschulen richtet sich nach deren Bedarfslage.

2.2 Verfahren der Lehrervermittlung

Anträge der Auslandsschulen auf Vermittlung von Lehrern sind spätestens 12 Monate vor dem Beginn der Tätigkeit über die Auslandsvertretung an die Zentralstelle zu richten und besonders dann ausführlich zu begründen, wenn es sich um eine neu einzurichtende Stelle handelt. Später eingehende Anforderungen können aus verwaltungstechnischen und finanziellen Gründen in der Regel nicht berücksichtigt werden.

Bei jeder Lehreranforderung sind die vorgeschriebenen Vordrucke für die Anforderung von Lehrkräften zu benutzen. Nur bei einer sorgfältigen Ausfüllung dieser Vordrucke wird der Zentralstelle eine zweckdienliche Entscheidung ermöglicht, ohne daß Rückfragen notwendig werden.

Der Vordruck muß auch dann benutzt werden, wenn unvorhergesehen eine vermittelte Lehrkraft an der Schule ausfällt und kurzfristig eine Ersatzvermittlung beantragt wird.

In der Regel sollen die vermittelten Lehrer für den in deutscher Sprache erteilten Unterricht eingesetzt werden. Die vermittelten Lehrer sollen an den Auslandsschulen entsprechend ihrem Lehramt verwendet werden.

Wird der Antrag der Auslandsschule genehmigt, so stellt die Zentralstelle durch Rückfrage bei den in die engere Wahl gezogenen Bewerbern unter gleichzeitiger Übersendung eines Doppels an die zuständige Kultusverwaltung fest, ob die Bewerber die angebotene Stelle annehmen. Als Entscheidungshilfe werden dem Schreiben der Zentralstelle an die Lehrkraft Kurzinformationen der betreffenden Schule beigelegt.

Sobald die Zustimmungen vorliegen, übersendet die Zentralstelle auf dem Dienstweg über die Auslandsvertretung für jede zu besetzende Stelle die Unterlagen von nach Möglichkeit mindestens zwei Bewerbern, damit der Schulträger nach eigener Wahl über die Verpflichtung entscheiden kann. Diese Entscheidung soll innerhalb von 4 Wochen herbeigeführt werden.

Die Auslandsschule ist verpflichtet, die ausgewählten Bewerber zu verständigen und mit allen notwendigen Informationen über die beruflichen Aufgaben, die Einreise und den Aufenthalt zu versorgen, auch die nicht berücksichtigten Bewerber direkt zu benachrichtigen und deren Bewerbungsunterlagen unverzüglich an die Zentralstelle zurückzusenden, damit diese Lehrer für die Vermittlung an eine andere Auslandsschule vorgesehen werden können.

In besonderen Bedarfsfällen wird die Zentralstelle Lehreranforderungen in Zeitschriften ausschreiben. Ausschreibungen der Schulen bedürfen der Zustimmung der Zentralstelle.

2.3 Abschluß von Dienstverträgen

Hat sich die Auslandsschule aus dem Bewerberangebot der Zentralstelle für einen bestimmten Lehrer entschieden, stellt sie für ihn einen Dienstvertrag aus. Es sind ausschließlich die Vertragsvordrucke (vgl. 2.7.) zu verwenden, die der Schule über die Auslandsvertretung zur Verfügung gestellt wurden, und zwar für Lehrkräfte ohne besondere Funktion der „Musterdienstvertrag für Lehrer an deutschen Schulen im Ausland“ (2.7.1.) und für Schulleiter der „Musterdienstvertrag für Leiter von deutschen Schulen im Ausland“ (2.7.2.). Für Fachkräfte, die mit einem besonderen Auftrag an die Auslandsschule verpflichtet werden, z.B. als Grundschulleiter, Abteilungsleiter, Fachleiter für Deutsch als Fremdsprache, gilt der „Musterdienstvertrag für Lehrer an deutschen Schulen im Ausland“; in § 11 ist in diesem Fall folgender Passus einzusetzen: „Der Lehrer wird als an die Schule verpflichtet. Eine besondere Dienstanweisung wird zwischen beiden Vertragspartnern schriftlich vereinbart.“

Im Bedarfsfall sollen weitere Vertragsvordrucke bei der Auslandsvertretung rechtzeitig angefordert werden.

Abänderungen des Vertragstextes, gleich welcher Art, sind nicht zulässig, es sei denn, daß aufgrund der besonderen örtlichen Gegebenheiten unter Mitwirkung der Auslandsvertretung eine Sonderregelung mit der Zentralstelle vereinbart worden ist.

Die Dienstverträge sind durch den Schulträger mit zwei Unterschriften zu versehen und für beamtete Lehrkräfte in sechsfacher Ausfertigung der Auslandsvertretung vorzulegen. Diese überprüft die Unterlagen auf ihre Vollständigkeit, bevor sie an die Zentralstelle weitergeleitet werden.

Vertragsbeginn und Vertragsende sollen mit dem Schuljahr an der Auslandsschule übereinstimmen. Wird die Schuljahreseinteilung während der Vertragszeit eines Lehrers geändert, muß das ursprünglich vereinbarte Vertragsende durch eine entsprechende Verkürzung oder Verlängerung des Dienstvertrages rechtzeitig dem neuen Schuljahresende angepaßt werden. Zwischen den Auslandsschulen innerhalb eines Landes und der Zentralstelle kann vereinbart werden, daß Beginn und Ende der Dienstverträge etwa 14 Tage früher als das offizielle Schuljahr liegen, wenn diese Regelung vorzuziehen ist.

Die Dauer der Dienstverträge beträgt an den Schulen in gesundheitsgefährdenden Gebieten zwei Jahre, an den übrigen drei Jahre. In beiden Fällen ist eine zweijährige Verlängerung des Dienstvertrages möglich, wenn alle Beteiligten der Verlängerung zustimmen. Unter den gleichen Voraussetzungen können Dienstverträge im gesundheitsgefährdenden Gebiet um ein 5. Jahr verlängert werden. Ein Anspruch auf Verlängerung des Dienstvertrages besteht nicht. Keiner der Beteiligten ist im Falle der Ablehnung verpflichtet, hierfür Gründe anzugeben.

Gemäß § 3 des Dienstvertrages verpflichtet sich der Lehrer, seinen Dienst an der Auslandsschule zum vereinbarten Termin anzutreten. Die Zentralstelle behält sich vor, das Reisemittel zu bestimmen. Der Lehrer erklärt sich damit bei der Vertragsunterzeichnung einverstanden. Nur unter dieser Voraussetzung ist eine Vermittlung durch die Zentralstelle möglich.

Will die Auslandsschule mit einem vermittelten Lehrer eine Vertragsverlängerung vereinbaren, so sind die Antragsformulare und Vertragsvordrucke zu verwenden, die der Schule über die Auslandsvertretung zur Verfügung gestellt wurden (vgl. 2.7.4.), im Bedarfsfall sollen weitere Vordrucke bei der Auslandsvertretung rechtzeitig angefordert werden. Abänderungen des Vertragstextes, gleich welcher Art, sind nicht zulässig. Der Verlängerungsvertrag ist in sechsfacher Ausfertigung auf dem Dienstweg an die Zentralstelle zu richten. Von Lehrern in gesundheitsgefährdenden Gebieten muß ein vertrauensärztliches Zeugnis über weiterhin bestehende Tropentauglichkeit übersandt werden. Die Auslandsvertretung prüft die Vollständigkeit der Unterlagen und fügt ggf. eine Stellungnahme für die Zentralstelle bei. Hinsichtlich der Gesamtdauer der Tätigkeit im Ausland gelten die Bestimmungen des KMK-Beschlusses vom 21.3.1979 (vgl. 4.2.).

Das Verfahren bei der Verlängerung von Dienstverträgen der vermittelten Lehrer ist von der Schule schriftlich festzulegen (vgl. 2.6.3.).

Die Rückkehr der vermittelten Lehrer in den innerdeutschen Schuldienst erfolgt in der Regel während der Schulferien am Ende des letzten Vertragsjahres. In allen Fällen ist der Lehrer so rechtzeitig von seiner Unterrichtstätigkeit an der Auslandsschule zu befreien, daß er am Tage, der auf das Ende seiner Beurlaubung folgt, den Dienst in der Bundesrepublik wieder aufnehmen kann.

2.4 Vertragsverhältnis

Die von der Zentralstelle an eine Auslandsschule vermittelte Lehrkraft tritt aufgrund eines privatrechtlichen Vertrages in den Dienst des Schulträgers. Der Schulleiter ist in dessen Auftrag der Vorgesetzte der Lehrkraft. Er allein ist für Weisungen in pädagogischen Angelegenheiten der Schule zuständig.

Durch die von der Zentralstelle vorgenommene Vermittlung deutscher Lehrer an Auslandsschulen entsteht zwischen der Zentralstelle und dem einzelnen Lehrer kein Vertragsverhältnis. Die Zentralstelle garantiert jedoch als Voraussetzung der Beurlaubung eines beamteten Lehrers für den Auslandsschuldienst seinem inländischen Dienstherren, daß die Tätigkeit des betreffenden Lehrers im Ausland im Interesse der deutschen Kulturpolitik liegt. Insofern ist die Zentralstelle bzw. die zuständige Auslandsvertretung berechtigt und verpflichtet zu prüfen, ob das Verhalten des Beurlaubten im Ausland im Rahmen der allgemeinen beamtenrechtlichen Grundsätze mit dieser Zweckbestimmung, unter der seine Beurlaubung und Vermittlung erfolgt ist, in Einklang steht.

Für Fachberater für Deutsch als Fremdsprache gelten besondere Regelungen.

Es wird erwartet, daß der vermittelte Lehrer über den Unterricht hinaus im Interesse der Förderung der Beziehungen zum Gastland im Bereich von Kultur, Wissenschaft und Gesellschaft sein Wissen und Können Schule und Gastland zur Verfügung stellt.

Für den amtlichen Schriftverkehr ist nach Antritt der Auslandstätigkeit der Dienstweg einzuhalten. In persönlichen Angelegenheiten steht es dem Lehrer frei, sich unmittelbar an seine Heimatbehörde zu wenden.

Bezüglich der dienstlichen Beurteilung von Auslandslehrern wird auf 4.4 hingewiesen.

Die Träger von deutschen Schulen im Ausland sind gehalten, eine Diensthaftpflichtversicherung für die Schulleiter und Lehrkräfte abzuschließen, sofern dies bei einer Versicherungsgesellschaft im Gastland oder in der Bundesrepublik Deutschland zu angemessenen Bedingungen möglich ist. Die Höhe der Deckungssumme soll sich nach den in den einzelnen Ländern üblichen Regelungen richten.

Es wird erwartet, daß jeder vermittelte Auslandslehrer zur Verwirklichung der Ziele der auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland beiträgt. Es ist daher selbstverständlich, daß er die Sitten und Gebräuche des Gastlandes respektiert und sich nicht in dessen politisches Leben einmischt. Es gehört zu seinen Pflichten, die Gesetze des Gastlandes zu beachten; dies gilt insbesondere auch für die Steuergesetze und die Zoll- und Devisenvorschriften.

2.5 Besetzung von Schulleiterstellen

Das Auswärtige Amt hat bei der Besetzung von Schulleiterstellen gegenüber dem Schulträger das Vorschlagsrecht. Die Kultusministerkonferenz wirkt bei der Auswahl der Bewerber mit.

Schulleiterstellen werden grundsätzlich mit neu an die Schule vermittelten Lehrern besetzt.

Bundesverwaltungsamt

– Zentralstelle für das Auslandsschulwesen –
Postfach 680169, 5000 Köln 60
Tel. (0221) 7780-0

Merkblatt

für Lehrer und Lehrerinnen, die vorübergehend an Schulen im Ausland
tätig werden wollen (i.d. Fassung vom 1.4.1982)

I. Einleitung

Private Schulen und Einrichtungen des staatlichen Schulwesens im Ausland, die auf enge kulturelle Beziehungen zu Deutschland Wert legen, werden unter den Zielsetzungen der auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland im Rahmen der zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel gefördert. Das Auswärtige Amt hat das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – (im folgenden Zentralstelle genannt) in Köln damit beauftragt, entsprechende Maßnahmen durchzuführen und an die Schulen geeignete Lehrkräfte zu vermitteln. Deutsche Lehrer können daher in vielen Ländern an Bildungseinrichtungen unterschiedlicher Art im Dienste der deutschen Kultur, Sprache und Pädagogik tätig werden.

An den Schulen im Ausland unterrichteten vermittelte Lehrer zusammen mit Lehrern aus dem Gastland.

Die Auslandsschulen führen im allgemeinen von der Grundschule bis zum Schulabschluß; dieser ist von Land zu Land verschieden. Eine Anzahl von deutschen Schulen im Ausland ermöglicht sprachbegabten Kindern aus dem Gastland den unmittelbaren Eintritt in die Sekundarstufe I.

Im Rahmen der Amtshilfe werden dem Bundesverteidigungsministerium für dessen Schulen im Ausland durch die Zentralstelle Lehrkräfte benannt; diese Lehrkräfte werden zuvor um ihr Einverständnis gebeten.

An verschiedenen Orten im Ausland werden von deutschen Firmen für die Kinder ihrer Mitarbeiter Schulen unterhalten. Auch an diesen Schulen unterrichten deutsche Lehrkräfte. Über die Voraussetzungen und Bedingungen für eine unterrichtliche Tätigkeit an derartigen Schulen gibt ein besonderes Informationsblatt Auskunft, das bei der Zentralstelle angefordert werden kann.

II. Bedingungen für Bewerber

1. Für eine Vermittlung an Schulen im Ausland kommt folgender Personenkreis in Frage:

Lehrer und Lehrerinnen, die beide Prüfungen für ein Lehramt mit Erfolg abgelegt haben und im inländischen Schuldienst als Beamte tätig sind; nach der Zweiten Prüfung muß sich der Lehrer wenigstens zwei Jahre im Schuldienst überdurchschnittlich bewährt haben, bevor er sich um eine Verwendung im Auslandsschuldienst bewerben kann.

2. Alle Bewerber müssen für eine Verwendung im Auslandsschuldienst besonders geeignet und zu einem überdurchschnittlichen pädagogischen und persönlichen Engagement bereit sein. Künftige Auslandslehrer sollten sich bewußt sein, daß sie als vermittelte Lehrer im öffentlichen Interesse der Bundesrepublik Deutschland im Ausland tätig werden. Zu den Verpflichtungen des Auslandslehrers gehört es, daß er sich seinen Kenntnissen und Möglichkeiten entsprechend für die Verwirklichung der kulturellen Begegnung und des Austauschs im Gastland einsetzt und dazu beiträgt, daß die deutschen Schulen im Ausland als Beispiel für weltoffenes, tolerantes, gleichberechtigtes und demokratisches Zusammenleben im Rahmen der Schulgemeinschaft gelten können. Auslandslehrer, die den Erfordernissen und Verpflichtungen nicht gerecht werden, gefährden den Fortbestand des Vertragsverhältnisses.

3. Die Bewerber sollten bei der Meldung für eine erste Verwendung an Schulen im Ausland nicht älter als 40 Jahre sein. Dies gilt nicht für Bewerber um eine Schulleitung.

Die Bewerber und ihre mitausreisenden Familienangehörigen müssen gesund sein. Für bestimmte Regionen müssen sie den Nachweis der Tropen- und Flugtauglichkeit erbringen.

4. Für eine erfolgreiche Tätigkeit im Ausland sind entsprechende Sprachkenntnisse Voraussetzung. Dabei haben die Sprachen Spanisch, Englisch, Französisch, Italienisch und Portugiesisch vorrangige Bedeutung. Bei einer Tätigkeit in Ländern mit romanischen und germanischen Sprachen ist der Bewerber verpflichtet, die Sprache des Gastlandes in kürzester Zeit zu erlernen. In Ländern mit schwierigeren Sprachen sind ausreichende Kenntnisse der dort verwendeten europäischen Verkehrssprache und Grundkenntnisse der jeweiligen Landessprache erforderlich.

5. Für Diplom-Handelslehrer, Berufsschullehrer und musische oder technische Fachlehrer bestehen nur geringe Verwendungsmöglichkeiten an Auslandsschulen. Lehrer an Grund- und Hauptschulen können nur dann an eine Auslandsschule vermittelt werden, wenn sie auch für einen Einsatz im Grundschulbereich entsprechende Ausbildung und Unterrichtserfahrung mitbringen.

III. Meldung

1. Wer als Lehrer an eine Schule im Ausland vermittelt werden möchte, richtet seine Bewerbung auf dem Dienstweg an das für ihn zuständige Kultusministerium. Der Bewerbung wird ein vollständig ausgefüllter Fragebogen in dreifacher Ausfertigung beigelegt; er ist im Bedarfsfall bei dem zuständigen Kultusministerium oder der Zentralstelle anzufordern. Der Bewerbung sind beizufügen ein ausführlicher handschriftlicher Lebenslauf in dreifacher Ausfertigung, gegebenenfalls auch Nachweise über die erfolgreiche Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen, besonders auch im Bereich Deutsch als Fremdsprache oder als Zweitsprache, an Sprachkursen sowie über die Mitarbeit im Bereich des internationalen kulturellen Austauschs.

2. Die untere/obere Schulaufsichtsbehörde oder das zuständige Kultusministerium gibt der Bewerbung eine ausführliche Stellungnahme bei.¹⁾

Die untere/obere Schulaufsichtsbehörde leitet den Vorgang an das Kultusministerium.

3. Das Kultusministerium prüft die Bewerbung unter Heranziehung des Vertreters des Landes im Ausschuß für das Auslandsschulwesen. Dieser hat das Recht, den Bewerber im Unterricht zu besuchen, ihm und seinem Ehepartner Gelegenheit zu einer Vorsprache zu geben (keine Dienstreise) und eine eigene Stellungnahme abzugeben.

4. Angenommene Bewerbungen leitet das Kultusministerium an die Zentralstelle weiter. Es teilt gleichzeitig mit, zu welchem Zeitpunkt der Bewerber frühestens freigestellt werden kann, und legt ein Gutachten in dreifacher Ausfertigung bei. (s. Fußnote zu Ziff. 2) Die Bewerbung erlischt, wenn der Lehrer in ein anderes Bundesland versetzt wird.

5. Es ist erwünscht, daß die Bewerber angeben, ob sie für bestimmte Unterrichtsfächer – auch über ihre Lehrbefähigungen hinaus – eine besondere Vorliebe, Befähigung oder Erfahrung besitzen. Desgleichen sollen Angaben über außerunterrichtliche Bildungsarbeit gemacht werden.

In der Meldung können Wünsche nach Verwendung in bestimmten Erdteilen, Ländern oder Sprachgebieten ausgesprochen werden. Die Vermittlungsmöglichkeiten wachsen mit erweiterter Einsatzbereitschaft. Bewerbungen, die allein auf ein bestimmtes Land bzw. eine Stadt ausgerichtet sind, können nur bei Funktionsstellen (Schulleitung, stellvertretende Schulleitung, Fachleitung Deutsch als Fremdsprache) akzeptiert werden.

6. Die Meldung verpflichtet nicht zur Übernahme einer freierwerbenden Stelle.

7. Die Zentralstelle fordert vor der Vertragsunterzeichnung ein amtsärztliches Gesundheitszeugnis an, im Bedarfsfall auch eine Tropentauglichkeitsbescheinigung. Bewerber, deren Konstitution eine Verwendung in bestimmten Gebieten ausschließt, sollten hierauf bereits in der Bewerbung hinweisen.

8. Mit der Abgabe der Bewerbung erklärt sich die Lehrkraft damit einverstanden, daß ihre Bewerbungsunterlagen bei einer beabsichtigten Vermittlung über die zuständige Auslandsvertretung der anfordernden Stelle zugeleitet werden.

IV. Vormerkung

1. Nach Eingang der Bewerbungsunterlagen bei der Zentralstelle werden die Bewerber in die Bewerberkartei aufgenommen; sie erhalten darüber von der Zentralstelle eine schriftliche Mitteilung.

2. Es wird empfohlen, daß sich die Bewerber, nachdem sie eine Mitteilung über die Aufnahme in die Bewerberkartei erhalten haben, bei gelegentlichem Aufenthalt in Köln persönlich in der Zentralstelle vorstellen (montags bis freitags, nur von 10.00 – 12.00 und 13.00 – 15.00 Uhr; telefonische Voranmeldung erbeten). Reisekosten können nicht vergütet werden.

Die Zentralstelle behält sich vor, in Einzelfällen Bewerber zur persönlichen Rücksprache einzuladen; in diesem Fall werden die Kosten in begrenztem Umfang erstattet.

3. Es ist unbedingt erforderlich und liegt im Interesse des Bewerbers, daß der Zentralstelle Änderungen der Anschrift, des Familienstandes, der beruflichen Stellung oder der Wunsch, wegen beruflicher oder familiärer Verhältnisse eine Vermittlung zurückzustellen, schriftlich mitgeteilt werden. Auch Nachweise über nachträglich erworbene Lehrbefähigungen oder über Ernennungen und Beförderungen sollen zur Ergänzung der Bewerbungsunterlagen je dreifach nachgereicht werden.

4. Grundsätzlich gilt die Vormerkung für den Auslandsschuldienst nur für einen Zeitraum von zwei Jahren ab Freistellungstermin. Diese Frist kann um zwei Jahre verlängert werden, wenn der Bewerber rechtzeitig einen entsprechenden Antrag auf dem Dienstweg vorlegt. Bewerber, für die keine Verlängerungsmittlung vorliegt, werden nicht länger in der Kartei geführt. Die Bewerbungsunterlagen werden der zuständigen Schulbehörde zurückgereicht.

5. Beförderungen während des Bewerbungszeitraumes können sich nachteilig auf die Vermittlungschancen auswirken, sofern mit der Beförderung die Übernahme einer herausgehobenen Funktion verbunden ist. Die Zahl derartiger Funktionsstellen an den Auslandsschulen ist nämlich gering, und für die Besetzung der Stellen gibt es besondere Bedingungen.

V. Verwendung

1. Die Aufnahme in die Bewerberkartei bietet keine Gewähr, daß der Bewerber im Auslandsschuldienst verwendet wird. Die Dauer der zwischen Vormerkung und Verwendung liegenden Wartezeit ist unbestimmt und von Fall zu Fall sehr unterschiedlich. Anfragen über den Zeitpunkt der Verwendung sind daher zwecklos; sie können nicht beantwortet werden. Die Zentralstelle bittet von Anfragen abzusehen.

1) Statt dieser Stellungnahme legen Lehrkräfte aus Bayern ihrer Bewerbung eine Abschrift der letzten dienstlichen Beurteilung (dreifach) bei.

2. Auf Antrag von Schulen im Ausland und von ausländischen Regierungsstellen benennt die Zentralstelle geeignete Bewerber zur Auswahl und übersendet die Bewerbungsunterlagen. Die Zentralstelle fragt bei jedem Bewerber vorher an, ob er mit dem Vorschlag einverstanden ist. Er erhält dabei eine Kurzinformation über die Auslandsschule, der er vorgeschlagen wird.

Nach dreimaliger, unzureichend begründeter Ablehnung von Vermittlungsangeboten im angestrebten Einsatzgebiet gibt die Zentralstelle die Bewerbungsunterlagen an die Schulbehörde des Bewerbers zurück und löscht die Bewerbung. Die Bewerbung muß auch dann gelöscht werden, wenn der Bewerber – aus welchen Gründen auch immer – für länger als zwei Monate durch seinen Dienstherrn beurlaubt werden sollte.

3. Hat sich eine Schule für einen bestimmten Bewerber entschieden, so wird dieser benachrichtigt und mit weiteren Informationen versorgt. Zu gegebener Zeit wird er gebeten, in der Zentralstelle den vom Schulträger vorgefertigten Vertrag zu unterschreiben. Dabei werden noch offene Fragen und die Vorbereitung der Ausreise besprochen.

4. Ein Briefwechsel zwischen Bewerber und Auslandsschule sollte erst nach Einleitung des offiziellen Vermittlungsverfahrens stattfinden, da vorherige Vereinbarungen das komplizierte Vermittlungsverfahren empfindlich stören können. Eventuell vorher getroffene Absprachen können von der Zentralstelle nicht berücksichtigt werden.

VI. Stellung und Aufgaben des Lehrers an der Auslandsschule

1. Träger der in Betracht kommenden Schulen im Ausland ist weder die Bundesregierung noch die Regierung eines einzelnen deutschen Landes. Diese Schulen sind meistens private Institutionen ausländischen Rechts, deren Träger in der Regel Schulvereine oder Glaubensgemeinschaften sind. Durch Anstellung an einer Schule im Ausland tritt der Lehrer also nicht in den Bundesdienst über, sondern als Angestellter in den Dienst des Schulträgers. Die Anstellungsverträge werden unter Vermittlung der Zentralstelle mit dem Schulträger abgeschlossen.

2. Beim Übertritt eines Lehrers in den Dienst einer ausländischen Unterrichtsverwaltung (Tätigkeit an einer Regierungsschule) wird ein Dienstvertrag in der Regel zwischen dieser und dem Lehrer geschlossen.

3. Durch den Abschluß eines solchen Dienstvertrages wird der beamtenrechtliche Status des Lehrers nicht berührt.

4. Die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden an den Schulen im Ausland orientiert sich an den Regelungen der Länder in der Bundesrepublik; sie wird im Dienstvertrag festgelegt; dabei wird die Dauer der Unterrichtsstunde an der betreffenden Auslandsschule berücksichtigt. Hinzu kommen außerunterrichtliche Verpflichtungen entsprechend den innerdeutschen Verhältnissen, allerdings u.U. in veränderter Form auf der Grundlage der Auslandsgesetzgebung und der Schulordnung.

5. Zu den Verpflichtungen des Auslandslehrers gehört es, entsprechend seinen Fähigkeiten, Kenntnissen und Möglichkeiten auch außerhalb des Unterrichts bestimmte Aufgaben zu übernehmen, die der internationalen Verständigung dienen und den kulturellen Austausch fördern, z.B. in der Form von Sprachkursen, bei Fortbildungsveranstaltungen für einheimische Lehrkräfte und kulturellen Veranstaltungen.

6. Die Dauer der Verpflichtung beträgt in der Regel 3 Jahre, bei Vermittlungen an Schulorte in gesundheitsgefährdenden Gebieten 2 Jahre. Im ersten Falle ist eine Verlängerung um 2 Jahre, im zweiten Falle ist eine Verlängerung um zunächst 2 Jahre und dann ein weiteres Jahr möglich, so daß die gesamte Vertragszeit in beiden Fällen 5 Jahre umfassen kann. Voraussetzung für die Vertragsverlängerung ist, daß die Lehrkraft sich dienstlich bewährt und im Sinne von Ziffer II.4 die Landessprache in hinreichendem Maße erlernt hat, beide Vertragspartner im Einvernehmen mit der zuständigen Auslandsvertretung der Bundesrepublik Deutschland und der Zentralstelle einer Verlängerung zustimmen und die Heimatschulbehörde dem Lehrer die erforderliche Beurlaubung genehmigt.

7. An einer Auslandsschule sind nur selten gleichzeitig zwei Stellen zu besetzen, für die ein Lehrerpaar die benötigten Voraussetzungen mitbringt; daher ist die Vermittlung von Lehrerpaaren kaum möglich. Außerdem könnte sich die Dauer des Aufenthaltes bei Vertragsverlängerung oder auch aus Gesundheitsgründen unterschiedlich gestalten.

In vielen Fällen ist der Schulträger bereit, den anderen Ehepartner ohne Mitwirkung der Zentralstelle als sogenannte Ortskraft anzustellen. Die Zeit der Beschäftigung als Ortskraft kann unter bestimmten Voraussetzungen auf die Dienstzeit angerechnet werden. Es wird empfohlen, daß sich der Bewerber bereits dann bei seiner Schulbehörde nach den Voraussetzungen erkundigt, wenn er einem Vermittlungsangebot der Zentralstelle zugestimmt hat.

8. Ein Ortskraft-Vertrag kann nicht nachträglich in den Vertrag einer vermittelten Lehrkraft umgewandelt werden. Dies gilt auch für Ledige und für Verheiratete, deren Ehepartner nicht an der Schule tätig ist.

VII. Finanzielle Regelungen

1. Monatliche Zahlungen, die Übernahme der Reise- und Übersiedlungskosten, Zuschüsse zu den Heimaturlaubsreisen und Beihilfen in Krankheitsfällen als Zuwendungen werden nach besonderen Richtlinien des Auswärtigen Amtes gewährt.

2. Die Höhe der Zuwendung gewährleistet den Lehrern unter Berücksichtigung der wirtschaftlichen Lage im Gastland und der innerdeutschen Besoldungsverhältnisse eine ihrer Aufgabe entsprechende finanzielle Stellung und erlaubt eine angemessene Lebensführung. Schwankungen der Lebenshaltungskosten im Gastland werden im Rahmen der Richtlinien berücksichtigt.

Die Höhe der Zuwendung ist von Ort zu Ort verschieden und zudem von mehreren Faktoren abhängig. Genaue Auskünfte können erst beim Abschluß des Dienstvertrages erteilt werden.

3. Reise- und Übersiedlungskosten umfassen im wesentlichen die Kosten für die Reise anläßlich der Vertragsunterzeichnung, die Kosten der Aus- und Rückreise, die Kosten für die Beförderung und Versicherung des Reisegepäckes, die Kosten für die Beförderung des Umzugsgutes bzw. des persönlichen Gutes, die Transportversicherungskosten sowie eine allgemeine Pauschalvergütung. Höchstbegrenzungen ergeben sich aus den Richtlinien.

4. Zuschüsse zu Heimaturlaubsreisen sind abhängig von der kontinentalen Zuordnung des Gastlandes, von der Vertragsdauer und von der tatsächlichen Aufenthaltsdauer im Gastland.

5. Beihilfen werden nach den geltenden Bestimmungen des Bundes gewährt.

VIII. Beurlaubung aus dem innerdeutschen Schuldienst

1. Wenn zwischen einem Schulträger im Ausland und einem deutschen Lehrer durch Vermittlung der Zentralstelle ein Anstellungsvertrag abgeschlossen worden ist (vgl. VI. 1 und 2), bittet die Zentralstelle den innerdeutschen Dienstherrn des Lehrers, diesen rechtzeitig aus dem inländischen Schuldienst zu beurlauben. Außerdem ist zu diesem Zeitpunkt ein eigener Urlaubsantrag des Lehrers bei seiner Schulbehörde erforderlich.

Die Ausreise des Lehrers kann von ihm erst dann verbindlich gebucht werden, wenn ihm die Beurlaubung durch die Schulbehörde zum Ausreisetermin zugesichert worden ist.

2. Der innerdeutsche Dienstherr trifft Vorsorge, daß den beamteten Lehrern die nach ordnungsgemäßer Beurlaubung im Auslandsschuldienst verbrachte Zeit im Rahmen der jeweils geltenden Besoldungs- und Beamtengesetze ebenso angerechnet wird, wie wenn sie im heimischen öffentlichen Schuldienst beschäftigt gewesen wären. Die Beurlaubung und die genannten Zusicherungen bedürfen der Schriftform. Ferner treffen die innerdeutschen Dienstherrn Vorsorge, daß den im Auslandsschuldienst tätigen Lehrern während der Auslandstätigkeit und nach Rückkehr in die Heimat in dienstlicher Hinsicht keine Benachteiligung entsteht. Über den Dienstoff der Auslandslehrer nach Rückkehr aus dem Ausland entscheidet die zuständige Heimatbehörde.

3. Die erneute Verwendung ehemaliger Auslandslehrer im Auslandsschuldienst ist unter bestimmten Voraussetzungen möglich. Eine erneute Bewerbung kann frühestens zwei Jahre nach Rückkehr in den innerdeutschen Schuldienst auf dem Dienstweg über das Kultusministerium oder die Landesschulbehörde an die Zentralstelle gerichtet werden; hierbei sind die Bewerbungsunterlagen erneut einzureichen.

Nach einer Vereinbarung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, die im Einvernehmen mit dem Auswärtigen Amt und der Zentralstelle geschlossen wurde, soll eine zweite Beurlaubung nur für die Übernahme einer Schulleitung oder einer anderen besonderen Tätigkeit an einer Auslandsschule (z.B. Abteilungsleiter, Fachleiter für Deutsch) gewährt werden. Grundsätzlich können Auslandslehrer nicht an ihre frühere Auslandsschule vermittelt werden.

(Fortsetzung von S. 160)

dern auch eine Identitätsfrage, die mit Nationalismus nicht verwechselt werden sollte. Wer vor Ort den didaktischen Sprachnotstand der in den letzten Jahren von Brasilien in die paraguayischen Urwaldregionen eingewanderten rund 42000 'Deutschstämmigen', von denen viele der mittleren Generation als Analphabeten aufwuchsen, erfahren hat, kann die Maßnahmen der Bundesregierung, auf Quantität zu setzen, nur begrüßen.

Hierzu gehört allerdings auch eine Korrektur des 3-Punkte-Rahmenplanes, u.a. dahingehend, daß auch kleinere Schulen wieder gefördert werden.

Schon im September 1978 wurde dieser Plan, der allerdings auch unnötige Härten mit sich brachte, verabschiedet. Drei Schwerpunkte wurden festgelegt: Weiterentwicklung der aus Bundesmitteln geförderten Auslandsschulen; Förderung der deutschen Sprache in ausländischen Schulen; internationale Zusammenarbeit im Schulwesen.

Wenig glaubhaft ist das wenig überzeugende Argument, daß „allzugern von ausländischer Seite Sprachförderung als quasi propagandistische Maßnahmen des Mutter-sprachenlandes“ angesehen werde, die auch von ihm zu bezahlen sei.

Gerade in südamerikanischen Ländern mit hohem deutschstämmigen Einwandereranteil werden die einfließenden Förderbeiträge der ZfA nur begrüßt, da die (eigenen) Bildungskosten gesenkt wurden, zum Nutzen der eigenen deutschinteressierten Schüler, deren hoher Anteil gleichzeitig die Qualität und das hohe Ansehen deutscher Auslandsschulen bestätigt.

Wenn der „Verband deutscher Lehrer im Ausland“ eine stärkere Einflußnahme wünscht, dann doch wohl nur, um die einfließenden Hilfen des deutschen Steuerzahlers so sinnvoll wie irgend möglich anzulegen, ohne dabei ein Weisungsrecht für deutsche Auslandsschulen, – die teilweise als integrierte Staatsschulen gelten –, ableiten zu wollen.

Zum Abschluß eine nachdenkenswerte Beobachtung, die ich auf meinen fünf großen Südamerikareisen machte.

Überall da, wo Deutschstämmige ihre Sprache aufgaben, bzw. aufgeben mußten, ergaben sich nachteilige Auswirkungen; bei Angehörigen des Sitzlandes, die die deutsche Sprache erlernten, war es gerade umgekehrt.

Ist also die Sprache nicht auch Ausdruck der Geisteshaltung?

Theodor Finke

Parteistaatliche Kulturpolitik?

Der bayerische Ministerpräsident fordert eine Wende in der Auswärtigen Kulturpolitik. In einem Grundsatzreferat äußerte er heftige Kritik an der sich beim Goethe-Institut unkontrolliert tummelnden „Kulturschickeria“. Das GI wandle sich vom Weimarer Dichternamen zum „Grass-Institut“, indem sich der Kulturbegriff in Momentaufnahmen der aktuellen Literaturszene erschöpfe und seit Jahrzehnten ein außergewöhnlich negatives Bild vom deutschen Rechtsstaat gezeichnet werde. Ein erheblicher Teil der deutsch schreibenden Zunft unterhöhle den Staat, seine verantwortlichen Persönlichkeiten verunglimpfe man, seine Institutionen seien böswillig verzerrt dargestellt.

Beängstigend, was da zum Anlaß einer Debatte im Deutschen Bundestag gemacht wird. Sieht man einmal davon ab, daß im Umfeld der Wahlen in Niedersachsen eine bajuwarische Wahlkampfrede auf die für auswärtige Kulturpolitik zuständigen Politi-

ker der FDP zielt – wer sonst als die Liberalen sind für den „verblasenen politutopischen Neutralismus der Künstler“ verantwortlich – muß es jeden Kulturträger im Ausland erschrecken, wenn neuerdings eine parteistaatliche Kulturpolitik gefordert wird, die von ihren Repräsentanten im Ausland eine eindeutige Werbung für die Bundesrepublik Deutschland erwartet. Entscheidend sei „der Nutzen für den Staat“.

Nun schlagen sich die Auslandslehrer zur Zeit mit den deutschlandkundlichen Aspekten ihrer Arbeit herum. Manche kritisieren – so auch Dr. Graf Schirnding, der frühere Leiter des Schulreferats in der Kulturabteilung des AA – das Deutschlandbild, das von einigen verwendeten Büchern vermittelt wird. Dort sei die BRD als ein Land dargestellt, in dem man eigentlich nicht leben könne.

Sind hier Parallelen zum Vorwurf der „düsteren Götterdämmerungspalette“ des

bayerischen Politikers erkennbar. Oder gar zu den Zielvorstellungen unseres Verbandsvorsitzenden Hans-Georg Becker, der im Gespräch mit Staatssekretär Ruhfus vom AA „eine stärkere Verpflichtung der vermittelten Lehrer zu kulturellem Engagement im Gastland eventuell durch Einbindung entsprechender Aufgaben in den Dienstvertrag“ erwägt?

Nur scheinbar bahnen sich hier parallele Maßnahmen an. Wir wissen, was gemeint ist, wenn von einem „aktuellen“ und zugleich „positiven“ Deutschlandbild gesprochen wird. Die Deutschlandkunde will die Schattenseiten nicht übertünchen, sondern – wie Graf Schirnding in seinem Brief interpretiert – ein „zutreffendes“ Bild vermitteln, also von einer BRD, in der es durchaus auch Lichtseiten gibt. Dies wird der im Ausland unterrichtende Lehrer vergleichend immer bestätigen können. – Wenn – wie man annehmen muß – mit „verstärktem kulturellem Engagement“ der Einsatz des vermittelten Lehrers auf dem Felde des *Kulturaustauschs* und der Bildungshilfe (Lehrerfortbildung) gemeint ist, sollte man auch den Zielvorstellungen des Verbandsvorstands nicht widersprechen.

Gefahr ginge allerdings von vertraglich diktierten Aufgaben aus, die den Lehrer zum Vertreter einer staatsreklamegesteuerten Kosten-Nutzen-Rechnung in Sachen Kultur stempelten. Die Intention des Rahmenplans und des Begriffs der Begegnungsschule wäre Lügen gestraft. Wenn schon Werbung, dann nur durch die Qualität der pädagogischen Arbeit des Lehrers. Und das geht still vor sich und ohne vertragliche Zusätze. – „Helle und festliche Farbtöne“, wie sie der bayerische Ministerpräsident vermißt – auf der Palette des Lehrers an den Deutschen Schulen im Ausland kommen sie durchaus noch vor. Dafür sorgt eben gerade die liberale Dimension ihrer Arbeit.

Stellen wir also unsere Befürchtungen mit dem Hinweis auf ein beruhigendes Ergebnis der Bundestagssitzung zurück: Der heftige Wortwechsel über die Qualität der Auswärtigen Kulturpolitik trennte keineswegs die Lager nach fraktionellen Grenzen. FDP- wie auch einige CDU-Politiker mochten der bayerischen Schelte so wenig folgen wie die Opposition. Eine Kurskorrektur findet somit und Gott sei Dank nicht statt. Noch nicht!

