

Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen – Meinungen – Materialien des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

37. Jahrgang, 1990

Inhaltsübersicht nach Autoren

Autoren	Beiträge	Heft/Seite
Auswärtiger Ausschuß	Beschlußempfehlung des Auswärtigen Ausschusses zum Bericht der Bundesregierung (Entwurf)	1/29
ders.	Beschlußempfehlung des Auswärtigen Ausschusses zum Bericht der Bundesregierung (Endfassung)	2/55
Baier, W.	Teamarbeit	3/146
Becker, H.-G.	Stellungnahme vor dem Unterausschuß: Auswärtige Kulturpolitik	1/9
ders.	Fragenkatalog zur Situation und Entwicklung des Auslandsschulwesens	1/12
ders.	Einkommensteuerliche Behandlung der Auslandslehrer	2/54
ders.	20. Hauptversammlung des VdLiA 1991 in Lübeck	2/66
ders.	80. Geburtstag, Dr. Irmgard Foerster	2/70
ders.	80. Geburtstag, Ernst Beyer	2/71
ders.	Neue Dienstverträge – Lehrerstellenkürzung	4/162
ders	Lehrerstellenkürzung: Brief an die Mitglieder des Haushaltsausschusses des Deutschen Bundestages	4/175
Beckmöller, W.	Wir frei angeworbenen Ortskräfte	2/67
Behrend, H.	„Der kleine Ruben wurde uns von der Polizei völlig verwahrlost übergeben“	4/200
Behrendt, H. und G.	Wüstenfotos – Wüstenlyrik	1/52
v. Berg, R.	USA: Spanisch ist doch viel einfacher	3/142
Bernbeck, E. J.	Schillers Wilhelm Tell in Deutsch als Fremdsprache	1/48
Birkenfeld, H.	Fachsprachendefizit: Zu J. Vögedings sechs Thesen	3/121
Bosert, I.	182 neue Mitglieder seit der Hauptversammlung in Regensburg	2/63
Chodowiecki, D.	Heiraths Antrag des Schulmeisters	4/213
Deutscher Bundestag	Plenarprotokoll: Auslandsschulwesen	3/107
Engel, K.	Die Kanarischen Inseln haben einen Deutschlehrerverband	4/196
Feuerstein, J.	Deutsch in Griechenland: Keine Angst vor der Anglophonie	3/128
Forster, D.	Gesamtstimmungnahme zum Bericht der Bundesregierung an den Deutschen Bundestag über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland	1/20
ders.	Stellungnahme des VdLiA zur Beschlußempfehlung des Auswärtigen Ausschusses	2/59
ders.	Der VdLiA im gemeinsamen europäischen Haus	2/64
Forwick, F.	Fortbildungsmöglichkeiten für vermittelte Lehrer und Ortskräfte in der Bundesrepublik Deutschland	3/117
Graffmann, H.	Ein neues Institut mit Tradition	4/198
Gries, W.	Arbeitskreis „Interkulturelles Lernen“	3/141
Hammer, W.	Die erste Vorstandssitzung der Wahlperiode 1989/91 in Goslar	1/6
ders.	Reformen in Osteuropa, ein Prüfstein für die Auswärtige Kulturpolitik	1/41
Heidler, T.	Lehrerfortbildung DaF in Guatemala	3/147
Hetényi, P.	Ich heiße Piroshka und unterrichte Deutsch in Budapest	1/43
Hütlein, G.	Sparmaßnahmen	3/150
ders.	Der Auslandslehrer im Spiegel der Limericks	4/172
Kanne, Ch.	Bericht über die Treffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld	2/69
ders.	Frühjahrs- und Herbsttreffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld	4/184

Inhaltsübersicht nach Autoren

Autoren	Beiträge	Heft/Seite
ders.	Warum zögern? – Mehr Fachleiter für DaF im Primarbereich	4/202
Knop, E.	Antwort des VdLiA auf den Beckmöllerbrief: Wir frei angeworbenen Ortskräfte	2/68
Kruczinna, R.	Das Istanbul Lisesi	2/76
López Rodas-Utter, R.	Hilfe für ein Indio-Selbsthilfe-Projekt	2/89
Magin, D.	Gegen Gebote und Thesen	3/122
Mangos, S.	Die Kunst der Fuge	4/211
Michel, H.	Aberratio balcanensis	3/151
Özkan, S.	Die deutsche Sprache liebe ich sehr	3/140
Peleikis, H. J.	Brief an den Vorstand: Mitgliederwerbung	1/31
Platen, J.	Der DaF-Lehrer und das Sprachdiplom, ein gemeinsames Ringen	4/204
Rueb, W.	Die „Europäische“ Auslandsschule in Peschawar	2/86
Rühl, Rainer	Unsere Umwelt – Ein Projekt der Hölters-Schule in Villa Ballester	2/87
Ruiz Rosas, M.-T.	Eine Peruanerin studiert Germanistik in Budapest	1/45
Schatz, H.-J.	Die goldene Gans	2/92
Schiering, H.	Von Nachbarn lernen – Sportunterricht in Finnland und Niedersachsen	1/46
Schönberger, W.	Chancen und Enttäuschungen: Der weite Weg in die Deutsche Schule Madrid	4/195
Schütz, L.	Kommentar zu den neuen Dienstverträgen	4/164
Schwarz, P.	In Deutschland nicht gebraucht	3/144
ders.	Wer hat ein Rad ab?	3/154
ders.	Kuß-Jogging	3/143
ders.	„Ich wollte nur mein Herz ausschütteln“	4/179
Späth, L.	Dialog der Kulturen	4/177
Stoldt, P. H.	Neufassung der drei Prüfungsordnungen zur Erlangung der deutschen Allgemeinen Hochschulreife an deutschen Schulen im Ausland	2/77
Trapp, S.	Wir Frei-Angeworbenen	4/185
Vögeding, J.	Sechs Thesen zum Fachsprachenunterricht	1/35
Weidinger, K.	Tabellarische Übersichten zur Berufsbildung an den deutschen Auslandsschulen	1/25
Weischer, H.	In eigener Sache: Bitte um Feuilletonistisches, Büchertisch, grüne Seiten	1/7
ders.	Ich rede oft mit Piroshka	1/44
ders.	Die Bundesländer würdigen den Auslandsdienst frei angeworbener Ortskräfte	2/60
ders.	Vorstandssitzung in Bad Neuenahr vom 26. 1. – 28. 1. 90	2/62
ders.	Die deutsche Lehrerin im Ausland	2/97
ders.	Vorstandssitzung des VdLiA in Dresden – Kontakte mit Auslandslehrern der DDR	3/115
ders.	Zwei Vorstandssitzungen in Geisenheim	4/183
ders.	Auslandslehrer malen sich ihr Schuleuropa	4/190
Weiss, H.	„Gutes Beinachten“	4/214
Wild, E.	Der Fachberater – das unbekannte Wesen	3/153
Will, J./Straka, G.	Erziehungsziele bundesdeutscher und französischer Grundschullehrer	2/83
Witt, P. I.	Gerd Hütlein gewidmet	4/197

Büchertisch

Autor/Titel	Rezensent	Heft/Seite
ALIX, Ch.: „Pakt mit der Fremdheit?“ Interkulturelles Lernen als dialogisches Lernen im Kontext Internationaler Schulk Kooperationen	Hammer, W.	4/215
BIRKENFELD, H. und ROSCHEK, M.: Chemie + Physik für Fortgeschrittene	Miklitz, G.	2/100
BÖRSENVEREIN des Deutschen Buchhandels e.V. Jahrbuch '89	Werner, H.	2/103
DEIMEL, B.: Theater für Kinder und Jugendliche	Lahr, O.	4/219
DIE DEUTSCHEN in der UdSSR – einst und jetzt	Werner, H.	4/219

Diskussion

Titel/Autor	Heft/Seite
Sechs Thesen zum Fachsprachenunterricht (<i>J. Vögeding</i>)	1/90
Fachsprachendefizit: Zu J. Vögedings sechs Thesen (<i>H. Birkenfeld</i>)	3/121
Gegen Gebote und Thesen (<i>D. Magin</i>)	3/122
Warum zögern? – Mehr Fachleiter für DaF im Primarbereich (<i>Ch. Kanne</i>)	4/202

Europa

Titel/Autor	Heft/Seite
Auslandslehrer malen sich ihr Schuleuropa (<i>H. Weischer</i>)	4/190
Der VdLIa im gemeinsamen europäischen Haus (<i>D. Forster</i>)	2/64
Die „Europäische“ Auslandsschule in Peshawar (<i>W. H. Ruep</i>)	2/86
Erziehungsziele bundesdeutscher und französischer Grundschullehrer (<i>J. Will/G. A. Straka</i>)	2/83
Reformen in Osteuropa, ein Prüfstein für die Auswärtige Kulturpolitik (<i>W. Hammer</i>)	1/41
Schulmodelle für Europa (<i>Arbeitskreis Interkulturelles Lernen</i>)	4/191
FINNLAND: Von Nachbarn lernen – Sportunterricht in Finnland und Niedersachsen (<i>H. Schiering</i>)	1/46
GRIECHENLAND: Deutsch in Griechenland: Keine Angst vor der Anglophonie (<i>J. Feuerstein</i>)	3/128
SPANIEN: Arbeitskreis „Interkulturelles Lernen“ (<i>W. Gries</i>)	3/141
Chancen und Enttäuschungen: Der weite Weg in die Deutsche Schule Madrid (<i>W. Schönberger</i>)	4/195
Die Kanarischen Inseln haben einen Deutschlehrerverband (<i>K. Engel</i>)	4/196
TÜRKEI: Das Istanbul Lisesi (<i>R. Kruczinna</i>)	2/76
Die deutsche Sprache liebe ich sehr (<i>S. Özkan</i>)	3/140
UNGARN: Deutsche Lehrer nach Ungarn	1/41
Ich heiße Piroshka und unterrichte Deutsch in Budapest (<i>P. Hetényi</i>)	1/43
Ich rede oft mit Piroshka (<i>H. Weischer</i>)	1/44
Eine Peruanerin studiert Germanistik in Budapest (<i>M. T. Ruiz Rosas</i>)	1/46

Amerika

Titel/Autor	Heft/Seite
ARGENTINIEN: Unsere Umwelt – Ein Projekt der Hölters-Schule in Villa Ballester (<i>R. Rühl</i>)	2/87
In Deutschland nicht gebraucht (<i>P. Schwarz</i>)	3/144
BRASILIEN: Ein neues Institut mit Tradition (<i>H. Graffmann</i>)	4/198
CHILE: „Der kleine Ruben wurde uns von der Polizei völlig verwahrlost übergeben“ (<i>H. Behrend</i>)	4/200
GUATEMALA: Lehrerfortbildung DaF in Guatemala (<i>T. Heidler</i>)	3/147
PERU: Hilfe für ein Indio-Selbsthilfe-Projekt (<i>R. López Rodas-Utters</i>)	2/89
Teamarbeit (<i>W. Baier</i>)	3/146
USA: Spanisch ist doch viel einfacher (<i>R. von Berg</i>)	3/142

Didaktik

Titel/Autor	Heft/Seite
Schillers Wilhelm Tell in Deutsch als Fremdsprache (<i>E. J. Bernbeck</i>)	1/48
Die goldene Gans (<i>H. J. Schatz/Gebr. Grimm</i>)	2/92
Lehrerfortbildung DaF in Guatemala (<i>T. Heidler</i>)	3/147
Der DaF-Lehrer und das Sprachdiplom, ein gemeinsames Ringen (<i>J. Platen</i>)	4/204

Büchertisch

Autor/Titel	Rezensent	Heft/Seite
ESPRIT/GEIST – 100 Schlüsselbegriffe für Deutsche und Franzosen	<i>Ditscheid, W.</i>	4/217
FAMILIE ist Zukunft, Int. Kongreß für die Familie	<i>Kerscher, R.</i>	3/155
FRANK, B.: Collège Français – Französisches Gymnasium Berlin 1689-1989	<i>Werner, H.</i>	4/217
FREYRE, G.: Herrenhaus und Sklavenhütte	<i>Werner, H.</i>	3/159
HAMANN, B.: Sozialisation – Lebenshilfe oder ideologisches Kampfmittel?	<i>Schneider, G.</i>	2/103
HOTTINGER, A.: Die Araber vor ihrer Zukunft. Geschichte und Problematik der Verwestlichung	<i>Ibach, H.-J.</i>	3/158
KNAURS Weltspiegel '90	<i>Werner, H.</i>	2/104
KNÖRR, J.: Zwischen goldenem Ghetto und Integration	<i>Allgaier, D.</i>	4/215
LANGENSCHIEDTS Fremdwörterbuch	<i>Werner, H.</i>	2/157
LEAR, E.: Sämtliche Limericks	<i>Diehl, G.</i>	2/99
LITERATUR der DDR, hrsg. v. P. Kroker	<i>Sauer, M.</i>	2/103
MALL, R. A.: Die Herausforderung – Essays zu Mahatma Gandhi	<i>Werner, H.</i>	2/99
NASARSKI, P.: Deutsche Schulen im Ausland – Band 2	<i>v. Dombois, A.</i>	3/158
REUHL, G.: Kulturgemeinschaften – Vom Kräfteverhältnis zwischen Ideen und Institutionen	<i>Werner, H.</i>	4/216
SEIDEL, B.: Wörter im Sprachbewußtsein, Sprachkunde in der Sekundarstufe I	<i>Peinert, D.</i>	3/157
STERN, G.: Literatur im Exil – Aufsätze	<i>Sauer, M.</i>	4/218
VELDER, Ch./GEHRMANN, R.: Französisches Gymnasium – Materialienband	<i>Werner, H.</i>	4/217
VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND: Deutsche Lehrer in aller Welt	<i>Forwick, F.</i>	4/214
VOGLER, G.: Lateinamerika in der Dauerkrise – Wirtschaft, Gesellschaft, Politik	<i>Forwick, F.</i>	3/159
WEHLER, H.-U.: Deutsche Gesellschaftsgeschichte Band 2: 1700 - 1815.	<i>Hammer, W.</i>	2/102
WEIGEL, K.: Allgemeinbildung	<i>Lahr, O.</i>	3/156
WITTE, B. C.: Dialog über Grenzen – Beiträge zur Auswärtigen Kulturpolitik	<i>Werner, H.</i>	2/101

Verzeichnis der Beiträge innerhalb der Rubriken

Beiträge	Heft/Seite
Der neue Vorstand stellt sich vor	1/2
Ortskraftgehälter – Ortskräftestatus	1/4
Nachruf auf Dr. Hans Reimers	1/34
Nachruf auf Dr. Michael Rehs	1/34
Bundesverdienstkreuz für Thea Olmes	2/70
Auslandsschulen schlagen Brücken zwischen Ländern	3/114
Vertragswerk für amtlich vermittelte Lehrer und Schulleiter	4/161
Zum Rahmenstatut für deutsche Lehrer im Ausland. Positionspapier des VdLiA	4/180
in memoriam: Ilse Seyffert und Horst A. Weber	4/188
Schulmodelle für Europa	4/191
Anschriften der Mitarbeiter	1/32, 2/74, 3/119, 4/189
Neue Mitglieder, Anschriftenänderungen, neue Obleute	1/33, 2/72, 3/118, 4/188
Informationen der ZfA	1/47, 2/75, 3/120

Grüne Blätter: Aktuelle Information

Tabellarische Übersichten zur Berufsbildung an den deutschen Auslandsschulen	1/25
Neufassung der drei Prüfungsordnungen zur Erlangung der deutschen Allgemeinen Hochschulreife an den deutschen Schulen im Ausland (APO, RPO, HPO)	2/77
Anrechnung von Erziehungszeiten	3/131
Daten KMK: Abschlüsse an deutschen Auslandsschulen	3/132
Umfrage: Zeitschrift des VdLiA	3/133
Umfrage: Theater an deutschen Auslandsschulen	3/134

Inhalt

HOCHAKTUELL – NEU

Der neue Vorstand stellt sich vor	2
Ortskräftegehälter – Ortskräftestatus	4
– Besorgnis über Gehaltskürzung	4
– Deutsche Ortskräfte im Ausland erhalten bei Rückkehr Bonus	5

VERBAND

Aus der Arbeit des Vorstandes	
Die erste Vorstandssitzung der Wahlperiode 1989/91 in Goslar (<i>Wolfgang Hammer</i>)	6
In eigener Sache: Bitte um Feuilletonistisches, Büchertisch, grüne Seiten (<i>Heinz Weischer</i>)	7
Der Sachverstand des VdLiA war gefragt zum Thema: Situation und Entwicklung der deutschen Auslandsschulen:	
– Einladung an den Verband (<i>Deutscher Bundestag</i>)	8
– Stellungnahme vor dem Unterausschuß: Auswärtige Kulturpolitik (<i>Hans-Georg Becker</i>)	9
– Fragenkatalog zur Situation und Entwicklung des Auslandsschulwesens (<i>Hans-Georg Becker</i>)	12
– Gesamtstellungnahme zum Bericht der Bundesregierung an den Deutschen Bundestag über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland (<i>Dieter Forster</i>)	20
– Beschlußempfehlung des Auswärtigen Ausschusses zum Bericht der Bundesregierung (<i>Auswärtiger Ausschuß</i>)	29
Brief an den Vorstand: Mitgliederwerbung (<i>Hans Jürgen Peleikis</i>)	31
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	32
Persönliche Nachrichten:	
– Neue Mitglieder/Anschriftenänderungen	33
– Nachruf auf Dr. Hans Reimers	34
– Nachruf auf Dr. Michael Rehs	34

DISKUSSION

Sechs Thesen zum Fachsprachenunterricht (<i>Joachim Vögeding</i>)	35
---	----

EUROPA

Reformen in Osteuropa, ein Prüfstein für die Auswärtige Kulturpolitik (<i>Wolfgang Hammer</i>)	41
UNGARN	
Deutsche Lehrer nach Ungarn	41
Ich heiße Piroshka und unterrichte Deutsch in Budapest (<i>Piroska Hetényi</i>)	43
Ich rede oft mit Piroshka (<i>Heinz Weischer</i>)	44
Eine Peruanerin studiert Germanistik in Budapest (<i>María Teresa Ruiz Rosas</i>)	45
FINNLAND	
Von Nachbarn lernen – Sportunterricht in Finnland und Niedersachsen (<i>Heinrich Schiering</i>)	46

INFORMATIONEN DER ZfA

Folgende Schulleiterstellen sind zu besetzen/Neu besetzte Schulleiterstellen	47
--	----

DIDAKTIK

Schillers Wilhelm Tell in Deutsch als Fremdsprache (<i>Dr. Ernst Jürgen Bernbeck</i>)	48
---	----

FEUILLETON

Wüstenfotos – Wüstenlyrik (<i>Hansjörg und Gisela Behrendt</i>)	52
---	----

GRÜNE BLÄTTER

Tabellarische Übersichten zur Berufsbildung an den deutschen Auslandsschulen (<i>Klaus Weidinger</i>)	25-28
---	-------

HOCHAKTUELL – NEU



Der neue Vorstand stellt sich vor

Hans-Georg BECKER
Vorsitzender



Ingrid BOSERT
stellvertr. Vorsitzende
Geschäftsführerin



Dieter FORSTER

Nach der Übernahme des Schatzamtes aus den Händen von Herrn Bechert werde ich mich bemühen, das Amt im Sinne einer sparsamen und verantwortlicher Verwaltung der Mitgliederbeiträge fortzuführen. Da sich an den Aufgaben des Schatzamtes nichts geändert hat, kann ich auf die Ressortbeschreibung von Herrn Bechert in Heft 5/86 verweisen.

Die überwiegende Mehrzahl der Mitglieder hat sich inzwischen für das kostengünstige Einzugsverfahren durch Lastschrift entschieden, leider sind es jedoch noch nicht alle. Ich möchte daher diejenigen von Ihnen, die sich noch nicht dazu entscheiden konnten, bitten, durch eine entsprechende Erklärung mitzuhelfen, den Verband unnötige und nicht unerhebliche Kosten zu ersparen.



Eckehart KNOP

Liebe Kolleginnen und Kollegen, seit dem 1. 9. 88 leite ich ein Gymnasium in Landkreis Osnabrück. Von 1972-1977 war ich an der Deutschen Schule Barcelona tätig, von 1981-1988 nahm ich die Funktion des Fachleiters Deutsch an der Deutschen Schule Mexiko-Stadt wahr.

Keine Beschreibung meines Referates für schul- und verbandspolitische Grundsatzzfragen will ich Ihnen geben, vielmehr Sie bitten, mich in diesem „weiten Feld“ mit Fragen und Anregungen zu unterstützen.

Der Verband steht vor großen Aufgaben, wenn ich z.B. daran denke, daß – wie wieder – die Begegnungsschule im Gespräch (oder soll ich sagen, ins Gespräch gekommen) ist? Und nicht zu vergessen – Europa rückt näher zusammen, es ist nicht mehr weit bis 1992, somit rücken die Schulen, also auch die Schulen, an denen Sie unterrichten, in den Blickpunkt. Wir wollen uns den neuen Herausforderungen stellen. Als alter Fußballer bitte ich nochmals um Ihr „Zuspiel.“

Ihnen – wo auch immer in der Welt – herzliche Grüße Ihr Eckehardt Knop



Harald RÜDIG

Referent für Mitgliederwerbung und Verbindung zu den Auslandsschulen
Auslandsdienst: seit 1983 DS Barcelona. Dieses neugeschaffene Referat ersetzt das frühere Referat für Verbandsorganisation und Verbindung zu den Obleuten. Auf der Umbenennung wird die Zielsetzung deutlich: Es geht darum, Strategien für die Mitgliederwerbung zu erarbeiten und umzusetzen sowie die Verbindung zu den Auslandsschulen – ganz gleich, ob der Verband dort vertreten ist oder nicht – so zu gestalten, daß jederzeit gegenseitige Information möglich ist.

Christa BECKER

Zusammen mit Herrn Rüdig kümmere ich mich im Inland um das neugeschaffene Referat für Verbandsorganisation und Verbindung zu den Obleuten.

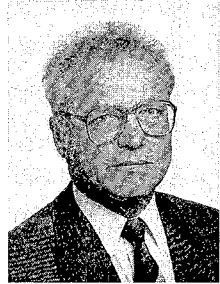


Jr. Friedhelm FORWICK

Referent für Rechts- und Sozialfragen

Auslandsdienst: 1969-78 DS Madrid, 1983-88 DS Quito

Rechts- und Sozialfragen werden gesammelt, koordiniert und, soweit möglich, mit Hilfe des Verbandes geklärt. In enger Zusammenarbeit mit Behörden, Institutionen und juristischen Beratern hofft der Verband in der Lage zu sein, Hilfestellung bei der Lösung von Rechts- und Sozialfragen zu leisten.



Wolfgang HAMMER

Wolfgang Hammer, geb. 1946. Studium von Germanistik und Geschichte an Universitäten in München, Berlin und Stuttgart. Referendariat in Stuttgart. Ab 1975 Lehrer am Alten Gymnasium in Flensburg; Theatergruppenleiter, Beratungslehrer. Von 1980 bis 1983 Fachberater für Deutsch als Fremdsprache in Dänemark. Von 1983 bis 1987 Oberstudienrat am Institut für Pädagogik der Universität in Kiel. Seit 1987 an der Auguste-Viktoria-Schule in Flensburg.

Freier Mitarbeiter beim Goethe-Institut (Jugendkurse) seit 1984.

Referent für Öffentlichkeitsarbeit im Vorstand des VdLiA seit 1987.

Veröffentlichungen über Auswärtige Kulturpolitik, Schulverwaltung und Didaktik.



Heinz WEISCHER Schriftleiter

1940 geb. Westfale im bayerischen Schuldienst; Auslandstätigkeit: 1973-1978 Schulleiter der DS Oruro/Bolivien, 1981-1986 Schulleiter der DS Max Uhle in Arequipa/Perú.

Als Schriftleiter möchte ich fortführen, was meine Vorgänger im Amt entwickelt haben: Information über die Standesbelange von Auslandslehrern sowie Verwaltungspersonal an Auslandsschulen, aktuelle Information über das Auslandsschulwesen für die vielen Inlandsmitglieder, die ihren ehemaligen Auslandsschulen verbunden geblieben sind, Didaktik und Methodik der pädagogischen Arbeit deutscher Lehrer im Ausland, schließlich Erfahrungsberichte der Kollegen vor Ort, besonders auch über Sozialarbeit „im Stillen“. Der Büchertisch soll interessante Neuerscheinungen bringen, für alle, die mit den Auslandsschulen zu tun haben. Auf ihre Mithilfe bin ich angewiesen.



Ortskraftgehälter – Ortskräftestatus

Kürzung von Ortskraftgehältern?

Eine Notiz im Teil Panorama des SPIEGEL's Nr. 43 vom 23. 10. 1989 hat für Unruhe und Unsicherheit gesorgt. Es entstand der Eindruck, daß Etatkürzungen für 1989 im Auslandsschulwesen besonders zu Lasten der Ortskräfte gingen und daß Kairo ein erstes Anzeichen einer weltweiten Kürzung von Ortskraftgehältern sei. Der Verband hat das Auswärtige Amt um eine Stellungnahme gebeten.

H. W.

Bonn gefährdet Kulturpolitik

Das Auswärtige Amt kappt den Etat deutscher Auslandsschulen um zehn Millionen Mark. Besonders hart betroffen sind die als Begegnungsschulen bewährten Mädchenschulen vom Orden des Heiligen Borromäus in Kairo und Alexandria (letztere besteht seit über einem Jahrhundert) sowie die Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo-Dokki. Die überwiegende Mehrheit der insgesamt 2500 Schüler sind Ägypter. Um zu sparen, schlägt das Auswärtige Amt nun vor, die Gehälter der Ortskräfte zu halbieren. Die örtlichen Lehrer – ein Drittel der Unterrichtenden – drohen deshalb, sich lohnendere Jobs in der Wirtschaft zu suchen.

Der Spiegel 43/1989

Presseerklärung des Auswärtigen Amtes

zum „Spiegel“-Bericht vom 23. 10. 1989
über deutsche Schulen in Ägypten

Auf Beschluß des Deutschen Bundestages ist dem Bundesminister der Finanzen auferlegt worden, aus den für 1989 bewilligten Ansätzen eine globale Minderausgabe von 1 Milliarde DM zu erwirtschaften. Diese Auflage führte auch zu einer Kürzung der dem Auswärtigen Amt für Beihilfen zu den Betriebskosten der deutschen Auslandsschulen zur Verfügung stehenden Mittel in Höhe von rund 6,4 Mio DM. Das sind 10 Prozent des Gesamtbetrags. Bei Schulen mit geringen Eigeneinnahmen – hierzu zählt auch die Deutsche Schule der Borromäerinnen in Kairo – fiel die Kürzung mit 5 Prozent wesentlich geringer aus als bei Schulen, die auf hohe Schulgeldeinnahmen zurückgreifen können. Es trifft daher nicht zu, daß die Deutschen Schulen in Ägypten besonders hart betroffen waren.

Es trifft ferner nicht zu, daß das Auswärtige Amt eine Halbierung der Gehälter der Ortskräfte der drei Deutschen Schulen in

Kairo und Alexandria vorgeschlagen hat. Alle von der Bundesregierung finanziell und personell geförderten Deutschen Schulen im Ausland sind Privatschulen, die in eigener Verantwortung die Gehälter der Ortslehrkräfte festsetzen. Der Haushalt der Schulen wird aus Eigeneinnahmen und einem jährlich neu festzusetzenden Zuschuß der Bundesregierung finanziert. Zuschußfähig sind auch die ortsüblichen Gehälter der Ortskräfte.

Das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – in Köln, das im Auftrag des Auswärtigen Amtes die Zuschüsse berechnet und zahlt, hat der Deutschen Schule der Borromäerinnen in Kairo empfohlen, die Ortsüblichkeit der Gehälter ihrer deutschsprachigen Ortskräfte zu überprüfen. Diese Empfehlung war erforderlich geworden, da die Schule zwar erheblich niedrigere Schulgelder erhebt als die Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo, ihren Ortskräften jedoch deutlich höhere Ge-

hälter zahlt. Die Diskussion um diese Frage ist noch nicht abgeschlossen. Weder sind die Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo noch die Borromäerinnen-Schule in Alexandria betroffen noch besteht die Absicht, die Gehälter zu halbieren. Auf jeden Fall wird auch durch die zukünftige Bemes-

sung der Schulbeihilfe der zwischen Schule und Ortslehrkräften vertraglich vereinbarte Besitzstand der derzeit beschäftigten Ortslehrkräfte nicht gefährdet werden, solange sich die Gehälter im Rahmen der Ortsüblichkeit bewegen.

Ak-Zeichen: 612621.00/8 ÄGY Dr. Siemes

Baden-Württemberg gewährt Bonus für Rückkehrer

Eine Forderung, die bei aller kritischen Haltung zum Problem der frei angeworbenen deutschsprachigen Ortskräfte (siehe auch S. 10 u. 18) ständig vom Auslandslehrerverband erhoben wurde, ist in Baden-Württemberg erfüllt worden. Die „Wiedereingliederung“ von deutschen Lehrkräften in eine innerdeutsche Lehrerlaufbahn honoriert deren Auslandsarbeit. Es war immer moniert worden, daß jungen Kollegen mit beiden Lehramtsprüfungen, die im Inland keine Anstellung erhielten, dafür im Ausland in ihrem Beruf Erfahrungen sammeln konnten, bei ihrer Rückkehr dieses pädagogische Kapital nicht angerechnet wurde; oft schienen sie durch ihren Auslandsdienst sogar „in Vergessenheit“ geraten zu sein. Baden-Württemberg gewährt ihnen nun einen Bonus; es ist zu wünschen, daß diese Regelung von den anderen Bundesländern übernommen werde.

H. W.

Änderung der Verwaltungsvorschrift über die Einstellung der Lehramtsbewerber

Verwaltungsvorschrift vom 20. September 1989
III/4-6740.2/20

Die Ziffern 9 und 10 der Verwaltungsvorschrift über die Einstellung der Lehramtsbewerber vom 30. Mai 1989 (K. u. U. S. 326) erhalten nach Abschluß des personalvertretungsrechtlichen Mitbestimmungsverfahrens folgende Fassung:

„9. Rückkehrer aus dem Ausland

Bewerber, die ihre Lehramtsausbildung in Baden-Württemberg seit 1982 abgeschlossen haben, mindestens während dreier Jahre an einer Schule im Ausland mit wenigstens halbem Lehrauftrag unter vorherrschend erschwerten Bedingungen unterrichtet und sich dort nach Beurteilung der Schule mindestens gut bewährt haben, erhalten für die Einstellungsentscheidung eine Verbesserung ihrer Leistungszahl um 20 Punkte.“

K. u. U. 1989, S. 450



Umzüge Peter Ganatz

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

Kaiserstraße 97 · 7630 Lahr · Telefon (07821) 267 00

VERBAND

Aus der Arbeit des Vorstandes

Die erste Vorstandssitzung der Wahlperiode 1989/91 in Goslar

Der neue Vorstand versammelte sich vollständig zu seiner ersten Sitzung vom 13. 10. - 15. 10. 1989 in Goslar. Zuerst stellten sich die neuen Referenten vor und erläuterten ihre Vorstellungen über die zukünftige Arbeit. Frau Bosert wurde einstimmig zur stellvertretenden Vorsitzenden gewählt.

Eine kritische Würdigung der Hauptversammlung in Regensburg durch die Vorstandsmitglieder ergab, daß man insgesamt gesehen mit dem Ablauf zufrieden gewesen war. Der Vorstand sah eine Notwendigkeit, daß ausnahmslos alle Vorstandsmitglieder während der ganzen Zeit der Hauptversammlung anwesend sein müssen und daß am Schluß der Veranstaltung noch eine Vorstandssitzung stattfinden muß. Die Trennung von Tagungsort und Hotel wirkte sich nach der Meinung des Vorstands nicht negativ aus, wenn auch der lebhafteste Restaurationsbetrieb im Bischofshof gestört hat.

Die Ausstellung in den Vorräumen des Kolpingsaales empfand man als eine gute Idee, die auf der folgenden Hauptversammlung wieder aufgenommen werden sollte, etwa mit einer Ausstellung zu dem Thema „Schulen in Europa“.

Das Hauptreferat von Prof. Noack war eine gute Grundlage für eine Kritik des Begriffes „Begegnung“. Allerdings scheint ein gewisses Problem bei der Suche nach Referenten darin zu liegen, Referenten, die gut sachkundig sind, außerhalb des Kreises der „Auslandslehrer“ zu finden. Allerdings sollte man nicht der Versuchung erliegen, immer nur schon bekannte Referenten aus unserem Kreis zu Vorträgen zu bitten. Man sollte sich immer wieder bemühen, Vortragende außerhalb des engeren Kreises von Auslandslehrern zu suchen.

Die Referate von Herrn Dr. Danner und die Berichte der Schulleiter empfand der Vorstand nutzbringend und voll gelungen.

Herrn Roses Rede war ein wichtiger Beitrag zu der Tagung. Allerdings breitete sich im Vorstand ein gewisser Ärger über die kurzfristigen Absagen eines SPD- und Grü-

nen-Politiker aus. Die Entscheidung der Vorstandsmitglieder, innerhalb von 2(!) Stunden unbedingt noch Vertreter der Parteien, die ihre Teilnahme abgesagt hatten, in Regensburg zu suchen (und zu finden), war falsch. Der Vorstand wollte unter allen Umständen eine politische „Ausgewogenheit“ herstellen. Das nächste Mal wird der Vorstand die Parteien darauf hinweisen, daß man gegebene Zusagen eigentlich einhalten und wenigstens eine/n Ersatzmann/frau schicken sollte.

Die Arbeit des Arbeitskreises Aktiver Auslandslehrer trug viel zum Gelingen der Mitgliederversammlung bei. Herr Hammer berichtete, daß die regionale Berichterstattung in den Medien recht gut war, hingegen seine Pressemittteilungen in den überregionalen Medien weniger Widerhall fanden. Er wies darauf hin, daß in verschiedenen Lehrerzeitschriften Berichte und Meldungen abgedruckt wurden.

Frau Becker bilanzierte den Erfolg des Verkaufes am Bazar als sehr gut: Gewinn von 3000 DM, die für Projekte in Südamerika verwendet werden sollen.

Die Weiterverfolgung der Anträge der Mitgliederversammlung leitet zentral Frau Bosert. Die Bearbeitung der Anträge wurde auf verschiedene Referate verteilt. Herr Weischer, der neue Schriftleiter, teilte mit, daß ab 1990 vier Hefte der Verbandszeitschrift pro Jahr erscheinen werden. Herr Hammer stellt das Jahresregister zusammen.

Es wurde auch beschlossen, daß unter der Redaktion von Herrn Hammer ein „ABC des Auslandsschulwesens“ erstellt werden soll. Dieses „ABC“ dient als Werbegeschenk und soll Lehrern, die noch nicht im Auslandsschulwesen tätig sind, eine erste Orientierung verschaffen.

Als Termine für die nächsten Vorstandssitzungen wurden der 27. 1. - 29. 1. 1990 im Raum Köln/Bonn und der 11. 5. - 13. 5. 1990 festgelegt. Während des ersten Termins werden Begegnungen mit Politikern und Verwaltungsfachleuten angestrebt.

Einen breiten Raum nahm die Diskussion über Thema und Durchführung der nächsten Hauptversammlung ein. Themenschwerpunkt wird das Schulwesen in Europa sein. Folgende Themenformulierungen wurden noch nicht abschließend besprochen: Europa – Herausforderung für die Schule; Schulen in Europa – Schulen für Europa. Herr Forster übernimmt die Koordination der vorbereitenden Arbeitsgruppe „Deutsche Schulen in Europa“, deren erste Sitzung vom 24. - 27. August stattfinden wird. Es werden Teilnehmer dazu eingeladen. Die Tagung wird in Lübeck ausgerichtet werden; Frau Bosert übernimmt die Aufgaben des Ortsausschusses und wird bis zur nächsten Sitzung beim Lysia Hotel die finanziellen Bedingungen erkunden. Herr Hammer berichtete, daß beim Pädagogischen Verlag Burgbühner Schneiders Interesse vorliegt, mit dem Verband ein Buch über Schulen in Europa herauszugeben. Die Entscheidung über diesen Punkt wurde auf die nächste Vorstandssitzung verschoben.

Herr Becker berichtete ausführlich von der Anhörung vor dem Unterausschuß Auswärtige Kulturpolitik, worüber in diesem Heft weitere Informationen zu finden sind. Das

Thema Steuerpflicht und die weitere Entwicklung dieses Problems nach dem Urteil werden den Vorstand, und vor allem Herrn Becker, der sich sehr sachkundig gemacht hat, intensiv weiter beschäftigen und ein wesentlicher Teil der Vorstandsarbeit in den nächsten Wochen sein.

Herr Rüdig, der neue Referent für Mitgliederwerbung, will die Werbung verstärken. Vor allem wird er sich verstärkt um neu vermittelte Lehrer kümmern, Obleute aktivieren und für sie Handreichungen konzipieren; besonders erfolgreiche Werber werden in Zukunft mit einem Buchgeschenk „belohnt“. Herr Rüdig schreibt in den nächsten Wochen gezielt Schulen an, um für den Verband zu werben.

Herr Bechert, in dessen gemütlichem Haus der Vorstand einen spanischen Abend verbringen durfte, legte die Abrechnung über die Hauptversammlung in Regensburg vor. Er wies darauf hin, daß er mit Abgabe seines Amtes als Schatzmeister an Herrn Forster schwarze Zahlen schreibt, daß er nie in die roten Zahlen gekommen sei. Herr Becker dankte Herrn Bechert für seine langjährige Tätigkeit im Verband.

Wolfgang Hammer

In eigener Sache

Sie, liebe Leser, haben uns immer mit Beiträgen für unsere Zeitschrift versorgt, dafür danken wir Ihnen sehr, wir bitten auch weiterhin um Materialien jeder Art, aber was uns etwas abgeht, sind Glossen, ist Feuilletonistisches, ist Satire, Belletristisches, Künstlerisches. Sieht unsere Zeitschrift ihr Hauptanliegen darin, sachlich zum Auslandsschulwesen und damit verbundenen pädagogischen Fragen beizutragen, so kommt doch Atmosphärisches dabei etwas zu kurz. Gerade aber das Atmosphärische, das „gewisse Etwas“, ist es auch, was uns ins Ausland zieht. Und literarische Texte vermögen nun mal die auslandsmenschlichen Zwischentöne besser zu treffen als der Text einer Schulordnung (auch wenn diese bisweilen ungewollt satirisch wirkt). Also: Ans Werk!

Es ist seit langem geplant, mit Fotos und Karikaturen das Lay Out unserer Zeitschrift aufzulockern. Und besonders dabei setzen wir auf Ihre Mitarbeit. Wir bitten um kontrastreiche scharfe Schwarz-Weiß-Fotos zu schulischem Geschehen, typischem Auslandsunterrichtsbetrieb, zum Gastland, zu Sozialprojekten. Und es wird doch wohl so mancher Kunsterzieher seine Umwelt karikieren. Schicken Sie uns bitte die Ergebnisse!

Der Büchertisch liegt seit dem 1. 1. 1990 in den Händen eines großen Freundes des Auslandslehrerverbandes und langjährigen Förderers des Auslandsschulwesens: Harry Werner, Hobsweg 52, 5300 Bonn 1. Bitte senden Sie ihm direkt Ihre Rezensionen und Besprechungsexemplare.

Die grünen Seiten dieser Ausgabe werden aus drucktechnischen Gründen dafür verwandt, zwei tabellarische Übersichten zur Berufsbildung an den deutschen Auslandsschulen von Klaus Weidinger zu veröffentlichen; unseres Wissens die erste Bestandsaufnahme dieser Art; die Tabellen sind heraustrennbar, somit gesondert zu archivieren. Thematisch stehen sie im Zusammenhang mit den Thesen zum Fachsprachenunterricht (S. 35).

Heinz Weischer

Der Sachverstand des VdLiA war gefragt

Vorsitzender unseres Verbandes als Sachverständiger vor dem Auswärtigen Ausschuß des Deutschen Bundestags zum Thema:

„Situation und Entwicklung der Deutschen Auslandsschulen und Förderung der deutschen Sprache in der Welt“.

DEUTSCHER BUNDESTAG
Auswärtiger Ausschuß
– Der Vorsitzende –

5300 Bonn 1, 18. August 1989

An den
Vorsitzenden des Verbandes
deutscher Lehrer im Ausland e.V. (VdLiA)
Herrn Oberstudiendirektor
Hans Georg Becker
Hans-Wilhelm-Hansen-Weg 11
4600 Dortmund 50

Sehr geehrter Herr Oberstudiendirektor Becker,
der Auswärtige Ausschuß des Deutschen Bundestages hat beschlossen, eine nichtöffentliche Anhörung zum Thema

„Situation und Entwicklung der deutschen Auslandsschulen und Förderung der deutschen Sprache im Ausland“

durchzuführen. Er hat damit seinen Unterausschuß für Auswärtige Kulturpolitik beauftragt.

Der Unterausschuß für Auswärtige Kulturpolitik des Auswärtigen Ausschusses befaßt sich seit längerem mit der Situation der deutschen Schulen im Ausland und mit Programmen zur Förderung der deutschen Sprache im Ausland. Er beabsichtigt, noch in diesem Jahr dem Deutschen Bundestag einen umfassenden Bericht vorzulegen, möchte jedoch vorher betroffenen Verbänden Gelegenheit geben, sich zu dem genannten Thema zu äußern. Um ihre Erfahrungen in seine Arbeit einschließen zu können, hat er einstimmig beschlossen, Ihnen den Wunsch vorzutragen, ihm als Sachverständiger zur Verfügung zu stehen oder einen zuständigen Vertreter zu benennen.

Die Anhörungssitzung findet statt am

Mittwoch, 27. September 1989, 16.00 - 18.30 Uhr
in Bonn, Bundeshaus, Sitzungssaal 2302 NH
(Neues Hochhaus)

Im Interesse eines reibungslosen Ablaufs der Anhörung und der Möglichkeit zu einer intensiven Diskussion des Themas an diesem einen Tag, der zur Verfügung ist, bitte ich Sie um Darlegung Ihrer Standpunkte für Ihren besonderen Erfahrungsbereich in schriftlicher Form und wäre dankbar, wenn Sie Ihre Erklärung rechtzeitig vor der Anhörung dem Sekretariat des Auswärtigen Ausschusses, Bundeshaus, Neues Hochhaus (2820 NH), 5300 Bonn 1, zusenden würden.

Eine Liste der Sachverständigen, die der Unterausschuß anzuhören beabsichtigt, und einen Fragenkatalog, aus dem sich der Gang der Erörterungen und der Diskussion ergibt, füge ich zu Ihrer Kenntnisnahme bei.

Ich hoffe, daß es Ihnen möglich ist, an der geplanten Anhörung teilnehmen zu können, und bitte um eine entsprechende Nachricht.

Für Rückfragen steht Ihnen das Sekretariat des Auswärtigen Ausschusses (Ministerialrat Dr. Schwüppe), Telefon (0228) 16-24 16 oder 16-27 57, Bundeshaus, Neues Hochhaus, 5300 Bonn 1, zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen
Dr. Hans Stercken

Liste der Sachverständigen

1. Vorsitzender des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland e.V. (VdLiA)
Herrn Oberstudiendirektor
Hans-Georg Becker
Hans-Wilhelm-Hansen-Weg 11
4600 Dortmund 50
2. Hauptgeschäftsführer
des Deutschen Industrie- und
Handelstages (DIHT)
Herrn Dr. Franz Schoser
Adenauerallee 148
5300 Bonn 1
3. Vorsitzender des Vereins
für das Deutschtum im Ausland e.V. (VDA)
Herrn Hans-Joachim Berendes
Maximilianstraße 8
5300 Bonn 1
4. Präsident des Deutschen Lehrerverbandes
Herrn Josef Kraus
Nordstraße 53
5300 Bonn 1
5. Vorsitzender der Gewerkschaft
Erziehung und Wissenschaft (GEW)
Herrn Dr. Dieter Wunder
Unterlindau 58
6000 Frankfurt a.M. 1

Die vorstehende Einladung des Vorsitzenden des Auswärtigen Ausschusses des Deutschen Bundestags, Herrn Dr. Stercken, an den Vorsitzenden unseres Verbands bedarf keiner weiteren Erläuterung, höchstens der Ergänzung, daß der Verband sich freut, als Sachverständiger in Sachen des Deutschen Auslandsschulwesens zu gelten und zu der Anhörung über „Situation und Entwicklung der Deutschen Auslandsschulen und Förderung der Deutschen Sprache in der Welt“ geladen zu sein.

Der Vorsitzende unseres Verbands vertrat den VdLiA am 27. September 1989 in Bonn bei der Anhörung vor dem Auswärtigen Ausschuß.

Zu Beginn der Anhörung gab der Vorsitzende des Unterausschusses Auswärtige Kulturpolitik des Auswärtigen Ausschusses, Herr Prof. Dr. Karl-Heinz Hornhues, der die Anhörung leitete, jedem geladenen Sachverständigen Gelegenheit zu einer ca. 5 Minuten dauernden Stellungnahme, jenseits dessen, was als Antworten auf die zuvor übersandten Fragen (33 Fragen) schon schriftlich dem Unterausschuß zugeleitet worden war.

(Teil I).

Die 33 Fragen mit den vom Vorstand des VdLiA dazu ausgearbeiteten Antworten sind als *Teil II* abgedruckt. Darüber hinaus hat der Verband eine Gesamtstellungnahme zum Bericht der Bundesregierung an den deutschen Bundestag über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland (Bundestagsdrucksache 11/1642, 1988) in schriftlicher Form dem Auswärtigen Ausschuß vor der Anhörungssitzung zugeleitet.

(Teil III).

Als *Teil IV* ist abgedruckt eine Beschlußempfehlung des Auswärtigen Ausschusses zum Bericht der Bundesregierung über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland vom 10. 2. 1989.

*Hans Georg Becker
Vorsitzender*

Teil I

Der Vorsitzende des VdLiA gab vor dem Unterausschuß Auswärtige Kulturpolitik des Auswärtigen Ausschusses des Deutschen Bundestags am 27. September 1989 als Vertreter des Verbands folgende Stellungnahme ab:

Meine sehr geehrten Damen und Herren!

Der Vorsitzende des Auswärtigen Ausschusses hatte bei der Einladung zu dieser Anhörungssitzung um Darlegung der Standpunkte des Verbands Deutscher Lehrer im

Ausland für den besonderen Erfahrungsbereich unseres Verbands in schriftlicher Form gebeten. Wir haben zu 30 von 33 Fragen Stellung genommen, wenn auch unterschiedlich intensiv und haben darüber hinaus eine Gesamtstellungnahme zum Bericht der Bundesregierung an den Deutschen Bundestag über Stand und Entwicklung der Deutschen Schulen im Ausland – Drucksache 11/1642 von 1988 – gegeben.

Wie schon durch den Namen unseres Ver-

bands deutlich wird, sieht dieser Verband seine Hauptaufgabe im weiten Feld des deutschen Auslandsschulwesens bei den deutschen Lehrern an diesen Schulen. Hier haben wir auch seit der Aktion der Sonderprogrammlehrer um 1980 und seit dem Beschluß des Haushaltsausschusses Ende 1982 über die Einsparung von 20 Mill. DM im Bereich des Auslandsschulwesens die größten Probleme.

Es ist uns daher heute ein Anliegen, in aller Kürze zu den Lehrern einige Akzente zu setzen:

1. Die amtlich vermittelten deutschen Lehrer sind nach wie vor in der Auslandsschularbeit, wenn diese ein wichtiger Teil der Auswärtigen Kulturpolitik bleiben soll, unentbehrlich. Sie verkörpern die Kontinuität des aktuellen deutschen pädagogischen und kulturpolitischen Beitrags, sie haben hinreichende Berufserfahrung, hinreichende Prüfungserfahrung, sie sind aus vielen Interessenten und Bewerbern sorgfältig ausgewählt worden, sie werden auf Kosten der Bundesregierung auf ihre besondere Aufgabe sehr sorgfältig vorbereitet in Lehrgängen von 14 Tagen Dauer, sie sorgen für die Erfüllung des Leistungsanspruchs bei den deutschen Abschlußprüfungen der verschiedensten Art, sie sind per Vertrag in der Regel eine feste, planbare und vorher bekannte Zeit lang an der jeweiligen Schule tätig. In der Einschätzung der Bedeutung der amtlich vermittelten Lehrer sieht der Verband einen Grundkonsens mit Auswärtigem Amt, der Zentralstelle und der KMK. Es ist überhaupt nicht einzusehen, warum man den Einfluß dieser Lehrerkategorie – will man ernsthaft gute Kulturpolitik machen – schmälern will. Man hat sie geschmälert, spätestens ab 1984 durch Reduzierung der Zahl von früher fast 1500 auf 1320 amtlich vermittelte Kollegen, obwohl die Zahl der Schulen und vor allem die Zahl der Prüfungen an den Auslandsschulen deutlich gestiegen sind. Man hat sie geschmälert durch Einführung von Hilfsmaßnahmen aus einer finanziellen Notlage heraus in Form von sog. „frei angeworbenen“ Lehrern in einem Sonderprogramm.

2. Sie haben uns gefragt, wie wir die gegenwärtige Situation beurteilten, daß es 5 verschiedene Kategorien von Lehrern an den deutschen Auslandsschulen gibt. Wir haben Ihnen gesagt und wiederholen es hier, daß das wohl die schlechteste Lösung ist, die es

geben kann. Unterschiedliche Bewertung der Arbeit, unterschiedliche Bezahlung, Be-soldung, Zuwendungen, Stundenverpflichtungen wirken sich (bis auf wenige positive Erfahrungen und Berichte aus den Auslandsschulen) an fast allen Schulen negativ auf Schulklima und Zusammenarbeit im Kollegium der jeweiligen deutschen Schule und damit bei einem solch sensiblen Instrument wie es etwa eine Begegnungsschule ist, auch auf die Wertschätzung und Attraktivität der deutschen Schule in den Augen der Eltern des Gastlands aus.

3. Der Verband hat immer die Leistungen, das zum Teil große Engagement und die fachlichen zum Teil hervorragenden Qualifikationen der „frei angeworbenen“ Lehrer herausgestellt. Aber all das genügt noch nicht, um in ihnen einen Ersatz für die amtlich vermittelten Lehrer zu sehen.

Denn:

- sie haben keine oder keine längere Unterrichtserfahrung, wie man es bei den amtlich vermittelten Lehrern voraussetzt, ja gerade bei diesen im Auswahlverfahren besonders überprüft und bewertet,
- sie haben keine Prüfungserfahrung, die sie allenfalls in 3-4 Jahren an der Deutschen Schule sammeln könnten, aber dann sind sie schon wieder längst weg von der Schule. Folge: falsche Leistungserwartung, falsche Einschätzung der Prüfungsleistung. Hierdurch werden, das ist für den Verband ein ganz wichtiger Punkt – Schwierigkeiten und Probleme mit Eltern der Schüler des Gastlandes insbesondere an Begegnungsschulen geradezu programmiert.
- sie stehen immer mit einem Bein in der Schule und mit dem anderen in der Bundesrepublik Deutschland, weil sie bei einer sich bietenden Gelegenheit zu einer Anstellung in der Bundesrepublik schnell den Vertrag verlassen und zurückkehren, sie sind also keine konstante Größe, mit der die Schule wie bei den amtlich vermittelten Lehrern und erst recht den Ortslehrkräften über längere Zeit rechnen kann.
- schlimmer als all dieses aber ist, daß sich die Bundesrepublik Deutschland einen weiteren Verlust an Möglichkeiten staatlicher Einflußnahme auf Gestaltung der Auslandsschularbeit leistet, dadurch daß Schulvereine und deren Vorstände durch Verträge mit Lehrkräften selbst Einfluß auf Auslandsschularbeit und damit Kulturpoli-

tik nehmen können. Die amtlich vermittelten Lehrkräfte erhalten ihre Zuwendungen per Richtlinien nur, wenn die Zuwendungsvoraussetzungen erfüllt sind, deren wichtigste die Vertretung der Interessen der Bundesrepublik Deutschland im Rahmen der Auswärtigen Kulturpolitik ist. Die „frei angeworbenen“ müssen diese Voraussetzungen nicht erfüllen, und sie werden bei ihnen auch nicht überprüft. Damit ist die Gefahr der Abkopplung der Schulen vom Einfluß der Bundesrepublik und damit des Endes der Rolle der Schulen als „Instrument“ der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik sehr groß.

Das ist keine Diskriminierung einer bestimmten Lehrerguppe! Wenn wir als Verband aller deutschen Lehrer im Ausland, der auch sog. „frei angeworbene“ Lehrkräfte zu seinen Mitgliedern zählt, mit diesen Aussagen auch nur einen dieser Kollegen diskriminieren wollten, dann hätten wir als Verband unsere Existenzberechtigung verloren.

Das ist das Fazit aus 5 Jahre des Experimentierens mit einer neuen Lehrerkategorie an den deutschen Schulen im Ausland. Es wird bis auf die schon genannten wenigen Ausnahmen beklagt, daß das eine schlimme Sache für das deutsche Auslandsschulwesen sei, daß man sich aus haushaltspolitischen Gründen von den beiden bewährten traditionellen Lehrerkategorien der amtlich vermittelten Lehrer und der Ortslehrkräfte trennte.

4. Der VdLiA hat sich seit 5 Jahren mit aller Entschiedenheit dagegen gewehrt, den Eindruck zu erwecken, daß man das Problem der deutschen Lehrerarbeitslosigkeit auch nur im entferntesten über den Einsatz arbeitsloser junger Kollegen an deutsche Auslandsschulen lösen könnte. Hier sind doch nur falsche Hoffnungen geweckt worden, die schon alleine wegen der Zahl der infrage kommenden Stellen nicht eingelöst werden können und bei den betroffenen Kollegen in noch größere Frustration umgeschlagen sind. Wenn für arbeitslose Junglehrer im Ausland ein sinnvoller Einsatz liegt, dann nur in größeren Programmen anderer Ministe-

rien als das AA und im Schulwesen anderer Länder.

5. Unsere Forderung kann nach alledem nur lauten: sofortiges Auslaufen des Sonderprogramms der sog. frei angeworbenen Lehrer, Ersetzung aller 200 Stellen durch amtlich vermittelte erfahrene Lehrkräfte und Einstellung von 200 (dieser oder anderer) Junglehrer in den innerdeutschen Staatsdienst!

Natürlich kostet das ein wenig mehr, aber gute Auswärtige Kulturpolitik kann nicht kostenneutral bleiben oder durch Einsparbeschlüsse des Haushaltsausschusses erreicht werden und sollte endlich frei werden von dem ökonomischen Kosten-Nutzen-Denken. Wenn wir die deutsche Sprache in der Welt fördern wollen und durch exzellente Schulausbildung Freunde für die Bundesrepublik Deutschland gewinnen wollen, muß eben mehr dafür bezahlt werden.

6. Erlauben Sie mir als letztes einen kurzen Hinweis auf ein neues Anliegen des Verbands:

Es ist mehrfach vom Sachverstand der Verbände, auch von dem des VdLiA gesprochen worden. Unser Verband war im Juni 1986 als Sachverständiger zur Anhörung in Sachen „Die deutsche Sprache in der Welt“ geladen und gehört worden, ist heute wieder als Sachverständiger geladen. Wir denken, daß wir unseren Sachverstand auch in eine zu gründende „Ständige Arbeitsgruppe Deutsches Auslandsschulwesen“ einbringen könnten, die regelmäßig zweimal im Jahr, möglichst unter Bekanntgabe einer Tagesordnung zusammentritt und wo alle Entwicklungen im deutschen Auslandsschulwesen aus dem Sachverstand verschiedenster Gruppierungen brennpunktartig zusammengeführt werden könnten mit Vertretern des AA, ZfA, KMK, Vertretern der Verbände, der Vertrags- und Arbeitsvermittler ZAV, CIM und Vertretern des Unterausschusses des Auswärtigen Ausschusses. Hier könnte das Parlament ohne das Instrument der Anhörung Auskunft zu Fragen des Deutschen Auslandsschulwesens erhalten und zur politischen Umsetzung nutzen.

Hans-Georg Becker
(Vorsitzender des VdLiA)

Anzeigenschluß für Heft 2/90:

2. April 1990

Teil II

Fragenkatalog für die Anhörung des Unterausschusses Auswärtige Kulturpolitik am 27. September 1989

1. BEGEGNUNGSSCHULEN

1. Wie beurteilen Sie die Entwicklung der Begegnungsschulen seit der Erstellung des Rahmenplanes im Jahre 1978 hinsichtlich der Schülerzahlen und der Erreichung der kulturpolitischen Ziele?

Die Begegnungsschule ist mit dem Rahmenplan von 1978 zur wichtigsten Schulform im deutschen Auslandsschulwesen erklärt worden. Sie ist es auch nach unserer Meinung und wird es auch weiterhin sein, wenn auch vielleicht unter anderem Namen und anderer Zielsetzung. Sie konnte trotz sinkender Zahlen an deutschen Schülern die in sie gesetzten Erwartungen insgesamt erfüllen.

Die Begegnungsschule sollte nicht in ihrer schulpolitischen und damit kulturpolitischen Bedeutung auf Schülerzahlen von deutschen und deutschsprachigen Schülern abgestellt sein, die Anzahl der Schüler kann und darf kein Maßstab für die Bedeutung der Begegnungsschule sein. Es gibt kleine Begegnungsschulen, die aus kulturpolitischer Sicht besonders wichtig sind und viel zu den Zielen Auswärtiger Kulturpolitik beitragen, und es gibt Begegnungsschulen sowie Schulen mit verstärktem Deutschunterricht, die sehr hohe Schülerzahlen haben, aber dennoch nur Privatschulen des Gastlandes mit dem „notwendigen Übel“ der deutschen Sprache sind. Die Attraktivität der Begegnungsschule hängt davon ab, ob sie im und zum einheimischen Schulwesen eine sinnvolle Ergänzung, eine Vertiefung darstellt, alle wichtigen Schulabschlüsse bereitstellt. Der Spracherwerb der deutschen Sprache und der des Gastlandes müssen „Eigenanliegen“ der Schüler und Eltern werden. Nur in den Begegnungsschulen ist es möglich, den deutschen Schülern ein differenziertes bilinguales Bildungsangebot zu machen, dem die sinkenden Schülerzahlen deutscher Schüler sonst entgegenstehen würde. Der unbefangene Umgang der Schüler miteinander sorgt dafür, daß Vorurteile gar nicht erst entstehen können oder leichter abgebaut werden können.

In einer Begegnungsschule können Lerninhalte wie Landeskunde, deutsche Geschichte, Kunst, Musik, aber auch deutsche

Begriffe aus Mathematik, Naturwissenschaft und Technik eher Eingang finden als an anderen Schultypen, was der Förderung der deutschen Sprache und der Begegnung mit deutscher Kultur nur förderlich sein kann.

Unter den kulturpolitischen Zielen sind die Ergebnisse hinsichtlich der deutschen Sprache seit 1978 deutlich besser geworden, die gezielte Förderung der Begegnungsschulen hat sich hier positiv ausgewirkt, die Ergebnisse im Sprachunterricht sind insgesamt deutlich besser, wie aus den Durchschnittsnoten der Sprachdiplome der KMK ablesbar ist. Das hat die Schulen mit verstärktem Deutschunterricht in Zugzwang gebracht, auch ihre Ergebnisse zu verbessern.

2. Wie kann der Begegnungscharakter auch bei nachlassender deutscher Schülerzahl verbessert und ggf. neu ausgestaltet werden?

Begegnung in der Schule, in der Klasse, im Unterricht ist die eine Sache; Begegnung über den Rahmen des Stundenplans hinaus eine wichtige andere. Den gleichen Stellenwert wie der Begegnung der Schüler untereinander muß man der Begegnung von Schülern und ihren Eltern mit deutschen Lehrern einräumen. Dem außerunterrichtlichen Angebot aller Art, wie gemeinsamem Musizieren, Theateraufführungen, Sportveranstaltungen, Arbeitsgemeinschaften, fächerübergreifendem Unterricht, Kontakten zum Goethe-Institut am Ort, Feiern, Einbezug der deutschen Kirchengemeinden, Jungendtreffen im Gastland, u.a. ist in Zukunft ein höheres Gewicht beizumessen.

