

Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen – Meinungen – Materialien des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

35. Jahrgang, 1988

Inhaltsübersicht nach Autoren

Autoren	Beiträge	Heft/Seite
Albrecht, H.	Hier geht's an die Feinheiten! – Weg mit den typischen Fehlern!	6/217
ders.	Täglich dasselbe Theater – Heitere Geschichten für Jung und Alt	6/217
Becker, Enders, Matthes u. Magin	Tagung der Regionalgruppe Spanien/Portugal	5/150
Becker, H.-G.	Arbeitssitzung des Vorstandes (VdLiA) in der Zentralstelle für das Aus- landsschulwesen in Köln	2/34
ders.	Deutsche Schulen im Ausland – Werdegang und Gegenwart, Bd. 1	6/215
ders.	Ehrung: Bundesverdienstkreuz am Bande für Frau Ingrid Bosert	4/116
ders.	Ehrung: Dr. Michael Rehs wurde 60 Jahre alt	2/42
ders.	Ehrung: Ministerialdirektor Dr. Barthold C. Witte wurde 60 Jahre alt	5/157
ders.	Gespräch mit Dr. Lothar Wittmann, dem neuen Ministerialdirigenten in der Kulturabteilung des AA	4/110
ders.	Zur Gymnasialen Oberstufe und zur Abiturprüfung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland	2/44
ders.	Vortragender Legationsrat I. Klasse Dr. Peter Siemes, neuer Leiter des Schulreferats in der Kulturabteilung des Auswärtigen Amts	6/189
Below, J.	Brasilien: Novo Tempo – Jardim Rincão – São Paulo	6/206
Bernbeck, E. J.	Max Frischs „Homo faber“ in DaF	5/177
ders.	Vokabelhefte und Klassenarbeiten – zur Methodik im DaF-Unterricht	1/27
Birkenfeld, H.	Aus moderner Technik und Naturwissenschaft – Lese- und Übungsbuch für Deutsch als Fremdsprache	1/31
ders.	China: Deutsch für Techniker und Naturwissenschaftler – ein chinesisches Deutschbuch	3/93
ders.	„Ein dienstliches Interesse nicht zu erkennen ...“ – Auslandserfahrungen im Inland	4/119
ders.	Gesteuerter Zweitspracherwerb – Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht	6/218
ders.	Special Language/Fachsprache; Internationale Zeitschrift für Fachspra- chenforschung, -didaktik und Terminologie	2/70
Bosert, I.	Übersicht über die Obleute des VdLiA an den deutschen Schulen im Ausland und ein Kommentar	6/190
Diehl, G.	„Befriedigen kann die Begegnungsschule noch lange nicht ...“ – Rückblick auf 15 Jahre Prüfungstätigkeit an Auslandsschulen	5/159
ders.	Hans Reimers 80 Jahre alt	4/116
Dollhopf, A.	Frankreich: „Das beraubt ihm des Verstandes“ – Stoßseufzer eines Deutschlehrers	3/88
Domisch, R.	Finnland: Das Sprachdiplom der KMK – ein Gewinn für unsere Arbeit	2/47
Düser, G.	Die Anne Frank Zeitung – wider die Verharmlosung des Nationalsozialismus	2/71

Inhaltsübersicht nach Autoren

Autoren	Beiträge	Heft/Seite
Engler, Prof. Dr.	Die neuen Herausforderungen für die Lehrer und ihre Weiterbildung	3/84
Fichtner, D.	Lehrerbildung in der Dritten Welt – Rückblick auf 25 Jahre Auslandstätigkeit	6/207
Fisch, J.	Wie deutsch ist die „Kultur“	2/71
Forster, D.	Der Referent für Ortslehrkräfte und Deutsche Schulen in Ländern der Dritten Welt	1/8
ders.	Zu Beginn des letzten Auslandsjahres bei der Heimatschulbehörde melden – Stellungnahme der Kultusministerien	5/157
ders.	Zur Umfrage des VdLiA über „Arbeit im Stillen“	6/191
Frank, C. G.	Portugal: Neue Sekundarstufe – eine Reform auf dem Prüfstand	4/120
Franque, A. von	Zur Problematik der „frei angeworbenen“ Lehrkräfte an deutschen Schulen im Ausland	4/113
Franze, J. P.	Argentinien: Notwendigkeit einer bilingualen und bikulturellen Erziehung	6/203
Hammer, W.	Bericht über die 3. ordentliche Vorstandssitzung in der Amtsperiode 1987/89 in Bad Kissingen	5/156
ders.	Bericht über die zweite ordentliche Vorstandssitzung in der Amtsperiode 1987/89 in Bad Neuenahr	2/38
ders.	Handlungsorientierter Unterricht – Unterrichtsmethoden, 2 Bde.	6/216
ders.	Hilfe für kriminelle Kinder	3/79
ders.	„Mit ihren Augen gehe sie nicht fremd . . .“ – Bewegungen in Mittelalter und Renaissance	4/145
ders.	Nachlese oder Blüten-lese? – Über die Tagung des VdLiA in Trier	3/74
ders.	Öffentlichkeitsarbeit	1/9
Heinowski, B.	Video im DaF-Unterricht – ein Beitrag zur Mediendidaktik	4/140
Horn, H.	Chile: Deutsche Schule Puerto Montt – die südlichste Auslandsschule der Welt	2/58
Kanne	Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld	5/155
Kissner, H. K.	Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz	1/2
Klapproth, D.	Sprachstrukturen zur Analyse von kommentierenden Sachtexten im Fremdsprachenunterricht	1/25
Lamm, M.	Chile: Ohne Klasse, Kreide und Curriculum – vom sozialen Engagement deutscher Lehrer in Santiago de Chile	3/99
Lehmann, J.	Japan: Japans Lehrmeister – Lehrmeister Japan?	6/198
López-Rodas-Utters, R.	Peru: Sozialarbeit im Umfeld der Humboldtschule von Lima	5/175
Matysik, W.	Betr.: Dienstorte mit besonderer krimineller Gefährdung	3/77
Miklitz, G.	China: Zur Langzeitwirkung von deutscher Sprach- und Kulturarbeit im Ausland	2/48
ders.	Zweitspracherwerb: Eine Sprache beeinflusst die andere	6/218
Moser, R.	„Statistik der Stille“	6/191
Orth, C.	Das ist für mich Argentinien – das ist für mich Deutschland	6/206
Paulsen, U.	Kolumbien: Die Rolle des Deutschen als Fremdsprache in der Deutschen Schule Barranquilla	2/56
Penning, D.	Deutsche Grammatik auf dem Prüfstand	6/209
Pigge, H.	Deutsch als Fremdsprache – gesteuerter oder natürlicher Spracherwerb?	2/61
Riegel, H.	Uruguay: Ein Versuch, der sich gelohnt hat – 14 Jahre Internationales Abitur für Schüler der DS Montevideo	1/24
Schmidt-Walther, P.	Sowjetunion: Perestrojka life – 40 Europa-Schüler in der UdSSR	5/167
Schneider, G.	Ein Vermittlungsmodell für Deutsch als Fremdsprache für das Vorschulalter	2/67

Inhaltsübersicht nach Autoren

Autoren	Beiträge	Heft/Seite
Schroeder, C.	Betr.: Situation der deutschen Schulen im Ausland	6/192
Schröter, R.	Nachruf auf Hermann Sewing	4/117
Schwarz, P.	Argentinien: Über technisches Deutsch, CONET-Schulen und ein neues Lehrwerk	5/171
Staengle, P.	Nirgend ein Ort: Deutschsprachige Kurzprosa seit 1968	4/144
Stegmann, E.	Herbsttreffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld	2/41
Stihler, W.	Musterbeispiele für die ansprechende Gestaltung von Schulgottesdiensten	4/145
Teistler, G.	Schulbücher aus dem Ausland gesucht	2/46
Tiemann, J.	„Sehr geehrter Herr Kollege ...“ – Kontakte der Ministerien mit Auslandschulen und vermittelten Lehrern. Eine Umfrage.	6/186
Unrau, M.	Deutsche Schule Porto – die ersten drei Jahre des Wiederaufbaues 1952 - 1955	4/136
Veuhooff, K. F.	Deutschsprachige Siedler in Südamerika – drei Diareihen und Begleittexte ..	2/69
Weischer, H.	Xaver Ochsenreither, ein Patriot	6/194
Wersich, G.	Schriftlicher Ausdruck in DaF zwischen Absicherung und Kreativität – eine Unterrichtsstunde im Primärbereich	3/102
Wild, E.	Bunte Schulbücher	4/142
ders.	Zentrale Deutschprüfung in Argentinien, Brasilien, Chile und Paraguay: Neuer Wein in alten Schläuchen	2/50
Wöstmann-Schnapp, A. und Schnapp, H.	Schweiz: Ausstellungsprojekt „Kunstunterricht an deutschen Auslandschulen“	6/197

Verzeichnis der Beiträge innerhalb der Rubriken

Beiträge	Heft/Seite
Anschriftenverzeichnis: Zentralkolleg/Studienkollegs an wissenschaftlichen Hochschulen/Studienkollegs an Fachhochschulen/Kultusministerien der Länder	3/79
Aufruf an alle Mitglieder: 19. Hauptversammlung des VdLiA (25. - 29. Juli 1989) in Regensburg	5/156
Aus dem Referat für pädagogische Fragen:	
Anerkennung deutscher Studienabschlüsse in Spanien (AA)	3/78
Aus dem Referat für Rechts- und Sozialfragen: Hinweise auf Fragen der Nachversicherung (ZfA)	2/40
Aus dem Referat für Rechts- und Sozialfragen: Zuschuß des BVA beim Erwerb eines Pkw/Befreiung von der Kfz-Steuer/Hausbewachung (ZfA)	3/77
Besetzung von Schulleiterstellen zum Herbst 1987 und Frühjahr 1988 (ZfA)	2/41
Deutsche Schulen entdecken USA	4/146
Deutsch – verflucht und sehr nützlich	6/220
Das Institut für Auslandsbeziehungen informiert:	
Empfehlungskatalog für deutsch-türkische Kulturbeziehungen	1/12
Die KMK informiert: Ergänzende Festlegung über die Dauer der Beurlaubung	5/156
Die KMK informiert: Wieder über 800 000 ausländische Schüler	3/87
Die Zentralstelle informiert:	
Vorbereitung vermittelter Auslandslehrer und Fortbildungsveranstaltungen für 1988	1/10
Ehrung: Bundesverdienstkreuz für Fritz Krog	1/9
in memoriam	3/83
Gemayel hofft auf Bonner Fürsprache bei der EG	4/147
Nachruf für Klaus Heller	3/82
Neue Mitglieder/Anschriftenänderungen/Neue Obleute	1/9, 2/43, 3/81, 4/119, 5/158, 6/192

Verzeichnis der Beiträge innerhalb der Rubriken

Beiträge	Heft/Seite
Offener Brief des Vorstandes (VdLiA) an alle „frei angeworbenen“ Lehrkräfte an den deutschen Schulen im Ausland	4/112
San Salvador: Escuela Alemana und ihre Lehrer – Kinderhilfe in El Salvador	1/22
Grüne Blätter: Aktuelle Information	
Deutscher Lehrerverband fordert: Mehr deutsche Lehrer für Länder der Dritten Welt	1/19
Der neue „Rahmenplan“ der Bundesregierung im Haushaltsausschuß des Bundestages – der VdLiA reagiert empört:	
„Qualität der Deutschen Schulen im Ausland erhalten!“ <i>Neuregelung: Dauer der Beurlaubung der Auslandslehrer (Beschluß der KMK)</i>	3/89-92
Stellungnahme des VdLiA zum neuen „Bericht der Bundesregierung an den Deutschen Bundestag über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland“	4/125-132
Vereinbarung über die Anerkennung des „Diplôme du Baccalauréat International“; Erläuterung der Vereinbarung vom Schulausschuß der Kultusministerkonferenz	2/51-54
Weiterbildungsprogramm für deutschsprechende Lehrer (Ortskräfte) von Auslandsschulen – Merkblatt für Bewerber	1/13

Inhalt

HOCHAKTUELL – NEU

Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz (<i>Hans Karl Kissner</i>)	2
--	---

VERBAND

Aus der Arbeit des Vorstandes

Der Referent für Ortslehrkräfte und Deutsche Schulen in Ländern der Dritten Welt (<i>Dieter Forster</i>)	8
Öffentlichkeitsarbeit (<i>Wolfgang Hammer</i>)	9

Persönliche Nachrichten:

Ehrung: Bundesverdienstkreuz für Fritz Krog	9
Neue Mitglieder/Anschriftenänderungen/Neuer Obmann	9

BUNDESREPUBLIK

Die Zentralstelle informiert:

Vorbereitung vermittelter Auslandslehrer und Fortbildungsveranstaltungen für 1988	10
--	----

Das Institut für Auslandsbeziehungen informiert:

Empfehlungskatalog für deutsch-türkische Kulturbeziehungen	12
--	----

SÜD- und MITTELAMERIKA

Arbeit im Stillen – soziale Projekte von Lehrerinnen, Lehrern und deren Partnern

San Salvador: Escuela Alemana und ihre Lehrer – Kinderhilfe in El Salvador	22
Uruguay: Ein Versuch, der sich gelohnt hat – 14 Jahre Internationales Abitur für Schüler der DS Montevideo (<i>Hermann Riegel</i>)	24

DIDAKTIK

Sprachstrukturen zur Analyse von kommentierenden Sachtexten im Fremdsprachenunterricht (<i>Dieter Klapproth</i>)	25
Vokabelhefte und Klassenarbeiten – zur Methodik im DaF-Unterricht (<i>Ernst Jürgen Bernbeck</i>)	27

BÜCHERTISCH

Aus moderner Technik und Naturwissenschaft – Lese- und Übungsbuch für Deutsch als Fremdsprache (<i>H. Birkenfeld</i>)	31
--	----

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	32
---	----

GRÜNE BLÄTTER: AKTUELLE INFORMATION – zum Heraustrennen –

Weiterbildungsprogramm für deutschsprechende Lehrer (Ortskräfte) von Auslandsschulen – Merkblatt für Bewerber	13
Deutscher Lehrerverband fordert: Mehr deutsche Lehrer für Länder der Dritten Welt (<i>Josef Kraus</i>)	19

Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz

Der Vorsitzende des Zentralen Ausschusses für das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz, Ministerialrat H. Kissner, hat anlässlich der 100. Sitzung des Ausschusses den folgenden Beitrag zur Verfügung gestellt.

1. Vorbemerkungen

Vor 15 Jahren hat die Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossen, für Schüler im Ausland, insbesondere für Schüler deutscher Schulen im Ausland, ein Deutsches Sprachdiplom (DSD) zu schaffen und für die verantwortliche Vorbereitung und Leitung der Diplomprüfungen einen Zentralen Ausschuß zu berufen (Beschluß der KMK vom 16. 3. 1972).

Die 100. Sitzung des Zentralen Ausschusses im November 1987 – die 1. Sitzung fand im Februar 1973 statt – ist ein geeigneter Anlaß, über seine Arbeit und die Entwicklung der Prüfungen für das Deutsche Sprachdiplom wieder zu berichten.

Über die Entstehungsgeschichte, die Konzeption und den Zweck des Deutschen Sprachdiploms haben Oberschulrat Dr. F. Krog, der von 1973-1978 Vorsitzender des Zentralen Ausschusses war, und Ministerialrat G. Diehl, sein Amtsnachfolger von 1978-1984, sowie Oberstudiendirektor H. Werner, Schulberater von 1965-1973 in Südamerika, berichtet*).

Herr Diehl konnte aufgrund der Prüfungsergebnisse der fünfjährigen Erprobungspha-

se (1974-1979) positive Tendenzen in der Entwicklung des Sprachdiploms aufzeigen.

In Anknüpfung an den Bericht von Herrn Diehl gilt es nun darzulegen, inwieweit sich die Tendenzen in den Jahren danach bestätigt haben.

Besondere Beachtung erfordert hierbei die Frage, ob die erhoffte positive Rückwirkung des Sprachdiploms und seiner fremdsprachendidaktischen Konzeption auf den Deutschunterricht zu verzeichnen ist. Angesichts der Reformen einzelner Prüfungsteile ist außerdem nach deren möglichen Auswirkungen auf die Erfolgsquoten zu fragen.

Grundlage für die Sprachdiplomprüfungen ist die von der Kultusministerkonferenz am 5.10.1973 beschlossene Prüfungsordnung. Dem Zentralen Ausschuß, dessen Aufgabenbereiche und Arbeitsweise die Kultusministerkonferenz mit Beschluß vom 27.10.1972 geregelt hat, gehören sechs Mitglieder an: drei Vertreter der Länder – in der Regel Mitglieder des Auslandsschulsausschusses –, ein Vertreter des Auswärtigen Amtes, zwei Vertreter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen.

2. Konzeption des Deutschen Sprachdiploms der Kultusministerkonferenz

2.1 Zweistufigkeit, Berechtigungen

Das Deutsche Sprachdiplom ist als zweistufige Prüfung konzipiert.

Die Anforderungen bei den Prüfungen für die Stufe I sollen etwa denen entsprechen, die an den Realschulen in der Bundesrepublik Deutschland beim Abschluß in der ersten Fremdsprache üblich sind. Die nötigen Deutschkenntnisse müssen in der Regel bis zum 10. Schuljahr erworben sein.

* Fritz Krog – „Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz“ in „Der deutsche Lehrer im Ausland“, 21.1974, 7/8, S. 171-186 und im „Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache“, Bd. 1, hrsg. von Alois Wierlacher u.a., Julius Groos Verlag, Heidelberg 1975, S. 156-161

Günter Diehl – „Erfahrungen mit den Prüfungen für das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz“ in „Der deutsche Lehrer im Ausland“, 27. 1980, 4, S. 32-34

Harry Werner – „Der Weg brasilianisch-deutscher Schulen zum Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz“ in „Staden-Jahrbuch“, Beiträge zur Brasilienkunde und zum brasilianisch-deutschen Kultur- und Wirtschaftsaustausch, Bd 30/31 (1982/83), Sao Paulo 1983

Die Prüfungen für die Stufe II orientieren sich im Anforderungsniveau an den Leistungen, die an den Gymnasien in der Bundesrepublik Deutschland beim Abschluß in der ersten Fremdsprache erwartet werden.

Das DSD I gilt als Nachweis der Deutschkenntnisse, die bei Aufnahme in ein Studienkolleg erforderlich sind, das DSD II als Nachweis der für ein Hochschulstudium in der Bundesrepublik Deutschland erforderlichen Deutschkenntnisse.

2.2 Struktur der Prüfungen

Der schriftliche Teil der Diplomprüfungen der Stufen I und II ist nach den folgenden Aufgabentypen strukturiert:

- Verständendes Aufnehmen eines gehörten Textes (Hörverständnis - HV)
- Verständendes Aufnehmen eines gelesenen Textes (Leseverständnis - LV)
- Zusammenhängende schriftliche Darstellung - textgebundene oder textunabhängige Aufgabe - (ZSD)
- Aufgaben zu Wortschatz, Wortbildung und Satzbau.

Kernstück der Prüfung ist die zusammenhängende schriftliche Darstellung.

Die mündliche Prüfung besteht gemäß Prüfungsordnung aus einer Leseprobe und einem Prüfungsgespräch. In der Prüfung soll der Prüfling seine Fertigkeit im Gebrauch der deutschen Sprache sowie seine Vertrautheit mit Schriftwerken und Themen der Deutschlandkunde, deren Kenntnis vorausgesetzt werden kann, nachweisen.

2.3 Leistungsanforderungen, Weiterentwicklung der Prüfungsaufgaben

Für die Erarbeitung der Prüfungsaufgaben sind Sachverständigengruppen zuständig, die unter der Leitung von Fachreferenten der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen zusammenkommen; sie bestehen in der Regel aus 10 Mitgliedern je Stufe.

Für die Korrektur der Prüfungsarbeiten sind gegenwärtig 125 Korrektoren tätig.

Die Sachverständigen und die Korrektoren sind bewährte Auslandslehrer mit einschlägiger Lehrbefähigung und Erfahrung mit den Sprachdiplomprüfungen. Sie werden im Auftrag des Zentralen Ausschusses für das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz tätig.

Aufgrund der Weiterentwicklung des Deutschunterrichts sind in den Prüfungen in den letzten Jahren folgende Veränderungen vorgenommen worden:

- Anforderungen hinsichtlich *Wortschatz* und *Satzbau*:

Bei der Erstellung der Aufgaben werden unter

diesen Aspekten in den Prüfungstexten nicht mehr vereinfachende Änderungen wie bei früheren Prüfungen vorgenommen. Es wird nun davon ausgegangen, daß der Schüler die Bedeutung von Wörtern aus dem Kontext oder aus der Wortfamilie erschließen kann und daß er auch dann, wenn ihm das einmal nicht gelingt, sich ein Globalverständnis des Textes erarbeitet. Dies gilt für die Auswahl aller Sprachdiplomtexte, also für den Hörverständnis- und den Leseverständnis-Text (HV und LV), für die zusammenhängende schriftliche Darstellung (ZSD) und für die Texte in der mündlichen Prüfung.

- *Fragen zu den LV-Texten:*

Sie werden meist so formuliert, daß nicht ohne weiteres zu erkennen ist, auf welche Textstelle die Frage zielt. Ab und zu werden auch Fragen gestellt, die nur durch Schlußfolgerung aus Textinformationen zu beantworten sind.

- Prüfungsteil *Wortschatz, Wortbildung und Satzbau*:

Seit dem Herbst 1982 (Stufe I) bzw. dem Herbst 1984 (Stufe II) hat dieser Prüfungsteil eine Form, die den modernen didaktisch-methodischen Grundsätzen besser entspricht. Nun sind in einem gedanklich zusammenhängenden Text Lücken verschiedener Art auszufüllen (mit Endungen oder ganzen Wörtern) - wodurch vom Schüler größere Wendigkeit und mehr Sprachgefühl verlangt werden als bei der früheren Prüfungsform, mit der in immer neuen Abschnitten verschiedene Grammatikkapitel abgeprüft wurden, etwa nach dem Muster: „Setze die folgenden fünf Sätze ins Passiv!“

- *Inhaltsangabe einer Kurzgeschichte bzw. einer Erzählung (ZSD; Stufe II):*

Bis 1984 durfte die Inhaltsangabe, die bezeichnenderweise viel öfter als der Kommentar oder ein textunabhängiges Thema gewählt wurde, beliebig lang sein. Das Resultat waren sozusagen Nacherzählungen im Präsens, ergänzt durch eine kurze Beantwortung der „Zusatzfrage“. Nun ist der Umfang der Inhaltsangabe auf eine bestimmte Höchstwörterzahl begrenzt, und für den Kommentar, der jetzt ein gleichwertiger Teil derselben Aufgabe ist, wird eine bestimmte Mindestwörterzahl gefordert. Durch diese Veränderungen ist die ZSD sprachlich und gedanklich anspruchsvoller geworden.

- *Kriterienkatalog für die mündliche Prüfung:*

Nicht unbedingt eine Erschwerung der Aufgabe, wohl aber eine Verfeinerung des Bewertungsverfahrens hat eine Änderung gebracht, die seit dem Frühjahr 1983 den Kriterienkatalog für die mündliche Prüfung erweitert. Die Zahl der Kriterien wurde von vier (*Aussprache, Wortschatz, Grammatik, Kenntnisse*) auf sechs (hinzu kamen *Strukturschatz, Gesprächsfähigkeit*) erhöht. Sie werden in zwei Teilen der mündlichen Prüfung angewendet: Bei den Äußerungen zum Text und zu vorgegebenen Themen sowie bei den Äußerungen über ein landeskundliches

oder literarisches Thema. Auch diese Änderung war eine Reaktion auf neue Erkenntnisse der Fremdsprachendidaktik.

Zusammenfassend darf festgestellt werden,

- daß die genannten Änderungen angesichts der zunehmenden Bedeutung des Sprachdiploms der Kultusministerkonferenz und angesichts des zunehmenden Ansehens dieser Prüfung richtig waren und
- daß die Deutschkenntnisse der fremdsprachigen Schüler an deutschen Schulen im Ausland heute i.a. besser sind als vor zehn bis fünfzehn Jahren.

3. Die Entwicklung der Teilnehmerzahlen und der Erfolgsquoten von 1974 bis 1987

3.1 Prüfungstermine

Die Sprachdiplomprüfungen finden an den Schulen im zweiten Halbjahr ihres Schuljahres statt. Hiernach ergeben sich nach der unterschiedlichen Lage des Schuljahres zwei Prüfungstermine: Frühjahrsprüfungen an Schulen, an denen das Schuljahr etwa Mitte des Kalenderjahres endet, und Herbstprüfungen an Schulen, an denen das Schuljahr mit dem Kalenderjahr endet.

3.2 Beteiligte Schulen

Die Zahl der an den Sprachdiplomprüfungen teilnehmenden Schulen hat im Zeitraum von 1974 bis 1987 kontinuierlich zugenommen.

Stieg der Kreis der Schulen, die das *Sprachdiplom der Stufe I* durchführen, in der Erprobungsphase (Herbst 1974-1979) von 16 auf 38, so erweiterte er sich im Berichtszeitraum (1980-1987) um weitere 26 auf 64 Schulen.

Die Zahl der Schulen, die das *Sprachdiplom der Stufe II* durchführen, lag lange Zeit etwas höher als die Zahl der Schulen, die an den Prüfungen der Stufe I teilnehmen. Auch hier ist ein deutlicher Zuwachs zu verzeichnen: Nahmen 1975 noch 32 Schulen am Sprachdiplom II teil, so waren es 1979 schon 41 und 1987 insgesamt 60 Schulen.

3.3 Begegnungsschulen – Neue Sekundarstufe

Von den 25 Begegnungsschulen, die die Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom der KMK durchführen, bereiten gegenwärtig sechs Schulen neben den Stammschülern auch die Schüler der sog. Neuen Sekundarstufe (NSS) auf die Diplomprüfungen vor:

Deutsche Schule Alexander von Humboldt, Lima
Humboldt-Schule San José

Deutsche Schule San Salvador
Deutsche Schule Quito
Deutsche Evangelische Oberschule Kairo
Deutsche Schule Colegio Andino Bogotá

Während man bei den drei erstgenannten Schulen das Abschneiden der Schüler der NSS seit 1983 verfolgen kann, ist dies, da die NSS an den anderen Schulen später eingerichtet wurde, bei der Deutschen Schule Quito seit 1984 sowie bei der Deutschen Schule Bogotá und der Deutschen Evangelischen Oberschule Kairo seit 1985 möglich.

Von den insgesamt 460 Schülern der NSS (bis Frühjahr 1987) haben 350 (= 76%) das Diplom erhalten, von den 1014 Stammschülern dagegen nur 684 (= 67%). (Hierbei fehlen die Zahlen für die Herbstprüfungen 1986 an der Humboldt-Schule San José).

Damit erhielten drei Viertel der zur Prüfung gemeldeten NSS-Schüler ein Diplom im Vergleich zu zwei Dritteln der Stammschüler. Offen bleibt die Frage, wieviel Schüler beider Gruppen im Laufe der Jahre bis zu den Sprachdiplomprüfungen die Schule wegen nicht ausreichender Leistungen verlassen mußten.

3.4 Zahl der Teilnehmer

Die Zahl der an den Diplomprüfungen teilnehmenden Schüler ist seit den Anfängen ständig gewachsen. Das gilt auch für die Prüfungen der Stufe II, obwohl seit dem Frühjahr 1983 einige Schulen die Möglichkeit haben, sehr schwache Lerngruppen nicht zu dieser Prüfung zu melden.

Bisher haben rund 49000 Schüler an den Sprachdiplomprüfungen teilgenommen. Rund 32900 von ihnen erhielten Diplome. Das sind etwa 67%. 18300 Diplome gingen an fremdsprachige Teilnehmer. Bei rund 31500 fremdsprachigen Teilnehmern bedeutet dies, daß rund 58% erfolgreich waren.

An den Prüfungen der Stufe I haben rund 25000 Schüler teilgenommen. 16700 von ihnen erhielten ein Diplom (rund 67%); davon waren 9740 fremdsprachige Schüler.

Gesondert nach Prüfungsterminen:

DSD I-Frühjahrprüfungen:

7400 Teilnehmer

5200 Diplome (70%), davon

3110 Diplome für fremdsprachige Teilnehmer

DSD I-Herbstprüfungen:

17500 Teilnehmer

11500 Diplome (66%), davon

6 630 Diplome für fremdsprachige Teilnehmer

An den Prüfungen der Stufe II haben rund 24 200 Kandidaten teilgenommen. Von ihnen erhielten 17 230 ein Diplom (71%); davon waren 8 570 fremdsprachige Schüler.

Gesondert nach Prüfungsterminen:

DSD II-Frühjahrsprüfungen:

6 400 Teilnehmer

4 840 Diplome (76%), davon

2 870 Diplome für fremdsprachige Teilnehmer

DSD II-Herbstprüfungen

17 750 Teilnehmer

12 390 Diplome (70%), davon

5 700 Diplome für fremdsprachige Teilnehmer

Bisher beteiligten sich an den Prüfungen der beiden Stufen also etwa gleich viele Kandidaten. Auch die Zahlen der bisher in den beiden Stufen erworbenen Diplome sind nicht sehr verschieden.

4. Erfolgszahlen nach der „Sprachigkeit“ der Prüfungsteilnehmer

Vorbemerkung

Hinsichtlich ihrer Sprachigkeit werden die Prüfungsteilnehmer in drei Gruppen eingeteilt, und zwar in muttersprachige, gemischt-sprachige und fremdsprachige. Die Abgrenzungen sind nicht immer leicht. Der Zentrale Ausschuß hat deshalb im Frühjahr 1987 eine Beschreibung dieser Kategorien versucht; danach gilt als

- *deutschsprachig* bzw. *muttersprachig* ein Schüler, der in einer deutschsprachig geprägten Umgebung aufgewachsen ist oder aufwächst und Deutsch *zweifelsfrei* als Muttersprache spricht;
- *fremdsprachig* ein Schüler, der in einer nicht deutschsprachig geprägten Umgebung aufgewachsen ist oder aufwächst und der zweifelsfrei eine andere Sprache als Deutsch als Muttersprache spricht;
- *gemischtsprachig* ein Schüler, der in einer Umgebung aufgewachsen ist oder aufwächst, in der neben Deutsch eine zweite Sprache gesprochen wird, und der bereits in früher Kindheit beide Sprachen mehr oder weniger gleichzeitig nebeneinander entwickelt hat.

Die *muttersprachigen* Prüflinge haben in beiden Stufen und bei allen Prüfungen zu fast 100% bestanden.

Die Erfolgszahlen für die *gemischtsprachigen* Prüflinge schwanken zwischen 80 und 95%.

Am interessantesten und wichtigsten sind die Erfolgszahlen für die *fremdsprachigen* Prüflinge:

DSD I	Frühjahr:	Bis 1981 mehr oder weniger gleichbleibend um 50%; danach eine Steigerung.
	Herbst:	Bis 1982 meist unter 50%; danach erheblich besser.
DSD II	Frühjahr:	Seit 1978 gleichbleibend: rund zwei Drittel der fremdsprachigen Prüflinge erhalten ein Diplom.
	Herbst:	Bis 1980 um 50%; danach um 60%.

Seit 1980 werden die Leistungen der fremdsprachigen Prüflinge also deutlich besser. Diese Leistungssteigerung konnte bis heute gehalten werden; denn auch gleichbleibende Prozentzahlen bedeuten – wegen der gestiegenen Anforderungen – Leistungsverbesserungen.

Die Lerngruppen, mit denen seit Anfang der achtziger Jahre im DSD I bessere Ergebnisse erreicht worden sind, befanden sich 1974, als die Sprachdiplomprüfungen eingeführt worden sind und ein wichtiges Lernziel wurden, höchstens in der 4. Klasse der Grundschule. Die Lerngruppen, die etwa ab 1980 im DSD II bessere Ergebnisse erreicht haben, waren 1974 höchstens in der 6. Klasse. In diesen niedrigen Klassenstufen war die vielerorts notwendige Umstellung auf fremdsprachliche Lernziele und Lehrmethoden offensichtlich noch erfolgreich.

Dies zeigt, daß für diese so grundlegende Reform mindestens sechs Jahre nötig waren, bis sie die erhofften Ergebnisse brachte.

5. Auswirkungen der Sprachdiplomprüfungen auf den Deutschunterricht

Mit der Einführung des Deutschen Sprachdiploms der KMK hat der Deutschunterricht für fremd- und gemischtsprachige Schüler an Schulen und Schulzügen, die nicht zu einem deutschen Schulabschluß führen, erstmals eine fremdsprachlich ausgerichtete Zielsetzung erfahren. Die der Prüfungsordnung und den Ausführungsbestimmungen zugrunde liegende fremdsprachen-didaktische und -methodische Konzeption trägt der veränderten Schülerschaft an den deutschen Schulen im Ausland und dem Erfordernis der weitgehenden Umstellung

des Deutschunterrichts auf „Deutsch als Fremdsprache“ Rechnung.

Auch die Notwendigkeit, an den Begegnungsschulen eine Differenzierung zwischen mutter-, gemischt- und fremdsprachigen Schülern in verschiedene Lerngruppen vorzunehmen, ist durch das Sprachdiplom stärker ins Bewußtsein gerückt. Insgesamt haben die didaktisch-methodischen Überlegungen, die mit der Einführung des Sprachdiploms einhergingen, die Unterschiede des mutter- und fremdsprachlichen Deutschunterrichts deutlicher werden lassen. Hierbei leisten u.a. die in Zusammenarbeit mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen entwickelten Lehrwerke „Komm bitte!“ (für den Kindergarten und das 1. bis 5. Schuljahr) und die K(Kompakt)-Fassung von „Vorwärts“ (für das 3. bis 9. Schuljahr) wertvolle Hilfe. Beide wurden an zahlreichen Schulen bereits Mitte der siebziger Jahre eingeführt. In den letzten Jahren wurde der audiovisuelle Grundkurs von „Vorwärts“ ersetzt durch „Wer? Wie? Was?“, Band 1 (ab 3. Schuljahr) und Band 2 (ab 5. Schuljahr). Darüber hinaus werden an den meisten Prüfungsschulen Unterrichtsmaterialien benutzt, die für den fremdsprachlich konzipierten Deutschunterricht in der oberen Mittelstufe und der Oberstufe geeignet sind. Es handelt sich um die gleichfalls in Zusammenarbeit mit der Zentralstelle entwickelten Text- und Arbeitsbücher „Miteinander“ (9. bis 11. Schuljahr) und „Standpunkte“ (11./12. Schuljahr), die neben literarischen Texten und Sachtexten zahlreiche Übungen enthalten und so der Vorbereitung auf die Sprachdiplomprüfungen dienen. Für den landeskundlichen Unterricht hat sich besonders die Zeitschrift „Jugendscala“ bewährt.

Dadurch, daß Unterricht und Prüfung sowie Lernziele und Prüfungsanforderungen aufeinander bezogen werden konnten, wurden erstmals Grundlagen für die Didaktik und Methodik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts an deutschen Schulen im Ausland geschaffen. Diese Rückwirkung der Sprachdiplomprüfungen auf den Deutschunterricht darf aber nicht dazu führen, den Unterricht so anzulegen, daß er vornehmlich auf die Diplomprüfungen vorbereitet. Der Tendenz, den Deutschunterricht auf die Sprachdiplomprüfungen zu fixieren, muß entgegengewirkt werden; dies soll durch die erwähnten Reformen geschehen.

Insgesamt kann indes von einer positiven Rückwirkung des Sprachdiploms auf den Deutschunterricht ausgegangen werden.

Dazu gehört, daß das Diplom für die Schüler einen zusätzlichen Anreiz zum Erlernen der deutschen Sprache bietet, auch wenn sie nicht ein Hochschulstudium in Deutschland anstreben. Der Nachweis der deutschen Sprachkenntnisse durch das Diplom erhöht in einigen Ländern die beruflichen Chancen. Diese Perspektive wirkt sich auf die Schüler leistungsfördernd aus und erhöht die Stellung des Faches Deutsch an der Schule.

Schon auf der 101. Sitzung des Auslandschulausschusses vom 30.3. bis 1.4.1977 wurde festgestellt, daß sich das Sprachdiplom günstig auf die Zielsetzungen des Deutschunterrichts ausgewirkt habe. Auf der 113. Sitzung des Auslandsschulausschusses vom 11.-13.7.1979 kam der Vorsitzende des Zentralen Ausschusses zu dem Schluß, daß die steigenden Erfolgsquoten noch keine langfristigen Prognosen zuließen, die Umstellung auf den fremdsprachlichen Unterricht beginne jedoch Früchte zu tragen. Auf der 115. Sitzung des Auslandschulausschusses vom 12.-14.12.1979 wurde ein Bericht über die Auswertung der Erprobungsphase (1974-1979) vorgelegt, in dem bei den Erfolgsquoten erstmalig zwischen mutter-, gemischt- und fremdsprachigen Prüflingen unterschieden wurde. Im Kommentar zu den Erfolgsquoten wurde „bei aller Vorsicht und Vorläufigkeit“ festgestellt: „Die Erfolge der fremdsprachigen Teilnehmer zeigen eindeutig steigende Tendenz, was sehr erfreulich ist“. Als Ursachen für diese Entwicklung wurden die Maßnahmen, die die Einführung des Sprachdiploms begleiteten, angeführt: Die gezielte Vorbereitung der Lehrer, die Wirksamkeit der neuen Lehrwerke, die Umstellung des Deutschunterrichts auf den Fremdsprachenunterricht.

Daß der Deutschunterricht an den Auslandsschulen nicht immer zu den gewünschten Leistungen führt, hängt nicht zuletzt mit den oftmals ungünstigen örtlichen Gegebenheiten – sehr heterogene Lerngruppen, mangelnde Möglichkeit der Differenzierung nach Leistungsvermögen u.ä. – zusammen, die nur schwer zu beheben sind. Die Sprachdiplomprüfungen haben hier die positive Funktion, daß sie eventuelle Diskrepanzen zwischen Leistungsanforderungen und tatsächlichen Sprachkenntnissen verdeutlichen und somit Impulse für Änderungen und mögliche Verbesserungen des Deutschunterrichts geben. Es muß jedoch betont werden, daß sich Erfolge nicht nur quantitativ ablesen lassen. Denkt man an die zahlrei-

chen pädagogischen Diskussionen und Maßnahmen, die durch das Sprachdiplom ausgelöst wurden – hier seien vor allem nochmals die Aus- und Fortbildung von deutschsprachigen Ortslehrkräften, die Zusammenschlüsse von Fachlehrern zu Arbeitsgruppen, der intensive Erfahrungsaustausch zwischen Fachberatern, Fachlehrern und Lehrwerkautoren, die didaktisch-methodische Entwicklung im Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ und die daraus resultierenden Lehrwerke genannt –, so leistet das Sprachdiplom der KMK einen wichtigen Beitrag, an den Schulen im Ausland die Stellung des Faches Deutsch zu festigen und die Qualität des Deutschunterrichts zu gewährleisten.

6. Schlußfolgerungen

Es gehört zu den Aufgaben des Zentralen Ausschusses, aus den vielfältigen Erfahrungen, die sich durch Hinweise der Schulen und der Korrektoren, durch Lektüre der Schülerarbeiten und durch Auswertung von Dienstreiseberichten ergeben, Schlüsse zu ziehen und solche Änderungen der Richtlinien zu beschließen, die dazu beitragen, die Sprachdiplomprüfungen zu einem immer sensibleren Instrument der Leistungsmessung zu machen.

- Seit einiger Zeit ist auf den Formblättern mit den Einzelergebnissen, die zur weiteren Verbesserung der Information an alle Schulen gehen, auch der Fehlerprozentsatz in der ZSD eines jeden Schülers vermerkt. Der ausdrückliche Hinweis auf diesen sehr wichtigen Aspekt der Schülerleistung ist für die Schulen von besonderem Interesse. Er kann auch eine Grundlage für Untersuchungen der Leistungsentwicklung jedes einzelnen Schülers im Fach Deutsch sein.
- Nachdem die Sprachdiplomprüfungen zunächst auch als Mittel gegen sprachliche Mangelercheinungen im Deutschunterricht zu dienen hatten und deshalb das Kriterium der Sprachrichtigkeit mit Recht von vornherein besonderes Gewicht hatte, ist es seit einiger Zeit möglich, solchen Kriterien immer mehr Raum zu geben, die kommunikative Fähigkeiten anderer Art messen – mit anderen Worten: Sprachleistungen zu bewerten, die mit dem Registrieren von Fehlern nicht zu erfassen sind.
- Dazu gehören das Kriterium der „Gesprächsfähigkeit“ in der mündlichen Prüfung, durch das die Flüssigkeit des Sprechens und die Fähigkeit, sprachliche Impulse zu geben und aufzunehmen, in die Bewertung einbezogen werden kann, und das seit 1984 angewendete Verfahren, das „Ausdrucksvermögen“ besonders zu bewerten, und zwar für Reichhaltigkeit und Treffsicherheit des Wortschatzes, für Sicherheit in der Idiomatik, für geschickte Satzverknüpfun-

gen und für die sprachliche Erfüllung aufgabenspezifischer Anforderungen wie – bei der Inhaltsangabe – die Fähigkeit, zusammenzufassen, zu verallgemeinern, Gedanken anzukündigen oder auf Gesagtes zurückzuverweisen.

Selbstverständlich kommt dem Kriterium der Sprachrichtigkeit auch weiterhin große Bedeutung zu.

- Ab Herbst 1988 sollen die Prüflinge beider Stufen einen Bonus erhalten, wenn sie in der ZSD ein textunabhängiges („freies“) Thema wählen statt eines textabhängigen (Nacherzählung; Inhaltsangabe mit Kommentar). Dadurch sollen mehr Schüler als bisher ermutigt werden, eine Aufgabe zu wählen, die – weil eine Textvorlage fehlt – etwas schwieriger erscheint.

Auf der IV. Tagung Deutscher Schulen Lateinamerikas, im März 1972 in Buenos Aires, faßte der damalige Vorsitzende des Auslandsschulenausschusses, Senatsdirektor Dr. Reimers, zusammen, welche Erwartungen mit der Entwicklung des Sprachdiploms verbunden waren:

„Wir hoffen,

1. mit dem Sprachdiplom ein Instrument schaffen zu können, mit dem den Schulen eine Hilfe zuwächst, ihre Arbeit zu befestigen, nach heutigen Maßstäben zu gestalten und die Ergebnisse ihres Bemühens zu verbessern;
2. eine Maßnahme zu treffen, mit deren Hilfe die Schüler vor pädagogisch angemessene Aufgaben und Anforderungen gestellt werden und mit der ihnen Anreiz gegeben werden kann, den Erfolg ihrer Arbeit bestätigt zu sehen;
3. eine Möglichkeit entwickelt zu haben, durch die das Bemühen der Zentralstelle, die Schulen mit pädagogischem Rat zu fördern, weitere Unterstützung erfährt, und letztlich
4. mit dem Diplom zur Verwirklichung der Ziele beitragen zu können, die sich die auswärtige Kulturpolitik gestellt hat“.

Heute, nach 15 Jahren, darf festgestellt werden, daß sich diese Hoffnungen weitgehend erfüllt haben: Das Deutsche Sprachdiplom der KMK hat sich als kulturpolitisches Instrument zur Förderung der deutschen Sprache in der Welt bewährt.

Der Zentrale Ausschuß möchte – mit Bedacht von dieser Stelle aus – allen Kollegen und Mitarbeitern im In- und Ausland, die durch ihre Anregungen und ihre Arbeit die Entwicklung des Deutschen Sprachdiploms der KMK ermöglicht und unterstützt haben, seinen Dank aussprechen.

H. Kissner

VERBAND

Der Referent für Ortslehrkräfte und Deutsche Schulen in Ländern der Dritten Welt

Sich den Fragen und Problemen der Ortslehrkräfte an den Deutschen Schulen im Ausland zu widmen, betrachtete der VdLIA schon immer als eine seiner Aufgaben. Waren es anfangs vor allem die deutschsprachigen Ortslehrkräfte, deren Anliegen vertreten wurden, so zeigt es sich immer mehr, daß es gemeinsame Interessen aller Ortslehrkräfte an den Deutschen Schulen im Ausland gibt, auch wenn die Praxis der Vermittlung durch das BVA-ZfA und der Einstellung durch die Schulvereinsvorstände in der Vergangenheit leider dazu geführt hat, daß Lehrer mit scheinbar unterschiedlicher Interessenslage an den Schulen unterrichten. Die Bedeutung der Ortslehrkräfte für das Leben und Funktionieren der Deutschen Schulen ist enorm und wird immer größer. Dies zeigt sich nicht nur in den Stellungnahmen der ZfA, sondern auch in der Zahl der Anträge an die Hauptversammlungen der letzten Jahre. Das eigene Ressort ist also auch für die Verbandsarbeit unerlässlich. Die Schwerpunkte meiner Arbeit sehe ich darin, neben individuellen Anliegen auch die gemeinsamen Interessen aller Ortslehrkräfte zu vertreten und den zuständigen Stellen vorzutragen.

Dazu gehören:

- Arbeitsverträge, die der geleisteten Arbeit gerecht werden und sozial zu verantworten sind
- Anpassung des Stundendeputats an das der Vermittelten
- Ausbau der Fortbildungsmaßnahmen nicht nur in der Bundesrepublik Deutschland, sondern auch auf lokaler und regionaler Ebene
- Verbesserungen bei der Einstellung von Ortslehrkräften in den innerdeutschen Schuldienst

Daß der zweite Themenbereich des Referats die Deutschen Schulen in der Dritten Welt betrifft, hängt nicht nur mit meinen persönlichen Neigungen zusammen. Die Probleme der Ortslehrkräfte treten an die-

sen Schulen schärfer zutage als z.B. an den Deutschen Schulen in Europa. Sinn und Zweck Deutscher Schulen im Ausland gerade in diesen Län-

dern ist aktuelles Diskussionsthema. Dies wurde nicht nur dadurch dokumentiert, daß es bei der Hauptversammlung den Arbeitskreis „Deutsche Auslandsschulen in Entwicklungsländern“ gab, sondern zeigte sich auch im Referat von Herrn Prof. Dr. Hornhues. In dem Maße, in dem der Wunsch nach eigener kultureller Identität in anderen Ländern wächst, steht das Selbstverständnis Deutscher Schulen im Ausland auf dem Prüfstand. Partnerschaftliche Zusammenarbeit, interkultureller Austausch und stärkere Berücksichtigung nationaler Interessen, wie weit sind sie wünschenswert, notwendig und verkraftbar? Ich meine, daß die außenkulturell-politische Konzeption der Bundesrepublik Deutschland stärker als bisher mit entwicklungspolitischen Prämissen in Einklang zu bringen ist. Dazu gehören

- umfassende, länderbezogene Vorbereitung der entsandten Lehrer
- stärkere Kooperation aller, im Rahmen deutscher auswärtiger Kulturpolitik Tätigen
- Förderung der Aktivitäten deutscher Lehrer bzw. Deutscher Schulen im sozialen Bereich.

Den Beispielen dazu wird auch weiterhin in „Der Deutsche Lehrer im Ausland“ Platz gewidmet sein.

Meine und des Verbandes Arbeit kann nur dann sinnvoll und erfolgreich sein, wenn die Deutschen Schulen und die dort Arbeitenden ihre Probleme, Vorstellungen und Wünsche an uns herantragen. In diesem Sinne wünsche ich möglichst viele Kontakte.

Dieter Forster



Öffentlichkeitsarbeit

Der Referent für Öffentlichkeitsarbeit möchte eine Dokumentation der Arbeit der Auslandslehrer aufbauen. Er bittet alle Mitglieder, die etwas über ihre Arbeit oder ihren Auslandsaufenthalt veröffentlicht haben, diese Beiträge an ihn zu schicken. Gemeint sind dabei Artikel, Interviews, Reportagen usw., die entweder in einem deutschen oder ausländischen Medium veröffentlicht wurden. Es können aber auch Beiträge der Kolleginnen oder Kollegen über die Bundesrepublik in Medien der Gastländer für die Öffentlichkeitsarbeit interessant sein.

Anschrift: Wolfgang Hammer, Lerchenweg 10, D-2391 Großenwiehe

Ehrung

Der Bundespräsident der Bundesrepublik Deutschland hat dem früheren Vorsitzenden des Zentralen Ausschusses der Kultusministerkonferenz,

Herrn Oberschulrat Dr. F. Krog

in Anerkennung seiner besonderen Verdienste um das deutsche Auslandschulwesen das Verdienstkreuz am Bande des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland verliehen.

Die Übergabe der Auszeichnung erfolgte anlässlich der 100. Sitzung des Zentralen Ausschusses. Der Verband gratuliert sehr herzlich zu der hohen Auszeichnung.

Neue Mitglieder

ANZENEDER, Dr. Robert, StR, DS La Paz
ESPINET, Franziska, L, DS Barcelona
GHATTAS, Klara, Karin, OStR'n, DS Borrom.Kairo
HAMMER, Gerhard, OStR, DS Valencia
HANSEN, Christoph, L, DS Riyadh
HOCK, Monika, L'n GHS, DEO Kairo
KOLZ, Hans-Heinrich, StR, DEO Kairo
KOSTINEK, Bernhard, Felix, OStR, Pestalozzi-
schule Buenos As.
LEINSS, Gottfried, StR, DS Nairobi
MIELKE, Dorothea, GSL'n, DEO Kairo
PALLUCH, Detlef, OStR, DS Istanbul
PAULSEN, Uwe, StR, DS Barranquilla/Kol.
ROSEN, Gerd, OStR, DS Johannesburg
RUHL, Herberz, Konrektor, Berlin 62, Meraner-
straße 8
SCHOLZ, Georg, OStR, DS Borrom.Kairo
TILLMANN, Bernd, OK, DS Stockholm
WALTER, Georg, StR, Instituto Ballester,Bs.As.

Anschriftenänderungen

BENZ, Dr. Ulrich, 7070 Schwäbisch Gmünd, Im
Schilling 19
BRENNER, Hans Rudolf, 4600 Dortmund 1, Kette-
lerweg 53
BUCHNER, Dietmar, 4930 Detmold, Auf der Kirch-
breite 34
CRAMER, Martin, c/o Ambassade de la Républi-
que Fédérale d'Allemagne, Kigali/Rwanda,
B.P.35
GISDER, Hans, 7771 Frickingen, Am Kallenberg 6
HERZOG, Torsten, 6800 Mannheim 51, Wilhelm-
straße 71
KLUGE, Ingeborg, 7500 Karlsruhe 1, Weinbrenner-
straße 13
KLÜVER, Hans-Peter, 2100 Hamburg 90, Meyer-
straße 12
KUCHENMÜLLER, Wolfgang, 7851 Rümmingen,
Ringstraße 8
LIPPARDT, Jürgen, c/o Strabag Bau AG, Camp-

Schule Basrah/Irak, Siegburger Straße 241,
5000 Köln 21
MEDO, Max M., VdLiCh Chile
MÜLLER, Friedrich, Wilhelm, 2900 Oldenburg,
Graf-Anton-Günther-Schule, Schleusen-
straße 4
SCHWAB, Günter, 6201 Sneed Cove # 233,
Austin/Texas 78744, U.S.A.
SPIEGEL, Rudolf, 5568 Daun, Basaltstraße 10

VOGEL, Walther, 2890 Nordenham, Hannoversche
Straße 71
WEIST, Klaus, DS Lissabon

Neuer Obmann

LÜHMANN, Klaus, DS Genua

BUNDESREPUBLIK

Die Zentralstelle informiert:

Vorbereitung vermittelter Auslandslehrer und Fortbildungsveranstaltungen hier: Programm 1988

Lehr- gangs- Nr.	Teilnehmerkreis	vorgesehener Termin		Anzahl der Teil- nehmer
		(BVA)	(Auslandsschulen)	
135	Lehrer für deutschsprachigen Fachunterricht an Schulen in spanischsprachigen Ländern	1. 2.- 6. 2.	6. 2.-13. 2. DS Valencia	16
136	Lehrer für deutschsprachigen Fachunterricht und DaF-Lehrer in Portugal	1. 2.- 6. 2.	6. 2.-13. 2. DS Lissabon	9
137	DaF-Lehrer für Begegnungsschulen in Ägypten, Griechenland und der Türkei (verm. zum 1. 9. 88)	29. 2.- 9. 3.	9. 3.-18. 3. Deutsche Evang. Oberschule Kairo DS Athen DS Istanbul	25 K: 13 A: 11 I: 18
138	Lehrer für deutschsprachigen Fachunterricht an Begegnungsschulen in Ägypten, Griechenland und der Türkei (verm. zum 1. 9. 88)	29. 2.- 9. 3.		17
139	DaF-Lehrer an Begegnungsschulen in Mexico (Fortbildung)		21. 3.-25. 3. DS Mexico-Stadt	28
140	Lehrer für deutschsprachigen Fachunterricht an Begegnungsschulen in Mittelamerika (Fortbildung)		11. 4.-15. 4. DS Guatemala-Stadt	15

Lehr- gangs- Nr.	Teilnehmerkreis	vorgesehener Termin (BVA) (Auslandsschulen)		Anzahl der Teil- nehmer
141	DaF-Lehrer an Begegnungsschulen in spanischsprachigen Ländern (vermittelt zum 1. 9. 88)	18. 4.- 23. 4.	23. 4.-29. 4. DS Barcelona DS Madrid	25 B: 13 M: 12
142	Fachberater (und gemeinsames Vorbereitungsseminar mit Dozenten des Goethe-Instituts)	2. 5.- 11. 5. (9. 5.- 11. 5.)		12+ 10 (GI)
143	Lehrer für deutschsprachigen Fachunterricht und DaF-Lehrer in Italien und Skandinavien	9. 5.- 14. 5.	14. 5.-20. 5. DS Rom 14. 5.-20. 5. DS Helsinki	24 R: 17 H: 7
144	Lehrer an deutschsprachigen Auslandsschulen (Afrika, Amerika, Asien)	13. 6.- 15. 6.		20
145	Lehrer an deutschsprachigen Auslandsschulen in Europa	29. 6.- 1. 7.		26
146	Lehrer an Auslandsschulen im südlichen Afrika	5. 9.- 9. 9.		15
147	Lehrer für deutschsprachigen Fachunterricht und DaF-Lehrer in Südamerika, I	10.10.- 15.10.	15.10.-22.10. DS Barcelona	20
148	Lehrer für deutschsprachigen Fachunterricht und DaF-Lehrer in Südamerika, II	7.11.- 12.11.	12.11.-19.11. DS Valencia DS Sta Cruz de Tenerife	25 V: 15 StC: 10
149	Mitarbeiter von Vorbereitungs- und Fortbildungslehrgängen	5.12.- 9.12.		20
150	DaF-Lehrer an Begegnungsschulen in Ägypten, Griechenland und der Türkei (Fortbildung)		12.-16.12. Deutsche Schule der Borromäerinnen Kairo	15

Empfehlungskatalog für deutsch-türkische Kulturbeziehungen

Im Folgenden drucken wir einen Empfehlungskatalog ab, der vom Institut für Auslandsbeziehungen, Stuttgart, ausgearbeitet wurde. Die Teilnehmer der Fachtagung gingen davon aus, daß die türkische Seite keinen politischen Fremdeinfluß duldet, daß folglich nur das schon Bestehende gefördert werden solle. – In der Schulszene sind 1987 bereits Fortschritte in der Zusammenarbeit zu verzeichnen: achtzig deutsche Lehrer werden an die Anadolu Lisesi vermittelt, an die Schulen, die Deutsch als Teilunterrichtssprache führen. – Die deutsch-türkische Beziehung ist dadurch gekennzeichnet, daß Türken mehr als übrige Ausländer in Deutschland „Pendler“ sind. Das trifft vor allem für die 2. und 3. Generation zu. Sie sind in der Ausbildung Pendler zwischen zwei Kulturen, zwischen zwei Ausbildungssystemen, die von den Betroffenen hohe Anpassung verlangen.

Die Empfehlung, eine Hochschule mit Deutsch als Lehrsprache einzurichten, zielt auf eine Chance, die nicht vertan werden sollte. Viele der über 7000 türkischen in Deutschland ausgebildeten Akademiker hätten hier Chancen. Allein über 4500 ziehen den Deutschlandaufenthalt vor.

Die Fachtagung „Zurück in die fremde Heimat – Zur kulturpolitischen Problematik der Rückkehr türkischer Arbeitnehmer in die Türkei“, Stuttgart 9./10.4.1986, der am 6.5.1985 eine vorbereitende Tagung mit einem kleineren Expertenkreis vorausgegangen war, hatte das Ziel, einen Beitrag zur Verbesserung der deutsch-türkischen Kulturatmosphäre insgesamt zu leisten. Hierbei wird sowohl den in die Türkei zurückgekehrten als auch in der Bundesrepublik gebliebenen und auch künftig bleibenden Türken aufgrund ihrer doppelten Sprach- und Landeskennnisse eine besondere Rolle zufallen. Die Teilnehmer an der Tagung hatten sich die Aufgabe gestellt, einen Katalog von Empfehlungen zu erarbeiten, deren Annahme und Verwirklichung die deutsch-türkischen Beziehungen verbessern und intensivieren sollen.

Diese Empfehlungen werden den jeweils zuständigen Stellen in Bund, Ländern und Gemeinden, wie vom Auswärtigen Amt vorgeschlagen, als Entscheidungshilfe bei der Lösung der vielschichtigen Problematik im Verhältnis zwischen Türken und Deutschen zugeleitet. Der Gesamtkatalog der Empfehlungen wird der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes zur Verfügung gestellt.

Aufgrund der Referate und Diskussionen arbeitete eine vom Plenum bestimmte Kommission am Nachmittag des 10. April die folgenden Empfehlungen aus, die sie im Anschluß an ihre Sitzung dem Plenum zur Abstimmung und Annahme vorlegte (Liste der Kommissionsmitglieder).

Grundsätzlich wünschenswert ist die offizielle Einbeziehung der in die Türkei Zurückgekehrten in sämtliche Maßnahmen unter dem deutsch-türkischen Kulturabkommen.

I. Medien

Die Tagung hob die besondere Bedeutung und Verantwortung der Medien hervor und wies darauf hin, daß ein verstärkter Informationsfluß ein wesentlicher Beitrag zur Schaffung einer besseren Atmosphäre zwischen beiden Ländern sein könnte. Im einzelnen wurden folgende Vorschläge gemacht:

1. Regelmäßige ein- bis zweimal im Jahr stattfindende deutsch-türkische Journalistentreffen in beiden Ländern.
2. Einrichtung deutscher Rundfunk- und Pressekorrespondentenplätze in der Türkei.
3. Programmaustausch zwischen deutschen und türkischen Rundfunksendern.
4. Deutsch-türkische Fernsehkoproduktionen.
5. Abschaffung der diskriminierenden Berichterstattung in deutschen Medien, insbesondere in Polizeiberichten.
6. Förderung zweisprachiger türkischer Zeitungen und deutschsprachiger Zeitungen und Zeitschriften in der Türkei.
7. Stärkere Berücksichtigung der Interessen türkischer Frauen bei der Gestaltung von Rundfunksendungen und Videoprogrammen in der Bundesrepublik und bei deutsch-türkischen Koproduktionen in der Türkei.

(Fortsetzung auf S. 21)

GRÜNE BLÄTTER: AKTUELLE INFORMATION

Weiterbildungsprogramm für deutschsprachende Lehrer (Ortskräfte) von Auslandsschulen

Merkblatt für Bewerber

1. Grundlegendes zum Weiterbildungsprogramm

1.1 Das Weiterbildungsprogramm für deutschsprachende Lehrer (Ortskräfte) von Auslandsschulen wird durchgeführt vom

Auswärtigen Amt in Verbindung mit dem

Bundesverwaltungsamt

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

und von den

Kultusministerien der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

in Zusammenarbeit mit dem

Pädagogischen Austauschdienst

im Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder.

Teilnehmer können ausgebildete deutschsprachende Lehrer(innen) und Vorschulerzieher(innen) sein.

1.2 Den ausgewählten Bewerbern wird entsprechend ihrer Vorbildung die Möglichkeit zur Hospitation und/oder beruflichen Tätigkeit an deutschen Schulen des Primar- und Sekundarbereichs bzw. Kindergärten, Vorklassen, Eingangsstufen o. ä. und an Ausbildungsstätten für Erzieherinnen im Elementarbereich geboten. In einigen Ländern ist nur die Hospitation möglich. In Einzelfällen können Lehrer daneben Kurse an einer Pädagogischen Hochschule besuchen.

Für die ausgewählten Bewerber sind entsprechend ihrer Vorbildung und dem Stellenangebot der Länder in der Bundesrepublik Deutschland folgende *Einsatzmöglichkeiten* vorhanden:

- als Lehrer mit BAT-Vergütung*), die selbständig unterrichten (nur in Berlin, Hamburg, Hessen, Niedersachsen und Schleswig-Holstein);
- als Lehrer mit Stipendien, die von Seminaren und/oder Schulen betreut werden (nur in Bayern, Bremen, Nordrhein-Westfalen, Saarland);
- als Lehrer mit Stipendien an Pädagogischen Hochschulen und Möglichkeiten zur Hospitation an Schulen (nur in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz);
- als Erzieherinnen im Elementarbereich (nur in Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Hessen, Niedersachsen).

1.3 Das Weiterbildungsprogramm soll Ortskräften die Gelegenheit bieten,

- sich fachlich, didaktisch und methodisch weiterzubilden und mit dem Stand der Entwicklung ihrer Fächer in Lehrerbildung und Schulpraxis der Bundesrepublik Deutschland vertraut zu machen;
- das deutsche Bildungswesen in seiner Komplexität kennenzulernen;
- ihr Deutschlandbild aktualisieren;
- ihre Sprachkenntnisse zu verbessern.

Wieweit diese *Ziele* in einem einjährigen Aufenthalt verwirklicht werden können, hängt nicht zuletzt auch von der *persönlichen Initiative* des einzelnen ab.

* BAT = Bundesangestelltentarifvertrag

2. Dauer des Aufenthaltes

2.1 Die Weiterbildung *beginnt* mit dem 1. Januar und *endet* am 31. Januar des Folgejahres. Ausnahme: Südafrika und Namibia/Südwestafrika 1. Januar bis 31. Dezember

2.2 Vor dem Weiterbildungsaufenthalt im jeweiligen Land der Bundesrepublik Deutschland finden im Januar eine *Einführungstagung* und ein *Sprach- und Orientierungslehrgang* statt (siehe Punkt 9).

3. Voraussetzungen für die Bewerbung

Um Teilnahme am Weiterbildungsprogramm können sich nur Lehrer und Erzieherinnen bewerben, die folgende Voraussetzungen erfüllen:

3.1 *Sehr gute* deutsche Sprachkenntnisse in Wort und Schrift. (Die an Schulen vermittelten Bewerber sollen in der Lage sein, ihr Fach auf deutsch zu unterrichten.)

3.2 Nachweis über eine *abgeschlossene Ausbildung* (Examen als Lehrer oder Erzieherin) mit daran anschließender mindestens zweijähriger *Berufserfahrung*.

3.3 *Mindestalter* 22, *Höchstalter* 40 Jahre.

3.4 Die Bewerber müssen sich *verpflichten*, im Anschluß an die berufliche Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland mindestens zwei Jahre lang an einer Deutschen Schule im Ausland oder an einer von der Bundesrepublik Deutschland geförderten Schule im Ausland oder im Deutschunterricht an einer anderen Schule ihres Heimatlandes zu arbeiten. Es muß sichergestellt sein, daß für den Lehrer (die Erzieherin) nach der Rückkehr aus der Bundesrepublik Deutschland eine Stelle im *deutschsprachigen* Schulwesen zur Verfügung steht.

3.5 Die Bewerber verpflichten sich, ihre Reisekosten und alle für sie entstandenen Auslagen in der Bundesrepublik *zurückzuzahlen*, wenn sie ihren Aufenthalt in der Bundesrepublik Deutschland aus selbst zu verantwortenden Gründen verlängern oder vorzeitig beenden, oder wenn sie nicht im Anschluß an die Weiterbildung mindestens zwei Jahre lang im deutschsprachigen Schulwesen ihres Heimatlandes tätig sind (siehe Verpflichtungserklärung).

3.6 Die Teilnehmer verpflichten sich dafür zu sorgen, daß vor Beginn des Weiterbildungsjahres von ihren Heimatschulen und etwaigen anderen Beschäftigungsstellen die erforderliche Beurlaubung für 13 Monate (Südliches Afrika 12 Monate) zuzüglich der Reisedauer nach und von Europa ausgesprochen ist.

3.7 Zweitbewerbungen

Zweitbewerbungen sind nach 5 Jahren Tätigkeit an einer Deutschen Schule im Ausland oder einer entsprechenden Einrichtung möglich.

4. Bewerbung

4.1 Die diplomatischen und konsularischen Vertretungen der Bundesrepublik Deutschland *schreiben* nach Erlaß des Auswärtigen Amtes das Weiterbildungsprogramm aus.

4.2 Die Bewerber reichen dort folgende *Unterlagen* ein:

- fünf Bewerbungsbogen mit je einem Paßbild neuesten Datums;
- Lebenslauf fünffach;
- amtlich beglaubigte Zeugniskopien in zweifacher Ausfertigung (das akademische und/oder pädagogische Examenszeugnis);
- zwei Empfehlungen, von denen eine vom Arbeitgeber (Schulleiter) sein muß;
- ein Sprachzeugnis, das von einem Dozenten des Goethe-Instituts oder dem Leiter einer deutschen Auslandsschule ausgestellt sein muß;
- ein Gesundheitszeugnis des Vertrauensarztes der zuständigen deutschen Auslandsvertretung, das in jedem Fall Angaben über früher oder noch bestehende Krankheiten und Gebrechen enthalten muß (Kostenträger siehe Punkt 6.1). Sollte sich nach Ankunft

herausstellen, daß entsprechende Angaben nicht gemacht wurden, kann umgehend die Rückreise veranlaßt werden. Alle entstehenden Kosten gehen dann zu Lasten des Teilnehmers;

- eine Verpflichtungserklärung;
- gegebenenfalls einen Antrag auf Unterhaltszuschuß (siehe dazu Punkt 6.3);
- Antrag auf Aufenthaltsgenehmigung bei ausländischer Staatsbürgerschaft.

4.3 Die jeweilige deutsche Auslandsvertretung *leitet* die Unterlagen der ausgewählten Bewerber zur Prüfung weiter an das

Bundesverwaltungsamt
Zentralstelle für das Auslandsschulwesen
Habsburgerring 9 / Postfach 27 80 08
D-5000 Köln 1.

Diese Stelle regelt auch alle Fragen der Hin- und Rückreise der Teilnehmer.

4.4 Anschließend *vermittelt* das

Sekretariat der Ständigen Konferenz
der Kultusminister der Länder
in der Bundesrepublik Deutschland
PÄDAGOGISCHER AUSTAUSCHDIENST
Nassestraße 8 / Postfach 2240
D-5300 Bonn 1.

geeigneten Bewerbern Stellen zur beruflichen Weiterbildung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, stellt die Verbindung zwischen den deutschen Schulbehörden und den Lehrkräften her und teilt Ort und Art der Weiterbildung mit.

4.5 Bei der Zuweisung der Stellen ist der Pädagogische Austauschdienst abhängig von der Entscheidung der Kultusministerien und Schulbehörden in den einzelnen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Aus diesem Grund *kann es im Einzelfall zu Verzögerungen* kommen; die *Benachrichtigungen*, die im Normalfall bis Oktober zu erwarten sind, erreichen dann die Bewerber später, als es besonders im Hinblick auf die Reisevorbereitungen wünschenswert wäre.

4.6 Die Länder in der Bundesrepublik Deutschland bieten nach ihren jeweiligen Möglichkeiten Ausbildungsstätten an; *daher können die Teilnehmer am Weiterbildungsprogramm nur selten mit der Verwirklichung aller ihrer Wünsche rechnen*. Der Pädagogische Austauschdienst ist aber bemüht, in Zusammenarbeit mit den Ländern diese Wünsche weitgehend zu berücksichtigen.

4.7 Während des Jahres ist *ein Wechsel* von einem Bundesland in ein anderes nicht möglich.

5. Organisatorische Fragen

5.1 Aufenthaltsgenehmigung

Die Teilnehmer am Weiterbildungsprogramm werden sich länger als drei Monate im Geltungsbereich des Ausländergesetzes der Bundesrepublik Deutschland aufhalten. Sie benötigen daher eine *Aufenthaltsgenehmigung*, die bei der zuständigen deutschen Auslandsvertretung beantragt werden *muß*, soweit die Bewerber nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Die notwendigen Antragsformulare sind bei den Auslandsvertretungen erhältlich. Der auf den Formularen vorgesehene Raum für Angaben zum zukünftigen Aufenthaltsort und zu den Mitteln, aus denen der Lebensunterhalt bestritten werden wird (Stipendium/Gehalt laut BAT-Vertrag) sollte zunächst frei bleiben. Diese Angaben werden nachgetragen werden, sobald nähere Einzelheiten vorliegen.

Die deutschen Auslandsvertretungen sind gebeten worden, den Antrag auf Aufenthaltserlaubnis gemeinsam mit den Bewerbungsunterlagen einzureichen. Der Pädagogische Austauschdienst wird sie an die Ausländerbehörde des zukünftigen Weiterbildungsortes weiter-

leiten, sobald dieser bekannt ist. Die Ausländerbehörde wird die zuständige Auslandsvertretung von der Zustimmung unterrichten. Nach Eingang der Zustimmung erteilt die Auslandsvertretung das Visum (Sichtvermerk).

Dieses Verfahren gilt auch für etwa mitreisende Familienangehörige der Bewerber.

5.2 Hin- und Rückreise

Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen nimmt ohne besonderen Antrag die *Buchung der Reise* bei einem deutschen Reisebüro vor und unterrichtet die Teilnehmer sobald wie möglich von den getroffenen Maßnahmen. Eine eigenmächtige Buchung der Passage sollte grundsätzlich unterlassen werden. Im Ausland darf die Reise nur gebucht werden, wenn die besondere Aufforderung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen dazu vorliegt. Die Teilnehmer am Weiterbildungsprogramm müssen auf *eigene Kosten* eine *Reiseunfallversicherung* abschließen.

Für die *Rückreise* gilt die gleiche Regelung.

5.3 Es ist dringend angeraten, daß sich die Lehrer nach Bekanntgabe der *Weiterbildungsstätte* umgehend mit dieser *in Verbindung setzen*. Nur so können rechtzeitig alle Fragen im Zusammenhang mit der Beschaffung einer Wohnung, der Versicherung gegen Krankheit, Unfall oder Haftpflicht sowie Einzelheiten des Lehrauftrages oder des Studienplans vorgeklärt werden.

5.4 Grundsätzlich sind die Teilnehmer am Programm verpflichtet nach ihrer Ankunft in der Bundesrepublik Deutschland *selbst* den erforderlichen *Wohnraum zu mieten*. Besonders in Großstädten können die Schulleiter bei der Wohnungsbeschaffung nicht behilflich sein.

5.5 Da es in der Bundesrepublik Deutschland außerordentlich schwierig ist, preiswerte möblierte Wohnungen auf befristete Zeit zu mieten, werden *verheiratete Teilnehmer* am Programm nur in *seltenen Ausnahmefällen* ihre *Familien mitbringen* können. Es wird dringend davon abgeraten, Familienangehörige mit nach Europa zu nehmen, solange die Unterbringung nicht geklärt ist. Im übrigen wird auf die besondere Problematik ausdrücklich hingewiesen, die sich erfahrungsgemäß für Teilnehmer an diesem Programm, die mit Familienangehörigen in die Bundesrepublik Deutschland kommen, ergibt. Die vorgesehenen Stipendien sind nicht so bemessen, daß davon eine Familie leben kann.

5.6 *Mitreisende Ehegatten*, die in der Bundesrepublik Deutschland arbeiten wollen, brauchen vor der Einreise eine *Arbeitserlaubnis*, die bei der augenblicklichen Situation auf dem Arbeitsmarkt äußerst schwierig zu erlangen ist.

Sollten Programmt Teilnehmer darauf bestehen, Familienangehörige mit in die Bundesrepublik Deutschland zu bringen, so sind das Bundesverwaltungsamt -Zentralstelle für das Auslandsschulwesen- und der Pädagogische Austauschdienst unbedingt *vorher* von dieser Absicht zu unterrichten.

5.7 Unmittelbar nach dem Eintreffen in der Bundesrepublik Deutschland melden die Teilnehmer am Programm der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen *und* dem Pädagogischen Austauschdienst ihre *Anschrift* in der Bundesrepublik Deutschland. Auch während des Jahres müssen diese *beiden* Stellen über jeden Wohnungs- und Schulwechsel benachrichtigt werden.

5.8 Eine *Kontonummer* bei einer Bank oder Sparkasse muß der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und der Behörde mitgeteilt werden, die für die Auszahlung der Vergütung bzw. des Stipendiums zuständig ist (bei der Schule bzw. Hochschule zu erfragen).

5.9 Wie alle Lehrer (Erzieherinnen) müssen sich auch die Teilnehmer am Weiterbildungsprogramm vor Aufnahme ihrer Tätigkeit entsprechend den gesetzlichen Bestimmungen nach Ankunft in der Bundesrepublik Deutschland einer *amtsärztlichen Untersuchung* mit Durchleuchtung unterziehen. Über die Untersuchungsstelle gibt die jeweilige Schule Auskunft.

5.10 Wegen der Buchung der *Rückreise* in die Heimat setzen sich die Teilnehmer bis Anfang Oktober mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln in Verbindung.

6. Finanzielle Regelung

6.1 Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen übernimmt im Auftrag des Auswärtigen Amtes für die ausgewählten Bewerber die *Reisekosten* vom Heimatort zum Schulort (Hochschulort) in der Bundesrepublik Deutschland und zurück unter Zugrundelegung der *preisgünstigsten* Passage. Außerdem wird eine Nebenkostenpauschale gezahlt. Sie beträgt für die Fahrt nach Deutschland bei einer Schiffsreise DM 200,-, bei einer Flugreise DM 100,-; für die Rückfahrt beträgt sie bei Schiffsreisen DM 300,-, bei einer Flugreise DM 150,-. Die Kosten für die Mitnahme von Gepäck (Verpackung, Beförderung, Versicherung) sind mit der Nebenkostenpauschale abgegolten. Wenn der Bewerber aus gesundheitlichen Gründen eine Flug- oder Schiffsreise nicht durchführen kann, müssen die Gründe durch ein entsprechendes ärztliches Attest des *Vertrauensarztes* der zuständigen deutschen Auslandsvertretung bei der Herreise und des *Amtsarztes* bei der Rückreise nachgewiesen werden. Die Kosten dieses amtsärztlichen Attestes gehen zu Lasten des Reisenden. Die Reisekosten für Familienangehörige werden *in keinem Fall* übernommen.

6.2 Die Kosten für die *Vorsorgeuntersuchung* durch einen Vertrauensarzt der Botschaft zur Erstellung des unter Punkt 4 genannten Gesundheitszeugnisses werden vom Auswärtigen Amt übernommen.

6.3 Sofern während des Weiterbildungsjahres der Unterhalt für die Familie nicht gesichert ist, können verheiratete Bewerber einen *Unterhaltszuschuß* von DM 200,- monatlich für die Ehefrau und DM 50,- monatlich für jedes Kind unter 18 Jahren erhalten. Dieser Unterhaltszuschuß muß vor Antritt der Reise formlos bei der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln *über die deutsche Auslandsvertretung* beantragt werden. Entsprechende Unterlagen, z. B. Nachweis der Eheschließung, Geburtsurkunden der Kinder und Darstellung der wirtschaftlichen Lage mit Stellungnahme der zuständigen deutschen Auslandsvertretung, müssen beigelegt werden.

6.4 Aus Mitteln des Auswärtigen Amtes erhalten die Teilnehmer bei ihrer Ankunft in Deutschland eine *Einrichtungshilfe* in Höhe von DM 300,-, damit sie bei der Eingewöhnung in die deutschen Lebensverhältnisse nicht in finanzielle Schwierigkeiten geraten. Ebenfalls aus Mitteln des Auswärtigen Amtes werden die Kosten für die Einführungstagung und den anschließenden Lehrgang einschließlich Sprachkurs übernommen. Für Unterkunft und Teilverpflegung ist Vorsorge getroffen. Ein Betrag von DM 380,- für zusätzlich anfallende Verpflegungskosten und Taschengeld wird wie die o. a. Einrichtungshilfe zu Beginn der Einführungstagung ausgezahlt.

6.5 Zusammen mit der Bewerbung richten die *Erzieherinnen* einen formlosen Antrag auf Gewährung eines *Stipendiums*, das die Lebenshaltungskosten deckt (gegenwärtig DM 950,- monatlich zuzüglich Aufwendungen für Versicherungen), an die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln.

6.6 Lehrer, die mit *verantwortlichem Unterricht* an einer Schule beschäftigt werden, erhalten vom zuständigen Kultusministerium eine monatliche *Vergütung* nach dem Bundesangestelltentarif (BAT), die je nach übernommener Unterrichtsverpflichtung einen Prozentsatz der vollen Vergütung der betreffenden Gehaltsgruppe ausmacht (in der Regel zwischen DM 1.000,- und DM 1.800,- brutto).

6.7 Lehrer, die nur hospitieren oder Gasthörer sind, erhalten vom Kultusministerium des betreffenden Bundeslandes (daher sind Unterschiede möglich) ein *Stipendium* in Höhe von DM 750,- bis DM 950,- monatlich. Zum Teil werden die Prämien für Krankheits- und Unfallversicherung zusätzlich gewährt.

6.8 *Vergütungen und Stipendien werden nur für die tatsächlich in der Bundesrepublik Deutschland verbrachte Zeit der Teilnahme am Programm gezahlt.*

Aus technischen Gründen vergehen in vielen Fällen bis zu sechs Wochen und mehr nach der Ankunft des Bewerbers, bevor die erste monatliche Vergütung oder die erste Rate des

Stipendiums ausgezahlt werden kann. Die Teilnehmer am Weiterbildungsprogramm müssen deshalb ausreichend Geldmittel mitbringen, von denen sie während dieser Zeit leben können (s. a. Punkt 6.4).

7. Versicherung

Erzieherinnen werden von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen gegen Krankheit, Unfall und Haftpflicht versichert.

7.2 Lehrer, soweit sie im *Angestelltenverhältnis* tätig sind, unterliegen den normalen gesetzlichen Bestimmungen über die Versicherungspflicht in der Bundesrepublik Deutschland. Der Abschluß einer zusätzlichen Unfall- und Haftpflichtversicherung wird empfohlen.

7.3 Für Lehrer, die ein *Stipendium* bekommen, wird die Versicherungsfrage unterschiedlich geregelt.

7.4 Allen Teilnehmern, die nicht pflichtversichert sind oder die nicht automatisch versichert werden, wird der *Abschluß privater Versicherungen* zum frühestmöglichen Zeitpunkt dringend empfohlen. Der Abschluß besonderer Versicherungen *gegen Unfall und Haftpflicht* wird in jedem Fall angeraten.

7.5 Außer den pflichtversicherten Lehrern im Angestelltenverhältnis müssen die Teilnehmer am Programm für den *Versicherungsschutz von Familienangehörigen*, die mit nach Deutschland kommen, *selbst* und *auf eigene Kosten* sorgen. Es empfiehlt sich, Versicherungsfragen für Familienangehörige vor deren Ankunft in Deutschland zu regeln.

Ausnahmslos *alle* Lehrer sind für die Versicherung von Familienangehörigen in der Heimat selbst verantwortlich.

8. Berufliche Weiterbildung

8.1 Die Teilnehmer am Weiterbildungsprogramm, die voll verantwortlich an einer öffentlichen Schule beschäftigt werden, erteilen in der Regel wöchentlich 12 bis 20 Schulstunden Unterricht. Es handelt sich meistens um mehrklassige Stadtschulen mit Vormittagsunterricht; die durchschnittliche Klassenstärke kann 35 bis 40 Schüler umfassen. Deutsche Lehrer unterrichten jeweils nach Schulbereich bis zu 28 Wochenstunden.

Bevor die Lehrer *selbständigen Unterricht* erteilen, sollen sie eine angemessene Zeit bei deutschen Kollegen hospitieren. Auch bei einer Unterrichtstätigkeit von 20 Wochenstunden bleibt genügend Zeit, andere Klassen und Schulen zu besuchen.

8.2 Teilnehmer, die als *Stipendiaten keinen festen Lehrauftrag* erhalten, sollen in den Ausbildungsstätten, denen sie zugewiesen wurden, durch Hospitation, gelegentlichen Unterricht und durch Teilnahme an Fortbildungskursen (nach Möglichkeit auch an Erziehungswissenschaftlichen Hochschulen) entsprechend den örtlichen Gegebenheiten eine möglichst umfassende Weiterbildung erfahren.

8.3 Für alle Bewerber besteht die Möglichkeit, sich durch Teilnahme an Lehrerfortbildungskursen, Wochenendlehrgängen und Veranstaltungen der Volkshochschule *weiterzubilden*. Hinweise dazu werden noch auf der Einführungstagung des Pädagogischen Austauschdienstes gegeben.

8.4 Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, daß die Teilnehmer am Weiterbildungsprogramm kein Fachstudium mit dem Ziel eines Examens an einer Universität aufnehmen können. Deutsche Staatsangehörige sind vom *Ergänzungsstudium* an einer Pädagogischen Hochschule *ausgeschlossen*, auch wenn sie zusätzlich eine andere Staatsangehörigkeit besitzen.

8.5 *Gasthörer an Pädagogischen Hochschulen* müssen ihren Studienplan nach Absprache mit dem Betreuungsdozenten aufstellen. Ebenso müssen sich die Bewerber in jedem einzelnen Fall erkundigen, welche Vorschriften bei der Einschreibung an den Pädagogischen Hochschulen zu beachten sind.

Die Teilnehmer am Weiterbildungsprogramm können in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland weder zur ersten und/oder zweiten Lehramtsprüfung noch zu Abschlußprüfungen anderer Ausbildungsgänge zugelassen werden.

8.6 Erzieherinnen erhalten an geeigneten Ausbildungsstätten Gelegenheit zur beruflichen Weiterbildung.

9. Einführungsmonat Januar

9.1 Anfang Januar findet eine *Einführungstagung* statt, die der Pädagogische Austauschdienst veranstaltet. Hierzu werden auch Vertreter der einzelnen Weiterbildungsstätten eingeladen. Auf dieser Tagung sollen Hinweise gegeben werden für eine möglichst effektive Gestaltung der beruflichen Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Außerdem soll der Aufenthalt in einer völlig fremden Umgebung vorbereitet werden.

9.2 Im Anschluß an die Einführungstagung findet ein *Sprach- und Orientierungslehrgang* statt, den die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut veranstaltet mit dem Ziel, die Sprachkenntnisse zu festigen, die Idiomatik des heutigen Deutsch zu vermitteln und die landeskundlichen Kenntnisse zu erweitern.

10. Erfahrungsbericht

10.1 Nach ihrem Aufenthalt in der Bundesrepublik Deutschland legen alle Teilnehmer über die zuständige deutsche Auslandsvertretung einen *Erfahrungsbericht* (vierfach) vor. Darin sollten besonders Bemerkungen zu folgenden Punkten enthalten sein:

Bewerbung, Reise und alle damit zusammenhängenden Fragen, Unterbringung am Schulort, berufliche Tätigkeit bzw. Studium, Möglichkeiten zur Weiterbildung, Kontakte mit der Bevölkerung, Freizeitgestaltung.

10.2 Dieser *Bericht* soll die für die Weiterbildung verantwortlichen Stellen in die Lage versetzen, *Verbesserungsmöglichkeiten* für das Programm zu ergründen.

10.3 Als *Grundlage* für diesen Bericht kann ein Fragebogen dienen, der im Laufe des Jahres vom Pädagogischen Austauschdienst den Teilnehmern zur Ausfüllung ausgehändigt wird. Ebenfalls hilfreich sind gegebenenfalls Tagebuchaufzeichnungen.

11. Empfehlungen zur Kontaktpflege

Es ist wünschenswert und eines der Ziele dieses Programms, wenn auch nach der Rückkehr des Teilnehmers der *Kontakt* mit seiner deutschen Weiterbildungsstätte aufrechterhalten bleibt.

Deutscher Lehrerverband fordert:

Mehr deutsche Lehrer für Länder der Dritten Welt!

Der Deutsche Lehrerverband (DL) hat von der Bundesregierung und den Regierungen der Bundesländer Initiativen gefordert, damit in Zukunft mehr deutsche Lehrer in Ländern der Dritten Welt tätig sein können. Wie dazu der Präsident des Deutschen Lehrerverbandes, Josef Kraus, gegenüber der Presse darlegte, könnten die Vermittlung und Entsendung von Lehrern aus der Bundesrepublik Deutschland einer Reihe entwicklungspolitischer Ziele Rechnung tragen: Diese Lehrer sollten in den Drittländern beim Aufbau dortiger Schulsysteme mithelfen und dabei neben reiner Unterrichtstätigkeit vor allem die Entwicklung von Lehrplänen und Unterrichtswerken unterstützen. Darüber hinaus könnten die vermittelten Lehrer nach Auffassung des Deutschen Lehrerverbandes den internationalen Kulturaus-

tausch fördern und an der Verbreitung der deutschen Sprache mitwirken. Den Wunsch, mit dieser Lehrervermittlung einen Beitrag zur Linderung der Lehrerarbeitslosigkeit in der Bundesrepublik zu leisten, sieht der Lehrerverband als nachrangig an, denn, so Josef Kraus, der Bundesrepublik stehe es nicht zu, das eigene Problem der Lehrerarbeitslosigkeit exportieren zu wollen.

Kraus verwies im einzelnen auf einige laufende Vermittlungsprojekte, die sich seit einigen Jahren gut bewährt hätten. So seien derzeit neben etwa 1300 deutschen Lehrern an regulären deutschen Auslandsschulen rund 700 deutsche Lehrer im Rahmen von Sonderprogrammen an Schulen afrikanischer und lateinamerikanischer Länder sowie in der Türkei tätig. In Simbabwe etwa hielten sich derzeit 100 und ab 1988 150 Lehrer aus der Bundesrepublik auf, in Kenya im Moment sechs und ab 1988 zwölf. In die Türkei seien jetzt im Oktober 1987 81 deutsche Lehrer abgereist, um dort bei der Wiedereingliederung der aus der Bundesrepublik zurückkehrenden türkischen Schüler mitzuhelfen.

Dem Lehrerverband sind diese insgesamt rund 700 Lehrer aber bei weitem noch zu wenig. So vermutet Kraus, daß allein von afrikanischen Ländern ein Kontingent von mindestens 500 deutschen Lehrern gewünscht wird. Außerdem wisse man, daß die Volksrepublik China, die in internationalen Gremien ebenfalls den Status des Entwicklungslandes für sich reklamiere, gerne 200 Deutschlehrer aus der Bundesrepublik haben möchte. Insofern hält es Kraus für eine realistische Vorstellung, die Zahl von 700 vorhandenen deutschen Lehrern in den Entwicklungsländern um weitere 700 aufzustocken. Kraus appellierte deshalb an die Bundesregierung und an die Landesregierungen, im Rahmen einer konzertierten Aktion eine Aufstockung anzustreben. Die Verwirklichung dieser Forderung sei etwa mit Blick auf China auch außenhandelspolitisch nicht uninteressant. Zukünftige chinesische Wirtschafts- und Technikexperten etwa, die jetzt die deutsche Sprache erlernten, könnten dann eher in Handelsbeziehungen mit der Bundesrepublik eintreten.

Um die Einsatzfähigkeit deutscher Lehrer in der Dritten Welt und ihre Mobilität zu fördern, empfiehlt der Deutsche Lehrerverband einige flankierende Maßnahmen. So müßte die Entlohnung der betreffenden Lehrer wegen der zum Teil sehr geringen Ortssätze in den Gastländern seitens der Bundesrepublik deutlich aufgestockt werden. Außerdem müßten die entsprechenden Lehrer während ihres Auslandseinsatzes gegen Krankheit und Unfall versichert sein und nach ihrer Rückkehr in die Bundesrepublik mit einer finanziellen Wiedereingliederungshilfe rechnen können. Nachzudenken, so Kraus mit Blick auf die Kultusministerien der Bundesländer weiter, sei auch über eine Bonusregelung, derzufolge Rückkehrer bei ihrer späteren Bewerbung für den deutschen Schuldienst zumindest keinerlei Nachteile hätten. Vielmehr müßten die Kultusministerien nach Auffassung des Deutschen Lehrerverbandes die im Ausland gesammelten Erfahrungen als zusätzliche Qualifikation werten, die etwa bei den sog. Wartelisteneinstellungen Berücksichtigung finden sollte.

Hinsichtlich fachlicher und pädagogischer Vorbereitung vermittlungswilliger Lehrer schlägt der Deutsche Lehrerverband mehrmonatige Intensivseminare vor, bei denen die Lehrer auf die kulturellen Gegebenheiten ihres zukünftigen Gastlandes und auf didaktische Probleme des Faches Deutsch als Fremdsprache vorbereitet würden.

Abschließend betonte DL-Präsident Kraus, daß die Tätigkeit von deutschen Lehrern in der Dritten Welt nicht von unüberschaubarer Dauer sein solle. Vielmehr, so Kraus, sollten diese Lehrer nach den Prinzipien moderner Entwicklungshilfepolitik nur Hilfe zur Selbsthilfe leisten und dann zurückkehren, wenn das Erziehungs- und Schulwesen der betreffenden Länder auf eigenen Beinen stehe.

Josef Kraus, Präsident des Deutschen Lehrerverbandes

II. Bildungswesen und Jugendarbeit

1. Ausbau eines interdisziplinären, universitätsnahen Forschungs- und Lehrinstituts in der Bundesrepublik (Zentrum für Türkeistudien, Bonn) mit deutschen und türkischen Mitarbeitern, das die Forschungs- und Lehrbereiche betreut, die an deutschen Universitäten und Fachinstitutionen nicht vertreten sind (vergleichbar mit dem Südasien-Institut der Universität Heidelberg).
2. Gründung einer türkischen Hochschule für Naturwissenschaften und Technik mit Deutsch als Lehrsprache am Bosporus. Das Konzept hierfür sollte gemeinsam von deutschen und türkischen Universitätslehrern erstellt werden.
3. Mit Bezug auf Artikel 8 des deutsch-türkischen Kulturabkommens von 1958: Erleichterung des Zugangs türkischer Studenten zu deutschen Universitäten und Hochschulen, Anerkennung von türkischen Schulabschlüssen und sonstigen zum Besuch einer deutschen Universität berechtigenden Examina, insbesondere Anerkennung des Anadolu Lisesi-Zeugnisses als Eingangsprüfung zum Studienkolleg.
4. Beschaffung von Möglichkeiten berufsrelevanter Fortbildung für in Deutschland ausgebildete Akademiker zwecks erfolgreicherer Berufsausübung vor allem von türkischen Ärzten in den Provinzen, die ärztlich unterversorgt sind (Nutzung der deutschen Sprache als Fortbildungselement, um den Einsatz deutscher Fachleute in breiter Form zu ermöglichen).
5. Verstärkte materielle und personelle Unterstützung der Anadolu- und ähnlicher Schulen, die Deutsch als Teilunterrichtssprache benutzen; Erhöhung der Zahl der Klassen mit Deutsch als Teilunterrichtssprache.
6. Ein deutsch-türkisches Berufsausbildungsabkommen sollte abgeschlossen werden, um die Anerkennung von fachqualifizierenden Abschlüssen zu ermöglichen.
7. Dezentralisierung der Arbeit des Goethe-Instituts, um die nicht nur in den Ballungsgebieten, sondern auch in der „Provinz“ lebenden zurückgekehrten Türken, insbesondere die Jugendlichen,

besser in die Kulturbeziehungen einzubinden. Vorgeschlagen wird eine Verstärkung der ambulanten Tätigkeit durch Bibliobus und mobile „ambulante Auffrischungs- und Intensivkurse“.

8. Förderung der 2700 türkischen Deutschlehrer in der Türkei durch mehr Stipendienprogramme und zur Verfügungstellen von mehr Mittel und Personal durch das Goethe-Institut.
9. Anhebung der Zahl der sogenannten pädagogischen Verbindungsdozenten für die insgesamt 3700 türkischen Deutschlehrer und Studenten.
10. Gründung eines deutsch-türkischen Jugendwerks, das deutsch-türkische Jugendsommerlager einrichten könnte.

III. Landeskunde und Tourismus

1. Verstärkung der landes- und kulturkundlichen Informationsmittel, z.B. durch verstärkte Übersetzung einschlägiger Literatur.
2. Förderung eines qualifizierten Türkei-tourismus durch Studienreisen mit vorgeschalteten einführenden Seminaren.

**Ihr
Spezialist
für
Auslandsumzüge**



Carl Grove
Internationale Möbelspedition

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

IV. Austauschprogramme

1. Unterstützung von Austausch und Begegnungen in den verschiedensten Bereichen, vor allem auf dem Gebiet der Künste durch Förderung gegenseitiger Ausstellungen, unter Ausschöpfung der in den Artikeln 9 bis 13 des deutsch-türkischen Kulturabkommens genannten Möglichkeiten.

Anhang

Ergänzend wurden folgende Empfehlungen im Interesse der in der Bundesrepublik ansässigen Türken gemacht:

1. Den in der Bundesrepublik ansässigen türkischen Staatsangehörigen sollte die Möglichkeit gegeben werden, sich über die offiziellen türkischen Vertretungen an Wahlen in der Türkei zu beteiligen (Briefwahl oder dergl.).
2. Rechtsanspruch auf Einbürgerung für die zweite Generation.
3. Erleichterung der Einbürgerungsbedingungen, insbesondere Herabsetzung des Einbürgerungsalters auf 16 Jahre.
4. Erlaubnis für die Heirat eines türkischen Ehepartners ohne Wartezeit.
5. Dauervisen für Eltern und Großeltern mit der Möglichkeit, sich jeweils bis zu sechs Monaten bei ihren in der Bundesrepublik lebenden Kindern bzw. Enkeln aufzuhalten.
6. Den in der Bundesrepublik ansässigen Türken sollte die Möglichkeit ohne Einschränkung gegeben werden, sich beruflich selbständig zu machen.
6. Koordination der Aktivitäten türkischer kultureller Einrichtungen (Vereine etc.) und Schaffung eines funktionsfähigen Dachverbandes dieser Einrichtungen.

SÜD- und MITTELAMERIKA

Arbeit im Stillen – soziale Projekte von Lehrerinnen, Lehrern und deren Partnern

San Salvador: Escuela Alemana und ihre Lehrer – Kinderhilfe in El Salvador

10. Oktober 1986, 11.50 Uhr – Die Erde bebt!

In den darauffolgenden Tagen wird Stück für Stück der Umfang der Zerstörungen und menschlichen Opfer deutlich: 976 Tote, 10000 Verletzte und zwischen 30000 und 40000 Geschädigte in einem kleinen Land, das ohnehin mit schweren sozialen und ökonomischen Problemen belastet ist. Und besonders hart trifft es diejenigen, die am hilflosesten sind: die Kinder.

Am Tag nach dem Erdbeben begannen die deutschen vermittelten Kollegen spontan mit der „Kinderhilfe“, um schnell, unbürokratisch, gezielt und wirksam helfen zu können. Zuerst mit Kleidung, Nahrungsmitteln und Medikamenten.

Dann mit finanziellen Mitteln für den Wiederaufbau und die Reparaturen an einem Heim für hirngeschädigte Kinder, an einer Kindertagesstätte in einem Armenviertel.

Und sie verfaßten einen Spendenaufruf, den sie in der Bundesrepublik Deutschland verteilen ließen.

Dieser Aufruf fand eine überaus erfreuliche Resonanz:

Etwa 110000 DM sind bisher eingegangen.

Diese Summe erlaubt es jetzt den Kollegen, über die anfänglichen Hilfsmaßnahmen hinaus, ein Projekt konsequent zu fördern. Sie schreiben dazu in ihrem ersten Bericht vom März dieses Jahres:

Nach ausführlichen Gesprächen über beschädigte Einrichtungen für Kinder untereinander und mit Experten, nach Besichtigungen und Schadensbeurteilungen und nach Prüfung der Dringlichkeit und der möglichen Eigenleistungen haben wir uns zur Beteiligung am Wiederaufbau eines Waisenhauses entschlossen. Es handelt sich dabei um das Heim „Hogar del Nino Adalberto Guirola“ in Santa Tecla, einem Vorort von San Salvador. Das Haus ist durch das Erdbeben weitgehend unbewohnbar geworden; die meisten der derzeit 130 Kinder im Alter zwischen wenigen Tagen und sechs Jahren wohnen

seit über vier Monaten in Zelten. Das von den Nonnen-Hermandades de la Caridad – geleitete Heim kann mit staatlichen Mitteln für die bauliche Wiederherstellung nicht rechnen; zum Unterhalt werden aus öffentlichen Mitteln pro Kind und Tag etwa DM 0,55 gezahlt.

Die vorhandenen Eigenmittel der Heimstiftung reichen auch für den geplanten ersten Bauabschnitt, der die Errichtung von 90 Wohn- und Schlafplätzen vorsieht, nicht aus. Dank Ihrer Spenden aber sind wir in der Lage, ungefähr zwei Drittel der Kosten für diesen Bauabschnitt zu tragen, so daß zumindest dessen Ausführung gesichert erscheint. Detaillierte Pläne liegen bereits vor. Wir sind überzeugt, mit unserem Engagement für dieses Waisenhaus einen insgesamt zwar nur kleinen, aber für die betroffenen Kinder wichtigen Beitrag zur Linderung der gegenwärtigen Not zu leisten. Selbstverständlich werden wir bei der Vergabe der Bauarbeiten mitreden und in ständigem Kontakt mit den Verantwortlichen die Baufortschritte verfolgen.

Im zweiten Bericht vom Oktober 1987 heißt es:

Vielleicht werden Sie sich wundern, daß wir noch nicht über die Fertigstellung unseres zentralen Projektes, des Neubaus des „Hogar del Nino Adalberto Guirola“ berichten können. Aber leider hat es einige Verzögerungen gegeben.

Jedoch sind bis heute folgende Arbeiten fertiggestellt:

Die Planung durch den Architekten ist beendet.

Auf dem Baugelände wurden umfangreiche Planierungs- und Befestigungsarbeiten durchgeführt, so daß mit dem Bau sofort nach Beendigung der Regenzeit Ende Oktober begonnen werden kann. Die in diesen Ländern leider notwendige Begrenzungsmauer zum Nachbargrundstück (50 m lang, 2,40 m hoch) ist fertiggestellt. Da wir uns nach eingehenden Beratungen für eine Art Fertigbausystem entschieden haben und die reine Bauzeit etwa drei Monate betragen wird, ist mit der Fertigstellung des Vorha-

bens Mitte 1988 zu rechnen. Natürlich haben wir vor Vergabe des Projekts sehr sorgfältig die Seriosität unserer Geschäftspartner geprüft. Mit diesen, Ihnen vielleicht spärlich erscheinenden, Anfängen sind wir – gemessen an den hiesigen Verhältnissen – schon sehr weit. Hinzu kommt noch, daß am Waisenhaus nicht nur wir, sondern auch andere Gruppen tätig geworden sind, die sich unserem Projekt angeschlossen haben.

Fertiggestellt haben wir vor geraumer Zeit schon ein anderes kleineres Projekt. Es handelt sich dabei um den Neubau einer Kindertagesstätte im Elendsviertel „22 de abril“. Dieser Stadtteil war vom Erdbeben besonders stark betroffen und mußte zudem viele obdachlose Familien aufnehmen. Unter der Anleitung des sie betreuenden deutschen Paters haben die Bewohner diese Kindertagesstätte selbst gebaut, wobei wir das Baumaterial finanziert haben.

Soweit der Bericht.

Diesem zentralen Projekt der Deutschen Schule haben sich alle 10 vermittelten Kollegen angeschlossen, von denen jeweils sieben bis acht aktiv mitarbeiten.

Neben diesem groß gewordenen Vorhaben unterstützen die Kollegen weitere, schon früher begonnene Projekte:

Für einen Kindergarten wird das Gehalt einer Kindergärtnerin übernommen.

In einem Waisenhaus, dem Centro Peletier, wird die Kleinkinderabteilung durch Einkäufe, Bezahlung eines Gehalts und durch Besuche gezielt unterstützt.

Durch Spenden wird bedürftigen Kindern einer einheimischen Nachbargemeinde durch die Bezahlung von Schulgeld, Schuluniform und der notwendigen Bücher der Schulbesuch für jeweils ein Jahr ermöglicht.

Im Viertel Santa Tecla von El Salvador wird von einigen Kollegen das SOS-Kinderdorf mitbetreut und gefördert.

Kontaktadresse:

*Jan Martinen, Kinderhilfe „El Salvador“
Apartado 01/183
San Salvador
El Salvador C.A.*



Der kluge Umzug nach Übersee

DMS-International

Reuterstr. 241, 5300 Bonn, Tel. (0228) 21 10 01, Telex 886893

Zentrale Abrechnung nach BVA-Richtlinien



Uruguay: Ein Versuch, der sich gelohnt hat

14 Jahre Internationales Abitur für Schüler der Deutschen Schule Montevideo an der British School in Montevideo

Nachdem seit einigen Jahren Schüler der deutschen Schulen in Chile nach der 12. Klasse durch ein Sonderabkommen mit der Bundesrepublik Deutschland ohne Hindernisse in Deutschland studieren können, andererseits in Buenos Aires durch Einrichtung einer 13. Klasse die „Erweiterte Ergänzungsprüfung“ durchgeführt wird, die im Zusammenhang mit dem vorher abgelegten argent. Abitur ebenfalls zum Studium in Deutschland berechtigt, standen Schüler der Deutschen Schule Montevideo (DSM), die ein Studium in „Deutschland beabsichtigten“ vergleichsweise vor fast unüberwindlichen Hindernissen.

Da war einmal der Abschluß nach der 10. Klasse. Wer weiterstudieren wollte, mußte eines der räumlich von den Mittelschulen abgekoppeltes 2jähriges Preparatorio besuchen, welches allein den Zugang zur uruguayischen Universität ermöglichte, aber *ohne* Deutschunterricht lief. Dieser Abschluß (Bachillerato) wird seit langer Zeit in der Bundesrepublik in der Bewertungsstufe III der Anerkennungsliste ausländischer Sekundarabschlüsse geführt und benötigt für eine Studienzulassung in Deutschland noch ein weiteres Jahr Studienkolleg.

Anläßlich meiner Antrittsbesuche bei den Direktoren der in Montevideo bestehenden ausländischen Schulen (Scuola Italiana, Lycée Français, American Junior High School und British School) lernte ich durch den damaligen Direktor der British School Mr. P. B. Stoye das IB kennen und sah erstmals einen Um- und Ausweg für unsere Schüler. (Mr. Stoye ist derzeit Area Representative für Lateinamerika des INTERNATIONAL BACCALAUREATE OFFICE in Genf, der interessierten Schulen gerne Auskunft erteilen wird. Seine Anschrift: Mr. Peter Stoye, St. George's College, Casilla de Correo 2, 1878 Quilmes, Buenos Aires, Argentinien.)

Die British School führte das IB seit 1969 (zunächst in einer Erprobungsphase) und ab 1972 in allen Fächern durch, welches inzwischen von sehr vielen deutschen Universitäten (s.a. Liste am Ende dieses Artikels) nach Umrechnung der Noten anerkannt wird. Auch die Kultusministerkonferenz hat in ihrem Beschluß vom 14. 11. 1980 die ZEUGNISSE des International Baccalaureate, die

zwischen dem 1. 1. 1970 und 31. 12. 1983 erworben wurden, als Vorbildungsnachweise der Bewertungsgruppe I im Sinne der Bewertungsvorschläge der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland anerkannt.

Aber das konnte man 1970 noch nicht voraussehen. Die DSM war zunächst interessiert, das IB selbst durchzuführen, was aus verschiedenen Gründen nicht möglich war. (s.a. mein Artikel „Internationales Abitur – eine Möglichkeit für deutsche Auslandsschulen mit Sekundarabteilung?“ DdLiA Heft 9/70, SS 237-239).

So entschlossen sich auf mein Anraten zunächst 2 Eltern, ihre Kinder nach der 10. Klasse in den 2jährigen Kurs an der British School zu schicken.

Die große Frage, ob die Englischkenntnisse der Deutschen Schule für einen Übertritt ausreichen, war durch die bestandene Aufnahmeprüfung gelöst. Für ein Studium in Deutschland durfte aber der Deutschunterricht nicht nach der 10. Klasse enden. Die beiden „Anfänger“ erhielten daher zunächst noch von den Eltern bezahlten Privatunterricht bei einem OSTR der DSM. Als die Zahl der Übergänge sich schon im nächsten Jahr wesentlich erhöhte, konnte ein Übereinkommen mit der ZfA in Köln die Abordnung eines Kollegen der DSM für den Deutschunterricht an der British School unter Anerkennung in seinem Stundendeputat ermöglichen. Daß der übrige Fachunterricht und die Prüfungen in der englischen Sprache abgehalten wurden und auch weiterhin werden ist selbstverständlich und für die Festigung und Vertiefung der Englischkenntnisse deutschsprachiger Schüler nur ein Vorteil.

An dieser Stelle sei auch nicht der kritisierende Artikel von Herrn Dr. H. Fischer-Wollpert, Frankfurt, ebenfalls abgedruckt im DdLiA, Heft 1/71, SS 17-19, unerwähnt. Er war wohl berechtigt, da ich in meinem Artikel davon schrieb, einzelne Fächer schon einigen begabten Schülern der 9. Kl. anzubieten. Dies geschah jedoch nur, um die Vorbereitungen der Schüler der 10. Klasse für die Schlußprüfung nicht zu gefährden. Auch einige Angehörige des damaligen Auslands-

schulausschusses äußerten Bedenken, so daß zwei Herren der ZfA, die dem Projekt zumindest nicht abgeneigt gegenüberstanden, eine „Zigarre“ verpaßt bekommen haben. Aber über alles ist inzwischen Gras gewachsen, einzig bleibt der endliche Erfolg:

Von 1973-1987 haben 50 ehemalige Schüler der DSM, sowie Söhne und Töchter von Deutschen, die beruflich nach Uruguay kamen, und denen damals in der DSM wegen der fehlenden 11. und 12. Klassen kein Unterricht erteilt werden konnte, das IB abgelegt, von denen wiederum nachweislich über

die Hälfte ihr Studium in Deutschland aufnahmen.

Für die Eltern von 16-19jährigen Kindern ist die o.a. Lösung zumindest ein Trost, daß sie wegen der bis jetzt noch fehlenden Erw. Ergänzungsprüfung, einen Aufenthalt in Uruguay beruflich riskieren können, ohne ihre Kinder in Internaten oder bei Verwandten in Deutschland zurücklassen zu müssen.

Für Kontinuität ist gesorgt, da für den neuen zweijährigen Kurs sich schon wieder 4 Interessenten angemeldet haben, die auf diesem Weg zu einem in Deutschland anerkannten Abitur kommen können.

Liste der das IB anerkennenden Universitäten nach dem Stand von 1980:

Bielefeld	Hamburg	Marburg/Lahn
Bochum	Hannover	München
Bonn	Heidelberg	– (LUDW. Maximil. Univ.)
Braunschweig	Karlsruhe (T.U.)	– (Akademie d. bild. Künste)
Erlangen-Nürnberg	Kiel	– Techn. Univ. München)
Frankfurt/Main	Köln	Münster
Freiburg i. Brsg.	Konstanz	Stuttgart
Gießen	Mainz	Tübingen
Göttingen	Mannheim (Wirtsch. Hochsch.)	

Hermann Riegel

DIDAKTIK

Sprachstrukturen zur Analyse von kommentierenden Sachtexten im Fremdsprachenunterricht

Der Sprachlehrer schätzt die Beschäftigung mit kommentierenden Sachtexten (z.B. Zeitungskommentare, Leitartikel, problematisierende Sachtexte), weil hier Inhalt und Ordnung gedanklicher Perspektiven vom Schüler beobachtet und beurteilt werden kann.

Für den Fremdsprachenunterricht hat eben diese gedankliche Ordnung, wie wir sie in kommentierenden Texten finden, eine besondere Relevanz: Sie ist relativ leicht einsehbar, weil sie immer wieder den gleichen argumentationstechnischen Mustern folgt und weil diese Muster begrenzt sind.

Grundsätzlich sind bei Problemerkörterungen zwei Formen zu unterscheiden:

1. eine additiv, entwickelnde Darstellung von Gesichtspunkten (z.B. Hinweise, Belege, Beispiele) zu einer unstrittigen These

2. eine Darstellung, die kontroverse Gesichtspunkte zu einer strittigen These berücksichtigt

Von den 24 Sachtexten des deutschen Sprachdiploms II im Herbst 1986 waren z.B. 14 der ersten und 10 der zweiten Form zuzuordnen.

Gemeinsam ist beiden Formen, daß sie übergeordnete Argumentationsmittel (Feststellung, Behauptung, Meinung, These, Antithese, Appell) durch untergeordnete Argumentationsmittel (Hinweise, Belege, Beweise, Beispiele, Gesichtspunkte, Begründungen, Erläuterungen) stützen.

Am Schluß der Erörterung findet man oft eine Folgerung, eine Wertung oder eine rhetorische Frage.

An unserer Schule hat sich bewährt, daß die Schüler die einzelnen Textpassagen farbig unterstreichen und damit den einzelnen

Argumentationstechniken zuordnen. Auf diese Weise wird auch optisch sichtbar, welche Argumentationsmittel angewendet werden, welche nicht oder gehäuft auftreten und in welcher Strukturierung sie im Text verarbeitet sind.

Die Argumentationsstruktur von Sachtexten läßt sich mit folgenden Sprachmitteln beschreiben:

1. Feststellung	stellt fest, daß ...
Behauptung	behauptet, daß ...
Meinung	meint/vertritt die Meinung, daß ...
These	vertritt die These, daß ...
Antithese	vertritt dagegen die These, daß ...
Appell	appelliert an den Leser ..., zu + Inf. ruft den Leserkäuf, zu + Inf. fordert den Leser auf, zu + Inf. gibt zu bedenken, daß ...
2. Hinweis	weist darauf hin, daß ... weist auf + A hin
Erläuterung	erläutert/erklärt/begründet diese Feststellung Behauptung/Meinung/These/(dies), indem er auf folgenden Sachverhalt hinweist: ...
Begründung	indem er darauf hinweist, daß ... indem er folgende Schwerpunkte herausstellt: ...
Beleg	belegt diese Feststellung/Behauptung ... mit + D belegt diese Feststellung/Behauptung ..., indem er auf ... hinweist
Beweis	nennt für diese Feststellung/Behauptung ... (dafür) folgenden Beweis: ...
Autoritätsbeweis	beruft sich auf + A
Beispiel	illustriert diese Feststellung/Behauptung ... an folgendem Beispiel: ... nennt/gibt dafür folgendes Beispiel: ...
3. Schlußfolgerung	zieht daraus den Schluß, daß ... folgt daraus, daß ...
rethorische Frage	fragt, ob ... läßt die Frage offen, ob ...

Anzeige

ENDLICH die richtigen Kopiervorlagen!

Ansprechend in Konzeption und grafischer Gestaltung. Beste Produktqualität. Vorteilhafte Loseblatt-Mappen im DIN-A4-Format. Seit Jahren in der Schulpraxis erprobt. **Bergedorfer Kopiervorlagen für alle Fächer!** Für Freie Arbeit, Fördermaßnahmen und differenzierte Übungsphasen in Grund-, Sonder- und Hauptschulen. Günstige Preise, weil vom Verlag direkt zum Kunden. Laufend interessante Neuheiten! Prospekt anfordern bei:



**Verlag
Sigrid Persen**

Dorfstr. 14, D-2152 Horneburg/NE.
Telefon: 0 41 63 / 67 70 von 0—24 Uhr

Zusätzlich zu diesen Sprachstrukturen sind neutralere Wendungen vor allem für solche Passagen notwendig, die nicht eindeutig zugeordnet werden können oder sollen:

Der Text handelt von + D
Der Text handelt davon, daß ...
Der Text behandelt die Frage/das Problem, ob/wie/daß ...
Im Text steht (weiter), daß ...
Es heißt (weiter), daß ...
Der Autor sagt/schreibt, daß ...
Der Autor zitiert + A

Aus einer solchen analytischen Betrachtung von Sachtexten können die Schüler zugleich – sachlich und sprachlich – Kriterien gewinnen für freie Erörterungen, wie sie z.B. im letzten Abschnitt des Prüfungsteils II,2 des Deutschen Sprachdiploms gefordert werden.

Dieter Klapproth

Vokabelhefte und Klassenarbeiten – zur Methodik im DaF-Unterricht

Unter dieser Überschrift sollen einige methodische Hinweise zum Unterricht in Deutsch als Fremdsprache gegeben werden, die sich an der DS San Salvador bewährt haben. Ich habe sie nicht selbst entdeckt, sondern von einigen Kollegen erhalten und als Fachleiter an die übrigen weitergegeben. Dabei habe ich mit Überraschung festgestellt, daß sie auch den neuen Lehrern völlig unbekannt waren. Auf den Vorbereitungslehrgängen in Valencia scheinen sie nicht erwähnt zu werden. Deshalb sollen sie hier den interessierten Deutschlehrern mitgeteilt werden.

I. Vokabelhefte

Es dürfte Einigkeit darüber bestehen, daß Vokabelhefte im Fremdsprachenunterricht unentbehrlich sind, wenigstens von Klasse 7 an aufwärts. Die Hoffnung, neue Vokabeln durch häufige Wiederholung im Textzusammenhang befestigen zu können und dadurch den Schülern Schreib- und Lernaufwand zu ersparen, erweist sich immer wieder als eine Illusion. Oder man muß soviel Zeit auf Wiederholungen verwenden und dabei viel Leerlauf und Langeweile in Kauf nehmen, daß sich am Ende doch das Vokabelheft als das kleinere Übel herausstellt. Die Schüler haben nach meinen Erfahrungen viel weniger Einwände dagegen als manche bedenkliche Lehrer.

Meinem Freund Gerd Ahrens verdanke ich die Anregung, zu jeder neuen Vokabel einen Satz notieren zu lassen. Das geschieht am besten in Heften der Größe DIN A 5. Jeweils die linke Seite wird wie ein herkömmliches Vokabelheft geführt, also mit einem Trennungsstrich in der Mitte, links davon die deutschen Vokabeln mit den Besonderheiten der Formenbildung (Artikel und Plural bei den Substantiven, Ablaut bei Verben usw.), rechts davon die muttersprachliche Übersetzung, oft in mehreren Varianten. Die Seite rechts daneben bleibt Sätzen vorbehalten, in denen die neuen Vokabeln in einem sinnvollen Zusammenhang erscheinen, jeweils höchstens eine Zeile lang und immer auf derselben Höhe wie die Vokabeln auf der linken Seite. Durch diese Sätze werden Mißverständnisse eingeschränkt, syntaktische Besonderheiten aufgezeigt und die Lernaufgabe erleichtert.

Man wird bald die Erfahrung machen, daß die Schüler erst in den oberen Klassen die Sätze wirklich selbständig bilden können, etwa als Hausaufgabe. In den unteren Klassen sind sie überfordert und machen so zahlreiche und schwerwiegende Fehler, daß gar nicht alle berichtigt werden können. Deshalb ist in den ersten beiden Jahren, d.h. in den Klassen 7 und 8, sichere Führung nötig: die Sätze müssen gemeinsam in der Klasse formuliert und notiert werden. Am Anfang müssen sie sogar an die Tafel geschrieben werden. Natürlich schlagen die Schüler die Sätze vor. Dabei können sie sich auf den Text stützen, in dem die neuen Vokabeln gerade erschienen sind. Sie können aber auch eigene Erklärungen versuchen oder sinnvolle Beispiele erfinden. Der beste Vorschlag wird nötigenfalls vom Lehrer berichtigt und an die Tafel geschrieben, ab Klasse 8 den Schülern diktiert. Besonders leicht ist die Formulierung von Beispielsätzen, wenn Texte benutzt werden, die keine allzu langen Sätze enthalten. An der DS San Salvador haben sich die Textblätter zur Deutschlandkunde bewährt, die für die Klassen 5-10 erarbeitet wurden. (Sie wurden den Lesern dieser Zeitschrift in Heft 2/1984, S. 32ff. unter dem Titel „Spracharbeit mit Deutschlandkunde“ vorgestellt.) In diesen Textblättern sind die Sätze nicht länger als eine Schreibmaschinenzeile und können für das Vokabelheft leicht noch weiter verkürzt werden.

Die Formulierung von Beispielsätzen im Unterricht kostet viel Zeit. Oft reicht eine Stunde für die Fixierung von 15 Vokabeln mit ihren muttersprachlichen Entsprechungen und mit jeweils einem Beispielsatz nicht aus. Trotzdem hat das Verfahren Vorteile. Es ist produktive Spracharbeit, ihrer Einfachheit wegen für die Klassen 7 und 8 besonders gut geeignet. Es bietet außerdem Gelegenheit zum Methodenwechsel, nämlich zur Schreibarbeit nach der Sprech- und Lesearbeit. (Andere Arbeitsformen können sich erst später anschließen, wenn die Vokabelkenntnisse gesichert sind.) Weiterhin kann das Verfahren zur Befestigung der Sachkenntnisse dienen – sinnvoll vor allem dann, wenn die Beispielsätze einem Kapitel Deutschlandkunde entnommen werden. An der DS San Salvador erscheint eine Serie von Beispielsätzen im Vokabelheft oft wie die

Kurzfassung eines Abschnitts aus einem Informationsblatt.

Man kann die Führung der Vokabelhefte noch weiter schematisieren. An der DS San Salvador wird mit jeder neuen Woche eine neue linke Seite begonnen. Die entsprechenden Kalenderdaten werden in die erste Zeile geschrieben. Da die neuen Vokabeln fast ausschließlich den DLK-Texten entnommen werden, wird auch das DLK-Thema der Woche als Überschrift hinzugefügt. Die Überschrift erleichtert den Schülern die Orientierung im Vokabelheft und ist zugleich für jede Seite eine Erinnerung an den Gesamtzusammenhang.

In jeder Woche sollten mindestens 15 und höchstens 20 neue Vokabeln notiert werden. Sie passen in jedem Fall auf eine Seite. Das Quantum ist bescheiden und kann die Schüler kaum überfordern. In einem Schuljahr werden dann etwa 5 - 600 Vokabeln bewältigt, nicht eben viel, aber doch beachtlich, wenn sie wirklich im Gedächtnis haften bleiben. In den Klassen 7 und 8 können und sollen dann gar nicht alle neuen Vokabeln eines Textes festgehalten werden. In Klasse 10 dagegen fällt es oft schwer, die Zahl 15 zu erreichen, weil bis dahin die meisten und wichtigsten Vokabeln bekannt sind. In den oberen Klassen wird man schwerere Texte benutzen und wieder mehr Anlässe zu Notizen finden.

Ein Wort zur Auswahl der Vokabeln aus einem Text. Sie erfolgt durch die Schüler, in Arbeitsteilung und dann mit einem Minimum an Zeitaufwand: je zwei Schüler untersuchen jeweils 5 Textzeilen und streichen neue Wörter an (natürlich, nachdem der Text schon verstanden, gesprochen und gelesen wurde). Das dauert höchstens drei Minuten. Nacheinander nennen die Schüler dem Lehrer ihre Erklärungswünsche, bis die Zahl 15 erreicht ist. Sind am Ende noch wichtige Vokabeln ohne Erklärung geblieben, kann der Lehrer noch weitere 5 hinzufügen. Im Laufe von vier Schuljahren (Klassen 7-10) werden dabei fast alle wichtigen Wortstämme erfaßt.

In den ersten Jahren werden die Vokabelhefte bei allen Schülern einer Klasse also identisch sein. Es bedarf keiner Erläuterung, wie sehr das die Kontrolle und Berichtigung durch den Lehrer erleichtert. Allmählich werden die Schüler die Beispielsätze freier formulieren können, auch als Hausaufgabe. Dann sind die Kontrollen wesentlich zeitaufwendiger, aber auch nützlicher. Sie geben nämlich ein zuverlässiges Bild von der Lei-

stungsfähigkeit eines Schülers und bieten eine ergänzende Grundlage für die Notengebung. Fehlende Beispielsätze fallen schon beim Rundgang durch die Klasse auf.

Auch bei der Wiederholung der Vokabeln sind Beispielsätze eine nützliche Hilfe für die Schüler. Jeweils fünf Seiten Vokabeln (75 - 100 Stück) können leicht in einem Zug bewältigt werden, und die Fragen beginnen dann nicht mit „Was heißt . . .?“, sondern mit „Wer weiß einen Satz mit . . .?“ Es versteht sich von selbst, daß durch Antworten in ganzen Sätzen die Ausdrucksfähigkeit stärker gefördert wird als durch die Wiedergabe der Übersetzung einzelner Wörter, zumal da die Schüler später zu vielen Wörtern mehrere verschiedene Sätze bilden können.

II. Satzbau und Ausdruck im Aufsatz

Aufsätze werden nach dem Fehlerquotienten, nach Inhalt und Aufbau und nach der Vielfalt von Satzbau und Ausdruck beurteilt. Der Fehlerquotient ist leicht und zuverlässig festzustellen, und auch für den Inhalt und den Aufbau wird der Lehrer je nach Themenstellung einwandfreie oder wenigstens vertretbare Beurteilungskriterien finden. Wie aber soll man Satzbau und Ausdruck beurteilen, ohne sich auf einen verschwommenen und meistens noch subjektiv gefärbten Gesamteindruck verlassen zu müssen?

Es gibt eine einfache Methode, um die Beurteilung von Satzbau und Ausdruck zu objektivieren. Ich verdanke ihre Kenntnis meinem Lehrmeister Horst Roux, der bis 1982 Grundschulleiter an der DS San Salvador war. Sie beruht auf der Erkenntnis, daß die Vielfalt des Satzbaus sich vor allem in den Konjunktionen verrät, die Vielfalt des Ausdrucks vor allem in den Adjektiven und Verben. Dann genügt es, die Zahl der richtig verwendeten Konjunktionen und der besonders treffenden Adjektive und Verben festzustellen, um die Vielfalt und Angemessenheit von Satzbau und Ausdruck zuverlässig beurteilen zu können.

Natürlich sind Differenzierungen nötig. Die Konjunktionen „und, oder, daß“ sind so einfach und selbstverständlich, daß sie unberücksichtigt bleiben müssen. Dagegen zeigen „weil, wenn, obwohl, nachdem, um - zu“ usw. (vorausgesetzt, daß sie richtig verwendet wurden, d.h. mit Komma zwischen Haupt- und Nebensatz und mit Inversion des Prädikats), ebenso wie die Adverbien „deshalb, trotzdem, manchmal, danach“ usw., daß der Schüler Sätze vielfältig und ange-

messen verknüpfen kann. Analog verfährt man bei der Beurteilung des Ausdrucks. Adjektive wie „gut“ und „schön“ werden nicht besonders anerkannt, wohl aber „großartig, wundervoll, herrlich“ usw. Entsprechendes gilt für die Verben: „sagen, machen, gehen“ usw. zählen nicht, wohl aber „schimpfen, erledigen, schleichen“ usw. Natürlich wird der Lehrer die Anforderungen allmählich steigern. Adjektive wie „froh“ und „fröhlich“, Verben wie „fragen“ und „sich wohl fühlen“ (viele spanisch sprechende Schüler schreiben „sagen“ und „sich gut fühlen“) können in den ersten Jahren, in denen Aufsätze geschrieben werden, als besondere Leistung anerkannt werden, in den oberen Klassen sind sie eine Selbstverständlichkeit. Auch seltene Substantive können positiv gewertet werden, später auch die richtige Verwendung des Konjunktivs II (Irrealis) und der indirekten Rede.

Das Verfahren erfordert zusätzlichen Zeitaufwand, denn es verlangt eine weitere Durchsicht der Aufsätze. Aber die Mehrarbeit (im Durchschnitt 5 Minuten für jeden Schüler bei einem zweistündigen Aufsatz im 10. Schuljahr) macht sich bezahlt. Zunächst wird der Lehrer weitere Fehler entdecken, die er bei der ersten Durchsicht übersehen hat. Vor allem aber ist ein pädagogischer Vorteil zu bedenken. Bei der zweiten Durchsicht werden nämlich die positiven Sprachleistungen der Schüler erfaßt, im Gegensatz zu den Fehlern, die als Minuspunkte zu Buche schlagen. Deshalb muß der Lehrer für die Hervorhebung der positiv beurteilten Ausdrücke eine andere Farbe als bei den Fehlern verwenden, am besten grün. Nach wenigen Aufsätzen werden dann die Schüler herausfinden, welche Ausdrücke und Satzkonstruktionen besondere Anerkennung finden, und sie werden sich bemühen, sie besonders häufig zu verwenden.

Natürlich liegt darin die Gefahr der schematischen Wiederholung, z.B. „Deshalb kam ich zu spät. Weil ich zu spät gekommen war.“. Aber dieser Gefahr kann man leicht entgegenwirken: durch Abzug von Minuspunkten im Ausdruck, am besten kenn-

zeichnet durch ein W (= Wiederholung) am Rande, natürlich gleichfalls in grün. Auch andere Arten von stereotypen Wendungen können durch solche Minuspunkte bekämpft werden. Die Schüler werden mit etwas Übung die Spielregeln schnell verstehen. Manche bringen es dann nach einigen Monaten zu wahrer Meisterschaft im Bau von Satzgefügen und zeigen sich darin vielen Muttersprachlern überlegen.

