

# Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen – Meinungen – Materialien des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

## 36. Jahrgang, 1989

### Inhaltsübersicht nach Autoren

| Autoren                           | Beiträge                                                                                                                                                                   | Heft/Seite |
|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Arasch, R.                        | Bedeutet Modernisierung Identitätsverlust? – Orientalische Bazare . . . . .                                                                                                | 1/41       |
| Becker, H.-G.                     | 19. Hauptversammlung des VdLiA in Regensburg – wichtige Termine, Programmablauf . . . . .                                                                                  | 1/2        |
| ders.                             | Aufruf und Bitte, Jahresberichte zu übersenden . . . . .                                                                                                                   | 1/3        |
| ders.                             | Grußwort des VdLiA an die Teilnehmer der Internationalen Sonnenberg-Tagung in Zusammenarbeit mit dem GEW-Hauptvorstand . . . . .                                           | 1/14       |
| ders.                             | Der VdLiA beim Mitarbeiterlehrgang von Referenten in Vorbereitungs- und Fortbildungslehrgängen der ZfA . . . . .                                                           | 2/46       |
| ders.                             | Neuer Leiter des Vermittlungsreferats in der Zentralstelle:<br>RSD Dr. Dieter Algaier . . . . .                                                                            | 2/48       |
| ders.                             | Ehrung: Dank an den Leitenden Regierungsschuldirektor a.D. Dr. Ernst Vix . . . . .                                                                                         | 2/52       |
| ders.                             | In memoriam: Arne von Franqué . . . . .                                                                                                                                    | 4/126      |
| ders.                             | Einkommenssteuerliche Behandlung der Auslandslehrer . . . . .                                                                                                              | 5+6/164    |
| Bernbeck, E. J.                   | Dürrenmatts Kriminalroman „Der Richter und sein Henker“ in DaF . . . . .                                                                                                   | 3/114      |
| Birke, B.                         | Ein Diskussionsbeitrag zu den Artikeln: „Befriedigen kann die Begegnungsschule noch lange nicht . . .“ (5/88) und „Die Begegnungsschule befriedigt . . .“ (1/89) . . . . . | 3/93       |
| Birkenfeld, H.                    | Dritte Welt und Schule – Publikationen für den Unterricht . . . . .                                                                                                        | 1/38       |
| ders.                             | Deutschlandkunde . . . . .                                                                                                                                                 | 4/146      |
| ders.                             | China zwischen Marx und Konfuzius . . . . .                                                                                                                                | 4/156      |
| ders.                             | Ausländerstudium in der Bundesrepublik Deutschland . . . . .                                                                                                               | 5+6/171    |
| Burger, R. A. J.                  | Friedrich Dürrenmatts Kriminalroman „Das Versprechen“ in DaF . . . . .                                                                                                     | 3/118      |
| Burger, R./Ramirez, D./Sanson, U. | Die DS Managua und der Hurrikan „Joan“ („Juana“) – ein Lehrer und zwei Schülerinnen berichten . . . . .                                                                    | 4/143      |
| Diebold, E.                       | Schulverwaltung als Vermittlung . . . . .                                                                                                                                  | 2/78       |
| Düser, G.                         | Der VdLiA auf der 1. deutschen Fremdsprachenmesse und auf der Didacta '89: Ist unser Bildungssystem ein „Stoiperstein für Europa“? . . . . .                               | 3/82       |
| Egenhoff, M.                      | Die Sekundarlehrausbildung in Argentinien am „Instituto Nacional Superior del Profesorado . . .“ . . . . .                                                                 | 1/31       |
| Ehl, E.                           | Länderkunde: Namibia . . . . .                                                                                                                                             | 1/41       |
| Foerster, I.                      | Erinnerungen an die Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo . . . . .                                                                                                    | 3/111      |
| Forster, D.                       | An den Regionalvorstand Spanien/Portugal – Antwort des VdLiA zu Anträgen und Fragen . . . . .                                                                              | 1/7        |
| Franqué, A. von                   | Nochmals: Zur Situation der „frei angeworbenen“ Lehrkräfte – ein wichtiger Brief und die Antwort des VdLiA . . . . .                                                       | 1/4        |
| ders.                             | Auslandsschulen und Studienkolleg – eine Bestandsaufnahme und eine Resolution an die KMK . . . . .                                                                         | 1/15       |

# Inhaltsübersicht nach Autoren

| Autoren                 | Beiträge                                                                                                                                                                                   | Heft/Seite |
|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Geneuss, V./Terfehr, J. | Jubiläumshauptversammlung des VdLiCh in Viña del Mar – Der Verein wurde 85 Jahre alt .....                                                                                                 | 2/65       |
| Hammer, W.              | Bericht von der 4. ordentlichen Vorstandssitzung in Regensburg .....                                                                                                                       | 1/8        |
| ders.                   | Bericht über die 5. ordentliche Vorstandssitzung in der Amtsperiode 1987/89 in Hildesheim .....                                                                                            | 3/85       |
| ders.                   | Bonn zahlt reichlich – doch immer weniger Amerikaner lernen Deutsch. Ein Kommentar .....                                                                                                   | 3/108      |
| ders.                   | Der Fachberater – das unbekannte Wesen .....                                                                                                                                               | 4/122      |
| ders.                   | Lerntheorie für die Lebenspraxis .....                                                                                                                                                     | 4/156      |
| Hartmann, O. H.         | „Innerer Schaffenstummel“ – Dichterlesung auf der Hauptversammlung? .....                                                                                                                  | 4/160      |
| Hock, R.                | „Befriedigend ist die Rolle als Lehrer nicht ...“ – Die Begegnungsschule: „Am Ende von Klasse 4 gehören die Weichen gestellt.“ Anmerkungen zum Brief von Hans Dieter Utz (Heft 1/89) ..... | 2/51       |
| Jessen, J.              | Unterricht für Kinder deutscher Aussiedler .....                                                                                                                                           | 3/105      |
| Jung, R.                | Ein Diskussionsbeitrag zu den Artikeln: „Befriedigen kann die Begegnungsschule noch lange nicht ...“ (5/88) und „Die Begegnungsschule befriedigt ...“ (1/89) .....                         | 3/91       |
| Kanne, Chr.             | Herbsttreffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld .....                                                                                                                                   | 2/50       |
| ders.                   | Bericht vom Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld ...                                                                                                                      | 5+6/167    |
| ders.                   | Ehrung: Oberschulrat a.D. Eckhard Stegmann mit 85 Jahren aus der aktiven Mitarbeit im VdLiA zurückgezogen .....                                                                            | 5+6/168    |
| Kreitmayr, C. v.        | Das harte Leben der deutschen Siedler im Urwald – Südbrasilien und Paraguay .....                                                                                                          | 2/77       |
| Lubos, H.               | Zweisprachige Berufsbildung in Argentinien .....                                                                                                                                           | 1/30       |
| Mahler, G.              | Deutsche Lehrer an staatlichen Schulen in der Türkei .....                                                                                                                                 | 1/36       |
| Miklitz, G.             | „Aufsatz“ in der Fremdkultur – didaktische Überlegungen zu schriftlichen Übungen mit chinesischen Studenten .....                                                                          | 4/153      |
| Moser, R./Seen, J.      | Senegal: Rendez-vous du donner et du recevoir .....                                                                                                                                        | 2/58       |
| Niermann, J.            | Erziehung und Entwicklungspolitik zwischen den Kulturen .....                                                                                                                              | 3/95       |
| Ohlau, U.               | Bonn zahlt reichlich – doch immer weniger Amerikaner lernen Deutsch. Ein Bericht .....                                                                                                     | 3/108      |
| Pirrmann, M.            | Eselsarbeit für Zeisigfutter – die Geschichte des Lehrers .....                                                                                                                            | 4/156      |
| Pompl, R.               | Annäherung an Regensburg – Tagungsort der nächsten Hauptversammlung .....                                                                                                                  | 2/48       |
| Ratschow, S.            | Italien: Aus der „Empfehlung“ muß eine „Richtlinie“ werden – ein Erfahrungsbericht zur Praxis der Lehrerbeiräte .....                                                                      | 3/106      |
| Raddatz, R.             | Deutsch als Fremdsprache fördern .....                                                                                                                                                     | 2/79       |
| Reichartz, P.           | Kreativität im Deutschunterricht an Auslandsschulen .....                                                                                                                                  | 4/149      |
| Reumuth, W.             | „Deutsch-Spanisch“ – der neu bearbeitete „Slaby/Grossmann/Illig“ .....                                                                                                                     | 4/137      |
| Schobert, K.            | Erziehung in zwei Sprachen – die Deutsch-Chilenen als Beispiel .....                                                                                                                       | 2/68       |
| Schwamborn, I.          | Länderkunde: Brasilien .....                                                                                                                                                               | 1/40       |
| Schwarz, P.             | Ehrung: Bundesverdienstkreuz für Barbara Lagemann .....                                                                                                                                    | 3/93       |
| Staengle, P.            | Fremdsein, Heimat und das versäumte Eigene .....                                                                                                                                           | 2/75       |
| Stegmann, E.            | Blick zurück um 57 Jahre .....                                                                                                                                                             | 5+6/245    |
| Steinvorth, K.          | Ein Diskussionsbeitrag zu den Artikeln: „Befriedigen kann die Begegnungsschule noch lange nicht ...“ (5/88) und Die Begegnungsschule befriedigt ...“ (1/89) .....                          | 3/88       |

## Inhaltsübersicht nach Autoren

| Autoren            | Beiträge                                                                                                                                                                                                | Heft/Seite         |
|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| Tiemann, J.        | Bericht über die 6. ordentliche Vorstandssitzung in der Amtsperiode 1987/89 in Bad Kissingen                                                                                                            | 4/123              |
| Tscharnke, K.      | 150 deutsche Lehrer in Simbabwe und das afrikanische Bildungssystem                                                                                                                                     | 1/43               |
| Utz, H. D.         | „Die Begegnungsschule befriedigt ...“ – „Befriedigen kann die Begegnungsschule noch lange nicht ...“                                                                                                    | 1/10               |
| Vogt, H. D.        | Deutsche Auslandsschulen – Begegnung als kulturpolitischer Anspruch                                                                                                                                     | 4/128              |
| Wagner, I.         | Der Schleier im Klassenzimmer – Probleme mit dem arabischen Fundamentalismus in Kairo                                                                                                                   | 1/44               |
| Wecht, K.          | Ein bedeutendes Beispiel zur Nachahmung – die Abteilung für Lehrerfortbildung an der Humboldtschule in Lima                                                                                             | 4/140              |
| Weischer, H. ders. | Die Deutsche Schule Max Uhle in Arequipa oder Raul Gomez kennt sie alle .<br>Blättersammlung zum Thema „Begegnung“ in Regensburg (Heinz Weischer, neuer Schriftleiter „Der deutsche Lehrer im Ausland“) | 4/141<br>5 + 6/162 |
| Werner, A.         | Die Deutsch-Amerikanische Schule San Francisco                                                                                                                                                          | 4/138              |
| Wild, E.           | Mein Brieffreund: Der Computer der ZfA                                                                                                                                                                  | 4/159              |
| Winterfeld, K. von | Fortbildung für Erzieherinnen an der DS „Alexander von Humboldt“ A. C. in Mexiko-Stadt                                                                                                                  | 3/109              |
| Wulf, C.           | Kooperation im Bildungsbereich und die Schonung des Fremden – Anthropologische und zivilisationsgeschichtliche Perspektiven                                                                             | 1/25               |

## Verzeichnis der Beiträge innerhalb der Rubriken

| Beiträge                                                                                                                                                                                                                                           | Heft/Seite                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| In memoriam: Klaus Krummrei                                                                                                                                                                                                                        | 1/13                                  |
| Vorbereitung vermittelter Auslandslehrer und Fortbildungsveranstaltungen; hier: Programmplanung 1989 ( <i>Entwurf der ZfA</i> )                                                                                                                    | 2/47                                  |
| In memoriam: Dr. Pascal Leuschner                                                                                                                                                                                                                  | 2/52                                  |
| Als Lehrer in die USA: Kalifornien-Texas-Missouri                                                                                                                                                                                                  | 2/54                                  |
| Zweitsprache Deutsch: Schwellenwortschatz                                                                                                                                                                                                          | 2/78                                  |
| „Im Jahr 1988/89 werden (wurden) folgende Schulleiterstellen besetzt“ ( <i>ZfA</i> )                                                                                                                                                               | 3/86                                  |
| Deutscher Schulunterricht an jedem Ort der Welt – AA fördert Fernlehrwerk für deutsche Schüler im Ausland                                                                                                                                          | 3/86                                  |
| Tips für gute Bücher – für Kinder und Jugendliche                                                                                                                                                                                                  | 3/87                                  |
| Referat für Ortslehrkräfte und Aufgaben Deutscher Schulen in der Dritten Welt: Vermittlung von Lehrkräften, die an Auslandsschulen als Ortskräfte bereits tätig waren, in den Auslandsschuldienst ( <i>Der ASchA der KMK antwortet dem VdLiA</i> ) | 4/124                                 |
| Der Auslandskunze 1989 ist erschienen                                                                                                                                                                                                              | 4/125                                 |
| Die KMK informiert: Neue Fremdsprachenberichte – Dänisch und Portugiesisch                                                                                                                                                                         | 4/135                                 |
| Spaniens Kulturerbe und der Besuch des Bundespräsidenten – Um die sprachlichen Kenntnisse ist es auf beiden Seiten noch schlecht bestellt                                                                                                          | 4/136                                 |
| Migration und Integration                                                                                                                                                                                                                          | 4/158                                 |
| Das Finanzamt Bonn-Außenstadt nimmt Stellung                                                                                                                                                                                                       | 5 + 6/165                             |
| Das Urteil des Finanzgerichts zur Einkommensteuer                                                                                                                                                                                                  | 5 + 6/166                             |
| Brief der Oberfinanzdirektion Köln                                                                                                                                                                                                                 | 5 + 6/167                             |
| In eigener Sache: Die neue Erscheinungsweise unserer Zeitschrift und die neue Schriftleitung                                                                                                                                                       | 5 + 6/167                             |
| Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes                                                                                                                                                                                                          | 1/6, 2/80, 3/120, 4/158, 5 + 6/208    |
| Neue Mitglieder/Anschriftenänderungen                                                                                                                                                                                                              | 1/13, 2/53/54, 3/94, 4/127, 5 + 6/169 |

## Die 19. Hauptversammlung des VdLiA in Regensburg

|           |           |
|-----------|-----------|
| Grußworte | 5 + 6/180 |
|-----------|-----------|

## Die 19. Hauptversammlung des VdLiA in Regensburg

| Beiträge                                                                                                                      | Heft/Seite |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Begegnungsschulen ( <i>Ministerialrat a.D. Günter Diehl</i> )                                                                 | 5 + 6/186  |
| Begegnung – eine Wortschablone? ( <i>Prof. Dr. Paul Noack</i> )                                                               | 5 + 6/187  |
| Begegnung – Pädagogischer Anspruch und schulische Realität ( <i>Dr. H. Danner</i> )                                           | 5 + 6/193  |
| Die Begegnungsschulen in der politischen Diskussion ( <i>MdB Dr. K. Rose</i> )                                                | 5 + 6/201  |
| Berichte über den Alltag an vier verschieden strukturierten Begegnungsschulen:                                                |            |
| – Begegnungsschule Quito ( <i>Dr. Friedhelm Forwick</i> )                                                                     | 5 + 6/209  |
| – Deutsche Schule Stockholm als Begegnungsschule ( <i>Dr. Jürgen Schumann</i> )                                               | 5 + 6/210  |
| – Deutsch-Schweizerische Internationale Schule Hongkong ( <i>F. Greiß</i> )                                                   | 5 + 6/212  |
| – Deutsche Schule Rom: 62 Millionen DM wurden gut angelegt ( <i>Dr. Petry</i> )                                               | 5 + 6/213  |
| Protokoll der Sitzungen des „Arbeitskreises Aktiver Auslandslehrer“                                                           | 5 + 6/215  |
| Protokoll des I. Arbeitskreises: Begegnungsschule und interkulturelles Lernen                                                 | 5 + 6/219  |
| Protokoll des II. Arbeitskreises: Begegnungsschule im Spannungsfeld von<br>Schulträger-Schulleitung-Staatliche Administration | 5 + 6/220  |
| Mitgliederversammlung:                                                                                                        |            |
| Bericht des Vorsitzenden ( <i>Hans Georg Becker</i> )                                                                         | 5 + 6/222  |
| Bericht des Schatzmeisters ( <i>Bechert</i> )                                                                                 | 5 + 6/231  |
| Bericht der Kassenprüfer                                                                                                      | 5 + 6/232  |
| Behandlung der Anträge ( <i>Bosert</i> )                                                                                      | 5 + 6/232  |
| Wahl des Vorstandes und der Kassenprüfer                                                                                      | 5 + 6/240  |
| Pressestimmen zur Hauptversammlung in Regensburg                                                                              | 5 + 6/241  |
| Ein Dank an die Helfer ( <i>Hans-Georg Becker</i> )                                                                           | 5 + 6/244  |

### Grüne Blätter: Aktuelle Information

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| Bezug von Erziehungsgeld für amtlich vermittelte Lehrer; Zur Frage des aktiven Wahlrechts für<br>Lehrer schulpflichtiger Kinder zur Wahl des Vereinsvorstandes; Kosten für Hausbewachung;<br>Anhebung der Schulbeihilfe; Einrichtung einer Kindergartenbeihilfe; Änderung der Richtzahlen<br>für die Anerkennung von Wohnraum für alleinstehende Lehrkräfte; Verstärkung der Schlichtungs-<br>funktion der ZfA; Antrag: Änderung des Regelstundenmaßes bei 40-Minuten-Stunden | 1/21-24       |
| „Die Mitgliederversammlung möge beschließen . . .“ – Anträge für die<br>19. Hauptversammlung 1989 in Regensburg vom 25. bis 29. Juli; Anträge des Vorstandes<br>und der Mitglieder                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 3/99-102      |
| Anregungen und Empfehlungen zu Fortbildungsmaßnahmen für deutschsprachige Ortskräfte und<br>durch die ZfA vermittelte Lehrer; Aufruf zur Teilnahme am „Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer“<br>anlässlich der 19. Hauptversammlung des VdLiA in Regensburg                                                                                                                                                                                                                    | 2/61-64       |
| Lohn- und einkommensteuerliche Behandlung der Bezüge der Auslandslehrer:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |               |
| Brief an das Bundesfinanzministerium und die erste Antwort                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | 5 + 6/203-206 |

# Inhalt

---

## HOCHAKTUELL – NEU

---

|                                                                        |   |
|------------------------------------------------------------------------|---|
| 19. Hauptversammlung des VdLiA in Regensburg                           |   |
| – wichtige Termine, Programmablauf ( <i>Hans-Georg Becker</i> )        | 2 |
| Aufruf und Bitte, Jahresberichte zu übersenden ( <i>H.-G. Becker</i> ) | 3 |

---

## VERBAND

---

|                                                                                                                                        |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Aus der Arbeit des Vorstandes                                                                                                          |    |
| Nochmals: Zur Situation der „frei angeworbenen“ Lehrkräfte – ein wichtiger Brief und die Antwort des VdLiA ( <i>Arne von Franqué</i> ) | 4  |
| An den Regionalvorstand Spanien/Portugal – Antwort des VdLiA zu Anträgen und Fragen ( <i>Dieter Forster</i> )                          | 7  |
| Bericht von der 4. ordentlichen Vorstandssitzung in Regensburg ( <i>Wolfgang Hammer</i> )                                              | 8  |
| Briefe an den Vorstand:                                                                                                                |    |
| „Die Begegnungsschule befriedigt ...“ – „Befriedigen kann die Begegnungsschule noch lange nicht ...“ ( <i>H. D. Utz</i> )              | 10 |
| Persönliche Nachrichten:                                                                                                               |    |
| In memoriam: Klaus Krummrei                                                                                                            | 13 |
| Neue Mitglieder/Anschriftenänderungen                                                                                                  | 13 |

---

## THEMA: DRITTE WELT UND AUSWÄRTIGE KULTURPOLITIK

---

|                                                                                                                                                       |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Grüßwort des VdLiA an die Teilnehmer der Internationalen Sonnenberg-Tagung in Zusammenarbeit mit dem GEW-Hauptvorstand ( <i>Hans-Georg Becker</i> )   | 14 |
| Auslandsschulen und Studienkolleg – eine Bestandsaufnahme und eine Resolution an die KMK ( <i>Arne von Franqué</i> )                                  | 15 |
| Kooperation im Bildungsbereich und die Schonung des Fremden – Anthropologische und zivilisationsgeschichtliche Perspektiven ( <i>Christoph Wulf</i> ) | 25 |
| Zweisprachige Berufsbildung in Argentinien ( <i>Hans Lubos</i> )                                                                                      | 30 |
| Die Sekundarlehrausbildung in Argentinien am „Instituto Nacional Superior del Profesorado ...“ ( <i>Manfred Egenhoff</i> )                            | 31 |
| Deutsche Lehrer an staatlichen Schulen in der Türkei ( <i>Gerhart Mahler</i> )                                                                        | 36 |
| Dritte Welt und Schule – Publikationen für den Unterricht ( <i>Helmut Birkenfeld</i> )                                                                | 38 |
| Länderkunde: Brasilien ( <i>Ingrid Schwaborn</i> ) und Namibia ( <i>Elfriede Ehl</i> )                                                                | 40 |
| Bedeutet Modernisierung Identitätsverlust? – Orientalische Bazare ( <i>R. Arasch</i> )                                                                | 41 |
| 150 deutsche Lehrer in Simbabwe und das afrikanische Bildungssystem ( <i>Klaus Tscharnke</i> )                                                        | 43 |
| Der Schleier im Klassenzimmer – Probleme mit dem arabischen Fundamentalismus in Kairo ( <i>Irmgard Wagner</i> )                                       | 44 |

---

|                                           |   |
|-------------------------------------------|---|
| Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes | 6 |
|-------------------------------------------|---|

---

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| GRÜNE BLÄTTER: AKTUELLE INFORMATION – zum Heraustrennen –                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 21-24 |
| Bezug von Erziehungsgeld für amtlich vermittelte Lehrer; Zur Frage des aktiven Wahlrechts für Lehrer schulpflichtiger Kinder zur Wahl des Vereinsvorstandes; Kosten für Hausbewachung; Anhebung der Schulbeihilfe; Einrichtung einer Kindergartenbeihilfe; Änderung der Richtzahlen für die Anerkennung von Wohnraum für alleinstehende Lehrkräfte; Verstärkung der Schlichtungsfunktion der ZfA; Antrag: Änderung des Regelstundenmaßes bei 40-Minuten-Stunden |       |

---

### *Der Vorsitzende berichtet:*

## 19. Hauptversammlung des VdLiA in Regensburg

**Dienstag, den 25. Juli bis Sonnabend, den 29. Juli 1989**

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen!

Der Vorstand des Verbands Deutscher Lehrer im Ausland e.V. hat beschlossen, die 19. Hauptversammlung unseres Verbands vom 25. Juli bis 29. Juli 1989 in Regensburg durchzuführen.

Damit soll insbesondere allen bayerischen Kolleginnen und Kollegen Gelegenheit gegeben werden, unmittelbar nach Unterrichtsschluß zu Beginn der Sommerferien in Bayern an der Hauptversammlung teilzunehmen.

① Anders als vor der 18. Hauptversammlung Trier 1987 und wie in allen anderen vorausgegangenen Hauptversammlungen wird allen Mitgliedern unseres Verbands voraussichtlich in den Monaten April oder Mai wieder ein gedrucktes Programmheft mit dem vollständigen Programm der 19. Hauptversammlung übersandt.

② Bitte denken Sie schon jetzt daran, sich in Regensburg ein Quartier zu besorgen, es gibt durchaus preiswerte und gute Unterkunft in Regensburg.

③ Die offizielle Eröffnung der Hauptversammlung mit dem anschließenden Hauptreferat ist

**Mittwoch, 26. Juli 1989, 14.00 Uhr**

④ Die Hauptversammlung endet am Sonnabend, den 29. Juli 1989 nach den Exkursionen und dem kulturellen Programm

⑤ Der Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer beginnt seine Tätigkeit am Dienstag, den 25. Juli und wird zu folgenden Zeiten an den folgenden drei Halbtagen arbeiten:

Dienstag, 25. Juli 9.00 Uhr bis 13.00 Uhr

Dienstag, den 25. Juli, 14.00 Uhr bis 19.00 Uhr

Mittwoch, den 26. Juli, 8.00 Uhr bis 12.00 Uhr

⑥ Für Donnerstagvormittag von 8.00 Uhr bis 13.00 Uhr sind zwei oder drei Arbeitsgruppen vorgesehen, die zur Thematik der Hauptversammlung, dem Begriff der Begegnung und der Begegnungsschule arbeiten und diskutieren sollen und ggf. Anträge an die Mitgliederversammlung stellen können.

⑦ Die Mitgliederversammlung findet am Donnerstagnachmittag und Freitagvormittag statt.

⑧ Termin: Der letzte Termin für den Eingang der Kandidatenvorschläge für die Wahlen zum Vorstand ist der

**15. März 1989**

damit die Kandidatenliste satzungsgemäß bzw. gemäß der Wahl- und Geschäftsordnung in Heft 3/1989, dem letzten Heft vor der Hauptversammlung, veröffentlicht werden kann. Redaktionsschluß für Heft 3/1989 ist der 20. März 1989, das Heft erscheint Ende Mai/Anfang Juni 1989

⑨ Termin: Der letzte Termin für den Eingang der Anträge (mit Ausnahme der Dringlichkeitsanträge) zur Behandlung in der Mitgliederversammlung ist der

**25. März 1989**

Eingang in der Geschäftsstelle!

- ⑩ Termin: Vorschläge für die Tagesordnung des Arbeitskreises aktiver Auslandslehrer ist ebenfalls der

**25. März 1989**

Eingang bei der Geschäftsstelle!

Bitte machen Sie regen Gebrauch von den Möglichkeiten der Antragstellung und den Vorschlägen von Tagesordnungspunkten für den Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer.

Wir hoffen, Sie in der historisch bedeutenden Stadt Deutschlands, Regensburg im Juli 1989 begrüßen zu können.

Mit freundlichen Grüßen

*Hans-Georg Becker, Vorsitzender*

## *Der Vorsitzende des VdLiA:*

### **Aufruf und Bitte**

Ich bitte alle Schulleiter an den deutschen Schulen im Ausland, mir aus den letzten drei Schuljahren bzw. Kalenderjahren 1986, 1987 und 1988 jeweils ein oder zwei Exemplare des gedruckten Jahresberichts der Schule zu übersenden.

In einer Reihe von Fällen geschieht das regelmäßig, und ich darf an dieser Stelle allen Schulen und deren Schulleitern für die Übersendung der Jahresberichte herzlich danken.

Wie schon vor 6 Jahren auf der 16. Hauptversammlung in Würzburg und vor zwei Jahren auf der 18. Hauptversammlung in Trier sollen die Jahresberichte auf der nächsten 19. Hauptversammlung in Regensburg vom 25. bis 29. Juli 1989 ausgelegt werden und damit den Teilnehmern der 19. Hauptversammlung einen Einblick in die pädagogische Arbeit der einzelnen Schule und in die Vielfalt unseres Auslandschulwesens geben.

Wir erhoffen uns auf diese Weise eine Bereicherung und eine größere Attraktivität unserer Hauptversammlung.

Allen Schulleitern und Schulvereinsvorständen, sowie den Obleuten unseres Verbands schon jetzt im voraus herzlichen Dank für die Zusendung.

Sollte ein Schulleiter nicht Mitglied unseres Verbands sein und diesen Aufruf mit der damit verbundenen Bitte nicht lesen, so bitte ich den Obmann unseres Verbands für die Übersendung der Berichte zu sorgen.

Es wäre schön, wenn die Sendungen im Laufe des März 1989 bei mir eingingen.

Adresse für den Versand:

**Hans-Georg Becker  
Vorsitzender VdLiA  
Hans-Wilhelm-Hansen-Weg 11  
D-4600 Dortmund 50**

Mit freundlichem Gruß

*Hans-Georg Becker, Vorsitzender*

# VERBAND

## Aus der Arbeit des Vorstandes

### Nochmals: Zur Situation der „frei angeworbenen“ Lehrkräfte

Die 18. Hauptversammlung des Verbandes hat im Juli 1987 in Trier einen Beschluß angenommen, in dem es u.a. heißt: „Die durch verschiedene Programme zahlreicher gewordene Gruppe von deutschsprachigen Ortslehrkräften, die einen besonderen Status besitzen, sollte abgebaut werden...“; er war einleuchtend begründet worden.

Wir haben diesen Beschluß und seine Begründung in Nr. 4/1988 eingehend erläutert und kommentiert.

Daraufhin erreicht uns zur Situation der „frei angeworbenen“ Lehrkräfte ein Brief von einer Deutschen Schule in einem außereuropäischen Land, den wir im Einverständnis mit dem Verfasser hier leicht gekürzt wiedergeben:

„... kommt regelmäßig Ihre Verbandszeitschrift ... Ich lese sie sehr aufmerksam durch, enthält sie doch manche interessante Information für mich als Mitglied des Lehrerbirates. In der jüngsten Nummer (4/88) beschäftigen Sie sich ausführlich mit meiner Berufsgruppe, den in Deutschland angeworbenen Lehrkräften.

Es freut mich zu lesen, daß Sie ganz energisch gegen die z.T. skandalösen Arbeitsbedingungen dieser Leute protestieren. Doch auch bei Ihnen scheinen einige Punkte noch nicht ganz klar zu sein:

1. In Deutschland angeworbene Lehrkräfte sind keine Ortskräfte! Leider vermengen Sie die beiden Begriffe auch in Ihrem Artikel immer wieder. Ein in Deutschland angeworbener Lehrer übersiedelt nur für eine relativ kurze Zeit ins Ausland, hat dort auch den rechtlichen Status eines Ausländers und entbehrt somit wesentlicher Rechte eines Einheimischen, einer Ortskraft.

Ein Beispiel:

Als in Deutschland angeworbener Lehrer habe ich einen Arbeitsvertrag in deutscher Sprache. In einem evtl. Streitfall könnte ich damit vor einem (hiesigen) Arbeitsgericht nichts anfangen! Umgekehrt, wer würde einen (fremd-)sprachigen Arbeitsvertrag nach (hiesigem aus-

ländischen) Recht unterschreiben wollen, da er doch typischerweise bei Vertragsunterzeichnung noch in Deutschland sitzt und in der Regel keine Möglichkeit hat, sich über die rechtlichen Konsequenzen eines Vertrages nach dem Recht des Arbeitsplatzlandes zu informieren? Das böse Erwachen kommt an dem Tag, an dem man seine Arbeit antritt und einem eröffnet wird: „Sie sind eine sog. Ortskraft, Ihr Lebensmittelpunkt ist jetzt (hier).“ Diese Möglichkeit sollte man den Schulvereinen durch eine eindeutige Begriffsfestlegung und -anwendung verbauen.

2. Sie schreiben über das „Fehlen der sozialen Absicherung“. Das Sozialstaatsprinzip wird hier nicht unbedingt vom Schulverein verletzt, denn (hier) erhält man eine ordentliche Unterstützung zur Bezahlung von Versicherungen. Die Bringschuld liegt in diesem Fall eindeutig bei den deutschen Stellen. Wir haben (es) mit Petitionen und Eingaben bis hin zum Bundeskanzler versucht, die Anerkennung unserer Tätigkeit hier als „innerdeutschen“ Arbeitsplatz zu erhalten, d.h. daß die von uns abgeführten Beiträge zur Rentenversicherung als Pflichtbeiträge anerkannt werden und daß wir an der Arbeitslosenversicherung teilnehmen können. Keine Chance! Laut Aussage ... hat das BVA kein „Zuwendungsverhältnis“ zu einer in Deutschland angeworbenen Lehrkraft, folglich sehen uns die Augen des bundesdeutschen Arbeitsrechts als ausländische Angestellte einer ausländischen Gesellschaft! Das sollte sich schleunigst ändern, denn schließlich hat unsreiner den gleichen Ausbildungsstand und die gleiche Arbeit wie ein (sogar mit Diplomatenpaß ausgestatteter) vermittelter Beamter, der seine Nationalität nicht dadurch verliert, daß er einen Arbeitsvertrag mit einem ausländischen Schulverein abschließt.

3. Sie schreiben, daß der Schulverein den in Deutschland angeworbenen Lehrkräften nicht die gleichen Bedingungen zumuten darf, die er den einheimischen Kräften

bietet. Woraus begründen Sie dieses „nicht dürfen“?

Wir haben für alle Lehrkräfte, die vom Schulverein bezahlt werden, die gleiche Tariffliste! (Das BVA hat übrigens ... eine Andeutung bezüglich einer Besserstellung der frei angeworbenen Lehrkräfte gemacht; demnach müßte ein Ausgleich des Kaufkraftverlustes möglich sein, weil der Festlegungsrahmen für die Gehälter der Betroffenen in DM gesteckt ist. Er verwies auf eine entsprechende Richtlinie des Auswärtigen Amtes ...)

4. Daß Schulvereinsvorstände die Möglichkeiten der erhöhten Schulbeihilfe nicht nutzen, begründen sie damit, daß sie nicht unter ihren Angestellten verschiedene Kategorien einführen wollen. Auch hier spukt wieder die unselige Vermengung der „frei angeworbenen Lehrkräfte“ und der „Ortskräfte“ herum.
5. Die von Ihnen erwähnte mögliche Ausnutzung des Abhängigkeitsverhältnisses zur Beeinflussung der pädagogischen Freiheit mag zwar gegeben sein, doch möchte ich in diesem Falle an die Charakterstärke der Kollegen appellieren. Deutschland ist in der Regel weit, folglich nicht so ohne weiteres ein adäquater Ersatz zu finden.

Sie werben mit Recht um Mitglieder auch aus den Reihen der frei vermittelten Kollegen. Das ist vernünftig, denn nur so können diese Kollegen über Ihren Verband Einfluß nehmen ...

Ich hoffe, Ihnen mit meinem Brief einige Anregungen gegeben zu haben, wie Sie meiner „Kaste“ ein bißchen behilflich sein können. Ich glaube, daß Sie unsereinem insbesondere in den Punkten 2 und 3 sehr schnell helfen können ...

Eigentlich spricht der Brief für sich selbst und bedürfte keines Kommentares. Er bestätigt am konkreten Fall die Richtigkeit der Auffassung der Mitgliederversammlung und des Vorstandes in dieser Frage. Dennoch wollen wir auf einige Punkte noch besonders hinweisen:

1. Tatsächlich sind die in Deutschland angeworbenen Lehrkräfte keine Ortskräfte im „klassischen“ oder hergebrachten Sinne. Wir haben diesen Begriff benutzt, weil er im Antrag enthalten war und sich auf die Lehrkräfte bezog, die „vor Ort“, d.h. ohne Vermittlung einer deutschen Behörde, vom Schulverein oder der Schule unmittelbar unter Vertrag genommen werden,

auch wenn sie sich bei Vertragsabschluß noch in Deutschland befinden. Der Begriff der „Ortskraft“ ist zwar üblich, aber nirgendwo genau definiert. So gibt es seit langem durchaus einheimische und ausländische Ortskräfte an deutschen Auslandsschulen. Eine deutsche Lehrkraft, die sich u.U. schon längere Zeit wirklich am Ort der Schule befindet, wird in der Regel wissen oder leichter in Erfahrung bringen können, worauf sie sich einläßt, wenn sie einen Arbeitsvertrag mit der Schule abschließt. Das gilt für die aus der Bundesrepublik angeworbene Lehrkraft kaum, wie das Beispiel einleuchtend belegt. Allerdings ist es wohl schwer möglich, daß der Begriff der „Ortskraft“ von den Behörden eindeutig definiert und von allen Schulen weltweit nur in einem bestimmten Sinne angewandt wird.

2. Uns ehrt das Vertrauen des Verfassers, der Verband könne den Betroffenen gerade in den Punkten 2 und 3 sehr schnell helfen. So gerne er das täte, gerade das kann er nicht, weil es sich um ein besonderes rechtliches Problem handelt. Auch bei den vermittelten Lehrkräften bestand und besteht immer wieder Anlaß, darauf hinzuweisen, daß es sich bei ihnen um „Zuwendungsempfänger“ handelt, wenn sie auf irgendwelche heimatlichen Beamtenrechte pochen wollen. Bei den Zahlungen an sie durch die deutschen Behörden handelt es sich um freiwillige Zuwendungen, auf die kein Rechtsanspruch besteht; sie werden gesondert bewilligt und de facto geleistet, die Möglichkeit eines Protestes gäbe es nur dort, wo der Gleichheitsgrundsatz verletzt wird.

Und gerade eben die frei angeworbene Lehrkraft ist nicht einmal ein Zuwendungsempfänger. Und eben deshalb wendet sich der Verband gegen ihre Institutionalisierung. Sicher haben sie die gleiche Ausbildung und die gleichen Tätigkeitsmerkmale wie ein vermittelter Lehrer, und sie verlieren natürlich auch ihre Nationalität nicht, aber sie können daraus keine Rechte herleiten. Sie haben keine in Deutschland erworbenen Rechte, die von einer deutschen Behörde garantiert würden, und oft auch nicht einmal die eines einheimischen Arbeitnehmers!

3. Der Ausdruck „nicht dürfen“ in unseren Kommentar war selbstverständlich nicht juristisch, sondern moralisch gemeint. Ein Schulverein sollte gewissenhaft überprü-

fen, welche Bedingungen er im Verhältnis zwischen der Situation eines Lehrers in der Bundesrepublik und der einer Ortskraft einem frei angeworbenen deutschen Lehrer zumuten kann, muß oder darf. Er hat im allgemeinen durchaus die Möglichkeit, der Lehrkraft gewisse Rechte und Zulagen vertraglich zuzusichern, etwa einen Mietzuschuß, eine Sprachenzulage, einen Versicherungsanteil, Ausgleich eines Kaufkraftverlustes, o.ä. Er kann diese Aufwendungen als notwendig dann u.U. vom Bund erstattet bekommen, denn im Gegensatz zur Lehrkraft ist er aufgrund einer Schulbeihilfe „Zuwendungsempfänger“. Wenn dem allerdings nationale Gesetze entgegenstehen, dem deutschen Lehrer gewisse Rechte zu konzedieren, so muß er das dem Interessenten nicht nur vorher deutlich erklären, sondern im schlechtesten Falle auf seine Verpflichtung verzichten. Bei frei angeworbenen Lehrkräften gibt es jedoch keine behördliche Kontrollinstanz, ob die Schulträger diese moralische Pflicht wahrnehmen.

4. Dieser Punkt ist auch in der Antragsbegründung berücksichtigt und in Trier diskutiert worden. Vom Standpunkt der Schulträger ist er auch berechtigt; er möchte nach Möglichkeit „Spannungen im Innenverhältnis der Schulen“ durch zu differenzierte Gehaltsstrukturen vermeiden. Wenn es aber nur eine einzige „Tarifliste“ gibt, sind Spannungen ebensowenig vermeidbar, weil die echte Ortskraft ihre Tätigkeit unter ganz anderen Bedingungen ausübt als die aus Deutschland angeworbene Lehrkraft. Dieses Dilemma kann eigentlich nur aus der Welt geschafft werden, indem man diese besondere Kategorie von Lehrkräften nicht institutionalisiert.
5. Recht optimistisch erscheint uns der Ver-

fasser mit seinem Appell an die Charakterstärke der Kollegen. Den Verband erreichen oft genug Klagen von Kollegen, die in einen Konflikt mit dem Vorstand geraten sind, selbst vermittelte, die an Rechten nichts verlieren, bei denen allenfalls die erhoffte Vertragsverlängerung in Frage gestellt wird. Wieviel größer ist die Gefahr bei einem angeworbenen, bei dem die Alternative nicht Rückkehr in den innerdeutschen Schuldienst, sondern in die Arbeitslosigkeit heißt. Nicht von jedem Dienort ist Deutschland weit entfernt, so daß man in seinen Ansprüchen und Forderungen recht weit gehen kann. Es gibt auch Schulorte, für die es von der Bundesrepublik her oder am Ort genügend deutsche oder deutschsprachige Konkurrenten gibt und wo man sich als angestellte Lehrkraft nicht so leicht einen Konflikt mit dem Arbeitgeber leisten kann. Leider kann man oft genug an den echten Ortskräften die Problematik studieren, wieweit man Charakterstärke erwarten kann, wenn die (familiäre) Existenz auf dem Spiel steht. Da erscheint es besser, von vornherein mit klaren rechtlichen Absicherungen seine Tätigkeit aufzunehmen.

Noch einmal: Der Verband will sich für frei angeworbene Lehrkräfte genauso einsetzen wie für seine anderen Mitglieder. (Übrigens zahlen sie nur den Jahresbeitrag wie Inlandsmitglieder.) Aber er ist grundsätzlich gegen die Institutionalisierung dieser neuen Kategorie. Er fordert stattdessen die Einstellung von mehr Lehrkräften in den innerdeutschen Schuldienst, von denen dann auch eine größere Zahl unter klaren Bedingungen und rechtlicher Absicherung an den deutschen Auslandsschulen tätig werden könnte.

*A. v. Franqué*

#### **Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:**

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

Egenhoff, Manfred, c/o Deutsches Pädagogisches Seminar, Casilla de correo 86, RA 1640 Martinez/ Buenos Aires, Argentinien

Ehl, Elfriede, Am Schützenplatz 10, 3550 Marburg

Lubos, Hans, Arbeitskreis „Deutsch in Argentinien“, San Martin 444, Calle 69 Nr. 5140, RA 1653 Villa Ballester, Prov. Buenos Aires, Argentinien

Mahler, Gerhart, Ltd. Ministerialrat im Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Salvatorstraße 2, 8000 München 2

Utz, Hans Dieter, StD, Longonot Place, Ap. 47, P.O.Box 40076, Nairobi/Kenia

Wulf, Christoph, Professor, Freie Universität Berlin

An den  
Regionalvorstand  
Spanien/Portugal  
Harald Rüdig  
Colegio Aleman  
Av. Jacinto Esteva Fontanet  
E-08950 Esplugas de Llobregat  
(Barcelona)

*Sehr geehrter Herr Rüdig,  
liebe Kolleginnen und Kollegen,*  
auf seiner Sitzung in Regensburg vom 26. -  
28. 8. 1988 hat sich der Vorstand mit der von  
der Regionalgruppe in Marbella erarbeiteten  
Resolution und den von ihr an den Vorstand  
gerichteten Anträgen befaßt und mich damit  
beauftragt, Ihnen die Meinung des Vorstandes  
zu den verschiedenen Punkten mitzuteilen  
und zu erläutern. Dazu dienen mir die in  
Heft 5 veröffentlichten Berichte und Protokolle  
sowie die Erläuterungen von Herrn  
Becker.

Zuerst zu Ihren Anträgen:

#### **1. Antrag auf Änderung des Verbandsnamens**

Der Vorstand ist der Meinung, daß ein so  
weitreichender Antrag, der die Struktur und  
das Selbstverständnis des Verbandes be-  
rührt, den Mitgliedern auf der nächsten  
Hauptversammlung in Regensburg zur Ent-  
scheidung vorgelegt werden müßte und for-  
dert die Regionalgruppe auf, dies zu tun, falls  
sie an diesem Antrag festhalten will.  
Die Meinung des Vorstandes zum Thema  
Ortskräfte wurde im Heft 4/88 bzw. im Artikel  
von Herrn von Franqué dort ausführlich dar-  
gelegt. Wir sind der Meinung, daß durch eine  
Namensänderung und die damit verbundene  
Änderung der Zielsetzung des Verbandes  
dieser aus vielerlei Gründen an Einfluß- und  
Gestaltungsmöglichkeiten für seine Mitglie-  
der verlöre. Der Vorstand kann einen sol-  
chen Antrag nicht unterstützen.

#### **2. Fragen an den Vorstand**

*a) Auskünfte über den neuen Dienort*  
Dies entspricht dem Antrag 16 der Hauptver-  
sammlung von Trier. Ich möchte Sie dazu auf  
meine Zusammenfassung der Antworten der  
Kultusminister hinweisen, die im Heft 5/88  
abgedruckt wird. Die Ministerien wollen sich  
bemühen, lassen sich aber nicht auf einen  
verbindlichen Termin festlegen.

*b) Einreichung von Beihilfeanträgen*  
Die Verfahrensweise, wie sie in den Richtli-  
nien festgelegt ist, gilt nicht nur für Aus-

landslehrer, sondern auch für die anderen,  
im Ausland tätigen Beamten. Die Beteiligung  
der Auslandsvertretungen folgt dabei haus-  
haltsrechtlichen Gesichtspunkten. Der Vor-  
stand sieht keine Möglichkeit, hier Änderun-  
gen zu bewirken. Er kann Sie nur auffordern,  
bei den Auslandsvertretungen auf eine so-  
fortige Bearbeitung der Anträge zu drängen.

#### *c) Arbeitszimmer*

Der Vorstand bittet die Regionalgruppe, dies  
als Antrag mit entsprechender, stichhaltiger  
Begründung bei der nächsten Hauptver-  
sammlung einzubringen. Daß eine Anerken-  
nung im berechtigten Interesse liegt, ist kei-  
ne Frage. Im übrigen können Aufwendungen  
für das Arbeitszimmer unbeschadet der  
Richtlinien beim Finanzamt geltend gemacht  
werden.

#### *d) Beförderung von Auslandslehrern*

Dazu gab es bereits Anfragen, die zu kei-  
nerlei Ergebnis führten. Im Prinzip kann ein  
beurlaubter Beamter nicht befördert wer-  
den. Wenn einzelne Länder trotzdem Wege  
dafür gefunden haben, sind sie nicht bereit,  
dies offenzulegen. Die einheitliche Rege-  
lung, die Sie fordern, ist, daß **nicht** befördert  
wird.

Empfohlen werden kann nur, daß jeder ein-  
zelne seinen Fall beim Aschabeauftragten  
seines Landes bzw. bei seiner Heimatschul-  
behörde vorträgt.

#### *e) Verbandszeitschrift*

Herr Düser will die Anregung zur Gestaltung  
von Themenheften aufgreifen. Sie werden  
jedoch nur in sehr begrenzter Zahl möglich  
sein, da sie einerseits sehr aufwendig sind,  
andererseits gegenüber der jetzigen Form  
eine verringerte Aktualität zur Folge hätten.  
Für Themenvorschläge, Beiträge und Auto-  
ren ist Ihnen Herr Düser dankbar.

#### **3. Antrag der Ortsgruppe Santa Cruz de Tenerife**

„Sicherung des rechtlichen Status der Orts-  
kräfte“. Bei seinem Gespräch am 7. Dezem-  
ber 1987 in der Zentralstelle hat der Vorstand  
dieses Thema angesprochen. Verlangt wur-  
de damals, in die Fördervoraussetzungen  
einen Passus aufzunehmen, der eine soziale  
Verpflichtung der deutschen Schulen ge-  
genüber ihren Beschäftigten beinhaltet (Heft  
2/88, S. 34). Die Zentralstelle hat damals  
dieses Verlangen abgelehnt (vergl. auch VII).  
Auch hierzu bittet der Vorstand die Regio-  
nalgruppe, einen entsprechenden Antrag an  
die HV zu formulieren, um dem Antrag noch  
mehr Gewicht zu geben. Sollten Sie konkre-  
te Beispiele kennen, in denen von den deut-

schen Schulen gegen die arbeitsrechtlichen und sozialen Prinzipien des Sitzlandes verstoßen wurde, so wäre der Vorstand daran interessiert, diese Fälle zu erfahren. Generell wird der VdLIA immer versuchen, in Richtung auf eine Verbesserung der Situation der Ortskräfte tätig zu werden.

#### **4. Einrichtung von Lehrerbeiräten**

Am 8. 5. 1988 hat Herr Becker eine Anfrage bezüglich der Einrichtung von Lehrerbeiräten an den Deutschen Schulen an die Zentralstelle gerichtet, auf die eine Antwort noch aussteht. Unabhängig davon ist der Vorstand daran interessiert, das Ergebnis Ihrer Umfrage zu erfahren.

#### **5. Resolution zur Situation der Ortskräfte**

Zur Unterstützung der Resolution der Regionalgruppe hält es der Vorstand für wichtig, daß ihm die Ergebnisse Ihrer Umfrage zur Gehaltssituation in Spanien/Portugal voll-

ständig vorliegen und einen Vergleich mit den Gehältern der an staatlichen spanischen Schulen beschäftigten Lehrer erlauben. Zu Punkt 3 der Resolution bitten wir Sie, aufgrund der Ergebnisse der Umfrage und Ihrer Erfahrungen selbst ein Modell für ein vereinheitlichtes Gehalt in Spanien, das die von Ihnen aufgeführten Punkte berücksichtigt, zu erarbeiten.

Einige der von Ihnen in Ihrer Sitzung erarbeiteten Punkte sind Dauerbrenner bei den Bemühungen des Verbandes, die nicht von heute auf morgen gelöst werden können, ein Grund mehr für einen starken Verband, der auf eine Verbesserung der Bedingungen an den Deutschen Schulen im Ausland drängen kann.

Mit freundlichen Grüßen

*Ihr Dieter Forster*

*(Referat für Ortslehrkräfte und Aufgaben Deutscher Schulen in der Dritten Welt)*

## **Bericht von der 4. ordentlichen Vorstandssitzung in Regensburg**

Frau Bosert berichtete, daß ein positiver Bescheid über die Genehmigung der Gemeinnützigkeit von dem Finanzamt Kiel in Aussicht gestellt sei. Einzelne Referenten erläuterten den Stand der Beantwortung der Anträge von Trier. Viele Anträge sind bereits bearbeitet. Herr Becker schildert den Verlauf seiner Reise zu einer Tagung der Regionalgruppe Spanien/Portugal. Ein Bericht wurde in der Zeitschrift veröffentlicht.

Frau Bosert und Herr Beyer hatten die Tagungsmöglichkeit in Regensburg erkundet. Der neu-renovierte Saal im Kolpingshaus sei für die Tagung sehr geeignet. Als Tagungshotel könne man das in der Nähe gelegene Hotel Bischofshof nehmen. Der Vorstand schloß sich der Beurteilung an, obwohl der Saal im Kolpingshaus noch nicht zu besichtigen war.

Herr Bechert bedauerte es sehr, daß seine Kontaktaufnahme mit den deutschen Schulen in Montreal und New York, die er anläßlich einer Privatreise unternahm, nicht zu einem persönlichen Gespräch mit Vertretern dieser Schulen führte.

Herr Bechert zog in bezug auf den Kassenbericht ein leicht optimistisches Resümee, da die Sparmaßnahmen gegriffen hätten. Herr Bechert prognostiziert für das En-

de der Amtsperiode 1987/89 einen ausgeglichenen Kassenstand. In Anbetracht der steigenden Anforderungen an den Vorstand (Kontakte mit AA, ZfA, u.a.) sei eine spürbare Erhöhung der Beiträge unumgänglich. Aus Gründen der Sparsamkeit müsse der Seitenumfang der Zeitschrift auf 36 Seiten begrenzt bleiben. Herr Düser rechtfertigte mit guten Gründen (Aktualität!) die Höhe der Zahlungen für Autorenkorrekturen. Der Vorstand besprach die Erscheinungsweise der Zeitschrift. Der Vorstand sei verpflichtet, bis zur nächsten Hauptversammlung in Regensburg die Erscheinungsweise nicht zu ändern. 1989 werden die Hefte 5 und 6 jedoch als Doppelnummern herauskommen.

Herr Forster stellte fest, daß in den Kultusministerien Konsens darüber herrsche, daß den rückkehrenden Kollegen der neue Dienstort rechtzeitig mitzuteilen sei. Herr Forster beschrieb die Verhältnisse an der Deutschen Schule in Lima. Besonders wichtig hielt er den Besuch der deutschen Kindergärten durch zukünftige Schüler/innen der deutschen Schule. Der Vorstand beschloß, sich verstärkt um eine Förderung von Kindergärten einzusetzen. Herr Tiemann und Frau Bosert werden Grundlagen für eine breitere Diskussion dieses Problems erar-

beiten. Herr Forster sieht Fortbildungsmaßnahmen für Ortskräfte der Deutschen Schule in Lima, die auch von der ZfA unterstützt werden, als vorbildlich an. Auch andere Schulen würden solche Fortbildungsveranstaltungen durchführen. Herr Forster fordert die zurückgekehrten Kollegen auf, Dritte-Welt-Gruppen in ihren Schulen zu gründen.

Herr Hammer zog aus der professionellen Medienbeobachtung im Bereich Auslandsschulen durch einen Pressedienst ein negatives Fazit. Es seien kaum Berichte über Auslandsschulen in den bundesdeutschen Zeitungen zu finden. Er wies darauf hin, daß das Goethe-Institut durch eine eigene, vollberufliche Presseabteilung in den Medien eine erheblich größere Rolle spiele als das Auslandsschulwesen. Der Verband könne diesen Mangel aber nicht beseitigen, weil ihm dazu die Mittel fehlten. Der Pressereferent hat Kontakt mit Medien für Lehrer aufgenommen, die auch Berichte über den Verband veröffentlichten. Herr Hammer wird 1989 im Auftrag des Vorstandes ein Buch „Deutsche Lehrer im Ausland“ über die Arbeit der Auslandslehrer/innen herausgeben. Herr Tiemann hat die Informationsschrift überarbeitet und wird die Aufgabe übernehmen, Informationsblätter für das Verbandsplakat zu entwickeln.

Herr Egenolf berichtete von seinem Antrittsbesuch in der Zentralstelle. Er besprach dort aktuelle Probleme und Einzelfälle. Er schnitt dort auch die Frage der Zahlung von Erziehungsgeld nach dem Bundeserzie-

hungsgeldgesetz an. Nach Auskunft der Zentralstelle, die sich den Entscheidungen des Innenministers anschließt, fallen Auslandslehrer nicht unter die Bezugsberechtigten, da sie außerhalb des Geltungsbereiches stünden, weil sie nicht entsandt, abgeordnet, versetzt oder kommandiert sind. Diese Angelegenheit wird Herr Egenolf weiter verfolgen. Arbeitszimmer für Lehrer könnten laut ZfA nicht anerkannt werden. Herr Egenolf schlug vor, ein Heftchen herauszugeben, das Empfehlungen bei Vertragsabschluß beinhalten wird.

Der Vorstand wählte zum Motto der nächsten Hauptversammlung

Deutsche Auslandsschulen

– Stätte der Begegnung –

Es soll die Bedeutung der Auslandsschulen in kultureller, pädagogischer, politischer und sozialer Hinsicht untersucht werden. Es werden Vorträge gehalten und Arbeitsgruppen gebildet. Der Vorstand verteilte die verschiedenen Aufgaben für die Tagungsplanung und -durchführung auf die Referenten.

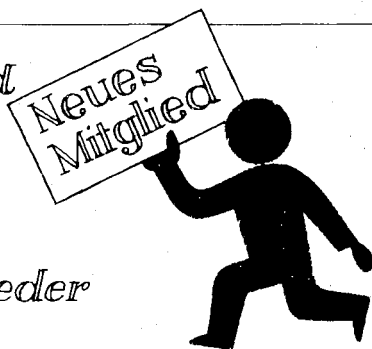
Der Vorstand beschloß, die Möglichkeiten der finanziellen Unterstützung von Schüleraustausch auszuloten.

Die Reaktion des Haushaltsausschusses des Deutschen Bundestages faßte Frau Boser zusammen: Nach einiger Empörung hielten einige Abgeordnete ein Gespräch mit dem Vorstand für nützlich. Die nächste Vorstandssitzung findet im Januar in Hildesheim statt.

Wolfgang Hammer

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

*Werben auch Sie Mitglieder  
für den VdLiA!*



## Briefe an den Vorstand

### „Die Begegnungsschule befriedigt ...“

„Befriedigen kann die Begegnungsschule noch lange nicht ...“ (September – Heft 5/88)

Äußern möchte, muß ich mich zu dem Bericht des Herrn Prüfungsvorsitzenden Günter Diehl, aus mehreren Gründen.

Zunächst darf ich mich vorstellen. Ich war von 1965 bis 1972 als Studienrat bzw. Oberstudienrat für Chemie, Biologie und Erdkunde und dann nochmal von 1975 bis 1980 als stellvertretender Schulleiter an der Deutschen Evang. Oberschule (DEO) in Kairo, also zweimal an derselben Schule. Die DEO ist eine Begegnungsschule. Danach (zwei Jahre München waren gefolgt) bewarb ich mich bei der Zentralstelle um eine Schulleiterstelle im Ausland und parallel dazu um eine Auslandstätigkeit bei der Hanns-Seidel-Stiftung in München. Bei der Stiftung klappte es früher. Ich begab mich 1982 für fünf Jahre nach Togo/Westafrika. Nach Ankunft dort informierte ich die Zentralstelle. Meine Bewerbung flog in Köln sofort aus der Kartei. Meine Laufbahn als Auslandslehrer bzw. Schulleiter war damit beendet. Seit 1987 vertritt ich die Hanns-Seidel-Stiftung in Nairobi/Kenia. Ich bin 52 Jahre alt. Meine Heimat ist Oberfranken.

Herrn Diehl habe ich in Kairo kennengelernt. Wenn ich mich recht entsinne, war er 1977 bis 1979 dreimal als Vorsitzender bei der Abiturprüfung der DEO. Er war ein angenehmer Vorsitzender, wir alle waren beeindruckt, auch deshalb, weil er gar manches Anekdotchen einzustreuen wußte. Jedes Jahr brachte er folgenden Ausspruch von – ich glaube – Shaw an: „I can resist everything except temptation“. Herr Diehl konnte also interessant erzählen. Seine sprachliche Bildung ließ er unaufdringlich, aber nachhaltig aufblitzen. Manchmal kam mir damals der Gedanke, Herr Diehl könnte möglicherweise nachher sich viel kritischer zur Schule äußern, als er es während seines Aufenthaltes in der DEO tat. Verständliche Sorge bei der Schulleitung. Daß Herr Diehl ein scharfer Beobachter war, beweist sein Bericht: „Befriedigen kann die Begegnungsschule noch lange nicht ...“

Dieser Bericht gefällt mir, wohl auch deshalb, weil er Anekdoten und Anekdotchen enthält. Doch ich bin anderer Meinung. Nämlich: „Die Begegnungsschule befriedigt, auf keinen Fall ist sie gescheitert. Vielleicht kann sie nicht voll befriedigen“.

Wenn im letzten Abschnitt (Nehmt hin die Welt), in dem er sich nicht mehr zur Begegnungsschule äußert, Herr Diehl im Überschwang seiner Erzählungen das mittelamerikanische Land Costa Rica Südamerika zuordnet (er schreibt von der südamerikanischen „Schweiz“), ist das doch mehr als nur ein Schönheitsfehler, da er das Land besucht hat.

Machen wir uns doch nichts vor! Erwarten wir doch nicht zu viel! Die Begegnungsschule befrie-

digt schon deshalb, als da ausländische und deutsche Schüler zusammen die Freuden und Nöte, die Höhen und Tiefen eines langjährigen Schulunterrichts erleben. Man sollte nicht nur darauf achten, wie viele fremdsprachige Schüler in der Lage sind bzw. nicht in der Lage sind, das deutsche Sprachdiplom zu erwerben. Man sollte auch darauf blicken, welche Rolle die ehemaligen Schüler nach der Schulzeit in ihrem Beruf spielen, welche Wirkung von ihnen ausgeht. Und da kenne ich Erstaunliches bei solchen jungen Menschen, die im Deutschen nicht besonders gut waren.

Ich muß ausholen.

Meinen naturwissenschaftlichen Unterricht habe ich immer, besonders in Kairo, auch als Sprachunterricht verstanden und mich bemüht, klar und richtig zu sprechen. Das war am Anfang nicht so leicht, denn als Franke hatte ich die spontane Neigung, z. B. Teppich wie Debbich auszusprechen. Nun kam das Wort „Teppich“ in meinem Unterricht kaum vor, aber zu „Azetat“ in der Chemie sagte ich zunächst „Azedad“. Ich lernte, und als ich „t“ und „p“ im Griff hatte, stieß ich sie kräftig aus, wobei oft Wassertröpfchen meinen Mund verließen. Einmal wollte ich in Biologie einem Schüler die Note herabsetzen, weil seine Arbeit zuviele Rechtschreib- und Grammatikfehler enthielt. Der damalige Schulleiter schritt ein und ermahnte mich deutlich und laut. Ich war ihm ohnehin ein zu strenger Lehrer. Ich war übrigens immer ein strenger Lehrer, dafür gibt es Zeugen. Nie wollte ich Schüler unterfordern. Ich darf hier einfügen, daß dieser Schulleiter ein „starker“ Schulleiter war und nach Herrn Diehls Aussage zu den ganz großen Auslandsschulleitern gehörte, und weiter darf ich anfügen, daß mich heute eine herzliche Freundschaft mit ihm verbindet. „Die machen ihren Weg, auch wenn sie im Deutschen nicht so gut sind“, sagte dieser Schulleiter. „Der spinnt“, dachte ich damals. Heute sage ich: „Recht hat er gehabt“.

Aus familiären Gründen komme ich jedes Jahr mindestens einmal nach Kairo und treffe manchen meiner ehemaligen ägyptischen Schüler. Die meisten brauchen die deutsche Sprache heute nicht mehr. Sie haben inzwischen einige Wörter vergessen, sprechen aber noch recht schön deutsch – und machen dieselben Fehler, die sie immer gemacht haben. Und diese Fehler finde ich sogar „nett“, und wenn ich eine Frau wäre, würde ich wahrscheinlich „süß“ sagen. Doch wichtig ist, daß sie stolz auf ihr Deutsch sind, Freunde der deutschen Sprache und der Bundesrepublik Deutschland geworden und geblieben sind und es immer bleiben werden. Ehemalige Schüler in Ägypten, die mit der deutschen Sprache ihre liebe Not hatten, haben keineswegs die Nase voll. Sie laufen dann der DEO die Bude ein, wenn sie selbst Kinder haben. „Die müssen in die DEO, sie müssen Deutsch lernen, das ist doch klar“, ist ihre konstante Meinung.

Ich treffe auch ehemalige ägyptische Schüler der DEO, die ihr Studium in Deutschland absolviert haben und danach in der Bundesrepublik

geblieben sind. Nach Ägypten kommen sie nur noch urlaubsweise. Sie beherrschen inzwischen hervorragend die deutsche Sprache, machen nur ab und zu Fehler. Ich warte geradezu auf diese Fehler, freue mich, wenn sie kommen. Es wäre unheimlich, wenn sie ausblieben.

Wenn die Begegnungsschule nicht voll befriedigt, so bestehen nach meiner Meinung dafür folgende Gründe. Da sind einmal die einheimischen Lehrer, von denen die meisten – so schreibt Herr Diehl und wir wissen es auch – einen reinen Lern- oder Paukunterricht erteilen. Das Unterrichtsgespräch, der „Arbeitsunterricht“, findet nicht statt. Die Lehrer haben es nicht gelernt. Doch hier liegt auch eine Schuld des deutschen Schulleiters. Direkt oder indirekt könnte er die bessere Methode den einheimischen Lehrern beibringen oder beibringen lassen. Ein deutscher Gymnasiallehrer lernt diese moderne Art des Unterrichtens (bzw. diese einzig richtige Art) in seiner Referendarzeit in ein bis zwei Jahren. Es ist unentschuldig, wenn einheimische Lehrer, die oft 20 Jahre und länger an derselben Begegnungsschule sind, nach vielen Jahren immer noch Paukunterricht betreiben. Der Arbeitsunterricht führt schließlich zur Fähigkeit des logischen Denkens. Dieses ist wichtiger als eine einwandfreie Beherrschung der deutschen Sprache.

Wenn ein ausländischer Schüler später im Leben bzw. Berufsleben die deutsche Sprache benötigt und einige Fehler oder sogar ein paar böse Schnitzer in ihr macht, wird man ihm lächelnd verzeihen. Wenn er jedoch beim logischen Denken versagt, wird man ihm rasch die Qualifikation absprechen.

Doch nun zu den vermittelten Lehrern. Herr E. Onnen, ein früherer Präsident der Zentralstelle, sagte einmal (den genauen Wortlaut habe ich allerdings vergessen), daß unter den Auslandslehrern echte Lehrer seien, aber auch Freizeitler, Bausparer und Touristen. „Schaumschläger“ möchte ich hinzufügen, das sind solche, die wunderbar sprechen, parlieren können, aber dann auszuweichen pflegen, wenn harte Arbeit auf sie zukommt. Ich habe auch Lehrer erlebt, die jahrelang an den schwachen Deutschkenntnissen ägyptischer Schüler herumgemäkelt, ja sich auch darüber lustig gemacht haben, aber nicht auf die Idee gekommen sind, daß sie möglicherweise durch Änderung ihres Unterrichtssystems einen größeren Erfolg hätten erzielen können. Ich weiß, daß es ungemein schwierig ist, immer die guten Lehrer herauszufinden, zumal es ja auch vorkommen soll, daß Lehrer von ihren Schulleitern in der Bundesrepublik weggelobt werden. Doch bin ich der Meinung, daß man sich bei der Auswahl etwas mehr Mühe geben sollte. Es ist nicht Thema meines Berichtes, hier Vorschläge zu machen. Doch bedenkenlich, verantwortungslos, unverständlich, ja kriminell ist es, wenn solche Freizeitler und Touristen ein zweites Mal vermittelt werden. Denn die, die ein zweites Mal hinausgehen, werden in der Regel Schulleiter, Stellvertreter oder „Spezialisten“ für die deutsche Sprache. Der oben erwähn-

te „starke“ Schulleiter, der aufgrund seiner Fähigkeiten in Kairo länger als eineinhalb Jahrzehnte bleiben konnte, hat mir mehrmals erzählt, daß man in der Zentralstelle kaum jemals nach seiner Meinung über einen Kollegen gefragt hat. Ich bin, als bayerischer Lehrer, in keiner Weise für das in Bayern übliche Beurteilungssystem der Lehrkräfte, die bis zum Alter von 50 Jahren alle drei Jahre vom Schulleiter eineinhalb DIN A4-Seiten Beurteilung bekommen müssen. Seelische Qualen machen viele Lehrer durch, wenn die Beurteilungszeit kommt. Seelische Qualen empfinden die Schulleiter, wenn sie beurteilen und formulieren müssen. Ich bin jedoch voll und ganz dafür, daß der Auslandsschulleiter seine Lehrer kurz und bündig beurteilt und daß dieser Text bei einer Zweitvermittlung eines Lehrers berücksichtigt wird. Wenn also die Begegnungsschule nicht voll befriedigt, dann kann dies auch an den Lehrern liegen. An den Lehrern liegt es auch, wenn Versager unter den Schülern bis in die obersten Klassen mitgeschleppt werden. Da gibt es Lehrer, die das ganze Schuljahr hindurch auf Schüler mit schlechten Leistungen schimpfen. Diese Schüler schreiben in zwei, drei Fächern nur 5en. Und siehe da, am Schuljahresende verschwinden genau so viele 5en (4en werden sichtbar), daß eine Versetzung gerade noch möglich wird. Manche Lehrer sind feige und haben Angst (vor den Eltern, vor dem Schulleiter?), eine wohlverdiente schlechte Note zu erteilen. Es besteht sowieso, vor allem an Auslandsschulen, bei vielen Lehrern die Neigung, vorwiegend mittlere Noten (3 und 4) zu geben. Das ist nicht richtig, die ganze Notenskala ist auszuschöpfen. Übrigens bedeutet 1 sehr gut und nicht hervorragend und 6 ist ungenügend und nicht katastrophal. Da gibt es freilich eine Note, deren Benennung einfach falsch ist. Das ist die 5, mangelhaft. Mangelhaft heißt „mit Mängeln behaftet“. Mangelhaft, mit Mängeln behaftet, kann auch eine ausreichende, ja sogar eine befriedigende Leistung sein. 5 müßte ungenügend bedeuten (denn ungenügend kommt unter ausreichend) und 6 sehr ungenügend. Oben wird auch das Wörtchen „sehr“ verwendet (sehr gut), warum unten nicht? Doch diese Benennungssache ist ein anderes Problem. Kurzum: es darf nicht an Mut fehlen, ungeeignete Schüler, Versager, zu entfernen. Das ist, besonders an Auslandsschulen, oft nicht leicht. Aber es muß getan werden, und zwar möglichst früh. Am Ende von Klasse 4 und von Klasse 6 gehören die Weichen gestellt.

Herr Diehl schreibt (Seite 164): „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.“

Dies traf für Kairo zu, es ist anscheinend an fast allen Begegnungsschulen so. Ich möchte einen Vorschlag machen, und bin nicht sauer, wenn er belächelt wird. Zunächst darf ich kurz von der DEO in Kairo berichten.

Wenn die Ägypter ihre Kinder in der DEO hatten, dann „saugten“ sie sich an bzw. in der Schule fest.

Es war für sie klar, daß ihre Kinder die Schule reibungslos durchlaufen würden. Eine Wiederholung einer Klasse wurde vielleicht gerade noch akzeptiert, eine Verweisung von der Schule war für die Eltern unmöglich. Wenn eine solche Gefahr für die Kinder drohte, begab man sich rechtzeitig zum Schulleiter und weinte ihm was vor oder – so taten es die sogenannten „very important persons“ hin und wieder – man begab sich zur deutschen Botschaft und klagte. Nun haben ja deutsche Nichtpädagoginnen die etwas unangenehme Angelegenheit, daß sie deutsche Pädagogen sofort verurteilen, wenn Klagen über diese erklingen. Der erwähnte Schulleiter, der nicht nur klug, der auch „clever“ war, wußte, daß häufige Klagen seine Schule in eine mulmige Lage hätten bringen können. Er ließ eine hohe „Durchfallquote“ am Schuljahresende bei den Versetzungen einfach nicht zu. Natürlich hätte er keine 5 zu einer 4 machen können, wenn in einem Fach nur 5en im Buch standen. Aber die Lehrer hatten oft Angst und erteilten auch da eine 4, wenn eine 5 gerechtfertigt gewesen wäre (siehe oben). Wenn in der Notenkonferenz der Schulleiter Druck ausübte, fielen die meisten Lehrer um. Es sei unverantwortlich, unpädagogisch und reputationsgefährdend für die Schule, wenn zu viele Schüler das Klassenziel nicht erreichten. Außerdem bringe eine Klassenwiederholung für die jungen Menschen so gut wie nichts, meinte der Schulleiter. Ihm lag unendlich viel an einem guten Ruf der Schule in der ägyptischen Öffentlichkeit und an guten Beziehungen zur Botschaft. Heute gebe ich dem damaligen Schulleiter eher recht als damals. Denn die Schule hatte es nicht nötig, ihre Qualifikation durch strenge Auslese zu beweisen. In Ägypten wußte man ohnehin, daß in der Schule gut gearbeitet wurde. „Die DEO ist nicht eine der besten Schulen in Ägypten, sie ist die beste“, sagte der damalige ägyptische Kultusminister, als der Schulleiter 1979 in den Ruhestand ging.

Nun mein Vorschlag. Eben weil es schwer ist, eine strenge Auslese zu treffen, möchte ich eine Zwischenprüfung für alle Schüler vorschlagen. Der beste Zeitpunkt – ich habe es oben schon gesagt – ist nach Klasse 4 oder 6. Bei Vierjährigen kann man noch nicht herausfinden, ob sie für eine bilinguale Ausbildung geeignet sind, bei 10- oder 12jährigen kann man es im allgemeinen. Einziger

Sinn einer solchen Prüfung ist es, die absoluten Versager (nicht nur in sprachlicher Hinsicht) auszusondern und die Begegnungsschule dadurch voll befriedigend zu machen. Wenn eine solche Prüfung fester Bestandteil der Schulstruktur ist, wird sie von den Eltern auch akzeptiert werden. Außerdem kann man die Eltern durch Unterschrift bei der Einschulung ihrer Kinder verpflichten, Prüfung und Prüfungsergebnis anzuerkennen. Wenn nachher (nehmen wir einmal an, ein fremdsprachiges Kind muß wegen zweimal nicht bestandener Prüfung die Schule verlassen) die Eltern äußern, ihr Kind hätte nunmehr nach vier oder sechs Jahren Besuch der deutschen Schule keine Chance mehr, in einer nationalen oder Landesschule zu bestehen, so ist das gelogen. Im Alter von 10 oder 12 Jahren ist eine Umpolung durchaus möglich. Das haben mir zahlreiche Ägypter bestätigt.

Begegnungsschulen haben mehr Pfeffer, d.h. sie sind viel interessanter als die sogenannten deutschsprachigen Auslandsschulen, die früher Expertenschulen hießen. Das Unterrichten an den Begegnungsschulen ist aber auch schwieriger, es verlangt tüchtige Lehrer. Neben der Unterrichtsvorbereitung ist die Nachbereitung hier besonders wichtig. Ein gründliches Nachbereiten trägt dazu bei, daß der Lehrer die nächste Stunde besser angeht, stärker eingehen kann auf Nöte und Schwierigkeiten der fremdsprachigen Schüler. Der Unterrichtserfolg wird größer werden. Sind Expertenschulen – so schreibt Herr Diehl – „im gewissen Sinn Serviceleistungen der Bundesrepublik für die Kinder der im Ausland tätigen Deutschen“, so kommt hin und wieder in der Begegnungsschule den deutschen Kindern eine Serviceleistung für ihre fremdsprachigen Mitschüler zu. Ein guter Lehrer kann erreichen, daß die deutschen Schüler erklärend und in diesem Sinn erzieherisch auf ihre fremdsprachigen Mitschüler einwirken, was besonders im Fach Deutsch extrem wichtig ist.

Wenn man so viel in der Welt herumkommt bzw. herumgekommen ist wie Herr Diehl, dann weiß man, daß die deutsche Sprache gar nicht so wichtig ist. Und wäre Herr Diehl gar noch nach Australien gekommen, hätte sich dieses Wissen noch verdichtet. Steinigen Sie mich jetzt bitte nicht! Ich selbst, als Naturwissenschaftler, kann mich unendlich an herrlichem Deutsch erfreuen.



# Wilh. Hemsoth

Auslandsumzüge  
Möbellagerung  
Verpackungen, Versicherungen, Verzollungen  
IATA-Agent



Inland · Ausland · Übersee

4600 Dortmund 1 · Burgholzstr. 149 · Tel. 02 31-81 82 93 · Telex 8 22 260 whm · Fax 81 56 10

Ich liebe Stefan Zweigs Abhandlungen, ich bin ein Thomas-Mann-Verehrer (natürlich nicht Fan) wie übrigens Herr Diehl auch. Und vor einem ausländischen Schüler, der die deutsche Sprache perfekt beherrscht, ziehe ich mit Verbeugung den Hut wie vor einem Heiligen. Aber ich möchte wiederholen: wir dürfen von unseren ausländischen Schülern nicht zu viel erwarten. Wenn die nachher in Deutschland studieren, dann doch meistens Medizin, Ingenieurwissenschaften oder naturwissenschaftliche Fächer, kaum Philosophie oder Germanistik. Und für Naturwissenschaften reicht ihr Deutsch allemal. Wenn dann doch einer unserer ausländischen Schüler nach der Reifeprüfung Germanistik oder Philosophie studiert, ist er nach relativ kurzer Zeit in der Lage, die Vorlesungen auch bis ins letzte Detail zu verstehen. So etwas habe ich erlebt. Eine Schülerin, die in den sechziger Jahren an der DEO den A-Zug besuchte (der A-Zug schloß nicht mit dem Abitur ab, sondern „nur“ mit der ägyptischen Reifeprüfung, die damals Tawgahejja hieß und heute Sannawejja

heißt), studierte nachher Germanistik, promovierte und war in der Lage, mir einige Abschnitte aus Manns „Joseph und seine Brüder“ zu erklären, die ich nicht recht durchblickte. Ich staunte. Bei ihren Erklärungen war leider ihr gesprochenes Deutsch nicht fehlerfrei (ihr schriftliches, das ich selbstverständlich nicht mehr überprüfte, ist wahrscheinlich auch nicht ohne Fehler). Doch wichtig ist: diese Dame ist stolz auf ihr Deutsch, sie liebt diese Sprache, die – obwohl sie manchen Fehler macht – „ihre“ Sprache geworden ist.

In einer Abiturprüfung in Deutsch an der DEO Kairo fragte Herr Diehl, was Thomas Mann erreichen wollte, wenn er im ersten Satz in einem seiner größten Werke das Adjektiv voranstellt: „Tief ist der Brunnen der Vergangenheit“.

Um eine besondere Hervorhebung zu erreichen, möchte ich mit folgendem Satz schließen: „Befriedigend ist die deutsche Begegnungsschule im Ausland“.

Hans Dieter Utz

## Persönliche Nachrichten

### In memoriam

Durch den Tod verloren wir  
unseren geschätzten Kollegen

**Klaus Krummrei**

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

#### Neue Mitglieder

BÄUMEL, Helmut, OStR, DS Manila  
CAESAR, Peter, OStR, DS Bogotá  
CRÖSSMANN, Bernd, StR, DS Brüssel  
ECKHARDT, Hans, StR, DEO Kairo  
FISCHER, Siegfried, L, DS Barcelona  
HAPKE, Hartmut, StR, DEO Kairo  
JÄGER, Wolfgang, StR, DEO Kairo  
JAUSS, Werner, L, DEO Kairo  
KOUTEK, Wolfgang, StR, DS Den Haag  
KUNZE, Wolfram, StR, DS Jeddah  
LETTNER, Angela, StR, DEO Kairo  
PARADIES, Thammo, L, c/o Biffinger + Berger  
Bau AG, Postfach 1509, 6200 Wiesbaden, Baustelle Abuja/Nigeria  
SENSER, Lothar, StR, 7890 Waldshut-Tiengen, Wolfsackerweg 24  
VIX, Dr. Ernst, Ltd.Reg.Schuldir., 5020 Frechen 4, Gregor-Mendel-Straße 64  
WEGENER, Marion, L, DEO Kairo

#### Anschriftenänderungen

ALICKE, Jörn, 6200 Wiesbaden-Kohleck, Wenzel-Jaksch-Straße 7  
ALTMANN, Werner, DS Bogotá/Kolumbien  
BAUER, Gottfried, 8960 Kempten, Mautensteigweg 10, Carl-von-Linde-Gymnasium  
BORKERT, Angelika, 7214 Zimmern 3, Eschachstraße 39 (Barcelona)  
BRETTSCHEIDER, Dr. Hartmut, 4703 Böhnen, Kirschenweg 2 (Barcelona)  
DOSDALL, Eva-Maria, 2058 Schnakenbek, Dorfstraße 11  
ENGELMANN, Walter, 8160 Miesbach, Gymnasium (Barcelona)  
FORWICK, Dr. Friedhelm, 4400 Münster, Schweringsheide 3 (DS Quito)  
GOERTZ, Dieter, DS Santiago/Chile (ab 1. 1. 1989)  
HARDER, Michael, TR-Bebek-Istanbul, Küçükbebek Cad. No. 28  
HEER, Paul K., 5804 Herdecke, Weg zum Poethen

HERRMANN, Rudolf, 7800 Freiburg, Kapplerstraße 50e  
 HASEMANN, Ulrich, 2408 Niendorf, Störtebeker Weg 8a (Barc.)  
 JUNG, Hartmut, 7844 Neuenburg 4, Johanniterallee 7b (Quito)  
 KÄTER-PRANTE, Hildegard, 4408 Dülmen, Fliegerweg 8  
 KLÖTER, Eckhard, 6101 Bickenbach, Hartenauerstraße 54 (Santiago/Chile)  
 KNOPP, Hans-Erich, 2941 Langeoog, Am Sued 9A  
 KUDRASS, Wolfgang, DS Lima/Peru (ab 15. 2. 1989)  
 LANNINGER, Herbert, 8011 Höhenkirchen, Lerchenstraße 57a  
 LEHMANN, Jochen, 3410 Northheim, Lerchenweg 6 (DPS Buenos-Aires)  
 LEMKE, Helmut, 6305 Buseck-Alten-Buseck, Friedhofstraße 7

LENTNER, Alois, 7313 Reichenbach, Christophstraße 15  
 LIPPHARDT, Jürgen, 5000 Köln 21, Siegburger Str. 241, Strabag-Bau AG, Basrah/Irak  
 MAYER-SCHUCHARD, Clemens, 8000 München 70, Lindenschmitzstraße 3a.  
 MÜLLER, Peter, Madrid, Universität (Barcelona)  
 OBJARTEL, Gudrun, 6394 Grävenwiesbach 3, Utenhof 1 (Barc.)  
 PLASS, Walter, 7400 Tübingen, Beim Herbstehof 15  
 RIXMANN, Gerd, 6200 Wiesbaden, Nerotal 10  
 SCHERER, Herbert, 8570 Pegnitz, Vogelberg 23  
 SCHIERSCHKE, Eberhard, DSIS Hong Kong  
 SCHÖTTLE, Eugen, 7214 Zimmern 3, Eschachstraße 39 (Barc.)  
 SILVEIRA, Ursula, 5630 Remscheid 11, Rotdornallee 12  
 STARK, Peter, Colegio Visconde de Porto Seguro II/Bras. (ab 1. 1. 89)

## THEMA: Dritte Welt und Auswärtige Kulturpolitik

**Grußwort des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland e.V.  
 an die Teilnehmer der Internationalen Sonnenberg-Tagung in Zusammenarbeit  
 mit dem GEW-Hauptvorstand  
 vom 13. 11. bis 19. 11. 1988**

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Für die freundliche Einladung zur Teilnahme an der Internationalen Sonnenberg-Tagung, die in Zusammenarbeit mit dem GEW-Hauptvorstand vom 13. bis 19. November 1988 im Internationalen Haus Sonnenberg stattfindet, danke ich im Namen des Vorstands des VdLiA herzlich.

Der VdLiA wünscht Ihnen bei der Erarbeitung von Leitlinien zu der Thematik „Partnerschaft mit der Dritten Welt als Aufgabe der Auswärtigen Kulturpolitik“ viel Erfolg.

Wir im Verband Deutscher Lehrer im Ausland begleiten seit vielen Jahren die Arbeit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, insbesondere den Teil, der sich auf die deutschen Schulen im Ausland und die an ihnen arbeitenden Lehrer – seien es vermittelte Lehrer oder Ortslehrkräfte – bezieht. Zahlreiche Mitglieder unseres Verbandes sind auch Mitglieder der Gewerkschaft, Ihr und unser Mitglied Dr. Dieter Vogt hat auf der 18. Hauptversammlung unseres Verbandes in Trier den Arbeitskreis mit der Thematik „Deutsche Auslandsschulen und Entwicklungspolitik“ erfolgreich geleitet.

Schon auf der Hauptversammlung Trier im Sommer 1987 wurde deutlich, wie notwendig die verstärkte Hinwendung der Auswärtigen

Kulturpolitik und damit auch die Arbeit an den Deutschen Schulen im Ausland auf die Probleme der Dritten Welt ist. Als ein Ergebnis der erkannten Notwendigkeit einer stärkeren Hinwendung zur Dritten Welt hat der Vorstand des VdLiA ein Referat für Ortslehrkräfte und Aufgaben der Deutschen Schulen in der Dritten Welt geschaffen.

Unser Kollege Dieter Forster arbeitet seit Sommer 1987 intensiv an dieser neuen Aufgabe. Unser Verband hat im Laufe des letzten Jahres eine Umfrage zu der sozialen Arbeit an den Deutschen Auslandsschulen, insbesondere den Begegnungsschulen in der Dritten Welt, gestartet.

Hintergrund dieser systematischen Erkundung der sozialen Aktivitäten war die Tatsache, daß der VdLiA auf seinen Hauptversammlungen seit 8 Jahren einen Bazar durchführt, dessen Erlös für soziale Projekte bestimmt ist, in denen vermittelte Lehrkräfte aus den Reihen der Mitglieder des Verbandes sowie ihre Ehefrauen und Partner engagiert arbeiten. Durch die dafür notwendigen Vor- und Nachbereitungen entstand ein intensiver Schriftverkehr mit den Kollegen in Schulorten der Dritten Welt, der ein überraschend großes soziales Engagement offenbarte.

Aus diesen Gründen haben wir eine größere Umfrage gestartet unter dem Thema „Über die Arbeit im Stillen; Projekte an Deutschen Schulen“. Die Ergebnisse der Umfrage sollen auf der 19. Hauptversammlung unseres Verbandes im kommenden Jahr in Regensburg vorgestellt werden. Auf dieser Hauptversammlung, zu der sicher auch eine größere Zahl von GEW-Kollegen und -Kolleginnen kommen, soll der Begriff der Begegnung und die Bedeutung der Begegnungsschule im Mittelpunkt der Diskussionen und Erarbeitungen stehen. Da diese Thematik wesentlich den Begriff der Partnerschaft mit der Dritten Welt tangiert, wartet der VdLIA mit Spannung auf die Ergebnisse Ihrer Tagung.

Wenn Partnerschaft mit der Dritten Welt auch die Frage der kulturpolitischen Bedeutung der Auslandsschulen in der Dritten Welt aufwirft, so muß gesagt werden, daß die Auslandslehrer schon 1975 grundsätzliche Aussagen dazu gemacht haben und Forde-

rungen aufgestellt haben, die für uns heute noch Bestand haben. Hier seien nur einige Themen beispielhaft genannt:

- Diskrepanz zwischen Vorstellungen der Auswärtigen Kulturpolitik und Intentionen der Entwicklungszusammenarbeit, wie sie vom BMZ vertreten wird,
- Fragen der Bedarfsermittlung und Bedarfsorientierung in den Gastländern der Dritten Welt,
- Möglichkeiten zu situationsangemessenen Arbeitsweisen am jeweiligen Schulort,
- Einbeziehung von entwicklungsspezifischen Fragen in die Vorbereitung des Auslandslehrers,
- Unterstützung zu Initiativen der Auslandsschulen durch das Auswärtige Amt und viele andere Themen mehr.

Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland wünscht der Sonnenberg-Tagung einen guten Verlauf und ein ertragreiches Ergebnis.

*Hans-Georg Becker*  
Vorsitzender

## Auslandsschulen und Studienkolleg – eine Bestandsaufnahme und eine Resolution an die KMK

In Nr. 3/88 veröffentlichte unsere Zeitschrift ohne Kommentar ein Anschriftenverzeichnis der Studienkollegs an wissenschaftlichen Hochschulen und Fachhochschulen in der Bundesrepublik einschließlich Berlin. Die meisten Leser werden diese Liste kaum überflogen haben, sind doch die Existenz und die Bedingungen der Studienkollegs in der deutschen Bildungslandschaft weitestgehend unbekannt, selbst bei den betroffenen Behörden und Hochschulen als Entscheidungsträgern. Dabei sollte sich gerade der deutsche Lehrer im Ausland dafür besonders interessieren und im wesentlichen darüber informiert sein. Schließlich setzt sich der Verband an erster Stelle für die Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung ein. Völker können sich jedoch nur verständigen, wenn sie einander auch begegnen. Deshalb spielt die Begegnungsschule in der auswärtigen Schulpolitik auch eine Hauptrolle. Immer wieder wird – manchmal auch scheinheilig – gefragt, wie man die auswärtige Kulturpolitik als „dritte Säule“ der Außenpolitik verstärken könne, und Parlament wie Bundesregierung erörtern die Möglichkeit, die deutsche Sprache in der Welt weiter zu verbreiten – möglichst ko-

stenneutral. Um die klarste Antwort – aber die Konsequenzen können dann nicht kostenneutral sein – drückt man sich gerne herum: Man lernt eine Sprache dann, wenn man an ihr ein besonderes Interesse hat. Nur wenige lernen sie aus zweckfreiem Interesse, Bildungsbewußte, Liebhaber. In der Regel lernt man sie, um darin zu kommunizieren, um mit den Menschen zu sprechen, deren Muttersprache sie ist. Daß man Welt-sprachen auch noch aus anderen Gründen lernt, etwa um die Fachliteratur verfolgen zu können, steht auf einem anderen Blatt. Nur ist eben das Deutsche keine Weltsprache (mehr).

Bekanntlich besuchen die meisten ausländischen Schüler die deutschen Schulen nicht aus einem besonderen Interesse an der deutschen Sprache. Dieses Interesse kann aber geweckt oder gestärkt werden, wenn dem Schüler die Aussicht geboten wird, mit seinen Kenntnissen wirklich einmal mit Deutschen in Deutschland zu kommunizieren. Ein Schüleraufenthalt von wenigen Wochen oder ein Prämiensbuch erscheinen jedoch kaum ein hinreichendes Äquivalent für mehrjährigen Unterricht in einer Sprache, die man sonst kaum gebrauchen kann.

Das selbstverständlichste Interesse liegt darin, daß ein Schüler die Möglichkeit erhält, nach dem Schulabschluß seine Aus- oder Fortbildung auch in Deutschland durchzuführen. Welcher gewissenhafte Auslandslehrer, der seine Schüler bis zur nationalen Hochschulreife und zu ordentlichen Deutschkenntnissen, vielleicht zum Sprachdiplom II, geführt hat, hat sich noch nicht die Frage gestellt, ob und wie der eine oder andere sein Studium in der Bundesrepublik aufnehmen kann. Die Kenntnisse darüber sind erfahrungsgemäß – und trotz der dankenswerten Bemühungen des DAAD auch bei den Auslandsvertretungen und Goethe-Instituten – sehr beschränkt.

Angeblich begrüßen Bundesregierung und Bundestag eine Verstärkung des Ausländerstudiums in der Bundesrepublik. Aufgrund einer Vereinbarung der Kultusbehörden der Länder sollen sogar 8% aller Studienplätze, in NC-Fächern 6%, Ausländern vorbehalten sein. Die Praxis sieht anders aus und ist zum Teil durch den verfassungsmäßigen Kulturföderalismus bedingt.

In den fünfziger Jahren gab es keinerlei Beschränkung des Ausländerstudiums. Doch stellte sich heraus, daß viele Studenten mit ausländischer Hochschulzugangsberechtigung nicht über die sprachlichen oder fachlichen Vorkenntnisse verfügten, ihr Studium nach überlanger Zeit abbrachen oder der wachsenden Zahl von Bewerbern die Plätze wegnahmen. Das sollte gesteuert werden.

Die KMK richtete daraufhin eine Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen in Bonn ein, die ausländische Hochschulzugangsberechtigungen der verschiedenen Länder klassifizierte. Studienbewerber, deren Abitur dem deutschen gleichgestellt werden kann – zumeist also aus Europa und den Industrieländern – können sofort mit einem Fachstudium beginnen, wenn sie an der Universität an der „Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse“ erfolgreich teilgenommen haben (Bewertungsgruppe I).

Studienbewerber, deren Schulabschluß im Herkunftsland zwar zum Studium berechtigt, aber dem deutschen Abitur nicht vergleichbar ist, müssen sich einer besonderen Prüfung unterziehen (Bewertungsgruppe II/III); das sind vor allem die Bewerber aus den sozialistischen Staaten und den Entwicklungsländern, womit diese Klassifizierung eine besondere politische Brisanz gewinnt.

Deutsche Staatsangehörige dieser Bewertungsguppen müssen zur Studienaufnahme eine „Anerkennungsprüfung“ ablegen; vorbereiten können sie sich darauf nur in Kursen am Studienkolleg in Hamburg. In anderen Bundesländern wird die Prüfung ohne Vorbereitung abgenommen, z.B. in Nordrhein-Westfalen, wobei absorderweise im wesentlichen die Prüfungsanforderungen der innerdeutschen reformierten gymnasialen Oberstufe zu erfüllen sind, auch wenn der Prüfling sein Abitur in einem fremden Land mit völlig anderem Schulsystem gemacht hat und – obzwar Inhaber eines deutschen Passes – das Deutsche nicht als seine Muttersprache spricht.

Sein Mitschüler, der als Ausländer an einer deutschen Hochschule studieren will, muß trotz gleicher Vorbildung eine andere Prüfung nach ganz anderen Bedingungen ablegen, nämlich die „Feststellungsprüfung“, und er kann sich in einem in der Regel einjährigen Kurs an einem der den Universitäten und Fachhochschulen zugeordneten Studienkollegs darauf vorbereiten und nach bestandener Prüfung mit dem Fachstudium beginnen – wenn er einen Studienplatz hat oder bekommt.

Die Realität ist nämlich komplizierter. Der angestrebte Ausländerteil ist – außer in einigen NC-Fächern – bei weitem nicht ausgeschöpft, aus verschiedenen Gründen. Für viele ist ein Studium in einem englisch- oder französischsprachigen Land attraktiver. Viele kennen die Studienmöglichkeiten in der Bundesrepublik nicht. Viele scheuen vor den erforderlichen Deutschkenntnissen zurück. Viele scheitern aber auch schon bei den bürokratischen Hürden, die die Kompetenzkonkurrenz zwischen Auswärtigem Amt als verantwortlich für Kulturpolitik und Bildungswerbung im Ausland und den Kultusministern als verantwortlich für Kulturhoheit, Bildungswesen, Hochschulpolitik, Prüfungswesen usw. verursacht.

So haben die deutschen Hochschulen verschiedene Zulassungsbedingungen und Bewerbungsstermine. Die Studienkollegs sind je nach Ländern mehr der Schulbehörde oder mehr den Universitäten zugeordnet. Es gelten keine einheitlichen verbindlichen Prüfungsbestimmungen. In einigen Ländern bekommt man vor dem Besuch des Kollegs eine bedingte Studienplatzzusage, dafür nimmt das Kolleg aber nur die besten Bewerber auf; in anderen kann jeder das Studienkolleg besuchen, kann sich aber erst nach

der Feststellungsprüfung um einen Studienplatz bewerben, in NC-Fächern oft ein sehr riskantes Unterfangen.

Nach außen hin sind die Studienkollegs – vor allem für die wissenschaftlichen Hochschulen – zahlenmäßig ausgelastet. Tatsächlich aber zeigt die Nationalitätenstatistik ein äußerst heterogenes Bild, weil die Zahl der Studienbewerber aus bestimmten Ländern sehr stark von politischen Ereignissen im Heimatland bestimmt wird. Nach einer Welle von Griechen und Türken in früheren Jahren, die heute zur Bewertungsgruppe I gezählt

werden, folgte eine von Afghanen und Indonesiern; heute stammen etwa 50% der Kollegiaten aus dem Iran. Schwarzafrika und Lateinamerika sind dafür absolut unterrepräsentiert. Die „Normalauslastung“ verdeckt die Tatsache, daß die Bundesregierung entgegen ihren erklärten Absichten keine ausgewogene Bildungswerbung im Ausland betreibt oder damit nicht erfolgreich ist.

Die wichtigsten Gravamina sind in folgender Resolution der Studienkollegs zusammengefaßt:

#### **An die Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland**

*Aus Anlaß des 40jährigen Bestehens der KMK –  
und nach dem 25jährigen Bestehen der meisten Studienkollegs –*

appellieren die Studienkollegsdirektoren der Bundesrepublik auf ihrer Jahrestagung 1988 in Jesteburg an die Kultusminister der Bundesländer, endlich gemeinsame, einheitliche Beschlüsse über Verwaltung, Struktur und Inhalte des Studiums von Studienbewerbern aus Entwicklungsländern an den Studienkollegs und Universitäten der Bundesrepublik zu fassen.

Studienbewerber aus Entwicklungsländern, die in der Bundesrepublik studieren wollen, verstehen nicht, warum sie in fast jedem Bundesland verschiedene Meldetermine, verschiedene Zulassungsbestimmungen, verschiedene Bewerbungsstellen, verschiedene Bedingungen der Aufnahmeprüfungen und verschiedene Bedingungen des Lernens und Lehrens in den Studienkollegs beachten müssen. Sie werden von diesem nicht zu begründenden und zu rechtfertigendem Durcheinander der Informationen und Studienbedingungen abgestoßen, kehren später mit negativen Eindrücken von ihrem Studium in Deutschland in ihre Heimatländer zurück und orientieren sich von vornherein anderswohin, nach anderen Studienländern, nach anderen Studienorten.

#### **Die „Sprachbarriere“**

Die im Bericht der KMK vom 8. 10. 1981 erhobene Forderung, die für ein Studium in der Bundesrepublik erforderlichen Sprachkenntnisse müßten „in der Regel bereits im Heimatland“ erworben werden, muß aufgegeben werden. Erstens, weil es in den Herkunftsländern der Studienbewerber aus der sog. „3. Welt“ zur Zeit und sicher auch auf längere Sicht keine ausreichende Zahl von Goethe-Instituten und anderen Lehrinstituten von DaF gibt, und zweitens, weil das Erlernen einer Sprache in dem Land, in dem die Sprache gesprochen wird, besser und schneller erfolgen kann als anderswo.

An allen Hochschulen der Bundesrepublik und an allen Studienkollegs müssen deshalb Vorkurse in DaF eingerichtet werden. Dies wird sich als Beitrag zur Verkürzung der Gesamtstudiendauer ausländischer Studenten aus Entwicklungsländern erweisen.

#### **Die Überbelegung des Studienkollegs mit Studierenden einzelner Nationalitäten**

In den Studienkollegs befinden sich seit mehreren Semestern sehr viele Studierende aus wenigen Nationalitäten, u.a. etwa 50% Iraner. Die meisten von diesen Studierenden leben schon vor ihrer Bewerbung seit längerer Zeit in der Bundesrepublik und kehren nach ihrem Studium auch nicht in ihre Heimat zurück.

Demgegenüber ist die Zahl der Studierenden, die sich aus anderen Entwicklungsländern beworben haben und die nach ihrem Studium in diese Länder zurückkehren wollen, sehr gering.

Dieser Zustand ist so unbefriedigend, daß durch geeignete und intensive Werbemaßnahmen, insbesondere in Entwicklungsländern Afrikas und Südamerikas versucht werden muß, mehr Studenten aus diesen Regionen zu gewinnen. Werbung durch schriftliche Informationen genügt nicht. Die Auslandsvertretungen der Bundesrepublik sollten Vorträge, Informationsseminare usw. organisieren; die deutschen Auslandsschulen sollten in die Lage versetzt werden, diese Maßnahmen mit durchzuführen.

Bei einer evtl. Überzahl von Bewerbungen um Aufnahme in die Studienkollegs sollte eine Nationalitätenquote eingeführt werden.

### **Die Einreise in die Bundesrepublik**

1982 hat die Bundesregierung durch die 14. Änderungsverordnung zur Durchführungsverordnung des Ausländergesetzes die Einreise von ausländischen Studienbewerbern geregelt und 1983 haben die zuständigen Bundesministerien in Absprache mit der KMK das sog. „Bewerbervisum“ ermöglicht. Weithin funktioniert dieses System der Einreiseverordnung für Studienbewerber noch nicht. Die Möglichkeit, das Bewerbervisum zu erteilen, ist in vielen Auslandsvertretungen der Bundesrepublik offenbar noch unbekannt. Diese müssen besser darüber informiert werden. In Nordrhein-Westfalen konnten in den letzten Semestern nur einzelne Bewerber aus dem Ausland rechtzeitig zu Beginn des jeweiligen Semesters einreisen, weil die Zuweisungen zu den Studienkollegs viel zu spät versandt wurden. Als Grund wurde von der zuständigen Stelle (Regierungspräsident Düsseldorf) Arbeitsüberlastung angegeben.

Beispiel: Von 30 dem Studienkolleg Bonn zugewiesenen Bewerbern aus dem Ausland konnten 4 rechtzeitig einreisen! (WS 87/88 und SS 88). Es ist zu befürchten, daß sich viele Studienbewerber in den Entwicklungsländern durch dieses mangelhafte Verfahren zukünftig von einer Bewerbung in der Bundesrepublik abschrecken lassen.

### **Die Anbindung der Studienkollegs an die Universitäten**

Ausländische Studienbewerber, die in der Bundesrepublik studieren wollen, lehnen es ab, wieder an eine schulische Institution verwiesen zu werden, auch wenn sie einsehen, daß ihnen eine angemessene Zeit eines Vorstudiums, in dem sie mit dem deutschen Bildungssystem und den Studienbedingungen an deutschen Universitäten bekanntgemacht werden und in dem sie evtl. fachliche Defizite ausgleichen können, sehr nützlich ist.

Die Studienkollegs können diese Aufgabe nur wahrnehmen, wenn sie in möglichst engem organisatorischem Kontakt mit den Universitäten stehen und die Curricula ihre Schwerpunktkurse dauernd mit der Universität und ihren Fakultäten absprechen.

Es ist nicht zu rechtfertigen, daß die Studienkollegs der Bundesrepublik teilweise ganz einer Schulbehörde unterstehen, teilweise in eine Universität integriert sind und in den meisten Fällen zwischen Schulaufsicht und Hochschulaufsicht „hängen“. Es ist endlich an der Zeit, daß die Kultus- und Wissenschaftsminister für eine einheitliche Anbindung der Studienkollegs an die Universitäten sorgen.

### **Die Aufnahme in die Studienkollegs**

Die zuständigen Ministerien der Bundesländer sollten sofort einheitliche Bewerbungstermine (derzeit 6 verschiedene Termine!) und einheitliche Bedingungen der Aufnahmeprüfungen in die Studienkollegs festsetzen.

In NRW muß wieder – wie vor 1982 – die Bewerbung bei den Universitäten (evtl. bei einer Universität) eingeführt und die nur dann durch das Bestehen der Feststellungsprüfung bedingte Studienplatzzusage gewährleistet werden. Studienbewerber aus Entwicklungsländern, die meist unter großem Aufwand an Energie und materiellen Mitteln zum Studium in die Bundesrepublik gekommen sind, müssen die Sicherheit haben, nach Absolvierung des Studienkollegs wirklich studieren zu können. Sie können nicht verstehen, daß sie sich nach der an einem der Universität angegliederten Institut bestandenen Feststellungsprüfung noch einmal um einen Studienplatz bewerben müssen.

### **Das Studium im Studienkolleg**

Die Curricula der einzelnen Fächer, die im Studienkolleg unterrichtet werden, müssen noch mehr als bisher mit den betreffenden Fakultäten der Universitäten abgesprochen und sowohl auf die Anforderungen in den ersten Fachstudiensemestern als auch auf die Bedürfnisse der Entwicklungsländer ausgerichtet werden. Die Studienkollegs müssen überall die Kompetenz haben, leistungsstarke Studenten auch in nur einem Semester zur Feststellungsprüfung zu führen oder sie nach kurzer Beratung und Vorbereitung direkt zur Feststellungsprüfung zuzulassen. Professoren der Universitäten, an denen sich ein Studienkolleg befindet, müssen mit der Aufgabe betraut werden, für die enge äußere und innere Verbindung von Studienkolleg und Universität zu sorgen. Solche Universitätslehrer müssen Sitz und Stimme in den Prüfungskommissionen der Feststellungsprüfung erhalten.

### **Die Ausstattung der Studienkollegs**

Die Studienkollegs an den Universitäten der Bundesrepublik sind personell und materiell ganz unterschiedlich ausgestattet. Eine Angleichung der Ausstattung an ein gemeinsames Niveau ist dringend erforderlich.

An den Studienkollegs sollten nicht nur Lehrer beschäftigt werden können, die das 1. und 2. pädagogische Staatsexamen nachweisen können, sondern auch Lehrkräfte aus dem Hochschulbereich.

Die sonstige Ausstattung der Studienkollegs wurde in einem Anhang zu den Rahmenrichtlinien der KMK 1976 ausreichend beschrieben. Ein grundausgestattetes Studienkolleg hat z.Z. bei einer Belegung von 150 - 200 Studenten einen Mittelbedarf von insgesamt etwa DM 50 000,-.

#### **Soziale Betreuung der Studierenden im Studienkolleg**

An allen Universitäten müssen Tutoren für ausländische Studenten eingesetzt werden, die sich insbesondere um die Information und Betreuung der Studienanfänger am Studienkolleg und an der Universität kümmern. Wegen der fast überall fehlenden Anfangsbetreuung ausländischer Studenten geht viel an Zeit und Motivation dieser Studenten verloren. Für alle vom Ausland oder von anderen Wohnorten der Bundesrepublik anreisenden Studienanfänger muß in Wohnheimen der Studentenwerke oder anderer Organisationen oder auch im privaten Bereich Wohnraum zur Verfügung gestellt werden, mindestens für das erste Studienjahr. Es ist unzumutbar, daß junge Studienbewerber aus Entwicklungsländern einfach auf den freien Wohnungsmarkt verwiesen werden und nach wochenlangen, allzu oft negativen Erfahrungen und nach wochenlangem Versäumnis vom Unterricht in den Studienkollegs ihre Studienlaufbahn in der Bundesrepublik beginnen.

Studierende im Studienkolleg müssen in die Stipendienprogramme deutscher Stipendiengeber mit einbezogen werden. Es gibt immer wieder hochbegabte Studienanfänger aus Entwicklungsländern, deren Leistungen schon sehr bald ihre Begabung unter Beweis stellen und die eine Förderung ihres Studiums verdienen. Eine solche Förderung hochbegabter Studenten ist meist sinnvoller als sog. Studienabschlußstipendien, weil soziale und materielle Schwierigkeiten bei Studienanfang oft viel größer sind als kurz vor dem Studienabschluß.

Die Kultusminister müssen darauf drängen, daß endlich der lange geplante „Notfond“ für unverschuldet in Not geratene ausländische Studenten im Bundeshaushalt eingerichtet und mit den notwendigen Mitteln ausgestattet wird. Auch die Bundesländer müssen einen derartigen Fond zur Verfügung stellen.

#### **Studienerfolg und Reintegration**

Die Fragen, ob ausländische Studenten aus Entwicklungsländern in der Bundesrepublik ihr Studium häufiger abbrechen als deutsche Studenten, ob sie länger studieren als diese und ob sie nach Beendigung ihres Studiums in ihre Heimatländer zurückkehren, sind noch zu wenig untersucht. Wir bitten die Kultusminister, solche Untersuchungen in Auftrag zu geben.

Die Studienkollegsleiter sind der Auffassung, daß die Bemühungen, ausländische Studenten auf die Reintegration in ihre Heimatländer vorzubereiten, verstärkt werden müssen. Nicht erst nach Beendigung des Studiums, sondern schon während des Studiums sollten geeignete Veranstaltungen in Zusammenarbeit mit ausländischen Regierungen durchgeführt werden, um in der Bundesrepublik studierende Ausländer auf adäquate berufliche Tätigkeiten in ihren Heimatländern vorzubereiten.

Die Direktoren der Studienkollegs an den wissenschaftlichen Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland und in Berlin (West) unterstützen nachdrücklich die Auffassung der Bundesregierung, die in ihrer Antwort auf die Große Anfrage der Fraktionen von CDU/CSU und FDP am 12. 3. 1986 u.a. erklärt hat: „Nach Auffassung der Bundesregierung müssen aus den einleitend dargestellten hochschulpolitischen, kultur- und entwicklungspolitischen Gründen die Effizienz und die Attraktivität des Ausländerstudiums auch für Studenten aus Ländern der Dritten Welt mindestens erhalten, möglichst aber erhöht werden. Die notwendigen ausländerrechtlichen Regelungen müssen im Zusammenwirken aller Beteiligten so gehandhabt werden, daß unser Hochschulsystem weltoffen bleibt.“

(Bildung und Wissenschaft Aktuell Nr. 3/86 S. 10)

Im Auftrag der AG der Direktoren der Studienkollegs für ausländische Studierende an den wissenschaftlichen Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland und in Berlin (West)

Bonn, den 11. 5. 1988

*gez. F. Stadelmaier*

*Direktor*

*Studienkolleg Bonn*

Schließlich sollen noch einige Errata berichtigt und ein besonderer Hinweis für Auslandslehrer gegeben werden:

Das Studienkolleg in Kiel existiert seit Jahren nicht mehr; Studienbewerber für die Universität Kiel werden jetzt im allgemeinen vom Studienkolleg Hamburg betreut. (Auch das Studienkolleg in Bremen mußte nach kurzer Existenz aus finanziellen Gründen aufgegeben werden.)

Das Studienkolleg der Technischen Universität Berlin führt seit kurzem auch einen Zug für Studienbewerber der Fachhochschule Berlin.

Dafür wurde das Studienkolleg für ausländische Studienbewerber der Fachhochschule Hagen zum 1. April 1988 geschlossen.

Die Anschrift des Studienkollegs an der Fachhochschule Köln lautet u. W. jetzt: Betzdorfer Straße 2, 5000 Köln 21.

Die Anschriften der Kultusministerien sind in diesem Zusammenhang im allgemeinen unerheblich. Studienbewerber richten ihren Antrag an die gewünschte Hochschule, die ihn nach Überprüfung und Zulassung an das zuständige Studienkolleg weiterleitet.

Lediglich in Nordrhein-Westfalen ist für die Überprüfung der Anträge und die Zuweisung zu einem Studienkolleg für sämtliche Hoch- und Fachhochschulen nur der Regierungspräsident Düsseldorf, Dezernat 43 (StK), Georg-Glock-Straße 4, Postfach 30 08 65, 4000 Düsseldorf 30, zuständig, an den auch die Hochschulen eventuell eingehende Anträge weiterleiten.

Viele rückkehrende Auslandslehrer beklagen sich, daß sie entgegen der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz nicht zu einer

Tätigkeit herangezogen werden, die ihrer besonderen Erfahrung im Unterricht mit Ausländern und besonders in DaF entspricht. Hier bieten die Studienkollegs gerade ein besonderes geeignetes Betätigungsfeld. Interessierte Auslandslehrer, die keine anderen besonderen Einsatzwünsche haben, sollten sich rechtzeitig vor ihrer Rückkehr in den innerdeutschen Schuldienst bei ihrer Heimatbehörde erkundigen, ob nicht – und wenn vorübergehend in der bekannten „Warteschleife“ – die Möglichkeit zu einer Tätigkeit an einem Studienkolleg besteht, wo vor allem auch immer Fachkräfte mit Fremdsprachenkenntnissen und Auslandserfahrung gerne gesehen werden.

*A. v. Franqué*

## **Bazar des VdLiA**

**während der 19. Hauptversammlung unseres Verbandes  
25. Juli bis 29. Juli 1989 in Regensburg**

Auf unseren Hauptversammlungen 1981 in Bremen, 1983 in Würzburg, 1985 in Goslar und 1987 in Trier boten wir unseren Tagungsteilnehmern auf unserem Bazar mannigfaltige Gegenstände aus aller Welt an, insbesondere aus Mexiko, Chile, Peru, Brasilien, Kolumbien. Mit dem Erlös konnten wir soziale Projekte, an denen unsere Mitglieder unter den vermittelten Lehrkräften sowie insbesondere ihre Frauen ehrenamtlich tätig waren, in Rio de Janeiro, Mexiko-Stadt, Bogota, La Paz, Lima, San Salvador, Santiago de Chile, Valparaiso u.a. unterstützen.

Auch auf unserer 19. Hauptversammlung in Regensburg vom 25. bis 29. Juli 1989 wird wieder ein Bazar durchgeführt.

Wir bitten Sie im Interesse der sozialen Aufgaben, die auf Unterstützung warten, um Ihren Besuch anlässlich Ihrer Teilnahme an der Hauptversammlung.

**Der Vorstand**

---

## GRÜNE BLÄTTER: AKTUELLE INFORMATION

---

### *Der Vorsitzende berichtet:*

*Im Auftrag des Vorstandes habe ich an das Schulreferat des Auswärtigen Amts zwei Anfragen bzw. Anträge gerichtet, die der Klärung bedurften, wie aus den Anfragen aus den Reihen unserer Mitglieder zu entnehmen war.*

*Die Antworten auf beide Anfragen sind zwar nicht erfreulich für die Mitglieder, jedoch im Auswärtigen Amt von Fachjuristen erstellt und in der Aussage allgemeingültig. Daher sollen Anfragen und Antworten hier veröffentlicht werden.*

*(Becker, Vorsitzender)*

#### **Betr.: Berechtigte im Ausland zum Bezug von Erziehungsgeld**

Der Vorstand des Verbands Deutscher Lehrer im Ausland bittet das Schulreferat des Auswärtigen Amtes, in der Angelegenheit des Bundeserziehungsgeldes die Gruppe der amtlich vermittelten Lehrer an Deutschen Schulen im Ausland in der Gruppe der

#### **Berechtigten im Ausland**

(im Sinne des § 1 Nr. 2 des Bundeskindergeldgesetzes) einzubeziehen.

Es mehren sich die Fälle, daß amtlich vermittelte Lehrer sich wegen Ausschluß aus dem Berechtigtenkreis für den Bezug von Bundeserziehungsgeld ungleich und ungerecht behandelt fühlen.

Das AA wird gebeten zu prüfen, ob die genannte Lehrergruppe bei großzügiger Auslegung des Begriffs „Berechtigte“ einbezogen werden kann.

*Hans-Georg Becker*

Sehr geehrter Herr Becker,

das von Ihnen angesprochene Problem war bereits mehrfach Gegenstand von Anfragen an das Auswärtige Amt. Dieses hat nach Prüfung festgestellt:

Das Bundeserziehungsgeldgesetz (BERz GG) richtet sich grundsätzlich nach dem Wohnlandprinzip (Wohnsitz oder gewöhnlicher Aufenthalt im Geltungsbereich des Grundgesetzes).

Die wichtigste Ausnahme vom Wohnlandprinzip, die Entsendung ins Ausland, liegt bei einem vermittelten Lehrer nicht vor, weil er nicht von einem inländischen Arbeitgeber (Dienstherrn) ins Ausland entsandt (versetzt) ist, im Ausland nicht für einen inländischen Arbeitgeber (Dienstherrn) tätig wird und dementsprechend keinen unmittelbaren Arbeitsvertrag (kein unmittelbares Dienstverhältnis) mit einem inländischen Arbeitgeber (Dienstherrn) hat. Der Begriff der Entsendung kann nicht extensiv ausgelegt werden. Das Bundessozialgericht (mit Urteil vom 14. 1. 1987) hat zum wiederholten Male entschieden, daß das Wohnlandprinzip eine enge sachliche Begrenzung hat. Das Erziehungsgeld als Sozialleistung kann auch nicht arbeitsvertraglich vereinbart werden, weil es sich um einen öffentlich-rechtlichen Anspruch handelt, der sich gegen öffentlich-rechtliche Stellen richtet, so daß er dem privaten Arbeitsrecht entzogen ist. Insbesondere darf dieser Anspruch durch die privaten Parteien nicht aus dem Geltungsbereich des Gesetzes heraus verlagert werden.

Eine Berücksichtigung von Lehrern als „Berechtigte“ nach dem Bundeserziehungsgeldgesetz ist dem Auswärtigen Amt daher leider nicht möglich.

Mit freundlichem Gruß  
Im Auftrag

**Betr.:** Anfrage zur Klärung in einer Angelegenheit von Schulvereinssatzungen

Der Vorstand des Verbands Deutscher Lehrer im Ausland bittet das Schulreferat des Auswärtigen Amtes um Klärung in der

grundsätzlichen Angelegenheit

des aktiven Wahlrechts zur Wahl des Vereinsvorstandes für Lehrer, die als Eltern schulpflichtiger Kinder Mitglieder des Schulvereins sind.

*Hans-Georg Becker*

Sehr geehrter Herr Becker,

der Ausschluß des aktiven und passiven Wahlrechts für Angestellte eines Schulvereins, wie es die Mustersatzung für deutschsprachige Auslandsschulen vorsieht, ist ein allgemeines Anliegen des Auswärtigen Amtes und des Auslandsschulausschusses der KMK, auf das wir weltweit für alle unsere Auslandsschulen achten.

Es hat den Zweck, eine Interessenkollision zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer zu vermeiden. Es dient sowohl dem wohlverstandenen Interesse des Schulträgers wie auch der Angestellten, hier der Lehrer.

Der Sinn erscheint mir einleuchtend. Der Angestellte soll nicht zugleich auch sein Arbeitgeber sein (passives Wahlrecht), noch Einfluß auf die Zusammensetzung des Vorstandes seines Arbeitgebers (aktives Wahlrecht) nehmen können.

Dieses Prinzip verletzt keine Grundrechte des Lehrers noch verstößt es gegen „demokratische Vorstellungen“.

Die Rechte der Lehrer scheinen mir in jeder Hinsicht voll gewahrt. Es steht ihm frei, dem Schulverein mit der jeweils gültigen Satzung beizutreten oder nicht.

Ich hoffe auf Ihr Verständnis für unsere Haltung.

Mit freundlichen Grüßen  
Im Auftrag

## **BUNDESVERWALTUNGSAMT**

– Zentralstelle für das Auslandswesen –

Sehr geehrter Herr Egenolf!

Für Ihr Schreiben vom 2. September 1988 danke ich Ihnen. Zu den Anträgen Nr. **11, 18, 19** und **20** kann ich wie folgt Stellung nehmen:

### **zu 11: Kosten für Hausbewachung**

Bisher ist es nicht gelungen, einen Mittelsatz für die Erstattung von Kosten für Hausbewachung an vermittelte Lehrer in den Haushaltsplan einzubringen. Auch für 1989 sind keine Mittel vorgesehen. Dies ist zurückzuführen auf die angespannte Haushaltslage des Bundes, die an vielen Stellen, auch im sozialen Bereich, zu Einsparungen geführt hat. Ohne Mittelsatz im Haushaltsplan und entsprechende Rechtsgrundlage ist das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen –, bei allem Verständnis für die Situation der vermittelten Lehrer, nicht in der Lage, diese Kosten zu erstatten.

#### **zu 18: Anhebung der Schulbeihilfe**

Gemäß Richtlinie IV erhalten vermittelte Auslandslehrer auf Antrag Schulbeihilfe in entsprechender Anwendung der Richtlinien über die Gewährung von Schul- und Kinderreisebeihilfen an Bundesbedienstete im Ausland. Vermittelte Lehrer erhalten nach dieser Richtlinie wie Bundesbedienstete im Ausland eine Schulbeihilfe bis zu 80% der Kosten. Zu beachten ist, daß es sich um eine Beihilfe, nicht um eine Kostenerstattung handelt. Im Verhältnis zu den monatlichen Gehaltszahlungen ist es zumutbar, daß der betroffene Personenkreis einen kleinen Teil des Schulgeldes für die Schulausbildung seiner Kinder selbst trägt.

Eine Änderung der Richtlinie müßte vom Auswärtigen Amt in Abstimmung mit dem Bundesminister des Innern und dem Bundesminister der Finanzen vorgenommen werden.

#### **zu 19: Einrichtung einer Kindergartenbeihilfe**

Kindergartenbeihilfe wird bereits gewährt. Nr. 3.2 der Richtlinie IV lautet: „Bei Vorliegen der Voraussetzungen des § 56 Abs. 1 Satz 1 Nr. 1 des Bundesbesoldungsgesetzes 80 v.H. der Gebühren für den Besuch eines schulvorbereitenden Kindergartens für den Zeitraum, für den das Recht des Gastlandes oder die Statuten der Grundschule, in die das Kind eingeschult wird, den Besuch des Kindergartens als Aufnahmebedingungen zwingend vorschreiben, frühestens für das Kindergartenjahr, in dem das Kind das vierte Lebensjahr vollendet.“ (Es folgen Erläuterungen.)

Im übrigen gelten die Ausführungen zu 18.

#### **zu 20: Änderung der Richtzahlen für die Anerkennung von Wohnraum für alleinstehende Lehrkräfte**

Die Richtzahlen für alleinstehende Lehrer entsprechen denen für alleinstehende Beamte. Die 32 qm beziehen sich auf die Hauptnutzflächen 20 qm für Wohnzimmer und 12 qm für Schlafzimmer. Hinzu kommen in angemessenem Verhältnis Nebennutzflächen für Küche, Bad, WC, Flur.

Es handelt sich um Richtwerte, die in besonders begründeten Ausnahmefällen überschritten werden können, soweit es sich nicht um eine erhebliche Abweichung handelt.

Ich hoffe, daß meine Ausführungen zur Klärung Ihrer Fragen beigetragen haben. Für weitere Auskünfte stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung.

In Ergänzung meines Schreibens vom 20. 10. 1988 **teile ich Ihnen zu Ihrer Anfrage wegen Verstärkung der Schlichtungsfunktion der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen folgendes mit:**

Das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – ist bisher bei Streitigkeiten zwischen Lehrern und Schulvorständen nicht untätig geblieben. Es wird auch künftig versuchen, vermittelnd und mäßigend auf die Parteien einzuwirken. Dabei bitte ich, zu bedenken, daß das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – nicht einseitig die Interessen eines vermittelten Lehrers wahrnehmen darf. Aus der Art der Aufgabe bestehen auch gegenüber der Schule und dem Schulträger Betreuungspflichten. Eine verstärkte Schlichtungsfunktion der Zentralstelle müßte in irgendeiner Form institutionalisiert werden, so wie es bei der ordentlichen Kündigung in Ziff. 7.1.2 des derzeitigen Musterdienstvertrages bereits geschehen ist. Hiernach bedarf die Kündigung der Zustimmung der Zentralstelle und des innerdeutschen Dienstherrn. Eine Ausweitung auf andere Bereiche halte ich nicht für sinnvoll. Das im früheren Musterdienstvertrag verankerte obligatorische Schlichtungsverfahren hatte sich als untaugliches Instrument für die Beilegung von Streitigkeiten erwiesen. Auf die Übernahme einer ähnlichen Regelung in den neuen Musterdienstvertrag hat man deshalb bewußt verzichtet.

Mit freundlichen Grüßen

Im Auftrag

gez.:

Schütz

Der folgende Brief der Deutsch-Schweizerischen Internationalen Schule Hong Kong richtet sich an den ASchA der KMK, an die ZfA und an den VdLiA. Da er ein Problem anspricht, das für viele Auslandsschulen zur Belastung wird, bittet der Vorstand des VdLiA wie immer um zahlreiche Zuschriften.

An das  
**Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland – Auslandsschulabschluß –**  
**Nassestraße 8**  
**Postfach 2240**  
**5300 Bonn**  
**West Germany**

Hong Kong, den 14. 11. 1988

**Betr.:** Regelstundenmaß für vermittelte Lehrer;  
hier: Verfahren bei 40-Minuten-Stunden

**Bezug:** Handbuch für das Auslandsschulwesen,  
Abschnitt 12.7

Sehr geehrte Damen und Herren,

an der DSIS gilt aufgrund der im Handbuch für das Auslandsschulwesen, Abschnitt 12.7, ausgewiesenen Bestimmungen, daß wegen der hier zutreffenden 40-Minuten-Dauer der Unterrichtsstunden das Regelstundenmaß bei den vermittelten Lehrkräften um jeweils 2 Unterrichtsstunden pro Woche zu erhöhen ist. Entsprechend unterrichten die Gymnasiallehrer an der DSIS – von Jahr zu Jahr oder Halbjahr zu Halbjahr wechselnd – 25 bzw. 26 Wochenstunden, während die Wochenstundenzahl beim Leiter der deutschen Grundschule (= Grundschuldirektor lt. der o.g. Bestimmungen 30 (!) beträgt.

Die hierfür verantwortliche Regelung (s.o.), die auf eine Empfehlung des Auslandsschulsausschusses zurückgeht, ist nach hiesiger Auffassung – allerdings nicht nur vor dem Hintergrund der Gegebenheiten an der DSIS – sachlich wie pädagogisch nicht gerechtfertigt und sollte von den zuständigen Gremien überdacht werden.

Wir stellen daher hiermit den Antrag auf Beseitigung der Erhöhung der wöchentlichen Pflichtstundenzahl bei 40-Minuten-Stunden, d.h. bei der Bemessung der Zahl der Wochenpflichtstunden sollte es keine Rolle spielen, ob an der betreffenden Schule Unterrichtsstunden von 45 oder 40 Minuten Länge gelten. Wir begründen unseren Antrag wie folgt:

– Die vom Lehrer pro Unterrichtsstunde zu investierende Zeit für Vorbereitung und Nachbesinnung sowie – anteilig – für Korrekturen, Verwaltungsarbeiten, Organisationsaufgaben und Elternkontakte steht in einem bestimmten Verhältnis zu seinem Unterrichtsdeputat (Faustregel: auf eine **Unterrichtsstunde** entfallen im Schnitt zusätzlich noch etwa eineinhalb **Zeitstunden**), und zwar **ohne** Rücksicht auf die Länge der Unterrichtsstunde. Rein mathematisch entpuppt sich der vermeintliche Ausgleich als deutliche Schlechterstellung des Kollegen im System der 40-Minuten-Stunden. Geht man von obiger Faustregel aus (der NRW Philologenverband z.B. tut das, wenn er argumentiert, daß die deutschen Gymnasiallehrer noch immer einer Arbeitsbelastung von über 50 Stun-

den/Woche ausgesetzt sind), so ergibt sich rechnerisch das folgende Bild:

|                                                 |                     |
|-------------------------------------------------|---------------------|
| Arbeitszeit bei 45-Minuten-Stunden              |                     |
| 23,5 Unterrichtsstunden                         | = 17 Std 37'        |
| Sonstige Arbeitsbelastung<br>(s. obige Annahme) | = 35 Std 15'        |
| <b>Gesamtbelastung</b>                          | <b>= 52 Std 52'</b> |
| Arbeitszeit bei 40-Minuten-Stunden              |                     |
| 25,5 Unterrichtsstunden                         | = 17 Std            |
| Sonstige Arbeitsbelastung<br>(s. obige Annahme) | = 38 Std 15'        |
| <b>Gesamtbelastung</b>                          | <b>= 55 Std 15'</b> |

- Jedem Praktiker ist bewußt, daß es für den sich auf den Unterricht vorbereitenden Lehrer völlig unerheblich ist, ob sich seine Vorbereitungen auf eine 40- oder 45-Minuten-Stunde beziehen. Der zeitliche Aufwand bleibt der gleiche.
- Die vermeintliche Zeitersparnis von ca. 2 Zeitstunden, die sich bei einer Unterrichtsverpflichtung von 23,5 Wochenstunden à 40 Minuten gegenüber 45-Minuten-Stunden ergäbe, steht in keinem Verhältnis zu der bei Anwendung der hier montierten Regelung sich ergebenden zusätzlichen Belastung. Häufig führen die beiden „Erhöhungsstunden“ zur Übernahme einer zusätzlichen Klasse und dem daraus resultierenden vermehrten Arbeitsaufwand.
- Bei der in der Bundesrepublik, aber auch bei einigen deutschen Auslandsschulen geübten Praxis, daß z.B. jeweils die 6. Stunden und/oder die Nachmittagsstunden um 5 Minuten gekürzt vorgehen sind, hat das unseres Wissens an diesen Schulen keinerlei Auswirkungen auf das Deputat der Lehrkräfte, auch wenn einzelne Kollegen je nach Stundenplanlänge verhältnismäßig häufig in den „Genuß“ von weniger Unterrichtszeit kommen.
- Vor die Wahl gestellt, für welche Stundenlänge man sich bei der derzeitigen „Erhöhungsregelung“ entscheiden würde, gibt es keine Frage, daß sich jeder einzelne Lehrer für die 45-Minuten-Stunde aussprechen würde. Der vermittelte Lehrer hat aber auf die Gestaltung des Zeitrasters an der Auslandsschule und damit auf die Stundenlänge im Regelfalle **keinerlei Einfluß**.

Aufgrund unserer an der DSIS in der Praxis gemachten Erfahrungen halten wir die Bestimmungen für die Berechnung des Regelstundenmaßes bei den vermittelten Lehrern in der z.Zt. geltenden Fassung nicht einmal mathematisch für verständlich, inbezug auf ihre Anwendung im pädagogischen Bereich hingegen für unangemessen und revisionsbedürftig.

Wir wären sehr dankbar, wenn sich der Auslandsschulsausschuß aufgrund unseres Antrags mit der hier aufgeworfenen Frage beschäftigen könnte, und würden uns freuen, wenn es zu einer Neuregelung in dem von uns beantragten Sinne kommen würde. Mit freundlichem Gruß

Schierschke, OSID

# Kooperation im Bildungsbereich und die Schonung des Fremden – Anthropologische und zivilisationsgeschichtliche Perspektiven

In der Kooperation zwischen den Ländern der „Dritten Welt“ und den Industrienationen nimmt der Bildungstransfer eine wichtige Rolle ein. Anfangs bezeichnete man ihn als Bildungshilfe, später als Bildungsförderung und schließlich sprach man von Kooperation im Bildungsbereich. Den unterschiedlichen Bezeichnungen entsprechen verschiedene Vorstellungen von den Aufgaben, die dem Bildungstransfer in den Ländern der „Dritten Welt“ zukommt. Der Begriff „Bildungshilfe“ akzentuiert die Ungleichheit der Kooperation besonders. Hier wird suggeriert, die Industrienationen hätten das Wissen und die Bildung, die sich die Länder der „Dritten Welt“ nur aneignen hätten, um den Anschluß zu gewinnen. Der Begriff „Bildungsförderung“ schwächt diese Vorstellung ab; er legt nahe, daß es um die Verbesserung von Bildungsprozessen in den Ländern der „Dritten Welt“ geht. Die Verantwortung dafür, was auf welche Weise in diesen Ländern geschieht, liegt jedoch ausschließlich bei ihnen. Die Industrienationen sind lediglich aufgerufen, diese Prozesse finanziell, personell und konzeptuell zu unterstützen. Das bei ihnen vorhandene Wissen über die Ziele, die Organisation und die Institutionalisierung von Bildungsprozessen sollen sie beratend zur Verfügung stellen. Der Begriff der „Kooperation“ verweist darüber hinaus prinzipiell auf Wechselseitigkeit; er impliziert, auch die Industrienationen können im Bildungsbereich von den Ländern der „Dritten Welt“ lernen. Kooperation bedeutet: Zusammenarbeit mit dem Ziel, Probleme im Bildungsbereich gemeinsam zu lösen. Dabei werden einige nicht immer reflektierte Voraussetzungen gemacht. So beinhaltet zum Beispiel jede Verwendung des Bildungsbegriffes ein Anknüpfen an die europäische Aufklärung mit ihren Zielen. Indem man auf ihre Vorstellungen von Bildung und sozialem Wandel zurückgreift, tradiert man – oft ohne es zu wissen – bestimmte Vorstellungen vom Menschen, seiner Evolution und seiner Vervollkommenheit durch Bildung. Man geht von einem universellen Menschen und einer allgemeinen Evolution der Menschheit aus, die zutiefst eurozentrisch sind. Diese Vorstel-

lung von einem „allgemeinen“ Menschen ist mit dem Christentum und in ihrer modernen Ausprägung mit der Aufklärung und dem aufstrebenden Bürgertum verbunden. In ihrer heutigen Form ist sie das Produkt einer bestimmten historischen Epoche des europäischen Kulturkreises und daher durch Zeit und Raum zu relativieren. Sodann ist die Vorstellung von einem „allgemeinen“ Menschen durch ein Konzept zu korrigieren, das diesem gegenüber die Differenz konkreter Menschen aus bestimmten Ländern und Gesellschaftskontexten betont. Hier ist für die Pädagogik besondere Vorsicht geboten. Zwar ist ihre Einmischung erwünscht, doch muß sie zugleich an ihre Verpflichtung gegenüber dem Differenten, dem Fremden anderer Kulturen erinnert werden, dessen Schonung ihr obliegt und das sie nicht ihren Vorstellungen von Fortschritt, Beschleunigung und Vervollkommenheit opfern darf. Dies ist im weiteren zu präzisieren.

Die neuzeitliche Pädagogik ist also ein Ergebnis aufklärerischen Denkens. Sie ist untrennbar mit dem Gedanken der Vervollkommenheit des Menschen verbunden, wie ihn die Bildungsprogrammatik der Aufklärung entwickelt hat. Der Fortschritt der Gattung Mensch und die Vervollkommenheit des einzelnen Menschen sind untrennbar. Hier erfährt die im Christentum angelegte, in der imago-dei-Lehre, der Lehre von der Ebenbildlichkeit des Menschen, implizite Bildungslehre eine Intensivierung. Ging es bereits Johann Amos Comenius darum, mit Hilfe von Erziehung und Bildung die Ebenbildlichkeit des Menschen zu entwickeln, und war Erziehung in diesem Sinne Gottesdienst, gewinnen in der Aufklärung neue Elemente Bedeutung. Einmal dürfte es sich um einen mit der imago-dei-Lehre durchaus zusammenhängenden säkularisierten Anspruch auf Vervollkommenheit des Menschen und der Menschengattung mit Hilfe von Erziehung handeln. Zum anderen kündigt sich seit Nikolaus Kopernikus eine andere Zeitdynamik an, die sich auf die Bildungsprozesse erstreckt und die das Leben der Menschen zunehmend gestaltet.

War in der ptolemäischen Welt des Mittel-

alters die Erde noch das Zentrum des Alls, um die sich alles drehte, änderte die Kopernikanische Wende die Situation für die Menschen von Grund auf. Sie verloren ihre zentrale Stellung im Kosmos. Die „transzendente Heimatlosigkeit“ des Menschen kündigte sich an. Zwar wird die Kürze der Lebenszeit schon in der Antike und im Mittelalter beklagt, doch wird der Mangel an Zeit in der Neuzeit zu dem bestimmenden Merkmal des Lebens.

Mit der Ablösung des geozentrischen ptolemäischen Weltbildes durch das heliozentrische kopernikanische Weltbild und der damit veränderten Sicht des Kosmos erfolgt eine ungeheure Ausweitung des Raum- und Zeithorizonts. Die überlieferten Zeithorizonte werden zerschlagen, und die Weite des Äthers wird (wieder) sichtbar. In der Folge steigt der Zeitbedarf des Menschen und der Menschengattung ins Unermeßliche. Diese Ausdehnung des Zeithorizonts erstreckt sich auf die menschliche Geschichte und die Naturgeschichte. Den Mangel an Zeit entdeckten schon die Astronomen Nikolaus Kopernikus und Johannes Kepler. Um genaue Angaben über die Veränderung der Sterne machen zu können, bedarf es Zeitspannen, die das Leben des einzelnen übersteigen. Hans Blumenberg postuliert einen Zusammenhang zwischen René Descartes' Versuch, eine universelle Methode der Wissenschaft zu entwickeln, und dem wachsenden Mangel an Zeit. Denn unabhängig vom individuellen Menschen und seiner Lebenszeit beansprucht die Methode Descartes' Gültigkeit. Damit überlagert der Zeithorizont der (neuen) Weltsicht den Zeithorizont des individuellen Lebens. Durch den Mangel an Zeit wird der Mensch als „Subjekt der Geschichte“ unfähig, die Welt zu begreifen; sogar des Gattungssubjekt Mensch hat nicht die dazu erforderliche Zeit.

Diese Situation trägt dazu bei, daß Fortschritt zu einer Leitvorstellung der Neuzeit wird. Denn mit Hilfe des Fortschreitens, des beschleunigten Fortschritts, soll der Mangel an Zeit kompensiert werden. Je schneller sich die Menschheit voranbewegt, desto eher hofft sie, mit dem stark gewachsenen Zeitbedarf fertigzuwerden.

Die Entzweiung von individueller und kosmischer Zeit führt zur Erschütterung der Verbindlichkeit von Sinn im individuellen und kollektiven Leben. Immer schwerer fällt es auch den Wissenschaften, Sinn durch Erkenntnis zu produzieren. Einen Grund hier-

für kann man in ihrem gesteigerten Zeitbedarf und in der in einigen Bereichen unauf lösbaren Verschränkung von Zeit und Wahrheit sehen. Nicht selten führt diese Situation zur Rücksichtslosigkeit der Wissenschaften gegenüber der dem individuellen Menschen verfügbaren Zeit.

Mit der Entwicklung der Evolutionstheorie wird die Frage: „Wer ist der Mensch?“ zu einer Frage der Zeit. Wo beginnt und wo endet die Geschichte des Menschen? Wo ist die Grenze des Menschen zum Nicht-Menschen? Gehört die Geschichte der Entstehung des Lebens schon zur Geschichte des Menschen? Wie auch immer diese Fragen beantwortet werden, sie führen zu einer Ausdehnung des Zeithorizonts. Wenn sich die Geschichte des Menschen in die des Lebens und in die Natur verliert, führt diese Ausdehnung des Zeithorizonts zu einer Erschütterung bis dahin gültiger Sinndeutungen menschlichen Lebens.

Mit der Ablösung der Geschichte von der menschlichen Natur wird „Geschichtszeit zu einer Dimension zwischen Lebenszeit und Weltzeit, zumal nach der Dissoziation von Erdgeschichte und Menschengeschichte“ (Blumenberg).

Nach Reinhart Kosellecks Untersuchungen zeichnet sich in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts die Neuzeit durch einen neuen Begriff der Zeit aus: „Zeit bleibt nicht nur die Form, in der sich alle Geschichten abspielen, sie gewinnt selber eine geschichtliche Qualität. Nicht mehr in der Zeit vollzieht sich dann Geschichte. Die Zeit wird dynamisiert zu einer Kraft der Geschichte selber.“

Ernst Benz hat in der Zunahme der Geschwindigkeit das wichtigste Element der Säkularisierung gesehen, dem er mehr Bedeutung zuschreibt als der Ersetzung des Weltbildes durch die Weltvervollkommenung.

Nach Immanuel Kant ist die Bestimmung der Zeit ohne die Wahrnehmung einer Welt außerhalb unserer inneren Bewußtseinswelt nicht möglich. Das heißt: Der innere Zeitsinn ist ohne Außenwelt nicht denkbar. Zeitbewußtsein konstituiert sich „aus dem Bedarf des Bewußtseins, es selbst zu sein und zu bleiben, obwohl es immer Anderes – als seine Möglichkeit zu Gegenständen – sich geben lassen muß“ (Blumenberg).

Die Einheit des Subjekts, wie sie sich in Selbstbildern zeigt, ist ein Ergebnis aus der geringen Lebenszeit des Individuums, die ihm nicht genug Dauer läßt, unterschiedliche

Identitäten zu entwickeln. Die Kürze des Lebens bewahrt den Menschen vor dem Zerschneiden seiner Identität. Nimmt man eine sehr viel längere Lebenszeit als möglich an, wäre die Entwicklung verschiedener Identitäten unvermeidlich.

In zunehmendem Maße ist die Zeit im Hinblick auf die innere Organisation des Menschen das entscheidende Medium geworden. Der Sinn des Lebens eines Subjekts bildet sich in dieser Dimension. Die Lebensphasen mit ihren biologisch-sozialen Bedingungen folgen einander; ihre Einteilungen sind willkürlich. Sie haben ihren Sinn vielleicht am ehesten darin, den den Menschen gegenüber indifferenten Fluß der Zeit einem Sinn- und Ordnungssystem zu unterwerfen. Das Selbstbild eines Subjekts ist von der Reflexion auf die Zeitgröße des Lebens und die Erinnerungsleistung abhängig, durch die die Erlebnisse des Lebens aufeinander bezogen werden. Es ist aber auch von der Zeitstruktur der erfahrbaren Bewegungen, der Veränderungen eines jeweils Selben, das heißt von der Zeitstruktur der Wahrnehmung abhängig, die durch Erfahrungen bedingt ist, die durch die Dauer eines Zeitmoments einer Wahrnehmung bestimmt werden.

Seit der Aufklärung ist Bildung in diese Dynamik von Fortschritt und Beschleunigung, von Zeitknappheit und Vervollkommenheit eingespannt. Seit die Zielvorstellung „Paradies“ für viele Menschen keine verbindliche Perspektive für die Entwicklung des einzelnen und der Menschengattung abgibt, soll Bildung in verstärktem Maße zu einer Vervollkommenheit des Menschen im Diesseits führen. Die Vervollkommenheit des Menschen erscheint unerläßlich, da das Jenseits und die Möglichkeit wegfallen, dort der Gnade Gottes teilhaftig zu werden. Die Vervollkommenheit des Menschen ist nach dem „Tode Gottes“ (Friedrich Nietzsche) eine Angelegenheit des Menschen geworden, die er mit immer umfangreicheren Bildungsgütern in immer kürzerer Zeit erledigen will. Wahrscheinlich wird diese Dynamik von ei-

ner mit dem Wegfall des Paradieses und mit dem Bewußtsein der radikalen Endlichkeit des Lebens verbundenen Todesfurcht noch intensiviert. Dann wäre der Versuch der Selbstvervollkommenheit in der unwiderruflichen Endlichkeit des Lebens fertig zu werden.

War Bildung also zunächst Gottes-Dienst, dann Dienst am Menschen, so muß nun die Frage nach dem anthropologischen Ort der Bildung noch einmal neu gestellt werden, wenn man vom „Menschen“ als einem abstrakten, singulären, männlichen Wesen nicht mehr so ohne weiteres sprechen kann. Die Bezeichnung „Mensch“ bezog sich in der Vergangenheit auf das Programm einer Humanisierung der Welt, das die Befreiung von traditionellen Zwängen zum Ziel hatte. Die Human-, Sozial- und Geisteswissenschaften waren und sind diesem Programm verpflichtet, obwohl die Zweifel daran inzwischen zunehmen. Die Frage drängt sich auf, ob die Fortschritte der Zivilisation unter dem Zeichen einer abstrakten Anthropologie noch in einem sinnvollen Verhältnis zu ihrem Aufwand stehen. Deshalb scheint es nötig, neben der jetzt entstehenden – eher vordergründigen – Technikfolgenabschätzung das der modernen Zivilisation zugrunde liegende Konzept des Menschen einer Überprüfung zu unterziehen. Man wird sich der Frage stellen müssen, welche Konsequenzen es für Erziehung und Bildung hat, wenn man vom „Tode des Menschen“ (Michel Foucault) im Sinne des Endes einer verbindlichen abstrakten anthropologischen Norm ausgehen muß. Eine radikale Historisierung der allen Bildungsbemühungen impliziten Anthropologie ist sicherlich eine Folge. Man könnte dann von einer „Historischen Anthropologie“ sprechen. Sie würde dementsprechend jene Versuche bezeichnen, die eine Kritik an der Abstraktheit des Konzepts „Mensch“ unternehmen. Historische Anthropologie meint also nicht die Geschichte der Anthropologie, nicht den Beitrag der Geschichte zur Anthropologie, sondern eine Anthropologie, welche zunächst die Ge-



## Der kluge Umzug nach Übersee

**DMS-International**

Reuterstr. 241, 5300 Bonn, Tel. (0228) 21 1001, Telex 886893

**Zentrale Abrechnung nach BVA-Richtlinien**



**DMS  
International**

schichtlichkeit ihres Gegenstandes und ihrer Methoden reflektiert. Historische Anthropologie vor diesem Hintergrund untersucht die Angemessenheit einer Instrumentalisierung der Welt zum Zwecke des Menschen. Die Folgen einer solchen Betrachtungsweise für Modernisierungstheorien und Theorien sozialen Wandels liegen auf der Hand.

Das zentrale Problem der Zusammenarbeit mit der „Dritten Welt“ besteht im Umgang mit dem Fremden. Wer aus der Bildungsarbeit in der Bundesrepublik Deutschland kommt, hat im allgemeinen ein relativ umfangreiches Wissen und entsprechende Erfahrungen. Der Fortschritts- und Selbstvervollkommnungsanspruch, die Rationalisierung und Beschleunigung der Zeit bestimmen unmittelbar das Wissen, die Verfahren und die Instrumente der Bildung und wirken bewußt oder unbewußt auf das erzieherische Handeln. Wenn Pädagogen mit der Nachfrage aus der „Dritten Welt“ konfrontiert werden, dort in einzelnen Bereichen bei der Entwicklung zu helfen, werden Richtung und Maßstab der Hilfe von den Bedürfnissen in dem jeweiligen Bereich des Landes der „Dritten Welt“ und von den Angebotsmöglichkeiten der Erziehungswissenschaft bestimmt. Dabei gehen die Bemühungen im allgemeinen in Richtung auf ein Nachholen von Entwicklungen, die in Europa bereits stattgefunden haben, also in Richtung auf ein Nachholen eines für universell gehaltenen Zivilisationsprozesses, einer allgemeinen Evolution des Menschen. Dabei wird notwendigerweise von dem oben kritisierten allgemeinen, abstrakten Menschen ausgegangen, der zum Maßstab der Entwicklung gemacht wird. Die Konsequenz ist die Vernachlässigung bzw. der Ausschluß des in der jeweiligen Kultur spezifisch Gegebenen, des der westlichen Kultur Fremden. In die Begegnung zweier Kulturen, in der die eine einen universalen Wirkungs- und Geltungsanspruch und die andere nicht mehr authentisch gegeben ist, kommt es notwendigerweise zu interkulturellen Konflikten. Im allgemeinen ist in diesen die universelle westliche Zivilisation überlegen, so daß von ihr eine Bedrohung der regionalen Kultur ausgeht. Auf seiten der aus der westlichen Kultur stammenden Pädagogen findet sich eine mit ihrem Arbeitsauftrag verbundene Tendenz, das Fremde der anderen Kulturen an die Normen und Wertvorstellungen westlicher Kultur zu assimilieren und dadurch aufzulösen.

Seit der Entdeckung der Neuen Welt finden diese auf die Vernichtung des Fremden zielenden Prozesse statt. Tzvetan Todorov hat deutlich gemacht, daß die Überlegenheit der Europäer über die Azteken in México und die Inkas in Perú darin bestand, daß die Europäer in der Lage waren, die fremden Kulturen zu verstehen und mit Hilfe ihres Fremdverstehens so zu handeln, daß sie sich gegenüber diesen Kulturen durchsetzen konnten, die ihrerseits nicht in der Lage waren, die Absichten und Motive der Europäer zu begreifen, um sich gegen diese schützen zu können. Die Europäer konnten die fremden Kulturen auf ihren eigenen konzeptuellen Rahmen, ihre Ideen, Normen und Pläne beziehen; für die Azteken und Inkas blieb dieses Denk- und Bezugssystem der Europäer fremd, wodurch sie ihm gegenüber hilflos waren. Die Fähigkeit der Europäer, die fremde Kultur zu verstehen, sich ihr anzupassen und sie für ihre eigenen Interessen zu brauchen, läßt sich bereits in diesen frühen Begegnungen der Europäer mit fremden Kulturen feststellen. Sie bestimmt diese Beziehung bis in die Gegenwart hinein in allen Bereichen, sei es in der Ethnologie, in der Bildungsförderung oder in den Wirtschaftsbeziehungen.

Im Verlauf der Geschichte sind mehr und mehr fremde Kulturen von der europäischen Kultur zerstört worden; ihre Spuren finden sich in den europäischen und amerikanischen Museen. Was fremd und andersartig ist, geht langsam zugrunde. Fotografie, Film und Fernsehen tragen ebenfalls dazu bei, das Fremde zu vernichten. Alles scheint bekannt zu sein; es gibt kaum noch Unbekanntes. Mit der Vernichtung des Fremden außerhalb unserer Kultur geht jedoch nicht die vollständige Vernichtung des Anderen, des Fremden unserer eigenen Kultur einher. Immer wieder ist darauf verwiesen worden, daß weder die Person noch die Kultur eine Einheit ist; vielmehr bestehen beide aus widersprüchlichen Zügen, deren kontradiktorischer Charakter oft weder dem einzelnen noch der Kultur bewußt ist. „Ich bin ein Anderer“, sagt Jean Arthur Rimbaud. Charles Baudelaire, Friedrich Nietzsche und Sigmund Freud sind drei Repräsentanten der Einsicht, daß der Mensch sich selbst fremd bleibt und unfähig ist, sich selbst zu meistern.

Erst heute scheint sich allmählich der Umgang mit dem Fremden zu ändern. Nicht mehr Superiorität und Assimilation, sondern

prinzipielle Gleichheit, die nicht zur Identität führt, sondern der Verschiedenheit ihren Raum läßt, ist das Ziel. Es geht um den Unterschied in der Gleichheit. Bereits im 19. Jahrhundert hat Hugo von St. Victor diese Einsicht so formuliert: „Vom zarten Gemüt ist, wer seine Heimat nicht findet, stark dagegen jener, dem der Boden Heimat ist, doch nur der ist vollkommen, dem die ganze Welt ein fremdes Land ist.“ Die Erfahrung des Fremden bzw. des Anderen ist eine bereichernde Erfahrung, die davor schützt, die Dinge und die Menschen zu schnell zu erledigen, das heißt mit Deutungen und Interpretationen zu überziehen, die keinen Spielraum für das Nicht-Interpretierbare lassen.

Die Anerkennung des Fremden, seine Exteriorität, schützt es vor meinem Zugriff, vor der Gewalt in mir; es schützt mich aber auch davor, die Welt und den Anderen auf mich zu reduzieren und dadurch jeder Transzendenz verlustig zu gehen. Gesähne dies, würde ich bald zum Gefängnis meiner selbst. Die Nivellierung des Fremden, die Erstarrung des Selbst wären unausweichliche Folgen.

Gelingt es nicht, das Fremde in dieser Weise zu schonen, dann ist die Anwendung der Gewalt zu seiner Vernichtung schwer auszuschließen. Die abendländische Geschichte ist voller Beispiele für das rücksichtslose Vorgehen gegen das Fremde. Nur wenn es gelingt, ein heterologisches Denken zu entwickeln, das gerade im Bewußtsein der Andersartigkeit des Fremden sein Zentrum hat und das auf die Eingemeindung dieses Fremden verzichtet, ist eine fruchtbare Zusammenarbeit im Bereich der Bildung möglich. Vielleicht ist dann die Ausgrenzung und Marginalisierung des Fremden vermeidbar und kann auf die Anwendung der dem Wissen inhärenten Machtstrategien verzichtet werden, die notwendigerweise auf Unterwerfung aus sind. Heterologisches Denken kann dazu beitragen, die Ähnlichkeiten und Unterschiede zum Fremden zu begreifen und dadurch uns selbst zu erkennen.

Bezogen auf die Zusammenarbeit im Bildungsbereich bedeutet dies:

1. Die Gleichbewertung und Gleichbehandlung verschiedener Kulturen ist erforderlich. Jede Kultur ist einzigartig; es gibt keine Über- und Unterlegenheit. Nicht eine monokulturelle Integration, sondern eine interaktionistische pluralistische Verbindung unterschiedlicher Kulturen ist angesagt.
2. Die Nivellierung der kulturellen Vielfalt muß vermieden werden.
3. Zusammenarbeit im Bereich der Bildung muß im Bewußtsein der prinzipiellen Unbegreifbarkeit der fremden Kultur geschehen; im Unterschied zu dem Versuch, das Fremde vollends verstehen und dadurch eingemeinden zu wollen, schützt das Bewußtsein von der prinzipiellen Unbegreifbarkeit des Fremden vor der Zerstörung des Fremden durch sein Verstehen.

#### Literatur

**Benz, Ernst:** Akzeleration der Zeit als geschichtliches und heilsgeschichtliches Problem. Mainz 1977

**Blumenberg, Hans:** Lebenszeit und Weltzeit. Frankfurt am Main 1986

**Kamper, Dietmar, und Wulf, Christoph (Hrsg.):** Die sterbende Zeit. Darmstadt/Neuwied 1987

**Koselleck, Reinhart:** Vergangene Zukunft. Frankfurt am Main 1979

**Todorov, Tzvetan:** Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen. Frankfurt am Main 1985

**Wulf, Christoph:** Der Traum der Erziehung. In: Dietmar Kamper (Hrsg.): Macht und Ohnmacht der Phantasie. Darmstadt/Neuwied 1986

**Wulf, Christoph:** Der pädagogische Diskurs der Moderne. In: Thomas Jung, Klaus-D. Scheer und W. Schreiber

(Hrsg.): Vom Weiterlesen der Moderne – Beiträge zur aktuellen Aufklärungsdebatte. Bielefeld 1986

**Wulf, Christoph, und Schöffthaler, Traugott (Hrsg.):** Im Schatten des Fortschritts. Gemeinsame Probleme im Bildungsbereich in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt. Saarbrücken/Fort Lauderdale 1985

Christoph Wulf, FU Berlin

(aus: „Zeitschrift für Kulturaustausch“, 1988/3. Vj.)

Anzeigenschluß für Heft 2/89:

1. 3. 1989

Schroedel Schulbuchverlag GmbH

Postfach 81 0555, 3000 Hannover 81

### **Berichtigung**

„Sehr geehrter Herr Kollege . . .“

#### **Richtigstellung und Ergänzung des Beitrages in Nr. 6/88.**

In der Tabelle auf Seite 187 ist zu ergänzen, daß auch das Land Rheinland-Pfalz seinen vermittelten Lehrern regelmäßig das Amtsblatt zuschickt und ihnen in unregelmäßigen Abständen auch andere Materialien zukommen läßt.