Das gesamte pädagogische und kulturelle außerunterrichtliche Programm muß stärker die einheimische Komponente betonen, ohne die deutschen Interessen zu vernachlässigen, so daß die bisweilen noch existierenden „deutschen Inseln“ vermieden werden. Wenn die Schule hinsichtlich Lehrangebot und kulturellem Angebot optimal ins einheimische Schulwesen „paßt“, kommt die deutsche Komponente umso stärker zum Tragen. Ganz wichtig sind die Schaffung von Partnerschaften zwischen Schulen und Schülern, Patenschaften, Briefkontakte, Deutschlandaufenthalte für Schüler des Gastlandes, Schüleraustausch u.a. Deutsche Firmen könnten und sollten in eine

solche Partnerschaft, die bis zur Ausbildung nach der Schulzeit in geeigneten Betrieben in Deutschland reichen sollte, einbezogen werden. („Deutsche Firmen als Paten für Partnerschaften“).

Die Begegnungsschulen müssen allerdings zur Erreichung dieser Ziele sowohl sachlich wie personell gut ausgestattet sein, damit sie die wachsende Konkurrenz zu den führenden Schulen des Gastlandes nicht zu scheuen brauchen. Für einheimische Absolventen von Begegnungsschulen sollte über die Ausdehnung des Stipendiumsprogramms zum Studium an deutschen Hochschulen als adäquate Fortsetzung der schulischen Laufbahn nachgedacht werden.

Die beiden wichtigsten kulturpolitischen Ziele im Hinblick auf die Schüler des Gastlandes: der Erwerb und die Festigung der deutschen Sprache sowie ihre Anbindung an die deutsche Kultur, können in dieser Kombination nur an Begegnungsschulen erreicht werden. Allerdings sollte die Erwartung hier nicht zu hoch angesetzt werden.

3. Ist die genaue Abgrenzung zwischen Begegnungsschulen und Schulen mit verstärktem Deutschunterricht auch als Grundlage für die Förderung noch haltbar oder sollten nicht beide Formen zusammengefaßt werden unter dem Oberziel, deutsche Kultur und Sprache in den Gastländern zu fördern?

Die Schulen mit verstärktem Deutschunterricht sind teilweise mit dem Ruf behaftet, daß an ihnen eine sehr schwere Sprache, als die das Deutsche gilt, einen überproportionalen Anteil einnimmt. Die Gefahr, daß sich dadurch ein Scheitern der einheimischen Schüler an Sprachproblemen ergibt, die dann frustriert die Schule verlassen und „Antipropaganda“ machen, sollte nicht gering veranschlagt werden („die deutsche Schule ist prima, das einzige, was stört, ist die deutsche Sprache“). Umgekehrt erscheint an mancher dieser Schulen das Bildungsangebot für deutsche Schüler außerhalb der deutschen Sprache oft nicht ausreichend. Das kann dazu führen, daß selbst für deutsche Schüler und ihre Eltern einheimische Schulen mit umfassenderem Angebot interessanter werden können. In solchen Fällen sollten Begegnungsschulen und Schulen mit verstärktem Deutschunterricht zusammengefaßt werden bzw. diese Schulen mit verstärktem Deutschunterricht in Begegnungsschulen umgewandelt werden.

Hier hat eine neue Form der Begegnungsschule mit neuen kulturellen Zielen ihre Exi-

stenzberechtigung. Die einzelnen Schulen in den verschiedensten Ländern sollten in ihrer Individualität belassen werden und individuell gefördert werden nach erprobten Kriterien: Bedeutung des Gastlandes, Bedeutung des Schulorts, Bedeutung der deutschen Volksgruppe am Ort u.a. Voraussetzung zur Förderung sollte in jedem Falle ein ehrliches Anliegen auch der einheimischen Elternschaft sein, die deutsche Schule der deutschen Sprache wegen und nicht trotz der deutschen Sprache für ihre Kinder zu wählen. Deutschsprachige Auslandsschulen und Schulen mit verstärktem Deutschunterricht sollten in Begegnungsschulen umgewandelt werden, wenn dies von den Schülerzahlen und den Interessen des Gastlandes her möglich und sinnvoll erscheint.

4. Sind Spannungen zwischen deutschen und ausländischen Eltern hinsichtlich der Schulziele erkennbar geworden, und welche Möglichkeiten sehen Sie, diese abzuwenden?

Solche Spannungen existieren: sie sind umso konfliktträchtiger, je weiter Deutschland geographisch und kulturell vom Sitzland der Schule entfernt liegt. Für die deutschen Eltern besteht das vorrangige Schulziel darin, daß ihren Kindern eine der schulischen

Ihr Spezialist für Auslandsumzüge



Carl Grove

Internationale Möbelspedition

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

Versorgung und den Ansprüchen der Bundesrepublik Deutschland angemessene Ausbildung und entsprechende Abschlüsse ermöglicht werden. Der Übergang in das innerdeutsche Schulwesen und der Zugang zur Berufsausbildung und zu den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland müssen problemlos erfolgen können.

Für die Eltern einheimischer Schüler hat neben dem Prestige der deutschen Schule und der dort besseren Unterrichtssituation ein Abschluß Vorrang, der ihren Kindern bessere berufliche Chancen im Sitzland oder den gesicherten Abschluß zur Hochschulreife im Sitzland erlaubt. Für sie ist die Anerkennung der Abschlüsse der deutschen Schulen durch die Behörden des Sitzlandes wichtig. Ausländische Eltern nehmen die deutschen Schulen primär als gute, meist auch als prestigeträchtige Bildungsstätten für ihre Kinder und erst sekundär als deutsche Schulen an.

5. Wie können die deutschen Auslandsschulen ihre Funktion besser erfüllen, über den Unterricht hinaus Kulturträger für die Vermittlung deutschen Kulturguts und die Aufnahme der Kultur des Gastlandes zu sein?

Durch Verhandlungen auf Regierungsebene ist das Schulziel in der genannten Art für die Eltern des Gastlandes dort sicherzustellen, wo das noch nicht erreicht wurde. Ziel solcher Verhandlungen muß die gegenseitige Anerkennung von einander entsprechenden Schulabschlüssen sein. Hierbei ist eine weitestgehende Integration der deutschen Schulen in das einheimische Schulwesen bei gleichzeitiger Schaffung des für die deutschen Schulen notwendigen Frei- raums anzustreben.

Innerschulische Spannungen dieser Art sollten wegen ihrer atmosphärischen Sensibilität immer vor Ort behoben werden, wobei ein behutsames Eingehen auf die nichtdeutschen und deutschstämmigen Eltern notwendig ist, da sie das Hauptkontingent der Schüler in aller Regel stellen. Da die Deutschen im Ausland bis auf wenige Ausnahmen von Siedlungsschulen die Beziehungen zur heutigen Bundesrepublik Deutschland wollen, sollte man ihnen durchaus mehr „Staat“, d.h. mehr an pädagogischen deutschen Vorgaben zumuten.

Deutsche Schulen müssen mehr als bisher bikulturelle Zentren sein mit Angeboten an Theater, Filmen, Konzerten, Ausstellungen, die über den reinen Unterrichtsbetrieb hinausgehen. Eine Schule, die sich der Ge-

sellschaft des Gastlandes nicht öffnet, bewegt sich nie aus dem elitären Ghetto heraus. Die Angebote der Schule sollten nie allein an die Schulgemeinde, sondern auch wie bei den Goethe-Instituten an die breite deutschfreundliche Öffentlichkeit des Gastlandes am Ort der Auslandsschule gerichtet sein.

Möglichkeiten für eine solche Öffnung wären:

- verstärkte Kooperation mit Goethe-Instituten, falls am Schulort vorhanden,
- Einrichtung und Öffnung von zweisprachigen Büchereien an den deutschen Schulen,
- Angebote von Sprachkursen und allgemein interessierenden Kursen an Erwachsene, die von vermittelten Lehrern erteilt werden könnten,
- Ausbildung, Fortbildung und Qualifizierungserweiterung von einheimischen Ortslehrkräften, die als Lehrer an der deutschen Schule arbeiten oder arbeiten wollen,
- viele deutsche Schulen könnten dank der guten Ausstattung an amtlich vermittelten Lehrern und dank der guten sachlichen Ausstattung auch außerhalb der Orte von pädagogischen Zentren solche Angebote machen. An deutschen Schulen, an denen das schon geschieht, ist der Erfolg solcher Angebote groß. Von den schon ausgebildeten und fortgebildeten einheimischen Lehrern geht nach aller Erfahrung ein großer Multiplikatoreffekt aus!

6. Sollte die Förderung der Betreuung der Kinder im Vorschulalter in Begegnungsschulen wieder aufgenommen werden?

Ja – unbedingt!

Die Wiederaufnahme der Schulkindergärten in die amtliche Förderung bei den Begegnungsschulen erscheint unter mehreren Gesichtspunkten sehr wünschenswert und unerlässlich: An den deutschen Schulen im Ausland ist die deutsche Sprache für die Identität der Schule grundlegendes Element. Gerade in Zeiten zurückgehender Zahlen an deutschsprachigen Kindern ist eine möglichst früh einsetzende Spracharbeit und Sprachbetreuung in der deutschen Sprache erforderlich.

Die Sprache der Umgebung im Gastland wird zu einer immer mächtigeren Konkurrenz, insbesondere in bilingualen Elternhäusern und bei den deutschstämmigen Bevölkerungsgruppen. Der Kindergarten muß bei den Begegnungsschulen darauf hinwirken,

daß in den Elternhäusern mehr die deutsche Sprache anstelle der Sprache des Gastlandes gesprochen wird. Qualifizierte Spracharbeit im Kindergarten vergrößert den Anteil der deutschsprachigen Schüler in der Grundschule – eine wichtige Erfahrung an Begegnungsschulen in den sechziger Jahren, als die Kindergärten voll in die Förderung einbezogen waren, mehr als die Hälfte der Kindergärtnerinnen und Hortnerinnen amtlich vermittelt waren und die Kindergärten zu den Glanzlichtern in den Begegnungsschulen gehörten und damit den Besuch der deutschen Schule für die Elternhäuser des Gastlandes attraktiv machten!

Auch entwicklungspsychologisch ist es für die Kinder von entscheidender Bedeutung, daß sie neben der Familie eine weitere Institution kennenlernen, in der kompetent und selbstverständlich Deutsch gesprochen wird.

Die gewünschte Sprachkompetenz kann im Kindergarten erreicht werden durch amtliche Förderung, amtliche Vermittlung einer deutschen Fachkraft, mindestens der Leiterin bzw. des Leiters des Kindergartens und durch eine exzellente Sachausstattung von Lehrmaterialien. Gute Kindergärten an deutschen Schulen üben große Multiplikationswirkung auf das Sitzland aus. Insbesondere Eltern in lateinamerikanischen Ländern und romanischen Ländern Südeuropas „steuern“ nach alter Tradition die Schullaufbahn ihrer Kinder über den Kindergarten der deutschen Schule. Ein Problem wird einzig die Auslese der für die weitere schulische Laufbahn an der deutschen Schule nicht geeigneten, weil völlig unbegabten Kinder sein. In diesem Zusammenhang sei auf den Antrag der Mitgliederversammlung des VdLiA bei der letzten Hauptversammlung in Regensburg verwiesen über die Aufnahme der Kindergärten in die amtliche Förderung.

II. SPRACHGRUPPENSCHULEN

1. *Wie kann der überkommene Charakter der Sprachgruppenschulen erhalten bleiben, auch wenn die Zahl der muttersprachlich deutschen Schüler zurückgeht?*

Es ist die Gegenfrage zu stellen, ob der Charakter überhaupt erhalten werden muß.

Warum können diese Schulen nicht überführt werden in Begegnungsschulen oder Schulen mit verstärktem Deutschunterricht, wenn es sich bei den betreffenden Sprachgruppenschulen überhaupt noch lohnt, d.h. wenn die Eltern von Kindern aus den ehema-

ligen deutschen Siedlungs- und Sprachgemeinschaften überhaupt noch die Sprachgruppenschule den Schulen des einheimischen Bildungssystems vorziehen? Sprachgruppenschulen leben primär von einem lebendigen und vitalen Interesse an der deutschen Sprache. Wo dieses erlahmt oder erlischt, sollte die Förderung trotz empörter Proteste des „Auslandsdeutschtums“ im In- und Ausland eingestellt werden. Die Schulen selber und ihre Träger sollten das wissen und von der Bundesregierung auch deutlich gesagt bekommen und sich dadurch motiviert fühlen! Wenn sie Bestand haben sollen, sollten sie auch amtlich gefördert werden und dann muß auch eine kompetente Sprachausbildung im Deutschen im Vorschulalter erreicht werden. Damit gilt für diese das gleiche wie für die Begegnungsschulen und insbesondere wie für die Kindergärten an den Begegnungsschulen.

Die deutschsprachigen Ortslehrkräfte an diesen Schulen müssen eine im Sitzland anerkannte zusätzliche Ausbildung in Deutsch als Fremdsprache erhalten.

2. *Wie wird die Zukunft dieser Schulen beurteilt, wenn sie verstärkt Schüler nichtdeutscher Volksgruppenzugehörigkeit oder, wie im südlichen Afrika, nichtweiße Schüler aufnehmen.*

Große Teile der konservativen deutschen Volksgruppen werden sich abwenden. Aber wenn die Schule ihr Niveau und ihre Ausrichtung auf die Deutschsprachigkeit beibehält, dann bleibt für die deutsche Volksgruppe das gleiche Angebot bestehen. Dieses Schulangebot muß in der Qualität mindestens derjenigen des Sitzlandes entsprechen, was durch eine amtliche Förderung seitens der Bundesrepublik Deutschland sichergestellt werden muß. Deutschlandkunde sollte in die Lehrpläne der Schulen Eingang finden, wozu entsprechende Abkommen im Land notwendig sind.

3. *Welche Bedeutung messen Sie den Sonnenabendschulen und ähnlichen Formen zu, und wie sollten diese gefördert werden?*

In den USA ist die Förderung der Sonnenabendschulen besonders nötig, weil hier Deutsch als Fremdsprache in den Schulen kaum vertreten ist. Für Schüler stellen Sonnenabendschulen eine erhebliche zusätzliche Belastung dar, die Akzeptanz von der Schülerseite ist daher gering. Von Seiten der Eltern muß hier viel Motivation ausgehen.

Sie sollten dann besonders gefördert werden, wenn Aussichten bestehen, daß sie in

deutsche Schulen, nach Möglichkeit in Begegnungsschulen umgewandelt werden können, wie in Australien in Melbourne, Sydney u.a. Im anderen Falle sollte das Feld lieber den Goethe-Instituten überlassen werden, die in Sprachkursen bisher höhere Effektivität haben.

III. BERUFLICHE BILDUNG

1. Welche Möglichkeit wird gesehen, der vermehrten Nachfrage nach beruflicher Schulbildung im Rahmen deutscher Auslandsschulen nachzukommen?

Es sind zwei Arten von Berufsausbildung zu unterscheiden: Berufsfelder, die einen relativ hohen Grad an Allgemeinbildung in sprachlicher, geschichtlicher und wirtschaftspolitischer Hinsicht haben, wie Fremdsprachenkorrespondent/-in oder Kaufmann und einen geringen Grad an technischer Ausstattung erfordern, lassen sich gut in den Bildungsgängen der großen Auslandsschulen unterbringen als zusätzliche Bildungsangebote, ohne daß die Grundstruktur der Schule berührt wird. Es gibt zahlreiche positive Erfahrungen mit diesen Bildungsgängen in Südamerika, aber auch Hongkong u.a. Einführung solcher Zweige dualer Ausbildung sind sinnvoll, falls Firmen vor Ort die Ausbildung mittragen. Die Abschlüsse müssen bei den Ministerien des jeweiligen Landes abgesichert sein!

Auch dreijährige Lehrgänge in Administration, Klassen mit gezielter Vorbereitung auf verwaltende Tätigkeit in Instituten, Institutionen und Betrieben haben Erfolge aufzuweisen wie in Mexiko u.a.

Wenn jedoch ein hoher Standard an technischer Einrichtung erforderlich ist, so muß durch Abkommen mit den Regierungen der Sitzländer und durch vertragliche Beteiligung der Industrie- und Handelskammern gesichert sein, daß Rückschläge wie ESEP in Lima/Peru vermieden werden. Auch ist in diesen Fällen die Kooperation mit BMZ und GTZ anzustreben.

2. Sollten in Ländern, die sich nach dem Modell der deutschen dualen Berufsausbildung ausrichten wollen, selbständige Berufsschulen gegründet und in die Förderung durch die Bundesregierung einbezogen werden?

Die Frage ist nur dann zu bejahen, wenn am Ort keine deutsche Schule existiert. Die starke Schülerfluktuation dieser Schulform, hervorgerufen durch die relativ kurze Zeit, die die Schüler an der Ausbildungsstätte sind, läßt die eigentlichen Auslandsschul-

charakteristika: Vermittlung der deutschen Sprache, der Deutschlandkunde und des deutschen Kulturguts über meistens 14 Jahre hinweg vom Kindergarten zur nationalen Hochschulreife kaum noch in Erscheinung treten.

3. Welche Erfahrungen gibt es über die Zusammenarbeit mit der Wirtschaft hinsichtlich der betrieblichen Ausbildung?

An den Schulen, an denen eine duale Ausbildung praktiziert wird, ist nach den Erfahrungen, die dem Verband vorliegen, die Kooperation gut. Insbesondere in Ländern und an Orten, an denen Tochterfirmen deutscher Unternehmen angesiedelt sind oder in denen ein hohes Maß an wirtschaftlicher Zusammenarbeit besteht, hat die Wirtschaft eine starke Bereitschaft zur Kooperation bei der betrieblichen bzw. dualen Ausbildung gezeigt.

4. Welche Rollen kommen in diesem Prozeß den im Ausland tätigen deutschen Firmen bzw. den mit deutschen Unternehmern zusammenarbeitenden ausländischen Firmen zu?

Eine große!

Unabdingbare Voraussetzung für die duale Ausbildung ist die Bereitstellung der benötigten Ausbildungsplätze und die entsprechende finanzielle Unterstützung.

IV. DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IM AUSLÄNDISCHEN SCHULWESEN

1. In welchen Ländern und Regionen der Erde sehen Sie besondere Möglichkeiten, Deutsch als Fremdsprache zu erhalten, auszubauen oder neu einzuführen?

Auf jeden Fall in Lateinamerika!

Wenn nicht dort, wo denn dann?

Hier sind viele „Deutsche Kolonien“ ansässig, die auf das Deutsche achten und es wollen. In Lateinamerika ist Deutsch als Fremdsprache unbedingt zu Hause.

Ganz offensichtlich ergeben sich bei der jetzigen politischen Lage in den Ländern Osteuropas besondere Möglichkeiten, Deutsch als Muttersprache zu erhalten oder Deutsch als Fremdsprache zu fördern. Ungarn, Polen, CSSR und die Sowjetunion stehen dabei an erster Stelle, wobei die Bundesrepublik Deutschland dort auf die DDR als Konkurrenten trifft. Es sollten Austauschprogramme für Sprachlehrer mit den Ländern Osteuropas schnellstens gefördert werden. In Verhandlungen mit den Regierungen der genannten Länder ist hier eine stärkere kulturelle Eigenständigkeit der deutschen Sprachgruppen anzustreben.

Auch in Namibia bestehen sicher gute Möglichkeiten zum Ausbau der deutschen Sprache, auch an den dortigen deutschen Schulen, wenn es gelingt, den Widerstand der Schulvereine und einiger Elterngruppierungen gegen die Öffnung der Schule gegenüber der einheimischen schwarzen Bevölkerung zu überwinden. Zumindest sollte überall die gleichberechtigte Etablierung von Deutsch als zweiter oder dritter Fremdsprache angestrebt werden.

2. Welche Möglichkeiten des Einsatzes deutscher Lehrer an ausländischen Schulen sehen Sie?

Sinnvoll ist hier der Einsatz von Fachberatern als Multiplikatoren, das ist auch finanziell wesentlich günstiger, als an jede Schule einen Deutschlehrer amtlich zu vermitteln. Auf hohe Qualifikation der Fachberater muß großer Wert gelegt werden.

3. Wie kann die Aus- und Fortbildung ausländischer Deutschlehrer verbessert werden?

Pädagogische Seminare und Ausbildungsstätten in allen Regionen der Erde und an allen größeren deutschen Schulen sind gut, vor allem weil es noch keine Ansätze zu anderen Möglichkeiten der Lehrerfortbildung offiziell gibt.

Diese „Vorstufen vor der Seminausbildung“ jedoch könnten sein:

- Anerkennung von Deutsch als gleichrangiger Fremdsprache in der schulischen und universitären Ausbildung im Gastland, Absicherung durch Kulturabkommen; erst durch die gesicherte Anerkennung wird eine Ausbildung in der Sprache Deutsch interessant,
- Zusammenarbeit von deutschen Hochschulen mit einheimischen Ausbildungsuniversitäten,
- Deutschlandaufenthalte für angehende Deutschlehrer des Gastlands wie in Europa für Englisch, Französisch und Spanisch praktiziert.
- regelmäßige Einladung zu kürzeren regionalen Fortbildungsmöglichkeiten und Fortbildungsmaßnahmen an pädagogischen Zentren in bewährten Sprachseminaren und Landeskundeseminaren
- Honorierung der zusätzlichen Aus- und Fortbildung, notfalls mit finanzieller Unterstützung durch die Bundesrepublik Deutschland.

4. Wie kann die Beschulung von Rückkehrerkindern in ihren Heimatländern verbessert werden mit dem Ziel, die deutschen Sprachkenntnisse zu erhalten und auszubauen?

Rückkehrerkinde und ihre Eltern sind von den entsprechenden Stellen auf die bestehenden deutschen Schulen in ihrem Land hinzuweisen, auch auf die Möglichkeiten der Schulbeihilfe für einkommenschwache Familien. Aus finanziellen Gründen dürfte kein Rückkehrerkind von einer deutschen Schule abgewiesen werden.

Das Fernlehrwerk Deutsch und die SKALA sind den Rückkehrerkindern zur Förderung der Sprachkompetenz in der deutschen Sprache anzubieten. Ziel der Hilfsmaßnahmen muß sein, daß das „Kapital der Deutschkenntnisse“ und der „Kenntnisse der Bundesrepublik Deutschland“ nicht verlorengehen und daß diese Kinder zu Bildungsabschlüssen geführt werden, die in der Bundesrepublik Deutschland anerkannt werden, die dann eine weitere berufliche Qualifikation dieser Kinder hier erlauben.

5. Welchen Stellenwert hat ein vermehrtes Angebot von „Wirtschaftsdeutsch“ im Rahmen der Förderung deutscher Sprache im Ausland?

Der Verband sieht das mehr als Anliegen der Erwachsenenbildung, wo nach unserer Meinung mehr die Goethe-Institute gefördert sind.

V. DEUTSCHE AUSLANDSSCHULEN UND FÖRDERUNG DER DEUTSCHEN SPRACHE IN EUROPA

1. Welches Gewicht hat Ihrer Meinung nach die deutsche Sprache im vereinheitlichten Binnenmarkt der Europäischen Gemeinschaft, in den Ländern des Europarats und in den osteuropäischen Ländern?

Wegen der besonders großen Exportorientiertheit der Bundesrepublik Deutschland und der daraus folgenden vielfachen wirtschaftlichen Beziehungen Deutschlands mit den Ländern der Erde sollte Deutsch neben Englisch in Ländern der EG und des Europarats die wichtigste Fremdsprache sein, und an jeder Sekundarschule sollte Deutsch als zweite oder zumindest dritte Sprache angeboten werden oder gar Pflichtfremdsprache werden. An allen Europaschulen ist ohnehin Deutsch als Fremdsprache vorhanden. In Osteuropa (wie unter IV 1 gesagt), kann derzeit nicht genug an Versuchen zur Verankerung des Deutschen als Mutter- oder Fremdsprache getan werden. Das Gewicht der deutschen Sprache ist in diesen Ländern bisher sehr gering, die Bedeutung dieser Sprache für die Bevölkerung ist in Ungarn, Polen, der CSSR und der Sowjetunion sehr groß.

2. Welchen Beitrag können deutsche Auslandsschulen und andere Formen des Deutschunterrichts zur Verbreitung der deutschen Sprache in der EG leisten?

Sie sollten all denen, die Deutsch lernen wollen, ein schulisch attraktives Angebot machen, also eine insgesamt moderne Schulbildung bieten, das ist die beste Propaganda. Den stärksten Beitrag kann die zum Abitur führende deutsche Schule liefern, weil diese neben der Sprachvermittlung eine zur deutschen Hochschulreife führende Allgemeinbildung im Sinne der Arbeit an einer Begegnungsschule bereitstellen kann.

3. In welchen Ländern der Europäischen Gemeinschaft, den Ländern des Europarats und in den osteuropäischen Ländern sollen neue deutsche Auslandsschulen und/oder „europäische“ Schulen gegründet werden.

Prinzipiell ist es wünschenswert, daß in jedem Land der EG eine deutsche Auslandsschule, eine europäische Schule oder eine binationale Schule nach dem Modell des deutsch-französischen Gymnasiums besteht.

In allen Ländern Europas sollte eine europäische Schule gegründet werden oder durch Umwandlung einer bestehenden Schule geschaffen werden. Europäische Schulen sollten in den Ländern unbedingt geschaffen werden, wo in den Ländern des EG-Europa noch keine Europaschule existiert: Spanien, Portugal, Griechenland, Irland, Dänemark . . .

In Ungarn scheinen die Bedingungen und Voraussetzungen für die Einrichtung von stark ins nationale Schulwesen eingebundenen deutschen Schulen sehr günstig zu sein. Generell ist der VdLiA der Meinung, daß in den Ländern der EG die Anstrengungen zu einer Entwicklung des nationalen Schulwesens auf ein zukünftiges „europäisches“ Schulwesen hin, die den Schülern keine unzumutbaren Umstellungen abverlangt, erheblich verstärkt werden müssen.

VI. LEHRER

1. Wie wird die gegenwärtige Situation beurteilt, daß es fünf verschiedene Kategorien von Lehrern an deutschen Auslandsschulen und im Ausland tätiger Lehrkräfte gibt?

5 Kategorien von Lehrern an deutschen Schulen im Ausland ist wohl die schlechteste Lösung, die es geben kann. Unterschiedliche Bewertung, Bezahlung, Besoldung und Stundenverpflichtung wirken sich bis auf wenige Ausnahmen an fast allen Schulen sehr

negativ auf Schulklima und Zusammenarbeit im Kollegium der jeweiligen Deutschen Schule aus. Übereinstimmend wird beklagt, daß das eine sehr schlimme Sache für das Deutsche Auslandsschulwesen sei. Die Abkehr von den traditionellen Lehrerkategorien: vermittelte Lehrer und Ortslehrkräfte – letztere höchstens noch in deutschsprachige und nationale untergliedert – war in den siebziger Jahren und achtziger Jahren haushaltspolitisch bedingt, hat aber letztlich nur zu Problemen geführt und sich nicht bewährt. Damit sollen Leistungen und fachliche Qualifikationen der frei angeworbenen oder Sonderprogrammlehrer nicht geschmälert werden. Aber die unterschiedliche Bezahlung, die mangelnde Unterrichts- und vor allem Prüfungserfahrung, die mangelnde soziale Absicherung der meisten jungen Kollegen im Ausland und nach ihrer Rückkehr auch in der Bundesrepublik Deutschland und die damit auch im Zusammenhang stehende oft plötzliche und nicht berechenbare Fluktuation der frei vermittelten Lehrkräfte belasten unnötigerweise in großem Maße die Arbeit in den deutschen Schulen im Ausland. Außerdem wird durch die Möglichkeit der Schulvereinsvorstände, ohne Einschaltung der Zentralstelle in Köln Lehrer in der Bundesrepublik anzuwerben, der notwendige und zugleich wünschenswert Einfluß der amtlichen Stellen auf personelle Zusammensetzung von Kollegien und Schulen und damit die Qualität der Lehrerkollegien eingeschränkt.

2. Welche Vorschläge können für eine Bereinigung dieser Situation gemacht werden?

Es ist unbedingt zu den beiden traditionellen Lehrerkategorien zurückzukehren:

1. amtlich vermittelte Lehrkräfte, die immer mehr und immer deutlicher, und insbesondere bei der Zweitvermittlung zu Multiplikatoren werden müssen und werden sollten und Veranstaltungen im Fortbildungssektor an der Schule, ggf. auch in pädagogischen Zentren betreuen sollten.

2. deutsche sowie deutschsprachige Ortslehrkräfte und Ortslehrkräfte des Gastlandes

Es zeichnet sich jedoch deutlicher als früher ab, daß eine Gruppe deutschsprachiger und deutscher Ortslehrkräfte, die beide Lehrerebenen in der Bundesrepublik Deutschland – und ab 1993 im Europa der EG – gemacht haben, ständige Betreuung durch erfahrene Multiplikatoren wollen, den hohen Leistungsanforderungen an sie nicht

ausweichen, kontinuierliche Leistungsbeurteilungen wollen, also eine Art „Referendariat“ absolvieren an der Deutschen Schule im Ausland, gut bezahlt werden sollten, etwa wie jetzt die „frei angeworbenen Ortslehrkräfte“ oder etwa auf der Basis deutschen Inlandsgehalts, wobei die Fördermittel in der Schulbeihilfe enthalten sein sollten. Damit wären diese Lehrer unabhängig von der örtlichen finanziellen Situation, könnte sich ohne Zwei- oder Drittjob der Arbeit an der deutschen Schule widmen und damit qualitativ höherwertigen Unterricht geben. Diese Lehrkräfte könnten auf Dauer die Unterrichtstätigkeit der vermittelten Lehrer übernehmen in dem Umfang, in dem diese für Multiplikatorentätigkeit freigestellt würden und damit wieder die Qualität des Unterrichts der Ortslehrkräfte steigern könnten.

Alle anderen Ortslehrkräfte sollten den nationalen Lehrkräften gleichgestellt werden, da sonst Spannungen aus sozialen Gründen unausweichlich sind.

3. Sehen Sie Möglichkeiten für einen vermehrten Einsatz von frei vermittelten Lehrern an deutschen Auslandsschulen und an anderen Bildungseinrichtungen der Gastländer? Wie bewerten Sie ihre Einkommenssituation? Wie ist ihre soziale Absicherung zu verbessern?

Nein – auf keinen Fall!

Ihre Einkommenssituation ist relativ gut, Ausarbeitungen zur besseren sozialen Absicherung sollten nicht begonnen werden, weil das Programm schnell auslaufen sollte.

4. Wie können für die deutschen Auslandslehrer das Auswahlverfahren und die Vorbereitung auf ihre Tätigkeit verbessert werden?

Die Auswahl sollte nicht so sehr nach wissenschaftlichen Kriterien, als nach „auslandsrelevanten“ Kriterien durchgeführt werden. Gründe für das Anstreben des Auslandsaufenthalts, Kontaktfreudigkeit, Wendigkeit, Belastbarkeit, Sprachkenntnisse, Bereitschaft zur Mehrsprachigkeit, Sprachbegabung, kulturelles Engagement, (– auch schon im Schulort bewiesen –), politische Aufgeschlossenheit ohne Fanatismus, Toleranz, Robustheit, sicheres persönliches Auftreten, „geordnete Familiensituation“ (denn ungeklärte Familiensituation ist fast immer „tödlich“). Die Auswahl nach derartigen Kriterien sollte bereits verantwortlich der Schulleiter in Zusammenarbeit mit dem Schulaufsichtsbeamten durchführen, erfahrenen Auslandslehrer könnten bei der Auswahl beratend mitwirken. Gespräche der Aus-

landsschulleiter mit den für ihre Schule vorgeschlagenen Kandidaten während eines Deutschlandaufenthalts der Schulleiter zeigen, wie notwendig die „Sichtung“ der Bewerber unter diesen Kriterien ist. Es sollte auch ein für alle Bundesländer einheitlicher Kriterienkatalog für die Beurteilung durch den ASCHA der KMK erarbeitet werden, der jeder Schulaufsichtsbehörde durch die Kultusministerien verpflichtend gemacht werden müßte. Die Landesschulbehörden sollten in den Fortbildungsinstituten regelmäßig Kurse für potentielle Auslandslehrer abhalten als Voraussetzung der Übernahme in die Kartei der ZfA. Bei diesen Kursen sollten erfahrene Auslandslehrer mitwirken. Die Vorbereitung auf den Auslandsschuldienst nach der Wahl für eine bestimmte Schule und nach Vertragsabschluß ist in den letzten Jahren erheblich verbessert worden, hier wären die Teile der Landeskunde des neuen Gastlandes und der Spracherwerb vor der Ausreise sowie die Teilnahme des Ehepartners an der Fortbildung noch zu regeln.

5. Sieht man insbesondere in dem Modell „integrierte Fachkräfte“ eine Lösung für die in unterschiedlichen Beschäftigungsverhältnissen im Ausland tätigen Lehrkräfte?

Keine Stellungnahme des VdLIA

6. Wie können Fortbildung und Erfahrungsaustausch der im Ausland tätigen Lehrer verbessert werden?

Wie kann die besonders im argen liegende Fortbildung der Ortskräfte auf eine neue Basis gestellt werden?

Die Möglichkeiten der deutschen Schulen im Ausland für die Fortbildung von nationalen und deutschsprachigen Ortslehrkräften sind bei weitem noch nicht erschöpft. Über die bestehenden 6 pädagogischen Zentren in Südamerika hinaus sollten, sofern es die Ausstattung in personellen und sachlichen Bereichen zuläßt, örtliche Fortbildungsangebote an diesen Schulen gemacht werden. Das Fortbildungsangebot der Pädagogischen Zentren ist in vielen Fällen wegen der großen räumlichen Distanz zum Wohnort der einheimischen Ortslehrkräfte aus familiären Gründen nicht immer oder nur beschränkt annehmbar. Das Angebot zur Fortbildung an der jeweiligen Schule sollte sich zunächst auf die deutschsprachigen Ortslehrkräfte beziehen und sollte – unter Beachtung der nationalen Empfindlichkeiten der einheimischen Ortslehrkräfte – auf diese ausgedehnt werden, vor allem, wenn keine Lehrerausbil-

dung im einheimischen Ausbildungssystem existiert. Erfahrene Auslandslehrer könnten diese Fortbildung leisten, das würde auch den Begegnungscharakter der deutschen Schulen stärken und läge im Sinne einer aktiven Auswärtigen Kulturpolitik.

VII. SCHULBAU

1. Inwieweit sind die Empfehlungen des Auswärtigen Ausschusses des Deutschen Bundestages vom Oktober 1984 bei Neu- und Erweiterungsbauten umgesetzt?

2. Wieweit sind örtliche Baugewohnheiten bei Neu- und Erweiterungsbauten berücksichtigt worden?

3. Welche Erfahrungen hat man mit der Betreuung durch die Bundesbaudirektion gewonnen?

Keine Stellungnahme des VdLiA

VIII. LEHRMATERIALIEN

1. Wie wird die Ausstattung der deutschen Auslandsschulen mit Lehrmaterialien bewertet?

In der Regel gut, teilweise sogar sehr gut! Die letztendliche Beurteilung muß der Schule selbst und der örtlichen diplomatischen Vertretung überlassen bleiben. An Schulen mit geringem Deutschunterricht sollten nicht nur Lernmittel für den Fremdsprachenunterricht sondern auch für Naturwissenschaften, Kunst, Sport vorhanden sein. Gerade an diesen Schulen wird das Ansehen der Schule durch die Ausstattung deutlich gehoben.

2. Welche Verbesserungen schlagen Sie vor?

Wie kann die Ausstattung der deutschen Auslandsschulen mit landeskundlichen Materialien verbessert werden, um den kulturellen Austausch zu fördern?

Landeskundliches Material verstärkt in der Landessprache anbieten, damit die Arbeit an den Schulen mit geringem Fremdspracheneinfluß in der Landeskunde nicht an Sprachbarrieren scheitert!

IX.

Wie kann die Zusammenarbeit der mit Auswahl und Betreuung aller im Ausland tätigen deutschen Lehrkräfte betrauten Institutionen verbessert werden (Auswärtiges Amt, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen beim Bundesverwaltungsamt, Auslandsschulausschuß der KMK, CIM, ICEM in Genf, etc.)?

Einrichtung einer ständigen Arbeitsgruppe aus Vertretern des AA, der ZfA, des ASCHA der KMK, CIM, ICEM, ZAV und auch Vertretern der Verbände insbesondere und traditionell VdLiA, DL und GEW.

Diese Arbeitsgruppe sollte mindestens zweimal im Jahr mit rechtzeitig vorgegebener Tagesordnung zusammenkommen und zwei bis drei Tage lang Arbeitssitzungen durchführen.

Hans Georg Becker
Vorsitzender des VdLiA

Teil III

Stellungnahme des VdLiA zum Bericht der Bundesregierung an den deutschen Bundestag über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland – Bundestagsdrucksache 11/1642, 1988

Einleitung

Die Bundesregierung legte am 14. 9. 1978 dem Deutschen Bundestag einen „Rahmenplan für die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen“ vor, der von allen Fraktionen gebilligt wurde; der Verband hatte damals Stellung dazu genommen. Wenn auch der Rahmenplan in manchen Punkten nicht befriedigen konnte, so war er doch als Grundlage recht brauchbar, und es knüpfte sich eine Fülle von Erwartungen an diese Absichtserklärungen. Genährt wurden sie durch die Regierungserklärung vom 4. 5. 1983, in der es heißt: „Wir müssen die deutschen Schulen im Ausland stärker als bisher fördern. Wir werden neue Anstrengungen unternehmen,

um die deutsche Sprache im Ausland wieder mehr zu verbreiten.“

Was ist seitdem geschehen? Zur gleichen Zeit beschloß der Haushaltsausschuß des Deutschen Bundestages, die Zahl der amtlich vermittelten Lehrer um 60 zu verringern, den anderen ihre Zuwendungen um einen nicht unbedeutenden Teil zu kürzen. In der letzten Regierungserklärung wurden die deutschen Schulen im Ausland schon gar nicht mehr erwähnt, von einer stärkeren Förderung als bisher war „angesichts der angespannten Haushaltslage“ nicht mehr die Rede. Zwar machte man sich offiziell Sorge über die „Verbreitung der deutschen Sprache in der Welt“. Unverkennbar aber ist die

weitverbreitete Vorstellung, daß auswärtige Kulturpolitik zwar nicht etwas Überflüssiges, aber doch etwas zu Teures sei, als daß eine aktive Verstärkung in Frage kommen könne. Die Bedeutung der auswärtigen Kulturpolitik, zu der die Auslandsschulen gehören, wird nach wie vor kaum zur Kenntnis genommen oder unterschätzt. Zum Nulltarif ist sie nun einmal nicht zu haben. Zu wenige Abgeordnete sind an diesen Fragen interessiert, zu Wahlerfolgen tragen sie auch kaum bei. Immerhin konnte erreicht werden, daß die Bundesregierung dem Deutschen Bundestag einen Bericht über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland vorgelegt hat. Mit ihm beabsichtigt die Bundesregierung, „den Rahmenplan vom 14. 9. 1978 fortzuschreiben und die auswärtige Kulturpolitik der nächsten Jahre zu definieren“.

In seiner Stellungnahme möchte der VdLiA zum einen die Entwicklung des Auslandsschulwesens seit dem Rahmenplan (Kap. I) und die aktuellen Probleme (Kap. II) der deutschen Auslandsschulen kommentieren, zum anderen (Kap. III) auf die Punkte hinweisen, die seiner Meinung nach für eine Festigung und Weiterentwicklung der Auslandsschulen in den nächsten Jahren unerlässlich sind.

1. Entwicklung des Auslandsschulwesens seit dem Rahmenplan

1.1. Begegnungsschulen

Der Rahmenplan sah vor, das Netz der Begegnungsschulen, die man – trotz aller Diskussion um diesen Begriff – für den wichtigsten Teil der Schulpolitik im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik betrachten muß, zu erweitern, sie an den wichtigsten zentralen Orten aller Kontinente zu fördern und ihnen berufsbildende Zweige anzugliedern. Aber: „Neugründungen von Begegnungsschulen hat es nicht gegeben.“ Die Erklärungen dafür – sinkende Zahl deutschsprachiger Schüler, politische Umstände – leuchten auch ein, jedoch haben auch einige Schulen den Status der Begegnungsschule wieder verloren, so daß das Ergebnis keinesfalls befriedigen kann und hinter dem gesteckten Ziel zurückbleibt.

1.2 Europäische Schulen

Die im Rahmenplan genannten Zielvorstellungen werden vom Verband unterstützt. Von einer Entwicklung gemeinsamer pädagogischer Modelle im musischen und berufsbezogenen Bereich mit Anregungen auf die nationalen Bildungssysteme kann jedoch

nicht die Rede sein. Daß der deutsche Schüleranteil an den Europäischen Schulen geringer ist als es dem Prozentsatz der Deutschen in der EG entspricht, ist zudem außerordentlich zu bedauern. Auch hier konnte die Zielsetzung des Rahmenplans nicht erfüllt werden.

1.3 Schulen mit verstärktem Deutschunterricht

Die Schulen mit verstärktem Deutschunterricht erscheinen im Bericht zu positiv dargestellt. Im Rahmenplan waren sie noch nicht definiert, jetzt werden sie als „Schulen, an deren Unterrichtsprogramm Deutsch und Deutschlandkunde einen deutlich stärkeren Anteil haben, als es dem Durchschnitt des Sitzlandes entspricht“, bezeichnet. Das erweckt den Eindruck, als ob in den Sitzstaaten der Auslandsschulen Deutsch generell zum Unterrichtsprogramm gehört und hier einen darüber hinausgehenden Anteil hat. Wenn man jedoch weiß, mit welch kärglichen Fremdsprachenkenntnissen Schüler vor allem in den Entwicklungsländern die Sekundarschule verlassen, wo entsprechender Unterricht oft nur kurze Zeit und mit minimaler Stundenzahl durchgeführt wird, versteht, daß der „Durchschnitt des Sitzstaates“ eine sehr relative Größe ist. Ein wichtiger Punkt müßte sein, ob das Fach Deutsch innerhalb des Schulsystems des Sitzlandes überhaupt als gleichberechtigte Fremdsprache anerkannt ist. Daß Schulen mit entsprechender Förderung dieses Unterrichts dann eine größere Ausstrahlung entwickeln, leuchtet ein.

1.4 Maßnahmen für alle deutschen Schulen im Ausland

Hier räumt der Bericht ein, daß „die Beratung nicht überall und zu jeder Zeit im gewünschten und notwendigen Umfang angeboten werden“ konnte, was wohl eine Untertreibung ist. Sicher dienen die geförderten Regionalkonferenzen dem Erfahrungsaustausch, aber diese wichtige Maßnahme wird bei weitem nicht ausreichend gefördert. Ob die Zeitschrift „Begegnung“ zur Fortentwicklung des Auslandsschulwesens beiträgt, darf bezweifelt werden. Das „Sonderprogramm“ zur befristeten Entsendung junger, noch nicht verbeamteter Lehrer an deutsche Schulen im Ausland ist ausgedünnt, es darf wohl als gescheitert betrachtet werden, weil trotz pädagogischer Erfolge die Behörden die berufliche und soziale Unsicherheit für die Beteiligten nicht länger verantworten wollten. „An seine Stelle tritt die

finanzielle Unterstützung der Schulen bei der Beschäftigung von frei, d.h. in der Bundesrepublik angeworbenen Lehrern". Dies scheint dem VdLiA, wie in Kapitel III noch ausführlich begründet wird, der falsche Weg zu sein, um die Personalprobleme der deutschen Schulen im Ausland zu lösen. Er ist allzusehr auf die Einsparung von Haushaltsmitteln angelegt und sollte nicht weiter beschritten werden.

2. Deutsch als Fremdsprache im ausländischen Schulwesen

Der Bericht verweist auf beachtliche Erfolge in der Fachberatung für Deutsch, bei den Weiterbildungsprogrammen und bei der Lehrmittelversorgung. „Der deutschen Sprache und Kultur im öffentlichen Schulwesen anderer Länder einen angemessenen Platz zu sichern“, erfordert eine klare rechtliche Absicherung durch Kulturabkommen und setzt ein Interesse beider Seiten als Vorbedingung voraus. Hier ist mehr als bisher die Diplomatie gefordert.

Daß 1986 von den 110 000 nichtdeutschen Schülern an geförderten Schulen 1470 mit 44 Begleitpersonen von „Prämienprogrammen“ erfaßt wurden, d.h. ein paar Tage oder Wochen in Deutschland verbringen und ein hübsches Buch in den Bücherschrank stellen konnten, nachdem sie sich jahrelang mit der Fremdsprache Deutsch beschäftigten, scheint ein klägliches Ergebnis, wenn man es am Anspruch, daß „lebenslange Bindungen an unser Land und seine Bürger entstehen könnten“, mißt. Folgerichtig hat die Bundesregierung den Ausbau des Prämienprogramms als einen Schwerpunkt für die nächsten Jahre bezeichnet. Hier muß eine Systematik entwickelt werden, die zu einem Netz an Partnerschaften, zu einem breiten Schüleraustausch vor allem mit den Entwicklungsländern und zu einer verstärkten Stipendienpolitik führen muß.

3. Gegenwärtige Probleme des Auslandschulwesens

Hier zeigt der Bericht Entwicklungen auf, die für die deutschen Auslandsschulen nicht günstig erscheinen. Die Zahl der deutschsprachigen Schüler im Ausland nimmt ab, die Eltern sind weniger am Spracherhalt oder an der Begegnung mit deutscher Kultur als an einer guten Schule interessiert; das Angebot guter Schulen wächst aber in vielen Staaten, während die deutschen Schulen mit dem „Zusatzfach Deutsch“ belastet sind, oft

keine anerkannten Abschlüsse anbieten können und von der nationalen Schulgesetzgebung eingeschränkt werden. Gerade deshalb müssen Anstrengungen unternommen werden, um den Ruf der deutschen Schulen, zu den besten des Landes zu gehören, zu festigen. Die Kindergärten, einst Gütebestandteil vieler Schulen, werden nicht mehr gefördert und sind zu teuer, obwohl gerade in ihnen Kinder aus binationalen Ehen und deutschstämmigen Bevölkerungsgruppen, deren Umgangssprache nicht mehr Deutsch ist, eine stärkere Anbindung an die deutsche Sprache erfahren könnten. Berufsbildende Zweige konnten nicht ausgebaut werden oder wurden zu wenig angenommen.

An vielen Schulen ist die räumliche Unterbringung mangelhaft, oft herrscht Mangel an qualifizierten Lehrkräften. Die amtlich vermittelten Lehrer werden als unentbehrlich bezeichnet, ihre Arbeit müsse angemessen honoriert werden. Sie „lassen sich nur in sehr begrenztem Umfang durch frei angeworbene Lehrer oder Ortskräfte ersetzen“.

4. Ziele und Maßnahmen

Der für die Auslandsschulpolitik wichtigste Teil des Berichts ist der dritte.

Mit Recht wird die Begegnungsschule als der zentrale Schultyp bezeichnet, der die Begegnung deutscher und fremder Kultur mit der schulischen Versorgung deutscher Schüler vereint. Es wird deshalb „die Gründung weiterer Begegnungsschulen in der Form bikultureller öffentlicher Schulen ... angestrebt“. Wichtig erscheint, daß neben einem ausreichenden deutschen Schülerpotential im Sitzland das Interesse vorhanden ist, eine solche Schule zuzulassen und rechtlich abzusichern. Keinesfalls erforderlich scheint, daß „seine Kultur und die deutsche Kultur einander genügend nahe sind“. Nähe ist ein relativer Begriff, in der Türkei oder im Iran, wo erfolgreiche Begegnungsschulen bestehen oder bestanden, zeigt sich dies. Und warum sollte nicht auch in Japan eine Begegnungsschule angestrebt werden? Es ist zu begrüßen, daß der vertikale und horizontale Ausbau der Schulen bis zu anerkannten Bildungsabschlüssen und durch zusätzliche, insbesondere berufsbildende Lernangebote, weiter verfolgt werden soll. Besonders müssen die Bemühungen verstärkt werden, zur gegenseitigen Anerkennung von Abschlüssen zu gelangen, so daß im besten Fall aufgrund eines Schulabkommens der Schulabschluß einer Begeg-

nungsschule zum Studium sowohl im Sitzland als auch in der Bundesrepublik Deutschland berechtigt, so wie auch Studienabschlüsse in beiden Ländern anerkannt werden sollten. Der Bericht weist daraufhin, daß solche Schulabkommen nur in einigen wenigen Fällen zustandekamen. Hier wäre ein umfassendes Musterabkommen zu erarbeiten, dessen Konkretisierung im Einzelfalle eine vorrangige Aufgabe des Auswärtigen Amtes und der deutschen Auslandsvertretungen sein sollte. Dabei muß der Rat von erfahrenen Schulfachleuten eingeholt werden, welche Konflikte auftreten könnten, die vorsorglich zu regeln wären. Der Hauptakzent sollte dabei sein, im Abkommen eine weitestgehende Integration der deutschen Schulen in das nationale Schulwesen bei Sicherung der erforderlichen Freiräume für ihre Existenz und Entwicklung vorzusehen. Das ist kein grundsätzlicher Widerspruch. Und doch ist es ein Unterschied, ob man sagt, „die Schüler dieser Schule sind vom Schullecht des Sitzlandes befreit“ oder „die Schule erfüllt in ihrer genehmigten Struktur die Bedingungen des Sitzlandes und der Unterricht der deutschen Sprache oder in der deutschen Sprache wird als gleichwertig mit jedem anderen geforderten Fremdsprachenunterricht anerkannt“.

Um unter den genannten schwieriger werdenden Bedingungen die deutschen Schulen im Ausland zu sichern und auszubauen, hält der VdLiA folgende Maßnahmen für unerlässlich:

a) Die Schulkindergärten müssen wieder in die amtliche Förderung aufgenommen werden, wobei dies nicht durch eine Umverteilung, sondern durch eine Aufstockung des Förderungsumfanges geschehen soll.

An den deutschen Schulen im Ausland ist die deutsche Sprache ein für die Identität der Schule grundlegendes Element. Dem stehen standortbedingte Schwierigkeiten entgegen, die möglichst früh einsetzende systematische Sprachbetreuung erforderlich machen. Die Sprache der Umgebung wird zu einer immer mächtigeren Konkurrenz, insbesondere im binationalen Elternhaus und bei der deutschstämmigen Bevölkerungsgruppe. Der Kindergarten muß daraufhinwirken, daß in den Elternhäusern versucht wird, die deutsche Sprache an die Stelle der Fremdsprache treten zu lassen. Es ist auch entwicklungs-psychologisch von entscheidender Bedeutung, daß die Kinder neben der Familie eine weitere Institution kennenler-

nen, in der selbstverständlich und kompetent Deutsch gesprochen wird. Diese Deutschkompetenz des Kindergartens ist aber nur dadurch zu gewährleisten, daß er offiziell gefördert wird, daß in ihm deutsche Fachkräfte arbeiten. Diese können darüber hinaus eine Multiplikationswirkung auf das Sitzland ausüben. Während für schulische Lehrkräfte das Modell der frei angeworbenen abzulehnen ist, wäre zu erwägen, ob bei entsprechender rechtlicher Absicherung dieser Fachkräfte die Kosten für ihre Verpflichtung nicht in Form von Zuschüssen zur Schulbeihilfe übernommen werden könnten.

b) Das Modell der frei angeworbenen Lehrer für die deutschen Schulen im Ausland hat sich nicht bewährt. Diese Lehrer sollen nach dem Auslaufen ihrer Verträge durch amtlich vermittelte Lehrer ersetzt werden.

Im Augenblick ist nach dem Bericht der Bundesregierung ein Stand von 180 frei angeworbenen Ortskräften erreicht, d.h. mehr als 10% der aus der Bundesrepublik Deutschland kommenden Lehrer haben einen Status, der für die Betroffenen und die Schulen mehr Probleme aufwirft als löst. In mehrerlei Hinsicht sind diese Kollegen nur mangelhaft rechtlich und sozial abgesichert. Ihnen wird dadurch ein hohes Risiko aufgebürdet und ihre Lage als arbeitslose Lehrer ohne zwingende Notwendigkeit ausgenützt. Da gerade die Besten von ihnen verständlicherweise jede sich bietende Chance auf Einstellung in der Bundesrepublik Deutschland wahrnehmen, führt dies auch noch zu einer für die deutschen Schulen unnötigen und schädlichen Fluktuation.

Außerdem begeben sich die deutschen Stellen der Möglichkeit, in notwendigem und wünschenswertem Maße ihren Einfluß auf die Zusammensetzung der Kollegen an den deutschen Schulen wahrzunehmen. Für die pädagogische Arbeit ist es erforderlich, daß die dort arbeitenden Lehrer bereits über Berufserfahrung an innerdeutschen Schulen verfügen.

Die Schaffung einer dritten Lehrerkategorie bedeutet für die deutschen Schulen auch deswegen oft eine zusätzliche Belastung, weil das durch die Schulvereinsvorstände für die klassischen Ortskräfte festgelegte Gehaltsmodell durch die Sonderstellung der frei angeworbenen gesprengt wird und sich die nationalen Ortskräfte dadurch benachteiligt fühlen.

c) Die Zahl der amtlich vermittelten Lehrer ist sowohl kurz- wie längerfristig zu erhöhen.

An den deutschen Schulen im Ausland besteht ein erheblicher Lehrerberarf. Außer den im Bericht genannten Gründen können qualifizierte, erfahrene Auslandslehrer einen wesentlichen Teil zur Fortbildung der nationalen Ortskräfte, und hier nicht nur bei den an den deutschen Schulen tätigen, beitragen. In diesem Zusammenhang sollte darüber nachgedacht werden, ob die Zweitvermittlungsklausel, nach der eine Zweitvermittlung nur bei der Übernahme einer Funktionsstelle infrage kommt, nicht flexibler gehandhabt werden könnte. Arbeitszeitverkürzungen für Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland erfordern dies längerfristig auch an den deutschen Schulen im Ausland, wenn die Attraktivität des Auslandsschuldienstes für Lehrer aufrechterhalten werden soll. Auch ein notwendiges stärkeres Engagement der Bundesrepublik Deutschland im europäischen Schulwesen ist ohne zusätzliche Stellen nicht zu verwirklichen.

d) Bei einer voraussichtlich stärkeren Bevölkerungsfuktuation in der Europäischen Gemeinschaft nach 1992 ist auf lange Sicht ein höheres Maß an Durchlässigkeit zwischen den nationalen Schulsystemen anzustreben. Der Thematik des interkulturellen Lernens, der Behandlung gemeinsamer Themen im Unterricht und der Weiterentwicklung bikultureller und Europäischer Schulen ist erhöhte Aufmerksamkeit zu schenken.

e) Sollen die deutschen Schulen, insbesondere außerhalb Europas, ein Spiegelbild deutscher Kultur sein, so müssen sie dies nicht nur in pädagogischer, sondern auch in sozialer Hinsicht sein, so sehr dies auch in manchen Ländern auf Schwierigkeiten stoßen kann. Die innere Schulstruktur ist so zu gestalten, daß sie mit der innerdeutschen vergleichbar wird. Dazu gehört, daß den deutschen Lehrern, nicht nur dem deutschen Schulleiter, eine stärkere Mitbestimmung an der Gestaltung der Schule eingeräumt wird. Dies sollte in den Förderungsrichtlinien für die deutschen Schulen festgeschrieben werden.

Den an den Schulen tätigen Ortskräften ist ein entsprechender rechtlicher und sozialer Status zu sichern und über die Absichtserklärung der Bundesregierung hinaus auch in der Praxis ein angemessenes Gehalt zu ermöglichen, das in Ländern mit niedriger Lehrerbeseoldung deutlich über deren Niveau liegen muß und gewährleistet, daß mit einem vollen Deputat an einer deutschen Schule der Lebensunterhalt gesichert ist.

Schlußbemerkungen

Den deutschen Schulen im Ausland kommt über die schulische Versorgung der deutschen Schüler und die Verbreitung der deutschen Sprache in der Welt hinaus die Aufgabe zu, Begegnung mit deutscher Kultur und Beziehungen zu Deutschland zu schaffen und zu gestalten. Ihre Erfolge auf diesem Gebiet lassen sich nicht kurzfristig wertmäßig ermessen. Gerade aber für ein außenorientiertes Land wie die Bundesrepublik Deutschland dürfen sie nicht zu gering eingeschätzt werden. Die Leistungen der deutschen Schulen können sich sehen lassen, dank ihrer oft guten personellen und sachlichen Ausstattung könnten die Schulen in vielerlei Hinsicht noch stärker wirken. Soll jedoch, wie im Bericht der Bundesregierung genannt, die auswärtige Kulturpolitik – und damit auch die Aufgabe der deutschen Schulen – für die nächsten Jahre definiert werden, so darf nicht ein Status quo festgeschrieben werden, der angesichts der genannten Probleme Rückschritt wäre.

Die deutschen Schulen müssen in eine aktive auswärtige Kulturpolitik noch besser eingebunden und ihrer Bedeutung gemäß auch finanziell ausgestattet werden. Der Hinweis auf eine angespannte Haushaltslage wird dort, wo das Interesse an deutscher Kultur- und damit auch Schulpolitik besteht, nicht verstanden. Denn die Haushaltsmittel sollten die aktive Förderung zulassen, wenn der Gesetzgeber nicht eingestehn will, daß er die Bedeutung dieser Politik verkennt.

Dieter Forster

Tabellarische Übersicht zur Berufsbildung an den deutschen Auslandsschulen

Die beiden Tabellen, die auf den grünen Blättern abgedruckt sind, wegen ihres Formates quer eingehettet werden mußten, aber zur besseren Lektüre herausgetrennt werden können, waren zunächst als Anhang zu einem Artikel Klaus Weidingers gedacht im Sammelband: W. Hammer (Hrsg.) „Deutsche Lehrer in aller Welt“. Diese Übersicht dürfte jedoch einen großen Kreis unserer Verbandsmitglieder, besonders die gegenwärtig draußen Tätigen interessieren: Deswegen veröffentlichen wir sie. H. W.

Berufsbildung an deutschen Auslandsschulen mit berufsvorbereitendem Vollzeitunterricht für Schüler der Sekundarstufe

Blatt 1

(Quelle: z.T. Auslands-Kunze)

Land/Schule	Schulart	Unterrichtssprache (überwiegend)	Abschluß/Titel/Berechtigung
Ägypten			
Alexandrien Deutsche Schule der Borromäerinnen	Höhere Handelsschule	deutsch	schulinterne Diplomprüfung Sprachdiplom II
Argentinien:			
Bariloche Deutsche Schule	Gymnasium mit Zusatzunterricht in kaufmännischen Fächern	spanisch	national allgemeine Hochschulreife staatlich anerkannter Titel „Bachiller Mercantil“ Sprachdiplom II
Hurlingham Deutsche Schule	Gymnasium mit Zusatzunterricht in kaufmännischen Fächern	spanisch	national allgemeine Hochschulreife staatlich anerkannter Titel „Bachiller Mercantil“
Munro Utz-Schmidt-Schule	Gymnasium mit Zusatzunterricht in kaufmännischen Fächern	spanisch	national allgemeine Hochschulreife staatlich anerkannter Titel „Bachiller Mercantil“
Villa Ballester Deutsche Schule	Wirtschaftsgymnasium	deutsch/spanisch	national allgemeine Hochschulreife staatlich anerkannter Titel „Bachiller Nacional Bilingüe en Ciencias Comerciales“ mit der Fachrichtung: „Administración de Empresas“ u. „Secretariado Ejecutivo“ Sprachdiplom II
Villa Ballester Hölters-Schule	Kollegschule – Fachrichtung Elektronik – – Fachrichtung Chemie – – Fachrichtung Wirtschaft –	spanisch	staatlich anerkannter Titel: – „Técnico Electrónico“ – – „Técnico Químico“ – – „Perito Mercantil“ – (Die Titel schließen die nationale allgemeine Hochschulreife mit ein) Sprachdiplom II
<i>beachte: Die Technische Abteilung der Sekundarstufe II der Hölters-Schule besteht aus den beiden Fachrichtungen „Elektronik“ und „Chemie“. Sie enden – abweichend von der allgemeinen Regel – mit einem 13. Schuljahr.</i>			
Brasilien:			
São Paulo Humboldt-Schule	Wirtschaftsgymnasium	deutsch/portugiesisch	national allgemeine Hochschulreife staatlich anerkannter Titel „Técnico Assistente de

Berufsausbildung an deutschen Auslandsschulen mit berufsvorbereitendem Vollzeitunterricht und/oder berufsbegleitendem Teilzeitunterricht (Dualsystem) nach Abschluß der Sekundarstufe

Blatt 2

(Stand: 1988)

(Quelle: z.T. DIHT)

Land/Schule	Ausbildungsgang (Ausbildungsform)	Ausbildungssprache (überwiegend) im Unterricht	im Betrieb	vom DIHT anerkannter Abschluß/Titel	vom Gastland staatlich anerkannter Abschluß/Titel
Argentinien:					
Villa Ballester Deutsche Schule	Zweispr. Industriekaufmann (dual)	deutsch	spanisch	Industriekaufmann (zweisprachig)	_____
	Zweispr. Bürokaufmann (geplant)				
	Zweispr. Versicherungs-kfm. geplant				
	Zweisprachige Sekretärin (dual)	deutsch	spanisch	_____	_____
Brasilien:					
São Paulo Humboldt-Schule	Zweispr. Industriekaufmann (dual)	deutsch	portugiesisch	Industriekaufmann (zweisprachig)	_____
	Zweispr. Speditionskaufmann (dual)	deutsch	portugiesisch	Speditionskfm. (geplant) (zweisprachig)	_____
	Zweispr. Datenverarbeitungskfm. (geplant)				
	Zweisprachige Sekretärin (dual)	deutsch	portugiesisch	_____	_____
Chile:					
Santiago Deutsche Schule	Zweispr. Industriekaufmann (dual)	deutsch	spanisch	Industriekaufmann (zweisprachig)	Técnico Bilingüe en Producción y Comercio
	Zweisprachiger Kaufmann im Groß- und Außenhandel (dual)	deutsch	spanisch	Kaufmann im Groß- und Außenhandel (zweisprachig)	Técnico Bilingüe en Comercio Mayorista y Exterior
	Zweispr. Schiffskaufmann (dual)	deutsch	spanisch	Schiffskaufmann (zweisprachig)	Técnico Bilingüe en Navegación y Comercio
	Zweispr. Chefsekretariat (Vollzeitunterricht/dual)	deutsch	spanisch	Geprüfte Sekretärin Fremdsprachensekretärin	Secretaria Ejecutiva Bilingüe
Ecuador:					
Quito/Guayaquil Deutsche Schule	Zweisprachiger Kaufmann im Groß- und Außenhandel (geplant)				



**Schweizerische
Internationale
Schule**

**Zweisp Sprachige Deutschschweizerische
(dual)
Zweischprachiger Kaufmann im
Groß- und Außenhandel (geplant)
Zweisp. Bankkaufmann (geplant)**

Wahrsprachen:

Wahrsprachen:
(zweischprachig)

beachte: Die Ausbildung in Hongkong setzt kein Abitur voraus und kann bereits nach dem 10. Schuljahr begonnen werden; an der Ausbildung nehmen auch Abiturienten teil.