Heinrich Hofmann

Führung durch Vorbild

In den Wochen vor der Sommerpause des Bundestages fielen harte Worte über einen Gegenstand, den man wegen seiner Zartheit und Anfälligkeit eher pfleglich behandeln sollte: über die auswärtige Kulturpolitik. Franz Josef Strauß brach den Streit vom Zaun. In seinem Grundsatzreferat vor der Regionalbeauftragtenkonferenz des Goethe-Instituts rechnete er mit der auswärtigen Kulturpolitik ab: GI könne man als „Grass-Institut“ entschlüsseln, ein Teil der bundesrepublikanischen Schriftsteller verunglimpfe politisch verantwortliche Persönlichkeiten ständig, stelle rechtsstaatliche Institutionen böswillig verzerrt dar, und eine „internationale, sich progressiv gebärdende Kultur- und Literatur-Schickeria“ bestätige sich ihre weltweite Uniformität durch „Kulturaustausch“.¹

Die Rede von Strauß erregte die Gemüter. Rolf Michaelis warf Strauß in „Die Zeit“ (19.6.86) Inkompetenz vor. Die SPD beantragte im Bundestag eine Aktuelle Stunde zu

der Rede von Strauß und der auswärtigen Kulturpolitik. Freimut Duve (SPD) sah in Strauß' Rede eine „Kulturkampfansage der CSU“, Annemarie Borgmann (Die Grünen) befürchtete, Strauß wolle eine „Staatskultur à la Ostblock“ schaffen. Hildegard Hamm-Brücher bezeichnete die Rede als „Rundumschlag“ und Diffamierung von Schriftstellern. Michaela Geiger (CSU) hingegen stellte in Übereinstimmung mit Strauß fest: „Unser Land ist zuallererst schön und liebenswert“ und erteilt der überkritischen Darstellung der Bundesrepublik eine Absage. Karl-Heinz Hornhues (CDU) sah in Strauß' Rede „eine Fülle kritisch-konstruktiver Anregungen“ für eine gewisse Kurskorrektur in der auswärtigen Kulturpolitik.²

In jeder Rede von Strauß erzeugen seine manchmal vollmundigen Formulierungen Aufmerksamkeit und Arger, was seine Gegner zu ähnlicher Vollmundigkeit antreibt. Es sollen hier nicht die sprachlichen Mittel politischer Redner analysiert werden, sondern

es sollen die sachlichen Aussagen der Rede von Strauß im folgenden thesenartig zusammengefaßt werden.

Die Rede von Strauß

Folgende Thesen lassen sich aus der Rede des bayerischen Ministerpräsidenten herausfiltern.

1. Der Staat zog sich aus der Verantwortung für die inhaltliche Ausgestaltung der auswärtigen Kulturpolitik zu sehr zurück.
2. Die Darstellung der Wirklichkeit der Bundesrepublik Deutschland durch Schriftsteller ist zu negativ, weil ihr Maßstab ein „Arkadien“ ist.
3. In der auswärtigen Kulturpolitik wird die geschichtliche Dimension vernachlässigt und die Gegenwartskultur zu stark betont.
4. Auswärtige Kulturpolitik muß für die Bundesrepublik werben.
5. Die Bundesländer sollten sich u.a. über das Auslandsschulwesen stärker um die auswärtige Kulturpolitik kümmern.

Der Rückzug des Staates hat negative Konsequenzen. Auch Hildegard Hamm-Brücher (FDP) stellt das fest: „Können wir uns den Wirrwarr der Zuständigkeiten für Auswärtige Kulturpolitik und die damit verbundenen Reibungs- und Effektivitätsverluste leisten? ... Trotz mancher Fortschritte beantworte ich diese Fragen mit einem klaren ‚nein‘ – ohne allerdings Vorschläge machen zu können, die bei der großen Zahl der Beteiligten aus freiwilliger Einsicht durchsetzbar wären.“³

Auch der ehemalige Kulturattaché in Paris, Jörg von Uthmann, sieht in der Organisationsform der auswärtigen Kulturpolitik eine „Verwirrung der Gemüter“.⁴ „Gerade in Deutschland ist die Vielfalt der sich auf diesem Gebiet tummelnden ‚Mittler‘ besonders eindrucksvoll.“⁵ Die Feststellung von Strauß, daß die Dezentralisation von Übel ist, scheint Zustimmung von allen Seiten zu finden.

Es läßt sich leicht nachweisen, daß z.B. in vielen Deutsch-als-Fremdsprache-Büchern die Bundesrepublik Deutschland zu negativ beschrieben wird.⁶ Nur zu einem Teil sind subjektive Wertungen von Schriftstellern dazu geeignet, an Ausländer Informationen weiterzugeben, die diesen eine wirklichkeitsnahe Einschätzung der Bundesrepublik Deutschland ermöglichen. Das Bild, wie Schriftsteller es malen, ist subjektiv verzerrt, denn in der Regel nehmen Schriftsteller eine personalistische Position zur Wirklichkeit ein.

Mit motivationalen Aspekten ist die Überbetonung von Gegenwartskultur und die Vernachlässigung der geschichtlichen Dimension zu erklären. Berichte über aktuelle Geschehnisse erregen eher die Aufmerksamkeit des Publikums, weil der emotionale und motivationale Zugang zum „Hier und Jetzt“ gewöhnlich Menschen leichter fällt. Der Erwerb der geschichtlichen Kenntnisse erfordert Überwindung von Frustrationen und gewohnten Denkweisen. In vielen Bereichen des geistigen Lebens entdeckt man zur Zeit wieder die Bedeutung von geschichtlichem Wissen und Denken – ein Rückstand in der inhaltlichen Gestaltung der auswärtigen Kulturpolitik muß konstatiert werden.

Es ist müßig, darüber zu streiten, ob für die Bundesrepublik Deutschland „geworben“ werden muß oder ob nur die Kritik sich zu Wort melden darf. Die Kulturwerbung mag z.Z. vernachlässigt werden, aber auch die große Meinungsfreiheit, die in der Bundesrepublik Deutschland herrscht, wirbt für unsere Lebensform. Genscher (FDP) drückte das im Bundestag so aus: „Aber was ist denn das Positive unseres kulturellen Lebens? Das ist doch gerade seine Pluralität.“⁷

Strauß betont die Wichtigkeit des Auslandsschulwesens. Er bemängelt Pläne des Auswärtigen Amtes, Stellen für vermittelte Lehrer zu streichen und letztere nur auf Funktionsstellen zu entsenden. Strauß kritisiert auch die 8,3%ige Kürzung der beurlaubten Landes(!)beamten, die eine Ungleichstellung gegenüber Bundesbeamten darstellt. Die Bundesländer sind nach seiner Ansicht verpflichtet, sich gerade über das Auslandsschulwesen in der auswärtigen Kulturpolitik zu engagieren.

Entkleidet man die Rede von Strauß der bayerischen Formulierungsschnörkel, kommen sachliche Beobachtungen zum Vorschein, die eigentlich breite Zustimmung finden müßten. Auch die Formel, die Strauß für die auswärtige Kulturpolitik findet, scheint eine Formel des Kompromisses zu sein. „Gute Werbung für die Bundesrepublik verfälscht die Wahrheit nicht, aber sie verzichtet auch nicht auf die hellen Farbtöne.“⁸

Folgen?
Die Bestandsaufnahme der Wirksamkeit auswärtiger Kulturpolitik erfordert Änderungen. Strauß schlägt eine engere Zusammenarbeit von Auswärtigem Amt und Mittlerorganisationen vor. Daß so eine Koordination bisher nicht wirksam ist, belegt er durch ein Zitat des Pressereferenten des Verbandes

deutscher Lehrer im Ausland, Helmut Graff, aus dessen Leserbrief an die FAZ (24.10.1984) er folgendes zitiert: „Diejenigen, die im Ausland den ‚Dialog der Völker‘ unmittelbar zu führen haben ..., bekommen diese Abstinenz des Staates als erste zu spüren. Ihre Arbeit wird wegen des fehlenden politischen Gesamtkonzepts zur auswärtigen Kulturpolitik nicht ‚freier‘, sondern sieht sich von Improvisation zu Improvisation getrieben und erweckt dadurch oft den Eindruck, amateurhaft zu sein.“ Aber auch bei seiner „Gegnerin“ Hamm-Brücher findet Strauß Belege für seine Einschätzung der Führungslosigkeit der auswärtigen Kulturpolitik, wenn sie im Auslandskurier 1985 schreibt: „... daß es ... an der notwendigen Gesamtverantwortung für die auswärtige Kulturpolitik fehlt.“

Führung durch Vorbild

Wie die Zitate oben belegen, beschleicht Politiker auch unterschiedlicher Herkunft Unbehagen, wenn sie an die zersplitterte Organisationsform der auswärtigen Kulturpolitik denken. Aber die Formel, die sie vorschlagen, nämlich „Koordination“ oder „Zusammenarbeit“ ist so unverbindlich, daß man an ihre Wirksamkeit kaum zu glauben vermag.⁹

Es gibt zwei Möglichkeiten, die Führungslosigkeit in der auswärtigen Kulturpolitik zu beseitigen: Errichtung einer hierarchisch geordneten Gesamtorganisation oder Führung durch Vorbild. Die erste Form, sämtliche Mittlerorganisationen dem Auswärtigen Amt unterzuordnen und dem Weisungs- und Ausführungsschema auszuliefern, schädigt die Effektivität von kulturellen Institutionen, die wegen der großen Abhängigkeit von Menschen eine gewisse Freiheit haben müssen. Führung durch Vorbild scheint für die Lenkung die beste Form zu sein. Unter Führung durch Vorbild verstehe ich, daß nicht durch Weisung, Erlasse oder Gesetze in die Arbeit von Institutionen eingegriffen wird, sondern daß inhaltliche Standards beispielhaft vorgegeben werden. Das könnte durch eine Forschungs- und Ausbildungsstelle geschehen. Organisatorisch könnte so eine „Forschungs- und Ausbildungsstelle“ dem Auswärtigen Amt zugeordnet werden. Es sollte keine neue Institution geschaffen werden, sondern durch Zusammenziehen von Teilbereichen aus anderen Institutionen nur die Effektivität der Arbeit in der auswärtigen Kulturpolitik erhöht werden. Diese „Forschungs- und Ausbildungsstelle für auswärtige Kulturpolitik“ sollte drei Aufgabengebiete

umfassen, die zur Erhöhung der Qualität der auswärtigen Kulturpolitik nötig ist: Forschung, Ausbildung/Fortbildung, Materialerstellung. In seinem Statement für die Anhörung im Auswärtigen Ausschuß des Deutschen Bundestages (Juni 1986) zu dem Thema „Die deutsche Sprache in der Welt“ begründet Prof. Weinrich solch eine Forschungsstelle: „Die vielfältigen Verflechtungen der Auswärtigen Kulturpolitik mit den verschiedensten Bereichen der Kultur und Wissenschaft in Deutschland überfordern die Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes wie auch die Mittlerorganisationen, wenn es nicht wissenschaftliche Institutionen gibt, die den Auftrag haben und von ihrer Ausstattung her in der Lage sind, über die Grundlagen und die sich schnell wandelnden Bedingungen der Auswärtigen Kulturpolitik kontinuierlich nachzudenken.“ Etwas umfassender sieht Prof. Wierlacher die Aufgaben einer „Forschungsstelle für Auslandsgermanistik“ in seinem Statement für die Anhörung im Auswärtigen Ausschuß, „... deren Aufgaben nicht nur curriculare Forschung u.a. sein sollte, sondern auch Mitarbeit in der Interessenforschung, der Lehrmaterialerstellung, der Ausbildung von ‚Kulturpersonal‘ und der Fortbildung etc.“¹⁰

Die Arbeit dieser Forschungsstelle soll einen Sog bilden und durch Qualität und Reflexion so überzeugen, daß sich eine große Zahl von „Kulturvermittlern“ freiwillig an diese Standards hält.

So ist wohl auch die Anregung von Prof. Hornhues (CDU), des Vorsitzenden des Unterausschusses Auswärtige Kulturpolitik des Deutschen Bundestages, zu verstehen, wenn er gewisse Verbesserungen fordert. Und so eine Forschungsstelle könnte an die Stelle von Streit Sachlichkeit, von Improvisation begründetes Handeln, von Einseitigkeit Objektivität setzen. So könnte man „zwischen dem Freiraum der Kultur und den Bedürfnissen der Politik die rechte Mitte“¹¹ finden und damit im Ausland zum Nutzen der Bundesrepublik Deutschland arbeiten.

Anmerkungen

¹ Die Zitate beziehen sich auf das Redemanuskript von Strauß, das mir vorliegt.

² Die Zitate stammen aus Artikeln der Süddeutschen Zeitung (21./22. Juni 1986), der Frankfurter Allgemeinen (21. Juni 1986) und der Frankfurter Rundschau (21. Juni 1986).

³ Hildegard Hamm-Brücher: Kulturbeziehungen weltweit. München-Wien 1980, S. 15.

⁴ Jörg von Uthmann: Die Diplomaten. Affären und Staatsaffären von den Pharaonen bis zu den Ostverträgen. Stuttgart 1985, S. 212.

⁵ Jörg von Uthmann, a.a.O., S. 212.

⁶ Siehe dazu: Wolfgang Hammer: Wie kann man nur in diesem Land leben? Der deutsche Lehrer im Ausland. 3/83, S. 12f.

ders.: Zur Vermittlung des Deutschlandbildes im Ausland. Der deutsche Lehrer im Ausland. 1/85, S. 28f.

ders.: Aufgaben der Landeskunde, in: Alfred J. Tumat (Hrsg.): Migration und Integration. Ein Reader. Baltmannsweiler 1985. S. 99-118.

⁷ Zitiert nach: Der Bundesminister des Auswärtigen, Mitteilung für die Presse Nr. 1154/86. Bonn (20. Juni) 1986, S. 3.

⁸ Siehe: Hans Arnold: Auswärtige Kulturpolitik – Ein Überblick aus deutscher Sicht. München-Wien 1980, S. 16ff.

⁹ Siehe Anmerkung 3.

¹⁰ Ich zitiere aus den mir vorliegenden Statements.

¹¹ Jörg von Uthmann: a.a.O., S. 212f.

Wolfgang Hammer

EUROPA

DDR Eine DDR-Premiere: Europa-Schüler erstmals „drüben“

Natürlich haben sie alle schon einmal davon gehört, und einige haben auch Bilder oder Filme gesehen – von der Wartburg in Eisenach, Goethes Sommerhaus im Weimar oder Schloß Sanssouci in Potsdam. Vage Vorstellungen haben sie vom Spreewald, von der Mecklenburgischen Schweiz oder von nord-mitteldeutschen Hansestädten wie zum Beispiel Stralsund, unserem Aufenthaltsort für acht Tage. Aber selbst dagewesen „drüben“ in der DDR?

Hier müssen die 27 sonst weitgereisten Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule Karlsruhe einfach passen. Schulfahrten nach Rom, Paris oder London sind dagegen schon fast Routine. Die EG-Nachbarn zunächst einmal näher zu beschnuppern, das hat an dieser Schule aus naheliegenden Gründen eine gewisse Priorität. Drum erhält man häufig zur Antwort „ist nicht gerade spannend, was Sie da anbieten“ oder „kennen wir schon“ bzw. „können wir auch ohne Gruppe ansehen“, wenn alljährlich die Schul-Reisesaison im Mai naht und Vorschläge gemacht werden.

Ein gleichzeitig überraschendes und dennoch normales Fahrtziel liegt jedoch nebenan: die DDR mit ihrem sozialistischem Alltag und den vielen historischen und geographischen Sehenswürdigkeiten. Der Deutsch-Lehrplan (auch derjenige für Ausländer) empfiehlt den deutsch-deutschen Vergleich, ich als Deutsch-Lehrer (West-Berliner mit entsprechender DDR-Sensibilität und Erfahrung) schlage eine DDR-Reise vor, denn mit eigenen Augen sehen und selber erleben ist nun einmal etwas anderes als noch so gut gemeinte Berichte. Nicht zu vergessen: Rei-

sen ist erlebte praktische Geographie mit den nachhaltigsten Eindrücken.

Aber was wissen unsere Jungeuropäer eigentlich über die DDR, auch ein europäisches Land? „Geradezu abenteuerlich!“ reagiert mein Geographie-Kollege Reinhard Sachse spontan auf die Frage, wie er das Wissen unserer Schüler über die DDR einschätze. So liegt denn auch für einige „Rostock in Rußland“ oder die Bevölkerung bestehe nur aus Kommunisten. Streiflichter von Vorurteilen und Defiziten über unseren nächsten östlichen Nachbarn, die nicht allein den Schülern anzulasten sind. Hier bietet sich die Chance, das schiefe Bild der Schüler vor Ort zu korrigieren. Das wurde Ausgangspunkt für unsere Schulreise in die DDR, der ersten einer europäischen Schule überhaupt. Auch eine Premiere!

Und das „Lernziel“? Betroffenheit durch Realbegegnung, anders gesagt: Kontakte wünschen wir uns. Es gilt außerdem ein Land zu erkunden, das immer noch weiter weg scheint, als Kenia, Singapur und Rio zusammen.

Von „Null Bock auf DDR“ nach dem Motto: „Was geht mich das als Ausländer an!“ bis zu völliger Offenheit und Motiviertheit entwickelt sich die Skala der Schülerinteressen am Thema, je mehr sie erfahren und je näher die Abreise rückt. Die „Abenteuerreise“ ins Neuland DDR verursacht schließlich sogar ein „leichtes Kribbeln in der Magengegend“, wie ein Schüler offenherzig bekennt.

Die Grenzanlagen am Übergang Herleshausen/Wartha erzeugen stumme Betroffenheit oder unartikulierte Proteste, angesichts der uniformierten „Grenzorgane“

mehr still als lauthals wie sonst üblich. Die bunte Mischung von Pässen verschiedener Nationen verursacht den Soldaten sichtlich Kopfzerbrechen.

Nach einer Stunde listenreichem bürokratischen, aber dennoch humorvollen Hin und Herr rollt unser mit europäischen Flaggen geschmückter Premieren-Bus bereits durch die thüringische Stadt Eisenach. Vom Stadtrand grüßt die Wartburg zu uns herunter. Die uns verordnete DDR-Reiseleiterin steigt hier zu. „Ich bin die Claudia von jugendtourist, Ihr könnt Du zu mir sagen.“ Diese scheinbare Lockerheit kommt unerwartet.

Die Fahrt führt in die Vergangenheit, Nostalgie wird bei den Jugendlichen geweckt, egal ob Franzose, Belgierin oder Deutscher: rumpeliges Kopfsteinpflaster, seit Jahrzehnten anscheinend kaum veränderte Dörfer, lange Alleen knorriger Bäume wie aus der Postkutschen-Zeit, einsame Seen ohne Uferverbauung und ohne Motorboote – das alles ruft ungläubiges Staunen hervor.

„Spitze“ unser Domizil im Turm der Stralsunder Jugendherberge „Grete Walter“, die in die mittelalterliche Stadtmauer integriert ist („mittelalterlich“ muten allerdings die sanitären Einrichtungen an).

Ferner: lebendiger Anschauungsunterricht für das Konsumgefälle zwischen Ost und West wird geboten: Einkaufsbummel in Stralsund, Rostock oder Greifswald – kleines Warenangebot zu hohen Preisen (z.B. Farbfernseher für 7000 Mark).

Auch Vordergründiges wird erlebt: zum ersten Mal unterwegs mit einem der letzten noch fahrplanmäßig verkehrenden Schmalspurdampfzüge der DDR. So braucht denn auch der „Rasende Roland“ ganze eineinhalb Stunden für 24 km durch Deutschlands größte Insel Rügen. In Rostock erkunden wir mit der „Undine“, dem dienstältesten Schiff (1909) der DDR-Flotte, den Überseehafen.

Das weitgehend von uns selbst zusammengestellte Programm ist vollgepackt: Stadtrundgänge in Weimar, Stralsund, Rostock, Greifswald, Güstrow und Schwerin; Meereskundliches Museum Stralsund; Besichtigung des 13000-Tonnen-Frachters „Frieden“; Rügen-Rundfahrt mit Küstenwanderung rund um den nördlichsten Punkt der DDR, Kap Arkona; Dampferfahrten nach Hiddensee und Warnemünde (mit ersten Badeversuchen bei + 9°C Wassertemperatur); Besuch des Parks an der Ilm in Weimar mit Goethes Gartenhaus; dann die Gedenkstätten für Gerhart Hauptmann, Hans Fallada, Caspar David Friedrich und Ernst Barlach;

Rundgang durch das ehemalige Frauen- und Kinder-KZ Ravensbrück; Wanderung durch die Feldberger Schweiz mit Ruderpartie; Besichtigung einer Landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaft (LPG) von 3600 ha und Gespräche mit den Vorsitzenden von Betrieb und Partei; Diskussionen zum Bildungswesen und zur Freizeit in der DDR mit FDJ-Angehörigen. Dazu eine Vielzahl von privaten Gesprächen mit Schülern, Funktionären, Selbständigen, Soldaten, sogar DDR-Aussteigern.

Was hier nur sehr gerafft wiedergegeben werden kann, wird täglich von 7 Uhr früh (offizieller Teil) bis weit nach Mitternacht (privater Teil) abgewickelt. „DDR-Streß“ nennen das unsere Schüler, was durchaus positiv gemeint ist, denn sie möchten in dieser kurzen Zeit möglichst viel mitbekommen. Lerneifer wie noch nie! Auch im Hinblick auf die offiziellen Diskussionen: Europa-Schüler lassen sich – dank guter Vorbereitung! – nichts vormachen.

Die Frage, was eine solche Reise nütze, zeigt sich erst hinterher. In den acht Tagen haben die Schülerinnen und Schüler „viel gelernt, mehr als in wochenlanger Unterrichtsarbeit“, wie sie resümieren.

Der Aufenthalt im ehemaligen KZ Ravensbrück hat sie besonders bedrückt. „Ich habe mir nie vorstellen können, daß Menschen so geplant grausam sein können. Erst wenn man hier steht, vor den Öfen, in denen tausende von Menschen verbrannt wurden, kann man ein wenig erfassen, was man im Geschichtsunterricht als einfache Zahlen lernt.“ Ein Schüler: „Durch diesen Bruch bin ich erheblich sensibler geworden für unsere Demokratie und sehe das Problem der Ausländerfeindlichkeit als ein sehr schwerwiegendes an.“ Und ein Franzose: „So ein KZ-Rundgang müßte Pflicht für alle Jugendlichen sein.“

Auf der Rückfahrt von Hiddensee nach Stralsund kommen wir – am 8. Mai, dem Tag der Kapitulation und der Befreiung – mit einer alten Frau ins Gespräch, einer Dresdnerin, die uns über die Bombennacht vom 13.2.45 berichtet. Als aktive Widerstandskämpferin hat sie zusammen mit ihrem Mann gegen die Nazis gekämpft. Drei Jahre KZ waren die grausame Quittung. Nach dem Krieg wirkten sie am Aufbau der DDR mit. Die idealistische Altkommunistin lehnt die „Bonzokratie“ und Volksferne der heute Regierenden entschieden ab. Früher war man bescheidener und hatte nur ein Ziel im Auge: eine bessere Welt zu schaffen, als sie bis

1945 vorherrschte. Lebendiger, hautnaher Geschichtsunterricht, der die Schüler betroffen macht.

Auch das DDR-Bild der Schüler hat sich verändert: „Erst wenn man mit eigenen Augen sieht, wie das System in der DDR funktioniert, kann man beispielsweise die Probleme der Aussiedler aus der DDR bei uns verstehen“, sagt ein anderer.

Beklemmung und Fassungslosigkeit haben sie gespürt, „daß wir trotz großer menschlicher Verbundenheit die Realität so hilflos akzeptieren mußten.“ Insgesamt sei die Notwendigkeit dieser Art von Kontakten erschreckend deutlich geworden. „Wir haben vielen die Möglichkeit geboten, ihren Gedanken und Gefühlen freien Lauf zu lassen.“

Auch das gibt es zu bedenken: Was empfinden Menschen, die erst im Rentenalter in den Westen reisen dürfen, wenn junge Leute aus der Bundesrepublik klassenweise in die DDR strömen? Ein schwacher Hoffnungsschimmer mag die Abstimmung gewesen sein, als es darum ging, den Raum (wegen Disko-Lärms von nebenan) zu wechseln:

einmütig das deutsch-deutsche europäische Ergebnis per Handzeichen. Freudige Verblüffung auf beiden Seiten über dieses Stückchen gemeinsam praktizierter Demokratie!

Ein Wermutstropfen bleibt dennoch: Mitarbeiter des Staatssicherheitsdienstes haben während unserer Abwesenheit ein Videoband per Magnet unbrauchbar gemacht. Verlorene Erinnerungen, schade. Unsere Reiseleiterin ist doch nicht so locker gewesen, wie sie sich gegeben hat. Ihrer oft ungebetenen Zuhörerschaft haben die Schüler den „Blick über die Schulter“ entgegengesetzt.

Bei der Ausreise stellen wir uns in Reih' und Glied neben dem Bus auf, augenzwinkernd, versteht sich. Die DDR-Kontrolleure sind voll des Lobes und verfahren gnädig mit uns.

Auf der anderen Seite ein Schild in Gegenrichtung: „Denken Sie daran, Sie fahren weiterhin durch Deutschland!“ Darüber nachzudenken lohnt sich.

Peer Schmidt-Walther

AFRIKA

Kamerun: Fachberater Deutsch in Afrika

In den schwarzafrikanischen Staaten sind heute etwa 25 vermittelte deutsche Lehrer tätig, davon 16 als Fachberater für den Deutsch-Unterricht, 4 als Lehrerausbilder an den entsprechenden Hochschulen (Ecoles Normales Supérieures), die restlichen als „gewöhnliche“ Deutsch-Lehrer an Staatsschulen. Diese deutschen von der ZfA (Zentralstelle für das Auslandschulwesen) vermittelten Lehrer arbeiten in folgenden Staaten: Senegal, Mali, Elfenbeinküste, Burkina (ex Obervolta), Togo, Kamerun, Zentralafrikanische Republik, Kenia, Uganda; dazu Marokko und Madagaskar. Deutschunterricht im Staatsschulwesen gibt es außerdem noch in anderen Ländern, z.B. Ghana, Benin, Gabun usw.

1. Rückblick Ende der 60er Jahre wurden die ersten deutschen Lehrer an schwarzafrikanische Staatsschulen vermittelt, als die afrikanischen Staaten die Bundesrepublik Deutschland um Erhaltung und Ausweitung des Deutsch-Unterrichts gebeten hatten. 1970 bis 1973 waren etwa 60 – 70 deutsche Lehrer hier tätig, zumeist in den frankophonen Staaten, aber auch in einigen anglophonen und nordafrikanischen.

Diese Aktion war zunächst als eine vorübergehende Maßnahme gedacht und sollte nur wirksam sein bis zum Zeitpunkt, wo

afrikanische Deutsch-Lehrer bereit stehen würden. Parallel zur Entsendung deutscher Lehrer wurde deshalb ein Programm zur Ausbildung künftiger einheimischer Lehrer entwickelt, das „Abidjan-Programm“ des DAAD (Universität Abidjan/Elfenbeinküste, mit dem Ziel der ‚licence d'Allemand‘), später das „Saarbrücken-Programm“ (Universität Saarbrücken, wo afrikanische Germanistik-Studenten bis zur ‚maîtrise‘ kommen können). Eine pädagogische Ausbildung war in diesen Programmen nicht vorgesehen bzw. vergessen worden. Die mit „licence“

oder „maîtrise“ in ihre Heimatländer zurückkehrenden Kandidaten mußten dann sofort als Deutsch-Lehrer in die Schulen gehen. Man kann sich vorstellen, wie der von solchen Lehrern erteilte Unterricht aussah: im wesentlichen Lehrermonolog und Schülerhörblock, mit der entsprechenden Wirkungslosigkeit.

Hier mußte also schnell etwas geschehen. In den Jahren 1974 bis 1976 hat die ZfA ein Kooperationskonzept mit folgender Stoßrichtung entwickelt: weg vom „Gießkannensystem“ – hin zum „Multiplikatoren-System“, mit dem Ziel einer Qualitätsverbesserung des völlig unbefriedigenden Deutsch-Unterrichts in Afrika. Die „normalen“ Deutsch-Lehrer wurden allmählich abgezogen, dafür pädagogische Ausbilder sowie Fachberater entsandt bzw. bewährte Lehrer zu solchen umfunktioniert.

2. Die Konzeption des Fachberaters in Afrika

Fachberater gab es 1975 noch nicht, nur ein oder zwei „Reiselektoren“ in Skandinavien und einige „Regionalfachberater“ in Südamerika, die sich um eine Gruppe deutscher Auslandsschulen kümmerten. Der „Fachberater für Afrika“ war also zunächst zu definieren, bevor er beim Auswärtigen Amt und bei den Partnerstaaten durchgesetzt werden konnte: Was soll er tun? (die pädagogische Einweisung der Deutsch-Lehrer und die Betreuung des Deutschunterrichts). Wie soll er es tun? (Fahrten zu den Schulen im Land, Unterrichtsbesuche, Demonstrationen, Seminare ...). Wo wird er dienstlich angebunden? (an eine Schule des Gastlandes oder ans Erziehungsministerium). Ist er schwerpunktmäßig pädagogischer Berater („conseiller pédagogique“), eine Art Studienseminar-Fachleiter oder gar Oberschulrat mit administrativen hoheitlichen Entscheidungsbefugnissen („Inspecteur“)?

Er muß im Normalfall von *allem* etwas sein, mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung je nach Staat. Er muß außerdem ein guter Autofahrer – besser Geländefahrer – sein (in Schwarzafrika gibt es nicht überall Teerstraßen, dafür oft Sand, Stein, Staub bis zur Undurchsichtigkeit, seifigen Laterit-Schlamm und Überschwemmungen je nach Jahreszeit, tiefe Löcher und Risse, allenthalben umgestürzte Bäume und Autowracks). Die Entfernungen zu den Schulen des Landes sind oft enorm. Auch das notwendige Übernachten in afrikanischen „Hotels“ und

das Essen in „Restaurants“ erfordert zumindest einen Sinn für Humor.

Dazu muß der Fachberater ein guter Psychologe sein, der mit den afrikanischen Lehrern und Behörden auf eine Wellenlänge kommen kann, mit Flexibilität und trotzdem Durchsetzungsvermögen. Ferner muß er bereit sein, seinen Privatwagen für die Fachberatungsreisen zu nehmen (und zu verschleiben): Die ZfA (geschweige denn das Gastland) stellt keine Dienstwagen zur Verfügung, lediglich Kilometergeld. Gibt es solche Leute überhaupt? – Ja, Kollegen mit Mut, Risikobereitschaft und robuster Gesundheit, die sich bereits an anderer Stelle in Afrika bewährt haben, also normalerweise Zweit-Entsendungen. Eine Erst-Entsendung als Fachberater nach Afrika ist – trotz positiver Beispiele – eher ein Glücksspiel.

Die ursprüngliche Konzeption der Fachberatung, wie sie praktisch heute noch in Kraft ist, sieht vor: „Das Ziel der Fachberatung ist eine Effektivitätssteigerung des Deutsch-Unterrichts. Schwerpunkte sind Unterrichtsbesuche und Beratung der einheimischen Deutsch-Lehrer, Vorführung eigenen Unterrichts, Abhaltung von Fachkonferenzen, Durchführung von Regionalseminaren an verschiedenen Stellen des Landes zur pädagogischen Einweisung und Fortbildung der einheimischen Lehrer, nach Möglichkeit Mitsprache bei allen den Deutsch-Unterricht der Region betreffenden Fragen. Dazu entscheidende Mitwirkung bei der Auswahl zum Weiterbildungsprogramm für afrikanische Deutsch-Lehrer in der BRD, Feststellung und Anforderung des Lehrmittelbedarfs usw. Der Fachberater ist gleichzeitig Deutsch-Lehrer an einer afrikanischen Sekundarschule mit herabgesetzter Pflichtstundenzahl und auf 2 bis 3 Wochentage beschränktem Unterricht ...“ (aus der Dienstanweisung von 1976, heute individuell modifiziert, z.B. in bezug auf die Unterrichtsverpflichtung, die bei einer hohen Zahl zu betreuender Lehrer entfallen kann). Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen stellt die notwendigen Haushaltsmittel bereit: Kilometergeld, Tage- und Übernachtungsgeld sowie Mittel für den Geschäftsbedarf.

Als Kern der Arbeit des Fachberaters werden deutlich:

1. Unterrichtsbesuche/Unterrichtsvorführungen
 2. Durchführung von regionalen Seminaren
- zu 1: Die Vorführung eigenen Unterrichts bei jeder sinnvollen Gelegenheit ist äußerst wichtig, denn die Lehrer müssen ja sehen,

wie es gemacht werden soll. Gerade in Afrika ist das konkrete Beispiel entscheidend, nicht so sehr Erklärungen, Diskussionen, die leicht ins Palavern ausarten. Auch ein psychologisches Moment ist hier wichtig: der Unterricht des Fachberaters vor einer fremden Klasse schafft gleichsam eine menschliche Dimension, eine Vertrauensbasis, da ja auch die Mängel dieser Stunde offen besprochen werden.

Der Fachberater sollte normalerweise in einer Art *Dreierschritt* vorgehen:

1. Hospitation beim Lehrer X und Auswertung (möglichst unter Beteiligung der anderen Deutsch-Lehrer der Schule bzw. der Stadt, auch bei Schritt 2 und 3).
2. Unterrichtsvorführung durch den Fachberater selbst, wobei er diejenigen Unterrichtsteile und Fertigkeiten besonders betont, die beim Lehrer X schwach waren, oder in die er eingeführt werden muß (z.B. in die methodische Phase „Transfer“, oder den Gebrauch der Flanelltafel etc.). Diese Stunde sollte gemeinsam vorbereitet werden.

Gemeinsame Besprechung der Stunde.

3. Wiederum eine Stunde durch Lehrer X, in der er das konkret Geschehene/Begriffene anwendet. Besprechung.

Es empfiehlt sich, bei demselben Lehrer ein paar Wochen später einen „Kontrollbesuch“ zu machen.

Bei diesem 3-Stunden-Konzept sind im Normalfall 2 Tage einzuplanen, also mit Übernachtung an Ort und Stelle; sinnvolle Stundenverlegungen bzw. Unterrichtsbeeinderungen der anderen Deutsch-Lehrer sind durch vertrauensvolle Absprachen mit den Schulleitern kein Problem.

zu 2: Regionale Seminare, zu denen alle Deutsch-Lehrer eines bestimmten Bezirks anreisen („journées pédagogiques“, mehrtägig). Diese Seminare sollte der Fachberater auf die besonderen Defizite oder Bedürfnisse der beteiligten Lehrer ausrichten. Ein Thema sollte im Mittelpunkt eines solchen Seminars stehen, entweder aus dem Bereich der Methodik (besonders bei pädagogisch nicht ausgebildeten Lehrern), oder etwa aus dem der Landeskunde oder afrika-spezifischer Themen (z.B. Thema „Entwicklungshilfe“).

Beispiel: Seminarthema „Transfer“.

a) Vorbereitung einige Wochen vorher: Festlegung einer vorläufigen Tagesordnung mit den Lehrern/Direktoren der Schule, wo das Seminar stattfinden soll; Verpflichtung

einzelner Lehrer zu bestimmten Beiträgen, z.B. Unterrichtsvorführung, Erfahrungsberichte; Stellung besonderer „Hausaufgaben“ für die teilnehmenden Lehrer (z.B. Studium der Lehrerhinweise oder anderer zugesandter Texte zum Thema; administrative Maßnahmen zur Freistellung der Lehrer des Bezirks).

b) Durchführung: Allgemeine Einführung; Erläuterung des Lernschritts „Transfer“ mit seinen verschiedenen Realisierungsmöglichkeiten, durch den Fachberater; Unterrichtsvorführungen (am besten wieder im „Dreierschritt“ – s.o.) mit Vor- und Nachbesprechungen. Konsequenzen (z.B. muß klar werden, daß Transfer ohne Beherrschung des Basis-Textes mit seinen Strukturen nicht möglich ist, daß der Lehrer in der Transferphase nur noch diskret führen darf und die Schüler zu Varianten/Eigentätigkeit/Kreativität ermuntern muß, wie ein Tafelbild aus den Schülerbeiträgen zu entwickeln ist usw.). Viele Fragen und Neben-Probleme ergeben sich oft und müssen aus dem Stegreif besprochen und behandelt werden; die afrikanischen Lehrer erwarten einen eindeutigen Rat des deutschen Experten.

3. Kritik und Versuch eines Ausblicks

a) zum Problem der pädagogisch nicht ausgebildeten Lehrer:

Bei ihnen kann der Fachberater zwar etwas erreichen, wenn er mit ihnen intensiv „vor Ort rackert“, wie oben dargestellt. Er kann jedoch eine fehlende pädagogische Ausbildung nicht ersetzen. Es besteht auch die Gefahr, daß der Lehrer nach der punktuellen Aufmunterung in seinen alten Schlandrian zurückfällt. Das richtige pädagogische Verhalten muß viel früher eingeübt werden, wenn das „Material noch knetbar“ ist, also eigentlich in einer besonderen Ausbildungsphase. Bei einigen Lehrern ist später einfach Hopfen und Malz verloren.

b) Zum Problem des Deutsch-Unterrichts in den Klassen 4^e und 3^e (Jahrgangsstufe 9 und 10): Man kann sich fragen, ob es sinnvoll ist, auch in diesen Klassen, die oft 60 – 80 Schüler haben, zu „rackern“. Der größte Teil dieser Schüler gehört nicht auf ein Gymnasium und verläßt nach der 3^e die Schule. Es ist sinnvoller, sich mehr auf den Oberstufen-Unterricht zu konzentrieren (Klassen 2^e, 1^{re}, Terminale).

c) Zum Problem der individuellen Betreuung jedes einzelnen Lehrers, wie es die FB-Konzeption in Afrika eigentlich vorsieht: Wenn ein Fachberater viele Lehrer in seiner

Region hat, die außerdem noch weit verstreut sind, führt diese Forderung wieder zum „Gießkannenprinzip“, denn dann kann es nur zu Blitzbesuchen reichen. Dieser Fachberater sollte sich in Zukunft mehr auf regionale Seminare konzentrieren, oder auf „Mini-Seminare“, an denen die Lehrer der Schulen einer bestimmten Stadt teilnehmen, und im „Dreierschritt“ vorzugehen versuchen; dies wirkt „multiplikatorischer“. Auch längere, mehrwöchige Fortbildungskurse, die der Fachberater für bestimmte Lehrergruppen etwa in der Hauptstadt durchführt, wo möglichst noch ein Goethe-Institut ist (wie es z.B. in Jaunde/Kamerun während der großen Ferien seit Jahren gemacht wird), bilden einen brauchbaren Ansatz, um pädagogisch oder sprachlich schlecht ausgebildete Lehrer mit einer gewissen Aussicht auf Erfolg zu fördern, da sie ja längere Zeit „in die Zange“ genommen werden. Hier können Unterrichtsfolgen erarbeitet werden, die später in den Schulen ihre Anwendung finden, Unterrichtssimulationen und „Mikro-Unterricht“ stattfinden etc.

d) *Zum Problem der künftigen „Afrikanisierung“ der Fachberatung* Der Sinn jeder Entwicklungshilfe ist, daß entsandte Experten sich eines Tages überflüssig machen. In einigen Staaten gibt es heute bereits afrikanische Kollegen, die gewisse Aufgaben der Fachberatung oder Inspektion übernommen haben oder übernehmen werden. Auf unserem Gebiet ist das jedoch eine heikle Angelegenheit. Es geht hier um Deutsch-Unterricht, wozu natürlich *deutsche* Fachberater richtig qualifiziert sind – nicht nur sprachlich. Dazu haben wir in Kamerun besondere Empfehlungen entwickelt. Es ist nämlich zu erwarten, daß der künftige afrikanische Fachberater eben nicht „vor Ort rackert“, sondern eher als großer „Inspekteur“ anrückt oder die Tätigkeit in einem zentralen Büro vorzieht. Es ist auch mehr als fraglich, ob er die nötigen Haushaltsmittel und ein Fahrzeug von seiner Regierung bekommt. Die Gefahr ist real gegeben, daß er als qualitätsstiftendes Element ausfällt. Wir haben eine Art Tandem-Lösung vorgeschlagen: der Afrikaner als „inspecteur“ mit administrativen hoheitlichen Befugnissen, der deutsche FB als pädagogischer Berater und „Qualitäts-Stifter“, wie oben bereits dargestellt.