Der Verfasser bedauert, daß er diese Auskunft des Kultusministeriums Rheinland-Pfalz bei der Zusammenstellung der Ergebnisse seiner Umfrage übersehen hat.

Joachim Tiemann

## **Zweisprachige Berufsbildung in Argentinien**

Seit dem Jahre 1977 funktioniert im „Instituto Ballester“ ein Berufsbildungszentrum (BBZ). Die beiden Träger sind diese große Schule im Vorort Villa Ballester und die Deutsch-Argentinische Industrie- und Handelskammer von Buenos Aires. Von 1987 an werden hier „dual“ zweisprachige Industriekaufleute und zweisprachige Sekretärinnen ausgebildet. „Dual“ heißt, daß der Schüler oder die Schülerin bereits einen Arbeitsplatz besitzt und daneben in diesem Zentrum eine theoretische Ausbildung bekommt, die durchaus praxisbezogen ist. Bei den Sekretärinnen wird ab 1987 der Deutschunterricht verdoppelt auf jeweils vier Wochenstunden. Es wird dann allerdings nicht mehr möglich sein, daß der Kurs von den SchülerInnen parallel zur Sekundaria besucht wird, was als Vorteil empfunden wird. Auch die männlichen Schüler des Industriekaufmann-Kurses bekommen 20 Wochenstunden Theorie und im Fach Deutsch einen „Stützunterricht“. Ebenfalls auf deutsch wird das Fach Industriebetriebslehre von einem von der Zentralstelle vermittelten Lehrer gelehrt. Es ist auch sehr wichtig, daß die Ausbilder in den Betrieben lernen, wie man einen künftigen Industriekaufmann auf seinen Beruf vorbereitet. Denn man kann davon ausgehen, daß Berufsbildung in Argentinien keine Tradition hat.

Um den Schüler besser zu motivieren, wird jetzt angestrebt, daß er bereits in seiner zweijährigen Ausbildungszeit einen

Deutschland-Aufenthalt absolvieren darf. Dazu muß er von den Mutterhäusern der deutschen Filialbetriebe in Argentinien, die als „Tutoren“ bezeichnet werden, eingeladen werden. Als Zeit eines derartigen Aufenthaltes bieten sich die argentinischen Sommerferien von Dezember bis März an, in denen in Europa gearbeitet wird. „Der Kreis würde sich schließen, wenn deutsche Auszubildende mit guten Spanischkenntnissen einen Teil ihrer Ausbildung hier in Argentinien machen könnten“, schreibt BBZ-Leiter Herbert Reutter.

Die Lehrbücher und die anderen Unterrichtsmaterialien gehen seit 1983 voll zu Lasten der Unternehmen und werden teilweise auch von der Sekundaria des Institutes Ballester mit verwendet, so die elektrischen Schreibmaschinen, die Eigentum der Kammer sind. Es werden elektronische Schreibmaschinen und eine neue Generation von Personalcomputern eingeführt. In Argentinien ist mit deutscher Hilfe eine duale Berufsausbildung (nur in spanischer Sprache) in den sogenannten CONET-Schulen (Consejo Nacional de Educación Técnica) organisiert worden. Das Berufsbildungszentrum möchte in Zukunft auch weitere „Berufsbilder“ wie Bürokaufmann oder Versicherungskaufmann einbeziehen. Der Ausbau des Unterrichts in der Datenverarbeitung benötigt sehr bald den Einsatz eines weiteren Lehrers aus der Bundesrepublik. Das wäre dann der vierte vermittelte Lehrer an diesem Institut.

Die beiden lokal angestellten Lehrer wurden in Maschinenschreiben und Kurzschrift durch eine Fachkraft aus Deutschland ausgebildet. Eine Zusammenarbeit mit dem CONET und der Deutschen Bank wird jetzt angebahnt, um die Ausbildung der Ausbilder in den Betrieben voran zu treiben. CONET vermochte im Mai 1987 durch einen Vertrag mit der Provinzregierung von Buenos Aires die „duale“ Erziehung zu erweitern. 1985 gab es in der Provinz nur zwei Schulen und zwei Unternehmen, die sich dafür zur Verfügung stellten mit 34 Schülern, zwei Jahre danach waren es 17 Schulen mit 151 Unternehmen und rund 500 Schülern. Die deutsche CONET-Beratung macht bessere Erfahrungen im Verhandeln mit provinziellen Schulbehörden als mit den nationalen.

Das Berufsbildungszentrum in Ballester macht in den Zubringerschulen Propaganda unter dem Motto „Deutsch nützt“. Zu Beginn seiner Tätigkeit kamen die meisten Schüler, nämlich 11 von 27, für den Industriekaufmann-Kurs aus dem Instituto Ballester, doch

im neunten Schuljahr kamen von 19 Schülern neun aus der Goethe-Schule.

Bei den Sekretärinnen allerdings stammen die meisten aus Ballester. Von diesen wird in den Betrieben ein perfektes Deutsch verlangt und so wurden seit 1983 mit dem Goethe-Institut Stütz- und Verbesserungskurse vereinbart. Es ist sehr bemerkenswert, daß die Nachfrage sowohl nach diesen Sekretärinnen wie nach den Industriekaufleuten bei den Mitgliedern der deutschen Handelskammer größer als das Angebot ist. Die Kammer hat einmal eine Tutorenversammlung durchgeführt, und sie begrüßte auch lebhaft die Gründung einer Vereinigung der Absolventen des Zentrums, sowohl der Sekretärinnen wie der Kaufleute. Dieser „Klub“ erfreut sich eines lebhaften Zuspruchs. Ein erster Vortrag zur Fortbildung betraf das Thema „Transport im Außenhandel“. Das Berufsbildungszentrum in Villa Ballester ist das erste in Südamerika. Ähnliche Einrichtungen gibt es auch in Santiago de Chile und Sao Paulo, Brasilien.

*Hans Lubos*

(aus: „Deutsch in Argentinien“, 1988)

## Die Sekundarlehrrausbildung in Argentinien am „Instituto Nacional Superior del Profesorado en Lenguas Vivas „Juan Ramón Fernández““

Es gibt in Argentinien derzeit drei voll ausgebaute Lehrerbildungsinstitute für Deutsch als Fremdsprache (DaF): das Deutsche Pädagogische Seminar (DPS) in Martínez/Buenos Aires für die Ausbildung von bilingualen Primarlehrern und Kindergärtnerinnen, die Sprachenhochschule in Córdoba für die Ausbildung zum Lehrer und Übersetzer sowie für den Erwerb des Lizentiats und schließlich das I.N.S.P. en Lenguas Vivas „Juan Ramón Fernández“, kurz „Lenguas Vivas“ (LV) genannt, im Zentrum von Buenos Aires gelegen, im Bereich Deutsch als Fremdsprache zuständig für die Ausbildung von Sekundarlehrern. LV ist das jüngste der drei Institute, was die DaF-Lehrerausbildung anbetrifft; als Lehrerseminar für neuere Sprachen (Englisch, Französisch, später auch Portugiesisch) besteht es schon seit 1904. Obgleich bereits damals bei der Gründung auch an die Ausbildung von Deutsch-

lehrern gedacht war, ist es dazu tatsächlich erst knapp 80 Jahre später gekommen – auf Initiative und unter tätiger Mitwirkung von drei deutschen Institutionen: dem Goethe-Institut (GI) Buenos Aires, dem DPS (zusammen mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen) und dem DAAD. Im Jahre 1983 lief ein erster einjähriger Abendkurs bei LV, bestehend aus elf DPS-Absolventen, also fertigen DaF-Primarlehrern, ein Kurs, der getragen wurde von den drei genannten Institutionen, wobei das GI die Sprachfächer übernahm, der DAAD die Kulturfächer (Literatur und Geschichte) und das DPS die methodischen Fächer.

1984 begann bei LV im Vormittagsturnus die reguläre dreieinhalbjährige Sekundarlehrrausbildung (drei Jahre Theorie + ein halbes Jahr Schulpraxis). Inzwischen ist die deutsche Abteilung voll ausgebaut. Im vergangenen Jahr haben die ersten fünf Absol-

venten ihr Studium erfolgreich abgeschlossen; in diesem Jahr sind es sechs, die aus dem Institut zumeist an die deutsch-argentinischen Schulen gehen, teilweise aber auch am GI oder in LV selbst eine Anstellung finden.

Die Zahl der Studenten (es handelt sich übrigens fast ausschließlich um Studentinnen) ist nicht so hoch, wie sie vom Bedarf her sein sollte. Es meldeten sich in jedem Jahr ca. zehn bis fünfzehn Interessenten, von denen jeweils 80% - 90% die Eingangsprüfung bestanden und aufgenommen wurden. Da viele junge Argentinier sich nicht nur an einer Stelle um einen Ausbildungsplatz bemühen, ist die Zahl der tatsächlichen Studienanfänger meist geringer als die Zahl derer, die die Aufnahmeprüfung bestanden haben. Da außerdem mit einem Schwund von einem Drittel der Anfängerzahl während des Studiums zu rechnen ist, wird sehr schnell klar, warum im Durchschnitt pro Jahr nur ein halbes Dutzend Studenten das Studium erfolgreich beenden. Eine groß angelegte gemeinsame Werbeaktion aller Lehrerausbildungsstätten sowie des GIs am Ende des vergangenen Jahres hat sich auf die Studienanfängerzahlen von LV nicht positiv ausgewirkt, wohl aber im Landesinneren neues Interesse für Deutsch erregt und zu einer Stärkung des Selbstbewußtseins der teilweise noch deutschsprachigen Einwanderergruppen etwa in den Provinzen Entre Rios und Chaco beigetragen. Der Bedarf an DaF-Sekundarlehrern ist vorhanden, sowohl an den deutsch-argentinischen Schulen als auch an den drei staatlichen Schulen mit Deutschunterricht, ganz abgesehen von den ca. 65 CONET-Schulen mit (technischem) DaF-Unterricht, für die allerdings derzeit ein eigener Lehrerausbildung mit Hilfe des GI an einem CONET-Profesorado in Buenos Aires eingerichtet wird.

### **Der Stand der Deutschkenntnisse bei den Studienanfängern und die Aufnahmeprüfung**

Für das Studium bei LV werden – anders als an der Sprachenhochschule Córdoba – Deutschkenntnisse vorausgesetzt. Die Aufnahmeprüfung orientiert sich an dem Sprachstand von Mittelstufe 4 des GI. Zur Feststellung der Sprachkenntnisse werden Prüfungstexte des GIs und des Deutschen Sprachdiploms der Kultusministerkonferenz herangezogen. Die schriftliche Prüfung besteht aus vier Teilen: Diktat, Hörverstehen,

Grammatik und Aufsatz, die anschließende mündliche Prüfung aus einem Gespräch über ein Thema, das der Kandidat aus vier ihm vorgelegten Themen auswählt und auf das er sich zehn Minuten lang vorbereitet.

Die Deutschkenntnisse der Studienanfänger sind sehr unterschiedlich; die Bandbreite reicht von eindeutigen Muttersprachlern bis zu echten Fremdsprachlern mit z.T. großen sprachlichen Defiziten, so daß durchweg sehr heterogene Gruppen entstehen, was die Arbeit – besonders im 1. Studienjahr – sehr erschwert. Es ist damit zu rechnen, daß in Zukunft mehr und mehr fremdsprachliche Studenten mit geringen Deutschkenntnissen sich bewerben und aufgenommen werden (und bei der geringen Zahl von Anmeldungen zum Studium auch aufgenommen werden müssen), was dazu führen wird, daß das Eingangsniveau – vielleicht schon 1989 – neu zu überdenken ist.

### **Organisation des Studiums**

Der derzeitige Studiengang ist aus Abbildung 1 zu ersehen. Dazu noch die folgenden Anmerkungen: Es handelt sich um ein Curriculum, das schon in den letzten Jahren hinsichtlich der Bedeutung einzelner Fächer und der Art der Prüfungen verändert worden ist und das von 1989 ab sukzessive durch ein neues Modell ersetzt wird. In der alten Studienordnung, die bis zum letzten Jahr galt hatten die sprachlichen Fächer, in Abb. 1 eingekastet, eine besondere Bedeutung: Ohne diese Fächer bestanden zu haben, konnte der Student nicht in das nächste Studienjahr aufrücken. Eine Teilnahme an der halbjährigen Residencia (Schulpraktikum) ist erst möglich, wenn alle Fächer des dreijährigen Studienganges abgelegt worden sind. Die in der Abbildung mit \* versehenen Fächer Philosophie, Theorie der Erziehung und Entwicklungspsychologie im 1. Studienjahr, Ethik und Schulorganisation/Schuladministration im 2. Studienjahr sowie schließlich Staatsbürgerkunde im 3. Studienjahr werden auf spanisch erteilt, alle anderen Fächer auf deutsch.

Der Unterricht in Stunden zu 40 Minuten findet vormittags statt (turno mañana), montags bis freitags von 7.45 Uhr bis 13.00 Uhr. Diese Zeit reicht im 1. Studienjahr für 37 Wochenstunden nicht ganz aus, so daß mindestens zwei Stunden auf den Nachmittag fallen müssen; oft sind es mehr als zwei Stunden, da die auf spanisch unterrichteten Fächer nicht von der deutschen Abteilung

Abbildung 1: Das bisher gültige Modell der Lehrerausbildung in „Lenguas Vivas“

|                                     | 1. Stud.jahr                                          | 2. Stud.jahr                                                         | 3. Stud.jahr                                                               | 4. Stud.jahr                   |
|-------------------------------------|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| Materias Principales (Sprachfächer) | Deutsch I<br>Grammatik I                              | 8 Deutsch II<br>4 Gramm. II                                          | 8 Deutsch III<br>4 Linguistik<br>Konservative Linguistik<br>5 Phonetik III | 8<br>2<br>2<br>3               |
| Materias Culturales (Kulturfächer)  | Geschichte I<br>Literatur I                           | 4 Gesch. II<br>4 Lit. II                                             | 3 Gesch. III<br>4 Lit. III<br>Lit. und Gesch. der dt.sprach. Länder**      | 3<br>4<br>3                    |
| Materias                            | Philosophie*                                          | 3 Ethik*                                                             | 2 Staatsbürgerkunde*                                                       | 3                              |
| Metodologicas (Methodische Fächer)  | Lerntheorie<br>Pädagogik*<br>Entwicklungspsychologie* | 3 Methodik<br>2 Päd. Seminar<br>4 Schulorganisation/-administration* | 5<br>2<br>2                                                                | Schulpraktikum 12 (halbjährig) |
| Wochenstunden                       | 37                                                    | 35                                                                   | 28                                                                         | 12                             |

\*) auf spanisch erteilt

\*\*) Ein durch die generelle Übernahme des englischen Lehrplans in die deutsche Abteilung entstandenes Fach: Die englische Abteilung behandelt gesondert die US-amerikanische Literatur.

geplant werden und deshalb nicht immer in den Stundenplan einzupassen sind. Da die Studenten durchweg schon anderweitig mit einer Arbeit für ihren Lebensunterhalt – teilweise auch als Primarlehrer – beschäftigt sind oder ein Zweitstudium machen, können die meisten nicht alle Fächer im ersten Jahr schaffen, was zur Folge hat, daß die Ausbildung sich für viele von ihnen auf viereinhalb Jahre verlängert. Nur drei Studentinnen aus den ersten beiden Jahrgängen 1984 und 1985 haben das Studium in der Minimalzeit von dreieinhalb Jahren geschafft. Durch Seiteneinsteiger aus dem DPS, die aufgrund ihres Primarlehrertitels in das letzte Studienjahr bei LV aufgenommen werden, erhöht sich die Zahl der Absolventen jeweils beträchtlich.

### Probleme

Schwierigkeiten, die aus der großen (für deutsche Vorstellungen immensen) Wochenstundenzahl resultieren, wurden oben schon angedeutet; 37 Stunden im 1., 35 Stunden im 2. Studienjahr sind nur von wenigen Studenten zu verkraften. Dabei machen die Fächer den Studenten unterschiedliche Schwierigkeiten; besonders schwer für sie sind die kulturellen Fächer Literatur und Geschichte, da die Studenten von ihrer Schulbildung her zumeist nicht an den selbständigen und kritischen Umgang mit Originaltexten gewöhnt sind und in den argentinischen

Schulen das Interpretieren von Texten nicht in der Weise geübt wird wie in Deutschland. Hinzu kommt der oft sehr hohe sprachliche Schwierigkeitsgrad von literarischen und historischen Texten aus der Primär- wie Sekundärliteratur.

Die Phonetik nimmt mit fünf Stunden im 1. und 2. Studienjahr sehr viel Raum im Stundenplan ein, zu viel auf jeden Fall für die muttersprachlichen Studenten. Es wird von der deutschen Abteilung eine Kürzung zugunsten anderer oder neuer Fächer angestrebt.

Der Ort der methodischen Fächer innerhalb des Ausbildungsganges ist ein weiteres Problem. Diese Fächer liegen gehäuft im 2. Studienjahr; die Lerntheorie ist schon im 1. angesiedelt. Das hat seinen Grund darin, daß in der englischen und französischen Abteilung die ersten beiden Studienjahre zugleich als Primarlehrerausbildung gelten, so daß bis zum Beginn des 3. Studienjahres, in dem dann für diese Studenten die Schulpraxis stattfindet, alle methodischen Fächer abgeleistet sein müssen. Für die Sekundarlehrerausbildung der deutschen Abteilung (und ähnlich ergeht es der portugiesischen) entsteht im 3. Studienjahr (zwischen Theorie und Praxis) ein „methodisches Loch“, an das im 4. Jahr das halbjährige Praktikum anschließt.

Das Praktikum fand bisher fast aus-

schließlich an den verschiedenen deutsch-argentinischen Schulen im Großraum von Buenos Aires statt, selten einmal in LV selbst, obgleich es das Wahlpflichtfach Deutsch in den letzten beiden Klassen der Sekundaria gibt; aber dieser Unterricht wurde in den vergangenen Jahren von unausgebildeten Kräften erteilt. Seit mit Beginn dieses Jahres die ersten in LV selbst ausgebildeten Lehrerinnen den Deutschunterricht in der Sekundaria übernommen haben, werden Hospitationen, Unterrichtsversuche und auch Praktikumsperioden im Hause durchgeführt, was für Dozenten wie Studenten von großem Vorteil ist, da fast alle deutsch-argentinischen Schulen weit entfernt liegen. Das Praktikum besteht aus Hospitationen und mindestens 30 Stunden selbständig erteilten Unterrichts in verschiedenen Stufen der Sekundaria und möglichst auch an verschiedenen Schulen.

### Studienreform

Der Wechsel von der Militärdiktatur zur Demokratie ist auch im Bereich von Schule und Erziehung nicht ohne Folgen geblieben. Seit 1986 wird an einer Studienreform gearbeitet, die für das Institut von LV rein äußer-

lich in einer Verlängerung des Studiums auf volle vier Jahre besteht, wobei das Unterrichtspraktikum ins 4. Studienjahr integriert, also nicht – wie derzeit im alten System – der theoretischen Ausbildung angehängt wird. Die Verlängerung des Studiums auf vier Jahre wertet das Lehrerstudium von LV auf und ermöglicht den Übergang in ein Postgraduiertenstudium an der Universität und damit den Zugang zu akademischen Titeln.

Für die Studienanfänger ab 1986 ist ein 4. Studienjahr fakultativ, für alle Jahrgänge ab 1989 obligatorisch. Zur Diskussion steht bei der Studienreform nicht nur das 4. Studienjahr mit seinen Inhalten, auch die übrigen Studienjahre werden einer Revision unterzogen. Die deutsche Abteilung hat mehrere Reformvorschläge gemacht, die insbesondere auf eine Reduzierung der riesigen Wochenstundenzahl in den ersten beiden Studienjahren hinauslaufen sowie auf eine sinnvolle Anordnung der methodischen Fächer innerhalb des Studienganges. Es war von seiten der deutschen Abteilung auch daran gedacht, den Studenten eine größere Wahlmöglichkeit zu eröffnen und damit eine gewisse Schwerpunktbildung zu ermöglichen, doch wird dieser Gedanke kaum zu verwirkli-

**Abbildung 2: Das zukünftige Modell der Lehrerausbildung in „Lenguas Vivas“**

(1989 mit dem 1. Studienjahr anlaufend; Fächer in Anordnung und Umfang für die folgenden Studienjahre noch nicht endgültig festgelegt)

|                    | 1. Stud.jahr                    | 2. Stud.jahr | 3. Stud.jahr               | 4. Stud.jahr | 5. Stud.jahr              |    |                                      |   |
|--------------------|---------------------------------|--------------|----------------------------|--------------|---------------------------|----|--------------------------------------|---|
| Sprachfächer       | Deutsch I                       | 8            | Deutsch II                 | 6            | Deutsch III               | 6  | Deutsch IV                           | 4 |
|                    | Grammatik I                     | 4            | Gramm. II                  | 4            |                           |    |                                      |   |
|                    | Einführung in d. Sprachtheorie* | 4            | Kontrastive Linguistik     | 2            | Linguistik                | 2  | Textanalyse                          | 3 |
|                    | Phonetik I                      | 4            | Phonetik II                | 2            | Phonetik III (konstrast.) | 4  |                                      |   |
| Kulturfächer       | Textverständnis                 | 4            | Literatur I                | 4            | Lit. II                   | 4  | Lit. III                             | 2 |
|                    |                                 |              | Geschichte I               | 4            | Gesch. II                 | 3  | Gesch. III (Kultur-gesch.)           | 4 |
| Methodische Fächer | Pädagogik*                      | 3            | Pädagogische Psychologie I | 3            | Päd.Psych.II              | 4  | Schulorgani-sation/-admi-nistration* | 3 |
|                    |                                 |              |                            |              | Allg. Didaktik*           | 2  |                                      |   |
|                    |                                 |              |                            |              | Methodik I                | 2  | Methodik II                          | 5 |
|                    |                                 |              | Staatsbürger-kunde*        | 2            |                           |    | Philosophie*                         | 3 |
| Wochenstunden      |                                 | 27           | 27                         | 27           | 24                        | 12 |                                      |   |

\*) auf spanisch erteilt

\*\*) Das Schulpraktikum wird voraussichtlich ins 4. Studienjahr integriert.

chen sein. Wie der neue vierjährige Studiengang in der Erprobungsphase vom nächsten Jahr ab aussehen wird, zeigt Abb. 2. Es handelt sich dabei um ein an den Vorstellungen der englischen Abteilung ausgerichtetes Curriculum, das vorläufig als Modell dient, aber auch noch verändert werden kann. Der entscheidende Unterschied zum bisherigen System ist, daß im 1. Jahr auf deutsch nur noch die Sprachfächer unterrichtet werden, nicht mehr die für die Studenten schwierigen Kulturfächer Literatur und Geschichte und auch nicht die Lerntheorie. Die methodischen Fächer treten nicht mehr nur gehäuft im 2. Studienjahr auf, sondern sind vom 2. bis zum 4. Studienjahr durchgehend vertreten.

Verändert worden ist im Laufe des Jahres 1987 auch die Examensordnung. Es gab bisher am Jahresende für alle Fächer nur die promoción con examen final, also eine Jahresschlußprüfung, die die Studenten für jedes Fach schriftlich oder – zumeist – mündlich ablegen mußten; nur im Fach „Lengua“ wurde eine schriftliche und mündliche Prüfung durchgeführt. Jetzt gibt es neben der bisherigen Prüfungsmöglichkeit für eine zahlenmäßig begrenzte Anzahl von Fächern auch die promoción sin examen, wobei das Jahresschlußexamen für den Kandidaten entfällt, wenn er die folgenden Bedingungen erfüllt: 70% Anwesenheit im Unterricht, Bestehen der Teilprüfungen im Verlauf des Jahres (mindestens zwei pro Halbjahr), eine Benotung seiner gesamten Leistungen am Ende des Jahres mit mindestens der Note 7 (nach deutschen Maßstäben etwa „voll befriedigend“; benotet wird hier nach einer zehnteiligen Notenskala, in der 1 die schlechteste, 10 die beste Note ist). Schließlich besteht noch die Möglichkeit, in einer begrenzten Anzahl von Fächern das Examen „libre“ zu machen: Der Student muß in dem betreffenden Fach eingeschrieben sein, braucht aber nicht zum Unterricht zu erscheinen, sondern legt nur zum Jahresende eine allerdings erschwerte schriftliche und mündliche Prüfung über den gesamten Stoff des Studienjahres ab.

#### Berufsaussichten

Die Berufsaussichten für die Studenten sind gut. Auch wenn durch die Vermittlung von CIM-Lehrern aus der Bundesrepublik derzeit der Mangel an Sekundarallehrern für einige Schulen nicht so stark zu spüren sein mag, bleibt doch landesweit großer Bedarf.

Das liegt nicht zuletzt daran, daß in den vergangenen Jahren in Argentinien vier Sekundarien neu gegründet worden sind: 1985 in Temperley, einem Vorort im Süden der Stadt Buenos Aires, 1986 in Mar del Plata, 1987 in Eldorado in der Provinz Misiones und schließlich 1988 in Montecarlo, ebenfalls in Misiones. Das CONET-Programm wird nach einer erneuten Ausweitung im kommenden Jahr sicher über 70 Schulen umfassen. Um den Lehrbedarf für das technische Deutsch des CONET-Projekts zu decken, baut – wie oben schon erwähnt – das Goethe-Institut im Lehrerausbildungsinstitut des CONET in Buenos Aires eine eigene Abteilung zur Ausbildung von DaF-Lehrern auf. Ein weiteres Lehrerausbildungsinstitut soll mit Hilfe des GI in naher Zukunft (voraussichtlich schon 1989) in Posadas, der Hauptstadt der Provinz Misiones, im Nordosten Argentiniens eingerichtet werden.

Nimmt man hinzu, daß sowohl im Primar- wie im Sekundarbereich der deutsch-argentinischen Schulen die Schülerzahlen steigen, so zeigt sich insgesamt, daß die Fremdsprache Deutsch in Argentinien eine zunehmend stärkere Position gewinnt.

*Manfred Egenhoff*

## Ihr Spezialist für Auslandsumzüge



**Carl Grove**  
Internationale Möbelspedition

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

# Deutsche Lehrer an staatlichen Schulen in der Türkei

Am 26. 5. 1986 haben die deutsche und die türkische Regierung ein Zusatzabkommen zum Kulturabkommen geschlossen, dessen Ziel ist, über eine bessere Kenntnis der deutschen Sprache und Kultur in der Türkei die kulturellen Beziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Türkei zu festigen, außerdem bei der Wiedereingliederung von Rückkehrerkindern in das türkische Schulsystem zusammenzuarbeiten.

Türkische Kinder, die in Deutschland aufgewachsen sind, sollen ihre Deutschkenntnisse erhalten und erweitern und sich mit Hilfe der deutschen Lehrer leichter an das türkische Schulsystem gewöhnen.

Allein 1984 waren 40 000 Kinder aus der Bundesrepublik in die Türkei zurückgekehrt.

Seit Januar 1987 unterrichten deutsche Lehrerinnen und Lehrer nun an staatlichen Schulen in der Türkei in deutscher Sprache die Fächer Mathematik, Physik, Chemie, Biologie und natürlich das Fach Deutsch. Ihre Schüler besuchen sogenannte Anadolu-Oberschulen (Anadolu-Lisesi, Jahrgangsstufen 6 mit 11) und sind entweder mit Deutschkenntnissen aus der Bundesrepublik Deutschland in die Türkei zurückgekehrt oder haben die deutsche Sprache in eigenen Vorbereitungsklassen an der Schule dort erlernt. Auch in diesen Klassen unterrichten deutsche Lehrer.

Das Projekt hat sich trotz einiger Anlaufschwierigkeiten und Reibungsverluste als erfolgreich erwiesen und wird im Schuljahr 1988/89 mit rund 90 Lehrern fortgesetzt.

Die deutschen Lehrkräfte sind derzeit im Rahmen des Programms an insgesamt 10 türkischen Schulen in Izmir, Istanbul, Ankara, Sivas und Adana eingesetzt. Das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – hat an fast alle Schulen einen oder mehrere Fachberater entsandt. Ihnen obliegt die Fachaufsicht über die deutschen Lehrer; sie sind Vorsitzende des deutschen Kollegiums und nehmen Koordinierungsaufgaben wahr.

Das Zusatzabkommen bestimmt als Arbeitgeber der deutschen Lehrkräfte das türkische Ministerium für nationale Erziehung, Jugend und Sport, das auch die Arbeitsverträge (und auch Einsatzort, Umfang des Fachunterrichts) abschließt (Vertragsdauer: ein Jahr, mit der Möglichkeit der Verlängerung).

Knapp  $\frac{2}{3}$  der Lehrer sind Lehrer, die nicht im innerdeutschen Schuldienst stehen,  $\frac{1}{3}$  sind beamtete Lehrer, die – in unterschiedlicher Zahl – aus nahezu allen Bundesländern kommen. (Ihre Erfahrungen in der Türkei können die Lehrer zuhause im Unterricht mit den hier ansässigen türkischen Kindern sinnvoll verwerten.\*

Die Lehrkräfte erhalten

- vom türkischen Arbeitgeber das türkische Lehrergehalt (inflationsbedingt derzeit rund 100,- DM) sowie
- von deutscher Seite eine monatliche Zuwendung, die nach Ausbildung differenziert wird.

Gymnasiallehrer 3500,- DM

Realschullehrer 3300,- DM

Volksschullehrer 3100,- DM.

Die Zuwendung wird aus Bundesmitteln bestritten, mit Ausnahme der Länder Bayern, Hamburg und Nordrhein-Westfalen, die für die aus ihren Ländern entsandten beamteten Lehrer die Kosten für die monatliche Zuwendung selbst tragen. Die deutsche Zuwendung geht den Lehrkräften über ICM zu. Zwischen ihnen und ICM wird eine Zuwendungsvereinbarung geschlossen. ICM trägt auch einmalige Kosten für Übersiedlungsreise und Rückreise.

Die programmführenden Stellen sind das Auswärtige Amt, Vertreter der Länder, die aus dem Landesdienst beurlaubte Lehrer entsenden, die Zentralstelle für Arbeitsvermittlung und ICM (Zwischenstaatliches Komitee für Migration), die sich zu einer Ständigen Arbeitsgruppe „Anadolu-Schulen“ zusammengeschlossen haben.

Die Erfahrungen der Lehrkräfte im ersten Jahr des Bestehens des Programms belegen mancherlei Schwierigkeiten, die mit der Lehrtätigkeit in der Türkei verbunden sind:

- Die Lehrer werden nicht ausschließlich zur Betreuung von Rückkehrerkindern eingesetzt. Ein größerer Teil von ihnen ist an Schulen mit einer deutschsprachigen Abteilung tätig, die von Kindern besucht werden, die in der Türkei aufgewachsen sind und die ihre Deutschkenntnisse in Vorbereitungsklassen erst erwerben. Den türkischen Stellen ging es vorwiegend um einen

\* Näheres hinsichtlich Bewerbung für eine Tätigkeit an staatlichen Schulen in der Türkei ist einem Merkblatt zu entnehmen, herausgegeben von der Zentralstelle für Arbeitsvermittlung (ZAV) und dem Intergovernmental Committee for Migration (ICM).  
Anschriften: – ZAV, Auslandsabteilung, Fenzbachstraße 42, Frankfurt a.M., – ICM, Koblenzer Straße 99, 5300 Bonn 2.

verstärkten Ausbau der Deutschkenntnisse ihrer Oberschüler. Nahezu jeder zweite Türke hat heute irgendwelche Beziehung zur deutschen Sprache. Es fehlt jedoch an entsprechend ausgebildeten türkischen Lehrern, insbesondere im naturwissenschaftlichen Bereich.

- Wegen der Zuständigkeiten in der Türkei muß bei allen administrativen Dingen mit erheblichem Zeitaufwand gerechnet werden.
- Positiv war der durchweg freundliche Empfang und die Zusammenarbeit mit den türkischen Kollegen. Die Wohnungssuche gestaltete sich, was Angebot und Preise anging, problemlos.
- Die Ausstattung vieler Schulen ist von der Lehrerzahl, den Räumen und dem Unterrichtsmaterial mit deutschen Verhältnissen nicht zu vergleichen. Deutsches Unterrichtsmaterial, das vom Bundesverwaltungsamt in die Türkei geschickt wurde, ist erst nach langwierigem bürokratischem Tauziehen mit diversen türkischen Behörden bei seinen Empfängern angekommen.
- Die Klassenstärke der Anadolu-Schulen liegt meist über 40 Schülern, während im Zusatzabkommen eine Maximalzahl von 36 Schülern festgelegt ist. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, daß die Klassenstärke der normalen Schulen in der Türkei sich zwischen 60 und 80 Schülern bewegt.
- In den Schulen herrscht ein streng hierarchisches System, in das die deutschen Lehrkräfte – so die Erwartung der türkischen Seite – sich auch nach Auftreten und äußerer Erscheinung einzupassen haben.
- Ortswünsche der deutschen Lehrer können nicht berücksichtigt werden, auch Tausch untereinander von Schule zu Schule ist nicht möglich.
- Die türkischen Arbeitsverträge sowie das Verhalten des türkischen Arbeitgebers gegenüber einzelnen deutschen Lehrkräften entsprechen bislang nicht in allen Punkten deutschen Vorstellungen über arbeitsrechtliche Mindeststandards (z.B. „Ermahnungen“ der Lehrkräfte und fristlose Kündigung ohne Angabe von Gründen).
- Die berufliche und soziale Absicherung derjenigen Lehrkräfte, die vor ihrem Einsatz in der Türkei noch nicht im Landesschuldienst standen, ist im Vergleich zur Absicherung der aus dem Schuldienst beurlaubten deutschen Lehrkräfte deutlich schlechter.
- Mit der Vermittlung der Lehrertätigkeit in der Türkei können für die erstgenannten Lehrer keine Verbindlichkeiten für eine berufliche Wiedereingliederung in der Bundesrepublik Deutschland bzw. im Schuldienst eines Bundeslandes übernommen werden.
- Unterschiedliche Statusverhältnisse bestehen auch zwischen den im Rahmen des Programms eingesetzten Lehrkräften und den von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen entsandten Fachberatern, die die im Auslandsschuldienst üblichen Beamtengehälter beziehen.

Die Mitglieder der Ständigen Arbeitsgruppe „Anadolu-Schulen“ stehen im regelmäßi-

gen Kontakt, um unter Berücksichtigung der bisherigen Erfahrungen eine Konzeption für die Verbesserung und Fortführung des Programms zu erarbeiten.

Drei Mitglieder reisten in der Zeit vom 19. bis 22. September 1988 nach Ankara und Istanbul, um die aufgetretenen Schwierigkeiten mit der türkischen Seite und den deutschen Lehrern vor Ort zu besprechen. Die Türkische Seite betonte in den Gesprächen ihr großes Interesse an der Fortsetzung des Programms und die Bereitschaft, die bestehenden Probleme durch verbesserte Zusammenarbeit mit der Arbeitsgruppe beseitigen zu wollen. Die Türkische Seite sicherte zu, sie werde sich in ihrem Verhalten gegenüber den deutschen Lehrkräften künftig um mehr Verständnis für deutsche Vorstellungen über arbeitsrechtliche Mindeststandards bemühen. Mit den deutschen Lehrern in Ankara und Istanbul führte die Delegation ausgiebige Gespräche. Viele engagierte Lehrer – so der Eindruck der Delegation – müssen die frustrierende Erfahrung machen, daß sich ihre pädagogischen Zielsetzungen in der türkischen Schulpraxis nur schwer durchsetzen lassen. Viele Lehrer erwarten insbesondere von türkischer, aber auch von deutscher Seite einen Beitrag zur Verbesserung des Programms. Nach Auffassung der deutschen Delegation führten die Gespräche mit der türkischen Seite zu notwendigen Klärungen und Absprachen und stellen einen wichtigen Schritt zur Verbesserung des Programms dar.

Ein von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen vermittelter Fachbereichsleiter, der das Anadolu-Programm von Anfang an mitgemacht hat, ist seit September 1988 der Botschaft Ankara als Koordinator des Projekts zugeteilt. Der Koordinator ist der Ansprechpartner für allgemeine Anliegen der deutschen Lehrkräfte an den Anadolu-Schulen. Er nimmt künftig an der Auswahl deutscher Lehrkräfte sowie an den Vorbereitungslehrgängen teil.

Bei der Durchführung des Projekts kommt den türkischen Schulleitern eine besondere Rolle zu. Die bisherigen Erfahrungen haben gezeigt, daß die türkischen Schulleiter mit dem Projekt nicht vertraut waren und mitunter den deutschen Lehrkräften distanziert gegenüberstanden. Alle türkischen Schulleiter sind deshalb anläßlich des Besuchs der deutschen Delegation in Ankara zu einer Informationsreise in die Bundesrepublik Deutschland eingeladen worden. Auf dieser

Reise sollen die türkischen Schulleiter die mit dem Projekt befaßten deutschen Behörden und Institutionen sowie das schulische Leben in der Bundesrepublik Deutschland kennenlernen und damit auch mehr Verständnis für ihre deutschen Kollegen gewinnen.

Alles in allem hat sich das Projekt 'Deutsche Lehrer an Anadolu-Schulen' angesichts der gravierenden Unterschiede der Schulsysteme und der Kulturkreise in den ersten beiden Jahren bewährt.

Gezielte Maßnahmen dürften künftig auch zu einer Verbesserung der beruflichen und persönlichen Situation der deutschen Lehrer, die an staatlichen Schulen in der Türkei tätig sind, führen.

#### **Anmerkung:**

Ein ausführlicher Bericht über das Projekt und die Erfahrungen der Lehrer ist in Nr. 5/6/1988 der Zeitschrift „Schulreport“, herausgegeben vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Salvatorstraße 2, 8000 München 2, erschienen.

*Gerhart Mahler*

## **Dritte Welt und Schule**

Als es galt, Umweltprobleme für die Schule zu aktualisieren, lag es nahe, das Fach Ökologie einzuführen. Stattdessen ging man den richtigen Weg: Umweltprobleme gehen alle Fächer an. Ebenso sollten Probleme der Dritten Welt in allen Fächern thematisiert werden. Gewissermaßen flächendeckend sollten Problemfelder der Dritten Welt nicht nur Sache der Geographie oder Biologie sein, sondern auch des Deutsch- und vor allem des Geschichtsunterrichts. Bis zur Verwirklichung dieses Postulats ist es noch ein weiter Weg. – Unter den Publikationen treffen wir erste Bücher an, die das Verständnis für die Dritte Welt und ihre Nöte für den Unterricht didaktisch aufbereiten. Das Thema „Dritte Welt und Schule“ geht in einem hohen Maße auch den Auslandsschullehrer an, der in eins dieser Länder entsandt wird. Allein schon die Vorbereitung sollte hier umgepolt werden: jedes Ländle meint es zwar richtig zu machen, die umfassende Einrichtung der Deutschen Stiftung für Entwicklung (DSE) in Bad Honnef, geleitet von erfahrenen Kennern der Dritten Welt, bietet und leistet hier mehr. Goethe-Dozenten und Lektoren des DAAD nutzen die Mediothek und zahlreiche Kurse dieser Einrichtung mehr und mehr. Und in jedem Fall waren die achtzig deutschen Lehrer, die jüngst an türkische Schulen vermittelt wurden, besser als Auslandslehrer auf ihr Ausland der Dritten Welt vorbereitet. Eine gründliche Vorbereitung garantiert zudem eine vertiefte Kenntnis im Sinne eines feedback für deutsche Schüler in Deutschland.

Zur Vorbereitung müssen gleich mehrere Publikationen genannt werden, die den hier Betroffenen angehen.

Die Rahmenbedingungen für den Unterricht untersuchen

*Dorothee Bülow/Sabine Decker-Horz: Die Darstellung der Dritten Welt im Schulunterricht, München/Köln: Weltforum-Verlag 1984, 214 Seiten, ISBN 3-8039-0290-8, DM 30,-*

Die Studie erscheint in der Reihe „Forschungsberichte des Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit“ als Band 54. Die Autorinnen untersuchen die Rahmenrichtlinien der Länder, vorliegende Programme und Materialien, die Berücksichtigung in der Lehrerbildung und -fortbildung; über 100 Lehrer und 172 Institutionen wurden befragt. Ihr Ergebnis: mangelnde Abstimmung unter den Fächern, Unübersichtlichkeit der Materialien, fehlende Unterrichtsmodelle, für die Fortbildung so gut wie nicht vorgesehen. Dann an die Adresse der Kultusministerien: Informationstagungen und die Forderung, eine Arbeitsstelle „Schule und Dritte Welt“ einzurichten. Seite 105 bis 214 machen Angaben zu den Befragungen. Alle Schulformen und die Hochschulen werden berücksichtigt. Literaturangaben reichen bis 1982.

In der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung erschien ergänzend zum genannten Buch:

*Will Cremer/Gernot Dalinger: Dritte Welt und Entwicklungspolitik, Bonn 1986, ISBN 3-923423-55-1, kostenlos*

Die Autoren stellen unmißverständlich fest, daß Schulen heute den Problemen der Dritten Welt mehr und mehr größere Bedeutung zumessen. Es mangelt aber immer noch an der angemessenen Didaktisierung der unterschiedlichen Themen. Diesen Mangel zu beheben, versucht

*Gerald Braun: Nord-Süd-Konflikt und Dritte Welt, Sozialwissenschaften Heft 10, Paderborn: Schöningh Verlag 1987, 255 S., ISBN 3-506-23940-6, DM 19,60*

Gerald Braun richtet sich an Schüler auf der Sekundarstufe II. Zahlreiche Graphiken und Tabellen dienen der Veranschaulichung. Im übrigen werden die Themen in ihren Kontroversen angegangen und bilden in dieser Form eine solide Diskussionsbasis. Daß Rüstung im eigenen Land und Entwicklungshilfe von außen widersprüchlich sind, wird einsichtig gemacht. Die Verschuldungskrisen in der Dritten Welt machen die unsinnigen Abhängigkeiten klar. Ein anderer Versuch, konkrete Themen für die Diskussion zu bieten, erschien in der Reihe Sachtexte für die Mittelstufe/Fachtexte für die Oberstufe

*Helmut Birkenfeld/Ingrid Tosses: Problemfelder der Dritten Welt, Troisdorf: Liebaug-Dartmann 1986, 96 S., ISBN 3-922989-09-8, DM 11,60*

Zwei weitere Publikationen befassen sich mit abgegrenzten Themen. Herausgeber des ersten ist das Bundesministerium für Forschung und Technologie:

*Neue Technik für die Dritte Welt, Bonn o.J., 182 S., kostenlos*

Ab Seite 122 werden die bilateralen wissenschaftlich-technologischen Abkommen mit Entwicklungsländern genannt. Der erste Teil der Veröffentlichung ist eine face-to-face Deutsch-Englisch-Veröffentlichung. Hier wird vor allem der Transfer kritisch beleuchtet: Erfahrungen und Lösungen können nur in seltenen Fällen in Entwicklungsländern eingesetzt werden. Der langfristigen Planung wird hier der Vorzug gegeben. Schwerpunkte der Zusammenarbeit werden aufgezählt. Im Ganzen hinterläßt die Lektüre den Eindruck, daß die Erfahrungen der ersten beiden Dekaden der Entwicklungshilfe zu Buche geschlagen haben. Die Konzentration auf erfolgversprechende Projekte steht allem voran. Die Entwicklungsruinen haben die Verantwortlichen kritisch gestimmt. Im technologischen Transfer sollen die Forschungs- und Entwicklungskapazitäten in den betreffenden Ländern gefördert werden. Sicherlich gilt das für in den technischen Bereichen schon entwickelte Länder. Die Fehler, die hier begangen werden, rühren oft aus dem zu hohen Anspruch der Länder der Dritten Welt. Die Lektüre gehört in die Hand des Auslandsschullehrers, der z.B. seine Abiturienten in der Berufswahl berät. In dem Verfahren des joint venture, bei dem der Student einen einheimischen und einen deutschen Hochschullehrer hat, dürfte eine zukunftssträchtige Entwicklung liegen.

Problemgeladen ist die Lektüre

*Manfred Wöhlke: Umweltzerstörung in der Dritten Welt, Beck'sche Reihe, München: Beck 1987, ISBN 3-406-32271-9, 123 S., DM 16,80*

Eine Lektüre, die sich lohnt, kursdeckend anzuschaffen, um sich gründlich einzulesen. Gibt es einen Dritten Weg für die Dritte Welt? In der Entwicklung ökonomisch unterentwickelt muß nicht heißen auch ökologisch unterentwickelt. Wenn Industrieländer ihre Giftfässer über die Grenzen hin- und herschieben, wie denn wohl sieht das in der Dritten Welt aus? Indien forderte spät – zu spät? – deutsche Experten für die Atommüllbeseitigung an. Ob das die richtige Adresse war? China ist gerade dabei, Nuklearenergie umzupolen, in der Nachtschernobyl-Phase. – *Manfred Wöhlke* hat langjährige Dritt-Welt-Erfahrung einzubringen. Schon seine Habilitation hat die entwicklungspolitische Qualität der sog. abhängigen Industrialisierung zum Thema. Im Beck'schen Buch geht es um globale Aspekte der Ressourcenplünderung, um die Vernichtung großräumiger Biotope, um Überausbeutung der mineralischen und fossilen Ressourcen, um Vergiftung und Verbauung. Ein weiterer Teil der Broschüre thematisiert Ursachen und Konsequenzen, konkrete Einzelmaßnahmen auf nationaler und internationaler Ebene. Schließlich: Gibt es Chancen für eine Wende? Mehr und mehr wächst den Industriestaaten die Mitverantwortung zu, zumal Umweltbewußtsein in der Dritten Welt „unterentwickelt“ ist. Sagt Wöhlke:

*„Wenn wir auf die zunehmend katastrophalen Umweltbedingungen in der Dritten Welt verweisen, so haben wir ... allen Grund, uns an die eigene Nase zu fassen. Diese Klarstellung ist nötig, weil die Umweltproblematik hierzulande in aller Munde ist, aber vorzugsweise verdrängt, bzw. nach dem Sankt-Florian-Prinzip behandelt wird.“*

Hier schreibt ein Soziologe, der sich kundig machte und den Daumen auf den vielen Wohlstandsübeln hält, die letztlich Drittländer in den Ruin führen. – Das Buch genießt den Vorzug, daß *Manfred Wöhlke* ökologische Aspekte synoptisch vorträgt und gesellschaftskritische Konsequenzen zieht. Mit der Reduzierung der Umweltverschmutzung geht bei uns die Drohung einher, daß jede Auflage gleichzeitig ein Arbeitsplatz-Killer sei. Politiker reagieren daher eher allergisch und berufen sich auf das Gegenargument der Arbeitslosigkeit. Daß beides vereinbar ist, Arbeitsplatzzerhaltung und Umweltbewußtsein, haben viele Industriezweige längst bewiesen.

*Helmut Birkenfeld*

## Landeskunde Brasilien

**Martin Wöhlcke: Brasilien. Beck'sche Reihe – Aktuelle Länderkunden. Verlag C. H. Beck München, 2. neubearbeitete Auflage 1987. 180 S. mit 3 Karten und 10 Abbildungen. DM 18,80.**

Manfred Wöhlckes Brasilien-Buch erlebt in kürzester Zeit eine zweite Auflage, die neu bearbeitet und aktualisiert wurde. Der Autor wird es wohl alle paar Jahre um einige Details und Zahlen ergänzen können, denn es verspricht ein Standardwerk zu werden. Er beschreibt ein Land, das er im Innersten kennt und offensichtlich liebt und trotzdem mit äußerster kritischen Blicken betrachtet. Er ist in Brasilien aufgewachsen, begann seine wissenschaftliche Karriere jedoch in der Bundesrepublik und ist Lateinamerika-Referent an der Stiftung Wissenschaft und Politik in Ebenhausen. Als Politologe ist er mit dem nötigen Rüstzeug bestens ausgestattet, um dieses immense Land, das fünfgrößte der Welt, dessen zweitwichtigster Handelspartner die Bundesrepublik ist, zu analysieren.

Was an diesem Buch auffällt, sind einerseits die klaren, sachlichen, gut recherchierten und mit genauen Zahlen belegten Informationen, ohne Absicht der Schön- oder übertriebenen Schwarzmalerei, andererseits das verzweifelte Engagement des Autors für ein besseres Brasilien. Dieses ewige „Land der Zukunft“ habe nach den angelauten Entwicklungen zu schließen eine mehr als düstere Zukunft vor sich, wenn die „politische Elite“ nicht umdenke und für die abzusehenden Katastrophen nicht schnelle Lösungen finde. Bevölkerungsexplosion (2,6% Wachstum), katastrophale Umweltzerstörungen, chaotische Stadtplanung, Auslandsverschuldung, sinkende Realeinkommen gegenüber Bereicherung und Korruption – viele Faktoren tragen zur Verschlechterung der Lebensqualität und zur „Krise“ bei, deren Ursachen die Politiker zur Zeit der Rezession im Ausland suchen, während sie sich die Erfolge zur Zeit des brasilianischen Wirtschaftswunders als eigene Verdienste anrechneten.

Martin Wöhlcke versucht, mit seiner Studie den Ursachen für die heutige Situation im Inneren des Landes und seiner Stellung im Weltgeschehen auf den Grund zu gehen. Dazu dient auch sein flott geschriebener historischer Überblick; der Brasilien als ehemalige Kolonie mit seiner patriarchalischen Gesellschaft und einer starken Abhängigkeit von „Außen“ zeigt (erst Portugal, dann im 19. Jahrhundert England und später USA, heute USA und Europa). 1930 habe Getulio Vargas eine neue „innengeleitete“ Entwicklung angekurbelt, die das neue Selbstbewußtsein der Brasilianer als große Nation auch auf industriellem Gebiet befähigt hatte. Aber Importsubstitutionen machen noch keine Weltmacht, wenn das „Volk“ nicht genug zu essen hat. Wöhlcke erkennt als möglichen Grund für die teilweise Unterentwicklung Brasiliens die Vernachlässigung der Landwirtschaft als Basis zur Ernährung der eigenen Bevölkerung, da diese Produktion seit Beginn seiner Geschichte als Kolonie auf Export ausgerichtet war und heute zur

Beschaffung von Devisen dient. In dieser Abhängigkeit von außen sieht Wöhlcke den hauptsächlichsten Grund für die die Brasilianer immer wieder irritierende Tatsache, daß sie ein zig-fach größeres und potentiell reicheres Land besitzen als z.B. England (S. 84) und doch immer nur von zukünftiger Größe träumen können.

Heute sei nach dem brasilianischen Wirtschaftswunder zur Zeit der Militärdiktatur nach 1964, das inzwischen als „boom auf Pump“ durchschaut werde, und nach dem Bau der Riesenprojekte (die Kraftwerke Itaipú und Tucuruí, das Stahlwerk Açominas, das Bergbauprojekt Carajás, das Kernkraftwerk Angra dos Reis) das Großmachtsstreben der brasilianischen Regierung den realen politischen Möglichkeiten angepaßt worden, man verfolge nunmehr lediglich ein „low power profile“, eine Vormachtstellung als „Regionalmacht“ in Konkurrenz zu Argentinien und innerhalb der Dritten Welt.

Hierzu diene auch der Ausbau der Kernenergie und der mögliche Bau der „eigenen Bombe“, sowie die „tropische Waffenschmiede“, die rapide ansteigende Rüstungsindustrie, deren Produkte zum größten Teil exportiert würden (z.B. nach Libyen und in den Irak), denn für eine eigene Aufrüstung bestehe in diesem friedlichen und friedliebenden Lande kein Bedarf.

Dagegen muß man nach Wöhlckes Darstellung den Eindruck haben, daß der soziale Frieden innerhalb des Landes stark gefährdet sei. Er spricht dies nicht aus, sondern skizziert die Überlebensstrategien der einzelnen Schichten, vor allem der ärmeren, mit ihren „marginalen Einkommen“ (wie Kriminalität, Kinderarbeit, Prostitution, Verwertung von Abfällen, Gelegenheitsarbeiten, karitativen Zuwendungen, Nachbarschaftshilfe) und „o jeito“, dem trickreichen Sich-Durchwursteln am Rande der Legalität, sowie dem Glückstreben in Form des Lotteriespiels und dem Vertrauen in überirdische Kräfte.

Das Vertrauen in die offizielle Religion, den Katholizismus, scheint in demselben Maße zu schwinden wie die „Unterschichtenreligionen“ in Brasilien zunehmen. Hierzu gehören der „catolicismo popular“ auf dem Lande und in den städtischen Unterschichten die afrikanischen synkretistischen Mischformen des Candomblé, der Umbanda und Macumba, die ausführlich geschildert werden. Der ebenfalls immer stärker um sich greifende Spiritismus wird dagegen nur kurz erwähnt, wie zuvor auch die „gehobene“ Kultur nur gestreift wird. Immerhin erfährt der Leser, daß es außer Musik und Architektur in diesem Land auch bereits eine beachtliche Literatur gibt, auf die im Anhang noch gesondert hingewiesen wird.

Dagegen steht die Zahl der Analphabeten, die für 1980 offiziell mit 25,4% angegeben werde, aber dies müsse man differenzierter sehen und die Quote nach oben hin korrigieren. Wie in vergleichbaren Ländern, z.B. Mexiko und Indien, lebe ein Teil der Bevölkerung materiell und kulturell wie in den Industrieländern, während die Hälfte der Bevölkerung marginalisiert am Rande des Existenz-

minimums lebe. „Was hilft da das ABC?“ fragt der Autor resigniert und geht auf die Problematik des brasilianischen Erziehungswesens näher ein.

Von einem neuen, viel diskutierten Phänomen spricht Wöhlcke allerdings noch nicht, der „Landflucht“ der Intellektuellen, dem „brain drain“ der neuen Wirtschaftsflüchtlinge, die kein Vertrauen mehr in die regenerativen demokratischen Kräfte und die Zukunft des Landes haben und in kalte, nördliche Länder wie Kanada, USA und sogar Australien auswandern, wozu sie sich nicht einmal zur Zeit der härtesten Militärdiktatur gezwungen sahen. Auch das bis dahin meist belächelte Portugal wird seit seinem Eintritt in die EG für Brasilianer attraktiv.

Ob forcierte, von außen geförderte oder gebremste Entwicklung, für eine Bevölkerungsgruppe – so schließt Wöhlcke seine Darstellung – sei der „Fortschritt“ auf jeden Fall tödlich: die Indios. Eine Tragödie. Und die Frauen? Für Wöhlcke kein Thema, denn sie haben es heute in Brasilien genau so schwer oder genau so leicht wie die Männer – im Gegensatz zu Japan, wo nach dem neuen aufschlußreichen Japan-Buch von Dierk Stuckenschmidt (*Japan mit der Seele suchen*, Scherz Verlag 1988) die Männer allein die Entwicklung bestimmen und die Frauen nur Tee kochen und Kinder erziehen, dafür aber im Haus und über den Mann bestimmen.

Ingrid Schwamborn

## Landeskunde Namibia

**Peter Erichsen, Hoffnung auf Regen, Beobachtungen und Erlebnisse aus Namibia. Frankfurt/Main, Haag + Herchen, 1988.**

Dieses Buch ist das Ergebnis einer dreijährigen Tätigkeit als Deutsch- und Biologielehrer an einer kleinen deutschen Sprachgruppenschule in Namibia, einem Land, das es politisch genau genommen noch gar nicht gibt. Dieses einstige deutsche Südwestafrika wird als letzte Kolonie auf dem afrikanischen Kontinent von Südafrika illegal verwaltet und daran gehindert, endlich seine Unabhängigkeit zu erlangen. Seit über 10 Jahren ist der Prozeß im Gange, aber vor die Verwirklichung treten immer neue, von Südafrika listig aufgebaute Hindernisse. Die zaghaften Ansätze von Bewußtseinsänderung bei den Weißen, von Bereitschaft, die Schwarzen als gleichwürdige Menschen zu akzeptieren und sich den zu erwartenden Mehrheitsverhältnissen anzubequemen, verschwinden folglich wieder.

Da der deutschstämmigen Bevölkerung von Namibia – an die 20000 – die Pflege ihrer Sprache und Kultur am Herzen liegt, fühlt sich die Bundesrepublik verpflichtet, fördernd dazu beizutragen. Ohne deren reichlich fließende Mittel und die vermittelten Lehrer könnten die Privatschulen in Windhoek und Karibib nicht existieren. Die Privatschule Karibib ist inzwischen allerdings trotz der Unterstützung aus Mangel an Schülern eingegangen. 1983, als der Verf. mit seiner Familie für 3 Jahre dorthin ging, hielt sie sich gerade noch am Leben.

Der Verf. ist mit den bei uns gängigen Vor-Urteilen nach Namibia gegangen. Oft findet er sie bestätigt. Als Gast im Land bemüht er sich aber, voreilige Kritik zu meiden. Umso beharrlicher beobachtet er und versucht, hinter die Fassaden zu schauen. So setzt er sich sehr nachdenklich mit den vielschichtigen Problemen auseinander, denen er begegnet. In Karibib, wo die Uhren langsamer gehen – viel langsamer als in Windhoek –, sind aufgeschlossene Gesprächspartner rar. Der Meinungsaustausch und die Verständigung leiden zudem unter dem unerwarteten Faktum, daß Deutsch nicht gleich Deutsch ist. Das macht auch eine große Zahl der Deutschstämmigen mißtrauisch gegenüber den Bundesdeutschen, wenn sie schon ihr Geld gern annehmen. Schwierig ist freilich auch das Verhältnis zwischen den namibischen Weißen. Da herrscht regelrechtes Stammesdenken, besonders zwischen Deutschen und Buren. Ganz tiefe Gräben trennen natürlich die Schwarzen von den Weißen. Am Ende ist Familie Erichsen jedoch ein bescheidener Brückenschlag gelungen. Das haben die Karibiber nicht gern gesehen, wie manches andere auch nicht. Undenkbar, daß die schwarze Haushaltshilfe mit am Tisch ißt oder daß Frau Erichsen im Laden nicht vor den geduldig wartenden Schwarzen bedient werden will! „Die Schwarzen sind dumm und unzuverlässig. Nur Kinder können sie machen“, so lautet das allgemein zu hörende Urteil. Vor allem die auf dem Lande lebenden Weißen haben keine Ahnung von den sozialen Entwicklungen, die sich inzwischen, allen Behinderungen zum Trotz, bei den Schwarzen vollzogen haben. Vor diesem Hintergrund ist die Arbeit in der Schule zu sehen mit den „oft bizarren Problemen einer privaten deutschen Auslandsschule“ – einer Sprachgruppenschule vor allem, keiner Begegnungsschule. Denn die paar zähneknirschend auf Druck aus Bonn aufgenommenen farbigen Kinder ändern kaum etwas am status quo.



## Umzüge Peter Ganatz

**Nah- und Fernverkehrs-Umzüge  
Auslandsumzüge  
Überseetransporte  
Möbellagerung  
Packergestellung**

Kaiserstraße 97 · 7630 Lahr · Telefon (07821) 26700

„But your country is beautiful!“, ist der Titel eines der letzten Bücher des kürzlich verstorbenen südafrikanischen Schriftstellers Alan Paton. Das kann man auch von Namibia sagen, obwohl man dessen Schönheit im Anfang vergeblich sucht. Aber sie erschließt sich und dann kann man ihr nicht mehr entinnen. Das erfährt der Verf. auf den Klassenfahrten: „Wie ist unser Leben in der Bundesrepublik arm geworden! Alles künstlich: Unsere Umwelt, das, was wir essen und was wir erleben! Wir haben keine Wildnis, wir trinken kein Wasser mehr und müssen unseren Erlebnishunger mit dem Fernsehen stillen!“ (S. 81) – oder auf den Ferienfahrten mit seiner Familie.

Was der Verf. im Vorwort verheißt, ist ihm restlos gelungen, nämlich „eine interessante und erlebnisbetonte Landeskunde aus erster Hand“ zu schreiben, die dem Leser „Zugang und Verständnis für das ‚Problem Namibia‘ erleichtert“ – nicht auf wissenschaftliche Art, „sondern mit der Wärme eines Betroffenen, der den Alltag erlebt und dennoch sich um Wahrheit und Ehrlichkeit bemüht.“ Dazu trägt entscheidend die klare, scheinbar emotionslose Sprache bei, die bei den Schilderungen der Natur poetischen Glanz gewinnt. Nicht nur für Lehrer, die nach Namibia gehen wollen, ist das Buch eine aufschlußreiche und fesselnde Lektüre. Man wünscht ihm einen recht großen Leserkreis.

Elfriede Ehl

### **Bedeutet Modernisierung Identitätsverlust? – Orientalische Bazar**

**Wolfram Köhler, Orientalische Bazar und Märkte, Verlag Welschmühl, München 1987, 160 S. 146 Farbbilder, Leinen 59,80 DM**

*Bazar:* Er ist nicht nur ein Markt, vielmehr ist er ein Zentrum in den Ländern des Morgenlandes, aus dem ungeheure Impulse in alle Bereiche des sozialen Lebens ausstrahlen. Für Fremde ist er faszinierend, für manch Einheimischen ein Ballast, der für die gesellschaftliche Entwicklung geopfert werden muß, für jene, die ihr Dasein in ihm bestreiten, ein unantastbarer Mythos des sozialen Lebens in der islamischen-orientalischen Weltordnung.

Doch der Bazar ist weder das Eine noch das Andere, er ist eine Symbiose aus alldem zugleich. Für den Besucher aus dem entwickelten, modernen Industrieland, wo selbst die Zeit vermarktet wird und die Kontakte zwischen Verkäufer und Käufer auf ein Minimum reduziert sind, wo die Freundlichkeit kalkulierter Bestandteil einer Verkaufsstrategie ist und als steife Höflichkeit hervortritt, sind die Rituale in einem Bazar, die bei jedem Geschäftsabschluß, ob groß oder klein, üblich sind, faszinierend und auch bei sich zu Hause wünschenswert. Doch zugleich empfindet ein kritischer Besucher bei näherer Betrachtung den Bazar als einen Mechanismus der Armut, dessen Nachahmung nicht erstrebenswert ist.

Nicht nur Faszination und Ablehnung liegen so eng beieinander. Der Bazar mit seinen enormen

sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Impulsen ist oft ein Hindernis für die Entwicklung der betroffenen Länder. Nicht selten sind kapitalistisch orientierte Herrscher an dem Widerstand der Bazaris gescheitert. Der klägliche Abgang des Schah von Iran, bei dem die Bazaris eine Schlüsselposition hatten, macht dies ebenso deutlich wie die aufgezwungene Rücknahme der Verstaatlichung des Handels durch Ghaddafi in Libyen oder durch die permanenten Herrschaftskrisen in anderen arabischen Ländern wie Irak, Syrien, in denen die Bazaris eine bedeutende Rolle spielen.

Gleichwohl geht von dem Bazar und den Bazaris jener ernstzunehmende Widerstand aus, der die blinde Übernahme einer Modernisierung und Entwicklung auf Kosten der traditionellen und kulturellen Werte jener Gesellschaften dieser Völker verhindert, ganz zu schweigen von den sozialen Funktionen, die, wenn auch begrenzt, der Bazar unbürokratisch ausübt: wie die Linderung der Arbeitslosigkeit, Unterstützung der Bedürftigen, Vermittlung bei Streitigkeiten. Sowohl die Widersacher als auch die Befürworter des Bazar haben weder gänzlich recht noch unrecht. Auch hier findet man sowohl die positiven als auch die negativen Einflüsse dieser Institution dicht beieinander.

Den Besuchern aus einer Welt der industriellen Massenproduktion, in der die Entfremdung des Produzenten von seinem Produkt, penible Ordnung, feste Preise selbstverständlich geworden sind, in der das Verhalten im Kauf und Verkauf schon vorgegeben ist, eröffnet der Bazar eine neue Welt: In dieser vereinen sich das heillose Durcheinander von Menschen und Waren zu einer für jeden Bazar charakteristischen Ordnung und einer märchenhaften Farbenpracht. Der Bazar – oft selbst oder seine Familie und Verwandten – produzieren die angebotene Ware, er ist hier in seinem Gemach der absolute Herrscher, er kann seine Produkte horten oder aber für einen Preis, der ihm angenehm ist, verkaufen. Der Preis einer Ware, besser gesagt die Höhe seines zu erzielenden Profits, ist nicht vorgegeben, er hängt von den Vorstellungen oder von der momentanen finanziellen Situation des Verkäufers, aber auch von der Kauflust des Käufers ab. Hier ist auch der Kunde nicht König, wie in den Geschäften der modernen Welt die angestellten Kräfte jeden Kunden zu behandeln haben, im Bazar muß sich der Kunde selbst bewähren; erst in zäher Verhandlung, vermischt mit einer Portion an üblichem orientalischem Respekt und Höflichkeit, erwirbt sich der Käufer den Respekt. Die oft dem Bazarbesucher entgegengebrachte Freundlichkeit ergibt sich weniger aus dem Verkaufszwang der Bazaris, sie ist vielmehr ein Ausdruck der orientalischen Gastfreundschaft.

Mit seinen Menschen, seinen Ritualen und Eigenarten stellt sich der Bazar dem Besucher aus dem Okzident als ein Stück Märchen aus 1001 Nacht dar, das inmitten einer hektischen Zeit – harmonisch in sich – den Zeitbegriff anders definieren läßt; man braucht sich nur in diese Mär-

chenwelt entführen zu lassen, um den Bummel in die Vergangenheit zu genießen und aus der Schatztruhe der handwerklichen Arbeiten Raritäten als Souvenirs in die spätere Welt mitzunehmen.

Den Schlüssel zu dieser Welt liefert Wolfram Köhler in seinem faszinierenden Buch über „Orientalische Bazare und Märkte“. Mit umfassenden, fundierten Kenntnissen öffnet der Verfasser dem Leser das Tor zu der, uns immer noch fremden, Welt des Morgenlandes. Wolfram Köhler zeigt nicht nur Tips und Tricks für den Besucher eines Bazars, er beschreibt auch die historische Entwicklung, die gesellschaftliche Bedeutung, die Merkmale und Unterschiede in den Bazaren des Orients. Daß die Erklärungen über die historische Entwicklung der Bazare in den einzelnen Ländern des Orients und ihre spezifische gesellschaftliche Bedeutung zu kurz kommen, liegt an dem Versuch, alle Bazare in einem Buch zusammenfassen zu wollen. Insofern ist dieses Buch nur ein hervor-

ragender Einstieg in die Welt des Morgenlandes. Der weiter interessierte Leser muß für umfassende Information über die Bazare und deren Stellung im sozialen Leben der einzelnen Gesellschaften in den jeweiligen Ländern auf die landesspezifische Literatur zurückgreifen, wobei es diesbezüglich kaum deutschsprachige Literatur auf dem Markt gibt. Mit seinen umfassenden Fachkenntnissen ist Wolfram Köhler in der Lage, diese Lücke zu schließen.

Das Buch „Orientalische Bazare und Märkte“ ist für den kritischen Touristen ein hervorragender Reiseführer. In diesem werden nicht nur die faszinierenden Schönheiten des Morgenlandes in Wort und Bild dargestellt, die Auswahl der Themen und die Art ihrer Beschreibung verhilft den Besuchern in den Ländern der Bazare dazu, die exotischen Schönheiten des Morgenlandes aus einem kritischen Blickwinkel zu betrachten.

R. Arasch

## 150 deutsche Lehrer in Simbabwe und das afrikanische Bildungssystem

FRANKFURT/BRUCHSAL – Karlheinz Mosthav (33) aus Bruchsal hatte ausgesprochenes Glück: Sein Zimmer im Wohnhaus der Klosterschule von Juliusdale in Simbabwe verfügte über fließend Wasser; und in den Abendstunden gab es sogar für drei Stunden Strom. Da fand sein gleichaltriger Kollege Harald Kamleiter aus Fellbach wesentlich spartanischere Lebensumstände beim Eintreffen in seiner neuen afrikanischen Umgebung vor.

In seinem Zimmer an der staatlichen Realschule in Kwekwe in Simbabwe war Elektrizität ein Fremdwort, und Wasser gab es nur aus dem 80 Meter entfernten Brunnen. „Das war anfangs schon ein Schock“, gesteht der Englischlehrer bei seiner Rückkehr in die Bundesrepublik ein. Später betrachtete er die ungewohnten Entbehrungen einfach als „persönlichen Test“ und steckte sie bald weg.

Die beiden baden-württembergischen Sekundarschul-Lehrer gehören zu den Pionieren des Entwicklungshilfeprojekts „Lehrer für Simbabwe“, das in den nächsten Monaten in die zweite Runde geht. Zusammen mit 148 anderen deutschen Kollegen hatten Mosthav und Kamleiter im Jahr 1985 für knapp drei Jahre auf europäischen Komfort verzichtet, um den Lehrermangel in Simbabwe zu mildern – für die meisten von ihnen eine abwechslungs-

reiche Alternative zur Lehrerbearbeitslosigkeit in der Bundesrepublik.

Ausgegangen war die Idee des Lehrer-Transfers von der simbabwischen Regierung. Denn das Revolutionsversprechen von 1980, künftig allen Kindern des Landes zu einer Schulausbildung zu verhelfen, stieß bald an die Grenzen der Ausbildungskapazitäten: Zwar wurde nach der Revolution die Zahl der Schulen auf 420 versechsfacht, bei dieser rasanten Entwicklung konnte jedoch die Lehrerausbildung in keiner Weise mithalten.

In dieser akuten Personalnot wandte sich der Bildungsminister Mutumbuka Anfang der 80er Jahre an die deutsche Bundesregierung. Diese willigte 1984 ein und beauftragte das Centrum für internationale Migration und Entwicklung (CIM) in Frankfurt – eine gemeinsame Tochter der staatlichen Entwicklungshilfsgesellschaft GTZ und der Bundesanstalt für Arbeit – mit der Abwicklung des Transfers von zunächst 150 Lehrern.

Als Karlheinz Mosthav Ende 1984 von dem Simbabwe-Projekt erfuhr, war der Biologie- und Religionslehrer zunächst einmal skeptisch. Schließlich hatte er zunächst „mit Afrika nicht viel am Hut“. Da er aber die Arbeitslosigkeit satt hatte, ergriff er die Chance beim Schopf, die ihm wenigstens vorüber-

gehend einen „Fulltime-Job“ versprach.

Heute möchte der 33jährige Sekundarschul-Lehrer seine Afrika-Erfahrung nicht mehr missen: „Es war gar nicht so, daß nur wir die Schüler unterrichtet haben. Das Land und die Schüler haben auch uns sehr viel beigebracht“, resümiert er heute. Das hautnahe Erleben des simbabwischen Alltags betrachtet auch sein Kollege Harald Kamleiter als längst überfällige Horizonterweiterung.

Ernüchternd war für die Pädago-

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

gen dagegen der Schulalltag in einem Land mit einem unterentwickelten Bildungssystem. Lange Schulwege und unregelmäßiger Schulbesuch der Kinder, aber auch die großen Klassen mit bis zu 45 Schülern und die unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen der Klasse erforderten von den deutschen Lehrern starke Nerven und Improvisationsfähigkeit.

Auch das autoritäre Erziehungssystem verwirrte anfangs die Pädagogen aus Europa. So erstaunte sie beispielsweise das Strafearbeits-System: Statt zusätzlicher Hausaufgaben gelten in simbabwischen Schulen Wasserholen oder Schubkarren-

Schieben als Maßregelung für undisziplinierte Schüler. Da stieß es zunächst bei den 13- bis 17-jährigen auf Verwunderung, wenn ihnen die deutschen Lehrer einen Schulaufsatz als Strafarbeit „aufbrummen“ oder mit ihnen diskutierten. Trotz der schulischen Unzulänglichkeiten in dem fremden Land und den schwierigen Lebensbedingungen für die Gastlehrer hielten doch die allermeisten von ihnen bis zum Ende ihrer Vertragszeit aus. Lediglich fünf Prozent warfen frühzeitig das Handtuch, berichtete CIM-Projektleiter Stefan Köllner. Größer ist die Zahl derjenigen, die eine Verlängerung ihres Vertrags um weitere zwei

Jahre ablehnten. Nur etwa ein Drittel will dagegen noch zwei weitere Jahre in Simbabwe zubringen. Die Anwerbeperiode für die zweite Gastlehrer-Generation, die die Rückkehrer ersetzen soll, läuft unterdessen auf vollen Touren. Spätestens im Sommer sollen die ersten im Anschluß an ein siebenwöchiges Vorbereitungseminar nach Simbabwe reisen. Nach Köllners Darstellung werden wiederum Lehrer aus dem Sekundarschul-Bereich gesucht. Arbeitslose Pädagogen, sofern sie die richtige Fächerkombination studiert haben, werden bevorzugt.

K. Tscharnke  
(Stuttgarter Nachrichten)

## Der Schleier im Klassenzimmer – Probleme mit dem arabischen Fundamentalismus in Kairo

Das Lehrbuch heißt „Vorwärts international“. Das ist auch das Motto der Schule. Sie liegt in Kairo, wurde vor einem Jahrhundert von der dortigen deutschen evangelischen Kirchengemeinde gegründet, wird als „Integrierte Begegnungsschule“ geführt und ist eine deutsche Auslandsschule wie andere auch: Unter einem Dach finden sich Kindergarten, Vorschule, Grundschule und Gymnasium, auch der Realabschluß ist möglich.

1300 Schülerinnen und Schüler – ein Viertel deutsch, Dreiviertel ägyptisch – 103 Lehrer und weitere 50 Angestellte stehen hinter ihrer Schulkonzeption. „Wie immer sich die Schule wandeln mag, die integrierte Begegnung sollte Kernstück bleiben. Die findet hier nämlich wirklich statt.“ So versichert der Direktor Herm Jakob, ein Ostwestfale mit 16jähriger Auslandserfahrung, von dem seine Freunde sagen: „Der ist auslandsverrückt.“

Bei den ägyptischen Eltern, vor allen denen, die in der Bundesrepublik studiert haben, steht die deutsche Schule hoch im Kurs. Schon um den Zugang zum Kindergarten wird heiß gekämpft. Den 25 Plätzen für Ägypter stehen rund 300 Aufnahmewünsche gegenüber. „Es ist hart, so viele abweisen zu müssen“, kommentiert Jakob die Situation.

Es ist auch hart, wenn sich die ägyptischen Schüler neben dem

deutschen Abitur auf die Eingangsprüfungen für die ägyptischen Unis vorbereiten wollen. Das bedeutet für viele 43 Wochenstunden. Deshalb und weil die Ägypter ihre Hochschulberechtigung schon nach 12 Jahren, also ein Jahr eher als die Deutschen ihr Abitur, erwerben können, verzichten viele auf die deutsche Reifeprüfung.

Die Schule ist weitläufig angelegt, gepflegt, hat Lehrschwimmbaden, Sportanlage und einen eigenen Busfuhrpark. Das Schulgeld beträgt 400 bis 500 Mark pro Jahr. „Billig, gemessen an anderen deutschen Auslandsschulen“, so der Schulleiter. Religionsunterricht gibt es für Moslems wie für evangelische, katholische und koptische Christen. In Kairo existieren noch die deutsche Schule der Borromäerinnen, die aber ausschließlich ägyptische Mädchen aufnimmt, und die DDR-Botschaftsschule. Deutsch-Deutsches aber findet dennoch statt: Zwei Lehrer der Evangelischen Schule kommen aus der DDR.

Die Form der „Integrierten Begegnungsschule“, auf die die Schulgemeinde so hartnäckig setzt, bringt auch Probleme mit sich. Sie liegen in dem auflebenden, islamischen Fundamentalismus. Für Klassenfahrten oder zum Sportaustausch erhalten manche ägyptische Schülerinnen nicht die Erlaubnis der Eltern. Im

Islam dürfen Töchter vor der Hochzeit niemals außer Haus übernachten, so die Argumentation. Die Schulordnung erlaubt solches Ausscheren nicht. „Wir gehen sehr subtil vor“, meint Jakob, „aber wir haben Schwierigkeiten.“ Einige Mädchen kommen seit einiger Zeit verschleiert in die Schule. Auch das ist gegen die Schulordnung. „Solange es nicht mehr werden, sind wir großzügig“, so Jakob. „Aber da kommt einiges auf uns zu.“

Die Tolerierung islamischer Verhaltensformen hatte ihre Grenze, als die beste Schwimmerin der Schule, eine Ägypterin, nicht mit zu einem Sportwettkampf nach Athen reisen durfte. „Wir wurden mit dem Vater energisch“, so Jakob, „und unser Schwimm-As fuhr mit.“

Im Gespräch mit den deutschen Schülern allerdings wird moniert, die Schulleitung nehme auf orthodoxe Verhaltensweisen zu viel Rücksicht. „Händchenhalten auf dem Schulhof? Ist nicht drin. Da ziehen die ein schiefes Gesicht“, so ein Oberstufenschüler. Der Direktor: „Wir sind hier im Grunde tolerant, aber den Schülern paßt eben manches nicht, worauf eine Begegnungsschule auch Rücksicht nehmen muß. Im übrigen: Keine Bange, die haben bei uns genügend Freiheit.“

I. Wagner  
(Generalanzeiger, Bonn)

**Richtlinien zur Manuskriptabfassung bitte bei der Schriftleitung anfordern!**

# Inhalt

---

## HOCHAKTUELL – NEU

---

|                                                                                                                                           |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Der VdLiA beim Mitarbeiterlehrgang von Referenten in Vorbereitungs- und Fortbildungslehrgängen der ZfA ( <i>Hans-Georg Becker</i> ) ..... | 46 |
| Vorbereitung vermittelter Auslandslehrer und Fortbildungsveranstaltungen; hier: Programmplanung 1989 ( <i>Entwurf der ZfA</i> ) .....     | 47 |

---

## VERBAND

---

|                                                                                                                                                                                                                     |       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Der Vorsitzende berichtet                                                                                                                                                                                           |       |
| Neuer Leiter des Vermittlungsreferats in der Zentralstelle: RSD Dr. Dieter Allgaier ( <i>H.-G. Becker</i> ) .....                                                                                                   | 48    |
| Annäherung an Regensburg – Tagungsort der nächsten Hauptversammlung ( <i>Reiner Pompl</i> ) .....                                                                                                                   | 48    |
| Herbsttreffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld ( <i>Kanne</i> ) .....                                                                                                                                           | 50    |
| Briefe an den Vorstand:                                                                                                                                                                                             |       |
| „Befriedigend ist die Rolle als Lehrer nicht . . .“ – Die Begegnungsschule: „Am Ende von Klasse 4 gehören die Weichen gestellt.“ Anmerkungen zum Brief von Hans Dieter Utz (Heft 1/89) ( <i>Rainer Hock</i> ) ..... | 51    |
| Persönliche Nachrichten:                                                                                                                                                                                            |       |
| In memoriam: Dr. Pascal Leuschner .....                                                                                                                                                                             | 52    |
| Ehrung: Dank an den Leitenden Regierungsschuldirektor a.D. Dr. Ernst Vix ( <i>Hans-Georg Becker</i> ) .....                                                                                                         | 52    |
| Neue Mitglieder/Anschriftenänderungen/Neuer Obmann .....                                                                                                                                                            | 53/54 |

---

## BUNDESREPUBLIK

---

|                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------|----|
| Als Lehrer in die USA: Kalifornien – Texas – Missouri ..... | 54 |
|-------------------------------------------------------------|----|

---

## AFRIKA

---

|                                                                                            |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Arbeit im Stillen – soziale Projekte von Lehrerinnen, Lehrern und deren Partnern           |    |
| Senegal: Rendez-vous du donner et du recevoir ( <i>Richard Moser und Jeen Seen</i> ) ..... | 58 |

---

## SÜD- und MITTELAMERIKA

---

|                                                                                                                                              |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Chile: Jubiläumshauptversammlung des VdLiCh in Viña del Mar – Der Verein wurde 85 Jahre alt ( <i>Volker Geneuss/Johannes Terfehr</i> ) ..... | 65 |
| Erziehung in zwei Sprachen – die Deutsch-Chilenen als Beispiel ( <i>Kurt Schobert</i> ) .....                                                | 68 |

---

## BÜCHERTISCH

---

|                                                                                                               |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Fremdsein, Heimat und das versäumte Eigene ( <i>Peter Staengle</i> ) .....                                    | 75 |
| Das harte Leben der deutschen Siedler im Urwald – Südbrasilien und Paraguay ( <i>C. v. Kreitmayer</i> ) ..... | 77 |
| Schulverwaltung als Vermittlung ( <i>E. Diebold</i> ) .....                                                   | 78 |
| Zweitsprache Deutsch: Schwellenwortschatz .....                                                               | 78 |

---

## PRESSESCHAU

---

|                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------|----|
| Deutsch als Fremdsprache fördern ( <i>Rolf Raddatz</i> ) ..... | 79 |
| Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes .....                | 80 |

---

|                                                                                                                                                                                                                                                      |       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| GRÜNE BLÄTTER: AKTUELLE INFORMATION – zum Heraustrennen –                                                                                                                                                                                            | 61-64 |
| Anregungen und Empfehlungen zu Fortbildungsmaßnahmen für deutschsprachige Ortskräfte und durch die ZfA vermittelte Lehrer; Aufruf zur Teilnahme am „Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer“ anlässlich der 19. Hauptversammlung des VdLiA in Regensburg |       |

---

### *Der VdLiA beim Mitarbeiterlehrgang von Referenten in Vorbereitungs- und Fortbildungslehrgängen der ZfA*

Vom 12. bis 16. Dezember 1988 fand im Bundesverwaltungsamt Köln im Rahmen des Jahreskonzepts des Referats für Vorbereitung und Fortbildung von Auslandslehrern (VI-11) eine Mitarbeitertagung statt von Referenten in Vorbereitungs- und Fortbildungslehrgängen der Zentralstelle, in dieser Art die erste in der Reihe der Lehrgänge des Referates VI-11. Diese Veranstaltung war gleichzeitig die letzte, die von Herrn Stock als Leiter des Referats geplant und vorbereitet war. Herr Stock hat zum November 1988 die Zentralstelle verlassen und die Leitung einer Gesamtschule in Hessen übernommen.

Da der Verband Deutscher Lehrer im Ausland zwei Jahre lang in der Person des Vorsitzenden an den Vorbereitungslehrgängen in deren allgemeinen Teilen „Deutsche Schularbeit im Ausland“ und „Erwartungen an den Auslandslehrer“ teilgenommen hatte, war er auch zu dieser Mitarbeitertagung geladen und hatte die Möglichkeit, an drei Tagen teilzunehmen.

Es waren 40 Teilnehmer aus aller Welt angereist, die große Erfahrung in der Vorbereitung und Fortbildung der Auslandslehrer haben, darunter viele Fachleiter, Lehrgangsleiter, Mentoren von Aus- und Fortbildungskursen und pädagogischen Zentren sowie Fachberater DaF (Deutsch als Fremdsprache) und DFU (Deutsch als Fremdsprache im deutschsprachigen Fachunterricht). In der außergewöhnlichen hohen Zahl von 40 Fachleuten kam zum Ausdruck, daß der Kreis der Fachberater und Lehrer mit Auslandserfahrung, die die Lehrgänge der ZfA in den letzten Jahren durch ihre Referenten- und Mentorentätigkeit wesentlich geprägt haben, erheblich erweitert worden ist. Hierdurch konnten in den Lehrgängen die Inhalte stärker auf die regionalspezifischen Gegebenheiten ausgerichtet werden. Das Angebot der ZfA umfaßt nunmehr 16 bis 20 Lehrgänge jährlich, wie das auch aus der Planung für 1989 ersichtlich ist, die man in diesem Heft nachlesen kann.

Während dieser Mitarbeitertagung, die in erster Linie eine Auswertungstagung war,

wurde die Hauptarbeit in 5 Arbeitsgruppen geleistet.

Arbeitsgruppe 1:

Modelle zur Textarbeit, Methodik, Textproduktion, Deutsches Sprachdiplom der KMK.

Arbeitsgruppe 2:

Der Ausbildungsteil der Lehrgänge in der ZfA: DFU/DaF, DFU – DaF, DaM, DaMF u. a.

Arbeitsgruppe 3:

Basismodelle Deutsch als Fremdsprache (DaF): „Vorwärts“, „Komm bitte“, „Wer, wie, was“?

Arbeitsgruppe 4:

Fortbildung an Auslandsschulen.

Arbeitsgruppe 5:

Auslandspraktischer Teil der Vorbereitung – Kriterien, Hospitationen, Evaluation.

Von den vorgesehenen zwei Grundsatzreferaten, die vorgesehen waren, konnte das von Prof. Dr. Piepho von der Universität Gießen wegen Erkrankung leider nicht gehalten werden.

Prof. Fearn von der Fachhochschule Konstanz sprach für den Bereich DFU zu „Schwerpunkten bei der Vorbereitung von erstvermittelten Lehrern an Auslandsschulen, die in den Unterrichtsfächern Physik, Chemie und Mathematik eingesetzt werden.“

Mit sehr intensiver Arbeit in den fünf Arbeitsgruppen, einer Vorstellung der Ergebnisse der Arbeitsgruppen im Plenum und der Vorstellung von Konzeptionen und konkreter Ablaufschemata zukünftiger Lehrgänge gelang die Erarbeitung eines von allen Beteiligten getragenen Konzepts und seiner Konkretisierung in praxisorientierten und aufeinander abgestimmten Inhalten.

Für den designierten Nachfolger von Herrn Stock im Referat VI-11, Herrn Wolfgang Schnitzler (derzeitig Fachberater Albany/New York), und die Mitarbeiter aus dem pädagogischen Referat VI-6 werden diese Konzepte, die aus der Arbeit der 40 Teilnehmer mit großem Sach- und Fachverstand entstanden, eine Hilfe für die Ausarbeitung neuer Modelle sein, die im kommenden Jahr verwirklicht werden sollen.

*Hans Georg Becker, Vorsitzender*

# **Vorbereitung vermittelter Auslandslehrer und Fortbildungsveranstaltungen hier: Programmplanung 1989 (Entwurf)**

| LgNr. | Rb | Teilnehmerkreis                                                                                                              | Termin BVA       | Auslandsschule<br>Lehrgangsort                 | Anzahl der<br>Teilnehmer |
|-------|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|------------------------------------------------|--------------------------|
| 152   | K  | Lehrer für deutschsprachigen<br>Fachunterricht an<br>Begegnungsschulen in<br>spanischsprachigen Ländern und in<br>Portugal*) | 30. 1. - 5. 2.   | 5. 2. - 11. 2.<br>(Valencia)<br>) s. Lg. 155   | 20                       |
| 153   | VB | DaF-Lehrer an Begegnungsschulen<br>in Ägypten, Griechenland und der<br>Türkei                                                | 27. 2. - 4. 3.   | 4. 3. - 11. 3.<br>(Kairo, Athen,<br>Istanbul)  | 25                       |
|       |    | Lehrer für deutschsprachigen<br>Fachunterricht an<br>Begegnungsschulen in Ägypten,<br>Griechenland und der Türkei            | 27. 2. - 4. 3.   | 4. 3. - 11. 3.<br>(Kairo, Athen,<br>Istanbul)  | 15                       |
| 154   | K  | Lehrer für deutschsprachigen<br>Fachunterricht und DaF-Lehrer in<br>Italien, Frankreich und<br>Skandinavien                  | 10. 4. - 15. 4.  | 15. 4. - 22. 4.<br>(Mailand, Helsinki)         | 20                       |
| 155   | VB | DaF-Lehrer an Begegnungsschulen<br>in spanischsprachigen Ländern und<br>in Portugal<br>* DFU-Lehrer s. Lg. 152               | 2. 5. - 6. 5.    | 6. 5. - 13. 5.<br>(Barcelona,<br>Lissabon)     | 30                       |
| 156   |    | Fachberater                                                                                                                  |                  | 5. 6. - 9. 6.<br>(München)                     | 15                       |
| 157   |    | Lehrer an deutschsprachigen<br>Auslandsschulen<br>(Afrika, Amerika, Asien)                                                   | 12. 6. - 14. 6.  | —                                              | 20                       |
| 158   |    | Lehrer an deutschsprachigen<br>Auslandsschulen in Europa                                                                     | 19. 6. - 21. 6.  | —                                              | 20                       |
| 159   |    | Schulleiter                                                                                                                  | 26. 6. - 30. 6.  | —                                              | 10                       |
| 160   |    | Lehrer im Türkei-Programm (in<br>Zusammenarbeit mit ZAV und CIM)                                                             | 14. 8. - 25. 8.  | —                                              | 20                       |
| 161   |    | Lehrer an Schulen im südlichen<br>Afrika                                                                                     | 4. 9. - 8. 9.    | —                                              | 15                       |
| 162   | K  | Lehrer für deutschsprachigen<br>Fachunterricht an Schulen in Süd-<br>und Mittelamerika                                       | 2. 10. - 7. 10.  | 7. 10. - 14. 10.<br>(Sta. Cruz de<br>Tenerife) | 15                       |
| 163   | VB | Lehrer mit deutschsprachigem<br>Fachunterricht an Schulen in<br>Spanien und Portugal (Fortbildung)                           | —                | 16. 10. - 20. 10.                              | 15                       |
| 164   |    | DaF-Lehrer an Schulen in Mexiko u.<br>Mittelamerika (Fortbildung)                                                            | —                | 16. 10. - 20. 10.<br>(Mexico-Stadt)            | 20                       |
| 165   |    | Lehrer mit deutschsprachigem<br>Fachunterricht in Mexico u.<br>Mittelamerika<br>(Fortbildung)                                | —                | 23. 10. - 27. 10.<br>(Mexico-Stadt)            | 15                       |
| 166   | VB | DaF-Lehrer an Begegnungsschulen<br>in Südamerika                                                                             | 6. 11. - 11. 11. | 11. 11. - 18. 11.<br>(Valencia, Bilbao)        | 30                       |
| 167   |    | Lehrer mit deutschsprachigem<br>Fachunterricht in der Türkei<br>(Fortbildung)                                                | —                | 20. 11. - 24. 11.<br>(Istanbul Lisesi)         | 20                       |
| 168   |    | Mitarbeiter                                                                                                                  | 4. 12. - 8. 12.  |                                                | 20                       |

---

## VERBAND

---

### Der Vorsitzende berichtet

#### *Neuer Leiter des Vermittlungsreferats in der Zentralstelle: RSD Dr. Dieter Allgaier*

Neuer Leiter des Vermittlungsreferats in der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ist ab 1. 10. 1988 Herr Regierungsschuldirektor Dr. Dieter Allgaier. Herr Dr. Allgaier ist am 18. 1. 1937 geboren. Nach der Reifeprüfung 1957 absolvierte er eine zweijährige Lehre als Groß- und Einzelhandelskaufmann. Von 1959 bis 1964 studierte er Philologie in den Fächern Englisch und Geschichte an den Universitäten Frankfurt/M. und Glasgow (Schottland). Das erste Staatsexamen legte er 1964 an der Universität Frankfurt ab, das zweite Staatsexamen 1966 nach dem Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Höheren Schulen am Studienseminar II in Frankfurt. 1968 folgte seine Promotion mit einer Dissertation über das Thema: „Die Dramen Harold Pinters“ an der Universität Frankfurt.

1966 bis 1970 war er im Schuldienst des Landes Hessen tätig. Von 1970 bis 1974 war er in den Auslandsschuldienst vermittelt an das Colégio Andino in Bogotá. Ab 1974 wieder im hessischen Schuldienst, wurde er 1978 an der dortigen Schule kommissarischer Schulleiter. Von 1979 bis 1985 leitete er die Deutsche Schule Lagos/Nigeria. Im September 1985 trat er in die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ein und übernahm das Afrika-Referat. Seit Oktober 1988 leitet er nun als Nachfolger von Herrn Dr. Vix das Referat für die Auswahl und Vermittlung der Lehrer.

Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland hofft auf eine gute Zusammenarbeit mit Herrn Dr. Allgaier und wünscht ihm Glück und Erfolg in der so wichtigen und schwierigen Aufgabe der Auswahl und Vermittlung von Lehrern!  
(Hans-Georg Becker)

#### *Annäherung an Regensburg – Tagungsort der nächsten Hauptversammlung*

Mit „2000 Jahren in 2 Stunden“ warb einmal das Fremdenverkehrsamt Regensburg für Besuch und Besichtigung der 2000jährigen Donaustadt. Und tatsächlich, mit diesem Ziel nähern sich alljährlich Abertausende von Touristen, meist vom zentrumsnahen Parkplatz am Donaumarkt aus, der Altstadt, die die Tourismusmanager so griffig wie einseitig auch „das mittelalterliche Wunder Deutschlands“ nennen, und kehren nach dem Rundgang, der in der Regel doch länger als zwei Stunden dauert und sie durch die römische, bajuwarische und karolingische Epoche, über Romantik, Gotik, Renaissance, Barock, Rokoko und Klassizismus zurück in die Gegenwart führt, zwar sehr beeindruckt, aber durch die körperlichen und geistigen Strapazen mitgenommen und froh darüber, es geschafft zu haben, eben dorthin zum Donaumarkt zurück. Sie haben viel gesehen und gehört, aber wenig begriffen von dem vielfältigen Kosmos Regens-

burg. Eine der ältesten Städte Deutschlands mit uralter, glanz- und leidvoller Geschichte, „stockkatholische“ und protestantische Reichsstadt, Bischofssitz und Residenz der steinreichen Fürsten Thurn und Taxis, Heimat von Mitläufern und Märtyrern des Dritten Reiches, Verwaltungshauptstadt der Oberpfalz, aber geographisch eher zum weiten niederbayerischen Bauernland gehörig, Beamten- und Studentenstadt, lange Zeit strukturschwach, aber heute Anschluß findend an die modernste wirtschaftliche Entwicklung, Stadt der Musik und Kunst, Stadt mit eigenem Dialekt sogar, Geheimtip für die nachwachsende technische Intelligenz und gemächliches Provinznest: Mancher braucht Jahre, um ihren Charakter zu erkennen und sie vielleicht auch liebezugewinnen.

Aber kehren wir zurück zum eiligen Touristen: Von welcher Seite soll er sich der Stadt nähern? Der schönste Blick bietet sich von Norden. Man verläßt Stadtamhof, einst miß-

trauisch-neidischer Wachtposten der bayerischen Herzöge und betritt die Steinerne Brücke. Je näher man dem Scheitelpunkt dieses architektonischen Meisterwerks kommt, umso stolzer steigt die Schaufront der Freien Reichsstadt aus dem Fluß empor, das wuchtige Brückenhaus und dahinter, wie ein hochgebautes gewaltiges Schiff, der gotische Dom. Oder man überquert die Donau auf der modernen Nibelungenbrücke; hier dominiert der Blick nach Westen der breite Strom mit seinen Brücken und die himmelstürmende Steilheit der Domturmspitzen; ein Bild von expressionistischer Ausdruckskraft, wenn die Abendsonne den dunklen Wolkenhimmel aufreißt und die Fluten wie mit flüssigem Gold übergießt.

Zur Besichtigung der einzelnen Hauptsehenswürdigkeiten überlasse man sich gestrost einer Stadtführung, die kompetenter ist als ein kurzer Artikel in einer Zeitschrift. Wer dann noch Zeit hat, tauche ein in das Gewirr der alten Gassen, wo das Mittelalter nicht Museum ist, sondern aus den – im allgemeinen vorzüglich sanierten – Mauern atmet, wo Geschichte anschauliche, unmittelbare Gegenwart geblieben ist, wo Vergangenheit lebendig wird. Drei Straßenzüge dienen gleichsam als Leitschienen, am Fluß entlang die Thundorfer- und die Keplerstraße mit dem Wohnhaus des Astronomen, dann vom Arnulfplatz (benannt nach dem bayerischen Herzog, †937, begraben in St. Emmeram) nach Osten zurück die Ludwigstraße zum schönsten Regensburger Platz, dem Haidplatz, zum alten Rathaus, Sitz des Immerwährenden Reichstags, und zum Dom. Oder man geht gleich am Rathausplatz nach rechts in die Wahlenstraße mit dem „Haus zum goldenen Turm“ und versetzt sich ins Hochmittelalter, in die Zeit der größten Blüte Regensburg; da erwarben Regensburger Kaufleute großen Reichtum, hielten den Vorsitz im Fondaco dei Tedeschi in Venedig gegen die berühmte Nürnberger Konkurrenz, bauten an Italien erinnernde turmartige Wohnhäuser und gaben der Wahlen-(=welschen)-Straße den Namen. Am Ende der Straße links öffnet sich der Neupfarrplatz mit der gleichnamigen, heute protestantischen, Kirche. Wer genau hinsieht, wird an der Unregelmäßigkeit des Platzes merken, daß das ganze Ensemble nicht von Architekten geplant wurde; hier stand einst das Ghetto und wurde aus der Altstadt buchstäblich herausgeschlagen nach der Judenvertreibung anno 1519.

Nun biegt man ein in die Gesandtenstraße, in deren Palais die Botschafter der Reichsstände beim Immerwährenden Reichstag residierten. Dazwischen und seitwärts Gassen und Gäßchen mit den wunderlichsten Namen: Zur Schönen Gelegenheit, Zur Hundsumkehr, Zum Vaulschink, Kuhgäßl, Roter Herzfleck, Zum fröhlichen Türken, und wie sie alle heißen. Wer Phantasie und Sinn fürs Kuriose hat, wird beim Studium dieser Namen auf seine Kosten kommen.

Nun aber ist es Zeit zu einer Rast. Gottseidank ist Regensburg nach Aussagen Kundiger, bezogen auf die Einwohnerzahl, die kneipenreichste Großstadt Deutschlands. Für jeden Geschmack ist etwas zu finden: Für den Norddeutschen, der bayerisches Klischee sucht, vielleicht das Hofbräuhaus am Rathausplatz, viel echter und natürlicher noch als das berühmte Stammhaus in München, oder die Brauerei Kneiting, die den Ruhm der Bierstadt Regensburg weiterträgt und sich erfolgreich gegen den faden Einheitssaft der Großbrauereien behauptet. Für den Abend zahllose Kneipen mit anregender Atmosphäre und relativ wenig Schickimicki-Getue, und für die im Sommer anreisenden Teilnehmer der VdLiA-Tagung als besonde-

## Ihr Spezialist für Auslandsumzüge



**Carl Grove**  
Internationale Möbelspedition

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

rer Tip die stimmungsvollen Biergärten, wie Spital- oder Kneitingen-Garten an der Steinen Brücke, in denen man das mittelalterliche Panorama der Stadt vor sich hat; ein Aufenthalt dort ist vollwertiger Ausgleich (oder Ersatz?) für langwierige Ausschuß- und Plenarsitzungen. Oder im westlichen Stadtteil Prüfening der sog. Schloßgarten im wundervoll schattigen Park des Klosters. Im verwunschenen, uralten Hain liegen die kunsthistorisch bedeutende Kirche und die Gebäude, bewohnt nur mehr von einem einzigen, uralten Mönch, Pater Emmeram, Onkel des „regierenden“ Fürsten von Thurn und Taxis, dessen Schloß inmitten der Stadt zu besichtigen ist. Der Mönch öffnet auf das Läuten des kunstbeflissenen Besuchers ein Fenster im Obergeschoß, fragt nach Woher und Wohin, und wenn ihm der Besucher vertrauenswürdig erscheint, läßt er am Strick den mächtigen Kirchenschlüssel herab, weil ihm das Treppensteigen schon sehr zu schaffen macht.

Die Annäherung von Norden ist die mit dem spektakulärsten Anblick; aus den anderen Himmelsrichtungen bietet sich eine nüchternere Ansicht. Im Süden stößt man

auf den riesigen Komplex der Universität, die, 1965 als vierte Landesuniversität gegründet, der in überkommener Beamtenmentalität dahindämmenden Bevölkerung neue geistige Anregung und auch Blutauffrischung brachte.

Im Westen der Stadt produziert Siemens die angeblich fortschrittlichsten Mikro-Chips, und im Osten baute BMW das modernste Automobilwerk Deutschlands; beide Unternehmen zogen die Gruppe der kühl kalkulierenden Technokraten ins bisher eher ländliche Regensburg. Bei ihrem Sprung in die moderne Welt stützte sich die Stadt auf die tatkräftige Hilfestellung zweier bayerischer Ministerpräsidenten, Alfons Goppel und Franz J. Strauß, des einen Geburts-, des anderen Sterbestadt. Zumindest Regensburg ist ein Beweis für die Behauptung Münchener Politiker, daß Fortentwicklung in Bayern nicht nur auf die Hauptstadt beschränkt sei.

Castra Regina, Radasbona, reganespurc, Regensburg – viele Namen, doch *eine* Stadt für Bürger und Gäste.

*Reiner Pompl*

## ***Herbsttreffen der Regionalgruppe Detmold – Bielefeld***

Die 35 Kolleginnen und Kollegen, die sich am 29. 10. 88 z.T. mit Ehepartnern und Kindern auf den Weg nach Detmold gemacht hatten, wurden nicht enttäuscht. Wie angekündigt, führte der Bericht von S. u. W. Torinus aus dem trüben Deutschland in die Karibische Inselwelt von Virgin Islands.

In sehr persönlichen Schilderungen wurde das Leben auf diesen Inseln anschaulich dargestellt. Über die wechselvolle geschichtliche Entwicklung wurde ebenso informiert wie über die heutigen Probleme mit Arbeitslosigkeit und Kreuzfahrt- oder Yacht-tourismus. Es wurde klar, daß Sonne, Palmenstrände und türkis-klare Meer oft nur schillernde Kulissen sind. Gerade sie sind für uns Mitteleuropäer am verlockendsten in dieser Region.

Der lebhafte Beifall zeigte, wie gut diese einfühlsame Darstellung angekommen ist.

Nun gleich ein Sprung zum Frühjahrstreffen: Es findet am 29. 4. 89 um 16.30 Uhr wieder in der VHS Detmold, Krumme Straße 20 statt.

Frau Ursula Bartels war in Chile an den Deutschen Schulen Puerto Montt und Quilpué. Von dort aus hat sie auf Heimaturlaubsreisen eine Reihe asiatischer Länder besucht. Frau Bartels wird uns im April über ihre Eindrücke in Kambodscha beim Besuch der Ruinenstadt Angkor berichten. Angkor war die Hauptstadt der Khmer. Die Tempel und Paläste geben heute noch ein beeindruckendes Zeugnis von der Höhe dieser Kultur zwischen dem 9. u. 14. Jahrhundert ab.

Alle, die Interesse an diesem Vortrag haben, sind herzlich eingeladen. Wenn möglich sollten Sie sich voranmelden bei C. Kanne, Bärenkamp 17, 4934 Horn-Bad Meinberg, Tel.: (05234) 5904 o. 2957. *Christian Kanne*

***Richtlinien zur Manuskriptabfassung bitte bei der Schriftleitung anfordern!***

## Briefe an den Vorstand

### „Befriedigend ist die Rolle als Lehrer nicht“ –

**Die Begegnungsschule:** „Am Ende von Klasse 4 gehören die Weichen gestellt.“

Anmerkungen zum Brief von Hans Dieter Utz. (Heft 1/89)

Während meiner 6jährigen Dienstzeit an der DEO in Kairo unterrichtete ich, neben meinem Einsatz in der Neuen Sekundarstufe, hauptsächlich in der Grundschule in den Klassen 3 und 4 Deutsch, DaF, Mathematik und Sport. Etwas fassungslos erfuhr ich bald nach unserer Ankunft, daß an unserer Schule im Kindergarten Aufnahmeprüfungen stattfinden sollten! Undenkbar für uns! Überrascht war ich auch von der Zahlenrelation. 30 Kindergartenplätzen standen 100 Aufnahmewünsche entgegen. Dieses Zahlenverhältnis verstand ich erst, als ich im Verein der Ehemaligen Schüler der DEO als beratender Lehrer mitarbeitete. „Das Hauptanliegen des Vereins liegt darin, die Verbindung zwischen Schülern, Lehrer und der DEO nicht abreißen zu lassen.“ Herr Utz kommentiert dies treffend: Sie „saugten“ sich an ihrer Schule fest. Zurecht, meine ich. Die starke Bindung konnte man nicht nur bei den Schülern des Vereins, sondern auch bei anderen feststellen. Diese wurde um so deutlicher, je näher der Kindergarten-termin für ihre Zöglinge rückte. Sie, die mit wechselndem Erfolg die Schule durchlaufen hatten, wollten das Gleiche auch für ihre zwei oder mehr Kinder erreichen. Die Kleinen bekamen bereits vor der Aufnahmeprüfung in den Kindergarten Nachhilfestunden in Deutsch erteilt, um den Anforderungen der Prüfung gerecht zu werden. Verständlich, wenn man bedenkt, daß Mohamed bereits in die 1c der Schule geht, und das will man nun der kleinen Miriam verwehren, die doch „ein außergewöhnlich intelligentes Mädchen ist.“ Schwer hatten es die ägyptischen Eltern mit der Einschätzung der Leistungsstärke ihrer Kinder. Sicher auch ein allgemeines Elternproblem! War nun die Aufnahme an der DEO gelungen, herrschte eitel Sonnenschein. Sehr bald bemerkte ich jedoch an Elternabenden, daß sie viel zu wenig über das Deutsche Schulsystem wußten. Der Unterschied zwischen Haupt- und Realschule war nur wenigen klar. Auch die Übertrittsvoraussetzungen von der Grundschule zum Gymnasium waren ihnen nicht bekannt, eine mündliche Grundschulempfehlung, die negativ ausfiel, wurde nicht zur Kenntnis genommen. Hier sollte es für die Eltern von Seiten der Schulleitung schon vor der Einschulung genaue Informationen geben.

Nun muß ich zuerst einmal auf meine gegenwärtige Situation zu sprechen kommen, nach halbjähriger Wiedereingliederung im Inlandsschuldienst, als Klassenlehrer einer 3. Klasse im Freiburger Westen. Welch ein Unterschied zu den Verhältnissen in Kairo! Nach einem 5minütigen Schulweg folgen für meine Kinder maximal 29 Wochenstunden, während die Ägypter nach einer halbstündigen Busanfahrt noch 35 Wochenstunden absolvieren mußten. Der Unterrichtsstoff hier ist trotz der fakultativen Wahlmöglichkeit in Französisch mit 3 Wochenstunden geringer als der der Bilingualität, wo dann noch besonders die Fächer Arabisch, Religion und Civics ins Gewicht fallen. Das waren, nach meinen Erfahrungen, dann auch die Fächer, bei denen die Halbjahresnote Mangelhaft zum Schuljahresende in ein Ausreichend geändert wurde. Hier zeigten die deutschen Kollegen Geschlossenheit. Meine Kinder haben hier die Möglichkeit, am Nachmittag zu laufen und zu spielen, wenn sie ihr knapp einstündiges Hausaufgabenpensum erledigt haben, während ihre ägyptischen Altersgenossen ihre Freizeit mit arabischem Nachhilfeunterricht oder Videofilmen verbringen.

Tritt nun ein deutscher Grundschullehrer seinen Dienst unter solchen Voraussetzungen an, wird ihm der Unterschied besonders schmerzlich offenbar. Pädagogisch sinnvoll will er nun nicht durch eine besonders straffe Benotung die Kinder noch mehr belasten. ABER – es ist leider der falsche Weg! Meine Erfahrungen zeigten, daß sich ein Kind mit der Anmeldung auch besonderen Lernbedingungen stellen muß.

– Prüfungen zur Kindertarteneinschulung sind erwünscht, sagen aber noch nicht genügend über die Leistungsfähigkeit in der Grundschule aus. Eventuell könnten am Ende der Klasse 2 standardisierte Tests erste Ergebnisse zeigen.

– Nicht alle Kinder, die bis in Klasse 3 oder 4 gelangen, sind den Anforderungen des Gymnasiums gewachsen. Rechtzeitige Wiederholung kann vielleicht einen Erfolg bringen. In gravierenden Fällen hilft ein Abgang von der Schule mehr, als sich an der Schule festzuklammern.

In diesen Punkten ergab sich aber in unserem Kollegium eine Diskrepanz in den Meinungen der Kollegen. Während die einen, wie Herr Utz, für eine volle und straffe Ausschöpfung der Notenskala plädierten, argumentierten die anderen, nicht zu einem „Grundschulabitur“ beitragen zu wollen. Aber in Deutschland habe ich am Ende der Klasse 4 keine Übergangsquote von 100% auf eine weiterführende Schule! Genau dies ist aber an der DEO der Fall! *Gerade deshalb müssen am Ende der Klasse 4 die Weichen gestellt werden* – oder weniger begabte Kinder müssen die Möglichkeit haben, einen ihnen entsprechenden Schultyp zu besuchen. Mit einer Binnendifferenzierung und Notenbonus in den Gymnasialklassen ist es nicht genug. Die Problematik gilt nun aber nicht allein für ägyptische Kinder. Nicht alle Experten- oder Kollegenkinder verfügen automatisch mit dem Dienstantritt im Ausland über die geforderten Qualifikationen. Dies sollte den Betroffenen vor Diensteintritt nachhaltig vor Augen geführt werden.

Befriedigen kann die Begegnungsschule, befriedigend ist die Rolle als Lehrer unter solchen Zwängen nicht.

Rainer Hock

# Persönliche Nachrichten

## In memoriam

Durch den Tod verloren wir  
unseren geschätzten Kollegen

**Dr. Pascal Leuschner**

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

## EHRUNGEN

**Dank an den leitenden Regierungsschuldirektor  
a. D. Dr. Ernst Vix**

Mit dem Ende des Monats September 1988, wenige Tage nach Vollendung seines 63. Lebensjahres, ist der stellvertretende Abteilungspräsident der Zentralstelle für das Auslandschulwesen und Leiter des Referats Auswahl und Vermittlung von Lehrern, Herr LRSD Dr. Ernst Vix, in den Ruhestand getreten.

Über 35 Jahre lang war er dem Deutschen Auslandschulwesen als Lehrer und stellvertretender Leiter von Auslandsschulen sowie durch seine Tätigkeit von fast 20 Jahren in der 1968 neu gegründeten Zentralstelle für das Auslandschulwesen in besonderer Weise verbunden.

Geboren am 25. 9. 1925 in Darmstadt, besuchte er dort die Grundschule und das Ludwig-Georgs-Gymnasium und legte an diesem Gymnasium im Frühjahr 1942 die Reifeprüfung ab. Als „vorzeitig Dienender“ erfüllte er anschließend 1942 seine Reichsarbeitsdienstpflicht. Zum Wintersemester 1942 begann er sein Studium in den Fächern Deutsch, Erdkunde und Geschichte an der Universität Freiburg. März 1943 bis Juli 1945 folgten Wehrdienst und Kriegsgefangenschaft.

Im Januar 1946 konnte er die begonnenen Studien fortsetzen, zunächst an der Universität Frankfurt, dann auch an der Universität Mainz.

Im Jahre 1950 promovierte er zum Dr. phil. und legte die Wissenschaftliche Prüfung für das Lehramt an Höheren Schulen 1950 ab. 1950 bis 1952 folgte der Vorbereitungsdienst am Studienseminar Darmstadt, den er 1952 mit der

Zweiten Staatsprüfung für das Lehramt an Höheren Schulen erfolgreich abschloß.

Seine erste Stelle war die Martin-Luther-Schule in Rimbach/Odenwald, von wo er schon nach 1 1/2-jähriger Tätigkeit für ein Jahr durch das Auswärtige Amt an das Institut auf dem Rosenberg in St. Gallen/Schweiz vermittelt wurde. 1955 bis 1960 arbeitete er an der Lichtenberg-Schule und am Ludwig-Georgs-Gymnasium in Darmstadt, ab 1958 auch nebenamtlich am Abendgymnasium Darmstadt. 1960 bis 1968 waren seine entscheidenden Auslandschuljahre an der Deutschen Schule Stockholm, deren stellvertretender Schulleiter er ab 1963 war.

Nach seiner Rückkehr in den innerdeutschen Schuldienst 1968 verbrachte er nur wenige Monate an einem Gymnasium in Gießen, ehe er zum 1. 1. 1969 in die 3 Monate zuvor gegründete Zentralstelle für das Auslandschulwesen berufen wurde.

Fast 20 Jahre lang war er dort als Leiter des Referats Auswahl und Vermittlung von Auslandslehrern, seit 1975 auch als Stellvertreter des Abteilungspräsidenten und bis zur Schaffung eines selbständigen Referats 1973 auch als Leiter des Referats Vorbereitung von Auslandslehrern tätig.

Es kann nicht die Aufgabe des Verbands deutscher Lehrer im Ausland sein, eine Würdigung von Leben und Werk des Dr. Ernst Vix zu geben. Es ist dem VdLiA jedoch ein Anliegen und für ihn eine Verpflichtung, den Leiter des Vermittlungsreferats, der nach überschläglichen Berechnungen über 5000 Kolleginnen und Kollegen in den Auslandschuldienst vermittelt hat, zu danken für die 20 Jahre der

Zusammenarbeit mit dem Verband und seinen Lehrern in den Vorständen und in der Mitgliedschaft.

Herr Dr. Ernst Vix hat sich dem Vorstand des Verbands in all den Jahren in besonderer Weise verbunden gefühlt, er hat seine Anliegen ernst genommen, sich mit ihnen auseinandergesetzt, hat bei den zahlreichen Arbeitssitzungen der Vorstände des VdLiA in der Zentralstelle unter den Abteilungspräsidenten Onnen, Becker und Dr. Veuhoff stets die Belange der Auslandslehrer in Fragen der Auswahl und Vermittlung verstanden, ernst genommen und in seine Überlegungen mit einbezogen.

Er trat dem Vorstand des VdLiA stets aufgeschlossen gegenüber, er hatte Zeit für die Anliegen der Verbandsmitglieder, die er sich als korrekter, sachlich orientierter und absolut integrierender Leiter seines Ressorts zu eigen machte. Er war stets bereit und bestrebt, von anderen Vorschläge und Zweifel, wenn sie sachlich begründet waren, anzuhören und bei den Maßnahmen in seinem Ressort nach den vorhandenen Möglichkeiten zu berücksichtigen. Hinter seiner eher zurückhaltenden Art empfanden wir stets eine wohlthuende Freundlichkeit und Herzlichkeit.

Um in dieser Aufgabe die Fülle der Anliegen aller Lehrer in der Vielzahl der Besucher und der täglichen Anrufe sachgerecht zu behandeln, bedurfte es einer eisernen Selbstdisziplin – Herr Dr. Vix besaß sie! Um Zeit zu haben für die Anliegen der Lehrer, erledigte er meist schon in der Frühe um 7 Uhr die tägliche Schreibtischarbeit in der ZfA.

Den Mitgliedern des Verbands, die die Hauptversammlungen besuchten, begegnete Dr. Vix alle zwei Jahre, da er in dienstlichem Auftrag, den er sich selbst stellte, regelmäßig an den Orten der Hauptversammlung anwesend war: zwei volle Tage der drei oder vier Tage der Hauptversammlung verbrachte er in zahllosen Gesprächen mit Lehrern in einem eigens für ihn eingerichteten Dienstzimmer, in dem er von morgens bis abends Gespräche führte – meist in Sachen Vermittlung. Wegen der Gespräche mit den Lehrern verzichtete er oftmals auf die Teilnahme an wichtigen Referaten und geselligen Veranstaltungen.

Zur Vermeidung von Interessenkollisionen wollte Herr Dr. Vix nicht Verbandsmitglied bleiben. Jetzt, mit dem Tage seiner Pensionierung, ist er es wieder, und wir freuen uns, wenn wir ihn als Mitglied auf unserer nächsten Hauptversammlung begrüßen können.

Unsere Sache ist jetzt ein Dank an den Referatsleiter und Menschen Dr. Ernst Vix für die 20 Jahre fruchtbarer und konstruktiver Zusammenarbeit.

*Hans-Georg Becker, Vorsitzender*

---

## Neue Mitglieder

- BEIER, Stephanie, OK Talitha Kumi, Secondary School, Beit Jala P.O.B.7 Westjordanland via Israel Priv. c/o Ev. Church, P.O.B. 14384, Jerusalem 3/Israel
- BRENNEISEN, Wolfgang, 1/Dipl.Päd. DS Montevideo
- CAPELLMANN, Rainer, L 1000 Berlin 62, Berchtesgadener Straße 15
- CZERWIENKA, Renate, L 1000 Berlin 30, Kurfürstenstraße 21/22
- GOTTSCHALK, Erwin, OStR DS Mailand
- HACHMÖLLER, Heinrich, StR DS Johannesburg
- HAMMACHER, Winfried, StR DS Santa Cruz/Bolivien
- HILLER, Peter, OStR DS Valencia
- HOFMANN, Gerlinde, L 3500 Kassel, Mauerstraße 6
- HOFMANN, Otto, OStD 8581 Heinersreuth, Mühlenstraße 24, ab 1. 8. 89 DS Stockholm
- HOMANN, Gregor, Lehrerbildungsinstitut „Wilhelm von Humboldt“, Casilla 16171, Santiago/Chile (VdLiCh)
- PANWITZ, Wolfgang, StR DS Addis Abeba
- PETERSEN, Ronald, L 2240 Heide, Schmiedeweg 5
- ROSER-BRACHER, Christine, StR 7000 Stuttgart 31, Mittenfeldstraße 29
- SALLER, Anton OStR DS Valencia
- SHELLINSKI, Klaus-Dieter (von VdLiCh) L 2800 Bremen 33, Heinrich-Kurth-Straße 23
- SCHNAAS, Norbert, StR 6348 Herborn 5, Zum Wachtgipfel 3
- SCHRÖDER, Dr. Jochen ab 1. 3. 1989 StR Col. Goethe, C. Reclus 2250, 1609 Boulogne, Prov. Buenos Aires
- SPERNAL, Jürgen, OStR DS Mailand
- STAUDER, Helmut, ab 1. 3. 1989, StR Col. Goethe, C. Reclus 2250, 1609 Boulogne, Prov. Buenos Aires
- VAHSEN, Helmut, OStR 5940 Lennestadt 11, Altenvalberter Straße 7
- VOGT, Christian, L DS Manila
- VON HANSEN, Jörn, OStR DS Mailand

---

## Anschriftenänderungen

- BAUER, Gottfried, 8960 Kempten (Allgäu), Bodmanstraße 25
- DITSCHKEID, Wolfgang, 5060 Bergisch-Gladbach, Overather Straße 62 (St. Germain en Laye)
- DITTRICH, Kristof, 3370 Seesen, Eichendorffstraße 4 (Botswana)
- ENGELMANN, Walter, 8162 Schliersee 2/Neuhaus, Waldschmidtstraße 5c (Barcelona)
- FRIESEKE, Heidrun, (ab 1. 2. 1989), Colegio Goethe E. Reclus 2250, RA-1609 Boulogne, Prov. Buenos Aires/Argentinien
- GÖPPERT, Andreas, 7214 Zimmern o.R.1, Im Wasen 7
- HALM, Gerold, 4600 Dortmund 50, Hellerstraße 78b (Bogotá)

KOSTINEK, Bernhard, c/o Franz Kostinek, 7500 Karlsruhe 41, Am Wetterbach 60  
 MENDER, Gerhard, 8960 Kempten, Im Stiftallmeyer 36 (Bilbao)  
 OSTERTAG, Michael, 7319 Dettingen/Teck Heimensteinstraße 11  
 PAEFFGEN, Dr. Thomas, 6909 Walldorf, Tannenweg 25  
 ROSS, Manfred, 8393 Freyung, Geyersberger Straße 4  
 SANTOS-NUNIER, Carlos, 7800 Freiburg, Gresserstraße 26 (Madrid)  
 SCHELLINSKI, Klaus Dieter, 2800 Bremen 33, Heinrich-Kurth-Straße 23  
 SCHNEIDER, Gerd, 7487 Gammertingen 1, Bohlhalde 4 (DS Santa Cruz de Tenerife)

SCHNITZSPAHN, Ernst, 6957 Dietzenbach, Nordweststraße 46  
 STANZEL, Eckhard, 6900 Heidelberg-Schlierbach, Hermann-Löns-Weg 8 (Genf)  
 SPERLICH, Rudolf, 1000 Berlin 49, Krusauer Straße 198 (Sao Paulo)  
 UNMÜSSIG, Bernhard, 7800 Freiburg, Zasiusstraße 86  
 WEGENER, Reinhard, 3253 Hessisch Oldendorf 2, OT Fischbeck, Fliederweg 2

---

#### Neuer Obmann

---

BURGER, RL, DS Managua

---

## BUNDESREPUBLIK

---

### Als Lehrer in die USA: Kalifornien, Texas, Missouri

Auch 1989 können Lehramtsbewerber, die in der Bundesrepublik abgewiesen wurden, eine Anstellungschance in den Vereinigten Staaten erhalten. Hauptinteressent ist wiederum der Bundesstaat Kalifornien. Aber auch in anderen Bundesstaaten gibt es Interesse an deutschen Lehrern. Benötigt werden vor allem Grundschullehrer und Sonderschullehrer sowie Sekundarstufenlehrer für Mathematik, Chemie und Physik, vereinzelt auch Fremdsprachenlehrer für Spanisch, Französisch und Deutsch. Auf jeden Fall sind sehr gute Englischkenntnisse notwendig. Die deutschen Lehrer werden zu den gleichen Bedingungen wie amerikanische Lehrer eingestellt; ihre Jahresgehälter bewegen sich zwischen 22 000 und 28 000 Dollar. Die Auslandserfahrung wird bei der Rückkehr nach Baden-Württemberg honoriert. Wer mindestens drei Jahre erfolgreich im Ausland Lehrer war, erhält einen Einstellungsbonus von 20 Punkten. Damit ist er seinen Konkurrenten gleich um etwa eine halbe Note voraus.

#### Texas-Programm

Seit 1986 besteht zwischen der Texas Education Agency, der obersten Erziehungsbehörde des US-Bundesstaates Texas, und dem Senator für Schulwesen, Berufsausbildung und Sport, Berlin, ein Kulturaustauschprogramm im pädagogischen Bereich. Hierbei erhalten deutsche Lehrkräfte Gelegenheit, im Laufe eines Schuljahres Berufserfahrung an öffentlichen Schulen in Texas zu sammeln und das dortige Bildungssystem kennenzulernen. Im Austausch wird texanischen Schulvertretern ein spezielles Bildungs- und Fortbildungsprogramm für ihren Beruf geboten, bei dem sie insbesondere Einblick in das Bildungswesen in der Bundesrepublik erhalten.

Beide Seiten erhoffen sich hierdurch eine Verstärkung der bedeutenden historischen Bindungen und guten kulturellen und wirtschaftlichen Beziehungen zwischen den Ländern.

1986 waren in Houston, Texas, zunächst 7 deutsche Lehrkräfte an verschiedenen Schulen tätig. 1987 wurde das Programm zahlenmäßig erweitert. Es konnte die Einstellung von 52 Lehrerinnen und Lehrern, überwiegend in Texas, in kleinerem Umfang jedoch auch in einem anderen, interessierten US-Bundesstaat aus dem Bewerberkreis des Texas-Programms erreicht werden. Auch 1988 wurde das Programm fortgesetzt, es bestehen erneut Arbeitsmöglichkeiten für 52 deutsche Lehrkräfte landesweit an 11 texanischen Schulbezirken sowie US-Staat Missouri.

Für das kommende Jahr 1989 ist mit einer ähnlichen Zahl von Austauschmöglichkeiten für deutsche Lehrkräfte wie in den beiden Vorjahren zu rechnen. Die bestehenden Möglichkeiten lassen sich nur auf der Basis eines Kulturaustauschprogramms realisieren.

Die Teilnahme an diesem Programm konstituiert keine Rechtsansprüche für arbeitslose Lehrerinnen und Lehrer, später im deutschen Schuldienst eingestellt zu werden. Mit der Unterrichtstätigkeit in Texas oder Missouri wird aber jeder im einzelnen Berufs- und Auslandserfahrungen sammeln und seinen persönlichen Horizont erweitern können.

### Schulwesen in Texas

Texas (ca. 15 Millionen Einwohner) ist nach Alaska der zweitgrößte Flächenstaat der USA. Zum Vergleich: Die Staatsflächen von Italien, Griechenland und der Bundesrepublik Deutschland entsprechen zusammen etwa der Größe von Texas.

Die öffentlichen Schulen beschäftigen ca. 205 000 Lehrer/innen und Administratoren. Texas hat ca. 1 100 Schulbezirke. Sie unterstehen in fachlichen und curricularen Angelegenheiten der zentralen Aufsicht durch die Texas Education Agency, ansonsten sind sie rechtlich unabhängige, dezentralisierte Einheiten.

Die **School Districts** (Schulbezirke) werden von **Superintendents** (Schulräten) geleitet. Diese stellen im Einvernehmen mit ihren **Schuldirektoren** Lehrkräfte ein.

Die Superintendents unterstehen jeweils einem öffentlich gewählten Aufsichtsgremium, bestehend aus Vertretern verschiedener gesellschaftlicher und politischer Gruppen, dem **School Board**. Sie

- berechnen die regional zu zahlenden Schulsteuern,
- planen und vergeben die notwendigen Baumaßnahmen,
- beantragen die Kreditobligationen ihres Bezirks beim School Board,
- planen die Budgets und die bezirklichen Gehaltsstufen für Lehrer/innen sowie die sozialen Verpflichtungen des Bezirks.

Eine einheitliche Besoldungsstruktur existiert nicht.

Das Wechselspiel zwischen den beteiligten ethnischen und politischen Gruppierungen innerhalb eines School Board und die Beziehungen zum Superintendent sind entscheidend für den Grad der generellen Aufsicht oder detaillierten Einflußnahme in schulischen und pädagogischen Angelegenheiten auf die Schulen in einem Bezirk.

Jeder Schulbezirk trifft seine Einstellungsentscheidungen für Lehrkräfte dezentral nur für die zu seinem Bezirk gehörenden Schulen. Die von Superintendent und Schuldirektor getroffene Einstellungsentscheidung be-

darf in jedem Fall anschließend der Zustimmung des School Boards, damit der Arbeitsvertrag rechtswirksam wird.

In der Regel unterrichtet die Lehrkraft montags bis freitags 25 Wochenstunden (à ca. 45-55 Minuten). Zusätzlich sind Aufsichten wahrzunehmen, und täglich ist eine Stunde für Unterrichtsvorbereitung, Besprechungen etc. vorgesehen.

Die tägliche Pflichtenwesenheitszeit beginnt in der Regel um 8.00 Uhr und endet zwischen 14.15 und 15.00 Uhr.

In ländlichen Bezirken, in denen die Schüler von weither mit Schulbussen zur Schule gefahren werden, sind die Unterrichtsstunden aus zeitlichen Gründen nur von kurzen Pausen (5 Minuten) und einem lunchbreak (20 Minuten) unterbrochen.

### Programmstellen

Das Programm wird von der Zentralstelle für Arbeitsvermittlung (ZVA) der Bundesanstalt für Arbeit in Zusammenarbeit mit dem Senator für Schulwesen, Berufsausbildung und Sport, Berlin, durchgeführt.

Aufgaben im Rahmen des Kulturprogramms werden dabei allein vom Berliner Senat übernommen. Für Fragen der Arbeitsvermittlung nach dem Ausland ist die ZAV, Frankfurt, federführend.

Bewerbungen von interessierten Lehrkräften und schriftliche Anfragen sind unter dem **Kennwort: „Lehreraustausch mit Texas“** zu richten an die

Zentralstelle für Arbeitsvermittlung  
Management-Vermittlung  
National-International  
Berufsbereich 25.20/21  
Feuerbachstraße 42-46  
6000 Frankfurt am Main 1

oder an das

Sonderbüro des Senators für Schulwesen, Berufsbildung und Sport  
Otto-Hahn-Oberschule  
Haarlemer Straße 51  
1000 Berlin 47

### Informationen für Arbeitslose

Die Auswirkungen einer Lehrertätigkeit in den USA auf bereits bestehende Arbeitslosengeld- oder Arbeitslosenhilfeansprüche müssen im Einzelfall mit der Leistungsabteilung im Wohnortarbeitsamt geklärt werden. Allgemeine Hinweise und Merkblätter sind für die Informationsveranstaltungen vorgesehen. Freiwillige Beiträge zur Arbeitslosenversicherung sind nach geltender Rechtslage derzeit nicht möglich.

**Arbeitslose oder von Arbeitslosigkeit unmittelbar bedrohte Lehrer/innen können bei Vorliegen der individuellen Voraussetzungen folgende Leistungen beantragen:**

- a) Übernahme der Fahrtkosten bis zur deutschen Grenze bzw. bis zum Abflughafen;
- b) Erstattung von Auslagen für die Erteilung des amerikanischen Arbeitsvisums;
- c) Kosten für etwaige Gesundheitsuntersuchungen – gegen Vorlage des Arbeitsvertrages mit der amerikanischen Schule –
- d) Reisekosten zu Informationsveranstaltungen und Einstellungsinterviews.

**Anträge müssen stets vor Entstehung der Kosten eingereicht werden. – Auskünfte und Anträge sind erhältlich bei den örtlichen Arbeitsämtern und der Zentralstelle für Arbeitsvermittlung, Frankfurt.**

**Bewerbungsverfahren**

Einstellungsmöglichkeiten in Texas und Missouri bestehen wieder für den Schuljahresbeginn ab September 1989. Bewerbungsunterlagen werden von den Programmstellen ZAV oder Sonderbüro Berlin (siehe Punkt 4) entgegengenommen.

**Folgende Unterlagen werden benötigt:**

- Bewerbungsbogen (in Englisch ausgefüllt, siehe letzte Seite dieses Merkblatts),
- Bewerbungsfoto neueren Datums (bitte auf der Rückseite mit dem Namen versehen und auf den Bewerbungsbogen kleben),
- Kopien des 1. und 2. deutschen Staatsexamenszeugnisses (einfache, gut lesbare Kopien, zunächst nicht beglaubigt),
- ausführlicher, tabellarischer Lebenslauf in Deutsch, mit Angabe der pädagogischen Qualifikation sowie Adresse, Telefon-Nr. und Unterschrift.

**Bewerbungsfrist: 31. 12. 1988** für Einstellungen ab September 1989, da im Frühjahr bereits die Auswahlverfahren stattfinden (siehe nachfolgenden Zeitplan).

**Vorläufige Zeitplanung**

8. 2. 1989 - 17. 2. 1989

**Regionale Informationsveranstaltungen, Vorauswahl** der Bewerber/innen durch Beauftragte des Sonderbüros Berlin und der ZVA (Programmstellen).

6. 3. 1989 - 10. 3. 1989

**Job Fairs**, Einstellungsgespräche und Vertragsangebote mit Schulvertretern aus Texas und Missouri in der **Bundesrepublik** mit Videoaufnahmen für texanische Schul-

bezirke, deren Vertreter nicht persönlich anwesend sein können in Zusammenarbeit mit den Programmstellen.

10. 4. 1989 - 12. 4. 1989

**Job Fairs in Texas** mit Videopräsentation für die im vorigen Punkt genannten texanischen Schulbezirke durch die Programmstellen.

Mai/Juni 1989

Versendung der **Arbeitsverträge, Visaunterlagen** und sonstigen Informationen an die deutschen Lehrkräfte durch die Programmstellen.

**Texanische Austauschlehrer/innen** nehmen an Lehrerfortbildungskursen teil, die vom Sonderbüro Berlin vorbereitet und fachlich geleitet werden.

Mitte August 1989

**Abflug** der deutschen Austauschlehrer/innen.

Mitte/Ende August 1989

**Wohnungs- und Hausanmietung**, Autobeschaffung, Vorbereitung (in-service training) der deutschen Austauschlehrer/innen in Texas und Missouri durch die jeweiligen Schulbezirke.

1. 9. 1989 - 30. 5. 1990

**Unterrichtsperiode**, anschließend ca. 3 Monate Schulferien, davor wenige Tage unterrichtsfrei um Thanksgiving; ca. 2-3 Wochen Weihnachtsferien, ca. eine Woche Frühlingferien zu Ostern, Ferienpläne sind organisatorische Angelegenheit der Schulbezirke.

**Jahresgehaltsbeispiele TEXAS**

– in US \$ – (Auszug)

**Schulbezirk LAMAR CONSOLIDATED**

|                   | <b>10 Months/183 Days</b> |
|-------------------|---------------------------|
| <b>Experience</b> | <b>Master's Degree</b>    |
| 0 - 2             | 20800,-                   |
| 5                 | 22040,-                   |
| 10                | 24978,-                   |
| 15                | 29320,-                   |
| 18 - 21           | 30626,-                   |
| 29 - 33 +         | 33,593,-                  |

**Arbeitsmöglichkeiten für deutsche Lehrkräfte in Kansas City, Missouri**

**1. Missouri-Programm**

1987 wurden die ersten deutschen Lehrkräfte an öffentlichen Schulen in Kansas City, Missouri, eingestellt. Der Kontakt kam durch das Lehreraustauschprogramm mit Texas mit dem Berliner Senat und der ZAV zustande. Aus dem Bewerberkreis für Texas fanden 14 deutsche Lehrkräfte eine Einstellung im Grund- und Mittelschulbereich. 1988

wurde die Zusammenarbeit mit dem Schulbezirk und die gemeinsame Bewerberauswahl zwischen ZAV und dem Berliner Senat fortgesetzt. Es bestehen erneut Arbeitsmöglichkeiten für 12 deutsche Lehrkräfte, 9 Lehrerinnen und Lehrer aus dem Vorjahr haben ihren Arbeitsvertrag mit Kansas City verlängert.

## 2. Schulwesen in Missouri

In Kansas City wurde auf höchststrichterliche Anordnung ein neues, sogenanntes Magnetschulsystem eingerichtet, das das Unterrichtsangebot des öffentlichen Schulwesens für verschiedene Begabungsgruppen von Schülern durch ein bestimmtes Kurssystem verbessern soll. Hierbei werden ein Teil oder alle Fächer in einer Fremdsprache unterrichtet. Sprachschwerpunkte sind Spanisch, Französisch und Deutsch. Für diesen Unterricht werden Muttersprachler aus verschiedenen Ländern eingestellt. An weiteren Schulen werden Schwerpunkte für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht und für die Einführung in die EDV gebildet.

Die deutschen Lehrkräfte werden hauptsächlich für den Unterricht aller oder eines Teils der Fächer in Deutsch und für den englischsprachigen Unterricht in den Bereichen Mathematik/Naturwissenschaften EDV benötigt.

## 3. Einstellungsbedingungen in Missouri

Die deutschen Lehrkräfte erhalten wie ihre amerikanischen Kollegen einen einjährigen Arbeitsvertrag, der jährlich bei Bewährung erneuert werden kann. Die Einstellungen erfolgen nach persönlichen Vorstellungsgesprächen mit Schulvertretern aus Kansas City in der Bundesrepublik mit Kandidaten, die von den Programmstellen aus dem Texas-Bewerberkreis ausgewählt werden. Nach Abschluß des Arbeitsvertrages werden von den Lehrkräften weitere übersetzte und beglaubigte Bewerbungsunterlagen benötigt. Der in Frage kommende Personenkreis wird hierüber zu gegebener Zeit mit Einzelheiten unterrichtet. Diese Dokumente werden für die Anerkennung der Lehrbe-

rechtigung in Kansas City durch die Schulbehörden und für die amerikanischen Einwanderungsbehörden benötigt, die die Arbeitsvisa vor Einreise der ausländischen Lehrkräfte genehmigen müssen. Schuljahresbeginn ist auch in Kansas City Anfang September 1989 für die nächsten Einstellungen.

In den ersten beiden Jahren erhielten die deutschen Lehrkräfte Nichteinwanderungsvisa, die im Einzelfall genehmigt werden mußten. Hierdurch ist eine Tätigkeit von 3 Jahren, mit einer Verlängerung auf maximal 5 Jahre, in Missouri möglich. Der Schulbezirk ist im Interesse einer Kontinuität seines neuen Schulmodells daher an Bewerbern interessiert, die länger als ein Jahr in den USA arbeiten möchten. Eine Dauerarbeitsgenehmigung ist durch diese Visa nicht möglich. Visafragen sind und bleiben hoheitliche Entscheidungen der amerikanischen Einwanderungsbehörden und der amerikanischen Konsulate in der Bundesrepublik. Anträge hierfür müssen vom Schulbezirk als Arbeitgeber in Kansas City gestellt werden. Auch im kommenden Jahr 1989 möchte der Schulbezirk deutsche Lehrkräfte wieder auf dieser Basis einstellen. Auch in Kansas City ist man den ausländischen Lehrkräften gern bei der Eingewöhnung behilflich. Die Reisekosten für die Arbeitsaufnahme müssen die Lehrkräfte selbst tragen. Der Schulbezirk hat eine Teilkrankenversicherung für Lehrer, es ist jedoch zu raten, eine Auslandskrankenversicherung vor Ausreise abzuschließen, die vollen Versicherungsschutz in den USA bietet.

## Jahresgehaltstabelle Kansas City, Missouri 87/88 in USA

| Step | Bachelor's Degree | Master' or Bachelor's Plus 36 Grad. Hrs. |
|------|-------------------|------------------------------------------|
| 1    | 18000,-           | 20610,-                                  |
| 5    | 20520,-           | 23490,-                                  |
| 10   | 23670,-           | 27090,-                                  |
| 15   | 25560,-           | 30798,-                                  |



## Der kluge Umzug nach Übersee

### DMS-International

Reuterstr. 241, 5300 Bonn, Tel. (0228) 21 1001, Telex 886893



**Zentrale Abrechnung nach BVA-Richtlinien**

---

# AFRIKA

---

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

## SENEGAL: Rendez-vous du donner et du recevoir

*Arbeit im Stillen findet nicht nur im Umfeld von deutschen Schulen statt, sie wird auch von Lehrern initiiert und betreut, denen die Anlehnung an eine deutsche Schule fehlt. Von einem solchen Projekt berichtet Richard Moser, heute Fachberater für Deutsch in Nordtogo. Er sandte uns den Bericht von Jeen Seen über die Kooperation zweier Schulen und seine einleitenden Bemerkungen dazu.*

### Bunsen im Dialog mit Afrika

*Zu Jeen SEENS Bericht über die Dorfschule von MBoudaye*

Mit Recht wird immer wieder nach dem Sinn der auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland gefragt. Jedem wird etwa die Entsendung von Lehrern in die sogenannten deutschen Auslandsschulen einleuchten, aber wie steht es mit der Notwendigkeit, den Deutschunterricht auch an schwarzafrikanischen Regierungsschulen mit unseren Geldern zu fördern? Mit dem Heranwachsen einheimischer Germanisten konnte zwar die Zahl der deutschen Lehrkräfte in den vormals französischen Kolonien und Mandatsgebieten des Kontinents stark gedrosselt werden, die Bereitstellung des Lehrmaterials und die in Ländern wie Senegal, Elfenbeinküste, Kamerun, Togo, Madagaskar u.a. nach wie vor wirkenden deutschen Fachberater erfordern immer noch erhebliche Kosten. Wozu?

Es steht uns kaum zu, die Frage des Deutschunterrichts in diesen Ländern für *sie* in *unserem* Sinne zu lösen. Die Bitte der unabhängig gewordenen Staaten um Hilfe beim Auf- oder Ausbau des Deutschunterrichts konnte abgeschlagen oder erfüllt werden, ohne daß man ihnen paternalistisch *unsere* Vorstellungen über den Kulturbetrieb aufgedrängt hätte. Auf jeden Fall haben die Bonner Regierungen seit den Sechziger Jahren Ja gesagt, und die Länder sind nach wie vor bereit, Fachkräfte auch nach Afrika zu beurlauben.

Das Interesse der afrikanischen Staaten an unserer Sprache kann uns eigentlich nur mit Befriedigung erfüllen. Der Schiedsspruch nach dem Ersten Weltkrieg, daß Deutschland nicht mehr für würdig erachtet werden könne, Kolonien zu verwalten, hat sich angesichts der im Juli 1984 in Togo und Kamerun begangenen Hundertjahrfeiern der von Gustav Nachtigal zwar nicht begründe-

ten, aber „schutzvertraglich“ besiegelten deutsch-westafrikanischen Beziehungen erneut als Heuchelei der Siegermächte erwiesen.

Die wirtschaftlichen oder politischen Vorteile dieses Interesses der Afrikaner für uns zu untersuchen, ist gewiß nicht in erster Linie Sache des Pädagogen. Ihm sind anhand des Berichts des jungen Senegalesen Jeen SEEN, Ferienstipendiat des Bunsen-Gymnasiums im Sommer 1976, viel uneigenütziger Argumente an die Hand gegeben. Der Einsatz eines ehemaligen Bunsen-Lehrers in Senegal, der Briefwechsel zwischen Schülern des Lycée Faidherbe in Saint-Louis und des Bunsen-Gymnasiums, gegenseitige Kollegenbesuche und solche der Heidelberger gastgebenden Familie führten zu jenem „Dialog“, speziell mit dem Serer-Dorf MBoudaye in Zentralsenegal. In echt pädagogischer Verantwortung wurde bei den ökumenischen Adventsaktionen des Bunsen-Gymnasiums der Blick in die sogenannte „Dritte“ Welt geschärft, aber nicht im Sinne herablassenden Almosengebens, sondern in dem des von Senegals ehemaligem Staatspräsidenten Senghor immer wieder beschworenen „rendez-vous du donner et du recevoir“, der Begegnung im Schenken *und* Empfangen. Die deutschen Besucher des Dorfes MBoudaye durften gewiß so manches empfangen an Erkenntnis afrikanischer Lebensweisheit, traditioneller sozialer Strukturen, die keiner „Verbesserung“ durch den „Marxismus-Leninismus“ bedürfen, und des Hingeordnetseins zum Kosmischen wie zum Sakralen als letzte Erweiterung des Menschseins.

Daß die sichtbare Frucht dieses langjährigen Dialogs nun gerade eine Schule in Jeen Seens Heimat ist, wo junge Senegalesen durch Wissensvermittlung und Erziehung ihrerseits wieder für den Dialog über die Grenzen hinaus vorbereitet werden, darf das Bun-

sen-Gymnasium mit Stolz erfüllen und alle, die in diesem Dialog stehen, mit tiefer Dankbarkeit. So dürfen wir uns getrost bekennen zu unserer auswärtigen Kulturpolitik, solange sie solche aus privater Initiative gewachsene Zeichen einer weltoffenen Solidarität unserer Jugendlichen miteinander ermöglicht.

*Richard Moser*

### Übersetzung

des Berichts von Diène Sène (Jeen Seen – nach der Orthographie-Reform der senegalesischen Nationalsprachen) über die Schule in seinem Dorf MBoudaye in Senegal

Sehr geehrter Herr Direktor Dr. Jendrieek, liebe Lehrer und Schüler des Bunsen-Gymnasiums,  
liebe Freunde in Heidelberg!

Seit mehreren Jahren ist zwischen unseren Ortschaften ein lebhafter Dialog im Gange. Dieser Dialog hat begonnen mit dem Besuch der deutschen Lehrer Richard Moser und seines Freundes Magin (aus der Pfalz – der Übers.), die damals deutsche Experten in Senegal waren (1976 und 78, er wurde fortgeführt durch den Besuch von Frau Dr. Asmussen und Frau Krickeberg (1977) und wurde besonders verstärkt durch den Besuch von Frau Almut HAHN mit ihren beiden Kindern Sabine und Thomas im Sommer 1980. So hat dieser Dialog bis heute eine ganz bedeutende Phase erreicht, weshalb wir Ihnen eine ausführliche Darstellung schuldig sind, besonders im Hinblick auf unsere Dorfschule, das glückliche Ergebnis dieses Dialogs.

Zuerst aber wollen wir Ihnen einen kurzen Eindruck über unser Dorf MBoudaye vermitteln. Es liegt ungefähr 7 km von der neuen Regional-Hauptstadt Fatick entfernt in der Mitte des Landes und zählt an die 700 Bewohner. Viehzucht und Ackerbau sind die einzigen Grunderwerbszweige. So werden

viele Jugendliche von der Landflucht erfaßt. Sie setzen sich in den verschiedenen Regional-Hauptstädten, vor allem aber in Dakar, ab. Im sanitären Bereich verfügt das Dorf über eine kleine Apotheke, wo man Nivaquine (zur Malaria-Prophylaxe, der Übers.) und Aspirin kaufen kann. Das Hauptproblem bringt die Wasserversorgung mit sich, nicht nur im Hinblick auf die Felder und das Vieh, sondern vor allem für die Bevölkerung. Unsere tapferen Frauen verbringen bis zu drei Stunden am Brunnen, um mit einer einzigen Schüssel Trinkwasser zurückzukehren. Dieser Wassermangel hat natürlich auch den Bau unserer Schule erheblich verzögert. Die Schüler von MBoudaye mußten bisher viermal täglich je 3 km laufen bis zur Schule des Nachbardorfs. Soviel in aller Kürze zu MBoudaye.

Wir Jugendlichen des Dorfes haben seit langem Initiativen erwogen, um unsere Heimat mit entwicklungsfördernden Infrastrukturen auszustatten, aber viele Hindernisse, vor allem finanzieller Art, legten uns Fesseln an. Anfang der Sechzigerjahre verfügte unser Dorf übrigens über eine Schule, die von der katholischen Kirche von Fatick unterhalten wurde, aber sie ist aus technischen Gründen verschwunden. Der Wunsch, eine neue Schule zu bauen, sollte mit dem Besuch der Familie Hahn bei uns konkrete Formen annehmen.

### Geschichte der Schule

Während ihres Aufenthalts bei uns bemühte sich die Familie Hahn trotz der sprachlichen Schwierigkeiten um fortwährenden Dialog mit den Leuten, mit Männern und Frauen, mit jung und alt. Sie beteiligte sich an allen möglichen Arbeiten im Dorf wie z.B. an der von der Jugend organisierten Wiederaufforstung. Auf diesem direkten Weg unterrichtet über die Probleme unseres Dorfes und zutiefst beeindruckt, bekunde-



# Wilh. Hemsoth

Auslandsumzüge  
Möbellagerung  
Verpackungen, Versicherungen, Verzollungen  
IATA-Agent



Inland - Ausland - Übersee

4600 Dortmund 1 · Burgholzstr. 149 · Tel. 02 31-81 82 93 · Telex 8 22 260 whm · Fax 81 56 10

ten Hahns ihren ausdrücklichen Willen, zum Gelingen unseres Projekts beizutragen, nämlich ein einziges Klassenzimmer zu erstellen. Seit dieser Zeit haben wir ständig unsere Leute darauf vorbereitet, Mühen auf sich zu nehmen und Opfer zu bringen, damit unser Plan gelingen konnte. Dabei dürfen wir die zahlreichen Schwierigkeiten nicht verschweigen, die sich ergaben aus der unreflektierten Haltung der einen, dem Pessimismus und der Gleichgültigkeit der anderen, die vom bestehenden Schulwesen enttäuscht sind, aus den materiellen Möglichkeiten der Leute, aus der Landflucht und dem Wassermangel. Es galt, einen Maurer zu finden, der bereit war, den Bau zu einem möglichst niedrigen Preis zu erstellen. Aufgrund all dieser Hindernisse vergingen die Jahre 1981 und 82 mit bloßen Vorbereitungen bis zum Baubeginn. Mehrere Versammlungen mit den Landbesitzern und dem Dorfschefe wurden abgehalten, und eine Kommission von Schülereltern mit einem Vorsitzenden wurde gewählt. Wegen der nur langsam fortschreitenden Arbeiten haben wir im Oktober 1982 eine provisorische Unterkunft aus Hirsestengeln erstellt. So schickte uns die Regierung bereits für das Schuljahr 1982/83 einen Lehrer. Unsere Schule wurde offiziell in Betrieb genommen.

### **Die Finanzierung**

Was die Finanzierung betrifft, so haben wir an Hilfe von außen nur die des Bunsen-Gymnasiums erhalten in Höhe von 416407 Francs CFA (1,- DM = 150,- F CFA, der Übers.) Die Eigenbeteiligung des Dorfes beträgt 94000,- F CFA. Mit diesen Summen mußten wir die Schule bauen und einrichten, ein schwieriges Unterfangen im Hinblick auf die ständigen Materialpreiserhöhungen. So ist die Ausstattung des Klassenzimmers noch nicht komplett. So fehlt es uns noch an Bänken. Vier bis fünf Schüler sitzen in einer Bank bei einer Klassenstärke von 60 Schülern.

Die beiliegende Liste gibt Ihnen Aufschluß über die Kosten und das gekaufte Material. Alle Rechnungen sind beigelegt. Zusammenfassend können wir sagen, daß die Hauptsache hinter uns liegt. Ende gut, alles gut. Die Schule geht ihren normalen Gang und wird auch von auswärtigen Kindern besucht. Das ganze Dorf ist stolz auf sie. Übrigens wurde beschlossen, für das Schuljahr 1984/85 noch ein zweites Klassenzimmer zu bauen, wozu die Regierung ihr prinzipielles Einverständnis gegeben hat.

Soweit, liebe Freunde, die Abwicklung unseres Plans. Wie Ihr feststellen könnt, ist ihm ein großartiger Erfolg beschieden, dank Ihrem und unserem gemeinsamen selbstlosen Einsatz.

### **Die Schule von MBoudaye als Beispiel für Solidarität zwischen den Völkern**

Liebe Freunde, wir sind überzeugt, Sie haben die ganze Tragweite und den zutiefst humanitären Charakter Ihrer Geste erfaßt, die in unseren Augen kein bloßes Almosen ist, sondern eine bewußte, objektive, verantwortliche und weise Beteiligung an der Selbstverwirklichung (Emanzipierung) unserer Kinder. Ihre Aktion fordert unser Land und Afrika ganz allgemein in vielfacher Hinsicht heraus. Wir begrüßen Ihre Tat ganz aufrichtig, weil sie im Rahmen der Annäherung unserer beiden Völker steht. Natürlich ist jedes Volk verschieden nach Kultur, Sprache, Physiognomie usw. Und jedes Volk ist stolz auf seine Eigenheit, seine Persönlichkeit, die es offen für sich beansprucht. Aber was noch immer die Hauptunterschiede zwischen den Völkern ausmacht, sind Elend, Hunger, Durst, Krankheit, Unwissenheit, Analphabetentum, Unsicherheit und unfreiwillige Abhängigkeit. Aber seit Bestehen unseres Planeten hat noch kein Mensch, kein Volk den Rekord in diesen Unterschieden angestrebt. Kein Volk wollte das hungrigste, kränkste, unwissendste, bedrohteste und abhängigste sein, sondern alle suchen ihre volle Entfaltung im Erreichen jenes MENSCHEN, der, wie man gesagt hat, größer ist als der Weiße, der Mischling und der Schwarze. Alle Völker streben also nach wirtschaftlichem, sozialem und kulturellem Fortschritt. So ergibt sich die Feststellung, daß Ihre Aktion ein Beitrag ist zum Fortschritt bei uns. Jeder kennt heute sehr wohl die Bedeutung von Erziehung und Bildung, vor allem in unseren Ländern, wo 80% der Bevölkerung und 70% der Jugend nicht die Schule durchlaufen.

Liebe Freunde, Ihr Beitrag liegt im Interesse unseres Dorfes, aber auch in dem unseres ganzen Landes. So können wir ohne Gefahr des Irrtums behaupten, daß die Schule von MBoudaye ein Beispiel gibt für die Solidarität zwischen unseren beiden Völkern. In diesem Sinne haben wir Ihre Aktion verstanden. Als Sprecher des ganzen Dorfes danken wir Ihnen und beglückwünschen das Bunsen-Gymnasium, mit seinen Lehrern und

*(Fortsetzung auf Seite 65)*

---

# GRÜNE BLÄTTER: AKTUELLE INFORMATION

---

Mitarbeiterseminar der ZfA vom 12. 12. bis 16. 12. 1988 Köln, den 16. 12. 1988

An den  
Auslandsschulausschuß  
– BVA – ZfA

## **Anregungen und Empfehlungen zu Fortbildungsmaßnahmen für deutschsprachige Ortskräfte und durch die ZfA vermittelte Lehrer**

### **1. Vorbemerkungen**

Die folgenden Ausführungen entstanden während des Mitarbeiterseminars der Zentralstelle vom 12. 12. - 16. 12. 1988. Anwesend waren 40 Fachleiter, Fachberater, Lehrgangsleiter und Mentoren von Aus- und Fortbildungskursen.