Kolumbien:

**Bogotá
Deutsche Schule**

**Zweisp. Industriekaufmann
(dual)**

deutsch/spanisch

**Industriekaufmann
(zweischprachig)**

**Técnico Bilingüe en
Administración de
Empresas Industriales**

**Zweischprachiger Kaufmann
im Groß- und Außenhandel
(dual)**

deutsch/spanisch

**Kaufmann im Groß-
und Außenhandel
(zweischprachig)**

**Técnico Bilingüe en
Comercio Mayorista y
Exterior**

**Zweischprachige Sekretärin
(Vollzeitunterricht/dual)**

deutsch/spanisch

**Fremdsprachensekretärin
(geplant)**

**Técnico en Secretariado
Ejecutivo Bilingüe**

Peru:

**Lima
Humboldt-Schule**

**Zweisp. Industriekaufmann
(dual)**

deutsch

**Industriekaufmann
(zweischprachig)**

**Técnico Bilingüe de
Negocios en Comercio
y Producción**

**Zweischprachiger Kaufmann
im Groß- und Außenhandel
(dual)**

deutsch

**Kaufmann im Groß-
und Außenhandel
(zweischprachig)**

**Técnico Bilingüe de
Negocios en Comercio
internacional**

**Dreisprachige Sekretärin
(Vollzeitunterricht)**

deutsch

**Secretaria Ejecutiva
Trilingüe**

Uruguay:

**Montevideo
Deutsche Schule**

**Zweischprachiger Kaufmann
im Groß- und Außenhandel
(Vollzeitunterricht/dual)**

deutsch

**Kaufmann im Groß-
und Außenhandel
(zweischprachig)**

**Zweischprachige Sekretärin
(Vollzeitunterricht/dual)**

deutsch

**Fremdsprachensekretärin
(geplant)**

beachte: Die Ausbildung in Montevideo setzt kein Abitur voraus und kann bereits nach dem 10. Schuljahr begonnen werden; an der Ausbildung nehmen auch Abiturienten teil.

Anmerkung:

Die deutschen Auslandshandelskammern bzw. besondere Trägervereine betreiben auch in eigener Regie und mit eigenen Lehrkräften in zahlreichen kaufmännischen und gewerblich-technischen Berufen duale Ausbildung. Darüber hinaus erhalten Fach- und Führungskräfte deutscher Firmen in den Gastländern über die Auslandshandelskammern zahlreiche Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten (z.T. auch in Zusammenarbeit mit den örtlichen Goethe-Instituten), so u.a. in Wirtschaftsdeutsch, Wirtschaftsrechnen, Informatik und Maschinenschreiben. Es wird aber auch die Weiterbildung zum Korrespondenten, Dolmetscher, Übersetzer, Fachwirt, Fachkaufmann, Industriemeister oder zur Sekretärin angeboten.

Im einzelnen erfolgen die Maßnahmen in folgenden Ländern: Argentinien (Buenos Aires), Belgien (Brüssel), Brasilien (São Paulo), Frankreich (Paris), Großbritannien (London), Guatemala, Indonesien (Jakarta), Japan (Tokio), Kolumbien (Bogotá), Mexiko, Niederlande (Amsterdam), Paraguay (Asunción), Portugal (Lissabon, Porto), Spanien (Barcelona, Madrid) und Südafrika (Johannesburg). In Planung sind Projekte in Griechenland (Athen), Indien (Bombay) und Italien (Mailand). Bei einigen der aufgezählten Projekte wirken auch frei vermittelte deutsche Diplom-Handelslehrer, Realschullehrer, Gewerbelehrer und Fachlehrer mit.

Klaus Weidinger

Deutsche Schule	– Fachrichtung Landwirtschaft –	deutsch	Wirtschaftsgymnasium	deutsch	Zulassungsprüfung an der landwirtschaftl. Fachhochschule Osorno) nationale fachgebundene Hochschulreife Sprachdiplom II
Santiago Deutsche Schule			Wirtschaftsgymnasium	deutsch	nationale allgemeine Hochschulreife (sie berechtigt gemäß bilateralem Kulturabkommen zur uneingeschränkten Hochschulzulassung in Deutschland) staatlich anerkannter Titel: „Subtécnico Comercial Bilingüe“ u. „Secretaria Bilingüe“ Sprachdiplom II
Ecuador: Guayaquil Humboldt-Schule	Berufliche Oberschule – Fachrichtung Elektro/Metall – – Fachrichtung Burowirtschaft –	spanisch			nationale fachgebundene Hochschulreife Sprachdiplom II
Kolumbien: Bogotá Deutsche Schule	Wirtschaftsgymnasium	deutsch/spanisch			nationale allgemeine Hochschulreife (in NRW, BW und H als Fachhochschulreife anerkannt) Sprachdiplom II
Mexiko: Deutsche Schule	Höhere Handelsschule	deutsch			schulinterner Titel „Secretaria Ejecutiva Trilingüe“ schulinternes Wirtschaftsabitur (in NRW als Fachhochschulreife anerkannt) Sprachdiplom II
Paraguay: Fernheim Colegio Filadelfia Itapúa Federación de Escuelas Privadas de Itapúa	Handelsschule	deutsch	Handelsschule	deutsch	schulinterner Handelsschulabschluss Sprachdiplom II
Uruguay: Montevideo Deutsche Schule	Kaufmännische Berufsfachschule	deutsch	Berufliche Oberschule – Fachrichtung Landwirtschaft – – Fachrichtung Hauswirtschaft – – Fachrichtung Gewerbe –	deutsch/spanisch	nationale fachgebundene Hochschulreife
					Sprachdiplom II weitere Abschlüsse siehe Blatt 2

beachte: Die Ausbildung in Montevideo erfolgt nur im 11. Schuljahr mit berufsvorbereitendem Vollzeitunterricht; im 12. Schuljahr dagegen dual. Die Kaufmännische Berufsfachschule wird auch von Abiturienten besucht.

Klaus Weidinger

Teil IV

Beschlußempfehlung des Auswärtigen Ausschusses zum Bericht der Bundesregierung über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland

Der Bundestag wolle beschließen, nach Kenntnisaufnahme des Berichts der Bundesregierung über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland – Drucksache 11/1642 – folgendem Entschließungsantrag zuzustimmen:

I. Allgemeine Grundsätze

1. Der Deutsche Bundestag begrüßt die Vorlage des „Berichts der Bundesregierung über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland“ und die darin aufgezeigten Perspektiven für eine Weiterentwicklung des deutschen Auslandsschulwesens.
2. Der Deutsche Bundestag anerkennt die Bedeutung und die Leistungen deutscher Schulen im Ausland als eines der wichtigsten Instrumente der deutschen auswärtigen Kulturpolitik.
3. Der Deutsche Bundestag teilt die Auffassung der Bundesregierung, daß die deutschen Auslandsschulen in besonderer Weise dazu beitragen, Brücken zwischen Ländern zu schlagen und bei den Schülern den Grundstein für eine meist das ganze Leben prägende Freundschaft mit den Deutschen und der deutschen Kultur zu legen. Ehemalige Schülerinnen und Schüler deutscher Auslandsschulen tragen dazu bei, freundschaftliche Beziehungen mit dem jeweiligen Gastland zu vertiefen und den geistigen Austausch und die kulturelle Zusammenarbeit zu fördern.
4. Die deutschen Auslandsschulen sind darüber hinaus ein wichtiges Instrument zur Förderung der deutschen Sprache im Ausland.

II. Schwerpunkte der zukünftigen Förderung

1. 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 Auseinandersetzung mit den Werten einer freiheitlichen demokratischen Grundordnung mit einbezieht.
2. Der Deutsche Bundestag fordert die Bundesregierung auf, der **schulischen Versorgung von Kindern deutscher Staatsangehöriger**, die sich vorübergehend im Ausland aufhalten, besondere Aufmerksamkeit zu widmen und auf eine schulische Versorgung hinzuwirken, die der wirtschaftlichen Bedeutung und außenwirtschaftlichen Abhängigkeit der Bundesrepublik Deutschland gerecht wird. Der Deutsche Bundestag begrüßt die Bemühungen der Bundesregierung, durch die Einrichtung von Kleinstschulen in Verbindung mit dem Fernlehrwerk eine weltweite schulische Versorgung anzustreben.
3. Der Deutsche Bundestag ist der Auffassung, daß die **schulische Versorgung von Kindern mit deutscher Staatsangehörigkeit**, die **Defizite in der Beherrschung der deutschen Sprache** aufweisen, ein besonderes Anliegen deutscher Auslandsschulen sein muß. Besondere Aufmerksamkeit verdienen Kinder aus Mischehen, die als Mittler zwischen Kulturen eine besonders wichtige Rolle spielen. Die Bundesregierung wird aufgefordert, durch zusätzliche Fördermaßnahmen evtl. vorhandene sprachliche Defizite zu beheben.
4. Der Deutsche Bundestag fordert die Bundesregierung auf, nach Möglichkeiten eines **verstärkten Einsatzes deutscher Lehrer im Ausland** zu suchen und mit den Ländern der Bundesrepublik Deutschland entsprechende Vereinbarungen zu treffen. Hierbei sollte auch der Entsendung von Lehrern für Tätigkeiten in ausländischen Schulsystemen Aufmerksamkeit gewidmet werden.
5. Die Bundesregierung wird aufgefordert, in Zusammenarbeit mit den Ländern ein **Rahmenstatut** in Form einer Bund-Länder-Vereinbarung auszuarbeiten, das für

- alle Kategorien deutscher Lehrer im Ausland gültig** ist und das renten- und sozialversicherungsrechtliche Fragen einschließlich der Problematik der Arbeitslosenversicherung, aber auch die Frage eines Anwartschaftsbonus bei Einstellung in den Landesdienst und die Anrechnung von Dienstjahren regelt.
6. Der Deutsche Bundestag begrüßt das Bestreben der Bundesregierung, **sich verstärkt dem Ausbau berufsbildender Zweige** an deutschen Schulen im Ausland zu widmen und fordert die Bundesregierung auf, im Blick auf dieses Ziel die Zusammenarbeit mit dem DIHT, den Auslands handelskammern und der deutschen Außenwirtschaft zu intensivieren. Die Bundesregierung sollte Wünschen nach der Entsendung von Fachberatern für die duale Berufsausbildung nach Möglichkeit entsprechen und bei der Aus- und Fortbildung betrieblicher Ausbilder vermittelnd Hilfestellung leisten.
 7. Der Deutsche Bundestag ist der Auffassung, daß der **Bedarfsstau bei Schulbaumaßnahmen** in deutschen Auslandsschulen **abgebaut** werden muß, da es sich hierbei um Investitionen mit wichtiger kulturpolitischer Langzeitwirkung handelt und Qualität und Kapazität der Schulgebäude einen Einfluß auf die Einschätzung der Bundesrepublik Deutschland im Ausland hat.
 8. Der Deutsche Bundestag unterstützt die Bemühungen der Bundesregierung, durch **Einrichtung eines Hochschul-Stipendien-Programms für begabte ausländische Absolventen deutscher Auslandsschulen aus sozial schwachen Familien** ein über den Schulbesuch hinaus wirksames Förderungsinstrument zu schaffen. Durch eine derartige Förderung, die sowohl Stipendien für ein surplace Studium als auch für ein Erststudium und für Postgraduate-Studienaufenthalte in der Bundesrepublik Deutschland umfaßt, wird die „Vertikale Kontinuität“ der Förderung ausländischer Schüler abgesichert, ein wertvolles Begabtenpotential ausgeschöpft und die langfristige Effizienz eingesetzter deutscher Steuermittel gesichert.
 9. Der Deutsche Bundestag teilt die Auffassung der Bundesregierung, daß insbesondere bei Begegnungsschulen der **Betreuung von Kindern im Vorschulalter** eine große Bedeutung zukommt und fordert die Bundesregierung auf, die Möglichkeiten einer Wiederaufnahme der Förderung von Kindergärten und Vorschulen zu prüfen.
 10. Der Deutsche Bundestag begrüßt die jüngste Praxis, **deutsche Schulen im Ausland bereits in der Gründungsphase** durch wirksame Hilfe zu unterstützen. Bereits in dieser Phase sollte eine erfahrene Lehrkraft aus der Bundesrepublik der Schule zur Verfügung gestellt werden.
 11. Der Deutsche Bundestag teilt die Auffassung der Bundesregierung, daß die **Betreuung von Kindern der in ihre Heimatstaaten zurückgekehrten ausländischen Arbeitnehmer** fortgesetzt und intensiviert werden muß.
 12. Der Deutsche Bundestag begrüßt die Bemühungen der Bundesregierung, die **Aus- und Fortbildung von Ortskräften** an deutschen Schulen im Ausland durch den weiteren Ausbau des Netzes von „Pädagogischen Zentren“ für die Lehreraus- und Fortbildung zu intensivieren. Die hohe Qualität des schulischen Angebots deutscher Schulen im Ausland ist langfristig nur durch eine kontinuierliche Weiterbildung der Ortslehrkräfte sicherzustellen.
 13. Der Deutsche Bundestag teilt die Ansicht der Bundesregierung, daß an Lehrer, die an deutschen Auslandsschulen tätig sind, besondere Anforderungen gestellt werden müssen und fordert die Bundesregierung auf, das **Auswahlverfahren** und die **Vorbereitung der Lehrer** zu verbessern.
 14. Der Deutsche Bundestag würdigt die Leistungen der deutsch-französischen Gymnasien und fordert die Bundesregierung auf, zu prüfen, ob im Hinblick auf die Weiterentwicklung der europäischen Einigung das Modell derartiger Schulen in bilateraler staatlicher Trägerschaft auf andere europäische Länder übertragen werden kann.
 15. Die Bundesregierung wird aufgefordert, eine engere Verzahnung deutscher Auslandsschulen und deutscher Präsenz an ausländischen Hochschulen anzustreben.
 16. Die Bundesregierung wird aufgefordert, im Rahmen der europäischen politischen Zusammenarbeit zu prüfen, inwieweit die Zusammenarbeit bei der schulischen Versorgung von Kindern der Mitglieds-

staaten der Gemeinschaft in Drittstaaten verstärkt werden kann.

17. Der Deutsche Bundestag anerkennt die Bedeutung der ausländischen **Schulen mit verstärktem Deutschunterricht und der Sonntagschulen** für die Verbreitung der deutschen Sprache im Ausland. Er fordert die Bundesregierung auf, die Förderung dieser Schulen im Rahmen der Möglichkeiten auszubauen.
18. Der Deutsche Bundestag begrüßt die Anstrengungen der Bundesregierung, Regierungen bei der **Förderung von Deutsch als Fremdsprache** in dem jeweiligen staatlichen Bildungswesen finanziell und personell durch die Entsendung von Lehrern, Fachberatern und Deutschlektoren zu unterstützen.
19. **Schulpartnerschaften** zwischen deut-

schen Schulen und ausländischen Schulen, an denen Deutsch als Fremdsprache gelehrt wird, sind ein wichtiger Beitrag zur Verbreitung der deutschen Sprache im Ausland. Die Bundesregierung wird aufgefordert, derartige Partnerschaften nach Kräften zu unterstützen.

20. Der Deutsche Bundestag würdigt die Arbeit des Georg-Eckert-Instituts für internationale **Schulbuchforschung**. Er fordert die Bundesregierung auf, Bemühungen um ein objektives Bild der Geschichte und Gegenwart Deutschlands bzw. des Partnerlandes in den jeweiligen Schulbüchern im Rahmen der Möglichkeiten zu unterstützen.

Der Auswärtige Ausschuß

*Ak. Zeichen 612 600.00/01
10.2.1989*

Situationsbericht eines Obmanns des VdLIA Auszug eines Briefes an den Vorstand

Hans Jürgen Peleikis
Obmann des VdLIA
Via Aurelia Antica 397 - 401
I - 00165 Roma

Rom, 10. 10. 89

Frau
Christa Becker
Hans-Wilhelm-Hansen-Weg 11
D-4600 Dortmund 50

Betr. Mitgliederwerbung

Liebe Frau Becker, lieber Herr Rüdig,

... Ich meine, Grundvoraussetzungen für eine Werbung sind, daß die Kolleginnen und Kollegen das Empfinden bekommen,

- daß unser Verband, insb. durch den Vorstand, intensiv, sensibel und kompetent vertreten ist in der Bundesrepublik und
- daß die Obleute motiviert sind, neue Mitglieder anzuwerben, und
- daß die Begleitumstände günstig sind.

Unsere Schule kann nach meiner Betrachtung als lobenswertes Beispiel angesehen werden:

Der imponierende Besuch unseres Vorsitzenden Herrn Becker, im Frühjahr 1987, die recht schnelle Abänderung unserer Hauptklage (Beihilfe auch für Kinder des Kindergartens), die Fülle der Anträge der Italiengruppe zum Verbandstag 1987 (Verdienst des damaligen Regionalobmannes, Herrn Willmes), der informative und menschlich nette Besuch unserer Geschäftsführerin, Frau Bosert im Mai 1988 haben das Bild des Verbandes als sehr gut informiert und menschlich einfühlbar dargestellt bei uns, nicht zuletzt bei mir.

Ich habe die Anträge der Italiengruppe zum Verbandstag 1987 mit einem kleinen Anschreiben allen Kollegen (Vermittelten und Ortskräften) ins Fach gelegt und um Mitgliedschaft geworben. Im persönlichen Nachfragen habe ich nachgefaßt.

Vor diesen Sommerferien hatte ich eine zweite derartige Aktion gestartet. Meine sehr positiven Eindrücke von der Verbandstagung in Regensburg wollte ich zur neuen Werbung ausnutzen. Es kam anders.

Das Informationspaket von Herrn Becker vom 7. 8. 89 habe ich in Absprache mit unserem Schulleiter allen Vermittelten ins Fach gelegt. Dieses Medienpaket war sehr gut und sehr imponierend! Nur der Verband (und hier insb. unser Vorsitzender) hat so früh wie möglich und als einziger (im Gegensatz zum BVA oder anderen) fürsorglich für uns argumentiert. Dieser Vertrauensbonus in unseren Verband, insb. in unseren Vorsitzenden ist riesig.

Das schnell folgende Schreiben vom Vorsitzenden ans Bundesministerium für Finanzen vom 5. 9. 89, das ebenfalls alle Vermittelten fotokopiert ins Fach bekamen, hat noch potenziert, was nicht mehr potenziert werden mußte: unsere Vermittelten fühlen sich am fairen vertreten durch Herrn Becker und den Verband.

Bei einem gemeinsamen Treffen aller Vermittelten bei uns habe ich am Schluß der Sitzung die Bitte ausgesprochen, doch unserem Verband beizutreten. Für einige Kollegen war das der letzte Anlaß zum Beitritt.

Ich komme zum persönlichen Zwischen-Fazit:

1. Ich bitte um umgehende und ehrliche Informationen – bisher habe ich nur solche erhalten –, die an alle Kollegen weitergegeben werden können. Die letzten Informationen waren toll.
2. Ich bitte um regelmäßige Informationen durch den Vorsitzenden oder einen Referenten über die aktuellsten Entwicklungen. Wenn ich den Kollegen auf Gerüchte antworten kann, wenn ich sie auf Tendenzen, Perspektiven aufmerksam machen kann, verstärke ich deren Hochachtung vor der Kompetenz des Verbandes bzw. seiner Vertreter.
3. Ich hätte gern einen finanziellen und organisatorischen Spielraum als Obmann, um schnell und unbürokratisch reagieren zu können und Service-Funktionen für alte und neue Kollegen anzubieten. . .

Ich komme noch mal zu meiner ursprünglichen Strategie. Ich unterstützte die Aktionen gegen die Steuerbelastung der Vermittelten mit allem Engagement.

Ich bitte aber, gerade jetzt nicht die Ortskräfte zu vergessen! Ihre Situation ist beschämend, wenn man dem Arbeitgeber ‚Schulverein‘ und dem Geldgeber Bundesrepublik Deutschland eine soziale Fürsorgepflicht abfordert . . . Gerade jetzt sollten wir danach trachten, nicht nur Schaden von uns Vermittelten abzuwenden, sondern viel fordernder einen besseren Status und eine angemessenere Bezahlung abzufordern für alle im Ausland und im Namen eines sehr reichen Sozialstaates tätigen Kollegen.

Ich hoffe, unser Verband hat gerade jetzt noch einige Kapazitäten, eine offensivere Anwerbung der Ortskräfte anzustreben. Ich würde mich über einen Besuch aus Deutschland freuen, der vor allem die Ortskräfte anwerben helfen möchte . . .

Mit freundlichen Grüßen

Hans Jürgen Peleikis

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Behrendt, Hansjörg und Gisela, Sigurdstraße 89, 2390 Flensburg

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

Hetényi, Piroska, Torbágy u. 8, Budapest 1118, Ungarn

Peleikis, Hans-Jürgen, Via Aurelia Antica 397 - 401, 00165 Roma, Italien

Ruiz Rosas, María Teresa, z.Zt. Richard-Strauss-Straße 11, 78 Freiburg

Schiering, Heinrich, Fröbelstraße 16, 3006 Burgwedel

Vögedin, Joachim, Istanbul Cad 22/6, TR-34800 Yesilköy-Istanbul, Türkei

Weidinger, Klaus, Instituto Alemán, Casilla 15-0, Osorno, Chile

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder

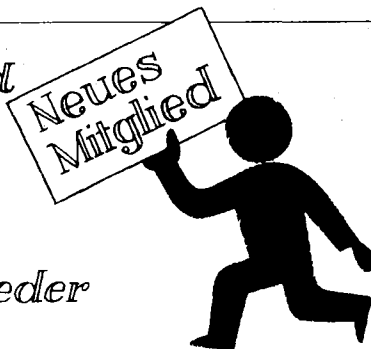
ALTERSBERGER, Manfred, StR, DS Singapur
BIENERT, Klaus, StD, DS Barcelona
BRÄUER, Evelyn, StR', DS Toulouse
CASPER, Claus, StR, DS London
ENDRES, Kurt, StR, DS Paris
ENGELHARD, Frank, OStR, DS Paris
FITTING, Karl-Helmut, OStR, 6750 Kaiserslautern
31, Rambachstraße 2a
FREYMÜLLER, Ulrich, L, DS Brüssel
FRONHOFER, Ottmar, StR, DS Singapur
GERBER, Friedrich, StR, DS Brüssel
JANECKE, Günther, StD, DS Paris
KÄSTNER, Jörn, StR, DS Mailand
KELLER, Bernhard, StR, DS Mailand
MÜLLER, Friedrich-Wilhelm, OStD, 2900 Olden-
burg, Wilkenweg 16
NOIRHOMME, Hanns-Friedrich, L, DS Brüssel
PETERS, Klaus, L, DS d. Borrom. Alexandria
PRENZLAU, Axel, OStR, DS Singapur
REIMANN, Hartwig, Schulleiter, 0387 Oslo 3,
Bjørnveien 11 B
RENN, Gabriele, Schulsekretärin, DS Pretoria
SCHUSTER, Karin, StR', DS Bilbao
SIEVERS, Ingeborg, StR', DS Paris
WOLF, Peter, StR, DS d. Borrom. Alexandria

Anschriftenänderungen

BECKMANN, Friedhelm, 8757 Karlstein 1, Im Born-
feld 34 (DS Mexico)
BEIER, Stephanie, 3260 Rinteln 5, Friedrichshöher
Straße 16 (Jerusalem)
FIRSCHING, Dr. Karl, 8069 Rohrbach, Rohr Haus
Nr. 51
FORSTER, Dieter, 7230 Schramberg, Am Mühlen-
graben 8
FUHRMANN, Jürgen, 2200 Elmshorn, Schulstr. 66
GLOMBITZA, Anna, 6803 Edingen-Neckarhausen,
Uferstraße 24 b. Anton Heckelmann (São Paulo)
HASELBACH, Annemarie, DS Barranquilla
GUSE, Irma, 5600 Wuppertal 1, Johannistal 43
KAISER, Peter, 4950 Minden, Herrendienstweg 5
(DS Oslo)
KNÖDLER, Dr. Otto, DS Peking (Via Kurierpost)
LINDNER, Günther, 2150 Buxtehude, Specht-
weg 3
RÜPPEL, Ulrich, 5500 Trier, Am Herren-
brünnchen 51
SANDNER, Manfred, 2940 Wilhelmshaven, Acker-
straße 12
SCHERLENZKY, Christian, 5413 Bendorf, Kelten-
straße 34
SENER, Lothar, Villa Ballester, Hölters-Schule
WILMES, Egon, 5521 Echtershausen, Schulstr. 5

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

*Werben auch Sie Mitglieder
für den VdLiA!*



Wilh. Hemsoth

Auslandssumzüge
Möbellagerung
Verpackungen, Versicherungen, Verzollungen
IATA-Agent



4600 Dortmund 1 · Burgholzstr. 149 · Tel. (02 31) 81 82 93 · Telex 822246 whd · Fax 81 56 10

IN MEMORIAM

Am 6. Oktober 1989 ist in Hamburg

Herr Senatsdirektor a.D. **Dr. Hans Reimers**

im 82. Lebensjahr verstorben.

Hans Reimers war von der Mitte der 50er Jahre bis zum Jahre 1975 Vorsitzender des Auslandsschulausschusses der Kultusministerkonferenz. Er wirkte in dieser Zeit auch als Vorsitzender des Schulausschusses der KMK.

In diesen zwei Jahrzehnten seiner Arbeit an der Spitze des ASCHA hat er die Länder der Bundesrepublik Deutschland an verschiedensten Orten und in den verschiedensten Gremien in Angelegenheiten der Auswärtigen Kulturpolitik vertreten, so z.B. auch im Obersten Rat, der die Angelegenheiten der Europaschulen bearbeitet.

Die Presse nannte Hans Reimers bei der Ehrung aus Anlaß der Vollendung seines 80. Lebensjahres 1988 „eine Art schulischen Außenministers der Republik“. Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland hat in Heft 4/1988 die Leistungen von Hans Reimers zu würdigen versucht.

Er war ein Fachmann mit großer Sachkenntnis; seine außergewöhnliche Intelligenz und schnelle Auffassungsgabe, seine Beharrlichkeit und sein Durchsetzungsvermögen brachten ihm hohe Wertschätzung und Achtung ein in allen Gremien, in denen er wirkte. Er war ein absolut integrier Mensch, galt als Autorität, ohne autoritär zu sein, unbestechlich im Urteil, aber auch mit viel menschlichem Verständnis für die Schüler, deren Laufbahn und Leistungen er über 20 Jahre zu beurteilen hatte.

Hans Reimers wurde im Oktober im Kreise seiner Familie auf dem Blankeneser Friedhof beigesetzt.

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

Hans-Georg Becker, Vorsitzender

IN MEMORIAM

Am 4. Dezember 1989 ist in Stuttgart der Generalsekretär des Instituts für Auslandsbeziehungen Stuttgart,

Herr Dr. Michael Rehs

im Alter von fast 62 Jahren plötzlich verstorben.

Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland trauert um den Leiter einer Institution, die mit dem VdLiA vielfältig verbunden war, insbesondere dadurch, daß der Vorsitzende des VdLiA geborenes Mitglied im Verwaltungsrat des Instituts für Auslandsbeziehungen ist.

Der Tod von Herrn Dr. Rehs bedeutet für das Institut für Auslandsbeziehungen in Stuttgart, das Herr Dr. Rehs fast 30 Jahre lang aufopferungsvoll geleitet hat und dessen Ausbau zu einer der bedeutendsten Mittlerorganisationen Auswärtiger Kulturpolitik er bewirkt hat, einen schweren Verlust.

Der Vorsitzende des VdLiA, der mit Herrn Dr. Rehs über 10 Jahre lang harmonisch und freundschaftlich zusammengearbeitet hat, hat in Heft 2/1988 aus Anlaß der Vollendung des 60. Lebensjahres eine Würdigung von Person, Leben und Werk von Herrn Dr. Rehs gegeben, die Teil dieses Nachrufs sein soll.

Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland wird Herrn Dr. Michael Rehs ein ehrendes Andenken bewahren.

Hans-Georg Becker, Vorsitzender

DISKUSSION

Sechs Thesen zum Fachsprachenunterricht

Die Vermittlung der fachsprachlichen Kompetenz ist ein Zentralproblem des Auslandsschulwesens allgemein. An Versuchen zur Lösung dieses Problems hat es bisher nicht gefehlt, doch ist dahinter nur schwer ein durchdachtes Konzept, das auch wissenschaftlich einigermaßen fundiert ist, zu erkennen. Viele Versuche verliefen daher auch schon nach kurzer Zeit im Sande. Nach wie vor ist zu beklagen, daß die Schüler nach einigen Jahren des deutschsprachigen Fachunterrichts zwar eine befriedigende passive, aber eine nicht-ausreichende aktive Fachsprachenkompetenz erworben haben.

Ein entscheidender Grund für die allseits zu beobachtende Unsicherheit liegt vor allem in einem Dilemma, das H. Birkenfeld folgendermaßen beschreibt:

„Die doppelte Kompetenz, die der Fachsprachendidaktik und die des Faches stellen in der PRAXIS das eigentliche Dilemma dar. (...) Fachunterricht in der Fremdsprache heißt für den ausländischen Schüler/Studenten, daß Deutsch Fremdsprache und ‚Mittel der fachlichen Kognition‘ ist. Die Methodik hat also die Sprach- und die Fachmethodik zu beachten. Solange die beiden Kompetenzen bei zwei Lehrern liegen, ist der Fachunterricht in der Fremdsprache Sache des Fachlehrers (z.B. des Physikers) und des Sprachlehrers.“

(H. Birkenfeld: Diskussion Physik plus Deutsch. In: Der deutsche Lehrer im Ausland Heft 3/85 S. 18f.)

Die folgenden Thesen und Erläuterungen spiegeln die Sicht dessen, der als Deutsch- und Chemielehrer von diesem Dilemma nicht (oder in doppelter Weise?!) betroffen und für das Problem in besonderem Maße sensibilisiert ist. Sie wollen nicht den Anspruch einer „Patentlösung“ erheben, sondern die Problembereiche systematisieren, das Überdenken einiger festgefahrener Positionen anregen und damit eine intensivere Diskussion initiieren.

1. These:

Ein guter Fachsprachenunterricht setzt die Kenntnis der fachsprachlichen Phänomene voraus!

Welche Ansätze sind erkennbar, um das oben aufgezeigte Dilemma zu überwinden? In Vorbereitungskursen des BVA werden

Fachlehrer mit den Methoden des Sprachunterrichts vertraut gemacht. Zusammengefaßt sind diese in sehr übersichtlicher Form in dem weit verbreiteten Aufsatz von H. Hügel „Zur Methodik des deutschsprachigen Fachunterrichts für fremdsprachige Schüler“. Warum aber heißt es hierin schon auf der ersten Seite fast resignierend, daß diese Methoden „leider nur allzu schnell wieder in Vergessenheit geraten“? Der Grund hierfür scheint mir offensichtlich: wie soll ein Fachlehrer die hier aufgezeigten Methoden anwenden, wenn ihm die sprachlichen Voraussetzungen und damit der eigentliche Vermittlungsgegenstand (abgesehen vom Fachwortschatz) kaum bewußt sind? Es ist eine naive Annahme zu glauben, daß jemand, der die Fachsprache selbst weitgehend beherrscht, sie deswegen auch vermitteln könne, und entspricht in etwa der Vorstellung, jemand, der radfahren kann, könne deswegen auch zwangsläufig über die physikalischen Grundlagen des Fahrradfahrens (Gleichgewicht, Kraftübertragung etc.) berichten. Sprachwissenschaftlich ausgedrückt heißt dies, daß ein kompetenter Sprecher nicht notwendig auch zur Metakommunikation befähigt ist, da die Regeln der Sprachverwendung internalisiert sind.

Ein einfaches Beispiel mag die hiermit verbundenen Probleme verdeutlichen: Nehmen wir den Fall eines fachsprachlich-sensiblen und zudem engagierten Chemielehrers, der seinen fremdsprachigen Schülern das relativ einfache, aber für die Chemie bedeutsame Bildungsmuster „*verzinktes Blech*“, „*vergoldeter Schmuck*“, „*verchromtes Eisen*“ etc. beibringen will. Bei der Suche nach einer geeigneten Paraphrase kommt er vielleicht auf die allgemeine Umschreibung „*der Stoff/Gegenstand A ist mit dem Stoff B überzogen*“. Erste Schwierigkeiten ergeben sich dann aber schon bei „*verbleitem Benzin*“, und wie will er verhindern, daß seine Schüler nun von „*verplatttem Schmuck*“ oder von „*verplastikten Kabeln*“ sprechen? Ohne das Beispiel hier weiter verfolgen zu wollen (s. dazu weiter unten!), dürfte es eines deutlich machen: ein fundierter Fachsprachenunterricht verlangt eine gute Kenntnis der fachsprachlichen Phänomene

und sprachwissenschaftlicher Untersuchungsmethoden. Erst dann können die Vermittlungsmethoden greifen!

2. These:

Der Fachsprachenunterricht darf nicht vom Fachunterricht getrennt werden!

Bei diesen Schwierigkeiten liegt es nahe, den entgegengesetzten Weg zu gehen und den Fachsprachenunterricht in die Hände des – so darf man annehmen – sprachwissenschaftlich kompetenten Deutschlehrers zu legen. Hier erheben sich aber ganz andere Probleme. Dieses „additive Konzept“ setzt eine intensive Beratung des Sprachlehrers durch den Fachlehrer voraus, damit nicht die Bemühungen des Fachlehrers, seine Schüler zu einem präzisen Gebrauch der Fachsprache zu erziehen, eher durchkreuzt als unterstützt werden. Wie sieht es aber in der konkreten Unterrichtssituation, die ja nie vollständig vorherplanbar ist, aus? Kann der Sprachlehrer in den (wünschenswerten!) Phasen freierer Kommunikation den korrekten Fachsprachengebrauch der Schüler kontrollieren, ja kann er überhaupt selbst einen in dieser Hinsicht präzisen Sprachgebrauch gewährleisten?

Aber auch schon bei vorgefertigten Übungen lauert immer die Gefahr der fachsprachlichen Verwirrung, weil die Erstellung solcher Übungen eine Intensität der Zusammenarbeit von Fach- und Sprachlehrern voraussetzt, wie sie – seien wir ehrlich – im Schulalltag nur schwer zu erreichen ist. Daß dieses Problem nicht unterbewertet und die damit verbundene Gefahr nicht unterschätzt werden darf, läßt sich an zwei Negativbeispielen eindrucksvoll demonstrieren:

– Im Buch eines in der Fachsprachendidaktik bekannten Autors (H. Birkenfeld) in einem renommierten Verlag (Hueber) mit dem Titel „Materialien zum fachsprachlichen Deutschunterricht, Chemie/Physik 1“ finden sich bereits auf den ersten Seiten fachsprachliche „Schnitzer“ wie „Atomgewicht“ (S. 16) (Hinweis für Nicht-Chemiker: richtig wäre „Atommasse“!) oder „Die Strukturformel des Wassers mußte demnach H_2O lauten“ (S. 15) (der Begriff Strukturformel bezeichnet die Darstellung der räumlichen Anordnung der Atome und darf nicht mit der hier gemeinten Summenformel verwechselt werden!), die ein auf sprachliche Präzision bedachter Chemielehrer selbst einem Schüler nicht nachsehen würde. Dies überrascht, weil nach den Angaben im Vorwort sogar Universitätsprofessoren die „fachinhaltliche Stimmigkeit“ (S. 5) überprüft haben. Um wieviel schwerer dürfte es dann sein, „inhaltliche Stimmigkeit“ im Schulalltag zu gewährleisten.

– Selbst das „Standardwerk“ zum Fachsprachenunterricht (R. Buhlmann/A. Fearn: Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Berlin u.a. 1987), das jeder in diesem Bereich tätige Lehrer als Orientierungshilfe benutzen wird, ist von derartigen Fehlern nicht frei. So ist z.B. auf S. 180 von „Molekülen Natriumchlorid“ die Rede, obwohl der Molekülbegriff auf derartige Ionenverbindungen nicht anwendbar ist. Sollte ein fachlich nicht ausgebildeter Lehrer hieraus eine fachsprachliche Übung ableiten, so könnte dies zu dem paradoxen Ergebnis führen, daß durch den Fachsprachenunterricht ein fachwissenschaftlich grundlegender und präzise definierter Begriff wie „Molekül“ verwischt würde!

3. These:

Fachsprachenunterricht muß zugleich sprachlich und inhaltlich ausgerichtet sein!

Neben diesen – theoretisch zumindest vermeidbaren – Problemen scheint mir ein prinzipieller Aspekt gegen einen „additiven Fachsprachenunterricht“ zu sprechen, nämlich die künstliche Trennung von Form (i.e. Sprache) und Inhalt.

In dem bereits erwähnten „Handbuch des Fachsprachenunterrichts“ heißt es:

„Fachsprachenlerner lernen eine Fachsprache, um sich mit den Inhalten auseinanderzusetzen zu können. Sie haben also primär Interesse an den Inhalten, durch das dann ihr Interesse an der Sprache und am Fachsprachenunterricht bestimmt und gesteuert wird. Dieses Interesse am Fachsprachenunterricht bleibt erhalten, wenn er als Hilfe zur Befriedigung des (...) Interesses an den Fachinhalten empfunden wird.“

(R. Buhlmann, A. Fearn, a.a.O., S. 138)

Dieser Gedanke scheint mir sehr wichtig, greift m.E. aber noch etwas kurz, indem er darin ein bloßes Motivationsproblem sieht. Nach meiner Auffassung ist die Fachsprache konstitutiver Bestandteil des Fachs, weil sich in ihr die Art der Welterschließung durch den Menschen sprachlich manifestiert. Ich kann in diesem Zusammenhang nicht auf das in der sprachwissenschaftlichen Forschung ausführlich diskutierte Problem des Verhältnisses von Sprache und Denken eingehen (verwiesen sei hier z.B. auf: H. Gipper, Gibt es ein sprachliches Relativitätsprinzip? Untersuchungen zur Sapir-Whorf-Hypothese. Frankfurt a.M. 1972), ich möchte vielmehr zur Erläuterung auf das bereits oben erwähnte Beispiel des Bildungsmusters „verzinktes Blech“, „verbleites Benzin“ etc. zurückgreifen. Warum fällt es uns so schwer, hierfür eine allgemeingültige Paraphrase zu finden? Es liegt meines Erachtens daran, daß dieses Muster einen ganzen Komplex bedeutsamer Informationen in sprachlich

knapper Form zusammenfaßt, für die ein allgemeinsprachlich-üblicheres Muster nicht zur Verfügung steht. Es beinhaltet z.B., daß ein Stoff bzw. Gegenstand A quantitativ dominiert, mit einem Stoff B untrennbar „verbunden“ ist, daß die Eigenschaften von A durch den Zusatz von B in wünschenswerter Weise verändert sind, u.a.! Da diese Informationskombination aber im Bereich der Chemie häufig vorkommt, ist dieses sprachliche Muster für die Chemie eben auch nicht nur eine willkürliche und damit leicht ersetzbare Schablone, sondern es spiegelt – wie die Fachsprache insgesamt – die spezifische Wirklichkeitserfassung dieser Wissenschaft.

Weitere Beispiele ließen sich fast beliebig ergänzen, über die Funktion fachsprachlicher Erscheinungen (z.B. der überwiegende Nominalstil, die Tendenz zur Attributierung, Funktionsverbgefüge etc.) ist in der entsprechenden Literatur vieles zu erfahren.

Für uns als Lehrer ergibt sich daraus die m.E. zwingende Konsequenz, den Schülern die inhaltlichen über die sprachlichen Strukturen zu vermitteln und ihnen die fachsprachlichen Strukturen als adäquate Form der fachspezifischen Wirklichkeitserfassung nahezubringen. Nur so läßt sich erreichen, daß Schüler „diese Fachsprachen nicht als willkürlich erdachte und in ihrer Komplexität monströse Gebilde (...) erfahren, sondern als verstehbare Weiterbildungen der Gemeinsprache für bestimmte (...) Zwecke.“ (H. Weinrich; zit. nach: H. Schepping, Fachsprachvermittlung für ausländische Studenten. In: Der Deutschunterricht, Heft 5/79, S. 36). Nur so auch läßt sich m.E. verhindern, daß Schüler zwar einem deutschsprachigen Fachunterricht folgen, zur Nacharbeit und zur Prüfungsvorbereitung aber lieber auf muttersprachliche Literatur zurückgreifen. Die Fremdsprache wird von diesen Schülern nicht als Chance, sondern als „Klotz am Bein“ empfunden.

4. These:

Fachsprachliche Übungen sollten dem Lerner sprachliche und inhaltliche Leistungen abverlangen!

Diese These ergibt sich fast zwangsläufig aus den Ausführungen zu These 3. Reine „pattern drills“ – selbst wenn sie im Rahmen des Fachunterrichts stattfinden – können die inhaltliche Leistung der entsprechenden sprachlichen Struktur nicht deutlich machen und bieten daher dem Lerner nur einen geringen Anreiz. Sicherlich muß zur Festigung

komplexer syntaktischer Strukturen gelegentlich auch zu diesem Verfahren gegriffen werden, doch kann man sich Erfolge hierdurch allenfalls im Bereich der Rezeption erhoffen. Will man die aktive Sprachkompetenz der Schüler steigern, so gelingt dies nur, wenn man sie über inhaltliche Impulse in Kommunikationssituationen führt, in denen die betreffenden sprachlichen Muster eine entscheidende Rolle spielen.

Der Einfachheit halber sei auch diese Behauptung wieder an dem schon mehrfach erwähnten Bildungsmuster erläutert: Man könnte den Schülern eine Paraphrase (z.B. „der Stoff/Gegenstand A ist mit dem Stoff B überzogen“) und eine – um sinnwidrige Bildungen zu vermeiden – geordnete Reihe von Nomina für die Variablen A und B vorgeben und damit das Bildungsmuster einüben. Gibt man jedoch die Paraphrase (und damit ja auch eine inhaltliche Beschränkung!) nicht vor, ordnet man zudem auch die vorgegebenen Nomina nicht und läßt die Schüler dann (sinnvolle!) Kombinationen nach dem Muster „verchromtes Eisen“ bilden, so wird die Übung zwar viel zeitaufwendiger, es werden sicherlich aber inhaltlich geprägte Kommunikationssituationen entstehen („verzinktes Kupfer“ ist z.B. sprachlich möglich, praktisch gesehen aber ein Unding!), in denen die gewünschten sprachlichen Strukturen fast zwangsläufig Verwendung finden und wobei deren Gebrauchsbedingungen gemeinsam „abgeklopft“ werden. Nur so aber ist m.E. erreichbar, daß die Schüler sie auch in ihren aktiv verfügbaren Sprachbestand übernehmen.

Daß die Vorbereitung und Entwicklung solcher Übungen, da es bisher nur sehr wenige Ansätze dieser Art gibt, einen enormen Arbeitsaufwand darstellt, sollte nicht als ein grundsätzlicher Einwand angesehen werden.

5. These:

Das Stichwort „Textvereinfachung“ darf nicht überbewertet werden, denn es beinhaltet einige Gefahren für einen sinnvollen Fachsprachenunterricht!

Für Fachlehrer, die einen Vorbereitungslehrgang des BVA absolviert haben, ist das Wort „Textvereinfachung“ fast ein „Zauberwort“, und jeder „verantwortungsvolle“ Fachlehrer sucht nach geeignetem Material bzw. – wenn er außergewöhnlich engagiert ist – erstellt es selbst, das seinen Schülern die komplizierten Inhalte in sprachlich mög-

lichst einfacher Form nahebringt. Nach den obigen Ausführungen dürfte klar sein, daß dies für mich kein akzeptabler Ansatz ist. Fachsprache ist keine Hürde, die vor den inhaltlichen Erkenntnissen steht und diese nur erschwert, also möglichst klein gehalten werden muß, sondern beide Aspekte sind für mich – wie oben schon dargelegt – im Denken und in der Darstellung untrennbar miteinander verbunden und damit gemeinsam notwendige Lerninhalte.

Natürlich wird diese Auffassung Widerspruch erzeugen, da sie vertrauten Denkwegen entgegensteht, doch lassen sich m.E. einige der möglichen Einwände leicht entkräften. Leider ist Fachsprache häufig auch „Imponiergehabe“, und nicht selten findet sich diese Haltung sogar bei Schulbuchautoren. Hier sollte eine Fachkonferenz – zumal an Auslandsschulen – bei der Auswahl von Lehrmaterial neben der inhaltlichen Eignung auch sorgfältig das sprachliche Anspruchsniveau prüfen. Doch sind diese „Aufblähungen“ der Fachsprache mit meinen Bemerkungen natürlich nicht gemeint.

Bedenkenserwerter scheint mir der Einwand, daß die für deutschsprachige Schüler entwickelten Lehrbücher fremdsprachige Schüler grundsätzlich überfordern würden. Im Bereich der Chemie zumindest habe ich beobachtet, daß die sprachliche Komplexität mit der inhaltlichen wächst, d.h. daß ein Unterricht, der von Anfang an inhaltliche und sprachliche Progression koppelt, die Schüler auch auf die zunehmenden sprachlichen Anforderungen vorbereiten kann. Welchen Gefallen tun wir denn eigentlich unseren Schülern, wenn wir ihnen die Fachinhalte in sprachlich stets „leicht verdaubaren Häppchen“ vorlegen? Abgesehen davon, daß die sprachliche Reduktion stets mit einer Einbuße an inhaltlicher Präzision verbunden ist (das Grundproblem populärwissenschaftlicher Darstellungen!), ergeben sich für den Schüler ganz handfeste Nachteile. Wenn man die Studierfähigkeit an einer deutschen Hochschule vermitteln will, so sind diese Schüler gegenüber denjenigen, die einen muttersprachlichen Unterricht mit entsprechendem fachsprachlichen Anspruchsniveau „genossen“ haben, spätestens bei Studienbeginn erheblich benachteiligt, weil die Fähigkeit, fachsprachlich angemessen zu kommunizieren, nicht unwesentlich über den Studienerfolg entscheidet. Ich persönlich bin davon überzeugt, daß den Schülern, die später in Deutschland studieren wollen,

durch einen systematischen Fachsprachenunterricht, selbst wenn dieser auf Kosten der inhaltlichen Breite gehen sollte, mehr gedient ist als durch einen – an deutschem Anspruchsniveau gemessenen – Oberstufenunterricht, der die Fachsprache allenfalls in Form der Fachlexik vermittelt. Wir dürfen deswegen durch „Textvereinfachungen“ dem Schüler nicht die Fachsprache vorenthalten, sondern wir müssen ihn selbst in die Lage versetzen, Entschlüsselungsstrategien für inhaltlich anspruchsvolle und damit auch notwendig(!) sprachlich komplexe Texte zu entwickeln.

Es ist kaum verwunderlich, daß sich Ansätze hierzu in Form studienvorbereitender Kurse im Hochschulbereich schon finden (vgl. Heinz Schepping, Fachsprachvermittlung für ausländische Studenten. a.a.O.), weil ja hier die angedeuteten Probleme offen zutage treten. Eine Vorverlegung in den Schulbereich wäre nicht nur unter dem Aspekt der Effektivität sinnvoll.

6. These:

Fachsprachenunterricht muß alle sprachlichen Ebenen erfassen!

Die naturwissenschaftliche Fachsprache besteht zunächst aus einem genormten Teil (z.B. chemische Formeln und Symbole, Größen und Größenzeichen, Einheiten und Einheitszeichen usw.), der für unsere Überlegungen nicht das eigentliche Problem darstellt, weil dieser Aspekt der Fachsprache in der Regel ausreichend beachtet wird. Gemeint sind hier vor allem fachsprachliche Erscheinungen nicht-genormter Art, die sich auf allen sprachlichen Ebenen (Wort, Satz, Text) finden.

a) Wortebene

Im Bereich des Wortschatzes haben die Fachlehrer noch das beste Gewissen, sie stellen in der Regel neue Fachausdrücke vor und schreiben sie – nicht selten sogar mit Artikel bzw. Konjugationsformen – an die Tafel. Daß aber selbst in diesem Bereich das Problem unterschätzt wird, ist ersichtlich aus einem Aufsatz von Rainer Brämer, der aufgrund einer empirischen Untersuchung zu folgendem Resultat kommt:

„Während eine Fremdsprache von bundesdeutschen Schülern das Erlernen von (je nach Schulform) 70 - 200 Vokabeln pro Wochenstunde verlangt, erfordert das vollständige Durcharbeiten des Kuhnischen Kurses (gemeint ist das untersuchte Physiklehrbuch, J.V.) etwa in den 8 Wochenstunden Physik der hessischen Sekundarstufe I im Mittel die Kenntnisnahme von 250 neuen Vokabeln pro Wochenstunde.“
(R. Brämer, *Physik als Sprachnatur*. In: *Der Deutschunterricht*, Heft 1/82, S. 28)

Vergleicht man dann, welcher hohen Stellenwert der Vokabelaspekt in der Fremdsprachendidaktik besitzt und welche Aufmerksamkeit Fremdsprachenlehrer der Methodik der Wortschatzvermittlung widmen, so ist deutlich, daß die Wortschatzarbeit im Fachsprachenunterricht in der oben beschriebenen Form völlig unterbewertet ist.

Neben diesem quantitativen Aspekt sollte auch ein qualitativer Aspekt berücksichtigt werden. Während die Lektionen eines guten Fremdsprachenlehrwerks auch an einem systematischen Ausbau des relevanten Wortschatzes orientiert sind, sind naturwissenschaftliche Lehrwerke hauptsächlich inhaltlich ausgerichtet, so daß das Auftauchen sehr spezieller Fachausdrücke auch zu einem frühen Zeitpunkt keine Seltenheit ist. Um hier dem fremdsprachigen Lerner eine Orientierung zu geben, müßte eine Art „Grund- und Aufbauwortschatz“ fachsprachlicher Ausdrücke erstellt werden.

Kaum beachtet wird der Bereich der Wortbildung, obwohl gerade in den Fachsprachen hiervon reger Gebrauch gemacht wird. Es ist keineswegs selbstverständlich, daß ein fremdsprachiger Chemieschüler, dem die Konzentrationsangabe „mol/l“ (lies: mol pro Liter) vorgestellt wurde, sich auch unter dem Ausdruck einer „1-molaren Lösung“ etwas vorstellen kann. (Das Beispiel beruht auf Beobachtungen, die ich während einer Klausuraufsicht machte: bei den Schülern herrschte große Verwirrung, weil im Unterricht nur die Konzentrationsangabe „mol/l“ benutzt worden war, in der Aufgabenstellung aber das Adjektiv „molar“ auftauchte!). Ein deutschsprachiger Schüler hat es da erheblich leichter, da ihm das (nur wenig produktive!) Wortbildungsmuster der Suffigierung auf „-ar“ durch Analogbildungen (*Pol – polar, Atom – atomar* usw.) bekannt sein dürfte.

b) Satzebene

Im Bereich der Syntax klafft die größte Lücke zwischen dem, was die Fachsprachenforschung an Erkenntnissen vorgelegt und dem, was in den Fachsprachenunterricht Eingang gefunden hat. Dabei sind die Probleme der Schüler im Verständnis fachsprachlicher Texte – entgegen der Auffassung vieler Fachlehrer und der Schüler selbst – eher hierin als in der Lexik begründet. Verantwortlich dafür ist hauptsächlich die mangelnde Redundanz, die trotz der gegenüber der Alltagssprache eingeschränkten syntaktischen Mittel das Verständnis erschwert.

Auch hierzu ein wiederum sehr einfaches Beispiel: attributive Nominalphrasen sind weniger redundant und damit weniger leicht „durchschaubar“ als entsprechende Verbalphrasen. Fachtexte nun zeigen eine sehr ausgeprägte Tendenz zur Attributierung. Warum?

Nehmen wir als Erläuterungsbeispiel meine Ausführungen selbst. Ich habe weiter oben zur Verdeutlichung meiner Auffassungen den aus Nomen + Attribut bestehenden Ausdruck „*Additiver Fachsprachenunterricht*“ geprägt, analog könnte man einen Unterricht, wie ich ihn mir vorstelle, als „*integrativen Fachsprachenunterricht*“ bezeichnen.

Dieses Gegensatzpaar bildet ein Musterbeispiel fachsprachlichen Handelns, weil es eine sprachlich knappe Erfassung eines inhaltlich recht komplexen Sachverhalts darstellt. Entsprechende Relativsatzkonstruktionen wie „*Fachsprachenunterricht, der den Fachunterricht ergänzt*“ oder „*Fachsprachenunterricht, der innerhalb des Fachunterrichts stattfindet*“ sind redundanter und in ihrer sprachlichen Struktur leichter durchschaubar. Die Beziehung zwischen Nomen und Adjektiv-Attribut hingegen ist vager, weil weniger sprachlich determiniert. Nur letztere aber läßt die Fülle der vorausgegangenen Erläuterungen „mitschwingen“. Es ist also nur scheinbar paradox, daß die sprachärmere Form inhaltlich reicher ist.

Hieraus folgt aber auch, daß die fachsprachlich wesentlichen Erscheinungen beherrscht werden müssen, um fachlich angemessen kommunizieren zu können.

Es gibt in der Literatur gute Übersichten über die syntaktischen Erscheinungen in Fachtexten. Für einen den oben skizzierten Grundsätzen entsprechenden Fachsprachenunterricht wäre eine systematische Einbeziehung dieser Erkenntnisse in den Lehrplan erforderlich, um eine aufeinander abgestimmte Progression in Inhalt und Sprache zu ermöglichen.

c) Textebene

Daneben sind für Fachtexte bestimmte – meist mehr oder weniger standardisierte – Textformen charakteristisch (vgl. Buhlmann/Fearns, a.a.O., S. 51 ff.).

Die hiermit verbundenen Aufgaben für den Fachsprachenunterricht lassen sich leicht an der Textform „Versuchsbeschreibung“ aufzeigen.

Beim chemischen Experiment besteht in der Regel eine Diskrepanz zwischen Schülerinteresse und didaktischer Intention: die Schüler sind meist ergebnisorientiert, ihnen prägt sich oft nur das (mehr oder weniger spektakuläre!) Ende eines Versuchs ein. Die Absicht des Fachlehrers besteht aber darin, ihnen die für seine Wissenschaft charakteristische Form der Erkenntnisgewinnung zu demonstrieren. Auch im muttersprachlichen Anfangsunterricht sind die Schüler nur schwer dazu zu bringen, prozeßorientiert zu denken. Hierbei hilft die standardisierte Form des Versuchsprotokolls, weil sie den fachspezifischen Denkprozeß (Problemstellung, Aufbau, Durchführung, Beobachtung, Deutung) spiegelt.

Bei fremdsprachigen Lernern kommt erschwerend die Scheu vor zusammenhängenden Äußerungen größeren Umfangs hinzu, und nicht jeder – hauptsächlich am inhaltlichen Fortschritt orientierte – Fachlehrer ist bereit, den hier noch erheblich höheren Zeitaufwand regelmäßig zu investieren.

Die Einübung fachtypischer Textformen scheint mir aber ähnlich wichtig wie die Erarbeitung bestimmter Aufsatzformen im Deutschunterricht. Auch die Erörterung z.B. dient ja dazu, die Schüler vom ergebnisorientierten Denken (feste Meinung, meist Vorurteil) zum prozeßorientierten Denken (Abwägen von Pro und Contra, Bildung einer begründeten Synthese) zu bringen und sie anzuleiten, dies sprachlich adäquat darzustellen.

Zusammenfassung und Schlußfolgerungen:

Versucht man, aus den vorangegangenen Überlegungen die Konsequenz zu ziehen, so kann diese nur lauten, daß jede Form von „additivem Fachsprachenunterricht“ (und hiermit sind auch bloße Übungen zu sprachlichen Formen innerhalb des Fachunterrichts gemeint!) der Problematik nicht gerecht wird. Nur durch eine Beseitigung der Trennung von Form und Inhalt lassen sich die bestehenden Probleme lösen.

Daß der fachsprachlichen Kompetenz der Schüler nicht genügend Aufmerksamkeit geschenkt wird, ist übrigens kein spezifisches Problem des Fachunterrichts für fremdsprachige Schüler. Die Tatsache, daß einerseits im muttersprachlichen Fachunterricht das fachsprachliche Ausdrucksvermögen nur „nebenbei“ erworben wird, daß andererseits aber Berufschancen nicht unwesentlich von der fachsprachlichen Kompetenz abhängen, ist m.E. bedenklich. Überspitzt gesagt ist eine inhaltlich hervorragende Erfassung des Lehrstoffs von geringem Nutzen, wenn der Schüler nicht gleichzeitig lernt, sich so wie der Lehrer oder das Lehrbuch auszudrücken. Ist es aber dann zu verantworten, daß ihm dieses Vermögen nicht systematisch beigebracht wird, sondern ausschließlich seiner Intuition überlassen bleibt? Daß sich dieses Problem in einem Fachunterricht mit fremdsprachigen Schülern noch potenziert, bedarf sicher keiner besonderen Erläuterung!

Es ist mir klar, daß die Umsetzung dieser Gedanken in die Unterrichtspraxis eine tiefgreifende Änderung des Fachunterrichts erfordern würde. Dies wäre sicher auch nicht von heute auf morgen zu erreichen. Sie könnten aber eine Orientierungshilfe geben, um die Beliebigkeit der Ansätze im Fachsprachenunterricht etwas einzudämmen, indem sie die notwendige Richtung aufzeigen und Kriterien vorgeben, an denen die Versuche zu messen sind.

Für eine längerfristige Realisierung des Konzepts müßten nach meiner Meinung folgende Rahmenbedingungen geändert werden:

- Die Fachsprachenvermittlung verlangt – wie mehrfach deutlich wurde – ihre Zeit. Ob diese Zeit den naturwissenschaftlichen Fächern durch eine Reduktion der fachinhaltlichen Anforderungen und/oder durch eine Erhöhung der Stundenzahl (auf wessen Kosten?) zur Verfügung gestellt werden soll, müßte ausführlich diskutiert werden.
- Ein systematischer Fachsprachenunterricht muß mit Beginn des Fachunterrichts einsetzen und eine – dem Fachunterricht angepaßte – Progression aufweisen. Dies verlangt aber eine entsprechende Festschreibung in den Lehrplänen, nicht zuletzt auch, um die Kontinuität bei einem eventuellen Lehrerwechsel zu gewährleisten.
- Fachlehrer im Auslandsschuldienst müßten stärker als bisher für fachsprachliche Phänomene sensibilisiert werden. Es müßten zudem Materialien erarbeitet werden, mit denen auch Fachlehrer ohne sprachdidaktische Ausbildung sinnvollen Fachsprachenunterricht erteilen können. Ideal wären sicherlich spezielle Lehrbücher, in denen jede Form der Trennung von Sprach- und Inhaltsvermittlung aufgehoben ist. Kurzfristiger gesehen wären ergänzende Materialien zu bewährten Lehrbüchern wünschenswert. (Arbeiten, die ansatzweise in diese Richtung weisen, werden meines Wissens bisher nur am Studienkolleg Bonn für einen etwas anderen Adressatenkreis erstellt; vgl. hierzu die Veröffentlichungen im Liebaug-Dartmann Verlag (Troisdorf)).
- Die vorhandenen Ansätze müßten stärker als bisher koordiniert werden. Da relevante Literatur weit verstreut und oft – zumal im Ausland – nur schwer zugänglich ist, sollte diese seitens des BVA gesichtet, kommentiert und als Übersicht den Auslandsschulen zugänglich gemacht werden. Natürlich müßten diese Übersichten ständig aktualisiert werden.