Man muß die anerkanntenswerten Ausdrücke in Analogie zu den Fehlern zweimal anstreichen: einmal im Text, damit der Schüler genau weiß, was er gut gemacht hat, außerdem am Rand (ein grüner Strich genügt), damit der Lehrer die Gesamtzahl der Pluspunkte leichter feststellen und Minuspunkte gleich wieder abziehen kann. Diese doppelte Buchführung bietet einen weiteren pädagogischen Vorteil. Sie erlaubt nämlich, den Schüler auf Fehler besonders aufmerksam zu machen. Er wird z.B. das Wort „weil“ im Text als Leistung anerkannt, aber am Rand nicht als Pluspunkt berücksichtigt finden. Er wird den Lehrer in der Hoffnung auf einen Irrtum um Berichtigung bitten und dann wohl einsehen müssen, daß das Komma fehlt oder daß das Prädikat an falscher Stelle steht. Die Erfahrung zeigt, daß die Hoffnung auf Pluspunkte bei der Ausdrucksnote viel besser dazu hilft, solche Fehler zu vermeiden, als die Furcht vor Minuspunkten beim Fehlerquotienten. Bald werden die Schüler lernen, bei welchen Konjunktionen sie auf Komma und Inversion achten müssen, und dadurch werden sie auch ihren Fehlerquotienten verbessern.

Man könnte die Gesamtzahl der anerkanntenswerten Ausdrücke in Beziehung zur Länge des Aufsatzes setzen, also einen Ausdrucksquotienten errechnen. Das ist aber nicht erforderlich, ja es erscheint mir sogar widersinnig. Denn bei Fremdsprachlern ist ein langer Aufsatz im allgemeinen eine größere Leistung als ein kurzer, und es ist nichts dagegen einzuwenden, die Länge des Aufsatzes dadurch zu honorieren, daß alle treffenden Ausdrücke und richtig verwendeten Konjunktionen voll anerkannt werden. Man

Umzug? PETER GANATZ

Intern. Möbelspedition – Lagerung
Kaiserstraße 97 – 7630 Lahr/Baden-Württemberg
Telefon (07821) 267 00

Ihr Spezialist für Auslandszüge mit freundlichem, geschultem Fachpersonal.

wird überrascht sein, wie verschieden die Leistungen der Schüler ausfallen: an der DS San Salvador liegen die Ergebnisse bei einem Aufsatz im 10. Schuljahr zwischen 3 und 30 Pluspunkten. Bei solchen Unterschieden wird der Lehrer auch leichter den Mut finden, einem Schüler im Ausdruck die Teilnote „mangelhaft“ zu geben, obwohl der Aufsatz einwandfrei verständlich sein mag. Unbeholfener, stereotyper Ausdruck und Satzbau werden nämlich durch Abzählen der grünen Pluspunkte objektiv nachweisbar.

III. Fehleranalyse im Aufsatz

Bei der Durchsicht von Aufsätzen werden im allgemeinen Fehler in der Rechtschreibung (Randzeichen R), Zeichensetzung (Z), Wortstellung (St), Grammatik (G), Zeit (T), im Satzbau (Sb), im Ausdruck (A) und fehlende Wörter (V) unterschieden. Meistens interessiert den Lehrer nur die Gesamtzahl der Fehler, weil er möglichst schnell den Fehlerquotienten und die Note für die sprachliche Richtigkeit des Aufsatzes berechnen will.

Aber auch die Häufigkeit der verschiedenen Fehlerarten ist von Bedeutung, zwar nicht für die Notengebung, aber für die Erkenntnis der Schwächen des Schülers und für gezielte Abhilfe. Bei vielen Fehlerarten ist die Häufigkeit aus den Randzeichen sofort zu erkennen, aber meistens ist damit nicht viel gewonnen. R- und V-Fehler beruhen im allgemeinen auf mangelnder Sorgfalt, mit Ermahnungen ist da selten etwas auszurichten. A-Fehler lassen sich nur schwer durch Übungen verringern. Z-Fehler wiegen nicht sehr schwer und beruhen auf mangelhafter Beherrschung der Kommaeregeln. St-Fehler ergeben sich meistens aus der Vernachlässigung der Inversion. T- und Sb-Fehler sind nicht so häufig, daß sich besondere Übungen lohnen würden. Am meisten Aufmerksamkeit verdienen die Grammatik-Fehler (G), weil sie am schwersten wiegen und am stärksten stören, aber auch weil sie gut bekämpft werden können.

Leider ist die Bezeichnung als G-Fehler sehr ungenau. Falsches Geschlecht oder falscher Plural bei Substantiven, falscher Kasus bei Objekten und nach Präpositionen, falsche Bildung von Verbformen, falsches Hilfsverb im Perfekt, falsche Bildung des Passivs, Verwechslung von „sein“ und „ihr“, Nichtanwendung des Konjunktivs usw. – alles wird undifferenziert als G-Fehler gekennzeichnet, ausreichend zur Rechtfertigung

der Note, aber unzulänglich, um dem Schüler weiterzuhelfen.

Indessen fehlt dem Lehrer die Zeit, die G-Fehler genauer zu analysieren. Für diese Schwierigkeit gibt es eine einfache Lösung, deren Kenntnis ich meinem Freund Rainer Bamberg verdanke. Sie besteht darin, daß die Analyse der G-Fehler dem Schüler selbst übertragen wird, natürlich frühestens ab Klasse 8. Dabei hilft ihm ein Fehlerauswertungsbogen, den Rainer Bamberg in Anlehnung an deutsches Unterrichtsmaterial zur Rechtschreibschulung entwickelt hat. Auf diesem Bogen sind links am Rand untereinander alle Arten von Fehlern aufgeführt (R, Z, St, Sb, T, A, V, G). Bei den Grammatikfehlern werden die für Fremdsprachler typischen Fehler unterschieden: falsches Geschlecht, falscher Kasus, falscher Plural, falsche Präposition, Fehler bei „wo/wohin“, falsche Adjektiv-Endung, falsche Verbform, Fehler bei „sein/ihr“ usw. Hierbei muß der Schüler selbst die Art der Fehler erkennen und durch Strichliste ihre Zahl feststellen. Bei den übrigen Fehlern braucht er nur die Randzeichen des Lehrers zusammenzuzählen.

Der Fehlerauswertungsbogen dient für ein ganzes Schuljahr. Für jede neue Klassenarbeit wird eine neue senkrechte Spalte ausgefüllt. Er bietet außerdem Platz, die Aufsatzthemen, die Gesamtnote, die Teilnoten (Fehlerquotient, Inhalt, Ausdruck) und die Notenverteilung in der Klasse einzutragen. Er verrät dann auf den ersten Blick, wo besondere Schwächen eines Schülers liegen, wo Wiederholungen oder zusätzliche Übungen angebracht sind und welchen Erfolg sie für die nächste Arbeit gebracht haben. Ein nützliches Hilfsmittel also zur Kontrolle durch den Lehrer und die Eltern, aber auch zur Selbstprüfung des Schülers und unter Umständen zur Verbesserung seiner Arbeitshaltung, sei es, daß er die Notwendigkeit von weiteren Wiederholungen einsieht, sei es, daß er sich über Lernerfolge freuen kann.

Natürlich hat solche Fehleranalyse nur Sinn, wenn dem Schüler auch gezielte Hilfen angeboten werden können, etwa Übungen aus der „Grammatik zum Üben“ von Rolf Brenner und Horst Jentsch (Guayaquil und Quito 1984) oder besondere Arbeitsblätter zu Teilfragen der deutschen Grammatik, wie sie wohl an allen Auslandsschulen üblich sind. An der DS San Salvador bieten auch die oben schon erwähnten Textblätter zur Deutschlandkunde nützliches Übungsmaterial.

Der Arbeitsaufwand ist für den Lehrer bei diesem Verfahren der Fehleranalyse gering. Er besteht in der Herstellung einer Matriz e, von der für jeden Schüler in jedem Schuljahr ein Abzug zur Verfügung stehen muß. Alle weitere Arbeit bleibt den Schülern überlassen: Notierung der Themen und Noten, Abzählen der verschiedenen Arten von Fehlern, Analyse der G-Fehler. Sie kann nach einiger Übung als Hausaufgabe erledigt werden. Zur Kontrolle genügt ein Blick, ob alle leeren Felder ausgefüllt wurden. Damit die Schüler die Analyseblätter nicht vermuseeln können, wird sie der Lehrer klassenweise aufbewahren und bei der Rückgabe einer Arbeit neu ausgeben und wieder einsammeln.

Schlußbemerkung

Es ist anzunehmen, daß die hier mitgeteilten methodischen Hinweise für viele Lehrer nichts Neues bringen. Von mir muß ich freilich gestehen, daß ich erst nach vielen Jahren der Achtlosigkeit und dann auch nur

durch Zufälle, nämlich durch persönliche Begegnungen mit einfallsreichen Kollegen, auf die oben erklärten Lösungen aufmerksam wurde, die so einfach sind, daß es geradezu peinlich ist, sie nicht längst selbst entdeckt zu haben. Ich konnte aber feststellen, daß viele Kollegen in der gleichen Lage sind wie früher ich selbst. Dies zur Rechtfertigung für diesen Aufsatz!

Zugleich bot er mir am Ende meiner siebenjährigen Fachleitertätigkeit an der DS San Salvador Gelegenheit, das Verdienst einiger der vielen Freunde und Kollegen hervorzuheben, die meine Arbeit durch Anregung oder Kritik, durch Herausforderung oder Bestätigung gefördert haben. Mit Befriedigung und Dankbarkeit blicke ich auf eine Zeit zurück, in der Ältere und Jüngere, Hauptschul- und Gymnasiallehrer ihre Erfahrungen austauschen und so voneinander lernen konnten. Zusammenarbeit der Lehrer ist nicht an allen Schulen selbstverständlich – an der DS San Salvador konnte ich sie als einen Quell des Glücks erleben.

Dr. Ernst Jürgen Bernbeck

BÜCHERTISCH

ZETTL, E. (Texte), JANSSEN J., MÜLLER H. (Übungen): Aus moderner Technik und Naturwissenschaft – Lese- und Übungsbuch für Deutsch als Fremdsprache –, 2. veränd. und erw. Aufl., – München: Hueber 1987. ISBN 3 - 19 -001422-1. 18 Abb., 172 S.

Deutschlerner sind in der Mehrzahl Erwachsene. Erwachsene lernen Fremdsprachen zweckgebunden. Anders ausgedrückt: Lernziel ist weder die Alltagssprache, noch die kommunikative Komponente, sondern die Sprache im Fach als eine „kommunikantenunabhängige“ (von Hahn 1983) Sprache. Diesem Lernziel entspricht das neue Buch mit den neuen und attraktiven Themen. Herausgeber und Mitarbeiter waren gut beraten: Der Schritt ins 21. Jahrhundert, Energie, Motoren, Aus der Elektrotechnik, Aus der Elektronik, Aus der naturwissenschaftlichen Forschung, Aus Architektur und Bauwesen.

Jeweils vier Texte sind thematisch gebündelt und bilden eine Stundenreihe. – Offensichtlich befindet sich der *Lerner* noch im Vorstadium einer Berufszugehörigkeit oder einer Fachrichtungsentcheidung. Für diesen Lerner, der sich sprachlich auf der Mittelstufe befindet, der fachlich und folglich fachsprachlich noch nicht „eingebunden“ ist,

bietet das Buch futuristische und konkret-sachliche Themen an, die mit einem vernünftig eingeteilten Wortschatz-Quantum zu bewältigen sind. Der Griff nach der Zukunft garantiert, daß die Themen nicht schon bald zur Klamotte zählen und ferner: daß sie bei unterschiedlichem Vorwissen („gespeicherter Weltwissen“) attraktiv sind.

Der Quellenachweis gibt Aufschluß über die 27 *Texte* und ihre Textsorten-Zugehörigkeit. Es handelt sich um Berichte und „instruktive“ Texte zur Technik und den Naturwissenschaften. Sie sind entweder „Nach ...“ oder vom Herausgeber selbst verfaßt. Diese Verfahrensweise ruft gewiß Heerscharen von Kritikern unterschiedlicher Linguisten-Coleur auf den Plan, die alle auf eine Unabänderlichkeit des Originaltextes bestehen, eine Forderung, die gewiß für literarische Texte zurecht besteht, aber für Sachtexte nur von den Sprachlehrern erhoben wird, welche die Verhältnismäßigkeit von Sprachaufwand zum Aufwand der kognitiven Erfassung des Inhalts mißachten. In guten Englischbüchern heißt es seit eh: „Based on: ...“. Der Verfasser verfährt also auch in der sprachlichen Gestaltung vernünftig. Die eigene Lehrerfahrung kommt hier dem Texter zugute. – Wie die Texte gekürzt, vereinfacht, erweitert oder überhaupt geändert wurden – über die Adaptions-

weisen erfährt der Benutzer des Buches nichts. Warum das allerdings verlangt wird, kann niemand sagen. Wichtig ist, daß die Texte „abgeschlossen“ sind und eine abgerundete Informationseinheit bieten. Der Verfasser läßt sich zudem von fachkompetenten Lehrmeistern beraten, was dann hinlänglich Vertrauensvorschub erweckt.

Die *Übungstypen* sind variationsreich und – einfallsreich. Soweit es auch um fachsprachliche Übungstypen geht, darf die Wortbildung nicht fehlen. Richtiges Erkennen der mehrgliedrigen Kompositionen – fachsprachlich hochfrequentiert –, dann das Präfigieren und Suffigieren gehören hier zum festen Bestand des fachfremdsprachlichen Unterrichts. Die richtige Zusammengehörigkeit der Glieder muß erkannt werden können. Wortketten und Worträtsel werden von den Verfassern der Übungen angeboten, deren Stellenwert sicherlich auch unterschiedlicher Beurteilung unterliegen. Vor allem sorgen die Übungen für eine Wortschatzerweiterung, indem aktive Adjektiv-Suffixe und Derivate „eingehängt“ werden müssen. Und immer wieder feste (starre) Redewendungen und Mehrwortbenennungen, die lexikalisch – beim Nachschlagen – Schwierigkeiten bieten. Der Aufforderungscharakter der Übungen und die entsprechenden Lösungen verbürgen eine sichere Zielkontrolle. Zumindestens einführend fehlen hier Fremdauffixe. – Lösungen stehen im Anhang, was einen sinnvollen Unterricht in ärgerlicher Weise behindert.

„Wollen Sie noch andere Wortspiele machen?“ (S. 91), und dann geht es um Wortauffindungen mit dem Endbuchstaben. Ein gleiches Spielchen mit Wortgliedern – so z.B. S. 67 „Nachtennergie-Energiebedarf-Badarfs-“ – bringt da mehr. – Die Aufforderung zur *Textreproduktion* ist zuweilen sehr unvermittelt. Hier denke ich mir Hilfen durch Skizzen, Flußdiagramme oder durch Gliederungen, wie dies zu einigen Texten angeboten

wird. Mnemotechnische Hilfen sind gemeint. Da genügt oft die Nennung einiger wichtiger Begriffe.

„Vielleicht hilft Ihnen ein Lexikon.“ (S. 103). Das dürfte eine zu zaghafte Aufforderung sein; denn auf dieser Lernstufe sollte der Lerner massiv mit dem Wörterbuch und dem Fachlexikon umgehen lernen; auch, um die unterschiedlichen Bedeutungen eines Ausdrucks im Allgemeinsprachlichen und im Fachsprachlichen abzusichern (Kraft, Masse, Energie u.a.).

Nach Durchnahme dieses Buches hat der Lerner sein Wissen angereichert, seinen Wortschatz um etwa 2500 Wörter sinnvoll bereichert, er hat – und das zeichnet das Hueber-Buch aus: Regelmechanismen für die aktive Wortbildung gelernt. – Ein so abgefaßtes Buch führt weiter.

Diskussionswürdig bleibt die Anfrage eines möglicherweise einsamen „gelernten Sprachlehrers“: Wo denn bleibt bei Abfassung eines Mittelstufenbuches die *Progression*? Ist das Alibi des Baukastenverfahrens – der Austauschbarkeit der Lektionen in der Durchnahmeabfolge – auf der Mittelstufe berechtigt? Muß auf dieser Lernstufe – Hinführung zu Fachtexten der Technik und Naturwissenschaften – eine in Sprache und Fach zwar „synchron“ (Beier/Möhn 1981) gesteuerte Abfassung nicht auch eine Progression im Sinne eines Fortschreitens zu höher- und hochspezialisierten Texten, das heißt auch zu einem komprimierten Fachsprachstil haben? Müssen dann nicht alle Texte thematisch und sprachlich in Syntax und Lexik durchstrukturiert sein? – In Zettlis Buch gibt es viel für den Zettelkasten; aber: Lektion 5,4 z.B. ist schwieriger als der Text in 7,3. Müßte nicht zudem im Sinne einer Progression das Gelernte eine „Streuung“ in den folgenden Lektionen haben? In Grundstufenbüchern, in Lateinbüchern und guten Fremdsprachenbüchern der Mittelstufe ist das so – auch für Deutsch als Fremdsprache.

Helmut Birkenfeld

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Bernbeck, Ernst Jürgen, Dr., Gießener Straße 4, 6148 Heppenheim.

Birkenfeld, Helmut, Meister-Johann-Straße 12, 5000 Köln 41

Kissner, Hans Karl, Ministerialrat, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder, Nassestraße 8, 5300 Bonn

Klapproth, Dieter, Colegio Alemán de Guatemala, Guatemala, C.A., Diagonal 21, 19-20, Zona 11, Apartado Postal 908

Martinen, Jan, Escuela Alemana, Apartado 01/183, San Salvador, El Salvador C.A.

Riegel, Hermann, Montevideo, Miami 1846, Uruguay

Anzeigenschluß für Heft 2:

3. 3. 1988

Schroedel Schulbuchverlag GmbH

Postfach 81 0555, 3000 Hannover 81

Inhalt

HOCHAKTUELL – NEU

Arbeitssitzung des Vorstandes (VdLiA) in der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln (<i>Hans Georg Becker</i>)	34
--	----

VERBAND

Aus der Arbeit des Vorstandes	
Bericht über die zweite ordentliche Vorstandssitzung in der Amtsperiode 1987/89 in Bad Neuenahr (<i>W. Hammer</i>)	38
Aus dem Referat für Rechts- und Sozialfragen: Hinweise auf Fragen der Nachversicherung (<i>ZfA</i>)	40
Besetzung von Schulleiterstellen zum Herbst 1987 und Frühjahr 1988 (<i>ZfA</i>)	41
Herbsttreffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld (<i>Eckhard Stegmann</i>)	41
Persönliche Nachrichten:	
Ehrung: Dr. Michael Rehs wurde 60 Jahre alt (<i>H. G. Becker</i>)	42
Neue Mitglieder/Anschriftenänderungen/Neue Obleute	43

BUNDESREPUBLIK

Zur Gymnasialen Oberstufe und zur Abiturprüfung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland (<i>H. G. Becker</i>)	44
Schulbücher aus dem Ausland gesucht (<i>Gisela Teistler</i>)	46

EUROPA

Finnland: Das Sprachdiplom der KMK – ein Gewinn für unsere Arbeit (<i>Rainer Domisch</i>)	47
---	----

ASIEN

China: Zur Langzeitwirkung von deutscher Sprach- und Kulturarbeit im Ausland (<i>Günther Miklitz</i>)	48
---	----

SÜD- und MITTELAMERIKA

Zentrale Deutschprüfung in Argentinien, Brasilien, Chile und Paraguay:	
Neuer Wein in alten Schläuchen (<i>Edmund Wild</i>)	50
Kolumbien: Die Rolle des Deutschen als Fremdsprache in der Deutschen Schule Barranquilla (<i>Uwe Paulsen</i>)	56
Chile: Deutsche Schule Puerto Montt – die südlichste Auslandsschule der Welt (<i>Herbert Horn</i>)	58

DIDAKTIK

Deutsch als Fremdsprache – gesteuerter oder natürlicher Spracherwerb? (<i>Helmut Prigge</i>)	61
Ein Vermittlungsmodell für Deutsch als Fremdsprache für das Vorschulalter (<i>Gunther Schneider</i>)	67

BÜCHERTISCH

Deutschsprachige Siedler in Südamerika – drei Diareihen und Begleittexte (<i>Dr. Karl Friedrich Veuhoff</i>)	69
Special Language/Fachsprache; Internationale Zeitschrift für Fachsprachenforschung, -didaktik und Terminologie (<i>Helmut Birkenfeld</i>)	70
Die Anne Frank Zeitung – wider die Verharmlosung des Nationalsozialismus (<i>Gerd Düser</i>)	71

PRESSESCHAU

Wie deutsch ist die „Kultur“ (<i>Jörg Fisch</i>)	71
--	----

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	38
---	----

GRÜNE BLÄTTER: AKTUELLE INFORMATION – zum Heraustrennen –

Vereinbarung über die Anerkennung des „Diplôme du Baccalauréat International“; Erläuterung der Vereinbarung vom Schulausschuß der Kultusministerkonferenz	51-54
---	-------

HOCHAKTUELL – NEU

Arbeitssitzung des Vorstandes (VdLiA) in der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln

Vorweg seien einige Stichpunkte in Schlagzeilen genannt:

- **die Altersgrenze bei der Erstvermittlung wurde auf 45 Jahre heraufgesetzt**
- **die Zahl der vermittelten Lehrer steigt 1988 von 1320 auf 1330, die der Fachberater von 60 auf 65**
- **der Vorstand bittet um Gespräche über den geänderten Rahmenplan mit Bundesminister Dr. Adam-Schwaetzer, Dr. Wittmann (Schulreferat AA) und Herrn Prof. Dr. Hornhues (Vorsitzender des Unterausschusses Auswärtige Kulturpolitik)**
- **der Vorsitzende des VdLiA fordert vom Bundestag eine öffentliche Anhörung zum Thema: „Auslandsschulen und Auswärtige Kulturpolitik“**
- **die Probleme für die „frei angeworbenen“ Lehrkräfte nehmen zu: Spannungen mit Ortslehrkräften; keine geregelte soziale Absicherung**
- **statt einer Mustersatzung für Begegnungsschulen hat die ZfA Förderungsvoraussetzungen formuliert**
- **weibliche Lehrkräfte sind in der Gruppe der Ortslehrkräfte deutlich überproportional vertreten**
- **die ZfA greift die Forderung des VdLiA nach Funktionsträgern an Schulen für die Fortbildung der Ortslehrkräfte auf**
- **das Referat für Grundschulaufgaben in der ZfA soll bei der nächsten Besetzung auf einen GH-Lehrer fallen**

Der Vorstand unseres Verbands war in den Jahren 1980 bis 1985 dreimal zu einer ganztägigen Arbeitssitzung mit dem damaligen Abteilungspräsidenten Bernhard Becker und seinen Referatsleitern in der ZfA zusammengekommen, um grundlegende Fragen des Auslandsschulwesens aus allen Sachgebieten zu besprechen, um konkrete Fragen stellen zu können in der Hoffnung auf konkrete Antworten der Fachleute und Neuerungen und Intentionen aus erster Hand zu erfahren.

Gleich nach seinem Dienstantritt 1986 hatte der neue Präsident der Zentralstelle, Herr Dr. Veuhoff, auf Anfrage des Vorsitzenden des VdLiA seine Bereitschaft erklärt, in Fortführung des bisherigen Stils der offenen gegenseitigen Information und des Meinungsaustausches nach einer Einarbeitungszeit in seine neue Aufgabe mit dem Vorstand unseres Verbands zusammentreffen zu wollen. Im Oktober 1987 hat der Vorstand Herrn Dr. Veuhoff und der ZfA einen Themenkatalog für eine Arbeitssitzung übergeben und eine Arbeitssitzung für den Montag, den 7. Dezember vorgeschlagen.

Die ZfA hat alle Themenvorschläge akzeptiert, der Termin paßte allen, und so konnte es am 7. Dezember von 9.30 Uhr bis 14.30 Uhr „non-stop“ zur Sache gehen.

Unsere Mitgliedern sollen im folgenden die Ergebnisse der jeweiligen Besprechungspunkte mitgeteilt werden. Dabei hoffen wir, die Ergebnisse nach unserm eigenen vorstandsinternen Protokoll richtig wiedergegeben zu haben.

Von den Referatsleitern der ZfA nahmen an der Sitzung teil:

Herr Dr. Schütz – Rechtsfragen

Herr Dr. Vix – Lehrervermittlung

Herr Thomas – Grundsatzfragen und Ortskräfte

Herr Stock – Vorbereitung vermittelter Lehrkräfte

Herr Schmidt – Deutsches Sprachdiplom der KMK

I. Stand in der Angelegenheit des Berichts der Bundesregierung an den Deutschen Bundestag (Neufassung des Rahmenplans)

Die ZfA hat Ende Oktober den durch das Parlament vom Auswärtigen Amt geforderten Bericht hinsichtlich der Zahlen und Daten aktualisiert. Ende Dezember sollte die Übergabe an den Bundestag und seine zuständigen Ausschüsse erfolgen. Eine nochmalige Anhörung des VdLiA sowie anderer Lehrerverbände zum überarbeiteten Referentenentwurf ist durch das AA nicht erfolgt und wird nicht erfolgen.

Anmerkung des Vorstands:

1. Wieder einmal zeigt sich, wie wenig ernst im AA die Sachkompetenz des Vorstands genommen wird.

2. Der Vorstand hat Frau Staatsminister Dr. Adam-Schwaetzer gebeten, ihm ein Exemplar des Berichts zu übersenden. Frau Adam-Schwaetzer hat dem Vorsitzenden in einem Schreiben vom Dezember 1987 mitgeteilt, daß dies durch das AA unmittelbar nach der Übergabe an das Parlament geschehe. Der Vorstand hat in den ersten Tagen des neuen Jahres Frau Dr. Adam-Schwaetzer, Herrn Dr. Wittmann (Schulreferat im AA) und den Vorsitzenden des Unterausschusses Auswärtige Kulturpolitik, Herrn Prof. Dr. Hornhues, gebeten, Gespräche über den geänderten Rahmenplan führen zu können.

Beim Parlament hat der Vorsitzende des VdLiA zudem eine öffentliche Anhörung zum Thema „Auslandsschulen und Auswärtige Kulturpolitik“ gefordert.

II. Die Resolution von Trier: Zahl der vermittelten Lehrer; Rücknahme der Kürzungen bei den Zuwendungen

Im Haushaltsplan für 1988 ist eine Erhöhung der Zahl der vermittelten Lehrer um 15 beschlossen, darunter 5 für Fachberater. Die Zahl der vermittelten Lehrer steigt damit von 1320 auf 1330, die der Fachberater von 60 auf 65. Für jeden Haushalt der nächsten Jahre wird die Zahl der vermittelten Lehrer neu festgelegt. Die Tendenz zur Erhöhung der Stellen soll vorerst bleiben. Erstmals sind zwei Fachberater für Deutsch als Fachsprache und Fachberater an Fortbildungszentren stellenmäßig fixiert worden. Der Leiter der Kulturabteilung hat die Amtschefs vor die Alternative gestellt: mehr Stellen für vermittelte Lehrer oder Teilrücknahme der Zuwendungskürzungen. Vor diese Frage gestellt, konnte wohl auch unser Partner im Kampf um die Rücknahme des Beschlusses des Haushaltsausschusses von 1982 eher für eine Stellenerhöhung als für eine Zuwendungserhöhung sein. Nach diesem Beschluß zur Erhöhung der Stellen sieht der VdLiA wie die ZfA auf absehbare Zeit keine Möglichkeit, die 8,3%-Kürzung rückgängig zu machen.

Die ungleiche Behandlung mit Europaschulen, Bundeswehrschohlen, Bundesbeamten im Auslandsdienst u.a. bleibt also weiter bestehen!

III. Entwicklung der Auslandsschulen

Seoul und Guadalajara (Mexiko) wurden erstmals in die personelle Förderung aufgenommen.

Die Schulen in Peking, Kuala Lumpur, Oslo, Sevilla sollen ausgebaut werden.

Die ZfA erläutert an Beispielen die besonderen Schwierigkeiten und Probleme, die sich bei Schulen mit kleinen Schülerzahlen ergeben. Die Zahl der Firmenschulen nimmt ab, 1987 wurden nur noch 8 Firmenschulen gefördert.

Es wird insbesondere auf das Problem der stark „schrumpfenden“ Schulen hingewiesen wie Brüssel, Paris, Antwerpen, Kobe, Bagdad u.a. Das Interesse am Ausbau berufskundlicher Zweige sei gering. Bogota, Santiago de Chile, Lima, Guayaquil, Sao Paulo hätten guten Zulauf, in Hongkong sei ein berufskundlicher Zweig im Aufbau, Athen habe einen Antrag auf Einrichtung eines berufskundlichen Zweiges gestellt. Überall nehmen die Zahlen der deutschen Schüler ab. Dadurch verstärkte sich die Tendenz zur Begegnungsschule. Wegen fehlender Fördermittel sei aber ein Ausbau des Auslandsschulwesens derzeit nicht gedacht.

IV. Mustersatzung für Begegnungsschulen

Hieran sei derzeit nicht gedacht und diese sei auch wenig sinnvoll und zweckmäßig, weil wegen der Einbindung der Begegnungsschulen in das Schulwesen des Gastlandes zu viele Vorschriften des Sitzlandes berücksichtigt werden müßten und die Schulvereine als Konsequenz Satzungsänderungen durchführen müßten.

Stattdessen habe die ZfA Förderungsvoraussetzungen formuliert, die natürlich nicht gegen Gesetze des Sitzlandes verstoßen dürften.

Die Fördervoraussetzungen seien:

1. Zielsetzung der Schule
2. Vorgabe des organisatorischen Rahmens und des Unterrichtsangebots
3. Absicherung des deutschen Schulleiters
4. Übernahme der Dienstordnung für Schulleiter
5. Übernahme der Konferenzordnung
6. Teilnahme eines Mitglieds der diplomatischen Vertretung und des Schulleiters mit beratender Stimme an allen Schulvorstandssitzungen.
7. Ausschluß des passiven Wahlrechts für alle Lehrer bei Vorstandswahlen

Diese Voraussetzungen seien schon mit dem ASCHA der KMK besprochen und den Schulen schon vor längerer Zeit (23. 1. 86) durch ein Schreiben des AA angekündigt worden.

Die ZfA erläuterte die Förderungsvoraussetzungen für Schulen mit verstärktem Deutschunterricht. Gefordert wird eine ef-

fektive und zeitgemäße Vermittlung von Deutsch, guter Unterricht in den anderen Fächern und eine hohe Qualität der Schule bzw. des Unterrichts im Vergleich zum Schulwesen des Gastlandes.

Weitere Voraussetzung sei die Zweisprachigkeit, eine Mindestzahl von Schülern für den Abschluß des Sprachdiploms II und für den gymnasialen Abschluß.

V. Anteil weiblicher Lehrkräfte an der Zahl der vermittelten Lehrkräfte

Es gebe keine Prinzipien oder Absichten der Benachteiligung weiblicher Lehrkräfte bei der Vermittlung.

Es sei bisher nicht untersucht worden, ob der Anteil der vermittelten weiblichen Lehrkräfte exakt dem Anteil der Frauen in der Bewerberkartei entspreche, davon werde jedoch ausgegangen.

Weibliche Lehrkräfte seien aber überproportional vertreten in der Gruppe der Ortslehrkräfte. Es gebe viele Lehrerinnen, die als Ortskraft tätig seien, wenn der Mann vermittelt wurde.

VI. Aufnahme der Kindergärten in die Förderung

Die ZfA erklärt, daß durch die Festbetragsförderung auch Kindergärten indirekt gefördert würden (Spielmaterial, Lehrmittel, Miete für Gebäude u.a.). Personell wäre aber an eine Förderung derzeit bei der knappen Stellenlage nicht gedacht.

VII. Zur Situation der „frei vermittelten“ bzw. „frei angeworbenen“ Lehrkräfte an den Schulen

Die Zahl der frei vermittelten Lehrer nehme leicht ab, von 190 Anträgen seien 170 berücksichtigt worden. Der Einsatz frei vermittelter Lehrer habe sich pädagogisch sehr gelohnt. Wegen der Unsicherheit der Einsatzdauer könnte man die vermittelten Lehrer nicht ersetzen. Immer größer würden die Probleme der Spannungen mit der Gruppe der Ortslehrkräfte und die Probleme der sozialen Absicherung. Kranken-, Renten- und Sozialversicherung seien **nicht** geregelt. Die ZfA weise jeden Bewerber auf diese Lage und die anderen Schwierigkeiten hin.

Der Verband wies auf die steigende Zahl der Fälle von Spannungen in den Lehrerkollegien hin, die ihre Ursache in der Entstehung einer dritten Lehrerkategorie hätten.

Der ZfA sind diese Probleme bekannt, und diese Auswirkungen stünden im Widerspruch zu den Wünschen der ZfA. Die Schulträger könnten aber von der ZfA nicht ge-

zwungen werden, die Zuschüsse in voller Höhe weiterzugeben, um die Nachteile bei den frei vermittelten Lehrern gegenüber Ortslehrkräften auszugleichen (Mietzuschlag, Teuerungszulage), jedoch würden die Schulträger häufig frei vermittelte Lehrer bevorzugen.

VIII. Besetzung von Stellen für Grundschulaufgaben durch ausgebildete Primarlehrer an deutschen Schulen und in der ZfA

Die ZfA stellte dar, daß Primarschulleiter meist aus dem Kollegium heraus besetzt würden, obwohl die ZfA lieber eine Besetzung aus der Bewerberkartei sehe. Die Ausschreibung aller Funktionsstellen sei aus finanziellen Gründen nicht möglich. Der Vorstand stellte dar, daß eine Zweitvermittlung von Primarlehrern, die nach ihrer Rückkehr nur in den Klassen 5 - 10 (Sekundarstufe I) eingesetzt würden, gefährdet sei, weil sie dann nicht mehr die Voraussetzung erfüllten. Nach wie vor gelte, daß für diese Zweitvermittlung Erfahrungen im Primarbereich nicht länger als drei Jahre zurückliegen dürfen.

Auf die Bedenken des Vorstands, daß die ZfA sich zu sehr auf die Sekundarstufe konzentriere und den Primarbereich vernachlässige, entgegnete die ZfA mit dem Hinweis auf die Lehrwerke für die Primaria und mit der Zusage, daß die nächste Referatbesetzung in der ZfA auf einen GH-Lehrer falle.

IX. Altersgrenze bei der Erstvermittlung

Die ZfA gibt bekannt, daß die Altersgrenze bei der Erstvermittlung wegen der „Vergreisung“ der Kollegien im Inland und dem Bewerberrückgang bei den Junglehrern und der Gruppe „unter 40“ auf 45 Jahre heraufgesetzt worden sei.

X. Mitteilung über die Besetzung ausgeschriebener Schulleiterstellen

Der Vorstand bittet die ZfA um halbjährliche Mitteilung, wer die ausgeschriebenen Stellen besetzt habe. Die ZfA sagt diese Informationen zu, sie seien jedoch erst nach Dienstantritt möglich.

Anmerkung: In diesem Heft sind die ersten Schulleiter benannt, die die für Sommer/Herbst 1987 ausgeschriebenen Stellen besetzt haben.

XI. Vorbereitung vermittelter Lehrkräfte

Die ZfA legt das Veranstaltungsprogramm für 1988 vor. Eine Kooperation mit dem BMZ sei nicht geplant. Zur Verbesserung der landeskundlichen Kenntnisse wird auf die Kurse der DSE (Deutsche Stiftung für internatio-

nale Entwicklung) verwiesen, die „kleine Landeskunde“ und die „große Landeskunde einschließlich Sprachkurse“ anbieten. Ehepartner würden derzeit nur bei der Vorbereitung für Südafrika mit einbezogen, sonst nur in Ausnahmefällen. Bei der DSE seien auch die Partner willkommen.

XII. Probleme der Ortslehrkräfte

Die ZfA sieht die Weiterbildung der Ortslehrkräfte in Südamerika als gesichert an durch die Zentren in Buenos Aires, Bogotá und Sao Paulo. Eventuell könne die Weiterbildung in Mittelamerika ausgebaut werden (Mexiko-Stadt und Costa Rica). Für weitere Regionen sei sie nicht vorgesehen. Es würden an einzelnen Schulen Fortbildungslehrgänge abgehalten.

Die Forderung des VdLiA nach Funktionsträgern für Fortbildung an Schulen wurde von der ZfA aufgegriffen und die Möglichkeit der Stundenentlastung für solche Aufgaben in Aussicht gestellt.

Fachberater für andere Fächer zur Fortbildung von Ortslehrkräften soll es nicht geben.

Schulvereinsvorstände wiesen Tendenzen auf, bei Ortslehrkräften besonders sparsam zu sein. Der Grund sei wohl, daß die ZfA längerfristig keine Unterstützung garantieren könne, während eine Gehaltserhöhung den Vorstand binde. Die ZfA verfolge aber das Ziel, eine längerfristige und höhere Garantie für die Schulbeihilfe zu erreichen. Ein weitergehendes Eingreifen sei wegen der landesüblichen Arbeitsgesetzgebung nicht möglich.

Der jederzeit drohenden Entlassungsmöglichkeit der OLK und der Zwang zu einem „Zweitjob“, die die Leistung dieser Lehrer mindere, versucht die ZfA durch Ausweitung der Festbetragsförderung zu begegnen.

Es dürfe nicht übersehen werden, daß die Gehälter der OLK teilweise über dem Landesdurchschnitt lägen und die Sicherheit der Auszahlung ein Vorteil sei. Auch durch Gehaltserhöhungen sei den OLK der „Zweitjob“ nicht „abzugewöhnen“. Ein Referat für Ortslehrkräfte in der ZfA sei vorerst nicht geplant.

XIII. Erfahrungen mit den Empfehlungen zur Einrichtung von Lehrerbeiräten

Die Institutionalisierung der Lehrerbeiräte nehme zu. Es würden immer mehr anerkannt, und es gäbe nur an wenigen Schulen Probleme.

XIV. 10 Jahre deutsches Sprachdiplom der KMK

Die ZfA berichtete umfassend über die Ergebnisse und Erfahrungen des Sprachdiploms der KMK.

Es wurden ausführliche statistische Untersuchungen und Ergebnisse über die Erfolge des deutschen Sprachdiploms vorgelegt. Das Sprachdiplom erhalte immer größere Anerkennung. Insbesondere bei Firmen würde es mehr und mehr anerkannt, als Studienberechtigung gelte es ja schon seit vielen Jahren.

XV. Disziplinarrechtliche Relevanz von Verfehlungen im Auslandsschuldienst

Auf Anfrage des VdLiA berichtete die ZfA, daß die Landesbehörden bei Verstößen des Auslandslehrers gegen das Ansehen des Beamtenstandes oder gegen das Strafrecht nur zögernd eingreifen würden und daß fachliche Unzulänglichkeit und Verstöße gegen den Vertrag zu keinen disziplinarrechtlichen Konsequenzen im Inland führen würden.

XVI. Informationen der Berufsverbände an die vermittelten Lehrkräfte

Unter Bezug auf den Antrag der 18. Hauptversammlung versicherte der Leiter der ZfA, daß die ZfA alles tun werde, um den Berufsverbänden in allen Schulen freie Informationsmöglichkeiten zu garantieren.

XVII. Harmonisierung der Vertragszeiten im Auslandsschuldienst mit den Dienstantrittszeiten im Inland

Der Auslandsschulausschuß bearbeitete in diesen Monaten die Frage der Information durch Berufsverbände, die Frage der rechtzeitigen Rückkehr und die der Harmonisierung der Vertragszeiten mit den Dienstantrittszeiten der Herkunftsländer. Anfang 1988 sei ein Beschluß des ASCHA hierzu zu erwarten.

Die ZfA, vertreten durch den Leiter und 5 Referatsleiter, und der VdLiA, vertreten durch 7 Vorstandsmitglieder, äußerten ihre Zufriedenheit mit Arbeitsstil, Offenheit der Gespräche und den erzielten Ergebnissen und vereinbarten eine weitere Sitzung für 1989. Der Vorsitzende dankte im Namen des Verbands und insbesondere des Vorstands für die Möglichkeit der direkten Kontaktnahme und Aussprache über etwa 20 Problemkreise und dankte insbesondere dem Leiter und seinen 5 Mitarbeitern für die Zeit, die sie für diese Gespräche geopfert hatten.

Hans Georg Becker, Vorsitzender

VERBAND

Bericht über die 2. ordentliche Vorstandssitzung in der Amtsperiode 1987/89 in Bad Neuenahr

Zu Beginn der Sitzung berichteten Vorstandsmitglieder über den Stand der Verfolgung der Anträge der Hauptversammlung in Trier. Da noch nicht alle Antworten eingegangen sind, werden die Ergebnisse den Mitgliedern zu einem späteren Zeitpunkt mitgeteilt.

Der Basar in Trier war auch finanziell ein voller Erfolg. Der Vorstand sprach Frau Becker den Dank des Verbandes für ihre mühevollen Arbeit aus. Frau Becker erklärte sich bereit, auch bei der nächsten Hauptversammlung einen Basar zu organisieren. Der Reingewinn des Basars betrug 2751,00 DM. Der Vorstand beschloß, den Betrag auf 3000,00 DM aufzustocken.

Folgende Projekte werden zu gleichen Teilen unterstützt:

1. ein Projekt in den Slums von Lima,
2. ein Waisenhaus in Valparaiso,
3. die Kleinkinderabteilung eines Waisenhauses in San Salvador.

Es wurde beschlossen, bei der nächsten Hauptversammlung nach weiteren Verkaufsmöglichkeiten zu suchen. Der Vorstand sieht in dieser Arbeit einen wichtigen Beitrag des Verbandes, Mitglieder in ihren sozialen Projekten zu unterstützen.

Herr Bechert hatte sich über die Kosten des Direktversandes der Verbandszeit-

schrift informiert und teilt mit, daß die Kosten dann um ca. 500,00 DM pro Ausgabe steigen werden. Um diese Kosten zu sparen, erklärte sich Herr Becker bereit, bis 1989 den Versand in der gewohnten Weise zu übernehmen. Herr Hammer berichtete über die Intensivierung der Medienbeobachtung. Der Vorstand legte besonderen Wert darauf, daß er wie auch die Mitglieder durch die „Presse-schau“ gut über neue Entwicklungen auf dem Gebiet der Auswärtigen Kulturpolitik informiert werden.

Übereinstimmend war der Vorstand der Meinung, daß ein Personal-Computer die Verbandsarbeit außerordentlich verbessern würde. Aber erst nach sorgfältiger Prüfung soll ein PC angeschafft werden.

Herr Tiemann kümmert sich in Zukunft um eine Intensivierung der Kontakte zwischen den Auslandslehrern/innen und den Heimatschulbehörden. Manche Heimatschulbehörden schicken zu Weihnachten ihren Auslandslehrer/-innen einen Brief des Ministers (!) und legen Schriften bei. Herr Tiemann setzt sich dafür ein, daß dieser Usus auch von anderen Ministerien übernommen wird.

Herr Thiemann berichtete, daß die Informationsschrift des Verbandes in Kürze erscheinen wird.
W. Hammer

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Birkenfeld, Helmut, Meister-Johann-Straße 12, 5000 Köln 41

Domisch, Rainer, Deutsche Schule Helsinki, Malminkatu 14, SF-00100 Helsinki

Horn, Herbert, Puerto Montt, Cas. 22-D, Bernardo Philippi 350

Miklitz, Günther, Foreign Languages Institute, Guangzhou, VR China

Paulsen, Uwe, Colegio Aleman, 51 B, Nr. 87-50, Apartado Aéreo 1750, Barranquilla-Colombia

Prigge, Helmut, Kosakenhook 29, 4540 Lengerich/Westf.

Schneider, Gunther, c/o Deutsches Pädagogisches Seminar, Estrada 2353; C'C' 86, 1640 Martinez, Buenos Aires, Argentinien

Wild, Edmund, Rua Madre Ana, 270, 93040 – Sao Leopoldo – RS

Anzeigenschluß für Heft 3:

3. 5. 1988

Schroedel Schulbuchverlag GmbH

Postfach 810555, 3000 Hannover 81

BHW DISPO 2000.
4 Prozent. Damit
machen Sie
immer einen guten
Schnitt.

4%

**BHW DISPO 2000.
Hochprozentig zu empfehlen.**

Denn während die allgemein üblichen Sparzinsen zur Zeit kaum der Rede wert sind, sprechen 4% Guthabenzinsen mal wieder eindeutig für den BHW DISPO 2000. Ebenso wie die Rendite von 15 und mehr Prozent. Ein Gespräch mit Ihrem BHW-Berater lohnt sich also allemal. Sie finden ihn in Ihrem örtlichen Telefonbuch unter „Bausparkasse“.

BHW 
Die Bausparkasse mit Ideen

ACON

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. (05151) 18 26 45.

Aus dem Referat für Rechts- und Sozialfragen:

Die Zentralstelle informiert:

Hinweise auf Fragen der Nachversicherung von Zeiten der Auslandsschultätigkeit

Die Frage der Nachversicherung ehemaliger deutscher Auslandslehrer in der Rentenversicherung konnte durch das Rentenreformgesetz vom 16. Oktober 1972 nicht gelöst werden. Dies hat zur Folge, daß Lehrkräfte, die unversorgt aus dem Beamtenverhältnis ausscheiden (z.B. vorzeitiges Ausscheiden aus dem Beamtenverhältnis auf eigenen Antrag; nicht gemeint ist Eintritt/Versetzung in den Ruhestand), für Zeiten ihrer Tätigkeit im Auslandsschuldienst nicht nachversichert werden können.

Das Auswärtige Amt und das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – waren seither bemüht, eine zufriedenstellende Lösung dieser Fragen zu erreichen. Für neu vermittelte Lehrer kann durch nachstehend dargestelltes Verfahren die Nachversicherungsfähigkeit von Zeiten des Auslandsschuldienstes bewirkt werden.

Voraussetzung für die Nachversicherung ist, daß zunächst die Versicherungspflicht in der deutschen gesetzlichen Sozialversicherung begründet wird, damit auch der Zeitraum der Auslandstätigkeit als versicherungspflichtige Tätigkeit bei der Nachversicherung berücksichtigt werden kann.

Dies geschieht wie folgt:

1. Bei Lehrern, die in EG-Staaten und Staaten mit Sozialversicherungsabkommen tätig sind:

- Die Zentralstelle beantragt über den Bundesverband der Ortskrankenkassen bzw. das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung eine Ausnahmegenehmigung mit der Folge, daß eine Versicherungspflicht in Deutschland und nicht im Aufenthaltsland gegeben ist. Diese Ausnahmegenehmigung

kann nur mit Zustimmung der Lehrer eingeholt werden.

- Nach Eingang der Ausnahmegenehmigung erhält der innerdeutsche Dienstherr eine Mitteilung, damit von dort ein Gewährleistungsbescheid erstellt werden kann.

2. Bei Lehrern, die in anderen Staaten als in Nr. 1) genannt tätig sind:

- Die Zentralstelle beantragt bei der Bundesversicherungsanstalt für Angestellte bzw. bei der zuständigen Landesversicherungsanstalt die Versicherungspflicht.
- Nach Mitteilung des Versicherungsträgers, daß die Versicherungspflicht besteht, erhält die innerdeutsche Dienstbehörde eine Mitteilung, damit von dort der Gewährleistungsbescheid erstellt werden kann.

Der von der innerdeutschen Dienstbehörde zu erstellende Gewährleistungsbescheid hat zur Folge, daß für die Zeiten der Auslandsschultätigkeit keine Versicherungsbeiträge abzuführen sind. Der Bescheid stellt jedoch die Garantie dar, daß bei Eintritt eines Versicherungsfalles (Ausscheiden aus dem Beamtenverhältnis) für diese Zeiten Versicherungsbeiträge durch den Dienstherrn (Land) nachentrichtet werden können. Die abzuführenden Beiträge werden dem Land durch den Bund erstattet.

Das dargestellte Verfahren wird durch die Zentralstelle für vermittelte Lehrer aus allen Bundesländern mit Ausnahme von Niedersachsen durchgeführt.

Das Land *Niedersachsen* hat für die Lehrer aus seinem Bereich mit Runderlaß vom 10. August 81 (veröffentlicht im Niedersächsischen Ministerialblatt 40/1981) die Durchführung der Nachversicherung bestimmt und leitet jeweils selbst die notwendigen Maßnahmen ein. (ZfA)

Umzug? PETER GANATZ

Intern. Möbelspedition – Lagerung
Kaiserstraße 97 – 7630 Lahr/Baden-Württemberg
Telefon (07821) 26700

Ihr Spezialist für Auslandsumzüge mit freundlichem, geschultem Fachpersonal.

Zum Herbst 1987 wurden folgende Schulleiterstellen besetzt:

- 1. 8. 87 Privatschule der Deutschen Botschaft
Ankara, OStR Manfred **Burghardt**
- 1. 9. 87 Deutsche Schule Rom, MR Ludwig **Petry**
- 1. 9. 87 Deutsche Schule Paris,
OStD Winfried **Smaczny**
- 1. 9. 87 Deutsche Evangelische Oberschule
Kairo, OStD Dr. Gerd **Hermjakob**
- 1. 9. 87 Deutsche Schule Kapstadt,
StD Dr. Peter **Pfeiffer**
- 1. 9. 87 Deutsche Schule Cali,
StD Johannes **Tegethoff**
- 1. 9. 87 Deutsche Schule Abu Dhabi,
OStR Klaus **Schrimpf**
- 1. 9. 87 Deutsche Schule Seoul,
LGHS Manfred **Klein**

- 1. 10. 87 Deutsche Schule Istanbul,
StD Franz **Lippold**

Zum Frühjahr 1988 wurden folgende Schulleiterstellen besetzt:

- 1. 2. 88 Deutsch-Schweizerische Internationale
Schule Hongkong,
OStD Eberhard **Schierschke**, NW
- 1. 2. 88 Deutsche Schule Santa Cruz (Bolivien),
StD Norbert **Kulmsee**, NW
- 15. 2. 88 Deutsche Schule Asunción,
StD Josef **Reich**, He
- 1. 3. 88 Deutsches Pädagogisches Seminar
Buenos Aires,
StD' Dr. Ingeborg **Schmutte**, HH
- 1. 3. 88 Deutsche Schule Temuco,
OStR Werner **Blieske**, SH

(ZfA)

Herbsttreffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld

Zum Halbjahrestreffen in der „alten Scheune“ der Volkshochschule Detmold am Sonnabend, den 17. 10. 1987 kamen rund 60 Teilnehmer aus Westfalen-Lippe, Rheinland, Niedersachsen und Bremen, sogar ein junger peruanischer Kollege, der an einer ländlichen Sonderschule in der Sierra von Peru unterrichtet. Er weiß für einige Monate in Deutschland, um unsere Arbeitsmethoden näher kennen zu lernen. Deutsche Auslandslehrer haben ihm dazu verholfen, unter ihnen Rolf Schlegel, der diesen Sommer wieder seine alte Wirkungsstätte in Lima besuchte und gerade einen Kalender 1988 „Kinderbilder“ herausgebracht hat, der eindrucksvolle Arbeiten von Schulkindern aus Peru, Obervolta und Schlegels Gymnasium in Lemgo zeigt. (Der Erlös soll einen Schulbau in den Elendsvierteln von Lima fördern.)

Der Vortragende bei dem Treffen war Wolfgang Lippek, der erst Anfang dieses Jahres von seiner mehrjährigen Tätigkeit an der Deutschen Schule in Kapstadt nach Lage in Lippe zurückgekehrt ist. Seine Dias sind hervorragend. Zunächst zeigte er Aufnahmen von der schön gelegenen Schule in Kapstadt und dem Leben darin, z.B. von einem großen Sportfest, wo man auch vorzügliche Leistungen einer schwarzen Schülerin bewundern konnte. Er führte uns durch Kapstadt und seine herrliche Umgebung und dann durch das reizvoll vielgestaltige Land Südafrika, durch Siedlungen, Wälder, Berge und die berühmten Naturparks. Der Biologe Lippek gab uns dabei besonders interessante Einblicke in das Tierleben, z.B. durch

ungewöhnliche Aufnahmen vom Sexualverhalten der Löwen. Bei seinem Vortrag fielen natürlich immer wieder Schlaglichter auf das Problem der „Apartheid“; so zeigte er uns einen der schönen weiten Meeresstrände im Jahre 1983 mit nur ganz wenigen weißen Badegästen, die damals allein zugelassen waren, und dann denselben Strand 1986, als es dort von Menschen wimmelte, nämlich Schwarzen, die jetzt auch hier baden durften. Lippek empfindet das Zusammenleben von Schwarz und Weiß in Südafrika als eine schicksalhafte Verkettung, deren äußerst schwierige Problematik nicht mit einfachen Rezepten zu bewältigen ist.

Der Beifall für diesen langen, aber sehr interessanten Vortrag war herzlich. Danach blieb man noch einige Stunden bei lebhaften Gesprächen im „alten Braukeller“ zusammen. Für das leibliche Wohl sorgten Getränke und das übliche „kalte Büfett“.

Das nächste Treffen findet am Sonnabend, den 30. April 1988, um 16.30 Uhr statt, und zwar wieder in der Volkshochschule Detmold, Krumme Straße 20, Hintereingang. Hans-Jürgen Bierhoff, Bielefeld, der 1980 - 84 an der Deutschen Schule in Sevilla tätig war, hält einen Lichtbildvortrag über die Schönheiten des südlichen Spanien, mit dem Schwerpunkt Sevilla. Gäste sind – wie immer – herzlich willkommen, werden aber um Voranmeldung gebeten an unsern Obmann Christian Kanne, Bärenkamp 17, 4934 Horn-Bad Meinberg, Tel. (05234) 5904 oder 2957.

Eckhard Stegmann

Persönliche Nachrichten

EHRUNG

**Dr. Michael Rehs,
Generalsekretär des Instituts für Auslands-
beziehungen Stuttgart, wurde 60 Jahre alt**

Im Dezember des vergangenen Jahres vollendete Herr Dr. Michael Rehs, Generalsekretär des Instituts für Auslandsbeziehungen in Stuttgart (IFA), sein 60. Lebensjahr.

Dem IFA ist unser Verband in vielfältiger Weise verbunden. Unsere Mitglieder in aller Welt profitieren durch deutschsprachige Bibliotheken in den deutschen Clubs, den deutschen Vereinigungen und den kirchlichen Vereinigungen an den Orten der Auslandsschulen, sie können sich über die Landeskunde aller Länder der Erde ständig umfassend informieren, sie erleben die ausgezeichnete Arbeit dieser Mittlerorganisation im Bereich der Kulturpolitik häufig durch exzellente Kunstausstellungen im Ausland.

Der Vorsitzende unseres Verbandes ist „geborenes“ Mitglied im Verwaltungsrat dieses Gremiums, der gemeinsam mit dem Vorstand der IFA und dem Generalsekretär die Geschicke dieser Mittlerorganisation leitet.

Das Institut, das vor 70 Jahren durch Württembergs König Wilhelm II gegründet wurde, sieht im Kultur- und Informationsaustausch auf der Grundlage der Gegenseitigkeit sein Hauptziel zu internationaler Verständigung.

Das IFA verfügt über eine allumfassende Bibliothek für Auslandskunde mit über 300 000 Büchern, 5000 Periodika und nahezu 6000 Mikrofilmen, die größte ihrer Art in Deutschland. Im letzten Jahr war das Institut federführend für über 400 Ausstellungen im Ausland, es besitzt eine Photothek mit 80 000 Farbdias zur Auslands- und 135 Farbdiaereihen zur Deutschlandkunde in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut. Es werden Foren für Kulturaustausch und deutsch-landkundliche Fachseminare veranstaltet.

Auslandstätige und Auswanderer werden beraten. Literatur des Auslands und über das Ausland, bisher ca. 130 Bände, wurde herausgegeben. Öffentlichkeitsarbeit für Auslandsreisen der Bundesrepublik wird gestaltet.

Die „Zeitschrift für Kulturaustausch“ und die Schriftenreihe „Dokumentation“ werden herausgegeben.

Das erst 1959 nach dem Kriege wiedereröffnete Institut im Alten Waisenhaus (Planiegebäude) hat 70 feste und zahlreiche freie Mitarbeiter. Das historisch so bedeutsame Gebäude aus dem Jahre 1705 soll in den nächsten Jahren einer Generalsanierung unterzogen werden. Etwa die Hälfte des verfügbaren Raumes wird vom IfA genutzt, der Rest ist vermietet an verschiedene Parteien vom Café Sommer bis zum Landesverkehrsverband Württemberg.

Dr. Rehs wird als Hausherr sehr gefordert sein, alle Bedürfnisse auf einen Nenner zu bringen.

Daß er es mit diplomatischem Geschick anpacken wird, darüber kann es keinen Zweifel geben. Das liegt ihm aufgrund seiner Herkunft und seines Werdeganges sozusagen im Blut.

Sein Vater Dr. Reinhold Rehs war einst ein angesehener Rechtsanwalt in der ostpreussischen Hauptstadt Königsberg. Nach dem Kriege wurde er als Präsident des Bundes der Vertriebenen und als langjähriger Bundestagsabgeordneter weithin bekannt. Den einzigen Sohn hatten die Kriegereignisse, nach Arbeitsdienst, Heimatflak und Wehrdienst an der Ost- und Westfront nach Lüneburg und schließlich nach Hamburg verschlagen. Dort machte er, der zuvor das Königsberger humanistische Gymnasium besucht hatte, dem einst auch Immanuel Kant angehörte, 1947 das Abitur. Bis 1954 studierte er Rechtswissenschaften, Philosophie und Internationale Angelegenheiten in Kiel, Cambridge, Upsala und Bologna. Daneben betätigte er sich, um das Studium zu finanzieren, journalistisch als Korrespondent mehrerer deutscher Tageszeitungen, sowie als Literatur- und Theaterrezensent. Von 1956 bis 1960 war er Rechtsanwalt am Amts- und Landgericht in Kiel.

Aus innerer Überzeugung wandte er sich den von deutscher Seite damals immer stärker werdenden internationalen Verständigungsbemühungen zu und erwarb sich daher 1959 mit Erfolg um eine Anstellung beim Stuttgarter Institut für Auslandsbeziehungen, das schon damals eine Sonderstellung innerhalb der Bundesrepublik Deutschland einnahm.

Bereits im April 1960 stand er an der Spitze des Instituts als Nachfolger des aus

gesundheitlichen Gründen plötzlich zu ersetzenden Dr. Franz Thierfelder.

Seit dieser Zeit ist Dr. Rehs als Generalsekretär zu einem im In- und Ausland hochgeschätzten Fachmann für Völkerverständigung und für die Verbesserung der Kulturbeziehungen geworden. Er ist Vorstandsmitglied des Arbeitskreises für Siebenbürgische Landeskunde an der Universität Heidelberg, der deutschen UNESCO-Kommission, Mitherausgeber bulgarischer und rumänischer Erzählungen und Gedichte in deutscher Sprache, sowie der Zeitschrift für Kulturaustausch des IfA.

Er hat der Arbeit neue Akzente gesetzt durch Verstärkung der Ausstellungstätigkeit, namentlich in den Räumen des früheren Planiekinos für die Bevölkerung der Landes-

hauptstadt. Den sich entwickelnden Staaten in Afrika und Asien gab er Gelegenheit zu deutlicher Selbstdarstellung und stärkte damit das gegenseitige Verstehen mit den Völkern der dritten Welt. Sprachkurse für Ausländer, Vorbereitungskurse für Fach- und Führungskräfte vor ihrer Auslandstätigkeit sind ihm ein besonderes Anliegen.

Seine vielseitigen Sprachkenntnisse, besonders in Englisch und Italienisch, haben sich dabei als sehr nützlich erwiesen.

Der VdLiA gratuliert Herrn Dr. Rehs zu seinem 60. Geburtstag sehr herzlich und wünscht ihm noch viele Jahre der Schaffenskraft bei bester Gesundheit.

*Hans Georg Becker
(Vorsitzender)*

Neue Mitglieder

BLUM-WABRA, Ilse, OStR'n, Colegio Humboldt, San José, Costa Rica
HEITMANN, Paul, Fachber. f. DaF, DK 2100 Kopenhagen, Stockholmsgade 57, über Botschaft der Bundesrep. Deutschland
KLEIN-HITPASS, Josef, OStR, 4405 Nottuln, Kampstraße 17
LIEBING, Dr. Hartmut, OStR, DS Kapstadt
RÜHL, Rainer, StR, Höltersschule Villa Ballester/Arg.
SCHMID, Gerhard, RL, DS Instituto Ballester, Buenos Aires/Argent.
SCHULZ, Volker, VR-Lehrer, 2000 Hamburg 61, Ohmoor 11 A
VOGLER, Dietmar, StR, DS Stockholm
von ASWEGEN, Ulrich, Lehrer f. S. I., DS Johannesburg
WAWER, Helmut, StR, DS Bilbao
WIESE, Christian, StR, DS Madrid

Anschriftenänderungen

ASMUS, Heyko, 7015 Korntal (Stuttgart) Ludwigsburger Straße 4
GRASSAU, Ulrike, 5650 Solingen, Beckmannstraße 105
GRUND, Harald, 5300 Bonn 1, Königstraße 7
HINDORF, Frank, 7573 Sinzheim, Finkenweg 32
MACHEMER, Hartmut, 6140 Bensheim 1, Fehleimerstraße 13
SCHIERSCHKE, Eberhard, 4044 Kaarst 2, Büttgen, Bonnerstraße 7
SCHWAB, Günter, 6500 Mainz-Mombach, An der Plantage 2
STÄBLER, Dieter, 7500 Karlsruhe 51, Holderweg 9
UNMÜSSIG, Bernhard, 7753 Allensbach, Höhlenbergstraße 14 a

Neue Obleute

LÜHMANN, Klaus, DS Genua
BENDER, Dietrich, DS Bilbao
MATTHES, Wolfgang, DS Lissabon
SCHERLENZKY, Christian, Hölters-Schule, Villa Ballester/Arg.

**Ihr
Spezialist
für
Auslandsumzüge**

 **Carl Grove**
Internationale Möbelspedition

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

Zur Gymnasialen Oberstufe und zur Abiturprüfung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland

Der Streit um ein bundesweit anerkanntes Abiturzeugnis, der die Konferenz der Kultusminister lange bewegt hatte, hat mit einem Kompromiß ein vorläufiges Ende gefunden.

Es wird auch künftig in der Bundesrepublik ein bundesweit anerkanntes Abiturzeugnis geben.

Die Mindestanforderungen für die Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe sind insgesamt gesehen verschärft worden. Gleichzeitig sollen Bildungsgänge, die sowohl die Hochschulreife als auch einen Berufsabschluß nach dem Recht des jeweiligen Bundeslandes vermitteln, bundesweit anerkannt werden.

Die Kultusminister der 11 Bundesländer haben die Einigung nach einem mehr als zweijährigen Streit in der Sache zwischen sozialdemokratisch- und unionsgeführten Ländern in Bonn zustande gebracht.

Aus den Reihen der Kultusminister konstatierte Baden-Württembergs Kultusminister, daß das bundesdeutsche Abitur wieder ein solides Niveau bekommen habe. Er äußerte, daß er immer aufgeschlossen sei für Neues und eine Weiterentwicklung des Gymnasiums. Alle Neuerungen müßten auf hohem Niveau erfolgen und dürfte nicht auf Kosten der Studierfähigkeit und der Allgemeinbildung gehen.

Der Bremer Bildungssenator Franke, der die Verhandlungen geführt hatte, äußerte: „Es gibt weder Sieger und Besiegte“.

Es kann vorab schon festgestellt werden, daß statt einer beruflichen Spezialisierung durch die Vereinbarung die gymnasialen Kernfächer Deutsch, Mathematik, Fremdsprache, Geschichte und Naturwissenschaft aufgewertet worden sind.

Ebenso sind die Grundkurse gegenüber den Leistungskursen deutlich aufgewertet worden.

Besonders wichtig ist die Veränderung in den Rahmenbedingungen für die Kollegschule als Form der Verbindung der Ziele Hochschulreife und Berufsabschluß nach Länderrecht.

Mit der Verlängerung dieses Bildungsganges auf 4 Jahre und die zusätzlich notwendige berufliche Abschlußprüfung sowie mit der Eingrenzung der Berufsausbildung auf wenige Berufssparten ist die Begrenztheit dieser Verbindung der o.g. Ziele deutlich gemacht worden.

Ich hoffe, daß insbesondere diejenigen Kollegen, die in absehbarer Zeit in der gymnasialen Oberstufe an Gymnasium und Gesamtschule an dieser Verordnung stets interessiert sind.

Hans-Georg Becker, Vorsitzender VdLiA

Der Wortlaut

Die Vereinbarung der Kultusministerkonferenz vom 1. Oktober 1987 zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe hat folgenden Wortlaut:

1. Ausgestaltung des Pflichtbereichs

1.1 Mindestens 2 Fächer der Gruppe Deutsch, Fremdsprache, Mathematik, sind bis 13/II durchgehend zu belegen; davon sind jeweils 3 Kurse einzubringen.

Zusatz für Hamburg:

Diese Regelung tritt für Schüler in Kraft, die am 1. 8. 1996 in die gymnasiale Oberstufe eintreten.

1.2 Zu belegen sind entweder vier Halbjahreskurse Geschichte oder vier Halbjahreskurse in einem anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fach, in dem Geschichte mit festen Anteilen unterrichtet wird.

Sofern ein gesellschaftswissenschaftliches

Fach gewählt wird, in dem Geschichte nicht mit festen Anteilen unterrichtet wird, müssen mindestens zwei Halbjahreskurse Geschichte belegt werden.

1.3 Zu belegen ist/sind: Entweder 1 Naturwissenschaft durchgehend bis 13/II oder 2 Naturwissenschaften, die auch in der Jahrgangsstufe 11 unterrichtet worden sind, mit je 2 Halbjahreskursen.

2. Wahl der Abiturprüfungsfächer

Eines der Fächer Deutsch oder Fremdsprache oder Mathematik muß Prüfungsfach sein, wobei es sich bei der Fremdsprache um die fortgeführte Fremdsprache handeln muß.

3. Gewichtung – Festsetzung der Gesamtqualifikation

Die Gesamtqualifikation besteht aus den Ergebnissen von Grundkursen, Leistungskursen (einschließlich Facharbeit bzw. Ausgleichsregelung) und den 4 Fächern der Abiturprüfung (einschließlich der Ergebnisse in diesen Fächern in der Jahrgangsstufe 13/II), die im Verhältnis von 1 : 2 : 4 gewichtet werden.

Insgesamt können künftig höchstens 840 Punkte erreicht werden.

4. Fachgymnasien/berufsbezogene Bildungsgänge, die zur allgemeinen Hochschulreife führen

Zeugnisse der allgemeinen Hochschulreife, die an Fachgymnasien/berufsbezogenen Bildungsgängen erworben worden sind, werden gegenseitig anerkannt, wenn die Bedingungen der Vereinbarung von 1972 und der weiteren Vereinbarung zur gymnasialen Oberstufe erfüllt sind und es sich um Schulen mit den vereinbarten Fachrichtungen und Schwerpunkten handelt (Normalkatalog). Diese Fachrichtungen entsprechen weitgehend einzelnen Berufsfeldern. Die fachrichtungsbezogenen zweiten Leistungsfächer stellen charakteristische Fächer der jeweiligen Bildungsgänge dar und lassen sich bestimmten Wissenschaftsdisziplinen zuordnen.

Eine Sonderliste führt die ebenfalls gegenseitig anerkannten, aber nur in einzelnen Ländern durchgeführten Fachrichtungen/Schwerpunkte auf.

Für die Einbeziehung weiterer berufsbezogener Fachrichtungen, Schwerpunkte und Prüfungsfächer ist ein Verfahren vereinbart worden, das besondere Nachweise vorsieht.

5. Bildungsgänge, die doppeltqualifizierend zur allgemeinen Hochschulreife und zu einem beruflichen Abschluß nach Landesrecht führen

Die gegenseitige Anerkennung der an doppeltqualifizierenden Bildungsgängen erworbenen Zeugnisse der allgemeinen Hochschulreife ist an folgende Bedingungen geknüpft:

- Die Bedingungen der Vereinbarungen von 1972 und der anderen Vereinbarungen zur gymnasialen Oberstufe einschließlich der dort getroffenen zeitlichen Festlegungen müssen erfüllt sein (insbesondere alle Beleg- und Einbringungsverpflichtungen).
- Diese einheitlichen doppeltqualifizierenden Bildungsgänge dauern vier Jahre und schließen mit zwei getrennten Prüfungen ab.
- Der Zugang zu diesen Bildungsgängen setzt die Berechtigung zum Eintritt in die gymnasiale Oberstufe voraus.

Für die doppeltqualifizierenden Bildungsgänge kommen die vereinbarten und im einzelnen festgelegten Berufe in Betracht. Es handelt sich dabei vor allem um verschiedene Assistentenberufe.

Eine Einbeziehung weiterer doppeltqualifizierender Bildungsgänge in die Vereinbarung erfolgt nach einem vereinbarten Verfahren, das besonders Nachweise vorsieht.

Protokollnotiz:

Versuche mit doppeltqualifizierenden Bildungsgängen von weniger als vier Jahren Dauer können besonders beantragt werden.

6. Einheitliche Prüfungsanforderungen

Vereinbart wurde die Entwicklung bzw. Ergänzung der einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfungsfächer. Als Orientierung über die angestrebte mittlere Präzisions- bzw. Abstraktionsebene dient der zwischenzeitlich erarbeitete Entwurf für das Fach Deutsch.

Der Schulausschuß wurde beauftragt, einen Arbeits- und Zeitplan zur Beschlußfassung vorzulegen, der von einem Abschluß der Ergänzungsarbeiten innerhalb von zwei Jahren ausgeht.

Protokollnotiz:

Die Entwicklung bzw. Ergänzung der EPA's ist wesentlicher Bestandteil dieser Vereinbarung.

7. Erweiterung der Zugangsmöglichkeit in die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe für Bewerber mit qualifizierter Fachhochschulreife

In berufsbezogenen Bildungsgängen, die zur allgemeinen Hochschulreife führen, können Bewerber mit Fachhochschulreife unter Beibehaltung der Fachrichtung in die Qualifikationsphase (12/I) aufgenommen werden. Zur Erfüllung der Auflagen der Ziff. 10.2 der Vereinbarung vom 7. 7. 1972 müssen diese Schüler bei Eintritt in die Qualifikationsphase Kenntnisse in einer 2. Fremdsprache mindestens im Umfang entsprechend dem Unterricht der Jahrgangsstufe 11 nachweisen und anschließend in dieser Fremdsprache die Bedingungen der Ziffer 3.11 b der Vereinbarung vom 2. 6. 1977 erfüllen.

8. Deutsch als erstes Leistungsfach

Ist Deutsch erstes Leistungsfach, müssen sich unter den 4 Fächern der Abiturprüfung Mathematik oder eine Fremdsprache befinden.

9. Inkrafttreten

Die vorstehenden Regelungen gelten erstmalig für Schülerinnen und Schüler, die am 1. 8. 1989 in die gymnasiale Oberstufe eintreten.

Die zuständigen Gremien sind beauftragt, auf der Grundlage der vorstehenden Entscheidungen den Beschluß der Kultusministerkonferenz über die „Einheitliche Durchführung der Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe“ vom 2. 6. 1977 in der Fassung vom 21. 10. 1983 (sogenannte Lübecker Beschlüsse) bis zur Dezembersitzung der Kultusministerkonferenz systematisch zu überarbeiten und fortzuschreiben.

Schulbücher aus dem Ausland gesucht

Das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig unterhält als Grundlage für ihre Forschungen eine umfangreiche Bibliothek, in der nicht nur deutsche, sondern auch ausländische Schulbücher und Unterrichtsmaterialien gesammelt und erschlossen werden. Die Bibliothek ist gleichzeitig Schulbuchzentrum des Europarates und stellt mit ihrem Umfang von zur Zeit ca. 120 000 Bänden aus über 80 Ländern eine einzigartige Sammlung in diesem Bereich dar.

Da die jährlich zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel für die Beschaffung von Schulbüchern aus dem Ausland in den letzten Jahren immer mehr zurückgegangen sind, zumal auch die DFG nur streckenweise den Finanzbedarf mit aufzufangen hat, soll versucht werden, Kontakt mit deutschen Lehrern und Schulen im Ausland aufzunehmen, um vielleicht über den Weg des Schenkens oder Tauschs die Schulbuchbestände zu ergänzen.

Allerdings ist nicht bekannt, inwieweit und wie intensiv deutsche Schulen im Ausland Kontakte mit den jeweiligen einheimischen Schulen pflegen, so daß dieser kleine Suchartikel nur ein vager Versuchsballon ist, der aber trotz dieser Ungewißheit gestartet werden soll:

Das Georg-Eckert-Institut ist an folgenden Materialien interessiert:

- Schulbücher der Fächer Geschichte, Geographie, Sozialkunde (Politik, Staatsbürgerkunde)
- Fibeln der jeweiligen Landessprache
- Deutsch als Fremdsprache
- Schulatlanten der Fächer Geschichte und Geographie
- Lehrpläne der genannten Fächer.

Infolge der Tatsache, daß Schulbücher schnell veralten, als „Gebrauchsmaterialien“ nach Ablauf des Schuljahres häufig nicht mehr benutzt werden oder nicht mehr von Interesse sind, verfügen Schulen vermutlich oft über überzählige Exemplare, die sie bei Bedarf vielleicht gerne abgeben würden. Für die Sammlung des Georg-Eckert-Instituts ist es nicht von großem Belang, unbedingt ausschließlich nur die neuesten Schulbücher zu erhalten und in ihrer Bibliothek zu dokumentieren, weil diese sowieso nach kurzer Zeit nur noch „historischen“ Wert haben und oft auch oder erst in dieser Funktion für die

vergleichende Schulbuchforschung von Interesse sind.

Falls sich die Kontakte zu einheimischen Schulen nicht als ergiebig erweisen, ist das Georg-Eckert-Institut auch dankbar über die Vermittlung von Adressen:

Je nach Bildungs- und Schulsituation der einzelnen Länder ist es eventuell auch möglich, über die Kultusministerien Belegexemplare zu erhalten. Nützlich sind auch Adressen von Verlagen, die man direkt anschreiben könnte.

Das Georg-Eckert-Institut wäre im Gegenzug bereit, sich mit nachstehenden Gegenleistungen für die Bemühungen der deutschen Lehrer und Schulen im Ausland zu revanchieren:

Durch Verschicken einer Institutsbrochure und eines Publikationsverzeichnisses informiert das Institut gerne über seine Arbeit und seine Bibliothek. Aus dem Publikationsverzeichnis können Veröffentlichungen ausgewählt und bestellt werden, ohne daß Kosten entstehen würden. Ein kostenloses Abonnement der Zeitschrift „Internationale Schulbuchforschung“ könnte vereinbart werden, wenn ein regelmäßiger Versand von Schulbüchern zustande käme. In gewissem Rahmen ist es auch möglich, im Tausch Schulbücher der Bundesrepublik Deutschland ins Ausland zu versenden.

Unsere Adresse: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, z.H. Frau Gisela Teistler, Celler Straße 3, D-3300 Braunschweig.

Anzeige

ENDLICH die richtigen Kopiervorlagen!

Ansprechend in Konzeption und grafischer Gestaltung. Beste Produktqualität. Vorteilhaft: Loseblatt-Mappen im DIN-A4-Format. Seit Jahren in der Schulpraxis erprobt. **Bergedorfer Kopiervorlagen für alle Fächer!** Für Freie Arbeit, Fördermaßnahmen und differenzierte Übungsphasen in Grund-, Sonder- und Hauptschulen. Günstige Preise, weil vom Verlag direkt zum Kunden. Laufend interessante Neuheiten! Prospekt anfordern bei:



**Verlag
Sigrid Persen**

Dorfstr. 14, D-2152 Horneburg/NE.
Telefon: 0 41 63 / 67 70 von 0—24 Uhr

Finnland: Das Sprachdiplom der KMK – ein Gewinn für unsere Arbeit

Auslandslehrern, die mit offenen Augen und Ohren an den Vorbereitungslehrgängen teilnehmen und ihr neues Umfeld bewußt wahrnehmen, leuchtet schnell ein, daß der Umfang und das Anforderungsniveau ihrer Fächer neben dem sprachlich Machbaren auch von den im Lande gültigen Erwartungen und Ansprüchen schulpolitischer und curricularer Art bestimmt werden.

Die Erfahrungen in Helsinki während der vergangenen Jahre haben gezeigt, daß für eine Schülergruppe, die eine Auslandsschule in erster Linie mit dem Ziel eines möglichst guten einheimischen Abschlusses, d.h. hier zentrales finnisches Studentenexamen, **und** sehr guter deutscher Sprachkenntnisse besucht, innerdeutsche Prüfungsformen zumindest genau so viele Probleme wie stolze Bilanzen zu Tage fördern. Wenn nämlich die landesüblichen Curricula in den wissenschaftlichen Fächern mit den deutschen Vorstellungen nicht auf einen noch so großen Nenner zu bringen sind, so beeinträchtigen diese Ungereimtheiten unsere tägliche Arbeit in den Klassenzimmern.

Eine naheliegende Lösung für unsere DaF-Schüler, die in der dritten Klasse den sog. B-Zweig beginnen und bis Klasse 9 mit „Wer? Wie? Was?“, „Vorwärts K“ und „Miteinander“ arbeiten, fand sich in der Verbindung von einheimischen Abschluß und dem Sprachdiplom der KMK Stufe I und II.

Das Sprachdiplom I bot sich für das Ende der Klasse 9 an. Hier endet die landeseinheitliche Gesamtschule und damit die allgemeine Schulpflicht. Die Ergebnisse des Sprachdiploms Stufe I sind mit ausschlaggebend für die Aufnahme in die gymnasiale Oberstufe des finnischen Zweiges, welche die Klassen 10 - 12 umfaßt. In der 12. Klasse absolvieren alle Schüler dieses Zweiges das Sprachdiplom Stufe II.

Nach den ersten Durchgängen lassen sich folgende Beobachtungen festhalten:

- Die Prüfung der Sprachdiplome baut didaktisch, methodisch und inhaltlich nahtlos auf einen mehrjährigen intensiven Unterricht.
- Die Anlage vor allem der mündlichen Prüfung verstärkt das Ziel der Sprechbereitschaft und wirkt so positiv auf den DaF-Unterricht zurück.
- Das Anforderungsniveau im DaF-Unterricht entzieht sich fachfremder Kritik von außen, die sich u.a. des landesüblichen Curriculums als Maßstab bediente.
- Der Bereich der Deutschlandkunde und damit die Heranbildung langfristiger Einstellungen zur Bundesrepublik, zur deutschsprachigen Welt, ihrer Kultur, ihren Einrichtungen und Einwohnern gewinnt an Gewicht.
- Das Sprachdiplom ist von seiner Anlage her eine Prüfungsform, die Schüler anspornt, zu zeigen, was sie können. Sie wird so dem hoffentlich inzwischen weltweit verbreiteten Fremdsprachlerbekenntnis „competence through confidence“ voll gerecht.
- Der Korrekturmaßstab an den beteiligten Schulen wird objektiver und damit gerechter und fundierter. Er liefert darüber hinaus eine Richtschnur, die angesichts des häufigen Lehrerwechsels für eine kontinuierliche Arbeit so wichtig ist.

Schließlich hat sich das Sprachdiplom I als überschaubare Hürde auf dem Weg in die Oberstufe pädagogisch sehr positiv auf unsere Mittelstufe ausgewirkt.

Rainer Domisch

ASIEN

China: Zur Langzeitwirkung von deutscher Sprach- und Kulturarbeit im Ausland

Wie fast jede kulturelle Tätigkeit ist der Einsatz in der deutschen Sprach- und Kulturarbeit im Ausland oft mit der zweifelnden Frage verbunden, worin der konkrete gesellschaftliche Nutzen besteht. Einige Beobachtungen aus der Perspektive meiner derzeitigen Arbeit in Kanton, VR China, können für denjenigen von Interesse sein, der solche Fragen stellt.

Sichtbare und unsichtbare Ergebnisse

Natürlich sind wir vom Sinn unseres Engagements überzeugt, wenn wir erleben, wie fünf unserer chinesischen Studenten des vierten Deutschlernjahres auf einer Fachmesse für Glaswaren und Keramik an den Ausstellungsständen von deutschen Firmen erfolgreich dolmetschen und von den Firmen gelobt werden. Auch wenn wir die Absolventen unserer Fremdsprachenhochschule als Touristenführer und Übersetzer in Firmen wiedertreffen, können wir uns freuen. In Foshan wurde von 15 deutschen Technikern und Ingenieuren ein Polyesterwerk aufgebaut. Eine junge chinesische Dolmetscherin war für die Verständigung zuständig. Und eine hervorragende Studentin hat gerade die Nachricht bekommen, daß sie eine Stelle im chinesischen Außenministerium in Peking bekommt, denn sie hat eine entsprechende Prüfung bestanden. Und daß die Arbeit des deutschen Kollegen hier, der in einem einjährigen Intensivkurs chinesische Wissenschaftler auf ein Studium in der Bundesrepublik sprachlich vorbereitet, ein Erfolg wird, das zeigt sich schon jetzt nach acht Wochen. Es sind von diesen Anfängern im Deutschen nach acht Wochen selbständig Texte geschrieben worden, die anderswo und normalerweise erst nach zwei Semestern zustande kommen.

Das sind die sichtbaren Ergebnisse, die wir kennen. Wir wissen dagegen nicht genau, wie landeskundliche Information wirklich verarbeitet; etwa die Antwort auf die Frage eines Studenten nach der Bedeutung des Kreuzes in der christlichen Religion; oder wenn in einer Klausur die Erklärung für den Satz „Die Bundesrepublik Deutschland ist ein sozialer Rechtsstaat.“ gefordert wird.

Zu den unsichtbaren Ergebnissen gehört bestimmt eine Umgestaltung des eigenen kulturellen kognitiven Inventars mit seinen Schemata, Orientierungen und Meinungen.

Wie sieht es mit der Langzeitwirkung unseres Einsatzes aus?

Was zukünftig sein wird, können wir nicht genau wissen. Aber daß sich die Arbeit noch nach langer Zeit auswirkt, das scheinen die folgenden Beispiele zu beweisen.

1. Ehemaliger Schüler der Deutschen Schule Shanghai besucht chinesischen Operationssaal

Als der Eschweger Anästhesist Dr. Oettel in diesem Sommer in Shanghai auf den Spuren seiner dort verbrachten Kindheit wandelte, konnte er nicht nur seine ehemalige deutsche Schule dort wiederfinden – jetzt eine Arbeitsbehörde mit Restaurant und Tanzsaal –, sondern auch ehemalige Schüler seines Vaters kennenlernen. (Sein Vater war als entsandter deutscher Universitätsprofessor bis 1947 in der Ausbildung von chinesischen Mediziniern tätig.) Er wurde von ehemaligen Schülern seines Vaters eingeladen, einen Vormittag in der chirurgischen Abteilung eines Krankenhauses zu verbringen, wo er eine Operation am Hals zu sehen bekam, die ausschließlich bei Akupunkturbetäubung durchgeführt wurde.

Freundschaftliche Fachgespräche schlossen sich an.

2. Drei ehemalige Schüler der Deutschen Schule in Kanton fördern die deutsch-chinesische Freundschaft

In Kanton konnte ich drei chinesische Senioren kennenlernen, die sich lebhaft in deutscher Sprache an ihre Schulzeit an der damaligen Schule in Kanton erinnerten. Sie erzählten stolz, daß ihr Abiturzeugnis in Deutschland anerkannt wurde und daß man damals in Berlin problemlos Medizin studieren konnte. Alle drei sind Ärzte geworden, der eine jetzt pensioniert, der andere mit 71 Jahren noch als Professor für Chirurgie an der Universität, und der dritte ist als Mitglied des Ständigen Ausschusses des Volkskon-

gresses für Politik für das Gesundheitssystem aktiv. Daß es heute einen Austausch gibt zwischen der medizinischen Abteilung der Jinan Universität und der Freien Universität Berlin haben wir Professor Kuang Gong Dao zu verdanken. Und daß von den anderen Ehemaligen ähnliche Hilfen für die Verbesserung der deutsch-chinesischen Freundschaft ausgegangen sind, davon wurde ebenfalls berichtet.

3. Chinesischer Goethespezialist gründet Stiftung

Den besten Beweis aber für eine Langzeitwirkung fand ich vor einigen Wochen, als an der Sun Ya Tsen Universität der dritte chinesische Germanistenkongreß stattfand, an dem außer Studenten über 50 chinesische Germanisten aus dem ganzen Land teilnahmen. Der über achtzigjährige Professor und Goethespezialist Feng Zhi, der in Heidelberg promoviert hat, spielte als Ehrenvorsitzender des Kongresses eine herausragende Rolle. Er sprach sich für ein intensiveres Studium der deutschen Literatur aus, weil sie tief und wertvoll sei; und er ermutigte seine Kollegen, mehr als bisher die geistige Auseinandersetzung mit den ausländischen Kulturen zu nutzen. Chinas junge Generation, die sich aus Gründen eines altersbe-

dingten natürlichen Oppositionsgeistes zur Zeit auf Werke von Nietzsche und Freud stürze, dürfe nicht verurteilt, sondern müsse im Sinne einer richtigen Rezeption und Verarbeitung dieser Autoren beraten werden. Zum Schluß des Kongresses brachte Professor Feng Zhi seinen jüngst in Deutschland von Inter Nationes erhaltenen Kulturpreis im Wert von 10000,- DM in eine Stiftung ein, die junge chinesische Literatur- und Sprachwissenschaftler der Germanistik fördern soll.

Spracharbeit ist außenpolitische Investition mit Zukunftswirkung

Ich weiß nicht, ob der nun offiziell gefaßte Beschluß, in Peking ein Goethe-Institut zu eröffnen – das erste ausländische Kulturinstitut in der VR China! – auch eine Langzeitwirkung ist. Ich bin aber davon überzeugt, daß unsere Spracharbeit in China eine Voraussetzung dafür ist, daß Deutschland in Asien besser verstanden wird und weiter Freunde gewinnt. So gesehen ist sie eine außenpolitische Investition, die das friedliche Zusammenleben der Völker fördert und mit ihrer zukünftigen Wirkung auch über Krisen und Konfliktzeiten hinwegreichen wird.

Günther Miklitz



240 Seiten mit ca. 175 Abbildungen, darunter 20 ganzseitige Farbtafeln, sowie einem Personen-, Orts- und Sachregister, Efalin mit Schutzumschlag, 38,- DM, Subskriptionspreis bis 30. 4. 1988 29,- DM. ISBN 3-922 131-55-7

Den ersten, in sich geschlossenen Band eines neuen, ebenso informativen wie von seiner reich bebilderten Gestaltung her hochinteressanten Sammelwerkes präsentiert der Westkreuz-Verlag mit einer umfassenden Darstellung der „Deutschen Schulen im Ausland“. Harry Werner, ein aufgrund seiner langjährigen Berufserfahrungen im In- und Ausland mit allen einschlägigen Fragen- und Problemkreisen bestens vertrauter Pädagoge, bietet mit diesem Werk einen aufschlußreichen Überblick über den Werdegang und die heutige Situation des deutschen Auslandsschulwesens.

Ausgehend von einem historischen Rückblick mit Darstellung von Selbsthilfeaktionen immer neuer deutscher Auswanderergruppen im Wandel der Jahrhunderte, wird der Leser sowohl mit den Blütezeiten der deutschen Schulen im Ausland wie mit Epochen des Niedergangs und des Verfalls, andererseits auch mit den seitens des Mutterlandes geleisteten staatlichen und privaten Förderungsmaßnahmen bekannt gemacht.

Das durch z. T. erstmalig veröffentlichtes Bildmaterial ergänzte Werk zielt über die sachlich interessierten Kreise hinaus auf ein breites Lesepublikum ab – es ist zugleich zur Übernahme in Schul-, Universitäts- und Institutsbüchereien im In- und Ausland hervorragend geeignet.

Auslieferung: April 1988. Die Buchreihe wird fortgesetzt.



WESTKREUZ-VERLAG
BERLIN / BONN

D-5358 Bad Münstereifel-Hummerzheim · Postfach 1107

SÜD- UND MITTELAMERIKA

ZENTRALE DEUTSCHPRÜFUNG in Argentinien, Brasilien, Chile und Paraguay:

Neuer Wein in alten Schläuchen

In den siebziger Jahren wurde die Prüfung zum DEUTSCHEN SPRACHDIPLOM DER KULTUSMINISTERKONFERENZ ins Leben gerufen. Das war für die Schulen ein großer Schritt „vorwärts“, denn die Lehrer im Ausland konnten jetzt auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten. Die Anforderungen der Prüfung steckten den Rahmen ab, der im Deutschunterricht an den Auslandsschulen ausgefüllt werden sollte.

Es zeigte sich aber sehr bald, daß eine große Zahl der südamerikanischen Schüler nie den Leistungsstand von DSD I oder gar DSD II erreichen würde – aus einfachen Gründen: niedrige Wochenstundenzahl (gewöhnlich 3), kurze Kursdauer (5. - 8. Schj.), mangelhafte Lehrerausbildung.

In diesem Dilemma griffen die Fachberater zusammen mit interessierten Ortskräften zur Selbsthilfe. Sie stellten „hausgemachte“ Prüfungen zusammen, weil sie von Schule, Eltern und Schülern immer wieder um einen Nachweis der erworbenen Sprachkenntnisse gebeten wurden. Ohne Abstimmung und ganz auf die örtlichen Verhältnisse zugeschnitten, entstanden in Chile, Brasilien und Argentinien sogenannte ZENTRALE DEUTSCHPRÜFUNGEN, die allerdings nichts mehr als den Namen gemein hatten. Diese Prüfungen wurden in den drei Ländern gewöhnlich von den Fachberatern (bzw. in Argentinien vom Päd. Sem.) erarbeitet und in den meisten Fällen auch von ihnen korrigiert und ausgewertet.

Das wachsende Interesse an der Prüfung auch außerhalb von Rio Grande do Sul (in Paraná, Santa Catarina, São Paulo) bewog die Fachberater in Brasilien, auf eine Aufwertung und Vereinheitlichung hinzuwirken. Eine Tagung sollte nur dem Thema ZDP gewidmet werden, und man wollte sich natürlich die Erfahrungen der anderen Kollegen zunutze machen. So trafen sich Ende Oktober die Fachberater aus Brasilien, Argentinien, Chile, Paraguay und ein Vertreter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Porto Alegre.

Die Tagung begann damit, daß zunächst

die „real existierenden“ Prüfungen (Argentinien, Brasilien, Chile) vorgestellt wurden. Dabei zeigten sich erhebliche Unterschiede. Die einen setzten „Vorwärts K2“ voraus, die anderen „K3“, die nächsten „K4“. Die einen prüften nur schriftlich, die anderen auch mündlich. Die einen schrieben Lückendiktate, die anderen gar keine Diktate, die dritten diktieren auch Satzzeichen. Es war ein Durcheinander, wie man es aus Konferenzen in deutschen Schulen zur Genüge kennt. Und für jede Eigenheit wurden gute Gründe mit Eifer und Sachverstand vorgetragen.

Gründe für eine ZDP

Einigkeit herrschte nur darüber, daß eine ZENTRALE DEUTSCHPRÜFUNG alljährlich stattfinden müsse. Der lange Lernprozeß vom 3. bis zum 11. Schuljahr braucht eine deutliche Zäsur. Wer die Schule früher verläßt, ist für ein Abschlußzertifikat dankbar, denn es hilft ihm in vielen Fällen bei der Suche nach einem Arbeitsplatz. Natürlich geht von einer solchen Prüfung auch eine Sogwirkung aus, die den gesamten Deutschunterricht beeinflußt. Da die neue ZDP in ihrem Aufbau der Prüfung zum DSD ähnelt, ist sie gleichzeitig eine Vorbereitung auf diese anspruchsvollere Prüfung im 10. oder 11. Schuljahr.

Die Ergebnisse der ZDP geben dem Lehrer Aufschluß über den Leistungsstand seiner Klasse und liefern ihm objektivere Argumente für die Beurteilung seiner Schüler. Der Fachberater kann aufgrund der Ergebnisse die Schule beim Einsatz der Lehrwerke und bei der Bildung von Niveaugruppen besser beraten. Und schließlich steht es außer Frage, daß eine feierliche Verleihung der Zertifikate durch den Schulleiter das Ansehen des Deutschunterrichts an der Schule ganz allgemein hebt.

Gute Gründe für eine ZENTRALE DEUTSCHPRÜFUNG gibt es also viele, aber wie sollte aus der Vielfalt eine gemeinsame Lösung erwachsen?

(Fortsetzung auf S. 55)

GRÜNE BLÄTTER: AKTUELLE INFORMATION

Vereinbarung über die Anerkennung des „Diplôme du Baccalauréat International“

Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 10. 3. 1986

1. Ein nach den Bestimmungen des „Office du Baccalauréat International“ erworbenes „Diplôme du Baccalauréat International“ gilt grundsätzlich als Vorbildungsnachweis der Bewertungsgruppe II der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, wenn es nach einem Besuch von mindestens zwölf aufsteigenden Jahrgangsstufen an Schulen mit Vollzeitunterricht erworben worden ist.

2. Das „Diplôme du Baccalauréat International“ wird in Bewertungsgruppe I eingestuft, sofern die nachstehenden Bedingungen erfüllt sind:

a) Unter den sechs Prüfungsfächern des „Diplôme du Baccalauréat International“ (BI) müssen folgende mit mindestens der BI-Note 4* benotete Fächer sein:

- zwei Sprachen (davon mindestens eine fortgesetzte Fremdsprache auf dem höheren Anspruchsniveau),
- ein naturwissenschaftliches Fach (Physik, Chemie oder Biologie),
- Mathematik,
- ein gesellschaftswissenschaftliches Fach (Geschichte, Geographie, Wirtschaftswissenschaften, Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, Rechtskunde, Politik ...).

b) Unter den drei im Rahmen des „Diplôme du Baccalauréat International“ auf dem höheren Anspruchsniveau nachzuweisenden Fächern müssen außer der fortgesetzten Fremdsprache entweder Mathematik oder eine Naturwissenschaft sein.

c) Alle Fächer müssen bis zum Ende des Bildungsganges durchgängig belegt worden sein.

d) Deutsche Zeugnisinhaber müssen innerhalb ihres schulischen Bildungsganges einen mindestens vierjährigen, zusammenhängenden Kurs in einer zweiten Fremdsprache nachweisen.

3. Deutsche, die das „Diplôme du Baccalauréat International“ im Inland erworben haben, besitzen damit keine Hochschulzugangsberechtigung und können zur Anerkennungsprüfung gemäß der „Neufassung der Grundsätze für den Zugang von Studienbewerbern mit deutscher Staatsangehörigkeit und ausländischer Hochschulzugangsberechtigung zum Studium an den wissenschaftlichen Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland“ (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 16. 3. 1979 in der jeweils geltenden Fassung) nicht zugelassen werden. Ihre Eignung für ein Hochschulstudium können sie u.a. durch das Bestehen der Abiturprüfung für Nichtschüler nachweisen. Die für diese Prüfung geltenden Bestimmungen sind in der „Vereinbarung über die Abiturprüfung für Nichtschüler entsprechend der Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 13. 9. 1974 in der jeweils geltenden Fassung) festgelegt.

4. Die Durchschnittsnote für ein „Diplôme du Baccalauréat International“ wird in dem Land berechnet, in dem das Zeugnis bewertet wird. Dabei wird das Verfahren gemäß der „Vereinbarung über die Berechnung der Gesamt- bzw. Durchschnittsnoten ausländischer Hochschulzugangsberechtigungen deutscher Staatsbürger zur Aufnahme eines Studiums an einer deutschen Hochschule“ (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 12. 8. 1977) zugrundegelegt.

Bei der Berechnung der Durchschnittsnote (N) wird von der im „Diplôme du Baccalauréat International“ ausgewiesenen Gesamtpunktzahl (P) sowie von 42 Punkten als maximaler Punktzahl (P_{max}) und von 24 Punkten als minimaler Punktzahl (P_{min}) ausgegangen; dabei werden die ggf. erreichten Zusatzpunkte mitberücksichtigt. Gesamtpunktzahlen zwischen 42 (P_{max}) und 45 Punkten (höchstmögliche Punktzahl des BI zuzüglich der maximal erreichbaren 3 Zusatzpunkte) werden der deutschen Durchschnittsnote 1,0 gleichgesetzt.

Die Umrechnung erfolgt nach folgender Formel:
$$N = 1 + 3 \frac{P_{\max} - P}{P_{\max} - P_{\min}}$$

dabei ist P_{max} = 42 Punkte, P_{min} = 24 Punkte, N = 1,0 für 42 ≤ P ≤ 45.

5. Dieser Beschluß wird erstmals angewandt für Zeugnisinhaber, die nach Inkrafttreten dieses Beschlusses in den zum „Diplôme du Baccalauréat International“ führenden zweijährigen Kurs eingetreten sind.

6. Für Zeugnisinhaber, die vor Inkrafttreten dieses Beschlusses in den zum „Diplôme du Baccalauréat International“ führenden zweijährigen Kurs eingetreten sind, gelten weiterhin die Bestimmungen des Beschlusses der Kultusministerkonferenz vom 14. 11. 1980 in der Fassung vom 20. 5. 1983.

* Ausgleichsregelung: Sofern in nur einem Fach die BI-Note 3 vorliegt, kann diese ausgeglichen werden, wenn in einem weiteren Fach auf demselben Anspruchsniveau mindestens die BI-Note 5 und insgesamt mindestens 24 Punkte erzielt worden sind.

(BI-Nichtbestehensnoten: 1 = très faible, 2 = faible, 3 = médiocre;
BI-Bestehensnoten: 4 = satisfaisant, 5 = bon, 6 = très bon, 7 = excellent)

Erläuterung der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz vom 10. 3. 1986 über die Anerkennung des „Diplôme du Baccalauréat International“

vom Schulausschuß der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen am 25. 9. 1987

1. Allgemeine Bemerkungen zur Anerkennung des Baccalauréat International (BI) durch die Länder in der Bundesrepublik Deutschland

Das Baccalauréat International (BI) wird in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland wie ein ausländischer Bildungsnachweis behandelt. Es kann an Schulen, die dem Schulrecht der Länder unterliegen, in der Regel nicht erworben werden. Zeugnisse des BI, die nach den vom „Office du Baccalauréat International“ (OBI) herausgegebenen Bestimmungen erworben worden sind, werden von den Kultusverwaltungen der Länder gemäß der „Vereinbarung über die Anerkennung des „Diplôme du Baccalauréat International““ (Beschuß der KMK vom 10. 3. 1986, s. Anlage 1) bewertet.

2. Zum Rechtscharakter des Beschlusses der Kultusministerkonferenz über die Anerkennung des BI und zum Anerkennungsverfahren

Die Vereinbarung vom 10. 3. 1986 stellt für die Länder einen einheitlichen Entscheidungsrahmen dar, nach dem vom Tage der Beschlußfassung an, d.h. seit dem 10. 3. 1986 verfahren wird. Da Vereinbarungen dieser Art keine unmittelbare Rechtswirkung für oder gegen jedermann haben, bedarf es der Anerkennung im Einzelfall.

Für die Bewertung der Bildungsnachweise ausländischer Studienbewerber sind in der Regel die Hochschulen zuständig.

Der deutsche Inhaber eines BI-Bildungsnachweises ist wegen der Anerkennung und Berechtigung dieses Nachweises einer Einzelfallentscheidung der zuständigen Landesbehörde (s. Anlage 2) unterworfen. Für die Anerkennung ist die Behörde des Landes zuständig, in dem der Zeugnisinhaber zum Zeitpunkt der Antragstellung seinen Wohnsitz hat. Zeugnisinhaber, die in der Bundesrepublik Deutschland keinen Wohnsitz haben, richten den Antrag auf Anerkennung an den vom Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen mit der Prüfung und Entscheidung beauftragten Regierungspräsidenten in Düsseldorf, Cecilienallee 2, 4000 Düsseldorf.

3. Zum Verständnis der Einzelbestimmungen der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz vom 10. 3. 1986 über die Anerkennung des BI (Anlage 1)

Zu Ziffer 1:

Einstufung des BI bei Erfüllung der Bedingungen des OBI

In Ziffer 1 wird ausgeführt, daß das BI, wenn es nach einem Besuch von mindestens zwölf aufsteigenden Jahrgangsstufen an Schulen mit Vollzeitunterricht erworben worden ist, grundsätzlich in Bewertungsgruppe II der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen des Sekretariats der Kultusministerkonferenz eingestuft wird.

Hierzu wird erläuternd bemerkt:

Die Entscheidung über die Bewertung ausländischer Bildungsnachweise liegt in der Bundesrepublik Deutschland bei den Kultusverwaltungen der Länder. Sie erfolgt auf der Grundlage von Empfehlungen der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB), einer Abteilung des Sekretariats der Kultusministerkonferenz. Soweit es sich um Bildungsnachweise über die Befähigung zum Hochschulstudium handelt, werden diese von der ZAB in Bewertungsgruppen eingeteilt. Die Einstufung in Bewertungsgruppe I bedeutet, daß der erworbene Bildungsnachweis einem deutschen Zeugnis der Hochschulreife nahekommt. Die Einstufung in Bewertungsgruppe II erfolgt, sofern der Bildungsnachweis zwar die Aufnahme eines Hochschulstudiums in der angestrebten Fachrichtung im Herkunftsland ermöglicht, aber einem deutschen Zeugnis der Hochschulreife nicht vergleichbar ist.

Bei deutschen Studienbewerbern mit einem Bildungsnachweis der Bewertungsgruppe II werden die einschlägigen Bestimmungen der „Neufassung der Grundsätze für den Zugang von Studienbewerbern mit deutscher Staatsangehörigkeit und ausländischer Hochschulzugangsberechtigung zum Studium an den wissenschaftlichen Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland“ (Beschuß der KMK vom 16. 3. 1979) sinngemäß angewandt. Voraussetzung für die Anerkennung ist danach das zusätzliche Bestehen der sogenannten „Anerkennungsprüfung“. Für Inhaber von Bildungsnachweisen der Bewertungsgruppe II besteht die Anerkennungsprüfung aus einer schriftlichen Prüfung in Deutsch, einer Fremdsprache und einem Fach der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächergruppe sowie einer mündlichen Prüfung in denselben Fächern und in Gemeinschaftskunde oder einer zweiten Fremdsprache oder einem weiteren Fach der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächergruppe. Die Durchführung der Anerkennungsprüfung ist Sache der zuständigen Schulverwaltungen der Länder. Wegen bestehender Vorbereitungsmöglichkeiten ist bei den zuständigen Stellen nachzufragen. Eine Möglichkeit der Vorbereitung im Rahmen eines Kurses besteht zur Zeit nur am Zentralkolleg in Hamburg (s. Anlage 3).

Maßgeblich für ausländische Staatsbürger sind die einschlägigen Bestimmungen der „Rahmenordnung für ausländische Studienbewerber“ (Beschluß der KMK vom 3. 4. 1976 i.d.F. vom 26. 4. 1985). Danach ist für Inhaber von Bildungsnachweisen der Bewertungsgruppe II vor Aufnahme des Fachstudiums gemäß der „Rahmenordnung der Prüfung zur Feststellung der Eignung ausländischer Studienbewerber für die Aufnahme eines Studiums an Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland“ (Beschluß der KMK vom 30. 4. 1976 i.d.F. vom 18. 9. 1987) das Bestehen der sogenannten „Feststellungsprüfung“ erforderlich. Prüfungsfächer sind Deutsch und drei weitere Fächer, die den Pflichtfächern des jeweiligen Vorbereitungskurses der Studienkollegs für bestimmte Studiengänge entsprechen. Zur Vorbereitung auf die Feststellungsprüfung stehen in den Ländern Studienkollegs zur Verfügung (s. Anlage 3). Die Zuweisung zu den Studienkollegs erfolgt in der Regel durch die Hochschulen, in Nordrhein-Westfalen durch den Regierungspräsidenten in Düsseldorf.

Zu Ziffer 2:

Einstufung des BI bei Erfüllung der Bedingungen des OBI mit besonderen Auflagen

In Ziffer 2 wird ausgeführt, daß das BI bei Erfüllung besonderer Auflagen in Bewertungsgruppe I eingestuft wird.

Hierzu ist zunächst generell zu bemerken:

Deutsche Staatsbürger mit einem Bildungsnachweis der Bewertungsgruppe I müssen sich für dessen Anerkennung nach dem bereits angesprochenen Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 16. 3. 1979 grundsätzlich ebenfalls der sogenannten „Anerkennungsprüfung“ unterziehen. Diese beschränkt sich bei der Bewertungsgruppe I auf eine schriftliche und ggf. eine mündliche Prüfung in Deutsch, einer Fremdsprache und einem Fach der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächergruppe.

Deutsche Inhaber von Bildungsnachweisen der Bewertungsgruppe I können von der Anerkennungsprüfung befreit werden, wenn sie hinreichende Deutschkenntnisse nachgewiesen haben und aus zwingenden Gründen auf den Schulbesuch im Ausland angewiesen waren. Als zwingender Grund für den Besuch der Schule im Ausland wird in der Regel nur der Wohnsitz der Familie im Ausland zur Zeit des Schulbesuchs angesehen. Als Ausnahmefall gehört dazu auch die nach dem Erwerb der Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe erfolgte Entsendung an eine zum BI führende Bildungseinrichtung als Stipendiat der Studienstiftung des Deutschen Volkes.

Die Befreiung von der Anerkennungsprüfung kann für Inhaber von Bildungsnachweisen der Bewertungsgruppe I und II ebenfalls erteilt werden, wenn sie an einer ausländischen wissenschaftlichen Hochschule mindestens vier Semester mit Erfolg studiert haben. Der Nachweis hinreichender Deutschkenntnisse ist auch in diesem Fall erforderlich.

Ausländische Inhaber von Bildungsnachweisen der Bewertungsgruppe I können zur Aufnahme eines Studiums an den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland zugelassen werden, sofern sie die erforderlichen Kenntnisse der deutschen Sprache nachgewiesen haben und Rechtsvorschriften, die Zulassungsbeschränkungen anordnen, dem nicht entgegenstehen.

Zu den Fächerbindungen bei der Einstufung in Bewertungsgruppe I ist zu bemerken:

- Sprache:

Die Fachbezeichnung „Sprache“ ist als Oberbegriff für „Muttersprache“ und „Fremdsprache“ zu verstehen. Für die Erfüllung der Bedingung, daß unter den sechs Prüfungsfächern des BI mit der angegebenen Mindestbestehensnote zwei Sprachen sein müssen, ist daher alternativ als Kombination möglich: Fremdsprache plus Fremdsprache oder Fremdsprache plus Muttersprache. Die in der zweiten Position stehende Sprache kann wahlweise auf dem höheren oder niedrigeren Anspruchsniveau nachgewiesen werden.

- Fremdsprache:

Bei der fortgesetzten Fremdsprache, die auf dem höheren Anspruchsniveau nachzuweisen ist, handelt es sich um eine kontinuierliche Fortsetzung aus dem Sekundarbereich I (Jahrgangsstufe 5 - 10), im Unterschied zum Neubeginn im Sekundarbereich II (Jahrgangsstufe 11 - 13). Mögliche Alternativen einer solchen fortgesetzten Fremdsprache sind: Fremdsprachenunterricht ab Klasse 5 (F 1), Klasse 7 (F 2), Klasse 9 (F 3). Dieser Unterricht – Pflichtunterricht, Wahlpflichtunterricht oder Wahlunterricht – muß in den Zeugnissen mit einer Note ausgewiesen sein. Fremdsprachenunterricht in Arbeitsgemeinschaften kann nicht herangezogen werden.

- 2. Fremdsprache für deutsche Zeugnisinhaber:

Der Nachweis eines mindestens vierjährigen zusammenhängenden, d.h. nicht unterbrochenen Kurses in einer zweiten Fremdsprache für deutsche Zeugnisinhaber entspricht der Mindestforderung zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife in der Bundesrepublik Deutschland. Sofern dieser Nachweis durch Vorlage der entsprechenden Zeugnisse erbracht werden kann, ist es möglich, im BI-Kurs die Muttersprache Deutsch als „2. Fremdsprache“ zu belegen.

- Naturwissenschaften:

Die naturwissenschaftlichen Fächer, die alternativ in Betracht kommen, sind Physik, Chemie oder Biologie. Eine Erfüllung der Bedingungen mit anderen naturwissenschaftlichen Fächern ist nicht möglich.

- Gesellschaftswissenschaftliches Fach:

Unter den Fächern, mit denen eine Erfüllung der Bedingungen möglich ist, stehen Geschichte und Geographie an der Spitze. Die Wahl anderer Fächer aus dem Bereich der Gesellschaftswissenschaften ist möglich.

Alle zu Beginn des zweijährigen BI-Kurses belegten Fächer müssen bis zu dessen Abschluß durchgängig belegt werden.

Zu Ziffer 3:

*Bewertung eines im Geltungsbereich des
Grundgesetzes von Deutschen erworbenen BI*

Aus der Bestimmung ist ersichtlich, daß Deutsche, die ein BI-Zeugnis in der Bundesrepublik Deutschland, z.B. an einer internationalen Schule, erworben haben, damit keine Hochschulzugangsberechtigung besitzen und auch nicht zu einer Anerkennungsprüfung zugelassen werden. Auf die Möglichkeiten, eine Hochschulzugangsberechtigung durch eine Nichtschülerprüfung zu erwerben, wird in der Vereinbarung hingewiesen.

Zu Ziffer 4:

Berechnung der Durchschnittsnote

Zur Einbeziehung in das Hochschul-Zulassungsverfahren gemäß der für alle Länder gleichlautenden Verordnung zur Durchführung des Staatsvertrages über die Vergabe von Studienplätzen vom 20. 10. 1972 ist auch für BI-Diplome die Berechnung der Durchschnittsnote erforderlich. Die Umrechnung ist in Ziffer 4 der Vereinbarung dargestellt.

Zur Erläuterung ist auf folgendes hinzuweisen:

Grundlage für das vorgenannte Berechnungsverfahren ist die „Vereinbarung über die Berechnung der Gesamt- bzw. Durchschnittsnoten ausländischer Hochschulzugangsberechtigungen deutscher Staatsbürger zur Aufnahme eines Studiums an einer deutschen Hochschule“ (Beschluß der KMK vom 12. 8. 1977). Abweichend von dem in dieser Vereinbarung festgelegten Umrechnungsmodus ist für die Umrechnung der beim BI erreichten Noten als Besonderheit vereinbart, daß von 42 Punkten als maximaler Punktzahl – anstelle der insgesamt erreichbaren 45 Punkte – ausgegangen wird und dadurch Gesamtpunktzahlen zwischen 42 und 45 Punkten der deutschen Durchschnittsnote 1,0 gleichgesetzt werden.

Sofern die Aufnahme eines Studiums in der Bundesrepublik Deutschland an das Bestehen der Anerkennungsprüfung geknüpft ist, wird aus dem arithmetischen Mittel der nach der vorgenannten Umrechnungsformel berechneten Durchschnittsnote und der in der Anerkennungsprüfung erreichten Durchschnittsnote eine Gesamtnote gebildet.

Die Berechnung der Durchschnittsnote bei BI-Diplomen wird im Rahmen des Anerkennungsverfahrens für deutsche Staatsangehörige durch die zuständige Landesbehörde vorgenommen.

Zu Ziffer 5:

Wirksamwerden des Beschlusses

Die Formulierung „Inkrafttreten“ in der Vereinbarung ist nicht im rechtstechnischen Sinne zu verstehen. Die Selbstbindung der Länder im Sinne der Vereinbarung ist seit dem Datum der Beschlußfassung über die Vereinbarung, d.h. seit dem 10. 3. 1986, wirksam.

Zu Ziffer 6:

Behandlung von Bildungsnachweisen des BI gem. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 14. 11. 1980 i.d.F. vom 20. 5. 1983

Aus Ziffer 6 ist ersichtlich, daß Zeugnisinhaber, die vor dem 10. 3. 1986 in zum BI führende Bildungsgänge eingetreten sind, aus Gründen des Vertrauensschutzes nach den Bestimmungen des Beschlusses der KMK vom 14. 11. 1980 i.d.F. vom 20. 5. 1983 über die Anerkennung des Diplôme du Baccalauréat international behandelt werden.

ACHTUNG!

Für alle im Ausland lebenden Mitglieder unseres Verbandes erfolgt der Versand der Zeitschrift ab Heft 2/88 über die Auslandsschule bzw. an eine Privatanschrift durch

Herrn Becker, D-4600 Dortmund-Lücklemborg, Hans-Wilhelm-Hansen-Weg 11.

Anfragen wegen des Versandes sind ab sofort an diese Anschrift zu richten.

(Fortsetzung von S. 50)

Der Kompromiß

Es spricht für die gute Verhandlungsatmosphäre, daß am Ende der Tagung ein Kompromiß gefunden wurde, der allen tragfähig erschien.

Die ZENTRALE DEUTSCHPRÜFUNG wird in zwei Stufen abgelegt. Die Stufe I setzt einen Sprachstand voraus, der dem Ende von „K2“ oder „WER? WIE? WAS? 2“ entspricht. Stufe II verlangt Sprachkenntnisse auf der Ebene „Ende K3“. Die Prüfung ist jedoch in keinem Fall an ein bestimmtes Lehrwerk gebunden.

Die ZDP umfaßt einen mündlichen (30%) und einen schriftlichen (70%) Teil. Um sie in einem vertretbaren zeitlichen Rahmen zu halten, wurden für die MÜNDLICHE PRÜFUNG pro Schüler 10 Minuten und für die SCHRIFTLICHE PRÜFUNG insgesamt 3 Unterrichtsstunden angesetzt.

Mündliche Prüfung

Die MÜNDLICHE PRÜFUNG soll vom Deutschlehrer des Schülers abgenommen und bewertet werden. Bei Stufe II geht die Prüfung von einem Lesetext aus, bei Stufe I wird dem Lehrer ein festes Gesprächsgerüst an die Hand gegeben. Es soll möglichst auf ein einziges Thema bezogen sein, die unterschiedlichsten Strukturen abrufen und den Schüler zu eigenen Fragen an den Prüfer veranlassen. Interessante Bilder und Beiträge aus der „JUGENDSCALA“ können hier besonders nützlich sein.

Ausgehend von den Erfahrungen mit DSD I und DSD II erhoffen sich die Fachberater von diesem Prüfungsteil eine stärkere Einbeziehung der Ortskräfte. Wer einen Schüler unterrichtet, sollte auch an der Überprüfung des Gelernten beteiligt werden.

Schriftliche Prüfung

Bei GRAMMATIK + AUSDRUCK (GA) wird den Schülern ein geschlossener Text vorgelegt, der einerseits Interferenzen aus der Ausgangssprache und dem Dialekt berücksichtigt, andererseits bestimmte Grammatikinhaltselemente schwerpunktmäßig abprüft. Das Verhältnis GRAMMATIK zu AUSDRUCK liegt bei 50:50.

Das LESEVERSTÄNDNIS (LV) beschränkt sich auf ein Globalverständnis. Der Schüler muß die Informationen einem authentischen Text entnehmen, dessen Sprachniveau

deutlich über seinem eigenen liegt. Ob er den Inhalt verstanden hat, kann in der Ausgangssprache oder durch Bildsequenzen überprüft werden.

Beim DIKTAT entschieden sich die Fachberater für einen zusammenhängenden Text von mindestens 50 Wörtern, der insgesamt viermal vorgelesen wird (ganz/satzweise / in Sinnschritten / ganz).

Ausgangspunkt für die ZUSAMMENHÄNGENDE SCHRIFTLICHE DARSTELLUNG (ZSD) ist in allen Ländern eine Bildergeschichte. Das hat sich bewährt und wird beibehalten. Der Schluß der Geschichte sollte offen sein, um den Schüler zum Weiterdenken anzuregen. Bei der Bewertung entfallen 50% auf die Sprachliche Richtigkeit (Fehlerquotient = $[G + A + 0,1R] 100:W$), 35% auf Inhalt und Textlogik und 15% auf den allgemeinen Eindruck (Gestaltung, Ausdrucksfülle).

Zeitlicher Umfang

- | | |
|---|--------------------------|
| 1. Mündliche Prüfung | 10 Minuten (je Schüler) |
| 2. Schriftliche Prüfung | 120 Minuten (je Schüler) |
| – Grammatik + Ausdruck (GA) | 40 Minuten (je Schüler) |
| – Leseverständnis (LV) | 20 Minuten (je Schüler) |
| – Diktat (D) | 20 Minuten (je Schüler) |
| – Zusammenhängende Schriftliche Darstellung (ZSD) | 40 Minuten (je Schüler) |

Bewertung (außer Chile)

- | | |
|---|-----|
| 1. Mündliche Prüfung | 30% |
| 2. Schriftliche Prüfung | 70% |
| Grammatik + Ausdruck (GA) | 20% |
| Leseverständnis (LV) | 10% |
| Diktat (D) | 10% |
| Zusammenhängende Schriftliche Darstellung (ZSD) | 30% |

Evaluation

Diese ZENTRALE DEUTSCHPRÜFUNG Stufe I und Stufe II (ZSD I und ZSD II) soll in den nächsten beiden Jahren erprobt und dann evaluiert werden. Die Fachberater gehen davon aus, daß auch in anderen Schulen mit Deutschunterricht das Bedürfnis nach einer Prüfung unterhalb von DSD I besteht. Sie sind deshalb an Meinungsäußerungen, Erfahrungen und Anfragen höchst interessiert.

(Kontaktadresse: Coordenação do Ensino de Língua Alemã, Caixa postal 04, 93001 SÃO LEOPOLDO/RS, Brasilien)

Edmund Wild

Kolumbien: Die Rolle des Deutschen als Fremdsprache in der Deutschen Schule Barranquilla

Das alte Vorurteil, Deutsch sei eine schlimme und schwer zu erlernende Sprache, ist wohl nur schwer auszurotten und hat sogar Oscar Wilde zu der Äußerung veranlaßt: „Life is too short to learn German.“ „Das Leben ist zu kurz, um Deutsch zu lernen.“

Selbst unter Berücksichtigung des ironischen Untertones, der Oscar Wilde eigen ist, dürfte diese Einschätzung immer noch eine maßlose Übertreibung sein, die eindrucksvoll durch die Tatsache widerlegt wird, daß die überwiegende Mehrzahl der Schulabgänger der Deutschen Schule Barranquilla die anspruchsvolle Prüfung zum Deutschen Sprachdiplom II besteht, was immerhin als Nachweis ausreichender deutscher Sprachkenntnisse für den Besuch einer deutschen Universität gilt.

Daß von der Mehrzahl unserer Schüler dieser Nachweis erbracht wird, ist allerdings zunächst einmal nur ein Indiz für das hohe Niveau des Deutschunterrichts und die überdurchschnittlichen Deutschkenntnisse unserer Schüler. Einen unmittelbaren praktischen Nutzen ziehen sie daraus nicht, denn die allerwenigsten von ihnen nehmen jemals ein Studium an einer deutschen Universität auf. Dieses ist aber im wesentlichen auch nicht das Ziel unseres Deutschunterrichts.

Entscheidender ist der erzieherische Wert, den die Deutsche Schule Barranquilla dem Fremdsprachenunterricht beimißt. „Mit jeder Sprache mehr, die Du erlernst, befreist Du einen bis daher in Dir gefangenen Geist“, hat der deutsche Dichter Friedrich Rückert, der sich vor allem auch als Übersetzer einen Namen gemacht hat, einmal gesagt. Sprache hat also – auch für uns – nicht nur eine kommunikativ-technische, sondern auch und vor allem eine eminent emanzipatorische Funktion. Sie ist außerdem ein wichtiges und schönes Medium der Kulturbegabung und damit der Schlüssel zur Verständigung und zum Verstehen zwischen Menschen und Völkern unterschiedlicher Kulturen.

Daß die Schüler der Deutschen Schule Barranquilla dieses „Schlüsselerlebnis“ haben, dafür sorgt auch unser immer besser in Schwung gekommener Schüleraustausch mit der Bundesrepublik Deutschland, für den sich ausgesuchte deutsche Familien kosten-

los zur Verfügung stellen. Jedes Jahr fliegen im Durchschnitt zwanzig 15 - 17jährige Küstenskolumbianer in die Bundesrepublik, wo sie viereinhalb Monate bei deutschen Gastfamilien leben und regelmäßig am Unterricht eines deutschen Gymnasiums oder einer Realschule teilnehmen. Neben der Verbesserung der deutschen Sprachkenntnisse hat der Schüleraustausch in erster Linie eine humanitäre Brückenfunktion. Wie hoch der „menschliche Gewinn“ zu veranschlagen ist, mögen zwei Beispiele, die hier nur stellvertretend für viele andere stehen, zeigen. So schrieb mir 1984 eine deutsche Gastfamilie u.a. folgendes:

Meine Frau und ich waren für vier Monate Gasteltern Ihrer Schülerin S. H. Wenn S. ein repräsentatives Beispiel für die Schüler Ihrer Schule ist, können Sie sehr stolz sein. S. hat sich sehr schnell in unsere Familie eingegliedert, war immer fleißig und hilfreich. Sie interessierte sich für alles und gewann durch ihr offenes, freundliches und lustiges Wesen in unserem Dorf und in der Schule viele Freunde. Für uns war sie wie unsere eigene Tochter, und es fiel uns schwer, sie wieder gehen zu lassen.

Und in diesem Jahr erreichte mich folgender Brief, den ich hier in Auszügen wiedergeben möchte und der wohl keines weiteren Kommentares bedarf:

Morgen wird M. uns verlassen, und in wenigen Tagen wird er Ihnen mit leuchtenden Augen von Süderlügen und Deutschland und Europa erzählen. M. war vier Monate unser „Gastkind“, ja eigentlich unser Kind. Wir haben uns so sehr an ihn gewöhnt, daß er uns fehlen wird. Er war ein liebenswerter, höflicher und einfühlsamer guter Junge. Er hat sich sehr schnell in die Familie integriert. Er hat uns nur Freude bereitet. Mit großem Vergnügen haben wir erlebt, wie er seine Sprachgewandtheit von Woche zu Woche verbesserte. Nicht nur, daß er fast fehlerfrei schreiben und lesen konnte, sondern darüber hinaus machte er häufig sehr witzige und geistreiche Bemerkungen während der Unterhaltung. (Dafür nur ein Beispiel der letzten Tage. Es gibt Rosenkohl zum Essen. Man unterrichtet M. über andere Kohlsorten: Es gibt Blumenkohl, Weißkohl, Rotkohl und „Helmut Kohl“, sagt M.)

Um Ihnen zu vermitteln, wie M. sich bei uns gefühlt hat, schreibe ich Ihnen die Sätze auf, die M. zum Abschied in unser Gästebuch schrieb:

Hallo ... Hier bin ich ... Hm, Hm, Hm. Was soll ich schreiben? Ich habe viel zu schreiben, aber ich weiß nicht, wie ich anfangen soll. Na ja, jetzt versuch ich es! Ich habe Glück, daß ich so eine schöne Familie habe (in Gegenwart). Ich danke Euch alles (Mutti, Vati, Inken, York, Levke, Maren, Holger), was ich erfahren habe. Diesen Aufenthalt in Deutschland werde ich nie in meinem ganzen Leben vergessen. Ihr habt mir die Liebe und Pflege gegeben, die ein eigener Sohn und Bruder bekommt. Diese Zeit bei Euch ist meine schönste Erfahrung in Deutschland, ich habe mich wie ein richtiges Mitglied der Familie gefühlt. Ich bin froh, daß ich nach meiner Heimat zurückfahre, aber ich bin supertraurig, weil ich Euch verlassen muß. Ich hoffe, ich verliere Euch nie, wir werden immer Kontakt haben, und ich hoffe auch, daß Ihr mich einmal in Kolumbien besucht. Oder daß ich wiederkommen kann.

Ich habe leider nicht eine schöne Familie, und bei Euch habe ich erlebt, die Schönheit einer richtigen Familie. Ich werde Euch vermissen. Vielen Dank für alles. Ich liebe Euch alle, und Ihr werdet immer in meinem Herzen sein. Tschüss, chao Euer M.

Soweit M.'s Eintragungen ins Gästebuch. Sie können sicher mitfühlen, daß M. auch für uns und besonders für unsere Kinder (Inken 16 und York 14) ein großer Gewinn war. Dieser Junge verdient unbedingt, gefördert zu werden, um später auf eigenen Füßen zu stehen. Wir geben M. wieder in Ihre Obhut, und wir hoffen und wünschen, daß er mit großem Erfolg die Schule abschließen kann.

Bis dahin der Brief eines Gastvaters aus Deutschland.

Natürlich bekommen wir, wenn auch nicht ganz so zahlreich und immer noch zögernd Gegenbesuch, den wir der aufklärerischen Arbeit unserer Austauschschüler verdanken, die dafür gesorgt haben, daß Kolumbien nicht nur mit Urwald, Rauschgift und Guerilla identifiziert wird. In diesem Jahr waren es sechs junge Deutsche, die den Weg nach Barranquilla gefunden und uns nur schweren Herzens wieder verlassen haben. „Wir kommen wieder!“ äußerten sie spontan, um sich den Abschied leichter zu machen.

Man hatte sich also nicht nur erfolgreich völkerverständigt, sondern auch noch gut verstanden, auf Deutsch natürlich! Daß dahinter zehn Jahre harter Spracharbeit stecken, sollte man aber nicht vergessen.