Themen waren u.a.

- äußere Gliederung und innere Abstimmung von Vorbereitungskursen der Zentralstelle für neu vermittelte Lehrer in Köln/an einer Auslandsschule
- Fortbildungsmaßnahmen für deutschsprachige Ortskräfte und vermittelte Lehrer
- Lehrwerke für den Deutsch als Fremdsprache (DaF) Unterricht:  
Vorwärts, Komm Bitte, Wer Wie Was u.a.
- Textarbeit
- Fachsprache im deutschsprachigen Fachunterricht (DFU)
- u.a.m.

Der hier beschriebene Teil der Fortbildungsmaßnahmen konnte nur in einem zeitlich sehr engen Rahmen behandelt werden, so daß die Ausführungen keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben.

#### *1.1 Zur gegenwärtigen Situation in der Ausbildung*

In den vergangenen Jahren hat sich die Situation in wesentlichen Teilen des Unterrichts für fremdsprachige Schüler grundlegend geändert. Ausgehend von der Weiterentwicklung der bestehenden Lehrwerke für den DaF Unterricht und einer erheblichen Verbesserung in der Vorbereitung der durch die ZfA vermittelten Lehrer für DaF und DFU, stellt sich die Situation wie folgt dar:

An die Auslandsschulen werden nun in der Regel hochmotivierte und für die speziellen Probleme des DaF und DFU Unterrichts sensibilisierte Lehrer vermittelt, denen die grundlegende Methodik im Unterricht mit fremdsprachigen Schülern bekannt ist. Die notwendigen Verfahren sind jedoch nicht automatisiert, und es fehlt die Erfahrung, auftretende Probleme möglichst adäquat zu lösen. Ihnen stehen in der Regel sowohl deutschsprachige Ortskräfte mit zum Teil vieljähriger, durch landesübliche Methodik und Didaktik geprägter Erfahrung als auch ein nicht unerheblicher Teil völlig unerfahrener, evtl. aus Deutschland angeworbener Junglehrer zur Seite.

Will man in absehbarer Zeit, zu einer für die Mehrzahl der Schüler befriedigenden Lernsituation kommen, so erscheint es notwendig, nicht nur die Informationslücken zwischen Ortskräften und vermittelten Lehrern zu schließen, sondern auch den vermittelten Lehrern weiter angemessene Hilfestellung bei ihren Aufgaben zu geben.

Nur mit den Mitteln einer umfangreichen Fortbildung lassen sich an den Auslandsschulen mit ihrer spezifischen Situation langfristig Multiplikatoren für eine auf Verständlichkeit und Wirksamkeit ausgelegte Arbeit in den Bereichen DaF und DFU ausbilden.

#### *1.2 Fortbildungsmaßnahmen der vergangenen Jahre*

In den vergangenen Jahren wurden bereits verschiedene Fortbildungsmaßnahmen durchgeführt, so z.B. durch die ZfA überregional in Kairo (DFU) und Costa Rica (DaF) und regional in Mailand (DFU/DaF) und Bilbao (DaF).

Hinzu kommen eine Vielzahl von regionalen Maßnahmen durch die dort ansässigen Fachberater z.B. in Spanien und Portugal durch die FB DaF und DFU.

Eine Auswertung aller Lehrgänge zeigt, daß diese Maßnahmen entscheidenden Einfluß nicht nur auf den Unterricht der teilnehmenden Kollegen hatte, sondern darüber hinaus auch Rückwirkungen auf die Fachbereiche der vertretenden Schulen zeigte, da gewonnene Erfahrungen zum großen Teil weitergegeben wurden. Dies läßt sich an Hand der Beobachtungen der bei solchen Kursen als Mentoren eingesetzten FB belegen.

### *1.3 Zur personellen Situation*

#### *1.3.1 In der Zentralstelle:*

Die Maßnahmen zur Lehrerfortbildung wurden bisher durch den Leiter des Ref. VI 11 und Mitarbeiter des Ref. VI 6 getragen.

Diese sind bei der vorhandenen personellen Besetzung und der Vielfalt der Aufgaben in ihren Bereichen bereits über die Grenze ihrer Belastbarkeit eingesetzt. Hier muß auch genannt werden, daß ein Mitarbeiter den gesamten Bereich des DFU weltweit betreuen muß, der zudem durch weitere Aufgaben stark gebunden ist.

#### *1.3.2 An den Auslandsschulen/Begegnungsschulen:*

Fachberater:

im DaF Bereich: ca. 60 FB für Staatsschulen  
ca. 5 FB für Begegnungsschulen

im DFU Bereich: ein FB für Spanien und Portugal (bis August 88)  
z. Zt. nicht wieder besetzt  
ein FB nur für Anadolu Schulen in der Türkei (seit Sept. 88)

Fachleiter:

im DaF Bereich: ein FL an jeder Schule mit Funktionsstelle

im DFU Bereich: kein FL!  
schulinterne FL für M, Ph, Ch ..... usw. mit fachlicher Kompetenz, ohne Funktionsstelle!

## **2. Empfehlungen zur Realisierung der verschiedenen Fortbildungsveranstaltungen**

Fortbildungsveranstaltungen kosten sicherlich Geld. Um so mehr ist es notwendig, die beschränkten Mittel effizient einzusetzen. Hierzu bedarf es einer umsichtigen Planung durch die ZfA und die beauftragten Mentoren.

Um eine den Gegebenheiten angepaßte Fortbildung zu gewährleisten, werden die folgenden Empfehlungen in bezug auf die Personalsituation der ZfA und die Auslandsschulen gegeben:

- a) Es erscheint den Teilnehmern des Mitarbeiterseminars äußerst wichtig, für das Referat VI 11 einen weiteren DFU-Referenten, der Naturwissenschaftler sein sollte, zu gewinnen, da bei der Anzahl der Kurse die anfallende Arbeit nicht mehr nur allein vom Referatsleiter zu leisten ist.

Zusätzlich wäre es wünschenswert, auch für das Referat VI 6 einen weiteren Naturwissenschaftler zu gewinnen, damit die im DFU Bereich ständig zunehmende Belastung erfolgreich bewältigt werden kann. Dieses würde sicherlich auch zu einer spürbaren Entlastung der weiteren Mitarbeiter führen.

- b) Es erscheint unumgänglich, an den Auslandsschulen/Begegnungsschulen mit deutschsprachigem Fachunterricht neben dem Fachleiter DaF auch den Fachleiter DFU einzuführen. Dabei sollten die Stellungen und Aufgaben beider Fachleiter vergleichbar sein. Im einzelnen bedeutet dies für einen FL DFU die Koordinierung im DFU Bereich, die Durchführung von Aus- und Fortbildungsmaßnahmen u.a.m. Er sollte insbesondere die Verbindung zur ZfA, zu den Referaten VI 6 und VI 11, aufrechterhalten und verstärken.

Es sei hier ausdrücklich gesagt, daß dabei an keine Erhöhung der Stellenzahl einer Auslandsschule gedacht wird. Vielmehr müssen die einer Schule zugestandenen Entlastungsstunden in geringem Umfang umverteilt werden, so daß keine Mehrbelastung des Haushalts auftritt.

Da es sich um eine Funktionsstelle handelt, muß die Benennung bzw. Bestätigung des Kandidaten der ZfA vorbehalten sein. Als Bewerber kommen nur bewährte Kollegen der Auslandsschule mit mehrjähriger Erfahrung oder durch die ZfA entsandte Kollegen im Rahmen einer Zweitvermittlung in Frage.

- c) Es erscheint weiterhin sinnvoll, in einigen regional begrenzten Bereichen neben dem FB DaF den FB DFU einzusetzen. Hier ist z.B. an die Regionalgebiete Spanien/Portugal, Griechenland/Türkei, Ägypten, Italien, Südamerika und Lateinamerika gedacht. Nur so können gleiche Voraussetzungen für die Bereiche DaF u. DFU geschaffen werden.

Zur Stellenbeschreibung wird auf die Arbeitsanweisung für den FB DFU für Spanien/Portugal durch die ZfA vom Sommer 84 verwiesen. Weiterhin sollte eine Ausweitung des Stellenplanes für FB DaF mit Beratungsschwerpunkt Begegnungsschulen vorgenommen werden.

Durch diese Fachberater, die über mehrjährige Erfahrung in ihren Einsatzgebieten verfügen müssen, kann eine zufriedenstellende Situation im Bereich der Fortbildung geschaffen werden.

### 3. Katalog der möglichen Fortbildungsmaßnahmen

Dieser Katalog erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Er sollte als Anregung verstanden und ständig verfeinert und erweitert werden.

Im wesentlichen bieten sich zwei Hauptorganisationsformen an:

- schulinterne Fortbildung
- regionale/überregionale Fortbildung

#### 3.1 Schulinterne Fortbildung

Während regionale Fortbildungen zunächst einmal den einzelnen Teilnehmer ansprechen, sollen Hausfortbildungen die Arbeit der Schule in der Ganzheit beeinflussen. Folgende Formen bieten sich an:

##### a) Schulungsseminare:

Unter Anleitung erfahrener Kollegen, FB, Experten oder Mitarbeiter der ZfA wird das Kollegium oder werden Teilgruppen geschult.

- Z. B. – Umgang mit oder Erstellung von Arbeitsmaterialien in einem Fach
- Didaktik und Methodik in DaF/DFU-Unterricht in einer Klassenstufe
  - Einsatz neuer Lehrwerke, u.a.m.

##### b) Auftragsseminare:

Experten und Fachgruppen bearbeiten klar definierte Aufträge.

- Z. B. – Erstellung von Testverfahren zur Auswahl von Cursillo-Schülern
- Zusatzmaterialien in einzelnen Fächern
  - Fächerübergreifende Problemfelder DaF – DFU, u.a.m.

##### c) Innovationsseminare:

Für Grundsatzdiskussionen und neue Lösungsmodelle struktureller Problemfelder bedarf es einer wohlgedachten Form der Hausfortbildung (z.B. Wochenendseminare in der näheren Schulumgebung).

#### 3.2 Regionale/überregionale Fortbildung

Im Gegensatz zur hausinternen Fortbildung setzt die regionale bzw. überregionale Fortbildung den Einsatz beschränkter Geldmittel voraus. Die Leitung sollte möglichst in der Hand eines FB oder eines Mentors der Zentralstelle liegen. Prinzipiell können zwei Adressatenkreise unterschieden werden:

##### a) Ortskräfte und vermittelte Lehrer mit wenig Erfahrung im DaF und DFU-Unterricht.

Vermittelte Kollegen sollten dabei noch im ersten (nach ca. 3 - 4 Monaten an der Auslandsschule), spätestens jedoch mit Beginn des zweiten Jahres ihrer Entsendung an die Auslandsschule zu solchen Kursen eingeladen werden.

Kurzbeschreibung eines Seminars:

Dauer: eine Woche, Montag bis Freitag

Leiter: FB, Mitarbeiter der ZfA oder je ein FL DaF und DFU

Inhalte: Methodik und Didaktik im Unterricht mit fremdsprachigen Schülern  
(Vergleiche hierzu: Vorbereitungskurse der ZfA)

Methodik: Referate; Diskussion; Demonstrationsstunden der Mentoren;  
Planung, Durchführung und Auswertung von Unterrichtsstunden bzw. Sequenzen durch die Teilnehmer unter Anleitung

Ausführliche Programmgestaltungen können den Unterlagen zu Fortbildungsseminaren der ZfA bzw. der FB DaF und DFU entnommen werden.

b) Mentorenseminare:

Hier sollten bewährte Kollegen (z.B. FL) der Auslandsschulen, möglichst fächerübergreifend (DaF - DFU), eingeladen werden, um sie im Bereich der Methodik und Didaktik weiterzubilden. Diese Kollegen müssen dann an ihren Schulen als Multiplikatoren und Mentoren wirken. Auf solchen Seminaren sollte stets auch die Abstimmung zwischen vergleichbaren Schulen im Auge behalten werden.

4. **Schlußbemerkungen:**

Nachdem sich die Situation infolge der verbesserten Vorbereitung der neuen Auslandslehrer in DaF und DFU in den letzten Jahren stetig positiv entwickelt hat, ist es nun an der Zeit, intensive Fortbildungsmaßnahmen folgen zu lassen. Nur so kann

- die Investition in die Vorbereitung der Lehrer ertragreicher gemacht werden,
- eine weitere Verbesserung der Unterrichtsqualität gewährleistet und
- der Bildungsauftrag der Deutschen Schulen im Ausland erfüllt werden.

## ***An alle Mitglieder!***

### ***Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer***

#### ***anläßlich der 19. Hauptversammlung des VdLiA in Regensburg***

Bitte des Vorstandes an alle Kolleginnen und Kollegen, die z.Zt. aktiv im Auslands-schuldienst tätig sind:

Kommen Sie, wenn irgend möglich, zur 19. Hauptversammlung des Verbandes nach Regensburg und nehmen Sie als Vertreter Ihrer Schule am **Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer** teil, um die Einwirkungsmöglichkeit der „Aktiven“ auf die Politik des Verbandes zu verstärken!

1. Der Arbeitskreis tagt vor der eigentlichen Eröffnung der H V am 25. 7. 1989 ab 10 Uhr, morgens und nachmittags, und am 26. 7. 1989 von 9.30 Uhr bis 13 Uhr.
2. Pro Schule kann ein Mitglied **stimmberechtigt** seine Schule vertreten.  
Die Teilnahme an den Sitzungen des Arbeitskreises steht darüber hinaus aber allen Mitgliedern offen.
3. Der Verband vergütet *je stimmberechtigtem Teilnehmer* am Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer als Pauschale 200 DM für die entstandenen zusätzlichen Kosten.

Der Vorstand erhofft sich ein reges Interesse und eine engagierte Beteiligung am Arbeitskreis!

*i.A. Ingrid Bosert  
(Geschäftsführerin)*

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

***Werben auch Sie Mitglieder  
für den VdLiA!***



Schülern und seinem Direktor Dr. Jendriek. Wir danken Frl. Sabine Hahn und ihrer Familie, Herrn Richard Moser, Frau Dr. Asmusen, alle, die mitgeholfen haben und die andere veranlaßt haben zur Mithilfe an unserem Projekt. Dieser Dank ist Ihnen oftmals bezeugt worden bei den verschiedensten Dorfversammlungen. Wir sind überzeugt, daß Ihre Geste bestimmt worden ist vom Prinzip des Verstehens, der Achtung, der Solidarität und der Freundschaft zwischen uns. Dieses Prinzip ist eine unumgängliche Vorbedingung für jeden gesunden und

fruchtbaren Austausch. Wir fahren fort, dieses Prinzip zu bestärken, um den unmenschlichen Herausforderungen zu trotzen, mit denen unser Planet konfrontiert ist.

Liebe Freunde, so hoffen wir, daß dieser Bericht Sie mit unserem gemeinsamen Projekt vertraut gemacht hat und Ihr Wohlwollen gefunden hat. Noch einmal unseren allerherzlichsten Dank und unsere Grüße an Sie alle.

Es lebe die Solidarität und der auf den Fortschritt gerichtete Friede.

Gezeichnet: *Dorf MBoudaye, Jugendkreis Jeen SEEN*

---

## SÜD- UND MITTELAMERIKA

---

### Jubiläumshauptversammlung des VdLiCh in Viña del Mar

#### Der Verein wurde 85 Jahre alt

Unter großer Beteiligung von Lehrern nahezu aller Deutschen Schulen in Chile fand vom 12. bis 15. Oktober die 74. Hauptversammlung des Vereins deutschsprachiger Lehrer in Chile statt. Gastgeber war diesmal der DSV Valparaíso, der Räume seiner neuen Schule El Salto in Viña zur Verfügung stellte.

Ein Schwerpunkt der diesjährigen Hauptversammlung, die ja immer auch und zum größeren Teil eine pädagogische Fachtagung ist, war die Behandlung von Literatur im Fremdsprachenunterricht. Aus diesem Anlaß hatte sich der VdLiCh darum bemüht, einen deutschen Jugendbuchautor nach Chile einzuladen. Daß es gelang, mit Gudrun Pausewang sogar die Trägerin des Deutschen Jugendbuchpreises 1988 nach Chile zu holen, gab diesem Themenbereich ein besonderes Gewicht. Wenige Tage vor ihrer Ankunft in Chile war der Preis auf der Frankfurter Buchmesse überreicht worden.

Frau Pausewang, die sich als Lehrerin wie als Autorin ausführlich mit den Ängsten junger Menschen auseinandersetzt, hielt das Hauptreferat über die „Zukunftsängste unserer Kinder“. In einem Überblick über die bevorzugten Themen der deutschen Jugendbuchszene zeigte sie, daß viele namhafte Autoren die Probleme unserer „unheilen Welt“ zum Thema ihrer Romane machen. Mit vielen Pädagogen sind sie der Ansicht, daß es Kindern und Jugendlichen gegenüber nicht zu verantworten sei, ein Weltbild vor-

zugaukeln, das mit der immer lebensbedrohenderen Realität nichts zu tun hat. Aus dem Fernsehen und aus Erwachsenengesprächen erfahren selbst Grundschüler schon von Rüstungswahn, Gefahren der Gentechnologie und der Kernkraftwerke, von Bevölkerungsexplosion, Hungersnöten und weltweiter Umweltzerstörung. Um bei Kindern nicht das Gefühl des Verdrängens, des Alleingelassenseins und der Ohnmacht aufkommen zu lassen, sind – so Frau Pausewang – alle Erwachsenen aufgerufen, mit ihren Kindern diese Themen auf altersgemäße Weise zu besprechen, ohne sie allerdings zu verniedlichen. Die Angst der Kinder zum Motor konstruktiven Handelns zu machen – sei es innerhalb der Familie oder in Bürgerinitiativen – hielt Frau Pausewang für eine Möglichkeit, jungen Menschen den Glauben an die Zukunft zu stärken.

Der Akademische Leiter der Deutschen Höheren Wirtschaftsschule (INSALCO) der DS Santiago referierte Aspekte beruflicher und allgemeiner Bildung und bezog diese auf den wirtschaftswissenschaftlichen Zweig der Abteilung Oberstufe der DS in Santiago. Zudem informierte er über die in Chile einzigartige duale Ausbildung am INSALCO (Instituto Superior Alemán de Comercio). Wie in der Bundesrepublik üblich, findet diese Ausbildung parallel in Betrieb und Schule statt.

Eugenia Niemeyer, akademische Leiterin des neugegründeten Lehrerbildungsinsti-

tuts „Wilhelm von Humboldt“, gab einen Abriss über die Lehrpläne und die Arbeit im ersten Jahr des Instituts.

Ein weiterer Schwerpunkt der Tagung lag auf Möglichkeiten der Verbesserung der beruflichen Situation der Ortslehrkräfte, die drei Viertel der ca. 400 Mitglieder ausmachen. Fortbildung und wirtschaftliche Lage standen hier im Vordergrund.

Dem VdLiCh ist es 1988 gelungen, zum ersten Mal eine landesweite Fortbildungswoche in den Ferien zu veranstalten, die für Mitglieder nahezu kostenlos war. Der Erfolg dieser Tagung veranlaßte die Bundesrepublik, weitere Tagungen dieser Art finanziell mitzutragen. Ein anderer Gewinn für die Ortslehrkräfte ist die Möglichkeit, als Begleitperson am Schüleraustausch teilzunehmen. Jährlich können während dreier Monate drei Kolleginnen bzw. Kollegen neben der Betreuungsarbeit die Bundesrepublik kennenlernen und sich in geeigneter Form fortbilden.

Ein jahrelanges Anliegen der Ortslehrkräfte ist es, die weit auseinanderklaffenden Gehälter an den verschiedenen Deutschen Schulen anzugleichen. Hierbei hat sich als zunehmend wichtiger Orientierungsmaßstab die jährliche Auswertung einer landesweiten Gehaltsumfrage des VdLiCh erwiesen. Allerdings wurde bedauert, daß sich noch nicht alle Schulen an der Umfrage beteiligen.

Am Donnerstagnachmittag (13. 10.) trafen sich die vier im VdLiCh organisierten Lehrergruppen zu getrennten Versammlungen, um im Beisein von Vertretern der Botschaft und der Zentralstelle gruppenspezifische Fragen zu erörtern.

In sechs Arbeitsgruppen befaßten sich die versammelten Lehrer am Freitag (14. 10.) mit pädagogischen Themen, die sie als besonders dringlich ansahen.

Um den Übergang vom Kindergarten zur E. Basica ging es in der ersten Arbeitsgruppe. Man hatte es sich zum Ziel gesetzt, diesbezügliche Schwierigkeiten festzustellen und Lösungsmöglichkeiten zu finden. Es wurde in einem „Katalog“ zusammengestellt, wie weit die „Vorbereitungsarbeit“ des Kindergartens gehen sollte und was die Lehrerinnen der ersten Klasse übernehmen könnten.

Laut Dekret des chilenischen Erziehungsministeriums muß das Fach „Cultura Alemana“ auch schon in der vierten Klasse unterrichtet werden. Es zeigt sich jedoch oft als schwierig, für Fremdsprachenschüler dieser

Altersstufe altersangemessene Materialien in einer einfachen Sprache zu finden. Deshalb erarbeitete eine zweite Arbeitsgruppe ein Leseheft zum Thema „Das Jahr in Chile und in Deutschland“ für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht der vierten Klasse.

Von der Arbeitsgruppe „(Jugend-)Literatur im Castellano-Unterricht“ sollte eine Initiative für eine engere Zusammenarbeit der Fächer Deutsch und Castellano ausgehen. Die Teilnehmer empfahlen, daß die Kollegen sich regelmäßig darüber verständigen, welche literarischen Inhalte und Schwerpunkte gerade parallel unterrichtet werden. Ein besonderes Anliegen sollte der Austausch über die Behandlung grammatischer Themen sein, um zu verhindern, daß in der Fremdsprache als bekannt vorausgesetzt wird, was in der Muttersprache kaum oder gar nicht behandelt wurde.

Fast jede Deutsche Schule besitzt mittlerweile einen Video-Recorder. Im Schulalltag wird dieses Medium nicht selten als „Pantoffelkino“ für gestreßte Schüler oder zur „Ruhigstellung“ von Klassen während leideriger Vertretungsstunden benutzt. Dennoch birgt der Einsatz von Video-Aufzeichnungen auch eine Menge positiver Möglichkeiten, speziell auch im Fremdsprachenunterricht. Dazu ist es notwendig, die in Frage kommenden Sendungen didaktisch und methodisch aufzuarbeiten. Die Schüler müssen in die Lage versetzt werden, das Gesehene sprachlich und intellektuell zu verarbeiten. Anhand eines Beitrags aus der „Sendung mit der Maus“ (E. Basica) und des Kriminalromans „Der Richter und sein Henker“ von F. Dürrenmatt (E. Media) zeigte eine weitere AG, wie man TV bzw. Video sinnvoll und nutzbringend im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht einsetzen kann.

„Deutschlandbilder im Jugendbuch“ untersuchte eine fünfte Arbeitsgruppe. Aus Zeitgründen konzentrierte man sich auf die Aktualisierung des „DDR-Bildes“, zumal über die Bundesrepublik Materialien vielfältiger Art verfügbar sind, viele Lehrer (z.T. auch Schüler) die Bundesrepublik aus eigener Anschauung kennen, weshalb allerdings auch die Gefahr besteht, daß man sich bei der Vermittlung eines Deutschlandbildes auf eben diesen bundesdeutschen Bereich beschränkt. Zu dem Jugendbuch „Drüben bei uns“ von Martin Hülsmann wurden Materialien und Unterrichtshilfen erstellt, die geeignet sind, im Fremdsprachenunterricht dazu beizutragen, vorhandene Klischees und ste-

reotype Vorstellungen auszuräumen sowie das Bild der DDR der dort vorhandenen Realität anzunähern.

Anhand von G. Pausewangs Roman „Die Not der Familie Caldera“ machte sich die sechste Arbeitsgruppe daran, Bausteine zu einer Unterrichtseinheit „Die Bundesrepublik Deutschland und die Dritte Welt“ zu erarbeiten. Unbefriedigend bleibt für die Schüler das Ende der oben erwähnten Geschichte: Die Zukunft der Großstadt in der Dritten Welt, ihr sozialer, wirtschaftlicher und politischer Zündstoff. Natürlich können keine (leichten) Antworten gefunden werden, doch liegt es nahe, bei der ausgeprägten Motivation der Schüler zu diesem Thema dieses weiterzuführen und die Entwicklungsländerproblematik aus der Sicht der Bundesrepublik zu thematisieren. Aufgegriffen wurden folgende Teilaspekte:

- Was sind Entwicklungsländer? (Merkmale im Vergleich zu den Industrienationen – Teufelskreis);
- Entwicklungshilfe oder Entwicklungspolitik (Motive und Formen/Kontroversen in der Bundesrepublik);
- Neue Weltwirtschaftsordnung?

Die an diesem Tag entstandenen Unterrichtsmaterialien sollen in einer Tagungsdokumentation veröffentlicht werden. Mit Beginn des kommenden Schuljahres sind sie auch über die Fachberater für Deutsch in Santiago erhältlich.

Der letzte Tag, Sonnabend, der 15. 10., begann mit der Siegerehrung im VdLiCh-Vorlesewettbewerb, der in diesem Jahr zum neunten Mal durchgeführt wurde. 36 Regionalsieger hatten am Vortag an der Endauscheidung teilgenommen und die Sieger in den Sprachengruppen „Fremdsprachler“, „Ergänzungssprachler“ und „Muttersprachler“ der Schulstufen 7/8 und 9/10 unter sich ermittelt. Allen Teilnehmern wurden wertvolle Buchpreise überreicht.

Die anschließende Vollversammlung wurde mit einer Gedenkminute für die verstorbenen Mitglieder eröffnet. Es folgte die Verabschiedung einer geänderten Satzung und von 20 Anträgen, die dem neuen Vorstand als Leitlinien seiner Arbeit dienen werden. Mehr als die Hälfte dieser Anträge bezieht sich auf die Verbesserung der beruflichen Situation der Ortslehrkräfte.

In seinem Tätigkeitsbericht ging Volker Geneuss besonders auf die erwähnten Leistungen des Vereins für ortsansässige Mitglieder ein. Er betonte in diesem Zusammen-

hang auch die Wichtigkeit des Sozialfonds, aus dessen Mitteln manch einem Mitglied in wirtschaftlicher Notlage geholfen werden konnte. Hier bewähre sich der VdLiCh als echte Solidargemeinschaft.

Langfristig werde durch die Unterzeichnung der Gründungsakte der „Fundación de Educación Superior Chileno-Alemana“ der Verein vor neue Aufgaben gestellt, die der Lehrerversorgung der Deutschen Schulen zugute kommen.

Auf dem Gebiet des Schüleraustausches habe der VdLiCh erreicht, daß durch bessere Auswahl und Vorbereitung der Teilnehmer ein größerer sprachlicher und landeskundlicher Zugewinn zu verzeichnen sei. Der Vorsitzende gab der Hoffnung des Vorstands Ausdruck, den Austausch noch ausweiten und die Zahl der Stipendien erhöhen zu können. Voraussetzung dafür sei, daß keine der beteiligten Organisationen auf Gewinnbasis arbeite. Eine soeben vom VdLiCh herausgegebene Broschüre stelle den derzeitigen Stand der Organisation des Schüleraustausches zusammen.

Volker Geneuss ging auch auf die weitgefächerten Kontakte des VdLiCh zu verschiedenen Organisationen und Behörden in Chile und in Deutschland ein. Besonders ergiebig sei die Zusammenarbeit mit den Fachberatern, der Botschaft und dem DCB.

Der Vorsitzende dankte allen seinen Vorstandsmitgliedern für die ehrenamtlich geleistete Arbeit. Er wünschte dem Verein, weiter dazu beizutragen, den Stellenwert der deutschen Sprache und der mit ihr vermittelten kulturspezifischen Eigenschaften zu erhalten.

Nach dem Bericht eines der Schatzmeister und der Buchprüfer wurde der Vorstand entlastet. Anschließend wurde Herr Kurt Lahr, Lehrer an der Deutschen Schule Santiago, ohne Gegenstimmen zum neuen Vorsitzenden gewählt. Hedi Benkel, weiterhin 2. Vorsitzende des VdLiCh, dankte den ausscheidenden Vorstandsmitgliedern für die geleistete Arbeit der letzten beiden Jahre. Der neue Vorsitzende dankte für die rege Teilnahme und schloß die Hauptversammlung. Der Schulvereinsvorstand des DSV Valparaíso ließ es sich nicht nehmen, alle Teilnehmer zu einem Abschußcocktail einzuladen. Dafür, für das Überlassen von Räumen und für die sehr gute organisatorische Vorarbeit durch den Schulleiter und seine Mitarbeiter sei auch an dieser Stelle noch einmal herzlich gedankt.

*Volker Geneuss/Johannes Terfehr*

## Erziehung in zwei Sprachen – die Deutsch-Chilenen als Beispiel

Wenn wir mit diesem kleinen Aufsatz die Zweisprachigkeit als integrativen Faktor am Beispiel der Deutsch-Chilenen untersuchen wollen, so kommen wir nicht umhin, uns einmal in die Lage derer zu versetzen, die Mitte des letzten Jahrhunderts als erste Kolonisten und auf Geheiß der chilenischen Regierung durch Vermittlung von Kolonisationsagenten oder in eigener Anstrengung den Schritt in die neue Welt wagten. Es waren zuweilen Abenteurer, mehr aber Kaufleute, Handwerker und zum großen Teil der Landwirtschaft Verbundene, die, sei es aus Enttäuschung über die 1848er Revolution, sei es aus religiösen Gründen oder sei es aufgrund eines erhofften besseren Lebens in Amerika, die damals noch recht mühselige Seereise auf sich nahmen, um ein neues Leben zu beginnen. Europa war zu dieser Zeit kein Kontinent der Hoffnung. Wir hatten schlechte Kartoffelernten, Deutschland war politisch und immer noch auch religiös zerstritten, ja das deutsche Land war im Grunde genommen damals noch stärker geteilt als heute. Bismarcks kleindeutsche Lösung lag Mitte des 19. Jahrhunderts noch jenseits realisierbarer Träume und es war gerade erst zwanzig Jahre her, daß der 1822 zu Festungshaft verurteilte und dann nach Amerika abgeschobene berühmte Volkswirtschaftler Friedrich List als amerikanischer Konsul, nach Deutschland zurückgekehrt, sich dann für die Errichtung eines Eisenbahnnetzes eingesetzt hatte. Die Gebiete deutschsprachiger Zunge waren weitgehend agrarwirtschaftlich strukturiert, eine Industrialisierung setzte erst dreißig bis fünfzig Jahre später ein.

Wer auswandern wollte und auswandern konnte – was damals insbesondere für Katholiken keine Selbstverständlichkeit war – sprach im Regelfall nur seine Muttersprache Deutsch. Es gab noch keine Volkshochschulen, in denen man hätte Englisch oder Spanisch lernen können, von modernen Sprachschulen, „Superlearning“ und Tonbandkassetten mit autogenem Motivationstraining ganz zu schweigen. Nach Amerika auszuwandern mußte damals also auch ein sprachliches Abenteuer sein. War es das wirklich?

Viele Deutsche, die nach Amerika aus-

wanderten, wollten nach Nordamerika, in das Land der unbegrenzten Möglichkeiten, die U.S.A. Vergleichen wir die bei Marschalck publizierten Zahlen und Statistiken der Deutschen Überseewanderung im 19. Jahrhundert (1), so finden wir bestätigt, daß gegenüber Nordamerika die Auswanderung nach Südamerika vergleichsweise gering war. Wir können sogar davon ausgehen, daß etliche zwar nach Nordamerika „gebucht“ hatten, nach den Entbehrungen aber einer über 70tägigen Segelschiffsreise, die an Kap Horn vorbeiführte, bereits in den damals bedeutsameren Häfen Corral/Valdivia oder Valparaíso (beide in Chile gelegen) ausgestiegen waren. Briefe von Auswanderern bestätigen dies.

Wie sah nun dieser Süden Chiles, in den eine bis ins 20. Jahrhundert hinein bisweilen schubartige, bisweilen wieder magere Einwanderung von Deutschen (aber auch Österreichern, Schweizern u.a.) stattfand, aus? Lohnte es sich zu bleiben? Was bot die chilenische Regierung an? Wie kam man zurecht?

Es würde zu weit führen, im Rahmen dieses Artikels die Fragen und Phänomene umfassend darzustellen (2). Chile war damals ein geteiltes Land. Zwischen dem Rumpfgbiet mit der Hauptstadt Santiago, das sich bis zur etwa 500 km südlich gelegenen Bio-Bio-(Fluß)-Grenze erstreckte, und dem eigentlichen Einwanderungsgebiet der ersten deutschen Siedler um den See Llanquihue, der von Melipulli (dem späteren Pto. Montt) erschlossen wurde, lag Indianergebiet. Dieses Indianergebiet bildete eine sogenannte „Frontera“, eine immer wieder umkämpfte Grenze im Norden. Schon die Spanier hatten, letztlich erfolglos, versucht, sich die Araukanen (Gebiet der Araukaner-Indianer) einzuverleiben. Die Einwanderer kamen nun in ein Gebiet, das an der Südspitze des „kontinentalen“ Chiles lag, südlich auch der Ländereien, von denen die Indianer lebten. So war die Gegend um den Llanquihue-See beispielsweise längst von Araukanern verlassen, als die ersten Deutschen am Ufer siedelten. Mit der Zeit aber trafen Indianerkultur und -interessen auf Kultur und Interessen der europäischen Einwanderer. Dieses Begegnen, nicht immer friedlich, förderte

jedoch weitgehend einen Prozeß der Annäherung und des gegenseitigen, oft symbioseähnlichen Lebens. Diese Symbiose war überlagert von verschiedensten entwicklungssoziologischen und historischen Momenten, die hier nur kurz Erwähnung finden können:

1. Interesse der chilenischen Regierung, auch den Süden Chiles zu erschließen und die Ureinwohner zu befrieden; diesem Interesse diente sicherlich auch die Einwanderungs- und Besiedlungspolitik
2. „Befriedung“ der Frontera im Zuge des Salpeterkrieges. Von 1879-1884 währte dieser Krieg im Norden Chiles mit Peru und Bolivien, Argentinien griff, wohl aufgrund einer dann zu Gunsten Chiles befürchteten Intervention des bismarckschen Reiches, nicht ein. Allerdings nutzte Argentinien die Lage, um mit General Rocas 1879-83 die Unterwerfung der Indianer auf argentinischer Seite zu erreichen; in Chile nutzten die Araukaner den Salpeterkrieg und die Fesselung militärischer Kräfte Chiles im Norden zu einem Aufstand, der weitgehend niedergeschlagen werden konnte
4. Bau der Eisenbahnlinien durch das Gebiet der Araukaner bis nach Pto. Montt
4. Missionierung in der Araukanie, insbesondere durch die Bayerischen Kapuziner und deren Missionszentrum am Villarrica-See.

Obwohl die indianische Bevölkerung in der Araukanie (Hauptstadt Temuco) in der Mehrzahl war und auch heute noch der indianische Einschlag in diesem Gebiet vom Pazifik bis hin zur Andenkordillere unverkennbar ist, haben die Einwanderer die Sprache der Urbevölkerung nicht gelernt. Abgeschottet vom politisch aktiven und nach dem siegreichen Salpeterkrieg nach Norden erweiterten Rumpfchile, war die erste Generation deutscher Einwanderer weitgehend auf sich gestellt. Diese Generation lebte in einer „splendid isolation“ – zumal die chilenische Regierung auch ein wenig unzufrieden war, daß anstelle der erhofften Katholiken von dem rührigen Kolonisationsagenten Bernhard Eunom Philippi mangels Angebot Protestanten zur Kolonisation ermuntert worden waren. Das katholische Chile vergab dennoch Land an seine künftigen Staatsbürger und hat es seither nicht bereut. Innerhalb weniger Generationen gelang es diesen Kolonisten, weitgehend aus eigener Kraft, im Süden des Landes eine Infrastruktur und eine Parklandschaft zu schaffen, die nicht ohne Grund „chilenische Schweiz“ genannt wird. Wer sich heute noch von einem betagten Kenner der chilenischen Einwanderungsgeschichte wie Don Emilio Held, der als Kind

den Bau der Eisenbahnlinie nach Pto. Montt (1912) erlebt hatte, Erfahrungen der Gründerzeit schildern läßt, wird unschwer nachempfinden können, daß der ersten Generation noch der Tod im Nacken saß, der zweiten die Not und erst der dritten das Brot. Emilio Held, dessen historische Sammlung den wesentlichen Kern eines 1984 in Santiago feierlich begründeten Dokumentationszentrums zur deutschen Einwanderung bildet, erzählte mir schon einige Jahre früher beim Begehen seines Fundos von den Mühen der ersten Generationen. Das Land war Urwald und Morast, man mußte erst unter Strapazen roden, Entwässerungskanäle ziehen und auch später nicht selten ohne öffentliche Mittel Wege bauen. Pferd oder Maulesel waren die gängigen Fortbewegungsmittel. Der nächste Nachbar lag bisweilen einige Stunden Ritt entfernt; ärztliche Hilfe stand nicht auf Abruf bereit, wie wir es aus bundesrepublikanisch verwöhnten Verhältnissen kennen. Noch um die Jahrhundertwende meldete Die Post, eine deutschsprachige Wochenzeitung „der Kolonie Llanquihue“, Überfälle auf Farmer und Reisende. Diese Ferne von Santiago und Gefahren und Not eines isolierten Lebens fern aller allmählich einsetzenden zivilisatorischen Erleichterungen nötigte natürlich viele Kolonisten unbeschadet ihrer auch gegensätzlichen religiösen oder politischen Grundhaltungen zusammenzuhalten und sich gegenseitig zu stützen. Selbsthilfe und Nachbarschaftshilfe waren das A und O dieser Gründerjahre. Und als sei es selbstverständlich, wurde am „Ende der Welt“ eine deutsche Sprachinsel geschaffen, innerhalb derer sich selbst dialektalische Färbungen zwei bis drei Generationen lang konservierten. Solidarität und Nächstenhilfe waren überlebensnotwendig. Und das eingefeilte deutsche Talent zur Organisation und Vereinsgründung zeitigte auch in der Region der „espejos azules“, der „blauen Spiegel“ – wie Supercasaseaux einmal das südchilenische Seengebiet nannte – unübersehbare Erfolge einer Entwicklungshilfe, die in diesem bisweilen unwirtschaftlichen Gebiet von der einheimischen chilenischen Bevölkerung des sonnenverwöhnten Längstailes kaum erreicht worden wäre.

Mit der Begründung und Grundsteinlegung von Kirchen, Deutschen Vereinen, örtlichen Deutschen Feuerwehren, Deutschen Schulen, Gesangsvereinen und Wohltätigkeitsvereinen, mit Deutschen Krankenhäusern, Kindergärten und der Begründung des

Deutsch-Chilenischen Bundes sowie der Handelskammern als Reaktion auf die Schwarzen Listen der Alliierten im Ersten Weltkrieg erreichte das Deutschtum in Chile ein Gewicht, das nicht nur im Süden des Landes politisierbar wurde. Damit kamen Neid und Mißgunst auf, die im großen und ganzen jedoch an der Deutsch- und Deutschlandfreundlichen Stimmung in Chile und an der Haltung Chiles nichts änderte. Aber es kam auch Deutschtömelei und ein Mißbrauch von Idealen auf, denken wir an unkritische Bismarckverehrung und Entwicklungen während des nationalsozialistischen Interregnums.

Was hat sich sprachsoziologisch in dieser mehr als hundertjährigen Geschichte deutscher Einwanderung nach Südamerika bewegt? – Die Gründergeneration wuchs praktisch monolingual auf, sie sprach Deutsch. Es bildete sich so etwas wie eine „deutsche Kolonie“, eine „deutschsprachige Gemeinschaft“, die im Sinne eines Subsidiaritätsprinzips beinahe autark den Süden Chiles wirtschaftlich und kulturell erschloß. Das Gemeinde- und Gesellschaftsleben war weitgehend deutschsprachig bestimmt. In einigen Enklaven, wie am Llanquihue-See, in Valdivia und Osorno, wurde auch noch bis zum Zweiten Weltkrieg, häufig selbst auf der Straße, deutsch gesprochen. Deutsche Kolonisten und deren Kinder waren in der örtlichen Verwaltung, ja selbst in Städten des Südens als Bürgermeister tätig. Und noch heute beherrschen im Süden deutsche Familiennamen Teile der dortigen Telefonbücher. Ruft man einen dieser Schütz, Muller, Huber, Seiffert oder Schaub an, nicht immer wird man sich mit ihnen auf deutsch unterhalten können. Der deutsche Name ist geblieben – die Fähigkeit, auf deutsch zu kommunizieren, nicht. Ja, es kann bisweilen sogar sein, daß heute ein Kind deutschsprachiger Eltern kein Deutsch mehr in Chile spricht, Chilenen aber, die noch nie in Deutschland waren und auch keine deutschen Verwandten haben, die deutsche Sprache beherrschen. Was sind die Gründe für diese Wandlung?

Ein wesentlicher Grund liegt sicherlich darin, daß die Deutschen im Süden nicht alleine blieben. Auch andere Einwanderernationen und insbesondere Chilenen der Zentralzone ließen sich im Seengebiet nieder. Die Befriedung der Araukanie und der Bau der Eisenbahn erleichterte diese Entwicklung. Dadurch fand aber auch die gegenläufige Entwicklung statt: deutsche Kolonisten

und deren Kinder wanderten ab, reisen häufiger in den Norden und kamen so in den immer selbstverständlicheren Kontakt mit der chilenischen Gesamtgesellschaft. Umgangssprache war hier das Spanische.

Ein zweiter Grund dürfte in der verbesserten Ausbildung durch das chilenische Schulwesen liegen. Es bedurfte nicht unbedingt Deutscher Schulen, um ein Kind auf das Leben vorzubereiten. Auch höhere staatliche Schulen wurden angeboten. Die Ausbildungsniveaus glichen sich an. Und die chilenische Regierung verlangte, nicht ohne Grund, daß auf den Deutschen Schulen auch in der Landessprache unterrichtet werden müsse. Waren Lesen und Schreiben Mitte des 19. Jahrhunderts und innerhalb der chilenischen Gesellschaft noch ein Merkmal der oberen Schichten, so können wir heute feststellen, daß Chile zu den wenigen Ländern Lateinamerikas gehört, in denen der Analphabetismus nahezu verschwunden ist. Die Angleichung der Ausbildungsniveaus von rein chilenischen und deutschen bzw. deutsch-chilenischen Kindern, die auch dadurch gefördert wurde, daß sich Deutsche Schulen vermehrt den Kindern rein chilenischer Abkunft öffneten, förderte langfristig auch eine exogame Heiratsordnung. Innerhalb der Pioniergeneration war die Heirat zwischen Deutschen die Regel, die Heiratsordnung war sogar meist neben der landsmännischen Zuordnung auch religiös „stimmig“ und endogam. Durch den größeren Aktionsradius und modernere Verkehrs- und Kommunikationsmittel wurde der Heiratsradius erweitert. Hinzu kam, daß bereits die 3. und 4. Generation den Sprung in die akademische Ausbildung wagte, also von ihren Eltern auf Universitäten geschickt wurde. Die Gelegenheit, an einer solchen Universitätsstadt einen rein chilenischen Ehepartner zu finden, schlug sich schließlich auch in der Zahl zunehmender deutsch-chilenischer Eltern nieder.

Allerdings darf dieser akademische Bereich nicht zu hoch veranschlagt werden, da die chilenische Frau erst nach dem Ersten Weltkrieg, und dann auch noch schwach, Zugang zu den Universitäten fand. Auch bildeten die Weltkriege in vielerlei Hinsicht wieder retardierende Momente hinsichtlich einer sprachlichen und kulturellen Integration. Doch wir sind mit der Überleitung von Überlegungen, die eine Brücke zwischen Ausbildungsniveau und Heiratsverhalten schlagen, schon auf der richtigen Spur.

Zweifelloos liegt der dritte Grund einer Auflösung deutscher Sprachinseln in Chile und einer Wandlung des Sprachverhaltens und der Benutzung der deutschen Sprache in dem wesentlichen Element der *Mutter-Sprache*. Spricht die Mutter zu Hause mit ihren Kindern auf deutsch, so wird sich im Regelfall die deutsche Sprache erhalten – oder doch zumindest recht zügig wieder erlernen lassen. Wird dagegen im Elternhaus ausschließlich Spanisch gesprochen, auch wenn beide Eltern der deutschen Sprache mächtig wären, verliert sich die Muttersprache.

Die Entwicklung von der deutschsprachigen Pioniergeneration zur deutschsprachigen Kolonie bis hin zu Deutsch-Chilenen ohne Muttersprachenkenntnisse gehört dann zu den normalen Erscheinungsformen einer mehr als sechs Generationen währenden Geschichte des Deutschturns in Chile, wenn starke Einwanderungsströme von Deutschen nach Chile ausbleiben und eine interethnische Integration voranschreitet. Eine solche interethnische Integration können wir, verstärkt nach dem Zweiten Weltkrieg, in Chile feststellen. Die Gründe liegen hierfür in

1. der erhöhten Mobilitätsmöglichkeit durch verbesserte Infrastruktur, Verkehrsmittelschließung und postalische Anbindung an das Kernland,
2. der zunehmenden Enkulturation von Kindern deutscher bzw. deutsch-chilenischer Eltern in die spanischsprachige chilenische Kultur,
3. der Akkulturation älterer Generationen an das chilenische Gesellschaftssystem, ebenfalls bedingt auch durch die große Entfernung zu Deutschland,
4. dem bereits erwähnten Zustrom rein chilenischer Familien aus dem Kernland in den Süden, der gerade als touristisch-anziehendes Gebiet von Chilenen und Argentinern während der Sommermonate ausgiebig bereist wird; die völker- und mentalitätsverbindende Funktion des Tourismus darf in diesem Zusammenhang nicht unterschätzt werden,
5. der steigenden Anzahl rein chilenischer Kinder in den Deutschen Schulen Chiles und damit im

besseren Kennen- und Verstehenlernen von Kinder- und Jugendzeit an,

6. der zunehmenden interkulturellen Angleichung,
7. der damit verbundenen erhöhten Chance, einen potentiellen Ehepartner als Deutsch-Chilene auch unter Nicht-Deutschen und Nicht-Deutsch-Chilenen/innen zu finden,
8. der erhöhten Wahrscheinlichkeit geringerer ethnokultureller Differenz, so daß auch die an den potentiellen Ehepartner gestellten soziokulturellen Erwartungshaltungen leichter befriedigt werden können,
9. dem Bedürfnis bei Chilenen und Chileninnen, in deutsche und deutsch-chilenische Familien einzuheiraten, solange dies in der auch unbewußten Annahme geschah, damit am fleißigen, arbeitsamen, relativ abgesicherten Mittelstand partizipieren zu können und eine gewisse Aufwertung des Sozialimages zu erfahren – wobei einem solchen Ansinnen auch ein positives Vorurteil unterstützend entgegenkommen mag. Und die Gründe liegen schließlich in
10. einer aus obigen Punkten ablesbare erhöhte Tendenz zu interethnischen Mischehen zwischen Deutsch-Chilenen/innen und Chilenen/innen/en.

Ein bedenkliches Argumentieren wird, denken wir an die Sichtweise der Kinder, die in Chile Deutsch lernen, sprechen und üben sollten, häufig vergessen: das der In-Frage-Stellung, warum man in einem Land auf dem, mit Ausnahme Brasiliens, nur spanischsprachigen, riesigen Subkontinent, das von Deutschland gut zehntausend Kilometer entfernt liegt, überhaupt die deutsche Sprache lernen sollte, wäre doch im internationalen Verkehr, sollte man nicht auf Spanisch weiterkommen, ohnehin Englisch oder Französisch weit wertvoller als gerade Deutsch. Bedenklich ist dieses Argument, bei aller nachvollziehbarer Plausibilität, deshalb, weil seine vordergründliche Rationalität nicht dem Rechnung trägt, was der Mensch auch ist; ein irrationales Wesen, das ohne reflexive soziokulturelle Verwurzelungen kaum Lebenssinn zu finden vermag. Kinder deutscher Herkunft und Familientradition müssen wissen um ihr Woher, bevor sie sich orientieren auf ein Wohin. Und Kinder engl-



**Umzüge Peter Ganatz**

**Nah- und Fernverkehrs-Umzüge  
Auslandsumzüge  
Überseetransporte  
Möbellagerung  
Packergestellung**

Kaiserstraße 97 · 7630 Lahr · Telefon (078 21) 267 00

scher Herkunft ebenso. Und Kinder baskischer Herkunft nicht anders. René König machte in seiner Untersuchung über den Bilingualismus bei den Navajo-Indianern im Südwesten der USA deutlich, daß die frühere US-Politik einer Assimilierung von Indianerkulturen im sogenannten Melting-Pot der angloamerikanischen Gesellschaft zum Scheitern verurteilt war und ein Schulunterricht, bei dem diese Navajo-Kinder ausschließlich und als erste Sprache Englisch lernen mußten – wobei man sie darüber hinaus noch entfernt vom Elternhaus aufzog – Ergebnisse auswies, die Glauben machten, diese Indianerkinder seien geistige Niete im Vergleich zum durchschnittlichen amerikanischen Schüler. Im Zuge einer Umstellung des Schulwesens wurde schließlich ein bilingualer und bikultureller Unterricht aufgebaut, der ausdrücklich die Navajo-Sprache als erste Sprache vorsah. Die Ergebnisse waren erstaunlich: Die jungen Indianer lernten nicht nur besser den herkömmlichen Stoff, sie zeigten auch bessere Leistungen im Englischen (3). Die Erklärung für die Verbesserung der Schul- und Sprachleistungen liegt darin, daß diese Kinder zuerst mit den Wurzeln ihrer eigenen Kultur und Sprache vertraut gemacht wurden, dadurch ein Koordinatensystem ihres Denkens und Empfindens fanden und so in Anerkennung eigener Herkunft und Tradition nach neuen Wissensuffern Ausschau halten konnten.

Für eine bilinguale Erziehung mit Deutsch als Muttersprache gilt ähnliches, beziehen wir die Schulausbildung auf Kinder von Deutsch-Chilenen; auch sie haben letztlich ein Anrecht auf Darstellung des soziokulturellen Koordinatensystems ihrer Vorfahren und ein Anrecht auf Wissen um soziale, kulturelle und politische Entwicklungen in deutschsprachigen Gebieten Europas. Schwierig wird eine curriculare Entscheidung dann, wenn auf Deutschen Schulen im Ausland kaum noch Schüler anzutreffen sind, deren Mutter- bzw. Vatersprache Deutsch ist. Hier stellt sich sowohl für die Lehrpläne dieser Schulen und deren Betreuung durch die Bundesrepublik, als auch für die Regierung des jeweiligen Landes die Frage, ob noch ein „Minderheitenrecht“ für muttersprachendeutsch-geübte Schüler einzuräumen wäre oder ob nicht vielmehr eine bilinguale Erziehung vornehmlich sprachtechnisch im Sinne von Deutsch als Fremdsprache empfehlenswerter wäre. Erfahrungsgemäß ziehen häufig weder die Leh-

rer einer Schule, noch die Deutschen Schulen des jeweiligen Landes und schon gar nicht die jeweiligen Regierungen am gleichen Strang. So wurde beispielsweise in Brasilien die deutsche Sprache – nicht nur an dortigen Schulen – mit dem Zweiten Weltkrieg und seinen Folgen glattweg verboten. Eine weitere Erfahrung ist auch, daß meist – aber nicht notwendigerweise – mit dem Übergang von Deutsch als Muttersprache zum Fremdsprachenunterricht nicht nur die bilinguale Erziehung eine deutliche Akzentverschiebung erfährt, sondern auch die bikulturelle Erziehung eine einschneidende Zäsur hinnehmen muß. Kultur und Sprache sind derart miteinander verzahnt, daß Wesenszüge einer Kultur und Gesellschaft kaum erkennbar werden, hat man in ihr das Denken verlernt.

Die heutige chilenische Gesellschaft zog im Bildungsniveau mit der deutsch-chilenischen Tradition gleich. Die ehemals deutschen Sprachinseln sind in einem progressiven Auflösungsprozeß inbegriffen. War die „deutschsprachige Kolonie“ im Süden Chiles oder in einigen Enklaven nördlich des Bio-Bios eine weitgehend *geschlossene* Gesellschaft mit endogamer Heiratsordnung, so sind Kinder im vierten bis siebten Glied inzwischen Teilhaber einer *offenen* Gesellschaft mit exogamer Heiratsordnung. Deutsche Sprache wird zu Hause kaum mehr gesprochen. Die Protokolle von Sitzungen Deutscher Vereine werden, seit Jahren schon, zunehmend auf Spanisch verfaßt. Träger der bilingualen Ausbildung sind nicht mehr Elternhaus, Vereine und deutschsprachige Zeitungen, von denen ohnehin nur noch der CONDOR übriggeblieben ist, sondern die Deutschen Schulen, die dem Bund Chilenischer Burschenschaften (BCB) angeschlossenen Studentenverbindungen, der Deutsch-Chilenische Bund (DCB), der Verein Deutscher Lehrer in Chile (VdLiCH) und Stipendieninstitutionen wie der DAAD, durch die ein Studienaufenthalt in der Bundesrepublik ermöglicht wird.

Die Zweisprachigkeit ist ein Faktor, der in Chile, mangels Auffrischung durch neue Einwanderungswellen, in einer eindeutigen Tendenz *weg* von Deutsch als Noch-Muttersprache *hin* zu einem Deutsch als Zweit- und Fremdsprache immer stärker auch von reinen Chilenen getragen wird. Wie der Deutsch-Chilenische Bund in einer Analyse von 1981 darlegte und die Fragen der sprachlichen Integration statistisch aufbe-

reiteten, haben bei 39 Institutionen und Vereinen und bei geschätzten 8000 bis 9000 Personen hiervon immerhin 55% noch ihre Generalversammlungen auf deutsch abgehalten, haben sich immerhin rund 65% der Mitglieder der deutschen Sprache als Umgangssprache bedient; 45% der Vereinigungen erklärten aber, auf nichtdeutsche bzw. chilenische Mitglieder angewiesen zu sein, um überleben zu können (4). Wir müssen bei diesen Zahlen allerdings bedenken, daß sie nicht repräsentativ sind für alle deutsch-chilenischen Institutionen und schon gar nicht für die Gesamtzahl der Deutsch-Chilenen, die man, je nach Definition und nur geschätzt auf zwischen 30000 bis 300000 angibt. Pablo Huneeus beschrieb in Kapitel XII seines 1979 veröffentlichten Werks „Nuestra Mentalidad Economica“ (5), das er „El Alemán del Sur“ („Der Deutsche im Süden“) nannte, bei allem lebenswürdigen Humor seines Stils den Süden als eine Region, die entchilenisiert sei. Dies ist weit übertrieben. Der deutsche Einfluß auf Chile und den Süden des Landes ist, gemessen an der Zahl der deutschen Einwanderer, sicherlich beträchtlich und hat mitunter auch auf die Mentalität der Chilenen abgefärbt. Aber das Chilenische ist dadurch nicht entäußert. Die Aura des Fleißigen und Zuverlässigen, die der Qualitätsarbeit und Pünktlichkeit umgibt auch noch bemooste Fabrikgebäude, deren Inhaber bisweilen eher von dem deutschen Wirtschaftswunder und einem „Made in Germany“ profitieren denn von einer Qualität bei eigenen Erzeugnissen. Das Deutsche hat, trotz aller Fährnisse und Politika, selbst nach 1945 in Chile noch seinen guten Klang behalten. Der Chile-Deutsche aber ist, gerade auch dann, wenn er bilingual und bikulturell erzogen wurde, zwischen die Stühle geraten ohne recht zu wissen, auf welchem er gerade sitzt oder sitzen sollte. Zwei Seelen schlagen auch in seiner Brust. Und das faustische Element, das den Deutschen so häufig nachgesagt wurde, hier kommt es wieder hervor. Der Gründe gibt es viele; einige wären

1. Geschichtlich gesehen waren viele der Pioniergeneration Protestanten im wortwörtlichen Sinn, unzufrieden mit dem damaligen Regierungssystem, unzufrieden mit ihrer sozioökonomischen Lage in Deutschland. Sie verließen das Land aus Unmut und Protest, als enttäuschte Anhänger der 1848er Revolution, als Unbequeme und als Hungerige. Sie waren hungrig nach einem besseren Leben, das sie in Deutschland in dieser Weise nicht mehr erwirken zu können glaubten. Erst mit der Bis-

marck'schen Lösung wurden sie und ihre Kinder wieder mit Deutschland versöhnlicher gestimmt; ein Zwiespalt zur Heimat aber blieb. Er wurde mit dem Streben nach Eigenständigkeit in einer neuen Umwelt und durch den Katalysator des chilenischen Volkscharakters (6) eher größer.

2. In Chile gelang eine „glückliche Symbiose“ insofern, als die liberale Haltung vieler Einwanderer „auf chilenischer Seite eine gleiche begegnete“ (7). Die politische Integration wurde dadurch sicherlich erleichtert.
3. Besonders nach 1945 galt es als Nachteil, Deutscher zu sein, als peinlich, sich als solcher zu fühlen und als ungeschickt, sich als solcher zu bezeichnen. Es war politisch meist klüger, war man Deutsch-Chilene, auf der Straße nicht mehr auf deutsch zu sprechen, wollte man nicht beschämende Blicke riskieren. Die deutsche Herkunft wurde kleingeschrieben.
4. Während der sozialistisch-kommunistischen Alende-Zeit von 1970 bis 1973 war eine doppelte Staatsbürgerschaft von Nutzen. Die Deutsch-Chilenen wurden unberechtigtweise und pauschalierend als Ausbeuter indianischer Landrechte abgestempelt, obwohl sie, von unrühmlichen Ausnahmen abgesehen, ihr Land durch die chilenische Regierung, über damalige Kolonisationsagenten (die von der Regierung bestellt waren) und durch eigenes Schaffen und Geld rechtmäßig erworben und bewirtschaftet hatten. Mancher Deutsch-Chilene besann sich seines deutschen Großvaters oder eines nicht-verlängerten Reisepasses und erwarb die deutsche Staatsbürgerschaft.
5. Die großzügige Unterstützung der Deutschen Schulen im Ausland durch die Bundesrepublik ermöglichte es vielen Deutsch-Chilenen, ihre Kinder wenigstens wieder mit deutscher Kultur und Sprache vertraut zu machen, auch wenn sie selbst es versäumt hatten, das eigene Erbe zu pflegen. So konnte zwar ein erfreulicher Anschluß an bisweilen schon verlorengegebene Werte hergestellt werden, allerdings im Wissen um einen Bruch in der Kontinuität: Das bilinguale und bikulturelle Traditionsgefüge lebte nicht mehr muttersprachlich gefördert, sondern schulbezogen und als Fremdsprache benotet.

Ich möchte hier nicht den Eindruck erwecken, als sei die Zweisprachigkeit ein Faktor von zweifelhaftem Wert, als seien die Deutsch-Chilenen, wenn überhaupt, nur deshalb noch am Deutschtum orientiert, weil sie sich davon politische oder finanzielle Vorteile erwarten würden. Dieser Eindruck wäre, bei allen Vorteilen, die natürlich auch wirtschaftlich die Beherrschung der deutschen Sprache und Kenntnis deutscher Kultur haben mag, verfehlt. Das „faustische Element“ ist eher produktiver Natur. Es fördert ein Brückenschlagen zwischen Nationen. Die Säulen dieser Brücken sind schon

immer Menschen gewesen, die in beiden Sprachen und Kulturen zuhause waren; und insofern tritt dieser Faust als Grenzgänger und Brückenbauer auch bei vielen anderen historischen und kulturellen Entwicklungen auf, nicht immer als Deutscher oder Deutsch-Chilene. Bilinguale und bikulturelle Erziehung, so belastend sie gelegentlich für die Standortfindung des Einzelnen sein mag, hat seit eh und je stark integrative Momente aufgezeigt, sofern aus ihr der Wunsch resultiert, für beide Nationen, deren Sprache und Kultur man kennt, befruchtend und fördernd zu wirken (8). Deutsch-Chilenen haben immer wieder Brücken zwischen Deutschland und Chile geschlagen. Ihre Einstellung zu beiden Ländern und Kulturen bleibt letztlich auch ein Barometer für integrative Völkerverständigung. In diesem Sinne kann zu jeder Zeit die Bedeutung bilingualer und bikultureller Erziehung nicht hoch genug eingeschätzt werden.

#### Anmerkungen:

- (1) Marschalck, Peter: Deutsche Überseewanderung im 19. Jahrhundert. Ein Beitrag zur soziologischen Theorie der Bevölkerung. Stuttgart 1973; vgl. insbes. S. 48-50, auch S. 40, 72 f. u.a.; natürlich fand ebenso eine Rückwanderung statt, vgl. S. 34, 46, 47, 94, 95 u. 99; Vgl. auch Erickson, Charlotte (Hrsg.): Emigration from Europe 1815-1914. London 1976 und Illi, Manfred: Die deutsche Auswanderung nach Lateinamerika. Eine Literaturübersicht. In: Kellenbenz u.a. (Hrsg.): Lateinamerika Studien 2, München 1977.
- (2) Für umfassendere Analysen vgl. u.a. die Arbeit des Autors „Soziale und kulturelle Integration am Beispiel der deutschen Einwanderung und Deutsch-Chilenen in Süd-Chile“. Münchner Beiträge zur Integrationsforschung Bd. 2 + 3, München 1983; vgl. auch Blancpain, Jean-Pierre: Les Allemands au Chili. Köln u. Wien 1974; Deutsche Arbeit in Chile. Festschrift des Deutschen Wissenschaftlichen Vereins zu Santiago, Bd. I + II, Santiago de Chile 1904/1910 u. 1913; Fröschle, Hartmut (Hrsg.): Die Deutschen in Lateinamerika. Tübingen u. Basel 1979; die Reihe „Geschichtliche Monatsblätter. Quellensammlung und Beiträge zur Geschichte der Deutschen Einwanderung nach Chile“. Mehrere Hefte, Santiago de Chile; Held, Emilio (Hrsg.): Documentos sobre la Colonización del Sur de Chile de la Colección Histórica de Emilio Held. Santiago de Chile (o.J.); Ilg, Karl: Pioniere in Argentinien, Chile, Paraguay und Venezuela. Innsbruck, Wien u. München 1976; Liga Chileno-Alemana (DGB) (Hrsg.): Los Alemanes en Chile en su primer Centenario. Santiago de Chile 1950; Liga Chileno-Alemana (Hrsg.): Llanquihue: 1852-1977. Aspector de una Colonización. Valparaíso 1977; Martin, Carl: Landeskunde von Chile. Hamburg 1909; El Progreso Alemán en America. Tomo I: Chile. Santiago de Chile 1924; Schmalz, Ingeborg (Hrsg.): Dokumente zur Geschichte der deutschen Einwanderung, mehrere Hefte; Schobert, Kurt: Chile und die Deutschchilenen. In: Nasarski, Peter E. (Hrsg.): Wege und Wandlungen. Die Deutschen in der Welt heute, Bd. 2, Berlin u. Bonn 1983, S. 286-298; Unold, Johannes: Das Deutschtum in Chile. München 1900; Young, George F. W.: The Germans in Chile: Immigration and Colonization, 1849-1914. New York 1974.
- (3) Vgl. König, René: Navajo Report. Von der Kolonie zur Nation. Berlin 1983, Teil II, insbes. II. 4. S. 88-94, hier auch S. 95.
- (4) Vgl. den Bericht des DGB-Vorsitzenden Rodolfo Goyeneche im CONDOR, Santiago de Chile 5. 9. 1981, S. 8.
- (5) Huneus, Pablo: Nuestra Mentalidad Económica. Santiago de Chile 1979, Kap. XII „El Alemán del Sur“ S. 105-119.
- (6) vgl. Schobert, Kurt: Soziale und kulturelle Integration am Beispiel der deutschen Einwanderung und Deutsch-Chilenen in Süd-Chile. München 1983, Kap. II. 5. 3. S. 259-277; auch Godoy, Hernan: El carácter chileno. Santiago de Chile 1977.
- (7) Verein Deutscher Lehrer in Chile, Ernst Fuhrmann (Hrsg.): Dokumentation zur 70. Hauptversammlung des Vereins deutscher Lehrer in Chile vom 2. - 11. Oktober 1980 in Concepción, S. 6.
- (8) Eine statistisch interessante Aufschlüsselung zur Zweisprachigkeit der Chilenen deutscher Abstammung, die allerdings etwas veraltet ist, geben uns Grandjot, Carlos/Schmidt, Ernesto: Die beiden Heimatsprachen der Chilenen deutscher Abstammung. El Bilingüismo de los Chilenos de Ascendencia Alemana. Santiago de Chile 1960.

*Dr. Kurt Schobert*

### Berichtigung

In Heft 6/1988 berichteten wir über die ersten Kontakte zum neuen Leiter des Schulreferats in der Kulturabteilung des Auswärtigen Amts, Herrn Vortragenden Legationsrat Dr. Siemes.

Durch eine bedauerliche Verwechslung erhielt Herr Dr. Siemes einen falschen Vornamen.

Der neue Leiter des Schulreferats heißt

**Dr. Dieter Siemes**

Wir bitten, dieses Versehen zu entschuldigen.

*Hans-Georg Becker, Vorsitzender*

# BÜCHERTISCH

## Fremdsein, Heimat und das versäumte Eigene

**ADOLF MUSCHG: Die Erfahrung von Fremdsein.** Max Hueber Verlag München, 1987. 30 Seiten, DM 5,-. ISBN 3-19-006608-6. (= Hueber-Sonderdruck 6).

Einem neuerdings erhobenen vornehmen Ton in den Kulturwissenschaften zufolge hat ein geschlechtslos gewordener Begriff Hochkonjunktur. Sein Name: Fremde. Solange das Maskulinum noch vom Femininum und beide vom Neutrum zu unterscheiden waren, mochte der jetzt polymorphe Terminus vielleicht eine intellektuelle Herausforderung bedeutet haben, doch die Denksportaufgabe war, so schien es, stets lösbar. Das Schubladensystem war noch intakt. Selbst das, was nicht in die Ablage für der/die/das Fremde paßte, hatte noch seinen Platz – draußen. Inzwischen aber sind die Grenzziehungen aller Selbstverständlichkeit verlustig gegangen, und die abendländische Vernunft schickt sich in ihren akademischen Vertretern dazu an, mit der Enttäuschung fertig zu werden, nicht mehr Herrin im eigenen und erst recht nicht mehr im fremden Hause zu sein. Sie wirkt wie ethnologisiert, während das vordem von ihr Eingemeindete/Ausgeschlossene seine Dignität und Würde zurückgewinnt und dabei zugleich die Bestimmungsmerkmale des Begriffs Fremde verwischt. Vielleicht ist gerade deshalb die Notwendigkeit, aber auch die Chance noch nie so groß gewesen, einen humanen Umgang mit dem Ungewohnten einzuüben.

Bewußt einzuüben, wie es, so der Schweizer Schriftsteller und Germanist Adolf Muschg in seinem Vortrag über „Die Erfahrung von Fremdsein“ bei der 8. Tagung des Internationalen Deutschlehrerverbandes 1986 in Bern, beim Erlernen einer Sprache geschehen kann. Und Sprache meint in diesem Zusammenhang Sprache überhaupt, die eigene wie die fremde, denn unabhängig davon, was wir sagen oder wie wir es sagen, stets spricht auch anderes, etwas, das sich unserem Eigensinn entzieht, das uns nicht sagen läßt, was wir sagen wollen. Eine Kluft trennt unser Begehren der Sprache. In der Literatur findet diese Differenz, wie Muschg hervorhebt, gleichsam als Sprache unseres Ungenügens an der Sprache ihren faszinierendsten Ausdruck; Eigenes und Fremdes, Gesichertes und Irritierendes oszillieren in ihr: „In jeder Sprache gibt es die Fremdsprache Literatur, die, scheinbar paradox, dadurch Vertrauen und Nähe begründet, daß sie Fremdsprache bleibt, und sich der Verfügbarkeit entzieht.“ Lektüre und Sprachenstudium eröffnen demnach einen Erfahrungsraum. Die in ihm möglichen Lernprozesse verlaufen im wesentlichen nach zwei Richtungen: einmal, innerhalb der Muttersprache, zum Unverfügbaren des Eigenen, zum andern, auf dem Weg zur fremdsprachlichen Literatur, zur Begegnung mit vertrauter Unverfügbarkeit. Was aber nötig zu

diesen Erfahrungen, was treibt sie an, welche Bedürfnisse äußern sich in ihnen?

## Fremdheit/Fremdsein

Die Erfahrung mit dem Fremden kennt, je nach Biographie und Kontext, eine optimistische und eine pessimistische Version. Muschg kennzeichnet sie mit der Opposition von „Fremdheit“ und „Fremdsein“: „In einem Fall stelle ich fest, daß die andere Kultur, das andere System vom Vertrauten deutlich abweicht – der Akzent liegt auf dem Anderssein des Anderen. Im zweiten Fall aber nehme ich wahr, daß ich, ich selbst der Fremde bin – das ist, auf den ersten Blick, ein Unterschied wie zwischen einem Touristen und einem Flüchtling oder [...] zwischen der Situation Fremdsprachenunterricht und der Situation Exil. Fremdheit halten wir für korrigierbar, kompensierbar; Fremdsein klingt schon eher wie ein unheilbarer Befund.“ Keine der beiden Seiten behält jedoch das letzte Wort. Weder ein unbeirrter Glaube an das Machbare noch die ihm entgegenstehende Verzweiflung. Wäre nicht, wie man folgern kann, jeweils die eine Fiktion das Korrektiv der anderen, der Fremdsprachenunterricht hätte dann nur noch die Wahl, maßlos überschätzt oder aber sinnlos zu werden. Es geht um Abrüstung und um Mobilmachung zugleich.

Diese gegenseitige Korrektur liegt nach Muschgs Ansicht aller Fremderfahrung notwendig zugrunde. Sie gehört nicht ins Reich frommer Wünsche. Sie ist kein bloßes Desiderat, sondern, wie die Dialektik des Umgangs mit Eigenem und Fremden erweist, ein anthropologischer Tatbestand: „Fremdheit und Fremdsein haben ihre tiefe gemeinsame Wurzel in der Tatsache, daß wir uns nicht genügen; daß das Bedürfnis, zu uns selbst zu kommen, nie zu trennen ist von der Erfahrung, daß wir ‚von Haus aus‘ eben nicht nur bei uns selbst sind.“ Wir suchen das Fremde, weil es uns bereits gefunden hat. Es fordert uns heraus, das Fremde ver-setzt uns. Oder anders gewendet, vom Subjekt aus betrachtet: „Wir studieren das Fremde ja nicht bloß, um es zu meistern, sondern um uns ihm auszusetzen“, um mit dieser Fremdheit, in der sich immer auch unser eigenes Befremden vor uns selbst widerspiegelt, „konfliktreich, aber ohne Feindschaft leben zu lernen.“ Ohne das Wagnis einer Koexistenz mit dem Fremden ist jede Selbstfindung zum Scheitern verurteilt. Und jede Selbstdistanzierung, jede Entlastung von unserem eigenen Ungenügen.

## Heimat im Zwielficht

Wo Eigenes ist, ist immer auch Fremdes. Kein Hier ohne ein Dort. Was als ein Zustand von Ruhe und Sicherheit erscheinen möchte, verbirgt in Wahrheit äußerste, lebensbedrohende Spannung. Daß deshalb weder Eigenes noch Fremdes substanzialistisch mißzuverstehen sind, daß sie weder konkrete Entitäten definieren noch räumliche

zeitliche Konstanz besitzen, demonstriert Muschg an der Ambivalenz des Heimatgefühls, dem üblicherweise die Funktion zukommt, das unverbrüchlich Verlässliche in einer aus den Fugen geratenen Welt zu markieren. Vier psychologische Typen problematischer Beheimatung werden vorgeliefert: das fremdelnde Kind, das um sein Daheimsein bangen lernen muß; der in fremden Diensten stehende Schweizer Söldner, der sich in einer abgrundtiefen Passion just nach jener Heimat sehnt, die ihn verstoßen, verkauft hat; der xenophobe Nationalist, der seinen Selbsthaß auf alles Andersartige projiziert, und, als Komplementärform dazu, Max Frischs fernwehkranker Anatol Stiller, eine Figur, durch die schließlich deutlich wird, „daß die nationale oder politische Verkleidung des Problems“, des Ungenügens an der Heimat und in der Heimat, „ein Problem der Persönlichkeit verbirgt, das heißt eines Mangels an Identität.“

Der psychologische Befund besitzt illustrativen Charakter. Seiner Struktur nach weist er jedoch auf ein Denkmuster, das innerhalb der abendländischen Tradition zu den Grundeinsichten in die condition humaine gehört: auf den Gedanken einer Spaltung in uns selbst. Der klassische Widerspruch von Pflicht und Neigung ist eine seiner beliebtesten Lesarten. Vor dem Hintergrund dieser Diagnose wird, so Muschg, „das Menschsein und das Fremdsein fast zur Tautologie.“ Doch zugleich: „Der in sich gesplante Kern ist, auch hier, das Material, das die größte Energie entfaltet. Die Schilderung der Arbeit an dem Zustand, den das Wort ‚Entfremdung‘ bezeichnet, liefe geradezu auf die Skizze einer Kulturgeschichte hinaus. Jede Entfremdung gebietet den titanischen Versuch, sie aufzuheben, ihre Geschichte, trotz allem, zur Heilsgeschichte umzuschaffen, koste es, was es wolle.“ Und wo Gefahr droht, wachsen die Therapiemodelle auch: das christliche der persönlichen Umkehr, das marxistische des gesellschaftlichen Umsturzes, das kapitalistische des Massenkonsums etc. Wachsen sie immer noch? Aus Seriositätsgründen hat es sich Adolf Muschg sympathischerweise versagt, darauf eine Antwort zu geben.

### Fremdenführer-Prosa

Spätestens seit Brecht hat es sich eingebürgert, Verfremdung für eine poetische Verfahrentechnik der literarischen Moderne zu halten. Hinfällig bekannt sind auch die vom Lager der Realismus-Orthodoxie geäußerten Einwände. Trotz unterschiedlicher Vehemenz behauptet sich in ihnen die Kernüberzeugung, daß das Befremden, das von einem Stück erzählter Wirklichkeit ausgehen mag, durch mehr oder minder fragwürdige Taschenspielertricks zustandekomme. Der Schriftsteller Muschg sieht dies anders. Für ihn, dem, wie er mit einiger Verwunderung feststellen muß, der Ruf anhängt, „Spezialist für Entfremdung [...] in intimen Beziehungen und Kommunikationen“ zu sein, ist die Darstellung von Verstörendem kein Effekt der Stoffwahl oder des artistischen Experiments. Sie entspringt vielmehr der schrift-

stellerischen Ethik, dem Bedürfnis nach Genauigkeit, der Neugier am Schreibenden wie am Beschriebenen: „Ich habe nach meinem besten Wissen und Gewissen nichts anderes getan, als meinem fiktiven Personal auf die Finger zu sehen, und das heißt natürlich immer: mir als Schreiber zuerst. Dabei war ich mir keiner sonderlichen Indiskretion bewußt. Die Beobachtung, daß wir nicht meinen, was wir sagen, nicht sagen, was wir meinen, nicht leben, was wir bekennen, oder predigen, was wir nicht leben, schien mir von haarsträubender Allgemeingültigkeit – und ich habe es schon deshalb nie darauf abgesehen gehabt, die Haare des Lesers noch extra zu sträuben.“

Dies klingt nach zynischer Leidenschaftslosigkeit, meint aber das Gegenteil. Der Seismograph will mit seiner „Fremdenführer-Prosa“, welche die „alltägliche Erfahrung unseres Verfehlens“, die Selbstverständlichkeit unseres Fremdseins miteinander ins Bild faßt, keineswegs recht behalten; gleichermaßen fern liegt ihm, das Abgründige des Alltags voyeuristisch-sensationell auszubeuten. Im einen wie im anderen Fall hieße dies, beim Leser eben jene, leicht in gewalttätige Verblendung umschlagende moraline Selbstgerechtigkeit zu stimulieren, für die Muschg schriftstellerischen Wirklichkeitssinn, „Liebe zu Tatsachen“, als Gegengift empfiehlt. Nicht zur Bekräftigung von Grundsätzlichem erzählt Muschg seine Geschichten, sondern darum, der Bereitschaft zum Grundsätzlichen den Schneid abzukaufen. „Dem Moralischen keine Stütze mehr zu bieten“, d.h. die Produktion von Unvoreingenommenheit, wird zum Gradmesser literarischer Qualität. Ihre Utopie: Vor einem von Ressentiments ungetrübten Blick erscheinen Arrangements und Figuren, „deren Fremde so selbstverständlich (und genau) ist, daß sie dem Lehrer vertraut vorkommt. Nicht bekannt im Sinne von: Das kennen wir schon. Vertraut im Sinn von: Das haben wir bisher nicht so gut gesehen. Zögernd vertraut; vertraut ohne Erlaubnis zu Vertraulichkeit.“

### Das versäumte Eigene

„Vertraut ohne Erlaubnis zu Vertraulichkeit“ könnte man auch als Formel für den Umgang mit dem Fremden wählen, wie er von Muschg im Schlußteil seines Vortrags dargelegt wird. Wie ist Begegnung mit dem Andersein des Anderen ohne gewaltsame Übergriffe möglich, wie läßt sich ein Weg über den Abgrund zwischen Eigenem und Fremdem finden, der sowohl deren jeweilige Identitätsbildung fördert als auch deren jeweilige Integrität in beiderseitiger Freiheit respektiert?

Muschg entwickelt seine Überlegungen aus der Fremdheitserfahrung, die jede individuelle Selbsterfahrung wie ein Schatten begleitet. Nur in Ausnahmefällen wohnen zwei Seelen in einer Brust, zumeist sind es wesentlich mehr. Zum Glück, wie Muschg hervorhebt, und, wie sich hinzufügen läßt, als Voraussetzung für eine Vielzahl von Entfallungschancen und Handlungsalternativen. „Das Unglück fängt [...] erst da an, wo ich zur Behauptung meiner Eigenheit und Unverwechselbarkeit greife, mich mit meinem Andersein, dem Fremd-

sein in der eigenen Brust, gar nicht versöhnen kann, sondern es in solchen, die ich Fremde nenne, als Fremde empfinden will, heimsuchen muß – im Realfall bis zum Vernichtungversuch. Sie ist immer eine Art von Selbstmord.“ Eine die eigenen Entfaltungsmöglichkeiten ebenfalls vernichtende Form von Identitätsbildung wäre aber auch, sich „vorschnell, ungeduldig, das heißt ja: ängstlich, das Andere zu eigen“ zu machen. Während das Leben eines Menschen hier völlig im Potentialis verbliebe und sich völlig an seine Träume verlore, verkümmerte es dort zu einem kläglichen Rest.

Vor diesem Hintergrund formuliert Muschg die These, wonach „das, was wir fremd nennen, das versäumte Eigene sei.“ Es ist ein Fonds an Noch-Nicht-Gedachtem, Noch-Nicht-Gefühltem. Es ist das Befremdliche, das uns den Schauer vor uns selbst zumutet und uns zugleich ein Zutrauen zu ihm abverlangt. Zweifelhafte Selbstbefragung fördert es zutage, entäußert es, gibt ihm Namen und Gestalt. Seine Objektivation wird zum Dialogpartner und jedes Gespräch mit einem fremden Gegenüber somit immer auch zu einem Gespräch mit uns selbst. Muschg verdeutlicht den über den Anderen vermittelten Akt der Selbsterkenntnis am Beispiel von Parzivals Begegnung mit dem Heiden Feirefiz, den Parzival nicht mehr besiegen, nicht mehr überwinden muß, und der Interpret resümiert: „Was uns befremdet, will nicht überwunden sein, das ist ein kriegerisches und kindisches Handlungsmuster; es will gelassen sein, dann erst kommt uns seine unheimlich gewesene und dann vertrauenswürdige Kraft zugute. Nur der Gelassene lernt, daß das Element, das seinem Kampf widersteht, ihn trägt.“

Bereits die jüngere Geschichte bietet Anlaß genug, einen kultivierten Umgang für gänzlich unmöglich zu halten, wenn er ausschließlich von der Tugend der Gelassenheit abhinge. Glücklicherweise gibt es aber auch handfestere Gründe. So ist die gelassene Anerkennung des Fremden, welche die Eigenständigkeit des Fremden respektiert, ohne gleichzeitig die Kluft zu ihm hin zu vergrößern, nichts anderes als ein schlichtes Gebot der Klugheit. Die Geschichte der Gastfreundschaft lehrt, so Adolf Muschg abschließend, daß immer ein aufgeklärter Egoismus im Spiel war und kein Privileg der Humanität, wenn der Status des Fremden in hohem Ansehen stand. „Der Fremde wird gebraucht“, lautet die Garantieförmel: als Informationsquelle, als Händler, als Unterhalter, als der Empfänger der Gaben, die man dem Schicksal zum Dank dafür opfert, von der Fremde verschont geblieben zu sein, und schließlich – vielleicht ist er mehr als dies alles zusammen: „Als Odysseus, der Fremde, der mit genauer Not gerettete Niemand, den Phäaken zeigte, wie man den Bogen spannt, der eigentlich über Menschenkraft geht, hielten sie ihn für Zeus: zu Unrecht, wie er richtigstellte; zu Recht, weil der höchste der Götter Xenios, der Gastliche hieß. Es ist dasselbe Attribut, das ihn zum Gott, das uns zu Menschen macht.“

*Peter Staengle*

## Das harte Leben der deutschen Siedler im Urwald

**Theodor Finke: „Leben und Arbeit deutschsprachiger Siedler in Südbrasilien und Paraguay“, Selbstverlag des Autors (Bremen, Westerholzstraße 9a), 294 S.**

Unzählige Schwierigkeiten, Unkenntnis der Verhältnisse, der Sprache, Epidemien, unfreundliches Klima sind nur einige Beispiele dessen, was viele deutsche Siedler, die Ende des vergangenen Jahrhunderts, am Beginn dieses Jahrhunderts und in den letzten Jahren durchmachen mußten, nachdem sie sich entschlossen hatten, Europa zu verlassen und in den Urwäldern von Südamerika eine neue Heimat zu finden.

Probleme hatten sie auch ihre Kultur zu bewahren. Oft mußten ihre Kinder jeden Tag mit dem Pferd zu weit entfernten Schulen reiten, um wenigstens unter primitiven Umständen Deutsch lesen und schreiben zu lernen. Nicht weniger schwer hatten es die Geistlichen, Gottesdienste abzuhalten, wenn man bedenkt, daß sehr viele Siedler aus religiösen oder politischen Gründen ihre alte Heimat verlassen hatten, wie die Mennoniten, die sich im Chaco Paraguayo niederließen und einen sehr großen Beitrag zur Entwicklung dieser unfreundlichen paraguayischen Region geleistet haben.

Über die Gründung von deutschen Kolonien in Chile, Brasilien und Paraguay berichtet ein Buch, das soeben erschienen ist unter dem Titel „Leben und Arbeit Deutschsprachiger Siedler in Südbrasilien und Paraguay“ von Theodor Finke.

Obwohl sich der Autor mit der Ankunft der ersten Siedler in Südbrasilien vor 150 Jahren befaßt und danach einiges über die Siedler im Süden Chiles erzählt, handelt ein Großteil des Buches vom Leben und den Schwierigkeiten der „Colonisten“ im Urwald von Paraguay. Die ersten Siedler kamen Ende des vergangenen Jahrhunderts, die Mennoniten in den zwanziger Jahren. Zuletzt emigrierten nach Paraguay sehr viele Deutsch-Brasilianer aus dem Süden Brasiliens. Diese Bewegung wurde in den siebziger Jahren als eine „friedliche (brasilianische) Invasion“ bezeichnet und hat in Paraguay für Unruhe gesorgt, weil sie viel gutes Land gekauft hatten. Es soll sich um bis 40000 deutschstämmige Siedler gehandelt haben, hieß es in Paraguay. Finke meint in seinem Buch, daß die nüchtern kalkulierte Zahl nicht 40000 überschreitet.

Seine Daten sammelte Finke in vielen Reisen zu den Siedlungen im Urwald von Brasilien und Paraguay, und überall mußte er feststellen, daß es sehr schwer für die Siedler ist, Sprache und Religion zu erhalten. Der Autor schildert aufopfernde Beispiele von Lehrern und Priestern, die in primitiven Holzschulen mit getrocknetem Lehm Boden Deutschunterricht geben oder Gottesdienste abhalten. Während des II. Weltkrieges wurde in Brasilien die deutsche Sprache verboten, mit dem Resultat, daß sehr viele Siedler zu Analphabeten wurden. In Paraguay enteignete man alle deutschen Schulen und den Besitz. Aber 1954 sorgte der deutschstämmige Staatschef Alfredo Stroess-

ner dafür, daß die enteigneten Schulen und Kirchen an ihre rechtmäßigen Besitzer zurückgegeben wurden.

Die größte Schwierigkeit, die die Siedler jetzt bewältigen müssen, ist, die Mittel zu bekommen, um ihr Kulturgut zu erhalten. Der Autor beklagt das fehlende Fingerspitzengefühl von einigen Beamten in Bonn oder an den deutschen Botschaften, deren Urteil auf ungenügenden Kenntnissen der Verhältnisse basiert, was eine effektivere Unterstützung von offizieller oder auch privater Seite behindert hat. Aber der Autor erzählt auch vom ungebrochenen Willen der Deutschen in Deutschland und im Ausland, sich gegenseitig zu helfen.

C. v. Kreitmayer

*(Wer das Buch im Ausland erwerben möchte, wende sich bitte an das zuständige Generalkonsulat. Dieses fordert es bei Inter nationales an.)*

### **Schulverwaltung als Vermittlung**

**Wolfgang Hammer: Schulverwaltung im Spannungsfeld von Pädagogik und Gesellschaft, Frankfurt/M. - Bern - New York - Paris (Peter-Lang-Verlag) 1988, 159 S., ca. 42,- DM**

Lehrer, Eltern und Schüler klagen oft über die Einengungen ihres pädagogischen Freiraumes durch Vorschriften der Schulverwaltung. Diese Beschwerden bilden den Ausgangspunkt für die Überlegungen Hammers zur Funktion von Schulverwaltung. Der Autor zeigt im ersten Kapitel, daß Begriffe wie „Schulbürokratie“ oder „verwaltete Schule“ die tatsächliche Organisationsform unseres Schulwesens nur ungenügend (und häufig diffamierend gebraucht) wiedergeben. Hammer stellt die These auf, daß Schule lediglich an Randgebieten des pädagogischen Geschehens organisiert wird und überhaupt nur dort organisierbar ist, indem er an Beispielen aus der Praxis (S. 35) aufzeigt, wie Schule wirklich funktioniert – nicht als technische Vollzugsanstalt, sondern als scheinbar chaotische Ansammlungen von Verhaltensweisen.

Mit seinem Integrationsmodell untermauert er die These, daß der Kern des pädagogischen Geschehens – Personalisation und Kommunikation – direktem Verwaltungszugriff entzogen ist, und zeigt damit die Grenzen der Schulverwaltung auf.

Eine weitere Grenze schulverwalterischer Tätigkeit sieht Hammer in der Unmöglichkeit, die Informationsflut zu bewältigen. Schulverwaltung unterliegt, da sie meistens personell unterbesetzt ist, dem Informationsfluß aus einer komplexen Umwelt. Die Beamten seien allein durch den normalen Aktendurchgang und die Bewältigung aktueller Krisen so belastet, daß sie ihre eigentliche Aufgabe – die Schulgestaltung – nur eingeschränkt wahrnehmen können. Es sollte zur Bewältigung dieser vernachlässigten Aufgabe in den Ministerien ein wissenschaftlicher Dienst, ähnlich dem des Bundestages oder der Funktion des Landesinstituts in Soest, eingerichtet werden, da sonst überwiegend oft praxisferne Erziehungswissenschaftler pädagogische Ideen produzieren, häufig ohne sich um ihre Anwendung in der Praxis zu kümmern.

Im vierten Kapitel konkretisiert der Autor die Ansprüche, denen die Schulverwaltung gerecht werden muß. Sie muß zwischen den Forderungen der Wirtschaft nach arbeitswilligen und -fähigen Jugendlichen, der Wissenschaft nach studierfähigen Abiturienten/innen, dem politischen System nach mündigen Bürgern usw. vermitteln und dabei dem pädagogischen Eigengewicht der Schule Raum schaffen. So kommt der Schulverwaltung eine besondere Verantwortung bei der Pädagogisierung gesellschaftlicher Forderungen an das Schulsystem (S. 133), aber auch bei der (teilweisen) Erfüllung der Wünsche der Gesellschaft an die Schule, zu. Die Schulverwaltung „muß für Freiräume der Selbstorganisation und Personalisation genauso sorgen wie für die Weitergabe von Regeln und Werten, die die bestehende Gesellschaft stützen. Wir können also sagen, daß die Aufgabe der Schulverwaltung die Aussöhnung privaten Bildungsinteresses mit gesellschaftlichen Sachzwängen ist“ (S. 137 f).

Hammer bemüht sich mit Erfolg, die komplizierten Sachverhalte durch (21) Schemata und einen klaren Stil zu veranschaulichen. Das Buch füllt eine Lücke, da von erziehungswissenschaftlicher Seite der Problembereich Schulverwaltung vernachlässigt wird. Er leistet einen Beitrag zu einer Neubewertung der Leistung der Schulverwaltung und gibt Anstöße zu einer Weiterentwicklung schulverwalterischen Handelns.

E. Diebold

### **Zweitsprache Deutsch: Schwellenwortschatz**

**Anregungen zur praxisbezogenen Spracharbeit mit ausländischen Kindern**

**herausgegeben von Alfred J. Tumat**

**1. Auflage, 1986. X, 141 Seiten. Kt. ISBN 3871161845. Unverbindlicher empfohlener Preis DM 19,80.**

Die Ermittlung des Sprachstands ausländischer Kinder ist eine wesentliche Voraussetzung jeder effektiven Förderung in der Zweitsprache Deutsch. Die Beiträge dieses Bandes gehen von den vorhandenen Sprachkenntnissen ausländischer Kinder im Einschulungsalter aus und behandeln Fragen des Zweitspracherwerbs, des Wortschatzes, der grammatischen Strukturen sowie einige bisher entwickelte Verfahren der Sprachstandsdiagnose. Im Mittelpunkt der Überlegungen steht der „Schwellenwortschatz“, über den ein ausländisches Kind im Übergang von der vorschulischen Periode zur Grundschule – also gleichsam an der Schwelle einer neuen Phase seiner Sozialisation – verfügen sollte. Die Beherrschung eines Wortschatzes, in den für die kindliche Lebenswelt einschließlich des Bereiches Schule relevante Begriffe aufgenommen sind, erleichtert dem Kind die Orientierung in seinem neuen Lernumfeld. Die Sprachdaten, auf denen die Schwellenwortschatzliste und die Übersicht über die morphologisch-syntaktischen Strukturen beruhen, entstammen empirischen Untersuchungen zum Spracherwerb türkischer Schulanfänger.

Über die Sozialdaten der Probanden gibt der Band Auskunft. Schließlich wird anhand von Übungsmaterialien erläutert, wie eine Arbeit mit dem Schwellenwortschatz aussehen kann, die sich die Aufgabe stellt, die sprachlichen Fähigkeiten von ausländischen Kindern im vorschulischen Bereich und

während des ersten Grundschuljahres zu fördern.

Der Band **Zweitsprache Deutsch: Schwellenwortschatz** wendet sich an alle in Kindergarten, Vorschule und Schule Tätigen und möchte Fragestellungen der Fachwissenschaft an die pädagogische Praxis herantragen.

## PRESSESCHAU

### Deutsch als Fremdsprache fördern

Was der Freundeskreis Deutscher Auslandsschulen für die Sprachkenntnis tut

„Wer unsere Sprache spricht, wird leichter unser Geschäftspartner.“ Es gibt noch andere Gründe, der deutschen Sprache wieder zu mehr Weltgeltung zu verhelfen. Bildungseinrichtungen, die im Ausland die deutsche Sprache pflegen, will, wenn Not am Mann ist, der Freundeskreis Deutscher Auslandsschulen helfen. Deren Vorsitzender ist der Präsident unserer Kammer, Konsul Senator Walter Braun.

An der Universität Erlangen-Nürnberg wird es demnächst einen Lehrstuhl „Deutsch als Fremdsprache“ geben.

Etwa 110 Millionen Menschen sprechen Deutsch als ihre Muttersprache, rund 15 Millionen Sekundarschüler lernen Deutsch als Fremdsprache, schätzungsweise 40 Millionen Menschen machen regelmäßig und häufig von ihrer „Fremdsprache Deutsch“ Gebrauch. Kann man mit diesen Zahlen, die der Leiter der Kulturabteilung im Auswärtigen Amt, Barthold C. Witte, in einem Referat vor dem „Bonner Gesprächskreis“ nannte, Eindruck machen?

Angesichts der Zahlen, die er für andere Sprachen nannte, wohl kaum: Eine halbe Milliarde Menschen spricht Englisch als Mutter- oder Zweitsprache, ebenso viele als Fremdsprache. Als nächstes folgt Frankreich, das 280 Millionen als Mutter- oder Zweitsprache und noch mehr – wie Witte annimmt – als Fremdsprache sprechen. Unter anderem sind Spanisch, Russisch, Arabisch, Portugiesisch, Hindi und Bengali weitere Sprachen, die ebenfalls größere Verbreitung haben als Deutsch, wobei das zum Teil mit darauf zurückzuführen ist, daß sie für sehr volkreiche Länder Muttersprache sind.

#### Deutsch auf Platz vier

Nun ist es sicher falsch, dieses Problem unter dem Aspekt Muttersprache zu betrachten, denn daran läßt sich nichts ändern. Die Bedeutung als Fremdsprache ist es, die

Gegenstand der Überlegungen sein muß. Und hier bietet der Status ein etwas besseres Bild: Beim Vergleich der Zahl derjenigen, die eine Fremdsprache erlernen, vermutet Witte Deutsch nach Englisch, Französisch und Spanisch auf Platz vier, gleichauf mit Russisch.

Die Frage, ob man sich damit abfinden soll oder nicht, ist längst beantwortet: Es kann nur im allgemeinen Interesse sein, wenn die deutsche Sprache ihren Rang verbessern kann, wobei Nichtstun mit Sicherheit Rückschritt bedeutet. Auch der Deutsche Bundestag hat sich bereits vor einiger Zeit in einer Entschließung für eine aktive Sprachpolitik zugunsten des Deutschen in der Welt ausgesprochen. Witte verweist auf einen allgemeinen und drei besondere Gründe dafür. Kurz zusammengefaßt lauten sie: Wer unsere Sprache spricht, wird und bleibt leichter unser Freund; wer unsere Sprache spricht, wird leichter zum Geschäftspartner; wer unsere Sprache spricht, hebt die wissenschaftliche Geltung unseres Landes; wer unsere Sprache spricht, kann die deutschen Beiträge zur Weltkultur unmittelbar erfahren.

Nicht umsonst steht hier unter den besonderen Gründen der wirtschaftliche Aspekt an erster Stelle. Die Bundesrepublik ist auf Export angewiesen, wenn ihre Wirtschaft

florieren soll. Und die Erfahrung lehrt, daß Kenntnis der Sprache eines Landes die Wirtschaftsbeziehungen positiv beeinflusst. Das gleiche gilt übrigens für das Bildungsangebot an Ausländer, dessen Inanspruchnahme allerdings wiederum Sprachkenntnisse voraussetzt. So greift eines ins andere.

#### Seit 25 Jahren FDA

Auch die deutsche Wirtschaft hat dies erkannt und sich nicht nur darauf verlassen, daß Politik – auch Sprachpolitik – Sache des Staates ist. Sie hat zur Selbsthilfe gegriffen. Seit mehr als 25 Jahren besteht der Freundeskreis Deutscher Auslandsschulen (FDA), der seinen Sitz in Bonn im Hause des Deutschen Industrie- und Handelstages hat. Er hat es sich zur Aufgabe gemacht, „Schulen und andere Bildungseinrichtungen zu unterstützen, die mit der Pflege der deutschen Sprache im Ausland die kulturellen Beziehungen zwischen Deutschland und dem Ausland fördern“.

Mehr als eine Million DM Spendenmittel wurden ihm in den vergangenen beiden Jahren für diesen Zweck zur Verfügung gestellt. Damit konnten insgesamt 64 Schulen und Bildungseinrichtungen gefördert werden. Unter ihnen sind anerkannte deutsche Auslandsschulen ebenso wie deutsche Siedlerschulen, die einen ganz besonderen Beitrag

## Allianz Albrecht von Hagen

Versicherungen weltweit

Vermittlung von  
Krankenversicherungen  
Bausparverträgen  
Finanzierungen

alles aus einer Hand



Endericher Allee 12  
D-5300 Bonn 1  
Telefon (02 28) 65 29 45  
Telex 885773

zur Förderung der kulturellen Beziehungen zu Deutschland leisten. Sie werden aus Bundesmitteln nur in geringerem Maße – wenn überhaupt – unterstützt, so daß gerade sie auf diese Hilfe angewiesen sind.

Ob eine Schule oder Bildungseinrichtung im Ausland mit der Pflege der deutschen Sprache die kulturellen Beziehungen zu Deutschland fördert, hängt nicht nur von der Qualität des Deutschunterrichts ab. Das Gesamtangebot entscheidet darüber, ob eine deutsche Schule attraktiv ist. Der Freundeskreis Deutscher Auslandsschulen sieht den Bildungsauftrag deshalb im Sinne des Förderungszweckes ganzheitlich. Praktische Konsequenz ist, daß nicht nur bei der Beschaffung von Büchern in deutscher Sprache für Schüler- und Lehrerbibliotheken oder von Lehrmitteln für den Deutschunterricht geholfen wird, sondern auch für die Ausstattung mit technischen Unterrichtshilfen, Geräten der Kommunikationstechnik oder Sportgeräten Unterstützung gewährt wird. Während laufende Kosten und Baumaßnahmen grundsätzlich nicht bezuschußt werden, sind Beihilfen für die Einrichtung von Klassen- und Gemeinschaftsräumen möglich. Gerade letztere können den Schulen helfen,

zu einem Zentrum deutscher Kultur in ihrem Land oder an ihrem Standort zu werden.

#### Als gemeinnützig anerkannt

Voraussetzung für jede Hilfe durch den Freundeskreis Deutscher Auslandsschulen ist, daß eigene Anstrengungen des Schulträgers nicht ausreichen, um die notwendigen Anschaffungen vorzunehmen. Eine enge Zusammenarbeit mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ist selbstverständlich und soll zu einem sinnvollen Einsatz der Spendenmittel beitragen.

Gemessen an den 400 Millionen DM, die im Etat des Auswärtigen Amtes für die Förderung der deutschen Sprache in der Welt ausgewiesen sind und die verschiedenen Institutionen zugute kommen, nehmen sich die Mittel, die dem Freundeskreis Deutscher Auslandsschulen zur Verfügung stehen, zwar bescheiden aus. Ihr gezielter Einsatz in den Fällen, wo Not am Mann ist, verschafft ihnen dennoch große Wirkung. Diese „Selbsthilfeeinrichtung“ der Wirtschaft dient damit unmittelbar gemeinnützigen Zwecken im Sinne der Abgabenordnung. Spenden an den Freundeskreis Deutscher Auslandsschulen sind deshalb steuerbegünstigt. Entspre-

chende Bestätigungen für das Finanzamt erhält jeder Spender.

#### Deutsche Sprache verbreiten

Ihre Zahl kann durchaus noch größer werden. An alle, die die Bedeutung der deutschen Sprache in der Welt steigern wollen, richtet sich deshalb der Appell, einen Beitrag zur Förderung deutscher Schulen und anderer Bildungseinrichtungen im Ausland zu leisten.

Rolf Raddatz  
(Mitteilungsblatt der  
Ind. u. Handelskammer  
in Nürnberg)

#### Letzte Meldung:

### Erste deutsche Schule in Australien eröffnet

SYDNEY (dpa). Die erste deutsche Schule auf dem australischen Kontinent ist jetzt in Sydney eröffnet worden. Die „Johannes-Gutenberg-Schule“ ist die 47. zweisprachige Schule, die die Bundesregierung im Ausland unterstützt. Zunächst unterrichten drei Lehrerinnen 33 Kinder in der ersten bis fünften Klasse.

#### Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Diebold, E., OStR'in im Hochschuldienst, An der Lindenkate 5, 2394 Satrup  
Geneuss, Volker, DS Santiago/Chile, Casilla 16171; ab Febr. 1989: Auf Schmalen 19, 7710 Donaueschingen  
Hock, Rainer, Lessingstraße 4, 7805 Bötzingen  
Moser, Richard, Fachberater in Nord-Togo, P.B. 175, Sokodé, Senegal  
Pompl, Reiner, Carl-Thiel-Straße 10, 8400 Regensburg  
Staengle, Peter, Dr., Eichendorffstraße 2, 6900 Heidelberg  
Terfehr, Johannes, DS Santiago/Chile, Casilla 16171; ab Februar 1989: Paminweg 5, 2982 Norderney

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

Anzeigenschluß für Heft 3/89:

**28. 4. 1989**

**Schroedel Schulbuchverlag GmbH**

Postfach 810555, 3000 Hannover 81

# Inhalt

## HOCHAKTUELL – NEU

|                                                                                                                                                          |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Der VdLiA auf der 1. deutschen Fremdsprachenmesse und auf der Didacta '89: Ist unser Bildungssystem ein „Stolperstein für Europa“? ( <i>Gerd Düser</i> ) | 82 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

## VERBAND

### Aus der Arbeit des Vorstandes

|                                                                                                                      |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Bericht über die 5. ordentliche Vorstandssitzung in der Amtsperiode 1987/89 in Hildesheim ( <i>Wolfgang Hammer</i> ) | 85 |
| „Im Jahr 1988/89 werden (wurden) folgende Schulleiterstellen besetzt“ ( <i>ZfA</i> )                                 | 86 |
| Deutscher Schulunterricht an jedem Ort der Welt – AA fördert Fernlehrwerk für deutsche Schüler im Ausland            | 86 |
| Tips für gute Bücher – für Kinder und Jugendliche                                                                    | 87 |

### Briefe an den Vorstand:

|                                                                                                                                                                                                                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Drei Diskussionsbeiträge zu den Artikeln: „Befriedigen kann die Begegnungsschule noch lange nicht ...“ (5/88) und „Die Begegnungsschule befriedigt ...“ (1/89) von Klaus Steinvorth ( <i>Kairo</i> ), Reinhard Jung ( <i>Valencia</i> ), Bruno Birke ( <i>Kairo</i> ) | 88 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

### Persönliche Nachrichten:

|                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------|----|
| Ehrung: Bundesverdienstkreuz für Barbara Lagemann ( <i>Paul Schwarz</i> ) | 93 |
| Neue Mitglieder/Anschriftenänderungen/Neuer Obleute                       | 94 |

## DISKUSSION

|                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Erziehung und Entwicklungspolitik zwischen den Kulturen ( <i>Johannes Niermann</i> ) | 95 |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|

## BUNDESREPUBLIK

|                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------|-----|
| Unterricht für Kinder deutscher Aussiedler ( <i>Jürgen Jessen</i> ) | 105 |
|---------------------------------------------------------------------|-----|

## EUROPA

|                                                                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Italien: Aus der „Empfehlung“ muß eine „Richtlinie“ werden – ein Erfahrungsbericht zur Praxis der Lehrerbeiräte ( <i>Stephan Ratschow</i> ) | 106 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

## NORDAMERIKA

|                                                                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| USA: Bonn zahlt reichlich – doch immer weniger Amerikaner lernen Deutsch. Ein Bericht ( <i>Uwe Ohlau</i> ) und ein Kommentar ( <i>W. Hammer</i> ) | 108 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

## SÜD- und MITTELAMERIKA

|                                                                                                                               |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Mexiko: Fortbildung für Erzieherinnen an der DS „Alexander von Humboldt“ A.C. in Mexiko-Stadt ( <i>Karla von Winterfeld</i> ) | 109 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

## SO WAR ES DAMALS

|                                                                                                        |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Ägypten: Erinnerungen an die Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo ( <i>Dr. Irmgard Foerster</i> ) | 111 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

## DIDAKTIK

|                                                                                                 |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Dürrenmatts Kriminalroman „Der Richter und sein Henker“ in DaF ( <i>Ernst Jürgen Bernbeck</i> ) | 114 |
| Friedrich Dürrenmatts Kriminalroman „Das Versprechen“ in DaF ( <i>Rainer A. J. Burger</i> )     | 118 |

|                                           |     |
|-------------------------------------------|-----|
| Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes | 120 |
|-------------------------------------------|-----|

|                                                                                                                                                                                                                                      |        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| GRÜNE BLÄTTER: AKTUELLE INFORMATION – zum Heraustrennen – „Die Mitgliederversammlung möge beschließen ...“ – Anträge für die 19. Hauptversammlung 1989 in Regensburg vom 25. bis 29. Juli; Anträge des Vorstandes und der Mitglieder | 99-102 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|

### Der VdLiA auf der 1. deutschen Fremdsprachenmesse und auf der Didacta '89 Ist unser Bildungssystem ein „Stolperstein für Europa“?

Das Bild prägt sich ein: Im Eingangsraum einer Halle auf der Didacta in Stuttgart stehen reihum Computer, die von fröhlich aussehenden Mädchen im Alter von Mittelstufenschülerinnen bedient werden. Sie tragen hübsche weiße T-Shirts, – auf denen der Mercedes-Stern prangt!

Die Wirtschaft sei das Schicksal, hat Walther Rathenau gemeint. Und er wurde nicht nur hier auf der Bildungsmesse (vom 27. 2. - 3. 3. 89), sondern schon auf der 1. deutschen Fremdsprachenmesse in Frankfurt/M. („Expolingua '88“ vom 16. bis 20. November 1988) glänzend bestätigt.

Zuerst bemängeln Vertreter von Handel und Industrie die mangelnden Fremdsprachenkenntnisse unserer Abiturienten, dann stimmen Personalentwickler in den Betrieben, Verbandsvertreter und schließlich Bildungspolitiker in das Klagelied über unzureichende Sprachkenntnisse des Führungsnachwuchses ein. Gebannt blicken alle auf das magische Datum 1992: „Die beste Sprache des Kaufmanns ist die Sprache des Kunden“, erkannte Jakob Fugger schon im 15. Jahrhundert.

Auf dem Symposium „Sprache und Berufsausbildung“ im Rahmen der „Expolingua“ waren sich die Diskussionsteilnehmer einig darin, daß Englisch als europäische Leitsprache – lingua franca – abzulehnen sei. Die Sprachenlandschaft des zukünftigen Binnenmarktes der Europäischen Gemeinschaft wird den heutigen Gegebenheiten in der Schweiz sehr nahe kommen. Andere EG-Länder hätten dieser Frage weitaus intensiver und früher ihre Aufmerksamkeit gewidmet als die Bundesrepublik. Bedauert wurde insbesondere, daß bei Abiturienten auf die Prüfung in einer zweiten Fremdsprache verzichtet wurde. Eine Fremdsprache zu beherrschen, garantiert keine erfolgreiche Kommunikation, denn Sprache ist mehr als ein funktionales Instrument. Auch kulturelle, soziale und historische Zusammenhänge der jeweiligen Fremdsprache müssen vermittelt werden.

#### **Auf eine 2. Pflichtfremdsprache kann in Zukunft nicht verzichtet werden**

Über das internationale Zertifikats-Baukastensystem „Fremdsprachen“ informierte in Frankfurt Tony Fitzpatrick von der Internationalen Zertifikats-Konferenz. Das Baukastensystem umfaßt Kurse in sechs Fremdsprachen und einer Reihe von mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. Es richtet sich ausschließlich an Erwachsene, die eine oder mehrere der angebotenen Fremdsprachen – Dänisch, Englisch, Französisch, Deutsch, Italienisch, Niederländisch, Russisch und Spanisch – erlernen und die Prüfung für ein VHS-Zertifikat bestehen wollen.

Die hohen Spracherwartungen gelten nicht nur für Führungskräfte, sondern genauso für Sekretärinnen, Sachbearbeiter und Facharbeiter, so daß unsere Berufsschulen ebenso gefordert sind. Der Grundtenor auf der Fremdsprachenmesse wurde in Stuttgart von Bernd Kortemeyer, dem Präsidenten des Deutschen Didacta Verbandes, wieder aufgenommen. „Eine ungenügende Sprachkompetenz der heranwachsenden Generation kann zum Stolperstein für Europa werden.“ Zu bedenken sei, daß der Weg zum Abitur in anderen europäischen Staaten nur zwölf Jahre dauert. Die folgende Tabelle bietet freilich ein differenziertes Bild (Tab. 1):

Wahrscheinlicher ist, daß die Bildungszeiten insgesamt in Deutschland zu lange dauern. Ein junger Akademiker ist im Durchschnitt 28 Jahre alt, wenn er in das Erwerbsleben tritt. Seine französischen oder britischen Kollegen sind dagegen 23 oder 24 Jahre alt. So wird verständlich, warum neben der Forderung nach Verkürzung der Gymnasialzeit die nach Verkürzung der Studienzeiten dringlicher wird.

Doch damit wird erst das eigentliche Dilemma klar: Einerseits werden neue Forderungen an die Schulen herangetragen – nach breiteren Sprachkenntnissen, mehr Leistungen bei Naturwissenschaften und Technik

### Sekundarschulabschluß und Hochschulzugang in den EG-Ländern

|                                          | Schuljahre | zusätzl. Anforderungen                                                          | ausgewählte Besonderheiten                                                                                                                               |
|------------------------------------------|------------|---------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Belgien</b>                           | 12         | bes. Diplom über Befähigung zum Studium                                         |                                                                                                                                                          |
| <b>BR Deutschland</b>                    | 13         |                                                                                 |                                                                                                                                                          |
| <b>Dänemark</b>                          | 12         |                                                                                 |                                                                                                                                                          |
| <b>Frankreich</b>                        | 12         | Für Grande-Ecole-Eignungsprüfung<br>1-2 Jahre classe prépar.                    | ca. 70% der Schüler wiederholen eines der 12 Jahre, de facto werden häufig 13 bis 15 Jahre benötigt, Mißerfolgsquote beim „Abitur“ 35%                   |
| <b>Griechenland</b>                      | 12         | Panhellenische Prüfung                                                          |                                                                                                                                                          |
| <b>Großbritannien (Schottland/Wales)</b> | 13<br>(12) | examination board/<br>Interview                                                 | Einschulung mit 5 Jahren, Abschluß entspricht eher der fachgebundenen Hochschulreife; ab Jahrgang 9 Konzentration auf 5-7, ab Jahrgang 11 auf 3-4 Fächer |
| <b>Irland</b>                            | 11/12      | Leaving Certificate Examination                                                 |                                                                                                                                                          |
| <b>Italien</b>                           | 13         |                                                                                 | ca. 50% der Schulabsolventen kommen aus dem Istituto Tecnico (vergleichbar mit Fachhochschulreife)                                                       |
| <b>Luxemburg</b>                         | 13         |                                                                                 | Einschulung mit 5 Jahren, de facto werden meist 14 Jahre benötigt                                                                                        |
| <b>Niederlande</b>                       | 12         |                                                                                 |                                                                                                                                                          |
| <b>Portugal</b>                          | 12         | Aufnahmeprüfung (Candidatura)                                                   | Leistungsdifferenzierung erst ab Jahrgang 9                                                                                                              |
| <b>Spanien</b>                           | 11 + 1     | 1 Jahr Curso de Orientación Universitaria und Prueba de Acceso a la Universidad | „Abiturientenquote“ ca. 63%                                                                                                                              |

Aus: Das Gymnasium in Rheinland-Pfalz 4/5/6 1989

und nach fundierterem Allgemeinwissen in musisch-kultureller Bildung –, andererseits sollen gleichzeitig die Gesamtbildungszeiten deutlich verkürzt werden! Überdies vertrage sich, so der baden-württembergische Kultusminister Mayer-Vorfelder bei der Eröffnungsveranstaltung der Didacta, die Forde-

rung nach einer kürzeren Schulzeit schlecht mit der Klage über unzureichende Voraussetzungen der Studienanfänger. Vergleicht man die Bildungsdichte und schulische Mißerfolgsquoten in einigen europäischen Ländern, dann schneidet die Bundesrepublik erstaunlich gut ab (Tab. 2):

*Bildungsdichte und schulische Erfolgs-/Mißerfolgsquoten in ausgewählten europäischen Ländern*

|                           | Schuljahre | Schul-<br>wochen<br>pro Jahr | Wochen-<br>stunden<br>Sek.-Schule | Min. pro<br>Unterrichts-<br>Stunde | Jahres-<br>stunden<br>(in 60 Min.) | Mißerfolgsquoten<br>(in % Wiederholer)                                                       |
|---------------------------|------------|------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>BR<br/>Deutschland</b> | 13         | 37                           | 28-34                             | 45                                 | 777-944                            | 4 im Durchschnitt<br>3 bei Abitur                                                            |
| <b>Belgien</b>            | 12         | 36                           | 32                                | 50                                 | 960                                | 31 in Primarstufe<br>58 in Sek.-Stufe                                                        |
| <b>Frankreich</b>         | 12         | 36                           | 27-32                             | 60                                 | 972-1152                           | 10 in Primarstufe<br>12 in Collège<br>17 in Lycée<br>35 beim Abschluß                        |
| <b>Österreich</b>         | 12/13      | 37                           | 32-37                             | 50                                 | 987-1140                           | 5 im Durchschnitt<br>10 beim Abschluß                                                        |
| <b>Spanien</b>            | 11 + 1     | 44                           | 28-33                             | 60                                 | 1232-1452                          | 7 in Primarstufe<br>12 in Sek.-Stufe<br>17 in Vorber.-Jahr<br>10-15 bei Aufnahme-<br>prüfung |

Aus: Bildung konkret 9/1988

Ermutigend war es dann auch, daß Dr. Peter Pauly (Kultusministerium Stuttgart) gegenüber der Summe aller Forderungen von außen an die Schule an einigen Grundwerten schulischer Bildung mit eindeutigen Vorrang festhielt: Jugendzeit sei ein „Eigenwert“ und nicht „Ausbildungszeit für ein glückliches Erwachsenenleben“ – nach den Vorstellungen der Erwachsenen. Neue Technologien erforderten nicht neue Fächer, sondern es gehe darum, sie in bestehende Fächer im Rahmen eines fächerübergreifenden Unterrichtsprinzips für eine ganzheitliche Sicht zu integrieren. Zwar müsse die Schule früh Kontakt zu Wirtschaft und Berufswelt suchen, doch gehe es im Blick auf Europa und Fremdsprachen nicht darum, „in 14 Sprachen Kaffee oder Cola bestellen zu können“, sondern um eine „Suche nach Lösungen, die europäische Verständigung erlauben“. Mindestens eine Fremdsprache sei gründlich zu erlernen, darüber hinaus sollten in weiteren Fremdsprachen Ansätze angeboten werden, auch schon in der Grundschule.

### **Neue Chancen für Frauen im Beruf**

Das Berufswahlverhalten der Mädchen entspricht noch immer den althergebrachten Mustern. So bezeichnen Mädchen durchgängig Physik als das Fach, das am wenigsten interessant sei. Bei Jungen dagegen gilt Physik als das interessanteste Fach. Selbst Mädchen mit guten Leistungen in Physik

denken deutlich seltener als ihre männlichen Mitschüler daran, später einen Beruf zu ergreifen, der etwas mit Physik zu tun hat. Dies gilt auch für die übrigen naturwissenschaftlichen Fächer. Auch die Wahlfächer im Bereich der Informationstechnologie werden von Mädchen deutlich seltener belegt. Auf der anderen Seite planen junge Mädchen und Frauen den Beruf immer häufiger als festen Bestandteil in ihrem Leben ein. Derzeit ist schon jede zweite Frau berufstätig.

Aus diesen Daten haben die Realschullehrer, die mit über 50 Prozent den von allen Schulformen höchsten Mädchenanteil haben, Konsequenzen gezogen. „Ohne stärkere Hinwendung der Mädchen und Frauen zu mathematisch-naturwissenschaftlichen und technischen Fragestellungen und Berufsfeldern läßt sich künftig in der von Datenverarbeitung und Mikroelektronik gestalteten Arbeitswelt der Wunsch nach mehr Beschäftigungs- und Aufstiegschancen für Frauen nicht verwirklichen.“ Deshalb brachten die Realschullehrer auf der Didacta den Mädchen Technologie näher; denn Frauen werden in den nächsten Jahrzehnten zunehmend ungünstigere Aussichten in den sogenannten althergebrachten Frauenberufen haben.

Die Wirtschaft ist das Schicksal! Alle Gymnasiallehrer für Gemeinschaftskunde werden in Baden-Württemberg zu einer Pflichtfortbildung „Wirtschaftserziehung“ geschickt.

*Gerd Düser*

# VERBAND

## Aus der Arbeit des Vorstandes

### *Bericht über die 5. ordentliche Vorstandssitzung in Hildesheim*

Die 5. ordentliche Vorstandssitzung in der Amtsperiode 1987/89 fand im Forte-Hotel in Hildesheim statt. Ein Hauptthema dieser Sitzung war die äußere und inhaltliche Gestaltung der Hauptversammlung, die vom 25. 7. bis 29. 7. 1989 in der altherwürdigen Bischofsstadt Regensburg im Schatten des Domes stattfindet. Mit dem Tagungshotel „Bischofshof“ und dem Tagungsort „Kolpinghaus“ hat Frau Bosert im Namen des Vorstandes Verträge abgeschlossen, deren Bedingungen dem Vorstand sehr günstig zu sein schienen. Im Kolpinghaus stehen den Mitgliedern ein Plenumssaal, zwei Arbeitszimmer und ein Tagungsbüro zur Verfügung. Für die medientechnische Ausstattung ist hinreichend gesorgt. Der Vorstand inspizierte die Tagungsstätte schon auf der Herbstsitzung 1988, die in Regensburg stattfand.

Das Programm wird an anderer Stelle veröffentlicht. Es wurde beschlossen, daß man nicht mehr Verlage um eine Buchausstellung bitten wird – die Verlage signalisierten Desinteresse –, sondern daß eine örtliche Buchhandlung über interessante Neuerscheinungen informieren wird.

Zwei Kollegen aus Regensburg helfen bei der Gestaltung des Rahmenprogramms.

Inhaltlich beleuchten wir auf der Hauptversammlung in Regensburg die „Begegnungsschule“ aus drei Perspektiven: der wissenschaftlichen, praktischen und politischen. Der Vorstand war der Ansicht, daß mit der Auswahl der Referenten dieser Anspruch erfüllt werden könnte.

Es wurden auf dieser Sitzung verschiedene Aufgaben auf die Vorstandsmitglieder

verteilt. Damit schloß der Vorstand die ausführliche Besprechung der Tagungsgestaltung.

Es wurde weiterhin besprochen, wie das Werbeplakat interessanter gestaltet werden könne. Die Schulen bekommen „Grüne Blätter“ und anderes Informationsmaterial (Werbefolien) zum Aushang auf dem Werbeplakat zugeschickt.

Mit Interesse nahm der Vorstand die Berichte über die 74. Hauptversammlung des VdLiCH zur Kenntnis, auf der Kurt Lahr zum Vorsitzenden gewählt wurde. Die Hauptversammlung wurde als Fortbildungsveranstaltung für DaF gestaltet. Auch über die Ausweitung des deutsch-chilenischen Schüleraustausches wurde gesprochen, insbesondere den Antrag, Ortskräfte zu Fortbildungsveranstaltungen freizustellen und sie mit Zuschüssen zu unterstützen.

Herr Hammer berichtete, daß gute Fortschritte bei der Herausgabe des Buches des Verbandes „Deutsche Lehrer in aller Welt“ gemacht würden. Er sei auf guten Willen bei den meisten Kollegen in aller Welt gestoßen, für dieses Buch zu schreiben. Leider könne das Buch nicht zur Hauptversammlung in Regensburg erscheinen, sondern erst einige Monate später. Der Vorstand lehnte den Vorschlag von Herrn Hammer, Anzeigen für den Verband in Lehrerzeitschriften aufzugeben, als zu teuer ab. Hingegen fand sein Vorschlag, eine kleine Broschüre „Das Auslandsschulwesen von A - Z“ herauszugeben, großen Anklang. Mit den allerersten Vorbereitungen sollte bald begonnen werden.

Herr Egenolf und Frau Bosert berichteten

|                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                               |                                                                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
|    | <b>Der kluge Umzug nach Übersee</b>                           |  |
|    | <b>DMS-International</b>                                      |                                                                                     |
|    | Reuterstr. 241, 5300 Bonn, Tel. (0228) 21 1001, Telex 886 893 |                                                                                     |
|                                                                                                                                                                                                                                                            | <b>Zentrale Abrechnung nach BVA-Richtlinien</b>               | <b>DMS International</b>                                                            |

über eine Reihe von Problemen, bei deren Lösung der Verband häufig beitragen konnte. Es zeigte sich, daß vielen Mitgliedern bei Einzelproblemen geholfen werden konnte. Der Vorstand glaubt allerdings, daß sich die Probleme zwischen Schulleiter, Lehrer und Schulverein verstärken und häufiger auftreten. Eine Ursache dafür liegt nach der Meinung des Vorstandes in der (relativen) Schwäche der Stellung des Schulleiters gegenüber dem Schulverein. Der Vorstand beschloß, Vorschläge zu machen, wie man die Stellung des Schulleiters stärken könne.

Der Kassenwart, Herr Bechert, zeigt sich erfreut über das Sparvermögen der Vorstandsmitglieder. Er zeigte allerdings auf, daß wegen der vielen Aktivitäten der Vorstandsmitglieder und der gestiegenen Kosten unbedingt eine Beitragserhöhung auf der Hauptversammlung beantragt werden müsse.

In der örtlichen Presse fand diese Vorstandssitzung besondere Aufmerksamkeit,

weil Hildesheim der Wohnort Herrn Tie-manns ist.

*Wolfgang Hammer*

#### **„Im Jahr 1988/89 werden (wurden) folgende Schulleiterstellen besetzt“ (ZfA)**

|                                          |                  |
|------------------------------------------|------------------|
| <b>Deutsche Schule Lagos</b>             | 1. 9. 88         |
| StD Jürgen Böhl                          |                  |
| <b>Deutscher Schulverband Llanquihue</b> | 1. 3. 89         |
| StD Hans Keßler                          |                  |
| <b>Deutsche Schule Montevideo</b>        | 1. 3. 89         |
| StD Johannes Fischer                     |                  |
| <b>Deutsche Schule Stockholm</b>         | 1. 8. 89         |
| OSTD Otto Hoffmann                       |                  |
| <b>Deutsche Schule Caracas</b>           | 1. 8. 89         |
| StD Kurt Eckhardt                        |                  |
| <b>Deutsche Schule Oslo</b>              | 1. 8. 89         |
| RS-L Hartwig Reimann                     |                  |
| <b>Deutsche Schule Peking</b>            | 1. 9. 89         |
| OSTR Otto Knödler                        |                  |
| <b>Deutsche Schule Thessaloniki</b>      | 1. 9. 89         |
| OSTD Dr. Jens Hansen                     |                  |
| <b>DHPS Windhoek</b>                     | schnellstmöglich |
| StD Hans-Jürgen Becker                   |                  |

## ***Deutscher Schulunterricht an jedem Ort der Welt***

### **Auswärtiges Amt fördert Fernlehrwerk für deutsche Schüler im Ausland**

Viele Firmen haben Schwierigkeiten, Mitarbeiter ins Ausland zu senden, wenn diese Mitarbeiter schulpflichtige Kinder haben und am Auslandsort eine deutsche Schule fehlt. Das gilt im besonderen Maße z.B. für Baustellen „mitten im Busch“. Das gleiche Problem haben Entwicklungshelfer, Missionare – kurz alle Deutschen, die mit ihren Kindern in Gegenden ohne entsprechende Schulversorgung leben oder leben wollen. Für viele kommt ein Internat wegen der Kosten als Ausweg nicht in Betracht. Die Kinder in Deutschland lassen? Das ist für die Eltern oft eine schwierige Situation, die ihre Mobilität stark beeinträchtigt.

Das Auswärtige Amt der Bundesrepublik Deutschland hat die Initiative ergriffen und fördert einen neuen Weg: Lernen durch Fernunterricht. Fernunterricht für Erwachsene ist schon lange bekannt; er setzt ein hohes Maß an Durchhaltefähigkeit und an selbständigem Arbeiten voraus. Bei Kindern wirft das Probleme auf. Das INSTITUT FÜR LERNSYSTEME in HAMBURG als Auftragnehmer des Auswärtigen Amtes hat deshalb auch einen neuen Weg eingeschlagen, in-

dem es ein Fernlehrwerk besonderer Art entwickelt hat. Auf der Grundlage von zugelassenen Schulbüchern hat das Institut mit Hilfe qualifizierter deutscher Lehrer Unterrichtshefte entwickelt, die Funktionen ersetzen, die sonst der Lehrer vor der Klasse hat. Dazu gehört z.B. die Selektion des Unterrichtsstoffs; dazu gehören aber auch Anleitungen und Kontrollen. Ein Elternhandbuch gibt den Eltern Hilfen an die Hand, die vor allem für die jüngeren Schülerinnen und Schüler wichtig sind.

Das gesamte Fernlehrwerk ist in 6 Jahren entwickelt worden und liegt für die Sekundarstufe I, also für die Klassen 5 bis 10, vollständig vor. Es ist für Hauptschüler, Realschüler und Gymnasiasten differenziert. Für den Hauptschul- und Realschulabschluß gibt es Prüfungsmöglichkeiten in der Bundesrepublik.

Die Lernziele des Lehrgangs, die Lerninhalte und die Aufgabenstellungen entsprechen denen an den Schulen in Deutschland. Nur der Weg, den der Schüler gehen soll, trägt seinen besonderen Lernbedingungen Rechnung. Das Kind wird an selbständiges

Arbeiten gewöhnt und gewinnt mit fortschreitendem Lernerfolg zunehmend Vertrauen zu sich selbst. Das hat dazu geführt, daß diejenigen Fernschüler, die bisher in die Bundesrepublik zurückgekommen sind, ohne Zeitverzug und vor allem ohne Schwierig-

keiten in der jeweils nächsthöheren Klassenstufe weiterlernen konnten.

Der Lehrgang ist von der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht der Länder der Bundesrepublik Deutschland, Köln, überprüft und zugelassen worden.

### *Tips für gute Bücher – für Kinder und Jugendliche*

Kindern und Jugendlichen zum richtigen Zeitpunkt das richtige Buch in die Hand zu geben, ist keine leichte Aufgabe.

Unabhängige Fachleute haben deshalb drei preiswerte Ratgeber zusammengestellt, die Wegweiser durch die Überfülle des Buchangebotes sein sollen:

#### ● **Deutscher Jugendliteraturpreis '88**

Das Verzeichnis kommentiert die mit dem jährlich verliehenen „Deutschen Jugendliteraturpreis“ ausgezeichneten Bücher. Außerdem enthält es die Bücher der „Auswahlliste zum Deutschen Jugendliteraturpreis“, die die Jury jeweils aus den Gruppen Bilderbuch, Kinderbuch, Jugendbuch und Sachbuch als besonders empfehlenswert ausgesucht hat.

#### ● **Das Buch der Jugend '88**

Unabhängige Pädagogen aller Fachrichtungen haben dieses Verzeichnis mit etwa 700 Kinder- und Jugendbüchern für Leseratten zwischen 2 und 15 Jahren zusammengestellt. Wieder enthält es einen separaten Taschenbuchteil. Die Titelauswahl erfolgte unter dem Aspekt, Lebens- und Bildungshilfen zu vermitteln, gute Unterhaltung zu bieten und Freude am Buch zu wecken.

#### ● **von 3 - 8**

Eine Auswahl von etwa 200 Büchern und Lernspiele für Drei- bis Achtjährige, die durch allgemeinverständliche Fachliteratur für Eltern und Erzieher ergänzt wird. Die Titelauswahl erfolgte unter ganz besonderer Berücksichtigung des bildungsfördernden Wertes für die frühkindliche Erziehung.

Die ansprechend ausgestatteten und illustrierten Verzeichnisse sind gegen Voreinsendung von DM 2,10 pro Exemplar in Briefmarken beim

Deutschen Jugendschriftenwerk e.V.,  
Raimundstraße 2, 6500 Mainz 1

zu beziehen. Mengenbezug mit günstigen Staffelpreisen erhalten Sie über:

**Katalog-Service Stuttgart,  
Bergheimer Straße 33 A, 7000 Stuttgart 31.**



## **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

## Briefe an den Vorstand

**Drei Diskussionsbeiträge zu den Artikeln:**  
**„Befriedigen kann die Begegnungsschule noch lange nicht ...“ (5/88) und „Die Begegnungsschule befriedigt ...“ (1/89)**

Es ist schon erstaunlich: Da schreiben zwei gestandene Auslandspädagogen über die Begegnungsschule, und was herauskommt, ist eine Sammlung von „Anekdoten und Anekdotchen“. Nicht daß sie nicht unterhaltsam wirken, Diehls lauernde Alligatoren und Utzens feuchte Aussprache, aber würden unsere beiden Prüfungsspezialisten nicht bei ihren eigenen Schülern dazwischenrufen: Zur Sache bitte!

Nein! Dieser Plauderton des immer im Vordergrund stehenden Erzählers enthüllt in exemplarischer Weise, daß hier die Begegnungsschule nur aus der Sicht des Weltreisenden in Sachen Pädagogik gesehen wird: interessant, aber oberflächlich, teilnehmend, aber unkritisch. Das ist im Fall von Herrn Diehl noch verständlich, der aus der gelassenen Haltung eines Rückblickenden seine Kurzmemoiren veröffentlicht. Ärgerlich wird es bei Herrn Utz. Seine Abschweifungen sind nicht mehr amüsant, sondern ein Gemisch von Klatsch und Spontaneinfällen. „Schaumschläger“ nennt er viele Auslandslehrer (S. 11), „die wunderbar sprechen, parlieren können, aber dann auszuweichen pflegen, wenn harte Arbeit auf sie zukommt.“ Warum Herr Utz wohl die pädagogische Knochenarbeit aufgegeben hat, um auf diplomatischem Parkett in Togo und Kenia zu glänzen?

Er rügt bei den vermittelten Lehrern, daß sie zu wenig die wohlverdiente 5 und 6 geben. (Er legt Wert darauf, als strenger Lehrer zu gelten). Doch was geschieht in der Zeugniskonferenz? Der Schulleiter übt Druck aus, die Lehrer bekommen Angst und ändern ihre 5 in eine 4 um. Herr Utz gibt dem Schulleiter für sein Vorgehen ausdrücklich recht. Logik und Prinzipien bleiben auf der Strecke, Diplomatie ist alles! (Hat Herr Utz das in seinem neuen Beruf gelernt?)

Herr Utz hat die Feder gezückt, um seinen Vorschreiber zu widerlegen, für den die Begegnungsschule „noch lange nicht befriedigend ist“. Was ist das Ergebnis seines seitenlangen Bemühens? „Vielleicht kann sie (die Begegnungsschule) nicht voll befriedigen.“ (S. 10). Der Berg kreißt und gebiert eine Maus!

Herr Utz beruft sich in seinen Äußerungen zur Begegnungsschule auf die DEO in Kairo, an der er insgesamt 12 Jahre tätig war. Da ich an derselben Schule seit 7 Jahren unterrichtete, beziehe ich meine Analyse der Begegnungsschule auch auf sie. Über andere Begegnungsschulen kann ich nichts sagen. Ich meine, daß Begegnungsschulen sich nur mit Mühe (es sei denn aus der Sicht des Prüfungsreisenden) vergleichen lassen.

Ich will zuerst „Begegnung“ unter dem Blickwinkel der unmittelbar Betroffenen, nämlich der Schüler, beschreiben, dann fragen, was die Absichten der Begegnungsschule DEO sind oder sein sollten, um zu zeigen, wie Rahmenbedingungen geändert werden können, damit „Begegnung“ mehr Spaß macht.

Zuerst also die Begegnung aus der Sicht des deutschen Schülers. Da meine drei Kinder die DEO besucht(ten), verfüge ich über ausreichende Erfahrung. Der Schultag beginnt mit dem Absingen der ägyptischen Nationalhymne. Die Deutschen verstehen nicht den Text, brauchen aber nicht mitzusingen, da über Tonband und Lautsprecher die Hymne vorgesungen wird. Von weitem hörte es sich so an, als ob alle Ägypter und Deutsche kräftig und fröhlich mitsingen.

Dieses so Tun-als-Ob ist typisch für unsere Begegnung. Eigentlich sollten die deutschen Schüler arabisch lernen, aber was ihnen von der 3. bis 7. Klasse angeboten wird, ist „sehr ungenügend“, da die ägyptischen Lehrer nicht entsprechend ausgebildet sind, die deutsche Schülerschaft ständig wechselt, zwei Wochenstunden für die schwere Sprache zu wenig sind und die Note sowieso nicht zählt. Das Ergebnis ist, daß es praktisch keinen deutschen Schüler gibt, der gut arabisch spricht oder versteht. Da die ägyptischen Schüler untereinander arabisch sprechen, ist auf allen Schulveranstaltungen eine deutliche Sprachbarriere zu erkennen.

In der Schule ist also arabisch für den deutschen Schüler nicht wichtig. Aber auch von der arabischen Umwelt und Kultur wird ihm in der DEO nichts mitgeteilt, jedenfalls nicht als Schulfach oder AG. So kommt es schnell zu Mißverständnissen, Vorurteilen, Ablehnungen.

Diese Haltung wird verstärkt, wenn der deutsche Schüler sich in seiner Klasse einer starken ägyptischen Mehrheit gegenüber sieht, die im Durchschnitt fast drei Viertel der Schülerzahl ausmacht. Sie prägt im wesentlichen die Klassenatmosphäre und den Unter-

richtsverlauf. Die ägyptischen Schüler sind im allgemeinen temperamentvoller, emotionaler und zwingen dem Lehrer einen häufig autoritären Führungsstil auf, worunter die deutschen Schüler, besonders wenn sie neu gekommen sind, mehr leiden. Der kleine deutsche Haufen ist wiederum sehr buntgewürfelt. Hier finden sich Haupt-, Realschüler und Gymnasiasten aus aller Herren Bundesländer zusammen. Die Leistungsbreite ist entsprechend groß, und wer nicht mitkommt, verstärkt das Störpotential der häufig sprachlich frustrierten Ägypter. Unser deutscher Schüler kriegt vieles nicht mit, muß es aber für die vielen Klassenarbeiten und Tests parat haben, die hier ein starkes Gewicht erhalten, weil der Lehrer die schriftliche Leistungskontrolle braucht, um differenzieren und bewerten zu können. (Für die ägyptischen Eltern sind Noten das Wichtigste.)

Geht der deutsche Schüler in die 9. Klasse, wird er mit der alten Paukschule konfrontiert. Die staatliche Pflichtprüfung der Adadeya verlangt die Beherrschung eines immensen Stoffs in Mathematik und den Naturwissenschaften. Der Lehrplan erlaubt dem deutschen Lehrer nicht die Rücksichtnahme auf die kleine deutsche Minderheit. Die büffelnden ägyptischen Schüler, den Druck der Eltern im Nacken (gutes Abschneiden ist Prestigesache!), verschieben den Notenspiegel zuungunsten des deutschen Schülers. Die Sorgen der deutschen Eltern nehmen entsprechend zu. Schulprobleme werden das Thema Nr. 1 auf allen Parties. Die deutschen Schüler sollen getrennt von den ägyptischen unterrichtet werden, fordern die deutschen Elternvertreter.

Und nach der Schule? Kommt es zu der viel beschworenen Begegnung? Kaum! Die deutschen Schüler bleiben unter sich, weil die ägyptischen durch ihr zusätzliches arabisches Programm zu wenig Freizeit haben, auch weniger Freiheit, weil ihnen die Eltern ihr Leben stärker vorschreiben. Das trifft besonders auf die Mädchen zu, für deren Ehre sich die Familie verantwortlich fühlt. Die Freundschaft zwischen einem deutschen Jungen und einem ägyptischen Mädchen ist deshalb nicht möglich. Umgekehrt schon eher, aber das deutsche Mädchen muß sich auf vielerlei Verdächtigungen und Anspielungen gefaßt machen. Kommt es zu einem Kontakt unter den Jungen oder unter den Mädchen, besonders wenn sie noch kleiner sind, dann haben die ägyptischen Eltern

ihren Kindern eingeschärft, ja ordentlich deutsch zu lernen.

Wie sieht die Begegnungsstätte DEO für den ägyptischen Schüler aus? Zuerst muß man sich die ägyptische Schulmisere vor Augen halten. Fast alle Regierungsschulen haben verwahrloste und überfüllte Gebäude, arbeiten im Schichtbetrieb unter einer Lehrerschaft, die schlecht ausgebildet und bezahlt, gern zum Stock greift, um ihre bis zu 80 Schüler in einer Klasse zu bändigen. Für die ägyptische Mittel- und Oberschicht kommen deshalb nur die Private Language Schools in Frage, die ihren Unterricht auf englisch oder französisch erteilen. Sie unterstehen den ägyptischen Schulgesetzen und bereiten ihre Schüler auf die Staatsprüfungen vor, deren Fragen und Aufgaben sie aber auf englisch oder französisch beantworten können. Deutsch hat nun in Ägypten noch nicht das Glück, als Examenssprache anerkannt zu werden. Das bedeutet, daß der ägyptische Schüler, der die DEO besucht, zuerst intensiv deutschen Bildungsinhalten ausgesetzt wird, sie aber in den letzten zwei Jahren praktisch vergißt, um sich auf die arabische Sanaweya zu konzentrieren.

Das ist, bildungsökonomisch gesehen, ein gewaltiger Umweg. So büffelt der ägyptische Schüler zuerst, um das gewaltige Pensum von deutschen und arabischen Unterrichtsfächern zu erledigen. In der 6. Klasse sind dafür 40 – 42 Wochenstunden vorgesehen, also über 8 Stunden am Tag! (In der BRD gibt man sich in dieser Altersstufe mit 27 Wochenstunden zufrieden.) Im letzten Jahr an der DEO unterrichten nur noch ägyptische Lehrer (bis auf den Deutschlehrer) die ägyptischen Schüler für die Sanaweya. Da es sich um eine reine Paukprüfung handelt, wird vom Lehrer doziert und diktiert, vom Schüler auswendig gelernt. Die im deutschen Unterricht erlernten Arbeitstechniken sind längst vergessen. Es ist charakteristisch, daß die Nachhilfestunden zu Hause wichtiger als der Schulunterricht wird.

Der ägyptische Schüler besucht also die DEO nicht wegen, sondern trotz der deutschen Sprache (Von den wenigen Rückkehrern aus der BRD oder den vereinzelt DEO-Eltern einmal abgesehen). Wenn die DEO sich trotzdem eines so großen Zulaufs erfreut, so liegt es daran, daß sie mit ihren schönen und sauberen Gebäuden, den wertvollen Ausstattungen, den gut qualifizierten Lehrern so angenehm von der ägyptischen Schulwirklichkeit absticht. Für deutsche El-

tern eine Selbstverständlichkeit, für ägyptische ein Paradies. Außerdem ist die DEO trotz gewaltiger Schulgelderhöhungen eine immer noch preisgünstige Schule. (Die British International School verlangt das Dreifache, das Cairo American College gar das Fünfzehnfache an Gebühren!)

Dennoch: Leichter und effizienter lernt der Schüler an einer englischen Private Language School. Nicht nur kann er die in englisch aufgenommenen Unterrichtsinhalte für die Staatsprüfungen anwenden, auch danach steht ihm die American University of Cairo offen. Das haben immer mehr DEO-Schüler begriffen, die in zunehmendem Maße sich auf die GCE-Prüfung vorbereiten, um dadurch den Sprung an die American University zu schaffen. Hatten wir 1988 noch 80 Sanaweya-Schüler, so 1989 nur noch 48, und 1990 werden es gar 30 Schüler sein. Gibt es also einen leichteren und schnelleren Weg, um an die Universität zu kommen, sagt man der DEO schnell ade.

Begegnung zwischen zwei so unterschiedlichen Kulturen wie der Deutschen und der Ägyptischen kann nur dann sinnvoll und fruchtbar in einer gemeinsamen Schule werden, wenn man erkannt hat, wo die Interessen der beiden Partner liegen. Dazu gehört, daß die deutsche Seite, die schließlich unsere Schule in nicht unbeträchtlichem Umfang finanziert, die Ziele und Absichten der Begegnungsschule DEO deutlich macht. Das ist eine politische Entscheidung, die aber nach pädagogischen Gesichtspunkten zu begründen ist.

Das Wichtigste ist, daß keine hohen und hehren Ziele propagiert werden. Also keine Rede von der Verbreitung der deutschen Sprache und der Vermittlung deutscher Kultur- und Wertvorstellungen. Deutsch spielt als Verkehrssprache keine Rolle, weder in Ägypten noch in der Welt. Wertvorstellungen sollte man nicht predigen (das sieht nach Missionierung aus), sondern vorleben. Wer von der Schaffung eines Klimas spricht, das deutschen Wirtschaftsinteressen dient, begibt sich auf weichen Boden. Es ist noch kein DEO-Schüler bekannt geworden, der im Umkreis des Machtzentrums sitzt. Außerdem ist die Aufnahme von „Kaiserenkeln“ eine fragwürdige Sache. Diplomatie als Verbeugung vor den Mächtigen muß früher oder später scheitern, weil man es keinem immer recht machen kann. Ägypten ist ein Land, in dem moralische Prinzipien eine größere Rolle spielen, als man gemeinhin glaubt.

Nein, die Ziele müssen so konkret wie möglich sein. Also: 1. Förderung der deutschen Schüler.

Sie werden finanziell ohnehin höher belastet (sie bezahlen mehr als das Doppelte, als was man Ägyptern zumutet), sollten zumindest keine weiteren Nachteile durch den Besuch der DEO erfahren. Sie müssen von pädagogischen Unsinnigkeiten des einheimischen Schulsystems verschont werden. Andererseits sollte das Pochen auf deutsche Lehrpläne nicht dazu führen, daß man ihnen Sprache und Kultur Ägyptens nicht näher bringt.

2. Förderung der ägyptischen Schüler, die das Abitur machen. Sie sind die natürlichen Ansprechpartner der deutschen Schüler, besonders wenn sich Interessen und Freizeit weitgehend decken. So sollten sie von den ägyptischen Staatsprüfungen und einem Großteil des arabischen Programms befreit werden.

3. Förderung der ägyptischen Schüler, die die Sanaweya machen. Sie werden optimal auf die ägyptischen Staatsprüfungen vorbereitet, ohne daß man Rücksicht auf die deutschen Schüler zu nehmen braucht. Sie erhalten Deutsch als Fremdsprache, da es für die Sanaweya und das Sprachdiplom geeigneter ist. Französisch kann für sie wegfallen.

Wie sind diese Ziele zu verwirklichen?

Es ist offensichtlich, daß ein zahlenmäßiges Gleichgewicht zwischen Ägyptern und Deutschen der Begegnung dient. Wenn heute bei einer Klasse von 24 Schülern im Durchschnitt 17 Ägypter auf 7 Deutsche kommen, können bei der Minderheit schnell Gertogefühle entstehen, die zu negativen Reaktionen gegen die Mehrheit führen. (Das Ungleichgewicht wird wahrscheinlich zunehmen, da immer mehr deutsche Firmen ihre Experten aus Kairo abziehen.) Da es ohnehin rein ägyptische Klassen an der DEO gibt (N-Stufe, Sanaweya-Oberstufe, Grundschule), verändern weitere nicht abrupt die Schullandschaft. Der Prozeß der „Verdünnung“ von Deutschen läuft sowieso, so daß wir schon eine Klasse in der Mittelstufe haben, wo die Deutschen verschwunden sind. In den noch gemischten Klassen ist auf ein ausgewogenes Verhältnis zu achten. Dabei sollten die ägyptischen Schüler zu den deutschen kommen, die das Abitur statt der Sanaweya anstreben. Sie könnten von der Adadeyaprüfung, die Voraussetzung für die Sanaweya ist, befreit werden. (Die Ibtadaeya, die Prüfung in der 6. Klasse, ist bereits für die

DEO abgeschafft!) Auch das arabische Programm wäre bis auf Arabisch und Religion, die sie in das Abitur einbringen können, nicht mehr wichtig. Deutsch als Muttersprache ist natürlich Pflicht.

Man sollte nicht vergessen, daß angesichts der Schulmisere in Ägypten das Abitur an Wert gewinnt. Die Regierung sieht eine Lawine von Schülern auf sich zurollen und versucht sie durch erschwerte Sanaweya-Bedingungen von der Universität abzuhalten, um die Bildung eines gefährlichen Akademikerproletariats zu verhindern. Hier wird das Abitur als Zulassung zur ägyptischen Universität interessant.

Als Folge der neuesten Regierungserlasse wird es ohnehin immer schwieriger, Deutsche und Ägypter mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen gemeinsam zu unterrichten. Denn die Adadeya- und Sanaweya-Prüfungen werden um ein Jahr vorverlegt, ohne daß man den Unterrichtsstoff wesentlich verkürzen will. Auch diese Maßnahme ist vor dem Hintergrund der Schulmisere zu sehen, wo Schülermassen schneller durch die Schulen geschleust werden, weil Gebäude und Lehrer nicht mehr ausreichen. Daß Unterrichtsstoffe einfach um ein Jahr vorverlegt werden, ist deutschen Schülern beim besten Willen nicht mehr zuzumuten.

Wenn man also alle Klassen der DEO so einteilt wie jetzt in der Oberstufe: hier die ägyptischen Klassen, die der Sanaweya zusteuern, dort die gemischten Klassen, die mit dem Abitur abschließen (sie werden vielleicht pro Jahrgang nur eine Klasse bilden), so scheinen mir die Vorteile sehr deutlich zu sein. Zusammengefaßt: Der Unterricht wird organisatorisch einfacher, atmosphärisch ruhiger und pädagogisch eindeutiger. Das komplizierte System von Koppelungen und Parallelunterricht fällt größtenteils fort, was teure Lehrerstunden erspart. Der feste Klassenverband sorgt für mehr Ruhe (es gibt nicht mehr die Trennung nach DaM und DaF). Aber vor allem werden die unterschiedlichen Interessen von ägyptischen und deutschen Schülern berücksichtigt, und das schafft eine Begegnungsschule, die mehr Spaß macht und sinnvoller wird.

*Klaus Steinvorth*

### **Betr.: Begegnungsschule**

Vermutlich gibt es viele Praktiker an Auslandsschulen, die sich über den Brief des Kollegen Utz gefreut haben. Ich gehöre auch

zu ihnen und danke dem Autor und der Redaktion dafür, daß die (allzu) persönlichen „Impressionen“ Herrn Diehls nicht unwidersprochen stehen geblieben sind. Am liebsten schriebe ich jetzt 20 Seiten zum Thema. Aber es muß ein Leserbrief bleiben, also kurz.

Aus dem Blumenstrauß der Diehlischen Reiseanekdoten entnehme ich zwei Vorbehalte gegen die Begegnungsschule.

*Vorbehalt 1:* Die „Begegnung“ sei ein Schlagwort, als Zielsetzung zweifelhaft, als Begriff nicht zureichend definiert und überprüft, in der Praxis sogar zuweilen ins Gegenteil umschlagend.

*Vorbehalt 2:* Die Erfolge in der deutschen Sprache seien in den Begegnungsschulen unbefriedigend, z.T. „jämmerlich“.

Über diese Vorbehalte sollte man gründlich nachdenken. Sie verbreiten sich nach meiner Beobachtung zunehmend, gilt es doch gewissermaßen als „mutig“, sie zu äußern, um vermeintliche Schönfärber oder Harmoniefetischisten zu entlarven (auf welchen „Ebenen“ sie auch immer existieren mögen)!

Nach einigen Jahren ziemlich intensiver Arbeit an einer Begegnungsschule glaube ich zu erkennen, warum diese Vorbehalte eine gewisse Attraktivität besitzen.

*Zum Vorbehalt 1:* Tatsächlich läßt sich beobachten und belegen:

- Die Schule A hat ja nur 20 % deutsche Schüler!
- Heute sind sich Schüler B (einheimisch) und Schüler C (deutsch) in der Pause wieder nicht begegnet, jeder hat „seine“ Gruppe gesucht und „seine“ Sprache gesprochen!
- Heute hat Schülerin D (deutsch) ihrer Nachbarin E (einheimisch) wieder keine Verständnishilfen gegeben! Später gab's Gekicher, als sie einen längeren mündlichen Beitrag auf hohem Niveau lieferte.
- Was hat den Schülern an der Deutschlandreise wieder gut gefallen? Die Filme (muttersprachlich), die der Busfahrer für die langweilige Reise dabei hatte, und die Eisdiele in F., wo man sich mit den Mitschülern treffen und (in der Muttersprache) unterhalten konnte!

Ach, wie schön entlastend ist es doch, wenn man sich solche Beispiele immer wieder erzählen und daraus schließen darf, daß da etwas am Konzept der Begegnungsschule nicht stimmen kann oder (schlimmer noch) gar keines vorhanden ist! Ich behauptete mit Ludwig Börne: dieses „Entlastungsbedürfnis“ ist typisch für unsere Denkart. „Die Deutschen sind nur einig, wo es etwas zu leiden gibt, wo zu tun, niemals.“

Wer darauf wartet, daß ihm jemand das zweifelsresistente Konzept „Begegnung“ anbietet, mag sich im Jammertal einrichten; er wird nicht mehr herausfinden. Begegnung ist nach meiner Erfahrung in erster Linie ein Ergebnis von harter Arbeit, und zwar vor allem an sich selbst. Ich meine das so: Wir kommen – kaum vorbereitet – ins Ausland und nehmen vieles als fremd und damit bedrohlich wahr. Aus Erfahrung wissen wir, daß das Fremde an Bedrohlichkeit verliert, wenn wir es vergleichend in das System unserer Kenntnisse, Bewertungen und Gewohnheiten einordnen. Indem wir das versuchen, sind wir schon dabei, die Kanäle zu verstopfen. Jeder unterlassene Vergleich eröffnet dagegen eine Begegnungschance mehr. Wenn ich mir die Freiheit erarbeite, den anderen so zu erleben wie er ist, ohne mich vergewissern zu müssen, ob er in mein „System“ paßt, verliere ich plötzlich pfundweise Vorbehalte, werde leichter, beweglicher, geduldiger – und eher akzeptiert dort, wo ich Gast bin und bleibe. Erst jetzt kann ich auch mit Resonanz rechnen, wenn ich Neues oder Unbequemes zu sagen habe. Ich will hiermit keine neue Begegnungseuphorie beschwören. Ich sage nur aus Erfahrung: Lehrer, die im eben beschriebenen Sinne „aus sich herausgehen“ wollen und können, erzeugen glücklicherweise auch heute noch mit ihrer vorbehaltlosen Zuwendung zum „fremden“ Schüler ein pädagogisches Kraftfeld, das Vorbildwirkung auf die Begegnungsfähigkeit der Schüler untereinander hat, und das Herrn Diehl auf seinen Reisen leider entgangen zu sein scheint. Vielleicht auch, weil die fruchtbarsten Assoziationen und Kombinationen nicht als Funkenflug im Klassenzimmer oder auf dem Pausenhof zu beobachten sind, sondern ganz still in den Köpfen der Schüler entstehen, unter Umständen auch erst im Nachhinein.

*Zum Vorbehalt 2:* Tatsächlich läßt sich beobachten und belegen:

- Die Methoden des DaF-Unterrichts sind vielseitiger und moderner geworden,
- die Lehrwerke besser,
- die Lehrer fremdsprachenorientierter.
- Nur die Leistungen der Schüler in der deutschen Sprache haben sich nicht im erwarteten Maße verbessert.