Nur unter Erfüllung dieser Voraussetzungen können wir uns m.E. von einem Zustand, in dem die Fachsprache ein Feld fast beliebiger Experimente ist, weg und in Richtung auf einen wissenschaftlich fundierten Fachsprachenunterricht bewegen.

Joachim Vögeding

Richtlinien zur Manuskriptabfassung bitte bei der Schriftleitung anfordern!

EUROPA

Reformen in Osteuropa – ein Prüfstein für die Auswärtige Kulturpolitik

Daß die deutsche Sprache nicht nur bei Deutschstämmigen, sondern auch unter Handelsleuten und Politikern in Osteuropa eine große Rolle in der internationalen Kommunikation spielt, ist bekannt. Ebenso weiß jeder, der mit der Auswärtigen Kulturpolitik vertraut ist, daß die Goethe-Institute in Osteuropa von Lernwilligen geradezu überrannt werden.

Es ist wohl keine kühne Behauptung, wenn angesichts der neuen Entwicklungen, der alten Verbindungen und der geographischen und wirtschaftlichen Bedeutung der Bundesrepublik Deutschland für den Handel mit Ländern im Osten Europas angenommen wird, daß die Beherrschung der deutschen Sprache in diesen Ländern immer wichtiger wird. Und nicht nur die Beherrschung der Sprache, sondern auch das Kennen des Handelspartners, des politischen und kulturellen Partners Bundesrepublik Deutschland, seines politischen Systems, seines Lebensstils, seiner Kultur. Jetzt, da endlich der von den Bundesregierungen immer geforderte Fluß von Informationen und Meinungen die Grenzen überspült, muß die Regierung eine Notwendigkeit einsehen: Auswärtige Kulturpolitik kostet Geld, vor allem in Ländern, bei denen der Bedarf an Informationen so groß, die bisherige Infrastruktur aber kaum entwickelt ist. In einem Artikel in der „Welt am Sonntag“ (5. 11. 1989, S. 27) schildert H. Hoffman die Lage in Polen, speziell in Oberschlesien. *„Von 1945 bis 1989 gab es in ganz Oberschlesien nur eine einzige Schule, in der Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wurde ... Daher sprechen Schlesier unter 50 Jahren nur noch selten Deutsch.“*

Deutschunterricht soll nun zügig eingeführt werden. *„... ohne Lehrer aus dem Westen würde die Einführung des Deutschunterrichts noch mindestens fünf Jahre dauern“* Und *„Was bisher aus Bonn an Unterstützung geleistet wurde, ist spärlich. Nur selten gelangen Bücherpakete über die deutsche Botschaft an unsere Schulen ...“*

Das ist nur ein kleines Beispiel dafür, welch enorme Anstrengungen die Bundesregierung machen muß, will sie die Erwartungen der Menschen in den osteuropäischen Ländern nur annähernd erfüllen.

Welche Rolle könnte bei der Unterstützung von Interessierten an der deutschen Sprache und an der Bundesrepublik das Auslandsschulwesen leisten?

1. Auch in Osteuropa muß ein Fachbersystem aufgebaut werden, da gerade Fachberater einen hohen „Multiplikatoreffekt“ haben.

2. Langsam sollten bestehende Botschaftsschulen zu Begegnungsschulen ausgebaut werden, was der Deutsche Lehrerverband bereits gefordert hat.

3. Schulen in diesen Ländern, die Deutsch unterrichten, sollten verstärkt mit Informationsmaterial und Bücher-/Medienspenden versorgt werden.

4. An einigen Schulen von Gastländern sollten vermittelte Lehrer/innen Deutsch unterrichten.

Es wäre an der Zeit, daß das Auswärtige Amt Konzepte vorlegt, wie es sich eine aktive Kulturpolitik in den Ländern Osteuropas vorstellt.

Wolfgang Hammer

Deutsche Lehrer nach Ungarn

Die Ereignisse dieses Sommers, dieses Herbstes 1989 in Ost- und Mitteleuropa schlagen nicht nur politische Kapriolen, setzen nicht nur historische Marksteine eines neuen Verhältnisses der DDR zur Bundesrepublik Deutschland. In Ungarn, dem Vorreiter einer politischen Erneuerung, stellt sich eine ungeheure Nachfrage nach der deutschen Sprache und der deutschen Kultur, Tausende von Russischlehrern sollen umgeschult werden zu Deutschlehrern, augenscheinlicher kann die Öffnung Ungarn zum Westen nicht symbolisiert werden. Die Kulturinstanzen, die Kulturbürokratie in der Bundesrepublik reagierten, teils spontan, teils emotionell; so recht koordiniert schien nichts zu sein (glücklicherweise?), aber die Südländer Bayern und Baden Württemberg waren auf jeden Fall an vorderster Front, abgesehen von der ZfA, die ihre Fachberater bereits in Budapest und Baja sitzen hatte. In Pressemeldungen spiegelte sich löbliches Verwirrspiel wider:

H. W.

Goethe-Institut legt seinen Jahresbericht vor

Deutsche Sprache im Ausland wird wieder beliebter

Wachsendes Interesse vor allem im Ostblock

... Aus den Ländern des Warschauer-Paktes, insbesondere aus Ungarn, wird nach Heigerts Mitteilung eine „überwältigende Nachfrage“ gemeldet. Falls der Bundestag die Etatansätze der Bundesregierung nach oben korrigiert, soll im kommenden Jahr ein Vorauskommando für die Errichtung von Kulturinstituten nach Moskau und Warschau entsandt werden. Mit der

polnischen Regierung ist vereinbart worden, daß dem künftigen Kulturinstitut in Warschau ein Terminal zur Anzapfung deutscher Datenbanken im wissenschaftlich-technischen Bereich, eine Neuheit für Goethe-Institute, zugeordnet wird. Ungarn wird 1000 Russischlehrer zu Deutschlehrern umschulen, um der Nachfrage gerecht zu werden, nach-

dem Deutsch an den Schulen als Wahlpflichtfach eingeführt worden ist. Als erstes Bundesland hat sich Bayern bereit erklärt, Geld und Personen zur Verfügung zu stellen. In der Sowjetunion gilt es, rund 1000 Manager der Wirtschaft auf Sprachkursen in der Bundesrepublik sprachlich vorzubereiten. ...

(SZ 17. 10. 1989)

Deutsche Lehrer nach Ungarn

Ungarn zeigt in letzter Zeit großes Interesse, moderne Fremdsprachen zu erlernen. Es fehlt jedoch an gut ausgebildeten Lehrern. Als erstes Land wird die Bundesrepublik jetzt im September 1989 insgesamt 21 Lehrer nach Ungarn schicken. 10 Lehrer entsendet das Land Baden-Württemberg, sie stehen dort im Schuldienst. 11 Lehrer vermittelt die Zentralstelle für Arbeitsvermittlung (ZAV) in Frankfurt aus der

Gruppe der dort gemeldeten Bewerber. Alle werden vorwiegend an Grund- und Hauptschulen, einige auch an Gymnasien Deutsch unterrichten. Die Schulen liegen in Gebieten, in denen deutsche Minderheiten leben, das heißt im Großraum Budapest und vor allem im Raum Pécs (Fünfkirchen). Beide Lehrergruppen erhalten von der ungarischen Regierung das übliche ungarische Lehrergehalt von ver-

gleichsweise 250 bis 300 DM im Monat. Das Gehalt der 11 durch die ZAV vermittelten Lehrer wird durch einen Zuschuß der deutschen Bundesregierung auf das deutsche Lehrergehalt aufgestockt. Wohnungen werden in Ungarn zur Verfügung gestellt. Auskünfte erteilt die Auslandsabteilung der Zentralstelle für Arbeitsvermittlung, Feuerbachstraße 42-46, Frankfurt.

(FAZ 9. 9. 1989)

30 deutsche Lehrer nach Ungarn

Regierungsstellen in Budapest und Bonn haben vereinbart, daß demnächst 30 deutsche Lehrer in Ungarn Deutschunterricht erteilen werden. Davon werden je 10 aus Bayern und Baden-Württemberg kommen, während das restliche

Drittel aus den übrigen Bundesländern entsandt wird. Der Grund für die Lehrerausleihe liegt in der Öffnung des ungarischen Sprachunterrichts zum Westen. An höheren Schulen soll neben Englisch- und Französisch auch der zweisprachige

Unterricht in Deutsch und Ungarisch verstärkt werden. Russisch hingegen, das als Pflichtfach abgeschafft werden soll, ist kaum noch gefragt.

(DL – bildung konkret 9/1989)

Der Vorstand des VdLiA bat das bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus um Auskunft (Vermittlungsverfahren, welcher Lehrerkreis ist angesprochen, Vergütung ect.). Auch in München ist die Planungsphase nicht beendet, aber Vorläufiges wird dankbar registriert und erscheint der Erwähnung wert.

Bayerisches Staatsministerium
für Unterricht und Kultus

An den
Verband Deutscher Lehrer
im Ausland

Wahrscheinlich werde ich Sie mit meiner Antwort enttäuschen müssen. Die meisten von Ihnen gestellten Fragen lassen sich derzeit noch nicht oder nur ungenau beantworten, da diese Fragen derzeit mit den ungarischen Behörden verhandelt werden. Fest steht derzeit folgendes:

Bayern ist bereit, der ungarischen Regierung bei der Lösung schulischer Probleme zu helfen. Dabei wird es im wesentlichen zwei Wege geben: Bayern wird bayerische Lehrer nach Ungarn entsenden, die sowohl Fachberaterfunktion ausüben als auch Lehrtätigkeit im Klassenzimmer. Bayern wird Hilfe geben bei der Umschulung von ehemaligen Russischlehrern zu Deutschlehrern. Beide Wege werden sich dabei auch kreuzen.

Nun zu Ihren Fragen:

- Eine Verlautbarung des KM kann noch nicht vorliegen, da die Verhandlungen noch laufen.
- Aller Voraussicht nach werden praxiserfahrene Lehrer entsandt.
- Es ist an Lehrer aller Schularten gedacht, bevorzugte Fächerverbindung D/E.
- Die Entsendung bayer. Lehrer wird aller Voraussicht nach im Rahmen des vom AA mit der ungarischen Regierung im August/September 1989 geschlossenen Zusatzabkommens erfolgen.

Soweit meine Antworten! Vielleicht kann ich Ihnen zum nächsten Redaktionsschluß (Januar 90?) mehr und Genaueres sagen.

Mit freundlichen Grüßen.

I. A.

(Muth)

Ministerialrat

Ich heiße Piroschka und unterrichte Deutsch in Budapest . . .

. . . und möchte von eigenartigen Sprachkursen berichten: „Käsespätzle“ oder „Krautspätzle“ sollen wir bestellen? – meine ungarischen Kolleginnen Beá und Judit fragten mich, als wir als Gäste des Lindenberger Gymnasiums zum Abendessen eingeladen waren. Welche Speise schmeckt besser? Und ich als ungarische Deutschlehrerin konnte die Frage nicht beantworten und dachte dabei: Seit vielen Jahren unterrichte ich schon die Wörter „Käse“ und „Kraut“; in der Verbindung mit „Spätzle“ (Verkleinerung von „Spatz“?) waren sie mir nie untergekommen, und es gelang mir nicht, Beá und Judit die Bedeutung des Wortes „Krautspätzle“ zu erklären. Der Ort, wo dieses ernste Problem auftauchte, war eine kleine gemütliche bayerische Gaststätte in Lindenberg, wo wir Ungarinnen echte bayerische Spezialitäten kosten sollten. Während der Unterhaltung – sie wurde zu einem recht eigenartigen Sprachkurs –, habe ich vom Schulleiter des Gymnasiums Lindenberg erfahren, wie man Krautspätzle richtig anbrät.

Wie die ungarische, wie alle Sprachen, entwickelt sich eben auch die deutsche Sprache; in der Umgebung von Lindau spricht man vom „Federmäppchen“ und nicht von der „Federtasche“, wie ich es meinen Schülern in Budapest beibringe. Es gibt eine Menge von Wörtern, die ich vor noch zwanzig oder dreißig Jahren gelernt habe in Pécs und teils auch in den ungarn-

deutschen schwäbischen Dörfern, eine Menge von Wörtern, die ich benutze, und meine deutschen Kollegen krausten die Stirn, was ein Lehrer immer tut, wenn er etwas zu bemängeln hat, aber höflich, wie sie waren, brachten sie mir viel zu schonend bei, daß man dieses und jenes Wort heute nicht mehr so gebrauchen könne; meine deutschen Kollegen in Lindenberg gaben sich große Mühe, mir auch kleinste sprachliche Nuancen zu erklären. Solche persönlichen Hinzufügungen und Bemerkungen sind in keinem Lehrbuch zu lesen. Seit einem Jahr erst unterrichtet man in der I. István Schule in Budapest Deutsch, wir wenigen ungarischen Deutschlehrer sind augenblicklich begehrte Leute in Ungarn, viele Schüler wollen Deutsch lernen, und endlich braucht man uns und sehr viele mehr; wir könnten an unserer Schule auch sofort einen Englischlehrer einstellen; ich fragte in Lindenberg am Gymnasium, ob nicht jemand Lust habe, Deutsch oder Englisch zu unterrichten; sie bekamen zwar leuchtende Augen, aber zugesagt hat (noch?) niemand. Mein Aufenthalt vom 6. bis zum 13. Oktober in Lindenberg und Lindau war für mich eine „Weiterbildung“, wenn er auch nicht so genannt wurde und obwohl der eigentliche Zweck ein Schüleraustausch zwischen einem ungarischen und einem deutschen Gymnasium war.

Unsere freundlichen Gastgeber hatten für uns ein reiches Programm zusammenge-

stellt. Beiderseits war es Anliegen, die Partnerschule und ihre Arbeit kennenzulernen. Wir konnten interessante und abwechslungsreiche Unterrichtsstunden besuchen; u.a. wohnte ich einer Literaturstunde einer 13. Klasse bei, in der man „Die Blechtrommel“ von Günter Grass analysierte; es war für mich sehr interessant zu beobachten, wie engagiert deutsche Jugendliche am „runden Tisch“ über Literatur sprechen. In einer traditionellen Erdkundestunde konnte ich viele Fragen über Ungarn beantworten, und ich merkte, daß wir noch viel tun müssen, um unser Land in Europa bekannt zu machen.

Auch das Freizeitprogramm war vielseitig: Besuch beim Bürgermeister von Lindenberg, eine Schifffahrt auf dem Bodensee, Meersburg, Rothenburg, München. Immer begleitete uns ein deutscher Kollege, und dieser deutsche Kollege sprach „unerbittlich“ deutsch, und das auch beim Schweinebraten in der Gaststätte Hackerstüb in München. Wir konnten ein sehr schönes Land und freundliche Menschen kennenlernen, in ein uns fremdes Schulsystem ein bißchen hineinblicken, und nicht zuletzt die lebendige deutsche Sprache üben.

Piroska Hetényi

Ich rede oft mit Piroschka

Seit ich sie im Sommer 1989 kennengelernt habe, rede ich oft mit Piroschka, und das kam so: Im Rahmen des Religionsunterrichts am Gymnasium Lindenberg i. Allgäu läuft seit Jahren in der Kollegstufe das Programm: Begegnung mit jungen Menschen in sozialistischen Ländern; eine Schülerreise in die DDR nach Jena hatte kürzlich stattgefunden auf persönliche Einladung von evangelischen und katholischen Kirchengemeinden hin; es ist jetzt nach der Öffnung der Mauer damit zu rechnen, daß auch ein regelrechter Schüleraustausch mit der DDR zustandekommt. Das war bis zum 9. November 1989 nur Zukunftswunsch. Mit Ungarn dagegen wurde Schüleraustausch geradezu zwingend; die Ungarn kamen uns mit geöffneten Armen entgegen, und wir Schüler und Lehrer des Gymnasiums Lindenberg ließen uns gern umarmen von ungarischen Schülern und Lehrern und umgarnen von ungarischem Charme. (Allerdings wird es immer schwerer in Europa, noch eine echte sozialistische Gesellschaft zu finden im Schüleraustauschgeschehen; man wird wohl bald nach Cuba ausweichen müssen mit dem Programm des Religionsunterrichts, den Dialog mit dem Sozialismus fortzusetzen.)

So wurden zwangsläufig der Besuch unserer deutschen Schüler in Budapest und der Gegenbesuch der Ungarn in der Bundesrepublik zu einem wißbegierigen Kungeln um Kulturelles und „Mal sehn, wie es sich bei euch so lebt“, das Weltanschauliche verblaßte, gottseidank, hinter alltäglich Weltlichem, – wenn nur nicht das vertrackte Sprachenproblem gewesen wäre. Einer Peruanerin wie María Teresa Ruiz Rosas mag

es gelingen, in Kürze Ungarisch zu lernen, wir zogen es vor, es zunächst mit Englisch und dann zaghaft mit Deutsch zu versuchen, der Deutschunterricht in der I. István Wirtschaftsoberschule in Budapest, mit der wir den Austausch gestalten, steckt noch in den Anfängen; jedoch die „unbändige“ Lust unserer ungarischen Freunde, sich in einer westlichen Sprache, und dann noch in der deutschen, zu äußern, überzeugte uns, wir schwenkten bald auf halbverbale, dann vollverbale deutschsprachige Kommunikation ein, das alte Auslandslehrergefühl stellte sich wieder ein.

Und damit Organisatorisches irgendwie klappte, hatte ich oft mit Piroschka zu reden, der Deutschlehrerin der Budapester Schule; mal ganz davon abgesehen, daß deutsche Wörter mit ungarischer Melodik angereichert durchaus an Attraktivität gewinnen, schweiften diese Gespräche immer weit ab in die vielen nationalen und menschlichen Eigenheiten beider Seiten, die es zu erkunden galt in einer gemeinsamen Sprache, dem Deutschen, und daraus wurde auch Verständigung über das Deutsche, über das gewaltige gemeinsame kulturelle Erbe, das Ungarn mit dem Deutschsprachigen seit Jahrhunderten verbindet. Piroschka hatte die deutsche Sprache in Pécs gelernt, hatte sie dort studiert für den Schulgebrauch, ohne je bisher mit der Bundesrepublik Deutschland zu tun gehabt zu haben; kurz hatte sie die DDR bereist, einige Fortbildungsveranstaltungen hatten die Österreicher geleistet, sonst hatte sich diese deutsche Sprache entwickelt und bewegt im großen Umfeld der Sympathie, die sovieler Un-

garn uns Deutschen entgegenbringen. Der Auslandslehrer dachte an das südamerikanische „trotz“ zur deutschen Sprache; was Ungarn angeht, sollte die Bundesregierung jubeln: Endlich mal wird die deutsche Sprache bedingungslos geliebt (Und das sogar ohne viel Dazutun der Bundesregierung).

Die Organisationsgespräche mit Piroška sind längst in regelmäßige Telefonate

gemündet, Briefliches geht, wie das so ist, schleppender, der Tonfall macht's halt; und es gibt noch viel zu bereden, und nicht nur Didaktisches des Deutschunterrichts, sondern vielmehr Didaktisches in europäischer Nachbarschaft, und über Kässpätzle und Hortobagy Palatschinken ...

Heinz Weischer

Eine Peruanerin studiert Germanistik in Budapest

– Tja, und warum gerade Germanistik in Ungarn? Das ist die Frage, die man mir immer wieder stellt, wenn ich über meine Vergangenheit etwas erzähle. Und auf diese Frage möchte ich auch jetzt versuchen zu antworten, klingt es doch zumindest ungewöhnlich, daß eine Peruanerin, dazu noch aus Arequipa, in Budapest auftaucht, um Germanistik zu studieren, auch dem Schriftsteller Friedrich Dürrenmatt hat dieser „verschlungene Pfad“ Spaß gemacht, als ich ihm vor Jahren in Neuchâtel diese Geschichte erzählen konnte.

Wie vieles im Leben hat diese Geschichte einen politischen Hintergrund. Die fortschrittliche Militärregierung des Generals Velasco Alvarado traf 1968 die Entscheidung, daß Peru auch mit den Ländern des Ostblock politische, wirtschaftliche und kulturelle Beziehungen pflegen sollte. Im Rahmen von Kulturabkommen stellten die betroffenen Länder sämtlich Stipendien zur Verfügung. Ich hatte auch an ein Stipendium in der Bundesrepublik Deutschland gedacht, aber das klappte nicht; so bot sich die DDR an, aber mir erschien Ungarn als das attraktivere Land im Ostblock. Auch die Tatsache, daß die ungarische Sprache weder germanisch, noch neoromanisch, noch slawisch ist, und außerdem als extrem schwierig zu erlernen gilt, reizte mich. Ich gehöre zu den Menschen, die fremde Sprachen schätzen und „lieben“, die so ein wenig „Sprachen sammeln“ möchten; das Leben reicht aber leider nicht mal aus, um wenigstens die wichtigsten und „schönsten“ zu lernen; was auch übertrieben wäre, denn „jede Sprache ist eine Welt“. Immerhin fand ich in Ungarn eine hochspannende Tür zu „dieser Welt“; und mit wenigen Kenntnissen und keinerlei kommunistischer Parteizugehörigkeit reiste ich im September 1975 in das traumhafte, wunderbare Budapest („szép város“).

Was ich erlebte an menschlicher Zuneigung wäre eher Stoff für einen Roman als für diesen Artikel, was ich erlebte mit dem „Staatsapparat“, störte mich wenig, die Bürokratie des ungarischen Kulturbetriebs war etwas ganz anderes, als man sich das als 19jährige Peruanerin von einer „chaotischen“ linken Universität Europas der 70er Jahre vorstellte, nur hatte ich übersehen, daß die wahren linken Universitäten nicht in Osteuropa zu finden waren. Was mich jedoch sofort überzeugte, war der ungarische Sprachunterricht im „Internationalen Vorbereitungsinstitut“; in die Schwierigkeit der Sprache wurden wir Ausländer behutsam eingeführt, aber von Anfang an wurde die Grammatik als solche erklärt, es wurde gleich mit wissenschaftlicher Terminologie gearbeitet. In Perú hatten alle Sprachinstitute von Sprachlabors geschwärmt, in Budapest hatten wir vier bis fünf Stunden täglich Sprachunterricht, ins Labor jedoch gingen wir nur eine Stunde wöchentlich, der Lehrer mit seiner nicht technisch verzerrten Sprache ist doch wohl ein besserer Sprachvermittler als das Tonbandgerät. Nach drei Monaten konnte ich mich schon mit den Einheimischen in ihrer Muttersprache unterhalten.

Doch wie kam ich zur Germanistik? Nun hatte ich die Deutsche Schule in Arequipa absolviert in einer Zeit, als wir vom Kindergarten an angehalten wurden, Deutsch zu sprechen; die meisten Primariafächer wurden deutsch unterrichtet, und auch in der Sekundaria war Deutsch die „Schulsprache“; dazu war eine Öffnung zur deutschen Kultur hin geboten worden. In Europa leben, ohne dieses schulisch erworbene Umfeld zu „nutzen“, wäre eine schlechte „Kapitalanlage“ gewesen. Also studierte ich in der Philosophischen Fakultät der Budapester Universität neben ungarischer Philologie Germanistik, zwei Fächer waren vorgeschrieben.

Man sagte mir, Germanistik sei hier ein besonders schweres Studium, aber erstens brachte ich „Kapital“ mit, zweitens wird jede Fremdsprachenschwierigkeit relativiert, wenn man Ungarisch gelernt hat; so schaffte ich es, man verzeihe mir den Stolz, als einzige Bewerberin unter den Ausländern für das Germanistikstudium angenommen zu werden (auch eine DDR-Studentin war unter den Bewerbern).

Aus rein persönlichen Gründen, die wieder etwas mit dem oben angekündigten Roman zu tun haben, sollte ich bereits im Jahr darauf das Studium in Budapest abbrechen müssen. Ich habe trotzdem viel gelernt in Ungarn; auf Tagungen des Goethe-Instituts Lima über Deutsch als Fremdsprache konnte ich immer wieder aus meinen Kenntnissen der Helbig-Buscha-Grammatik profitieren

(Wo haben Sie die denn kennengelernt?). Und vieles an germanistisch kulturellem und Sprachlichem habe ich bei meiner Lehrtätigkeit in Arequipa an der Universität San Agustín und am Peruanisch-Deutschen Kulturinstitut anbringen können, sozusagen: meine Deutschkenntnisse stammen aus einer deutschen und aus einer ungarischen Hand.

Nun hat mir der DAAD die Möglichkeit gegeben, an der Albert Ludwig Universität Freiburg mein Germanistikstudium fortzusetzen bzw. abzuschließen, denn „ohne mit der Wimper zu zucken“ hat man mein abgebrochenes Budapeststudium anerkannt, ich bin also ein Sprachprodukt west-osteuropäischer Zusammenarbeit, und dazu mußte ich erst aus Perú anreisen ...

María Teresa Ruiz Rosas

Finnland

Von Nachbarn lernen

– Sportunterricht in Finnland und Niedersachsen –

Durch die Initiative des Vorsitzenden der „Deutsch-Finnischen Gesellschaft e.V.“ (DFG), Landesverband Niedersachsen, Herrn Dr. Otso Haahtela, in Verbindung mit der Deutschen Schule Helsinki (DSH) und dem „Finnischen Sportlehrerverband e.V.“ schrieb das „Niedersächsische Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung“ (NLI) einen Lehrerfortbildungskurs unter dem Thema „Von Nachbarn lernen – Sportunterricht in Finnland“ für Nds. Lehrkräfte aller Schulformen aus.

Mit 30 deutschen Lehrkräften fand dieser Fortbildungskurs vom 4. bis 11. September 1988 in Helsinki statt.

Folgende Thematik wurde in diesen Kurs eingebracht:

- Aspekte des finnischen Schulsports
- Sport und Gesundheitserziehung an finnischen Schulen
- Konzeption der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Sportlehrern in Finnland
- Struktur und Aufbau des finnischen Vereins- und Verbandssports.

Diese erste Begegnung bestand aus Hospitationen im Sportunterricht an finnischen Schulen, Referaten zur Thematik, gemeinsamen sportlichen Veranstaltungen von finnischen und deutschen Lehrkräften wie Be-

sichtigungen von Sportstätten und -instituten.

Ein Tag war für einen Besuch in der Deutschen Schule Helsinki reserviert. Die Reisegruppe wurde über den Aufbau und die Struktur einer deutschen „Begegnungsschule“ im Ausland durch den Leiter der DSH, Herrn OSTD Weber, und über den Sportunterricht an der DSH durch die Projektorin, Frau Markkanen, informiert.

Die Reiseteilnehmer aßen in der Mensa der DSH zusammen mit Schülerinnen und Schülern zu Mittag. Hospitationen im Sportunterricht (Leichtathletik, Schwimmen) gehörten ebenso zur Erkundung der DSH.

Nach diesem erfolgreichen Anfang wurden finnische Sportlehrerinnen und -lehrer zu einem Gegenbesuch vom 4. bis 10. Juni 1989 nach Hannover in die Landessport-schule und Melle b. Osnabrück in die Landesturnschule eingeladen.

30 finnische Lehrkräfte wurden unter der Leitung von Frau Luukku vom Finnischen Sportlehrerverband durch den Leiter des Fortbildungskurses, Herrn Weidel, Direktor beim NLI, Abt. Schulsport, begrüßt und durch das Programm geleitet.

Unterstützt wurde diese Fortbildungsveranstaltung vom Nds. Kultusministerium, dem

Landessportbund Niedersachsen und dem Niedersächsischen Turnerbund.

Das Rahmenthema dieses Kurses lautete: „Neuere Aspekte der Didaktik und Methodik des Sportunterrichts“ in Verbindung mit gemeinsamen praktischen Übungen:

- Gymnastik mit Handgeräten
- Turnen an Geräten
- Jazz-Gymnastik
- Springen am Trampolin
- Internationale Folklore
- Spielformen auf und am Surfbrett
- Segeln mit Surfboards und mit Optimisten
- Wasserski auf.

Die finnischen Kolleginnen und Kollegen nahmen auf einer Teilstrecke an der Radwanderfahrt „Quer durch Niedersachsen“ teil, griffen das Angebot, das „Deutsche Sportabzeichen“ abzulegen, auf und erfüllten alle die Leistungsbedingungen.

Dabei kamen während des gesamten Fortbildungskurses das Gesellige sowie die kollegialen Gespräche nicht zu kurz.

Die finnischen Gäste luden zu einem Gegenbesuch zu Beginn der niedersächsischen Sommerferien 1990 in die finnische Sportstadt Lahti ein, zu dem die Sportlehrkräfte der DSH ebenfalls eine Einladung erhalten.

Rückblickend kann festgestellt werden, daß sich die Initiative der Deutsch-Finnischen Gesellschaft aus dem Jahre 1987 gelohnt hat.

Wenn die europäischen Staaten Anfang der 90er Jahre zusammenrücken und europäorientierte Schulen erforderlich werden, dann gilt auch für den Schulsport

„Von Nachbarn lernen“.

Heinrich Schiering

INFORMATIONEN DER ZfA

Folgende Schulleiterstellen sind zu besetzen

Deutsche Schule **Washington**, OStD(in)/StD(in)
zum 1. 9. 1991

Deutsche Schule **Villa Ballester**, StD(in)
zum 1. 3. 1991

Deutsche Schule **Rio de Janeiro**,
OStD(in)/StD(in)
zum 15. 2. 1991

Deutsche Schule **San Salvador**, StD(in)
zum 1. 8. 1991

Deutsche Schule **Barranquilla**, RL(in) mit
DaF-Erfahrung
zum 1. 2. 1991
als Leiter der deutschen Abteilung

Deutsche Schule **Barcelona**, OStD(in)/StD(in)
zum 1. 9. 1991

Deutsche Schule **Genua**, OStD(in)/StD(in)
zum 1. 9. 1991

Deutsche Schule **Jeddah**,
OStR(in)/StR(in)/Realschulrektor
zum 1. 9. 1991

Deutsche Schule **Montreal**, OStR(in)/(in)
zum 1. 9. 1991

Deutsche Schule **Jakarta**, OStR(in)/StR(in)
zum 1. 9. 1991

Deutsche Schule **New Delhi**,
OStR(in)/StR(in)/Realschulrektor

Neu besetzte Schulleiterstellen

Stand: 20. 11. 1989

StD Hans-Jürgen Becker, DHPS Windhoek,
15. 1. 90

OStD Erich Backhaus, DS London, 1. 9. 90

OStD Joachim Tiemann, Colegio Visconde de
Porto Seguro I, 1. 2. 90

StD Lothar Strassner, DS Bogota, 1. 9. 90

OStR Werner Möllers, DS Guayaquil, 15. 4. 90

OStR Franz Janek, DS Manila, 1. 8. 90

StD Klaus Weidinger, DS Osorno, 1. 3. 90

RSR Hans Kalnike, DS Abu Dhabi, 1. 9. 90

Schillers „Wilhelm Tell“ in Deutsch als Fremdsprache

Klassische deutsche Dichtung hat bisher im Unterricht Deutsch als Fremdsprache keinen festen Platz gewinnen können. Das ist verständlich, weil repräsentative Texte verhältnismäßig lang sind und weil die dichterische Sprache, meistens auch noch in Versen, dem Ausländer solche Schwierigkeiten macht, daß sein Interesse schnell erlahmt.

Trotzdem erscheint es nicht abwegig, fremdsprachige Schüler, die oft 14 Jahre lang intensiv mit der deutschen Sprache umgehen müssen, auch an *ausgewählte Texte der klassischen deutschen Literatur* heranzuführen, zumal da sie vielfach im *nationalsprachlichen Literaturunterricht* die Lebensdaten und Hauptwerke der wichtigsten deutschen Vertreter der Weltliteratur genannt bekommen und dann hin und wieder sogar den Wunsch äußern, eins ihrer Werke genauer kennenzulernen. Auch in den Sprachdiplomprüfungen Stufe II wird literarischen Kenntnissen große Bedeutung beigemessen. Dann darf sich der Unterricht in Deutsch als Fremdsprache aber nicht mit der Behandlung von Kurzgeschichten und anderen Kleinformen der Gegenwartsliteratur begnügen, sondern muß auch längere Erzählungen und Dramen einbeziehen. Man sollte dann auch den Versuch unternehmen, den Schülern das ein oder andere größere Werk der Vergangenheit nahezubringen.

Zu den deutschen Klassikern, deren Namen im Ausland einen Klang haben und auch bei Schülern wenigstens skeptische Neugier wecken dürften, gehören Goethe und Schiller. Bei Goethe ist die Auswahl eines Werkes für DaF nicht schwer: der „Faust“ (Teil I) kommt an, wie mir viele Kollegen bestätigen werden. Von Schillers Werken erscheint mir „Wilhelm Tell“ am besten für den Unterricht in DaF geeignet. Ich betrachte ihn wegen des kunstvollen Aufbaus, der *spannenden Handlung*, der wirkungsvollen Charakterisierung und Kontrastierung der Personen, wegen der *Klarheit ihrer psychologischen Darstellung* und wegen der *anschaulichen Sprache* als Schillers Meisterwerk. Außerdem behandelt der Dichter mit dem Tyrannenmord das leicht verständliche und fesselnde The-

ma von Recht und Unrecht, zeigt aber zugleich auch die notwendigen Grenzen des Widerstandsrechts. Sein Drama ist ein Musterbeispiel für die wohlüberlegte und verantwortungsvolle Erörterung eines moralischen Problems und zugleich ein *Aufruf zu Gerechtigkeit und Frieden*. Es erscheint mir deshalb wünschenswert, „Wilhelm Tell“ auch in DaF zu behandeln, am besten im 12. Schuljahr. In dieser Altersstufe sind sicher bessere Voraussetzungen für eine fruchtbare Lektüre des Werkes gegeben als im 8. Schuljahr der deutschen Gymnasien, wo Schillers populärstes Werk wegen seiner gehobenen Sprache oft mehr Heiterkeit als Bewunderung erregt.

Natürlich verlangt die Lektüre von „Wilhelm Tell“ in DaF *Verringerung der sprachlichen Schwierigkeiten*. Der Text kann nur in *Auszügen* gelesen werden, denn mehr als 150 Verse sind in einer Stunde nicht zu bewältigen. Obendrein muß der Lehrer starke Hilfen geben und mindestens am Anfang das Vorlesen selbst übernehmen. Natürlich ist nicht nötig, daß jeder Satz in allen Einzelheiten verstanden wird. Aber die gelesenen Abschnitte sollten in kurzen Merksätzen zusammengefaßt werden. Selbstverständlich muß bei der sprunghaften Auswahl das Verständnis des Zusammenhangs dadurch gesichert werden, daß der Lehrer die Lücken durch eigene Zusammenfassungen schließt. Selbständige Lektüre zu Hause wird nicht verlangt.

Der folgende Unterrichtsvorschlag ist auf mindestens *10 Unterrichtsstunden* angelegt (1 Stunde Einführung, 7 Stunden Lektüre, 2 Stunden Schlußbesprechung), doch sollte man Zeitdruck vermeiden und nötigenfalls 2-3 Stunden zugeben. Als Text genügt die Reclam-Ausgabe. Von den 3291 Versen werden nur 758 in der Klasse gelesen, das sind rund 23%. In den einzelnen Stunden ist die Lektüre von höchstens 143, im Durchschnitt von 108 Versen vorgesehen. Weitere 244 Verse = 7,4% des Werkes werden zur Lektüre in der Klasse oder zu Hause *vorgeschlagen*, um die Zusammenfassungen mit Leben zu füllen. Da der Inhalt schon in groben

Zügen bekannt ist, sind diese Stellen dann leichter zu bewältigen.

Für jede Unterrichtsstunde werden folgende Angaben geliefert: die Textstelle, die Art der Behandlung (Lektüre in der Klasse oder Zusammenfassung durch den Lehrer), die Ergebnisse und die Hausaufgabe. Die sog. Ergebnisse – knappe, treffende Sätze – sollen selbstverständlich durch die Schüler im Unterrichtsgespräch gefunden werden. Die besten Vorschläge (der Lehrer wird hier am Anfang viel helfen müssen) sollten im Heft festgehalten werden, d.h. sie werden am besten diktiert. Diese Ergebnisse, bzw. Merksätze, erleichtern den Schülern die Wiederholung und helfen ihnen bei der Zusammenfassung des Texts am Beginn der nächsten Stunde.

Unbekannte Vokabeln müssen im Kontext erklärt und nötigenfalls im Vokabelheft festgehalten werden. Hier wurde auf Vokabelangaben völlig verzichtet, weil der Kenntnisstand der Klassen und Schüler sehr unterschiedlich ist. Der Lehrer wird sowieso leicht erkennen, welche Hilfen nötig sind. Um umständliche Umschreibungen zu vermeiden, sollte man das Prinzip der Einsprachigkeit verlassen und die Hilfen in der Landessprache geben. Man sollte deshalb ein Wörterbuch griffbereit haben.

1. Stunde: Einführung.

I. Die Schüler breiten ihr *Vorwissen* über die Tell-Sage aus (Apfelschuß usw.). Wenn sie kein Vorwissen haben, liefert auch der Lehrer keine Informationen, damit die Spannung erhalten bleibt.

II. *Die historischen Bedingungen der Tell-Handlung:* (Illustration durch eine Geschichtskarte, z.B. „Deutschland im 16. Jahrhundert“).

Im Mittelalter gehören auch die *Schweiz und Norditalien zum Deutschen Reich*. Oberhaupt des Reiches ist der Kaiser. Er wird von den Fürsten gewählt, d.h. von den Herzögen, Grafen und Bischöfen. Er ist dann deutscher König. Er muß nun nach Rom ziehen, damit ihn der Papst zum Kaiser krönt. Für die „Romfahrt“ sind die *Alpenpässe* in der Schweiz besonders wichtig.

Italien ist im Mittelalter reicher als Deutschland. Der Kaiser will dort Steuern eintreiben. Er muß viele *Kriege in Italien* führen. Auch dazu sind die Alpenpässe wichtig.

In der Schweiz gibt es viele kleine „Kantone“, darunter *Uri und Schwyz*. Sie erhalten vom Kaiser ein Privileg: die Garantie der Freiheit von den Fürsten (Uri 1231, Schwyz 1240). Sie unterstehen nur dem Kaiser.

In anderen Territorien haben die *Fürsten* die wirkliche Macht. Sie halten Gericht, verlangen Steuern und führen Kriege. Sie versuchen, ihre

Macht zu stärken, nach innen durch die Unterwerfung und Besteuerung der freien Bauern, nach außen durch den Erwerb von neuen Territorien (durch Erbvertrag, Heirat oder Krieg).

1273-91 ist *Rudolf von Habsburg* deutscher Kaiser. Sein Familienbesitz Habsburg liegt im *Aargau* in der Schweiz. Er gewinnt *Österreich* dazu. Seine Söhne versuchen, weitere Gebiete in der Schweiz zu gewinnen, besonders Uri und Schwyz, um die Verbindung zwischen dem Aargau und Österreich zu verbessern. Es kommt zum *Konflikt*. Der neue Kaiser, Adolf von Nassau (1291-98), ist ein Feind der Habsburger und unterstützt die Schweizer. Aber der nächste Kaiser, *Albrecht I.* (1298-1308), ist wieder ein Habsburger.

Uri und Schwyz liegen am *Vierwaldstätter See* (Lago de los Cuatro Cantones). Die beiden anderen Kantone sind Luzern und Unterwalden (mit den Teilen Obwalden und Nidwalden).

Hausaufgabe: Die Schweiz im Mittelalter (mündl. Zusammenfassung).

2. Stunde: Der 1. Akt.

Beginn mitten in der Szene I,4 (Stauffacher bei Walter Fürst), Lektüre von Vers 531-623 (= 93 V.) in der Klasse. Die Szene spielt im Haus von Walter Fürst in Altdorf in Uri. Sein Freund Werner Stauffacher ist aus Steinen in Schwyz zu Besuch gekommen.

Ergebnisse: Uri, Schwyz und Unterwalden werden durch die Landvögte des Habsburger Kaisers unterdrückt. Das zeigen zwei Beispiele:

1. In Unterwalden wollte der Landvogt die Frau Baumgartens verführen. Baumgarten hat ihn erschlagen und ist geflohen. Wilhelm Tell hat ihn über den See gebracht, Stauffacher hält ihn zu Hause versteckt.
2. Ein anderer Vogt ließ ein Paar Ochsen beschlagnahmen. Es kam zum Streit, ein Knecht wurde verletzt. Der Täter, Arnold von Melchtal, konnte fliehen. Der Landvogt läßt dem Vater die Augen ausstechen.

Arnold von Melchtal, bei Walter Fürst versteckt, erfährt das Schicksal seines Vaters und ist zur Rache entschlossen.

Vers 624 - 751: Zusammenfassung durch den Lehrer. – Walter Fürst und Stauffacher mahnen Melchtal zur Vorsicht. Sie wollen alle drei in ihren Kantonen Unterstützung suchen und sich später auf dem Rütli zur Vorbereitung des Aufstands treffen.

Zusammenfassung der vorangegangenen Szenen:

I,1: Die Bauern treiben das Vieh von den Almen. *Baumgarten* ist auf der Flucht vor den Verfolgern. Der Fährmann will ihn nicht über den See fahren, weil ein Gewitter kommt. Aber Wilhelm Tell hat Mut und bringt Baumgarten über den See. Die Verfolger kommen zu spät und lassen ihre Wut an den Kühen aus.

I,2: *Stauffacher* ist in Sorge. Der Landvogt Hermann Geßler will ihm sein Haus wegnehmen. Gertrud, seine Frau, rät zum Widerstand. Stauffacher will seinen Freund Walter Fürst in

Altdorf (Uri) besuchen und bei ihm Rat holen. – Tell bringt Baumgarten bei Stauffacher in Sicherheit.

- 1,3: In Altdorf läßt Geßler eine „Zwingburg“ (Festung) bauen. Er setzt seinen *Hut auf eine Stange* und verlangt, ihn zu grüßen. – Tell hat Stauffacher nach Altdorf geführt und verabschiedet sich. Stauffacher will ihn für den geplanten Aufstand gewinnen, aber Tell lehnt ab. Er rät zu Geduld und Frieden, verspricht jedoch Hilfe in der Not (V. 417-45).

- 1,4: (schon gelesen) Stauffacher, Fürst und Melchtal wollen in ihren Kantonen den Aufstand vorbereiten.

Hausaufgabe: Die Ergebnisse des 1. Aktes (mündl. Zusammenfassung).

3. Stunde: Der 2. Akt.

II,1 – *Zusammenfassung durch den Lehrer:* Der Freiherr von Attinghausen, ein Vertreter des Adels, will die Freiheit der Schweiz erhalten. Er ist unglücklich, weil sein Neffe Ulrich von Rudenz auf der Seite von Österreich steht. Denn Rudenz ist ehrgeizig und liebt ein adliges Fräulein am Hof.

II,2 (Rütlischwur) – *Zusammenfassung durch den Lehrer, teilweise Lektüre in der Klasse:* Die Verschwörer treffen sich in der Nacht auf einer einsamen Wiese, dem sog. Rütli. Melchtal berichtet, Unterwalden sei bereit zum Aufstand gegen die Tyrannen. Man wählt einen Versammlungsleiter.

Vers 1205-1322 (= 118 Verse): Lektüre in der Klasse. – Ergebnisse:

Die drei Kantone wollen die alten Freiheiten retten. Sie berufen sich auf das Recht zum Widerstand. Sie prüfen, ob es keinen anderen Ausweg als die Gewalt gibt.

Weiter Zusammenfassung durch den Lehrer.

Merksätze:

Die Verschwörer stellen fest, daß vom Kaiser keine Hilfe zu erwarten ist.

Sie beschließen, sich selbst zu helfen.

Die Burgen machen ihnen Sorgen.

Sie beschließen, den Aufstand zu verschieben.

An einem bestimmten Tag sollen die drei Burgen durch List erobert werden.

Sie schwören einen Eid auf das Bündnis.

Mögliche Erweiterung: Lektüre von Vers 1400-53 (= 54 V.) in der Klasse, zur Illustration der Zusammenfassung.

Hausaufgabe: Die Ergebnisse des 2. Akts im Vergleich zum 1. Akt, (mündliche Zusammenfassung): Zuerst sind nur drei Männer zum Aufstand entschlossen, dann sind es drei Kantone.

4. Stunde: Szene III,3 (Apfelschuß) – Anfang.

(Die *Szene III,1* (Tell und Hedwig) wird später nachgeholt (s. 6. Stunde), die *Szene III,2* (Rudenz und Berta) wird übergangen.)

Lektüre von Vers 1731 - 1854 in der Klasse. Einteilung in 3 Abschnitte.

1. Abschnitt (V. 1731-70, Frießhart und Leuthold) – **Ergebnisse:**

Die beiden Wachposten haben verschiedene Meinungen über den Hut auf der Stange.

Frießhart will seine Macht auskosten, Leuthold will ein Auge zudrücken.

2. Abschnitt (V. 1771 - 1814, Tell und sein Sohn) – **Ergebnisse:**

Tell erklärt, der Wald sei wichtig zum Schutz gegen Lawinen.

Er erzählt von Deutschland.

Der Sohn fühlt sich bei den Lawinen freier als in Deutschland.

3. Abschnitt (1815 - 54, Die Posten wollen Tell verhaften) – **Ergebnisse:**

Tell hat den Hut nicht begrüßt, vielleicht aus Versehen.

Die Wachposten wollen ihn verhaften, die Landleute wollen es verhindern.

Tell bleibt ohne Sorge.

Da kommt der Landvogt.

Hausaufgabe: Wiederholende Lektüre, mündliche Inhaltsangabe.

5. Stunde: Szene III,3 (Apfelschuß) – Fortsetzung.

Lektüre von V. 1855 - 1997 (= 143 V.) in der Klasse, in zwei weiteren Abschnitten.

4. Abschnitt (V. 1855-1920, Geßler fordert den Apfelschuß) – **Ergebnisse:**

Geßler überlegt, wie er Tell eine Falle stellen kann.

Er verlangt eine Probe von Tells Schießkunst.

In Wahrheit will er ihn zwingen, seinen Sohn zu töten.

Er ist ein Zyniker, ein Scheusal, ein Teufel.

5. Abschnitt (V. 1921-97, Geßler läßt sich nicht erweichen). **Ergebnisse:**

Viele Leute bitten Geßler um Milde. Er bleibt hart.

Er erklärt seine Härte für Großzügigkeit.

Tell macht einen zweiten Pfeil bereit.

Er trifft den Apfel (V. 2031ff.)

Die Verse 1998-2031 (Rudenz und Geßler) werden übergangen oder später nachgeholt (s. 6. Stunde).

Hausaufgabe: Wiederholende Lektüre, mündliche Zusammenfassung.

6. Stunde: Szene III,3 – Schluß.

Lektüre von V. 2046-98 (= 53 V.) in der Klasse.

6. Abschnitt (Tells Gefangennahme) – **Ergebnisse:**

Geßler hat sich eine neue Teufelei ausgedacht.

Tell gesteht, daß er Geßler töten wollte, wenn er seinen Sohn getroffen hätte.

Geßler läßt Tell gefangennehmen.

Er soll im Gefängnis sterben, da Geßler ihm das Leben zugesichert hat.

Geßler erkennt die Freiheitsrechte der Kantone nicht an.

Die Landleute sind verzweifelt. Tell vertraut auf Gott.

Zusammenfassung der Szene III,3. – Charakteristik Geßlers.

Lehrerfrage: Was hat Geßler gegen Tell? – Er

kennt ihn von früher. *Lektüre von V. 1538-72* (= 35 V.) in der Klasse (Nachtrag aus der Szene III,1 – Hedwig-Tell).

Wenn Zeit bleibt: Nachtrag der Anklage des Rudenz (V. 1997-2030 = 34 V.), Lektüre in der Klasse. – Erläuterung: Berta, seine Freundin, hat ihm in der Szene III,2 klargemacht, daß er einen falschen Weg gegangen ist. Sie hat ihn aufgerufen, sich gegen Geförer zu stellen.

Hausaufgabe: Schriftliche Inhaltsangabe zu der Szene III,3.

7. Stunde: Der 4. Akt.

IV,1 (Tells Rettung) – Zusammenfassung durch den Lehrer:

Tell ist wieder frei. Im Sturm konnte niemand außer ihm das Schiff steuern, er konnte an Land springen und fliehen. Er deutet an, daß er einen besonderen Plan hat. (V. 2299).

IV,2 (Tod Attinghausens) – Zusammenfassung durch den Lehrer:

Der alte Attinghausen liegt im Sterben. Er stirbt zufrieden, als man ihm mitteilt, daß bald der Aufstand beginnen wird. Rudenz schwört, jetzt für seine Landsleute kämpfen zu wollen. Geförer hat ihm seine Geliebte geraubt.

IV,3 (Hohle Gasse) – Lektüre von V. 2561-2651 (= 91 V.) in der Klasse.

Ergebnisse: Tell wartet im Hinterhalt auf den Landvogt.

Geförer hat ihm ein friedliches Leben unmöglich gemacht.

Tell muß den Tyrannen töten, um seine Familie zu schützen.

(Die Verse 2652-2710 werden übersprungen.)

Vers 2711-2839 – Zusammenfassung durch den Lehrer:

Geförer kommt. Eine Frau stellt sich ihm in den Weg und bittet, ihren unschuldigen Mann aus dem Gefängnis zu entlassen. Geförer lehnt ab. Da trifft ihn Tells Pfeil. Geförer stirbt. Die anwesenden Schweizer jubeln.

Wenn Zeit bleibt: *Lektüre von V. 2710-95* in der Klasse (Geförers politische Grundsätze).

Hausaufgabe: Tells Monolog (schriftl. Zusammenfassung der im Text erkennbaren Teilabschnitte).

8. Stunde: Der 5. Akt.

V,1 (Sieg der Schweizer) – Zusammenfassung durch den Lehrer:

Der Aufstand ist gelungen, die Burgen sind zerstört. Aber man muß mit einem Rachefeldzug des Kaisers rechnen. Da kommt die Nachricht, daß der Kaiser (Albrecht I.) ermordet wurde. Der Mörder ist sein Neffe Johann, dem der Kaiser nicht das Erbe seines Vaters übertragen wollte.

V,2 (Tell und Parricida) – Einleitung: Tell ist wieder zu Hause, ein fremder Mönch ist zu Besuch gekommen.

Lektüre von V. 3148-3238 (= 91 V.) in der Klasse. – *Ergebnisse:*

Der fremde Mönch ist Johann „Parricida“, der Mörder des Kaisers.

Tell will nichts mit ihm zu tun haben, er verflucht ihn.

Er unterscheidet Mord aus „Ehrsucht“ = Ehrgeiz und Mord aus Notwehr.

Tell hat die Natur gerettet. Parricida hat sie geschändet.

Tell rät ihm, zum Papst zu gehen und ihn um Vergebung zu bitten.

V,3 (Schluß) – Lektüre in der Klasse (V. 3282-91 = 10 V.). – Ergebnisse:

Die Schweizer danken Tell.

Rudenz erweist sich als echter Schweizer.

Er schenkt seinen Knechten (Leibeigenen) die Freiheit.

Lehrerfrage: Hätte Schiller den 5. Akt weglassen können?

Hausaufgabe: Der 5. Akt in Schillers „Tell“ – Inhalt und Funktion (kurzer Aufsatz).

9. Stunde: Schlußbesprechung.

Folgende Fragen sollten zur Sprache kommen: Was ist das Thema des Dramas?

Was ist Schillers Aussage zu dem Thema?

Wie begründet Schiller seine Aussage?

Wie verhindert er, daß sein Stück als Aufruf zum Gesetzesbruch mißverstanden werden könnte?

Ist nicht jeder Gesetzesbruch ein Verbrechen?

Kann ein Gesetzesbruch gerechtfertigt sein?

Unter welchen Umständen? (Unterscheidung von Legalität und Legitimität)

Hinweis an die Schüler: Schillers „Tell“ durfte im Dritten Reich nicht aufgeführt werden. Die Lektüre konnte Goebbels nicht verbieten, weil das Werk zu populär war.

10. Stunde: Rückblick auf den Gesamtaufbau des Dramas

(nur wenn die Schüler Interesse zeigen).

Unterscheidung der Haupt- und Nebenfiguren.

Wandel Tells von einer Randfigur zur Hauptfigur.

Ausblick auf Nebenfiguren:

Wandlung des Ulrich von Rudenz

Vergleich von Gertrud (V. 417-45) und Hedwig (V. 1546-84).

Verteilung und Funktion der Volksszenen.

Auch Max Frisch hat die Tell-Sage behandelt („Wilhelm Tell für die Schule“, 1970). Er macht deutlich, daß viele Einzelheiten nicht erwiesen sind. Er stellt Geförer als bequem und gutmütig dar, Tell als grob und unbeholfen (bes. S. 68-77, Suhrkamp TB 2). Geförer nimmt Tell bei Max Frisch nicht mit aufs Schiff, sondern läßt ihn frei. Tells Gründe, Geförer zu ermorden, sind letztlich Fremdenhaß, Unverständnis und Sturheit – Einstellungen, die Max Frisch auch seinen Schweizer Zeitgenossen vorwirft. Er wandelt also die Tell-Sage ab, um die Schweiz der Gegenwart zu kritisieren.

Dr. Ernst Jürgen Bernbeck

Gisela und Hansjörg BEHRENDT lebten drei Jahre lang in Valparaíso, Chile und lernten die Atacama-Wüste auf mehreren Reisen kennen. Das Erleben der Landschaft mit starken Gegensätzen in der Natur, in ihrer Geschichte und mit den Zeugnissen menschlichen Handelns soll den Menschen im klimatisch gemäßigten und reichen Mitteleuropa zugänglich gemacht werden. Die Ausstellung ist der Versuch, drei ausgewählte Gedichte der Landeskenner und meisterlichen Dichter Pablo Neruda und Gabriela Mistral durch Fotografien bildlich umzusetzen. Denn in der Begegnung und Auseinandersetzung mit anderen Ländern und Kulturen können wir unsere eigenen Wurzeln, traditionsbedingten Wertvorstellungen und gesellschaftlichen Strukturen besser finden und schätzen lernen. Die Bilder und das Gedicht sind Teile einer Ausstellung, die während der Hauptversammlung des VdLiA in Regensburg gezeigt wurde.

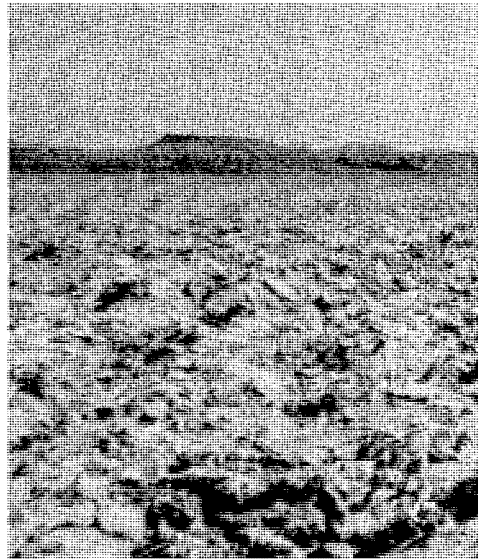


Pablo Neruda

Die Wüste

Der harte Mittag der großen Sandwüsten
ist gekommen:
nackt ist die Welt,
breit gelagert, samenlos, glatt bis hin zu den
letzten

Grenzen des Sandes:



lausche dem knisternden Laut
des lebenden Salzes, verloren in den Salpeterwü-
sten:
die Sonne zerbricht die gläsernen Flächen in der
leeren Unendlichkeit,
und die Erde ringt mit dem Tod unter dem trocken-
en
erstickenden Krachen des Salzes, das aufstöhnt.

Inhalt

HOCHAKTUELL – NEU

Einkommensteuerliche Behandlung der Auslandslehrer (<i>Hans Georg Becker</i>)	54
Beschlußempfehlung des Auswärtigen Ausschusses des Deutschen Bundestages: Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland. (<i>Auswärtiger Ausschuß</i>)	55
Stellungnahme des VdLiA (<i>Dieter Forster</i>)	59
Die Bundesländer würdigen den Auslandsdienst frei angeworbener Ortskräfte (<i>Heinz Weischer</i>)	60

VERBAND

Vorstandssitzung in Bad Neuenahr vom 26. 1. - 28. 1. 90 (<i>Heinz Weischer</i>)	62
182 neue Mitglieder seit der Hauptversammlung in Regensburg (<i>Ingrid Bosert</i>)	63
Der VdLiA im gemeinsamen europäischen Haus (<i>Dieter Forster</i>)	64
20. Hauptversammlung des VdLiA 1991 in Lübeck (<i>Hans Georg Becker</i>)	66
Wir frei angeworbenen Ortskräfte ... Brief an den Vorstand (<i>Werner Beckmöller</i>)	67
Antwort des VdLiA (<i>Eckehart Knop</i>)	68
Bericht über die Treffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld (<i>Christian Kanne</i>)	69
Persönliche Nachrichten:	
– Wechsel im Referat: Rechts- und Sozialfragen	70
– Bundesverdienstkreuz für Thea Olmes	70
– 80. Geburtstag, Dr. Irmgard Foerster (<i>Hans Georg Becker</i>)	70
– 80. Geburtstag, Ernst Beyer (<i>Hans Georg Becker</i>)	71
– Neue Mitglieder, Anschriftenänderungen, neue Obleute	72
– Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	74
– Informationen der ZfA	75

EUROPA

Das Istanbul Lisesi (<i>Rolf Kruczinna</i>)	76
Erziehungsziele bundesdeutscher und französischer Grundschullehrer (<i>Dr. Gerald A. Straka/Jörg Will</i>)	83
Die „Europäische“ Auslandsschule in Peschawar (<i>Walter H. Rueb/Die Welt</i>)	86

LATEINAMERIKA

Unsere Umwelt – Ein Projekt der Hölters-Schule in Villa Ballester (<i>Rainer Rühl</i>)	87
Hilfe für ein Indio-Selbsthilfe-Projekt (<i>Roswitha López Rodas-Utters</i>)	89

DIDAKTIK

Die goldene Gans (<i>Hans Joachim Schatz/Gebrüder Grimm</i>)	92
--	----

FEUILLETON

Die deutsche Lehrerin im Ausland (<i>Heinz Weischer</i>)	97
--	----

BÜCHERTISCH

Gandhis integrale Pädagogik (<i>Harry Werner</i>)	99
Limericks (<i>Günter Diehl</i>)	99
Beginn einer vielversprechenden Reihe: Fachsprache Deutsch (<i>Günther Miklitz</i>)	100
Kulturpolitik für eine liberale Demokratie (<i>Harry Werner</i>)	101
Deutsche Gesellschaftsgeschichte (<i>Wolfgang Hammer</i>)	102
Von der Bedeutung des Personalien in der Erziehung (<i>Grete Schneider</i>)	103
Lesen als Teil der gesellschaftlichen Kommunikation (<i>Harry Werner</i>)	103
Die literarische Vorgeschichte der Wende in der DDR (<i>Dr. Manfred Sauer</i>)	103
Rückblick '89 als Weltspiegel '90 (<i>Harry Werner</i>)	104

GRÜNE BLÄTTER

Neufassung der drei Prüfungsordnungen zur Erlangung der deutschen Allgemeinen Hochschulreife an deutschen Schulen im Ausland (APO, RPO, HPO) (<i>Dr. Peter H. Stoldt</i>)	77-80
--	-------

Einkommenssteuerliche Behandlung der Auslandslehrer

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Dieser Brief ist der fünfte Rundbrief seit August letzten Jahres in der Angelegenheit der einkommenssteuerlichen Behandlung der vermittelten Auslandslehrerinnen und Auslandslehrer seit der Hauptversammlung unseres Verbands in Regensburg im Juli letzten Jahres. Er erreicht den Obmann/die Obfrau unseres Verbands an Ihrer Schule zusammen mit dem Heft 1/1990 unserer Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ und ist für alle amtlich vermittelten Lehrkräfte an Ihrer Schule gedacht.

Es ist der vorerst letzte in dieser Angelegenheit, da wir hoffen, Sie ab jetzt nur noch durch unsere Verbandszeitschrift in den Rubriken „Hochaktuell – Neu“ und auf den grünen Seiten informieren zu müssen.