Wir müssen uns trotzdem darauf gefaßt machen, daß die Zahl der Fachberater in den nächsten Jahren vermindert wird und afrikanischer Ersatz erfolgt – Bonn und Köln drän-

gen in diese Richtung. Es wäre allerdings nicht sinnvoll, *alle* Fachberater in einem bestimmten Land abzuziehen (wie es in Marokko demnächst der Fall ist), selbst wenn gut ausgebildete Afrikaner da sind. Im Sinne einer künftigen Partnerschaft ist es gut, daß mindestens ein Deutscher oder – je nach Land – einige bleiben – wenn das Gastland nichts dagegen hat – gerade auf dem Gebiet des Deutsch-Unterrichts, wo Austausch, Anregung und auch ein Korrektiv ständig nötig sind. Unsere bisherige geistige und materielle Investition sollte nicht aufs Spiel gesetzt werden. Auch die Positionen Köln muß kritisch betrachtet werden: Ein Fachberater ist, das möchte ich hier behaupten, ein „Multiplikator“, jedenfalls mehr als ein Lehrer an einer deutschen Auslandsschule. Es gibt knapp 70 deutsche Fachberater auf der Welt, aber etwa 1100 „normale Lehrer“. Wenn Reduktion, dann doch eher bei diesen 1100 – das wäre zumindest überlegenswert.

e) *Zur Rolle des Goethe-Instituts*

In Afrika ist, nach einer internen Vereinbarung von Auswärtigem Amt, Goethe-Institut und ZfA im STADAF (Ständiger Ausschuß für Deutsch als Fremdsprache) für den Bereich „Pädagogische Verbindungsarbeit“, also Fachberatung für den Deutsch-Unterricht, die ZfA – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – verantwortlich. Die ZfA entsendet Fachberater, gibt Dienstanweisungen und Projektmittel. Das Goethe-Institut, das in bestimmten anderen Teilen der Welt die pädagogische Verbindungsarbeit durchführt, hat hier im wesentlichen andere Aufgaben. Es beteiligt sich in den Staaten, wo es existiert, insofern, als es seine Räumlichkeiten und Einrichtungen zur Verfügung stellte und bestimmte punktuelle Veranstaltungen organisiert (z.B. Seminare für ENS-Studenten).

Es könnte jedoch – langfristig gesehen – vielleicht eines Tages opportun erscheinen, daß die deutschen Fachberater im Rahmen des GI arbeiten, wie das an einigen Stellen der Welt bereits geschieht. Dies könnte z.B. in dem Fall eintreten, wenn die Afrikanisierung zu einer Verdrängung der jetzigen deutschen Fachberater aus dem Dienst des betreffenden Landes führen würde – was derzeit nicht in Sicht ist. Das GI als halbprivate deutsche Einrichtung könnte in diesem bisher hypothetischen Fall eine pädagogische Arbeit *neben* der staatlichen afrikanischen „Inspection“ leisten.

f) Das Konzept der Fachberatung in Afrika hat sich bewährt. Es ist jedoch heute zu

überdenken und von Staat zu Staat den besonderen Gegebenheiten anzupassen, damit die Wirkungsvoraussetzungen erhalten oder sogar verbessert werden. Dabei spielt nicht nur der jeweilige Ausbildungsstand der Lehrer eine Rolle, sondern auch das Streben einzelner Staaten nach mehr Beteiligung auf dem Gebiet der Fachberatung oder Inspektion, noch mehr jedoch das Problem der Explosion der Schülerzahlen – was sich in den nächsten Jahren noch fortsetzen wird. Mancher Lehrer wird heute der Quantität nicht mehr Herr (in Kamerun: durchschnittlich 50 – 60 Schüler in den Oberstufenklassen, 60 – 80 in der Mittelstufe).

Die Qualität hat stellenweise darunter gelitten, aber in anderen Fächern, wo es keine vergleichbare Fachberatung, sondern nur pädagogisch unfruchtbare „inspection“ gibt, noch viel mehr – wie der mir vorgesetzte kamerunische Ministerialdirektor sagte.

Von afrikanischer Seite (Ministerium, Schuldirektoren, Deutsch-Lehrer) wurde den deutschen Fachberatern eindeutig das Gefühl vermittelt, daß unser Wirken sehr notwendig ist. Es ist nicht nur notwendig im Hinblick auf die Qualität des Deutschunterrichts in Afrika, sondern auch im Hinblick auf die beiderseits gewünschte deutsch-afrikanische Partnerschaft. Der Fachberater muß Zukunft haben.

Manfred Schroeder, Jaunde/Kamerun)

SÜD- und MITTELAMERIKA

Von der „Frustveranstaltung“ zum Einführungsseminar für neue Lehrer

Aus der Betreuungsarbeit des VdLiCh

Die hektische Phase der Umzugsvorbereitungen ist glücklich überstanden, der Container ist verschifft. Endlich hat man Zeit, sich intensiv mit der Informationsfülle über das Land auseinanderzusetzen, in dem man für die nächsten Jahre zu Gast sein wird. Erste Widersprüche werden erkannt und verunsichern: Merkblätter sagen etwas anderes als die Referenten auf den Vorbereitungskursen der ZfA, und der Betreuungslehrer macht wiederum andere Vorschläge. Wer einmal in Südamerika war, weiß, wie schnell sich hier die wirtschaftliche und politische Situation ändern kann, was wiederum die Startbedingungen eines vermittelten Lehrers entscheidend bestimmt.

Zum Beispiel fand die große Gruppe Neuvermittelter, die im Februar 1982 nach Chile in den Raum Santiago/Valparaíso kam, eine wirtschaftliche Lage vor, die gemeinhin als „Boom“ bezeichnet wurde. Man merkte es besonders deutlich an den Preisen. Das Wort „*impartado*“ war das Markenzeichen. Zu diesem Zeitpunkt ahnten wohl nur Fachleute, daß dieses System bereits drei Monate später wie ein Kartenhaus in sich zusammenfallen sollte.

Ein leichtes Gefühl der Ungewissheit darüber, ob man auch wirklich nichts vergessen

hat, ob man auch wirklich alles richtig gemacht hat bei der Vorbereitung, begleitet einen auf dem Weg in eine andere Welt, die einen dann aber zunächst mit Sonne empfängt. Vorübergehend macht sich ein gedämpftes Hochgefühl breit, man spannt erst einmal aus. Doch schon nach wenigen Tagen wird einem bewußt (gemacht), daß man nicht etwa auf Urlaub hier ist, sondern eine ganz bestimmte Erwartungshaltung eines neuen Arbeitgebers zu erfüllen hat, der u.U. ganz andere Zielvorstellungen hat als das Land, für das man bislang gearbeitet hat.

Bevor die Arbeit in der Schule einen ganz in Anspruch nahm, wollte man das Problem der Haus- oder Wohnungssuche noch lösen. Das erwies sich z.B. 1982 als äußerst schwierig, da es zwar wenige akzeptable Häuser gab, die jedoch mit einem Mietpreis von ca. 2000 US Dollar für Lehrer nicht genehmigt wurden. So blieb einem nichts anderes übrig, als eine Unterkunft für weniger als 1500 Dollar in Kauf zu nehmen, sie auf eigene Kosten zu renovieren und dabei mit äußerst nachlässig arbeitenden Handwerkern zurechtzukommen. Wobei man von Handwerkern eigentlich gar nicht reden kann, denn was die zahlreichen „Maestros“ können, haben sie sich in den allermeisten

Fällen nach der Methode Versuch und Irrtum selbst beigebracht.

Nein, ganz so hatte man sich den Start in Chile nicht vorgestellt, trotz der zahlreichen Informationen, mit denen man in dieses Land gekommen war. Hinzu kommt die Konfrontation mit einer völlig anderen (widersprüchlichen) sozialen Situation im Lande, die je nach sozialem Engagement oder politischem Standpunkt mehr oder weniger belastet. Auch davon hatte man gehört, doch tatsächliches Erleben der Realität machte oft fassungs- oder ratlos (z.B. die Wohnsituation in den Armenvierteln, die Bettelei an der Haustür etc.). Viele Fragen taten sich auf, Fragen, auf die man vorher nicht gekommen war, die aus den neuen Erfahrungen der kurzen Zeit in dieser ungewohnten neuen Umgebung resultierten. Auch viele Fragen, die nicht mit ein, zwei Erklärungen zu beantworten sind.

Da es vielen der neu angekommenen Familien so ging, wurde der Wunsch nach einem gemeinsamen Treffen laut, einer Zusammenkunft, bei der man sich die Frustrationen der ersten Monate von der Seele reden konnte. Man wollte wissen, ob die anderen ähnliche Erfahrungen gemacht hatten oder ob persönliche Empfindlichkeit die eigene Sichtweise zu stark gesteuert hatte.

Mit der Unterstützung des Vereins deutschsprachiger Lehrer in Chile (VdLiCh) wurde für die Zentralzone Chiles (Santiago und Valparaíso) im Schullandheim des Deutschen Schulverbandes Valparaíso in Lima eine Wochenendtreffen zum gemeinsamen Erfahrungsaustausch arrangiert. Kollegen, die schon mehrere Jahre im Land waren, standen den Neuen Rede und Antwort. Es wurde nach Möglichkeiten gesucht, die Vorbereitung auf das Leben in Chile zu verbessern und das Einleben in der neuen Umgebung zu erleichtern. Viele Fragen kreisten um den Komplex „aktuelle politische Situation im Lande“. Hier zeigte sich bald, daß auch die Erfahrungen der länger in Chile lebenden Kollegen nicht ausreichten, um auch nur ein annähernd befriedigendes Bild der aktuellen Verhältnisse zu zeichnen, geschweige denn die geschichtliche Entwicklung der letzten 20 Jahre zutreffend zu schildern.

An diesem Wochenende wurde nicht nur die Idee geboren, in jedem Jahr ein Einführungsseminar für neuankommende Lehrer aus Deutschland zu veranstalten, sondern auch die Notwendigkeit erkannt, sich um die Verpflichtung fachkundiger Referenten zu ganz speziellen Themen zu bemühen.

Inzwischen hat dieses Einführungsseminar zum vierten Mal stattgefunden, und aus der „Frustveranstaltung“ hat sich ein Wochenendseminar entwickelt, das aus der Betreuungsbearbeitung des VdLiCh für deutsche Lehrer nicht mehr wegzudenken ist. Es findet in der Regel etwa Mitte April in einem der Schullandheime Limache oder Rio Colorado statt. Erwünscht ist ausdrücklich auch die Teilnahme der Ehefrauen/Ehemänner der vermittelten Lehrkräfte sowie der Kinder, die die neue Situation in dem Gastland als Begleitpersonen vielfach ganz anders erleben als der für eine bestimmte Aufgabe vermittelte Lehrer und vor besonderen Problemen stehen.

Das Programm beginnt am *Freitag* nachmittag mit einem gemeinsamen Kaffeetrinken. Bis zum Abendessen haben die Teilnehmer die Möglichkeit, einander kennenzulernen und auch von der Arbeit des VdLiCh zu erfahren, die von Vorstandsmitgliedern erläutert wird. Großen Anklang findet jedesmal wieder der Auftritt einer Folkloregruppe am ersten Abend. Das Temperament, mit dem der Querschnitt durch chilenische Lieder und Tänze dargeboten wird, überträgt sich oft schnell auf die Zuschauer, die sich bald nicht mehr scheuen, auch ihnen bis dahin unbekannte Tänze begeistert mitzutanzten. Der VdLiCh achtet sehr darauf, ausschließlich solche Folkloregruppen zu engagieren, die Musizieren als Hobby betreiben und aus dem Bereich der Staatsschulen kommen, seien es nun reine Lehrergruppen oder Lehrer-Schüler-Ensembles. Ein solcher Abend wird dann nicht geprägt durch das professionelle Abspulen eines vorgefaßten Programmes, sondern steht im Zeichen des gegenseitigen Kennenlernens und Verstehens der jeweils anderen Mentalität.

Das *Samstag*sprogramm wird im wesentlichen von 3 Themenblöcken bestimmt:

- Sitten, Gebräuche und Lebensvorstellungen der Chilenen;
- Die Geschichte der Deutschen Schulen und die Bedeutung des Deutschunterrichts an den Deutschen Schulen in Chile;
- Informationen über die aktuelle politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Situation in Chile.

Beim ersten Thema ist es wichtig, einen Referenten zu bekommen, der in beiden Kulturkreisen, dem deutschen und dem chilenischen, zu Hause ist und der es versteht zu verhindern, daß dieses Referat in eine Anhäufung aller bestehenden Vorurteile abgleitet. Mit der Hineinnahme dieser Thematik in das Tagungsprogramm bezweckte man,

den gerade aus Deutschland angekommenen Kollegen davor zu bewahren, daß er sich selbst aus Unkenntnis bestimmter Landessitten oder Gewohnheiten im Umgang mit Einheimischen Wege des gegenseitigen Kennenlernens verbaut. Durch solche negativen Erfahrungen am Anfang werden häufig Verhaltensweisen für die Zukunft geprägt, die letztlich dazu führen, daß ein Stück Völkerverständigung auf der Strecke bleibt.

Als das zweifellos brisanteste und für die meisten wohl auch wichtigste Thema erwies sich immer wieder die Information über die politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse des Landes.

Der VdLiCh war und ist stets bemüht, Referenten zu bekommen, von denen erwartet werden kann, daß sie in der Lage sind, abseits jeglicher politischer Indoktrination kompetent und sachlich über die jüngste chilenische Geschichte zu informieren. Dabei wurde bisher die Erfahrung gemacht, daß eher solche Referenten zur Teilnahme bereit waren, die der jetzigen Regierung kritisch gegenüberstehen. Regelmäßig entwickelten sich im Verlauf dieses Abends lebhaftere Diskussionen, in denen Meinungsunterschiede bezüglich der Einschätzung der politischen Entwicklung während der letzten 20 Jahre deutlich hervortraten.

Der *Sonntag*vormittag beginnt mit der Überarbeitung des Merkblattes des VdLiCh, das dem Neuvermittelten unmittelbar nach Vertragsabschluß mit seinem neuen Arbeitgeber zugeschickt wird. Das „Merkblatt für Neuvermittelte“ wird jährlich aktualisiert und enthält Hinweise zur Abwicklung der Umsiedlung, detaillierte Angaben über die Lebenssituation in Chile, um eine sinnvolle Auswahl des Umzugsgutes gemäß individueller Bedürfnisse zu ermöglichen. Ein Betreuungslehrer für jeden Neuvermittelten hilft im persönlichen Kontakt.

Während dieser Zeit versammeln sich die Ortskräfte und überlegen ihrerseits, welche Anregungen sie dem VdLiCh im Hinblick auf die Verbesserung ihrer Startbedingungen für die Arbeit an einer Deutschen Schule in Chile geben können.

Nachzutragen sei hier, daß der Teilnehmerkreis längst über die Zahl der Neuvermittelten aus Deutschland hinausgeht und inzwischen auch die neu an einer Deutschen Schule aufgenommenen Ortskräfte erfaßt. Und die Erfahrung der letzten beiden Jahre hat gezeigt, daß dieses Wochenendseminar maßgeblich dazu beigetragen hat, daß Ortskräfte und Vermittelte einander näherkamen.

Die „verrückte Geographie Chiles“ machte es unmöglich, daß alle neuen Lehrer aller Deutschen Schulen an diesem so wichtigen Einführungsseminar teilnehmen konnten, nichtsdestoweniger dennoch die gleichen Probleme zu bewältigen hatten. Der VdLiCh trug diesem Umstand Rechnung und veranstaltet seit 1985 neben dem Einführungsseminar für die neuen Lehrer der Zentralzone ein weiteres für die in den Süden Chiles vermittelten Lehrer, das jeweils zwischen Concepción und Puerto Montt dort stattfindet, wo gehäuft neue Lehrer eingestellt werden.

In der Kurskritik am Ende des Seminars kommt häufig der Hinweis, daß die hier gegebenen Informationen eigentlich in das Vorbereitungsprogramm der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen gehörten. Bei genauer Überlegung muß jedoch fairerweise festgestellt werden, daß dies von den Vorbereitungskursen in Köln, Valencia, Barcelona oder Helsinki überhaupt nicht geleistet werden kann, weil hier die speziellen Eigenarten jedes einzelnen Landes eine entscheidende Rolle spielen, daß diese Informationen gerade deshalb aber notwendig sind. Nach Auskunft aller Beteiligten sollte diese Veranstaltung nicht nur einen festen Platz im Seminarprogramm des VdLiCh beibehalten, sondern ausdrücklich unmittelbar vor Ort nach Konfrontation mit der Lebenssituation als notwendige Ergänzung der Vorbereitungskurse der ZfA gewertet werden.

Mit dieser Darstellung möchte der VdLiCh nicht nur eine Anregung für ähnliche Projekte in anderen Ländern geben. Er bittet gleichzeitig um Erfahrungsaustausch mit Gruppen, die ähnliche Wege gegangen sind.

Johannes Terfehr/Bruno Geisert

Umzug? PETER GANATZ

Intern. Möbelspedition – Lagerung
Gärtnerstraße 8 – 7630 Lahr/Baden-Württemberg
Telefon (07821) 26700

Ihr Spezialist für Auslandszüge mit freundlichem, geschultem Fachpersonal.

Jürgen Lotz (Hg.): Obrigkeit und Untertan, Anmerkungen zur deutschen Geschichte im 19. Jahrhundert

Damals Bibliothek, Gießen 1985, 384 Seiten, 224 Abbildungen, ISBN 3-924145-04-0, DM 37,50

Ein Geschichts-, Geschichten- und Bilderbuch über das 19. Jahrhundert haben zehn Schulmänner, Redakteure, Publizisten und Hochschullehrer in ansprechender Auswahl zusammengestellt. Sechzehn Artikel von jeweils nur zwanzig bis dreißig Seiten Länge, aufgelockert durch zahlreiche Fotos, Karikaturen, Faksimiles, Gemälde und sechzehn Hochglanzbilder sind zu thematischen Gruppen geordnet: Einführung, Sozialgeschichte und Emanzipation, Vormärz und Revolution, dominierende Gestalten des Jahrhunderts.

Was diesen Band lesens- und besitzenswert macht, sind die Ergänzungen des großen geschichtlichen Überblicks durch Einzelstudien, diese allerdings von exemplarischer Gültigkeit. Hier werden Ereignisse lebendig, wie das Hambacher Fest, der Protest der Göttinger Sieben, der „Kulturkampf“ Bismarcks am Beispiel des Braunschweiger Schulstreits, der Massenstreik an der Ruhr von 1889, lebensnah, engagiert, oft von verblüffend aktuellem Bezug, wobei die aus Geschichtsbüchern her oft übernommene plakative Vereinfachung durch Aufweis von überraschend Widersprüchlichem und Diffusem heilsam aufgelöst wird. Hier treten repräsentative Gestalten farbig hervor, wie der verfolgte Schriftsteller Jakob Venedey in seiner Fluchtgeschichte (spannend wie ein Kriminalroman), der „Turnvater“ Jahn, dessen Denkmal hier (nicht ganz unberechtigt) arg ins Wackeln gerät, die Göttinger Sieben in ihrer Einsamkeit gegenüber dem scharf profilierten König Ernst August (der Aufeinanderprall der politischen Ideen des Jahrhunderts könnte kaum besser exemplifiziert werden), weiterhin Gestalten wie Metternich, Kaiser Franz Joseph, König Friedrich Wilhelm IV., Windthorst, Kaiser Wilhelm I., streckenweise stark biographisch, ja anekdotisch vorgestellt. Immer aber wird das Persönlichkeitsbild eingebettet in die Zusammenhänge der Politik und der Gedankenwelt ihrer geistigen Väter.

Da werden weiterhin Entwicklungslinien in Einzelbereichen nachgezogen, wie die Geschichte des Handwerks, der Arbeiterschicht (Arbeitsplatz, Lohn, Wohnen, Frauen- und Kinderarbeit, Asyle), der Frauenbewegung: Lesematerial „zum Vorlesen“, das Amüsement und starke Betroffenheit erzeugt.

Über den Einzelstudien geraten nicht die großen Zusammenhänge aus dem Blick. Durch knappe Vortexte wird eingeordnet und gewichtet, die Artikelschreiber ziehen Bilanzen, schaffen Übersicht, analysieren Konflikte, werten, erwägen Chancen, Grenzen, Alternativen und regen zum

Nachdenken an. Hier hat insbesondere die Einleitung von Jürgen Lotz eine hilfreiche orientierende Funktion.

Das Werk enthält im Anhang ein Autoren- und Literaturverzeichnis und ein Personenregister.

Wolfram Lietz

Dieter Nohlen (Hg.): Lexikon Dritte Welt; in: rororo, Band 6295, Aug. 1985. Preis: DM 19,80

Wie der Untertitel des Taschenbuches „Länder, Organisationen, Theorien, Begriffe, Personen“ aussagt, handelt es sich um ein Nachschlagewerk, das auf eine sehr breite Basis gestellt ist. Es handelt sich um die 2. Auflage dieses Werkes, das dabei gründlich überarbeitet und auf den neuesten Stand gebracht wurde. Dabei erhielt es eine erhebliche Ausweitung, was allein schon an der Seitenzahl von 638 erkennbar ist. Die Zahl der Stichwörter wuchs ebenfalls erheblich an, nämlich von ca. 520 auf über 750. Die Zahl der Mitarbeiter und Autoren erhöhte sich von 34 auf 56.

Die neuartige Struktur des Werkes, nämlich die Kombination von Länderanalysen mit organisationskundlichen und begrifflich-systematischen Stichwörtern erscheint gut gelungen. Interessant ist auch, daß mehrere für die Entwicklungspolitik der 3. Welt namhafte Politiker – wenn auch nur knapp – dargestellt werden. Sehr gut gelungen sind die recht umfangreichen Strukturanalysen der einzelnen Länder der 3. Welt. Hier wird nicht nur geographisch sauber, sondern auch politisch sachlich gearbeitet. Das Bemühen um die Problemorientierung tritt deutlich hervor. Dabei wird auch versucht, in Beurteilungsphasen einzutreten. Somit kann das Werk nicht nur als Mittel der Information, sondern in einigen Bereichen auch als Quelle für Arbeitsmaterialien eingesetzt werden.

Die große Zahl der Autoren drückt den pluralistischen Charakter der Gesamtwertes aus. So erkennt man immer wieder die kontroversen Standpunkte in den Diskussionen um die Entwicklungspolitik. Dabei werden die emotionalen Argumentationsweisen verdrängt, statt dessen handelt es sich um Auseinandersetzungen, die von Sachkenntnis und politischem Verantwortungsbewußtsein getragen sind. Dadurch leistet dieses Lexikon einen Beitrag zur politischen Bewußtseinsbildung.

Dieses Lexikon scheint für den Personenkreis, der sich mit der Problematik um die 3. Welt auseinandersetzen möchte oder dieses berufsmäßig zu tun hat, eine sehr geeignete Quelle zu sein. Hier sind nicht nur die Lehrer, sondern durchaus auch Politiker und Wirtschaftsexperten angesprochen. Schülern, die sich nur pflichtgemäß im Rahmen ihres Unterrichts mit dieser Thematik beschäftigen sollen, sei dieses Buch nicht empfohlen. Für

diese wird die Fülle der Informationen und deren auf breiter Basis stehende Qualität erdrückend erscheinen. Jugendliche, die sich jedoch durch den Themenbereich besonders affiziert sehen, sollten sich durchaus dieses Buch anschaffen.

Wilfried Henne

Barbara Baumann/Birgitta Oberle: Deutsche Literatur in Epochen

Max Hueber Verlag, München 1985, 336 Seiten, geb. DM 33,-

mit einem Zusatzheft: Deutsche Literatur in Epochen, Arbeitsaufgaben, 1986, 112 Seiten, kart. DM 16,80

Dieses Werk stellt die Geschichte der deutschen Literatur von ihren germanischen Anfängen bis zur Gegenwart (1985) in 22 Kapiteln dar, welche der herkömmlichen Epochenenteilung folgen. Dabei wird der Literatur des 20. Jahrhunderts, besonders derjenigen nach 1945, breiterer Raum gegönnt; die Nachkriegsliteratur ist in vier Kapitel entsprechend den vier deutschsprachigen Staaten gegliedert.

Jedes Kapitel gibt anfangs einen knappen Einblick in die Epoche, stellt dann wichtige oder kennzeichnende Werke vor und schließt mit Kurzbiographien der allerwichtigsten Schriftsteller.

Die Verwendbarkeit des Buches wird gehoben durch Marginalien am Text, durch eine angehängte Zeittafel, die die Literatur in Beziehung zur übrigen Geschichte setzt (15 Seiten), durch verschiedene Register (20 Seiten) sowie eine Synopse der deutschen Literaturepochen (2 Seiten).

Die Illustration ist zurückhaltend und konzentriert sich auf die Wiedergabe markanter Druckstöcke, besonders von Erstdrucken; Schriftsteller werden nur gelegentlich marginal in kleinen Vignetten und Zeichnungen vorgestellt. Dieses kostensparende Verfahren wirkt sich angenehm und angemessen im Preis aus. –

Der Text ist solide. Es ist kaum ein Fehler erkennbar – das will viel heißen bei einem Werk über ein so umfängliches Thema! Es gibt auch keine vagen, nebulösen Passagen; alles ist klare Information: Das Buch hat kein überflüssiges „Fett“. Ganz im Gegenteil gewinnt man den Ein-

druck, der Verlag habe mit Rücksicht auf den Endpreis den beiden Verfasserinnen räumlich zu enge Grenzen gezogen. Manches ist einfach zu mager, um gut einzuleuchten, und es ist dem Verlag zu raten, für eine Zweitauflage einen oder zwei Bogen mehr zur Verfügung zu stellen – nicht für mehr Stoff, sondern zur besseren Präsentation des dargebotenen. Dann könnte auch besser deutlich werden, daß die Beschäftigung mit der deutschen Literatur ein geistiges Abenteuer ist, das durchzustehen sich lohnt.

Daß das Buch für Ausländer geschrieben ist, tritt m.E. im Inhalt zu wenig, allerdings im Stil hervor.

Ausländern müßte man wohl besonders verdeutlichen, wo die deutsche Literatur ihren Platz in der Weltliteratur hat: was ihre Eigenarten sein mögen und wie die Beziehungen zu anderen Nationalliteraturen aussehen. Für solche Überlegungen wäre ein kleines Einleitungskapitel gut. Die Verfasserinnen beginnen aber völlig einleitungslos, und auch der fortlaufende Text setzt hier keine Akzente. Aus dieser Sicht bleibt das Buch eine Literaturgeschichte wie manche andere auch.

Aber die Verfasserinnen bemühen sich konsequent um einen einfachen Satzbau, was das Lesen für Ausländer deutlich erleichtert. Satzgefüge mit nur einem Gliedsatz und einfache Hauptsätze sind die Regel. Anforderungen stellen allerdings ein manchmal etwas nominaler Stil und – unvermeidlich! – das Vokabular. –

Insgesamt ist dies – trotz der genannten kleinen Abstriche – wegen seiner Verlässlichkeit und seiner guten Durchgliederung ein Buch, das einem zum Lernen und Nachschlagen gut in der Hand liegt, empfehlenswert im Ausland, aber auch für den innerdeutschen Schulgebrauch.

Die ergänzenden „Arbeitsaufgaben“ enthalten Originaltexte bis zu einer Textseite Länge aus allen Epochen und stellen dazu kurze Aufgaben von unterschiedlichem Niveau, die die Brücke schlagen zwischen dem in der Literaturgeschichte vermittelten Wissen und der Interpretation der Texte. Textauswahl und Aufgaben sind geradezu vorzüglich sowohl für den Literaturunterricht mit Ausländern auf gehobenem Niveau als auch für den Unterricht an innerdeutschen Schulen.

Überraschend ist der unverhältnismäßig hohe Preis des Begleitheftes.

Hermann Albrecht

Anschriften der Mitarbeiter an diesem Heft

Finke, Theodor, Westerholzstraße 9, 2800 Bremen 2

Fortmann, Dr. Dieter, Albecker Steige 63, 7900 Ulm

Geisert, Dr. Bruno, Antonio Varas 666, Casilla 16171, Santiago

Hammer, Wolfgang, Lerchenweg 10, 2391 Großenwiehe

Hofmann, Heinrich, OStD, Eberstädter Straße 24-26, 6109 Mühlthal 1

Schmidt-Walther, Peer, Marie-Curie-Straße 14, 7500 Karlsruhe 1

Schroeder, Manfred, Jaunde/Kamerun

Terfehr, Johannes, Antonio Varas 666, Casilla 16171, Santiago

„Deutsch macht Spaß“

Sympathiewerbung für die Sprache in den Niederlanden

Der Klang der deutschen Sprache ist im Königreich der Niederlande noch verdächtig. In einer Talkshow sagte kürzlich der liberale Politiker van Mierlo im Beisein des deutschen Botschafters: „Wir gaben unser Bestes, auf der Schule möglichst schlecht Deutsch zu lernen, da man sonst geglaubt hätte, wir würden mit diesem Volk Sympathie empfinden.“ Solch ein Ausspruch in einem populären Fernsehprogramm dokumentiert mehr als alles andere das immer noch in weiten Kreisen vorherrschende negative Bild von Deutschland. Andererseits ist das Interesse am Nachbarland sehr groß, wird über kein anderes Land so viel berichtet wie über die Bundesrepublik, wird aber auch eine Germanophobie bei Jugendlichen festgestellt.

Kein Wunder, daß die deutsche Sprache auf den Schulen und an den Universitäten an Anziehungskraft verloren hat. In den letzten zehn Jahren sank die Zahl der Schüler, die Deutsch als Examensfach wählte, um zehn Prozent. Von 55000 Berufsschülern, die Deutsch lernten, wählten nur zweiundneunzig von ihnen diese Sprache als Examensfach. An Universitäten und pädagogischen Hochschulen ging die Zahl der Einschreibungen für Deutsch in den vergangenen zwei Jahren um fünf Prozent zurück. Zwischen 1981 und 1984 sank die Zahl der Germanistikstudenten um rund 40 Prozent. Da in den Niederlanden die Planstellen automatisch mit den Studentenzahlen gekoppelt sind, ist der Personalabbau zwangsläufig. Stichproben zeigen, daß Deutsch stärker als alle anderen Fächer vom Rückgang betroffen ist.

Die einheimische Wirtschaft hat ein existentielles Interesse daran, Deutsch bei der Jugend populär zu machen. Schließlich ist die Bundesrepublik Hollands wichtigster Handelspartner. „Wir haben“, so der deut-

sche Botschafter, „auch ein dringendes Interesse, den Niederländern dabei zu helfen, ihrerseits modernen Deutschunterricht anzubieten.“ Was wiederum auf der Linie der auswärtigen Kulturpolitik Bonns liegt, von der es in der Regierungserklärung vor drei Jahren hieß: „... wir werden neue Anstrengungen unternehmen, um die deutsche Sprache im Ausland wieder mehr zu verbreiten.“

In der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes in Bonn ist die Marschrichtung indessen klar: Sprach- und Schulförderung im Ausland, für die nachdrücklich geworben werden soll. Aber das gilt natürlich nicht allein für die Niederlande, wo die deutsche Sprache noch im Schulsystem als Lernfach verwurzelt ist, sondern noch mehr für Frankreich, England oder die USA, wo die deutsche Sprache ein philologisches Exotendasein fristet. In den Niederlanden gibt es mehr Deutschlehrer als in ganz Nordamerika.

Von einem Bonus fürs Deutsche, den es in Japan gibt, redet man hier freilich nicht. Die Schatten der Vergangenheit sind noch deutlich, in vielen Kreisen ist die Abneigung gegenüber allem, was mit Deutsch zu tun hat, groß. Daran vermochte auch die Aktion „Deutsch macht Spaß“ nichts zu ändern. Sie hat sich zum Ziel gesetzt, den deutschsprachigen Unterricht in den Niederlanden attraktiver zu machen, damit „das Interesse der Schüler an der Sprache Kleists und Eichendorffs wieder zunimmt“, so Elisabeth Wehrmann, eine der Initiatoren.

„Deutsch macht Spaß“ ist eine bisher im Ausland einmalige Angelegenheit zur Förderung der Sprache. Die Arbeitsgemeinschaft besteht aus einer externen Gruppe, in der Vertreter der Wirtschaft und der Bildung sich darum bemühen, über politische Kanäle Einfluß

auf die niederländische Bildungspolitik zu bekommen, und aus einer internen Gruppe, die sich für anschaulichere Schulbücher einsetzt und die versucht, das gängige Deutschland-Bild von überkommenen Klischees zu befreien. Zwar ist der deutsche Film mit Herzog, Reitz, Wenders und Fassbinder bekannt, sind Böll, Grass, Handke und nun auch Wallraff vertraute Namen, aber manche Fernseh- und Kinoproduktionen, in denen der Deutsche die Rolle des „Indianers“ übernommen hat, die häufig negative Berichterstattung in den Medien und kleinere Gehässigkeiten: das alles scheint letztlich das Bild des großen und fremden Nachbarn zu bestimmen. Sechs Schulgenerationen nach Kriegsende ist es in den Niederlanden noch ein großer Unterschied, ob man Französisch oder Deutsch lernt.

Nicht allein dieser geschichtliche Hintergrund macht es schwer, Deutsch anziehend zu finden; notwendig erscheint auch, die deutsche Sprache von ihrem Stigma der Unlernbarkeit, der schweren Grammatik, zu befreien. Die Zahl der deutschsprachigen Bücher, die in Holland verkauft werden, ist nicht sehr beeindruckend: Ihr Wert belief sich amtlich auf fünf Millionen Gulden im letzten Jahr. In Fachkreisen schätzt man allerdings, daß der Umsatz bei 12 Millionen Gulden liegt, da zahlreiche Bücher „schwarz“ über die Grenze kommen.

Und um die Aktion „Deutsch macht Spaß“ in der Öffentlichkeit bekannt zu machen, wurde im letzten Jahr ein Schülerwettbewerb ausgeschrieben, an dem sich rund 20000 holländische Schüler beteiligten. Als Preise erhielten die Siegerklassen Tagesausflüge in deutsche Städte. Von dem Besuch in Münster berichtete eine 15jährige: „Es war zuviel für einen Tag. Schule und Schüler gefielen mir. Die Schüler waren sehr nett, auf die Fragen der Lehrer gaben sie sofort eine Antwort. Die Stadt war sehr schön. Das Essen war nicht gut, zu fett. Ich hatte keine Schwierigkeiten mit der Sprache.“

Siggi Weidemann
(FAZ, 19.6.86)

Inhalt

HOCHAKTUELL – NEU

Einschneidende Veränderungen in der Zentralstelle (ZfA): Organisation und Leitung der Referate (Telefonverzeichnis)	182
--	-----

VERBAND

Aus der Arbeit des Vorstandes

Bericht über die 4. ordentliche Vorstandssitzung in der Amtsperiode 1985/87 (<i>von Franqué</i>)	183
Anträge des VdLiA – die KMK nimmt Stellung (<i>Dr. Peinert</i>)	185
Gehälter für in der Bundesrepublik Deutschland frei angeworbene Lehrer (<i>von Franqué</i>)	185
Kandidatenvorschläge und Anträge zur Hauptversammlung des VdLiA in Trier vom 28. 7. bis 1. 8. 1987 (<i>Bosert</i>)	187

Briefe an den Vorstand:

Dankschreiben für die 2000 DM-Spende des VdLiA aus dem Basarerlös bei der Hauptversammlung in Goslar (<i>Karin Frank/Padre Sebastián Obermaier</i>)	187
„Akademische Heimatlose: Nicht-Anerkennung unserer Studien in Spanien“ (<i>Ehemaliger Schüler der DS Valencia</i>)	188

Persönliche Nachrichten

Ehrungen: Bernhard Becker trat in den Ruhestand (<i>H.-G. Becker</i>)	189
Neue Mitglieder/Anschriftenänderungen	190

BUNDESREPUBLIK

Das erste Jahr in der „Heimat“ (<i>Michael Hammer, Schüler</i>)	191
„Schock der Heimat“-Publikationsorgane für Rückkehrer (<i>G. Miklitz</i>)	192

DISKUSSION

Quo vadis – Begegnungsschule? (<i>Hermann-Josef Strieder</i>)	193
---	-----

EUROPA

GROSSBRITANNIEN: Deutsch als Fremdsprache in Großbritannien und das Lehrbuch „Grundkurs Deutsch“ (<i>Albert Martin Steffe</i>)	195
---	-----

SÜD- und MITTELAMERIKA

Arbeit im Stillen – soziale Projekte von Lehrerinnen, Lehrern und deren Ehefrauen

BRASILIEN: Projekt Waisenhaus LAR DA CRIANCA MENINO JESUS in Sao Paulo (<i>Traudl und Otto Siegel</i>)	203
MEXIKO: Kinder in San Juan de la Mancha (<i>Josefine Wankel</i>)	206

DIDAKTIK

Wann mit Deutsch als Fremdsprache in Südamerika beginnen? (<i>J. Lehmann</i>)	207
„Graues“ Material im DaF-Unterricht (<i>M. Mommert</i>)	213

PRESSESCHAU

Deutsche Sprache lebt in der Tschechoslowakei wieder auf	216
--	-----

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	192
---	-----

GRÜNE BLÄTTER: AKTUELLE INFORMATION – zum Heraustrennen – Die neuen Richtlinien für die Gewährung von Beihilfen	197-200
--	---------

Der Vorsitzende berichtet:

Einschneidende Veränderungen in der Zentralstelle: Organisation und Leitung der Referate (Telefonverzeichnis)!

Im Laufe der Monate August und September 1986 hat es eine Reihe einschneidender Veränderungen in der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln gegeben:

Herr Abteilungspräsident Bernhard Becker ist wegen Erreichen der Altersgrenze am 1. August 1986 in den Ruhestand getreten. Herr Leitender Regierungsschuldirektor Dr. Karl-Friedrich Veuhoff hat ab 1. August 1986 die Leitung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen übernommen. Den Mitgliedern im Ausland ist dieser Wechsel bereits mit dem gelben Info-Blatt Nr. 2/1986 durch Herrn Bernhard Becker mitgeteilt worden.

Mit Wirkung vom 1. September 1986 ist gemäß Organisationsverfügung des Bundesverwaltungsamts vom 29. August 1986 die Organisation der Abteilung VI des Bundesverwaltungsamts (ZfA) geändert worden. Sie gliedert sich nunmehr in 2 Referatsgruppen mit insgesamt 11 Referaten.

Danach haben die Leitungen mehrerer Referate gewechselt und fast alle Referate haben eine andere Referatsnummer erhalten.