Woran liegt das? Nach Herrn Diehl an der Fehlkonstruktion Begegnungsschule: Zu viele „sprachliche Versager“ würden vom Kindergarten bis in die obersten Klassen „mitgeschleppt“.

Da seufzt wohl manch ein Deutschlehrer gerne mit und dreht sich im lieb gewonnenen Kreise: Die „Schlepper“, das sind die Schulleiter, die ja von keinem „Zahlkind“ lassen können, oder es sind die Ortskräfte, die (man weiß doch: unter Druck) die Ausgleichsnote geben, oder es sind mal wieder die Grundschullehrer gewesen ... (Jedenfalls sind immer die anderen schuld, daß der Schüler bei mir so schlecht ist und daß ich ihn immer noch nicht losgeworden bin!)

Eine gefährliche Argumentation, weil sie lähmt. Jetzt eine Gegenfrage, um wieder in Gang zu kommen: Kennen Sie diesen Schüler hier?

- Er ist mit Deutsch 5 tatsächlich in die 11. Klasse gekommen (und „verdient“ den Schnitt, womöglich auch noch im Abitur!)
- In den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern hat er gute bis befriedigende Noten.
- Der Muttersprachenlehrer schätzt ihn sehr wegen aufgeschlossener und lebhafter Teilnahme (Note: 2–, das Minus wegen grammatischer Schwächen).
- In den übrigen Sprachen stehen befriedigende Noten.

Diesen Schülertypus gibt es bisweilen an der Begegnungsschule, an der ich arbeite. Zugegeben: sein Deutsch ist schlecht. Aber ist das wirklich ein „mitgeschleppter sprachlicher Versager“? Ich sage nein, spanne zugleich meinen Regenschirm auf, denn nach den nächsten Sätzen werde ich Gewitter zu erwarten haben. Ich bin nämlich der Meinung, daß die Begegnungsschule weder an Sinn noch an Qualität verliert, wenn sie gelegentlich auch Schüler zum Abschluß führt, die die Unterrichtssprache Deutsch nur sehr schlecht erlernt haben, aber beispielsweise für ein Studium der Chemie oder der Nachrichtentechnik in Deutschland empfohlen werden könnten. (Erstaunlich oder nicht – jedenfalls eine späte Genugtuung für die Schule, wie blitzschnell sich dort deren „schlechtes Deutsch“ in ein hinreichend korrektes verwandelt!) Der gute Einfluß, den eine Begegnungsschule im Gastland ausübt, beruht überhaupt gar nicht in erster Linie auf der Perfektion ihrer Absolventen in der deutschen Sprache. Ich gehe noch einen Schritt weiter und treffe den Kollegen Utz, der auch noch mit dem Schirm herumläuft, weil er in Heft 1/89 (S. 12) geschrieben hat, was ich hier gern wiederhole:

*„Wenn man so viel in der Welt ... herumgekommen ist wie Herr Diehl, dann weiß man, daß die deutsche Sprache gar nicht so wichtig ist.“*

Dieser Satz tut mir als Deutschlehrer gut. Ich verstehe ihn so: Die Deutschnote ist nur ein Aspekt des Schulerfolgs an der Begegnungsschule. Dahinter stehen viele andere Fächer, und hinter allem: verknüpfendes Denken, Realitätssinn, Weltoffenheit und besonderes Interesse an Deutschland, Kommunikationsfähigkeit, Wertorientierung... Was davon bei unseren Schülern ankommt und hängenbleibt (wenn auch oft im falschen Kasus) – das ist die Basis für den Bestand unserer Begegnungsschulen.

*Reinhard Jung*

### **Und noch einmal: „Begegnungsschule“**

Die Urteile über die Begegnungsschule (Diehl, Der deutsche Lehrer im Ausland, Heft 5/88 und Utz, Heft 1/89) erinnern an die Beurteilung von Schülerarbeiten. Den einen kann die Begegnungsschule noch lange nicht befriedigen, für den anderen ist die deutsche Begegnungsschule im Ausland – die eine, die er kennt oder besser, die er damals kannte – befriedigend.

Nach welchen Kriterien wollen wir denn die Begegnungsschule benoten oder beurteilen? Gibt es überhaupt brauchbare Maßstäbe?

Ein kleiner Lehrer wird wohl kaum mit allen Gesichtspunkten vertraut sein, die seinerzeit die hohen Politiker veranlaßt haben, das Etikett „Begegnungsschule“ drucken zu lassen. Aber es spricht vieles dafür, daß sie sich mit der Diskussion der Begegnung als pädagogischer Kategorie nicht sonderlich beschäftigt haben. Und sieht es bei uns Lehrern, bei uns Begegnungsschul-Pädagogen viel besser aus? Sind wir mit den verschiedenen und verschiedenartigen Ideen von „Begegnung“ vertraut und sind wir willens und fähig, sie in die Begegnungsschule einzubringen?

Ich finde, es ist an der Zeit und sehr zu begrüßen, daß sich die nächste Hauptversammlung des VdLiA mit „dem Begriff der Begegnung und der Begegnungsschule“ beschäftigen will. Wir sollten fragen, was unsere pädagogischen Vordenker unter „Begegnung“ verstanden, und dann wäre zu überlegen, ob wir dieses Vorverständnis heute noch übernehmen wollen und können. Wenn wir auf der Hauptversammlung nach dieser Weise verfahren, wenn es uns gelingt zu verdeutlichen, daß „Begegnung“ zunächst eine pädagogische Kategorie ist, hat der Verband eine ähnliche Leistung, einen

ähnlich positiven Beitrag für das Auslandsschulwesen erbracht wie in Goslar, wo wir den Blick auf die „Auslandsschulen der anderen“ gelenkt haben.

Käme es in Regensburg zu einem Konsens, was Begegnung für das Auslandsschulwesen heute bedeuten soll, könnte man dem kränkelnden Kind – oder ist es gar ein Lieblingskind? – bundesdeutscher auswärtiger Kulturpolitik in Zukunft vielleicht besser helfen. Vielleicht finden wir sogar befriedigende Maß-Stäbe, nach denen man Begegnungsschulen beurteilen kann. Vielleicht behält Herr Diehl mit seiner oft zitierten Meinung recht: Die Begegnungsschule versagt, weil sie überfordert ist.

Was immer auch in Regensburg herauskommt, als Lehrer an einer sogenannten Begegnungsschule bin ich dem Vorstand für die Wahl dieses Tagungsthemas dankbar und hoffe, Ende Juli ein wenig klüger zu sein.

Was übrigens den Brief des Kollegen Utz und die Befriedigung mit der Begegnungsschule in Kairo betrifft, mag jeder, den es interessiert, die Kollegen befragen, die heute an der DEO in Kairo arbeiten.

*Bruno Birke*

## **Persönliche Nachrichten:**

### **Ehrung**

#### ***Bundesverdienstkreuz für Barbara Lagemann, Vorsitzende des argentinischen Deutschlehrerverbandes***

Zu den zahllosen Bonmots, die sich angeblich der Volksmund über die Vergabe von Verdienstkreuzen und Orden ausgedacht hat, gehört der Satz, Orden seien wie Fliegerbomben: Sie fielen ins Hinterland und träten die Falschen. Man muß nicht eigens betonen, daß diese Behauptung unsinnig ist. Im Falle von Barbara Lagemann ist sie auch unrichtig, denn die Vorsitzende des argentinischen Deutschlehrerverbandes hat erheblich dazu beigetragen, das argentinische Interesse an der deutschen Sprache zu fördern und den Deutschunterricht zu verbessern, indem sie vor allem die Motivation der Ortslehrkräfte in vielen Veranstaltungen und Einzelgesprächen gestärkt hat. Der deutsche Bundespräsident Dr. Richard von Weizsäcker hat ihr deshalb „in Anerkennung der um Volk und Staat erworbenen besonderen Verdienste“ das Bundesverdienstkreuz am Bande verliehen. Während einer kleinen Feierstunde in

der bundesrepublikanischen Vertretung verlas der deutsche Botschafter in Argentinien, Dr. Herbert Limmer, die Ehrenurkunde und heftete Barbara Lagemann persönlich das Ehrenzeichen an.

Limmer betonte in seiner kurzen Ansprache besonders das „Engagement, die Bereitschaft und das Verständnis“ der Geehrten, die soziale und finanzielle Stellung der argentinischen Deutschlehrer zu verbessern. „Botschaft und Schulberater haben gerne auf Ihren Rat gehört. Sie haben immer eine einvernehmliche Regelung angestrebt“. Die jährliche Publikation des Verbandes mit Dokumentationen, Interviews, Referaten und Rezensionen werde von ihr herausgegeben „ohne Verbandsapparat und Schreibkräfte“. Im Einvernehmen mit dem Deutschen Pädagogischen Seminar, dessen Leiterin Dr. Ingeborg Schmutte gleichfalls bei der Ehrung zugegen war, organisiert Barbara Lagemann jedes Jahr einwöchige Ferienseminare in der „netten und sympathischen“ Umgebung von Veronica, die weit in das Land und in die argentinisch-deutschen Schulen hineinstrahlen. „Humor, Güte und Sachorientierung“, so der Botschafter, seien in der Person Barbara Lagemanns ideal proportioniert vorhanden.

Frau Lagemann ist in Hamburg geboren, besuchte dort das Realgymnasium bis zur Untersekunda und anschließend eine Zweigschule von Salem, wo sie das Abitur ablegte. Nach „Arbeits-Ausgleichsdienst“ im Kinderlandverschickungsheim Vogelkoje auf Sylt, Haushaltpflichtjahr auf einem Gut in Rostock folgte eine mehrjährige Ausbildung zur Wochenpflegerin und zur staatlich anerkannten Hebamme in Stuttgart. Bis Kriegsende half sie 525 Menschen, das Licht dieser Welt zu erblicken. 1949 zog sie zunächst nach Holland, „wo sich mein Mann in seiner zukünftigen Firma einarbeitete, ehe er seinen Posten in Buenos Aires übernahm“. Mit ihm und drei Söhnen kam sie dann 1951 nach Argentinien. Hier begann ihr zweites berufliches Leben, in dem sie sich ganz der Schule verschrieb, im sokratischen Sinne eine geistige Hebammenkunst ausübte: 1960–66 Mitglied des Schulvorstandes in der Goethe-Schule, 1967/68 Student am Lehrerseminar, 1969/79 Unterricht an der Norteschule, 1968 Eintritt in den Verband deutschsprachiger Lehrer, 1973 Referent für die Verteilung der Zuwendungen im Rahmen des Ortskräfteprogramms, 1979 Wahl zur Ersten Vorsitzenden, seither durch ständige Wiederwahl im Amt.

In den ersten Jahren nach der Stiftung des Bundesverdienstkreuzes galt die Richtlinie in der Bonner Ordenskanzlei, daß die Orden vorzugsweise „in Würdigung eines abgeschlossenen Lebens-

werkes“ verliehen werden sollten. Davon ist man heute zugunsten einer altersunabhängigen Verleihung abgerückt. Barbara Lagemann wird sich mit dem Bundesverdienstkreuz nicht zur Ruhe setzen. Sie wird auch weiterhin rastlos – mit und ohne Orden – für ihre Deutschlehrer und den Deutschunterricht in Argentinien arbeiten.

*Paul Schwarz*

---

#### **Neue Mitglieder**

- BERG, Hans-Joachim, StR DS d. Borromäerinnen, Kairo  
 FISCHER, Joachim, L GSIS Honkong  
 FISCHER, Ulrich, SchL DS Mexiko (ab 1. 9. 89)  
 GREILER, Gunther, StR 8000 München 80, Lilienstraße 46  
 HASS, Klaus-Peter, RL DS St. Petri, Kopenhagen  
 HURST-GÄSSLER, Gabriele, L DS d. Borromäerinnen, Alexandria  
 KAHNWALD, Dr. Harald, StR DS Barcelona  
 LINDEMANN, Margit, L DS Pretoria  
 MUELLER, Wiltrud, G. u. H. L GSIS Hongkong  
 MUNZINGER, Anne, L GSIS Hongkong  
 NAREWSKI, Bärbel, RL 4600 Dortmund 1, Humboldtstraße 51  
 PERRSON, Jan, OstR DS d. Borromäerinnen, Kairo  
 PFEIFFER, Hans-Jürgen, Konrektor 3100 Celle, Waldschmiede 9  
 RAAK, Hans-Dieter, L 1000 Berlin 27, Im Waldwinkel 6  
 RIST, Christiane, G. u. H.L GSIS Hongkong  
 WARLIMONT, Peter, RL 4500 Osnabrück, Richard-Wagner-Straße 78  
 WRIGHT, Hannelore, L GSIS Hongkong

---

#### **Anschriftenänderungen**

- BORNEMANN, Michael, 3101 Adelheidsdorf/Großmoor, Hauptstraße 115  
 GENEUSS, Volker, 7710 Donaueschingen, Auf Schalmern 19  
 HERZOG, Torsten, 6800 Mannheim 24, Leiblstraße 1  
 KNISPEN, Hermann, DS Caracas  
 MUELLER, Matthias, 6800 Mannheim 24, Mönchswörthstraße 70  
 TERFEHR, Johannes, 2982 Norderney, Pamirweg 5  
 TIMM, Hartwig, Instituto Pedagogico Brasil-Alemanha, Joaquim Nabuco 1822 (Brooklyn)  
 CEP-04021 Sao Paulo SP

---

#### **Neuer Obmann**

- SPIESS, Reinhard, Colegio Visconde de Porto Seguro Sao Paulo, Brasilien

**Richtlinien zur Manuskriptabfassung bitte bei der Schriftleitung anfordern!**

# Erziehung und Entwicklungspolitik zwischen den Kulturen

### Vorbemerkungen

Die Geschichte der Kultur und Kulturen weist bei einem Blick über eine Kultur hinaus, immer wieder auf ein sich stets wiederholbares Phänomen hin: Andere Kulturen werden aus der Sichtweise der eigenen Kultur gesehen. Das gilt für alle Kulturen, sowohl für die Kulturen in den Entwicklungsländern wie diejenigen der Industrieländer. Keine Kultur bildet hierbei eine Ausnahme. Am deutlichsten spüren das stets jene Völker, die im Krieg besiegt wurden und sich zu unterwerfen hatten wie auch die kolonisierten Völker, deren Joch darin besteht, über Jahrzehnte oder Jahrhunderte den Willen und die Bedingungen einer ihnen fremden und manchmal verhaßten Kultur ertragen zu müssen.

Mit der Veränderung der wirtschaftlichen Faktoren in einem Land und deren Entwicklung verändern sich auch andere Bereiche: das Verkehrswesen, das Kommunikationssystem, das Ernährungs- und Gesundheitswesen, die Familien, das Erziehungs- und Bildungswesen und die Politik, insgesamt also die Kultur. Damit verändert sich zugleich die Religion. Die Werte und Normen der Menschen verändern sich in ihrer Bedeutung und Beziehung. Die Gesellschaft steht dem Einzelnen und der Einzelne der Gesellschaft anders gegenüber. Gerade der Kulturwandel bedeutet für den einzelnen Menschen mit einer Verfremdung fertig werden zu müssen, denn in jener Kulturtradition, in der die Generationen vor ihm lebten, kann er kaum noch leben. Hier bieten die Industrieländer häufig Erziehungs- und Bildungsprogramme an, bzw. geben den Entwicklungsländern dazu Anregungen. Auch die in den Entwicklungsländern entwickelten Vorstellungen und Muster gehen zumeist vom Gedankenkreis der Industrieländer aus. Selbst wenn die Industrieländer nicht direkt eingreifen und helfen, so sind es doch die im Entwicklungsland nach dem Muster der Industrieländer ausgebildeten und lebenden Personen, die entsprechende Modelle für Erziehung und Bildung einzelner Schichten

und der Massen im Entwicklungsland entwickeln.

### 1. Die Bedeutung von Erziehung und Bildung für die Entwicklungspolitik

Versteht man unter Entwicklung nicht nur wirtschaftliches Wachstum, sondern „Wachstum plus Wandel“ und orientiert man sich nicht ausschließlich an typologisch-wirtschaftlichen Merkmalen, wie etwa an der Kapitalintensität, an der Produktivitätszunahme oder an Einkommensfaktoren, Investitionskriterien u.ä., sondern sieht in Entwicklung einen „gelenkten Kulturwandel“, d.h. „eine entschiedene Energieausweitung in allen Bereichen menschlicher Fähigkeiten und Betätigungen: seelisch, geistig, technisch, wirtschaftlich, physisch ... und nicht zuletzt gesellschaftlich, im Sinne der Aktivierung von immer mehr Menschen als Teilnehmer an immer zahlreicheren zwischenmenschlichen Beziehungskreisen für immer vielfältigere Zwecke und in Funktionen, die über die bloße Ausführung von Befehlen und Normen hinaus auch Mitwirkung an Beratungen und Entscheidungen über Zielsetzungen und Nutznießung entwicklungsgerichteter Maßnahmen erfordern“<sup>1</sup>, wird die zentrale Bedeutung der Erziehung für jede Entwicklungspolitik umgehend deutlich. Entwicklung so definiert ist also eine Art kultureller Wandel, weil dieser gleichsam sozialpsychologische, wirtschaftliche, politische und damit insgesamt kulturelle Momente umfaßt.

Dieser sich auf individueller wie auf gesamtgesellschaftlicher Ebene vollziehende Wandel geht notwendigerweise mit einer entsprechenden Erziehung und Bildung einher. Erst die Intensität, die Größenordnung der Aufgaben und die Dringlichkeit von Erziehung und Bildung werden direkt beeinflußt durch die spezielle Problematik und die besondere Situation der jeweilig zu verändernden Gesellschaft mit verschiedenen Angelegenheiten. „Der Unterschied liegt vor allem in den kurz- und mittelfristigen Pro-

grammen, also darin, welche Entwicklungsstufen die einzelnen Länder unabhängig von den erwarteten Wachstumsraten und der Bereitschaft zur Modernisierung tatsächlich erreicht haben. Es ist daher im Grunde eine künstliche Trennung zwischen entwickelten und sich entwickelnden Ländern zu unterscheiden. Die langfristigen Planungen aller Länder gleichen sich in diesem Bereich immer stärker aneinander an<sup>2</sup>. Diese spezielle Situation, welche jede Bildungsplanung zu berücksichtigen hat, ist die der „Unterentwicklung“. Darunter sind die zu einem System zusammenschließbaren Bedingungen und Aufgaben aus der Sicht der Förder- bzw. Industrieländer zu verstehen, die die Bedeutung von Erziehung und Bildung für die Entwicklungspolitik – zunächst noch skizzenhaft – aufzeigen. Dabei gehen die Industrieländer wie selbstverständlich davon aus, daß das, was sie mit und für Entwicklungsländer bewirken, völlig richtig, auch rechtens und – natürlich ganz im Sinne dieser zu fördernden Länder geschieht. Die Industrieländer sehen sich und sie stellen sich auch als ganz dem Entwicklungsland und dessen Interessen dienend dar. Es können daher auch keine Zweifel laut werden, daß es möglicherweise anders sein könnte, als dies die Industrieländer vertreten. Daß mit der Entwicklungspolitik und im Gefolge mit der Wirtschaft und anderen industrieorientierten Komplexen auch die Erziehung und Bildung zur Durchsetzung ihrer Programme aktiv werden müssen, besteht nicht der geringste Zweifel. Allein schon der Aspekt der Amortisation verlangt eine steuernde, eingreifende Erziehung und Bildung. Aber auch andere entwicklungspolitische Kriterien lassen dieses angeraten erscheinen. Daß dabei auf Wünsche aus den Entwicklungsländern eingegangen wird, versteht sich von selbst. Doch allein schon die Frage, wer denn diese Wünsche artikuliert, macht eines deutlich: Verstehen können sich die so unterschiedlichen Partner nur dann und überhaupt erst richtig, wenn deren Vertreter sich verständigen und damit eine Sprache sprechen. Gesprochen wird die Sprache der Industrieländer. Die Vertreter der Entwicklungsländer haben vorher die Sprache der Industrie kennen und vielfach auch zu schätzen gelernt. Es ist die Sprache der Güter und des Wohlstands, der Gewinnbeteiligung und der wenigstens in geschäftlichen Dingen so bedeutsamen Akzeptanz. Die Sprache der Entwicklungsländer, jene der überkommenen Kultur, der

Kolonisation und der pragmatischen Einfachheit brauchen die Entwicklungsländer nicht zu sprechen. Sie würde ihnen von den offiziellen Vertretern aus den Entwicklungsländern auch gar nicht abgenommen, denn deren Interessen zielen zumeist auf eine Ausbreitung der Wirtschaft und Kultur des Industrielandes.

## 2. Die Umschreibung des Begriffes der Unterentwicklung

Sind im Bereiche der Politik und der praktischen Wirtschaftspolitik die Entwicklungsländer eine Realität, führt eine allgemeingültige Definition schnell zu Schwierigkeiten; denn eine einheitliche Struktur und Wesensmerkmale gibt es nicht. So sind einige dieser Länder unabhängig, andere nicht; Unterschiede geographischer oder klimatischer Art sind offensichtlich; dicht besiedelten Gebieten stehen dünn besiedelte gegenüber, die Einkommenshöhen differieren zum Teil beträchtlich, kurz es zeigt sich ein Bündel verschiedenster Probleme. So ist es verständlich, daß auch in der Literatur eine klare Begriffsbestimmung fehlt, obgleich viele Autoren eine Typisierung dieser Länder unter verschiedenen Aspekten versuchen. Im allgemeinen aber werden, da jene Länder eine Reihe gemeinsamer Merkmale aufweisen, Definitionen meist ersetzt durch einen „Merkmalskatalog“, der sich schon äußert in den gebräuchlichen Bezeichnungen „Entwicklungsländer“, „arme Länder“, „rückständige Länder“, „Rohstoffländer“, „Agrarländer“ usw.

Dabei spielt das Pro-Kopf-Einkommen die wohl bedeutendste Rolle, aber eine große Anzahl weiterer Charakteristika – wenn auch jeweils in unterschiedlichem Maße – sind anzuführen. Der wohl bekannteste Versuch, zugleich jener, der am deutlichsten die Vielfalt und Komplexität des Problems aufweist, dürfte jener von H. Leibenstein<sup>3</sup> sein, mit seinen 45, vornehmlich ökonomischen Merkmalen der Unterentwicklung. Um eine einseitig ökonomische Ausrichtung zu vermeiden, sollte, so meinen andere Autoren, „nach wirtschaftlichen, demographischen und gesellschaftlich-politischen Merkmalen unterschieden werden. Die wirtschaftlichen Merkmale werden wiederum gegliedert in Merkmale, die sich auf das Einkommen und die Einkommensbildung beziehen, und andere, die als Merkmale der Wirtschaftsstruktur bezeichnet werden können“<sup>4</sup>.

Eine solche „Mehrfaktorencharakterisie-

rung“, die hier exemplarisch angeführt werden soll, unternimmt auch R. Behrendt. Merkmale der Unterentwicklung sind hier- nach:

1. Durchschnittliche Produktivität und modernes Pro-Kopf-Einkommen,
2. starkes Bevölkerungswachstum und entsprechend geringes Wachstum des Volkseinkommens,
3. ungleichmäßige Verteilung des Volkseinkommens,
4. Übergewicht des Primärsektors innerhalb der Beschäftigungsstruktur,
5. die Kennzeichnung der agraren Bodenbesitzstruktur durch die beiden unwirtschaftlichen Extreme: Latifundium und Minifundium,
6. geringe Ertragsfähigkeit des Bodens,
7. beschränkte Rückverwendung von Kapital in der Produktion,
8. schlechte Gesundheitsverhältnisse,
9. niedriger Bildungsstand, hohes Analphabetentum,
10. niedrige Arbeitsproduktivität,
11. niedrige Produktionskosten, hohe Transportkosten,
12. Mißverhältnis der Produktionsfaktoren: fehlendem Kapital und Unternehmertum stehen hohes Vorkommen von Natur und, wenn auch wenig qualifiziert, die Arbeitskraft gegenüber,
13. Mangel an unternehmerischer Initiative.<sup>5</sup>

Da „Wachstum und Entwicklung Prozesse sind, müssen die Übergänge fließend bleiben und muß der Abgrenzung deswegen immer ein gewisses Maß an Willkür anhaften. Eine eindeutige Begriffsbestimmung der Entwicklungsländer ist damit nicht möglich. Die Trennung der Welt in Entwicklungsländer und die übrigen Länder bleibt eine grobe Vereinfachung“<sup>6</sup>.

Auch jene Definitionsversuche, die mehr eine Merkmalsbestimmung als der Versuch einer präzisen Begriffsbestimmung sind, lassen deutlich werden, daß allein aus industrieorientierter Sicht bestimmt wird, was Entwicklungsländer sind. Im Vordergrund sind allein ökonomische und ökonomisch-politische Faktoren erkennbar. Unabhängig einmal von der zu beantwortenden Frage, ob es überhaupt und speziell für ein Land sinnvoll sein kann, sich primär nach den ökonomischen Bedingungen und Zielen eines anderen Landes auszurichten, ist der im Vordergrund ökonomische Faktor danach zu befragen, ob er zu recht an erster Stelle steht oder ob ihm nicht andere vorzuziehen sind. Überdies sind die Festlegung der Kriterien und ihre Durchsetzung zur Anerkennung in oben dargestellten Sinne aus ökonomischer Sicht möglicherweise sinnvoll, ob sie aber aus menschlichen Gründen als sinnvoll an-

zusehen sind, ist eine berechtigte Frage, wenn mit und für Menschen entsprechende entwicklungspolitische Diskussionen entfaltet und Schlüsse gezogen werden. Ganz zu schweigen einmal von Kultur als dem Gesamt der menschlichen Werte und Bedingungen. Gerade die Kultur eines jeden Entwicklungslandes, angefangen bei ihrem eigenen Produktivitätsverständnis bis hin zu einer möglichen unternehmerischen Initiative, umfaßt sie Lebens- und Existenzbereiche mit einer jahrtausende alten Tradition, mit eigenem Wertaufbau.

Gerade die traditionsorientierten Kulturen haben mit ihren Werten in ihrem Daseinsverständnis Strukturen und Bedingungen von Lebensformen festgeschrieben, die sich als bewährt erwiesen haben. Wenn daher diese Lebensformen mit all ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten der Individuen und Gesellschaften von anderen Lebensformen, nämlich jener der Industrieländer, überzogen werden, ist zu fragen, ob dieses richtig und rechtens ist und ob es nicht sinnvoll ist, hier Grundsätzliches zur Bestimmung dessen, was ein Entwicklungsland sein soll, zu problematisieren.

### 3. Die Stellung der Erwachsenenbildung und der Alphabetisierung

Die Erwachsenenbildung hat den speziellen situativen Bedingungen zu genügen. So findet „die Art der Erwachsenenbildung, die in den weiter entwickelten Ländern üblich ist, und die normalerweise durch die Universität und die Volkshochschulen vermittelt wird, einschließlich der post-universitären beruflichen Weiterbildung ... noch wenig Beachtung bei den Bildungspolitikern in Entwicklungsländern ... Erwachsenenbildung, die sich im Gefolge technischer Veränderungen oder Verschiebungen auf dem Arbeitsmarkt der Ausbildung in neuen beruflichen Fertigkeiten widmet, steckt ebenfalls in den meisten Ländern noch in den Anfängen“<sup>7</sup>. Subsistenzwirtschaft und Marginalität großer Volksschichten lassen aus der Sicht der Fachvertreter der Industrieländer die Alphabetisierung zum primären Anliegen jeder Erwachsenenbildung werden. „Während die Erwachsenenbildung in Zentraleuropa sowie in den USA mehr oder weniger eng an eine jahrhundertealte Bildungs- und Kulturtradition verwiesen ist, ... hat die Erwachsenenbildung in den Entwicklungsgebieten der Welt ... elementare und fundamentale Aufgaben wahrzunehmen, die in unseren Breiten teil-

weise schon in der Vorschul- und Schulerziehung zur Geltung kommen"<sup>8</sup>. Aus dieser praktischen Notwendigkeit heraus entstanden dann die ersten intensiven und massiven Bemühungen zur Basis- oder Grunderziehung (fundamental education – éducation de base).

Es stimmt zugleich aber nachdenklich, wenn erwachsene Menschen jene Erziehung der Vorschul- und Schulzeit teilweise nachholen sollten, die in den Industrieländern für Kinder und Jugendliche selbstverständlich ist. Lesen- und Schreibenkönnen sind aus der Sicht der Industrieländer nicht nur wichtige, sondern im Prinzip unverzichtbare Fähigkeiten und Fertigkeiten. Daß es dennoch auch in den Industrieländern einen im Durchschnitt über 10 Prozent liegenden Anteil an Analphabeten gibt, soll nicht einmal als Argument gegen jene Forderung der Industrieländer verwendet werden, in Entwicklungsländern müßten alle Menschen lesen und schreiben können.

Was spricht dann eigentlich für eine Alphabetisierung in den Entwicklungsländern? Es ist jene Entwicklungspolitik der Industrieländer, die auf eine Kulturumwandlung in den Entwicklungsländern abzielt. Dabei ist zu bedenken, daß allein was die Kommunikation betrifft, bereits die allereinfachste Kultur ein eigenes System entwickelt hat. In diesem System von Sprache in allen möglichen Formen verständigt man sich nicht nur über Alltäglichkeiten, sondern über die komplexesten Fragen und Probleme. Ihre Sprache in Laute, Zeichen und Symbole trägt sowohl jahrtausendealte Erlebnisse, Wahrheiten und Erkenntnisse in Gegenwart und Zukunft und sie hält gleichfalls ein ganzes System von übertragbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten bereit.

In diesem System ist alles wohl geordnet und auf seinen richtigen Platz gesetzt. Es ist zu fragen: Wird mit der totalen Alphabetisierung der breiten Bevölkerungsschichten den Menschen in den Entwicklungsländern adäquater Ersatz für ihre Zeichen, Symbole, Beschreibungen und Normen geboten? Oder ist diese Frage gar nicht berechtigt? Schafft die Alphabetisierung den Menschen jene Bedingungen, in denen sich ihr Leben und ihre Existenz als human und menschlich entwickeln läßt? Allerdings mit dem Lesen und Schreiben werden jene auch die Industrieländer prägenden Formen und Bedingungen konsequenter übertragen.

#### **4. Grunderziehung als demokratisch-emanzipatorischer Ansatz**

Als einer der ersten in der westlichen Welt hat Condorcet gefordert, Erziehung zu einem absoluten Recht eines jeden Bürgers zu erklären. Erziehung wurde als öffentliche staatliche Aufgabe und als unabdinglich für die Entwicklung der Menschheit angesehen. Für Condorcet war Unwissenheit eine Form der Armut.

Mehr als anderthalb Jahrhunderte nach Condorcet, am 10. Dezember 1948, proklamiert die Generalversammlung der Vereinten Nationen die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, deren 26. Artikel lautet: „Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung. Der Unterricht muß wenigstens in den Elementar- und Grundschulen unentgeltlich sein. Der Elementarunterricht ist obligatorisch. Fachlicher und beruflicher Unterricht soll allgemein zugänglich sein; die höheren Schulen sollen nach Maßgabe ihrer Fähigkeiten und Leistungen in gleicher Weise offenstehen. Die Ausbildung soll die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten zum Ziele haben. Sie soll Verständnis, Duldsamkeit und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen fördern“. An diesem Rahmen ist der Erziehungsgedanke der Grunderziehung ausgerichtet. Der Alltag der Armut, die wachsende Marginalität und die zunehmende Entfremdung des Menschen geben der Erziehung die Stellung, die schon Condorcet ihr hatte zugestehen wollen: „Jede Erziehung hat das Ziel, den Männern und Frauen zu einem glücklicheren Leben zu verhelfen, im harmonischen Nebeneinander zur Evolution ihrer Umwelt, ihre nationalen Werte zu entwickeln, und ihnen den Zugang zu einer höheren ökonomischen und sozialen Stufe zu erleichtern, die sie befähigt zu einer effektiveren Rolle in der modernen Welt und zu einem friedlichen Miteinander“<sup>9</sup>. Erziehung müsse sich an die große Masse richten, ohne Einschränkung und Diskriminierung und solle so gleichsam zur Demokratie der Nation und zur Freiheit des Einzelnen beitragen<sup>10</sup>.

Übersehen wird bei diesem Gedanken zur Grunderziehung, daß jedes Kind, jeder Mensch eine Erziehung erhält. Lebt der Mensch in seinem natürlichen Umfeld von Familie und Elternhaus, erfährt er all jene

*(Fortsetzung auf Seite 103)*

# GRÜNE BLÄTTER: AKTUELLE INFORMATION

„Die Mitgliederversammlung möge beschließen ...“ –

**Anträge für die 19. Hauptversammlung 1989 in Regensburg vom 25. bis 29. Juli**

## Antrag Nr. 1

Antragsteller: Vorstand des VdLiA

Betrifft: Förderung von Kindergärten

**Antrag:** Die Mitgliederversammlung möge beschließen, daß sich der Vorstand des VdLiA bei den zuständigen Behörden für eine Wiederaufnahme der Förderung von Kindergärten an Begegnungsschulen und deutschsprachigen Auslandsschulen verwendet.

**Begründung:** An Begegnungsschulen und deutschsprachigen Auslandsschulen ist die deutsche Sprache ein für die Identität der Schule grundlegendes Element.

Zur Erreichung elementarer Schulziele – deutscher Abschlüsse – ist muttersprachliche Kompetenz in der Beherrschung der deutschen Sprache Voraussetzung. Der stehen standortbedingte Schwierigkeiten entgegen, die möglichst früh einsetzende systematische Sprachbetreuung erforderlich machen. Bei den Schwierigkeiten handelt es sich um Fremdsprachigkeit der Umgebung und Mehrsprachigkeit vieler Elternhäuser.

Fremdsprachigkeit der Umgebung ist einerseits ein Vorteil für die Kinder: sie werden von früh auf zweisprachig. Andererseits entstehen gravierende Probleme: neben der Muttersprache Deutsch wird schon im Kleinkinderalter, beginnend in Kommunikation mit Hauspersonal, die Sprache der Umgebung zu einer immer mächtigeren Konkurrenz. Nur die Eltern sprechen Deutsch, und auch die nicht immer konsequent. Schon die Kommunikation mit Geschwistern ist häufig fremdsprachig. Mit dem Wachsen hinaus aus der Familie und hinein in die Umgebung wird das Gewicht der Fremdsprache und damit der Druck auf die Muttersprache schnell größer.

Noch schwieriger ist die Situation in mehrsprachigen Elternhäusern. Hier ist die Konstellation deutschsprachiger Vater, fremdsprachige Mutter häufig. In der Familie wird zumeist die fremde Sprache gesprochen: der Vater ist berufstätig und damit über Tage nicht zu Hause, auch haben die Eltern zumindest vor der Geburt der Kinder in der Regel die Sprache der Frau gesprochen. Das heißt, in einer Familie deutscher Staatsangehörigkeit kann eigentlich nur der Vater Deutsch, Mutter und Kinder radebrechen. Bildungsweg und Bildungsziel für die Kinder heißen aber fast immer deutsche Schule und deutsche Schulabschlüsse. Beides ist mit Erfolg nur zu erreichen, wenn ein möglichst kom-

petenter Kindergarten schon den Dreijährigen über sprachliche Früherziehung die Richtung weist und Grundlagen legt. Er muß auch darauf hinwirken, daß in den Elternhäusern versucht wird, die deutsche Sprache an die Stelle der Fremdsprache treten zu lassen.

Es ist auch entwicklungspsychologisch von entscheidender Bedeutung, daß die Kinder so früh wie möglich neben der Familie eine weitere Institution der Gesellschaft kennenlernen, in der selbstverständlich und kompetent Deutsch gesprochen wird. Dies kann nur der mit der Schule verbundene Kindergarten leisten, der von allen Kindern besucht werden muß, die deutschsprachig sind oder in der Schule Deutschsprachigkeit anstreben.

Die Deutschkompetenz des Kindergartens aber ist nur gewährleistet, wenn er offiziell gefördert wird, das heißt zumindest die Leiterin eine vermittelte Kraft ist.

Diese Überlegungen treffen auf Begegnungsschulen ebenso zu wie auf deutschsprachige Auslandsschulen, denn bei beiden Schultypen müssen deutsche Schulabschlüsse, die muttersprachliche Deutschkenntnisse voraussetzen, gegen den starken Sog der Sprache des Sitzlandes erreicht werden. Jeder Kenner der Materie weiß, daß ein Aufwachsen in Zweisprachigkeit – selbst unter optimalen Bedingungen, das heißt bei völligem Gleichgewicht der beiden Sprachen – immer eine der normalen Einsprachigkeit gegenüber verminderte Kompetenz in jeder dieser beiden Sprachen bedeutet: ein Phänomen, das auch dem Laien einleuchtet, denn unverminderte muttersprachliche Kompetenz in zwei Sprachen müßte quantitativ eine Verdoppelung des individuellen Wortschatzes bedeuten ...

Ein Gegensteuern zugunsten des Deutschen muß im vorschulischen Alter einsetzen und muß durch qualifizierte, das heißt fachlich vorgebildete Erzieher erfolgen: vermittelte Kindergärtnerinnen.

## Antrag Nr. 2

Antragsteller: Vorstand des VdLiA

Betrifft: Fortbildung von Erzieherinnen

Die ZfA sollte Modelle für die Weiterbildung von Erzieher/innen entwickeln und durchführen.

**Begründung:** Da die Pädagogik in der Bundesrepublik Deutschland sich weiterentwickelt, muß gewährleistet sein, daß sich die Erziehung in den Kindergärten nicht grundsätzlich von den Erziehungsvorstellungen an den deutschen Schulen im Ausland, die ja durch die amtlich vermittelten Lehrer modern sind, unterscheiden.

### **Antrag Nr. 3**

Antragsteller: Vorstand des VdLiA

Betrifft: Kostenteilung der Zuwendungen an vermittelte Lehrkräfte zwischen Bund und Ländern

Das Auswärtige Amt, die Kultusministerkonferenz mögen zur Entlastung des Finanzbedarfs des Auswärtigen Amtes für das Auslandsschulwesen ein Modell zur besseren Verteilung der Kosten machen. Wie bei Lehrern an Privatschulen diese die Personalkosten teilweise ersetzt bekommen, könnten die Länder das Inlandsgehalt der Auslandslehrer bezahlen, während das Auswärtige Amt die restlichen Kosten übernimmt.

### **Antrag Nr. 4**

Antragsteller: Vorstand des VdLiA

Betrifft: Frei vermittelte Lehrkräfte

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Das Auswärtige Amt und die Zentralstelle mögen die frei vermittelten deutschen Lehrer an den deutschen Schulen im Ausland nach dem Auslaufen ihrer Verträge durch amtlich vermittelte Lehrer ersetzen. Neueinstellungen von frei vermittelten Lehrern sollten nicht mehr erfolgen.

**Begründung:** Die deutschen Stellen begeben sich der Möglichkeit, in notwendigem und wünschenswertem Maße ihren Einfluß auf die Zusammensetzung der Kollegien an den deutschen Schulen im Ausland geltend machen zu können. Für die pädagogische Arbeit an den deutschen Schulen ist es erforderlich, daß die dort arbeitenden deutschen Lehrer bereits über Berufserfahrungen an innerdeutschen Schulen verfügen.

Außerdem sind die in Deutschland ohne Einschaltung amtlicher Stellen angeworbenen Lehrer während ihrer Tätigkeit im Ausland durch ihre Verträge in mehrerlei Hinsicht nur mangelhaft rechtlich und sozial abgesichert. Ihnen wird dadurch ein hohes Risiko aufgebürdet und ihre Lage als arbeitslose Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland ohne zwingende Notwendigkeit ausgenutzt. Da gerade die Besten von ihnen jede sich bietende Chance auf Einstellung in der Bundesrepublik Deutschland wahrnehmen, führt dies zu einer für die deutschen Schulen im Ausland unnötigen und schädlichen Fluktuation.

### **Antrag Nr. 5**

Antragsteller: Kurt Wörner

Betrifft: Zweitvermittlung von Realschullehrern

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: der Vorstand des VdLiA setzt sich bei den zuständigen Dienststellen in der Bundesrepublik dafür ein, daß eine Zweitvermittlung von Realschullehrern künftig ermöglicht wird.

**Begründung:** Kollegen aus dem Grundschulbereich und Gymnasialkollegen wird es nach einer erfolgreichen Erstvermittlung relativ leicht ermöglicht, bei einer Zweitvermittlung zum Zuge zu kommen, so z.B. als Primarleiter, Fachleiter oder gar Schulleiter.

Dieser Weg ist in der Regel den Realschullehrern versperrt; sie gehen bei Zweitvermittlungen leer aus. Das widerspricht meiner Auffassung der Gleichbehandlung kompetenter Berufskollegen!

So wäre es durchaus denkbar, Fachleitertätigkeiten im Mittelstufenbereich an erfahrene zweitvermittelte Realschullehrer zu übertragen; das würde bedeuten, daß sich der gymnasiale Fachleiter voll auf die Oberstufe mit der DSD II etc. konzentrieren könnte und die Arbeitsbelastung verteilt würde.

Des weiteren möchte ich an den Beschluß des Auslandsausschusses auf seiner 154. Sitzung vom 4. 11. 1987 Nr. III/4 - 4/105 164 hinweisen, der sinngemäß lautet, daß bewährte Auslandslehrer zum zweiten Male ins Ausland vermittelt werden können, ohne daß sie eine Funktionsstelle übernehmen müssen; dabei liegt das Vorschlagsrecht bei der ZfA. - Dies wäre doch gerade für Realschullehrer eine Möglichkeit, eine Zweitvermittlung zu erhalten!

Letztendlich ist es auch in den Augen des Steuerzahlers unverantwortlich, wenn hochqualifizierte Auslandslehrer mit ihren Erfahrungen und Kenntnissen in Didaktik und Methodik von DaF (man bedenke nur die kostenintensive Ausbildung in Valencia!) im Heimatschuldienst diese Erfahrungen nahezu nie anwenden können, somit brachliegen!

### **Antrag Nr. 6**

Antragsteller: Peter Warlimont

Betrifft: Zweitvermittlung von Hauptschullehrern und Realschullehrern

Die Hauptversammlung des VdLiA möge beschließen:

Der VdLiA setzt sich dafür ein, daß Grund- u. Hauptschullehrern sowie Realschullehrern mehr Möglichkeiten für die Übernahme von Funktionsstellen im Auslandsschulwesen und damit für eine Zweitvermittlung eröffnet werden.

**Begründung:** Die bisherige Praxis bei der Vergabe von Funktionsstellen im Zusammenhang mit einer Zweitvermittlung räumt Bewerbern mit der Befähigung für das Lehramt an Hauptschulen und/oder Realschulen nur äußerst geringe Chancen ein. In fast allen Fällen werden Kollegen des höheren Lehramts vermittelt.

1. Hierin besteht eine deutliche Benachteiligung der Hauptschul- und der Realschullehrer
2. Auch diese Gruppe verfügt über spezifische, vielfältige, oft subtile pädagogische, sprachliche und landeskundliche Erfahrungen aus der Zeit ihres ersten Auslandsaufenthaltes,

die im Inland nicht oder kaum weiterhin dienstlich genutzt werden.

Die Vernachlässigung dieses Potentials ist gegenüber der Öffentlichkeit nicht zu rechtfertigen, stößt auf Unverständnis und führt bei den Betroffenen zu Unzufriedenheit.

#### **Antrag Nr. 7**

Antragsteller: Vorstand des VdLiA

Betrifft: Lehrerbeiräte an Auslandsschulen

**Antrag:** Die Mitgliederversammlung möge beschließen, daß sich der Vorstand des VdLiA bei den zuständigen Behörden dafür einsetzt, daß aus der „Empfehlung zur Einrichtung eines Lehrerbeirates an deutschen Schulen im Ausland“ eine „Richtlinie“ gemacht wird.

**Begründung:** Mit der „Gründungsempfehlung“ wollte man ein Minimum eines Sprachorganes schaffen, das „bei Bedarf“ in Konfliktsituationen in allen politischen Systemen und gesellschaftlichen Bedingungen für deutsche Schulen gebraucht werden kann. Wegen der „Kann-Beliebigkeit“ „hängt es von der demokratischen Gesinnung des Schulleiters, der demokratischen Kompetenz eines Schulträgers ab, ob ein Kollegium angemessen, kraftvoll vertreten wird.“ (Stephan Ratschow, Heft 3/89, Der deutsche Lehrer im Ausland)

#### **Antrag Nr. 8**

Antragsteller: Vorstand des VdLiA

Betrifft: Schlichtungsfunktion der bundesdeutschen Vertretungen

Die Zentralstelle möge in die Musterdienstverträge die Schlichtungsfunktion der bundesdeutschen Vertretungen im Fall von Streitigkeiten zwischen beurlaubten beamteten Lehrern und Schulvereinen erneut festlegen.

**Begründung:** Eine derartige Einrichtung kann zur Vermeidung gerichtlicher Auseinandersetzungen zwischen Schulträger und vermitteltem Lehrer beitragen, weil vor Ort die unterschiedlichen Interessenlagen besser eingeschätzt werden können. Kompromisse sind auf diese Weise leichter zu erzielen.

#### **Antrag Nr. 9**

Antragsteller: Vorstand des VdLiA

Betrifft: Stellenausschreibung für kleinere Schulen

**Antrag:** Die Mitgliederversammlung möge beschließen, daß sich der Vorstand des VdLiA bei den zuständigen Behörden dafür einsetzt, daß bei Ausschreibungen von Schulleiterstellen für kleinere Schulen verstärkt Grund- und Realschullehrer berücksichtigt werden.

**Begründung:** Erfahrungen im Grund-, Haupt- und Realschulbereich sind eine wesentliche

Voraussetzung zur Leitung solcher Schulen, die ausschließlich oder vorwiegend Schüler(innen) dieser Schularten betreuen. Dieser Grundsatz wird von der ZfA anerkannt. Die Zuwendungen (Personalkosten) sind niedriger. Für einen eventuell entstehenden Gymnasialzweig können später gymnasiallehrer hinzukommen, um auch einen gymnasialen Sek. I – Abschluß zu ermöglichen.

#### **Antrag Nr. 10**

Antragsteller: Peter Maluch

Betrifft: Erweiterung der unbeschränkten Steuerpflicht

**Antrag:** Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

daß sich der Vorstand des VdLiA um eine Änderung des EStG in dem Sinne bemüht, daß die Anerkennung der Auslandslehrer als unbeschränkt Steuerpflichtige bis 1975 zurück erweitert wird, wie das 1987 für die Bundesbeamten im Ausland erreicht worden ist.

**Begründung:** Im Jahre 1985 wurde für Bundesbeamte und Auslandslehrer die Möglichkeit geschaffen, rückwirkend ab 1981 als unbeschränkt Steuerpflichtige anerkannt zu werden. Das führte für die betroffenen Kollegen zu erheblichen Steuerrückzahlungen.

1987 wurde in einem zweiten Schritt die Anerkennung als unbeschränkt Steuerpflichtige bis 1975 zurück erweitert, allerdings nur für die Bundesbeamten (EStG § 1 Abs. 2) und nicht für die Auslandslehrer (EStG § 1 Abs. 3). Im Einkommensteuergesetz 1986, Anwendungsvorschriften § 52, findet sich noch der Zusatz „und Abs. 3“, im EStG 1987 nicht mehr. Hierin sehe ich eine Ungerechtigkeit und Ungleichbehandlung. Es ist nicht einzusehen, warum man für die Bundesbeamten den Veranlagungszeitraum bis 1975 zurückverlegt, für die Auslandslehrer aber nur bis 1981.

#### **Antrag Nr. 11**

Antragsteller: Vorstand des VdLiA

Betrifft: Mitgliedsbeiträge

Die Mitgliederversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland möge neue Beitragssätze beschließen. Die neuen Beiträge sollen für die amtlich vermittelten Lehrer 120 DM, für alle anderen Mitglieder 60 DM betragen.

**Begründung:** Die letzte Beitragserhöhung war 1985. Seitdem sind die Aufwendungen des Verbandes erheblich gestiegen. Unter anderem sind die Herstellungs- und Vertriebskosten der Zeitschrift, die Portokosten und die Aufwendungen für Vorstandarbeit gestiegen. Im direkten Vergleich zu anderen Berufsverbänden sind die Beiträge des VdLiA niedrig: Nach den neuen Sätzen 10 DM bzw. 5 DM pro Monat!

## **19. Hauptversammlung des VdLiA in Regensburg vom 25. 7. - 29. 7. 1989**

### **Vorläufige Kandidatenliste zur Wahl des Vorstandes auf der Mitgliederversammlung der 19. Hauptversammlung in Regensburg**

Es stellen sich zur Wahl:

**Hans-Georg Becker**, Vorsitzender des VdLiA,  
Dortmund-Lücklemberg

**Ingrid Bosert**, Geschäftsführerin des VdLiA

**Dieter Forster**, Schatzmeister des VdLiA

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

#### **Anschrift der Geschäftsstelle:**

**Ingrid Bosert  
Graf-Spee-Straße 28  
2300 Kiel 1**

Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Generationen vor ihm auch schon gekannt haben. In der Folge der Generationen haben sich Existenzmöglichkeiten erhalten oder verbessern können und für all das hat es Absicherungen gegeben. Eine neue, eine ganz andere Erziehung und Bildung, die der eigenen Kultur fremd ist, muß, wenn nach deren Wert gefragt wird, nicht besser sein, möglicherweise auch nicht schlechter.

In den Entwicklungsländern existieren häufig noch Kulturräume, die den dort lebenden Menschen ganz andere Denk- und Erkenntnisbedingungen gewährleisten. So sind dort vielfach Haltungen, Einstellungen und Fähigkeiten anzutreffen, die für den „aufgeklärten“ Betrachter eines Industrievolkes von geringer Bedeutung sind oder die gar, wie z.B. das magische Denken, als hinterwäldlerisch und negativ angesehen werden. So sind solchen Menschen solche Lebensformen bewahrt geblieben – wie Glaube, Vertrauen und Hoffen – für die in den industrieorientierten Ländern kein Platz geblieben ist. Auch zum Gesellschafts- und Staatswesen sind in diesen Entwicklungsländern Vorstellungen und Praktiken entwickelt, die den kulturintegrierten traditionell orientierten Lebensbedingungen entsprechen. Die Forderung nach Erziehung und Bildung für alle Menschen, so auch für jene in den Entwicklungsländern, sollte stets auf konkrete Inhalte bestimmt werden, dann wird schneller erkennbar, ob es sich um jene industrievölkerorientierte Lebensbedingungen handelt, oder ob die kulturtraditionellen Lebensbedingungen der Entwicklungsländer im Mittelpunkt der pädagogischen Bemühungen stehen.

Nun soll diese Erziehung und Bildung aber keine formale sein. Ihr Realitätsgehalt und ihre gesellschaftliche Relevanz zeigen sich darin, daß sie gleichzeitig zur Verbesserung der sozio-ökonomischen Lebensbedingungen beitragen sollen. „Die Grunderziehung setzt sich zusammen aus Erziehungsaktivitäten, die sowohl bezwecken, den Menschen die zum Verständnis ihrer Probleme nötigen Kenntnisse zu vermitteln, als auch ihnen zu ermöglichen, diese aus eigener Kraft und durch eigene Anstrengung zu lösen, ebenso aber zu einem besseren Lebensniveau zu kommen“<sup>11</sup> Alphabetisierung im Sinne von Lesen, Schreiben und Rechnen lernen bildet nur einen wenngleich auch sehr

wichtigen Teil dieser Erziehung und Bildung. Lesen und Schreiben nicht um des Lesens und Schreibens willen, sondern um dadurch eine bessere und effektivere Lebensweise zu ermöglichen, ist das Ziel.

Inhaltlich der Realität entsprechend soll ein Minimalprogramm an Erziehung und Bildung ablaufen, das neben Lesen und Schreiben neue Berufstechniken (z.B. in der Landwirtschaft) eröffnet, die Bevölkerung zu Gesundheit und Hygiene anhält, Kenntnisse des natürlichen und des menschlichen Milieus vermittelt, aber daneben moralische, kulturelle und schöngeistige Werte nicht aus den Augen verliert<sup>12, 13</sup>.

Waren damit die gesellschaftlichen Bedingungen der Alphabetisierung wohl berücksichtigt und der Realitätsgehalt dieser Massenkampagnen wenigstens ansatzweise gewährleistet, so konnte eine solche diffuse und breitgetreute theoretische Verankerung auf die Dauer wohl kaum den Rückhalt und die Unterstützung der maßgebenden politischen Kreise für sich beanspruchen. Zu offensichtlich war wohl der emanzipatorische Anspruch, der mit derartigen Grobzielbestimmungen einherging und der der reinen funktionalen Qualifizierung übergeordnet war.

Zu bemängeln war ferner die ungenügende Ausrichtung an der Realität, den bestehenden sozio-ökonomischen Bedingungen. „So kann man wohl mit Sicherheit sagen, ... daß ob der Komplexität der Ursachen für Analphabetismus, die Lösungen nur in enger Verbindung mit den ökonomischen und sozialen Strukturen, mit generellen Entwicklungs- und Bildungszielen, zu erreichen sind“<sup>14</sup>.

Rechnet man ferner noch die sehr konkreten Schwierigkeiten wie Finanzprobleme, Mangel an qualifizierten Lehrkräften, an Räumlichkeiten u.ä., die eine solche Massenerziehung unweigerlich mit sich bringt, hinzu, wird erkennbar, daß die Grunderziehung in einer Sackgasse enden mußte. Ab 1960 verschwindet der Begriff „Grunderziehung“ zunehmend im Sprachgebrauch der maßgeblichen Kreise. Mißerfolge und die weiterhin wachsende und in zunehmendem Maße sich zeigende Kluft zwischen Arm und Reich brachte die Diskussion und die Reflexion über die Probleme der Alphabetisierung erneut in Bewegung.

### Schlußbemerkungen

Wurde einst das Denken und Handeln von

der Religion bestimmt – wie es auch heute noch zahlreiche Kulturen gibt, in denen dieses der Fall ist – so übernimmt immer mehr die Ökonomie eine zentrale Stellung. Das trifft vor allem dort zu, wo nach den Interessen von Industrieländern gearbeitet wird. Das damit entfaltete materialistische Interesse, welches Gesellschaft und Kultur durchdringt, entwurzelt den Menschen zunächst von seiner Kulturtradition. In einigen Fällen kann er sich der industrieorientierten Kultur anschließen und damit zu einem Vertreter industriekulturbezogener Interessen werden, im anderen Fall wird der Mensch zwar entwurzelt, er verirrt sich im Gestrüpp der Neuerungen und bewegt sich möglicherweise am Rand seiner Gesellschaft.

Hier Änderungen zu bewirken, heißt zunächst Einsichten in die Zusammenhänge zu gewinnen, es heißt jedoch vor allem, sich mit der Kultur des Entwicklungslandes, seiner traditionellen Wirtschaft, seinem traditionellen Verkehrswesen, seinem traditionellen Gesundheits-, Ernährungs- und Erziehungswesen wie auch mit seiner Religion auseinanderzusetzen. Es bedeutet, die Kultur des betreffenden Landes kennenzulernen.

*Johannes Niermann*

## Ihr Spezialist für Auslandsumzüge



**Carl Grove**  
Internationale Möbelspedition

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

### Anmerkungen

- 1 Behrendt, R.F.: Soziale Strategie für Entwicklungsländer, Frankfurt a.M. 1965, S. 130.
- 2 Diaz-Hochleitner, R.: Bildungspolitik, in: H. Besters u. E.E. Boesch (Hg.): Handbuch und Lexikon der Entwicklungspolitik, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1966, S. 584.
- 3 Vgl. Leibenstein, H.: Economic Backwardness and Economic Growth, Studies in the Theory of Economic Development, 1960, S. 40–41.
- 4 Ringer, K.: Zur Begriffsbestimmung der Entwicklungsländer, in: H. Besters u. E.E. Boesch (Hg.): Handbuch und Lexikon der Entwicklungspolitik, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1966, S. 9.
- 5 Vgl. Behrendt, R.F., a.a.O., S. 64–67.
- 6 Ringer, K., a.a.O., S. 8.
- 7 Diaz-Hochleitner, R., a.a.O., S. 594.
- 8 Pöggeler, F. (Hg.): Handbuch der Erwachsenenbildung, Band 1: Erwachsenenbildung: Einführung in die Andragogik, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1974, S. 27.
- 9 UNESCO: L'éducation de base; descriptions et programmes, Paris 1950, S. 9: „Toute éducation a pour but de permettre aux hommes et aux femmes de mener une vie plus pleine et plus heureuse, en harmonie avec l'évolution de leur milieu, de développer les meilleurs éléments de leur culture nationale et de leur faciliter l'accès à un niveau économique et social supérieur qui les mette à même de remplir leur rôle dans la monde moderne et d'avoir entre eux des relations pacifiques“.
- 10 UNESCO: Fundamental education, common ground for all people; report of a special committee to the preparatory commission of the U.N. Educational Scientific and Cultural Organisation, New York-Paris 1946, S. 146: „It is a basic education of the mass of the people ... On the one hand basic education is addressed to the largest possible number of persons, without limitation, differentiation or discrimination. From this point of view it is opposed to any systems of teaching founded upon the existence of privileged minorities, religious or social castes, or upon the desire to build on a scholar class having a monopoly of knowledge. It is this one of the components of democracy and on essential instrument for establishing a democratic life in nations Fundamental education is therefore essentially popular and universal“.
- 11 Havighurst, R.J. (u.a.), a.a.O., S. 272: „La educación fundamental está constituida por los conjuntos de actividades educativas a enseñar a la gente los conocimientos indispensables para ayudarlas a comprender sus problemas, a capacitarlas para resolverlos por sus propios esfuerzos y con sus propios recursos, y alcanzar un nivel mejor de vida“.
- 12 UNESCO, a.a.O., S. 10ff.
- 13 UNESCO, a.a.O., S. 146ff.
- 14 UNESCO, a.a.O., S. 10: „On peut affirmer sans risque ..., que vu la complexité des causes de l'analphabétisme, on ne peut en rechercher les solutions, qu'en étroite liaison avec les données économiques, les structures sociales, les options générales et le développement de l'éducation“.

## Unterricht für Kinder deutscher Aussiedler

In dem HILF-Lehrgang „Deutsch als Zweitsprache“ haben sich Lehrer/innen aus Hessen, die z.Zt. Kinder deutscher Aussiedler und Kinder ausländischer Eltern in Klassen, Förder- und Intensivkursen unterrichten, mit den spezifischen Fragestellungen ihrer Unterrichts- und Erziehungsarbeit befaßt und didaktisches Material zum Erwerb der deutschen Sprache erarbeitet.

Bei der Analyse der jeweiligen Unterrichtssituationen vor Ort und der Suche nach schülerorientierten und effektiven Sprachförderungsmaßnahmen wurde – gerade auch im Blick auf weiter steigende Aussiedlerzahlen – übereinstimmend festgestellt, daß Schulen und Lehrkräfte für die ihnen übertragene Aufgabenstellung nicht genügend gerüstet und deshalb überfordert sind.

Die von einer breiten politischen Mehrheit geforderte und getragene Eingliederung und schnellstmögliche Sprachförderung der Aussiedler kann von Schulen und Lehrern/innen bei allem Engagement unter den vor Ort gegebenen Bedingungen nicht in dem notwendigen und erwünschten Maße erfüllt werden.

Die oben genannte Lehrer/innengruppe begrüßt ausdrücklich die in den „KMK-Empfehlungen“ und im Erlaß des Hessischen Kultusministers vom 21.8.1978 formulierten Zielvorstellungen und vorgeschlagenen Maßnahmen.

Die Erfahrung hat aber gezeigt, daß die Umsetzung der notwendigen Fördermaßnahmen nicht in dem pädagogisch erforderlichen Maße gelingt und die Effektivität der Anstrengungen in Frage gestellt ist, weil

- die Maßnahmen und Zuwendungen meist verzögert und zeitlich zu spät angesetzt sind und
- den betroffenen Lehrkräften und Schulen oftmals ungenügend bekannt gemacht werden,
- der angesetzte Stundenumfang nicht ausreicht oder nicht erbracht werden kann,
- die Abwägung der verschiedenen schulischen Interessen eine ausreichende Förderung oft nicht zuläßt,
- didaktische Hilfen noch nicht in erforderlichem, jederzeit greifbarem Maße zur Verfügung stehen,
- die Materialausstattung trotz erster Zu-

wendungen die sehr differenzierten Anforderungen nicht abdecken kann,

- den Anforderungen entsprechend ausgebildete oder vorbereitete Lehrkräfte fehlen,
- vorhandene Lehrkräfte nicht rechtzeitig in „Intensivkursen“ auf ihre Aufgaben vorbereitet werden, sondern in der Regel einen mühsamen Erfahrungsweg durchlaufen müssen,
- die eingesetzten Lehrkräfte – oft Einzelkämpfer – dementsprechend noch nicht über die gerade für ihre Arbeit notwendige Verständnis-, Kommunikations- und Informationsebene verfügen,
- die eingesetzten Lehrkräfte nicht die nötigen Kontakte zu verantwortlichen schulischen, aber auch außerschulischen Anlaufstellen, Institutionen, Behörden, Vereinen, Hilfsorganisationen, politischen Kanälen usw. besitzen, um Interessen der Kinder vertreten zu können,
- Kontinuität des Unterrichts nicht gewährleistet ist (bei häufigem Wechsel nur vorübergehend eingesetzter Lehrkräfte).

Aus diesem Grunde hält es die Lehrer/innengruppe gerade auch im Blick auf den künftigen Zustrom von Aussiedlern für hilfreich und unerläßlich, daß

- absehbare Ansiedlungen oder Zuweisungen von Aussiedlern unverzüglich, unbürokratisch und unmittelbar den SSA und Schulen von den erfassenden Behörden bekanntgegeben werden, damit rechtzeitig pädagogische Maßnahmen vorbereitet werden können,
- schulamtsbezogene Bereitschaftslisten mit verfügbaren Lehrkräften aufgestellt werden, die zu dieser Arbeit bereit sind und für die Aufgabe abgerufen oder eingesetzt werden können,
- genügend Haushaltsmittel bereitgestellt werden, die schnell abgerufen werden können, wenn Schulen plötzlich vor Beschulungsaufgaben gestellt werden,
- die Lehrkräfte möglichst bald nach Aufnahme ihrer Unterrichtstätigkeit in „Intensivkursen“ des HILF auf ihre Aufgabe vorbereitet werden – entsprechende Leerstellen sollten in den Programmen vorgehalten werden,
- die Teilnehmer von Lehrgängen dort vor-

- gestelltes didaktisches Material auch sofort kostenlos für ihre Schulen erhalten können,
- eine Materialbörse oder Arbeitsmittelstelle großzügig mit entsprechenden finanziellen Zuwendungen bedacht wird, damit ohne lange bürokratische Wege didaktische Hilfsmittel hergestellt, vorgehalten und sofort angefordert werden können,
  - das HKM, die Schulaufsicht, die RP's oder die Staatl. Schulämter Listen mit Kontaktadressen und Ansprechpartnern (möglichst mit Tel.-Nr.) aufstellen und bereithalten von
    - Schulaufsicht
    - Behörden (Arbeits-, Jugend-, Sozialämter usw.)
    - Organisationen (Gewerkschaften, Hilfsorganisationen, Kirchen)
    - Vereinen, Clubs (Lions, Rotarier ...)
    - zuständigen Politikern, Abgeordneten und politischen Organisationen,
- die im Interesse der Aussiedlerkinder und Seiteneinsteiger angesprochen werden können
- daß an den Staatlichen Schulämtern Fach-

- berater für DaZ eingesetzt werden, die schulbezogene Fortbildung betreuen,
  - den eingesetzten Lehrern genügend Gelegenheit geboten wird, sich weiterzubilden,
  - Bemühungen der Lehrerfortbildungsorganisationen um Einrichtung unterrichts begleitender Weiterbildungsmaßnahmen besonders unterstützt werden,
  - für parallel zum Regelunterricht anfallende Aufgaben verstärkt Gelegenheit gegeben wird
    - regelmäßig Koordinationstreffen mit Lehrern benachbarter Schulen
    - Beteiligung an regionalen Lehrerfortbildungsmaßnahmen
    - Erwerb von Sprachkenntnissen (z.B. Polnisch, Russisch, ...) zu ermöglichen.
- Aus den hier vorgetragenen Überlegungen und Begründungszusammenhängen bitten die hier versammelten Lehrer/innen den Kultusminister nachdrücklich, der pädagogisch-unverantwortlichen Notsituation des Unterrichtsfaches „Deutsch als Zweitsprache“ nachhaltig und in kürzester Frist Rechnung zu tragen und für Abhilfe zu sorgen.

*Jürgen Jessen*

---

## EUROPA

---

### Aus der „Empfehlung“ muß eine „Richtlinie“ werden – ein Erfahrungsbericht zur Praxis der Lehrerbeiräte

Didaktik und Methodik, Begegnung und Bilingualität, DaF und Pädagogik sind einige den Auslandsschuldienst bestimmende Faktoren; Eros und Ethos werden bemüht, in dessen Auftrag, mit dessen Begabtheit wir tun sollen, was wir tun: Wir unterrichten Kinder – und werden alimentiert.

Darüber hinaus haben wir Ansprüche an die demokratische Gestaltung unseres Arbeitsplatzes, Ansprüche an die Rechtssicherheit, auch Ansprüche an die Urlaubsregelung und mehr. Unser Arbeitsplatz in Deutschland war um einen Faktor reicher: Verwaltungsrecht, Personalvertretungsrecht, Beamtenrecht und Bundesangestelltentarifvertrag. Wir verschweigen nicht, auch uns ist nicht klar, ob dies ein Stück pädagogischen Reichtums oder pädagogischer Armut ist, aber ein Stück Sicherheit bedeutet es auf jeden Fall.

Worin liegt mein Problem? Ganz einfach gesagt: In Deutschland argumentierte ich als Personalrat juristisch formell, und mein jeweiliger Gesprächspartner verstand diese Argumentation, wenn nicht, hätte ich zur nächsten Instanz wechseln können. Hier argumentiere ich auf informeller Basis und werde nicht immer verstanden, bleibe aber auf diese Basis angewiesen.

Ich kann mir aus dem Arbeitsrecht des Gastlandes formelle Argumente ausleihen, aber das Arbeitsrecht gilt nicht für mich, das weiß der Schulträger auch. Ich bin also auf meine Phantasie zurückgeworfen, mit der ich als Lehrerbeirat den Dingen entspreche, die auf mich zukommen.

Sie möchten, daß ich konkret werde? Hat nicht jeder Situationen genug erlebt, in denen er Rechtlosigkeit, Gängelung, auch wohl Schutzlosigkeit empfunden hat?

In meinem Gastland haben die Ortskräfte das Streikrecht, kann ich das als Schutz ansehen?

Natürlich nicht, es sind Kleinigkeiten gemessen an den Tarifregelungsanliegen der Ortskräfte, in denen ich Sicherheit durch Beteiligung erstrebe: das eine Jahr Verlängerung vielleicht, der versagte Urlaub zu Großmutterns Geburtstag; kein Mensch – auch hier nicht – käme auf die Idee, wegen einer mangelhaften Ferienordnung zu streiken.

Also, was ist mein Anliegen? Wieder ganz einfach gesagt, was komplex ist?

Ich möchte aus der „Empfehlung zur Einrichtung eines Lehrerbeirates an deutschen Schulen im Ausland“ zum Beispiel eine „Richtlinie“ gemacht sehen, nicht, weil ich nicht eine ganze Portion Phantasie besäße, weil ich nicht argumentieren könnte. Ich möchte aus der „Kann-Beliebigkeit“ in eine „Muß-Sicherheit“ hinein.

Was in der „Empfehlung“ steht, ist sicherlich aus der Kenntnis der Situation entstanden; wenn aber schon der Personalbereich als der angesehen wurde, der Motivation und Herleitung der Notwendigkeit eines „Lehrerbeirates“ ist, fehlt natürlich ein verantwortliches Recht, ein Mitwirkungsrecht, wie es jedes deutsche Personalvertretungsgesetz enthält, aber die Bindung des Versammlungskataloges auch.

In der gegenwärtigen Situation hängen Stärke und Schwäche eines Lehrerbeirates nicht von Objektivierbarem ab, sondern von der Phantasie, die dieses Gremium entwickelt, von der Solidarität, die es findet oder auch nicht, von den Beziehungen, die es personal aufgebaut hat, eben von Emotionalitäten.

Die Stärke des einen kann die Schwäche des nächsten Lehrerbeirates bedeuten: das heißt, Instabilität institutionalisieren.

Oder meint man gar, eine Personalvertretung sei nicht so wichtig?

Das will ich von demokratisch gewählten Funktionsträgern und ihrem Apparat nicht denken.

Man wollte eine „Gründungsempfehlung“ für alle politischen Systeme, für alle gesellschaftlichen Bedingungen schaffen, in welchen deutsche Schulen leben. War dies Unterfangen nicht ein wenig zu hoch gegriffen? Muß es nicht zur Verflachung der Aussage führen, da man es allen recht machen wollte?

Im Ansatz bleiben die Positiva stecken, die inhaltlich mit der „Empfehlung“ ausgesagt werden.

Der Lehrerbeirat soll – so ist die Erwartung seiner Wähler – diese gegenüber dem Schulvereinsvorstand/Schulträger, gegenüber dem Schulleiter, gegenüber der Botschaft angemessen, ständig vertreten; er wird aber zu häufig nur dann gebraucht, wenn man in Konfliktsituationen eines Sprachorganes bedarf.

Dies „bei Bedarf“ ist das Unredliche in dem System. Und dies: Alle Gremien artikulieren Erwartungen an den Lehrerbeirat; die Erwartung des „Friedenstifters“ im Sinne der „Friedenspflicht“ der deutschen Personalvertretungsgesetze wird am häufigsten artikuliert. Gebt mir die Unabhängigkeit von dem Wohlwollen, dem „guten“ Willen meiner Oberen, gebt mir Entscheidungsräume, die akzeptiert werden, und ich kann genannte Erwartungen akzeptieren. So aber hängt es von der demokratischen Gesinnung des Schulleiters, der demokratischen Kompetenz eines Schulträgers ab, ob ein Kollegium angemessen, kraftvoll vertreten wird.

Gemessen an den möglichen Konfliktfeldern geht es uns gut in Rom, die kollegiale Solidarität ist ein starkes Kraftfeld, demokratischer Wille begegnet uns allenthalben – die Zufälligkeit der Personalentscheidungen hat es so gefügt.

*Stephan Ratschow*



**Umzüge Peter Ganatz**

**Nah- und Fernverkehrs-Umzüge  
Auslandsumzüge  
Überseetransporte  
Möbellagerung  
Packergstellung**

**Kaiserstraße 97 · 7630 Lahr · Telefon (078 21) 267 00**

### Bonn zahlt reichlich – doch immer weniger Amerikaner lernen Deutsch

Um die deutsche Sprache in den Vereinigten Staaten ist es schlecht bestellt – trotz zehnjähriger verstärkter Bemühungen der bundesdeutschen Kulturpolitik.

Seit Antritt der gegenwärtigen Bundesregierung wurde zwar die Zahl der Goethe-Institute erhöht, und es wurde mehr Geld ausgegeben für Deutschlehrer-Programme und Schüleraustausch. Mehr Ausländer sollten Deutsch lernen. Die Frage, ob nicht statt Geld ein neues Konzept für die Sprachförderung im Ausland notwendig sei, stellte sich die Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes aber offenbar leider nicht.

Vorsichtig geschätzt dürften heute etwa 15 Prozent des Kulturetats des Auswärtigen Amtes in den USA investiert werden. Der Löwenanteil geht in die Sprachförderung. Wie sieht die Erfolgsstatistik aus?

Seit 1968, dem besten Jahr für den Fremdsprachenunterricht in den USA, haben die Belegzahlen für Deutsch in Colleges und Universitäten um 44 Prozent abgenommen. Gleichzeitig legten Italienisch um 35 und Spanisch um 13 Prozent zu.

An den Gymnasien sieht es kaum besser aus: 1968 lernten dort 3,3 Prozent aller Schüler Deutsch, 1987 nur noch 2,7 Prozent. Die absoluten Zahlen fielen von 425 000 im Jahr 1968 auf etwa 350 000 heute. Und dies alles, obwohl die Gesamtzahl der Schüler und Studenten in den USA, die heute überhaupt Fremdsprachen lernen wollen oder müssen, seit 1981 wieder stark im Ansteigen begriffen ist.

Wo liegt der Systemfehler? Wo doch so viele Amerikaner deutsche Wurzeln haben. Immerhin ein Drittel gibt das zu. Warum haben dann nicht einmal mehr drei Prozent Interesse an ihrer Väter Sprache?

Aus einem einfachen Grund: Weil es heute nicht mehr um Nostalgie und „roots“ geht, sondern Amerikaner, auch deutschstämmige, sehr pragmatisch handeln – vor allem, wenn es um Schule und Studium geht. Man lernt etwas, weil es etwas bringen soll. Und was bringt schon Deutsch?

So wie heute Deutsch noch meist vermit-

telt wird, bringt es dem jungen Amerikaner für seinen Beruf praktisch kaum etwas. Welche deutsche Firma zum Beispiel verlangt denn schon bei der Einstellung von Amerikanern deutsche Sprachkenntnisse? Und wenn Kontakt mit Deutschland notwendig wird, können die Deutschen allemal soviel Englisch, daß man sich verständigen kann.

Wenn wir für die deutsche Sprache in den USA wirklich etwas tun wollen, dann müssen wir neue Motivationen für die Amerikaner schaffen. Die Berufung auf die „Wurzeln“ reicht nicht aus. Sie sind schon 1917 bei Eintritt der USA in den Ersten Weltkrieg weitgehend ausgerissen worden, wofür die damalige Anglisierungswelle deutscher Namen Bände spricht.

Bis 1917 war es wichtig, Deutsch zu sprechen. Weil man in Deutschland und von Deutschland lernte. Wenn wir heute dem Deutschen in den USA wieder eine größere Rolle wünschen, müssen wir versuchen, ein ähnliches Umfeld neu aufzubauen. Wir müssen den Historiker, den Soziologen, den Politologen inhaltlich so an Deutschland interessieren, daß er sich zwangsläufig auch mit unserer Sprache beschäftigt. Ansätze für eine solche Entwicklung gibt es seit einigen Jahren an US-Universitäten, die sich mit „German Studies“ beschäftigen. Nur wenn unsere Sprachpolitik diese Entwicklungen fördert, wird es für Deutsch als Sprache in den USA noch eine Zukunft geben.

*Dr. Jürgen Uwe Ohlau  
(Leiter des Goethe-Hauses in New York)*

#### **Kommentar:**

Sicherlich gibt es viele Ursachen für den Rückgang der Zahl von Deutschschülern in den Vereinigten Staaten von Amerika. Wenn Ohlau meint, daß deutsche Firmen zu wenig Deutschkenntnisse verlangen, so gilt das ja auch für andere Sprachen wie Italienisch oder Spanisch. So gering, wie Ohlau meint, sind allerdings die Besinnungen auf die deutschen Wurzeln von Amerikanern nicht, wie

es viele Samstagsschulen bezeugen. Ein Vergleich der Wichtigkeit der heutigen Deutschkenntnisse mit denen in der Zeit des Wilhelminischen Reiches ist wohl recht schief. Es genügt sicher nicht, nur Universitätsangehörige, wie das Ohlau fordert, für die Bundesrepublik zu begeistern.

Fassen wir Ursachen für den Niedergang der Bedeutung der deutschen Sprache in den USA zusammen:

1. Deutsch wird als schwierige Sprache empfunden.
2. Der Unterricht und die Unterrichtsmethoden sind verbesserungsfähig.
3. Manches am bundesrepublikanischen Lebensstil erscheint vielen Amerikanern fremd.
4. Die Nutzenanwendung des Lernens der deutschen Sprache ist nicht auf den ersten Blick einzusehen.
5. Deutschstämmige verlieren (warum?) das Interesse an ihrer Heimat.

Es ist keineswegs aussichtslos, diese Situation zu ändern. Man muß sich vor Augen halten, daß z.B. die Betreuung von Deutschlehrern durch Fachberater – verglichen mit anderen Ländern – vernachlässigt wurde. Es wurde auch zu wenig auf Bedürfnisse von Deutschstämmigen eingegangen. Wenn si-

cher auch andere Gründe eine Rolle spielen; wir müssen uns aber auch an die eigene Brust klopfen und gestehen, daß wir uns zu wenig um den Deutschunterricht (vor allem an den Schulen) gekümmert haben.

Was tun?

1. Die Betreuung der amerikanischen Lehrer durch Fachberater muß intensiviert werden.
2. Es müssen für die USA ansprechende Unterrichtsmaterialien erstellt werden.
3. Die Samstagsschulen, in denen Deutschunterricht stattfindet, müssen besser unterstützt werden.
4. Bemühungen zur Gründung von neuen deutschen Schulen sollen gefördert werden.
5. Mehr Kontakte zu Mitgliedern von Schulverwaltungen sollen Deutsch einen wichtigen Platz im Pflichtkanon der Fächer in den Schulen verschaffen.

In den USA gibt es ein weites Feld, die Bedeutung von Deutsch und der Kenntnisse über die Bundesrepublik Deutschland zu heben. Über die Wichtigkeit dieser Aufgabe, ob politisch, wirtschaftlich oder kulturell, ist nichts zu sagen; sie liegt auf der Hand.

*Wolfgang Hammer*

## SÜD- UND MITTELAMERIKA

### Mexiko: Fortbildung für Erzieherinnen an der Deutschen Schule „Alexander von Humboldt“ A.C. in Mexiko-Stadt

Im Frühjahr 1988 trat die Direktion der Deutschen Schule in Mexiko-Stadt mit der Frage an mich heran, ob ich für die dreißig Erzieherinnen des zur Schule gehörenden Kindergartens einen Fortbildungslehrgang geben könnte. Seit einigen Jahren gibt es an der DS Mexiko keine deutsche, durch die Zentralstelle vermittelte Kindergartenleiterin (Sozialpädagogin) mehr. Von daher trat bei den Erzieherinnen der Wunsch auf, den Anschluß an die deutsche Elementarpädagogik nicht zu verlieren oder wieder herzustellen. Ich selbst habe von 1968 bis 73 als Sozialpädagogin die damals vier Kindergärten der DS Mexiko geleitet und arbeite jetzt als Fachlehrerin an einer Fachschule für Sozialpädagogik im Hessischen Schuldienst. Ich

erklärte mich gerne für diese interessante Aufgabe bereit und beantragte einen Sonderurlaub, der auch genehmigt wurde.

So kam es, daß ich im Oktober 88 nach 15 Jahren Abwesenheit für vier Wochen an meinen alten Arbeitsplatz zurückkehrte. Damals lebten etwa sieben, heute ungefähr zweiundzwanzig Millionen Menschen in Mexiko-Stadt. Daß diese Tatsache den Arbeitsrhythmus in Mexiko bestimmt, erfuhr ich sehr schnell. Früh (5.15h) aufstehen, pünktlich und sehr rechtzeitig sich in den Verkehrsstrom einordnen, lange Fahrwege und Fahrzeiten in Kauf nehmen, konzentriert die Arbeitszeit nutzen, nicht zu viel in einen Tag hineinpacken, nicht die Geduld bei „stop and go“ verlieren, vom Smog tränende Augen

ertragen, die sich mühsam durch den Dunst kämpfende Sonne in den wenigen Minuten auf den Schulhof genießen, recht spät abends nach Hause zurückkehren, erfüllt von den Eindrücken des Tages rechtzeitig zu Bett gehen, denn morgen wieder das Gleiche. Ich war also nicht als Tourist zurückgekehrt, sondern in der Situation, in der ich Mexiko auch kannte, nämlich als Arbeitende. Und dadurch war ich der Realität näher. Der Inhalt des Fortbildungslehrgangs war mir überlassen, jedoch hatte man einige Erwartungen an mich: ich sollte vormittags in den einzelnen Kindergartengruppen hospitieren und anschließend ein Beratungsgespräch mit der betreffenden Erzieherin führen. Nachmittags sollte an drei Tagen der Woche ein Seminar stattfinden. Alle Erzieherinnen sollten an dem Seminar teilnehmen, um danach die Teilnahme in der Gehaltsberechnung berücksichtigen zu können.

Zur Information: Die Deutsche Schule Mexiko (ca. 2600 Schüler, inklusive Kindergarten) hat in der Südschule in Tepepan 13 Gruppen Kindergarten (ca. 325 Kinder) und in der Nordschule in Lomas Verdes 8 Gruppen (ca. 176 Kinder). Beide Schulen liegen ungefähr 45 km auseinander. Das Seminar fand in der etwa in der Mitte zwischen den Schulen liegenden Hauptschule in Tacubaya statt, so daß der Weg für die Erzieherinnen nicht zu weit war. Insgesamt nahmen etwa dreißig Erzieherinnen an dem Lehrgang teil, mit mexikanischer, deutscher, schweizer oder sogar russischer Erzieherinnenausbildung und viele ohne Ausbildung, aber mit langjähriger Erfahrung in der Kindergartenarbeit.

Die Inhalte des Seminars konnte und wollte ich vorher nicht genau festlegen, da ich die Arbeitssituation und den pädagogischen Stil, d.h. die Konzeption der Kindergärten nicht mehr kannte. Nach meinen Informationen stellte ich mir die Arbeit sehr strukturiert und funktionsorientiert vor. Schließlich ist es die Aufgabe des Kindergartens, die deutsche Sprache zu vermitteln und auf die Schule vorzubereiten. Meine Vorstellungen gingen nicht dahin, diese Aufgaben in Frage zu stellen. Ich wollte vielmehr Anregungen vermitteln, die Schulvorbereitung kindorientiert und bedürfnisbezogen, durch Erfahrungslernen, vor allem im freien aber gestalteten Spiel stattfinden kann. Mein Anliegen war, ausgehend von einer Analyse der Lebenssituation der Kinder und der Erzieherinnen in dieser Großstadt die nicht befriedig-

ten Bedürfnisse herauszufinden. Danach wollte ich mit den Erzieherinnen überlegen, ob es im Tageslauf Freiräume und organisatorische sowie pädagogische Möglichkeiten gäbe, um so weit wie möglich Freiheit, Selbstständigkeit und Kreativität zuzulassen. Es war mein Ziel, wenigstens ansatzweise den situationsorientierten Ansatz zu vermitteln, da ich überzeugt bin, daß man auf diese Weise Kindern am besten gerecht wird und da ich vermutete, daß dieser Ansatz in Mexiko noch wenig bekannt ist.

Ich reiste also nur mit einem Rahmenplan, der beliebig auch nach den Interessen der Kursteilnehmerinnen gefüllt werden konnte, und mit einem schweren Bücherkoffer nach Mexiko. Diese Nicht-Festlegung bereitete mir zwar gemischte Gefühle, aber die Ankündigung „die Kolleginnen freuen sich“ gab mir einiges Vertrauen und Sicherheit.

Und so war es denn:

Ich fuhr also 14 Tage lang morgens in den Süden, 14 Tage in den Norden der Stadt. Nachmittags fanden insgesamt 10 Seminare (zu jeweils drei Stunden) statt.

Als Thema für den Lehrgang wählte ich: „Situationsorientierte Pädagogik – ein möglicher oder notwendiger Ansatz für die Arbeit im Schulkindergarten?“

Es ergab sich für den gesamten Lehrgang dann folgender Aufbau:

1. Woche: Sich kennenlernen. Mitteilen von Erwartungen der Kursteilnehmerinnen, Vorstellen des Rahmenplans, Erarbeiten der Bedürfnisse von Kindern
2. Woche: Darstellung und Analyse der Lebenssituation, Erarbeiten von Möglichkeiten, im Kindergarten auf die Lebenssituation zu reagieren
3. Woche: Entwicklung und Durchführung situationsbezogener Spiele
4. Woche: Theoretische Aufarbeitung des funktions- und situationsorientierten Ansatzes  
Reflexion der Rolle der Erzieherin im situationsorientierten Ansatz.

Schon während des Lehrgangs stellte sich heraus, daß die Teilnehmerinnen intensiv mitarbeiten, mitdachten und die Erlebnisse der Nachmittage verarbeiteten und besprachen. Die Kombination von Einzelgesprächen am Vormittag und Seminaren am Nachmittag war sehr günstig: ich konnte meine Angebote auf das abstellen, was ich mor-

gens sah, hörte, erlebte, und die Erzieherinnen konnten ihre neuen Erkenntnisse sofort am anderen Morgen praktisch erproben. Es wurde mit neuen Spielformen experimentiert, über die eigene Rolle nachgedacht, die Räume wurden umgestaltet. Wenn es Mißerfolge gab, konnten die Erfahrungen sofort besprochen werden. In den Einzelgesprächen konnte ich mich wiederum auf die Nachmittage beziehen.

Der Erfolg des Lehrgangs kam sicherlich durch den situationsorientierten Ansatz und die Methode des Erfahrungslernens. Die Teilnehmerinnen erkannten sehr schnell durch das Aufarbeiten eigener Spielerfahrungen und durch die Analyse der Lebenssituation in dieser Stadt, worauf es bei der Erziehung von Kindern heute ankommen muß. Außerdem waren sie ja selbst von der Großstadtsituation betroffen. Die Verwirklichung der Arbeitsergebnisse wurde den Erzieherinnen zu einem Anliegen. Es entstanden viele Pläne für die Zukunft in der gemeinsamen Arbeit. Ansätze von Veränderungen wurden schon während des Lehrgangs gemacht. Vermutlich wird das Nebeneinander von funktions- und situationsorientierter Arbeit zu mehr Entscheidungskonflikten für die einzelne Erzieherin führen, aber das ist sicherlich kein Grund dafür, das offenere Arbeiten nicht zuzulassen.

Ich persönlich profitierte ungemein von diesen vier Wochen. Ich konnte meine eigenen, vor fünfzehn Jahren veranlaßten Maßnahmen korrigieren. Ich erlebte, daß die

stellvertr. Leiterin der Schule als Teilnehmerin am Lehrgang trotz Hierarchieunterschied kein Hinderungsgrund für Offenheit war. Wo erlebt man das hier in Deutschland? Ich erfuhr die immense Lernbereitschaft, die auch durch Streß und Großstadtbedingungen nicht erlahmte und die so erfreuliche „Lateinische?“ Spontaneität und Lockerheit – endlich mal keine „Null-Bock-Leute“! Und ich hatte Gelegenheit, mich in einem Regierungskindergarten umzusehen. Im mexikanischen Erziehungsprogramm für Kindergärten ist sogar ein Hauch von Situationsansatz enthalten!

Am Ende des Lehrgangs wurde der Wunsch nach Fortsetzung geäußert.

**Könnte die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – wenn schon keine sozialpädagogischen Fachkräfte mehr vermittelt werden – für eine Fortbildung der Erzieherinnen sorgen? Selbst wenn die Kindergärten nach dem Situationsansatz arbeiten und Erkundungen vor Ort in ihre Kraft einbeziehen, haben die Erzieherinnen ohne kontinuierliche Fortbildung keine Möglichkeit, den Anschluß an deutsche, europäische oder einfach neuerer Erkenntnisse der Elementarpädagogik aufrecht zu erhalten. Die Kindergärten sind schließlich die Basis der Deutschen Auslandsschule. Sollen sie veralten? Woher bekommen sie Anregungen, um auf Dauer eine zeitgemäße, gute pädagogische Arbeit zu leisten?**

*Karla v. Winterfeld*

---

## SO WAR ES DAMALS

---

### Ägypten: Erinnerungen an die Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo

Meine Erinnerungen zu diesem Bericht beginnen mit dem Jahr 1954. Aus einer Unterrichtsstunde rief man mich heraus, ein Herr wolle mich dringend sprechen. Es war Pfarrer Höpfner von der Deutschen Evangelischen Gemeinde in Kairo. Er habe von mir gehört, ob ich bereit sei, ihm beim Aufbau einer deutschen Evangelischen Oberschule in Kairo zu helfen. Seine Anfrage war eine mich völlig überraschende Herausforderung, ich sagte spontan zu. Zwei Tage später erschien er in meiner Wohnung in Kronberg im Taunus, wo ich ab Herbst 1945 unter

schwierigen Nachkriegsverhältnissen eine kommunale Schule zur gymnasialen Vollanstalt aufgebaut und mehrmals zum Abitur vorbereitet hatte. Er brachte vom Auswärtigen Amt unterzeichnete Vertragspapiere mit, die ich nur noch unterschreiben mußte. Mein Vertragspartner war der Schulvorstand in Kairo, bestehend aus Mitgliedern der deutschen evangelischen Gemeinde in Kairo, nicht etwa eine deutsche Behörde. Aus politischen Gründen durften staatliche Instanzen an Aufbau und Einrichtungen deutscher Schulen im Ausland nicht mehr betei-

ligt sein, das Auswärtige Amt in Bonn spielte lediglich die Rolle eines Vermittlers für deutsche Lehrer. Irgendeine Art Vorbereitung der Lehrer für den Auslandsdienst gab es nicht. So wurde ich denn unter Zurücklassung meiner Gehaltsbezüge, aber Beibehaltung meiner Beamtenrechte aus dem Hessischen Schuldienst beurlaubt. Immerhin hatten die deutschen Kultusminister der Bundesländer sich geeinigt, unter den gegebenen Voraussetzungen ihre Lehrer zur Wahrnehmung überregionaler deutscher Interessen im Ausland freizugeben. Über meine neue finanzielle Lage erfuhr ich Näheres durch den Briefwechsel mit Freunden in Kairo. Man bot mit monatlich 10 L.E. Von privater Seite wurde mir mitgeteilt, daß diese Summe kaum den Lebensunterhalt in Kairo decken, geschweige denn für finanzielle Verpflichtungen in der Bundesrepublik ausreichen würde. Auf meinen Einspruch hin wurde diese Summe dann aufgestockt auf 15 L.E. mit der Begründung, alle Lehrer der deutschen Schule erhielten 10 L.E., mit der Funktion eines stellvertretenden Schulleiters gestehe man mir die Erhöhung zu, mehr könne die deutsche Gemeinde in Kairo ummöglich leisten. Reisekosten (2. Klasse auf einem kleinen griechischen Schiff in einer 4-Bett-Kabine, Frau und Kinder jemenitischer Herkunft teilten sie mit mir – meine erste Begegnung mit dem Orient) übernahm das Auswärtige Amt und stellte auch den „Dienstpaß“ aus. Er erwies sich als sehr hilfreich bei den vielen Behördenängen zur Aufenthaltsgenehmigung in Ägypten und bei einer später drohenden Verhaftung auf einer Reise nach Jerusalem und Damaskus.

Meine Ankunft in Alexandria am 4. Dezember 1954 war abenteuerlich genug. Pfarrer Höpfner empfing mich am Kai und rettete mich vor den Männern, die ich für Seeräuber hielt und die mein Gepäck wollten. Seine vollendeten arabischen Sprachkenntnisse brachten Ordnung in das Geschrei und den Wirrwarr um meine Person. Er hatte auch in Kairo für meine Unterkunft und Verpflegung gesorgt – ein Zimmer unterm Dach eines ägyptischen Studentenheims in der Nähe des Ägyptischen Museums für 10 L.E. im Monat. Dort habe ich (mit Ausnahme der heißen Sommerferienmonate) zwei Jahre lang gewohnt, mit ägyptischen Studentinnen und zwei englischen Lehrerinnen der Britischen Missionsschule (sie wurden 1956 während der Suezkrise des Landes verwiesen) gelebt und Freundschaften geschlos-

sen. Ich war zufrieden und wurde satt, obwohl die Milane sich gelegentlich aus der Luft auf unser Frühstücksbrot auf der Terrasse stürzten. Noch nie in meinem Leben war ich so arm gewesen, und wenn unsere Kirchengemeinde nicht genug Geld eingenommen hatte, konnte ich am Anfang des Monats auch noch nicht meine Miete zahlen. „Malesch“!

Ich werde nie meinen ersten Schultag in Kairo vergessen. Mein Schulweg zu Fuß über eine halbe Stunde lang täglich führte mich am Nilufer entlang, vor mir ging eine in schwarze Tücher gehüllte Frau mit einer riesigen roten Tomate auf dem schwarzen Kopftuch, und auf der Brücke über dem Nil nach dem Villenviertel Zamalek, wo auch in einer Villa mit Gartenlaube für den Kindergarten die Deutsche Schule untergebracht war, begegnete mir auf dem Bürgersteig ein Kamel, dem ich auf den Fahrdamm ausweichen mußte – hochmütig sah es auf mich herab. Später begegnete mir dann auch einmal ein Junge auf einem Fahrrad, der auf seinem Kopf drei übereinanderliegende Korbböden, jeweils mit flachen Fladenbrot bedeckt, balancierte, und mir fiel meine Kinderfrage im Religionsunterricht des ersten Schuljahres ein, als uns die Geschichte von Joseph in Ägypten und den Träumen im Kerker erzählt wurde, die Joseph seinen Mitgefangenen deutete: Da war ein Bäcker, der trug drei Körbe mit Brot auf dem Kopf ... usw. Ich fragte: „Warum hat er denn das Brot nicht alles in einen Korb getan?“ Jetzt hatte ich die Antwort und das Erlebnis „Ägypten“ als biblisches Land.

Meine erste große Aufgabe war, 6 Schüler zum Abitur vorzubereiten, das im Juni 1955 erstmalig stattfinden sollte. Da war wenig Zeit – nur rund 6 Monate –, und es lag viel im Argen. Die bereits seit zwei Jahren vor mir arbeitenden deutschen Kollegen hatten außer ihrem eigenen nie ein Abitur mitgemacht. Ich allein kannte die Anforderungen, die eine aus Bonn kommende Prüfungskommission stellen würde. In zahlreichen sich bis in die Abende erstreckenden Konferenzen wurde das zu erarbeitende Pensum nach deutschen Rahmenrichtlinien besprochen. In meinem Fach Deutsch machte ich erstaunliche Entdeckungen: Der Name Kleist hatte noch niemand gehört, die Ballade „Erlkönig“ von Goethe hatte man angeblich „teilweise“ mal gelesen, und die Kant-Stadt Königsberg suchte man auf der Karte in der Nähe von Basel. Ein ungeheures Arbeitspensum muß-

te von Lehrern und Schülern bewältigt werden. Mir wurde hinterbracht, daß einige Eltern meine Abberufung gefordert hatten, aber Eifer und Idealismus von Lehrern und Schülern überwand die ungewöhnlichen Anstrengungen, und sie arbeiteten vorbildlich auch in Gemeinschaft mit den „Ortskräften“, den an der Schule angestellten arabischen Lehrern.

Das erste Abitur war schwer. Jeder Schüler wurde in 12-14 Fächern geprüft. Den Vorsitz führte Präsident Löffler von der Kultusministerkonferenz in Bonn. Er hatte schon zuvor die Auswahl der Themen für die schriftlichen Arbeiten getroffen, er hatte die Lebensläufe der 6 Schüler genau studiert, er übergab dem prüfenden Fachlehrer eine halbe Stunde vor Beginn der mündlichen Prüfung das Thema aus drei Vorschlägen für jeden Prüfling. Jeder Prüfer hatte also für sein Fach 18 Themen vorzubereiten. Geprüft wurde bei 52° Hitze im Schatten (Tee und Coca Cola waren reichlich im Hintergrund bereitgestellt), die Damen in leichten Sommerkleidern, die männlichen Wesen alle in feierlichen dunklen Anzügen mit Krawatten, weit geöffnete Fenster mit ihrem Durchzug gaben etwas Erleichterung her.

Die Prüfung verlief ohne jede Schwierigkeit und zu aller Zufriedenheit. Als das Ergebnis verkündet wurde, trat die einzige Ägypterin Alma Dabagh aus der Reihe der 5 jungen Deutschen hervor und auf mich zu, küßte mich und dankte vor der ganzen Prüfungskommission. Sie war die am meisten Gefährdete gewesen, aber nun strahlend voll Freude und Stolz.

Die Anerkennung unserer Schule als Vollanstalt, die zum Abitur führt mit denselben Rechten der entsprechenden Schulen in der Bundesrepublik, war geschafft. Einige Zeit später besuchte ich den Vertreter des Kirchlichen Außenamtes in Frankfurt. Er erklärte mir, er habe erfahren, die Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo habe in weitem Abstand das beste Auslandsabitur der kirchlich getragenen Schulen gemacht. Welch ein Erfolg für unser aller harte Arbeit!

Nun galt es, für unsere Schule die Anerkennung der ägyptischen Regierung zu erwirken. Uns war die Auflage gemacht, zunächst alle nach deutschen Muster erforderlichen Maßnahmen, also sämtliche Lehrpläne und Richtlinien, die Hausordnung, Verwaltungsmaßnahmen, die finanziellen Grundlagen usw. ins Arabische zu übersetzen. Wie sollte das ohne sachkundige Hilfe bewerk-

stelligt werden? Da meldete sich der junge, arabisch lehrende Ägypter an unserer Schule Herr Mohammad Auni Abder-Raouf – heute ist er der ägyptische Direktor –, verzichtete wie ich auf „Freizeitgestaltung“ in den Sommerferien, und so saßen wir zwei Monate lang in einem Garten in Meadi im Schatten eines alten Guavenbaumes und übersetzten. Er konnte damals noch kaum Deutsch, ich konnte kein Arabisch, aber beide konnten wir Englisch. Und nun wurde Satz für Satz ins Englische übersetzt, dann ins Arabische, und dann zur Kontrolle noch einmal umgekehrt. Wie wichtig war die korrekte Bewältigung dieser Aufgabe für die Entwicklung unserer Deutschen Schule.

Aber wir spürten, wir mußten das Image der deutschen Schule im ägyptischen Land verbessern; weg von der bescheidenen Villa in Zamalek mit angebauter Baracke und dem Kindergarten in der Gartenlaube, wo die kleinen ägyptischen Kinder mit den deutschen unter Anleitung ihrer beliebten deutschen Diakonissenschwester das Liedchen sangen „Die Tiroler sind lustig, die Tiroler sind froh, sie verkaufen ihr Bettchen und schlafen auf Stroh“. Was mögen sich die Kinder dabei gedacht haben! Wir planten, öffentlich mit Chorveranstaltungen, Turnfesten, Theateraufführungen aufzutreten. Die Lehrer unter sich studierten das Stück von Wolfgang Borchert „Draußen vor der Tür“ ein und führten es eindrucksvoll in der Adventszeit in der Deutschen Kirche in Kairo auf. Im Hof des Schulgebäudes führten wir auf Englisch eine Szene aus Shakespeares Sommernachts Traum auf (wobei die Darstellerin der Titania einen Tag vor der Generalprobe an Blinddarmentzündung erkrankte, aber unser Pfarrerstöchterchen Margeret Höpfner lernte in Windeseile und konnte einspringen), auch die Kellerszene aus Goethes Faust spielten wir (was mir von Seiten der ägyptischen Eltern wegen der betrunkenen Studenten Kritik einbrachte), und der Höhepunkt dieser Art Veranstaltungen war dann schließlich nach wochenlangen Vorbereitungen, die die ganze Schule durcheinanderzubringen drohten, die gemeinsam von Lehrern und Schülern gestaltete Aufführung von Schillers „Turandot“ im Theatersaal der amerikanischen Universität. Natürlich hatte ich den Text stark gekürzt und zur Unterhaltung der nicht deutsch verstehenden Gäste Balletteinlagen vorgesehen, die ganz selbständig von einer ägyptischen Schülerin einstudiert waren und von unserer Musiklehrerin be-

treut wurden (sie starb 1959 beim Unfall eines Lehrerautos bei der Rückkehr von der Einweihungsfeier des Kriegsgräber-Friedhofs von El Alamein). Wir hatten Orffsche Instrumente – die Noten zu chinesischer Musik hatte ich aus Berlin kommen lassen. Vor dem Vorhang saßen rechts und links unsere Schüler als kleine Chinesen verkleidet und machten Musik. Ich saß im Zuschauerraum und in der Reihe vor mir Vertreter der ägyptischen Regierung. Mir wurde ihre Bemerkung übersetzt „Das muß eine gute Schule sein, die so etwas zustande bringt!“

Wir durften erwarten, daß nach dieser 5-Jahresfeier nach der Gründung die ägyptische Regierung uns bestätigen würde, und dazu kam es dann auch. Ägyptische Minister schickten ihre Kinder auf unsere Schule und hielten in politisch kritischen Zeiten schützend ihre Hand über uns. Eines Tages besuchte mich der spätere Regierungschef Sadat und ließ sich seine Töchter von mir zeigen. Ich unterrichtete sie gerade in einer Deutschstunde. Sadat sprach in deutscher Sprache mit mir.

Fünf Jahre war ich in Kairo tätig, vier Jahre war ich auch noch an Kursen des Goethe-Instituts in unserer Schule beteiligt, und außerdem gab ich 6 Semester lang Deutsch-Unterricht an der ägyptischen Universität den hochbegabten, aber leider etwas faulen ägyptischen Studenten (entschuldigbar bei

der großen Hitze in der Mittagszeit im Sommer), aber etwa 40 erschienen regelmäßig und machten auch nach jedem Semester ihre kleinen Abschlußexamen, obwohl ich ihnen trotz ihrer Bitten die Examensaufgaben zuvor nicht verraten hatte. Inzwischen ergaben sich einige mein knappes Schulgehalt aufbessernde Einnahmen, die ich zur Erfüllung von allerlei Wünschen, nach einer eigenen kleinen Wohnung im 7. Stock eines neuen Hauses mitten im Araberviertel von Bab-el-Luk und zu mehreren Studienreisen nach Oberägypten, Jerusalem, Beirut, Baalbek und anderen Orten des Vorderen Orients (in den Schulerien natürlich) gut gebrauchen konnte. Die Deutsche Bundesregierung hatte sich mit der Lage der Deutschen Auslandsschulen beschäftigt, und der damalige Bundesaußenminister Scheel hatte erklärt „Die Deutschen Schulen im Ausland sind eine Säule der Deutschen Außenpolitik“. Da wurden nun diese Schulen plötzlich finanziell unterstützt, und den deutschen Lehrern flossen die uns Alten märchenhaft dünkenden Auslandszulagen zu neu berechneten Grundgehältern zu. Leider habe ich davon nur noch 2 Monate vor meinem Abschied von Kairo profitieren können. Nach 5 Jahren beendete ich meinen Vertrag. Wir waren eben die Pioniere gewesen! Ich glaube, wir haben ein gutes Erbe hinterlassen.

Dr. Irmgard Foerster

## DIDAKTIK

### Dürrenmatts Kriminalroman „Der Richter und sein Henker“ in Deutsch als Fremdsprache.

Dürrenmatts Kriminalroman bereitet vom Inhalt her fremdsprachigen Schülern des 11. oder 12. Schuljahres keine Schwierigkeiten. Aber die *Sprache* ist nicht einfach. Dürrenmatt schreibt lange Sätze mit genauen Teilangaben, mit vielen Erklärungen und Vergleichen. Oft benutzt er Partizipialkonstruktionen. Der Irrealis kommt ziemlich häufig vor, weil oft auch die Gedanken und Vermutungen der Hauptpersonen dargestellt werden. Andererseits faßt Dürrenmatt viele Gesprächsabschnitte knapp zusammen, wobei die indirekte Rede nicht zu umgehen ist.

Auch bei zügiger Lektüre können in einer Unterrichtsstunde nicht mehr als 6-7 *Seiten*

gelesen werden. Am Anfang ist zu wünschen, daß die Schüler schnell mit dem Kriminalfall vertraut werden und die Unterschiede von Bärlands und Tschanz' Vorgehen erkennen. Sie sollten nicht durch Nebensächlichkeiten belastet werden. Dann sind *Kürzungen unumgänglich*. Dabei gewinnen längere Abschnitte an Übersichtlichkeit, so daß auch die Schüler sie leichter zusammenfassen können.

In der zweiten Hälfte des Romans sind Kürzungen schwer möglich, aber auch nicht nötig, weil die Handlung stärker konzentriert und leichter zu überblicken ist. In diesem Teil bleiben dem Lehrer nicht viele Lücken durch

Zusammenfassungen zu schließen, und die Hausaufgabe wird im allgemeinen nur in der Wiederholung der behandelten Textabschnitte bestehen. Dadurch wird der Unterricht für die Schüler zunehmend leichter.

Im vorliegenden Unterrichtsvorschlag wird die Rowohlt-Taschenbuchausgabe benutzt (rororo 150). Sie umfaßt nach Abzug der Illustrationen und der Lücken im Satzbild nur 90 Druckseiten. Davon werden knapp 62 (rund 69%) in der Klasse gelesen, 7 Seiten (rund 8%) zu Hause. 21 Seiten (23%) werden ausgespart; großenteils muß sie der Lehrer zusammenfassen. Dadurch wird die *Lektüre in 10 Stunden* bewältigt (mit durchschnittlich 6,2 Seiten pro Stunde). Weitere 2 Stunden sind für die *Schlußbesprechung vorgesehen*. Wenn in einer Stunde die Lektüre nicht wie vorgeschlagen vorankommt, können die Schüler den unerledigten Rest zu Hause lesen. Andernfalls muß man Unterrichtszeit zugeben.

*Kürzungen* werden vor allem bei Bärlachs Gesprächen mit Lutz vorgenommen. Dadurch wird zwar Dürrenmatts ironische Kritik an Lutz' Bewunderung der USA und ihrer moderneren Verbrechensbekämpfung ausgeblendet, aber das schien mir im Interesse der Straffung und Erleichterung der Lektüre vertretbar. – Auch die Gespräche mit Schwendi werden gekürzt, aber ohne Preisgabe der wesentlichen Teile. Dürrenmatts Seitenhiebe gegen den Mißbrauch von politischer Macht zugunsten ökonomischer Privatinteressen in der Schweiz bleiben dabei deutlich erkennbar. – Die Aufklärung des Mordes an Schmied, d.h. die Entlarvung von Tschanz als Mörder, ist für das Verständnis des Handlungszusammenhangs unentbehrlich, ebenso die Rolle Gastmanns. Kürzungen in diesen Teilen werden durch Zusammenfassungen des Lehrers ausgeglichen.

Für jede Unterrichtsstunde werden folgende Details angegeben: die Textstellen, die Art der Behandlung (Lektüre in der Klasse, bzw. zu Hause, oder Zusammenfassung durch den Lehrer), die wünschenswerten Ergebnisse und die Hausaufgabe. Es versteht sich von selbst, daß die *Ergebnisse* im Unterrichtsgespräch von den Schülern aufgefunden werden sollen. Der Lehrer sollte nur Hilfestellung leisten. Die so gefundenen Zusammenfassungen müssen großenteils in Form von kurzen Merksätzen im Heft festgehalten werden, d.h. die besten Vorschläge der Schüler werden nach Verbesserung und Straffung durch den Lehrer diktiert. Sie er-

leichtern dann den Schülern die Hausaufgabe, die meistens in der Wiederholung der Lektüre und der mündlichen Zusammenfassung des Textes besteht. Außerdem geht dann bei der Überprüfung der Hausaufgabe weniger Zeit verloren.

Damit die *Lektüre zügig* voranschreitet, sollte man den Text in größeren Abschnitten lesen lassen, etwa eine halbe oder auch ganze Seite. Wenn sich dann zeigt, daß die Schüler den Inhalt im wesentlichen verstanden haben, sind keine weiteren Erklärungen mehr nötig. Dann können sofort geeignete Merksätze formuliert und notiert werden. Es ist nicht ratsam, den Text Wort für Wort zu klären, weil dieses Verfahren sehr viel Zeit kostet und die Schüler unnötig ermüdet. Wenn aber Mißverständnisse zu erkennen sind, ist genauere Arbeit nötig. Dann müssen vielleicht neue Vokabeln im Kontext erklärt und im Vokabelheft festgehalten werden.

Hier wurde auf Vokabelangaben ganz verzichtet, weil der Kenntnisstand der Klassen und Schüler sehr unterschiedlich ist. Der Lehrer wird sowieso leicht erkennen, welche Hilfen nötig sind. Zur Vermeidung umständlicher Umschreibungen werden sie am besten in der Muttersprache gegeben. Deshalb sollte der Lehrer ein geeignetes Wörterbuch griffbereit haben.

Widersprüche zwischen den Seitenzahlen und den Angaben, wieviele Seiten in einer Stunde gelesen werden sollen, bestehen nur scheinbar. Sie ergeben sich aus den schon erwähnten Besonderheiten der Rowohlt-Ausgabe.

### **1. Stunde: Beginn der Ermittlungen im Mordfall Schmied.**

Seite 5-17 (S. 13-15 werden übersprungen, dann verbleiben 6 Seiten). *Lektüre in der Klasse*, Rest als Hausaufgabe. – *Ergebnisse*:

Polizeileutnant Schmied wird in seinem Auto tot aufgefunden.

Kommissar Bärlach übernimmt die Untersuchung des Falles.

Er hat 1933 in Deutschland Mut bewiesen.

Er nimmt eine Mappe aus Schmieds Zimmer mit (S. 12).

S. 13-15 *Zusammenfassung durch den Lehrer*: Bärlach geht zu seinem Vorgesetzten, Dr. Lucius Lutz. Er bittet um einen Stellvertreter, den Kriminalpolizisten Tschanz.

*Fortsetzung der Lektüre in der Klasse* S. 15 unten („Wenn es auch schon gegen fünf ging ...“). – *Ergebnis*:

Bärlach findet am Tatort eine Revolverkugel.

*Hausaufgabe*: Wiederholung, bzw. Fortsetzung der Lektüre S. 5-17 (ohne S. 13-15). – *Leitfrage*:

Was erfährt man über Komm. Bärnach? (Er ist schon alt, magenkrank, eigensinnig, selbstbewußt, geheimnisvoll; seine Lebensweise ist einfach.)

**2. Stunde: Tschanz hat viele wichtige Einzelheiten entdeckt.**

Seite 24-23 = 5,3 Seiten. *Lektüre in der Klasse.*  
– *Ergebnisse:*

Schmied wurde von einem Bekannten erschossen.

Er war auf dem Weg zu einer Gesellschaft bei einem Herrn „G.“.

Bärnach sagt Tschanz nicht, welchen Verdacht er hat.

Er sagt auch nichts von Schmieds Mappe.

Seite 24-28: *Zusammenfassung durch den Lehrer:* Die beiden Polizisten fahren am Abend zu der Gesellschaft in Lamboing. Tschanz findet heraus, daß Schmied an einer bestimmten Tankstelle tankte. Er nannte nämlich seinen Wagen den „blauen Charon“, woran sich der Tankwart noch erinnert.

*Hausaufgabe:* Wiederholung, bzw. Fortsetzung der Lektüre S. 18-28. *Notizen zu der Frage:* Ist Tschanz ein guter Kriminalpolizist? *Vergleich mit Bärnach.*

**3. Stunde: Der Besuch bei Gastmann.**

S. 29-44 (S. 35 oben bis S. 41 werden vom Lehrer zusammengefaßt, dann bleiben etwa 7,5 Seiten in der Klasse zu lesen, notfalls auch zu Hause.) – *Ergebnisse* (S. 29-35):

Tschanz und Bärnach beobachten, daß Autos zu Herrn Gastmann fahren.

Bärnach wird von einem scharfen Hund angegriffen.

Tschanz erschießt den Hund und rettet Bärnach das Leben.

S. 35 (Zeile 10) bis S. 41 *Zusammenfassung durch den Lehrer:*

Der Schuß erschreckt die Gesellschaft.

Nationalrat von Schwendi protestiert gegen die Störung. Er ist Gastmanns Rechtsanwalt und erklärt, Herr G. sei nicht zu sprechen. Er werde selbst am nächsten Morgen zur Polizei kommen. Schwendi ist sehr wichtigtuend und leicht betrunken. – Tschanz spricht mit anderen Polizisten über Gastmann, während Bärnach wegen Magenschmerzen in ein Gasthaus geht, um etwas zu trinken.

S. 42-44 *Fortsetzung der Lektüre in der Klasse, bzw. zu Hause.* – *Ergebnisse:*

Bärnach läßt sich von Tschanz nach Hause bringen.

Er hat ihn belogen, als er sagte, er habe keinen Revolver.

Er war auf den scharfen Hund vorbereitet.

*Hausaufgabe:* Wiederholung der Lektüre S. 29-35 und 42-44. Außerdem *Stichworte zu der Frage:* Was ist an Bärnach geheimnisvoll? (Er hatte einen Revolver, sagte aber das Gegenteil. – Er hatte sich gegen den Hund geschützt. – Er geht in ein anderes Gasthaus. – Er wartet nicht auf Tschanz, sondern hält ihn wie Schmieds Mörder auf der Straße an. – Er sagt „du“ zu ihm.) – *Fazit:* Bärnach ist ein besserer Kriminalist, als man ahnen konnte. Er hat zu Tschanz kein volles Vertrauen.

**4. Stunde: Schwendis Besuch bei Lutz.**

S. 45-55 (7 Seiten *Lektüre in der Klasse*; S. 51-54 werden vom Lehrer zusammengefaßt.) – *Ergebnisse* (S. 45-50):

Nationalrat von Schwendi besucht Untersuchungsrichter Dr. Lutz.

Er schimpft über die Polizei und behandelt L. wie einen Schuljungen.

Schmied hat unter falschem Namen an Gastmanns Gesellschaften teilgenommen. Er wollte Informationen gewinnen.

Schwendi verlangt, daß die Polizei Gastmann in Ruhe läßt.

Bei Gastmann trafen sich heimlich ausländische Politiker mit Schweizer Industriellen. Es ging um geheime Waffengeschäfte.

S. 51-54 *Zusammenfassung durch den Lehrer:* Schwendi erklärt, die Künstler dienten bei den Gesellschaften nur zur Dekoration, damit sich die Industriellen und die ausländischen Politiker unauffällig treffen könnten. Gastmann sei dabei der Vermittler.

S. 54 („Der Untersuchungsrichter ging ...“) bis 55: *Fortsetzung der Lektüre in der Klasse.* – *Ergebnisse:*

Lutz verspricht, daß die Polizei Gastmann nicht stört.

Er läßt sich von Schwendi beeinflussen. Beide sind korrupt.

*Hausaufgabe:* Lektüre S. 56-62 = 4 Seiten, dazu *Hinweis:* Die Verse sind Schweizer Dialekt und nebensächlich, sie werden in der nächsten Stunde erklärt. – Bericht der Vorgänge nach Stichworten: Lutz hat ein schlechtes Gewissen vor Bärnach. Beide fahren zu Schmieds Beerdigung. Zwei Betrunkene stören: sie bringen einen Kranz für „Dr. Pranti“ (= Schmied).

**5. Stunde: Die Wette zwischen Gastmann und Bärnach.**

(S. 63 wird übersprungen: Bärnach läßt sich vom Friedhof nach Hause fahren.)

S. 64 (ab Z. 6: „Dann ging er durch den Garten ins Haus.“) bis S. 72 = 6 Seiten *Lektüre in der Klasse.* – *Ergebnisse:*

Gastmann ist zu Bärnach gekommen. Beide kennen sich schon lange.

Sie haben vor 40 Jahren eine Wette geschlossen.

Bärnach behauptete damals, daß kein Verbrecher alle Fehler vermeiden könne. Deshalb sei keiner vor der Polizei sicher.

Gastmann behauptete, es seien Verbrechen möglich, die nicht bewiesen werden könnten. Er hat aus Übermut viele Verbrechen begangen.

Er nimmt Schmieds Mappe mit.

Bärnach bekommt einen Anfall von Magenkrämpfen.

*Vergleich von Bärnach und Gastmann:* Bärnach ist ein Biedermann, Gastmann ein Abenteurer. B. hat Verantwortungsgefühl, G. ist Nihilist. B. hat nur bescheidene Erfolge, G. ist zu hohen Ehren gekommen. Bärnach bekämpft Gastmann, Gastmann verhöhnt Bärnach. Für beide ist die Wette eine

Herausforderung. Sie sind Feinde für ihr ganzes Leben.

**Hausaufgabe:** Wiederholung der Lektüre S. 64-72; Vergleich von Bärlach und Gastmann (mündlich nach Stichworten).

#### **6. Stunde: Besuch beim Schriftsteller.**

Seite 73-83 (S. 74 unten bis S. 75 wird übersprungen, dann verbleiben 8,5 Seiten, von denen etwa 6 in der Klasse gelesen werden, der Rest zu Hause.) – **Ergebnisse** (S. 73/74):

Bärlach ist einverstanden, daß die Polizei Gastmann in Ruhe läßt.

Er stimmt Lutz zu, nimmt ihn aber überhaupt nicht ernst.

Er bittet um Urlaub.

S. 74/75 wird zusammengefaßt: Tschanz und Bärlach fahren zum Schriftsteller.) **Fortsetzung der Lektüre** S. 76-83. – **Ergebnisse:**

Der Schriftsteller ist eitel. Er will ernstgenommen werden.

Er lobt Gastmanns Kochkunst.

Er hält ihn für einen Nihilisten, zu jedem Verbrechen fähig.

Der Schriftsteller sieht den Menschen wie ein Polizist auf die Finger, hat aber keine Macht.

**Fazit:** Bärlach hat interessante Dinge über Gastmann erfahren. Der Schriftsteller ist ein guter Menschenkenner.

**Hausaufgabe:** Wiederholung, bzw. Beendigung der Lektüre S. 73-83 (ohne S. 74/75).

#### **7. Stunde: Tschanz' Ehrgeiz; Bärlachs Krankheit.**

S. 84-90 = 5,5 Seiten. **Lektüre in der Klasse** (bei Zeitmangel auch Zusammenfassung durch den Lehrer möglich). – **Ergebnisse:**

Auch Tschanz will Gastmann verhören.

Er wird wütend, als Bärlach erklärt, das sei nicht möglich.

Er will sich als Kriminalist profilieren. Er ist ehrgeizig.

Bärlach erkennt, daß Gastmann seine Krankengeschichte kennt.

Er muß binnen 3 Tagen operiert werden, dann kann er noch 1 Jahr leben.

**Lehrerfragen:** Warum geht Bärlach zu seinem Arzt? (Er will wissen, ob Gastmann seine Krankheitsgeschichte kennt.) Warum fühlt er sich „wohl wie nie“ (S. 89), obwohl er den Tod vor Augen sieht? (Weil er jetzt weiß, daß Gastmann Angst vor ihm hat.)

**Hausaufgabe:** Wiederholung (oder erste Lektüre) S. 84-90.

#### **8. Stunde: Bärlach wird bedroht.**

S. 91-95 **Zusammenfassung durch den Lehrer:** Bärlach wird in der Nacht wach und bemerkt, daß ein Einbrecher in seine Wohnung kommt. In der Dunkelheit sieht er, wie der Einbrecher den Schreibtisch absucht und das Schlangenmesser ergreift. Bärlach stellt sich an eine dunkle Wand und schießt durch das Fenster, um die Nachbarn zu wecken. Der Einbrecher wirft das Messer nach ihm und flieht.

S. 96-100 **Lektüre in der Klasse.** – **Ergebnisse:**

Bärlach läßt Tschanz noch in der Nacht kommen.

Er sagt, er wisse wer der Einbrecher war.

Tschanz geht wieder weg. Er flucht und will noch einmal zurückgehen. Aber die Tür ist jetzt zu.

Am nächsten Morgen trifft Bärlach im Taxi auf Gastmann.

Gastmann warnt Bärlach, er werde ihn töten, wenn er ihn weiter verfolge.

Bärlach erklärt, er habe Gastmann zum Tode verurteilt. Ein Henker werde kommen und ihn töten.

**Lehrerfragen** (sofern die Zeit reicht):

Wie ist Gastmanns Reaktion am Schluß zu erklären? (Er hat seine Sicherheit verloren.) – Wer war der Einbrecher? Warum? Warum kein anderer? (Die Antwort kann offen bleiben. Aber Gastmann kann nicht der Einbrecher gewesen sein, weil er die Aktie Schmied schon mitgenommen hatte.)

**Hausaufgabe:** Wiederholung der Lektüre S. 96-100.

#### **9. Stunde: Gastmanns Tod.**

S. 101-9 = knapp 7 Seiten. **Lektüre in der Klasse.** – **Ergebnisse:**

Tschanz erklärt Anna, er werde Schmieds Mörder entlarven.

Er will, daß sie seine Freundin wird.

Er geht zu Gastmann, der ihn mit zwei Leibwächtern erwartet.

Alle schießen zugleich. Nur Tschanz bleibt am Leben.

Lutz ist überzeugt, daß Gastmann Schmied ermorden ließ.

Er sagt, auch Bärlach sei auf dem falschen Weg gewesen.

Bärlach sagt nichts. Er sieht noch einmal den toten Gastmann an.

**Lehrerfrage:** Hat Bärlach die Wette mit Gastmann gewonnen? Vollständig? (Antwort: Er hat Gastmann zwar nicht überführt, aber doch gerichtet.)

**Hausaufgabe:** Wiederholung der Lektüre S. 101-9.

#### **10. Stunde: Bärlach überführt Tschanz.**

S. 110-18 = 7,2 Seiten. **Lektüre in der Klasse.** – **Ergebnisse:**

Bärlach lädt Tschanz zu einem Festmahl ein. Er sagt, er habe Schmieds Mörder endlich gestellt.

Tschanz erkennt, daß Bärlach ihn irregeführt hat.

Er bekommt Angst und gesteht den Mord. Bärlach wußte die Wahrheit, nachdem Tschanz den Hund erschossen hatte.

Er hat ihn benutzt, um Gastmann zu töten. Tschanz war bei Bärlach eingebrochen, um Schmieds Mappe zu holen.

Bärlach hat Tschanz und Gastmann „aufeinander gehetzt wie Tiere“.

Bärlach war der Richter, Tschanz war der Henker.

Tschanz nimmt sich durch einen Autounfall das Leben.

Bärlach ist todkrank und will sich operieren lassen.

**Lehrerfrage:** Ist Bärlach ein guter Kriminalist?

**Hausaufgabe:** Wiederholung der Lektüre S. 110-18, Notizen zu der zuletzt genannten Frage.

### 11. und 12. Stunde: **Schlußbesprechung.**

Folgende Fragen drängen sich auf:

- Ist Bärlach ein guter Kriminalist? (Vorbereitung durch die Hausaufgabe) – Warum hat er Tschanz nicht schon früher verhaften lassen? Wie hat er ihn zum Geständnis gebracht und gerichtet? Wie konnte er Tschanz' Verhalten voraussehen?
- Ist der Kriminalroman spannend? *Worauf beruht die Spannung?* (Bärlach erscheint zunächst unbeholfen, dann rätselhaft. Der Leser wird eine Zeitlang auf eine falsche Spur geführt. – Ein Polizist als Mörder ist eine ganz unerwartete Lösung.)
- Hat der Kriminalroman noch andere Qualitäten?
  - a) Er zeigt in Gastmann einen Menschentyp, der *Verbrechen aus Übermut und Nihilismus* begeht. Das ist die Konsequenz der Freiheit des Willens, der keinerlei Verantwortung kennt. (Hierzu sollte man noch einmal auf die Bemerkungen des Schriftstellers S. 82f. eingehen.) Der Vergleich mit Hitler drängt sich auf. Dabei müssen aber Unterschiede deutlich werden:

Hitler war ein noch schlimmerer Verbrecher als Gastmann, weil er sich in weltpolitischem Maßstab über die Gebote von Menschlichkeit und Recht hinwegsetzte. Er war aber subjektiv ursprünglich kein Nihilist, weil er glaubte, eine weltgeschichtliche Mission zu erfüllen. Er wollte nämlich Deutschland zur Stellung einer Weltmacht führen. Erst als er zwangsläufig mit seiner Politik scheiterte, schlug sein falscher Idealismus in Nihilismus um. Deshalb gab er im März 1945 den Befehl, Deutschland zu zerstören, weil es sich „seiner Größe nicht würdig erwiesen hatte“. (Halder)

- b) Der Roman wirft *Streiflichter auf Mißstände* in der Schweizer Gesellschaft (Waffengeschäfte, Korruption). Auch andere Länder bieten Beispiele.
- c) Er berührt die *Rolle des Schriftstellers in der Gesellschaft*. (Dabei spricht Dürrenmatt aus eigener Erfahrung.)
- d) Er liefert ein Beispiel dafür, daß ein moderner Neuerer (Lutz) dem Menschenkenner und Psychologen vom alten Schrot und Korn (Bärlach) unterlegen ist. (Wegen der Auslassungen kann diese Feststellung nur durch die Seiten 107f. belegt werden.)

Dr. Ernst Jürgen Bernbeck

## Friedrich Dürrenmatts Kriminalroman „Das Versprechen“ in Deutsch als Fremdsprache

Weder die zur Verfügung stehende Zeit noch der Unterrichtsinhalt selbst lassen es zu, sich zu lange mit dem Roman aufzuhalten. Daher scheint es am sinnvollsten, nur einzelne Kapitel zusammen mit den Schülern zu erarbeiten, und zwar in der 9. oder 10. Klasse.

Um das inhaltliche Verständnis und den Zusammenhang zu gewährleisten und ferner den raschen Rückgriff bei der Erarbeitung übergeordneter Fragen zu ermöglichen, sollten von allen Kapiteln, teils vom Lehrer, teils von den Schülern, Inhaltsangaben gefertigt werden.

Da es sich um einen Detektivroman handelt, ist es nicht möglich, einzelne Kapitel auszublenken, da man so Gefahr läuft, den inhaltlichen Zusammenhang zu verlieren oder zu verfremden. Warum Roman? Warum Detektivroman? Der Wunsch der Schüler, ab einem gewissen Punkt der inhaltlichen Erarbeitung (Kap. 24) die Zusammenhänge zu sehen und selbst den Täter auf logischem Wege zu finden, unterstützt die Unterrichtsarbeit und wirkt als Eigenmotivation der Schüler.

Zur Organisation der Arbeit sollte der Text

in Kapitel aufgeteilt werden – eine Einteilung in 30 Kapitel bietet sich an. Nach der inhaltlichen Erarbeitung schließen sich Stunden zur lit. Gattung, zur Person des Autors und zu seiner Kriminalroman-Theorie an.

Der Rahmen, der Aufbau des Romans und die sich daraus ergebende Figuren-Konstellation machen es erforderlich, Kap. 1 und 2 als Inhaltsangabe vorzugeben:

Der Kommandant der Kantonspolizei Zürich, Dr. H., erzählt dem fiktiven Ich-Erzähler, einem Kriminal-Schriftsteller, die Geschichte seines Kommissars Matthäi. Der Kommandant blendet sich immer wieder einmal in die eigentliche Handlung ein (Kap. 9, S. 31/Kap. 14, S. 47/Kap. 18, S. 51 ...) und schließt ab Kap. 29 (S. 103) den Rahmen. Die Vorgabe der Jetzt-Situation, ca. 9 Jahre nach dem Mord, weckt das Interesse der Schüler.

### Möglicher Unterrichtsverlauf

#### 1. Stunde

Assoziogramm zu „Kriminalroman“

**Hausaufgabe:** Schreibe eine kleine Kriminalgeschichte! (Extrablatt)

#### 2. Stunde

Die *Inhaltsangabe* zu Kap. 1 und Kap. 2 und ihre Wiedergabe nach zweimaligem Vorlesen (Klärung einiger Vokabelfragen)

**Hausaufgabe:** Inhaltsangabe zu Kap. 3 (S. 13, 14), zu Kap. 4 (S. 14–16), zu Kap. 5 (S. 17–19) – verteilt auf die Klasse

### 3. Stunde

Nach Vorkorrektur werden einige Inhaltsangaben vorgelesen. Die beste wird für alle vervielfältigt. (Das sollte immer so sein.) Rückfragen geben die Kontrolle über das Verständnis. Nenne Jahreszeit und Wetter! In welcher Beziehung stehen die verschiedenen Personen zueinander? Verhältnis Stadt–Mägendorf? Welche Schwierigkeiten hat Riesen in Mägendorf? Warum?

**Hausaufgabe:** Vorbereitung Kap. 5 (Vokabeln und Fragen an die Mitschüler)

### 4. Stunde

Fragen und Antworten der Schüler zu Kap. 5/Zweiter Teil der Stunde: Vorlesen und lesen Kap. 6. Erschließen des Inhaltes durch Lehrerfragen.

Gib die Reaktion des Vaters in eigenen Worten wieder! Wie reagiert die Mutter? Wie findest du diese Reaktion? Warum geht Matthäi zu Fuß? Was bedeutet „Er wollte Zeit gewinnen“? – Erkläre! Welche Beziehung hat dieses Kapitel zum Titel des Romans?

**Hausaufgabe:** Inhaltsangabe zu Kap. 5 und 6

### 5. Stunde

Vorlesen einer Inhaltsangabe (Kopieren der besten). **Lehrervortrag Kap. 7.** Nach dem zweiten Mal schreiben die Schüler eine Inhaltsangabe.

**Hausaufgabe:** Vergleich und Berichtigung mit/zu Kap. 7

### 6. Stunde

Vorlesen dieser Inhaltsangabe und Vergleich mit dem *Text des Lehrers*.

**Hausaufgabe:** Beantwortung von Fragen zu Kap. 8 (S. 30, 31)

Weshalb fährt Matthäi im Wagen des Hausierers mit? Glaubt Matthäi v. Gunten? Mit welcher Aussage versucht er, ihn zu beruhigen?

### 7. Stunde

Mündliche Inhaltsangabe zu Kap. 8, Beantwortung der Fragen

Die Schüler bekommen einen *Lückentext* zu Kap. 9 und 10 (S. 31–35/S. 35–39). Aufgabe: Ausfüllen der Leerstellen

**Hausaufgabe:** Ausfüllen des Textes zu Kap. 10/Vorbereitung Kap. 11 (S. 39, 40)/Kap. 12 (S. 40)

### 8. Stunde

Lückentext vorlesen lassen

Wahlfragen zu den Kap. 11 und 12 (Partnerarbeit)

Zu 11: 1. Was ergab die Befragung der Mägendorfer?

2. Matthäi hat seine Theorie. Gib sie wieder!

3. Wo lebt Matthäi? Wann fliegt er? (für schwache Schüler)

Zu 12: Dr. H. geht gegen --- Uhr noch einmal in sein Büro. Was erfährt er da?

Ergebnisse werden vorgelesen und besprochen.

**Hausaufgabe:** Beantwortung von vier Fragen zu Kap. 13 (S. 41–47)

1. Gib den Dialog Treuler–v. Gunten stichwortartig wieder (für gute Schüler)

2. Wie kam das Blut an v. Gunten's Jacke?

3. Durch den Verkauf seiner Waren macht sich v. Gunten besonders verdächtig. Erkläre!

4. Was glaubst du – ist v. Gunten der Mörder? Begründe deine Meinung!

### 9. Stunde

Beantwortung der Fragen – Diskussion der Antworten, speziell der vierten Frage.

Gemeinsames Lesen und Erarbeiten von Kap. 14 (S. 47, 48)

**Hausaufgabe:** Inhaltsangaben zu Kap. 15/16/17 (S. 48–50) auf die Schüler verteilt.

### 10. Stunde

Vorlesen der Inhaltsangaben

Gemeinsames Erschließen des Inhaltes von Kap. 18 (S. 51–54)

**Hausaufgabe** (über das Wochenende): Inhaltsangabe zu 18

### 11. Stunde

Nach 5 Minuten Vorbereitungszeit – mündliche Inhaltsangabe zu 18

Lehrervortrag der Kap. 19 bis 22 – stichwortartiges Notieren des Inhaltes durch die Schüler.

**Hausaufgabe:** Überarbeitung des Stichwortzettels

### 12. Stunde

Mündliche Wiedergabe der Kap. 19 bis 22 (die Schüler geben nach drei Minuten weiter „Was kommt dann?“)

**Hausaufgabe:** Satzstreifen zu Kap. 23 – ordnen und nummerieren (ohne Buch, Buch bleibt in der Schule)

### 13. Stunde

Vorlesen der geordneten Streifen – Diskussion verschiedener Möglichkeiten – Vergleich mit Inhalt und Aufbau des Kapitels im Buch

**Hausaufgabe:** Abschreiben in der richtigen Reihenfolge

### 14. Stunde

Ein Schüler liest das Ergebnis zu Kap. 23 vor Lehrervortrag zu Kap. 24 (S. 77–S. 85) – nur bis S. 80 unten

Schüler lesen bis S. 85 und beantworten folgende Fragen schriftlich:

Was sagt der Junge über das Fischen? Wie versteht Dr. H. die Theorie Matthäi's?

### 15. Stunde

Gespräch über den Vergleich Fischen–einen Mörder fassen

Lehrer gibt zweimal den Inhalt zu Kap. 25 wieder (bis S. 89 oben fünfte Zeile ... Boden)

Beantwortung von Fragen zum gehörten Text. Gemeinsames Lesen des Restes (bis S. 92).

Schriftliche Wiedergabe durch die Schüler nach Vokabelarbeit (**Hausaufgabe**)

### 16. Stunde

Vorlesen der besten Inhaltsangaben (s.o.)

Kap. 26 (Lehrer liest vor) – Vokabelarbeit

**Hausaufgabe:** Auflisten des Fortgangs nach Wochentagen (Vorarbeit zur 25./26. Stunde) Kap. 27, Z. 11!

Hilfsfragen:

Was geschieht Freitag und Samstag? Wie viele Menschen warten im Wald? / Am Sonntag verän-

dert sich die Situation. Erkläre! / Was passiert Montag und Dienstag? / Berichte über die Geschehnisse am Mittwoch! / S. 97, Z. 9, 10 „So mußten wir, (...) auf Freitag hoffen“ – Erkläre! / Am Freitag kommen zwei Personen hinzu. Wie verhalten sie sich?

#### 17. Stunde

Überprüfung und Vervollständigung der Hausaufgabe, Erarbeitung des Kapitels bis zum Ende. Lehrer gibt Inhalt Kap. 28 wieder

**Hausaufgabe:** Schreibe, welche Lösung, welchen Fortgang man sich vorstellen könnte!

#### 18. Stunde

Vorlesen der Ergebnisse (auch zwei Lehrbeispiele) – Diskussion der verschiedenen Lösungsmöglichkeiten.

#### 19. Stunde

Nach einer kurzen Wiederholung liest der Lehrer Kap. 29, S. 103–104, Z. 3 vor. Aufgabe: Nacherzählung S. 104, Z. 4–29 „Dr. H. erzählt, wie sich Matthäi weiterhin verhält“

#### 20. Stunde

Vorlesen der Nacherzählungen  
Lehrer gibt den Inhalt von Kap. 30 bis S. 113, Z. 17 wieder. Partner- oder Gruppenarbeit bis S. 119, Z. 31 (... zu fressen)

Fragen:

1. (ab S. 113, Z. 17 – S. 114, „Dann habe sie, ...“) Was macht Frau Schrott nach dem Tod des ersten Mannes? Wie alt war sie? Wie alt war Albert? Was erfahren wir zur Person Alberts?
2. (S. 115, Z. 10 – S. 116, Z. 19, „Und da hat sich ...“) Kannst du dir jetzt erklären, wieso die Morde zwischen Chur und Zürich passierten? Erkläre! – Berichte über den ersten Mord!
3. (S. 116, Z. 27 – S. 117, Z. 4–6, ab: „Wie ist es denn ...“)

Welche Erklärung für den ersten Mord gibt Albert seiner Frau? Wie reagiert seine Frau?

4. (S. 118, Z. 3–25)

Berichte über den zweiten Mord!

5. (S. 118, Z. 31 – S. 119, ab: „... so habe ich Albertchen ...“ bis S. 119, Z. 31 „... zu fressen.“)

Erkläre den Zusammenhang Gritli Moser – Albert Schrott!

#### 21. Stunde

Vorlesen der Ergebnisse – Die Chronologie der Antworten gibt den Inhalt des Kapitels wieder. Lehrer liest den Schluß ab Z. 31 vor  
**Hausaufgabe:** Inhaltsangabe Kap. 30

#### 22./23./24. Stunde

**Klassenarbeit:** Inhaltsangabe und Kommentar nach Sprachdiplom II Richtlinien

#### 25./26. Stunde

Erarbeitung eines Schemas zum Roman  
Vermittlungshilfe: Kap. 24, S. 77, Z. 6 „...“, als habe sich überhaupt viel Wichtiges in dieser Geschichte an Sonntagen abgespielt.“ – Hat Dr. H. recht oder ist dies nur eine Vermutung? Was passiert denn an Sonntagen? (Kap. 18, 24, 27 (?), 30)

#### 27. Stunde

Einige Kriminalgeschichten der ersten Stunde werden vorgelesen. Vergleich Aufbau bei Dürrenmatt? (Logik, Funktion des Detektivs?) Vergleiche mit Dürrenmatts Aussagen im Text S. 10, Z. 24–S. 11, Z. 21 und S. 107, Z. 19–31!

#### 28. Stunde

Informationsblatt zur Person Dürrenmatts und zu seinen bekanntesten Werken – Theorie des Kriminalromans in Grundzügen.

Seitenzahl bezieht sich auf Ausgabe: F. Dürrenmatt „Das Versprechen“ dtv 1. Auflage Okt. 78, 2. Auflage Jan. 88

Rainer A. J. Burger, DS Managua

#### 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

#### Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

- Bernbeck, Ernst Jürgen, Dr., Gießener Straße 4,  
6148 Heppenheim
- Birke, Bruno, Deutsche Botschaft Kairo (DEO), Postfach 1500,  
5300 Bonn
- Burger, Rainer, Managua, Km 10 1/2 Carretera Sur,  
Apartado 1636
- Foerster, Irmgard, Dr., Güldensöllerweg 20, 6380 Bad Homburg
- Jung, Reinhard, Valencia, 10, Jaime Roig, 14/16, Spanien
- Niermann, Johannes, Prof. Dr. Dr., Universität Köln,  
Albertus-Magnus-Platz, 5000 Köln 41
- Ratschow, Stephan, Via Massimi 101, I-00136 Roma, Italien
- Schwarz, Paul, Dr., Deutsches Pädagogisches Seminar,  
Martinez, Argentinien
- Steinvorth, Klaus, Dr., Deutsche Botschaft Kairo (DEO),  
Postfach 1500, 5300 Bonn
- von Winterfeld, Karla, Hermannstraße 1, 6000 Frankfurt/M. 1

# Inhalt

---

## HOCHAKTUELL – NEU

---

|                                                                   |     |
|-------------------------------------------------------------------|-----|
| Der Fachberater – das unbekannte Wesen ( <i>Wolfgang Hammer</i> ) | 122 |
|-------------------------------------------------------------------|-----|

---

## VERBAND

---

### Aus der Arbeit des Vorstandes

|                                                                                                                                                                                                                                                          |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Bericht über die 6. ordentliche Vorstandssitzung in der<br>Amtsperiode 1987/89 in Bad Kissingen ( <i>Joachim Tiemann</i> )                                                                                                                               | 123 |
| Referat für Ortslehrkräfte und Aufgaben Deutscher Schulen in der Dritten Welt:<br>Vermittlung von Lehrkräften, die an Auslandsschulen als Ortskräfte bereits tätig<br>waren, in den Auslandsschuldienst ( <i>Der ASchA der KMK antwortet dem VdLiA</i> ) | 124 |
| Der Auslandskunze 1989 ist erschienen                                                                                                                                                                                                                    | 125 |

### Persönliche Nachrichten:

|                                                            |     |
|------------------------------------------------------------|-----|
| In memoriam: Arne von Franqué ( <i>Hans Georg Becker</i> ) | 126 |
| Neue Mitglieder/Anschriftenänderungen/Neue Obleute         | 127 |

---

## DISKUSSION

---

|                                                                                                    |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Deutsche Auslandsschulen – Begegnung als kulturpolitischer<br>Anspruch ( <i>Hans Dieter Vogt</i> ) | 128 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

---

## BUNDESREPUBLIK

---

|                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|
| Die KMK informiert: Neue Fremdsprachenberichte – Dänisch und Portugiesisch | 135 |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|

---

## EUROPA

---

|                                                                                                                                                       |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Spanien: Spaniens Kulturerbe und der Besuch des Bundespräsidenten –<br>Um die sprachlichen Kenntnisse ist es auf beiden Seiten noch schlecht bestellt | 136 |
| „Deutsch-Spanisch“ – der neu bearbeitete „Slaby/Grossmann/Illig“ ( <i>Wolfgang Reumuth</i> )                                                          | 137 |

---

## NORDAMERIKA

---

|                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|
| USA: Die Deutsch-Amerikanische Schule San Francisco ( <i>Anke Werner</i> ) | 138 |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|

---

## SÜD- und MITTELAMERIKA

---

|                                                                                                                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Peru: Ein bedeutendes Beispiel zur Nachahmung – die Abteilung<br>für Lehrerfortbildung an der Humboldtschule in Lima ( <i>Karlheinz Wecht</i> )                 | 140 |
| Die Deutsche Schule Max Uhle in Arequipa oder Raul Gomez<br>kennt sie alle ( <i>Heinz Weischer</i> )                                                            | 141 |
| Nicaragua: Die DS Managua und der Hurrikan „Joan“ („Juana“) – ein Lehrer und<br>zwei Schülerinnen berichten ( <i>Rainer Burger/Dora Ramirez/Ursula Sanson</i> ) | 143 |

---

## DIDAKTIK

---

|                                                                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Deutschlandkunde ( <i>Helmut Birkenfeld</i> )                                                                                            | 146 |
| Kreativität im Deutschunterricht an Auslandsschulen ( <i>Peter Reichartz</i> )                                                           | 149 |
| „Aufsatz“ in der Fremdkultur – didaktische Überlegungen zu<br>schriftlichen Übungen mit chinesischen Studenten ( <i>Günter Miklitz</i> ) | 153 |

---

## BÜCHERTISCH

---

|                                                                                       |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Lerntheorie für die Lebenspraxis ( <i>Wolfgang Hammer</i> )                           | 156 |
| China zwischen Marx und Konfuzius ( <i>Helmut Birkenfeld</i> )                        | 156 |
| Eselsarbeit für Zeisigfutter – die Geschichte des Lehrers ( <i>Michael Pirrmann</i> ) | 156 |
| Migration und Integration                                                             | 158 |

---

## SCHMUNZELECKE

---

|                                                                                              |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Mein Brieffreund: Der Computer der ZfA ( <i>Edmund Wild</i> )                                | 159 |
| „Innerer Schaffenssturm“ – Dichterlesung auf der Hauptversammlung? ( <i>O. H. Hartmann</i> ) | 160 |

---

|                                           |     |
|-------------------------------------------|-----|
| Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes | 158 |
|-------------------------------------------|-----|

---

## *Der Fachberater – das unbekannte Wesen*

„Die pädagogische Beratung ausländischer Deutschlehrer und Erziehungsbehörden durch entsandte Fachberater hat sich als besonders erfolgreiches Instrument zur Verbesserung des Deutschunterrichts im ausländischen Schulwesen erwiesen“ (Auswärtiges Amt [Hrsg.]: *Auswärtige Kulturpolitik* 1984 – 1986, Bonn 1988, S. 22). Ein Grund also, stolz auf die Fachberater zu sein; aber im Bewußtsein von vielen Auslandslehrern/innen tauchen nur nebulöse Vorstellungen darüber auf, welche Rolle Fachberater in der Auswärtigen Kulturpolitik spielen.

Ihr Aufgabenbereich erstreckt sich auf die Verbreitung der deutschen Sprache und auf die Verbesserung des Deutschunterrichts in den Gastländern.

Die Fachberater arbeiten im Schulsystem der Gastländer auf folgende Weise:

Sie sammeln durch *Deutschunterricht* an Primar- und Sekundarschulen des Gastlandes Erfahrungen, die sie zur *Entwicklung bzw. Verbesserung von Lehrplänen, Lehrmitteln und Prüfungsanforderungen* befähigen. Sie *beraten* Schulbehörden des Gastlandes, *betreuen* Lehrer durch Schulbesuche und *bilden* sie *fort*, und in manchen Ländern beteiligen sie sich an der *Lehrerbildung*. Das Arbeitsfeld des Fachberaters erstreckt sich also auf Abhalten eigenen Unterrichts, Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und Beratungs-/Fortbildungsaufgaben.

Diese Aufgabenbeschreibung läßt sich in verschiedenen Ländern mit unterschiedlichen Schwerpunkten verwirklichen. In Dänemark spielt der eigene Unterricht und die Vermittlung von Landeskunde eine große Rolle, in manchen afrikanischen Ländern steht die Zusammenarbeit mit den Schulbehörden des Gastlandes im Mittelpunkt der Fachberater Tätigkeit (siehe VdLiA/Hammer Hrsg.: *Deutsche Lehrer in aller Welt*, Baltmannsweiler, erscheint voraussichtlich 1990).

Fachberater sind in der Regel ausschließlich im Schulwesen des Gastlandes tätig. Es gibt aber unterschiedliche Anbindungen von Fachberatern an Institutionen. Die entsandten Fachberater arbeiten eng mit den Goe-

the-Instituten zusammen. Für manche ist das Goethe-Institut gleichzeitig die Dienststelle (z.B. in Stockholm, Nikosia, Seoul u.a.). Einige Fachberater, die vornehmlich Auslandsschulen beraten, sind an Deutschen Schulen (Madrid, Santiago u.a.) „stationiert“.

Die Verteilung von Fachberatern auf verschiedene Länder bekundet politische Prioritäten der Bundesregierung. So diente der Einsatz von Fachberatern in Skandinavien primär dem Abbau deutschfeindlicher Vorurteile. Das Afrikaprogramm stellt analog zu Bildungshilfen einen Beitrag zur Politik gegenüber der Dritten Welt dar. Die Intensivierung der deutsch-amerikanischen Beziehungen durch die Regierung Kohl/Genscher zeigte sich in dem Aufbau eines Fachberater Teams in den USA. Neuerdings zeitigte die Öffnungsbewegung im Ostblock die Möglichkeit, Fachberater nach Ungarn zu schicken.

Fachberater unterrichten Deutsch als Fremdsprache. Deshalb müssen sie Fakultas und Unterrichtserfahrung in Deutsch, Deutsch als Fremdsprache, Fremdsprachen (Englisch, Französisch u.a.) besitzen. Gute Kenntnisse der Geschichte, Politik und Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland müssen von Fachberatern gefordert werden.

Fachberaterstellen sind ihrer Bedeutung nach als Funktionsstellen ausgewiesen. Deshalb werden in der Regel „erfahrene Auslandslehrer“ bei einer Zweitvermittlung von der ZfA ausgewählt und zu einem Vorbereitungslehrgang eingeladen.

Organisationsfähigkeit, Gewandtheit im Umgang mit Menschen, körperliche und seelische Belastbarkeit – das alles fordert in hohem Maße die angemessene Erfüllung dieser verantwortungsvollen Aufgabe des Fachberaters.

Fachberater für Deutsch (ab Haushaltsjahr 1989 ist von 84 auszugehen) sitzen an folgenden Orten:

Antwerpen, Lüttich, Lyon, Kopenhagen, Aarhus, Helsinki, London, Dublin, Florenz, Trient, Verona, Zagreb, Amsterdam, Oslo, Stockholm, Madrid, Yönk, Baja, Bozen, Ankara, Nikosia, Shanghai, Seoul, Pusan,

Kwangju, Buenos Aires, Curitiba, Florianapolis, Sao Leopoldo, Santiago, Winnipeg, Edmonton, Montreal, Asuncion, New York, N.Y., Albany/N.Y., Sacramento/Cal., Olympia/Washington, Atlanta/Georgia, Madison/Wisc., Kairo, Ouagadougou, Porto Novo, Libreville, Bouake, Abidjan, Jaunde, Duala, Nairobi Antanarivo, Bamako, Nairobi, Kampala, Dakar, Pretoria, Lome, Sokode, Bangui, Melbourne, Adelaide, Sydney, Brisbane, Christchurch (Stand 1. 5. 89).

Bedenkt man die Wichtigkeit der Fachberater im interkulturellen Bereich, kann man die Bereitschaft des Auswärtigen Amtes, die Zahl der Fachberater nach und nach zu erhöhen, nur begrüßen. Aber wo sollte man Prioritäten setzen?

1. Das Jahr 1992 ist wohl auch für das europäische Schulwesen von großer Bedeutung. Ein Element der Auswirkungen auf die Schulen wird die erhöhte Wichtigkeit des Fremdsprachenunterrichts sein. Deshalb müssen die Länder der EG ausreichend mit Fachberatern „versorgt“ werden.

2. Die USA sind mit sechs Fachberatern ausgestattet; angesichts der Größe und der Bedeutung des Landes ist jedoch der Bedarf bei weitem nicht gedeckt.

3. Die Entsendung von Fachberatern in südostasiatische Länder sollte ausgebaut werden. Ab Herbst 1989 ist ein Fachberater für Jakarta vorgesehen.

4. Besonders interessant ist die Entwicklung in Ungarn, weil hier erstmals deutsche Lehrer Eingang in eine Schule im Ostblock finden. Diese Entwicklung trägt sicher viel zur gegenseitigen Verständigung bei. Es sollte jede Gelegenheit genutzt werden, auf diesem Gebiet durch Entsendung von Lehrern und Fachberatern tätig zu werden.

Fachberater waren bisher eher „unbekannte Wesen“, deren Bedeutung von der interessierten Öffentlichkeit oft unterschätzt wurde. Es scheint aber, als hätte das Auswärtige Amt die Chancen, die das Fachberatersystem bietet, erkannt, denn es denkt an einen weiteren Ausbau dieses Aufgabenfeldes.

Wolfgang Hammer

## VERBAND

### *Bericht über die 6. ordentliche Vorstandssitzung in der Amtsperiode 1987/89 in Bad Kissingen*

Der Vorstand befaßte sich auf seiner sechsten Sitzung vor allem mit der Vorbereitung der 19. Hauptversammlung in Regensburg. Es wurde dankbar vermerkt, daß einige in Regensburg ansässige Mitglieder als Ortsausschuß ein Beiprogramm für Ausflüge und ähnliches sachkundig und tatkräftig vorbereitet haben.

Frau Bosert berichtete über Einzelheiten der Organisation wie die Betreuung der offiziellen Gäste und Referenten, die technische Ausstattung der Tagungsräume, die Planung der Tagungsadministration, die geplante Buchausstellung, den wie bei jeder Hauptversammlung auch diesmal wieder vorgesehenen Basar. Es wurde sodann die organisatorische Durchführung der einzelnen Veranstaltungen erörtert. Schwerpunkte waren dabei die Eröffnungsveranstaltung mit der Fülle der Grußworte; die Frage, welche Mitglieder aus der Praxis der Begegnungsschu-

len referieren werden; wer die Arbeitskreise leiten wird, wer die Podiumsdiskussion und wer an dieser beteiligt sein wird. Herr Hammer legte seine Vorstellungen von den Medienkontakten dar, die organisatorischen Einzelheiten einer Pressekonferenz wurden abgestimmt. Vorliegende Anträge wurden zusammengestellt, Begründungen für die Anträge des Vorstandes formuliert. Bei der Vorbereitung des Tagesordnungspunktes Neuwahl des Vorstandes zeigte sich, daß Herr Becker bereit ist, erneut für das Amt des Vorsitzenden zu kandidieren, ebenso wie Frau Bosert noch einmal für das des Schriftführers zur Verfügung steht. Herr Forster bewirbt sich um das Amt des Schatzmeisters. Abschließend zeigte sich, daß der Vorstand der Meinung ist, die 20. Hauptversammlung solle in Schleswig-Holstein stattfinden und unter einer spezifisch europäischen Thematik stehen.

Neben dem Stichwort Regensburg standen wie immer eine Fülle von Einzelaspekten, die aus den Referaten des Vorstandes kommen, auf der Tagesordnung. So berichtete der Schatzmeister von finanziellen Sorgen des Verbandes, die eine Neufestsetzung der Beiträge nötig machen: ein weiteres Thema der Hauptversammlung. Herr Hammer teilte mit, daß das Buch, das er im Auftrage des Vorstandes herausgeben wird, im Manuskript fertig sei; leider werde es zur Hauptversammlung noch nicht auf dem Markt sein können. Herr Egenolf informierte über Einzelfälle aus dem Rechts- und Sozialreferat. Einige Punkte mögen in diesem Zusammenhang von allgemeinem Interesse sein.:

– Nach zuverlässigen Rechtsauskünften ist es aussichtslos, gegen die 1987 erfolgte Kürzung der Bezüge der Auslandslehrer vorzugehen. Verwaltungsgerichtsurteilen nach ist der Bund befugt, Kürzungen solcher Art vorzunehmen.