Ich hatte Ihnen auf den gelben Seiten unseres vierten Rundschreibens vom 5. 11. 1989 den Ablauf der Ereignisse und den Ablauf der Informationen des Verbands zusammenstellen können und verweise Sie bezüglich der Vorinformationen auf die vier übersandten Briefe seit August 1989 und insbesondere auf den vierten Rundbrief auf zwei gelben Seiten vom 5. 11. 1989.

Zum Stand der Entwicklungen in der Angelegenheit der Besteuerung vom heutigen 29. Januar 1990:

Der Vorstand des VdLiA hat am 25. 1. 1990 und 26. 1. 1990 sehr informative Gespräche mit dem neuen Leiter des Unterausschusses Auswärtige Kulturpolitik im Auswärtigen Ausschuß, Herrn Dr. V. Köhler und mit dem Berichterstatter für die CDU/CSU-Fraktion im Unterausschuß, Herrn Dr. Pohlmeier geführt, wo auch über die Besteuerungsfrage gesprochen wurde. Am 26. 1. 1990 führte der Vorstand ein Gespräch mit dem Leiter des Schulreferats in der Kulturabteilung des Auswärtigen Amts, Herrn Dr. Siemes über den zukünftigen Status des vermittelten Lehrers und den augenblicklichen Stand in der Besteuerungsfrage.

Der Vorstand des Verbands kann nach dem Gespräch feststellen:

1. Das Auswärtige Amt ist bestrebt, eine Regelung zu finden und zu erreichen, die gegenüber dem jetzigen Stand keine Verschlechterung in den Zuwendungen für den vermittelten Lehrer bedeutet und das Urteil des Bundesfinanzhofs und seine Konsequenzen berücksichtigt. Es ist schriftlich erklärt worden, daß die erreichte Übergangsfrist, während der die bisherige Regelung weiter gilt, bis zum 31. 12. 1990 verlängert worden ist und daß es auch keine rückwirkende steuerliche Veranlagung für die Jahre 1986 bis 1990 geben wird.
2. Erste Gespräche zwischen dem Auswärtigen Amt, dem Finanzministerium und dem Bundesverwaltungsamt (ZfA als Abteilung VI dieser Behörde) haben am 15. 12. 1989 auch auf einer höheren Ebene stattgefunden.
3. Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ist vom Auswärtigen Amt beauftragt worden und derzeit dabei, entsprechende Formulierungen zu erarbeiten, die anschließend vom Bundesfinanzminister auf Verträglichkeit mit dem Urteil des BFH geprüft werden.
4. Das Auswärtige Amt wird nach vorbereitenden Verhandlungen auch mit dem Auslandsschulausschuß der KMK nach Fertigstellung eines Entwurfs für neue Verträge und Vereinbarungen eine für die Lehrerschaft an deutschen Auslandsschulen befriedigende Regelung zu erreichen suchen. Die neuen Regelungen können nach Überzeugung des AA noch vor Ablauf des 31. 12. 1990 in Kraft treten.
5. Obwohl die endgültige Formulierung noch aussteht, konnte der Vorstand über den Inhalt in Erfahrung bringen, daß zwar nach wie vor ein Dienstvertrag zwischen dem beurlaubten Lehrer und dem ausländischen Schulträger abgeschlossen werden soll, parallel dazu jedoch zwischen dem vermittelten Lehrer und einem innerdeutschen Dienstherrn (AA oder ZfA) eine Vereinbarung getroffen werden soll, in der ein Rechtsverhältnis zwischen dem Lehrer und dem Bund begründet wird.
6. Der Leiter des Schulreferats sicherte dem Vorstand zu, daß nach Vorliegen eines Entwurfs der VdLiA dazu gehört wird und evtl. beteiligt wird.

Mit freundlichen Grüßen

Hans Georg Becker, Vorsitzender des VdLiA

Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland

Vorbemerkung

Seit der Veröffentlichung des Berichtes der Bundesregierung über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland (Bundestagsdrucksache 11/1642) hat eine intensive Behandlung dieses Themas in den zuständigen parlamentarischen Gremien eingesetzt. So fanden vor dem Unterausschuß Auswärtige Kulturpolitik am 19. 4. 1989 eine Expertenanhörung und am 27. 9. 1989 eine Anhörung der Verbände statt, zu der auch der Vorsitzende des VdLiA, Herr Becker, eingeladen war. In Heft 1/90 S. 8-31 hat der Vorstand die Mitglieder ausführlich über den aktuellen Stand informiert und seine Meinung zum Bericht der Bundesregierung dargelegt sowie unter anderem auch als Papier IV den Entwurf einer Beschlussempfehlung des Auswärtigen Amtes veröffentlicht, die dem Verband im Zusammenhang mit der Anhörung aus dem Kreise der Parlamentarier als Diskussionsgrundlage zugegangen war. Im Januar 1990 verfaßte der Unterausschuß eine Beschlussempfehlung, die dem Auswärtigen Ausschuß am 7. 2. 1990 zur Beratung vorlag und die nun in der abgedruckten Fassung dem Plenum zur Entscheidung im Parlament zugeleitet wurde.

Dieter Forster

DEUTSCHER BUNDESTAG AUSWÄRTIGER AUSSCHUSS

Entschließungsantrag zum Bericht der Bundesregierung über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland

Beschlussempfehlung des Auswärtigen Ausschusses

Der Deutsche Bundestag nimmt Kenntnis vom Bericht der Bundesregierung über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland und stimmt dem folgenden Entschließungsantrag zu:

I. Allgemeine Grundsätze

1. Der Deutsche Bundestag begrüßt die Vorlage des „Berichts der Bundesregierung über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland“ (Drs. 11/1642). Der vor zehn Jahren vom Deutschen Bundestag verabschiedete „Rahmenplan für die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen“ hat sich grundsätzlich bewährt, dennoch ist seine Fortschreibung notwendig.

2. Der Deutsche Bundestag anerkennt die Bedeutung und die Leistung deutscher Schulen im Ausland als eines der wichtigsten Instrumente der deutschen auswärtigen Kulturpolitik.

3. Der Deutsche Bundestag teilt die Auffassung der Bundesregierung, daß die deutschen Auslandsschulen in besonderer Wei-

se dazu beitragen, Brücken zwischen Ländern und Kulturen zu schlagen und persönliche Freundschaften zu schließen. Die deutschen Schulen im Ausland sollen sich vor allem durch soziale und kulturelle Offenheit gegenüber dem Gastland, durch Begegnung zwischen Schülern, Eltern und Lehrern und durch gemeinsames Lehren und Lernen verschiedener Nationen auszeichnen. Ehemalige Schülerinnen und Schüler deutscher Auslandsschulen tragen dazu bei, freundschaftliche Beziehungen mit dem jeweiligen Gastland zu vertiefen und den geistigen Austausch und die kulturelle Zusammenarbeit zu fördern.

4. Die deutschen Auslandsschulen sind darüber hinaus ein wichtiges Instrument zur Förderung der deutschen Sprache in der Welt.

II. Künftige Schwerpunkte

1. Der Deutsche Bundestag fordert die Bundesregierung auf, den **Begegnungscharakter** aller deutschen Schulen im Ausland – auch der „deutschsprachigen Auslandsschulen“ – stärker als bisher und wenn nötig, nachdrücklich zu verwirklichen. Dies gilt insbesondere für das südliche Afrika. Dabei sollte sie sich von einem erweiterten Begegnungsbegriff leiten lassen, der über die Begegnung von Menschen hinaus die Begegnung von Kulturen, Traditionen, Sprachen, geschichtlichen Entwicklungen und die Auseinandersetzung mit den Werten der freiheitlich demokratischen Grundordnung mit einbezieht.

Der Erwerb der deutschen Hochschulreife und anderer deutscher Schulabschlüsse für nicht deutsche Schüler ist vorzusehen, aber kein zwingendes Ausbildungsziel.

Die Anerkennung einer deutschen Auslandsschule als Begegnungsschule darf nicht davon abhängig gemacht werden, wie hoch der Prozentsatz muttersprachlich deutscher Schüler ist. Die Kulturabkommen mit den Partnerländern müssen diesen schulischen Zielen Rechnung tragen und den dafür erforderlichen pädagogischen Freiraum sichern.

2. Neben der Ausgestaltung des Begegnungscharakters darf bei den deutschen Auslandsschulen das Ziel der **schulischen Versorgung von Kindern deutscher Staatsangehörigkeit**, die vorübergehend im Ausland sind, nicht zu kurz kommen. Dabei sollte berücksichtigt werden, daß sich immer mehr deutsche Familien für längere Zeit im Ausland aufhalten. Die Angebote für Fernunterricht sind stärker auszubauen.

3. Der Deutsche Bundestag ist der Auffassung, daß die schulische Versorgung von **Kindern** aus zweisprachigen Familien, **die Defizite in der Beherrschung der deutschen Sprache aufweisen**, ein besonderes Anliegen deutscher Auslandsschulen sein muß. Die Bundesregierung wird aufgefordert, zusätzliche Fördermaßnahmen vor allem auch im vorschulischen Bereich vorzunehmen.

Der Wunsch **deutscher Sprachgruppen** im Ausland nach Errichtung eines qualifizierten Deutschunterrichts als Hilfe zur Wahrnehmung der kulturellen Identität (z.B. in Lateinamerika und Osteuropa) soll stärker gefördert werden.

4. Der Deutsche Bundestag fordert die Bundesregierung auf, nach Möglichkeiten eines **verstärkten Einsatzes deutscher Lehr-**

rer im Ausland zu suchen und mit den Ländern der Bundesrepublik Deutschland entsprechende Vereinbarungen zu treffen. Hierbei sollte auch der Entsendung von Lehrern für Tätigkeiten in ausländischen Schulsystemen besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Der Einsatz amtlich vermittelter Lehrer sollte begrenzt und durch Neustrukturierung effizienter gestaltet werden.

Die Zahl der entsandten Lehrkräfte soll in Zukunft auf das pädagogisch notwendige Maß beschränkt werden. Die hierdurch frei werdenden Finanzmittel sind zur Erhöhung der Zahl der Lehrkräfte insgesamt und zur Verbesserung der finanziellen Situation der Ortskräfte zu verwenden.

5. Die Bundesregierung wird aufgefordert, in Zusammenarbeit mit den Bundesländern ein **Rahmenstatut** in der Form einer Bundesländer-Vereinbarung zu erlassen, das **für alle Kategorien deutscher Lehrer** im Ausland gültig ist. Darin sind auch die steuerlichen und die sozialversicherungsrechtlichen Fragen einschließlich der Problematik der Arbeitslosenversicherung zu regeln.

In diesem Rahmenstatut sollen sich die Bundesländer verpflichten, Lehrern, die noch nicht Landesbedienstete sind und im Ausland erfolgreich tätig gewesen sind, einen Anwartschaftsbonus bei der Einstellung zu gewähren und die Auslandstätigkeit bei der Anrechnung von Dienstjahren voll zu berücksichtigen. Dabei sollen die verschiedenen Lehrerkategorien klar definiert, Qualifikationskriterien, Bewerbungsverfahren und Vorbereitung verbessert und je nach Kategorie möglichst vereinheitlicht werden.

Hinsichtlich der Besoldung und der Sozialversicherung nicht beamteter Lehrer ist zu prüfen, ob das Modell „Integrierte Fachkräfte“ aus dem Bereich der wirtschaftlichen Zusammenarbeit anwendbar ist.

6. Der Deutsche Bundestag teilt die Ansicht der Bundesregierung, daß an Lehrer, die an deutschen Auslandsschulen tätig sind, besondere Anforderungen gestellt werden müssen und fordert die Bundesregierung auf, das **Auswahlverfahren und die Vorbereitung der Lehrer** zu verbessern. Insbesondere muß für die Vorbereitung frei angeworbener Lehrer mehr getan werden.

7. Der Deutsche Bundestag begrüßt die Bemühungen der Bundesregierung, die **Aus- und Fortbildung von Ortskräften** an deutschen Schulen im Ausland durch den weiteren Ausbau des Netzes von Zentren für die Lehreraus- und -fortbildung zu intensi-

vieren. Die hohe Qualität des schulischen Angebots deutscher Schulen im Ausland ist langfristig nur durch eine kontinuierliche Weiterbildung der Ortslehrkräfte sicherzustellen.

8. Der Deutsche Bundestag begrüßt das Bestreben der Bundesregierung, sich verstärkt dem **Ausbau berufsbildender Zweige** an deutschen Schulen im Ausland zu widmen und fordert die Bundesregierung auf, im Blick auf dieses Ziel die Zusammenarbeit mit dem DIHT, den Auslandshandelskammern und der deutschen Außenwirtschaft zu intensivieren.

Die Bundesregierung sollte Wünschen nach Entsendung von Fachberatern für die duale Berufsausbildung nach Möglichkeit entsprechen und bei der Aus- und Fortbildung betrieblicher Ausbilder vermittelnd Hilfestellung leisten. Auch selbständige, am dualen System orientierte Berufsausbildungseinrichtungen, die die deutsche Sprache wenigstens teilweise als Unterrichtsmedium verwenden, sollten unterstützt werden.

Deutsche Lehrer, die an deutschsprachigen dualen berufsbildenden Bildungsgängen im Ausland tätig sind, sollten als Auslandslehrer anerkannt werden, auch wenn ihre Dienstbezüge nicht aus öffentlichen Mitteln stammen.

Länder oder regionale Körperschaften, die an der Einführung des deutschen dualen Berufsausbildungssystems interessiert sind, sollen durch qualifizierte Beratung unterstützt werden.

9. Der Deutsche Bundestag ist der Auffassung, daß der Bedarfsstau bei **Schulbaumaßnahmen** in deutschen Auslandsschulen abgebaut werden muß. An deutschen Auslandsschulen sollen durch entsprechende Baumaßnahmen die erforderlichen äußeren Rahmenbedingungen für den Unterricht geschaffen oder verbessert werden, u.a. auch durch Einrichtung modern ausgestatteter naturwissenschaftlicher und informationstechnischer Fachräume. Dem Deutschen Bundestag ist hierzu bis zum 31. 12. 1990 eine entsprechende mittelfristige Investitionsplanung vorzulegen.

Der Bau deutscher Auslandsschulen ist eine kulturpolitische Investition mit großer Langzeitwirkung und hoher Effizienz, die u.a. erheblichen Einfluß auf die Einschätzung der Bundesrepublik Deutschland im Ausland hat. Schulgebäude sollen nicht nach Repräsentationsgesichtspunkten, sondern nach Kriterien pädagogisch-fachlicher Funktionalität gestaltet werden.

In der Regel sollen Schulgebäude von Firmen des Gastlandes mit einheimischen, umweltfreundlichen Materialien erstellt werden. Die Bundesregierung wird aufgefordert, das derzeit zu langwierige mehrjährige Planungs- und Genehmigungsverfahren zu ändern, zu straffen, um kürzere Fristen und größere Beweglichkeit für die Durchführung der Baumaßnahmen zu gewährleisten.

10. Der Deutsche Bundestag unterstützt die Bemühungen der Bundesregierung, durch Einrichtung eines **Hochschul-Stipendien-Programms** für begabte ausländische Absolventen deutscher Auslandsschulen aus sozial schwachen Familien ein über den Schulbesuch hinaus wirksames Förderinstrument zu schaffen. Durch eine derartige Förderung, die sowohl Stipendien für ein Sur-place-Studium als auch für ein Erststudium und für Postgraduate-Studienaufenthalte in der Bundesrepublik Deutschland umfaßt, wird die soziale Öffnung deutscher Auslandsschulen konsequent fortgeführt, die „vertikale Kontinuität“ der Förderung ausländischer Schüler abgesichert, ein wertvolles Begabtenpotential ausgeschöpft und

Ihr Spezialist für Auslandsumzüge

 **Carl Grove**
Internationale Möbelspedition

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

die langfristige Effizienz eingesetzter deutscher Steuermittel gesichert.

11. In Begegnungsschulen sollen die Kinder so früh wie möglich Deutsch lernen. Unter diesem Gesichtspunkt sollte die Bundesregierung dort, wo die pädagogischen Voraussetzungen vorliegen, **Kindergärten** einrichten und in die Förderung mit einbeziehen.

12. Der Deutsche Bundestag begrüßt es, daß jetzt deutsche Schulen im Ausland bereits in der **Gründungsphase** durch wirksame Hilfe unterstützt werden. Bereits in dieser Phase sollte mindestens eine erfahrene Lehrkraft aus der Bundesrepublik der Schule zur Verfügung gestellt werden.

13. Der Deutsche Bundestag teilt die Auffassung der Bundesregierung, daß die Betreuung von **Kindern der in ihre Heimatstaaten zurückgekehrten ausländischen Arbeitnehmer** fortgesetzt und intensiviert werden muß.

14. Der Deutsche Bundestag ist der Auffassung, daß die Arbeit deutscher **Auslandsschulen in den Mitgliedsländern der Europäischen Gemeinschaft** und die Förderung der deutschen Sprache in den Schulen der Mitgliedsländer nachhaltig verstärkt werden muß. Bei den entsprechenden Verhandlungen mit den Partnerländern ist von dem Prinzip der Gegenseitigkeit auszugehen. Die Bundesregierung wird aufgefordert, sich für mehr „Europäische Schulen“ unter stärkerer Beachtung des Begegnungscharakters in den Mitgliedsländern der Gemeinschaft einzusetzen. Das Modell zweisprachiger Gymnasien, wie z.B. der Deutsch-Französischen Gymnasien, ist auszuweiten und möglichst auch auf andere europäische Länder zu übertragen.

In der Europäischen Gemeinschaft ist das Erlernen der Sprache des jeweiligen Nachbarlandes in allen Schulen nachdrücklich zu fördern.

15. In **osteuropäischen Ländern**, in denen die deutsche Sprache bisher schon weit verbreitet war, sollten die neuen Möglichkeiten zur kulturellen Zusammenarbeit genutzt werden. Die Bundesregierung wird aufgefordert, für jedes einzelne osteuropäische Land je nach den spezifischen Möglichkeiten schulische Angebote zum Erlernen der deutschen Sprache sowie der kulturellen und sozialen Begegnung zu entwickeln.

16. Die Bundesregierung wird aufgefordert, die dringend erforderliche **engere Verzahnung deutscher Auslandsschulen** und deutscher Präsenz an ausländischen Hochschulen und der **Arbeit der Mittlerorganisationen** im gesamten Kulturbereich anzustreben. Die deutschen kulturpolitischen Aktivitäten im Ausland insgesamt müssen stärker koordiniert und gebündelt werden, u.a. um die Effizienz zu erhöhen und die Gefahr von Doppelinvestitionen zu mindern.

17. Der Deutsche Bundestag anerkennt die Bedeutung der ausländischen **Schulen mit verstärktem Deutschunterricht und der Sonabendschulen** für die Förderung der deutschen Sprache im Ausland. Er fordert die Bundesregierung auf, die Förderung dieser Schulen im Rahmen der finanziellen Möglichkeiten auszubauen. Das Förderinstrumentarium für diese Schulen sollte differenziert und verbessert werden.

18. Der Deutsche Bundestag begrüßt die Anstrengungen der Bundesregierung, Regierungen bei der **Förderung von Deutsch als Fremdsprache** in dem jeweiligen Bildungswesen des Gastlandes finanziell und personell durch die Entsendung von Lehrern, Fachberatern und Deutschlektoren zu unterstützen. Hilfe soll auch bei der Aus- und Fortbildung von Deutschlehrern geleistet werden.

19. **Schulpartnerschaften** zwischen deutschen und ausländischen Schulen, an denen Deutsch als Fremdsprache gelehrt wird, sind ein wichtiger Beitrag zur Pflege der deutschen Sprache, der kulturellen Begegnung und der persönlichen Freundschaft im Ausland. Die Bundesregierung wird aufgefordert, derartige Partnerschaften nach Kräften zu unterstützen.

20. Der Deutsche Bundestag fordert die Bundesregierung auf, die Fortentwicklung und Verbesserung, wo nötig die Neukonzeption, der im Ausland verwendeten **Lehr- und Lernmittel** vor allem auch im Bereich des Sprachunterrichts (Deutsch als Fremdsprache) verstärkt zu fördern und im landeskundlichen Bereich die Vermittlung eines realistischen und in seiner Vielfalt differenzierten Deutschlandbildes anzustreben.

21. Berichterstattung über Umsetzung nach 2 Jahren.

Der Auswärtige Ausschuß

Stellungnahme des VdLiA

Der VdLiA begrüßt es, daß sich nicht nur der zuständige Auswärtige Ausschuß, sondern auch das Plenum des Deutschen Bundestages mit den deutschen Auslandsschulen beschäftigt hat und damit dieser Teil der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik eine entsprechende Würdigung erfährt. In der Entschließung greift der Deutsche Bundestag Themen auf, die seit langem vom Verband als wesentlich betrachtet werden und deren Umsetzung von ihm immer wieder gefordert wurde. Der Verband erwartet von den verantwortlichen Politikern und von der Bundesregierung, daß zur Realisierung der in der Entschließung genannten Förderungsschwerpunkte auch die nötigen Mittel zur Verfügung gestellt werden und daß auf weitere Kürzungen zu Lasten der Kulturpolitik im Haushalt in Zukunft verzichtet wird.

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland hat bei der Anhörung vor dem Unterausschuß Auswärtige Kulturpolitik zu den Fragen des deutschen Auslandsschulwesens detailliert Stellung genommen. Auf die wichtigsten Punkte der Entschließung soll hier nochmals eingegangen werden:

Der VdLiA sieht ebenfalls vielfältige Möglichkeiten zum **verstärkten Einsatz von deutschen Lehrern** (II,4), unter anderem zur Förderung des Deutschunterrichts in den Staaten Osteuropas und des südlichen Afrika, in der Ausweitung der **Berater Tätigkeit** in ausländischen Schulsystemen, in der Neuorientierung der deutschen Schulen in Europa und der eventuellen Neugründung von Schulen, wo diese gefordert werden. Daß der Verband dabei der **Begegnungsschule** besondere Bedeutung beimißt, muß nicht nochmals betont werden.

Da mit der Übernahme der genannten Aufgaben von Seiten der entsprechenden Staaten hohe Anforderungen und Erwartungen an die dort tätigen Lehrer gestellt werden, bleibt der Einsatz von qualifizierten amtlich vermittelten Lehrern auch in Zukunft unerlässlich. **Die Zahl dieser Lehrer darf auf keinen Fall verringert werden**, ein verstärkter Einsatz kann insgesamt nur eine Erhöhung der Zahl der deutschen Lehrer, die im Ausland arbeiten, bedeuten und darf nicht zu Umschichtungen und damit zu Einschränkungen auf Gebieten führen, auf denen sich bestehende Strukturen bereits bewährt haben. **Wir warnen daher entschieden davor, in einer Beschränkung „auf das pädago-**

gisch notwendige Maß“ bei der Zahl der entsandten Lehrer den Spielraum für freiwerdende Finanzmittel zu sehen, da nicht alle Lehrer in gleichem Maße für die vorhandenen und noch auf das deutsche Auslandsschulwesen zukommenden Aufgaben geeignet sind.

Mit der Aufforderung in II,5 an die Bundesregierung, zusammen mit den Ländern ein Statut auszuarbeiten, das renten- und sozialversicherungsrechtliche Fragen einschließlich der Problematik der Arbeitslosenversicherung regelt, kommt der Deutsche Bundestag der Forderung des VdLiA entgegen, der unbefriedigenden Lage der **frei angeworbenen**, im allgemeinen arbeitslosen, **Lehrer** ein Ende zu setzen. Hier dürfen Regelungen nur nach den in der Bundesrepublik Deutschland geltenden Grundsätzen erfolgen. Wir begrüßen die Aufforderung an die Länder, nach mehrjähriger erfolgreicher Tätigkeit einen **Anstellungsbonus** zu gewähren, der so beschaffen sein sollte, daß i. a. nach Beendigung der Auslandstätigkeit eine rasche Einstellung in den innerdeutschen Schuldienst in Aussicht steht. Beide Maßnahmen zusammen können sicherstellen, daß die Betroffenen kontinuierlich arbeiten und die häufig beobachtete Fluktuation unterbleibt, die bisher zu erheblicher Unruhe an den Schulen geführt hat. Eine **klare Definition der verschiedenen Lehrerkategorien**, in die auch die jeweilige Aufgabenbeschreibung eingehen muß, führt von der in den letzten Jahren eingetretenen Aufspaltung weg wieder zu eindeutigen Verhältnissen an den deutschen Schulen.

Der Ausbau **berufsbildender und berufsorientierender** Zweige an deutschen Schulen im Ausland (II, 8) in Berufsfeldern, die einen hohen Grad an Allgemeinbildung in sprachlicher, geschichtlicher und wirtschaftspolitischer Hinsicht haben und einen geringen Grad an technischer Ausstattung erfordern, ist sinnvoll und hat zu positiven Ergebnissen geführt. Abschlüsse in Zweigen mit dualer Ausbildung müssen bei den Ministerien des jeweiligen Landes abgesichert sein. Damit bieten sie auch Schülern deutscher Schulen, die einen mittleren Abschluß anstreben bzw. erreichen, neue Möglichkeiten und führen zu einer Aufwertung dieser Bildungsgänge an den deutschen Schulen.

Der Verband begrüßt es, daß der Auswärtige Ausschuß die Bedeutung der **Kinder- gärten** (II, 11) erkannt hat und fordert die

Bundesregierung auf, die Einbeziehung der Kindergärten in die Förderung so schnell wie möglich zu realisieren. Das Modell der integrierten Fachkräfte, bei dem die renten- und sozialversicherungsrechtlichen Fragen entsprechend unseren Forderungen in II, 5 geregelt sein sollen, bietet die Basis für qualifizierte Erzieherinnen und Erzieher, insbesondere als Multiplikatoren an den deutschen Kindergärten tätig zu sein. Ihre bei der Auslandstätigkeit gewonnenen Erfahrungen würden sich auch nach der Rückkehr nach Deutschland positiv auswirken.

Die Intensivierung der **Aus- und Fortbildung der Ortskräfte** (II, 7) sollte nicht nur an den bestehenden größeren Pädagogischen Zentren erfolgen, sondern auch dezentralisiert an den dazu geeigneten deutschen Auslandsschulen. Die Kapazitäten der deutschen Schulen sind dafür noch nicht ausreichend genützt. Das Angebot zur Fortbildung darf sich dabei nicht nur an die deutschsprachigen, sondern muß sich auch an die einheimischen landessprachlichen Lehrer richten. Die Beispiele der Schulen, an denen dies schon jetzt praktiziert wird, zeigen, daß das Angebot der Fortbildung nicht nur für die an der deutschen Schule tätigen Ortskräfte, sondern auch für die im einheimischen Schulwesen tätigen Lehrer umso attraktiver wird, je näher die Fortbildungsmaßnahmen an ihrem Arbeitsplatz liegen.

Der erfahrene, hochqualifizierte, gut vorbereitete amtlich vermittelte Lehrer ist der

geeignete Träger dieser Fortbildungsmaßnahmen. Vereinbarungen müssen sicherstellen, daß die erfolgreiche Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen und die damit verbundene höhere Qualifikation den Ortskräften auch in einem leistungsgerechten Gehalt zugutekommt. Auf jeden Fall ist sicherzustellen, daß zugunsten der Qualität des Unterrichts an den deutschen Schulen die Bezahlung für ein Deputat ausreichend für eine angemessene Lebensführung ist.

An die im Ausland tätigen Lehrer, insbesondere an die amtlich vermittelten, müssen **hohen Anforderungen** gestellt werden können. Sie müssen als beurlaubte Beamte noch mehr als bisher auf die Ziele der Auswärtigen Kulturpolitik verpflichtet werden. Der Verband stimmt daher der Forderung nach einer Verbesserung des Auswahlverfahrens zu (II, 6) und setzt sich dafür ein, daß dieses nach sachgerechten Kriterien erfolgt. Hierzu gehören u.a. Kontaktfreudigkeit, Belastbarkeit, Sprachkenntnisse, Engagement, Robustheit und Toleranz.

Die den Auslandsschuldienst anstrebenden Lehrer müssen solchen Kriterien gerecht werden. Nur so können sie die an sie gestellten vielfältigen Aufgaben bewältigen und dazu beitragen, Brücken zwischen den Ländern zu schlagen, freundschaftliche Beziehungen zu vertiefen und den geistigen Austausch und die kulturelle Zusammenarbeit zu fördern.

Dieter Forster

Die Bundesländer würdigen den Auslandsdienst frei angeworbener Ortskräfte

Der VdLiA hat, um einen Überblick zu gewinnen, die Kultusbehörden der Bundesländer um Erlasse und Meinungen gebeten zur Einstellung zurückkehrender frei angeworbener Ortskräfte in den Länderdienst, nachdem im Heft 1/90 ein exemplarischer Erlaß des Landes Baden-Württemberg veröffentlicht worden war. Anfragen von Ortskräften zeigen uns, daß dieses Problem drängend ist.

1987 hatten die Länder eine Empfehlung getroffen: „Die Kultusverwaltungen sind bestrebt, im Rahmen der Anwendung der Kriterien, die für die Übernahme von Lehrern in den Staatsdienst gelten, bei ansonsten gleichrangigen Bewerbern auch eine Be-

währung bei der Tätigkeit an einer Auslandsschule zu würdigen.“ Nach dieser Empfehlung, aus der keine Rechtsverbindlichkeit abzuleiten war, verfuhrten die Länder, um zum Beispiel jungen Lehrern, die in „offiziellen“ Länderauslandsprogrammen in Simbabwe oder der Türkei tätig geworden waren, nach deren Rückkehr eine Starthilfe zu geben in der Bundesrepublik. Inzwischen hatte sich im Auslandschulwesen des Bundes die Lehrergruppe frei angeworbener Ortskräfte etabliert zu einer wichtigen personellen Komponente; ohne diese ca. 200 jungen Kollegen wäre der Deutschunterricht an vielen Schulen nicht in der nötigen Qualität aufrechtzuerhalten.

So sahen die Länder die Notwendigkeit (und die auf S. 55-58 abgedruckte Beschlußempfehlung des Auswärtigen Ausschusses des Deutschen Bundestages weist auch darauf hin), diese Auslandstätigkeit der jungen Kollegen zu würdigen; in fünf Bundesländern geschieht das ähnlich wie in Baden-Württemberg mit Erlassen, in denen im Notenschlüssel oder in der Punkteskala die Auslandstätigkeit berücksichtigt wird; die Einzelheiten würden den Rahmen dieser Mitteilung sprengen; Auskunft darüber erteilt der VdLiA Referent für Rechts- und Sozialfragen, Hans Joachim Reichenbach; man wende sich an ihn oder direkt an die Kultusverwaltung der entsprechenden Heimatländer.

Auch die Länder, die keine Erlasse erarbeitet haben, würdigen in Einzelfallbeurteilungen, im individuellen Bewerbungsgeschehen, in Einstellungsgesprächen mit ehemaligen frei angeworbenen Lehrern deren Auslandstätigkeit. Es sei aber darauf hingewiesen, daß die generellen Kriterien für die Lehrereinstellung, die jedes Land besitzt, aus verwaltungsrechtlichen Gründen nicht durch Auslandstätigkeit hintangestellt werden können, sondern wie es die obige Empfehlung sagt: Bei gleichrangigen Bewerbern und bei entsprechendem Bedarf kann die Tätigkeit an einer Auslandsschule zu einem zusätzlichen Kriterium werden.

Es ist zudem eine Entspannung des Lehrerarbeitsmarktes in der Bundesrepublik zu spüren; mehr junge Kollegen als noch vor drei - vier Jahren können in den Staatsdienst übernommen werden, die Zahl der Lehr-

amtsstudenten jedoch stagniert; in einigen Fächern wie z.B. Mathematik und Physik wird ohnehin fast jeder Kollege nach erfolgreichem Staatsexamen die Chance haben, in den staatlichen Schuldienst übernommen zu werden; diese jungen Kollegen werden auch nicht mehr als frei anzuwerbende Ortskräfte zur Verfügung stehen; man rechnet allgemein damit, daß der „Kader“ der frei anzuwerbenden jungen Kollegen sich in Zukunft reduzieren wird.

Das heißt nun, daß die Bundesländer, sei es mit Erlaß oder ohne Erlaß, die Arbeit der jungen Kollegen, die sich bereits im Auslandsschuldienst befinden, positiv sehen und nach Möglichkeit „in Rechnung“ stellen. Es erscheint für den frei angeworbenen Kollegen sinnvoll, wie es ein Vertreter der „erlaßlosen“ Länder riet, Kontakt zu halten mit der Heimatschulbehörde, die Besuche der ASCHA-Vertreter, der Prüfungsbeauftragten an den Auslandsschulen zu nutzen für informative Gespräche über die Einstellungssituation in der Bundesrepublik, bei eventuellen Heimaturlaubsreisen in den zuständigen Behörden vorzusprechen.

Die voll berufsorientierte Arbeit junger Kollegen im Ausland wird also anerkannt gegenüber den arbeitslosen Lehrern, die ihre Wartezeit mit berufsfernen Tätigkeiten überbrücken, auch wird die pädagogische Fortbildung an einer Auslandsschule gesehen, das Hineinwachsen in das Unterrichtsgeschehen unter der Anleitung erfahrener Auslandslehrer; das alles ist Kapital einer frei angeworbenen Ortskraft.

Heinz Weischer



Umzüge Peter Ganatz

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

Kaiserstraße 97 · 7630 Lahr · Telefon (078 21) 2 67 00

VERBAND

Vorstandssitzung in Bad Neuenahr vom 26. 1. - 28. 1. 90

Personelles im Vorspann: Herr Dr. Forwick trat aus dem Vorstand des VdLIA aus, weil es nach seiner Übernahme der Referentenstelle „Auslandsschulwesen“ im Sekretariat der KMK zu Interessenkonflikten kommen würde, sollte er die Verbandsarbeit fortsetzen. Der Vorstand beglückwünschte Herrn Dr. Forwick zu seiner Ernennung, bedauerte andererseits den Verlust für den Verband. Herr Reichenbach, gerade aus Asunción zurückgekehrt, übernimmt das Referat: Rechts- und Sozialfragen. Dadurch bleibt zunächst das Referat für Ortslehrkräfte und Aufgaben der Deutschen Schulen in der Dritten Welt unbesetzt, es wird von allen Vorstandsmitgliedern mitbetreut.

Man debattierte sich ein: In der Frage der Besteuerung vermittelter Lehrer hatte der Verband energisch um Klärung gebeten, Modelle sind inzwischen von der ZfA für das Auswärtige Amt erarbeitet worden, Gespräche des Vorstandes in Bonn mit Dr. Köhler und Dr. Pohlmeier (Unterausschuß Auswärtige Kulturpolitik) und mit Dr. Siemes vom Schulreferat des Auswärtigen Amtes hatten stattgefunden, in denen der Vorstand Standpunkte zum Auslandsschulwesen generell und zur Besteuerungsfrage speziell betont hatte, durch eine Neuregelung der Vertragssituation von vermittelten Lehrern nicht deren finanzielle Belange zu beeinträchtigen und, wenn möglich, deren kulturpolitischen Auftrag durch die Bundesrepublik Deutschland zu festigen. Das Ergebnis dieser Gespräche spiegelte die augenblickliche Diskussion wider; es ist vieles im Fluß, und der Verband schwimmt „hellhörig für das Rauschen der Wellen“ mit.

Auch in die soziale Absicherung der frei angeworbenen Ortskräfte kommt Bewegung, manche Forderung des Verbandes wurde bereits erfüllt, und der Verband sieht sich immer stärker als Vertreter dieser sich bildenden Lehrergruppe bei allen, oftmals begründeten, Vorbehalten gegen ein Viellklassensystem in Lehrerkollegien einer Auslandsschule. Daß dies mißverstanden wurde als „Besitzstandswahrung der Privilegierten“,

muß bedauert werden, es geht dem Verband in der Ortskräftefrage zunächst um einen sinnvollen sozialen Status dieser Kollegen im Ausland, um deren Chancen bei der Eingliederung in den deutschen Landesdienst und um ihre pädagogischen Aufgaben im Rahmen der Auswärtigen Kulturpolitik. Wenn Statusfragen diskutiert werden, können Ortskräfte nicht übergangen werden, es wird in Zukunft darauf ankommen, nicht die Konkurrenz, sondern das Miteinander verschiedener Lehrergruppen klar zu definieren (siehe dazu schon diverse Veröffentlichungen des Verbandes in Heft 1/90 und 2/90).

In Bad Neuenahr ein weiteres wichtiges Thema: Europa 1992. Der Vorstand beschloß, sich bei der Hauptversammlung 1991 speziell und darüber hinaus kontinuierlich mit dem Thema: „Schulen in Europa, Schulen für Europa“ zu beschäftigen; eine Arbeitsgruppe: „Interkulturelles Lernen“ ist bereits formiert; darüber wird vom Heft 2/90 an berichtet werden. Mit dem DIHT sprachen Herr Becker und Herr Forster auch über das Thema Europäische Schulen; sie stießen auf großes Interesse und erhielten Unterstützung; es geht der Wirtschaft sehr darum, für die Kinder ihrer Fachkräfte im Ausland adäquate Schulen vorzufinden. Herr Becker und Herr Hammer besuchten eine Pädagogische Tagung in Loccum zum Thema Europa, ein Bericht steht noch aus; dieses Thema ist sozusagen „in“ in deutschen Schulkreisen, und der VdLIA sieht sich besonders gefordert, da er seit vielen Jahrzehnten „europäische Integration“ betreibt.

Und nicht zu vergessen: Die Wiedervereinigungsturbulenzen in Deutschland streifen auch den Vorstand: Kontakt zu DDR-Lehrerverbänden ist geknüpft, soll vertieft werden bei der nächsten Vorstandssitzung in Dresden im Mai 90.

Und Lübeck wurde endgültig auserkoren als Ort der 20. Hauptversammlung 1991, der Termin wurde so gelegt, daß bei unserer bundesdeutschen Ferienentzerrung möglichst viele Inlandsmitglieder teilnehmen können; Breitenwirkung auf einer Hauptver-

sammlung spricht für die Attraktivität eines Verbandes.

Soweit einige Schwerpunkte neben vielen Einzelaspekten aus den verschiedenen Referaten des Vorstands, wichtig ebenso für eine effektive und reibungslose Arbeit des

Vorstands, und wochenendfüllend: Freitag 26. 1. bis Sonntag 28.1. in Bad Neuenahr. Um das Hotel stürmte eine neue deutsche Klimaerrungenschaft: der Winterorkan.

Heinz Weischer

182 neue Mitglieder seit der Hauptversammlung in Regensburg!

Mit großer Freude verzeichnet der Vorstand des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland im letzten Halbjahr einen starken Mitgliederzuwachs. Einigen Obleuten ist es durch intensives Bemühen gelungen, alle, bzw. fast alle vermittelten Kolleginnen und Kollegen ihrer Schule für den VdLiA zu gewinnen; an anderen Schulen, an denen vorher kein, oder kaum ein Mitglied des Verbandes vorhanden war, sind es jetzt schon die Hälfte oder mehr der Kolleginnen und Kollegen.

Bezeichnend für die Begründung, Mitglied im Verband zu werden, mag folgende briefliche Äußerung aus Quito sein „... möchten wir durch unseren Beitritt der Solidarität Ausdruck verleihen, die wir in Eurer Arbeit für unsere Position im Ausland sehen. Eine zahlenmäßig starke Mitgliedschaft stärkt sicherlich auch die Verhandlungspositionen des VdLiA in zukünftigen Sitzungen mit der Gegenseite.“

Der Vorstand dankt allen Kolleginnen und Kollegen, die für den Verband geworben und sich für ihn eingesetzt haben sehr herzlich!

Abgesehen von den Schulen, an denen schon seit langem fast alle Vermittelten und viele Ortskräfte Verbandsmitglieder sind, traten an folgenden Schulen besonders viele Kolleginnen und Kollegen dem VdLiA in den letzten 6 Monaten bei:

Barcelona:	15 neue Mitglieder	Santa Cruz de Tenerife:	5 neue Mitglieder
Thessaloniki:	10 neue Mitglieder	Las Palmas:	5 neue Mitglieder
Pretoria:	8 neue Mitglieder	Brüssel:	5 neue Mitglieder
Lima:	7 neue Mitglieder	Singapur:	5 neue Mitglieder
Toulouse:	7 neue Mitglieder	Moskau:	4 neue Mitglieder
Mailand:	6 neue Mitglieder	Caracas:	4 neue Mitglieder
Rom:	6 neue Mitglieder	Windhoek:	4 neue Mitglieder
Lissabon:	6 neue Mitglieder	Alexandria:	4 neue Mitglieder
Madrid:	5 neue Mitglieder	Den Haag:	4 neue Mitglieder
Quito:	5 neue Mitglieder	Paris:	4 neue Mitglieder

Damit kein falscher Eindruck entsteht: Aus Schulen, an denen sowieso schon fast alle Kolleginnen und Kollegen Verbandsmitglieder sind, wie z.B. im PZ Bogotá, in Stockholm, Kairo, Bilbao, im Instituto Ballester, im PS Martinez, in San Salvador und Kapstadt können naturgemäß nicht so viele neue Anmeldungen kommen.

Nun hofft der Vorstand auf weitere Erfolgsmeldungen aus aller Welt, dankt aber nochmals allen Kolleginnen und Kollegen, die sich durch ihre Mitgliedschaft hinter seine Arbeit stellen.

*Ingrid Bosert
(Geschäftsführerin)*

Der VdLiA im gemeinsamen europäischen Haus

Arbeitskreis: Interkulturelles Lernen in Europa

Jean Monnet soll einmal gesagt haben: Wenn ich noch einmal mit Europa beginnen müßte, würde ich Bildung und Kultur an den Anfang stellen.

Das „gemeinsame europäische Haus“ hat als Schlagwort längst Eingang in den Sprachgebrauch der Politiker und in die Medien gefunden. Durch die Öffnung der Grenze nach dem Osten und den Wandel in den osteuropäischen Staaten hin zur Demokratie erschließen sich der Begegnung von Menschen und Völkern neue Dimensionen, an die der Verband und seine Mitglieder während der Hauptversammlung in Regensburg im Juli 1989 sicher nicht gedacht haben.

In seinem Grußwort an die Hauptversammlung schrieb der Bundesaußenminister Hans-Dietrich Genscher: 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.

Jean Monnet würde die Bildung an den Anfang setzen, Ausbildung und Erziehung in der Schule folgen jedoch im allgemeinen den Bewegungen, welche außerhalb dieser Einrichtung oft schon längst vollzogen sind. Man mag dies bedauern oder begrüßen, je nach Standpunkt, festzustellen ist jedoch, daß sich Bildungspolitik und -verwaltung mehr und mehr auf die europäische Dimension des Bildungswesens besinnen.

Die Mitglieder des VdLiA sind Lehrer, die alle Schule und Bildung nicht nur in ihrer nationalen Dimension erfahren haben, sondern während ihrer Auslandstätigkeit interkulturelles Lernen mitgeprägt haben und davon mitgeprägt wurden. Es war daher nur folgerichtig, daß der Vorstand aufgefordert wurde, den Sachverstand des Verbandes in diese Diskussion einzubringen mit der 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 Zu-

kunft umgehend annimmt, um entscheidend an der Gestaltung dieser Schulen der Zukunft in Europa mitreden und mitarbeiten zu können.

Der Vorstand ist dieser Aufforderung nachgekommen und hat einen Arbeitskreis eingerichtet, der über den Istzustand der deutschen Auslandsschulen in Europa hinaus nach Trennendem und Gemeinsamem im europäischen Schulwesen suchen, Perspektiven für die deutschen Auslandsschulen im zukünftigen Europa aufzeigen und eventuell Hinweise auf neue Inhalte des europäischen Schulwesens geben soll.

Der Arbeitskreis hat mit einer Beschreibung der Deutschen Schulen in Europa begonnen und dabei folgende Gesichtspunkte berücksichtigt:

- Aufbau und Struktur, Schuldauer bis zum Abschluß
- Wozu berechtigt der Schulabschluß, gilt er binational?
- Ist die Schule eine Begegnungsschule?
- Wie erfolgt die Aufnahme der - einheimischen - Schüler?
- Wann findet Integration statt, wie?
- In welchen Fächern und wie weit werden in den Studentafeln Lehrplaninhalte des nationalen Schulwesens berücksichtigt?
- Wo liegen die Unterschiede im didaktischen und methodischen Vorgehen im Vergleich zum einheimischen Schulwesen?

Weiterhin wird sich der AK mit den Fragen beschäftigen, welche Rolle die deutschen Auslandsschulen in einem künftigen Europa für die Verbreitung und Förderung der deutschen Sprache spielen können, wie weit sie der schulischen Versorgung deutscher Kinder dienen können und müssen und welches Gewicht den Fremdsprachen, den Naturwissenschaften und den Gesellschaftswissenschaften in ihren Lehrplänen zukommen muß.

Neben der Beschreibung einzelner Schulen hat der Arbeitskreis die Aufgabe, das nationale Schulwesen der europäischen Länder auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten hin zu untersuchen:

- Ist der Aufbau gegliedert oder entspricht er mehr dem Gesamtschultyp?
- Wie lange dauert der Schulbesuch, welche Abschlüsse gibt es?

- Ist die Schulaufsichtsbehörde zentral, föderal oder lokal organisiert?
- Welchen Einfluß nimmt die Behörde auf Lehrpläne und Schulorganisation?
- In welchem Umfang existiert ein verbindlicher Fächerkanon als Voraussetzung für den Abschluß, ab wann und wie kann ein Schüler auswählen? Welches Niveau hat der Abschluß im Vergleich mit dem deutschen Abitur?
- Spielt das Privatschulwesen eine Rolle?
- Welchen Status haben die Lehrer, wie hoch ist die Sicherheit bei der Anstellung, welchem Gehaltsniveau entspricht die Tätigkeit, welches Selbstverständnis haben die Lehrer?
- Welche Rolle spielen die Fremdsprachen? Gibt es Ansätze zu gemeinsamen europäischen Lerninhalten?

- Welchen Einfluß nehmen die Eltern auf das Schulwesen?

Die Ergebnisse des Arbeitskreises dienen der Vorbereitung der nächsten Hauptversammlung 1991 in Lübeck, sie werden nach und nach in der Zeitschrift publiziert und sollen die Mitglieder zu Beiträgen und Zeitschriften anregen. Der Vorstand erhofft sich durch die Diskussion, daß am Ende der Hauptversammlung Ergebnisse vorliegen werden, welche die deutschen Auslandsschulen fit für ihre Arbeit bis zum Ende des Jahrtausends machen, im Sinne Jean Monnets und gemäß den Worten unseres Bundesaußenministers. Der Artikel von Herrn Kruczina über das Istanbul Lisesi Seite 76 eröffnet die geplante Reihe von Beiträgen.

Dieter Forster

NEUER BEITRAG

Liebe Mitglieder, der Verband hat auf seiner Hauptversammlung in Regensburg, Sommer 1989 die Beiträge erhöht, mit Wirkung von 1990:

Vermittelte Lehrer im Ausland	150,- DM
Mitglieder im Inland und Pensionäre	60,- DM
Studenten (Inland), Ortskräfte, Verwaltungspersonal	30,- DM

Bitte denken Sie daran bei Ihrer Beitragsüberweisung 1990, lassen Sie bitte Ihre Daueraufträge entsprechend ändern. **Danke!**

Der Vorstand

Die Konten des VdLiA lauten:

Postgirokonto München, 1772 88-805 (BLZ 700 100 80)

Dresdner Bank, Bonn, 2246 272 (BLZ 370 800 40)

Die Schulferien in der Bundesrepublik Deutschland bis zum Sommer 1991

	Pfingsten 90**)	Sommer 90	Herbst 90	Weihnachten 90	Ostern 91*)	Pfingsten 91**)	Sommer 91
Baden-Württemberg	28.5.- 8.6.	19.7.- 1.9.	29.10.- 3.11.	24.12.- 5.1.	2.4.- 6.4.	21.5.-31.5.	11.7.-24.8.
Bayern	5.6.-16.6.	26.7.-10.9.	—	21.12.- 7.1.	25.3.- 6.4.	21.5.- 1.6.	25.7.- 9.9.
Berlin	2.6.- 5.6.	12.7.-25.8.	27.10.- 3.11.	22.12.- 5.1.	16.3.- 6.4.	18.5.-21.5.	4.7.-17.8.
Bremen	—	12.7.-22.8.	29.10.- 3.11.	24.12.- 5.1.	18.3.- 6.4.	—	4.7.-17.8.
Hamburg	21.5.-25.5.	9.7.-18.8.	15.10.-27.10.	22.12.- 5.1.	18.3.- 2.4.	6.5.-11.5.	1.7.-10.8.
Hessen	5.6.	9.7.-18.8.	8.10.-20.10.	24.12.-12.1.	23.3.-13.4.	21.5.	1.7.-10.8.
Niedersachsen	2.6.- 5.6.	12.7.-22.8.	24.10.- 3.11.	22.12.- 5.1.	13.3.- 6.4.	18.5.-21.5.	4.7.-14.8.
Nordrh.-Westf.	—	15.6.-31.7.	8.10.-13.10.	24.12.- 5.1.	25.3.-13.4.	21.5.	18.7.-31.8.
Rheinl.-Pfalz	5.6.	28.6.- 8.8.	15.10.-19.10.	22.12.-10.1.	18.3.- 5.4.	21.5.	20.6.-31.7.
Saarland	—	28.6.-11.8.	8.10.-20.10.	22.12.- 5.1.	25.3.- 8.4.	—	18.6.-31.7.
Schlesw.-Holst.	—	6.7.-18.8.	15.10.-27.10.	24.12.- 7.1.	25.3.- 9.4.	—	28.6.-10.8.

*) in Hamburg Frühjahrsferien

**) in Hamburg Himmelfahrtsferien

20. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland e.V.

**30. Juli - 3. August 1991
in Lübeck**

Der Vorstand des VdLiA hat auf seiner Sitzung Ende Januar 1990 beschlossen, die 20. Hauptversammlung des Verbandes vom 30. Juli bis 3. August 1991 in Lübeck durchzuführen. Die letzte Hauptversammlung des VdLiA im Bundesland Schleswig-Holstein war vor 20 Jahren die 10. Hauptversammlung in Kiel.

Zentrale Themen dieser Hauptversammlung in Lübeck werden sein:

**Schulen in Europa – Schulen für Europa
Interkulturelles Lernen – Europa 1993
Osteuropa – Mitteleuropa: Der unbändige Wunsch,
Deutsch zu lernen
Deutsche Schulen in Europa – Europäische Schulen
in Deutschland
Status eines europäischen Lehrers**

und wie immer:

**Anträge an die Hauptversammlung aus allen Teilen der Welt zu allen Belangen
des Auslandslehrers**

Ich hoffe, daß möglichst viele Verbandsmitglieder sowie Freunde und Förderer unseres Verbandes an der 20. Hauptversammlung teilnehmen. Tagungsstätte wird voraussichtlich das Lyria-Hotel Mövenpick am Holstentor sein. Hierüber weitere Informationen im Heft 3/90, das Ende Juli erscheinen wird.

Hans Georg Becker, Vorsitzender

*Anzeigenschluß für Heft 3/90:
1. Juli 1990*

Wir frei angeworbene Ortskräfte . . .

Brief an den Vorstand

Werner Beckmöller

Viña del Mar, 12. 2. 1990

An den
Vorstand des VdLiA

betr.: Haltung des VdLiA gegenüber den sog. frei angeworbenen Ortskräften an Deutschen Auslandsschulen

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

in seiner Stellungnahme zu den frei angeworbenen Lehrern an Deutschen Auslandsschulen in Heft 1/90 führt der Verfasser im Teil II einer grundsätzlichen Bestandsaufnahme verschiedene Argumente aus drei Bereichen an, die ihn schließlich zu der Forderung des sofortigen Auslaufens des Sonderprogramms der sog. frei angeworbenen Lehrer veranlassen.

Aus meiner Erfahrung als Teilnehmer an eben diesem Programm möchte ich die Fragwürdigkeit eines Großteils der angeführten Argumente und damit auch die Inkonsistenz der Schlußfolgerung aufzeigen.

Zum einen wird in der fraglichen Stellungnahme der **kulturpolitische Aspekt** der Arbeit deutscher Auslandsschullehrer angesprochen, bei dem sich durch die frei angeworbenen Lehrer die „Gefahr der Abkoppelung der Schulen vom Einfluß der Bundesrepublik und damit (das) Ende (...) der Rolle der Schulen als ‚Instrument‘ der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik“ ergebe. Meine persönliche Erfahrung hierzu ist, daß – einmal ganz abgesehen von der Problematik der angeblich so eindeutigen richtliniengemäßen Überprüfung der Zuwendungsvoraussetzungen der amtlich vermittelten Kollegen – wir frei angeworbenen Lehrer keineswegs durch Paktieren mit Schulvereinen und Vorständen die deutsche Auswärtige Kulturpolitik unterlaufen, sondern vielmehr – durch die besondere Auslandssituation nahezu logisch bedingt – in die im Regelfall weitaus größeren Gruppen der amtlich vermittelten Lehrer integriert sind und an der jeweiligen Schule somit unseren Beitrag zur Realisierung des oben genannten Zieles leisten.

An anderer Stelle sorgt sich der Verbandsvorsitzende um unsere **soziale und wirtschaftliche Situation** – und hat zu dieser Sorge einerseits Anlaß, andererseits aber auch wieder nicht. Kurzfristig gesehen geht es uns nämlich gar nicht so schlecht – was zumindest für die hiesigen Verhältnisse in Chile aus meiner und der Erfahrung anderer Kollegen mit vergleichbarem Status festgestellt werden muß.

Es mangelt natürlich an mittel- und längerfristiger sozialer und ökonomischer Sicherheit, sprich: Renten- und Krankenversicherung, Anrechnung der im Ausland abgeleisteten Dienstzeit im Schuldienst der BRD.

Aber: anstatt dies zu beklagen und letztendlich den Schluß zu ziehen, daß derartige unhaltbare Zustände durch Streichen des Programms beseitigt werden müssen, sollte es doch wohl Aufgabe des Verbandes sein, „der auch sog. ‚frei angeworbene‘ Lehrkräfte zu seinen Mitgliedern zählt“ (und zwar hier in Chile gar nicht so wenige), zur Verbesserung dieser Defizite beizutragen und damit die Tendenz zu unterstützen, die sich in der Bundesrepublik abzeichnet: die allmähliche Etablierung und Anerkennung der frei angeworbenen Lehrkräfte, wie sie sich etwa in der Änderung der Verwaltungsvorschrift über die Einstellung der Lehramtsbewerber in Baden-Württemberg (Ähnliches gilt meines Wissens inzwischen auch für Hessen) ausdrückt.

Schließlich erläutert der Verfasser in seinen Ausführungen detailliert die **pädagogischen Aspekte**, die ihm den Einsatz von frei vermittelten Lehrkräften an deutschen Auslandsschulen unverantwortlich erscheinen lassen. Dabei geht er allerdings zunächst einmal von falschen Voraussetzungen aus: Die mir bekannten, in Chile arbeitenden frei angeworbenen Kollegen sind größtenteils nicht etwa „Junglehrer“, sondern vielmehr erfahrene Auslandslehrer mit einer oder zwei amtlichen Vorvermittlungen. Teilweise erfüllen sie funktionsstellenadäquate Aufgaben; in einem Fall liegt sogar eine Schulleitertätigkeit vor.

Die hier arbeitenden Junglehrer weisen gegenüber bereits verbeamteten Kollegen natürlich ein Manko an Unterrichts- und Prüfungserfahrungen auf; ein Problem, das allerdings durch die oben angeführte

Integration in die Gruppe erfahrener Auslandspädagogen weitgehend entschärft und der Situation eines Junglehrers in der Bundesrepublik angeglichen wird, zumal auch ein amtlich Erstvermittelter an einer Auslandsschule in der Regel in unterrichtlicher und prüfungsrelevanter Hinsicht quasi von vorne anfangen und eingearbeitet werden muß.

Alle diese Überlegungen lassen mich zu dem Schluß kommen, daß der VdLiA nicht fortfahren sollte – aus welchen Beweggründen auch immer –, die Gruppe der frei angeworbenen Lehrer an deutschen Auslandsschulen wenn nicht zu „diskriminieren“, dann zumindest zu torpedieren, sondern vielmehr seine Aufgabe darin zu sehen hat, eine Verbesserung der mittel- und längerfristigen sozialen Absicherung seiner frei angeworbenen Mitglieder mitanzustreben und somit die Voraussetzungen dazu zu schaffen, daß eben diese Kollegen noch mehr zu einer „konstanten Größe“ in der „Vertretung der Interessen der Bundesrepublik im Rahmen der Auswärtigen Kulturpolitik“ werden, und zwar nicht im Sinne eines – illusionären – Bekämpfens der Lehrerarbeitslosigkeit in der Bundesrepublik und nicht als bedrohliche Konkurrenz für die amtlich vermittelten Kollegen, sondern als eine integrierte Alternative zu diesen.

Werner Beckmöller

**über die ZAV frei angeworbener
Lehrer am Deutschen Schulver-
band Valparaiso, Chile.**

Antwort des VdLiA

**Herrn
Beckmöller**

Meppen, den 27. 2. 1990

**Schulverband
Valparaiso**

Sehr geehrter Herr Kollege Beckmöller!

Als Referent für Grundsatzfragen des Verbandes will ich Ihnen eine Antwort „auf die Schnelle“ zukommen lassen. Es mag sein, daß aus Ihrer – auch spezifisch chilenischer Sicht – sich einiges so darstellt, wie Sie es zum Ausdruck bringen.

Ich selber war 7 Jahre in Mexiko tätig, ganz so rosig wie Sie es schildern, habe ich die Situation nicht in Erinnerung. Es stimmt einfach, daß die Fluktuation der frei angeworbenen Kolleginnen und Kollegen groß war, für uns an der Schule (und besonders auch für die Eltern) häufig zu groß. Meine Aufgabe als Obmann des Verbandes war es immer, auch frei angeworbene Kolleginnen und Kollegen in den Verband zu bekommen, um ihrer Gruppe und deren Anliegen ein größeres Gewicht zu geben. **Ein** wesentlicher Gedanke des Verbandes war es doch auch, die Mehrklassengesellschaft im Lehrerzimmer (und nicht nur dort) nicht durch eine weitere Kategorie „anzureichern“, sondern vielmehr Unterschiede abzubauen. Der Verband hat bei den zuständigen Stellen immer wieder deutlich gemacht, daß effiziente Kulturpolitik im Ausland nicht zum Nulltarif zu bekommen und die sinnvollste Lösung eine erhebliche Erhöhung der Stellenzahl für Vermittelte sei. Parallel dazu aber hat der Verband energisch gefordert, wenn denn (zur Zeit) nicht mehr Stellen geschaffen würden, wenigstens **einige** Korsettstangen zur Stärkung der Position der frei angeworbenen Kolleginnen und Kollegen einzufügen. Die deutschen Stellen haben sich nun davon überzeugen lassen, daß im Bereich „Sozial- u. Rentenversicherung“ etwas zu machen ist, ebenso bei der Bonusregelung nach der Rückkehr.

Wir hier in Niedersachsen haben diese Bonusregelung noch nicht, die Bezirksregierungen sind aber gehalten, bei Einstellungsgesprächen die Tätigkeit im Ausland mit zu berücksichtigen. Ich habe Beispiele dafür, daß das auch geschieht.

In einem Punkt Ihrer Ausführungen stelle ich allerdings ein absolutes Novum fest, wenn Sie nämlich mitteilen, daß zu den frei angeworbenen Kollegen nicht nur „Junglehrer“, sondern Kollegen zählen, die eine oder gar zwei Vermittlungen „hinter sich“ haben. Meine Erfahrung ist die, daß nicht wenige der frei angeworbenen Kollegen nach ihrem Examen, meistens auch der Referendarzeit, einige Jahre gar nicht

unterrichtet hatten. Ein Einsatz dieser Kollegen im Ausland unter den ganz anderen Bedingungen war häufiger mit erheblichen Problemen verbunden und eine Integration nicht ganz so leicht, wie es bei Ihnen möglich zu sein scheint.

Für mich waren die frei angeworbenen Kollegen nie ein Problem, sie kamen, wurden eingearbeitet und eine Weile begleitet, und dann lief es – und manchmal lief es auch nicht.

Rhetorische Frage: Was hätte eine so große Schule wie meine tun sollen ohne die frei angeworbenen Kollegen? Dichtmachen! Sehr geehrter Herr Kollege Beckmöller, so realistisch sehe ich das. Lassen Sie mich noch einmal auf einen für mich ganz wesentlichen Satz aus Herrn Beckers (und damit der Position des Verbandes) Stellungnahme zitieren: „Wenn wir ... mit diesen Aussagen auch nur einen dieser Kollegen diskriminieren wollten, dann hätten wir als Verband unsere „Existenzberechtigung“ verloren.“

Sie werden in mir (und das gilt für alle Kollegen des Verbandes) einen Anwalt Ihrer Interessen haben. Ich wünsche Ihnen und Ihren Kolleginnen und Kollegen alles Gute.