Der Deutschunterricht beginnt in Barranquilla in der 2. Primaria, in spielerischer,

partnerbezogener, anders ausgedrückt kommunikativer Form. In der 3. Primaria beginnt die Arbeit mit dem Lehrbuch „Wer? Wie?“. Die kommunikative Unterrichtsform wird nun ergänzt und erweitert durch audiovisuelle Unterrichtsmittel und -methoden. Die Verschmelzung beider Aspekte führt zu einem interaktiven Fremdsprachenunterricht, der sich nicht nur in der bloßen Vermittlung fremdsprachlichen Lernstoffes erschöpft, sondern auch zu fremdsprachlichem Handeln in lustbetonter Unterrichtsmosphäre anregt.

Erst mit Beginn des Bachillerats, wenn sich die kognitiven Fähigkeiten im Schüler ausreichend entwickelt haben, tritt die unabdingbare grammatische Komponente stärker in den Vordergrund; denn wir legen großen Wert darauf, daß unsere Schüler auch *richtiges* Deutsch lernen und geistige Disziplin üben.

In den letzten beiden Schuljahren hat die Textarbeit den Vorrang. Authentische Texte vor allem zeitgenössischer Autoren wie Brecht, Böll oder Hürtgen, um nur einige zu nennen, sowie Sachtexte aus unterschiedlichen Bereichen stehen auf dem Unterrichtsprogramm und fordern zur Beschäftigung mit der Realität des modernen Deutschland auf.

Daß sogar der Muttersprachenunterricht davon profitiert, mag auf den ersten Blick hergeholt erscheinen. Dennoch läßt sich nicht leugnen, daß derjenige, der eine Fremdsprache erlernt hat, seine eigene Muttersprache und sein eigenes kulturell bedingtes Denken besser versteht. „Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen“, hat schon Goethe gesagt. Und trotzdem: Man kann noch so viele Fremdsprachen beherrschen – wenn man sich beim Rasieren schneidet, gebraucht man die Muttersprache.

Was wäre unser Deutschunterricht ohne den von Enthusiasmus getragenen unermüdeten Einsatz der zehn an der Deutschen Schule tätigen Deutschlehrer, sechs von Ihnen aus der Bundesrepublik Deutschland. Auch ihnen verdanken wir es, wenn der Deutschunterricht von unseren Schülern zunehmend als interessante Variante und willkommene Bereicherung des herkömmlichen kolumbianischen Fächerkanons empfunden wird. Und wenn Deutsch immer häufiger als Lieblingsfach genannt wird, so dürfen wir mit Recht stolz sein.

Daß wir Deutsche uns mit derselben Hin-

gabe dem Studium der hiesigen Landessprache widmen, ist für mich so selbstverständlich, daß ich beinahe vergessen hätte, es zu erwähnen, ebenso wie die Tatsache, daß immer mehr Schüler in der Bundesrepublik sich für Spanisch als Fremdsprache entscheiden.

Diese gegenseitige Wertschätzung der Sprache des anderen und damit die Eröffnung der Möglichkeit, sich der Sprache als Medium zu bedienen, um zur Verständigung und zum menschlichen und kulturellen Austausch zu kommen, sind wohl das Beglückendste an dem, was wir im Fachjar-

gon nüchtern-sachlich Fremdsprachenunterricht nennen.

Niemand hat diesen völkerverständigenden Aspekt des Fremdsprachenunterrichts so treffend gekennzeichnet wie der amerikanische Dramatiker Thornton Wilder, indem er sagte: „Wer eine Fremdsprache lernt, zieht den Hut vor einer anderen Nation.“ Für mich gibt es keinen Zweifel: Der Deutschunterricht ist und bleibt einer der Grundpfeiler pädagogischen Handelns an der Deutschen Schule Barranquilla.

Uwe Paulsen

Chile: Deutsche Schule Puerto Montt – die südlichste Auslandsschule der Welt

Kurz vor dem Ende meiner 7jährigen Dienstzeit in Chile möchte ich die Gelegenheit wahrnehmen und einem breiteren Leserkreis die südlichste deutsche Auslandsschule der Welt vorstellen, die durch Vermittlung deutscher Lehrer gefördert wird. Ein Blick auf die jeweils vorletzte Seite der vom Auswärtigen Amt herausgegebenen Broschüre „Begegnung“ weist die etwas mehr als 1000 km südlich von Santiago de Chile gelegene Kleinstadt Puerto Montt als südlichste deutsche Auslandsschule aus.

Die hiesige Schule blickt auf eine abwechslungsreiche und ereignisvolle Geschichte zurück. Die Gründung dieser Institution geht auf das Jahr 1869 zurück, als sich insbesondere unter der Initiative der evangelischen Kirchengemeinde viele deutschstämmige Einwanderer bereit fanden, eine „deutsche“ Schule zu gründen. Dadurch sollte sichergestellt werden, daß die Nachkommen der Einwanderer vor allem deutsches Sprach- und Kulturgut auch in ihrer neuen Heimat kennenlernen sollten. In dieser Zielsetzung verfolgte die Schule gleichartige Vorstellungen wie ihre Nachbar- bzw. Schwesterschulen im Süden Chiles.

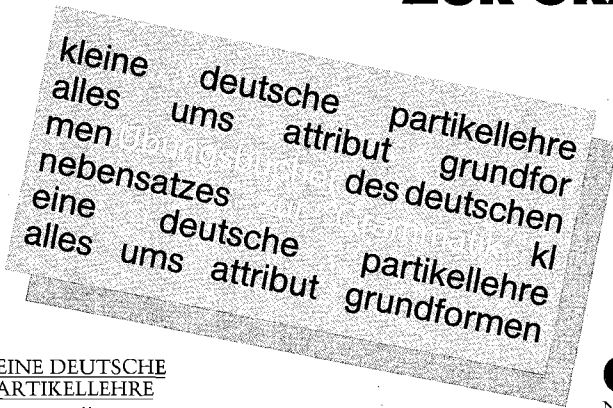
Schule und Kirche arbeiteten in den ersten Gründerjahren sehr eng zusammen. Dies dokumentierte sich nach außen hin, indem der jeweilige Pfarrer der evangelischen Kirchengemeinde in Personalunion gleichzeitig als Leiter der deutschen Schule fungierte. Erst relativ spät kam 1888 ein spanischsprachiger Lehrer an die Schule.

Dies zeigt, welche dominierende Rolle das „Deutsche“ insonderheit die deutsche Sprache spielte. Außerdem läßt sich daraus ableiten, daß diese Einrichtung in ihren ersten Jahrzehnten zunächst fast ausschließlich für Kinder zugänglich war, in deren Elternhaus deutsch gesprochen wurde, in ihrer Mehrzahl waren sie zudem protestantischen Glaubens. Nicht zuletzt aus finanziellen Erwägungen suchte die Schule immer wieder Kontakt zu offiziellen Stellen der damaligen Reichsregierung. Erstmalig erhielt die Schule 1895 finanzielle Unterstützung aus Deutschland. Da die Attraktivität der Schule zunahm, schickten nun auch zusehends mehr Eltern aus den angrenzenden Gemeinden ihre Kinder nach Puerto Montt. Dies bedingte einen Ausbau der Schule und im Jahre 1904 die Eröffnung eines Kindergartens.

1912 kam es zur Trennung von Schule und Kirche, was zur Konsequenz hatte, daß der jeweilige Pfarrer nicht mehr Rektor der Schule war. Diese Entscheidung im administrativen Bereich hatte zur Folge, daß sich die Schule fortan als Gemeinschaftsschule präsentierte, die Schülerzahlen stiegen erheblich. Erwähnenswert ist der ungestörte Weiterlauf des Unterrichts während des ersten Weltkrieges. Die Schulgemeinde veranstaltete sogar Feste und andere Aktivitäten, bei denen für die materielle Unterstützung Deutschlands geworben wurde.

Eine weitere wichtige Phase beginnt mit dem Jahr 1922, als erstmalig die „Exámenes

ÜBUNGSBÜCHER ZUR GRAMMATIK



KLEINE DEUTSCHE PARTIKELLEHRE

Ein Lehr- und Übungsbuch
für Deutsch als Fremdsprache

Von H. Weydt, Th. Harden,
E. Hentschel und D. Rösler

Für Lernende mit guten
Grundkenntnissen, auch zum
Selbstlernen geeignet.

Das Lehr- und Übungsbuch
enthält die wichtigsten Abtö-
nungspartikeln des Deut-
schen. Diese Partikeln wer-
den sprachlichen Handlungs-
komplexen wie *Staunen, Ver-
muten, Warnen und Drohen*
usw. zugeordnet. Ein Register
mit zusammenfassenden Er-
klärungen gibt einen syste-
matischen Überblick. Satz-
baupläne informieren über
die verschiedenen Stellungen
der Partikeln.

Das Buch bietet praxisorien-
tierte Beispiele und Erklärun-
gen, die auf das Sprachniveau
der Lernenden abgestimmt
sind, sowie vielfältige
Übungsmöglichkeiten vom
Drill bis zum Rollenspiel. Die
Übungen sind nach Schwie-
rigkeitsgraden gestaffelt.
Die Cassette mit Intonations-
hilfen und ausgewählten
Übungen erleichtert das Ler-
nen.

Lehr- und Übungsbuch
Klettnummer 55463

DM 22,—

1 Compact-Cassette
Klettnummer 55464
DM 30,50 ☉

NEU

ALLES UMS ATTRIBUT

Übungsbuch für Deutsch als
Fremdsprache

Von B. Noonan und M. Fe-
renbach

*Übungs- und Wiederholungs-
programm für fortgeschritte-
ne Deutschlernende in Schu-
le und Erwachsenenunter-
richt.*

Attribute spielen eine wichti-
ge Rolle bei den Nominalisie-
rungstendenzen der moder-
nen deutschen Sprache.

Geübt werden verschiedene
grammatische Formen des
Attributs: Adjektive, Partizi-
pien, Bestimmungswort, Kon-
junktionsätze, Relativsätze,
präpositionales Attribut.

Lern- und Übungsbuch
Klettnummer 55449
DM 15,60

☉ unverbindliche
Preiseempfehlung.
Preise freibleibend;
Stand Februar 1988.

GRUNDFORMEN DES DEUTSCHEN NEBENSATZES

Situative Übungen auf Cas-
setten

Von W.-D. Zielinski

*Ein Übungsprogramm für die
Grundstufe, auch zum Selbst-
lernen geeignet.*

Die Übungen eignen sich für
die Einführung, Einübung
und Wiederholung von Ne-
bensätzen und lassen sich als
Ergänzung zu verschiedenen
Lehrwerken verwenden. Die
Nebensätze werden in Kon-
texten präsentiert. Der Wort-
schatz ist auf Alltagssituati-
onen bezogen.

Satz mit 2 Compact-Casset-
ten, Sprechzeit ca 2 h.

Klettnummer 55467

DM 45,— ☉

Arbeitsbuch

Klettnummer 55466

DM 8,60

Ernst Klett Verlag
Postfach 809
D-7000 Stuttgart 1



Válidos“ an der Deutschen Schule Puerto Montt abgelegt werden konnten. Diese schulpolitische Maßnahme bewirkte eine weitere Zunahme der Schülerzahlen, da die Absolventen der Schule mit diesem Examen einen besseren Anschluß an die Hochschulen des Landes fanden. Während etwa seit der Jahrhundertwende häufiger Lehrer aus Deutschland für begrenzte Zeiträume an die Deutsche Schule vermittelt wurden, die dann auch in den meisten Fällen die Schulleitung übernahmen, wurde diese Entwicklung durch den Beginn des 2. Weltkrieges jäh gestoppt. Aus jener Ära leben heute noch einige Kollegen und Schulvorstandsmitglieder. Sie können darüber berichten, unter welch schwierigen Bedingungen sie versucht haben, einer Schließung der Deutschen Schule entgegenzuwirken, was letztlich auch gelang. Puerto Montt hatte das Glück, in dem erfahrenen Herbert Kluge einen Pädagogen zu besitzen, der die Schule während dieser schwierigen Zeit mit Geschick und Verantwortungsbewußtsein führte. Auf ihn geht auch der traditionelle „Wintertrubel“ zurück, der alljährlich im Juni oder Juli als ein gesellschaftlicher Höhepunkt in der hiesigen Region angesehen wird. Eltern und Freunde der Schulgemeinde veranstalten zu Gunsten der Schule ein großes Fest, dessen Reingewinn der Schule zur Verfügung gestellt wird. Der „Wintertrubel“ fungiert noch heute unter diesem Namen, er blickt auf eine über 50jährige Tradition zurück.

Der bereits erwähnte Herbert Kluge führte die Schule insgesamt 18 Jahre als Rektor und überbrückte damit hauptsächlich auch den Zeitraum bis die Bundesrepublik Deutschland als Rechtsnachfolgerin des Deutschen Reiches auch in der auswärtigen Kulturpolitik wieder aktiv wurde. In den 50er Jahren wurden auch wieder Lehrer aus der Bundesrepublik entsandt, dadurch wurde die Kontinuität zur Vorkriegszeit wieder hergestellt. Es ist anzunehmen, daß von seiten der Bundesregierung Chile unter den südamerikanischen Ländern eine Ausnahmerolle zugestanden wurde. Viele Chilenen verweisen noch heute mit Stolz darauf, daß Chile während des 2. Weltkrieges seine diplomatischen Beziehungen zum Deutschen Reich nicht abgebrochen hatte.

Zur Hundertjahrfeier 1969 konnte ein neues Schulgebäude bezogen werden, das zu großen Teilen aus deutschen Steuermitteln finanziert wurde. In diesem Gebäude, dem

ein großes Internat und eine für chilenische Verhältnisse sehr moderne und geräumige Sporthalle angegliedert ist, werden heute etwa 510 Schüler unterrichtet. Ein Gebäudekomplex, in welchem Vorkinder- und Kindergarten untergebracht sind, komplettiert den Gebäudetrakt. Erst im letzten Jahr wurde ein neuer „Annexo“ bestehend aus 4 Klassenräumen, seiner Bestimmung übergeben. Die Schülerzahlen wachsen permanent, welcher Schulleiter in der Bundesrepublik würde dies nicht mit Wohlgefallen zur Kenntnis nehmen?

Die ehemalige Kolonistenschule ist heute zu einer Gemeinschaftsschule geworden, die dem chilenischen Schüler die Begegnung mit einer zweiten Sprache und Kultur ermöglicht. Die überwiegende Mehrzahl der Schüler, die heute in die Schule eintreten, können kein deutsch, ja sie haben vielfach auch keine deutschen Wurzeln mehr. Offiziell firmiert die Schule unter der Klassifizierung: „Schule mit verstärktem Deutschunterricht“. Dieser Terminus deutet bereits daraufhin, daß nach der Einteilung durch die Bundesrepublik Deutschland die Auslandsschulen unterschiedlichen Kategorien und Förderungsstufen zugeordnet werden. Diese Einteilung hatte für Puerto Montt ganz fatale Folgen. Während etwa bis zur Mitte der 70er Jahre hier jeweils zwischen 7 bis 9 Kollegen aus Deutschland vermittelt waren, wurde dieses Kontingent angesichts der Rückläufigkeit der finanziellen Möglichkeiten der Bundesrepublik auf ein Minimum von 3 Kollegen reduziert!! Diese Entscheidung wurde bei Freunden, Lehrern und im sonstigen schulpolitischen Umfeld der Schule mit viel Verbitterung aufgenommen. Dieser Einschnitt, dies hört man noch heute immer wieder, kam zu abrupt und pädagogisch nur unzureichend vorbereitet. Durch mühevolle Kleinarbeit im pädagogischen Bereich – oftmals auch gegen den hartnäckigen Widerstand des Schulvorstandes – konnte in den 80er Jahren das intellektuelle Anspruchsniveau der Schule, die Quote der bestandenen Sprachdiplomprüfungen und die Resultate der zum Schuljahresabschluß durchgeführten Hochschulzugangsprüfungen enorm gesteigert werden. Beim Sprachdiplom II lag die Bestehensquote seit 1981 – bis auf eine Ausnahme – ständig über 50%, im letzten Jahr sogar bei 73,9%, und das bei nur 3 Vermittelten!! Nicht zuletzt die Konstanz in den Sprachdiplomergebnissen dürfte dazu geführt haben, daß die Kölner ein Einsehen

hatten und mit Schuljahresbeginn 1985 einen vierten (so lange ersehnten) vermittelten Kollegen entsandten.

Heute stellt die Deutsche Schule in Puerto Montt, das ja immerhin Hauptstadt der 10. Region Chiles ist, auf schulischem Gebiet für die Eltern hiesiger Kinder eine echte Alternative dar. Im Bereich der Privatschulen konkurriert das „Instituto Alemán“ mit 2 Konfessionsschulen am Ort. Allein diese 3 Schulen stellen für den Puerto Monttiner Bürger die drei wesentlichen Alternativen dar, die es seinem Kind ermöglicht, eine über dem Durchschnitt liegende Erziehung zu erlangen. Die sprunghaft ansteigenden Schülerzahlen in den letzten Jahren deuten an, daß die Deutsche Schule Puerto Montt an Attrak-

tivität gewonnen hat, was inzwischen zu räumlichen Problemen geführt hat. Ein weiterer Ausbau ist mittelfristig unumgänglich, ja zwingend erforderlich. Durch eine Anhebung des Schulgeldes sind erste Weichen in diese Richtung gestellt worden. Es bleibt daher nur zu hoffen, daß seitens der Schulgemeinde soviel Kraft und Initiative aufgebracht wird, diese weitreichenden Ziele zu verfolgen und daß die Unterstützung aus der Bundesrepublik anhält. Auf dieser Basis könnte sich die Schule noch mehr und intensiver breiteren Bevölkerungsschichten öffnen und den kulturpolitischen Auftrag im Bewußtsein der hiesigen Bevölkerung noch deutlicher verankern.

Herbert Horn

DIDAKTIK

Deutsch als Fremdsprache – gesteuerter oder natürlicher Spracherwerb?

I. Die neue Sekundarstufe und DAF

Mit großen Anstrengungen hat sich die Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen in den 60er und 70er Jahren darum bemüht, daß an den Auslandsschulen in den fremd- und gemischtsprachigen Klassen Deutsch als Fremdsprachenunterricht gelehrt wird.

Dabei setzte sich die Meinung immer stärker durch, daß es effektiver und sinnvoller sei, nach Vollendung des 10. Lebensjahrs mit der Fremdsprache (Deutsch) zu beginnen. Um die Entwicklung eines Kindes nicht durch zu frühe Zweisprachigkeit zu belasten, sei der sichere Erwerb und der anschließende Umgang mit der Muttersprache wichtig. Zu vermeiden sei vor allen Dingen, daß ein Kind zwei Sprachen unvollständig und fehlerhaft spreche und sich dann in keiner zu Hause fühle. Erst müsse die Beherrschung der Muttersprache gesichert sein, dann könne man sich der zweiten Sprache widmen. Für die Auslandsschulen auf der Iberischen Halbinsel hatte diese Auffassung folgende Konsequenzen: Im Kindergarten und in der Grundschule wurde nur noch muttersprachlich (Deutsch) erzogen und unterrichtet. Wenn dieses Konzept auch nicht immer an allen Schulen konsequent durchgeführt und teilweise auch wieder aufgehoben wurde,¹ so war es doch zunächst beabsichtigtes Ziel.

Begabten Kindern, und zwar verstärkt aus allen Schichten des Gastlandes, sollte der Einstieg nach dem vierten Schuljahr ermöglicht werden. Durch intensiven Unterricht in Deutsch als Fremdsprache würden sie sprachlich so weit fortschreiten, daß allmählich eine Integration mit den muttersprachlichen Schülern erfolge. Je nach den erlernten Fähigkeiten werde die Integration zuerst in den musischen und Sachfächern erfolgen und schließlich im Fach Deutsch enden. Dann sei die echte Begegnungsschule mit bikulturellen Werten geschaffen. Nach einer Umfrage, die den deutschen Schulen auf der Iberischen Halbinsel vorlag, hat die neue Sekundarstufe ein durchaus positives Echo gefunden. Die Bemerkungen zu einer Bewertung lauteten vorsichtig optimistisch bis gut.

II. Der gesteuerte Fremdspracherwerb und kritische Einwände

Die Konzeption der neuen Sekundarstufe hat natürlich entsprechende Auswirkungen auf den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache an den Auslandsschulen. Die Schüler beginnen mit dem intensiven Erlernen der deutschen Sprache, wenn der Erwerb der Muttersprache im wesentlichen abgeschlossen ist und kognitive Fähigkeiten mit der frühen Pubertätsphase entwickelt sind. Da

das Ziel eine schrittweise erfolgende Integration mit muttersprachlichen Schülern nach der Beendigung vorher festgelegter Jahrgangsstufen bleibt, sind die Lernfortschritte fest umrissen. Die Schüler müssen in einer vorgeschriebenen Progression ihre Deutschkenntnisse erweitern, damit die Schullaufbahn – der Weg zum Abitur – nicht gefährdet wird. Der Lehrer hat als Hauptaufgabe die Funktion inne, die Lenkung des Fremdspracherwerbs – in der Regel nach einem eingeführten Lehrbuch („Vorwärts“, allein der Titel ist schon bezeichnend) – vorzunehmen, Fehler auszumerken oder gar nicht erst aufkommen zu lassen. Er denkt sich ganze Systeme von Wiederholungen aus, damit das Gelernte behalten und gesichert wird; er vertieft sich in die Muttersprache der Schüler, um die Unterschiede zu der Zielsprache zu erkennen, entwirft Übungen, um diese Interferenzfehler auszutülgeln; er denkt sich mit Akribie und Gewissenhaftigkeit Aufgaben aus, die helfen sollen, die schwächeren Schüler an das geforderte Niveau der Gruppe heranzuführen. Alle Bemühungen sind darauf ausgerichtet, den Fremdspracherwerb zu kontrollieren.

Die genannte Methode ist nun wiederholt kritisiert worden. Heftig wenden sich einige Autoren dagegen, daß bei dem gesteuerten Fremdsprachenunterricht Fehlertoleranz nicht geübt wird. „Die Ausbildung von Sprachgewohnheiten durch sofortiges Reinforcement der gewünschten ‚Patterns‘ verzichtet auf jegliche Fehlertoleranz und korrigiert die geringsten Abweichungen. Die ständige unbegründete Korrektur von abweichendem Sprechverhalten wirkt kommunikationshemmend, die Kommunikationsbedingungen in der konkreten Unterrichtssituation beschneiden das intendierte Lernziel, die Kommunikationsflüssigkeit.“² Rösler betont die psychologischen Auswirkungen der ständigen Fehlerkorrektur auf den Lernenden. Sie berühre das Selbstgefühl und blockiere daher den Lernprozeß.³

Das Autorenteam Clahsen, Meisel, Plene-mann weist darauf hin, daß Fremdsprache in der Regel in einer Gruppe bzw. in einer Klasse gelehrt und gelernt wird. Es bedeutet daher für manchen Teilnehmer einen ungeheuren Zwang, sich dem vorgeschriebenen Lerntempo anzupassen. Außerdem bestreiten sie, daß ein linearer Prozeß in der Erweiterung der Fremdsprachenbeherrschung überhaupt möglich sei. „Der grundsätzliche konzeptuelle Mangel der unseres Erachtens

den kritisierten Ansätzen zugrunde liegt, besteht darin, daß der Zweitspracherwerb als eindimensionaler, linearer Prozeß verstanden wird. Mit anderen Worten, es besteht zumindest implizit die Auffassung, daß der Verlauf des Zweitspracherwerbs als ein Fortschreiten von einem angenommenen Ausgangspunkt (ob als Nullpunkt beschrieben oder ab durch die Kenntnis der Erstsprache definiert) bishin zu einem möglichen Endpunkt (der impliziten Kenntnis der Grammatik der Zielvarietät) darstellbar sein.“⁴ Die genannten Autoren befürworten dagegen ein mehrdimensionales Spracherwerbsmodell, weil „dem Lerner unterschiedliche Möglichkeiten offenstehen, die Zweitsprache zu erlernen.“⁵

Auch die Rolle, welche der Lerner im gesteuerten Fremdsprachenunterricht einnimmt, bleibt problematisch. Es widerspricht der Auffassung, daß der Unterricht die Selbstständigkeit des Schülers fördern soll, wenn er als Glied in einem Spracherwerbsprozeß betrachtet wird. „Die kommunikative Schüleraktivität wird auf das Arsenal vorgegebener fremdsprachlicher Zeichen eingeengt, der Schüler wird zum Objekt eines Konditionierungsprozesses, auf dessen Verlauf er keinen Einfluß hat. Der Fremdsprachenunterricht übt somit eine starke Fremdbestimmung aus und vermittelt dem Schüler – unter Ausschaltung des Bewußtseins und analytischen Denkens – nur einen sprachlichen Teilausschnitt der Wirklichkeit. Im Fremdsprachenunterricht, ob nach Buch oder nach audio-visueller Methode wird von Schülern größtmögliche, perfekte Anpassung an vorgegebene sprachliche Verhaltensmuster verlangt und damit auch an inhaltlich-kontextuell soziologisch relevante Vorgegebenheiten und Bewußtseinsmuster.“⁶

Um unter dem genannten Gesichtspunkt den Unterricht für Deutsch als Fremdsprache an den deutschen Auslandsschulen und dessen Methode richtig beurteilen zu können, scheint es nützlich, den DAF-Unterricht in der Bundesrepublik gegenüberzustellen, wenn sich dessen Problematik auch ganz anders stellt.

Stefan Kutsch und Ilka Desgranges haben bei ihren Besuchen und durch ihre Datenerhebungen in Grund- und Hauptschulen die Erkenntnis gewonnen, „daß der Deutschunterricht (gemeinsam mit deutschen Schülern) den Spracherwerbsprozeß nicht wesentlich steuern kann ... Wir halten es daher für legitim, den Steuerungsprozeß der Schu-

le weitgehend zu vernachlässigen.“⁷ Die Situation der ausländischen Arbeitnehmer und deren Kinder in der Bundesrepublik Deutschland beim Erlernen der deutschen Sprache ist sicherlich anders als die fremdsprachlicher Schüler an den deutschen Auslandsschulen. Während auf der einen Seite die deutschsprachige Umwelt mächtig auf den Lernenden eindringt, bildet auf der anderen Seite zunächst überwiegend nur der Unterricht und später auch das Schulleben die Quelle, die das Material und die Daten für das Erlernen der deutschen Sprache bietet. Aber die Gegenüberstellung gesteuerter DAF-Unterricht an den deutschen Auslandsschulen und ungesteuerter in der Bundesrepublik bleibt einseitig. So klagt auch Ernest W. B. Hess-Lüttich darüber, daß „die aus der amerikanischen Sprachwissenschaft (foreign language teaching und second language acquisition) überkommene Differenzierung zwischen Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ)⁸ die Perspektive ... auf die primär fremdsprachen-didaktische Untersuchung schulisch gesteuerten Spracherwerbs einerseits und die primär psycholinguistische Erforschung ungesteuerten Spracherwerbs andererseits verengt hat.“⁹

III. Der natürliche Fremdsprachenerwerb und dessen Problematik

Gegen den gesteuerten Fremdspracherwerb sind wiederholt Gegenpositionen entworfen worden. So fordert Curran, in den ersten Phasen des Fremdsprachenunterrichts keine fehlerhaften Äußerungen zu verbessern, wenn der Hörer das vom Lerner Gesprochene inhaltlich versteht.¹⁰ Es leuchtet ein, daß die Angst vor sprachlich inkorrekt Ausdrucksweise den kommunikativen Lernprozeß hemmt. Es ist nachzuweisen versucht, daß Kinder u.a. auch deshalb schneller eine Fremdsprache lernen, weil sie die Furcht vor dem Fehlermachen nicht entsprechend kennen.¹¹ Aber auch bei dieser Position wird die Fehlerkorrektur nicht total verworfen, sie ist nur nicht Selbstzweck, sondern findet ihren Stellenwert im kommunikativen Prozeß. Können sich die Gesprächspartner wegen fehlerhafter Ausdrucksweise nicht mehr verständigen, ist Korrektur notwendig.

Radikal brechen S. Felix¹² und A. Hahn¹³ mit der gesteuerten Methode des Fremdspracherwerbs. Sie werfen ihr Erfolglosigkeit vor und setzen einen anderen Schwer-

punkt. Die beiden Autoren messen den natürlichen Erwerbssequenzen entscheidende Bedeutung für das Lernen einer neuen Sprache bei. Die Konsequenz der Aussage, daß sich der Erwerb der Fremdsprache wie der der Muttersprache natürlich entwickle, hat das Autorenteam Clahsen, Meisel, Piene-mann zusammengefaßt. „Der Erwerb der zweiten Sprache wurde nunmehr auch als Ergebnis eines kreativen Konstruktionsprozesses gesehen, d.h. als eine mentale Aktivität durch die der Lerner – meist unbewußt – Hypothesen erstellt über die Struktur und den Gebrauch der zweiten Sprache. Was bis dahin nur als Fehler der Lerner angesehen wurde, konnte nun begriffen werden als ein Versuch, sich die Struktur der Zielsprache zu erschließen, wobei natürlich – ganz wie im kindlichen L1 Erwerb – einige Hypothesen zunächst nur Annäherungen an die Gegebenheiten der Zielstrukturen waren.“¹⁴ Aber je weiter der Lerner in den Erwerb der Fremdsprache vordringt, desto mehr eignet er sich auch kreativ d.h. automatisch, die richtigen Strukturen der Zielsprache an. Dabei durchläuft der Lerner eine Folge von Erwerbsstadien, die nicht von einem dritten – sei es Buch oder Lehrer – vorangetrieben werden können.

Wenn dieser Ansatz strikt zu Ende gedacht wird, dann sind alle Versuche, den Lernprozeß zu beschleunigen oder auch nur zu steuern, zum Scheitern verurteilt. So stellt Hahn konsequenter Weise fest: „Es wurde vielmehr klar, daß der Lernerfolg insbesondere dann am größten war, wenn der Lehrer nicht versuchte, in den Spracherwerbsprozeß steuernd einzugreifen, also wenn die Progression möglichst der natürlichen Erwerbssequenz verläuft ... , wenn der Lernprozeß relativ ‚ungestört‘ ablaufen kann“.¹⁵

Felix unterscheidet zwischen Sprachfähigkeiten, die sich mit dem Erwerb der Muttersprache einstellen, und den allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die der Jugendliche in der ersten pubertären Phase nach dem 10. Lebensjahr erwirbt. Jetzt ist nach Felix in der Forschung des Fremdspracherwerbs zu wenig berücksichtigt worden, daß die allgemeinen kognitiven Fähigkeiten den Fremdspracherwerb stören. Die sprachspezifischen Prozesse sind nach Felix als mentale aufzufassen. Sie vollziehen sich auch für den Lerner unbewußt. Deshalb können sie auch nicht (oder nur sehr schwer) rational erfaßt werden. Hinzu kommt, daß mit der Pubertätsphase die Sprachfähigkeiten mit den ko-

gnitiven Fähigkeiten in Konkurrenz treten, die dann den Spracherwerb beeinträchtigen. Die Erweiterung der Fremdsprachenkompetenz über die kognitiven Fähigkeiten zu steuern, ist demnach zum Scheitern verurteilt. „In der praktischen Arbeit scheint der Fremdsprachenunterricht jene Fähigkeiten ansprechen zu wollen, die unter dem Aspekt spracherwerblicher Gesetzmäßigkeiten für die Lösung der anstehenden Aufgaben weitgehend ungeeignet sind. Vermutlich liegt hier ein primärer Grund für das Scheitern des gängigen Fremdsprachenunterrichts. Durch den verstärkten Rekurs auf allgemein-kognitive Verarbeitungsmechanismen erreicht der Fremdsprachenunterricht eben nicht eine kreative Kompetenz, sondern eine recht spezifische, für die freie Kommunikation weitgehend unbrauchbare Manipulationsfähigkeit sprachlicher Strukturen. Andererseits ist kaum bestreitbar, daß der Fremdsprachenunterricht das tatsächlich erreichte Ziel seinem Selbstverständnis nach letztlich gar nicht anstrebt. Der Fremdsprachenunterricht will sicherlich keine Sprachmanipulatoren heranziehen, sondern Schüler befähigen, in der Zielsprache frei und kreativ zu kommunizieren. Demnach bedient er sich bei der Verfolgung dieses Ziels offenkundig untauglicher Mittel. Er glaubt, durch möglichst rigide Steuerung und strenge Kontrolle eine praktikable Fremdsprachenbeherrschung zu erreichen, läuft jedoch Gefahr, eher das Gegenteil zu bewirken. Man könnte vermuten, daß Kommunikationsfähigkeit und kreative Kompetenz bei Fremdsprachenschülern in dem Maße steigen, wie die Beeinflussung ihrer Sprachproduktion durch Unterrichtstechniken nachläßt.“

Erst in fortgeschrittenen Klassen, in denen der Schüler aus der Zwangsjacke dauernder Korrekturen entlassen wird, und in begrenztem Maße frei die angebotenen sprachlichen Strukturen erarbeiten kann, nimmt seine Kommunikationsfähigkeit zu. Diese Kommunikationsfähigkeit scheint umso größer zu werden, je mehr der Schüler Gelegenheit hat, in freier Konfrontation mit fremdsprachlichen Daten und auf der Grundlage seiner natürlichen spracherwerbsspezifischen Verarbeitungsmechanismen seinen Spracherwerbsstand anzuheben.“¹⁶

In einer kritischen Auseinandersetzung mit den Thesen von Felix und Hahn zieht K. Lührs weitgehende Konsequenzen: „Nähme man die Forderung nach ungestörtem Unter-

richt, in dem dieselben Spracherwerbsmechanismen wirken sollen wie im natürlichen Erwerb, wirklich ernst, müßte der Lehrer ganz aus dem Klassenzimmer verbannt werden.“¹⁷ Dieser Aussage entbehrt es nicht an Polemik. Hahn und Felix wenden sich gegen den traditionellen Fremdsprachenunterricht, weil sie teilweise recht überzeugend nachgewiesen haben, daß der erhoffte Lernerfolg im gesteuerten Fremdsprachenunterricht nicht eingetreten ist. Der Lehrer muß natürlich auch weiterhin sprachliche Daten anbieten, soll jedoch die Erwerbssequenzen beachten und nicht zu steuern versuchen.

Viele Lehrer, die an den Auslandsschulen DAF unterrichtet haben, werden Bedenken gegen den natürlichen Fremdspracherwerb anmelden. Sie erinnern sich an den zähen Kampf gegen eingeschliffene Fehler, die bei rechtzeitiger Korrektur ihrer Langlebigkeit hätten beraubt werden können. Sie sind sicherlich auch in der Lage, Erfolge bei Schülern nachzuweisen, die nach entsprechenden Übungen ihre Sprachkompetenz erweitert haben.

Mancher wird sich der Kritik von K. Lührs anschließen, die den Vertretern des natürlichen Spracherwerbs vorwirft, den Lerner „nicht als Subjekt, nicht als gesellschaftliches, kommunizierendes Wesen, sondern als Träger linguistisch definierter Sprachverarbeitungsmechanismen zu verstehen; er wird quasi verpflichtet, seine Spracherwerbsschritte entsprechend den wissenschaftlich festgelegten rigiden Sequenzen zu durchlaufen – eine bewußte Verkürzung oder Veränderung des Lernweges wird ihm nicht zugestanden.“¹⁸

IV. Folgerungen für den DAF-Unterricht

Wie im pädagogischen Bereich häufig, ist ein Entweder/Oder (gesteuerter oder natürlicher Spracherwerb) keine überzeugende Alternative. Selbst Felix wehrt sich dagegen, beide Methoden als feindlich und unversöhnlich gegenüberstehende „Erfahrungs- bzw. Lernwelten gegenüberzustellen, deren Merkmale und Gesetzmäßigkeiten jeglicher Gemeinsamkeiten entbehren.“¹⁹ Gefragt und beantwortet werden muß nicht nur, wie beide Verfahren einander ergänzen, wann eine Steuerung des Fremdspracherwerbs sinnvoll und notwendig ist und wann er sich kreativ/natürlich vollziehen soll, sondern auch, ob eine Steuerung nur durch den Lehrer erfolgen kann. Die Verbannung der berühmt-berüchtigten deutschen Großmut-

ter – so noch gefordert in Vorträgen bei der Einführung der neuen Sekundarstufe auf der Iberischen Halbinsel in den 70er Jahren –, weil ihr Anliegen, ihrer Enkelin/i ihrem Enkel die deutsche Sprache zu erhalten, den ruhigen und sicheren Erwerb der Muttersprache im frühen Kindesalter störe und später die gesteuerte Kontrolle im Fremdsprachenunterricht erschwere, kann m.E. nicht mehr aufrecht erhalten werden. Auf der anderen Seite weiß jeder DAF-Lehrer, wie schwer es ist, eingeschliffene Fehler zu beseitigen, die bei rechtzeitiger Korrektur bzw. Steuerung nicht hätten entstehen müssen.

Um die Theorie über den gesteuerten und natürlichen Spracherwerb und die oben dargelegten kritischen Einwände in ihrer Auswirkung auf den konkreten Unterricht in den Schulen zu beurteilen, ist es notwendig, das didaktische Ziel des Fremdsprachenunterrichts erneut zu nennen, obwohl darüber in der wissenschaftlichen Literatur Einigkeit herrscht. Der Lerner muß die fremde Sprache so weit beherrschen, daß er fähig ist, mit dem native speaker zu kommunizieren.²⁰ Diese für den Fremdsprachenunterricht allgemein aufgestellte didaktische Zielsetzung gilt besonders für den DAF-Unterricht an den deutschen Auslandsschulen. Dieser darf nicht der Gefahr erliegen, daß er sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt, die wenig geeignet sind, andere als durch das Lehrbuch vorgegebene kommunikative Situationen zu bewältigen, weil der Schüler bald gezwungen sein wird, andere Kommunikationsanforderungen, entweder durch die Sachfächer oder durch deutschsprechende Schüler bzw. Lehrer verursacht, zu bewältigen. Auch in den Anfangsjahren des DAF-Unterrichts muß die kreative Arbeit Platz haben, weil das in konkreten oder häufig in künstlich konstruierten schulischen Sprechsituationen Erlernte nicht ohne weiteres auf andere Situationen übertragbar ist. Die Verwendungsweisen und Bedeutung sprachlicher Mittel liegen nicht eindeutig fest, sondern sie müssen von den Sprechpartnern in einem kooperativen Vorgang neu entwickelt werden. Die Schüler der neuen Sekundarstufe an den deutschen Auslandsschulen haben den großen Vorteil, ihre im DAF-Unterricht erworbenen Kenntnisse in neuen Situationen zu entwickeln, weil ihre Schullaufbahn sie dazu auffordert bzw. dazu zwingt. Und darauf muß vorbereitet werden.

Wenn auch über das didaktische Ziel weitgehende Einigkeit besteht, so bleibt der

Begriff Kommunikationsfähigkeit durchaus problematisch. Wie es für einen Wissenschaftler in der Regel genügt, wenn er die entsprechende Fachliteratur lesen und verstehen kann, und wie es für einen Urlauber darauf ankommt, seine sprachlichen Fähigkeiten dahin auszurichten, daß er sich nach dem Weg erkundigen, einkaufen und sich eventuell mit Einheimischen über Sport, Wetter und Politik unterhalten kann, so orientiert sich die Kommunikationsfähigkeit eines fremdsprachigen Schülers in der neuen Sekundarstufe an seiner schulischen Situation. Dabei erhebt sich die Frage, ob die vier Teilbereiche der Kommunikationsfähigkeit – Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben – gleichgewichtig oder schwerpunktartig gefördert werden müssen. Der Schüler hat die Fähigkeit zu erwerben, im Deutschunterricht mitzuarbeiten und Probleme in den Sachfächern entsprechend der Integrationsphase seiner schulischen Laufbahn zu erkennen und darzulegen. Dabei muß sich die Sprachrichtigkeit nach der Kommunikationsfähigkeit richten, d.h. der Lerner muß mit muttersprachlichen Schülern Probleme in den einzelnen Fächern zunächst einmal sprachlich und gedanklich erfassen. Da sich die Darbietungsform sowohl mündlich als auch schriftlich vollzieht, ist die Voraussetzung einer Mitarbeit ein entsprechend entwickeltes Hör- und Leseverständnis. Natürlich kann sich die Mitarbeit eines Schülers nicht in der Erkenntnis der Sachprobleme erschöpfen, sondern er muß sie in der Kommunikation mit muttersprachlichen Schülern darlegen und auch weiterentwickeln. Dadurch lernt der Fremdsprachler die Zielvarietät kennen und hört den Maßstab, an dem er sich sprachlich orientiert. Jedes krampfhaft Bemühen um Sprachrichtigkeit, die durch ständige Korrektur des Lehrers erreicht werden soll, stört nicht nur, sondern ist auch von der sprachlichen Forderung her nicht sinnvoll.

Der sicherlich richtige Anspruch: Fachunterricht ist zugleich Sprachunterricht darf nicht dahin ausarten, daß nur grammatisch richtige Sätze verlangt werden, sondern daß Probleme und Material so dargeboten werden, daß der Lerner sie selbständig gedanklich und sprachlich er- und verarbeiten kann.

Die fremdsprachlichen Einflüsse auf den Schüler an den deutschen Auslandsschulen nehmen entsprechend der Schullaufbahn zu. Neben den Sachfächern sind es Gespräche mit deutschen Freunden und Bekann-

ten, die fremdsprachliche Daten vermitteln. Bei der ständig steigenden Verbreitung von Videogeräten in Schulen und Privathaushalten verstärkt sich der außerunterrichtliche Input durch Videofilme unterschiedlichster Kategorie. Da die Einflüsse vielfältiger Art sind, scheint eine Steuerung durch den Lehrer – ob wünschenswert oder nicht – kaum mehr möglich. So rückt unwillkürlich der Lerner in den Mittelpunkt des Spracherwerbsprozesses. Es ist auch überhaupt nicht einzusehen, daß der Lerner es einem Dritten überläßt, die eigene Sprachrichtigkeit zu überprüfen, und daß nach dessen Gutdünken die gemachten Fehler korrigiert werden oder fortbestehen bleiben. Das Problem des selbständigen Weiterlernens ist in der wissenschaftlichen Literatur bisher kaum diskutiert worden.²¹ Da es gute und schlechte Lerner auch bei dem Erwerb einer Fremdsprache gibt, ist das Verlangen nach fremdsprachlichen Daten auch unterschiedlich. Es müßte stärker darauf geachtet werden, das individuelle Bedürfnis zu berücksichtigen und dem Schüler Strategien zu vermitteln, die autonomes Lernen ermöglichen. Beachtung findet dieser Ansatz neuerdings im Medienbereich. Durch die Entwicklung des Mikrocomputers scheinen die schon totgesagten Medien eine Renaissance zu erleben.²² Der Mikrocomputer könnte bei selbständigem Lernen und der Kontrolle des richtigen Fremdspracherwerbs eine wichtige Rolle spielen. Bei der Erstellung neuer Programme ist man bemüht, das individuelle Leistungsvermögen des Lerners zu berücksichtigen. Die Entwicklung geht dahin, einen Weg zu finden, „wie entsprechend konzipierte Übungsmaterialien das z.Zt. noch vorherrschende Richtig/Falsch Schema durchbrechen können. Solche Materialien würden versuchen, auf der Basis einer ‚intelligenten‘ Analyse der Schülereingabe und unter Berücksichtigung verschiedener Variablen des Lernprozesses Programme in Inhalt und Ablauf dem Lernverhalten bzw. der Lernleistung der Lernenden anzupassen.“²³

Wie unter III. ausgeführt, unterstützt die neuere wissenschaftliche Forschung die Auffassung, daß der Fremdspracherwerb ein unbewußt mentaler Vorgang ist. Diese Erkenntnis hat sich auf die Unterrichtsmethoden kaum ausgewirkt, sondern die kognitiven Fähigkeiten des Schülers bilden weiterhin den Mittelpunkt des unterrichtlichen Interesses. Die von dem Russen Lazanov entwickelte Suggestopädie bemüht sich vor al-

lem um eine neue Form der Sprachaufnahme.²⁴ Sie ist im Westen kaum bekannt und überwiegend belächelt worden, wenn man sich mit ihr auseinandergesetzt hat, weil ihre Hauptelemente, Entspannung und Musik, den mentalen Bereich des Lernenden ansprechen und den gewohnten Rahmen des Fremdsprachenunterrichts sprengen. Das Verfahren ist von Kritikern dann auch so karikiert worden, daß es nun möglich sei, „sich allein durch Rezeption von unbekanntem sprachlichen Material im Zustand der Entspannung und mit Musik eine fremde Sprache anzueignen“²⁵ –, obwohl sich Lazanovs Verfahren nur auf die Sprachaufnahme bezieht. Selbst wenn man den Erfolgsmeldungen, die durch die suggestopädische Methode erzielt worden sein sollen, skeptisch gegenübersteht, bleibt der Streit über die Methode Lazanovs bedenklich, da er deutlich macht, wie schwer es offensichtlich ist neue Erkenntnisse in die Unterrichtspraxis aufzunehmen. Der mentale Vorgang des Fremdspracherwerbs muß methodisch stärkere Berücksichtigung finden.

Literaturangabe

- ¹ vgl. Manfred Dietz, Neue Sekundarstufe und/oder traditioneller Weg, in: Der deutsche Lehrer im Ausland, 1985/2
- ² Jürgen Kramer, Bestandsaufnahme Fremdsprachenunterricht, Stuttgart, 1978, S. 29
- ³ vgl. Dietmar Rösler, Lernerbezug und Lehrmaterialien DAF, Heidelberg, 1984, S. 159
- ⁴ H. Clahsens, J. Meisel, M. Pienemann, Deutsch als Zweitsprache, Tübingen, 1983, S. 40
- ⁵ Clahsen, Meisel, Pienemann, a.a.O., S. 97
- ⁶ Kramer, a.a.O., S. 29
- ⁷ Stefan Kutsch, Ilka Desgranges, Zweitsprache Deutsch – ungesteuerter Erwerb, Interaktionsorientierte Analysen des Projekts Gastarbeiterkommunikation, Tübingen, 1985, S. 6
- ⁸ In der wissenschaftlichen Literatur wird nicht immer zwischen Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache im Sinne Hess-Lüttichs unterschieden.
- ⁹ Ernest W. B. Hess-Lüttich, Integration und Identität: Migranten-Minoritäten-Methoden, in: Ernst W. B. Hess, Integration und Identität, Forum Angewandte Linguistik, Bd. 8, 1986, S. 7
- ¹⁰ vgl. Rösler, a.a.O., S. 157
- ¹¹ vgl. Rösler, a.a.O., S. 159
- ¹² Sascha Felix, Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs, Tübingen, 1982
- ¹³ A. Hahn, Fremdsprachenunterricht und Spracherwerb, Diss. Passau, 1982
- ¹⁴ Clahsen, Meisel, Pienemann, a.a.O., S. 33
- ¹⁵ Hahn, a.a.O., S. 231, zitiert nach K. Lührs, Spracherwerb und Sprachlernen, Zum Nativismus in der modernen Zweitspracherwerbsforschung, Köln, 1985, S. 185
- ¹⁶ Felix, a.a.O., S. 293f.
- ¹⁷ Lührs, a.a.O., S. 186
- ¹⁸ Lührs, a.a.O., S. 189
- ¹⁹ Felix, a.a.O., S. 179
- ²⁰ vgl. Annelie Knapp-Potthoff, Karlfried Knapp, Fremdsprachenlernen und -lehren, Eine Einführung in die

Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung, Stuttgart, 1982, S. 157

²¹ vgl. Knapp, a.a.O., S. 168

²² vgl. hierzu das Kapitel „Technologie und Medienverbund, in: Forum Angewandte Linguistik, Bd. 13, Tübingen, 1987, S. 33 - 42

²³ Bernd Rüschhoff, Möglichkeiten der Computernutzung als Unterrichtsmittel im Fremdsprachenunterricht, S. 39 - 42, in: Forum Angewandte Linguistik, Bd. 13, Tübingen, 1987, S. 41

²⁴ „Nach Lazanovs (1978) Empfehlungen sollte der Sprachaufnahme prozeß in drei Präsentationsphasen aufgeteilt sein:

1. eine erste Präsentation, in der der Lektionstext vom Lehrer vorgelesen und übersetzt und erklärt wird, während die Schüler den Text mitlesen;

2. eine zweite Präsentation des Textes zusammen mit einer ausdrucksvollen „emotionalen Musik“ (Lozanov/ Gateva 1981); der Lehrer paßt seine Stimme an die Musik an, liest pathetisch und läßt Pausen, so daß die Schüler Gelegenheit haben, die Übersetzung in ihrem Textbuch mitzulesen;

3. eine weitere Präsentation des Textes zusammen mit einer eher ruhig stimmenden entspannenden Barockmusik; die Schüler schließen bei dieser Präsentation die Augen und entspannen sich.“

Rupprecht S. Baur, Neue Methoden der Fremdsprachenvermittlung: Suggestopädie, in: Forum Angewandte Linguistik, Bd. 12, Tübingen, 1987, S. 128

²⁵ Baur, a.a.O., S. 128

Helmut Prigge

Ein Vermittlungsmodell für Deutsch als Fremdsprache für das Vorschulalter

Das Erlernen einer zweiten (dritten) Sprache im Vorschulalter ist bis zum heutigen Tag noch wenig erforscht. Für Zweisprachigkeit gibt es durch Mischehen ein breites Erfahrungsfeld, das oft direkt auf die Erlernung einer Fremdsprache im Vorschulalter übertragen wird, doch sind die Voraussetzungen eigentlich so verschieden, daß diese Anwendung mehr als zweifelhaft erscheint.

Die Verschiedenartigkeit der strukturellen Voraussetzungen von Institutionen, unterschiedliche Landesgesetzgebungen und unterschiedliche Lehrauffassungen lassen oft nicht zu, einen gemeinsamen Weg zu finden. Die Ansichten über Vermittlungsmethoden sind dabei leichter zu koordinieren als die Auffassungen von Sprache an sich.

Sprache sollte im frühen Kindesalter in kommunikativen Situationen erfahren werden, die der Kindergarten verhältnismäßig einfach schaffen kann, Sprache sollte dabei als Machtzuwachs erfahren werden, der Handlungserweiterung und Kommunikationsbewältigung bringt.

Beim Erlernen der Zweitsprache sollte dabei die Erweiterung, Verfestigung und Anwendung der Muttersprache nicht zu kurz kommen. Die Muttersprache sollte das primäre Vehikel für den allgemeinen Sozialisierungsprozeß sein.

Mit dieser Anschauung werden rein bilinguale Modelle, die sich für „Bilinguale-Kinder“ eignen, sowie Modelle, in denen die Fremdsprache die Muttersprache ersetzt, ausgeschaltet.

In Anerkennung dieser Auffassung wurde die Vermittlung von Deutsch als Fremdspra-

che meist nach folgenden Leitsätzen vorgenommen:

– Umgangssprache und Erziehersprache war die Landessprache.

– Deutsch wurde ca. 20 - 30 Minuten pro Tag gelehrt.

– Vom Beginn der Grundschule an waren ca. 5 bis 7 U-Stunden vorgesehen.

Die erzielten Ergebnisse blieben so unbefriedigend, daß der Kindergarten immer mehr in den Brennpunkt der Diskussionen rückte.

Die Analyse der Gründe für die nicht befriedigenden Leistungen führte anfangs zu folgenden Ergebnissen:

– Lehrmaterialien erscheinen ungeeignet.

– Erzieher/Lehrer ungenügend methodisch geschult.

– Fremdspracheneignung der Kinder nicht feststellbar.

– Gruppengrößen für den Unterricht zu groß.

– Unterrichtsmethoden erscheinen ungeeignet.

Diese Begründungen waren gerechtfertigt und wurden auch auf der Suche nach Verbesserungsmöglichkeiten soweit wie möglich berücksichtigt. Neue Lehrbücher (Lehrmaterialien) wurden eingesetzt, Erzieherinnen und Lehrern wurden Fortbildungsveranstaltungen angeboten, Gruppengrößen wurden reduziert, Selektionsmethoden bereits im Kindergarten erprobt.

Die Ergebnisse wurden nicht merklich besser, somit entbrennt die Diskussion um die Effektivität der frühen Fremdsprachenvermittlung immer wieder neu.

Das Deutsche Pädagogische Seminar in

Buenos Aires bildet bilinguale Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen aus.

Die Dozenten sind dabei ständig auf der Suche nach Verbesserungen im schulpraktischen Bereich. In enger Zusammenarbeit mit den Kindergärten wurde ein weiterer Grund für den defizitären Spracherwerb in diesem Bereich erkannt, der m. E. bisher zu wenig berücksichtigt wurde:

– das bisherige Modell brachte zu wenig Anwendungsmöglichkeiten der aktiv gelernten Strukturen und zu wenig motivierende Momente für die Wiedererkennung des Gelernten in veränderten Situationen (Transfer Vorbereitung).

Für die Kindergärten der deutsch-argentinischen Schulen wird nun ein Modell erprobt, das dieses Defizit abzubauen versucht.

Es besteht aus drei Phasen:

1. Die Sprachintensivphase

In ca. 30 Minuten wird eine besonders intensive Übung und Vermittlung angestrebt, die zwar spielerisch wirken muß, doch ganz besonderen Wert auf intensive Übung legt.

Alle Sprachübungen dieser Phase sollten möglichst einem folgen; z.B.:

Szenische Einführung
Sprachübungsphase/Drill
Schrittweise Übernahme von Rollen
Einbettung in die Anfangsszene
Szenische Darstellung/Rollenspiel
Veränderung der Szene/Transfer

Sollen alle Phasen in einer Intensivphase angewandt werden, sind ungefähr 45 - 60 Minuten notwendig.

Und das Wichtigste: an den folgenden Tagen muß immer wiederholt werden! Man kann also nicht einfach Stoff „abhaken“ und immer Neues anbieten. Wenn dies auch selbstverständlich klingt, werden hier die meisten Unterlassungssünden begangen!

Mit der Machtübertragung lassen sich viele Szenen und Übungen ohne Langweile an verschiedenen Tagen wiederholen!

Die Intensivphase ist für die Kinder anstrengend! Daher sollte nun wieder eine Phase folgen, die angenehm wirkt und andere Kompetenzen übt; z.B.: Hörverständnis und Wiedererkennung. Dies soll in der Phase 2 angeboten werden.

2. Die Literaturphase

Diese Phase ist besonders arbeitsintensiv für den Erzieher; jedoch nur in der Vorbereitung, nicht während des Unterrichts!

Ausgewählte Geschichten, die der Altersstufe der Kinder entsprechen, selbst erdachte Geschichten, Filme und Diaszenen mit Erziehersprache sowie Tonband/Bildszenen und Tonbanddialoge werden so aufbereitet, daß durch den Einsatz adäquater Arbeits- und Demonstrationsmittel der Handlungsverlauf ohne Schwierigkeiten verstanden wird.

Elemente der Intensivphase sollten möglichst in häufigen Wiederholungen immer wiederkehren. Während der Erstdarbietung sollten die Kinder durch die Demonstrationsmittel und die mimisch/gestische Begleitung den Handlungsverlauf der Geschichte verstehen und hoffentlich Spaß/Spannung/Freude empfinden. Dies ist die wichtige Voraussetzung, um die „Geschichte“ weitere Male vorstellen zu können. Meist haben die Kinder bereits beim ersten Mal die wiederkehrenden oder gerade gelernten Sprachstrukturen verstanden, und mit ein wenig Unterstützung wiederholen sie diese bei den nächsten Darbietungen von selbst.

Genau das ist das Wichtige der Phase. Die Kinder übernehmen die bekannten Sprachmuster nicht durch Drill, sondern lernen, daß man diese auch in anderen Situationen verwenden kann. Je nach Aufforderungscharakter der dargebotenen Geschichte erfolgt eine zwar gesteuerte aber meist freudige Anwendung in einer Transfersituation.

Der Zeitaufwand für diese Phase beträgt ca. 15 Minuten. Mit Phase 1 und Phase 2 sind also ca. 45 - 60 Minuten vergangen. Mit Recht wird man skeptisch fragen, ob dies nicht zu lange ist. Die Praxis aber zeigte: Nur bei langweiliger Stundenführung (Phase 1) und schlecht vorbereiteter Literaturphase tritt eine frühzeitige Ermüdung der Kinder ein.

Mit der Phase 1 und der Phase 2 ist der eigentlich geplante Vermittlungsprozeß DaF für den Vormittag abgeschlossen.

Trotzdem folgt noch eine dritte Phase, deren Einsatz auch nicht vorgeplant werden kann. Auch hier kommt es auf das nötige Gefühl an, da auch ein „ZUVIEL“ schädlich sein kann.

3. Die Wiederverwendungsphase

Im weiteren Tagesverlauf benutzen die Kinder wie die Erzieherin die Landessprache.

Es hat sich als positiv gezeigt, die immer wiederkehrenden Redewendungen (Hände waschen, auf den Hof gehen, Jacken anzie-

hen, etc.) weiterhin in der deutschen Sprache anzuwenden, da sie eine zusätzliche Übung darstellen und in der Muttersprache nicht besonders geübt werden müssen, da die natürliche Umwelt diese Übung bringt.

Um die deutsche Sprache aber noch mehr als weiteres natürliches Kommunikationsmittel zu erkennen, können auch andere Momente zur Bewußtmachung herangezogen werden, ohne dabei die wichtige Festigung der Muttersprache zu stören.

Beispiele:

Ein Kind bittet um etwas. Dieser Bitte sollte in der Muttersprache entsprochen werden. Anschließend kann man in angenehmer Weise darauf hinweisen, daß man „das auch schon deutsch sagen kann“; d.h. auch den „deutschen Lehrer“, das „deutsche Kind“ um das Gleiche bitten kann. Meist sprechen viele Kinder darauf an und bringen Lösungsvorschläge. Danach zurück zur Muttersprache!

Im Muttersprachenunterricht kommt man an eine Stelle, deren sprachliche Lösung Gegenstand der Intensivphase war. Die Frage in der Muttersprache nach der entsprechenden Übersetzung wirkt meist sehr motivierend!

Gibt es im Kindergarten eine muttersprachlich deutsche Gruppe, kann es stimulierend wirken, Kinder mit kleinen Aufträgen zu dieser Gruppe zu schicken.

ACHTUNG: gut vorbereiten; Erzieher informieren; besonderes Lob zollen!

Kleine Szenen in anderen Gruppen vorspielen; Lieder vorsingen.

Besuch einer deutschsprachigen Person im Kindergarten vorbereiten.

Bestimmte Requisiten mit Zuordnung zur deutschen Sprache festlegen; z.B. die Handpuppe: die neugierige Handpuppe kommt ab und zu und läßt sich von den Kindern etwas übersetzen, fragt etwas . . .

Diese Beispiele lassen sich beliebig fortführen, doch sollte m.E. darauf Wert gelegt werden, daß die deutsche Sprache nicht die Muttersprache ersetzt. Dies kann bei wirklich bilingualen Kindern eine gute Übung/Vorbereitung sein, kann aber bei fremdsprachigen Kindern die notwendigen Prozesse der Sozialisierungsphase behindern.

Die Fremdsprache wird durch die Phase 3 zu keinem isolierten Feld, sondern bewußt ein Teil des gesamten Sprachverhaltens des Kindes. Hier ergeben sich auch oft geeignete Momente, die Landeskunde (D-kunde) in den frühen Fremdsprachenunterricht zu integrieren.

Die Umgestaltung der Fremdsprachenvermittlung nach o.g. Modell hat jedoch nur Erfolgsaussichten, wenn ein ähnliches Verfahren auch im Grundschulunterricht angewandt wird.

Der Einsatz von Musik, Liedern, Bewegungs- und Konzentrationsspielen, Freude und Lachen wurde hier nicht erwähnt. Es soll aber betont werden, daß ein sinnvoller Unterricht, ein adäquates Erziehen im Kindergarten ohne diese Elemente nicht denkbar ist.

Gunther Schneider

BÜCHERTISCH

Deutschsprachige Siedler in Südamerika – drei Diareihen und Begleittexte von Theodor Finke

Im Auftrage des INSTITUTS FÜR FILM UND BILD IN WISSENSCHAFT UND UNTERRICHT/ MÜNCHEN wurden erstmalig drei Bildserien über die deutschsprachigen Einwanderer in den südbrasilianischen Bundesstaaten Rio Grande do Sul (Serie I), Santa Catarina (Serie II) und Paraguay (Serie III) von einem Mitglied unseres Verbandes erstellt.

Damit wird die Möglichkeit geboten, interessierte Schulen mit einem bisher kaum behandelten Thema bekannt zu machen. Die Erörterung dieses Themas kann einen wesentlichen Beitrag leisten zum besseren Verständnis der südamerikanischen Verhältnisse.

Die Begleittexte weisen den Verfasser nicht nur als Kenner der historischen Hintergründe der

deutschen Einwanderung in die seit dem Vertrag von Tordesillas jahrhundertlang zwischen Spanien und Portugal umstrittenen Gebiete der heutigen brasilianischen Bundesstaaten Rio Grande do Sul und Santa Catarina aus, sondern ebenso als sachkundigen Interpreten der Siedlungsgeschichte, der seit 1824 eingewanderten Hunsrücker und Pommern wie auch als zuverlässigen Informanten über die von deutschstämmigen Brasilianern gegründeten Neusiedlungen in Paraguay.

Das schwere Los der ersten Urwaldkolonisten und ihrer Nachkommen in Paraguay, der ständige Überlebenskampf der Bergbauern auf ihren kargen Miniparzellen, die wesentlich günstigeren Bedingungen in den gewachsenen Siedlungen und Kolonien der fruchtbaren Täler, die zunehmende Mechanisierung der Landwirtschaft und ihrer nachteiligen Folgen für Kleinbauern, der Zusammenschluß in Kooperationen, die Gründung sozia-

ler Einrichtungen, die Ausbildung eines selbständigen Handwerkerstandes bis zum Entstehen von Betrieben und Firmen unterschiedlicher Größe, all' das geht neben aufschlußreichen statistischen Angaben als Hintergrundinformation über den maßgeblichen Anteil der deutschstämmigen Siedler an der Entwicklung Südbrasiiliens ein in die detaillierte Beschreibung von Bildern, die Typisches einfangen und anschaulich belegen.

Drei gelungene und ansprechende Bildfolgen.

Dr. Karl Friedrich Veuhoff

SPECIAL LANGUAGE/FACHSPRACHE; Internationale Zeitschrift für Fachsprachenforschung, -didaktik und Terminologie. Braumüller Verlag – A-1092 WIEN, ISSN 0256-2510, halbjährl. Doppelnummer DM 27.–

Die Zeitschrift FACHSPRACHE erscheint im 10. Jahrgang und hat inzwischen alle zeitgemäßen Leiderfahrungen, Gebrechen und Krankheiten durchstanden und: überstanden. – Herausgeber und Redaktion wurden um einen wissenschaftlichen Beirat vergrößert; das bedeutet wohl oder übel, daß Multiplikatoren – auch vermeintliche – mitwirken, um eine Breitenstreuung beispielsweise auch über die Hochschule hinaus zu erreichen. – Die Zeitschrift erhielt einen Doppelnamen: Special Language/Fachsprache; dies sicher auch, um die Autorenschaft um englische und amerikanische zu vergrößern. Die Franzosen geraten so allerdings ins Hintertreffen. – Schließlich erlitt die Zeitschrift mit dem 6. Jahrgang die übliche Schlankheitskur: sie erscheint halbjährlich, sie ist keine Vierteljahreszeitschrift mehr, ein Kostenfaktor, den Institutsbezieher eh hinnehmen. Auch in den Ressorts bemüht sich die Redaktion darum, aktuelle Belange, die Didaktik der Fachsprache, Tagungen und Neuerscheinungen mehr und mehr zu berücksichtigen. In den letzten beiden Heften zähle ich dreizehn umfangreiche Rezensionen fachsprachlicher Publikationen. – Inzwischen schreiben auch die mit, die anfangs nörgelten und kritelten. Eine Zusammenstellung der Mitautoren zeigt an, daß die Redaktion alle wichtigen Fachsprachenforscher deutscher Provenienz für die Mitarbeit gewonnen hat.

Hervorgehoben werden muß, daß es der Redaktion, dem unermüdlichen Redakteur Josef Wieser gelang, das Versprechen, Ost und West zusammenzubringen, eingelöst hat. Die ostdeutschen Fachsprachenforscher und -lehrer sind ebenso zahlreich und kenntnisreich vertreten wie die westdeutschen. Die PRAXIS, daß ostdeutsche Rezensionen westdeutsche Publikationen besprechen – und auch umgekehrt –, verbürgt eine zwar vorsichtige, aber sachkundlich vorgetragene Kritik. Daß ostdeutsche Rezensionen beansprucht werden, besteht nur zurecht und beruht auf der Tatsache, daß Forschung und Lehre der Fachsprachen im Rahmen des fremdsprachlichen Deutschunterrichts dort eine selbstverständliche und nicht fortzudenkende Komponente ist. Forschung und Lehre der Fachsprachen haben in

Ostdeutschland ein kontinuierliches Fortschreiten, in Westdeutschland bleibt die Situation, wennzwar nicht mehr virulent und diffus, so doch Sache von Einzelgängern. So ist in der PRAXIS der entsandte Auslandsschullehrer oder der vermittelte DAAD-Lektor – wenn überhaupt – nur kurzweilig mit den Problemen des Fachsprachenunterrichts konfrontiert. Die Maßgeblichen haben das erkannt, besitzen aber nicht die Möglichkeit, entsprechende Notwendigkeiten umzusetzen. 1978 erschien das WERKSTATTGESPRÄCH FACHSPRACHEN (Goethe-Institut), in dem Richtlinien und Maßgaben diskutiert und erarbeitet wurden; eine Fülle von Fachsprachentagungsberichten, Forschungsberichten und -ergebnissen existieren derweil. Die Fortsetzung des Werkstattgesprächs, das heißt die Umsetzung für die PRAXIS hat jedoch nicht stattgefunden, es sei denn, westdeutsche Lehrer greifen auf ostdeutsche Bücher (Deutsch komplex) zurück, was aber im Ausland durch eine Buchverleiherstelle (Goethe-Institut) verhindert wird, bzw. nach Maßgaben von oben verhindert werden muß.

Die Halbjahreszeitschrift SPECIAL LANGUAGE/FACHSPRACHE hat ihren Weiterbestand durchsetzen können – Dank an den Braumüller Verlag – ohne geldgebenden Big Brother, ohne Institutsgelder, und ohne Resonanz im Schulbereich, unmißverständlich im Auslandsschulbereich, obwohl jedes Sachregister z.B. eines Oberstufenbuches anzeigt, daß im lexikalischen Fachsprachensbereich die Schwierigkeiten für den Deutschlernenden Myriaden sind. 1980 hatte Helmut ERWERT eindrucklich das Kompetenzdefizit der Schüler an deutschen Auslandsschulen in der Fachsprache verdeutlicht. (DdLIA 1/1980, S. 31-38). Seine Forderung:

„Abhilfe der sprachlichen Überforderung im Fachunterricht kann auf breiter Basis nur ein durchgängig konzipierter, ausgearbeiteter und publizierter, mehrere Jahrgänge umspannender fachbegleitender oder fachvorbereitender Sprachkursus leisten, der jeweils mit den einsetzenden Fächern gekoppelt ist. Er müßte die Fachsprache behutsam in der Lexik, aber auch in den typischen formalen Strukturen vorbereiten bzw. zusammengefaßt festigen.“ (S. 37).

Das Fachsprachendefizit gerade auf der Oberstufe hat unterschiedliche Ursachen, die zu wenig in der Fremdsprachenvermittlung des Deutschen erkannt werden. Zum einen geht es hier um die klare Definierung solcher Begriffe, die allgemein-sprachlich bekannt sind und fachsprachlich neu definiert werden müssen (Energie, Masse, Kraft), zum andern geht es um termini, die etymologisch aus dem Lateinischen oder Griechischen herrühren. Ferner geht es um Wortkompositionen, die nur der deutschen Sprache eigentümlich sind. Ein anderer Aspekt erschwert die Spracherlernung z.B. im naturwissenschaftlichen Bereich: der neue Wortschatz kann weitgehend eigensprachlich nicht eingeholt und entsprechend abgestützt werden.

Die Unterrichtswerke „Wer? Was? Wo?“ und weiter mit „Vorwärts“, möglichst kompakt und international, dann mit einem Editorial Board, das

jeden Kritiker verstummen läßt, zielen vorab auf eine kommunikative Kompetenz im Alltag. Dabei kommt Deutschlandkunde nicht zu kurz: da wird eine Reise nach Afrika unternommen, da besitzen wir ein Haus, entsprechend ist der Wohlstandsschatz, obwohl wir doch nach Bayern reisen und nur eine Wohnung besitzen. „MITEINANDER“ schließt den Reigen ab. Wer ist hier nur mit wem miteinander? Deutschlandkunde als Oberflächenkunde – in Häppchen geliefert. –
Gegenvorstellung:

Einlesen in die Probleme der FACHSPRACHE, Lektüre: Special Language/Fachsprache; nach einer ersten Sensibilisierung: im Physik- und Biologiebuch der Schüler lesen und erkennen, daß schon frühzeitig ein Stützunterricht stattfinden muß, wenn der Schüler die fachlichen Belange sprachlich meistern soll. Das betrifft die Syntax, die Lexik, hier die Wortbildung im besonderen. Wortbildungslehre? Mit FLEISCHER, ERBEN und KÜRSCHNER, dann durch die Ausarbeitungen nach DIN und IDV ist die Didaktisierung eine Herausforderung für jeden Sprachlehrer im Deutschunterricht.

Entscheidungsspielraum = $1 + (2 + 3)$, Atommodellvorstellung = $(1 + 2) + 3$, Grundnahrungsstoffe = $1 + (2 + 3)$ und ähnliche Beispiele durchgetestet, zeigen alsbald, wie sträflich fachsprachliche Sprachlernaspekte vernachlässigt werden.

Helmut Birkenfeld

Anne Frank Zeitung; 8 Seiten, ca. 35 Fotos, pro Exemplar 1,50 DM; Bestellungen bei: NBLC, Abt. Bestellungen, Postbus 93054, 2509 AB den Haag, Niederlande

Nach neueren Untersuchungen gibt es unter Schülern des Inlandes, aber auch an Auslandsschulorten in Südamerika und im südlichen Afrika eindeutige Tendenzen zur Verharmlosung des Na-

tionalsozialismus. Starke Minderheiten sind der Meinung, daß

- der Nationalsozialismus eine gute Idee gewesen sei, die nur schlecht ausgeführt wurde
- die Berichte über die Ermordung von fünf bis sechs Millionen Juden stark übertrieben seien
- man aufhören solle, von der Ermordung von Juden zu sprechen, da auch andere Völker Massenmorde verübt hätten
- ein Volk wie das deutsche, das so hervorragende wissenschaftliche Leistungen vollbrachte, ein Recht darauf habe, nichts mehr von Auschwitz hören zu müssen.

Die Anne Frank Zeitung, dessen erstes Exemplar Bundespräsident von Weizsäcker im September 1987 entgegennahm, scheint uns ein hervorragendes Lehrmittel, das wie ein Schulbuch an allen weiterbildenden Schulen mit gutem Erfolg verwendet werden kann. Exemplarisch informiert die Zeitung die Schüler anhand der Lebensgeschichte Anne Franks über den Aufstieg des Nationalsozialismus, die Judenverfolgung, die Situation im besetzten Europa am Beispiel der Niederlande und die übergreifenden Merkmale des Faschismus.

Außerdem wird auf heutige Formen des Rassismus eingegangen. Mit Hilfe aktueller Beispiele werden die Schüler für Erscheinungen von Diskriminierung und Vorurteile sensibilisiert. Zur Anne Frank Zeitung gehört ein 16seitiger Leitfaden für Lehrer, der brauchbare Ratschläge für die Verwendung der Zeitung im Unterricht gibt. Ergänzt werden kann die Zeitung mit dem neuen Videofilm „Liebe Kitty“ (25 Minuten, VHS).

Der günstige Preis für die Schüler und die Arbeitserleichterung für die Lehrer, die wichtige Lehrplaninhalte in nur einer Woche in den Fächern Geschichte, Gemeinschaftskunde, Deutsch und Religion behandeln können, sprechen für eine sofortige Bestellung.

Gerd Düser

PRESSESCHAU

Wie deutsch ist die „Kultur“

Der Gegensatz zur „Zivilisation“ Westeuropas ist ein Mythos der Ideengeschichte

Daß der deutschen Kultur eine besondere Aufgabe in der Welt zukomme, wird heute niemand mehr behaupten. Aber daß der Begriff „Kultur“ eine spezifisch deutsche Prägung sei, ist weiterhin eine verbreitete Auffassung. Er scheint beispielhaft für den deutschen „Sonderweg“.

Als in der zweiten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts in Frankreich und Großbritannien der Begriff „Zivilisation“ gebildet wurde, entstand in Deutschland der moderne Kul-

turbegriff. Besonders Norbert Elias hat der Vorstellung, damit habe eine spezifisch deutsche Entwicklung begonnen, zu weiter Verbreitung verholfen. Ihm zufolge ist der Kulturbegriff eine gegen den Adel gerichtete Schöpfung einer politisch ohnmächtigen bürgerlichen Bildungsschicht. Im neunzehnten Jahrhundert diente der Begriff der Selbstfindung einer verspäteten Nation. Die Frage: „Was ist Kultur?“ war zugleich die Frage: „Was ist deutsch?“, und im Kulturbegriff

schwang stets das Gefühl der Unterlegenheit gegenüber der westlichen, insbesondere der französischen, Zivilisation mit. Der Zivilisationsbegriff verkörperte das Selbstbewußtsein alter Nationalstaaten und einer Intelligenzschicht, die schon früh eine Teilhabe an der Macht erlangt hatte.

Der sozialgeschichtliche Hintergrund dieser Thesen steht hier nicht zur Debatte. Begriffsgeschichtlich aber sind sie nicht haltbar. Daß zwischen 1750 und 1770 zwei unter-

schiedliche Begriffe entstanden, war das Ergebnis eines sprachgeschichtlichen Zufalls. Beide brachten denselben Sachverhalt zum Ausdruck: den Anteil des Menschen als soziales Wesen an sich selber und an seiner Umwelt. Zunächst bezog man dies mehr auf den Vorgang der Kultivierung oder Zivilisierung, später stärker auf das Resultat, den kultivierten Menschen und die Produkte der Kultur.

Weder war „Zivilisation“ politischer als „Kultur“ noch diese nationalistischer als jene. Beide verbanden sich mit der Geschichtsphilosophie und der Fortschrittsidee und wurden auf diese Weise zu Leitbegriffen des neunzehnten Jahrhunderts. Sie verkörpern dessen Selbstbewußtsein, in dem sie das gemeineuropäische Überlegenheitsgefühl zum Ausdruck brachten. Kultur und Zivilisation waren eine europäische Erscheinung, die den Maßstab für den zurückgebliebenen Rest der Welt abgab.

Gegenüber diesem gesamteuropäischen Charakter der Begriffe traten nationale und soziale Unterschiede zurück. Für Marx und Engels beispielsweise hatte zwar die Bourgeoisie die Zivilisation für sich monopolisiert, die proletarische Revolution sollte aber nicht die Zivilisation abschaffen, sondern sie vollenden – nicht eine Zivilisation des Proletariats, sondern die allgemeine Zivilisation. Nationale Unterschiede wurden nur im Rahmen dieser europäischen Gemeinsamkeiten betont, in Frankreich – zumindest bis zum späten neunzehnten Jahrhundert – deutlich stärker als in Deutschland. Immer wieder behauptete man, Frankreich marschiere an der Spitze der Zivilisation. Das wurde auch von deutscher Seite bestätigt, so von Heine, Hebbel und mit Einschränkungen von Nietzsche.

Häufiger wurde die französische Hegemonie zurückgewiesen. Besonders die Vereinigten Staaten meldeten einen eigenen Führungsanspruch an, während man sich in Deutschland meist damit begnügte, die Gleichwertigkeit der wichtigsten europäischen Nationalkulturen zu betonen. Bis zum späten neunzehnten Jahrhundert war der deutsche Kulturbegriff alles andere als nationalistisch. Er war viel eher kosmopolitisch. Nicht im Sinne einer einheitlichen Weltkultur, sondern in der Tradition Herders. Jedes Volk hatte seine eigene Kultur, als Teil

der einen, umfassenden Kultur der Menschheit.

„Kultur“ war ein Lieblingswort des jungen Fichte. Als er in seinen „Reden an die Deutsche Nation“ gegen die „Ausländerei“ zu wettern begann, verwendete er den Begriff nicht mehr. Offenbar hatte er für seine Zuhörer keine nationalistische Färbung. Erst Nietzsche forderte eine „deutsche Kultur“, freilich auf eine für die Deutschen wenig schmeichelhafte Weise und so mit geringer Resonanz. Für Nietzsche besaßen die Deutschen noch nicht, was die Franzosen längst hatten: Kultur. Erst zu Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts begann das nationalistische Moment im Kulturbegriff eine gewisse Rolle zu spielen. Dies bedeutet nicht, daß die Deutschen bis dahin keine Nationalisten waren, wohl aber, daß ihr Nationalismus nicht auf den Kulturbegriff zurückgriff. Es bedeutet auch, daß der Nationalismus das Denken keineswegs ausschließlich beherrschte.

Unter englischem und vor allem französischem Einfluß bürgerte sich seit dem späten achtzehnten Jahrhundert auch der Ausdruck „Zivilisation“ im Deutschen ein. Im allgemeinen Sprachverständnis war er bis gegen Ende des neunzehnten Jahrhunderts meist nahezu gleichbedeutend mit „Kultur“. Das führte gelegentlich zu Versuchen, beide Begriffe zu unterscheiden. Diese Versuche blieben aber weithin wirkungslos, und die Unterscheidungen waren systematisch, nicht national. Einzig der Schweizer Pädagoge Pestalozzi wetterte gegen das französische Ancien régime, das das „Zivilisationsverderben“ über die Welt gebracht habe. Niemand griff seine Gedanken auf.

Seit dem späten neunzehnten Jahrhundert setzte sich dann langsam eine Differenzierung durch: Mit „Kultur“ wurde mehr der geistig-künstlerische Bereich, das Innerliche und Zweckfreie, mit „Zivilisation“ die materiell-technische Welt, das Äußerliche und Zweckhafte, verbunden. Ein wirklich einheitlicher Sprachgebrauch entstand aber nicht.

Diese Differenzierungstendenzen verfestigten sich im Ersten Weltkrieg schlagartig auf beiden Seiten, und nun wurden sie auch nationalisiert – der Krieg wurde zum Krieg zwischen Kultur und Zivilisation. Die gemeineuropäische Grundlage wurde aufgekündigt, indem man den Gegner als Barbaren darstellte.

Die damalige Frontstellung hat zumal das deutsche Begriffsverständnis bis heute tief geprägt. In den zwanziger und dreißiger Jahren bemühten sich national gesinnte Autoren, den Gegensatz möglichst weit zurückzuverlegen. Doch sie schrieben nicht Begriffsgeschichte, sondern Begriffsdichtung. Kritische Autoren, allen voran Norbert Elias, nahmen diese Dichtung für Wahrheit und interpretierten sie neu. Die rechte Seite schuf die Mythen, an die die linke glaubte.

Auch die Begriffsentwicklung des zwanzigsten Jahrhunderts hätte bei aufmerksamen Beobachtern Zweifel wecken können. Die Konstellation des Ersten Weltkrieges blieb Episode. Die Begriffe konnten erstaunlicherweise ihren überwiegend gemeineuropäischen Charakter wahren. Das wird bei zwei Autoren deutlich, bei denen man es nicht erwarten würde. Oswald Spengler sah die Kultur von vornherein als abendländische. Eine deutsche Sonderkultur kannte er nicht. Die abendländische Kultur insgesamt befand sich unwiderruflich in der Phase des Absterbens und der Erstarrung – sie war Zivilisation. Hitler dagegen war optimistischer. Er erfaßte intuitiv den gesamteuropäischen Charakter der Begriffe. Er gab sich als Retter europäischer Kultur und Zivilisation aus und blieb mit Forderungen nach deutscher Kultur sehr zurückhaltend.

In den westeuropäischen Staaten verlief die Begriffsentwicklung mit einer gewissen Phasenverschiebung, der deutschen nicht unähnlich. Die Weltkriege ließen auch bei den Siegern ein angeschlagenes europäisches Selbstbewußtsein zurück. Daß Fortschritt und Zivilisation dasselbe seien, war nicht mehr so sicher. Zweifel und Kritik schlugen sich vor allem im Zivilisationsbegriff nieder, während „Kultur“ auch in den westlichen Sprachen ein fraglos positiver Begriff blieb oder wurde, der sich vor allem auf den geistig-künstlerischen Bereich bezog. Im Westen ist „Zivilisation“ freilich der Leitbegriff für das moderne Selbstbewußtsein (und dessen Krisen) geblieben: Die sprachliche Doppelung des achtzehnten Jahrhunderts besteht nach wie vor. Entscheidend aber ist, daß beide Begriffe zusammengekommen zentrale Sachverhalte der Moderne zum Ausdruck bringen, denen die nationalen Unterschiede fast immer deutlich untergeordnet bleiben.

JÖRG FISCH (FAZ vom 3. 6. 87)

Inhalt

HOCHAKTUELL – NEU

Nachlese oder Blüten-lese? – über die Tagung des VdLiA in Trier (Wolfgang Hammer, Referent für Öffentlichkeitsarbeit)	74
--	----

VERBAND

Aus der Arbeit des Vorstandes	
Aus dem Referat für Rechts- und Sozialfragen: Zuschuß des BVA beim Erwerb eines Pkw/Befreiung von der Kfz-Steuer/Hausbewachung (ZfA)	77
Briefe an den Vorstand	
Betr.: Dienstorte mit besonderer krimineller Gefährdung (Wolfgang Matysik)	77
Aus dem Referat für pädagogische Fragen:	
Anerkennung deutscher Studienabschlüsse in Spanien (AA)	78
Hilfe für kriminelle Kinder (W. Hammer)	79
Anschriftenverzeichnis: Zentralkolleg/Studienkollegs an wissenschaftlichen Hochschulen/Studienkollegs an Fachhochschulen/Kultusministerien der Länder	79
Persönliche Nachrichten:	
Neue Mitglieder/Anschriftenänderungen	81
Nachruf für Klaus Heller	82
in memoriam	83

DISKUSSION

Die neuen Herausforderungen für die Lehrer und ihre Weiterbildung (Prof. Dr. Engler)	84
--	----

BUNDESREPUBLIK

Die KMK informiert:	
Wieder über 800 000 ausländische Schüler	87

EUROPA

Frankreich: „Das beraubt ihm des Verstandes“ – Stoßseufzer eines Deutschlehrers (A. Dollhopf)	88
--	----

ASIEN

China: Deutsch für Techniker und Naturwissenschaftler – ein chinesisches Deutschbuch (Helmut Birkenfeld)	93
---	----

SÜD- und MITTELAMERIKA

Arbeit im Stillen – soziale Projekte von Lehrerinnen, Lehrern und deren Partnern	
Chile: Ohne Klasse, Kreide und Curriculum – vom sozialen Engagement deutscher Lehrer in Santiago de Chile (Michael Lamm)	99

DIDAKTIK

Schriftlicher Ausdruck in DaF zwischen Absicherung und Kreativität – eine Unterrichtsstunde im Primärbereich (G. Wersich)	102
--	-----

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	108
---	-----

GRÜNE BLÄTTER: AKTUELLE INFORMATION – zum Heraustrennen –

Der neue „Rahmenplan“ der Bundesregierung im Haushaltsausschuß des Bundestages – der VdLiA reagiert empört: „Qualität der Deutschen Schulen im Ausland erhalten!“ Neuregelung: Dauer der Beurlaubung der Auslandslehrer (Beschuß der KMK)	89-92
---	-------

Nachlese – oder Blüten-lese?

Zu einem Artikel von Heinrich Hofmann in „Begegnung“ (2/1987, S. 32) über die Tagung des VDIA in Trier

Interessen in der auswärtigen Kulturpolitik

Für feinsinnige Kulturpolitiker des Äußeren muß die Porta Nigra ein kulturpolitischer Schock gewesen sein, folgt man Heinrich Hofmann, nämlich ein „Pfeiler imperialistischen Vorgehens“. So kann und darf es für den Autor heute nicht mehr sein, beklagt er sich doch darüber: „Die Einrichtung von Auslandsschulen war bisher nie völlig frei von handels- und auch machtpolitischen Interessen.“ So hat die Begegnungsschule folgende Bedingung zu erfüllen: „Zweites Kriterium ist die Befreiung der Begegnungsschule von jeder einseitigen Expansionskomponenten. Unterrichtlich wie strukturell muß sie völlig neutrales Versuchsgelände für das Einüben von Wechselbeziehungen zwischen Sprachen und Kulturen sein. Die Freude am Sprachenlernen und damit an der Fremdheitserfahrung muß Selbstzweck sein“. Mit den Vokabeln „Selbstzweck“ und „völlig neutrales Versuchsgelände“ feiert die hohe Idee der pädagogischen Provinz Wiederauferstehung. Daß der Normalmensch dem klassischen Menschenideal Goethes nicht entspricht, haben wohl die letzten 200 Jahre Geschichte gezeigt. L'art pour l'art ist lange überholt. In Wissenschaftstheorie, Einzelwissenschaften und Schulpraxis aber findet ökologisches Denken zunehmend Einfluß.

Heinrich Hofmann stellt die zwei gängigen Extrempunkte auswärtiger Kulturpolitik einander gegenüber: Hier die imperiale Machterweiterung durch Kulturexpansion („Am deutschen – oder anderen – Wesen soll die Welt genesen“), dort umweltvergessene Hingabe an Kultur an sich als zweckfreies Gestalten der Persönlichkeit. Hofmann spricht sich für letztere aus.

Überlegungen auf realistischerer Ebene führe zu einem goldenen Mittelweg. Es gibt weder Menschen noch Staaten ohne Interessen. Diese Interessen sind vielfältig: man will geliebt, wenigstens geachtet werden; man möchte mehr Eigentum; man möchte Dinge, die anderen gehören usw. Dies scheinen Konstanten menschlichen und politischen Lebens zu sein, deren Negation eher



Wolfgang Hammer
(Referent für Öffentlichkeitsarbeit)

schädlich ist (Verdrängung). Es nützt wenig, „neutralere Interessen“ (Hofmann) zu fordern, sondern die Lösung des Problems ist im Spiel mit offenen Karten zu sehen. Man muß wohl den Begriff „Partnerschaft“, den Frau Hamm-Brücher in die auswärtige Kulturpolitik eingeführt hat, so definieren, daß jede Seite ihre Interessen formuliert, die Angebote auf den Tisch legt, verhandelt, so daß es schließlich zum Austausch kommt. Das ist bei auswärtiger Wirtschaftspolitik oder bei Abrüstungsverhandlungen nicht anders.

Werner Ross, der frühere Generalsekretär des Goethe-Instituts, formuliert das so: „Sie (die auswärtige Kulturpolitik) ist *kein* Weltbildungsprogramm für Kultur. Nicht was kulturell aus dem einen oder anderen Grunde für die Welt erfreulich, wichtig, nützlich wäre, steht zur Debatte, sondern was der Bundesrepublik in ihrer Beziehung zu anderen Staaten und zu deren Öffentlichkeit dient . . . Daß der Nutzen nicht zu eigennützig, zu kurzfristig, zu materiell verstanden werden darf, gilt hier wie für alle anderen Sektoren“ (Ross, 1987, S. 212).

Hofmann verdrängt den politischen Aspekt der auswärtigen Kulturpolitik. Politikfreie und interessenfreie Räume gibt es in unserer Weltgesellschaft nicht, nur als Ideal auf dem Papier. Aber auch gegen Ross muß angeführt (bzw. ergänzt) werden, daß eben auch Interessen und Bedürfnissen anderer Länder entsprochen werden muß. Es dient

der Bundesrepublik Deutschland, wenn sowohl ihre Interessen wie auch die Interessen von Partnerländern (möglichst weitgehend) erfüllt werden.

Und immer wieder: Das Deutschlandbild

Am Beispiel der Inhalte der Landeskunde läßt sich Partnerschaft schön demonstrieren. Hofmann schreibt dazu: „Ein helles Deutschlandbild mit nur werbender Absicht ist zu grobkörnig“. Man kann den Satz selbstverständlich umkehren: „Ein dunkles Deutschlandbild mit nur kritischer Absicht ist zu grobkörnig“. In einem Land herrscht Interesse von Deutschschülern für den jodelnden Bayern vor, in einem anderen der Wunsch nach Informationen über Terror und Nazis (Höhner, 1983, S. 21). Leider wird Interesse des Publikums entweder durch Festlichkeit oder durch Schrecken erregt, die Nerven wollen gekitzelt werden. Der auswärtige Kulturpolitiker muß das wissen und diese Bedürfnisse nach „Sensationen“ erfüllen. Aber auch das Unsensationelle, der Alltag, also die Zeit und die Tätigkeiten, die unser normales Sein ausmachen, müssen transportiert werden. Erst dann kennt man ein Volk, wenn man die Art und Weise seiner täglichen Verrichtungen kennt. Kulturforscher wie Lévi-Strauss oder Nitschke beachten das längst. Die Frage, die sich Deutschunterricht und auswärtige Kulturpolitik stellen müßte, ist nicht die nach einem hellen oder kritischen Deutschlandbild, sondern die, wie man die eigene Gesellschaft (wissenschaftlich) analysieren und die Ergebnisse motivierend verpacken kann. Für „primitive“ Kulturen gibt es umfangreiche Literatur zur Kulturanalyse (Mead, Lévi-Strauss), für moderne Gesellschaften sind Defizite zu beklagen. Deshalb auch der überflüssige Streit um „hell“ oder „kritisch“.

Diese Überlegungen treffen sich mit denen Hofmanns, wenn er schreibt: „Auswärtige Ratlosigkeit muß zuvorgekommen werden durch inwärtiges, profundes Lernen des Auswärtigen“. Und dies beginnt bei der Analyse der eigenen Gesellschaft etwa mit der Fragestellung: Was muß ein Ausländer über die Bundesrepublik Deutschland wissen, damit für ihn die Bundesrepublik Deutschland ein *berechenbarer* Partner in der Weltpolitik bleibt/wird?

Die Trierer Tagung

Diese allgemeinen Überlegungen umrahmen Hofmanns Bewertung der Trierer Tagung. Nachdem schon im abstrakt-theoreti-

schen Planungsbereich Irritation herrscht, wundert es niemandem, daß Zweifel aufkommen „an der auswärtigen Kulturpolitik, die die versammelten Lehrer im Ausland zu vertreten haben. Infrage gestellt werden die Begriffe Begegnung, Kultur, Entwicklung und Verantwortung. Der beteiligte Betrachter kommt dabei zu der Erkenntnis, daß auswärtige Kulturpolitik keine Welt der sicheren Wahrheiten, sondern eine der Korrektur von Irrtümern ist“. Liest man den letzten Satz, so kann man darin wohl nichts Schlimmes sehen. Auch andere Bereiche als der der auswärtigen Kulturpolitik haben wenig „sichere Wahrheiten“ – und wehe dem, der in einer Welt der sicheren Wahrheiten leben muß! Aber kann man dann, wie Hofmann es tut, schreiben: „Sieht man von wichtigen Mitgliederfragen . . . ab, geriet die Tagung zu einer Irrtumskontroverse ohne Perspektiven“. Der Schreiber dieser Zeilen hat bei der Verklarung des Begriffes „Irrtumskontroverse“ Schwierigkeiten. Er ist aber wohl als Uneinigkeit unter den Teilnehmern aufzufassen, die sich in fruchtloser Diskussion äußerte. Dem kann man nun nicht zustimmen. Ich erinnere nur an die Gedanken und Vorschläge, die vom Arbeitskreis „Deutsche Auslandsschulen und Entwicklungspolitik“ gemacht wurden. In den Vorstand des VDLIA wurde daraufhin ein Referent für dieses Gebiet berufen. Es wurden im Arbeitskreis „Deutsche Auslandsschulen und auswärtige Kulturpolitik“ klare Forderungen nach mehr Unterstützung der Auslandslehrer durch die ZfA, vor allem gegen Schulvereine, gestellt, wenn Lehrer in ihren Aufgaben, Bildung nach bundesrepublikanischen Lehrplänen auf demokratische Art und Weise zu vermitteln, durch sie behindert werden. Dahinter steckt der Wunsch nach mehr Führung, nach mehr Unterstützung und nach besseren Konzepten durch die staatlichen Institutionen (ZfA, AA, KMK).

Das Unbehagen an der Organisationsstruktur bundesdeutscher auswärtiger Kulturpolitik erfaßt alle, die sich mit ihr beschäftigen, von Franz Joseph Strauß bis Hildegard Hamm-Brücher. Hier muß man Hofmann zustimmen, daß Irrtümer, Fehlentwicklungen und ein gewisses Durchwurschteln nicht vermieden werden können. Aber: „Wer . . . mit dem Kopf durch die Wand geht, darf sich nicht wundern, wenn er auf der anderen Seite niemand antrifft“.

Dieser Orientierungslosigkeit von Auslandslehrern stellt Hofmann die Qualität ihrer

praktischen Arbeit gegenüber. „Was Wunder, wenn die Auslandslehrer nur zurückhaltend an die Darstellung deutschen Kulturgutes herangehen und ihre Bestimmung eher im sozialen Engagement oder in der Bildungshilfe suchen. Ihr Bemühen um die Besserstellung der Ortskräfte präsentiert sich in Trier wesentlich überzeugender als ihre Kompetenz in Fragen auswärtiger Kulturpolitik“. Hinter diesen Sätzen steckt Hofmanns skeptische Einstellung gegenüber der Institution Begegnungsschule. „Bilinguales Sprachverhalten an einer Begegnungsschule bringt sicher mehr Kulturaustausch als ein Kurs Handelsdeutsch. Es rückt jedoch auch näher an kulturelle Identitätsempfindlichkeiten heran und ist somit immer gefährdet. Der Grund dafür liegt in der zentralen Rolle, die die Sprache für den Kulturbegriff spielt. Bilinguale Schulen müssen daher absolut symmetrisch gebaut sein. Und ihre Lehrer sind ständig auf Achse. Hat diese besondere Neigungen, verliert sie zwangsläufig das Gleichgewicht. Und dies, so mein Eindruck, war auch in den Arbeitskreisen und Aussprachen der Trierer Tagung spürbar.“ Es soll hier nicht zum Komplex Begegnungsschule Stellung genommen werden, sondern zu Hofmanns Bewertung der Trierer Tagung. Faßt man die Aussage des Hofmann'schen Artikels kurz (vielleicht überspitzt?) zusammen, kommt man zu dem Schluß, als schlingerte das Schifflein auswärtiger Kulturpolitik samt der Mannschaft Auslandslehrer orientierungslos im Sturme der Weltpolitik hin und her. Hofmann schließt seinen Artikel mit der Feststellung, daß man durch Kulturaustausch größere Sicherheitsgarantien schaffe als durch Rüstung. „Modellschulen, die Vertrauen einüben und stärken, welch ein Pensum für den Verband deutscher Lehrer im Ausland wie für die Verantwortlichen auswärtiger Kulturpolitik – und ein ungeheuer dankbarer dazu.“

Zusammenfassung

1. Hofmann sieht die Arbeit der Auslandslehrer auf der praktischen Ebene als gut an.
2. Hofmann steht wegen einer gewissen Konzeptlosigkeit auswärtiger Kulturpolitik den Begegnungsschulen eher skeptisch gegenüber.
3. Hofmann fordert die Auslandslehrer (und den Verband) dazu auf, ihre Kompetenz in Sachen auswärtiger Kulturpolitik zu erhöhen.
4. Nach meiner Ansicht setzt Hofmann einen

zu idealistischen Maßstab an die auswärtige Kulturpolitik an.

5. Es gibt bei den Mitgliedern des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland durchaus Konzepte für eine Verbesserung auswärtiger Kulturpolitik.
6. Ich stimme Hofmann teilweise zu, wenn er auf manchen Gebieten auswärtiger Kulturpolitik Irr- oder Umwege sieht.

Was tun?

1. Es muß gelingen, die Arbeit der Auslandslehrer besser in der Öffentlichkeit bekannt zu machen.
2. Die Erfahrungen zurückgekehrter Auslandslehrer müssen besser als jetzt für die auswärtige Kulturpolitik verwertet werden.
3. Es muß dringend Grundlagenforschung für auswärtige Kulturpolitik betrieben werden.
4. Die Ausbildung künftiger Auslandslehrer darf sich nicht nur auf Fachdidaktik DaF beschränken, sondern muß auf den Gesamtkomplex der auswärtigen Kulturpolitik erweitert werden.
5. Eventuell müßten neue Organisationsformen in der auswärtigen Kulturpolitik erprobt oder durchgesetzt werden.

Ich bin der Meinung, daß die Bedeutung auswärtiger Kulturpolitik insgesamt unterschätzt wird. Tremolo in der Stimme bei der Nennung des Namens Goethe, Tränen der Rührung beim Anhören von „Am Brunnen vor dem Tore“ oder revolutionäre Schauer-grieseln am Rücken beim Kampf gegen den „Klassenfeind“, all das geht auf das Gefühl und unterschätzt die auswärtige Kulturpolitik in ihrer Wichtigkeit: „Freilich sollte die Kulturpolitik nicht nur ein treuer Diener, ein biegsames Instrument der Außenpolitik sein, sondern ein aufmerksamer Ratgeber, die wichtigste (!) Informationsquelle für all jene Inponderabilien, die ‚Öffentliche Meinung‘, ‚Milieu‘, ‚Atmosphäre‘, ‚gebildete Schichten‘ und ähnlich heißen. Die Vernachlässigung dieser Faktoren haben Regierungen in der Vergangenheit teuer bezahlt“ (Ross, 1987, S. 212).

Literatur

Höhner, H.: Erfahrungen eines deutschen Institutsleiters, in: Das Deutschlandbild aus der Sicht Dänemarks, Flensburg (Institut für Regionale Forschung und Information im Deutschen Grenzverein e.V.) 1983, S. 9 - 21
Hofmann, H.: Instrument oder Instrumentation, in: Begegnungen 2/1987, S. 32
Ross, W.: Vertretung, Verständigung, Verflechtung. Wege auswärtiger Kulturpolitik, in: Genscher, H. D. (Hrsg.): Nach vorn gedacht ..., Bonn 1987, S. 211 - 219

Wolfgang Hammer

VERBAND

Aus der Arbeit des Vorstandes

Aus dem Referat für Rechts- und Sozialfragen:

Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen informiert:

Sehr geehrte Damen und Herren!

Einige gesonderte Anfragen haben wir in der Besprechung am 7.12.1987 nicht mehr abgehandelt. Deshalb möchte ich jetzt schriftlich antworten:

1. Zuschuß des Bundesverwaltungsamts beim Erwerb eines PKW für Länder, in die zollfreier Import nicht möglich ist.

Die ab 1. 1. 1988 gültige Neufassung der Richtlinie III schreibt ein Außenvolumen von 12 cbm und einen inländischen Anschaffungspreis von 18000,- DM für ein angemessenes Fahrzeug vor. Es würde einen nicht vertretbaren Arbeitsaufwand bedeuten, eine entsprechende Liste ständig auf dem neuesten Stand zu halten, zumal in manche Länder nur mit großem Zeitabstand Lehrer vermittelt werden. Deshalb beabsichtige ich, dem Lehrer nach der Beratung, die in der Regel 6 Monate vor der Ausreise stattfindet, und nach Rückfrage bei der zuständigen Auslandsvertretung angemessene Fahrzeuge zu benennen. Auf dieser Grundlage wird das Bundesverwaltungsamt den Zuschuß berechnen, der Lehrer bleibt bei seiner Wahl frei. Auf diese Weise wird das gleiche Ergebnis mit geringerem Verwaltungsaufwand erreicht.

2. Befreiung von der Kfz-Steuer

Dieses Problem sollten Sie mit der zuständigen Steuerbehörde erörtern, da im Bundesverwal-

tungsamt keine Steuerbeamte (= besondere Laufbahn) beschäftigt sind. Nach meinen Ermittlungen ist es unzulässig, bei Niederlassung im Ausland mit deutschem Kennzeichen zu fahren. Auch die Fahrzeuge der Diplomaten sind im Gastland gemeldet. Aufgrund von Gegenseitigkeitsabkommen sind sie von der Kfz-Steuer des Gastlandes befreit. Da die vermittelten Lehrer einen anderen Status haben (beurlaubte Landesbeamte mit privatrechtlichem Vertrag) ist eine Gleichstellung m.E. ausgeschlossen.

3. Kosten für Hausbewachung sind wiederholt im Haushalt beantragt, vom Bundesminister der Finanzen jedoch abgelehnt worden. Das Auswärtige Amt hat nunmehr entschieden, daß erforderliche Maßnahmen mit dem Auswärtigen Amt abzustimmen sind, wenn im Einzelfall konkrete Anhaltspunkte einer besonderen, über die allgemeine abstrakte Gefährdung hinausgehende Bedrohung vorliegen. Im übrigen kann Anträgen auf Erstattung dieser Kosten nicht entsprochen werden.

Entsprechend wird verfahren.

Mit freundlichen Grüßen

Im Auftrag

gez. Schütz

Briefe an den Vorstand

Buenos Aires, den 17. 3. 1988

Betr.: Dienstorte mit besonderer krimineller Gefährdung; Vermittelte Lehrer müssen für ihre Sicherheit selber zahlen, für Botschaftsangehörige zahlt das Auswärtige Amt

Sehr geehrter Herr Düser!

Das Auswärtige Amt führt Buenos Aires seit 1985 in der Liste der Dienstorte mit besonderer krimineller Gefährdung. Zu Recht, denn die Zahl der Einbrüche und Überfälle hatte beängstigend zugenommen. Besonders gefährdet waren und sind Ausländer in bestimmten Wohngebieten, ganz gleich ob Angehörige der Botschaft, Lehrer, GTZ-Personal oder Beschäftigte ausländischer Firmen.

In den gefährdeten Wohngebieten ging man dazu über, private Wachdienste mit der Hausbewachung zu beauftragen. Für GTZ-Personal und

Botschaftsangehörige werden die Kosten solcher personeller Sicherheitsmaßnahmen erstattet, nicht aber für das sogenannte „Kulturpersonal“, die Lehrer.

Unsere Anträge auf Kostenerstattung wurden zunächst inhaltlich beschieden: Man bemühe sich beim Auswärtigen Amt um Mittel für die Kostenübernahme für Hausbewachung bei Lehrern – so Herr Riesner in einem Schreiben vom 12. 5. 1986. Dann wurden wir in unsere Schranken gewiesen: Man prüfe, ob für Auslandslehrer eine ähnliche Gefährdung bestehe wie für Angehörige des Auswärtigen Dienstes. „Ein Vergleich mit Bot-

schaftsangehörigen ist allerdings nicht ohne weiteres zulässig" – so Herr Dr. Veuhoff in einem Schreiben an den Verband deutschsprachiger Lehrer in Argentinien vom 29. 8. 1986.

Zu unserem Bedauern hat eine Prüfung bisher nicht stattgefunden. Sie hätte rein statistisch ergeben, daß die Zahl der Einbrüche bei Lehrern nicht geringer ist als bei Angehörigen der Botschaft.

Unsere Anträge wurden nun vorerst abgelehnt. Begründung: „Die vom Auswärtigen Amt bisher beantragten Haushaltsmittel für personelle Sicherheitsmaßnahmen für vermittelte Lehrer an Schulorten mit außergewöhnlicher krimineller Gefährdung wurden nicht bewilligt.“

Eine solche Argumentation können wir beim besten Willen nicht akzeptieren. Wir sehen in der Ablehnung unserer Anträge eine nicht gerechtfertigte Ungleichbehandlung von Kulturpersonal und Angehörigen des Auswärtigen Dienstes. Es ist für uns unerträglich, daß die Sicherheit von Auslandslehrern und ihren Familien geringer geachtet wird als die von Botschaftsangehörigen und deren Familien.

Wir fordern die Zentralstelle und das Auswärtige Amt auf, ihrer Fürsorgepflicht und Verantwortung für die Auslandslehrer gerecht zu werden und für die Gleichbehandlung von Lehrern mit Botschaftsangehörigen zu sorgen, wenn es um die Sicherheit

an Dienstorten mit besonderer krimineller Gefährdung geht.

Ein entsprechender Antrag des Regionalverbandes Argentinien wurde bei der letzten Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland angenommen (siehe Heft 5/87, S. 160, Antrag Nr. 11). Am 7. 12. 1987 wurde dieses Anliegen vom Vorstand des VdLiA in der Zentralstelle vorgetragen, ohne daß unsere Forderungen entsprochen wurde. Die Ablehnung unserer Anträge datiert vom 21. 1. 1988.

Wir bitten den Vorstand

1. erneut bei der Zentralstelle und dem Auswärtigen Amt in dieser Angelegenheit vorstellig zu werden und unsere Interessen mit Nachdruck zu vertreten
2. für eine Veröffentlichung der Liste der „Dienstorte mit außergewöhnlicher krimineller Gefährdung“ zu sorgen, damit betroffene Kollegen an anderen Dienstorten ebenfalls Anträge auf Kostenübernahme für personelle Sicherheitsmaßnahmen stellen können
3. um Auskunft über Möglichkeiten und Chancen einer Verwaltungsklage gegen die Zentralstelle bzw. das Auswärtige Amt.

Mit freundlichen Grüßen

i. A. Wolfgang Matysik

Goethe Schule/Buenos Aires

Aus dem Referat für pädagogische Fragen:

Betr.: Anerkennung deutscher Studienabschlüsse in Spanien

**Auswärtiges Amt
5300 Bonn 1**

Sehr geehrter Herr Tiemann,
die in Ihrem Bezugsschreiben dargestellten Anerkennungsprobleme sind dem Auswärtigen Amt bekannt. Sie waren bereits Gegenstand der Erörterung im Ständigen Gesprächskreis für Äquivalenzen, in dem sich Bund, Länder und Hochschulen in Äquivalenzfragen abstimmen. Dabei ist man zu dem Ergebnis gekommen, daß nur eine grundsätzliche Klärung mit der spanischen Seite für die in vielen Fällen unbefriedigende Situation Abhilfe schaffen kann.

In der letzten Sitzung der deutsch-spanischen Kulturkommission im Februar 1987 wurde vereinbart, eine binationale Expertengruppe einzusetzen, die den Abschluß eines Abkommens über Äquivalenzen im Hochschulbereich vorbereiten soll.

Die internen Vorklärunen auf deutscher Seite sind inzwischen so weit gediehen, daß wir einen Verhandlungstermin in der ersten Hälfte 1988 ins Auge fassen. Ich bin zuversichtlich, daß es bei den Verhandlungen gelingen wird, die von Ihnen ge-

schilderte Benachteiligung von Abgängern der deutschen Schule, die in Deutschland studieren, auszuräumen.

Die bisher von uns geschlossenen bilateralen Äquivalenzabkommen (Frankreich, Niederlande, Österreich) beschränken sich auf akademische Äquivalenzen, schließen also den Berufszugang („effectus civilis“) aus. Dies wird mit Spanien nicht anders sein.

Auch wir gehen davon aus, daß sich Probleme in diesen Bereichen mit dem Hineinwachsen Spaniens in die Europäische Gemeinschaft lösen werden, die ja bereits eine Reihe von Einzelrichtlinien (z.B. für Ärzte, Apotheker, Architekten) erlassen hat und derzeit eine allgemeine Richtlinie für die Anerkennung von Hochschuldiplomen für den Berufszugang ausarbeitet.

Mit freundlichen Grüßen

Im Auftrag

Plückebaum

Hilfe für kriminelle Kinder

Die Klasse 8b der Auguste-Viktoria-Schule in Flensburg erwirtschaftete auf dem Schulfest durch Verkauf von Popcorn, Zuckerwatte und Losen für eine Tombola und einer Schminck- und Haarfärbestube den Betrag von 150 DM. Dieser Betrag geht als Spende zur Unterstützung des Projekts „Los de abajo“ („die von unten“) nach Bogota (Kolumbien.) In diesem Projekt wird versucht, kriminelle Kinderbanden mit Hilfe von Berufsausbildung zu resozialisieren. Geleitet wird dieses Projekt von dem Salesianerpater Javier de Nocola, Unterstützung bekam es auch durch den Verband deutscher Lehrer im Ausland. Frau Halm arbeitet von deutscher Seite daran mit.

Wolfgang Hammer

Anschriftenverzeichnis

Zentralkolleg

Zentralkolleg für deutsche
Staatsangehörige mit ausländischer
Hochschulzugangsberechtigung
Holstenglacis 6
2000 Hamburg 36

Studienkollegs an wissenschaftlichen Hochschulen

Baden-Württemberg
Studienkolleg der Universität Heidelberg
im Neuenheimerfeld 684
6900 Heidelberg

Studienkolleg für ausländische
Studierende an der Universität Karlsruhe
Karlsruhe 42 - 44
7500 Karlsruhe

Bayern
Studienkolleg bei den Wissenschaftlichen
Hochschulen des Freistaates Bayern
Pfänderstraße 6 - 10
8000 München 19

Berlin
Studienkolleg für ausländische
Studierende der Freien Universität Berlin
Brentanostraße 50
1000 Berlin 41

Studienkolleg der
Technischen Universität Berlin
Ackerstraße 71
1000 Berlin 65

Bremen

Hamburg
Studienkolleg für ausländische Studierende

an der Universität Hamburg
Holstenglacis 6
2000 Hamburg 36

Hessen

Studienkolleg für
ausländische Studierende
Poststraße 5
6100 Darmstadt

Studienkolleg für
ausländische Studierende
Bockenheimer Landstraße 76
6000 Frankfurt am Main

Studienkolleg für
ausländische Studierende
Südbahnhofstraße 28
3430 Witzenhausen 1

Niedersachsen

Niedersächsisches Studienkolleg für
ausländische Studierende der
Universität Hannover
Bismarckstraße 2
3000 Hannover

Nordrhein-Westfalen

Staatliches Studienkolleg für
ausländische Studierende an der
Rheinisch-Westfälischen
Technischen Hochschule Aachen
Templergraben 55
5100 Aachen

Studienkolleg des
Ökumenischen Studienwerks e.V.
für ausländische Studierende in Bochum
(staatlich genehmigt)
Girondelle 80
4630 Bochum 1

Staatliches Studienkolleg für
ausländische Studierende an der
Universität Bonn
Am Hof 28
5300 Bonn 1

Staatliches Studienkolleg für
ausländische Studierende an der
Universität zu Köln
Albert-Magnus-Platz
5000 Köln 41

Staatliches Studienkolleg für
ausländische Studierende an der
Universität Münster
Wilmergasse 1
4400 Münster

Rheinland-Pfalz
Staatliches Studienkolleg an der
Johannes-Gutenberg-Universität
Saarstraße 52
6500 Mainz

Saarland
Studienkolleg bei der Universität
des Saarlandes
Universität
6600 Saarbrücken

Schleswig-Holstein
Studienkolleg für
ausländische Studierende an der
Christian-Albrechts-Universität Kiel
2300 Kiel

Studienkollegs an Fachhochschulen

Baden-Württemberg
Fachhochschule Konstanz
Ausländer-Studienkolleg
Braunegger Straße 55
7750 Konstanz

Bayern
Studienkolleg bei den
Fachhochschulen in Bayern
Friedrich-Strelb-Straße 2
8630 Coburg

Berlin
—

Bremen
—

Hamburg
—

Hessen
Studienkolleg für
ausländische Studierende
Wiesenstraße 12
6300 Gießen

Niedersachsen

Institut für ausländische Fachhochschulbewerber
des Landes Niedersachsen
Herrenhäuser Straße 8
3000 Hannover 21

Nordrhein-Westfalen
Studienkolleg für ausländische Studierende
an der Fachhochschule Köln
Claudiusstraße 1
5000 Köln 1

Studienkolleg für ausländische Studienbewerber
an der Fachhochschule Dortmund
Sonnenstraße 96
4600 Dortmund

Fachhochschule Hagen
Studienkolleg für ausländische Studienbewerber
Haldener Straße 182
5800 Hagen

Fachhochschule Niederrhein
Studienkolleg für ausländische Studienbewerber
Reinartzstraße 49
4150 Krefeld

Rheinland-Pfalz
Studienkolleg für ausländische Studierende
Morlauterer Straße 31
6750 Kaiserslautern

Saarland
Ausländer-Studienkolleg
zur Fachhochschule des Saarlandes
Mecklenburggring 1
6600 Saarbrücken

Schleswig-Holstein
Studienkolleg für Ausländer
Parkstraße 12 - 18
2350 Neumünster
(Sekretariat: Steinmetzstraße 17 - 21)

Kultusministerien der Länder

Baden-Württemberg
Ministerium für Kultus und Sport
Schloßplatz 4 (Neues Schloß)
7000 Stuttgart 1
Tel.: (0711) 20031

Bayern
Bayerisches Staatsministerium
für Unterricht und Kultus
Salvatorstraße 2
8000 München 2
Tel.: (089) 21861

Berlin
Der Senator für Schulwesen,
Berufsausbildung und Sport
Bredtschneiderstraße 5 - 8
1000 Berlin 19
Tel.: (030) 30321

Bremen
Der Senator für Bildung,

Wissenschaft und Kunst
Rembertiring 8 - 12
2800 Bremen 1
Tel.: (0421) 36 11

Hamburg
Freie und Hansestadt Hamburg
Behörde für Schule und Berufsbildung
Hamburger Straße 31
2000 Hamburg 76
Tel.: (040) 29188

Hessen
Hessisches Ministerium für
Wissenschaft und Kunst
Rheinstraße 23 - 25
6200 Wiesbaden 1
Tel.: (06121) 1650

Niedersachsen
Niedersächsisches Kultusministerium
Am Schiffgraben 12
3000 Hannover
Tel.: (0511) 1201

Nordrhein-Westfalen
Kultusministerium Nordrhein-Westfalen
Völklinger Straße 49a

4000 Düsseldorf
Tel.: (0211) 30351

Die **Anträge** sind zu richten an:
Regierungspräsident Düsseldorf
Cecilienallee 2

4000 Düsseldorf
Tel.: (0211) 4977-1

Rheinland-Pfalz
Kultusministerium Rheinland-Pfalz
Mittlere Bleiche 61
6500 Mainz
Tel.: (06131) 161

Saarland
Minister für Kultus, Bildung
und Wissenschaft
Hohenzollernstraße 60
6600 Saarbrücken
Tel.: (0681) 5031

Schleswig-Holstein
Kultusministerium Schleswig-Holstein
Düsternbrooker Weg 64 - 68
2300 Kiel
Tel.: (0431) 5961

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder

BRÜCK, Wilfried, OStR, 4600 Dortmund 12, Küh-
lingstraße 30
CASTENDYK, Annegret, L, Instituto Alemán, Puer-
to Montt/Chile
DIEROLF, Klaus, OStR, DS Madrid
FELLHAUER, Bernhard, StR 6914 Rauenberg, Tal-
straße 77
GRIESSMANN, Peter, L, 1000 Berlin 28, Welfenal-
lee 19
GRIMM, Herbert, L, 8600 Bamberg, Pfeuferstr. 6
HANNACK, Dieter, OStR, 8152 Feldkirchen-We-
sterham, Am Berg 14
HASEMANN, Ulrich, Rektor, 2408 Niendorf, Stör-
tebekerweg 8a
KEUERLEBER, Walter, StR, DS Mexiko
KLATT, Reinhard, StR, DEO Kairo
KLETTE, Dorothea, OStR, Colegio Goethe, Bue-
nos Aires
KNIELING, Rolf, StR, 6380 Bad Homburg, Beude-
seg 23
KROCKENBERGER, Klaus, L, DS Lima/Peru
KULMSEE, Norbert, StD, DS Santa Cruz/Bolivien
KURT, Claudia, RL'n, DEO Kairo
LUDWIG-DEHM, Matthias, OStR, DS Barcelona
REICHARTZ, Peter, OStR, DS Rom
SCHARF, Manfred, L, Colegio Secundario Loma
Plata, Col. Menno C.deC.883/Paraguay
SCHILZ, Norbert, RL, Asociacion Cultural Pesta-
lozzi Buenos Aires

SCHMID-SIEGMANN, Dr. Erich, StR, DS Mailand
SPIESS, Reinhard, L, Colegio Visconde de Porto
Seguro/Sao Paulo
STAHL, Egon, OL, Höltersschule, Villa Ballester/
Arg.
THIEMANN, Günter, OStR, DS Montevideo/Uru-
guay

Anschriftenänderungen

ANGER, Manfred, 7100 Böckingen, Heckenstr. 48
ARLINGHAUS, Bernd, 4600 Dortmund 50, Krük-
kenweg 31
ARNHARDT, H. P., DS Nairobi
BALDAUF, Gunter, DS Santiago/Chile
BECOURS, Jürgen, 2721 Fintel, Keenmoor 26
BLIESKE, Werner, DS Temuco
BRENNER, Hans Rudolf, 5860 Iserlohn, Am Tyrol
17c
BÜTTNER, Siegfried, I-37121 Verona, Via Conven-
tino 3
CZOSKE, Dr. Hans-Joachim, 4280 Borken, Am
Freistuhl 13
DEPKA, Dörte, 5560 Wittlich, Unterer Sehlmet 12
DITTRICH, Eberhard, 3350 Marburg 7, Feldberg-
straße 50
EGENOLF, Werner, 5750 Menden, August-Macke-
Straße 6
ENGEL, Alfred, 7587 Rheinmünster, Im Schwarz-
wasser 1a

ESCHELBACH, Klaus, 7500 Karlsruhe 21, Wiesbadener Straße 20c
 FRIEDERICH, Renate, 6090 Rüsselsheim, Fliegerweg 10
 FÜRST, Jürgen, 4400 Münster, Eugen-Müller-Straße 23
 HAACK, Werner, 2000 Hamburg 60, Tischbeinstraße 25, Whng. 3
 HAAS, Georg, 7924 Steinheim 2, Siicherstraße 25
 HAMEL, Luise, 7320 Göppingen, Blumenstraße 65
 HEUMANN, Eckhard, 3400 Göttingen, Saganer Weg 2
 IVERS, Karl, DS Thessaloniki
 KARSTEN, Knut, Colegio Humboldt, Sao Paulo/Brasil.
 KLEIN, Alfons, 6600 Saarbrücken, Daimlerstr. 15
 KLIMM, Hansjörg, 8031 Gilching, Am Burgstall 3a
 KLUGE, Ingeborg, 7500 Karlsruhe 1, Weinbrennerstraße 13
 KLUGE, Wolfgang, 8214 Bernau, Ramoserstr. 14
 KNISPEN, Hermann, 4470 Meppen, Mozartstr. 76
 KÖLLNER, Reiner Arwed, 6602 Dudweiler, Kalkofenstraße 33
 KOENIG, Hans-Peter, 7825 Lenzkirch-Kappel, Neustädterstraße 16
 KRAUS, Bernhard, 6500 Mainz 1, Hinter der Kapelle 17
 KULMSEE, Norbert, DS Santa Cruz de la Sierra, Bolivien
 LUETH, Carsten, 5000 Köln 80, Peter Baumweg 8
 MARK, Franz, 6148 Heppenheim, Gießener Str. 6
 MEYERMANN, Paul, 4600 Dortmund 1, Kaiserstraße 67
 MICHEL, Herbert, 8520 Buckenhof, Hutweide 15
 MÜLLER, Horst, 6710 Frankenthal, Robert-Bosch-Straße 15a
 NEIMÖCK, Hartmut, GTZ-Projekt Leretholi Polytechnic, P.O.Box 16 Masern 100/Lesotho
 PEINERT, Dr. Dietrich, 5300 Bonn, Wenzelgasse 31
 PRIEN, Holger, 2057 Reinbek, Prahlsdorfer Weg 48
 RICHTER, Hans-Joachim, 7517 Waldbronn 2, Im Beckener 13
 SCHAFMEISTER, Sabine, 4000 Düsseldorf-Derendorf, Zietenstraße 40
 SCHRATZENSTALLER, Dieter C., DS Colegio Humboldt San José/Costa Rica
 SCHUNKE, Wilfried, 2878 Wildeshausen, Mahlstedter Ring 29
 SORG, Michael, 5510 Saarburg, Bottelter 12
 SPERLICH, Peter-Michael, DS Montevideo
 SPIEGEL, Rudolf, 5568 Daun, Basaltstraße 10
 STARK, Peter, 4000 Düsseldorf 30, Zietenstr. 40
 TEWS, Helmut, c/o Talitha Kumi Sec.School, P.O.B.7 Beit Jala Westbank, Via Israel
 URICH, Doris, DS Lima
 UNMÜSSIG, Bernhard, 7753 Allensbach, Höhrenbergstraße 14a
 UTZ, Hans Dieter, Longonot Place, Harry Thukuroad, P.O.Box 40076 Nairobi/Kenia
 VOGLER, Gerhard, 7530 Pforzheim, Hohenzollernstraße 86
 WEIST, Klaus, DS Lissabon
 WIESER, Josef, 8000 München 40, Ackermannstraße 16
 WIEMER, Anian, 8960 Kempten/Allgäu, Kuckucksweg 3
 ZULEEG, Hans, 8540 Schwabach, Laßbergstr. 4

Nachruf

Die Deutsche Evangelische Oberschule trauert um ihren Lehrer **Klaus Heller**.

Er wurde am 12. 5. 1943 in Frankfurt geboren, wo er auch später – im Anschluß an eine Banklehre – studierte. 1970 trat er in den Schuldienst ein und unterrichtete in Bischofsheim, in der Nähe seiner Heimatstadt. 1973 zog die Familie nach Hildesheim, von wo sie 1983 nach Kairo aufbrach.

An der DEO unterrichtete Herr Heller die Fächer Sport, Geographie und Mathematik und fand bei Schülern, Eltern und Lehrern große Anerkennung.

Er organisierte sportliche Wettkämpfe außerhalb der Schule wie z.B. den Pyramidenlauf und wirkte damit auch über den schulischen Bereich hinaus. Die Kollegen schätzten ihn wegen seiner großen Einsatz- und Hilfsbereitschaft sowie seines konstruktiv-kritischen Engagements. Für ihn

war Begegnung nicht nur ein Wort, er praktizierte sie.

Während seines letzten Vertragsjahres erkrankte Herr Heller in den Weihnachtsferien schwer. Er wurde in die Bundesrepublik geflogen, aber die erhoffte Besserung trat nicht ein. Im Alter von knapp 45 Jahren starb er am 11. 4. 1988 in Hannover an Hepatitis.

Unsere Anteilnahme gilt seiner Frau und seinen drei Kindern. Uns bewegt neben der Trauer um unseren Mitarbeiter auch der Dank an einen allseits beliebten und angesehenen Kollegen. Wir bewahren Klaus Heller ein ehrendes Gedenken.

Schulleitung, Lehrervertrauensrat und Schulausschuß der Deutschen Evangelischen Oberschule Kairo

in memoriam

Durch den Tod verloren wir
unseren geschätzten Kollegen

Herbert R. Koch

Stadtschulrat i.R.

Träger des Großen Verdienstkreuzes des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland

geb.: 17. 12. 1906 verstorben: 17. 4. 1988

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

Durch den Tod verloren wir
unseren geschätzten Kollegen

Dr. Friedrich Altenhöner

geb.: 15. 8. 1933 verstorben: 4. 11. 1987

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

Durch den Tod verloren wir
unseren geschätzten Kollegen

Rainer Müller

geb.: 10. 1. 1944 verstorben: 18. 6. 1987

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

DISKUSSION

Die neuen Herausforderungen für die Lehrer und ihre Weiterbildung

Das Thema ist sehr aktuell, weil gerade heute die Gegebenheiten, aus denen sich Herausforderungen für die Lehrer ergeben, in einem besonders raschen und vielfältigen Wandel begriffen sind. Ziel unserer Beratungen muß es sein, Erfahrungen auszutauschen und Erkenntnisse zu gewinnen, die geeignet sind, die Lehrer gegen die Schwierigkeiten zu wappnen, von denen Herr Kollege Monory einige genannt hat, und sie auch in Zukunft fähig zu machen, ihre Aufgaben zum Wohl der jungen Generation zu erfüllen.

Nach der Tradition des Bildungswesens in Deutschland sind die beiden Hauptaufgaben des Lehrers Unterricht und Erziehung. Er soll Wissen in didaktisch und methodisch angemessener Weise und auf dem aktuellen Stand der Fachwissenschaften vermitteln. Er soll aber auch als Erzieher die Grundwerte eines demokratischen Staates, wie sie in der Verfassung aufgeschrieben sind, durch Wort und Beispiel weitergeben. Der Lehrer hat seine Schüler zu beraten, er muß ihnen individuelle Hilfen geben können und braucht dazu Kenntnisse und Verantwortungsbewußtsein. Ihm obliegt aber auch die laufende Beurteilung der Schüler: Er muß Leistungen bewerten, Prüfungen durchführen und im Auftrag des Staates Zeugnisse ausstellen, die mit Berechtigungen verbunden sind, und er braucht auch ein gewisses Organisations-talent.

Die aktuelle Situation der Lehrerschaft wird in Europa viele gemeinsame Züge aufweisen, sich aber auch in manchem unterscheiden.

Wir haben in der Bundesrepublik Deutschland seit etwa einem Jahrzehnt einen ständigen Rückgang der Schülerzahlen als Folge geringerer Geburtenzahlen. Da die Schulen in den vergangenen Jahren durch zahlreiche Neueinstellungen von Lehrern recht gut versorgt werden konnten, ist die Mehrzahl der Lehrer heute noch in mittlerem oder jüngerem Alter, und bei den rückläufigen Schülerzahlen und dem geringen Ersatzbedarf können zur Zeit nur wenige junge Lehrer in den Schuldienst eingestellt werden. Das ist zweifellos für die laufende Erneuerung der Schu-

le nicht unproblematisch und gibt der Weiterbildung der Lehrerschaft eine gesteigerte Bedeutung; darauf hat auch schon Frau Kollegin Havlicek hingewiesen.