– In der Frage der unbeschränkten Steuerpflicht der Auslandslehrer dürfte es ebenfalls keinen weiteren rechtlichen Spielraum geben. Es ist zwar offen, weshalb die Lehrer wohl bei der Erklärung der unbeschränkten Steuerpflicht bis 1981 einbezogen wurden, nicht aber bei der Ausweitung bis 1975, Konsequenzen finanzieller Natur könne eine Auseinandersetzung darüber aber nicht mehr haben, weil inzwischen Verjährung eingetreten sei.

– Der Vorstand stellte aus gegebener Veranlassung noch einmal fest, daß der Verband nicht in der Lage ist, seinen Mitgliedern Rechtshilfe im eigentlichen Sinne zu geben. Er kann ihnen mit Rat und Tat zur Seite stehen, nicht jedoch Anwälte stellen oder vermitteln oder gar Kosten übernehmen. Seine Möglichkeiten beschränken sich darauf, aufgrund vorliegender Erfahrungen Ratschläge zu erteilen. Das tut er ausgiebig und gern.

*Joachim Tiemann*

## **Referat für Ortslehrkräfte und Aufgaben Deutscher Schulen in der Dritten Welt**

Herrn  
Oberschulrat Dr. Zeidler  
Vorsitzender des  
Ausschusses für das Auslandsschulwesen  
Postfach 2240  
5300 Bonn 1

Betr.: Status von ehemaligen Ortslehrkräften bei einer Vermittlung durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

Sehr geehrter Herr Dr. Zeidler,

in den letzten Jahren hat die Zahl der ohne Beteiligung des Bundesverwaltungsamtes – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – vermittelten Lehrer an den deutschen Auslandsschulen erheblich zugenommen. Außerdem gab und gibt es Kollegen, die aus Anlaß der Tätigkeit ihres Ehepartners ebenfalls ohne Einschaltung der Zentralstelle als Ortslehrkräfte an deutschen Schulen tätig geworden sind. Bei vielen dieser Kollegen besteht nach ihrer Rückkehr nach Deutschland der Wunsch, wiederum im Ausland tätig zu werden, nun oft als vermittelte Lehrer.

Von einigen unserer Mitglieder ist – aus gegebenem Anlaß – die Frage an uns herangetragen worden, ob ihre Bewerbung um eine Vermittlung durch die Zentralstelle im Sinne einer Erst- oder Zweitbewerbung betrachtet werden müsse und inwiefern der Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 8. August 1985, der vor einer nochmaligen Verwendung im Auslandsschuldienst u.a. eine mindestens dreijährige Tätigkeit an einer Schule in der Bundesrepublik Deutschland vorsieht, auf sie Anwendung finden könne. Der Vorstand des VdLiA ist der Meinung, daß von einer Zweitvermittlung nur dann ausgegangen werden kann, wenn die vorausgegangene Auslandstätigkeit eines Bewerbers durch die Einschaltung der Zentralstelle zustande gekommen ist. Eine Behandlung dieser Bewerber könne also nur im Sinne einer

Erstvermittlung erfolgen. Außerdem sollte bei der rückläufigen Zahl von Erstbewerbungen nicht ohne Not darauf verzichtet werden, gerade auf solche Kollegen zurückgreifen, die durch ihre vorhandene Erfahrung schon präzise Vorstellungen von der Tätigkeit an einer Auslandsschule haben, wenn sie sich bewährt haben.

Der Vorstand des VdLiA bittet Sie um eine Klärung dieser Frage. Ihrer Antwort sehen wir mit Interesse entgegen.

mit freundlichen Grüßen  
*Dieter Forster*

An den  
**Verband Deutscher Lehrer im Ausland**  
Herrn Dieter Forster  
Bächelhurst 19  
7802 Merzhausen

Betr.: Vermittlung von Lehrkräften, die an Auslandsschulen als Ortskräfte bereits tätig waren, in den Auslandschuldienst

Bezug: Ihr Schreiben vom 31. 1. 1989 an den Vorsitzenden des Auslandschulausschusses

Sehr geehrter Herr Forster,

die vom Vorstand des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland in Ihrem o.g. Schreiben übermittelte Frage ist auf der letzten Sitzung des Auslandschulausschusses behandelt worden.

Aufgrund der Aussprache ist festgestellt worden: In den geschilderten Fällen handelt es sich um eine erstmalige amtliche Vermittlung. Über eine – gegebenenfalls – erneute Beurlaubung von Lehrkräften entscheiden die zuständigen Behörden der Länder; sie werden dabei ggf. beachten, daß es zu dem Auftrag des Ausandlehrers gehört, nach modernen pädagogischen Grundsätzen und Vorstellungen zu wirken. – Der in Ihrem Schreiben genannte KMK-Beschluß vom 8. 8. 1985 betrifft insbesondere die Zweitbeurlaubung von Lehrkräften für die Übernahme von Funktionsstellen an Auslandsschulen.

mit freundlichen Grüßen  
Im Auftrag  
*Dr. Koch*

### **Auslands-Kunze 1989**

Der Auslands-Kunze – Jahrbuch 1989 – ist erschienen. Mitglieder des VdLiA erhalten ihn über die Geschäftsstelle zum Vorzugspreis von DM 9,00 DM incl. Versandspesen.

Anschrift: VdLiA, Ingrid Bosert, Graf-Spee-Str. 28, 2300 Kiel 1.

Wir bitten bei Bestellung um Vorauszahlung des Betrages auf das Konto:

Ingrid Bosert, Postgirokonto 1 538 37-208, Postgiroamt Hamburg,  
BLZ 200 100 20

***Richtlinien zur Manuskriptabfassung bitte bei der Schriftleitung anfordern!***

# Persönliche Nachrichten:

## in memoriam

Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland trauert um seinen Vorstandskollegen

### **Arne von Franqué**

der am 20. 5. 1989 nach schwerer Krankheit, jedoch für uns alle unerwartet und plötzlich verstorben ist.

Arne von Franqué war ein begeisterter Auslandslehrer, der mit dem Auslandsschulwesen und unserem Verband seit 25 Jahren eng verbunden war.

Stationen seines erfolgreichen Wirkens waren die Deutsche Schule Colégio Andino in Bogotá/Kolumbien, und die Universität in Bogotá, wo er anschließend an seine Tätigkeit im Colégio Andino einen Lehrauftrag erhielt. Nach seiner Rückkehr in den innerdeutschen Schuldienst 1973 arbeitete er eng mit dem Vorstand des Verbands zusammen und setzte sich insbesondere bei Tagungen und Hauptversammlungen des Verbands engagiert, ja leidenschaftlich für die Anliegen des Verbands und die Belange der Mitglieder ein.

Von 1976 bis 1983 übernahm er die Leitung der Deutschen Schule La Paz/Bolivien. Ihm ist der Ausbau dieser Schule bis zu hohem Niveau im Sprachdiplom und bis zur Hochschulreifeprüfung wesentlich mit zu verdanken.

Seit der 17. Hauptversammlung Goslar 1985 arbeitete Arne von Franqué als Referent für schul- und verbandspolitische Grundsatzfragen im Vorstand des VdLiA. Seine überragenden geistigen Qualitäten, seine besonders ausgeprägten analytischen Fähigkeiten und seine Gabe der präzisen und treffenden Formulierung machten ihn zu einem wertvollen Mitarbeiter bei Grundsatzdiskussionen, Podiumsdiskussionen sowie in der Ausarbeitung und Verteidigung grundsätzlicher Positionen des Verbands in schulpolitischen und verbandspolitischen Fragen, in den Anliegen der Auslandslehrer. Hinzu kamen sein weit über die Aufgabengebiete seines Berufs hinausgehendes politisches Gespür und Engagement und seine Sachkenntnisse in verwaltungs- und verfassungsrechtlichen Fragen. Sie waren in den Jahren der Zusammenarbeit eine große Hilfe für den Vorstand und für den Verband.

Wir konnten im Vorstand auf seine Mitarbeit zählen, er war stets bereit, sich ehrenamtlich für unsere Sache bis an die Grenze seiner Leistungskraft zu engagieren. Wir Auslandslehrer und Verbandskollegen denken mit großer Dankbarkeit und mit Hochachtung an ihn und die Jahre gemeinsamer Arbeit mit ihm zurück.

Sein Tod erfüllt uns mit Schmerz und Trauer.

Wir werden ihm ein ehrendes Andenken bewahren.

Hans-Georg Becker  
Vorsitzender

## Neue Mitglieder

ABELE, Rolf, RL DS Lima/Peru  
BLESSMANN, Annelore, L DS Valparaíso/Chile  
BÖHM, Bertold, StR DS Cali/Kolumbien  
BRAUN, Hans, KR DS Rom  
BÜCHNER, H. C. Rainer, OStR Ist. Giulia/Milano  
DAHL, Walter, R DEO Kairo  
ENGELKE, Wolf-Rüdiger, RL 3588 Homberg, Kas-  
seler Str. 17  
FUHR, Gerhard, OStR C.P.04,93000 Sao Leopoldo/R. S. Brasil  
GEISLER, Johannes, StR Escola Corcovado, Rio de Janeiro/BR.  
GRUNWALD, Paul, StD DS Concepción/Chile  
KLEIN, Hartmut, L DS Lima/Peru  
KÜCH, Harald, OStR DEO Kairo  
MASKOW, Detlef, OStR 8751 Stockstadt/Main, Ballenbergring 7  
MOCK, Dieter, L DS San Salvador  
NIEMIETZ, Hermann, OStR DS Lima/Peru  
PARENTE, Siegrun, Erzieherin DS Rom  
POY, Dr. Axel, StD PZ Bogotá/Kolumbien  
RALL, Werner, L DS Riyadh/Saudi Arabien  
ROTH, Reinhard, L DS Rom  
SCHANSKER, Peter-Michael, StR DS Mailand  
SCHRÖDER, Käthe, L DS Riyadh/Saudi-Arabien  
STREICHER, Margret, Soz. Päd. DS Rom  
VÖGEDING, Joachim, StR Istanbul Lisesi  
WOLTERS DORF, Dr. Manfred, StR DS Rom

## Anschriftenänderungen

ALBERS, Hiltrud, 3100 Celle, Oesterleystraße 30  
BACKES, Kurt, 5357 Swisttal 6, Jülicher Ring 122  
BADEL, Peter, 2800 Bremen, Parkallee 65  
BIRKE, Bruno, 4630 Bochum, Nibelungenstraße 11, c/o Thomas Birke  
BISCHOFF, Rüdiger, 2150 Buxtehude, Alte Trift 72  
CLAUSS, Dr. Arno, 1000 Berlin 42, Alarichstraße 20  
DINKEL, Volker, 6925 Eschelbronn, Oberstraße 62  
ERATH, Dr. Walter, 8990 Lindau/B., Seeheim 12  
FREUND, Josef, Beijing/VR China, Friendship-Hotel 8143  
GAHNTZ, Dietrich, 4930 Detmold, Nibelungenweg 17  
HEINOWSKI, Bernd, 7710 Donaueschingen, Im Störing 32

HANSSEN, Christoph, 2984 Hage, Harringastraße 12  
HEINZLE, August, 4988 Wangen 1, Im Hagenmoos 10  
HOFFMANN, Henning, 8940 Memmingen, Leuschnerweg 4  
JOUSSEN, Christian, Colegio Goethe, E. Reclus 2250, 1609 Boulogne Bs.As./Arg.  
KESSLER, Hans, 6720 Speyer, Pulvermühlweg 11  
LENTNER, Alois, 7307 Aichwald, Pfarrstraße 27  
LINDNER, Günther, 2150 Buxtehude, Spechtweg 3, c/o DRK Dr. Neucks-Heim  
MARTINEN, Jan, 2397 Handewitt-Timmersiek, Medelbyer Weg 45  
MÜLLER, Karl, 7108 Möckmühl, Beethovenstraße 18  
MÜLLER, Manfred, 2000 Hamburg 13, Schröderstiftweg 20 (ab 1. 8. 89)  
PEINERT, Dr. Dietrich, 2304 Stein, Strandstraße 9  
RICHTER, Hans-Joachim, 7500 Karlsruhe 41-Stupferich, Am Schleifweg 7  
RÖDER, Hermann, 6730 Neustadt, Lincolnstraße 12  
RUF, Prof. Dr. Werner, 3500 Kassel, Postfach 101380, Gesamthochschule Kassel, FB 05  
SANDER, Helga, 7500 Karlsruhe 41, Amalienbadstraße 23  
SCHERLENZKY, Christian, 5413 Bendorf, Keltensstraße 33  
SEISSER, Gerhard, 6749 Oberhausen, Bad Bergzabern, Untere Hauptstraße 30  
SENER, Lothar, 6650 Homburg, Kirchenstraße 11 c/o Dekan Wagner  
STEINVORTH, Dr. Klaus, 2000 Hamburg 76, Güntherstraße 84 b c/o Maria Steinvorth  
STUMPF, Benedikt, 8000 München 40, Mainzer Straße 3  
VIETH, Thomas, 3050 Wunstorf 2, Albrechts Bleiche 5  
WALTHER, Lutz, 2105 Seevetal 2, Rönneburger Straße 36  
LETTNER, Angela, DS Den Haag

## Neue Obleute

FISCHER, Gunter, Regionalobmann Italien, Obmann Istituto Giulia/Milano  
HAPKE, Hartmut, DEO Kairo  
MOCK, Dieter, DS San Salvador



## Der kluge Umzug nach Übersee

### DMS-International

Reuterstr. 241, 5300 Bonn, Tel. (0228) 21 1001, Telex 886893

**Zentrale Abrechnung nach BVA-Richtlinien**



**DMS  
International**

## Deutsche Auslandsschulen

### Begegnung als kulturpolitischer Anspruch

#### 1. Das Auslandsschulsystem<sup>1</sup>

Schon im Mittelalter haben Deutsche an ihren ausländischen Lebens- und Arbeitsorten Schulen für ihre Kinder eingerichtet; entweder weil es dort keine Schulen gab oder bestehende nicht ihren Vorstellungen entsprachen. Immer spielte für Schulgründungen und -unterhalt das Bestreben der Minderheit in der fremden Umgebung eine Rolle, Traditionen und kulturelle Identität zu wahren.

Über Jahrhunderte bestanden deutsche Schulen vor allem im Osten und Norden Europas, so z.B. seit dem 14. Jahrhundert bei den Siebenbürger Sachsen, seit dem 16. Jahrhundert in Moskau, Stockholm und Kopenhagen (vgl. Werner 1988b). Als die Neue Welt Auswanderungsgebiet für Deutsche wurde, entstanden dort ebenfalls deutsche Schulen, besonders zahlreich in Chile, aber auch in Argentinien, Brasilien, Bolivien usw.

Jede einzelne Auslandsschule ist letztlich nicht nur unmittelbar oder mittelbar Produkt der Zeit ihrer Gründung, ihrer Gründungsumstände und -bedingungen, sondern auch der Veränderungen und der jeweiligen Situation ihres schulischen Umfeldes im Gastland. Das führte u.a. zu unterschiedlichen Entwicklungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft.

Träger der Auslandsschulen sind in der Regel Schulvereine nach dem jeweils geltenden Recht des Gastlandes, nur noch selten religiöse Gemeinschaften wie z.B. bei den Schulen der Boromäerinnen in Alexandria und Kairo oder den Mennonitenschulen in Paraguay.

Das Auswärtige Amt stellt den Förderetat für die Auslandsschulen bereit und hat die Richtlinienkompetenz gegenüber der 1968 beim Bundesverwaltungsamt in Köln eingerichteten Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), die administrative und pädagogische Aufgaben des Auslandsschulwesens bearbeitet (vgl. Onnen 1969).

Die deutschen Auslandsschulen sind nicht, wie üblicherweise Schulen, lediglich interdependent in ihre kulturelle Umgebung

eingebunden. Auf sie wirken Einflüsse und sie vertreten Interessen, die nicht nur dieser Umgebung entstammen, denn „es ist und bleibt das legitime Bestreben auswärtiger Kulturpolitik, die eigene Kultur im Interesse des eigenen Staates international wirksam werden zu lassen.“ (Arnold 1976, S. 19), so der ehemalige Leiter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes.

Unter dem Stichwort „Begegnung“ sind im Bereich des Auslandsschulwesens vorrangig zwei Arten von Schulen interessant: die Schulen mit verstärktem Deutschunterricht und die ausdrücklich so bezeichneten Begegnungsschulen. Beide haben einen hohen Anteil fremdsprachiger, in der Regel einheimischer Schüler; Deutsch und Deutschlandkunde haben einen relativ hohen Stellenwert im Unterricht. An beiden Schularten können entsprechend ihrem Ausbau die jeweiligen Abschlüsse des Gastlandes erreicht werden. Begegnungsschulen bieten nach Möglichkeit auch einen deutschen Abschluß an.

#### 2. Der Rahmenplan

Am 15.9.1978 legte die Bundesregierung dem Deutschen Bundestag den „Rahmenplan für die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen, Auslandsschulen, Sprachförderung und internationale Zusammenarbeit“ vor (Deutscher Bundestag 1978a). In einer eigenen Publikation bezeichnete das Auswärtige Amt ihn als „ersten verbindlichen und umfassenden“ Plan für den Bereich der deutschen Auslandsschulen (Auswärtiges Amt 1980).

Für den Grundtyp der Begegnungsschule, dem im Einzelfall örtlich bedingte Ausprägungsformen zugestanden werden, formuliert der Rahmenplan als besondere Kennzeichen:

- „– intensiver Deutschunterricht mit Deutschlandkunde in den Sekundarstufen für die vorwiegend fremdsprachige Schülerschaft,
- zweisprachiger Fachunterricht mit Lehrplänen, die sowohl an deutschen Bestim-

- mungen und Vorstellungen als auch an denjenigen des Sitzlandes orientiert sind, Aufnahme fremdsprachiger Schüler nach vorbereitenden deutschen Sprachkursen und nach Ablegung einer Aufnahmeprüfung in die Sekundarstufe" (S. 5).

Nur unter „Sonstige Maßnahmen“ sind im Rahmenplan die Schulen mit verstärktem Deutschunterricht erwähnt, die „wegen ihres guten Niveaus einen wichtigen Beitrag zum Schulwesen des Sitzlandes“ (S. 6) leisten und erhebliche kulturpolitische Bedeutung haben, aber in ihrer Förderungswürdigkeit deutlich hinter den Begegnungsschulen eingeordnet sind.

Die Schulen sollen so attraktiv sein, daß auch das Partnerland Interesse an ihnen hat: „Zentral gelegene und leistungsstarke Begegnungsschulen können einen Beitrag zur Weiterentwicklung des landeseigenen Schulsystems leisten, wenn sie sich nicht isolieren, sondern als ein Partner verstehen, der an Reformbemühungen des Sitzlandes aktiv und kooperativ teilnimmt“ (S. 9). Aktivitäten in dieser Richtung werden besonders begrüßt und sollen möglichst im Rahmen von Bildungshilfe Unterstützung finden. Begegnungsschulen sollen das Bildungsangebot des Gastlandes durch deutsche Angebote und anspruchsvollen deutschsprachigen Fachunterricht ergänzen. Begegnung mit dem Gastland kann u.a. geschehen durch Mitwirkung deutscher Lehrer in der einheimischen Lehreraus- und -fortbildung durch Öffnung der Schulen für vielfältige gesellschaftliche Aktivitäten weiter Bevölkerungskreise und durch Patenschaften für nationale Schulen. Wo die einheimischen örtlichen Bedingungen es zulassen, sollen berufsbildende Zweige oder Fächer eingerichtet werden. Ein dem deutschen Haupt- oder Realschulabschluß entsprechender Abschluß kann evtl. neben dem die Hochschulreife verleihenden Abschluß angeboten werden.

10 Jahre nach der Veröffentlichung des Rahmenplans wird dem Deutschen Bundestag als Zwischenbilanz und zur Fortschreibung am 14.1.1988 der „Bericht der Bundesregierung über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland“ vorgelegt (Deutscher Bundestag 1988).

Obwohl im Rahmenplan vorgesehen, hat es bislang keine Neugründungen von Begegnungsschulen gegeben. Neben der stagnierenden bzw. zurückgehenden Zahl von Kindern mit Deutsch als Muttersprache an

vielen Orten wird eine Schwierigkeit gesehen in „dem wachsenden nationalen Selbstbewußtsein, vor allem in der Dritten Welt, und der damit verbundenen Tendenz zur kulturellen Abgrenzung gegen fremde Einflüsse im Bildungswesen“ (S. 4). Auf die Förderung bezogen erfuhren sogar bisherige Begegnungsschulen in Teheran, Dublin, Managua und Osorno eine „Abwertung“ zu Schulen mit verstärktem Deutschunterricht. Umgekehrt wurden einige andere Schulen, die inzwischen die Kriterien dafür erfüllen, zu Begegnungsschulen „hochgestuft“. Nach Aussage der Bundesregierung gehören viele Schulen „nach wie vor zu den besten Schulen des jeweiligen Landes und entlassen ihre Schüler mit einer guten Kenntnis mehrerer Sprachen und Kulturen“ (S. 4). Landesbezogene Inhalte – gemeint sind offensichtlich nichttraditionelle innerdeutsche Unterrichtsinhalte und -ziele – gewinnen für nichtdeutsche Schüler an Bedeutung, und der Erhalt deutscher Lehrplananteile wird schwieriger. Trotzdem konnte an mehreren Schulen eine deutsche Abschlußprüfung, die den Erwerb der deutschen Hochschulreife einschließt, eingeführt werden. Ausdrücklich erwähnt wird die Förderung und Bewährung berufsbezogener Zweige nach dem Modell des deutschen dualen Systems in Hongkong, Montevideo, Buenos Aires, Sao Paulo und Santiago, auch wenn in vielen Ländern die Ober- und Mittelschicht „einen theoretischen Abschluß mit Hochschulzugang überbewertet und eine praktische Ausbildung unterbewertet“ (S. 9).

Als hervorragendes Ziel der auswärtigen Kulturpolitik im Hinblick auf die fremdsprachigen einheimischen Schüler an deutschen Auslandsschulen wird die Begegnung der beiden Kulturen genannt. Durch Begegnung mit Unterrichtsinhalten und durch personelle Kontakte sollen die Schüler „zu künftigen Stützen der Freundschaft zwischen ihrem Volk und dem deutschen Volk werden ... und durch ihre Ausbildung in die Lage versetzt werden, besondere Beiträge zur Entwicklung ihres Heimatlandes zu leisten“ (S. 10). Das Erreichen dieses Ziels ist durch Attraktivität, die auf pädagogischer Leistung beruht, zu sichern, wobei „Leistung“ aus dem Kontext heraus wesentlich unterrichts- und abschlußbezogen zu verstehen ist.

Der Typ der Begegnungsschule behält Priorität. Es deutet sich allerdings eine Veränderung an. Bedingt durch die Erschwernisse, denen Begegnungsschulen zuneh-

mend unterworfen sind, finden die Schulen mit verstärktem Deutschunterricht jetzt mehr Aufmerksamkeit. Sie werden nun ausdrücklich definiert: „Es sind Schulen, an deren Unterrichtsprogramm Deutsch und Deutschlandkunde einen deutlich stärkeren Anteil haben, als es dem Durchschnitt des Sitzlandes entspricht. Die deutsche pädagogische Mitarbeit an diesen Schulen konzentriert sich auf den Deutschunterricht und schließt allenfalls einen schmalen Bereich des Fachunterrichts ein. Im übrigen folgen diese Schulen den Vorgaben und Auflagen ihrer Sitzländer mit dem Ziel, auch und gerade im landessprachlichen Bereich Überdurchschnittliches zu leisten“ (S. 5).

### 3. Bedingungen und Probleme der Begegnung an Auslandsschulen

Die Entwicklung der letzten 20 Jahre läßt vermuten, daß der zunächst eher diffuse Verlegenheitsbegriff „Begegnung“, der als Attribut für ein Konglomerat von unterschiedlichsten Auslandsschulen benutzt wurde, zunehmend an Präzisierung gewonnen hat. Die Begegnungsschule als Typ wird durch den Rahmenplan näher definiert. Schulen, die dieser Kategorie zugeordnet sind, wird die höchste kulturpolitische Be-

deutung beigemessen und Förderungspriorität im System der Auslandsschulen zugewiesen. „Begegnung“ ist auch der programmatisch zu verstehende Titel einer seit 1980 vom Auswärtigen Amt und der ZfA herausgegebenen Zeitschrift. Der Begriff selbst wird allerdings mit recht unterschiedlichen Ansprüchen belegt: Zusammentreffen mehrerer Kulturen, Miteinander von Schülern und Lehrern verschiedener Muttersprache und Nationalität, Zusammenarbeit von Auslandsschulen mit Schulen bzw. mit dem Schulsystem des Gastlandes, soziale Öffnung, Partnerschaft, gleichberechtigtes Geben und Nehmen, Gegenseitigkeit, Bildungshilfe der deutschen Sprache usw. Weil Begegnung letztlich auf jede Art kulturellen und menschlichen Zusammentreffens anwendbar ist, bleibt der Begriff – ohne nähere Bestimmung, Zieldefinition, Situationsbezogenheit und Operationalisierung in den offiziellen Äußerungen – offen und ungenau. Es ist zu fragen, welchen realen Bedingungen und Interessenkonstellationen Auslandsschulen unterworfen sind und in welcher Weise eine wie auch immer geartete Begegnung hier stattfindet bzw. möglich werden kann.

Für Industrieländer untereinander mit einer relativ ausgeglichenen Sozialstruktur und politischen, wirtschaftlichen wie wissenschaftlichen Bedingungen, die denen in der Bundesrepublik vergleichbar sind, ist kulturelle Zusammenarbeit sowie ein Austausch ohne Dominierung einer der beteiligten Seiten vorstellbar. Für kulturelle Beziehungen zwischen Industriestaaten und sog. Entwicklungsländern sind die Voraussetzungen problembelasteter. Die Länder der Dritten Welt sind gekennzeichnet durch eine extrem inhomogene Sozialstruktur und durch abhängigere Wirtschaften. Verhältnismäßig kleine Bevölkerungsgruppen orientieren sich in deutlicher wirtschaftlicher und sozialer Abgrenzung von den peripheren Mehrheiten dieser Länder hinsichtlich ihrer Lebensweise und Erwartungen einer Teilhabe an internationalen Entwicklungen. Während in den armen Mehrheiten traditionelle Kulturelemente z.T. noch stärkere Bedeutung haben, oft aber kulturelle Entwurzelung progressiv fortschreitet, tendieren die Minderheiten zu einem Anschluß an den wesentlich von den Industrieländern vorgegebenen Zivilisationsstandard. Sie verhindern durch ihre desintegrative Haltung die Aufhebung der intranationalen ökonomischen und gesell-

**Ihr  
Spezialist  
für  
Auslandsumzüge**



**Carl Grove**  
Internationale Möbelspedition

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

schaftlichen Distanzen und beanspruchen gleichzeitig die sozio-kulturelle Repräsentation ihrer Länder.

Bereits die Enquete-Kommission Auswärtige Kulturpolitik hatte 1975 festgestellt, daß Gegenseitigkeit ein vergleichbares Niveau voraussetzt (vgl. Deutscher Bundestag 1975). In den Ländern der Dritten Welt reduziert sich die potentielle einheimische Zielgruppe der Auslandsschulen letztlich auf die relativ kleinen führenden Bevölkerungsteile, während die Mehrheiten wegen fehlender sozio-ökonomischer Bedingungen und kultureller Kommunikationshemmnisse weitestgehend ausgeschlossen bleiben.

Deutsche Schulen mit hohem Anteil nicht-deutschsprechender einheimischer Schüler und entsprechendem Begegnungsanspruch sind vor allem die Begegnungsschulen und die Schulen mit verstärktem Deutschunterricht. Diese beiden Schultypen verteilen sich 1986 – mit Ausnahme von zwei Schulen in der Türkei und drei in Ägypten – auf Europa und Lateinamerika (Deutscher Bundestag 1988, S. 16–18)<sup>2</sup>.

|                                                            | Industrieländer |    | Entwicklungsländ. |    | zus. n       |
|------------------------------------------------------------|-----------------|----|-------------------|----|--------------|
|                                                            | n               | %  | n                 | %  |              |
| Begegnungsschulen und Schulen mit verst. Deutschunterricht | 23              | 35 | 43                | 65 | 66           |
| Schüler                                                    | 14264           | 25 | 42259             | 75 |              |
| vermittelte Lehrer                                         | 403             | 43 | 529               | 57 | 56523<br>932 |

Hier wird der hohe Entwicklungsländeranteil, fast ausschließlich in Lateinamerika, besonders hinsichtlich der Schülerzahlen an den beiden Schultypen deutlich.

Genaue Zahlen über die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft an diesen Schulen liegen nicht vor. Es mag die verschiedensten Gründe haben, daß entsprechende Untersuchungen nicht durchgeführt bzw. Ergebnisse nicht veröffentlicht werden. Die Auslandsschulen sprechen aber immer noch im wesentlichen die Schüler aus Oberschicht und gehobener Mittelschicht der Gastländer an. Die Schulgeldforderungen der deutschen Auslandsschulen als Privatschulen, relativ hohe Nebenkosten für Lernmittel, Schulunternehmungen, oft erhebliche

Fahrtkosten in den Millionen-Metropolen bis hin zu Ausgaben für angemessene Kleidung wirken bereits selektiv. Hinzu kommen Zugangs- und Aufnahmeverfahren, häusliche Arbeitsbedingungen und sicher in progressiven Kreisen vieler Länder auch systembedingte Vorbehalte, die zusätzlich den Kreis der an den Auslandsschulen vertretenen Schülerschaft einengen.

## Die Lehrer

Wenn Begegnung an den Auslandsschulen geschehen soll, dann kommt den Lehrern eine herausgehobene Bedeutung zu. Die Lehrerschaft der Auslandsschulen ist heterogen nach Herkunft, Ausbildung, Mentalität und sozialer Position (vgl. Strieder 1986, S. 194). Je nach Schule werden in unterschiedlicher Zahl in der Bundesrepublik beurlaubte Lehrer durch die ZfA vermittelt. Sie sind in der Regel bis zu fünf (neuerdings sechs) Jahre an der Auslandsschule, bekommen zusätzlich zu ihrem innerdeutschen Gehalt Auslandszulagen von der ZfA, auch wenn ihr Vertragspartner wie bei den anderen Lehrergruppen der Schulträger ist, und sind sozial wie Auslandsbeamte abgesichert.

Die sog. deutschen Ortskräfte sind nach Landesrecht beschäftigte Lehrer(innen) mit deutscher Ausbildung, z.T. Ehefrauen vermittelter Lehrer oder am Schulort verheiratete deutsche Lehrerinnen. Sie werden gewöhnlich nach landesüblichen Sätzen mit geringen Zulagen bezahlt. Diese Zulagen bekommen die nationalen Ortskräfte an den Auslandsschulen durchweg nicht. Bei ihnen handelt es sich um einheimische Lehrer, die nur selten Deutsch sprechen (vgl. Strieder 1986, S. 194).

Während die deutschen Lehrer entsprechend den kulturpolitischen Vorstellungen, ihrer Ausbildung und ihren deutschen Unterrichtserfahrungen vorrangig mit deutschen Unterrichtsmethoden deutsche Inhalte vermitteln (vgl. Ries 1981, S. 11), gelingt es den nationalen Ortskräften kaum, „sich auf deutsche pädagogische Vorstellungen einzustellen“ (Diehl 1988, S. 161). So ist nicht nur die Begegnung der Lehrergruppen untereinander erschwert. Das Bild ihrer Lehrerschaft, das sich den Schülern darstellt, wird unter dem Aspekt der Begegnung eher zu einem Zerrbild deutscher Realität.

Die weitgehend unproblematisierte Intention der Übertragung innerdeutscher Vorstellungen und Arbeitsweisen auf die Arbeit

im Gastland dürfte auch einer der Gründe für die in der Praxis eher sparsam durchgeführte und inhaltlich wenig differenzierte Vorbereitung deutscher Lehrer für ihren Auslandseinsatz sein. Viele Lehrer wurden in der Vergangenheit gar nicht, andere lediglich in Wochenlehrgängen vorbereitet. Wo eine etwas umfangreichere Einführung erfolgte, war der Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht eindeutiger Schwerpunkt. Wenn die Möglichkeiten eines Eingehens auf die Situation des Gastlandes und seines Schulwesens und der Aufnahme eines intensiven Dialogs wegen fehlender Voraussetzungen stark eingeschränkt sind, werden die deutschen Lehrer entweder versuchen, wie in Deutschland zu arbeiten (vgl. Ries 1981, S. 11) oder die Arbeitsbedingungen werden „zum belastenden Dauergepäck auf dem Wege zur Begegnung“ (Strieder 1986, S. 195). Die unterschiedlichen Unterrichtsvorstellungen der verschiedenen Lehrergruppen an den Auslandsschulen verschärfen die Konfliktsituation weiter, ohne daß die an sich erfreuliche gemeinsame Arbeit an der Schule als unvorbelastete Grundlage für gemeinsame Entwicklungen, in die beide Seiten gleichberechtigt ihre Vorstellungen einbringen können, effektiv nutzbar ist. Die Gefahr ist groß, daß sich deutsche Lehrer dann besonders intensiv den oft kleinen deutschen Kolonien zuwenden und in „einer Art gesellschaftlicher Inzucht“ (Diehl 1988, S. 161) ihre Vertragszeit im Ausland überstehen.

Für die Schüler kann Begegnung unter den dargestellten Bedingungen leicht „zu Frustration, Rivalität, ja sogar Feindschaft führen“ (Diehl 1981, S. 25).

### **Die Sprache**

Die außenkulturpolitischen Ansätze verstehen die deutsche Sprache als das entscheidende Medium für eine interkulturelle Begegnung und sehen in der Zweisprachigkeit ein wesentliches Ziel. Bis zum Beginn der siebziger Jahre wurde der Deutschunterricht an den deutschen Auslandsschulen offiziell nicht als Fremdsprachenunterricht verstanden (vgl. Bornhardt 1984, S. 38), obwohl an vielen Schulen die große Mehrheit der Schüler seit langem fremdsprachig war und vielerorts deutsche Lehrer gegen die Vorstellungen aus Bonn und ohne Hilfen von außen versuchten, eigene Verfahrensweisen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache zu entwickeln.

Ein umfangreicher Deutschunterricht in allen Jahrgängen ist allerdings weiterhin nicht zuletzt im Hinblick auf die grundsätzlich angestrebte Zugangsberechtigung zu innerdeutschen Hochschulen *Conditio sine qua non* für die Schulen (vgl. Graff 1983, S. 40). Eine „ausgewogene zweisprachige Studentafel mit deutschem Fachunterricht für fremdsprachige Schüler“ (B. Becker 1985, S. 40) setzt ausreichende Deutschkenntnisse voraus. Deutsch bleibt damit herausgehobenes Bewährungselement und Selektionsinstrument für diese Schüler.

Nun ist es aber „ein weitverbreiteter Irrglaube anzunehmen, die Eltern der Schüler der Gastländer schickten mehrheitlich die Kinder auf die deutsche Schule, weil sie der deutschen Sprache und deutscher Kultur besondere ‚Wertschätzung‘ entgegenbrächten“, wie der Verband deutscher Lehrer im Ausland feststellt (H.-G. Becker 1986, S. 112). Eine Untersuchung an der Oberstufe der Deutschen Schule Villa Ballester, Buenos Aires, kommt ähnlich wie früher bereits der Verfasser für die Deutschen Schulen in Bolivien (vgl. Vogt 1978, S. 250) zu dem Ergebnis, daß nur etwa 17 % der Schüler den Besuch der Schule mit der Möglichkeit, Deutsch lernen zu können, begründen, ca. 65 % dagegen Gründe anführen, die sich im weiteren Sinne auf die Leistungsfähigkeit und den Ruf der Schule beziehen (vgl. Gerhardt 1985, S. 34).

Im Zusammenhang mit der Stellung der deutschen Sprache an den Auslandsschulen und ihren Unterrichtsinhalten sind die Abschlüsse zu sehen. 1985 fand an 30 Schulen eine Abitur-/Reifeprüfung statt, an 15 eine deutsche Schlußprüfung (Abschluß der Sekundarstufe 1). Sieben Schulen vergaben den Hauptschulabschluß. An 46 Schulen konnte nach Erwerb der nationalen mit einem Aufbaulehrgang die deutsche Hochschulzugangsberechtigung erworben werden. Außerdem führten ca. 60 Schulen Prüfungen zum Erwerb des Deutschen Sprachdiploms der KMK durch (vgl. Werner 1988a, S. 61). An allen Begegnungsschulen und Schulen mit verstärktem Deutschunterricht in der Dritten Welt fanden 1987 solche Prüfungen statt (vgl. Deutscher Bundestag 1988, S. 24–30).

### **Zwischen Anspruch und Realität**

Der Staatssekretär im Auswärtigen Amt, Ruhfus, formuliert u.a. als Postulat der Begegnungsschule: „Durch die Begegnung mit

der Partnersprache und der Partnerkultur, durch gemeinsames Lernen und persönlichen freundschaftlichen Kontakt, durch engen menschlichen Austausch zwischen jungen Menschen verschiedener Muttersprache soll als Modellerfahrung vermittelt werden das Verständnis für ein friedliches Miteinander über nationale Grenzen hinweg" (Ruhfus 1987, S. 23). Und die Staatsministerin im Auswärtigen Amt spricht von der „wohl modernsten Form auswärtiger Kulturpolitik, in der die Selbstdarstellung traditioneller Art keine Rolle mehr spielt“ (Adam-Schwaetzer 1987, S. 197).

Hier zeigen sich Gegensätze zwischen Realität und Anspruch, die nicht nur auf das allgemeine Praxis-Theorie-Problem zurückzuführen sind. Sie dürften wesentlich aus dem Spannungsfeld zwischen Kulturpolitik und Pädagogik resultieren. Kulturpolitik verfolgt naturgemäß, wie die Politik schlechthin, Interessen, die nicht mit denen der Zielgruppe dieser Politik, den Schülern, übereinstimmen müssen, bzw. die diesen sogar konträr sein können. Pädagogik ist in der Schule vorrangig an der Situation und den Bedürfnissen des Schülers orientiert, der als einheimischer Schüler aber kulturpolitisches Gegenüber ist. Einen sich hieraus ergebenden möglichen Widerspruch kann die Politik nicht aufheben oder auflösen. Hier muß die Kulturpolitik die Bedingungen und Möglichkeiten der Schule sehen, akzeptieren und evtl. so gestalten, daß sich kulturpolitischer Anspruch und pädagogisch vertretbare Arbeit der Schule nicht entgegenstehen. Falls das nicht gelingt, ist zu fragen, ob sich die betreffenden Auslandsschulen überhaupt als Instrument der Kulturpolitik eignen.

Schulische Bildung und Ausbildung gilt besonders in den Ländern der Dritten Welt als allgemeiner Entwicklungsfaktor. Die Auslandsschulen geraten damit zwangsläufig auch in die Nähe entwicklungspolitischer Zielsetzungen, obwohl sie organisatorisch und nach den Intentionen der an ihnen interessierten führenden Gruppen dieser Länder im Bereich der auswärtigen Kulturpolitik verankert sind. Der Gegensatz zwischen Kultur- und Entwicklungspolitik und ihren bislang unterschiedlichen Ansätzen und Verfahrensweisen bildet ein weiteres Spannungsfeld.

Eine Fixierung der Arbeit dieser Schulen nur auf ihre traditionelle Schülerpopulation und deren unmittelbare Interessen läuft Gefahr, mit ihren entwicklungspraktischen Auswirkungen in die Nähe der von Brigitte Erler

beschriebenen „tödlichen Hilfe“ (Erler 1987) zu geraten, indem sie bestehende Disparitäten unterstützt und verstärkt und die Entwicklung des Landes unter entwicklungspolitischen Aspekten eher zu behindern als zu fördern.

#### 4. Forderungen

Die in diesem Aufsatz vorwiegend behandelten Typen deutscher Auslandsschulen in der Dritten Welt sind unter den dargestellten Bedingungen nur wenig geeignet, den an sie gestellten kulturpolitischen Begegnungsanspruch umzusetzen. Sie haben ihre jeweils spezifische Entwicklung und sind darüber hinaus während der letzten Jahrzehnte zunehmend mit einem kulturpolitischen Überbau versehen worden, der den pädagogischen Zielsetzungen und Möglichkeiten von Schule, den intranationalen Problemen der Gastländer und den sich verändernden internationalen Rahmenbedingungen in vielfacher Hinsicht nicht gerecht werden kann. Es kann hier nicht die Frage diskutiert werden, ob und ggf. wieweit dieser Überbau wirkliche politische Ziele verschleiert. Ausgehend von einer den kulturpolitischen Zielformulierungen zugrundeliegenden Redlichkeit sind an die auswärtige Kulturpolitik Forderungen über eine Veränderung der Arbeitsbedingungen der Auslandsschulen zu stellen, die die konstitutive Eigenschaft von Schule als pädagogische Institution akzeptiert und berücksichtigt. Kulturpolitische Zielsetzungen sind hinsichtlich ihrer Realisierbarkeit unter Berücksichtigung der jeweils gegebenen Strukturen und Bedingungen mit der pädagogischen Vertretbarkeit abzustimmen, damit Rechte der Schüler und Ziele der Kulturpolitik sich nicht entgegenstehen.

Die Auslandsschulen sollten Aufgaben wie die folgenden ausdrücklich als kulturpolitische Forderung und operationalisierbare Auflagen zugewiesen bekommen:

- Förderung integrierender nationaler sozio-kultureller Identität unter Betonung der Gleichwertigkeit aller Bevölkerungs- teile und Gruppen;
- Behandlung der nationalen Probleme ausgehend vom Unterrichtsprinzip eines gemeinsamen Kennenlernens des Landes;
- Attraktivwerden für die emanzipatorischen Kreise des Landes durch offene Diskussion gesellschaftlicher Probleme und durch Einbeziehung kritischer Ansätze in den Unterricht;
- Einübung konsequenter demokratischer

Arbeitsweisen und Lebensformen auf allen schulischen Ebenen;

- Auseinandersetzung mit internationalen Beziehungen und Problemen unter besonderer Berücksichtigung des Gastlandes in diesem Gefüge;
- Einbeziehung weltweit bedeutsamer Themen wie Friedenssicherung, Umweltschutz, Konsumententwicklung und dergl.

Um eine breitere Zielgruppe anzusprechen, sollten die Auslandsschulen mehr als bisher dort, wo die regionalen Bedingungen das zulassen, berufsvorbereitende und -bildende Angebote einrichten und in ihre Arbeit einbeziehen. In Zusammenarbeit mit den Kulturinstituten und evtl. Entwicklungshilfeeinrichtungen sind die Schulen in Kultur- und Bildungsinstitute einzubeziehen, die neben allgemein- und berufsbildenden Ausbildungs- und Lehrgängen außerschulische Bildung, Erwachsenenbildung und Alphabetisation anbieten.

Ebensowenig wie Auslandsschulen in Entwicklungshilfe-Instrumente umzuwandeln sind, weil sie wegen ihrer gewachsenen Strukturen und ihrer Position in den Gastländern dann bei ihren Trägern und bisherigen Schülern an Interesse verlieren würden, kann die oft geforderte „soziale Öffnung“ für Schüler aus unteren Schichten eine anstrebbare Lösung der strukturbedingten Problematik des Auslandsschulsystems bieten. Wenn fehlende finanzielle Möglichkeiten der Familien betroffener Schüler noch durch Stipendien ausgeglichen werden könnten, so führen die Schulumgebung und -ziele und die sich daraus ergebenden Erfahrungen und Erwartungen zwangsläufig zu einer Entfernung von der Familiensituation, die die Schule nicht kompensieren kann. Die Folgen sind pädagogisch nicht zu verantworten und für die Entwicklung des Landes wegen ihrer quantitativen Unerheblichkeit kein Lösungsansatz.

Weder Abgehobenheit noch Mitleid können Grundlagen einer Begegnung sein, sondern nur Bereitschaft zu partnerschaftlicher Zusammenarbeit, die Gleichberechtigung ernst nimmt, Vorurteile zu vermeiden sucht und um sachliche Fundierung bemüht ist. Diese Bereitschaft setzt bei Lehrern und Schülern ein hohes Maß an Sensibilität voraus, die das Andere erspürt und akzeptiert, gleich ob es sich um personales Miteinander im engsten Lebensbereich oder um die Begegnung mit der fremden Kultur handelt. Diese Sensibilisierung ist eins der wesentli-

chen pädagogischen Ziele der Auslandsschulen.

### Anmerkungen

- 1 Die Zeitschrift für Kulturaustausch 29, 1979, 1 greift als Schwerpunkt mit 22 Beiträgen, Anhang und Bibliografie vielfältige Aspekte der Auslandsschularbeit auf. Umfassende Informationen über Entwicklungen und Situation der Auslandsschulen gibt auch Harry Werner (1988b).
- 2 Die Diskrepanz zu den in der Tabelle weiter oben angeführten Zahlen aus derselben Quelle ließ sich nicht erklären. Die Kultusministerkonferenz hatte bereits früher (1979, S. 118) auch für den Rahmenplan auf ähnliche, z.T. gravierende unerklärte Unterschiede hingewiesen.

### Literatur

(DdLiA: Der deutsche Lehrer im Ausland. Mitteilungen – Meinungen – Materialien des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland, Schroedel.)

ADAM-SCHWAETZER, Irmgard: Aufgaben und Ziele der auswärtigen Kulturpolitik. In: DdLiA 34, 1987, 6, S. 190–197.

ARNOLD, Hans: Kulturexport als Politik? Aspekte auswärtiger Kulturpolitik. Tübingen und Basel 1976.

AUSWÄRTIGES AMT (Hrsg.): Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen. Rahmenplan für Auslandsschulen, Sprachförderung und internationale Zusammenarbeit. Bonn 2. Aufl. 1980.

AUSWÄRTIGES AMT: Zehn Thesen zur kulturellen Begegnung und Zusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Bonn 1982.

BECKER, Bernhard: Die Stellung und die pädagogische Arbeit der deutschen Schulen im Ausland unter deutschkundlichen Aspekten. In: DdLiA 32, 1985, 4, S. 25–33.

BECKER, Hans-Georg: Fragenkatalog und Stellungnahme des VdLiA zur Anhörung. In: DdLiA 33, 1986, 4, S. 111–118.

BORNHARDT, Martin: Wie „deutsch“ könnten die „Deutschen Schulen“ in Chile sein? In: DdLiA 31, 1984, 3, S. 37–39.

DEUTSCHER BUNDESTAG: Bericht der Enquete-Kommission Auswärtige Kulturpolitik gemäß Beschluß des Deutschen Bundestages vom 23. Februar 1973. Drucksache 7/4121 v. 7.10.75.

DEUTSCHER BUNDESTAG: Rahmenplan für die Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen. Auslandsschulen, Sprachförderung und internationale Zusammenarbeit. Drucksache 8/2103 v. 15.9.78a.

DEUTSCHER BUNDESTAG: Bericht der Bundesregierung über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland. Drucksache 11/6242 v. 14.1.88.

DIEHL, Günter: Erfahrungen mit Deutschprüfungen an Deutschen Schulen im Ausland. In: DdLiA 28, 1981, 4, S. 23–26.

DIEHL, Günter: „Befriedigen kann die Begegnungsschule noch lange nicht...“ – Rückblick auf 15 Jahre Prüfungstätigkeit an Auslandsschulen. In: DdLiA 35, 1988, 5, S. 159–167.

ERLER, Brigitte: Tödliche Hilfe, Bericht von meiner letzten Dienstreise in Sachen Entwicklungshilfe. Freiburg 10. Aufl. 1987.

GERHARDT, Heinz: Ergebnisse einer Schülerumfrage an der Sekundaria der Deutschen Schule Villa Ballester (Instituto Ballester), Buenos Aires. In: DdLiA 32, 1985, 3, S. 34–36.

GRAFF, Helmut: Zum Verhältnis von deutschsprachigem Fachunterricht und deutschem Sprachunterricht an den deutschen Schulen in Spanien. In: DdLiA 30, 1983, 3, S. 40–43.

KULTUSMINISTERKONFERENZ: Stellungnahme der Kultusministerkonferenz zum „Rahmenplan für die Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen – Auslandsschulen, Sprachförderung und internationale Zusammenarbeit“. Ohne Anlagen abgedruckt in: Zeitschrift für Kulturaustausch 29, 1979, 1, S. 114–122.

OHLEN, Engelbart: Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. S. 32–41. In: Schneider, Christian (Hrsg.): Die deutsche Schule im Ausland. Beiträge zur Auswärtigen Kulturpolitik. Heidelberg 1969.

RIES, Klaus: Um Himmels Willen, wo sind Zucht und Ordnung geblieben? In: Begegnung 1981, 1, S. 11–13.

RUHFUS, Jürgen: Signal des Vertrauens. In: Begegnung 1987, 1, S. 22/23.

STRIEDER, Hermann-Josef: Quo vadis – Begegnungsschule? In: DdLiA 33, 1986, 6, S. 193–195.

VOGT, Hans Dieter: Die Deutschen Schulen in Bolivien.

Arbeit und Funktion deutscher Auslandsschulen in einem Entwicklungsland. Dissertation. Oldenburg 1978.

VOGT, Hans Dieter: Aspekte der Auslandsschularbeit in Ländern der Dritten Welt. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 29, 1979, 1, S. 62–67.

WERNER, Harry: Der Werdegang der Auslandsschulen zwischen nationaler Fixierung und internationaler Orientierung – Positionen geschichtlichen Wandels, S. 45–64. In: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg in Zusammenarbeit mit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.): Herausforderung für die Auslandsschulen: Auswärtige Kulturpolitik – nationalzentriert? Braunschweig 1988a.

WERNER, Harry: Deutsche Schulen im Ausland. Berlin/Bonn 1988 b.

Hans Dieter Vogt

---

## BUNDESREPUBLIK

---

### Die KMK informiert:

#### Zur Situation des Dänischunterrichts

Bei dem Bericht „Zur Situation des Dänischunterrichts“ handelt es sich um eine Fortschreibung der erstmals im Jahr 1981 erfolgten, zusammenfassenden Darstellung. Wie aus diesem aktualisierten Bericht hervorgeht, ist Schleswig-Holstein auch jetzt noch das einzige Bundesland mit *Dänisch als Schulfach*. Außerdem ist nur in Bayern Dänisch als Wahlgrundkurs in der Kursphase der gymnasialen Oberstufe wählbar. Bisher kam jedoch ein Kurs an bayerischen Gymnasien nicht zustande.

Im Schuljahr 1987/88 nahmen an 34 Schulen Schleswig-Holsteins mehr als 2300 Schüler am Dänischunterricht teil (Hauptschule: 236, Realschule (86/87): 1743, Gymnasium: 253, berufliche Schulen: 86).

Wie dem Bericht weiter zu entnehmen ist, unterhält die dänische Volksgruppe im Landesteil Schleswig 54 private staatlich anerkannte Ersatzschulen, darunter ein Gymnasium und vier Realschulen mit insgesamt 5193 Schülern (Stand: 29. 9. 1987). An diesen Schulen ist Dänisch Hauptsprache und wird überwiegend als Unterrichtssprache verwendet.

#### Lehrerbildung

Die Universität Kiel und die Pädagogische Hochschule Flensburg sind die einzigen Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland, an denen im Fach Dänisch das Staatsexamen für ein Lehramt abgelegt werden kann. Im Wintersemester 86/87 studier-

ten an der Universität Kiel im Fach Dänisch 47 Studenten mit dem Abschlusziel Lehramt an Gymnasien und 3 Studenten mit dem Abschlusziel Lehramt an Realschulen. An der Pädagogischen Hochschule Flensburg liegt der Schwerpunkt der Ausbildung im Fach Dänisch für das Lehramt an Realschulen (im Wintersemester 86/87 16 Studenten) und die alleinige Ausbildung in diesem Fach für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen (im Wintersemester 86/87 17 Studenten), seitdem dort 1973 ein Lehrstuhl für dänische Sprache, Didaktik und Methodik des Dänischunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland eingerichtet wurde.

#### Erwachsenenbildung

In Volkshochschulen wird Dänisch, wie die Kultusministerkonferenz feststellt, *bundesweit* unterrichtet. Das vorliegende statistische Material zeigt, daß ein beachtliches Interesse am Erlernen der dänischen Sprache zu verzeichnen ist, wobei sich auch hier der Dänischunterricht in Schleswig-Holstein mit einer Teilnehmerzahl von fast 4500 (im Jahre 1987) besonders heraushebt.

#### Zur Situation des Portugiesischunterrichts

Wie aus dem Bericht der Kultusministerkonferenz „Zur Situation des Portugiesischunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland“ (vom 16. 1. 1989) hervorgeht, liegt das Schwergewicht des Portugiesischunterrichts auf den studienqualifizierenden Schulformen im Sekundarbereich II (Gymnasien, Gesamtschulen). Die Einbeziehung von Por-

tugiesisch in das Abstimmungsverfahren der Kultusministerkonferenz über die fachlichen Anforderungen beim Erwerb der allgemeinen Hochschulreife ist für die Entwicklung von Portugiesisch im Kreis der Schulfremdsprachen von besonderer Bedeutung. Zur Zeit kann Portugiesisch in 5 Ländern (Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen) als neu einsetzende Fremdsprache ab Jahrgangsstufe 11 mit Weiterführung als Grundkurs oder in Form von Arbeitsgemeinschaften (in Baden-Württemberg bereits ab Jahrgangsstufe 9) erlernt werden, in 2 Ländern (Hamburg, Hessen) bereits ab Jahrgangsstufe 9, in Bayern ab Jahrgangsstufe 10 als Wahlfach.

Portugiesisch ist zur Zeit in einem Land (Nordrhein-Westfalen) als drittes oder viertes Abiturprüfungsfach möglich und in einem weiteren Land (Baden-Württemberg) grundsätzlich als viertes Abiturprüfungsfach wählbar.

An einer weiterführenden Schule (in NRW) können Kinder portugiesischer Arbeitnehmer anstelle der ersten Pflichtfremdsprache

ab Jahrgangsstufe 5 Portugiesisch wählen. Im Schuljahr 1987/88 haben erstmals Schüler die Abiturprüfung abgelegt, die dieses Fach durchgehend bis zur Jahrgangsstufe 13 belegt und als Abiturfach gewählt hatten. Entsprechende Richtlinien befinden sich zur Zeit in der Erprobung. Am Portugiesischunterricht an *Gymnasien* haben im Schuljahr 1987/88 in Baden-Württemberg 56, in Hamburg 48, in Niedersachsen 56, in Nordrhein-Westfalen ebenfalls 56 und in Rheinland-Pfalz 6 Schüler teilgenommen.

Eine *Lehrbefähigung* für Portugiesisch kann zur Zeit in Baden-Württemberg bei der Wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an Gymnasien als zusätzliches Fach im Rahmen einer Erweiterungsprüfung erworben werden. In Nordrhein-Westfalen ist Portugiesisch als Fach der Erweiterungsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufe II von Bewerbern, die ihre Erste Staatsprüfung in einer Fächerkombination mit mindestens einer romanischen Sprache abgeschlossen haben, sowie als Fach der Erweiterungsprüfung für das Lehramt am Gymnasium wählbar.

---

## EUROPA

---

### Spanien: Spaniens Kulturerbe und der Besuch des Bundespräsidenten

**Um die sprachlichen Kenntnisse ist es auf beiden Seiten noch schlecht bestellt**

Richard von Weizsäcker hat auch seinem Staatsbesuch in Spanien ein eigenes Gepräge gegeben. Er wollte nicht nur das wirtschaftlich aufstrebende, sich in Riesenschritten technologisch modernisierende Spanien besuchen. Er hat gezielt den Kontakt zu dem intellektuellen und kulturellen Spanien gesucht, zu seiner Kultur der Vergangenheit und zu dem, was für die europäischen Aufgaben Spaniens von Bedeutung erscheint. Aus Madrid ist er in die Extremadura gefahren, eine wenig besuchte Region in Westspanien, aus der die meisten Entdecker und Eroberer Amerikas kamen und die Spaniens enge Verbindung zu den zwanzig spanischsprachigen Ländern der Neuen Welt besonders gut repräsentiert. Danach war er einen ganzen Tag in der alten mauri-

schen Kalifenstadt Córdoba. Seine besonderen Beziehungen zu Lateinamerika, aber auch zu der arabischen Welt hat Spanien in die Europäische Gemeinschaft eingebracht. Sie könnten auch den anderen Mitgliedsstaaten nützlich werden.

In der *Residencia de Estudiantes* hatte sich Weizsäcker mit spanischen Schriftstellern und Intellektuellen zu einem Gespräch getroffen, da, wo in den zwanziger und dreißiger Jahren viele berühmte spanische Schriftsteller und Künstler, wie Buñuel, Dalí und García Lorca, lebten, Männer wie Einstein, Bergson, Unamuno, Frobenius Vorträge hielten und die Komponisten Strawinsky, de Falla, Ravel ihre neuesten Werke vorspielten. Weizsäcker hatte sich vielleicht von seinen Gesprächspartnern mehr Auskunft über

ihr Denken und die bevorzugten Themen der spanischen Schriftsteller erwartet. Statt dessen dominierten die Fragen und Klagen über die zu geringen kulturellen und besonders literarischen Kontakte zwischen den beiden Ländern, über mangelnde Kenntnisse der Sprache des jeweils anderen Landes und die wenigen Übersetzungen. Doch fast alle zeitgenössischen Schriftsteller, die in Deutschland für wichtig gehalten werden, sind mittlerweile in Spanien übersetzt.

Zufrieden über die Zusammenarbeit sind offenbar nur die Philosophen. Sie treffen sich häufig und diskutieren mit erfreulichen Ergebnissen, wie der Spanier Reyes Mate dem Bundespräsidenten berichtete. Zwar hatte das Gespräch mit einer peinlichen Intervention des Schriftstellers Alvaro Pombo begonnen. Weizsäcker, dem spanischen Ro-

mancier Guelbuenzu, der Literaturprofessorin Rubio und dem Universitätsrektor Berchem aus Würzburg gelang es dann aber schnell, das Gespräch auf wichtigere Themen zu lenken. Der spanische Botschafter in Bonn, Foncillas, schlug die Gründung eines deutsch-spanischen Kulturrates vor, um die konkreten Initiativen aufzunehmen und ihnen weiterzuhelfen. Es fehlt an Institutionen für das Interesse vieler Spanier an der deutschen Sprache und Kultur. Über ein drittes Goethe-Institut in Spanien wird seit Jahren geredet, einige spanische Städte streiten sich schon um den Standort, doch beschlossen ist noch nichts. Wie schlecht es um die sprachlichen Kenntnisse auf beiden Seiten bestellt ist, davon konnte man sich bei diesem Staatsbesuch jedenfalls wieder einmal überzeugen. (FAZ 8. 4. 89)

## „Deutsch-Spanisch“ – der neu bearbeitete „Slaby/Grossmann/Illig“

**Wörterbuch der deutschen und spanischen Sprache von Slaby/Grossmann/Illig, Band II Deutsch-Spanisch, 4. Auflage 1989, 1319 S. Oscar Brandstetter Verlag, Wiesbaden, 140,- DM**

Um es vorweg zu sagen: Dieser von Carlos Illig neu bearbeitete und erweiterte „Slaby/Grossmann“ ist ein unentbehrliches Arbeitsinstrument für jeden, der sich intensiv mit der spanischen Sprache beschäftigt. Dieses Wörterbuch gehört daher in die Hand jedes Hispanisten, Spanischlehrers, Übersetzers und Dolmetschers. (Für den Spanischlernenden in der reformierten Oberstufe wird es wegen des hohen, aber angemessenen Preises wohl nicht in Frage kommen).

Der „Slaby/Grossmann/Illig“ bietet alles, was man von einem großen, modernen Wörterbuch erwartet: Lexik auf dem neuesten Stand, zahllose Wortverbindungen und eine äußerst umfangreiche Idiomatik. So sind z.B. aufgenommen: *gleitende Arbeitszeit, Einkaufszentrum, Hausbesetzer, Nulldiät, Reiseapotheke, eine Schwalbe machen (Spo), Tintenkiller, Vermummungsverbot, Zentralverriegelung, jdn anmachen, keinen Bock haben*. Dazu kommt eine sorgfältige Charakterisierung der Sprachgebrauchsebene (fam, pop, vulg, lit, mod, iron, desp, Amtspanisch u.a.) und der geographischen Verbreitung (nordd, südd, DDR, öst, schw). Es versteht sich von selbst, daß südamerikanische Varianten vertreten sind, wie z.B.

Elendsviertel *barrios pobres* bzw. (bes. in Madrid) *bajos*, (Arg) *villa miseria*, (Chi) *cal-lampa*, (Col) *tugurio*, (Mex) *jacal*, (Pe) *barriada*, (Ur) *cantegril*, (Ven) *rancho*. Eine gute Lösung ist auch die Eingliederung der Abkürzungen, Eigennamen und geographischen Namen in den allgemeinen Wortschatz.

Was die Druckgestaltung angeht, ist Kritik angebracht: Es wäre besser gewesen, wenn man für die deutschen Anwendungsbeispiele und Redewendungen Auszeichnungsschrift verwendet hätte, um ihr Auffinden zu erleichtern. Bei längeren Artikeln ist es beschwerlich, die gesuchte Wendung zu entdecken. Unschön ist auch der Flattersatz, der u.a. dazu führt, daß die Genusbezeichnung allein am Anfang einer Zeile steht, so z.B. bei Mandragora *mandrágora*, und bei Manege (*pista f del*) *circo* erscheint sie gar auf der folgenden Seite!

Außerdem wäre es für den Benutzer von Vorteil, wenn bei den Adjektiven angegeben wäre, ob sie mit *ser* oder/und *estar* zu gebrauchen sind. Nebenbei bemerkt: Man sucht „verheiratet sein“ unter „verheiratet“ (wo es nicht erscheint), und nicht unter „sein“!

Folgende Wörter und Wendungen sind nicht aufgenommen:

auf jdn/etw. abfahren, abgasarm, es auf etw. abgesehen haben, Ablösesumme, Absatzkick, Abschreckung (milit.), akademisches Viertel, Akzeptanz, Amüsierviertel, (kommunistisch) angehaucht, Bandsalat, Arbeitsbelastung, Arbeitsverkürzung, Arbeitsverweigerung, Aussiedler, ASU (Abgassonderuntersuchung), Atomkraftgegner, Baseballschläger, benutzerfreundlich, Betriebspraktikum, bildungspolitisch, Bildungsziel, Bordküche, Brandsatz, Breitenförderung, CD-Disk, Computerfreak, Diskette (und Ableitungen), Dispersionsfarbe, Dornröschenschlaf, Dreiecksverhältnis, Drucker (Inform.), über sieben Ecken, Einsteiger, Eliteschule, Elternsprechtag, Entwicklungshelfer, Eros-Center, Erziehungsauftrag ex trinken, Exponat, fächerübergreifend, Fachidiot, Fachraum, Fachwissen, Fangquote, FCKW, Fehlbelegung, Festplatte, Fitneß (und Ableitungen), flanken, Flaschenreiniger, Flohmarkt, Folie (f. Overheadprojektor u. Haushalt), freipressen, Freiraum, Friedenserziehung, GAU, Gefriertruhe, Gegenleistung, Geheimnisträger, Gerücheküche, Gesamtkonzept, gestanden (z.B. gestandener Gewerkschafter), Gesundheitserziehung, Gewichtung, Glascontainer, Hacker, Haftrichter, halbe-halbe machen (nicht nur: fifty-fifty), handelsüblich, jdn. haushoch schlagen, Heimmannschaft, Hickhack, hineininterpretieren, wenn es hochkommt, Hörverstehenstest, Immunschwäche (Immunmangel ist ungebräuchlich!), Informatiker, Infragestellung, Interessenvertretung, Isolationshaft, Jogging (und Ableitungen), Kindesmißhandlung, ein Klotz am Bein, Krankengymnast, Kurzstreckenwaffen, Marker, Meniskusschaden, Mikrowellenherd, Langstreckenwaffen, Lehrerhandbuch, Leistungsdruck, Leistungsnachweis, Lernangebot, lernbehindert, Lernbehinderung, Lern-

stoff, LP (elepé, nicht nur auf Langspielplatte verweisen!), Lückentext, Lüsterklemme, Nebelschlußleuchte, Notendurchschnitt, OPEC, Outfit, Ozonloch, Paperback, Pfandflasche, Pillenknick, Punker, querschnittgelähmt, Rahmenerzählung, Randalie, Rauhputz, Raumaufteilung, Referendar (*Schu*), Referendariat, Reizwäsche, Rollenspiel, Sachgruppe, Salamitaktik, *sich* zur Schau stellen, *sich* eine Scheibe von jdm/etw abschneiden, Schulalltag, Schulpartnerschaft, Schulstreß, Schultüte, Schwammtuch, (Lehrer)schwemme, Selbstverständnis, Skinhead, snobistisch, ganz andere Sorgen haben, Sorgentelefon, Sparpolitik, Spickzettel, sprachbehindert, Sprachbehinderung, Spraydose, Starthilfe, Sternmarsch, sein eigenes Süppchen kochen, süß-saures Lächeln, Tageslichtprojektor/Overheadprojektor, Talkshow, Telefonfee, Telefonseelsorge, Tintenpatrone, toupieren, Trendfarbe, Triebtäter, überzogen (z.B. Forderung), im Umgang mit, Umweltbelastung, die Unschuld vom Lande, unterfordern, Unterforderung, unterschlägeln, verbleites Benzin, verhaltensgestört, Versprecher, *sich* verzetteln, Vokabelheft, vorspulen, Walkman, Waschbecken, Wassertreten, Wehrdienstleistender, weiterführend (Schu) Wirtschaftsflüchtling, Wirtschaftsgipfel, Wissensvermittlung, Wunschdenken, der Tag/die Stunde X, Zahnsperre, und ein paar Zerquetschte, Zielvorstellung, Zoff, das ist kein Zuckerlecken, Zuckerwatte.

Weitere Anmerkungen:

1. Auf den Seiten 583/584 ist das Alphabet durcheinandergeraten!
2. Im Prologo muß es in der letzten Zeile heißen: *el acicate y el motor*.
3. Dressman mit „ss“.
4. Auf „jedesmal“ kann nur „wenn“ (nicht: wo) folgen.

Wolfgang Reumuth

## NORDAMERIKA

### USA: Die Deutsch-Amerikanische Schule San Francisco

Die Deutsch-Amerikanische Schule San Francisco besteht seit September 1988 mit den Klassen Kindergarten bis 5. Schuljahr. Sie ist aus der Idee einer Gruppe interessierter Eltern entstanden, die mit dem Angebot einer Samstagsschule zur Erhaltung der deutschen Sprache als einzige Möglichkeit für ihre Kinder nicht zufrieden waren, zumal die Bedingungen für eine Ganztagschule in der San Francisco Region mehr als günstig schienen. Es hatte zwar schon ähnliche Initiativen gegeben, doch „seit 30 Jahren wurde immer nur geredet, so eine Schule zu

gründen, aber es blieb immer nur beim Planen“ (K. H. Hartmann, Präsident Vereinigte Deutsch-Amerikanische Gesellschaften von San Francisco und Umgebung, Inc.).

Die Stadt San Francisco und Umgebung ist mit circa 5 Millionen Einwohnern eine der bedeutendsten Metropolen der USA. Neben zahlreichen deutschstämmigen Amerikanern gibt es einige tausend Familien, die vorübergehend in dieser Region ihren Wohnsitz haben. Amerikanische Spitzenuniversitäten, wie die von Stanford und Berkeley, und das „Silicon Valley“, das internatio-

nal bedeutendste Zentrum der „High Technology“, bieten attraktive Arbeitsbedingungen. So gibt es in der San Francisco Bay Region einige Niederlassungen großer deutscher Firmen, wie Nixdorf, Siemens, Braun, Leybold-Heraeus. Auch amerikanische Firmen, wie IBM oder Hewlett-Packard haben einen beträchtlichen Stamm deutschsprachiger Mitarbeiter.

Daraus ergibt sich, daß die Deutsch-Amerikanische Schule eine Einrichtung für folgende drei Zielgruppen ist: Kinder aus deutschsprachigen Ländern, deren Eltern sich vorübergehend in der Umgebung von San Francisco aufhalten. Für solche Kinder ist die leichte Wiedereingliederung in das deutschsprachige Schulwesen von äußerster Wichtigkeit (1). Kinder, deren Eltern oder ein Elternteil deutschsprachig sind/ist und langfristig oder immer hier leben. Der Schwerpunkt liegt in diesem Fall auf der Erhaltung und der Erweiterung der sprachlichen Kompetenz und eines vertieften Einblicks in die deutsche Kultur (2). Kinder amerikanischer Eltern, die Wert auf kulturelle Vielfalt legen und die eine frühe zweisprachige Ausbildung in Anspruch nehmen wollen.

Mit diesem Hintergrund der optimalen örtlichen Lage und einem damit ausreichenden Potential an Eltern/Schülern begann die Initiative 1987 mit der erforderlichen Vorarbeit für eine Schulgründung. So wurden in den Anfängen als Schul- und Förderverein Kontakte zu bestehenden Deutsch-Amerikanischen Schulen in Washington und New York geknüpft und deren Grundkonzepte zum Vorbild gewählt. Die Erfahrungen von drei in der San Francisco Bay Region etablierten, von Frankreich unterstützten französischen Ganztagschulen in Palo Alto, Berkeley und San Francisco selbst waren ebenfalls hilfreich.

Und so stieß denn auch die Initiative innerhalb kürzester Zeit auf breite Resonanz. Es wurden regelmäßig Informationsabende abgehalten im Stanford Bechtel Center für Interessen, auf denen auch Vertreter des deutschen und schweizerischen Generalkonsulats und der Direktor der Deutsch-Amerikanischen Schule New York zugegen waren und die Initiative ermutigten. Die Erfahrungen der Schulen in Washington und auch New York gaben den Hinweis, daß eine wohlwollende und tatkräftige Unterstützung der deutschsprachigen Regierungen für das Zustandekommen einer erfolgreichen Deutsch-Amerikanischen Vollzeitschule von

ausschlaggebender Bedeutung sein würde (Lehrkräfte, Lehrmittel, Miete . . .).

Demzufolge wurden Kontakte zum Auswärtigen Amt, Kulturabteilung, in Bonn aufgenommen. Juni 1988 kam dann die ersehnte Zusage, die Schule unter bestimmten Bedingungen für zunächst zwei Jahre zu unterstützen. Für weitere notwendige finanzielle Hilfe bat man die lokale Industrie (z.B. Übernahme des Schulgeldes für Kinder aus Deutschland abgesandter Mitarbeiter). Angehörige der germanistischen Abteilung der Stanford Universität und der Staatsuniversität von San Francisco wurden ebenfalls um Unterstützung der Initiative gebeten.

Mit genau der erforderlichen Zahl von 25 Schülern begann dann der erste Unterricht am 6. September 1988 **im Menlo Park, Californien, 360 La Cuesta Drive** als deutsche Privatschule nach kalifornischem Recht.

Besonders für die Vorstandsmitglieder und Lehrer, die weitgehend zuvor selbst engagierte Vorstandsmitglieder gewesen waren, war es ein überwältigendes Gefühl, die Schule mit Schülern, Klassenräumen, Lehrbüchern, Lehrplan usw. leibhaftig vor sich zu haben.

Wie viele Male hatte ein jeder gedacht, die Schule würde so kurz vor dem ersehnten Ziel doch nicht zustande kommen. Eltern, von denen man sich eine feste Anmeldung erhofft hatte, sprangen in letzter Minute wieder ab. Ein Schulgebäude konnte aber nur angemietet werden mit einer festen Schülerzahl; ohne konkrete Benennung des Standortes wollten viele Eltern ihre Kinder wiederum nicht anmelden. Oftmals schien also alle Arbeit umsonst zu sein.

Dennoch gelang es also der Initiative nach so vielen Fehlschlägen diese einzigartige Schule an der Westküste der Vereinigten Staaten von Amerika zu realisieren. Mein besonderer Dank sei an dieser Stelle noch einmal an die Eltern unserer Schüler gerichtet, die uns ihre Kinder anvertraut haben und die nun, nach fast einem Schuljahr, sehen, daß sie mit ihrer Entscheidung recht hatten. Die kleinen Klassengrößen garantieren eine individuelle, auf die Bedürfnisse des einzelnen Kindes eingehende Betreuung. Viele Kinder haben eine recht abwechslungsreiche, jedoch für die Kinder oftmals verwirrende Schulvergangenheit hinter sich, sowohl in Deutschland als auch in den Staaten. So war es am Anfang sehr schwierig, diese Unterschiede aufzufangen und den Lehrplan streng einzuhalten.

Momentan sind alle Zeichen für das Fortbestehen der Schule recht günstig: Unsere Lehrmethode hat sich als richtig und effektiv erwiesen. Die 5. Klasse hat Gymnasiums-Level z.B., die Kinder in den einzelnen Klassen haben jetzt einen einheitlichen Wissensstand; es erfolgen vermehrt Anmeldungen. Bislang herrschte die Meinung vor, erst einmal das kritische erste Jahr abzuwarten; die

Schüler-Lehrerbeziehung, sei es miteinander oder untereinander, ist sehr gut; und wir Lehrer selbst sind, so denke ich, alle Idealisten und haben es gelernt, Mängel der Anfangsphase durchzustehen (viele unbezahlte Stunden sind für Organisation, Durchführung etc. von Schulaktivitäten investiert worden).

Anke Werner

---

## SÜD- UND MITTELAMERIKA

---

### Peru: Ein bedeutendes Beispiel zur Nachahmung – die Abteilung für Lehrerfortbildung an der Humboldtschule in Lima

Es ist eine gute Tradition deutscher Lehrer im Ausland, kulturelle Beziehungen zum Gastland auch außerhalb der Schulmauern zu pflegen. Engagierte Kollegen findet man in Theatergruppen, Orchestern, Kunstzirkeln oder auch in Kursen für Deutsch als Fremdsprache. Bei uns an der Humboldtschule in Lima/PERU wird die Liste der außerschulischen Aktivitäten seit mehr als zwei Jahren um ein weiteres Programm ergänzt.

Peruanische Staatsschulenlehrer sind in der Regel nicht ausreichend ausgebildet und nützen gerne qualifizierte Weiterbildungsangebote. Seit 1986 hat die Humboldtschule für diese Zielgruppe eine eigene Abteilung für Lehrerfortbildung eingerichtet. Getragen wird die Fortbildungsarbeit von peruanischen Ortskräften und deutschen vermittelten Lehrern.

Wie so oft, war der Anfang nicht leicht. Bevor mit Zeitungsannoncen und Programmzetteln die ersten Kurse angeboten werden konnten, mußten Ausbildungsprogramme studiert und Curricula nach geeigneten Themen durchgesehen werden. Vor allem von den deutschen Kollegen war sehr viel Vorarbeit zu leisten. Für die meisten war dabei die spanische Sprache ein weiteres, zeitaufwendiges Hindernis. Zu der nötigen Beherrschung der spanischen Umgangssprache kam das jeweilige Fachvokabular, das sich mancher Kollege ebenfalls in kürzester Zeit erarbeiten mußte.

Den berühmten Sprung ins kalte Wasser haben wir dann in der zweiten Hälfte des

Schuljahres 1985 getan. Der Erfolg überraschte uns alle. Die Kurse waren gut besucht, die Staatsschulenlehrer sehr aufgeschlossen und interessiert und die Kollegen der Humboldtschule um eine positive Erfahrung reicher. Wir deutschen Lehrer haben in diesen Tagen einen besseren Einblick in die peruanische Schulrealität erhalten als in 5 Jahren Schuldienst an der Humboldtschule.

Aus dieser Anfangsphase konnten wir viel lernen. Fast alle Kollegen mußten ihr Programm ändern, ihre Anforderungen zurücknehmen und bei ihren didaktischen Überlegungen die spärlichen Einrichtungen in den Staatsschulen mit einbeziehen. Wenn eben kein Chemielabor oder keine Biologiesammlung vorhanden ist, muß man mit dem experimentieren, was leicht und möglichst kostenlos in der nächsten Umgebung zu bekommen ist. Die peruanischen Lehrer darin zu befähigen und ihnen unmittelbar einsetzbare Arbeitsmittel mitzugeben, wurde zu einem vorrangigen Ziel unserer Fortbildungskurse.

#### SECUNDARIA

##### FISICA: EXPERIMENTOS DE ELECTRICIDAD Y ACUSTICA

13. 3 - 17. 3. 89 05-08 pm  
Sábados 20. 5./27. 5./3. 6./10. 6./17. 6. 09-12 am  
*Expositor:* Reiner Haug  
*Participantes:* Profesores de Secundaria  
*Máx. particip.:* 12  
*Local:* Middendorff

#### DESCRIPCION DEL CONTENIDO:

Se ofrecen experimentos simples de electricidad, desde la conexión de resistencias, las curvas

características de diodos y transistores, hasta la construcción de un radio simple. En acústica, se ofrecen experimentos que requieren poco material de laboratorio.

## SECUNDARIA

### INGLES: A COURSE IN ENGLISH PHONETICS

6. 3. - 10. 3. 89 06-08 pm

6. 11. - 10. 11. 89 06-08 pm

Expositor: Hermann Niemietz

Participantes: Profesores de inglés

Máx. particip.: 16

Local: Middendorff

### DESCRIPCION DEL CONTENIDO:

A true story

In Iquitos an English girl met a young Peruvian. She spoke no Spanish, but he had learnt English, so he understood her. When he said something to her, he did not make any grammatical mistake and chose the right words. Having finished he waited for an answer. She made a sad face and said: "I don't understand you, what a pity you don't speak English!"

This was the end of the romance.

Why? His pronunciation was so bad that it was unintelligible.

If you want to prevent your students from experiencing the same, this course tries to help you, how to teach them better English pronunciation.

Ein Kurs dauert in der Regel eine Woche und umfaßt 15 Zeitstunden. Dafür bezahlen die Teilnehmer einen Unkostenbeitrag, der

zur Zeit umgerechnet etwa 6 DM beträgt. Dadurch können auch Lehrer, die nur an Staatsschulen unterrichten und deshalb sehr wenig verdienen (etwa 80 DM pro Monat) an den Kursen teilnehmen. Für die Humboldtschule sollte sich das Programm von Anfang an finanziell selbst tragen. Die peruanischen Ortskräfte, die als Dozenten daran beteiligt sind erhalten eine angemessene Bezahlung, die sich an der in Humboldt üblichen oberen Gehaltsklasse orientiert. Den deutschen Lehrern wird eine Stundenentlastung von einer Unterrichtsstunde für das laufende Schuljahr angerechnet, wenn sie bereit sind zwei Kurse im Jahr zu übernehmen. Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln unterstützt die Schule dafür mit einer Lehrerstelle.

Im letzten Jahr wurden die Kurse von 1450 Teilnehmer besucht. In über 50 Veranstaltungen wurden Themen aus dem Grundschulbereich, aus Musik, Kunst, Englisch, Spanisch, Mathematik, Physik, Informatik, Biologie, Chemie, Sport und Metallverarbeitung behandelt. Unser Programmheft für 1989 enthält darüber hinaus Kursangebote in Psychologie, Linguistik und peruanische Staatsrechtskunde.

Karlheinz Wecht

## Die Deutsche Schule Max Uhle in Arequipa oder Raul Gomez kennt sie alle

Wenn ein Lehrer wesentlich älter als seine Schule ist, kennt er sie alle, die mit ihm an dieser Schule gewirkt und gewerkelt haben. Und wenn die Deutsche Schule Max Uhle in Arequipa/Peru noch recht jung ist (im Vergleich zu chilenischen Oldtimern), 1956 gegründet, mal ganze 32 Jahre Geschichte aufzuweisen hat, dann ist es denkbar, daß all die deutschen Lehrer, die dort mal tätig waren, nun in der Bundesrepublik leben, an einer lebendigen Schulgeschichtsschreibung teilhaben können. Daß dies nun wiederum sehr viel mit der Person des peruanischen Lehrers Raul Gomez zu tun hat, ist in mancher Hinsicht symbolisch.

- Doch zunächst Organisatorisches: Die ehemaligen Lehrer der DS Max Uhle hatten bereits früher in Gemeinschaftsaktionen peruanische Ortskräfte in die Bundesrepublik eingeladen, den Flug finanziert und für die persönliche Betreuung des eingeladenen

Kollegen in ihren Familien gesorgt; da nun die Lehrer über die gesamte Bundesrepublik verstreut wohnen, kommt dabei ein recht flächendeckendes Reiseprogramm zustande; das wiederum verlangt nach einer angemessenen Zeit, die der peruanische Kollege in Deutschland verbringen sollte, um sich nicht erlebnistot zu hetzen; die Schulleitung und der Schulverein in Peru müssen bereit sein, großzügig Sonderurlaub zu gewähren.

Wenn ein peruanischer Lehrer über 25 Jahre an der Deutschen Schule gearbeitet hat, dann hat er sich diesen Sonderurlaub wahrlich verdient. Raul Gomez arbeitet seit über 25 Jahren an der Schule Max Uhle, ist über sechzig Jahre alt, seine Reise in das Land, dem er in entscheidenden Jahren seines Lebens inhaltlich und gefühlsmäßig verbunden war, wurde längst überfällig, als ihn 21 ehemalige Arequipeños im letzten Jahr einluden; Schulverein und Schulleitung un-

terstützten beträchtlich, im Januar 1988 empfingen wir unseren Kollegen; wir waren nur grüppchenweise Kollegen gewesen, so wie wir einige Jahre lang zusammengewürfelt zusammengearbeitet hatten, Raul Gomez war Kollege von allen. Wir nahmen dies zum Anlaß, ein Treffen ehemaliger Arequipeños zu organisieren, in der geographischen Mitte unserer Wohnorte, in Andernach am Rhein; Theo Busch, am Ort wohnend, lud ein; es kam sowohl der erste Schulleiter von Max Uhle als auch der gegenwärtige auf Heimaturlaub; und damit sollen alle Lehrer umrahmt sein, die mit ihnen und zeitlich zwischen ihnen Arequipas deutsche Schulgeschichte geschrieben und beeinflußt haben, insgesamt waren wir mit Familienangehörigen über 35 Personen, als wir uns Ende Februar zu einem langen Wochenende trafen; im Vergleich mit den Ehemaligentreffen von Mammutkollegien unserer Star-Auslandsschulen mag die Zahl rührend wirken, dafür hatten wir aber unseren Raul Gomez, den Peruaner, der sie alle kannte, als Bindeglied dabei.

Und Raul Gomez schuf übergreifende thematische Verknüpfungen zwischen den Kollegengrúppchen, einer der inhaltlichen Schwerpunkte unseres Treffens war es, die Entwicklung der kleinen Auslandsschule Max Uhle nachzuzeichnen, an der in der Anfangszeit noch recht viele deutsche Kinder, die alle etwas mit Brauereibesitzern und personal zu tun hatten, betreut wurden neben peruanischen Kindern, deren Eltern mit den Brauereileuten befreundet waren. Neben den Kindern deutscher Lehrer werden heute kaum noch muttersprachlich deutsche Kinder betreut, sondern über 600 Peruaner; der Schulverein jedoch ist als Fels der Beständigkeit immer noch stark von Brauereileuten durchsetzt. Die Erinnerungen ehemaliger deutscher Lehrer spiegelten am Beispiel Arequipa allerdings auch die Entwicklung des deutschen Auslandsschulwesens nach dem Krieg wider: – Die Entertainergeneration der fünfziger Jahre mit ihrem Pioniergeist und den schöpferischen Freiräumen. – Die sukzessive Übernahme des Schöpferischen durch die Zentralstelle in Köln, wobei in dieser Behörde Lehrer arbeiteten, was glücklicherweise immer wieder zu unerwarteten Evolutionssprüngen führte. – Die langfristige personelle und finanzielle Zementierung der jetzigen DS Max Uhle als Auslandsschule mit verstärktem Deutschunterricht.

Das klingt bisher dürr: Der erste Schulleiter Peter Kropp berichtete anschaulich, wie er und seine Frau, von schon erwähntem Brauereibesitzer in Deutschland zwecks Schulgründung handverlesen, im „Klassenzimmer“ genannten Raum neben seinem Wohnschlafzimmer den Unterrichtsbetrieb eröffneten, in einem Mietshaus in der Quinta Romaña, einer ansonsten schlecht beleumundeten Gegend der Stadt, was Diebesmarkt und Schmuggler betraf. Der erste Schulleiter erzählte auch, wie er damals deutsche Lehrer verpflichtete; da reiste er halt im Heimaturlaub, den damals noch der Schulverein spendierte, zu einem alten Lehrerkollegen: „Hast Du Lust?“ – „Und ob! – Du kennst doch auch den Paul. Der hat auch Lust!“ – Dann fahren wir doch da gleich vorbei!“ Heinz Winking erzählte vom notwendig gewordenen Schulbau vor den Toren der Stadt, in jener goldenen Zeit, als das Geld den Kölnern so locker saß wie später nie wieder; er betreute den Schulbau wie eine Glücke, und was das im Peru der sechziger Jahre bedeutete, konnte nur in Anekdoten so recht erfaßt werden. Wolfgang Baier, der jetzige Schulleiter, wies „sozusagen als Endergebnis“ darauf hin, daß Dr. Vix bei seinem letzten Schulbesuch 1987 in Arequipa sich sehr angetan gezeigt habe und angenehm überrascht gewesen sei vom Erscheinungsbild der DS Max Uhle; und die Sprachdiplomsergebnisse hatten endlich die über Tod und Leben entscheidende 50% Hürde übersprungen (Anhaltender Beifall und laute Bravo-Rufe!).

Die Berichte all der Kollegen, die sich in Andernach trafen, schufen ein farbiges, wenn auch oft widersprüchliches zersplitterndes Bild einer Schule, die sich eigentlich alle sieben Jahre neu überlegte, welch eine Schule sie eigentlich sein wollte und sollte unter dem alles überstrahlenden Namen: Deutsche Schule. Raul Gomez berührte bei allen Facetten der Schulgeschichte, bei all seinen geschichtlichen Glättungen ein Randphänomen (so wurde es „offiziell“ genannt): Es sei für ihn verwunderlich gewesen, daß die deutschen Kollegen (und er kenne sie ja nun alle!), in welcher Mannschaftsaufstellung sie auch unterrichtet hatten, selten ein Bild deutscher Harmonie geboten hatten, eher ausdrucksvoll das Gegenteil. „Ist das eigentlich charakteristisch für ein deutsches Kollegium?“ fragte er. Damit Raul Gomez nicht ein zu negatives Bild vom deutschen Schulwesen bekäme, einig-

ten wir uns darauf, daß sich offenbar in Arequipa individualistische Flüchtlinge aus deutschen harmonischen Lehrerkollegien getroffen hatten. Aber das permanente Gerangel um Schulfortschritt hielt die Schulentwicklung auf Trapp.

Und nun doch etwas zur Symbolik der Person Raul Gomez. Persönlich unser Freund (und in Andernach nun Freund einer wirklich harmonischen Mannschaft!), schulisch einer der Ruhepole in den Stürmen der DS Max Uhle; Raul Gomez steht für viele nationale Ortskräfte an unseren Schulen im Ausland; und wir wissen, daß wir Deutsche immer in der Minderzahl sind, und daß wir Gäste sind; die nationalen Kollegen sind die große, bisweilen schweigende Mehrheit. Wenn aber trotz fluktuierenden deutschen Lehrbestandes eine pädagogische Linie vor allem in den nationalen Fächern erhalten bleibt an der Deutschen Auslandsschule, dann verdanken wir das den nationalen Kollegen, die 25 Jahre lang (und länger) garantieren, daß eine Schule ihren guten Ruf behält. Die nationalen Kollegen sehen nicht, wie mancher deutsche Lehrer, die Auslandsschule als eine persönlich bereichernde exo-

tische Episode und sonst nichts, und die nationalen Kollegen spüren oft sehr wohl die pädagogische Distanz, die von Episodenlehrern zudem noch bisweilen errichtet wird; wo stünden wir Deutschen ohne diese weisen älteren nationalen Kollegen, die eine Lebensarbeit mit der Deutschen Schule verbindet, ein Leben, das oft nur unter schwierigen politischen und gesellschaftlichen Bedingungen geführt werden kann. Der peruanische Kollege Raul Gomez kann nicht, wenn es brenzlich wird, in „seine Heimat“ zurückkehren; auf ihn kann dagegen die Schule auch in brenzligen Situationen zählen.

Das Symbol Raul Gomez war Anlaß, und so wurde das erste Ehemaligentreffen von Arequipeños zusammen mit Raul Gomez (die sie alle kannte) zu einem intensiven Klönen und Philosophieren über das „Etwas“, was uns damals nach Arequipa gezogen hat, was uns in Arequipa hat lernen und lehren lassen, was uns auch heute noch (fiebrig?) packt, wenn wir uns erinnern; wir verzichten auf ein deutlicheres Wort; es ist eben das gewisse „Etwas“.

*Heinz Weischer*

## Nicaragua: Die DS Managua und der Hurrikan „Joan“ („Juana“)

### Ein Lehrer und zwei Schülerinnen berichten

Schon am Donnerstag „zuvor“, am 20. Oktober '88, war es schwierig, in der 5./6. Stunde Unterricht zu halten. In der 7./8. Stunde wollten dann sogar Kolleginnen nach Hause, weil sie sich, in Anbetracht der sicher kommenden Katastrophe, speziell um ihre Kinder Sorgen machten – dachte man doch, am Freitag nachmittag sei es dann soweit – die Zerstörung Managuas sei angesagt.

Am Freitag hatten nur noch die Klassen 9 bis 12 Unterricht. Im Sekretariat lief ständig ein Radiogerät, das den neuesten Stand zu vermitteln suchte. Mit gemischten Gefühlen verabschiedete man sich und wünschte noch mutig „ein schönes Wochenende“ – wie es in der kommenden Woche weitergehen sollte und ob es überhaupt noch eine Schule geben würde, das wußte keiner; weder die, die eine völlige Zerstörung voraus sagten, noch die, die lächelnd behaupteten, es werde ja wohl bloß ein bißchen Wind gehen und regnen täte es ja sowieso in der

Regenzeit, in der wir uns ja schließlich befänden.

Schon seit besagtem Donnerstag konnte man im Radio halbstündige Hinweise hören, wo der Hurrikan nun sei, welche Geschwindigkeit er habe und wie man sich verhalten, bzw. vorbereiten solle. Der Ausnahmezustand war ausgerufen, überall in der Stadt traf die Zivilverteidigung ihre Vorbereitungen – ohne so genau zu wissen, was nun passieren würde. – Nichts weiter passierte am Freitag. Argwöhnisch bäugte Gewitterwolken am Spätnachmittag erwiesen sich als solche.

So wurde es Samstag – große Teile der Bevölkerung wurden evakuiert, an der Atlantikküste, die am gefährdetsten war, sowieso, aber auch in Managua. Für die Leute, die befürchten mußten, daß ihre Häuschen weggefeht oder – geschwemmt werden könnten, wurden Aufnahmelager vorbereitet. Besonders gefährdet schienen die Teile der Bevöl-

kerung, die in unmittelbarer Nähe der großen, offenen Abwasserkanäle wohnten oder direkt am Managua-See (Xolotlan), in den diese Kanäle mündeten. Sie dienen in der Regenzeit (Mai bis November) dazu, die auf die Stadt niedergehenden sintflutartigen Regenfälle zu kanalisieren.

Es knisterte in der Stadt, die Spannung war fühlbar. Oft gut gemeinte, aber unsinnige Taten wurden vollbracht, die zeigten, daß man eigentlich gar nicht wußte, was Windgeschwindigkeiten um die 200 km/h bedeuten können: Sandsäcke wurden gefüllt, Fensterscheiben mit Klebeband „gesichert“, Möbel gerückt, Äste abgesägt und vieles mehr.

Eine Radiomeldung, die besagte, der Hurrikan könne bei der Überwindung der dariesischen und chontalenischen Gebirgskette an Kraft verlieren, gab Hoffnung. Die Bekanntgabe der völligen Zerstörung der Insel Corn Island und der Hafenstadt Bluefields auf der karibischen Seite stellten alles wieder in Frage.

Auch unsere Schule wurde an diesem Tag, wie so viele Schulen in der Stadt, zum Aufnahmelaager. Ab fünf Uhr kamen die Leute, meist Alte, Frauen mit Kindern, ihre Habseligkeiten auf Handkarren vor sich herschiebend, die Gemeinschaft suchend, abwartend, bis zu 50 in einem Klassenzimmer zusammensitzend. Die deutschen Lehrer teilten sich die Aufsichten: hier fehlten noch Stühle, dort mußte ein weiteres Klassenzimmer aufgeschlossen werden, um Medikamente zur Beruhigung wurde gebeten. Der Wind nahm stetig zu, es begann zu regnen. Mit Einbruch der Dunkelheit wurde alles heftiger, stärker. Gegen sechs Uhr war der Strom weggegangen, jetzt wußte man – es fehlten noch zwei Stunden bis zur Katastrophe – der Radiosprecher hatte es so angesagt.

Zuhause: letzte Rundgänge, Beruhigung der Familie, der Haustiere, suchen einer sicheren Stelle: unter den stärksten Türrahmen? in das am tiefsten liegende Zimmer? Matratzen vor die großen Fenster? – alles war ungewiß, kannte man doch die Gefahr nicht, in der man sich vielleicht bald befand. Wußte man doch um die Zerbrechlichkeit dieser tropischen Häuser; gegen die große Hitze und die starke Sonne luftig und schattig gebaut, mit großen Fensterfronten an der sonnenabgewandten Seite, allesamt ohne Keller, mit Eternitplatten gedeckt, von denen man nicht wußte, ob sie dem Regen, dem Wind standhielten. Wußte man auch um die

Haltbarkeit der meist mit Hand zusammengedrehten Strom- und Telefonkabel, um die Stabilität der an Holzpfeilen hängenden Transformatoren.

Gegen neun Uhr wurde aus dem Pfeifen des Windes ein Heulen, ein Krachen, trotz der nur noch 70 km/h, die der „Hurrikan“ noch hatte und somit keiner mehr war. Der starke Regen machte einen Blick aus dem Fenster fast unmöglich, außerdem hatte man dazu auch bald keine Lust mehr. Der Sturm schien kein Ende zu nehmen. Seinen Höhepunkt erreichte er gegen Mitternacht. Um zwei Uhr morgens ließen Wind und Regen nach. Das einzige, was noch funktionierte, war das batteriebetriebene Radiogerät.

Am Morgen, bei noch leichtem Regen, sah jeder die Bescherung: abgerissene Äste, umgefallene Bäume und Bananenpflanzen in den Gärten, abgerissene Strom- und Telefonleitungen auf der Straße, nebst allem möglichen, was die Wassermassen mitgerissen und zurückgelassen hatten. Trotzdem atmete man auf: man war noch einmal davongekommen. Die Sorgen richteten sich auf die nahe Zukunft: wie lange ohne Wasser? ohne Strom? – ein, zwei, drei Wochen? – wohin dann mit den vollen Gefrierschränken? – Gefahr von Epidemien? – wird es Benzin geben? (ohne Strom) . . .

Im Laufe der folgenden Tage und Wochen fanden viele Fragen ihre Antworten, andere blieben, bleiben bis heute.

Eine Woche „danach“ versuchte das Leben wieder, seinen Rhythmus zu finden, es wurde wieder, soweit möglich, gearbeitet, die meisten Kinder gingen wieder in die Schule, die ganze Stadt versuchte, irgendwie mit den vielen noch in Aufnahmehlager lebenden Mitbürgern fertig zu werden.

Rainer A. J. Burger

*Nicaraguanische Schüler der Deutschen Schule Managua erlebten die Nacht von Samstag auf Sonntag und die Tage danach wie folgt. Die Texte sind kaum verändert und Fehler nur soweit verbessert, wie sie der Verständlichkeit entgegenstanden.*

### **Wie ich die Nacht von Samstag auf Sonntag erlebt habe**

Die Nacht von Samstag auf Sonntag war ich nicht zu Hause. Ich habe die Nacht in einem Schutzraum verbracht. Dort war ich mit einer Gruppe von Schülern aus verschiedenen Schulen. Wir waren da, um Leuten aus dem Stadtteil Altagracia zu helfen. Der

Schutzraum war die Schule „Divino Pastor“. Den ganzen Nachmittag haben wir die Familien, die in Gefahr waren, besucht. Wir haben die Leute gewarnt und ihnen geholfen, sich vorzubereiten, um diese Nacht in der Schule zu verbringen. Einige wollten nicht aus ihren Häusern gehen. Aber als es zu regnen begonnen hatte, sind alle schnell in die Schule gegangen. Wir hatten nur Platz für 400 Menschen, aber es sind 600 gekommen. Deswegen haben wir viel Arbeit gehabt. Es waren viele Kinder dabei. Ungefähr um acht Uhr hatte uns ein Mann um Hilfe gebeten. Er konnte seine Frau und seine zwei Kinder nicht finden. Die Familie wohnte neben einem Abwasserkanal. Ich und zwei Freunde sind mit dem Mann gegangen, um seine Familie zu suchen. Wir sind mit einem Jeep gefahren. Der Wind blies so stark, daß es den Wagen bewegte. Ich war sehr ängstlich. Ich habe gesehen, wie der Wind einen Baum abgebrochen hat. Nach einer Stunde haben wir die Frau gefunden. Dann sind wir noch einmal zur Schule gefahren. Ein bißchen später hat eine Frau die Wehen bekommen. In der Schule gab es eine Ärztin, aber etwas ging schief und wir mußten die Frau schnell zum Krankenhaus fahren. Endlich wollten wir schlafen, aber der Wind bewegte die Scheiben und pfiff laut und niemand konnte schlafen, bis alles still blieb.

Am nächsten Morgen sind alle weggegangen. In Altagracia lagen viele große Bäume auf der Straße. Zwei Häuser waren kaputt. Wir haben einer Frau geholfen, das Haus wieder aufzubauen. Dann sind wir nach Hause gegangen.

### **Was ich an den Tagen danach gemacht habe**

Zu Hause war alles schmutzig und naß. Die Bücher von meinem Vater waren auch naß. Aber an diesem Tag war ich sehr müde und ich habe nichts gemacht. Am Montag haben wir das ganze Haus sauber gemacht. Am Dienstag war die Schul-Kollekte. Ich habe teilgenommen und viele Sachen gesammelt. Am Mittwoch haben dreizehn Schüler der Deutschen Schule in einem Schutzraum gearbeitet. Der war in der Schule „Rigoberto López Pérez“. Dort waren die Flüchtlinge aus Bluefields und Corn Island, ungefähr 700 Leute. Wir haben Milch für die Kinder verteilt und auch geholfen, das Essen vorzubereiten. Wir haben mit den Leuten gesprochen, sauber gemacht usw. Am Nachmittag haben

wir mit den Kindern gespielt. Zuerst haben wir eine „piñata“<sup>1</sup> gemacht, dann haben wir verschiedene Kinderspiele organisiert. Am Abend hat jemand eine Stereo-Anlage gebracht und die Leute aus Bluefields und Corn Island haben zu ihrer typischen Musik getanzt. Zwei Lehrer aus der Schule haben uns besucht und auch geholfen. Wir haben dort die Nacht verbracht, aber wir konnten fast nicht schlafen. Am nächsten Morgen haben wir geholfen, das Frühstück vorzubereiten. Um zehn Uhr sind Schüler aus der Französischen Schule gekommen, um uns abzulösen. Am Nachmittag habe ich fünf Stunden geschlafen. Ich war sehr müde, weil ich in der Schule nicht schlafen konnte.

<sup>1</sup> piñata: eine lustige Figur, aus Buntpapier geklebt, innen hohl, ca. ein Meter hoch, gefüllt mit Süßigkeiten. Die piñata-Puppe hängt an einer Schnur, die so befestigt wird, daß ein Erwachsener die Figur beliebig hochziehen und herablassen kann. Ein Kind versucht mit verbundenen Augen mit Hilfe eines Stocks, diese Figur zu treffen und aufzuschlagen, so daß die Süßigkeiten herausfallen. – beliebtes Spiel bei Kindergeburtstagen.

*Dora Ramirez*

*Schülerin der 12. Klasse der DS Managua*

### **Wie ich die Nacht von Samstag auf Sonntag erlebt habe**

Am Samstag, dem 22. Oktober, ist um vier Uhr dreißig ein Mann von dem CDS<sup>2</sup> zu unserem Haus gekommen. Er hat uns gesagt, daß wir nahe bei einem Abwasserkanal wohnen und daß es uns schaden kann. Um sechs Uhr war der Strom weggegangen. Es war noch nicht so dunkel. Um 7 Uhr hat der Regen angefangen, es hat von acht Uhr dreißig bis neun Uhr sehr stark geregnet. Auf der Straße stand das Wasser etwa 40 Zentimeter hoch, aber nur in unserer Straße, weil das ganze Wasser von den anderen Straßen sich dort staute. Ich war um zehn Uhr ins Bett gegangen. Um zwölf Uhr hat mich meine Schwester geweckt. Wir haben uns auf eine Terrasse gesetzt und den Wind gesehen. Es war hell und der Wind war sehr stark. Am nächsten Morgen bin ich schon um sieben Uhr aufgestanden und raus gegangen. Unser Haus war gleich, aber im Garten waren vier Bäume umgefallen.

<sup>2</sup> CDS Comité de Defensa sandinista – Funktionäre, die die politische Organisation eines Stadtteils zu verantworten haben.

*Ursula Sanson*

*Schülerin der 9. Klasse der DS Managua*

## Deutschlandkunde

Auch am ersten westdeutschen FACH-SPRACHENZENTRUM hielten die Planer es für richtig, einen deutschlandkundlichen Unterricht für die deutschlernenden Bauingenieure und E-Techniker einzurichten.<sup>1</sup> Wer eine andere Sprache lernt, muß auch den anderen Menschen, der diese andere Sprache spricht, kennen. Ein hohes Ideal trifft man heute nur in alten Büchern an: „Sich einhausen“ in die Andersartigkeit verbürgt kompetente Fremdsprachenkenntnisse.

Deutschlandkundlicher Unterricht – erteilt vom DAAD-Lektor im Ausland oder vom DaF-Lehrer im Inland – ist eine anspruchsvolle und sensible Forderung, die sehr viel Geschick voraussetzt.

Soll ein Lehrer zum Beispiel eine Einführung in die Hintergründe und Entstehung der barbarischen Auswüchse jüngster Vergangenheit geben – oder des europäischen Faschismus –, dann setzt das Verstehen einen umfangreichen Vokabelschatz voraus. – Differenzierte und komplexe geschichtliche Zusammenhänge können zudem nur interpretiert werden, wenn vertiefte Kenntnisse der eigenen geschichtlichen Belange vorliegen. Oft liegt der Vorwurf einer Germanisierung nahe: Der Lerner erhält Instruktionen über die Bismarck-Zeit, kennt aber die eigene Geschichte nicht. Das trifft z.B. im Kontrast zu „jungen Ländern“ zu, in denen die „Geschichte“ mit der Entkolonialisierung beginnt, mit der Abnabelung vom sogenannten Mutterland; das trifft auch für Lerner zu, die aus Ländern stammen, in denen durch revolutionäre Kraftakte neue Geschichtsschreibung geschrieben wird, in denen die Geschichte mit Atatürk, Abdul Nasser oder mit Mao erst beginnt. Ein Blick in die Schulgeschichtsbücher belehrt da alsbald.

Auch nach den ersten Durchgängen der im Folgenden skizzierten Vorschläge möchte ich grundsätzlich dafür plädieren, daß deutschlernende Schüler und Studenten sich deutschlandkundige Kenntnisse eigen-sprachlich erwerben – so wie das deutsche Anglisten und Romanisten seit eh tun.

Ein schlagendes Gegenbeispiel sind die „Klassiker“ Peter Bromhead: *Life in Modern Britain*, und ders.: *Life in Modern America*. Beide landeskundlichen Bücher finden eine verbreitete Benutzung im Englischunterricht der Oberstufe an deutschen Schulen. Der Irrtum des Vergleichs beruht in der unter-

schiedlichen Anspruchshöhe der Fremdsprachenkenntnisse. Wo in der Welt gibt es vergleichsweise neun Jahre lang Schulunterricht in der Fremdsprache?

### Thesen<sup>2</sup>

1. Deutschlandkunde sollte als „Länderkunde deutschsprachiger Länder“ die DDR und übrige deutschsprachige Länder einbeziehen
2. Deutsche Länderkunde sollte – wenn nicht eigensprachig – sprachunterrichtlich integriert erteilt werden (das heißt auch nach den Grundsätzen und Richtlinien des „Neusprachlichen Fremdsprachenunterrichts“)
3. Landeskundliche Informationen sollten komparativ/kontrastiv erteilt werden
4. Deutschlandkunde sollte Europakunde einbeziehen
5. Deutschlandkunde heißt auch „Industriestaat vs. Entwicklungsland“

### Themenvorschläge

1. Alltag in Deutschland  
Einkauf in Großwarenhäusern, Autobesitz als Statussymbol, Freizeitgestaltung, Reisen und Sport, Spiele, Ehe und Beruf  
Material: z.B. eigene Fotosammlung, Bilder aus Zeitungen und Illustrierten
2. Massenmedien  
Fernsehen, Rundfunk, Zeitungen, Zeitschriften, Fachzeitschriften  
Materialien: eigene Sammlung für den Zeitungenvergleich (Vielfalt: über 60 Medizinische Zeitschriften, über 60 Fachzeitschriften für das Fach E-Technik)
3. Sprachhistorischer Aspekt  
Deutschsprachige Länder, Dialekte, Deutsch außerhalb der deutschen Länder, Deutsch als Wissenschaftssprache evtl.: Sprachenvergleich
4. Regierungsformen  
Regierungsform der BR Deutschland, Rückgriff auf die Weimarer Regierungsform – Verfassungsvergleich  
Material: das zeitbild plus Folien, Bonn: zeitbild verlag
5. Zentralismus und Dezentralismus, Kulturföderalismus in der BRD
6. Bildungs- und Ausbildungssysteme  
Schule, Hochschule, Duales System der Fachschulen
7. BR Deutschland im Verbund europäischer Verbände  
Material: Europäische Dokumentation, Heft 7/1983 u. 1/1986
8. Christentum und christliche Konfession  
(2 Millionen Muslime)

9. Problemfelder – soziologisch gesehen  
Kern- und Großfamilie, Minoritäten, Gastarbeiter, Asylanten, Altern, Aussteiger  
Material: Tageszeitungen
10. Energieversorgung  
Ölschocks 1973 und 1979, Alternative Energiequellen, Energie sparen, Kernkraft und Kernfusion  
Material: Europäische Dokumentation 1/1983 u. 2/1988
11. Problemfelder – ökologisch gesehen  
Umweltprobleme: Luft-, Wasser- und Erdverschmutzung, Lärmbelastigung  
Stadtflucht im Gegensatz zur Landflucht in E-Ländern
12. Arbeitswelt  
Computer und Roboter verändern die Arbeitswelt; Arbeitszeitverkürzung, Vorruhestand
13. Problemfelder – demographisch gesehen  
Geburtendefizite und zunehmende Veralterung der Bevölkerung
14. Demonstrationen in der BR Deutschland  
Kontrastpunkte:  
A Arbeitslosigkeit im Wohlstandsstaat  
A Liberale Ausländergesetze und Ausländerfeindlichkeit  
A Optimale Ausbildung, aber längste Ausbildungszeit an Schulen und Hochschulen  
E Energieversorgung: trotz eigener Energiequellen abhängig vom Ölimport  
U Umweltverschmutzung trotz hoher Aufwendungen  
D und D West- und Ostdeutschland  
D und E Deutschland und Europa: Grenzen, politisch gesehen  
D und DW Deutschland und die Dritte Welt  
Material: Tageszeitungen

### Modellstunde

Im Folgenden versuche ich eine Stundenreihe zu skizzieren, bei der der Lehrer auf Materialien verzichten kann. Die mitgegebenen Abbildungen können tafelförmlich verwertet werden. – In der Literatur zum Sprachunterricht werden Grafiken und abstrakte Abbildungen für ihre sprachunterrichtliche Verwertung kontrovers gesehen: „Bekanntlich gehört das Verbalisieren von ... zu den Sprachfertigkeiten, die erst auf einer fortgeschrittenen Stufe der Könnensentwicklung beherrscht werden.“<sup>3</sup>

Einstiegsvoraussetzung:

Grundstufe I nach dem Verständnis des Goethe-Instituts. Mindestens drei Monate Deutschunterricht

### Thema: Deutschlandkunde

Hier: Das deutsche Bildungswesen im Vergleich  
Unterrichtsziele:

1. Diskussion der Vor- und Nachteile des deutschen Bildungssystems im Vergleich
2. Lexik: Bezeichnungen der unterschiedlichen Schulen
3. Syntax: Temporale Sätze mit „nachdem“ und „wenn“, Infinitivsatz mit „um zu“, komparativer Nebensatz mit „während“

Denkbare Fortsetzung der Stundenreihe: Das deutsche Hochschulsystem, Berufsbezeichnungen, Fluktuation der Berufe  
Hilfsmittel: Diagramme der Bildungssysteme, bzw. Tafelbild

#### 1. Schritt

Das „einfache“ Diagramm des westdeutschen Bildungssystems wird eingeführt. Hinweis auf die grundsätzlich andere horizontale Struktur des Sekundarbereichs, die in übrigen Herkunftsländern vertikal gegliedert ist.

Andere Hinweise: 13 Jahre bis zum Abitur. Mit dem Abitur entfällt die Eingangsprüfung zur Hochschule. Anpassung an übrige Schulsysteme hieße auch Wegfall des 13. Schuljahres.

Wortschatzarbeit: Bezeichnungen der Schulen und Prüfungen.

#### 2. Schritt

Einführung des „nachdem-Satzes“ und Drillphase  
Zuerst geht Hans in den Kindergarten. Dann besucht er die Grundschule.

Umformung:

Nachdem Hans in den Kindergarten gegangen ist, besucht er die Grundschule.

Nachdem Hans die Grundschule besucht hat, besucht er die Hauptschule, oder die Mittelschule oder das Gymnasium.

Nachdem er das Gymnasium besucht hat, macht er das Abitur.

Nachdem er das Abitur gemacht hat, geht er zur Hochschule.

Nachdem er die Mittelschule besucht hat, ...

Nachdem er die Hauptschule besucht hat, ...

Eventuell bei fortgeschrittenen Kenntnissen: Umformung des Nebensatzes: Nach dem Besuch des Kindergartens ...

Ebenso: Zusammenrückung der Nomen: Nach dem Kindergartenbesuch ...

#### 3. Schritt

Einführung des temporalen „wenn-Satzes“ und 2. Drillphase

Hans ist drei Jahre alt und geht zum Kindergarten.

Umformung:

Wenn Hans drei Jahre alt ist, geht er zum Kindergarten.

Wenn Hans sechs Jahre alt ist, geht er in die Grundschule.

**Hier können weitere Unterschiede zu übrigen Bildungssystemen erarbeitet werden. Dabei werden die Grundsätze des Neusprachlichen Unterrichtes beibehalten: Grammatik wird integrativ angeboten; Deutschlandkunde auf kontrastivem/komparativem Hintergrund.**

#### 4. Schritt

Einführung des Infinitivsatzes mit „um zu“ und Drillphase

a) Wortschatz: Fachrichtungen und akademische Berufsbezeichnungen

Hans macht das Abitur. Er will Jura studieren.

Hans macht das Abitur, um Jura zu studieren. Übrige Fachrichtungen und Berufsbezeichnungen

b) Wortschatz: Übrige Berufsbezeichnungen

Hans besucht die Berufsfachschule. Er will Elektriker werden.

Für die Drillphase: Bäcker, Uhrmacher, Glaser usw.

Hinweis auf das duale Ausbildungswesen

Denkbar sind hier weitere Umformungen und Zusammenrückungen.

Zum Beispiel:

Mit drei Jahren besucht Hans den Kindergarten. Schließlich:

Nach dem dreijährigen Kindergartenbesuch geht Hans mit sechs Jahren zur vierjährigen Grundschule.

### 5. Schritt

Einführung des adversativen „während-Satzes“ und Drillphase

Zum Beispiel im Vergleich zum englischen oder türkischen Schulsystem:

Hans geht mit sechs Jahren zur Grundschule. John geht (schon) mit fünf Jahren zur Grundschule.

Oder:

Hans geht (schon) mit sechs Jahren zur Grundschule. Ali geht (erst) mit sieben Jahren zur Grundschule.

Umformung:

Während Hans schon mit sechs Jahren zur Schule geht, geht Ali erst mit sieben (Ausparung) zur Grundschule.

Drillübungen an Hand der unterschiedlichen Diagramme.

Hausaufgabe: Schulbesuch im eigenen Land

Diskussion

Vorteile: hohe Differenzierung, keine zentralen Prüfungen, keine Hochschulaufnahmeprüfung, (ohne deutsches Abitur Besuch des Studienkollegs, falls keine Äquivalenz des Sekundarabschlusses).

Nachteile: Schulmüdigkeit, zu lange Schulausbildung im Vergleich zu übrigen Ländern, Übergangsschwierigkeiten für Kinder der EG-Länder oder der ausländischen Kinder zu einheimischen Schulen (im Gedanken an ca. 400 000 türkische Kinder).

Hinweis auf Gesamtschulen in der BR Deutschland

Lehrervorbereitung und Hilfsmittel:

Vertraut machen mit den unterschiedlichen Systemen an Hand der Diagramme. Das Diagramm kann oder sollte durch Tafelbild ersetzt werden. Um die Differenzierung zu verdeutlichen, wird Abb. 2 eingesetzt. Das einheimisch-ausländische System kann über den Sprachlerner erarbeitet werden. Für ausländische Hochschulbewerber sollte sich hier eine Unterrichtsreihe mit dem Thema „Das deutsche Hochschulsystem“ (Wissenschaftliche

Hochschulen und Fachhochschulen) anschließen. Dieses Thema entbehrt allerdings nicht der politischen Brisanz, da das Studium an einer Wissenschaftlichen Hochschule in der BR Deutschland eine doppelte Studiendauer erfordert. (Durchschnittsalter ausländischer Studenten im Zeitpunkt des Exams: 32 Jahre; Aussteiger: über 25%).

### Anmerkungen

<sup>1</sup> Beier R./Möhn D.: Fachsprachlicher Fremdsprachenunterricht, in: Die Neueren Sprachen 1-2/1988 (19-75), S. 45

<sup>2</sup> Fußend auf einem Referat für Goethe Dozenten und DAAD-Lektoren, erprobt am Ersten Fachsprachenzentrum an der Tongji-Universität, Shanghai, VR China

<sup>3</sup> Josef Wieser: Ökologie, in Reihe Sachtexte/Fachtexte Nr. 5, Troisdorf: Liebaug-Dartmann, 1988, S. 3

### Diagramme der Bildungssysteme in Auswahl mit Quellenangaben

1. Strukturiendiagramm des Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland  
Quelle: Internationes, Bonn-Bad Godesberg
2. Überblick über die Struktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland  
Quelle: Unterrichtung durch die Bundesregierung über die strukturellen Probleme des förderativen Bildungssystems. Deutscher Bundestag, 8. Wahlperiode, Drucksache 8/1551
3. Kommen und Gehen im Handwerk  
Quelle: G 6806, übernommen aus Sozial-Report 11/87 von Internationes
4. Das Bildungssystem der DDR  
Quelle: ohne Angaben
5. Organisation of Education in England and Wales  
Quelle: Isolde Friebe, Heinrich Händel: Britain – USA Now: A Survey in Key Words, Frankfurt, London, S. 174, S. 175
6. Bildungswesen der Vereinigten Staaten von Amerika  
Quelle: U.S. Department of Health, Education and Welfare. National Center for Educational Statistics. 1976 Edition. Washington 1977, Seite 4
7. Türkisches Bildungssystem  
Quelle: Gastarbeiterkinder aus der Türkei, BSR 262, Hrsg. H. Birkenfeld, München 1983, S. 43
8. Das spanische Schulsystem
9. Das jugoslawische Schulsystem
10. Das portugiesische Schulsystem  
Quelle: 8, 9 u. 10: G. Auernheimer (Hrsg.) Handwörterbuch Ausländerarbeit Beltz-Verlag 1984
11. Das griechische Schulsystem
12. Das italienische Schulsystem  
Quelle: 11 u. 12: s.o.
13. Das chinesische Schulsystem  
Quelle: Dietrich Hartmann in: Fachbezogener Fremdsprachenunterricht, Tübingen 1988 S. 168, in: Forum f. Fachsprachenforschung, Bd. 6
14. Das ägyptische Schulsystem  
Quelle: H. Birkenfeld, in DdLIA 3/1971

Kopien der Diagramme können bei der Schriftleitung angefordert werden.

*Helmut Birkenfeld*

*Anzeigenschluß für die Doppelnummer 5 + 6/89:*

**1. Oktober 1989**

# Kreativität im Deutschunterricht an Auslandsschulen

Kreativität? – das gequälte, aber auch versonnene Lächeln mitleidiger Deutschkollegen ist mehr als berechtigt. Es ist, als habe man über die ferne blaue Blume gesprochen oder über Faustens und Helenens Euphorion, dessen Aureole „wie ein Komet zum Himmel“ aufsteigt und von dem nicht mehr bleibt als ein karges Kleid. An alte Ideale fühlt man sich gemahnt, von denen in der Realität doch nicht mehr als die schöne Erinnerung geblieben ist.

Zugegeben, wer als Deutschlehrer an deutschen Begegnungsschulen in den verschiedenen Schulstufen den Alltagsgebrechen in Ausdruck, Satzbau und Wortstellung, in Grammatik und Rechtschreibung begegnet, ruft mehr nach didaktischen und methodischen Hilfen als nach dem (fast) freien Flug sprachlich-origineller oder gar ästhetisch-literarischer Kreativität. Ja, auch dies, die sprachlichen Niveauunterschiede der muttersprachlich verschiedenen Schülergruppen – insbesondere in den Klassen 5 bis 10 – strecken die Zeit für die Unterrichtsreihen. Noch sind die primären Spracherlernungsprozesse nicht abgeschlossen.

So gesehen ist es nicht überraschend, daß *textproduktive Kreativität*, wie sie einmal nennen möchte, in der Didaktik des Deutschen nur einen peripheren und in der didaktischen Diskussion um „Deutsch als Fremdsprache“ fast keinen Platz hat. Die analytisch-lexikalische wie die lesend-verstehende Methode, die deutsche Sprache zu erlernen, kennen keine originär-sprachliche, schöpferische Nach- oder Neugestaltung literarisch-ästhetischer Textformen bzw. journalistischer und wissenschaftlicher Gebrauchsprosa. Doch hier liegt das ureigene Feld kreativer Textproduktion.

Nicht nur die spezifische Situation des Faches Deutsch an deutschen Auslandsschulen drängt die Kreativität von Schülern und von Lehrern(!) über den Rand des Schulalltags. Die curricularen Rahmenentscheidungen der deutschen Bundesländer in den 70er Jahren haben das Primat der wissenschaftspropädeutischen, d.h. einer intellektuell-verstehenden, analytisch-urteilenden Lernhaltung besiegelt. Und diese gelten doch auch für deutsche Auslandsschulen, insofern sie sich den Rahmenrichtlinien für das Fach Deutsch eines von ihnen ausgewählten Bundeslandes anzuschließen ha-

ben. Wo alles und jedes seine Existenz erst lernzieltheoretisch nachzuweisen hat – zum Glück gibt es ja den Unterschied zwischen Theorie und Praxis, und der dämmert ja auch einigen Pädagogen und Ministerien – da ist die blaue Blume Kreativität zum Mauerblümchen-Dasein verkümmert. In den „Richtlinien Deutsch für die gymnasiale Oberstufe in NRW“ wird kurzerhand auf die kreativen Aufgaben der Sekundarstufe I – Richtlinien verwiesen, die in oberstufengemäßer Form wieder aufgegriffen werden sollen. Der spielerisch-kreative Umgang mit Texten hat allerdings keinen Eigenwert, sondern ist Kompensation für das „kaum zu vermeidende Übergewicht kognitiver Anforderungen“ (S. 62). Eine halbe Seite zum Thema „Kreativität im Deutschunterricht“ bei einem Gesamtumfang von 192 Seiten! Hat demnach die sprachschöpferische Textproduktion keinen eigentlichen Platz im Deutschunterricht, so ist es nur konsequent, wenn man sie wie in NRW in die sogenannten freien „Literaturkurse“ verweist. Hier findet sich in Konkurrenz zu Musik und Kunst eine kleine Schar von Schülern bereit zu zweisemestrigem Wahlpflichtkreativität.

Werden die sprachkreativen Prozesse der Schüler also schon stetig begrenzt und beschränkt von den institutionellen und curricularen Schranken des Schulunterrichts, so stellt sich das Problem für die Deutschlehrer an Auslandsschulen noch radikaler. In den „Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe mit Kurssystem an Deutschen Auslandsschulen“ (vom 10. 2. 1983) gibt es den Verschiebebahnhof für Kreativität im Rahmen eines „Literaturkurses“ nicht. Damit ist die Frage nach der Möglichkeit oder gar einem Mehr an Kreativität in den Auslandsschulen zurückgeworfen auf die Unterrichtsrealität im Fach Deutsch, oder wir eliminieren das, was eh nicht da ist, auch als pädagogischen Anspruch.

Machen wir uns nichts vor, der Deutschunterricht in der Unter- und Mittelstufe und insbesondere in der Oberstufe hat genügend Freiräume, und die zeitraubende Arbeit im Bereich der primären Sprachlernprozesse nimmt mit höheren Klassen zunehmend ab. Sich ausschließlich dem Sachzwang der Stoffhülle, der curricularen Verabredungen und Sprachlernarbeit zu beugen, macht gebeugte Rücken bei Schülern und Lehrern.

Der aufrechte Gang fordert und fördert aber den ganzen Menschen, und d.h. Schöpfer-tum und spielerische Freiheit, Originalität und Phantasie, Intuition und Experimentierfreude.

Pädagogisch und didaktisch liegt doch die Aufgabe auch des Deutschlehrers darin, dieses Potential der rechten Hirnseite freizumachen und in sprachkreative Bahnen zu lenken, eben in literarisch-ästhetische oder journalistisch-wissenschaftliche Textproduktion. Man muß hier nicht noch weitläufige bildungstheoretische oder gar anthropologische Begründungen beschwören, um in einer zunehmenden technisch-wissenschaftlichen Weltansicht an die Notwendigkeit des homo ludens oder des homo faber zu erinnern. Kreativität braucht keine Begründung. Sie ist! Sie ist (über)lebensnotwendig!

Zudem, deutsche Auslandsschulen sind in einem besonderen Maße geeignet, Kreativität freizusetzen oder dazu mit Erfolg anzuregen: Die soziale Struktur der Schülerschaft an den meisten deutschen Auslandsschulen zeigt – im Vergleich zu Gymnasien der Bundesrepublik – ein deutliches Übergewicht der Mittel- und Oberschicht, oder, um es mit einem plakativen Begriff zu sagen, des Bildungsbürgertums. Sind nicht gerade sensible Schüler mit ausgeprägtem sprachlichem Interesse und kulturellem Hintergrund für sprachkreative Impulse empfänglich, oder, um es in alt-frisch pädagogisch auszudrücken, zu motivieren?

Darüber hinaus kann Sprachkreativität über den Fachunterricht hinaus das Lern- und Erfahrungsfeld in einer deutschen Schule ausweiten und das kulturelle Leben an Auslandsschulen im Sinne einer kulturellen Begegnung bereichern, wie hier zu zeigen sein wird.

Der Schwerpunkt der folgenden Beispiele liegt unter Beachtung der ausgeprägten Sprachlernarbeit in der Unter- und Mittelstufe auf kreative Schreibprozesse in der Oberstufe.

Zunächst, mehr als Wiedererinnerung gedacht, ein paar Beispiele für die Unter- und Mittelstufe.

Die Aufgabe „*Erzählung*“, die der Schüler aus einem etwa vorgegebenen Kern oder aus einer Stichwortsammlung entwickelt, reizt seine Phantasie und sein Vorstellungsvermögen, fordert aber auch seine Fähigkeit zur Ökonomie heraus, zu folgerichtiger, durchdachtem und fesselndem Voranschreiben. Überraschungen bietet die *Verfrem-*

*dung* als Reaktion auf vorangegangene Lektüre. Das gleiche Thema wird aus der Sicht verschiedener Figuren (auch unterschiedlicher Lebewesen: Mensch, Tier, Pflanze) und aus veränderter Erzählperspektive gestaltet. Leicht ließe sich in fotokopierter Form ein „*Buch*“ der ganzen Klasse herstellen, vielleicht sogar mit eigenen Illustrationen. Buchbinden ist keine Kunst!

Eine andere Form der Lektüreauseinandersetzung besteht in der Ausarbeitung eines konkurrierenden Schlusses. Diese „*kreative Berichtigung*“ ließe sich auch denken als eigenständige Weiterführung eines offenen Schlusses.

Aus einer vorgegebenen Konfliktsituation, an der verschieden charakterisierte Personen beteiligt sind, eine *Fabel* zu entwickeln bedeutet die Anwendung entdeckter poetischer Verfahren auf ähnliches Material. Zu diesem Bereich der kreativen „*Imitation*“ gehört auch die eigenständige Märchengestaltung anhand von bestimmten Stichworten zur Handlung und zum Personal. Die „*dramatisierende Umformung*“ von Märchen, Schwänken, Sagen oder Mythen in Minidramen, vielleicht gar in parodistischer Absicht – mit Aufführung vor Eltern oder Klassen – weckt zudem Sprachspiel und Witz.

Zum sprachspielerischen Umgang mit Sprache als Nach- oder Neugestaltung fordern besonders *experimentelle Lyrikformen* heraus (etwa Konkrete Poesie). Doch gerade hier ist die Gefahr der allzu mechanisch-schematischen Imitation zu bedenken.

Die „*Text- oder Gedichtparodie*“ fordert die Aufnahme der konventionellen oder bekannten Vorlage und zugleich seine inhaltliche bzw. formale Überwindung; in der kritischen Stellungnahme wird das Sprachspiel ernst.

Die parodistische Verfremdung ist schon eine geeignete Gedichtform für die Schreibimpulse in der Oberstufe und in manchen Fällen der Mittelstufe sicher vorzuziehen. An dieser Stelle ist noch einmal eine kurze Randbemerkung zum Stellenwert der Kreativität in der Didaktik „Deutsch als Fremdsprache“ zu machen. Einige der oben genannten Beispiele zur textproduktiven Kreativität sind mit Gewinn für Sprachlernprozesse einsetzbar, die literarische Texte in der Unterrichtspraxis verwerten. Darauf macht auch die sehr fruchtbare Reihe des Goethe-Instituts – wenn auch manchmal mit dem Blick auf den Erwachsenen – mit überraschenden Einfällen aufmerksam, die „Literarische Texte

im Unterricht“ bzw. „Literarische Texte in der Unterrichtspraxis“ vorstellt (1).

Schon hier läßt sich ein didaktisches und methodisches Zwischenresümee ziehen:

Sprachlernprozessen in Deutsch – auch als Fremdsprache – steht Kreativität nicht entgegen, sondern nimmt etwa in der Auseinandersetzung mit Literatur den Leser als „Mitautor“ ernst. Gerade die Variabilität und Formbarkeit des Sprachmaterials bietet Anreize zur spielerisch-kreativen Produktion, dies gilt ebenso für die semantische Mehrdeutigkeit des Wortmaterials wie für die Variationen und Veränderbarkeit von Textsorten. Damit ist bereits eine wesentliche Voraussetzung sprachlicher Kreativität angedeutet: Kreativität wird oftmals nur möglich durch das Aufheben oder Infragestellen sprachlicher Normen und Muster.

Ebenso wichtig ist jedoch ein weiterer Aspekt: das Auswählen, Finden und Verabreden neuer oder veränderter Regeln. Kreativität, und immer schon sprachliche, meint nicht beliebige, regellose Freiheit. Erst die verabredete „Regel“ führt zu der dem Inhalt adäquaten sprachlichen, textuellen oder literarisch-journalistischen Form. Didaktisch entscheidend ist, daß derartige Einsichten und Erfahrungen statt aus verbaler Belehrung aus dem kreativen Schreibvorgang selbst erwachsen.

In der Oberstufe werden die kreativen Schreibprozesse komplexer und auch anspruchsvoller.

Nichts spricht doch dagegen, auch im Unterricht oder für den Unterricht die Schüler nach Entdeckung der poetischen Verfahren selbst einmal *Verse* schreiben zu lassen oder andere *literarische Kleinformen* auszuprobieren, in Formen der Zitation, der Wiederaufnahme, der Anspielung, der Reminiscenz, der Anwendung auf eigene Lebenserfahrungen. Auch die *Übersetzung* von lyrischen Texten in die Muttersprache des Gastlandes kann ein kreativer Sprachakt sein, der die Begegnungssituation zweier Sprach-Kulturen ernst nimmt.

Der kreative Impuls könnte durch regelmäßige „*literarische Wettbewerbe*“ erheblich verstärkt werden: die Deutschlehrer geben monatlich oder zweimonatlich Thema und/oder Textsorte vor (Glosse, Kurzgeschichte, Reportage, Schilderung, Kurz drama, Gedicht, Charakterisierung, Erzählung ...) Die beiden besten Schülerbeiträge, u.U. unter Beachtung der muttersprachlichen Herkunft der Teilnehmer, werden durch eine

Jury ermittelt und in der Schülerzeitung oder am Schwarzen Brett veröffentlicht, ggf. gar in „Scala“ oder „Begegnung“. Buch- oder auch Geldpreise sollten die Wettbewerbssituation realistischer machen.

*Literarische Lesungen und Ausstellungen* der Schülerliteraten und -journalisten auf jährlichen oder halbjährlichen Schulfesten könnten weitere Motivation wecken und sind auch ein kleiner schulischer Kulturhöhepunkt.

Vorbereitet und begleitet werden solche Literaturwettbewerbe und Lesungen durch eine sogenannte „*Literaturwerkstatt*“, die als Arbeitsgemeinschaft die Textproduktion bereits „literarisch“ oder „journalistisch“ schreibender Schüler befördert durch Korrektur, Anregungen, Schreibversuche. Nichts spricht dagegen, eine solche „Literaturwerkstatt“ im Rahmen einer Unterrichtsreihe im Deutschunterricht „arbeiten“ zu lassen. Schüler eines Grundkurses Deutsch hatten als Leitidee, oder besser als Regel zur kreativen Anleitung und Umsetzung ihrer Ideen, Verse und Texte das nachfolgende Gedicht des modernen Schweizer Lyrikers Kurt Marti ihrer Arbeit vorangestellt und die Ergebnisse in einer Ausstellung der gesamten Schulöffentlichkeit präsentiert.

gedicht von gedichten

ein gedicht

das nicht zu begreifen ist

möchte vielleicht betastet sein

ein gedicht

das nicht zu betasten ist

möchte vielleicht betreten sein

ein gedicht

das nicht zu betreten ist

möchte vielleicht betrachtet sein

ein gedicht

das nicht zu betrachten ist

möchte vielleicht begriffen sein

Die Schüler hatten das Gedicht von Kurt Marti radikal beim Wort genommen und damit den gesamten Körper, Gesichts- und Tastsinn, ja auch Geruchs- und Hörsinn zusätzlich für das Herstellen und Begreifen von literarischen Produkten ins sprachliche Spiel gebracht. Neben dreidimensionalen sprachlichen Kunst-Objekten wurden sprachexperimentelle Eigenprodukte und Verfremdungen von Gedichten und Prosatexten präsentiert; Ausstellungsbesucher konnten durch das Betreten eines riesengroßen Schachbretts im Rösselsprung selbst Gedichte her-

stellen: die Felder waren mit poetischen Wörtern, Personalpronomina und Verbformen „besetzt“. Bei diesem Projekt ergab sich wie von selbst, eine Kooperation mit dem Fachbereich „Kunst“, über die Visualisierung von Piktogrammen (Konkrete Poesie) und dem Einbezug von „Abstrakter Kunst“ als Parallelbewegung zur experimentellen Textherstellung. Grenzüberschreitungen auch dieser Art sind „Begegnungen“, die neue Erfahrungen bringen. Die Verbindungs- und Realisierungsmöglichkeiten von sprachlicher und ästhetisch-visuell-tonaler Kreativität (Multi-Media-Aktions-Spiel, Video- und Filmproduktionen) bzw. mit szenisch-darstellenden Formen (Stegreifspiel, Dramulett, Schülerkabarett, (literarisches) Schülertheater) unter Beteiligung von Kunst, Musik oder gar Sport, kann an dieser Stelle nur behauptet, nicht aber ausführlich behandelt werden. Dieses weite, andere wichtige Feld kreativer Produktion muß den außerunterrichtlichen Freiraum mit einbeziehen.

Nicht ausschließlich literarische Kreativität, sondern auch die Aufforderung zu nicht-literarischen Textversuchen liegt dem folgenden Vorschlag zugrunde: Könnte nicht ein gemeinsam zu verfassendes *Reise- und Erlebnistagebuch* über eine Studienreise, sei sie Stadterkundung oder Wanderfahrt, Gemeinschaftserlebnisse und private Erfahrungen im Spiegel verschiedener Texte und Textformen präsentieren und möglicherweise noch gedruckt oder vervielfältigt im Selbstverlag einer Schule erscheinen? Schüler, Lehrer und Eltern könnten durch Verkauf und Kauf – etwa beim Schulfest – die Öffentlichkeit für diese Selbstpräsentation bilden. So wäre die vielgeschmähte Vor- und Nachbereitung einer Studienreise selbst produktiver Teil des Deutschunterrichts. Die kontrastive Gegenüberstellung etwa mit Reisetagebüchern aus dem 18. und 19. Jahrhundert ist so reizvoll wie anregend und zeitigt neue Blicke in alte Texte.

Ein *Buch über einen Schriftsteller* zu schreiben – und sei es ein ganz kleines –, dieses Vorhaben wird Schüler ganz sicher faszinieren und zur Textproduktion motivieren. Warum also nicht! Der Deutschunterricht, der ja u.a. auch das Leben und Werk eines einzelnen Dichters oder Schriftstellers in seinen Mittelpunkt rückt, ist dazu wie

geschaffen. Ist gar ein Ort oder ein Land, in dem sich die Auslandsschule befindet, mit der Biographie eines Schriftstellers verwoben, bietet sich das Thema in klassischen und unmittelbaren Sinne einer Kulturbewegung schon an: „Thomas Mann: Spurenlese in Rom“, der „Goethe, ein Aufenthalt in Italien“. Die Reihe könnte fortgesetzt werden. Eine Fülle von Möglichkeiten für viele deutsche Auslandsschulen bietet sich hier. Ob der Aufenthalt von deutschen Exil-Literaten während des deutschen Faschismus in Europa oder Amerika verfolgt wird, ob man Heine oder Rilke in Paris, Hofmannsthal in Athen oder Tieck in London ausfindig macht, A. von Humboldt in Lateinamerika oder Hesse in Indien entdeckt, es sind Begegnungen und Entdeckungen vor Ort oder im Gastland. Wesentlich ist die Bescheidung auf ein überschaubares Thema mit überschaubaren Gliederungsteilen, in denen neben der biographischen Spurensuche, Verbindungen zu einem Werk geschlagen werden, das durch den Aufenthalt im Gastland beeinflusst wurde. Kontrastive Schilderungen der Aufenthaltsorte (früher – jetzt), Interviews mit noch lebenden Zeitgenossen, das Suchen und Finden in den örtlichen Archiven ergänzen die literarhistorische Sicht den Blick der Gegenwärtigen. Ein solcher Wagemut könnte sich Gruppenarbeit, Eigenstudien, Referate, Stimmungsbilder, Schilderungen, „Ortsbesichtigungen“ zu nutze machen. Versehen mit Fotografien und Bildmaterial ergibt sich ein außerordentlich interessantes Buch- oder Ausstellungsobjekt für die gesamte Schulöffentlichkeit.

Für Schüler, Lehrer und am Ende auch für die Eltern kann Kreativität im Deutschunterricht kulturelle „Begegnung“ mit dem Gastland und Gastort in ungeahntem Sinne werden. Für die deutsche Auslandsschule ist es die Chance, eine bildungspolitische Idee im Rahmen ihres pädagogischen Horizontes ein Stück mehr Realität werden zu lassen.

#### Anmerkung

- (1) Hinweise zur Kreativität im Rahmen von „Deutsch als Fremdsprache“, die Literatur im Unterricht einbezieht, finden sich in den folgenden beiden Bücherreihen, die beim Goethe-Institut zu erhalten sind:  
Literarische Texte in der Unterrichtspraxis (I, II, III).  
1984 Literarische Texte im Unterricht (Märchen – Anregungen und Übungen). 1986

Peter Reichartz

# „Aufsatz“ in der Fremdkultur

## Didaktische Überlegungen zu schriftlichen Übungen mit chinesischen Studenten

Im Folgenden werden einige didaktische Überlegungen mitgeteilt, die auf Erfahrungen als DAAD Lektor für deutsche Sprache und Literatur mit graduierten chinesischen Studenten in Kanton gegründet sind. Der Semesterkurs hieß offiziell „Aufsatz“, aber es wurde schnell klar, daß es sich um keinen Unterricht im Aufsatzschreiben handelte, sondern um einen Kurs mit diversen schriftlichen Übungen im Anschluß an textanalytische Reflexionen an konkreten Beispielen. Curriculare Anweisungen waren keine vorgegeben. In der Konfrontation mit dieser pädagogischen Aufgabe stellte sich die zentrale Frage nach der Funktion von fremdkulturell bedingten Eigenarten der Textgestaltung. Die Studenten zeigten ein lebhaftes Interesse an vergleichenden beziehungsweise kontrastiven textlinguistischen Verfahren.

### Die fremdkulturelle Perspektive in der akademischen Textgestaltung

Mit erwachsenen Deutschlernern nimmt der Lehrer sinnvollerweise eine partnerschaftliche Orientierung ein, die sowohl die kulturelle Andersartigkeit der Lerner veranschlagt als auch eine Zielprojektion enthält, die das Ergebnis kultureller Vermittlungsarbeit beinhaltet (1). Es ist selbstverständlich, daß der Lehrer die Charakteristika der eigenkulturellen Textgestaltung kennt. Weniger selbstverständlich dürfte es sein, wenn er auch einmal aus fremdkultureller Perspektive auf diese Eigenarten blickt.

Eine bisher unveröffentlichte Arbeit aus Australien von Michael Clynn bietet eine ausgezeichnete Hilfe für einen solchen Perspektivewechsel (2).

Clynn weist nach, daß sowohl im Aufsatzunterricht an der Sekundarschule als auch bei der Gestaltung von akademischen Texten im Deutschen weniger strenge Regeln herrschen als im Englischen. Im Deutschen könne sich der Autor ein vergleichsweise höheres Maß an Abweichung vom Prinzip eines logisch streng aus dem Thema heraus zu entwickelnden linearen Aufbaues leisten. Typisch sei im Deutschen eine relativ komplizierte – vor allem syntaktisch-sprachliche Gestaltung, die elitäre Züge trage, da es dem deutschen Akademiker nicht um die sprach-

lich leicht verständliche Aufbereitung von zu vermittelndem Wissen gehe. Vielmehr herrsche die wenig demokratische Einstellung, die Wissenschaft selbst komme aus dem Gelehrten heraus zur Darstellung und die Bemühung um dieselbe sei Aufgabe des noch nicht wissenschaftlich Erleuchteten. Im Textvergleich hat Clynn gezeigt, daß deutsche akademische Texte nicht nur im Satzbau kompliziert sind, sondern auch thematisch vom Prinzip des linearen Aufbaues abweichen. Typisch sei der unter deutschen Gelehrten beliebte „Exkurs“, für den es im Englischen nicht einmal eine passende Übersetzung gebe. Vermutlich lassen sich solche Aussagen durch kritische Untersuchungen an angelsächsischen Wissenschaftstexten relativieren.

### Begriffe für die didaktische Reflexion

Vom Wahrheitsgrad der genannten Thesen abgesehen, ist für unsere Überlegung interessant zu wissen, daß es diese fremdkulturelle Perspektive gibt. Interessant ist auch die von Clynn vorgenommene Dimensionalisierung der Thesen. Der Verfasser nennt fünf Dimensionen, die für seine Untersuchung relevant sind: 1. Sprachliche Gestaltung, 2. Psychologie der Textverarbeitung, 3. Sozialpsychologischer Aspekt: Einstellung zur Textgestaltung, 4. Soziokultureller Hintergrund und 5. fremdsprachendidaktische Folgerungen. Dieses begriffliche Instrumentarium kann für unsere didaktische Reflexion nützlich sein.

### Textanalyse

Zu Beginn des Unterrichtes stand ein Überblick, der die Textgestaltung in europäischer Tradition zeigte und die Bedeutung der Rhetorik hervorhob. Anhand von Gebrauchstexten aus der Produktwerbung und aus der Werbung für den Tourismus wurden sprachliche und inhaltliche Gestaltungsmittel untersucht. Die Studenten transkribierten einige ausgewählte Texte aus dem Chinesischen in Pinyin-Umschrift und fertigten deutsche Übersetzungen an. Diese Texte wurden dann mit deutschen Werbetexten verglichen.

#### a) Werbung für alkoholische Getränke

Die chinesischen Werbetexte für alkoholi-

sche Getränke (Brandy und Wein) enthalten klischeehafte Wendungen wie „berühmt im In- und Ausland“, „alter, traditioneller Herstellungsprozeß“. Daneben gibt es eine ganz spezifische Topik, nämlich die Hinweise auf bestimmte medizinische Indikationen: „Gut für die Stärkung der Milz; zur Befeuchtung der Lungen; zur Stärkung der Abwehrkräfte gegen Infektionen; zur Anregung des Kreislaufes.“ Sprachlich fällt auf, daß die Sätze länger sind als normal. Wahrscheinlich soll eine kompakte Einheit von Gedanken zur Darstellung kommen. Die Werbeaussage soll als ein geschlossener Komplex erscheinen.

Für die chinesischen Studenten ist es nun ein großer Sprung hin zur westlichen Alkoholwerbung. Sprachlich und inhaltlich sind die westlichen Texte, in unserem Fall Werbeanzeigen aus illustrierten deutschen Wochenzeitschriften, viel raffinierter gestaltet als im Chinesischen: Zeichensuperierung, d.h., die geschickte Verknüpfung von Bild und Text spielt eine große Rolle; einfache Syntax; elliptische Sätze, Annäherung an die Alltagssprache; eingängige Wortwiederholungen. Insgesamt sind die sprachlichen Gestaltungsmittel auf die Überredung eines frei entscheidenden Käufers hin angelegt; die Anzeigen sind in ihrem Charakter appellativ, persuasiv, suggestiv. Das bedeutet: sie sind „laut“ und aufdringlich, um Aufmerksamkeit zu erregen; sie wollen nicht argumentieren, sondern überreden; sie sind psychologisch gesehen auf suggestive Wirkung aus, indem sie tiefere Bewußtseinsschichten ansprechen, die auf bestimmte farbliche, bildliche und sprachlich mehrdeutige Reize reagieren sollen.

Die westliche Alkoholwerbung richtet sich an eine Gesellschaft, in der einerseits der Alkoholkonsum als Gefahr für die geistige und körperliche Gesundheit (Organschädigung, Leber z.B.) bekannt ist, andererseits eine große soziale Akzeptanz vorliegt. Gleichzeitig gilt die Sprache der Werbung weithin als unglaublich, da sie auf bloße Überredung aus ist.

Im Chinesischen steht die Alkoholwerbung im Einklang mit allgemein verbreiteten volksmedizinischen Auffassungen (3). Sprachlich gesehen sind gewisse ästhetische Gestaltungsprinzipien erkennbar, darunter einfache rhetorische Figuren der Wiederholung und sorgfältige Auswahl der Schriftzeichen. Inhaltlich handelt es sich um eine Topik, deren Glaubwürdigkeit nicht in

Zweifel gezogen wird. Ein qualitativ hervorragendes Produkt hat eine lange Herstellungstradition und ist im Ausland anerkannt. Und daß ein alkoholisches Getränk günstig sein muß für die Gesundheit, daran kann schon deshalb nicht gezweifelt werden, weil nach chinesischer Auffassung sämtliche Speisen und Getränke auch unter gesundheitlichem Aspekt genossen werden. Zudem erfüllen Hinweise auf Farbe und Konsistenz des Produktes eine allgemein verbreitete Erwartung an Lebensmittel, nämlich die, daß sie auch optisch zu genießen sind (4).

Wenn man den soziokulturellen Gegensatz zwischen chinesischer und deutscher Alkoholwerbung betrachtet, muß man noch die Gesetzeslage hinzunehmen. Alkoholwerbung und Alkoholkonsum stoßen in Deutschland an mehreren Stellen auf gesetzliche Regelungen. Das ist auf diese Weise in China nicht der Fall und darf auch nicht wundern, denn die gesellschaftlichen Verhältnisse in China sind weit von einer deutschen Verrechtlichung entfernt. Diese Distanz dürfte sich aber mit zunehmender gesellschaftlicher Entwicklung verringern, man denke nur an den modernen Straßenverkehr, der auch in China eine Fülle von rechtlichen Regelungen nach sich ziehen muß.

#### *b) Gestaltungsprinzipien: linear vs. zyklisch*

Die Untersuchung einer weiteren Textsorte, touristische Epideiktik, also schönfärbende Landschafts- und Stadtbeschreibungen, brachte ein ganz anderes Ergebnis.

Die Studenten hatten die Arbeit einer chinesischen Anglistin übersetzt, die in ihrem Aufsatz eine englische Beschreibung von London mit einer chinesischen Beschreibung von Peking vergleicht (5). Die Verfasserin kommt nach ihrem Vergleich zu dem Ergebnis, daß der englische Text vom inhaltlichen Aufbau her linear ist, d.h., die Gedanken werden thematisch von einem Ausgangspunkt her logisch entwickelt. Der chinesische Text dagegen tendiere gedanklich gesehen zu einer kreisförmigen Bewegung. Auch enthält er ideologische Elemente (z.B. Hinweis auf die Aufbauleistung der Arbeiterklasse), die dem ausländischen Leser aufgrund eines anderen gesellschaftlichen Hintergrundes fremd erscheinen dürften und für den Leser mit chinesischer kulturellen Identität normal seien.

Chinesische Texte, in denen nicht nur schöne Landschaften, sondern auch kulturgeschichtlich bedeutende Denkmäler beschrieben werden, unterscheiden sich von

deutschen vor allem darin, daß sie relativ allgemein gehaltene Aussagen bieten, die locker nebeneinander gestellt werden. Deutsche Texte dieser Art bringen in der Regel viel mehr Details und ordnen die Einzelheiten genauer in historische Zusammenhänge ein. Der Grund für diese Unterschiede dürfte wohl in verschiedenartigen Erwartungshaltungen der Leser liegen. Unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen sind ebenfalls zu veranschlagen. Der deutsche touristische Werbetext scheint eine bildungsbeflissene Leserschaft ansprechen zu wollen. Und wie in vielen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens dringt auch hier der Jargon der Fachwissenschaften (Soziologie, Kunstgeschichte, Ästhetik, Geographie usw.) ein. Der chinesische Text dagegen bietet zahlreiche Benennungen von landschaftlichen Formationen und historischen Gebäuden, die von einer phantasievollen Metaphorik sind. Der chinesische Leser erwartet wohl in erster Linie eine Benennung der Phänomene, wobei er sich an den blumenreichen Ausdrücken erfreut. Seine Einstellung als Tourist ist vermutlich weniger auf Belehrung als auf eine erklärende Unterhaltung, die das touristische Erlebnis angenehm begleitet.

### Schreibpraktische Übungen

Natürlich sind die analytischen Reflexionen der angeführten Art nur die Voraussetzung für den schreibpraktischen Teil des Semesterkurses gewesen. Es waren Übersetzungen, Seminarprotokolle, Stiluntersuchungen und Textgliederungen anzufertigen.

Nachdem die Studenten anhand von vergleichenden Untersuchungen die kulturell bedingte Andersartigkeit textlicher Gestaltung kennengelernt haben, dürften sie in der Lage sein, ihre eigene Textproduktion bewußter als vorher zu steuern, weil sie sich nun zwischen mehreren Gestaltungsweisen bewegen können.

### Fremdsprachendidaktische Aspekte zur Textrezeption

Zum Schluß ist noch der letzte Punkt des gewählten Rahmens aufzunehmen: fremdsprachendidaktische Folgerungen. Die Studenten haben sehr wahrscheinlich die Einsicht gewonnen, daß das Textverständnis eine wichtige Komponente hat, die neben Wortschatzarbeit und Satzbauanalyse steht, nämlich die Komponente der gesellschaftlich und kulturell bedingten Voraussetzungen wie Einstellungen, Traditionelles, Wertorientierungen und Verständigungsweisen.

Da sich die hier untersuchten deutschen und chinesischen Werbetexte auch hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zu völlig verschiedenen Zeichensystemen unterscheiden, wäre es interessant zu wissen, wie die systembedingten Leseprozesse und damit die Psychologie der Textverarbeitung aussieht (Chinesische Schriftzeichen werden als Bilder – Piktogramme – unabhängig von einem Lautwert verarbeitet, in den westlichen Sprachen dagegen werden die Laute mit Hilfe von Buchstaben dargestellt.). Vergleichende Untersuchung hierzu sind noch nicht bekannt. (6)

### Anmerkungen

- (1) Vgl. Hans Arnold, *Auswärtige Kulturpolitik*, München 1980, S. 39.
- (2) Michael Clynn, *Cultural Differences in the Organization of Academic Texts*, Perth (Australien) 1985, unveröffentl. Referat.
- (3) Fu Weikang, *Abrégé de la Médecine et de la Pharmacologie Chinoise*, Beijing 1986, S. 14 f.
- (4) Gong Dan, *Food and Drink in China*, Beijing, 1986, S. 27 ff.
- (5) Xiao Jie Wen „Liang fion lu Yin Wen Zhang de Wen Ti Bi Jiao“ in: *Waiyu Jiaoxue Yue Yanjiu*, Foreign Language Teaching and Research Nr. 1, Dec. 1986, S. 52-56.
- (6) Vgl. Heuermann/Hühn, *Fremdsprachige vs. muttersprachige Rezeption – Eine Empirische Analyse text- und lesespezifischer Unterschiede*, Tübingen 1983.

Günter Miklitz



**Umzüge Peter Ganatz**

**Nah- und Fernverkehrs-Umzüge  
Auslandsumzüge  
Überseetransporte  
Möbellagerung  
Packergestellung**

Kaiserstraße 97 · 7630 Lahr · Telefon (07821) 267 00

# BÜCHERTISCH

## Lerntheorie für die Lebenspraxis

**Gerhard Steiner: Lernen – Zwanzig Szenarien aus dem Alltag, Bern/Stuttgart/Toronto (Verlag Hans Huber) 1988**

In einem Examen referierte der Prüfling seine Gedanken zu den Ursachen des 1. Weltkrieges, ohne zu stocken. Eine Zwischenfrage des Prüfers verwirrte den Prüfling so sehr, daß seine ganze Konzentration zusammenbrach, seine Sätze unverständlich waren, er einfachste Begriffe wechselte – und damit durchfiel.

Georg Steiner erklärt solch einen Zusammenbruch während der Prüfung in seinem Buch „Lernen – 20 Szenarien aus dem Alltag“ (Bern, Stuttgart, Toronto 1988) als „Folge eines erkannten Ungleichgewichts zwischen der Interpretation der Examensanforderungen durch das Individuum und seiner Einschätzung der aktuellen eigenen Fähigkeiten sowie erlebter erfolgloser Bemühungen, mit diesem Ungleichgewicht umzugehen“ (S. 127). Diese Fehleinschätzung von Situation und eigenen Fähigkeiten erhöht die Spannung, die Intensität der Angst und programmiert das Scheitern. Steiner verweilt nicht bei Ursachenbeschreibungen, sondern führt den Leser zur Technik der Angstbekämpfung. Desensibilisierung, Rollenspiele, Antizipation und Herstellen innerer Ruhe schlägt er als Mittel der Annäherung der Vorstellungen des Prüflings von der Prüfung und seinen Fähigkeiten vor.