Mit freundlichen Grüßen

Ihr

Eckehart Knop

(Referent für Rechts- und Sozialfragen)

Bericht über die Treffen der Regionalgruppe Detmold – Bielefeld

Zum Herbsttreffen am 21. 10. 1989 kamen ca. 40 Kolleginnen und Kollegen nach Detmold.

Der Dia-Vortrag über eine Reise auf der Carretera Austral im Süden Chiles war für alle sehr beeindruckend. Die Bilder zeigten die großartige, meist wolkenverhangene Küstenlandschaft, Fjorde, uralte Bestände der Südbuche, Anwesen der Neusiedler, Lachszuchtstationen sowie Eindrücke von Wanderungen zu Gletschern und Seen der Süanden.

Die fundierten und anschaulich vorgetragenen Kommentare des Kollegen H. Badura ergaben eine umfassende und interessante Darstellung dieser Region mit all ihren Vorzügen und Problemen.

Ausklang der Veranstaltung war das gemütliche Beisammensein in einer nahegelegenen Gaststätte.

Da der Termin für das Frühjahrstreffen

schon in greifbarer Nähe liegt, soll an dieser Stelle auch gleich die Ankündigung und Einladung erfolgen: Es findet statt am 12. Mai 1990, in der VHS Detmold, Krumme Straße 20 (Hintereingang), Beginn gegen 16.30 Uhr.

Die Kollegen Ilse R. Malow, ehemals an der Deutschen Schule Montevideo tätig, berichtet uns in einem Diavortrag von einer Reise zu den letzten Christen im Osten der Türkei. Kontakte mit den christlichen Gemeinden und Besuche historischer Stätten der hettitischen, armenisch-orthodoxen und syrisch-orthodoxen Christen (Klöster und Festungen) lassen einen interessanten Vortrag erwarten.

Alle interessierten Kolleginnen und Kollegen sind herzlich eingeladen. Um unverbindliche Voranmeldung wird gebeten bei Christian Kanne, Bärenkamp 17, 4934 Horn – Bad Meinberg, Tel.: (0 52 24) 2957 o. 59 04.

Christian Kanne

Persönliche Nachrichten

Wechsel im Referat: Rechts- und Sozialfragen

Herr Dr. Forwick wurde zum Referenten „Auslandsschulwesen“ im Sekretariat der KMK bestellt, sein Referat im Vorstand des VdLiA übernahm:

Hans-Joachim REICHENBACH

Ich bin 49 Jahre alt, verheiratet und habe zwei Kinder, 13 und 17 Jahre alt. Zu Beginn dieses Jahres kehrte ich aus dem Auslandsschuldienst in die Bundesrepublik zurück.

Von 1974 bis 1979 arbeitete ich als Lehrer an der Deutschen Schule in Quito/Ecuador. Von 1980 bis 1986 gehörte ich dem Vorstand des VdLiA als Referent für Fragen der Ortslehrkräfte an. Im Jahre 1986 wurde ich erneut vermittelt. Bis zum Ende des Schuljahres 1990 war ich als Primaralleiter an der Goethe-Schule in Asunción/Paraguay tätig.

Seit Februar dieses Jahres bin ich wieder im innerdeutschen Schuldienst und arbeite als Konrektor an einer Grundschule in Nordrhein-Westfalen, in der Nähe von Düsseldorf.

Im zur Zeit amtierenden Vorstand des VdLiA trete ich die Nachfolge von Herrn Dr. Forwick an und bearbeite somit zukünftig das Rechts- und Sozialreferat.



Bundesverdienstkreuz für

Thea Olmes

Am 3. November 1989 wurde einem der ältesten Mitglieder des VdLiA – Mitgliedsnummer 49 – Frau Thea Olmes in Stuttgart das Bundesverdienstkreuz verliehen.

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland freut sich, daß damit die großen Verdienste, die sich Frau Olmes im deutschen Auslandsschulwesen sowie in der Arbeit des DRK erworben hat, gewürdigt wurden.

Wir gratulieren Ihr sehr herzlich zu dieser Ehrung!

**Ingrid Bosert
Geschäftsführerin**

Dr. Irmgard Foerster – 80 Jahre – Ein Dank –

Am 10. März 1990 vollendete Frau Dr. Irmgard Foerster, Studiendirektorin a.D., hochverdiente Auslandslehrerin und Vorstandsmitglied des Verbands Deutscher Lehrer im Ausland über 18 Jahre lang von 1961 bis 1979, ihr 80. Lebensjahr.

Der Verband hat wahrlich allen Grund, der Jubilarin in besonderer Dankbarkeit zu gedenken für die engagierte Arbeit und den unermüdlichen Einsatz für die deutschen Auslandslehrer in aller Welt.

1910 in Berlin geboren erlebte Frau Dr. Foerster schon in der Jugend hautnah das

sie besonders Prägende: die Geschichte. Die Tochter des Ministerialrats im Ministerium des Inneren und Patenkind des Großadmirals Tirpitz bekam täglich mit, wenn im Hause über Politik und Geschichte gesprochen wurde. Ihre breit angelegten Studien galten den Disziplinen Geschichte, Kunstgeschichte, Deutsch, Englisch und ev. Religionslehre. 1936 machte sie ihr Lehrereexamen, 1939 promovierte sie in Geschichte. Ihr Lehrberuf bescherte ihr in den folgenden Jahren des Zweiten Weltkriegs keine leichte Zeit: Mit 350 Schülern einer Berliner Jungenschule wurde sie nach Österreich verschickt, wo sie in einem Kinderlager unterrichten mußte; es folgte eine Zeit als Kran-

kenschwester in Norwegen. Durch Lehrerstellentausch kam sie dann 1942 für einen Lehrauftrag nach Kronberg/Taunus und übernahm dort auch die Leitung des städtischen Schülerheims.

Die Evangelische Kirche bat Frau Dr. Foerster 1954, gemeinsam mit dem in Kairo lebenden Pfarrer die dortige deutsche Evangelische Oberschule Kairo aufzubauen – eine Pioniertat, die nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. Sie war in Kairo stellvertretende Leiterin der wieder ins Leben gerufenen Schule und mit dem Auftrag ausgestattet, diese Schule bis zum Abitur auf- und auszubauen.

Darüber hinaus leitete sie Sprachkurse für Erwachsene im Auftrag des Goethe-Instituts und hatte gleichzeitig einen Lehrauftrag an der ägyptischen Universität in Kairo. Nach fünf Jahren harter Arbeit kehrte sie 1959 in den Taunus zurück, zunächst ans Gymnasium in Kronberg, dann an die Kaiserin-Friederike-Schule in Bad Homburg. Dort wurde sie in der Folge auch Oberstudienrätin und Studiendirektorin.

Hochverdient war das Bundesverdienstkreuz 1. Klasse, das ihr 1977 verliehen wurde. Die zahlreichen ehrenamtlichen Tätigkeiten im Deutschen-Akademikerinnen-Bund und in der Schopenhauer-Gesellschaft können hier nicht gewürdigt werden, müssen jedoch erwähnt werden. Besonders gewürdigt und dankbar anerkannt werden soll das Engagement im Vorstand unseres Verbandes, in den sie 1961 als Nachfolger von Herrn Dr. Karl Körner gewählt wurde als Rechts- und Sozialreferentin – die erste Frau im Vorstand des 1954 gegründeten Verbandes. Eine riesige Aufgabe lag vor ihr, aber unbelastet von Minderwertigkeitsgefühlen, von kleinbürgerlichen Allüren fand sie bald und schnell Zugang zu den entscheidenden Stellen in Bonn und Köln, bis in die höchsten Etagen. Erstaunlich schnell durchforstete sie das Gestrüpp der Erlasse, Verfügungen und Richtlinien, um den Lehrern, denen Unrecht und soziale Nachteile erwachsen waren, zu helfen. In den Mitteilungen unseres Verbandes seit 1963 findet man unter der Rubrik „Frau Dr. Foerster teilt mit“ viel von ihren Bemühungen und Erfolgen. Ihre große Chance bestand darin, daß sie Sachkenntnis, Klugheit, Hartnäckigkeit und weiblichen Charme bei den Behörden im Interesse der Lehrer geschickt einzusetzen verstand. Sie erreichte auf diese Weise vieles, zum Teil auch von grundsätzlicher Bedeutung.

Auch nach ihrem Ausscheiden aus dem Vorstand 1979 hat sie an fast allen Hauptversammlungen engagiert teilgenommen und in Sachfragen vehement gekämpft für die bessere Einsicht.

Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland gratuliert Frau Dr. Foerster zur Vollendung des 80. Lebensjahrs, dankt ihr für alles aufs herzlichste und wünscht ihr noch viele Jahre bei bester Gesundheit.

Hans Georg Becker
Vorsitzender

Ernst Beyer – 80 Jahre – Ein Dank –

Am 22. Februar 1990 vollendete unser Kollege Ernst Beyer, Oberstudiendirektor a.D., hochverdienter Auslandslehrer und Vorstandsmitglied des Verbands Deutscher Lehrer im Ausland von 1975 bis 1988, sein 80. Lebensjahr.

Wenn heute von der Entwicklung und von der Bedeutung des Deutschen Auslandschulwesens im iberischen Raum in den letzten 55 Jahren die Rede ist, wenn man Vorbilder für ungewöhnliches ehrenamtliches Engagement im Dienste der deutschen Lehrer im Ausland sucht, dann wird sicher der Name Ernst Beyer fallen: er hat die Geschichte der Schulen des iberischen Raums und die Geschichte unseres Verbandes entscheidend mitgeprägt.

Bereits mit 25 Jahren, im Jahre 1935, wird er an die Deutsche Schule St.a Cruz de Tenerife geholt, wo er unter den „Fittichen“ unseres Ehrenmitglieds Dr. Max Johs in die Auslandsschularbeit eingeführt wird, von 1937 bis 1945 übernimmt er die Leitung dieser Schule. Nach Kriegsende wird er 1949 Beauftragter der National Catholic Welfare Conference in Freiburg i.Br. In Verbindung mit der Stadt Freiburg ist er verantwortlich für den Bau und die Verwaltung eines Schülerheims der Universität Freiburg. 1949 bis 1957 ist er als Studienrat am Gymnasium in Hausach/BADEN tätig.

1957 wird er zum Leiter der Deutschen Schule Valencia/Spanien berufen. Zu seinen besonderen Aufgaben in der Zeit seiner Schulleitung von 1957 bis 1964 zählt der Neubau der Schule in Valencia.

1964 in die Bundesrepublik zurückgekehrt wird er zum Leiter des Hochrhein-Gymnasiums in Waldshut ernannt und glaubt sich nun endlich dort mit dem Bau eines Hauses

seßhaft machen zu können. Doch schon 1967 holt man Ernst Beyer aufgrund seiner großen Verdienste in der Leitung deutscher Schulen im Ausland und wegen seiner großen Erfahrung noch einmal in den Auslandsschuldienst, diesmal als Leiter der Deutschen Schule Lissabon – wieder auf die iberische Halbinsel, wenn auch mit der anderen romanischen Sprache als Verkehrssprache! Ich hatte das Glück, meine ersten Erfahrungen im Auslandsschuldienst von 1968 bis 1973 mit Ernst Beyer als „Chef“ zu sammeln.

Wer mit Ernst Beyer zusammengearbeitet hat, weiß, daß er die Gaben des Ausgleichens, des persönlichen Engagements für die Belange seiner Kollegen, das Vertrauen in die Arbeit seiner Mitarbeiter zum Wohle der Schule in besonderem Maße hat. Die vielfältigen Aufgaben und die riesige Arbeit, die Ernst Beyer in 25 Jahren Auslandsschuldienst bewältigt hat, sind hier in der Kürze nicht darzustellen. Die Verleihung des Bundesverdienstkreuzes war nur die konsequente Folge und eine verdiente Ehrung für diesen Mann.

In der Zeit der Umstrukturierung des Auslandsschulwesens nach Gründung der Zentralstelle 1968 betonte er immer wieder die große kontinuierliche Linie in der Entwick-

lung der deutschen Schulen in der Welt und die Individualität jeder einzelnen Auslandsschule mit dem jeder einzelnen Schule eigenen besonderen Profil vom Kindergarten zum Abitur. Er war stets bereit, die Initiativen der Kollegenschaft zu sinnvollen Neuerungen und Reformen zu unterstützen. Und als ihn das Land Baden-Württemberg 1975 in den verdienten Ruhestand entließ, stellte er sich für den arbeitsintensivsten Posten im Vorstand des VdLiA, den des Geschäftsführers, zur Verfügung. Diese Arbeit sollte ihn 13 Jahre lang nach seiner Pensionierung nicht loslassen. 10 Jahre lang über seine Pensionierung hinaus und weitere drei Jahre als Referent für Rechts- und Sozialfragen hat er dem Verband und damit allen deutschen Lehrern an den deutschen Schulen im Ausland große Dienste erwiesen.

Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland gratuliert seinem Ehrenmitglied Ernst Beyer zur Vollendung des 80. Lebensjahres, dankt ihm für alles, was er für den Verband und die deutschen Lehrer getan hat aufs herzlichste und wünscht ihm und seiner verehrten Gattin, die diese 13 Jahre Verbandsarbeit geduldig ertragen hat, noch viele Jahre bei bester Gesundheit!

Hans-Georg Becker
Vorsitzender

Neue Mitglieder

ALTHOFF, Klaus, RL, DS Kapstadt
ANDERSON, Karola, StR, DS Mailand
ARHEIDT, Karl Heinz, OStR, DS Lima
ASSERT, Dr. Bodo, StD, DS San Sebastian
BACHELIER, Hans Werner, StR, DS d.Borrom.
Alexandria
BARENSTEINER, Rupert, L, DS Caracas
BARTSCH, Ernst-Günther, OStR, DS Hongkong
BECKMANN, Peter, OStR, DS Stockholm
BEHRENS, Heinrich, StR, DS Valencia
BEHRENS, Ingo, OStR, DS Lima
BERSCH, Peter, StR, DS Rom
BOLTZ, Manfred, OStR, DS Buc (Versailles)
BRÄUER, Evelyn, StR, DS Toulouse
BROECKER, Gerhard, L S.II, DS Stockholm
BÜHLER, Wolfgang, StR, DS Barcelona
BUMB, Roland, StR, DS Den Haag
CLAUS, Carola, StR, DS Barcelona
DENCHER, Margit, StR, DS Lissabon
DIERKS, Enno, StD, DS Pretoria
DOLLT, Erhard, StR, DS Madrid
DÜRR, Holger, StR, Athen
ECKHARDT, Kurt, StD, DS Caracas
EMMLER, Jörg, StR, DS Thessaloniki
FABRY, Dr. Philipp W., OStD, DS Mexico City

FALTENBACHER, Matthias, OStR,
DS Thessaloniki
FISCHER, Dr. Manfred, Gymn. L, DS Toulouse
FLAD, Stephan, L, DS Santa Cruz de Tenerife
FLEGEL, Bernd, StR, DS Pretoria
FLEISCHER, Georg, StD, DS Barcelona
FREDRIKSSON, Erik Ernst, L, DS Moskau
GABRIEL, Dr. Manfred, StR, DS Addis Abeba
GATH, Ulrich, StR, DS Lima
GEORGI, Eva-Maria, StR, DS Singapur
GERDTS, Dieter, OStR, DS Las Palmas
GRÄTZ, Reinhard, OStR, DS Rom
HARZER, Michael, L, DS Rom
HENRICH, Karlheinz, RL, DS Lima
HERRMANN, Karl, OStR, DS Den Haag
HESSE, Dr. Hein-Jörg, StR, DS Las Palmas
HIRSCH, Reinhard, StR, DS Madrid
HIRSCHBERGER, Josef, L, Santa Cruz de Tenerife
HOFFMANN, Werner, Schulleiter, DS Kuweit
VAN DEN HÖÖVEL, Norbert, OStR, DS Barcelona
HUBER, Gerhard, OStR, DS Thessaloniki
IMMIG, Eckard, OStR, DS Thessaloniki
JENDREIZIK, Werner, OStR, Hölters-Schule, Villa
Ballester
JOLK, Helmut, OStR, DS Toulouse
KABELKA, Hans Werner, RL, DS Barcelona
KESSELMANN, Günther, L, DHPS Windhoek

KETTLACK, Johannes, OStD, DS New York
 KLEINE, Wolfgang, OStR, DHPS Windhoek
 KLEINSIMON, Peter, OStR, DHPS Windhoek
 KOCH, Christian, StR, Pestalozzisch, Buenos Aires
 KOCH, Ulrich, L, DS Lissabon
 KÖHLER, Kurt, OStR, 6700 Ludwigshafen, Wolfsgrubenweg 1
 KRANEMANN, Guenter, StD, DS Barcelona
 KRAUSS, Georg, StR, DS Barcelona
 KRAUSS, Peter, StR, DS Genua
 KREUZER, Ekkehard, OStR, DS Stockholm
 KYRIELEIS, Dorothea, L, DS Thessaloniki
 LEUSCHNER, Roland, StR, DS Cali
 LEY, Gudrun, RL', 2900 Oldenburg, Hundsmühler-Str. 38b
 LIEBERKNECHT, Werner, OStR, DS Barcelona
 MARTINY, Bernd, OStR, DHPS Windhoek
 MAURER, Dr. Helmut, StR, DS Toulouse
 MEFFERT, Christel, L, DS Pretoria
 MESSERSCHMIDT, Dr. Dietrich, OStR, DSIS Hongkong
 MESSERSCHMIDT, Dr. Martin, StR, DS Lima
 MÖLLER, Ursula, OStR', DS Lissabon
 MÖRTL, Siegfried, OStR, DS Rom
 MORGENSTERN, Monika, Gymn.L', DS Rio de Janeiro
 MÜLLER, Gabriele, StR', DS Madrid
 MÜLLER, Kurt, RL, DS Pretoria
 OTT, Bernd, OStR, DS Las Palmas
 PASSARGE, Susanne, L, Santa Cruz de Tenerife
 PETERS, Klaus, L, DS d.Borrom. Alexandria
 PETERS, Michael, RL, DS Moskau
 PIEHL, Reinhard, StR, DS Thessaloniki
 PITZ, Hans Joachim, L, DS Den Haag
 PLATH, Michael, StR, DS Bogotá
 PLEKNY, Michael, L, DS Mailand
 POHLMANN, Dagmar, StR', DS Den Haag
 RAABE, Ulrich, StR, DS Tokio
 RAMM, Gisela, RL', DS Moskau
 RAMMLER, Hubert, OStR, DS Guayaquil
 REHM, Wolfgang, OStR, DS Barcelona
 REIMANN, Hartwig, Schulleiter, DS Oslo
 RESCH, Ernst, StR, DS Lissabon
 ROTH, Karl O., OStR, Col. Humboldt, Sao Paulo
 ROTHHAAS, Norbert, StR, DS Thessaloniki
 SÄMANN, Helmut, StR, DS Thessaloniki
 SALDEN, Liske, L, DS Mexico City
 SCHEUERL, Dorothee, L, DS Thessaloniki
 SCHEURENBRAND, Ulrich, RL, DS Kobe
 SCHIEFER, Dieter, OStD, DS Brüssel
 SCHILKE, Dorothea-Elisabeth, KR', 6000 Frankfurt/M 1, Liebigstr. 17
 SCHMIDT, Albrecht, StR, DS Quito
 SCHMIDT, Bernd, L, DS Johannesburg
 SCHNEEHORST, Rainer, L, DS Caracas
 SCHUBERT, Wolfgang, OStR, DS Barcelona
 SCHÜRHOFF, Benedikt, L, DS Arequipa
 SCHUFFELHAUER, Götz, StD, DS Toulouse
 SCHULER, Klaus, StR, DS Mailand
 SCHUPPIUS, Frank-Michael, OStR, DS Lissabon
 SCHWEMMLER, Dr. Reinhard, StR, DS Madrid
 SCHWÖRER, Helmut, StR, DS Thessaloniki
 SEXAUER, Dr. Wolfram, OStR, 7500 Karlsruhe 1, Insterburger-Str. 21a

SINN, Roland, OStR, DS Rio de Janeiro
 SPAHN, Dr. Norbert, StR, DS Las Palmas
 SPANG, Jürgen, RL, DS Oslo
 STACHURSKY, Reinhold, StR, DS Rom
 STEINAU, Brigitte, L, DS Barcelona
 STEINER, Thomas, StR, DS Rom
 STEINMETZ, Klaus, StR, DS Barcelona
 STEPHAN, Reinhard, OStR, DS Singapur
 STOETZEL, Joachim, KR, DS Santa Cruz/Bolivien
 STRÖHLE, Karl, OStR, DS London
 TIPPNER, Hans, StR, DS Lissabon
 WAGNER, Joachim, StR, Thessaloniki
 WEISSER, Michael, StR, VK, DS Pretoria
 WERNER, Hans-Joachim, StR, DS Istanbul
 WERNER, Peter, StR, DS Las Palmas
 WERNICKE, Barbara, OStR', DS Hongkong
 WIENAND, Berthold, StR, DS Toulouse
 WILCKE, Hartmut, StR, DS Brüssel
 WOHLFEIL, Waldemar, StR, 7743 Furtwangen, Kohlhapstr. 9
 WOLF, Peter, StR, DS d.Borrom. Alexandria

Anschriftenänderungen

ALLHOFF, Gottfried, DS Guadalajara
 BAIER, Wolfgang, c/o Nikolaus Reinhardt, 2250 Husum, Am Lagedeich 23 (Arequipa)
 BAUMGART, Jürgen, 7750 Konstanz, Torkelbergstr. 15 (Mexico City)
 BEITER, Winfried, 7801 Ehrenkirchen-Kirchhofen, Belchenstr. 8 (Mexico City)
 BRÄUER, Rainer, 7130 Mühlacker, Veilchenweg 4
 ESKE, Hans, 8202 Margetshöchheim, Sandflurweg 6
 EINHOFF, Monika, 5905 Kreuztal, Auf der Buchdahl 9 (Barcelona)
 FASTENRATH, Hartmut, DS Caracas
 FINKLER, Hans-Günter, Colegio Santa Ursula, Apartado 14, 0156 Lima 14/Perú
 FUHRMANN, Wolfgang, 6581 Nockenthal, Sonnenstr. 4 (Mailand)
 FUNK, Werner, 7778 Markdorf, Gymnasium im Bildungszentrum (Barcelona)
 GRIESING, Helga, 4000 Düsseldorf, Rethelstr. 43 (Villa Ballester)
 HANSSEN, Christopher, 2984 Hage/Ostfriesland, Haringastr. 12 (Riad)
 HAUG, Rainer, 7312 Kirchheim-Teck, Brühlstr. 53 (Lima)
 HIRSCHMANN, Helmut, 4600 Dortmund 1, Präsidentenstr. 14 (Istanbul)
 HOFMEISTER, Jörg, DS Mexico City
 IHDE, Dieter, DS Hongkong
 JACOBSEN, Dr. Hans Carsten, 2390 Flensburg, Munkenholt 8 (Caracas)
 KALLENBACH, Bert, 3220 Alfeld, Landrat Benshausen Str. 29, W. 20
 KARDEL, Peter, 2440 Oldenburg/Holst., Platanenallee 19a
 KLODE, Uwe, 2000 Hamburg 53, Kükenstieg 8 (Lima)
 KÖNIG, Hans-Peter, DEO Kairo

LANGSCHEID-FELDMANN, Lotte, 8702 Estenfeld/Würzburg, Goethestr. 6 (Lissabon)
 LEHMANN-FINKE, Gerd, 2800 Bremen 18, Buchenstr. 76 (Istanbul)
 LUDWIG-DEHM, Matthias, 6500 Mainz, Mumbächerstr. 9a (Barcelona)
 NEIMÖCK, Hartmut, 2000 Hamburg 61, Ilseburger Weg 4 (Lesotho)
 NEUNKIRCH, Leni, 5300 Bonn 3, Mülendorfer Str. 95 (Brüssel)
 PHILIPP, Reiner, 8551 Unterleinleiter, Ecken 12 (Barcelona)
 RAILE, Alfred, 8501 Eckental, Nürnberger Str. 63 (Riad)
 RAUM, Norbert, 2057 Wentorf, Schulstr. 28 b. Koops
 RICHTER, Klaus, 3108 Winsen, Birkenweg 33
 RITZ, Volker, 2400 Lübeck 1, Auf der Höhe 11 (Bogotá)
 SANDER, Helga, DS Medellin
 SAUER, Jürgen, Dtsch.Pädg. Seminar, Martinez, Buenos Aires
 SCHECH, Bruno, DS Bombay
 SCHMITT, Karl-Heinz, 5240 Betzdorf, Schillerstr. 34 (Bilbao)
 SCHÖNIG, Gerhard, 7500 Karlsruhe, Feuertornweg 31
 SCHULZ, Werner, 4620 Castrop-Rauxel 5, Gerther Str. 19 (Singapur)
 SPECHTER, Dr. Olaf, 4500 Osnabrück, Kommanderie-Str. 13 (Barcelona)

TIMM, Hartwig, Inst. Ped. Brasil-Alemanha, Rua Joaquim Nabuco 1822, CEP-04621 Sao Paulo SP/Brasilien
 VIEWEGGER, Dr. Walter, 1000 Berlin 33, Charlottenbrunner Str. 41 (Barcelona)
 WAGNER, Gerd, DS Karachi
 VON WINTERFELD, Karla, 6072 Dreieich-Götzenhain, Im Höchsten 63
 ZIMMEK, Dr. Gerd, 4930 Detmold, Händelstr. 4 (Bilbao)
 ZUSCHKE, Ernst, DS Medellin

Neue Obleute des VdLIA

DS Barcelona,	Kahnwald, Dr. Harald
DS Bogotá,	Caesar, Peter
DS Brüssel,	Crößmann, Bernd
DS Caracas,	Otto, Günter
DS Genua,	Egger, Wolfgang
DS Helsinki,	Ständer, Horst
Instituto Ballester,	Schneider, Eberhard
DS Istanbul,	Palluch, Detlef
DS Kapstadt,	Kirsch, Reiner
DS Las Palmas,	Engel, Klaus
DS Manila (ab 1. 9. 90),	Bäumel, Helmut
DS Mexico City,	Wossidlo, Eckart
DS Moskau,	Ramm, Gisela
DS Paris,	Keil, Eberhard
DS Sao Paulo,	Leopold, Uwe
DS Thessaloniki,	Ivers, Karl
DS Washington,	Wulfert, Hermann

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Beckmöller, Werner, Colegio Alemán, Cas. 26-D, Viña del Mar, Chile
 Diehl, Günter, Birkenweg 8, 4006 Erkrath 1
 Kanne, Christian, Bärenkamp 17, 4934 Horn – Bad Meinberg
 Kruczinna, Rolf, Türk ocagi Sok 4, Istanbul-Cagaloglu, Türkei
 López Rodas-Utters, Roswitha, Virgen del Buen Paso – Pamplona Alta
 s/n San Juan de Miraflores, Lima, Perú
 Miklitz, Günther, E. Brändstr. 29A, 5300 Bonn 3
 Rühl, Rainer, Independencia 836, 1653 Villa Ballester, Argentinien
 Sauer, Dr. Manfred, Am Waldesrand 51, 5800 Hagen 1
 Schatz, Hans Joachim, Hutbrunnenstr. 11, 6741 Insheim
 Stoldt, Dr. Peter H., Rembertiring 8-12, 2800 Bremen 1
 Straka, Dr. Gerald A., Postf. 330440, 2800 Bremen 33
 Will, Jörg, Postf. 330440, 2800 Bremen 33

Richtlinien zur Manuskriptabfassung bitte bei der Schriftleitung anfordern!

INFORMATIONEN DER ZfA

Folgende Schulleiterstellen sind zu besetzen

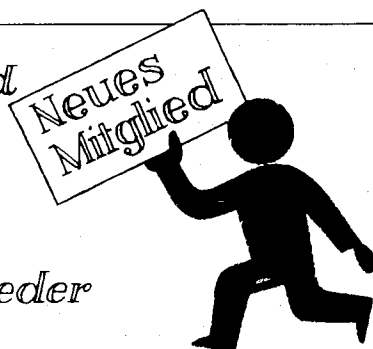
1. Kuweit	(zum 1. 9. 1991),	R(in), KR(in), GHS
2. Cali	(zum 1. 9. 1991),	StD(in)
3. Lissabon	(zum 1. 9. 1991),	OSTD(in), StD(in)
4. San José	(zum 15. 2. 1991),	OSTD(in), StD(in)
5. Warschau	(zum 1. 8. 1991),	RL(in) mit GS-Erfahrung
6. Valencia	(zum 1. 9. 1991),	OSTD(in), StD(in)
7. La Paz	(zum 1. 2. 1992),	OSTD(in), StD(in)
8. Quito	(zum 1. 10. 1991),	OSTD(in), StD(in)
9. Deutsche Schule Asunción	(zum 15. 2. 1991),	StD(in)
10. Goethe-Schule Buenos Aires	(zum frühest mögl. Zeitpunkt),	OSTD(in), StD(in)
11. St. Petri-Schule Kopenhagen	(zum 1. 8. 1991),	StD(in), OSTR(in)
12. Deutsche Schule Bilbao	(zum 1. 9. 1992),	OSTD(in), StD(in)

Neu besetzte Schulleiterstellen

1. DS Las Palmas de Gran Canaria	(zum 1. 9. 1991),	StD Hamm, Thomas
2. DS Guatemala	(zum 1. 1. 1991),	StD Dr. Wendland, Jürgen
3. DS Moskau	(zum 1. 8. 1990),	Dir. Zeller, Heinrich

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

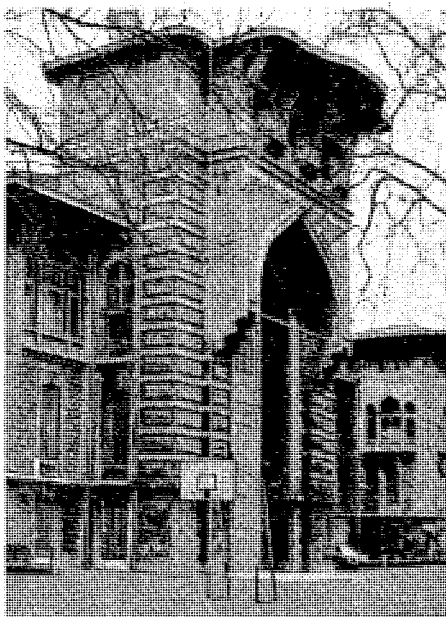
*Werben auch Sie Mitglieder
für den VdLiA!*



EUROPA

Das Istanbul Lisesi

Eine Auslandsschule in der Türkei stellt sich vor



Das Istanbul Lisesi ist eine **Begegnungsschule** mit 104 Jahre alter Tradition. 28 deutsche Lehrer in den Fächern Deutsch, Mathematik, Physik, Chemie, Biologie und 37 türkische Lehrer in den türkischen Kulturfächern unterrichten etwa 1200 ausschließlich türkische Schüler.

Die **Schulzeit** beträgt 7 Jahre (in fünf Jahren werden es 8 sein) mit den Klassenstufen Hazırlık I u. II (Vorbereitungsklasse), Orta I, II, III (Mittelstufe) und Lise I, II, III (Oberstufe).

Der derzeitige **Schulabschluß** (Lise Diploması) führt fast zwingend in eine türkeiweite Universitätsaufnahmepprüfung, in der ca. 90% unserer Schulabgänger die Studienberechtigung für eine bestimmte Fachrichtung erwerben. Unter Vorlage dieser Studienberechtigung kann der Absolvent die Aufnahme in dieselbe Fakultät einer deutschen Universität beantragen.

Die **Aufnahme** in die Schule erfolgt durch eine türkeiweite zentrale Gymnasialaufnah-

meprüfung, auf die viele Grundschüler schon in den letzten 1 - 2 Grundschuljahren durch Wochenendkurse und Nachhilfeunterricht intensiv vorbereitet werden.

Eine **Integration deutscher Schüler** gibt es nicht. Diese werden vom „Deutschen Gymnasium“ (Alman Lisesi) in Istanbul ohne besondere Prüfung aufgenommen und in deutsch-türkischen Klassen bis zur deutschen Reifeprüfung geführt.

Die **Studentenafel** zeigt folgenden Anteil des deutschsprachigen Unterrichtes, entfallend auf die Fächer Deutsch, Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, ausgehend von jeweils 36 Schülerwochenstunden in jeder Klasse:

Hzi	HziI	O I	O II	O III	L I	L II	L III	Std
25	25	18	18	19	19	20	19	
70%	70%	50%	50%	53%	53%	56%	53%	

Die pädagogische Konzeption des nationalen türkischen Schulwesens unterscheidet sich in wesentlichen Punkten von deutscher Pädagogik

- Die Schüler lernen vorwiegend rezeptiv, häufig ohne den Inhalt zu durchdringen.
- Die türkischen Lehrer sind fachlich, didaktisch und methodisch schlecht ausgebildet und werden unzureichend bezahlt.
- Die türkischen Schüler sind gewohnt, härter zu arbeiten: mehr Klassenarbeiten, mehr tägliche Hausaufgaben, mehr Auswendiglernen und mehr Faktenwissen als bei deutschen Schülern sind die Norm.
- Die Schüler sind nicht gewohnt, Probleme von mehreren Perspektiven her zu sehen, haben zunächst Mühe, kausalanalytisch zu denken und urteilen in politischen und gesellschaftlichen Themen eher pauschal als differenziert.
- Emotionale Bezüge spielen im Unterricht eine wesentlich größere Rolle. Der Schüler braucht geradezu das Gefühl, vom Lehrer „geliebt“ zu werden. Dabei kann auch Bestrafung besonders in Verbindung mit Verzeihen als Ausdruck von Liebe gewertet werden.

(Fortsetzung auf Seite 81)

Neufassung der drei Prüfungsordnungen zur Erlangung der deutschen Allgemeinen Hochschulreife an deutschen Schulen im Ausland (APO, RPO, HPO)

Vorbemerkung

Zum ersten Mal in der Geschichte der Abschlußprüfungen an deutschen Schulen im Ausland sind die drei grundlegenden Prüfungsordnungen zur Erlangung der deutschen Allgemeinen Hochschulreife zum selben Zeitpunkt einer Überarbeitung unterzogen worden:

- die Abiturprüfungsordnung (APO) für Schulen, die in der Gymnasialen Oberstufe das Kurssystem eingerichtet haben,
- die Reifeprüfungsordnung (RPO) für Schulen, an denen der Unterricht in der Gymnasialen Oberstufe in Jahrgangsklassen erteilt wird und
- die Hochschulreifepfungsordnung (HPO) für Schulen, die zum Sekundarabschluß nach den Landesbestimmungen führen und darauf aufbauend ein oder zwei Schuljahre zusätzlich eingerichtet haben.

Gegenwärtig gelten die APO vom 6. 5. 1983, die RPO vom 4. 4. 1985 und die HPO vom 4. 3. 1986; die Neufassungen tragen als Geburtsdatum alle das Jahr 1989.

Der Zeitpunkt des Inkrafttretens der Ordnungen ist wegen der strukturellen Unterschiede der jeweiligen Unterrichtsordnungen unterschiedlich:

- die APO wird erstmals angewendet für Schüler der Jahrgangsstufe 11 des Schuljahres 1990/91,
- die RPO wird erstmals angewendet für Schüler der drittletzten Klasse des Schuljahres 1990/91 (diese Formulierung berücksichtigt Unterschiede in der Dauer des Bildungsganges der Reifeprüfungsschulen),
- die HPO wird erstmals angewendet für Schüler des im Schuljahr 1990/91 bzw. 1991 (Schuljahr = Kalenderjahr) zusätzlich eingerichteten deutschen Unterrichtsprogramms (d.h. für die Schulen mit einem zusätzlich eingerichteten Schuljahr erstmals am Ende des Schuljahres 1990/91 bzw. am Ende des Kalenderjahres 1991 und für die zwei Schulen mit zwei zusätzlich eingerichteten Schuljahren erstmals am Ende des Kalenderjahres 1992).

Bevor die Anlässe und die Inhalte der Überarbeitung der Prüfungsordnungen erläutert werden, halte ich es für angebracht, noch einmal auf die Unterschiede der drei Hauptordnungen zur Erlangung der deutschen Allgemeinen Hochschulreife an deutschen Schulen im Ausland einzugehen, bilden sie doch ein Spezifikum, das die Auslandsschulen von der Situation in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland unterscheidet.

Weshalb kann es an deutschen Schulen im Ausland nicht **eine** Prüfungsordnung wie im Inland geben, also die Abiturprüfungsordnung? Die deutschen Schulen im Ausland, die sich ja ganz überwiegend in privater Trägerschaft befinden, unterliegen den rechtlichen Bestimmungen des jeweiligen Sitzlandes. Und die Möglichkeiten einer Einwirkung von deutscher Seite auf die Struktur dieser Schulen sind abhängig von den landesgesetzlichen Bestimmungen und gegebenenfalls von der Bereitschaft des Sitzlandes zu entsprechenden Verhandlungen. So sind in Entsprechung zu den unterschiedlichen Strukturen und Erfordernissen des deutschen Auslandsschulwesens in vier Kontinenten die o.g. drei Hauptordnungen entstanden (neben einigen nur auf einzelne Schulstandorte bzw. Länder bezogenen Abschlußordnungen).

Die älteste Form ist die Reifeprüfung, seit den 50er Jahren die Abschlußprüfung an deutschen Schulen im Ausland wie an deutschen Schulen im Inland.

Später kam für Länder in Südamerika und im südlichen Afrika die sogenannte Erweiterte Ergänzungsprüfung hinzu, die – wie der Name besagt – die einheimische Hochschulreife durch die deutsche Allgemeine Hochschulreife ergänzte.

Seit der zweiten Hälfte der 70er Jahre wurde dann – etwas später als in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland – mit dem Kurssystem in der Oberstufe die Abiturprüfung an einigen großen deutschen Schulen im Ausland eingeführt (Rom und Brüssel waren die ersten).

In der ersten Hälfte der 80er Jahre wurde das Konzept der Erweiterten Ergänzungsprüfung

auf eine neue Grundlage gestellt: Die „Prüfung zur Erlangung eines Zeugnisses der deutschen Allgemeinen Hochschulreife an deutschen Schulen im Ausland, die zum Sekundarschulabschluß nach den Landesbestimmungen führen“ wurde geboren, kurz Hochschulreifeprüfung (HPO) genannt.

Den Kern aller drei Formen APO, RPO, HPO bilden die aus den einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) abgeleiteten fachinhaltlichen Prüfungsbestimmungen. Somit werden die Vergleichbarkeit der Prüfungen und die Gleichwertigkeit der Abschlüsse mit dem Abitur an den Inlandsschulen in den Ordnungen durch die gleichen fachinhaltlichen Prüfungsbestimmungen gesichert.

Wo immer möglich ist die Prüfung zur Erlangung der deutschen Allgemeinen Hochschulreife an deutschen Schulen im Ausland wie im Inland die ABITURPRÜFUNG. Die zur Zeit 15 Schulen mit Abiturprüfung liegen mit Ausnahme Washingtons und Tokyos alle in Europa.

Nicht überall erlaubt die Zahl der Schüler bzw. die Berücksichtigung von verbindlichen Elementen des Schulsystems des Sitzlandes die Einrichtung einer Kurgegliederten Oberstufe. An diesen Schulen ist die gymnasiale Oberstufe in Klassenverbänden organisiert. Das Unterrichtsprogramm ist in Stundentafeln ausgewiesen. Der Abschluß ist die REIFEPRÜFUNG; diese Struktur findet sich zur Zeit an 21 Schulen in vier Kontinenten.

In der 3. Kategorie der Schulen ist weder die Abiturprüfung noch die Reifeprüfung durchführbar: Aufgrund gesetzlicher Bestimmungen der Sitzländer führen diese zur Zeit 12 Schulen in Südamerika und im südlichen Afrika zunächst zum einheimischen Sekundarschulabschluß, und zwar in der Regel nach 12 Schuljahren. Die Schulen vermitteln aber bis dahin zu einem wesentlichen Teil auch ein deutsches Unterrichtsprogramm, und in einem zusätzlich eingerichteten weiteren deutschen Unterrichtsprogramm (1 bzw. 2 Schuljahre) bereiten sie auf den Erwerb der deutschen Allgemeinen Hochschulreife mit der HOCHSCHULREIFEPRÜFUNG vor.

Bereits in der Vergangenheit wurden die deutschen Auslandsprüfungen zur deutschen Hochschulreife jeweils an die Entwicklungen im Inland angepaßt. Und Anlaß für die Überarbeitung, die 1989 ihren Abschluß fand, waren die neuen Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz zur Gymnasialen Oberstufe von 1988. Ob und gegebenenfalls welche Überarbeitungen der fachinhaltlichen Prüfungsbestimmungen aufgrund der neuen EPA-Beschlußfassung in der Kultusministerkonferenz vom Dezember

1989 vorgenommen werden müssen, wird geprüft. Neben der Umsetzung der neuen Beschlußlage zur Abiturprüfung sind 1989 aber auch eine Reihe von Neuregelungen in die Ordnungen eingearbeitet worden, die aufgrund der Entwicklungen und der Erfahrungen an den Auslandsschulen aufgenommen worden sind: Auslandsschulspezifische Bestandteile der neuen Prüfungsordnung. In die Erörterung und Entscheidung dieser Neuregelungen haben vielfältige Beratungsergebnisse und Diskussionsbeiträge aus den jeweils betroffenen Schulen im Ausland Eingang gefunden.

Im folgenden stelle ich die Neuregelungen in den drei Prüfungsordnungen im Überblick vor.

Abiturprüfungsordnung

1. Deutsch:

Für die Abiturprüfungsschulen im Ausland hat stets die durchgehende Belegungspflicht des Faches Deutsch sowie die Pflicht zur Anrechnung aller vier Kurse der Hauptphase für die Abiturqualifikation gegolten; daran wird festgehalten.

Neu ist die Aufnahme von Deutsch in die Kategorie des ersten Leistungsfaches; die entsprechenden Bestimmungen mit den Auswirkungen auf den Abiturprüfungsbereich finden sich im § 15 (2) der neuen Ordnung.

2. Fremdsprachen, Mathematik:

Wie im Inland ist in der Neufassung geregelt, daß entweder eine fortgeführte Fremdsprache (gegebenenfalls einschließlich Landessprache) oder Mathematik in den vier Halbjahren der Hauptphase zu belegen ist (neben Deutsch) und in dem durchgehend zu belegenden Fach mindestens drei Kurse in die Gesamtqualifikation einzubringen sind (§ 5 (5) und § 7 (5) der neuen Ordnung).

3. Geschichte:

Gemäß dem neuen KMK-Beschluß ist neugeordnet, daß Geschichte oder ein „gesellschaftswissenschaftliches Fach mit festen Anteilen Geschichte“ durchgehend vom Halbjahr 12/1 bis einschließlich 13/2 zu belegen ist; bei Wahl eines anderen Prüfungsfaches im Aufgabenfeld II sind in Geschichte in der Hauptphase mindestens zwei Kurse zu belegen (§ 5 (5) der neuen Ordnung).

Unter den mindestens vier Kursen, die im Aufgabenfeld II in die Qualifikation einzubringen sind, müssen sich mindestens zwei Kurse in Geschichte oder in einem Fach mit festen Anteilen Geschichte befinden (§ 7 (5) der neuen Ordnung).

4. Zwei oder drei Leistungsfächer:

Deutschen Auslandsschulen bleibt es frei-

gestellt, auch ein 3. Leistungsfach vorzuschreiben. Bei drei Leistungsfächern muß sich nach der neuen Prüfungsordnung unter den Prüfungsfächern im Grundkursbereich das abgestufte 3. Leistungsfach befinden (§ 16 (1) der neuen Ordnung).

5. Bewertung der Sprachrichtigkeit in den Fremdsprachen:

Aufgrund mehrjähriger Erfahrungen und Erörterungen in den Schulen wurden die Bestimmungen zur Sprachrichtigkeitsbemessung überarbeitet; dazu gehört die Differenzierung zwischen den Fremdsprachen Englisch und Französisch einerseits, zwischen der jeweiligen Landessprache und den anderen Fremdsprachen andererseits (§ 28 II (2) a und b der neuen Ordnung).

6. Gesamtqualifikation:

Die Neuregelungen des KMK-Beschlusses sind übernommen worden, d.h. die Anrechnung der Leistungen aus 22 Grundkursen, die doppelte Wertung der Leistungskurse der ersten drei Halbjahre der Hauptphase, die Veränderungen in der maximal zu erreichenden Punktzahl – 840 statt 900 – sowie in den Mindestpunktzahlen 330 im Grundkursbereich, 210 im Leistungskursbereich und 300 im Abiturbereich.

Reifeprüfungsordnung

1. Fachinhaltliche Bestimmungen:

Die Reifeprüfung ist, soweit möglich und tunlich, an die Abiturprüfungsordnung angepaßt oder angenähert.

Die fachinhaltlichen Bestimmungen sind weiterhin in beiden Ordnungen im wesentlichen gleich (unter Berücksichtigung der Unterschiede im Stundenumfang und in der Unterrichtsdauer des Faches). Die Regelungen für die Landessprache und die Fremdsprachen sind wie in der Abiturprüfungsordnung neugefaßt (§ 20 II (2) a und b).

2. Anzahl der Prüfungsfächer:

Bislang ging die Ordnung von einer fixen Anzahl von 10 Prüfungsfächern aus; wann immer aufgrund besonderer Unterrichtsordnungen an Schulen die Reifeprüfung für den Schüler weniger als 10 Prüfungsfächer umfaßte, mußten ein oder im Extremfall auch zwei Prüfungsfächer doppelt gewertet werden.

Diese Regelung hat zu Verwerfungen geführt. Die neue Ordnung kennt – je nach Unterrichtsordnung der Schulen – eine Reifeprüfung mit 9, 10 oder 11, im Sonderfall auch mit 8 Prüfungsfächern. Aus den Punktzahlen der Prüfungsfächer wird jeweils die vom Schüler erreichte Gesamtpunktzahl ermittelt (§ 5 (1) und (2); § 29 (4) der neuen Ordnung).

3. Vorzensur:

Während bisher die sogenannte Vorzensur, d.h. die Unterrichtsleistungen in der vorletzten und in der letzten Klasse in den Prüfungsfächern zu einem Zeitpunkt schon kurz vor der schriftlichen Prüfung festgestellt wurden, geschieht dies nach der neuen Ordnung erst kurz vor der mündlichen Reifeprüfung, und zwar sowohl für die schriftlichen wie für die mündlichen Prüfungsfächer (§ 23 (1) der neuen Ordnung).

Damit behält der Unterricht bis zur mündlichen Prüfung volle Geltung, und die stärkere Gewichtung der Halbjahresnoten aus der letzten Klasse für die Vorzensur erscheint besser abgesichert.

4. Zulassung:

Das Instrument der Zulassung „mit Bedenken“ durch die Konferenz vor Eintreffen des Prüfungsleiters an der Schule hat in seiner Auswirkung auf die spätere Zulassungs- bzw. Nichtzulassungsentscheidung zur mündlichen Prüfung durch den Prüfungsleiter in den vergangenen Jahren zu Auslegungsschwierigkeiten geführt.

Als Konsequenz kennt die neue Ordnung nur noch die Entscheidung des Prüfungsleiters über Zulassung und Nichtzulassung; die Kriterien für diese Entscheidung sind klar gefaßt: Wenn drei oder alle vier schriftlichen Prüfungsarbeiten mit weniger als vier Punkten bewertet worden sind, ist die Zulassung ausgeschlossen. Wenn zwei schriftliche Prüfungsfächer mit weniger als vier Punkten bewertet worden sind, berücksichtigt der Prüfungsleiter neben den Ergebnissen der schriftlichen Prüfung die im Unterricht erbrachten Leistungen und hört vor seiner Entscheidung den Prüfungsausschuß an (§ 24 (4) a der neuen Ordnung).

5. Feststellung des Gesamtergebnisses:

Aufgrund eines bereits vor einigen Jahren in der KMK gefaßten Beschlusses ist die folgende neue Bestimmung aufgenommen worden: Wenn die Leistungen in zwei Fächern (unter denen sich nur ein schriftliches Prüfungsfach befinden darf) mit nur 1 bis 3 Punkten bewertet sind, müssen in den anderen Prüfungsfächern jeweils mindestens 5 Punkte erreicht sein (§ 29 (3) c der neuen Ordnung).

Hochschulreifeprüfungsordnung

1. Die Ordnung der Hochschulreifeprüfungsordnung ist in der Struktur mit der Reifeprüfungsordnung vergleichbar. Die fachinhaltlichen Bestimmungen über die Anforderungen in den Prüfungen sind gleich.
2. Die Spezifika der Ordnung betreffen die

zusätzliche Förderung und Vorbereitung der Schüler auf die Prüfung sowie die Aufnahme in das zusätzlich eingerichtete deutsche Unterrichtsprogramm; diese Regelungen sind z.T. neu abgefaßt worden.

3. Die folgenden Neuregelungen der Reifeprüfungsordnung sind entsprechend in die neue Ordnung der Hochschulreifeprüfung übernommen worden:

- Zeitpunkt der Festsetzung der Vorzensuren in den schriftlichen und mündlichen Prüfungsfächern (§ 24 (1) der neuen Ordnung)
- Zulassungsbedingungen zur mündlichen Prüfung (§ 25 (4) a der neuen Ordnung)

– Feststellung des Gesamtergebnisses (§ 30 (4) b der neuen Ordnung).

Prüfungsordnungen können sich erst bewähren, wenn sie umgesetzt werden, d.h. mit Leben erfüllt werden. Mit dem Dank des Auslandsschulsausschusses an die Prüfungskollegen in den Schulen für ihre kritisch-konstruktive Mitarbeit möchte ich die Bitte verbinden, auch in Zukunft mitzuhelfen, Schwachpunkte aufzudecken, an Verbesserungen für spätere Überarbeitungen mitzuwirken, Bestimmungen mit sinnvollem Leben zu erfüllen.

Dr. Peter H. Stoldt

Ergänzung zu den GRÜNEN BLÄTTERN Heft 1/90

Berufsausbildung an deutschen Auslandsschulen mit berufsvorbereitendem Vollzeitunterricht und/oder berufsbegleitendem Teilzeitunterricht (Dualsystem) nach Abschluß der Sekundarstufe

Blatt 2

(Stand: 1988)

(Quelle: z.T. DIHT)

Land/Schule	Ausbildungsgang (Ausbildungsform)	Ausbildungssprache im Unterricht	(überwiegend) im Betrieb	vom DIHT anerkannter Abschluß/Titel	vom Gastland staatlich anerkannter Abschluß/Titel
Brasilien					
São Paulo Humboldt- schule	Dreispr. Industriekaufmann (dual)	deutsch, portugiesisch, englisch	portugiesisch	Industriekfm. dreisprachig	_____
	Dreispr. Speditionskaufmann (dual)	deutsch, portugiesisch, englisch	portugiesisch	Speditionskfm. dreisprachig	_____
	Einspr. Daten- verarbeitungskfm. (dual)	portugiesisch	portugiesisch		_____
	Dreispr. Sekretärin (dual) Vollzeit	deutsch, portugiesisch, englisch	portugiesisch	Zwei- und dreisprachig geprüfte Fremdsprachen- sekretärin	_____

- Disziplin, Ehre und Autorität sind Begriffe, die aus der eigenen Familie und auch als nationale kulturelle Werte positiv besetzt sind. Auch vom deutschen Lehrer wird vorausgesetzt, daß er diese Werte vertritt. An ihnen wird seine Arbeit und seine Persönlichkeit gemessen.
- Der Einfluß und der Druck gesellschaftlicher Gruppen und auch staatlicher Behörden auf die Schulen ist viel größer als in der Bundesrepublik. Direkte staatliche Eingriffe sind häufiger und direkter, z.B. werden kurzfristig Wiederholungen von Versetzungsprüfungen angeordnet, Lehrer im laufenden Schuljahr versetzt und Ferientermine verändert. Generell überwacht der Staat die Schulen viel schärfer und kontrolliert sie auch durch Schulinspektoren regelmäßig.
- Lehrpläne gelten türkeiweit, jede Unterrichtsstunde ist durch sie erfaßt und festgelegt.
- Die Qualität der Lehrbücher entspricht fachlich, didaktisch und methodisch nicht deutschem Standard.
- Für die Arbeit deutscher Lehrer erweist sich die Struktur des Istanbul Lisesi als türkische Regierungsschule mit türkischer Schulleitung und deutscher Abteilung als günstig. Aufgrund der nie in Frage stehenden Machtverhältnisse und Kompetenzbefugnis kann die deutsche Abteilung in vielem freier und kooperativer arbeiten, als dies beispielsweise am „Deutschen Gymnasium Istanbul“ der Fall ist. Hier in seinem eigenen Haus hat der türkische Staat die Macht, ist sich dieser Tatsache wohl bewußt und kann es sich deshalb leisten, darauf zu verzichten, sie anzuwenden. Auch eine Kontrolle findet weniger restriktiv, eher kooperativ statt.

Welche Funktion kann das Istanbul Lisesi bei der Förderung der deutschen Sprache in türkischen Schulen übernehmen?

Eine deutsche Auslandsschule kann über ihren eigentlichen Auftrag, gut zu unterrichten und zu erziehen, die Förderung der deutschen Sprache in einheimischen Schulen nur in begrenztem Umfang erfüllen. Die Arbeitsbelastung ist groß, die deutschen Lehrer sind stark eingebunden in feste Schulstrukturen, mit oft zahlreichen zusätzlichen Nebenbelastungen im schulischen wie im außerschulischen Bereich. Dazu sind die Sprachfähigkeiten der meisten deutschen

Lehrer im Türkischen recht bescheiden und umgekehrt die der türkischen Lehrer fast null. Diese Kommunikationsprobleme behindern an unserer Schule den Informationsaustausch zwischen deutschen und türkischen Kollegen, würden sich sicher aber wesentlich schwieriger auswirken zwischen verschiedenen Schulen. Zwar haben wir am Istanbul Lisesi auf privater Ebene einen Deutsch-Kurs für türkische Kollegen eingerichtet, aber dies muß eher als „good-will-Unternehmen“ gewertet werden. Effizienter arbeiten auf diesem Gebiet die verschiedenen Kurse des Goethe-Institutes, die auf breites Interesse stoßen (in die aber unsere türkischen Kollegen nicht gehen würden, weil sie den persönlichen Kontakt zu uns suchen).

Nein, die Förderung der deutschen Sprache sollte fundierter ansetzen – gerade in der Türkei mit ihren vielen persönlichen Bindungen, mit ihrer traditionellen Aufgeschlossenheit, ja Freundschaft allem Deutschen gegenüber. Hier im Lande ist die Bereitschaft, Deutsch zu lernen, groß, wenngleich in Konkurrenz zu Englisch und (abgeschwächt) zu Französisch und Italienisch. Wie kann nun eine deutsche Auslandsschule bei dieser Entwicklungsarbeit mitwirken?

- Durch Fortbildungsveranstaltungen:

Dies könnte ein Modell sein: In ausgewählten Auslandsschulen werden einwöchige Seminare für einheimische Lehrer anderer Schulen durchgeführt. Geeignete deutsche Lehrer zeigen in Demonstrationstunden sprachbewußten Unterricht. In Gruppenarbeit werden anschließend nach Auswertung der Stunde unter Anleitung eigene Stundensequenzen erarbeitet, vorgestellt und besprochen. Dies geschieht in Gruppen für Deutschlehrer (DaF) und naturwissenschaftliche Fachlehrer (DFU) teilweise getrennt, teilweise aber auch gemeinsam. Unter der Schirmherrschaft des BVA und auf dem Fundament der Unterrichtspraxis der Auslandsschule könnten so türkische Lehrer mit Didaktik, Methoden, Lehrwerken und Medieneinsatz im deutschsprachigen Unterricht vertraut gemacht werden.

- Durch ein „Pädagogisches Zentrum“:

Organisatorisch eng an eine erfolgreiche Auslandsschule angelehnt beschäftigt sich dieses Zentrum mit der Förderung des deutschsprachigen Unterrichtes im Gastland. Es führt Fortbildung für deutsche und einheimische Lehrer durch und

setzt sich zusammen aus Fachberatern und engagierten Erst- und Zweitvermittelten. Dabei arbeitet es einerseits intensiv mit der Auslandsschule zusammen (Hospitationen, Untersuchungen zum Sprachenerfolg, Ausbildungsunterricht), und wirkt andererseits auf die Ausbildung der Deutschlehrer des Gastlandes ein. Darüberhinaus hält es Kontakte mit entsprechenden Fachrichtungen einheimischer Universitäten (Vorträge, Kolloquien, Seminare), den im Lande tätigen Fachberatern und dem Goethe-Institut, auf dessen Arbeit es ausstrahlt (Zusammenarbeit bei Sprachkursen, Bibliothek, gemeinsame Vorträge). Durch regelmäßige Zusammenarbeit mit deutschen Universitäten (Veröffentlichungen, Möglichkeit für Forschungsarbeit und Promotionsarbeiten, Kontakte mit Sprachwissenschaftlern) und dem BVA (Fortbildungsmaßnahmen, Förderung von DaF und DFU).

Was kann ein deutscher Fachberater leisten?

Dies wäre eine Tätigkeit für jemanden, der nach seinem Auslandsschuldienst zum zweitenmal „hinausgeht“. Er muß die Arbeit an Auslandsschulen kennen, sollte aber ungebunden und unabhängig zwischen verschiedenen Schulen des Gastlandes, den deutschen Auslandsschulen, den Schulbehörden beider Länder arbeiten, um z.B. bei Lehrplangenehmigungen, Fortbildungsveranstaltungen, Stellenbesetzungen und anderen Problemen mitzuwirken. Dabei sollten neben den Schulleitern auch die Fachleiter der deutschen Auslandsschulen seine Ansprechpartner sein. Ein „normaler“ Fachleiter, der für seine Tätigkeit am Istanbul Lisesi mit zwei Stunden entlastet wird, ist mit allen zusätzlichen Aufgaben überfordert, die über das Tätigkeitsfeld seiner eigenen Schule wesentlich hinausgehen. (Alle deutschen Lehrer am Istanbul Lisesi haben 25 Stunden Unterrichtsverpflichtung pro Woche, zusätzlich jeweils eine Stunde Elternberatung, Konferenzen, Projektwoche, teilweise sehr hohe Korrekturbelastungen durch hohe Klassenstärken und viele vorgeschriebene Klassenarbeiten, zusätzliche Elternabende, Nebenbelastungen durch Sammlungen, Fachleitung, Entwicklung von Lehrmaterialien u.a.m. Als „Einzelkämpfer mit Übergepäck“ wäre sein Scheitern vorprogrammiert. Gebraucht wird der ausgebildete Spezialist, dessen Stärken Engagement und Beweglichkeit sind.

Partnerschaften zwischen deutschen Auslandsschulen und einheimischen türkischen Schulen sind von der Absicht begründenswert.

Von der einheimischen Schule spricht kein Schüler und fast kein Lehrer Deutsch, von der Auslandsschule sprechen nur die türkischen Schüler Türkisch und ihre türkischen Lehrer. Eine solche Partnerschaft würde sozusagen „unter Ausschuß der deutschen Sprache“ stattfinden. Selbst wenn die einheimischen Schüler etwas Deutsch gelernt hätten, die Verständigung würde automatisch in der Muttersprache ablaufen, die deutschen Lehrer wären sprachliche Zaungäste. Attraktiver, gerade im Falle der Türkei, wären Schulpartnerschaften zwischen deutschen Auslandsschulen, z.B. dem Istanbul Lisesi mit seiner 100% türkischen Schülerschaft, und Gymnasien in Deutschland. Wir haben im vergangenen Jahr mehrere solcher Schulpartnerschaften mit Schulen aus Köln, Hannover und Heidelberg eingeleitet und sehr gute Erfahrungen gemacht:

Die Kommunikation in Deutsch bekommt plötzlich eine zentrale Wichtigkeit, ohne Deutsch funktioniert es nicht – der Traum des Deutschlehrers. Keine konstruierte Kommunikationsübung, keine Sekundärmotivation über Noten. Wer die deutsche Sprache anwendet, kann wirkliche Lebenssituationen gestalten. Deutsche Sprache, Deutschland wird plötzlich etwas, was einen lebendigen, positiven Wert erhält – interkulturelle Brückenschläge mit prägender Wirkung. Auch wenn sich die Partnerschaft zunächst „nur“ auf eine zehntägige Schülerfahrt nach Deutschland bzw. in die Türkei beschränkt, die emotionalen Erlebnisse waren bei allen Begegnungen so intensiv, daß man „Deutsch“ kaum zu einem stärkeren Erlebnis machen kann als durch solche Partnerschaften. In besonderem Maße könnten langfristige Schüleraustauschmaßnahmen zwischen Schulen in Deutschland und ausgewählten türkischen Schulen helfen, diese fremden und doch so nahen Kulturen einander noch näher zu bringen und Vorurteile auszulöschen:

Wer als deutscher Schüler einmal ein Jahr an einer Schule in Istanbul, Ankara oder Izmir gelebt hat, wird die Vielfalt türkischer Kultur auch in Deutschland besser verstehen können und geeignet sein, als Mittler beider Länder zu fungieren.