Der Rückgang der Schülerzahlen führt zwar zu kleineren Klassen und Gruppen und damit zu besseren pädagogischen Rahmenbedingungen, stellt uns aber auch vor zusätzliche Probleme und Aufgaben. Um in kleiner werdenden Schulen die Breite des Bildungsangebots aufrechterhalten zu können, wird da und dort der Lehrer vielleicht auch in einem Fach unterrichten müssen, für das er nicht ausgebildet ist. Dafür muß er durch Weiterbildungsmaßnahmen qualifiziert werden. Was sich hinter den zurückgehenden Schülerzahlen verbirgt, sind zum Teil aber auch veränderte familiäre Verhältnisse. Der Anteil der Familien mit mehreren Kindern ist kleiner geworden, es gibt heute mehr Einzelkinder, denen die Miterziehung durch die Geschwister fehlt und die sich dadurch weniger leicht in die Klassengemeinschaft in der Schule einfügen. In zunehmender Zahl werden die Schülern außerdem von Kindern alleinerziehender Mütter oder Väter besucht. Die verstärkte Berufstätigkeit der Frauen hat den Erziehungsraum der Familie weiter reduziert. Der Schule wachsen durch alle diese Faktoren zusätzliche pädagogische Aufgaben zu, die sie freilich, da in Deutschland die Schule traditionell überwiegend eine Vormittagsschule ist, nur in dem dadurch begrenzten Rahmen übernehmen kann.

Hinweisen möchte ich stichwortartig ferner auf einige weitere Entwicklungen, die heute die pädagogischen Anforderungen an die Lehrerschaft erhöhen. Hierzu zählt die zunehmende Integration behinderter Kinder in die allgemeinen Schulen, für die der Rückgang der Schülerzahlen neue Möglichkeiten eröffnet hat, die aber auch durch neue pädagogische Erkenntnisse und Erfahrungen gefördert wird. Hierzu zählen aber auch die 750 000 Kinder von ausländischen Arbeitnehmern in unseren Schulen – sie bedürfen einer besonderen Betreuung und besonderer Förderungsmaßnahmen im Unterrichtsbereich.

Eine weitere, nicht minder gewichtige Herausforderung für die Lehrerschaft bedeuten die in unserer Zeit besonders raschen Veränderungen der Inhalte des Unterrichts. Darauf haben andere Kollegen schon hingewiesen; ich will dies deshalb nicht noch einmal näher ausführen.

Lassen Sie mich aber noch auf einen anderen Aspekt eingehen:

Während früher die Schule wie der Lehrer eine Art Informationsmonopol für die Vermittlung von Wissen beanspruchen konnten, werden heute unsere Kinder und Jugendlichen mit einer Fülle von Informationen unterschiedlichster Art konfrontiert, die sie ungeordnet und oft unverstanden in die Schule mitbringen. Solche Informationen erhalten sie insbesondere durch audiovisuelle Medien wie Fernsehen und Videofilme, aber auch durch Zeitungen und Zeitschriften. Diese sollen im Unterricht berücksichtigt, geordnet und verarbeitet werden. Der Lehrer kann sich von solchen Informationsquellen nicht freihalten, sondern muß selbst zum Beispiel das Fernsehprogramm verfolgen, um mit seinen Schülern darüber sprechen zu können. Die scheinbar mühelose und meist oberflächliche „Wissensvermittlung“ durch audiovisuelle Medien bleibt nicht ohne Auswirkungen auf das Konzentrationsvermögen der Schüler. Es gibt Anzeichen dafür, daß die Aneignung von Informationen durch das geschriebene Wort, die vergleichsweise mühsame Lektüre von Büchern unseren Schülern zunehmend schwerer fällt. Der Lehrer ist hier als Wissensvermittler und Berater, vor allem aber auch als Erzieher herausgefordert.

Ich habe jetzt einige der Herausforderungen genannt, die in der Bundesrepublik Deutschland besonders deutlich werden. In anderen Nationen werden zum Teil ähnliche, zum Teil auch andere Fragen im Vordergrund stehen. Ich hoffe, daß unser Erfahrungs- und Gedankenaustausch in dieser Konferenz dazu beitragen wird, uns neue Anregungen für die Bewältigung dieser Fragen zu geben.

Zum Schluß will ich noch einmal auf das

Bildungswesen als den Bereich hinweisen, der ganz besonders in die Zukunft gerichtet ist; Herr Kollege Monory hat das schon gesagt, und er hat nicht unberechtigt pro domo gesprochen. Auch ich glaube fest daran, daß es für das Wohl und das Glück der kommenden Generation unerläßlich ist, daß ihr weiterhin Kultur und Bildung derart vermittelt wird, daß sie nicht nur die materiellen, sondern auch die geistigen und humanen Probleme des Zusammenlebens in der Welt der Zukunft bewältigen kann.

Die Fragen der Fort- und Weiterbildung haben uns gestern und heute schon im Zusammenhang mit vielen Einzelfragen der Lehrerbildung beschäftigt. Dabei ist deutlich geworden, wie wichtig gerade im Lehrerberuf und gerade in diesen und in den kommenden Jahren die Fort- und Weiterbildung ist.

Die Aufgaben der Lehrer, die ja Multiplikatoren sind wie kein anderer Beruf, haben eine immer größere Bedeutung für die gute Zukunft der Völker. Die Aufgaben der Lehrer lassen sich zusammenfassen in die vier Bereiche Vermittlung von Fachwissen, Ausbildung der Lernfähigkeit, Allgemeinbildung und Erziehung zur Persönlichkeit. Zur Erzielung dieser Aufgaben – die untereinander ins Gleichgewicht gebracht werden müssen – sind die Besten gerade gut genug.

In der Praxis sieht es aber zum Teil ganz anders aus. Geringeres Ansehen des Lehrerberufs, in manchen Ländern – wie wir gehört haben – schlechte Bezahlung und ungünstige Berufsaussichten sind Ursachen dafür, daß jedenfalls nicht durchweg die Besten die schwierigen Aufgaben des Lehrers übernehmen wollen.

Auch unter diesem Aspekt hat die Fort- und Weiterbildung der Lehrer eine zusätzliche große Bedeutung gewonnen. Ich will die einzelnen Gründe, die im übrigen dafür maßgebend sind, jetzt nur noch einmal kurz zusammenfassen.

In der Bundesrepublik Deutschland ist insbesondere von Bedeutung die zahlenmäßig sehr begrenzte Neueinstellung junger Lehrer, die früher Innovationen und neue



Der kluge Umzug nach Übersee

DMS-International

Reuterstr. 241, 5300 Bonn, Tel. (0228) 21 1001, Telex 886893

Zentrale Abrechnung nach BVA-Richtlinien



**DMS
International**

Methoden aus der Hochschule in die Lehrerkollegien mitbrachten, die Altersstruktur der Lehrerschaft, deren überwiegende Mehrzahl sich im mittleren Alter befindet und noch viele Jahre in der Schule tätig sein wird, und die zahlreichen und verschiedenartigen Veränderungen in der Struktur der Familie und der Gesellschaft, die sich auf die Fähigkeit und Bereitschaft der Schüler zur aktiven und auch geordneten Teilnahme am Unterricht vielfach zumindest erschwerend auswirken.

Wir unterscheiden in der Bundesrepublik Deutschland zwischen der Lehrerfortbildung, die der Erhaltung und Weiterentwicklung der Kompetenz in den studierten Unterrichtsfächern gilt, und der Lehrerweiterbildung, die zusätzliche und andere Qualifikationen vermitteln soll.

Es geht jetzt vor allem darum, den Lehrer auf dem aktuellen Stand der Entwicklung seiner Fächer zu halten. Die Inhalte vieler allgemeinbildender, vor allem aber der berufsbezogenen Fächer befinden sich in einer stürmischen Weiterentwicklung, und der Lehrer kann den Unterricht mit seinen vor Jahren in der Erstausbildung erworbenen Kenntnissen nicht mehr bewältigen.

Bei der gegebenen demographischen Entwicklung müssen wir die Breite des Bildungsangebotes auch in sehr viel kleiner werdenden Schulen aufrechterhalten. Es wird notwendig sein, daß Lehrer zusätzliche Lehrbefähigungen in Fächern erwerben, die sie in ihrer beruflichen Erstausbildung nicht studiert haben, damit auch durch weniger Lehrer die gleiche Vielfalt von Fächern angeboten werden kann. Dies ist insbesondere in den Flächenstaaten in der Bundesrepublik Deutschland mit verhältnismäßig dünner Besiedlung unumgänglich.

Es gibt aber auch neu entstandene oder neu in das Bildungsangebot der Schule aufgenommene Fächer, für die wir keine oder nicht genügend Absolventen einer beruflichen Erstausbildung haben. Ich denke da zum Beispiel an Informatik, an Arbeitslehre oder an seltenere Fremdsprachen, die bisher nicht oder nur an wenigen Schulen als Lehrfach eingerichtet wurden. Lehrer werden in solchen Fächern eine zusätzliche Lehrbefähigung im Wege der Weiterbildung erwerben müssen.

Schließlich müssen auch die erzieherischen Fähigkeiten der Lehrer gestärkt werden, um den zusätzlichen Anforderungen aufgrund der veränderten Schülerschaft, wie sie bereits dargestellt worden sind, bege-

nen zu können. Der Lehrer muß in die Lage versetzt werden, einen Teil der Erziehungsfunktionen zu übernehmen, die früher durch die Familien wahrgenommen worden sind. Er muß über gründliche Kenntnisse des Bildungssystems in seinem Staate verfügen, um Schüler im Hinblick auf ihren weiteren Bildungsweg und auch im Hinblick auf die berufliche Ausbildung angemessen beraten zu können.

Und ich meine schließlich, daß im weiteren Rahmen der Lehrerfort- und -weiterbildung auch noch ein weiterer Punkt gesehen werden sollte, der für manchen Lehrer und sein persönliches Schicksal, damit aber auch für die ihm anvertrauten Schüler, von vorrangiger Bedeutung sein kann. Fort- und Weiterbildung wendet sich an die Lehrer in einer Phase, die in manchen Fällen einen weit kritischeren Zustand als die Phase der Erstausbildung bedeutet: Wer ein Studium, auch das Lehramtsstudium, aufnimmt, erkennt mitunter während dieses Studiums, daß er sich für den erstrebten Beruf doch nicht so gut eignet, wie er es zunächst angenommen hatte. Er zieht aus dieser Erkenntnis die Konsequenz, das begonnene Studium abzubrechen. Wer dagegen schon geraume Zeit im Beruf tätig ist, tut sich – oft schon aus Gründen der materiellen Existenz – schwer, diesen Beruf aufzugeben, auch wenn er erkennt, daß er sich dafür nicht gut eignet. In einem solchen Fall, in dem Zweifel aufgetaucht sind, sollte im Rahmen einer Fort- und Weiterbildung Rat und Hilfe angeboten werden, weil hierdurch vielleicht doch eine Besserung der kritischen Situation erreicht werden kann. Das bedeutet aber, daß diejenigen, die Weiterbildung organisieren und durchführen, über die fachwissenschaftlichen und didaktischen Gesichtspunkte hinaus auch psychologische Aspekte und Gesichtspunkte der Motivation des Lehrers zu seinem Beruf beachten sollten.

Insgesamt kann kein Zweifel daran bestehen, daß es jetzt darauf ankommt, die Institutionen der Lehrerfort- und -weiterbildung in ihrer Funktionsfähigkeit zu erhalten und, wo nötig, auszubauen, vor allem aber auch die Lehrer zu ermutigen, die vorhandenen Angebote zur Fortbildung und Weiterbildung wahrzunehmen.

*Prof. Dr. H. Engler
(Präs. der Kultusministerkonferenz
anläßlich der 15. Sitzung der Ständigen
Konferenz der Europäischen
Erziehungsminister in Helsinki)*

BUNDESREPUBLIK

Die KMK informiert:

Wieder über 800 000 ausländische Schüler

Ausländeranteil beträgt jetzt 8,5 Prozent

Die Zahl der ausländischen Schüler, die in den Jahren 1983 und 1984 vorübergehend etwas zurückgegangen war, ist in den beiden letzten Schuljahren 1985/86 und 1986/87 wieder angestiegen und lag 1986/87 wieder über 800 000. Dies geht aus der neuesten Zusammenstellung des Sekretariats der Kultusministerkonferenz über die Zahlen der ausländischen Schüler in der Bundesrepublik Deutschland hervor (Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 102: „Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1970 bis 1986“).

Insgesamt wurden die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in der Bundesrepublik Deutschland im Schuljahr 1986/87 von 811 000 ausländischen Schülern besucht. Das waren 24 100 mehr als im Schuljahr 1985/86. Der Anteil der Ausländer an der Gesamtzahl der Schüler erreichte 1986/87 mit 8,5 Prozent einen neuen Höchststand. Zum Vergleich: 1970 hatte der Ausländeranteil 1,7 Prozent, 1980 hatte er 6,3 Prozent, 1985 8,0 Prozent betragen.

Der weit überwiegende Anteil der ausländischen Schüler kam aus den 6 Hauptherkunftsländern der ausländischen Arbeitnehmer in der Bundesrepublik: Griechenland, Italien, Jugoslawien, Portugal, Spanien und Türkei. 1986 kamen 82 von 100 Schülern aus diesen Ländern, darunter 49 aus der Türkei.

Die ausländischen Schüler des Jahres 1986 verteilten sich zu 84,4 Prozent auf allgemeinbildende und zu 15,6 Prozent auf berufliche Schulen. Bei allen Schülern (Deutsche und Ausländer) beträgt das Verhältnis 72,9 : 27,1. Ein wichtiger Grund für die Abweichung ist der unterschiedliche Altersaufbau bei den deutschen und den ausländischen Schülern.

Allgemeinbildende Schulen

Die allgemeinbildenden Schulen wurden 1986 von 685 000 ausländischen Schülern besucht, das waren 17 400 oder 2,6 Prozent mehr als 1985.

Bei der Verteilung nach Schularten hat

sich der spätestens in den letzten Jahren zu beobachtende Trend fortgesetzt, daß der Anteil der ausländischen Jugendlichen, der Realschulen und Gymnasien besucht, weiter steigt. Die Ausländer verteilen sich 1986 wie folgt: (in Klammern + / - gegenüber 1985 in Prozentpunkten): Grundschule 39,5 Prozent (- 1,1), Hauptschule 28,4 Prozent (- 0,2), Gymnasium 8,5 Prozent (+ 0,2), Realschule 7,7 Prozent (+ 0,4), Sonderschule 6,0 Prozent (+ / - 0), Gesamtschule und Freie Waldorfschule 5,8 Prozent (+ 0,5).

Der Ausländeranteil an allen Schülern war mit 16,6 Prozent am höchsten bei den Gesamtschulen und Freien Waldorfschulen. Es folgen die Hauptschulen mit 15,8 Prozent, die Sonderschulen mit 15,4 Prozent, die Grundschulen mit 12,0 Prozent, die schulartunabhängige Orientierungsstufe mit 6,0 Prozent, die Realschulen mit 5,4 Prozent und das Gymnasium mit 3,5 Prozent.

Berufliche Schulen

Die Zahl der Ausländer in beruflichen Schulen im Jahr 1986 betrug 123 000, das bedeutet gegenüber 1985 einen Zuwachs um 6 300 Schüler (+ 5,4 Prozent).

68,1 Prozent (+ 1,1) der Ausländer in beruflichen Schulen besuchten eine Berufsschule, 15,3 Prozent (+ 0,5) eine Berufsfachschule. Mit deutlichem Abstand folgen das Berufsvorbereitungsjahr mit 6,4 Prozent (- 1,4), das Berufsgrundbildungsjahr mit 4,5 Prozent (- 0,2), die Fachoberschule bzw. das Fachgymnasium mit 3,9 Prozent (+ 0,1) und die übrigen Schularten des beruflichen Schulwesens mit zusammen 1,8 Prozent (- 0,1).

Die Ausländeranteile an allen Schülern lagen erheblich unter denen der allgemeinbildenden Schulen. Sie betrugen in den Berufsfachschulen 5,9 Prozent und in den Berufsschulen 4,5 Prozent. Den geringsten Ausländeranteil hatten mit 1,8 Prozent die Fachschulen aufzuweisen.

Ausländische Schulabsolventen

Aus den allgemeinbildenden Schulen in

der Bundesrepublik Deutschland sind 1986 55 100 ausländische Schüler entlassen worden, das waren 1700 oder 3,2 Prozent mehr als 1985.

Nach der *Qualifikation des Schulabschlusses* ergibt sich folgendes Bild (in Klammern +/– Prozentpunkte gegenüber 1985): Mit Hauptschulabschluß 49,0 Prozent (+ 0,1), mit Realschulabschluß 20,7 Prozent (+ 2,1), ohne Hauptschulabschluß nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht 19,8 Prozent (– 2,3), mit Hochschulreife 5,2 Prozent

(– 0,2) und mit Fachhochschulreife 0,3 Prozent (+ 0,1). Weitere 5,0 Prozent (+ 0,2) wurden aus Sonderschulen für Lernbehinderte entlassen.

Aus den *beruflichen Schulen* sind rd. 50 000 Ausländer entlassen worden, darunter 55 Prozent aus der Berufsschule, je 16 Prozent aus dem Berufsvorbereitungsjahr und der Berufsfachschule, 8 Prozent aus dem Berufsgrundbildungsjahr und 2 Prozent aus der Fachoberschule.

EUROPA

Frankreich: Stoßseufzer eines Deutschlehrers im Auslandsschuldienst oder: „Das beraubt ihm des Verstandes“

(Zitat aus einem Terminalaufsatz = 12. Kl.)

Wenn man als Germanist und Anglist im vierten Jahr in Frankreich unterrichtet, „geniert“ einen in Schüleraufsätzen vieles nicht mehr, was einen zu Hause „ohne Probleme“ längst auf die pädagogische Palme gebracht hätte, auf der der Deutschlehrer bei Aufsatzkorrekturen sehr schnell zu sitzen pflegt. Au contraire, man freut sich über die Kreativität, mit der der Auslandsschüler beginnenden Sprachhemmungen und Ausdruckskrisen begegnet.

Der „Zoo“ wird so zum „Tiermuseum“, der Juwelier zum „Schmuckschmied“. Ein Sechstklässler ist „befremdigt“ von „Mißerscheinungen“, ein anderer hält die öffentlichen Verkehrsmittel „überwiegend“ für „nutzvoll“.

Vom zähen Kampf mit den Tücken der deutschen Sprache erzählen die Aufsätze v.a. der Kinder, die Deutsch als zweite Sprache gelernt haben. In einer 5. Kl. (Vater-und-Sohn-Geschichte) „grabte“ der Vater ein Loch und „hieb den Baum hoch“, um ihn einzupflanzen. „Hebte“, „gangte“, „laufte“ – so biegen sich diese Kinder die schwierigen deutschen Stammformen zurecht und machen aus starken Verben kurzerhand schwache.

In der Oberstufe ist man besorgt, daß eine Behandlung „kostenschwierig“ ist. Auch hat es da schon „Faszinierung“, daß ein Dichter seiner inneren „Bedrängung“ durch einen „lyrischen Ausbruch“ Luft macht.

Auch Neues erfährt man: unglückliche Werktätige sind frei nach Marx „verfremdete Arbeiter“, das Gegenteil von „scheinbar“ ist – „unscheinbar“, „Sehenswertigkeiten“ knipst man mit dem „Photografierapparat“.

Man fragt sich jedoch besorgt, ob ideologische Unschärfen beim Schüler vorliegen, wenn ein totales Durcheinander zur „totalitären Verwirrung“ wird. Traurig stimmt einen, daß die „Eltern vermissen, ihre Kinder aufzuklären“, was zu „Fantasmen“ Anlaß geben kann, jedenfalls aber schuld an ihrem „Frust“ ist. Hier sind Anglizismen mit Gallizismen gemischt (engl. to miss, frustrated, frz. fantasma); diese Übertragungsfehler zwischen den drei Sprachen, welche die Schüler hier ja mehr oder minder beherrschen, sind sehr häufig und müssen Gnade vor dem Korrektor finden.

Hat jemand Verstand im Kopf, ist er ein „sensibler“ Mensch (engl. sensible – vernünftig), ist er gefühlvoll, wird er schnell als „sentimental“ bezeichnet (frz. sentimental = qui a des sentiments d'amour). Sprachliche Nuancen, wie „erlebnisfähig“ oder „empfindsam“ gehen hier schnell verloren und fallen der 2-3-Sprachigkeit zum Opfer.

Zuweilen haben die Schüler auch einfach vergessen, wie manche Wörter im Deutschen lauten, weil sie mehr Französisch als Deutsch sprechen. So beklagt man „oberflächige“ Interpretationen, hegt – oder hegt

(Fortsetzung auf Seite 93)

GRÜNE BLÄTTER: AKTUELLE INFORMATION

Deutsche Schulen im Ausland überprüfen

Haushaltsausschuß diskutierte Bericht der Bundesregierung – Verhalten deutscher Lehrer kritisiert

Der Haushaltsausschuß hat sich am 24. Februar mit dem Bericht der Bundesregierung über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland (11/1642) befaßt. Dem federführenden Auswärtigen Ausschuß empfahl er die Kenntnisnahme.

Die Mitglieder des Haushaltsausschusses, denen die Parlamentarische Staatssekretärin im Auswärtigen Amt, *Irmgard Adam-Schwaetzer*, zur Verfügung stand, interessierte vor allem die finanzielle Perspektive der deutschen Schulen im Ausland und die Frage, ob es sinnvoller sei, deutsche Lehrer oder Ortskräfte einzusetzen. Wenn an den deutschen Schulen im Ausland Lehrer aus der Bundesrepublik Deutschland eingesetzt würden, die mehr Geld bekämen als die Ortskräfte, so entstünde dort ein Zweiklassensystem. Die entsandten Lehrkräfte führten sich auf wie die „Könige“ und behandelten die Ortskräfte wie „Parias“. Im Ausschuß wurde die Frage des generellen Bedarfs deutscher Schulen im Ausland aufgeworfen. Als Beispiel für eine Fehlentwicklung führte die SPD-Fraktion die *Deutsche Schule in Mexiko Stadt* auf. Von 2200 Schülern seien zehn Prozent Deutsche, der Rest gehöre der mexikanischen Oberschicht an. Der gesamte Schulablauf vollziehe sich in spanischer Sprache und die deutsche Seite würde dafür bezahlen. Die Schule würde sich zwar Deutsche Schule nennen, sei in Wirklichkeit aber eine mexikanische Schule für die mexikanische Oberschicht, an der man das Abitur ebenso wie an anderen mexikanischen Schulen „kaufen“ könne. *Deutsche Bewohner von Mexiko Stadt würden ihre Kinder zur Schweizer Schule schicken.*

Die Parlamentarische Staatsministerin führte zu diesen Vorwürfen aus, daß das Beispiel der Schule in Mexiko Stadt kein Einzelfall sei. Von Deutschland aus könne nicht entschieden werden, wieviel deutsche Schüler an einer solchen Schule seien. Das Übergewicht der inländischen Kinder sei eingeplant und oft gewollt. Der Fall Mexiko City müßte geprüft werden.

Zu der Problematik der Ortskräfte und der entsandten Lehrer meinte *Adam-Schwaetzer*, daß man hier in einem Zwiespalt sei. Einerseits seien Ortskräfte billiger, da sie nach landesgesetzlichen Konditionen bezahlt würden und eine entsprechende Freizeitregelung hätten. Aus Kostengründen seien sie daher zu bevorzugen. Andererseits legten vor allem die einzelnen Bundesländer Wert darauf, daß die Abschlüsse im Ausland den in Deutschland erworbenen gleichkämen. Dies könne besser mit entsandten Lehrern erreicht werden. Was das Verhalten der Lehrer untereinander betreffe, so müsse man „Roß und Reiter“ nennen und dürfe nicht verallgemeinernd sagen, die Ortskräfte seien die „Parias“ der deutschen Schulen. Auch sei es selbstverständlich, daß Schulleiter die kulturellen Gepflogenheiten des Sitzlandes beachten. Bei Unklarheiten könnten sie die Botschaft fragen.

(Woche im Bundestag, 2. März 1988)

Qualität der deutschen Schulen im Ausland erhalten!

Kiel, April 1988

An die
Mitglieder des Haushaltsausschusses
des Deutschen Bundestages
Abgeordneten-Hochhaus
5300 Bonn

Sehr geehrte Dame, sehr geehrter Herr!

In der Sitzung des Haushaltsausschusses des Deutschen Bundestages am 24. Februar 1988 wurde auch über den Bericht der Bundesregierung an den Deutschen Bundestag über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland (Bundestagsdrucksache 11/1642) gesprochen.

Laut Bericht der Zeitschrift des Deutschen Bundestages „Woche im Bundestag“ (wib 4/88 – XV II/52) standen die finanziellen Aspekte und Perspektiven im Mittelpunkt der Diskussion.

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland nimmt zu Äußerungen, die während der Sitzung gemacht und publiziert wurden, wie folgt Stellung:

1. Es wurde die Behauptung aufgestellt, die amtlich vermittelten Lehrkräfte („entsandte“ Lehrkräfte) führten sich auf wie die Könige und behandelten die Ortskräfte wie „Parias“.

Diese Äußerungen von Mitgliedern des Deutschen Bundestages sind empörend und deprimierend zugleich.

Empörend deshalb, weil hier in unverantwortlicher Weise ein Pauschalurteil über eine Berufsgruppe im deutschen Auslandsschulwesen gefällt wird, dessen Ursache evtl. nur in dem persönlichen Eindruck eines Mitglieds des Haushaltsausschusses des Deutschen Bundestages bei einem Besuch einer einzelnen deutschen Schule zu suchen ist.

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland, der einen umfassenden Kenntnisstand über die Arbeit aller Lehrkräfte an allen deutschen Schulen im Ausland hat, weiß, daß amtlich vermittelte Lehrkräfte und sogenannte Ortslehrkräfte in freundschaftlicher Atmosphäre zusammenarbeiten trotz unterschiedlicher Vergütung für die Arbeit.

Ein Zweiklassensystem, wie es in der Sitzung des Haushaltsausschusses behauptet wurde, entsteht deshalb nicht, weil Ortskräfte und vermittelte Lehrerinnen und Lehrer aufeinander angewiesen sind. Die vermittelten Lehrerinnen und Lehrer brauchen beispielsweise die Ortskenntnisse der Ortskräfte, die im Gegenzug von vermittelten Lehrerinnen und Lehrern über neue politische und pädagogische Entwicklungen informiert werden.

2. Es wurde gefragt, ob der Einsatz von Ortskräften nicht billiger sei.

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland sieht sich mit vielen Fachleuten für das Auslandsschulwesen und der Auswärtigen Kulturpolitik darin einig, daß zur Erhaltung der Qualität des Unterrichts, der pädagogischen Betreuung und des Erhalts des Niveaus der Abschlußprüfungen und damit der Vergleichbarkeit und Anerkennung der Prüfungen im innerdeutschen Schulwesen die Ausbildung, das fachwissenschaftliche und pädagogische Können und die langjährige Berufs- und Prüfungserfahrung der vermittelten Lehrerinnen und Lehrer unbedingt nötig sind.

Der Erfolg der deutschen Schulen im Ausland, den sie gerade auch bei Eltern und Schülern der Sitzländer haben, liegt in der hohen Qualität des schulischen Angebots. Diese Qualität kann nur dann erhalten werden, wenn vermittelte Lehrerinnen und Lehrer durch ihre Arbeit das innerdeutsche Niveau auf die Auslandsschulen übertragen.

3. Es wurde moniert, daß an deutschen Schulen im Ausland überwiegend Kinder von Bürgern des Sitzlandes seien.

Gerade das ist ja der Sinn und Zweck von Begegnungsschulen, daß in partnerschaftlicher Weise Kinder aus zwei Kulturen arbeiten, lernen und spielen. Gerade damit leistet das deutsche Auslandsschulwesen den großen Beitrag zur Auswärtigen Kulturpolitik, zur partnerschaftlichen Völkerverständigung und zur Friedenssicherung.

Und gerade die hohe Zahl von Schülerinnen und Schülern aus den Gastländern, die die deutschen Schulen besuchen, zeigt doch, welch anerkannt wichtige Rolle die deutsche Pädagogik in der Auswärtigen Kulturpolitik spielt.

Durch Sparmaßnahmen, wie sie im Haushaltsausschuß angedeutet wurden, würde auf unverantwortliche Weise das Renommé der Bundesrepublik Deutschland im Ausland, das in der Auswärtigen Kulturpolitik vor allem auch die deutschen Schulen aufgebaut haben, verspielt.

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland weist schärfstens die beleidigenden Urteile, die im Haushaltsausschuß geäußert wurden, zurück.

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland sieht in finanziellen Einsparungen auf dem Personalsektor des Auslandsschulwesens die große Gefahr, daß dadurch die jetzt bestehende hohe Qualität der Auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland sinken würde. Und damit schadet man dem Ansehen der Bundesrepublik Deutschland.

Mit freundlichem Gruß!

*Der Vorstand des Verbandes
deutscher Lehrer im Ausland*

Dauer der Beurlaubung der Auslandslehrer

(Beschuß der Kultusministerkonferenz vom 18. 2. 1988)

Die Kultusministerkonferenz vereinbart, für die Dauer der Beurlaubung deutscher Lehrer aus dem innerdeutschen Schuldienst in den Auslandsschuldienst folgende Richtlinien anzuwenden:

I. Die Beurlaubung wird für drei Jahre ausgesprochen.

Die Verlängerung der Beurlaubung soll bei Bewährung des Lehrers in der Regel zunächst für ein Jahr und dann ggf. für zwei weitere Jahre bis zu einer Höchstdauer von sechs Jahren ausgesprochen werden.

Eine Verlängerung der Beurlaubung ist möglich bei Zustimmung des Lehrers, des Schulleiters, des ausländischen Vertragspartners, des innerdeutschen Dienstherrn und des Auswärtigen Amtes (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen).

II. Für Schulorte, die nach den Richtlinien über den Gesundheitsdienst für die vermittelten Lehrer in einem gesundheitsgefährdenden Gebiet liegen, können nach den gegebenen Umständen Sonderregelungen getroffen werden.

Für die Genehmigung des Antrags ist außer den üblichen Zustimmungen ein Gutachten des Vertrauensarztes der örtlich zuständigen deutschen Auslandsvertretung erforderlich, in dem festgestellt wird, daß vom ärztlichen Standpunkt aus Bedenken gegen eine befristete Fortsetzung der beruflichen Tätigkeit an dem betreffenden Schulort nicht bestehen.

Wenn der Lehrer sich innerhalb der letzten zwölf Monate vor dem Antrag auf Verlängerung der Beurlaubung einer Vorsorgeuntersuchung auf Tropentauglichkeit nach den Richtlinien über den Gesundheitsdienst für die vermittelten Lehrer unterzogen hat, kann an die Stelle des vertrauensärztlichen Gutachtens eine Erklärung des Auswärtigen Amtes (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen) treten, daß diese Unbedenklichkeitsbescheinigung vorliegt.

III. Eine Verlängerung der Beurlaubung über sechs Jahre hinaus ist möglich:

1. Für die Wahrnehmung

- a) der Funktion des Schulleiters,
- b) weiterer Funktionen (stellvertretender Schulleiter, Leiter von Schulabteilungen, Fachleiter für Deutsch als Fremdsprache, Leiter der neugestalteten gymnasialen Oberstufe).

Funktionen nach 1. b) können einem besonders bewährten Lehrer vom Schulträger auf Vorschlag des Schulleiters nur im Einvernehmen mit dem beurlaubenden Land und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen übertragen werden.

2. Für Lehrkräfte,

- a) die sich durch besonderen Einsatz sowie durch herausragende pädagogische – sowohl unterrichtliche als auch außerunterrichtliche Leistungen auszeichnen,
- b) die im deutschen Auftrag kulturpolitische Aufgaben, auch über den Rahmen der Schule hinaus, erfolgreich wahrnehmen,
- c) die eine nichtindogermanische Landessprache erlernt haben und beherrschen, wenn deren Kenntnis für eine erfolgreiche Arbeit an der Schule erforderlich ist.

3. In anderen besonders begründeten Fällen, z.B. wenn geeignete Ersatzbewerber trotz rechtzeitiger Anforderung durch die Auslandsschule von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen nicht benannt werden können.

IV. Eine Verlängerung der Beurlaubung nach Absatz III erfolgt in der Regel für zwei Jahre; im Falle III.3 kann eine Verlängerung der Beurlaubung in der Regel um ein Jahr ausgesprochen werden. Die in I. und II. genannten Voraussetzungen müssen erfüllt sein.

V. Der Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 21. März 1979 wird aufgehoben.

O, wäre doch die Geschäftsführerin ein Hellseher!

Liebe, aus dem Ausland zurückkehrende Kolleginnen und Kollegen!

Noch einmal das stets wiederkehrende Problem:

Bitte, teilen Sie der **Geschäftsstelle, 2300 Kiel 1, Graf-Spee-Straße 28** so bald wie möglich Ihre Rückkehr in den innerdeutschen Schuldienst und Ihre neue Heimatanschrift mit!

Immer wieder erreichen die Geschäftsstelle Beschwerden von Kollegen, die schon 1 - 2, manchmal sogar 3! Jahre wieder in der Bundesrepublik Deutschland ansässig und empört sind, daß sie vom Verband nichts mehr hören, keine Verbandszeitschrift erhalten, daß ihnen aber immer noch der Auslandsbeitrag abgebucht wird.

Nur – wie sollten wir in Verbindung mit dem Zurückgekehrten treten, wenn wir keine Ahnung haben, wo er abgeblieben ist? Z.Zt. fehlen der Geschäftsstelle mindestens 38 Anschriften von wahrscheinlich zurückgekehrten Kolleginnen und Kollegen.

Achtung, aus Chile Zurückgekehrte!

Sie waren wahrscheinlich Mitglied im VdLiCH und damit automatisch auch Mitglied im VdLiA. Bitte vergessen auch Sie nicht Ihre Rückmeldung an die Geschäftsstelle!

Die leidgeprüfte Geschäftsführerin
Ingrid Bosert

Auslandskunze 1988

Der Auslandskunze – Jahrbuch 1988 – ist erschienen. Mitglieder des VdLiA erhalten ihn über die Geschäftsstelle zum Vorzugspreis von 8,50 DM incl. Versandkosten.

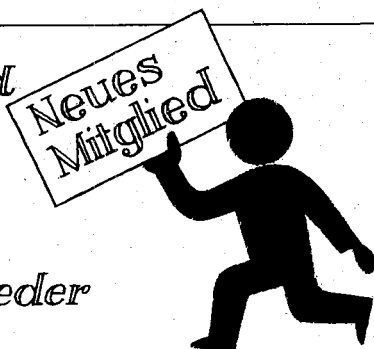
Anschrift: VdLiA Ingrid Bosert, Graf-Spee-Straße 28, 2300 Kiel 1

Wir bitten bei Bestellung um Vorauszahlung des Betrages auf das Konto:

Ingrid Bosert, Postgirokonto 153837-208, Postgiroamt Hamburg (BLZ 200 100 20).

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

*Werben auch Sie Mitglieder
für den VdLiA!*



(Fortsetzung von Seite 88)

nicht – „Arbeitsgedanken“, bewundert die „änderungslustige Art“ oder die „Gefühlsfähigkeiten“ und den „Überschwung“ mancher Menschen.

Auch auf bemerkenswerte Interpretationsansätze, die bislang in Germanistenkreisen unbekannt waren, stößt man: Diederich Heßling im „Untertan“ (H. Mann) „befriedigt sich selbst, indem er in einem Anfall seine Empörung in Gedanken herausläßt“. Über „Homo Faber“ (M. Frisch) heißt es: „Das Verhältnis mit Ivy ist keine Liebe, sondern ein Bratkartoffelverhältnis ...“ (was ja bekanntlich eine New Yorker Spezialität ist – Ivy ist Amerikanerin).

Der verzweifelte Bote in „Eine kaiserliche Botschaft“ (Kafka) wird zum „Botschafter“ befördert, der sich durch die „Menge müht“, wie der „Leser (sich) durch die Sätze (der

Parabel)“. Woyzeck (Büchner) „befand sich in einem Zustand, der nur als geistiges Loch bezeichnet werden kann“. Er ist „ein abgemagerter, sich dahinschleichender Schatten“, der „psychologische Störungen“ hat, weil er unter dem „Fremdgang“ seiner Marie leidet.

Nach diesen geistigen Schmankerln, die mit unseren besonderen Bedingungen im Ausland nicht direkt etwas zu tun haben, wendet man sich wieder gerührt den Geschichten der „Kleinen“ (CM₂ = 5. Klasse) zu, in denen die jüngeren Geschwister nun doch nicht in „Sehen“ ertrinken, weil sie von „Aufsichtern“ gerettet werden, obwohl man schon ganz „entmutet“ war. Und dann kann man sich gar nicht mehr recht auf die viel langweiligen innerdeutschen A- und R-Fehler freuen (von „Alfabet“ bis „fergeblich“), die einen zu Hause wieder erwarten.

A. Dollhopf

ASIEN

China: Deutsch für Techniker und Naturwissenschaftler – ein chinesisches Deutschbuch

Deutsch für Techniker und Naturwissenschaftler ist der Titel eines dreibändigen chinesischen Lehrwerks, dessen Grundstufenbücher, Shanghai 1984/1985, mit 342 und 368 Seiten erprobt wurden und dessen Mittelstufenbuch mit 420 Seiten plus 120 Seiten Beiheft vorliegt.

Daß die deutsche Sprache ziel- und zweckgerichtet gelernt wird, hat man in China offensichtlich eher erkannt als in andern Ländern, wo der Deutschunterricht fürderhin und fröhgemut mit Einführungen in die kommunikativ-bedingte Alltagssprache oder mit literarorientierten Textsorten einhergeht. Fremdsprache als Vehikel für den technologischen Transfer ist gemeint – eine traditionsreiche alte und sozialistische neue Kultur ist Sache des eigenen Erziehungsideals. Bis zu dreitausend komplizierte Schriftzeichen hat ein chinesischer Schulabsolvent (18) gelernt, achttausend hat der akademisch Gebildete zur Verfügung. Über 50000 Schriftzeichen kennt die chinesische Spra-

che.¹ Lernen heißt dann, in einem quantitativen Kontext stehen, in dem das Lernziel offen bleibt. Je mehr Zeichen, desto gebildeter. Oder: so heißt es in der *Pekinger Rundschau* –, der hochgeehrte Schriftsteller WANG hat 1,5 Millionen Wörter zu Papier gebracht; in Zeitungen und Zeitschriften hat er zudem 150000 Wörter veröffentlicht. – Um das so andersartige Bildungsideal und die da herrührende andere Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts zu begreifen, bedarf es eines Exkurs in die Betrachtung der Sprache, eines sinologischen Exkurs. Vergleichend mit dem Englisch, das seine eigenen Schwierigkeiten hat, Schrift- und gesprochene Sprache in ein deckungsgleiches Verhältnis zu bringen – man spricht Englisch wie 1930 und schreibt wie 1520 – ist das Chinesisch völlig deckungsungleich. Dialekte driften zudem derart von der Hochsprache weg, daß die Beziehung zum gleichen Etymon nicht nachvollziehbar ist. Das trifft für den Shanghai-Dialekt zu wie das Kantonesi-

sche. (Chinesisch fünf = [wu], Shanghai-Dialekt = [n], Kantonesisch = [m]). Das überregionale Fernsehprogramm ist in vielen Teilen auf Schrifttafeln während der Sendungen angewiesen. Gewiß ist aber, daß Fernsehen und Schule das Hochchinesisch mehr und mehr für die heranwachsende Generation verbindlich machen.

Deutsch lernen heißt in China vorab „Wörter lernen“. Bei Semesterabschluß müssen Angaben über das gelernte Quantum Wortschatz vorliegen. Sprache anwenden und sprechen sind nachgeordnete Ziele. Und Anwendungsziel heißt, deutsche Bücher der Technik lesen und verstehen können. Oder im Beruf: Für den Betrieb übersetzen können; Gebrauchs- und Wartungsanweisungen. Man lernt Deutsch zwar nicht wie eine tote, aber wie eine „halbtote“ Sprache. – Gleichwohl sollten deutsche Neusprachler von den Chinesen lernen, im Gedanken daran, daß auch unsere Schüler im nachschulischen Lernbereich z.B. englische Fachbücher lesen und verstehen können müssen. Er muß „Englisch im Fach“, zum Beispiel Physik, verstehen können; mehr denn praktiziert, sollte der Englischlerner an deutschen Schulen disponibel für das Verstehen der Fachsprache gemacht werden. Englisch für den Alltag lernt er in England oder in den Staaten im Umgang mit Engländern oder Amerikanern. –

Das Zugeständnis, daß der Lerner nicht auch die Sprache hören und verstehen, noch sprechen lernen muß, verhilft den chinesischen Deutschlernern zu einer hohen Kompetenz des Lesens und Verstehens; ferner: des Her- und Hinübersetzens. Diese unsere Vorüberlegungen führen zum Verständnis der anderen Zielvorstellung und Unterrichtspraxis. Das neue Lehrwerk versucht gleichwohl in unterschiedlichen Ansätzen, dem einseitig gearteten Lernziel entgegenzusteuern, auch im Gedanken an Deutschlerner, deren Fernziel ein Studium in Deutschland ist und die z.B. in Shanghai die Aufnahmeprüfung für die deutsche Hochschule ablegen können.²

An chinesischen Hochschulen zählen wir 22 Abteilungen für Deutschlerner. Hier von einer Germanistik zu sprechen, ist verfehlt und abwegig. Pro Jahr haben wir 300 Absolventen; 80% der Absolventen werden in dieser „außengesteuerten Gesellschaft“ den Firmen als Übersetzer zugeteilt. VW Shanghai erhielt vorerst fünf Absolventen der Tongji-Universität. Achtzig Hochschulen un-

terhalten Deutschkurse für Techniker und Ingenieure – bisweilen auch an entlegenen Stätten mit mageren Resultaten. Dreißig deutsche Lektoren, 27 freivermittelte Lektoren, sieben ostdeutsche bemühen sich um den verstehbaren Kontext.³ Ein akademischer Tourismus versucht, den universitären Kontakt herzustellen –, was nicht hoffnungslos skeptisch gesehen werden muß: sorgt ein chinesischer Vater für ein Kind, seine Frau ist eh berufstätig, und steigen die Lebenserwartungen so rasant wie jüngst, – Sterbedurchschnittsalter ist längst über 68 Jahre –, dann ist dem chinesischen Studenten ein Basisstudium mit einer erst später einsetzenden Spezialisierung zumutbar. Eine Chance, die in den kommenden Jahren nicht vertan werden sollte. – Eine Sprachzeitschrift „Deutsch lernen“ für die Hand der deutschlernenden Studenten mit 1700 Auflage erscheint in Peking, eine Zeitschrift für Fachsprachen sollte diese Publikation ergänzen – ein Desiderat im Umfeld der Sprachvermittlung, wenn wir von der so teuren österreichischen Fachsprachenzeitschrift absehen. DM 54,- im Jahresabonnement – das ist nunmal ein Monatssalär des Deutschlehrers, den es hier angeht. –

Hochburg der Deutschphilologie ist die Shanghai Tongji-Universität, die 1987 ihr 80. Jubiläumsjahr feierte. Die Hälfte der 12000 Studenten lernt hier Deutsch als 1. Fremdsprache oder 2. Fremdsprache, um „Deutsch im Fach“ zu verstehen. „Im Fach“ heißt: Bauwesen, Maschinenbau, E-Technik – es sind fünfzehn Fächer der Fachrichtung TECHNIK. Ihr Unterrichtsbuch: eine Komplikation im elementaren Sinne des Wortes. Ein erstes Fachsprachenzentrum wurde als Pilotprojekt 1986 an derselben Universität gegründet.

Auf dem skizzierten Hintergrund muß das neue Lehrwerk und seine Konzeption gesehen werden, um Mißverständnisse vorzubeugen. Die Einzigartigkeit des Lehrwerks verdient hervorgehoben zu werden, ferner die fortschrittliche Konzeption, allein im Gedanken daran, daß heute Abertausende Ausländer im Ausland Deutsch lernen mit aus Deutschland importierten Büchern, die einen unverständlichen Wohlstandswortschatz mitschleppen und situativ-bedingtes Alltagsdeutsch vermitteln, obwohl derselbe Adressat weder je nach Deutschland fährt, noch die Absicht hat, sich unterhalten zu wollen. Wir haben Gründe genug, das Lehrwerk genauer zu analysieren. Das Mittelstu-

fenbuch baut auf den Teilen I und II der sogenannten Grundstufe auf. Im Unterschied zu den vier Deutschbüchern aus Peking betonen auch die Grundstufenbücher die Fachsprachen – auf niedrigspezialisierter Ebene. Das M-Buch hat eine steile Progression, die vergleichsweise weit in die sprachlichen Belange eines konventionellen Oberstufenunterrichts einführt.

Die Themen:

Technik und Wissenschaft

(– Die Wechselbeziehungen unter einem historischen Aspekt –)

Physik und Chemie

(– Grundlagendisziplinen der übrigen Fächer –)

Bauwesen

(Berücksichtigung der Gefahren des Verplanens)
Ökologie

(Vorwarnung der gemachten Fehler in Industrieländern)

Kunststoffe

(– Kunststoffarten und Verwendung –)

Kernenergie

(– Kernreaktor, Kettenreaktion, Brüter und KKW's nach Tschernobyl)

Energieformen

(– Sanfte und harte Energie und ihre Anwendung –)

Elektrotechnik – Computer und Roboter

(– Die 5. Computergeneration –)

Raumfahrt

(– Futuristischer Ausblick, „Helitruck“ und seine Zukunft –)

Aufgaben und Folgen der Technik

(– Futuristischer Ausblick –)

Die Themen zeigen an, daß die Studenten mit anspruchsvollen Themen versorgt werden. Die technischen Informationen gewährleisten, daß die Inhalte nicht schon in naher Zukunft antiquiert sind: dieses Schulbuchsyndrom wird von vornherein verhindert.

Die zehn Lektionen kennen eine übersichtliche Organisation: Zu jeder Lektion gehören ein einleitender Basistext mit einem Glossar, zwei Lesetexte mit Glossarien und Texte für die Hin- und Herübersetzung. Auffällig ist die Länge der Lesetexte. In ihrem Umfang von je zwei-drei Seiten bereiten sie auch die Ganzheitlektüre vor. Alle Teile einer Lektion stehen in einem engen Verbund. Zusätzlich zu den einzelnen Teilen wird die Grammatik schwerpunktartig angeboten:

1. Passiv und Ersatzformen
2. Attributssätze aller Art
3. Wortbildungslehre der Nomen, Substantive
4. Wortbildungslehre der Verben
5. Wortbildungslehre der Nomen, Adjektive
6. Nominalisierung, Parataxe statt Hypotaxe, Kohäsion

7. Konjunktiv, Berücksichtigung des thetischen Konjunktivs

8. „es“ als unpersönliches Pronomen

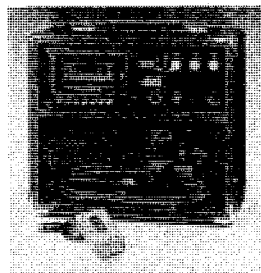
9. Funktionsverbgefüge

10. Definitionstypen, Abkürzungen; Initialwörter u.a., verkürzte Lexionsprache

Die Darbietungsweise der Grammatik ist gut gelöst: auf zunächst allgemeinsprachlicher Ebene wird das grammatische Problem – auch wiederholend – angegangen und geübt; auf fachsprachlicher Ebene wird dann textangebunden dasselbe grammatische Thema vertieft und geübt. Sprache und Fach sind so durchgängig „synchron“ (Beier/Möhn 1981) gesteuert. Die Teile der Grammatik sind in Lexik und Syntax unterschieden, sofern die Übungen sich direkt auf den vorgegebenen Text beziehen. Die fachsprachliche Wortbildungslehre findet gründlich Berücksichtigung. Verschiedene Definitionsübungen stehen im Vordergrund. Auch der Indirekte Fragesatz – oftmals vernachlässigt – gehört hier zum Bestand. Die Planung und Organisation des Lehrwerkes erweist sich auch in diesen Teilen als wohlüberlegt und geglückt.

Geübt werden: differenzierte Wortbildungen, Mehrwortbildungen, Mehrwortbenen-

AVB Cassettenrecorderbox CRB 20



Das ideale Lehrgerät für die Arbeit mit
Cassette und Arbeitsprojektor oder Tafel.

Repetiereinrichtung für den Sprachunterricht –
Fernbedienung – 20 Watt Ausgangsleistung –
Breitbandlautsprecher – elektron. Zählwerk –
Memory – DNR – stabiles Holzgehäuse –
Metallecken – Tragegriff.

Info anfordern: Tel. (081 51) 3723

AVB Karlheinz Burch GmbH
8130 Starnberg, Petersbrunner Straße 3

nungen, Wortschätze chinesisch-deutsch kontrastiv, Präfixe und Suffixe, Fremdpräfixe und -suffixe. Analyse mehrgliedriger Fachwörter (Termini). Dann: Passiv, Zustands- und Vorgangspassiv, Ersatzformen des Passivs, Funktionsverbgefüge, auch mit aktivem und passivem Inhalt, Satzanalysen, Nomen plus Attributsatz und andere typisch wissenschaftsfachsprachliche Erscheinungen. Großen Wert wird auf den Gebrauch und den Umgang mit Lexika und auch Fachwörterbüchern gelegt. Die Übungstypen – auch die fachsprachlichen – sind gut variiert und auf Wortfeld-Erstellung und Wortschatzerweiterungen durch Ableitungen angelegt. In der Syntax geht es um die „Verdichtung“ der Sprache: Nominalisierung, Relativsatz und Nebensatz werden umfunktioniert in partizipiale Adjektivattribute und präpositionale Gefüge. „Formen Sie um!“ heißt es da, wie der „gelernte Sprachlehrer“ das gelernt hat; es wird nicht „transformiert“.

Abgesehen von den üblichen „Transformationsübungen“ wie „Relativsatz in Linksattribut“, dann „Nebensatz in ein präpositionales Gefüge“ treffen wir auch anspruchsvolle Übungstypen an, die der Fachsprache angemessen sind. Zum Beispiel: ein allgemeinsprachlich formulierter Text, in den Strukturen verbal und hypotaktisch, muß in einen Fachtext übertragen werden, also nominal und parataktisch strukturiert. Der komprimierte Fachsprachenstil wird verlangt. Eindeutig ist die Zielsetzung; was eben nicht eindeutig ist, wenn man bei gleichen Transformationsübungen die Aufforderung „... und umgekehrt“ antrifft. Was offensichtlich ein weitverbreitetes Mißverständnis der eigentlichen Intention darstellt. Die allgemeinsprachlich dargebotene Grammatik wird im Anschluß einer jeden Lektion auf fachsprachlicher Ebene angegangen. Hier geht es dann um mehrgliedrige Zusammensetzungen, die in ihrer Zusammensetzart erkannt werden müssen. Beispiele: Kernkraftwerkstechnik = 1 + (2 + 3) + 4; Brennstoffkreislauf = (1 + 2) + (3 + 4). Diese Übung geht bis ins Detail: auch die Affixe müssen bestimmt werden. In keinem Lehrwerk findet die Wortbildungslehre (nach Fleischer 1982, Erben ²1983 und Kürschner 1974) eine gleiche intensive Berücksichtigung, was wieder fachsprachengemäß ist, da zwei- und mehrgliedrige Komposita fachsprachentypisch sind. VDI und DIN wurden hier zu Rate gezogen. Die „Mehrwortbenennung“ (Möhn 1986), ein lexikalisches Pro-

blem, wird in allen Lektionen übungsmäßig angeboten. Das Vorwort verspricht unterschiedliche Textsorten, die zwar anzutreffen sind, aber nicht expressis verbis angeboten werden. Die hohe Sprachkompetenz, die im Lehrwerk angestrebt wird, läßt allerdings auch die Textsorten-Frage als nebensächlich erscheinen. Der Lerner soll Lehrbücher im Fach lesen und verstehen lernen. Textsorten wie Anzeige und Werbung, Anleitungen für Installation und Wartung oder für Industriehandel erscheinen dann nebensächlich. (Heiratsanzeigen lesen und verstehen ist Sache des außerunterrichtlichen Bestandes). Lehrziel ist die „kommunikanten-unabhängige“ (von Hahn 1983) Lehrbuchsprache der Sprache der Technik.

Heilsam ist das Übungsbuch gewiß auch in der Hand des deutschen Deutschlehrers, der normalerweise als „ungelernter Sprachlehrer“, sprich Germanist, Deutsch als Fremdsprache unterrichtet und der hier aufgefordert ist, Gehversuche in Richtung wissenschaftliche Fachsprache für Technik und Naturwissenschaften zu machen. Übersichtstafeln und zahlreiche Literaturhinweise machen hinlänglich auf die Nachhollektüre aufmerksam. – Seltenheitswert haben auch die Zusammenstellungen solcher Wortschätze, die allgemeinsprachlich bekannt, jetzt aber auf der Ebene der Fachsprache neu definiert werden müssen.

Die sprachliche Einstiegsvoraussetzung mag kritisch gesehen werden. Was auf Bundesebene mit G II angegeben wird, hat sich durch die Zertifikat-Vergabe des Goethe-Instituts zu einem G III gemauert. Das besteht zurecht. Daran gemessen hat „Deutsch für Techniker und Naturwissenschaftler“, Band I und II, – das beansprucht ein ganzes Jahr intensiv Deutsch an der Hochschule – etwa G VI-Niveau. Nur von daher gesehen rührt die Berechtigung einer additiven Verfahrensweise hinsichtlich der Grammatik und der Themen im sogenannten Mittelstufenband.

Im Gedanken daran, daß in Westdeutschland jede der über 40 Hochschulen und über 100 Fachhochschulen und zudem zahlreiche Lehranstalten sich „Deutsch als Fremdsprache“ angelegen sein lassen, aber bis heute kein vergleichbares Lehrwerk für den Mittelstufenbereich, geschweige für den Lehrbereich FACHSPRACHE, zuwege brachte, verdient die Situation vorab *skandalös* genannt zu werden. Über 50000 der über 70000 ausländische Studenten allein in Westdeutschland würden sich glücklich schät-

zen, hätten sie ein gleiches Lehrwerk für ihre Studienbelange. – Ostdeutsche Fremdsprachenlehrer für Deutsch arbeiten mit „Deutsch komplex“ im In- und Ausland, einem sechsbändigen Lehrwerk, das international Beachtung fand (1983 abgeschlossen). In Österreich geht „Deutsch spezial“ einer 2. Auflage entgegen (1989²).⁴ Chinesische Deutschlerner haben nicht nur das umfangreichste M-Stufenbuch, es ist auch das fortschrittlichste: die Fachsprachenforschung wurde in allen Teilen rezipiert und umgesetzt. – Es gibt andere Ungereimtheiten: An der Tongji-Universität, an der das Lehrwerk entwickelt wurde, treffen wir unter den Dozenten Beiträger der internationalen Zeitschrift SPECIAL LANGUAGE/FACHSPRACHE an; an westdeutschen Lehranstalten, die den gleichen Adressaten für Deutsch als Fachsprache haben, kennt man dieselbe Zeitschrift nicht einmal (mit genau sechs Ausnahmen). – Unser Vorschlag: Solange jede Deutschlernschule sein eigenes linguistisches Leitfädchen spinnt – getreu dem Linguistenpluralismus – sollte das ausgereifte Buch aus Shanghai in Westdeutschland eingeführt werden. Was kein Novum wäre, im Gedanken an „Vorwärts“ aus Nottingham.³ Im übrigen bleibt es wohl dabei: drei westdeutsche Verlage kämpfen kräftig um Marktanteile, aber auch nur solange, wie der Markt „Anfänger“ für Deutschlerner führt und Abnahmegarantien gegeben werden. Für den anspruchsvollen Abnehmer, der als Erwachsener Deutsch zweckgebunden lernt, hört die Lehrbuchproduktion schlagartig auf. Da fehlt den Verlagen plötzlich die Doppelkompetenz für Sprache und Fach. Da hilft das aufgebesserte und mit viel Geschick gemachte Hueber-Buch (Janssen/Müller/Zettl) – mit Spielchen und Lockerungsübungen – nicht viel weiter. (2. Auflage 1987). Die Durchnahme der etwa 22 Seiten Lesetext ist eine Sache von 50 Stunden, also von etwa drei Wochen. Vergleich: Das Buch aus Shanghai bietet 80 Seiten Text, im Lösungsheft zwölf Seiten Hörverstehenstexte. Es deckt gut und wohl ein Semester „Deutschunterricht intensiv“ ab. Dem VORWORT entnehmen wir die geplante Stundenanzahl: 200 Unterrichtseinheiten zu 90 Minuten, davon 80 Stunden Übungen, zusätzlich 400 Stunden im gesteuerten außerunterrichtlichen Bereich.

Das *Lösungsheft* des Lehrwerks ordnet für den Lehrer die Lösungen und bringt Übersichtstafeln. Andere sinnvolle Ergän-

zungen: Hörverstehenstexte im Verbund der gelesenen Texte mit dem Niveau der PNdS im Gedanken daran, daß außerhalb der BR Deutschland nur an der Tongji-Universität diese Eingangsprüfung für deutsche Hochschulen in regelmäßigen Abständen abgehalten wird. Auch Prüfungsvorschläge für die mündliche Prüfung nach Westdeutschen Richtlinien der PNdS. 1987 studieren 2400 chinesische Studenten in Westdeutschland, nur 200 weniger als in den Staaten im Gedanken an die Programmstudenten. (Privat sind es in den Staaten zusätzlich ca. 13600). – Dann wird die Grammatik um solche Bestände ergänzt, die in konventionellen Grammatiken unvollständig oder auch nicht anzutreffen sind: „-al-“ und „-ell-Suffix, griechische Buchstaben für das SI-System, Verben mit betonter und unbetonter Vorsilbe, Fremdsuffixe, Suffixe und Präfixe nach VDI, Wortbildungen nach DIN, englische und französische Wortschätze im Deutschen mit Umschrift. Ferner: Ausdrücke der Alltagssprache, die als Fachausdrücke neu formuliert werden müssen (Masse, Kraft, Strecke). Hierzu bringt das Heft mehrere Seiten als Beispielsammlung. – Auch hier zeigt sich, wie umfassend und ausgereift der Fremd-

Ihr Spezialist für Auslandsumzüge



Carl Grove
Internationale Möbelspedition

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

sprachenunterricht DEUTSCH ausgelotet und angeboten wird. Die Gründlichkeit und Ausgewogenheit überbietet jedes andere Deutschlernbuch im In- und Ausland. „Fachsprache vs. Fachsprache“ gehört hier zum verständlich gemachten Bestand.

Randbemerkungen: Fehler, die ausgebessert werden müssen, sind gering. Die zu erwartende 2. Auflage sollte noch mehr Leerräume und Abstände im Umbruch einplanen. – Das Übersetzungstexte angeboten werden, kann nur sinnvoll sein. Die Hinübersetzungen sind kurzgefaßte Sätze, die Herübersetzung ganzseitige Texte, die jeweils im Umfeld der Basis- und Lesetexte gleiche Probleme thematisieren. Hier sollten Übersetzungsübungen zu den fachsprachlichen Mehrwortkomposita einfließen. (Atommodellvorstellung, Elementarteilchenphysik, Erdöledestillationsturm, Paraffinkohlenwasserstoff, Hochtemperaturpyrolyseanlage – Komposita, die sprachtechnisch auf Übersetzungsschwierigkeiten stoßen). – Die ausführlich geratenen Grammatikteile haben Passagen, die den Lernenden sprachlich überfordern. Hier werden schwierige Begriffe anderssprachlich abgestützt. Diese Teile sollten noch stärker chinesisch ergänzt werden, also eigensprachlich, auch um dem Einwand zu begegnen, daß der Lerner in einer ihn überfordernden Sprache angesprochen wird.

Was fehlt: Versprachlichung von Schaubildern und Diagrammen und auch Abbildern technischer Vorgänge. Hier verweist das VORWORT auf die technisch-naturwissenschaftlich orientierte Heftreihe SACHTEXTE/FACHTEXTE (Verlag Liebaug-Dartmann), die, wo Schwierigkeitsgrad her gesehen, dem Lehrwerk für die Durchnahme nachgeordnet ist. Denkbar wäre, daß das Beiheft in einer erweiterten Auflage Einführungen im Umgang mit Schaubildern anbietet. (Nur Lektion 7 und 8 haben Flußdiagramme).

Die ganz andere Lernhaltung und die andere -fähigkeit können durch zwei Beispiele charakterisiert werden:

Ein postgraduierter E-Techniker hat ein Jahr intensiv Deutsch gelernt, danach 8 Semester E-Technik studiert und zwei Jahre sein Fach unterrichtet. Während dieser Zeit – wo auch immer in China – hat er seine Deutschkenntnisse vervollständigt. Er liest das Magazin Spiegel und anspruchsvolle Lektüre seines Faches. Er spricht aber keinen Satz fehlerfrei und artikuliert in einer Weise, daß er nur mit Mühe zu verstehen ist. Ein anderer Student sitzt in der Klausur:

Hörverstehenstext. Beim Vorlesen darf und soll mitgeschrieben werden. Er schreibt nicht mit; gibt dann aber den ganzen Text – 5 Abschnitte – vollständig wieder. Seine ausgeprägte Merkfähigkeit befähigt ihn dazu.

Die Quellenangaben sind stimmig, bei den meisten Buchentnahmen erübrigt sich das Einholen des Copyrights. Im übrigen muß zu diesem delikaten Thema gesagt werden, daß das Deutschlernen der Chinesen im deutschen Interesse steht. Den Chinesen allerdings deutsche Bücher zu deutschen Preisen anzubieten, kommt einem subversiven Neokolonialismus gleich, solange dasselbe Buch so viel wie ein Monatsgehalt kostet (ca. 100 Yan = 40,- DM). Die Lieferung von einigen tausend Wörterbüchern steht noch aus, wenn man den Raubdruck verhindern will. – Das Lehrwerk kam auch mit Hilfe deutscher Lektoren vom DAAD zustande (VORWORT S. 2). Wünschenswert wäre, daß in der Nachfolge deutsche Lektoren das Buch fremderproben und konstruktive und ausgearbeitete Verbesserungsvorschläge einbringen. Das Lehrwerk erfüllt auch einen erzieherischen Auftrag, indem Fehler, die im Bereich des blinden Technikfortschritts gemacht wurden, herausgestellt werden (Müll, Umweltbelastung, Tschernobyl).

Fachsprachlich kann das Buch als eine breitangelegte *Hinführung* zur Fachsprache der Technik eingestuft werden. Daran schließt sich ein Fachsprachenunterricht an, der alternierend zum Fach, dann ergänzend zum Fach erteilt wird. Dazu bedarf es dann einer anderen Konzeption des Sprachunterrichts, der nur im engsten Verbund mit dem Fach selbst denkbar ist.

Jetzt schon kann den Kritikern des Buches entgegengehalten werden: Die Berechtigung für die sehr umfangreich eingeflossene Wortbildungslehre hat mehrere Gründe; praktische Gründe überwiegen!

1. Nur im Deutschen ist die Komposita-Bildung aktiv und auch lexikalisch nicht erfassbar.
2. Beim Fortschreiten der Spracherlernung konzentriert sich das Lernen mehr und mehr auf die Wortschatzerweiterung im Fach, in dem vor allem im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich mehrgliedrige Wörter frequent sind.
3. Eine Grammatik der Wortbildungslehre, also eine Art Oberstufengrammatik gibt es nicht.
4. Eine vom Buch unabhängige Grammatik ist für den Studenten z.B. aus der 3. Welt zu kostspielig.

Daß auch kontextungebunden verfahren wird, hängt sicher auch mit der explosionsartigen Vermehrung (Hoffmann, Spiegel) der Wortschätze im Bereich der Technik zusammen. Je explosionsartiger, desto mehr muß sich eine Grammatik auf allgemeingültige Regelmechanismen beschränken. Eine textgebundene Anbietung der Wortbildungsregelmechanismen setzt einen Wissensstand aller Technikbereiche voraus; „preßschweißen“/„spritzzgießen“ – (Verbstamm + Vb) setzt dann Kenntnisse im Bereich der Schweißertechnik und der Bautechnik voraus.

Gehen wir von dem Tatbestand aus, daß westdeutsche Fachhochschulen über 150 Fachrichtungen kennen, so zeigt dieser Tatbestand, daß grammatische Bestände im Vorfeld der fachgebundenen Sprache erläutert werden müssen. Ebenso: daß die Regelmechanismen textangebunden in Form von Übungen mit Aufforderungscharakter im Anschluß geübt werden müssen; denn für den fachbegleitenden Sprachunterricht ist die Kenntnis der Wortbildungslehre relevant wie die Grammatik für übrige Bestände. Komposita wie „Spindelfaseransatzstelle“ oder „Hauptschadstoffkomponente“ sind für den Ausländer ein schwerlich nachvollziehbarer Sprachakt, allein im Gedanken an Übersetzungen ins Englische, Arabische oder: Chinesische.

Gewissermaßen als Vorwarnung sei verdeutlicht, wie entscheidend die Fortsetzung der Fachsprachenkompetenz ist: in Ländern mit einem technologischen Nachholbedarf geht es sprachlich darum, ob dieser Nachholbedarf fremd- oder eigensprachlich eingeholt wird. Mit dem fremdsprachigen Transfer sollte gleichzeitig die terminologische eigensprachige Umsetzung erfolgen. In

Ländern, in denen die Terminologie-Erarbeitung vernachlässigt wurde – wie in den arabischen Ländern oder in der Türkei – wird man auch in weiter Zukunft auf Fremdsprachen als Vehikel des technologischen Fortschritts angewiesen sein, ein Tatbestand, der langanhaltende Folgen für den eigenen Fortschritt hat. – Ohne Mitwirken der Normungsorganisation in Peking und seiner Zweigstelle in Shanghai ist eh kein seriöser Transfer denkbar.

Anmerkungen

- ¹ Die Angaben gelten nicht allchinadeckend; sie gelten für Absolventen der UNTEREN und OBEREN MITTELSCHULE (3 und 3 Jahre nach der sechsjährigen Grundschule). Die geteilte Mittelschule ist noch nicht in allen Regionen Norm. Zeitungsleser kommen mit 2000 Zeichen aus. Eine Schreibmaschine hat 10000 Zeichen, 6000 im ersten, je zweitausend in weiteren Kassetten. Schul-Fachbücher haben z.T. wesentlich mehr als 3000 Zeichen, was mit der unterschiedlichen curricularen Entwicklung der Fächer zusammenhängt; so ist z.B. das Unterrichtsbuch 3. Klasse OBERE MITTELSCHULE für Biologie recht dürftig, was mit der Kulturrevolution und durch sie bewirkte Verunsicherung z.B. in der Abstammungslehre im Zusammenhang steht.
- ² Für alle Teile der Lektionen liegen inzwischen besprochene Kassetten vor, die für die Hand (das Ohr) der Studenten entwickelt wurden. Statt mit einem lernmethodisch antiquierten Sprachlabor lernen die Studenten an der TONGJI mit dem Walkman.
- ³ Bei den freivermittelten Lektoren sind auch Studenten mitgezählt. Goethe-Dozenten sind zur Fortbildung, bzw. für die Vorbereitung für die PnDS nur kurzweilig tätig.
- ⁴ An westdeutschen Studienkollegs, Stätten des Fachsprachenunterrichts, wurden zwar umfangreiche Sprachbücher für unterschiedliche Fachsprachen entwickelt, deren Teildruck der Bund für die Hand der Multiplikatoren übernahm, die zudem in vier relevanten Zeitschriften positiv rezensiert wurden, was aber „Verantwortliche“ nicht davon abhielt, dieselben Ausarbeitungen behördenkundlich als unbrauchbar abzuqualifizieren. Schulmeister unter sich, und dann noch als „ungelernte Sprachlehrer“.

Helmut Birkenfeld

SÜD- UND MITTELAMERIKA

Arbeit im Stillen – soziale Projekte von Lehrerinnen, Lehrern und deren Partnern

Chile: Ohne Klasse, Kreide und Curriculum –

Vom sozialen Engagement deutscher Lehrer in Santiago de Chile

„Paradiesvögel“ – Welcher vermittelte Lehrer kennt sie nicht, diese mal neidvoll, mal augenzwinkernd und gelegentlich sicher auch mal etwas abschätzig gemeinte Bewertung seiner Auslandstätigkeit seitens zu Hause geliebener Kollegen?

„Paradiesvögel“ – Hinter dieser Metapher steht die aus Unkenntnis, Mißgunst oder Scherz entstandene Vorstellung, daß sich die Arbeit des Auslandslehrers im wesentlichen darin erschöpft, die Abenteuer der letzten exotischen Reise zu verarbeiten und

gleichzeitig den nächsten Trip zu noch ferneren Zielen zu planen. Dabei ist dieses Klischee von den Auslandslehrern als dem „Jetset“ der deutschen Pädagogen weit entfernt von der Realität, womit nicht bestritten werden soll, daß manche Lehrer kräftig zum Entstehen eines solchen Image beitragen.

Die Mehrheit der vermittelten Lehrer setzt sich nämlich nicht nur überdurchschnittlich für die unterrichtlichen und organisatorischen Belange der jeweiligen Deutschen Schule ein, sondern zeigt auch außerhalb der Schule und über jede vertragliche Verpflichtung hinaus ein Engagement, das das Ansehen der Bundesrepublik Deutschland im Gastland und bei dessen Bürgern fördert.

Eine so positive Einschätzung verdient beispielsweise der soziale Einsatz, den vermittelte Lehrer und deren Familien in Ländern leisten, die aus unserer Sicht zu den Entwicklungsländern gehören und in denen große politische und soziale Spannungen herrschen. So gab es bereits in den siebziger Jahren an der Deutschen Schule in Santiago de Chile einige Lehrerfamilien, die in ihrer Freizeit zu der deutschen Schwester Karoline Mayer nach Conchalí, einem Armenstadtteil im Norden der chilenischen Hauptstadt, hinausfuhren, und dort am Aufbau von Kindertagesstätten mitzuarbeiten und Frauen in Nähen und Stricken zu unterweisen.

Als ich 1981 nach Santiago kam, begegnete ich einigen Kolleginnen und Kollegen, die sich dieses soziale Verantwortungsbewußtsein bewahrt hatten und denen es weiterhin um Hilfe zur Selbsthilfe, nicht um Almosen ging.

So erinnere ich mich noch lebhaft daran, wie wir im Oktober 1981 ungefähr fünfzig Schulkindern aus Conchalí eine mehrtägige Freizeit in einem Versammlungshaus der katholischen Kirche am knapp 120 km entfernten Pazifik, den bisher noch keines der Kinder gesehen hatte, ermöglichen.

Doch wurde mir schon damals klar, daß unser gutgemeinter Einsatz ziemlich wirkungslos geblieben wäre, wenn wir nicht die aktive Unterstützung vieler Mitarbeiter der „Fundación Missio“ gehabt hätten, jener Organisation, die sich aus christlichen Basisgemeinden entwickelte und seit 1977 als offizielle Institution existiert. Sie untersteht der Erzdiözese Santiago, unterhält in verschiedenen Stadtteilen Kindergärten und Kindertagesstätten für mittlerweile über 1400 Kinder im Alter von 2 1/2 bis 15 Jahren,

Volksküchen, Ausbildungsstätten für Jugendliche und Erwachsene sowie Polikliniken und organisiert Beschäftigungsprogramme für Arbeitslose. Der Motor dieser „Fundación Missio“ – offiziell ihre Generalsekretärin – ist eben jene Schwester Karoline Mayer, die 1968 als Steyler Missionsschwester nach Chile kam und seit 1972 in einem Bretterhäuschen in der Siedlung „Américo Vespucio“ in Conchalí mitten unter den Armen lebt: „Es ist nicht damit getan, daß man den Leuten etwas an der Haustür gibt; man muß die Ursache ihres Elends begreifen, und das kann man nur, wenn man ihr Leben teilt.“ Für ihre erfolgreiche Arbeit wurde Schwester Karoline 1984 das Bundesverdienstkreuz verliehen.

Als die „Fundación Missio“ im Mai 1987 ihr zehnjähriges Bestehen feierte, erwähnte Schwester Karoline in ihrer Festansprache ganz besonders auch die deutschen Lehrer in Chile, „die uns von Anfang an begleitet haben“, und in einem Brief vom November 1987 schreibt sie: „Seit mehr als 17 Jahren stehen uns deutsche Lehrersfamilien zur Seite in unserem Dienst an den Armen.“

In den zurückliegenden Jahren fuhren regelmäßig sechs Frauen von vermittelten Lehrern einmal in der Woche nach Conchalí: die einen, um Schwester Karoline dabei zu helfen, die umfangreiche Korrespondenz mit Hilfsorganisationen und privaten Spendern in den deutschsprachigen Ländern zu erledigen, die anderen, um im Kindergarten „Naciente“ mit Kleinkindern zu arbeiten oder mit Müttern zu stricken, zu nähen und zu basteln.

Zusätzlich unterstützten einige dieser Lehrersfamilien bestimmte Familien, die besonders unter den Folgen der Arbeitslosigkeit zu leiden haben, wöchentlich mit den wichtigsten Nahrungsmitteln. Ebenso engagiert und mit großem Erfolg organisierten zwei Lehrerfrauen über mehrere Jahre hinweg teils in ihren Wohnungen, teils beim Weihnachtsbasar im Deutschen Klub einen öffentlichen Verkauf von Handarbeiten aus den Werkstätten der „Fundación Missio“. Abgesehen von dem beträchtlichen finanziellen Gewinn, der ohne Abzug den Mitarbeitern in den Werkstätten zugute kam, dienten diese Verkaufsaktionen auch dazu, für die schönen Erzeugnisse echter Handarbeit zu werben.

Darüber hinaus bastelte eine Gruppe von Lehrerfrauen im Jahre 1982 Handpuppen für ein Kasperle-Theater und in den Jahren 1984

und 1985 Holzspielzeug, das dem Kindergarten „Naciente“ zu Weihnachten geschenkt wurde.

Solch persönliche Arbeit für die Armen und die selbstverständliche Begegnung mit ihnen sind überzeugender Ausdruck gelebter Solidarität – „Eure Hilfe und Mitarbeit geben uns Mut!“ schreibt Schwester Karoline –, und Spenden können diesen persönlichen Einsatz nur sinnvoll ergänzen und erweitern, ihn aber keinesfalls ersetzen. Aus diesem Verständnis heraus haben deutsche Lehrer die verschiedenen Programme der „Fundación Missio“ stets auch mit finanziellen Mitteln gefördert, und zwar bis 1984 in der Weise, daß die Mehrzahl der Lehrerfamilien sich bereit erklärte, Schwester Karoline jährlich einen bestimmten Betrag für ihre vielfältigen Aufgaben zur Verfügung zu stellen, ab 1984 dann in der Form, daß die Lehrer sich nach gründlicher Beratung mit Schwester Karoline jährlich für ein konkretes Projekt der „Fundación Missio“ entschieden und dafür in ihrem Kreise sammelten.

So spendeten 1984 18 Lehrerfamilien knapp DM 11000,-, womit Brotmehl für 975 Kinder in den Kindergärten und Kindertagesstätten gekauft werden konnte. 1985 leisteten 14 Lehrerfamilien mit ihrer Spende von DM 14000,- einen entscheidenden Beitrag zur Existenzsicherung der Kinderkrippe und des Kindergartens „Naciente“ (204 Kinder), denen die zuständige staatliche Stelle im April 1985 die fest eingeplante Lebensmittelunterstützung gestrichen hatte. Im darauffolgenden Jahr 1986 beteiligten sich 10 Lehrerfamilien mit einer Summe von DM 8350,- am Aufbau einer kleinen Bäckerei, in der das Brot für die vier Kinderkrippen, sechs Kindergärten und acht Kinderhorte der „Fundación Missio“ gebacken wird. Schließlich brachte 1987 eine kleine Zahl von deutschen Lehrern DM 5500,- auf, damit Baumaterialien gekauft werden konnten, um in Conchalí durch Unwetter stark beschädigte Hütten zu reparieren. Zusätzlich wurden Baumaterialien direkt bereitgestellt.

Diese Angaben belegen das soziale Engagement und Verantwortungsbewußtsein vieler deutscher Lehrer und ihrer Familien, doch wird der aufmerksame Leser gemerkt haben, daß die Höhe der Spenden und die Zahl der Spender über die Jahre hinweg deutlich zurückgegangen sind, obwohl sich die Zahl der Vermittelten an der Deutschen

Schule in Santiago in diesem Zeitraum nicht verändert hat und auf Grund der Wechselkursentwicklung die Lebenshaltungskosten für die deutschen Lehrer in Chile ständig gefallen sind.

Liegt das daran, daß immer mehr Lehrerfamilien deshalb nicht für die „Fundación Missio“ und Schwester Karoline spenden, weil sie andere soziale Einrichtungen unterstützen, die ebenfalls mit friedlichen Mitteln für eine gerechtere und menschenwürdigere Gesellschaft kämpfen? Dann besteht kein Anlaß zur Klage, denn in Santiago gibt es ein Millionenheer von Armen, und je breiter die Hilfe verteilt wird, desto mehr Menschen wird geholfen.

Oder liegt es etwa daran, daß immer mehr deutsche Lehrerfamilien die Arbeit der „Fundación Missio“ und der Schwester Karoline mit wachsender Skepsis betrachten, weil das erklärte Ziel dieser Arbeit darin besteht, die persönlichen, wirtschaftlichen und sozialen Probleme der Menschen zu überwinden, eine ganzheitliche Befreiung des einzelnen aus christlichem Verständnis heraus zu erreichen und so gesellschaftsverändernd zu wirken?

Man hat die „Fundación Missio“ als kommunistisch unterwandert und Schwester Karoline als Kommunistin bezeichnet, doch im heutigen Chile setzt sich jeder dem Vorwurf aus, Kommunist zu sein, der die herrschenden politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse ernsthaft in Frage stellt.

Michael Lamm

Anzeige

ENDLICH die richtigen Kopiervorlagen!

Ansprechend in Konzeption und grafischer Gestaltung. Beste Produktqualität. Vorteilhaft Leseblatt-Mappen im DIN-A4-Format. Seit Jahren in der Schulpraxis erprobt. **Bergedorfer Kopiervorlagen für alle Fächer!** Für Freie Arbeit, Fördermaßnahmen und differenzierte Übungsphasen in Grund-, Sonder- und Hauptschulen. Günstige Preise, weil vom Verlag direkt zum Kunden. Laufend interessante Neuheiten! Prospekt anfordern bei:



**Verlag
Sigrid Persen**

Dorfstr. 14, D-2152 Horneburg/NE.
Telefon: 0 41 63 / 67 70 von 0-24 Uhr

Schriftlicher Ausdruck in Deutsch als Fremdsprache zwischen Absicherung und Kreativität:

Beschreibung einer Unterrichtsstunde im Primärbereich

1. Einführung

In diesem Artikel möchte ich eine Unterrichtsstunde beschreiben, die unter dem Vorsatz entstand, in einer Wiederholungsstunde einmal nicht selbst vorzutragen und abzufragen, sondern die Schüler selbständig und jedem auf seinem Niveau, ihr Wissen zeigen zu lassen. Die methodologischen Vorüberlegungen dazu basieren auf den Artikeln „Classroom Second Language Development“ von Rod Ellis (1984) und „Coping with the Unknown in Language Pedagogy“ von Prabhu (1985) und auf dem Werk *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts* von Piepho (1979).

Die Unterrichtsstunde wurde mit 22 neun bis elfjährigen spanischsprachigen Schülern einer vierten Grundschulklasse des „Colegio San Alberto Magno“ in Zaragoza durchgeführt. Die Schüler hatten zum größten Teil seit mindestens sechs Jahren mündlich und seit drei Jahren auch schriftlich Deutschunterricht.

Zwei der Schüler lernten erst seit sechs Monaten Deutsch, einer hatte bis zu seinem sechsten Lebensjahr in Deutschland gewohnt und einer war während der zwei vorausgegangenen Schuljahre im deutschsprachigen Teil der Schweiz zur Schule gegangen. Die Unterschiede in der Leistung der Schüler im Lesen und Schreiben in beiden Sprachen und in ihren Deutschkenntnissen war beträchtlich.

Als Unterrichtswerk in Deutsch wurde *Komm bitte!* von Hermann Schuh (1978) verwendet. Der Dialog, auf den sich der Unterricht bezieht, steht im Schülerbuch, die Schüleraktivitäten basieren teilweise auf dem dazugehörigen Arbeitsbuch von Büttner/Kopp (1983). Das Thema „Kaufhaus“ war vor einigen Tagen behandelt worden und die Schüler hatten am Vortag den Dialog, welcher von zwei Kindern im Kaufhaus handelt, vom Tonband gehört und gelesen.

2. Allgemeine methodologische Vorüberlegungen

Die Unterrichtsstunde sollte an dem kooperativen Stil orientiert sein, welcher von Piepho (1980: 106) so definiert wird: „Mir schwebt immer ein Unterricht vor, bei dem die Schüler nicht nur als Objekte der Belehrung und Anleitung, sondern vor allem anderen als Subjekte des Lernens und Handelns betrachtet und gewürdigt werden.“

Piepho nennt diese Interaktionsart „symmetrischer Dialog“ und betrachtet sie als ein „erzieherisches Ziel“ (1980: 91). Der didaktische Stellenwert dieses Zieles im Fremdsprachunterricht wird von Prabhu (1985: 164) genauer festgelegt, wenn er „learner-centered“ und „learning-centered methodologies“ unterscheidet. Während erstere die Bedürfnisse und Rechte der Schüler in Betracht zieht, sind nur letztere für ihn „based on perceptions of the nature of language, and, in particular, of language-learning as a distinct form of learning.“

Die von Prabhu vorgeschlagene Einteilung ist sicher sehr sinnvoll zur Feststellung des methodologischen Wertes der einzelnen im modernen Fremdsprachunterricht verfolgten Ziele. Es scheint aber Anzeichen dafür zu geben, daß gerade der Unterrichtsstil eine ganz entscheidende Rolle beim Erwerb einer Fremdsprache spielen könnte. Rod Ellis drückt in seinem erwähnten Artikel (1984: 115) folgende Vermutung darüber aus: „... the co-operative style of P-P interaction may be better suited to SLD than the 'hierarchical' style of teacher-dominated interactions in so far as it gives the learner the opportunity to perform different interactive roles and a range of speech acts.“ Das im Artikel folgende Beispiel von Rod Ellis und die Piepho (1979) zeigen, daß auch zwischen Lehrer und Schüler Interaktionen im ko-operativen Stil möglich sind.

Dieser Typ der Interaktionen weist für Rod

Ellis fast alle Aspekte auf, welche er als „potentially facilitative for the acquisition of a second language in classroom-environment“ (1984: 131) anführt. Wenn sich diese Vermutung als richtig erweist, dann wäre der ko-operative Stil nicht nur eine pädagogisch wünschenswerte, aber relativ seltene Eigenschaft eines guten Lehrers, sondern ein unverzichtbares Mittel zur Erhöhung der Effektivität im Fremdsprachunterricht.

Für die beschriebene Unterrichtsstunde hatte ich mir folgende methodologischen Ziele gesteckt:

- Die Schüler sollen zeigen können, was sie bereits wissen, nicht abgefragt werden, um Lücken zu entdecken.
- Die Schüleraktivitäten sollen sich aus dem Unterrichtsablauf ergeben und durch diesen begründet sein, nicht durch die Anordnung des Lehrers.
- Die Schüler sollen möglichst selbständig und eigenverantwortlich arbeiten.
- Berichtigungen erfolgen als Hilfe für den Schüler und nach Möglichkeit von Mitschülern.
- Die Beiträge sollen nicht voreilig bewertet werden.
- Es soll allen Schülern, unabhängig von ihrem Leistungsniveau, möglich sein, auf eine ihren Kenntnissen und Fähigkeiten angemessene Art zu arbeiten.
- Auch die schwächsten Schüler sollen in die Lage versetzt werden, eine Arbeit auszuführen, auf die sie stolz sein können.
- Das Ausmaß der dazu benötigten Hilfe soll von jedem Schüler selbst entschieden werden.

3. Der Stundenablauf

Die Schüler sollten sich zunächst an Einzelheiten des Dialogs vom Vortag erinnern. Bei Schwierigkeiten mit dem Ausdruck half ich. Sie schrieben ihre Beiträge selbst an die Tafel, wobei immer mehrere zur gleichen Zeit schrieben.

Schon während des Anschreibens hatten einige Schüler auf Schreibfehler hingewiesen und einige hatten Fehler in eigenen Sätzen verbessert. Anschließend durften sie alle Fehler, die sie sahen, verbessern.

Nach der Berichtigung durch die Schüler las ich alle Sätze laut vor und verbesserte dabei die verbliebenen Fehler. Einige der

kurz zuvor im Unterricht behandelten Schwierigkeiten kommentierte ich dabei kurz. Bei offensichtlich übersehenen Fehlern fragte ich zunächst die Schüler. Wenn aber nicht sofort die richtige Antwort kam, verbesserte ich sie selbst, da die Aufforderung, Fehler zu suchen, zum Erfinden nicht vorhandener Fehler anregt.

Nach meiner Korrektur stand das zur Nacherzählung des Dialogs benötigte Material in ganzen, einfachen Sätzen in korrektem und allen Schülern verständlichem Deutsch an der Tafel. Sie sollten nun den Dialog nacherzählen, wobei sie sowohl die Tafelan-schrift als auch den Originaldialog im Buch als Hilfe benutzen konnten. Um sorgfältiges, aber angstfreies Arbeiten anzuregen, bat ich sie, schwere Wörter abzuschreiben und Leichtsinnfehler zu vermeiden mit der Begründung, daß ich ihre Arbeiten so schneller korrigieren könne.

In einem letzten Schritt sollten die Schüler ihre nachgesehenen Arbeiten ohne Fehler ins Heft übertragen und so gleichzeitig ihre Fehler berichtigen, was bei der beschriebenen Unterrichtsstunde wegen der notwendigen Auswertung der Arbeiten nicht möglich war.

4. Methodologische Überlegungen zu den einzelnen Arbeitsschritten

4.1. Ideen sammeln

Die Aufforderung, sich an den Dialog vom Vortag zu erinnern durfte auf keinen Fall in den typischen Klassenzimmerdialog im Dreitakt von Lehrerfrage – Schülerantwort – Lehrerreaktion ausarten, welchen Rod Ellis (1984: 97) wahrscheinlich völlig zu Recht für wenig effektiv im Fremdsprachunterricht hält. Es mußte also eine ernstgemeinte Aufforderung an alle Schüler sein, an der Rekonstruktion der Geschichte innerhalb ihrer Fähigkeiten mitzuwirken. Aus diesem Grund enthielt ich mich auch in dieser Phase jeglicher Wertung der Beiträge. Alle Schüler, die wollen, konnten ihren Satz an die Tafel schreiben, und auch Rechtschreibfehler wurden nicht verbessert. Sachlich unrichtige Beiträge wurden durch andere Schüler rich-

Umzug? PETER GANATZ

Intern. Möbelspedition – Lagerung
Kaiserstraße 97 – 7630 Lahr/Baden-Württemberg
Telefon (07821) 26700

Ihr Spezialist für Auslandszüge mit freundlichem, geschultem Fachpersonal.

tiggestellt. Auf diese Art wurden die Beiträge zeitsparend festgehalten, und gleichzeitig wurden die Schüler selbst aktiv.

4.2. Verbesserung durch die Schüler

Die Annahme, daß der Lehrer allein dafür zuständig ist, die Arbeiten der Schüler auf ihre Korrektheit hin zu beurteilen, ist die Konsequenz des hierarchischen Unterrichts, und an sich unlogisch. Wenn nämlich ein Schüler in der Lage sein soll, halbwegs korrekte Sprache zu produzieren, muß er irgend welche Kriterien besitzen, um die Korrektheit seiner Produktion zu beurteilen. Und obwohl das Urteil des Lehrers insgesamt zuverlässiger ist als das des Schülers, ist dieser Unterschied nur graduell. Außerdem soll ja der Schüler mit der Zeit selbst für seine Produktion verantwortlich werden. Das kann er aber nicht, wenn ihm die Verantwortung ständig abgenommen wird.

Auch die unvermeidliche „Verbesserung“ von richtigen Sätzen ist begrüßenswert, da sie fehlerhafte Konzepte reflektiert, die bei dieser Gelegenheit wahrscheinlich erfolgreicher beeinflußt werden können als durch das mechanische, „gegen Fehler abgesicherte“ Reproduzieren von vorgefertigtem und dadurch für die Schüler uninteressantem Sprachmaterial.

Die Berichtigung der Sätze an der Tafel durch die Schüler ähnelt der Suche nach Fehlern in vom Lehrer oder Buch vorgegebenen Sätzen. Der entscheidende Unterschied war, daß die angeschriebenen Sätze nicht unbedingt fehlerhaft sein mußten. Dadurch sahen die Schüler nur an den Stellen Fehler, wo sie selbst eine andere Form gewählt hätten, statt Fehler zu „erfinden“, um die Erwartungen des Lehrers zu erfüllen.

Die wichtigste Übelebung war jedoch, daß die häufigsten Fehler auf dieser Stufe nur Flüchtigkeitsfehler sind, wie „di“ statt „die“ oder „un“ statt „und“. Ihre Verbesserung durch den Lehrer ist nicht nur zeitraubend, sondern auch wenig effektiv. Die Schüler glauben nämlich, im Grunde wüßten sie ja, wie diese Wörter geschrieben werden. Mit der Zeit werden diese Fehler zur Gewohnheit und dadurch unausrottbar.

Bei der Durchsicht durch die Schüler sind es nun aber gerade diese „Leichtsinnfehler“, die am ehesten entdeckt werden, und zwar durchaus auch von schwächeren Schülern. Diese erfahren dadurch, daß auch bessere Schüler solche Fehler machen, was ihr Selbstvertrauen stärkt. Dem Autor des Feh-

lers dagegen ist die Verbesserung eines solchen vermeidbaren Fehlers durch einen Mitschüler peinlich und er wird dadurch zu mehr Sorgfalt angehalten.

4.3. Verbesserung durch den Lehrer

Nachdem die Schüler die „Flüchtigkeitsfehler“ selbst entdeckt haben, braucht der Lehrer nur noch das zu berichtigen, was wirklich Schwierigkeiten bereitet. Dieser Schritt war keinesfalls eine Bewertung durch den „allwissenden“ Lehrer, sondern sollte lediglich sicherstellen, daß jetzt wirklich alles stimmte.

In diesem Zusammenhang sind die Konzepte „falsch“ und „richtig“, welche gerade beim Fremdsprachunterricht oft eine schwerwiegende Rolle spielen, unvermeidlich. Denn während heute zwar allgemein Sprache eher als konventionell angesehen wird, hat eine Fremdsprache für den Lerner auch weiterhin meist einen stark normativen Charakter, und der Hauptgrund für die Abneigung der Schüler gegen die freie Produktion in der Fremdsprache ist wahrscheinlich die Angst, gegen irgendeine ihrer „Regeln“ zu verstoßen, wie die häufige Frage zeigt, was „passiere“, wenn diese oder jene falsche Form verwendet wird. Den Schülern ist meist nicht klar, daß die wahrscheinlichste Folge eines solchen „Regelverstoßes“ eine gewisse Erschwerung der Verständigung und die Einstufung des Sprechers als Ausländer wären. Daher scheint mir der angstfreie Umgang mit den eigenen Fehlern ein wichtiges Lernziel im Fremdsprachenunterricht zu sein.

Durch den aktiven Umgang mit dem Sprachmaterial an der Tafel sollten die Schüler auch Gelegenheit bekommen, selbst auf Rechtschreibungsschwierigkeiten aufmerksam zu werden, um in der späteren Nachschrift Fehler in diesen Wörtern zu vermeiden.

4.4. Die individuelle Nacherzählung

Die Aufgabe, eine Nacherzählung zu schreiben, ergab sich fast zwangsläufig aus der Tafelanschrift, welche alle wichtigen Punkte des Dialogs in ungeordneten Einzelsätzen enthielt.

Die Rekonstruktion eines Textes, dessen Reihenfolge zuvor verändert wurde, ist eine beliebte Übungsform. Ihr Nachteil ist, daß die Schüler oft nur daran interessiert sind, die dem Lehrer genehme Reihenfolge der Sätze zu finden, deren Inhalt die schwächeren Schüler oft gar nicht verstehen. Es scheint mir auch zweifelhaft, ob die Reproduktion

von fremdem Sprachmaterial wirklich das eigenständige Schreiben übt. Daß gewöhnlich nur eine einzige Lösung richtig ist, erhöht den lernhemmenden Prüfungsscharakter dieser Art von Übungen für schwächere Schüler, während bessere Schüler durch einen mittelschweren Text nicht immer genügend gefördert werden.

Eine neuere Übungsform, welche mit der nationalfunktionalen Methodologie aufgenommen ist, besteht darin, den Schülern Stichworte vorzugeben. Diese Form mag für ältere Schüler geeignet sein, die schwächeren Schüler der Altersstufe, mit der ich arbeite, sind versucht, einfach nur Sätze mit den gegebenen Stichwörtern zu bilden, wobei sie diese meist in der angegebenen Form (z.B. Infinitiv) übernehmen und die übrigen Wörter nach dem Gehör schreiben.

In der hier beschriebenen Übung habe ich versucht, die Vorteile beider Übungsarten zu nützen, aber ihre Nachteile zu vermeiden, indem ich sowohl die Möglichkeit der Hilfe für schwächere Schüler vorsah als auch die selbständige Arbeitsweise für fortgeschrittenere Schüler. Es war also möglich, aus den Sätzen an der Tafel die geeigneten auszuwählen und abzuschreiben, die Sätze nur teilweise abzuschreiben und sie dabei abzuändern, nur bei Schwierigkeiten die entsprechenden Wörter abzuschreiben oder völlig frei zu arbeiten.

Da die Sätze an der Tafel abgeschlossene Einheiten und nicht ursprünglich Teile einer größeren Einheit waren, die wieder herzustellen war, war auch ihre Abschrift in sinnvoller Reihenfolge ein kreativer Prozeß, der zumindest ihr Verständnis voraussetzte. Auf der anderen Seite fanden die besseren Schüler diese Sätze nicht „perfekter“ als ihre eigenen und wurden durch sie nicht in ihrer Eigenproduktion gehemmt.

5. Das Ergebnis der einzelnen Arbeitsschritte

5.1. Die Sätze an der Tafel

Während der Tafelanschrift nahmen die Schüler sehr aktiv teil. Insgesamt wurden 19 Sätze angeschrieben, welche in der syntaktischen Schwierigkeit von „Rolf trifft Nina.“ bis „*Eine Verkäuferin sagt, daß die Schuhe in 3. stock sind.“ reichen. Insgesamt enthielten die Sätze 31 Fehler, 20 davon waren Rechtschreibfehler und 11 Grammatikfehler. Die häufigste Fehlerursache war „Verkäuferin“, ein neues und relativ schwieriges Wort.

In dieser Phase nahmen auch ganz offen-

sichtlich schwächere Schüler teil und es war nicht möglich, allen Kindern die teilnehmen wollten dies zu ermöglichen. Trotzdem wäre es interessant, in einem weiteren Versuch die Verteilung der Beiträge festzuhalten. Aber es müßte sichergestellt werden, daß die Schwächeren dies nicht als Kontrolle mißverstehen.

5.2. Die Verbesserung durch die Schüler

Alle angeschriebenen Sätze enthielten zunächst Fehler, aber die Schüler waren in der Lage, einen Großteil dieser Fehler selbst zu verbessern. Die Rechtschreibfehler wurden praktisch alle von ihnen verbessert, wenn man von zwei Wörtern („trifft“ und „unfreundlich“) absieht, die ihnen in schriftlicher Form unbekannt waren. Sie ersetzen auch „... wo Turnschuhe gibt.“ durch „... wo Turnschuhe sind.“ und fügten bei „*ein andere Verkäuferin.“ das fehlende „e“ hinzu. Von den fünf Satzgefügen an der Tafel hatte nur eins das Verb des Nebensatzes in der falschen Position. Auch dieser Fehler wurde durch einen Schüler verbessert.

Insgesamt verbesserten die Schüler 18 der 31 Fehler. Das bedeutet, daß zumindest bessere Schüler durchaus die nötige Sprachkompetenz haben, um über die Richtigkeit der von ihnen produzierten Sätze weitgehend selbst zu entscheiden. Eine Erklärung des Lehrers ist in diesen Fällen wahrscheinlich überflüssig und wenn man den Schülern diese „Vorverbesserung“ regelmäßig selbst überläßt, könnte man sich ausführlicher den Punkten widmen, die den Schülern wirklich noch Verständnisschwierigkeiten bereiten, während sie die Gruppe der Fehler, die durch mangelnde Übung entstehen wahrscheinlich in eigener Verantwortung schneller bewältigen. Es wäre sicher interessant, diese Vermutung in einem weiteren Versuch nachzuprüfen.

5.3. Die Verbesserung durch den Lehrer

Die verbliebenen Fehler ließen sich fast alle auf zwei Schwierigkeiten zurückführen. Eine war das „es“ in „wo gibt es“, welches zweimal fehlte, einmal richtig benutzt wurde und einmal durch „wo sind“ umgangen wurde. Der zweite Fehler war „*in dritten Stock“, welches sowohl für den Dativ als auch für den Akkusativ verwendet wurde. Da im Spanischen das auslautende „m“ ein Allophon von „n“ ist, wird die früh eingeführte Form „im“ von den Schülern wahrscheinlich intuitiv als artikellos interpretiert. Die oft als gleichberechtigt angegebene Form „in dem“

wird ihrerseits akustisch kaum von „in den“ unterschieden, was wahrscheinlich den intuitiven Aufbau des korrekten Systems erschwert und die Schüler zum Ausweichen auf ein vereinfachtes System veranlaßt.

Die beiden erwähnten Punkte wurden durch meine Korrektur und Erklärung nicht deutlich verbessert, was auch bei strukturellen Fehlern kaum zu erwarten ist. Dennoch waren in den individuellen Nacherzählungen Auswirkungen meiner Berichtigung zu spüren. Nicht nur die beiden Wörter, deren Orthographie beziehungsweise Deklination unbekannt gewesen waren, wurden von den Schülern richtig übernommen, sondern erstaunlicherweise auch die Konjunktion „daß“, welche aber nur von Kindern benützt wurde, welche intuitiv eine Konjunktion von einem Artikel unterscheiden können.

5.4. Die schriftliche Nacherzählung

Die verschiedenen Nacherzählungen waren erwartungsgemäß von sehr unterschiedlicher Qualität. Gemeinsam war ihnen die geringe Zahl der Fehler verglichen mit freien Aufsätzen derselben Schüler. Als Beispiel möchte ich das Ergebnis eines Schülers aufführen, der in seinen normalen Leistungen weit unter dem Durchschnitt liegt. Außer dem unterstrichenen Teil sind alle Sätze von der Tafel abgeschrieben. Die Schreibweise des Originals und seine Verbesserungen habe ich beibehalten.

„Rolf und Nina gehen ins Kaufhaus. Nina möchte ein Paar turnschuhe kaufen. Nina fragt die Verkäuferin *wo ist die Turnschuhe*. Der Turnschuhe sind in ersten Stock.“

Die Tatsache, daß der Schüler „Turnschuhe“ in dem kurzen Stück auf drei verschiedene Arten schreibt und sowohl mit „sind“ als auch mit „ist“ verbindet und die verbesserte Verbform deuten auf seine mangelnde Sicherheit in der Sprachbeherrschung hin. Aber er war in der Lage, vier von den 19 Sätzen an der Tafel auszuwählen, sinnvoll zu ordnen und in verständlichem Deutsch zu ergänzen. Das Ergebnis ist durchaus befriedigend, während eine freie Nacherzählung weit über seinen Möglichkeiten gelegen hätte.

Die meisten Schüler schrieben nicht sehr viele Sätze von der Tafel ab. Zwölf von 22 Schülern, mehr als die Hälfte, benützten nur sehr wenige fertige Sätze, drei Schüler schrieben rund die Hälfte von der Tafel ab und drei die meisten. Häufig wurden Sätze

von der Tafel erweitert oder in einen Nebensatz verwandelt, was darauf hindeutet, daß die Schüler sie ganz nach meiner Vorstellung nur als Rohmaterial für ihre eigenen Erzählungen betrachteten.

Nur drei Schüler beschränkten sich fast völlig auf die Sätze an der Tafel, der bereits erwähnte schwache Schüler und zwei Mädchen. Eine ist eine durchschnittliche Schülerin, welche die Sätze von der Tafel zu einem recht netten Aufsatz arrangiert, die andere ist eine sehr talentierte Schülerin, welche in der Lage ist, nette freie Aufsätze mit sehr wenigen Fehlern zu schreiben. Sie hat die Tafelschrift zu einer mittelmäßigen Geschichte zusammengebastelt, welche weit unter ihrem normalen Niveau liegt. Auf beide Schülerinnen scheint die Idee, mit dem gegebenen Material auszukommen, einen besonderen Reiz ausgeübt zu haben, wenn auch mit unterschiedlichem Ergebnis.

Mich interessierte, ob die Wörter, die an der Tafel verbessert worden waren, in den Heften richtig geschrieben wurden oder ob sie vielleicht nur von den Kindern rein mechanisch richtig abgeschrieben wurden, die den ganzen Satz abgeschrieben hatten. Letzteres war nur in den zwei Fällen der Fall, die nicht von den Schülern selbst verbessert worden waren. „In den“ erscheint richtig in vier abgeschriebenen Sätzen, ein abgeschriebener und sieben eigene Sätze haben nur „in“. „Es gibt“ erscheint vollständig in sechs abgeschriebenen Sätzen, während „es“ in zwei von drei eigenen Sätzen fehlt.

Die Verteilung der anderen Fehler war unabhängig davon, ob der Satz abgeschrieben war oder nicht. Ganz allgemein waren Rechtschreibfehler seltener als bei freien Nacherzählungen derselben Schüler, wenn man von kleingeschriebenen Nomen bei einigen rechtschreibschwachen Schülern abieht. Wörter, die häufiger falsch geschrieben wurden, und die an der Tafel verbessert worden waren, kamen in abgeschriebenen und eigenen Sätzen im gleichen Verhältnis falsch oder richtig vor, was darauf hindeutet, daß sie nicht nur mechanisch abgeschrieben wurden. Da auch das Verhältnis zwischen falschen und richtigen Formen ungefähr gleich war, ist der Lernerfolg bei den einzelnen Wörtern zumindest nicht offensichtlich. Auch die richtig geschriebenen Wörter werden nicht unbedingt beherrscht. Aber die allgemeine niedrige Fehlerzahl, verglichen mit anderen Arbeiten der Schüler beweist, daß sie für die Rechtschreibung der Wörter

sensibilisiert waren und daß sie anscheinend die Wörter, bei denen sie sich nicht sicher fühlten, lieber abgeschrieben haben, was sonst nicht der Fall ist. In einem Langzeitversuch müßte nachgeprüft werden, ob dieses Vorgehen auf die Dauer die Rechtschreibsicherheit der Schüler tatsächlich erhöht.

Was jedoch aus den Arbeiten klar hervorgeht, ist die Fähigkeit der Schüler, die angebotenen Hilfen zu benützen und dabei den für sie persönlich nötigen Grad der Hilfestellung selbst herauszufinden, wobei auffällt, daß dieser nicht immer mit dem identisch ist, was der Lehrer entschieden hätte.

6. Schlußfolgerungen

Das vielleicht wichtigste Ergebnis dieses Versuchs ist, daß wir unsern Schülern weit mehr Spielraum bei der Wahl der Arbeitsmethoden lassen können, als dies normalerweise geschied, wodurch ihre Mitarbeit erhöht wird, sodaß der Lehrer mit weniger Aufwand an Kontrolle ein größeres Ausmaß von Sorgfalt bei den Schülern erreicht. Auf diese Art ist auch mit relativ wenigen Mitteln ein sehr differenzierter Unterricht möglich, da die Schüler offensichtlich in der Lage sind, den Grad der benötigten Hilfe selbst zu entscheiden.

Es wäre interessant, in einem weiteren Versuch herauszufinden, ob sich auf längere Sicht ein Unterschied im Lernerfolg feststellen läßt zwischen der Methode, bei der das Sprachmaterial in völlig vom Lehrer vorgegebenen Schritten angeboten wird, und der eigenverantwortlichen Erarbeitung des neuen Sprachmaterials durch den Schüler. Denn auch wenn es pädagogisch immer wünschenswert sein wird, den Schüler zur Eigenverantwortung zu erziehen, bleibt die Frage, ob diese Methode „learning-centered“ ist, ob sie den Lernprozeß fördert.

Bibliographie

- BÜTTNER/KOPP (1983), *Komm bitte! 4, Schreiben*, München: Hueber
 CORDER, S. (1973), *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth: Penguin
 ELLIS, R. (1984), *Classroom Second Language Development*, Oxford: Pergamon
 PIEPHO, H. E. (1979), *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts*, Heidelberg: Quelle + Meyer
 PRABHU, N.S. (1985), *Coping with the Unknown in Language Pedagogy*, in QUIRK, R. WIDDOWSON, H. G. (1985) *English in the World*, C.U.P.
 VAN ELS et al. (1984), *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*, London: Arnold
 SCHUH, H. (1971), *2000 Wörter und was man damit machen kann*, Lehrerheft, München: Hueber
 SCHUH, H. + E. (1978), *Komm bitte! 4*, München: Hueber
 Gundula Wersich

Anzeigenschluß für Heft 4:

3. 7. 1988

Schroedel Schulbuchverlag GmbH

Postfach 81 0555, 3000 Hannover 81

Eine Umfrage des VdLiA über Arbeit im Stillen:

Soziale Projekte an Deutschen Schulen

I. An die vermittelten Lehrerinnen und Lehrer

Unterstützen Sie/Ihre Schule/Ihre Kollegen/deren Partner ein soziales Projekt vor Ort?

Projektname:

Projektbeschreibung:

In welcher Form wird das Projekt unterstützt?

Name und Anschrift der im Projekt Tätigen:

II. An die zurückgekehrten Lehrerinnen und Lehrer

Haben Sie/Ihr Partner bei Ihrer Auslandstätigkeit an einem sozialen Projekt mitgearbeitet?

Projektname:

Projektbeschreibung:

Arbeiten Sie/Ihr Partner von Ihrem jetzigen Wohnort aus noch am Projekt mit?
In welcher Form? Ist dabei Ihre jetzige Schule einbezogen?

Anschrift:

Bitte ausschneiden und (mit Material zur Veröffentlichung) an

Dieter Forster, Bächelhurst 19, D-7802 Merzhausen

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Birkenfeld, Helmut, Meister-Johann-Straße 12, 5000 Köln 41

Dollhopf, Anne, 27, rue Guérin, Deutsche Abteilung des Lycée

Francois I Fontainebleau, 77300 Fontainebleau, Frankreich

Lamm, Michael, Kurt-Schumacher-Straße 41, 8720 Schweinfurt

Matysik, Wolfgang, VdLiA Regionalverband Argentinien, Goethe Schule/Buenos Aires

Wersich, Gundula, Colegio San Alberto Magno, P M Agustín 4 - 6,

casa 1, 4 B, 50003 Zaragoza, Spanien

Inhalt

HOCHAKTUELL – NEU

Gespräch mit Dr. Lothar Wittmann, dem neuen Ministerialdirigenten in der Kulturabteilung des AA (<i>Hans Georg Becker</i>)	110
---	-----

VERBAND

Aus der Arbeit des Vorstandes	
Offener Brief des Vorstandes (VdLiA) an alle „frei angeworbenen“ Lehrkräfte an den deutschen Schulen im Ausland	112
Zur Problematik der „frei angeworbenen“ Lehrkräfte an deutschen Schulen im Ausland (<i>A. von Franqué</i>)	113
Persönliche Nachrichten:	
Hans Reimers 80 Jahre alt (<i>Günter Diehl</i>)	116
Ehrung: Bundesverdienstkreuz am Bande für Frau Ingrid Bosert (<i>H.-G. Becker</i>)	116
Nachruf auf Hermann Sewing (<i>Rudolf Schröter</i>)	117
Neue Mitglieder/Anschriftenänderungen/Neuer Obmann	119

BUNDESREPUBLIK

„Ein dienstliches Interesse nicht zu erkennen ...“ – Auslandserfahrungen im Inland (<i>H. Birkenfeld</i>)	119
--	-----

EUROPA

Portugal: Neue Sekundarstufe – eine Reform auf dem Prüfstand (<i>Claus Günter Frank</i>)	120
--	-----

SO WAR ES DAMALS

Deutsche Schule Porto – die ersten drei Jahre des Wiederaufbaues 1952 - 1955 (<i>Malte Unrau</i>)	136
--	-----

DIDAKTIK

Video im DaF-Unterricht – ein Beitrag zur Mediendidaktik (<i>Bernd Heinowski</i>)	140
Bunte Schulbücher (<i>Edmund Wild</i>)	142

BÜCHERTISCH

Nirgend ein Ort: Deutschsprachige Kurzprosa seit 1968 (<i>Peter Staengle</i>)	144
Musterbeispiele für die ansprechende Gestaltung von Schulgottesdiensten (<i>Wolfgang Stihler</i>)	145
„Mit ihren Augen gehe sie nicht fremd ...“ – Bewegungen in Mittelalter und Renaissance (<i>Wolfgang Hammer</i>)	145

PRESSESCHAU

Deutsche Schulen entdecken USA	146
Gemayel hofft auf Bonner Fürsprache bei der EG	147

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	148
---	-----

GRÜNE BLÄTTER: AKTUELLE INFORMATION – zum Heraustrennen –

Stellungnahme des VdLiA zum neuen „Bericht der Bundesregierung an den Deutschen Bundestag über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland“ (<i>Arne von Franqué</i>)	125-132
--	---------

Der Vorsitzende berichtet:

Ministerialdirigent Dr. Lothar Wittmann

**Neuer Leiter der Unterabteilung 61
in der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes**

Der bisherige Leiter des Schulreferats 612 im Auswärtigen Amt, Herr Dr. Lothar Wittmann, ist mit Wirkung vom 25. Januar 1988 zum Ministerialdirigenten ernannt worden und mit der verantwortungsvollen Aufgabe des Leiters der Unterabteilung 61 (zu der auch das Schulreferat gehört) in der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes betraut worden.

Herr Dr. Lothar Wittmann war erst am 1. März 1986 nach den Jahren seiner erfolgreichen Schulleitertätigkeit an der Deutschen Schule Brüssel zum Leiter des Schulreferats als Nachfolger von Herrn Dr. Graf Schirnding bestellt worden und zum Vortragenden Legationsrat I. Klasse berufen worden. Der Vorstand des Verbands Deutscher Lehrer im Ausland hatte am 2. Juni 1986 ein erstes Gespräch mit Herrn Dr. Wittmann geführt und in Heft 5/1986 darüber berichtet. Der Verband hatte insbesondere seine Freude darüber zum Ausdruck gebracht, daß ein erfahrener Schulpraktiker in dieses wichtige Amt berufen worden war.

Der VdLiA hatte im vergangenen Jahre die große Freude, Herrn Dr. Wittmann als Teilnehmer an der 18. Hauptversammlung in Trier begrüßen zu können und zwar als Vertreter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes und als Teilnehmer an der Podiumsdiskussion.

Die Kontakte zu Herrn Dr. Wittmann waren seither nicht abgerissen.

Anfang dieses Jahres erfuhr der Vorstand von der Beförderung Dr. Wittmanns zum Ministerialdirigenten und von der Berufung in die verantwortungsvolle Aufgabe im Kulturbereich des AA.

Der Verband gratuliert Herrn Dr. Wittmann an dieser Stelle ganz herzlich zu der Beförderung und hat dies auch schon am 17. Februar dieses Jahres durch einen persönlichen Besuch des Vorsitzenden in den neuen Räumen der Kulturabteilung an der Adenauerallee in Bonn getan.

Herr Dr. Lothar Wittmann ist am



Ministerialdirigent Dr. Lothar Wittmann, neuer Leiter der Unterabteilung 61 in der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes

26.10.1933 in Ludwigshafen geboren, ist verheiratet und hat drei Kinder.

Er legte 1953 die Reifeprüfung ab und studierte von 1953 bis 1957 germanistische und romanische Philologie in Heidelberg, Berlin und Montpellier.

1957 absolvierte er die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Höheren Schulen in Heidelberg.

1960 folgte die Zweite Staatsprüfung in Speyer.

Speyer war auch die Stadt seines ersten Schuldienstes in den Jahren 1960 bis 1963. Von 1963 bis 1968 war er an der Europäischen Schule in Brüssel als Auslandslehrer tätig.

In diese Zeit fiel seine Promotion zum Dr. phil. an der Technischen Hochschule Darmstadt mit der Dissertation: „Sprachthematik und dramatische Form im Werk Hofmannsthal“.

Von 1968 bis 1978 leitete er 10 Jahre lang als Oberstudiendirektor ein Gymnasium in Ludwigshafen/Rhein.

Von 1978 bis 1985 war er sieben Jahre lang Leiter der Deutschen Schule Brüssel.

1985 wurde er an das Kultusministerium Mainz abgeordnet, bevor er zum 1. März 1986 die Leitung des Schulreferats in der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes übernahm.

Seit dem 25.1.1988 ist er als Unterabtei-

lungsleiter der Unterabteilung 61 in der Kulturabteilung des Auswärtigen Amt und in dieser Funktion zum Ministerialdirigenten ernannt worden.

Seine Aufgaben sind sehr vielschichtig und umfangreich, sie sollen daher an dieser Stelle für unsere Mitglieder einmal vollständig dargestellt werden:

Unterabteilung 61 – Auswärtiges Amt, Bonn

- Ref. 610: Grundsatzfragen, Planung und Koordinierung der regionalen und bilateralen kulturpolitischen Zusammenarbeit mit Staaten in West- und Osteuropa sowie USA, Kanada, Japan, China, Australien, Neuseeland; Kulturabkommen, Kulturreferententagungen
- 610-B Büro des Bevollmächtigten der Bundesrepublik Deutschland für kulturelle Angelegenheiten im Rahmen des Vertrages über die deutsch-französische Zusammenarbeit – Arbeitseinheit
- Ref. 611: Grundsatzfragen, Planung und Koordinierung der regionalen und bilateralen kulturpolitischen Zusammenarbeit mit Staaten in Lateinamerika, Afrika, im Nahen Osten, Süd- und Südostasien, Korea; Kulturabkommen, Kulturreferententagungen
- Ref. 612: Auslandsschulen, Schulwesen
- Ref. 613: Wissenschaft und Hochschulen
- Ref. 614: Jugend, Sport, Kirchen
- Ref. 615: Multilaterale Zusammenarbeit

Herr Dr. Wittman und der Vorsitzende führten im Februar dieses Jahres ein längeres Gespräch über aktuelle Fragen des Auslandsschulwesens, insbesondere über den gerade veröffentlichten Bericht der Bundesregierung an den Deutschen Bundestag über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland. Der Verband wird dem Auswärtigen Amt Ende Mai eine ausführliche Stellungnahme zuleiten, die auch in unserer Zeitschrift 4/1988 veröffentlicht ist.

Im Verlauf des Gesprächs brachte der

Verband zum Ausdruck, der Bericht der Bundesregierung als Grundlage für die „Fortschreibung des Rahmenplans von 1978“ insgesamt eine ausgewogene Darstellung sei. Aus verbandspolitischen Überlegungen und aus der Sicht des Verbandes seien jedoch an einigen Stellen die Akzente deutlicher zu setzen. Natürlich gebe es auch Punkte, zu denen der Verband eine abweichende Auffassung habe. Dies soll in der Stellungnahme des Verbandes zum Bericht deutlich gemacht werden.

Insbesondere wurden folgende Punkte des Berichts im Gespräch ausführlicher diskutiert:

- Wandlungen an Begegnungsschulen, Konkurrenz zu öffentlichen Schulen der Stützstaaten, Stellenwert deutscher Anteile an Lehrplänen, Schulabschlüsse
 - Europäische Schulen als Begegnungsschulen, Gründung in allen Mitgliedstaaten der EG?
 - Fortbildung der Ortslehrkräfte an weiteren als den 5 Zentren Südamerikas, Gründung weiterer pädagogischer Zentren
 - Fragwürdigkeit der Sonderprogramme, jetzt insbesondere des Programms der frei angeworbenen Lehrkräfte
 - Einbezug der Kindergärten an deutschen Schulen im Ausland in die amtliche Förderung
 - der zeitlich beste Einstieg der Schüler in das biculturelle Unterrichtsprogramm
 - vertikaler und horizontaler Ausbau der deutschen Schulen im Ausland, insbesondere der Begegnungsschulen
 - Rechtliche Absicherung durch Abschlüsse von Schulabkommen?
- und vieles andere mehr.

Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland hofft auf weitere gute Zusammenarbeit mit Schulreferat und Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes, gerade jetzt auch durch die Person von Herrn Dr. Wittmann.

Hans-Georg Becker
Vorsitzender



Der kluge Umzug nach Übersee

DMS-International

Reuterstr. 241, 5300 Bonn, Tel. (0228) 21 1001, Telex 886893

Zentrale Abrechnung nach BVA-Richtlinien



DMS
International

VERBAND

Aus der Arbeit des Vorstandes

Offener Brief des Vorstandes (VdLIA) an alle „frei angeworbenen“ Lehrkräfte an den Deutschen Schulen im Ausland

Seit längerem werden die auswärtige Kulturpolitik und das Auslandsschulwesen in den Medien und in politischen Kreisen wegen ihrer Kostenträchtigkeit kritisch betrachtet. Gerade Nichtfachleute sind dann geneigt, schnelle, nicht sachgerechte Lösungen vorzuschlagen, von denen sie sich eine Kostenentlastung versprechen. Die Tendenz ging dahin, die zweifellos nicht billig zu vermittelnden beamteten deutschen Lehrkräfte möglichst weitgehend durch andere, nicht beamtete bis hin zu Ortskräften zu ersetzen. So begrüßenswert alle Anstrengungen für die Aus- und Weiterbildung von Ortskräften sind, so illusionär erscheint die Vorstellung, man könne das Niveau der deutschen Auslandsschulen aufrechterhalten, indem man die vermittelten Lehrkräfte durch Ortskräfte ersetzt. Einen Mittelweg strebten diejenigen an, die gewissermaßen zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen wollten, indem sie zwar voll ausgebildete deutsche Lehrkräfte in die Auslandsschulen vermitteln wollten, ihnen aber eine geringere Rechtsstellung als den beamteten zugestehen und damit die Kosten sparen wollten. Dieser Gedanke lag seinerzeit bereits dem Sonderprogramm zugrunde, und er soll jetzt in einer Verstärkung der Zahl der frei vermittelten Lehrkräfte seine Unterstützung finden. Damit glauben die Verantwortlichen, sich Überlegungen ersparen zu können, daß die Zahl der erfahrenen vermittelten beamteten Lehrer an den Auslandsschulen nicht ausreicht, zumal auf dem Arbeitsmarkt eine Reserve von arbeitslosen jungen Kollegen zur Verfügung steht. Dem Vorstand ist das Schicksal der Arbeitslosigkeit durchaus vertraut und er geht keinesfalls darüber hinweg. Er möchte aber eine auswärtige Kulturpolitik nicht unterstützen, die die Personalversorgung der Auslandsschulen der freien Vermittlung und damit die Ausnutzung jeglichen Abhängigkeitsverhältnisses öffnet. Aus diesem Grunde ist er gegen die Einführung weiterer Lehrerkategorien an den Auslandsschulen, nur deshalb, weil sie billiger sind. So ist der Trierer Beschluß zu verstehen. Der Verband tritt dafür ein, daß die Bundesländer regelmäßig die erforderliche Zahl von Neueinstellungen an Lehrkräften in einem unbefristeten Rechtsverhältnis vornehmen und von diesen Kollegen genügend Lehrkräfte für den Auslandsdienst freistellen. Sie können die Versorgung der Schulen nicht dem freien Markt überlassen, so daß hier Kollegen tätig sind, deren Lebensunterhalt, Versicherung, Altersversorgung, Wohnung usw. nicht klar und dauerhaft gesichert sind.

Solange das nicht erreicht ist, treten der Vorstand und der Verband selbstverständlich auch für die Belange dieser Kollegen ein und haben es immer getan. So sind seinerzeit durchaus auch auf Vorschlag des Verbandes und der Erfahrung seiner Mitglieder die Bedingungen der Lehrer im Sonderprogramm deutlich verbessert worden gegenüber den Vorstellungen, die zunächst herrschten. Insbesondere ist der Vorstand verschiedentlich – bisher leider ohne Erfolg – bei den Behörden vorstellig geworden, daß im Auslandsdienst bewährte Lehrkräfte bei Einstellungen bevorzugt berücksichtigt werden, ihnen eventuell ein Bonus garantiert wird. Wir haben auch in unserer Zeitschrift Nr. 6/1986 erläutert, wie die Vertragsbedingungen für frei vermittelte Lehrkräfte bei gegenwärtiger Lage optimal gestaltet werden können. Solange es frei vermittelte Kollegen gibt, wird der Verband auch selbstverständlich für ihre Belange eintreten, soweit sie Mitglieder sind. Es besteht also nicht nur kein Anlaß für diese Kollegen, dem Verband nicht beizutreten, sondern ganz im Gegenteil: Er wird ihre Interessen durchaus auch vertreten.

Wir bitten um Verständnis für unsere Auffassung, die der einer Gewerkschaft entspricht, die dafür kämpft, daß Leichtlohngruppen abgeschafft werden, indem die hier Eingestuftten höher gruppiert und angemessen rechtlich abgesichert werden, was gerade ihre Mitgliedschaft in der Interessenvertretung voraussetzt.

Der Vorstand des VdLIA

Anzeigenschluß für Heft 5:

2. 9. 1988

Schroedel Schulbuchverlag GmbH

Postfach 81 0555, 3000 Hannover 81

Zur Problematik der „frei angeworbenen“ Lehrkräfte an deutschen Schulen im Ausland

Bekanntlich stößt jeder Versuch, die Zahl der amtlich vermittelten Lehrkräfte an den deutschen Auslandsschulen im Sinne einer aktiven auswärtigen Kulturpolitik angemessen zu erhöhen, angesichts der Haushaltslage auf den Widerstand der Ausschüsse und des Parlaments. Auch wenn jetzt einige der 1983 gestrichenen Stellen wieder bewilligt werden, so entspricht das nicht der tatsächlichen Bedarfslage an den Schulen.

In dieser Situation waren schon seit längerem einige Auslandsschulen dazu übergegangen, unter der großen Zahl voll ausgebildeter, aber arbeitsloser oder berufsfremd tätiger Lehrer in der Bundesrepublik Mitarbeiter anzuwerben. Sie bekommen unter besonderen Umständen dafür sogar eine Beihilfe von der Zentralstelle, wie in Nr. 6/1986 erläutert wurde. Diese Form der Lehrerversorgung schloß sich an das seinerzeit von Frau Hamm-Brücher initiierte „Sonderprogramm“ an, nach dem voll ausgebildete, arbeitslose Junglehrer für bis zu drei Jahren durch die ZfA an die Schulen vermittelt werden konnten, wobei die Kosten praktisch voll von deutscher Seite übernommen wurden. Schon das „Sonderprogramm“ sollte eine „kostengünstigere Lehrerversorgung“ ermöglichen. Im „Bericht der Bundesregierung an den Deutschen Bundestag über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland“, auf den an anderer Stelle noch eingegangen wird, heißt es dazu: „Das Sonderprogramm zu befristeten Entsendung junger, noch nicht verbeamteter Lehrer an deutsche Schulen im Ausland hat sich zwar als pädagogischer Erfolg erwiesen, mußte jedoch wegen personalrechtlicher Probleme eingestellt werden. Auf seinem Höhepunkt im Schuljahr 1984 waren 76 noch nicht verbeamtete Junglehrer an den Schulen tätig. Schwierigkeiten gab es bei Statusfragen und vor allem nach der Rückkehr (keine Garantie auf Übernahme in den Landesschuldienst, keine soziale Sicherung). Überdies gingen diejenigen Auslandsschulen, deren Bedarf an deutschen Lehrern angesichts der beschränkten Zahl amtlich vermittelter Lehrer nicht voll gedeckt werden konnte, zunehmend dazu über, in eigener Verantwortung Lehrer auf dem deutschen Arbeitsmarkt anzuwerben. Deshalb wurden im Jahre 1984

keine neuen Sonderprogrammlehrer mehr unter Vertrag genommen. Das Programm läuft 1987 aus. An seine Stelle tritt die finanzielle Unterstützung der Schulen bei der Beschäftigung von frei, d. h. ohne Einschaltung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, in der Bundesrepublik Deutschland angeworbenen Lehrern.“

Das ist wohl eindeutig genug. Das seinerzeit in der Diskussion oft vorgebrachte Argument, das „Sonderprogramm“ könne auch ein Beitrag zur Bekämpfung der Lehrerarbeitslosigkeit in der Bundesrepublik sein, erscheint und erschien bei der Relation von wohl kaum einem Promille von vorneherein eher lächerlich. Tatsächlich fällt dagegen auf, daß die 76 Lehrkräfte des „Sonderprogramms“ ziemlich genau den 60 Stellen für amtlich vermittelte Lehrer entsprechen, die der Haushaltsausschuß des Bundestages 1983 einzusparen beschloß. Und diese Junglehrer waren natürlich nicht unwesentlich kostengünstiger zu vermitteln. Dabei galten für sie wenigstens einheitliche Richtlinien bei der Vergütung ihrer Tätigkeit. Man darf wohl bestätigen, daß sich der größte Teil von ihnen bewährt hat; anfängliche Zweifel in bezug auf ihre geringe Erfahrung im Beruf wußten sie meistens durch großes Engagement und jugendlichen Elan auszugleichen oder zu zerstreuen. Und es werden ja auch beamtete Lehrkräfte mit oft geringer Berufserfahrung vermittelt, während ebenso erfahrenere Kollegen sich im Auslandsdienst nicht unbedingt bewähren. Wichtiger ist, daß diese Kollegen für wenigstens drei Jahre in ihrem angestrebten Beruf bei zwar ungünstiger, aber ausreichender Vergütung arbeiten konnten. Viele taten das in der Hoffnung oder gar Überzeugung, diese Tätigkeit werde bei ihrer Rückkehr anerkannt, wofür sich auch der VdLiA – leider vergebens – eingesetzt hat. Was im Bericht der Bundesregierung verschämt in Klammern steht, hatte für einzelne eine fatale Konsequenz. Sie waren während ihrer Tätigkeit Zuwendungsempfänger aus Mitteln des Auswärtigen Amtes, hatten aber keinen Arbeitsvertrag nach deutschem Recht, waren nicht versicherungspflichtig und erhielten nach ihrer Rückkehr keine Arbeitslosenunterstützung. Uns ist nicht bekannt, daß ihre Tätigkeit von ein-

zelen Bundesländern insoweit honoriert wurde, als sie bevorzugt in den innerdeutschen Schuldienst übernommen wurden. Vielen wurde im Gegenteil deutlich gemacht, daß sie inzwischen ja drei Jahre „verloren“ hätten, jüngere Konkurrenten auf den Markt drängten und – soweit überhaupt noch Einstellungen erfolgten – Examenszensuren oder Fächerkombinationen oft als wichtiger betrachtet wurden als einschlägige berufliche Erfahrung unter manchmal sehr schwierigen Umständen. Bekannt ist aber, daß viele wieder ohne soziale Sicherung arbeitslos waren und sich schließlich trotz Bewährung in dem Beruf, den sie angestrebt hatten und für den sie ausgebildet waren, anders orientieren mußten.