Der Autor dieses Buches beschränkt sich nicht auf das Referieren von Theorien, sondern widmet der Nutzenanwendung breiten Raum. Steiner entwickelt seine Gedanken von der Beschreibung „einfacher“ Lerntheorie des Behaviorismus über die Darstellung von kognitiven Lernmodellen und der Schilderung des gestaltpsychologischen Ansatzes bis hin zum „Aufbau von komplexen Operations- und Zielsystemen“ (S. 320). Jeder der 20 Artikel ordnet er eine ausführliche Beschreibung praktischen Nutzens des Wissens von Lerntheorie zu. Schachspieler, Mütter, Manager – und vor allem Lehrer finden viele praktische Hinweise, nicht als Regeln, als wär's von Dale Carnegie, sondern als theoretisch gut fundierte und legitimierte, wissenschaftsorientierte Handlungs- und Denkvorschläge, die den Menschen nicht entmündigen und zum Nachahmer machen wollen, sondern ihn durch Erhöhung des Selbst- und Weltbewußtseins zu einem eigenständigen Entscheidungsträger machen.

Wolfgang Hammer

## „Eine andere und zweite Menschheit“

**Oskar WEGGEL: China zwischen Marx und Kurfuzius, 2., neubearbeitete A. 1987, 341 S., 9 Abb. DM 19,80, BSR 807**

Zitat: „Der einzelne ist in China heute nicht in erster Linie Individuum, sondern Danwei-Mitglied.

Die Frage nach der Danwei ist genauso wichtig wie die Frage nach dem Namen. Danwei ist diejenige „Einheit“ (so die wörtliche Übersetzung), in der jeder seine Arbeit leistet und zum Teil sein Leben führt...“ (S. 67).

Deutsche, die in China arbeiten, bekommen als erstes ein Abzeichen der Danwei, der sie angehören. Erst dann ist die Welt in Ordnung, erst dann genießt er seine Anerkennung, und erst dann kann er zum Beispiel in diesem so volkreichen Lande nicht „verloren“ gehen. Lebt der Chinese oder der Ausländer in der Großstadt, dann bedeutet die Danwei-Zugehörigkeit Schutz vor der Anonymität; denn innerhalb der Danwei ist die Welt noch heil und übersichtlich. Altersheime, Kindergärten, Kliniken, Müllverwertung – für alles ist gesorgt. Jeder kennt jeden. Die von uns oftmals gesuchte Anonymität verkehrt sich in der Danwei einer noch so großen Millionenstadt – Schanghai hat 14 000 000 – ins Gegenteil. Das Leben innerhalb der Danwei wird durch enge Nachbarschaftlichkeit korrigiert. Wie eng die Nachbarschaftlichkeit ist, wissen wir von Günther Grass: in den Staaten leben 20, in der BRD 200, in China 2000 auf einen Quadratkilometer. (Kopfgelbes). Erst die Lektüre des kenntnisreichen Weggel macht für Außenstehende das friedliche Zusammenleben der Chinesen verständlich.

Andere landeskundliche Aspekte: China als Bauernland, wodurch es sich von den Nachbarn grundlegend unterscheidet. Eine Milliarde Esser und ihre Ernährungssituation. Reformen der Landwirtschaft und das Fazit der Reformen. Oder: Der chinesische und der deutsche „Volkscharakter“ im Kontrastbild. China nach der Kulturrevolution, nach Mao, nach der Viererbande, nach der Öffnung – vor nunmehr acht Jahren. China heute: eine Übergangsgesellschaft.

China-Lektüre? Ein Boom von Aufsätzen und Büchern. Unter den vielen Büchern ist WEGGELS Buch dasjenige, daß die so andere Welt durchschaubar macht. WEGGEL versucht mit seinem Buch, gleichzeitig eine „Begegnungsurkunde“ zu unterschreiben und die vielen Widersprüchlichkeiten zu erläutern. – Friedrich Wilhelm von Schelling sagte 1857 in seiner „Philosophie der Mythologie“:

„Im fernen abgelegenen Osten Asiens hat sich seit undenklicher Zeit dieser Theil der Menschheit erhalten, der im Vergleich mit den andern, näheren und fernen Völker wirklich eine andere und zweite Menschheit bildet.“ Helmut Birkenfeld

## Die Geschichte des Lehrers

**URSULA WALZ: „Eselsarbeit für Zeisigfutter. Die Geschichte des Lehrers.“ Athenäum-Verlag, Frankfurt/Main, 1988. 244 S., Abb.; geb.; 38,- DM.**

Unter dem etwas bizarren Titel „Eselsarbeit für Zeisigfutter“ erhalten wir einen Überblick über die Geschichte des Lehrers – über die sozialen Bedingungen, über die Abhängigkeit vom gesellschaftlichen Umfeld und vom politischen System, sowie über die Erscheinungsformen des Unterrichts.

Die Darstellung beginnt mit der karolingischen Zeit und verfolgt in Grundzügen die Entwicklung bis zur Gegenwart der achtziger Jahre. Verdienstvoll erscheint mir die Zusammenfassung der Ergebnisse gleich zu Anfang des Buches.

Die informative Beschreibung der „Leidensgeschichte“ der Lehrer durch die Jahrhunderte spannt sich so von dem „Lehrer als Diener der Kirche“ über den „mühevollen Weg zum Staatsdiener“ (Schwerpunkt ist hierbei die Entwicklung in Preußen vom ausgehenden 17. bis zum Anfang des 19. Jhs.). Die Bemühungen, aus den zumeist entwürdigenden Abhängigkeiten herauszufinden, stehen im Blickfeld des Kapitels „Versuche einer Emanzipation“. Es folgt die Beschreibung des „Hineinwachsenden in die Gesellschaft“ – Lehrerdasein und Unterricht unter den veränderten Voraussetzungen des Industriezeitalters, die Lehrer als Erfüllungsgehilfen im Kaiserreich. –

„Aufbruch und Untergang“ nennt die Autorin das Kapitel, in dem sie sich mit den Epochen der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus auseinandersetzt. Unter dem Eindruck der Entwicklungen der letzten Jahre kann das abschließende Kapitel „Neuanfang und neue Sorgen“ (Schule und Lehrer nach 1945 bis zur Gegenwart) kein „Happy End“ der Geschichte des Lehrers vermitteln, sondern muß eher das Menetekel einer nachdenklich stimmenden Rückwärtsentwicklung an die Wand malen.

Aus den Anhängen möchte ich noch das über zehnteilige Literaturverzeichnis erwähnen, das zum einen für die umfangreiche Quellen- und Studienarbeit der Verfasserin Zeugnis ablegt und zum anderen jede Menge von Anregungen zu zusätzlicher Lektüre für den ‚Unersättlichen‘ ermöglicht.

Einige persönliche Kritikansätze will ich jedoch nicht verschweigen. Das Unterkapitel zum Thema Schule und Lehrer zur Zeit des Nationalsozialismus hätte meiner Ansicht nach wesentlich ausführlicher beschrieben werden und eine eigene Einheit bilden müssen. Das Material ist überwältigend und darüber hinaus in vielfachen Quellen- und Darstellungsbänden zugänglich bereitgestellt.

Zu wichtig ist diese traurige Periode der Schulgeschichte, zu grotesk und abartig sind die Entgleisungen, als daß man sie so streiflichtartig übergeben dürfte. Den ‚Widerstand‘ hätte man dabei noch kürzer fassen können, denn er stand in keinem Verhältnis zu dem Mitmachen und mußte zumeist in den Ansätzen steckenbleiben. An der sachlichen Darstellung dieser Zeit läßt sich allerdings nichts aussetzen.

Auch die Nachkriegszeit und Gegenwart sollte doch in ihrer vielfachen Problematik stärker berücksichtigt werden. Wie gereinigt von nationalistischem Gedankengut und der „Draufbau-Pädagogik“ war die Schule der Nachkriegszeit wirklich? Wie umfassend war der Neuanfang und welche Chancen wurden verpaßt?

Bezüglich der Gegenwart möchte ich feststellen: mit einer bloßen Erwähnung der Daumen-

schrauben und Kontrollen durch den Bürokratismus und die zunehmende Überlagerung der Pädagogik durch juristische Eingriffe ist es nicht getan. Auch scheint mir die Lehrerarbeitslosigkeit nicht die einzige wesentliche Problematik unserer Zeit zu sein; die Form der Ausbildung der Referendare, das Zerrbild des Lehrers in den Darstellungen der Medien, der mannigfache Druck von Politikern auf die Arbeit des Lehrers – dies alles „schreit“ förmlich nach einer umfangreicheren Darstellung, die mit Fallbeispielen gewürzt werden sollte. Mir scheint, daß der Umfang des Buches dadurch nicht über Gebühr aufgebläht worden wäre. Überhaupt scheinen der Verfasserin des öfteren die Beschreibungen der äußerlichen Umstände mehr am Herzen zu liegen als die Arbeit des Lehrers „vor Ort“.

Spartanisch ist das Bildmaterial in Qualität und Quantität, sobald wir die Zeiten erreichen, in denen uns die Photographie eine Fülle von Abbildungsmaterial ermöglichen würde. Mag der Kostenaufwand eine durchaus akzeptable Erklärung für die mangelnde Güte des Materials sein, so verblüfft doch, daß meist nur die langweiligen ‚Klassenphotos‘ abgebildet sind, wo man doch in gewissen Museen genügend anschaulicheres Dokumentationsmaterial ermitteln könnte, ganz abgesehen von den herrlichen Karikaturen, die von der Vergangenheit bis zur Gegenwart in Fülle vorliegen.

Es hätte auch unter Umständen etwas mehr ‚Lesbarkeit‘ erzielt werden können und man hätte mehr an Dokumentationsmöglichkeiten erreicht, wenn man die ausführlich zitierten Zeugnisse in einem gesonderten Anhang gesammelt hätte.

Sicher verzeihlich und zudem Geschmacksache, wenn es bei den unliebsamen Bedingungen, Abhängigkeiten, Behinderungen und unschönen Begleiterscheinungen des Lehrerdaseins der Verfasserin den Humor verschlägt, aber ‚dürsten‘ wir angesichts des oft trockenen und trübseligen Themas der Schulgeschichte nicht nach einem Schluck ‚Feuerzangenbowle‘? Ist denn das unerschöpfliche Reservoir von Schulanekdoten und Streichen nur nostalgische Fiktion und verbrämte Vergangenheitsbewältigung rührseliger Ex-Schüler oder nicht auch ein unverzichtbarer Bestandteil des ‚Phänomens‘ Lehrer und Schule?

Aber wir wollen keine beckmesserische Bekritik betreiben. Angesichts der Materialfülle und der Schwierigkeit des Gegenstandes kann man der Verfasserin auf alle Fälle bescheinigen, einen fundierten Einblick in die Geschichte des Lehrers zu bieten. Mit diesem Gegenstand sollten wir Lehrer uns schon von Berufs wegen besser vertraut machen und auch mehr von diesem Thema in den Unterricht einfließen lassen. Dieses Buch sollte dabei eine wirklich gute Hilfe sein. Die „schwere Verdaulichkeit“ des ‚Zeisigfutters‘ darf nur dem Stoff und den vielen unbewältigten Fragen und Problemen, mitnichten aber der Verfasserin angelastet werden.

Michael Pirrmann

## Migration und Integration Ein Reader

herausgegeben von Alfred J. Tumat. Unter Mitarbeit von Bruno Grönke und Dieter Horn.

1. Auflage, 1986. X, 325 Seiten, Kt. ISBN 3871161691. Unverbindlicher empfohlener Preis DM 36,-

Die Literatur zu Ausländerfragen ist inzwischen unübersehbar geworden. Deshalb scheint es angezeigt, aus der Fülle der Veröffentlichungen eine Auswahl zu treffen, die den Wissensstand zu einigen wichtigen Aspekten des Themas „Ausländer in unserer Gesellschaft“ dokumentiert.

Migration und Integration bezeichnen die Pole eines Spannungsfeldes, in dem sich die Ausländerproblematik bewegt. Der erste Teil des Readers analysiert Ursachen und Folgen der Arbeitsmigration und gibt einen Überblick über Entwicklung und Stand der Ausländerbeschäftigung in der Bundesrepublik. Die Beiträge des zweiten Teils beschäftigen sich mit Erscheinungsformen der Migrantenkulturen. Dabei werden Unterschiede und Gegensätze zur Zielkultur sichtbar, die nicht

selten seine Herausforderung an die Gesellschaft des Aufnahmelandes bedeuten und die Problematik der Integrationsbemühungen aufzeigt. Doch gilt für die ethnischen Minderheiten wie für die Mehrheitsgesellschaft, daß die Auseinandersetzung mit den Normen der jeweils anderen Kultur zum Abbau von Vorurteilen und zur Anerkennung der kulturellen Andersartigkeit führen sollte. Im dritten Teil wird an Beispielen aus dem Unterricht an Schule, Hochschule und Einrichtungen der Erwachsenenbildung dargestellt, wie die Verständigung zwischen Migranten und Mehrheitsgesellschaft die Grundlage für ein Lernen und Arbeiten mit Angehörigen unterschiedlicher Kulturen schafft.

Der Reader richtet sich an alle diejenigen, die in Erziehung und Ausbildung Umgang mit Ausländern haben. Studenten des Faches Deutsch als Zweit-/Fremdsprache und der Interkulturellen Pädagogik erhalten Hinweise und Orientierungshilfen zu den sozialen Systemen der Herkunftsländer, zu Entwicklungen in der Ausländerpolitik sowie zur Schul- und Berufsbildung ausländischer Kinder und Jugendlicher.

### Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

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

Burger, Rainer A. J., DS Managua, Apt. 2007, Managua/Nicaragua

Hartmann, O. H., Deutsches Sprachzentrum, Postfach 91281, Auckland Park, 2006, Johannesburg, Südafrika

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

Pirrmann, Michael, Ludwigshain 40, 6714 Weisenheim am Sand

Reichartz, Peter, Via Gino Funaioli 40, 00151 Rom

Reumuth, Wolfgang, Christian-Morgenstern-Straße 2, 68 Mannheim 51

Vogt, Hans Dieter, Dr., Am Schmiedekamp 5, 2805 Stühr-Moordeich

Wecht, Karlheinz, c/o Colegio Humboldt, Casilla 18-1053, Lima 18/Peru

Weischer, Heinz, Webergasse 13, 8990 Lindau

Werner, Anke, Deutsch-Amerikanische Schule San Francisco, 360 La Cuesta Drive, Menlo Park, California 94025



# Wilh. Hemsoth

Auslandsumzüge  
Möbellagerung  
Verpackungen, Versicherungen, Verzollungen  
IATA-Agent



Inland · Ausland · Übersee

4600 Dortmund 1 · Burgholzstr. 149 · Tel. (02 31) 81 82 93 · Telex 822246 whd · Fax 81 56 10

# SCHMUNZELECKE

## Mein Brieffreund: Der Computer der ZfA

Bei allem Respekt vor dem Fleiß der ZfA-Mitarbeiter besteht für mich kein Zweifel über den eifrigsten und produktivsten: den Computer in der Gehaltsabteilung.

Von diesem Computer erhalte ich regelmäßig Post, und selten läßt er es bei zwei oder drei Seiten bewenden. Wortreich erklärt er mir, daß ich 63 Tage den falschen Kaufkraftausgleich (KKA) von -5% (in Worten minus fünf) bekommen habe, während mir doch 0% (in Worten Null) zugestanden hätte. Dann berechnet der Computer genau den Unterschied und erfreut mich mit der Aussicht auf DM 2,67 Nachzahlung – auszuzahlen in einer Summe.

Wenn sich meine Mietkosten ändern, teile ich das der ZfA brav mit. Zwar liegt sie zu niedrig, als daß ich einen Zuschuß erhoffen könnte, dennoch kommt nach kurzer Zeit ein Brief von meinem Freund, dem Computer. Sachlich teilt er mir mit, ich bekäme weiterhin keinen Zuschuß, aber der Abstand bis zur Zuschußfähigkeit habe sich verringert. Bei dieser Gelegenheit rechnet er dann auch gleich aus, wie sich das Verhältnis der Miete zu meinem Einkommen in den nächsten drei Monaten entwickelt – vorausgesetzt, es treten keine wesentlichen Änderungen ein.

Dies ist nun angesichts der brasilianischen Finanzpolitik eine verwegene Annahme, die man einem deutschen Beamtencomputer allerdings verzeihen muß. Hier ändert sich immer etwas. Das ficht aber den Computer nicht an. Nach zwei Wochen schickt er

einen mehrseitigen Brief mit einer Projektion fürs nächste halbe Jahr: sauber, übersichtlich, informativ und unsinnig.

Den eindrucksvollsten Beweis seiner Leistungsfähigkeit lieferte mein Freund Anfang des Jahres. Auf 20 (in Worten zwanzig) Seiten berechnete er mein Gehalt seit 1983 nach: Ich hatte fast in jedem Monat 1 (in Worten einen) Pfennig zuwenig erhalten.

Das machten allein in den Jahren 1983 bis 1985 immerhin 29 (in Worten neunundzwanzig) Pfennige aus.

Jede Woche warte ich sehnsüchtig auf Post von meinem Freund, dem Computer, und selten werde ich enttäuscht. Die zwei bis zwanzig Seiten starken Briefe versetzen mich in Trauer (Abzug) oder Freude (Nachzahlung).

Ich vertraue dem Computer. Das ist auch nötig, denn ich kann seine Briefe aus Zeitgründen nur überfliegen. Wollte ich sie gründlich lesen oder gar mit früheren Briefen vergleichen, so müßte ich meine Tätigkeit als Fachberater aufgeben. Am Ende meiner Vertragszeit werde ich die Briefe binden lassen und das tausendseitige Werk dem Museum der ZfA stiften.

Meinem Nachfolger habe ich einen teuflischen Tip gegeben: Er soll einen Computer kaufen. Der wird dann seinerseits die ZfA wöchentlich mit redundanter Post überschwemmen.

*Edmund Wild*

## Allianz Albrecht von Hagen

Versicherungen weltweit

Vermittlung von  
Krankenversicherungen  
Bausparverträgen  
Finanzierungen

alles aus einer Hand



Endenicher Allee 12  
D-5300 Bonn 1  
Telefon (02 28) 65 29 45  
Telex 885773

# „Innerer Schaffenstumult“ – Dichterlesung auf der Hauptversammlung?

Johannesburg, den 12. 2. 1989

Sehr geehrter Herr Becker!

... Vielleicht wußten Sie nicht, daß von mir ein – wegen meiner geographischen Abgeschiedenheit – unbekanntes dichterisches Erbe (das als bedeutend erkannt werden könnte) vorliegt. Wäre es abwegig, auf der nächsten Hauptversammlung neben all den Sachthemen eine Dichterlesung einzuschieben? Ich würde immerhin Unvergessliches darbieten. Um die richtige Wellenlänge zu erhalten, sollten aus meinem ungeheuer weitgespannten Werk 4 - 5 Themenkreisen der Vorzug gegeben werden.

Schreiben Sie bitte die Zahlen 1 bis 5 in die Quadrate neben die Themenkreise, aus denen ich Ihnen Texte darbieten soll, um Präferenzen anzudeuten.

- |                                                       |                                           |                                                |                                    |
|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------|------------------------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Hochromantisch               | <input type="checkbox"/> Humor            | <input type="checkbox"/> In englischer Sprache |                                    |
| <input type="checkbox"/> Ironie                       | <input type="checkbox"/> Natur            | <input type="checkbox"/> Kabarettnummern       | <input type="checkbox"/> Moritäten |
| <input type="checkbox"/> Philosophisches              | <input type="checkbox"/> Poeta et Vates   | <input type="checkbox"/> Politisches           |                                    |
| <input type="checkbox"/> Von bösen Weibern            | <input type="checkbox"/> Von edlen Frauen | <input type="checkbox"/> Und die Männer?       |                                    |
| <input type="checkbox"/> Vielgestaltig ist Frau Venus | <input type="checkbox"/> Aphorismen       | <input type="checkbox"/> Epigramme             |                                    |

Die folgende Rezension bietet einen groben Überblick über das Gesamtwerk.

## Eine Sensation auf dem Büchermarkt?

„Sensationen sind selten welche,“ heißt es in den Aphorismen in „Man Darf ...“ von O. H. Hartmann.

Sobald jedoch die Schweigemauer des Ungekannt-Seins durchbrochen ist, liegt in dem genannten Buch genug Zündstoff, genug des Erstaunlichen, des Problematischen, des Höchsten & Tiefsten, des Originellen, – auch des Trivialen und Gewagten, – um eine Buchsensation auszulösen.

Ohne Superlative zu gebrauchen oder „overstatements“ zu machen, muß gesagt werden, daß man in der französischen, der deutschen und der englischen Literatur lange suchen muß, um eine Aussage über des Dichters inneren Schaffenstumult zu finden, wie die in „Gilt höher mir“. Selbst unter den vielen herrlichen Liebesgedichten der Weltliteratur dürfte „Es strebt die Nacht“ (Seite 42) nicht im zweiten oder dritten Rang stehen. Wo fänden sich so fundamentale Aussagen in gebundener Form über Recht, Freiheit(en) und Pflichten wie in den Gedichten „Aus dem Wissen der Klassik“ (Seite 71), „Nicht auf Rechten“ (Seite 72) u.a. Steht das Bekenntnis der Schuldigkeit „Mein teures Weib“ nicht würdig unter seinen Genregenossen? Ist die psychologisch-ethische Richtschnur „In Würde auf Harten Lebenspfaden“ nicht ein überzeitlicher Beitrag? Hat die Afrika-Literatur etwas zeitgemäß, das sich an Aussagekraft mit „Sommermittag“ vergleichen kann? (Seite 45). Was ist so köstlich wie die Tier-Mensch-Transposition „Geliebter Ochse“? (Seite 77). Welches der großen Porno-Eroticorum hat den Atem des „Einbruch in die Bärenhöhle“? (a.a.O. Seite 6)

Abgestoßen, selbst gequält vom Trivialen und Banalen, von der porn-erotischen Feilheit, vom Sarkasmus und dem Diabolischen legt man das Buch nieder. Bezaubert von der Geschliffenheit

und der Ironie, ergriffen vom Suchen und Hinterfragen, von dem Humor, von der Tiefe, vom Wertigen und der Güte, muß man es wieder aufnehmen.

Das Buch fesselt und nimmt bleibend Besitz. Auch unter seinen Aphorismen, einseitig, gewagt, geschliffen, zu Zeiten bössartig, G.B.S.-artig, befinden sich solche, die überzeitlichen Wert besitzen.

Dasselbe gilt für die Epigramme. „Man Darf“ könnte in drei oder in dreißig oder in dreihundert Jahren eine Sensation werden, doch ist es mehr: es ist zumindest ein Problem, wenn nicht ein unvergänglicher Beitrag inbezug auf u.a. die vorgenannten Gedichte.

Es wird ihm wohl ein tiefwirkendes Morgen beschieden sein.

O. H. Hartmann  
(Deutsches Sprachzentrum, Postfach 91281,  
Auckland Park, 2006, Johannesburg, Südafrika)

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  
Sigid Persen**

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

# Inhalt

---

## HOCHAKTUELL – NEU

---

|                                                                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Blättersammlung zum Thema „Begegnung“ in Regensburg<br>( <i>Heinz Weischer</i> , neuer Schriftleiter „Der deutsche Lehrer im Ausland“) | 162 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

---

## VERBAND

---

|                                                                                                                               |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Aus der Arbeit des Vorstandes                                                                                                 |     |
| Einkommenssteuerliche Behandlung der Auslandslehrer ( <i>Hans-Georg Becker</i> )                                              | 164 |
| Das Finanzamt Bonn-Außenstadt nimmt Stellung                                                                                  | 165 |
| Das Urteil des Finanzgerichts zur Einkommensteuer                                                                             | 166 |
| Brief der Oberfinanzdirektion Köln                                                                                            | 167 |
| In eigener Sache: Die neue Erscheinungsweise unserer Zeitschrift<br>und die neue Schriftleitung                               | 167 |
| Bericht vom Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld ( <i>Kanne</i> )                                            | 167 |
| Persönliche Nachrichten:                                                                                                      |     |
| Ehrung: Oberschulrat a.D. Eckhard Stegmann mit 85 Jahren aus der<br>aktiven Mitarbeit im VdLiA zurückgezogen ( <i>Kanne</i> ) | 168 |
| Neue Mitglieder/Anschriftenänderungen                                                                                         | 169 |

---

## BUNDESREPUBLIK

---

|                                                                             |     |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----|
| Ausländerstudium in der Bundesrepublik Deutschland ( <i>H. Birkenfeld</i> ) | 171 |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----|

---

## THEMA: Die 19. Hauptversammlung des VdLiA in Regensburg

---

|                                                                                                                               |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Grußworte                                                                                                                     | 180 |
| Begegnungsschulen ( <i>Ministerialrat a.D. Günter Diehl</i> )                                                                 | 186 |
| Begegnung – eine Wortschablone? ( <i>Prof. Dr. Paul Noack</i> )                                                               | 187 |
| Begegnung – Pädagogischer Anspruch und schulische Realität ( <i>Dr. H. Danner</i> )                                           | 193 |
| Die Begegnungsschulen in der politischen Diskussion ( <i>MdB Dr. K. Rose</i> )                                                | 201 |
| Berichte über den Alltag an vier verschieden strukturierten Begegnungsschulen:                                                |     |
| – Begegnungsschule Quito ( <i>Dr. Friedhelm Forwick</i> )                                                                     | 209 |
| – Deutsche Schule Stockholm als Begegnungsschule ( <i>Dr. Jürgen Schumann</i> )                                               | 210 |
| – Deutsch-Schweizerische Internationale Schule Hongkong ( <i>F. Greiß</i> )                                                   | 212 |
| – Deutsche Schule Rom: 62 Millionen DM wurden gut angelegt ( <i>Dr. Petry</i> )                                               | 213 |
| Protokoll der Sitzungen des „Arbeitskreises Aktiver Auslandslehrer“                                                           | 215 |
| Protokoll des I. Arbeitskreises: Begegnungsschule und interkulturelles Lernen                                                 | 219 |
| Protokoll des II. Arbeitskreises: Begegnungsschule im Spannungsfeld von<br>Schulträger-Schulleitung-Staatliche Administration | 220 |
| Mitgliederversammlung:                                                                                                        |     |
| Bericht des Vorsitzenden ( <i>Hans Georg Becker</i> )                                                                         | 222 |
| Bericht des Schatzmeisters ( <i>Bechert</i> )                                                                                 | 231 |
| Bericht der Kassenprüfer                                                                                                      | 232 |
| Behandlung der Anträge ( <i>Bosert</i> )                                                                                      | 232 |
| Wahl des Vorstandes und der Kassenprüfer                                                                                      | 240 |
| Pressestimmen zur Hauptversammlung in Regensburg                                                                              | 241 |
| Ein Dank an die Helfer ( <i>Hans-Georg Becker</i> )                                                                           | 244 |

---

## SO WAR ES DAMALS

---

|                                                      |     |
|------------------------------------------------------|-----|
| Blick zurück um 57 Jahre ( <i>Eckhard Stegmann</i> ) | 245 |
|------------------------------------------------------|-----|

---

|                                           |     |
|-------------------------------------------|-----|
| Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes | 208 |
|-------------------------------------------|-----|

---

|                                                                          |         |
|--------------------------------------------------------------------------|---------|
| GRÜNE BLÄTTER: AKTUELLE INFORMATION – zum Heraustrennen –                | 203-206 |
| Lohn- und einkommensteuerliche Behandlung der Bezüge der Auslandslehrer: |         |
| Brief an das Bundesfinanzministerium und die erste Antwort               |         |

---

### *Blättersammlung zum Thema „Begegnung“ in Regensburg*

Da hatte sich Konträres aufgehäuft: Eindringliche Berichte über ein Miteinander von peruanischen, ecuadorianischen, schwedischen Schülern und den jeweiligen deutschen Schülern an einer Begegnungsschule und der vorwitzige Vorwurf: Und was bringt nun das gemeinsame Fußballspiel national gemischter Mannschaften außer der gemeinsamen Siegesfeier an Begegnung? – Da wurde einerseits der Begriff „Begegnung“ grundsätzlich infrage gestellt, andererseits dient er sehr konkret als Maßlatte einer deutschen Schule im Ausland, verspricht Geldsegen oder im Nichtanerkennungsfall ein Sparprogramm. – Da wurde neidvoll eingestanden, daß an Schulen mit verstärktem Deutschunterricht deutsche Kinder sehr viel mehr gefordert seien, sich dem andersartigen Ambiente, der Kultur des Gastlandes zu widmen, andererseits beobachtet man gerade an diesen Schulen eine unstillbare Sehnsucht, zu einer Begegnungsschule dem Titel nach zu avancieren, nicht nur der Förderung wegen, schon allein wegen des Selbstwertgefühls. – Da lauschte das Plenum mit verhaltener Ergriffenheit der Nachricht über die sinnvolle Verwendung von 62 Millionen DM für den Schulneubau in Rom und vernahm befriedigt, daß spontan für die deutsche Spracharbeit in Ungarn 2 Millionen DM bereitgestellt worden seien. – Da gab es Einblick in die pädagogische Selbstverständlichkeit eines gemischten Lehrerkollegiums in Stockholm oder Kopenhagen und das Eingeständnis von pädagogischem Gefälle und erst recht von Lebensstandartgefälle an Begegnungsschulen in Lateinamerika mit dem Sensibilitätsanspruch, nicht den Meister aus Deutschland erscheinen zu lassen. – Da beklagte man zurecht den Rückgang der deutschen Sprache in Amerika und Afrika und den damit verbundenen Verlust von Begegnungsmöglichkeiten, und da schnürten gleichzeitig Haushaltsvorstellungen der Bundesrepublik einen finanziellen engen Gürtel um das vehemente Aufbläcken der deutschen Sprache in Osteuropa und dessen Bedarf an bundesdeutscher personeller und materieller Hilfe. – Da wurde die große Chance von interkulturellem Begegnen an Auslandsschulen ange-

sprochen und Unbehagen zaghaft geäußert: Sind die „Kulturträger“, die aus der Bundesrepublik entsandt werden, überhaupt willens, sich einzulassen mit der fremden Kultur, sind sie überhaupt vorbereitet auf eine Kulturbeggnung oder eilen sie blauäugig hinaus, eine möglichst große Anzahl von Ausländern mit deutscher Sprache und deutscher Kultur zu missionieren? – Blättersammlung des Begegnungsbaums.

Die 19. Hauptversammlung des VdLiA hatte das Thema „Begegnung“ bewußt gewählt, wissend, daß Begrifflichkeit von Begegnung, ihre Realität und das Umgehen mit dem Gastgeber an einer deutschen Schule im Ausland, obwohl seit langem munter praktiziert und oft beklemmend erlebt, einer vorsichtigen Klärung umso dringender bedürfen, je länger im Ausland mit diesem Begriff Begegnung gespielt werden soll. Einig, und das war ein roter Faden in Regensburg, waren sich alle, daß Begegnung im schulischen Bereich schillernde Facetten aufweise, manch Quantum an Talmi, aber auch viel persönlicher Einsatz vor Ort, manche Selbstbespiegelung, aber auch solider Ausdruck von ungetrübtem Miteinander gemischtkultureller Schüler, – Konträres also ein roter Faden, und man war sich einig, daß die so bezeichnete Begegnungsschule nicht für sich allein den Begriff „Begegnung“ reservieren dürfe, also das erst recht nicht, und daß dieser Begriff vor langer Zeit recht salopp gewählt worden sei für die Bezeichnung eines bestimmten Schultyps der Form halber: Schule in Metropolen, großer Anteil deutscher Kinder, Bedeutung für das einheimische Schulwesen. Damit wollte man ganz einfach, ohne viel ideologische Verbrämung, einen Unterschied treffen, zu „kleineren“ Schulen mit geringem Anteil deutscher Kinder, in weniger bedeutenden Städten. Aber der Inhalt Begegnung holte die Form ein; daß man diesen Begriff nun mit einem einzigen Schultyp verband, brachte die Unterscheidung in Mißkredit; das saloppe Benennen war voreilig gewesen, man war sich in Regensburg einig, daß der Begriff „Begegnung“ zur Klassifizierung von deutschen Auslandsschulen wenig taue.

Im Verlauf der Tagung nun tastete man

sich heran an eine sinnvolle Interpretation der Begegnung an Schulen im Ausland, egal um welchen Schultyp es sich handelte; viel war schon vor der Hauptversammlung zum Thema gesagt und geschrieben worden, besonders auch in dieser Zeitschrift, darauf bezog man sich in Referaten und Diskussionen.

Dr. Noak entblätterte in seinem Vortrag die Wortschablone „Begegnung“, wies zunächst darauf hin, daß von gegenseitiger kultureller Begegnung verschiedener Staaten, abgesehen von den Europaschulen, in der Welt kaum die Rede sein könne; wo gibt es die kolumbianische Schule in der Bundesrepublik? Selbst den ehrlichen Versuch, in Auslandsschulen Partnerschaften zu pflegen, beurteilte Dr. Noak eher skeptisch im Hinblick auf die Minderheitensituation entweder der nationalen Schüler oder der deutschsprachigen Schüler; der Vortrag rief auf zur Ehrlichkeit dem Begriff Begegnung gegenüber und rief auf zur Bereitschaft aller am Auslandsschulwesen beteiligten Kräfte, trotz der diffusen Begrifflichkeiten Inhalte wie Partnerschaft blühen zu lassen, dies auch als politischen Anspruch.

Auf die Alltäglichkeit der Realisierung dieser Partnerschaft bezogen sich die beiden Regensburger Arbeitskreise von Auslandslehrern, hier wurde allerdings deutlich, daß die Interessengemeinschaft Eltern – Schüler – Schulträger – Schulleiter – Lehrer – Deutsche Vorgaben, manchmal als Zwangsgemeinschaft erfahren, von Schule zu Schule sehr unterschiedlich gewichtet ist und daß allein schon ein Ausgleich der verschiedenen Interessen, ein Beheben der Zwangssituation viel Geschick und Offenheit für den jeweils Anderen verlangt, also Begegnung in kleinsten Schritten auf kleinster gemeinsamer Ebene.

Dr. Danner in seinem Referat lotete über dieser Alltäglichkeit des Schulbetriebs den philosophischen Charakter des Wortes Begegnung aus, unterschied den Begriff als einmaliges personales Geschehen von dem geplanten und routinemäßigen Miteinander einer Lerngemeinschaft Schule, Unverfügbarkeit der Begegnung als Geschenk zwischen Menschen, ausgeweitet als Geschenk einer andersartigen Kultur an einen Menschen. Letzteres besonders findet ein Umfeld in der Auslandsschule, dabei spielt durchaus die sprachliche Verständigung eine wichtige Rolle, aber die Beherrschung der Sprache macht noch keine Begegnung,

sondern die Bildungsinhalte, durch Sprache vermittelt, dienen einer spontanen Beziehung des Schülers zur Kultur des Anderen.

Dr. Rose riß nun Möglichkeiten der Begegnung als Vorgabe der politischen Zielsetzung durch die Auswärtige Kulturpolitik an, so weitumfassend der schillernde Begriff auch gesponnen sei, so wichtig sei es, ihn grundsätzlich inhaltlich in der Auswärtigen Kulturpolitik nicht nur zu erhalten, sondern sogar noch weiter auszubauen, dafür sehe, und das sei ganz nüchtern und praktisch gesagt, der Haushaltsentwurf für 1990 immerhin 310 Millionen DM allein im Schulfond des Auswärtigen Amtes vor.

Sicher, große Zahlen können imponieren, aber in den Diskussionen während der Tagung in Regensburg wurden so viele kleine Details angesprochen, – und hier zählten die persönlichen Erfahrungen und aktuellen Erlebnisse der Auslandslehrer –, daß bei persönlichem Betroffensein über die ungenügende Verwirklichung einer Begegnung vor Ort der Globalrahmen Auswärtige Kulturpolitik und der philosophisch-pädagogische Ansatz relativiert wurden durch Alltäglichkeit.

Und diese alltäglichen Blätter vom Begegnungsbaum zeigten, wie sehr jede Bemühung im Ausland abhängig von der Persönlichkeit eines Lehrers ist, dem ein einsichtiges Konzept zwar vorgegeben werden kann, den dieses Konzept aber nicht in ein schulisches Korsett zwingen darf – egal war daran strickt: Eltern – Schulverein – Auswärtige Kulturpolitik –, wenn es um unverfügbares, unplanbares Begegnen mit fremden Kulturen geht. Die Diskussionen in Regensburg gaben Verhaltenstupfer zu bedenken, und ein Tupfer, der weiterführen kann, war ja bereits vorgedacht vom Kollegen Reinhard Jung: „Wenn ich mir die Freiheit erarbeite, den anderen so zu erleben, wie er ist, ohne mich vergewissern zu müssen, ob er in mein System paßt“, dann erscheint Begegnung im weitesten Sinne des Wortes möglich. Regensburg war Anregung, es trotz allen Disputen um die Berechtigung des Begriffs Begegnung und der Etikettierung einer bestimmten Schule damit weiter im Jung'schen Sinn zu verfahren; in einem grundsätzlich anderen Sinn könnten wir unser Tun im Ausland auch nur schwer verantworten, selbst wenn wir akzeptieren, daß Konträres zur Sinnfindung beiträgt. – Blättersammlung in Regensburg, unvollständig und sortierbar.

Heinz Weischer, neuer Schriftleiter  
„Der deutsche Lehrer im Ausland“

# VERBAND

## *Einkommensteuerliche Behandlung der Auslandslehrer*

Liebe Verbandsmitglieder,

liebe Obleute des VdLiA,

liebe Kolleginnen und Kollegen als amtlich vermittelte Lehrkräfte an den deutschen Schulen im Ausland!

Es wird jetzt ernst mit der steuerlichen Behandlung der Auslandslehrer, weil ernst gemacht werden soll mit dem BFH-Urteil vom 14.11.1986, das Ihnen sicher nicht unbekannt geblieben ist und in der Anlage ohne Urteilsbegründung noch einmal beiliegt.

Bitte hängen Sie diese 6–7 Seiten Text in Sachen der steuerlichen Behandlung der deutschen Auslandslehrer am VdLiA-Plakat in ihrem Lehrerzimmer aus, oder wenn ein solches nicht mehr existieren sollte, am Informationsbrett im Lehrerzimmer. Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland hat in Kenntnis des Schreibens vom 18.04.1989 des BMF auf der Mitgliederversammlung der 19. Hauptversammlung in Regensburg den in der Anlage beigefügten Antrag Nr. 31 einstimmig verabschiedet, der versuchen soll, die negative Entwicklung in Sachen Besteuerung der Auslandslehrer zu stoppen.

Wir brauchen jetzt Ihre schnelle Hilfe in dieser Sache, die der Verband für Sie vertritt und die Ihre Angelegenheit ist:

Bitte verfassen Sie noch im Monat August 1989 oder unmittelbar nach Schuljahrsbeginn (Nordhalbkugel) Protestschreiben im Sinne der Verbandsforderungen, bitte lassen Sie diese Schreiben von allen Verbandsmitgliedern (– und das sollten eigentlich alle vermittelten Lehrer sein –) und ggf. auch von den Noch-nicht-Mitgliedern unterschreiben und senden Sie diese Schreiben gleichlautend in Kopie an

1. Auswärtiges Amt – Schulerferat in der Kulturabteilung
2. Bundesverwaltungsamt – ZfA
3. Bundesministerium der Finanzen Bonn
4. Bundesamt für Finanzen – Bundesbesoldungsstelle, Bonn
5. Oberfinanzdirektion Köln
6. Vorstand VdLiA – zu Händen des Vorsitzenden
7. Finanzamt Bonn – Außenstadt
8. Vorsitzender des Unterausschusses Auswärtige Kulturpolitik des Auswärtigen Ausschusses, Herrn Prof. Dr. Hornhues
9. besonders wichtig:  
an ihren Bundestagsabgeordneten Ihres Wahlkreises in der Bundesrepublik Deutschland

Ich hoffe auf schnelle und wirksame Hilfe durch alle unsere Mitglieder an den Deutschen Schulen im Ausland.

Mit freundlichen Grüßen

Ihr

**Hans-Georg Becker**

Vorsitzender des VdLiA

## FINANZAMT BONN-AUSSENSTADT

Verband Deutscher Lehrer im Ausland  
Herrn Hans-Georg Becker  
Hans Wilhelm Hansen-Weg 11  
4600 Dortmund-Lücklemberg

4. Aug. 1989

**Betrifft:** Einkommensteuerrechtliche Behandlung der Auslandslehrer

**Anlagen:** 6 B. geheftet

Sehr geehrter Herr Becker!

Zwei wesentliche Grundsätze, nach denen das Finanzamt (FA) Bonn-Außenstadt in den letzten Jahren bei den Lohnsteuerermäßigungs- und Lohnsteuerjahresausgleichsverfahren sowie bei den Einkommensteuer-Veranlagungen der Auslandslehrer vorgegangen ist und die sich zum Vorteil der Auslandslehrer ausgewirkt haben, dürfen vom Veranlagungszeitraum 1990 an nicht mehr angewendet werden.

1. Die überwiegende Zahl der Auslandslehrer ist nicht aufgrund eines Dienstverhältnisses zum Bundesverwaltungsamt oder zu einer anderen inländischen juristischen Person des öffentlichen Rechts tätig, sondern aufgrund privatrechtlicher Verträge mit dem jeweiligen ausländischen Schulträger. Auf diese Lehrer hat das FA bisher den **§ 1 Abs. 3 EStG entsprechend angewendet**. Das BMF-Schreiben vom 18.04.1989 – IV B 4 – S 2102 – 10/89 – in BStBl. 1989 I S. 164 enthält nunmehr die Anweisung, vom Veranlagungszeitraum 1990 ab nur noch solche Auslandslehrer als unbeschränkt einkommensteuerpflichtig zu behandeln, die einen Dienstvertrag unmittelbar mit dem Bundesverwaltungsamt geschlossen haben. Die große Mehrheit der Auslandslehrer wird dann – wie früher bis zum Jahr 1980 einschließlich – als beschränkt einkommensteuerpflichtig angesehen.

2. Die an die Auslandslehrer gezahlte Ausgleichszulage, die in sinngemäßer Anwendung der Vorschriften des BBesG über die Auslandsdienstbezüge ermittelt wird, wurde bisher nur teilweise, nämlich in Höhe des „fiktiven Inlandsgehalts“, als einkommensteuerpflichtig angesehen und dem Lohnsteuerabzug unterworfen. Der übrige Teil der Ausgleichszulage ist bisher unter dem Gesichtspunkt des **Werbungskostenersatzes einkommen- und lohnsteuerfrei** belassen worden. Diese Handhabung beruhte auf einem BMF-Schreiben vom 13.12.1978.

Die Rechtmäßigkeit dieses BMF-Schreibens ist vom Bundesfinanzhof schon in seinem Urteil vom 14.11.1986 – VI R 209/82 – in Zweifel gezogen worden. Nachdem dieses Urteil kürzlich im BStBl. 1989 II S. 351 veröffentlicht worden ist, besteht nach Ansicht der Oberfinanzdirektion Köln für die teilweise Steuerfreiheit der Ausgleichszulage keine gesetzliche Grundlage. Mit Verfügung vom 10.07.1989 – S 2350 – 36 – St 121 fragt sie an, ob die Bundesbesoldungsstelle aus dem BFH-Urteil inzwischen die lohnsteuerlichen Folgerungen gezogen habe. Es ist daher davon auszugehen, daß schon in naher Zukunft und möglicherweise rückwirkend die gesamte Ausgleichszulage als lohnsteuerpflichtig behandelt werden muß.

Vor allem die volle Versteuerung der Ausgleichszulage führt zu einer beträchtlichen Erhöhung der steuerlichen Belastung der Auslandslehrer. Mit Rücksicht auf die bisherige gute Zusammenarbeit mit Ihnen und Ihrem Verband halte ich es für angebracht, Ihnen diese neue Entwicklung frühzeitig mitzuteilen, damit Sie die Mitglieder Ihres Verbandes zentral informieren können.

Das Bundesverwaltungsamt wird gleichzeitig unterrichtet.

Mit freundlichen Grüßen

In Vertretung

gez.: Heidenreich

***Richtlinien zur Manuskriptabfassung bitte bei der Schriftleitung anfordern!***

## Einkommensteuer

**Der Bundesminister der Finanzen**  
IV B 4 – S 2102 – 10/89

Bonn, 18. April 1989

Finanzminister (Finanzsenatoren)  
der Länder

**Betr.: Steuerliche Behandlung von Auslandslehrern  
und anderen im Ausland beschäftigten deutschen nicht entsandten Arbeitnehmern;  
hier: Übergangsregelung zur Anwendung der Grundsätze der BFH-Urteile vom 14. November 1986  
– VI R 209/82 – (BStBl 1989 II S. 351) und 2. März 1988 – I R 96/84 – (BStBl 1988 II S. 768)**

**Bezug:** BMF-Schreiben vom 27. Februar 1989 – IV B 4 – S 2102 – 4/89 –  
Schreiben des FinMin Nordrhein-Westfalen vom 20. März 1989 – S 2102 – 14 – V C 1 –

An der bisherigen Auffassung, daß deutsche Auslandslehrer auch dann nach § 1 Abs. 3 EStG unbeschränkt einkommensteuerpflichtig sind, wenn sie ihren Dienstvertrag nicht unmittelbar mit einer inländischen juristischen Person des öffentlichen Rechts (Bundesverwaltungsamt), sondern mit einem Träger einer deutschen Auslandsschule geschlossen haben, kann auf Grund des BFH-Urteils vom 14. November 1986 (BStBl 1989 II S. 351) nicht mehr festgehalten werden. Nach dieser Entscheidung ist zur Anwendung des § 1 Abs. 3 EStG 1986 ein unmittelbarer Dienstvertrag mit einer inländischen juristischen Person des öffentlichen Rechts unentbehrlich. Mit Rücksicht auf die bisherige Verwaltungsauffassung ist es jedoch nicht zu beanstanden, die unter die Regelung des § 1 Abs. 3 EStG fallenden, im Ausland tätigen Lehrer noch bis zum 31. Dezember 1989 als unbeschränkt einkommensteuerpflichtig gemäß § 1 Abs. 3 EStG 1986 zu behandeln.

Im Auftrag  
Dr. Kieschke

### Einkommensteuer

1. Für einen Schulverband im Ausland tätigen Lehrer, die von dort keine Vergütung, sondern vom Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – eine Ausgleichszulage erhalten, beziehen bei beschränkter Steuerpflicht nach § 1 Abs. 3 EStG inländische Bezüge i.S. des § 49 Abs. 1 Nr. 4 EStG 2. Alternative.\*)
2. Die Ausgleichszulage ist steuerlich Arbeitslohn aus dem Dienstverhältnis mit dem ausländischen Schulträger.\*)
3. Soweit die Finanzverwaltung einen Teil der Ausgleichszulage steuerfrei beläßt, sind in Anwendung des § 3c EStG Werbungskosten aus diesem Dienstverhältnis nur entsprechend dem Verhältnis des steuerpflichtigen Teils der Zulage zum Gesamtbetrag der Zulage abziehbar.\*)
4. Der steuerfreie Teil der Ausgleichszulage kann nicht als typisierender Werbungskostenersatz gewertet werden.\*)

EStG 1979 § 3 Nr. 64, § 3c, § 9, § 49 Abs. 1 Nr. 4, § 50 Abs. 1 Satz 1; GG Art. 3 Abs. 1.

Urteil vom 14. November 1986 VI R 209/82

Vorinstanz: FG Köln

\*) Vgl. hierzu BMF-Schreiben vom 18. April 1989 – IV B 4 – S 2102 – 10/89 – (BStBl S. 164)

#### **Hinweis der Schriftleitung**

Der Beitrag „Deutsche Auslandsschulen – Begegnung als kulturpolitischer Anspruch“ in Heft 4/89 von Hans Dieter Vogt erschien zuerst in Heft 1/89 der Zeitschrift „Pädagogik und Schule in Ost und West“ (37 Jg.)

Wir bedauern das Fehlen des Hinweises in der letzten Nummer unserer Zeitschrift.

## OBERFINANZDIREKTION KÖLN

Finanzamt Bonn-Außenstadt  
Postfach 180140  
5300 Bonn 1

S 2350 B 36 – St 121

10. Juli 1989

**Betrifft:** Bundesamt für Finanzen (Bundesbesoldungsstelle):

Ausgleichszulage für Auslandslehrer

**Bezug:** Ihre Berichte vom 05.01. und 12.02.1987  
206/XII/1 RbL-Nr. 2205/79 – 7 –

Nach dem BFH-Urteil vom 14.11.1986, das Sie mit Bezugsbericht vom 05.11.1987 vorgelegt haben und das inzwischen im BStBl 1989 II S. 351 veröffentlicht ist, besteht für die Steuerfreiheit der vom Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – an Auslandslehrer steuerfrei gezahlten „Ausgleichszulagen“ keine gesetzliche Grundlage.

Ich bitte zu berichten, ob der Arbeitgeber aus dem obigen Urteil die lohnsteuerlichen Folgerungen gezogen hat.

Im Auftrag  
Gras

### *In eigener Sache*

Die neue Erscheinungsweise unserer Zeitschrift und die neue Schriftleitung.  
Mit Beginn des Jahrgangs 1990 unserer Zeitschrift

„Der deutsche Lehrer im Ausland“

erscheinen die Hefte viermal im Jahr.

Neuer Schriftleiter ist ab sofort:

**Heinz Weischer, Webergasse 13, 8990 Lindau, Tel. (08382) 261 39**

## Bericht vom Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld

Beim diesjährigen Frühjahrstreffen, am 29.4.89, sahen und hörten die Besucher einen interessanten Diavortrag über die großartigen Ruinen von Angkor in Kambodscha. Die Kollegin Frau Ursula Bartels verstand es, durch ihre sachkundigen und vor allen Dingen sehr einfühlsamen Darstellungen und Erläuterungen, den Zuhörern die Kultur der Khmer aus der Zeit zwischen dem 9. und 15. Jahrh. nahezubringen.

Dank und Anerkennung wurden in einem herzlichen Beifall zum Ausdruck gebracht.

Im Anschluß an den Vortrag, als die Planung und Terminabsprache für das Herbsttreffen erfolgen sollte, ergriff Herr Stegmann das Wort und sorgte für eine unerwartete

Überraschung. Er erklärte, daß er vor 25 Jahren die Treffen der Auslandslehrer im hiesigen Raum initiiert habe. Nun im Alter von 83 Jahren möchte er sich endgültig aus der aktiven Arbeit im VdLiA zurückziehen, und die Weiterführung der Regionaltreffen in die Hände des, schon seit einigen Jahren in der Funktion eines Obmannes tätigen Kollegen Christian Kanne legen. (In der Rubrik „Persönliche Nachrichten“ finden Sie eine Würdigung der langjährigen Tätigkeit Eckhard Stegmanns im Dienste der deutschen Auslandsschulen.)

Das anschließende gemütliche Beisammensein fand diesmal wieder im alten Braukeller der VHS statt, und dort sorgte der

Kollege Klaus Offeney für eine weitere kleine Überraschung ganz anderer Art: Auf einem selbstgebauten mittelalterlichen Musikinstrument, einer Leier, spielte er für die Kollegen und Kolleginnen und nun natürlich besonders für Herrn Stegmann, alte Weisen. Wer Lust hatte, durfte das Instrument selbst einmal ausprobieren.

Nun zum Herbsttreffen. Es findet am 21.10.89 in der VHS Detmold, ab 16.30 Uhr statt. Vorgesehen ist ein sehr interessanter Vortrag über eine kaum bekannte Region Südkiles: „Eine Reise über die Carretera Austral durch Südkile“. Diese Straße ist erst im April 1988 eröffnet worden. Sie dient

der Erschließung der Aisen-Region südlich von Puerto Montt für landwirtschaftliche und touristische Zwecke.

Der Kollege Horst Badura war an den Deutschen Schulen in Santiago/Chile und Sao Paulo/Brasilien. Er kennt das Gebiet vor und nach dem Straßenbau und wird in seinem Bericht auf die Auswirkungen dieser Kolonisationsmaßnahme eingehen.

Mitglieder und Interessenten sind herzlich eingeladen. Wir bitten um unverbindliche Voranmeldungen an Christian Kanne, Bärenkamp 17, 4934 Horn-Bad Meinberg, Tel.: (0 52 34) 59 04 oder 29 57.

*Christian Kanne*

## Persönliche Nachrichten

### *Ehrung*

#### **Oberschulrat a.D. Eckhard Stegmann mit 83 Jahren aus der aktiven Mitarbeit im VdLiA zurückgezogen**

Nur die kleine Gruppe der Teilnehmer am Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld war Zeuge eines für Eckhard Stegmann wohl recht bedeutsamen Augenblicks in seinem Leben. Er erklärte am 29. April d.J. beim Frühjahrstreffen in Detmold, daß er sich nun endgültig aus der aktiven Arbeit im VdLiA zurückziehen wolle. Über 50 Jahre Wirken im Auslandsschuldienst und VdLiA wurden damit abgeschlossen und sollen hiermit öffentlich Würdigung und Anerkennung finden.

1934 war E. Stegmann zum ersten Mal im Auslandsschuldienst an der Deutschen Schule in Cochabamba/Bolivien tätig. Er begann als Lehrer, wurde dann aber Nachfolger des ausscheidenden Schulleiters.

Im Mai 1939, nach Beendigung des spanischen Bürgerkrieges, wurde er zum Direktor der Deutschen Schule nach Barcelona berufen. Er blieb dort bis 1951. Als die Schule 1945 geschlossen wurde, hielt man 2 Jahre lang den Schulbetrieb in privaten Zirkeln aufrecht. Lohn dieser Mühen war die Wiedereröffnung der Schule 1947 und die offizielle Förderung durch die neue Bundesrepublik Deutschland ab 1949.

In den fünfziger Jahren wurde E. Stegmann dann Mitglied im neu gegründeten VdLiA.

Auf der Hauptversammlung 1963 wurde er völlig unerwartet zum 2. Vorsitzenden des VdLiA vorgeschlagen und auch gewählt. In dieser Funktion war er 8 Jahre lang tätig. Schließlich übernahm er noch

für 2 Jahre die Funktion des 1. Vorsitzenden, ehe er 1973 aus dem Vorstand des VdLiA ausschied. Bis heute blieb er Ehrenmitglied und war als Kassenprüfer tätig.

Mit seiner Wahl zum 2. Vorsitzenden des VdLiA 1963 verband er eine Verpflichtung, auch im heimatischen Raum Detmold-Bielefeld etwas für den Auslandsschuldienst, für die zurückgekehrten Auslandslehrer sowie für am Auslandsschuldienst interessierte Kollegen/innen zu tun. So wurden 1963/64 die Auslandslehrertreffen in Detmold/Bielefeld ins Leben gerufen. Über 25 Jahre lang sorgte Eckhard Stegmann mit Unterstützung seiner Frau dafür, daß die Treffen dieser einzigen innerdeutschen Regionalgruppe zu einer Tradition wurden. Die zurückgekehrten Lehrer berichteten in Diavorträgen aus fast allen Ländern, in denen deutsche Auslandsschulen bestehen. E. Stegmann konnte im Laufe der Jahre vielen Kollegen, die Interesse am Auslandsschuldienst hatten, mit Rat und Informationen weiterhelfen. Nicht umsonst ist vielleicht deshalb festzustellen, daß in der Region Detmold/Bielefeld besonders viele ehemalige Auslandslehrer anzutreffen sind.

Es bleibt nur noch zu wünschen, daß Herr Stegmann sich noch lange einer guten Gesundheit erfreuen kann und mit seinem reichen Schatz an Erfahrungen am Leben der Regionalgruppe und des Verbandes teilnimmt.

*Christian Kanne*

## Neue Mitglieder

BEUTLER, Martin, OStR, 8193 Ambach/Münsing, Lasseweg 1  
EGGER, Wolfgang, OStR, DS Genua  
EGLE, Elisabeth, OStR, Instituto Ballester, Villa Ball.  
EHMANN, Gerhard, StR, 7750 Konstanz, Am Briel 60  
GEIGER, Hans-Ulrich, StR, DS Teheran  
GOTTSCHALK-MOHR, Gertrud, L, 6620 Völklingen 7, Im Ehrengrund 13  
HUBERT, Rosemarie, GHSL'n, 7319 Dettingen-Teck, Limburgstraße 14  
MARTIN, Wolf-Rüdiger, RL, 7778 Markdorf, Sudentenlandstraße 17  
MAURICE, Peter, OStR, 8000 München 80, Rottalstraße 5  
PFAFF, Wolfgang, RL, 6301 Biebertal 3, Amselweg 4  
ROPPEL, Claudia, RL'n, DS San Sebastian  
ROSCH, Werner, StR, DS Mexico City, Mexico  
SCHLEUSENER, Peter, Std, 1000 Berlin 22, Haufeldweg 8  
WECHT, Karl-Heinz, StR, DS Lima/Peru  
ZANDT, Engelbert, L, DS Mailand

MATYSIK, Wolfgang, 2075 Volksdorferweg 3B  
MIKLITZ, Günther, 5300 Bonn 3, Elsa-Brandström-Straße 29  
PÄCH, Klaus, Intern. Schule/Swiss Sectin Bangkok  
ROSER-BRACHER, Christine, 7252 Weil der Stadt 2 (Merklingen), Glemsweg 8  
RUIZ-HOLST, Matthias, 1000 Berlin 27, Henningsdorferstraße 145-157 Haus 31  
SCHERNIKAU, Volker, 5760 Arnsberg 24, Künsbergweg 12  
SCHLEGEL, Harald, Colegio Aleman Guadalajara, Jal. Mexico  
SCHÖNBERGER, Wilfried, 4432 Gronau, Gildehauserstraße 130/132  
SCHROEDER, Manfred, 3057 Neustadt/Rbg. Mar-dorf, Holunderweg 15  
SCHRÖDER, Wolfdietrich, Nies/Sourpi, Almiros/Volos, Griechenland  
SEISSER, Gerhard, 7520 Bruchsal, Hölderlinstraße 3  
SPERR, Rudolf, 8038 Gröbenzell  
STEMIG, Adolf Manfred, 8702 Waldbrunn, Waldleite 3  
WEBER, Horst, 6948 Wald-Michelbad/O.-Schö., Lotzenweg 31

## Anschriftenänderungen

ABENSTEIN, Reiner, 8120 Weilheim/Obb. Nordenstraße 13  
ACKERMANN, Heye, DS Washington  
BIRKE, Bruno, 4630 Bochum, Am Sattelgut 2  
CLAUSS, Dr. Arno, 1000 Berlin 45, Garde-schützenweg 123  
DAPARADE, Fritz, 2780 Oeiras/Portugal, Av. Miguel Bombarda, 8 D-1 Santo Amaro de Oeiras  
DOMISCH, Reiner, 7170 Schwäbisch Hall, Pfiz-nerweg 24  
FIRSCHING, Dr. Karl, 8089 Rohrbach, Rohr 51  
GEIGER, Otmar, 8034 Germering, Eisenbahnstraße 46  
GOTTSCHALK, Walter, 6620 Völklingen 7, Im Ehrengrund 13  
GRAMSS, Karl, 8630 Coburg, Lothringer Straße 10  
HAEUBER, Jutta, 4130 Moers, Liebrechtstraße 43  
HERTKORN, Dieter, 7900 Ulm, Burgunderweg 18  
HILKE, Juliane geb. Dulz, 4400 Münster, Sibeliusstraße 21  
JUNG, Hartmut, 7840 Müllheim, Hafnergasse 2  
KRIEGER, Herbert, Instituto Cultural Brasileiro-Germanico, Caixa Postal 1285, 80050 Curitiba Paraná/Brasil  
KUNZENDORF, Gerhard, 2400 Lübeck 1, Kieperhorst 6  
LÜDEMANN, Ulrich, DS Abuja, Postfach 1509 c/o Bilfinger u. Berger Bau, 6200 Wiesbaden  
LÜHMANN, Klaus, 2305 Heikendorf, Fritz-Lau-Straße 1 bei Marta Schütt

Ihr  
Spezialist  
für  
Auslandsumzüge



**Carl Grove**

Internationale Möbelspedition

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

# VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

Wolfgang Hammer (Hrsg.)

## ***Buch über Auslandslehrer***

# Deutsche Lehrer in aller Welt

Etwa 250 Seiten, Kt.; ISBN 3871166464; DM 29,80.

*Subskr.preis bis 31. 12. 1989 DM 26,-*

Die Tätigkeit deutscher Auslandslehrer/innen ist anspruchsvoll, aber auch anregend. Das Sammelwerk „Deutsche Lehrer in aller Welt“ schildert die Verschiedenartigkeit der Aktivitäten der Auslandslehrer/innen. 29 Autoren/innen berichten über ihre Erlebnisse, die Schwierigkeiten und die Erfolge, die institutionellen Rahmenbedingungen und die individuellen Unternehmungen. So ergeben diese Mosaiksteinchen ein umfassendes, buntes und lebendiges Bild des Arbeits- und Erlebnisfeldes deutscher Auslandslehrer/innen.

Der Band ist in drei Teile gegliedert:

1. Institutionen des Auslandsschulwesens
2. Schule und Unterricht
3. Die Auslandslehrer/innen – Person, Familie, Gesellschaft

Die Autoren/innen wurden so ausgewählt, daß sowohl „bewährte“ Ministerialbeamte, Schulleiter oder Fachberater wie auch junge Lehrer/innen, die erst kurz im Ausland sind, zu Wort kommen. Beide Perspektiven sind für Erkenntnisse wertvoll.

Die Berichte stammen aus allen Gegenden der Welt: Japan und Südafrika, Sowjetunion und Südamerika, China und Europa u.a. Der „Verband deutscher Lehrer im Ausland“ möchte mit der Herausgabe des Buches „Deutsche Lehrer in aller Welt“ dazu beitragen, daß Kenntnisse über die Arbeit von Lehrern/innen im Auslandsschulwesen in der Öffentlichkeit verbreitet werden. Das Buch zeigt außerdem, wie wichtig die Rolle des Auslandsschulwesens in der Auswärtigen Kulturpolitik ist.

*Erscheint Frühjahr 1990 bei*

**Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider**

**Wilhelmstraße 13**

**D-7066 Baltmannsweiler**

# BUNDESREPUBLIK

## Ausländerstudium in der Bundesrepublik Deutschland

*Ausländische Absolventen der deutschen Auslandsschulen mit der naheliegenden Absicht, in der BR Deutschland zu studieren, sollten über die Möglichkeiten, aber auch über die Situation an den Massenuniversitäten mit all ihren Konsequenzen gründlich informiert werden. Entscheidungshilfen bei der Wahl der Wissenschaftlichen Hochschule (über 40) oder der Fachhochschule (über 100), ferner bei der Fachrichtung (über 150) und der Fächerkombination sind äußerst wichtig und sollten vor Aufnahme des Studiums erteilt werden. Viele ausländische Studenten geben auch als Begründung die Gebührenfreiheit für ihre Wahl des Studienplatzes in Deutschland an; ferner: daß keine zusätzliche Aufnahmeprüfung stattfindet. Die Lebenshaltungskosten (800 – 1000 DM) und die Länge des Studiums (16 Semester für ein Diplom an der TH Aachen) machen jedoch das Studium in Deutschland zu einem sehr teuren Unternehmen. Attraktive Fächer unterliegen dem numerus clausus. Kommt der Kandidat aus einem Entwicklungsland, dann ist das praxisbezogene Studium an der Fachhochschule vorzuziehen (mit Versetzung in die 13). – Nicht so sehr von den Zugangsbedingungen, sondern von allen andern im folgenden Beitrag erwähnten und herausgestellten Implikationen ist auch der ausländische Student mit deutschem Abitur betroffen. Der Verfasser setzt sich mit den Veröffentlichungen der letzten drei Jahre, die das Ausländerstudium betreffen, auseinander, und er vertritt die Auffassung, daß vor allem Studenten der Dritten Welt an deutschen Hochschulen zu einer „Bettler-Klientel“ verkommen.*

Sprachbarrieren, Einreiseschwierigkeiten, Aufenthaltsschwierigkeiten, Anonymität und Kontaktmangel an Massenuniversitäten, Theorielastigkeit, zu lange Studienzeit, psychische Störungen, Reintegrationsschwierigkeiten –, damit sind nur erste signifikante Belastungen genannt, die das Studium ausländischer Studentinnen und Studenten an westdeutschen Hochschulen beeinflussen und beeinträchtigen. Das um so mehr, wenn die Betroffenen aus einem Land der Dritten Welt kommen. Dabei ist gewiß, daß Geldsorgen hinzukommen.

Um vorab den Schwund an ausländischen Studenten abzufangen, reagierte das Auswärtige Amt in Bonn zügig und eindeutig:

„Das 1983 probeweise eingeführte Verfahren zur Erteilung von Sichtvermerken für ausländische Studienbewerber und Studenten hat sich in seiner bisherigen Ausgestaltung nicht bewährt.

Nach jüngsten Erhebungen der Westdeutschen Rektorenkonferenz ging die Zahl der Bewerbungen aus dem Ausland für ein Studium an deutschen Universitäten seit 1983 drastisch zurück.

Diese Entwicklung widerspricht den Interessen der Bundesrepublik Deutschland.“

Schreiben des AA vom 19.4.1989 an alle diplomatischen und berufskonsularischen Auslandsvertretungen.

Die Einreise zu Studienzwecken soll offensichtlich wieder erleichtert werden. Was allerdings ungeklärt bleibt, ist Sache der Westdeutschen Rektorenkonferenz, die sich auf einen Prozentsatz von 6–8 % ausländischer Studierender festgelegt hat. 1989 gab es 150000 deutsche Studierende; ihre Anzahl in den kommenden Jahren ist ungewiß. Die Festlegung des Prozentsatzes ausländischer Studenten muß folglich überdacht werden.

Um die undurchsichtigen Rahmenbedingungen und die allgemeine schwierige Studiensituation zu klären, ist eine Veröffentlichung des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (BMBW) bemüht:

*BMBW (Hrsg.): Studenten aus Entwicklungsländern, 4/1986, Untersuchungen über Studienverlauf, Studienbedingungen, soziale Lage und Reintegration von Studenten aus Entwicklungsländern, Bonn 1986*

Zu Recht wird das Gestrüpp von undurchschaubaren Zulassungs-, Äquivalenz- und Aufenthaltsregelungen moniert; sie müssen in jedem Fall transparent gemacht werden. Es fehlt an Vorinformationen. Was allerdings die Verfasser selbst in ihren Darlegungen aussparen, ist die wichtigste Vorinformation: daß nämlich das Studium in Westdeutschland doppelt so lang wie im eigenen und im übrigen Ausland dauert. – Festgeschrieben ist, daß die Studienkollegs, die von den Stu-

denten der Dritten Welt zu durchlaufen sind, Dauerbrenner der negativen Kritik sind (S. 19). Fettgedruckt heißt es:

„Die Studienkollegs sind für eine hochschulspezifische Vorbereitung jedoch in keiner Weise ausgerüstet.“ (S. 19).

Das Kurssystem müsse differenzierter angeboten werden. – Dazu sei vorab angemerkt: Angesichts der gültigen Aufnahmebedingungen an Studienkollegs, nämlich eines Kenntnisstandes in Deutsch als Fremdsprache von Grundstufe III (G III), was soviel wie Quartaniveau in der Fremdsprache ist, und des Ziels, eine Fachvorlesung zu verstehen, ergibt sich ein Spannungsfeld, das in zwei Semestern von vornherein nicht überbrückt werden kann. Das um so weniger, wenn der Kandidat eine zehn- oder elfjährige Schulausbildung hatte. Die langjährige Erfahrung lehrt, daß eine solide Vorbereitung in Sprache und Fach eine zweijährige Sprachschulung verlangt; womit übrige Defizite – englische Sprachkenntnisse, Deutschlandkunde, informationstechnische Grundbildung – noch dahinstehen. Zu lapidar wird eine DAAD-Studie zitiert:

„Ist diese kritische Zeit überstanden, bestehen die Studenten der Dritten Welt ihre Abschlußprüfungen genauso wie deutsche Studenten“ (S. 25).

Demzufolge fallen 25 % durch. Angesichts des hohen Aufwandes und der hohen Erwartung von Seiten der Herkunft ist die 25%-Durchfallquote jedoch ein erschreckend hoher Prozentsatz. Im übrigen sprechen sich die Verfasser für mehr Stipendienvergabe aus, für zusätzliche Mittel für die Betreuung, für bessere Versorgung. Bestehendes soll sich bewähren. Womit grosso modo die eigentlichen Schwierigkeiten dieselben bleiben.

Zu wenig kritisch und in keiner Weise innovativ sind auch sonstige Studien zum sozialen Umfeld des Ausländerstudiums. Der World University Service (WUS), seit eh im Dienste der Studenten der Dritten Welt und gegen jegliche Institutionalisierung des Ausländerstudiums, erst recht gegen die Existenz der Staatlichen Studienkollegs (vgl. a. WUS (Hrsg.): Dokumentation 1971, 1978 und 1981), bringt eine Studie heraus (Dissertation Tübingen 1988), die betroffen und nachdenklich macht; „Angst- und Einsamkeitsgefühle“, „Verdauungsstörungen“ und „Migräne“ beherrschen die Situation.

Jabeen Khan, Kausar: *Auslandsstudium als kritisches Lebensereignis (eine empir. Unters. zur*

*psychosozialen Situation ausländischer Studenten in der Bundesrepublik Deutschland)*, Wiesbaden: WUS, Dt. Komitee, 1988, ISBN 3-922845-05-3.

Zahlreiche Zitate aus vielen Interviews belegen hohe Belastungen vor allem durch nichtausreichende Finanzen. Zusammengefaßt meint die Studie: Das Studium in Westdeutschland ist für einen Studenten aus der Dritten Welt nicht empfehlenswert. Ob die WUS-Herausgeber dies mit der Herausgabe beabsichtigten zu sagen, ist zweifelhaft. Sicher ist, daß die Studie des BMW weniger schönend ausgefallen wäre, hätten die Verfasser diesen Notruf gehört.

Die letzten Nummern der Zeitschrift AUSZEIT, ebenfalls von WUS herausgebracht, melden sich zum selben Thema:

AUSZEIT 1/2-1988: *Ausländische Studentinnen – Unbeachtet – Beachtet – Geachtet*

„Wir kommen so unbeschreiblich unerfahren in eine stahlharte Gesellschaft mit deren Konsequenzen...“ (S. 66). Oder: „Doch packt mich die Wut. Eine Wut, die mich zu zersprengen vermag, und der Gedanke an deren Ursache versetzt mich in eine unbeschreibliche Trauer.“ (S. 65).

Im übrigen gibt es zwar auch positive Stimmen, aber die negativen überwiegen.

AUSZEIT 3/4 – 1988: *Betr. Notfonds*

gibt – analysiert – Auskunft über eine Randgruppe zahlreich werdender Studenten aus der Dritten Welt, die unverschuldet in Not geriet. Hier wurden Lehrer aktiv, die im täglichen Umgang mit diesen Studenten stehen. Auch christliche Kirchen helfen muslimischen Studenten.

Weiterführend in der Diskussion ist:

Hans F. Illy: *Ausbildung in Deutschland – sinnvoll für die Dritte Welt?*, in: UNIVERSITAS 3/1988, S. 331–336.

Hans F. Illy sieht das Studium im Spannungsfeld des Entwicklungslandes und des Industrielandes; er vertritt die Ansicht, daß die bestehende Studienpraxis die Ungleichgewichte nicht abbau, sondern verstärke. Das Ausländerstudium müsse Teil eines strukturierten Systems des Austausches zwischen verschiedenen Ländern sein.

„Die Präsenz von etwa 35000 Studenten aus Entwicklungsländern ist eher das Zufallsprodukt vieler Push- und Pullfaktoren, ...“ (S. 332).

Ganz im Gegensatz zu der zitierten Bonner Studie bringt Illy einen Negativkatalog, der auch die eigentliche Effektivität berücksichtigt:

Heimgekehrte Studenten sind verbittert

über reale oder imaginäre Ungerechtigkeiten, die sie zu Kritikern oder gar Feinden des Gastlandes machen.“ (S. 333).

Fundiert sind Illys Ausführungen schon deshalb, weil er den Studenten der Dritten Welt im Kontext der eigenen Kulturzugehörigkeit sieht:

„Nur wer schon in seiner eigenen Kultur gefestigt ist und auch statusgemäß schon etwas erreicht hat, ist zur Kommunikation mit einer anderen Kultur befähigt.“ (S. 334). Oder:

„Wer zu jung seine Heimat verläßt...; er erliegt dem „Kulturschock“.“ (S. 334).

Womit Illy gleichzeitig die Thesen einer Studie der UNESCO-Kommission bestätigt: *Hochschulen in der Dritten Welt: Finanzierungs- und Strukturprobleme, Sonderdruck der Deutschen UNESCO-Kommission, Bonn 1989.*

Dieser Studie zufolge sollte zudem die Förderung des Studiums im eigenen Land Vorrang vor der Vergabe von Stipendien in Europa haben. Forschungsinstitute zu bestimmten Themen – Energiefragen, Aufforstung, Umweltfragen, Tropenmedizin, Tiermedizin – sollten den Standortvorteil in der Dritten Welt bevorzugen.

Hans F. Illy, zusammen mit Wolfgang Schmidt-Streckenbach, ist auch Herausgeber des Sammelbandes

*Hans F. Illy/Wolfgang Schmidt-Streckenbach: Studenten aus der Dritten Welt in beiden deutschen Staaten; in: Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung, Band 20, Berlin: Duncker und Humblot, 1987, ISBN 3-428-06234-5*

Dreizehn Autoren bestreiten das Forum. Einleuchtend ist die Ansicht, daß vom Standpunkt der deutschen Entwicklungspolitik die bisherige Praxis des Ausländerstudiums in Frage gestellt werden muß. Illy warnt zu Recht vor allzu schnellen Schlußfolgerungen und eindimensionalen Vorschlägen (S. 8). Was Illy im übrigen vorträgt, muß der Leser ein zweites Mal lesen. Ebenso weiß der Insider im voraus, was Werner Weber (S. 182–86) postuliert: die Hochschulen sollten nur Programmstudenten, eo ipso Postgraduierte fördern; Studienkollegs hält er seit eh für überflüssig:

„Das Massenstudium von Ausländern aus der Dritten Welt, wie wir es vor allem an den Technischen Hochschulen in Berlin und Aachen vorfinden, kann nur unter der Bedingung aufrecht erhalten werden, daß sich die Hochschulen weiter um diese Ausländer relativ wenig kümmern.“ (S. 184).

Und gleichzeitig mehr er die Widersprü-

che. Zu einem Zeitpunkt, zu dem Studienkollegs in Nordrhein-Westfalen um je drei weitere hauptamtliche Lehrer aufgestockt werden, hält Weber Studienkollegs für Einrichtungen, die in der Hochschullandschaft „weiter an Bedeutung“ (S. 184) verlieren. Was den beiden Mitstreitern entgegengehalten werden muß, ist das Beispiel Somaliland.

40 Postgraduierte werden durch eine der deutschen Stiftungen mit höchsten finanziellen Mitteln aus- und weitergebildet; es waren 40 Programmstudenten, die eigens von den Regierungen handverlesen vermittelt wurden. Nach ihrer Rückkehr ließ ein Regierungswechsel in Somaliland alle 40 Graduierten in die Anonymität verschwinden. Recht mag Weber mit dem Hinweis auf „bona-Fide-Flüchtlinge“ haben, bei denen hohe Finanzmittel mit geringer Motivation einhergehen. Sein Hinweis auf die „Verplanung“ chinesischer Studenten, die von chinesischer Seite „verantwortet“ werden, überzeugt nicht. Es sind inzwischen über 4000 (plus ca. 1000 Praktikanten); darunter viele Kadersöhne, die nicht in die Staaten geschickt wurden, da der brain-drain dort zu groß ist, der in der Bundesrepublik Deutschland noch gering ist. Klagen über Absetzmanöver sind längst bekannt, und die jüngsten Entwicklungen lassen vermuten, daß über das Asylgesuch mehr Bleiber als Rückkehrer unter ihnen sind. Die Effektivität ist zudem fragwürdig gerade im Hinblick auf China, das wir gerade erst kennenzulernen begannen. Statt eines Arguments, ein Beispiel: Chen, der soeben die Kölner Fachhochschule, Abteilung Photographie, mit Auszeichnung absolvierte, meinte vor seiner Rückkehr resignierend, er werde wohl in Xian Paßphotos schießen.

Alexander Thomas fügt seinen Ausführungen einen umfangreichen Literaturapparat hinzu, und zwar zur „Interkulturellen Kommunikation“ und macht dazu Vorschläge, wie die Qualität der Aussagen von Studenten aus der Dritten Welt verbessert werden kann und wie man zu Aussagen über die Wirkung eines Auslandsstudiums kommen kann. „Interkulturell“? Ein strapazierter Trendbegriff; „eine Chimäre“, meint der Soziologe dazu (Endruweit 1985).

Wolfgang Schmidt-Streckenbach gibt einen Statistik-gestützten Überblick; in seinen zahlreichen Fußnoten macht er auf Widersprüche aufmerksam. So sind die Angaben des Centrums für Internationale Migration (CIM) zum Studienabbruch nicht stimmig; die Abbruchquote z.B. der Medizinstuden-

ten aus der Dritten Welt liegt bei 50 %, nicht bei 25 %. Auch Schmidt-Streckenbach beklagt die sehr hohen Kosten deutscherseits, die Studenten aus der Dritten Welt verursachen (S. 57). Im übrigen stützt er sich auf die „arbeitsmaterialien“ des CIM, die aber vor 1982 erstellt und erst 1983 veröffentlicht wurden. Die Szene hat sich inzwischen verändert; einige Studienkollegs melden weit über 50 % Iraner, von denen 70 % keine Rückkehrbereitschaft zeigen (S. 62).

Roland Wiedmann berichtet über Strukturen des Ausländerstudiums in der DDR. Etwa 700 von ca. 10000 Studenten kommen aus der Dritten Welt. Hinter dem Austausch von Studenten und Experten stehen Abkommen mit sozialistischen Ländern. Die Abbruchquote werde von Seiten der DDR-Hochschulen verschleiert (S. 79). Im übrigen verschweigt der Verfasser die problemmindernde Situation gegenüber dem Studium in Westdeutschland: Angepaßte Lebenssituation, kostenniedriger Aufwand, Vorbereitung im Herkunftsland durch Langzeitdozenten (dem steht ein Mangel an Kontinuität des westdeutschen DAAD-Lektoren-Systems mit Kurzzeitverträgen gegenüber), eine übersichtliche Vorbereitungsphase durch das Lehrwerk DEUTSCH KOMPLEX, dem in Westdeutschland nichts Vergleichbares gegenübersteht, ausgebildete Lehrer mit doppelter Lehrkompetenz in Sprache und Fach (z.B. Physik), ausgereifter Fachsprachenunterricht bis zum Abiturniveau.

Ausländische Studenten der naturwissenschaftlichen und technischen Fachrichtung beginnen mit der „fachsprachlichen Ausbildung bereits nach der siebten Woche“ (S. 80). Der gleiche Student in Westdeutschland durchläuft ein bis drei Jahre Deutschunterricht im Bereich eines kommunikativ und situativ orientierten Fremdsprachenunterrichts; die Fortsetzung des Unterrichts wird mit einer Loseblattsammlung bestritten, selbstgestrickt, als Kopierpädagogik weitergereicht. Will sagen, daß zwar die Einsichten da sind, daß hier ein Mittelstufenbuch „hin-führend zu den Fachsprachen“ fehlt, daß aber weder behördlicherseits, noch von Zuständigen solche Einsichten geteilt werden, entsprechende Realisierungsvorhaben sogar verhindert werden. Die Integrierungsphase wird in Westdeutschland mancherorts sogar bis zum Abschluß des Studienkollegs ausgedehnt unter Ablehnung der Notwendigkeit; expressis verbis wird auch Fachsprachenunterricht abgelehnt; oder: er wird

gewissermaßen 60stündig nachgereicht (Eggers, in: 10 Thesen zu WEGE, einem neuen Lehrwerk für Studenten, WEGE, Lehrer-Handbuch, S. 8). TH Aachen, Lehrgebiet für Deutsch als Fremdsprache, FH Konstanz, Studienkolleg, und FH Kaiserslautern, Studienkolleg, bilden rühmliche Ausnahmen.

Günther Reuhl macht deutlich, wie sich die Situation in Westdeutschland grundsätzlich von der in Frankreich und England, deren ausländische Studenten aus franko- und anglophonen Ländern kommen, darin unterscheidet, daß nur Westdeutschland die Einrichtung von Studienkollegs kennt. Das Interesse an Fachhochschulen – so führt er aus – nehme zu (S. 103).

Michael Wollenschläger befaßt sich mit den rechtlich-administrativen Implikationen des Ausländerstudiums, Günther Bauer mit den Problemen der Studienfinanzierung und der Betreuung aus der Sicht programmführender Institutionen. Einprägsam ist sein 6-Punkte-Katalog (S. 129–30). Die postulierten Leistungen würden aber nur partiell erbracht, und so schlußfolgert er: Die Bedingungen sind in einem hohen Maße verbesserungswürdig. Die Situation der Studenten der Dritten Welt ist derart bedauernswert, daß allseitig Hilfe vonnöten sei. Im ganzen fehle das persönliche Engagement durch die Betreuer (S. 137).

Christian Reiser nennt die Zahlen der Stipendienbezieher; fürwahr ein stolzes Programm; Reiser verhehlt nicht die Probleme, die aber – verglichen mit Nicht-Stipendienbezieher – harmlos erscheinen. Roland Wiedmann klärt über die Stipendienbezieher in der DDR auf. Schließlich setzt sich Ursula Lindig mit den sozial-psychologischen Problemen ausländischer Studenten im westdeutschen Kulturkreis auseinander und faßt die Probleme gebündelt zusammen, indem sie Kontenkar zitiert:

„Dieses Land ist für Ausländer nicht zu empfehlen. Jeder Ausländer, der sich lange in diesem Land aufhält, wird seelisch krank.“ (S. 170)

Der Rückzug in Nationalgruppen ist vorprogrammiert. Eine umfangreiche Auflistung der Arten und Häufigkeiten der Krankheiten folgt. Keineswegs handelt es sich nur um Minderbegabte (S. 170). Lösungen für die vielen Kranken stehen nicht zur Verfügung (S. 175).

Das Podiumsgespräch stellt noch einmal heraus, daß mehr Mittel zur Verfügung gestellt werden sollten, daß die Studienkollegs

in jedem Fall „reformbedürftig“ seien und daß deren Curricula sich mehr auf den Hochschulbereich konzentrieren sollten. – Abgesehen von Widersprüchlichkeiten läßt sich auch vieles in Abrede stellen. Den Diskutanten entzieht sich die Kenntnis z.B. der inzwischen hohen Unterstützungen durch die Vereine zur Förderung in Not geratener Studenten, auch die Förderung durch seßhafte iranische Ärzte, die ihre Landsleute unterstützen; sie scheinen nicht zu sehen, daß immer mehr Studenten den Asylantenstatus besitzen, finanziell besser als deutsche Studenten gestellt sind und daß sie hohe Personal- und Sachkosten durch die Otto-Benck-Stiftung in Anspruch nehmen können. – „Reformbedürftig“ aus der Perspektive der Klagenden und Beklagten ist zu leichtfertig gesagt; höhere Eingangsprofile, als gefordert werden, könnte die Arbeit am Studienkolleg verbessern. Immer zahlreicher werden dann allerdings Privatschulen, die in Konkurrenz untereinander sich um das Vorfeld der Erlernung der deutschen Sprache vor der Aufnahme im Studienkolleg bemühen. Im Unterschied zu den zahlreichen Sprachschulen in England und Frankreich ist für die Schulung in der deutschen Sprache die Zielvorstellung zu unterschiedlich. Entsprechend dem Linguistenpluralismus – ich komme in der Zählung auf über 15 Theorien – ist auch ihre Methodik. Grundstufenbücher arbeiten mit Bits und Sprechblasen nach dem Vorbild englischer Sprachbücher für deutsche Schüler; ihr Ziel: Sprachanwendung für den Alltag. Es mehren sich dann die Klagen, daß fließend Deutsch sprechende ausländische Studenten gutes Pidgin-Deutsch beherrschen. (Die über 300 000 ausländischen Studenten in den USA durchlaufen, weltweit, wo auch immer, den TOEFL-Test, worauf sich die privat Unterrichtenden längst eingestellt haben; es mehren sich allerdings auch solche Studenten, die diesen Test nicht bestanden haben und dann nach Deutschland kommen; hinzu tritt eine latente Xenophobie an den Ivy-League-Universitäten, die manchen Kandidaten Deutschland vorziehen läßt (lt. NEWSWEEK)).

In der Schriftenreihe „Studien zur Bildung und Wissenschaft“ geht es um die „Effizienz“ des Ausländerstudiums, ohne daß allerdings die eigentliche Effizienz im Herkunftsland hinterfragt wird:

*Effizienz des Ausländerstudium – Dokumentation des Symposiums am 3./4.1987, Hrsg. BMBW, Bad Honnef: Bock 1989, ISBN 3-87066-669-2*

Die Problemstellung betrifft die Rahmenbedingungen. Entsprechend zielen die Empfehlungen auf Verbesserungen, im einzelnen auf eine Intensivierung der Studienvorbereitung, qualifizierte Informationen und Beratung, aufenthaltsrechtliche Aspekte, Auswahl der Bewerber, hochschulbezogene Instruktionen, Propädeutikum und Rechtsstellung. Die Empfehlungen richten sich gegen die Form der Studienkollegs. Empfohlen wird Fachsprachenunterricht. Nachgeplappert wird, daß in vielen Ländern die Voraussetzung für die Erlernung der deutschen Sprache fehle, da Goethe-Institute und deutsche Auslandsschulen sich nur in Hauptstädten befänden. – Dazu sei kritisch angemerkt: Angesichts der hohen Investitionen für den Deutsch-Unterricht im Ausland, auch der Förderung ausländischer Deutschlehrer, ist nicht einzusehen, warum z.B. Türken, Ägypter, Chinesen und Indonesier sich keine Sprachkenntnisse im Heimatland erwerben, zumal Goethe-Institute selbst Fachsprachenkurse anbieten. An über 2000 weiterführenden Schulen sind in der Türkei türkische Deutschlehrer tätig; sie wurden mit hohen Personal- und Sachkosten deutscherseits ausgebildet; ein Aufenthalt in einer der türkischen Städte mit Goethe-Institut ist zumal kostenniedriger als ein Deutschlandaufenthalt, falls der Kandidat aus Ostanatolien kommt. Sicherlich muß der Deutschunterricht oftmals attraktiver gemacht werden, doch im ganzen desavouiert die These „Deutsch in Deutschland“ die Arbeit zahlreicher Deutschlehrer, deutscher Dozenten und Lektoren in diesen Ländern, die hohen Investitionen des Auswärtigen Amts. Das Beispiel China: die Tongji-Universität/Schanghai hat 8 in Deutschland promovierte Dozenten und erhält 4 weitere (falls die Betroffenen zurückkehren), – genug Potential, um auch anspruchsvollen Unterricht zu geben. Die Ausbildung fand an deutschen Universitäten mit deutscher Finanzhilfe statt. Im übrigen arbeiten viele Lektoren in den Ländern der Dritten Welt, denen allerdings das Konzept für eine Sprachlehre im Dienste der Fachsprachen fehlt.

Die von Klingel geforderte Trennung von Studienkollegs für Kandidaten an Fachhochschulen und an wissenschaftlichen Hochschulen besteht in jedem Fall zu Recht. Ebenso zielt die Kritik an Studienkollegs in die richtige Richtung: Die starre 35-Stundenwoche sollte durch eine Flexibilisierung aufgelöst werden, auch im Sinne der Studenten

der sog. Bewertungsgruppe I, für die der Fachunterricht am Studienkolleg zugänglich gemacht werden sollte, um fachliche und fachsprachliche Schwächen auszugleichen. Neu an den Vorschlägen ist im zeitlichen Ablauf der Vorbereitung die Dreimonatsphase als Vorpraktikum (Anwärmephase) für alle Studenten aus dem Ausland in den vorlesungsfreien Monaten.

Intensiviert werden sollen ferner: studienbegleitende Maßnahmen, Beratungen während des Studiums, Betreuung nach dem Studium. Es geht also um noch mehr Finanzinvestitionen, letztlich aber auch um eine Verkürzung des Studiums, um höhere „Effizienz“ des Ausländerstudiums, der „Effizienz“ des armen Studenten aus der Dritten Welt.

Anneliese Fearn, in: „Intensivierung studienvorbereitender Maßnahmen“, gibt eine Planung vor, die dem Vorschlag des Forums entspricht. Die vorgegebene Zeitplanung verkürzt aber das Vorstudium in einem Maße, das sie mit der Realität in einem Widerspruch steht. Der Widerspruch manifestiert sich durch die erste Existenz eines viersemestrigen Studienkollegs oder durch die erste Einrichtung eines viersemestrigen Fachsprachenzentrums oder durch die Erfahrungsthese (bestätigt auch durch Josef Wieser, Österreich), daß zwei Jahre Vorbereitung für das Verstehen von Fachvorlesungen in der Fremdsprache unabdingbar sind.

Harald Klingel hält noch einmal die Unzumutbarkeiten fest: Was ist mit den Studenten, oftmals die Mehrzahl, die bei der Aufnahme am Studienkolleg durchfallen? Zumindest Nordrhein-Westfalen reagierte hier positiv mit der Einrichtung von Vorkursen an Studienkollegs. Dieselbe Reaktion ist allerdings nur halbherzig, solange dieselben Studenten erst nach Bestehen der Aufnahmeprüfung mit dem Status eines immatrikulierten Studenten ausgestattet werden. Von administrativer Seite her gesehen bietet sich hier ein viersemestriges Studienkolleg an. Die Einrichtung der Vorkurse ruft allerdings die Vertreter des Goethe-Instituts auf den Plan. Abgesehen von dem Verlust der „Kundschaft“, verfügt nur das Goethe-Institut über gründlich ausgebildete Sprachlehrer für den Bereich „Nullstand bis G-III-Niveau“, die eigentliche Domäne des Goethe-Instituts seit je, bzw. kommen hier die Sprachkurse der Carl-Duisberg-Zentren (CDC) zum Zuge. Alternativ: Verlagerung ins Ausland an die Goethe-Institute, deren ei-

gentliche Klientel diese Studienbewerber sein sollten. Zahlreiche Studenten wurden im Ausland auch auf die „Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse“ (PNDS) mit deutscher Prüfungskommission vorbereitet. Daß bei dieser Prüfung eine hohe Durchfallquote zu verzeichnen war, hing elementar damit zusammen, daß die ausländische Administration für die Vorbereitung nur drei Semester zugestand.

Aufs Ganze gesehen geht Klingel in seiner Kritik nicht weit genug, wenngleich er die harte Vokabel von den „Planern am grünen Tisch“ (S. 44) ausspricht. – Planer, die Studienkollegs konzipierten, haben möglicherweise nie eine Fremdsprache gelernt. Es waren gewiß keine als Sprachlehrer ausgebildete Lehrer. (From the horses' mouth: Wie soll denn überhaupt Fremdsprachenunterricht im Fach (z.B. Physik) erteilt werden, wenn die Eingangsprüfung G III ist (nach Zählung des Vokabelschatzes ist das Quartaniveau in der Fremdsprache). Wie soll ein seriöser Sprachunterricht auf der Mittelstufe bei 35 Wochenstunden stattfinden, von denen nur zwölf Stunden dem Sprachunterricht vorbehalten sind? Allein bei 35 Stunden (plus Mittagspause) ist eine vernünftige Hausaufgabenstellung, unveräußerlicher Bestand der Spracherlernung, nicht möglich. Zudem: die kognitive Erfassung z.B. der physikalischen Zusammenhänge blockiert zugleich die Spracherlernung, solange der Sprachunterricht nicht auch fachsprachlich orientiert ist; das erste Fachbuch für Physik, das in strenger Fach- und Sprachprogression verfaßt wurde und auf zwei Semester im Studienkolleg angelegt wurde, nämlich „Physik plus Deutsch“, hat einen ausgezählten Wortschatz von 4500 Wörtern (nach Auskunft des Verfassers), 4500 aufbauend auf den ca. 2000 Wörtern der G-III-Stufe. Der Student hat aber außer Physik noch drei andere Fächer zu bewältigen. (Als ich dies als eine unzumutbare Konzeption anmahnte, wurde mir ernsthaft entgegengehalten, die Studenten würden bei weniger als 35 Pflichtstunden „ihren Jobs nachgehen“; das war 1972).

Im übrigen mündet Klingels Kritik in die Forderung einer möglichst engen Anbindung an die Hochschule.

Übrige Beiträge meinen dasselbe: Intensivierung, Fachsprachunterricht, Nähe der Hochschule (auch räumlich), Unzufriedenheit mit den Studienkollegs; Hochschuldidaktik als Sache der Hochschule.

Hans-Joachim Konradt stellt die Förderung nach entwicklungspolitischen Zielen; Heino Vest nennt die entwicklungsbezogenen Leitbilder und ihre Aufgaben. Er nennt dann auch Zahlen, die das Ausländerstudium und dessen Steuerung fragwürdig machen: 21000 akademische Ausbildungsabsolventen blieben in Deutschland. Er nennt nicht die übrigen, deren Anzahl hoch ist. Er referiert auch über vorbildliche Maßnahmen, die an der RWTH Aachen durchgeführt werden, vor allem in der studienbegleitenden Phase.

Ulrike Hammer fordert die Einbeziehung der ausländischen Studenten in die Förderung durch den DAAD, im übrigen müsse das Beratungssystem intensiviert werden. Michael Jung veranschaulicht die Situation durch drei Fallstudien, die aus der Perspektive der Betroffenen die Hürden verdeutlichen.

Die Beiträge der Lektüre zusammengefaßt: Das meiste ist schon gesagt; deshalb sollte gleichwohl im Sinne der Betroffenen weiter „getrommelt“ werden. Jedoch noch höhere Investitionen für eine eh rasant kostenhohe Klientel zu veranschlagen und vorzuschlagen, ist nicht der richtige Weg. Jetzt schon kann gesagt werden, daß kein anderes Land sich das Studium ausländischer Studenten mehr kosten läßt als die Bundesrepublik Deutschland. In jedem Fall ist die Zielvorstellung der Quantität, der Sollerfüllung von 6–8 % (RWTH Aachen 14 %) falsch, wenn die Qualität nicht Schritt hält. Die vielen, aber auch widersprüchlichen Ideen und Vorschläge – durchsichtig werden auch Interessengründe – lassen nur die eine Schlußfolgerung zu: Für das Ausländerstudium – erst recht auch im Interesse der ausländischen Studenten aus der Dritten Welt – muß eine neue Konzeption her! Um das Maß der mangelhaften Vorbereitung für ein wissenschaftliches Studium zu verdeutlichen, sicherlich auch, um gleiche Fehler zu vermeiden und bevor sich etablierte Einrichtungen verkrusten, sei ein Defizitkatalog hinzugefügt:

- Studienkollegs arbeiten zu unterschiedlich (so unterschiedlich, daß sich Bewerber nach einer Liste mit den Schwierigkeitsgraden orientieren)
- Die Dritte-Welt-Herkunft begründet eine sehr unterschiedliche Schulausbildung; diese Unterschiede wurden gar nicht oder zu wenig beachtet; hier fehlt eine Analyse des Wissensstandes der Absolventen dieser unterschiedlichen Herkunftsschulen (z.B. auf der Grundlage der entsprechenden Schulbücher des Sekundarabschlußjahres)

- Unterricht in den verschiedenen Fächern (z.B. Biologie) setzt höhere Fremdsprachenkenntnisse voraus als dies der Brauch ist (Biologie-Unterricht mit deutschen Oberstufenbüchern)
- Fachstützender Sprachunterricht wurde überhaupt erst vor vier Jahren entdeckt (vgl. „Physik plus Deutsch“)
- Fehlende Lehrbücher für Deutsch im Fach, vergleichbar mit DEUTSCH KOMPLEX (DDR) oder mit DEUTSCH SPEZIAL (Österreich), auch im Sinne der einheitlichen Hinführung zu den verschiedenen Prüfungen vor Aufnahme des Fachstudiums, bzw. im Sinne der Orientierung für Deutschlehrer im Ausland oder des Goethe-Instituts.

Es bleiben als Defizite nach Absolvierung eines Studienkollegs:

- Formulierungsfähigkeit im Fach
- Deutschlandkunde
- Englische Sprachkenntnisse für alle Fachrichtungen
- Wissenschaftliche Arbeitsweise
- Umgang mit dem Computer (Informationstechnische Grundausbildung)
- Übersetzerkompetenz.

Die Probleme sind äußerst komplex. Und um mehr Studenten aus der Dritten Welt zu werben, ist so lange nicht zu verantworten, wie die Situation unüberschaubar ist. Das Lehrziel wird oft mit „universitär“ – was das auch immer sein mag – umschrieben, ohne daß das Abholniveau analysiert wurde. Etwas pauschal wird das Abholniveau in der Literatur zum Thema beim Hauptschul-Niveau angesiedelt (Dorothea Fitterling in ZAR 2/1983).

Weitere Thesen müssen gehört werden: In einem Schreiben an die Konferenz der Kultusministerien (KMK) machen die Leiter der Studienkollegs unmißverständlich die Mißstände deutlich.

Veröffentlicht in:

A. v. Franquee: *Auslandsschulen und Studienkolleg – eine Bestandsaufnahme und eine Resolution an die KMK, DdLiA 1/1989, S. 15–20*  
 Franquee nennt die „Gravamina“ und ergänzt diese.

Als Profile für die Arbeit am Studienkolleg nennt er Fremdsprachenkenntnisse und Dritte-Welt-Erfahrung, womit er die Auslandsschullehrer anspricht. – Ebenso von der PRAXIS her gesehen befürwortet das Thesenpapier des Arbeitskreises Deutsch als Fremdsprache (AK-DaF) beim DAAD ein Nach- und Umdenken. Konstruktiv schlägt das Thesenpapier

*Ausländerstudium in der Bundesrepublik Deutschland: Vorschläge zur spezifischen Verbesserung, AK-DaF beim DAAD, federführend Wolfgang Hornung, o.J.*

ein neues Modell vor. Das neue Modell sei „kostenneutral“; Sinn habe ein neues Modell nur, wenn es aus Gründen der Vereinheitlichung bundesweit eingeführt werde. Schließlich – und das führt auf dem richtigen Weg weiter –:

„Studienkollegs sind in den Hochschulbereich zu integrieren und mit den dortigen Lehrgebieten Deutsch als Fremdsprache zu einer neuartigen Institution zu vereinigen.“ (S. 16)

In der Zeitschrift „Studienkolleg“ – Studien, Dokumente, Materialien –, Heft 27, 1989, lesen wir zwei Beiträge zum Thema: Ludwig Huber: *Das Studium ausländischer Studierender bei uns: Herausforderung an Schule und Studienkollegs* und:

*von Riskollag: Erfahrungen und Erkenntnisse mit einem neuen wissenschaftlichen Studiengang für Teilnehmer aus Entwicklungsländern.*

Ludwig Huber errechnet 9 Jahre für ein wissenschaftliches Studium und 7 Jahre für ein Fachhochschulstudium (S. 6) als Durchschnittswerte für die Studiendauer. Investiert derselbe Student zwei Jahre für die Spracherlernung, dann steht sein einheimischer Kollege bereits ca. sechs Jahre im Beruf, wenn der Absolvent aus Deutschland heimkehrt. Studienkollegs – so meint Huber jedenfalls – sind „mitnichten eine unumstrittene Einrichtung“. So tönen eigentlich nur diejenigen, die Studienkollegs von außen kennen. Insider machen indessen in allen Fächern Abstriche, um ein Minimalprogramm „durchzuziehen“. V. Rizkollag bezieht sich in seinen Ausführungen auf postgraduierte Studien in Hannover; er berücksichtigt den entwicklungspolitischen Aspekt der Bauingenieure und macht sehr detaillierte Vorschläge.

### **Zusammenfassung und Zukunftsplanung**

Zugegeben: Studenten aus der Dritten Welt geben uns eine große Aufgabe mit einer weitreichenden Verantwortung auf. Weder die Rahmenbedingungen noch die Lehrangebote sind stimmig. Stütz- und Hilfeleistungen reichen nicht aus, und zu widersprüchlich sind die Vorschläge zur Abhilfe. In den Grundsätzen innovativ ist kein Vorschlag, es sei denn in den Ansätzen. Die kritischen Äußerungen bestehen weitgehend zu Recht; sie fragen jedoch nicht nach den Ursachen. Im Ganzen bleiben Vorschläge für eine Neuorientierung im Bereich der Flickschusterei – ich bitte sehr um Verzeihung für die harte Vokabel.

Sinnvoll ist nur eine vollständige Neuorientierung, die auch alle Interessengründe (erst recht die Werbung um mehr Studenten aus dem Ausland) zurückstellt. Gemeint ist die Einrichtung eines viersemestrigen Fachsprachenzentrums nach dem Vorbild des ersten deutschen Fachsprachenzentrums.

*Literatur dazu in:* Special Language/Fachsprache 3–4/1986, Der deutsche Lehrer im Ausland, 4/1987, und Ztschr. für Kulturaustausch 2/1988; bzw. nach den Vorgaben von H. Hunger in: Special Language/Fachsprache 1–2/1986 und H. Birkenfeld in: Lernen und Lehren Nr. IV, 1990

Westdeutsche Hochschulen sollten ein Fachsprachenzentrum nach einheitlichen Vorgaben erhalten, vorzugsweise solche Hochschulen, die bereits ein Studienkolleg unterhalten. Gründungen solcher Zentren an ausländischen Universitäten mit großer Entfernung kann als entlastende Alternative gelten. Ein Zentrum an einer westdeutschen Hochschule ist dann auch Anlaufstelle für Studienberatung, z.B. auch für Aussiedler, Übersiedler und Asylberechtigte (z.Zt. 7000, erste Asylanträge chinesischer Studenten sind bereits gestellt), unter Einbeziehung der besonderen Betreuung durch die Erfahrung der Otto-Benecke-Stiftung. Im übrigen ist das viersemestrige Angebot des Zentrums für alle ausländischen Studenten zuständig. Es übernimmt die Integrationsphase für Studenten, die ein Vollstudium anstreben, und bietet im übrigen die Möglichkeit, Deutsch für wissenschaftliche Zwecke zu lernen, auch für die Bedarfe im neuen Europa. Eine solche Einrichtung hätte dann auch Zuständigkeit für die abertausenden ausländischen Studenten, die obligatorisch eine Wissenschaftssprache (Englisch, Französisch oder Deutsch) lernen müssen und Deutsch nach irgendeinem Deutschbuch für Alltagsdeutsch lernen (in der Türkei ca. 20000 nach Braun/Nieder/Schmöe (BNS), was so gut wie keinen Stellenwert hat). – Der Besuch eines Fachsprachenzentrums (FSZ) schließt mit einem Diplom ab und berechtigt zur Aufnahme des Fachstudiums. Im Grobraster bedeutet die Einrichtung eines viersemestrigen Fachsprachenzentrums:

- Wegfall der Einteilung in Bewertungsgruppen I, II und III
- Fusion der Lehrgebiete für Deutsch und der Studienkollegs
- Andere Voraussetzungen:
- Eingangsprofil in der Fremdsprache DEUTSCH ist die Grundstufe III, nach den

Vorstellungen des Goethe-Instituts, das diese Qualifikation (auch im Zuge einer ersten Auslese, die unverzichtbar ist) im Ausland vermittelt

- Einstufung am FSZ je nach Vorbildung in Sprache und Fach auf der Grundlage einer Analyse der Sekundarschul-Lehrziele (Lehrbücher des letzten Schuljahres) des Herkunftslandes (eine entsprechende, noch nicht vollständige Sammlung liegt vor)
- Flexibler Stufenaufbau, der im Vorgriff die Äquivalenz zum deutschen Abitur nach 12jährigem Schulbesuch berücksichtigt
- Lehrerkompetenz in Sprachdidaktik und Fach (z.B. Physik)
- Zusatzaufgabe: Fortbildung ausländischer und deutscher Lehrer in der Fachsprachen-Didaktik
- Vereinheitlichung des Lehrangebots durch Entwicklung von sprachgebundenen Fachlehrbüchern nach dem Vorbild „Physik plus Deutsch“ (1987, Begleitbuch 1989)

Um den Anforderungen für ein qualifiziertes Angebot zu genügen, sind die Vorgaben von Dieter Möhn und Rudolf Beier konstitutiv und richtungsweisend.

*Literatur dazu in:* Ztschr. Special Language/Fachsprache 3/1981; 6/1984; in: Jahrbuch DaF Nr. 9, München 1983. Und in: Die Neuren Sprachen 1/2-1988; Hunger et al. in: Special Language/Fachsprache 3/4-1985

Das gesamte Verfahren der Ausbildung der ausländischen Studenten aus der Dritten Welt – sei es bis zur Feststellungsprüfung, sei es bis zum Diplom – „hat sich in seiner bisherigen Ausgestaltung nicht bewährt“. Die Begründung dafür muß tiefer gelotet werden, als die Kritik an den bestehenden Einrichtungen dies vermag. Die Begründung für das gesamte Unbehagen macht gleichzeitig die Notwendigkeit einer grundsätzlichen Neuorientierung evident. Die Notwendigkeit stellt sich geradezu elementar aus der Perspektive der Dritten Welt und deren

Ausbildungsverfall. Betroffen sind Südamerika, Ostasien, aber auch die Türkei und Ägypten. Dazu Josef Müller in: UNESCO-DIENST 5/6-1989:

„Die folgenschwerste Konsequenz der wirtschaftlichen Krise scheint die qualitative Verschlechterung des Lehr- und Lernprozesses zu sein. Die Arbeitsbedingungen der Lehrer werden zunehmend schwieriger, während ihre Gehälter, ihr Status, ihr Prestige und damit verbunden ihre Arbeitsmoral sinken. Ausbildung, pädagogische Weiterbildung und Schulaufsicht reduzieren sich auf ein Minimum. Unterrichtsmaterialien fehlen. Die Raten der Schulabbrecher sind nach wie vor hoch. Der Lernerfolg sinkt. Neue Unterrichtsmethoden, verbunden mit neuer Unterrichtstechnologie, mit elektronischen Medien und Fernkurssystemen, mit denen Industrieländer zunehmend den sich wandelnden Bedarf befriedigen, sind für Entwicklungsländer zu aufwendig.

Die Bildungssysteme hielten außerdem nicht Schritt mit der Entwicklung des Arbeitsmarktes. Ende der 80er Jahre zeigt sich eine zunehmende Arbeitslosigkeit von Sekundar- und Hochschulabsolventen, eine Inflation und damit eine Abwertung von Bildungsqualifikationen, ein Anwachsen des informellen Sektors und das Aufkommen einer Schattenwirtschaft mit falsch oder mangelhaft ausgebildeten und schlecht bezahlten Arbeitskräften. Die zentralisierten staatlichen Bildungssysteme reagierten vor allem – im Gegensatz zu Handel und Industrie – zu langsam auf den technischen Wandel und Industrie – zu langsam auf den technischen Wandel mit seinen Folgen für Beschäftigung und Qualifikation. Die großen, hierarchisch organisierten Bürokratien waren und sind immer noch für moderne, eher dezentralisierte arbeitende Management-Ansätze zu schwerfällig. Damit ist letztlich die Rolle des Staates im Bildungswesen in Frage gestellt.“

*Helmut Birkenfeld*



**Umzüge Peter Ganatz**

**Nah- und Fernverkehrs-Umzüge  
Auslandsumzüge  
Überseetransporte  
Möbellagerung  
Packergestellung**

**Kaiserstraße 97 · 7630 Lahr · Telefon (07821) 267 00**

---

## THEMA: Die 19. Hauptversammlung des VdLiA in Regensburg

---

### Grußworte

Zu seiner 19. Hauptversammlung in Regensburg übermittle ich dem Verband Deutscher Lehrer im Ausland meine herzlichen Grüße.

Unsere Auslandsschulen sind ein wichtiger Bestandteil unserer auswärtigen Kulturpolitik. Sie entwickeln sich mehr und mehr zu internationalen Stätten der Begegnung und des Austausches. Sie nehmen damit teil an der großen Aufgabe unserer Zeit, über die Grenzen hinweg Verständigung und Wege zu finden, auf denen die Probleme der Menschheit gelöst werden können.

Die deutschen Lehrer leisten hierbei durch ihren fachlichen, menschlichen und sozialen Einsatz am ausländischen Schulort einen wichtigen Beitrag. Sie vermitteln den ihnen anvertrauten jungen Menschen Impulse für ihren weiteren Lebensweg und ihre besondere Rolle in der künftigen Gestaltung der internationalen Zusammenarbeit.

Ich danke allen Mitgliedern des Verbandes für ihre Beteiligung an dieser Aufgabe und bin zuversichtlich, daß es auch in Zukunft nicht an ihrer Unterstützung fehlen wird. Ich verbinde damit meine besten Wünsche für weiteres erfolgreiches Wirken des Verbandes zum Wohle unserer Auslandsschulen und der internationalen Verständigung.

Hans-Dietrich Genscher

Sehr geehrter Herr Vorsitzender,  
meine Damen und Herren,

allen Teilnehmern und Gästen der diesjährigen Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland gilt mein herzlichster Gruß.

Die für die deutsche Außenpolitik Verantwortlichen haben allen Grund, den deutschen Lehrern im Ausland für ihren engagierten Dienst dankbar zu sein. Sie bauen nicht nur eine lebendige Brücke zu den Deutschen im Ausland. Sie tragen gleichzeitig dazu bei, daß vielen Deutschen ihr Aufenthalt im Ausland ermöglicht wird. Sie bauen auch eine Brücke zur Jugend anderer Völker.

Als Land in der Mitte Europas und als Land, das wie kein zweites vom Export abhängig ist, ist die Bundesrepublik Deutschland auf intensive Kontakte zu vielen Ländern angewiesen. Aus zahlreichen Gesprächen wissen wir, daß unsere Mitmenschen umso eher und umso bereitwilliger zu einem Auslandsaufenthalt bereit sind, wenn sie die schulische Betreuung ihrer Kinder durch deutsche Fachkräfte gesichert sehen.

Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland ist damit mehr als ein Interessenverband, der die legitimen Interessen seiner Verbandsmitglieder vertritt. Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland ist ein Bindeglied zwischen den Deutschen in der Bundesrepublik Deutschland und in aller Welt. Er ist ein wichtiger Faktor bei der Pflege unserer politischen Beziehungen zu anderen Staaten. Dafür gebühren Ihrem Verband Dank und Anerkennung. Möge es Ihnen auch in Zukunft gelingen, Ihre wichtigen Aufgaben zu unser aller Wohl zu erfüllen.

Dr. Hans Stercken  
Mitglied des Deutschen Bundestages  
Vorsitzender des Auswärtigen Ausschusses

Die diesjährige Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland steht unter dem Thema „Begegnung und Begegnungsschulen“.

Nichts kann als exemplarischer für das Werken und Wirken dieses Verbandes gelten als diese beiden Begriffe. Nicht um Gesinnung geht es den deutschen Schulen im Ausland, auch nicht um Indoktrination, sondern schlicht um Begegnung. Sich einander begegnen ist ein natürliches menschliches Bestreben. Und doch gibt es immer wieder Hindernisse, die diesen menschlichen Bedürfnissen in den Weg gestellt

werden. Daß der Verband Deutscher Lehrer im Ausland sich davon nicht beeindrucken läßt, ist selbst wiederum beeindruckend. Das Besondere an den im Bereich dieses Verbandes stattfindenden Begegnungen ist, daß sie zwischen den Völkern stattfinden. Damit schaffen sie nicht nur Freundschaft und Vertrauen, damit dienen sie zugleich der Sicherung unseres Friedens.

Dafür dem Verband deutscher Lehrer im Ausland und allen seinen Mitgliedern an dieser Stelle herzlich zu danken, ist mir ein aufrichtiges Bedürfnis. Allen Teilnehmern und Gästen der 19. Hauptversammlung wünsche ich fruchtbare Diskussionen. Möge auch diese Tagung der Begegnung, der Freundschaft und der Zusammenarbeit dienen.

Prof. Dr. Karl-Heinz Hornhues  
Vorsitzender des Unterausschusses  
Auswärtige Kulturpolitik des Auswärtigen Ausschusses

Sehr geehrter Herr Becker!

Für Ihre freundliche Einladung zur Hauptversammlung Ihres Verbandes bedanke ich mich recht sehr. Ich bedaure, wegen meiner Ferienplanung leider nicht teilnehmen zu können. Bitte richten Sie der Versammlung meine sehr herzlichen Grüße aus.

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland widmet sich einer außerordentlich wichtigen Aufgabe, der Verbreitung deutscher Sprache in vielen Ländern der Welt. Die Förderung der deutschen Sprache ist das Kern- und Herzstück deutscher auswärtiger Kulturpolitik. Unsere Arbeit in dem entsprechenden Unterausschuß des Auswärtigen Ausschusses des Deutschen Bundestages ist darauf gerichtet, die Tätigkeit vieler deutscher Lehrer im Ausland weiterhin zu stützen und ihre Arbeit noch effektiver zu machen.

Ich möchte mich bedanken für den fruchtbaren Dialog und die Übermittlung von konkreten Erfahrungen. In diesem Sinne wünsche ich Ihrer Versammlung einen nachhaltigen Erfolg.

Mit freundlichem Gruß

Dr. Heinrich Pohlmeier  
Mitglied des Deutschen Bundestages

STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER  
IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND  
Der Präsident

An den  
Vorsitzenden des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland  
Herrn Hans-Georg Becker  
Hans-Wilhelm-Hansen-Weg 11  
4600 Dortmund-Lücklemberg

Sehr geehrter Herr Vorsitzender,  
sehr geehrte Damen und Herren,

zur 19. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland in Regensburg übermittle ich Ihnen als Präsident der Kultusministerkonferenz die Grüße der Kultusminister und -senatoren der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Seit seiner Wiedergründung hat der Verband deutscher Lehrer im Ausland an der Weiterentwicklung des deutschen Schulwesens stetig mitgewirkt und sie nach Kräften unterstützt. Die Hauptversammlungen haben dazu jedesmal vielfältige Beiträge erbracht. Auch der diesjährigen Tagung wünsche ich in diesem Sinne ein gutes Gelingen.

Das Tagungsprogramm Ihrer 19. Hauptversammlung rückt das Thema Begegnung und Begegnungsschulen in das Zentrum der Erörterungen und Überlegungen. Dieser Schwerpunkt fordert zugleich zur Auseinandersetzung mit aktuellen Fragen in wesentlichen Bereichen des Auslandsschulwesens auf.

Die geförderten deutschen Auslandsschulen haben zum einen weiterhin die wichtige und notwendige Aufgabe zu erfüllen, für eine angemessene Schulausbildung deutscher Staatsangehöriger im Ausland zu

sorgen. Darüber hinaus und vielerorts in höherem Maße haben sie in dem jeweiligen Gastland ihren Beitrag zur Begegnung der Menschen, zum kulturellen Austausch und zur Verständigung zwischen den Völkern zu leisten.

Es ist oft hervorgehoben worden, daß mit dem Begriff Begegnungsschule nicht ein festumrissener Typ und nicht eine einheitliche Konzeption gekennzeichnet, sondern mehr eine allgemeine kulturpolitische Zielsetzung aufgezeigt wird. Die Kultusministerkonferenz hat in einem Bericht zum Auslandsschulwesen vor einigen Jahren zu strukturellen Weiterentwicklung von Begegnungsschulen festgestellt, daß für die Sicherung und Stärkung der Leistungskraft dieser Schulen ein flexibles Eingehen auf die jeweiligen örtlichen Bedürfnisse und die dort vorhandenen bildungspolitischen und schulrechtlichen Möglichkeiten erforderlich ist. Aus diesen Gründen ist die Berücksichtigung der Gegebenheiten und von verbindlichen Elementen des Schulsystems der Gaststaaten unumgänglich, nach unserem Verständnis und unserer Überzeugung für diese Schulen aber auch geboten.

Dies betrifft im besonderen auch die Struktur und die innere Gestaltung des Bildungsganges, der zum Erwerb der deutschen allgemeinen Hochschulreife führt. Die Vergabe dieses Abschlusses setzt naturgemäß voraus, daß die Arbeit der Schule von diesem Bildungsziel bestimmt ist und das Prinzip der materiellen Gleichwertigkeit der im Ausland zu erwerbenden deutschen Hochschulzugangsberechtigung mit dem Inland-Abitur gewahrt wird. In der Umsetzung stellen sich die Ordnungen und Regelungen indes in dem nötigen Maße auf die differenzierten Bedingungen der Auslandsschulen ein. Daß dieser Weg mit Erfolg beschritten werden kann, zeigt die große Zahl der vollausgebauten deutschen Schulen im Ausland, die als Begegnungsschulen arbeiten und gefördert werden und die gleichzeitig von der Kultusministerkonferenz anerkannt oder zur Abhaltung einer Prüfung zur Erlangung der deutschen Hochschulreife berechtigt sind.

Die Kultusminister der Länder haben die Arbeit des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland stets mit großem Interesse verfolgt und seine Vorschläge und Überlegungen in ihre eigene Arbeit miteinbezogen. Für die Lösung der Probleme und die Erfüllung der Aufgaben, die von den Ländern in Zusammenarbeit mit dem Bund bei der Förderung deutscher Schulen im Ausland wahrzunehmen sind, erhoffen sich die Kultusminister auch von der diesjährigen Tagung des Verbandes weitere Anregungen und Perspektiven.

Mit freundlichen Grüßen

Dr. Georg Göltner

Sehr verehrte Damen und Herren!

Als Vorsitzender des Auslandsschulausschusses der KMK möchte ich Sie diesmal als die Teilnehmer an der 19. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland recht herzlich begrüßen. Ich bedauere sehr, an dieser Hauptversammlung – auch als Verbandsmitglied – aus terminlichen Gründen nicht teilnehmen zu können.

Das Thema „Begegnung“ beschäftigt uns seit dem Ausgang der 60er Jahre als einer der zentralen Begriffe für das Verständnis des deutschen Auslandsschulwesens mit immer neuen orts- und zeitbezogenen Inhalten. Daher bin ich sicher, daß in dem Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis ein erheblicher Bedarf an Diskussion mit Klärung und Gewinn für jeden Tagungsteilnehmer vorgegeben ist.

Ohne an dieser Stelle in die inhaltliche Betrachtung des Themas eintreten zu wollen, soll doch festgestellt werden, daß man sicher von vielen Formen der Begegnung sprechen kann, die weder genormt werden noch quantitativ bestimmt werden können. Wichtig ist es, daß es sich in unseren Auslandsschulen auch um eine *geistige Begegnung* handelt, die in voller Breite sprachliche, kulturelle und mitmenschliche Aspekte miteinander verbindet. Nur so läßt sich unterschiedlichen Ansätzen von regionalen Systemen und vorgegebenen Ordnungen überhaupt beikommen. –

Für die Tage der Hauptversammlung wünsche ich Ihnen lebhafte und anregende Diskussionen und Gespräche. Wie in früheren Jahren werden wir aus den Ergebnissen gemeinsam im Interesse der deutschen Auslandsschulen Nutzen ziehen können. –

Vor allem grüße ich Sie als aktive deutsche Auslandslehrer in allen Teilen der Welt und wünsche Ihnen viel Kraft für die tägliche Schularbeit, gleichzeitig vertiefte Einsicht und Verständnis für die besondere kulturelle und menschliche Aufgabe, die Ihre Tätigkeit im Ausland auszeichnet.

Ich grüße alle Teilnehmer der Tagung und wünsche ein gutes Gelingen.

Dr. Joachim Zeidler

Vorsitzender des

Auslandsschulausschusses der KMK

Sehr geehrter Herr Vorsitzender,  
meine Damen und Herren,  
liebe Kolleginnen und Kollegen!

Zur 19. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland übermittle ich Ihnen die besten Grüße des Deutschen Lehrerverbandes und seiner vier Mitgliederverbände, des Deutschen Philologenverbandes, des Verbandes Deutscher Realschullehrer, des Bundesverbandes der Lehrer an beruflichen Schulen und des Bundesverbandes der Lehrer an Wirtschaftsschulen.

Ich freue mich ganz besonders, daß es mir in diesem Jahr zeitlich möglich ist, Sie persönlich zu grüßen und Ihnen persönlich zu versichern, daß gerade der Deutsche Lehrerverband eine besondere Verbundenheit zu den Auslandslehrern und zum Auslandsschulwesen hat – eine Verbundenheit, die übrigens weit über die Herausgabe des sog. Auslands-Kunze, soeben in 20. Auflage erschienen, hinausgeht.

Der Deutsche Lehrerverband betreibt schließlich entsprechend seinen Statuten gerade auch die internationale Arbeit seiner vier Mitgliederverbände; er unterhält international vielfältige Verbindungen zu Lehrerverbänden sowie Kolleginnen und Kollegen in vielen Ländern; er widmete sich gerade in den vergangenen zwei Jahren verstärkt etwa den Fragen des Fremdsprachenlernens in der Bundesrepublik, des Deutsch-Lernens im Ausland, des internationalen Lehreraustausches und der schulischen Behandlung des Themas „Dritte Welt“.

Angesichts des magischen Datums 1. Januar 1993, des Tages der Vollendung des europäischen Binnenmarktes, ist es für uns eine Selbstverständlichkeit geworden, den bildungspolitischen, schulpraktischen und dienstrechtlichen Implikationen des EG-Binnenmarktes ganz besondere Aufmerksamkeit zu widmen und damit unser internationales Engagement noch weiter zu verstärken.

Unsere rund 1600 Kolleginnen und Kollegen, die aktiv im Auslandsschuldienst tätig sind, werben draußen für Deutschland, für deutsche Sprache, deutsche Kultur und deutsche Bildung. Tausende von Kolleginnen und Kollegen haben das über Jahrzehnte hinweg getan, um dann nach ihrer Rückkehr für ihr ehemaliges Gastland und dessen Kultur zu werben. Diese vielen, vielen Kolleginnen und Kollegen sind und waren damit Vorreiter und ein Stück auch Wegbereiter für eine Mentalität, die wir ab sofort und nach dem 1. Januar 1993 vermehrt brauchen: für Weltoffenheit.

All diese Kolleginnen und Kollegen, ob sie nun im europäischen Ausland oder auf anderen Kontinenten tätig sind und waren, üben damit auch eine wichtige Funktion für Europa aus.

Der alte Adenauer hat einmal gesagt: „Man kann Europa nicht bauen, wie man ein Haus baut ... Europa, das ist eben ein Baum, der wächst.“ Sie, meine Damen und Herren, leisten einen unschätzbaren Beitrag dazu, daß dieser Baum wächst, daß man in Übersee ein Bild von Europa bekommt, daß man an Ihren Schulen innerhalb Europas das praktiziert, was Europa einmal ausmachen soll. Sie leisten damit einen ebenso wertvollen Beitrag wie die wirtschaftspolitischen Baumeister, die am Haus des gemeinsamen Marktes basteln.

Bitte stellen Sie uns und unseren Bildungspolitikern dazu Ihre Erfahrungen zur Verfügung! Wir brauchen diese mehr denn je. Werben Sie in Ihrem Bereich auch für Europa! Sie tun damit für die Schule und für die Bildungspolitik vorausschauend weit mehr, als sich das eine manchmal provinziell verengte Politik überhaupt vorstellen kann.

In diesem Sinne wünsche ich Ihnen und uns, daß das Modell „Begegnungsschule“ auch Modell für eine europaaorientierte Schule wird. Alles Gute für Ihre Hauptversammlung, für eine breite politische und publizistische Wirkung Ihrer Beratungsergebnisse, für Ihren Verband, Ihre Schule und Sie ganz persönlich!

Josef Kraus  
Präsident des Deutschen Lehrerverbandes

Meine sehr verehrten Damen und Herren!  
Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Zur 19. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland überbringe ich Ihnen die Grüße und Wünsche des Hauptvorstandes der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW).

Auch ich möchte sehr herzlich für die Einladung zu dieser Veranstaltung danken.

Im Frühjahr dieses Jahres hat es einen Wechsel in der Zuständigkeit für Auslandslehrer in der GEW gegeben. Der erste stellvertretende Vorsitzende, unser Kollege Achim Albrecht, hat Siegfried Vergin in dieser Funktion abgelöst. Kollege Max Bertram wird im nächsten Frühjahr 65 Jahre alt und in den wohlverdienten Ruhestand treten. Die Arbeitsgruppe Auslandslehrer (AGAL) in der GEW hat mich zu seinem Nachfolger gewählt.

Anläßlich unseres Antrittsbesuchs bei Herrn Dr. Witte vom Auswärtigen Amt wurde uns überzeugend dargelegt, daß die auswärtige Kulturpolitik die modernste Form, der demokratischste Aspekt der Außenpolitik ist, „weil es um den unmittelbaren Dialog, um die grenzüberschreitende Zusammenarbeit zwischen den Menschen, zwischen den Völkern, zwischen den Gesellschaften geht.“ – so Dr. Witte in einem Referat auf der Sonnenbergtagung der GEW.

Einige Wochen später bei unserem Besuch bei Herrn Dr. Veuhoof in der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) wurde uns unvermittelt mitgeteilt, daß der Haushalt der Zentralstelle kurzfristig um 10 Millionen DM gekürzt worden sind.

Deutlicher kann man es denen, die von dieser Form der Außenpolitik überzeugt sind, – und dazu gehören auch wir von der GEW – nicht zeigen, welche Widersprüche und Schwierigkeiten es bei der Umsetzung dieser Idee vor Ort noch gibt. Sind doch von dieser Kürzung zunächst unsere Kolleginnen und Kollegen betroffen, die als Ortskräfte arbeiten, und die Schülerinnen und Schüler, die auf ein Stipendium angewiesen sind.

Die Zentralstelle braucht eine Verpflichtungsermächtigung für eine mittelfristige Finanzplanung, damit unsere Auslandsschulen ihre sozialen Minimalpflichten erfüllen können.

Es darf nicht mehr vorkommen, daß Ortskräfte, die ja die personelle Kontinuität an vielen Schulen sichern, einen Zweitjob brauchen, um ihre Familien ernähren zu können. – Ein Beispiel für Mißstände, wie sie für Schulen, die den Namen eines der reichsten Länder der Welt tragen, unwürdig und unnötig sind.

Nein, „ein lebendiges und positives Deutschlandbild“ – so der Rahmenplan der Bundesregierung – kann man unter diesen Bedingungen nur schwer vermitteln.

Dennoch, GEW und sicherlich auch der Verband deutscher Lehrer im Ausland werden sich nicht entmutigen lassen. Sie werden weiterhin Mißstände anprangern, bekämpfen und dafür sorgen, daß sie verschwinden.

Wir werden auch damit unseren Kolleginnen und Kollegen im Ausland helfen, ein Deutschlandbild zu vermitteln, von einer offenen und demokratischen Gesellschaft.

Doch zurück zur Bundesrepublik Deutschland. Auch hier sind die Aufgaben unserer Schulen in einer multikulturellen Gesellschaft schwieriger und vielfältiger geworden.

Wer kann in diesem Prozeß wirksamer Hilfe leisten als Kolleginnen und Kollegen mit langjährigen Auslandserfahrungen?

Unsere Republik wird in diesem Jahr 40 Jahre alt. „Ein ziemlich gelungenes Staatswesen: Friedfertig, demokratisch, weltoffen“, so Klaus Bresser im ZDF.

Was gibt es für einen aktiven oder ehemaligen Auslandslehrer Schöneres, als das Lernziel ‚Weltoffenheit‘ zum Prinzip seines Unterrichts zu machen?

In diesem Sinne wünsche ich Ihnen noch einige effektive Arbeitstage.

Kurt Simon  
Hauptvorstand der GEW

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

im Namen des Deutschen Philologenverbandes wünsche ich der 19. Hauptversammlung des „Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland“ vom 25. – 29. 7. 1989 in Regensburg einen hervorragenden Verlauf, gute Begegnungen und zukunftsweisende Ergebnisse.

Als im Ausland tätige Kollegen sind Sie nicht nur Vermittler von Bildung und Kultur unseres Landes, sondern repräsentieren die Bundesrepublik Deutschland vor Ort. Dies birgt Chancen, aber auch Probleme. Daß Sie sich der Probleme bewußt sind und wie sehr Sie Ihre Chancen nutzen und verbessern wollen, beweisen Sie mit der Wahl Ihres Tagungsthemas „Begegnung und Begegnungsschulen“.

Das damit verfolgte Ziel, die Kulturen verschiedener Nationen miteinander vertraut zu machen und sie dadurch einander näherzubringen, ist ein zugleich schwieriger und unerläßlicher Beitrag zur Verständigung der Völker und zur Sicherung eines dauerhaften Friedensprozesses.

Im Zusammenhang mit der Schaffung eines geeinten Europas hat der Deutsche Philologenverband, die Vertretung der Gymnasiallehrer, viele Initiativen entwickelt, um das Zusammenwachsen der Völker zu fördern und zugleich das hohe Niveau und die Qualität des Deutschen Schulwesens zu sichern.

Der Deutsche Philologenverband hat in einer Resolution zur Gestaltung des Bildungswesens in der europäischen Gemeinschaft gefordert: „Der Beamtenstatus ist unter Wahrung der Pflichten und Rechte des Beamten für den EG-Bewerber zu öffnen!“

Wenn nach diesen Grundsätzen verfahren wird und die schon bereits bestehenden Regelungen zur

Beschäftigung von Ausländern im Beamtenstatus allgemein angewendet werden, ist die Freizügigkeit auf dem Arbeitsmarkt der Europäischen Gemeinschaft gesichert. Für Bund, Länder und Gemeinden wird auf diese Weise auch in Zukunft die Leistungsfähigkeit des öffentlichen Dienstes garantiert. Für den Philologenverband ist es selbstverständlich, daß zur Sicherung der Qualität des Schulwesens der Beamtenstatus des Lehrers eine ganz besonders herausragende Bedeutung hat. Jeder Bewerber für ein Lehramt an öffentlichen Schulen muß gleiche, durch Studium und Ausbildung gesicherte Qualifikationen erbringen wie der deutsche Bewerber. Außerdem hat er die im Grundgesetz geforderten Bestimmungen hinsichtlich der Verfassungstreue und des Verbots des Arbeitskampfes zu erfüllen. Schließlich muß auch die Kulturhoheit der Länder gesichert bleiben. Die Länder haben über die Kriterien der Lehrerbildung und Lehrereinstellung zu befinden.

Zur Erhaltung des Leistungsprinzips ist die inhaltliche Ausgestaltung der Richtlinien zur gegenseitigen Anerkennung der Hochschuldiplome von entscheidender Bedeutung. Anpassungslehrgänge und deren abschließende Bewertungsfeststellung sind in Zusammenarbeit zwischen den Kultusministerien und den Berufsverbänden zu gestalten. Sie müßten sich außerdem am Vorbereitungsdienst orientieren und sollten mit dessen Einrichtungen verzahnt werden. Der Philologenverband und seine Landesverbände drängen darauf, daß Instrumente zur Überprüfung der Qualifikationsnachweise und Anforderungsniveaus entwickelt werden. Die Einrichtung entsprechender Prüfungssäler erscheint sinnvoll.

Ein weiteres Berufsproblem der Zukunft ist die Sicherung der Attraktivität des Lehrerberufs. Zehn Jahre Sparpolitik im öffentlichen Dienst haben dem Lehrerberuf – und hier ganz besonders dem Beruf des Gymnasiallehrers – die Attraktivität genommen. Die Abiturienten sehen in einem Lehramtsstudium einen Weg in die Sackgasse, und die Kollegen resignieren in einem Berufsalltag ohne Aufstiegschance.

Dieser fatalen Sparpolitik, so der Appell des Philologenverbandes an die Landesparlamente und Landesregierungen, die die Substanz des Schulwesens angreift und den Lebensnerv der Schulen trifft, muß endlich ein Ende bereitet werden.

Nach Einschätzung des DPhV programmiert eine Politik, die den Einstieg in den Lehrerberuf mit Einstellungsstopps oder mit entsprechenden Hürden und mit Zwangsteilzeitarbeit verbarrikadiert, einen neuen Lehrermangel ab Mitte der 90er Jahre. Dann wird eine steigende Schülerzahl mit einer Entwicklung zusammenfallen, der zufolge dreimal so viele Lehrer wie heute das Pensionsalter erreicht haben werden. Vor diesem Hintergrund befürchtet der DPhV eine negative Nachwuchsauslese, wenn heute Studienräten Wartezeiten von zehn und zwanzig Jahren zum ersten Beförderungssamt (Oberstudienrat) zugemutet werden oder wie beispielsweise in Bremen und Saarland ein Bewährungsaufstieg völlig ausgeschlossen ist.

Durch das „Sparen am Lehrer“ sieht der Philologenverband die Schulen in den Ruin getrieben. Dabei stellen gerade die nächsten Jahre angesichts der gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen neue und hohe Aufgaben an den Lehrer hinsichtlich einer stärkeren pädagogischen Betreuung der Kinder, im Hinblick auf die Aktivierung und Ausweitung des fremdsprachlichen Unterrichts sowie wegen der Notwendigkeit ständiger Innovation im Unterricht.

Der Deutsche Philologenverband hat daher gefordert, in allen Bundesländern einen Einstellungskorridor zu schaffen. Ferner ist die im Strukturbericht der Bundesregierung vorgesehene Anpassung der Zulage zum Eingangsamt A 13 vorzunehmen und infolge des seit 1971 zu verzeichnenden Kaufkraftverlustes auf 200 DM zu erhöhen. Weiter dringt der Philologenverband darauf, daß das erste Beförderungssamt wieder als Bewährungsaufstieg gelten muß. Studienräten muß bei entsprechender Leistungsfähigkeit im Unterricht innerhalb von drei bis fünf Jahren die Ernennung zum Oberstudienrat ausgesprochen werden. Auch sollen die im Bundesbesoldungsgesetz festgesetzten Stellenplanobergrenzen voll ausgeschöpft werden.

Liebe Kolleginnen und Kollegen, ich hoffe, Ihnen mit diesem kurzen Resümee einen Einblick in das Engagement unseres Verbandes für die Lehrerschaft gegeben zu haben. Ich würde mich über eine Unterstützung, auch an den Auslandsschulen, sehr freuen!

Ihnen und Ihrer Arbeit wünsche ich einen guten Erfolg und Ihrer Tagung einen ergebnisreichen Verlauf!

Mit herzlichen Grüßen

B. Fluck

1. Vorsitzender des Deutschen Philologenverbandes

## Begegnungsschulen

Der Ablauf der Diskussionen auf der Hauptversammlung des VdLiA in Regensburg gibt Anlaß, noch einmal an den Ausgangspunkt der veröffentlichten Beiträge zum Thema zurückzukehren. Ministerialrat a.D. Diehl hatte ein Kapitel seiner „Rückschau auf 15 Jahre Prüfungstätigkeit an Auslandsschulen“ (5/88) überschrieben: „Begegnungsschulen“. Es wird hier noch einmal abgedruckt, um die Schriftleitung von dem Vorwurf zu entlasten, der Verfasser habe die Institution „Begegnungsschule“ keineswegs „unbefriedigend“ genannt.

### Begegnungsschulen

Vor einigen Jahren habe ich einmal in einem Vortrag die bewußt polemisch zugespitzte 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, -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 abzuhelpen, wurden Ende der 60er Jahre bestimmte Maßnahmen ergriffen: Moderne Lehrbücher für Deutsch als Fremdsprache wurden eingeführt, didaktisch aufgebaute Lehrwerke, welche die innerdeutschen Fibel 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.** (Hervorhebung durch die Schriftleitung). 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 ge-**

**mischte 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.** (Hervorhebung durch die Schriftleitung.)

Ministerialrat a.D. Günter Diehl

## *Begegnung – eine Wortschablone?*

Meine Damen und Herren,

es gibt grundsätzlich *zwei* Formen, sich mit einem Thema auseinanderzusetzen, mit dem man nicht nur sein eigenes Steckenpferd reitet, sondern das in einem thematischen Zusammenhang mit anderen Problemfeldern steht. *Erstens*: Man kümmert sich nicht darum, was der Personenkreis, von dem man beauftragt wurde, zu wissen wünscht. Das fördert – soweit der Redner zu dergleichen fähig ist – die Originalität der Gedankenführung, trägt aber oft nur *peripher* etwas zur konstruktiven Betrachtung von Fragestellungen bei, die dem Auditorium (oder zumindest einem großen Teil davon) auf den Nägeln brennen. Oder – *zweitens* – der Redner versucht, in die ihm vorgegebene Sach- und Problemlage hineinzuschlüpfen und von dort aus Stollen weiterzutreiben. Das beschränkt zwar seine gedanklichen und rhetorischen Möglichkeiten, wird aber dem Erwartungshorizont seiner Zuhörer, die ja *nicht* gekommen sind, um einem Feuerwerk möglicherweise origineller, doch folgenloser Aperçus beizuwohnen, sondern ihre Probleme in einem neuen Zusammenhang zu sehen, gerechter.

Ich habe mich für den *zweiten* Weg entschieden, wenn ich auch betonen möchte, daß das, was ich vortrage, zwar auf dem fruchtbaren Kompost der Gedanken anderer entwickelt, gleichwohl von *keiner* Autorität außer meiner *eigenen* getragen wird. *Zuerst* liegt mir daran, Ihnen die Basis meiner Ausführungen darzulegen. Das erfordert die Anständigkeit und gedankliche Präzision gerade deshalb, weil ich beim Begriff der Begegnung und der von ihm getragenen Begegnungsschule möglicherweise von anderen Prämissen ausgehe als die Mehrzahl unter ihnen. Ich bin – um auch das vorweg zu

sagen – kein Pädagoge, auch kein Bildungsphilosoph, sondern ein Politikwissenschaftler, dessen Disziplin es, wie Sie wissen, in spezieller Weise mit Phänomenen wie Macht, Interessen, Institutionen und deren so vielfältigen Ausprägungen zu tun hat.

Wie mir mitgeteilt wurde, dreht sich *eine* Diskussion, die unter Pädagogen geführt wird, um die Frage: Sollten wir uns nicht erneut darauf besinnen, was unsere pädagogischen Vordenker unter „Begegnung“ verstanden haben und müssen wir uns nicht überlegen, ob wir deren Vorverständnis noch übernehmen oder gegebenenfalls revidieren wollen? Ich habe mich natürlich auf diesem Gebiet ein wenig kundig gemacht, habe aber *nicht* die Absicht, in den Revieren der Flitner, Litt Bolinow und anderen zu wildern. *Die* haben über die Kategorie der Begegnung *tiefer* nachgedacht als ich das könnte. Persönlich bin ich der Meinung, daß es durchaus einen Sinn macht, darüber nachzudenken, was in einer *Schule*, die sich *Begegnungsschule* nennt und in einem *Staat*, der einem Teil seiner Auslandsschulen in einem bestimmten historischen Augenblick den Titel „Begegnungsschule“ gegeben hat, geschieht. Doch wenn etwa erklärt wird, daß „Bildung als eine Folge von Begegnungen geschieht, in denen das Selbst sich im Verstehen des Anderen ... selbst versteht“, dann ist das sicher richtig, verdeckt aber die Geschichtlichkeit oder auch Zeitbedingtheit des jeweiligen historischen Augenblicks. Fast ein bißchen polemisch möchte ich zu diesem Komplex nur zwei Sätze sagen: Ich habe den Eindruck, daß das mehr oder weniger abstrakte Nachdenken über den Begriff der Begegnung die Möglichkeit einer unvoreingenommenen Begegnung

eher zudeckt als entdeckt. Denn: eine permanent reflektierte Begegnung ist ein bewußter Vorgang. Andererseits: Ein unbewußtes Aneinandervorbeigleiten ist keine Begegnung. – Ich frage mich daher, ob die ideale Begegnung im Sinne der Begegnungsschule überhaupt möglich ist. Denn in dieser Begegnung muß sich – als erstes – jeder der Partner zuerst einmal identifizieren. Dies wiederum bedeutet, daß die eigene Identität sich von der anderen absetzt. – Soweit zur Ideologie der Begegnung.

Lassen Sie es mich ein *wenig* ironisch, aber vielleicht doch anschaulich sagen: Ich kann mir *nicht* vorstellen, daß die Deutsche Schule in Stockholm, als deren Gründungsjahr das Jahr 1612 angegeben ist, damals als Begegnungsschule geführt wurde und ebenso nicht der Deutsche Schulverband Valparaiso, der immerhin 1857 das Licht der Welt erblickte. Begegnung aber fand *trotzdem* statt. Die Schulen hießen damals anders – und daß sie *damals* anders hießen, hat natürlich ebenso etwas mit dem Wandel *pädagogischer* Konzepte wie mit dem Wandel *deutschen* Selbstverständnisses zu tun, auf das ich noch zurückkommen werde. Wir müssen uns also darüber im klaren sein, daß die Begegnungs-Thematik erneut eine höchst anspruchsvolle politisch-historisch-pädagogische Diskussion in Gang setzen könnte, die *so* sicherlich nicht bei der Einführung des Begriffes der Begegnung und der Begegnungsschule in den sechziger Jahren beabsichtigt gewesen ist. Diesem Wandel nachzugehen und meine *politologisch* motivierten Zweifel am Begriff anzumelden, dies soll, es sei vorweg gesagt, der Inhalt der folgenden Minuten sein.

Dieser Vortrag richtet sich an *zwei* Zielgruppen. Zum *ersten* an Sie, die Experten; dabei *muß* er im Detail hinter dem zurückbleiben, was Sie füglicherweise erwarten könnten. Für Ergänzung ist gesorgt. Ich habe gesehen, daß Praktiker aus vier Kontinenten aus dem Lebens-Alltag der Auslandsschulen berichten werden. Er richtet sich aber *auch* an eine *breitere* Öffentlichkeit. *Die* wird zwar zunehmend sensibler für die Formen, in der deutsche auswärtige Kulturpolitik geschieht. Aber *der* ist es – ich glaube, aus verständlichen Gründen – ziemlich egal, ob dies im Bereich der Auslandsschulen in Form der Begegnungsschulen, Deutschsprachigen Auslandsschulen, Schulen mit verstärktem Deutschunterricht oder Sprachgruppenschulen – so die Einteilung im offi-

ziellen „Auslandsschulverzeichnis 1989“ – geschieht. *Sie* will, daß diese Schulen Aushängeschilder, Prototypen sowohl deutscher Tüchtigkeit wie deutscher Weltoffenheit und Toleranz sind. Und Teile dieser Öffentlichkeit wollen – vielleicht noch – die Gewähr haben, sollten sie ins Ausland verschlagen werden, die Bundesrepublik ihre Kinder, was deren Ausbildung angeht, optimal versorgt. Was ein *breiteres* Publikum angeht, so besteht eher die Gefahr, daß diskussionswürdige Grundaussagen und Annahmen undiskutiert bleiben. Es wäre aber *notwendig*, daß sie diskutiert werden – und zwar weniger (wenngleich natürlich, auch) von den Experten als von einer Öffentlichkeit, die *endlich* versteht, daß sie in Zukunft nicht nur auf die Exportraten *materieller* Güter, sondern mindestens ebenso auf die Exportraten *geistig-pädagogischer* Güter angewiesen sein wird.

Wenn ich den Begriff des geschichtlichen Wandels vorhin schon kurz erwähnt habe, so muß ich dies nun noch einmal explizit tun. Denn ich weiß *natürlich*, was man in den sechziger Jahren damit *bezweckte*, als man betont den Typus der Begegnungsschule förderte: Man wollte den Eindruck des Kulturimperialismus mittels Kulturexport via Schule vermeiden; man wollte sich, ohne das vielleicht selbst einzugestehen, von den *alten* Kolonialmächten unterscheiden; man wollte eine *neue* Ära völkerverbindender Pädagogik – und zwar damals mehr oder weniger unterschiedslos – einläuten. Die Gründe *dafür* lagen ebenso in der deutschen Vergangenheit wie im wachsenden Selbstbewußtsein vieler Staaten der Dritten Welt. Aber gute *Absichten* allein genügen nicht. Mit Etiketten allein kann man aus einem Fruchtgelee kein Ragout fin machen. Es konnte nämlich *von Anfang* an nicht die Rede sein von – wie es heißt „partnerschaftlichem Geben und Nehmen“, von „Kulturbegegnung auf Gegenseitigkeit“. *Dies* hätte nämlich vorausgesetzt, daß Angebot und Nachfrage angesichts *aller* Staaten, mit denen man es zu tun hatte, *gleich* gewesen wären. Dem *war* und *ist* aber nicht so. *Wir sind und bleiben* – nehmen Sie diesen Satz bitte nicht als Ausdruck eines unangebrachten Neo-Nationalismus, sondern als eine Zustandsbeschreibung – ein in *jeder Hinsicht exportorientiertes* Land – und die Nehmenden sind viele der Staaten, in denen wir unsere Schulen unterhalten. An dieser Stelle ein kleiner Exkurs: *Auch die Goethe-Institu-*

te arbeiten u.a. unter dem Motto der „Partnerschaftlichen Begegnung“ – auch *hier* wird man, was die Realisierung des Mottos anbetrifft, hier und da Reserven haben dürfen. Aber diese Institute haben doch immerhin die Möglichkeit, ihre *selbstgewählte* Arbeitsgrundlage in die Wirklichkeit umzusetzen. Das gilt z.B. immer *dann*, wenn ein Land Wünsche anmeldet, wenn es nach deutscher Expertise verlangt, etwa in Fragen des Waldsterbens oder nach den in der Bundesrepublik praktizierten Formen sozialer Pädiatrie. In *solchen* Fällen kann und wird ein Institutsleiter *gezielt* auf die Wünsche des Gastlandes eingehen. Eben diese Flexibilität ist den Schulen im Normalfall nicht möglich: Sie *exekutieren* Lehrpläne, wie sie nun einmal von der deutschen Kultusbehörde vorgegeben sind. In *welchem Geiste* sie das tun – das steht auf einem anderen Blatt.

Von „partnerschaftlichem Geben und Nehmen“ könnte man *realitätsgerecht* nur dann sprechen, wenn – sagen wir – Ekuador oder Kolumbien oder Indonesien den Wunsch zeigt, auch bei *uns* in *gleicher* Weise präsent zu sein, auch hier ekuadorianische oder andere Schulen aufzubauen, wovon natürlich *nicht* die Rede sein kann. Diese Staaten hätten natürlich gerne diese Möglichkeit wahrgenommen, sofern sie dazu die *materiellen* Ressourcen gehabt hätten und wenn nach ihnen Nachfrage bestanden hätte. Deshalb sind, von Ausnahmen abgesehen, – ich komme darauf zurück – die Europaschulen für mich die *erste* Gruppe wirklicher Begegnungsschulen. Dies selbst dann, wenn die Relation von einheimischen und ausländischen Schülern an ihnen nicht derart ist, wie dies bei einer innerschulischen Begegnungsstätte eigentlich sein müßte.

Nein: Auch die Gründung und Förderung von Begegnungsschulen ging, mußte gehen, nach dem Prinzip vonstatten, daß auch *andere* Staaten (wie ich meine: ehrlicher, weil unverblümter) praktizieren: Die Schule geht der Flagge voraus. Das will heißen: Auswärtige Kulturpolitik ist *unstreitig* zu einem guten Teil *Auswärtige Schulpolitik*. Sie wird nicht *allein* deshalb betrieben, weil man dem Gastland – im offiziellen unschönen Jargon: dem Sitzland – etwas *Gutes* tun will. Das tut man *insoweit*, als man weiß, daß sich das Prinzip der internationalen Interdependenz zunehmend natürlich auch auf diesem Gebiet auswirkt. Man weiß also, daß es 1. von Vorteil ist, möglichst viele junge Menschen im Ausland

zu fördern, die auch unsere Sprache sprechen, 2. daß im Zeitalter zunehmender internationaler Verflechtung gerade diejenigen Wert auf schulische Versorgung ihrer Kinder legen, die ihrer Karriere im Ausland nachgehen, aber deswegen keine Nachteile erleiden wollen. Dies sind *praktische* Ziele, zu denen man stehen kann und die *keiner* Verbrämung bedürfen. Und sie haben auch etwas mit den politologischen Kernbegriffen von Macht und Einfluß zu tun, auf die ich hier nicht mehr eingehen will.

Damit möchte ich mich *Begriff* und *Realität* der *Begegnungsschule* zuwenden und meine Kritik an *drei* Kriterien festmachen: 1. Die Begegnungsschule ist überlastet mit allzu vielen Frondiensten, die mit schulischen Interessen nichts oder nur indirekt etwas zu tun haben. 2. Der Begriff umfaßt *sovielerlei* schulische Wirklichkeiten, daß er unscharf wird im Gebrauch. 3. *Nirgendwo* wird einigermaßen schlüssig definiert, in welchen Bereichen – individuell, gesellschaftlich, kulturell – sich *eigentlich* diese Begegnung *vollziehen* soll. Sie wird schlichtweg vorausgesetzt.

Zum ersten: Einer der gravierendsten Einwürfe, die ich dem Konzept der Begegnungsschule gegenüber, nicht denen, die in ihnen arbeiten, zu machen habe, ist der: Sie ist *überlastet* mit so vielen außerschulischen psychosozialen wie politischen Aufgaben, daß sie ihre *eigentliche* Aufgabe, nämlich in einem fremden Land Wissen zu vermitteln, das deutschen Standards gerecht wird und durch diese Wissensvermittlung auch Kulturpolitik zu betreiben, *dort* zu kurz kommen muß, wo man die Definitionen des Rahmenplanes ernstnimmt. Betrachtet man sich diesen aus dem Ende der siebziger Jahren stammenden Rahmenplan für „Auslandsschulen, Sprachförderung und internationale Zusammenarbeit“, dann wird einem ganz schwindelig; denn darin steht, neben der Forderung nach einem qualitativ hochwertigen Deutschunterricht und Landeskunde:

1. Sie sollen deutsches Bildungsangebot durch Bildungsangebote der Partnerländer ergänzen,
2. Sie sollen – wo gewünscht – einen Beitrag zur Weiterentwicklung des landeseigenen Schulsystems leisten.
3. Sie sollen intensiven Deutschunterricht mit zweisprachigem Fachunterricht verbinden.

Und schließlich kommt noch hinzu, daß sie die Arbeit von Goethe-Instituten und DAAD

da übernehmen sollen, wo diese nicht am Ort vorhanden sind.

Daß dies *alles* eine ungewöhnliche Intelligenz und Lernbereitschaft bei den in- und ausländischen Schülern wie Lehrern voraussetzt, will ich gar nicht erst erwähnen. Aber *erwähnt* muß doch werden, daß die *Leistungen*, die die Begegnungsschule erbringt, ja nicht dem *Schultyp* angeboren sind. Dies alles bewirken – wenn die Arbeit erfolgreich sein soll – Lehrer, Lehrkräfte, Menschen, die einerseits nicht unterschiedslos belastbar sind und die, andererseits, in durchaus unterschiedlicher Weise dem *Projekt* „Begegnung“ dienen können. Es kann z.B. sein, daß jemand, der ein hervorragender Fachpädagoge ist, wenig Neigung und Eignung zeigt, permanent als eine Art Botschafter honoris causa seines Landes aufzutreten. Es kann aber ebenfalls sein, daß einer, der als kultureller *Botschafter* die geforderte „soziale Offenheit“ verkörpert, als *Pädagoge* nicht ein gleicher Glücksfall ist, seine Intention und Intensität ungleichmäßig auf die beiden Bereiche seiner Tätigkeit verteilt.