1. Im Grundsatzreferat sind jetzt nach dem Ausscheiden von Herrn Quasnowitz die Herren Thomas, Kock und Albersmeyer tätig. (früher Referat VI 3, jetzt Referat VI 1)
2. Das frühere Referat VI 4: Entwicklungs- und Bedarfsplanung ist jetzt auf drei Referate VI 2: Siebert, VI 3: Der. Allgaier und VI 4: Fuchs-Popp ausgeweitet worden bzw. aufgeteilt worden.
3. Im Referat der Rechts- und Prozeßangelegenheiten war schon früher der Wechsel von Herrn Dr. Eich zu Herrn Rölle erfolgt. Statt VI 1a trägt dieses Referat jetzt die Bezeichnung VI 7.
4. Im früheren Referat VI 2: Finanzielle Betreuung der Auslandslehrer ist Herr RR Fiebig zu einer anderen Bundesbehörde nach Bonn versetzt worden. Die Leitung hat Frau Regierungsdirektorin Henning übernommen. Das Referat trägt jetzt die Bezeichnung VI 9. Ich habe Frau Henning

am 9. 10. im Namen des Verbands persönlich begrüßen können.

5. Im früheren Referat VI 1b: Mittelbewirtschaftung, Schulbeihilfen, Schulbauten. Schulausstattung ist Frau Regierungsdirektorin Gaudig durch Frau Regierungsdirektorin Huthmacher ersetzt worden. Das Referat trägt jetzt die Bezeichnung VI 8. Ich habe Frau Huthmacher am 9. 10. im Namen des Verbands persönlich begrüßen können.

Im folgenden finden Sie den neuen Organisationsplan und ein Verzeichnis der Telefonnummern der in den 11 Referaten jetzt tätigen Damen und Herren der Zentralstelle.

Hans-Georg Becker, Vorsitzender

Organisationsplan der ZfA

Abteilung VI

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

Referatsgruppe VI A

Grundsätzliche Angelegenheiten des Auslandsschulwesens, Schulberatung, Auswahl und Vermittlung von Auslandslehrern, Lehrmittelenwicklung, Auslandsschuldidaktik

Referat VI 1

Grundsatzfragen, Strukturanalysen, Projektplanungen, Stellenplan für vermittelte Lehrer, Ortskräfteprogramm, schulische Betreuung deutscher Kinder im Ausland

Referate VI 2 - 4

Entwicklungs- und Bedarfsplanung der einzelnen Schulen, Schulbesichtigung, Unterrichtsorganisation, Lehrerangelegenheiten

Referat VI 2 -Amerika-

Referat VI 3 -Afrika-

Referat VI 4 -Europa, Asien-

Referat VI 5

Auswahl und Vermittlung von Auslandslehrern

Referat VI 6

Pädagogische Verbindungsarbeit im Ausland, Entwicklung von Lehrmitteln für Deutsch als Fremdsprache, Deutsches Sprachdiplom, Auslandsschuldidaktik, Dokumentation und Information

Referatsgruppe VI B
Verwaltung der Deutschen Schulen im Ausland, Lehrmittelberatung und -beschaffung, Vorbereitung und Fortbildung von Auslandslehrern

Referat VI 7

Rechts- und Prozeßangelegenheiten des Auslandsschulwesens

Referat VI 8

Mittelbewirtschaftung, Schulbeihilfen, Zuwendungen für Schulbauten und -ausstattungen

Referat VI 9

Finanzielle Betreuung der Auslandslehrer und der Lehrer an europäischen Schulen

Referat VI 10

Lehrmittelberatung und -beschaffung

Referat VI 11

Vorbereitung und Fortbildung von Auslandslehrern

Telefonverzeichnis der Zentralstelle

AL VI	Dr. Veuhoff	6.32	1432
	Meyer-Katzenbach-Forst	6.31	1431
VI 1	Thomas	6.36	1436
	Kock	6.35	1435
	Albersmeyer	6.38	1438
VI 2	Siebert	6.30	1430
VI 3	Dr. Allgaier	6.34	1434
VI 4	Fuchs-Popp	6.49	1449
VI 5	Dr. Vix	6.44	1444
	Friebe	6.45	1445
	Engels-Kallus	6.46	1446
	Schröder	6.43	1470
	Pfeiffer	6.43	1443

VI 6	Schmidt	6.37	1437
	von Rüden	6.40	1440
	Bieler	6.42	1442
	Westerhoff	6.48	1448
	Leilich	6.47	1447
	Koch	6.39	1439
	Rexin	6.33	1433
	Bibliothek	6.33	1433

VI 7	Rölle	6.41	1441
------	-------	------	------

VI 8	Huthmacher	6.55	1455
	Golz	6.61	1461
	Vanderlook	6.54	1454
	Piecha-Oelgeklaus	6.53	1453
	Heck-Smigielski	6.52	1452
	Reinhardt	6.51	1451

VI 9	Henning	6.23	1423
	Allekotte	6.24	1424
	Riesner	6.18	1418
	Müller, Rainer-Reutter	6.25	1425
	Pesch-Theobald	6.28	1428
	Holter-Decker	6.26	1426
	Strauch-Kreutz	6.27	1427
	Engelhardt-Sanden	6.15	1415
	Mai-Werner	6.19	1419
	Müller, Otto-Eckstein	6.21	1421
	Breuer-Krakrügge	6.20	1420
	Holzhäuser-Roda	6.22	1422
	Wirtz-Konietzny	6.16	1416
	Staar-Czyborra	6.17	1417

VI 10	Salm	6.60	1460
	Bankelde	6.59	1459
	Beyen-Schäfer-Koch	6.57	1457
	Fuhrmann-Hilbertz	6.56	1456
	Kaiser-Hordmüller	6.58	1458
	Wohlfarth	6.50	1450

VI 11	Stock	5.23	1323
	Mütze-Paefgen	5.22	1322

VERBAND

Aus der Arbeit des Vorstandes

Bericht über die 4. ordentliche Vorstandssitzung in der Amtsperiode 1985/87

Die 4. ordentliche Vorstandssitzung in der Amtsperiode 1985/87 fand am 5. und 6. September 1986 in Kiel statt; dieser Ort bot sich besonders an, weil sich der Vorstand von der mustergültigen Einrichtung der Geschäftsstelle in der neuen Wohnung von Frau Bosert überzeugen konnte. Der Vorstand war vollständig vertreten, und in den zwei Tagen wurden 28 Tagesordnungspunkte

behandelt, wobei hier nur einige Schwerpunkte herausgegriffen werden können.

Der Vorsitzende berichtete von dem vergeblichen Bemühen, Herrn Graff in angemessener Form zu verabschieden; das wurde durch einen Unfall in der Familie verhindert. Der Verband ist Herrn Graff zu besonderem Dank verpflichtet, da während seiner Mitarbeit im Vorstand von ihm wesentliche

Impulse ausgegangen sind und er sich der Mühe unterzogen hat, praktisch ein Doppelreferat wahrzunehmen. Das kann aus zeitlichen Gründen nicht jedem zugemutet werden, so daß das Referat für Öffentlichkeitsarbeit noch unbesetzt bleibt. Deshalb und trotzdem ergeht der Appell an alle Vorstands- und Verbandsmitglieder, den Vorstand von Veröffentlichungen über auswärtige Kulturpolitik oder Auslandsschulpolitik umgehend in Kenntnis zu setzen, damit dieser ggf. darauf reagieren kann.

Der Schatzmeister legte den Kassenbericht vor, der gebilligt wurde; gleichzeitig wurden Überlegungen angestellt, wo noch Einsparungen möglich wären. Das nunmehr sechsmalige Erscheinen der Verbandszeitschrift wurde positiv beurteilt; negative Reaktionen aus der Mitgliedschaft waren nicht zu verzeichnen. Allerdings ist damit eine gewisse Kostenerhöhung verbunden, die durch noch mehr Bemühen um Aktualität gerechtfertigt werden sollte.

Die Geschäftsführerin berichtete über den Mitgliederstand, der sich insofern positiv entwickelt hat, als dem üblichen Austritt einiger Mitglieder ein erheblich größerer Anteil von Neueintritten gegenüber steht. Trotzdem stimmte man darin überein, daß die Mitglieder noch wesentlich aktiver Werbung für den Verband treiben sollten. Ein Hilfsmittel dabei sollte die Tätigkeit der Obleute in den einzelnen Schulen sein. Der Vorstand unterstützt deren Bemühen durch entsprechende Information und Organisation von Obleutetreffen. Leider ist die Reaktion nicht so positiv, so daß angesichts des hohen Aufwandes an Zeit und Kosten vielleicht Überlegungen angestellt werden sollten, das Obleutesystem zu reformieren.

Herr Beyer berichtete von besonderen Fällen, denen er im Rechts- und Sozialreferat Hilfe leisten konnte; er erklärte allerdings, daß er mit der Hauptversammlung in Trier dieses Referat auf jeden Fall niederlegen werde, so daß auch dafür ein Nachfolger gefunden werden müßte.

Der Vorstand beschäftigte sich auch mit den Anträgen auf der Hauptversammlung in

Goslar; darüber wird gesondert berichtet.

Die aus Rechtsgründen erforderliche redaktionelle Ergänzung der Satzung wurde dem Finanzamt in Köln vorgelegt und dort gebilligt; sie kann daher auf der Hauptversammlung in Trier den Mitgliedern zum Beschluß empfohlen werden. Ein weiterer Beratungspunkt waren die wichtigen Kontakte und Gespräche mit den für das Auslandsschulwesen zuständigen Behörden, mit dem Auswärtigen Amt, der Kultusministerkonferenz, der Zentralstelle und den Ausschüssen des Bundestages, über die besonders berichtet wurde oder wird. In allen Fällen wurde mit den neuen Amtsinhabern, Herrn Dr. Wittmann, Herrn Dr. Peinert und Herrn Dr. Veuhoff, vereinbart, diese Gespräche intensiv fortzusetzen.

Den Hauptberatungspunkt stellte verständlicherweise wieder die Vorbereitung der Hauptversammlung in Trier dar. Der Vorstand wird sich bemühen, profilierte und sachkundige Politiker und Publizisten als Referenten zu gewinnen. Das Programm war in seiner ersten Struktur festzulegen, die Organisation vorzubereiten, die von Hotelnachweis über die Lautsprecheranlage bis zur Essensbestellung reicht. Wie stets ist wieder eine Liste der einzuladenden Ehrengäste aufzustellen, gleichzeitig sind auch die Fristen der Satzung für Anträge und Kandidatenvorschläge zu beachten.

Wie in den Vorjahren soll wegen des guten Erfolges wieder ein Basar stattfinden, dessen Erlös sozialen Projekten zugute kommen soll, die Verbandsmitglieder verantwortlich in Ländern der 3. Welt betreuen. Nachdem in den letzten Jahren das Angebot der Basare vorwiegend aus Lateinamerika stammte, will man sich diesmal mehr um die Mithilfe von Verbandsmitgliedern in Afrika und Asien bemühen. Für die weiteren Sitzungen bleibt jedoch noch sehr viel zu tun.

Die nächste Vorstandssitzung wird vom 21. bis 23. November 1986 in Trier stattfinden, wo der Vorstand gleichzeitig die Örtlichkeiten der nächsten Hauptversammlung besichtigen wird.

Arne von Franqué

Umzug? PETER GANATZ

Intern. Möbelspedition – Lagerung
Kaiserstraße 97 – 7630 Lahr/Baden-Württemberg
Telefon (07821) 26700

Ihr Spezialist für Auslandszüge mit freundlichem, geschultem Fachpersonal.

An den
Verband deutscher Lehrer im Ausland

Sehr geehrte Frau Bosert,

Sie haben dem Sekretariat der Kultusministerkonferenz eine Reihe von Anträgen vorgelegt, die auf der 17. Hauptversammlung des Verbandes im Juli 1985 verabschiedet wurden.

Zum Antrag Nr. 4 „Versetzungsrichtlinien“ kann ich Ihnen mitteilen, daß die Frage auf mehreren Ausschußsitzungen eingehend behandelt wurde. Die Arbeit ist soweit gediehen, daß ein Textentwurf „Grundsätze für die Erarbeitung von Versetzungsordnungen an deutschen Auslandschulschulen“ in der Rohfassung inzwischen fertiggestellt worden ist. Ich gehe davon aus, daß eine Verabschiedung auf einer der nächsten Sitzungen erfolgen kann.

Der Antrag Nr. 6 „Betreuung der vermittelten Lehrer durch die Heimatbehörde“ wurde über die Ländervertreter an die 11 Kultusbehörden weitergegeben. Es wurde bei der Besprechung übrigens deutlich, daß eine Reihe von Ministerien durchaus regelmäßig Kontakt zu den Auslandslehrern hält und Informationen weitergibt. Gerade für unsere Heimatbehörde in Kiel gilt dies, und ich habe dort selbst viele Briefe von Auslandslehrern an unseren Minister gelesen, in denen diese sich ausdrücklich für die gute Betreuung bedanken. Man muß also fragen, wie weit die Klagen der Antragsteller zu Antrag 6 wirklich repräsentativ sind. Vielleicht darf ich mir die Anregung erlauben, daß Lehrer während ihres Heimaturlaubs ihrerseits auch einen Besuch bei ihrer Heimatbehörde machen und sich dort, ggf. bei dem Ländervertreter im Auslandschulausschuß, über neuere Entwicklungen informieren. Ich habe selbst während meiner Zeit als schleswig-holsteinischer Vertreter im Auslandschulausschuß viele solcher Besuche empfangen und für beide Teile sehr interessante und nützliche Gespräche geführt. Die Kollegen aus anderen Bundesländern bestätigen ähnliches.

Ich hoffe, Ihnen mit diesen Mitteilungen geholfen zu haben und verbleibe

mit freundlichen Grüßen

Im Auftrag *Dr. Peinert*

Gehälter für in der Bundesrepublik Deutschland frei angeworbene Lehrer

Auf der Hauptversammlung in Goslar wurde am 26.7.1985 unter anderem der Antrag Nr. 17 der Ortsgruppe Teneriffa mehrheitlich angenommen:

„Die Mitgliederversammlung möge beschließen, den Vorstand zu beauftragen, Auskunft beim Auswärtigen Amt und der ZfA zur Gewährung einer „Gehaltszulage“ für aus Deutschland angeworbene Lehrer an deutschen Schulen im Ausland einzuholen.“

Der Vorstand hat sich in Erledigung dieses Auftrages im April 1986 an das Auswärtige Amt gewandt. Dieses verweist in seinem Antwortschreiben vom 25.4.1986 auf das „Merkblatt über die Berücksichtigung der Aufwendungen für in der Bundesrepublik Deutschland frei angeworbene Lehrer bei

der Schulbeihilfe-Förderung“. Dieses Merkblatt ist allen personell geförderten Schulen zugegangen. Der Vorstand empfiehlt den betroffenen Kollegen, sich über Einzelheiten bei ihren Schulleitern zu informieren. Der Abdruck des gesamten Merkblattes ist hier aus Raumgründen nicht möglich, doch sollen zur ersten Information die wichtigsten Regelungen zusammengefaßt werden:

Ab dem Haushaltsjahr 1984/85 wird im Rahmen der Schulbeihilfe-Förderung den Schulträgern ein Ausgleich für Aufwendungen gewährt, die diesen im Zusammenhang mit der Einstellung in der Bundesrepublik frei angeworbener Lehrer als Ortskräfte entstehen.

Diese Aufwendungen können laufende (Gehälter, Zulagen, Sozialabgaben, Steuern usw.) oder einmalige (Übersiedlungskosten,

Einrichtungskosten oder Kosten der Heimaturlaubsreise) sein.

Diese Aufwendungen müssen dem Schulträger dadurch entstehen, daß er deutsche Lehrer mit abgeschlossener deutscher Ausbildung als Ortslehrkräfte verpflichtet hat und diese deshalb ihren Wohnsitz aus der

Bundesrepublik in das Sitzland der Schule verlegen; Ortslehrkräfte, die sich aus persönlichen Gründen für längere Zeit oder dauernd am Schulort niedergelassen haben oder deren Aufenthalt mit der beruflichen Tätigkeit des Ehegatten zusammenhängt, fallen nicht unter diese Regelung.

Die Verpflichtung der deutschen Ortslehrkräfte muß in Übereinstimmung mit der Schulstruktur stehen, die mit der Zentralstelle abgesprochen ist.

Die Aufwendungen müssen dem Schulträger tatsächlich entstehen oder entstanden sein.

„2.5 Falls in einer Schule bereits früher in der Bundesrepublik angeworbene Lehrer unterrichten, sind die mit ihnen *bei Einstellung* vertraglich vereinbarten Leistungen des Schulträgers ab Schuljahr 1984/85 ebenfalls nach den anschließend erläuterten Kriterien zu bewerten bzw. zuwendungsfähig.“

Die Aufwendungen können je Lehrer jedoch höchstens für sieben Jahre anerkannt werden.

Die vom Schulträger eingegangenen vertraglichen Verpflichtungen sollen als angemessen gelten, was die Auslandsvertretung zu prüfen hat.

Die einmaligen Aufwendungen für Übersiedlungskosten einschließlich Einrichtungsbeihilfe sowie für Heimaturlaubsreisen werden bis zu bestimmten Höchstpauschalbeträgen anerkannt, die sich nach dem Schulort und dem familiären Stand richten und ähnlich wie bei vermittelten Lehrkräften nur dann in voller Höhe in Ansatz gebracht werden können, wenn die Vertragszeit mindestens zwei Jahre beträgt bzw. der Vertrag um diese Zeit verlängert worden ist. Sollten die Vertragszeit nicht eingehalten werden oder dem Schulträger geringere Aufwendungen entstanden sein, so ist ein zuviel gezahlter Betrag zurückzufordern.

Mit diesen Regelungen ist dem Antrag auf der Hauptversammlung zur Gewährung einer „Gehaltszulage“ Rechnung getragen, und der Vorstand hält ihn für erledigt. Er empfiehlt allerdings allen betroffenen Kollegen, gemeinsam mit dem Schulträger und dem Schulleiter aufgrund dieses Merkblattes zu überprüfen, ob die vertraglichen Verpflichtungen so gestaltet sind, daß die Möglichkeiten der Förderung innerhalb der Schulbeihilfe voll ausgeschöpft sind.

Arne von Franqué

Folgende Schulleiterstellen sind zu besetzen:

Schule: durch einen (eine):

Deutsche Schule St. Cruz/Bolivien

StD(in)

zum 1. 2. 1988, Schule mit verstärktem Deutschunterricht, Klasse 1-12, Nationale Hochschulreife (Bachillerat), Deutsches Sprachdiplom KMK Stufe II, 955 Schüler.

Deutsche Evangelische Oberschule Kairo

OStD/StD

(zum 1. 9. 1987)
Begegnungsschule, Klasse 1 - 13,
Ägyptische Reifeprüfung nach Klasse 12
Deutsche Reifeprüfung, Deutsches Sprachdiplom der KMK, Stufe II, 1207 Schüler

Goethe-Schule Asuncion, Paraguay

StD(in)

(zum 15. 2. 1988)
Begegnungsschule, Klasse 1 - 12,
Abschluß der Sekundarstufe nach den
Landesbestimmungen, Deutsches Sprachdiplom der KMK, Stufe II, 1065 Schüler

Deutsche Schule Algier

OStR

(zum 1. 9. 1988)
Deutschsprachige Auslandsschule, Klasse 1 - 10,
kein Abschluß, 53 Schüler

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

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

Die Bewerbungen sind umgehend an das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – zu richten. Eine Durchschrift des Bewerbungsschreibens, ein ausgefüllter Fragebogen und ein handschriftlicher Lebenslauf werden direkt von der Zentralstelle erbeten.



Bundesverwaltungsamt

– Zentralstelle für das Auslandsschulwesen –
Barbarastraße 1, Postfach 68 1069

5000 Köln 60 (Riehl)

18. HAUPTVERSAMMLUNG DES VDLIA IN TRIER

vom 28. 7. 1987 bis 1. 8. 1987

Betrifft:

Vorläufige Kandidatenliste zur Wahl des Vorstandes auf der Mitgliederversammlung der 18. Hauptversammlung in Trier:

Alle Mitglieder werden hiermit aufgefordert, Kandidaten für die Wahl des Vorstandes anlässlich der 18. Hauptversammlung des VdLiA vorzuschlagen.

Nach der Wahlordnung des VdLiA sind die Kandidatenvorschläge so rechtzeitig einzureichen, daß sie in der letzten Ausgabe der Verbandszeitschrift vor der Mitgliederversammlung in der Kandidatenliste bekanntgegeben werden können. Die Einwilligung in die Kandidatur muß vorliegen.

Vorschläge sind bitte an die Geschäftsstelle des VdLiA,
Ingrid Bosert, Graf-Spee-Straße 28, D-2300 Kiel 1, zu senden.

Einreichung von Anträgen zur Hauptversammlung des VdLiA in Trier

In einem knappen Jahr findet in Trier vom 28. 7. bis zum 1. 8. 1987 die Hauptversammlung unseres Verbandes statt. Im Interesse des erfolgreichen Ablaufs der Mitgliederversammlung bitten wir schon jetzt, an die rechtzeitige Einreichung von Anträgen zu denken.

Einsendung von Einzel- oder Gruppenanträgen müssen laut Wahl- und Geschäftsordnung bis zum 27. März 1987 in der Geschäftsstelle, D-2300 Kiel 1, Graf-Spee-Straße 28 eingetroffen sein, damit sie in der Ausgabe der Verbandszeitschrift im Kalendervierteljahr vor der Mitgliederversammlung in einer vorläufigen Antragsliste bekanntgegeben werden können.

Ingrid Bosert

Briefe an den Vorstand

An den
Verband deutscher Lehrer im Ausland

La Paz, d. 10. 8. 1986

Sehr geehrter Herr Bechert!

Sehr herzlich danke ich Ihnen für die Überweisung der Spende von 2000,- DM. Nach Rücksprache mit den Kollegen, die die Projekte der deutschen Lehrer unserer Schule betreuen, sind wir übereingekommen, Ihre Spende der Berufsschule zukommen zu lassen.

Es erschien uns sinnvoll, die Spende von Lehrern einem schulischen Projekt zufließen zu lassen. Die Arbeit einer Schule mit Berufsausbildung erscheint uns in diesem Land besonders sinnvoll. Ich hoffe, daß sich die Kontakte zwischen beiden Schulen weiterentwickeln. Eine 9. Klasse der Deutschen Schule in La Paz möchte z.B. die Patenschaft einer Klasse in der Schule in Collpani übernehmen.

Die Kollegen unserer Schule betreuen zwei Projekte: 1) einen Kindergarten in einem Randgebiet von La Paz, 2) eine Kette von Gesundheitsposten im Alto Beni, einem Teil des östlichen Tieflands Boliviens. Beide Projekte werden von den Kollegen und von Freunden in Deutschland unterhalten.

Ihre Karin Frank

Heute, am 31. Juli 1986 kam Frau Karin Frank, die Ehefrau des Herrn Direktors der deutschen Schule in La Paz, zu mir herauf. Im Namen der 530 Kinder, die zur Zeit unsere Schule „Padre Luis Espinal“ in Collpani besuchen und sich auf den doppelten Schulabschluß (humanistisch und technisch) vorbereiten, danke ich allen Mitgliedern des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland für die großzügige Spende. Wir brauchen dieses Geld, um die Elektrizität bis zu unserer Schule hinzuleiten und die Werkstätten auch mit Maschinen und Motoren ausstatten zu können.

Grüß Gott!

Padre Sebastián Obermaier

„Akademische Heimatlose: Nicht-Anerkennung unserer Studien in Spanien“

Mir geht es um ein ernstes, sehr ernstes Anliegen, welches sich aus meinem letzten Besuch in Madrid herauskristallisiert hat. Es handelt sich um die Nicht-Anerkennung unserer in Deutschland absolvierten Studien in Spanien. (...)

Während der letzten Semester haben viele von uns bei den dafür zuständigen Behörden immer wieder versucht, Auskunft darüber zu kriegen, wie wir am besten oder überhaupt unsere Studien in Spanien anerkennen lassen sollten. Immer wieder kam die nichtssagende Antwort: „Studieren Sie zuerst zu Ende, bringen Sie dann Ihr Abschlußzeugnis, und dann sehen wir weiter.“ Nun ist es so weit, daß einige von uns ihr Studium abgeschlossen haben. Und jetzt kommt die böse Überraschung, daß nur Mediziner, Veterinärmediziner und Pharmazeuten mit der Anerkennung fest rechnen können. Bei den restlichen wird jetzt ein Vorgang in Gang gesetzt, der erstens unheimlich langwierig ist, der zweitens viel Aufwand von unserer Seite erfordert und der drittens bei manchen von uns zwar notwendig, aber aussichtslos erscheint, d.h. ein Vorgang, der mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit nach einigen Jahren zu der Entscheidung führen wird: „Pech gehabt, Deinen Studiengang können wir nicht anerkennen, es sei denn, Du holst alle Fächer nach, die im spanischen Plan vorgesehen und im deutschen nicht enthalten sind.“ Das bedeutet beispielsweise für Eduardo (der in Deutschland Forstwissenschaft studiert hat), er müßte ganze zwei Jahre nachholen, ausgerechnet die schwierigsten im spanischen Forstwissenschaftsstudium, die ersten beiden im „Politécnico“. Für Consuelo sieht es noch schlimmer aus, nach ihren Aussagen sind es nur 5% der Fächer, die in Spanien und Deutschland in ihrem Germanistikstudium äquivalent sind. Die restlichen 95% des Studiums – Hebräisch, Griechisch, deutsche Erdkunde, deutsche Geschichte usw. – müßte sie nachholen.

Mit anderen Worten: Wir sind akademische Heimatlose geworden. In Deutschland können wir erst ab 1992 in den freien Arbeitsmarkt eintreten, in Spanien dürfen wir auch nicht arbeiten, solange unser Studium nicht anerkannt wird. Ich wünschte, Kafka könnte eine Kurzgeschichte über unsere Lage schreiben. Eduardo hat ein tolles Arbeitsangebot bei I.C.O.N.A. (der spanischen staatlichen Forstverwaltung), die Fachleute sind an ihm und seinen Kenntnissen interessiert, er muß es deswegen ablehnen, weil die Bürokraten ihm die Voraussetzungen für die Ausübung seines Berufes nicht geben.

Die S.E.A.C.A.V.A. (Verein der ehemaligen Schüler der Deutschen Schule Valencia in Deutschland) entstand zunächst aus ganz anderen Gründen. Mittlerweile kann man behaupten, daß ganz andere Funktionen von unserem Verein erfüllt werden. Ich würde so weit gehen und sagen, daß ohne die S.E.A.C.A.V.A. wir – als Einzelpersonen – überhaupt keine Perspektiven hätten. Heute bestehen noch manche Hoffnungen, aber nur deswegen, weil wir geschlossen unsere Interessen vertreten.

Vor etwa einem Jahr ging es darum, Quellen finanzieller Unterstützung zu finden. Heute ist dies nicht problematisch, vielmehr geht es um mögliche Lösungen für unser Problem. (...) Der Leiter der Kulturabteilung der Deutschen Botschaft in Madrid, Herr Gröning, empfahl uns, an wichtigen Stellen Krach zu machen. Unter anderem sind wir der festen Überzeugung, daß nicht nur wir ehemalige Schüler die Verantwortung für dieses Chaos tragen. Zwar entschieden wir freiwillig, nach Deutschland zu kommen, in der festen Überzeugung jedoch, dies wäre sinnvoll. Nun müssen wir uns fragen, wozu unser Abitur gut sein soll, wenn das Studium in Deutschland in eine Sackgasse führt? Anders ausgedrückt: Der DAAD, die Schule, jeder trägt ein Stück Verantwortung.

Auf prinzipielle Diskussion braucht man sich nicht einzulassen. Es geht jetzt eher darum, konkrete Lösungen für konkrete Probleme zu finden. (...)

*Ein ehemaliger Schüler des DS Valencia,
der z.Zt. in der Bundesrepublik Medizin stu-
diert*

Persönliche Nachrichten

Ehrungen:

Dank an Abteilungspräsident a.D. Bernhard Becker

Mit Vollendung seines 65. Lebensjahres ist der langjährige Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im Bundesverwaltungsamt, Herr Abteilungspräsident Bernhard Becker, am 1. August 1986 in den Ruhestand getreten.

24 Jahre lang war er dem Auslandsschulwesen als Lehrer und Leiter einer Deutschen Schule im Ausland sowie als Mitarbeiter und Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in besonderer Weise verbunden.

Geboren am 13. Juli 1921 in Osterholz bei Bremen als Sohn eines Landrats besuchte er Schulen in Osterholz und Bremen und legte an einem Gymnasium in Bremen 1939 die Reifeprüfung ab. In seines Vaters Kreis lag Worpsswede und aus dieser Zeit datiert seine besondere Zuneigung zu dieser berühmten Künstlerkolonie.

Nachdem er den Arbeitsdienst 1939 „gerade rechtzeitig zu Kriegsbeginn“ beendet hatte, war er 6 Jahre lang Flaksoldat und Flakoffizier, wurde dreimal verwundet und war zuletzt Lehrer für Ballistik an einer Kriegsschule.

Nach glücklicher, früher Heimkehr im Juni 1945 begann er das Studium für das Lehramt an höheren Schulen an der Universität Göttingen, aus der Erfahrung des dritten Reichs und des zweiten Weltkriegs heraus mit – nach seinen eigenen Worten – „politisch nicht belastbaren“ Fächern Mathematik, Physik und Geographie. In der Studienzeit in Göttingen 1945 bis 1950 erhielt er prägende Eindrücke durch die dort lehrenden und forschenden großen Naturwissenschaftler Heisenberg und C. F. von Weizsäcker. 1950 bis 1952 war er Studienreferendar in Bremen und von 1952 bis 1956 dort auch Lehrer.

In dienstlichem Zorn schied er 1956 aus dem bremischen Schuldienst und war in der Folge in den Diensten des Landes Nordrhein-Westfalen am Comenius-Gymnasium in Düsseldorf-Oberkassel und auch am Abendgymnasium Düsseldorf tätig.

Im Herbst 1962 ging er als gestandener Lehrer mit 41 Jahren an die Deutsche Schule Addis Abeba in Äthiopien, die – 1955 gegründet – eine aufstrebende Begegnungsschule mit zu dieser Zeit schon 400 Schülern war und die Berechtigung zur Abhaltung von Reifeprüfungen bekam. Aus dem Kollegium heraus – wider alle schulbürokratischen Einwände der Behörden in Bonn – Übernahme er 1963 die Schulleitung dieser Schule. Nach seinen eigenen Worten war die wohl größte, weil schwierigste Aufgabe die Durchsetzung der Landessprache AMHARISCH als Exoticum in der Reifeprüfung.

1968 folgte der Ruf in die neu gegründete Zentralstelle nach Köln. Unter der Leitung von

Engelbart Onnen übernahm Bernhard Becker die Leitung des Grundsatzreferats. 1975 wurde er nach dem Ausscheiden von Herrn Onnen aus der Zentralstelle deren Leiter.

Eine Würdigung von Werk und Person Bernhard Beckers zu geben, kann nicht Aufgabe des Verbands Deutscher Lehrer im Ausland sein. Das hat der Bundespräsident schon getan, als er ihm in Anerkennung seiner besonderen Verdienste um das Deutsche Auslandsschulwesen das Verdienstkreuz erster Klasse des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland verlieh („Der deutsche Lehrer im Ausland, Heft 5/1986, S. 154“); das haben die Leiter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amts und des Bundesverwaltungsamts in angemessener Form im Sommer dieses Jahres getan.

Bernhard Becker konnte – verständlicherweise zur Vermeidung von Interessenkollisionen – nicht Mitglied unseres Verbands bleiben. Er war aber dem Verband auf vielfältige Weise verbunden. Nach unseren Unterlagen hat er in seiner Amtszeit als Abteilungspräsident an allen Hauptversammlungen unseres Verbands teilgenommen. Er hat den Vorstand des Verbands in allen 11 Jahren als Gesprächspartner ernst genommen, er trat dem Vorstand in seiner Gesamtheit und den einzelnen in der ZfA vorsprechenden Vorstandsmitgliedern besonders aufgeschlossen gegenüber, weil er es als eine seiner vornehmsten Aufgaben ansah, mit Auslandslehrern ins Gespräch zu kommen und im Gespräch zu bleiben.

Der Vorstand des Verbands konnte in den letzten 8 Jahren vier ganztägige Arbeitssitzungen mit dem Abteilungspräsidenten Bernhard Becker und einer Vielzahl seiner Mitarbeiter in der Zentralstelle durchführen, stets wurden alle Fragen umfassend diskutiert.

Er nahm sich Zeit für die Anliegen des Verbandsvorstands, weil er hier die Anliegen einer großen Gruppe von Auslandslehrern spürte; er nahm sich Zeit, wenn Vorstandsmitglieder ihn aufsuchten, um mit ihm Dienstliches und Persönliches zu besprechen. Auch bei großer Arbeitsbelastung war ihm das Gespräch mit den Verbandsmitgliedern über aktuelle Entwicklungen im deutschen Auslandsschulwesen wichtig. Er war stets bereit und bestrebt, von andern Vorschläge, Einwände und Zweifel, soweit sie sachlich begründet waren, anzuhören und bei den behördlich einzuleitenden Maßnahmen zu berücksichtigen. Er beließ es auch nicht bei seinen eigenen schulischen Erfahrungen der Jahre 1962 bis 1968 als Lehrer und Leiter einer deutschen Schule im Ausland, er versuchte diese Erfahrungen ständig zu ergänzen

und zu vertiefen durch Einsicht und Erfahrung, die bei zahlreichen Schul- und Unterrichtsbesuchen in Europa, Afrika, Asien und Amerika gewonnen wurden.

An der Nahtstelle von Politik und Pädagogik, als Mitglied im Auslandsschulausschuß der KMK, im Spannungsfeld zwischen Bund und Ländern könnte er seine bei ihm als Mathematiker und Naturwissenschaftler besonders ausgeprägten analytischen Fähigkeiten zur Klärung und Erhellung schulischer Sachverhalte scharfsinnig einbringen und als energischer Vertreter der Belange von Unterricht und Erziehung die pädagogische Seite der ZfA leidenschaftlich vertreten. Er scheute sich auch nicht zu sagen, was aus seiner Sicht im Augenblick notwendig gesagt werden mußte. Es mag sein, daß einige ihn im Vergleich zu seinem Vorgänger im Amt zu sachlich, zu reflektierend, zu kühl empfanden: Bernhard Becker konnte in privaten Gesprächen und großer Runde seine ansteckende Geselligkeit, seinen ausgeprägten Humor, seinen scharfsinnigen Witz und seine Schlagfertigkeit zeigen. Erinnert sei hier an die „Sternstunde“ in der Höhengaststätte vor den Toren Stuttgarts 1979, als anlässlich der Verabschiedung von Frau Dr. Foerster aus dem Vorstand das „Trio“: Dr. Foerster – Karl Neumann – Bernhard Becker die Gesellschaft von 200 Auslandslehrern „atemlos“ machte.

Wie gesagt – die Würdigung von Werk und Leben Bernhard Beckers ist nicht unsere Sache.

Unsere Sache aber ist ein Dank an ihn für die 18 Jahre fruchtbarer und konstruktiver Zusammenarbeit zwischen dem Verband und dem Mitarbeiter und Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen.

Wir hoffen, unser neues (Wiedergewonnenes) Verbandsmitglied Bernhard Becker auf unseren nächsten Hauptversammlungen und nicht nur dort wiederzusehen und mit ihm weiterhin im Gespräch über Fragen des Auslandsschulwesens zu bleiben.

Herr B. Becker folgte zum 1. August einem Ruf in den Schwarzwald – Ruhestand – nach seinen eigenen Worten offenbar nicht der schlechteste der 3 Rufe.

Hans-Georg Becker, Vorsitzender

Neue Mitglieder

BECK, Wolf-Rüdiger, StR, DS Alexander v. Humboldt Mexiko
FREUND, Josef, StR, DAAD Lektor, Peking, II. Fremdsprachenhochschule
LAMP, Norbert, Europäische Schule, Varese

Anschriftenänderungen

BLEITGEN, Ulrich, 6120 Michelstadt, Stadtring 227
CAPELLMANN, Manfred, 6000 Frankfurt 50, Landgraf-Philipp-Straße 42
CARSTENS, Volker, 2300 Molfsee-Schulensee, Jütwarder 2a
FRANK, Claus-Günter, 7880 Bad Säckingen, Ripolinger Straße 3
GIBITZ, Ulrich, Foreign Teachers Residence, Guang ling Y Lu 121, Shanghai, V.R. China
HÄFELE, Eva-Maria, Colegio Aleman, Casilla 624, Santa Cruz, Bolivien
KAUER, Dieter, DS Porto
KLAUSTERMEYER, Dr. Hans, 2854 Loxstedt-Hethorn, Im Dorfe Haus Nr. 2
KUNZE, Michael, DS Caracas/Venezuela
LAUERBACH, Else, 8720 Schweinfurt, Segnitzstraße 28
LIPPHARDT, Jürgen, Camp Schule Jont Venture, P-O. Box 745, Basrah/Irak
LOHMANN, Jörg, 8911 Thaining, Weiherweg 3
MESCHEDÉ, Siegfried, 7000 Stuttgart 70, Franziskaweg 11
OTT, Maria Elisabeth, 4006 Erkrath, Fuhlrottstraße 3
PELEIKIS, Dr. Hans Jürgen, DS Rom
SANDER, Jörg, 7070 Schwäbisch-Gmünd, Am Straßdorfer Berg 19
STUMBAUM, Viktoria, 7801 Ehrenkirchen, Schwarzwaldstraße 70
ULRICH, Doris, 6730 Neustadt/Weinstraße, Gutleuthausstraße 5
WIEDEMANN, Frank, 6570 Hochstetten-Dhaun, Alte Straße 16
WIESER, Josef, 8193 Münsing, Hauptstraße 6

Ihr Spezialist für Auslandsumzüge



Carl Grove
Internationale Möbelspedition

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

Das erste Jahr in der „Heimat“

Seit über einem Jahr bin ich nun fort aus Den Haag und langsam fallen mir die nicht offen zu Tage liegenden Unterschiede auf (Denn – man kann sagen was man will – es besteht ein erheblicher Unterschied) zwischen der DSDH und dem Gymnasium Bonn-Röttgen, auf dem ich jetzt bin. Abgesehen von Äußerlichkeiten wie z. B. der Lage, im Gegensatz zu Den Haag liegt die Schule hier in eher dörflicher Umgebung, stellt man doch auch in der allgemeinen Einstellung der Schüler Verschiedenheiten fest.

Die Phase der grundsätzlichen Integration war zwar relativ kurz, aber um nun vollends in die meist seit elf oder mehr Jahren festgefügtten Kreise vorzustößen, brauchte ich wesentlich mehr Zeit als an anderen Schulen, die ich bisher besuchte. Daß man aus dem Ausland kam, wurde in der Anfangszeit öfters benutzt, um einen aufzuziehen, aber eine gewisse Portion holländischer Nationalstolz ließ die entsprechenden Leute dann auch schnell verstummen. Insgesamt kann man sagen, daß die Leute an der Schule, da sie großenteils fast ihr ganzes Leben hier verbracht haben, ausländischen Einflüssen weniger aufgeschlossen gegenüberstehen als die Menschen in Holland. Inzwischen habe ich mich jedoch ganz gut eingelebt und einige gute Freunde gefunden.

Der Einzugsbereich des Gymnasiums ist ziemlich groß; Bonn besteht ja selber aus dreißig Dörfern und dem Stadtkern; und insofern bilden sich an der Schule fast nur Cliques, die einheitlich aus einem Bereich kommen. Grundsätzlich war auch deshalb das Klima in Den Haag aufgeschlossener als hier. Als weiteren Grund dafür muß ich sicherlich auch die IPA in Den Haag nennen, die doch ein gewisses Maß an politischem Denken vermittelte – nochmals vielen Dank Herr Williams. Im Gegensatz dazu findet man trotz der Nähe zum Regierungszentrum wenig Engagement und Interesse in Sachen politischer Diskussion oder ähnlichem. Und dieses, obwohl Fächer wie SOWI (Sozialwissenschaften) und ein Arbeitskreis Dritte Welt nominell bestehen!