„Der zusätzliche Lehrerberuf wurde seit 1983 durch Einsatz frei angeworbener Lehrkräfte gedeckt“, fährt der Bericht an anderer Stelle fort. „Einsatz“ ist wohl nicht das rechte Wort (es ist übrigens auch ins Wörterbuch des Unmenschen von Süskind u. a. aufgenommen), denn diese Lehrer wurden ja nicht unter einheitlichen, rechtlich abgesicherten Bedingungen zentral vermittelt und eingesetzt. Nein, man überließ einen wesentlichen Teil der Lehrerversorgung an den Auslandsschulen nun dem „freien Spiel der Kräfte“ auf dem Arbeitsmarkt, der sich bekanntlich an Angebot und Nachfrage orientiert. Da die Nachfrage groß, d. h. der Bedarf vorhanden, das Angebot an arbeitslosen Lehrern aber größer ist, so kann ein Schulverein Lehrkräfte nunmehr unkontrolliert unter Vertrag nehmen. Viele Kollegen sind glücklich, wenigstens eine Zeit in ihrem Beruf arbeiten zu können, hoffen vielleicht auf eine Dauerstellung, um darauf eine Existenz gründen zu können.

„Januar 1987 war ein Stand von ca. 150 frei angeworbenen Lehrern erreicht“, also das Doppelte der Zahl aus dem Sonderprogramm, ein Zehntel der Lehrer, die aus der Bundesrepublik kommen, um an einer deutschen Auslandsschule tätig zu sein.

Zunächst scheint für diese Lehrer das große Glück gekommen zu sein im Vergleich zu denen, die arbeitslos in der Bundesrepublik zurückgeblieben sind. Zudem wissen sie, daß der Vertragspartner einen Großteil seiner Aufwendungen von der ZfA durch die Schulbeihilfe zurückerstattet erhält. Ihre Erfahrungen machen sie jedoch erst, wenn der Vertrag unterschrieben ist und sie am Ort ihrer Tätigkeit angekommen sind. Hier bemerken sie, daß sie in vielem den nationalen

Ortskräften gleichgestellt sind. Über deren Situation mit Recht seit langem geklagt wird. Es gibt keine klare Regelung über das Stundendeputat, über das Gehalt, das man im Zusammenhang mit den Lebenshaltungskosten sehen muß. Wie beim „Sonderprogramm“ gibt es keine Möglichkeit, an der deutschen Arbeitslosenversicherung zu partizipieren. Nach einigen Jahren läuft die Zuwendung in Form erhöhter Schulbeihilfe für den Vertragspartner aus. Sind für ihn die Ansprüche dieser Lehrer zu hoch, so werden ihre Verträge gekündigt werden müssen, es sei denn, die Lehrer erklären sich bereit, zu allen Bedingungen einer echten, nationalen Ortskraft zu arbeiten. Was das bedeutet, – oder schlimmer noch von einer Sozialleistung in einem Entwicklungsland zu leben, soweit dort irgendwelche Sozialversicherungen überhaupt existieren –, mag sich jeder selbst ausmalen.

Daß Arbeitslosigkeit ein schlimmes Schicksal ist, ist auch den Mitgliedern des VdLiA und besonders dem Vorstand bekannt.

Gerade deshalb kann man nicht erwarten, daß es der Verband unterstützt, wenn diese Situation ausgenutzt wird, um scheinbar den Lehrermangel an den Auslandsschulen auszugleichen und gleichzeitig eine kostengünstigere Versorgung sicherzustellen.

Vor diesem Hintergrund ist ein Beschluß zu verstehen, den die Mitgliederversammlung auf der 18. Hauptversammlung in Trier im Juli vorigen Jahres mehrheitlich angenommen hat:

„Der Vorstand setzt sich bei den zuständigen Stellen dafür ein, daß die Personalversorgung der Auslandsschulen neu geordnet wird. Das Ziel der Neuordnung sollte sein, zu den beiden klassischen Lehrergruppen (vermittelte Lehrer, Ortslehrkräfte) zurückzukehren. Die durch verschiedene Programme zahlreicher gewordene Gruppe von deutschsprachigen Ortslehrkräften, die einen besonderen Status besitzen, sollte abgebaut werden. Dabei sollten vernünftige Regelungen zur weiteren Ausübung ihres Berufes (im Ausland oder Inland) und zur finanziellen und sozialen Absicherung der Kollegen gefunden werden, die über solche Programme bis jetzt an die Auslandsschulen gelangten.“

Eigentlich ist für Sachkenner dieser Beschluß kaum zu mißverstehen, auch nicht seine gerechtfertigte Begründung durch die Antragsteller: „Für die Auslandsschulen be-

deutete die Schaffung einer dritten Lehrerkategorie neben vermittelten Lehrern und herkömmlichen Ortslehrkräften eine zusätzliche Belastung, weil das von den Schulvereinsvorständen für die klassischen Ortslehrkräfte festgelegte Gehaltsmodell durch die Sonderstellung der deutschsprachigen Ortslehrkräfte gesprengt wurde. Die Schulen sollten von dieser Belastung wieder befreit werden.

Auch für die betroffenen Kollegen selbst bedeutet die Stellung zwischen den Vermittelten und den Ortslehrkräften eine unzumutbare Belastung: Im Vergleich zu den Vermittelten sind die finanziell erheblich schlechter gestellt, um im Vergleich zu den Ortslehrkräften fehlt jede soziale Absicherung. Dies führt in der Praxis zu Spannungen im Innenverhältnis der Schulen, die sich auf die pädagogische Arbeit negativ auswirken können."

Daß die vermittelten, beamteten Lehrkräfte eine große Rechtssicherheit genießen und eine erheblich günstigere Vergütung erhalten als Ortslehrkräfte, ist bekannt. Die allzu große Diskrepanz ist ein Mißstand, der sich aus den Umständen erklärt, aus Ausbildung und sozialem Status deutscher Lehrer in ihrer Heimat im Vergleich zu ausländischen in der ihrigen. Das führt durchaus zu Spannungen an den Schulen, die nur mit sehr viel gegenseitigem Verständnis und Taktgefühl gemildert werden können. Immerhin kann der Schulträger darauf verweisen, daß die Bedingungen für diese Lehrer von deutscher Seite festgelegt und ihre Kosten auch von ihr getragen werden. Die nationalen Ortslehrkräfte werden, wenn sich die meisten Schulen auch bemühen, qualifizierte Lehrkräfte zu gewinnen und deshalb bessere Gehälter zu zahlen, im wesentlichen nach den üblichen Bedingungen des Gast- oder Sitzlandes verpflichtet. Kein Schulverein kann aus eigener Kraft angeworbenen deutschen Lehrkräften die Bedingungen der vermittelten bieten, darf ihnen aber auch nicht die im Sitzlande üblichen und tolerierbaren zumuten. Vor allem das Fehlen der sozialen Absicherung verletzt das Sozialstaatsprinzip, in das sich der Lehrer in der Bundesrepublik eingebunden weiß. Die Gleichheit der Vertragsbedingungen ist nicht gewahrt; den Vorstand erreichen inzwischen eine Reihe von Anfragen, die Beunruhigung über die Rechtssicherheit verraten. Das geht soweit, daß Schulvorstände nicht einmal die Möglichkeiten der erhöhten Schulbeihilfe ausnutzen oder an die be-

treffenden Kollegen weitergeben. Daß das zu Spannungen führt, die sich auf die pädagogische Arbeit negativ auswirken können, bestätigt der Bericht der Bundesregierung:

"Ihr Anteil (der frei angeworbenen Lehrer) läßt sich nicht ungeachtet der Relation von frei angeworbenen und vermittelten Lehrkräfte weiter erhöhen, weil dies Probleme für die Unterrichtsqualität, das Niveau der Abschlußprüfungen und die Besetzung von Prüfungskommissionen schaffen würde. Ein zusätzlicher Bedarf an deutschen Lehrern im Ausland zeichnet sich schon jetzt ab..."

Man ist an verantwortlicher Stelle über diese Entwicklung also auch keinesfalls glücklich. "Die Bundesregierung bleibt weiter bemüht, eine angemessene personelle Versorgung der deutschen Schulen im Ausland sicherzustellen... Über dieses Konzept ist volle Übereinstimmung mit den Ländern erreicht. Der zusätzliche Einsatz von Lehrern an deutschen Schulen im Ausland ist zugleich ein zwar kleiner, aber begrüßenswerter Beitrag zur Linderung der Lehrerarbeitslosigkeit." Damit können aber nicht die arbeitslosen Lehrer gemeint sein, aus deren Schar ein Schulträger nach Gutdünken und unter Ausnutzung der relativen Notlage Mitarbeiter nach seinen Bedingungen rekrutiert, die bei erheblicher Rechtsunsicherheit nach einiger Zeit wieder in die Arbeitslosigkeit zurückfallen. Es kann nur gemeint sein, daß die Bundesländer vermehrt Lehrer in einem unbefristeten gesicherten Rechtsverhältnis einstellen, von denen genügend für den Auslandsschuldienst freigestellt werden. Aktive auswärtige Kulturpolitik kann man ebensowenig zum Nulltarif betreiben wie man die personelle Versorgung der Schulen dem freien Markt überlassen kann, so daß Lebensunterhalt, Versicherung, Altersversorgung, Wohnung usw. der Kollegen nicht klar und dauerhaft gesichert sind und die pädagogische Freiheit und Verantwortung durch mögliche Ausnutzung eines Abhängigkeitsverhältnisses bedroht werden könnte.

In diesem Sinne richtet sich der Trierer Beschluß tatsächlich gegen die Institutionalisierung einer neuen Kategorie deutscher Lehrer an Auslandsschulen und fordert ihren Abbau bzw. die Überführung in ein finanziell und sozial voll abgesichertes Rechtsverhältnis, das von deutscher Seite kontrolliert und garantiert wird. Der Beschluß richtet sich keinesfalls gegen die Lehrer, die innerhalb dieses Systems für einige Zeit eine - hoffent-

lich befriedigende – Tätigkeit in ihrem Beruf gefunden haben. Und selbstverständlich tritt der Verband – und eben auch durch obige Forderung – für ihre Belange und Interessen ein. Man mag ihn mit einer Gewerkschaft vergleichen, die die Abschaffung von Leichtlohngruppen für einen Teil ihrer Mitglieder fordert. Er setzt sich also nicht für die Privilegien und „Pfründen“ der beamteten vermittelten Lehrer auf Kosten der arbeitslosen

ein, sondern tritt dafür ein, daß die frei angeworbenen mindestens eine vergleichbare Rechtssicherheit und soziale Absicherung erhalten und insofern diese Kategorie verschwindet. Er ist also auch ihr Verband, denn sie sind selbstverständlich genauso deutsche Lehrer im Ausland, die im deutschen öffentlichen Interesse, im Interesse der auswärtigen Kulturpolitik und der Völkerverständigung „draußen“ tätig sind. *A. von Franqué*

Persönliche Nachrichten

Hans Reimers 80 Jahre alt

Senatsdirektor a. D. Dr. Hans Reimers ist am 17. 4. 1988 achtzig Jahre alt geworden. Die Schriftleitung hat unser Mitglied Günter Diehl gebeten, ein paar Zeilen aus diesem Anlaß zu schreiben:

Dies soll ein Panegyrikus, eine Lobrede, werden. Hans Reimers hat zwei Jahrzehnte lang als Vorsitzender des Ausschusses für das Auslandsschulwesen gewirkt, von Mitte der 50er bis Mitte der 70er Jahre. Er war ebenso Vorsitzender des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz. In einer Würdigung vom 16. 4. 1988 nannte ihn die FAZ „eine Art schulischen Außenministers der Republik“. In der Tat war Reimers überall dabei, wo es galt, die Bundesrepublik in Angelegenheiten der auswärtigen Kulturpolitik zu vertreten, so zum Beispiel auch im Obersten Rat, der die Angelegenheiten der Europaschulen bearbeitete. Seine Sachkenntnis, seine sprachlichen Fähigkeiten, seine hohe Intelligenz und die Gabe schneller Auffassung, seine Beharrlichkeit, sein Durchsetzungsvermögen – all das führte dazu, daß er in den Gremien, in denen er wirkte, hoch geachtet war.

Ich selbst habe Hans Reimers von 1966 bis 1975 als Vorsitzenden bei den Sitzungen des Auslandsschulausschusses erlebt. Man kam nicht umhin, das Geschick seiner Verhandlungsführung zu bewundern. Bei den im Auslandsschulwesen so häufigen schwierigen und kniffligen Fragen pflegte er eine präzise Einführung zu geben und ließ dann der Diskussion freien Lauf. Schließlich versuchte er, „die Diskussion zusammenzufassen“, und – oh Wunder – mutatis mutandis wurde dann meist das beschlossen, was er in seiner Einleitung schon hatte anklingen lassen. In seiner souveränen und humorvollen Weise galt er bei allen Mitgliedern des Ausschusses als Autorität, aber nicht als autoritär. Müßte ich einen hanseatischen Patrizier beschreiben, ich wüßte, wo ich ein Vorbild fände.

Die FAZ berichtete, daß Hans Reimers „bei guter Gesundheit sich seiner Kinder, Enkel und eines Urenkels erfreut“. Möge das noch lange so bleiben, wobei allenfalls hinsichtlich der Zahl der Urenkel Veränderungen gewünscht werden könnten.

EHRUNG

Bundesverdienstkreuz am Bande für Frau Ingrid Bosert

Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein hat am 18. April 1988 unserer Geschäftsführerin im Vorstand, Frau Ingrid Bosert aus Kiel, das Verdienstkreuz am Bande des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland überreicht – „in

Würdigung ihrer Verdienste um das allgemeine Wohl“ – wie es in Presseberichten aus Kiel heißt.

Frau Ingrid Bosert hat sich in verschiedenen Bereichen in besonderer Weise für das Allgemeinwohl engagiert:

Seit über 30 Jahren ist sie Mitglied unseres Verbands. Schon bald nach Wiedergründung des Verbands nach dem letzten Kriege trat sie als junge Auslandslehrerin an der deutschen Schule Teheran dem Verband bei und trägt stolz die Mitgliedsnummer 383 aus den Anfangszeiten unseres Verbands. Die deutsche Schule Teheran in den Jahren 1956 bis 1960 war die erste Auslands-

station von Frau Bosert und sicher auch die sie am stärksten prägenden Jahre, an die sie sich immer wieder gerne und noch heute voll Begeisterung erinnert und aus denen sie immer Beispiele gut funktionierender Begegnung zwischen Schülergruppen nimmt. Sie hatte hier das Schlüsselerlebnis, daß zwei Nationen verschiedener Kontinente und unterschiedlichster Kulturkreise eine blühende Begegnungsschule tragen konnten, ganz im Gegensatz zu den Aussagen des Rahmenplans, nach dem Begegnung nur dort fruchtbar sein kann, wo sich zwei Kulturen hinreichend nahe sind. Sie kann aus eigenem Erleben vom Gegenteil berichten.

Bei der erfolgreichen Auslandslehrerin ließ die Zweitvermittlung dann auch nicht lange auf sich warten. 1962 wurde sie für 4 Jahre nach Mailand gerufen. Nach ihrer Rückkehr blieb sie aktives Mitglied in unserem Verband und richtete als Vorsitzende des Ortsausschusses 1971 die Hauptversammlung in Kiel aus, als die Hauptstadt Schleswig-Holsteins 1971 als Tagungsort bestimmt wurde. Nach der Hauptversammlung Kiel trat sie dem Vorstand bei und ist seit nunmehr 17 Jahren mit verschiedensten Aufgaben im Vorstand tätig: 1971 bis 1975 als Referentin für pädagogische Fragen des Elementar- und Primarbereichs, 1975 bis 1985 als Schriftleiterin unserer Zeitschrift, die zunächst den Namen MMM – Meinungen – Mitteilungen – Materialien trug und einige Zeit später den Namen „Der deutsche Lehrer im Ausland“ erhielt.

1985 übernahm sie die Geschäftsführung im Vorstand und ist heute als Geschäftsführerin und

als stellvertretende Vorsitzende an den Schaltstellen des Verbands erfolgreich tätig.

Die Ehrung des Bundespräsidenten galt auch zwei weiteren überregionalen Aktivitäten;

Als Musikerzieherin hat sie sich durch ihren engagierten Einsatz für das Chorwesen einen Namen gemacht. Durch ihr musikalisches Wirken und ihren persönlichen Einsatz in zahllosen Musikveranstaltungen der „Arbeitsgemeinschaft Kieler Chöre“ fand ihre Arbeit große öffentliche Beachtung. In den Jahren 1966 bis 1984 leitete sie jährlich Musiktagungen von Chor und Orchester auf Gut Noer, sie hat in dieser Zeit insgesamt 4 Schallplatten mit Chormusik herausgebracht.

1982 übernahm Ingrid Bosert die Leitung der Außenstelle Kiel des Weißen Rings. In dieser Funktion hat sie sich fast 5 Jahre lang neben der Mitgliederbetreuung und dem Aufbau eines Mitarbeiterstabs intensiv für die Beratung, Betreuung und Leistung von finanziellen Hilfen an die Opfer von Gewalttaten eingesetzt. In über 30 Fällen hat sie in Not Geratene beraten und betreut, die nach den Satzungen des Vereins von diesem nicht unterstützt werden konnten.

Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland hat in Frau Bosert eine Geschäftsführerin, die ihre ganze Arbeitskraft nach ihrer Pensionierung ehrenamtlich in den Dienst unserer Schule stellt. Sie hat zu der heutigen Bedeutung und dem guten Ruf, den der Verband inzwischen in aller Welt besitzt, beigetragen.

Der Verband dankt Frau Bosert und gratuliert ihr herzlich zu der hohen Auszeichnung.

Hans-Georg Becker, Vorsitzender

Nachruf auf Hermann Sewing

Liebe Frau Kollegin Bosert!

Meinen Bericht möchte ich *Ihnen* zuschicken, da die neuen Mitarbeiter an der Zeitschrift von alledem keine Ahnung haben. Ich bitte auch, diesen Beitrag in handgeschriebener Form anzunehmen, da ich inzwischen mit zwei Augenoperationen stark sehbehindert bin und mit der Schreibmaschine nicht mehr zurechtkomme, auch das hier Geschriebene kaum noch lesen kann. Ich hoffe, es geht Ihnen gut!

Es grüßt Sie herzlich

Ihr Rudolf Schröter

(4802 Halle/W., Gartnischer Weg 18)

Herr Schröter ist das Mitglied Nr. 13 des VdLiA. Er war früher Schriftleiter von „Der deutsche Lehrer im Ausland“.

Don Hermann ist tot

Sewing, Hermann, Oberstudienrat i.R.,
4400 Münster/W., Jöttenweg 4-6

Kam da in den Tagen dieses Aprils ein Trauerbrief aus Münster hier an: Nach langer, schwerer Krankheit verstarb am 16. April 1988 im Alter von 88 Jahren der Oberstudienrat a.D. Hermann Sewing.

Wer kannte ihn persönlich? Wer kennt noch seinen Namen? Das sind wohl seine Kollegen und ehemaligen Schüler von den deutschen Schulen in Chile sowie Männer und Frauen der „Ersten Stunde“, als im Auswärtigen Amt in Bonn auch die Arbeit für die Auslandsschulen wieder begann.

Don Hermann, so nannten wir ihn, und so wollte er auch gern genannt sein, kehrte 1954 nach jahrzehntelanger Tätigkeit an den deutschen Schulen in Chile nach Deutschland zurück. Er erhielt vom Schulreferat im Auswärtigen Amt sogleich die Anfrage und den Auftrag, mit mir die Zeitschrift für die Auslandsschularbeit neu herauszubringen, da auch ich, die Kriegsjahre überlebend, mich in Bonn für weiteren Einsatz im Auslandsschulbereich wieder zur Verfügung gestellt hatte. Wir nahmen den Auftrag an und trafen uns mit einem Vertreter des Münchener Verlages R. Oldenbourg. Das geschah in meiner neuen Heimat am Südhang des Teutoburger Waldes. Wir dachten nach. Jeder hatte etwas einzubringen: Don aus Chile überseeische Erfahrungen, ich europäische Intentionen (Budapest, Sofia), war ich doch durch mein Sofiater Fibel- und Lesebuchwerk sowie unsere Wortschatzarbeiten kein Unbekann-

ter mehr. Und bei unserem Verlagsvertreter spielte das Technische und Finanzielle eine große Rolle. Wir brauchten mehrere Tage, den nackten Anfang und erste Übereinstimmungen zu finden. Im Titel sollte nicht die Institution Auslandsschule, sondern die Arbeit des Lehrens betont und herausgestellt werden, und so gaben wir unserem Neuling den Titel „Der deutsche Lehrer im Ausland“.

Nicht ohne Unruhe, doch mit Gelassenheit sahen wir dem Start unserer Zeitschrift entgegen. Doch leider sollte bald alles anders kommen: Don Hermann in seiner Gewissenhaftigkeit sah in der Doppellastigkeit von dienstlichen Belangen und Zeitschriftenarbeit ein Muß von Arbeit auf sich zukommen, das zu bewältigen er für unmöglich hielt: Er gab den Auftrag zurück, und ich stand allein auf weiter Flur, suchte nach einem Ausweg, machte Halt bei dem Namen Dr. Leonhard Hettich, der mir bekannt und vertraut war, kompetent für die Sache allemal, war er doch jahrzehntelang Herausgeber der Monatsschrift „Die deutsche Schule im Ausland.“ Er hatte meinen Sofiater Arbeiten einmal ein ganzes Heft gewidmet. Daß er von aller Zeitschriftenarbeit Abstand hielt, war verständlich, da man ihm in der NS-Zeit durch die sogenannte Gleichschaltung die Arbeit aus den Händen geschlagen hatte.

Dessen allem gedenkend, wagte ich trotzdem die Anfrage, für Don Hermann bei unserem Neuling einzuspringen. Wie dankbar war ich, eine zusagende Antwort zu erhalten. Wir einigten uns über die Kompetenzen, meldeten das Ergebnis dem Schulreferat im Auswärtigen Amt, sprachen zum Kennenlernen dort vor, durften Mithilfe und Unterstützung erwarten, gingen noch einen großen Schritt weiter und wandten uns an unseren verehrten ersten Bundespräsidenten mit der Bitte um ein Vorwort zur Herausgabe des ersten Heftes „Der deutsche Lehrer im Ausland“, das großen Anklang fand und unsere Bemühungen ins rechte Licht gerückt hatte.

Es wurden 12 Jahre freundschaftlicher Zusammenarbeit mit dem unermüdlichen Dr. Hettich, bis auch ihm der Tod die Feder aus der Hand nahm,

nachdem auch Don Hermann als Büchertischbearbeiter uns einige Jahre unterstützt hatte, bis mein Sofiater Kollege Dr. Günther Scholz diesen Bereich übernahm. Auf Dr. Hettich folgte auf Vorschlag des Hueber Verlages in München Dr. Gerhard Lepiorz, der wie Dr. Hettich auch presse-rechtlich für die Zeitschrift zuständig war und sie auch 12 Jahre mustergültig in bester Zusammenarbeit mit Dr. Scholz und mir betreut hat. Doch die Jahre liefen uns davon, und wir mußten alle drei hinter unsere Titel das Zeichen „a.D.“ setzen, womit dargetan war, daß wir inzwischen aus der Praxis der Schularbeit herausgewachsen sind und ein Anlaß vonnöten war, die Arbeit an dem geliebten Kind aufhören zu lassen.

Das war in den 70er Jahren gegeben, als der Bundesrechnungshof in Köln es für richtig befand, die finanzielle Unterstützung für die Zeitschrift einzustellen und der Verlag Hueber durch die verminderte Bezieherzahl die Herausgabe der Zeitschrift einstellte und wir drei Schriftleiter aus unseren Verpflichtungen entlassen wurden.

Nun übernahmen Frauenhände – Ingrid Bosert in Kiel – die Betreuung der Hefte, die in geänderter Form in dem ihr befreundeten Schroedel Verlag herauskamen. Es sei der verehrten Kollegin an dieser Stelle für die Initiative gedankt, gedankt auch ihren Mitarbeitern für ihren uneigennütigen Einsatz bei der Weiterführung unserer Zeitschrift, und daß sie auch weiterhin förderliche Dienste leiste für alle Kolleginnen und Kollegen im weltläufigen Bereich der Auslandsschularbeit.

Die Gesamtdokumentation der Zeitschriftenarbeit und aller Randgebiete ist inzwischen an Frau Gertrud Kuhn, die Leiterin der Bibliothek des Institutes für Auslandsbeziehungen, Charlottenplatz in Stuttgart, übergeben worden. Anfragen, Auskünfte und Wünsche sind dorthin zu richten.

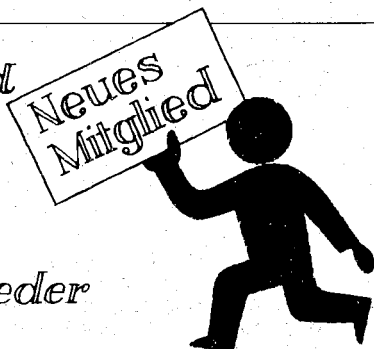
Im Gedenken an Don Hermann, Dr. L. Hettich, Dr. G. Scholz und alle anderen inzwischen verstorbenen Freunde und Mitarbeiter

Euer Rudolf Schröter

(Die Schriftleitung ist für die Übertragung des Manuskripts verantwortlich)

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

*Werben auch Sie Mitglieder
für den VdLiA!*



Neue Mitglieder

ALLENDORF, Volker, L. DS Hermannsburg/R.
Südafrika
BRODA, Ingrid, OStR, 8906 Gersthofen, Emmer-
amstraße 9
DITTRICH, Kristof, L a.G. Francistown/Botswana
GRUNDMANN, Christine, Ortsk., DS Asuncion/
Paraguay
HOLZWARTH, Karl-Hartmut, OStR, DS San José/
Costa Rica
JUNG, Hartmut, Ass., DS Quito
SANDER, Helga, Ass., DS Medellin
SCHLOTMANN, Mechthild, RL, 4600 Dortmund 41,
Möhneweg 47
SCHNAPP, Holger, OStR, DS Genf
SCHMUTTE, Dr. Ingeborg, StD, Päd. Seminar Mar-
tinez/Argentinien
STARKENBERG, Klaus, Ortsk., GSIS Hong Kong

Anschriftenänderungen

ARNHARDT, Hans-Peter, DS Nairobi/Kenia

BORMANN, Dr. Claus, 2370 Rendsburg, Ostland-
straße 2
CENTNER, Rolf, 3250 Hameln-Fischbach, Hamel-
ner Weg 3
ESKE, Hans, 8700 Würzburg, Schwabenstraße 1
PROBST, Gerhard, 7272 Altensteg, Ulmenweg 10
GOLTZ, Dieter, 6520 Worms, Wilhelm-Leuschner-
Straße 24
KNÖDLER, Dr. Otto, 7328 Wäschebeuren, Flieder-
weg 11
LANNINGER, Herbert, 8000 München 83, There-
se-Giehse-Allee 17
SEITER, Karlheinz, 8510 Fürth, Neumannstraße 46
SIGLE, Hansdieter, DS Puerto Montt/Chile
SCHWEIZER, Paul, 7410 Reutlingen 11, Belfort-
straße 9

Neuer Obmann

DS La Paz/Bolivien – Helmar Domes

BUNDESREPUBLIK

„Ein dienstliches Interesse nicht zu erkennen. . .“ – Auslandserfahrungen im Inland

Der Beschluß der Kultusministerkonferenz „Nutzung der Erfahrungen aus dem Auslandsschuldienst zurückkehrender Lehrer“ stammt vom 30. 1. 1981. Die Länderministerien haben diesen Beschluß durch ihre Amtsblätter weitergegeben. So auch der Kultusminister von Nordrhein-Westfalen (Amtsblatt vom 5. 10. 81).

Das Thema einer Tagung lautet „Islamische Woche“, sie findet auf Hochschulebene statt. Der Veranstalter ist Hochschul-Soziologe. Der Auslandslehrer mit zweimal drei Jahren Erfahrung im ausländischen und islamischen Schulbereich soll über das Thema „Islamische Religionszugehörigkeit und Lernbehinderung“ referieren: ein fürwahr delikates Thema. Das ausgearbeitete Referat wurde in Gänze akzeptiert, aber nicht gehalten.

Begründung: Ordnungsgemäß wurde Antrag auf Beurlaubung gestellt. Innerhalb von

drei Jahren war es die einzige und erste Beantragung. Die Behörde sieht jedoch kein „Vorhandensein eines dienstlichen Interesses an der Beurlaubung“. Wörtlich heißt es weiter:

„Auch nach Berücksichtigung des von Ihnen zitierten Runderlasses des Kultusministers vom . . . können wir . . . ein unmittelbares dienstliches Interesses an Ihrer Beurlaubung zur Teilnahme nicht erkennen.“

Ausdrücklich wird darauf hingewiesen, daß der Teilnehmer als Referent teilnimmt. So heißt es denn weiter: „Wir werden das Landesamt für Besoldung anweisen, die Besoldung für die Zeit vom . . . bis . . . einzubehalten.“

Noch 1987 war der Beschluß der KMK auf der Tagung des VdLiA in Trier ausdrücklich bekräftigt worden! Von wem? Von den Länderministerien! Sic! *Helmut Birkenfeld*

EUROPA

Portugal: Neue Sekundarstufe – Eine Reform auf dem Prüfstand

Die Diskussion um die Neue Sekundarstufe (NSS) hat – wenn man die Zahl der dazu in „Der deutsche Lehrer im Ausland“ veröffentlichten Beiträge als Maß nimmt – nachgelassen. Das ist bedauerlich, da jetzt, etwa elf Jahre nach der Einführung der Neuen Sekundarstufe an einer größeren Anzahl von Schulen (Barcelona, Bilbao, Las Palmas, Lissabon, Madrid, Sta. Cruz, Valencia), Zahlenmaterial über Erfolg oder Mißerfolg vorliegen sollte. Heute wäre eine Diskussion über die Neue Sekundarstufe mit Sicherheit weniger theoretisch als zum Zeitpunkt ihrer Einführung. Bedauerlich ist die nachlassende Diskussion aber auch, weil Tendenzen sichtbar werden, diese Reform zumindest teilweise zurückzunehmen. Der schnelle personelle Wechsel im Auslandsschulwesen wird bei fehlendem Austausch dann wiederum dazu führen, daß Änderungen der Schulstruktur nach dem Gefühl vorgenommen werden und in kurzer Zeit erneut „herumreformiert“ werden muß.

In diesem Artikel wird versucht, zu einer Aussage über den Erfolg der Neuen Sekundarstufe an der Deutschen Schule Lissabon (DSL) zu kommen. Dazu wird zuerst die schulische Laufbahn der NSS-Schüler mit der der portugiesischen Kinder verglichen, die über den Kindergarten an die Schule kamen.

Diese sogenannten Kindergartenportugiesen wurden vom Kindergarten an zusammen mit den deutschen Kindern unterrichtet. Ursprünglich wurde in der Stundentafel kein Unterschied zwischen ihnen und den deutschen Schülern gemacht. Im Laufe der Zeit kam es dann aber zu einer Differenzierung in Portugiesisch und Deutsch. Prinzipiell unterscheidet man in beiden Fächern zwischen muttersprachlichen und fremdsprachlichen Schülern, doch ist die Einteilung fließend. Es kommt vor, daß Schüler die Gruppen wechseln oder sowohl Deutsch als auch Portugiesisch als Muttersprache haben oder – in

einigen wenigen Fällen – in beiden Fächern als fremdsprachlich gelten.

Bis vor ein paar Jahren gab es an der DSL noch einen nationalen Zug, den sogenannten P-Zug. In ihm wurde – abgesehen von verstärktem Deutschunterricht – nach dem offiziellen portugiesischen Lehrplan unterrichtet. In diesen P-Zug trat nach der Grundschule ein Teil der Kindergartenportugiesen ein. Die Gründe für diesen Schritt waren vielfältig, z.B. Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache, die um zwei Jahre längere Schulzeit im deutschen Zug der DSL als in einem portugiesischen Gymnasium oder größeres Interesse an einer gut funktionierenden und preiswerten Privatschule als am Erlernen des Deutschen. Der P-Zug umfaßte die ersten fünf Klassen des zu jener Zeit siebenklassigen portugiesischen Lyzeums. Er wurde in zwei Schritten Mitte der siebziger und Anfang der achtziger Jahre aufgelöst.

Aus den Schulstatistiken ergibt sich folgende Aufstellung über fremdsprachliche¹ Schüler:

(Tabelle 1 siehe Seite 121)

Danach hatten im Schuljahr 1977/78 alle Klassen des Gymnasiums mehr fremdsprachliche Schüler als im vorangegangenen Schuljahr. Da dieser Zuwachs in allen Klassen zu verzeichnen ist, kann er nicht durch Nichtversetzungen erklärt werden. Neben der schon erwähnten fließenden Einteilung in fremd- und muttersprachliche Schüler könnten auch Kinder zurückgekehrter Gastarbeiterfamilien oder von Familien, die wegen der Revolution von 1974 vorübergehend das Land verlassen hatten, dafür ursächlich sein. Es kann nicht ausgeschlossen werden, daß es auch in anderen Jahren einen Zugang fremdsprachlicher Schüler gab, der aber wegen des gleichzeitigen Abgangs anderer nicht auffällt. Insofern ist diese Statistik mit Vorsicht zu behandeln. Folgendes läßt sich aber aus ihr entnehmen:

Nach dem Wegfall der drei oberen Klassen des nationalen P-Zuges wechseln sehr viel mehr fremdsprachliche Schüler

¹ Schüler, die Deutsch nicht als Muttersprache sprechen, werden im folgenden der Vereinfachung halber als fremdsprachliche Schüler bezeichnet.

Tabelle 1

Jahr	KG	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
71/72	163	90	83	82	60	8 56 64	5 52 57	16 31 47	19 12 31	12 14 26	11	12	9	4
72/73	150	68	65	82	77	6 48 54	3 45 48	14 37 51	12 22 34	15 12 27	14	7	4	8
73/74	142	71	68	89	71	11 48 59	0 47 47	12 38 50	11 24 35	13 30 43	15	6	5	7
74/75	101	63	63	68	70	17 36 53	7 35 42	21	11 35 46	12 24 36	10	19	7	-
75/76	79	56	62	54	57	14 27 41	16 36 52	35	23	14 27 41	13	7	10	-
76/77	83	40	53	49	55	25 22 47	21 25 46	32	27	20	15	9	7	-
77/78	42	54	38	49	49	34 33 67	33 19 52	41	35	30	20	18	11	-
78/79	43	32	41	37	41	30 19 49	27 30 57	26	25	33	25	19	12	-
79/80						23 22 45	28 17 45							
80/81	18	4	20	41	42	27 15 42	38 21 59	28	35	15	24	30	21	-
81/82	16	7	5	11	31	21 12 33	25 12 37	33	21	29	13	17	17	-
82/83	19	14	16	12	19	22 13 35	19 12 31	29	32	27	29	12	14	-
83/84	-	-	-	-	-	18	21 14 35	23	22	28	12	14	13	-
84/85	-	-	-	-	-	-	-	27	19	18	34	14	13	-
85/86	-	-	-	-	-	-	-	-	24	17	22	22	15	-

Die obere Zahl gibt an, wie viele fremdsprachliche Schüler im deutschen Zweig waren, die untere, wie viele sich im P-Zug befanden.

in den deutschen Zug über als zuvor. Ein parallel laufender nationaler Zug scheint der Integration von Schülern des Gastlandes in das deutsche Gymnasium nicht förderlich zu sein.

Um den oben erwähnten Schwierigkeiten mit den Schulstatistiken aus dem Weg zu gehen, wurde aus den Notenlisten der vergangenen Jahre die Gruppe der Kindergartenportugiesen rekonstruiert. Zu ihr gehören weder Kinder aus deutsch-portugiesischen Ehen, noch Kinder deutschstämmiger Familien, noch Kinder von Gastarbeiterfamilien, die aus deutschsprachigen Ländern zurück-

gekehrt sind. Es sind also Schüler, die heute die DSL nur noch über die Neue Sekundarstufe besuchen könnten.

Die letzten Kindergartenportugiesen traten 1978/79 in die Grundschule ein und besuchten 1982/83 die 5. Klasse des Gymnasiums.

(Tabelle 2 siehe Seite 122)

Im Schuljahr 1979/80 befanden sich 14 Kindergartenportugiesen (einschließlich eines Wiederholers) in der 5. Klasse. Fünf Jahre später, im Schuljahr 1984/85 hatten 11 Kindergartenportugiesen (davon zwei Wiederholer) die 10. Klasse erreicht. Das sind 78,6%.

Im Schuljahr 1979/80 gab es 12 P-Schüler (davon kein Wiederholer) in der 5. Klasse des P-Zugs, die nach der 6. Klasse ins deutsche Gymnasium übergewechselt sein werden. In der 10. Klasse des Schuljahres 1984/85 waren 6 ehemalige P-Schüler (davon ein Wiederholer).

43 Kinder traten in die 5. Klasse ein, und 13 Schüler, das sind 30% der ehemaligen Fünftklässler, bestanden die Reifeprüfung.

Die Angaben für die übrigen Jahrgänge lassen sich der folgenden Tabelle entnehmen:

(Tabelle 3 siehe Seite 123)

Tabelle 2

Jahr	5	6	7	8	9	10	11	12	Abitur
78/79	21 3								
79/80	13 + 1 12 + 0	20 3							
80/81	16 + 0 1 + 0	12 + 4 12 + 2	13 1						
81/82	15 + 0 3 + 0	14 + 1 1 + 3	11 + 4 8 + 1	13 1					
82/83	13 + 0 3 + 0	14 + 0 3 + 1	13 + 1 0 + 2	10 + 3 8 + 1	12 1				
83/84	-	10 + 1 3 + 1	12 + 1 2 + 1	12 + 1 0 + 3	10 + 3 7 + 1	12 1			
84/85	-	-	9 + 2 2 + 1	11 + 1 2 + 2	11 + 3 0 + 3	9 + 2 5 + 1	12 1		
85/86	-	-	-	8 + 3 2 + 1	10 + 1 1 + 2	11 + 3 0 + 5	9 + 2 2 + 1	12 1	12 1
86/87					8 + 2 2 + 1	7 + 1 0 + 0	10 + 3 0 + 4	8 + 1 2 + 0	8 + 1 2 + 0

Obere Zahlen: Kindergartenportugiesen, die direkt nach der Grundschule ins deutsche Gymnasium eintraten.

Untere Zahlen: Kindergartenportugiesen, die über den P-Zug ins deutsche Gymnasium gingen.

Die Zahlen nach den Pluszeichen geben Aufschluß über die Wiederholer in den Klassen.

Während es relativ schwer faßbar ist, welche Schüler zur Gruppe der Kindergartenportugiesen gehören, ist eindeutig festgelegt, wer Schüler der Neuen Sekundarstufe ist. Es sind dies Kinder, die vier Jahre lang eine portugiesische Grundschule besucht haben, während des letzten Jahres dort zweimal nachmittags an einem Sprachkurs der Deutschen Schule teilgenommen und während dieses Vorkurses und bei einer Abschlußprüfung so gute Ergebnisse erzielt haben, daß sie in die Deutsche Schule aufgenommen werden konnten. Diese NSS-Schüler sind zum überwiegenden Teil reine Portugiesen. Nur ganz vereinzelt findet man unter ihnen Kinder deutsch-portugiesischer Familien, Kinder von deutschen Familien, die seit längerem in Portugal ansässig sind, oder Gastarbeiterkinder.

Der erste Jahrgang der NSS-Schüler trat im Schuljahr 1978/79 in die 5. Klasse der DSL ein und legte Ende 1985/86 die Reifeprüfung ab. Den Vorkurs, in dem Grundkenntnisse der deutschen Sprache vermittelt werden, begannen 78 Schüler und 63 beendeten ihn.

Es fällt auf, daß

die Zahl der Kinder, die am Vorkurs teilnehmen, stagniert, ja sogar leicht rückläufig ist.

Um die Ergebnisse der beiden Gruppen vergleichen zu können, wurden die absoluten Werte jeweils in Prozentwerte umgerechnet und die Ergebnisse in Balkendiagrammen dargestellt. Wiederholer sind gesondert ausgewiesen (schwarz unterlegt). Damit die Daten vergleichbar sind, werden die P-Schüler völlig außer acht gelassen. Wer nach der Grundschule nicht direkt in das deutsche Gymnasium überwechselte, wurde nicht berücksichtigt.

(graphische Darstellungen siehe Seite 123)

Aus dieser Gegenüberstellung lassen sich weitere Schlüsse ziehen:

Ca. 30% der NSS-Schüler, die in die 5. Klasse eintreten, verlassen die DSL mit dem Abitur. Bei den Kindergartenportugiesen liegt der Anteil der Abiturienten bei etwa 50%. Es spricht kaum etwas für die Annahme, daß in den späte-

Tabelle 3

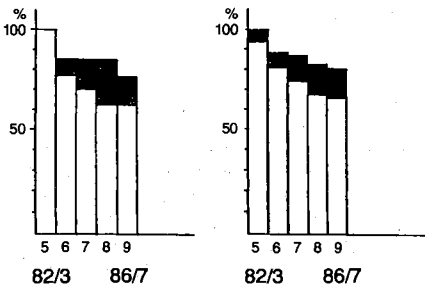
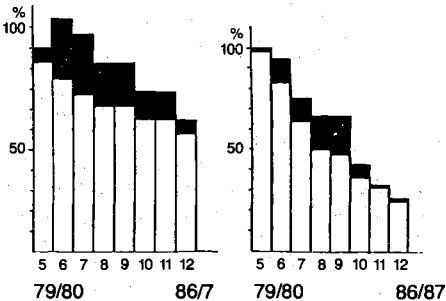
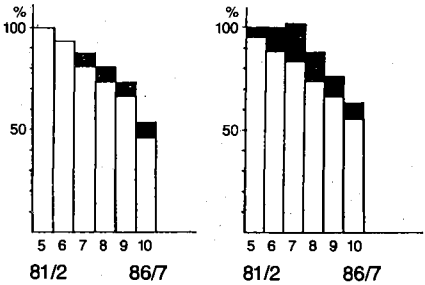
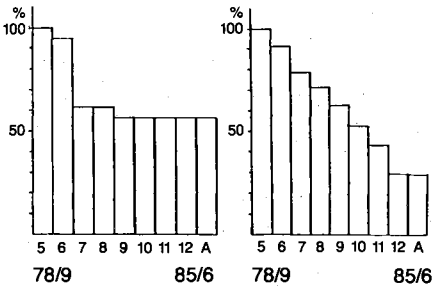
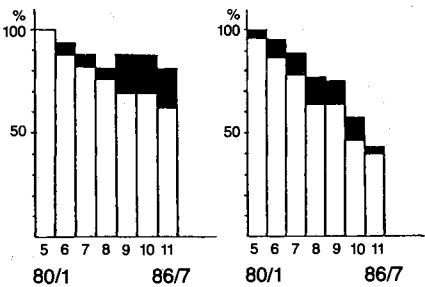
Jahr	Vorkurs	5	6	7	8	9	10	11	12	Abitur
77/78	78 (63)	—	—	—	—	—	—	—	—	—
78/79	73	43	—	—	—	—	—	—	—	—
79/80	114	41 + 1	39	—	—	—	—	—	—	—
80/81	126	51 + 2	35 + 5	34	—	—	—	—	—	—
81/82	88	56 + 3	46 + 5	27 + 5	31	—	—	—	—	—
82/83	111	50 + 3	52 + 7	41 + 6	21 + 7	27	—	—	—	—
83/84	120	51 + 3	43 + 4	49 + 11	34 + 7	20 + 8	23	—	—	—
84/85	97	51 + 4	46 + 5	39 + 7	44 + 8	34 + 6	15 + 3	19	—	—
85/86	92	52 + 1	49 + 3	43 + 7	36 + 8	39 + 6	24 + 6	13 + 1	13	13
86/87	92 (76)	44 + 2	48 + 2	48 + 8	36 + 5	35 + 8	32 + 5	21 + 2	10 + 1	10 + 1

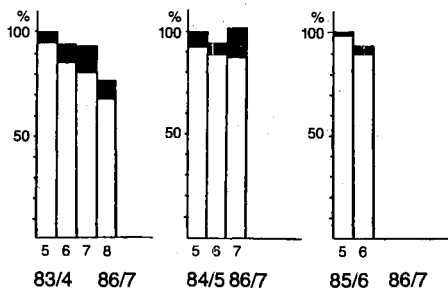
Die Zahlen nach den Pluszeichen geben an, wieviele Wiederholer in den jeweiligen Klassen waren.

ren Jahrgängen mehr NSS-Schüler die DSL erfolgreich durchlaufen werden als in den ersten.

Aus der bisherigen Darstellung der Daten konnte die Entwicklung der acht Jahrgänge von NSS-Schülern betrachtet werden. Jetzt soll Erfolg oder Mißerfolg der NSS-Schüler auf den einzelnen Klassenstufen untersucht werden.

(Tabelle 4 siehe Seite 124)





Prozentual die meisten freiwilligen Abgänge sind nach der 11., 9. und 10. Klasse (in dieser Reihenfolge) zu verzeichnen.

In diesen Klassen setzt im portugiesischen Schulsystem bereits eine stärkere Spezialisierung ein und es werden erfahrungsgemäß bessere Noten als an der DSL erzielt. Letzteres ist im Hinblick auf den Numerus Clausus bei der Bewerbung um einen Studienplatz ein wichtiger Aspekt.

Weiterhin ergibt sich aus der letzten Statistik:

Zwischen 10% und 20% der NSS-Schüler einer Klasse scheiden jedes Jahr aus dem Klassenverband aus.

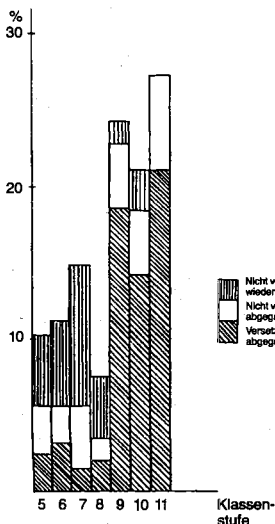
Prozentual die meisten NSS-Schüler werden in den Klassen 5 bis 7 nicht versetzt.

Letzteres verwundert, da in der 5. und in

Tabelle 4

	5	6	7	8	9	10	11
Anzahl der NSS-Schüler bis Ende 1985/86 in dieser Klassenstufe	395 + 17	310 + 29	233 + 36	166 + 30	120 + 20	62 + 9	32 + 1
Nicht versetzt	32 7,8%	27 8,0%	36 13,4%	11 5,6%	8 5,7%	5 7,0%	2 6,1%
Nicht versetzt; wiederholt	19 4,6%	19 5,6%	25 9,3%	8 4,1%	2 1,4%	2 2,8%	0 0,0%
Nicht versetzt; abgegangen	13 3,2%	8 2,4%	11 4,1%	3 1,5%	6 4,3%	3 4,2%	2 6,1%
Versetzt und abgegangen	10 2,4%	11 3,2%	4 1,5%	4 2,0%	26 18,6%	10 14,1%	7 21,2%

Die Zahlen nach den Pluszeichen geben die Anzahl der Wiederholer in den jeweiligen Klassenstufen an.



der 6. Klasse die NSS-Schüler in eigenen Klassen unterrichtet werden und nur Sport gemeinsam mit den anderen Schülern haben. Außer im Fach Deutsch selbst werden sie nur in den Nebenfächern Kunst und Musik in Deutsch unterrichtet. Die Note im Ergänzungsunterricht „Deutsche Mathematik“ ist nicht versetzungsrelevant. Englisch wird meistens von einem deutschen Lehrer unterrichtet. Dagegen stehen fünf Fächer, deren Unterrichtssprache Portugiesisch ist (Biologie, Geschichte, Mathematik, Portugiesisch und Religion).

In der 7. Klasse wird zwar ein neuer Klassenverband aus NSS-Schülern und den anderen, den „deutschen“ Schülern gebildet, aber nur in den schon bislang in Deutsch unterrichteten Fächern Kunst, Musik und Sport sowie in Englisch und Französisch sind die Kinder zusammengefaßt. Mathematik wird in dieser Klasse zwar in Deutsch, aber noch nicht gemeinsam unterrichtet.

(Fortsetzung auf Seite 133)

Stellungnahme des VdLiA zum neuen „Bericht der Bundesregierung an den Deutschen Bundestag über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland“

Die Bundesregierung legte am 14. 09. 78 dem Bundestag einen „Rahmenplan für die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen“ vor, der von allen Fraktionen gebilligt wurde; der Verband hat darüber seinerzeit ausführlich berichtet und auch dazu Stellung genommen. Wenn er zwar in manchen Punkten nicht befriedigen konnte, so war er als Grundlage im ganzen doch recht brauchbar, und es knüpften sich eine Fülle von Erwartungen an diese Absichtserklärungen. Gewährt wurden sie durch die Regierungserklärung vom 04. 05. 83, in der es hieß: „Wir müssen die deutschen Schulen im Ausland stärker als bisher fördern. Wir werden neue Anstrengungen unternehmen, um die deutsche Sprache im Ausland wieder mehr zu verbreiten.“

Was ist seitdem geschehen? Zur gleichen Zeit beschloß der Haushaltsausschuß des Bundestages, die Zahl der amtlich vermittelten Lehrer um 60 zu verringern, den anderen einen nicht unbeträchtlichen Teil ihrer Zuwendungen zu streichen. In der letzten Regierungserklärung kamen denn die deutschen Schulen im Ausland schon gar nicht mehr vor. Von einer stärkeren Förderung als bisher war „angesichts der angespannten Haushaltslage“ nicht mehr die Rede. Zwar machte man sich offiziell Sorge über die „Verbreitung der deutschen Sprache in der Welt“, worüber es dann zu einem gelehrten „Hearing“ vor dem Bundestag kam. Unverkennbar aber ist doch die weitverbreitete Vorstellung, daß auswärtige Kulturpolitik wenn nicht etwas Überflüssiges, so doch etwas zu Teures sei, als daß eine aktive Verstärkung infrage kommen könne. So erklären sich die geradezu abenteuerlichen Vorstellungen, Vorurteile und Bemerkungen, die jüngst wieder im Haushaltsausschuß für Aufsehen sorgten. Ein Blick über den Zaun zu anderen Ländern, ja direkt etwa zu den Nachbarn in der Europäischen Gemeinschaft, könnte beim Vergleich mit der Bundesrepublik manchen Horizont erweitern. Die Bedeutung der auswärtigen Kulturpolitik, zu der die Auslandsschulen gehören, wird nach wir vor kaum zur Kenntnis genommen oder unterschätzt. Und zum Nulltarif ist sie nun einmal nicht zu haben. Auch wenn das scheinbar wenig miteinander zu tun hat, so darf man ihre Wirkung und ihre Kosten gelegentlich durchaus einmal mit denen der europäischen Agrarpolitik oder den Rüstungsaufwendungen vergleichen. Nur wenige Abgeordnete sind an diesen Fragen interessiert, zu Wahlerfolgen tragen sie ja auch wenig bei. Immerhin konnten sie erreichen, daß die Bundesregierung vor geraumer Zeit aufgefordert wurde, dem Parlament einen Bericht über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland vorzulegen. Die Regierung hat sich dafür außergewöhnlich viel Zeit gelassen, so daß der Vorsitzende des Unterausschusses Auswärtige Kulturpolitik des Auswärtigen Ausschusses des Deutschen Bundestages,

Professor Dr. Hornhues, auf unserer Hauptversammlung in Trier im Juli vorigen Jahres versprach, man werde nunmehr ganz energisch auf die Vorlage des Berichtes drängen. Endlich liegt dieser Bericht nun vor. Er ist den zuständigen Ausschüssen des Parlaments zugeleitet, die sich – hoffentlich – intensiv damit befassen werden. Auch der Verband wird dazu Stellung nehmen, und der Vorstand geht davon aus, daß auch er dazu gehört wird, wenn es zu einem „Hearing“ vor dem parlamentarischen Gremien kommt.

Hier seien schon einige Anmerkungen erlaubt. Der Bericht umfaßt 33 Seiten mit acht Anlagen über Schulen, Lehrer- und Schülerzahlen sowie Prüfungsberechtigungen. Er gliedert sich in die drei Teile

- I. Entwicklung des Auslandsschulwesens seit dem Rahmenplan
- II. Gegenwärtige Probleme des Auslandsschulwesens
- III. Ziele und Maßnahmen

Man darf davon ausgehen, daß er im wesentlichen von der Zentralstelle verfaßt und vom Auswärtigen Amt überarbeitet wurde. Im ganzen ist er deshalb auch sachlich und angemessen, gibt den Stand des Auslandsschulwesens wieder, verbirgt nicht die Enttäuschungen und Probleme, und „Ziele“ sollte man in der Alltagssprache wohl richtiger gleich „Forderungen“ nennen. Die Problematik wird auf engstem Raum dargestellt, so daß man zur konkreten Anschauung zwischen den Zeilen lesen und einen solchen Satz, der zu einem Punkt mit sechs Zielvorgaben des Rahmenplans Stellung nimmt, ins Bewußtsein heben muß: „Diese Ziele wurden nur teilweise erreicht.“

Natürlich kann der Bericht nicht sehr ins Detail gehen, doch könnten einige Punkte aus unserer Sicht klarer erläutert werden, bedürfen der Interpretation oder des Kommentars, wobei sich einige Akzentverschiebungen ergeben könnten. Insbesondere ist es von Interesse, die jeweiligen Vorgaben des Rahmenplans von 1978 mit den Ergebnissen zu vergleichen und die Konsequenzen daraus herzuleiten.

So sah der Rahmenplan vor, das Netz der Begegnungsschulen, die man – trotz aller Diskussionen um diesen Begriff – doch noch für den wichtigsten Teil der Schulpolitik im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik betrachten muß, zu erweitern, sie vor allem an den wichtigsten zentralen Orten aller Kontinente zu fördern und ihnen berufsbildende Zweige anzugliedern. Aber: „Neugründungen von Begegnungsschulen hat es nicht gegeben.“ Die Erklärungen dafür – sinkende Zahl deutschsprachiger Schüler, politische Umstände – leuchten auch ein. Zwar wurden einige Schulen bis zu einer deutschen Abschlußprüfung oder in den berufsbildenden Zweigen ausgebaut, doch kann das Ergebnis keinesfalls befriedigen, vor allem, wenn einige Schulen den Status der Begegnungsschule wieder verloren haben.

Die Schulen mit verstärktem Deutschunterricht erscheinen ein wenig zu positiv dargestellt. Waren sie im Rahmenplan noch nicht definiert, so heißt es jetzt, es seien „Schulen, an deren Unterrichtsprogramm Deutsch und Deutschlandkunde einen deutlich stärkeren Anteil haben, als es dem Durchschnitt des Sitzstaates entspricht“. Da mag man den Eindruck gewinnen, als ob in den Sitzstaaten der Auslandsschulen Deutsch generell zu den Unterrichtsprogrammen gehört und hier nun einen darüberhinausgehenden Anteil hat. Aber das ist ja nicht der Fall. Wer weiß, mit welch kläglichen Fremdsprachenkenntnissen Schüler vor allem in den

Entwicklungsländern die Sekundarschule verlassen, wo entsprechender Unterricht oft nur kurze Zeit und mit minimaler Stundenzahl durchgeführt wird, versteht, daß der „Durchschnitt des Sitzstaates“ eine sehr relative Größe ist. Völlig anders ist es natürlich in den sozialistischen Ländern oder beispielsweise in Skandinavien. Ein wichtiger Punkt müßte sein, ob das Fach Deutsch innerhalb des Schulsystems des Sitzstaates überhaupt als gleichberechtigte Fremdsprache anerkannt ist. Daß die Schulen mit entsprechender Förderung dieses Unterrichts, die ja auf andere Bereiche ausstrahlt, größere Anziehungskraft entwickeln, leuchtet ein.

Bei den „Maßnahmen für alle deutschen Schulen im Ausland“ räumt der Bericht ein, daß „die Beratung nicht überall und zu jeder Zeit im gewünschten und notwendigen Umfang angeboten werden“ konnte, was wohl eine Untertreibung ist. Sicher dienen die geförderten Regionalkonferenzen dem Erfahrungsaustausch, aber es wird schamhaft verschwiegen, daß gerade diese wichtige Maßnahme bei weitem nicht ausreichend gefördert wird. Stattdessen wird die Zeitschrift „Begegnung“ besonders hervorgehoben, die doch wohl oft eher der Selbstdarstellung offensteht, statt durch Diskussion der Problematik und Erfahrungsaustausch zur Fortentwicklung des Auslandsschulwesens beizutragen.

Das „Sommerprogramm“ zur befristeten Entsendung junger, noch nicht beamteter Lehrer an deutsche Schulen im Ausland ist ausgelaufen, es darf wohl als gescheitert angesehen werden, weil trotz pädagogischer Erfolge die Behörden die berufliche und soziale Unsicherheit für die Beteiligten nicht länger verantworten wollten.

„An seine Stelle tritt die finanzielle Unterstützung der Schulen bei der Beschäftigung von frei, d. h. ohne Einschaltung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, in der Bundesrepublik Deutschland angeworbenen Lehrern.“ Dieses Problem haben wir an anderer Stelle in diesem Heft kommentiert; man hat den Eindruck, daß wenigstens die ZfA mit dieser Entwicklung keinesfalls sehr zufrieden ist, wie sich später unter „Ziele“ noch deutlicher zeigt.

Schon am Rahmenplan war zu kritisieren, mit welch vagen Vorstellungen die deutsche Sprache in der Welt gefördert werden sollte, nämlich durch „Beratung“ der Schulverwaltungen anderer Länder, ohne die klare rechtliche Absicherung und das Interesse als Vorbedingungen zu erkennen, oder durch „Lese- und Lernmaterialien, Sprachwettbewerbe und Ferienstipendien u.ä.“, auf daß „lebenslange Bindungen an unser Land und seine Bürger entstehen können“. Nun, da darf man aber nicht kleckern, wenn der Bericht auch auf beachtliche Erfolge in der Fachberatung für Deutsch, den Weiterbildungsprogrammen und der Lehrmittelversorgung verweisen kann. Daß aber 1986 von den 110000 nichtdeutschen Schülern an geförderten Schulen 1470 mit 44 Begleitlehrern von „Prämienprogrammen“ „erfaßt“ wurden, d. h. ein paar Tage oder Wochen in Deutschland verbringen oder ein hübsches Buch in den Bücherschrank stellen konnten, nachdem sie sich jahrelang mit der angeblich schweren Fremdsprache Deutsch „gequält“ hatten, scheint eher ein klägliches Ergebnis, und man darf zweifeln, inwiefern hier „lebenslange Bindungen an unser Land“ entstanden sind. Folgerichtig hat die Bundesrepublik den Ausbau des Prämienprogramms als einen Schwerpunkt für die nächsten Jahre bezeichnet. Es bleibt abzuwarten, ob dafür nicht nur – wie angefordert – verstärkt Haushaltsmittel bereitgestellt werden, sondern hier auch eine Systematik mit

politischer Akzentuierung entwickelt wird, die zu einem Netz von Paten- und Partnerschaften führen muß, zu einem breiten Schüleraustausch vor allem auch mit den Entwicklungsländern und vordringlich mit einer grundsätzlichen Änderung der Stipendienpolitik. Ausgerechnet der Schüleraustausch mit den USA, der ja nun schon seit 40 Jahren kaum im argen liegt, wurde durch das „German American Partnership Program“ ausgeweitet, was einige Abgeordnete auch wahlweise zu betonen wußten.

Wie schwierig es ist, beim deutschen Kulturföderalismus eine klare Linie in die auswärtige Kulturpolitik zu bekommen, zeigt der Verweis darauf, daß das Land Niedersachsen und Berlin sich um Lehrereinsatz in den USA, das BMZ in Simbabwe bekümmern usw.

Unter „Gegenwärtige Probleme des Auslandsschulwesens“ zeigt der Bericht Entwicklungen auf, die für die Schulen nicht günstig erscheinen, wenn sie auch für die Sitzländer durchaus oft etwas Positives haben. Die Zahl deutschsprachiger Schüler im Ausland nimmt ab, die Eltern sind weniger am Spracherhalt oder an Begegnung mit deutscher Kultur als an einer guten Schule interessiert. Das Angebot guter Schulen wächst aber in vielen Staaten, während die deutschen Schulen mit dem „Zusatzfach Deutsch“ belastet sind, oft keine anerkannten Abschlüsse anbieten können und von der nationalen Schulgesetzgebung eingeschränkt werden. An vielen Schulen findet keine echte Begegnung mehr statt, die Kindergärten – einst Gütebestandteil vieler Schulen – werden nicht mehr gefördert und sind zu teuer, berufsbildende Zweige konnten nicht ausgebaut werden oder wurden zu wenig angenommen. An vielen Schulen ist die räumliche Unterbringung mangelhaft, an den meisten herrscht Mangel an qualifizierten Lehrkräften. Die amtlich vermittelten deutschen Lehrer werden als unentbehrlich bezeichnet, ihre Arbeit müsse angemessen honoriert werden. Sie „lassen sich nur in sehr begrenztem Umfang durch frei angeworbene Lehrer und Ortskräfte ersetzen“. Die Beschäftigung der frei angeworbenen gewinnt an Bedeutung, „doch bestehen Unsicherheiten hinsichtlich der Auswahl, der Höhe der Gehälter und der Aufenthaltsdauer sowie Schwierigkeiten in Ländern mit besonderen arbeits- und aufenthaltsrechtlichen Bedingungen. Die Aussichten dieser Lehrer auf Einstellung in einem Landes-schuldienst nach ihrer Rückkehr in die Bundesrepublik Deutschland sind ebenso wie für die bisherigen Sonderprogrammlehrer nur geringfügig besser als vor ihrer Auslandstätigkeit“. Sie! – sie können aber durchaus sogar schlechter sein.

Der für die Auslandsschulpolitik wichtigste Teil des Berichtes ist der dritte: „Ziele und Maßnahmen“. Hierzu sollen noch einige konkrete Hinweise gegeben werden.

Mit Recht wird die Begegnungsschule als der zentrale Schultyp bezeichnet, der die Begegnung deutscher und fremder Kultur mit der schulischen Versorgung deutscher Schüler vereint. Es wird deshalb „die Gründung weiterer Begegnungsschulen in der Form bikultureller öffentlicher Schulen ... angestrebt“. Die mit privaten Trägern – bisher die überwiegende Zahl – haben sich offenbar nicht immer als unproblematisch erwiesen. Oft spielt das besondere Interesse des Schulvereins, des Vorstandes, der Elternschaft eine Rolle, das der Begegnung eher entgegensteht. Sicher ist Voraussetzung, „daß der Sitzstaat eine solche Schule zuläßt“, d. h. also auch eine rechtlich klare Absicherung gewährleistet ist, keinesfalls erforderlich scheint uns, „daß seine Kultur und die deutsche Kultur einander

genügend nahe sind“. Nähe ist ein relativer Begriff; ist die Kultur in der Türkei oder im Iran, wo erfolgreiche Begegnungsschulen bestehen oder bestanden, der deutschen besonders nahe, oder kann man in Japan keine Begegnungsschule anstreben? Wichtiger erscheint, daß neben einem ausreichenden deutschsprachigen Schülerpotential im Sitzland das Interesse vorhanden ist, die Schule rechtlich abzusichern.

Es ist zu begrüßen, daß der vertikale und horizontale Ausbau der Schulen, d. h. bis zu anerkannten Bildungsabschlüssen und durch zusätzliche, insbesondere berufsbildende Lernangebote, weiter verfolgt werden soll, auch wenn dem verschiedene Schwierigkeiten in der Realisation und Akzeptanz entgegenstehen. Es müssen aber auch insbesondere die Bemühungen verstärkt werden, zur gegenseitigen Anerkennung von Abschlüssen zu gelangen, so daß im besten Falle aufgrund eines Schulabkommens der Schulabschluß einer Begegnungsschule zum Studium sowohl im Sitzland als auch in der Bundesrepublik berechtigt, so wie auch Studienabschlüsse in beiden Ländern anerkannt werden sollten. Zwar sind der Entwicklung finanzielle Grenzen gesetzt, in aller Welt Begegnungsschulen einzurichten und zu fördern; doch darf der politische Traum erlaubt sein, daß nach dem Muster der wenigen Europaschulen sich aufgrund internationaler Kooperation nach und nach nicht nur über alle zentralen Orte in Europa, sondern auch darüber hinaus ein Netz von vertikal und horizontal voll ausgebauten Begegnungsschulen mit gegenseitig anerkannten Abschlüssen erstreckt.

Dabei ist nach wie vor keinesfalls einzusehen, daß die Förderung der Schulkindergärten „generell nicht möglich“ sei und nur Ausnahmen denkbar seien. Sie ist oft genug mit genügend sachlichen Gründen gefordert worden, und sie sollte deshalb gerade generell möglich sein oder wieder gemacht werden. Investitionskosten für den Bau oder Erhalt von Kindergärten sind im Vergleich zum Schulbau relativ gering zu veranschlagen. Wesentlicher schläge die personelle Förderung zu Buche. Die Bedeutung der Kindergärten an den deutschen Auslandsschulen darf in ihrem Modellcharakter nicht verkannt werden, und Kindergärtnerinnen oder Erzieherinnen mit einer deutschen Fachausbildung haben in Sitzländern, wo eine solche Ausbildung oft gar nicht existiert, eine ungeheure Multiplikationswirkung, wenn ihre Tätigkeit durch Seminare, Fortbildung und Kooperation über die Schule hinausgeht und so wesentlich auch zur Bildungs- und Entwicklungshilfe in der 3. Welt beiträgt. Der verschämte Hinweis, die Förderung durch eine Ausnahmesituation zu erlangen oder sie unauffällig innerhalb der allgemeinen Schulbeihilfe abzubringen, ist nicht ausreichend. Während für schulische Lehrkräfte das Modell der frei angeworbenen aus dargelegten Gründen abzulehnen ist, wäre zu erwägen, ob es beim Personal des Kindergartens nicht doch sinnvoll zum Tragen kommen könnte, da dieses auch in der Bundesrepublik in einem freieren Arbeitsverhältnis steht. Bei entsprechender rechtlicher Absicherung der Mitarbeiterinnen könnten die zusätzlichen Kosten für die Verpflichtung eines kleinen Stammes voll ausgebildeter deutscher Kindergärtnerinnen in Form von Zuschüssen übernommen werden.

Der Abschnitt „Rechtliche Absicherung“ scheint als vierter schon zu weit nach hinten gerutscht. Im Gegensatz zu Europa, wo man im Zuge der Einigungsbestrebungen auf allmähliche Harmonisierung hoffen darf, treffen in den außereuropäischen Staaten bei der starken Entwicklung des nationalen Selbstbewußtseins die deutschen Schulen – früher de facto anerkannt, dann geduldet – nimmer mehr auf

administrative Schranken. Schulabkommen zur rechtzeitigen rechtlichen Absicherung sind also dringend notwendig. Der Bericht weist darauf hin, daß ihr Abschluß bisher nur in einigen Fällen zustande kam. Hier lag und liegt zweifellos ein schwerwiegendes politisches Versäumnis vor. Nun sollen in verstärktem Maße „Verhandlungen mit den Regierungen der Sitzstaaten aufgenommen werden. Das klingt denn doch recht unverbindlich und wurde früher schon zur Absicht erklärt. Schulabkommen liegen in der Zuständigkeit des Auswärtigen Amtes und der deutschen Auslandsvertretungen, und leider kann man nicht immer überall genügend Verständnis für die Problematik und Sachkenntnis über die Gegebenheiten und Notwendigkeiten voraussetzen. Hier wäre einmal ein umfassendes Musterabkommen zu erarbeiten, dessen baldmögliche Konkretisierung im Einzelfall als vorrangige Aufgabe der Vertretungen gelten sollte. Man hat auch kaum davon gehört, daß bei der Vielzahl von – manchmal gar unerheblichen – Vertragsabschlüssen jemals die Chance ernsthaft genutzt oder nur angestrebt wurde, sie mit dem Abschluß eines Schulabkommens zu verbinden! Das Auswärtige Amt sollte hier nicht nur energisch tätig werden, sondern endlich auch einmal – wenn bei manchem auch mit Überwindung – den Rat von erfahrenen Schulfachleuten einholen, welche Konflikte auftreten könnten, die vorsorglich zu regeln wären. Dazu bleibt der Bericht doch sehr allgemein. Es geht darum, Vereinbarungen über den Status der deutschen Lehrer, über die Begegnungsschulen und über die Exemption der deutschsprachigen Auslandsschulen zu treffen. Der Zungenschlag, wenn das auch alles berechtigt ist, zielt doch ein wenig auf eine Sonderstellung der Schulen, der Schüler und Lehrer. Der Hauptakzent der Bemühungen sollte sein, im Abkommen eine weitestgehende Integration der Schulen in das nationale Schulwesen bei Sicherung der erforderlichen Freiräume für ihre Existenz und Entwicklung vorzusehen. Das ist kein grundsätzlicher Widerspruch. Und doch ist es eben ein Unterschied, ob man sagt „Die Schüler dieser Schulen sind vom Schulrecht des Sitzlandes befreit“ oder „Die Schule erfüllt in ihrer genehmigten Struktur die Bedingungen des Sitzlandes, und der Unterricht der deutschen Sprache oder in der deutschen Sprache wird als gleichwertig mit jedem anderen geforderten Fremdsprachenunterricht anerkannt“. Hier liegt nicht nur eine wichtige, sondern auch lohnende Aufgabe für wirklich an auswärtiger Kulturpolitik und Bildungshilfe Interessierte.

Der Bericht führt realistisch aus, daß auch künftig je nach der Entwicklung in den Sitzländern mit Änderungen der Schulstrukturen zu rechnen ist.

Auf jeden Fall zeichne sich schon jetzt aus verschiedenen Gründen ein zusätzlicher Bedarf an deutschen Lehrern im Ausland ab, durch Ausweitung der Förderung, vertikalen und horizontalen Ausbau der Schulen, Neugründungen, Pädagogische Zentren usw. Die Bundesregierung wird „prüfen, in welchem Umfang eine Erhöhung der Zahl der entsandten Lehrer möglich ist . . . (Sie) bleibt weiter bemüht, eine angemessene personelle Versorgung der deutschen Schulen im Ausland sicherzustellen“. „Prüfen und bemüht sein“ – das ist doch recht vage. Hier muß man wohl übersetzen: Die Fachleute in der ZfA und die an auswärtiger Kulturpolitik interessierten Stellen halten eine Erhöhung der Lehrerzahlen für absolut notwendig, aber es ist fraglich, ob man die dafür erforderlichen Haushaltsmittel erhalten wird. Als Notstopfen wird auf pädagogisch ausgebildete Ehegatten verwiesen, die übergangsweise als Ortskräfte beschäftigt werden könnten. Der Anteil an frei angeworbenen Lehrern lasse sich nicht weiter erhöhen, „weil dies Probleme für die

Unterrichtsqualität, das Niveau der Abschlußprüfungen und die Besetzung von Prüfungskommissionen schaffen würde“, wir fügen hinzu, weil das angesichts der ungesicherten rechtlichen und sozialen Lage auch nicht zu verantworten ist.

„Über dieses Konzept ist volle Übereinstimmung mit den Ländern erreicht.“ Tatsächlich hat denn auch der Vorsitzende des Auslandsschulausschusses der Kulturministerkonferenz, Dr. Zeidler, auf unserer Tagung in Trier bestätigt, daß die Länder mehr qualifizierte Lehrer an den deutschen Auslandsschulen sehen wollen, wenn sie vor allem einer Erweiterung der Prüfungsberechtigungen zustimmen sollen. Aber das Geld ist dafür nicht vorhanden. Das legt die Weiterverfolgung oder Wiederaufnahme einer Erwägung nahe, die natürlich auf eine ähnliche Empörung stoßen wird wie die Forderung von Niedersachsen und den norddeutschen Ländern nach Umverteilung der Sozialhilfelasten. Die personelle Versorgung der Auslandsschulen liegt im öffentlichen Interesse nicht nur des Bundes im Rahmen der Auswärtigen Politik, sondern auch der Länder, die im Bund die Kulturhoheit haben. Sie stellen die Lehrer an öffentlichen Schulen an und ein, und sie ersetzen einen großen Teil der Personalkosten an kirchlichen oder privaten Schulen. Sie beurlauben die Lehrer an die Auslandsschulen und erhalten deren Rechtsstatus, weil ihre Tätigkeit im öffentlichen Interesse liegt. Der Anteil der jeweils im Ausland tätigen Lehrer ist im Verhältnis zu den Inlandslehrern minimal. Im Verhältnis zum Besoldungsaufwand für alle Lehrer ist die Einsparung während der Beurlaubungszeit ebenfalls minimal. Im Haushalt des Auswärtigen Amtes schlagen die Personalkosten für die Auslandslehrer aber nicht unerheblich zu Buche und unterliegen leider auch oft genug unsachlicher Kritik. Was liegt näher, als daß die beiden interessierten Partner, Bund und Länder, sich diese Kosten teilen? Die Länder könnten die Beurlaubung unter Fortzahlung der Dienstbezüge wegen des öffentlichen Interesses aussprechen, sie gingen bei den wenigen Auslandslehrern deshalb nicht bankrott; der Bund würde die Kosten für die Auslandszulagen übernehmen und könnte bei gleichem Etat erheblich mehr Auslandslehrer bedarfsgerecht vermitteln. Gleichzeitig müßten die Lehrer eine – wenn auch geringfügige – höhere Zahl von Einstellungen einplanen, um den Bedarf an den Auslandsschulen zu decken. Hier und so sollten junge arbeitslose Kollegen eine Chance erhalten; dann wäre es überflüssig, daß sie unter ungesicherten Rechtsverhältnissen von den Auslandsschulen frei angeworben werden.

Daß die Vorbereitung der deutschen Lehrer und ihre Fortbildung wie die der Ortslehrkräfte weiter intensiviert werden sollen, ist begrüßenswert, doch wünschte man sich hier konkretere Zielvorstellungen; seit langem wird etwa ein Pädagogisches Zentrum für den mittelamerikanischen Raum gefordert. Für diese Tätigkeiten sollten klare Anforderungsprofile entwickelt werden, die Lehrkräfte, die eine bedeutende Multiplikatorenwirkung nicht nur für die deutschen Schulen haben, sollten besonders qualifiziert sein und die Stellen grundsätzlich als Funktionsstellen ausgewiesen und ausgeschrieben werden.

Deutlich fordert die ZfA für sich eine Personalverstärkung – mit Recht –, während eine Erhöhung der Zahl der Schulberater wohl nicht möglich – oder erforderlich? – seine werde. Hier müßte aber ebenso deutlich eine verstärkte Förderung von Regionalkonferenzen der Schulvorstände, Leiter und Lehrer gefordert oder angekündigt werden.

Doch in kaum einem Abschnitt fehlt der Hinweis „im Rahmen der vorhandenen Mittel“, „angesichts der angespannten Haushaltslage“, „soweit die verfügbaren Haushaltsmittel dies möglich machen“ usw. So wird die früher so heiß diskutierte und geforderte **Soziale Offenheit** gerade soeben noch erwähnt, für die Schulgeldermäßigungen gewährt werden müssen, müssen!, soweit . . . Wo ist das Engagement früherer Jahrzehnte geblieben? So soll die angestrebte Verbreitung der deutschen Sprache im Ausland auch lediglich an die Voraussetzung entsprechender Kulturabkommen gebunden bleiben, die Gegenseitigkeit gewährleisten. Da will man Nachmittags- und Abendunterricht sowie Fernkurse anbieten und die Zahl der Fachberater erhöhen. Aber die wichtigste Grundsatzfrage wird hier ebensowenig gestellt oder beantwortet wie das im vorigen Jahr bei der Anhörung im Bundestag geschah: Weshalb soll denn ein Ausländer überhaupt Deutsch lernen? Wieso nicht eher die Sprache der Eskimos oder der Aborigines? Von wenigen zweckfrei Interessierten abgesehen, lernt man eine fremde Sprache, wenn man damit ein bestimmtes Interesse verbindet. Da das Deutsche keine Weltsprache ist und selbst seine Fachbücher schnell übersetzt werden, kann das Interesse nur bei denen vorausgesetzt werden, die die Hoffnung, die Chance oder die Möglichkeit haben, diese Sprache auch anwenden zu können, d.h. Deutschen und ihrer Kultur in Deutschland zu begegnen. Auf diesem Felde muß eine auswärtige Kulturpolitik tätig werden. Da ist es einfach zu wenig, wenn „im Rahmen der finanziellen Möglichkeiten“ Schulpartnerschaften gefördert werden sollen, wie dies seit Jahrzehnten im deutsch-amerikanischen Verhältnis geschieht. Das kostet erheblich mehr politischen Einsatz und vor allem Geld. Gerade wenn die Zahl deutschsprachiger Schüler an den Begegnungsschulen abzunehmen droht, muß die Motivation erhalten werden. Dazu bedarf es Abkommen, die den Schülern einen Schulabschluß sichern, der nicht nur im Sitzland, sondern auch in der Bundesrepublik Deutschland anerkannt wird. Dazu bedarf es eines Schüleraustausches, der systematisch und großzügig ausgebaut wird. Dazu bedarf es Ausbildungs- und Stipendienprogramme, die echte berufliche und wissenschaftliche Möglichkeiten eröffnen.

Der Bericht der Bundesregierung legt in knapper Sprödigkeit dar, auf welche Leistungen die deutschen Auslandsschulen und die ZfA stolz sein können, welche Probleme sich ihrer Arbeit immer mehr hinderlich in den Weg stellen, vor allem aber wagt er nur anzudeuten, was eigentlich geschehen müßte, um die Schulen in das Gesamtkonzept einer aktiven auswärtigen Kulturpolitik noch besser und organischer einzubinden, „soweit es die Haushaltsmittel zulassen“. – Sie sollten es zulassen, wenn der Gesetzgeber nicht eingestehen will, daß er ihre Bedeutung verkennt oder mißachtet.

A. von Franqué

(Fortsetzung von Seite 124)

Auch in der 7. Klasse werden fünf Fächer in Portugiesisch gegeben. In dieser Situation fragt man sich, in welchen Fächern die mangelhaften oder ungenügenden Leistungen erzielt wurden – in Fächern, die in Deutsch oder solchen, die in Portugiesisch unterrichtet werden?

Die folgende Aufstellung gibt einen Hinweis, wo die Leistungsdefizite der nichtversetzten Schüler liegen. Die Schüler der ersten Gruppe haben in Fächern, die in Deutsch unterrichtet werden, zwei¹ oder mehr nichtausreichende Noten, in Fächern dagegen mit der Unterrichtssprache Portugiesisch waren die Leistungen höchstens einmal schlechter als ausreichend. Bei den Schülern der zweiten Gruppe ist es genau umgekehrt. Zu der dritten Gruppe gehören dann diejenigen, die sowohl in „deutschen“ als auch in „portugiesischen“ Fächern jeweils zwei oder mehr nichtausreichende Noten haben. Die Fremdsprachen Englisch und Französisch zählen weder zu den „deutschen“ noch zu den „portugiesischen“ Fächern und bleiben bei deshalb bei allen Gruppen außer Betracht.

Da die Schüler der dritten Gruppe sowohl schlechte Leistungen in „deutschen“ als auch in „portugiesischen“ Fächern haben, werden die Werte der ersten und dritten Gruppe addiert und das Ergebnis dem Anteil der „deutschen“ Fächer an der Gesamtzahl

der Fächer sowie dem Anteil der in Deutsch erteilten Unterrichtsstunden an den gesamten Wochenstunden gegenübergestellt.

Das Entsprechende wird auch für die Fächer, die in Portugiesisch unterrichtet werden, durchgeführt.

¹ In folgender Tabelle wird zwischen zwei und mehr als zwei nichtausreichenden Leistungen unterschieden. Der Grund liegt in der Versetzungsordnung. Bei zwei nichtausreichenden Leistungen kann eine Versetzung noch möglich sein, bei mehr als zwei nicht.

Tabelle 5

Klasse	Anzahl der Schüler, die nicht versetzt wurden, wegen nichtausreichender Leistungen in					
	dt. Fächer: port. Fächer:	2 ≤ 1	≥ 3 ≤ 1	≤ 1 2	≥ 2 ≥ 3	sonstige
5		3 9%	–	7 22%	6 19%	11 34%
6		–	1 4%	6 22%	3 11%	12 44%
7		5 14%	3 8%	4 11%	3 8%	8 22%
8		2 18%	1 9%	–	–	3 27%
9		3 38%	–	1 13%	–	–
10		2 40%	3 60%	–	–	–
11		–	–	1 50%	–	–

Tabelle 6

Klasse		Anzahl der Fächer in						Wochenstunden in den Fächern in					
		Dt.		Port.		Engl./Fr.		Dt.		Port.		Engl./Fr.	
5		4 + 1 45%		4 + 1 45%		1 9%		14 + 2 47%		13 + 1 41%		4 12%	
6		4 + 1 45%		4 + 1 45%		1 9%		14 + 2 47%		13 + 1 41%		4 12%	
7		5 42%		4 + 1 42%		2 17%		18 49%		10 + 1 30%		8 22%	
8		6 46%		4 + 1 39%		2 15%		19 53%		9 + 1 28%		7 19%	
9		7 54%		3 + 1 31%		2 15%		20 59%		7 + 1 24%		6 17%	
10		9 64%		3 21%		2 14%		25 66%		7 18%		6 16%	
11m	11s	7 58%	6 50%	4 33%	3 + 1 33%	1 8%	2 17%	23 68%	17 50%	7 + 1 24%	3 9%	9 26%	
12m	12s	7 64%	6 55%	3 27%	2 + 1 27%	1 9%	2 18%	24 73%	18 55%	5 + 1 18%	3 9%	9 27%	

Nach der Stundentafel vom 1. 9. 83.

Bei den Fächern, die in Deutsch unterrichtet werden, ist der Ergänzungsunterricht „Deutsche Mathematik“ (Klassen 5 und 6) und bei den Fächern mit der Unterrichtssprache Portugiesisch Religion (in Klasse 10 nicht erteilt) nicht versetzungsrelevant.

Tabelle 7

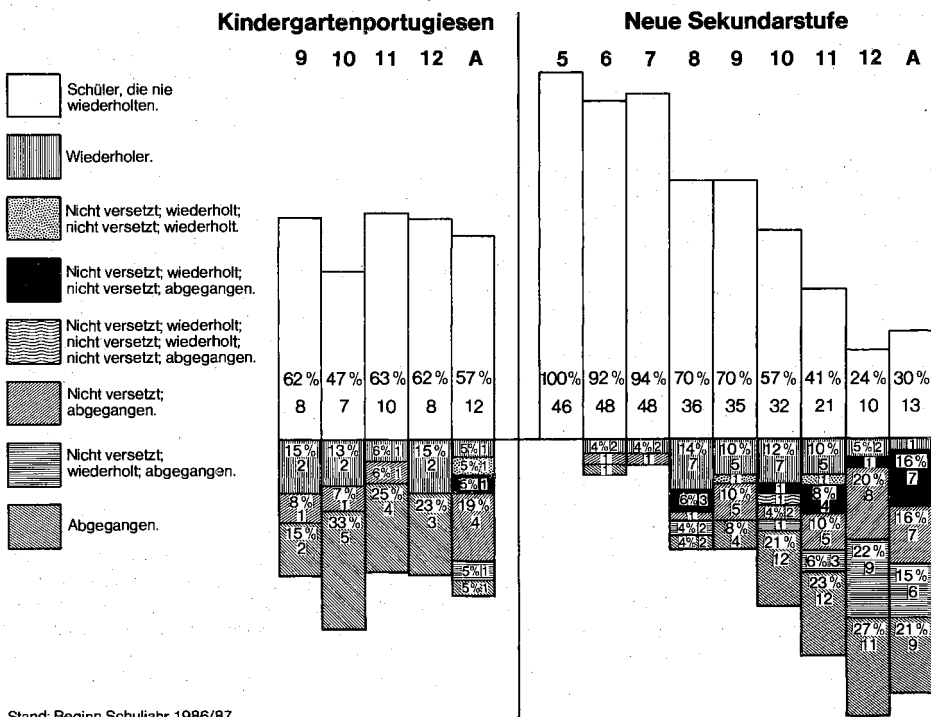
Klasse	Wochenstunden der Fächer mit deutscher Unterrichtssprache	Anzahl der Fächer mit deutscher Unterrichtssprache	Schüler, die mit mindestens zwei nichtausreichenden Noten in deutschen portugiesischen Fächern nicht versetzt wurden		Anzahl der Fächer mit portugiesischer Unterrichtssprache	Wochenstunden der Fächer mit portugiesischer Unterrichtssprache
5	47%	45%	43%	75%	45%	41%
6	47%	45%	48%	77%	45%	41%
7	49%	42%	44%	41%	42%	30%
8	53%	46%	54%	27%	39%	28%
9	59%	54%	38%	13%	31%	24%

Aus dieser Aufstellung ergibt sich, daß **bis zur 8. Klasse nichtausreichende Leistungen in Fächern mit portugiesischer Unterrichtssprache überproportional an Nichtversetzungen beteiligt sind.**

Eine Analyse der einzelnen Schülerjahrgänge zeigt zum Abschluß, welches Schicksal die einzelnen Schüler an der DSL hatten.

Nach dieser Grafik besuchen im Schuljahr 1986/87 10 Schüler der Neuen Sekundarstufe die 12. Klasse, das sind 24% der 41 NSS-Schüler, die 1979/80 in die 5. Klasse

eingetreten sind. Weitere zwei Schüler (= 5%) dieses Jahrgangs wiederholen und befinden sich in der 11. Klasse. Ein Schüler (= 2%) wurde zweimal nicht versetzt und befindet sich nicht mehr an der Schule. Acht weitere (= 20%) haben die DSL bereits nach der ersten Nichtversetzung verlassen. Neun Schüler (= 22%) wiederholten eine Klasse und gingen später von selbst ab. Schließlich wechselten elf Schüler (= 27%) auf portugiesische Schulen über, ohne sitzengeblieben zu sein. Bei Schülern, die von der DSL



Stand: Beginn Schuljahr 1986/87

abgingen, obwohl sie in die nächste Klasse versetzt worden waren, ist zu berücksichtigen, daß manchen nahegelegt wurde, die Schule zu verlassen, andere selbst die Notwendigkeit sahen. Grob geschätzt kann man vielleicht bei 50% der „freiwilligen“ Abgänger diese beiden Motive unterstellen. Damit ergibt sich:

Etwa 40% eines Jahrgangs von NSS-Schülern scheitert an der DSL und verläßt die Schule darum.

Bei den Kindergartenportugiesen ist dieser Prozentsatz etwas geringer.

Bei den NSS-Schülern fällt auf, daß kaum ein Wiederholer das Abitur an der DSL ablegen wird. Sitzenbleiben ist gleichbedeutend mit früherem oder späterem Abgehen von der DSL.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Neue Sekundarstufe zumindest an der Deutschen Schule Lissabon bisher nicht die in sie gesetzten Erwartungen erfüllt hat. Bei ihrer Einführung sprach man davon, daß etwa 75% eines Jahrgangs das Abitur ablegen würden. Das wurde bislang nicht erreicht. Selbst der Vergleich mit dem früheren Modell der Kindergartenintegration fällt nicht unbedingt zugunsten der Neuen Sekundarstufe aus.

Man wird nicht *eine* Ursache für dies relativ schlechte Abschneiden verantwortlich machen können.

Ein wichtiger Faktor ist sicherlich, daß man von Anfang an darauf fixiert war, pro Jahr ca. 50 Kinder aus den Vorkursen aufzunehmen um zwei Klassen mit NSS-Schülern bilden zu können. Wahrscheinlich waren nicht alle der aufgenommenen Schüler für eine bilinguale Erziehung in der NSS geeignet und ihr Scheitern schon vorprogrammiert.

Möglicherweise kam es anschließend zu einer Kettenreaktion: Der Mißerfolg dieser größeren Zahl von Schülern sprach sich herum, die Anmeldungen zu den Vorkursen stagnierten oder sanken, noch mehr ungeeignete Kinder wurden aufgenommen usw.

Es ist in diesem Zusammenhang auch zu bedauern, daß die DSL bislang nicht die von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen gebotenen Möglichkeiten zur Schulgeldbefreiung von NSS-Schülern ausschöpfte, sondern sich auf den Standpunkt der finanziellen Gleichbehandlung aller Schüler stellte.

Ein weiterer Grund für das relativ schlechte Abschneiden der NSS könnte sein, daß die Erfolgskontrolle an der DSL nicht ausreichend entwickelt ist. Es wurde nie untersucht, ob die Kriterien für die Aufnahme von NSS-Schülern in die DSL und deren Schulerfolg korrelieren. Möglicherweise werden ungeeignete Kriterien verwendet. Falls es so sein sollte, wäre auch ein Teil der Verantwortung von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen zu tragen. Warum wurden nicht Spezialisten für die Früherkennung hochbegabter Kinder beauftragt, einen geeigneten Test für die Aufnahme in deutsche Schulen zu entwickeln? Kaum ein Lehrer ist für die Erstellung eines solchen Testes ausreichend qualifiziert.

Eine Untersuchung der Ursachen für das Sitzenbleiben zeigt, daß häufig mangelhafte Leistungen in Fächern, die in der Landessprache Portugiesisch unterrichtet werden, mitverantwortlich sind. Das deutet ebenfalls darauf hin, daß viele NSS-Schüler den Anforderungen, die an der DSL auf sie zukamen, nicht gewachsen waren – also nichtgeeignete Kinder aufgenommen wurden. Ein anderer Grund könnte bei den Lehrern liegen, die diese Fächer unterrichten. Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen investiert viel in die Weiterbildung und Problematisierung der vermittelten Lehrer, aber für die Ortskräfte, insbesondere die portugiesischen, wurde bisher in dieser Beziehung kaum etwas getan.

Die äußeren Umstände sind für die Neue Sekundarstufe in Portugal nicht günstig. Im portugiesischen Schulsystem setzt in Klasse 10 bereits eine Spezialisierung im Hinblick auf das spätere Studium ein. Mit dieser Spezialisierung geht eine Reduzierung der Unterrichtsfächer einher, in der 12. Klasse sind es nur noch drei. Ein Schüler, der die DSL besucht, muß infolgedessen mehr arbeiten, bekommt schlechtere Noten und muß vielleicht sogar ein Fach, das Voraussetzung für eine bestimmte Studienrichtung ist und an der DSL nicht angeboten wird, privat nachlernen.

Die schon bisher zu beobachtende Abwanderung nach der 9. Klasse wird sich noch verstärken, wenn es nicht gelingt, die Schüler der DSL vor der sich abzeichnenden Hochschulzugangsprüfung zu bewahren oder wenigstens Themen zu vereinbaren, die dem Curriculum der DSL angepaßt sind.

Claus Günter Frank

SO WAR ES DAMALS

Deutsche Schule Porto – die ersten drei Jahre des Wiederaufbaues 1952 - 1955

Mit dem Zusammenbruch und der Besetzung und Aufteilung Deutschlands im Mai 1945 war die Souveränität Deutschlands ausgelöscht worden und damit war auch das Ende der Außenpolitik gekommen.

Es gab kein Auswärtiges Amt mehr, und die Akten des Auswärtigen Amtes waren von den Alliierten beschlagnahmt worden. Aus diesem Grunde war in den ersten fünf Nachkriegsjahren an eine Wiederaufnahme der kulturellen Beziehungen zum Ausland und an eine Förderung der Auslandsschulen nicht zu denken.

Als einzige Schule in Europa überstand die St. Petri-Schule in Kopenhagen 1945 den Zusammenbruch des Deutschen Reiches, was ihrer kirchlichen Bindung und der durch königliche Privilegien garantierten Rechtsverfassung zu verdanken war. Weitere Schulen hatten in Übersee den Krieg überdauert. Sie mußten sich jedoch der Schulgesetzgebung der Gastländer einfügen. Diese Entwicklung konnte in den meisten Fällen nicht wieder rückgängig gemacht werden.

Er mit der Anfang 1950 erfolgten Errichtung der Dienststelle für auswärtige Angelegenheiten beim Bundeskanzleramt konnte mit dem Wiederaufbau des Auslandsschulwesens begonnen werden. Und ein Jahr später, 1951, wurde der Ausschuß für das Auslandsschulwesen der Ständigen Konferenz der Kultusminister geschaffen, der sich aus Vertretern des Auswärtigen Amtes und der Länder zusammensetzte und zugleich die Schulaufsicht an den deutschen Auslandsschulen übernahm.

Von nun an begannen Schulvereine und Lehrer in vielen Ländern mit dem Wiederaufbau der Schulen, die, verglichen mit der Vorkriegszeit, infolge der politischen Veränderungen ihre traditionellen Grundstrukturen gewandelt hatte. Die finanziellen Mittel waren jedoch in dieser Zeit sehr beschränkt. 1950 standen aus dem Auslandsschulfonds ganze 180 000 DM zur Verfügung, bis 1954 stieg dieser Betrag auf 2 800 000 DM an. Entsprechend gering waren auch die Mittel zur personellen Förderung der Schulen.

Wie aus der Entsendungsstatistik hervor-

geht, wurden im Zuge der Bemühungen um systematische Förderung der Auslandsschulen im Jahre 1951 erst dreißig, 1952 dreiundsechzig, 1953 zweiundachtzig und 1954 einhundertfünf Lehrkräfte aus der Heimat als Ersatz für die Heimkehrer oder als Träger neueröffneter Schulen entsandt.

In den Jahren des Wiederaufbaues des deutschen Auslandsschulwesens stand die wirtschaftliche Sicherstellung der Lehrer nicht im Vordergrund der finanziellen Überlegungen. So waren bis 1954 die Auslandslehrer nicht besser gestellt als im Inland, obwohl die Unkosten im Ausland und die Kosten der Lebenshaltung oft wesentlich höher lagen. Ein Bruttogehalt von 700,- DM im Jahr 1954 war für den Schulleiter in Porto, Gymnasiallehrer, sicher keine Belohnung für seine wichtige kulturelle Pionierarbeit. Trotzdem waren genügend Lehrer bereit, an den bis Ende 1953 zwölf neugegründeten und den etwa fünfzig wiedereröffneten Auslandsschulen den Dienst aufzunehmen.

Zu diesen Schulen gehörte auch die Deutsche Schule Porto, die am 6. Mai 1945 durch die portugiesischen Behörden geschlossen und das Schulhaus samt Inventar beschlagnahmt und unter alliierter Verwaltung gestellt worden war. An eine Wiederaufnahme der Schultätigkeit in Porto war daher in den Jahren nach dem Zusammenbruch nicht zu denken.

Die deutschen Kinder mußten während dieser Zeit ihre Ausbildung an portugiesischen Anstalten fortsetzen, was ihnen oft große Schwierigkeiten bereitete, da ja die Deutsche Schule bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges aufgrund ihrer Bildungsinhalte und -ziele in erster Linie eine deutsche Schule für deutsche Kinder gewesen war.

Viele deutsche Eltern stellten in den Nachkriegsjahren fest, daß die Deutschkenntnisse ihrer Kinder durch den Besuch der portugiesischen Schulen immer mangelhafter wurden. Sie waren daher froh, als 1950 Herr Busse, der schon bis 1945 an der Deutschen Schule gearbeitet und aus privaten Gründen auf die Rückführung verzichtet hatte, den Entschluß faßte, die deutschen Kinder zu unterrichten.

Im Sommer 1951 nahm Herr Busse Verbindung zum Schulreferat des Auswärtigen Amtes auf und erhielt die Zusage, daß die Bundesrepublik die neu aufzubauende Schule unterstützen würde, wenn diese von einem Schulverein und einem Schulvorstand getragen werde.

Nach Überwindung großer Schwierigkeiten erfolgte am 1. März 1952 durch 38 Mitglieder der deutschen Kolonie die Gründung eines Schulvereins und die Wahl eines Schulvorstandes. Es war ein Glück, daß sich beim Neubeginn im Vorstand Angehörige der Kolonie zusammenfanden, die Idealismus und Tatkraft mit kaufmännischem Geschick verbanden. Vor allem dank der aufopfernden ehrenamtlichen Arbeit des für viele Jahre tätigen Vorsitzenden, Herrn Durrer, und des Konsuls Dr. Geffcken ist die Schule in den folgenden Jahren durch den Zuwachs an Schülern und Klassen mit einer Schnelligkeit gewachsen, die seit ihrer Gründung im Jahre 1901 durch Angehörige der deutschen evangelischen Gemeinde kein Beispiel fand.

Nachdem die Voraussetzungen zur Eröffnung der Schule geschaffen waren, konnte am 6. Oktober 1952 in einem Privathaus mit 20 Schülern der 1. - 4. Grundschulklasse der Unterricht wieder aufgenommen werden. Im Schuljahr 1952/53 übernahm Herr Busse den deutschen Unterricht, während eine portugiesische Lehrerin Unterricht in der Landessprache erteilte.

Bevor jedoch die Genehmigung des portugiesischen Unterrichtsministeriums zur Eröffnung einer Schule erteilt wurde, die zum Unterricht nach deutschem Lehrplan berechnete, mußte noch ein geeignetes Gebäude gemietet werden. Dieses konnte schon im Januar 1953 in einem Vorort Portos nach Überprüfung auf seine Schultauglichkeit durch die Behörden bezogen werden.

Zu Beginn des Schuljahres 1953/54 stieg die Schülerzahl auf 42, und im folgenden Schuljahr zeigte sich ein unerwartet starker Andrang zu der inzwischen bekanntgewordenen Schule. Unter den 104 eingeschriebenen Schülern waren zahlreiche portugiesische Kinder.

Der ursprüngliche Plan des Schulvorstandes bestand darin, den Schülern die Möglichkeit zu geben, nach zehnjährigem Schulbesuch eine Schlußprüfung abzulegen. Das Bestehen dieser der „Mittleren Reife“ entsprechenden Prüfung sollte die Schüler berechtigen, wie an der ehemaligen Deutschen Schule, die Ausbildung auf einer höheren

deutschen Schule des In- oder Auslandes fortzusetzen. Außerdem rechnete der Schulvorstand mit der „equiparação“. Diese Bestimmungen des portugiesischen Schulrechts besagten, daß Schüler nach dem erfolgreichen Besuch einer staatlich anerkannten ausländischen Lehranstalt die Möglichkeit haben, ihre Ausbildung auf der entsprechenden Stufe an einer portugiesischen Schule weiterzuführen.

Da die Struktur der Schule zwei unterschiedlichen Bildungssystemen genügen mußte, wurden die Schüler die bisher in der Grundschule nun auch in der neu eingerichteten 5. Klasse der Oberschule getrennt nach portugiesischem und deutschem Lehrplan unterrichtet.

Aufgrund dieser Ausgangssituation mußte sich das Kollegium beim weiteren Ausbau der Schule bemühen, die unüberwindbar erscheinende Kluft, die den deutschen und portugiesischen Lehrplan und ihre Lehrmethode trennte, zu überwinden. Das war nur durch eine Koordinierung des Unterrichts möglich, jedoch nicht von heute auf morgen durchführbar. Die Leidtragenden eines solchen uneinheitlichen Unterrichts waren in erster Linie die Kinder, die außerdem mit den Schwierigkeiten des zweisprachigen Unterrichts fertig werden mußten.

Das Kollegium der Schule bestand im Schuljahr 1953/54 nur aus einem deutschen Lehrer, einer Kindergärtnerin, die zusätzlich in der Grundschule und Englisch in der fünften Klasse unterrichtete, und einer portugiesischen Lehrerin, die den portugiesischen Unterricht erteilte. Wegen der unzureichenden Lehrerbilanz mußten die Kinder verschiedener Altersstufen zusammengefaßt und wie an einer wenig gegliederten Schule unterrichtet werden.

Der weitere Aufbau der Schule erforderte daher dringend eine Ergänzung des Kollegiums. Leider mußte im Frühjahr 1954 auch noch im Rahmen der Rückführung der alten Auslandslehrer Herr Busse nach Deutschland zurückkehren. Dadurch entstand eine empfindliche Lücke, denn „Ersatz“ war vom Schulvorstand schon rechtzeitig beim Auswärtigen Amt angefordert worden, doch konnte er nicht mit der erwünschten Schnelligkeit beschafft werden.

Wegen Beurlaubungs- und Ausreiseschwierigkeiten, besonders die Beschaffung einer Arbeitsgenehmigung dauerte viele Wochen, trafen mein Kollege Röhrenbach, der die Schule bis 1960 leitete, und ich erst lange

nach unseres Vorgängers Abreise in Porto ein. Aus diesem Grunde konnten wir „Neuentsandten“ nicht mit der wünschenswerten Gründlichkeit in unser neues Aufgabengebiet eingearbeitet werden.

Für uns, die nie Deutsch als Fremdsprache unterrichtet hatten, war es ein fast unlösbares Problem, Schüler mit so unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen zu unterrichten und ihnen gerecht zu werden. Neben den rein deutschen Kindern, von denen der größte Teil sich lieber der Sprache des Landes bediente, waren die Kinder aus binationalen und portugiesischen Häusern, deren Muttersprache nicht Unterrichtssprache war. Für sie war vom ersten Schultag an der Unterricht Fremdsprachenunterricht.

Neben den unterschiedlichen Vorkenntnissen kam hinzu, daß bei den portugiesischen Kindern die Begabung und Befähigung zum Erlernen einer fremden Sprache sehr unterschiedlich waren, so daß der Unterricht sich auch nach den weniger begabten und leistungsschwachen Schülern richten mußte und aus diesem Grunde ein Teil der begabten Schüler nicht genügend gefördert werden konnte. Und bei einer Auslandsschule im Aufbau war eine strenge Auslese schon aus schulpolitischen Gründen nicht möglich. Ganz abgesehen von der Tatsache, daß der Abgang dieser Schüler eine Enttäuschung für die Kinder, Eltern und Lehrer bedeutet hätte, da die jahrelang gezeigte Mühe und die Arbeit umsonst gewesen wären, mit der sie sich vom Kindergarten an ihre Deutschkenntnisse erworben hatten.

Nach Beginn unserer Arbeit wurde uns schon in den ersten Unterrichtsstunden bewußt, unter welch veränderten Unterrichtsbedingungen wir zu arbeiten hatten. Es mußte viel improvisiert werden, da es auch an Unterrichtshilfen mangelte. Geeignete Arbeitsbücher standen uns nicht zur Verfügung, denn für die Grundschule gab es weder die Schulbibel „Ina und Udo“ mit den Anschlußlesebüchern, noch ein Intensivprogramm „Vorwärts“. Wir mußten uns daher zum größten Teil das Unterrichtsmaterial selbst erstellen und unsere eigene Methode entwickeln, die den gegebenen Voraussetzungen entsprach.

Mit den uns zur Verfügung stehenden deutschen Lesebüchern war wenig anzufangen, da viele Sprachstücke nicht verstanden und somit sprachlich und inhaltlich nicht richtig wiedergegeben werden konnten. Die wenigen geeigneten Texte konnten nur nach

eingehenden Vorbereitungen in kleinen Absätzen behandelt werden, was jedoch sehr zeitraubend war. Mit selbstentworfenen Texten versuchten wir, diesen Mangel zu beheben, wobei darauf Bedacht genommen werden mußte, den Umfang der Texte auf ein für das fremdsprachige Kind erfaßbares Maß zu beschränken.

Vom dritten Schuljahr an bereitete neben dem Deutschunterricht das Fach Heimatkunde Schwierigkeiten, da sich hier die Kluft zwischen den vorhandenen Sprachkenntnissen und den sprachlichen Ansprüchen dieses Faches besonders bemerkbar machte. Für die Texte in dem uns zur Verfügung stehenden und für deutschsprachige Kinder konzipierten Heimatkundebuch mußten die Fachbegriffe in zeitaufwendiger Arbeit erst erarbeitet werden.

In der Mathematik waren die Schwierigkeiten weniger groß, da die Fachsprache, was Schwierigkeitsgrad und Umfang anbelangt, geringere Anforderungen an die Schüler stellte. Unbedingt notwendig war aber eine Koordinierung des deutschen und portugiesischen Rechenunterrichts, um zum Beispiel bei den Rechenoperationen zu einheitlichen Verfahren zu kommen. Eine Angleichung war nicht immer möglich. So wurde die veraltete portugiesische Art des Dividierens beispielsweise beibehalten, da sie bei den portugiesischem Examen am Ende des 3. und 4. Schuljahres verlangt wurde.

Weniger groß waren die aufgezeigten Probleme in den 1954 eingerichteten Klassen fünf und sechs, da in diesen fast ausschließlich deutschsprachige Schüler waren. Es mußte jedoch darauf Rücksicht genommen werden, daß bei den Kindern, die in einer anderssprachigen Umwelt lebten, sich die Sprachkompetenz im Deutschen nicht altersgemäß entwickelt hatte. Das wirkte sich in der Unterrichtsarbeit besonders auf das Tempo bei der Bewältigung des vergebenen Stoffes im deutschsprachigen Fachunterricht aus.

Schwierigkeiten gab es auch bei der praktischen Durchführung des Turn- und Sportunterrichts. Da kein Fachlehrer zur Verfügung stand, mußte ich im Frühjahr 1954 den Unterricht in diesem Fach übernehmen. Es sah wenig hoffnungsvoll aus, den Unterricht erfolgreich durchzuführen, denn es fehlte noch an all den großen und kleinen Dingen, ohne die der Lehrer auf die Dauer nicht mit Erfolg arbeiten kann. Ein Fußball war alles, was ich vorfand. Von dem Bestand der alten

Deutschen Schule, die 1945 geschlossen worden war, war nichts mehr übriggeblieben. Zum Glück konnte ich noch vor meiner Ausreise aus Deutschland einige Bälle kaufen. Das Geld hatte mir der Schulvorstand zur Verfügung gestellt.

Was nun noch fehlte, war ein Übungsplatz. Durch die Hilfsbereitschaft von Schülern gelang es, einen geeigneten Platz zu finden. Es war ein unbenutzter Tennisplatz im Garten einer Villa, der uns eine ausreichende Spielfläche bot. Auf eine Laufbahn und eine Sprung- und Wurfanlage mußte aber verzichtet werden. Die Voraussetzungen zur Durchführung eines regelmäßigen Turn- und Sportunterrichtes verbesserten sich ab 1955, als von einem Sportverein ein großer Turnplatz gemietet und durch die großzügige Hilfe des Auswärtigen Amtes die Ausrüstung an Sportgeräten wesentlich ergänzt werden konnte.

Als eine wertvolle Erweiterung unseres Unterrichtsprogrammes wurde im Sommer 1954 von den Schülern und Eltern die Einführung des Schwimmunterrichtes begrüßt. Dieser wurde ermöglicht, nachdem uns in einer außerhalb der Stadt gelegenen Textilfabrik ein geeignetes Betonbecken zur Benutzung überlassen wurde, das fast die Maße eines Lehrschwimmbeckens hatte. In der Stadt Porto gab es damals nur ein kleines Schwimmbecken, das einem Sportklub gehörte, und der Atlantik mit seinen Gezeitenströmungen und der meist starken Brandung kam als Übungsstätte nicht in Frage.

Im Schuljahr 1954/55 mußte die Frage geklärt werden, welche Schulform und welches Lehrziel die Schule bekommen sollte. Der Schulvorstand, der das Recht hatte, darüber die Entscheidung zu treffen, beschloß zum weiteren Ausbau der Schule folgende Maßnahmen:

1. Die Oberstufe von der 5. Klasse an erhält die

Form eines sechsklassigen deutschen Neusprachlichen Gymnasiums, und die Vorbereitung auf die portugiesischen Prüfungen wird aufgegeben, sobald die Anerkennung durch die „Ständige Konferenz der Kultusminister deutscher Länder“ erfolgt ist.

2. Der schuleigene Lehrplan wird sich an deutsche Lehrpläne anlehnen, aber in der Grundschule dem portugiesischen Unterricht Raum zur Vorbereitung auf die Examina lassen und im Gymnasium portugiesische Lehrplananforderungen soweit wie möglich berücksichtigen.

3. Zwischen dem deutschen und portugiesischen Unterricht aller Klassenstufen wird eine möglichst enge, dauerhafte Verbindung geschaffen.

Im Vordergrund der weiteren Arbeit des Kollegiums, daß im Herbst 1955 durch vier entsandte und drei portugiesische Lehrer und zwei deutsche Ortskräfte verstärkt worden war, stand das Bemühen, diese Beschlüsse zu verwirklichen. Und die Entwicklung der Schule nach den ersten drei Jahren seit der Wiedereröffnung im Jahre 1952 berechtigte zu großen Hoffnungen, die sich in den folgenden Jahren erfüllen sollten.

Im Jahre 1956 wurde die Schule von der Bundesrepublik anerkannt, wodurch für die Schüler die Voraussetzungen geschaffen wurden, daß sie ihre Ausbildung auch auf der entsprechenden Stufe des portugiesischen Schulwesens fortsetzen konnten. Im Juni 1960 fand erstmals in der Nachkriegszeit die „Schlußprüfung nach zehnjährigem Besuch einer deutschen Auslandsschule“ statt, und im folgenden Jahr konnte der großzügige Schulneubau eingeweiht werden, der gleichzeitig der deutschen Kolonie einen Mittelpunkt gab. Einen bedeutsamen Einschnitt in der Schulgeschichte stellt der Erlaß vom 21.8.1976 dar, mit dem das Auswärtige Amt die Genehmigung zum sofortigen Ausbau der Schule bis zum Abitur erteilte.

Malte Unrau



Umzüge Peter Ganatz

**Nah- und Fernverkehrs-Umzüge
Auslandsumzüge
Überseetransporte
Möbellagerung
Packergestellung**

Kaiserstraße 97 · 7630 Lahr · Telefon (078 21) 267 00

Video im DaF-Unterricht – ein Beitrag zur Mediendidaktik

Schulische Einsatzmöglichkeiten von TV/Video

Wer kennt sie nicht, die Faszination der bewegten Bilder? Seit diese Bilder mit dem Anbruch des TV-Zeitalters Eingang in jedes Haus gefunden haben und seit sie mit Hilfe der Video-Technik beliebig verfügbar gemacht worden sind, ist bei vielen Zeitgenossen die Faszination in eine Sucht umgeschlagen, und das Fernsehen ist zur Droge geworden. Besonders für Kinder und Jugendliche ergeben sich aus dieser Entwicklung nicht zu unterschätzende Gefahren: Passivität, Verlust an Kreativität, Reizüberflutung, Angstvorstellungen und Schlaflosigkeit, emotionale Abstumpfung bis hin zu Realitätsverlusten, um nur ein paar Stichwörter zu nennen.

Andererseits ist die oben erwähnte Faszination ein Faktum, das der tv-kritische Pädagoge nicht aus der Welt schafft, indem er es ignoriert. Folglich kommt es darauf an, das Medium Fernsehen auf sinnvolle Weise in die schulische Arbeit zu integrieren, ohne allerdings die dem Medium inhärenten Gefahren aus dem Auge zu verlieren.

Dabei ergeben sich eine Reihe von Einsatzmöglichkeiten des Fernsehens und v.a. der Video-Aufzeichnung:

Unterrichtsgestaltung – Zum Zwecke der Illustration, als Lernmittel oder auch als Unterrichtsgegenstand bietet Video eine Vielzahl von Einsatzmöglichkeiten, auf die später noch eingegangen werden soll.

Unterrichtsaufzeichnung – Schüler- und Lehrerverhalten kann auf diese Weise exakt rekonstruiert und analysiert werden.

Medienerziehung – Durch TV-Aufzeichnungen und ihre Analyse oder auch durch eigene kleinere Produktionen können die Schüler die Gesetzmäßigkeiten des Mediums kennenlernen, selbst produktiv werden und eine kritisch-emanzipierte Einstellung dem Fernsehen gegenüber gewinnen.

Dokumentation – Alles, was im Laufe eines Schuljahrs aufzeichnungswert erscheint, läßt sich mit Video festhalten und in unterschiedlichster Form verarbeiten.

Die verstehensfördernde Wirkung des Bildes

Kann man bei dieser kurzen Aufzählung bereits die Vielzahl von Einsatzmöglichkeiten des Fernsehens innerhalb und außerhalb des Unterrichts erkennen, so interessiert uns als Auslandslehrer natürlich besonders die Frage des Einsatzes von Video im fremdsprachlichen Deutschunterricht.

Zunächst einmal hat die Arbeit mit MAZ bei Schülern aller Altersstufen erfahrungsgemäß motivierende Wirkung, die dem Lernprozeß zugute kommt, wenn nicht die Sache, bzw. die Bildinformation die Sprachebene überlagert oder gar verdrängt. Unter dieser Voraussetzung kann man konstatieren, daß Video wie kein anderes Medium authentische Sprache in den Unterricht einbringt und verfügbar macht, den situativen Kontext zeigt, außersprachliche Kommunikations- und Verstehenshilfen anbietet und u.U. kulturspezifisches Verhalten erkennen läßt.

Von diesen zahlreichen Vorzügen interessiert uns der erste besonders: Wie läßt sich die Präsentation von authentischer Sprache nutzbringend im DaF-Unterricht einbauen? Dazu ein paar grundsätzliche Überlegungen bei denen ich im wesentlichen den Ausführungen von Ralf Eppeneder folge:

1. Der Erwerb einer Zweitsprache ist rezeptionsorientiert, d.h. der Lernende kann nur über das Sprachmaterial aktiv verfügen, das er vorher in einem ersten Schritt verstanden hat.
2. In diesem Zusammenhang ist Sprachrezeption ein Problemlösungsprozeß, bei dem neue Informationen aufgrund bereits vorhandener Sprachkompetenz sinnvoll verarbeitet werden müssen.
3. Um diesen Schritt vollziehen zu können, wendet der Lernende meist unbewußt Verstehensstrategien an, z.B. die Bildung von Verstehenshypothesen, die dann im folgenden bestätigt oder als falsch erkannt werden.
4. Die Präsentation von Sprachmaterial ist in dem Maße sinnvoll, wie dadurch ein erfolgreicher Einsatz von Verstehensstrategien gefördert wird.

Es ist evident, daß TV-Präsentationen mit ihrem doppelkanaligen Informationsangebot (optisch und verbal-auditiv) die Ausbildung von Verstehensstrategien optimal fördern. Dies gilt allerdings nur insofern, als interkanalige Redundanz vorliegt, d.h., Bild- und Textinformationen müssen übereinstimmen, oder wissenschaftlich ausgedrückt: Die Bildsemantik muß Verstehenshypothesen anregen, die der Textsemantik entsprechen. Dies ist durchaus nicht selbstverständlich, denn je nach künstlerischer Ambition können Bild- und Textinformation unabhängig nebeneinanderstehen oder sogar gegeneinander laufen. Ein großes Maß an interkanaliger Redundanz findet man übrigens bei Werbespots.

Didaktische Verstehenslenkung

Allerdings muß in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen werden, daß Situationsverstehen nicht mit Sprachverstehen gleichgesetzt werden darf. Die Situation, in der sich eine Person fragend an eine andere Person wendet, sich eine Zigarette anzünden läßt und mit dankender Geste fortgeht, ist auch ohne sprachliche Kompetenz absolut verständlich. Hier wird Sprachverstehen durch Situationsverstehen ersetzt, was natürlich nicht im Sinne des Fremdsprachenunterrichts sein kann. Die Folgerung aus dieser Erkenntnis ist, daß *didaktische Verstehenslenkung durch den Lehrer beim Einsatz von Video im DaF-Unterricht unabdingbar* ist. Grundsätzlich bietet sich dabei die Möglichkeit, das Material selbst, d.h. die TV-Aufzeichnung, aufzubereiten (Zusammenschnitte, Vertonungen, Trennung von Bild und Text etc.) und/oder begleitendes Material bereitzustellen (Vokabelhilfen, verständnisfördernde Fragen etc.). Überläßt man allerdings die Schüler angesichts einer TV-Präsentation, die ihr sprachliches und/oder intellektuelles Niveau übersteigt, sich selbst, werden sie sich günstigstenfalls auf die Bildinformation konzentrieren, anderenfalls dem Unterrichtsgegenstand ihre Aufmerksamkeit ganz entziehen.

Das kann auch gar nicht anders sein, wenn man bedenkt, daß eine Fernsehsehung einen durchschnittlichen Informationsgehalt von 5×10^4 bit/sec besitzt, das menschliche Hirn aber davon nur 40 bit/sec zur Verarbeitung auswählt und daraus lediglich 16 bit/sec in sein Kurzzeitgedächtnis überführt. Fällt der sprachliche Informationskanal über längere Zeit wegen mangelnder

Kompetenz der Zuschauer aus, so werden die Schüler einer Informationsflut ausgesetzt, die sie beim besten Willen nicht mehr verarbeiten können und deren sie sich nur noch durch geistige Flucht entziehen können.

Gibt man aber in angemessener Weise didaktische Hilfestellung und wählt das Material entsprechend aus, so fördert tv-unterstützter Fremdsprachenunterricht, wie ein Projekt 'Hörsehverstehen' der Deutschen Forschungsgemeinschaft an der Universität Saarbrücken ergeben hat, in signifikanter Weise den Verstehensprozeß und somit auch den Spracherwerb.

„Video-Learning“

Hatten die Forscher in Saarbrücken das Fernsehen zwecks der ‚verstehensfördernden Wirkung des Bildes‘ benutzt, so geht H. L. Bauer in seinem Ansatz des ‚Video-Learning‘ noch einen Schritt weiter. Er empfindet ein Dilemma zwischen dem Wunsch der Sprachlernenden, in kommunikativem Unterricht ihren spontanen Ausdrucksbedürfnissen nachkommen zu können, und der Notwendigkeit formaler Spracharbeit, die ohne Rücksicht auf die natürliche Transitivität der Sprache auf Richtigkeit und Geläufigkeit zielt. Ein Ausweg aus diesem Dilemma bietet seiner Meinung nach das ‚Video-Learning‘.

Das Prinzip ist einfach. Die Lernergruppe erhält einen Stimulus (Text, Bildvorlage, TV-Beitrag o.ä.), der zu einer ungesteuerten, spontanen Diskussion führt. Dies ist der kommunikative Teil des Unterrichts. Zum Zwecke der Spracharbeit wird ein Video-Mitschnitt des Gesprächs angefertigt, den die Teilnehmer anschließend gemeinsam anschauen. Bei dieser Gelegenheit können inhaltliche und sprachliche Auffälligkeiten besprochen werden. In einer zweiten Phase werden ausgesuchte Gesprächsbeiträge transkribiert und sprachlich korrigiert, so daß man Ende der Unterrichtsarbeit die Schüler einen korrigierten Text in Händen halten, dessen Autoren sie selber sind. Für eine solche Einheit setzt Bauer maximal 3 Doppelstunden an. Video ermöglicht somit kommunikativen Unterricht, ohne daß die Nachteile dieser Unterrichtsform in Kauf genommen werden müssen. Auch wenn dies Verfahren sicherlich nur nach einigen Vorübungen praktikabel ist („Kameraschau“) und nicht allzuoft wiederholt werden kann (methodische Abnutzung und hoher Ar-

beitsaufwand), so zeigt 'Video-Learning' doch, welche vielfältigen Möglichkeiten der Einsatz von Video auch für den DaF-Unterricht bietet.

Ausblick

Daraus kann natürlich nicht die Forderung abgeleitet werden, daß nach der Sprachlabor-Welle jetzt eine Video-Welle einsetzen müßte. Der DaF-Lehrer sollte sich aber vielleicht doch überlegen, wie er mit Hilfe des neuen Mediums seinen Unterricht noch ein wenig motivierender und möglicherweise noch ein wenig effektiver gestalten könnte, allerdings ohne dabei die Fernsehgewohnheiten der Schüler zu verstärken (siehe Einleitung). Und er sollte, wenn er mit seinen

Schülern den Video-Raum betritt, sich nicht dem Verdacht aussetzen müssen, ein fauler und bequemer Pädagoge zu sein – vorausgesetzt, er beherzigt die Hinweise in diesem Aufsatz.

Literaturnachweis:

Ralf Eppeneder, Rezeptionsorientierter Einsatz von Video im Fremdsprachenunterricht, in: „Spracharbeit“, Goethe Institut 2/83

W. Bufe/H. Scherer, Fernsehen und Textverständnis: Theoretische Voraussetzung – empirische Forschung – Konsequenzen für die Praxis in: Jahrbuch „Deutsch als Fremdsprache“ 7, Heidelberg 1981

Hans Ludwig Bauer, Was ist und wozu dient Video-Learning im Fremdsprachenunterricht?, in: Zielsprache Deutsch, 2/1986

F. G. Griesheimer, Video im Unterricht, in: „Spracharbeit“, Goethe Institut 2/79

Bernd Heinowski

Bunte Schulbücher

Seit Gutenberg Mitte des 15. Jahrhunderts den Druck mit beweglichen Lettern erfunden hat, kommt dieser Fortschritt auch den Schülern zugute. Die Erklärungen, die Maßregeln, die guten Ratschläge der Lehrer wurden endlich schriftlich festgehalten. Der Schüler konnte fortan in Ruhe zu Hause nachlesen, was der Magister am Morgen verkündet hatte. So entstand das Schulbuch, und es änderte sein Aussehen jahrhundertlang kaum: es enthielt viel Text und wenig Bilder (von Comenius einmal abgesehen!).

Die Revolution fand erst in unserer Zeit statt. Neue Drucktechniken ermöglichten Hochglanzbilder zu jedem Thema. Statistiken, Landkarten, Skizzen fehlten nicht einmal bei lyrischen Gedichten. Die ehemals schwarz-weißen Schulbücher bekamen plötzlich Farbe – viel Farbe.

Und die Schulbuchverlage brüsteten sich gegenüber der Konkurrenz mit der Buntheit ihrer Lehrwerke. Vier-Farb-Druck wurde zur Selbstverständlichkeit. Das Geschichtsbuch druckte die gotischen Gemälde mit Goldauflage ab. Sieben Abstufungen von ROSA veranschaulichten die Weizenproduktion der Bauern in Rio Grande do Sul: Das Lehrbuch selbst geriet zum Kunstwerk.

Kam ein neues Lehrbuch heraus – und das geschah aus Marketinggründen immer häufiger – so stürzten sich die Lehrer darauf und jauchzten: „Noch bunter! Noch besser! Gleich anschaffen!“ Ein neues pädagogisches Zeitalter schien angebrochen.

Nach einigen Jahren stellte man jedoch fest, daß sich bei den Schülern wenig geändert

hatte. Sie wußten immer noch weniger als die Lehrer, sie lasen kaum in den schönen Büchern, auch bei den affengeiligsten Seiten gähnten sie gelangweilt, und nach wie vor jubelten sie über Freistunden. So hielt sich der Lernerfolg in bescheidenen Grenzen.

„Wie ist das nur möglich?“ rätselten die Fachleute. „In den Schulen arbeiten hochqualifizierte Pädagogen, von den Universitäten her wird der Unterricht ständig durch Innovationen bereichert, wir haben die buntesten Schulbücher im Gebrauch. Wieso kommt es bei den Schülern nicht zu einem Motivationsschub und zu einer Leistungsexplosion?“

Nachdem alle Experten wegen dieses merkwürdigen Phänomens befragt worden waren und keiner eine überzeugende Erklärung wußte, meldete sich Fritz Maier zu Wort, der letzte Dorfschulmeister an der einklassigen Schule in Katzenbach:

„Ich meine, es liegt an den Schulbüchern selbst, daß die Kinder nicht noch mehr lernen. Ich blättere die Bücher oft durch und finde sie so interessant, daß ich mich festlese. (Das passiert mir übrigens auch bei der „Bunten Illustrierten“ manchmal.) Wenn es so etwas in meiner Schulzeit gegeben hätte!!!