Damit komme ich zum *zweiten* Punkt: Welche *Art* der Begegnung steht eigentlich an erster Stelle? Ist es die Begegnung der Schüler untereinander? Ist es die Begegnung der Einheimischen mit einer ihnen fremden Wirklichkeit, die ihnen nahegebracht werden soll? Ist es die Begegnung deutscher Schüler mit nichtdeutscher Wirklichkeit? Oder steht die Ausbildung eines geistigen Potentials im Vordergrund, die es lernt, sich *fremde* Wirklichkeit so anzueignen, daß sie diese nicht mehr als *fremd* empfindet? Die Schule kann sicher Rahmen, Gehäuse bieten, doch die *konkrete* Begegnung kann immer nur durch *konkrete* Menschen vorstatten gehen. Begegnung – wie immer man ihr Ziel definiert – ist im *Letzten* stets die Begegnung von Menschen, es ist *primär* eben *nicht* die Begegnung von Kulturen, von Systemen von Lerninhalten, schon gar nicht von Gesellschaften und von Staaten. Die Frage bleibt für mich weit offen, ob die Menschen, denen man diese „Begegnung“ anvertraut, dazu überhaupt noch fähig sind, weil das Konzept „Begegnungsschule“ ihnen soviel vorschreibt.

Der *dritte* Punkt, den ich in diesem Zusammenhang ansprechen möchte, ist das Problem der *Undefinierbarkeit* der Begegnungsschule. Es gibt, so scheint mir, *keinen* anderen Fall in der deutschen auswärtigen Kulturpolitik, in dem so *Unterschiedliches* und

*Diffuses* unter einen Hut gebracht worden sind. Zwar heißt es in den siebziger Jahren, als, wie es hieß, die Zahl fremdsprachiger Kinder überproportional zunahm und die Zahl der deutschstämmigen und Deutsch als Muttersprache beherrschenden Kinder abnahm, man habe für diesen Schultyp ein „neues“ Konzept entwickelt. Doch die unterschiedlichen *Bedingungen* blieben. Was hat z.B. die Begegnungsschule der Borromäerinnen in Kairo (denen man ausgezeichnete Ergebnisse nachsagt) mit ihren 615 Schülerinnen, von denen nur 43 deutschsprachig sind, mit Zuständen in Einrichtungen wie die in Stockholm mit 490 Schülern, davon 290 deutschsprachig, zu tun oder im Collegio Humboldt in Sao Paulo, wo in der Gesamtzahl von 838 Schülern 437 deutschsprachige Schüler enthalten sind? Wie findet eine Begegnung statt, wenn sich die Zahl der Deutschsprachigen (von Deutschstämmigen ganz zu schweigen) unter 10 Prozent bewegt? Und wie ist das mit der Begegnung, wenn sich in einer Schule mehr als 90 Prozent Deutschsprachige befinden, die anderen also, mit denen man in Kontakt treten soll, sich in einer für sie verbitternden Minderheit befinden? Hier wie dort *celebrieren* die eine wie die andere Gruppe Begegnungen *mit sich selbst*. In all solchen Fällen wäre die Bezeichnung „Deutschsprachige Auslandsschule“ oder „Schule mit verstärktem Deutschunterricht“ nicht nur wahrer, da sie den Verhältnissen entspricht, sondern auch sachgerechter.

All dies hat man seit den *siebziger* Jahren einzusehen begonnen. Aber der Einfluß einer *idealisierenden* Begegnungsphilosophie war doch zu stark, als daß man daraus öffentliche Folgerungen gezogen hätte. Schließlich war es zu schön, nicht nur an die *Andersartigkeit*, sondern auch an die *Überwertigkeit* der *eigenen* auswärtigen Schulpolitik zu glauben. Ich halte mich auch in *solchen* Fällen am liebsten an die Tatsachen. Die Mühlen der Verwaltung und der Ministerien mahlen dann besonders langsam, wenn es darum geht, eingeschiffene aber überholte Begriffe durch zutreffendere zu ersetzen. Das ist besonders dann der Fall, wenn ein, sonst schätzenswertes, förderables System mit seinen Abstimmungsmechanismen zum Handeln gedrängt wird. Die Tatsache, die in diesem Falle zu Buche schlägt, ist die, daß abgesehen von der Schule in *Velinhos* (1983), die wiederum ein Ableger der 1965 gegründeten Begegnungsschule von Rio de

Janeiro ist, *seit den siebziger Jahren überhaupt keine einzige Begegnungsschule mehr eröffnet* worden ist. Schon von *daher* muß man sich fragen, ob der Streit um Begegnung und Begegnungsschule den *intellektuellen* Aufwand überhaupt lohnt, ob er nicht *mangels Masse* schon entschieden ist. Wenn man dann von der Einsicht ausgeht – ich zitiere – „daß Begegnungsschulen noch nie „eingerrichtet“ worden sind, sondern nur in günstigen Zeiten aus den gemeinsamen Wünschen der Partner erwachsen können“ (Joachim Zeidler), dann kann ich logischerweise nur zu dem Schluß kommen, daß es nirgendwo mehr zu diesen „gemeinsamen Wünschen“ gekommen ist. Allerdings muß man – um nicht gegenüber dem Typus Begegnungsschule *ungerecht* zu werden – zugleich erwähnen, daß von Ausnahmen in Europa und Nordamerika (New York, Montreal) abgesehen, seit dieser Zeit überhaupt keine Schulen mehr eingerichtet wurden, die etwas anderes als Versorgungseinrichtungen der am Ort ansässigen deutschen Diplomaten und/oder der dort ansässigen Großfirmen waren (Expertenschulen). Schaut man sich die *Schulgründungen* seit Mitte der *siebziger Jahre* (alle mit Schülerzahlen unter oder bestensfalls wenig über 100 Schülern) an, dann erkennt man auf einen Blick, daß es dabei nicht um eine polemische Behauptung geht: Teheran (Gründungsjahr 1980 – 49 Schüler), Seoul (1976 – 50), Peking (1978 – 84), Kuwait (1976 – 38), Kuala Lumpur (1979 – 54), Dharan (1983 – 31), Abu Dhabi (1976 – 59), Sharja (1976 – 15), schließlich Toulouse (1978 – 159). Ich erlaube mir daher, das mir gestellte Thema für einen Satz sprengend, die Anfrage, ob es nicht doch so ist, daß die deutschen Auslandsschulen zwar *generell* gelobt, aber nur *wenig* gefördert werden. Sie sind uns nicht nur *teuer*, sie sind uns wohl sogar *zu teuer*.

Ich weiß also *nicht* – will die Frage hier auch *gar nicht* beantworten – ob die Begegnungsschule, wie es in einem Beitrag Ihrer Verbandszeitschrift heißt, tatsächlich „gescheitert“ ist. *Was* ich aber im Jahre 1989 weiß ist dies: Der Begriff der Begegnung läßt sich nicht mehr (wahrscheinlich war das noch nie der Fall) in eine einzige schulische Wirklichkeit umsetzen. Die Diskussionsgrundlage dafür habe ich Ihnen schon gegeben. Zumindest dies scheint mir inzwischen Allgemeingut geworden zu sein. *Zwei* Gründe sind anzuführen, weshalb in, soweit ich sehe, praktisch allen Gremien, die sich mit

den Auslandsschulen befassen, die *Skepsis* gegenüber Begriff und Wirklichkeit der Begegnungsschule gewachsen ist:

1. Hat die Begegnung der Kulturen aus Gründen, die ich nun nicht mehr ausführen muß, sehr oft *nicht* zu den gewünschten und erwarteten Verhaltensweisen im Rahmen einer – wie man heute zu sagen pflegt – multikulturellen Annäherung geführt. Heute scheint eher die monadenhafte Existenz der einzelnen Sprachgruppen die Wirklichkeit zu dominieren. Nicht nur Freundschaft, Verständnis und damit Partnerschaft werden erzeugt, sondern ebenso Indifferenz, Fremdheit, sogar Frust, Aversion und Wut.

2. Der *Wandel der Bedingungen*, unter denen Begegnungsschulen arbeiten, hat neue *Verhältnisse* geschaffen. Betrachten wir nur einmal das „klassische“ Land der Begegnungsschulen, Südamerika, dann wird auch dort die Zahl der bilingualen Kinder deutscher Eltern immer kleiner, die Zahl der in diese Schulen drängenden einheimischen Kinder immer größer. Diese Verhältnisse nähern sich immer mehr Verhältnissen an Schulen mit verstärktem Deutschunterricht oder Deutschen Auslandsschulen.

Mustere ich also die *gegenwärtige* Situation und Stimmung und versuche ich, sie in einen Zusammenhang zu bringen, dann höre ich etwa im Auswärtigen Amt, der Begriff sei „nicht definierbar, irreführend, begriffsverwirrend“. Also kann ich mir vorstellen, daß von *dort* her, was diesen Schultyp angeht, nur noch *wenige* Impulse kommen werden. Mir scheint weiter, daß *auch* in den Kultusministerien durchwegs die Skepsis wächst. Darauf scheinen Anhörungen der letzten Zeit im Bundestag hinzudeuten. Die Stimmung läßt sich auf *einen Nenner* bringen: Man möchte den Begriff dadurch retten, daß man ihn restriktiven Bedingungen unterwirft, die seine Anwendung – im Umkehrschluß – dadurch erleichtern, daß man ihn enger faßt. Die *damit* einhergehenden Bemühungen zielen in *zwei* Richtungen, für die ich nur *zwei* Zitate einsetzen möchte. Sie verdeutlichen den Prozeß, mit dem man zu rechnen hat. Das *eine* stammt von Joachim Zeitler, dem Vorsitzenden des Ausschusses der Ständigen Konferenz der Kultusminister für das Auslandsschulwesen. Er ist der Auffassung, man solle stärker, als dies in den letzten Jahren geschehen sei, die deutsche Sprache, die deutschen Bildungselemente und die deutsche Kultur an den Schulen fördern, ohne einer „fiktiven“ Definition, die meist

nicht erfüllt werde, nachzuhängen. Ergänzend meint er in einem Privatbrief: „Mir liegt vor allem daran, daß „Begegnung“ nicht als übergeordneter Begriff für den Wert oder dann in der Praxis für die Höhe der Förderung deutscher Schulen im Ausland benutzt wird, sondern eine wichtige und interessante Dimension für diese Schulen darstellt, die sich zur Abgrenzung... kaum eignet.“ Eine *Ergänzung* dieser Auffassung ist das von Peter H. Stoldt, dem Bremer Senator für Bildung, Wissenschaft und Kunst vorgetragene Konzept, in dem er ausführte: „Die Intensität und vor allem der *Erfolg* bzw. Nichterfolg von Begegnung hängt nach meiner Erfahrung wesentlich von den folgenden *drei* Faktoren ab: 1. Wie nahe oder entfernt stehen sich die beiden Schulbereiche gegenüber? 2. Zu welchem Grade überbrückbar sind die Unterschiede in den Erziehungs- und Schulsystemen? 3. Wie stark oder gering ausgebildet ist der Begegnungswille und die kulturelle Sensibilität bei den sog. Kurzzeitdeutschen?“ Diesen Katalog der Bedingungen im Gedächtnis möchte man annehmen, daß die Europaschulen, von denen es bisher neun gibt, gleichsam „Begegnungsschulen neuen Typs“ sind. Sie entsprechen zumindest in der Form ihrer Gründung dem, was ich gleichrangige Begegnung nennen möchte, denn sie beruhen auf einer Vereinbarung, der bisher 12 europäische Staaten beigetreten sind. Die schulische Wirklichkeit in ihnen wäre der Unterrichtung durch einen Schulexperten wert. Es fehlen in diesem Panorama allgemeiner Skepsis die Positionen der Parteien; doch da sie auf dieser Tagung mit führenden Vertretern zu Wort kommen werden, möchte ich mir die Mühe ihrer Exegese ersparen. Möglicherweise ist dieser Vortrag auch den Parteien eine Diskussion wert.

Ich komme *zum Schluß* und hoffe, daß Sie trotz meiner kritischen Bemerkungen zur Konzeption und Wirklichkeit von „Begegnung“ an der Front der Auslandsschulen nicht den Eindruck bekommen haben, hier sei *einer* am Werke gewesen, dem es darauf ankommen sei, *alte Götter* zu stürzen. Worum es mir ging, war etwas anderes, nämlich: herauszuarbeiten, daß es sich bei

der Konzeption der Begegnungsschule um ein *hochidealistisches* Unternehmen handelt, das mit den philosophischen und pädagogischen Konzepten der „Begegnung“ angesichts der Umbrüche, mit denen wir im internationalen Umfeld zu rechnen haben, nicht realitätsgerecht vermittelt werden kann. Das Experiment hat keine Ergebnisse gebracht, die den Aufwand rechtfertigen. Meine Position lautet daher: Es bedarf einer klaren und definierbaren Institution, damit die Idee der Begegnung wieder klare Konturen bekommt. Begegnung ist tatsächlich eine Schablone – wenn man unter Schablone ein Einheitskonzept versteht, das unterschiedslos über nicht vereinbare Wirklichkeiten gelegt wird. Unbeschadet davon bleibt die Tatsache bestehen, daß deutsche Kulturarbeit im Ausland, vermittelt über die Schulen, wie immer sie sich nennen, das wichtigste, folgen- und zukunftsreichste Langzeitinstrument unserer kulturpolitischen Präsenz in der Welt bleiben wird.

*Prof. Dr. Paul Noack*

*Vorstellung von Herrn Prof. Dr. Paul Noack  
entpflichteter Professor für Politikwissenschaft  
am Geschwister-Scholl-Institut für Politikwissenschaft der Universität München  
geb. 1925 in Hagen/Westf.*

*Studien in Freiburg, Genf, Paris  
in Germanistik, Romanistik und Neuerer Geschichte*

*Promotion 1953 in Freiburg mit einer Arbeit über  
Achim von Arnim*

*Journalistische Karriere  
1953–1958 Frankfurter Allgemeine Zeitung  
1958–1968 Stellvertr. Chefredakteur des Münchener Merkur*

*Akademische Laufbahn  
seit 1968 ordentl. Professor für Politikwissenschaft, zuerst Pädagogische Hochschule München, seit 1975 Universität München*

*Ehrenämter:  
Leiter des Politischen Clubs der Evangelischen Akademie Tutzing  
Stellvertr. Vorsitzender des Theodor-Heuss-Preises*

*Ehrenpräsident der Deutsch-französischen Gesellschaft für München und Oberbayern  
Mitherausgeber der Jahrbücher Internationale Politik*

# Begegnung – pädagogischer Anspruch und schulische Realität

*„Begegnung und „Begegnungsschule“ sind ein Thema, das mich persönlich als Vater von Kindern an einer Begegnungsschule, als Elternvertreter und nicht zuletzt als theoretischer Pädagoge interessiert. Ich bedanke mich darum für die Gelegenheit, mich dazu äußern zu dürfen. Nun erwarten Sie jedoch aufgrund der vorangegangenen Diskussionen endlich die Auflösung des Rätsels „Begegnung“ und nicht zuletzt auch eine Antwort darauf, wie sie schulisch „gemacht“ werden kann.*

*Ich muß Sie enttäuschen, weil ich nicht mehr als nur einen weiteren Diskussionsbeitrag, noch dazu einen theoretischen, liefern kann. Dazu will ich zuerst fragen, ob „Begegnung“ nicht einfach nur ein Modewort der 60er Jahre war. Zweitens will ich einige anthropologische Strukturmomente von „Begegnung“ und drittens deren pädagogische Perspektiven aufzeigen. Viertens schließlich werde ich auf schulische Hindernisse der Verwirklichung von Begegnung zu sprechen kommen.*

## I. Ein Modewort der 60er Jahre?

„Begegnungen“ steht über einem Konzert, das im Juli in der Münchner Philharmonie stattfindet. Auf der Bühne stehen zwei Flügel, Bauch an Bauch, nebeneinander. Die beiden Pianisten, Friedrich Gulda und Herbie Hancock, sitzen sich auf diese Weise, wenn auch versetzt, gegenüber und können sich anschauen. Sie haben vor zu improvisieren. Gulda läßt Hancock beginnen. Dieser spielt sich in einen verhaltenen Blues-Ostinato hinein. Gulda verschafft sich Raum, zunächst mit einem leicht schrillen Akkord, und setzt für eine Weile dem Spiel Hancocks etwas Eigenes entgegen. Dann tritt sein Spiel wieder zurück, das von Hancock wird hörbar. Gulda nickt dem anderen einmal zu; ein andermal macht er gar eine auffordernde Handbewegung. Schließlich hören wir nur noch ein einziges faszinierendes Spiel – von zwei Musikern, die sich nur eine Stunde vor ihrem Auftritt zum ersten Mal gesehen haben. Wir sind beeindruckt, weil wir spüren, daß sich hier etwas Besonderes ereignet.

Was ist es? Perfekte Routine – oder gar „Begegnung“, wie das Programm verspricht?

In einer Münchner Seitenstraße lese ich ein Schild mit den beiden Worten „Gott begegnen“.

„Perrier“ ist ein Mineralwasser. „Perrier, eine erfrischende Begegnung“, so wird es uns schmackhaft gemacht.

Ein Buchtitel lautet: „Begegnung mit Regensburg“.

Die „Mitteilungen der deutschsprachigen christlichen Gemeinden in Kairo“ und die Ihnen bekannte Zeitschrift des Auswärtigen Amtes heißen „Begegnung“.

Und dann gibt es auch noch „Begegnungs-Schulen“.

Wenn das Wort „Begegnung“ es hergibt, daß wir Gott, einer Stadt und Mineralwasser „begegnen“, dann ist zumindest umgangssprachlich damit nichts Genaues ausgesagt.

Für die berechtigte Frage nach Sinn oder Unsinn, Auftrag oder Hoffnungslosigkeit einer „Begegnungs-Schule“ sollten wir darum über die Umgangssprache hinaus einen Blick auf die philosophisch-pädagogische Diskussion werfen. Wird sie uns weiterhelfen?

In den 20er und 30er Jahren dieses Jahrhunderts haben Philosophen, Theologen und Pädagogen „Begegnung“ thematisiert. Herausragende Bedeutung hat in diesem Zusammenhang MARTIN BUBER. Mit seiner Unterscheidung von Ich-Es-Verhältnissen und Ich-Du-Beziehungen hat er für das Verständnis von „Begegnung“ Wesentliches beigetragen. Nach Buber ist eine Ich-Du-Beziehung zwischen Menschen, mit Gott, aber auch mit Dingen und der Natur möglich. Sein Zeitgenosse KARL LÖWITZ hingegen schränkt Begegnung auf das Zwischenmenschliche ein.

Die Aufnahme der Idee von Begegnung in die Pädagogik kann als Reaktion auf die Reformpädagogik zu Beginn des Jahrhunderts verstanden werden. Diese vertrat im wesentlichen die Vorstellung, daß Erziehung als ein Entfalten, als Entwicklung der kindlichen Kräfte, als Wachsenlassen zu verstehen sei. Begegnung wird im Gegensatz dazu als die Herausforderung, die von außen an das Kind herantritt, verstanden. Als Theologe, aber auch als Pädagoge jener Zeit ist in diesem Zusammenhang ROMANO GUARDINI zu erwähnen; für ihn ist Begegnung das

Erfahren und Bewältigen der Forderungen der einmaligen Situation. Personsein und Personwerden „besteht in der sich selbst verantwortenden schöpferischen Bewältigung der Begegnung“ (zit. bei Loch: Der Begriff..., S. 270f). Für GEORG GRIESEBACH gewinnt Begegnung eine so zentrale Bedeutung, daß sich der Erzieher in extremer Weise zurückhalten muß. Er ist machtlos, weil Personwerdung in der Bewährung in Begegnungen geschieht.

Nach dem Krieg, in den 50er und 60er Jahren, vernehmen wir von diesem Pathos der Begegnung noch etwas in OTTO F. BOLLNOWS Aussagen. Er begreift sie als existentielle Kategorie, also als etwas, das die ganze Person betrifft und ergreift und nur als Antwort der Gesamtperson wirklich wird. So verstandene Begegnung ist pädagogisch nicht planbar; sie steht im Gegensatz zum Bildungsvorgang. Begegnung kann bestenfalls als „unstetige“ Erziehungsform verstanden werden.

Konträr hierzu begreift JOSEF DERBOLAV Begegnung als „mäeutischen“ Vorgang, das heißt als ein Herausholen, als ein Wiedererinnern und somit als Erweckung, die der Vermittlung des Erziehers bedarf und der Entscheidung des Schülers. Begegnung wird damit für ihn zu einer zentralen Bildungskategorie.

Das sind nur Andeutungen zu jener Diskussion der „Begegnung“. Doch schon hieraus wird deutlich, wie uneinheitlich das Verständnis war. So gibt es keine Klarheit über den Gegenstand der Begegnung, das heißt womit oder mit wem Begegnung möglich sein soll. Weiterhin findet für die einen Begegnung in der Alltäglichkeit statt, für die anderen nur in Ausnahmesituationen. Analog kann Begegnung entweder zum Bestandteil von Erziehung werden oder zu ihrer absoluten Grenze. Würden wir neben den originären Ansätzen von Philosophen und Pädagogen noch die Aussagen der Epigonen hinzunehmen, dann würde sich der Begriff der Begegnung ins völlig Vage verlieren.

WERNER LOCH sagt bereits 1969 von der Begegnung, wohl auch selbstkritisch, sie sei „ein Musterbeispiel für ein überholtes Thema: noch nicht historisch, aber nicht mehr aktuell“, eine „Nachgeburt irrationaler Strömungen“; man nehme „Ausflucht in eine metaphorische Redeweise“ (S. 398f).

Der umgangssprachliche Gebrauch von „Begegnung“, die philosophisch-pädagogische Diskussion und obendrein die scho-

nungslose Kritik von einem, der an eben dieser Diskussion beteiligt gewesen ist, bringen uns in Verlegenheit. Denn welchen geistigen Ort hat dann die sogenannte „Begegnungs-Schule“, wenn sie auf derart morastigem Terrain errichtet worden ist? Sind ihre Ideologen auf ein Modewort der 60er Jahre hereingefallen? Sie alle kennen die kritischen Stimmen zur Begegnungsschule: Für Günther Diehl ist sie gescheitert; nach Bruno Birke hat sie versagt, weil sie überfordert ist (Diehl 163; Birke 93).

## II. Strukturmomente von Begegnung

Damit könnte ich mein Referat nun beenden. Es bliebe die praktische Aufgabe, eine Totgeburt politisch anständig und administrativ sauber zu beseitigen. Alle könnten aufatmen, keiner mehr müßte von etwas reden, was ihm heimlich Bauchschmerzen verursacht.

Jedoch, keine Angst, ich bin noch nicht zu Ende. Denn zum einen möchte ich mein Hiersein nicht selbst ad absurdum führen; und zum anderen: Ich bin ernsthaft der Meinung, daß in „Begegnung“ ein guter anthropologischer Sinn enthalten ist. Und ich sehe in der Aussagesituation eine Herausforderung an die Schule, damit aber auch an die theoretische Pädagogik, die ja immer in begleitender Spannung zur Praxis existieren sollte. Im folgenden möchte ich – trotzdem und noch einmal – den Versuch unternehmen, einige Kriterien von „Begegnung“ zu erfragen und mögliche pädagogische Perspektiven aufzuzeigen.

Nun, was macht Begegnung zur Begegnung? Unserer Umgangssprache zufolge begegne ich den Fußgängern auf der Straße, begegnen sich zwei Autos, oder aber es begegnen sich Katzen im Garten. Dieses fast beliebige, alltägliche Zusammentreffen und Aufeinandertreffen sollten wir ausgrenzen. Aber auch auf der wissenschaftlichen Ebene müssen wir Stellung beziehen, weil es sehr unterschiedliche Positionen gibt, wie wir gesehen haben. Eine gewisse Willkür wird darum nicht vermeidbar sein, wenn wir in dezidiert Weise von „Begegnung“ sprechen wollen.

Im weitesten Sinne möchte ich Begegnung zunächst als eine Weise des Umgangs verstehen, das heißt also, wie wir mit anderen Menschen und mit der Welt umgehen, wie aber auch umgekehrt andere Menschen mit uns umgehen und wie uns die Dinge der Welt widerfahren.

1. Aber wir meinen ja mehr als alltäglichen, zufälligen Umgang, wenn wir an Begegnung denken. Ein erstes, wesentliches Kriterium von Begegnung ist dies, daß wir auf ein Andersartiges treffen, auf einen Menschen in seiner markanten Andersartigkeit, auf fremde, nicht gewohnte Verhältnisse und Zustände. Wir treffen auf Unbekanntes, Nicht-Gewohntes. Das Andersartige, Unvertraute macht meiner Ansicht nach gerade den Reiz eines Aufenthalts im Ausland und damit auch einer Schule im Ausland aus.

Wir sehen hieran, daß Begriffe wie Kommunikation, Treffen oder Zusammentreffen zu technisch, funktional oder oberflächlich sind. Sie reichen nicht aus, um auf die Andersartigkeit des Begegnenden aufmerksam zu machen.

2. Das Unbekannte, Andersartige allein macht es aber nicht aus, daß wir von „Begegnung“ sprechen. Häufig, ja alltäglich gehen wir mit Neuem um, ohne daß wir es als erwähnenswert registrieren. Zur Begegnung gehört, daß etwas Besonderes geschieht, etwas Markantes, das aus dem Alltag herausragt. Das geschah auch bei dem gemeinsamen Improvisationsspiel von Gulda und Hancock. Als zweites Kriterium der Begegnung möchte ich darum die Herausgehobenheit feststellen.

Ob mir die Herausgehobenheit eines Ereignisses im Augenblick des Geschehens bewußt ist oder erst später zu Bewußtsein kommt, ist sekundär. Entscheidend ist vielmehr die Einmaligkeit und darum auch die Unwiederholbarkeit des Ereignisses. Ein Treffen beispielsweise können wir wiederholen, eine Begegnung nicht. Einen Dialog können wir fortsetzen, eine Begegnung nicht. Die Begegnung hat darum auch ihre begrenzte Zeit, zwar nicht mit der Uhr meßbar, aber doch Anfang und Ende.

3. Vielleicht ereignet sich bei einem Treffen, etwa wie diesem hier, eine Begegnung; vielleicht wird ein Dialog zu einer Begegnung. Aber – und damit hängt ein drittes Kriterium der Begegnung zusammen – eine Begegnung können wir nicht herstellen, nicht herbeiführen. Möglicherweise können wir sie vorbereiten, die Umstände und uns selbst. Aber wir können sie nicht erzwingen; sie stellt sich ein oder auch nicht.

Dieses Kriterium möchte ich die Unverfügbarkeit einer Begegnung nennen. Sie stellt sich überraschend ein. Das muß nicht als Erschütterung geschehen, wie das Bollnow sieht, oder als Schicksals-Ereignis im Sinne

Lochs. Das kann lautlos sein. Doch entscheidend ist, daß wir die Erfahrung haben, ein Geschenk empfangen zu haben, also etwas, das uns zugefallen ist. Diese Erfahrung kann sich auch erst im nachhinein einstellen.

Gerade heute, in der Zeit, in der wir alles herstellen oder zumindest meinen, alles herstellen zu können, mag es uns schwerfallen, etwas Geschenkhafes, Unverfügbares zu akzeptieren. Das betrifft im übrigen auch die Pädagogen. Schon an dieser Stelle müssen wir fragen, wie wir mit dem Phänomen der Unverfügbarkeit in einer Schule zurechtkommen sollen, in der wir uns auf das Planbare verlassen.

4. Begriffe wie „Interaktion“ und „Kommunikation“ sind Ausdruck des Zeitgeistes der Machbarkeit. Mit ihnen glauben Soziologie und Psychologie den Umgang zwischen Menschen und mit Dingen der Welt hinreichend beschreiben zu können. Aber solche Termini reichen nicht aus, ein Phänomen wie Geschenkhafes, Unverfügbares zu fassen. Dieses liegt jenseits des technischen Zugriffs moderner Wissenschaft. Und dennoch gibt es die Erfahrung von Unverfügbarkeit, von etwas, das einem zufällt, „unverdient“, nicht geplant, unvorhergesehen.

Die hier gemeinte Unverfügbarkeit bezieht sich nicht auf religiöse oder mystische Erfahrung. Sie ist vielmehr der Hinweis auf eine Möglichkeit des Menschen. In unserem Zusammenhang werden wir aufmerksam gemacht auf die entscheidende Qualität von Begegnung. Sie besteht in einem spezifischen Verhältnis der Menschen zueinander und zu den Dingen der Welt. MARTIN BUBER hat hierzu Entscheidendes beigetragen. Wegen der Wichtigkeit der Sache muß ich ein wenig ausholen.

Zunächst müssen wir wahrnehmen, wie beschaffen das Verhältnis zu Anderen und anderem im alltäglichen, normalen Umgang ist. Ich behaupte mich, ich gebrauche, genieße, betrachte, unterdrücke oder unterstütze den Anderen. Dabei mache ich ihn zum Objekt, zum Gegenstand des persönlichen Nutzens, der Wissenschaft oder des Wirtschaftens. Umgekehrt macht in derselben Weise der Andere mich ebenfalls zum Gegenstand. Dieser Umgang miteinander muß nichts moralisch Verwerfliches an sich haben. Er ist notwendig für das alltägliche Besorgen unseres Lebens. Wir treffen uns dabei auf einer funktionalen Ebene. Jeder funktioniert im Hinblick auf etwas, das es zu erledigen gilt; wir nehmen bestimmte Rollen

ein – als Verkäufer und Kunde, als Schüler und Lehrer, als Mieter und Vermieter.

Bedeutsam ist in unserem Zusammenhang, daß wir auch zur Welt, zu Dingen der Natur und der Kultur, eine ähnliche Haltung einnehmen: Den Berg sehen wir unter der Perspektive des Skifahrens, die Wiese als Futterweide usw. Oder die sogenannten Kulturgüter haben den Zweck, Bildung zu fördern; sie sind uns ästhetische Genußmittel oder Tourismus-Objekte.

Dieses vergegenständlichende Verhältnis, das wir alltäglich eingehen, nennt Buber das Ich-Es-Verhältnis.

Davon unterscheidet Buber eine andere Grunderfahrung des Menschen: das Ich-Du-Verhältnis. Er nennt es „Beziehung“.

Mit den Menschen (und erweiternd füge ich hinzu: mit den Dingen der Welt), zu denen wir in „Beziehung“ stehen, haben wir kein „Geschäft“ in der Weise des Ich-Es-Verhältnisses im Sinn. Wir machen sie nicht zum Objekt. Ich sehe den Anderen als ihn selbst; und ich nehme keine Rolle ihm gegenüber ein, sondern bin ich-selbst. Nicht mehr zwei Individuen als Vereinzelte stehen sich entgegen; sondern ich meine den Anderen als Person, und er meint mich als Person. Dabei verschwimmt nicht der Einzelne im Unbestimmten, sondern wir werden erst ganz Ich und ganz Du durch die gegenseitige Annahme, die wir jeweils dem Anderen gewähren. Nicht ich dominiere, nicht der Andere dominiert, sondern bedeutsam ist das Wir oder wie Buber sagt: das Zwischen. Es handelt sich um eine Nähe, die die Konturen des Anderen erst ganz hervortreten läßt.

In dieser Ich-Du-Beziehung bin ich für den und das Andere aufgeschlossen; ich gebe mich unverstellt und echt; ich lege jeden Schein, jede „Show“ ab. Ich lasse den und das Andere sein. Ich bin in diesem Sinne gelassen. Ich stelle Vorurteile und Vorhaben zurück. Aber: es handelt sich dabei nicht um eine Idylle; es kann ein „liebender Kampf“ im Sinne Jaspers sein.

Die Unverfügbarkeit der Begegnung ist bedingt durch die Unverfügbarkeit der Ich-Du-Beziehung. Auch dieses Verhältnis läßt sich nicht erzwingen; es stellt sich geschenkt ein. Die Beziehung im Buber-schen Sinne beschreibt die Qualität des Verhältnisses, das eine Begegnung ermöglicht. Die Beziehung ist die Basis der Begegnung. Begegnung kann der Beginn einer dauerhaften Beziehung sein; aber Beziehung hat nicht den Charakter von Andersartigkeit und

einmaliger Herausgehobenheit wie die Begegnung.

5. Wir können die Beziehung im Buber-schen Sinne als entscheidendes Kriterium der Begegnung, als das vierte, ansehen. Ich sehe noch ein fünftes Kriterium, das zudem Begegnung und Beziehung von einander unterscheidet. Es ist die verändernde Wirkung, die von der Tatsache ausgehen kann, daß ich in Offenheit mit einem Menschen oder einer Sache umgehe und darin ein bislang Unbekanntes wahrnehme und dieses mir als das Eigene des Anderen erscheint. Darin liegt eine Herausforderung an mich. Sie mag mich verunsichern; sie kann mich selbst in Frage stellen. Diese Betroffenheit muß wohl nicht immer ein dramatischer Vorgang sein, eine Erschütterung im innersten Kern des Menschen, die eine Änderung seines Lebensweges verlangt, wie dies etwa Bollnow gesehen hat (S. 142).

Die Betroffenheit kann auch eine stille sein, die mich zu kritischer Selbstbesinnung anregt, zur Bewußtheit meiner selbst und mir zeigt, wie ich und wer ich selbst bin. Vielleicht gelange ich zu neuen Einsichten über den Anderen, über mich, auch zu neuen Einstellungen. Wenn eine Auseinandersetzung in diesem Sinne einsetzt, dann geht wohl bereits eine erhebliche verändernde Wirkung von einer Begegnung aus.

6. Schließlich muß ich zu einer strittigen Frage Stellung beziehen. Wem oder was können wir begegnen? Es spricht einiges dafür, Begegnung auf Menschen zu begrenzen und zu sagen, daß eine Begegnung nur mit einem Menschen geschehen kann. Vor allem ist dann die Zweiseitigkeit der Beziehung gegeben. Aber selbst hier kann Begegnung nur für den einen, aber nicht für beide geschehen oder nicht dasselbe bedeuten. Ich hatte als junger Student den alten Ludwig Binswanger aufgesucht, weil ich über seine phänomenologische Anthropologie eine Arbeit schrieb. Ich war beeindruckt von seiner warmen Menschlichkeit, von seiner Toleranz und Bescheidenheit, von der Hartnäckigkeit seines Denkens. Nicht minder war ich von seiner Frau beeindruckt, einer alten, weißhaarigen Dame, die mir zum Bild eines reifen Alterns geworden ist. Für mich handelt es sich bei jenem Besuch um eine Begegnung, kann mir aber nicht vorstellen, daß für Herrn und Frau Binswanger dasselbe in bezug auf mich gesagt werden konnte.

Zum anderen verweist gerade Buber auf die Möglichkeit der Beziehung mit einem

Naturding; er bringt das Beispiel mit einem Baum, der ihm in einem Augenblick völlig gegenwärtig geworden ist. Können wir nicht mit Recht sagen, daß wir etwa einer Landschaft begegnen, indem wir für sie, für ihre Neuartigkeit aufgeschlossen und davon betroffen sind?

Noch näher als Naturhaftes liegt uns Menschliches, also gerade Kulturdinge, die ja neben ihrer objektiven Eigengestalt auf andere Menschen verweisen. Vielleicht dürfen wir auch hier von Begegnung sprechen, immer vorausgesetzt, daß wir den Dingen der Kultur in Gelassenheit gegenüber treten und nicht ästhetisch, wissenschaftlich, wirtschaftlich objektivierend.

7. Ich versuche nun, meine Bestimmung von „Begegnung“ zusammenzufassen. Ich will sie verstehen als einen Umgang mit Menschen und Dingen, der als vom Alltag herausgehoben und als unverfügbar erfahren wird und in dem mir aufgrund einer gelassenen, aufgeschlossenen Beziehung mit dem oder zum Anderen dessen Andersartigkeit vor Augen tritt, die mich zur Auseinandersetzung und zur Änderung meiner selbst anregt.

Ich möchte Begegnung weniger dramatisch sehen, weniger entrückt als die existenzphilosophische Position Bollnows oder Lochs, obgleich ich mit ihnen der Ansicht bin, daß es sich bei der Begegnung um eine existentielle Kategorie handelt. Ich meine, daß die hier beschriebene Begegnung einer allgemeinen realen Erfahrung entspricht. Unser gemeinsames Problem besteht darin, wie solche Begegnung in den Zusammenhang des Bildungsvorgangs gebracht und gar in die Organisationsform einer Schule eingebracht werden kann.

### III. Pädagogische Perspektiven der Begegnung

Was ist der Stand unserer bisherigen Überlegungen? Wir mußten feststellen, daß die Diskussion über Begegnung vor etwa 30 Jahren eher verwirrend als hilfreich ist. Deshalb habe ich versucht, Begegnung präziser zu bestimmen, um damit einen Arbeitsbegriff für die weiteren Überlegungen zu haben.

Welche Bedeutung hat das beschriebene Ereignis der Begegnung für die Pädagogik und des näheren für eine sogenannte Begegnungsschule?

Unabhängig von diesen beiden Fragen möchte ich zunächst feststellen, daß ich eine

große pädagogische Chance und Herausforderung darin sehe, sich im Ausland aufzuhalten, sich in einem neuen Lebensraum zu bewegen und hierin eine Schule zu gestalten. Eine solche Chance wird natürlich nur dann wahrgenommen, wenn die Schule keine pädagogische Provinz ist, kein bundesdeutsches Territorium innerhalb eines Auslands. Und auf die Herausforderung der Auslandssituation geht die Schule nur dann ein, wenn sie sich an ihrem allgemeinen Auftrag orientiert, nämlich Bildung zu vermitteln.

Auch Bildung ist heute ein verbrauchter, suspekter Begriff geworden. Und dennoch müssen wir auf ihn zurückgreifen, wenn auch mit neu verantworteten Inhalten gefüllt. Drei wesentliche Momente scheinen mir „Bildung“ heute zu charakterisieren: Zum ersten geht es über alle Information hinaus um eine kritische, aneignende Auseinandersetzung mit den Wissensinhalten. Dazu ist zweitens die Frage nach Maßstäben und Qualität zu wecken; denn ohne Maßstäbe gibt es keine sinnvolle Kritik und Orientierung. Und drittens kann Bildung heute nicht mehr als Entfaltung des zurückgezogenen Individuums verstanden werden, sondern sie muß über dieses hinaus zur Verantwortung führen. Auseinandersetzung, Maßstabsfrage und Verantwortung sind also Kriterien von Bildung und somit Aufgaben jeder Schule.

Die Schule in einem Ausland ist mit der Chance und Herausforderung konfrontiert, daß das Fremde, Unbekannte, Andersartige sich dort augenfälliger aufdrängen als zuhause. Ihre besondere Bildungsaufgabe besteht nun gerade darin, eine konstruktive Auseinandersetzung mit dem Eigentümlichen des Gastlandes herbeizuführen. Dazu muß dieses als primitivste Voraussetzung in die Schulstuben überhaupt eingelassen oder doch thematisiert werden, sofern es ohnehin anwesend ist. Ein gutes Beispiel ist etwa jene Diskussion, die in einer Kairoer Klasse zwischen deutschen und ägyptischen Schülern über den Islam geführt worden ist und so dadurch die religionsbedingten Verhaltensweisen verständlicher geworden sind. Oder stört die Fremdartigkeit des Gastlandes etwa, weil der Lehrplan und das Lehrbuch davon nicht sprechen? Mit anderen Worten: Berücksichtigt das Curriculum die Auslandssituation?

In welchem Zusammenhang hiermit haben wir Begegnung zu sehen? Sicher genügt es nicht, wenn Schüler verschiedener Nationen zusammen in ein Schulzimmer gesperrt wer-

den. Das ist erst ein Verwaltungsakt, aber noch keine Pädagogik. Ohne ein Curriculum, ohne eine Schulpädagogik, die auf die Auslandssituation eingehen, wird wohl auch die Rede von Begegnung sinnlos sein. (Vgl. Witte 21).

Ich bin der Ansicht, daß die Formulierung einer Pädagogik der Auslandsschulen vordringlicher ist als ein Reden von „Begegnungsschulen.“ Das wäre eine Pädagogik, die die Besonderheit der Auslandssituation zum Anlaß für ein spezifisches Curriculum nimmt. Die Kopie des Lehrplanes eines deutschen Bundeslandes wird dieser Forderung ja gerade nicht gerecht.

Noch prägnanter ausgedrückt: Es ist auch noch keine Begegnung, wenn Schüler verschiedener Nationen „nett zueinander“ sind. Und man mag es besonders „nett“ finden, wenn wir mit Menschen der Dritten Welt zusammentreffen und zu diesen „nett“ sind – auch das ist noch keine Begegnung. Ich muß erst vorher Menschen der Dritten Welt als Menschen niedriger Qualität angesehen haben, um ein normales, humanes Verhalten zu ihnen als etwas Besonderes bezeichnen zu können. Noch einmal: Normaler menschlicher Umgang, ganz gleich mit welchen, ist noch nicht Begegnung. Aber genau diese Verwechslung dürfte häufig geschehen.

Aber selbst wenn eine Auslandsschule ihren spezifischen Bildungsauftrag ernstnimmt, haben wir folgendes zu bedenken: Bildung als Angebot – nicht als Ergebnis – ist bis zu einem gewissen Grad planbar. Sofern es andererseits richtig ist, daß Begegnung ein herausgehobenes, unverfügbares Ereignis ist, bei dem es primär auf Beziehung ankommt, kann sie nicht in den Bildungsvorgang eingeplant werden. Und insofern ist Bollnow rechtzugeben, der von der Begegnung sagt, sie sei „keine eigentlich pädagogische Kategorie“ (S. 131f). Denn planbarer Bildungsprozeß und unverfügbares Begegnungs-Ereignis widersprechen einander.

Andererseits müssen wir auch erkennen, daß Bildung in ihrem Ergebnis eine Anstrengung des Einzelnen ist. Schulisch gewendet heißt dies, daß der Schüler ein Gebildeter durch sich selbst wird, nicht durch den Lehrer, obgleich der Schüler der Vermittlung des guten Lehrers bedarf. Entscheidend bleibt, was der Einzelne selbst aus dem Angebot des Lehrers macht.

In diesem Zusammenhang erhält auch Begegnung eine Bedeutung für den Bildungsvorgang. Zwar sind Begegnungen weder

vom Lehrer organisierbar noch vom Schüler herbeizuzwingen. Aber wo Begegnungen sich unverhofft ereignen, können sie im Sinne von Bildung außerordentlich fruchtbar und anregend wirken. (Vgl. auch Schäfer 424–427). Das ist dort der Fall, wo Begegnung betroffen macht, zur Besinnung anregt, Auseinandersetzung fordert, das Eigentümliche des Anderen wahrnehmen und das Eigene in neuem Licht erscheinen läßt. Begegnung wird so Anstoß für Bildung. Sie kam und muß pädagogisch fruchtbar gemacht werden.

Für den schulischen Bereich möchte ich den Gegenstand der Begegnung ebenfalls sehr weit fassen – aus den genannten grundsätzlichen Erwägungen und aus einem pragmatischen Grund. Denn wollten wir Begegnung auf Personen einschränken, dann würde auch unter diesem Aspekt die Begegnungsschule fragwürdig. Sie unterscheidet sich kaum noch von jeder anderen Schule, in der sich auch Begegnungen zwischen Lehrern und Schülern und zwischen Kindern ereignen mögen. Aber die Begegnungsschule hat nun gerade die Auslandssituation als Spezifisches an sich, und dieses wird bestimmt durch die Andersartigkeit von Kultur und Mentalität. Diese gehören mit zum Gegenstandsbereich möglicher Begegnungen, sei es vermittelt durch Personen, sei es als Kulturdinge. Pädagogisch zwar eine Selbstverständlichkeit, aber vielleicht doch erwähnenswert ist, daß grundsätzlich alle Schüler, deutsche wie die des Gastlandes, in die Möglichkeit von Begegnungen einzubeziehen sind. Ja, sogar die Ortslehrkräfte.

Begegnungen sind nicht organisierbar. Aber deshalb liegen sie nicht außerhalb der pädagogischen Verantwortung. Begegnungen können schulisches behindert werden, oder sie können positiv vorbereitet werden. Hier liegt pädagogisch eine Chance und eine Existenzberechtigung für eine Begegnungsschule. Aber sie muß dies aktiv sein. Was heißt das? Sie muß die Voraussetzungen schaffen, derer die Begegnung bedarf.

Eine Schulpädagogik der Auslandsschule hat meiner Ansicht nach die Aufgabe, gerade diese Voraussetzungen von Begegnung zu formulieren. Ich kann hier nur einige Andeutungen machen:

1. Bildung und Begegnung stehen in einem Wechselverhältnis. Begegnungen können sich fruchtbar auf die Bildung eines Menschen auswirken. Umgekehrt wird gerade derjenige offen für Begegnungen sein,

der im Sinne von Bildung sensibilisiert und wach ist, Fragen stellt und bereit ist, sich selbst zu relativieren. Bildung ist also eine förderliche Voraussetzung von Begegnungen.

2. Eine zentrale schulische Voraussetzung dafür, daß Schüler bereit für Begegnung werden, ist sicherlich die Person des Lehrers. Nicht als Organisator und Macher ist er gefragt, sondern er selbst als Gebildeter. Ist er als solcher ein Vorbild? Besteht zwischen ihm und den Kindern ein „pädagogischer Bezug“, ein „erzieherisches Verhältnis“? Welche „Auslese der wirkenden Welt“ (Buber) trifft er? Ist er Vermittler im Sinne der Didaktik? Weiß er den „fruchtbaren Moment“ (Copei) zu nutzen? (Vgl. Loch zu E. Weniger, S. 247f).

3. Das Curriculum einer Auslandsschule muß die Andersartigkeit der Kultur des Gastlandes wie der eigenen thematisieren. Dazu gehört zunächst die Information über Geschichte, Kultur und deren Produkte, soziale Strukturen, aber dann auch das Bewußtmachen der Unterschiede in Mentalität, Wahrnehmungs- und Denkweisen, in Wertvorstellungen usw. All dies kann nicht vom Lehrer der Auslandsschule gefordert werden, ohne daß er den organisatorischen Freiraum hierfür erhält. Ein wesentliches Prinzip hierbei ist, daß die jeweils andere Kultur sinnlich erfahrbar gemacht wird. Der sinnliche Bezug zu einer Sache ist entscheidend für eine Beziehung zu ihr.

4. Eine zentrale Voraussetzung für die Möglichkeit der Begegnung ist die Sprache. Sprache ist zunächst das bedeutsame Vehikel der Verständigung; wo wir uns nicht verständigen können, ist Begegnung nur schwer denkbar. Sprache schließt aber auch die andere Kultur auf, sofern sie schriftlich vorliegt. Und nicht zuletzt ist die Sprache selbst in ihrer Struktur, in den Redewendungen, Bildern, im Wortschatz usw. ein Schlüssel zur Mentalität der Sprachgemeinschaft. Ich meine nun ausdrücklich auch die Landessprache, nicht nur das Deutsch. Begegnungsschule scheint mir jedoch in ihrer Aufgabe verkürzt zu sein, wenn ihr Erfolg mit dem Erlernen der deutschen Sprache verknüpft würde. Sprache – Deutsch und Landessprache – sind zwar zentrale Voraussetzungen für Begegnung. Aber ihre Beherrschung macht noch nicht Begegnung aus. (Vgl. Diehl 160, 163). Mit anderen Worten: Weder die Auslandsschule, die die Sprachen sträflich vernachlässigt, noch jene, die sich

mit ihrer Vermittlung begnügt, verdient die Bezeichnung einer Begegnungsschule.

Zusammengefaßt haben sich folgende pädagogische Perspektiven für die Begegnung gezeigt: Zunächst ergibt sich schon allein aus der Auslandssituation eine spezifische Bildungsaufgabe für die Auslandsschule, nämlich ein Fördern der Auseinandersetzung, der Maßstabsfrage und der Verantwortungsbereitschaft anhand der erfahrbaren Andersartigkeiten. Begegnung kann Bildung anregen; umgekehrt ist Bildung eine Voraussetzung von Begegnungsfähigkeit. Weitere Voraussetzungen hierfür sind die Person des Lehrers und das Curriculum, die Begegnung ermöglichen, und vor allem die Vermittlung von Deutsch und der Landessprache.

#### **IV. Schulische Hindernisse für Begegnung**

Zweifellos ist der Anspruch sehr hoch, der sich aus der anthropologischen Skizze der Begegnung ergibt. Selbst die genannten pädagogischen Perspektiven zeigen eine wünschenswerte Möglichkeit auf und nicht die schulische Realität. Vielleicht sind auch die pädagogischen Ansprüche noch so hoch, daß es konsequent und ehrlich wäre, auf eine Schule, die das Etikett „Begegnung“ trägt, zu verzichten; wir haben ja auch keine Wahrheits-, Friedens- oder Verantwortungsschule, obgleich Wahrhaftigkeit, Frieden und Verantwortung nicht weniger erstrebenswerte Ziele sind. Ich selbst halte Begegnung für wünschenswert und auch eine Schule, die diese fördert. Aber ob sie dazu in der Lage ist, weiß ich nicht. Ich kenne nur eine einzige sogenannte Begegnungsschule, die Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo. Doch die Fragen, die sie in mir aufkommen läßt, finde ich auch von anderen und von anderswo bestärkt. (vgl. Steinvorth)

Die schulischen Hindernisse, die sich nach meiner Erfahrung einer Begegnungsschule in den Weg stellen, möchte ich in einem Fragenkatalog aufreihen:

Sind die Väter und Paten der Begegnungsschule Pädagogen oder politische oder religiöse Ideologen? Verfolgen sie ein Interesse, das nichts mit Begegnung im aufgezeigten Sinn zu tun hat und sind sie daher bereit, die Augen vor den Realitäten zu verschließen?

Sind Begegnungsschulen das Produkt eines Verwaltungsaktes, ohne pädagogisches Leben erhalten zu haben?

Verhindern die Schulverwalter nicht Be-

gegnung beispielsweise dadurch, daß sie ein unproportioniertes Verhältnis von deutschen und anderen Schülern tatenlos hinnehmen?

Will das Gastland überhaupt Begegnung – dessen Schulverwaltung, die Eltern und Schüler? Müssen nicht in einem islamischen Land gerade Mädchen von nahem Kontakt mit Ausländern ferngehalten werden? Ist beispielsweise eine kritische Auseinandersetzung mit und eine mögliche Relativierung von traditionellen Wertmaßstäben erwünscht, oder ist die Skepsis gegenüber westlichem Einfluß größer?

Wäre eine Begegnungsschule sinnvoll, wenn Begegnung nur ein typisch westliches Anliegen wäre?

Erlauben Schulsystem und Lernbedingungen des Gastlandes, die Voraussetzungen von Begegnung zu schaffen? Oder wird z.B. nur toter Stoff memoriert? Werden etwa ägyptische Schüler schulisch so überlastet, daß von Begegnung zu sprechen beinahe zynisch klingt?

Ist die Schule imstande und willens, einen befriedigenden Unterricht in der Landessprache zu bieten, oder lernen deutsche Schüler sie nur auf Straßenniveau?

Werden die entsandten Lehrer ausreichend auf die Auslandssituation vorbereitet? Sind sie fähig und bereit, das Gastland in den Unterricht einzubeziehen und das eigene darzustellen?

Geben Lehrer Hilfestellungen, wo Aggressionen und Schwierigkeiten aufgrund kultureller Unterschiede auftreten oder bestrafen sie oder schauen sie weg?

Bauen Lehrer kindliche Vorurteile ab – „alle Ägypter sind doof“ – oder fördern sie diese?

Usw., usw. Das klingt alles so skeptisch. Lassen Sie mich darum zum Abschluß einen Auslandslehrer, Reinhard Jung, zitieren, der meiner Ansicht nach die Haltung des Lehrers, mit der allein er Voraussetzungen für Begegnung schaffen kann, im Kern trifft: „Begegnung ist ... in erster Linie ein Ergebnis von harter Arbeit, und zwar vor allem an sich selbst. ... Wir kommen ... ins Ausland und nehmen vieles als fremd und damit bedrohlich wahr. Aus Erfahrung wissen wir, daß das Fremde an Bedrohlichkeit verliert, wenn wir es vergleichend in das System unserer Kenntnisse, Bewertungen und Gewohnheiten einordnen. Indem wir das versuchen, sind wir schon dabei, die Kanäle zu verstopfen. Jeder unterlassene Vergleich eröffnet

dagegen eine Begegnungsschance mehr. Wenn ich mir die Freiheit erarbeite, den Anderen so zu erleben, wie er ist, ohne mich vergewissern zu müssen, ob er in mein „System“ paßt, verliere ich plötzlich pfundweise Vorbehalte, werde leichter, beweglicher, geduldiger – und eher akzeptiert dort, wo ich Gast bin“ (92).

### *Vorstellung von Herrn Dr. Helmut Danner*

#### *Berufspädagoge*

*Vater von zwei schulpflichtigen Kindern an der Deutschen Evangelischen Oberschule in Kairo, Mitglied und Vorsitzender des Elternbeirats dieser Schule*

*geboren 1941 in Tarnowitz/Oberschlesien*

*Studium an der Pädagogischen Hochschule München 1961–1965*

*ab 1967 Stipendiat des Cusanus-Werks*

*1965–1970 Studium der Philosophie, Pädagogik und Musikwissenschaft an der Universität München*

*1970 Promotion in Philosophie mit einer Dissertation über Das Göttliche und der Gott bei Heidegger*

*1970–1975 leitende Tätigkeiten in Industrie und Verlag*

*1975–1984 Wissenschaftlicher Assistent am Institut für Pädagogik der Universität München*

*1982–1984 Lehrstuhlvertretung in Pädagogik an der Universität Trier*

*1983 Habilitation an der Universität München in Pädagogik*

*seit 1983 Privatdozent der Universität München*

*seit 1986 Projektleiter bei der Hanns-Seidel-Stiftung in Ägypten für Projekte in der Erwachsenenbildung und in der außerschulischen Betreuung Heranwachsender einschließlich der Vorbereitung und Entscheidung über ein Sozialforschungsprojekt*

#### **Literatur**

BIRKE, B.: Leserbrief; in: *Der deutsche Lehrer im Ausland* 3/1989.

BOLLNOW, O.F.: *Begegnung und Bildung*; und: *Vom Wesen geschichtlicher Begegnung*; in: B. GERNER (Hg.): a.a.O.

BUBER, M.: *Das dialogische Prinzip*. Heidelberg 1962.

BUBER, M.: *Reden über Erziehung*. Heidelberg 1986.

BUBER, M.: *Ein Land und zwei Völker. Zur jüdisch-arabischen Frage*. Frankfurt a.M. 1983.

DANNER, H.: *Martin Buber – Dialogische Erziehung zur Verantwortung*; in: H. DANNER u.a.: *Zum Menschen erziehen*. Pestalozzi – Steiner – Buber. Frankfurt 1985.

DERBOLAV, J.: *Vom Wesen geschichtlicher Begegnung*; und: *„Existentielle Begegnung“ und „Begegnung am Problem“*; in: B. GERNER (Hg.): a.a.O.

DIEHL, G.: *Befriedigen kann die Begegnungsschule noch lange nicht ...*; in: *Der deutsche Lehrer im Ausland* 5/1988.

GERNER, B. (Hg.): *Begegnung. Ein anthropologisch-pädagogisches Grundereignis*. Darmstadt 1969.

JUNG, R.: Leserbrief; in: *Der deutsche Lehrer im Ausland* 3/1989.

LÖWITZ, K.: *Das Individuum in der Rolle des Mitmenschen*. Darmstadt 1969.

LOCH, W.: *Der Begriff der Begegnung in der Pädagogik des 20. Jahrhunderts*; und: *Die Struktur der Begegnung im Horizont der Erziehung*; in: B. GERNER (Hg.): a.a.O.

SCHÄFER, A.: *Begegnung*; in: B. GERNER (Hg.): a.a.O.

STEINWORTH, K.: Leserbrief; in: *Der deutsche Lehrer im Ausland* 3/1989.

WITTE, B. C.: *Deutsche Schulen im Ausland – Luxus oder Notwendigkeit?*; in: *Der deutsche Lehrer im Ausland* 4/1985.

*Dr. Helmut Danner, Kairo*

## Die Begegnungsschulen in der politischen Diskussion

Glückwunsch zur Tagung und zur Themenstellung! Damit wird einer breiten Öffentlichkeit bewußt gemacht, daß es deutsche Schulen auch im Ausland gibt, viele Schulen (über 300), und von unterschiedlicher Art. Außerdem steht die Grundsatzfrage auswärtiger Kulturpolitik, nämlich die Begegnung von Kulturen, im Mittelpunkt der Beratungen. Dafür Dank!

Wenn das Thema, das mir gestellt wurde, ehrlich angegangen wird, dann muß ich feststellen: eine große politische Diskussion über die Begegnungsschulen gibt es nicht. Leider beschränkt sich das politische Interesse auf einen engen Zirkel von Fachleuten. So sind es im Deutschen Bundestag kaum mehr als ein Dutzend Abgeordnete, die sich nicht nur oberflächlich mit der auswärtigen Kulturpolitik beschäftigen – und mit der Begegnungsschule wohl noch weniger. Das muß natürlich nicht so sein. Immer wieder flackert eine stärkere Diskussion auf. Ich gebe Beispiele:

- Der Haushaltsausschuß des Deutschen Bundestages versetzte im Frühjahr 1988 die Verantwortlichen der DS Mexiko in Angst und Schrecken. Da hatte bei der Aussprache über den Regierungsbericht zu den deutschen Auslandsschulen der Vorsitzende persönlich von den „höchstens 10 Prozent Deutschen unter den 2200 Schülern“ gesprochen, wogegen der Großteil aus der mexikanischen Oberschicht stamme. Es führte laut Ausschußprotokoll weiter aus, an dieser Schule werde spanisch und nicht deutsch gesprochen. Das Abitur sei offenbar käuflich. Er frage, ob diese Mißstände abgeschafft seien und ob es sich um einen Einzelfall handle. Da in Mexiko Bauwünsche in die Realisierungsphase traten, schrillten natürlich die Alarmglocken. Vom Haushaltsausschuß gerüffelt zu werden, bedeutet ja immer Finanzgefahr.
- Im Mai d.J. wurde der Regierungsbericht zu den deutschen Auslandsschulen nach einer Anhörung auch im Unterausschuß „Auswärtige Kulturpolitik“ beraten. Dabei wurden die Bedeutung und die Leistungen deutscher Schulen im Ausland als eines der wichtigsten Instrumente der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik gewürdigt. In einer Beschlußempfehlung hieß es, daß die deutschen Auslandsschulen in be-

sonderer Weise dazu beitragen, Brücken zwischen Ländern zu schlagen und bei den Schülern den Grundstein für eine meist das ganze Leben prägende Freundschaft zu legen.

- Als drittes Beispiel einer aufflackernden Diskussion erwähne ich Ihre Verbandszeitschrift, die im September 1988 die Aussage brachte: „Befriedigen kann die Begegnungsschule noch lange nicht“, und damit eine Welle von Meinungsäußerungen auslöste, die bis ins Parlament schwappte.
- Schließlich sei mir noch erlaubt, aus einem Brief eines Schulleiters in Spanien vom Juni dieses Jahres zu zitieren, der gegenüber Abgeordneten die alljährliche Reise-tätigkeit der Prüfungsbeauftragten anprangert und nebenbei auch „die Flut von Veröffentlichungen“ kritisiert. Wörtlich heißt es:

„Da existiert zum Beispiel eine Zeitschrift ‚Begegnung‘, Untertitel: ‚Deutsche Schulen im Ausland‘, Herausgeber: Auswärtiges Amt, Bonn; Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Köln. Wir erhalten diese natürlich auf Hochglanzpapier gedruckte Zeitschrift kostenlos. Ich hielt es für sinnvoll, einmal die ‚Front‘ zu fragen, was sie braucht und was sie für überflüssig hält. Wahrscheinlich würde das Geldausgeben dann etwas sinnvoller geschehen und der Ärger über Ausgaben gemildert, die überflüssig sind.“

Das Stichwort „Begegnung“ ist also nach wie vor ein Reizwort. Seit es in den 70er Jahren fast ideologisch überhöht wurde, kommt es nicht mehr zur Ruhe. Die Frage wird immer wieder gestellt:

- Sollen wir uns Auslandsschulen überhaupt leisten? Und wenn ja, sollen sie mehr den Deutschen im Ausland dienen oder mehr den Einheimischen, mehr der Oberschicht oder mehr den Unterprivilegierten?
- Findet Begegnung überhaupt statt? Und wenn ja, gilt diese neben den Schülern auch für die Lehrer, eventuell im gemeinsamen Lehrerzimmer, vgl. Caracas, oder gar für Eltern?

Somit erlebe ich das alte Dilemma der Begriffserklärung. Wer kann denn das Wort „Begegnung“ schon exakt definieren, wie kann man Begegnungsschulen, Expertenschulen, Sprachgruppenschulen auseinanderhalten? Die meisten von Ihnen kennen sich an der jeweils eigenen Schule recht gut aus, haben vielleicht sogar drei oder vier

unterschiedliche Aufenthaltsorte gehabt. Doch wer bietet den Gesamtüberblick? Ich gestehe, daß ich zwar viele Schulen besucht habe, von den großen Begegnungsschulen in Buenos Aires, Sao Paulo, Tokio und Lima als Beispiel bis hin zu den Expertenschulen in Riad, Moskau oder Sydney. Einige kann man genau definieren, andere, z.B., befinden sich in einem fließenden Übergang. Was ist also die typische Begegnungsschule?

Ich meine, die Begegnungsschulen sollten nicht nur nach dem quantitativen Verhältnis deutschsprachiger und fremdsprachiger Schüler definiert werden. Denn fast jeder Schultyp erlebt fließende Übergänge. Der eigentliche Charakter einer Begegnungsschule wird nur dann verwirklicht, wenn nicht bloß die Sprache als verbindendes Element auftritt, sondern auch das jeweilige Schulsystem. So manche nationalbewußte Staaten lassen keine Abstriche zu, aber anstreben müßte man sie schon. Am ehesten lassen sich Begegnungsschulen als „gemeinsame Unternehmungen“ zwischen sehr kulturverwandten und politisch reifen Nachbarn vorstellen, wie es mit Deutschland und Frankreich sein könnte. Ansonsten geht es eben um die geistige Begegnung, im Unterricht, in den Lebensformen, in der Freizeit, unter den Lehrern. Eine sture Definition braucht es sowieso nicht. Wichtig ist, daß möglichst viel Förderung an deutscher Sprache, deutscher Kultur und deutschen Bildungselementen stattfindet. Nur dann nämlich läßt sich auch gegenüber dem deutschen Steuerzahler der Aufwand für Schulen im Ausland rechtfertigen. Denn im Schnitt kostet ein Auslandschulkind insgesamt viermal so viel wie ein Inlandschild, z.B. in NRW. Wenn dann Zweifel aufkommen über die Aktivitäten der Lehrer, dann entsteht schnell politischer Krach. So hat zum Beispiel Heide Simonis noch als Abgeordnete beanstandet, daß nicht zuletzt wegen der erheblichen Gehaltsdifferenz die entsandten Lehrkräfte sich den Ortskräften gegenüber überheblich verhielten und unangenehmere Arbeiten auf diese abwälzten. Entsandte Lehrer hätten auch erheblich mehr bezahlte Ferien. Von der Begegnungsphilosophie sei nichts zu spüren.

Nach dem Versuch der Begriffsdefinition komme ich nun zum zeitlichen Rahmen einer Begegnungsschule. Es ist ja nicht klar, ob erst nach der 10. Klasse echte Begegnung möglich beziehungsweise sinnvoll ist, oder ob nicht im Vorschulalter damit begonnen werden soll. Schließlich geht es spätestens

seit 1972 um die Konsequenz der finanziellen Förderung: Von Schulen in Spanien weiß ich, daß sie am liebsten schon so früh als möglich mit dem gemeinsamen Sprachunterricht begännen. Damit würden spätere sprachliche Unebenheiten ausgeschaltet, der Fachunterricht Mathematik oder Biologie würde problemloser laufen. Andere sagen, für Kleinkinder wollen wir nicht zuständig sein, uns geht es um die Schulkinder. Tatsache ist wohl, daß nur die personelle Förderung eingestellt ist, daß aber Lehr- und Spielmaterialien sowie Sprachkurse oder Mieten durchaus bezahlt werden können. Es ist also nicht die Frage der Finanzen, sondern der Organisation, ob eine Begegnungsschule schon im Vorschulalter beginnen kann. In Südamerika gehört der Kindergarten zum Selbstverständnis der Deutschen Schulen.

Schließlich beleuchte ich auch noch die regionale Problematik der Begegnungsschule. Bekanntlich ist in Lateinamerika vieles an Begegnung möglich, was in Griechenland verloren ging und was in Südafrika erst aufgebaut werden mußte. Von den Möglichkeiten in unseren östlichen Nachbarländern ist bisher leider kaum die Rede. Gerade dort Begegnungsschulen einzuführen, besser: sich entwickeln zu lassen, wäre von größtem Nutzen. Die Rolle der Botschaftsschulen müßte neu überdacht werden. Immerhin lernen in der Sowjetunion fast 10 Millionen Schüler Deutsch.

Am Ende der Definierungsproblematik müßte ich also feststellen: kein Mensch, natürlich auch kein Politiker, kann eindeutig sagen, hier handle es sich um eine „reinsassige“ Begegnungsschule und da nicht. Doch kommt Gott sei Dank das Hochglanzpapier „Begegnung“ 1/1989 zu Hilfe, in dem auf einer Weltkarte eine klare Abgrenzung vorgenommen wurde. Durch diese Karte weiß ich, was ich als Begegnungsschule anzusehen habe und welcher Schulort noch „minderbemittelt“ ist. Bei der Expertenanhörung im Deutschen Bundestag war dies nicht so leicht.

Wo beginnt nun die politische Diskussion? Gibt es in der deutschen Politik, im Deutschen Bundestag, klar unterschiedliche Meinungen zu den Begegnungsschulen? Wollen etwa die Sozialdemokraten die Abschaffung dieser Schulform, die Christdemokraten die Einführung, die Liberalen die Ausweitung und die Grünen die Verwi-

*(Fortsetzung auf Seite 207)*

---

# GRÜNE BLÄTTER: AKTUELLE INFORMATION

---

## **Bundesministerium der Finanzen**

Der Bundesminister der Finanzen

Referat IV B -4

Postfach

**5300 Bonn**

**Betr.:** Steuerliche Behandlung von Auslandslehrern und anderen im Ausland beschäftigten deutschen nicht entsandten Arbeitnehmern

**hier:** Lohn- und einkommensteuerliche Behandlung der Bezüge der Auslandslehrer, insbesondere Behandlung des „Auslandsteils“ der Bezüge als steuerfreier Werbungskostenersatz

Sehr geehrte Damen und Herren!

Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland ist die Interessenvertretung aller deutscher Lehrer im Ausland und vertritt insbesondere deren rechtliche, finanzielle und wirtschaftliche Interessen, hier insbesondere die Interessen der amtlich über die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im Bundesverwaltungsamt an deutsche Schulen im Ausland und Lehrerbildungsstätten vermittelte Lehrer, die von ihren Bundesländern für diese Aufgabe im Ausland freigestellt, d.h. beurlaubt worden sind.

Dem Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V. ist in den letzten Wochen bekannt geworden:

1. der Erlaß des Bundesministers der Finanzen vom 18. 4. 1989 – AZ: IV B 4 – S 2102 – 10/89, veröffentlicht im Bundessteuerblatt 1989 Teil I Seite 164  
und
2. das Urteil des Bundesfinanzhofs (BFH) vom 14. 11. 1986 – AZ: VI R 209/82, das erst nach drei Jahren im Bundessteuerblatt veröffentlicht ist in Teil II, 1989 Seite 351 und im Teil der Begründung auf Seiten 351 bis 354.

Unter Berufung auf das Urteil des BFH vom 14. 11. 1986 wird in dem Erlaß des Bundesfinanzministeriums geregelt, daß die gesamte Ausgleichszulage des Auslandslehrers ab 1. 1. 1990 (die gesamte Ausgleichszulage = die gesamten Bezüge) der beschränkten Steuerpflicht unterliegen soll.

Zur Ausgleichszulage zählen gemäß Richtlinie II – der Inlandsteil, bisher besteuert und unbeschränkt steuerpflichtig – der Auslandsteil (bisher steuerfreie Werbungskostenpauschale) bestehend aus Auslandszuschlag, Auslandskinderzuschlag, Kaufkraftausgleich und Mietzuschuß.

Bisher wurde der § 1 Abs. 2 Nr. 2 des Einkommensteuergesetzes, der auf Auslandsbeamte zutrifft, analog auf Auslandslehrer angewendet. Eine unmittelbare Anwendung war deshalb nicht möglich, weil der vermittelte Auslandslehrer nicht „zu einer

inländischen juristischen Person des öffentlichen Dienstes in einem Dienstverhältnis stand“. Der Bundesfinanzhof hat diese analoge Handhabung in seinem Urteil als nicht rechtens angesehen und damit dem Auslandslehrer der beschränkten Steuerpflicht unterstellt. Aus dem Urteil und seinen Konsequenzen folgt auch, daß der § 3 Nr. 64 Einkommensteuergesetz über die Steuerbefreiung auf den Auslandszuschlag nicht angewendet werden kann, weil die Voraussetzungen des § 1 Absatz 2 Nr. 2 EStG nicht erfüllt sind.

Der Erlaß erhält nunmehr die Anweisung an das Finanzamt Bonn-Außenstadt und die Bundesbesoldungsstelle, vom 1. 1. 1990, also vom Veranlagungszeitraum 1990 ab nur noch solche Auslandslehrer als unbeschränkt einkommensteuerpflichtig zu behandeln, die in einem Dienstverhältnis unmittelbar mit dem Bundesverwaltungsamt stehen und einen solchen Vertrag mit dieser inländischen juristischen Person geschlossen haben. Die große Mehrheit der amtlich vermittelten Auslandslehrer (d.h. fast alle) soll dann als beschränkt steuerpflichtig behandelt werden.

Die an die amtlich vermittelten Auslandslehrer gezahlte Ausgleichszulage, die in sinngemäßer Anwendung der Vorschriften des Bundesbesoldungsgesetz über die Auslandsdienstbezüge der Bundesbeamten ermittelt wird, wurde bisher nur in Höhe des fiktiven Inlandsgehalts als einkommensteuerpflichtig angesehen und dem Lohnsteuerabzug unterworfen. Der übrige Teil der Ausgleichszulage ist bisher unter dem Gesichtspunkt des Werbungskostenersatzes einkommen- und lohnsteuerfrei belassen worden. Diese Handhabung beruhte auf einem BFM-Schreiben vom 13. 12. 1978. Die Rechtmäßigkeit dieses BFM-Schreibens ist vom Bundesfinanzhof schon in seinem Urteil vom 14. 11. 1986 – VI R 209/82 in Zweifel gezogen worden. Nachdem dieses Urteil im Bundessteuerblatt II, 1989 veröffentlicht worden ist, wird diese Einzelfallentscheidung des BFH, die der Bundesminister der Finanzen nun auf alle amtlich vermittelten Auslandslehrer anwendet, dramatische, wenn nicht katastrophale und noch nicht abzuschätzende weitere negative Folgen haben.

Es ist zu erwarten, daß durch die dann eintretende Absenkung der Nettobezüge kaum ein Lehrer mehr bereit ist, den Dienst im Ausland auf sich zu nehmen, es sei denn, daß die Ausgleichszulage so angehoben wird, daß die Nettobezüge gegenüber den bisherigen Bezügen unverändert bleiben. Da dies angesichts der immer wieder beklagten finanziellen Lage des Bundes derzeitig kaum zu erwarten ist, bleiben unserer Meinung nach nur 2 Wege:

1. Der Bundesfinanzhof revidiert sein Urteil, nimmt es zurück, weil er nach nochmaliger Prüfung unter Einschaltung von Sachverständigen erkennen muß, **daß er die Rechtslage verkannt hat:**

In der Begründung des Urteils wird davon ausgegangen, daß die Ausgleichszulage steuerlich als Arbeitslohn aus den mit dem ausländischen Schulträger bestehenden Dienstverhältnissen im Sinne des § 2 Absatz 1 der Lohnsteuereinführungsverordnung anzusehen ist, da sie mit Einverständnis aller am Vertrag Beteiligten im Hinblick auf dieses Dienstverhältnis geleistet wurde (Auszug aus der Begründung des BFH-Urteils).

Diese Wertung ist deshalb unzutreffend, weil die Ausgleichszulage nicht im Hinblick auf das Dienstverhältnis mit dem ausländischen Schulträger gezahlt wird. Die Ausgleichszulage wird an den Lehrer als Zuwendung gem. §§ 23, 44 BHO nur dann

gezahlt, wenn die Zuwendungsvoraussetzung erfüllt ist. Die wichtigste Zuwendungsvoraussetzung ist, daß der Lehrer die Interessen der Bundesrepublik Deutschland im Rahmen der Auswärtigen Kulturpolitik vertritt. Wird diese Forderung nicht erfüllt, so werden die Zuwendungen unabhängig von dem Fortbestand des Dienstvertrags eingestellt. Es besteht hier also ein besonders geartetes Rechtsverhältnis zwischen Bund und Lehrer, in dem bestimmt gegenseitige Leistungen zu erbringen sind. Dabei handelt es sich nicht um einen privatrechtlichen Vertrag, sondern um ein **öffentlich-rechtliches Rechtsverhältnis**, das durch zustimmungsbedürftigen Verwaltungsakt geregelt wird. Der Weg über den Dienstvertrag mit der Schule mußte nur deshalb gewählt werden, weil beamtenrechtliche Bestimmungen und das föderalistische Prinzip ein Dienst- oder Arbeitsverhältnis zum Bund in der Regel verhindern und außerdem die Gastländer ein innerstaatliches Arbeitsverhältnis als Voraussetzung für die Aufenthaltserlaubnis und die Arbeitsgenehmigung fordern.

2. Abhilfe könnte auch durch entsprechende Änderung des § 1 Absatz 2 Nr. 2 Einkommensteuergesetz erreicht werden. Dadurch entstünde eine eindeutige Rechtslage.

Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland bittet den Herrn Bundesminister der Finanzen dringend, in dieser Angelegenheit kurzfristig Verhandlungen mit dem Auswärtigen Amt (AA, Kulturabteilung AA, Schulreferat in der Kulturabteilung AA) sowie mit dem Bundesinnenministerium (Bundesverwaltungsamt, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im Bundesverwaltungsamt) aufzunehmen, um die vorhersehbaren dramatischen Entwicklungen und die unabsehbaren negativen Folgen vom Deutschen Auslandsschulwesen abzuwenden.

Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland fordert die Rücknahme des BFH-Urteils, das nach den hier gemachten Darlegungen nicht mehr haltbar ist, weil es von falschen Voraussetzungen ausgeht.

Sollte nach Überprüfung des BFH-Urteils das Urteil nicht zurückgenommen werden, bleibt nur einer der beiden Wege offen, die wir als Verband fordern:

1. Änderung des § 1 Absatz 2 Nr. 2 Einkommensteuergesetz zur Herstellung einer eindeutigen Rechtslage  
oder
2. Anhebung der Ausgleichszulage, damit die Nettozuwendungen für die Lehrer unverändert bleiben

In jedem Falle fordert der Verband bis zur Klärung der Angelegenheit, die mindestens ein Jahr Zeit in Anspruch nimmt, den im Erlaß des Bundesministers der Finanzen genannten Termin 1. 1. 1990 um mindestens ein Jahr auf den 1. 1. 1991 zu verschieben.

Mit freundlichen Grüß

*Hans-Georg Becker, Vorsitzender*

**Antwort:**

Der Bundesminister der Finanzen

5300 Bonn 1, 18. September 1989

**Betr.:** Steuerliche Behandlung von Auslandslehrern und anderen im Ausland beschäftigten deutschen nicht entsandten Arbeitnehmern

Sehr geehrter Herr Becker,

für Ihr Schreiben vom 5. September 1989 danke ich Ihnen. Hierzu teile ich Ihnen folgendes mit:

Die Übergangsregelung zur Anwendung der Grundsätze der BFH-Urteile vom 14. November 1986 – VI R 209/82 – (BStBl 1989 I S. 351) und vom 2. März 1988 – I R 96/84 (BStBl 1988 II S. 768) laut Schreiben des Bundesministers der Finanzen vom 18. April 1989 – IV B 4 – S 2102 – 10/89 (BStBl I S. 164) wurde im Einvernehmen mit den Obersten Finanzbehörden der Länder mit Schreiben des Bundesministers der Finanzen vom 15. August 1989 – IV B 4 – S 2102 – 27/89 (Veröffentlichung im BStBl I erfolgt in Kürze) bis zum 31. Dezember 1990 verlängert.

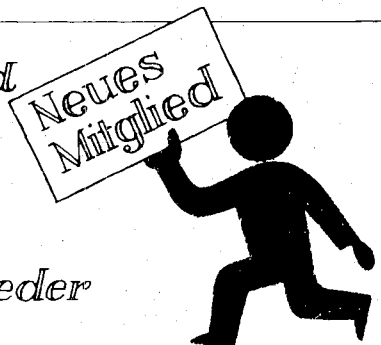
**Auslandslehrer und andere im Ausland beschäftigte nicht entsandte Arbeitnehmer können daher bis zu einer gesetzlichen Neuregelung, zunächst bis zum 31. Dezember 1990, weiterhin als unbeschränkt einkommensteuerpflichtig gemäß § 1 Abs. 3 EStG behandelt werden.**

Mit freundlichen Grüßen

*Im Auftrag Weiß*

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

*Werben auch Sie Mitglieder  
für den VdLiA!*



schung? Nach den Diskussionen, die ich in den Jahren meiner Zugehörigkeit zum Deutschen Bundestag erlebt habe, glaube ich keine Grundsatztäter zu wissen. Alle bemühen sich heute, den Sinn einer Begegnungsschule grundsätzlich zu bejahen. Nur die Nuancen der Wortwahl bringen Unterscheidung. Sie liegen aber mehr im persönlichen als im parteipolitischen Bereich begründet. Im Grußwort zu dieser Tagung hat der bayerrische Kultusminister geäußert, daß das Gratwanderungen gibt zwischen pädagogischen Forderungen deutscherseits und den Möglichkeiten der Begegnung. Der Stein der Weisen sei wohl auch mit der Begegnungsschule noch nicht endgültig gefunden. Aber die 19. Hauptversammlung könne weitere Klärung bringen.

Diese Klärung wird sicher in der anschließenden Podiumsdiskussion versucht. Festhalten möchte ich den Grundkonsens, daß die deutschen Auslandsschulen nicht als Forum der Missionierung des Gastlandes betrachtet werden. Weg von der Selbstdarstellung und dem Kulturexport, das wurde die gängige Devise seit den 70er Jahren. Kulturelle Toleranz, kulturelle Sensibilität und Aufeinanderzugehen ist, glaube ich, Allgemeingut in unserer Demokratie. Deshalb muß es noch lange nicht zur multikulturellen Gesellschaft kommen. Aber aus der Begegnung der Kulturen entstand stets befruchtendes Denken. Das will ich festhalten, auch vor dem Hintergrund, daß schon einmal eine aggressive Kulturpolitik zu Gegenmaßnahmen ausländischer Regierungen führte. Trotzdem kommt mir persönlich das „wahre Deutschlandbild“ manchmal zu kurz. Und die puristische „Begegnungsschule“ bedeutet auch Gefahr.

Denn etwas anders sieht es aus, wenn deutschstämmige Bevölkerungsgruppen zu den Schülerzahlen beitragen und bewußt mehr Deutsch wünschen, und zwar nicht Deutsch als Fremdsprache, sondern Deutsch als Muttersprache. Das könnte geschehen im südlichen Afrika, in Südamerika, in Ungarn, in der Sowjetunion. Die Schulen wären dann doch etwas anders strukturiert. Was Osteuropa anbelangt, beginnt die politische Diskussion eben erst. Es könnte wegen der bekannten Auffassungen unserer Vertriebenenverbände, eine lebhafte Diskussion werden. Doch Begegnungsmöglichkeiten sollte es auch hier geben.

Ansonsten berufe ich mich auf eine Beschlußempfehlung des Auswärtigen Ausschusses vom Mai diesen Jahres. Hierin heißt es: „Der Deutsche Bundestag hält es für wichtig, neben der Aufgabe der schulischen Versorgung deutscher Staatsbürger im Ausland den Begegnungscharakter deutscher Schulen – auch bei den deutschsprachigen Auslandsschulen – weiter auszubauen. Die Bundesregierung wird aufgefordert, sich hierbei von einem erweiterten Begegnungsbegriff leiten zu lassen, der über die Begegnung von Menschen hinaus die Begegnung von Kulturen, Traditionen, Sprachen, geschichtlichen Entwicklungen und die Auseinandersetzungen mit den Werten einer freiheitlich-demokratischen Grundordnung mit einbezieht.“

Eine große, eine gegensätzliche Diskussion um den Stellenwert der Begegnungsschulen findet also derzeit nicht statt.

Da ich nun einmal Mitglied des Haushaltsausschusses bin, darf zum Schluß die Frage nach der finanzpolitischen Diskussion bei den Begegnungsschulen nicht fehlen. Bezeichnend ist ja, daß bei der Expertenanhörung die Frage, inwieweit die Empfehlungen des Auswärtigen Ausschusses vom Oktober 1984 bei Neu- und Erweiterungsbauten umgesetzt sind, mit einem schlichten „keine Erfahrung“ beantwortet wurde. Deshalb ist es gut, daß der Deutsche Bundestag in der oben erwähnten Beschlußempfehlung die Auffassung verstärkte, daß der Bedarfsstau bei Schulbaumaßnahmen abgebaut werden muß. Ich kämpfe seit Jahren für diesen Abbau, sah mich aber anfänglich durch die enorme Kostenbelastung bei der Deutschen Schule in Rom (65 Mio. DM) beeinträchtigt. Inzwischen hat sich die Lage normalisiert. Für den Haushalt 1990 sind weitere Baumaßnahmen eingeplant. Ich bin sicher, daß der Haushaltsausschuß diesen Regierungsvorschlägen folgen wird. Der Schulfonds des Auswärtigen Amtes ist im übrigen von 180 000 DM im Jahre 1950 auf 289 Mio DM im Jahr 1986 gestiegen und sieht für 1990 rund 310 Mio DM vor. Im unmittelbaren Baufonds sind 48,34 Mio DM eingeplant, wovon – neben Maßnahmen bei der Goethe-Zentrale in München und bei den Goethe-Instituten in New York und in Barcelona – die Deutschen Schulen in La Paz (3,8 Mio DM), in Mexiko (7,0 Mio DM) und in Peking (2 Mio DM) besonders profitierten. Auch das Bildungszentrum im ungarischen Baja bekommt 2 Mio DM ab.

Sie mögen meinen Ausführungen entnehmen, daß die deutschen Auslandsschulen einen zunehmenden Stellenwert in der deutschen Politik bekommen und daß die Zukunft der Begegnungsschule eben erst begonnen hat. Wenn in der Einladung zu dieser Tagung von Herrn Becker die „Fragwürdigkeit“ der Begegnungsschule aufgezeigt wurde, so sollte am Ende der Veranstaltung die „Förderwürdigkeit“ stehen. Zehn Jahre Rahmenplan haben nicht das Ende des Experiments gebracht, sondern eine neue Verpflichtung. Die Pädagogen an den Begegnungsschulen müssen sich noch mehr als bisher ihrer Verantwortung bewußt sein: gegenüber ihren Schülern, ihren Kollegen, ihrem Gastland und den dortigen Mitmenschen, aber auch gegenüber dem deutschen Steuerzahler. Die Auslandsschulen im allgemeinen und die Begegnungsschulen im besonderen sind Investitionen in die Zukunft. Dessen sollten sich Lehrer wie Politiker bewußt sein.

Der Bundeskanzler hat in seiner Regierungserklärung von 1983 folgendes geäußert: „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.“ In einem weiteren Bericht der Bundesregierung von 1985 heißt es: „Die Bürger deutscher Herkunft in fremden Staaten sind eine wichtige Zielgruppe für die Politik zur Förderung der deutschen Sprache. Sie haben oft ein natürliches Interesse daran, daß auch ihre Kinder Deutsch lernen, selbst wenn die Umgangssprache in der Familie bereits die Sprache des Gastlandes ist. Es gilt daher, nicht nur die Schulen geschlossener deutscher Bevölkerungsgruppen im Ausland beim Deutschunterricht zu unterstützen, sondern auch ein Angebot für diejenigen bereitzustellen, die bereits

stärker in das Gastland integriert sind und Deutsch als Fremdsprache erlernen. Der Unterstützung von deutschen Auslandsschulen (vor allem der Begegnungsschulen und der Schulen mit verstärktem Deutschunterricht) und von Sonabendschulen kommt hier besondere Bedeutung zu.“

Schließlich betonte auch die Regierungserklärung des Bundeskanzlers von 1987 die nachdrückliche Förderung der deutschen Sprache in aller Welt. Politischer Streit könnte also nur entstehen hinsichtlich des Förderungsumfanges. Denn Wünsche gibt es wie immer mehr als Wege der Finanzierung. Politischer Streit könnte außerdem aufflackern angesichts des Zieles, ein umfassendes Bild der Bundesrepublik Deutschland zu vermitteln, das der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Wirklichkeit entsprechen und die ganze deutsche Geschichte umfassen soll. Die politische Auseinandersetzung darüber beschränkt sich jedoch nicht auf die Begegnungsschulen. Sie trat vielmehr bei den deutschen Kultureinrichtungen auf, und ich selbst stand vor einigen Jahren im Zentrum der Erregung.

Zu guter Letzt könnte auch noch eine politische Diskussion entstehen bei der Anerkennung von Schulabschlüssen durch die Gastlandgremien oder durch die bundesdeutsche Kultusministerkonferenz. Vom Lehrer als Repräsentanten der Bundesrepublik Deutschland geht auch manchmal eine Reizüberflutung aus. Zu ernststen politischen Diskussionen hat er pauschal aber noch nicht Anlaß gegeben.

Ich bin mir bewußt, mehr aufgerissen als beantwortet zu haben. Die Themenstellung mit dem Hauptwort „Diskussion“ ließ mir diese Methode als die richtigere erscheinen. Auf die nachfolgende Diskussion freue ich mich.

*Dr. Klaus Rose, MdB*

#### **Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes**

Birkenfeld, Helmut, Meister-Johann-Straße 12, 5000 Köln 41  
 Greiß, F., 18 E The Manhattan, 33 Tai Tam Rd., Hong Kong  
 Hönig, Gotthard, Kornweg 19, 6229 Schlangenbad-Georgenborn  
 Krauthausen, Josef, Bogotá 10 D.E., Ap. aéreo 101303, Kolumbien  
 Rüdiger, Harald, E-08950 Esplugas de Llobregat, Barcelona, Av. Jacinto Esteva Fontanet s./n.  
 Petry, Ludwig, Dr., MinR, Via Aurelia Antica 397, I-00165 Roma  
 Schumann, Jürgen, Dr., Vitsippsvägen 8, S-13300 Saltsjöbade, Schweden  
 Stegmann, Eckhard, Agnes-Miegel-Weg 9, D-4930 Detmold

# Berichte über den Alltag an vier verschiedenen strukturierten Begegnungsschulen

## *Begegnungsschule Quito*

Die Deutsche Schule Quito, eine ekuadorianische Privatschule in der mehr als eine Million Einwohner zählenden Hauptstadt Quito, 2800 m hoch gelegen, besteht seit etwa 70 Jahren. Mit ihren 1200 Schülern (dazu ca. 200 im Kindergarten) und 85 Lehrern (14 vermittelt) zählt sie zu den großen Deutschen Schulen der Region; sie wird dreizügig, ab Kl. 5 („Seiteneinstieg“) vierzünftig geführt, wobei bis zur Kl. 9 einschließlich eine deutschsprachige Klasse neben den spanischsprachigen besteht. DaF wird vom 3. bzw. 5. Schuljahr an unterrichtet. Die Schullaufbahn endet mit dem Landesabschluß (Bachillerato) nach Kl. 12 bzw. der Abiturprüfung nach Kl. 13. (Ein Kurssystem wie in der innerdeutschen Oberstufe besteht nicht.) Die DS Quito ist *ein* Beispiel für Begegnungsschule, eine Schule „in Bewegung“, weil Bemühung um Begegnung ein Prozeß ist, – ähnliche Erscheinungen sind sicher an den anderen großen Deutschen Schulen in Südamerika zu beobachten.

Ich erwähne (der Kürze wegen) nur drei wichtige Voraussetzungen, die die Schule zur Begegnungsschule werden lassen:

1. der Wunsch der Eltern bzw. des Schulträgers,
2. die Zusammensetzung der Schülerschaft (ca. 75 % span.sprachig; Integration der dt.spr. und span.spr. Schüler ab Kl. 10),
3. Zielsetzung, Anforderungen, die hin zum Bachillerato mit guten Deutsch-Kenntnissen bzw. Abitur (allg. dt. Hochschulreifeprüfung) führen.

Begegnung wird im menschlichen, sachlich-inhaltlichen und didaktisch-methodischen Bereich verstanden.

Schwerpunkte der Arbeit im Sinne von Begegnungsschule sind folgende: die mit aller Vorsicht vorbereitete und durchgeführte Integration der Schülergruppen ab Kl. 10 (ek. Oberstufe). Dazu gehört die Bewußtseinsänderung, daß nur Schüler mit guten Deutsch-Kenntnissen das Bachillerato erreichen können. (Eine ekuadorianische Schule mit „etwas Deutsch“, wie sie mal bestand,

reicht heute Eltern und Schülern nicht mehr aus: „Schule in Bewegung“!) Die Integration der spanisch- und deutschsprachigen Schüler in Kl. 10 läßt den Wunsch von Schülern und Eltern entstehen, schon früher Fachunterricht in deutscher Sprache zu haben. Daher ist ein weiterer Schwerpunkt die Planung und Durchführung von fremdsprachigem Fachunterricht ab Kl. 7, d.h. nach 4 Jahren DaF in Mathematik, später in Physik, Chemie, ab 10 auch in Biologie und Geschichte. Das führt nicht nur zu Sachkenntnissen, sondern auch zur Auseinandersetzung und Kooperation, zum Zwang des Perspektivenwechsels. (Schülergespräche über Nationalitätenfrage, Situation der Indios in Südamerika aus europäischer und amerikanischer Sicht, Bedeutung der Familie, Staunen über Ergebnisse im bisher nicht so bekannten Experimentalunterricht habe ich in beiden Gruppen erlebt.)

Eine der schwierigsten Aufgaben der Begegnungsschule ist folglich die Vorbereitung der Lehrer auf dieses Ziel hin, der einheimischen, die möglichst Grundkenntnisse in Deutsch haben sollten, die Sonderaufgaben, Funktionen erhalten und sich so mit Zielen identifizieren, die die Begegnung im menschlichen und im Fach-Bereich betreffen. Gegenseitiger Fremdsprachenunterricht zwischen Lehrern beider Sprachen ist wünschenswert und geschieht auch gelegentlich. Wichtig ebenso ist die Vorbereitung der deutschen Lehrer, ihre Auswahl, da sie Bereitschaft für besondere Anstrengung (z.B. Spracherwerb in ca. einem Jahr) und Engagement, Offenheit und Toleranz beweisen müssen. Gemeinsame (häufige) Fachkonferenzen der Lehrer beider Sprachen verlangen Geduld, Können und Geschick bei der Erstellung und dauernden Überprüfung und Verbesserung von Lehrplänen und Arbeitsmaterialien in fast allen Fächern. Fähigkeit zu Perspektivenwechsel wird vorausgesetzt. Hier geht es um Begegnung zwischen Lehrern und mit der Sache, d.h. Inhalten und didaktisch-methodischen Erfahrungen. Hilfe

des Pädagogischen Zentrums Bogotá in Seminaren und durch Schulbesuche zum Zweck der Weiterbildung ist dabei unerlässlich, weil erfahrungsgemäß gut.

Schwerpunkt (auch zeitlich gesehen) ist ferner die Informationsarbeit in Gesprächen mit dem ek. Erziehungsministerium, mit Eltern, Schülern. Als selbstverständlich für mögliche Begegnung seien nur erwähnt die vielen außerunterrichtlichen Aktivitäten im Sport, bei Ausflügen und Festen und nicht zuletzt auf dem Gebiet der Musik (z.B. Musikfrüherziehung für Kinder span. und dt. Sprache).

Meine Erfahrungen als Schulleiter (Rückkehr Sommer 1988) zeigen folgende Ergebnisse und Schwierigkeiten der Begegnungsschule Quito:

- Gefahr der Überforderung wenig sprachbegabter Schüler (Widerstand von Eltern)

- Überforderung einzelner Lehrer
- besonders schwierige, aufwendige Arbeit an Unterrichtsmaterialien
- nachweisbare Steigerung der Deutsch-Kenntnisse (Sprachdiplom II: von ca. 35 % auf 90 % erfolgreiche Ergebnisse in wenigen Jahren)
- praktische Begegnung von Schülern, Lehrern, Eltern durch gegenseitiges Kennenlernen, Auseinandersetzung, Nachdenken über Andersartigkeit, Mentalität, verschiedene Kultur, Werte, Zielvorstellungen ...

Begegnung hängt ab vom Willen derjenigen, die in einer so strukturierten Schule leben und arbeiten; Struktur und Schulsystem sind Vorgaben, – der Wille aufeinander zuzugehen, ist nicht erzwingbar; in Quito ist er nach meiner Erfahrung erfreulich gut erkennbar: Begegnung ist hier lebendig.

*Dr. Friedhelm Forwick*

## *Die Deutsche Schule Stockholm als Begegnungsschule*

Setzt man voraus, daß an Begegnungsschulen interkulturelles Lernen stattfindet, dann ist die Deutsche Schule Stockholm seit ihrer Gründung 1612 immer eine Begegnungsschule gewesen, an der nicht nur muttersprachlich deutsche Kinder unterrichtet wurden. Der Sohn des berühmten schwedischen Barden Michael Bellman, der schwedische Hofkapellmeister Berwald und auch der schwedische Mathematiker Polhem gingen auf die Deutsche Schule, lange bevor der Name Begegnungsschule geprägt wurde. Sven Hedin, der im Schulvorstand der Deutschen Schule mitwirkte, ist ebenfalls ein Beweis für den Begegnungscharakter der Deutschen Schule, auch wenn dieses anspruchsvolle und ins Schwedische schwer übersetzbare Wort für Auslandsschulen damals nicht angewandt wurde.

Das deutsche Bildungswesen war bis zur Mitte dieses Jahrhunderts Vorbild auch für die Gliederung des schwedischen Schulwesens, bis dann in den sechziger Jahren die Entwicklung einen umgekehrten Verlauf nahm, und die schwedische Gesamtschule wegweisend für deutsche Schulreformen wurde. Das schwedische Schulwesen gliedert sich in eine neunjährige Grundschule und in ein daran anschließendes Gymnasium, das berufliche und akademische Ausbildungsgänge integriert und ohne eine Reife-

prüfung für den Hochschulzugang abschließt. Ein Motiv schwedischer Eltern, ihre Kinder an der Deutschen Schule Stockholm anzumelden, scheint die Unzufriedenheit mit der schwedischen Grundschule zu sein, die Schülerleistungen erst ein Jahr vor dem Übertritt in das Gymnasium in einer Zahlenskala bewertet. Ein weiteres Motiv für die Schulwahl ist der Erwerb des deutschen Abiturs zusammen mit dem schwedischen gymnasialen Abgangszeugnis und dem damit verbundenen Zugang zu Hochschulen in Schweden und im EG-Raum. Der Begegnungswille der nichtdeutschen Eltern ist sehr ausgeprägt. Bei den sog. Kurzzeitdeutschen ist dieser Begegnungswille nicht immer von gleicher Intensität. Dies liegt vor allem daran, daß die Studentafel schwedische Fächer enthält und die Eltern Sorge haben, daß wegen der interkulturellen Zusammensetzung der Klassen die Lernziele innerdeutscher Lehrpläne nicht vollständig erreicht werden. Für muttersprachlich deutsche Seiteneinsteiger sind deshalb mit insgesamt etwa 20 WoStd. besondere Sprachförderungen im Schwedischen in die Studentafel aufgenommen worden.

Nicht-muttersprachlich deutschen Seiteneinsteigern wird vom Schulbesuch abgeraten, denn die Begegnungsstruktur der DS Stockholm basiert auf der Grundidee,

deutschsprachige und nichtdeutschsprachige Kinder in den ersten Jahren der Grundschule zu integrierten Klassen zu führen. So steigt in der schwedischsprachigen Klasse der deutschsprachige Unterricht von 7 WoStd. in der 1. Klasse allmählich auf 20 WoStd. in Klasse 4. Ab der 5. Klasse haben deutschsprachige und nichtdeutschsprachige Schüler die gleiche Stundentafel und werden dann bis zur Klasse 13 nur noch in den Fächern Schwedisch, schwedische Geschichte und schwedische Gemeinschaftskunde fünf Stunden in der Woche auf Schwedisch unterrichtet.

Die Aufnahme in die Deutsche Schule geschieht für alle Erstkläbler durch einen Schulreifetest, der für die Anwärter der d-Klasse auf deutsch und der s-Klasse auf schwedisch durchgeführt wird. Da die Zahl der rein muttersprachlich deutschen Erstkläbler schrumpft, fällt hier dem Kindergarten die Aufgabe zu, in zweijährigen Sprachprogrammen Vorschüler auf die Deutsche Schule vorzubereiten.

Bis zum Schuljahr 1988/89 lief die DSS bis zur 9. Klasse zweizügig, danach einzügig. Nach der 9. Klasse wechselten etwa 40 % der Schüler auf das schwedische Gymnasium. Die Ausweitung des Förderunterrichts und eine intensive Schullaufbahnberatung haben in diesem Schuljahr dazu geführt, daß die Zweizügigkeit die 10. Klassen miteinschließt und sich die Zahl der Abiturienten zwischen 20 und 25 einpendelt. Von der 5. Klasse an wird in allen Fächern nach gymnasialen Lehrplänen gearbeitet. Da die Durchlässigkeit zum schwedischen Schulsystem für alle Klassenstufen besteht, beschränkt sich die Betreuung von Haupt- und Realschülern auf eine minimale Größe. Diese Struktur führt zu der problematischen Situation, daß in den ersten vier Grundschuljahren nicht nur die Integration deutschsprachiger und DaF-Schüler vorbereitet, sondern auch eine gymnasiale Qualifikation erreicht werden soll.

Die Schülerschaft setzte sich im Schuljahr 1988/89 aus 224 schwedisch-, 209 deutsch und 69 anderssprachigen Schülern zusammen. Die Politik der Schule ist es, einer Verschiebung dieses Zahlenverhältnisses zu Ungunsten des deutschsprachigen Schüleranteils entgegenzuwirken, um das interkulturelle Lernen an dieser Begegnungsschule

nicht zu gefährden. 42 voll- und teilzeitbeschäftigte Lehrkräfte, davon sind 18 deutsch- und 9 schwedischsprachige Ortskräfte, zwei österreichische Subventionslehrer und 13 von der ZfA vermittelte Kollegen bewältigen diese Aufgabe mit 865 WoStd, wovon 212 in schwedischer Sprache erteilt werden. Die kulturelle Nähe Schwedens und Deutschlands führt im Lehrerkollegium der Deutschen Schule Stockholm zu einer ausgesprochenen Harmonie und zu dem ausgeprägten Willen, interkulturelles Lernen an dieser Schule zu festigen und auszubauen. Die schwedische Regierung unterstützt diese Arbeit darin, daß sie die Deutsche Schule Stockholm als besonderen Schultyp innerhalb des schwedischen Schulsystems anerkennt und mit öffentlichen Mitteln finanziell unterstützt.

Wenn der geschilderte Begegnungswille bei Eltern, Lehrern und Behörden nicht nachläßt und interkulturelles Lernen an der Deutschen Schule Stockholm ermöglicht, dann ist die Zukunft dieser Begegnungsschule gesichert. Die Zukunft einer Begegnungsschule in Stockholm könnte dann gefährdet sein, wenn sich die Schulpolitik Schwedens ändert und die besondere pädagogische Ausrichtung der Schule finanziell nicht mehr gefördert wird, die auswärtige Kulturpolitik des Bundes solche Akzente setzt, daß die Förderung einer Deutschen Schule in Stockholm eingeschränkt wird, der ideelle und materielle Anreiz für Ortskräfte fehlt, an der DSS zu arbeiten und wenn die Ziele der gesamten Elternschaft nicht mehr von einem gemeinsamen Begegnungswillen getragen werden, der die Schüler motiviert, interkulturelles Lernen als eine zukunftsorientierte Ausbildung zu erleben. Da im Schulvereinsvorstand Schweden, Langzeit- und Kurzzeitdeutsche gemeinsam Verantwortung für die Deutsche Schule tragen, ist eine Gefährdung dieser Begegnungsschule dann gegeben, wenn diese Momente nicht erkannt und ihnen nicht ausdrücklich entgegen gewirkt wird. Das Umfeld der Deutschen Schule Stockholm und die Zusammensetzung und Arbeitsweise des Schulvereinsvorstandes lassen die Entwicklungsperspektiven der Schule sehr günstig erscheinen.

*Dr. Jürgen Schumann*

## *Deutsch-Schweizerische Internationale Schule Hongkong*

Die DSIS Hongkong ist keine Begegnungsschule. Für die fördernden Stellen in der Bundesrepublik ist sie eine deutschsprachige Auslandsschule; die Schule selbst betont immer mehr ihren internationalen Charakter und sieht sich mehr als internationale Schule.

Wie ist die Schule strukturiert?

Schulträger ist ein Schulverein, der durch einen von der Mitgliederversammlung gewählten Vorstand repräsentiert wird. Die Schule hat einen deutschen Zweig mit einer Grundschule (Kl. 1–4) und einer gymnasialen Sekundarstufe (Kl. 5–13), die mit der deutschen Reifeprüfung abschließt. Daneben gibt es einen englischsprachigen internationalen Zweig, der ebenfalls eine Grundschule (Kl. 1–6) und eine Sekundarstufe (Kl. 7–13) umfaßt. Im internationalen Zweig werden die Schüler auf die englischen O- und A-Level-Prüfungen vorbereitet.

An der Spitze der Schule steht ein aus der Bundesrepublik vermittelter Oberstudiendirektor als Schulleiter. Unter ihm gibt es vier gleichberechtigte Abteilungsleiter, die den Grundschul- bzw. den Sekundarbereichen vorstehen.

Im internationalen Zweig wird ab Klasse 2 DaF unterrichtet. Fachunterricht wird nicht auf Deutsch erteilt. Die Schüler des deutschen Zweiges lernen ab Klasse 1 Englisch. Im Sekundarbereich wird ein Teil des Sportunterrichts auf Englisch erteilt. Die Umgangssprache an der Schule ist Englisch. Deutsch wird außerhalb des Unterrichts kaum gefördert und spielt im Schulleben eine untergeordnete Rolle.

Der Schule ist ein Kindergarten mit deutschen und englischen Sprachgruppen und eine deutsche kaufmännische Berufsschule angegliedert.

Die überwiegende Mehrheit der Eltern kommt aus der internationalen Geschäftswelt Hongkongs. „Landeskinder“, d.h. Chinesen, bilden an der Schule eine Minderheit. Daraus resultiert eine außergewöhnlich hohe Schülerfluktuation und eine gewisse Gleichgültigkeit gegenüber der chinesischen Kultur.

Kann bei dieser Schulstruktur, bei dieser Ausgangslage Begegnung überhaupt stattfinden?

Um es vorwegzunehmen: Ich meine, daß

an dieser Schule, die das Wort Begegnung nicht auf ihrem Banner führt, trotzdem Chancen für Begegnung bestehen.

Lassen Sie mich ein paar Bereiche aufzeigen, die m.E. besonders geeignet sind, Begegnung zu ermöglichen.

Ein wichtiger Bereich ist das Kollegium. Lehrer aus dem angelsächsischen und aus dem deutschsprachigen Bereich haben oft sehr unterschiedliche, z.T. konträre Auffassungen und Vorstellungen z.B. von Disziplin, von der Rolle des Lehrers, von der Stellung des Schülers, von der Zusammenarbeit mit Eltern, von Erziehungszielen und -methoden, die ihren Ursprung in unterschiedlichen historischen Entwicklungen, Wertmaßstäben und Traditionen haben.

Das Zusammenleben unter einem Dach und die gemeinsame Verantwortung für die Schüler außerhalb des Klassenzimmers, in den Pausen, bei Schulveranstaltungen zwingen zum In-Fragestellen von Überzeugungen, zum Überdenken von Auffassungen, zum Überprüfen von vermeintlich unumstößlichen pädagogischen Wahrheiten. Hier liegen Möglichkeiten, vom freundlichen Aneinandervorbeireden wegzukommen und über oberflächliche Kompromisse hinaus eine gemeinsame Plattform zu erarbeiten, auf der jeder akzeptiert ist und sich sicher fühlen kann.

Eine weitere Chance für Begegnung liegt in der Durchführung von Projekttagen oder Projektwochen. Wir haben im Schuljahr 1987/88 damit angefangen. Dabei wurde für die Grundschule folgendes Konzept gemeinsam erarbeitet und, wie wir meinen, erfolgreich durchgeführt:

- Jeder Lehrer bietet ein Projekt in seiner Muttersprache an.
- Auch Schüler können Themen vorschlagen.
- Die Projekte werden zweisprachig auf Plakaten vorgestellt.
- Jeder Schüler wählt 3–4 Themen aus und wird dann für ein Projekt eingeteilt. Dabei wird darauf geachtet, daß die Zusammensetzung der Gruppen altersgemischt und zweigübergreifend ist.

Unseren ursprünglichen Gedanken, daß je ein englischsprachiger und ein deutschsprachiger Lehrer gemeinsam ein Projekt anbieten, haben wir zugunsten kleinerer Gruppen

(ca. 15 Schüler) und einer größeren Vielfalt von Themen aufgegeben.

Weitere Bereiche gemeinsamer Arbeit und dadurch möglicher Begegnungen sind Ausstellungen, Schulfeiern, Theateraufführungen, Sportveranstaltungen.

Zwei Einrichtungen, die der Begegnung besonders dienen sollen, möchte ich noch erwähnen:

– Das Haussystem im Sekundarbereich.

Es ist aus dem englischen Schulsystem übernommen worden. Es gibt vier „Häuser“. Jeder Schüler wird einem „Haus“ zugeteilt. Bei Sportveranstaltungen treten

die „Häuser“ in Wettstreit miteinander, bei Veranstaltungen der Sekundarstufe bringen die einzelnen „Häuser“ eigene Beiträge. Die „Haussprache“ ist Englisch.

– Die Nachmittagskurse und Arbeitsgemeinschaften.

Sie bieten außerhalb des Unterrichts Tätigkeiten hauptsächlich im sportlichen und musischen Bereich an. Sie sind ein wichtiges Bindeglied zwischen den Zweigen und tragen dazu bei, daß sich Schüler aus beiden Zweigen kennenlernen.

F. Greiß

## *Deutsche Schule Rom: 62 Millionen DM wurden gut angelegt*

Jede im Ausland arbeitende Schule bemüht sich entsprechend ihren Rahmenbedingungen um Begegnung im engeren oder im weiteren Sinne (mit den Menschen, mit der Kultur und dem Alltag des jeweiligen Landes). Als pädagogische Kategorie ist Begegnung daher schon länger bekannt als der kulturpolitische Begriff „*Begegnungsschule*“. Es kann daher nicht darum gehen, daß Pädagogen im Nachhinein ein kulturpolitisches Ziel wie das des Dialogs, des Austauschs und der Zusammenarbeit der Völker (zur auswärtigen Kulturpolitik als der „dritten Dimension“ der deutschen Außenpolitik vgl. u. a. Barthold C. Witte in: *Universitas* 40/85) mit einem besonderen pädagogischen Konzept füllen. Die Einlösung des politischen Ziels ist zunächst einmal eine Aufgabe der Politiker, die Rahmen- und Arbeitsbedingungen für die Auslandsschulen so zu gestalten und zu verbessern, daß sich das pädagogische Konzept der Begegnung optimal entfalten kann. Unter dieser Voraussetzung, daß Begegnungsschule ein kulturpolitischer Auftrag aller Auslandsschulen wird und nicht zur Klassifizierung von pädagogischen Konzepten benützt wird, kann an dem Begriff Begegnungsschule festgehalten werden (vgl. hierzu den „Bericht der Bundesregierung über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland“ vom 14. 1. 1988).

Die *Deutsche Schule Rom* arbeitet insgesamt unter sehr günstigen Rahmen- und Arbeitsbedingungen, um Begegnungen im

weitesten Sinne zu praktizieren. Ein Memorandum beider Staaten aus dem Jahre 1975 regelt die Anerkennung des Abiturs, legt den Anteil des italienischsprachigen Unterrichts fest (56 Wochenstunden in den Klassen 5 - 13), spricht sich für die interdisziplinäre Zusammenarbeit der Lehrer sowie die Integration der deutschen und italienischen Lehrpläne aus. Von italienischer staatlicher Seite wird die Schulaufsicht liberal gehandhabt. Die Integration wird unterstützt. In Ausnahmefällen gibt es für Italiener Probleme beim Übergang ins italienische Schulsystem, die ihre Ursachen in der verschiedenartigen Struktur der Bildungssysteme haben: 8jährige Schulpflicht, 5jährige Scuola Elementare, 3jährige Scuola Medio (gesamtschulartig), 5jährige Scuola secondaria di II° grado (stärker nach Fachrichtungen und weniger nach Niveaustufen unterschieden).

Vor gut 15 Jahren, als das o. g. Memorandum erarbeitet wurde, wurde von Skeptikern die Befürchtung geäußert, daß die auf kulturelle Begegnung angelegte auswärtige Kulturpolitik – wie man in Rom sehen könne – auf die Liquidierung eines weiteren Stücks deutscher Kultur „durch Leistungsabbau und Verfremdung“ hinauslaufe. Diese Befürchtung ist inzwischen widerlegt worden. Die kulturelle Öffnung und Begegnung hat vielmehr zu einer Bereicherung des Schullebens und zu einer Verbesserung von Leistungen, insbesondere im Bereich der Sprachkompetenzen geführt. Die Öffnung

zur anderen Kultur und Sprache setzt voraus, daß man in der eigenen Kultur und Sprache gut verwurzelt ist. Dabei helfen in Rom die zahlreichen und bedeutenden deutschen bzw. deutschsprachigen Kulturinstitute (Goethe-Institut, Deutsches Historisches Institut, Deutsches Archäologisches Institut, Biblioteca Hertziana, Villa Massimo, Österreichisches Kulturinstitut, Schweizerisches Kulturinstitut) mit ihren Einrichtungen, Veranstaltungen, Mitarbeitern, Gastreferenten und Stipendiaten.

Auch eine andere Gefahr, die der exklusiven Absonderung einer deutsch-italienischen Finanzelite von einer finanzarmen Schicht konnte durch eine großzügige Schulgeldermäßigungs politik des Schulträgers vermieden werden. Das normale Schulgeld beträgt ca. 3500 DM im Jahr. Im Haushalt der Schule sind ca. 167 000 DM für Schulgeldermäßigung ausgewiesen. Da in besonderen Fällen bis zu 90% Ermäßigung von Schulgeld gewährt werden kann, beträgt der Eigenanteil in diesen Fällen nur noch ca. DM 30,- pro Monat. Das heißt: Aus finanziellen Gründen sollte der Schulbesuch nicht scheitern.

Die räumlichen Arbeits-, Lern- und Lehrbedingungen sind optimal, u. a. dank des von der Bundesregierung errichteten Neubaus und der modernen Ausstattung für Naturwissenschaften, Sport, Musik, Kunst und Informatik. Die großzügige Anlage läßt sich nutzen für zahlreiche Begegnungsveranstaltungen, Ausstellungen, Aufführungen, Wettkämpfe, die die Deutsche Schule in Rom in Kontakt bringt mit anderen italienischen und internationalen Schulen, mit der Bevölkerung von Rom. Die 62 Millionen DM für die Schule und kulturelle Begegnungsstätte Deutsche Schule Rom sind gut angelegt, ganz abgesehen davon, daß damit Bundesbesitz in einer der attraktivsten Gegenden Roms geschaffen wurde und daß der Bund gleichzeitig in den vollen Besitz des alten Schulgebäudes gekommen ist, in dem jetzt das Goethe-Institut arbeitet.

*Zu den Erfahrungen der Deutschen Schule Rom als Begegnungsschule gehören:*

- Die frühe Förderung italienischer Kinder in der deutschen Sprache und in die frühe Zweisprachigkeit schon im Kindergarten ist die Grundlage dafür, daß die Grundschule in deutscher Unterrichtssprache beginnen kann und daß die Versagensrate über die gesamte Schulzeit hinweg bei den italienischen Schülern sowie bei den

gemischtnationalen nicht größer ist als bei den deutschen Schülern.

- Für Deutschförderung in der Form des Langzeitunterrichts vom Kindergarten bis zum Abitur sind die DaF-Materialien nur bedingt einsetzbar. Deshalb kommt der schulinternen didaktischen Arbeit für den Deutschunterricht und dem deutschsprachigen Fachunterricht eine besondere Bedeutung zu.
- Die schulinterne Lehrplanarbeit mit dem Ziel der Integration der deutschen und der italienischen Lehrplananforderungen ist besonders geeignet, die kulturelle Begegnung auch fachlich zu thematisieren und bewußt zu machen. Zu den gelungenen Beispielen gehört ein schulinternes Lehrbuch für den integrierten Geschichtsunterricht in der Klasse 7 in italienischer Sprache mit deutschen Zusammenfassungen.
- Vielfältige Möglichkeiten der Thematisierung und Praktizierung von Begegnung bieten Schülerzeitungen, Klassenzeitungen (zweisprachig), Textproduktion der Schüler (vgl. hierzu auch Peter Reichartz in der Verbandsmitteilung 4/89, S. 149 ff.), Schülertheater (ebenfalls Peter Reichartz in der Zft Begegnung 1/89, S. 24), schulinterne und schulexterne Projekte (z.B. Aufforstungsprojekt in Norditalien mit Schülern eines Leistungskurses Biologie).
- Das Musikleben mit Chor und Orchester, mit schulinternen und öffentlichen Aufführungen, mit Gästen aus dem Musikleben Roms, mit Gemeinschaftsaufführungen mit anderen Schulen und Institutionen innerhalb und außerhalb Roms bietet ebenfalls eine Fülle von Möglichkeiten kultureller Begegnung, und zwar praktizierter und erlebter Begegnung.
- Zu den außerunterrichtlichen Angeboten, den sogenannten „Dopo Scuola“-Angeboten am Nachmittag gehören zusätzliche Kurse in Sport, Musik, Instrumentalkurse, Werken, Zeichnen, künstlerisches Gestalten, Tanz, Technische Kurse u.a. Dafür müssen jedoch zusätzliche Gebühren bezahlt werden.
- Die Möglichkeiten der Begegnung sollen in den nächsten Jahren im außerunterrichtlichen und außerschulischen Bereich mit Hilfe der deutsch-italienischen Kulturstiftung *Villa Vigoni* erweitert werden: Italienische Lehrer und Schüler von den 4 deutschen Auslandsschulen in Italien werden mit deutschen Schülern und Lehrern

deutscher Schulen in der Bundesrepublik, an denen Italienisch als Fremdsprache angeboten wird, zweisprachige Seminare veranstalten zu Themen wie z.B.: „Das Italienbild in Deutschland bzw. das Deutschlandbild in Italien im 19. Jahrhundert“ oder „Europäische Einheit und kulturelle Vielfalt“ oder „Umweltprobleme kennen keine Grenzen“.

- Um diese positiven Ansätze fortsetzen und verstärken zu können, ist es erforderlich, die Lehrervorbereitung und Lehrerfortbildung sowohl der Vermittelten wie auch der Ortskräfte zu verstärken, die Eltern noch systematischer (natürlich auf freiwilliger Basis) in die außerunterrichtlichen schulischen Veranstaltungen einzubeziehen, einen Erfahrungsaustausch zwischen Schulen der jeweiligen Region sowie zwischen deutschen Auslandsschulen vergleichbaren Zuschnitts und mit vergleichbaren Problemen zu organi-

sieren sowie schulexterne und schulinterne Forschung zum Thema interkulturelle Begegnung zu unterstützen.

**Eine politische Schlußbemerkung:** Die Glaubwürdigkeit unserer deutschen Kulturpolitik im Ausland und des kultur- und schulpolitischen Begegnungskonzepts hängt nicht nur von der Qualität des pädagogischen Konzepts und von der Höhe des Etats ab sondern auch davon, ob wir im Inland aufgeschlossener sind gegenüber Kulturen, die die ausländischen Mitbürger mitbringen. Die innerpolitische Auseinandersetzung über die Ausländerpolitik sollte daher auch mit Blick auf unsere auswärtige Politik neu überdacht werden. Denn wer die Ausländer im Inland als Störer begreift, gegen die die nationale Kultur verteidigt werden muß, ist in seiner auf kulturelle Begegnung zielende Außenpolitik nicht sehr glaubwürdig.

Dr. Petry

## Protokoll der Sitzungen des „Arbeitskreises Aktiver Auslandslehrer“

*Am 25. 7. 89 tagte der Arbeitskreis Aktiver Auslandslehrer ab 10 Uhr im Hotel Bischofshof in Regensburg, im Rahmen der 19. Hauptversammlung des VdLiA. Nach der Begrüßung durch den Vorsitzenden des Verbandes, Herrn Hans-Georg Becker, informierte der Vorsitzende des Arbeitskreises Aktiver Auslandslehrer, Herr Gotthard Hönig, die Mitglieder des AK – die zu diesem Zeitpunkt alle im Auslandsschuldienst stehen, über die Arbeitsweise und die Kompetenzen des Arbeitskreises, die in der Satzung des Verbandes festgelegt sind. In dieser Sitzung befaßte sich der Arbeitskreis nach Art eines parlamentarischen Ausschusses mit der Beratung der eingegangenen Anträge und mit einigen Anträgen, die im Verlauf der Beratungen von Mitgliedern des Arbeitskreises gestellt wurden. Gewählte Berichterstatter übernahmen es, die Stellungnahmen zu den Anträgen aus der Sicht der aktiven Auslandslehrer vorzutragen. Dieser Bericht bringt, mit Ausnahme der Anträge 29 - 26 nur das Ergebnis der Beratungen im Arbeitskreis. Die Anträge selbst sind im Wortlaut an anderer Stelle abgedruckt.*

### Antrag 1

Der Arbeitskreis beschloß einstimmig, der Mitgliederversammlung wegen des gleichen Inhalts eine Zusammenfassung der Anträge 1 bis 21 vorzulegen. Hierbei sollte ferner deutlich werden, daß eine zusätzliche Förderung der Kindergärten nicht durch eine Umverteilung im Förderungsvolumen erreicht werden darf.

„Der Arbeitskreis beantragt: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

1. Die Anträge 1 und 21 sollen wegen gleicher Zielsetzung gemeinsam behandelt werden.
2. An die Stelle der Antragstexte 1 und 21 tritt folgender Änderungsantrag: Der Verband setzt sich bei den zuständigen Stellen dafür ein, daß Kindergärten an Begegnungsschulen und deutschsprachigen Schulen im Ausland wieder in die amtliche Förderung – finanziell und personell – aufgenommen werden, wobei diese

Förderung nicht durch eine Umverteilung, sondern durch eine Aufstockung des Förderungsvolumens erreicht werden soll!“

**Begründung:** Vergleiche Antrag Nr. 21

Beschluß des Arbeitskreises: *einstimmig*

**Berichterstatter:** Herr Ratschow

### Antrag 2

Die Diskussion um eine Präzisierung der Weiterbildungsmodelle führte zu folgenden Ergebnis:

Der Arbeitskreis stellt folgenden **Änderungsantrag:**

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Die ZFA sollte Modelle für die regionale Weiterbildung von Erzieher/innen entwickeln und durchführen, die sich an den örtlichen Gegebenheiten und Schulformen orientieren.

**Begründung:** Da die Pädagogik in der Bundesre-

publik Deutschland sich weiterentwickelt, muß gewährleistet sein, daß sich auch die Erziehung in den Kindergärten grundsätzlich an der Erziehungsvorstellung der deutschen Schulen im Ausland orientiert.

Beschluß des Arbeitskreises: *einstimmig*

Berichterstatte: Herr Ratschow

### Antrag 3

Der Antrag wurde vom Vorstand zurückgezogen und durch Antrag 12 ersetzt.

### Antrag 4

Wegen bestehender Unklarheiten in der Abgrenzung der Begriffe „frei vermittelte“ und „frei angeworbene“ Lehrer wurde beschlossen, den Antrag erst nach einer Anhörung des Vorsitzenden erneut zu beraten.

Die Diskussion brachte dann folgendes Ergebnis: Der Arbeitskreis stellt den **Änderungsantrag**: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Das Auswärtige Amt und die Zentralstelle mögen die frei angeworbenen deutschen Lehrer (siehe Merkblatt 5.6) an den deutschen Schulen im Ausland nach dem Auslaufen ihrer Verträge durch amtlich vermittelte Lehrer ersetzen. Neueinstellungen von frei vermittelten Lehrern sollten nicht mehr erfolgen.

Beschluß des Arbeitskreises: *Mehrheitlich zugestimmt.*

Berichterstatte: Herr Rüdig

### Anträge 5 und 6

Nach einer längeren Diskussion über die Realitätsnähe beider Anträge kam man zu folgendem Ergebnis:

Der Arbeitskreis beantragt wegen gleicher Zielsetzung eine Zusammenfassung der Anträge Nr. 5 und Nr. 6:

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VdLiA setzt sich bei den zuständigen Dienststellen dafür ein,

- daß eine Zweitvermittlung von Grund-, Haupt- und Realschullehrern künftig ermöglicht wird und darüber hinaus, daß Grund-, Haupt- und Realschullehrern mehr Möglichkeiten für die Übernahme von Funktionsstellen im Auslandsschulwesen eröffnet werden.

**Begründung:** Der Begründungstext von Antrag Nr. 6 bleibt. Dazu kommt folgende Ergänzung: Des weiteren wird an dem Beschluß des Auslandsausschusses auf seiner 154. Sitzung vom 4.11.1987 Nr. III/4 – 4/105 164 hingewiesen, der sinngemäß lautet, daß bewährte Auslandslehrer zum zweiten Male ins Ausland vermittelt werden können, ohne daß sie eine Funktionsstelle übernehmen müssen; dabei liegt das Vorschlagsrecht bei der ZFA. Dies wäre doch gerade für Realschullehrer eine Möglichkeit, eine Zweitvermittlung zu erhalten.

Letztendlich ist es auch in den Augen des Steuerzahlers unverantwortlich, wenn hochqualifizierte Auslandslehrer mit ihren Erfahrungen in Didaktik

und Methodik vom DaF (man bedenke nur die kostenintensive Ausbildung in Valencia) im Heimatschuldienst diese Erfahrungen nahezu nie anwenden können, sondern brachliegen.

Beschluß des Arbeitskreises: *einstimmig*

Berichterstatte: Herr Gottschalk

### Antrag 7

Nach einer Diskussion, ob die Forderung nach einer „Richtlinie“ angemessen ist, wurde einstimmig beschlossen, die Neuformulierung des Vorstandes zu übernehmen und durch „verbindlich“ zu ergänzen. Zu dem ursprünglich abgedruckten Antrag hatte Herr Dieter Magin, Deutsche Schule Valencia, dem Arbeitskreis den folgenden Erweiterungsantrag gestellt:

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen, daß der Vorstand des VdLiA von den zuständigen Stellen **fordert**,

1. daß in einer **neuen Richtlinie** für den Lehrerberat, mindestens innerhalb des EG Bereiches, die **Grundsätze der Mitwirkung** verankert werden (in der alten Empfehlung: Prinzip der Anhörung),
2. daß diese Verankerung eine Voraussetzung der Förderungswürdigkeit aller der Schulen durch das Auswärtige Amt darstellen, deren Abschluß mit der deutschen Abitur/Reifeprüfung endet.

**Begründung:** In der EG stellen demokratische Rechte keine anzustrebenden Utopien dar, sondern sind Alltäglichkeiten. Die Ortskräfte des Gastlandes sind in der EG an großen Schulen gewerkschaftlich organisiert und an den Schulen des Gastlandes gibt es daneben gelegentlich weitreichende **Mitbestimmung** (an den Schulen in Spanien z.B. wählen seit 1986 die Lehrer- und Elternvertreter des sogenannten Schulrates den Schulleiter).

Den personalrechtlich ungesicherten Teil stellen im EG-Bereich ausgerechnet die amtlich vermittelten Lehrer dar, die darüber hinaus in manchen Kollegien auch eine Minderheit darstellen.

Eine Schule, die ihren Schülern den höchsten bundesrepublikanischen Schulabschluß vermittelt, sollte die Mitwirkung als politische Kultur der BRD vorleben, nicht nur Schülern und Ortskollegen gegenüber, sondern auch in den Schulleitungen und den Schulvorständen gegenüber. Angesichts der besonders hohen Förderung dieser Schulen sollten die zuständigen Stellen der BRD dies nicht von Einzelpersonen und deren demokratischen Charisma abhängen lassen, sondern als unverzichtbaren Schutz gerade ihrer eigenen Mitarbeiter ansehen.

### Zu Antrag Nr. 7

Der Vorstand des VdLiA hatte den Antragstext in der vorliegenden Form zurückgezogen und stellte jetzt folgenden Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen, daß sich der Vorstand des VdLiA bei den zuständigen Behörden dafür einsetzt, daß die Lehrerberäte an den deutschen

Auslandsschulen verbindliche Organe der demokratischen Mitbestimmung im Sinne deutscher Personalvertretungsgesetze werden.

Beschluß des Arbeitskreises: *Dem Antrag wird einstimmig zugestimmt.*

Antragsteller: Dieter Magin, Deutsche Schule Valencia.

Betrifft neue Richtlinien für den Lehrerbeirat. Siehe Textvorlage.

Beschluß des Arbeitskreises: Der Arbeitskreis stellt folgenden Antrag:

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Erweiterungsantrag Nr. 7 wird abgelehnt.

Begründung: Der Antragsinhalt wird bereits durch den Antrag des Vorstandes des VdLiA inhaltlich abgedeckt.

Berichterstatter: Herr Ratschow

#### Antrag 8

Nachdem Herr Tiemann die Notwendigkeit einer örtlichen Schlichtungsstelle belegt und auch gezeigt hatte, daß sich diese Einrichtung früher bewährt hatte, wurde einstimmig beschlossen, keinen Änderungsantrag einzubringen.

Beschluß des Arbeitskreises: *Dem Antrag wird einstimmig zugestimmt.*

Berichterstatter: Herr Demendi

#### Antrag 9

Nachdem zunächst geklärt wurde, daß der Begriff „kleine Schulen“ nicht mißverständlich ist, kam man in der Diskussion zu folgendem Ergebnis: Der Arbeitskreis beantragt folgende Textergänzung: In der 5. Zeile ist hinter dem Wort „Grund-“ das Wort „Haupt-“ einzufügen.

Beschluß des Arbeitskreises: *Dem Antrag wird einstimmig zugestimmt.*

Berichterstatter: Herr Gottschalk

#### Antrag 10

Herr Tiemann legte die Ungerechtigkeiten dar, wie sie sich in der ungleichen Behandlung der Bundesbeamten und der Auslandslehrer zeigen. Eine gemeinsame Behandlung der Anträge 10 und 14 wurde verworfen.

Beschluß des Arbeitskreises: *Dem Antrag wird einstimmig zugestimmt.*

Berichterstatter: Herr Greiß

#### Antrag 11

Der Arbeitskreis diskutierte lange über den Vorstandsantrag, die Mitgliedsbeiträge zu erhöhen. Er anerkannte die Notwendigkeit, brachte aber den Vorschlag einer Staffelung der Mitgliedsbeiträge ein, um die Ortskräfte nicht von einer Mitgliedschaft abzubringen.

Der Arbeitskreis stellt folgenden Änderungsantrag: Die Mitgliederversammlung möge folgende neue Beitragssätze beschließen:

DM 150,00 – vermittelte Lehrer

DM 60,00 – Mitglieder im Inland und Pensionäre

DM 30,00 – Studenten, Ortskräfte, Verwaltungspersonal.

#### Antrag 12

In der Diskussion wurden Bedenken geäußert, daß es zu einer Reduzierung von vermittelten Lehrern aus finanzschwachen Bundesländern und zu einer Quotenregelung kommen könnte. Zudem würden möglicherweise arbeitslosen Kollegen im Inland die Chance genommen werden, die Stelle des beurlaubten Kollegen einzunehmen. Die vorgeschlagene Maßnahme würde nach Auffassung der Mitglieder des Arbeitskreises nicht zu dem gewünschten Resultat einer Erhöhung der Zahl der vermittelten Lehrer führen.

Antrag des Arbeitskreises: Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Antrag wird abgelehnt.

Beschluß des Arbeitskreises: *einstimmig.*

#### Antrag 13

Beschluß des Arbeitskreises: *Dem Antrag wird einstimmig zugestimmt.*

Berichterstatter: Herr Greiß

#### Antrag 14

Beschluß des Arbeitskreises: *Dem Antrag wird mit großer Mehrheit zugestimmt.*

Berichterstatter: Herr Dr. Peleikis

#### Antrag 15

Der Arbeitskreis war überwiegend der Meinung, daß es sich bei dem in Frage kommenden Betrag um eine zumutbare Eigenleistung des Auslandslehrers handelt.

Beschluß des Arbeitskreises: *Der Arbeitskreis beantragt bei wenigen Enthaltungen die Ablehnung des Antrages.*

Berichterstatter: Herr Ratschow

#### Antrag 16

Beschluß des Arbeitskreises: *Dem Antrag wird ohne Textänderung fast einstimmig zugestimmt.*

Berichterstatter: Herr Dr. Peleikis

#### Antrag 17

Der Arbeitskreis hat das Problem wegen der Wichtigkeit einer guten Vorbereitung des Auslandslehrers und seiner Familie eingehend diskutiert und ist zu dem Ergebnis gekommen:

Der Arbeitskreis stellt folgenden **Änderungsantrag**: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des Verbandes möge sich dafür einsetzen, daß den vermittelten Kollegen, gegebenenfalls auch den Ehepartnern, Sprachkurse vor Antritt ihrer Auslandsstätigkeit ermöglicht und bezahlt werden.

Beschluß des Arbeitskreises: *Der Antrag wurde generell einstimmig angenommen. Der Passus „Ehepartner“ wurde gegen vier Stimmen angenommen.*

Berichterstatter: Herr Dr. Peleikis

#### **Antrag 18**

Der Arbeitskreis stellt mehrheitlich folgenden Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Antrag wird abgelehnt.

*Berichterstatter:* Herr Dr. Peleikis

#### **Antrag 19**

Im Arbeitskreis war man fast einstimmig der Auffassung, daß das BVA die im Antrag geforderte Leistung erbringen kann und auch erbringen sollte. Änderungen zum Text wurden nicht beantragt. Beschluß des Arbeitskreises: *Dem Antrag wird bei einer Enthaltung zugestimmt.*

*Berichterstatter:* Herr Dr. Peleikis

#### **Antrag 20**

Der Arbeitskreis kam nach längerer Beratung zu dem Ergebnis, daß die anfallenden Kosten als unerheblich eingestuft werden müssen. Der Arbeitskreis stellt folgenden Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der vorliegende Antrag wird abgelehnt.

*Berichterstatter:* Herr Ratschow

#### **Antrag 21**

S. Antrag Nr. 1

#### **Antrag 22**

Der Arbeitskreis Aktiver Auslandslehrer schloß sich der Argumentation des Antragstellers in vollem Umfang an und hielt eine baldige Regelung für dringend erforderlich. Beschluß des Arbeitskreises: *Dem Antrag wird einstimmig zugestimmt.*

*Berichterstatter:* Herr Demendi

#### **Antrag 23**

Der Arbeitskreis schloß sich der Begründung des Antragstellers mit überwiegender Mehrheit an. Beschluß des Arbeitskreises: *Dem Antrag wird bei einer Gegenstimme zugestimmt.*

*Berichterstatter:* Herr Demendi

Bei den folgenden Anträgen werden Text und Begründung in vollem Wortlaut abgedruckt, weil diese Anträge erst während der Beratungen des Arbeitskreises eingereicht bzw. von aktiven Auslandslehrern aus dem Kreis vorgelegt wurden.

#### **Antrag 24**

Betrifft: Verstärkung der Fortbildungsmöglichkeiten für vermittelte Lehrer und Ortslehrkräfte in der BRD.

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen, daß sich der Vorstand des VdLiA bei der Zentralstelle und den zuständigen Stellen der Bundesländer dafür einsetzt, daß für vermittelte Lehrer und Ortslehrkräfte in verstärktem Maße Fortbildungsmöglichkeiten in der Bundesrepublik Deutschland angeboten werden. Außerdem soll die Zentralstelle aufgefordert werden, den deut-

schen Schulen erhöhte finanzielle und personelle Mittel zur Verfügung zu stellen.

*Begründung:* Durch die inzwischen noch längere mögliche Tätigkeit an deutschen Schulen im Ausland wird es für vermittelte Lehrer umso wichtiger, mit der schulischen Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland in Kontakt zu bleiben und nicht nur an Fortbildungsveranstaltungen zu DaF und DaM teilzunehmen. Dies kann nur in der Bundesrepublik Deutschland selbst geschehen. Da auch bei den frei angeworbenen und den einheimischen Ortslehrkräften der Wunsch nach kürzeren Fortbildungsveranstaltungen besteht, welche die bereits vorhandenen länger dauernden Angebote ergänzen können, sollen vor allem die Bundesländer prüfen, ob sie ihre bereits bestehenden Fortbildungsmöglichkeiten auch Lehrern an deutschen Schulen im Ausland anbieten könnten.

In der Diskussion vertraten die aktiven Auslandslehrer die Auffassung, daß sich der Verband dieses Problems in besonderer Weise annehmen und die Zentralstelle auffordern sollte, möglichst bald konkrete Angebote vorzulegen.

Beschluß des Arbeitskreises: *Dem Antrag wird zugestimmt.*

*Berichterstatter:* Herr Ratschow

#### **Antrag 25**

Regional-Gruppe Spanien/Portugal  
Besoldungssituation und Wochenstundenzahl der Ortslehrkräfte.

Die Mitgliederversammlung möge den Vorstand beauftragen, sich weiterhin bei den zuständigen Stellen in der Bundesrepublik um eine höhere und wirklich angemessene Besoldung der Ortslehrkräfte sowie um die Reduzierung des Stundendeputats dieser Lehrergruppe – soweit noch nicht geschehen – auf eine angemessene Wochenstundenzahl bemühen.

*Begründung:* In den letzten Jahren hat die Bundesregierung mehrfach die Bedeutung der Ortslehrkräfte für die deutschen Schulen im Ausland z. B. in ihrem Bericht an den Bundestag über den Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland, p. 28: „Die Ortslehrkräfte werden auch künftig an den meisten Schulen die Kontinuität des Unterrichts sichern. Durch Fortbildung, die, soweit möglich, gemeinsam mit vermittelten Lehrern erfolgt, soll ihre Qualifikation verbessert werden. Ferner geht es darum, soweit erforderlich, ihren rechtlichen Status zu sichern und ihnen durch die finanziellen Zuschüsse an die Schulen ein angemessenes Gehalt zu ermöglichen, das in Ländern mit niedriger Lehrbesoldung deutlich über deren Niveau liegen sollte“.

Diese erklärte Absicht ist bislang weitgehend nicht in die Realität umgesetzt worden. Deshalb sind viele Ortslehrkräfte immer noch gezwungen, eine unverhältnismäßig hohe Anzahl von Stunden an der DS zu erteilen oder eine Mehrfachbeschäftigung zu suchen. Dies kann zu einer erheblichen Minderung der Qualität ihrer unterrichtlichen Arbeit füh-

ren. Die Herabsetzung des Stundendeputats für Ortslehrkräfte etwa auf das Deputat des vermittelten Lehrers bei angemessener Besoldung trägt zur Verbesserung der Qualität des Unterrichts und zur notwendigen Verbesserung der sozialen Stellung der Ortslehrkräfte bei.

Der Verband, vertreten durch seinen Vorstand, sollte deshalb die Bundesregierung immer wieder zur Erfüllung ihrer selbstgesteckten Ziele drängen.

In der Diskussion vertraten die Auslandslehrer die Auffassung, daß die Bundesrepublik immer wieder an ihre eigene Aussage erinnert werden muß, in der sie versprochen hat, die Qualifikation der Ortslehrkräfte zu verbessern. Der Verband sollte sich verstärkt dafür einsetzen.

Beschluß des Arbeitskreises: *Dem Antrag wird bei einer Enthaltung zugestimmt.*

Berichterstatte: Herr Rüdig

## Antrag 26

Regional-Gruppe Spanien/Portugal  
Kürzung der Schulbeihilfe

Die Mitgliederversammlung möge folgende Resolution beschließen:

Der VdLiA protestiert gegen die jüngst beschlossene Kürzung der Schulbeihilfe um 4,5 Prozent als einen weiteren Schritt in die Demontage des Auslandsschulwesens. Nach der Kürzung der Bezüge der vermittelten Lehrer um 8,3 Prozent vor wenigen Jahren und der Reduzierung der Anzahlung dieser Lehrergruppen trifft die erneute Sparmaßnahme unmittelbar die Schüler, ihre Eltern und die Ortslehrkräfte.

Der Verband befürchtet, daß die beschlossene Verringerung der Zuwendungen zu erheblichen Qualitätsverlusten im Unterricht führen wird, da

ein Teil der für einen zeitgemäßen Unterricht notwendigen Anschaffungen nicht mehr getätigt werden kann bzw. zurückgestellt werden muß.

Darüber hinaus werden sich die Schulverbände zu restriktiver Gehaltspolitik hinsichtlich der Ortslehrkräfte veranlaßt sehen. Die Bestrebungen, eine angemessene Besoldung der Ortskräfte bei vertretbaren Wochenstundenzahlen zu erreichen, sind somit gefährdet, die Motivation dieser Lehrerguppe, deren Bedeutung für die Kontinuität des Unterrichts die Bundesregierung immer wieder betont hat, läßt nach und folglich leidet die Qualität ihres Unterrichts.

Entstehende Deckungslücken in den Budgets der Schulträger müssen durch Schulgelderhöhungen ausgeglichen werden, wodurch die Attraktivität der deutschen Schulen im Gastland leidet.

Abschließend ist festzustellen, daß die Bundesregierung ihrem erklärten Ziel, „die deutschen Schulen im Ausland stärker als bisher zu fördern“ und „neue Anstrengungen (zu) unternehmen, um die deutsche Sprache im Ausland wieder mehr zu verbreiten“ (Regierungserklärung vom 4.5.1983) zuwider handelt.

Im Arbeitskreis wurde die von aktiven Kollegen im Ausland verfaßte Resolution einhellig begrüßt. Im übrigen wurden die Befürchtungen unterstrichen, daß die Kürzung zu einem erheblichen Qualitätsverlust im Unterricht führen muß, der dem deutschen Auslandsschulwesen nur schaden kann. Außerdem hob man auch den Widerspruch zwischen der erklärten Absicht und dem praktischen Handeln hervor.

Beschluß des Arbeitskreises: *Der Resolution wird einstimmig zugestimmt.*

Berichterstatte: Herr Rüdig

G. Hönig

## Bericht über die Beratungen der Arbeitsgruppe 1: „Begegnungsschule und interkulturelles Lernen“

Ausgangspunkt der Diskussion war ein Arbeitspapier, in dem der Begriff Interkulturelles Lernen definiert, die Bedingungen, unter denen es stattfindet, beschrieben und seine Ziele formuliert wurden. Das Gespräch bewegte sich aber bald von der Diskussion der Theorie interkulturellen Lernens weg und statt dessen hin zur Realität von Begegnung im Alltag der deutschen Auslandsschule. Dabei wurde aus den Berichten der Kollegen über ihre Erfahrungen Unbehagen an dieser Realität deutlich, denn aus dem Gespräch ergab sich, daß Begegnung dann nicht funktioniert, wenn sie sich ausschließlich als ein in das Gastland hinein gerichtetes Sprachrohr versteht.

In der Folge stellte sich dann die Frage, ob Begegnung überhaupt möglich sei. Da sie übereinstimmend positiv beantwortet wurde, wendeten sich die Gesprächsteilnehmer der Fragestel-

lung zu, wie denn Begegnung möglich gemacht werden könne. Es wurde ganz bewußt darauf verzichtet, nach einer Definition des Begriffs zu suchen. Vielmehr berichteten die Teilnehmer der Arbeitsgruppe, wie sie Begegnung selbst erlebt hatten, oder sie beschrieben an konkreten Beispielen, wie ihrer Meinung nach Begegnung möglich sein müßte. Das Folgende ist eine Zusammenfassung der im Verlauf der Diskussion deutlich gewordenen Möglichkeiten.

Es besteht Einigkeit darüber, daß der Auslandslehrer an der Begegnungsschule ein hohes Maß an Flexibilität hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung seines Unterrichts entwickeln muß, um die Bedürfnisse seiner Schüler mit seinem Unterrichtsangebot zu treffen. Die Methodik sollte dabei deutsch im Sinne von exemplarischem selbsttätigem Lernen sein.

Der musische Bereich mit seinen außerunterrichtlichen Aktivitäten wie Chor, Orchester und Ausstellungen wurde als geradezu prädestiniert für Begegnung angesprochen. Aber auch hier wurde die Gefahr ausschließlichen Hineinstrahlens in die jeweilige deutsche „Kolonie“ und das Gastland hingewiesen, während Begegnung erst dann als gegeben angesehen wurde, wenn die kulturellen Leistungen des Gastlandes berücksichtigt und in die Arbeit der deutschen Schule mit einbezogen werden.

Die Rolle des Sports ist wegen der Bildung von Wir-Bewußtsein innerhalb von Schulmannschaften und wegen der Identifikation mit der Leistung einer Mannschaft oder eines Einzelsportlers ebenfalls nicht zu unterschätzen.

Vielfältige Möglichkeiten der Begegnung ergeben sich auch innerhalb des Kollegiums. Wenn verschiedene Gruppen dort unterschiedliche Auffassungen z.B. zu Disziplinfragen haben, so läßt sich Begegnung gar nicht verhindern, denn es muß im Interesse der gemeinsamen Arbeit zwangsläufig zu einem Meinungsaustausch und der Harmonisierung der divergierenden Vorstellungen kommen.

Begegnung zwischen Vermittelten und Ortslehrkräften läßt sich u. a. auch durch die gegensei-

tige Vermittlung der Muttersprache erzielen sowie durch von den Vermittelten angebotene Fortbildungsveranstaltungen. Doch ist bei letzteren wieder Vorsicht geboten, damit nicht durch das Bewußtsein, im Besitz des einzig wahren Wissens zu sein, eine pädagogische Einbahnstraße entsteht und die Vorstellungen des anderen nicht zur Kenntnis genommen werden.

Die Arbeitsgruppe war übereinstimmend der Auffassung, daß jegliche Begegnung fördernde außerunterrichtliche Aktivität nicht nur der Vermittelten, sondern auch der Ortslehrkräfte auf das Stundendeputat angerechnet werden sollte. Die Zentralstelle möge die dazu notwendigen Voraussetzungen schaffen. Außerdem wurde die Herausgabe eines Handbuchs der Begegnung gefordert, das Anregungen und Hilfen für Begegnung in Form von Musterbeispielen für Möglichkeiten von Begegnung sowie möglichst vieler Informationen enthalten soll. Auf diese Weise können wertvolle in den Tätigkeitsberichten der Auslandslehrer enthaltene Erfahrungen nutzbar gemacht werden.

Weitere Überlegungen der Arbeitsgruppe fanden ihren Niederschlag in den an die Mitgliederversammlung gerichteten Anträgen Nr. 28 - 30.

Harald Rüdiger

## *Ergebnisprotokoll der Arbeitsgruppe II: Begegnungsschule im Spannungsfeld von Schulträger – Schulleitung – Staatliche Administration*

Herr StD Beck (DS A. v. Humboldt, Lima/Peru) eröffnet die Diskussion und stellt die Frage, ob unter dem gegebenen Thema eine Bestandsaufnahme der Entwicklung der Begegnungsschule in den Jahren 1960 - 1989 oder der Versuch, Grundzüge dieses Schultyps für die 90er Jahre zu entwickeln, zu behandeln sei. Die Teilnehmer sind der Ansicht, daß beides nicht getrennt werden sollte und berichten über ihre Erfahrungen an Begegnungsschulen in Europa, Lateinamerika und Asien. Es zeigt sich, daß unter dem Begriff Begegnungsschule kein einheitlicher Schultyp, sondern eine komplexe Vielfalt von Schulen sehr unterschiedlicher örtlicher Ausprägung zu verstehen ist. Die Schulträger verbinden mit dem Wort „Begegnungsschule“ keineswegs einheitliche Zielvorstellungen, sondern wünschen nach an den jeweiligen Landesmaßstäben leistungsfähige („gute“) und nicht zu teure Schulen, die – den Auflagen der fördernden deutschen Stellen entsprechend – gute Ergebnisse im Erwerb der deutschen Sprache und in den in der Landessprache unterrichteten, für ein Universitätsstudium im Gastland erforderlichen Fächern zeitigen soll.

Der überall zu beobachtende Rückgang der Zahl deutschsprachiger Schüler führt zu der Über-

legung, ob die Bezeichnung „Begegnungsschule“ auch dann noch zu rechtfertigen sei, wenn sich die Relation deutsch- und fremdsprachiger Schüler zugunsten der letztgenannten verschiebe. Herr Dr. Mümmelt kann sich für die Zukunft Begegnungsschulen vorstellen, in denen nur noch wenige deutschsprachige Schüler seien, und nennt als Beispiel dafür die Deutschen Schulen in Athen und Saloniki. Der Leiter der Arbeitsgruppe verweist auf die im Untertitel des Arbeitsgruppenthemas vorgegebene Gliederung und bittet, zunächst die sich aus der Zusammensetzung und der Stellung der Schulträger ergebenden Probleme zu behandeln. Wie der Erfahrungsaustausch der Teilnehmer zeigt, treten Spannungen vor allem dann auf, wenn im Schulvorstand nicht alle Interessengruppen ausgewogen vertreten sind und den Anliegen einer Gruppe der Elternschaft unverhältnismäßig entsprochen wird. Herr Beck erläutert am Beispiel seiner Schule (DS Humboldt, Lima/Peru) die Zusammensetzung der Eltern- bzw. Schülerschaft:

- Kinder von Diplomaten und Experten, die nur eine begrenzte Zeit am Schulort tätig sind,
- deutschsprachige Kinder aus der ersten Einwanderergeneration,

- nicht mehr deutsch-muttersprachige Kinder der 2. und 3. Generation,
- Kinder aus der Mittelschicht des Gastlandes, die Deutsch erst lernen sollen;
- Schüler der zweiten Eingangsstufe, deren Eltern zu den unteren sozialen Schichten des Gastlandes gehören,
- Kinder ehemaliger Schüler

Ob allen Elterngruppen Sitz und Stimme im Schulvorstand gegeben werden sollte, bleibt umstritten, da die Gefahr, daß sich die Interessen des Gastlandes zum Nachteil deutscher Bildungsvorstellungen durchsetzen, keineswegs auszuschließen ist.

Dem Schulleiter bzw. der Schulleitung kommt die Aufgabe zu, nicht nur die unterschiedlichen Elternwünsche, sondern dazu noch die berechtigten Anliegen der deutschen vermittelten Lehrer (soziale Öffnung, Bildungshilfe) und den kulturpolitischen Auftrag der deutschen fördernden Stellen angemessen und ausgewogen zur Geltung zu bringen. Die Teilnehmer der Arbeitsgruppe sind der Ansicht, daß dazu der Auswahl und Vorbereitung der neu zu vermittelnden Schulleiter noch mehr Sorgfalt als bisher gewidmet werden sollte. Vorgeschlagen werden die Behandlung von Methoden der Konfliktbewältigung in die Vorbereitungskurse, ein Verfahren für die Vertragsverlängerung, das dem Schulleiter größere Unabhängigkeit von den oft unausgewogenen Machtkonstellationen im Schulvorstand geben soll, und ein entschiedeneres Eingreifen der zuständigen deutschen Stellen bei offensichtlichen Fehlentscheidungen eines Schulvorstands.

Herr Diehl und Herr Tiemann erwähnen den Einfluß der Schülerzahl (Schulgröße) auf die Möglichkeiten eines differenzierenden Unterrichtsangebotes, das Gegensätze ausgleichen könne. Eine neue Tendenz an den europäischen Begegnungsschulen, an denen die Eltern mehr Wert auf eine bilinguale Ausbildung ihrer Kinder legen, um sie besser auf die zu erwartenden Anforderungen der europäischen Gemeinschaft vorzubereiten, findet besondere Beachtung. In diesem Zusam-

menhang ist auch die von verschiedenen Seiten erwähnte Forderung zu sehen, daß eine zweisprachige Schule besonders leistungsfähige Schüler und eine entsprechende Auslese verlangt.

Als konkrete Strukturelemente einer Begegnungsschule der Zukunft stellt Herr Beck eine ausreichende Zahl vermittelter Lehrer und deutschsprachiger Ortskräfte und die von den Schulbehörden des Gastlandes zu erwirkende Freiheit in der Unterrichtsgestaltung heraus. Die Arbeitsgruppe erörtert eingehend die wünschenswerte Beteiligung von Ortskräften an schulorganisatorischen Aufgaben (Funktionsstellen) und die Schwierigkeiten, die an Schulorten in Entwicklungsländern diesem Wunsch zur Zeit noch entgegenstehen. Eine Übertragung von Funktionsstellen an Ortskräfte mit zeitlicher Begrenzung wird von Herrn Denzel vorgeschlagen.

Da die durch die Schulverwaltung des Gastlandes gemachten Auflagen von Ort zu Ort zu stark variieren, ist die Diskussion über diesen Pol des Spannungsfeldes nur kurz. Zum Abschluß der Sitzung werden Anregungen zu einem erweiterten Begegnungsbegriff gesammelt, die den Bestand dieser Schulen auch bei einem Rückgang des deutschsprachigen Anteils der Schülerschaft sichern sollen:

- die Begegnung des fremdsprachigen Schülers mit deutschen Lehrern,
- die Vermittlung deutscher Kultur und eines aktuellen Deutschlandbildes,
- die Nutzung der vorhandenen, für das Gastland oft vorbildlichen Einrichtungen und Ausstattungen der bestehenden Begegnungsschulen als „Schaufenster“ deutscher pädagogischer Vorstellungen
- eine Verstärkung der Besuchsprogramme für ausländische Schüler in der Bundesrepublik
- die Erweiterung des Fortbildungsangebots in der Bundesrepublik auch auf Ortskräfte mit geringen oder keinen Deutschkenntnissen.

*J. Krauthausen*



# Wilh. Hemsoth

Auslandsumzüge  
Möbellagerung  
Verpackungen, Versicherungen, Verzollungen  
IATA-Agent



4600 Dortmund 1 · Burgholzstr. 149 · Tel. (02 31) 81 82 93 · Telex 822246 whd · Fax 81 56 10

# Mitgliederversammlung:

## Bericht des Vorsitzenden

### Totenehrung

Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland trauert um 7 Mitglieder, die in der abgelaufenen Amtsperiode Juli 1987 bis Juli 1989 verstorben sind:

**Dr. Friedrich Altenhöner**

**Kurt Böhme**

**Arne von Franqué**

**Herbert R. Koch**

**Klaus Krummrei**

**Dr. Pascal Leuschner**

**Hermann Sewing**

Meine sehr geehrten Damen und Herren!  
Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Der Bericht des Vorstandsvorsitzenden zu Beginn der Mitgliederversammlung anlässlich dieser 19. Hauptversammlung unseres Verbands ist als Bericht des gesamten derzeitig amtierenden Vorstands zu verstehen.