Um Bilanz zu ziehen, möchte ich sagen, daß trotz der vielen Vorteile, die Den Haag sicherlich hatte, auch Bonn einiges zu bieten hat, obwohl nach all den Erfahrungen in Den Haag meiner Meinung nach das Ausland, und das gilt wahrscheinlich beruflich genauso wie schulisch, wesentlich interessanter und anregender ist als die „Heimat“. Insgesamt hat es mir in Den Haag an der Deutschen Schule sehr gefallen, und ich wäre doch gerne noch ein Weilchen dort geblieben!

Michael Hammer



Der kluge Umzug nach Übersee

DMS-International

Reuterstr. 241, 5300 Bonn, Tel. (0228) 21 1001, Telex 886 893

Zentrale Abrechnung nach BVA-Richtlinien



„Schock der Heimat“ – Publikationsorgane für Rückkehrer

Unter dem Schlagwort „Schock der Heimat“ wird in Kollegenkreisen über die Rückkehr nach dem Auslandsaufenthalt nachgedacht. Zu dieser Thematik lohnt der Blick auf ein paar Publikationsorgane, die der Auslandslehrer vielleicht nicht kennt.

In der deutschen Entwicklungshilfe hat sich mittlerweile der Begriff des Rückkehrers herausgebildet. Die „Kontakt- und Informationsstelle“ bei der Kübel Stiftung (Darmstädter Straße 100, 6140 Bensheim 1) gibt einen monatlich erscheinenden „Rückkehrer-Rundbrief“ mit einem Umfang von 126 Seiten heraus. Der DED (Deutscher Entwicklungsdienst, Klawdower Damm 299, 1000 Berlin 22) hat die Aprilnummer 1986 seiner Zeitschrift „Ded-Brief“ ganz dem Rückkehrerthema gewidmet. In mehreren Beiträgen

berichteten Rückkehrer auf eine sehr offen und ehrlich wirkende Weise von ihren Erfahrungen. Es finden sich Hinweise auf Veranstaltungen; Dritte-Welt Gruppen laden ein zum Kontaktieren und zur Fortsetzung der Brückenfunktion zwischen Kulturen.

Für Rückkehrer aus dem spanischsprachigen Ausland ist die Zeitschrift des deutschen Spanischlehrerverbandes zu empfehlen: „Hispanorama“. Sie bietet viel Landeskundliches aus Südamerika und ist offen für eine breite Palette von Beiträgen zu Sprache und Kultur des hispanischen Raumes. Voraussetzung für den Bezug der recht umfangreichen Zeitschrift ist die Mitgliedschaft, die aber preiswert ist. („Hispanorama“, Anton Bemmerlein, Braille Str. 17, 85 Nürnberg 90)

Günther Miklitz

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Frank, Karin, Casilla 4442, La Paz/Bolivien

Hammer, Michael, Merler Allee 102, 5300 Bonn 1

Lehmann, Jochen, Deutsches Pädagogisches Seminar, Buenos Aires

Miklitz, Günther, Foreign Languages Institute, Guangzhou, VR China

Mommert, Dr. Michael, Colégio Visconde de Porto Seguro, Rua Clementine Brenne 30, BR-05659 Sao Paulo, S.P.

Obermaier, Sebastian, Pfarrer, Casilla 20198, La Paz, Bolivia

Siegel, Traudl und Otto, Rua Dr. Gentil Leite Martins, 1128, 04648 Sao Paulo/Brasil

Steffe, Albert Martin, Herbergstr. 1, 4040 Neuss 22

Strieder, Hermann-Josef, Auf der Böhre 1, 5948 Schmallingenberg 12

Wankel, Josefine, A. C. Benjamin Hill 43, Hipódromo de la Condesa, 06170 México D. F.

Fordern Sie unsere aktuellen Mediadaten an!

Anzeigenschluß für Heft 1/87:

5. Januar 1987

Schroedel Schulbuchverlag GmbH

Postfach 810760, 3000 Hannover 81

Quo vadis – Begegnungsschule?

Nicht völlig unbemerkt von einer interessierten Öffentlichkeit hat sich im wesentlichen in den letzten zwei Jahrzehnten ein Prozeß vollzogen, der durch die sozialen und politischen Verhältnisse in den Sitzländern deutscher Auslandsschulen ebenso wie durch die kulturpolitischen Überlegungen und finanziellen Möglichkeiten des Bundes ausgelöst wurde: die Entwicklung der traditionellen Kolonieschule zur Begegnungsschule, die Konzentration auf größere Schulgebilde, die in der Lage sind, ein modernes Schul- und Unterrichtskonzept zu entwickeln.

Zudem ist es seit Jahren wichtiges Ziel der auswärtigen Kulturpolitik, die sogenannten deutschen Schulen in verstärktem Maße in die Sitzländer zu integrieren: Die Schulen sollen ein Ort der Begegnung, der wechselseitigen kulturellen Durchdringung sein. In besonderem Maße können dies natürlich Systeme leisten, die außer der Aufgabe, die deutsche Sprache zu vermitteln, auch noch eine Pilotfunktion erfüllen, wie z.B. Bilingue-Schulen mit einem für das Gastland (z.B. Argentinien) interessanten Fächerkanon, einer berufs- und praxisbezogenen Oberstufe (s. auch die gegenwärtige Diskussion im deutschen Schulwesen!) oder mit dem Angebot einer dualen Berufsausbildung – ein Gebot der Stunde in den meisten Sitzländern.

Mittelpunkt und Kristallisationspunkt einer solchen Begegnungsschule ist zumeist eine große Sekundarschule.

Nun möchte man einer solchen Entwicklung, weil sie historisch begründet, einem Sachzwang entsprungen, der Schule am Orte viele Vorteile bringend, mit vollem Herzen zustimmen, gäbe es nicht eine Fülle neuer Probleme, die die seitens der Schulpolitik als Begegnung verstandene Integration belasten, möglicherweise sogar in Frage stellen.

Betrachten wir zuerst einmal die Vorteile!

Für jene Kollegen, die ins Ausland gehen und für die die Begegnungsschule, wie sie heute existiert, bereits die erlebte Wirklichkeit darstellt, lassen sich die Vorteile des neuen Systems eindrucksvoll etwa am Bei-

spiel der großen Bilingue-Schulen in Argentinien rekapitulieren:

Die Dichotomie des Unterrichts (Morgenunterricht in der Sprache des Sitzlandes, Nachmittagsunterricht in der deutschen Sprache) ist beseitigt worden. Die Doppelbelastung der Schüler durch zwei auch zeitlich getrennte Unterrichtswelten wurde abgebaut. Aus einer 50-Stundenwoche wurde weitgehend eine 40-Stundenwoche. Die zweigleisige Unterrichtung in einem Fach (etwa Mathematik morgens in Spanisch, nachmittags in Deutsch. S. auch unterschiedliche Methoden!) ist weitgehend beseitigt.

Noch ein bedeutsamer Fortschritt: Die früher getrennten Kollegien, die sich im Schulgebäude kaum sahen, leben nun miteinander, teilen zur gleichen Zeit dasselbe Lehrerzimmer: eine besondere Chance und ein Angebot im Hinblick auf die „Begegnung“ – menschlich, pädagogisch, kulturell!

Auch im staatsschulischen Bereich vollzog sich ein wichtiger Prozeß: Der inoffizielle deutsche Unterrichtssektor (die sogen. „Akademie“) wurde offiziellisiert, politischer Willkür weitgehend entzogen und der Unterricht in deutscher Sprache innerhalb des staatsschulischen Bereichs garantiert. Auf diesem Wege konnte auch manche Vorstellung aus deutscher Sicht in das pädagogische Gesamtprogramm eingebracht werden. Der Unterricht in deutscher Sprache (z.T. jahrgangsstufenweise in den einzelnen Fächern wechselnd) nimmt oft 50 % des Unterrichtsangebotes ein.

Nicht selten wurden die neu entwickelten bilingualen Systeme (s. auch berufsorientierte Modelle!) im Gastland als vorbildhaft empfunden und als Pilotprojekte übernommen.

Die Fortentwicklung bzw. Strukturänderung der alten Kolonieschule in eine in den staatsschulischen Bereich integrierte Begegnungsschule stellt sich so – auf den ersten und zweiten Blick – als ein voller Erfolg dar.

Demgegenüber erscheint es aber auch notwendig, einmal nach den Opfern zu fragen, die diese Entwicklung vor Ort gefordert hat und auch noch fordert.

Vielleicht liegt es auch an der allzu euphemistisch-romantisierenden Markenbezeichnung „Begegnungsschule“, die zudem noch das Attribut „Deutsche Auslandsschule“ trägt, daß sie allzu leicht Mißverständnissen ausgesetzt ist. Denn sie zeigt im Innern oft manches, das mit Begegnung recht wenig zu tun hat. Diesen Mißverständnissen unterliegt – meist in Unkenntnis der wirklichen Verhältnisse vor Ort – gerade jener Lehrer, der glaubt, einen genuinen Beitrag aus der deutschen pädagogischen Provinz im Ausland einbringen zu können.

Die Kolonieschule alter Prägung (auch wenn sie sich heute wandelt) und schon gar nicht die „Deutschsprachige Auslandsschule“ (= Expertenschule) bereiten dem unvoreingenommenen Auslandslehrer (offensichtlich auch, wenn er sich als Schulleiter auf den Weg macht) jene Überraschungen, jene mühsamen Umlern- und Anpassungsprozesse, deren er gerade beim Paradestück deutscher Auslandsschulpolitik – der Begegnungsschule – gegenwärtig sein muß.

Da ist einmal das Kollegium, ein integriertes, „bilinguales“ Kollegium. Doch: Die neue „Zweisamkeit“ bringt eine Menge Probleme mit sich. Die unterschiedlichen Auffassungen, die unterschiedliche soziale Position, die andersartige Mentalität sind allgegenwärtig; man erlebt sie von Angesicht zu Angesicht, manchmal gewiß viel zu nah, als daß man sie ignorieren könnte: Der Fall des Nur-Meinens, Diskutierens, Problematisierens (dieses schöne neudeutsche Wort!) wird zum situativ und individuell erlebten Ernstfall.

Einerseits hat die Lehrkraft am Ort, die oft kein oder nur wenig Deutsch spricht, diese Erfahrung jeweils in jenem Augenblick, wenn der „Neue“ aus der Bundesrepublik an der Schule erscheint. Andererseits hat derjenige, der mit frischen Hoffnungen – auch einem Schuß Abenteuerlust – in die Fremde auszug, um sich pädagogischem Neuland zu widmen, diese Erfahrung coram publico, d.h. vor einem funktionierenden Kollegium zu vollziehen. Und vieles an dieser ersten Begegnung ist keineswegs so, wie es sich der „Neuling“ – selbst bei bestem Willen – vorgestellt hat.

Vielleicht zum erstenmal muß er die manchmal schmerzliche Erfahrung machen, daß ihn auch nicht die finanziellen Zuwendungen der Bundesrepublik (sprich: Schulbeihilfe) davor bewahren, nicht nur Angehöriger eines Kollegiums des Gastlandes mit den entsprechenden Rechten, sondern ins-

besondere auch mit den entsprechenden Pflichten (die nicht immer so einsichtig sind wie aus Deutschland gewohnt!) zu sein. Vielfach entzündet sich die Diskussion schon an den üblichen Zeremonien nationaler Identifikation, einem besonders sensiblen Kapitel jeweiligen nationalen Selbstverständnisses.

Die Erwartungen, die an den Gast aus der Bundesrepublik gerichtet sind, stehen oft in krassem Gegensatz zu den Erwartungen, die der Lehrer selbst hegt, und zu den Plänen, die er an Ort und Stelle in die Tat umzusetzen gedenkt. Und an wen kann er sich wenden, wenn er sich mißverstanden fühlt, wenn er glaubt, seine Rechte und die der deutschen Kollegen, schließlich der „deutschen Sache“ (wie er sie sieht) ständen auf dem Spiel?

Da ist die Schulleitung, zuerst einmal die deutsche Schulleitung; denn auch die Schulleitung ist eine duale Institution in dieser Art Begegnungsschule. Und manchmal ist die Schulleitung nicht nur doppelköpfig, sondern trägt ein Janusgesicht. Wendet sich nämlich der Lehrer an die einzige direkte Bezugsperson, die er im schulischen Niemandsland hat, an den deutschen Schulleiter, so muß er oft die nächste herbe Enttäuschung hinnehmen: Ist der sogenannte deutsche Schulleiter überhaupt in diesem integrierten System des offiziell staatsschulischen Bereichs Schulleiter im aus der Bundesrepublik bekannten Umfang? Ist er Herr im (deutschen) Hause? Hat er wirklich das Sagen? Fragen, auf die der Fragende – trotz vielfacher Regelungen, Empfehlungen, Umschreibungen – nur allzu selten eine eindeutige Antwort erhalten kann.

Zwar wird der deutsche Schulleiter als solcher von den deutschen Stellen in sein Amt vermittelt und schließt einen entsprechenden Vertrag mit dem jeweiligen Schulverein. Doch spätestens von diesem Tag an beginnt die „hausgemachte Schizophrenie“, möglicherweise der Kampf um das Selbstverständnis des Schulleiters, aber auch des aus der Bundesrepublik vermittelten Teils des Lehrerkollegiums. Sucht sich der Schulleiter zu profilieren, seiner formalen Funktionsstelle auch eine innere Formation zu verleihen, so gerät er leicht in Gegensatz zu den durchaus legalen Ansprüchen des staatsschulischen Sektors. (Das beginnt vielleicht beim individuellen Freiheitsraum des einzelnen und hört sicherlich nicht bei der angemessenen Repräsentanz des Deutschen (Fahne, Hymne etc.) bei offiziellen Veranstaltungen auf!)

Gerade bei den eigentlichen Funktionsmerkmalen einer Schulleitung (Weisungsrecht, Hausrecht, Stundenverteilung) muß die deutsche Schulleitung oft erhebliche Konzessionen machen, soll es nicht zu (sicherlich in vielen Fällen vermeidbaren) Spannungen kommen. Die deutsche Schulleitung kann also sehr oft das gar nicht leisten, was der Lehrer normalerweise und sicherlich auch berechtigterweise von ihr erwartet.

Vor Ort muß man allerdings auch feststellen, wieviel – für die pädagogische Arbeit nützlichere – Energie auf dem Felde derart provozierter Scharmützel meist sinnlos vergeudet wird. Dabei rückt natürlich auch leicht das Ziel der „Begegnung“ aus dem Visier.

Gewiß vollbringen Takt, Einfühlungsvermögen – die Liste der Beispiele verteilt sich über die ganze Welt – Wunder. Doch bleibt die Frage, ob sich mit solchen persönlichen Eigenschaften im wesentlichen eine verlässliche, solide und den eigentlichen Zielen der „Begegnung“ gewidmete Schulpolitik auf Dauer realisieren läßt. Drängt doch gerade der staatsschulische Bereich – natürlicherweise – auf möglichst totale Integration aller in das heimische Schulsystem.

Vom Wunsch nach Integration spricht natürlich auch der deutsche Kollege, befindet er sich doch hier auch in guter Gesellschaft mit der offiziellen Kulturpolitik seines Hei-

matlandes. Doch vor Ort fällt es nicht so leicht, nachdem man das A gesagt hat, auch das B mit ganzem Herzen zu sprechen. Denn der Teufel steckt auch hier im Detail. Die Pflichtenkollision, die sich aus der Gastrolle im Ausland und dem Auftrag als deutscher Lehrer und Schulleiter ergibt, wird zum belastenden Dauergepäck auf dem Wege zur Begegnung, die ihrer Natur nach etwas Zweiseitiges ist, es aber besonders in Ländern, die noch ihr nationales Selbstverständnis suchen, schwerlich sein kann.

Nicht geleugnet werden sollen die vielen Beispiele, die auf den verschiedensten Ebenen echte Formen der Begegnung verdeutlichen. Selbstverständlich spielt sie immer eine Rolle, wenn es um Kontakte zwischen Menschen, Völkern, Kulturen geht. Aber liegt nicht vielleicht in dem Gefälle zwischen hoffnungsvoller Erwartung, die sich hier mit dem Begriff „Begegnungsschule“ verbindet, und der Wirklichkeit vor Ort so manche Schwierigkeit an den „Stätten der Begegnung“ selbst begründet? Wäre nicht in diesem Zusammenhang der Begriff „Integration“ sogleich realistischer, ehrlicher als der noch so gut gemeinte, harmonisierende Begriff der „Begegnung“?

Wie dem auch sei: Jedenfalls sollte der, der im Zeichen der „Begegnung“ hinauszieht, um diese Problematik wissen.

Hermann-Josef Strieder

EUROPA

Großbritannien: Deutsch als Fremdsprache in Großbritannien und das Lehrbuch „Grundkurs Deutsch“

Wer heute Deutsch als Fremdsprache unterrichtet, findet eine veränderte Ausgangslage vor. Es sind nicht mehr Loreley und Lederhose, Goethe und Schiller, die zum Lernen von Deutsch bewegen, sondern die (allmählich weniger) schreckhafte Vorstellung, daß Deutsch die Sprache eines führenden, immer noch bedeutenden europäischen Industriestaates ist. Über diesen mit Abstand größten deutschsprechenden Raum zählen dann auch die anderen drei Staaten mit Deutsch als Nationalsprache.

Diese Einsicht und externe Motivation führt zwar nicht immer zu mehr Ausdauer, aber doch zu einer anderen Erwartung daran, was die gelernte Sprache bringen soll. Es spricht sich allmählich herum, daß Großbritannien nämlich Wettbewerbsverluste erleidet, weil es auf den englischsprechenden Raum angewiesen ist, in dem aber die Bindungsgefühle der Commonwealthstaaten an das ehemalige Mutterland abnehmen, während die Deutschen dank Fremdsprachenkönnens sich versiert auf allen Märkten bewegen.

In Großbritannien gibt es nur wenige einheimische Bücher, die dem bereits Rechnung tragen. Der reichhaltige Markt für Englischbücher und Lehrwerke verschiedener Art auch aus Großbritannien täuscht darüber hinweg. Da gibt es welche – heute noch in Gebrauch! – die einen jungen Engländer in der 3. Eisenbahnklasse zu einer deutschen Familie fahren lassen. Dabei sind die viel zahlreicheren Interrailfahrer schon eine Weile aktuell. Diese Bücher latinisieren in der Grammatik; die bieten überaus ausführliche „drills“ an, in denen dem Eindruck Vorschub geleistet wird, daß man Sprachen halt nur pauken könne. Es wird versäumt, durch eine jeweilige Sinngabe auch die Übungen zu motivieren. Da gibt es ein anderes für einmal wöchentliche Unterrichtsstunden – was an sich schon schlecht ist – das mit Primitivsätzen, steifen Redewendungen auszukommen sucht und jedes Charakteristikum übertreibt. So etwa wird, nach Einführung von -lein und -chen in einem halbseitigen Text jedes dritte Wort mit dieser Endung versehen. Einschließlich der Tochter Grete, die seltsamerweise schon vorher mit diesem altmodischen Namen durch die Seiten geisterte. Allen diesen Büchern ist gemein, daß die Illustration schlecht ist. Weder sind die Landschaftsaufnahmen so reizvoll, daß sie motivieren, noch unterstützen oder ergänzen sie den Haupttext.

Die BBC hingegen gab ein dreistufiges Lehrwerk heraus, das an Aktualität allen anderen überlegen ist, bis hin zu Anschriften von Organisationen wie ADAC, AvD, Stadtverwaltungen etc. Besonders zu rühmen ist, daß in diesem Buch Städtepartnerschaften (z.B. Hersbruck-Losiemouth) aufgegriffen werden. (Es ist auch besonders dankenswert, weil sich die Partnerschaften mit britischen Städten nicht so leicht selbständig weiterentwickeln wie solche mit holländischen oder französischen Städten.) Nachteil dieser Reihe der BBC ist, daß sie sich extrem einseitig an Dialogen orientiert und in diesen wiederum sklavisch an das Fehlerhafte der gesprochenen Sprache hält (sämtliche doch, ja, hm, halt, ne, nicht, äh und sogar Satzbrüche). Weniger wäre dem erfreulichen Realismus nicht abträglich gewesen, hätte aber das Unterrichten erleichtert, weil man dann nicht so viele Ausnahmen gegenüber der Regel hätte erklären müssen noch überhaupt so viele unnötige Fragen den Unterrichtsablauf unterbrochen hätten.

Die Unausgewogenheit der Lehrwerke – und das heißt: Erschwernisse für den Unter-

richtenden – lassen sich als eine schlechte Balance zwischen didaktischer Reduktion einerseits und Realismusversuch andererseits zusammenfassen. Ein Vergleich mit dem zweibändig gefaßten deutschen Lehrwerk „Grundkurs Deutsch“ hingegen zeigt, daß es sehr wohl gelingen kann, diese Balance in höchst befriedigendem Maße zu erreichen. Nach diesem Lehrwerk zu urteilen, scheint das Geheimnis der rechten Reduktion mehr in ihrer *Plazierung* denn in ihrem *Grade* zu liegen. Also, etwas journalistisch formuliert, sollte sich der Unterrichtende mehr nach dem „gewußt wo“ als nach dem „gewußt wie“ orientieren. Einige Beispiele für typische Entscheidungen bei diesem Lehrwerk mögen das verdeutlichen.

Da haben die meisten Lehrwerke ihre liebe Not mit der Satzbildung und landen doch immer wieder bei Primitivsätzen nach dem Muster „Die Mutter kauft das Obst“ oder „Die Mutter gibt der Tochter einen Apfel“. Hier ist im nötigen Maße reduziert, wie es der Anfänger benötigt, aber solche Sätze vernachlässigen sowohl das Motivationsbedürfnis als auch die Chance, das Gelernte rasch wiederentdecken und wiederverwenden zu können.

Das genannte Buch „Grundkurs Deutsch“ bringt an dieser Stelle gleich Sätze wie „Haben Sie morgen eine Maschine nach Frankfurt?“ Wenn man sich an diese schier atemberaubende Kühnheit erst einmal gewöhnt hat, merkt man, daß auch ein solcher Satz nichts weiter als das Grundmuster „X hat Y“, Sie haben eine Maschine, enthält. Nur ist aus dem Paradigma aller so möglichen Sätze durch geschicktes Suchen ein solcher gewählt worden, daß schon die Anfangssätze interessant sind und einen hohen Wiederverwendbarkeitscharakter haben. (Das machte sich besonders in den Lerngruppen bemerkbar, in denen Berufstätige lernten: Solche Sätze regten sie zu Fragen und Vergleichen mit dem an, was sie erlebt oder erzählt bekommen hatten, und in einem Intensivkurs in einer mit Deutschland viel handelnden Importfirma wurde gar vorausgefragt „und was mache ich wenn ...“.)

Im gleichen Sinne wird auch jedes grammatische Problem gewählt reduziert. Die allermeisten Lehrbücher führen Pronomina und Artikel etc. aufeinanderfolgend ein und behält die altgewohnten Sinngruppen bei. „Grundkurs Deutsch“ führt sie alle fast gleichzeitig ein und bildet Gruppen und Übungen gemäß der Endungen und der

(Fortsetzung auf S. 201)

GRÜNE BLÄTTER: AKTUELLE INFORMATION

Richtlinie für die Gewährung von Beihilfen in Krankheits-, Geburts- und Todesfällen

Aufgrund des Erlasses des Auswärtigen Amtes vom 24. Juni 1960, 603-82/00.13
gelten die allgemeinen Verwaltungsvorschriften über die Gewährung von Beihilfen
in Krankheits-, Geburts- und Todesfällen (Beihilfavorschriften – BhV –)
des Bundes in der jeweils gültigen Fassung für vermittelte Lehrkräfte.

Artikel 1 Allgemeine Verwaltungsvorschrift über die Gewährung von Beihilfen in Krankheits-, Geburts- und Todesfällen (Beihilfavorschriften – BhV –)

§ 1 Anwendungsbereich, Zweckbestimmung und Rechtsnatur

- (1) Diese Vorschrift regelt die Gewährung von Beihilfen in Krankheits-, Geburts- und Todesfällen, bei Maßnahmen zur Früherkennung von Krankheiten und bei Schutzimpfungen. Die Beihilfen ergänzen in diesen Fällen die Eigenvorsorge, die aus den laufenden Bezügen zu bestreiten ist.
- (2) Diese Vorschriften gelten für Bundesbeamte und Richter im Bundesdienst sowie Versorgungsempfänger des Bundes.
- (3) Auf die Beihilfe besteht ein Rechtsanspruch. Der Anspruch kann nicht abgetreten, verpfändet oder gepfändet werden; er ist nicht vererblich.
- (4) Beihilfen werden zu den beihilfefähigen Aufwendungen der beihilfeberechtigten Personen und ihrer berücksichtigungsfähigen Angehörigen gewährt.

§ 2 Beihilfeberechtigte Personen

- (1) Beihilfeberechtigt sind
 1. Beamte und Richter,
 2. Ruhestandsbeamte und Richter im Ruhestand sowie frühere Beamte und Richter, die wegen Dienstunfähigkeit oder Erreichens der Altersgrenze entlassen worden oder wegen Ablaufs der Dienstzeit ausgeschieden sind,
 3. Witwen und Witwer sowie die in § 23 des Beamtenversorgungsgesetzes genannten Kinder der in Nummer 1 und 2 bezeichneten Personen.
- (2) Beihilfeberechtigung der in Absatz 1 bezeichneten Personen besteht, wenn und solange sie Dienstbezüge, Amtsbezüge, Anwärterbezüge, Ruhegehalt, Übergangsgebühren aus gesetzlichen Ansprüchen, Witwengeld, Waisengeld oder Unterhaltsbeitrag erhalten. Sie besteht auch, wenn Bezüge wegen Anwendung von Ruhens- oder Anrechnungsvorschriften nicht gezahlt werden.
- (3) Als beihilfeberechtigt gelten unter den Voraussetzungen des § 16 Abs. 2 auch andere natürliche sowie juristische Personen.
- (4) Beihilfeberechtigt sind nicht
 1. Ehrenbeamte und ehrenamtliche Richter,
 2. Beamte und Richter,
 - a) wenn das Dienstverhältnis auf weniger als ein Jahr befristet ist, es sei denn, daß sie insgesamt mindestens ein Jahr ununterbrochen im öffentlichen Dienst (§ 40 Abs. 7 Bundesbesoldungsgesetz) beschäftigt sind,
 - b) wenn ihre regelmäßige wöchentliche Arbeitszeit durchschnittlich weniger als die Hälfte der regelmäßigen wöchentlichen Arbeitszeit eines Vollbeschäftigten beträgt,
3. Beamte, Richter und Versorgungsempfänger, deren Leistungen nach § 11 des Europaabgeordnetengesetzes, § 27 des Abgeordnetengesetzes oder entsprechenden vorrangigen landesrechtlichen Vorschriften zustehen.

§ 3 Berücksichtigungsfähige Angehörige

- (1) Berücksichtigungsfähige Angehörige sind
 1. der Ehegatte des Beihilfeberechtigten,
 2. die im Ortszuschlag nach dem Bundesbesoldungsgesetz berücksichtigungsfähigen Kinder des Beihilfeberechtigten.
- Hinsichtlich der Geburt eines nichtehelichen Kindes des Beihilfeberechtigten gilt die Mutter des Kindes als berücksichtigungsfähige Angehörige.
- (2) Berücksichtigungsfähige Angehörige sind nicht
 1. Geschwister des Beihilfeberechtigten oder seines Ehegatten,
 2. Ehegatten und Kinder beihilfeberechtigter Waisen,
 3. die Kinder eines Beihilfeberechtigten hinsichtlich der Geburt eines Kindes.

§ 4 Zusammentreffen mehrerer Beihilfeberechtigungen

- (1) Beim Zusammentreffen mehrerer Beihilfeberechtigungen aufgrund beamtenrechtlicher Vorschriften schließt eine Beihilfeberechtigung
 1. aus einem Dienstverhältnis die Beihilfeberechtigung aus einem Rechtsverhältnis als Versorgungsempfänger,
 2. aufgrund eines neuen Versorgungsbezugs die Beihilfeberechtigung aufgrund früherer Versorgungsbezüge aus.
- (2) Die Beihilfeberechtigung nach anderen als beamtenrechtlichen Vorschriften geht der Beihilfeberechtigung aus einem Rechtsverhältnis als Versorgungsempfänger vor.
- (3) Die Beihilfeberechtigung aufgrund beamtenrechtlicher Vorschriften schließt die Berücksichtigungsfähigkeit als Angehöriger aus. Die Beihilfeberechtigung nach anderen als beamtenrechtlichen Vorschriften geht der Berücksichtigungsfähigkeit als Angehöriger vor.
- (4) Der Beihilfeberechtigung nach beamtenrechtlichen Vorschriften steht der Anspruch auf Fürsorgeleistungen nach § 11 des Europaabgeordnetengesetzes, § 27 des Abgeordnetengesetzes oder entsprechenden vorrangigen landesrechtlichen Vorschriften, nach § 79 Bundesbeamtengesetz gegen die Deutsche Bundesbahn oder entsprechenden kirchenrechtlichen Vorschriften gleich.
- (5) Eine Beihilfeberechtigung nach anderen als beamtenrechtlichen Vorschriften ist gegeben, wenn ein Anspruch auf Beihilfen aufgrund privatrechtlicher Rechtsbeziehungen nach einer der Beihilfavorschriften des Bundes im wesentlichen vergleichbaren Regelung besteht.
- (6) Ist ein Angehöriger bei mehreren Beihilfeberechtigten berücksichtigungsfähig, wird Beihilfe für Aufwendungen dieses Angehörigen jeweils nur einem Beihilfeberechtigten gewährt.

§ 5 Beihilfefähigkeit der Aufwendigen

- (1) Beihilfefähig sind nach den folgenden Vorschriften Aufwendungen, wenn sie dem Grunde nach notwendig und soweit sie der Höhe nach angemessen sind. Die Angemessenheit der Aufwendungen für ärztliche und zahnärztliche Leistungen beurteilt sich ausschließlich nach dem Gebührenrahmen der Gebührenordnungen für Ärzte und Zahnärzte; soweit keine begründeten besonderen Umstände vorliegen, kann nur eine Gebühr, die den Schwellenwert des Gebührenrahmens nicht überschreitet, als angemessen angesehen werden. Aufwendungen für Leistungen eines Heilpraktikers sind angemessen bis zur Höhe des Mindestsatzes des im Zeitpunkt der Verkündung dieser Vorschriften geltenden Gebührenverzeichnisses für Heilpraktiker, jedoch höchstens bis zum Schwellenwert des Gebührenrahmens der Gebührenordnung für Ärzte bei vergleichbaren Leistungen. Über die Notwendigkeit und die Angemessenheit entscheidet die Festsetzungsstelle; sie kann hierzu Gutachten des Amts- oder Vertrauensarztes (zahnarztes) einholen.
- (2) Voraussetzung für die Beihilfefähigkeit ist, daß im Zeitpunkt des Entstehens der Aufwendungen Beihilfeberechtigung besteht und bei Aufwendungen für einen Angehörigen dieser berücksichtigungsfähigkeit ist. Die Aufwendungen gelten in dem Zeitpunkt als entstanden, in dem sie begründende Leistung erbracht wird.
- (3) Steht dem Beihilfeberechtigten oder einem berücksichtigungsfähigen Angehörigen Heilfürsorge, Krankenhilfe oder Kostenersatzung aufgrund von Rechtsvorschriften oder arbeitsvertraglichen Vereinbarungen zu, so sind Aufwendungen im Rahmen dieser Vorschriften nur insoweit beihilfefähig, als sie über die danach im Einzelfalle gewährten Leistungen hinausgehen. Sind zustehende Leistungen nicht in Anspruch genommen worden (z.B. bei privatärztlicher Behandlung oder Behandlung durch Heilpraktiker), so sind sie gleichwohl bei der Beihilfefestsetzung zu berücksichtigen. Hierbei sind Aufwendungen für Heil- und Verbandmittel in voller Höhe, andere Aufwendungen, deren faktischer Leistungsanteil nicht nachgewiesen wird oder ermittelt werden kann, in Höhe von 50 vom Hundert als zustehende Leistung anzusetzen.
- Sätze 2 und 3 gelten nicht für Leistungen
 1. nach § 10 Abs. 2, 4 und 6 des Bundesversorgungsgesetzes oder hierauf bezugnehmende Vorschriften,
 2. für berücksichtigungsfähige Kinder eines Beihilfeberechtigten, die von der Pflichtversicherung in der gesetzlichen Kranken- oder Rentenversicherung einer anderen Person erfaßt werden,
 3. der gesetzlichen Krankenversicherung aus einem freiwilligen Versicherungsverhältnis.
- (4) Nicht beihilfefähig sind
 1. Sachleistungen; dies gilt nicht für Leistungen nach dem Bundessozialhilfegesetz, wenn Ansprüche auf den Sozialhilfeträger übergeleitet sind,
 2. gesetzlich vorgesehene Kostenanteile oder Aufwendungen für von der Krankenversicherung ausgeschlossene Arzneimittel für Personen, denen ein Zuschuß, Arbeitgeberanteil und dergleichen zum Krankenkassenbeitrag gewährt wird oder die einen Anspruch auf beitragsfreie Krankenfürsorge haben,
 3. die in den §§ 6 bis 10 genannten Aufwendungen, die für den Ehegatten des Beihilfeberechtigten entstanden sind, wenn der Gesamtbetrag der Einkünfte (§ 2 Abs. 3 des Einkommensteuergesetzes) des Ehegatten im Kalenderjahr vor der Stellung des Beihilfeantrags 30000 DM übersteigt, es sei denn, daß dem Ehegatten trotz ausreichender und rechtzeitiger Krankenversicherung wegen angeborener Leiden oder bestimmter Krankheiten aufgrund eines individuellen Ausschlusses keine Versicherungsleistungen gewährt werden oder daß die Leistungen hierfür auf Dauer eingestellt worden sind (Aussteuerung). Die oberste Dienstbehörde kann in anderen besonderen Ausnahmefällen, die nur bei Anlegung des strengsten Maßstabes anzunehmen sind, im Einvernehmen mit dem Bundesminister des Innern die Gewährung von Beihilfen zulassen,
 4. Aufwendungen insoweit, als Schadenersatz von einem Dritten erlangt werden kann oder hätte erlangt werden können oder die Ansprüche auf einen anderen übergegangen oder übertragen worden sind,
 5. Aufwendungen für Beamte, denen aufgrund von § 70 des Bundesbesoldungsgesetzes oder entsprechenden landesrechtlichen Vorschriften Heilfürsorge zusteht,

6. Aufwendungen für die persönliche Tätigkeit eines nahen Angehörigen bei einer Heilbehandlung; nahe Angehörige im Sinne dieser Vorschriften sind Ehegatten, Kinder, Eltern, Großeltern, Enkelkinder, Schwiegersöhne, Schwiegertöchter, Schwäger, Schwägerinnen, Schwiegereltern und Geschwister des Beihilfberechtigten oder der berücksichtigungsfähigen Angehörigen. Aufwendungen zum Ersatz der dem nahen Angehörigen im Einzelfall entstandenen Sachkosten sind bis zur Höhe des nachgewiesenen Geldwertes im Rahmen dieser Vorschriften beihilffähig,
 7. Aufwendungen, die bereits aufgrund eines vorgehenden Beihilfeanspruchs (§ 4 Abs. 2 und 3 Satz 2) beihilffähig sind.
- (5) Abweichend von Absatz 4 Nr. 4 sind Aufwendungen beihilffähig, die auf einem Ereignis beruhen, daß nach § 87a Bundesbeamtengesetz oder entsprechenden landesrechtlichen Vorschriften zum Übergang des gesetzlichen Schadenersatzanspruchs auf den Dienstherrn führt.