Die neuen Schulbücher sind wunderbar farbenfroh. Der Park an Ilm ist grün, die Graphik über den Hunger in Brasilien gelb, rosa und braun, die Präpositionen mit dem Dativ sind lila, die mit dem Akkusativ orange, und der Himmel über Italien ist blau – eine wahre Augenweide. Aber bei den vielen bunten Farben hat man etwas vergessen: einen roten Faden.“

Edmund Wild

BHW DISPO 2000.
Der Bausparvertrag,
der auch
gewisse kulturelle
Voraussetzungen
erfüllt.



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

Das ist mehr als gewöhnliches Bausparen. Damit sind Sie immer flüssig. Zum Beispiel, um Vivaldi in Venedig genießen zu können. Mehr darüber im neuen *BHW-Bauspar-Buch*. Sie bekommen es bei Ihrem BHW-Berater, der immer für Sie da ist. Oder direkt bei der BHW Bausparkasse, 3250 Hameln 1, Postfach 1013 22, Telefon (05151) 181, Btx *55 255 #.

BHW

BÜCHERTISCH

Nirgend ein Ort: Deutschsprachige Kurzprosa seit 1968. Hrsg. von Anneli Hartmann und Robert Leroy. Mit einem Vorwort von Harald Weinreich. – Max Hueber Verlag München, 1987. 378 Seiten, DM: 25,- ISBN 3-18-001461-2.

Die von Anneli Hartmann und Robert Leroy vorgelegte Anthologie hat ein anspruchsvolles Programm zu erfüllen. Vorrangig für den „Deutschlehrer der gymnasialen Oberstufe und Universitätsdozenten im Ausland“ konzipiert, wurde nichts Geringeres angestrebt als die Präsentation einer ebenso text- wie leserorientierten, gegenstandsadäquaten wie adressatengerechten Auswahl, die, als wäre die nach 1968 entstandene „Neue Unübersichtlichkeit“ nicht schon irritierend genug, auf keinen kanongefestigten Auswahlkriterien beruhen kann und dennoch die aufgewandte Mühe mit einiger Dauerhaftigkeit entlohnen soll. Um aber derart vielen Herren Gerechtigkeit widerfahren zu lassen, mußten die Herausgeber aus der Not eine Tugend machen, nämlich drei Bücher in einem: ein Lesebuch mit 58 durchweg ungekürzt abgedruckten Prosa-Stücken – jeweils von einer knappen Autorenbiographie eingeleitet –, eine kleine literarische Stoff- und Formengeschichte und nicht zuletzt einen Bericht über die Stimm(ungs)lagen der letzten zwanzig Jahre. Dem trägt der Aufbau des Bandes in Textteil, 34seitigem poetologischem Kommentar, Anmerkungs- und Worterklärungsglossar sowie erläuterndem Inhaltsverzeichnis Rechnung.

So bescheiden es auch klingen mag: „Aufgenommen wurde, was uns überzeugt hat, ohne Rücksicht auf Verkaufszahlen, Feuilletonerfolge oder offizielle Anerkennung der Schriftsteller. Auch wurde im Regelfall unbekannten und jüngeren Autoren der Vorzug gegeben vor der literarischen Prominenz“ – die Bescheidenheit der Herausgeber täuscht. Sie täuscht darüber hinweg, daß von der sogenannten Prominenz allenfalls Grass, Böll und Siegfried Lenz nicht vertreten sind, daß gar manche der zu Wort kommenden Autoren wie etwa Jandl, Koeppen (Jahrgang 1906!), Mayröcker oder Härtling weder zu den Jüngeren noch die übrigen – Christa Moog, Werner Kofler und Gert Neumann vielleicht ausgenommen – zu den „Unbekannten“ zählen. Mit anderen Worten: Jeder hierzulande nur halbwegs literarisch Interessierte trifft auf lauter bekannte Namen und häufig auch auf Texte, die er schon kennt. Dies aber ist es gerade, was die Repräsentativität dieser Anthologie garantiert, denn indem sie die aufs unterschiedlichste intonierten Sprechweisen der „Neuen Subjektivität“ koordiniert, läßt sie die Zeitbezogenheit der Texte auch noch dort deutlich hervortreten, wo diese jeglicher äußerästhetischer Abhängigkeit energisch zu widersprechen scheinen.

Als Dokumentation ist die Sammlung vollaufgeglückt. Darin liegt ihre Stärke – und ihre Schwä-

che, denn das von ihr entfaltete Spektrum vermag nur deshalb jedem Vergleich mit Anthologien entsprechender Themenstellung standzuhalten, weil sich der angelegte Qualitätsstandard wohl der Literatur, erst in zweiter Linie aber den anzusprechenden Lesern verpflichtet weiß. Zumal für den Fremdsprachenunterricht kann sie nur mit Einschränkungen empfohlen werden. Aus zwei Gründen. Sie liegen im Wesen der angebotenen Texte selbst, in deren artistischer Formbewußtheit und mithin, wie die Herausgeber in ihrem „Zugänge“ betitelten Kommentar betonen, der mehr oder minder entschiedenen Ausklammerung von Politik und Zeitgeschehen. An die Sprachkompetenz ausländischer Leser, selbst fortgeschrittenster, stellt dies hohe Anforderungen, manchmal vielleicht zu hohe wie etwa Plenzdorfs „kein runter kein fern“, Jandls „betten“ oder „Die Beschreibung der Frau“ von Frank-Wolf Matthies – Texte, mit denen selbst Muttersprachler ihre liebe Not haben dürften. Daher wird der noch wenig geübte Leser trotz der beigegebenen Anmerkungen und Wortklärungen – wie alle derartigen Glossare sind sie ausführlich und dennoch lückenhaft – auf Interpretationshilfen eines Lehrers oder Dozenten häufig nicht verzichten können.

Der zweite kritische Einwand betrifft den landeskundlichen Informationsgehalt des Bandes. Unter dieser Perspektive muß der Eindruck entstehen, als habe der 1968 proklamierte „Tod der Literatur“ umstandslos zum Tod der Politik in der Literatur geführt. Für die kleineren Formen mag dies zutreffen, auch wenn zu fragen wäre, ob sie überhaupt jemals als Medien politischen Engagements fungiert oder nicht vielmehr stets persönlich assimilierte Ausschnitte von Wirklichkeit zur Darstellung gebracht haben. Dies bestimmt die Grenzen für einen Textumgang nach dem Muster „Geschichte in Geschichten“. In den versammelten Prosa-Stücken werden sie noch enger gezogen, so eng, daß sich schließlich die Reaktionsmuster der Subjekte der „Neuen Subjektivität“ – der Kommentar nennt u.a. „Leistungszwänge“, „Sinnentleerung“, „Fremdheit“ – ins Bild setzen und nichts sonst. Wo gesellschaftliche Realität noch erscheint, wirkt sie konturlos. Was ausgestellt wird, sind Stimmungen, Atmosphärisches, geschichtlich, sozial und biographisch Beliebiges. So subtil der Kommentar auch die Themen und Verfahrensweisen der Texte exponiert, deren Einbettung in den gesellschaftlich-politischen Kontext ihres Entstehens bleibt er schuldig. Erst dadurch aber, – und hier bedarf der gymnasiale und studentische Leser abermals zusätzlicher Informationen, – ließe sich das Relief der Lebenswelten in den deutschsprachigen Ländern begreifen, von dem die Sammlung „Nirgend ein Ort“ einen sorgfältig gezogenen und darum Lektürelust weckenden Abguß bietet.

Peter Staengle

MUSTERBEISPIELE FÜR DIE ANSPRECHENDE GESTALTUNG VON SCHULGOTTESDIENSTEN

Herausgeber: Eckhard Lade; Nachschlagewerk in einem Band, Grundwerk z.Zt. ca 700 Seiten, Preis 248,- DM; Aktualisierungs- und Ergänzungslieferungen erscheinen ca 4 x im Jahr zum Seitenpreis von 58 Pfennig (Abbestellung bzw. Rücksendung jederzeit möglich), Bestellnummer: 999150. Zu beziehen vom WEKA-Verlag, Postfach 1180, 8901 Kissing; Telefon: (08233) 23-207 (Direktauslieferung durch den Verlag)

Das in Lose-Blatt-Form herausgegebene Werk hat das Ziel, ökumenische Schulgottesdienste ansprechend und zeitgemäß zu gestalten und bei den Schülern Interesse am Schulgottesdienst zu wecken. Diesem Anspruch kann das Werk durchaus gerecht werden. Es will eine Arbeitshilfe für Kolleginnen und Kollegen beider Konfessionen sein, die immer wieder auf der Suche nach neuen Ideen sind, oder denen die Zeit fehlt, eigene Ideen heranreifen zu lassen und in die Praxis umzusetzen.

Nach Sachthemen gegliedert und vom Kirchenjahr her bestimmt bieten die Modelle gute Anregungen zu eigenen Gottesdienst-Gestaltungen. Jedem Modell ist eine Übersicht vorangestellt, die alle wesentlichen Angaben enthält, so daß der Benutzer sich rasch informieren kann und keine Zeit durch unnötiges Suchen verliert. Die Modelle sind meist nach den Altersstufen 1-7 und 8-13 unterteilt und enthalten Hinweise, für welche Schularten das jeweilige Modell geeignet ist.

In seinem Vorwort schreibt der Herausgeber über die Gottesdienst-Modelle: „Den besten Gebrauch wird derjenige von ihnen machen, der sich ‚dialogisch‘ mit dem Vorgebrachten auseinandersetzt, der die angebotenen Muster nicht wie eine Fertigbauschule weiterverkauft, sondern sich in ihnen wie in einer Bauhütte, einem Steinbruch bewegt, um das schon erschlossene Material zu sichten, zu ergänzen und schließlich als Ganzes zu gestalten“.

Dieser Aussage kann sich der Rezensent nur anschließen; denn der Benutzer der Sammlung sollte sich zwar Arbeit abnehmen lassen, doch sollte er sich eigener Gedanken und Überlegungen dazu nicht entziehen sehen, zumal die Situation der eigenen Schule und der eigenen Schüler und ein Eingehen darauf im Gottesdienst in der Regel nicht im Modell enthalten sein kann. Außerdem sind die Altersstufen mit 1-7 und 8-13 sehr weit gefaßt, das ist zwar oft als organisatorische Vorbedingung durch die Schule gegeben; es kann aber auch durchaus sinnvoll sein, innerhalb dieses Rahmens Schwerpunkte auf bestimmte Klassen zu legen oder gar die Altersstufen nochmals aufzuteilen.

Außer fertigen Entwürfen bietet das Werk auch einen Teil mit „Aktuellen Informationen Jugend/Kirche/Schule“ an, aus denen sich manches Thema für einen Gottesdienst, gerade mit älteren Schülern, gewinnen läßt. Schließlich beschäftigt sich auch ein Abschnitt mit allen denkba-

ren organisatorischen Fragen im Zusammenhang mit der Gottesdienstvorbereitung bis hin zu einer Checkliste, mit deren Hilfe verhindert werden soll, daß die Vorbereitung durch organisatorische Mängel beeinträchtigt wird.

Schade ist nur, daß der Herausgeber zwar eine Namensliste der Mitarbeiter an den Gottesdienstmodellen zusammengestellt hat, daß er aber die Autoren der einzelnen Modelle nicht bezeichnet. Dies fällt umso mehr auf, als innerhalb der Entwürfe sämtliche Quellen genau angegeben sind.

All denen, die regelmäßige Schulgottesdienste zu halten haben und stets auf der Suche nach neuen Ideen sein müssen, kann das Werk empfohlen werden. Allerdings dürfte der Preis von fast 250 DM in vielen Fällen einer privaten Anschaffung im Wege stehen, falls sich nicht mehrere Kollegen in die Kosten teilen. Lohndend erscheint aber auf Fälle eine Anschaffung durch die Bücherei einer Schule, Kirchengemeinde oder einer anderen Institution.

Wolfgang Stihler

„Mit ihren Augen gehe sie nicht fremd ...“ – Bewegungen in Mittelalter und Renaissance, A. Nitschke, Schwann-Verlag, 24,- DM

So lautete der Rat eines Tanzmeisters an italienische Damen, die der Renaissance gemäß tanzen wollten. Konzentriert auf Takt und Schritt sollten sie Demut und Würde – durch aufgerichtete Oberkörper dokumentiert – mit Lockerheit der Bewe-

Ihr Spezialist für Auslandsumzüge



Carl Grove
Internationale Möbelspedition

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

gung verbinden. In der Zeit der Völkerwanderung tanzte man in einer Reihe, in der der einzelne ein Glied in einer (Menschen-)Kette war. Diese Kette formte auf dem Boden unsichtbar Ornamente ab. Im 9./10. Jahrhundert lösten sich Paare aus der Kette und tanzten miteinander. Das war die Geburtsstunde des europäischen Paartanzes. Bewegungen führten in dieser Zeit vor allem Hände und Arme aus, bis man in der Renaissance auf die Schrittfolge größeren Wert legte.

Diese Beobachtungen findet man belegt durch Quellen und Bilder in dem neuen Buch von A. Nitschke „Bewegungen in Mittelalter und Renaissance“ (Schwann-Verlag). Das Buch erschien in der neuen Reihe „Historisches Seminar“ (herausgegeben von Armin Reese und Uwe Uffelmann). Wie in allen Büchern dieser Reihe gibt der Autor zuerst eine Einführung in den gegenwärtigen Stand der Forschung über das Thema.

Nitschke stellt fest, daß von Wissenschaftlern Bewegungen im Mittelalter und der Renaissance mit der Brille des 19. Jahrhunderts gesehen werden. Elias sieht in Sitten und Umgangsformen eine Art Zählung von Affekten. Sporthistoriker interpretieren Bewegungen als Mittel zur Leistungserhöhung oder Gesundheitsverbesserung.

Dem gegenüber beschreibt Nitschke Bewegungen im Raum und stellt dabei die Bewegungsabläufe heraus. Seine Beobachtungen der Interaktionen, wie sie sich in Quellen und auf Bildern darstellen, führen ihn zu dem Schluß, daß alle Bewegungen die Kräfte und die Bewegungsmöglichkeiten des Menschen erhöhen. Das geschieht entweder durch Zuwendung von anderen, durch Angleichung an andere oder durch das Aufsuchen von Orten, die Kräfte steigern. Im zweiten Teil des Buches veranschaulicht Nitschke durch eine Auswahl von erzählenden Quellen (in Originalsprache

und Übersetzung!) und Bildern die Änderungen von Bewegungen bei Kämpfen, Tänzen, Gesten zur Begründung einer Herrschaft oder Gesten der Zuneigung zwischen Verlobten und Ehepaaren u.a.m. vom 7. bis zum 15. Jahrhundert. Anschließend interpretiert er zusammenfassend das historische Material. Den Abschluß des Bandes bilden Auszüge aus Forschungsergebnissen anderer Wissenschaftler. Das vielfältige Angebot (Forschungsbericht, Quellen, Bilder, Interpretation, Literaturauszüge) erhöht den Lese- und Denkspaß. Der Leser wird für die Beobachtung von (seinen!) Bewegungen sensibilisiert und aufgefordert, ihrer Entstehung und Bedeutung nachzuforschen. Ein Gewinn für ihn liegt in der Erweiterung seines Denk- und Erfahrungsbereiches. Die Quellen und Bilder sind für die Verwendung vor allem im Oberstufenunterricht gut geeignet.

Die „historische Verhaltensforschung“ Nitschkes gibt dem Leser auch Denkweisen und -methoden zur Beobachtung von Menschen in anderen Kulturkreisen – und damit einen Zugang zum Verstehen von Menschen in anderen Ländern. Für Lehrer ist diese neue Reihe, die von den Heidelberger Professoren Reese und Uffelmann herausgegeben wird, eine anregende Lektüre, die einerseits wissenschaftlichen Ansprüchen voll genügt, einem andererseits viele Gänge zur Bibliothek (und manche ermüdende Lese- und Hörschunde) erspart. (Bisher erschienen: F. Blaich: Wirtschaft und Rüstung im „Dritten Reich“; Band 1; H. Wellenreuther: Der Aufstieg des ersten Britischen Weltreiches, Band 3; H. Duchhardt: Krieg und Frieden im Zeitalter Ludwigs XIV., Band 4; W. Abelshäuser: Die Langen Fünfzig Jahre, Band 5; alle Schwann-Verlag; 24,- DM.)

W. Hammer

PRESSESCHAU

Deutsche Schulen entdecken USA

Zahl der deutsch-amerikanischen Schulpartnerschaften auf neuer Rekordhöhe

Die Zahl der Partnerschaften zwischen deutschen und amerikanischen Schulen im Rahmen des „German-American Partnership Programm“ (GAPP), das vom Pädagogischen Austauschdienst der Kultusministerkonferenz in Bonn betreut wird, ist seit der Jugendaustausch-Initiative des US-Präsidenten im Jahr 1982 von 149 auf annähernd 500 Partnerschaften angestiegen und hat damit eine neue Rekordhöhe erreicht.

Im Rahmen dieses Programms, das über 90 Prozent aller deutsch-amerikanischen Schulpartnerschaften erfaßt, werden 1987 über 4000 amerikanische Schüler die Bundes-

republik und 4500 deutsche Schüler für 3 bis 4 Wochen ihre Partnerschulen in den USA besuchen. Gleichzeitig können sich ca. 500 deutsche und amerikanische Lehrer als Begleiter von Schülergruppen intensiv mit den Gegebenheiten des Gastlandes vertraut machen. Insgesamt haben an dem Programm seit dem Start der Jugendaustausch-Initiative im Jahre 1982 über 15 000 deutsche und annähernd 12 000 amerikanische Schüler teilgenommen.

Während des Aufenthalts im Gastland wohnen die Schüler bei den Familien ihrer Partner und nehmen am Unterricht ihrer Partner-

schule teil. In den USA werben die deutschen Schüler und ihre Begleiter darüber hinaus auch an benachbarten Schulen für den Deutschunterricht. Das German-American Partnership Programm hat sich in den vergangenen Jahren als wirksames Mittel zur Förderung des Deutschunterrichts in den Vereinigten Staaten erwiesen.

Der Pädagogische Austauschdienst der Kultusministerkonferenz koordiniert im Auftrag der Bundesländer das Programm auf deutscher Seite; zentraler Ansprechpartner für die amerikanischen Lehrer ist das Goethe House in New York. Neben

der Vermittlung von Partnerschulen steht die pädagogische Betreuung der Begleitlehrer im Vordergrund. So wurden in diesem Jahr während des Austausch Aufenthaltes der amerikanischen Gruppen in der Bundesrepublik drei deutsch-amerikanische Lehrertagungen in Celle, Trier und Nürnberg veranstaltet, an denen über 120 Begleitlehrer teilnahmen.

Das Programm wird vom Auswärtigen Amt und der United States Information Agency (USIA) finanziell gefördert. Preisgünstige Jugendaustausch-Tarife der deutschen und amerikanischen Fluggesellschaften tragen darüber hinaus dazu bei, das Programm für die rd. 8000

jugendlichen Teilnehmer erschwinglich zu machen.

Die 500 Schulpartnerschaften verteilen sich auf bislang 47 Staaten in den USA; auch Hawaii und Alaska sind vertreten. Erstmals kam in diesem Jahr eine fünfzehnköpfige Gruppe junger Indianer des Zuni-Stammes in New Mexico zu ihrer Partnerschule in Brühl bei Köln; im Herbst erwartet eine Schule im hessischen Alsbach-Hähnlein dreizehn farbige Schüler aus Harlem zu Besuch.

Der Schüleraustausch im Rahmen von Schulpartnerschaften ist wesentlicher Bestandteil eines weit gespannten Netzes kulturpolitischer

Beziehungen zwischen den USA und der Bundesrepublik, zu dem auch der Austausch von jährlich mehr als 120 deutschen und amerikanischen Lehrern und Fremdsprachenassistenten gehört, die im Gastland zur Vermittlung ihrer Muttersprache und aktueller Landeskunde eingesetzt werden und nach ihrer Rückkehr ihre Erfahrungen in den eigenen Fremdsprachenunterricht einbringen. Sie werden so zu wichtigen Multiplikatoren in den Bemühungen um mehr Kenntnis und Verständnis zwischen der Bundesrepublik Deutschland und den Vereinigten Staaten.

■ WAZ ■

Gemayel hofft auf Bonner Fürsprache bei der EG

Bevölkerung Libanons verarmt / Nahrungsmittelhilfe nötig

PETER SCHMALZ, München
Die Bundesrepublik Deutschland scheint bereit, ihr Engagement im Libanon deutlich zu verstärken und damit von ihrer bisherigen eher zurückhaltenden Haltung abzurücken. Diesen Eindruck gewann der libanesischer Staatspräsident Amin Gemayel bei seinen Gesprächen in Bonn, Berlin und München. Die Bundesrepublik, so Gemayel im Gespräch mit der WELT, könne „eine große Rolle spielen, uns unserem Wunsch nach Frieden und Ordnung in Libanon näherzubringen“. Der „spürbare Wille, Libanon zu helfen“, habe sich in der Ankündigung konkreter Initiativen gezeigt. Gemayel: „Nun müssen wir sehen, was sich realisieren läßt.“

Dabei geht es weniger um große Summen als um den Einsatz an der richtigen Stelle. Entwicklungsminister Hans Klein erinnerte sich beim Treffen mit Gemayel an die Schulspeisung aus amerikanischen Beständen, die ihm nach dem Krieg den Hunger stillte. Wie im Nachkriegsdeutschland sehen sich gegenwärtig viele libanesischen Eltern nicht mehr in der Lage, ihre Kinder zu ernähren. Nach einer Unicef-Untersuchung fordert die Unterernährung heute mehr Opfer unter den libanesischen Kindern als Krieg und Gewalt.

Hauptgrund ist die galoppierende Inflation. Selbst die früher wohl situierte Mittelschicht ist verarmt. Ein UNO-Hilfeprogramm (85 Millionen Dollar) läuft an. Gemayel erhofft sich von Bonn neben direkter Nah-

nahrungsmittelhilfe auch einen Appell an die Europäische Gemeinschaft, sich an der Finanzierung zu beteiligen.

Großen Wert legt der Präsident darüber hinaus auf Beistand im Bildungsbereich, um der Gefahr der Verwahrlosung vorzubeugen. Hier sind ihm schon kleine Hilfen willkommen wie die beiden Universitätsstipendien, die das Land Berlin bereitstellte, oder die 15 000 Mark, die das Saarland zum Ausbau einer deutschen Schule im christlichen Ostbeirut zuschoß.

Diese Schule kann zu einem Kristallisationspunkt deutscher Bemühungen in Libanon werden. Begonnen hatte es mit einem deutschen Kindergarten, den die Deutsch-Libanesin Lotti Adaimi und ihr libanesischer Mann, ein Arzt, in ihrem früheren Privathaus eröffneten. Ihr Wunsch, nach der Schließung des Goethe-Instituts in Westbeirut Bonner Mittel zum Aufbau einer deutschen Schule zu erhalten, wurden vom Auswärtigen Amt lange Zeit aus diplomatischer Vorsicht abgewiesen: Bonn wollte nicht in den Verdacht geraten, der christlichen Seite verstärkt Hilfe zu geben – und das ausgerechnet zu der Zeit, wo deutsche Geiseln im moslemischen Teil von Beirut gefangengehalten werden.

Mittlerweile aber hat der im moslemischen Westbeirut residierende Schulvorstand des Libanon einem Ausbau dieser Schule unter der Vor-

aussetzung zugestimmt, daß deutsche Erziehungshilfe auch in andere Teile des Landes gegeben wird, sobald dies die Sicherheitslage wieder zuläßt. Eine erste Klasse mit 60 Schülern wird für das Schuljahr 87/88 bereits finanziert.

Von vornherein für den gesamten Libanon vorgesehen ist die medizinische Hilfe, für die sich Bundespräsident Richard von Weizsäcker nach seinem Gespräch mit Gemayel einsetzen will. Gedacht ist an Medikamente, Dialysegeräte und Einrichtungen zur Krebsbekämpfung.

[Die Welt, Essen, 1. Dez. 1987]

Anzeige

ENDLICH die richtigen Kopiervorlagen!

Ansprechend in Konzeption und grafischer Gestaltung. Beste Produktqualität. Vorteilhaftes Loseblatt-Mappen im DIN-A4-Format. Seit Jahren in der Schulpraxis erprobt. **Bergedorfer Kopiervorlagen für alle Fächer!** Für freie Arbeit, Fördermaßnahmen und differenzierte Übungsphasen in Grund-, Sonder- und Hauptschulen. Günstige Preise, weil vom Verlag direkt zum Kunden. Laufend interessante Neuheiten! Prospekt anfordern bei:



**Verlag
Sigrid Persen**

Dorfstr. 14, D-2152 Horneburg/NE.
Telefon: 0 41 63 / 67 70 von 0–24 Uhr

Eine Umfrage des VdLiA über Arbeit im Stillen:

Soziale Projekte an Deutschen Schulen

I. An die vermittelten Lehrerinnen und Lehrer

Unterstützen Sie/Ihre Schule/Ihre Kollegen/deren Partner ein soziales Projekt vor Ort?

Projektname:

Projektbeschreibung:

In welcher Form wird das Projekt unterstützt?

Name und Anschrift der im Projekt Tätigen:

II. An die zurückgekehrten Lehrerinnen und Lehrer

Haben Sie/Ihr Partner bei Ihrer Auslandstätigkeit an einem sozialen Projekt mitgearbeitet?

Projektname:

Projektbeschreibung:

Arbeiten Sie/Ihr Partner von Ihrem jetzigen Wohnort aus noch am Projekt mit?
In welcher Form? Ist dabei Ihre jetzige Schule einbezogen?

Anschrift:

Bitte ausschneiden und (mit Material zur Veröffentlichung) an

Dieter Forster, Bächelhurst 19, D-7802 Merzhausen

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Birkenfeld, Helmut, Meister-Johann-Straße 12, 5000 Köln 41
Frank, Claus Günter, Albert-Gersbach-Allee 5, 7880 Bad Säckingen
Heinowski, Bernd, DS Concepción, Casilla 71c, Concepción/Chile
Schröter, Rudolf, Gartnischer Weg 18, 4802 Halle/W.
Staengle, Peter, Eichendorffstraße 2, 6900 Heidelberg
Stihler, Wolfgang, Damaschkestraße 7, 7505 Ettlingen
Unrau, Malte, Fuchsküppelweg 13, 3500 Kassel
Wild, Edmund, Rua Madre Ana, 270, 93040 – Sao Leopoldo – RS

Inhalt

HOCHAKTUELL – NEU

Regionalgruppen des VdLiA haben das Wort:

Tagung der Regionalgruppe Spanien/Portugal (<i>Becker/Enders/Matthes/Magin</i>)	150
Frühjahrestreffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld (<i>Kanne</i>)	155

VERBAND

Bericht über die 3. ordentliche Vorstandssitzung in der Amtsperiode 1987/89 in Bad Kissingen (<i>W. Hammer</i>)	156
Die KMK informiert: Ergänzende Festlegung über die Dauer der Beurlaubung	156
Aufruf an alle Mitglieder: 19. Hauptversammlung des VdLiA (25. – 29. Juli 1989) in Regensburg	156
Zu Beginn des letzten Auslandsjahres bei der Heimatschulbehörde melden – Stellungnahme der Kultusministerien (<i>Forster</i>)	157
Persönliche Nachrichten:	
Ehrung: Ministerialdirektor Dr. Barthold C. Witte wurde 60 Jahre alt (<i>H.-G. Becker</i>)	157
Neue Mitglieder/Anschriftenänderungen/Neue Obleute	158

DISKUSSION

„Befriedigen kann die Begegnungsschule noch lange nicht ...“ – Rückblick auf 15 Jahre Prüfungstätigkeit an Auslandsschulen (<i>Günter Diehl</i>)	159
--	-----

EUROPA

Sowjetunion: Perestrojka life – 40 Europa-Schüler in der UdSSR (<i>Peer Schmidt-Walther</i>)	167
--	-----

SÜD- und MITTELAMERIKA

Argentinien: Über technisches Deutsch, CONET-Schulen und ein neues Lehrwerk (<i>Paul Schwarz</i>)	171
Arbeit im Stillen – soziale Projekte von Lehrerinnen, Lehrern und deren Partnern	
Peru: Sozialarbeit im Umfeld der Humboldtschule von Lima (<i>Roswitha López-Rodas-Utters</i>)	175

DIDAKTIK

Max Frischs „Homo faber“ in DaF (<i>E. J. Bernbeck</i>)	177
---	-----

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	184
---	-----

Regionalgruppen des VdLiA haben das Wort:

Bericht über die Regionaltagung der Regionalgruppe Spanien/Portugal im VdLiA vom 2. bis 5. Juni 1988 in Marbella/Malaga

Die Regionalgruppe Spanien/Portugal, 1967 in Barcelona gegründet und inzwischen 21 Jahre alt, hat stets erfolgreiche Regionalarbeit für den Verband geleistet. Seit vielen Jahren findet am Ort einer deutschen Schule in der Region Spanien/Portugal jeweils im Jahr zwischen den Hauptversammlungen des Verbands eine Regionaltagung statt.

Der Regionalobmann Harald Rüdig und seine Vertreterin Jolande Siart, beide von der DS Barcelona, hatten in diesem Jahr als „Austragungsort“ der Regionaltagung die inzwischen in die amtliche Förderung durch die ZfA aufgenommene und 1966 wiedergegründete Deutsche Schule in der Provinz Malaga in Marbella ausgewählt. Ein Grund für diese Wahl war insbesondere das unmittelbar neben der Schule gelegene Bildungszentrum Ojén/Malaga der Hanns-Seidel-Stiftung, das seit 4 Jahren fertiggestellt ist, in dem die Tagungsteilnehmer untergebracht werden konnten und wo sie ausgezeichnete Tagungsräume zur Verfügung gestellt bekamen. Ein anderer Grund war aber auch die aufstrebende Entwicklung der DS Marbella und die Absicht, bei der noch viel zu geringen Mitgliederzahl an dieser Schule die Verbandsarbeit mehr ins Bewußtsein der Kollegen zu rufen.

Ein besonderer Dank gebührt dem früheren Leiter der DS Marbella und jetzigen Direktor des Bildungszentrums der Hanns-Seidel-Stiftung, Herrn Dr. Erhard Zurawka, der die Fachtagung der Regionalgruppe Spanien/Portugal in sein Seminarprogramm Juni 1988 aufgenommen hatte und ein ausgezeichnete Gastgeber war.

Die Tagungsstätte und der Leiter des Bildungszentrums sowie sein Mitarbeiterteam waren wesentlich beteiligt an der erfolgreichen Arbeit der Delegierten aus den deutschen Schulen der Region.

Gemäß der Tradition der letzten 6 Regionaltagungen war auch diesmal ein Mitglied des Vorstands bei den Tagungen als Mitar-

beiter anwesend, um zu den zu behandelnden Themen die Meinung des Vorstands und die neuesten Informationen aus den zuständigen Stellen in der Bundesrepublik Deutschland beisteuern zu können.

Wegen der Schwerpunktthematik der Stellungnahme des Verbands zu der Fortschreibung des Rahmenplans war der Vorsitzende als Sachkenner dieser Materie vom Vorstand zur Teilnahme an der Regionaltagung beauftragt worden.

Die geleistete Arbeit der 3 Tage wird in den Darstellungen der Protokolle deutlich und findet ihren Niederschlag in den Anträgen und Resolutionen, die während der Arbeitssitzungen verabschiedet wurden.

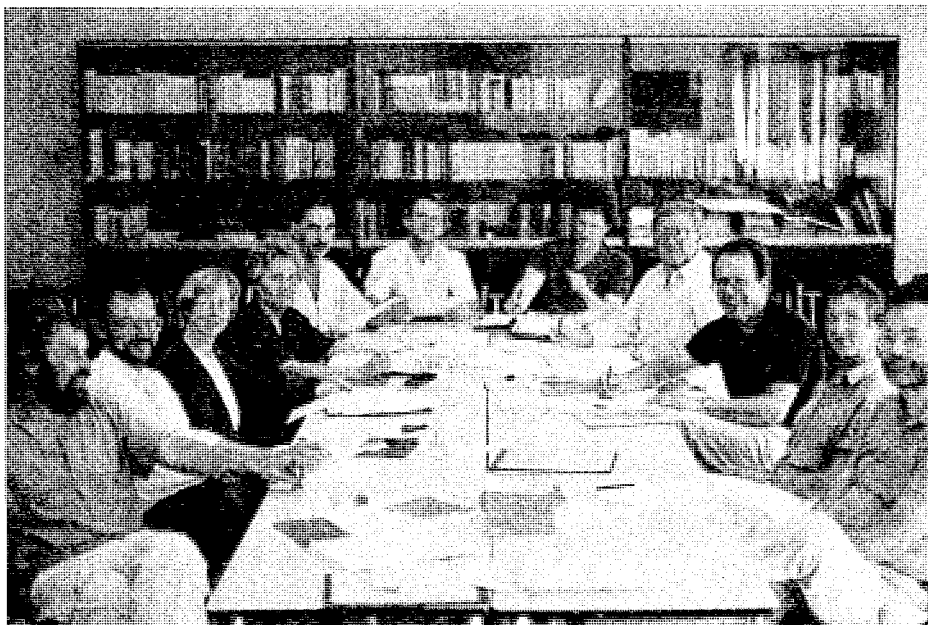
Besondere Beachtung verdient dabei die Resolution zur Situation der Ortskräfte. Der erste, besonders wichtige Aspekt dieser Resolution ist die Forderung einer Angleichung der Ortskräftegehälter an die an den Staatsschulen gezahlten Gehälter. Der zweite wichtige Aspekt ist, daß die Bundesregierung ihrem eigenen Anspruch, den Ortskräften an den Deutschen Schulen in Ländern mit geringer Lehrerbesoldung bessere Gehälter zahlen zu wollen als in den Sitzländern üblich, bisher nicht nachkommt.

Es steht dem Vorsitzenden an dieser Stelle nicht zu, die von der Regionalgruppe an den Vorstand als Vertretung des Gesamtverbandes gestellten Anträge zu kommentieren. Der Vorstand hat die Anträge entgegenzunehmen und wird dies auf der ersten Vorstandssitzung nach dieser Regionaltagung auch tun.

Neben der Resolution zur Situation der Ortskräfte stand im Mittelpunkt der Diskussion der „Bericht der Bundesregierung an den Deutschen Bundestag über Stand und Entwicklung der Deutschen Schulen im Ausland.“ Der Vorsitzende konnte die wesentlichen Kritikpunkte an diesem Bericht, die der Vorstand zusammengestellt hatte, vortragen.

Hieraus konkretisierten sich die Forderungen der Regionalgruppe, die unter dem Tagungsordnungspunkt 4 des Protokolls nachzulesen sind.

Leider waren zur Regionaltagung nicht von allen Schulen Vertreter entsandt worden. Es fehlten Delegierte der DS Porto, Las Palmas und Sevilla.



An der Tagung nahmen teil:

– aus Barcelona:

Jolande Siart und
Harald Rüdig

– aus Bilbao:

Dietrich Bender
Wolfgang Matthes

– aus Lissabon:

Christian Wiese

– aus Madrid:

– aus Marbella:

– aus San Sebastian:

– aus Santa Cruz de Tenerife:

– aus Valencia:

Ursula Pach

Ulrike Hasse

Jürgen Enders

Dieter Magin

H.-G. Becker

Regionaltagung des VdLiA Marbella Juni 1988

Resolution zur Situation der Ortskräfte

Dem kulturpolitischen Ziel der Begegnung und gleichzeitig dem Ziel der schulischen Versorgung deutscher Staatsangehöriger im Ausland können Ortslehrkräfte nur dann gerecht werden, wenn angemessene Arbeitsbedingungen für ihre pädagogische Tätigkeit gegeben sind.

Da diese Arbeitsbedingungen an deutschen Schulen in Spanien und Portugal unterschiedlich und verbesserungsbedürftig sind, zum anderen die Bezahlung der Orts-

kräfte nicht durchsichtig genug ist, stellt der Verband folgende Forderungen:

1. Die *Wochenstundenzahl der Ortslehrkräfte* mit vollem Deputat an allen deutschen Schulen in Spanien und Portugal ist so zu reduzieren, daß sie der Stundenzahl der vermittelten Lehrer in den verschiedenen Schulformen entspricht.
Begründung: Im Interesse eines entspannteren Arbeitsklimas an den deutschen Auslandsschulen muß zumindest die Wochenstundenzahl für alle an der Schule tätigen Lehrer einheitlich geregelt sein. Gleichzeitig trägt eine

Herabsetzung des Stundendeputats für Ortslehrkräfte bei gleichbleibendem Gehalt zur Verbesserung der Qualität des Unterrichts und zur notwendigen sozialen Besserstellung der Ortslehrkräfte bei.

2. Die Gehälter der Ortslehrkräfte müssen zumindest auf das Niveau der Gehälter für Lehrer im spanischen bzw. portugiesischen Staatsdienst angehoben werden.

Begründung: Die Bundesregierung hat mehrfach zugesagt, daß in Ländern mit niedriger Lehrerbesoldung höhere Gehälter als die im Sitzland üblichen für die Ortslehrkräfte gezahlt werden (Bericht zur Durchführung der Regierungserklärung von 1983 und Bericht über Stand und Entwicklung der Deutschen Schulen im Ausland von 1987). Die augenblickliche Besoldung liegt z.T. noch erheblich unter der von Lehrern an staatlichen Schulen in Spanien und Portugal. Wenn die Bundesregierung in ihrem Anspruch nicht unglaublich werden und ihre Fürsorgepflicht nicht verletzen will, muß sie sich mindestens für die Angleichung der Ortskraftgehälter an die im Staatsdienst der Sitzländer gezahlten einsetzen.

3. In Grundgehalt und Zuschlägen muß die Besoldung der Ortslehrkräfte an Deutschen Schulen in Spanien und Portugal vereinheitlicht und transparent gemacht werden.

Zur Zeit differieren die Grundgehälter und die Zuschläge für Dienstjahre erheblich. Daneben werden an einigen Schulen Zulagen gezahlt, wie z.B. für:

- Zweisprachigkeit
- Klassenleitung
- Korrekturfächer
- Oberstufenunterricht

Als erster Schritt zur Vereinheitlichung sollten gleiche Zuschläge an allen Schulen festgesetzt und in gleicher Höhe ausgezahlt werden.

Das Ziel aber sollte sein, daß alle Einzelzuschläge in einem vereinheitlichten, angemessenen Gehalt aufgehen.

Die spanisch-portugiesische Regionalgruppe bittet den Vorstand, diese Resolution als Basis eines Schreibens an

- a) die Schulleiter und Schulvereinsvorstände und
- b) die ZfA zu verwenden.

Antrag Ortsgruppe Santa Cruz:

Der Vorstand möge sich bei den zuständigen Stellen dafür einsetzen, daß folgender Passus in die amtlichen Förderungsvoraus-

setzungen für deutsche Schulen im Ausland aufgenommen wird:

Sicherung des rechtlichen Status der Ortslehrkräfte

Begründung: Es geht darum, daß bei der Einstellung und Kündigung von Ortslehrkräften nicht mehr gegen arbeitsrechtliche und soziale Grundprinzipien des Sitzstaates verstoßen wird. Eine Sicherung der rechtlichen Stellung von Ortslehrkräften trägt zur Schaffung solcher Arbeitsbedingungen an deutschen Auslandsschulen bei, die notwendig sind, um eine gute Unterrichtsqualität zu garantieren.

Protokollteil: Fragen an den Verband

Fragen an den Verband werden vom Mitglied der Schule Madrid vorgetragen und nach Diskussion im Plenum mit den nachfolgenden Beschlüssen abgeschlossen:

- Die Regionalgruppe fordert den Verband auf, bei den Landesregierungen/Kultusministerien durchzusetzen, daß die aus dem Ausland zurückkehrenden Lehrer bis spätestens 4 Monate vor Ablauf des Dienstvertrages Auskünfte über den neuen Dienort haben.
- Die Regionalgruppe fordert den Verband auf, sich dafür einzusetzen, daß das Einreichungsverfahren für die Krankenbeihilfe den in Deutschland üblichen Verfahren angegliedert wird, d.h. daß der Lehrer seine Kostenrechnung der Beihilfestelle in Köln direkt und verschlossen unter Beifügung einer Wechselkursabelle vorlegt.
- Die Regionalgruppe fordert den Verband auf, sich dafür einzusetzen, daß bei der Bemessung des Mietzuschusses den Lehrern ein Arbeitszimmer zugestanden wird.
- Die Regionalgruppe bittet den Verband, bei den Kultusministerien der Länder vorstellig zu werden, die Verfahren bei der Beförderung von Auslandslehrern offenzulegen.
- Die Regionalgruppe bittet den Verband, die Werbewirksamkeit der Verbandszeitung zu erhöhen durch z.B. themenbezogene Hefte, durch Diskussionsbeiträge auch konträrer theoretischer Ansätze, durch größere Schrift der grünen Seiten, durch klares Layout...

Die ASChA Regelung zur Arbeitsgemeinschaft wird zur Kenntnis genommen.

Dieter Magin

	Der kluge Umzug nach Übersee DMS-International Reuterstr. 241, 5300 Bonn, Tel. (0228) 21 1001, Telex 886 893 Zentrale Abrechnung nach BVA-Richtlinien	DMS International
--	---	---

Ausführliches Protokoll der Fachtagung der Regionalgruppe Spanien/Portugal

Herr Harald Rüdig begrüßt in seiner Funktion als amtierender Regionalvorstand Herrn Hans-Georg Becker vom Vorstand des Verbandes und anwesende Verbandsmitglieder aus Spanien und Portugal.

TOP 1:

Fragebogenaktion zur Verdienstsituation der Ortslehrkräfte

Die Fragebogenaktion konnte noch nicht zu einem befriedigenden Ergebnis geführt werden, da Fragebogen zum Teil unzureichend ausgefüllt wurden oder gänzlich fehlen. Hier erging der Appell, dies nachzuholen.

Eine Übersicht über gezahlte Gehälter und Zulagen an deutschen Schulen in Spanien und Portugal mit Angaben der Stundendeputate wurde vervollständigt und als verwertbare Aussage der Verdienstsituation der Ortslehrkräfte unter den Anwesenden verteilt.

Bekräftigt wurde, daß die Fragebogenaktion entscheidend für die Argumentation sei, derzeitig gezahlte Gehälter an Auslandsschulen in Spanien und Portugal liegen weit unter einem von der Bundesregierung in ihrem Bericht über den Stand und Entwicklung der Deutschen Schulen im Ausland geforderten angemessenen Gehalt.

Reduzierung des Stundendeputats in den verschiedenen Schulstufen und Anhebung der Besoldung der Ortslehrkräfte seien Ziele der regionalen Verbandspolitik.

TOP 2:

Definition „Ortslehrkräfte“

Unter Ortslehrkräften verstand man alle die örtlich unter Vertrag genommenen pädagogischen Fachkräfte neben den vom BVA in Köln vermittelten, beamteten Lehrer aus Deutschland.

Innerhalb dieser Gruppe unterscheidet man die frei angeworbenen aus Deutschland, die von den Schulträgern unter der Einschaltung der Zentralstelle für Arbeitsvermittlung (ZAV) oder ohne Beteiligung amtlicher, deutscher Stellen verpflichtet werden und deren Auslandsaufenthalt weder mit der beruflichen Tätigkeit des Ehegatten zusammenhängt noch aus persönlichen Gründen abgeleitet wird.

Aufwendungen für in der Bundesrepublik frei angeworbene Lehrer werden im Rahmen einer erweiterten, unabhängigen Schulbeihilfe-Förderung berücksichtigt. (Vgl. Merkblatt des sog. Witte-Programms)

TOP 3:

Formulierung einer Resolution zur Verbesserung der Situation von Ortslehrkräften.

Da Ortslehrkräfte vertraglich an Schulträger gebunden sind, seien die Vorstände der Schulvereine direkte Adressaten einer Politik zur Verbesserung der Situation für Ortslehrkräfte.

Ansprechpartner in der Bundesrepublik sind alle für das deutsche Auslandsschulwesen zuständi-

gen Stellen, die den örtlichen Schulträgern im Ausland in der Förderung vorstehen.

Amtliche Förderung deutscher Auslandsschulen über Schulbeihilfe und ein erweitertes Schulbeihilfe-Förderungsprogramm sollte sich nach einer Transparenz in der Gehaltspolitik gegenüber den Ortslehrkräften in einer Region richten und sowohl im Grundgehalt als auch in den Zuschlägen einheitlich besoldet werden.

Die ZfA sollte Sorge tragen, die im Bundesregierungsbericht angeführten Forderungen einer angemessenen Bezahlung der Ortslehrkräfte zu erfüllen und zumindest eine Angleichung an staatlich gezahlte Lehrergehälter in Spanien erreicht werden.

Eine Arbeitsgruppe übernimmt die Formulierung einer Resolution, die im weiteren Verlauf der Tagung besprochen und abgestimmt werden soll.

TOP 4:

Antrag der Ortsgruppe Santa Cruz zum rechtlichen Status der Ortslehrkräfte.

Amtliche Förderung deutscher Auslandsschulen sollte nur dann gewährt werden, wenn der rechtliche Status der Ortslehrkräfte gesichert sei, d.h. arbeits- und sozialrechtliche Grundsätze des Sitzlandes sowohl bei der Anstellung und Kündigung von Ortslehrkräften eingehalten werden. Deutsche Stellen dürfen es nicht zulassen, daß an den von ihnen geförderten Schulen gegen arbeits- und sozialrechtliche Prinzipien in der von den Schulträgern zu verantwortenden Personalpolitik verstoßen wird. Der von der Ortsgruppe Santa Cruz formulierte Antrag zur Aufnahme einer weiteren Förderungsvoraussetzung zur Sicherung des rechtlichen Status der Ortslehrkräfte wurde einstimmig angenommen und dem Vorstand Herrn Becker mit der Bitte weitergegeben, diesen Antrag an die zuständigen Stellen in der Bundesrepublik weiterzuleiten.

Ausdrücklich wurde hier auch auf die Forderung im letzten Bericht der Bundesregierung zum Stand und Entwicklung der Auslandsschulen unter III 1.7 hingewiesen, den rechtlichen Status der Ortslehrkräfte zu sichern.

TOP 5:

Geschäftsordnungen der Lehrerbeiräte an den einzelnen Schulen.

Der Vorstand bat die Anwesenden, die verabschiedeten Geschäftsordnungen der Lehrerbeiräte der einzelnen Auslandsschulen in Spanien und Portugal umgehend an den Regionalobmann Herrn Harald Rüdig zu übersenden, um sie im nächsten Verbandsheft veröffentlichen zu können.

Daneben stellte man fest, daß neben dem Lehrerbeirat in Spanien eine weitere personalvertretungsrechtliche Institution nach spanischem Arbeitsrecht existiert, das Comité de empresa.

Jürgen Enders

Protokoll der Sitzung

TOP 1:

Bitte des Regionalvorstandes an alle anwesenden Kollegen, bis zum 20.6. (Eingang Barcelona) *folgende Unterlagen zuzusenden:*

- a) Protokolle der Regionaltagung
- b) 1 Exemplar der Satzung des Lehrerbeirates der jeweiligen Schulen, soweit bereits verabschiedet.
- c) 1 Liste der VdLiA-Mitglieder der Ortsverbände
- d) die komplett ausgefüllten Arbeitspapiere zur Besoldungssituation der Ortslehrkräfte.

TOP 2:

Die Tagungsgruppe verabschiedete – einheitlich – die am Vortag diskutierte und nun überarbeitete – *Resolution zur Situation der Ortslehrkräfte* (Anlage)

Gleichzeitig erging die Bitte an den Vorstand, diese Resolution zu verwenden als Basis eines Schreibens

- a) an die ZfA, Köln,
- b) an die Schulleiter und Schulvereinsvorstände der Deutschen Schulen in Spanien und Portugal.

TOP 3:

Die Tagungsteilnehmer informieren den Regionalvorstand und den Vorsitzenden über *Zahl, Situation und Problematik der „frei angeworbenen Lehrer“* (sog. Witte-Kinder, Sonderprogramm) an ihren Schulen.

Jeder wird gebeten, Daten über frei angeworbene Lehrer an den Regionalvorstand zu senden.

TOP 4:

Diskussion des „Berichts der Bundesregierung an den Deutschen Bundestag über Stand und Entwicklung der Deutschen Schulen im Ausland“ (Anlage)

Der Verbandsvorsitzende, ÖStD Becker, kommentierte o.g. Bericht aus der Sicht des Vorstandes. (Vollständiger Kommentar: Anlage)
Dabei setzte er folgende Schwerpunkte:

1. Kritik an der *Kürzung der Zahl der vermittelten Stellen.*
2. Bericht S.7: Die Schulen mit verstärktem Deutschunterricht sind zum „Lieblingskind“ des Rahmenplans geworden. Dabei wird jedoch der besonderen Problematik der Begegnungsschulen zu wenig Rechnung getragen.
3. Bericht S.9: Die Forderung zur *Fortbildung von Ortskräften* wird bekräftigt.
Die Regionalgruppe fordert den Vorstand in diesem Zusammenhang auf, sich darüberhinaus dafür einzusetzen, daß eine *Intensivierung des Erfahrungsaustausches von Fachgruppen* (außer Deutsch und Naturwissenschaften) angestrebt wird.
4. Bericht S.10/11: Es erfolgte eine intensive, kontrovers geführte Diskussion über die Problematik der sog. *Sonderprogramme.*
5. Bericht S.24: *Schulkindergärten*
6. Bericht S.25: Änderung von Schulstrukturen durch Schulabkommen
7. Bericht S.30: Erhöhung der Attraktivität der Deutschen Schulen.

Aus Punkt 7 ergibt sich das spezifische Problem, daß viele deutsche *Studienabschlüsse* in Spanien nicht anerkannt werden (siehe Antrag Nr. 23 Hauptversammlung Trier).

Durch das Fehlen dieser Anerkennung wird die Arbeit der Deutschen Schulen in Spanien/Portugal in Frage gestellt.

Die Regionalgruppe formuliert folgende *Anfrage an den Vorstand:*

Was hat der Vorstand in o.g. Angelegenheit (Studienabschlüsse) seither (Bezug Hauptversammlung Trier) unternommen?

8. Die Regionalgruppe bittet den Vorstand, das Fehlen der *Förderungsvoraussetzungen* im Rahmenplan in die Gesamtkritik mit aufzunehmen.

Aufgrund des Kommentars und der lebhaften Diskussion ergaben sich folgende *Forderungen des Verbandsvorstandes bzw. der Regionalgruppe:*

- zu 4. a) Stopp aller Sonderprogramme (Witte-Kinder) und evtl. Folgeprogramme!
- b) Die Bundesregierung wird aufgefordert, eine finanzielle und soziale Absicherung aller im Ausland tätigen deutschen Ortslehrkräfte bei der Rückkehr ins Inland anzustreben.
- zu 5. Schulkindergärten sollten generell wieder in die Förderung (finanziell und personell) einbezogen werden. Eine personelle Förderung der Kindergärten aus dem Sonderprogramm wird jedoch abgelehnt.
- zu 6. Der Verband fordert – im Rahmen von Schul- und Kulturabkommen – ein umfassendes Musterabkommen, das den Status der Deutschen Schulen im Ausland – besser als bisher – rechtlich absichert.
Zwei Zitate von Tagungsteilnehmern seien zu diesem TOP (Bericht der Bundesregierung) erwähnenswert, da sie repräsentativ für die Diskussion waren:
a) Regionalvorstand H. Rüdig:
„Man darf die Auslandsschulen nicht zur Entsorgungsstation für arbeitslose Lehrer im Inland machen!“
b) Vorsitzender Becker:
„Es besteht ein klarer Widerspruch zwischen den im Bericht der Bundesregierung gemachten hohen Zielen und Ansprüchen des Rahmenplans und den häufig zitierten „beschränkt verfügbaren Mitteln, der angespannten Haushaltslage etc.“ ... So nicht!“

TOP 5:

Verschiedenes:

Die Tagungsteilnehmer informieren sich gegenseitig über Klassenfahrten, Studienfahrten, Zuschüsse, Funktionsstellen an Deutschen Schulen auf der Iberischen Halbinsel.

TOP 6:

Der Regionalvorstand erstattet seinen *Rechenschaftsbericht* über die Tätigkeit der letzten beiden Jahre.

Der Vorsitzende des Verbandes bestätigt die gute Arbeit und Zusammenarbeit.

TOP 7:

Neuwahl des Regionalvorstandes

Der bestehende *Regionalvorstand* H. Rüdig / J. Siart wird für weitere 2 Jahre *im Amt bestätigt* (einheitlich).

Dabei bleibt es der Ortsgruppe Barcelona überlas-

sen, evtl. ein weiteres Verbandsmitglied in die Arbeit miteinzubeziehen.

Die nächste Wahl erfolgt auf der nächsten Sitzung der Regionalgruppe 1990. Eine offizielle Aufnahme des TOP „Neuwahl“ in die Liste der Tagesordnungspunkte wird vorausgesetzt.

W. Matthes

Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld

Trotz des herrlichen Frühlingswetters kamen am 30. April 88 fast 40 Teilnehmer zum Halbjahrstreffen der Regionalgruppe nach Detmold. Der „Empfang“ fand diesmal draußen im lauschigen Gartenhof der Volkshochschule statt. Dort wurden alle neu eintreffenden Teilnehmer freudig begrüßt und in die Gespräche mit einbezogen.

Inzwischen hatte der Kollege Hans-J. Bierhoff mit seiner Frau im Vortragsraum die Video- und Diaprojektion vorbereitet. Poster mit südspanischen Motiven schmückten die Wände. Bei der offiziellen Begrüßung wurden den Teilnehmern herzliche Grüße von Herrn Stegmann und seiner Frau ausgerichtet. Herr Stegmann, der Initiator und die Seele der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld, bedauerte es sehr, daß er diesmal aus familiären Gründen nicht teilnehmen konnte. Auch einige andere Kolleginnen und Kollegen hatten mitgeteilt, daß sie leider verhindert seien, u.a. Eckardt Wossidlo, der zum 1.9.88 an die DS Mexico vermittelt worden ist und nun gerade am Vorbereitungslehrgang teilnehmen mußte. Wir wünschen ihm auf diesem Wege alles Gute und viel Erfolg an seiner neuen Wirkungsstätte.

Der Vortrag über Andalusien war interessant und aufschlußreich. Historische Bauwerke, die von einstiger Größe und Reichtum zeugen, und Feste, die die Lebensfreude der Andalusier zum Ausdruck bringen, standen im Mittelpunkt. In den Kommentaren erfuhren die Zuschauer viel Wissenswertes über Land und Leute. Andalusien hatte seine Bedeutung einst erlangt als Kreuzungspunkt zwischen Europa, Afrika und Amerika. Die Mauren waren von hier aus auf die Iberische Halbinsel vorgedrungen, hier hielten sie sich auch am längsten und hinterließen die eindrucksvollsten Spuren. Andalusien war und ist immer noch ein Land mit viel Licht, aber auch mit viel Schatten. Sonne und Bodenschätze sind Andalusiens Reichtum. Hohe Arbeitslosigkeit und ungerechte Landverteilung verursachen große Armut weiter

Bevölkerungsteile. Die Touristen genießen das Licht Andalusiens, bekommen aber den Schatten in Form einer außerordentlich hohen Kriminalität zu spüren. –

Die Teilnehmer bedankten sich durch herzlichen Beifall für diesen interessanten Vortrag. Im Anschluß daran ging es diesmal in ein nahe gelegenes jugoslawisches Restaurant, wo das Treffen einen gemütlichen Ausklang fand.

Das nächste Treffen findet am 29.10.88 um 16.30 Uhr wieder im Vortragsraum der VHS Detmold, Krumme Str. 20, statt. Das Ehepaar Torinus wird uns mit Lichtbildern von den Virgin Islands berichten. Sie haben lange Jahre auf St. Thomas gelebt, kamen dann aus familiären Gründen nach hier, ohne jedoch dort alle Zelte hinter sich abzubrechen. So dürfen wir uns auf interessante Bilder und Schilderungen der karibischen Inselwelt (über und unter Wasser) freuen.

Mitglieder und Gäste sind gleichermaßen herzlich willkommen. Wir bitten jedoch um Voranmeldung an Obmann Chr. Kanne, Bärenkamp 17, 4934 Horn-Bad Meinberg, Tel. (05234) 5904 oder 2957. *Christian Kanne*

Anzeige

ENDLICH die richtigen Kopiervorlagen!

Ansprechend in Konzeption und grafischer Gestaltung. Beste Produktqualität. Vorteilhafte Loseblatt-Mappen im DIN-A4-Format. Seit Jahren in der Schulpraxis erprobt. **Bergedorfer Kopiervorlagen für alle Fächer!** Für Freie Arbeit, Fördermaßnahmen und differenzierte Übungsphasen in Grund-, Sonder- und Hauptschulen. Günstige Preise, weil vom Verlag direkt zum Kunden. Laufend interessante Neuheiten! Prospekt anfordern bei:



**Verlag
Sigrid Persen**

Dorfstr. 14, D-2152 Horneburg/NE.
Telefon: 0 41 83 / 67 70 von 0–24 Uhr

VERBAND

Bericht über die 3. ordentliche Vorstandssitzung in der Amtsperiode 1987/89 in Bad Kissingen

Der Vorsitzende, Herr Becker, berichtete über seine Kontakte zu Herrn Dr. Wittmann, Herrn Dr. Hornhues und dem „Freundeskreis deutscher Auslandsschulen“. Der Vorstand unterstützt die Ausweitung und Intensivierung dieser Kontakte, da man mit ihnen bei Entscheidungsträgern mehr Verständnis für die Auslandslehrer erwecken könne.

Der Schatzmeister wies auf die gespannte Kassenlage hin, und der Vorstand erarbeitete Vorschläge zur noch größeren Sparsamkeit.

Es wurde eine Stellungnahme zum neuen Rahmenplan erarbeitet, die im Heft 4/1988 erscheinen soll.

Über die Pressearbeit berichtete Herr

Hammer, daß ein vorläufiges Ergebnis einer intensiven und professionellen Medienbeobachtung zum Thema Auslandsschulen ist, daß es kaum Veröffentlichungen zu diesem Bereich der Auswärtigen Kulturpolitik gibt. Herr Hammer legte eine „Pressemittteilung“ zur Genehmigung durch den Vorstand vor, die auch erteilt wurde. Diese Pressemitteilung faßt Informationen über das Auslandschulwesen und den VdLiA zusammen. Sie soll an Lehrerverbände usw. verschickt werden.

Herr Tiemann teilte mit, daß die Werbeschrift nun fertig ist und verschickt werden kann.

W. Hammer

Ergänzende Festlegungen über die Dauer der Beurlaubung

(Beschluß der KMK vom 18. 2. 1988, Ergänzung vom 6. 6. 1988)

Dazu hat der Auslandsschulausschuß der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder am 6. Juni 1988 folgendes festgelegt:

- „1. Die sechsjährige „Regelbeurlaubung“ gilt für alle Lehrerinnen und Lehrer, deren Erstverträge nach Inkrafttreten des Beschlusses unterzeichnet werden. Sie gilt außerdem für diejenigen, deren Verlängerungsverträge **zum 1. 1. 1990 oder später** auslaufen.
2. Für Schulorte in einem gesundheitsgefährdeten Gebiet wird folgende Sonderregelung vorgesehen werden:
 - 2.1 Die Beurlaubung erfolgt zunächst für zwei Jahre.
 - 2.2 Diese Beurlaubung kann, sofern die Voraussetzungen gemäß Ziffer II des Beschlusses der KMK vom 18. 2. 1988 gegeben sind, um 1 + 1 und dann ggf. für weitere zwei Jahre bis zu einer Höchstdauer von sechs Jahren ausgesprochen werden.“

Es wird gebeten, bei der Beantragung von Vertragsverlängerungen entsprechend zu verfahren.

Im Auftrag *Dr. Veohoff*

Aufruf an alle Mitglieder

Die 19. Hauptversammlung des VdLiA findet vom 25. bis 29. Juli 1989 in Regensburg statt.

Bitte, beachten Sie den Termin für Ihre Planungen! Ausführliche Informationen im nächsten Heft.

Ingrid Bosert

Zu Beginn des letzten Auslandsjahres bei der Heimatschulbehörde melden

Stellungnahme der Kultusministerien der Länder (Antrag Nr. 16 von Trier)

Im Antrag wurde der Vorstand aufgefordert, sich bei den Kultusministern der Länder dafür einzusetzen, daß den aus dem Auslandsschuldienst zurückkehrenden Lehrern der neue Dienstort rechtzeitig bekannt gegeben wird.

Dazu erhielt der Vorstand Stellungnahmen, die i.a. folgenden Inhalt hatten:

Der Wunsch der Kolleginnen und Kollegen, möglichst frühzeitig den Ort der Wiederverwendung im Inland zu erfahren, werde als berechtigt anerkannt. In den Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg sowie im Saarland stelle sich das Problem allerdings schon aus geographischen Gegebenheiten nicht, sofern sich die betroffenen Kollegen *rechtzeitig*, d.h. zu Beginn ihres letzten Auslandsjahres, bei der Heimatschulbehörde meldeten.

Von den übrigen Bundesländern werde

angestrebt, zumindest eine ausreichende Zeitspanne zwischen der Entscheidung über den neuen Dienstort und dem Unterrichtsbeginn vorzusehen, wobei in einigen Ländern der Wiedereinplanung der Rückkehrer Vorrang einzuräumen sei. Da jedoch bei der Personalplanung etliche Faktoren eine Rolle spielten, ließe es sich in wenigen Fällen und vor allem dort, wo die zurückkehrenden Kollegen mit ihren Ortswünschen sehr festgelegt seien, nicht vermeiden, daß die Mitteilung über den neuen Dienstort auch kurzfristig erfolgen müsse.

Fazit: Rechtzeitige Rückkehrmeldung und Nachhaken kann das Problem verringern. Auf einen einheitlichen Termin, möglichst drei Monate vor der Rückkehr, lassen sich die Ministerien jedoch nicht festlegen.

Forster

Persönliche Nachrichten

EHRUNG

**Ministerialdirektor
Dr. Barthold C. Witte, Leiter der
Kulturabteilung des Auswärtigen Amts
– 60 Jahre –**

Der Leiter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amts, Herr Ministerialdirektor Dr. Barthold C. Witte, vollendete am 19. Mai dieses Jahres sein 60. Lebensjahr.

Zu Herrn Dr. Witte, der die Kulturabteilung des Auswärtigen Amts seit Ende 1983 leitet, hat der Verband durch häufigen Gedankenaustausch und mehrere Gespräche im Auswärtigen Amt seit Jahren gute Beziehungen. Die gegenseitige Wertschätzung fand insbesondere darin seinen Ausdruck, daß Herr Dr. Witte der Bitte des Verbands nachkam und auf der 17. Hauptversammlung des Verbands in Goslar 1985 das Hauptreferat übernahm. An dieser Stelle sei auf den Abdruck des Hauptreferats von Herrn Dr. Witte in unserer Zeitschrift von 1985 verwiesen.

Freunde und Mitarbeiter von Herrn Dr. Witte hatten den Vorsitzenden des Verbands stellvertretend für den Vorstand aus Anlaß des 60. Geburtstags zu einem „fröhlichen Fest mit Empfang und Ansprachen“ in den Bahnhof Rolands-
eck eingeladen, der – für Nichtkenner – vollständig restauriert worden ist, unter Denkmalschutz steht und als Zentrum für Begegnung junger Künstler

aller Kunstgattungen und aller Nationen inzwischen einen weltweiten Klang hat.

Es wurde weit mehr als nur ein fröhlicher Abend: durch die Vielzahl der künstlerischen Angebote des Abends als Geschenke an Herrn Dr. Witte offenbarte sich ein Bild des Leiters der Kulturabteilung als Förderer und Liebhaber vielfältiger Kunstgattungen, hier auch der Pantomime, ein Bild des Menschen Dr. Witte als Verfasser mehrerer Bücher, als Mäzen und Förderer junger engagierter Künstler. Prof. Milán Sladek brachte als Geschenk eine Aufführung von Pantomimen, Herr Dr. Peter Menke-Glückert, Liberaler wie Dr. Witte und persönlicher Freund, führte in den Abend ein, die Laudatio hielt der ehemalige Bundesminister des Auswärtigen Amts und ehemalige Bundespräsident Walter Scheel, der den Weg Dr. Wittes seit vielen Jahren begleitet hat und ihn als Weggefährten in der Freien Demokratischen Partei über viele berufliche Stationen hinweg bestens kennt. Als Vertreter des Lions Clubs Bonn zeichnete Landgerichtspräsident Dr. Krämer ein anderes Bild Dr. Wittes. Günter Neske als Verleger von Dr. Wittes jüngstem Buch: „Dialog über Grenzen – Beiträge zur Auswärtigen Kulturpolitik 1988“ präsentierte das neue Buch, die Gächinger Kantorei mit Prof. Rilling brachte Chormusik zu Gehör.

Es wurde fast Mitternacht, bevor die Fülle der „kulturellen Geschenke“ übergeben war und sich die Teilnehmer des Abends dem Büffett zuwenden konnten – ein schöner, gelungener Abend, eine ungewöhnliche Geburtstagsfeier, ein weiterer Kontakt des VdLiA zur Kulturabteilung des Auswärtigen Amts. *Hans Georg Becker, Vorsitzender*

Neue Mitglieder

BEHRENDT, Hansjörg, OStR, 2390 Flensburg, Sigurdstraße 89
EBERL, Klaus, OStR, DS Rom
ENGELKE, Albert, GymnL, Inst. Ballester/Villa Ballester
FIMPEL, Dr. Eberhart, OStR, Inst. Ballester/Villa Ballester
GERLACH, Arnold, OStR, DS Lagos
HASSE DE AYESTARÁN, Ulrike, OL, DS San Sebastian
HEINOWSKI, Bernd, StR, DS Concepción/Chile
HESS, Joachim, StR, DS Las Palmas
HIMSTEDT, Willi, StR, DS Lima
ISSA, Kristin, L, DS Kuweit
JURISCH, Thomas, RL, DS Asunción
KÄTER-PRAUTE, Hildegard, StR'n, DS Rom
KARBACH, Walter, StR, Inst. Ballester/Villa Ballester
KLEIN, Alfons, OStR, 6600 Saarbrücken, Daimlerstraße 15
KLODE, Uwe, L, DS Lima
KRAFT, Jürgen, GymnL, DS Rom
KURTENBACH, Erich, Rektor, DS Rom
LANG, Clemens, L, Inst. Ballester/Villa Ballester
LEMME, Bodo, OStR, DS Santa Cruz de Tenerife
LOTZ, Joachim, StR, 3502 Vellmar, Rosenweg 5
MAYER, Axel, OStR, DS Washington
MEDINGER, Wolfgang, StR, 7140 Ludwigsburg, Tilsiter Straße 7
MOSCHALL, Dr. Joachim, StR, DS Mexico
MÜLLER, Manfred Michael, StR, DS Teheran
PETRI, Ludwig, MinRat, DS Rom
RAUM, Norbert, RL, DS Asunción
ROBERTSON, Christine, L', DS Rom
SPANGENBERG, Elfriede, StR', 3580 Fritzlar, Eckerichsweg 30
VOGEL, Albert, StR, 8164 Hausham, Poilstraße 4
WESTERBARKEY, Ulrich, Rektor, 5860 Iserlohn 5, Ossenkämpers Ufer 13
WULFERT, Hermann, OStR, DS Washington

Anschriftenänderungen

ADAM, Manfred, 5400 Koblenz, An der Dienhornschanze 35
ARNHARDT, Hans-Peter, EAK Nairobi/Kenya, P.O.Box 39362
BACHUS, Reiner, 2980 Norden, Försterpfad 19
BADURA, Horst, 3250 Hameln 1, Feststraße 3
BECK, Raimund, 1000 Berlin 47, Rittersporenweg 8a
BENDLER, Wolfgang, 6800 Mannheim 51, Friedrich-Walter-Straße 13
BORELL, Michael, 4400 Münster, Uferstraße 5
BRÄUER, Rainer, 7130 Mühlacker-Lomersheim, Dresdener Straße 15
BRORSSEN, Lieselotte, 2400 Lübeck, Nibelungenstraße 121
DICK, Gernold, 6909 Waldord, Wilhelmstraße 19
ELLINGER, Gerhard, 7981 Schlier, Schubertweg 29

FEIL, Paul, 7091 Neuler, Birkenweg 9
FLUCH, Hans, 7919 Buch-Gannertshofen, Kugelbergstraße 21
FÖRSTER, Jürgen, DS Santa Cruz de Tenerife
GEIGLE, Friedrich, 7440 Nürtingen/Reudern, Im Fritze 7
GEMEIN-KRAPP, 5000 Köln 1, Brüsseler Straße 9
GIBITZ, Ulrich, 7170 Schwäbisch-Hall, Richard-Wagner-Weg 9, ab 1.9.88: Goethe Institut Kairo, 11111 Kairo/Ägypten, 6 Sharia El Sherifein, P.O.B. 17 (Mohamed Farid)
GISDER, Michael, 5600 Wuppertal 2, Ullendahbsstraße 716
GOHLKE, Horst, Colegio Freiburg, Las Palmas de Gran Canaria, espanol-aleman, EGB bicultural Pesco de Chil, 195e
GRASSAN, Ulrike, 1000 Berlin 44, Treptower Straße 13
HAAS, Georg, 7924 Steinheim 2 (Sönnstetten), Silberstraße 25
HANIKKA, Herbert, Instituto Goethe, Buenos Aires/Arg.
HANNACK, Dieter, Päd. Zentrum Bogotá/Kolumbien
HAUG, Peter, DS Guayaquil/Ecuador
HECKEL, Walter (früher: Eiberle), 7250 Leonberg, Hechinger Straße 4
HINDORF, Frank, 7214 Zimmern 2, Talstraße 25
HOCK, Rainer, 7805 Bötzingen, Lessingstraße 4
HOFSTETTER, Norbert, 6930 Eberbach, Im Elmele 21
HÜGEL, Horst, 1000 Berlin 28, Sigismundkorso 51
HUNGERLAND, Alarich, 2270 Wyk auf Föhr, Friesenweg 2, Postfach 1266
ISRINGHAUSEN, Hans, 4800 Bielefeld 15, Butenkamp 48
KAMPSCHULTE, Helmut B., B-4000 Liège 51, Rue Louvrex
KLAUSTERMEYER, Dr. Hans, 2854 Loxstedt, Eichenallee 96
KLINGENFELD, Birgit, 2000 Hamburg 70, Küchensstieg 7
KNIELING, Rolf, 6380 Bad Homburg v.d.H., Beudeweg 23
KNOP, Eckhart, c/o Elfriede Knop, 4470 Meppen/Ems, Esterfelder Stiege 112
KRAUSE, Hans, 6446 Nentershausen, Kasseler Straße 38
LIPPHARDT, Jürgen, 3500 Kassel, Humboldtstraße 14
MAYERHOFER, Wolfgang, 8371 Rinnach, Kapfham 2
MICHAEL, Hartmut, 3160 Lehrte-Arpke, Heidgarten 5
MENRATH, Dr. Boris, 5000 Köln 60, BVA/ZfA, Postfach 6801/69
MÜLLER, Dr. Ulrich, 7562 Gernsbach, Usselbachstraße 19
METZLER, Robert, 8700 Würzburg, Mittlerer Neubergweg 31
OTT, Maria, 4006 Erkrath, Isarstraße 55
OTTO, Hans-Jörg, 1000 Berlin 28, Schloßstraße 11
PECHER, Robert, 8998 Lindenbergl, Säntisweg 19
PETSCHKO, Werner, 4500 Osnabrück, Bertholt-Brecht-Straße 32

RETTELBACH, Berthold, El Maadi/Kairo, 28, Wadi el Nele/Ägypten
 RICHTER, Bernd, 7230 Schramberg, Lessingweg 15/1
 SCHMAUKS, Hermann, c/o Karl Nofer, 7558 Birschweiler, Murgtalstraße 1 (ab 1.10.88)
 SCHMIEDER, Rolf, 7292 Baiersbronn, Im Vogel-sang 24
 SCHIERSCHKE, Eberhard, 5500 Trier, Bruchhau-senstraße 17
 SCHULTE, E.M., 4770 Soest, Pappenheimweg 3
 TURKI, Veronika, TR-34800 Istanbul, Cardakli Sok. 4/5 Yesilköy
 ULLRICH, Gunter, 8000 München 2, Marienstra-Be 2
 ULMER, Ulrich, 4800 Bielefeld 15, Am Waldschlöß-chen 32
 UTZ, Hans Dieter, Nairobi/Kenia, Longonot Place, Ap. 47, P.O.Box 40076
 WALTER, Friedrich, 7306 Denkendorf, Rosenstra-Be 8/1
 WEGMANN, Heribert, 2720 Rotenburg/W., Woll-grasweg 12
 ZWINGELBERG, Günter, 2816 Kirchlinteln, Kat-tensteert 159

Neue Obleute

DS Rom – Dr. Hans-Jürgen Peleikis
 DS Madrid – Christian Wiese
 DS „Alexander von Humboldt“ Lima – Bruno Ro-senberger

AVB Cassettenrecorderbox CRB 20



Das ideale Lehrgerät für die Arbeit mit
Cassette und **Arbeitsprojektor** oder **Tafel**.

Repetiereinrichtung für den Sprachunterricht –
 Fernbedienung – 20 Watt Ausgangsleistung –
 Breitbandlautsprecher – elektron. Zählwerk –
 Memory – DNR – stabiles Holzgehäuse –
 Metallecken – Tragegriff.

Info anfordern: Tel. (081 51) 37 23

AVB Karlheinz Burch GmbH
 8130 Starnberg, Petersbrunner Straße 3

DISKUSSION

„Befriedigen kann die Begegnungsschule noch lange nicht...“ –

Rückblick auf 15 Jahre Prüfungstätigkeit an Auslandsschulen

Als Mitglied des Auslandsschulenausschusses der Kultusministerkonferenz und als Prüfungsvorsitzender habe ich die Welt bereist, 66 Auslandsschulen besucht, in 41 den Vorsitz bei Prüfungen geführt. Die Ausschußmitglieder sollen im Laufe der Zeit möglichst viele Schulen kennen lernen. Nur dann können sie sachkundig mitreden, wenn es um Probleme einzelner Schulen geht. Deshalb hat man die Welt in Prüfungsgebiete aufgeteilt – Sprengel hat sie einmal jemand genannt –, die alle 3 Jahre neu vergeben werden.

Ganz klein habe ich angefangen mit Prüfungen in Holland und Belgien. Dann diente ich mich in die Ferne über Spanien nach Süd- und Mittelamerika, nach Afrika und schließlich nach dem Fernen Osten. Außer Australien – dort gibt es (noch?) keine deut-

schen Auslandsschulen – habe ich also alle Erdteile gesehen: 20 Prüfungsreisen in 15 Jahren. Über das, was ich sah, erfuhr und lernte, will ich berichten.

Alexander von Humboldt

Der Name Alexander von Humboldt hat einen guten Klang in Lateinamerika, und es gibt Flüsse, Berge und einzelne Gipfel, die nach ihm benannt sind. Auch Schulen tragen seinen Namen, ein Dutzend etwa zwischen Montreal in Kanada und São Paulo. Es kommt vor, daß der Name „Humboldtschule“ als gleichbedeutend mit „deutscher Schule“ empfunden wird. Eine Schülerin der Alexander-von-Humboldt-Schule in Lima schrieb einmal in ihrem Lebenslauf, sie habe vorher die „Humboldt-Schulen“ in Mexiko und Athen besucht. Ob Humboldt Beziehungen zu Athen hatte, entzieht sich meiner Kenntnis.

Die deutsche Schule dort ist jedenfalls nach dem deutschen Archäologen Wilhelm Dörpfeld benannt. Auch in Deutschland gibt es übrigens zahlreiche Humboldtschulen, die aber fast stets nicht Alexander, sondern seinen Bruder Wilhelm ehren.

Das Netz der deutschen Auslandsschulen ist in Lateinamerika am dichtesten, eine Folge der Auswanderung vergangener Zeitaläufe. Das Deutschtum in Sprache, Sitten und Bräuchen – auch in einer Rasse – zu erhalten, das sahen diese Schulen lange Zeit als ihre wichtigste Aufgabe an, und bis zum zweiten Weltkrieg ist ihnen das auch weitgehend gelungen. Nun aber wurden die meisten dieser Schulen geschlossen, manche sogar endgültig. Als man in den 50er Jahren daran ging, die deutschen Auslandsschulen wieder ins Leben zu rufen, war viel Boden verloren worden. Auch änderte sich nun die Kulturpolitik der verantwortlichen Stellen: die alte „Volkstumsschule“ sollte ersetzt werden durch Institutionen, die ihre Tore weit öffneten, die auch Kinder der „gastgebenden“ Nationen aufnehmen und zu einer bilingualen und bikulturellen Ausbildung führen sollten. Man nannte sie „Begegnungsschulen“. Seitdem hat es die deutsche Sprache dort sehr schwer, sie kämpft ums Überleben. Der erste Schritt zum Sprachverlust ist ein Sprachgemisch: neben die Humboldtschulen und Humboldtberge trat die Humboldtsprache.

Humboldtdeutsch

Um Humboldtdeutsch zu verstehen, muß man eigentlich zwei Sprachen, Deutsch und Spanisch oder Portugiesisch beherrschen (oder besser: nicht beherrschen!). Da frakassiert (scheitert) man, man fährt mit dem colectivo (Omnibus), man wohnt einige Quadern weiter (cuadra = Häuserblock), man gewinnt monatlich 1000 Mark (im Spanischen unterscheidet man nicht zwischen gewinnen und verdienen), man stellt fest, der oben erwähnte colectivo lasse einen in 5 Minuten am Bahnhof: ese colectivo me deja a la estacion en 5 minutos! – mit diesem Bus brauche ich 5 Minuten zum Bahnhof. Besonders drollig wirkt es, wenn slang-Worte so germanisiert werden. Ein spanisches slang-Wort für peseta ist „pela“. Ich hörte einmal einen Schüler sagen: „Ich muß von Pedro 100 Pellen kobrieren“; (cobrar = kassieren).

Verlust des Deutschtums

Der Verlust der deutschen Muttersprache wird gefördert durch das wachsende natio-

nale Selbstbewußtsein der Gastländer, das bis zum Chauvinismus gehen kann. Die Reinerhaltung der Rasse wird – erfreulicherweise – nicht mehr als höchstes Gut betrachtet. Geographische Isolationen, die fast immer auch eine sprachliche Inzucht bedeuten, werden durch die Medien, durch Straßen und moderne Verkehrsmittel überwunden.

Nicht weit von Caracas in Venezuela liegt der Ort Tovar. Er mutet an wie ein Schwarzwalddorf. Schwarzwaldbauern hatten sich zu Anfang des 19. Jahrhunderts von einem Venezolaner namens Tovar dort hin locken lassen. Bis vor wenigen Jahrzehnten führte keine Straße nach Tovar, und der deutsche Charakter blieb weitgehend erhalten. Um die schädlichen Folgen einer Inzucht zu vermeiden, hatte man in Tovar sogar recht strenge Heiratsvorschriften erlassen: zu eng Verwandte durften einander nicht heiraten. Heute ist Tovar durch eine gut ausgebaute Asphaltstraße mit der Hauptstadt Caracas verbunden. Nach wie vor sind die Kinder blond und blauäugig und sauber gekleidet. Sie heißen Franz Pfeiderer oder Josef Häberle, aber Deutsch verstehen sie nicht mehr. Man mag das bedauern, daß der Emigrant, da seine Kinder trachten müssen, im Gastvolk aufzugehen, sich nicht mehr beispielsweise als „Deutschchilene“, sondern als Chilene fühlt. Gewiß ist es nichts Verwerfliches, an der Sprache und der Kultur der Väter festzuhalten. Doch Abkapselung, Hochmut gegenüber fremden Völkern ist von Übel. Wenn das Deutschtum sich nur noch im Turn- oder Gesangsverein, im Sauerbraten in „Fritzl's Brauhaus“ manifestiert, wird man auf es verzichten können.

Die Generation der Großväter und Väter ist bemüht, das Deutschtum zu erhalten, und dagegen ist, wie gesagt, nichts einzuwenden. Es ist auch verständlich, daß der Auslandsdeutsche mit starker emotionaler Bindung an der alten Heimat hängt, sie verkörpert sieht, daß er politisch konservativ, manchmal sogar noch monarchistisch denkt. Ob allerdings heute noch in deutschen Clubs Bilder von Bismarck, Wilhelm II, Hindenburg hängen müssen – ein anderes Bild hat man abgehängt, man sieht es an der verfärbten Tapete –, das läßt sich fragen.

Daß man in den 70er Jahren der Ostpolitik der Bundesregierung kaum Verständnis entgegen brachte – wie kann denn eine deutsche Regierung auch nur einen Fußbreit deutschen Boden verschenken? – läßt sich

auch noch begreifen, vielleicht sogar rechtfertigen. Auch in Deutschland gab und gibt es ja diese Kritik. Man muß den Auslandsdeutschen zugute halten, daß ihnen der Nationalismus nicht so fragwürdig geworden ist wie den meisten durch zwei verlorene Weltkriege, Tod und Not belehrten Deutschen in Deutschland. Wenn allerdings der Konservatismus dazu führt, daß auf die Ermordung Salvador Allendes mit Sekt angestoßen wird und sich Tränen der Freude in den Augen zeigen, muß das Verständnis aufhören.

Die Generation der Söhne und Enkel der Auswanderer ist dabei, die deutsche Sprache und ihr Deutschtum endgültig zu verlieren. Die germanischen Söhne und Töchter des 21. Jahrhunderts werden sich noch mehr mit romanischen, ja auch mit indianischen Blut vermischen, und, wie man z.B. an der reizenden Olivia Molina sehen kann, ist das gewiß nichts unbedingt Abzulehnendes. Diese „Entdeutschung“ wird beschleunigt, wenn man nicht mehr in ethnisch und sprachlich geschlossenen Siedlungen lebt.

In dem Andenstädtchen Arequipa in Peru gibt es eine deutsche Schule. Sie wird besucht von 20 bis 30 deutschen Kindern, zum Teil Söhne und Töchter des Personals einer Brauerei. Die Brauereifachschule in Weihenstephan versorgt die ganze Welt mit Braumeistern: Diese Handvoll Deutscher ist umringt von 1000 peruanischen Schülern, vorwiegend Mestizen. Daß es die deutsche Sprache in einer solchen Schule besonders schwer hat, liegt auf der Hand. Ein 6jähriger germanischer Knirps beklagte sich, so erzählte man mir, bitterlich weinend bei seinen Eltern, daß er nicht auch so schöne pechschwarze Haare habe wie seine Amigos. Von einer „Begegnungsschule“ kann man natürlich hier nicht sprechen.

Die Lehrer

Die Lehrerschaft an den deutschen Auslandsschulen ist buntscheckig. Da gibt es die Gruppe der sogenannten Bonner Lehrer. Sie sind aus der Bundesrepublik regelrecht beurlaubt und bleiben in aller Regel 5 Jahre an den Schulen. Ihr Problem ist, die Landessprache zu lernen, sich in der andersartigen Umwelt zurechtzufinden, zu lernen und hinzunehmen, daß sie in einem gewissen Maße von einem Schulträger abhängig sind. Sie müssen darauf verzichten, mit allen Mitteln ihre eigenen pädagogischen Vorstellungen und Erfahrungen zum Maß aller Dinge zu machen. Der hessische Lehrer erfährt, daß

sein niedersächsischer Kollege manche Dinge ganz anders sieht. Das Argument, „bei uns in Bremen macht man das so“, sticht nicht. Es ist nicht ohne Reiz, daß ein gewisses großes Bundesland südlich der Mainlinie ein besonderes pädagogisches Vokabular entwickelt hat: der Klassenlehrer heißt dort Klassenleiter, die Klassenarbeit Schulaufgabe. Wer würde hinter dem Terminus „Jahresfortgang“ die „Versetzung“ vermuten?

Die Verhältnisse in den meist kleinen deutschen Kolonien führen oft zu einer Art von gesellschaftlicher Inzucht. Das gesellschaftliche Leben ist sehr lebendig, aber es besteht die Gefahr, daß man immer wieder zusammen „kluckt“. Dann sind 5 Jahre im Fluge vergangen, man hat gespart, man ist gereist – aber die Landessprache hat man nur soweit gelernt, daß man die Speisekarte lesen und das Auto auffanken lassen kann. Natürlich gibt es löbliche Ausnahmen. Mir sind einige Lehrer bekannt, die neben dem ja leicht zu erlernenden Spanisch sich auch Indiosprachen wenigstens zum Teil beigebracht haben, wie etwa das Aymara oder das Quechua in Peru und Bolivien.

Da gibt es die Gruppe der deutschen Ortskräfte, die man wiederum in drei Untergruppen einteilen muß. Da sind zunächst die Ehefrauen vermittelter Lehrer, die selber Lehrerinnen sind. Daneben trifft man die Ehefrauen von Kaufleuten, Ingenieuren, Diplomaten und gelegentlich auch Soldaten, die selbst Lehrerinnen sind. Weiter findet man eine Gruppe deutscher Lehrerinnen, die mit Ausländern oder dauernd im Ausland wohnenden Deutschen verheiratet sind. Diese sind in aller Regel aus dem deutschen Schuldienst endgültig ausgeschieden. In vielen Dingen mögen sie nicht mehr auf dem Stand der pädagogischen Entwicklung sein, aber sie sind an den Schulen – ebenso wie die Lehrer der nächsten Gruppe – das Element der Kontinuität. Männliche Lehrkräfte findet man sehr selten unter den deutschen Ortskräften, wohl aber in der letzten Gruppe, den ausländischen Ortskräften. Einige davon – nicht viele – sprechen etwas Deutsch. Die meisten haben eine einheimische Lehrerausbildung absolviert. Ihr Problem ist, sich auf deutsche pädagogische Vorstellungen einzustellen. Das gelingt fast nie. Man muß wissen, daß die ausländischen Schulen, besonders die in der lateinischen Welt, durchweg „Lernschulen“ sind. Wissen wird „eingetrichtert, abgerufen“ – und leider oft sehr bald wieder vergessen. Da werden die Ne-

benflüsse des Amazonas (fließen ihm von links entgegen) mit Kilometerlänge auswendig gelernt ebenso wie die Inkaherrscher in richtiger Reihenfolge. Alles ist sehr stark formalisiert. Der Lehrer doziert und diktiert, der Schüler lernt brav auswendig. Schließlich sind noch deutschstämmige Lehrer, vor allem Lehrerinnen zu nennen, die einheimische Qualifikationen besitzen. Um ihre Ausbildung bemüht sich z.B. das Pädagogische Seminar in Buenos Aires oder das Pädagogische Zentrum in Bogotá.

In einer Schule in Buenos Aires wurde Garcia Lorcas herrliches Gedicht über die Rose durchgenommen, die, wenn sie sich am Morgen öffnet, rot ist wie Blut und die der Tau nicht berührt, aus Angst, sich zu verbrennen. Die Lehrerin las das Gedicht vor. Dann diktierte sie Fakten, Fragmente einer Interpretation, zum Beispiel: Dies Gedicht hat einen symbolischen Wert. Man erfuhre nicht, worin dieser bestand. Überhaupt wurde gar nicht über das Gedicht gesprochen. Ich erlaubte mir zum Schluß die Frage an die Schüler, ob ihnen das Gedicht gefallen habe. Eifriges Kopfnicken. Warum? Weil es einen *valor simbolico* hat. Voilà!

In einer Prüfungsarbeit sollte abgehandelt werden, ob das Landleben dem Stadtleben vorzuziehen sei. Da wurde nicht gesammelter Stoff nach Plus und Minus einander gegenüber gestellt und abgewogen. Es wurden Geschichten erfunden: Zwei Freunde machen eine Landpartie, die Vögel zwitschern, die Ameisen grüßen die aufgehende Sonne (*sic!*). Alles ist über die Maßen herrlich. Dann gehen sie heim. Einer humpelt. Er trägt eine Prothese. Bei einem Verkehrsunfall in der bösen Stadt hatte er ein Bein verloren. Quod erat demonstrandum. Keiner der jungen Herren und Damen kam auf den Gedanken, etwa das Stadtleben vorzuziehen – jedenfalls nicht in der Prüfungsarbeit. Das wurde auch begründet: schon Horaz (*Beatus ille...*) und Garcilaso de la Vega haben doch das Landleben gepriesen.

Man soll über das Meer schreiben, in Portugal sicher ein sinnvolles Thema. Was geschieht? Eine Geschichte wird erfunden: Mein Großvater wollte nach Südamerika auswandern. Das Schiff geriet in Seenot. Und nun in köstlicher Naivität – Großvater wollte gerade zu seinem Freunde sagen: Hoffentlich geht das gut! – da spülte ihn eine Welle von Bord, und er ertrank.

Die Lehrer wollen das so, so bringen sie es den Schülern bei. Wir wollen das nicht. Gerade im Aufsatz wollen wir Ehrlichkeit.

Besonders in Prüfungsarbeiten kommt es oft zu wörtlichen Entsprechungen großer Teile der Arbeiten. Kritisiert man das, heißt es: Die Schüler haben eben so fleißig gelernt. Dabei ist man, wohl gemerkt, guten Glaubens und wohl auch beleidigt über die Kritik. Wollte man etwa Unehrlichkeit unterstellen? Natürlich will man das nicht. Diese Lehrer haben es selber so gemacht, sie sind selber so geprüft worden. Es kostet große Mühe, sie dahin zu bringen, die eigene gedankliche Leistung des Schülers, nicht Wiedergekäutes, zu verlangen. Einmal hatte ich eine Lehrerin in Ägypten so weit. In der französischen Prüfungsarbeit hatte sie – endlich – ein Thema gestellt, das nicht im Unterricht bis ins kleinste vorbereitet worden war: „Ein Mann, der mich sehr beeindruckt hat“. Und dabei hatte sie gedacht, man würde über Napoleon schreiben, über Goethe, Sadat, Mohammed oder Albert Schweitzer. Was geschah? Entweder schrieb man über Louis Pasteur (Lektion 17) oder über Jean Valjean, eine Gestalt aus Hugos *Misérables*. So war man es gewohnt, so hatte man das vorbereitet. Die gutwillige Lehrerin war verzweifelt. Ich streckte die Waffen. Wohl gemerkt, es handelte sich um eine sehr tüchtige Lehrerin. Was sie in mündlichen Prüfungen vorzeigte, konnte sich sehen lassen.

Der Unterricht verläuft, cartesischer Tradition entsprechend, deduktiv. Das von deutschen Lehrern geführte Unterrichtsgespräch, der „Arbeitsunterricht“ ist nicht bekannt. Es ist ja auch einfacher, mehr oder weniger wörtlich dem Buch folgend zu dozieren. Einen lebendigen Unterricht, der induktiv vorgeht, auf Frage und Antwort und auch auf Gruppenarbeit aufbaut, kann man nicht erteilen. So ist man ausgebildet worden, und dabei soll es bleiben. Freilich, sehr oft haben diese Lehrer noch einen zweiten oder gar dritten „Job“, einen *doble* oder *triple empleo*. Sie müssen ihn haben, um leben zu können. Natürlich muß das unsere Art des Unterrichtens verhindern. Denn dieses bedeutet ja eine beträchtliche physische Anstrengung. Viele dieser Lehrer haben ein umfassendes Wissen, und das vermitteln sie auch. Es hat einmal jemand den Unterschied zwischen einem deutschen und einem französischen Abiturienten sehr überspitzt, aber doch viel Richtiges enthaltend, so charakterisiert: Der deutsche Abiturient kann alles und weiß nichts, der französische weiß alles und kann nichts.

Vielleicht legen wir in unserem pädagogischen Stolz oder gar Hochmut zu wenig Wert auf Wissen. Hier sollten und könnten beide Seiten von einander lernen. Oft wird bestätigt, daß Absolventen deutscher Schulen im Ausland, die eben das Lernen und das Denkenlernen gelernt haben, es auf den Hochschulen und im Leben leichter haben.

Die Schüler

Die Schülerlandschaft ist ebenso bunt-scheckig. An den sogenannten deutschsprachigen Auslandsschulen – früher nannte man sie Expertenschulen, sie sind im gewissen Sinne Serviceleistungen der Bundesrepublik für die Kinder der im Ausland tätigen Deutschen – findet man fast nur von Hause aus Deutsch sprechende Schüler: Deutsche, Österreicher, Schweizer. Hinzu kommt eine kleine Zahl von Schülern anderer Nationen, sogar aus einigen Ostblockstaaten – allerdings nie aus der DDR oder der Sowjetunion. Den Eltern dieser Schüler geht es im allgemeinen wirtschaftlich sehr gut. Man kann das an der Freizeitgestaltung der jungen Damen und Herren ablesen: Tennis, Reiten, Segeln, Wasserski, selbst Fliegen! Ihr Problem ist oft eine starke Isolation. In vielen Ländern kann man sich nicht aufs Fahrrad schwingen, um den Freund zu besuchen. Man ist auf das väterliche oder mütterliche Auto angewiesen.

An den Begegnungsschulen liegen die Probleme anders, mag auch manches hier ebenso gelten. Entscheidend ist hier der Erfolg in der deutschen Sprache: kein oder kaum ein Problem für die Deutschen und für die, die im Elternhaus Deutsch sprechen, doch ein gewaltiges für alle, denen das Deutsche eine fremde Zunge ist. Man pflegt die Schülerschaft dieser Schulen sehr grob in drei Gruppen einzuteilen: muttersprachige, gemischtsprachige und fremdsprachige. Dabei versteht man unter der mittleren Gruppe Schüler, die von Haus aus noch etwas Deutsch mitbringen. Natürlich sind die Grenzen fließend.

Seit einigen Jahren gibt es an vielen Begegnungsschulen noch die Schüler der „Neuen Sekundarzüge“. Es sind fremdsprachige Schüler, die erst im Sekundarschulalter – also mit 10, 11 oder 12 Jahren – nach einer strengen Selektion in die Schulen aufgenommen werden.

Begegnungsschulen

Vor einigen Jahren habe ich einmal in einem Vortrag die bewußt polemisch zuge-

spitzte Formulierung gebraucht: Die Begegnungsschule ist gescheitert, eine Formulierung, die mir manche Mißbilligung, wenn nicht Feindschaft eingebracht hat, zu deren Kern ich aber nach wie vor stehe.

Begegnung war nach dem Kriege ein überstrapaziertes Zauberwort. Mit Begegnung hoffte man aller Schwierigkeiten Herr werden zu können, besonders wenn man der Begegnung noch die Beiworte „echt“ und „menschlich“ voranstellte. Daß es sich so einfach damit nicht verhält, hat man inzwischen wohl eingesehen. Daß Begegnung auch zu Frustration, Rivalität, ja sogar zu Feindschaft führen kann, ist eine bedauerliche Realität. Doch soll hier kein Stab gebrochen werden. Nach der „Unbegegnung“ der Jahre 1933 bis 1945 mußte ein optimistisches Schlagwort, das uns auch noch von den demokratisch bewährten Siegern oder Befreiern verschrieben wurde, fruchtbare Wirkung zeitigen. So kam es dann, daß man seit den 50er Jahren jedes neu sprießende Auslandsschulpflänzchen hegte und begoß, um so sorgfältiger und reichlicher, wenn es ein Begegnungspflänzchen war.

Dagegen wäre ja auch nichts einzuwenden, wenn die flechtenartig sich ausbreitende Zunahme der Begegnungspflänzchen,

Ihr Spezialist für Auslandsumzüge



Carl Grove
Internationale Möbelspedition

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

-pflanzen und -bäume die Begegnungsfrüchte hervorgebracht hätte, die man erhoffte. Doch dem war nicht so, insbesondere was die Erfolge in der deutschen Sprache anlangt. Sie waren und sind zum Teil auch noch heute einfach jämmerlich. Um dem abzuweichen, wurden Ende der 60er Jahre bestimmte Maßnahmen ergriffen: Moderne Lehrbücher für Deutsch als Fremdsprache wurden eingeführt, didaktisch aufgebaute Lehrwerke, welche die innerdeutschen Fikeln und Lesebücher verdrängten; die Lehrer wurden in Vorbereitungskursen „sensibilisiert“, und mittlerweile ist es unbestritten, daß an den Begegnungsschulen eben Deutsch als Fremdsprache gelernt werden muß; und schließlich wurden die Prüfungen für das Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz ins Leben gerufen.

Gewiß hat sich die Situation verbessert. Befriedigen kann sie noch lange nicht. Etwa ein Drittel der fremdsprachigen Schüler der Begegnungsschulen sind nicht in der Lage, das Sprachdiplom zu erwerben, und das zum Teil nach bis zu vierzehnjährigem Unterricht in Deutsch! An einzelnen Schulen bestehen weniger als 20 Prozent. Zwar unterrichten nun die sensibilisierten Lehrer mit geeigneten Lehrwerken, das Diplom übt auch gewiß eine Sogwirkung aus. Wie kommt es dann dazu, daß die Erfolge immer noch nicht genügen?

Ich muß in Kauf nehmen, daß meine Antwort auf diese Frage keineswegs überall beifällig aufgenommen wird. Der Hauptgrund liegt in der Konstruktion „Einheit von Kindergarten bis Abschluß“. Es ist eben nicht jedes Kind für eine bilinguale Ausbildung geeignet, eine Erfahrung, die man auch an bilingualen Zweigen an Gymnasien in Deutschland macht. Ich möchte hier nicht auf die ökonomische und soziale Problematik der Aufnahmepolitik der Schulen eingehen, sondern begnüge mich mit der Feststellung, daß es kein Mittel, keinen wie auch immer gestalteten Test gibt, die Eignung Vierjähriger für diese anspruchsvolle Art der Ausbildung herauszufinden. Da es andererseits nur selten zu einer strengen Auslese während der Schulzeit kommen kann, werden die sprachlichen Versager eben bis in die obersten Klassen mitgeschleppt.

Meine Hoffnung richtet sich auf die „Neuen Sekundarzüge“. Aus einer möglichst großen Zahl von Bewerbern im Alter von 10 Jahren wird eine Gruppe von Schülern selektiert, die in besonderem Maße allgemein und

linguistisch begabt sind und dann die Sekundarschule bis zum Abschluß durchlaufen sollen. Es ist zu hoffen, daß diese Maßnahme zu einer besseren Erfolgsquote führen wird. Die Eindrücke jedenfalls, die ich bei Unterrichtsbesuchen in solchen Klassen erhielt, waren vorzüglich. Warum wohl drängen sich die Lehrer, gerade in den Neuen Sekundarklassen unterrichten zu dürfen?

Die Begegnungsschule wird weiter leben können, wenn sie in sinnvoller und vernünftiger Form betrieben wird. Ich bin auch nicht grundsätzlich gegen sprachlich gemischte Kindergärten und Grundschulabteilungen. Aber wenn es nicht gelingt, beim frühen Beginn und laufend während der Schulzeit ungeeignete Schüler auf andere, einheimische Bildungsgänge umzupolen, wird man um ein unbefriedigendes Weiterwursteln nicht herumkommen.

Die deutschsprachigen Auslandsschulen

Auch an diesen Schulen gibt es Probleme mit der deutschen Sprache. Es liegt auf der Hand, daß die Beherrschung des Deutschen umgekehrt proportional ist zur Dauer des Aufenthalts der Schüler im Ausland, wobei zusätzlich die Entfernung von Deutschland und die Möglichkeit, Deutsch „aufzutanken“ eine Rolle spielen. Verallgemeinernd kann man sagen, daß die Leistungen in Mathematik, den Naturwissenschaften und den Sachfächern den Leistungen an innerdeutschen Schulen entsprechen, daß in den lebenden Fremdsprachen oft weit mehr geleistet wird – das ist eine Selbstverständlichkeit, was die Sprache des Gastlandes oder die dort gesprochene „lingua franca“, wie das Englische in Asien oder Afrika, anlangt. In Geschichte und besonders in Deutsch sind die Leistungen schwächer, ja müssen es sein. In Geschichte und anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern wirkt sich das Fehlen des Fernsehens, der Tageszeitung und der ökonomisch-politischen Realität des Vaterlandes negativ aus. Für das Fach Deutsch gilt das in noch stärkerem Maße: Auch hier fehlt das oft zu Unrecht geschmähte Fernsehen, das Kino, das Theater und vor allem die Breite der Lektüre. Ich will konkret werden:

Abiturienten einer deutschen Auslandsschule wußten mit der Bezeichnung „steiler Zahn“ – ganz zu schweigen von „Wuchtrumme“ – nichts anzufangen. Das ist natürlich keine Katastrophe, wohl aber ein deutliches Symptom. Von Unsicherheiten in Orthographie und Interpunktion – auch in

Deutschland liegt hier manches im argen – will ich schweigen. Unterentwickelt ist auch die Fähigkeit, Gedanken logisch, klar, in gutem Deutsch auszudrücken. Manchmal stößt man auf Abgründe: Ein Abiturient wurde nach der Tragödie Gretchens gefragt. Welches sei denn die Not, der sich die Schmerzenseiche neigen soll. Daß Gretchen schwanger war, schien an diesem Knaben völlig vorbeigegangen zu sein. Selbst eine hervorragende Schülerin wußte zum plötzlichen Auftreten von Blitz und Donner an einer besonders markanten Stelle im Kohlhaas nichts zu sagen, eine Schülerin, die in einem gut gegliederten, gedankenreichen Aufsatz Fehlleistungen unterbrachte wie „ungeachtet davon“ und die mich in der mündlichen Prüfung mit dem „participium praesentis Berlinense“ „ebend“ erfreute. Bei einem recht kläglichen Interpretationsversuch der Eichendorffschen Mondnacht konnte eine Schülerin die Frage nicht beantworten, wohin denn die Seele, die weit ihre Flügel ausspannte, wohl fliegen könne, was denn mit dem „nach Haus“ gemeint sei. Selbst die ganz unzulässige Hilfe des Prüfers: „Wohin fliegen denn Seelen gewöhnlich?“, half ihr nicht auf die Sprünge. Die Gipfelleistung möchte ich einem Schüler zuerkennen, der die in einem Kästergedicht vorkommenden „höheren Werte“ mit Fußball und Mädchen – leider ganz unironisch – erklärte, und dies, obwohl im Rücken des Prüfungsvorsitzenden Lehrer in der Luft „Klavier spielten“ oder das Lesen andeuteten, wie mir später gebeichtet wurde.

Interessant ist, daß in das verunsicherte, sterile Deutsch solcher Schüler dann ganz moderne sprachliche Dummheiten eindringen wie: „Das finde ich echt gut“ oder „unheimlich toll“. Bringen das die vermittelten Lehrer mit?

Nehmt hin die Welt

So spricht Zeus in Schillers Teilung der Erde, und so nehmen wir die Welt hin, die Prüfungsbeauftragten der Kultusministerkonferenz, und sind dankbar für dies Geschenk. Kehren wir braungebrannt vom Urlaub zurück, dann fragt man wohl süffisant: Gewiß kommen Sie gerade von einer längeren Dienstreise zurück?

Oder man fragt uns wann und wo immer: Wie, auch mal wieder da? Bis aus höchsten Ebenen kommt die Frage: Brauchen Sie nicht einmal einen Juristen, Mathematiker und sofort. Offenbar ist man der Meinung,

daß die Prüfungsbeauftragten vorwiegend am Strande liegen und sich von rassigen Schönheiten eisgekühlte Getränke reichen lassen. Natürlich tun wir unsere interessante Arbeit gern. Aber sie ist anstrengend, manchmal sogar aufregend.

In Montevideo hatte ich Gelegenheit, einen südamerikanischen Wahlkampf zu erleben – eine Mischung aus Volksfest, Bürgerkrieg und Demonstration. Man zog verbissenen Gesichts untergehakt durch die Straßen, skandierte im Chor Ven-ce-re-mos und brach aus, um Cola und Würstchen zu kaufen. Gleichzeitig wurden durch die Tupamarios Menschen entführt, ja getötet.

In Addis Abeba wohnte ich im Hilton Hotel, kurz nachdem die Revolutionsregierung alle amerikanischen Berater aus der Haile-Selassie-Zeit des Landes verwiesen hatte. Von den zehn Stockwerken des Hotels war nur eines in Betrieb. Im darauffolgenden Jahr war das Hotel wieder gut gefüllt, doch die Klientel hatte gewechselt: Nun sprach man meist russisch oder sächsisch. Einige drahtige, braun gebrannte DDR-Germanen sprachen von sich als „ägrigaltscherel gaunzellers“ (agricultural councillors). Ob sie tatsächlich „agricultural“ waren, sei dahin gestellt. In der Zeit vor der Vertreibung der Somalis aus der Ogadenprovinz landeten im halbstündigen Abstand russische Transportmaschinen mit Waffen, Munition und schwerem Gerät. Als ich landete, zählte ich an die zwanzig wartende Maschinen auf dem Flugplatz. Unaufhörlich ratterten Lastwagenkonvois durch die Stadt. Am unerfreulichsten waren die Exekutionen: Jede Nacht kam es zu Hinrichtungen, man zählte bis zu einhundert in einer einzigen Nacht. Manche private Fehde mag so bereinigt worden sein. Den Leichen legte man ein Schild auf die Brust: Roter Terror besiegt weißen Terror. Man ließ sie zur Abschreckung bis weit in den Morgen hinein liegen, ehe sie durch einen Müllwagen aufgesammelt wurden.

Die deutsche Schule in Addis Abeba hatte als Begegnungsschule floriert. Die mit deutschem Geld gebauten Schulgebäude waren modern und großzügig ausgestattet. Es gab ein Internat, in dem Schüler auch aus benachbarten Ländern wie Kenia untergebracht waren. Als die Belegschaft des Internats aufgrund der politischen Ereignisse sich „ausdünnete“, waren auch äthiopische Arbeitskräfte überflüssig geworden. Ihre Entlassung oder ihre geplante Entlassung war ein willkommener Vorwand für die Re-

gierung des Herrn Haile Mengistu Mariam, die Schulgebäude mit allem, was darin war, zu beschlagnahmen. Alle äthiopischen Schüler und Lehrer mußten die Schule verlassen, die – von 600 auf 60 Schüler reduziert – auf dem Gelände der deutschen Botschaft dahinvegetiert. Am Tage der Reifeprüfung 1978 lag 50 Meter vor dem Eingang zum Botschaftsgelände ein Hingerichteter mit dem brandmarkenden Schild auf dem Leib – eine makabre Einstimmung für alle an der Prüfung Beteiligten.

Bei einem Spaziergang durch den Urwald im peruanischen Amazonasgebiet mußte ich ein Fließchen auf einem Baustamm überqueren. Ich trug, des Matsches wegen, unge wohnte Gummistiefel, rutschte ab und landete mit einem großen Platsch im Wasser. Dreimal platsch – drei am Ufer dösende Alligatoren stürzten sich in das Fließchen, wohl nicht, um mich zu attackieren, sondern unsanft aus ihren Träumen geweckt und erschrocken. Leon, mein Indioführer, zog mich in Sicherheit.

Natürlich erlebt man auch Lustiges. Im Chaco von Paraguay gibt es Siedlungen deutschsprachiger Mennoniten. Sie waren nach dem Ersten Weltkrieg dorthin verschlagen worden. Ihre Ahnen waren Ende des 18. Jahrhunderts aus Mecklenburg und Pommern nach Rußland ausgewandert, wo ihnen Katharina die Große die Privilegien bot, die man ihnen im friedrizianischen Preußen versagte: Befreiung von Wehrdienst und Landbesitz. Und eben diese Privilegien bot ihnen die schlitzohrige paraguayische Regierung, als sie in Rußland nicht mehr bleiben wollten und konnten. In einer Landschaft, die früher „grüne Hölle“ genannt wurde, schufen sie ein kleines Paradies. Ihren plattdeutschen Dialekt haben sie bis heute unverändert beibehalten. Vom Rest der paraguayischen Bevölkerung waren sie lange Zeit fast völlig isoliert, ebenso wie die Indios des Stammes, der in ihrem Siedlungsgebiet nomadisierte. Man verständigt sich untereinander auf – plattdeutsch! Eines Tages besuchte ich mit dem Bürgermeister der Koloniehauptstadt Filadelfia – Oberschulze wird er genannt – ein Indiodorf. Der Indiobürgermeister, der Cacique, kam, uns zu begrüßen, verdreht, struppig, nur mit einem schmutzigen Lendenschurz bekleidet. Er tat dies auf plattdeutsch: „Tach, blouß kieken?“

Besonders angetan hat es mir die deutsche Schule in San José, der Hauptstadt von Costa Rica, und überhaupt das ganze Länd-

chen. Die Schule, modern, großzügig gebaut mit eigenem Schwimmbad, liegt in dem Vorort mit dem typisch spanischen Namen „Rohrmoser“. Sie gehört zu den Begegnungsschulen, die sich sehen lassen können. Dort erwerben bis zu 90 Prozent der fremdsprachigen Schüler das Sprachdiplom. San José liegt im tropischen Hochland, trotz Äquatornähe ist das Klima der Höhe wegen angenehm. Es grünt und blüht das ganze Jahr hindurch, üppigste Vegetation, herrliche Farben. Einige Vulkane erinnern an Bedrohung. Die sympathischen Einwohner dieser südamerikanischen „Schweiz“ haben in den 20er Jahren das Militär abgeschafft. Wer sollte sie schon angreifen, und wenn, wie sollten sie sich verteidigen? Das Land ist eine funktionierende Demokratie mit Parteien, Wahlen und Parlament, eine Demokratie aber a la sudamericana, a la criolla, wie man verschmitzte Schlitzohrigkeit dort gerne nennt. Das Militär gibt es nicht mehr, nun gut, aber dafür hat man eine starke und wirkungsvolle Polizei. Der Präsident kann am Ende der Legislaturperiode nicht wieder gewählt werden. Also muß er sehen, wo er bleibt, wie man so sagt, so lange er im Amte ist. Sollte ganz zufällig auf einem eben von ihm erworbenen Gelände Öl gefunden werden, so wird das – mit stiller Hochachtung – angeprangert. Es gab einmal einen Präsidenten mit Vornamen José, umgangssprachlich Pepe. Ein Betrunkener torkelte aus einer Kneipe und gröhnte: „Hijo de puta, Pepe!“ (Hurensohn, Pepe). Ein Polizist hielt ihn an: „Ich muß dich verhaften, du hast den Präsidenten beleidigt.“ – „Wieso denn,“ fragt der Trinker, „Pepes hay muchisimos“ (Pepes gibts doch wie Sand am Meer!). – Der Polizist: „Si, pero solo un hijo de puta“ (Ja, aber nur einen Hurensohn). Man ist in Costa Rica stolz darauf, trotz gemischter Bevölkerung keine Rassenprobleme zu haben. Gewiß, die Neger wohnen im atlantischen Tiefland, wo sie im tropisch feuchten Klima ihre Zitronen und Bananen anbauen. Keine Straße verbindet diese Provinz Limon mit dem Hochland, nur eine leicht zu kontrollierende, seinerzeit von der Unitet Fruit Company gebaute Eisenbahnlinie. Bis vor wenigen Jahren mußten die Neger eine besondere Genehmigung haben, wenn sie, etwa als Musiker, im Hochland arbeiten wollten.

Man hat auch einen Nationalhelden, Juan Santamaria, oder so ähnlich. Der hatte einen sich in einer Festung verteidigenden Usurpator und sich selbst dabei in die Luft ge-

sprengt. Man erzählt sich aber, die Kameraden hätten ihm einen „empujoneito“, ein Stößchen gegeben, ihn vor die Front ge-

schubst, als man verlangte: „Freiwillige, vor!“ Ich finde das zauberhaft. *Günter Diehl*
(Übertragung des Manuskripts: Lavinia Kuthe)

EUROPA

Sowjetunion: Perestrojka life – 40 Europa-Schüler in der UdSSR

Nichts ging mehr am Tag, als der Reagan kam. Das Gipfeltreffen in Moskau stand vor der Tür, uns jedoch schwante Schlimmes, denn der US-Präsident, so hieß es, würde mit einem vielköpfigen Gefolge anreisen. Jedes Hotelbett wurde gebraucht, also mußten viele ausländische Jugendgruppen zu Hause bleiben – wir nicht. Wir, das sind 40 Schülerinnen und Schüler aus zwölf Nationen von der Europäischen Schule Karlsruhe sowie vier Begleiterinnen und Begleiter. Was war geschehen?

Über ein Jahr lang liefen unsere Vorbereitungen: ein mehrtägiges Seminar über Geschichte, Geographie und Politik der UdSSR; Treffen mit einer Gruppe sowjetischer Komsomolzen; ein Russisch-Kurs. Motivation und Vorfreude wuchsen um so mehr, je näher der Abreisetermin heranrückte. Dann, zwei Wochen vorher, ein Tiefschlag: „Sie können zu dem von Ihnen gewünschten Termin nicht reisen“, so die lakonische Mitteilung des Reisebüros, das versprach, „am Ball zu bleiben“. Eile und Handeln waren geboten.

Andere Reisebüros wurden eingeschaltet. Ein Hamburger Unternehmen schickte zufällig am nächsten Tag seine Sowjetunion-Expertin nach Moskau, im Gepäck unser Anliegen mit höchster Dringlichkeitsstufe. Anruf aus der sowjetischen Hauptstadt: keine Plätze mehr frei. Da fiel mir mein Verhandlungspartner wegen einer Partnerschaft mit einer Moskauer Schule ein: Her Beljakov von der sowjetischen Botschaft in Bonn. Kurz darauf traf ich in Karlsruhe mit dem Presseattaché der UdSSR-Botschaft zusammen, dessen Vortrag über Perestrojka wir uns angehört hatten. „Geben Sie mir Ihre Reiseunterlagen, ich werde Sie Herrn Botschafter Kwisinski vorlegen, er hat ein Herz für die Jugend.“ Herr Melech war unsere letzte Hoffnung, und er sorgte für einen Anstieg des Stimmungsbarmeters.

Unser Frankfurter Vertragspartner, das Reisebüro abbakus, ließ unverdrossen Telex- und Telefonleitungen heißlaufen. Die „konzertierte Aktion“ zwischen Europa-Schule, UdSSR-Botschaft und abbakus führ-



te schließlich zum Erfolg: drei Tage vor dem Tag X hielten wir die Reiseunterlagen in Händen. Großes Aufatmen, Erleichterung, Riesenfreude! Auch wenn das Gruppen-Flugticket – noch einmal Zittern! – erst am Tag vor dem Abflug in unserer Berliner Jugendherberge landete. Es sollte dabei bleiben: Reisetreib und kein Ende. Auf dem DDR-Flughafen Berlin-Schönefeld überaschte mich ein Schüler mit der Nachricht, daß er seinen Paß infolge der Aufbruchshektik in der Herberge liegengelassen hatte. „Zurück!“ lautete die Entscheidung, schweren Herzens. Ohne Paß war der Junge in die DDR eingereist (er beteuerte, daß er das Papier im Koffer hätte), ohne Paß mußte er allein wieder über die Grenze kommen! Ein schier unmögliches Unterfangen. Keiner von uns konnte da noch helfen, wartete doch schon die sowjetische Aeroflot-Großraummaschine vom Typ IL-86 auf uns. Die „Freundschaftslinie Berlin-Moskau“, wie die zweieinhalbstündige Flugstrecke tituliert wird, war für die meisten Schüler eine Premiere: zum ersten Mal in der Luft. Service, Freundlichkeit der Flugbegleiter(innen) und Bequemlichkeit überraschten alle positiv. Eine Gruppe von Schülern ließ sich auf dem Boden am Notausgang nieder, doch niemand regte sich darüber auf.

Reibungslos und freundlich auch die Zollkontrolle in Moskau-Scheremetjevo, bis uns Vera, unsere Intourbüro-Reiseleiterin, in Empfang nahm.

Ihr Staunen über unsere internationale Mammut-Gruppe war ihr anzumerken. Sie schien froh zu sein, als unsere Jungeuropäer im Hotel „Izmailovo“ gut untergebracht und „abgefüttert“ waren. Auch das hat überrascht, der Hotelstandard und die Essensqualität nämlich, und das Tag für Tag ohne Abstriche im Rahmen einer mit 775,- DM relativ preiswerten Jugendreise (für eine strapaziöse Bahnfahrt nach Griechenland mußte eine andere Europaschulgruppe fast genauso viel hinblättern). Wie überhaupt der Andrang bei dieser erstmaligen UdSSR-Reise groß war wie noch nie. Ich hätte ohne weiteres noch zwanzig Schüler mitnehmen können, doch die Zahl 40 erschien mir schon problematisch. Die Italien- und Griechenland-Reisen konnten da nicht mithalten. Jeder wollte Perestrojka mit eigenen Sinnen erleben! Kaum die Koffer abgestellt, tauchten die Jugendlichen ab in die nahegelegene Metro-Station Izmajlovskij Park mit Ziel – Roter Platz natürlich, und das auch noch bei Nacht.

Beeindruckt zeigten sie sich von der Weite des Roten Platzes, von der Schönheit der Anlage und von der Ruhe, die hier, mitten in der Stadt, herrschte: „Das haben wir uns nicht so vorgestellt!“ Die beiden nächsten Moskau-Vormittage waren vollgepackt: einem „Highlight“ folgte das nächste. Nicht nur die Temperaturen (bis zu 30°) hatten es in sich, auch das offizielle Programm: Roter Platz, Gartenring, Arbat-Viertel, Lomonossow-Universität, Lenin-Hügel, Fahrt auf der Moskwa – eine völlig neue Perspektive. Im Jungfrauen-Kloster konnten wir – am Dreifaltigkeitstag – einen typischen russisch-orthodoxen Gottesdienst miterleben: Chorgesang, Wachskerzen- und Fliederduft, die dichtgedrängte Menge der stehenden Gläubigen, frisches Gras auf der Eingangstreppe, Birkengrün ...

Während unseres Kreml-Rundgangs tagten Michail Gorbatschow und Ronald Reagan im Nachbarsaal, sozusagen Wand an Wand zu uns. Gestaunt haben wir nicht schlecht, daß das Gelände ohne Absperrungen und der Öffentlichkeit zugänglich war. Ein paar Schülerinnen diskutierten sogar (auf englisch) mit sowjetischen Sicherheitsbeamten, die die Wagenkolonne der beiden Politiker bewachten. Unbefangen, wie die Mädchen sind, hofften sie, Michail Gorbatschow aus der Nähe zu sehen, um ihm viel Glück für seine neue Politik zuzurufen. Sie hatten ihm von Karlsruhe aus einen Brief geschrieben, doch seine Arbeitsbelastung (19. Parteikonferenz, Staatsbesuch etc.) war so hoch, daß er ihnen einfach nicht antworten konnte. „Unter günstigeren Umständen hätte er es wohl gemacht“, meinte Presseattaché Michail Melech.

Bei der Ausfahrt vom Kreml-Gelände in die Stadt rauschten die beiden Staatsmänner dann an uns vorbei und winkten aus geöffneten Wagenfenstern. Wenigstens das!

Ein bißchen Politik-Atmosphäre – neben den Bildern des sowjetischen Fernsehens – konnten wir allerdings auch schnuppern (zumal wir entsprechende Informationen von sowjetischer Seite nicht bekamen – auch das hat uns in Erstaunen versetzt). Der stellvertretende Kulturattaché der Bundesrepublik Deutschland, Herr Dr. Weil, hatte zur Diskussion über die deutsch-sowjetischen Beziehungen ins schöne, alte Palais an der Bolschaja Gruzinskaja 17 geladen. Dazu muß eins betont werden: Das Verhältnis von Russen und Deutschen war über Jahrhunderte hinweg ein besonderes,

meist ein gutes. Leider gibt es in unseren Tagen für die erstaunlich weitverbreitete Sympathie der Sowjets bzw. speziell der Russen für uns Deutsche noch kein Äquivalent auf unserer Seite. Liebgewonnene Feindbilder aus der Zeit des Kalten Krieges und nicht selten auch deutsche Arroganz stabilisieren unsere Vorurteile gegenüber den Menschen im Osten. Wir messen die Menschen dort viel zu oft an ihrer wirtschaftlichen Produktivität und nicht an ihren sozialen und kulturellen Werten. Nicht nur unsere Schüler aus aller Welt (von Australien über Hongkong, Südamerika bis Nordamerika und vielen europäischen Ländern), sondern auch Ronald Reagan machte die Erfahrung, daß „die russischen Menschen warmherzig, gastlich und freundlich“ sind. Der Intourist-Slogan „Tourismus – ein Weg zum Frieden“ (und zur Völkerverständigung, die eine Voraussetzung ist) findet hier allemal seine Bestätigung.

Dies bestätigten auch die Schülerinnen und Schüler der Deutschen Schule in der ul. Tschaikowskogo 20, mit denen die Wahl-Karlsruher über ihr Leben in Moskau diskutierten. Leider konnten sie das nicht ihre sowjetischen „Kollegen“ fragen, denn ein geplanter Partnerschaftsbesuch in der Schule Nr. 52 (ul. Argunowskaja 12), vom sowjetischen Kulturministerium bereits abgesegnet, wurde durch bürokratische Gleichgültigkeit vereitelt: man vergaß ganz einfach, uns zu informieren. Das fanden alle, auch unsere sowjetischen Partner, sehr bedauerlich. Dies um so mehr, als sie für uns, mitten im Streß der Semester-Abschlußprüfungen, einen Empfang mit selbstgebackenem Kuchen organisiert und über drei Stunden gewartet hatten.

Aber da gab es noch die Möglichkeit, sowjetische Jugendliche außerhalb des offiziellen Teils kennenzulernen, denn die Moskauer Nachmittage und Abende standen zur freien Verfügung. Außerdem verlockte die subtropische Hitze nicht gerade zu einem weiteren Rein-in-den-Bus-raus-aus-dem-Bus-Programm. In kleinen Gruppen zogen sie aus, um – jeder nach seinem Geschmack und Interessengebiet – Moskau und seine Bewohner auf eigene Faust kennenzulernen. „Optimal ist das!“ wie alle uns Begleitern einhellig begeistert und dankbar für „so viel Freiheit“ bestätigten.

Was sie in dieser Zeit „an der langen Leine“ erleben konnten? Es war eine solche Menge, daß es hier leider nur angedeutet

werden kann: die Begeisterung über die Metro und ihre künstlerisch gestalteten, tief unter der Erde gelegenen Bahnhöfe, ließ manche stundenlang nicht aus dem Moskauer Untergrund auftauchen, andere studierten das Leben und Treiben der Menschen aus allen Unionsrepubliken in den Bahnhöfen, deren längste Strecke, die Transsib, bis an den 10 000 Kilometer entfernten Pazifik führt; mehrere Gruppen zog es magisch in das Riesenkaufhaus GUM und auf einige Kolchosmärkte zum Einkaufen und Preisvergleichen, das obligatorische Schlangestehen inbegriffen; der Rote Platz garantierte tagsüber und nachts (z.T. bei Feuerwerk und Wachablösung vor dem Lenin-Mausoleum) rege Kommunikation mit Sowjetbürgern, ausländischen Touristen und Journalisten, die die neuesten Informationen über das Gipfeltreffen mitbrachten (der geplante Besuch beim ZDF-Fernsehkorrespondenten fiel aus besagtem Grund und wegen einer Sacharow-Pressekonferenz ins Wasser der Moskwa); ein paar unerschrockene Mädchen wollten es „hautnah“ und gingen schwitzen ins original russische Dampfbad, andere kühlten sich lieber im Freiluftschwimmbad ab oder lustwandelten unter schattigen Bäumen im berühmtem Gorkij-Park; Kunst- und Literaturbessene zog es in Museen und Galerien; künstlerisches Leben à la Montmartre und Kontakte zu Malern, Dichtern und Sängern erlebten viele beim Porträtieren auf der Arbat-Straße in der Moskauer Altstadt; wie oft kam es vor, daß wir dann zu Leuten nach Hause oder in ein Restaurant eingeladen wurden zum Essen und Reden. Unerwartet und sehr beeindruckend waren für uns Beispiele russischer Fremdenfreundlichkeit, auch Deutschen gegenüber. Hält man sich vor Augen, daß Hitlers Aggression und die Erinnerung an die schweren Kriegsleiden ihre Spuren hinterlassen haben, dann überrascht die Aufgeschlossenheit, die oft herzliche Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft um so mehr.

Insgesamt fügte sich jedes Erlebnis zu einem Mosaik lebendiger Impressionen zusammen.

Selbst unser „verlorener Sohn“, der Schüler ohne Paß, konnte noch davon profitieren, denn er tauchte wieder auf, dank der Hilfe von Bekannten in West-Berlin und freundlicher Sowjetbürger. Diese Reise wollte er sich auf keinen Fall entgehen lassen, so daß er alles in Bewegung setzte und sogar ohne Paß wieder aus der DDR nach West-Berlin

ausreisen konnte! Ein wohl einmaliger Vorgang – wir kamen aus dem Staunen nicht mehr heraus.

Unsere Moskauer Zeit lief viel zu schnell ab. Eigentlich sollte Leningrad das nächste Ziel sein (dort fand gerade ein Stadtjubiläum statt), doch statt dessen steuerten wir ca. 200 Kilometer Richtung Osten. Schon die Bustour entpuppte sich als eine Fahrt ins alte Rußland – durch scheinbar endlose Birken- und Kiefernwälder, nur hin und wieder aufgelockert durch kleine Straßendörfer mit den typischen Isbas; das sind altrussische Blockhäuser, deren geschnitzte Fenster- und Türrahmen grün, weiß, blau oder braun bemalt sind, symbolische Farben für Erde, Vegetation und Himmel. Überrascht wird diese Szenerie meistens durch die Zwiebeltürme einer Kirche.