Rolf Kruczinna

Erziehungsziele bundesdeutscher und französischer Grundschullehrer

Ziel der Untersuchung

Wenn Lehrer in der Schule unterrichten, wird ihr Handeln sowohl von Vorgaben, wie sie beispielsweise in den Lehrplänen gemacht werden, als auch von den persönlichen Vorstellungen geleitet, was sie in und durch ihren Unterricht beim Schüler erreichen wollen. Diese subjektiven Vorstellungen vom anzustrebenden Ergebnis der Erziehungstätigkeit werden als 'Erziehungsziele' bezeichnet.

„Formulierungen von Erziehungszielen sind Sätze über das gewollte und angestrebte Ergebnis, das durch Erziehung zu erreichen versucht wird oder zu erreichen versucht werden soll. Dies angestrebte Ergebnis ist in jedem Fall ein bestimmter Zustand oder eine bestimmte Verfassung der Persönlichkeit des Adressaten der Erziehung (des Educanden)“ (BREZINKA 1972)

In den Erziehungszielen spiegelt sich die persönliche Sicht des Lehrers von seiner beruflichen Aufgabe wider. Diese Sicht ist – so die Annahme – neben individuellen Faktoren (wie „Jahre der Unterrichtstätigkeit“) und dem Schultyp bzw. der Schulstufe von den sozio-kulturellen und politisch-historischen Bedingungen abhängig, in die Schule und Lehrer eingebettet sind. Die Vermutung lag deshalb nahe, daß sich in der Bewertung von Erziehungszielen nationale Eigenheiten zeigen. Um dieser Frage nachzugehen, wurde 1984 in der Bundesrepublik Deutschland und in Frankreich eine Untersuchung durchgeführt, mit dem Ziel, auf nationaler Ebene die Bewertung ausgewählter Erziehungsziele von Grundschullehrern¹ in Frankreich und der Bundesrepublik Deutschland zu erheben sowie auf binationaler Ebene Unterschiede bei dieser Bewertung aufzuzeigen.

Zur Methode

Zur Erfassung der Erziehungsziele bundesdeutscher und französischer Grundschullehrer wurden zusammen mit bundesdeutschen und französischen Lehrern 36 Erziehungsziele formuliert bzw. aus Erziehungszielkatalogen ausgewählt² und übersetzt. Dabei diente die Erziehungszieldefinition von BREZINKA (1972) als Grundlage für die Formulierung der Fragebogenitems. Diese Erziehungsziele wurden danach 25 französischen und 29 bundesdeutschen Grundschullehrern zur Bewertung auf einer sechs-

stufigen Likert-Skala vorgelegt. Die Antwortvorgaben erstreckten sich von „allergrößter Bedeutung“ bis „lehne ich generell ab“.

Ergebnisse

Im folgenden sind die Angaben zu den Erziehungszielen nach ihrer Bedeutung für die befragten Lehrer in einer Rangordnung wiedergegeben.

Bundesrepublik Deutschland

Der Schüler soll:

- 1 sich ohne Angst äußern können
- 2 ehrlich sein
- 3 Verantwortungsbe-
wußtsein gegenüber
den Mitmenschen
haben
- 4 tolerant sein
- 5 sich
kameradschaftlich
verhalten
- 6 heiter, glücklich und
zufrieden sein
- 7 Freude am Lernen
haben
- 8 eine eigene Meinung
haben
- 9 mit anderen
zusammenarbeiten
können
- 10 im Unterricht
mitarbeiten
- 11 grundlegende
Arbeitsmethoden
beherrschen
- 12 selbständig handeln
können
- 13 Freude an kreativer
Arbeit haben
- 14 eine positive
Lebensauffassung
besitzen
- 15 eine gute
gefühlsmäßige
Beziehung zum
Lehrer haben

Frankreich

- 1 flüssig und genau
lesen können
- 2 im Unterricht
mitarbeiten
- 3 sich mündlich und
schriftlich frei
ausdrücken können
- 4 heiter, glücklich und
zufrieden sein
- 5 sich ohne Angst
äußern können
- 6 Freude am Lernen
haben
- 7 ehrlich sein
- 8 über
Selbstbeherrschung
verfügen
- 9 grundlegende
Arbeitsmethoden
beherrschen
- 10 seine Sachen mit
Sorgfalt behandeln
- 11 einfache logische
Zusammenhänge
erfassen können
- 12 aufgetragene
Arbeiten sorgfältig
erledigen
- 13 Freude daran haben,
seine körperlichen
Fähigkeiten zu
erweitern
- 14 Selbständigkeit beim
Umgang mit
einfachen
technischen
Gegenständen
besitzen
- 15 tolerant sein

- | | |
|--|--|
| 16 eine positive Einstellung zur Schule haben | 16 eine positive Einstellung zur Schule haben |
| 17 eine Situation ohne fremde Hilfe meistern können | 17 eine gute gefühlsmäßige Beziehung zum Lehrer haben |
| 18 einfache logische Zusammenhänge erfassen können | 18 sich im Unterricht diszipliniert verhalten |
| 19 sich mündlich und schriftlich frei ausdrücken können | 19 sich kameradschaftlich verhalten |
| 20 auftragene Arbeiten sorgfältig erledigen | 20 sich nach den wichtigsten geltenden Umgangsformen benehmen |
| 21 Freude am gemeinsamen Lernen mit anderen empfinden | 21 zu anderen Vertrauen haben |
| 22 nach Abwägen von Vor- und Nachteilen eine Entscheidung treffen können | 22 sich in einer Gruppe behaupten können |
| 23 flüssig und genau lesen können | 23 Freude an kreativer Arbeit haben |
| 24 sich nach den wichtigsten geltenden Umgangsformen benehmen | 24 mit anderen zusammenarbeiten können |
| 25 seine Sachen mit Sorgfalt behandeln | 25 nach Abwägen von Vor- und Nachteilen eine Entscheidung treffen können |
| 26 sich in einer Gruppe behaupten können | 26 eine eigene Meinung haben |
| 27 Selbstständigkeit beim Umgang mit einfachen technischen Gegenständen besitzen | 27 Verantwortungsbewußtsein gegenüber den Mitmenschen haben |
| 28 sich im Unterricht diszipliniert verhalten | 28 eine positive Lebensauffassung besitzen |
| 29 zu anderen Vertrauen haben | 29 eine Situation ohne fremde Hilfe meistern können |
| 30 sich über gute Leistungen freuen | 30 sich als Teil seiner Umwelt verstehen |
| 31 Freude daran haben, seine körperlichen Fähigkeiten zu erweitern | 31 Freude am gemeinsamen Lernen mit anderen empfinden |
| 32 über Selbstbeherrschung verfügen | 32 ehrgeizig sein |
| 33 sich als Teil seiner Umwelt verstehen | 33 selbständig handeln können |

- | | |
|--|--|
| 34 persönliche Arbeitsmethoden anwenden | 34 persönliche Arbeitsmethoden anwenden |
| 35 ehrgeizig sein | 35 die Errungenschaften der Zivilisation akzeptieren |
| 36 die Errungenschaften der Zivilisation akzeptieren | 36 sich über gute Leistungen freuen |

Die Aufstellung zeigt, daß für bundesdeutsche Grundschullehrer die Ziele „der Schüler soll ...

- sich ohne Angst äußern können
- ehrlich sein
- Verantwortungsbewußtsein gegenüber den Mitmenschen haben“

die höchste Bedeutung haben. In ihnen spiegelt sich der hohe Stellenwert des in der Grundschuldidaktik der Bundesrepublik Deutschland diskutierten sozialen Lernens bzw. der emanzipatorischen Erziehung wider.³ Danach gehört es nach den Vorstellungen der Lehrer zu ihrer und der Aufgabe der Grundschule, bei den Schülern zum Aufbau sozialer Kompetenz beizutragen. Diese Aufgabe beinhaltet neben dem Aufbau sozialer Verhaltensweisen ebenso die Förderung der Fähigkeit und Fertigkeiten der Schüler zu Kommunikation und Kooperation sowie die Vermittlung sozial-moralischer Wert- und Normenorientierungen. Auch die weitere Rangfolge dokumentiert die starke Orientierung der bundesdeutschen Grundschullehrer am sozialen Lernbereich.

Bei den Antworten der französischen Lehrer stehen die Ziele „der Schüler soll ...

- flüssig und genau lesen können
- im Unterricht mitarbeiten
- sich mündlich und schriftlich frei ausdrücken können“

an oberster Stelle der Rangfolge. Sie stehen für kulturtechnische Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das Unterrichtsverhalten des Schülers. Die weitere Rangfolge zeigt, daß der sozialerzieherische Aspekt der Grundschulerziehung von den französischen Lehrern zwar ebenfalls thematisiert wird, in der ersten Hälfte der Rangfolge überwiegen jedoch klar die Ziele, die sich auf den instrumentellen Lernbereich und das von den Lehrern dafür notwendig erachtete Arbeits- und Unterrichtsverhalten der Schüler beziehen.

Das Bild, das sich hier zeichnet, wird bestärkt durch die Abweichungen, die sich zwischen der Zielbewertung von bundesdeutschen (D) und französischen (F) Grund-

schullehrern ergeben. Im ersten Drittel der Rangfolge sind zehn von insgesamt 16 Zielen zu finden, die einen Bewertungsunterschied von mehr als zehn Ränge aufweisen (davon vier Ziele mit einer Abweichung von über 20 Rangplätzen).

Um mehr als zehn Ränge höher bewertet werden von bundesdeutschen Grundschullehrern die Ziele:

- „Verantwortungsbewußtsein haben“ (D:3/F:27)
- „selbständig handeln können“ (D:12/F:33)
- „eigene Meinung haben“ (D:8/F:26)
- „mit anderen zusammenarbeiten können“ (D:9/F:24)
- „tolerant sein“ (D:4/F:15)
- „sich kameradschaftlich verhalten“ (D:5/F:19)

Bei den französischen Grundschullehrern weisen die Ziele

- „über Selbstbeherrschung verfügen“ (F:8/D:32)
- „flüssig und genau lesen können“ (F:1/D:23)
- „sich mündlich und schriftlich frei ausdrücken können“ (F:3/D:19)
- „seine Sachen mit Sorgfalt behandeln“ (F:10/D:25)

eine Bewertung auf, die um mehr als zehn Ränge höher liegt als bei den bundesdeutschen Lehrern.

Bundesdeutsche Grundschullehrer bewerten demnach jene Ziele wesentlich höher als ihre französische Kollegen, die sich auf das selbständige und soziale Handeln des Schülers beziehen. Französische Grundschullehrer legen im Vergleich dazu höheren Wert auf eine grundlegende instrumentelle Qualifikation der Schüler.

Auf den unteren Rangplätzen ergeben sich demgegenüber nur geringe Abweichungen. Diese weitgehend übereinstimmende Bewertung bezieht sich hauptsächlich auf Ziele,

- die einen geringen Operationalisierungsgrad aufweisen (sich als Teil der Umwelt verstehen, die Errungenschaften der Zivilisation akzeptieren),
- die von den Lehrern als für die Grundschulerziehung (noch) nicht bedeutsam eingestuft werden (persönliche Arbeitsmethoden beherrschen),
- die als klare Absage der Grundschullehrer an frühkindliches Konkurrenzverhalten interpretiert werden können (Ehrgeiz, Leistungsfreude).

Umzug?



confern
Umzugs-
Partner

AUGUST MÜLKER KG

Burgholzstraße 149 ☎ 02 31 / 81 81 03

Diskussion

Die Ergebnisse der Untersuchung können dahingehend interpretiert werden, daß für bundesdeutsche Grundschullehrer die soziale Integration der Schüler über soziales Lernen im Mittelpunkt ihres Erziehungsverständnisses steht. Demgegenüber scheint für französische Grundschullehrer die soziale Integration vor allem über die instrumentelle Qualifikation der Schüler erreichbar zu sein. Gemeinsam ist den Lehrern beider Länder, daß frühkindliches Konkurrenzdenken abgelehnt wird. Die höhere Bewertung von leistungsorientierten bzw. -unterstützenden Zielen durch die französischen Grundschullehrer entspricht der in Frankreich erkennbaren Betonung der Qualifikationsfunktion der Schule,⁴ die sich auch in den für die Schule und die Lehrer erarbeiteten bzw. erlassenen Gesetze und Vorgaben ausdrückt. Im gesetzlichen Erziehungsauftrag der Grundschule in Frankreich heißt es ausdrücklich und an erster Stelle: „Die Primärerziehung sichert den Erwerb grundlegender ‚Wissenswerkzeuge‘: mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit, Lesen, Rechnen“.⁵ Im Gegensatz dazu steht in den entsprechenden Vorgaben der Bundesrepublik Deutschland die Sozialisationsfunktion der Grundschulerziehung stärker im Vordergrund. So wird im Lehrplan von Baden-Württemberg als Auftrag der Grundschule die Vermittlung von grundlegenden Kenntnissen und Fähigkeiten nach z.B. Lernfreude und Selbständigkeit der Schüler erst an siebter Stelle genannt.⁶ Es ist anzunehmen, daß sich Lehrer diese grundlegenden Vorgaben im Laufe der Berufstätigkeit zu eigen gemacht haben.

Verstärkend tritt bei den französischen Grundschullehrern die im Vergleich zur Bun-

desrepublik Deutschland höhere Selektivität des französischen Bildungswesens hinzu.⁷ Wird davon ausgegangen, daß die Lehrer ihren Schülern zu bestmöglichen Erfolgschancen verhelfen wollen, wird die hohe Bewertung von schulleistungsorientierten bzw. -unterstützenden Zielen noch einsichtiger.

Wird den Ergebnissen die häufig anzutreffende Sichtweise gegenübergestellt, wonach Franzosen eine sogenannte „laissez-faire“ Lebenshaltung zu eigen sei, während Deutsche ordnungs- und disziplinliebend sind, zeigt sich hier, daß es sich bei den Grundschullehrern gerade „umgekehrt“ verhält.

Auf eine kurze Formel gebracht lautet das Ergebnis der Befragung: „Für französische Grundschullehrer steht die Vermittlung von Kulturtechniken sowie die Anpassung an die Normen der Schule, für bundesdeutsche Grundschullehrer die Sozialerziehung im Vordergrund“.

Anmerkungen

¹ Der Begriff „Grundschullehrer“ wird der Einfachheit halber verwendet, obwohl in der Bundesrepublik Deutschland die Berufsbezeichnung i.d.R. „Grund- und Hauptschullehrer“ heißen muß. Bei der Untersuchung wurden jedoch nur ständig an Grundschulen unterrichtende Lehrer befragt.

² Für die Auswahl wurden vor allem die von BRUNNER (1980) für seine Untersuchung verwendeten Ziele herangezogen.

³ Vgl. Weniger, E. (1952), Mollenhauer, K. (1968), Beck, G. (1981)

⁴ Loi Nr. 75-620 Art. 3, Abs. 2

⁵ Loi Nr. 75-620 vom 11. Juli 1975, Art. 3, Abs. 2 (ü.d.V.)

⁶ Kultus und Unterricht, Amtsblatt Nr. 20, Stuttgart 1982

⁷ Stephan, R. (1978): S. 156 ff.

Literatur

Beck, G.: Soziales Lernen als langfristiger Lernprozeß, in: H. Bartnitzky & R. Christiani (Hrsg.), Handbuch der Grundschulpraxis und Grundschuldidaktik, Stuttgart 1981, S. 34-43.

Brezinka, W.: Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg – Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft, 2. verb. u. erw. Aufl., München 1981.

Brunner, J.: Die Erziehungsziele der Primarlehrer und Probleme ihrer empirischen Erhebung, (Beltz) Basel 1980.

Code Soleil 1982, Le livre des Instituteurs et des PEGC (professeurs d'enseignement général de collège), 51 – éd., (SUDEL) Guéret 1981.

Hammer, W.: Untersuchung zum Erziehungsverständnis von Grund- und Hauptschullehrern, Inaugural-Dissertation, Köln 1974.

Hofer, M.: Erziehungsleitende Zielvorstellungen bei Lehrern, unveröffentl. Manuskript, Mannheim 1982.

Leterrier, L.: Programmes, Instructions, n.éd. (Hachette), Paris 1970.

Mialaret, G.: Vocabulaire de l'éducation – Education et sciences de l'éducation, (PUF) Paris 1979.

Mollenhauer, K.: Erziehung und Emanzipation, München 1968.

Nieser, B.: Bildungswesen, Chancengleichheit und Beschäftigungssystem – Vergleichende Daten und Analysen zur Bildungspolitik in Frankreich, München 1980.

Weniger, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Weinheim 1952.

Winter, K.: Das Europäische Bildungswesen im Prozeß seiner Internationalisierung – Eine vergleichende Analyse unter besonderer Berücksichtigung der Reformansätze in der Lehrerbildung, Weinheim 1980.

Dr. Gerald A. Straka, Jörg Will

Da ist sie also:

Die Europäische Auslandsschule

Im fernen Peshawar gibt es jetzt auch eine „Europäische Schule“

WALTER H. RUEB, Peshawar
Vor dem Tor zum Sitz des Deutschen Afghanistan-Komitees in der pakistanischen Grenzstadt Peshawar leuchten von einer großen Metalltafel die 12 Sterne der EG-Mitgliedsstaaten. In goldenen Lettern steht darunter „European School“.

Tatsächlich hat jetzt 8000 Kilometer vom Herzen unseres Erdteils entfernt eine europäische Schule ihre Pforten geöffnet. Annette Erös (37), Mathematik- und Geschichtslehrerin, Mutter von vier Jungen und Ehefrau des Direktors des Deutschen Afghanistan-Komitees strahlt. Sie hat die Eröffnung der Schule angeregt, mit Eifer und der Hilfe ihres Ehemannes Reinhard

betrieben und das Ziel schließlich erreicht.

„In Peshawar haben sich 80 in der Afghanistan-Hilfe engagierte humanitäre Organisationen aus der westlichen Welt angesiedelt“, sagt die zierliche, aber energische Frau. „Doch für die Kinder der Mitarbeiter humanitärer Organisationen gab es nur eine amerikanische Schule. Diese aber war den meisten Europäern zu teuer. Die Jahresgebühr für ein Kind betrug 5000 Dollar. Dabei waren Niveau und Unterrichtssystem sehr anspruchslos... In unserem Haus haben wir Platz für die European School.“

Zwanzig Mädchen und Jungen zwischen sechs und 13 Jahren wer-

den von sechs Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet. Kinder aus der Bundesrepublik und der Schweiz, aus England, Frankreich, Italien, Norwegen, USA, Japan, Afghanistan und Äthiopien drücken die Schulbänke im Obergeschoß des geräumigen Hauses an der Park Avenue – unter ihnen auch Annette Erös' Söhne Veit (10), Urs (8) und Welf (6). Unter den Schülern gibt es Christen, Moslems und Hindus.

Bunt und international ist auch die Zusammensetzung des Lehrkörpers. Annette Erös gibt Unterricht in Mathematik und Geschichte, eine Schweizerin lehrt Französisch und Italienisch, eine an der Pariser Sorbonne ausgebildete dunkelhäutige

Frau aus Mauritius Englisch. Deutsch steht allerdings nicht auf dem Lehrplan – obwohl die Initiative für die Europäische Schule von Deutschen ausging und in Europa mehr Deutsch als Französisch oder Italienisch gesprochen wird. Bescheidenheit oder mangelnder Nationalstolz?

Lorenz L. Göser, Leiter einer deutschen Hilfsorganisation, kehrt nach jahrelanger Tätigkeit als Entwicklungshelfer und Manager wenigstens stundenweise in seinen ursprünglichen Beruf zurück. Er gibt Religion. Ein früherer afghanischer Fußball-Nationalspieler und Absolvent der Leipziger Hochschule für

Körperkultur wirkt als Sportlehrer und ein Landsmann von ihm vermittelt den Kindern das Anfangswissen über Computer.

Von Sonntag bis Donnerstag wird täglich von acht bis 13 Uhr Unterricht abgehalten – in englischer Sprache und mit Klassenarbeiten, Klausuren und Zeugnissen. Schulfrei sind in dem moslemischen Land Freitag und Samstag. „Die des Englischen nicht mächtigen Kinder lernen das Nötige in drei Monaten“, stellt Annette Erös fest. „Unsere drei Söhne haben das in dieser Zeit auch geschafft.“

Musikunterricht, Kunst, Geographie und Biologie stehen ebenfalls

auf dem Stundenplan. Der Repräsentant der EG in Pakistan befand in einer Beurteilung der neuen Schule: „Kinder von Ausländern, welche diese Schule besucht haben, werden bei der Rückkehr nach Europa keine Integrations-Probleme mehr haben.“

„Begonnen wurde mit einem Etat von null Mark“, verrät Reinhard Erös. „Der Schulbeitrag ist für alle Eltern erschwinglich. Wir hoffen auf finanzielle Unterstützung durch die Europäische Gemeinschaft. In Genf und Brüssel haben wir diesbezüglich vorgesprochen. Der Verlauf der Gespräche war vielversprechend.“

(DIE WELT v. 15. 9. 89)

LATEINAMERIKA

Unsere Umwelt – Ein Projekt der Hölters-Schule in Villa Ballester

Bei Myriam kam die Erkenntnis, als es um den Müll ging. Daß die Deutschen bis zu drei verschiedene Mülltonnen vor der Haustür haben – je eine für Papier, Glas und Abfälle – das ließ sie aufmerken.

„Zuerst dachte ich, das sei doch wohl übertrieben, daß man auch noch den eigenen Müll sortiert, bevor er abgeholt wird. Aber dann haben wir uns im Deutschunterricht das alles genauer angesehen. Und heute bekommt auch bei uns in Don Torcuato das Papier der „papelero“, die Flaschen der Supermarkt, und nur noch den normalen Müll stellen wir vor die Tür.“

So wie die 17jährige Myriam haben viele Schüler der Hölters-Schule in Villa Ballester aus der praktischen Erfahrung gelernt und daraus Konsequenzen für die eigene Lebenssituation gezogen. Den Anstoß gab das Projekt „Unsere Umwelt“, das im Deutschunterricht ihrer Schule in allen 11. Klassen durchgeführt wurde. Die 1931 gegründete Schule in einem noch immer deutsch geprägten Vorort von Buenos Aires bietet Schulabschlüsse in drei Abteilungen an: Nacional, Comercial und Técnica. In der technischen Abteilung erhalten die Schüler in den Fachrichtungen Chemie und Elektronik eine betont praxisbezogene Berufsausbildung als „Techniker“ und zugleich die Zulassung zum Studium an argentinischen Hochschulen. Nur im Deutschunterricht treffen alle

Schüler der drei Schulzweige zusammen, und hier entstand auch die Idee des fächerübergreifenden Projekts. „Naturverbundenheit und Schutz der Umwelt haben an unserer Schule gewissermaßen Tradition“, meint dazu der Gesamtschulleiter StD Geuß. „Schon seit dem Beginn der 80er Jahre fanden an unserer Schule Veranstaltungen unter dem Motto ‚Volvamos a la naturaleza‘ statt. An die Stelle dieser programmatischen Aufforderung ist jetzt die konkrete analysierende Arbeit im Deutschunterricht getreten.“

Daß gerade der Unterricht in Deutsch als Fremdsprache sich auch noch das Ziel gesetzt hat, Aufklärung und Bewußtwerdung voranzutreiben, ist für Myriam ganz logisch. „Ich bin in dem technisch-chemischen Zweig unserer Schule. Wörter wie ‚Kohlenmonoxid, Salpetersäure und Radioaktivität‘ kannten wir alle schon aus dem Fachunterricht. Im Deutschunterricht haben wir untersucht, welche Wirkungen diese Begriffe in unserer eigenen Umgebung haben.“

Mit welchen Methoden und Zielen diese Untersuchungen durchgeführt wurden, konnten Myriam und ihr Klassenkamerad Hernan weitgehend selbst bestimmen: „Unsere Lehrer schlugen bestimmte Themen, Untersuchungen, Exkursionen usw. vor. Letzten Endes mußten wir selbst uns aber Mittel und Wege ausdenken, wie wir am

besten Mitschüler, Lehrer und Eltern von unseren Ergebnissen überzeugen konnten."

Ergebnis der Projektarbeit sollte daher auch eine gemeinsame Präsentation der Arbeiten aller 8 Klassen des 11. Jahrgangs sein. In der Vorstellung der Schüler sollte durch die Arbeitsteilung sich schließlich eine umfassende Darstellung der allgegenwärtigen Umweltgefahren ergeben. In der Tat wurde Beachtliches geleistet. Die einzelnen Gruppen zeigten überzeugend, wie weit Luft-, Wasser- und Bodenverschmutzung in Europa und Argentinien schon vorangeschritten sind.

Die Verseuchung des Rheins durch einen Chemiekonzern wurde eindrucksvoll der Verschmutzung des Rio de la Plata gegenübergestellt, die man anhand eigener Messungen unzweifelhaft nachweisen konnte. Der Bezug auf das ferne Deutschland war dabei stets beabsichtigt. Zunächst bildeten Texte und Materialien in der Zielsprache die Grundlage für die Informationsentnahme. Es galt aber auch die These zu überprüfen, ob industrieller Fortschritt zwingend zu einer Gefährdung der Umwelt führen muß. Und schließlich war auch eine Bewußtmachung der argentinischen (Schul-)Öffentlichkeit intendiert, mußte man doch annehmen, daß jene in Deutschland schon seit Jahren brandaktuelle Themen hier eher verniedlicht werden.

Eine nur zufällig geratene Materialsammlung genügte den jungen Umweltschützern jedoch nicht. Immer wieder wurde die eigene Situation als junge(r) Argentinier(in) als Lackmustest benutzt, um Einsichten in die Zusammenhänge der eigenen Lebenswirklichkeit zu ermöglichen.

So entschieden sich Myriam und Hernan in ihrer Klasse dafür, einen Videofilm über die Umweltverschmutzung im Schulort Villa Ballester zu drehen. Nachdem ein Drehbuch entworfen und die Drehorte festgelegt worden waren, gingen sie mit dem schuleigenen Videogerät los und filmten die alltäglichen Umweltsünden ihrer Nachbarn. Hernan, der Experte für Videotechnik und durch die elektronische Ausbildung der Schule bestens vorbereitet, ist immer noch begeistert: „Vom achtlos weggeworfenen Joghurtbecher auf dem Schulhof und den Abgaswolken der „colectivos“ bis zu den Gesundheitsgefährdenden Arbeitsbedingungen einiger Kohlen-träger konnten wir 30 Minuten lang im Film berichten. Aber wir hätten noch stundenlang weitermachen können.“

Das ging nun nicht, denn noch war durch Schneiden, Überspielen und Kommentieren das ungewohnte Medium so zu bezwingen, daß es „mitschülergerecht“ vorgestellt werden konnte. Der Videofilm aus der Klasse von Hernan und Myriam war somit nur ein Mosaikteil in dem Bild, das die Schüler von der Zerstörung unserer natürlichen Umgebung zeichneten. Die Auswertung der Arbeit erfolgte an zwei Projekttagen, die den Höhepunkt eines fast zweimonatigen Bemühens bildeten.

Das Resultat dieser beiden Tage faßt OStR Werner Jendreizik zusammen: „Jede einzelne Gruppe war von der Arbeit der anderen beeindruckt und konnte deren Ergebnisse für die eigenen Folgerungen verwenden.“

Auswertungen von Interviews mit Politikern, Polizisten und Passanten zeigten zwar eine weitgehende Sensibilisierung in der argentinischen Bevölkerung für die Probleme der Umwelt, aber daß Umweltschutz auch Geld kostet, war nur eine der vielen griffigen Formeln, die sich die Schüler in ihr Merkheft schreiben mußten. Christian, der mit seiner Gruppe den Grad der Wasserverschmutzung im Tigre-Delta durch Wasseranalysen feststellte, erkannte auch den Wert fächerübergreifenden Unterrichts: „Ohne unser chemisches Vorwissen hätten wir so viele und genaue Untersuchungen gar nicht machen können. Außerdem brauchten wir die nötigen Geräte von der Schule.“

Auf die Umweltkoffer der Chemie-Abteilung waren auch andere Klassen angewiesen, die die Luftverschmutzung in Villa Ballester und die Lärmpegel in Klassenräumen, Wohnvierteln und an Schnellstraßen maßen.

„Daß Projekt war eine für alle Beteiligten sehr anstrengende und arbeitsintensive Unterrichtszeit, deren Erfolg sich ganz klar in der zweitägigen Auswertung zeigte“, bekräftigt Werner Jendreizik.

An diesen beiden Tagen verwandelte sich der Theatersaal der Schule in ein Panoptikum von Collagen, Plakaten, Bildern, Statistiken und Zahlen. Alle acht Klassen stellten die Ergebnisse ihrer Arbeit plastisch und greifbar vor. So wurde auf Schaubildern die Wirkungsweise von saurem Regen und Katalysator erklärt. Ozonloch, Lärmbelästigung und Konsumgesellschaft sind andere Stichwörter, die immer wieder auftraten. Einige Schüler führten ihren Kameraden ihr noch fehlendes Umweltbewußtsein vor Augen, indem sie auf dem Schulhof gefundene Abfälle

zu einer provokativen Collage zusammenstellten.

Kernstücke der beiden Tage waren der Vortrag des Chemielehrers Herrn Kipp über die Probleme der Trinkwasserversorgung und -verschmutzung in Groß-Buenos-Aires und der Bericht eines Ingenieurs der Firma CEAMSE, der die Schwierigkeiten der Müllbeseitigung und die Ziele des „cinturón ecológico“ erläuterte.

Für Veronica, die den Schulabschluß als Bachiller anstrebt, hat die Projektarbeit viele Vorteile gezeigt: „Nur im Deutschunterricht bin ich mit Schülern aus der kaufmännischen oder technischen Abteilung zusammen. Für mich war die wichtigste Erfahrung, daß das technische Wissen meiner Mitschüler mir geholfen hat, Sachzusammenhänge besser

zu verstehen. Ich möchte außerdem nicht nur Deutsch, sondern auch etwas über die Deutschen und ihre Art zu leben lernen.“

Für Myriam, die mittlerweile in ihrer Kirchengemeinde an einer Ökologie-AG teilnimmt, fehlt von dieser Erkenntnis nur noch der notwendige Schritt zum bewußten, handlungsorientierten Verhalten: „Wir dürfen in Argentinien nicht die gleichen Fehler wie die Deutschen machen und als Preis für wirtschaftlichen Fortschritt die Zerstörung der Umwelt akzeptieren. Wir können sehr wohl aus den Fehlern der Industrieländer lernen. Unsere Arbeit im Projekt hat uns aber auch gelehrt, daß mit dem Schutz der Umwelt jeder einzelne bei sich selbst anfangen muß.“

Rainer Rühl

Hilfe für ein Indio-Selbsthilfe-Projekt

Der Basarerlös der Hauptversammlung des VdLiA geht nach Lima



Linolschnitt von Roswitha López Rodas-Utters (Als Kunstdruck Größe 27,5 x 46,5 cm erhältlich bei B. Utters, Eichendorffstr. 28, 4200 Oberhausen 11; der Erlös geht an das Projekt CCAPA)

Centro Comunal Artesanal

Puertas Abiertas Lima, den 15. 12. 1989

Liebe Frau Becker!

Sie haben mir mit Ihrer Nachricht über eine Zuwendung aus dem diesjährigen Basarerlös der Hauptversammlung des VdLiA für das Selbsthilfeprojekt *CCAPA (Kunstgewerbliches Gemeindezentrum) in Pamplona Alta, LIMA/PERU* eine große Freude bereitet. Mir ist nur allzu gut bekannt, wieviel Mühe und Arbeit hinter der Organisation und Durchführung eines Basars in dieser Größenordnung stecken, und ich danke Ihnen im Namen des Projektes *CCAPA* recht herzlich für Ihre Einsatzbereitschaft und dem VdLiA für die Entscheidung zugunsten des Projektes *CCAPA*.

„Du siehst Dinge und fragst: „Warum?“

Aber ich träume von Dingen, die es nie gegeben hat und sage:

„Warum nicht?“ (G. B. Shaw)

Das Kunstgewerbliche Gemeindezentrum *CCAPA* befindet sich in der Endphase des letzten Bauabschnittes. Dank vieler Einzelspenden war es möglich, die Zielvorstellungen des Projektes *CCAPA* zu verwirklichen und in die Tat umzusetzen.

Seit Beginn 1989 bezog die Frauengruppe *Compacto Humano* (= kompakte Menschengruppe) ihre neuen Arbeitsräume (150 m²). Die hohe Arbeitslosigkeit und Unterbeschäftigung – eine Folge der allgemeinen

wirtschaftlichen Verarmung Perus – haben dazu beigetragen, daß auch immer mehr Männer zu *Compacto Humano* gestoßen sind und nun die gleichen textilen Arbeiten herstellen wie die Frauen. Die Einführung der ganztägigen Arbeitszeit erhöhte zwar die Gesamtproduktion und somit auch die Verdienstmöglichkeiten, konfrontierte jedoch die meisten Gruppenmitglieder mit einem neuen Problem. Säuglinge werden zur Arbeit mitgebracht, und Kleinkinder müssen teilweise unbeaufsichtigt zu Hause gelassen werden. Um dieser Dauerbelastung der Frauen etwas entgegen zu wirken, wurde bereits mit dem Bau eines Kindergartens begonnen. Spätestens März 1990 soll der Kindergarten bezugsfähig sein.

Die Einrichtung einer Seniorengruppe innerhalb des Projektes *CCAPA* war sozusagen ein Volltreffer. Allerdings mußte ich mal wieder meine „ach so deutschen Vorstellungen“ revidieren und neu umdenken. Wer denkt bei Altenbetreuung nicht an gemütliches Beisammensein, Kaffeetrinken, Leseecke, Freizeitgestaltung schlechthin? Die Senioren, die sich in unserer Altengruppe eingeschrieben hatten, schüttelten nur den Kopf über unsere seltsamen Ideen.

Dann hieß es einstimmig: „Wir wollen nicht Kaffee trinken, sondern arbeiten; wir wollen Geld verdienen, wir können weben, stricken, Körbe flechten“. Die sprachliche Verständigung ist auch heute noch ein Problem, da die meisten Senioren nur Quechua sprechen. In der Leseecke stehen ein einsames Quechuabuch mit Märchen aus den Anden sowie einige Lotto – und Memoryspiele aus dem Otto Maier Verlag – damit's nicht ganz so leer aussieht. Zum Spielen reicht die Zeit jedoch kaum.

Wie sie es aus der Sierra gewohnt sind, binden sich die alten Leuten die Webvorrichtungen um die Taille und in Ermangelung eines Baumes um die Tischbeine oder um den dicken Zeh. Es entstehen wunderschöne Bänder, Taschen und andere Webartikel. Manche Senioren sitzen auf einem Schaumstoffkissen auf dem Boden – Stühle sind ihnen zu unbequem. Außer den Webarbeiten werden kleine Stricktiere, Strohtaschen und Körbe angefertigt. Wenn die Altengruppe nicht immer vollständig anwesend ist, liegt das nicht an mangelndem Interesse, sondern daran, daß viele Mitglieder chronisch krank sind und das Bett hüten müssen. Tuberkulose, Bronchialleiden und infektiöse Krankheiten sind an der Tagesordnung.

Nachdem nun auch bereits der erste Todesfall eingetreten ist, haben wir uns entschlossen, eine Sterbekasse einzurichten. Die meisten Mitglieder der Seniorengruppe nehmen täglich nur eine und nicht ausreichende Mahlzeit zu sich. So richteten wir einen Sonderspendenfond ein. In Form einer Patenschaft – 250,- DM monatlich – kann die Seniorengruppe (25) täglich mit einem Lunch versorgt werden. Auf einem kleinen Kerosinkocher werden Milch oder Tee gekocht, Pannekuchen gebacken, Mazamorra (Süßspeise aus dunklem Mais) und Haferflocken zubereitet. Vor kurzem konnten wir einen gebrauchten Kühlschrank erwerben. Der verdeckt nun die leeren Bücherregale in der Leseecke und leistet uns bei der Lebensmittelaufbewahrung gute Dienste.

Aus der Seniorengruppe entwickelte sich eine weitere Arbeitsgruppe, die bereits seit drei Monaten in einem separaten „taller“ (Arbeitsraum) arbeitet. Hier werden alle Arten von Webarbeiten, Strickereien und Strohflechtarbeiten durchgeführt. In Kürze wird ein versierter Weblehrer aus Ayacucho das Weben am großen Webstuhl einführen.

Seit Mai 1989 hat ein peruanischer Mitarbeiter (Psychologe/Betriebswirt) die verwaltungstechnische Leitung von *CCAPA* übernommen. Ihm zur Seite steht eine deutsche Sozialarbeiterin, die hier in Peru ein halbjähriges Praktikum ableistet. Die Sozialarbeiterin konzentriert sich besonders auf den gesundheitlichen Bereich, den wir bisher noch nicht genügend abdecken konnten. Im zweiten Halbjahr 1989 wurden bereits verschiedene ärztliche Untersuchungen in *CCAPA* durchgeführt. Schwere Fälle von Krebs, TB und Unterernährung wurden an staatliche Hospitäler weiter geleitet. Der 200 m² große Gemeindesaal wird von der Bevölkerung zu verschiedenen Anlässen genutzt. Es ist sogar schon etwas „Grün“ gepflanzt worden, was in der Steinwüste Pamplona Alta nicht nur zweitrangig ist, sondern die Trostlosigkeit der Gegend etwas aufbricht.

Obwohl die Arbeitslosenquote besonders bei den Jugendlichen sehr hoch ist, ist es uns bisher noch nicht gelungen, eine kunstgewerbliche Arbeitsgruppe für Jugendliche einzurichten. Ob die 4 Jugendlichen, die bisher „*retablos*“ (kleine altarähnliche Holzkästchen mit Figurenszenen historischer, religiöser oder folkloristischer Art) herstellen, zu einer festgefügt Gruppe heranwachsen – das mag die Zukunft zeigen.

Die bereits bestehenden Arbeitsgruppen haben intern eine eigene Verkaufsdynamik entwickelt: Die Seniorengruppe beliefert die Frauengruppe *Compacto Humano* mit kleinen Strohkörbchen und Strohhütchen, die



dann bei verschiedenen „*arpilleras*“ (reliefartige Stoffbilder)-Marktbildern, Urwaldszenen usw. verarbeitet werden. Fast jede zweite Frau aus *Compacto Humano* besitzt bereits

eine kleine gewebte Tasche, die sie bei der Webgruppe erworben hat. Auch die Korbflechter können hin und wieder einen Einkaufskorb innerhalb des Kunstgewerbezentrum verkaufen. Im ersten Stock sind drei weitere *talleres* im Rohbau fertig geworden. Es ist durchaus möglich, daß ein Arbeitsraum zur Gemeinschaftsküche umfunktioniert wird, da etliche Gruppenmitglieder während der Mittagspause nicht nach Hause gehen können.

Alle in *CCAPA* arbeitenden kunstgewerblichen Gruppen sind dazu verpflichtet, sich den von der *Asociación Civil* verfaßten Statuten im Sinne einer Hausordnung unterzuordnen. Ab Januar 1990 müssen sich die einzelnen Gruppen anteilmäßig an den Folgekosten des Projektes (wie z.B. Hausmeistergehalt, Licht, Wasser usw.) beteiligen.

Es werden sicher noch viele Schritte unternommen werden müssen, damit das kunstgewerbliche Gemeindezentrum *CCAPA* den Status einer rechtmäßig abgesicherten Cooperative erreicht, – aber immerhin – sind wir auf dem Wege dazu.

Liebe Frau Becker, ich hoffe, es ist in Ihrem Sinne, wenn ich die Zuwendung des VdLiA dazu verwende, eine Nähmaschine und/oder die Grundausstattung von didaktischem Material für unseren Kindergarten anzuschaffen.

Ich danke Ihnen nochmals recht herzlich und verbleibe mit freundlichen Grüßen

Ihre

Roswitha López Rodas-Utters

DIDAKTIK

Wenn wir hier unter **Didaktik** einen Theatertext abdrucken, dann im Bewußtsein, daß an Deutschen Schulen im Ausland Theater gespielt wird, daß es vielfach jedoch schwer ist, geeignete deutschsprachige Texte zu finden, die auch ausländische Schüler mit Deutsch als Fremdsprache nicht überfordern, sowohl vom Inhaltlichen als auch vom Sprachlichen her. Selbstverständlich spielen große Auslandsschulen mit einem hohen Anteil muttersprachlich deutscher Schüler in der Oberstufe Dürrenmatt und Frisch, Brecht und Büchner. – Dieses Theaterstück des Kollegen Hans Joachim Schatz (ehemals DS San Salvador, ab Herbst 1990 DS Barcelona) ist gedacht für die Primaria und die beginnende Mittelstufe einer Auslandsschule, für Schüler, die sich etwa in der Mittelphase von VORWÄRTS tummeln, aber noch nicht ihre Unbefangenheit verloren haben, ein Märchenspiel zu genießen, als Spieler und als Zuschauer; und wie ich es erlebe, ist das Märchen von der goldenen Gans beliebter Stoff in Spieltherapien und in gruppendynamischen Trainingslagern verspielter Erwachsener, lassen wir uns also sensibilisieren!

H. W.

Die goldene Gans

nach einem Märchen der Gebrüder Grimm

(Das Pfälzer Lokalkolorit ist bewußt beibehalten, es ist beliebig austauschbar gegen das jeweilige Schulumambiente, ebenso Lieder, Tänze, Namen der handelnden Personen. – Auch gegen eine Übersetzung in die Landessprache des Auslandsschulortes wehrt sich die goldene Gans nicht, ein Erzähler kann landessprachlich Inhalte vorausschicken für die ganz kleinen Schüler, die das Deutsche noch nicht so beherrschen, aber die Gestik, die Mimik der Spieler, das Pantomimische und die vielen Aktionen helfen über so manche Verständnisschwierigkeit hinweg.)

PERSONEN

Erzähler
Dummling
Männlein
König Kunibert
Elisabeth, seine Tochter
Pfarrer
Küster
Ulrike
Franziska } Wirtstöchter
Lieselotte }

Bote
Hungriger
Durstiger
Peter }
Franz } zwei Jungen
Stimme aus dem Publikum
Drei Diener
Zwei Bauern
Drei Bäcker
Neun Dorfbewohner

Die goldene Gans

Prolog: Herzlich Willkommen, liebe Leut',
Theater spielen woll'n wir heut'.
Wir hoffen, daß es auch gefällt
und führ'n euch in die Märchenwelt.

In diesem Buche steh'n sie drin,
die Märchen der Gebrüder Grimm.
Viele davon sind euch bekannt
aus alter Zeit, aus diesem Land.

Wir haben eines ausgewählt,
das sicher zu den Schönsten zählt.
Warum? Das werdet ihr gleich wis-
sen.

Schon aufgebaut sind die Kulissen,
die Spieler all' sind auch schon da.
Hier sitzen sie, bei euch, ganz nah.

Nun freut euch auf ein lustig Stück,
beginnen woll'n wir mit Musik.

1. SZENE

Erzähler: Seht, da kommt er!

Zuschauer: Wer?

Erzähler: Ihr kennt ihn nicht? Das ist Dumm-
ling. Der Arme. Er soll Holz holen im Wald
für seine Eltern. Das ist eine schwere
Arbeit.

Dummling: Wie ich schwitze. Jetzt muß ich aber eine Pause machen.

Männlein: Guten Tag.

Dummling: Ein kleines Männlein. Guten Tag. Was willst du von mir?

Männlein: Ach, ich habe großen Hunger. Bitte, gib mir etwas zu essen.

Dummling: Ich gebe dir gern etwas zu essen, liebes Männlein, aber ich habe nur Aschenkuchen und saures Bier.

Männlein: Ach, das macht nichts.

Dummling: Gut, dann komm! Setz dich zu mir. Wir teilen. – Das ist ja Eierkuchen, unglaublich. Hier nimm!

Und nun das saure Bier, Pfui! – Oh, das schmeckt ja wie süßer Wein, wie lecker!

Männlein: Komm, gib mir die Flasche!

Dummling: Du trinkst die Flasche leer?

Männlein: So, jetzt geht es mir wieder gut. Vielen Dank, lieber Freund. Du bist ein guter Mensch. Und weil du mir geholfen hast, will ich dir etwas schenken.

Dummling: Etwas schenken? Nein, das ist nicht nötig.

Männlein: Siehst du den Baum dort?

Dummling: Ja, was ist damit?

Männlein: Nimm deine Axt! Fälle den Baum!

Erzähler: Seht, wie Dummling arbeitet, er hat viel Kraft. Vorsicht, Dummling, der Baum fällt!

Dummling: Oh, meine Augen. Ich kann fast nichts sehen. Ein Vogel? Ja – eine Gans, eine goldene Gans. Hurra, jetzt bin ich reich! Danke, liebes Männlein, danke! Komm, lieber Vogel, wir gehen in die weite Welt.

2. SZENE

Erzähler: Am Abend kommt Dummling in ein Gasthaus. Er ißt Bratwurst mit Kraut und trinkt viel Bier. Dann geht er nach oben schlafen. Der Wirt hat drei Töchter. Die Jüngste ist neugierig, sehr neugierig!

Ulrike: Oh, dieser Vogel. Er ist so schön. Seine Federn sind aus Gold. Ich muß eine goldene Feder haben, jetzt, gleich jetzt. Niemand kann mich sehen. Oh, was ist das? Ich bleibe hängen. Schwester, komm, hilf mir!

Franziska: Was ist denn los?

Ulrike: Das siehst du doch. Nimm meine Hand und zieh!

Franziska: Hau ruck, Hau ruck. Oh weh, ich bleibe auch hängen.

Ulrike: Schwester, wach auf, hilf uns!

Franziska: Los, komm schnell!

Lieselotte: Ich komme ja schon.

Franziska: Hier, nimm meine Hand und zieh!

Ulrike: Fester.

Lieselotte: Hau ruck.

Franziska: Noch einmal.

Lieselotte: Oh, ich bleibe auch hängen.

Alle: Hilfe, Hilfe, Hilfe!

Ulrike: Niemand hilft uns.

Franziska: Was sollen wir nur machen?

Lieselotte: Ich glaube, jetzt müssen wir hier schlafen.

Dummling: Guten Morgen, lieber Vogel, die Sonne scheint. Komm, wir gehen weiter.

Ulrike: Wo bin ich? Was ist das?

Franziska: Au, mein Bein!

Lieselotte: He, wo willst du hin? Laß uns los!

Dummling: Ich will mein Glück probieren, marschieren. Und jetzt nach links. Und jetzt nach rechts. Und zurück. Und jetzt wieder geradeaus. Schneller!

Pfarrer: Ihr Mädchen, was macht ihr da? Warum lauft ihr hinter diesem Jungen her. Was seid ihr schlecht erzogen. (*Pfarrer bleibt hängen*) So eine Unverschämtheit. Laß mich los!

Küster: Herr Pfarrer, kommen Sie doch! Die Taufe beginnt in zwei Minuten, und die Leute warten schon in der Kirche.

Pfarrer: Ich kann nicht. Ich will nicht mehr weitergehen. Ich bitte dich: Hilf mir!

Küster: Nein, nein – auch ich bleibe hängen!

Pfarrer: Ihr Bauern, kommt, helft uns!

Küster: Ihr habt Kraft! Zieht fest!

1. Bauer: Los, mach schnell, wir müssen dem Pfarrer helfen!

2. Bauer: Ja, er ist ein guter Mensch. Wir helfen ihm.

1. Bauer: 3, 4 . . . jetzt!

2. Bauer: Es geht nicht. Noch einmal!

1. Bauer: 5, 6 . . . jetzt!

2. Bauer: Vorsicht, zieh nicht zu fest. Wir fallen um!

Dummling: Ich will mein Glück probieren, marschieren.

Versandbuchhandel – Schulbedarf

INTERBOOK

Rohr 51, D-8069 Rohrbach,

Telefon: (0 84 46) 7 36

Wir liefern:

Schulbücher, Karten,

OH-Folien deutscher Verlage.

Ulrike: Ich kann nicht mehr.

Franziska: Wer hilft uns?

Lieselotte: Au, meine Beine!

Pfarrer: Die Taufe, meine Taufe! Armes Kindlein!

3. SZENE

Erzähler: In einem Schloß wohnt ein König. Er ist traurig, sehr traurig. Warum? Nun, ich will es euch sagen. König Kunibert hat eine Tochter. Sie ist schön, wunderschön. Aber denkt euch: Sie hat noch nie gelacht, kein einziges Mal in ihrem Leben. König Kunibert hat alles versucht, aber ohne Erfolg.

Jetzt hat er sogar einen Boten in alle Dörfer geschickt mit einer ganz wichtigen Nachricht.

Bote: Achtung, Achtung! An alle Leute im Land. Eine Nachricht von König Kunibert. Er ist sehr unglücklich. Seine Tochter Elisabeth hat noch nie gelacht, kein einziges Mal in ihrem Leben. Wer die Prinzessin zum Lachen bringt, darf sie heiraten!

1. Dorfbewohner: Das ist ja toll! Hast du das gehört? Das ist ja toll!

2. Dorfbewohner: Ich möchte die Königs-tochter zum Lachen bringen, aber wie?

1. Dorfbewohner: Wenn sie dein Gesicht sieht, wird sie bestimmt lachen.

3. Dorfbewohner: Ich will die Prinzessin heiraten. Morgen gehe ich zum Schloß. Ich habe eine Katze. Die kann Walzer tanzen.

4. Dorfbewohner: Und ich kann fünfzig Mal hintereinander mit den Ohren wackeln.

5. Dorfbewohner: Meine Hühner können auf Kommando Eier legen.

6. Dorfbewohner: Ich reite auf meinem Esel zum Schloß. Er hat Hufeisen an den Ohren hängen.

7. Dorfbewohner: Ich reite auf meinem Schwein zum Schloß.

8. Dorfbewohner: Du, hast du heute abend Zeit?

9. Dorfbewohner: Ja, warum?

8. Dorfbewohner: Komm zu mir. Ich glaube, wir haben auch eine Chance.

4. SZENE

König: Nein, nein. Ich kann es nicht glauben. Ein junges Mädchen, das nicht lacht. Meine Tochter! Bitte, helfen Sie mir, Sie, Sie und Sie. Ich habe alles versucht. Spaßmacher sind gekommen, viele lustige Leute, jeden Tag.

1. Diener: Prinzessin Elisabeth!

König: Guten Morgen, mein Kind.

Elisabeth: Guten Morgen, Vater.

König: Die Sonne scheint, im Garten singen die Vögel. Wie fühlst du dich, mein Kind?

Elisabeth: Danke, Vater.

2. Diener: König Kunibert! Draußen warten zwei Burschen. Sie wollen die Prinzessin zum Lachen bringen.

König: Aber wie? Ich habe keine Hoffnung mehr. Also gut, sie sollen hereinkommen.

Peter: König Kunibert, Prinzessin Elisabeth! Mein Name ist Peter, und das ist mein Freund Franz. Wir wollen euch helfen. Die Vorstellung beginnt. Ihr seid der Vorhang!

1. und 2. Diener: Der Vorhang?

Peter: Ja, wir spielen Theater. Stellt euch hier in der Mitte auf, Rücken an Rücken. Rücken an Rücken habe ich gesagt! Wenn ich rufe „Vorhang auf“, dann geht ihr nach außen. Also, machen wir eine Probe. Vorhang auf! Nein, so nicht! Noch einmal. Vorhang auf! So ist es gut.

König Kunibert, Prinzessin Elisabeth! Verehrtes Publikum! Sie sehen nun das Theaterstück „Meines Vaters Zipfelmütze“. Vorhang auf!

Peter: Hast du meines Vaters Zipfelmütze nicht gesehen?

Franz: Nein, ich habe meines Vaters Zipfelmütze nicht gesehen.

Peter: Hast du meines Vaters Zipfelmütze wirklich nicht gesehen?

Franz: Nein, ich habe meines Vaters Zipfelmütze wirklich nicht gesehen.

Peter: Denke nach! Du hast sie bestimmt gesehen.

Franz: Nein, ich bin ganz sicher. Ich habe sie bestimmt nicht gesehen.

Peter: Oh, meines Vaters Zipfelmütze! Wo ist sie nur?

König: Bravo, bravo! Das habt ihr gut gemacht. Nun, Elisabeth, wie hat dir das Theaterstück gefallen?

Elisabeth: Danke, Vater.

König: Ihr könnt gehen.

König: Was ist das für ein Lärm?

1. Diener: König Kunibert! Die Straße ist voll mit Menschen. Sie lachen und tanzen. Mitten auf der Straße läuft eine Gruppe. Komisch, ein Pfarrer ist auch dabei.

König: Das muß ich sehen. Wirklich. Die Straße ist voll mit Menschen. Aber warum sind sie so fröhlich? Oh, sie gehen auf das Schloß zu. Ruft Sie! Ja, sie sollen kommen! *(Einzug der Gruppe)*

Ulrike: Ich kann nicht mehr!

Franziska: Es ist genug jetzt!

Pfarrer: Aufhören, aufhören!

König: So etwas Lustiges habe ich noch nie gesehen. Das ist ja toll! Elisabeth? Elisabeth!

Elisabeth: Vater, oh wie schön, wie lustig!

König: Mein Kind, du lachst? Meine Tochter lacht! Oh, wie bin ich glücklich! Das ist der schönste Tag in meinem Leben!

Dummling: König Kunibert! Ich habe gehört, wer die Prinzessin zum Lachen bringt, darf sie heiraten. Ich habe sie zum Lachen gebracht. Wann soll die Hochzeit sein?

König: Wie heißt du?

Dummling: Dummling.

König: Ein komischer Name. Welchen Beruf hast du?

Dummling: Keinen.

König: Wo wohnst du?

Dummling: Im Wald, in einem kleinen Haus. Mein Vater ist ein armer Holzfäller.

König: Nein, einen Mann ohne Beruf kann meine Tochter nicht heiraten. Den Sohn eines Holzfällers? Nein, das ist unmöglich!

1. Diener: König Kunibert!

Elisabeth: Vater!

König: Also gut, ich gebe dir eine Chance. Bringe einen Mann zum Schloß. Er soll Brote essen, viele Brote, fünfzig, hundert und mehr, alle Brote, die in der Bäckerei sind.

Elisabeth: Vater, das ist unmöglich!

2. Diener: In die Bäckerei passen 500 Brote.

Dummling: Komm, lieber Vogel, wir gehen weiter. Alles umsonst.

König: Los, ruft die Bäcker!

Drei Bäcker: König Kunibert!

König: Ihr Bäcker, geht gleich an die Arbeit. Backt Brote, große Brote, dicke Brote, runde und lange. Ihr arbeitet Tag und Nacht, und ich werde euch gut bezahlen!

5. SZENE

Hungriger: Hunger, Hunger! Au, mein Magen! Diese Schmerzen. Vor drei Wochen war ich noch dick und rund. Und jetzt? Ich bin ganz schwach. Ich habe keine Kraft mehr.

Bratwurst, Eintopf, Schinken, Kirschtorte – ich darf nicht daran denken. Ist niemand hier? Wer gibt mir etwas zu essen? Hilfe!

Dummling: Was ist denn los, lieber Freund? Ich will dir gern helfen!

Hungriger: Hunger, Hunger! Hilf mir!

Dummling: Das ist kein Problem. Komm mit zum Schloß. Da kannst du Brote essen, so viel du willst. Laß uns gehen. In zwei Stunden sind wir dort.

(im Schloß)

König: Los, wo bleiben die Brote? Ist das alles?

1. Diener: Brote!

König: Beeilt euch!

Drei Bäcker: Wir bringen Mehl.

König: Macht schnell!

2. Diener: Brote, Brote!

König: Tempo, Tempo! Habt ihr nur kleine Brote gebacken?

3. Diener: Brote, Brote!

König: So ist es gut. Mehr, noch mehr!

1. Diener: Die nächsten Brote.

2. Diener: Die Bäckerei ist voll.

König: Endlich.

3. Diener: 560 Brote.

König: Das wird lustig.

1. Diener: König Kunibert, Dummling kommt mit einem Mann!

Dummling: König Kunibert, Prinzessin Elisabeth! Hier ist der Mann. Er wird die Brote essen.

König: Vielleicht fünf oder sieben.

2. Diener: Vielleicht auch zehn.

König: Bringt ihn in die Bäckerei. – Wie er ißt!

3. Diener: So schnell!

1. Diener: Schon vierzig Brote!

Elisabeth: Bravo!

König: Er ißt immer schneller!

2. Diener: Die Brote fliegen in seinen Mund!

3. Diener: 300!

Elisabeth: Schneller!

1. Diener: 400!

König: Sein Bauch wird immer dicker!

Dummling: Elisabeth, das ist ein Wunder!

2. Diener: 560!

Dummling: Tragt ihn hinaus!

Elisabeth: Dummling!

Dummling: Elisabeth!

König: Nein, Dummling! Du kannst Elisabeth noch nicht heiraten!

Elisabeth: Aber ...

Dummling: König Kunibert!

König: Mein Keller ist voll mit Wein. Bringe einen Mann. Er soll alle Fässer leertrinken. Wenn alle Fässer leer sind, dann darfst du Elisabeth heiraten.

Dummling: Nein, nein!

König: Du kannst die Fässer auch selbst leertrinken, Dummling, ha ha ha!

6. SZENE

Durstiger: Durst! Wer gibt mir etwas zu trinken? Kein See, kein Bach ist hier im Wald. Wasser-Wasser – ich verdurste! Was ist das? Eine Flasche? Ja, eine Flasche Wein! Hurra, ich bin gerettet! – Deut-

sche Weinstraße, ein Wein aus Edenkoben! Die Flasche ist leer. Kein Tropfen kommt in meinen Mund, kein einziger Tropfen! Hilfe, ich verdurstete! Wasser! Wasser!

Dummling: Ich habe kein Wasser bei mir, lieber Freund. Aber, komm mit zum Schloß! Da kannst du Wein trinken, so viel wie du willst, sauren Wein, süßen Wein, Rotwein und Weißwein. Du kannst den ganzen Keller vom König leertrinken. Komm mit! Beeile dich!

Durstiger: Oh, ich danke dir, ich danke dir!

(im Schloß)

König: Ist der Mann im Keller, Dummling?

Dummling: Ja, er liegt schon unter dem ersten Faß.

König: Wie viele Liter faßt es?

1. Diener: 380.

König: Ha, ha, ha.

2. Diener: Das erste Faß ist leer.

Elisabeth: Bravo, bravo!

3. Diener: Das zweite Faß ist leer.

1. Diener: Dieses Tempo. Sein Kopf ist schon ganz rot.

2. Diener: Das dritte Faß ist leer.

Dummling: Er hat sicher schon als kleines Kind viel Wein getrunken.

2. Diener: Das vierte Faß ist leer.

König: Ich glaube, ich träume.

2. Diener: Faß Nummer fünf!

König: Jetzt kommen die großen Fässer.

2. Diener: Faß Nummer sechs.

3. Diener: Unglaublich!

1. Diener: Er muß ein Pfälzer sein.

2. Diener: Faß Nummer sieben!

2. Diener: Faß Nummer acht!

Dummling: Er kann noch stehen!

2. Diener: Faß neun!

König: Das ist mein Riesling. Laß mir noch einen Tropfen! Ich bitte dich!

2. Diener: Faß Nummer zehn.

König: Mein letztes Faß. Es faßt 1000 Liter.

2. Diener: Das Faß ist leer!

Dummling und Elisabeth: Hurra, bravo!

Durstiger: König Kuniibert! *(torkelt herein, fällt um)*

König: Oh, wie es riecht! Diese Fahne!

Durstiger: Der Keller ist leer.

Dummling: Helft ihm doch! – König Kuniibert!

König: Nein, nein, noch keine Hochzeit! Ich habe noch eine dritte Bitte. Bringe ein Schiff hierher.

Dummling: Ein Schiff? Das ist ja einfach.

König: Aber dieses Schiff soll auf dem Wasser und auf dem Land fahren können.

Dummling: Auch auf dem Land?

Elisabeth: Das ist unmöglich!

König: Drei Tage hast du Zeit. Du willst doch Elisabeth heiraten, Dummling?