Er wurde von mir zusammengestellt und formuliert, alle Vorstandsmitglieder haben Beiträge zu diesem Gesamtbericht geliefert. Der Schatzmeister im Vorstand, Herr Bechert, wird seine Berichte, den Kassenbericht und den Haushaltsvoranschlag für die Periode 1989 – 1991 im Anschluß hieran getrennt geben.

Damit Sie die vom Vorstand in den beiden letzten Jahren ehrenamtlich geleistete Arbeit mit den für Sie tätig gewesenen Kolleginnen und Kollegen im Vorstand in Bezug bringen können, darf ich Ihnen an dieser Stelle kurz die Vorstandsmitglieder und ihre Aufgabenbereiche in der vergangenen Amtsperiode vorstellen:

#### **Gewählte Vorstandsmitglieder:**

*Frau Ingrid Bosert,*

seit 4 Jahren Geschäftsführerin des Vorstands und Stellvertreterin des Vorsitzenden. Frau Bosert hatte 1985 diese Aufgabe von Herrn Beyer übernommen, nachdem sie vorher 10 Jahre lang die Schriftleitung unserer Zeitschrift „MMM – Mitteilungen, Meinungen, Materialien“ und später „Der deutsche Lehrer im Ausland“ innehatte.

Sie ist seit der Hauptversammlung Kiel 1971 nunmehr 18 Jahre lang im Vorstand tätig und damit mit Abstand dienstältestes Vorstandsmitglied. Sie hat sich dankenswerterweise bereiterklärt, die arbeitsintensive Aufgabe der Geschäftsführerin für weitere zwei Jahre zu übernehmen und stellt sich wieder zur Wahl.

*Herr Friedrich Bechert,*

Schatzmeister im Vorstand, nunmehr seit 12 Jahren im Vorstand in dieser Funktion tätig.

Herr Bechert wird sein Amt mit dieser Mitgliederversammlung auf seinen eigenen Wunsch wegen Vermittlung in den Auslandsschuldienst für Anfang 1991 in andere Hände übergeben.

*Der Berichterstatter als Vorsitzender,*

der diese Aufgabe nunmehr seit 10 Jahren wahrnimmt.

#### **Die nach Abstimmung mit den gewählten Vorstandsmitgliedern in den Vorstand berufenen Referenten:**

*Herr Gerd Düser*

hat seit 4 Jahren die Schriftleitung unserer Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ inne und hat die große Aufgabe auf sich genommen, 6 Ausgaben pro Jahr zusammenzustellen und zu redigieren. Er möchte diese sehr arbeitsintensive Aufgabe jetzt in andere Hände übergeben.

*Herr Werner Egenolf,*

der das Referat für Rechts- und Sozialfragen erst Anfang des vergangenen Jahres 1988 übernehmen konnte von Herrn Beyer, der von 1987 bis 1988 diese Aufgabe noch fast 1 Jahr über die letzte Amtsperiode hinaus weitergeführt hatte.

*Herr Dieter Forster*

der auf der letzten Hauptversammlung in Trier das neugeschaffene Referat für Ortslehrkräfte und Aufgaben der Deutschen Schulen in der Dritten Welt übernommen hatte und sich für die nächste Amtsperiode für das Amt des Schatzmeisters zur Wahl stellt.

*Herr Wolfgang Hammer,*

der das auf der letzten Hauptversammlung neu geschaffene Referat für Öffentlichkeitsarbeit übernommen hat. Über seine Arbeit im Referat hinaus hat Herr Hammer den Verband dadurch mehr in die Öffentlichkeit zu bringen versucht, daß er im Auftrag des Verbands ein Buch über Lehrer in aller Welt herausgibt, das bereits subskribiert werden kann und Anfang 1990 erscheinen wird.

*Herr Joachim Tiemann,*

der in den vergangenen 2 Jahren zuständig war für alle Fragen aus dem pädagogischen Bereich und auch für die Werbeaktionen des Vorstands. In den letzten 8 Monaten hat er auch den Aufgabenbereich des zur Jahreswende erkrankten Vorstandskollegen Arne von Franqué übernommen, die schul- und verbandspolitischen Grundsatzfragen.

Es sei uns an dieser Stelle gestattet, einige Worte der Würdigung der Person und der Arbeit unseres Vorstandskollegen Arne von Franqué zu sagen.

Arne von Franqué ist am 20. Mai dieses Jahres nach schwerer Krankheit, für uns alle jedoch plötzlich und unerwartet verstorben. Seit der 17. Hauptversammlung in Goslar 1985 arbeitete er als Referent für schul- und verbandspolitische Grundsatzfragen. Seine überragenden geistigen und seine besonders ausgeprägten analytischen Fähigkeiten in Verbindung mit seiner Gabe der präzisen und treffenden Formulierung machten ihn zu einem unverzichtbaren Mitarbeiter bei Grundsatzdiskussionen ebenso wie bei der Ausarbeitung und der Verteidigung grundsätzlicher Positionen des Verbands in schulpolitischen und verbandspolitischen Fragen. Viele von Ihnen werden sich an seine engagierten Diskussionen in Goslar zu den Anträgen und insbesondere zum Antrag auf Satzungsänderung sowie an seine Moderation und Leitung der Podiumsdiskussion in Trier erinnern, viele von Ihnen haben die Stellungnahmen zum Entwurf der Fortschreibung des Rahmenplans und die Position des Verbands zu der Frage der sog. „frei vermittelten Lehrkräfte“ gelesen, um nur zwei Grundsatzpapiere zu nennen. Er war im Vorstand kein bequemer Mitarbeiter, aber wir konnten stets auf seine Mitarbeit zählen; und er war stets bereit, sich ehrenamtlich für unsere Sache bis an die Grenze seiner Leistungskraft zu enga-

gieren. Wir Vorstandskollegen denken mit großer Dankbarkeit und mit Hochachtung an ihn und die Jahre gemeinsamer Arbeit mit ihm zurück.

Ein Nachruf mit einer Würdigung auch seiner Arbeit als Auslandslehrer ist in dem soeben erschienenen Heft 4/1989 unserer Zeitschrift zu lesen.

Die Aufgabe eines Referenten für Steuerfragen – insbesondere soweit sie die Kontakte zum Finanzamt Bonn-Außenstadt und die Bearbeitung grundsätzlicher Fragen betraf –, habe ich in der vergangenen Amtsperiode selbst übernommen.

Im Verlauf der Amtsperiode zeigte es sich, daß es in Zukunft nötig sein wird, ein Referat für Mitgliederwerbung und Kontakte zu den Auslandsschulen bzw. den Mitgliedern und Verbandsvertretern (Obleuten) an den Auslandsschulen zu schaffen. Hierüber wird der neue Vorstand zu befinden haben.

In den beiden letzten Jahren ist der Vorstand nach der 18. Hauptversammlung des Verbands in Trier und vor dieser Hauptversammlung insgesamt zu 6 ordentlichen Vorstandssitzungen zusammengekommen. Über die Vorstandssitzungen, die sämtlich randvoll mit Problemen aus dem Auslandsschulwesen und der Mitgliederschaft waren und jeweils ca. 25 bis 30 Tagesordnungspunkte zu behandeln hatten, und sowohl aus Kostengründen als auch aus Gründen der Berufstätigkeit fast aller Vorstandsmitglieder nur von Freitagnachmittag bis Sonntagnachmittag stattfinden konnten, sind Kurzberichte in unserer Verbandszeitschrift aus der Sparte „Verband: Aus der Arbeit des Vorstands“ erschienen. Ich verweise bezüglich der Thematik der Tagesordnungspunkte und der gefaßten Beschlüsse auf diese Berichte.

Die Hauptarbeit des Vorstands wurde jedoch nicht auf den Vorstandssitzungen geleistet, sondern in fast täglichem Umgang mit Verbandsfragen durch die Beantwortung von Anfragen in Briefen oder Telefonaten, den telefonischen Kontakten der Vorstandsmitglieder untereinander, der persönlichen Kontaktnahme durch Vorstellung bei Behörden, Institutionen u.a.

Die Zusammenarbeit unter den 9 bzw. 8 Vorstandsmitgliedern funktionierte im Verlauf der beiden Jahre einwandfrei. Das war nicht zuletzt das Verdienst der Geschäftsführerin, bei der wie immer alle Fäden zusammenliefen und die alle Vorstandsmitglieder ständig auf dem laufenden hielt, so daß in den fast 4 Monaten zwischen zwei Vorstandssitzungen viele anstehende Fragen kurzfristig und zügig gelöst werden konnten.

Wie Sie von früheren Berichten des Vorstands in Mitgliederversammlungen wissen, ist es vor allem seit Beginn meines Amtsantritts als Vorsitzender im Jahre 1979 das besondere Anliegen des Vorstands, mit allen Institutionen, die mit Fragen des Auslandsschulwesens befaßt sind, in Gesprächskontakte und in einen Gedankenaustausch über aktuelle und grundsätzliche Probleme sowie Entwicklungen im Bereich des Auslandsschulwesens einzutreten und als Ansprechpart-

ner sowie als sachkundiger Gesprächspartner angesehen zu werden. Dieses Ziel wurde auch in den beiden vergangenen Jahren weiterverfolgt.

Verbandsmitglieder, die auch schon vor 10 Jahren in Stuttgart zu uns gehörten, wissen, wie gut stets die Kontakte des Verbands zum Auswärtigen Amt waren, insbesondere in der Person der damaligen Staatsministerin Dr. Hamm-Brücher, die nicht nur das Hauptreferat in Stuttgart hielt, sondern in der Folge bis 1982 zwei Arbeitssitzungen mit dem Vorstand unseres Verbands im Auswärtigen Amt durchführte. Die Kontakte auf dieser Ebene haben sich leider weder bei Herrn Staatsminister Möllemann noch bei Frau Staatsministerin Dr. Adam-Schwaetzer wiederholen lassen, obwohl Frau Dr. Adam-Schwaetzer uns zur Hauptversammlung nach Trier vor zwei Jahren ein Grußwort schickte, in welchem Sie ausdrücklich den Dank an uns engagierte Pädagogen aussprach und uns zu weiterem Tun ermutigte.

Dafür sind die Kontakte zwischen Verband und Kulturabteilung des Auswärtigen Amts – gerade auch in der letzten Amtsperiode – häufiger und intensiver geworden. Der Leiter der Kulturabteilung, Herr Ministerialdirektor Dr. Witte, war unser Festredner bei der 17. Hauptversammlung in Goslar gewesen. Nur knapp ein halbes Jahr nach der 18. Hauptversammlung in Trier wurde der bisherige Leiter des Schulreferats 612 in der Kulturabteilung des AA, Herr Dr. Wittmann, zum Ministerialdirektoren ernannt und mit der Aufgabe des Leiters der Unterabteilung 61 in der Kulturabteilung betraut. Bereits im Februar 1988 konnte der Vorsitzende im Namen des Verbands Herrn Dr. Wittmann zu der Beförderung gratulieren und ein erstes bedeutsames und sehr informatives Gespräch zur Entwicklung des Auslandsschulwesens, zur Fortbildungsfrage von Ortslehrkräften, zur Gründung neuer pädagogischer Zentren in Lateinamerika, zu Fragen der Sonderprogramme und zu Fragen des vertikalen und horizontalen Ausbaus von deutschen Schulen im Ausland führen. Der Verband freut sich besonders, daß ein erfahrener und verdienstvoller Schulpraktiker und ein Verbandsmitglied diese verantwortungsvolle Aufgabe übernommen hat. In Heft 4/1988 wurde über dieses Gespräch berichtet.

Seit März 1988 ist Herr Vortragender Legationsrat I. Klasse Dr. Dieter Siemes Leiter des Schulreferats als Nachfolger von Herrn Dr. Wittmann und damit für das Auslandsschulwesen in allen Grundsatzfragen zuständig. Anfang September 1988 konnte der Vorsitzende ein erstes Gespräch mit Herrn Dr. Siemes führen, das für den Vorstand sehr informativ war, in grundsätzlichen Fragen des Deutschen Auslandsschulwesens einmündete und Positionen unseres Verbandes sowie Zielvorstellungen des neuen Leiters des Schulreferats deutlich werden ließ. Der Vorsitzende war positiv beeindruckt von Zielvorstellungen und Arbeitsformen des neuen Leiters und nahm aus diesem Gespräch die Gewißheit mit, daß der Verband bald Gelegenheit haben wird, zu kontrovers diskutierten und strittigen Fragen des neuen Rahmenplans

sowie anderen Grundsatzfragen mit Herrn Dr. Siemes ein Gespräch zu führen.

Nach dem Hauptreferat des Vorsitzenden des Unterausschusses Auswärtige Kulturpolitik des Auswärtigen Ausschusses, Herrn Prof. Dr. Hornhues, auf der letzten Hauptversammlung in Trier waren wir guter Hoffnung, daß in der Amtsperiode 1987–1989 der Entwurf zur Fortschreibung des Rahmenplans für das deutsche Auslandsschulwesen mit unserem Verband diskutiert würde oder zumindest der Verband im Unterausschuß dazu gehört würde. Zu dieser Annahme waren wir ermutigt worden durch die Einbeziehung des Verbands in eine öffentliche Anhörung zur Thematik „Die deutsche Sprache in der Welt“, die der Auswärtige Ausschuß gemeinsam mit seinem Unterausschuß Auswärtige Kulturpolitik im Juni 1986 durchgeführt hatte und zu der der Verband als Sachverständiger geladen worden war. Offenbar haben sich die Beratungen über die Fortschreibung des Rahmenplans in den zuständigen Gremien so verzögert, daß es zu einer Anhörung von Verbänden in dieser Sache noch nicht gekommen ist.

In die abgelaufene Amtsperiode fiel die Zurruhesetzung des stellvertretenden Abteilungspräsidenten der Zentralstelle und des Leiters des Referats Auswahl und Vermittlung von Lehrern, Herrn Dr. Ernst Vix, zum Ende des Monats September 1988. Über 35 Jahre lang war Herr Dr. Vix dem deutschen Auslandsschulwesen als Lehrer und Leiter von Auslandsschulen sowie durch seine Tätigkeit von fast 20 Jahren in der Zentralstelle verbunden. Viele unserer Mitglieder kennen ihn als die am meisten gesuchte und erwünschte Person auf unseren Hauptversammlungen. Viele kamen zu den Hauptversammlungen (nur), um mit ihm über eine Verwendung im Auslandsschuldienst zu sprechen. Dafür setzte Herr Dr. Vix fast zwei Tage an Gesprächen mit Bewerbern für das Auslandsschulwesen an, während denen er auf Vorträge und Diskussionen verzichtete. In Heft 2/1989 hat der Vorstand Herrn Dr. Vix einen besonderen Dank abgestattet und gleichzeitig seinen Nachfolger im Vermittlungsreferat, Herrn Dr. Dieter Allgaier, den Mitgliedern des Verbands vorgestellt. Der Vorstand dankt Herrn Dr. Allgaier, daß er die schon zur Tradition der Hauptversammlungen gewordenen Sprechstunden des Leiters des Vermittlungsreferats fortsetzen wird.

Die Zusammenarbeit mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, seit 1986 unter der Leitung von Herrn Dr. Veuhoff, war weiterhin erfreulich und konstruktiv.

Der Vorstand konnte auch in der abgelaufenen Amtsperiode im Dezember 1987 wieder eine ganztägige Arbeitssitzung mit Herrn Dr. Veuhoff und Referenten aus fast allen Referaten durchführen. Auch hierüber ist in Heft 2/88 ausführlich berichtet worden.

Der Vorstand hofft, daß diese seit vielen Jahren übliche und sehr ergiebige Arbeitsform und der intensive Gedankenaustausch auch dem neu zu wählenden Vorstand in der kommenden Amtsperiode möglich sein wird.

In die abgelaufene Amtsperiode fiel auch die Zurrufsetzung des Leiters der Abteilung III – Auslandsschulen – im Sekretariat der KMK, Herrn Dr. Dietrich Peinert, zum 1. März dieses Jahres. Als Vertreter des Verbands war der Vorsitzende bei der Verabschiedung von Herrn Dr. Peinert dabei. Leider konnte der erfahrene Schulpraktiker Dr. Peinert nur drei Jahre an dieser verantwortungsvollen Stelle arbeiten, bevor er sich in den verdienten Ruhestand begab. Der Verband dankt Herrn Dr. Peinert besonders für seine offene und konstruktive Art des Umgangs mit dem Vorstand des Verbands. Wir fanden bei ihm stets ein offenes Ohr für unsere Anliegen.

Im Rahmen der Bemühungen um eine Verstärkung des Verbandseinflusses nach außen und der Aktivitäten nach innen durch Zusammenarbeit mit anderen Berufsverbänden kam es im Berichtszeitraum zu einem weiteren Gespräch mit dem neuen Präsidenten des Deutschen Lehrerverbandes, Herrn Josef Kraus. Es wurde die Möglichkeit einer Zusammenarbeit mit dem DL und seinen Unterverbänden in gemeinsamen Anliegen der Lehrer erörtert. Es wurde zunächst vereinbart, daß sich unser Verband in der auflagenstarken Zeitschrift „Bildung konkret“, dem offiziellen Organ des Deutschen Lehrerverbandes, darstellen kann und daß umgekehrt auch der DL mit seinen Mitgliederverbänden die Möglichkeit erhalten solle, sich in unserer Verbandszeitschrift darzustellen. Dies ist im Laufe der vergangenen Amtsperiode auch geschehen. Die traditionell gute Zusammenarbeit des VdLiA mit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft trotz unterschiedlicher Positionen in Grundsatzfragen wurde fortgesetzt durch die gegenseitige Teilnahme von Verbandsmitgliedern und Gewerkschaftskollegen an den jeweiligen Tagungen der Verbände. Herr Kollege Dr. Vogt war bei der letzten Hauptversammlung in Trier unser Arbeitskreisleiter, der Schatzmeister Herr Bechert nahm als Vertreter des Vorstands bei der letzten Sonnenberg-Tagung im Herbst letzten Jahres teil. Der VdLiA übersandte den Teilnehmern der Internationalen Sonnenberg-Tagung ein Grußwort, das die gemeinsamen Bemühungen und die beiderseitigen Positionen zur Thematik der Sonnenberg-Tagung ansprach.

Das Thema „Partnerschaft mit der Dritten Welt“ berührt eng die von uns in diesen Tagen diskutierte Frage der Begegnungsschulen. Wie Sie erfahren haben, ist Anfang dieses Jahres ein Wechsel in den Personen, die für Fragen des Auslandsschulwesens zuständig sind, erfolgt: Herr Siegfried Vergin hat seine Aufgaben im Hauptvorstand der GEW an Herrn Albrecht übergeben, und die Aufgabe von Herrn Max Bertram hat Kollege Kurt Simon übernommen. Wir hoffen auf gute Zusammenarbeit auch mit den neuen Verantwortlichen.

Die Arbeit in den Regionalgruppen des Verbands verlief in ähnlich konstruktiven Bahnen wie in den vorausgegangenen Amtsperioden. Herr Kollege Rüdiger von der DS Barcelona leitete auch in den beiden letzten Jahren erfolgreich die Regionalgruppe Spanien/Portugal. Anfang Juni letzten

Jahres fand eine Regionaltagung in Marbella/Málaga statt, an der der Vorsitzende als Vertreter des Vorstands teilnahm. Die Ergebnisse der Arbeit dieser Tagung sind in Heft 6/1988 veröffentlicht worden.

Herr Kollege Willmes von Instituto Giulia in Mailand leitete in den beiden vergangenen Jahren erfolgreich die Regionalgruppe Italien. Hier fand Anfang April dieses Jahres in Rom eine Regionaltagung statt. Die Ergebnisse sind in Heft 4/1989 veröffentlicht, das in diesen Tagen erscheint, finden aber auch ihren Niederschlag in den Anträgen, die uns heute und morgen zur Behandlung vorgestellt werden. Herr Willmes ist mit Ende des abgelaufenen Schuljahrs zurückgekehrt und hat die Aufgabe des Regionalobmanns an Herrn Gunter Fischer in Mailand übergeben. Der Verband dankt an dieser Stelle Herrn Willmes und den Obleuten der 4 Schulen der Region für die engagierte und fruchtbare Arbeit, die dort vor Ort geleistet wurde und hofft auf gute Zusammenarbeit mit dieser im Aufschwung befindlichen Regionalgruppe. In Argentinien bemüht sich seit einiger Zeit Herr Hoedt um den Aufbau einer Regionalgruppe Argentinien. Versuche hierzu sind schon über einen Zusammenschluß der Lehrer in Argentinien mehrfach unternommen worden.

Ein Dank gilt wie seit vielen Jahren der einzigen wirklich funktionierenden Regionalgruppe im Inland, der Gruppe Detmold-Bielefeld, die regelmäßige Frühjahrs- und Herbsttreffen durchführt und in unserer Zeitschrift auch regelmäßig durch Herrn Stegmann und Herrn Kanne darüber berichtet.

#### **Aus dem Referat der Schriftleitung unserer Zeitschrift:**

##### *„Der deutsche Lehrer im Ausland“*

Die Schriftleitung unserer Verbandszeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ hat zunächst allen Kollegen zu danken, die in der zurückliegenden Amtsperiode Beiträge verfaßt haben. Ohne die aktive Mitarbeit unserer Mitglieder im Ausland und Inland ist eine wirklichkeitsnahe und aktuelle Gestaltung der Zeitschrift nicht möglich.

Was wurde erreicht, was nicht? Die allgemeine Problematik unserer Tätigkeit als Auslandslehrer im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik konnte in einer gewissen Breite und Vielfalt dargestellt werden. Die besondere Lage einzelner Regionen oder gar Schulen trat demgegenüber zurück. Die Gründe dafür sind nicht vorschnell in der Scheu vor eindeutiger Stellungnahme und dem Anstoß erregen in der eigenen Schulgemeinde zu suchen. Oft ist tatsächlich erst nach mehrjähriger Erfahrung, häufig nach der Rückkehr ins Inland, ein differenziertes und distanzierendes Urteil möglich. Dennoch muß im Rückblick beklagt werden, daß die Redaktion nicht mehr konkrete Erlebnisberichte erhalten hat. Für die Zukunft kann erwartet werden, daß durch die deutliche, wenn auch noch nicht befriedigende Zunahme der Fachberater in aller Welt ein fester umrisseneres Bild einzelner Regionen entsteht, die bisher als kulturpolitische „terra incognita“ gelten müssen.

Die Wirkungsmöglichkeiten unserer Zeitschrift werden im allgemeinen sowohl überbewertet als auch unterschätzt. Wenn vor Ort z.B. Probleme der Luftverschmutzung oder der Drogenabhängigkeit den Alltag bestimmen, wird die Wirkung der Veröffentlichung in unserer Zeitschrift überschätzt. Geht es jedoch um die Darstellung und Diskussion der inneren Probleme des Schulalltags, so zeigt sich oft, daß die Wirkungen einer kritischen Publikation bei uns unterschätzt werden, zum einen, weil sich häufig erweist, daß das scheinbar Singuläre so einzigartig gar nicht auftritt, zum anderen, weil die Brisanz eines Ärgernisses nur auf diesem Wege den Mittlerorganisationen ins Bewußtsein rückt.

Die zweimonatige Erscheinungsweise unserer Zeitschrift war vor vier Jahren als Experiment begonnen worden. Die Rückkehr zur vierteljährlichen Erscheinungsweise mit 4 Zeitschriften pro Jahr erscheint aus mehreren Gründen sinnvoll:

- die Basis für aktuelle Beiträge ist im Rhythmus von zwei Monaten zu schmal,
- eine Verringerung der erheblich gestiegenen Druckkosten pro Exemplar durch Kürzung des Umfangs würde das Niveau der Zeitschrift unvertretbar einengen,
- die Arbeitsbelastung für nur einen Schriftleiter ist bei voller Berufstätigkeit einfach zu hoch.

#### **Aus dem Rechts- und Sozialreferat:**

Nach der Übernahme der Arbeit durch Herrn Egenolf gab es in diesem Referat 18 Vorgänge zu bearbeiten, drei Fälle bezogen sich auf vorzeitige Vertragskündigungen durch die jeweiligen Schulvereine und sind in den anstehenden Gerichtsverfahren, bzw. angekündigten Verfahren nach Kenntnisstand des Referats noch nicht zum Abschluß gebracht. Einige Fälle bezogen sich auf Fragen der Auslandszulagen, der Besteuerung und der Unterhaltsrechtssprechung. Da letztere im Bundesgebiet nicht einheitlich ist, weil verschiedene Oberlandesgerichte für ihren nachgeordneten Bereich Richtlinien bzw. Tabellen entwickelt haben, konnte den Kollegen nur geraten werden, Rechtsanwälte am Heimatwohnpunkt zu befragen. In den Fragen der Besteuerung der Auslandslehrer mußte der Referent auf verschiedene Anfragen mitteilen, daß dies alleinige Sache der zuständigen Finanzbehörden ist und Anfragen jeweils an das Finanzamt Bonn-Außenstadt zu richten sind. Fragen der Vertragsverlängerung standen ebenfalls an. Für das Rechtsreferat wäre wichtig, wenn der Verband mit den Lehrerverbänden in den einzelnen Bundesländern in Kontakt träte und jeweils die bei diesen tätigen Juristen dafür gewinnen könnte, die Auslandskollegen in Rechtsangelegenheiten weiter zu vertreten. Da jedoch die Vermutung besteht, daß reine Juristen in der Komplexität der Fälle nicht versiert genug sind, wäre es wichtig, in Angelegenheiten, die das Auswärtige Amt und das Bundesverwaltungsamt betreffen, erfahrene Anwälte auszumachen und eine Liste dieser Anwälte aufzustellen, die quasi als Angebot den Rat suchenden Kollegen angeboten werden könnte.

#### **Aus dem Referat für Öffentlichkeitsarbeit:**

Es wurde der Versuch begonnen zu untersuchen, in welcher Weise und in welcher Quantität das Auslandsschulwesen in den öffentlichen Medien vertreten ist. Ein Presseausschnittsdienst wurde damit beauftragt, alle Artikel über die Auswärtige Kulturpolitik zu sammeln. Speziell sollte dabei das Auslandsschulwesen berücksichtigt werden. Die etwa einjährige Beobachtungsphase ergab, daß nur extrem wenige Artikel in den hundertten von beobachteten Zeitungen und Zeitschriften Themen aus dem Bereich des Auslandsschulwesens behandelten. Wenn der Bundespräsident oder der Außenminister eine Schule besuchten, war das meldenswert. Hingegen war das Goethe-Institut sehr häufig mit Meldungen vertreten. Dieses Institut hat aber auch einen hauptberuflichen Pressedienst, mit dem unser Verband selbstverständlich nicht mithalten kann. Es wäre nach Ansicht des Referenten aber nötig, mehr Meldungen über das Auslandsschulwesen in die Presse zu lancieren. Das kann aber nur das AA oder die ZfA, die ja eine aktuelle Übersicht über das Meldenswerte haben.

In vielen Lehrerzeitschriften-Lehrerverbandszeitungen des DL „Bildung konkret“, „Lernen in Deutschland“, „Pädagogik“ u.a. erschien ein längerer Aufsatz über den Verband und das Auslandsschulwesen. Die Hauptversammlung wurde in vielen Zeitungen angekündigt. Der Referent versandte diese Meldung an etwa 60 Zeitungen/Zeitschriften.

In der regionalen Presse erschienen jeweils Berichte über die Vorstandssitzungen an diesen Orten.

Der Referent für Öffentlichkeitsarbeit hielt eine Gesamtdarstellung der Arbeit der Auslandslehrer/innen für nötig und gibt mit dem Vorstand für den Verband ein Buch „Deutsche Lehrer in aller Welt“, das in der Burgbücherei erscheint, heraus.

#### **Aus dem Referat für Ortslehrkräfte und Aufgaben Deutscher Schulen in der Dritten Welt**

Mit einem Antrag beauftragte die Mitgliederversammlung in Trier den Vorstand, ein Referat für Aufgaben deutscher Auslandsschulen in Entwicklungsländern einzurichten.

Entsprechend dem Antrag sollten folgende Aufgaben wahrgenommen werden:

- Dokumentation von schulischen und außerschulischen Aktivitäten im sozialen und pädagogischen Bereich
- Information des Verbands und der Öffentlichkeit darüber
- Weiterentwicklung und Förderung dieser Aktivitäten
- Vertretung dieser Aktivitäten den staatlichen deutschen Stellen gegenüber

Um die notwendigen Informationen für eine Dokumentation und Publizierung zu erhalten, bat der Referent in Heft 1/88 in einer Referatsbeschreibung um Anregungen und um die Darstellungen der Kollegen und Auslandsschulen tangierenden Probleme.

In den Heften 3–5/88 erfolgte ein Aufruf, dem Verband über soziale Aktivitäten der deutschen Lehrer zu berichten.

In Heft 6/88 erfolgte im Anschluß an einen Brief von Herrn Moser/Togo eine Erläuterung dieses Aufrufs.

Briefe mit einem Fragenkatalog zu sozialen Aktivitäten, Fortbildungsmaßnahmen, Ortskraftverträgen und Hilfsfonds gingen an Deutsche Schulen in El Salvador, Ecuador, Kolumbien, Bolivien, Peru, Argentinien, Chile, Brasilien, Paraguay, Südafrika, Togo und Liberia. Bei Besuchen an den DS Santa Cruz de Tenerife und Lima wurden diese Themen mit Schulleiter und Kollegen erörtert.

Veröffentlichungen zur „Arbeit im Stillen“ erfolgten in Heft 1, 3, 5, 6/88 und in 2/89.

Eine Darstellung von Sekundarlehrerausbildung und zweisprachiger Berufsbildung in Argentinien erfolgte in den Heften 6/88 und 1/89, ein Bericht über Fortbildungsmaßnahmen der DS Lima erscheint in Heft 4/89.

Private Aktivitäten von vermittelten Lehrern im außerschulischen Bereich sind weitgehend üblich, sie hängen in ihrer Intensität und Umfang jedoch stark vom Engagement einzelner ab. Von einer offiziellen Einbeziehung Deutscher Schulen wird in den wenigsten Fällen berichtet. Was über die bereits publizierten Beispiele hinaus bekannt ist, gibt für weitere Veröffentlichungen gegenwärtig nichts her, die Serie sollte deshalb im Augenblick ruhen.

Verstärkten Wert sollte auf eine Fortsetzung von Berichten über die Arbeit an Deutschen Schulen für die Fortbildung und Berufsausbildung einheimischer Lehrer gelegt werden. Mit entsprechenden Erfahrungen könnten dann auch die deutschen Stellen befaßt werden. Hier ist ein Gebiet, das noch nicht ausgelotet ist.

#### **Arbeitsfeld Ortslehrkräfte:**

Modelle für Hilfsfonds an deutschen Schulen gibt es nicht. An einzelnen Schulen werden jedoch in Not geratene Ortskräfte und ihre Angehörigen auf privater Basis unterstützt. Dies ist am ehesten an großen Schulen möglich. Ob generelle Regelungen möglich und erwünscht sind, bleibt dahingestellt. Der erfolgversprechendste Weg erscheint der, daß vermittelte Kollegen von sich aus an ihren Schulen aktiv werden, ohne daß dafür ein Rahmen festgelegt wird.

#### **Einheimische Ortskräfte:**

Bekanntermaßen ist hier die Situation, was Bezahlung, Arbeitsbedingungen und soziale Absicherung betrifft, weltweit nach wie vor uneinheitlich. Die Forderung, daß an den DS beschäftigte Ortskräfte überdurchschnittlich bezahlt werden sollten, muß weiter erhoben werden, auch wenn dies in etlichen Fällen bereits erreicht ist. Dies wurde vom Vorstand in Verfolgung der Anträge Nr. 6 und 24 von Trier (Gehälter und Stundenzahl der Ortskräfte betreffend) auch bei der Besprechung in der ZfA vorgetragen.

Bedauerlich ist, daß eine angemessene wirtschaftliche und soziale Absicherung der Ortskräf-

te keinen Eingang in den Förderkatalog der Zentralstelle für die Deutschen Schulen gefunden hat. Wenn, wie es die dargestellte Haltung der deutschen Stellen ist, hier offiziell kein Einfluß auf die Schulvereinsvorstände ausgeübt werden solle und könne, dann würde zumindest inoffiziell durch die Formulierung eines entsprechenden Punktes im Förderkatalog eine Einwirkungsmöglichkeit gegeben sein. Hier müßte auf der politischen Schiene weitergearbeitet werden.

#### **Frei vermittelte Ortskräfte:**

Die Position des Verbandes hierzu ist bekannt und dokumentiert im Antrag Nr. 9 von Trier, in Heft 4/88, in 1/89 und im Antrag 4 von Regensburg. Nicht!! im Interesse der amtlich vermittelten, sondern im Interesse der frei vermittelten Lehrer sollte diese Lehrerkategorie an den DS abgebaut werden. Daß es dabei mittelfristig zu finanziellen Problemen im Etat des AA und zu Engpässen bei der Versorgung der DS mit Lehrern kommen wird, kann an der Argumentation nichts ändern. Der Hinweis, daß sich die deutschen Stellen einer Einflußmöglichkeit begeben, sollte diese Praxis fortgesetzt werden, muß vom Verband immer wieder vorgetragen werden.

Zu den Anträgen 12 und 16 von Trier:

Antrag 12 befaßte sich mit der Einbeziehung von Ehepartnern in die Vorbereitungslehrgänge. Dies erfolgt bei den ins südliche Afrika vermittelten Lehrern bereits. Ansonsten sieht die Zentralstelle aus finanziellen Gründen keine Möglichkeit, dies auszuweiten, verweist aber auf die DSE, die Vorbereitungskurse für Auslandsaufenthalte – auch für Familien – durchführt.

Die Antworten der Länderministerien zum Antrag 16 (rechtzeitige Bekanntgabe des Dienstortes bei der Rückkehr von vermittelten Lehrern) sind insgesamt befriedigend (Heft 5/88). Den Kollegen ist dringend zu empfehlen, sich rechtzeitig zu melden.

#### **Aus dem Referat für pädagogische Fragen:**

Der Name des Referats war nicht glücklich gewählt, da die strittigen pädagogischen Fragen nicht eigens einen Referenten erfordern. Sie werden seit Jahren durch die Schriftleitung koordiniert, und die kontroversen Ansichten zu bestimmten pädagogischen Fragen im Bereich des deutschen Auslandsschulwesens werden auch immer kontrovers dargestellt. Somit konnte sich die Arbeit des Referenten auf verschiedene Einzelaufträge des Vorstands beziehen. Bedingt durch die Erkrankung unseres Grundsatzreferenten insbesondere auf die Arbeit des Grundsatzreferats.

An Einzelaufträgen sind zu nennen:

- Aufträge von der Hauptversammlung Trier her,
- Anerkennung von in Spanien erworbenen deutschen Abschlüssen,
- Neufassung einer Informations- und Werbeschrift des Verbands,
- Anfrage an die Kultusminister der Länder über die Art und Intensität der Betreuung der vermittelten Lehrer,

- Darstellung und Auswertung dieser Anfrage in Heft 6/88,
- Korrespondenz mit der Regionalgruppe Italien zu Grundsatzpositionen
- Anfrage beim Bundesinnenminister betr. Zuordnung der Schulorte zu den Stufen des Auslandszuschlags, eine Antwort hierzu liegt noch nicht vor,
- Begründung eines Antrags zur Wiederaufnahme der Förderung von Kindergärten,
- Begründung eines Antrags auf Teilung der Kosten für die vermittelten Lehrer zwischen Bund und Ländern.

#### **Aus der Arbeit der Geschäftsstelle:**

Wie schon bei der 17. Hauptversammlung in Goslar vor 4 Jahren war es auch bei der 18. HV Trier besonderes Anliegen des Vorstands und der Mitgliederversammlung, in verstärktem Maße Mitglieder für unsern Verband zu werben. Hier hat der Verband im Verlauf der beiden letzten Amtsperioden große Erfolge zu verzeichnen. Die Geschäftsstelle hat in der abgelaufenen Amtsperiode 230 Neuzugänge verzeichnet, dem stehen 127 Austritte gegenüber, darunter 4 Ausschlüsse wegen säumiger Beitragszahlungen und 8 Sterbefälle. Damit hat der Verband 103 Mitglieder mehr als vor 2 Jahren. In der vorletzten Amtsperiode betrugen die entsprechenden Zahlen: 220 Eintritte und 124 Austritte, also ein Mitgliedererfolg von 96 Mitgliedern. Der Mitgliederstand per 01.07.1989 war:

|                                       |             |
|---------------------------------------|-------------|
| Inlandsmitglieder:                    | 895         |
| Auslandsmitglieder ohne VDICH:        | 585         |
| amtlich vermittelte Mitglieder VDICH: | 140         |
| Ortslehrkräfte VDICH:                 | 814         |
| Summe aller Mitglieder:               | <b>2434</b> |

Die Rückmeldung der aus dem Auslandsschuldienst zurückkehrenden Mitglieder ist besser geworden, sollte aber noch zügiger erfolgen, d.h. nicht erst nach über einem Jahr, wie mehrfach geschehen; damit die Zeitschrift regelmäßig zugesandt werden kann und nicht erst Verärgerung eintritt, weil die betreffenden Kollegen nach Rückkehr nichts mehr vom Verband gehört haben. Die Zusammenarbeit mit der Zeitschriftenverlagsstelle für den Auslandsversand unserer Zeitschrift, die aus Kostengründen nicht beim Verlag ist, sondern in der abgelaufenen Amtsperiode vom Hause des Vorsitzenden aus erfolgte, war nach Auskunft der Geschäftsführerin sehr gut. Viele Anschriftenänderungen haben sich dadurch klären lassen, daß die Hefte namentlich gekennzeichnet wurden und dadurch den Empfänger an den Auslandsschulen persönlich erreicht haben.

Zusammen mit dem Versand der Zeitschrift an die Auslandsschulen erfolgte stets die Abfrage des Stands der Mitglieder an den jeweiligen Auslandsschulen über die Obleute.

Der Kontakt des Vorstands über die Geschäftsstelle zu den Obleuten ist gut und erfreulich, könnte jedoch noch an mehr Schulen stattfinden. Im Mai 1988 brachte der Besuch der Geschäftsführerin in Rom einen guten Kontakt zum Obmann an der dortigen deutschen Schule und dadurch in

der Folge eine Welle von Neueintritten an der Deutschen Schule Rom (14 Eintritte von 1987 bis 1989). Vorausgegangen war 1987 ein Besuch des Vorsitzenden gemeinsam mit dem bisherigen Regionalobmann der Region Italien, Herrn Willmes, an allen deutschen Schulen der Region Italien.

An den Schulen, wo sich noch keine Obleute gefunden haben, übernehmen dankenswerterweise Schulleiter oder Stellvertreter der Schulleitung diese Funktion. Werbung von Mitgliedern sollte auch über ein Werbeplakat in Verbindung mit einem Anschreiben an die Obleute erfolgen. Eine Aktion hierzu im Jahre 1988 ist Mai/Juni 1989 wiederholt worden. Wir haben wenig Rückmeldung auf diese Aktion erhalten und sind nicht sicher, wie werbewirksam sich der Verband in den Schulen dargestellt hat. Da die Mitgliederwerbung im übrigen nur durch einzelne gezielte Aktionen der Vorstandsmitglieder durchgeführt wurde, ist beabsichtigt, sie systematisch zu betreiben und durch einen eigens dafür eingesetzten Referenten betreuen zu lassen.

Der Informationsfluß innerhalb des Vorstands war wie bisher auch gut. Aus der Geschäftsstelle gingen die Vervielfältigungen und sonstigen Nachrichten an alle Vorstandsmitglieder.

Die Gemeinnützigkeit des Verbands ist in der letzten Amtsperiode noch einmal vom Finanzamt Kiel-Nord überprüft und bestätigt worden.

Mit dem Auftrag der Vorbereitung der 19. Hauptversammlung besuchte die Geschäftsführerin im November 1987 Berlin. Das Ergebnis war negativ, Berlin ist derzeit für eine Hauptversammlung viel zu teuer. Im April und September 1988 führte die Geschäftsführerin Reisen nach Regensburg durch, um die für Regensburg vorgesehene 19. Hauptversammlung vorzubereiten. Hauptziele waren die Absprachen mit Verkehrsamt, Tagungshotel, Tagungsstätte, Raumprogramm, Kontakte zu Ortsausschuß u.a.

#### **Ich komme zum Ende der Berichterstattung:**

Trotz der zahlreichen positiven Ergebnisse unserer Arbeit blieben doch größere Anliegen und Probleme ohne erkennbare zufriedenstellende Lösung:

1. Die Diskriminierung, die alle vermittelten Auslandslehrer an den deutschen Schulen im Ausland, die vom Auswärtigen Amt gefördert werden, durch die einseitigen Opfer der 8,3 %igen Zuwendungskürzung ab 1983 erfahren mußten, ist trotz der drei Resolutionen Würzburg 1983, Goslar 1985 und Trier 1987 nicht rückgängig gemacht worden. Und das, obwohl der Bundeskanzler 1983 als ein Regierungsziel für die 10. Legislaturperiode in der Regierungserklärung vorgegeben hatte: „wir wollen die deutschen Schulen im Ausland stärker als bisher fördern. Wir werden neue Anstrengungen unternehmen, um die deutsche Sprache im Ausland wieder mehr zu verbreiten.“

Und das auch, obwohl der Bundeskanzler für die 11. Legislaturperiode in der Regierungserklärung vom März 1987 als Regierungsziel vorgab: „Wir wollen die Verbreitung der deutschen Spra-

che, unserer Muttersprache, in der Welt auch künftig nachdrücklich fördern."

Der Verband ist sehr enttäuscht über die schwache Reaktion, die die Resolution von Trier, die nicht nur von den 8,3 % sprach, sondern viel mehr beinhaltete, bei den insbesondere angesprochenen Mitgliedern des Auswärtigen Ausschusses, seines Unterausschusses Auswärtige Kulturpolitik, und bei den Mitgliedern des Haushaltsausschusses ausgelöst hat, viel verbales Wohlwollen, aber kein Aufgreifen oder eine zweite Reaktion. In diesem Zusammenhang darf ich daran erinnern, daß der Bundeskanzler in seinem Grußwort an die Teilnehmer der Hauptversammlung Goslar zwar das Wirken der Auslandslehrer dankbar anerkannt hat, sie aber gleichzeitig um Verständnis gebeten hat für die durch den Haushaltsplan erforderlichen Einschränkungen. Im Grunde hat er damit klargemacht – was wir in den letzten 4 Jahren auch erfahren haben – daß Auswärtige Kulturpolitik nicht so sehr von den Notwendigkeiten, sondern mehr von den zur Verfügung stehenden Mitteln her bestimmt wird. Wir sind gespannt, was der Haushaltsexperte Herr Dr. Rose morgen in Referat und Podiumsdiskussion dazu sagen wird.

2. Die Zusagen des Leiters der Kulturabteilung des AA in seinem Referat in Goslar zu einer Fortschreibung des Rahmenplans von 1978 sind nur teilweise und sehr schleppend erfüllt worden. Der Vorstand hatte schon 1985 in zwei Ausgaben unserer Zeitschrift ausführlich Stellung genommen zu einem Referentenentwurf des Auswärtigen Amts zu einem „Bericht der Bundesregierung an den deutschen Bundestag über die Durchführung der Regierungserklärung im Bereich des Auslandsschulwesens“ (wohl gemerkt, gemeint war die Regierungserklärung vor über 6 Jahren, die von 1983!).

Der Vorstand hatte deutlich gemacht, daß er im Vergleich zum Rahmenplan in diesem Entwurf keine Fortschritte sieht. Der Entwurf wurde dann wegen der finanziellen Implikationen in der 10. Legislaturperiode nicht vom Kabinett verabschiedet.

Herr Prof. Hornhues als unser Referent auf der 18. Hauptversammlung in Trier 1987 hatte angekündigt, daß nun Ende 1987 – endlich – von der Bundesregierung ein Bericht zum Auslandsschulwesen vorgelegt werden solle. Er hatte angekündigt, daß der Bericht Anlaß sein werde für das Parlament, insbesondere für den Unterausschuß Auswärtige Kulturpolitik „unsere Auslandsschulen auf den Prüfstand zu bringen, dabei mit dem Hauptziel, nach Innovation Ausschau zu halten“. Für 1988 war dem Verband zugesichert worden, bei den Beratungen des Entwurfs beteiligt zu werden, zumindest angehört zu werden. Eine „Expertenanhörung“ – von Amts wegen – hat vor

wenigen Wochen stattgefunden, der Verband ist wie andere Verbände 1 1/2 Jahre nach Vorlage des Entwurfs noch nicht gehört worden. (Stichtag: 30.06.89)

3. Um angesichts der Einsparnotwendigkeiten, die Ende 1982 durch einen Beschluß des Haushaltsausschusses vorgegeben wurden, und die nicht nur Auswirkungen auf die Zuwendungen an vermittelte Lehrer hatten, sondern sich auch auf die Zahl der amtlich vermittelten Lehrer bezogen; – um also angesichts der Einsparnotwendigkeiten die Zahl der an den Auslandsschulen tätigen Lehrer aus der Bundesrepublik Deutschland nicht noch weiter zu verringern, wurde – in Fortführung eines unter Frau Dr. Hamm-Brücher eingeführten Sonderprogramms – der sogenannte „frei vermittelte Lehrer“ erfunden. Der Verband hat zu den Entwürfen zur Fortschreibung des Rahmenplans in 1985 und 1988 deutlich gemacht, daß diese neue Lehrerkategorie nur eine Notlösung aus finanziellen Notlagen heraus sein könne und daß möglichst schnell die Zahl der amtlich vermittelten Lehrer wieder erhöht werden müsse, damit die über viele Jahrzehnte bewährte Struktur der Kollegien an den Auslandsschulen aus amtlich vermittelten Lehrkräften und deutschen sowie nationalen Ortslehrkräften erhalten bleibe.

In Heft 4/1988 hat der Vorstand in einem Aufsatz zur Problematik der sog. „frei angeworbenen oder frei vermittelten Lehrkräfte“ an deutschen Schulen im Ausland und weiter in einem offenen Brief an alle frei vermittelten Lehrkräfte unmißverständlich seine Position klargestellt:

Der Vorstand und damit der Verband möchte nicht eine Auswärtige Kulturpolitik unterstützen, die die Personalversorgung der Auslandsschulen der freien Vermittlung und damit auch der Ausnutzung von Abhängigkeitsverhältnissen bei hoher Arbeitslosigkeit von Junglehrern öffnet. Aus diesem Grunde ist er gegen die Einführung weiterer Lehrerkategorien an den Auslandsschulen, nur weil sie evtl. billiger sind. In diese Richtung wies auch der Beschluß der 18. Hauptversammlung Trier.

Der Verband tritt dafür ein, daß die Bundesländer regelmäßig die erforderliche Zahl von Neueinstellungen an Lehrkräften vornehmen und aus der Lehrerschaft in der Schulpraxis erfahrene Kollegen für den Auslandsschuldienst freigestellt werden, damit diese amtlich vermittelt werden können. Wir haben aber auch klargestellt, daß wir als Verband und damit auch als Interessenvertretung selbstverständlich für die Belange der frei vermittelten Lehrkräfte eintreten, solange dies nicht erreicht ist.

*Für den Vorstand:  
Hans-Georg Becker  
Vorsitzender*

# KASSENBERICHT

1. 7. 1987 bis 30. 6. 1989

Bestand am 30. 6. 1987 36 956,17 DM  
(ohne Verfügungsbeträge)

EINNAHMEN 202 643,52 DM  
AUSGABEN 214 089,12 DM

Bestand am 30. 6. 1989 25 510,57 DM  
(ohne Verfügungsbeträge)

## Aufteilung der Ausgaben im o. g. Zeitraum:

|                                                          |                               |
|----------------------------------------------------------|-------------------------------|
| Reisekosten Vorstandssitzungen                           | 37 648,09 DM = 17,59%         |
| Referatsarbeit                                           | 2 502,42 DM = 1,17%           |
| Schreibhilfen                                            | 6 379,55 DM = 2,98%           |
| Porto- und Telefonkosten                                 | 11 183,03 DM = 5,22%          |
| Materialkosten (ohne Zeitschrift)                        | 6 525,68 DM = 3,04%           |
| Kosten der Verbandszeitschrift                           |                               |
| a) Kostenlegung durch Verlag                             | 88 904,88 DM = 41,53%         |
| b) Portokosten, Materialkosten und Versand               | 14 421,05 DM = 6,74%          |
| Zuschüsse Obleute/Regionalgruppen                        | 4 383,01 DM = 2,04%           |
| Organisationskosten HV Trier 1987                        | 25 112,00 DM = 11,72%         |
| Vorbereitung HV Regensburg 1989                          | 5 080,74 DM = 2,38%           |
| Retouren aus 1988 und 1989                               | 5 804,00 DM = 2,71%           |
| Beitragsersstattungen 1988 und 1989                      | 775,00 DM = 0,36%             |
| Kontogebühren, Provisionen, Bankformulare und Bankspesen | 415,37 DM = 0,19%             |
| Ergänzungslieferungen Luchterhand, Zeitungen             | 482,36 DM = 0,22%             |
| Spenden                                                  | 3 350,00 DM = 1,57%           |
| Druckkosten für Werbeplakate und Geschäftspapier         | 606,10 DM = 0,28%             |
| Reparaturen für Maschinen                                | 306,94 DM = 0,14%             |
| Beiträge für Mitgliedschaften                            | 160,00 DM = 0,08%             |
| Auslagen für Büchertisch                                 | 48,90 DM = 0,02%              |
| Ausgaben insgesamt                                       | <u>214 089,12 DM = 99,97%</u> |

## Aufteilung der Einnahmen im o. g. Zeitraum:

|                                 |                      |
|---------------------------------|----------------------|
| Beiträge der Mitglieder 1988/89 | 193 773,52 DM        |
| Einnahmen aus HV Trier 1987     | 8 800,00 DM          |
| Spenden/Mitglieder              | 70,00 DM             |
| Einnahmen insgesamt:            | <u>202 643,52 DM</u> |

## Barvermögen am 30. 6. 1989

|                               |                     |
|-------------------------------|---------------------|
| Postscheckkonto München       | 11 620,71 DM        |
| Dresdner Bank Bonn, Girokonto | 13 889,86 DM        |
| Zwischensumme:                | <u>25 510,57 DM</u> |
| Verfügungsbeträge Vorstand    | <u>900,00 DM</u>    |
| Guthaben insgesamt:           | <u>26 410,57 DM</u> |

## Haushaltsplan 1989 - 1991

|                                     |                          |                          |                                  |
|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|
| <b>Einnahmen 1989/91</b>            | 225 000 DM               |                          |                                  |
| <b>Ausgaben 1989/91</b>             | <b>Voranschlag 89/91</b> | <b>Voranschlag 87/89</b> | <b>tatsächliche Kosten 87/89</b> |
| Reisekosten, Vorstandssitzungen,    |                          |                          |                                  |
| Personalkosten der Referate         | 50 000 DM                | 50 000 DM                | 40 000 DM                        |
| Schreibhilfen                       | 8 000 DM                 | 8 000 DM                 | 6 400 DM                         |
| Porto- und Telefonkosten            | 12 000 DM                | 10 000 DM                | 11 200 DM                        |
| Materialkosten (ohne Zeitschrift)   | 8 000 DM                 | 10 000 DM                | 6 600 DM                         |
| Zuschüsse Regionalgruppen           | 8 000 DM                 | 8 000 DM                 | 4 400 DM                         |
| Hauptversammlung 1987 Trier         | 25 000 DM                | 25 000 DM                | 25 200 DM                        |
| Verbandszeitschrift MMM             |                          |                          |                                  |
| a) Kostenlegung durch den Verlag    | 100 000 DM               | 95 000 DM                | a) 89 000 DM                     |
| b) Versandkosten                    |                          |                          |                                  |
| (Porto, Material, Löhne)            |                          |                          | b) 14 500 DM                     |
| Retouren und Erstattung             | 7 000 DM                 | 6 000 DM                 | 6 600 DM                         |
| Kontoführung PSchAmt/Dr. Bank       | 1 000 DM                 | 4 000 DM                 | 500 DM                           |
| Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer | 3 000 DM                 | 4 000 DM                 | 3 200 DM                         |
|                                     | <u>222 000 DM</u>        | <u>220 000 DM</u>        | <u>207 600 DM</u>                |

### Erläuterungen zu den Ausgaben im Haushaltsjahr 1987 - 1989

- Die Personalkosten sind gegenüber dem Kas- senbericht 1985/87 um ca. 7 000 DM verringert worden. Im Vergleich mit dem Voranschlag 1987/89 liegen sie deutlich niedriger, nämlich um 10 000 DM. Der Grund für die Abweichung ist darin zu sehen, daß das Finanzvolumen des Verbandes sich so entwickelt hat, daß äußerste Sparsamkeit in allen Bereichen erforderlich war.  
Die ständigen Appelle des Schatzmeisters zur Sparsamkeit haben Wirkung gezeigt. Allerdings muß man davon ausgehen, daß dieser Zustand nur ein vorübergehender sein kann. Die Aktivitäten der Vorstandsmitglieder können nicht durch zu geringe Finanzmittel gehemmt werden.
- Es hat keine Steigerung der Kosten für Schreibhilfen gegeben. Die Ausgaben liegen unter dem Haushaltsansatz. Sie betragen ca. 3 v.H. der Gesamtausgaben.
- Die Kosten für Porto und Telefon haben durch die neue Gebührenordnung der Post eine deutliche Steigerung erfahren. Sie liegen um ca. 1 200 DM höher als im Haushaltsansatz. Hier werden weiterhin die Kosten steigen.
- Die Materialkosten konnten deutlich gesenkt werden.
- Die Zuschüsse für die Obleute und Regionalgruppen bleiben unter dem Haushaltsansatz. Lediglich die Regionalgruppe Spanien/Portugal, Italien und Detmold wurden bezuschußt.
- Die Hauptversammlung in Trier 1987 hat Kosten in Höhe von 25 000 DM verursacht und entspricht damit dem Haushaltsvoranschlag.
- Die Kosten für die Zeitschrift sind erheblich gestiegen. Sie liegen inzwischen bei 48 v.H. des Gesamthaushalts. Wesentliche Mehrausgaben entstanden dadurch, daß die Zeitschrift sechsmal im Jahr erscheint. Auch mußte für den Vertrieb eine Hilfskraft bezahlt werden. Nicht zu übersehen ist dabei die Gebührenerhöhung der Post.  
Die Gesamtkosten einer Ausgabe betragen z.Zt. 8 500 Deutsche Mark.
- Ausgaben für Steuerberater, Notar- und Gerichtskosten sind im Berechnungszeitraum 1987/89 nicht entstanden.
- Die Kosten für die Kontenführung sind erheblich zurückgegangen. Der Grund dafür ist, daß fast alle Zahlungsabwicklungen über das Postgirokonto München laufen. Im direkten Vergleich ist die Post im Dienstleistungsbereich deutlich preisgünstiger als die Dresdner Bank.  
Der Rechnungszeitraum 1987/89 schließt positiv ab. der Überschuß wird jedoch notwendig sein, um die schon jetzt greifenden Kostensteigerungen für den neuen Berechnungszeitraum 1989/91 aufzuhängen.  
Insgesamt muß die Disziplin aller Vorstandsmitglieder und Referate in der Bewirtschaftung ihrer Ressorts gelobt werden.

Friedrich Bechert

## Bericht der Kassenprüfer

Margot Bermann und Eckhard Stegmann

1. Auf der 18. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland in Trier wurden in der Mitgliederversammlung Margot Bermann und Eckhard Stegmann als Kassenprüfer gewählt.

2. Die Überprüfung der Kassenführung erfolgte am 26. Juli 1989 für den Zeitraum vom 01.07.1987 bis 30.06.1989.

3. Die Arbeit der Kassenprüfer wurde durch die fachkundige Anordnung, die lückenlose Abheftung der Belege und durch die entsprechenden mündlichen Erläuterungen wesentlich erleichtert.

4. Die Einnahmen und Ausgaben wurden anhand der Eintragungen im Journal und den dazugehörigen Bankauszügen durch zahlreiche Stichproben überprüft. Rechnerisch und sachlich ergaben sich dabei keine Beanstandungen.

5. Bei der Prüfung des Rechnungsabschlusses für die angegebene Zeitspanne stellten wir fest, daß die Kontobestände bei der Dresdner Bank und beim Postgiroamt München mit den Konto-

auszügen der betreffenden Institute übereinstimmen. Ebenfalls stimmte die Aufstellung des Barvermögens mit der Abrechnung im Journal überein.

6. Die Kassenprüfer stellten abschließend fest, daß Friedrich Bechert, der das Amt nun bereits 12 Jahre verwaltet, die umfangreiche Arbeit des Schatzmeisters überhaus gewissenhaft und im finanztechnischen Sinne fachmännisch geleistet hat.

7. Der vorbildlichen Kassenführung durch Friedrich Bechert gebührt der besondere Dank aller Mitglieder. Wir beantragen hiermit die Entlastung des Schatzmeisters.

Regensburg, den 27.07.1989

gez. Margot Bermann      gez. Eckhard Stegmann

## Behandlung und Verabschiedung der Anträge der HV in Regensburg 1989

*Der Mitgliederversammlung, die im Rahmen der Hauptversammlung des VdLiA in Regensburg am 27. Juli 1989 stattfand, lagen 31 Anträge vor, von denen 22 Anträge angenommen wurden. Im Einverständnis mit den Antragstellern hat der Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer in seinen Sitzungen am 25./26. 7. 1989 in mehreren Fällen Änderungen, Zusammenfassungen oder Ergänzungen beschlossen (siehe Anmerkungen zu den jeweiligen Anträgen).*

### Antrag Nr. 1 und Antrag Nr. 21

*Antragsteller:* Vorstand des VdLiA und Ortsverband Santa Cruz de Tenerife

*Betrifft:* Förderung von Kindergärten / Wiederaufnahme der Kindergärten an deutschen Schulen in die amtliche Förderung

Der Verband setzt sich bei den zuständigen Stellen dafür ein, daß Kindergärten an Begegnungsschulen und deutschsprachigen Schulen im Ausland wieder in die amtliche Förderung – finanziell und personell – aufgenommen werden, wobei diese Förderung nicht durch eine Umverteilung, sondern durch eine Aufstockung des Fördervolumens erreicht werden soll.

*Begründung:* Der Kindergarten ist ein wichtiger Bestandteil pädagogischer und kultureller Auslandsarbeit.

*Einstimmig angenommen* (Die Anträge Nr. 1 und 21 wurden wegen gleicher Zielsetzung gemeinsam behandelt; der Antragstext wurde abgeändert).

### Antrag Nr. 2

*Antragsteller:* Vorstand des VdLiA

*Betrifft:* Fortbildung von Erzieherinnen

Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Die ZfA sollte Modelle für die regionale Weiterbildung von Erziehern/-innen entwickeln und durchführen, die sich an den örtlichen Gegebenheiten und Schulformen orientieren.

*Begründung:* Da die Pädagogik in der Bundesrepublik Deutschland sich weiterentwickelt, muß gewährleistet sein, daß sich auch die Erziehung in den Kindergärten grundsätzlich an den Erziehungsvorstellungen der deutschen Schulen im Ausland orientiert.

*Einstimmig angenommen* (mit geringfügigen Änderungen des ursprünglichen Antrags).

### Antrag Nr. 3

*Antragsteller:* Vorstand des VdLiA

*Betrifft:* Kostenteilung der Zuwendungen an vermittelte Lehrkräfte zwischen Bund und Ländern

Das Auswärtige Amt, die Kultusministerkonferenz mögen zur Entlastung des Finanzbedarfs des Auswärtigen Amtes für das Auslandsschulwesen eine Modell zur besseren Verteilung der Kosten machen. Wie bei Lehrern an Privatschulen diese die Personalkosten teilweise ersetzt bekommen, könnten die Länder das Inhaltsgehalt der Auslandslehrer bezahlen, während das Auswärtige Amt die restlichen Kosten übernimmt.

*Der Antrag wurde zurückgezogen und durch Antrag Nr. 12 ersetzt.*

#### **Antrag Nr. 4**

**Antragsteller:** Vorstand des VdLiA

**Betrifft:** Frei vermittelte Lehrkräfte

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Das Auswärtige Amt und die Zentralstelle mögen die frei angeworbenen deutschen Lehrer (siehe Merkblatt 5.6.) an den deutschen Schulen im Ausland nach dem Auslaufen ihrer Verträge durch amtlich vermittelte Lehrer ersetzen. Neueinstellungen von frei angeworbenen Lehrern sollten nicht mehr erfolgen.

**Begründung:** Die deutschen Stellen begeben sich der Möglichkeit, in notwendigem und wünschenswertem Maße ihren Einfluß auf die Zusammensetzung der Kollegien an den deutschen Schulen im Ausland geltend machen zu können. Für die pädagogische Arbeit an den deutschen Schulen ist es erforderlich, daß die dort arbeitenden deutschen Lehrer bereits über Berufserfahrungen an innerdeutschen Schulen verfügen.

Außerdem sind die in Deutschland ohne Einschaltung amtlicher Stellen angeworbenen Lehrer während ihrer Tätigkeit im Ausland durch ihre Verträge in mehrerlei Hinsicht nur mangelhaft rechtlich und sozial abgesichert. Ihnen wird dadurch ein hohes Risiko aufgebürdet und ihre Lage als arbeitslose Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland ohne zwingende Notwendigkeit ausgenützt. Da gerade die Besten von ihnen jede sich bietende Chance auf Einstellung in der Bundesrepublik Deutschland wahrnehmen, führt dies zu einer für die deutschen Schulen im Ausland unnötigen und schädlichen Fluktuation.

*Mehrheitlich angenommen* (mit einigen Änderungen).

#### **Antrag Nr. 5 und Nr. 6**

**Antragsteller:** Kurt Wörner / Peter Warlimont

**Betrifft:** Zweitvermittlung von Hauptschullehrern und Realschullehrern

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VdLiA setzt sich bei den zuständigen Dienststellen dafür ein,

- daß eine Zweitvermittlung von Grund-, Haupt- und Realschullehrern künftig ermöglicht wird und darüber hinaus,
- daß Grund-, Haupt- und Realschullehrer mehr Möglichkeiten für die Übernahme von Funktionsstellen im Auslandsschulwesen eröffnet werden.

**Begründung:** Die bisherige Praxis bei der Vergabe von Funktionsstellen im Zusammenhang mit einer Zweitvermittlung räumt Bewerbern mit der Befähigung für das Lehramt an Hauptschulen und/oder Realschulen nur äußerst geringe Chancen ein. In fast allen Fällen werden Kollegen des höheren Lehramts vermittelt.

1. Hierin besteht eine deutliche Benachteiligung der Haupt- und der Realschullehrer
2. Auch diese Gruppe verfügt über spezifische,

vielfältige, oft subtile pädagogische, sprachliche und landeskundliche Erfahrungen aus der Zeit ihres ersten Auslandsaufenthaltes, die im Inland nicht oder kaum weiterhin dienstlich genutzt werden. Die Vernachlässigung dieses Potentials ist gegenüber der Öffentlichkeit nicht zu rechtfertigen, stößt auf Unverständnis und führt bei den Betroffenen zu Unzufriedenheit.

Des weiteren wird auf den Beschluß des Auslandsausschusses auf seiner 154. Sitzung am 4.11.1987 Nr. II/4 - 4/105 164 hingewiesen, der sinngemäß lautet, daß bewährte Auslandslehrer zum zweiten Mal ins Ausland vermittelt werden können, ohne daß sie eine Funktionsstelle übernehmen müssen; dabei liegt das Vorschlagsrecht bei der ZfA. Dies wäre doch gerade für Realschullehrer eine Möglichkeit, eine Zweitvermittlung zu erhalten.

Letztendlich ist es auch in den Augen des Steuerzahlers unverantwortlich, wenn hochqualifizierte Auslandslehrer mit ihren Erfahrungen in Didaktik und Methodik vom DaF (man bedenke nur die kostenintensive Ausbildung in Valencia) im Heimatschuldienst diese Erfahrungen nahezu nie anwenden können, sondern brachliegen.

*Mehrheitlich angenommen* (Die Anträge Nr. 5 und 6 wurden wegen gleicher Zielsetzung zusammengefaßt mit einigen textlichen Änderungen).

#### **Antrag Nr. 7**

**Antragsteller:** Vorstand des VdLiA

**Betrifft:** Lehrerbeiräte an Auslandsschulen

Die Mitgliederversammlung möge beschließen, daß sich der Vorstand des VdLiA bei den zuständigen Behörden dafür einsetzt, daß die Lehrerbeiräte an den deutschen Auslandsschulen verbindliche Organe der demokratischen Mitbestimmung im Sinne deutscher Personalvertretungsgesetze werden.

*Mehrheitlich angenommen* (Neufassung des Antragstextes, der in seiner ursprünglichen Form vom Vorstand des VdLiA zurückgezogen wurde).

#### **Erweiterungsantrag zu Antrag Nr. 7**

**Antragsteller:** Dieter Magin

**Betrifft:** Neue Richtlinien für den Lehrerbeirat

Die Mitgliederversammlung möge beschließen, daß der Vorstand des VdLiA von den zuständigen Stellen fordert,

1. daß in einer neuen Richtlinie für den Lehrerbeirat, mindestens innerhalb des EG-Bereiches die Grundsätze der Mitwirkung verankert werden (in der alten Empfehlung: Prinzip der Anhörung).
2. daß diese Verankerung eine Voraussetzung der Förderungswürdigkeit aller Schulen durch das Auswärtige Amt darstellen, deren Abschluß mit der deutschen Abitur-/Reifeprüfung endet.

**Begründung:** In der EG stellen demokratische Rechte keine anzustrebenden Utopien dar, sondern sind Alltäglichkeiten. Die Ortskräfte des Gastlandes sind in der EG an großen Schulen gewerk-

schaftlich organisiert und an den Schulen des Gastlandes gibt es daneben gelegentlich weitreichende Mitbestimmung (an den Schulen in Spanien z. B. wählen seit 1986 die Lehrer- und Elternvertreter des sog. Schulrates den Schulleiter). Den personalrechtlich ungesicherten Teil stellen im EG-Bereich ausgerechnet die amtlich vermittelten Lehrer dar, die darüber hinaus in manchen Kollegien auch eine Minderheit darstellen. Eine Schule, die ihren Schülern den höchsten bundesrepublikanischen Schulabschluß vermittelt, sollte die Mitwirkung als politische Kultur der BRD vorleben, nicht nur Schülern und Ortskollegen gegenüber, sondern auch den Schulleitungen und den Schulvorständen gegenüber. Angesichts der besonders hohen Förderung dieser Schulen, sollten die zuständigen Stellen der BRD dies nicht von Einzelpersonen und derem demokratischen Charisma abhängen lassen, sondern als unverzichtbaren Schutz gerade ihrer eigenen Mitarbeiter ansehen.

*Mehrheitlich abgelehnt* (der Antragsinhalt wird bereits durch die Neufassung des Antrags Nr. 7 inhaltlich abgedeckt).

#### **Antrag Nr. 8**

*Antragsteller:* Vorstand des VdLiA

Betrifft: Schlichtungsfunktion der bundesdeutschen Vertretungen

Die Zentralstelle möge in die Musterdienstverträge die Schlichtungsfunktion der bundesdeutschen Vertretungen im Fall von Streitigkeiten zwischen beurlaubten und beamteten Lehrern und Schulvereinen erneut festlegen.

*Begründung:* Eine derartige Einrichtung kann zur Vermeidung gerichtlicher Auseinandersetzungen zwischen Schulträger und vermitteltem Lehrer beitragen, weil vor Ort die unterschiedlichen Interessenlagen besser eingeschätzt werden können. Kompromisse sind auf diese Weise leichter zu erzielen.

*Mehrheitlich angenommen*

#### **Antrag Nr. 9**

*Antragsteller:* Vorstand des VdLiA

Betrifft: Stellenausschreibung für kleinere Schulen

Die Mitgliederversammlung möge beschließen, daß sich der Vorstand des VdLiA bei den zuständigen Behörden dafür einsetzt, daß bei Ausschreibungen für Schulleiterstellen für kleinere Schulen verstärkt Grund-, Haupt- und Realschullehrer berücksichtigt werden.

*Begründung:* Erfahrungen im Grund-, Haupt- und Realschulbereich sind eine wesentliche Voraussetzung zur Leitung solcher Schulen, die ausschließlich oder vorwiegend Schüler(innen) dieser Schularten betreuen. Dieser Grundsatz wird von der ZfA anerkannt. Die Zuwendungen (Personalkosten) sind niedriger. Für einen evtl. erstehenden Gymnasialzweig können später Gymnasiallehrer hinzukommen, um auch einen gymnasialen Sek. I-Abschluß zu ermöglichen.

*Mehrheitlich angenommen*

#### **Antrag Nr. 10**

*Antragsteller:* Peter Maluch

Betrifft: Erweiterung der unbeschränkten Steuerpflicht

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Das sich der Vorstand des VdLiA um eine Änderung des EStG in dem Sinne bemüht, daß die Anerkennung der Auslandslehrer als unbeschränkt Steuerpflichtige bis 1975 zurück erweitert wird, wie das 1987 für die Bundesbeamten im Ausland erreicht worden ist.

*Begründung:* Im Jahre 1985 wurde für Bundesbeamte und Auslandslehrer die Möglichkeit geschaffen, rückwirkend ab 1981 als unbeschränkt Steuerpflichtige anerkannt zu werden. Das führte für die betroffenen Kollegen zu erheblichen Steuer-rückzahlungen.

1987 wurde in einem zweiten Schritt die Anerkennung als unbeschränkt Steuerpflichtige bis 1975 zurück erweitert, allerdings nur für die Bundesbeamten (EStG § 1 Abs. 3). Im Einkommensteuergesetz 1986 Anwendungsvorschriften § 52, findet sich noch der Zusatz „und Absatz 3“ im EStG 1987 nicht mehr. Hierin sehe ich eine Ungerechtigkeit und Ungleichbehandlung. Es ist nicht einzusehen, warum man für die Bundesbeamten den Veranlagungszeitraum bis 1975 zurücklegt, für die Auslandslehrer aber nur bis 1981.

*Mehrheitlich angenommen*

#### **Antrag Nr. 11**

*Antragsteller:* Vorstand des VdLiA

Betrifft: Mitgliedsbeiträge

Die Mitgliederversammlung möge folgende neue Beitragssätze beschließen:

DM 150 – vermittelte Lehrer

DM 60 – Mitglieder im Inland und Pensionäre

DM 30 – Studenten, Ortskräfte, Verwaltungspersonal

*Begründung:* Die letzte Beitragserhöhung war 1985. Seitdem sind die Aufwendungen des Verbandes erheblich gestiegen. Unter anderem sind die Herstellungs- und Vertriebskosten der Zeitschrift, die Portokosten und die Aufwendungen für die Vorstandsarbeit gestiegen. Im Vergleich zu anderen Berufsverbänden sind die Beiträge des VdLiA niedrig: Nach den neuen Sätzen 12,50 DM bzw. 5,- DM oder 2,50 DM pro Monat!

*Mehrheitlich angenommen* (nach Änderung der ursprünglich vorgeschlagenen Beitragssätze; siehe Heft 3/89 S. 101).

#### **Antrag Nr. 12**

*Antragsteller:* Vorstand des VdLiA

Betrifft: Neuer Modus für die Bezahlung der vermittelten Auslandslehrer

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge den Vorstand beauftragen, bei den zuständigen Instanzen darauf hinzuwirken, daß sich Bund und Länder die Kosten für die Bezahlung des vermittelten Lehrers teilen, z. B. in der Weise, daß die Länder das Inlandsgehalt zahlen, der Bund die Auslandszulagen.

*Begründung:* Eine Teilung der Kosten würde es möglich machen, die Zahl der vermittelten Lehrer nachhaltig zu erhöhen und damit einem dringenden Bedürfnis der Auslandsschulen zu entsprechen. Aus dem „Bericht der Bundesregierung . . . über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland“ von 1988, hier insbesondere aus Abschnitt 1.6., wird deutlich, daß eine solche Erhöhung den Vorstellungen der Bundesregierung über die Weiterentwicklung des Auslandsschulwesens entsprechen würde.

Auch den Interessen der Länder würde eine solche Regelung in mehrfacher Hinsicht entgegenkommen – trotz der für sie entsprechenden Mehraufwendungen:

1. In der Frage der Prüfungsberechtigungen könnten die Länder ein größeres Gewicht erlangen.
2. Sie würden künftig über eine größere Zahl von auslandserfahrenen Lehrern verfügen. Dies würde nützlich und wichtig für sie sein angesichts
  - der zunehmenden Zahl von Aussiedler- und Ausländerkindern in ihren Schulen und angesichts
  - der europäischen Entwicklung ab 1992, die auch die Grenzen der nationalen Bildungssysteme fallen lassen wird.

*Mehrheitlich abgelehnt*

#### **Antrag Nr. 13**

*Antragsteller:* DSIS Hong Kong, Schierschke  
Betrifft: Regelstundenmaß für vermittelte Lehrkräfte an Auslandsschulen mit 40-Minuten-Stunden (Handbuch für das Auslandsschulwesen, Abschnitt 12.7.)

*Antrag:* Der Vorstand des VdLiA setzt sich beim Auslandsschulausschuß für eine Beseitigung der Erhöhung der wöchentlichen Pflichtstundenzahl der vermittelten Lehrkräfte bei Schulen mit 40-Minuten-Stunden ein.

*Begründung:* Die von den Auslandsschulen anzuwendenden Bestimmungen für die Berechnung des Regelstundenmaßes für vermittelte Lehrer bei 40-Minuten-Stunden sind mathematisch nicht stimmig, und ihre Berücksichtigung im pädagogischen Bereich halten wir für unangemessen.

(Weitere Einzelheiten siehe Originalantrag des DSIS Hong Kong vom 14. 11. 1988 an den ASchA, abgedruckt in 1/89 der Verbandszeitschrift: „Der deutsche Lehrer im Ausland“, S. 24).

#### **Antrag Nr. 14**

*Antragsteller:* Regionalgruppe Italien  
Betrifft: Vermittelte Auslandslehrer als Bundesbeamte

*Antrag:* Der Vorstand des Verbandes möge sich bei den zuständigen und entscheidenden Stellen in der BRD dafür einsetzen, daß die bisher an die Auslandsschulen vermittelten Lehrer in Zukunft für die Zeit ihrer Auslandstätigkeit als Bundesbeamte an die Auslandsschulen entsandt werden.

*Begründung:* Der derzeitige Rechtszustand der

vermittelten Lehrer ist beamtenrechtlich unhaltbar. Es handelt sich bei der sogenannten „Vermittlung“ durch das BVA nur scheinbar um eine Vermittlung in den Dienst eines anderen Schulträgers, da typische, auf Gegenseitigkeit beruhende beamtenrechtliche Verpflichtungen eingegangen werden und wesentliche beamtenrechtliche Abhängigkeit zur „vermittelnden“ Dienststelle auftreten.

Bisher werden Auslandslehrer als Landesbeamte von ihren Bundesländern für die Zeit ihrer Auslandstätigkeit unter Wegfall der Dienstbezüge beurlaubt. Die Auslandslehrer unterliegen dabei nach wie vor der Disziplinargewalt ihres innerdeutschen Dienstherrn. Der abgeschlossene Dienstvertrag ändert daran nichts. Die Auslandstätigkeit wird weiterhin ausdrücklich schriftlich als im Interesse der BRD anerkannt. Die Dauer der Auslandstätigkeit wird auf alle Berechnungen von Besoldungs- und Ruhegehaltsdienstalter ohne Einschränkungen nach Rückkehr in den innerdeutschen Dienst angerechnet. Die „vermittelnde“ Stelle schreibt den abzuschließenden Dienstvertrag vor und verpflichtet den „vermittelten“ Lehrer zu einer Reihe typisch beamtenrechtlicher Verhaltensweisen. Die Lehrkräfte bleiben z. B. verpflichtet, in Krisenfällen nach Aufforderung zum Verlassen des Krisengebietes durch die zuständige diplomatische oder konsularische Vertretung der BRD dieser Aufforderung Folge zu leisten. Sie schreibt die Einhaltung von Dienstwegen vor. Ihr bleibt das Recht, in das Vertragsverhältnis mit dem entsprechenden Schulträger einzugreifen und auch das Vertragsverhältnis zu beenden. Schließlich wird das Bundesbeamtenrecht fast überall genau angewendet (Richtlinien). Damit wird ein Auslandslehrer auch rechtlich eindeutig als Beamter in die Treuepflicht genommen und ist nur scheinbar frei im Dienst des entsprechenden Schulträgers.

Andererseits werden die Lehrer nicht mit den zugehörigen Rechten versehen, nicht mit der beamtenrechtlichen Personalfürsorge behandelt. (Rechtsunsicherheit bei „Dienstunfällen“, Rechtsschutz durch den Dienstherrn u. a. m.). Da es Bundesbeamte gibt, die an ausländischen Bildungseinrichtungen als entsandte Lehrer tätig sind, müßten lediglich Übergangsregelungen vom Landesdienst in den Bundesdienst für den Zeitraum der Auslandstätigkeit geschaffen werden. Eine Feststellungsklage zum Status des „vermittelten“ Auslandslehrers kann die notwendige gesetzgeberischen Maßnahmen erzwingen.

*Mehrheitlich angenommen*

#### **Antrag Nr. 15**

*Antragsteller:* Regionalgruppe Italien  
Betrifft: Schulgeld und Kindergartenkosten für Kinder vermittelter Lehrer

*Antrag:* Der Vorstand des Verbandes möge sich dafür einsetzen, daß die reinen Kindergarten- und Schulgeldkosten für Kinder vermittelter Lehrer an den geförderten Schulen im Ausland entweder zu 100 % direkt vom BVA übernommen werden oder

diese Schulen die Lehrerkinder schulgeldfrei aufnehmen.

**Begründung:** An den öffentlichen Schulen der BRD muß kein Schulgeld entrichtet werden. Im Ausland tätigen deutschen Mitarbeitern hiesiger Firmen werden i. a. Schultransport- und Schulgeld voll erstattet. Besonders innerhalb der EG-Staaten ist die derzeitige Regelung angesichts der bevorstehenden wirtschaftlichen Öffnungsmaßnahmen unverständlich.

Außer den in der BRD unüblichen Schulgeldkosten entstehen weitere zusätzliche Ausgaben durch notwendige Privatstunden in der Landessprache, aufwendigere Schulfahrten, teurere Lehr- und Lernmaterialien u. a. m. Der regelmäßige Verweis auf das höhere Auslandskindergeld berücksichtigt nicht, daß zahlreiche andere, von der Schulbeihilfe nicht erfaßte Aufwendungen, z. B. für Sportvereine, Tanz- und Gymnastikkurse, Kleidung, Besuche der alten Freunde in der BRD usw. entstehen, die keineswegs alle mit diesen höheren Zuwendungen bestritten werden können. Die bestehende Schulgeldregelung bedeutet vor allem für Familien mit mehreren schulpflichtigen Kindern oft eine unzumutbare Mehrbelastung.

*Mehrheitlich abgelehnt*

#### **Antrag Nr. 16**

**Antragsteller:** Regionalgruppe Italien

**Betrifft:** Abschlagszahlungen bei Schulbeihilfe

**Antrag:** Der Vorstand des Verbandes möge sich dafür einsetzen, daß (unabhängig von Antrag Nr. 15) die Abschlagszahlungen auf Schulbeihilfe mindestens in der Höhe der dem BVA bekannten Schulgeldkosten bis zum jeweiligen Schulhalbjahr erfolgen.

**Begründung:** Das Jahresschulgeld wird (in Italien) für jedes Kind in Höhe von rund 3000,- DM im voraus fällig (bei Ratenzahlungen zum Schulhalbjahr). Eine Familie mit z. B. drei schulpflichtigen Kindern hat dann etwa 9000,- DM zu entrichten. Beträge dieser Größenordnung lassen sich nicht ohne weiteres bis zur Abrechnung der Schulbeihilfe zwischenfinanzieren. Die bisherigen Abschlagszahlungen erreichen nicht einmal 40 % der tatsächlich anfallenden Kosten. Besonders Familien mit mehreren Kindern sind nicht zumutbar belastet. Bei den Beamten, die an Forschungsinstituten der BRD im Ausland tätig sind, wird bereits derart verfahren (Deutsches Historisches Institut und Archäologisches Institut in Rom).

*Mehrheitlich angenommen*

#### **Antrag Nr. 17**

**Antragsteller:** Regionalgruppe Italien

**Betrifft:** Kosten für Sprachkurse

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des Verbandes möge sich dafür einsetzen, daß den vermittelten Kollegen, gegebenenfalls auch den Ehepartnern, Sprachkurse vor Antritt ihrer Auslandstätigkeit ermöglicht und bezahlt werden.

**Begründung:** In den vom BVA vorgeschriebenen

Dienstverträgen ist ausdrücklich die Verpflichtung zur schnellstmöglichen Erlernung der Landessprache des Gastlandes enthalten. Jedes gut geführte Unternehmen bereitet eigene Mitarbeiter auf eine Auslandstätigkeit mit intensiven und für die Mitarbeiter kostenfreien Sprachkursen vor und übernimmt entsprechende Kosten auch im Ausland. Sowohl den entsandten Mitarbeitern an deutschen Auslandsvertretungen einschließlich ihrer Ehepartner als auch den an Goethe-Instituten verpflichteten Kollegen mit Ehefrauen werden entsprechende Sprachkurse erstattet. Immerhin müssen die vermittelten Lehrer der Verpflichtung zum Spracherwerb außerhalb ihrer Dienstzeit nachkommen und werden keineswegs professionell mit Intensivkursen o. ä. auf die neuen Aufgaben vorbereitet.

*Mehrheitlich angenommen* (mit einigen Änderungen).

#### **Antrag Nr. 18**

**Antragsteller:** Regionalgruppe Italien

**Betrifft:** Festlegung der Höhe des Kaufkraftausgleichs

**Antrag:** Der Vorstand des Verbandes möge sich dafür einsetzen, daß der Bundesminister des Inneren bei der Festlegung der Höhe des jeweiligen Kaufkraftausgleichs die bestehenden Richtlinien und auch durch Verwaltungsurteile festgelegten Verfahrensweisen einhält. Insbesondere, daß der BMI sich dabei an den tatsächlich auftretenden Lebenshaltungskosten an den Auslandsorten orientiert und nicht willkürlich ohne Nachprüfungsmöglichkeit aufgrund theoretischer, fiktiver Annahmen oder Grundlagen entscheidet.

**Begründung:** Die uns mitgeteilten Richtlinien sehen bei der Festlegung der Höhe des Kaufkraftausgleichs die Mitwirkung der entsprechenden Auslandsvertretung vor (Beobachtung der Preisentwicklung vor Ort, Zusammenstellung eines realen Warenkorb, Berichte an den BMI usw.). Die mit Wirkung vom 1. 1. 1989 vorgenommene Halbierung des Kaufkraftausgleichs für Norditalien erfolgte offenkundig aufgrund rein theoretischer Umrechnungen von EG-Behörden, ohne die realen Verhältnisse zu berücksichtigen (siehe Schreiben der nach Mailand vermittelten Kollegen an das BVA, das dem Vorstand zugesandt wurde). Es droht hier die Gefahr, daß der BMI seinen politischen Streit mit dem AA zulasten der im Ausland tätigen Beamten ausficht und durch willkürliche Entscheidungen auch an anderen Orten seiner Personalfürsorge keineswegs nachkommt.

Als Beleg hierzu ein Schreiben des BMI und eine Stellungnahme des Generalkonsulats Mailand.

*Mehrheitlich abgelehnt*

#### **Antrag Nr. 19**

**Antragsteller:** Regionalgruppe Italien

**Betrifft:** Hinweis auf aktuelle gesundheitliche Umweltbelastungen durch das BVA vor der Vermittlung

**Antrag:** Der Vorstand des Verbandes möge sich

dafür einsetzen, daß die für eine Auslandstätigkeit vorgesehenen Kandidaten vor der Vertragsunterzeichnung klar und deutlich vom BVA auf die zu erwartenden aktuellen gesundheitlichen Umweltbelastungen an den jeweiligen Auslandsschulorten hingewiesen werden.

**Begründung:** Besonders für Familien mit Kleinkindern ist es wichtig, hinreichend über die gesundheitlichen Belastungen am vorgesehenen Einsatzort (Wasser, Luft, Nahrungsmittel, Lärm usw.) informiert zu sein, so wie dies bei tropischen Einsatzgebieten bereits der Fall ist. Luftverschmutzungen wie im Winter 88/89 in Italien können Müttern mit Kleinkindern nur durch kostspielige Ortsveränderungen entgehen. Im Sinne einer angemessenen Personalfürsorge hat das BVA die Pflicht zu ausreichender Information. Die Kurzinformationen der Schulen geben verständlicherweise kaum negative Eigendarstellungen und auch das BVA kann kaum daran interessiert sein sich selbst die Vermittlung in besonders belastete Gebiete zu erschweren. Ein gut informierter Lehrer ist an den Auslandsschulen mit Sicherheit ein wirkungsvoller, leistungsfähiger und gut motivierter Mitarbeiter.

*Mehrheitlich abgelehnt*

#### **Antrag Nr. 20**

**Antragsteller:** Regionalgruppe Italien  
Betrifft: Kostenerstattung ärztlicher Untersuchungen vor der Vermittlung

**Antrag:** Der Vorstand des Verbandes möge sich dafür einsetzen, daß grundsätzlich alle Kosten für notwendige ärztliche Untersuchungen (auch für nicht-tropische Gebiete) bei der Vermittlung von Kollegen vom BVA erstattet werden.

**Begründung:** Nicht in allen Bundesländern sind Untersuchungen durch die Gesundheitsämter kostenfrei. Im Sinne einer Gleichbehandlung aller Vermittelten sollten entsprechende Kosten vom BVA übernommen werden, wie dies bei den aufwendigeren Tropentauglichkeitsuntersuchungen der Fall ist. Verheiratete und Familien mit Kindern werden durch die bestehende Regelung benachteiligt, da diese Kosten nicht übernommen werden. Die in den Richtlinien vorgesehenen Pauscheträge reichen für die Umzugsaufwendungen nachweislich nicht aus.

*Mehrheitlich abgelehnt*

#### **Antrag Nr. 21**

**Antragsteller:** Ortsverband Santa Cruz de Tenerife  
Betrifft: Wiederaufnahme der Kindergärten an deutschen Schulen in die amtliche Förderung  
*Siehe Antrag Nr. 1*

#### **Antrag Nr. 22**

**Antragsteller:** Ortsgruppe Santa Cruz de Tenerife  
Betrifft: Berücksichtigung der Arbeitszeitverkürzung für Lehrer auch für Auslandsschullehrer

**Antrag:** Der Verband stellt einen Antrag an die zuständigen Stellen, daß die Arbeitszeitverkürzung im öffentlichen Dienst auch bei der Festset-

zung der Wochenstundenzahl von vermittelten Lehrern im Auslandsschulwesen berücksichtigt wird.

**Begründung:** Eine Arbeitszeitverkürzung im Auslandsschulwesen dient der Verbesserung der Qualität des Unterrichts.

*Mehrheitlich angenommen*

#### **Antrag Nr. 23**

**Antragsteller:** Ortsgruppe Santa Cruz de Tenerife  
Betrifft: Lösung der arbeits- und aufenthaltsrechtlichen Probleme für deutsche Ortslehrkräfte und vermittelte Lehrer in Spanien

**Antrag:** Der Vorstand des Verbandes setzt sich bei den zuständigen deutschen Stellen dafür ein, daß eine einvernehmliche und eindeutige Lösung für die arbeits- und aufenthaltsrechtlichen Probleme gefunden wird, die deutsche Ortslehrkräfte und z.T. auch vermittelte Lehrer an manchen deutschen Schulen in Spanien im Umgang mit spanischen Behörden haben. Hierzu könnten einheitliche Richtlinien der deutschen diplomatischen Vertretungen ebenso beitragen wie eine einheitliche Verfahrensweise der spanischen Arbeits- und Polizeibehörden.

**Begründung:** Bei vermittelten Lehrern ist der aufenthaltsrechtliche Status nicht eindeutig geklärt. Es ist vorgekommen, daß vermittelten Lehrkräften von spanischen Behörden Geldstrafen auferlegt wurden, weil sie sich gemäß den Anweisungen der deutschen diplomatischen Vertretung nicht oder nicht rechtzeitig um die spanische Aufenthaltserlaubnis bemühten.

Bei deutschen Ortslehrkräften ist die Frage der Arbeitserlaubnis nicht eindeutig geklärt. An ein- und derselben Schule arbeiten Lehrer, die offiziell von der Verpflichtung, sich eine Arbeitserlaubnis zu besorgen, befreit sind, neben anderen, die eine solche besitzen. Daraus ergeben sich auch unterschiedliche Verfahrensweisen hinsichtlich ihrer aufenthaltsrechtlichen Situation. Für die Schulen bedeutet diese Rechtunsicherheit eine unnötige Belastung ihrer Arbeit, die durch eindeutige Regelungen vermieden werden könnte.

*Mehrheitlich abgelehnt*

#### **Antrag Nr. 24**

**Antragsteller:** Der Vorstand der VdLiA  
Betrifft: Verstärkung der Fortbildungsmöglichkeiten für vermittelte Lehrer und Ortslehrkräfte in der BRD

**Antrag:** Die Mitgliederversammlung möge beschließen, daß sich der Vorstand des VdLiA bei der Zentralstelle und den zuständigen Stellen der Bundesländer dafür einsetzt, daß für vermittelte Lehrer und Ortslehrkräfte in verstärktem Maße Fortbildungsmöglichkeiten in der Bundesrepublik Deutschland angeboten werden. Außerdem soll die Zentralstelle aufgefordert werden, den deutschen Schulen erhöhte finanzielle und personelle Mittel zur Verfügung zu stellen.

**Begründung:** Durch die inzwischen noch längere mögliche Tätigkeit an deutschen Schulen im Aus-

land wird es für vermittelte Lehrer umso wichtiger, mit der schulischen Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland in Kontakt zu bleiben und nicht nur an Fortbildungsveranstaltungen zu DaF und DaM teilzunehmen. Dies kann nur in der Bundesrepublik Deutschland selbst geschehen. Da auch bei den frei angeworbenen und den einheimischen Ortslehrkräften der Wunsch nach kürzeren Fortbildungsveranstaltungen besteht, welche die bereits vorhandenen längerdauernden Angebote ergänzen können, sollten vor allem die Bundesländer prüfen, ob sie ihre bereits bestehenden Fortbildungsmöglichkeiten auch Lehrern an deutschen Schulen im Ausland anbieten könnten.

*Mehrheitlich angenommen*

#### **Antrag Nr. 25**

**Antragsteller:** Regionalgruppe Spanien/Portugal  
**Betrifft:** Besoldungssituation und Wochenstundenzahl der Ortslehrkräfte

Die Mitgliederversammlung möge den Vorstand beauftragen, sich weiterhin bei den zuständigen Stellen in der Bundesrepublik um eine höhere und wirklich angemessene Besoldung der Ortslehrkräfte sowie um die Reduzierung des Stundendeputats dieser Lehrergruppe – soweit noch nicht geschehen – auf eine angemessene Wochenstundenzahl zu bemühen.

**Begründung:** In den letzten Jahren hat die Bundesregierung mehrfach die Bedeutung der Ortslehrkräfte für die deutschen Schulen im Ausland herausgestellt, z. B. in ihrem Bericht an den Bundestag über den Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland p. 28. „Die Ortslehrkräfte werden auch künftig an den meisten Schulen die Kontinuität des Unterrichtes sichern. Durch Fortbildung, die, soweit möglich, gemeinsam mit vermittelten Lehrern erfolgt, soll ihre Qualifikation verbessert werden. Ferner geht es darum, soweit erforderlich, ihren rechtlichen Status zu sichern und ihnen durch die finanziellen Zuschüsse an die Schulen ein angemessenes Gehalt zu ermöglichen, das in Ländern mit niedriger Lehrerbesoldung deutlich über deren Niveau liegen sollte“. Diese erklärte Absicht ist bislang weitgehend nicht in die Realität umgesetzt worden. Deshalb sind viele Ortslehrkräfte immer noch gezwungen eine unverhältnismäßig hohe Anzahl von Stunden an der DS zu erteilen oder eine Mehrfachbeschäftigung zu suchen. Dies kann zu einer erheblichen Minderung der Qualität ihrer unterrichtlichen Arbeit führen. Die Herabsetzung des Stundendeputats für Ortslehrkräfte etwa auf das Deputat des vermittelten Lehrers bei angemessener Besoldung trägt zur Verbesserung der Qualität des Unterrichtes und zur notwendigen Verbesserung der sozialen Stellung der Ortslehrkräfte bei.

Der Verband, vertreten durch seinen Vorstand, sollte deshalb die Bundesregierung immer wieder zur Erfüllung ihrer selbstgesteckten Ziele drängen.

*Mehrheitlich angenommen*

#### **Antrag Nr. 26**

**Antragsteller:** Regionalgruppe Spanien/Portugal  
**Betrifft:** Kürzung der Schulbeihilfe

Die Mitgliederversammlung möge folgende Resolution beschließen: Der VdLiA protestiert gegen die jüngst beschlossene Kürzung der Schulbeihilfe um 4,5 Mill. DM als einen weiteren Schritt in der Demontage des Auslandsschulwesens. Nach der Kürzung der Bezüge der vermittelten Lehrer um 8,3% vor wenigen Jahren und der Reduzierung der Anzahl dieser Lehrergruppe trifft die erneute Sparmaßnahme unmittelbar die Schüler, ihre Eltern und die Ortslehrkräfte.

Der Verband befürchtet, daß die beschlossene Verringerung der Zuwendungen zu erheblichen Qualitätsverlusten im Unterricht führen wird, da ein Teil der für einen zeitgemäßen Unterricht notwendigen Anschaffungen nicht mehr getätigt werden kann, bzw. zurückgestellt werden muß.

Darüber hinaus werden sich die Schulvorstände zu restriktiver Gehaltspolitik hinsichtlich der Ortslehrkräfte veranlaßt sehen. Die Bestrebungen, eine angemessene Besoldung der Ortskräfte bei vertretbaren Wochenstundenzahlen zu erreichen, sind somit gefährdet, die Motivation dieser Lehrergruppe, deren Bedeutung für die Kontinuität des Unterrichtes die Bundesregierung immer wieder betont hat, läßt nach und folglich leidet die Qualität ihres Unterrichtes. Entstehende Deckungslücken in den Budgets der Schulträger müssen durch Schulgelderhöhungen ausgeglichen werden, wodurch die Attraktivität der deutschen Schulen im Gastland leidet.

Abschließend ist festzustellen, daß die Bundesregierung ihrem erklärten Ziel, „die deutschen Schulen im Ausland stärker als bisher zu fördern“ und „neue Anstrengungen (zu) unternehmen, um die deutsche Sprache im Ausland wieder mehr zu verbreiten“ (Regierungserklärung vom 4.5.1983), zuwider handelt.

*Einstimmig angenommen*

#### **Antrag Nr. 27**

**Antragsteller:** Dr. Dr. Mende  
**Betrifft:** Interkulturelle Begegnung

Die HV möge beschließen, daß sich der Vorstand dafür einsetzt, daß im Interesse einer besseren Vorbereitung künftiger Auslandslehrer einschlägige, interkulturell relevante Vorbereitungslehrgänge geschaffen werden.

Dazu gehört:

- die konsequente Einrichtung eines von der Kultusministerkonferenz zu tragenden Vorbereitungsdienstes für Absolventen von Hochschulgängern im Fachbereich DaF,
- die Anreicherung von Vorbereitungslehrgängen für künftige Auslandslehrer (z.B. in Valencia) durch interkulturell relevante Kursangebote, z.B. „Wirtschaftserziehung“ (siehe hierzu Pflichtfortbildungsveranstaltung für Gemeinschaftskunde-Lehrer in Sekundarschulen in Baden-Württemberg).

**Begründung:** Die Vertretung interkultureller Anlie-

gen, wie sie unter dem Aspekt der Begegnung im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland gesehen werden, setzt eine umfassende Vorbereitung (einschlägige Lehrbefähigung) des Auslandslehrers voraus.  
*Mehrheitlich abgelehnt*

#### **Antrag Nr. 28**

*Antragsteller:* Arbeitsgruppe I „Begegnungsschule und interkulturelles Lernen“

Betrifft: Interkulturelles Lernen

Die Mitgliederversammlung des VdLiA möge beschließen: Interkulturelles Lernen soll eines der Schwerpunktthemen auf der 20. Hauptversammlung des VdLiA sein. Um dieses Thema eingehend diskutieren zu können, soll der Vorstand des VdLiA eine Arbeitsgruppe bestehend aus aktiven und zurückgekehrten Auslandslehrerinnen und -lehrern einsetzen, die eine Tischvorlage zum „interkulturellen Lernen“ erarbeitet, damit diese Vorlage rechtzeitig vorab den Tagungsteilnehmern zur Vorbereitung auf die Thematik zugeleitet werden kann.

*Begründung:* Wegen des 1992 zu erwartenden Zusammenschlusses europäischer Staaten zum Europäischen Binnenmarkt ist es unerlässlich, daß sich auch der VdLiA der Thematik des interkulturellen Lernens im Hinblick auf die europäorientierten Schulen der Zukunft umgehend annimmt, um entscheidend an der Gestaltung dieser Schulen der Zukunft in Europa mitreden und mitarbeiten zu können.

*Mehrheitlich angenommen*

#### **Ergänzung zu Antrag Nr. 28:**

Die Arbeitsgruppe wird gebeten, in diesem Zusammenhang doch zu prüfen, welche Bildungsgänge und Abschlüsse an deutschen Auslandsschulen in Europa einer gegenseitigen Anerkennung bedürfen und ggf. eine Beratungsvorlage zu erarbeiten.

*Ergänzung mehrheitlich angenommen*

#### **Antrag Nr. 29**

*Antragsteller:* Arbeitsgruppe I „Begegnungsschule und interkulturelles Lernen“

Betrifft: Beteiligung der ZfA an der Thematik „Interkulturelles Lernen“ auf der 20. Hauptversammlung des VdLiA

Die Mitgliederversammlung des VdLiA möge beschließen: Der Vorstand des VdLiA möge bei der ZfA vorstellig werden und darum bitten, daß Didaktiker und Methodiker in der ZfA aus behördlicher Sicht ihre Vorstellungen zum Thema „Interkulturelles Lernen“ in die Arbeitsgruppe(n) der 20. Hauptversammlung einbringen.

*Begründung:* Es soll zu einem Dialog zu dieser Thematik zwischen ZfA und VdLiA, zwischen Theorie und Praxis kommen, damit die Thematik nicht einseitig erörtert und durchdacht wird. Der Arbeitsgruppe I fehlten die Partner der ZfA in der Diskussion über die Begegnungsschule(n) und interkulturelles Lernen.

*Mehrheitlich angenommen*

#### **Antrag Nr. 30**

*Antragsteller:* Arbeitsgruppe I „Begegnungsschule und interkulturelles Lernen“

Betrifft: Europäisches Geschichtsbuch

Die Mitgliederversammlung des VdLiA möge beschließen: Der Vorstand des VdLiA möge umgehend mit dem Georg-Eckert-Schulbuch-Institut in Braunschweig Kontakt aufnehmen und von seinen VdLiA Mitarbeiter durch erfahrene Auslandslehrerinnen und -lehrer des Verbandes an der Entwicklung eines Europäischen Geschichtsbuches anbieten.

*Begründung:* Im Hinblick auf den 1992 zu erwartenden Zusammenschluß europäischer Staaten zum Europäischen Binnenmarkt und im Hinblick auf die gesellschaftspolitischen Veränderungen in den Ostblockstaaten, ist es unerlässlich, mit den betreffenden Staaten das Gespräch zur Erarbeitung eines gemeinsamen Europäischen Geschichtsbuches zu beginnen.

*Mehrheitlich angenommen*

#### **Antrag Nr. 31**

*Antragsteller:* Der Vorstand des VdLiA

Betrifft: Steuerpflicht von Auslandslehrern nach § 1 EstG

Die Mitgliederversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland möge beschließen: Das Bundesverwaltungsamt wird ersucht, unmittelbar mit dem Bundesministerium der Finanzen Verhandlungen aufzunehmen, mit dem Ziel, die seit 1981 gültige Regelung, daß deutsche Auslandslehrer nach § 1 Abs. 3 EstG unbeschränkt einkommenssteuerpflichtig sind, sofern die einschränkenden Bedingungen der begrenzten Einkünfte im Ausland weiterhin bestehen, aufrecht zu erhalten.

*Begründung:* Das Bundesministerium der Finanzen hat mit Schreiben vom 18.4.1989 – IV B4 – S 2101/ – 10189 mitgeteilt, daß an der bisherigen Auffassung, daß deutsche Auslandslehrer auch dann nach § 1 Abs. 3 EstG unbeschränkt einkommenssteuerpflichtig sind, wenn sie ihren Dienstvertrag nicht unmittelbar mit einer inländischen juristischen Person des öffentlichen Rechts, sondern mit einem Träger einer deutschen Auslandsschule geschlossen haben, aufgrund des BFH-Urteils vom 14.11.1986 – VI R 202/82, nicht mehr festgehalten werden könne.

Die Regelung für Auslandslehrer, nach § 1 Abs. 1 EstG unter bestimmten Bedingungen als unbeschränkt steuerpflichtig zu gelten, ist u.a. auch nach langen Bemühungen des VdLiA um Gleichbehandlung der Auslandslehrern mit Beamten im Bundesdienst erreicht worden. Es ist völlig unverständlich, daß diese Regelung nun aufgrund eines Urteils des Bundesfinanzhofs rückgängig gemacht werden soll.

Die Mitgliederversammlung fordert, die bisherige Regelung über den 31.12.1989 hinaus aufrecht zu erhalten. Gegebenenfalls sollte das Bundesverwaltungsamt in den Verhandlungen mit dem Bundesministerium der Finanzen neue Wege der Vertragsgestaltung finden.

*Mehrheitlich angenommen*

### **Statt eines Antrages:**

*Arbeitsgruppe II*

*Begegnungsschule im Spannungsfeld:*

*Schulträger – Schulleitung – Staatliche Administration*

### **Empfehlungen:**

Die Arbeitsgruppe gibt folgenden Empfehlungen ab: Der Vorstand des VdLiA möge darauf hinwirken, daß

1. die Konzeption der Begegnungsschule neu überdacht und weiterentwickelt wird. Unter Begegnung sollte nicht nur die gemeinsame Beschulung deutscher und einheimischer Schüler verstanden werden; vielmehr sollte an hierfür geeigneten Schulen ein interkultureller Austausch mit allen die Schule tragenden Gruppen gefördert werden.

Das bedeutet, daß Begegnung auch als Begegnung des ausländischen Schülers mit deutschen Lehrern, deutscher Sprache, Literatur, Geschichte und Kultur und als Begegnung mit Deutschland in Schüleraustausch- und Besuchsprogrammen realisiert werden kann.

Dies bedeutet auch, daß im Maße des Rückgangs der Zahl deutschsprachiger Schüler an den Begegnungsschulen die Zahl der an den Schulen tätigen vermittelten Lehrer umso wichtiger wird.

2. die vermittelten Schulleiter besser auf ihre schwierigen Koordinationsaufgaben vorbereitet werden, wobei vor allem Strategien zur Bewältigung der im Spannungsfeld Begegnungsschule unvermeidlichen Konflikte bereitgestellt werden sollen.
3. Schüleraustauschprogramme als wichtige Instrumente der Begegnung mit der Bundesrepublik Deutschland stärker als bisher gefördert werden.
4. neben den bestehenden Weiterbildungsprogrammen in der Bundesrepublik Deutschland für deutschsprachige Ortskräfte Fortbildungs- und Studienmöglichkeiten für solche Ortskräfte entwickelt werden, welche die deutsche Sprache noch nicht oder nur in begrenztem Umfang beherrschen.

*I. Bosert*

## **Wahl des Vorstandes und der Kassenprüfer**

### **Wahlvorstand:**

Vorsitzender: Herr Tiemann  
1. Beisitzer: Herr Burghardt  
2. Beisitzer: Herr Rüdig

### **Wahl:**

|                            |                 |
|----------------------------|-----------------|
| 1. <i>Vorsitzender</i>     | Ja-Stimmen: 92  |
| Name: Hans-Georg Becker    | Nein-Stimmen: – |
|                            | Enthaltungen: 1 |
| 2. <i>Geschäftsführer:</i> | Ja-Stimmen: 92  |
| Name: Ingrid Bosert        | Nein-Stimmen: – |
|                            | Enthaltungen: 1 |
| 3. <i>Schatzmeister:</i>   | Ja-Stimmen: 92  |
| Name: Dieter Forster       | Nein-Stimmen: – |
|                            | Enthaltungen: 1 |

### **Kassenprüfer für 1991:**

Frau Beermann 91 Ja-Stimmen  
Herr Diehl keine Nein-Stimmen  
2 Enthaltungen

## Pressestimmen zur Hauptversammlung in Regensburg

### Mehr Lehrer sollen ins Ausland geschickt werden

## Kulturbegegnung in der Krise?

**Bildung als Exportgut** – in der Wirtschaft hat man auch hier den Stellenwert dieses Austausches eher begriffen als in der Bildungspolitik oder gar in der Bildungsverwaltung. Eine Woche lang war Regensburg der Diskussionsort für Fragen der kulturpolitischen und -organisatorischen Auslandsbeziehungen auf dem Sektor Schulen. Die Realität hinkt dem politisch Notwendigen weit hinterher. Wer beim internationalen Bildungswettbewerb nicht jetzt investiert, könnte im nächsten Jahrhundert hoffnungslos abgeschlagen auf zweitrangigen Plätzen landen. Und außerdem: Ohne interkulturelle Begegnung und daraus erwachsenden Verständnis anderer Nationen, vor allem aber auch ohne entsprechende Sprachkenntnisse, ist nicht nur ein Europa, sondern auch eine Welt von morgen nicht mehr vorstellbar. Trotzdem schien das Interesse der Bildungspolitik und Bildungsverwalter an dem Kongreß des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland, abgehalten im Regensburger Kolpinghaus, eher gering. Werden die Chancen nicht erkannt, die man mit dem weltweit anerkannten deutschen Bildungssystem in vielen Regionen der Erde hätte.

Da berichtete Dr. Klaus Rose, CSU-MdB, Mitglied des Unterausschusses Auswärtige Kulturpolitik des Auswärtigen Ausschusses, daß kaum mehr als ein Dutzend Bundestagsabgeordneter mit Fragen der Auswärtigen Kulturpolitik vertraut seien, mit auswärtiger Schulpolitik im besonderen noch viel weniger. Größeres Interesse fänden meist nur Nachrichten wie Überziehung der Baukosten für eine Schule im Ausland, etwa bei der deutschen Schule in Rom, die 65 Millionen Mark gekostet hat. Oder wenn in den deutschen Schulen Mexikos hauptsächlich die einheimische Oberschicht zu finden sei.

Da wird zwar in den diversen Regierungserklärungen der Bundesregierung von den deutschen Schulen im Ausland als „eines der wichtigsten Instrumente der deutschen auswärtigen Kulturpolitik“ gesprochen. Tatsächlich aber werden dafür im Bundeshaushalt 1990 nur 310 Millionen Mark zur Verfügung gestellt, zehn Prozent weniger als in diesem Jahr. Die Folge ist ein erheblicher Bedarfsstau bei Schulbaumaßnahmen der Trägervereine deutscher Schulen im Ausland.

### Demokratisierung

Frustration der im Ausland tätigen Lehrer war bei der Regensburger Tagung deutlich zu spüren. Sie wundern sich über das Unverständnis, das ihren Anliegen von politischer und bürokratischer Seite entgegengebracht wird. Sie forderten in Entschuldigungen:

■ Die Zahl der ins Ausland vermittelten deutschen Lehrkräfte deutlich zu erhöhen, weil die politisch apostrophierte Begegnung nur über Personen möglich sei.

■ Es sollen nur erfahrene Pädagogen ins Ausland geschickt werden, weil nur die in der Lage seien, der vielfältigen Aufgabe gerecht zu werden.

■ Dringend notwendig sei es, auf die deutschen Schulen im Ausland einzuwirken, um ihre Strukturen zu demokratisieren. Auch in den deutschen Schulen im Ausland müßten die in der Bundesrepublik geltenden Arbeitnehmerrechte verwirklicht werden.

■ Die Fortbildung der im Ausland tätigen Lehrer müsse verstärkt werden.

Den im Ausland arbeitenden deutschen Lehrkräften und ihren Kolleginnen und Kollegen, die einen längeren Auslandseinsatz hinter sich haben, ist viel eher bewußt, daß die Schule der Zukunft in Europa nicht mehr so isoliert vor sich hin arbeiten kann. Interkulturelles Lernen mit soliden Sprachkenntnissen ist das Gebot der Stunde. Deshalb haben sie in ihrem Verband eine Arbeitsgruppe installiert, die sich mit der Bildung eines europäischen Bildungssystems befaßt. Außerdem hat sich eine weitere Arbeitsgruppe die Aufgabe gestellt, an der Konzeption eines europäischen Geschichtsbuchs mitzuwirken.

Im Zeichen einer immer enger werdenden Welt und der weiteren Verwirklichung der Europäischen Gemeinschaft ist nicht weniger, sondern mehr Investition für Bildung notwendig. Besonders die Schulen im Ausland, die bereits den Versuch der Begegnung von Schülern und Lehrern unterschiedlicher kultureller Herkunft unternahmen, sollten von dieser Einsicht profitieren.

Begegnungsschulen – davon gibt es 43 mit 41 000 Schülern in aller Welt, vor allem in Lateinamerika – sind das wohl interessanteste Vorhaben deutscher Auswärtiger Kulturpolitik. Ob überhaupt und, wenn ja, in welchem Rahmen Begegnung in diesen deutschen Schulen möglich ist, untersuchte die Regensburger Tagung sehr intensiv aus politologischer, pädagogischer und politisch-praktischer Perspektive. Das Ergeb-

nis ist eher ernüchternd. Die Praxis hat oft nur wenig mit dem hochgesteckten Ideal „Begegnung“ zu tun. Sowohl der Politologe Professor Dr. Paul Noack als auch der Pädagoge und Projektleiter der Hanns-Seidel-Stiftung in Kairo, Dr. Helmut Danner, rät, von allzu idealistischen Vorstellungen abzurücken. Trotzdem, die Praktiker wollen das so schwer Mögliche weiter versuchen.

Mit einem Katalog kritischer Fragen konfrontierte der Pädagoge Danner die Auslandslehrer:

– Erlauben Schulsystem und Lernbedingungen des Gastlandes überhaupt, die Voraussetzungen für Begegnungen zu schaffen?

– Ist die Schule überhaupt willens, nicht nur die deutsche Sprache und deutsche Kultur zu vermitteln, sondern auch die Sprache des Gastlandes und eine Auseinandersetzung mit der Kultur und den Realitäten dieses Landes?

– Werden die entsandten Lehrer auf ihre Aufgabe im Gastland genügend vorbereitet?

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

- Geben Lehrer Hilfestellung, wo Aggressionen und Schwierigkeiten aufgrund kultureller Unterschiede in den Schulen auftauchen oder bestrafen sie nur oder schauen sie gar weg?

Nicht Kulturvergleiche seien notwendig, sagte Danner, sondern Annehmen der Andersartigkeit.

Ministerialdirigent Dr. Lothar Wittmann, im Auswärtigen Amt zuständig für die deutschen Schulen im Ausland, machte in Regensburg auch darauf aufmerksam, daß die jüngsten Entwicklungen in den Staaten Mittel- und Osteuropas große Chancen für kulturelle Annäherung in sich bergen. Ungarn fordere Deutschlehrer an, 48 sowjetische Schulen sind in ein Austauschprogramm für Schüler aufgenommen. Auch einen Lehreraustausch strebe man an, Bulgarien zeige Interesse im Bereich der berufsbildenden Schulen und für einen Austausch auf Universitätsebene. Noch nichts tue sich dagegen in der Tschechoslowakei. Wittmann urteilt: „Wenn

die Entwicklung im Osten so weitergeht, dann kommt im Schulsektor noch einiges auf uns zu.“

Folgerichtig forderte auf einer Podiumsdiskussion im Rahmen des Kongresses Dr. R. Pfromm, Bildungsreferent der FDP-Bundestagsfraktion, beim Auswärtigen Amt ein eigenes Amt für Auslandsschulen und ein eigenes Amt für die Förderung beruflicher Schulen im Ausland zu schaffen. Im übrigen wurde aus der Lehrerschaft bei der Diskussion deutlich, welche Chancen gerade in der Vermittlung des deutschen Berufsbildungssystems im Ausland noch seien. Es wurde sogar die Forderung erhoben, berufsbildende Schulsysteme stärker als bisher zu fördern. Bildungsreferent Pfromm gab auch zu bedenken, ob die Bundesrepublik nicht eigene Schulen im Ausland gründen solle, statt nur auf Schulträgervereine zu setzen, um so leichter Modellversuche praktizieren zu können. Auch solle sich die Bundesrepublik mehr als bisher bei

der Lehrerbildung in ausländischen Schulsystemen engagieren.

Professor Dr. Ernst Brekle, der den SPD-Part bei dieser Podiumsdiskussion vertrat, forderte zur Vermittlung eines realistischen Deutschlandbilds in den deutschen Schulen im Ausland auf. Statt Traditionalismen seien die realen Gegebenheiten der bundesdeutschen Gesellschaft zu vermitteln. Brekle vermißt auch ein kulturpolitisches Gesamtkonzept für die deutschen Aktivitäten im Ausland. Oft genug komme es zwischen den Institutionen zu Rivalitäten.

Dr. Hans Huber von den Grünen reklamierte in den Auslandsschulen ein kritisches Bild der deutschen Industriepolitik. Es dürfe nicht ein unkritischer Fortschrittsglauben vermittelt werden. Huber: „Unsere Bildungsprogramme sind in etwa auf dem Stand der Wirtschaftsdiskussion der 60er Jahre. Sie sind für die Vermittlung im Ausland erst recht überholt.“

Harald Raab  
(DIE WOCHE, 3. 8. 89)

## Auslandsschule ist Begegnungsort

### Jahrestagung der Auslandslehrer: „Drittes Bein der Außenpolitik“

Regensburg. „Begegnung und Begegnungsschulen“ lautet das Thema, mit dem sich derzeit der Verband deutscher Lehrer im Ausland (VdLiA) während seiner viertägigen Hauptversammlung in Regensburg beschäftigt. „Begegnungsschulen im Ausland werden von Kindern deutscher Eltern wie von Kindern aus dem Gastland gemeinsam besucht“, erklärte der Pressereferent des Verbandes, Wolfgang Hammer, am Dienstag vormittag im Gespräch mit Journalisten. Diese Auslandsarbeit deutscher Lehrer fördere die internationale Begegnung und sei damit ein wesentlicher Teil der auswärtigen Kulturpolitik. Auf der VdLiA-Hauptversammlung in Regensburg untersuchen Wissenschaftler, Politiker in Referaten und Gruppendiskussionen den aktuellen Stellenwert von Begegnungsschulen.

Die drei Hauptziele des Verbandes seien, so Hammer, die Gestaltung der auswärtigen Kulturpolitik als drittes Standbein der gesamten Außenpolitik, das pädagogische Wirken und die Einflußnahme auf das Schulwesen des Gastlandes und schließlich die Interessenvertretung der Auslandslehrer, von denen derzeit 2434 im Verband organisiert sind. Nach dem Rahmenplan für auswärtige Kulturpolitik ist wichtig-

stes Ziel dieser Begegnungsschulen, von Schulvereinen und auch Orden des Gastlandes getragen und von der Bundesregierung durch Personal und Finanzmittel unterstützt, junge Menschen deutscher und ausländischer Nationalität in die Sprache und geistigen Inhalte zweier Kulturen einzuführen.

Mangel an Bewerbungen von Lehrern, die gerne ihren Beruf im Ausland ausüben würden, wobei die Spitzenreiter auf der Wunschliste neben den großen Metropolen wie Rom und Paris vor allem südamerikanische Länder sind, besteht derzeit nicht. Im Gegenteil - die Zahl der interessierten Lehrer ist doppelt so hoch wie die der angebotenen Stellen. Das wird sich nach Meinung des Vorstandes des VdLiA aber in Zukunft ändern, wenn nämlich gerade für bestimmte Fächer Lehrer bei uns wieder Mangelware werden, was sich im Bereich Naturwissenschaft heute schon ankündigt.

Derzeit gibt die Bundesregierung von allen Maßnahmen zur Förderung der deutschen Sprache für das Auslandsschulwesen mit knapp 283 Millionen Mark bei weitem das meiste Geld aus. Dennoch wünscht sich der VdLiA auf diesem Gebiet ein noch stärkeres Engagement, zumal

hier mit relativ geringen Mitteln ein bedeutender Beitrag zur auswärtigen Kulturpolitik getan werden könnte. Diesbezüglich hegte Wolfgang Hammer allerdings Zweifel, ob von allen Politikern der Wert dieser Kulturpolitik als dritte Säule der Außenpolitik neben wirtschaftlichen und staatspolitischen Beziehungen erkannt worden ist. Derzeit jedenfalls, so Hammer, friste dieser Bereich noch ein Mauerblümchen-Dasein. Ziel des VdLiA sei deshalb die Gleichberechtigung der kulturellen Interessen.

(Landshuter Zeitung, 26. 7. 1989;  
Donaupost, 26. 7. 1989;  
Straubinger Tagblatt, 26. 7. 1989)

## Interesse an der deutschen Sprache sinkt

**Regensburg (dpa)** – Nachlassen des Interesse am Erlernen der deutschen Sprache hat der Verband Deutscher Lehrer im Ausland (VDLiA) registriert. Ursachen seien zunehmendes Nationalbewußtsein in vielen Ländern und die Dominanz von Englisch als Weltsprache, meinte VDLiA-Vorsitzender Hans-Georg Becker bei der 19. Jahreshauptversammlung seiner Organisation am Dienstag in Regensburg. Angesichts 300 Millionen Mark Staatszuschüssen für deutschsprachige Schulen im Ausland liege es auch in der Hand der Bundesregierung, mehr als bisher zur Förderung der deutschen Sprache im Ausland beizutragen. „Gemessen am wirtschaftlichen und politischen Enga-

gement im Ausland fristet die auswärtige Kulturpolitik der Bundesrepublik noch immer ein „Mauerblümchen-Dasein“, urteilte Verbandssprecher Wolfgang Hammer.

Rund 500 Schulen mit deutschen Lehrern und deutschem Voll-, beziehungsweise Teilzeitunterricht gibt es dem VdLiA zufolge derzeit im Ausland. Weit über 100 000 Schüler würden an diesen in der Regel von Vereinen oder kirchlichen Organisationen getragenen Bildungseinrichtungen teilweise bis zum in Deutschland gültigen Hochschulabschluß unterrichtet. Als eine Hauptstütze der Bildungsarbeit im Ausland sieht der Verband die weltweit 43 Begegnungsschulen, in denen derzeit über 40 000 deutsche und ausländische

Kinder gemeinsam unterrichtet werden.

1450 deutsche Lehrer arbeiten nach Angaben des 2434 Mitglieder zählenden Verbands im Ausland. Ein Problem dieser Pädagogen sei unter anderem das fehlende Mitspracherecht in den ausländischen Schulen. Die größte Bereitschaft zur Freistellung von Lehrern für den bis zu sechsjährigen Auslandsaufenthalt bestehe bei den Kultusbehörden in Bayern und in Baden-Württemberg. Nach Angaben des VDLiA verfügt Argentinien mit 21 entsprechenden Bildungseinrichtungen über das dichteste Netz an deutschen Schulen, gefolgt von Chile mit 15 Schulen.

(Süddeutsche Zeitung, 27. 7. 1989)

### Kritik am Konzept deutscher Begegnungsschulen

## Prof. Noack: Hochidealistischer Anspruch nicht zu realisieren

### Auslandslehrer tagen in Regensburg/Ein Schultyp auf dem Prüfstand

**Regensburg (rt).** Kritik an Begriff und Realität der sogenannten „Begegnungsschulen“ übte gestern bei der 19. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland (VDLiA) der Eröffnungsredner Professor Dr. Paul Noack in Regensburg. Bis zum Wochenende, so der Vorsitzende des VDLiA, Hans-Georg Becker, wollen die rund 120 Tagungsteilnehmer diesen „fragwürdig gewordenen Schultyp“ in Arbeitsgruppen und Diskussionsrunden auf den Prüfstand stellen.

● Nach Angaben des Verbandes gibt es derzeit 43 Begegnungsschulen auf der Welt mit insgesamt 40 826 Schülern. Definiert wird diese Form von Bildungseinrichtung vom Verband als „Schule im Ausland, die von Kindern deutscher Eltern, die dort arbeiten, und Kindern von Eltern aus dem Gastland gemeinsam besucht wird“. Die Begegnungsschulen förderten die internationale Verständigung und seien damit ein wichtiger Teil der auswärtigen Kulturpolitik.

● Der Anspruch, den dieses Konzept stellt, kann jedoch laut Noack, emeritierter Professor am Geschwister-Scholl-Institut für Politikwissenschaft der Uni München, nicht in die Realität umgesetzt werden. Seiner Meinung hat das „Experiment Begegnungsschule“ keine Ergebnisse gebracht, die den Aufwand rechtfertigen.

● Bevor Noack, der auch Leiter des Politischen Clubs der Evangelischen Akademie Tutzing und stellvertretender Vorsitzender des Theodor-Heuss-Preises ist, seine Kritik

an drei Punkten festmachte, legte er Wert auf die Feststellung, daß seine Ausführungen sich nicht auf die in den Begegnungsschulen tätigen Lehrkräfte richte, sondern das Konzept dieser Institution als solcher beträfen.

● Dies vorausgeschickt sei einer der gravierendsten Vorwürfe der, daß Begegnungsschulen zu sehr mit außerschulischen Aufgaben überlastet seien. „Die eigentliche Aufgabe“, so Noack, „in einem fremden Land Wissen zu vermitteln, muß notgedrungen zu kurz kommen“.

● Als zweites bleibe die Frage offen, welche Art von Begegnung eigentlich gemeint sei. Die Schule könne zwar Rahmen und Gehäuse bieten, konkrete Begegnung jedoch könne immer nur durch konkrete Menschen vonstatten gehen. Gerade dazu aber könnten jene, denen diese Begegnung anvertraut werde, gar nicht fähig sein, „weil das Konzept ihnen zuviel vorschreibt“.

● Der dritte Kritikpunkt betraf die undefinierbarkeit der Bege-

nungsschule. „Es gibt keinen anderen Fall in der deutschen auswärtigen Kulturpolitik, in dem so Unterschiedliches und Diffuses unter einen Hut gebracht worden ist“, sagte Noack. Schulen der unterschiedlichsten Bedingungen seien unter diesem Begriff zusammengeworfen worden. In Schulen, in denen sich die Zahl der Deutschsprachigen unter zehn oder über 90 Prozent bewege, könne aber keine internationale Begegnung stattfinden. In solchen Fällen könne man folglich auch nicht von Begegnungsschulen sprechen.

● Unter der Überschrift „Begegnung – Pädagogischer Anspruch und schulische Realität“ wird sich am Freitag Dr. Helmut Danner, Privatdozent an der Uni München und Projektleiter der Hanns-Seidel-Stiftung in Kairo, mit der Thematik beschäftigen. MdB Dr. Klaus Rose (CSU) wird, ebenfalls am Freitag, über das Thema „Die Begegnungsschulen in der politischen Diskussion“ sprechen.

(Mittelbayerische Zeitung, 27. 7. 1989)

## Ein Dank an die Helfer

Die 19. Hauptversammlung des Verbands Deutscher Lehrer im Ausland hat vom 25. bis zum 29. Juli 1989 in Regensburg stattgefunden. Die ersten Stimmen in den Wochen danach haben dem neugewählten Vorstand gezeigt, daß die Teilnehmer diese Hauptversammlung als besonders gelungen und harmonisch empfunden haben.

Dies ist nicht nur das Verdienst der 8 Vorstandsmitglieder des vorigen Vorstands, die schon über ein Jahr lang vor Beginn der 19. Hauptversammlung um die inhaltliche und organisatorische Gestaltung der Tagung bemüht waren, sondern in großem Maße auch das Verdienst der vielen Helfer vor und während der Hauptversammlung.

Dem neuen Vorstand liegt viel daran, diesen Helfern einen besonderen Dank an dieser Stelle auszusprechen, damit nicht nur sie alleine, sondern auch die 2400 Mitglieder in aller Welt von ihrem Einsatz erfahren.

Die Organisation der 5 Tage der Hauptversammlung vor Ort in Regensburg lag seit fast einem Jahr in den Händen der beiden Verbandsmitglieder, *Herrn Hartmut Zeckai* aus Alteglofsheim bei Regensburg und *Herrn Reiner Pompl* aus Regensburg. Sie haben sich viele Mühen mit der Organisation des Rahmenprogramms am Donnerstagabend und am Sonnabend gemacht, sie haben das Tagungsbüro mit allen technischen Einrichtungen und der Schreibkraft ausgestattet. Ihnen gilt unser besonderer Dank!

Ein besonderer Dank gilt den Damen und Herren des Tagungsbüros, wobei besonders zu nennen sind *Frau Düser*, *Herr Beyer* und *Lars Bechert*. Sie haben die arbeitsintensive Arbeit von Mittwochvormittag bis Freitagabend zur Zufriedenheit aller Teilnehmer durchgeführt, wobei *Frau Düser* zusätzlich die schwierige Aufgabe der Steuerung und Terminierung der Besucher der Sprechstunden von Herrn Dr. Allgaier übernommen hat. Herzlichen Dank!

Der Arbeitskreis Aktiver Auslandslehrer unter der Leitung unseres früheren Vorstandsmitglieds *Herrn Hönig* hat an den beiden Tagen vor der offiziellen Eröffnung der Hauptversammlung und während der Mit-

gliederversammlung ausgezeichnete Arbeit geleistet. Der Vorstand freut sich, daß der Arbeitskreis als Organ des Verbands in der Satzung verankert wurde, er ist eine wesentliche Bereicherung der Verbandsarbeit.

Ein besonderer Dank gilt den Damen, die sich um den Bazar des VdLiA gekümmert haben und es ermöglicht haben, daß der Vorstand des VdLiA in nächster Zeit drei soziale Projekte mit Spenden unterstützen kann. *Frau Becker* als Organisatorin des Bazar hatte schon ein Jahr vorher die organisatorischen Vorbereitungen durch gezielte Anforderungen von Gegenständen aus aller Welt übernommen; sie sowie *Frau Rüdig* und *Frau Hammer* haben in den drei Tagen den Bazar betreut, ihnen gilt der herzliche Dank des Vorstands.

An dieser Stelle sei auch ein Dank an die drei Referenten gestattet, die in der abgelauten Amtsperiode im Vorstand tätig waren und im neuen Vorstand nicht mehr vertreten sind: an *Herrn Düser*, der 4 Jahre lang die Zeitschrift als Schriftleiter betreut hat und 24 Ausgaben unserer Zeitschrift gestaltet hat, an *Herrn Tiemann*, der 2 Jahre lang das Referat für pädagogische Fragen betreut hat und im letzten Jahr auch verschiedene Aufgaben aus dem Grundsatzreferat übernommen hatte, und an *Herrn Egenolf*, der ein Jahr lang das Referat für Rechts- und Sozialfragen betreut hat.

Zuletzt, aber nicht an letzter Stelle, gilt ein besonderer und sehr herzlicher Dank unserem Schatzmeister der letzten 12 Jahre von 1977 bis 1989, *Herrn Friedrich Bechert*, der auf eigenen Wunsch wegen Vermittlung in den Auslandsschuldienst das Amt in andere Hände übergeben hat. Herrn Bechert ist auf allen Hauptversammlungen im Rahmen der Mitgliederversammlungen durch die Kassenprüfer die korrekte und exzellente Arbeit als Schatzmeister bestätigt worden. Der Vorstand dankt Herrn Bechert auch in dieser Öffentlichkeit für 12 Jahre harmonischer und konstruktiver Arbeit im Vorstand auch über die Aufgabe des Schatzmeisters hinaus!

*Hans-Georg Becker*  
Vorsitzender

Anzeigenschluß für Heft 1/90:  
**2. Januar 1990**

---

# SO WAR ES DAMALS

---

## Blick zurück um 57 Jahre

Während der Tagung in Regensburg bat mich Gerd Düser, der Schriftleiter von „Der deutsche Lehrer im Ausland“, über meine Erfahrungen als Lehrer im Ausland zu berichten. Sie gehen in das Jahr 1932 zurück, 57 Jahre sind seitdem vergangen.

### I. Als Austauschlehrer in USA

Im August 1932 bestand ich in Berlin die 2. (pädagogische) Prüfung für das Lehramt an Höheren Schulen. Es war die Zeit der großen wirtschaftlichen Krise. Durch die Sparmaßnahmen der Regierung Brünnings blieben viele junge Lehrer ohne Stellung. Devisen für Auslandsreisen gab es praktisch nicht. Da hatte ich das Glück, durch den DAAD ein Stipendium für einen einjährigen Aufenthalt als Austauschlehrer an der Indiana University in Bloomington, USA, zu erhalten. Schon am 1.9.32 machte ich mich zu Schiff auf die Reise von Hamburg nach New York, für mich wirklich in eine „Neue Welt“. An der Indiana University hatte ich einen Lehrauftrag für Deutsch wahrzunehmen, konnte mich aber noch weiter fortbilden in meinem Hauptfach Mathematik, natürlich auch in Englisch und auf allen Gebieten, die mich interessierten. Man gab mir auch Gelegenheit zu Vorlesungen und Vorträgen über Deutschland und die Deutschen, die großes Interesse fanden. Dort erlebte ich die „Machtübernahme“ durch Hitler am 30.1.33 und die Reaktion der Amerikaner darauf. Bei einer Protestversammlung anlässlich des „Judenboykotts“ in Deutschland bat man mich um Stellungnahme. Ich bemühte mich, psychologische und sozialpolitische Gründe für diese schlimmen Ereignisse zu finden, zeigte jedoch mein Entsetzen darüber und betonte, wie wichtig ein umfassender Jugendaustausch und andere menschliche Kontakte zwischen den Völkern seien, um solche Entwicklungen zu verhindern und den Weltfrieden zu fördern.

Die Arbeit an der Universität, die Freundschaften mit Studenten(innen) und Professoren(innen), die Erlebnisse auf meinen ausgedehnten Reisen durch das Land bedeuteten eine große Bereicherung für mein ganzes weiteres Leben. Darüber könnte ich noch lange berichten. Gern wäre ich dort geblieben; denn voller Sorge blickte ich in die deutsche Zukunft.

### II. Spartanische Arbeitsbedingungen für den Auslandslehrer in Bolivien

Im Herbst 1933 mußte ich aus USA nach Deutschland zurückkehren und erhielt eine Stelle als Studienassessor an einer Höheren Schule,

nicht weit von Berlin. Sogleich bewarb ich mich beim Auswärtigen Amt um die Vermittlung an eine deutsche Schule im Ausland. Der Andrang von Bewerbern war beträchtlich; denn es gab kaum Möglichkeiten, überhaupt eine Reise ins Ausland zu machen. So konnte das A.A. die Bedingung stellen, daß etwaige Anwärter beide Staatsprüfungen mindestens mit „gut“ bestanden haben mußten. In dem Vertrag, den man mir anbot, stand außerdem, daß das Gehalt nur für den Lebensunterhalt einer Person bei bescheidenen Ansprüchen ausreiche! Es handelte sich um eine Stelle an der Deutschen Schule in Cochabamba, Bolivien. Ich unterschrieb den Vertrag, und im Herbst 1934 fuhr ich mit einem Frachtschiff, das auch 25 Passagiere an Bord nahm, von Hamburg nach Arica, Nord-Chile, mit Zwischenlandungen in Bremen, Antwerpen (Besuch in Brüssel), Panamakanal, Kolumbien, Peru, ein faszinierender Blick in Bereiche der dritten Welt. An Bord fleißiges Studium des Spanischen; denn diese Sprache sollte ich bei der Ankunft möglichst beherrschen, um in ihr unterrichten zu können. (Deutsch war in Cochabamba nur beschränkt als Unterrichtssprache zu verwenden, mit Rücksicht auf die 80 bis 90 % nichtdeutschen Schüler). Mit mir reiste ein deutscher Lehrer, der an die Deutsche Schule der Landeshauptstadt La Paz vermittelt war. Er hatte einen Vertrag, der auf Reichsmark basierte. Bei der Ankunft in Bolivien stellten wir fest, wie günstig das war; denn der Peso, der amtlich 0,60 Mark kostete, war infolge der durch den verlustreichen Chaco-Krieg gegen Paraguay bedingten Geldentwertung nur noch 10 Pfg. wert. Mein Monatsgehalt von 300 Pesos betrug also umgerechnet 30 Mark. Alle Dinge, die importiert werden mußten, waren für mich unerschwinglich. Aber die Aufnahme durch die deutschen Landsleute und die Bolivianer war freundlich und wohltuend, das Land eines der interessantesten und vielgestaltigsten der Erde. Lehrer, Schüler, Eltern und Schulpflicht hatten mich schon erwartet. Die Schule bestand erst seit 10 Jahren. Auch die anderen deutschen Schulen Boliviens in La Paz und Oruro waren etwa um dieselbe Zeit gegründet worden, und zwar unter Mitarbeit der katholischen Schulschwester aus Heiligenstadt (Eichsfeld), die in ihrem Hause auch ein Internat für die auswärtigen Schüler unterhielten und über eine in Deutschland ausgebildete Krankenschwester verfügten. Sie stellten die meisten Lehrkräfte für Kindergarten, Primar- und Sekundarstufe, waren also eine große Stütze für die Schule, zumal da sie keine hohen Gehaltsan-

sprüche stellten. Das war wichtig bei einem jährlichen Reichszuschuß von nur 5000 Mark bei 300 Schülern in Kg und 11 Klassen. Neben ihnen gab es 2 Ortskräfte für den Spanisch-Unterricht und 3 vermittelte Lehrer, ich war der einzige mit Examen für das Lehramt an höheren Schulen. Wir lebten damals alle sehr bescheiden. Ich bekam ein Zimmer zum Wohnen im Schulgebäude, spartanisch möbliert mit eisernem Bettgestell, ebensolchem Gestell mit Waschschüssel, Wasserkanne, Seifenschälchen, Tisch und Stuhl aus dem gleichen Material. Mein Reisekoffer diente als Kommode. Erst später kam noch ein Schrank hinzu. Zur Beleuchtung hing eine nackte Glühbirne von der Decke herab. Aber ich fühlte mich nicht unglücklich angesichts der Kameradschaft in dieser „Notgemeinschaft“, von der man wohl in solchen Verhältnissen sprechen kann. Wir wußten, daß alle Probleme nur durch gemeinsame Anstrengungen zu bewältigen waren. Das milde Klima, die eindrucksvolle Landschaft hoben die Stimmung, ebenso der vergleichende Blick auf die weit schlechtere Situation der einheimischen Schulen. Direkt neben unserem Gebäude an einer schönen „Plaza“ befand sich das „Instituto Americano“, die von amerikanischen Methodisten getragene Schule. Mit dem Direktor der Sekundarstufe und der Direktorin der Primarstufe verband mich, den ehemaligen Dozenten an einer amerikanischen Universität, sehr bald eine enge Freundschaft. Als ich nach dem ersten Jahr meiner Tätigkeit die Leitung der Schule übernahm, weil der Auslandsurlaub des bisherigen Direktors zu Ende ging, wurde ich in den Bezirksrat der Schulleiter berufen, was eine besonders gute Zusammenarbeit mit allen Schulen des Bezirks ermöglichte. Unsere Schule wurde als Mithelferin bei der schwierigen Aufgabe empfunden, die Bildungsarbeit in der noch recht rückständigen Bevölkerung voranzubringen. Die Deutsche Schule arrangierte Konzerte, Vorträge, Sportveranstaltungen für die Öffentlichkeit, z.B. fand ein großes Sportfest aller deutschen Schulen Boliviens in Cochabamba statt, das sehr für den Jugendsport im Lande warb. Natürlich versuchte ich, meine Kenntnisse von Bolivien und vom Nachbarlande Chile durch ausgedehnte Reisen in den großen Ferien zu erweitern. Bei einer Fahrt in das Tiefland des Amazonas – auf Maultieren und Flußbooten – zog ich mir leider eine Malaria zu. Zur schnellen, sicheren Heilung kehrte ich schon im Oktober 1937 nach Deutschland zurück. Dort hatte ich das Glück, an das Französische Gymnasium in Berlin zu kommen.

### III. Zweimaliger Neuanfang in Barcelona

Anfang 1939 ging der spanische Bürgerkrieg zu Ende. Die Deutsche Schule in Barcelona – wie auch andere in Spanien – sollten im Herbst wieder eröffnet werden, und das Auswärtige Amt schlug mir vor, mich um die Stelle des Direktors

zu bewerben. Meine Unterlagen und die von 5 andern Kandidaten wurden an den Vorstand des deutschen Schulvereins in Barcelona geschickt, – der mich wählte. Ich konnte es kaum fassen! Im Juni 1939 flog ich nach Barcelona, um dort die nötigen Vorbereitungen zu treffen, – gemeinsam mit den erfahrenen Männern des Schulvorstandes, einem bereits gut funktionierenden Sekretariat und einheimischen Lehrern, die schon vor dem Bürgerkrieg mitgearbeitet hatten. Sie alle vermittelten mir einen guten Eindruck von der Atmosphäre in dieser damals schon 45 Jahre alten Institution und ihrer Einbettung in die einheimische Umwelt. Im Juli flog ich wieder zurück nach Berlin, um dort Lehrer für die Schule auszuwählen und zu verpflichten. Am 1.8. wurden meine Möbel in Hamburg mit Ziel Barcelona verschifft. Für den 31.8. hatte das A.A. den Flug von meiner Frau und mir gebucht (ich hatte inzwischen geheiratet); – aber er fand nicht mehr statt. Am 2.9. begann der zweite Weltkrieg. Wir waren entsetzt!

Das A.A. schickte uns nun mit der Bahn nach Rom, von dort konnten wir schließlich mit einem italienischen Flugzeug nach Barcelona fliegen. Die von mir verpflichteten Lehrer kamen auf demselben Weg viel später oder blieben ganz aus, da sie Soldat wurden. So war ich am 4.10.39, dem ersten Schultag, mit nur wenigen Lehrern in der Schule und mußte so etwas wie Unterricht improvisieren für die mehreren hundert Schüler, die angemeldet waren. Nach 2 Monaten waren es schon 633 Schüler, die wir zu betreuen hatten. Einige Lehrer waren hinzugekommen, auch Hilfskräfte. Die schwierigen Probleme konnten nur von allen gemeinsam gemeistert werden, und das trug viel bei zu der freundschaftlichen Zusammenarbeit zwischen Einheimischen und Deutschen, Lehrern, Schülern und Eltern. Im Laufe der Jahre wuchs die Schülerzahl auf 1000; aber der familiäre Charakter des miteinander Arbeitens und Lebens blieb erhalten. Unvergeßlich sind z.B. die gemeinsamen – in den Ferien auch mehrtägigen – Ausflüge der Lehrer zu den kulturellen und landschaftlichen Sehenswürdigkeiten von Barcelona und Katalonien, meist sorgfältig von einem einheimischen Kollegen vorbereitet. Die Reihe der „Kulturellen Veranstaltungen“ (etwa 8 pro Jahr), die bereits im November 1939 mit einem Abend „Alte und neue deutsche Musik“ eröffnet wurde, machte die Schule zu einem Treffpunkt für Deutsche und Einheimische. Verbindend zwischen diesen wirkten auch die „Veröffentlichungen der Deutschen Schule“, in denen z.B. eine Sammlung katalanischer und spanischer Volkslieder unseres Musiklehrers erschien. Im Mai 1945 kam das traurige Ende unserer Arbeit. Mit der Aufführung von Beethovens „Chorfantasie“, bei der Schüler, Lehrer und Eltern zum letzten Male miteinander sangen und musizierten, nahmen wir Abschied von der Schule, die auf Druck der Alliierten geschlossen wur-

de. Als eine Wiedereröffnung in anderer Form sich als unmöglich herausstellte, bildeten wir in deutschen und katalanischen Privathäusern einige Gruppen, die wenigstens einen Teil der bisherigen Schüler auffingen.

1947, also nach 2 Jahren der „schullosen“ Zeit, gelang es, ein Haus mit Garten zu mieten und dort die Gruppen zusammenzufassen, die in den Häusern dreier deutscher Lehrerehepaare unterrichtet wurden. Ein spanischer Lizenziat, der 1943 als junger Lehrer an die Deutsche Schule gekommen war und 1945–1947 in meiner Gruppe mitgearbeitet hatte, übernahm offiziell die Leitung und erhielt von den spanischen Behörden die Genehmigung für diese Schule. Sie umfaßte Kindergarten, Grundschule und zunächst 4 Oberschulklassen. Außer den Schulgeldern (manche Eltern konnten nicht einmal voll zahlen) gab es keine finanziellen Beiträge. Alte Schulmöbel, die wir billig erwerben konnten, wurden in Eigenarbeit unter Mithilfe der Ehefrauen, die auch unterrichteten, neu angestrichen. Weitere Lehrkräfte, die sich anschlossen, waren dankenswerterweise bescheiden in ihren Gehaltsansprüchen; aber viel blieb für die drei Gründerfamilien, die 10 eigene Kinder zu versorgen hatten, nicht übrig. Die Schule, die Anfang Oktober 1947 mit rund 100 Schülern eröffnet wurde, fand schnell Anerkennung und weiteren Zulauf, auch von spanischer Seite. Das althergebrachte „Sommerfest“ am Schuljahrsschluß vereinigte Lehrer, Schüler und Eltern in gemeinsamer Vorbereitungsarbeit und Festesfreude. Die Schule hatte sich offensichtlich konsolidiert, auch die Unterrichtsergebnisse wurden anerkannt. Die Sekundarschüler schnitten gut ab bei den notwendigen spanischen Prüfungen. In den nächsten beiden Jahren kamen weitere Klassen und Lehrer hinzu. Es konnte wieder ein Schulverein gebildet werden, der den drei Gründerfamilien die Last der Trägerschaft abnahm und 1950 ein größeres Haus beschaffte. Dorthin kamen die ersten Besucher aus dem neu gebildeten Bonner Auswärtigen Amt und versprachen Unterstützung. Dann begann die rasche Entwicklung zu der heute so prächtig ausgebauten Schule, wie wir sie uns vor 40 Jahren in unsern kühnsten Träumen nicht vorgestellt hätten. Und doch sagen manche ehemalige Schüler aus den Jahren 1947–1949, daß sie jene Zeit des primitiven Anfangs mit seiner durch enge Zusammenarbeit aller Beteiligten so menschlichen Atmosphäre besonders dankbar in Erinnerung haben. Uns Lehrern von damals geht es ähnlich.

#### **IV. Die völkerverbindende Bedeutung der „Ehemaligen“ und ihrer Aktivitäten**

Die ehemaligen Schüler der Deutschen Schule in Barcelona halten eng zusammen. Ihr Verein „Altamira“ hat ein eignes Clublokal und ist sehr aktiv. Ich wurde oft zu ihren Treffen eingeladen, auch nachdem ich 1951 in den innerdeutschen

Schuldienst zurückgekehrt war. Besonders eindrucksvoll verlief die Feier der Abiturklasse 1945 zum 40. Jahrestag ihrer Reifeprüfung. Sie fand am 4. und 5. Mai 1985 statt, und ich möchte gewissermaßen exemplarisch darüber berichten.

Schon auf dem Flughafen in Düsseldorf erlebte ich wieder eine Begegnung mit dem Umkreis meiner alten Schule: Eine junge Studentin, die mich beim Warten auf den Abflug ansprach, erzählte mir, sie sei von einem Lehrer der Deutschen Schule in Barcelona nach dort eingeladen worden, um Sprache, Land und Leute kennen zu lernen. Ist das nicht bezeichnend für die Aufgeschlossenheit und Großzügigkeit eines echten Auslandslehrers? Meine Sympathie hatte dieser Kollege – es war Harald Rüdig, sehr aktives Mitglied des VdLiA – schon gewonnen, bevor wir uns persönlich begegneten. Das geschah in Girona, wohin er gekommen war, um seine frühere Schülerin am Gymnasium in Papenburg abzuholen. Auch mich lud er freundlich ein, mit nach Barcelona zu fahren. Auf der Fahrt erfuhr ich schon das Neueste aus dem Leben der geliebten alten Schule und kam froh im Haus meiner katalanischen Gastgeber an.

Am 4. Mai fand ein erstes Treffen der „Jubilarer“ in einem Restaurant statt. Es kamen an diesem Abend nur die ehemaligen Schüler der „Abiturklasse 1945“ zusammen, manche mit ihren Ehepartnern, insgesamt 28 Personen. Zwei waren aus der Bundesrepublik angereist, andere aus Valencia und von Tenerife. Einige von ihnen traf ich nach 40 Jahren zum ersten Male wieder. Wir kamen auf die dramatischen Umstände im Mai 1945 zu sprechen, als es besonderer Improvisationen bedurfte, damit die Schüler noch vor Schließung der deutschen diplomatischen Vertretungen und der deutschen Schulen ein gültiges Reifezeugnis erhalten konnten. Nach den kurzen, meist humorvollen Reden, die das vorzügliche Abendessen im schön geschmückten Raum begleiteten, fand in vielen Einzelgesprächen ein reger Austausch von Gedanken und Erinnerungen statt. Ich erfuhr, welche Worte und Taten der Lehrer nach 40 Jahren im Gedächtnis haften geblieben sind und noch weiter nachwirken. Das menschliche Verhalten des Lehrers fanden sie besonders wichtig. Welche Verantwortung trägt er doch für die Entwicklung seiner Schüler! Diese Art der „Rückkoppelung“ war eine Bereicherung für mich. Nicht so sehr meine didaktischen Bemühungen im Mathematikunterricht wirkten bei den Schülern nach, sondern vielmehr die abendlichen Zusammenkünfte, bei denen ich ihnen die Sternbilder am Himmel erklärte, über die Unendlichkeit des Weltalls sprach und die darin waltenden Gesetze erläuterte.

Für den folgenden Tag war ein gemeinsames Mittagessen im „Club Nautico“ am Meer vorgesehen, zu dem auch ehemalige Schüler der bei-

den „Nachbarklassen“ (eine darüber und eine darunter) mit ihren Ehepartnern eingeladen waren. So kam eine größere Zahl zusammen, insgesamt 48 Personen. Die ehemalige Klassensprecherin des Abiturjahrgangs 1944 war sogar aus den USA gekommen. Bei schönem Wetter tranken wir den Aperitif auf den Terrassen des Clubs mit dem herrlichen Blick über das blaue Wasser, die Stadt und die Berge. Viele Photos wurden gemacht und Gesprächsgruppen bildeten sich, bei denen man sich menschlich wieder noch näher kam. Wir erzählten einander von den Erlebnissen in den letzten Jahrzehnten, von frohen und traurigen Ereignissen. Bei alledem war wieder die Atmosphäre der alten Schulgemeinschaft zu spüren, die Verbundenheit schafft, in den Jugendjahren hilft und Kräfte gibt für das spätere Leben.

In meiner kurzen Tischrede, um die ich nachher beim Essen gebeten wurde, konnte ich darauf Bezug nehmen. Ich versuchte es mit Humor zu tun und imitierte eine Schulstunde mit Fragen an die Schüler, deren letzte lautete: „Und wer trägt besonders zur Freundschaft und Verständigung zwischen den Völkern bei?“ Im Chor kam die fröhliche Antwort: „Die Deutsche Schule in Barcelona!“

Anschießend erzählte ich, wie ich mit meinem Sohne Tilbert von unserm ehemaligen Schüler Jordi Pujol, dem Präsidenten der katalanischen autonomen Regierung, empfangen wurde. Wir hatten uns seit 1945 nicht mehr gesehen. Nun saßen wir zu viert zusammen: Pujol, Max Cahner, sein damaliger Kultusminister, mein Sohn Tilbert, alle drei ehemalige Schüler der DS Barcelona, und ich, der frühere Direktor. Jordi Pujol ließ es sich nicht nehmen, das altvertraute Deutsch zu sprechen. „Ich bin froh, Schüler der Deutschen Schule gewesen zu sein. Die deutsche Pädagogik, die von der reinen Lernschule abgerückt ist und den Schüler zur Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung erziehen will, hat mich sehr positiv beeinflusst. Meine Beziehungen zur deutschen Kultur, z.B. zu Goethes Dichtung, habe ich mir immer bewahrt. Die Erziehung in der Deutschen Schule, wo die Kinder mehrerer Völker zusammenlebten, hat mir den Blick über die nationalen Grenzen hinaus geweitet, und das ist für meine Arbeit sehr wichtig.“

Ähnliches sagte Max Cahner, der sich besonders für die deutsch-katalanische Zusammenarbeit auf kulturellem Gebiet eingesetzt hat. Und mein Sohn Tilbert, geboren 1941 in Barcelona, Schüler der Deutschen Schule bis 1952, jetzt Professor für romanische Sprachen und Literatur an der Universität Frankfurt, arbeitet in derselben Richtung, z.B. hat er die Deutsch-Katalanische Gesellschaft begründet. Wäre dies alles

ohne die Existenz der Deutschen Schule in Barcelona möglich gewesen?

Mein Bericht wurde mit großem Interesse aufgenommen. Nach dem Essen bildeten sich wieder Gesprächsgruppen, und man blieb bis gegen Abend zusammen; so interessant und wohlthuend war dies Treffen, an das sich alle noch lange erinnern werden.

Am Tage darauf war ich zu einem Besuch in der Deutschen Schule verabredet, wo die Pflege der Tradition und die Verbindung mit der Vergangenheit immer noch eine wichtige Rolle spielt. U.a. konnte ich einen Spanisch-Lehrer während seines Unterrichts in seiner Klasse besuchen und den erstaunten Schülern erzählen, daß er vor 45 Jahren mein Schüler war!

Für den Monat Mai hatte noch ein anderer Jahrgang – zwei Jahre unter der „Jubiläumsklasse“ – ein Treffen geplant. Seele dieser Zusammenkunft waren zwei miteinander verheiratete ehemalige Schüler, er Katalane und Mitbegründer des Vereins der „Ehemaligen“ ALTAMIRA, in dessen Clubräumen das Treffen stattfand, sie Deutsche und beispielhaft tätig im Sinne der Freundschaft zwischen den Völkern. Es wurden nur wenige und ganz kurze Reden gehalten. Der Hauptreiz bestand in den vielen Einzelgesprächen. Die Anhänglichkeit an die alte Schule, die Verbundenheit mit den ehemaligen Schulkameraden über die Grenzen der Nationen hinweg, die Bejahung der deutschen Erziehungsmethoden wurde deutlich.

Am Schluß erinnerte einer der ehemaligen Schüler an die letzte große Veranstaltung 1945 in der Aula der alten Schule, als das Deutsche Reich durch Hitlers Wahn zerstört war, die Schule vor der Schließung stand und wir Abschied von ihr nehmen mußten. Wir führten damals Beethovens „Chorfantasie“ auf, die Vorstudie zu seiner 9. Sinfonie. Dieser Schüler sang mit im Chor mit den anderen Schülern und Schülerinnen, einigen Lehrern und Schülereltern. Das Soloklavier spielte eine besonders begabte Schülerin, der Direktor gab den Orchesterpart auf dem zweiten Klavier wieder. Unter Leitung unseres Musiklehrers sei eine Aufführung zustande gekommen, die eine Stimmung besonderer Art hervorzauberte. Er empfand diese musikalische Feier als einen wohl sehr ernststen, aber würdigen Abschluß. Die Erinnerung an diesen Tag sei über 40 Jahre in ihm wach geblieben als letztes starkes Erlebnis in der alten Deutschen Schule. Inzwischen sei sie wieder auferstanden, und es müsse uns alle freuen, wie sie heute ihre Aufgabe der Erziehung junger Menschen zu einem friedlichen Leben miteinander erfüllt.

*Eckhard Stegmann*