§ 6 Beihilffähige Aufwendungen bei Krankheit

- (1) Aus Anlaß einer Krankheit sind beihilffähig die Aufwendungen für
 - a) ärztliche und zahnärztliche Leistungen und Leistungen eines Heilpraktikers; ausgenommen sind Begutachtungen, die weder im Rahmen einer Behandlung noch bei der Durchführung dieser Vorschriften erbracht werden. Bei zahnärztlichen Sonderleistungen sind Aufwendungen für Edelmetalle (z.B. Gold, Platin) und Keramikverblendungen nur in Höhe von 50 vom Hundert beihilffähig. Voraussetzung und Umfang der Beihilffähigkeit von Aufwendungen für psychotherapeutische Behandlungen bestimmen sich nach Anlage 1,
 2. die vom Arzt, Zahnarzt oder Heilpraktiker bei Leistungen nach Nummer 1 verbrauchten oder nach Art und Umfang schriftlich verordneten Heilmittel, Verbandmittel und dergleichen. Nicht beihilffähig sind Aufwendungen für Mittel, die geeignet sind, Güter des täglichen Bedarfs zu ersetzen,
 3. eine vom Arzt schriftlich angeordnete Heilbehandlung und die dabei verbrauchten Stoffe. Zur Heilbehandlung gehören auch ärztlich verordnete Bäder – ausgenommen Saunabäder und Schwimmen in Mineral- oder Thermalbädern außerhalb einer Sanatoriumsbehandlung oder Heilkur – Massagen, Bestrahlungen, Krankengymnastik, Bewegungs-, Beschäftigungs- sowie Sprachtherapie und dergleichen. Ist die Durchführung einer Heilbehandlung in einen Unterricht zur Erfüllung der Schulpflicht eingebunden, so sind die Aufwendungen bis zu 20 DM täglich beihilffähig; dies gilt entsprechend für Heilbehandlungen, mit denen zugleich in erheblichem Umfang berufsbildende oder allgemeinbildende Zwecke verfolgt werden,
 4. Anschaffung (ggf. Miete), Reparatur, Ersatz, Betrieb und Unterhaltung der vom Arzt schriftlich verordneten Hilfsmittel, Geräte zur Selbstbehandlung und zur Selbstkontrolle, Körpersatzstücke sowie die Unterweisung im Gebrauch dieser Gegenstände. Voraussetzung und Umfang der Beihilffähigkeit bestimmen sich nach Anlage 2,
 5. Erste Hilfe,
 6. Krankenhausleistungen nach der Bundespflegesatzverordnung, und zwar
 - a) allgemeine Krankenhausleistungen (allgemeiner oder besonderer Pflegesatz, § 3 und 4 Bundespflegesatzverordnung),
 - b) gesondert berechnete Nebenleistungen (§ 5 Bundespflegesatzverordnung),
 - c) gesondert berechnete ärztliche Leistungen (§ 6 Bundespflegesatzverordnung),
 - d) gesondert berechnete Unterkunft (§ 8 Bundespflegesatzverordnung) bis zur Höhe der Kosten eines Zweibettzimmers abzüglich eines Betrages von 22 DM täglich
 sowie andere im Zusammenhang damit berechnete Leistungen im Rahmen der Nummern 1 und 2.
 Bei Behandlung in Krankenhäusern, die die Bundespflegesatzverordnung nicht anwenden, sind Aufwendungen für die Leistungen beihilffähig, die den in Satz 1 genannten entsprechen,
 7. eine nach ärztlicher Bescheinigung notwendige Berufspflegekraft. Die Kosten für eine vom Arzt als geeignet erklärte Ersatzpflegekraft können unter derselben Voraussetzung als beihilffähig anerkannt werden, jedoch nur bis zur Höhe der Kosten für eine Berufspflegekraft. Die Kosten für eine Pflege durch nahe Angehörige (§ 5 Abs. 4 Nr. 6) oder im Haushalt des Beihilfberechtigten tätige Personen sind mit Ausnahme der Fahrkosten (Nummer 9) nicht beihilffähig. Bei nahen Angehörigen, die wegen Ausübung der Pflege ein mindestens halbtägiges Erwerbstätigkeit aufgeben und dadurch einen Ausfall an Arbeitseinkommen erleiden, kann eine für die Pflege gewährte Vergütung bis zur Höhe des Ausfalls an Arbeitseinkommen als beihilffähig berücksichtigt werden, höchstens jedoch die Kosten für eine Berufspflegekraft. Für den Ehegatten und die Eltern eines Pflegebedürftigen ist eine für die Pflege gezahlte Vergütung nicht beihilffähig,
 8. eine Familien- und Haushaltshilfe bis zum Betrage von 9 DM stündlich, jedoch nicht mehr als 54 DM täglich. Voraussetzung ist, daß die Hilfe zur Weiterführung des Haushalts eines Beihilfberechtigten während stationärer Unterbringung (Nummer 6, § 9) des den Haushalt führenden, nicht oder nur geringfügig erwerbstätigen berücksichtigungsfähigen Familienangehörigen oder Beihilfberechtigten erforderlich ist, weil der Beihilfberechtigte selbst pflegebedürftig ist oder im Haushalt mindestens ein Kind unter fünfzehn Jahren oder ein pflegebedürftiger berücksichtigungsfähiger oder selbst beihilfberechtigter Angehöriger verbleibt und ein anderer im Haushalt wohnende Person den Haushalt nicht weiterführen kann. Dies gilt in besonderen Fällen auch für die ersten sieben Tage nach Ende der stationären Unterbringung sowie bei Alleinwohnenden, wenn eine Hilfe zur Führung des Haushalts erforderlich ist. Nummer 7 Sätze 3 bis 5 gelten entsprechend. Werden anstelle der Beschäftigung einer Familien- und Haushaltshilfe Kinder unter fünfzehn Jahren oder pflegebedürftige berücksichtigungsfähige oder selbst beihilfberechtigte Angehörige in einem Heim oder in einem fremden Haushalt untergebracht, so sind die Aufwendungen hierfür bis zu den sonst notwendigen Kosten einer Familien- und Haushaltshilfe beihilffähig. Die Kosten für eine Unterbringung im Haushalt eines nahen Angehörigen (§ 5 Abs. 4 Nr. 6) sind mit Ausnahme der Fahrkosten (Nummer 9) nicht beihilffähig,
 9. die Beförderung bei Inanspruchnahme ärztlicher, zahnärztlicher Leistungen und Krankenhausleistungen sowie bei Heilbehandlungen (Nummer 3) und für eine erforderliche Begleitung bis zur Höhe der Kosten der niedrigsten Klasse regelmäßig verkehrender Beförderungsmittel sowie die Gepäckbeförderung. Höhere Beförderungskosten dürfen nur berücksichtigt, wenn sie unvermeidbar waren; wird in diesen Fällen ein privater Personenkraftwagen benutzt, ist höchstens der in § 6 Abs. 1 Satz 1 Nr. 4 des Bundesreisekostengesetzes genannte Betrag beihilffähig.
- Nicht beihilffähig sind Aufwendungen für
- a) die Beförderung weiterer Personen sowie des Gepäcks bei Benutzung privater Personenkraftwagen,
 - b) die Benutzung privater Personenkraftwagen sowie regelmäßig verkehrender Beförderungsmittel am Wohn- (Aufenthalts-)ort oder in dessen Einzugsgebiet im Sinne des Bundesunzugangsgesetzes,
 - c) die Mehrkosten der Beförderung zu einem anderen als dem nächstgelegenen Ort, an dem eine geeignete Behandlung möglich ist,
 - d) die Kosten einer Rückbeförderung wegen Erkrankung während einer Urlaubs- oder anderen privaten Reise.
10. a) Unterkunft bei notwendigen ambulanten ärztlichen Leistungen bis zum Höchstbetrag von 25 DM täglich. Ist eine Begleitperson erforderlich, so sind deren Kosten für Unterkunft ebenfalls bis zum Höchstbetrag von 25 DM täglich beihilffähig. Die Vorschrift findet bei einer Heilkur oder kurähnlichen Maßnahmen keine Anwendung,
 - b) Unterkunft und Verpflegung bei einer ärztlich angeordneten Heilbehandlung, die eine Heimunterbringung erforderlich macht, insgesamt bis zu 17 DM täglich; in den Fällen der Nummer 3 letzter Satz insgesamt bis zu 10 DM täglich.
 11. Organspender, wenn der Empfänger Beihilfberechtigter oder berücksichtigungsfähiger Angehöriger ist, im Rahmen der Nummern 1 bis 3, 6, 8 bis 10, soweit sie bei den für die Transplantation notwendigen Maßnahmen entstehen; beihilffähig ist auch der vom Organspender nachgewiesene Ausfall an Arbeitseinkommen. Dies gilt auch für das Organspender vorgesehene Personen, wenn sich herausstellt, daß sie als Organspender nicht in Betracht kommen,
 12. eine behördlich angeordnete Entscheidung und die dabei verbrauchten Stoffe.
 - (2) Der Bundesminister des Innern kann die Beihilffähigkeit von Aufwendungen für eine Untersuchung oder Behandlung nach einer wissenschaftlich nicht allgemein anerkannten Methode sowie für bestimmte Heil- und Verbandmittel begrenzen oder ausschließen. Er kann ferner die Beihilffähigkeit von Aufwendungen für andere als die in Absatz 1 Nr. 1 Satz 2 genannten Gegenstände und Stoffe und für besondere Ausführungen dieser Sonderleistungen sowie für die in Absatz 1 Nr. 3 Satz 2 bezeichneten Heilbehandlungen begrenzen.

§ 7 Beihilffähige Aufwendungen bei Sanatoriumsbehandlung

- (1) Aus Anlaß einer Sanatoriumsbehandlung sind beihilffähig die Aufwendungen
 1. nach § 6 Abs. 1 Nr. 1 bis 3,
 2. für Unterkunft, Verpflegung und Pflege bis zur Höhe des niedrigsten Satzes des Sanatoriums. Für Begleitpersonen von Schwerbehinderten, deren Notwendigkeit behördlich festgestellt ist, sind die Aufwendungen für Unterkunft und Verpflegung bis zu 70 vom Hundert des niedrigsten Satzes des Sanatoriums beihilffähig. Voraussetzung ist eine Bestätigung des Sanatoriums, daß für eine erfolgversprechende Behandlung eine Begleitperson notwendig ist,
 3. nach § 6 Abs. 1 Nr. 8 mit Ausnahme des Satzes 3,
 4. nach § 6 Abs. 1 Nr. 9,
 5. für die Kurtaxe, ggf. auch für die Begleitperson,
 6. für den ärztlichen Schlußbericht.
- (2) Die Aufwendungen nach Absatz 1 Nr. 2 bis 6 sind nur dann beihilffähig, wenn
 1. nach amts- oder vertrauensärztlichem Gutachten die Sanatoriumsbehandlung notwendig ist und nicht durch eine andere Behandlung mit gleicher Erfolgsaussicht ersetzt werden kann,
 2. die Festsetzungsstelle die Beihilffähigkeit vorher anerkannt hat.
- (3) Eine Anerkennung der Beihilffähigkeit ist nicht zulässig, wenn im laufenden oder den beiden vorangegangenen Kalenderjahren wegen derselben Krankheit bereits eine als bereits behördlich anerkannte Sanatoriumsbehandlung eingeleitet und beendet worden ist. Von der Einleitung der Behandlung darf nur abgesehen werden nach einer schweren, einen Krankenhausaufenthalt erfordernden Erkrankung sowie in Fällen, in denen die sofortige Einlieferung des Kranken zur stationären Behandlung in einem Sanatorium geboten ist; in diesen Fällen ist der Antrag auf Anerkennung der Beihilffähigkeit unverzüglich nachzuholen.
- (4) Sanatorium im Sinne dieser Vorschrift ist eine Krankenanstalt, die unter ärztlicher Leitung besondere Heilbehandlungen (z.B. mit Mitteln physikalischer und diätetischer Therapie) durchgeführt und in der die dafür erforderlichen Einrichtungen und das dafür erforderliche Pflegepersonal vorhanden sind.

§ 8 Beihilffähige Aufwendungen bei Heilkur

- (1) Aufwendungen für eine Heilkur sind nur beihilffähig für Beamte und Richter (§ 2 Abs. 1 Nr. 1).
- (2) Aus Anlaß einer Heilkur sind beihilffähig die Aufwendungen
 1. nach § 6 Abs. 1 Nr. 1 bis 3,
 2. für Unterkunft und Verpflegung für höchstens dreifach Kalendertage einschließlich der Reisezeit bis zum Betrage von 30 DM täglich, für Begleitpersonen von Schwerbehinderten, deren Notwendigkeit behördlich festgestellt ist, bis zum Betrage von 25 DM täglich,
 3. nach § 6 Abs. 1 Nr. 9,
 4. für die Kurtaxe, ggf. auch für die Begleitperson,
 5. für den ärztlichen Schlußbericht.
- (3) Die Aufwendungen nach Absatz 2 Nr. 2 bis 5 sind nur dann beihilffähig, wenn

1. nach amts- oder vertrauensärztlichem Gutachten die Heilkur zur Wiederherstellung oder Erhaltung der Dienstfähigkeit nach einer schweren Erkrankung erforderlich oder bei einem erheblichen chronischen Leiden eine balneo- oder klimatherapeutische Behandlung zwingend notwendig ist und nicht durch andere Heilmassnahmen mit gleicher Erfolgsaussicht, insbesondere nicht durch eine andere Behandlung am Wohnort oder in seinem Einzugsgebiet im Sinne des Bundesumzugskostengesetzes, ersetzt werden kann,
2. die Festsetzungsstelle die Beihilfefähigkeit vorher anerkannt hat.
- (4) Die Anerkennung der Beihilfefähigkeit der Aufwendungen einer Heilkur ist nicht zulässig,
 1. wenn der Beihilferechtigte in den dem Antragsmonat vorausgegangenen drei Jahren nicht ununterbrochen im öffentlichen Dienst beschäftigt gewesen ist,
 2. wenn im laufenden oder den beiden vorangegangenen Kalenderjahren wegen derselben Krankheit bereits eine als beihilfefähig anerkannte Sanatoriumsbehandlung oder Heilkur durchgeführt und beendet worden ist,
 3. nach Stellung des Antrags auf Entlassung,
 4. wenn bekannt ist, daß das Dienstverhältnis vor Ablauf eines Jahres nach Durchführung der Heilkur enden wird, es sei denn, daß die Heilkur wegen der Folgen einer Dienstbeschädigung durchgeführt wird,
 5. solange der Beihilferechtigte vorläufig des Dienstes enthoben ist.
- (5) Bei Anwendung des Absatzes 4 Nr. 1 steht die Zeit der Tätigkeit bei
 1. Fraktionen des Deutschen Bundestages und der Landtage,
 2. Zuwendungsempfängern, die zu mehr als 50 vom Hundert aus öffentlichen Mitteln unterhalten werden und das Beihilferecht des Bundes oder eines Landes entziehen
 der Dienstzeit im öffentlichen Dienst gleich.
- (6) Heilkur im Sinne dieser Vorschrift ist eine Kur, die unter ärztlicher Leitung nach einem Kurplan in einem im Heilkurortverzeichnis enthaltenen Kurort durchgeführt wird; die Unterkunft muß sich im Kurort befinden und ortsgewunden sein.

§ 9 Beihilfefähige Aufwendungen bei dauernder Anstaltsunterbringung

- (1) Aus Anlaß einer wegen Pflegebedürftigkeit notwendigen dauernden Unterbringung körperlich oder geistig Kranker in Kranken-, Heil- oder Pflegeanstalten sowie Pflegeheimen sind neben anderen beihilfefähigen Aufwendungen abweichend von § 6 Abs. 1 Nr. 6 die Kosten für Unterkunft und Verpflegung bis zum niedrigsten Satz in den für die Unterbringung in Betracht kommenden öffentlichen oder freien gemeinnützigen Anstalten oder Pflegeheimen am Ort der Unterbringung und in seiner nächsten Umgebung insoweit beihilfefähig, als sie monatlich folgende Beträge übersteigen:
 1. Bei Beihilferechtigten mit einem Angehörigen 200 DM, bei Beihilferechtigten mit zwei oder drei Angehörigen 175 DM, bei Beihilferechtigten mit mehr als drei Angehörigen 150 DM, wobei diese Sätze für jede Person gelten, wenn mehr als eine Person dauernd untergebracht ist,
 2. bei Alleinwohnenden bei geistiger Krankheit 80 vom Hundert, bei körperlicher Krankheit 60 vom Hundert der Dienst- oder Versorgungsbezüge sowie der Renten aus den gesetzlichen Rentenversicherungen und aus einer zusätzlichen Alters- und Hinterbliebenenversorgung für Angehörige des öffentlichen Dienstes,
 3. bei gleichzeitigiger Unterbringung des Beihilferechtigten und aller berücksichtigungsfähigen Angehörigen 60 vom Hundert der Dienst- oder Versorgungsbezüge sowie der Renten aus den gesetzlichen Rentenversicherungen und aus einer zusätzlichen Alters- und Hinterbliebenenversorgung für Angehörige des öffentlichen Dienstes.
- Angehörige im Sinne des Satzes 1 sind Personen, die nach § 3 Abs. 1 zu berücksichtigen oder nach § 4 Abs. 3 nur deshalb nicht zu berücksichtigen sind, weil sie selbst beihilfefähig sind.
- (2) Eine dauernde Unterbringung ist anzunehmen, wenn nach dem Zeugnis eines Amts- oder Vertrauensarztes mit einer Beendigung der Pflegebedürftigkeit nicht mehr zu rechnen ist. Die Beihilfe nach Absatz 1 wird gewährt, sobald der Amts- oder Vertrauensarzt das Zeugnis erteilt. Sie wird für die Zeit seit Beginn der nicht wesentlich unterbrochenen Unterbringung gewährt, wenn für diese Zeit keine Beihilfe nach § 6 Abs. 1 Nr. 6 zusteht.

§ 10 Beihilfefähige Aufwendungen bei Maßnahmen zur Früherkennung von Krankheiten und bei Schutzimpfungen

- (1) Aus Anlaß von Maßnahmen zur Früherkennung von Krankheiten sind die folgenden Aufwendungen beihilfefähig
 1. bei Kindern bis zur Vollendung des vierten Lebensjahres die Kosten für Untersuchungen zur Früherkennung von Krankheiten, die eine normale körperliche oder geistige Entwicklung des Kindes in besonderem Maße gefährden,
 2. bei Frauen vom Beginn des zwanzigsten, bei Männern vom Beginn des fünfundvierzigsten Lebensjahres an die Kosten für jährlich eine Untersuchung zur Früherkennung von Krebserkrankungen
 nach Maßgabe der hierzu ergangenen Richtlinien des Bundesausschusses der Ärzte und Krankenkassen.
- (2) Beihilfefähig sind Aufwendungen für Schutzimpfungen, ausgenommen jedoch solche aus Anlaß privater Reisen in Gebiete außerhalb der Bundesrepublik Deutschland.

§ 11 Beihilfefähige Aufwendungen bei Geburt

- (1) Aus Anlaß einer Geburt sind beihilfefähig die Aufwendungen
 1. für die Schwangerschaftsüberwachung,
 2. entsprechend § 6 Abs. 1 Nr. 1 bis 3, 5, 6, 8 und 9,
 3. für die Hebamme,
 4. für eine Haus- und Wochenpflegekraft bei Hausentbindung oder ambulanten Entbindung in einer Krankenanstalt bis zu zwei Wochen nach der Geburt, wenn die Wöchnerin nicht bereits wegen Krankheit von einer Berufs- oder Ersatzpflegekraft nach § 6 Abs. 1 Nr. 7 gepflegt wird; § 6 Abs. 1 Nr. 7 Sätze 3 und 4 sind anzuwenden,
 5. entsprechend § 6 Abs. 1 Nr. 6 für das Kind.
- (2) Für die Säuglings- und Kleinkinder Ausstattung jedes lebend geborenen Kindes wird eine Beihilfe von 250 DM gewährt. Dies gilt auch, wenn der Beihilferechtigte ein Kind annimmt und das Kind am Tage der Annahme das zweite Lebensjahr noch nicht vollendet hat. Sind beide Elternteile beihilfefähig, wird die Beihilfe der Mutter gewährt.

§ 12 Beihilfefähige Aufwendungen in Todesfällen

- (1) In Todesfällen wird zu den Aufwendungen für die Leichenschau, den Sarg, die Einsargung, die Aufbahrung, die Einäscherung, die Urne, den Erwerb einer Grabstelle oder eines Beisetzungplatzes, die Beisetzung, die Anlegung einer Grabstelle einschließlich der Grundlage für ein Grabdenkmal eine Beihilfe bis zur Höhe von 1 300 DM, in Todesfällen von Kindern bis zur Höhe von 850 DM gewährt, wenn der Beihilferechtigte versichert, daß ihm Aufwendungen in dieser Höhe entstanden sind. Stehen Sterbe- oder Bestattungsgelder aufgrund von Rechtsvorschriften, aus einem Beschäftigungsverhältnis oder aus einer im Sterbendenott nicht ausschließlich durch eigene Beiträge finanzierten Krankenversicherung oder Schadenersatzansprüche von insgesamt mindestens 2 000 DM zu, so beträgt die Beihilfe 650 DM, beim Tod eines Kindes 425 DM; stehen Ansprüche von insgesamt mindestens 4 000 DM zu, wird keine Beihilfe gewährt. Soweit wegen Gewährung von Sterbe- oder Bestattungsgeldern Schadenersatzansprüche kraft Gesetzes übergeben, werden diese Schadenersatzansprüche nicht neben den Sterbe- oder Bestattungsgeldern im Sinne des Satzes 2 bei der Bemessung der Pauschalbeihilfe berücksichtigt. Bestattungsgeld nach § 36 oder 53 Bundesversorgungsgesetz bleibt unberücksichtigt.
- (2) Ferner sind beihilfefähig die Aufwendungen für die Überführung der Leiche oder Urne bis zur Höhe der Kosten einer Überführung an den Familienwohnsitz im Zeitpunkt des Todes, höchstens jedoch für eine Entfernung von siebenhundert Kilometern.
- (3) Verbleibt mindestens ein pflegebedürftiger berücksichtigungsfähiger oder selbst beihilfefähiger Familienangehöriger oder ein berücksichtigungsfähiges Kind unter fünfzehn Jahren im Haushalt und kann dieser beim Tode des den Haushalt allein führenden Beihilferechtigten oder berücksichtigungsfähigen Angehörigen nicht durch eine andere im Haushalt lebende Person weitergeführt werden, so sind die Aufwendungen für eine Familien- und Haushaltshilfe in entsprechender Anwendung des § 6 Abs. 1 Nr. 8 bis zu sechs Monaten, in Ausnahmefällen mit Zustimmung der obersten Dienstbehörde bis zu einem Jahr beihilfefähig.

§ 13 Beihilfefähige, außerhalb der Bundesrepublik Deutschland entstandene Aufwendungen

- (1) Außerhalb der Bundesrepublik Deutschland entstandene Aufwendungen sind nur beihilfefähig, wenn es sich um Aufwendungen nach § 6 und § 9 bis 12 handelt und nur insoweit und bis zu der Höhe, wie sie in der Bundesrepublik Deutschland beim Verbleiben am Wohnort entstanden und beihilfefähig gewesen wären.
- (2) Aufwendungen nach Absatz 1 sind ohne Beschränkung auf die Kosten in der Bundesrepublik Deutschland beihilfefähig,
 1. wenn sie bei einer Dienstreise eines Beihilferechtigten entstanden sind, es sei denn, daß die Behandlung bis zur Rückkehr in die Bundesrepublik Deutschland hätte aufgeschoben werden können,
 2. wenn die Beihilfefähigkeit vor Eintritt der Reise anerkannt worden ist. Die Anerkennung der Beihilfefähigkeit kommt ausnahmsweise in Betracht, wenn durch ein amts- oder vertrauensärztliches Gutachten nachgewiesen ist, daß die Behandlung außerhalb der Bundesrepublik Deutschland zwingend notwendig ist, weil hierdurch eine wesentlich größere Erfolgsaussicht zu erwarten ist. Die Anerkennung der Beihilfefähigkeit von Aufwendungen, die im Zusammenhang mit kurähnlichen Maßnahmen entstehen, ist ausgeschlossen.
- (3) Aus Anlaß einer Heilkur außerhalb der Bundesrepublik Deutschland entstandene Aufwendungen nach § 8 Abs. 2 Nr. 2 bis 5 sind ausnahmsweise beihilfefähig, wenn
 1. durch das amts- oder vertrauensärztliche Gutachten nachgewiesen wird, daß die Heilkur wegen der wesentlich größeren Erfolgsaussicht außerhalb der Bundesrepublik Deutschland zwingend notwendig ist, und
 2. der Kurort im Heilkurortverzeichnis (Anlage 4) aufgeführt ist und
 3. die sonstigen Voraussetzungen des § 8 vorliegen.
- Die Aufwendungen nach § 8 Abs. 2 Nr. 1, 3 bis 5 sind ohne Beschränkung auf die Kosten in der Bundesrepublik Deutschland beihilfefähig.
- (4) Für die Aufwendungen der Überlieferung einer Leiche oder Urne findet § 12 Abs. 2 Anwendung.

§ 14 Bemessung der Beihilfen

- (1) Die Beihilfe bemißt sich nach einem Vorphundertsatz der beihilfefähigen Aufwendungen (Bemessungssatz). Der Bemessungssatz beträgt für Aufwendungen, die entstanden sind für
 1. den Beihilferechtigten nach § 2 Abs. 1 Nr. 1 sowie für den entpflichteten Hochschullehrer 50 vom Hundert,
 2. den Empfänger von Versorgungsbezügen, der als solcher beihilfefähig ist 70 vom Hundert,

3. den berücksichtigungsfähigen Ehegatten 70 vom Hundert;
 4. ein berücksichtigungsfähiges Kind sowie eine Waise, die als solche beihilfeberechtigt ist 80 vom Hundert.
- Sind zwei oder mehr Kinder berücksichtigungsfähig, beträgt der Bemessungssatz für den Beihilfeberechtigten nach Nummer 1 70 vom Hundert; bei mehreren Beihilfeberechtigten beträgt der Bemessungssatz nur bei einem von ihnen zu bestimmenden Berechtigten 70 vom Hundert, die Bestimmung ist unwiderruflich.
- (2) Für die Anwendung des Absatzes 1 gelten die Aufwendungen
1. nach § 5b Abs. 1 Nr. 8 als Aufwendungen der stationär untergebrachten Person,
 2. einer Begleitperson als Aufwendungen des Begleiteten,
 3. nach § 11 Abs. 1 Nr. 1 bis 4 als Aufwendungen der Mutter,
 4. nach § 12 Abs. 3 als Aufwendungen der ältesten verbleibenden Person.
- (3) Für beihilfefähige Aufwendungen, für die trotz ausreichender und rechtzeitiger Versicherung wegen angeborener Leiden oder bestimmter Krankheiten aufgrund eines individuellen Ausschlusses keine Versicherungsleistungen gewährt werden oder für die Leistungen auf Dauer eingestellt worden sind (Aussteuerung), erhöht sich der Bemessungssatz um 20 vom Hundert, jedoch höchstens auf 80 vom Hundert.
- (4) Bei freiwilligen Mitgliedern der gesetzlichen Krankenversicherungen erhöht sich der Bemessungsgrundsatz auf 100 vom Hundert der sich nach Anrechnung der Kassenleistung ergebenden beihilfefähigen Aufwendungen. Dies gilt nicht, wenn ein Zuschuß, Arbeitsgehalt oder dergleichen von mindestens 40 DM monatlich zum Krankenkassenbeitrag gewährt wird.
- (5) Für beihilfefähige Aufwendungen der in § 2 Abs. 1 und § 3 Abs. 1 bezeichneten Personen, zu deren Beiträgen für eine private Krankenversicherung ein Zuschuß aufgrund von Rechtsvorschriften oder eines Beschäftigungsverhältnisses mindestens in Höhe von 80 DM monatlich gewährt wird, ermäßigt sich der Bemessungsgrundsatz für den Zuschußempfänger um 20 vom Hundert. Beiträge für Krankentagegeld- und Krankenhaustagegeldversicherungen bleiben außer Betracht.
- (6) Die oberste Dienstbehörde kann den Bemessungssatz erhöhen,
1. wenn die Aufwendungen infolge einer Dienstbeschädigung entstanden sind,
 2. wenn sich aus der Anwendung des § 5 Abs. 4 Nr. 4 Härten ergeben oder
 3. im Einvernehmen mit dem Bundesminister des Innern in besonderen Ausnahmefällen die nur bei Anlegung des strengsten Maßstabes anzunehmen sind.

§ 15 Begrenzung der Beihilfen

- (1) Die Beihilfe darf zusammen mit den aus demselben Anlaß gewährten Leistungen aus einer Krankenversicherung, aufgrund von Rechtsvorschriften oder arbeitsvertraglicher Vereinbarungen die dem Grunde nach beihilfefähigen Aufwendungen nicht übersteigen. Hierbei bleiben Leistungen aus Krankentage- und Krankenhaustagegeldversicherungen unberücksichtigt. Dem Grunde nach beihilfefähig sind die in §§ 6 bis 13 genannten Aufwendungen in tatsächlicher Höhe, für die im Einzelfall eine Beihilfe gewährt wird. Bei Anwendung des Satzes 1 bleiben Aufwendungen nach § 11 Abs. 2 sowie § 12 Abs. 1 unberücksichtigt.
- (2) Die in Absatz 1 bezeichneten Leistungen sind durch Belege nachzuweisen. Soweit Leistungen aus einer Krankenversicherung nachweislich nach einem Vorranggrundsatz bemessen werden, ist ein Einzelnachweis nicht erforderlich. In diesem Fall wird die Leistung der Krankenversicherung nach diesem Vorranggrundsatz von dem Grunde nach beihilfefähigen Aufwendungen errechnet. Der Summe der mit einem Antrag geltend gemachten Aufwendungen ist die Summe der hierauf entfallenden Versicherungsleistungen gegenüberzustellen; Aufwendungen nach §§ 8, 9 werden getrennt abgerechnet.

§ 16 Beihilfen beim Tode des Beihilfeberechtigten

- (1) Der hinterbliebene Ehegatte, die leiblichen Kinder und Adoptivkinder eines verstorbenen Beihilfeberechtigten erhalten Beihilfen zu den bis zu dessen Tod und aus Anlaß des Todes entstandenen beihilfefähigen Aufwendungen. Die Beihilfe bemißt sich nach den Verhältnissen am Tage vor dem Tode; für die Aufwendungen aus Anlaß des Todes gilt § 12. Die Beihilfe wird demjenigen gewährt, der die Originalbelege zuerst vorlegt; dies gilt auch für Aufwendungen aus Anlaß des Todes, für die die abweichend von § 12 Abs. 1 ebenfalls Ausgabebelege vorzulegen sind.
- (2) Andere als die in Absatz 1 genannten natürlichen Personen sowie juristische Personen erhalten die Beihilfe nach Absatz 1, soweit sie die von dritter Seite in Rechnung gestellten Aufwendungen bezahlt haben und die Originalbelege vorlegen. Die Beihilfe darf zusammen mit Sterbe- und Bestattungsgeboten sowie sonstigen Leistungen, die zur Deckung der in Rechnung gestellten Aufwendungen bestimmt sind, tatsächlich entstandenen Aufwendungen nicht übersteigen.

§ 17 Verfahren

- (1) Beihilfen werden auf schriftlichen Antrag des Beihilfeberechtigten gewährt; hierfür sind die vom Bundesminister des Innern herausgegebenen Formblätter zu verwenden. Aufwendungen für Halbwaisen können zusammen mit den Aufwendungen des Elternteils in einem Antrag geltend gemacht werden.
- (2) Eine Beihilfe wird nur gewährt, wenn die mit dem Antrag geltend gemachten beihilfefähigen Aufwendungen insgesamt mehr als 200 DM betragen. Erreichen die beihilfefähigen Aufwendungen aus zehn Monaten diese Summe nicht, so kann abweichend von Satz 1 auch hierfür eine Beihilfe gewährt werden, wenn diese Aufwendungen 30 DM übersteigen.
- (3) Beihilfen werden nur zu den Aufwendungen gewährt, die durch Belege nachgewiesen sind, soweit nichts anderes bestimmt ist. Würden mehreren Beihilfeberechtigten zu denselben Aufwendungen Beihilfen zustehen, so wird eine Beihilfe nur dem gewährt, der die Originalbelege zuerst vorlegt; dies gilt auch für die Gewährung von Beihilfen zu Aufwendungen für Halbwaisen.
- (4) Die Beihilfeanträge sind unter Beifügung der Belege im Regelfall über die Beschäftigungsdienststelle der Festsetzungsstelle vorzulegen. Die bei der Bearbeitung der Beihilfen bekanntgewordenen Angelegenheiten sind geheimzuhalten. Sie dürfen nur für den Zweck verwandt werden, für den sie bekanntgegeben sind, es sei denn, es besteht eine gesetzliche Berechtigung oder Verpflichtung zur Offenbarung oder der Beihilfeberechtigte oder der Angehörige ist damit schriftlich einverstanden.
- (5) Als Festsetzungsstellen entscheiden
1. die obersten Dienstbehörden über die Anträge ihrer Bediensteten und der Leiter der ihnen unmittelbar nachgeordneten Behörden,
 2. die den obersten Dienstbehörden unmittelbar nachgeordneten Behörden über die Anträge der Bediensteten ihres Geschäftsbereichs,
 3. die Pensionsregelungsbehörden über die Anträge der Versorgungsempfänger.
- Die obersten Dienstbehörden können die Zuständigkeit für ihren Geschäftsbereich abweichend regeln.
- (6) Die Belege sind vor Rückgabe an den Beihilfeberechtigten von der Festsetzungsstelle als für Beihilfzwecke verwendet kenntlich zu machen.
- (7) Dem Beihilfeberechtigten können Abschlagszahlungen geleistet werden.
- (8) Die Beihilfe ist auf volle Deutsche Mark nach unten abzurunden.
- (9) Ist in den Fällen des § 7 Abs. 2 Nr. 1 und § 13 Abs. 2 Nr. 2 die vorherige Anerkennung der Beihilfefähigkeit unterblieben, wird eine Beihilfe nur gewährt, wenn das Versäumnis schuldhaft ist und die sachlichen Voraussetzungen für eine Anerkennung der Beihilfefähigkeit nachgewiesen sind.
- (10) Eine Beihilfe wird nur gewährt, wenn der Beihilfeberechtigte sie innerhalb einer Antragsfrist von einem Jahr nach Entstehen der Aufwendungen oder der ersten Ausstellung der Rechnung beantragt hat. Für den Beginn der Frist ist bei pauschalen Beihilfen nach § 11 Abs. 2 der Tag der Geburt oder der Annahme als Kind, nach § 2 Abs. 1 der Tag des Ablebens und bei Aufwendungen nach § 8 Abs. 2 Nr. 2 der Tag der Beendigung der Heilkur maßgebend.

§ 18 Übergangs- und Schlußvorschriften

- (1) Auf die im Zeitpunkt des Inkrafttretens dieser Vorschrift vorhandenen Ruhestandsbeamten und Richter im Ruhestand (§ 2 Abs. 1 Nr. 2) und deren berücksichtigungsfähige Ehegatten sowie Witwen und Witwer (§ 2 Abs. 1 Nr. 3) findet § 15 keine Anwendung, wenn diese Personen in dem genannten Zeitpunkt in einem Festkostentarif einer privaten Krankenversicherung versichert sind und solange dieser Tarif beibehalten wird.
- (2) Für Personen, die am 31. März 1959 nicht versichert waren, das 60. Lebensjahr zu diesem Zeitpunkt vollendet und bis zum 31. Dezember 1959 nachgewiesen hatten, daß sie von keiner Krankenversicherung mehr aufgenommen werden, können die bisherigen, nach Nummer 13 Abs. 8 Ziff. 2 der Beihilfevorschriften vom 13. März 1959 erhöhten Bemessungssätze auch weiterhin angewendet werden.
- (3) Ist der Tod eines Beihilfeberechtigten während einer Dienstreise oder einer Abordnung oder vor der Ausübung eines dienstlich bedingten Umzuges außerhalb des Familienwohnsitzes des Verstorbenen eingetreten, sind die Kosten der Überführung der Leiche oder Urne ohne die Beschränkung des § 12 Abs. 2 beihilfefähig; der Bemessungssatz für diese Kosten beträgt 100 vom Hundert.
- (4) § 2 Abs. 4 Nr. 3 und § 4 Abs. 4 gelten für Personen, denen Leistungen nach § 19 des Gesetzes über die Rechtsverhältnisse der Mitglieder des Abgeordnetenhauses von Berlin zustehen, nur dann, wenn sie diese Leistungen in Anspruch nehmen.
- (5) Der Bundesminister des Innern regelt nach Anhörung des Auswärtigen Amtes, mit welchen Abweichungen diese Verwaltungsvorschriften auf die ins Ausland abgeordneten Beamten und die Beamten mit dienstlichem Wohnsitz im Ausland anzuwenden sind.
- (6) Der Bundesminister des Innern regelt nach Anhörung des Chefs des Bundeskanzleramtes, mit welchen Abweichungen diese Verwaltungsvorschriften auf die Beamten anzuwenden sind, die im Amtsbereich der ständigen Vertretung der Bundesrepublik Deutschland bei der Deutschen Demokratischen Republik tätig sind.
- (7) Diese Verwaltungsvorschriften gelten nicht für die Deutsche Bundesbahn.
- (8) Der Bundesminister des Innern regelt nach Anhörung des Bundesministers des Innern für die A-Mitglieder der Postbeamtenkrankenkasse besondere Vorschriften.

Artikel 2 Aufwendungen bei Empfängnisregelung, nicht rechtswidriger Schwangerschaftsabbruch und nicht rechtswidriger Sterilisation

- (1) Beihilfefähig nach Artikel 1 sind auch die Aufwendungen
1. für die ärztliche Beratung über Fragen der Empfängnisregelung einschließlich hierzu erforderlicher ärztlicher Untersuchung und die Verordnung von empfängnisregelnden Mitteln,
 2. aus Anlaß eines beabsichtigten Schwangerschaftsabbruchs für die ärztliche Beratung über die Erhaltung oder den nicht rechtswidrigen Abbruch der Schwangerschaft,
 3. für die ärztliche Untersuchung und Begutachtung zur Feststellung der Voraussetzungen für einen nicht rechtswidrigen Schwangerschaftsabbruch oder eine nicht rechtswidrige Sterilisation.
- (2) Aus Anlaß eines nicht rechtswidrigen Schwangerschaftsabbruchs oder einer nicht rechtswidrigen Sterilisation sind nach Maßgabe des Artikels 1 beihilfefähig die in Artikel 1 § 6 Abs. 1 Nr. 1, 2, 6, 8 bis 10 Buchstabe a bezeichneten Aufwendungen.
- (3) Artikel 1 § 14, 15 und 17 findet Anwendung.

Artikel 3 Inkrafttreten

Artikel 1 und 2 treten am 1. Oktober 1985 in Kraft, gleichzeitig treten die Allgemeinen Verwaltungsvorschriften über die Gewährung von Beihilfen in Krankheits-, Geburts- und Todesfällen in der Fassung der Bekanntmachung vom 1. Februar 1979 (GMBl. S. 67) außer Kraft. Auf die vor dem 1. Oktober 1985 entstandenen Aufwendungen sind die vor dem Inkrafttreten geltenden Vorschriften anzuwenden.

(Fortsetzung von S. 196)

Satzposition. In der Tat, was spricht auch dagegen, Schülern gleich das ganze Paradigma von

der – die – – das ...
wer, wessen, wem, ...
er – sie – es ...
welcher – welche – welches ...
dieser – diese – dieses ...

sofort zu präsentieren? Es ist dann lediglich erforderlich, wegen der Menge von Lexemen ein Schema an der Tafel oder auf Papier abgezogen, bereitzuhalten, auf dem sie alle aufgeführt stehen. Denn dann besteht für den Schüler nur die Aufgabe der Wahl des richtigen Wortes, doch er muß nicht jedes mal neu das Kasussystem lernen. Dadurch bleibt ihm auch mehr Aufmerksamkeit für den Satz, in den eingebettet er die Pronomina oder Artikel lernt. Beispiel aus dem fortgeschrittenen Stadium dieses Komplexes:

Ist das ein Wagen?
Ja, das ist einer.
Nein, das ist keiner.
Nehmen Sie ihren Wagen?
Ja, ich nehme meinen
Ist das ein Taxi?
Ja, das ist eins.
...
Ist das eine Uhr?
Ja, das ist eine.
...

Der Vorzug der Methode erhellt auch daraus, daß das Lehrbuch Dativ/Lokativformen von Anfang an eingibt. Es läßt „zum Bahnhof“, „zur Stadthalle“ ohne Kasuskenntnis erlernen, gewissermaßen als feststehende Redewendung. Das ist dann nicht mehr viel anders als im Englischen, in dem man „to“ und „to the“ auseinanderhalten muß (to France, to the station). Der Hinweis auf solche Regelmäßigkeit und Entsprechung (bei „to“ steht meistens „nach“, bei „to the“ „zum“ oder „zur“) verblüffte die Briten stets aufs neue, da sie sich erstens dieser Regeln in der eigenen Sprache nicht bewußt waren und zweitens Schlimmes über deutsche Fälle hatten verlauten hören, das sich nun gar nicht mehr als so schlimm erwies.

Das Vorgehen bedingt allerdings, daß man strikt nach der Methode hören-sprechen-lehren-schreiben vorgeht, und zwar das Nachsprechen eisern durchhält, bis es reibungslos klappt. Dazu bedarf es in Großbritannien besonderer Hartnäckigkeit, weil die Briten sich vor dem Sprechen auch noch im Unterricht gerne drücken, und die Methode in den Schulen noch fast gänzlich unbekannt

ist (nicht in kommerziellen Sprachschulen). Die Qualität des Grundkurs macht es jedoch möglich, mit den Texten so zu arbeiten, da es authentisch, fehlerfrei (im Unterschied zum BBC-Kurs) und im rechten Maße dialogisch gehalten ist. Die Echtheit, in der es sogar zu witzigen Pointen kommt, ist hier so gelungen, daß sie in der Lage ist, sekundäre Motivation in primäre zu verwandeln. In dem schweren Bemühen, pädagogische Ziele, Methoden und Materialien interdependent zu einem Unterricht aus einem Guß zu gestalten, sieht sich der Lehrer durch dieses Buch ermutigt.

Besondere Aufmerksamkeit haben die Autoren der Grammatik angedeihen lassen. Die jeweiligen grammatischen Phänomene werden, übereinstimmend mit der Grundmethode, nachträglich erläutert, dem Text abgewonnen und nicht als Aufgabenmonument dem Schüler demütigend vorgehalten. Die Erläuterungen sind knapp und anschaulich, was sie auch sein können, weil die grammatischen Übungen und Beispiele so viel Erklärung übernehmen, das heißt: überflüssig machen. Sie betten die sprachlichen Phänomene in sinngebende Dialoge ein. Man lernt also nicht etwa bloß, daß „ein“, wenn es alleine steht, wieder in „einer“ zurückverwandelt wird, sondern es wird eingepreßt: „Ist hier in der Nähe ein Bahnhof?“ – „Ja, in Neustadt ist einer.“ (Dabei könnte man leicht auch wieder auf das entsprechende Englisch in derselben Satzposition verweisen: „a station – one“ oder „my car – mine“.) Der glückliche Unterschied zur rein kommunikativ orientierten Methode ist, daß die Grammatik keinem echten Dialog mühsam herausgefiltert werden muß und unübersichtlich ist, sondern daß der Dialog dem grammatischen Verstehen und Üben dient, also nicht um seiner selbst willen gepflegt wird. Deswegen verliert er noch lange nichts von seiner frischen Authentizität, noch wird er um der Grammatik willen zurechtgebogen.