Auch unser Empfang vor dem Hotel „Kljasma“ in Wladimir trug altrussische Züge: ofenwarmes Brot und Salz, das eine junge Frau in lokaler Tracht uns anbot. Jeder brach sich einen Teil heraus – eine friedliche Geste.

Zeugnis alter russischer Baukunst legen die Städte des Goldenen Rings ab. Wie sehr diese Kunst, die die lange Spanne vom 10. bis zum 18. Jahrhundert umfaßt, durch ihre Schönheit, Ausdruckskraft und Originalität dem Land ihren bestimmten und unverkennbaren Stempel aufgedrückt hat, das erlebten wir in Wladimir, Susdal und Bogorubowo. Der Gründer Rußlands, Jurij Dolgorukij, war im 12. Jahrhundert Initiator dieses goldenen „Baubooms“. Heute ist Rußland ohne seine zahlreichen Kirchen und Klöster mit den eigentümlichen goldenen Kuppeln, den großen Kathedralen und den ehemaligen Residenzen der Zaren und Fürsten oder der bescheidenen Dorfkapellen unvorstellbar. Eine der schönsten Kirchen, die Prokowskaja, konnten wir am Ufer der Nerla, in der wir auch badeten, bewundern. Das russische Stimmungsbild wurde durch vier „Babuschkas“ mit weißen Kopftüchern abgerundet, die einen eigentümlichen Gebetsgesang hören ließen.

Beeindruckend auch das faszinierende Freilichtmuseum altrussischer Bau- und Kirchenkunst von Susdal. Der sowjetische Staat investierte immerhin 44 Millionen Rubel, um die noch bestehenden 26 Kirchen, fünf Klöster (im ehemaligen Refektorium des einen, heute ein urgemütliches Restaurant mit Gewölbedecke, labten wir uns an deftigem heimischer Küche) und den Kreml zu restaurieren.

Keine Fabrik, kein modernes Wohnviertel stört hier die Kirchen- und Klosterlandschaft. Froh waren alle, dies gesehen zu haben – ein echter Kontrast zur Weltstadt Moskau.

Der Abschied von Rußland, seinen freundlichen Menschen und dem grünen sanftwelligen Hügelland fiel entsprechend schwer. Die Lieder und Volksweisen eines Folklore-Ensembles von Studenten der Pädagogischen Hochschule Wladimir verstärkten dieses Gefühl. Ein gemeinsamer Tanz von sowjetischen Studenten, Europa-Schülern und süddeutschen Gewerkschaftern aus der Partnerstadt Erlangen bildete den abschließenden Höhepunkt.

Die letzte Szene erscheint fast kitschig, wenn's nicht real wäre (die Mückenscharen ließen uns das deutlich spüren!): Lagerfeuer am Ufer der träge dahinfließenden Kljasma, Gitarrenklänge wehten über den Fluß, ein paar russische Gesangsfetzen, schließlich ein letztes Bad bei mitternächtigem Mondschein.

Was hat unsere Jungeuropäer am meisten beeindruckt?

„Wie schön Rußland ist, die Größe von allem, die Freundlichkeit der Menschen, die Sauberkeit in den Straßen Moskaus, die Bewegungsfreiheit...“ so lauteten ein paar Antworten. Alle wären gern noch länger geblieben und möchten irgendwann wiederkommen. Spontan beschließen wir für die Zeit nach dem Abitur eine Fahrt mit der Transsibirischen Eisenbahn „querdurch“.

Für die „Neuen Dimensionen sowjetischer Politik“ (so der Titel eines Buches von Michail Gorbatschow, erschienen im Kölner Pahl-Rugenstein-Verlag, der uns gratis mit Literatur über die UdSSR versorgt hat, die wir wiederum auf einem UdSSR-Reise-Basar verkauft haben zur Aufbesserung unserer Finanzen) sind wir noch aufgeschlossener, als wir es ohnehin schon vor der Reise waren.

Die längst überfällige Glasnost-, Perestrojka-Diskussion, auch unter dem Aspekt des Kooperationsabkommens EG-RGW, wird natürlich nachgeholt. Zu unserem Sowjetunion-Dia-Gesprächs-Abend haben wir den sowjetischen Presseattaché Michail Melech nach Karlsruhe eingeladen. Alles zusammen wird noch einmal eine Menge Erinnerungen an eine sehr gelungene Schulreise wachrufen in ein Land, das uns vertraut geworden ist.

Peer Schmidt-Walther

SÜD- UND MITTELAMERIKA

Argentinien: Über technisches Deutsch, Conet-Schulen und ein neues Lehrwerk

Manchmal, wenn Wolfgang Vollmer, Pädagogischer Verbindungsmann beim Goethe-Institut Buenos Aires, eine ruhige Bürominute hat, zählt er auf einer großen argentinischen Landkarte hinter seinem Schreibtisch kleine Fähnchen. Zufrieden stellt er dann fest, daß es Jahr für Jahr mehr geworden sind, die da auf den Kartenstädten stecken und die anzeigen, wo bereits im Land am Rio de la Plata technisches Deutsch unterrichtet wird.

Und wenn der 17jährige Pedro in zwei Jahren die „Escuela Nacional de Educación Técnica“ (ENET), eine Schule am Rande von Buenos Aires, verläßt, kann er nach insgesamt vier Jahren Deutschunterricht mittelschwere Fachtexte lesend verstehen und weiß sich in alltäglichen Situationen angemessen mündlich und schriftlich auf Deutsch auszudrücken. So optimistisch geben sich jedenfalls Dr. Wolfgang Vollmer, Dr. Elisabeth Heck-Saal und Dr. Regina Mühlenweg. Diese drei haben mit zahlreichen Mitarbeitern ein Projekt auf den Weg gebracht, das man kultur- und sprachpolitisch gar nicht hoch genug einschätzen kann und das es weltweit so noch nicht gibt. Die Rede ist vom speziellen Deutsch für Techniker und dem neuen Lehrbuch „Deutsch 1“ (hoch eins).

Wie alles begonnen hat

Angefangen hat alles noch während der Militärzeit 1979. Damals trat das argentinische Erziehungsministerium an das deutsche Institut mit der Idee heran, an den technischen Sekundarschulen des Landes Deutsch einzuführen. Die ENETs sind technische Gymnasien.

Ziel dieser Schulen ist es, Techniker auf mittlerer Ebene heranzubilden. Da zu viele Abgänger im Anschluß an die Schulausbildung eine hiesige technische Universität besuchen, wollte das Erziehungsministerium und das CONET („Consejo Nacional de Educación Técnica“)-Präsidium die Struktur dieser Schulen praxisbezogen verändern. Zwei Kommissionen des Ministeriums und des CONET bereiten vor mehr als zehn Jahren

die USA und Kanada, Australien und mehrere europäische Länder mit dem Ziel, Informationen über die dortige technische Ausbildung zu sammeln. Nach einem Regierungsbeschluß von 1978 wurden die CONET-Schulen weitgehend auf ein Dualsystem umgestellt, in dem Theorie im Unterricht und Praxis an der Werkbank miteinander verzahnt wurden. Die hohe Wertschätzung der deutschen Industrie und der Berufsausbildung in Deutschland sowie das gute Image der bundesrepublikanischen Technik taten das ihrige, alle diese erziehungspolitischen Maßnahmen von einem Deutschunterricht begleiten zu lassen.

Aus dem Stand improvisierte das Goethe-Institut ein vierjähriges Unterrichtsprogramm in Analogie zu Englisch, das bereits als Wahlpflichtsprache in den ENETs fest verankert war. Ausgebildete Deutschlehrer standen damals noch keine zur Verfügung. Wer unterrichten wollte, z.B. Ingenieure, Architekten mit Deutschkenntnissen, mußte methodisch eingewiesen und auch sprachlich fortgebildet werden. Spezielle Lehrbücher für das Technikdeutsch fehlten. Unterrichtsbücher wie „Deutsch für Jugendliche anderer Muttersprachen“, entwickelt für junge Ausländer in der Bundesrepublik, wurden für argentinische Verhältnisse zurechtgeschrieben und durch fachsprachliche Materialien wie „Hinführung zur mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachsprache“ (MNF) ergänzt. Im Laufe der Zeit erarbeitete man ein Curriculum, das die besonderen Bedürfnisse der ENET-Schüler berücksichtigen sollte, „nämlich sowohl im privaten wie im beruflichen Bereich Situationen sprachlich angemessen bewältigen zu können“. Regina Mühlenweg: „Dieses Curriculum war der Ausgangspunkt für unsere Arbeit im Jahr 1985.“ „Als ich 1984 nach Buenos Aires kam“, erinnert sich Wolfgang Vollmer, der verantwortliche Herausgeber des neuen Lehrwerks, „gab es 22 im ganzen Land verstreute CONET-Schulen, an denen wöchentlich drei Stunden Deutsch mit jeweils 40 Minuten unterrichtet wurde, vier Jahre lang.

Aber wir haben kräftig weitergestrickt“, vor allem an einem Lehrbuch. Denn das ganze Projekt sollte mit einem Buch auf eine solide methodische Grundlage gestellt werden. „Nachdem das Buch angefangen hat, nahm der Mut zur Expansion zu.“ Jährlich wurden es 10–15 Schulen mehr, die den Deutschunterricht wahlweise in ihr Programm aufnahmen. Heute wird unter den 400 ENETs im Land bereits mehr als 2500 Schülern an 70 Schulen Deutsch beigebracht.

Was und wie wird gelernt?

Kompetente Antworten kommen von den beiden Autorinnen des Unterrichtswerks „Deutsch1“. Das dicke Lehrerbegleitheft und eine noch in Produktion befindliche Hörkassette mit vielen Lektionstexten und phonetischen Übungen wird an die Lehrkräfte kostenlos abgegeben. Heck-Saal: „Unser Hauptproblem sind die verschiedenen Fachrichtungen an den technischen Gymnasien. Da gibt es Drucker, Chemielaboranten, Elektrotechniker und KFZ-Mechaniker, um nur einige zu nennen. Wie wollen Sie alle diese Disziplinen in einem Lehrbuch unter einen Hut bringen?“ Außerdem kann auch ein umfangreiches Lehrwerk, das für einen mehrstufigen Deutschkurs gedacht ist, die deutsche Sprache nicht in ihrer komplexen Gesamtheit aus geschriebener und gesprochener Sprachverwendung mit allen sozialen, regionalen, situations- und textspezifischen Varianten vermitteln, es muß sich auf Ausschnitte beschränken. Man entschloß sich deshalb, jedem der vier geplanten Bände – für jedes Lernjahr einen – einen Themenkreis zugrunde zu legen, dem alltags- und gesellschaftliche Situationen zugeordnet sind. Aus ihnen erwachsen dann innerhalb der einzelnen Lektion fach- oder berufsbezogene Sprachhandlungen. Konkret sieht das z.B. im 4. Kapitel des 1. Bandes so aus. Der Themenkreis im ersten Jahr heißt „Schule“. Berufsfachschüler Jürgen stellt seine Freunde vor. Alter, Körpergröße, Geburtsdatum werden angegeben, Hobbies genannt und miteinander verglichen. Die Freunde sprechen über ihre Berufswünsche. Dieser alltags- und gesellschaftliche A-Teil macht den Lerner mit Wortschatz und Strukturen bekannt, die ihm einen Kontakt mit deutschsprechenden Leuten ermöglichen: Mitteilungen zu machen, über Interessen zu reden, Wünsche zu äußern, Auskünfte zu erfragen etc. Der fachsprachliche B-Teil in Lektion 4 enthält dagegen ein berufsbezogenes Thema: „Uwes

Liebblingsfach ist Technisches Zeichnen“. Bildcollagen führen wichtige Sachverhalte vor Augen (Zeichengeräte zum Beispiel und ihr Gebrauch). Zweisprachige Arbeitsaufträge, abwechslungsreiche Arbeitsformen (vorwiegend Partner- und Gruppenarbeit) motivieren den Schüler, einen entsprechenden Fachwortschatz aufzubauen, für das Lesen Erschließungstechniken kennenzulernen und anzuwenden, so daß am Ende des Kapitels der kleine Fachtext „Maßstab und Maßeintragung“ aus einem Fachbuch in der Bundesrepublik zumindest global verstanden werden kann. Regina Mühlenweg: „Dieser lerneraktive Unterricht bezieht sich aber nicht nur auf Themen und Inhalte, sondern auch auf das Lernen von Grammatik. Der Schüler erhält keine fertigen Regeln, sondern soll sie so weit wie möglich selbst herleiten und entdecken.“ Text- und Fotomaterial (in Schwarzweiß) werden locker präsentiert, die Lerner haben genug Platz für ihr schriftliches Tun und werden nicht durch mächtige Textblöcke abgeschreckt. Das Titelblatt signalisiert den Arbeitsbuch-Charakter. Es sieht aus wie das Deckblatt eines Ringbuchs mit Namensaufkleber und Esels-ohren. Die C-Teile (Übungen) dienen der Wiederholung, Anwendung und der Vorbereitung eines Tests. Das Grundproblem der meisten Übungen in den Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken – sie sollen systematisch bestimmte sprachliche Fertigkeiten einüben und zugleich inhaltlichen Ansprüchen genügen, sie sollen dialogisch konstruiert sein und sich in den Kontext einfügen – ist in „Deutsch1“ erstaunlich gut gelöst. Die verwendete Sprache wirkt natürlich, die sprechenden Personen sind keine Marionetten der Grammatik, die Übungstypen variieren und sind in die einzelne Lektion integriert. Ein ausführliches Verzeichnis auf den ersten Buchseiten informiert in spanischer Sprache über das Thema, die Gegenstände und die Grammatik der einzelnen Kapitel, auch die Inhaltsübersicht vor einer Lektion ist spanisch abgefaßt. Das gesamte Unterrichtswerk beruht auf einem durchdachten Geamtkonzept, das Lehrer und Schüler vielfältige Arbeitsmöglichkeiten und die Anpassung an unterschiedliche unterrichtliche Bedingungen erlaubt.

Bei der sinnvollen Eingrenzung des Informationsbereichs auf Schule und Privatwelt der Lehrbuchfiguren fällt freilich in „Deutsch1“ die (fast) rigorose Abstinenz gegenüber allem Politischen auf. Die Teilung

Deutschlands beispielsweise wird schlicht übergangen, die DDR steht als deutschsprachiges Land auf einer Stufe neben Österreich und der Schweiz, das Brandenburger Tor wird einfach Berlin zugewiesen, ohne die Unterscheidung Ost-West ins Spiel zu bringen. Auch erfährt der argentinische Deutschlehrer im Begleitheft zwar viel über München, Zürich, Bremen und Wien, aber ein Städtebild von Dresden, Leipzig oder Weimar sucht man vergebens. Für die weiteren Bände könnte auch überlegt werden, ob nicht der eine oder andere literarische Text über die deutsche Arbeitswelt aufgenommen werden soll, damit wenigstens die älteren Schüler (16 bis 19) etwas von literarischer Kommunikation mitbekommen. Warum vermeiden eigentlich deutsche Lehrwerke für ausländische Lerner allzuoft nahezu ängstlich die politische Thematik? Gerade der Themenkreis „Schule“ wäre gut geeignet gewesen, eine deutschlandbezogene politische Thematik wie z.B. Schülermitverwaltung (SMV) in der bundesdeutschen Schule oder die Demokratisierungsversuche junger Leute in deutschen Jugendclubs- und -heimen mit Argentinien, einem Land mit junger Demokratie, in Beziehung zu setzen. Auch die mehr als eine Million ausländischer Kinder und Jugendlichen, welche die deutsche Schule besuchen (wie erleben sie die Bundesrepublik?), hätte den Themenkreis bereichert, ihn auch einmal in problematischer Weise dargestellt und von einer nichtdeutschen Seite beleuchtet. Die Tatsache allerdings, daß der Deutsche in „Deutsch hoch eins“ nicht nur als Einheitsfigur mit mittelständischer Verhaltensweise und besitzbürgerlichen Zügen erscheint, stimmt erfreulich. Sicher vermag ein Lehrwerk kein zusammenhängendes und abgerundetes Deutschlandbild zu bieten, aber es kann, was in „Deutsch 1“ ja auch vielfach geschieht, wichtige Informationen und Anregungen geben und Lehrende sowie Lernende in die Lage versetzen, selbständig nach ergänzender Information zu suchen. Vielleicht könnte

eine Neuauflage Politik und Geschichte wenigstens in ein paar Diagrammen, Fotos und in ausgewählten Daten deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts den argentinischen Schülern ein wenig nahebringen.

Was interessiert Schüler und Lehrer und wie wird ein Lehrwerk erprobt?

Der eigentlichen Arbeit an „Deutsch 1“ ging eine Umfrage unter ca. 1000 Schülern und Lehrern der ENETs sowie Ausbildern in verschiedenen deutsch-argentinischen Firmen voraus. Sie diente der Ermittlung relevanter Situationen und Themen. Heck-Saal: „Es ging uns darum festzustellen, wozu die Schüler Deutsch lernen, wie sie diese Sprache in Schule/Beruf oder privat anwenden können/wollen, was für Interessen und Hobbies sie haben, was für Fachrichtungen sie wählen bzw. welches Berufsziel sie anstreben wollen, welche Erwartungen künftige potentielle Arbeitgeber an sie haben.“ Diese „Bodenhaftung“, wie Vollmer die Orientierung des Buches an den praktischen Bedürfnissen nennt, wünschte man sich auch bei anderen Unterrichtsbüchern im Deutsch als Fremdsprache-Bereich. Nach dem „Schule“-Band des ersten Lernjahres sehen die weiteren Jahre die Themenkreise „Ausbildung“, „Deutsche Industrie“ und „Die wirtschaftlichen und kulturellen Beziehungen Argentinien und der Bundesrepublik“ vor. Da geht es dann u.a. um allgemeine Teilthemen wie Arbeitsalltag in deutschen Familien, Argentinier in Deutschland und umgekehrt und um die fachbezogenen Teilthemen deutsche Ausbildung in den verschiedenen Fachrichtungen, die Vorstellung deutscher Industriebetriebe und deutscher Firmen in Argentinien. Um den unterschiedlichen Disziplinen in den ENETs gerecht zu werden, wird Band 4 als Grundlagenband konzipiert, den Zusatzhefte mit didaktisierten und authentischen Texten für das jeweilige Fach erweitern sollen, so daß der Chemielaborant nichts über Druckerei und der Kraftfahrzeugmechaniker nichts über Holzverarbeitung lesen muß.



Umzüge Peter Ganatz

**Nah- und Fernverkehrs-Umzüge
Auslandsumzüge
Überseetransporte
Möbellagerung
Packergstellung**

Kaiserstraße 97 · 7630 Lahr · Telefon (07821) 267 00

Schon die Umfrage hat bewiesen, daß „Deutsch“ nicht am grünen Tisch der Theorie entstanden ist. Die Autorinnen Heck-Saal und Mühlenweg gehen regelmäßig in die CONET-Schulen, entwerfen ihre Lektionen mit vier engeren Beratern aus dem CONET-Bereich, lassen ihre Entwürfe dann von Sprachdidaktikern in der Goethe-Zentrale in München begutachten und geben anschließend das Material zur Erprobung in die Schulen. Zehn Erprobungslehrer arbeiten im Unterricht dann mit der neuen Lektion, beurteilen den Zeitaufwand, die Schülerreaktionen auf das neue Angebot, den Inhalt und die vorgeschlagenen Methoden und verbessern bzw. ergänzen die Unterrichtstexte mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens. Erst nach dieser Erprobungsphase geht das Unterrichtsbuch mit dem Lehrerheft in Druck. 30–40 Studenten fangen im ersten Jahr mit dem freiwilligen Deutschunterricht an, der nicht zuletzt dank der neuen Unterrichtsmaterialien Wahlpflichtfach werden soll, auch um die Lerner bei der Stange zu halten, denn steigende Lernansprüche im Fach Deutsch neben den vielen anderen ENET-Anforderungen an die jungen Leute lassen manchen in den vier Jahren das Handtuch werfen. Die gesamte Ausbildung an den technischen Gymnasien dauert sechs Jahre (an den normalen Sekundarien fünf) und gliedert sich in eine Basisausbildung (3 Jahre) und einer darauf aufbauenden Spezialisierung von nochmals drei Jahren. Mit Deutsch wird im letzten, hie und da auch schon im vorletzten Jahr des ciclo basico begonnen. In dieser dualen Ausbildung laufen Werkstatt-Praxis und theoretische Unterweisung nebeneinander her. Die meisten ENETs eröffnen ihren Schultag um 7.45 Uhr morgens und schließen oft erst nach 23.00 Uhr nachts, um zwei bis drei Schichten von jeweils durchschnittlich acht Unterrichtseinheiten in Praxis und Theorie (4 und 4 je 40 Minuten) für die ca. 1200 Schüler zu schaffen.

Wer bezahlt?

In einem solchen System war es nicht leicht, auch noch Deutsch unterzubringen; ständig bestand die Gefahr, „zwischen den Schichten zerrieben zu werden“ (Vollmer). Heute ist der Deutschunterricht fest etabliert. Nicht ohne gewaltige finanzielle Anstrengungen des Goethe-Instituts. CONET zahlt die Gehälter der Lehrer, niedrige Gehälter wie allgemein in den argentinischen

Schulen, aber durch ihren Unterricht in einer CONET-Schule sind die Lehrer sozialversichert und besitzen als „Regierungslehrer“ einen offiziellen Status. Das Goethe-Institut trägt die finanzielle Hauptlast des Unternehmens „technisches Deutsch“. Neben den Materialkosten, z.B. Entwicklung und Herstellung des neuen Lehrwerks, ist die Aus- und Fortbildung der ENET-Lehrer sehr kostenintensiv. In der Anfangsphase stellte noch die „Zentralstelle für das Auslandsschulwesen“ in Köln einen entsandten Dozenten aus dem Deutschen Pädagogischen Seminar für die Mitarbeit an diesem CONET-Pilotprojekt frei. Heute hat das Goethe-Institut allein die Aus- und Weiterbildung übernommen. Im zweiten Halbjahr 1988 wird diese Arbeit ein vermittelter Fachberater unterstützen. Wer bereits an einer ENET unterrichtet oder eine Sprachprüfung (Zentrale Mittelstufenprüfung, Sprachdiplom etc.) beim Goethe-Institut abgelegt hat, kann an einem zweijährigen „Curso de capacitacion docente“ teilnehmen. Ab 1989 löst ein vierjähriges Profesorado diesen Ausbildungstyp ab. Daneben werden mehrmals im Jahr neue Lehrer mit ihrer konkreten Unterrichtsaufgabe vertraut gemacht, lernen Methoden des technischen DaF sowie das Lehrbuch kennen, daneben verbessern sie ihre eigenen Deutsch-Fertigkeiten. Praxiserprobte CONET-Lehrer kommen ebenfalls regelmäßig zur Weiterbildung zusammen. Da 90 Prozent dieser Lehrer noch nie in Deutschland waren, vergibt das Goethe-Institut jedes Jahr auch noch eine Reihe von Deutschlandstipendien. Zweimal konnte sogar eine Klasse für acht Wochen in die Bundesrepublik geschickt werden. Auch dieser Aufenthalt, vor allem der Unterricht am Goethe-Institut Iserlohn, ist im neuen Deutschbuch anregend verarbeitet.

Bedauernd und neidvoll wird manch andere Institution, die sich in Argentinien um die deutsche Sprache kümmert, auf dieses Projekt blicken. Das neue Lehrwerk beweist, was möglich ist, wenn die Bemühungen konzentriert werden und alle an einem Strang ziehen. Vorbildlich auch die Art, wie die Lehrer mit einem neuen Unterrichtsbuch bekanntgemacht werden. Hier wird niemand in das kalte Unterrichtswasser geworfen wie sonst so oft üblich, wenn neue Lehrmaterialien auf den Markt kommen. Nun ist es endlich auch gelungen, mit dem Deutschunterricht in den argentinischen Staatsschulen Fuß zu fassen. Damit sind gute Vorausset-

zungen geschaffen, mehr als bisher argentinischen Graduierten Stipendien für ein Weiterstudium in Deutschland zu geben. Denn Kenner wie der Leiter der Kulturabteilung des Bonner Auswärtigen Amtes, Dr. Barthold Witte, sehen einen engen Zusammenhang zwischen dem fehlenden Deutschunterricht an den staatlichen Sekundaren und der Zahl der Postgraduierten-Stipendien. Das kleine Südkorea zum Beispiel, wo Deutsch an den staatlichen Schulen einen festen Platz hat, schickt mehr Graduierte zum Studium in die Bundesrepublik als ganz Südamerika.

Das CONET-Unternehmen des Goethe-Instituts hat richtungsweisende Bedeutung auch für die technischen Schulen in Para-

guay (mit Paraguay hat Argentinien einen Educationsvertrag abgeschlossen) und ist möglicherweise auch bedeutsam für andere lateinamerikanische Länder (Chile, Uruguay und Kolumbien).

Ein anderer wird in Kürze die verdienstvolle Arbeit von Wolfgang Vollmer, der Ende Juni dieses Jahres Buenos Aires in Richtung Kairo verlassen wird, weiterführen. Der neue Mann darf in ein erfolgreiches Projekt einsteigen und kann mit Sicherheit in der nächsten Zukunft viele neue Fähnchen auf die argentinische Landkarte stecken – überall dort, wo technisches Deutsch unterrichtet wird.

Paul Schwarz

Arbeit im Stillen – soziale Projekte von Lehrerinnen, Lehrern und deren Partnern

Peru: Sozialarbeit im Umfeld der Humboldtschule von Lima

„Wer falsch geboren ist, wird seine Kehrseite leben müssen, denn zwischen nicht erfüllten Hoffnungen kultiviert jeder seinen Stil“

(Gastón und Eduardo Guzmán)

Der steinige Weg von der Eigeninitiative bis zur Selbstverwaltung

Die Gruppe Compacto Humano
„GRUPO COMPACTO HUMANO“ (= kompakte Menschengruppe) ist eine seit 9 Jahren bestehende Frauengruppe der Gemeinde Virgen del Buen Paso – Pamplona Alta in Lima.

Pamplona Alta (100000 Einwohner) gehört zu den Marginalzonen, die die Hauptstadt Lima wie einen immer enger werdenden Elendsgürtel umschließen. Der größte Teil der Bevölkerung von Pamplona Alta ist arbeitslos oder unterbeschäftigt – eine Folge der allgemeinen sozio-ökonomischen und finanziellen Krise Perus.

Die 80 Frauen von GRUPO COMPACTO HUMANO versuchen, durch kunsthandwerkliche, textile Arbeiten den Lebensunterhalt ihrer Familien (ca. 400 Personen) zu sichern. Nur 5 % der Ehemänner gehen einer festen Arbeit nach. Somit sind die Einnahmen der Frauen nahezu die einzigen, beziehungsweise die einzig sicheren. In dieser Frauengruppe entstanden 1979 die ersten arpilleras von Peru, deren Technik sich seit hin in unaufhörlichem Maße in ganz Peru ausbreitete und zu einem wahren Boom entwickelte. Arpilleras sind reliefartige Stoffbil-

der, hergestellt aus verschiedenerlei Stoff- und Wollresten und sonstigen Abfallmaterialien. Meist handelt es sich um landschaftliche, regional bedingte, religiöse, sozialkritische und gesellschaftspolitische Themenkreise.

In den ersten Jahren war es unerlässlich, den Frauen kontinuierlichen Unterricht in Bezug auf Bildkomposition, Farbzusammenstellung, materialgerechtes Verarbeiten der Stoffreste, perspektivische Möglichkeiten sowie Erarbeiten von neuen Themen zu erteilen. Doch ebenso galt es, die Frauen in kleinen überschaubaren Schritten beim Kampf um die Existenzsicherung zu unterstützen, Eigeninitiative zur Verbesserung der Lebensbedingungen zu fördern und so eine Bewußtseinsbildung herbeizuführen.

Die Frauen treffen sich täglich in einem kleinen ‚taller‘ (Arbeitsraum) von kaum 40 qm, der mit Privatspenden aus Deutschland errichtet wurde. Oft arbeiten sie an ihren ‚cuadros‘ (Bildern) nachts bei schlechtem Licht und in den kleinen Pausen, die ihnen neben der dort beschwerlichen Hausarbeit und Kindererziehung bleiben. Im Arbeitsraum werden neue Themen erarbeitet, Gruppenprobleme aufgefangen und gelöst, oftmals auch Einzelfallhilfe geleistet. Es findet

ein reger Ideenaustausch statt, und die Fähigkeit zur Kritikannahme muß nach und nach erlernt werden. Systematische Schulung und Weiterbildung haben dazu beigetragen, die Gesamtproduktion, die sich heute nicht mehr allein auf Arpilleras beschränkt, wesentlich zu verbessern. Dritte-Welt-Läden in Deutschland sind seit Jahren Abnehmer von Arpilleras, Kleidungsstücken, Taschen und Strickwaren und unterstützen die Frauengruppe durch Spenden.

Hier in Peru organisieren die Frauen den Verkauf ihrer Produkte eigenständig und mit viel Erfolg. Alle Einnahmen werden zu gleichen Teilen an die Gruppenmitglieder ausbezahlt; allerdings wird ein Prozentsatz der Gesamteinnahmen zurückbehalten, um die Neuanschaffung von Material zu sichern und zum anderen den Gesundheitsfond, der vor einigen Jahren geschaffen wurde, immer wieder aufzustocken.

Obwohl es sich bei dem Arbeitsmaterial meist um Abfallprodukte (Stoffreste) handelt, muß die Frauengruppe recht viel Geld bei der Beschaffung investieren. Immerhin gibt es einige Schülere Eltern und Lehrerkollegen der Humboldtschule, die den Frauen regelmäßig Stoff- und Wollreste zukommen lassen. Stoffrestespenden aus Deutschland in Peru einzuführen, hat sich als zu schwierig erwiesen, da nahezu alle Aktionen an den peruanischen Zollbestimmungen scheiterten.

Noch vor drei Jahren mußten die meisten Frauen stehend arbeiten, da es an Sitzgelegenheiten fehlte. Die großzügige Spende eines ehemaligen Humboldtlehrers reichte aus, um 50 Hocker anzuschaffen. Näh- und Strickmaschinen wurden von Privatpersonen und von der GTZ gestiftet.

Es ist für mich schon ein Erfolgserlebnis zu beobachten, daß die Frauen allmählich Selbstbewußtsein entwickeln und erfahren, daß auch sie Mitspracherecht und Entscheidungsvermögen besitzen. Allerdings, zu emsiges „Beratenwollen“ kann mehr Schaden anrichten als nützen. Frauen eines anderen Kulturkreises emanzipieren zu wollen, sollte wohl kaum der Hauptgedanke bei Entwicklungshilfearbeit sein, wenn diese nicht wieder in Bevormundung und Abhängigkeit führen soll.

Ich habe gelernt, den Weg der kleinen Schritte zu gehen, abzuwarten, mehr zuzuhören, als gute Ratschläge zu erteilen und erst dann einzugreifen, wenn eine gemeinsame Gesprächsbasis vorhanden ist.

Die peruanischen ‚arpilleras‘, überzeugender Ausdruck des alltäglichen Lebens, des Leidens und des Existenzkampfes, sind zu Boten der Hoffnung geworden und haben längst die Grenzen Perus überschritten.

Mögen sie dazu beitragen, Informationslücken zu schließen, politisches Bewußtsein zu stärken und somit die Solidaritätskette um einige Glieder zu erweitern.

Kunstgewerbliches Gemeindezentrum
Centro communal artesanal de puertas abiertas CCAPA

Nach mehreren Jahren konstanter und produktiver Arbeit hatten sich die Frauen von Compacto Humano innerhalb der Gemeinde zu einer recht privilegierten Gruppe entwickelt. Die Gefahr lag nahe, entweder einen „goldenen Käfig“ am Rande der Wüste aufzubauen, oder aber sich der Gemeinde zu öffnen. Das ‚Taller‘ war längst zu klein geworden und viele Frauen, die in die Gruppe eintreten wollten, mußten abgewiesen werden. So wurde die Idee des Projektes CCAPA, eines kunstgewerblichen Gemeindezentrums, geboren. Frauen von COMPACTO HUMANO wollen nicht nur ihre eigenen Arbeitsbedingungen verbessern, sondern brachten auch ihre Sorge um die Gemeinde überhaupt zum Ausdruck, speziell um die Dringlichkeit von geeigneten Räumlichkeiten für die Bewohner, damit Gemeindeversammlungen oder auch andere Aktivitäten der organisierten Gruppen realisiert werden können.

Angesichts dieser Notwendigkeit begann die Gruppe ‚Compacto Humano‘ bei verschiedenen staatlichen Stellen die Möglichkeit für die Errichtung eines solchen kunstgewerblichen Gemeindezentrums zu erkunden. Die Stadtverwaltung des zuständigen Distrikts San Juan de Miraflores stellte ein Grundstück zur Verfügung. Der Lateinamerikanische Rat für Selbsthilfe in Lateinamerika und der Karibik (CLA), über die Arbeit der Gruppe ‚Compacto Humano‘ unterrichtet, hat (als zur Förderung von Selbsthilfeprojekten beauftragte Organisation) Unterstützung über seine Rechtspersönlichkeit und allgemeine Orientierungshilfe für die Ausarbeitung des Projektes angeboten.

Das Grundstück beträgt 2500 qm. Im Moment beschränkt sich das Bauvorhaben auf 1075 qm. Es sind vorgesehen: 3 Arbeitsräume von 120 qm, 60 qm und 40 qm; ein Mehrzwecksaal von 240 qm; sanitäre Anlagen; ein Verwaltungsbüro; ein Leseraum für ältere Leute sowie eine Unterkunft für den Hausmeister.

Das Kunstgewerbliche Gemeindezentrum soll einmal den verschiedenen organisierten Gruppen (vor allem Frauen) Arbeitsräume sichern und zum anderen die Bevölkerung motivieren, neue kunstgewerbliche Gruppen in verschiedenen Produktionsbereichen zu gründen. Produktion und Weiterbildung müssen Hand in Hand gehen. Gleichzeitig handelt es sich hier um die Einrichtung eines sozialen Brennpunktes, der für alle organisierten Gruppen zugänglich sein soll, angefangen von der Jugend bis zur älteren Generation.

Am 19. April 1987 wurde ein Convenio (Abkommen) zwischen der Municipalidad von San Juan de Miraflores, dem CLA und dem Sektor Virgen des Buen Paso abgeschlossen. Am 30. August 1987 wurde der Grundstein für das „Centro Comunal Artesanal de Puertas Abiertas“ gelegt und am 20. September 1987 konnte mit dem Bau begonnen werden.

Dank des konstanten Einsatzes der Gruppe „Compacto Humano“ über mehrere Jahre hinweg, kann für die Ausführung des Projektes zur Zeit mit Privatspenden von hilfsbereiten Menschen aus der Bundesrepublik gerechnet werden.

Natürlich reicht der Fond nicht aus, aber ich habe die Hoffnung nicht aufgegeben, daß im Laufe der Zeit eine Entwicklungshilfeorganisation einsteigen wird.

Das Projekt CCAPA orientiert sich an den Bedürfnissen und den Aktionsmöglichkeiten der minderbemittelten Schicht, und es ist nicht immer einfach, als Außenstehende eigene Zielvorstellungen zu verwirklichen. Es ist mühsam und zeitaufwendig, die Kapazität zur Selbsthilfe und Selbstverwaltung innerhalb einer Gemeinde mobilisieren zu wollen. Die Realisierung des Projektes wird mehrere Jahre in Anspruch nehmen, da die Hauptin-

itiative ja von den Betroffenen ausgehen soll. Es geht u.a. darum, die Bevölkerung davon zu überzeugen, daß die Baumithilfe der Gemeinde unerlässlich ist, und zwar ohne die verlockenden Angebote verschiedener assistenzialistischer Hilfsorganisationen durch Ausgabe von Lebensmitteln in Anspruch zu nehmen. Schon vor einigen Monaten wurde ein „Comité Pro-Construcción (Bauausschuß)“ gebildet, dessen Mitglieder ganz spezifische Aufgaben innerhalb der Gemeinde wahrnehmen und konstant arbeiten. Im Klartext bedeutet dies unzählige Einzelgespräche, Versammlungen, Absprachen, die oft über Mitternacht hinausgehen. Die freiwillige Mitarbeit der Bevölkerung beim Bauen läßt sich nur sonntags realisieren. Während der Woche arbeiten drei Bauarbeiter, die vom Bürgermeister von San Juan de Miraflores freigestellt wurden, sowie ein bezahlter Maurer und ein Architektenteam.

Das seit Jahren in die Wege geleitete Projekt CCAPA befindet sich in der Anfangsphase, und es müssen mit Sicherheit noch viele Steine aus dem Wege geräumt werden. Aber bei all dem ist zu berücksichtigen, daß der schwierige Prozeß vom ehemaligen „Invasor“ (Landbesetzer) bis hin zum selbstbewußten, mitverantwortlichen Bürger eines Pueblo Joven sehr langwierig ist und auch nicht erzwungen werden darf.

Was für mich ehemals als kleine, sinnvolle Freizeitbeschäftigung begann, im Laufe der Jahre aber immer mehr Einsatzbereitschaft erforderte und sich zu einem Projekt mit breitgefächerten Aufgabengebieten entwickelte, ist *nun im Alleingang nicht mehr zu bewältigen*. Mein Bestreben ist, hier in Peru ansässige Menschen zu finden, die bereit sind, unentgeltlich und vor allen Dingen langfristig mitzuarbeiten.

Roswitha López-Rodas-Utters

DIDAKTIK

Max Frischs „Homo faber“ in Deutsch als Fremdsprache

Text: Suhrkamp Taschenbuch (st 354)

Vorbemerkungen

Frischs „Homo faber“ ist ein vielschichtiges Werk. Es behandelt mehr oder minder ausführlich verschiedene Lebensgebiete,

z.B. Technik, Kunst, Freundschaft, Liebe, Ehe, Familie, Jugend, Alter und andere mehr. Im Unterricht Deutsch als Fremdsprache kann das Buch nicht vollständig gelesen

werden, *Auswahl ist unumgänglich*. Dabei muß notwendigerweise manches gestrichen werden, was aus anderer Sicht unentbehrlich erscheint. Deshalb soll kurz erklärt werden, nach welchen Gesichtspunkten die Textstellen ausgewählt wurden.

Das Schwergewicht wurde auf Walter Fabers *Wandlung vom empfindungslosen Techniker zum weltoffenen Menschen* gelegt, zum Menschen, dem der Augenblick zum Erlebnis wird, weil ihm das Einmalige und Unwiederholbare bewußt wird, der zudem erkennt, daß die wertvollsten Erlebnisse die sind, die er mit einem anderen Menschen teilt. Gemäß dieser Entscheidung mußte Fabers gesamter Lebensweg nachgezeichnet werden, d.h. der Ablauf der Romanhandlung wird nicht wesentlich verkürzt. Alle oben erwähnten Lebensgebiete werden dadurch wenigstens berührt, aber manche Gespräche, Meditationen und Exkurse wurden um der Konzentration willen übersprungen. Wer das bedauert, dem steht es frei, die gestrichenen Stellen wieder ins Programm aufzunehmen. Dabei wird die *Übersicht auf S. 179* hilfreich sein, aus der zu erkennen ist, welche Stellen vollständig, verkürzt oder gar nicht behandelt werden.

Faber schreibt seinen Bericht nach einer schweren seelischen Erschütterung. Er läßt dabei seinen Gedanken freien Lauf. Er greift voraus und springt zurück, er schiebt Kommentare und Exkurse ein. Der Aufbau des Berichts ist also nicht chronologisch, sondern assoziativ. Diese Erzähltechnik bietet den Vorteil erhöhter Ausdruckskraft und vermehrter Spannung, denn der Leser erfährt Einzelheiten, für welche die Erklärung erst später folgt. Das Gesamtbild ergibt sich dann als Mosaik von Teilbekenntnissen.

Um den fremdsprachigen Schülern das Verständnis des Handlungsablaufs zu erleichtern, wurde im vorliegenden Unterrichtsvorschlag die *chronologische Reihenfolge*, angefangen bei der Notlandung, wiederhergestellt. Die Stationen auf dem Weg von der Wüste von Tamaulipas bis zum Krankenhaus in Athen erscheinen also im Unterricht in anderer Abfolge als im Buch. Wie Walter Faber den Leser in Sprüngen durch sein Leben führt, so muß der Lehrer nun die Schüler mit Vor- und Rückgriffen durch den Roman führen. Natürlich muß er ihnen die Hintergründe dieser scheinbaren Verwirrung erklären. Fabers Erlebnisse in der Studienzeit und Hannas Lebensweg werden (wie auch in Fabers Bericht) an den notwendigen Stellen nachgetragen.

Beim Unterricht ist zu beachten, daß die Lektüre zügig vorangeht (*in jeder Stunde durchschnittlich 7 Seiten*). Es müssen also ganze Abschnitte oder Seiten gelesen werden, bevor Teilfragen geklärt werden. Natürlich muß der Lehrer wichtige Vokabeln sofort übersetzen, wenn sie nicht aus dem Zusammenhang verständlich werden. Es ist durchaus nicht nötig, daß jeder Satz und jedes Wort in allen Einzelheiten verstanden wird.

Damit die Schüler bei diesem Verfahren nicht den Überblick verlieren, wird empfohlen, *die wichtigsten Ergebnisse der Lektüre in Merksätzen* festzuhalten. Sie werden am besten von den Schülern vorgeschlagen, vom Lehrer verbessert (d.h. meistens präzisiert und verkürzt) und dann im Heft notiert. Die im folgenden aufgeführten „Ergebnisse“ sind als Vorschläge zu verstehen und sollen dem Lehrer die Unterrichtsvorbereitung erleichtern.

Manche Abschnitte werden nur als *Hausaufgabe* behandelt. Dabei ist zu beachten, daß die Kontrolle höchstens 5 Minuten in Anspruch nehmen darf. Der Lehrer muß deshalb in manchen Fällen langes Tasten, Vergleichen und Verbessern dadurch abkürzen, daß er selber „Ergebnisse“ vorträgt. Dazu dienen die bei den Hausaufgaben vorgeschlagenen Merksätze. Die Schüler können dann wenigstens überprüfen, ob sie den Text richtig verstanden haben und grobe Mißverständnisse berichtigen.

Die Unterrichtseinheit ist auf *20 Stunden* angelegt: 17 Stunden dienen der Lektüre, 3 Stunden der Schlußbesprechung. Vom gesamten Text werden 46,2% in der Klasse gelesen, 11,4% zu Hause. 23% werden vom Lehrer zusammengefaßt, 19,4% werden gestrichen oder durch Kürzungen eingespart.

1. Stunde: Notlandung

Seite 16 oben („Ich war, kaum erwacht, ...“) bis S. 21 unten = 6 Seiten.

Lektüre in der Klasse. – Ergebnisse:

Walter Faber ist von Houston nach Mexico-City unterwegs. (1957)

Das Flugzeug hat einen Motorschaden.

Der Flugkapitän will die Gefahr verharmlosen.

W. Faber bleibt ruhig, aber auch sein Verhalten ist verändert.

Er hat Angst, aber er gesteht sie sich nicht ein.

Er sieht die Gefahren, nimmt sie aber scheinbar nicht ernst.

Hausaufgabe: Wiederholung der Lektüre S. 16–21 und Fortsetzung bis S. 22 unten. Stichworte zur Beantwortung der *Frage*: Welche Bedeutung hat die Notlandung für W. Faber? – **Ergebnisse:**

Er glaubt nicht an Fügung und Schicksal, er hält alles für Zufall.

Übersicht zum Vergleich des Romans mit seiner Behandlung im Unterricht

Seiten:	Stichworte zum Inhalt:	Art der Behandlung:	Nr. der Stunde
7 – 16o.	Start in New York, Houston:	gestrichen	–
16o. – 21	Notlandung:	Lektüre in der Klasse	1
22u.	Exkurs: Schicksal und Zufall:	Lektüre zu Hause	1
22u. – 29m.	Aufenthalt in der Wüste:	Lektüre in der Klasse	2
29m. – 31u.	Brief an Ivy:	Lektüre zu Hause	2
31u. – 33o.	Fragen über Hanna:	gestrichen	–
33o. – 45u.	Umweg nach Guatemala, Palenque:	Zusammenfassung	3
45u. – 48u.	Hanna als Studentin in Zürich:	Lektüre in der Klasse	3
49 – 56m.	Fahrt nach Guatemala, Tod Joachims:	Zusammenfassung	3
56m. – 57m.	Heirat mit Hanna, gescheitert	Lektüre in der Klasse	3
57m. – 64o.	Ivys Hartnäckigkeit:	Lektüre in der Klasse	4
64o. – 68m.	Trennung von Ivy:	Lektüre zu Hause	4
68m. – 69u.	Rückfahrt von Guatemala:	Zusammenfassung	3
69u. – 73o.	Faber lernt Sabeth kennen:	Lektüre in der Klasse	5
73 – 75m.	Gespräche an Bord:	Lektüre in der Klasse	5
75m. – 81o.	Weitere Gespräche:	Lektüre zu Hause	5
81o. – 87u.	Sabeth seekrank, Maschinenraum:	Lektüre in der Klasse	6
88o. – 96o.	Fabers Heiratsantrag:	Lektüre in der Klasse	7
96o. – 99m.	Faber allein in Paris:	Lektüre zu Hause	7
99m. – 100o.	Fabers erstes Frauenerlebnis:	gestrichen	–
100o. – 105o.	Wiedersehen in Paris:	Lekt.i.d.Kl., gekürzt	8
105o. – 107m.	Exkurs über Geburtenregelung:	gestrichen	–
107m. – 113o.	Reise durch Italien, Florenz, Rom:	Lektüre in der Klasse	9
113o. – 123m.	Via Appia:	Lekt.i.d.Kl., gekürzt	10
123m. – 125o.	Avignon, Mondfinsternis:	Lektüre in der Klasse	8
125o. – 127m.	Wiedersehen mit Hanna:	Lektüre in der Klasse	12
127m. – 130o.	Unfall am Strand:	gestrichen (vgl. S.156)	–
130o. – 135m.	Erste Gespräche mit Hanna:	Lektüre in der Klasse	12
135m. – 143m.	Gespräche mit Hanna:	gestrichen	–
143m. – 144m.	Hannas Leben und Arbeit:	Lektüre zu Hause	12
144m. – 145m.	Gespräche:	gestrichen	–
145m. – 150m.	Hanna erfährt Fabers Beziehung zu Sabeth:	Zusammenfassung	13
150m – 152u.	Akrokorinth:	Lektüre in der Klasse	11
152u. – 156u.	Fahrt mit Hanna zum Strand:	Zusammenfassung	13
156u. – 158o.	Unfall am Strand:	Lektüre zu Hause	11
158o. – 160u.	Sabeths Tod:	Lektüre in der Klasse	13
161o.	Hannas Krankenbesuche:	Lektüre in der Klasse	15
161m. – 164m.	Besuch in New York:	gestrichen	–
164m. – 165o.	Faber will Hanna heiraten:	Lektüre in der Klasse	15
165o. – 169m.	Besuch bei Herbert in Guatemala:	gestrichen	–
169m. – 170o.	Hanna über Technik:	Lektüre in der Klasse	15
170o. – 170m.	Faber krank in Caracas:	Lektüre in der Klasse	14
170m. – 172o.	Faber sieht sich im Spiegel:	gestrichen	–
172o. – 179o.	Cuba, Kritik am American Way of Life:	Lektüre in der Klasse	14
179o. – 182m.	Gespräch mit Juana:	Lektüre zu Hause	14
182m. – 182u.	Hanna wie eine Braut:	Lektüre in der Klasse	16
182u. – 185o.	Armin:	Lektüre in der Klasse	16
185o. – 192m.	Faber in Düsseldorf, Flucht:	Zusammenfassung, Lektüre zu Hause	15
192m. – 193o.	Faber ratlos:	gestrichen	–
193o. – 198o.	Von Zürich nach Athen:	Zusammenfassung	–
198m. – 199m.	Todesahnung, neues Lebensgefühl:	Lektüre in der Klasse	16
199m. – 203m.	Hanna nach Sabeths Tod, Ehe mit Joachim:	Lektüre in der Klasse	17

Natürlich ist o = oben, m = Mitte, u = unten.

Er lernt einen jungen Mann namens Hencke kennen.

Er hört von Hanna, offenbar seiner früheren Freundin.

Er erfährt später, daß er eine Tochter hat.

Sabeth lebt nicht mehr, offenbar ist W. Faber an ihrem Tod schuld.

W. Faber schreibt einen „Bericht“. Dabei unterbricht er den Handlungsablauf durch Kommentare. Er greift manchmal vor und (wie man später sehen wird) manchmal auch zurück.

2. Stunde: In der Wüste von Tamaulipas

S. 22 unten bis S. 29 Mitte („Ich konnte sie mir nicht vorstellen.“)

Lektüre in der Klasse. – Ergebnisse:

Für W. Faber ist die Wüste kein Erlebnis.

Er sieht nur die Tatsachen, er macht sich nichts vor.

Er hat keine Phantasie, er denkt auch nicht an den Tod.

Er spielt gern Schach, weil man dann nicht zu sprechen braucht.

Der Bekannte aus Düsseldorf ist der Bruder seines Jugendfreundes.

Der Jugendfreund hat Hanna geheiratet, ist aber wieder geschieden.

Faber ist über die Neuigkeit sehr aufgeregt.

Hausaufgabe: Wiederholung der Lektüre S. 22–29, Fortsetzung bis S. 31 unten („Ich sehnte mich nach elektrischem Strom.“) **Beantwortung der Fragen:** Wer ist Ivy? Wie sind Fabers Beziehungen zu ihr? – **Antworten:**

Ivy ist Fabers Geliebte, aber er will sie nicht heiraten.

Er liebt sie nicht. Das wird ihm klar, als er sich an H. erinnert.

Er weiß nicht viel von Ivy, es interessiert ihn auch nicht.

Er hat oft Streit mit ihr, weil sie viel Wert auf ihr Aussehen legt.

3. Stunde: Erinnerungen an Hanna

S. 45 unten bis S. 48 und S. 56–57 (insgesamt 4,5 Seiten).

Lektüre in der Klasse. Ergebnisse:

Hanna hatte als Halbjüdin Deutschland 1936 verlassen.

Faber liebt sie, denkt aber nicht an Heirat. Beide sind noch Studenten.

Faber will ihr helfen. Er will sie heiraten, wenn sie aus der Schweiz ausgewiesen wird.

Beide sind sehr verschieden: sie ist eine Kunstfee, er „Homo faber“.

Hanna erwartet ein Kind. Faber ist nicht erfreut darüber.

Hanna glaubt, Faber wünsche eine Abtreibung. Sie will ihn nicht heiraten, sie will Schluß machen. Bei der Trauung läuft Hanna weg. Beide nehmen Abschied.

Lehrerfrage: Warum will Hanna nicht heiraten? (Sie hat erkannt, daß F. unreif ist. Er will das Kind nicht als sein Kind ansehen.)

S. 49–56 **Zusammenfassung durch den Lehrer:** Faber berichtet von seiner Fahrt nach Guatemala.

Er hat sich entschlossen, Herbert Hencke zu begleiten, um Joachim zu besuchen.

Hausaufgabe: Wiederholung der Lektüre S. 45–48 und 56–57. Wer will kann auch die Seiten dazwischen lesen.

4. Stunde: Ivys Hartnäckigkeit

S. 57 Mitte bis S. 64 oben (= 6,5 Seiten).

Lektüre in der Klasse. – Ergebnisse:

Ivy will sich nicht von Faber trennen.

Faber ist hart, aber nicht hart genug.

Er will es ihr leichter machen, er ist nicht konsequent.

Er ist wütend über sich selbst.

Er will mit dem Schiff nach Europa fahren, um schneller von Ivy wegzukommen.

Er muß Ivy trösten und läßt sich verführen.

Er haßt sie. Sie glaubt es nicht.

Nur durch Zufall kam die Schiffsreise wirklich zustande, so daß Faber seine Tochter kennenlernen konnte.

Hausaufgabe: Fortsetzung der Lektüre S. 64 bis S. 68 Mitte.

Mündlicher Bericht nach Stichworten:

Faber freut sich auf die Seereise.

Er läßt Ivy warten.

Sie ist zum Schein beim Abschied kühl.

Sie verführt ihn dadurch noch einmal.

Faber bittet einen Freund, ihn zu besuchen.

Er merkt, daß Freundschaften in New York oft nicht echt sind.

Er fährt ab. Ivy weint und winkt.

5. Stunde: Faber lernt Sabeth kennen

S. 69 unten bis S. 75 Mitte („Sabeth fand mich komisch.“)

Lektüre in der Klasse – Ergebnisse:

Sabeth fällt Faber beim Schlangestehen auf.

Er spielt mit ihr Tischtennis.

Sie gefällt ihm, aber er flirtet nicht – wie er meint. Faber glaubt, daß die Handlungen des Menschen

größtenteils automatische Reflexe sind. Der Mensch ist dann gewissermaßen ein Automat.

Aber er ist den Robotern unterlegen, weil ihn Ängste und Hoffnungen stören. Roboter haben keine Erlebnisse und sind dadurch den Menschen überlegen.

Lehrerfragen: Faber betrachtet Gefühle als Störungen. Hat er selbst keine Gefühle? Was reizt ihn an Sabeth?

Hausaufgabe: Fortsetzung der Lektüre – S. 75–81 oben („Eine harmlose Reisebekanntschaft.“)

Mündliche Inhaltsangabe nach Stichworten:

Faber langweilt sich an Bord.

Es stört ihn, daß der Baptiste mit Sabeth flirtet. Er ist eifersüchtig.

Sabeth erinnert ihn an Hanna.

6. Stunde: Faber und Sabeth kommen sich näher

S. 81 oben bis S. 87 Ende.

Lektüre in der Klasse. – Ergebnisse:

Faber erkennt, daß Sabeths Freund keine wichtige Rolle spielt.

Er erzählt ihr, wie er seinen Freund in Guatemala tot aufgefunden hat.

Er erwähnt nicht den Namen Joachim Hencke.
Er besichtigt mit ihr den Maschinenraum.

Er findet sie sehr schön und faßt sie an.

Lehrerfragen: Ist Faber verliebt? Woran merkt man das? Warum gibt er es nicht zu?

Hausaufgabe: Wiederholung der Lektüre S. 81–87, Stichworte zur Beantwortung der genannten Fragen.

7. Stunde: Fabers Heiratsantrag

S. 88 oben bis S. 96 oben („Wir hatten Abschied genommen.“)

Lektüre in der Klasse. – Ergebnisse:

Am letzten Abend gibt es an Bord einen Ball.

Faber erklärt, er sei gern allein, er könne nicht immer mit einer Frau zusammen sein und Gefühle zeigen.

Gefühle sind für Faber Ermüdungserscheinungen.

Sabeth meint, Faber sollte heiraten.

Faber fragt, ob sie ihn denn heiraten würde.

Er küßt sie, aber er weiß nichts zu sagen.

Er hält Heirat mit Sabeth für unmöglich.

In Le Harve trennen sich beide.

Lehrerfrage: Meint Faber seinen Heiratsantrag ernst?

Hausaufgabe: Fortsetzung der Lektüre von S. 96 („In Paris ...“) bis S. 99 Mitte. *Mündliche Inhaltsangaben* nach Stichworten:

Der Chef schlägt Faber Urlaub vor.

Faber ärgert sich. Er fühlt sich nicht urlaubsreif.

Er geht in den Louvre, um Sabeth zu treffen.

8. Stunde: Wiedersehen in Paris. – Avignon

S. 100–102 Mitte („Zur Konferenz kam ich verspätet“) und S. 104 oben („Die Konferenz dauerte knapp zwei Stunden“) bis S. 105 oben.

Lektüre in der Klasse (übersprungen wird der Abschnitt über Prof. O.). – **Ergebnisse:**

Faber und Sabeth treffen sich zufällig wieder. Beide freuen sich.

Sie gehen in die Oper.

Faber macht Urlaub. Der Chef leiht ihm sein Auto.

Erklärung durch den Lehrer: Max Frisch läßt Faber seinen Bericht in Sprüngen schreiben, je nachdem, wie ihm die Erinnerungen kommen und wie sie ihn zu Verbindungen mit späteren Erlebnissen führen. Um das Verständnis des Romans zu erleichtern, geht man besser in der chronologischen Reihenfolge vor. Deshalb von S. 102 Sprung nach S. 123–125.

Lektüre in der Klasse. – Ergebnisse:

Faber und Sabeth reisen zusammen nach Italien.

In Avignon erleben sie eine Mondfinsternis.

Beide sind von dem Erlebnis beeindruckt.

Sabeth liebt Faber.

Lehrerfragen: Warum war die Mondfinsternis für Sabeth ein wichtiges Erlebnis? Konnte man schon früher ihre Sympathie für Faber erkennen?

Hausaufgabe: Wiederholung der Lektüre S. 100–102 und S. 123–125.

9. Stunde: Reise durch Italien. Museen in Florenz und Rom

S. 107–113 oben („... wie man zur Via Appia kommt.“)

Lektüre in der Klasse. – Ergebnisse:

Beide sind glücklich.

Die Reise ist nicht immer einfach.

Sabeth interessiert sich für Kunst, Faber für Technik.

Faber versucht, sich Sabeth anzupassen. Auch er entdeckt schöne Kunstwerke.

Die Jugend ist ihm ein Rätsel und Wunder.

Sabeth glaubt, Faber verstellt sich.

Für beide werden die Erlebnisse eindrucksvoller und lebendiger.

Sabeth läßt sich vom Baedeker führen, Faber von den Zufällen des Augenblicks.

Lehrerfrage: Passen Faber und Sabeth zusammen?

Hausaufgabe: Wiederholung der Lektüre S. 107–113.

10. Stunde: Faber erfährt, daß Sabeth Hannas Tochter ist

S. 113: zwei Abschnitte in der Mitte (von „Sabeth mit ihrem Baedeker“ bis „... und rauchten eine Zigarette“), danach: S. 116 Zeile 10 („Sabeth mit ihrem offenen Baedeker ...“) bis S. 123.

Lektüre in der Klasse (zusammen 7,5 Seiten). – **Ergebnisse:**

Faber fragt nach Sabeths Mutter.

Es ist Hanna.

Eine Heirat kommt jetzt wohl nicht mehr in Frage. Faber glaubt nicht, daß Sabeth sein Kind ist. Es ist ihm zu unglaublich.

Er rechnet aus, daß Joachim der Vater sein muß. Sabeth weiß nicht, warum Faber so nachdenklich ist.

Faber denkt an Abschied.

Sabeth widerspricht nicht, aber sie ist traurig.

Lehrerfrage: Warum will Faber Sabeth nun verlassen?

Hausaufgabe: Wiederholung der Lektüre S. 113 und S. 116–123.

11. Stunde: Nacht auf Akrokorinth

Einleitung des Lehrers: Faber hat sich nun doch entschlossen, Sabeth nach Athen zu begleiten. Er hat aber nicht vor, Hanna wiederzusehen (S. 136 oben). Sie lassen das Auto in Bari stehen und fahren mit dem Schiff nach Patras, dann mit dem Bus nach Korinth. S. 150–152.

Lektüre in der Klasse. – Ergebnisse:

Faber und Sabeth erleben die Nacht und den Sonnenaufgang.

Es ist für beide ein unvergeßliches Erlebnis.

Es ist, als ob einer es dem andern geschenkt hätte.

Das Spiel der Vergleiche zeigt Fabers Einseitigkeit und Unbeholfenheit.

Der Bericht als Ganzes aber zeigt, daß Fabers Augen sich geöffnet haben.

Er ist nicht mehr der Mensch wie in der Wüste von Tamaulipas.

Leitfragen: Hat sich Faber seit der Notlandung verändert? Inwiefern? Wodurch?

Hausaufgaben: Wiederholung der Lektüre S. 150–152, außerdem Fortsetzung von S. 156 unten bis S. 158 Mitte (Sabeths Unfall). *Mündliche In-*

haltsangabe nach Stichworten. (Beide schlafen am Strand. Sabeth wird von einer Schlange gebissen. Faber trägt sie zur Straße.)

12. Stunde: Das Wiedersehen mit Hanna

S. 125–127 und S. 130–135 Mitte („... wir hatten andere Sorgen.“)

Lektüre in der Klasse. – Ergebnisse:

Faber trifft Hanna im Krankenhaus.

Es gibt viele Fragen.

Faber will nicht sagen, daß er Sabeth liebt.

Hanna nennt Faber „a friend of mine“. Er kann bei ihr wohnen.

Hanna ist eine selbständige Frau.

Sie ist nicht böse, daß Faber sie nicht geheiratet hat.

Hausaufgabe: **Lektüre** S. 143 unten („Ich sehe nicht ein ...“) bis S. 144 Mitte (Hannas Leben S. 136–157. Die Auswertung wird am besten bis zur 17. Stunde, die weitere Einzelheiten zu Hannas Leben bietet, zurückgestellt.)

13. Stunde: Sabeths Tod

S. 145 Mitte bis S. 150 und S. 152–156: **Zusammenfassung durch den Lehrer:** Am Abend sprechen Hanna und Faber weiter. Hanna sagt, Joachim sei Sabeths Vater. Sie fragt, was Faber mit Sabeth gehabt habe. Er muß gestehen, daß er mit ihr geschlafen hat. Hanna ist nicht böse. In der Nacht hört Faber Hanna im Nebenzimmer weinen. Er will ihr helfen, aber sie weist ihn ab. – Am nächsten Morgen fahren sie zusammen an den Strand, um die Kleider zu holen. S. 158 Mitte bis S. 160 unten.

Lektüre in der Klasse. – Ergebnisse:

Hanna sagt, daß Sabeth Fabers Kind ist.

Faber will mit Hanna zusammenleben.

Sabeth ist gestorben. Die Todesursache war ein Schädelbruch.

Sabeth hätte gerettet werden können.

Lehrerfrage: Ist Faber schuld an Sabeths Tod?

Hausaufgabe: Stichworte zur Beantwortung der **Frage:** Welche Zukunft haben Faber und Hanna vor sich? Wie soll es weitergehen?

14. Stunde: Faber in Cuba

S. 170 (Abschnitt in der Mitte) und S. 172 (in Cuba) bis S. 179 oben („Daher meine Magenschmerzen.“)

Lektüre in der Klasse. – Ergebnisse:

Faber fliegt nach Caracas und wird dort krank.

Er schreibt seinen Bericht für Hanna.

Er will nicht wieder nach New York.

Habana begeistert ihn. Es ist für ihn ein Erlebnis.

Faber will anders leben (S. 173).

Er kritisiert den American Way of Life.

Er ist trotz Magenschmerzen und einem Fall von Impotenz glücklich.

Lehrerfragen: Was stört Faber jetzt am American Way of Life? Inwiefern ist er jetzt ein anderer Mensch?

Hausaufgabe: **Fortsetzung der Lektüre** S. 179–182, **mündliche Inhaltsangabe** nach Stichworten:

Faber spricht ein Mädchen an. Sie heißt Juana.

Er erzählt ihr von Sabeth, die er jetzt seine Tochter nennt.

Er will Hanna heiraten.

Er ist glücklich. Er preist das Leben.

Er wird alles verlassen, aber nichts vergessen.

15. Stunde: Faber im Krankenhaus in Athen

S. 185–198 **Zusammenfassung durch den Lehrer:** Von Cuba fliegt Faber über Lissabon nach Düsseldorf. Dort will er der Firma Heneke seinen Film von Guatemala zeigen. Er muß zunächst den richtigen Film herausuchen. Dabei stößt er auf Filme, die er gar nicht zeigen will, weil sie noch nicht beschriftet sind. Die Filme mit Sabeth sieht er vollständig an und ist so erschüttert, daß er einfach wegläuft und die Filme zurückläßt. Er steigt in den nächsten Zug und kommt nach Zürich. Dort trifft er seinen alten Professor wieder, der fragt, wie es seiner schönen Tochter gehe. Faber fliegt über die Alpen nach Mailand und telegraphiert an Hanna, er werde nach Athen kommen. Dort muß er sofort ins Krankenhaus. S. 161 (erster Abschnitt), S. 164/165, S. 169/170 (jeweils Kursivdruck).

Lektüre in der Klasse. – Ergebnisse:

Hanna besucht Faber regelmäßig im Krankenhaus, aber die Trauer um Sabeth macht sie fast verrückt. Faber freut sich, bei Hanna zu sein. Er will sie heiraten.

Hanna hält Technik für einen Versuch, den Erlebnissen auszuweichen.

Sie hält Fabers bisheriges Leben für falsch.

Er habe Vergänglichkeit und Tod nicht anerkennen wollen.

Deshalb habe er sich in Sabeth verliebt, obwohl er viel zu alt für sie war.

Lehrerfrage: Hat Hanna recht? Sie sagt, sie könne ihre Ansicht nicht erklären.

Hausaufgabe: **Lektüre** S. 185–192 *Faber in Düsseldorf*).

16. Stunde: Fabers neues Lebensgefühl

S. 182 Mitte (nur ein Abschnitt) und S. 198 Mitte bis S. 199 Mitte.

Lektüre in der Klasse. – Ergebnisse:

Hanna gewinnt ihren Lebensmut wieder.

Faber hat erkannt, daß er sterben wird.

Aber er hat noch Hoffnung. Er liebt das Leben. Hanna ist sein Freund.

Er sieht jetzt einen neuen Sinn des Lebens: dem Licht und der Freude standhalten, auch wenn alles vergänglich ist. Mit anderen Worten: Jetzt sind Erlebnisse für ihn die Erfüllung des Lebens.

Max Frisch entwirft ein Gegenbild zu Walter Faber.

Es ist ein Greis namens Armin, der für Hanna große Bedeutung hatte. S. 182 unten bis S. 185 Mitte.

Lektüre in der Klasse. – Ergebnisse:

Armin war blind, aber er konnte sich alles vorstellen.

Hanna liebte ihn, weil durch ihn die Welt für sie schöner und reicher wurde.

Er weckte Hannas Wunsch, Archäologie zu studieren.

Der blinde Armin sah mehr als Walter Faber.

Lehrerfrage: Wie war das möglich, daß der blinde Armin mehr sah als F.?

Hausaufgabe: Wiederholung der Lektüre S. 198/99 und S.182–185.

17. Stunde: Hannas Lebensweise

S. 199 Mitte bis S. 202.

Lektüre in der Klasse. – Ergebnisse:

Hanna wollte nach Sabeths Tod Athen verlassen. Sie hat ihre Stelle verloren.

Hanna wünschte ein Kind für sich allein.

Joachim kam sich überflüssig vor.

Er läßt sich scheiden, weil Hanna kein Kind mehr will.

Hanna hatte für Joachim den Beruf einer Laborantin gelernt.

Sie tut alles für Sabeth, sie lernt z.B. noch Geige spielen.

Sie arbeitet in Paris, London, Ostberlin und Athen. Sie bittet Faber um Verzeihung.

Lehrerfragen: Kann man Hanna als Vorbild zeigen? Warum? Warum nicht? (Vgl. S. 143ff., 12. Std.) Könnte die Ehe mit Faber gelingen? Warum? Warum nicht?

Hausaufgabe: Stichworte zur Beantwortung der Fragen:

- Ist die Geschichte wahrscheinlich? (Vgl. „Gantenbein“, st 286, S. 124f.)
- In welcher Absicht hat Max Frisch sie erfunden?
- Was hat Dir an dem Buch besonders gefallen / nicht gefallen?

18.–20. Stunde: Schlußbesprechung

Beginn mit den Fragen der Hausaufgabe: **Feststellung der Meinungen der Schüler.** Daran anknüpfend systematische Behandlung einiger wichtiger Fragen zum Ganzen des Romans. Folgende Fragen liegen nahe:

1. Ist „Homo faber“ ein wichtiges Buch? Warum?
(Walter Faber ist kein Einzelfall, sondern, wie der Titel verrät, ein Beispiel für den Typus des einseitig-technisch orientierten Menschen.)
2. Worin liegt Fabers Stärke, worin seine Schwäche?
(Seine Stärke ist die Nüchternheit und Sachlichkeit, seine Unanfechtbarkeit und Unbestechlichkeit gegenüber Gefühlen, die ja auch realitätsfremd sein können. Daher kann er z.B. auch die Selbsttäuschung der Bildungsbürger durchschauen, die Kunstgenuß an die Stelle von unmittelbaren Erlebnissen setzen. Seine Schwäche ist die Blindheit gegenüber der Einmaligkeit aller Begebenheiten, daher die Unfähigkeit zu echten Erlebnissen und zur Erfahrung von Glück. Faber lebt für sich allein. Er fühlt sich für niemand verantwortlich und hat keine wirklichen Freunde.)
3. Welche Wandlung geht mit Faber vor?
(Seine Augen werden offen für die Schönheit der Welt. Er lernt, den Augenblick zu erleben. Sein Leben wird reicher, wenn er es mit einem geliebten Menschen teilt.)
4. Wie kommt Fabers Wandlung zustande?
(Er verliebt sich in ein junges Mädchen. Er wird in die Zeit zurückversetzt, in der er sein einzi-

ges glückliches Liebeserlebnis hatte. Er glaubt, dieses Erlebnis nun mit einem anderen Mädchen fortsetzen zu können, zumal da sich beide ähnlich sehen. Er vergißt freilich, daß er älter geworden ist.)

5. Wie beurteilt Walter Faber/Max Frisch den American Way of Life?

(Zuerst paßt er sich kritiklos an, dann lehnt er die amerikanische Lebensart grundsätzlich ab. Er hält sie für pervers und unnatürlich, weil sie der Wirklichkeit nicht gerecht wird. Sie ist gekünstelt. Sie ist blind für die Geschenke der Natur und für die Einmaligkeit des Daseins. Sie versucht, Vergänglichkeit und Tod durch Kosmetik zu bekämpfen. Sie ist das Spiegelbild von Fabers Zustand der Unreife.)

6. Ist Hanna eine bemerkenswerte Frau? (Vgl. die 17. Stunde!)

(Ja. Sie lebt nach ihren eigenen Vorstellungen, auch wenn das Opfer kostet. Sie ist unabhängig und stolz. Sie ist vielseitig gebildet und hat bewiesen, daß sie alle Schwierigkeiten der Verfolgung, der Emigration und der Ehe meistern kann. Sie tut alles für ihr Kind. Sie hat genau das, was Faber fehlt: das Gefühl für die Einmaligkeit des Lebens, daher auch die Dankbarkeit für das Schöne und die Fähigkeit zum Glück.)

7. Hat das Buch eine religiöse Seite?

(Faber glaubt nicht an Fügung und Schicksal. Sein Inzest mit der Tochter und deren Tod erscheinen wie die Strafe des Schicksals für seinen Unglauben. Allerdings ist das nur Schein. Max Frisch stellt Fabers Lebensweg als Kette von Zufällen dar, für die es keine Schuld und Verantwortung gibt. – Allerdings stehen manche Begebenheiten in Zusammenhang mit Fabers Charakter: das Scheitern der Studentenliebe mit Hanna, die Leere seines Lebens als Ingenieur, die Leere der Beziehung zu Ivy, seine Liebe zu Sabeth als der unbewußte Versuch, das Versäumte nachzuholen.

Den Gedanken an die mögliche Rache des Schicksals läßt Max Frisch nur einmal kurz aufleuchten: als Faber der Gedanke aus dem Mythos durch den Kopf geht, Schlangen könnten von Göttern geschickt sein (S. 180). Daraus läßt sich aber nicht folgern, Frisch wolle zeigen, daß das Schicksal die Menschenwege lenkt und Schuld bestraft. Walter Faber hat einfache Fehler begangen und muß erkennen, daß sie nicht wieder gutzumachen sind.

8. Ist das Ende des Romans tröstlich oder traurig?

(Beides. Das Ende ist tröstlich, weil Faber noch zur Einsicht kommt und sein Leben ändert. Es ist zugleich traurig, weil die Wandlung zu spät kommt. Darin liegt natürlich eine Mahnung an die Leser zur Wachsamkeit gegenüber den Forderungen des Lebens. Das Buch ist eine Warnung vor dem Irrtum, das Leben sei dank der Technik berechenbar geworden. Es zeigt, daß diese Meinung den Sinn des Lebens verfehlt und zu Katastrophen führt. „Homo faber“ ist ein moralisches Buch.)

Dr. E.J. Bernbeck

Eine Umfrage des VdLiA über Arbeit im Stillen:

Soziale Projekte an Deutschen Schulen

I. An die vermittelten Lehrerinnen und Lehrer

Unterstützen Sie/Ihre Schule/Ihre Kollegen/deren Partner ein soziales Projekt vor Ort?

Projektname:

Projektbeschreibung:

In welcher Form wird das Projekt unterstützt?

Name und Anschrift der im Projekt Tätigen:

II. An die zurückgekehrten Lehrerinnen und Lehrer

Haben Sie/Ihr Partner bei Ihrer Auslandstätigkeit an einem sozialen Projekt mitgearbeitet?

Projektname:

Projektbeschreibung:

Arbeiten Sie/Ihr Partner von Ihrem jetzigen Wohnort aus noch am Projekt mit? In welcher Form? Ist dabei Ihre jetzige Schule einbezogen?

Anschrift:

Bitte ausschneiden und (mit Material zur Veröffentlichung) an

Dieter Forster, Bächelhurst 19, D-7802 Merzhausen

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Bernbeck, Ernst Jürgen, Dr., Giessener Str. 4, 6148 Heppenheim

Diehl, Günter, Birkenweg 8, 4006 Erkrath

López-Rodas-Utters, Roswitha, Eichendorffstraße 28, 4200 Oberhausen 14

Schmidt-Walther, Peer, Marie-Curie-Str. 14, 7500 Karlsruhe 1

Schwarz, Paul, Dr., Deutsches Pädagogisches Seminar, Martinez, Estrada 2353

Inhalt

HOCHAKTUELL – NEU

- „Sehr geehrter Herr Kollege ...“ – Kontakte der Ministerien mit Auslandsschulen
und vermittelten Lehrern. Eine Umfrage. (*Joachim Tiemann*) 186
-

VERBAND

- Der Vorsitzende berichtet
Vortragender Legationsrat I. Klasse Dr. Peter Siemes, neuer Leiter des Schulreferats
in der Kulturabteilung des Auswärtigen Amts (*Hans-Georg Becker*) 189
- Aus der Arbeit des Vorstandes
Übersicht über die Obleute des VdLiA an den deutschen
Schulen im Ausland und ein Kommentar (*Ingrid Bosert*) 190
- Briefe an den Vorstand
„Statistik der Stille“ (*Richard Moser*) 191
Zur Umfrage des VdLiA über „Arbeit im Stillen“ (*Dieter Forster*) 191
Betr.: Situation der deutschen Schulen im Ausland (*Dr. Conrad Schroeder, MdB*) 192
- Persönliche Nachrichten
Neue Mitglieder/Anschriftenänderungen/Neuer Obmann 192
-

DISKUSSION

- Xaver Ochsenreither, ein Patriot (*Heinz Weischer*) 194
-

EUROPA

- Schweiz: Ausstellungsprojekt „Kunstunterricht an deutschen
Auslandsschulen“ (*A. Wöstmann-Schnapp/H. Schnapp*) 197
-

ASIEN

- Japan: Japans Lehrmeister – Lehrmeister Japan? (*Jürgen Lehmann*) 198
-

SÜD- und MITTELAMERIKA

- Argentinien: Notwendigkeit einer bilingualen und bikulturellen Erziehung (*Juan Pedro Franze*) 203
Das ist für mich Argentinien – das ist für mich Deutschland (*Claudia Orth*) 206
- Arbeit im Stillen – soziale Projekte von Lehrerinnen, Lehrern und deren Partnern
- Brasilien: Novo Tempo – Jardim Rincao – Sao Paulo (*Johannes Below*) 206
-

SO WAR ES DAMALS

- Lehrerbildung in der Dritten Welt – Rückblick auf 25 Jahre Auslandstätigkeit (*D. Fichtner*) .. 207
-

DIDAKTIK

- Deutsche Grammatik auf dem Prüfstand (*Dieter Penning*) 209
-

BÜCHERTISCH

- Deutsche Schulen im Ausland – Werdegang und Gegenwart, Bd.1 (*Hans-Georg Becker*) .. 215
- Handlungsorientierter Unterricht – Unterrichtsmethoden, 2 Bde. (*Wolfgang Hammer*) ... 216
- Hier geht's an die Feinheiten! – Weg mit den typischen Fehlern! (*H. Albrecht*) 217
- Täglich dasselbe Theater – Heitere Geschichten für Jung und Alt (*H. Albrecht*) 217
- Zweitsprachenerwerb: Eine Sprache beeinflusst die andere (*Günther Miklitz*) 218
- Gesteuerter Zweitsprachenerwerb – Voraussetzungen und
Konsequenzen für den Unterricht (*Helmut Birkenfeld*) 218
-

PRESSESCHAU

- Deutsch – verflixt schwer und sehr nützlich 220
-

- Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes 193
-

„Sehr geehrter Herr Kollege . . .“ –

Kontakte der Ministerien mit Auslandsschulen und vermittelten Lehrern. Eine Umfrage.

„Ich empfehle Ihnen dringend . . .“, so tönt es aus Saarbrücken. Ja, das ist – unter kultusministeriellem Briefkopf – eine Ermahnung, Anfragen künftig an den Auslandschulausschuß oder an die Zentralstelle zu richten und nicht an die Kultusbehörden der Länder. Der Verband aber wollte ausdrücklich und gerade diese hören und hatte um direkte Beiträge nachgesucht.

Von elf Behörden kamen zehn Antworten. In Düsseldorf ist vermutlich das Ministerium zu groß, sind die Wege zu weit, befaßt man sich nur mit dem Wesentlichen . . .

Das, worum es dem VdLiA auf wiederholte Bitten von Mitgliedern hin diesmal ging, zählte offenbar nicht dazu.

Gefragt wurde nach Kontakten der Kultusbehörden mit Auslandsschulen oder mit vermittelten Lehrern, genauer: „ . . ., ob von Ihrer Behörde bestimmte Auslandsschulen oder Gruppen von vermittelten Lehrern durch Versendung von Amtsblättern oder informierenden Rundschreiben betreut werden oder ob Kontakte anderer Art unterhalten werden.“

Die Antworten sind zum größten Teil gründlich, ausführlich, detailliert, wofür den Verfassern Dank gebührt. Um eine Vergleichbarkeit des Dargestellten zu ermöglichen und einen schnellen Überblick zu geben, wird im folgenden versucht, die erhaltenen Informationen tabellarisch wiederzugeben. Eine Kommentierung schließt sich an.

(Siehe Tabelle auf S. 187)

Schon ein erster Blick zeigt große Unterschiede. Baden-Württemberg, Bayern, Hessen und Niedersachsen beliefern z.T. zahlreiche Schulen mit ihren Amtsblättern und auch anderem Material. Die Stadtstaaten und das kleine Saarland, auch Schleswig-Holstein halten sich deutlich zurück, was unmittelbar verständlich ist, soweit es sich um bevölkerungsschwache Länder handelt. Natürlich stellen auch die Kosten und damit Reichtum oder Armut der Länder einen Faktor dar. Von Bedeutung ist sicher auch die Frage, für wie viele vermittelte Lehrer bzw. Schulen mit solchen eine Kultusbehörde sich verantwortlich oder mitverantwortlich

weiß. Baden-Württemberg mit 430 vermittelten Lehrern (das sind 28% der Gesamtzahl von „Vermittelten“) an 111 Schulen ist in einer gänzlich anderen Ausgangsposition als das Saarland oder Bremen mit je 29 (d.h. 2%). Schließlich dürfte auch die Zahl der Schulleiter, die ein Land stellt, in dieses Problem hineinspielen: Nordrhein-Westfalen, so weist der Auslandskunze von 1988 aus, liegt mit 28 Schulleitern (von 113 Schulen, das sind 25% – bei nur 10% Anteil an der Zahl der vermittelten Lehrer!) an der Spitze, in großem Abstand gefolgt von Baden-Württemberg mit 16 Schulleitern (d.h. 14% Anteil an den Schulleitern, bei 28% an den vermittelten Lehrern). Schlußlichter sind Berlin mit 2 Schulleitern, das Saarland mit 3, Bremen mit 5, Rheinland-Pfalz mit 6.

Aber genug der Zahlenspiele! Wenden wir uns den Materialien zu, um die es sich im wesentlichen handelt: Amtsblätter, Zeitschriften, Richtlinien, schließlich Neujaarsbriefe.

Zunächst die Amtsblätter

Jeder weiß, um was es sich dabei handelt: offizielle, meist monatlich erscheinende Veröffentlichungen der Kultus-/Schulverwaltungen, enthaltend die jeweils neuen Rechts- und Verwaltungsvorschriften sowie Stellenausschreibungen, manchmal auch in einem nichtamtlichen Teil Kommentierungen, Stellungnahmen, Rezensionen.

Vier Länder nur halten sie für so wichtig, daß sie sie regelmäßig an Auslandsschulen verschicken: Baden-Württemberg 75 Exemplare, Bayern 9, Niedersachsen 70, Hessen ca. 150 (wenn die pauschale Formulierung aus Wiesbaden – „daß die deutschen Schulen im Ausland mein Amtsblatt kostenlos erhalten“ – so wörtlich zu nehmen ist.). Die anderen Länder führen entweder kein offizielles Periodikum, das sich ausschließlich an Schulen wendet, oder finden, daß zwischen Nutzen und Aufwand ein Mißverständnis besteht. Das Amt für Schule in Hamburg sagt es deutlich: „ . . . das Mitteilungsblatt enthält auf Hamburg bezogene Verordnungen, von denen selten eine für Lehrer im Ausland von Interesse ist. Diese Feststel-

lung kann ich durch meine eigene Erfahrung als Schulleiter an einer deutschen Auslandsschule stützen. Ich sammelte in meinem Dienstzimmer die Amtsblätter mehrerer Bundesländer. Im Laufe von sieben Jahren hat einmal ein vermittelter Lehrer darin etwas nachgeschlagen.“ So weit Herr von Rahden aus Hamburg.

Der Referent kann dies aus eigener zehnjähriger Erfahrung im wesentlichen bestätigen: er war der einzige, der sich der aus Hannover und Wiesbaden regelmäßig ein treffenden, in so weiter Ferne manchmal

etwas kurios wirkenden Lektüre mit einiger Regelmäßigkeit gewidmet hat. Immerhin hat sie ihm das Gefühl gegeben, von der bundesdeutschen Schulwirklichkeit nicht gänzlich abgenabelt, von der heimischen Bürokratie nicht völlig vergessen zu sein. Bedenkt man sodann, daß er auf diesem Wege über die reformierte Oberstufe Kompetentes erfuhr und auch über so Eigenartig-Mißliches wie die niedersächsische Orientierungsstufe aus erster Hand Informationen bekam, so mag die Frage berechtigt sein, ob nicht doch so manches für die Versendung

Länder	Amtsblätter an			Zeitschriften und/oder ähnliches an			Richtlinien oder sonstiges
	alle Schulen	ausgewählte Schulen	vermittelte Lehrer	alle Schulen	ausgewählte Schulen	vermittelte Lehrer	
Baden-Württemberg		mit verm. Lehrern aus BW (75)			„Schulzeit“ u. „Schulintern“ an 107 Schulen		Richtlinien auf Anforderung
Bayern		mit Schulleitern aus Bayern (9)			„Schulreport“ „Schule und wir“ → „Vielzahl“		
Berlin							Richtlinien auf Anforderung
Bremen							
Hamburg							spezif. Information auf Anforderung
Hessen	X			X			
Niedersachsen		mit verm. Lehrern aus N (70)			„Beispiele“ an Schulen mit Lehrern aus N	Neujahrsbrief	Richtlinien auf Anforderung
Nordrhein-Westfalen	Keine Auskünfte						
Rheinland-Pfalz							Richtlinien u. ä. auf Anforderung
Saarland							
Schleswig-Holstein						Neujahrsbrief	

der Amtsblätter spricht, auch wenn der Aufwand beträchtlich ist. Schließlich ist hinter vorgehaltener Hand ja auch durchaus zu fragen, wie viele der Lehrer an unseren heimischen Schulen sich eigentlich das Amtsblatt regelmäßig und gewissenhaft zu Gemüte führen ...

Zeitschriften

Manche Kultusminister publizieren Zeitschriften für Schulen, d.h. für Schüler, Lehrer, Eltern und sonstige Interessenten. Baden-Württemberg nennt als Titel „Schulzeit“ und „Schulintern“, Bayern „Schulreport“ und „Schule und wir“, Niedersachsen schließlich die Zeitschrift „Beispiele“. Es sind im wesentlichen zwei Kategorien, die sich hinter diesen Titeln verbergen. Zum einen sind es Blätter, die sich an die Schüler wenden und sozusagen in Konkurrenz zu den kommerziellen Jugendzeitschriften stehen, zum anderen sollen Eltern, Lehrer und andere Interessenten über Probleme, Tendenzen, Neuerungen jugend-, schul- und kulturpolitischer Natur informiert werden. Wie bei allen offiziellen Publikationen solcher Art (siehe „Begegnung“), die nicht darauf angewiesen sind, daß sie Leser finden, die dafür mit ihrem Geld bezahlen, findet sich Qualität und auch das Gegenteil davon. Insgesamt vermitteln sie sehr viel mehr an Farbe und Anschaulichkeit der Information aus der Welt der Schule und der Jugend, als es ministerielle Verlautbarungen können und wollen. Der Referent, erneut in die Kiste eigener Erfahrungen greifend, kann berichten, daß an seiner Schule das bayerische „Schule und wir“ immer interessierte Leser fand, auch wenn es dort keine bayerischen Lehrer gab. Ergo: Zeitschriften dieser Art, wie sie Baden-Württemberg, Bayern und Niedersachsen ausschicken, stellen sicher eine sinnvolle Investition dar, auch wenn sie nicht eigentlich Offizielles vermitteln und keine direkte Kontaktpflege mit den eigenen Lehrern sein wollen.

Richtlinien

Keine große Rolle spielen im Beziehungsfeld vermittelter Lehrer – heimische Behörde die Richtlinien und Lehrpläne. Sie werden normalerweise nicht einzelnen Personen, sondern Schulen und auch diesen nur auf Anfrage überlassen – verständlicherweise, so muß man sagen. Denn in der Regel folgen die Auslandsschulen in mehr oder weniger lockerer Form den Lehrplänen eines von

ihnen selbst auserwählten Bundeslandes und lassen sich von diesem darüber auf dem laufenden halten. Weitere Interessen, etwa auch einzelner Lehrer, gibt es im Bereich der Richtlinien – von Ausnahmen abgesehen – nicht.

Neujahrsbriefe

Bleiben die von Niedersachsen und Schleswig-Holstein an ihre eigenen Lehrer ausgeschickten Neujahrsbriefe des jeweiligen Kultusministers. Wenn ich noch einmal persönliche Erfahrungen einbeziehen darf, dann läßt sich sagen und begründen, daß dies eigentlich ein recht erfreuliches Produkt der Kultusbürokratie ist, das man weiterempfehlen möchte. Dies jedenfalls unter der Voraussetzung, daß der Brief mehr enthält als Festtagswünsche und ministerielle Erfolgsbilanzen. Bietet er doch Gelegenheit, die Adressaten unter Berücksichtigung ihrer besonderen Situation gezielt und in gebotener Kürze über all das zu informieren, was sich im Laufe eines Jahres in der heimischen Schullandschaft ereignet hat und was jemand wissen möchte und sollte, der in absehbarer Zeit als Akteur in sie zurückkehren wird.

Das Fazit der Erhebung ist unschwer auszusprechen:

- Kontakte zwischen den vermittelten Lehrern und ihren heimischen Schulbehörden sind richtig und wichtig. Der Schock, den die Rückkehr fast immer bedeutet, kann durch rechtzeitige und kontinuierliche Information gemildert werden.
- Über Mittel und Form der Kontakte kann man unterschiedlicher Meinung sein. Nicht ausreichend sind gelegentliche persönliche Gespräche mit Prüfungsbeauftragten. Ganz abgesehen davon, daß diese fast ausschließlich Schulen besuchen, an denen deutsche Prüfungen abgehalten werden, was zwar nicht bei den meisten, aber immerhin bei den größten der geförderten Auslandsschulen der Fall ist, muß man sagen, daß die Prüfungsbeauftragten selber unter Arbeits- und Zeitdruck stehen und immer für eine Mehrzahl der vermittelten Lehrer Beamte eines fremden Bundeslandes sind
- Unter den in Frage stehenden Informationsmaterialien haben sich bei Berücksichtigung von Kosten und Effizienz einmal Schüler- und Elternzeitschriften der Ministerien und zum anderen jährlich verfaßte informierende Briefe als besonders empfehlenswert erwiesen. Vor allem letztere könnten auch von den Stadtstaaten und den kleineren Ländern ohne großen Aufwand hergestellt und den jeweiligen vermittelten Lehrern zugeschickt werden.

Joachim Tiemann,

Referent für pädagogische Fragen

Der Vorsitzende berichtet

Erste Kontakte des VdLiA zu Dr. Peter Siemes – Vortragender Legationsrat I. Klasse und neuer Leiter des Schulreferats in der Kulturabteilung des Auswärtigen Amts



Seit dem 7. März 1988 ist Herr Vortragender Legationsrat I. Klasse Dr. Peter Siemes Leiter des Schulreferats 612 in der Kulturabteilung des Auswärtigen Amts und damit für das Auslandsschulwesen in allen Grundsatzfragen zuständig. Dr. Peter Siemes ist Nachfolger von Herrn Ministerialdirigent Dr. Lothar Wittmann, der nach nur zwei Jahren in diesem Amt zum Leiter der Unterabteilung 61 in der Kulturabteilung des AA befördert wurde. (Der VdLiA berichtete in Heft 4/88 darüber.)

Der Vorsitzende des Verbands konnte am 2. September ein erstes eindrucksvolles und sehr informatives Gespräch mit Herrn Dr. Siemes führen, das in grundsätzliche Fragen des deutschen Auslandsschulwesens einmündete und Positionen des Verbands und Zielvorstellungen des neuen Leiters des Schulreferats deutlich werden ließ.

Der Vorsitzende war beeindruckt von der Dynamik des neuen Leiters, der auch Arbeitsformen des modernen Managements nicht scheut und der offenbar weniger verwalten als vielmehr gestalten will. Der Vorstand des Verbands wird sicher bald Gelegenheit haben, zu kontrovers diskutierten und strittigen Fragen des neuen Rahmenplans sowie zu anderen Grundsatzfragen mit Herrn Dr. Siemes ein Gespräch zu führen. Bereitschaft dazu wurde von Herrn Dr. Siemes signalisiert.

Herr Dr. Siemes hat einen erfolgreichen und ausgesprochen vielseitigen Berufsweg hinter sich. Hier sein Curriculum vitae:

Geboren am 28. 3. 1933 in Geldern Niederrhein

Bäckerlehre und Gesellenprüfung 1953

Abendgymnasium am Comenius Gymnasium in Düsseldorf ab September 1954. Abitur Februar 1957

Anschließend Jurastudium, I. Examen 3. Dezember 1960

Referendarzeit und II. Examen am 7. Januar 1965

Promotion Februar 1964 zum Dr. Jur.

Von April 1965 bis April 1967 Attache im Auswärtigen Amt. Auslandsposten in Jakarta Mai 1967 bis Dezember 1969. Dort Mitbegründer der Deutschen Schule Jakarta. Anschließend in Bonn im Sekretariat der Reformkommission und Einsatz im Protokoll. Von Februar 1973 in Malaysia, Ständiger Vertreter des Botschafters; Botschafter in Libreville, Gabun, von Mai 1976 bis Oktober 1978. Einsatz in Bonn als stellvertretender Referatsleiter im Referat Süd- und Südostasien. Anschließend Ständiger Vertreter des Botschafters in Jakarta und in Prag.

Seit 7. März 1988 Leiter des Referates für das Auslandsschulwesen im Auswärtigen Amt.

Der VdLiA wünscht Herrn Dr. Siemes eine erfolgreiche Arbeit in dem neuen Referat zum Wohle des deutschen Auslandsschulwesens.

Hans-Georg Becker (Vorsitzender)

Aus der Arbeit des Vorstandes

Übersicht über die Obleute des VdLiA an den deutschen Schulen im Ausland:

Europa:

Brüssel, Deutsche Schule: Lenz, Eugen
Paris, Deutsche Schule: Denzel, Wolfram
Genua, Deutsche Schule: Lühmann, Klaus
Mailand, Deutsche Schule: Peichert, Uwe
 Istituto Giulia: Willmes, Egon (Regional-
 obmann)
Rom, Deutsche Schule: Peleikis, Dr. Hans-Jürgen
Den Haag, Deutsche Schule: Scherff, Eberhard
Lissabon, Deutsche Schule: Matthes, Wolfgang
Stockholm, Deutsche Schule: Schumann, Dr. Jür-
 gen
Barcelona, Deutsche Schule: Rüdig, Harald (Re-
 gionalobmann Spanien/Portugal)
 Philipp, Reiner
Bilbao, Deutsche Schule: Bender, Dietrich
Madrid, Deutsche Schule: Wiese, Christian
San Sebastian, Deutsche Schule: Knapp, Gero
Santa Cruz de Tenerife, Deutsche Schule: Enders,
 Jürgen
Valencia, Deutsche Schule: Hammer, Gerhard
Istanbul, Istanbul Lisesi: Kruczinna, Rolf

Amerika:

Buenos Aires, Goethe-Schule: Jousen, Christian
 Pestalozzi-Schule: Schilz, Norbert
Martinez, Deutsches Pädagogisches Seminar:
 Hoedt, Hans (Regionalobmann)
Villa Ballester, Instituto Ballester: Reutter, Herbert
 Hölters-Schule: Scherlenzky,
 Christian
La Paz, Deutsche Schule: Domes, Helmar
Sao Paulo, Colégio Visconde de Porto Seguro:
 Rehbock, Ulrich
Santiago/Chile, Deutscher Schulverband: Ge-
 neuss, Volker (Vorsitzender des
 VdLiCh, der dem VdLiA kooperativ
 angeschlossen ist)
San Salvador, Deutsche Schule: Martinen, Jan
Guatemala, Deutsche Schule: Bülk, Christiane
Barranquilla, Deutsche Schule: Paulsen, Uwe
Bogotá, Colegio Andino: Ritz, Volker
 Pädagogisches Zentrum: Krauthausen,
 Josef
Asunción, Colegio de Goethe: Reichenbach, Joa-
 chim
Lima, Colegio Peruano-Alemán: Rosenberger,
 Bruno
Montevideo, Deutsche Schule: Sonnenburg, Kurt

Afrika:

Kairo, Deutsche Evangelische Oberschule: Birke,
 Bruno

Deutsche Schule der Borromäerinnen: Haar,
 Hans-Eberhard

Asien:

Hongkong, Deutsch-Schweizerische Intern. Schu-
 le: Greiss, Franz
Riad, Saudiarabische Intern. Schule: Lapp, Eber-
 hard
Singapore, Deutsche Schule: Hinnert, Dr. Wolf-
 gang

Das also sind sie, die Obleute des VdLiA, die den Verband an ihrer Auslandsschule vertreten, die für ihn werben, die Verbandszeitschrift an die Mitglieder verteilen, damit keines leer ausgeht, die Anträge für die Mitgliederversammlung während der HV des Verbandes einbringen, die dem Vorstand Anregungen für seine Arbeit geben und selbst als Erste über Neuerungen im Auslandsschulwesen informiert sein sollten. Die also generell das Verbindungsglied zwischen Mitgliedern an Auslandsschulen und dem Vorstand in Deutschland sein sollten, so daß Sorgen, Nöte, Probleme des einzelnen Mitglieds, einer Gruppe von Auslandslehrern oder einer ganzen Schule bekannt, diskutiert und vielleicht auch gelöst bzw. behoben werden können.

Erstrebenswertes Ideal wäre das, wenn auch nicht immer möglich! Der Dank des Vorstandes für die Arbeit der Obleute ist allemal vorhanden und der Wunsch, daß die Zusammenarbeit sich fruchtbar gestalte. Das zeigt besonders deutlich der seit zwei Hauptversammlungen eingerichtete und finanziell unterstützte „Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer“, der vor der eigentlichen Hauptversammlung tagt, aktuelle Probleme des Auslandsschulwesens und der Verbandsarbeit bespricht und Dringlichkeitsanträge für die Mitgliederversammlung einbringt.

Bei der Durchsicht der vorliegenden Liste der Obleute werden allerdings – die Verfasserin ist sich dessen wohl bewußt – Proteste und Einwände laut werden. Von einer ganzen Reihe der Auslandsschulen, an denen Mitglieder zu finden sind, fehlen Namen von Obleuten. Entweder gibt es keinen Kollegen, der sich für dies Amt bereit fand, oder er ist

der Geschäftsstelle nicht bekannt. Wird sich das durch diesen Artikel ändern, d.h. wird ein Kollege zum Obmann gewählt oder, falls er vorhanden ist, der Geschäftsstelle benannt? Vielleicht ist auch die eine oder andere Schule erstaunt, einen Obmann genannt zu finden, der schon wieder nach Deutschland zurückgekehrt ist. Möglich! Dann hat er sich noch nicht als Inlandsmitglied gemeldet. Ob auch diese Auslandsschule einen neuen Kol-

legen für die Arbeit des Obmannes findet? Es darf auch eine Kollegin sein!

Die Verfasserin dieses Artikels ist zumindest auch nach fast 18jähriger Vorstandsarbeit noch optimistisch, daß die Arbeit der Obleute für Mitglieder und Vorstand zum Wohle des Verbandes – Unzulänglichkeiten eingeschlossen – auch weiterhin funktionieren wird.

Ingrid Bosert

Briefe an den Vorstand

Sokodé, den 12. 6. 88

Statistik der Stille

Im DLiA 3/88 S. 108 ist ein Fragebogen abgedruckt mit dem Titel „Eine Umfrage des VdLiA über Arbeit im Stillen – Soziale Projekte an Deutschen Schulen“.

Zum ersten frage ich mich immer wieder einmal, warum der Verband nur an die deutschen Schulen denkt, während es doch viele Mitglieder gibt, die auch an Regierungsschulen oder bei sonstigen Stellen Dienst tun. Und meine zweite Frage: Kann es eine Statistik der Stille geben? Will sich der Verband etwa auf die Brust klopfen: Seht, so sind wir mit unseren „sozialen Projekten“!

Das Wort „Projekt“ für mein alltägliches Wirken als Deutscher im Ausland gefällt mir überhaupt nicht. Die Stille scheut hochtrabende Worte. Es versteht sich eigentlich von selbst, daß wir Vermittelte uns nicht nach dem Läuten in unser privates Ghetto einschließen, sondern daß wir bewußt als „Deutscher Lehrer im Ausland“ leben, d.h. unter voller Anteilnahme für die uns umgebenden Probleme und mit Interesse für alle Möglichkeiten „mitzumachen“, die sich uns neben der dienstlichen Tätigkeit anbieten. So wird mir, wenn ich die Sprache der Statistik übernehmen wollte, fast jeder Tag zum „Projekt“, allerdings ohne die große Glocke der „Projektbeschreibung“. In Kamerun werden Deutsch-Schüler zur Pflege der alten deutschen Friedhöfe motiviert. Aber ich kann mir kaum vorstellen, daß der betreffende Kollege sich dafür in eine „Projektliste“ eintragen und „statistisch erfassen läßt“.

Nichts gegen den Artikel von Michael Lamm (in derselben Ausgabe des DLiA) über „Arbeit im Stillen“ in Chile. Die gute Absicht erlaubt einem sogar, über die stolze Nennung der Spendenbeträge hinwegzusehen. Solche Informationen im Verbandsblatt mögen zur Nachahmung anregen. Bei den „Statistikern“ des VdLiA entschuldige ich mich aber, daß ich auf ihre „Erhebung“ mit einer „Fehlzanzeige“ reagiere.

*Richard Moser,
Fachberater in Nord-Togo*

Zur Umfrage des VdLiA über „Arbeit im Stillen“
Auf der Hauptversammlung von Trier 1987 wur-

de der Vorstand im Antrag Nr. 26 von den Mitgliedern aufgefordert, Informationen über schulische und außerschulische Aktivitäten im sozialen und pädagogischen Bereich zu sammeln und darüber zu berichten. Für mich verstand es sich daher von selbst, die bereits bestehende Reihe unter der Überschrift „Arbeit im Stillen“ fortzusetzen. Für viele Kollegen ist die Mitwirkung an solchen Projekten selbstverständlich geworden, in manchen deutschen Schulen gehört sie zum festen Bestandteil des schulischen Lebens. Mit der Einrichtung eines Basars bei Hauptversammlungen und durch die Aufstockung der dabei erzielten Erlöse, die solchen Projekten voll zugute kommen, unterstreicht der Vorstand die Bedeutung, die er diesem Engagement beimißt.

Der Vorstand kann dem ihm gestellten Auftrag jedoch nur nachkommen, wenn er von solcher Arbeit erfährt. Gerade weil viele Mitglieder diese Tätigkeit als Arbeit im Stillen empfinden, scheuen sie sich davor, damit „hausieren“ zu gehen. Vorbildliches soll jedoch auch zur Nachahmung anregen dürfen. Dazu muß es aber bekannt werden. In diesem Sinne verstehe ich die Berichte in der Zeitschrift unseres Verbandes. Die Umfrage sollte weder der Erstellung einer Statistik noch der Selbstdarstellung des Verbandes oder gar des Vorstandes dienen. Sie sollte Aufforderung an alle Mitglieder sein, ihre persönlichen Erfahrungen – positiver wie negativer Art – anderen möglichst interessant mitzuteilen.

Partnerschaft und Begegnung ist unser aller Anliegen. Sie findet nicht nur, aber auch in sozialer Tätigkeit statt, nicht nur in Lateinamerika, auch in Afrika und Asien, nicht nur an deutschen Auslandsschulen, sondern auch an Schulen in der Bundesrepublik Deutschland, an denen zurückgekehrte Kollegen ihre Schulen in diese Partnerschaft mit den Ländern, in denen sie tätig waren, einbeziehen. Sie wird außerdem verwirklicht von Kollegen, die bei sonstigen Stellen Dienst tun. Darüber wünsche ich mir mehr Berichte.

Als ich meine Vorstellung von der Arbeit des Referates darlegte, habe ich den Wunsch nach vielen Kontakten geäußert. Sollte die Umfrage zu

einem intensiveren Meinungsaustausch führen, so hat sie jedenfalls eine positive Wirkung gehabt. Daß schon 8 Briefe eingegangen sind, läßt mich hoffen.

Dieter Forster

Bonn, den 9. 6. 88

Betr.: Situation der deutschen Schulen im Ausland

Sehr geehrte Damen und Herren,

Ihren Brief vom 28. 4. 1988 habe ich erhalten. Ich habe sehr wohl dafür Verständnis, daß Sie sich über die Auswirkungen von eventuellen finanziellen Einsparungen im Personalsektor des Auslandsschulwesens Sorgen machen, insbesondere wenn dadurch die im allgemeinen anerkannte hohe Qualität des deutschen Auslandsschulwesens beeinträchtigt werden könnte.

Es gibt sicher auch, wie im Haushaltsausschuß berichtet, Fälle, in denen es im Kollegium einer Schule zu Spannungen kommt, wenn sich einzelne deutsche Lehrer „besser“ fühlen als etwa ortsansässige Lehrer. Solche Probleme können wohl eher „vor Ort“ als im Haushaltsausschuß des Deutschen Bundestages gelöst werden.

Im allgemeinen kann davon ausgegangen werden, daß zwischen entsandten deutschen Lehrkräften und Ortskräften ein gutes Einvernehmen besteht. Aus der unterschiedlichen Bezahlung können allerdings gelegentlich auch Spannungen entstehen.

Ich selbst habe in der Vergangenheit mehrere deutsche Schulen im Ausland besucht und durchweg einen positiven Eindruck gewonnen. Allerdings halte ich ebenfalls für unverzichtbar, daß auch ausreichend deutsche Kinder an deutschen Schulen im Ausland unterrichtet werden.

Die Situation der deutschen Schulen im Ausland habe ich im übrigen ausführlich mit dem Vorstandsmitglied Ihres Verbandes in Freiburg, Herrn Forster, persönlich in einem längeren Gedankenaustausch erörtert.

Eine angemessene Förderung der deutschen Schulen im Ausland wird mir auch weiterhin ein Anliegen sein.

Mit freundlichen Grüßen

Dr. Conrad Schroeder (MdB)

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder

ALTENA, Dr. Dieter, OStR, DS Washington
ALTMANN, Werner, L, 8933 Graben, Gartenstr. 3
DELMICH, Martina, RL'n, DS Sharjah, Verein.
Arab. Emirate
DEMENDI, Alexander, StR, DS Santa Cruz de Tenerife
DINKEL, Volker, RL, DS Kapstadt

EINHOFF, Monika, St., Ass., DS Barcelona
ENDER, Jürgen, OStR, 2100 Hamburg 90, Eissendorfer Pferdeweg 37

FALTZ, Heide, OStR, 5170 Jülich, Heinsbergerstraße 8

GÜNTHEL, Hermann, L, DS Pretoria
HAMANN, Eberhard, Gymn. L., Istituto Giulia/Mailand

HERGES, Christel, L, DS Stockholm
HÖLZEL, Tharko, RL, DS Jeddah, Saudi-Arabien
HUBER, Marianne, OStR, 8230 Bad Reichenhall, Hainbuchenplatz 8

KALLENBACH, Bert, RL, 3220 Alfeld/Leine, Beim Gericht 22

KOCH, Egon, LGHS, Colegio Aleman, Guadalajara/Mexiko, Av. Americas 1506

LIERMANN, Hartmut, OStR, DS La Paz/Bolivien
LUDE, Eugen, StR, DS Rom

MACHER, Michael, StR, DS Santa Cruz de Tenerife
MARX, Ingeborg, L'n, DEO Kairo

RATSCHOW, Stephan, RL, DS Rom

SCHMITT, Dr. Stephan, OStR, DS Valencia

TSCHORN, Evelin, L, DS Mexiko

VAZ-FERREIRA, Dr. Lilian, Prof., DS Montevideo

WIDMANN, Christine, L, DS Madrid

WIEGAND, Christoph, OStR, DS Singapur

Anschriftenänderungen

ALICKE, Jörn, 6200 Wiesbaden-Bierstadt, Igstadter Straße 43 (El Palomar)

AMMERMANN, Günter, 2300 Molfsee-Rammsee, Wollbergsredder 2g (Montevideo)

BÖSKE, Heinrich, 2900 Oldenburg, Osterkampsweg 326 (Lima)

CENTNER, Rolf, 3253 Hessisch-Oldendorf 2, Hamelner Weg 3

DAME, Hans, 7540 Neuenbürg, Schönblickstr. 26

FRANKE, Hugo, 4, Chemin de la Geneste, F-78530 Buc (Chaville)

FORWICK, Dr. Friedrich, 4400 Münster, Schweringshöhe 3 (Quito)

GABRIEL, Ulrich, 7141 Steinheim/Murr, Höhenstraße 17 (Madrid)

HAGL, Manfred, 8121 Wielenbach, Nelkenstraße 8

HALM, Gerold, 4600 Dortmund 50, Hellerstraße 78b (PZ Bogotá)

HACKENBERG, Dieter, 8522 Herzogenaurach, Burgstallerweg 20 (Istanbul)

HEINE, Manfred, 7141 Beilstein-Schmidhausen, Burgunderstraße 22

HERRMANN, Rudolf, 7800 Freiburg, Kapplerstraße 50e

HUSSLA, Hedwig, 8630 Coburg, Lange Gasse 17a (Goethe-S. Bs. Aires)

IMMEL, Fariit, 2910 Westerstede, Am Melmenkamp 23 (Kairo/Borr.)

JAKOBI, Dr. Wolfgang, c/Jose Cabrera Ramirez s/n E-35300 St. Brigida, Gran Canaria (DS Gran Canaria)

JEHL, Lieselotte (ab 1. 1. 89), 5100 Aachen, Kasiostroße 95 (Barranquilla)

JÖRG, Helmut, 7730 VS-Villingen, Herdstraße 44 (DS Paris)
 JUDT, Eberhard, 6300 Giessen, Rabenweg 23 (Thessaloniki)
 KLEIN, Horst Kay, 2300 Kiel, Kirchhofallee 81 (Valencia)
 KIRSCHNER, Dr. Josef, 8480 Weiden, Entenbühlstraße 21a (Madrid)
 KLINGENFELD, Birgit, 2000 Hamburg 70, Kühnstieg (od. Kükenstieg) 7
 KLUGE, Wolfgang, 8214 Bernau, Ramoserstr. 14
 KIRSCHNER, Ulrich, 3000 Hannover 61, Am Fahrhorstfelde 15
 KOCK, Helmuth, Quito/Ecuador, Colegio Alemán, Casilla 6587 CCI
 KÖHN, Edmund, 1000 Berlin 41, Schildhornstr. 56
 KROPF, Anni, Diesel-Electric (Zambia)Ltd. P.O.Box, 30073, Lusaka, Zambia (Baghdad/Irak)
 LEHMANN, Jochen, 3410 Northme, Lerchenweg 6 (Päd.Sem. Martinez/Ar.)
 MAYER-SCHUCHARD, Clemens, DS Valparaiso/Vina del Mar/Chile
 MESCHAR, Margarete, 7519 Oberderdingen, Gerh.-Hauptmann-Straße 29 (Kairo Borr)
 METZ, Alfred, 6620 Völklingen, Im Rossfeld 49 (Santa Cruz/Bolivien)
 MÜLLER, Karl, 6906 Leimen, Rohrbacher Straße 326 (Lima)
 MORITZ, Peter, 2300 Kiel 1, Von-der-Wisch-Str. 32
 NICOLAY, Claudia, 5300 Bonn, Ferdinandstraße 56 (San Salv.)
 NIEMEYER, Helmut, 4930 Detmold 1, Hans-Hinrichs-Straße 50
 PAEFFGEN, Dr. Thomas, 6909 Walldorf, Tannenweg 25 (Madrid)
 RAITH, Georg, 7850 Lörrach, Hammerstraße 8 (Lissabon)
 RAMCKE, Dr. Rainer, Pädg.Zentrum Bogotá (Inland)
 RITZER, Peter, 8500 Nürnberg, Calvinstraße 4 (Kairo/Borr.)

SCHECKENBACH, Herbert, 8500 Nürnberg 50, Salzachstraße 19 (Rom)
 SCHIMMELPFENNIG, Klaus, 6960 Oberburken, Benzstraße 6 (San Salv.)
 SCHMID, Dr. Rainer, 8960 Kempten, Schellenbergstraße 43 (DS Genf)
 SCHMITZ, Heinzpeter, 7880 Bad Säckingen, Friedrichstraße 38 (Lissabon)
 SCHULTE-BERTSCHIK, Klaas, DS Valdivia/Chile (ab 1. 3. 1989)
 SCHWANITZ, Norbert, 6500 Mainz-Bretzenheim, Ulrichstraße 11
 SCHWEERS, Ursula, 2000 Hamburg 54, Sportplatzring 53 (Valencia)
 SCHWEIZER, Hans-Joachim, 7530 Pforzheim, Eichenlaubweg 32 (Goethe S. Bs.As)
 SCHWEIZER, Heinrich, 7159 Auenwald, Am Siegelgraben 4 (Lima)
 STARKENBERG, Klaus, 6370 Oberursel, In der Au 1 (Hong Kong)
 STURM, Volkmar, Ministry of Education Victoria, P.O., Box 4367, Melbourne 3001, Victoria/Australia
 TÖBBE, Franz, 5902 Netphen 2, Am Waldhang 13 (Lisboa)
 WEINZIERL, Wolf-Dieter, DS Nairobi/Kenya
 WEIRICH, Dieter, Montréal/Québec/Kanada, Goethe-Institut, 418, rue Sherbrooke est H2L 1J6
 WEISSER, Anton, 7869 Aitern, Post Schöna, Moosmattstraße 5 (Senegal)
 WOSSIDLO, Eckart, DS Alexander von Humboldt Mexiko
 WULFF, Dieter, 2000 Hamburg 54, Högenstraße 76a

Neue Obleute

BOENCHENDORF, Walter, Lycée Franco-Allemand, Buc.
 SONNENBURG, Kurt, DS Montevideo

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Albrecht, Hermann, Rosenweg 1, 3100 Celle
 Birkenfeld, Helmut, Meister-Johann-Straße 12, 5000 Köln 41
 Fichtner, Dorothea, Postfach 1228, 8229 Laufen
 Lehmann, Jürgen, Leibnizstraße 47, 7000 Stuttgart 1
 Miklitz, Günther, Foreign Languages Institute, Guangzhou, VR China
 Penning, Dieter, Schumannstraße 13, 5300 Bonn 1
 Weischer, Heinz, Webergasse 13, 8990 Lindau



Umzüge Peter Ganatz

**Nah- und Fernverkehrs-Umzüge
 Auslandsumzüge
 Überseetransporte
 Möbellagerung
 Packergestellung**

Kaiserstraße 97 · 7630 Lahr · Telefon (07821) 267 00

Xaver Ochsenreither, ein Patriot

Xaver Ochsenreither aus Miesbach im Bayerischen hatte eine gesunde Jugend in der Bäckerei seiner Eltern verbracht; das Abitur errang er im Erzbischöflichen Knabenseminar; in der Landeshauptstadt studierte er Germanistik, spezialisierte sich in Bajuwaristik; seine Diplomarbeit schrieb er über die Bedeutung des bayerischen Gaudenzpfähchens bei der Bildung des OADiphthongs. Als Student war er sowohl der bayerischen farbentragenden Verbindung Bavaria als auch der Miesbacher Abteilung der Königstreuen Gebirgsschützen beigetreten. Derart motiviert wurde er alle vier Jahre zu einem bekannten und allseits geschätzten Wahlhelfer der Regierungspartei. Mit 27 Jahren als frischgebackener Studienreferendar ehelichte er die Sportlehrerin Maria Allgayer, oberbayerische Slalommeisterin und Leiterin der Volkstanzgruppe der Königstreuen Gebirgsschützen.

Drei Jahre später beim Stiftungsfest des nämlichen Vereins trat eine Wende im Leben des Ehepaares Ochsenreither ein. Zu später Stunde des Festes schaute der mitfeiernde Ministerpräsident seinem Wahlhelfer treuherzig über den Maßkrug hinweg in die Augen: „Weißt, Xaver, wenn i mir so meine weltpolitischen Gedanken mach, weißt, wie mir Deutsche repräsentiert san im Ausland, weißt, die Preißen schicken den Grass mit seine Schmuddelbücher umanand, die Franken schicken den Cubanerspezi Enzensberger, weißt, Xaver, jetzat schicken mir Di an eine Deutsche Schuin in Südamerika, verstehst!“ – „Is scho recht, Franze!“ antwortete Xaver.

Seit der Völkerwanderung ist es in Bayern Brauch, daß der Mann hinauszieht, neues Land zu erkunden und zu erobern; wenn er seinen neuen Besitz gegen alle sonstigen Neusiedler abgesichert hat, läßt er seine Frau und die schwarzgelockten Kinder nachkommen. So verabschiedete sich auch Xaver Ochsenreither am Gleis 4 des Miesbacher Bahnhofs von seiner Familie; die Trachtenkapelle der Königstreuen Gebirgsschützen spielte „In Treue fest“, als sich die Familie Ochsenreither an den Händen hielt und

schwor: „Wir sind deutsch! Wir bleiben deutsch! Wir sprechen deutsch!“

Mit der LUFTHANSA kam Xaver betreut vom deutschsprachigen Personal wohlbehalten an seinem Zielflughafen auf der südlichen Halbkugel an; im Flughafengebäude blieb er den Stewardessen dicht auf den Fersen und überwand problemlos und stumm Paßkontrolle und Zoll, weil man ihn wegen seines Miesbacher Trachtenanzuges für den Copiloten einer hinterindischen Luftlinie hielt. Draußen erwartete ihn sein Betreuungslehrer Willi Kwiatkowski aus Castrop Rauxel. Auf der Fahrt zu seinem Haus, das die deutschen Kollegen bereits für ihn ausgesucht hatten, fragte Willi: „Hömma, Xaver, kannze schon Spanisch?“ – „Na!“ – „Dat wirse schnell lörn!“ – „I net!“ – „Wat sache?“ – „Ich nicht!“ – „Hasse dat Kleingedruckte innen Vertrag nich gelesen? Landessprache in angemessene Zeit am lernen!“ – „Wos? Seid's Ihr do heroben koa deutsche Schuin net?“ Und Xaver stöhnte in Erinnerung an den bayerischen Engel Aloysius, den im Himmel unerwartete Ungemach erwartet hatte: „A a a, wos steh i aus!“

Xaver richtete sich ein; dabei halfen ihm deutsche Kollegenfrauen, die so ihren Vormittagen einen Sinn geben konnten; sie nahmen Xaver alle notwendigen, mit sprachlicher Kommunikation verbundenen Behördengänge ab und unterwiesen sein Dienstmädchen Ximena im Ablesen von Wünschen aus den Augen eines deutschen Mannes. So konnte Xaver einen seiner wöchentlichen Briefe an seine Frau in der Heimat wie folgt beenden: „... es grüßt Dich in unerschütterlicher Treue Dein Xaver. – PS. Teures Weib, wenn Du an Kirchweih mit der Bagasch nachkommest, vergiß es nicht, meine hirschlederne Hosen einzupacken, dieweil es abends auf den Andenmatten recht kühl wird.“

Der Schulbetrieb empfing Xaver mit all seiner ungewohnten Exotik, sein Schulleiter war ein im Auslandsdienst silbern ergrauter Ästhet, Verfasser des Standardwerkes: „Spanisch für den Konferenzgebrauch an Deutschen Schulen Lateinamerikas mit besonderer Berücksichtigung der Deutschen

Schulen in den pazifischen Andenländern“, Hueber, Ismaning 1978. (Hervorzuheben sind seine leicht einprägsamen feststehenden Wendungen, z.B.: Yo vengo a la cosa – Ich komme zur Sache.) – Die Gattin des Schulleiters hatte ein Gegenstück verfaßt: „Spanisch in Küche und Speisekammer der deutschen Lehrersfrau im Ausland, mit einem Anhang beliebter deutscher Gerichte, deren Zubereitung auch in der Fremde keine Schwierigkeiten bereitet“ (z.B.: Pichelsteiner Eintopf – Piedras bebedoras a la cazaro-le), erschienen im Verlag Dr. Oetker, Bielefeld 1981.

Die Konferenzen an Xavers Schule jedoch wurden bilingue abgehalten; dieses Wort hatte der Schulleiter des öfteren in Schreiben der ZfA aufgeschnappt, und Xaver kam diese Verfahrensweise sehr entgegen, er hoffte er sich doch so, beiläufig den Sinn des einen oder anderen spanischen Wortes, zusätzlich zu dem schon bekannten Wort „cerveza“, zu erlernen, ohne seinen Miesbacher Bahnhofsschwur zu brechen. Jeder deutsche Satz eines der zwölf deutschen Kollegen wurde für den Rest der 47 nationalen Kollegen ins Spanische übersetzt und jeder spanische Satz für die deutschen Lehrer ins Deutsche. Dabei bewies Mariana, die einheimische Gattin des Kunsterziehers Hugo Pöttmes, großes Geschick; Xaver dachte sich jedoch: „Wie kann man seine Muttersprache Spanisch nur so verleugnen, indem man solch ein gutes Deutsch spricht!“

Die Konferenzen nahmen zwar komplette Nachmittage in Anspruch, aber der Schulleiter beschied immer wieder den darüber klagenden deutschen Kollegen, es sei schließlich eine Frage des Anstandes, man sei Gast im Land, und da müsse man einfach all das, was man deutsch über die Schule berede, den nationalen Kollegen übersetzen, selbst wenn manche pädagogischen Details bei ihnen auf Unverständnis stießen.

Für Xaver vergingen die bilingualen Konferenznachmittage in Samtunschärfe, er war geduldig und recht schweigsam, ließ wohl dosiert ein „Hört, hört!“ ertönen (Mariana übersetzte: „Oigan, oigan!“), Xaver lächelte die meiste Zeit still vor sich hin, man hielt ihn deshalb für weise. (Und wenn es sich auf Pflichtempfangen in internationalem Kreis nicht vermeiden ließ, auf Spanisch angeredet zu werden, so gab Xaver durch wahllos eingestreute „Si“ oder „No“ den Gesprächen derart verblüffende Wendungen, daß man ihn nicht nur für weise, sondern auch für

den geistreichsten Intellektuellen der deutschen Kolonie hielt.) Dem Schulleiter gefiel Xavers bescheiden besinnliche Art sehr, dachte er doch mit Schrecken an die Zeit in Meppen zurück, wo die GEW-ler lauthals in jede seiner pädagogisch gerechtfertigten Anordnungen hineingeredet hatten.

Es konnte nicht ausbleiben, daß der Schulverein, der ohnehin alles wußte, was in Räumen, auf Gängen, hinterm Schulbus, am Ökowerder der Schule geschah, gesprochen und getuschelt wurde, auf Xaver Ochsenreithen aufmerksam ward; man schätzte es, daß Xaver durch sein häufiges zustimmendes Nicken in Konferenzen und sein sparsames „Hört, hört!“ bewies, daß er die Schulpolitik des Schulvereins voll trage. „Er gehört also nicht zu den Aufmüpfigen, die sich in den Personalrat wählen lassen?“ fragte man den Schulleiter. „Gott bewahre, nein!“ versicherte dieser. Und nach einem Jahr, als es um die Vertragsverlängerung ging, attestierte der Schulleiter den Grad der Ochsenreitherschen Kenntnisse der Landessprache mit dem Urteil: „Man hört nie einen falschen spanischsprachigen Satz von ihm.“

Der Bilinguestil wurde allerdings im Lehrerzimmer nicht gepflogen, hier saßen die Lehrer säuberlich getrennt nach Nationen an ihren Tischen und unterhielten sich von allen Zwängen befreit in ihrer Muttersprache. Auf einen der Tische schlug Xaver bisweilen, wenn es darum ging, die neuesten Nachrichten aus der Bundesrepublik zu kommentieren, die er aus der Lektüre des MÜNCHNER MERKUR bezog und die es zu verteidigen galt gegen die Entstellungen des SPIEGELS.

Mit der Heimat blieb Xaver ohnehin eng verbunden, er ließ sich regelmäßig das Programm der Deutschen Welle schicken und hörte auf dem 19 m Band, so oft es ging, das Wunschkonzert, weil hier Herzens Stimme zu Herzens Stimme sprach; so fühlte er mit, wenn der Großvater Otto Schmidhuber in Filadelfia/Paraguay beste Grüße von seiner Enkelin Elvira aus Leverkusen erhielt, verbunden mit dem „Schneewalzer“ gespielt von den Oberkrainern; und dem Brauereidirektor Uwe Dempski in Cochabamba wünschte seine in Berlin studierende Tochter Ursula das Lied „Märkische Heide“ gesungen von den Spandauer Spatzen. Die Tränen traten Xaver allerdings in die Augen, als die Miesbacher Königstreuen Gebirgschützen ihrem unvergessenen stellvertretenden Kassierer Xaver alles Gute und ein frohes Schaffen in der unwirtlichen Frem-

de unter dem Kreuz des Südens wünschten, dazu zelebrierte der Berchtesgadener Dreig'sang den Erzherzog-Johann-Jodler; Xaver schluchzte den Jodler mit, „Das nenn ich echte Nibelungentreue!“ sagte er ein ums andere Mal zu seiner Frau Maria.

Die Familie hatte sich eingelebt, Xaver zahlte gern die 1000 Dollar Aufnahmegebühr für den Club Alemán, soviel muß einem die Bindung an das Vaterland schon wert sein; Fleisch kauften sie in der Carnecería Alemana, Brot in der Panadería Alemana, Schwarztauer Kirschmarmelade im Tante-Emma-Importladen der Gattin des Botschaftspfortners, Euroschecks tauschten sie in der Ferreteria Alemana beim Besitzer Simon Meyer. Xaver war samstagsabends Ministrant in der deutschen katholischen Kirchengemeinde, saß träumend nachher beim Maßwein Nr. 5 zusammen mit dem Pfarrer, hörte ihm zu, wie er schwärmte: „Jesus selbst hätte seine helle Freude daran mitzuerleben, daß seine Botschaft in diesem fernen Erdteil auch in der deutschen Sprache verbreitet wird, sozusagen ein verlängertes Pfingstwunder.“

In den kleinen Dingen des täglichen Lebens kannte Xaver sich inzwischen aus, dem Tankwart rief er entgegen: „Full!“, und wenn es mit dem Zahlen Komplikationen gab, fragte Xaver: „Na, hast an Diridare? (Hast Du ein Kleingeld?)“ Der Tankwart antwortete: „Nada Diridare, only billete!“ So verstand man sich über die Rassenschranken hinweg. Auch im Schulalltag Leutseligkeit, den Hausmeister grüßte Xaver mit „Grüß Di, Pancho!“ Dieser erwiderte: „Grüß Di, Señor Ochsenreither!“ Bei Kollegen erzielte Xaver Bewunderung durch die Wiederbelebung des Goethischen nachgestellten Attributs (z.B. Röslein rot) in Pausenhofwendungen wie: „Jetzt hebst die Apfelbutzen auf, Rotzbua rotziger!“

In seiner Familie achtete Xaver auf Einsprachigkeit, mußte oft seine schwarzgeockten Kinder und die blondgesträhnten Kinder von Willi Kwiatkowski ermahnen, daß sie Deutsche seien, weil sie arg häufig ins Umfeldspanisch auswichen. Saßen sie am Heiligabend am Strand, fern die Lichter von Arica, die Kerzen an den Kakteen schmolzen die Stacheln hinunter, Willi hatte sich als Weihnachtsmann verkleidet, Xaver spielte den Krampus, die Familien sangen gemeinsam: „Leise rieselt der Schnee“, da konnte es schon geschehen, daß Xavers Ältester Willis Jüngstem, der zum Kiosk eilte, nachrief: „Oye Cholo, trae me un chupetel!“ Xaver

fuhr auf: „Hot's Di?“ Eilig rief verbessernd sein Ältester: „Hallo, Bazi, bringe mir ein Wassereis am Stiel mit!“

Der Schulberater war bei seinen jährlichen Visitationen beeindruckt von Xavers konsequenter Einsprachigkeit im Deutschunterricht; da war aber auch nicht eine einzige spanische Silbe zu vernehmen. Und was hatte der leidgeprüfte Schulberater andernorts alles erleben müssen, wenn es um die Erklärung der deutschen Grammatik ging: „Predicado, versteht Ihr, im Hauptsatz siempre segundo lugar, ist das claro?“ Also schlug der Schulberater Xaver vor: „Berichten Sie doch mal bei der nächsten Fachleitertagung in Lima von den überwältigenden Erfolgen Ihres einsprachigen Unterrichts.“ Auch in Lima überzeugte er; Xaver Ochsenreither, der letzte Puritaner unter den Auslandslehrern, wurde zum Obmann der Fachleiter gewählt und beauftragt, das nächste Treffen vorzubereiten zum Thema: Mit dem Konsekutivsatz auf Du und Du.