Gleichzeitig aber lernt der Schüler im „Grundkurs Deutsch“ unter der Hand noch etwas entscheidendes anderes. Die britischen Sprachschüler sind so leicht perplex, weil sie glauben, wenn man in der Fremdsprache etwas sagen wolle, so müsse man einen ganzen Haufen Sprache bewältigen. Dabei kann man viel erreichen, wenn man die Worte, die ein Fragender gebraucht hat, nur ein wenig umstellt oder ergänzt. Schließlich kommt es auch in alltäglichen Gesprächen kaum vor, daß ein Antwortender etwas völlig

Neues sagt, er wird immer etwas vom vorher Gesagten aufgreifen, sonst wäre es ja auch kaum „Kommunikation“. Mit dieser Möglichkeit nun wird der Sprachlernende in diesem Lehrbuch ständig vertraut gemacht, und zwar durch die Kürze der grammatischen Übungsdialoge noch mehr als durch lange Dialoge selbst. Beispiel: „Gehen wir zu Fuß zur Festung? – Ja, zur Festung gehen wir zu Fuß./Nein zur Festung gehe ich nicht zu Fuß! Ja, zur Festung können wir zu Fuß gehen.“ Oder: „Nehmen wir an, Sie brauchen einen Computer. – Ich brauche aber keinen. – Ich sage ja, ich nehme nur an, daß Sie einen brauchen!./Sie brauchen einen Taschenrechner. ...“

Der Vorzug dieser Art Grammatik zusammen mit den Haupttexten ist, daß zwischen beiden ein Transfer eingerichtet werden kann. Entweder kann neues Vokabular eingeführt werden („Haben Sie morgen einen Zug nach Hamburg?“) oder die Struktur kann abgewandelt werden („Ist hier irgendwo mein Bleistift? – Ja, da liegt deiner.“). Diese Abwandlungen besorgt das Buch teilweise schon selbst, aber je nach Fähigkeit der Lerngruppe können die angebotenen Lernschritte verfeinert oder die angebotenen Sätze erweitert werden. Beide Male liegt der Akzent auf dem Ähnlichen, der Transfer ist nicht zu weit gespannt. Dadurch wird der Schüler wiederum ermutigt, auf die wiederkehrenden Muster zu achten, sich ihrer zu bedienen und auch in Zukunft durch Achten auf das Wiederkehrende sich das Lernen leicht zu machen.

Die richtige Reduktion ist den Verfassern auch im Hinblick auf die Illustration gelungen. Sie verloren sich nicht in Versuchen, schöne Rheinpanoramen auf das Bild zu bannen, sondern illustrieren viel mehr den Text. So etwa gibt es zum Dialog über Reisen Bilder von Verkehrssituationen und, wo diese nicht reichen, Grafiken. In einem Text ist von der Zeitung die Rede, das nebenstehende Bild zeigt einen Zeitungsstand, und zwar so, daß alle Zeitungsnamen zu lesen sind. Es wird dadurch nicht nur das Wortfeld „Zeitung“ anschaulich gemacht, sondern auch zu einer Transferübung, Anwendung oder dergleichen eingeladen, insofern der Lernende angedeutet bekommt, wie das von ihm Gelernte in der Wirklichkeit wieder auftauchen könnte. Dazu kann man freilich nicht jedes Foto von irgendeinem Zeitungsstand verwenden. Dennoch sind Bild und Text nicht ständig so unmittelbar verklammert. Manchmal wird auch ein vorausgehendes

Bild von einem späteren Text erläutert, so daß man also zum intensiven Betrachten angehalten wird.

Gegenüber der BBC-Reihe ist auch verbessert, daß nicht nur Texte einer Sorte (Dialoge) vorkommen, sondern alle Formen von Texten. Besonders geschickt ist die Besprechung von Lebensläufen (tabellarisch und in fortlaufendem Text), an die sich dann ein Vorstellungsgespräch anschließt. Ist das einmal geleistet, so kommt allen anderen Biographien, die noch folgen (von J.S. Bach bis Karl May) wirkliche Bedeutung zu.

Dadurch zeigt sich als ein weiteres Prinzip, daß Landeskunde integriert behandelt wird. Man muß nicht erst erklären, wie man sich in Deutschland bewirbt, sondern alles Nötige steht im Text, und zwar nicht nur erläutert, sondern repräsentiert.

Alle genannten Prinzipien – Echtheit, integrierte Landeskunde, einbezogene Illustration, sinngebende Grammatik, geschickte Reduktion – lassen sich in der Tat auch auf lehrbuchunabhängige Situationen übertragen. So etwa stieß auf besondere Aufmerksamkeit, wenn im Unterricht Kinderbücher und -lehrspielzeug angeboten wurde. Kinderbücher bieten Texte, die für den nicht-deutschen Lernenden leicht genug sind, aber wiederum auch echt genug, da sie ja nicht für Deutsch als Fremdsprache geschrieben wurden. Außerdem aber braucht nur ein Satz wie „Der Hund springt über Ute“ vorzukommen, so ergibt sich daraus auch die Möglichkeit zu üben, daß die Briten nicht „Der Hund springt über Ute“ sagen. Ähnliches Gefallen fand das Ratespiel mit Fragekärtchen zum Allgemeinwissen, etwa „Wie heißt die größte der kleinen Sundainseln?“ oder „Wo steht die Kaaba?“. In diesem Falle besteht die Reduktion darin, daß nur Frage- und Antwortsätze verwandt werden. Doch gerade für den Fremdsprachenlernenden ist die Frage die wichtigste Satzform, da er sich häufig zurechtfragen muß. Besonders reizvoll aber ist, daß die Beteiligten mitunter eine Frage vorschalten müssen, um ein bestimmtes unbekanntes Wort zu erfragen, und daß andererseits der Wettbewerbscharakter des Ganzen zum Lernen anspornt. Landeskunde wird in Fällen wie mit Kinderbüchern oder Fragekärtchen integriert erfahren, insofern sich die Frage erübrigt, was denn deutsche Kinder läsen oder spielten – man macht es gleich selbst.

Diese Arbeit kann auf eine höhere Form geführt werden, wenn man Lichtbilder, vor-

nehmlich landeskundlicher Art, zeigt und sie von den Lernenden mit eigenen Worten beschreiben läßt. Auf diese Weise geht man sicher, daß die Erklärungen, die man gibt, das Sprachniveau der Lernenden treffen, da diese ja – wie Kinder – nur das beantwortet bekommen können, was sie gefragt haben. Durch die Aufgabe, ein Bild zu beschreiben, wird das gezeigte Kulturgut oder die Lebenssituation eingeprägt.

Es ist schwer, in diesem Sinne immer wieder geeignete Zusammenstellungen für

ganze Schuljahre zu finden. Doch in dem Bemühen ist es eine Ermutigung, ein Lehrwerk wie „Grundkurs Deutsch“ zu sehen, dem das durch augenscheinlich unglaublichen Fleiß gelungen ist. Dieses Buch ist in der Tat so gut, daß ein Lehrer, der sich seinem Unterricht selbst nicht so intensiv wie gewünscht vorbereitend widmen kann oder dem nicht viele Mittel zur Verfügung stehen, auf dieses Buch ausschließlich stützen kann und andere Lehrmittel nicht beschaffen muß.

Albert Martin Steffe

SÜD- und MITTELAMERIKA

Arbeit im Stillen – soziale Projekte von Lehrerinnen, Lehrern und deren Ehefrauen

Brasilien: Projekt Waisenhaus LAR DA CRIANCA MENINO JESUS in Sao Paulo

„Wenn ein Schiff untergegangen ist und nur ein Überlebender das rettende Ufer erreicht, würdet Ihr ihn dann ins Meer zurückwerfen?“ (Ute Craemer, Sozialarbeiterin in São Paulo). Wenn 107 von etwa einer Million Waisenkinder im Staat São Paulo die Chance erhalten, eigenverantwortliche Menschen zu werden, dann lohnt sich jedes Engagement.

Dieser Bericht soll die Entstehungsgeschichte des Waisenhauses zeigen, den aktuellen Stand des Neubau-Projekts festhalten und Perspektiven für die nähere Zukunft erläutern.

Entstehung

Guiomar Morselli, geb. 1936, Brasilianerin, ist seit über 20 Jahren verheiratet mit Franco Morselli, geb. 1933, Italiener, seit 1950 in Brasilien. Als ihre beiden Söhne Ricardo und Edson aus den Windeln waren, hielt Guiomar es am Kochtopf allein nicht aus. Sie wurde Sozialassistentin in einem Waisenhaus namens LAR SÃO BENEDITO. Nach zwei Jahren, 1968, schlossen die Behörden das Heim auf Grund administrativer Fehler der Heimleiterin. 23 Kinder standen auf der Straße und wurden in einem Untersuchungsgefängnis untergebracht, das gerade leer stand. Guiomar blieb bei den Kindern und versorgte sie so gut es eben ging. „Eines Tages“, so erzählt Franco heute, „kam ich nach Hause, und da saßen alle 23 Kinder auf unserem

Teppich im Wohnzimmer. Da habe ich nur gedacht: jetzt ist Guiomar übergeschnappt!“ 10 Tage blieben die Kinder im Hause von Guiomar und Franco, bis Freunde ein kleines Haus an der Peripherie von São Paulo zur Verfügung stellten, das die Kinder notdürftig beherbergte. Die Freude dauerte kaum ein halbes Jahr: ein Tropenregen schwemmte 1.50 m Wasser in das Haus und machte es unbewohnbar. Franco und Guiomar finanzierten mit Hilfe von Freunden den Kauf eines Hauses in Tucuruvi 12 km vom Zentrum entfernt, in dem die Kinder bis heute untergebracht sind. Mit einigen baulichen Veränderungen beträgt die Wohnfläche heute 540 m². Wenn man die 107 Kinder und ihre 6 ständigen Betreuerinnen rechnet, dann sind das pro Kopf 4,7 m² Wohnfläche (!).

Der Neubau mit etwa 2200 m² ist also mehr als überfällig und soll für 200 Kinder Platz bieten. Nach wie vor gibt es keinerlei staatlichen Zuschüsse, so daß 1982 das Projekt nur auf Grund privater Spendenzusagen begonnen wurde. Ingrid und Claus-Bernd, ein deutsches Paar, die in der Nähe São Paulos eine Fazenda mit alternativer Landwirtschaft betreiben, entwickelten sich rasch zum wesentlichen „Motor“ des Projekts: sie konnten ihren großen Freundeskreis in Deutschland für das Waisenhaus interessieren und erhielten regelmäßig größere Geldbeträge. Bis Ende 1984 konnten sie daneben noch 55 Patenschaften vermitteln mit einem monatli-

chen Betrag von DM 50,-; diese sehr wichtigen regelmäßigen Einkünfte sind inzwischen zur wichtigsten Kalkulationsgrundlage des Waisenhauses geworden. Alle Pateneltern erhalten ein Foto ihres Patenkindes, die monatlichen Beträge kommen aber selbstverständlich allen Kindern zu Gute:

Und damit Sie eine Idee haben, was 107 Kinder im Monat essen: 300 kg Reis, 150 kg Bohnen, 180 kg Kartoffeln, 60 kg Zwiebeln, 90 kg Fleisch, 300 kg Nudeln, 220 kg Zucker, 10 kg Salz, 100 kg Plätzchen, 60 kg Margarine, 100 l Öl, 500 l Milch, 9000 Stück Brot, 2 Kisten Mohrrüben, 3 Kisten Maniok, 2 Kisten Tomaten, 120 Dutzend Eier. Dazu kommen die Fixkosten, z.B. Gehälter für 6 Angestellte DM 1850,-, Strom DM 1060,-, Wasser DM 1200,-, Gas DM 230,-. Hier sind Arzt- und Krankenhauskosten nicht enthalten. Keine brasilianische Versicherungsgesellschaft ist bereit, Waisenkinder zu versichern. Das Heim lebt nur von privaten Spenden und Zuschüssen von Franco selbst, der eine kleine Schaumgummifabrik und ein Geschäft mit wasserfesten Tapeten betreibt.

Stand des Neubaus am 20.2.1985

Mit großem Idealismus begannen Franco und Guiomar Anfang 1982, die Pläne ihres Architekts in die Realität umzusetzen. Dank intensiver finanzieller Hilfe auch aus Deutschland machte der Rohbau rasche Fortschritte. Bis Franco am 29.3.1983 feststellen mußte, daß die Inflationsrate seine Kalkulation bei weitem übertroffen hatte. Er beschloß aber nicht, das Projekt zu stoppen, sondern begann intensiv, neue Spender zu werben und mit stark gedrossem Tempo weiterbauen zu lassen. Heute sind die Installationen für Gas, Licht und Wasser abgeschlossen, Fußböden und Wände verkleidet, Fenster und Türen weitgehend eingebaut. Die sanitären Einrichtungen werden in diesen Tagen komplett eingebaut und die Außenanlagen (v.a. Spielplätze) fertiggestellt. Seit Jahren behandelt ein bekannter Zahnarzt der Stadt alle Waisenkinder kostenlos. Neben einem Behandlungsraum ist für ihn im Neubau auch ein Ausbildungslabor mit zehn Plätzen vorgesehen; dort will er interessierte Kinder zu Zahntechnikern ausbilden, ein Beruf, den es bisher in Brasilien gar nicht gibt, der aber für die Zukunft große Chancen auf Arbeit bringen wird.

Viele Kleinarbeiten, Verzug bei Lieferungen und die erneut gestiegene Inflationsrate (1984: 237%; im Januar 1985: 17,4%!) haben verhindert, daß die Kinder an Weihnachten

1984 einziehen konnten. Der große Umzug ist nunmehr für Ende März vorgesehen. Wir alle sehnen den Tag der Einweihung herbei, am meisten natürlich die Waisenkinder selbst.

Perspektiven

Mit dem ersehnten Tag des Umzugs wird das Projekt Waisenhaus in eine neue Phase treten. Die vergrößerte Spielfläche, die Unterbringung in Apartments mit je vier Kindern, all dies wird nach einer Phase der Eingewöhnung auch neue Möglichkeiten bieten. Dann wird man an eine pädagogische Schulung der Betreuerinnen denken können, an sinnvolles Spielzeug für die Kleinen und an solide Berufsausbildung für die größeren Kinder. Die Ausgaben für Schulgelder werden steigen, für Lehr- und Arbeitsmaterial ebenfalls.

Klaus-Bernd und Ingrid haben die Waisenkinder inzwischen mehrere Male auf ihre Fazenda eingeladen. Sie wollen auch interessierte Kinder künftig landwirtschaftlich ausbilden. Ferner soll eine Arbeitsgruppe entstehen, die sich alle zwei Monate trifft, um anstehende Probleme zu besprechen und zu lösen. Damit soll vor allem Guiomar entlastet werden, die nach 18 Jahren Arbeit mit Waisenkindern dringend der Entlastung bedarf. Denn sie und Franco haben noch drei Kinder mit gesundheitlichen Problemen im Alter von 12 Jahren, 3 und 2 Jahren bei sich zu Hause adoptiert. Außerdem bringen sie Kinder aus dem Heim, die schwer krank sind, immer vorübergehend in ihrem Haus unter und betreuen daneben noch Säuglinge, die von deutschen oder brasilianischen Eltern adoptiert werden sollen. Zu viel Arbeit und Sorgen sind derzeit an die beiden gebunden.

Seit nunmehr neun Monaten arbeite ich persönlich an diesem Projekt mit. Sieben vermittelte Patenschaften, mehrere großzügige Geldspenden aus Deutschland und Brasilien und Aktivitäten an drei Schulen in Deutschland zu Gunsten des Waisenhauses sind eine ermutigende Bilanz. Mit dem herzlichen Dank für das bewiesene Vertrauen und für die Unterstützung dieses Projekts möchte ich auch die Bitte verbinden, Freunden und Bekannten vom Waisenhaus in São Paulo zu erzählen und so neue Pateneltern dafür zu begeistern. Denn unbürokratische Direkt-hilfe wird weiterhin dringend nötig sein; der Cruzeiro wird etwa alle fünf Tage gegenüber dem Dollar abgewertet. Auch für Ideen, Anregungen und genauere Detailinformationen stehe ich jederzeit gerne zur Verfügung.

Gebrauchte Kleidung – wirksame Hilfe in Brasilien

Bis zum 25.2.1982 kannte ich die unvorstellbaren sozialen Probleme Brasiliens nur aus den Medien und aus Erzählungen von Freunden, die das Land bereist hatten. Als wir hier in São Paulo ankamen, verbrachten wir die erste Woche in einem Hotel; aus dem 9. Stock sah man die Hochhäuser des Zentrums in der Ferne, unmittelbar im Vordergrund jedoch eine große Favela. Vom ersten Tag an war für uns daher klar, daß wir durch unsere berufliche Tätigkeit nicht nur die Sonne Brasiliens genießen wollten, sondern auch in irgendwelcher Form beitragen wollten, konkret und in bescheidenem Rahmen Armen zu helfen.

Sehr bald wurde uns mehrfach vor Augen geführt, daß bloße Almosen nicht helfen: die Beschenkten gewöhnten sich zu rasch daran, nur die Hand aufzuhalten, und vernachlässigten jede eigene Initiative. Wir lernten Ute Krämer kennen, die hier seit Jahren beispielhafte Favela-Arbeit leistet, und bekamen schließlich Kontakt zu Frau Reichmann, die mit großem persönlichem Einsatz und organisatorischem Geschick den Verkauf gebrauchter Kleidung aus Deutschland organisiert. Neben dem Waisenhaus von Franco und Guiomar Morselli (vgl. Bericht) unterstützen wir diese Initiative seit langem, weil uns die Ergebnisse außerordentlich ermutigen.

Beim Verkauf der Altkleider geht es nicht um finanzielle Gewinne; die mehr symbolische Preise (1 Hemd ca. DM 1,50) geben der riesigen Schicht der Unterprivilegierten das Bewußtsein, Kleidung nach eigenem Geschmack aussuchen zu können und nicht einfach als Almosenempfänger dazustehen. Denn Ehrgefühl ist hier eine empfindliche Größe, auch und gerade bei einem Monatseinkommen zwischen DM 120,- bis DM 400,-! Frau Reichmann hat inzwischen in der Garage ihres Hauses einen Laden eingerichtet, der besonders an den Zahltagen kräftig floriert. Viele Stammkunden kaufen auch für ihre noch ärmeren Verwandten im Landesinnern oder im Nordosten ein und sind glücklich, ihrer Familie ab und zu ein Paket aus dem „Gelobten Land“ São Paulo schicken zu können. Ein Team von 10 Helferinnen sorgt für die richtige Steuerung des Kleiderflusses aus Deutschland, der erfreulicherweise immer noch mehr zunimmt. Und was geschieht mit dem eingenommenen Geld? Frau Reichmann verwendet alle Einnahmen in Form von „Hilfe zur Selbsthilfe“ für verschiedenste ak-

tuelle Maßnahmen: So erhielt etwa die Favela „Monte Azul“ (Ute Krämer) von einem pensionierten Zahnarzt eine komplette Praxiseinrichtung als Spende; von einem Teil des Kleidergeldes soll jetzt Amalgam gekauft werden, damit freiwillige angehende Zahnärzte die Favelakinder kostenlos behandeln können. Auch Medikamente, Brillengestelle oder Milchpulver werden davon regelmäßig gekauft, ebenso wie Schulmaterial für Waisenkinder.

Oder der Fall von João Batista, der mit 51 Jahren als Straßenkehrer arbeitslos wurde und 14 Kinder zu ernähren hat. Er wurde an einer Schule als Straßenkehrer wieder angestellt und erhält sein Gehalt aus der Kleiderkasse.

Regelmäßig werden an staatlichen Schulen in armen Vorortbezirken São Paulo's Kleiderbasare organisiert und durchgeführt. Der Erlös wird meist direkt in der jeweiligen Schulen selbst für strukturelle Hilfe verwendet: So konnte im vergangenen Jahr an einer Schule die Schulspeisung aufrecht erhalten werden, als die staatlichen Mittel dafür einfach monatelang ohne Erklärung ausblieben. Für viele Kinder ist dies ohnehin die einzige Mahlzeit am Tag.

Dank der guten und reichlichen Kleidersendungen konnten 1984 zu Weihnachten folgende Sonderaktionen finanziert werden: 300 Dosen Milchpulver für Kleinkinder in Favelas; ein Weihnachtsessen für 50 Waisenkinder; Spielzeug zu Weihnachten für 100 arme Kinder; Lebensmittel für vier plötzlich in Not geratene Familien.

Wir alle sind uns voll bewußt, daß wir im ständigen Kampf gegen Unterernährung, Krankheit, Not und materielles Elend so gut wie gar nichts ausrichten. Aber selbst wenn man weiß, daß in Brasilien 53% aller Kinder zwischen 1 und 6 Jahren an chronischer Unterernährung leiden und täglich (!) 2000 daran sterben (UNICEF-Bericht 1983) – es bleibt keine Zeit für Resignation. Diese doppelte Hilfe, die Kleidersendungen aus Deutschland hier bewirken können, ermutigen uns alle, weiterhin konkret und in vielen Einzelschicksalen materielle Not zu lindern und so vielen Familien wieder etwas neuen Lebensmut und Überlebenswillen zu vermitteln. Wir alle, die an diesem Projekt mitarbeiten, garantieren Ihnen persönlich, daß Ihre Hilfe unmittelbar an die richtige Stelle kommt. Für jede Aktion und für jedes persönliche Engagement sind wir im Namen der vielen Kinder und Erwachsenen dankbar.

Traudl und Otto Siegel

Mexiko: Kinder in San Juan de la Mancha!

Gewiß haben Sie bei den Nachrichten über das schreckliche Erdbeben vom 19. September an unsere Schule in La Mancha gedacht und daran, ob unseren Kindern etwas passiert ist. Glücklicherweise liegt La Mancha mehr als 20 km vom Stadtkern entfernt auf festem Vulkangestein, so daß alle mit einem argen Schreck davongekommen sind. Nur unsere Ärztin, die in der Stadt wohnt, wurde obdachlos und lebt jetzt mit ihrer Familie bei Verwandten. Einige Fabrikarbeiter verloren ihre Arbeitsplätze.

Die Deutsche Schule, die im Zentrum liegt, aber erdbebensicher gebaut ist, wurde sofort als Notunterkunft eingerichtet und Schüler der Oberklassen, Lehrer, Eltern und natürlich auch unsere Frauengruppe haben tatkräftig beim Katastropheneinsatz mitgewirkt. Nun, nach mehr als einem Monat, normalisiert sich das Leben – jedenfalls für die, die verschont geblieben sind – und wir können uns wieder um unsere Sozialarbeit in La Mancha kümmern.

Sehr gefreut hat uns, daß die Arbeit dort unverändert weiterlief, obwohl die „Alemanas“ nicht ständig nach dem Rechten sahen. Gewiß hat der Unterricht manchmal etwas später begonnen, und gekehrt und gewischt wurde sicher auch etwas lässiger, denn als mein wohlbekannter „Käfer“ in der vorigen Woche um die Ecke bog, sausten einige kleine Mädchen los, um Papier im Hof aufzuheben! Im Kindergartenhof haben wir nun für die Kleinen und für die Kursteilnehmer eigene Toiletten gebaut, die diesen vornehmen Namen auch verdienen! Der ganze Bau hat, samt Wasserspülung und einem kleinen Aufbewahrungsraum für Geräte, nur 500 000,- Pesos (= ca. 7000,- DM) gekostet. Das ist das besondere Verdienst unserer mexikanischen Mitarbeiterin Norma, die allmählich Spezialistin für Billigbau mit ungelerten Handwerkern ist.

In der Grundschule sind wir auch wieder dabei zu erweitern. In unseren beiden ersten Klassen wurden von der Schulbehörde noch so viele Kinder zwangsweise zugewiesen, daß nun in jedem ersten Schuljahr über 60 Kinder sitzen (immer drei in einer Zweierbank!). Jetzt bauen die Eltern auf dem letzten freien Plätzchen ein Direktorat und der Schulleiter stellt sein geräumiges Büro, das auch als Lehrerzimmer diente, als Klassenraum für ein weiteres erstes Schuljahr zur Verfügung. Das Material für den Bau und die

Schulmöbel bezahlen wir aus Spendengeldern.

Da bei dem Erdbeben über 1000 Schulen im Stadtgebiet zerstört oder beschädigt wurden, besteht für die nächsten Jahre keine Hoffnung, daß der Staat in dem stark bevölkerten Gebiet von La Mancha eine neue Schule baut, und so bleiben wir die einzige „Primaria“ im Umkreis und müssen mit den überfüllten Klassen leben.

Der einzige fröhliche Farbfleck im tristen Grau der tausende von Hütten und Häuschen ist unsere Schule. Der Drahtzaun beginnt sich immer mehr zu begrünen, und jedes freie Fleckchen im Hof ist inzwischen bepflanzt mit Bambus, Gummibäumen, Nadelhölzern, Sansevieria und Bougainvillea. Der steinige Boden macht den Gartenbau mühsam. Jedes Schulkind mußte in Felslöchern und -spalten Erde suchen und eine Plastiktüte voll abliefern. Wie enttäuschend, daß 100 Tüten gerade ein kleines Radieschenbeet ergeben! So haben wir doch mit einigen Fuhren Humus nachgeholfen. Bunte Blumen in üppigen Formen und leuchtenden Farben blühen vorerst nur auf den Wänden im Kindergartenbereich. Besonders hübsch haben die Kinder vom Malkurs die Praxis bemalt. Man sieht die „doctores“ im weißen Kittel, und mit Krücken und Verbänden, mit kleinen Kindern und wehen Zähnen kommen die Patienten zu ihr. Das Bild entspricht durchaus der Wirklichkeit, denn das Wartezimmer ist an den vier Tagen, wo Sprechstunde ist, völlig überfüllt.

Während im Kindergarten und in der Vorschule (insgesamt 180 Kinder) im Mal-, Musik- und Handarbeitsunterricht sehr erfolgreich gearbeitet wird, haben wir in der Schreinerei immer wieder Probleme. Die Werkstatt ist gut eingerichtet und das Interesse an der Ausbildung im Grunde groß. Schuld an dem mangelnden Erfolg sind die Disziplinschwierigkeiten, die unser „maestro“ mit den 14- bis 16-jährigen Jungen hat. Er selbst ist sehr eifrig und gibt sich große Mühe; der Mann ist aber so unfreiwillig komisch in seiner Art, daß man es den Jungen nicht einmal verübeln kann, daß sie ständig Unfug mit ihm treiben. Er hat nun eine Aufsicht beantragt für den Unterricht; aber so leid es uns tut, wir werden doch einen anderen Ausbilder suchen müssen.

Unerwartet erfolgreich hingegen hat sich die Arbeit in der Nähwerkstatt entwickelt.

Die eher schüchterne kleine Celestina versteht es, die Frauen und Mädchen zu begeistern, und alle arbeiten mit großem Eifer. Zugeschnitten wird nach einer sehr einfachen Methode, und nach einem genauen Programm muß jede Schülerin eine Mappe mit Papierschnitten und Musterläppchen füllen. Neben diesen „Pflichtübungen“ werden aber auch gleich Schürzen, Blusen, Röcke und Kleider genäht. Die Ausstellungen der Arbeiten, die die Näherinnen bei jedem Schulfest machen, sind beachtlich. Inzwischen sind 60 Frauen und Mädchen in der Ausbildung und immer mehr melden sich. Da in keinem einzigen Haushalt eine Nähmaschine vorhanden war, reichte die Zeit im Kurs und reichten die drei Maschinen in der Werkstatt nicht aus. Nach langem Zögern und manchen Bedenken habe ich mich im Frühjahr entschlossen, von Spendengeldern 8 Zickzack-Maschinen bei Singer zu kaufen und an die fortgeschrittensten Schülerinnen auf Raten zu verkaufen. Mit Norma habe ich sehr „amtlich“ wirkende Schuldformulare ausgestellt, in der die wöchentliche Rate von 1000,- Pesos eingetragen werden muß. (Der Lohn eines Arbeiters beträgt 30 - 40000,- Pesos monatlich). Die Anzahlung betrug 10000,- Pesos bei einem Kaufpreis von 53000,- Pesos. Das Risiko war groß, denn der Lateinamerikaner gilt ja als Pumpgenie und ist sicher ebenso genial, wenn es darum geht, die Rückzahlung der Schulden zu vermeiden. Doch auch das solideste Vorurteil stimmt nicht immer – bis heute haben alle Frauen pünktlich bezahlt und manche haben schon einen kleinen Vorsprung. Wie machen sie das? Ganz einfach: sie verdienen sich ihre Nähmaschinen schon selbst, indem sie für die Nachbarinnen und Freundinnen nähen. Im Kurs wird zugeschnitten und Celestina hilft bei der Anprobe und bei neuen Techniken. Natürlich ist die Nachfrage nach

Nähmaschinen riesig, und 23 Frauen haben mir eine Liste mit ihren Namen überreicht mit der Versicherung, die Raten dann auch pünktlich zu zahlen.

Fast unversehens tat sich durch die Schneiderei ein Erwerbszweig für die Frauen auf, die wegen ihrer vielen Kinder nicht außer Haus tätig sein können. An Kundinnen wird es auch nicht mangeln, denn Konfektion ist sehr teuer im Vergleich zum Stoff. Ich bin sehr glücklich über diese Entwicklung und habe bei Singer einen guten Preis für 13 weitere Nähmaschinen ausgehandelt.

Danken möchte ich allen Spendern, die unsere Arbeit hier ermöglichen, aber danken auch für all die netten Briefe, die als Antwort auf unseren Kalender für das Jahr 1985 kamen und die uns sehr gefreut haben. Der Kalender – es wurde danach gefragt – hat nur viel Arbeit gekostet, sonst nichts! Wir haben ihn hier in Mexiko für 15,- DM so gut verkauft, daß wir allen Mitarbeitern und allen unseren Spendern einen Kalender schenken konnten.

In diesem Jahr hat das Erdbeben leider unsere Pläne zerstört. Wir wollten zum Jahresende einen großen Fotoband über La Mancha herausbringen, denn der wohl bekannteste Fotograf Mexikos, Enrique Bostelmann, hat sich so für unsere Arbeit und für das Milieu in dem Elendsviertel interessiert, daß er mit Monika Kardel zusammen ein Buch zusammenstellt. Leider wurde Bostelmanns Atelier beim Erdbeben beschädigt, so daß der Band erst im Frühjahr zu Gunsten der Schule von La Mancha verkauft werden kann.

So erhalten Sie in diesem Jahr nur diesen Bericht von mir mit unserem Dank für Ihre Mithilfe bei dem Bemühen, den Kindern und ihren Müttern in San Juan de la Mancha zu einem besseren Leben zu verhelfen.

Josefine Wankel

DIDAKTIK

Wann mit DaF beginnen?

Überlegungen zum frühen DaF-Lernen an deutschen Auslandsschulen in Südamerika

Anlaß für die folgenden Überlegungen war eine Diskussion auf einer der letzten Fachleiertagungen in Lima über Sinn und Unsinn

des frühen FS-Lernens. Da die Argumentation von Gegnern wie Befürwortern des Frühbeginns wenig an der bisher vorliegenden

Literatur ausgerichtet war, sondern auf persönlichen Eindrücken und Einstellungen beruhte, gleichzeitig aber dieses Thema bei Überlegungen zur Steigerung der Effizienz des FU immer mitklingt, soll dies ein Versuch sein, die Literatur zu sichten, um einen soliden Standpunkt in dieser Frage zu gewinnen.

Dabei soll das frühe FS-Lernen im Sinne Lamendellas als foreign language learning verstanden werden, obwohl es in den mir bekannten Kindergärten im 4. oder 5. Lebensjahr einsetzt. Der Terminus primary language acquisition, mit dem Lamendella die Zeit des Spracherwerbs vom 2. - 5. Lebensjahr bezeichnet, scheint mir für unsere Überlegungen aufgrund der Unterrichtssituation nicht angebracht zu sein. (1)

Ich gehe von zwei Zitaten aus, die die gegenwärtige Diskussion veranschaulichen sollen:

„Die bisherigen Erfahrungen stellen die pädagogische und bildungsökonomische Effektivität eines zu frühen Beginns des Fremdsprachenunterrichts in Zweifel und legen die Empfehlung nahe, mit dem Unterricht in der Zielsprache nicht vor dem 10. Lebensjahr, d.h. nicht vor dem vierten Schuljahr zu beginnen.“ (Ullmann) (2)

„Der Abschnitt der Grundschulzeit ermöglicht die Beherrschung der Fremdsprache nahezu auf Muttersprachenniveau, insbesondere wenn bereits im Kindergarten durch Lehren der zweiten Fremdsprache Voraussetzungen geschaffen werden. In dieser Phase ist es u.a. möglich, die Gewohnheit auszuprägen, in der Fremdsprache zu denken, was ja bekanntlich eines der schwierigsten Probleme darstellt, die die Schulglottodidaktik zu lösen hat, und was im späteren Alter nahezu unmöglich ist.“ (Domińczak) (3)

Ullmann bezieht sich in seiner rigorosen Ablehnung des frühen Fremdsprachenunterrichts auf die Ergebnisse eines 1975 abgeschlossenen Versuchsprogramms zur Auswertung des Französisch-Unterrichts in englischen Grundschulen. Er setzt sich dabei allerdings nicht mit den Untersuchungen Wieczerkowskis (4) auseinander. Wieczerkowski zeigt in seinen sehr ausgewogenen Betrachtungen zur Frage des frühen FU Vor- und Nachteile, wie sie sich damals aufgrund seiner Übersicht über die Forschungslage darstellten.

Für das Vorschulalter und frühe Schulalter (3-10 Jahre) nennt er unter den positiven Aspekten:

- begünstigende neurophysiologische Bedingungen,
- Erwerb einer natürlichen Aussprache,
- effektivere Organisation der Sprachstrukturen,
- reichere linguistische Erfahrungen, die der späteren Spracherweiterung zugute kommen,
- mehr Zeit für den Spracherwerb.

Dem steht an negativen Aspekten gegenüber:

- Interferenzen mit der Muttersprache können auftreten,
- Transfer auf das Erlernen weiterer Sprachen ist zweifelhaft,
- die benötigte Zeit ist nicht proportional der erreichbaren Sprachkompetenz (5).

Wenn Ullmann sich auf das o.g. breit angelegte Pilotprogramm zur Auswertung der Französischenkenntnisse bezieht, dann muß ihm Carolls Überprüfung der sprachlichen Leistungen an fast 3000 Fremdsprachen-Studenten entgegengehalten werden. Danach zeigte sich, daß „die Studenten, welche die fremde Sprache bereits auf der Grundstufe erlernten, im Durchschnitt weitaus bessere Leistungen in allen Fertigkeitsbereichen (d.h. Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) erreichten, als diejenigen, die mit der Sprache erst auf der Sekundarstufe in Berührung kamen.“ (6)

Dem Zitat Ullmanns aus dem Jahre 1975 habe ich das eingangs erwähnte Zitat des polnischen Linguisten H. Domińczak aus dem Jahr 1983 gegenübergestellt, das eine Extremposition einnimmt.

Moderater klingt der kürzlich von H. Sauer referierte Standpunkt, „daß das Erlernen einer zweiten oder dritten Sprache auf allen Altersstufen möglich ist, aber auf verschiedene Art und Weise und mit unterschiedlichen Konsequenzen.“ (7)

Was heißt „auf verschiedene Art und Weise“?

Was sind die unterschiedlichen Konsequenzen“?

Ich denke bei meinen Überlegungen an die mir bekannten Auslandsschulen bzw. deren Kindergärten in Südamerika, in denen zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit dem DaF-Unterricht begonnen wird.

Die Auslandsschulen beteiligen sich – soweit sie Sekundarien besitzen – an zwei zentralen Deutsch-als-Fremdsprachen-Prüfungen, dem Sprachdiplom I und II, die eine Aussage über das Verhältnis von Sprachenbeginn bzw. erteilten Unterrichtsstunden und erfolgreichen Abschlüssen dieser

Examina erlauben sollten. Mir sind hierzu leider keine Zahlen bekannt. Es wäre aber sehr interessant, anhand dieses Zahlenmaterials Sauers These zu überprüfen: „Die Summe der Lernzeiten und ihre Verteilung auf die Woche und die Schuljahre sind wesentlich für den Grad des Lernerfolgs.“ (8)

Sicher läßt sich nicht so generell sagen, daß demnach ein möglichst früher Beginn des Fremdsprachenunterrichts, der sich kontinuierlich durch die Schuljahre fortsetzt, die größtmögliche Sprachkompetenz erbringt. Nicht die Länge der Lernzeiten (die Anzahl der Schulstunden) scheint entscheidend zu sein, sondern eher die Zeitdauer, in der der Schüler geistig mit der Fremdsprache befaßt ist (9) – dies aber ist längst nicht in allen Unterrichtsstunden der Fall.

U. Esser hat kürzlich in einer Untersuchung über die personalen und sozialen Faktoren des Fremdspracherwerbs (10) noch einmal den bedeutsamen Faktor der Motivation für das Erlernen einer Fremdsprache herausgestellt. Diese aber über lange Lernzeiten in ausreichendem Maße zu erhalten, stellt eine große Herausforderung gerade an einen früh beginnenden FU dar. Zwar wächst mit zunehmender Sprachbeherrschung die Bedeutung kognitiver Faktoren gegenüber den motivationalen Faktoren, doch wird dieser Grad an Sprachbeherrschung beim Frühbeginn des Fremdspracheunterrichts erst relativ spät erreicht, da der für den Lerner (und Lehrer) offensichtliche Lernzuwachs in weniger steiler Progression verläuft als beim Beginn in der Vorpubertät.

Gleichwohl kann bei einer Sichtung der Faktoren, die sich deutlich hemmend auf das Erlernen einer Fremdsprache auswirken, der Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts vorteilhaft sein, weil sich diese Faktoren bei sehr viel mehr Zeit und den grundsätzlichen anderen Lehrstilen im Vorschul- und frühen Primärbereich leichter ausschalten lassen als in den oberen Klassen der Grundschule. Diese negativen Faktoren sind u.a.: Klassenraumangst, Sprachanwendungsangst, Leistungsdruck, geringe Fehlertoleranz, geringe Selbsteinschätzung, negative Einstellung zur Sprache.

Der Fremdsprachenunterricht im Kindergarten ist ein schriftloser Unterricht. Damit tritt auch keine Diskrepanz zum Erwerb der Erstsprache auf. Interferenzen, die durch die Lese- und Schreibfähigkeit in der Erstsprache entstehen, können hier noch nicht vorkommen. Legasthenie-Probleme, die beim

späteren Fremdsprachenunterricht das Erlernen der Sprache negativ beeinflussen, existieren nicht (11).

In letzter Zeit wird vermehrt darauf hingewiesen, daß eine längere Phase der Sprachrezeption der eigentlichen Sprachproduktion vorausgehen sollte. Winitz/Reeds gehen so weit, daß sie fordern, „daß der Lernende erst dann mit dem Sprechen der Fremdsprache beginnen sollte, wenn er eine umgangssprachliche Unterhaltung in der Fremdsprache ohne Mühe verstehen kann“. (12) Auch Asher wendet sich gegen allzu schnelles forciertes Sprechen beim Fremdsprachenlernen; er legt dafür Wert auf eine gut ausgebildete Verstehensfähigkeit, die sich in der Erfüllung gegebener Anweisungen (mit möglichst deutlicher körperlicher Reduktion) dokumentiert (13). Bleyhl faßt unter diesem Gesichtspunkt den gegenwärtigen Forschungsstand zum Fremdsprachenanfangsunterricht so zusammen:

„Durch das Zurückstellen der mündlichen Verwendung des neueren Sprachmaterials (delayed oral practica) kann der Schüler die Sprache in ihrer Komplexität ohne Zeitdruck verarbeiten. Er kann alle sprachlichen und außersprachlichen Ebenen in ihrer Interdependenz erfahren und mit ihnen vertraut werden. Er kann sich in Ruhe seine „inneren Kriterien“ oder Regeln bzw. Hypothesen bilden. Sein workload demand ist weit geringer – und der Erfolg ist größer, sicherer und langfristiger“. (14)

Die Grundlage für diese methodischen Forderungen hat Krashen in seinen Untersuchungen zum Spracherwerb gelegt (15). Krashen unterscheidet zwischen Sprachlernen und Sprach-Erwerb. Er geht davon aus, daß sowohl beim Erwerb (natürliche, unbewußte Aneignung der Sprache, wie sie etwa für ausländische Kinder gilt, die im Zielsprachenland aufwachsen) wie beim schulischen Lernen ein Monitor die Korrektheit der durch den laufenden input gebildeten Hypothesen evakuiert, diese verstärkt oder korrigiert. Dieser Monitor befähigt den Fremdsprachenlehrer, seine linguistische wie kommunikative Kompetenz auszubilden. Baur und Grzybek präzisieren, daß ein solcher Monitor für die linke wie die rechte Gehirnhälfte existiert. Neben die seit langem bekannten linguistischen Funktionen der linken Gehirnhälfte tritt ein Regulationsmechanismus in der rechten Hemisphäre, der die kommunikativen Strategien entschlüsselt bzw. aufbaut und in der Lage ist, ein Lexikon

(Wörterbuch der Bedeutungen) zu erstellen, das assoziativ strukturiert ist. Die rechte Gehirnhälfte leistet somit Wesentliches zur Verstehensfähigkeit.

Von daher leitet sich die Forderung ab, den sprachlichen Input in natürlich-kommunikativen Situationen zu vermitteln, um die Kapazität beider Gehirnhälften zu nutzen. Darüber hinaus aber benötigt der Lehrer nach Krashen eine genügend lange Phase beim Spracherwerb wie beim schulischen Lernen, in der sein Monitor aktiviert wird zur Bildung ausreichender Erwerbsstrategien. Diese „silent period“ ist umso eher gerechtfertigt, je jünger die Lerner sind. Der Vorschulbereich bietet dafür geradezu ideale Bedingungen.

Baur/Grzybek gehen über Krashen hinaus, wenn sie aufgrund ihrer Untersuchungen über die Bedeutsamkeit der rechten Gehirnhälfte für den Spracherwerb den gezielten Einsatz nonverbaler Mittel (wie übrigens auch den Einsatz der Muttersprache) fordern. (16)

Der bewußte Einsatz der Körpersprache, der Gestik, der Mimik durch Lehrer und Lerner bei der Präsentation neuen Sprachmaterials führt nicht nur zu wesentlich umfangreicheren Behaltensleistungen, sondern auch zu ungezwungener, angstfreier Sprachproduktion.

M. E. sind diese für postpubertäre Lerner ermittelten Ergebnisse in ganz besonderer Weise für das kindliche Spracherlernen bedeutsam. Im Vorschul- und frühen Primarbereich können bei ernsthafter Beachtung der kommunikativen und linguistischen Erwerbsstrategien erstaunliche Erfolge erzielt werden.

Dies gilt ganz sicher im Bereich der Sprachrezeption, aber eben auch bei der Sprachreproduktion – nicht nur was die phonetisch richtige Aussprache angeht, sondern auch die angemessene zielsprachliche Kommunikation in einfachen alltäglichen Situationen. (17)

Der frühe FU sollte vor allem berücksichtigen: Spiel, Musik, Gestik, alltägliche Redemittel, Imitation, Interaktion. Er wird die Sprachrezeption und in engem Rahmen auch die Sprachreproduktion fördern, während eigenständige im Transfer zu leistende sprachproduktive Fertigkeiten nur in Ausnahmefällen erwartet werden können.

Gerade bei der in letzter Zeit diskutierten Bedeutung rezeptiver Fertigkeiten für die Kennzeichnung der Sprachkompetenz kommt dem frühen FS-Erwerb große Bedeu-

tung zu. Die Schulung des Gehörs für die fremde Sprache und die lautgetreue Imitation der fremdsprachlichen Phoneme und Intonation sind ein sicherer Gewinn. (18) Voraussetzung hierfür ist allerdings eine ausreichende Sprachkompetenz der Erzieherin, die phonetisch korrekt sprechen muß. Deshalb wurde in dem für den frühen FU am DPS entwickelten Werk (19) großer Wert auf phonetische Hilfen für die Erzieherin gelegt.

Ebenso sicher wird ein erstaunlich hohes Niveau beim Hörverstehen nach kurzer Zeit erreicht, so daß die Kinder selbst mit ihnen fremden L2-Sprechern im Kindergartenalltag kommunizieren können, wenn sich auch der kindliche Anteil hauptsächlich auf Verstehen und daraus resultierendem Handeln beschränkt.

In den Untersuchungen zur natürlichen Zweisprachigkeit wird immer wieder das Prinzip der funktionalen Sprachtrennung als konstitutiv für reibungslosen Spracherwerb genannt. (20) Inwieweit dies aber auch für das gesteuerte frühe FS-Lernen bedeutsam ist, müßte genauer untersucht werden. Die vom DPS entwickelten Materialien legen zwar Wert auf eine „klare und bewußte Trennung des Gebrauchs der Erst- und Zweitsprache durch die Kindergärtnerin zur Vermeidung von Sprachvermischungen“ (21), dehnen aber gleichzeitig den Anwendungsbereich der deutschen Sprache auf den ganzen Kindergarten-Vormittag aus, indem neben der Behandlung des jeweiligen Themas auch die ständig wiederkehrenden Sprechhandlungen im Tageslauf auf deutsch (von der Kindergärtnerin) formuliert, von den Kindern rezipiert und teilweise situations- und adressatenadäquat imitiert werden.

Damit eröffnet sich für das Sprachlernen ein weit über die eigentliche Unterrichtssequenz hinausweisender Anwendungsbe- reich in der „ersatznatürlichen“ Umwelt. Die fremde Sprache wird in den Ritualisierungen des Kindergartenalltags als bewirkendes Moment erfahren, das Handlungen initiiert und steuert sowie Verhalten kommentiert (vor allem im Sinne positiver Verstärkung).

Solche Ritualisierungen reichen von den Begrüßungsformeln und Anwesenheitsfeststellungen über die „Klassensprache“ (unterrichtstechnischer Wort- und Struktur- schatz) bis hin zu Geburtstagsfeiern. Sprache wird dabei viel weniger gelernt als erlebt, und deshalb umso besser gelernt. Das spontane „Tante, guck mal!“ ist in solcher Umgebung auch für 4-5jährige Fremdsprachenler- ner möglich und nicht mehr überraschend.

Voraussetzung für solchen „Unterricht“ sind bilingual ausgebildete Erzieherinnen mit großer sprachlicher Disziplin sowie Lehrmaterialien, die einen klar begrenzten Struktur- und Wortschatz zur Verfügung stellen.

Im angstfreien Rezeptionsraum des Kindergartens kann ohne den schulischen Zeitdruck eine positive Grundhaltung gegenüber der fremden Sprache gelegt werden, die eine wichtige Basis für das schulische Sprachenlernen darstellt. Wird hier allerdings die natürliche Neugier und Freude des Kindes beim Umgang mit der neuen Sprache durch zu frühe „Verschulung“ gebrochen, dann ist eine fast unwiderbringliche Chance verlorengegangen. Der Mißerfolg beim weiteren FS-Lernen ist die Konsequenz.

Die im Kindergarten gelegten Grundfertigkeiten sollten in der Primaria (Grundschule) sinnvoll weiterentwickelt werden. In der Realität liegt meist ein Bruch vor, weil die Institution Schule – zumindest in Südamerika – nur selten die entsprechenden organisatorischen und pädagogischen Voraussetzungen für einen reibungslosen Übergang bietet. Das Deutsche Pädagogische Seminar hat deshalb in den letzten Jahren unter dem provozierenden Titel „Deutsch als Spiel“ Handreichungen für den DaF-Unterricht in den ersten Klassen der Primaria entwickelt, die eine sinnvolle Fortführung des FS-Früherwerbs im Kindergarten und eine sehr allmähliche Heranführung an das Leistungsdenken im mittleren und oberen Primarbereich (Kl. 4-7) gewährleisten sollen. Grundgedanke ist dabei die Erhaltung der Motivation im fremdsprachlichen Unterricht durch zunehmend selbständiges Sprachhandeln. Sobald FU im Vorschulalter einsetzt, stellt sich für die Eingangsstufe der Primaria die Frage nach dem Schrifterwerb in der fremden Sprache.

Wir meinen: Das Schreib-Lese-Lernen muß in der Muttersprache erfolgen. Der FU wird auch in Kl. 1 ein noch weitgehend schriftloser FU sein. Zwar führen Lehrer immer wieder plausible Gründe an, die für einen eigenen Schreib-Lese-Lehrgang in Kl. 1 in der FS sprechen:

- die Kinder möchten auch in der FS lesen und schreiben,
- in den Augen von Eltern und Kindern wird der FU abgewertet, wenn er auf das frühe Schreiben verzichtet,
- die methodische Vielfalt im Unterrichtsgeschehen wird durch Ausgrenzung von Schreiben und Lesen deutlich beschnitten,

- gelesenes und geschriebenes Wort unterstützen das fremdsprachliche Lernen,
- gerade die schriftsprachliche Kommunikation ist für weit vom Zielland entfernt liegende Länder von besonders großer Bedeutung.

Doch dem steht die Einsicht gegenüber, daß das Lesenlernen und Schreibenlernen als höchst komplizierter psychologischer und neurolinguistischer Prozeß in der Muttersprache vor sich gehen muß, weil dieses primäre Sprachsystem die Grundlage für die neuen Fertigkeiten bildet.

Sicher heißt das nicht, daß der im Spanischen den Schreibleselehrgang unterrichtende Lehrer als bilingualer Lehrer Schreiben und Lesen in DaF grundsätzlich meidet. Er wird die in der Muttersprache gewonnenen Erkenntnisse und Fähigkeiten sinnvoll im FU verwerten. Daß sich hierbei aufgrund der unterschiedlichen Bedeutsamkeit und Konstellation der Grapheme und Phoneme in beiden Sprachen immer wieder Diskrepanzen ergeben, zumal da der DaF-Unterricht themen- und interessenorientiert auf den Schüler hin seinen Lernstoff ordnet, ist nicht ausschließbar, aber sehr wohl durch den bilingualen Lehrer begrenzbare.

Nun wird gerade gegenüber dem Frühbeginn des FU ins Feld geführt, daß die damit bewirkte Verlängerung des FU über 12 bis 13 Jahre für den Schüler die Gefahr des Motivationsverlustes und die Erstarrung des Unterrichts in langweiliger Routine bewirke. H. Sauer hat jüngst in einem Aufsatz (22) auf die Gefahr negativer Sequentialitätseffekte hingewiesen, die besonders hoch im FU ist.

Er erinnert daran, daß „Lerndefizite . . . so gering wie möglich gehalten werden, und zwar vom Anfang des Englischunterrichts an.“ (23) Der von Sauer eingebrachte Vorschlag, sogenannte „Plateauheiten“ vorzusehen: Einheiten, „die nach Strukturen und Wortschatz hundertprozentig vorentlastet wären, die interessante Inhalte, aber keinen sprachlichen Neustoff bieten“ (24) – dieser Vorschlag scheint mir besonders sinnvoll umsetzbar, wenn der FU nicht unter Zeitdruck gerät, wenn er auf die unterschiedlichsten Lerngeschwindigkeiten der Kinder Rücksicht nehmen kann, d.h. wenn er möglichst früh einsetzt, so daß die steile Progression entfällt.

Inwieweit der Vorsprung in der FS, den das Kind in Kindergarten und früher Primarstufe erwirbt, bei Einsatz der FS ab Kl. 3 oder 4 schnell wettgemacht werden kann, müßte untersucht werden. Ansätze in dieser Rich-

tung liegen für den Englischunterricht (allerdings beim Beginn in Kl. 3/4) vor. Statistisch gesichert ist die Aussage, daß der Frühbeginn in der FS zu keiner Verschlechterung in anderen Fächern führte. Im Hinblick auf mündliche Leistungen scheint ebenfalls ein Vorteil gegenüber späterem Beginn gesichert; für schriftliche Leistungen ließ sich kein signifikanter Unterschied feststellen. Die Untersuchung weist selbst darauf hin, daß ein wesentlicher Faktor für die Determinierung der getesteten Leistungen die „Unterrichtssituation“, mithin hauptsächlich das „Unterrichtsverhalten des Lehrers“ sei. (25)

Bei der Bewertung der Effizienz des frühen FU wird meist ausschließlich auf den Erwerb von Wort- und Strukturschatz in der FS geachtet. H. Sauer macht auf eine zweite Dimension aufmerksam, die im Zentrum seiner Forschungsarbeit zum frühen FS-Lernen steht: „Die Dimension der Erziehungs- und Bildungsziele im nichtmateriellen Sinne, der Komplex der sogenannten effektiven Ziele (Erhöhung von Motivation und Lernbereitschaft, Sprachbewußtsein und Sensibilisierung für das Phänomen des Fremden, anderer Lebensweisen, Entwicklung der Fähigkeit zur Empathie). (26)

Letztere Überlegung scheint mir gerade für den frühen FS-Unterricht, der schon im Vorschulalter einsetzt, bedeutsam. Die behutsame Berücksichtigung landeskundlich kontrastiver Aspekte in unseren Lehrmaterialien zielt u.a. auf jene zweite Dimension.

Die Frage des Frühbeginns mit DaF wurde hier nicht (oder nicht direkt) unter ökonomischen Gesichtspunkten betrachtet. Dies ist aus der Situation vieler sog. deutscher Schulen in Südamerika zu rechtfertigen. Traditionsgemäß wird zumindest in den deutschen Schulen in Argentinien, Chile, Paraguay und Uruguay, die allein von ca. 30000 Schülern besucht werden, mit Deutsch im Kindergarten begonnen. Nicht nur der Kindergarten selbst gehört grundsätzlich zu einer Privatschule, deren Aufgabe es ist, ihre Schüler vom Kindergarten zur Hochschule zu führen, nicht nur macht der Kindergarten die hohen Kosten für die Sekundaria erträglich, sondern im Selbstverständnis der Schulvorstände und der als Lehrer tätigen Ortskräfte selbst hat der Frühbeginn des Deutschunterrichts seinen festen Ort. (27)

Der gegenwärtige Forschungsstand im Fremdsprachenunterricht erlaubt keine Stellungnahme gegen das frühe Fremdsprachenerlernen im Kindergarten und Primarbereich. Im Gegenteil: Zahlreiche Bedingun-

gen, die heute für effektives Lernen als wesentlich erkannt werden, können Kindergarten und frühe Primarstufe sui generis leichter erfüllen als die darauffolgenden Klassen, weil die rigiden Strukturen der Institution Schule dann immer weniger „Spielraum“ bieten. Die besonders günstigen Möglichkeiten für das frühe Fremdsprachenerlernen können aber nur dann realisiert und erfahren werden, wenn gut ausgebildete bilinguale Kindergärtnerinnen und bilinguale Primarlehrer nach Konzeptionen unterrichten, wie sie hier angedeutet wurden.

Was ist zu folgern?

1. Wir brauchen fundierte empirische Untersuchungen zum frühen Fremdsprachenerlernen in den Auslandsschulen.
2. Wir brauchen bilingual ausgebildete Lehrkräfte für Kindergarten und Primaria. Dazu müßten Ausbildungszentren an einzelnen Schwerpunkt-Orten in Südamerika geschaffen werden.
3. Wir brauchen angemessene didaktische Materialien, die an solchen Zentren in enger Absprache untereinander und mit Lehrstühlen DaF sowie entsprechenden Arbeitskreisen in Deutschland erstellt werden. Die bislang in Buenos Aires gemachten Erfahrungen lassen die Forderungen begründet und deren Verwirklichung möglich erscheinen.

Literaturverzeichnis

- (1) Einen zusammenfassenden Überblick über die Thesen Lamendellas zum unterschiedlichen Sprachenlernen vor und nach dem 5./6. Lebensjahr gibt: G. List: Sprachpsychologie, Kohlhammer Verlag, Stuttgart 1981, S. 155 ff.
- (2) G. Ullmann: Bemerkungen zur Didaktik und Methodik des Fachs Deutsch als Fremdsprache an Auslandsschulen. In: Deutsch als Fremdsprache, Bd. 3, hrsg v. Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Köln, S. 9 (1975)
- (3) H. Domińczak: Zur Vervollkommnung der Fremdsprachendidaktik im Bilingualismus. In: Zielsprache Deutsch (3/1983), S. 32. Interessant sind auch die Überlegungen R. Steiners zum FU, der den Beginn des FU in die Zeit des Zahnwechsels (Schulbeginn) legt, um die noch wirksamen Nachahmungskräfte zu nutzen und die FS zur Bildung der Persönlichkeit des Menschen einzusetzen. Vgl. hierzu: J. Trost: Vom Waldorfunterricht in den modernen Fremdsprachen. In: Erziehungskunst. Monatsschrift zur Pädagogik R. Steiners, Juli/August 1983, S. 413 ff.
- (4) W. Wiczerkowski: Erwerb einer zweiten Sprache im Unterricht. Grundlagen, Probleme, Möglichkeiten. Schroedel-Verlag Hannover 1971, S. 23 ff.
- (5) W. Wiczerkowski, a.a.O., S. 41
- (6) J. B. Carroll: Psychological and educational research

- into second language teaching to young children. Zit. nach Wiczerkowski, a.a.O., S. 45
- (7) H. Sauer:
Modelle der Begegnung mit Fremd- und Zweitsprachen in der Primarstufe. In: Der deutsche Lehrer im Ausland 4/83, S. 9.
- (8) H. Sauer, a.a.O., S. 9.
- (9) W. Bleyhl:
Haupthindernisse für einen erfolgreichen Fremdsprachenerwerb in der Schule, Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts 2/84, S. 181 ff.
- (10) U. Esser:
Personale und soziale Faktoren des Fremdsprachenerwerbs. In: Deutsch als Fremdsprache 2/1983, S. 71 ff.
- (11) W. Bleyhl, a.a.O., S. 182 f.
- (12) H. Winitz/J. A. Reeds:
Rapid acquisition of a foreign language (German) by the avoidance of speaking. Zit. nach P. Grzybek, a.a.O., S. 43 (s. Anmerkung 14).
- (13) J. J. Asher:
Learning Another Language Through Actions. The Complete Teacher's Guidebook. Los Gatos, Sley Oaks 2 1982.
- (14) W. Bleyhl, s.o., S. 184 f.
Dagegen argumentieren die verschiedenen Schulen, die sich unter dem Stichwort „Suggestopädie“ zusammenfassen lassen. Vgl. hierzu: R. S. Baur: Die Suggestopädie – eine neue Methode der Fremdsprachenvermittlung, Die neueren Sprachen 79 (1980), S. 60 ff.; U. Hann: Lernen in neuen Dimensionen (LIND), Information DaF (DAAD), März 1984, S. 46 ff. (dort zahlreiche Literaturangaben). Wichtige Grundlagen liefert: P. Grzybek: Neurolinguistik und Fremdsprachenerwerb. Argumente für eine Aufwertung der rechten Gehirnhälfte des Lernens im Fremdsprachenunterricht, LB-Papier Nr. 70, Ruhr-Universität Bochum 1983.
- (15) S. D. Krashen:
Principles and Practice in Second Language Acquisition, Oxford 1982
- (16) R. S. Baur/P. Grzybek: Zur (Re-)Integration natürlicher Verhaltensformen in den Fremdsprachenunterricht, Zielsprache Deutsch 1/84, S. 24 ff.
- (17) So konnte eine Praktikantin in den DaF-Gruppen eines deutsch-argentinischen Kindergartens (Alter der Kinder: 5 Jahre) während einer Beobachtungswoche ff. spontane – aber in keiner Weise durch die Praktikantin selbst provozierte – kommunikative Äußerungen der Fünfjährigen vernehmen:
Fertig/Danke schön/Guck mal/Komm, schau.
- Bitte zuknöpfen/bitte zumachen/bitte aufmachen.
Eine Reihe machen/nicht spielen/nicht zanken.
Aufräumen/Hände waschen mit Seife und Wasser.
Kann ich anfangen? Kann ich spielen gehen? Wie heißt du?
Ich möchte in der Mal-, Bau-, Puppenecke spielen.
Ich nicht/mir nicht.
Das Auto ist grün.
- (18) Das beim frühen Zweitsprachenerwerb vor allem die Ausspracherichtigkeit (und dieser zugrundeliegend das Hörverstehen) gefördert wird, ist allgemein anerkannt:
„Der besondere Vorteil der frühen Zweitsprachigkeit liegt wohl vor allem im Erlernen der echten Aussprache. Die Phonetik stellt beim späteren Erwerb meist das größte Problem dar.“ B. Kiehlhöfer/S. Jonckiet; Zweisprachige Kindererziehung, Tübingen 1983, S. 90.
Zur Bedeutsamkeit des richtigen Hörens bzw. der Rolle der Phonetik beim Spracherwerb vgl. H. Diebling: Mehr Hörtraining im FS-Unterricht, DaF 2/1983, S. 106 ff.; J. Zuckova: Die Rolle von Komponenten des Sprachgehörs bei der Entwicklung von Fertigkeiten in der Aussprache, DaF 2/1983, S. 109 ff.
- (19) H. Göbel/T. Müller/M. Schneider: Du und ich. Unterrichtspraktisches Handbuch für Deutsch als Fremdsprache, Langenscheidt 1983
- (20) B. Kiehlhöfer/S. Jonckiet, a.a.O.
- (21) H. Göbel/T. Müller/M. Schneider, a.a.O., S. 7
- (22) H. Sauer: Sequentialität und Erfolg im Fremdsprachenunterricht. In: Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts 3/85, S. 282-291.
- (23) Zitat von D. Krohn. Zitiert nach H. Sauer, a.a.O., S. 285
- (24) H. Sauer, a.a.O., S. 289
- (25) E. Hilgendorf, Chr. Holzkamp, J. Münzberg:
Frühbeginn des Englischunterrichts. Probleme und Erzeugnisse einer Effektivitätsuntersuchung. Beltz-Verlag, Weinheim 1970, S. 120 ff.
Zur Bedeutsamkeit der Lehrerpersönlichkeit (auch in bezug auf verschiedene Methoden) vgl. W. Butzmann: Praxis und Theorie der bilingualen Methode, Heidelberg 1980, S. 28 ff.
- (26) Bausch/Christ/Hüllen/Krumm (Hrsg.):
Arbeitspapiere der 1. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Bochum 1981, S. 99
- (27) H. Göbel/E. Heumann: Die argentinisch-deutschen Schulen. Versuch einer Bestandsaufnahme, DPS, Buenos Aires 1979.

Jochen Lehmann, Buenos Aires

„Graues“ Material im DaF-Unterricht

1. Gründe für die Verwendung von Zusatzmaterial. Jeder Fremdsprachenlehrer wird seinen Schülern zumindest gelegentlich abgezogenes oder fotokopiertes Material mitbringen. Meist handelt es sich dabei um zusätzliche Übungen oder um aktuelle Texte, z.B. Zeitungsartikel. Häufig wird solches Material nicht nur von einem einzelnen Lehrer zum „alsbaldigen Verbrauch“ eingesetzt, sondern von einer Gruppe erarbeitet oder in Parallelklassen gebraucht oder zur Wieder-

verwendung vorgesehen, wobei dann schon Ansätze einer längerfristigen Konzeption nötig sind. Von diesem zwischen Einweg-Blättern und gedruckten Unterrichts-Medien liegenden Material soll im folgenden die Rede sein.

Je mehr finanzielle Mittel (des Etats, der Eltern) für das von den Verlagen angebotene Verbrauchsmaterial wie Arbeitshefte usw. zur Verfügung stehen, um so kleiner kann die Zettelflut gehalten werden. Natürlich fallen

die Urteile über die Qualität eines Lehrbuchs aus subjektiven (der eine findet in DEUTSCH KONKRET den Ton der Jugendsprache vorzüglich getroffen, der andere findet die Sprache des Buches einfach schnoddrig) und objektiven Gründen (Alter der Schüler, Zahl der Wochenstunden, Nähe/Ferne zu Europa) sehr unterschiedlich aus.

So ist es sicher kein Zufall, wenn gerade bei VORWÄRTS einerseits von Valencia bis Helsinki immer wieder versichert und gezeigt wird, daß man mit dem Buch doch recht gut arbeiten könne/kann, und andererseits vor allem in Lateinamerika große Mengen von zusätzlichem Material produziert werden.

Außer aus finanziellen Gründen und Ungenügen am Lehrbuch wird Zusatzmaterial besonders dort eingesetzt, wo die Stundentafeln ein Additum erlauben/erfordern oder wo Lerngruppen mit unterschiedlichen Voraussetzungen nicht zu weit auseinanderdriften sollen.

2. Arten des Materials. Im einfachsten Fall braucht die Klasse noch etwas Übung (oder die eigenen Stimmbänder Schonung oder der Kollege, der die Vertretungsstunde hält, eine Unterlage). Dafür nimmt man einen Lückentext, einen Wortsalat, eine Zuordnungsaufgabe, eine Rechtschreibübung. Häufig müssen die Übungen aus VORWÄRTS schon deswegen auf Matrize übertragen werden, weil die Lücken zum Einsetzen zu klein sind (und das Buch im Ausleihverfahren wieder verwendet wird).

Außer ergänzenden Übungen im engeren Sinne des Wiederholens, Einschleifens, Festigens gibt es auch andersartiges Ergänzungsmaterial, z.B. zusätzliche Bildergeschichten oder (adaptierte) Lesestücke, die besser zur Lebenswelt der Schüler passen als die im Buch.

Die dritte Stufe bildet Material, das nicht mehr nur zur Ergänzung, sondern zur Neueinführung eines Themas und/oder eines Grammatikstoffes/Wortschatzbereichs gedacht ist. Gerade wenn man z.B. mit VORWÄRTS arbeitet, sich aber am kommunikativen Ansatz orientieren will, wird man immer wieder nach neuen Einführungs-ideen, -texten suchen.

Eine ähnliche Spannweite wie beim methodisch-didaktischen Ort gibt es auch bei der Materialerstellung: von der einfachen Kopie über Abwandlung, Adaptation, Erfinden „in Anlehnung an“ bis zum weitgehend selbständigen Entwurf.

3. Probleme der Materialerstellung. Die

Verfasser eines Lehrbuches – so stellt sich das der normale Sterbliche/Lehrer wenigstens vor, und so hofft er es – haben dank ihrer höheren Kompetenz und der Investitionsmittel des Verlages in ihrem Werk eine fein abgestimmte Progression verwirklicht, Sprachgebrauch und Häufigkeitsgesichtspunkte berücksichtigt, Wiederholungen in lernpsychologisch richtigen Abständen und richtiger Frequenz eingebaut. Will man bei eigenproduziertem Material solche Dinge auch nur annähernd erreichen, so ist ein relativ hoher Arbeitsaufwand nötig. (Z.B. lag beim Pädagogischen Seminar Buenos Aires die Erarbeitungszeit pro Materialsatz für ein Schuljahr bei drei Jahren.) Aber schon das scheinbar so rasch erledigte Kopieren erfordert mehr vorausschauende Umsicht, als vielleicht angenommen wird. Orientiert man sich nämlich, wie es gelegentlich zu beobachten ist, bei der Materialsuche nur an einem bestimmten grammatikalischen Phänomen, so wird leicht etwas herangezogen, das zwar in diesem Punkte besser paßt (origineller ist usw.) als das Angebot im Lehrbuch, aber in anderer Beziehung verwirrend oder demotivierend wirkt. So schlägt die sog. Itatiaia-Liste von Fortbildungstagungen der Schulen in Rio und São Paulo als Ergänzung/Ersatz bei VORWÄRTS K 3A, 3B (für Klassen im 5. bis 7. Jahr Deutschunterricht) u.a. Material aus DEUTSCH KONKRET I und II (also Bänden für den Anfangsunterricht bzw. das 2. Jahr Deutschunterricht) vor. Naturgemäß ist hier der Umfang des Wortschatzes gering, sind die Satzmodelle wenig differenziert: die Gefahr von Lern-Regressión ist nicht auszuschließen.

Erst recht ist die selbständige Materialproduktion nicht ohne Tücken. Leicht kann Vollständigkeitsstreben in Konflikt mit didaktischer Vernunft geraten. Einer Liste von über 80 Ausdrücken zum Wintersport (zu K 4A, E2) merkt man förmlich Schwung und Schnee-Sehnsucht, einer von mehr als 100 Speisen und Getränken (zu K 2, E22) eher den Appetit, einer von über 120 Berufen (zu K 2, E25) vielleicht die Alternativwünsche der sammelnden Kollegen an. Wenn allerdings eine Tabelle von mehr als 90 Ländern und Nationen (zu K 2, E25) bei einem Zeitan-satz von einer Stunde ausdrücklich als Arbeitsblatt für die Hand des Schülers gekennzeichnet wird, fängt es an bedenklich zu werden (alle Beispiele aus vervielfältigten sog. gemeinsamen Unterrichtsvorbereitungen am CVPS in São Paulo). Fehlt es gar etwas an der Zeit zum Nachschlagen oder

der Kompetenz, so bekommen die Ergebnisse den diskreten Reiz des Selbstgestrickten. Da arbeitet der Häusermakler in der Maklerei, der Wetterbeamte (Deutschlandkunde, auch das Wetter ist dort verbeamtet) im Wetteramt, während man vom Stadtbeamten, dem Schriftsteller und dem Schlüsselmann (!?) leider nicht erfährt, wo sie arbeiten. Und trotz des Hinweises im Begleitblatt für den Lehrer „Hausaufgabe: Nationalitäten gut lernen“, sollten sich die Schüler Kenyate, Panamaner, Haitaner und Schwizer vielleicht genau so wenig einprägen wie Afghannistan, Großbritannien, Jugoslawien oder Malaya (Quelle wie oben, alles kaum Tippfehler, da mehrfach vorkommend).

4. Praktische Hinweise für die Materialverwendung. Wird Zusatzmaterial häufiger verwendet (ca. einmal pro Woche und mehr) und handelt es sich nicht bloß um Einwegmaterial, das nach Erreichen des Übungserfolges weg kann, so ist ein gewisser Organisationsaufwand ratsam. Sehr bewährt hat sich, auf jedem Blatt zu vermerken, zu welcher Lektion es gehört. Dadurch bleibt die grundsätzliche Orientierung am eingeführten Lehrbuch besser im Blickfeld, die nicht nur wegen der Beachtung der Progression wichtig ist, sondern auch zur Information für die Eltern, die Kollegen in Parallelklassen, die Schulleitung bei Einstufungs- und Gruppenzusammensetzungsfragen und evtl. die Schüler selbst. Ferner sollten die Blätter für ein Schuljahr laufend durchnummeriert werden, damit die Schüler wissen, ob ihnen – z.B. bei Unterrichtsversäumnis – etwas fehlt. Die konsequente Bitte, alle Blätter abzuheften, sieht zwar verdächtig nach disciplina alemã aus, rentiert sich auf lange Sicht aber unbedingt.

Aus Gründen der Ordnung und Übersicht könnte es vorteilhaft scheinen, den Schülern alle Blätter von vorneherein zusammenheftet zu geben (etwa als „apostilla“ im Selbstverlag der Schule). Ob sie so verfahren will, wird letztlich die Fachkonferenz entscheiden müssen. Zu bedenken ist allerdings, daß die Qualitätsanforderungen (von der Konzeption bis zu den Druckfehlern) mit Recht steigen, je buchähnlicher das Zusatzmaterial wird, und daß man bestimmtes Material aus methodischen Gründen doch erst unmittelbar vor Gebrauch ausgeben möchte, für das sich dann die Ordnungsprobleme neu stellen.

5. Material-Börse. Die Entstehung von

grauem Material ist im allgemeinen ein gutes Zeichen dafür, daß es in einem schulpädagogischen Bereich lebendig zugeht. Man denke an die vielen Papiere („papers“ hießen sie seinerzeit), Unterrichtsentwürfe usw. aus den Anfängen der Gesamtschule und der mit ihr verbundenen pädagogischen Reformbewegung. Damals hatte das Pädagogische Zentrum Berlin die dankenswerte Aufgabe übernommen, in seinen regelmäßigen Berichten alle Titel mitzuteilen, die ihm bekanntgeworden waren und die wegen der Art ihres Erscheinens nicht in Bibliographien erfaßt wurden.

Eine ähnliche Koordinierungsaufgabe könnte für den DaF-Bereich nur die Zentralstelle übernehmen. Wobei gleich eingeschränkt werden müßte, daß höchstens die Informationssammlung und -bereitstellung zu leisten ist (nicht die des Materials selbst). Am Anfang könnte eine Umfrage mit anschließender Veröffentlichung in den gelben INFO-Blättern der Zentralstelle und in „Der deutsche Lehrer im Ausland“ stehen, vielleicht einmal im Jahr müßte die Liste nachgeführt werden. Der große Vorteil dieses Verfahrens wäre, daß jeder, der bestimmtes Material sucht und brauchen kann, erfährt, was es gibt und wo es das gibt, während bisher der Informationsstand stark von Zufälligkeiten, z.B. der persönlichen Bekanntheit, abhängig war.

Vier Hinweise als Grundstock:

1. Lehrplan 80/Überarbeitung 83 für das 5. bis 8. Schuljahr (Zusatzmaterial zu KOMM BITTE 4 und VORWÄRTS K 3A bis K 4A)

Kontaktadresse: Fachberater für Deutsch in Chile, Santiago und Concepcion

2. Zusatzmaterial, adaptiertes Material für Kindergarten und Grundschule (zu KOMM BITTE 1 bis 4)

Kontaktadresse: Deutsches Pädagogisches Seminar Buenos Aires

3. Austausch- und Ergänzungsmaterial zu VORWÄRTS K 2 bis K 4B (kommunikativer Ansatz, z.T. überarbeitet, z.T. stark korrekturbedürftig)

Kontaktadresse: Fachberater DaF, Instituto Goethe, São Paulo

4. Deutsch macht Spaß! 216 didaktische Spiele (grammatische Progression nach Braun/Nieder/Schmöe und TANDEM, Maite lernt Deutsch)

Kontaktadresse: Tandem, Apartado 3.304, Madrid, Spanien

Dr. Michael Mommert

Deutsche Sprache lebt in der Tschechoslowakei wieder auf

Prag. (AP)

Das noch vor einem knappen Vierteljahrhundert als Sprache der Nazi-Besatzer verachtete Deutsch erlebt derzeit in der Tschechoslowakei eine erstaunliche Wiedergeburt – nicht, weil es die Sprache Goethes und Heines ist, sondern aus ganz pragmatischen Gründen. „Vor zwei Jahren habe ich im Ministerium zwei Deutschstunden in der Woche gegeben, im vergangenen Jahr waren es schon vier, in diesem Jahr sind es neun. Und wenn ich es schaffen würde, könnte ich 17 Wochenstunden geben“, sagt ein älterer Lehrer, der sich darauf spezialisiert hat, Experten und anderen Beamten eines Ministeriums, das er nicht nennen wollte, Deutschunterricht zu erteilen.

Die nordböhmische Tageszeitung „Pruboj“ schrieb schon im vergangenen Jahr, daß es „an unseren Schulen ein großes Interesse am Erlernen der deutschen Sprache gibt. Wenn zum Beispiel Mittelschüler der 7. Klassen sich für eine Fremdsprache entscheiden sollen, wählen die meisten Deutsch“. Und die südböhmische Zeitung „Jihoceska Pravda“ berichtete über ein erfolgreiches Experiment, Kinder schon im zweiten Schuljahr, also im Alter von sieben bis acht Jahren, Deutsch beizubringen.

Die Verkäuferinnen im Prager DDR-Buchladen bestätigen dieses zunehmende Interesse. „Es kommen vor allem Eltern, die nach Lehrbüchern für ihre Kinder suchen“, sagte eine von ihnen. Aber solche Bücher gibt es nicht. Ein bundesdeutscher

In keinem anderen Land Europas wird so viel über die Integration der Ausländer geschrieben und geredet wie in der Bundesrepublik Deutschland. Man hat das Thema von allen Seiten betrachtet – soziologisch, psychologisch, anthropologisch, völker- und verfassungsrechtlich. Wissenschaftlich ist die Integration schon längst gelöst. Allein die Ausländer integrieren sich nicht in Deutschland.

Warum? Es gibt eine höhere Gewalt, die jede Integration unmöglich macht: die deutsche Sprache. Sie stellt eine Grenze

dar, die schwerer zu überwinden ist als die Alpen oder die Pyrenäen. Hannibal überquerte die Alpen mit Elefanten. Kein Elefant hätte den karthagischen Feldherrn durch die deutsche Sprache getragen. Hermann der Cherusker schlug die Römer in die Flucht nicht mit Waffen, sondern mit einer deutschen Grammatik. Seitdem ist Deutschlands Unabhängigkeit für alle Zeiten gesichert. Der Ausländer kann sein ganzes Leben in Deutschland verbringen, er wird immer als Ausländer erkannt. Überall in der deutschen Sprache lauern die Fälle – sehen Sie?, ich meine natürlich die Fallen, die den vermeintlich Integrierten als Fremdling entlarven. Wenn – was auch bei langjährigem Aufenthalt in Deutschland sehr selten der Fall ist – ein Ausländer nicht mehr in das „Der-die-das-Fangeisen“ tritt, ist er noch lange nicht in Sicherheit. Andere schreckliche Gefahren lauern ihm auf: die unregelmäßigen Verben, deren listige Knappen die adverbialen Partikel sind (ab, an, aus, um zu). Lernt er endlich die wichtigsten unregelmäßigen Zeitwörter kennen und sagt „du darfst“ anstatt „du dürfst“, „ich trieb“ anstatt „ich treibe“, „er schlug“ anstatt „er schlugte“, ist der Ausländer noch immer nicht vor einer Entdeckung sicher. Wie ein Bluthund wird ihn

ständig der Zweifel jagen: „die Banken“ oder „die Bänken“, „die Hände“ oder „die Händen?“ Wann „die Banden“, „die Bände“ oder „die Bänder“? Die Zahl dieser wie Treminen in der deutschen Sprache verstreuten Fallen ist unermesslich.

Angenommen, der Ausländer ist ein seelisch robuster Typ, hat sich durch soviel sprachliche Heimtücke nicht entmutigen lassen und schafft es, Deutsch zu sprechen. Am Anfang wird er übermütig und denkt: Jetzt, spreche ich fast perfekt Deutsch. Nun, in jeder Sprache bedeutet „fast“ so gut wie „es fehlt nur ein bißchen“. Hier heißt „fast“: „noch lange nicht“. Denn je mehr Deutsch man kann, desto schlechter spricht man es. Man kann inzwischen die Zeitung fließend räte in der Tschechoslowakei, aber ihre Zahl nimmt ständig zu. Von den deutschen Kassetten abgesehen kommen auch die meisten amerikanischen Filme in deutscher Synchronisation auf den Videomarkt. Inzwischen gibt es schon Tschechen, die ein Zimmer nahe der Grenze zur Bundesrepublik gemietet haben, nur um dort deutsche Fernsehsendungen zu sehen oder gar aufzuzeichnen. Besonders hoch im Kurs stehen derzeit Übertragungen von Spielen des tschechoslowakischen Tennisstars Ivan Lendl.

(Mannheimer Morgen)