Die großen Ferien versüßten den knochenharten Unterrichtseinsatz; die deutschen Lehrer befuhren im VW-Bus-Konvoy die Panamericana von Kolumbien bis Feuerland; vorn Hugo Pöttmes, dessen einheimische Gattin Mariana allen Disputen mit Polizisten und Grenzorganen gewachsen war (Einige heimische Wochen lang jährlich jedoch campierten sie in Porto Varas am Lago Llanquique; hier waren die Kinder blond, die Brombeeren schwarz, die Speisekarten deutsch, es gab Sauerkraut und Schwarzwälder Kirschtorte; und die Schäferhunde bellten so vertraut.) Also vorn fuhr Hugo Pöttmes, in der Mitte sorgte Xaver dafür, daß die Verbindung nach vorn und hinten nicht abriß, an unklaren Weggabelungen pflanzte er weiß-blaue Fähnchen; den Schluß der orangefarbenen VW-Rotte bildete Willi Kwiatkowski, der des Spanischen leidlich mächtig war, weil seine Vorfahren schon sprachbegabt als Polen ins Ruhrgebiet eingesickert waren. Selbstverständlich steuerte Hugo mit dem AUSLANDSKUNZE in der Hand die Deutschen Schulen des Kontinents an, sichere VW-Stellplätze und eine warme Dusche zu reklamieren. Und in diesen streunenden Lehrertrecks, diesen Schrecken aller Hausmeister von Barranquilla bis Puerto Montt, wuchsen wahre Experten heran für sämtliche sanitären Anlagen in den Turnhallen deutscher Auslandsschulen.

Xaver Ochsenreither verfaßte folglich nach fünf Jahren den deutschsprachigen

Reiseführer: „DaF und Deutsch beiderseits der Panamericana“, erschienen im Monoglott-Verlag, Pinneberg 1985. Seine Klassifizierungen der Stellplätze, seine Tips bezüglich deutscher Lebensmitteldepots, deutscher Kontaktpersonen, deutschsprachiger Dollarschwarzhändler wurden zu einer unentbehrlichen Bibel für den angehenden Auslandslehrer. Hier ein Beispiel: AREQUIPA (2400 m) DS Max Uhle, Sachaca (Skizze): Kategorie 3 A, halbschattiger Stellpl. für max. 4 VW auf gepflegtem Rasen (Geranienrabatten), Achtung: Teil des Stellpl. über Tank für Sportplatzbewässerung, vorh. Belastungsprobe anzuraten, ab 22 Uhr 4 biss. Hunde Kateg. 1-3 (1 Doberm. 1 Schäferh. 2 Promenadenm.), Sanitäre Einrichtungen Kateg. 2 C (Niveau toskanischer Campingplatz), hei. Wasser gegen Trinkg. 1 Dollar pro Nase und Tag, Hausmeister: spanischspr. Grantler; deutschsprachige Kontaktperson: auf Schulgelände wohnende frei verfügbare Ortskraft Benedikt S., Westfale, bollerig, exzel. Dolmetscher, blickt durch, kennt Gott und die W. ist verschwiegen. – Nächste deutsche Stützpunkte: **3 km** Cerveceria (Brauerei) Arequipa, fest in deutscher Hand, ausgez. Bier, Typ Kulmbach (Fl. 50 Cent); **6 km** deutsches Kulturinstitut, donnerstags deutscher Film (zu oft Faßbinder), Achtung: Leiter trägt üppigen Bart; **11 km** Salchichería (Wursterei) Alemana, Weiß-

wurst, Leberkäs Güteklasse Ruhrgebiet; kein deutschspr. Supermarkt; Dollars: Calle La Merced bei Pocho (Exalumno DS).

Xaver Ochsenreither war Zeit seines Auslandsaufenthaltes seinem Bahnhofsschwur treu geblieben, er konnte reinen Gewissens heimkehren; man lud ihn in die Staatskanzlei; und gleich erinnerte sich Xaver: Da war vor zwei Jahren kurz vor Weihnachten eine Truppe von Bundestagsabgeordneten durch Südamerika getingelt, den Reiseetat noch schnell ausschöpfend vor Haushaltsschluß; und da hatte ihn sein Wahlkreisabgeordneter Sebastian Huber umarmt: „Ja, der Xaver! Oiwei mit die Neger umanand, tüchtig, tüchtig, sog il!“ Und in der Bar Bavaria hatten sie beim Löwenbräu gesessen, Xaver hatte von seinem Puritanerkampf berichtet, der Abgeordnete hatte gesagt: „Weißt, Xaver, in der EG, do red ma a Deitsch, do feit si sei nix! (Da fehlt sich allerdings nichts!)“ – Und nämlicher Abgeordnete stand nun breit lächelnd neben dem Ministerpräsidenten, und dieser sagte: „Auf Vorschlag unseres gemeinsamen Spezis Wastl verleiht Dir, lieber Xaver, der Bundespräsident das Bundesverdienstkreuz wegen Deiner unermüdlichen Bemühungen um die Reinerhaltung der deutschen Sprache und Kultur im Ausland. Meinen herzlichsten Glückwunsch, lieber Xaver!“

Heinz Weischer

EUROPA

Schweiz: Ausstellungsprojekt „Kunstunterricht an deutschen Auslandsschulen“

Liebe Kunst-Kollegen an deutschen Auslandsschulen,

die Kunstabteilung der Deutschen Schule Genf plant für das Schuljahr 1988/1989 den Beginn eines Wanderausstellungsprojekts mit dem Arbeitstitel

„Kunstunterricht an deutschen Schulen im Ausland“.

Wir laden Sie hiermit zur aktiven Mitarbeit an der Verwirklichung dieses Projekts ein!

Zuvor sollten Sie aber etwas genauer wissen, worum es geht:

1. Es soll eine *Wanderausstellung mit Schülerarbeiten möglichst vieler deutscher Auslandsschulen* zusammengestellt werden, die einen (soweit möglich) repräsen-

tativen Querschnitt der kunstpädagogischen Arbeit widerspiegelt. Dabei sollte es nicht um eine Demonstration von künstlerischen Spitzenleistungen gehen; es müßten vielmehr alle Schulstufen (von der *Primar- über die Orientierungs- und Sekundarstufe 1* bis hin zur *gymnasialen Oberstufe*) mit ihren Fähigkeiten und Problematiken vertreten sein. Wählen Sie selbst, zu welcher Schulstufe Sie etwas beitragen.

Die Ausstellungsserie ist so angelegt, daß anhand der ausgestellten Arbeiten *länder- bzw. regionsspezifische Charakteristika verdeutlicht werden können*, d.h. es sollte sich um Arbeiten handeln, die sich möglichst von ihrem optischen Erscheinungs-

bild her von Erzeugnissen aus dem inner-deutschen Kunstunterricht unterscheiden (möglicherweise Bezug zur Kultur des Gastlandes...).

Die Ausstellung soll ferner so konzipiert sein, daß sie organisatorisch und technisch möglichst problemlos an verschiedenen Orten gezeigt werden kann.

2. Zur Ausstellung soll *ein Katalog* erscheinen, in dem Schulort, Jahrgangsstufe bzw. Alter der Schüler, Zielvorstellung des Unterrichts und der Prozeß der Realisation möglichst kurz und bündig beschrieben werden. Haben Sie daher Verständnis für *das beiliegende „Formblatt“, das im Original in den Katalog aufgenommen werden soll*. Der Katalog wird vermutlich von der Deutschen Schule Genf und vom Deutschen Museum für Schulkunst herausgegeben werden.
3. Das Deutsche Museum für Schulkunst möchte für die eigenen Bestände einzelne Schülerarbeiten oder ganze Serien ankaufen; fügen Sie Ihren Einsendungen also entsprechende Preisvorstellungen bei bzw. reichen Sie diese ggf. nach. Außerdem will das Museum in Zusammenarbeit mit der Deutschen Schule Genf einen Kunstkalender mit möglichst repräsentativen eingesandten Arbeiten herausgeben.
4. Schließlich und endlich interessiert sich die Zeitschrift *Kunst + Unterricht* für ein

entsprechendes *Themenheft*, das die kunstpädagogischen Schwerpunkte der Ausstellung mit kurzem didaktischen Kommentar vorstellt.

5. Auf Wunsch werden die Arbeiten an Sie zurückgeschickt.

Wir bitten Sie also um folgendes:

- Einsendung von *mehreren Schülerarbeiten (maximal 10 pro Sequenz)* zu einer *bestimmten Unterrichtssequenz* bzw. zu einer bestimmten Thematik mit entsprechendem *Kommentar* auf dem beigefügten Formblatt (*Dia-/Fotomaterial* über den Entstehungsprozeß der Arbeiten mit „Schülern in Aktion“ könnte die Ausstellung, den Katalog und besonders das K + U – Heft von der Veranschaulichung her bereichern. Für solche Materialien sind wir besonders dankbar!);
- *Größenbegrenzung* für malerische, zeichnerische und fotografische Arbeiten: DIN A 3 Format (oder DIN A 2 gefaltet);
- Präsentation von plastischen Arbeiten durch Dias;
- (ggf. Dokumentation durch Videotapes)

*Annegret Wöstmann-Schnapp/
Holger Schnapp*

*Postanschrift: Deutsche Schule Genf,
Abt.: Bildende Kunst,
91, Av. de Châtelaine
CH 1219 Châtelaine-Genève*

ASIEN

Japan: Japans Lehrmeister – Lehrmeister Japan?

Zur Funktion und zum Selbstverständnis des japanischen Lehrers

Auf etwa 4000 Inseln – Gipfelpartie eines versinkenden Gebirgsstockes – suchen über 120 Millionen Menschen einen Platz zum Leben und müssen sich in den engen Gebirgskammern oder auf den schmalen Küstensäumen zusammendrängen, denn über 80% des Landes sind unbewohnbar.

In ihren Siedlungen sind sie nicht sicher: Vulkanausbrüche, Erdbeben, Flutwellen, heiße Quellen, Taifune und tropische Regengüsse bedrohen ihr Leben wahrlich aus allen Richtungen. Nur in gemeinsamer Abwehr kann diesen äußersten Gefährdungen widerstanden werden.

Die Natur und das mitleidlose Spiel ihrer Kräfte haben denn auch den unverwechsel-

baren Grundzug japanischen Wesens geprägt: das Gemeinschaftsgefühl.

Ungewöhnlich ist auch ihre Sprache, deren Ursprung sich wie die Geschichte dieses Mischvolkes im Dunkel der Vergangenheit verliert, und die als agglutinierende den altai-schen zugeordnet wird – eine derart eigenwillige Sprache, daß sogar der friedfertige Franz Xaver, erster christlicher Missionar in Japan, sie als eine „Erfindung des Satans“ verflucht haben soll.¹

Die Schrift hingegen übernahm dieses Volk als ein absolut fremdartiges Gut von den Chinesen, uralte Wortzeichen, „Kanji“ genannt, denen sie zwei rasch entwickelte Silbenalphabete an die Seite gaben, um die

ungewohnten Lautkörper der japanischen Zunge anzupassen.

Da sich in einem Kanji die Kulturgeschichte vieler Dinge und Sachverhalte jeweils zu einem quasi-bildlichen Ausdruck verdichtete, darf man sagen, daß ein Japaner seine eigene Kulturgeschichte rekapituliert, wenn er liest – ein – wie mir scheint – außerordentliches Phänomen, welches das Traditionsbewußtsein der Japaner erklären hilft.

Diese sprachgeschichtlichen Vorgänge haben eine religionsgeschichtliche Parallele: Der heimatliche Shintoismus, primär gruppenbezogen und diesseitsgerichtet, fand durch den Buddhismus insofern seine Ergänzung, als dieser sich an das „Ich“ wendet, es aber gleichzeitig über die Meditation auf das Jenseits weist.

Beide Religionen gingen unter der Hegemonie der konfuzianischen Harmonielehre eine Symbiose ein – für jeden Besucher Japans höchst eindrucksvoll manifestiert in dem wie selbstverständlichen Nebeneinander, ja, Ineinander von shintoistischem Schrein und buddhistischem Tempel.

Diese geistesgeschichtlichen Kräfte bewirkten im Japaner Toleranz und Harmoniedenken.

Noch ein Zweites hatte der Konfuzianismus für die Japaner zur Folge: Er bewahrte sie davor, die vielfältigen Erscheinungen dieser Welt isoliert zu betrachten; eben das aber tat der Europäer, damit das Ende seines Mittelalters markierend, und er ist stolz auf seine Wissenschaftlichkeit und Aufgeklärtheit, und – um mit Goethe zu sprechen – „er nennt's Vernunft“.

Mir drängt sich bei diesem Gedanken ein mich beklemmendes Bild auf: Durch Spezialistentum wie blind geworden, tasten wir uns heute auf verschlungenen Pfaden, die uns Einstein aufzeigte, die uns die moderne Physik nahelegt, zu einer verlorenen Einheit zurück, und das Ziel vor Augen, finden wir dort den Japaner vor – und ob man das Wort „noch“ oder „bereits“ hinzufügen sollte, wäre einer gesonderten Überlegung wert.

In ein anderes Bild gefaßt: Während wir von These zu Antithese und wieder zurück pendeln, ruht der Japaner gelassen in der Synthese!

Die im Zusammenspiel vieler Kräfte ausgebildeten Eigenschaften brachten besonders unter der Einwirkung der räumlichen Enge eine zusätzliche hervor: das Gefühl für Form und die Fähigkeit ihrer meisterlichen Handhabung – vom Schweigen über die Kör-

persprache bis hin zur Art und Weise des Verpackens profaner Gegenstände. Dieses Gefühl für Angemessenheit und Ausgewogenheit läßt ein jedes Ding in der Hand eines Japaners zu einem Kunstwerk werden – Kunst, verstanden im klassischen Sinne.

Deshalb darf man ohne Übertreibung sagen: Die japanische Kultur hat ästhetischen Charakter.

An dieser Stelle nun halte ich in meiner angekündigten gedanklichen Wanderung inne und fasse – stark vereinfachend – zusammen:

Die Natur legte in dem Japaner den Grund für sein Gemeinschaftsgefühl;

die Adaption der chinesischen Schrift bezeugt der japanischen Wesensart Eigenwilligkeit und Stärke;

die Schrift prägte das Traditionsbewußtsein des Japaners;

seine Religiosität bereitete seinem Streben nach Toleranz und Harmonie den Boden;

der Konfuzianismus sorgte für die Erhaltung der ganzheitlichen Weltansicht,

und das aus der Beengtheit erwachsene Feingefühl für die Form stilisierte die japanische Kultur zur Kunst.

Diese Elemente bestimmen die japani-

Ihr Spezialist für Auslandsumzüge



Carl Grove
Internationale Möbelspedition

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

sche Mentalität, und zusammengekommen gipfeln sie in einer weiteren Besonderheit, der wir weitgehend verständnislos gegenüberstehen, weil sie sich unserer Logik als unbegreiflich darstellt: Die Gruppe weist die Merkmale von Individualität auf!

Hans Schwalbe umschreibt dieses Paradoxon mit folgenden Worten:

„... Eine Gruppe ist... in Japan keine Summe von Individuen. Die Gruppe ist immer übergeordnet. Sie ist sozusagen eher da als der einzelne...“²

Damit bewege ich mich bereits mitten in meinem Thema; denn nichts in der Gruppe ist allein Sache eines einzelnen, nichts in der Gesellschaft allein Sache eines Standes – auch nicht die Schule, die gesamte Kultur ist eine Angelegenheit aller!

Professor Oshio bekennt:

„Kultur ist für die Japaner nicht Sache des Staates, sondern eine private Angelegenheit.“³

Schule ist ein Teil der Lebenswirklichkeit des Volkes. In Japan lernt man tatsächlich für das Leben, nicht für die Schule, weshalb der Japaner kopfschüttelnd vor unserem „Non scholae sed vitae discimus!“ steht.

Konsequenterweise spiegelt sich die Härte des Lebens in der japanischen Schule, und der Schüler muß manche „Hölle“ passieren.

Selbst wenn der Kaiser in der Sache Schule und Erziehung seine Stimme erhebt, so als Sprecher für alle; er benutzt das „Wir“ in eben diesem Sinne und formuliert seine Aussage nicht als „Anweisung von oben“, sondern als Wunsch und Hoffnung aller. Ich zitiere aus dem „Kaiserlichen Erziehungsedikt vom Jahre 1890“:

„... Es ist Unser Wunsch, daß Uns und euch... dies in gleicher Weise in aller Ehrfurcht am Herzen liege und wir alle vereint zur gleichen Tugend gelangen...“⁴

Unmittelbar nach der Kapitulation Japans 1945 sprach Kaiser Hirohito folgenden bedeutsamen Satz:

„... Wir wollen nun den Weg des Friedens für alle Zeiten eröffnen, indem wir das Unduldsame tragen.“⁵

Und in dem Erziehungsgrundgesetz aus dem Jahre 1947, das bis heute unverändert gilt, verkündete er:

„... Wir wollen die Würde des Individuums achten und bestrebt sein, Menschen zu erziehen, die Wahrheit und Frieden lieben...; ... um das Ziel zu verwirklichen, wollen wir uns bemühen, durch gegenseitige Achtung und

Zusammenarbeit... zur Schöpfung und zur Entfaltung der Kultur beizutragen...“⁶

Der bestehende gesellschaftliche Konsensus erlaubte der Regierung im Jahre 1947, ohne Gefährdung der kulturellen Tradition

- ein neues Schulsystem aufzubauen,
- eine gesonderte Lehrgewerkschaft zuzulassen,
- den Eltern das Mitspracherecht einzuräumen und
- die Schulverwaltung zu dezentralisieren, alles auf Drängen und nach dem Vorbild der USA, die sich von diesen Maßnahmen eine Demokratisierung Japans nach ihren Vorstellungen versprochen.

Das japanische Volk aber, das in Hiroshima und in Nagasaki für eine Sekunde das mögliche künftige Los der Menschheit aufblitzen sah, entzog sich den fremden Umerziehungsabsichten und reagierte in Bewältigung seines dritten „Kulturschocks“ spontan und einmütig mit der „Bildungsexpansion“.

Das Kaiserliche Erziehungsedikt von 1890, aus dem ich vorher zitierte, wurde bis zum Jahre 1945 täglich in den Schulen verlesen; seitdem spricht der Schulleiter morgens zu Beginn jeder Schulwoche zu den um ihn versammelten Lehrern und Schülern, immer unter Hissen der Staatsfahne und der Schulfahne, immer unter Singen von Nationalhymne und Schul-Lied.

Wir konstatieren:

Die Formen haben sich geändert, nicht der Gehalt!

Eingebunden in die Gemeinschaft, antwortet der japanische Lehrer auf seines Kaisers Botschaft in entsprechender Weise: Ich zitiere aus den Erziehungsprinzipien der Lehrer eines Gymnasiums in Kyoto:

„Wir bemühen uns... ein japanisches Volk heranzubilden, das hohe Intelligenz, einen gesunden Körper und ein gutes Gemüt harmonisch miteinander verbindet, um so demokratisch, intelligent und friedlich zu werden...“⁷

Die Lehrer einer 2. Grundschulklasse haben folgendes Gelöbnis abgelegt:

„Wir wollen aufrichtige und heitere Schüler. Wir erziehen die Schüler zur Erhöhung ihrer Kenntnisse, zur Reinheit und dazu, daß sie ein dankbares Herz bekommen.“⁸

In loyaler Weise also übt der Lehrer seine Funktion aus, was ihm die Gesellschaft durch das hohe Ansehen, das sie ihm als Träger eines enormen Wissens und einer ehrwürdigen Kultur verleiht, leicht macht.

Er, der Lehrer, ist für den Schüler der „sensei“, d.h. „der früher Geborene“, der Erfahrenere also, eben der „Lehrmeister“, und er bleibt dies sein Leben lang, von seinen Schülern darin immer erneut bestätigt.

Den Titel „sensei“ teilt der Lehrer mit anderen erfahrenen Personen, wie z.B. Ärzten, Richtern, Priestern.

Der hohe gesellschaftliche Rang verlangt von dem Lehrmeister ein entsprechendes Maß an vorbildhafter Haltung und Lebensführung. Er ist Träger und Wächter der Kultur, indem er Bildungsgut, z.B. die Kanji, sukzessiv freigibt.

Er ist Künstler bei allen seinen Bemühungen, zu formvollem Verhalten zu erziehen, beim Schreibunterricht z.B. insofern, als er zusammen mit den Schülern wieder und wieder übt, die Kanji Strich um Strich mit dem Pinsel „schön“ zu schreiben; oder auch beim Umgang mit der Sprache, die dem Japaner mehr ist als ein bloßes Kommunikationsmittel, wie der folgenden Textstelle aus dem Brief eines japanischen Studenten zu entnehmen ist:

„... Hier in Amerika muß man debattieren können, egal, ob man an eine Theorie, die man vertritt, glaubt oder nicht. Hier ist die sprachliche Selbstbehauptung wichtig. Sachkenntnisse werden nicht gefragt. Man muß sich verkaufen können. Die effektive Sprache ist alles.“⁹

Der japanische Lehrer muß als sensibler Pädagoge und feinfühligere Psychologe Spannungen innerhalb der Gruppe aufspüren und individuelle Beziehungen nutzbringend in die Gruppe einfließen lassen; dazu werden ihm u.a. wöchentlich mehrere sog. Verfügungsstunden gewährt.

Die zahlenmäßig starken Schülergruppen bereiten ihm geringere Schwierigkeiten, als anzunehmen wäre, weil die Disziplin groß ist, weil er Lernbereitschaft erwarten darf und weil er sein hohes Ansehen ins Spiel bringen kann; so arbeitet und lernt er zusammen mehr mit den Schülern als gegen sie.

Wir dürfen dabei nicht vergessen, daß für einen Japaner das Lernen nie aufhört, auch nicht das Lernen von Schreiben und Lesen!

Als Lehrmeister aber bleibt der „sensei“ für seine Schüler immer Respektsperson, woraus sich – im Zusammenwirken mit weiteren Faktoren – der rezeptive Unterrichtsstil und die Aversion gegen allgemeines Diskutieren herleiten.

Wie weit die Einbettung des Lehrmeisters

in die Gesellschaft reicht, bringt die Tatsache zum Ausdruck, daß er am Ende seiner Dienstzeit wieder in das Berufsfeld seiner Väter eintritt: Der Sohn aus der Reisbauernfamilie wird wieder Reis anbauen, der des Priesters tritt beim Tode seines Vaters dessen Amt an – gerade so, als habe die Gesellschaft einen aus ihrer Mitte nur für eine gewisse Zeitspanne zur Tradierung der Kultur freigestellt!

Während die japanische Schule in ihrer Struktur und Form der in den europäischen Ländern vergleichbar ist, unterscheidet sie sich deutlich in ihren Bildungsinhalten und Erziehungsprinzipien, was ihr weltweit den Vorwurf der Pauk- und Drillschule eingebracht hat.

Eingestandenermaßen werden höchstens intensiv

- Merkfähigkeit,
- Geduld und Belastbarkeit,
- Flexibilität und
- Anpassungsfähigkeit

neben der reinen Wissensvermittlung geübt. Doch auch dieses Training hat seinen Sinn, denn am Ende der Schulzeit finden wir einen äußerst funktionstüchtigen Menschen vor, der seine beruflich relevante Ausbildung an seinem Arbeitsplatz erfährt, wenn er seine Aufgabe innerhalb der Gruppe übernimmt. Und darin liegt der erstaunlich hohe Grad von Flexibilität und Anpassungsfähigkeit japanischer Arbeitnehmer bei Einführung neuer Produktionstechniken oder bei Änderung bestehender Praktiken begründet.

Wie stehen nun die Schüler als Betroffene zur Schule? Hören Sie, welche Ziele sich die 2. Klasse einer Grundschule gesetzt hat:

„Man muß gesund sein und praktisch arbeiten!

Man muß alles selbständig machen, was man tun soll!

Man muß allen Menschen helfen, ohne Dank zu erwarten!“¹⁰

Und so lautet das Credo des renommierten Mita-Gymnasiums in Tokyo:

„Wir bemühen uns, gesunde Jungen und Mädchen zu sein.

Wir bemühen uns, kluge Jungen und Mädchen zu sein.

Wir bemühen uns, Jungen und Mädchen mit edler Empfindung zu sein.

Wir bemühen uns, mutige Jungen und Mädchen zu sein.

Wir bemühen uns, aufrichtige Jungen und Mädchen zu sein.“

Für Kinder einer emsig tätigen Gesell-

schaft zählt Lernen als Arbeit, und beide Begriffe sind in Japan positiv besetzt: Schule als Lernstätte und Arbeitsplatz weckt Leistungsbereitschaft und Freude; Schule wird als erstes großes Bewährungsfeld betrachtet.

Für den japanischen Schüler nimmt damit die Schule einen Stellenwert ein, der uns traumhaft erscheint. Günther Haasch, Kenner und Kritiker des japanischen Bildungswesens, schreibt dazu:

„Schule wird Heimat, Ort der Freundschaft, Stätte der Bildung und Ort des Vergnügens.“¹¹

Aus dem gemeinsamen Tun in der Gruppe wachsen dem Schüler die Kräfte zu, die ihn zu großen Leistungen befähigen, die ihn – den hohen Grad seiner Belastbarkeit beweisend – z.B. höchst effektiv Arbeitsgemeinschaften noch am Nachmittag besuchen lassen, ja, die ihn bewegen, täglich die Räume zu säubern und das gesamte Schulgelände zu pflegen.

Um diesen Zusammenhalt in der Gruppe zu stärken, dienen Uniform, Abzeichen, Fahne, Credo, Schulhymne, Feste und Feiern, sogar das Notensystem: Es umfaßt die Wertungen 5 bis 1 – unserer Abfolge also entgegengesetzt –, doch in andersartiger Differenzierung: Die Note „3“ stellt die Norm dar, die man – das erwartet die Gruppe – einzuhalten habe.

Daß aus diesem Spannungsverhältnis zwischen Gruppenanspruch einerseits und individuellem Streben oder Vermögen andererseits ernste, manchmal tragische Konflikte erwachsen, liegt auf der Hand!

Gruppengeist gebietet aber auch, schwächeren Schülern zu helfen; und so wird, wenn nötig, in den Ferien wie selbstverständlich weitergearbeitet – in der Schule, in der Gruppe, mit dem Lehrer! Die Gruppe läßt keinen sitzen; die Schule kennt keine Sitzengebleiber!

Dies mag für unsere Ohren unglaublich klingen, so unwirklich wie die folgende Schulhymne des Gymnasiums in Utsunomiya:

„Die Straße der duftenden Kirschenblüten

–
Die Anhöhe mit dem heiligen Namen Kurokami –

Ein ewiges Leben der Roßkastanien!

In dieser Schule versammeln wir uns, du und ich

Um die ewige Wahrheit zu erkennen.

Wir sehen in den Bergen einen See

Mit dem lieblichen Namen ‚Glück‘ –

Wir verneigen uns ehrfurchtsvoll vor den Blättern des Kastanienbaumes –

In dieser Schule versammeln wir uns, du und ich,

Um eine schöne Familie zu bilden.

Der Wind der grünen Kiefern,

Der Ort mit dem schönen Namen Utsunomiya –

In dieser Schule möchten wir, du und ich, schwören,

Daß die Morgenröte eines schönen Jahrhunderts kommt.“

Vor dem Hintergrund der in meinem Vortrag erwähnten Fakten wird verständlich, weshalb sich der japanische Schüler bei Eintritt in das Berufsleben anerkanntermaßen durch folgende spezifische Eigenschaften auszeichnet:

- Teamworkfähigkeit,
- Konzentration,
- Ausdauer und Belastbarkeit,
- Stetigkeit,
- Zielstrebigkeit,
- Exaktheit und
- Merkfähigkeit.

Die Aufzählung allein dieser pragmatischen Eigenschaften verdeutlicht rückblickend auch noch einmal die Leistung der japanischen Lehrmeister.

Zusammenfassend kann über den japanischen Lehrer gesagt werden: Er erfüllt seine anspruchsvolle und honorable Funktion in der Gesellschaft voll und ganz und in loyaler Weise; er identifiziert sich mit seinem Volk und erkennt sich in ihm wieder.

Der Schüler erfährt in der Schule lebenswirkliche Belastung und trägt eine spürbare Verantwortung; beides erfüllt ihn mit Stolz und bindet ihn fest an die Gruppe. Er beantwortet die schulische Herausforderung mit Leistung. Damit garantiert er die Kontinuität japanischer Lebensführung und Daseinsbewältigung.

Selbst der bereits zitierte Günther Haasch gesteht:

„Eine Erziehung, die den Harmoniegedanken, die Achtung vor dem anderen und die Verantwortung gegenüber der Gemeinschaft in den Mittelpunkt stellt, führt anscheinend zu Verhaltensweisen, die stärker geeignet sind, aggressionsmildernd und gemeinschaftsbildend zu wirken als eine auf Konfliktdenken basierende Pädagogik.“¹²

Ich komme zum Schluß:

Die Japaner haben die Begrenztheit aller Dinge erfahren, sie kennen die tödlichen Bedrohungen, die von extremen, kontrover-

sen oder vereinzelter Kräfte ausgehen, sie kennen die zerstörende Wirkung von Dissonanzen; sie wissen aber auch um die lebenserhaltende Macht einer auf Harmonie bedachten menschlichen Gemeinschaft, sie vertrauen sich ihr an und sie bauen auf sie.

Auch wir haben heute die Erde als Basis menschlichen Daseins in ihrer Einmaligkeit und in ihrer Bedrohtheit erkannt und sind auf der Suche nach neuen Denkmustern und Verhaltensweisen, die uns ein Überleben auf ihr erlauben. Sollten wir nicht auf Japan als einen möglichen Lehrmeister blicken?

Lassen Sie mich mit zwei Zitaten schließen:

Professor Oshio hat jüngst erklärt:

„Wie können wir unseren demütigen, zum Schweigen neigenden Volkscharakter mit dem kommunikativen Geist verbinden und dadurch eine neue Lebensmöglichkeit in der Welt schaffen, ohne unser Kulturgut, unseren Vorteil eines sensiblen, flexiblen und alles verfeinernden Sinnes zu verlieren? Dies wird unsere geistige Aufgabe in Zukunft und ein Experiment in der Weltgeschichte sein.“¹³

Diesem Experiment sollten wir zum Erfolg verhelfen, indem wir zu gemeinsamen Quellen hinabsteigen, so wie es Siegfried Böttcher bereits vor sieben Jahren formuliert hat:

„Beim Lernen- bzw. Übernehmen-Wollen

kommt es darauf an, anhand des Gegenübers im Fernen Osten sich auf verschüttete ganzheitliche und gemeinschaftsbezogene Elemente unseres Denkens und Tuns zu besinnen.“¹⁴

Literaturhinweise:

- ¹ Berndt, Jürgen: Streiflichter aus Japan. Leipzig, 1983; S. 198
- ² Schwalbe, Hans: Acht Gesichter Japans. Tokyo, Hamburg, 1970; S. 229
- ³ Oshio, Takashi: Erziehung in Japan – vom Kindergarten bis zur Universität (Manuskript). Südwestfunk Baden-Baden, 1987; S. 5
- ⁴ Luhmer, Klaus: Schule und Bildungsreform in Japan, Bd. I. Tokyo, 1972; S. 281f.
- ⁵ Wittig, Horst: Bildungswelt Ostasien. Paderborn, 1972
- ⁶ Luhmer, Klaus: Schule und Bildungsreform in Japan, Bd. I. Tokyo, 1972; S. 285f.
- ⁷ Haasch, Günther: Japanisches und deutsches Bildungssystem. Tokyo, 1979; S. 28
- ⁸ Haasch, Günther: Japanisches und deutsches Bildungssystem. Tokyo, 1979; S. 27
- ⁹ Oshio, Takashi: Erziehung in Japan – vom Kindergarten bis zur Universität (Manuskript). Südwestfunk Baden-Baden, 1987; S. 11
- ¹⁰ Haasch, Günther: Japanisches und deutsches Bildungssystem. Tokyo, 1979; S. 26
- ¹¹ Haasch, Günther: Japanisches und deutsches Bildungssystem. Tokyo, 1979; S. 25
- ¹² Haasch, Günther: Japanisches und deutsches Bildungssystem. Tokyo, 1979; S. 46
- ¹³ Oshio, Takashi: Erziehung in Japan – vom Kindergarten bis zur Universität (Manuskript). Südwestfunk Baden-Baden, 1987; S. 16
- ¹⁴ Böttcher, Siegfried: Die Japaner denken und handeln anders (Beilage 19/81 zur Wochenzeitung „Das Parlament“ vom 9.5.1981). Bonn, 1981

Jürgen Lehmann

SÜD- UND MITTELAMERIKA

Argentinien: Notwendigkeit einer bilingualen und bikulturellen Erziehung

Niemand kann es sich leisten, für sich abgesondert in selbstgefälliger Abgeschlossenheit zu leben, in einer Epoche, in der sich die Informationen sehr schnell verbreiten und alle wesentlichen kulturellen, politischen, soziologischen und wissenschaftlichen Aspekte nicht mehr auf einen einzigen Punkt konzentriert werden können. Der Einzelne, Alleinstehende kann sich kaum mehr richtig entfalten, weder in beruflicher Hinsicht, wie auch auf allen *Gebieten der Erziehung*, der Forschung, des grundlegenden Studiums, wenn er nicht zur eigenen oder einheimischen Sprache wenigstens noch eine zweite hinzugelernt hat. Vielleicht gab es einmal nationalistisch gefärbte Strömungen,

bei denen eine geläufig erfaßte Fremdsprache eine Art „Vaterlandsverrat“ sein konnte. Seitdem Latein nicht mehr die akademische Weltsprache ist, sind diejenigen, die keine zusätzlichen Sprachen erlernt haben, auf Übersetzungen angewiesen, aber leider wird weder alles brauchbare noch das Beste der jeweiligen Bibliographien in andere Sprachen übersetzt, noch werden solche rasch genug veröffentlicht.

Wenn man als Kind eingewanderter Eltern in einem Lande auf die Welt kommt, in dem nicht die Sprache der Vorfahren allgemein üblich ist, gibt es nur zwei Möglichkeiten: man wird in der Sprache des für die Eltern neuen Landes erzogen oder aber man erbt

im Elternhause, mit der Sprache des Ursprungslandes die kulturellen Voraussetzungen, aus denen man entstammt und wächst demnach mit dem befriedigenden Besitz zweier grundsätzlich richtig erlernten idiomatischen Gegebenheiten auf.

Bilingual, also beide Sprachen korrekt und fließend zu sprechen, lesen und schreiben, ist gleichbedeutend mit bikulturell, demnach in beiden Gebieten der Allgemeinkultur, der Literatur, der Wissenschaft, der Umgangsformen, ja sogar des Folklore, beheimatet zu sein. Sowohl Spanisch wie Deutsch sind Weltsprachen. Deutsch spricht man nicht nur auf der Scholle, auf der die Eltern geboren wurden. Deutsch ist nicht nur die Sprache jener Länder, in der dieses Idiom täglich gesprochen wird. Deutsch ist eine der wichtigsten Sprachen der Wissenschaft und der Kultur gewesen und geblieben. Mit ihren vielschichtigen Hochschulen und Universitäten, mit ihren ehrwürdigen und stets sehr lebendigen kulturellen Institutionen, mit Literatur, jahrhundertealten Traditionen, einer gewaltigen wissenschaftlichen Bibliographie sind die deutschsprachigen Länder immer noch Mittelpunkte des Wissens und der Kunst, genauso wie des Handels, der Industrie, der Politik, mit einer vielschichtigen Information auf stets sehr hoher Warte. Spanisch ist nicht nur eine einheimische Sprache. Sie ist auch für den Deutschsprechenden der Schlüssel zu einer mehr als tausendjährigen Kultur und sehr hohen und unumgänglich wertvollen Traditionen, die aber gleichzeitig auch die Tore zu anderen lateinischen Sprachen öffnen, in erster Linie zum Portugiesischen, aber ebenfalls zum Französischen und Italienischen. Für mich, als Musikwissenschaftler, wäre es kaum möglich, ohne die beiden wichtigsten germanischen Sprachen und vier lateinische, eine eigene, freie, berufliche und spezialisierte Meinung zu erarbeiten. Deutsch zu Hause und in der Schule, spanisch ebenfalls in der Schule und im täglichen Umgang, haben mir eine Flexibilität und Wendigkeit im sprachlichen Gebrauch, in der Lektüre, dem Studium und auch in der täglichen Kommunikation ermöglicht, die ich nicht missen möchte.

Man sollte als Deutschgeborener stets berücksichtigen, daß man mit der spanischen Sprache, ebenfalls ein weltweites Idiom beherrscht, und je besser man sie erlernt hat, umso größer sind die vielfältigen Errungenschaften, die sie in den immerhin mehr als zwanzig von dieser Sprache abhän-

gigen Nationen vermittelt. Die Kultur, Geschichte, Literatur, aber auch Philosophie und Wissenschaft der spanischsprechenden Länder sind ungemein reich und bieten viele Absonderungen und Abwechslungen von Land zu Land. Man hat sehr lange vor der spanischen Kultur ein Vorurteil gehegt, das weder gerecht noch annehmbar war. Koppelt man aber den portugiesischen Kulturbereich zum spanischen, was nicht schwer fällt, hat man praktisch zwei tausendjährige kulturelle Entwicklungen in der Hand, die weder primitiv noch partiell sind. Es sei denn, man brauche den Weihnachtsbaum und den Osterhasen als grundlegende Anzeichen für die eigenen kulturellen Leistungen! Aber es geht ja vielleicht auch ohne diese folkloristischen Errungenschaften! Und man könnte sich sogar an den „Pesebre“ und die „Villancicos“ dementsprechend gewöhnen!

Mit Nachdruck möchte ich darauf hinweisen, daß die einseitige Konzentration auf eine einzige Sprache, sei diese deutsch oder spanisch, wenn man in beide kulturelle Bereiche gehört, ungerecht ist. Es muß dabei weder ein Streit um die Vorherrschaft der Nationalitäten entstehen noch zu einer Bevorzugung einer der beiden Kulturen in Gegenüberstellung zu anderen. Man sollte von seiner Kindheit an lernen, daß nicht alles „Hiesige“ minderwertig sein muß, noch alles was von „Drüben“ kommt als einzig echt und wahrhaft zu deuten ist. „Hüben“ und „Drüben“ sollte keine Wertschätzung sein, sondern eine geistige, ideelle Brücke der Menschlichkeit darstellen. Das sind ja keine Axiome, sondern eher *Lebensrichtungen*, die zwar verschieden sind, aber die man mit Leichtigkeit miteinander harmonisch verbinden kann. Aus der idealen Verbindung zwischen dem, was aus dem deutschen Mutterlande stammt mit dem was in der argentinischen Heimat geläufig ist, kann ein kreatives und *hochherziges Weltbürgertum* entstehen.

Ebenso scheint mir bedeutsam, daß in einer solchen bilingualen und bikulturellen Erziehung weder die eine noch die andere der Sprachen oder Kulturen die Rolle einer „zweitrangigen“ oder untergeordneten Fremdsprache und -kultur spielen darf. Freilich ergeben sich hierbei manchmal gefühlsbetonte Kategorien und Vorzüge; man soll sie aber nicht als solche mutwillig heraufbeschwören. Die Erfassung einer von beiden in Vergleichen, Übertragungen und parallel zu erfolgenden Ausschöpfungen, kann für bei-

de bedeutende Resultate hervorbringen. In dieser Hinsicht gibt es genügend Beispiele von historischen und gegenwärtigen Persönlichkeiten, die in einer solchen bifrонтalen Situation gelebt und gewirkt haben, und die mit allem Enthusiasmus sich für diese kulturfördernden Ziele einsetzen. Dieser Einsatz erfolgte nicht nur von deutschen Einwanderern auf die iberamerikanische Kultur, sondern auch von Iberoamerikanern in besonderer Blickrichtung auf die deutschsprachige Kultur. Das gleiche läßt sich auch in einem sehr intensiven Gedankenaustausch zwischen Spanien und den deutschsprechenden Ländern immer wieder und seit Jahrhunderten konstatieren. Hierbei Namen aufzuzählen, würde zu weit führen, aber auf allen Gebieten kann man diesen Austausch, diese innige Verquickung immer wieder erweisen und bestätigen. Vielfach waren es Künstler, Wissenschaftler, Spezialisten, die in die *spanischsprechenden Länder* verpflichtet, dann in den neuen Ländern heimisch wurden. Andererseits lernten Spanier oder Iberoamerikaner deutsch, studierten an deutschen Universitäten und erhielten sich während ihres gesamten Lebens diese zur zweiten Natur gewordenen Verbindung mit den Errungenschaften, die sie sich dort angeeignet hatten. Genauso wie deutsch eine Kultursprache immer für viele Persönlichkeiten aus Spanien und Iberoamerika gewesen ist, war auch die spanische Sprache ein Leitfadens für manche Epochen der deutschen Literatur und der Geisteswissenschaften. Die Verbindungen zwischen der spanischsprechenden Welt mit den deutschsprachigen Ländern waren selbst in zurückliegenden geschichtlichen Zeiten viel intensiver, als viele annehmen möchten. „Spanisch“ war nur für die etwas Fremdes, die zu diesen kulturbindenden Vorkommnissen keine Beziehung hatten; „Alemán“ war nur für diejenigen Spanischsprechenden etwas Abseitiges, die keinen richtigen Blick für

die großen Entwicklungen der in Europa und ebenso in Amerika beheimateten wirklich grundlegenden Geistigkeit aufzubringen vermochten. Die Abkapselung derjenigen Menschen, die nur die eine oder die andere Sprache sprechen wollen, wenn sie die Gelegenheit hätten, beide zu erlernen, ist ein Zeichen von kaum entschuldbarer Einseitigkeit; man müßte wieder dazu kommen, intensive Lehrkurse für jeweils *deutsche und spanisch-iberamerikanische* Kulturgeschichte sowohl in den Schulen und Universitäten, wie in Kulturvereinigungen auszubauen.

Jeder von uns, die wir zweisprachig und bikulturell aufgewachsen sind, wissen, was wir unseren Lehrern, Eltern und Vorbildern hierbei aufrichtig zu verdanken haben. Jeder, der sich in meiner kulturellen Situation befindet, weiß wem er so viele Wohltaten zu verdanken hat, die das jeweilige Leben für seine gesamte Dauer bereichert haben. Alle sind unvergessen und hochgeehrt in jedem von uns, der von ihnen angeleitet wurde. Sie alle haben die ideelle und geistige Brücke zwischen deutscher und iberamerikanischer Kunst und Kultur gebaut und sind dem Vorsatz treu geblieben, daß nur jene Einzelkultur groß werden kann, die, ohne sich selbst zu erniedrigen, die eigenen Vorzüge an der anderen zu messen vermag, um aus ihr die reichsten Blüten des menschlichen Geistes zu ernten. Ihren Taten und ihrer Lebenseinstellung entsprechend weiterzuwirken, wird für uns alle zur Lebensaufgabe, und ihnen sollen wir nacheifern, um die gleichen Resultate zu erlangen für künftige Generationen. Es heißt also nicht: deutsch oder spanisch, sondern deutsch und spanisch, in Sprache, in Kultur, in Geistigkeit, in Wissen und Können, „hüben“ und „drüben“, hier und dort, gestern, heute und morgen.

Juan Pedro Franze

(aus: Deutsch in Argentinien, 1988)



Wilh. Hemsoth

Auslandsumzüge
Möbellagerung
Verpackungen, Versicherungen, Verzollungen
IATA-Agent



4600 Dortmund 1 · Burgholzstr. 149 · Tel. 02 31-81 82 93 · Telex 8 22 260 whm · Fax 81 56 10

Das ist für mich Argentinien – das ist für mich Deutschland

Viele Freunde, hellblaue-weiße Fahnen, die sich mit dem Himmel tarnen, ein bonbonrosarotes Regierungshaus, Tauben, die über die Plaza de Mayo segeln, Menschen, die sich durch die Florida drängen, eine Luft, die sich als Smog verkleidet, daß ist für mich Buenos Aires. Eine alte, blasse Jungfrau, die verzweifelt einen Bräutigam zwischen klapprigen „Colectivos“ und eingebildeten Hochhäusern sucht, das ist für mich Buenos Aires. Grau, nostalgisch, aber doch irgendwie attraktiv und voller Leben, das ist für mich Buenos Aires.

Ein gedruckter Fetzen Deutschland auf einer Postkarte, die Heimat meiner Eltern, meiner Großeltern, meiner Urgroßeltern, das ist für mich *Deutschland*. Organisation, Pünktlichkeit, Ordnung, das ist für mich Deutschland. Ein bißchen Goethe, Farbfernsehen, Dirndelkleid, Gummibärchen, das ist für mich Deutschland.

Ich weiß, was ARGENTINIEN ist, wo es liegt, wie es aussieht und was man sonst noch als Argentinier über sein Land wissen sollte.

Ich weiß was DEUTSCHLAND ist, wo es liegt, wie es aussieht und was man sonst noch als Deutscher über sein Land wissen sollte.

Ich weiß nur nicht, was ICH bin. Ich zweifle noch immer daran, ob ich nun keine oder sogar zwei Heimaten besitze. Ob ich auf deutsch oder spanisch träume. Ob ich mich bei Argentinern oder bei Deutschen wohler fühle.

Ich verstehe immer noch nicht, warum mein Nachbar erst zu Abend ißt, wenn ich schon längst am Schlafen bin. Ich verstehe aber auch nicht, warum Oma zu Abend ißt,

wenn ich meinen Kaffee noch nicht getrunken habe. Ich verstehe nicht, warum die deutsche Jugend langes Haar trägt und warum die argentinische Jugend so wenig originell ist.

Es ist nicht leicht für uns. Es ist wirklich nicht leicht Deutsch-Argentinier zu sein. Ich fühle mich anders als die anderen, nicht deutsch, nicht argentinisch, anders. Ich bilde mir sogar ein, daß man es mir ansieht, daß mein Körper aus 50% argentinischem und 50% deutschem Fleisch besteht, daß mein Gehirn ein Sprachenmixer ist.

Ich glaube, es ist zu bequem oder sogar feige meinerseits, mich nicht zu entscheiden, oder was noch schlimmer ist, die Heimat je nach Gelegenheit zu wechseln.

Wenn ich ans Meer fahre, wenn meine Knie die frechen Wellen zersplittern, wenn ich die unberührte Luft Córdoba einatme oder durch unfrisierte Wälder marschiere, dann fühle ich mich als Argentinierin.

Wenn ich aber von Terroristen oder Guerrilleros höre, die mit argentinischem Blut das Land beschmieren, oder an die Autokolonnen, die durch die General Paz krabbeln, denke oder an das unpünktliche oder schlechtorganisierte Argentinien, dann bin ich doch lieber Deutsche.

Ich denke spanisch, spreche deutsch, denke deutsch, spreche spanisch, ich bin sogar fähig eine Sprache zu mixen, die nur für Deutsch-Argentinier zu verstehen möglich ist.

Dieser ewige Zwiespalt, diese ewige Verwandlung, argentinisch-deutsch, deutsch-argentinisch, argentinisch-deutsch, ein ewiger Teufelskreis.

Claudia Orth
(aus: Deutsch in Argentinien, 1988)

Arbeit im Stillen – soziale Projekte von Lehrerinnen, Lehrern und deren Partnern

Brasilien: Novo Tempo – Jardim Rincão – São Paulo

In „Der Spiegel“ Nr. 35 vom 29. August 1988, S. 138, berichtet Walter Tauber unter der Überschrift „Reiche sterben vor Angst, Arme vor Hunger“ vom brutalen Überlebenskampf in den Favelas von Rio de Janeiro. Er hätte auch São Paulo als Beispiel wählen können. „Wo der Staat aufgehört hat, zu existieren“, suchen private Gruppen nach Lösungen für die unzähligen Probleme in

den Randgebieten dieser Stadt. Eines dieser Probleme besteht darin, daß die bedürftigen Kinder ihrem eigenen Schicksal überlassen sind. Ohne Beschäftigung und Schutz werden diese Kinder sich aggressiv zur Wehr setzen und zwar genau so aggressiv, wie sie von der Gesellschaft behandelt werden.

Das Ziel der Arbeit soll folgendermaßen charakterisiert werden: Sie soll Hilfe zur

Selbsthilfe sein, darf sich nicht in Sach- und Geldspenden erschöpfen und keine neuen Abhängigkeiten schaffen. Vielmehr sollte sie in erster Linie Erfahrungen und Impulse weitergeben. Soziale und Erziehungsprobleme in der sogenannten 3. Welt können nicht durch Anpassung an europäische Bildungsziele gelöst werden. Methodische Hilfestellung ist möglich, Beispiele geben auch. Konkret hat das so ausgesehen: Auf zahlreichen Seminaren mit Mitgliedern von Nachbarschaftsorganisationen (Stadtteilgruppen, Favelaorganisationen, Movimento negro) haben wir Schlüsselprobleme besprochen, dann überlegt, welche Fähigkeiten zur Überwindung dieser Probleme gelernt werden müßten und mit welchen pädagogischen und sonstigen Arbeitsformen man dahin kommen könnte. Das Ziel könnte man „produktive Schule“ nennen, wo Schüler lernen und durch ihre Arbeit imstande sind, zu überleben. In dieser Richtung hat sich in den letzten Jahren schon einiges bewegt, vor allem haben wir dabei auch rein brasilianische Projekte kennengelernt, die etwas Ähnliches weitgehend schon verwirklicht haben.

Die Associacao Comunitario Novo Tempo ist eine Vereinigung, die im Juni 1985 im Stadtteil Jardim Rincão, im Westen der Stadt São Paulo, gegründet wurde.

Aus der Projektbeschreibung vom 10. Juni 1988:

Im Programm betreuen wir 190 Kinder und Jugendliche. Außer Verpflegung, Sport und

Freizeit und gesundheitlicher Betreuung versuchen wir, eine produktive Arbeit mit den Jugendlichen aufzubauen, deren Erträge der Entlohnung der Jugendlichen dienen. So werden Gemüse angebaut, Kunstgewerbe produziert und Nahrungsmittel angefertigt und wir hoffen, andere Tätigkeiten aufnehmen zu können. U. a. steht eine Hasenzucht auf unserem Plan, da Rindfleisch für viele Favelabewohner unerschwinglich geworden ist. Bei dieser Initiative könnten wir etwa 15 Jugendliche direkt beschäftigen, weitere 30 indirekt durch die Verwertung von den Fellen u. ä.

Die Projekte sollen in einem Gebäude betrieben werden, das auf einem Grundstück der Gemeinde, wo die Favela steht, errichtet wurde. Da die Vereinigung sehr jung ist, muß betont werden, daß uns Mittel jeglicher Art fehlen, so daß die Arbeit nur mühsam entwickelt werden kann. So konnte der Bau aus finanziellen Gründen bisher noch nicht fertiggestellt werden.

Soweit der Projektbericht.

Unterstützt wird das Projekt durch die Einrichtung eines Ladens, die Mithilfe beim Verkauf der Produkte, durch Spenden sowie durch die Vermittlung von Spendengeldern, z.B. aus einer Schüleraktion des Gottlieb-Daimler-Gymnasiums Stuttgart-Bad Cannstatt für die Hasenzucht und den Bau zweier Kindergartenräume.

Johannes Below, Colegio Humboldt

Kontaktadresse: Rua Fan 6, 04910 São Paulo

SO WAR ES DAMALS

Lehrerbildung in der Dritten Welt

– Rückblick auf 25 Jahre Auslandstätigkeit –

60 Jahre! Davon 9 Jahre an deutschen Auslandsschulen und 16 Jahre bei der CBM (Christoffel-Blindenmission). Grund, um einmal zurückzuschauen auf den Dienst in der Dritten Welt.

Als ich 1972 in den Dienst der CBM trat, hatte ich ganz bestimmte Vorstellungen davon, wie die mir auftragene Lehrerbildung in den von der CBM unterstützten Blindenschulen aussehen sollte. Inzwischen bin ich durch die Arbeit in sieben Ländern um viele Erfahrungen und Erkenntnisse reicher geworden.

In zahlreichen kürzeren und längeren Einsätzen versuchte ich zunächst die Lehrer (Regelschullehrer mit 2jähriger Ausbildung sowie unausgebildete Lehrer) für ihre Aufgabe in den Blindenschulen zuzurüsten. Mit sorgfältig ausgewähltem Unterrichtsmaterial reiste ich von Land zu Land, von Schule zu Schule. Unterkunft, Verpflegung, Freizeit waren dabei meistens von den Vorstellungen der CBM Partnerorganisationen bestimmt, was nicht ohne Problematik war. Je nach verfügbarer Zeit demonstrierte ich den Einsatz des Materials in den Klassen, führte

Seminare für Lehrer, Vorschulbetreuer und Heimpersonal durch. Hier sei eingefügt, daß es in der 3. Welt (besonders augenfällig in Indien) keine leichte Sache ist, diese drei Gruppen an einen Tisch zu bekommen. Einer schaut auf den anderen herunter. Dabei ist es nötig, daß gerade sie sich respektieren und zuarbeiten zum Wohle der Kinder. Absichtlich ließ ich die Gruppen gemeinsam in Workshops Unterrichtsmaterial zu den einzelnen Fächern aus örtlich verfügbarem Material herstellen. Es geschah manchmal, daß sich daraus ein Teamgeist entwickelte. Mit den einzelnen Lehrern machte ich Vorbereitungen nach dem geltendem Lehrplan unter Berücksichtigung der blindenspezifischen Bedürfnisse der Kinder, überwachte und besprach den Unterricht mit ihnen.

Ich versuchte alles, um den Lehrern Freude am Unterrichten zu vermitteln und sie vom Wortunterricht weg zum lebendigen, anschaulichen Unterrichten zu bringen. Oft hatte ich Erfolg, besonders wenn genügend Zeit zur Verfügung stand und ich Lehrer fand, die bereit waren, auch Freizeit zu opfern, damit den Kindern im Zusatzunterricht tägliche Fertigkeiten, Orientation + Mobility sowie Sinnesschulung vermittelt werden konnte. Die kahlen Klassenräume wurden in ein interessantes Umfeld verwandelt, Vorschulklassen eingerichtet und mit Material versehen, Spiel- und Sportplätze angelegt. Vieles mußte improvisiert werden, weil Handwerker und Material nur schwer zu bekommen waren. Doch lohnte sich der Einsatz. Es war immer besonders aufregend zu beobachten, wenn aus stumpf dasitzenden blinden Schülern allmählich wache, neugierige und dann aktive Kinder wurden. So manchem Lehrer ging das Licht auf, daß die Freude am Unterricht und den Kindern die Mühen der Vorbereitung und Zusatzarbeit ausglich.

Lange Zeit konzentrierte ich mich nur auf die ganz blinden Kinder und darauf, wie man ihre Lage verbessern konnte. Dann entdeckte ich die Probleme der sehbehinderten Kinder, von denen es in jeder Schule eine große Anzahl gab (50% waren nicht selten). Bezogen auf das Punktschriftlesen waren diese sogar im Nachteil, wenn es zu den beliebten Lesewettkämpfen kam. Als visuelle Lerner, wie es in der Fachsprache heißt, versuchen diese Kinder die Punktschrift mit den Augen zu lesen und können so mit guten Händlern nicht konkurrieren. Die Probleme dieser Gruppe sind individuell und mannigfaltig ent-

sprechend der Stärke und Art der Sehbehinderungen. In der Dritten Welt werden Sehbehinderte wie Blinde unterrichtet, damit aber wird ihnen sehr unrecht getan. (Wie bekannt ist, war die Situation der Sehbehinderten in Europa vor nicht allzulanger Zeit noch ähnlich). Ich hatte den Wunsch, hier eine Änderung in die Wege zu leiten.

Beim Angehen dieses Problems wurde mir verstärkt bewußt, daß die Arbeit in den Schulen nur Wert und Bestand hatte, wenn gleichzeitig die bestimmenden Leute in den entsprechenden Regierungsstellen „aufgeklärt“ und beeinflusst wurden. Die überwiegende Anzahl der Lehrer, die in den von der CBM unterstützten Schulen beschäftigt ist, ist der Regierung unterstellt und wird von da bezahlt. Sie hat den vorgeschriebenen Lehrplan, der für Regelschulen und Sonderschulen gleichermaßen gilt, zu erfüllen und wird vom Inspektorat (Schulamt) kontrolliert. Die Textbücher sind vorgeschrieben und müssen in die Punktschrift übertragen werden. Ich fand sie überall in ungenügender Anzahl vorhanden, was nichts daran ändert, daß man ihnen peinlich genau folgte. Da Anstellung, Versetzung und Beförderung zur Verbesserung des sehr bescheidenen Gehalts vom Gutachten des Inspektors abhängig sind, bemüht sich jeder verständlicherweise um genaue Befolgung der Regeln. Ich mußte oft bei einem follow-up Besuch feststellen, daß selbst gutwillig gesinnte Lehrer wieder zu „alten Methoden“ und zum Wortlaut des Textbuches zurückgekehrt waren aus Furcht, sie könnten den Inspektor nicht zufriedenstellen; oft auch auf Anordnung des Schulleiters, dem eine Änderung im Schulbetrieb zu waghalsig erschienen sein mag.

1980 wagte die CBM einen Versuch der Zusammenarbeit mit der Regierung von Kenia. Ich wurde an das Erziehungsministerium „ausgeliehen“. Als Leiterin des neu eingerichteten Departments zur Ausbildung von Blindenlehrern arbeitete ich zwei Jahre an einem Teacher Training College in Nairobi. Ich hatte Vorschläge gemacht für einen Lehrplan. Sie wurden vom KIE (Kenya Institute of Education) angenommen und ausgearbeitet. So war es möglich, zusammen mit zwei Kenyanischen Mitarbeiterinnen und dem gelegentlichen Einsatz von Gastlektoren aus USA und Europa eine gut ausgewählte Gruppe von Lehrern aus dem ganzen Land nach blinden- und sehbehindertenspezifischen Gesichtspunkten auszubilden. Der Lehrplan ist noch heute nach kleinen Revi-

sionen richtungsgebend im inzwischen neu errichteten KISE (Kenya Institute for Special Education), wo auch meine damaligen einheimischen Mitarbeiter weiterarbeiten.

Nach Abschluß des ersten Kurses sah ich die Notwendigkeit, diese ersten ausgebildeten Blindenlehrer weiter zu betreuen und ihnen bei ihrem Start behilflich zu sein. Ich wurde vom Inspektorat übernommen und mit dem follow up betraut. Die Lehrer waren auf die 6 Blindenschulen des Landes verteilt worden und ich versuchte als „Inspector of Schools“ in den Schulen zu helfen und zu vermitteln so gut ich konnte. Langsam setzten sich Neuerungen durch. Mit Hilfe einer aufgeschlossenen „Vorgesetzten“ im Inspectorate gelang es, Fortbildungskurse für Lehrer und Kindergärtnerinnen zu organisieren. Die Kerngruppe wurde dabei aktiv beteiligt. Die CBM stellte wieder die finanziellen Mittel zur Verfügung und ermöglichte dadurch eine rasche und reibungslose Durchführung der Kurse.

4 von den ehemaligen Studenten bereiten

sich z.Zt. ebenfalls mit Hilfe der CBM, in einem Überseestudium auf den höheren Dienst vor. Somit ist zu hoffen, daß sich Verständnis und die Unterstützung von moderner Blinden- und Sehbehindertenpädagogik in diesem Lande erhält und weiter ausbreitet, zum Wohle der Kinder, denen wir als CBM letztendlich helfen wollen.

Es gibt noch viel zu tun und es wird noch viel Zeit vergehen bis sich Schul- und Berufsausbildung in der Dritten Welt tatsächlich den Bedürfnissen der Behinderten anpassen – aber – bei uns hier in Europa entwickelten sich die Dinge auch nicht auf einmal.

Meine letzte Aufgabe bei der CBM ist z. Zt. im Ausklingen. Ich arbeite an einem Unterrichtsprogramm, bestehend aus Unterrichtsmaterial für Sehbehinderte und einem Anleitungsbuch für Lehrer und Leute, die mit diesen zu tun haben. Ich rechne damit, daß es bis Ende des Jahres für die von der CBM unterstützten Institute zur Verfügung steht.

D. Fichtner

DIDAKTIK

Deutsche Grammatik auf dem Prüfstand

Was Prof. Glinz in den fünfziger Jahren nicht gelang, könnte nunmehr der Engel-Grammatik gelingen, nämlich einen Durchbruch in der gesamten Terminologie des Deutschunterrichts. Gang und Gäbe ist, daß der Schüler durch den Grammatikunterricht in Latein auch die Grammatik seiner eigenen Sprache vermittelt bekommt. Von da rührt dann auch der für die deutsche Sprache unpassende Grammatik-Terminus her. Mit den Bezeichnungen Perfekt, Präsens oder Adverb werden dann Termini übernommen, die falsch sind. Nur im Englischunterricht hat sich die passende Terminologie durchgesetzt: present perfect, past tense u.a.

I.

Nach jahrelanger Dürre und oft händeringender Suche des Praktikers nach einer „brauchbaren“ Grammatik des Deutschen überschlagen sich nun die Publikationen auf diesem Sektor. Nach einigen Vorläufern in Form von Teilpublikationen (z.B. U. Engel, *Syntax der deutschen Gegenwartssprache*, 2. Aufl. 1985) oder der Modernisierung alter Ansätze (z.B. H. Griesbach, *Neue deutsche Grammatik*, 1986) erschienen jüngst nicht nur Engels langangekündigte *Deutsche Grammatik*, sondern auch die in ihrer Weise auf Vollständigkeit abzielende Rezeptionsgrammatik Heringers mit dem Titel *Lesen lehren lernen* (1988), gefolgt von den drei im Untertitel aufgeführten Unterrichtsgrammatiken. Damit ist aber noch längst nicht die Produktion aus der Feder westdeutscher

Autoren erschöpft: Harald Weinrich arbeitet nach seiner *Textgrammatik der französischen Sprache* (1982)¹ intensiv an dem deutschen Pendant; das „Kollektiv“ vom Institut für deutsche Sprache in Mannheim sitzt seit Jahren an einem Konkurrenzunternehmen zur großen DDR-Grammatik (*Grundzüge einer deutschen Grammatik*, 1980).

Im folgenden möchte ich Engels Ansatz darstellen, indem ich den Aufbau seiner Grammatik erläutere, dann linguistische Grundsatzprobleme herausnehme und schließlich die Frage nach der „Brauchbarkeit“ stelle. Die Beantwortung dieser didaktischen Frage legt es nahe, mit Hinweisen auf die drei Unterrichtsgrammatiken, die von der Theorie Engels bzw. Heringers stark beeinflusst sind, zu enden.

II.

Das dickleibige Buch Engels mag verständlicherweise den zukünftigen Benutzer von einer „Ganzlektüre“ abschrecken und sich ihm eher als Nachschlagewerk von Teilproblemen mit Hilfe des ausführlichen Registers anbieten. Trotzdem kommt man bei einer sinnvollen Benutzung nicht umhin, sich die Prämissen und das System dieser Grammatik klarzumachen, will man die z.T. neue Begrifflichkeit und die ungewohnte Anordnung der einzelnen Beschreibungen angemessen verstehen.

Die vorangestellte *Gesamtübersicht* zeigt bereits den roten Faden der Darstellung: Nach dem Prinzip der zunehmenden Spezifikation werden von der Textebene her über die Satzstruktur alle kleineren Einheiten der Sprache abgeleitet, in deren Mittelpunkt die Hauptwortklassen „Verb“ und „Nomen“ dank ihrer kombinatorischen Kraft stehen. Da die kleineren Einheiten nach Engel als gut erforscht gelten können und teilweise auch „von unten her“ strukturierbar sind, macht ihre Darstellung mit 4/5 des Umfangs den Löwenanteil aus. Hier nun die Aufteilung der Grammatik in die 8 Großkapitel:

- A. Allgemeines und Grundsätzliches
- T. Der Text
- S. Der Satz
- V. Das Verb
- N. Der nominale Bereich
- P. Partikel
- E. Ebenenübergreifende Phänomene
- I. Interpunktion

Die Großkapitel erscheinen hier als recht eigenständig, denn sie enthalten nicht nur ihre eigenen Inhaltsverzeichnisse, sondern beginnen bei der Numerierung der einzelnen Beschreibungen stets von neuem. (z.B. das Partizip II erscheint unter „V o39“, auch im Register). Wichtig für die terminologische Orientierung ist, daß jedes Großkapitel in einem einleitenden Abschnitt die grundlegenden Definitionen und Klassifizierungen aufführt.

zu A.)

Das kurzgehaltene einleitende Kapitel enthält einmal die eigene *Standortbestimmung*, zum anderen die Basisdefinitionen zu den Bereichen *Wörter*, *Wortklassen* und *Teile des Satzes* und abschließend die Erklärung der Symbole bei der insgesamt zurückhaltend *formalisierten Beschreibung*. In seiner Standortbestimmung gibt Engel an, daß die wichtigste theoretische Voraussetzung Tesnières *Strukturelle Syntax* sei und daß das

Buch insgesamt auf einer Konzeption beruhe, die als „Verb-Dependenz-Grammatik“ bekannt geworden ist. Die Rechtfertigung der Publikation sieht er in den Zielen der Vollständigkeit, Angemessenheit und Verständlichkeit gegeben – Ziele, die andere Grammatiken immer nur partiell abdeckten. Als Adressaten sieht Engel nicht nur den Deutschlehrer, Sprachliebhaber und Lehrbuchautor, sondern durchaus auch den Schüler und Studenten.

zu T.)

Das Kapitel *Text* besteht aus den 4 Teilbereichen *Sprechakte*, *Konnexion im Text*, *Textaufbau* und *Textsorten* (hier übrigens ein Druckfehler im Inhaltsverzeichnis!). Obwohl Engel selbst den Bereich „Text“ als relatives Neuland bezeichnet, erstaunen bereits hier die vielen Unterscheidungen und Systematisierungsversuche, so vor allem die mutige und anspruchsvolle Sprechakttypologie (Schema S. 36). Dennoch muß man schon hier sagen, daß diese Ausführungen von sehr unterschiedlicher Ergiebigkeit bei der Erklärung des einzelsprachlichen Materials sind und auch nur zum Teil für spätere Ableitungen genutzt werden. So ist die Beschreibung der Verweisformen und die vielleicht ungewohnte Besprechung der indirekten Rede unter dem Punkt *Textschichtung* für das Deutsche sehr relevant, die Behandlung von rhetorischen Mitteln aber überhaupt nicht mehr. Einen gewissen Zwischenstatus nehmen deshalb auch die ausführlichen Charakterisierungen von Textsorten anhand eines jeweiligen Textbeispiels ein. Sie machen den größten Teil dieses Großkapitels aus (50 Seiten) und betreffen nicht nur Texte wie „Zeitungsnachricht“, „Bewerbung“, „Diskussion“, sondern auch „Montageanweisung“, „Hausordnung“ und „Kochrezept“.

zu S.)

Im Kapitel *Satz* steht neben einer allgemeinen Satzdefinition vor allem die für diesen Ansatz zentrale Unterscheidung zwischen *Ergänzungen* und *Angaben* an. Kriterium für Engel ist, daß Ergänzungen Satzteile sind, die subklassenspezifisch vom Hauptverb abhängen, Angaben dagegen aspezifische, d.h. frei kombinierbare Satzteile sind. Für das Deutsche nimmt Engel insgesamt 11 Ergänzungsklassen an, deren Abgrenzung voneinander sich vor allem durch den Test der Anaphorisierung ergibt. (Schema S. 187). Hier muß sich der Benutzer mit Sicher-

heit an neue Bezeichnungen, aber damit auch an eine konsequentere Einteilung als bisher üblich gewöhnen.

Bei der Klassifizierung der Angaben macht Engel Unterscheidungen aus seinem Sprechaktkapitel fruchtbar und ordnet hier nach den Ebenen der Äußerungs-, Satz- bzw. Verbbezogenheit. (existimatorische, situative, modifikative Angaben). Dazu kommt noch die Gruppe der negativen Angaben, die m.E. aber hier herausfällt und von Engel auch ausführlicher unter dem Punkt Negation im vorletzten Kapitel behandelt wird. Auch bei der weiteren Subklassifizierung der Angaben finden sich eine Reihe an neuen Bezeichnungen, an die man sich bei der Benutzung gewöhnen muß. Unter den äusserungsbezogenen Angaben werden hier bereits die für das Deutsche sehr wichtigen Abtönungspartikeln beschrieben (S. 231-39).

In Hinblick auf die größeren Strukturen behandelt das Kapitel die *Satzbaupläne*, die sich aus der formalen Valenz des Verbs ergeben (Liste S. 201-18), die *komplexen Sätze*, bei denen vor allem Ergänzungs-, Angabe- und Attributsatz zu unterscheiden sind, und die für das Deutsche schwierigen *Folgerregeln für den Satz*, bei denen sich Engel um eine bewundernswerte Durchdringung bemüht. Den Abschluß bildet ein Abschnitt über *Satzbedeutungen*, wo Engel anhand von ausgewählten Verben eine Annäherung für die Beschreibung der semantischen Valenz unternimmt. Bei diesem Versuch zeigt sich übrigens deutlich der Einfluß von Fillmores semantischer Kasusgrammatik.

zu V.)

Zum Verständnis des Kapitels *Verb* ist ganz entscheidend, daß Engel bei der Einteilung und Besprechung der Verbformen Abschied nimmt vom Tempusbegriff und diese Radikalität in einem der wenigen Diskussionsabschnitte der Grammatik begründet. (Zum Problem der Tempora im Deutschen, S. 494-96). Nach seinem Leitsatz „Man soll die Oberfläche ernst nehmen!“ werden die traditionellen Konjugationsparadigmen in 3

Hauptklassen der Verbmorphologie geordnet:

- a) *Das finite Verb* mit den Formen Präsens, Präteritum, Konjunktiv I + II, Imperativ.
- b) *Das infinite Verb* mit Partizip I + II und Infinitiv.
- c) *Der Verbalkomplex* mit allen Perfektformen (Perfekt, Plusquamperfekt, Perfekt zum Konjunktiv I + II), den Passivformen und weiteren Kombinationen mit Modalverben (hier auch das Futur) oder anderen Nebenverben.

Es fällt also auf, daß Engel mit einer sehr extensiven Anwendung des Begriffs „Verbalkomplex“ ganz neue Beziehungen schafft. Darüber hinaus zieht er Konsequenzen für die Semantik: Der Tempusbegriff sei hinfällig, weil kaum eines der grammatischen Tempora eindeutige Zeitbezüge ausdrücke. (Sie werden vielmehr im Kontext des Satzes erst hergestellt). Das Präsens sei als völlig atemporal anzusehen, das Futur dagegen als primär modal, und nur das Präteritum verkörpere ein reines Tempus im Sinne von Zeitbezug.

Engel liefert insgesamt nuancierte, aber auch ungewohnte Beschreibungen der einzelnen Verbkomplexe. Didaktisch sehr brauchbar fällt die Behandlung des modalen Bereichs aus, wo Engel nicht nur Modalverben i.e.S. von Modalitätsverben (geruhen, pflegen, scheinen u.a.) unterscheidet, sondern auch hier konsequent nach den Ebenen „Äußerung“ (sprecherbezogener Gebrauch) und „Satz“ (subjektbezogener Gebrauch) ordnet (S. 463-94).

zu N.)

Die Bezeichnung *Der nominale Bereich* weist bereits darauf hin, daß hier die Nominalphrase im Mittelpunkt steht. Bevor Engel ausführlich Stellungsprobleme (Schema S. 633) und Bedeutungsstruktur solcher Phrasen untersucht, analysiert er die hier konstitutiven Wortarten nach 4 Gruppen: *Nomen*, *Determinativ*, *Adjektiv* und *Pronomen*. Während die Abschnitte über *Nomen* und *Adjektiv* eher noch mit traditionellen Darstellungen übereinstimmen (Funktion, Deklination,



Der kluge Umzug nach Übersee

DMS-International

Reuterstr. 241, 5300 Bonn, Tel. (0228) 21 1001, Telex 886893

Zentrale Abrechnung nach BVA-Richtlinien



**DMS
International**

Wortbildung), wird mit Hilfe der beiden anderen Gruppen neu zusammengefaßt: Unter der Gruppe Determinativ – Determinative stiften einen Bezug zwischen der durch das Nomen bezeichneten Größe und einer anderen Größe – werden jetzt Artikel, Possessiva, Demonstrativa, Indefinita u.a. Wortarten subsumiert. Dagegen treten unter der Gruppe Pronomen – meist mit neuen Bezeichnungen – nur noch die Wortarten auf, die streng genommen die Leistung haben, für ein Nomen, genauer für eine Nominalphrase zu stehen. So erklärt sich z.B. auch, daß die Bezeichnung „Possessivpronomen“ nur noch für den „substantivischen“ Gebrauch gilt („Das Buch ist meines“), dagegen das „adjektivisch“ gebrauchte Possessivpronomen jetzt korrekter „possessives Determinativ“ heißt („mein Buch“).

zu P.)

In diesem auf den ersten Blick heterogenen Kapitel werden die verbleibenden Wortarten abgehandelt. Ihnen allen gemeinsam ist das Merkmal „unverständlich“ (in Bezug auf die Flektierbarkeit). Engel unterteilt zunächst in 2 Großgruppen:

- a) *Partikeln*, die *primär Verbindungsfunktion* haben (Präpositionen, Konjunkturen und Subjunkturen)
- b) *Partikeln*, die *primär näher bestimmen*, und zwar wieder geschieden nach den Ebenen Satz/Satzteil oder Äußerung (Adverbien und Partikeln i.e.S.)

Schwierig und z.T. verwirrend für den Leser ist die weitere Differenzierung der Partikeln i.e.S. (Modal-, Rangier-, Grad-, Kopulapartikeln u.a.) und die starke Überschneidung dieser Systematisierungen mit Beschreibungen in anderen Großkapiteln. Will man also alles über diese kleinen Einheiten der Sprache wissen, so muß man damit rechnen, daß man auf mindestens zwei oder drei verschiedene „Systemstellen“ verwiesen ist, die man nur z.T. mit Hilfe des Registers sofort aufspüren kann. Fraglich bleibt in diesem Kapitel weiterhin, ob die Einordnung der Wortart *Adverb* unter dieser Gruppe zu halten ist. Denn es ist nicht nur wie ein Adjektiv steigerbar – auf diese „Ausnahme“ weist Engel auch hin –, sondern diese Wortart hat vor allem die Fähigkeit, mit ganzen Satzteilen (eben meist den Angaben) zu kommutieren.

zu E. und I.)

Die Grammatik wird beschlossen von zwei kürzeren Kapiteln: *Ebenenübergreifende*

Phänomene (darunter fallen *Negation*, *Häufung*, *Apposition* und *Kongruenz*) und *Interpunktion*.

Besonders lohnend sind hier noch einmal die Unterscheidungen innerhalb des Abschnittes *Negation*. Engel faßt die Negation allgemein als „etwas in Abrede stellen“ und bezieht dies wieder auf 4 Ebenen: die Angemessenheit oder Berechtigung einer Illokution, den Wahrheitswert einer Proposition, die Existentialität einer Größe und das Vorliegen einer Beschaffenheit (S. 779). Demgemäß ergeben sich die 4 Gruppen von Verneinungen: Widerspruch – Verneinen – Ausnehmen – Absprechen.

Der hier vorgestellte Durchgang durch Engels Grammatik sollte neben einer Grundorientierung auch das Maß an Umdenkungsbereitschaft deutlich machen, die zunächst einmal von einer jeden Grammatik verlangt wird, die mit den jahrelang gängigen Kategorien und Systematisierungen am Vorbild der lateinischen Grammatik konsequent aufräumt.

Natürlich hat auch dieser Neuansatz von der Warte der linguistischen Theorie her seine Probleme. Das Zentrum der Grammatik liegt mit Sicherheit auf dem Felde der Syntax des Satzes und einzelner Phrasen, als deren Kern dann wiederum ein Verb oder ein Nomen erscheint. Die Trennschärfe der Begriffe nimmt daher einerseits in Richtung der ganz großen Einheiten (Textebene) bzw. der ganz kleinen Einheiten (Partikeln) ab, andererseits beim Übergang von den syntaktisch-morphologischen Kategorien zu den semantischen (z.B. formale vs inhaltliche Valenz des Verbs).

Linguistisch umstritten bleibt sicherlich Engels Abschaffung der grammatischen Tempora zugunsten rein morphologischer Kriterien. Wenn auch Engel einige gewichtige Argumente dafür ins Feld führen kann, so scheint mir gerade im Hinblick auf den Sprachvergleich dieses Ordnungssparadigma als sinnvoll. Weiterhin problematisch bleibt aber auch die so grundlegende Abgrenzung zwischen Ergänzungen und Angaben bzw. ihre jeweils interne Differenzierung:

Können die Angaben allein durch das Kriterium der Aspezifik definiert werden oder spielt hier nicht vielmehr auch die jeweilige Semantik des Verbs hinein? (z.B. „Der Stein fällt mit Absicht/absichtlich“). Wieso werden z.B. die Instrumentalangabe („durch den Boten“) oder die Komitativangabe („mit

dem Freund“) unter die satzbezogenen und nicht die verbbezogenen Angaben subsumiert? Und: Können die hier postulierten 11 Ergänzungen Anspruch auf Vollständigkeit erheben?

Ein letztes grundsätzliches Problem bezieht sich auf den sprachtheoretischen Status der doch recht unterschiedlichen Beschreibungsebenen, die im Großkapitel *Text* geliefert werden: Inwieweit werden hier nicht die z.B. von Coseriu fein säuberlich unterschiedenen Dimensionen von Sprache überhaupt, Diskurstadtition, historischer Einzelsprache und Text in unzulässiger Weise methodisch vermisch²? So finden sich hier viele Ausführungen, die keineswegs allein für das Deutsche typisch sind und deshalb nicht in eine „Deutsche Grammatik“, sondern eher in ein Buch über Diskursregeln im Abendland oder über das Wesen von Sprache und Kommunikation überhaupt gehören.

Trotz dieser theoretischen Bedenken – denn: Wer kann es so leicht besser machen! – bedeutet die Engelsche Grammatik zur Zeit – vielleicht noch zusammen mit Heringers Rezeptionsgrammatik – einen erfrischenden Neuanfang in der Reihe von Grammatiken des Deutschen, die auf Vollständigkeit bedacht sind. Nur glaube ich, daß diese Grammatik für Adressaten wie Schüler, Studenten und Ausländer eine ziemliche Überforderung bedeutet. Denn selbst in der Funktion eines Nachschlagewerks bedarf es einigermaßen der Kenntnis des ganzen Systems, auch wenn Engel sich bemüht, die neuen, sachlich durchaus begründeten Termini durchsichtig und die Formalisierungen in Grenzen zu halten.

Dagegen sollte der Lehrer dieses Werk als seine „Hausgrammatik“ eifrig benutzen und die vielen exhaustiven Darstellungen und überzeugenden Herleitungen zum Ausgangspunkt seiner didaktischen Reduktion nehmen. Die Grammatik bietet sich außerdem gerade im Unterricht mit Ausländern dafür an, einige Auflistungen, zu denen immer Beispielssätze gehören, wegen ihrer Vollständigkeit und theoretischen Durchdringung geschlossen zu übernehmen, so z.B. Engels Zusammenstellung in bezug auf Abtönungspartikeln (S. 231-38), die Wortbildung des Verbs, des Nomens und des Adjektivs (S. 435f, 511f, 576f), die Modal- und Modalitätsverben (S. 477f) oder in bezug auf Subjunkoren und Konjunkoren S. 710f, 739f), aber auch Verweisformen (S. 82 f) und Textorganisatoren (S. 89 f).

Unter dem Gesichtspunkt der Arbeit mit Ausländern aus sehr fremden Kulturen könnte auch die Einbeziehung diskursiver Regeln aus dem Kapitel *Text* eine neue Rechtfertigung innerhalb der Didaktik bekommen. Denn ein sehr fleißiger und fortgeschrittener Japaner wird z.B. kaum noch Fehler innerhalb der Grammatik i.e.S. begehen, sondern eher diskursive Regeln oder bestimmte Textschemata verletzen, die von kulturellen Konventionen in seinem Land abweichen.

Einen eigenen didaktischen Leckerbissen präsentiert Engel selbst in seiner sonst so nüchternen Grammatik: Um die Motivation für die Bildung von komplexen Sätzen zu erklären, konfrontiert er das Original eines längeren Leitartikels über den Reykjavik-Gipfel zwischen Reagan und Gorbatschow mit einer parataktisch manipulierten Version (S. 241-42). Die Lösung muß dabei jedem ins Auge springen!

III.

Engels Grammatik hat bereits während seines Entstehungsprozesses zwei Lehrbuchautoren unmittelbar angeregt, nämlich Bernd Latour und Lorenz Nieder.

Latours *Mittelstufengrammatik* (zunächst bezogen auf das Lehrwerk *Wege*) zeigt sich am stärksten von Engel beeinflusst, bzw. hat mit ihm wohl sehr intensiv die Dinge diskutiert. Latour verfolgt nicht nur den auch bei ihm bekannten Verb-Dependenz-Ansatz, sondern übernimmt z.T. bis ins Detail Engelsche Begriffe und Teilsysteme. (Z.B. benutzt er bei der Aufzählung und Einteilung der Ergänzungen und Angaben strikt die Engelschen Bezeichnungen. Er unterschlägt lediglich die von Engel wohl erst recht spät eingeführte „Expansivangabe“ („Er war *ein* Kilometer gelaufen“).).

Dennoch zeigt sich schon im Aufbau der Grammatik, daß Latour – wahrscheinlich aus didaktischen Überlegungen heraus – einen Mittelweg zwischen Engels System und traditionelleren Einteilungen beschreitet. Die Hauptteile seiner Grammatik lauten nämlich:

- Verb
- Substantiv
- Artikel
- Adjektiv
- Modalpartikel
- Präposition
- Satz I: Satzglied und Satzgliedstellung
- Satz II: Nebensatz
- Wortbildung

Es fällt auf, daß Latour die Ableitungsverhältnisse eher traditionell darstellt, indem er mit der Behandlung einzelner Wortarten beginnt – dies macht $\frac{3}{4}$ des Buches aus – und dann erst auf die Ebene Satz mit den unterschiedlichen Satzteilen zu sprechen kommt. Darüber hinaus entfällt hier die Ebene „Text“ völlig, obwohl doch gerade bei fortgeschrittenen Lernern transphrastische Beziehungen zu thematisieren wären.

Bei der Behandlung der Wortarten verfährt Latour legitimerweise innerhalb der angenommenen Mittelstufe selektiv. Ausgangspunkt ist natürlich das Verb, bei dessen Formeneinteilung er im Gegensatz zu Engel wieder die Tempora als geschlossenes Paradigma behandelt und auch den Verbalkomplex weniger extensiv handhabt. Darüber hinaus finden wir hier schon Listen für die formalen Ergänzungen frequenter Verben, was methodisch einen Vorgriff auf die hier noch nicht erklärte Ebene des Satzes bedeutet.

Mit den Wortarten *Substantiv*, *Artikel* und *Adjektiv* folgen die Hauptbestandteile der Nominalphrase. Latour unterläßt es, die Begriffe „Determinativ“ und „Pronomen“ als Großgruppe einzuführen und damit für den Lerner eine Orientierung bei der Funktion der verschiedenen „kleinen“ Wortarten zu geben.

Didaktisch bestimmt ist sicherlich die gesonderte Behandlung von *Präposition* und *Modalpartikel*, die als schwierige Wörter für Ausländer gelten. Trotzdem wäre auch hier die Klarstellung eines systematischen Zusammenhangs von Vorteil. So tauchen die ebenfalls schwierigen Subjunktionen plötzlich im Satzkapitel unter dem Punkt *Angabesätze* auf.

Insgesamt läßt sich sagen, daß Latour eine didaktisch sinnvolle Auswahl der Phänomene getroffen hat, daß er aber beim Aufbau seiner Grammatik gerade durch die Abweichungen von den Engelschen Darstellungsprinzipien wichtige Zusammenhänge ausklammert oder unklar läßt, die didaktisch durchaus zu nutzen wären. Es stören darüber hinaus die vielen Listen mit Rektionsangaben, die bei einmal geweckten Problembewußtsein in guten Lexika nachzuschlagen sind und hier nur wertvollen Platz für weitere Erklärungen wegnehmen.

Obwohl Nieders *Lernergrammatik* vom Niveau her tiefer ansetzen will – die Grammatik soll den Sprachstand des „idealen Lerners“ beim Zertifikat Deutsch wiedergeben –, ist

sie in jeder Beziehung viel komplizierter geschrieben als die Latours. Das liegt wohl daran, daß Nieder im Grunde weniger an den konkreten Lerner denkt, sondern eher eine grammatische Übersicht liefern will, die traditionelle und moderne Ansätze zu einer (leider nur scheinbaren) Integration führt. Auf diese implizite Auseinandersetzung mit linguistischen Theorien unterschiedlicher Provenienz weist bereits die vorangestellte Synopse hin, in der die Einteilung von verschiedenen Ergänzungsklassen von Engel, Duden, Griesbach, Helbig-Buscha und zuletzt noch Weinrich vergleichbar werden. Bei Nieder sind oberflächlich betrachtet im Aufbau wieder alle Ebenen der Sprache vertreten:

- Wortklassen und Wortstrukturen
- Satzstrukturen
- Textstrukturen

Obwohl Nieder Engels Grammatik als seinen Leitansatz bezeichnet und auch seine Terminologie danach einrichten will, ist die gesamte Darstellung eher als ein „Flickenteppich“ zu bezeichnen, in dem sich Anleihen aus den unterschiedlichsten Systemen mischen. Die vielen Inkonsistenzen und das terminologische Wirrwarr werden dadurch noch erhöht, daß bei den Übernahmen aus bestimmten Teilsystemen (hier bes. Engel und auch Weinrich) nicht immer genaue Verweise erfolgen und man z.T. davon ausgehen muß, daß es sich um Nieders eigene Gedanken handelt.

Zuguterletzt erscheinen in dem Textkapitel noch Abschnitte über die Punkte *Arbeit mit Texten* und *Kursorisches Lesen und Hören*, also über methodische Fragen der Texterschließung – wahrscheinlich noch ein letztes Zugeständnis an „Goethe“ selbst.

Ich kann nicht sagen, welchen Adressaten Nieder wirklich vor Augen hatte. Der Student kann es wenigstens nicht sein, und auch auf den unvorbereiteten Lehrer wird diese Grammatik äußerst heterogen und additiv wirken.

IV.

Die Aufgabe der Umsetzung neuerer linguistischer Erkenntnisse und kohärenterer theoretischer Grundlagen für den Unterricht bleibt weiterhin bestehen. Die Engelsche Grammatik ist dabei ein entscheidender Ausgangspunkt, und es wäre der Mühe wert, hier in Form einer „Kurzgrammatik“ eine überzeugende Straffung der dickleibigen und z.T. ausufernden „Muttergrammatik“ zu

leisten. In diesem Zusammenhang möchte ich auf die theoretisch wie didaktisch äußerst interessante Rezeptionsgrammatik Heringers hinweisen, die, weil sie ebenfalls auf dem Boden des Dependenzansatzes entstanden ist, als durchaus komplementär, um nicht zu sagen kompatibel mit der Engelsen Grammatik anzusehen ist. Mit Heringers Buch *Wege zum verstehenden Lesen* existiert hier bereits auch eine didaktisch orientierte Kurzfassung.

bleibt nur noch darauf hinzuweisen, daß zu diesen darstellenden Werken auch irgendwann eine entsprechende Übungsgrammatik erscheinen muß, die die einzelnen Phänomene vor allem textbezogen und in Progression trainiert bzw. bewußt macht.³

Eine solche Übungsgrammatik wäre letztlich auch der Prüfstein für den Fortschritt in der Fremdsprachendidaktik aufgrund neuer Grammatiktheorien. Aber zu oft bewahrheitet sich die Klage: Der Theoretiker kümmert sich zu wenig um die Praxis, und der Praktiker hat zu wenig Zeit für die Theorie!

Anmerkungen:

¹ Vgl. Besprechung zu Weinrich in *Info Daf* 5. (1983/84).

² Vgl. E. Coseriu, *Textlinguistik*, Tübingen 1981, bes. S. 35-40.

³ Als Negativbeispiele dürfen angesehen werden die Übungsgrammatiken zu Helbig/Buscha und auch Dreyer/Schmitt, *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik* (Verlag für Deutsch).

Dieter Penning

BÜCHERTISCH

Harry Werner: Deutsche Schulen im Ausland – Werdegang und Gegenwart – Band 1
240 Seiten, mit 175 Abbildungen, darunter 20 ganzseitige Farbtafeln, sowie einem Personen-, Orts- und Sachregister. Eftalim mit Schutzumschlag, 38,- DM, ISBN 3-922 131-55-7

Das soeben erschienene Buch von Harry Werner „Deutsche Schulen im Ausland – Werdegang und Gegenwart –“ gewinnt bereits durch die Tatsache besondere Bedeutung, daß es zum erstenmal seit 1945 eine umfassende, repräsentative Darstellung des deutschen Auslandsschulwesens von einst und jetzt bietet, zumal hierzu in Kürze ein zweiter von Peter Nasarski bearbeiteter Band erscheinen wird, der die Geschichte und die heutige Situation des deutschsprachigen Schulwesens in Ost- und Südosteuropa sowie in Sowjetasien zum Gegenstand hat.

Für die meisten unserer Zeitgenossen wird es eine überraschende Erfahrung sein, daß die schulischen Selbsthilfeaktionen der im Ausland lebenden Deutschen bereits im 13. Jahrhundert ihren Anfang nahmen. Im historischen Überblick des Werks werden die steten Bemühungen der im Ausland lebenden Deutschen und der immer neuen Auswanderergruppen sowie ihr Ringen um die Erhaltung ihrer Sprache und Bildungseinrichtungen deutlich. Harry Werner konfrontiert den Leser mit Blütezeiten des Auslandsschulwesens und der Pflege der deutschen Sprache ebenso wie mit Epochen des Niedergangs bis hin zur völligen Auslöschung des deutschen Auslandsschulwesens in einigen Sprachinseln.

Die zeitgeschichtlichen Aspekte von Untergang und Neuaufbau der Auslandsschulen im freien Teil der Welt liefern die notwendige Ergänzung zum aktuellen Panorama, das der Autor aufgrund seiner eingehenden Vertrautheit mit dem Thema übersichtlich beschreibt und im einzelnen analysiert. Er führt uns die Mannigfaltigkeit der Schulty-

pen unserer Tage in einer breiten, übersichtlich gegliederten und reichhaltig gebilderten Palette vor Augen, beginnend mit der deutschsprachigen Auslandsschule, häufig auch Expertenschule genannt, über die zweisprachig-bikulturell orientierte Schule, die Europaschule, die Sonabendschule bis hin zur Sprachkursschule und zum Fernlehrwerk für deutsche Schüler im Ausland.

Dabei scheut er sich nicht, auch auf kritische Grund- und Zeitfragen hinzuweisen und einzugehen wie denjenigen nach Rang und Niveau des Deutschunterrichts, den Schwierigkeiten regionaler Zweisprachigkeit oder den Abhängigkeiten von politischen Wechselfällen in den Sitz- oder Gaststaaten. Er macht uns aber auch die Teilhabe des deutschen Auslandsschulwesens auf allen 5 Kontinenten an den geistigen und gesellschaftlichen Veränderungen im Mutterland einerseits und ihr unausweichliches Einbezogenensein in das weltweite kulturelle und soziale Geschehen deutlich.

Da ein engagierter Pädagoge der Autor ist, gerät nie aus dem Blick, daß bei allem Wandel, den die deutsche Schule im Ausland durch die Jahrhunderte erfahren hat, Unterricht und Erziehung von Kindern und Jugendlichen eben ihr Kernstück darstellen – trotz aller Inanspruchnahme der Institution durch Sprach- und Volksgruppen, Landesbehörden und seit etwa 100 Jahren auch seitens der Auswärtigen Kulturpolitik Deutschlands als Kaiserreich, Weimarer Republik, „Drittes Reich“ und Bundesrepublik Deutschland. Gerade ein über den Kreis der Fachleute hinausreichendes Leserpublikum wird die häufig dramatischen Entwicklungen durch die Jahrhunderte genauso erstaunen wie die Vielfalt der Schulformen unserer Tage, anschaulich gemacht durch reiches, zum Teil erstmals veröffentlichtes Bildmaterial. Wer wissen möchte, wo die Auslandsschule heute kulturell, pädagogisch und kulturpolitisch steht, erhält hier verlässliche eindrucksvolle Auskünfte.

Harry Werners Buch über Deutsche Schulen im Ausland wird zweifellos Aufmerksamkeit und Interesse vieler weltoffener Menschen weit über den Kreis der ehemaligen und derzeitigen Auslandslehrer hinaus finden. Es sollte selbstverständlicher Bestandteil jeder Lehrerbücherei im Inland und an den Auslandsschulen sein. *Hans-Georg Becker*

Handlungsorientierter Unterricht

Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden, Band I: Theorieband; Band II: Praxisband; Frankfurt/M. (Scriptor-Verlag) 1987 (Bd. I: DM 16,80; Bd. II: DM 24,80)

Die Geisteshaltung, die hinter der Lernschule des 19. Jahrhunderts steckt, lautet formelhaft zusammengefaßt: Durch Triebbefriedigungsverzicht zu großem Wissensschatz. Was für Verhaltensweisen des 19. Jahrhunderts realitätsangemessen war, hilft den Menschen von heute bei der Bewältigung einer immer größer werdenden Komplexität der Lebensverhältnisse nur wenig. – Das Auswendiglernen von Unterrichtsstoff steht im Gegensatz zu ganzheitlichem Lernen. Dieses sinnliche Lernen umfaßt die ganze Persönlichkeit und seine Umwelt und erzeugt damit die Flexibilität der Persönlichkeit, die zur Bewältigung des modernen Lebens notwendig ist.

Die antiquierte Lernschule fordert vom Schüler Kopfarbeit, unterdrückt dabei aber Phantasie und Spontaneität. Mit Hilfe von Elias' Zivilisationstheorie, die den Fortschritt der Zivilisation auf die Dämpfung von Affekten zurückführt, ist nach Meyer der lehrerzentrierte, stofforientierte Frontalunterricht eine „Austreibung der Sinnlichkeit“ (Bd. II, S. 391 ff.). Zurückgewinnen will Meyer die Sinnlichkeit (und damit „Sinn“) durch handlungsorientierten Unterricht.

Wie ein roter Faden zieht sich die Argumentation für den handlungsorientierten Unterricht durch die beiden Bände der „Unterrichtsmethodik“. Sorgsam und unterhaltsam informiert Meyer den Leser, wie sich im 19. und 20. Jahrhundert aus den Ideen der Ahnherren der Erziehungswissenschaft, Marx, Kant, Schleiermacher, Herbart und Comte, wissenschaftstheoretische Grundpositionen, etwa der kritischen Theorie, der Phänomenologie oder des Behaviorismus entwickelten. Diese beeinflussten die Allgemeine Didaktik, die Fachdidaktiken und die Unterrichtsforschung.

Meyer deduziert aus der intensiven Beschreibung der theoretischen Konzepte seine Dimensionen der Methodik: Ziel, Inhalt, Soziale Beziehungen, Handlungen, Zeit. Alle diese Unterrichtsdimensionen bedingen und beeinflussen einander. Die Kunst der Lehrer liegt darin, alle Momente des Unterrichtsprozesses in einem ausgewogenen Maß zu integrieren. Damit das gelingen kann, brauchen, so meint Meyer, die Lehrerin und der Lehrer Theorie.

Der wissenschaftstheoretische Standpunkt Meyers ist eng mit der kritischen Theorie (Adorno, Habermas) und den Schulkritikern (Bernfeld, Rumpf) verknüpft, er hat sich also dem Emanzipationsgedanken verschrieben. So läßt sich die Be-

deutung von Theoriewissen für Lehrer von dem Gedanken ableiten, daß er nicht „unwissend“, der Gewohnheit und den Ministerien unterworfen, vor sich hin werkele, von der Erziehungswissenschaft für tot erklärten Unterrichtsschemata das Leben verlängert, sondern durch theoretische Überlegungen sich als Herr/Herrin von Unterrichtsmethoden etabliert. Ein Ziel der beiden Bände liegt in der Professionalisierung des Lehrers. Professionalität heißt aber nicht, routiniert alte Unterrichtskonzepte zur Wiederaufführung zu bringen, sondern die Pflicht zur Legitimation: Ein/e Lehrer/in muß wissenschaftlich begründen können, warum er/sie das so und nicht anders macht.

Zu Beginn des Praxisbandes zieht Meyer Fazit des Unterrichts in unseren Schulen: Eintönigkeit und Einseitigkeit, Frontalunterricht und Einzelarbeit, beanspruchen über 85 % der Unterrichtszeit. Der Rest der Zeit verteilt sich auf Gruppenunterricht, Partnerarbeit und Klassenkooperation. Meyer stellt fest: „Die den Schülern im alltäglichen Unterricht abverlangten Tätigkeiten sind einseitig verknüpft“ (Bd. II, S. 66). Diese Einseitigkeit führt zu „unproduktiven Nebentätigkeiten“ (Bd. II, S. 67 ff.) und sind letztlich von der Unterrichtsorganisation des Lehrers ausgelöste Mitursachen für Unterrichtsstörungen (Bd. II, S. 226 ff.).

Als Problemlösung bietet Meyer den handlungsorientierten Unterricht an: Er „ist ein schüleraktiver Unterricht, in dem zwischen Lehrer und den Schülern vereinbarte Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten, so daß Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden“ (Bd. II, S. 402). Das Unterrichtsergebnis ist nicht mehr die Wiedergabe von Gelerntem (Bd. II, S. 64), wobei der psychomotorische Bereich vernachlässigt wird, sondern das Herstellen von Handlungen und Objekten, deren Produktion die ganze Persönlichkeit umfaßt: Rollenspiele, Ausstellungen, Gartenbau, Versammlungen durchführen ...

Vier didaktische Kriterien kennzeichnen den handlungsorientierten Unterricht: Die subjektiven Schülerinteressen werden zum Bezugspunkt des Unterrichts gemacht, Schüler werden zu selbständigem Handeln ermutigt, die Schule öffnet sich der Umwelt und Kopf- und Handarbeit werden in ein ausgewogenes Verhältnis gebracht. Nach Meyer soll aber der handlungsorientierte Unterricht nicht um jeden Preis als alleinige Unterrichtsmethode verwendet werden, sondern als eine unter anderen.

Diese anderen Unterrichtsmethoden stellt er im Verlaufe seiner Globalargumentation als das Handwerkszeug des Lehrers dar: Lehrergespräch, Lehrervortrag, Arbeitsblätter, Spielen im Unterricht, Tafelarbeit usw. Diese Information ist vor allem für Studenten und Referendare gedacht, während „erfahrene“ Lehrerinnen und Lehrer mit Gewinn sich an der Argumentationsweise und an den Wertungen von Meyer freuen können, – und das Verb freuen bezieht sich auf die Originalität

der Darstellungsweise. Diese beiden Bände sind so geschrieben und ausgestattet, daß auch der „theorieferne“ Lehrer Vergnügen daran findet, über seinen Unterricht „theoriegeleitet“ nachzudenken. So fallen Unterhaltung und Weiterbildung bei der Lektüre zusammen. Und man findet viele Ratschläge, deren Verwirklichung den eigenen Unterricht verbessern helfen. *W. Hammer*

Hier geht's an die Feinheiten!

Ein Lehrer am Studienkolleg Frankfurt wendet seinen Korrigierfrust ins Positive.

„Er reist nach der (oder: die!) Schweiz.“

„Er hat um sieben Uhr aufgewacht.“

„Er hat den Wagen in die Garage gefahren gemußt.“

Welcher Auslandslehrer kennt nicht solche Sätze! – Die ersten, die man hört oder liest, bereiten Zahnschmerzen, die nächsten Magenschmerzen, die späteren Resignation. Denn der normale Deutschlehrer, der nicht zugleich Fremdsprachenlehrer ist (und meist auch der!) besitzt nicht genügend Ausbildung und nicht genug Rüstzeug, um dieser Mängel Herr zu werden. Also erträgt er all dies und manchmal noch manches mehr mit gekünstelter Gelassenheit: Das Gewissen weitet sich, beult sich endlich aus.

Nicht so bei **Richard Schmitt!** – Mit zwei Bänden (deren erster hier vorliegt und deren zweiter am Jahresende erscheinen soll) geht er diese Sprachprobleme an:

Weg mit den typischen Fehlern! Teil 1 = Band 3 der Reihe „deutsch üben“
Ismaning/München (Verlag für Deutsch) 1. Aufl. 1988, 124 S., DM 16,80

Schmitt behandelt im ersten Band

- typische Fehler beim Gebrauch der Präpositionen (19 Probleme),
- typische Fehler aus der Formenlehre (15 Probleme),
- typische Kongruenzfehler (10 Probleme),
- typische Rektionsfehler (27 Probleme) und
- typische Fehler in der Syntax (24 Probleme).

Jedes der fünf Kapitel schließt mit einem Test oder auch zweien.

Jedes Problem wird auf einem Raum zwischen einer halben Seite und zwei Seiten behandelt. Der Verfasser stellt es zunächst auf einem Niveau dar, das deutlich mehr als nur grammatikalische Grundkenntnisse beim Leser voraussetzt; auf Ausnahmen von der Hauptregel wird man hingewiesen. – Dann schließen sich praktische Übungen an.

Der Stil des Buches läßt erkennen, daß es für die Arbeit mit ausländischen Studenten in Deutschland entworfen ist. Hier ist es als Lern- und Übungsbuch in der Hand des Lernenden sicher vorzüglich.

An den deutschen Schulen im Ausland sollte es ganz gewiß jeder Deutschlehrer zur Verfügung haben, um grammatikalische Feinheiten zu verstehen, über die er im muttersprachlichen Raume nie hatte nachdenken müssen, die sich aber in seiner

neuen Umgebung plötzlich als schwierig erweisen; er hätte mit dem Werk auch schnell gutes und genau das Problem treffendes Übungsmaterial zur Hand.

Eine Anschaffung für die Hand der Schüler wäre jedoch wegen des beachtlichen theoretischen Niveaus erst sehr viel später und mit großem Zögern zu prüfen. *H. Albrecht*

Täglich dasselbe Theater

Heitere Geschichten für Jung und Alt
bearbeitet von Albert Schmitz und Edith Schmitz
in der Reihe „Lesetexte Deutsch“. München (Hueber) 1. Aufl. 1988, 66 Seiten, DM 7,80

Für das Heftchen sind sieben Texte von B. Noack, S. von Radecki, L. Thoma und H. Wiener bearbeitet worden, so daß sie nun auf „Grundbaustein Deutsch als Fremdsprache“, d.h. auf der Kenntnis von ca. 1300 Wörtern aufbauen sollen. Darüber hinausgehende Wörter sind entweder durch kleine Marginalzeichnungen oder im angehängten Wörterverzeichnis erklärt.

Jeder Geschichte schließen sich Verständnisfragen, kleine Übungen und Gesprächsanstöße an. Das Heft endet mit einem kleinen „Schlüssel“, der die Lösungen der grammatischen Übungen bietet und so dem Lernenden helfen soll, Kenntnisse selbst zu überprüfen und Fehler zu korrigieren. Im Prinzip also eine gute und in anderen Heften auch schon bewährte Konstruktion.

Manche Geschichten sind auch in der vereinfachten Bearbeitung frisch geliebt; einige haben aber recht gelitten, z.B. Radeckis Meer-schweinchengeschichte. Ungeeignet, auch in der Bearbeitung, ist eine von Thomas „Lausbubengeschichten“. Der Reiz dieser Geschichten besteht ja zum guten Teil in der falschen Sprache, die Altersstufe und Milieu des fiktiven Erzählers signalisieren. So benutzt Thoma Präteritum und Perfekt in bunter Mischung und verwendet keinen Konjunktiv der indirekten Rede. – Von diesen Fehlern ist in der Bearbeitung sehr viel stehengeblieben, und in den angehängten Übungen und mit den Lösungen im Schlüssel wird der falsche Gebrauch des Konjunktivs zusätzlich eingeübt (Vermischung von indirekter Rede und Irrealis). Das sollte nun wirklich nicht sein!

In summa: Die auswählende Hand des Lehrers ist bei diesem Heftchen nötig, dann kann es gute Dienste leisten. *H. Albrecht*

Ulrich Engel: Deutsche Grammatik. Heidelberg: Groos 1988. 888 Seiten, DM 68,-

Eine anwendungsbezogene Analyse mit Hinweisen auf die neuen didaktischen Grammatiken von:

- Bernd Latour, *Mittelstufengrammatik* (1988)
- Lorenz Nieder, *Lernergrammatik für Deutsch als Fremdsprache* 1987

– Hans Jürgen Heringer, *Wege zum lesenden Verstehen. Lesegrammatik für Deutsch als Fremdsprache* (1987)

(alle drei Titel bei Hueber, München)

Zweitspracherwerb: Eine Sprache beeinflusst die andere – Interferenz und Transfer in neuem Licht. Eric Kellerman/Michael Sharwood Smith, ed., *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, Pergamon Institute of English (New York), *Language Teaching Methodology Series*, Exeter (GB) 1986.

Eric Kellermann von der Universität Nijmegen und Michael Sherwood Smith von der Universität Utrecht haben mit einer Sammlung von 14 Aufsätzen europäischer Sprachwissenschaftler unter dem Titel „Cross Linguistic Influences in Second Language Acquisition“ die Frage nach Art und Funktion zwischensprachlicher Beeinflussungen im Zweitspracherwerb neu aufgerollt. Die alte Interferenz-Auffassung, die auf den Behaviorismus der 60er Jahre zurückgeht (Lado), wonach das muttersprachliche System beim Zweitspracherwerb eine Art Anpassungsdruck ausübt und strukturelle Unähnlichkeit zu Fehlern führt (negativer Transfer oder Interferenz), strukturelle Ähnlichkeit dagegen das Lernen erleichtert, gilt als überwunden. Die Herausgeber des Sammelbandes schlagen sogar vor, die Begriffe „Interferenz“ und „Transfer“ völlig aufzugeben und stattdessen von interlinguistischer Beeinflussung (interlinguistic influence) zu sprechen, obgleich der Transferbegriff immer noch von einer größeren Zahl von Autoren verwendet wird, allerdings in einem neuen theoretischen Zusammenhang. Die Herausgeber grenzen sich von der gängigen Überzeugung ab, daß das Zusammentreffen von mehreren sprachlichen Systemen beim Zweitspracherwerb eine bedauerliche Behinderung sei. Gleichzeitig erfährt man aber, daß die Transfer-Diskussion trotz ihrer früheren behavioristischen Grundlage wieder aufgelebt sei. Und das finde ich aus der Sicht der Praxis erfreulich, denn mich hat bisher noch niemand überzeugen können, daß es gebe keine interlinguistische Beeinflussung beim Spracherwerb und Fehler seien etwas Wunderbares. Das Problem der interlinguistischen Beeinflussung ist vor allem von denjenigen vernachlässigt worden, die für den Zweitspracherwerb Universalien veranschlagen wollen und bestimmten Phasen des Spracherwerbs typische Fehler zuordnen, Fehler, die als natürliche Erscheinungen im Erwerbsprozeß anzusehen seien, wobei auf Ähnlichkeiten mit der frühkindlichen ersprachlichen Erwerbsphase hingewiesen wird.

So findet man denn auch in diesem Sammelband, der zur erwähnten Wiederbelebung der Transfer-Diskussion einen wichtigen europäischen Beitrag leistet, praxisnahe Überlegungen, die durchaus nicht in den sprachwissenschaftlichen Elfenbeinturm gehören. Haken Ringbom aus Finnland schreibt zum Beispiel über die Einflüsse der Muttersprache beim Fremdsprachenlernen. Dabei sieht er zahlreiche, dem Praktiker wohl bekannte Phänomene im Lichte neuer Deutungen des Lernvorganges. Anne Trevisse bringt mit ihrem Aufsatz mit dem treffenden Titel „Is it Transferable, Topicalization?“ eine interessante Erscheinung in

die Diskussion, nämlich die Verletzung von Syntaxregeln im gesprochenen Französisch aufgrund von thematischer Spitzenstellung (– das Wichtigste kommt zuerst, wenn auch syntaktisch normwidrig). – Überrascht hat mich, daß auf dem Gebiet der Phonetik noch Forschungsrückstände zu verzeichnen seien. Um so erfreuter ist man über die Aufsätze von Brian Wenk und Allan James über phonetische Aspekte des Transfers. Aus der Bundesrepublik sind Kurt Kohn und Henning Wode mit zwei Beiträgen vertreten. Kohn stützt sich auf die Annahme einer Zwischensprache und damit auf eine Art Übergangsgrammatik, die den Übergang des Lerners von Anfangskenntnissen in der Fremdsprache bis hin zu ihrer Beherrschung entwickelt. Er fordert eine stärkere Erforschung des Erwerbsprozesses auf der Ebene des individuellen Lerners. Hennig Wode betont die neue Differenzierung des Transfer-Ansatzes und spricht sich für eine Intensivierung der Forschung in diese Richtung aus.

Zusammenfassend kann man feststellen, daß der Aufsatzband für den Fremdsprachenlehrer von Interesse ist. Er findet bekannte Erscheinungen, nämlich den Transfer und Einflüsse von einem linguistischen System auf das andere akademisch diskutiert, und er kann Anregungen für die neue Deutung der Phänomene bekommen. Er bekommt Einblick in den Stand der Forschung mit ihren methodologischen Reflexionen. Für die Praxis dagegen dürfte er nur das Bewußtsein gestärkt bekommen, daß Fehler auch eine tiefere Dimension haben und nicht nur die Verachtung des Rotstiftes verdienen.

Günther Miklitz

ERNST APELTAUER (Hrsg.): Gesteuerter Zweitspracherwerb, Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht, Ismaning: Hueber, 1987. Reihe: Zweitsprache Deutsch, 324 S., mit Zeichnungen, ISBN 3-19-001423-X, DM 38,-

Zwölf Beiträge diskutieren die unterschiedlichen Aspekte des Zweitspracherwerbs, praxisnah und relevant für jeden Lehrer, der in seiner Klasse Schüler mit unterschiedlicher Muttersprache oder Herkunftssprache hat. Der Sammelband aktualisiert die Sprachsituation ethnischer Minderheiten in der BR Deutschland. Die simplifizierte Entgegensetzung von Fremdsprachendidaktik und Muttersprachendidaktik soll das Buch überwinden helfen. Eine differenzierte Typologie von Sprachensituationen soll erarbeitet werden. Die Sprachensituation berücksichtigt biographische, soziale und herkunftssprachliche Merkmale.

Gehen wir vom VORWORT aus, dann sind wir auch kritisch gestimmt. Zu ungestrübt gehen die Verfasser davon aus, daß Türkenkinder integriert werden müssen. Entsprechend gehen sie davon aus, daß die BR Deutschland ein Einwanderungsland ist und bleibt, wie das auch KLAUS BADER in: Vom Auswanderungsland zum Einwanderungsland, 1980 (in: Beiträge zur Zeitgeschichte) mit Vehemenz dargelegt hat. Sensible Pädagogen wissen heute, daß die Absicht, zu assimilieren und

zu integrieren im Sinne des unglücklichen Memorandums von Kühn (1979) oder des im VORWORT zitierten Kultusministers, in den meisten Fällen eine Fehlleistung ist. Wir haben es in der Mehrzahl auch bei der 2. und 3. Generation mit Pendlern zu tun, die innerhalb der Schulpflicht ihre Qualifikationen in der Türkei holen. Manch türkischer Vater sagt zurecht: lieber Mittel- oder Oberschulabschluß in der Türkei als einen Hauptschulabschluß in Deutschland. – Kritisch bleiben wir, wenn innerhalb der Minorität die große Kurdenminorität nicht gelotet wird (ca. 300 000), die also mit Türkisch als Herkunftssprache im Kontrastverfahren schlecht bedient ist, da ihre Muttersprache nicht identisch mit der Herkunftssprache ist. – In jedem Fall ist die Rückkehreranzahl höher als die Bleiberanzahl. – Bleiben wir noch bei der Kritik: E. APELTAUER, K. KUHS und M. STEINDL geben U. WEINREICH: „Sprachen im Kontakt“ (München 1977) an, übrige Beiträge sind ignorant gegenüber dem Standardwerk U. BOOS-NÜNNING und ihre fundierten Beiträge sind nur in den umfangreichen Literaturangaben bei APELTAUER anzutreffen. Oder: K. H. OSTERLOH und seine zahlreichen Aufsätze über den Spracherwerb ethnischer Gruppen der Dritten Welt werden erst gar nicht zur Kenntnis genommen.

Gemeinsam ist den Beiträgen auch, daß immerzu türkische Kinder gemeint sind. Sie aber stehen im Kalkül eines demographischen Defizits der immer weniger werdenden deutschen Kinder. Griechen haben das erkannt und unterhalten 34 griechische Schulen in der BR Deutschland. Zugang zum Studium erhalten diese Kinder qua Studienkollegbesuch. Nicht so die türkischen Kinder. –

In seiner EINFÜHRUNG kommt E. Apeltauer eindeutig zu dem Ergebnis, daß das „informelle“ Lernen der Fremdsprache dem „formellen“ überlegen ist, was unterrichtlich berücksichtigt werden müsse. G. EXTRA leuchtet die Szene in Holland aus und unterscheidet zwischen autochthonen und allochthonen Minderheiten. Es sind Molukker, Surnamer und Antillianer. Die Ausländer-Pädagogik-Strategie unterscheidet sich in zweifacher Weise von der deutschen: es sind keine Mediteraner. Zudem geht es – ähnlich wie in Amerika – um Einwanderer, um Bleiber, die nicht in die Ex-Kolonie zurückgehen werden, noch können. Unterschiede zum Minderheitenunterricht in den USA werden deutlich herausgestellt, zudem wird die Konfrontation zu türkischen Kurden oder marokkanischen Berbern richtig gesehen. Die Lerngruppen werden zutreffend unterschieden. Was die Strategien grundsätzlich von den deutschen unterscheidet, ist die auch für die Staaten zutreffende Absicht: Molukken wollen Holländer werden, so wie Portorikaner Amerikaner werden wollen. – Im Literaturapparat vermissen wir CH. L. GLENN: Seeking educational Equity for linguistic Minority Students, Massachusetts Department of Education, Massachusetts 1986, zumal der Vergleich mit den Staaten konstruktiv genommen wird.

M. DAMANAKIS in: „Sozioökonomische und politische Aspekte der Beschulung ausländischer Kinder“, vergleicht das Offene Modell von Bayern mit dem von Nordrhein-Westfalen. Zutreffend wird hier zwischen Mutter- und Herkunftssprache unterschieden, das schwedische Modell wird abgelehnt, zumal Segregation und Assimilation zur Spaltung gleicher ethnischer Gruppen führt. Richtig wird festgestellt, daß der Zugang türkischer Kinder zum deutschen Gymnasium versperrt ist. Was der Verfasser übersieht ist allerdings die Tatsache, daß der Zugang zur deutschen Hochschule keineswegs versperrt ist: durch den Erwerb des Lise Diplomas in der Türkei und der Zulassungsprüfung zur türkischen Hochschule. Inzwischen arbeiten 80 deutsche Lehrer an den türkischen sog. Anadolu Lises, die den Kindern dort helfen, die Schulhürden zu nehmen. Der Beitrag kulminiert, indem Sktnabb-Kangas (1982) zitiert wird: „... daß die Ausbildung, die die Kinder erhalten ... dazu beiträgt, den machtlosen Status der Eltern zu reproduzieren ... und die Kontrolle über das Schicksal der Arbeitsmigranten zu behalten.“ (S. 82). Gemeint sind die Rahmenbedingungen. Dazu muß entgegengehalten werden, daß ausländische Kinder dem Staat und dem Land wesentlich mehr kosten als das einheimische, daß die Anzahl der Gastarbeiterkinder, die weiterführende Schulen besuchen, sozialproportional überaus hoch ist. Allerdings muß der Besuch der weiterführenden Schule in der Türkei in Rücksicht gestellt werden.

Im II. Teil geht es um „Interne Einflußfaktoren“. G. LIST stellt neuropsychologische Voraussetzungen des Spracherwerbs heraus. (S. 87-97); die grundlegenden Prozesse der Ausbildung der Identität sind gemeint. A. STÖLTING setzt sich mit den affektiven Faktoren im Fremdspracherwerb auseinander. Im III. Teil geht es um Entwicklung der Zielsprache. J. REHBEIN arbeitet eindeutig heraus, daß DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE in einem hohen Maße ethnozentrisch vermittelt wird, daß faktisch Lernproben erst durch Kenntnis der Muttersprache möglich seien. K. KUHS in: „Fehleranalyse am Schülertext“ gibt hilfreiche Anleitungen dazu, wie die Fehleranalysen unterrichtsmethodisch in der PRAXIS des Fremdsprachenunterrichts verwertet werden können. Fehler müssen nicht nur entdeckt werden, sondern auch erklärt werden. Typologie und Hierarchie sind nur möglich, wenn der Lehrer die Herkunftssprache, bzw. Muttersprache kennt. E. APELTAUER nennt Indikatoren zur Sprachstandsbestimmung ausländischer Schulanfänger und macht dazu sehr eingehend, vor allem sprachspezielle Angaben. Für die Lehrerausbildung und -fortbildung sind – so der Verfasser – Ergänzungsuntersuchungen dringend erforderlich. (S. 230).

R. GÖBEL, K. KLEPPIN, S. OZIL, T. POLAT, N. TAPAN setzen sich abschließend mit den Konsequenzen für den Unterricht auseinander. (S. 235-294). Auch in diesen Aufsätzen werden viele nützliche Beobachtungen, Erkenntnisse und Erfahrungen mitgeteilt.

Einen Fortgang der Untersuchungen denken wir uns im Bereich eines höheren Sprachanspruchs. Auffällig ist das Scheitern ausländischer Schulkinder an deutschen Schulen im Sekundar-II-Bereich, wenn es darauf ankommt, fachsprachlich eindeutig zu formulieren. Noch wenig ausgelotet ist der bilinguale Bereich, der aufhört bilingual zu sein, weil der Lerner entweder die eigene

Sprache zu wenig kennt oder weil die eigene Sprache gleiche Formen oder den entsprechenden Wortschatz gar nicht hat. Das trifft immer dann zu, wenn der ausländische Jugendliche eine berufliche Ausbildung in Deutschland durchläuft. Im Entwicklungsland entspricht die Sprache dem Entwicklungsstand der Berufe.

Helmut Birkenfeld

PRESSESCHAU

Deutsch – verflixt schwer und sehr nützlich

Die Sprache Goethes gilt an den französischen Schulen als eine Art „Karriere-Einstieg“

Von unserem Korrespondenten Peter Heusch

PARIS. Jeder achte Schüler in den weiterführenden Schulen Frankreichs lernt Deutsch. Bei dem furchteinflößenden Ruf, der unsere Sprache als „schlimmes Paukfach“ jenseits des Rheins anhaftet und bei den kaum zu bestreitenden Schwierigkeiten, vor die sie französische Zungen stellt, ist die Erkenntnis aus einer gerade veröffentlichten Umfrage zumindest bemerkenswert. Noch bemerkenswerter freilich sind die Gründe, aus denen sich im vergangenen Schuljahr 1,3 Millionen Schüler dem Deutschen zugewandt haben. Weder Interesse oder Begeisterung für die Sprache Goethes noch ihre Propagierung im Rahmen der deutsch-französischen Partnerschaft geben den Ausschlag. Im Vordergrund steht meist ein reines Nützlichkeitsdenken.

Zwischen 14 Sprachen kann der Besucher eines französischen Gymnasiums im Laufe seiner Schulkarriere theoretisch wählen: Englisch, Deutsch, Spanisch, Italienisch, Portugiesisch, Russisch, Polnisch, Niederländisch, Arabisch, modernes

Anzeige

Hebräisch, Chinesisch, Japanisch, modernes Griechisch und Dänisch. Hinzu kommen noch die klassischen Sprachen Griechisch und Latein. Etwa 85 Prozent aller Schüler der sechsten Klassen entscheiden sich für Englisch als erste Fremdsprache, schon auf dem zweiten Rang folgt Deutsch mit 12,5 Prozent. Das Spanische, obwohl auf dem Erdball viel verbreiteter, nimmt völlig abgeschlagen den dritten Platz ein.

Sehr häufig, so heißt es in der Untersuchung, lassen sich die Schüler bei ihrer Wahl von einem schon früh gezielten Karrieredenken leiten. Faktoren wie die Nähe des Nachbarlandes, kulturelle Neugierde, ja sogar praktisches Interesse haben nur einen geringen Einfluß. Hingegen ermöglicht das Studium einer als schwierig geltenden Sprache oft den Besuch der besseren weiterführenden Schulen. Da diese längst nicht alle 14 Sprachen als erste Fremdsprache anbieten können, ist das aus schulpolitischen Gründen gut vertretene Deutsch fast zwangsläufig zu einem Renner geworden.

Die in Frankreich schon in der Schule praktizierte Auslöse, deren Fernziel natürlich die Aufnahme in eine Eliteuniversität darstellt, verleiht indirekt der Sprache Goethes ihre Anziehungskraft. Wer sich an sie heranwagt, genießt das Ansehen eines guten Schülers. Manche Lehrer und Direktoren sollen gute Grundschüler sogar überredet haben, in der sechsten Klasse mit Deutsch zu beginnen und so leistungsstarke Klasse zusammenzustellen. Ihre Motive sind leicht zu erraten. Je höher das Leistungsniveau einer Klasse ist, umso größer ist die Zahl ihrer Schüler, die später den Sprung an eine bedeutende Universität schaffen können. Und an der Zahl dieser Musterschüler

mißt sich das Prestige der Lyzeen.

Andererseits: Das Angebot von Deutsch, Latein und Griechisch allein zeichnet eine Schule häufig schon als „gut“. Diese Einstellung und die seit Jahren geübte Wahlpraxis führen neuerdings dazu, daß Deutsch-Schüler sich in den anspruchsvollen Vorbereitungsklassen, in denen man während zweier Jahre auf die Aufnahmeprüfung in die Elite-Hochschulen vorbereitet wird, gerade zu drängeln. Deutsch verliert hier bereits den Charakter des Besonderen. Abzuwarten bleibt der Rückstoßeffect. Entweder wird die Beherrschung des Deutschen so zu einem beinahe selbstverständlichen Merkmal der erfolgreichen Schüler und Studenten oder das Interesse dieser Gruppe verlagert sich bald auf andere „schwierige“ Sprachen.

Zu hinterfragen ist auch, inwieweit diese Praxis tatsächlich ein gutes Deutschniveau sicherstellt. Ein Blick auf die ähnlich verlaufene Entwicklung bei den klassischen Sprachen läßt da Bedenken aufkommen. Wer sich in der achten Klasse für Latein oder Griechisch entscheidet, kann nämlich ebenfalls sicher sein, eine gute Schule zu besuchen und sich Punkte für das Abitur schon zum Zeitpunkt der Wahl zu verdienen. „Im Abitur werden Übersetzungstexte präsentiert, die vom Lehrer intensiv eingeübt worden sind“, erklärte eine Professorin für klassische Sprachen offen. Der Kandidat geht also kaum ein Risiko ein, die Aussichten für eine gute Abiturnote sind hervorragend. Das Ergebnis ist eine vorwiegend passive Sprachbeherrschung, die man auch bei den französischen Deutsch-Schülern beobachten kann. Im Umgang mit dem gedruckten Deutsch liegen ihre Stärken, beim Sprechen aber hapert es.

(Flensburger Tageblatt, 17. Sept. 1987)

ENDLICH die richtigen Kopiervorlagen!

Ansprechend in Konzeption und grafischer Gestaltung. Beste Produktqualität. Vorteilhaftes Loseblatt-Mappen im DIN-A4-Format. Seit Jahren in der Schulpraxis erprobt. **Bergedorfer Kopiervorlagen für alle Fächer!** Für Freie Arbeit, Fördermaßnahmen und differenzierte Übungsphasen in Grund-, Sonder- und Hauptschulen. Günstige Preise, weil vom Verlag direkt zum Kunden. Laufend interessante Neuheiten! Prospekt anfordern bei:

 **Verlag
Sigrid Persen**
Dorfstr. 14, D-2152 Horneburg/NE.
Telefon: 0 41 63 / 67 70 von 0-24 Uhr