7. SZENE

Erzähler: Der arme Dummling. Wer soll ihm helfen? Vielleicht geht er noch einmal in den Wald? – Oh, da kommt er ja. Seht, wie traurig er ist!

Männlein: Hallo, Dummling!

Dummling: Ach, du bist es, liebes Männlein.

Männlein: Ich war der Mann, der die Brote gegessen hat.

Dummling: Du?

Männlein: Ich war auch der Mann, der den Wein getrunken hat.

Dummling: Auch du?

Männlein: Kann ich dir noch einmal helfen, Dummling?

Dummling: Bitte, liebes Männlein! Ich brauche ein Schiff. Es soll aber auf dem Wasser und auf dem Land fahren können.

Männlein: Das ist kein Problem. Schau durch die Bäume!

Dummling: Wirklich, da kommt ein Schiff! Es fährt durch den Wald.

Männlein: Komm, Dummling, wir steigen ein.

Dummling: Ja, liebes Männlein, beeile dich. Wir fahren gleich zum Schloß.

(im Schloß)

1. Diener: Das Schiff kommt!

König: Das Schiff?

2. Diener: Ja, es fährt durch die Straßen.

3. Diener: Es ist schon vor dem Schloß.

Alle: Bravo, Dummling, bravo, hurra!

Dummling: Elisabeth!

Elisabeth: Ach, Dummling, mein Liebster!

König: Meine Kinder!

Alle: Hurra!

König: Morgen wird die Hochzeit sein.

Alle: Hurra, hurra!

Dummling: Kommt, laßt uns tanzen und singen.

(Volkstanz „Let Kiss“, dazu kann gesungen werden)

Alle: Komm, spring, tanze schnell mit mir, beide Hände reich ich dir.

Komm, spring, tanze schnell mit mir, einmal nach vorn, zurück und hüpfte eins, zwei, drei. *(Wiederholung)*
Nach links, links und dann nach rechts, so ist das Tanzen wunderschön.

Nach vorn, zurück und eins, zwei, drei, wir wolln noch nicht nach Hause gehn!
Komm, spring . . . *Hans Joachim Schatz*

Die deutsche Lehrerin im Ausland

Liebe Monika,

Dein Bild ist nie ganz verblaßt, wie Du befürchtest, Dein Brief, der mich in diesen Frühlingstagen erreichte, frischt die Farben wieder auf; und daß sich in die Farbe Rot ein leichter Lilaton gemengt hat, nun, auch das zeigt mir, daß Du so, wie ich Dich kenne, geblieben bist.

Du fragst: „Alter Junge, wie hältst Du's mit den deutschen Lehrerinnen im Ausland?“ Und ich antworte Dir, wie ich es immer getan habe: Ich verehere die deutsche Lehrerin im Ausland! – Auch wenn Du mir vorwirfst, davon merke man aber im Namenszug unserer Auslandslehrerzeitschrift nichts; da heiße es schwarz auf rotweiß: **Der deutsche Lehrer** im Ausland; und der sei nun mal bombensicher maskulin. Und ich hätte doch nun irgendwas mit diesem Blättchen zu tun, und da solle ich mal endlich den alten Chauvi ablegen.

Halt, liebe Monika, so etwas trifft ins Männerherz! Ich darf Dich daran erinnern, daß . . . Wie war das denn noch, als wir uns das erste Mal trafen im Ausland; an der Hafenmole in Arica, als der Kranführer den Konzertflügel

vom Kollegen Höltermann erst zweimal auf-ticken ließ, bevor er ihn sanft auf dem Kai absetzte; da hing der weinende Kollege Höltermann an unser beider Brust. Und Spanisch lernten wir synchron wie Butch Cassidy und Sundance Kid, die weiland ins bolivianische Bankengeschäft einstiegen (Esto es un robo!), nämlich von der Hand in den Mund. Und Du warst es, die mir beibrachte, daß der Lehrer in einer KOMM-BITTE-Stunde als Hund auf dem Boden kriecht und bellt, um die Schüler so zum Sprechen zu motivieren. Der Schulberater Klemp war davon sehr angetan, als er mich visitierte, er meinte nur, man müsse die Methode doch wohl noch verfeinern, weil der siebenjährige Julio Medina, Du erinnerst Dich, der Sohn vom bolivianischen Kultusminister, zurückbellte statt zu sprechen.

Liebe Monika, wir Männer sind doch in den Deutschfachsitzungen von Deinen feinsinnigen Anmerkungen zu VORWÄRTS überrumpelt worden, Du kamst noch eher als der Schulberater Kock drauf, daß man in K1 auf der Zeichnung vom Schachspiel die Schwarz-Weißfolge seitenverkehrt gedruckt

hatte. Du prophezeitest uns, daß Diaprojektoren und Tonbandgeräte der damaligen audiovisuellen Entertainerphase im DaF sehr bald im unbenutzten Sprachlabor ihren verdienten Ruhestand antreten würden.

Und, liebe Monika, wie wäre eine Klassenfahrt auf die Urwaldsandbank am Rio Ichilo möglich gewesen, wenn Du nicht bolivianische Mütter an Deinem Gesicht hättest erkunden lassen, daß auch Mädchenhaut Tropensonne, Mückenstiche und Spinnenangriffe übersteht. Daß wir unsere Moskitonetze unter einen Baum aufgeschlagen hatten, den unser bolivianischer Biologiekollege und die Schüler sorgsam mieden, nun, wir hatten einen Vormittag damit zu tun, uns die Zecken dieses Baumes gegenseitig aus der Nackenhaut herauszuschrauben (Linksgewinde!).

Aber das verbindet! – Und Du erinnerst Dich: Wir aßen die Pirañas und nicht sie uns! – Und Du zweifelst nun wirklich daran, daß ich den Namen unseres Vereinsblättchens **DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND** nie anders als zweigeschlechtlich verstanden habe und verstehe. Glaub es mir, die deutsche Lehrerin im Ausland ist so prägend für das gesamte Auslandsschulwesen geworden, daß ich mir keinen Kollegen vorstellen kann, der nicht wie ich den Begriff **LEHRER IM AUSLAND** auf der Frontseite immer nur als neutrale Berufsbezeichnung in fast schon emblematischer Form versteht. Und ich weiß zu genüge, wie blockiert wir Männer oft sind, wenn es gilt, im Ausland Nuancen des Neuen, des Anderen, aufzugreifen, daß uns oft Eure frauliche Sensibilität für Zwischentöne abgeht, daß Ihr Frauen im Ausland sichere Abwehrmechanismen gegen den Chauvinismus aufbaut, während wir Männer bundesrepublikanisch softiezwangsgeprägt durchaus dem Reiz des Machismo nachhängeln. Wer das Auslandsschulwesen konsequent mit ganzheitlich Persönlichem versah und versieht, wer die leiseren Töne des Verstehens unter den Lehrernationalitäten anklingen ließ und läßt, das wart und seid Ihr, deutsche Lehrerinnen im Ausland! Wer sich spontan und nicht so verkopft in Sozialprojekte stürzt, das seid Ihr!

Und darum verehren wir Auslandslehrer Euch. Und diese Verehrung klingt immer durch, wenn wir das Buchstabenemblem **LEHRER** auf dem Umschlag unserer Zeitschrift lesen; wir Männer brauchen nicht den Zusatz **Lehrer(in)**, um zu wissen, daß ohne Euch Auslandsschulisches nicht denkbar

und ansprechbar wäre. Und Ihr Frauen habt es doch auch nicht nötig, auf dieses **in** zwischen den Klammern zu pochen, Ihr seid doch eigentlich darüber erhaben; warum wollt Ihr genauso pingelig sein wie wir Männer, wenn es um uns geht.

Trotzdem, liebe Monika, ich habe das Design durchgespielt, und entscheide nun selbst: Wirkt das nicht alles gewollt, und zwar als verschämtes spätes Eingeständnis, etwas Versäumtes nachzuholen, obwohl das Nachholen durch Eure großzügige Nachsicht längst überholt wurde.

Der (Die) deutsche Lehrer(in) im Ausland

(Also ich finde diese Umklammerung der Frau unerträglich!)

Die deutsche Lehrerin und der deutsche Lehrer im Ausland

(Das holpert doch so schwerfällig durch die schönen drei weißen Gassen im Rot!)

Hansi und Lieselotte tingeln durchs Ausland

(Ja, so kabarettistisch albern darf ein Lehrerinnen- und Lehrerverband nicht sein! – Vorstandsbeschluß vom 1. 9. 1965)

DaF in

guten Händen

(Aber das wissen wir doch!)

Also, ein Zusatz irgendeiner Art brächte es nicht, es müßte ein neuer Namenszug

gefunden werden, und dagegen spricht eigentlich die Tradition all dessen, was Lehrerinnen und Lehrer im Ausland unter dem bekannten Namenszeichen bisher in unserer Zeitschrift artikuliert haben, und das nun wieder war Spiegel ihrer Auslandsleistungen.

Glaub mir, liebe Monika, es ist schön, unter dem Namenszug **DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND** all das wiederzufinden, was uns zwei verbindet, Zecken mit Linksgewinde inbegriffen.

Dich grüßt in angegrauter Auslandsfrische
Dein Heinz

Diese fiktive Antwort auf einen fiktiven Brief erscheint notwendig, um Realem Verständnis entgegenzubringen.
Heinz Weischer

BÜCHERTISCH

Im Heft 1/90 mußte aus satztechnischen Gründen und wegen des Einschubs kurz vor Drucklegung eingegangener aktueller Texte auf drei vorgesehene Rezensionen des Büchertisches verzichtet werden; sie werden nun im Heft 2/90 zusätzlich zu den sechs neuen Rezensionen veröffentlicht. Bei der Zahl „sechs“ soll es in Zukunft pro Heft auf dem Büchertisch bleiben; wir bitten um Ihre Mitarbeit.

H. W.

GANDHIS INTEGRALE PÄDAGOGIK

Ram Adhar Mall: Die Herausforderung – Essays zu Mahatma Gandhi. Edition Collage Hildesheim 1989. 85 Seiten. DM 25,-

Als zweites Buch in der neuen Reihe „Sachbuch Aktuell“ erscheinen die Essays zu Mahatma Gandhi von Ram A. Mall, geboren in Indien, seit zwei Jahrzehnten in der Bundesrepublik Deutschland ansässig, jetzt Professor für Philosophie an der Universität Wuppertal, der sich schon aufgrund seiner vorangegangenen Veröffentlichungen zu Themen und Fragen der Philosophie und Soziologie sowohl in englischer als auch in deutscher Sprache besonders als Autor für die Darstellung kultureller Phänomene im großen historischen Kontext besonders empfiehlt. Ein Vorzug ist hierbei, daß seine Diktion frei ist von fachlicher oder modernistischer Anmaßung, sondern auch den philosophischen Laien verständnisvoll zum Mit- und Nachdenken einzuladen und anzuhalten vermag.

Die nun von Mall gesammelt vorgelegten Vorträge bzw. Aufsätze über Mahatma Gandhi können uns wiederum helfen, das Fenster zur Welt ein Stück weiter zu öffnen. Gandhis Dienst an der Wahrheit ist ein Weg zum Frieden zwischen den Nationen, den Religionen und den Menschen, auch zum inneren Frieden des Individuums und zum Frieden mit der Natur. Insofern sind seine Lehren und Methoden heute aktueller als je zuvor. Malls gründliche Erforschung der Texte, der Literatur und der geschichtlichen Umstände stellt zum einen Hauptthemen wie die moralische Herausforderung des Mahatma, die Gesellschaftspolitik Gandhis oder die Vielgestaltigkeit des Pazifismus (Scheler, Jaspers, Gandhi) heraus, doch können auch nachgeordnete Aspekte wie z.B. Gandhis Stellung zur modernen westlichen Zivilisation und seine kritische Stellungnahme zum Marxismus zum Begreifen von Welt- und Wertzusammenhän-

gen führen. Allein den Überblick über Gandhis Leben (1869-1948) wünschte sich der Leser hier und heute schon wegen der praktischen politischen Dimensionen kompletter dargestellt, ungeachtet der Tatsache, daß die persönlichen Schicksalerlebnisse Gandhis in die Zeit bis zum Beginn unseres Jahrhunderts fallen.

Bücher sind gedruckte Humanität – der Lehrer, insbesondere der Auslandslehrer wird dieses Buch als eindrucksvollen Beleg dieser These entdecken.

Harry Werner

LIMERICKS

Edward Lear: Sämtliche Limericks, Englisch/Deutsch. Mit den Zeichnungen des Autors. Übersetzt und herausgegeben von Theo Stemmler, Philipp Reclam Jun. Stuttgart (7,60 DM)

Edward Lear (1812 - 1888) ist nicht der Erfinder der Limericks, doch durch ihn wurden sie populär, diese „nonsense poems“ mit dem Reimschema AA BB A. In Großbritannien sind sie so bekannt und verbreitet, wie in Deutschland allenfalls die Schüttelreime. Vor einer Reihe von Jahren versuchte die „Zeit“ deutsche Limericks zu lancieren, und auch Illustrierte versuchen sich daran. Es gibt auch schon Sammlungen deutscher Limericks, wie z.B. „Allerfeinste Limericks“ von Ernst Fabian im Buchheim-Verlag. Gelegentlich hat sich ebenfalls der manchen Vereinsmitgliedern bekannte Autor Gerd Hütlein auf diesem Gebiete versucht.

Die 215 Learschen Limericks beginnen mit einer Ausnahme alle mit „there was...“, es folgt fast immer ein geographischer Begriff. Erster und fünfter Vers enthalten identischen Reim.

Ein Beispiel:

There was an old man of Cape Horn,
who wished he had never been born;
So he sat on a chair
Till he died of despair,
That dolorous man of Cape Horn.

Durch den identischen Reim kommt es zwangsläufig zu einer gewissen Eintönigkeit. Als Gegenmittel wendet Lear im 5. Vers gern pittoreske Adjektive an, oft sogenannte hard words, abstemious, mendacious, obsequious, eclectic etc. Oft geben diese keinerlei Sinn. Ab und zu setzt Lear hard words eigener Prägung: ombliferous, scroobious, abruptious u. ä. Köstlich sind die Zeichnungen Lears zu seinen Limericks, welche oft sozialkritisch und nicht nur als nonsense oder black humour zu verstehen sind.

Limericks sind eigentlich unübersetzbar. Das weiß auch der Übersetzer, der aufgrund der von ihm selbst im Nachwort dargestellten Schwierigkeiten 'ein gewisses Maß an Nachsicht' erbittet. Der Zwang, auf Ortsnamen zu reimen, führt dann zu Reimen wie 'Laasphe – Quaste' oder 'Odense – Graugänse'. Im übrigen haben sich auch H. C. Artmann und Hans Magnus Enzensberger an der Übersetzung von Limericks versucht. Jürgen Dahl hat in 2 Bändchen Limericks mit Prosaübersetzung und gelegentlichem Kommentar herausgegeben – eine wohl bessere Lösung; denn Englischkenntnisse sind natürlich notwendig, um diese Verse zu goutieren. (Jürgen Dahl: Limericks, Limericks, Fischer Bücherei und ders.: 99 Limericks, Langewiesche Brandt).

Der Limerick hat sich nach Edward Lear weiter entwickelt. Viele Schriftsteller und Dichter haben sich an dem Beispiel beteiligt, so Rudyard Kipling, John Galsworthy, Conrad Aiken, Ogden Nash u. a. Als wichtigste Neuerung ist die Aufgabe des identischen Reims festzuhalten. Stattdessen kam es zu lustigen Pointen, Wortspielen und so fort: eine Pfarrersfrau sagt im Garten zu ihrem Mann: Let us spray (sprühen, statt pray):

The Reverend Henry Ward Beecher
Called a hen a most elegant creature;
Then the hen, pleased with that,
Laid an egg in his hat,
And thus did the hen reward Beecher.

Philosophisch:

There was a faith-healer of Deal
Who said, Although pain is not real,
If I sit on a pin
and it punctures my skin,
I dislike what I fancy I feel.

Sehr berühmt ist der 'Mendelian Limerick' (nach Gregor Mendel):

There was a young lady called Starkie
Who had an affair with a darkie.
The result of her sins
were quadruplets, not twins:
one black, one white, and two khaki.

Fächerübergreifend! Natürlich gibt es unzählige Limericks, die nur in Herrengesellschaft erzählbar sind. Ein Grenzfall, ein ganz milder:

There was a young lady of Kent
Who said that she knew what it meant
When men asked her to dine
on lobster and wine.
She knew. Oh, she knew! But she went.

Bedauernswert ist die young lady from Spain
Who was sick, when she went in a train

And again and again
And again and again
And again and again and again.

Anglisten und solchen, die des Englischen einigermaßen mächtig sind, kann das Reclam-Bändchen durchaus empfohlen werden.

Günter Diehl

BEGINN EINER VIELVERSPRECHENDEN REIHE: FACHSPRACHE DEUTSCH

Helmut Birkenfeld und Manfred Roschek: „Chemie + Physik für Fortgeschrittene“, Armant Verlag, Köln 1988, 202 S.

Helmut Birkenfeld und Manfred Roschek haben mit ihrem neuen Lehrbuch für den fachsprachlichen Daf-Unterricht „Chemie + Physik für Fortgeschrittene“ den ersten Band einer Reihe vorgelegt, die der Vorbereitung auf die Prüfung zum Nachweise deutscher Sprachkenntnisse (PNDS) dienen soll. Das Buch ist 1988 im Kölner Kleinverlag Armant erschienen. Die Verfasser sind im Bereich Deutsch als Fremdsprache erfahrene Praktiker. Grund genug für einen kritischen Blick auf die genannte Neuerscheinung.

Die Autoren sprechen im Vorwort zu Teil I von „Materialien zum fachsprachlichen Deutsch-Unterricht“, die als Voraussetzung „die Kenntnis der standardsprachlichen Grundlagen der deutschen Sprache“ haben und die für einen „fachsprachlichen Unterricht auf der Mittelstufe“ gedacht sind: „Sie führen über fachorientierte Sachtexte – sogenannte niederspezialisierte Texte – und über Texte gehobener Spezialisierung zum Fachtextverständnis.“ In Teil II werden darauf aufbauend Materialien angeboten, die zum Verständnis von Fachtexten der genannten Studienfächer mit einem gehobenen Spezialisierungsgrad führen sollen, und zwar auf dem Niveau von Universitätsvorlesungen.

Adressaten sind Sprachschüler, die auf entsprechende naturwissenschaftliche Studienfächer vorbereitet werden.

Die ausgewählten Fachtexte stammen aus der Feder von renommierten Autoren (u. a. Werner Döring, Hans R. Christen), deren Lehr- und Sachbücher sowohl in sprachlicher als auch in fachwissenschaftlicher Hinsicht als hervorragend gelten. Die Texte wurden von den Autoren für die Belange des Sprachunterrichts bearbeitet, was weithin gelungen scheint, da mit Ausnahme von Text 1 „Das Atom und die Naturwissenschaften“ (anaphorisches „auch“ in den letzten drei Abschnitten) keine stilistischen Unebenheiten oder inhaltliche Beeinträchtigungen auffallen.

Die zu jedem Text gegebenen Übungsteile zeigen, daß hier erfahrene Sprachlehrer am Werk waren. Es handelt sich um Übungen zum Wortschatz und zur Grammatik, die genau auf die Schwierigkeiten des Texttypus abgestimmt sind, wobei schwerpunktmäßig die Hauptschwierigkeiten berücksichtigt werden: Aufbau eines fachsprachlichen Wortschatzes mit seinen typischen Strukturen (Begriffsdefinitionen und von der All-

gemeinsprache abweichende Semantik, Wortbildungselemente aus dem Griechischen und Lateinischen) und das Verstehen von besonderen syntaktischen Erscheinungen, wie z.B. die Reduktion von Sätzen, Nominalstil in parataktischer Anordnung, Passivkonstruktionen – um nur die wichtigsten zu nennen.

In Inhaltsübersichten findet man neben den mit ihrem Titel bezeichneten Texten die sprachunterrichtlichen Erscheinungen für die Bereiche von Wortschatz und Grammatik getrennt aufgelistet. Dadurch hat der Lehrer die Möglichkeit, leicht und schnell Texte zu bestimmten sprachlichen Problemen auszuwählen und gezielt im Unterricht einzusetzen.

Am Ende von Teil I und Teil II werden jeweils die Schlüssel zu den Übungen gegeben, so daß den Schülern auch eine Kontrollmöglichkeit beim Selbststudium zur Verfügung steht.

Im Anhang wird Nachschlageinformation geboten, die sich als äußerst hilfreich erweisen dürfte, z.B. die Bedeutung von gebräuchlichen Abkürzungen in Fußnoten und bibliographischen Angaben, die Bedeutung einzelner Wortbildungselemente, fachwissenschaftliche Definitionen, ein Verzeichnis der chemischen Elemente mit ihren Symbolen, das griechische Alphabet, eine Übersicht über physikalische Größen und ihre genormten Formelzeichen.

Auf den ersten Blick vermißt man grafische Elemente und Illustrationen, wie sie in den meisten modernen Lehrbüchern zur Auflockerung und als Verbalisierungsstimuli zu finden sind. Aber die Autoren haben – wie sie selbst schreiben – bewußt darauf verzichtet, den Übungstyp „Verbalisierung von Diagrammen“ zu berücksichtigen, da hierfür aus der Reihe „Sachtexte für die Mittelstufe/Fachtexte für die Oberstufe“ im Liebaug/Dartmann Verlag entsprechende Arbeitshefte zur Verfügung stehen. Die Autoren scheinen der Auffassung zu sein, daß man auf die weithin üblich gewordenen illustrativen Aufblähungen von Lehrbuchseiten gut verzichten kann. Da die Texte und Übungen sorgfältig auf die Bedürfnisse der praktischen Unterrichtsarbeit abgestimmt und pädagogisch erprobt sind, kann man diesem Konzept nur zustimmen: es handelt sich hier um ein Arbeitsmittel für den fachsprachlichen Unterricht, das durch die dahinter stehende didaktische Kompetenz und durch seine Praxisbezogenheit überzeugt.

Gleichwohl möchte man empfehlen, gegebenenfalls bei einer Neuauflage die Lesbarkeit durch Augenfreude stiftende Elemente und Gestaltungsweisen zu verbessern. Man merkt zum Beispiel erst nach genauerem Hinsehen, daß die 202 Seiten umfassende Broschüre eigentlich aus zwei relativ selbständigen Teilen „Chemie/Physik I“ und „Chemie/Physik II“ besteht. Nur durch Blättern ist herauszubekommen, wo der zweite Teil beginnt, nämlich ab Seite 79. Von dort ab läßt die Druckqualität bedauerlicherweise etwas nach. Und ganz allgemein gilt, daß durch gefällige Gestaltung der Zugang des Lesers zum Gebrauch

von Texten erleichtert und damit auch die Informationsverarbeitung und das Lernen gefördert werden.

Wenn man bedenkt, daß auf dem relativ neuen Gebiet des fachsprachlichen Unterrichts noch zahlreiche Felder unbesetzt sind und die Klage besteht, „daß man über die Vermittlung von Wortschätzen bzw. die Lehre einer allgemeinen Wissenschaftssprache noch nicht entscheidend hinausgekommen ist“ (Hexelschneider/Wenzel, *Daf in der Deutschen Demokratischen Republik* in: Dietrich Sturm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache weltweit, Situation und Tendenzen*, München 1987, S. 182), erscheint die Vorlage der Arbeitsmaterialien „Chemie und Physik für Fortgeschrittene“ von Helmut Birkenfeld und Manfred Roschek als besonderes Verdienst, da hiermit gleichsam pioniermäßig eine Lücke geschlossen wird.

Es liegt nun ein Übungsbuch vor, das durch die Synchronisation von Fach und Sprache, durch eine Auswahl von Texten aus anerkannten Lehrbüchern, durch eine wohl überlegte Progression in den Schwierigkeitsgraden und durch praxisgerechte Übungen mit dazu gehörigem Schlüssel eine gezielte sprachliche Vorbereitung auf das Fachstudium der Chemie und der Physik ermöglicht, wobei die darin gegebenen Textinhalte zum Teil in einem fachübergreifenden Kontext stehen und von daher auch außerhalb der genannten Fachspezifik einsetzbar sind. Damit ist ein vielversprechender Anfang gemacht für eine neu begründete Reihe von Arbeitsmaterialien, die den fachsprachlichen Unterricht in Deutsch als Fremdsprache entscheidend voranbringen kann.

Günther Miklitz

KULTURPOLITIK FÜR EINE LIBERALE DEMOKRATIE

Barthold C. Witte: Dialog über Grenzen – Beiträge zur auswärtigen Kulturpolitik. Verlag Günther Neske, Pfullingen 1988. 286 Seiten.

Barthold C. Witte ist seit 1983 Leiter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes. Wenn er nunmehr eine Auswahl von Vorträgen und Aufsätzen, die er von 1979 bis 1988 gehalten bzw. geschrieben hat, in Buchform vorlegt, folgt er damit persönlichen Gepflogenheiten in seiner Behörde. So steht dieses Buch auch in der Nachfolge der Veröffentlichungen von Hans Arnold (1976), einem seiner Amtsvorgänger, und von Hildegard Hamm-Brücher (1980), der seinerzeit für die auswärtige Kulturpolitik zuständigen Staatssekretärin. Infolge seiner maßgeblichen Mitgestaltung der internationalen Kulturarbeit dieses Jahrzehnts gewinnen die Ausführungen des Autors für diesen Zeitraum und dessen Perspektiven weitreichend offiziellen Charakter.

Die Sammlung ist in vier Teile gegliedert, die jeweils wichtige Bereiche und Aspekte mit ihren historischen und politischen Dimensionen exemplarisch verdeutlichen: die Entwicklung der auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik

Deutschland von der Selbstdarstellung zu partnerschaftlicher Zusammenarbeit – europäischer und transatlantischer Dialog – Zusammenarbeit mit der Dritten Welt – Akzente und Prioritäten der Sprachpolitik. Die Auslandsschulen geraten mit zwei Beiträgen besonders ins Blickfeld: zum einen unter kulturpolitischen Perspektiven mit einem 1984 im Internationalen Haus Sonnenberg gehaltenen Vortrag und zum anderen mit der Rede vor der Hauptversammlung 1985 des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland. Insgesamt liefern die Texte einen Querschnitt von Einsichten in die Praxis, Planung und Problemstruktur bundesdeutscher auswärtiger Kulturpolitik, doch vermitteln sie zugleich zu bestimmten Einzelheiten wichtige Fakten und Deutungen.

Da es sich bei dem Thema des Buches um öffentliche Belange handelt, muß darüber auch öffentlich geredet und, falls erforderlich, auch öffentlich gestritten werden. So werden engagierte Vertreter des Auslandsschulwesens nicht lockerlassen mit der Frage, wie es konkret mit der Umsetzung der Regierungserklärung von 1983 steht, die deutschen Schulen im Ausland „stärker als bisher“ zu fördern. Auch ergeben sich aus jetzt schon historisch zu nennenden Ereignissen der jüngsten Zeit ganz neue Fragen. Hierzu gehören zum Beispiel: Welche sprachpolitischen Bemühungen sind infolge der innenpolitischen Veränderungen in Ost- und Südosteuropa sowie in der Sowjetunion ad hoc erforderlich? Welche naheliegenden Chancen besitzen unsere Vorhaben für eine weitere Vertiefung der kulturellen Zusammenarbeit mit der Volksrepublik China nach der blutigen Unterdrückung der studentischen Bewegung im Sommer 1989 und damit bei Fortbestehen des sino-marxistischen Herrschaftsanspruchs? Welchen Weg kann die deutsche Unterrichts- und Schularbeit in Namibia nach dessen Erlangung staatlicher Unabhängigkeit nehmen?

„Dialog über Grenzen“ – es dürfte nicht das geringste Verdienst dieses Buches sein, dem Zwiegespräch zwischen den Völkern neue Impulse unter offenen geistigen Horizonten zu geben.

Harry Werner

DEUTSCHE GESELLSCHAFTSGESCHICHTE

Wehler, H.-U.: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Erster Band: 1700-1815; Vom Feudalismus des Alten Reiches bis zur defensiven Modernisierung der Reformära; Zweiter Band: 1815-1845/9 – Von der Reformära bis zur industriellen und politischen deutschen Doppelrevolution; München 1987 (je Band 75,- DM; beide Bände 136,- DM.

Nach welchen Kriterien strukturiert sich eine Gesellschaft? Zauberer, die die Natur durch ihre Geschicklichkeit „beeinflussen“ konnten, und Haudegen, die ihre Interessen mit Körperkräften durchsetzen, nahmen in primitiven Gesellschaften die Spitze der Gesellschaft ein. Später kam Religionszugehörigkeit hinzu (Gläubige – Heiden,

Priester – Laien). Weiter teilte sich Gesellschaft in Geburtsadel, Bürger und Unfreie.

Ulrich Wehler, Professor für Geschichte in Bielefeld, schildert in seiner „Deutschen Gesellschaftsgeschichte“ die gewaltigen Umwälzungen, die die noch mittelalterlich-strukturierte Gesellschaft um 1700 bis 1849 gemacht hat. Das Werk wird noch bis 1945 weitergeführt.

Will man die Umwandlung der Gesellschaftsstruktur formelhaft zusammenfassen, so kann man in den 150 Jahren von 1700-1849 den Aufbruch des Bürgertums zum Kampf gegen die Vorherrschaft des Adels und seiner Lebensprinzipien sehen. Zur Schilderung dieser „Revolution“ teilt Wehler Gesellschaft in vier Aspekte auf: Wirtschaft, politische Herrschaft, Kultur und soziale Ungleichheit. Die Feudalstruktur, basierend auf Grundbesitz, Erblichkeit, Gottesgnadentum, Heldenverehrung, Ritterlichkeit, wandelt sich sukzessive in eine bürgerliche Gesellschaft, deren Ideale mit Freiheit, Bildung, Leistung, Rationalität beschrieben werden können. Wehler stellt treffend dar, daß sich der Begriff Leistung zu dem eigentlichen Kampfbegriff gegen den Adel entwickelte. Immer mehr setzte sich Bildung, höhere Bildung, gegenüber den Geburtsansprüchen des Adels durch. Im 19. Jahrhundert unterwerfen sich auch Adelige den bürgerlichen Bildungsvorstellungen des Neuhumanismus, um mit den Bürgern konkurrenzfähig zu bleiben. Die Leistungsanforderungen in der Schule und auf anderen gesellschaftlichen Teilgebieten dienten allerdings auch zur Abwehr von Ansprüchen des „Pöbels“, wie Bürger im 19. Jahrhundert Angehörige unterprivilegierter Schichten diskriminierend, also den Unterschied betonend, nannten.

Leistung, Fleiß, Arbeit sind die Fähigkeiten, die den Bürgern letzten Endes zur Ablösung der Adels Herrschaft dienen. Entschieden über den „Wert“ der Arbeit wurde auf dem Markt. Für den Adel mag der symbolische Ort seiner Legitimation die Burg oder das Schloß sein, der Bürger legitimiert seine Privilegien durch den Erfolg auf dem Markt.

Wie durch Bevölkerungswachstum, Konkurrenz unter den Anbietern oder Innovationsschüben sich die Wirtschaftsstruktur änderte, belegt Wehler umfangreich mit Zahlen. Einzelheiten dieses zahlreichen Materials aufzuführen würde den Rahmen einer Buchbesprechung sprengen. Wehler beschreibt ausführlich, welche Konsequenzen das neue Wirtschaften für die politische Herrschaft, Kultur und soziale Ungleichheit hatte. Es gelingt ihm, auf dieser breiten Basis nicht nur den historischen Fortschritt in den einzelnen Teilbereichen der Gesellschaft zu benennen, sondern er stellt auch die Wirkungen der Teilbereiche aufeinander überzeugend her.

Die Lektüre beider Bände ist anstrengend, aber lohnend. Zwar kann man sie nicht direkt für den Unterricht verwenden, als Handbücher helfen sie aber, den Unterricht moderner und interessanter zu gestalten.

Wolfgang Hammer

VON DER BEDEUTUNG DES PERSONALEN IN DER ERZIEHUNG

Bruno Hamann: Sozialisation – Lebenshilfe oder ideologisches Kampfmittel? Heft 39 GELBE REIHE 'Pädagogik und freie Schule', 56 S., DM 5,-. Hrsg.: Fördergemeinschaft für Schulen in freier Trägerschaft, Paulstr. 22, 5000 Köln 41.

Bruno Hamanns Schrift „Sozialisation“ wünscht man sich in die Hand jedes Erziehers.

Die Verwirrung über das, was unter „Sozialisation“ zu verstehen ist und welche Folgerungen aus ihr für die Erziehung zu ziehen sind, ist groß. Hier leistet Hamann die notwendige Klarheit, indem er zeigt, daß jede der verschiedenen Sozialisations-theorien „auf einer bestimmten Darstellung vom Menschen und von der Gesellschaft“ beruht, und diese Behauptung an fünf Konzepten nachweist: dem der Humanbiologie, dem der Lerntherapie, dem der Entwicklungspsychologie, dem der Psychoanalyse und dem der Sozialpsychologie des symbolischen Interaktionismus.

Gegen die popularwissenschaftliche Meinung, Sozialisation sei oberstes Erziehungsziel, entwickelt Hamann einen Erziehungsbegriff, bei dem die Sozialisation ein Faktor unter anderen, nicht einmal der wichtigste, ist. Gerade dieser Absatz soll Praktikern in Elternhaus und Schule empfohlen werden. Er gipfelt in dem bedeutsamen Satz: „Um seine Identität zu wahren, (bzw. zu erlangen), muß der Einzelne sowohl soziales Wesen (wie alle anderen) als auch einzigartige Person (wie nur er allein) sein“ (S. 28). So wenig die Veröffentlichung ausdrücklich von christlicher Erziehung handelt, so sehr liegt doch in dem zitierten Satz das Leitmotiv einer christlichen Erziehung. Um dieses Ziel durchzuhalten und wissenschaftlich zu begründen, kann sich der Praktiker von den Ausschnitten „Kritik einseitiger Konzeptionen“, „Vergesellschaftung im Horizont sozialpolitischer Visionen“ und vor allem „Pädagogische Postulate“ ausrüsten lassen zur Abwehr ideologisierten Sozialisationsziele.

Hamanns Schrift arbeitet streng wissenschaftlich und ist daher für die Auseinandersetzung mit den Elternhaus und Schule überfremdenden „wissenschaftlichen“ Sozialisationstheorien und den aus ihnen abgeleiteten Erziehungszielen brauchbar, ja unerläßlich. Sie ist auch sprachlich der Fachwissenschaft verpflichtet und daher für Unvorbereitete schwer lesbar. Ob der so wichtige Inhalt unter Vermeidung der fremdwortreichen Fachsprache darzustellen wäre, ist fraglich. Deshalb gilt es, unerfahrenen Praktikern Mut zu machen, sich in die Schrift einzulesen. Es lohnt sich!

Grete Schneider

LESEN ALS TEIL DER GESELLSCHAFTLICHEN KOMMUNIKATION

Börsenverein des Deutschen Buchhandels e.V.: Jahrbuch '89. Frankfurt a. M. 1989. 168 Seiten.

Die erste Ausgabe eines Jahrbuchs vom Börsenverein des Deutschen Buchhandels fällt deutlich aus dem Rahmen üblicher Verbandsannalen. Schon die Bilanz in den Sparten Verlag, Zwischen-

buchhandel und Sortiment wird nicht als eine staubtrockene Materie dargestellt, sondern eröffnet aufgrund intelligenter Informationen bemerkenswerte Einsichten in die faszinierende Bücher- und Geisteslandschaft unserer Tage. Darüberhinaus gibt es als Handbuch zuverlässige Auskunft über die wirtschaftliche Lage, Branchenkommunikation, Marktforschung usw.; insbesondere stellt auch die Statistik viele aufschlußreiche Daten bereit, so u.a. zur internationalen Buchproduktion und zum Außenhandelsbereich. Mit einer Auflage von fast 69000 Titeln wurde 1988 ein Rekordergebnis erzielt, das die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich den zweiten Platz in der Weltrangliste nach der Sowjetunion und vor den USA sicherte. Auch dies ist ein Faktor internationalen kulturellen Gebens und Nehmens.

Zu dem reichhaltigen Lesestoff gehören noch aktuelle konzeptionelle Vorstellungen zu einer „Buchpolitik“ in den Rahmenbedingungen der EG wie auch die Nachdenklichkeiten in den Beiträgen von Gastautoren zu Themen wie z.B. Buchhandel im Jahr 2000 (F. J. Görtz, FAZ) und Buch und Fernsehen (D. Stolte, ZDF). Da das Lesen Teil der gesellschaftlichen Kommunikation ist, muß es sich gegenwärtig zunehmend am expandierenden Freizeit- und Medienmarkt behaupten. Dies bringt den Börsenverein zu dem Aufruf, „daß an bundesdeutschen Schulen ein Medienunterricht stattfindet, der das Bücherlesen stärker als bisher berücksichtigt“. Wäre ein solcher Appell auch an die deutschen Schulen im Ausland zu richten?

Für das Jahrbuch ist ab der kommenden Auflage, die zur Buchmesse im Oktober 1990 erscheint, eine Schutzgebühr von DM 10,- pro Exemplar vorgesehen (evtl. Bestellungen an den Börsenverein des Deutschen Buchhandels e. V., Postfach 100442, 6 Frankfurt a. M.).

Harry Werner

DIE LITERARISCHE VORGESCHICHTE DER WENDE IN DER DDR

Literatur der DDR, hrsg. v. Paul Kroker, Reihe Literatur und Landeskunde 4, 104 Seiten, DM 13,80 (Lehrerheft in Vorbereitung) Langenscheidt 1989.

„Wie überall in der Welt bildeten sich gegenüber dem herrschenden System abweichende, auch oppositionelle und alternative Meinungen und Tendenzen aus. Daher müssen wir uns die DDR als eine außerordentlich komplexe und vielschichtige sozialkritische Gesellschaft vorstellen.“ (Vorwort S. 5).

„Dem Leser fällt auf, daß die Texte viel Hoffnung zum Ausdruck bringen“ (Presseinformation zur Broschüre, Zeile 30-31).

Wie aus den obigen Zitaten ersichtlich, liegt die Ausgabe vor den umwälzenden Ereignissen in Berlin und der DDR. Die Broschüre will einen Überblick über die Literatur der DDR seit ihren Anfängen geben. Dazu werden reichlich Informationen zur Literatur (auch nach Themen aufgelistet), biographische Angaben und Quellenverzeichnis geliefert. Die Gliederung folgt den Jahr-

zehnten, davor ein Kapitel „Anfänge“ (dann 50er bis 80er Jahre), also übersichtlich und deutlich. Die Texte selbst sind sowohl Auszüge aus größeren Zusammenhängen (Roman, Drama) wie auch abgeschlossen, dabei einige Gedichte. Es sind ausdrücklich (Vorwort) 40 Texte von 33 Autoren, davon, wie der Herausgeber hervorhebt, ein Drittel Frauen. Begonnen wird mit („Anfänge“) Anna Seghers und Johannes R. Becher, die 50er Jahre repräsentieren Brecht, Günter Kunert, Stefan Heym. Danach tauchen alle die Namen auf, die wir suchen, auch Heiner Müller und Volker Braun.

Die Broschüre ist in der Reihe „Literatur und Landeskunde“ erschienen, stellt also den Anspruch, das Land und seine Geschichte auch von innen zu repräsentieren. Gut, Heinrich Mann, Ricarda Huch aus den Anfängen kann man herausnehmen. Für das Nichteinfügen von Kuba haben wir mit Brecht Verständnis, aber wie steht es um Willi Bredel, vor allem um Erwin Strittmatter (Modrow im O-Ton: „Mein liebstes Buch? ‚Ole Bienkopp‘ von Strittmatter“)? Diese gehören unzweifelhaft zur DDR-Landschaft. Außerdem: Nichts gegen Christa Wolf; aber warum bei 40 Texten fünfmal diese?

Die Anordnung ist übersichtlich, die Textauswahl im übrigen gut, die Kommentare, Informationen usw. ausgezeichnet. Eine Reihe von Illustrationen gibt jeweils eine Einstimmung zum Text. Das beste daran: vor den einzelnen Kapiteln ungemüht stimmige, das Nachfolgende ausgezeichnet fassende Bilder! Erstaunlich, wie genau die Tendenz der 80er Jahre auf die Ereignisse hinweist, die der Herausgeber noch nicht kennen konnte. Schon deshalb ist die Broschüre zu empfehlen. (Betrachten Sie genau die Berlin-Karte auf S. 43: fast ein Dokument!)

Trotz allem ist die Auswahl der Schriftsteller westlich eingefärbt, die Exil-Literatur schlägt stark durch. Doch bleibt der Eindruck, daß die DDR-Literatur in erster Linie deutsche Literatur ist und weniger Ost oder West. Das ist besser, als eventuell mühsam DDR-eigene Züge herauszufiltern. Es ist alles mehr Deutschland als DDR. – Die Bro-

schüre füllt eine Lücke und ist auch für die Auslandsschule zu empfehlen.

Zur Literatur in der DDR kann heute empfohlen werden:

1. Illustrierte Geschichte der deutschen Literatur, Bd. 6, Naumann und Göbel, Köln, erweit. Neuaufl., o.J.,
2. DDR-Handbuch, 3. Aufl., BM für innerdeutsche Beziehungen, Verlag Wissenschaft u. Politik, Köln, 1985.

Dr. Manfred Sauer

RÜCKBLICK '89 ALS WELTSPIEGEL '90

Knaurs Weltspiegel '90. Hg. v. Peter Scholl-Latour, Droemersch Verlagsgesellschaft Th. Knaur Nachf., München 1989, 574 S. DM 20,-

An Informationen zum öffentlichen Geschehen im Jahr 1989 sind in diesem Werk über 200 000 Zahlen, Daten und Fakten vor allem im Länderteil, in der Chronik (Endtermin: 31. 7. 1989), in den Kurzbiographien wichtiger Personen und für das Kapitel „Internationale Organisationen“ zusammengetragen. So entsteht ein aktuelles Gesamtbild zum Zeitgeschehen, das indes gerade in den letzten Monaten besonders durch die revolutionären Ereignisse in der DDR, Polen, Ungarn, in der Tschechoslowakei und zuletzt in Rumänien deutliche Korrekturen erfahren hat, die hier infolge des vorzeitigen Redaktionsschlusses nicht mehr berücksichtigt werden konnten.

Gefällig und anspruchsvoll sind die fünf Beiträge kompetenter Journalisten, die dem informativsten Hauptteil des Buchs vorangestellt sind. Hierfür seien zwei Beispiele genannt: der kenntnisreiche und gescheite weltpolitische Rückblick auf das vergangene Jahr von Peter Scholl-Latour und die speziellen, keineswegs landläufigen Betrachtungen von Jürgen Kesting unter dem Thema „Kultur im Pferch der Institutionen“.

Das Buch entspricht weitgehend dem ständig wachsenden Interesse an internationalen Fakten und Zahlen, so auch bei Lehrern, die in ihrer beruflichen Praxis mit Lehrinhalten und Schulen jenseits nationaler Grenzen zu tun haben. Sie können mit diesem handlichen, konzeptionell modernen Nachschlagewerk eine willkommene Arbeitshilfe gewinnen.

Harry Werner

Inhalt

HOCHAKTUELL – NEU

Der deutsche Bundestag und das Auslandsschulwesen (<i>Plenarprotokoll</i>)	107
Auslandsschulen schlagen Brücken zwischen Ländern (<i>Auslandskurier</i>)	114

VERBAND

Vorstandssitzung des VdLiA in Dresden – Kontakte mit Auslandslehrern der DDR (<i>Heinz Weischer</i>)	115
Fortbildungsmöglichkeiten für vermittelte Lehrer und Ortslehrkräfte in der Bundesrepublik Deutschland (<i>Dr. Friedhelm Forwick, KMK</i>)	117
Persönliche Nachrichten:	
– Neue Mitglieder, Anschriftenänderungen, neue Obleute	118
– Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	119
– Informationen der ZfA	120

DISKUSSION

Fachsprachendefizit: Zu J. Vögedings sechs Thesen (<i>Helmut Birkenfeld</i>)	121
Gegen Gebote und Thesen (<i>Dieter Magin</i>)	122

EUROPA

Deutsch in Griechenland: Keine Angst vor der Anglophonie (<i>Joachim Feuerstein</i>)	128
Die deutsche Sprache liebe ich sehr (<i>Selahattin Özkan</i>)	140
Arbeitskreis „Interkulturelles Lernen“ (<i>Waldemar Gries</i>)	141

AMERIKA

USA: Spanisch ist doch viel einfacher (<i>Robert von Berg, SZ</i>)	142
In Deutschland nicht gebraucht (<i>Dr. Paul Schwarz</i>)	144
Teamarbeit (<i>Wolfgang Baier</i>)	146

DIDAKTIK

Lehrerfortbildung DaF in Guatemala (<i>Tassilo Heidler M. A.</i>)	147
---	-----

FEUILLETON

Aberratio balcanensis (<i>Herbert Michel</i>)	151
Häuser in der Oberstadt von Thessaloniki (<i>DS Thessaloniki</i>)	152
Der Fachberater – das unbekannte Wesen (<i>Edmund Wild</i>)	153

BÜCHERTISCH

Ein Familienkongreß mit weltweiter Resonanz (<i>Dr. Rudolf Kerscher</i>)	155
„Mit der Allgemeinbildung geht es einem wie mit der Gesundheit . . .“ (<i>Otmar Lahr</i>)	156
Neue Wege zur Sprachkunde im Deutschunterricht (<i>Dr. Dietrich Peinert</i>)	157
30 000 Fremdwörter im deutschen Sprachgebrauch der Gegenwart (<i>Harry Werner</i>)	157
Ein Panorama deutscher Schulen in Ost- und Südosteuropa (<i>Achim von Dombois</i>)	158
Kulturbegegnung als Phänomen und Problem der „Verwestlichung“ (<i>Hans-Jürgen Ibach</i>)	158
Grundlegende Fakten und Deutungen für das Verständnis Lateinamerikas (<i>Dr. Friedhelm Forwick</i>)	159
Wie Soziologie zur Literatur werden kann (<i>Harry Werner</i>)	160

GRÜNE BLÄTTER

Anrechnung von Erziehungszeiten	131
Daten KMK	132
Umfrage: Zeitschrift des VdLiA	133
Umfrage: Theater an deutschen Auslandsschulen	134

Der Vorsitzende
Hans-Georg Becker

Hans-Wilhelm-Hansen-Weg 11
D 4600 Dortmund-Lücklemberg
Ruf: 02 31-73 7177

10. 07. 1990

Letzte Meldung

An alle Mitglieder des VDLIA

Sehr geehrte Damen und Herren !

Während der Drucklegung dieses Heftes erfuhr der Vorstand von einer sehr einschneidenden Maßnahme im deutschen Auslandsschulwesen, die völliges Unverständnis und Empörung zugleich hervorruft:

Für das Haushaltsjahr 1991 sollen 45 Stellen amtlich vermittelter Lehrkräfte gestrichen werden und eine weitere Kürzung der Stellen amtlich vermittelter Lehrkräfte droht für das kommende Jahr !!! Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland wartet immer noch auf die Rücknahme der Zuwendungskürzung von 8,3 % aus den Jahren 1983/84 ! Ihm ist sehr wohl die Kürzung von 60 Stellen amtlich vermittelter Lehrer aus den Jahren 1983/84 in Erinnerung !

Er weiß sehr wohl um die Zusagen hochrangiger Politiker und Parlamentarier in bezug auf maßvolle, aber stetige Steigerung von Stellen amtlich vermittelter Lehrer aus den Jahren ab 1986 ! Er hat sehr wohl die klaren Aussagen des Vorsitzenden des Unterausschusses Auswärtige Kulturpolitik vor Augen, der als Hauptredner unserer Hauptversammlung Trier 1987 das unten Stehende gesagt hat !

Der Vorstand wird sich dieser Sache sofort annehmen und allen aktiven Auslandslehrern über die Adresse der Obleute des Verbands in einem "gelben Brief" im Laufe des August Näheres mitteilen!

Mit freundlichem Gruß

Hans-Georg Becker

Prof. Dr. K.-H. Hornhues :

Auch für den Haushalt 1988, der vom Kabinett im Entwurf bereits beschlossen ist, sind erneute Steigerungen für die Förderung der deutschen Sprache in der Welt, und damit für das Auslandsschulwesen, zu erwarten. Ich möchte an dieser Stelle keine Zahlen nennen, da sich diese im Verlauf der parlamentarischen Beratung des Haushaltsentwurfs hier und da noch ändern können. Der Hinweis möge genügen, daß Verbesserungen kommen werden. Erstmals wird auch die Zahl der amtlich vermittelten Lehrer wieder steigen. Und die Steigerung des „bedeutend“ zu „bedeutendst“ ergibt sich leicht, wenn man berücksichtigt, daß der Schulfonds im Kulturhaushalt des Auswärtigen Amtes mehr als ein Drittel, und damit gleichzeitig den größten Posten ausmacht. Wie Sie sehen: der Bundeshaushalt bekräftigt die These in ihrer Themenstellung.

Neben den Haushaltszahlen sind es die Regierungserklärungen von Bundeskanzler Dr. Helmut Kohl, in denen sich die Bedeutung der deutschen Auslandsschulen niederschlägt.

1983 sagte der Bundeskanzler: „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.“ Damit gab er ein Regierungsziel vor, dem ja – wie die Haushaltsentwicklung deutlich erweist – in den nachfolgenden vier Jahren der 10. Legislaturperiode entsprochen wurde.

In seiner Regierungserklärung vom 18. März 1987 sagte Helmut Kohl: „Wir wollen die Verbreitung der deutschen Sprache, unserer Muttersprache, in der Welt auch künftig nachdrücklich fördern.“ Auch hier wird ein Ziel angesprochen, das sich die Bundesregierung für die 11. Wahlperiode gesetzt hat und das zugleich die Bedeutung der deutschen Auslandsschulen, als den Vermittlern der deutschen Sprache, unübersehbar hervorhebt.

Der deutsche Bundestag und das Auslandsschulwesen

Aus der 199. Plenarsitzung, Bonn 7. März 1990

Bericht der Bundesregierung über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland

– Drucksachen 11/1642, 11/6478 –

Berichterstatte:

Abgeordnete Dr. Pohlmeier

Toetemeyer

Frau Dr. Hamm-Brücher

Frau Kottwitz

Dr. Pohlmeier (CDU/CSU): Herr Präsident! Meine sehr verehrten Damen und Herren! Wer in einer historisch bewegten und bewegendem Zeit für die Gestaltungsmöglichkeiten der deutschen Außenpolitik sensibel ist, dem werden die Chancen und Aufgaben deutlich bewußt, die der **auswärtigen Kulturpolitik** in der heutigen Situation zu wachsen.

Der wichtigste Teilbereich der auswärtigen Kulturpolitik ist die Förderung und Verbreitung der **deutschen Sprache** in der Welt. Diese Aufgabe kann unbeschadet der wertvollen Tätigkeit der Goethe-Institute und anderer Mittlerorganisationen am besten und nachhaltigsten von den deutschen Auslandsschulen und den deutschen Lehrern im Ausland erfüllt werden.

Der Unterausschuß für auswärtige Kulturpolitik und der Auswärtige Ausschuß im Deutschen Bundestag haben sich in intensiver Arbeit mit dem Bericht der Bundesregierung über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland beschäftigt. Wir legen dem Hohen Hause dazu heute eine Beschlussempfehlung vor, die von allen Fraktionen gebilligt worden ist. In vier allgemeinen Grundsätzen und 21 Arbeitsschwerpunkten möchten wir Anregungen für die **Weiterentwicklung des deutschen Schulwesens im Ausland** geben und der Bundesregierung einige neue Perspektiven und Zielbestimmungen an die Hand geben.

Unsere sehr begrenzte Redezeit heute abend gestattet keine ausführliche Erörterung. Deshalb beschränke ich mich auf einige, mir besonders wichtig erscheinende Schwerpunkte.

Unter II Nr. 1 bis 3 beschäftigen wir uns mit der seit langem erhobenen Forderung, daß deutsche Auslandsschulen **Begegnungsschulen** sein sollen. Darunter verstehen wir, daß sie nicht nur eine Serviceaufgabe gegenüber den im Ausland lebenden deutschen Familien zu erfüllen haben, sondern auch in einem möglichst breiten Spektrum aller Lebensbereiche die Begegnung mit der Kultur des Gastlandes ermöglichen sollen.

Begegnung, das ist, meine sehr verehrten Damen und Herren, keine Einbahnstraße, sondern muß in höchstem Maße gegenläufig sein. Es gibt mancherlei Probleme und Schwierigkeiten, die bis heute verhindern, daß dieses Ziel schon überall erreicht ist. Ich fordere nachdrücklich alle im deutschen Schulwesen Beteiligten – Schüler, Lehrer, Eltern und Verwaltungen – auf, diese Zielsetzung in der täglichen Arbeit zu verwirklichen.

Ich kenne die oft unterschiedlichen Interessenlagen, manchmal auch die absolut integrationsfeindlichen Auflagen der Schulbehörden des Gastlandes und viele andere Hindernisse mehr. Trotzdem muß diese Aufgabe gemeistert werden.

(Frau Dr. Hamm-Brücher [FDP]:

Sehr richtig!)

Sie ist das Kernstück der deutschen auswärtigen Kulturpolitik.

Der vielleicht kritischste Bereich im deutschen Auslandsschulwesen ist das **Lehrerproblem**. Wir beschäftigen uns in unserem Antrag in den Ziffern II 4 bis 7 mit diesem Bereich. Hier ist vieles historisch gewachsen und gewuchert, was so nicht mehr hinnehmbar ist. Je nach Definition gibt es fünf bis sechs unterschiedliche Gruppen von Lehrkräften an deutschen Auslandsschulen und im ausländischen Schulwesen mit unterschiedlichem Beschäftigungsstatus, mit extrem unterschiedlicher Besoldung und mit sehr verschiedener sozialer Absicherung, die in manchen Fällen sogar vollständig fehlt. In Deutschland würden die Entrüstungsschreie nicht verstummen, wenn für genau die gleiche Arbeit einmal Gehälter von 12000

DM im Monat, einmal solche von 2500 DM, einmal nur 500 DM bis 700 DM oder gar noch weniger gezahlt werden.

(Sehr richtig! bei der SPD)

Die sogenannten frei angeworbenen Lehrkräfte sind also entweder nur nach dem äußerst dürftigen Leistungsniveau des Gastlandes oder überhaupt nicht sozialversichert.

Von den gut 300 Millionen DM, die wir jetzt für die deutschen Auslandsschulen im Jahr ausgeben, entfallen nahezu zwei Drittel auf die Personalkosten der entsandten deutschen Lehrkräfte. Wir müssen mit unterschiedlichen Lehrerkategorien im deutschen Auslandsschulwesen arbeiten, aber diese extreme Unterschiedlichkeit kann so nicht bleiben. Wir müssen auch noch finanziellen Spielraum für mehr Lehrer im Ausland gewinnen. Wir fordern deshalb die Bundesregierung mit allem Nachdruck auf, daß sie in Abstimmung mit den Bundesländern in einem **Rahmenstatut** endlich zu einer Bereinigung dieser Fragen kommt.

Wir können die Zahl der entsandten Lehrkräfte nicht wesentlich vermehren, um dem steigenden Bedarf gerecht zu werden. Es müssen deshalb andere Formen des Lehrereinsatzes im Ausland gefunden werden. Es gibt immer noch ein sehr großes Potential arbeitsloser Lehrer mit in der Regel hoher Qualifikation, die im Ausland wertvolle Arbeit leisten und später mit qualifizierten Unterrichtserfahrungen in Deutschland beschäftigt werden können. Ich bedaure sehr, daß diese Lehrer bisher von den Kultusverwaltungen der Bundesländer für eine Auslandstätigkeit nicht nur nicht angemessen honoriert, sondern bei der Einstellung in den heimischen Schuldienst der Länder für ihre **Auslandstätigkeit** geradezu bestraft werden. Wir leisten uns hier einen Provinzialismus schlimmster Art. Wir fordern die Bundesländer auf, alle jungen Lehrer, die eine Reihe von Jahren im Ausland gearbeitet haben, bevorzugt in den deutschen Schuldienst einzustellen. Auch die schwierigen Fragen der Sozialversicherung sind lösbar, wenn man das nur will.

Meine Zeit läuft ab. Ich muß es mir deswegen versagen, auf die absolut unbefriedigende Lage der **Ortskräfte** einzugehen, die in vielen Schulen die wirklich tragenden Säulen des Unterrichts sind. Wir fordern die Bundesregierung auf, hier anzusetzen und etwas zur Verbesserung dieser Situation zu tun.

Ich kann referierend nur noch auf einige

wichtige Zukunftsperspektiven, die in unserem Antrag erläutert worden sind, hinweisen: Das Thema der **beruflichen Bildung**, der Gründung eigener Berufsschulen oder der Angliederung beruflicher Zweige an deutsche Auslandsschulen, zur Pflege des dualen Ausbildungssystems von der deutschen Wirtschaft im Ausland dringend gewünscht und als Pilotprojekt auch für Entwicklungsländer sehr gut geeignet, verdient unsere Aufmerksamkeit. Ich kann auch auf die Aufgaben hinweisen, die uns durch die Rückkehrer in Länder wie die Türkei, Spanien, Portugal, Jugoslawien und Griechenland entstehen. Wir müssen uns ferner stärker damit befassen, daß im ausländischen Schulwesen Lehrer vermehrt angefordert werden. Wir sollten diese Möglichkeit insbesondere in der Europäischen Gemeinschaft und nun verstärkt bei den gewaltigen Aufgaben, die uns in Ostmitteleuropa zuwachsen, nutzen. Ich denke hier an Ungarn.

Ganz ungewöhnliche Perspektiven – ich komme zum Schluß – ergeben sich für die Förderung der deutschen Sprache, für die Einrichtung deutscher Schulen und auch für den Einsatz deutscher Lehrer in **Osteuropa**. Diese Aufgaben verstärkt anzugehen ist eine völlig neuartige Perspektive für das deutsche Auslandsschulwesen.

Meine Damen und Herren, die deutschen Auslandsschulen haben in allen Gastländern einen außerordentlich guten Ruf. Wenn dieser Bestand bisher gehalten worden ist, dann ist das dem außerordentlichen Einsatz aller Beteiligten zu verdanken. Die Bundesregierung hat das deutsche Auslandsschulwesen gewiß nicht vernachlässigt. Wir müssen aber heute die Chancen und die Notwendigkeiten erkennen, einen quantitativen und qualitativen Sprung nach vorn zu tun. Dazu sind natürlich auch **zusätzliche Finanzmittel** erforderlich. Die Bundesregierung hat in zwei Regierungserklärungen die Grundsatzentscheidung für die Ausweitung der deutschen Auslandskulturarbeit getroffen. Die mühsame, aber lohnende Arbeit der Verwirklichung haben wir jedoch noch weitgehend vor uns. Mit dem heute von uns zu verabschiedenden Entschließungsantrag wollen wir dazu einen Beitrag leisten.

Ich bedanke mich sehr.

(Beifall bei der CDU/CSU und der FDP)

Vizepräsident Cronenberg: Das Wort hat der Abgeordnete Toetemeyer.

Toetemeyer (SPD): Herr Präsident! Meine Damen und Herren! Eine Vorbemerkung: Da

die Kollegin Hamm-Brücher diesem Thema seit Jahren mit großer Leidenschaft verbunden ist, möchte ich meine Redezeit zu ihren Gunsten verkürzen.

(Frau Dr. Hamm-Brücher [FDP]: Danke!)

Ich bitte den Präsidenten, zu kontrollieren, daß ich mein Versprechen auch einhalte.

Ich möchte auf ein paar Punkte des gemeinsamen Antrags – ich freue mich, daß es ein gemeinsamer Antrag geworden ist – eingehen. Wir haben gesagt, daß sich die **Schule im Ausland** durch **soziale und kulturelle Offenheit** auszeichnen soll. Dies meint: Eine deutsche Auslandsschule darf nicht eine Schule ausschließlich für die deutsche Elite im Ausland, aber auch nicht eine Schule ausschließlich für die Elite des Gastlandes sein.

Wir haben bei den künftigen Schwerpunkten – ich will die Bundesregierung noch einmal nachdrücklich darauf hinweisen – ferner gesagt, daß wir diesen **Begegnungsscharakter**, also die soziale und kulturelle Offenheit gegenüber dem Gastland, stärker als bisher und, wenn nötig, nachdrücklich verwirklichen. Ich will auf das Beispiel der deutschen Schule in Pretoria hinweisen. Daß die Brückierung des deutschen Botschafters in Südafrika von der Bundesregierung so lässig hingenommen worden ist, bedaure ich sehr. Hier gilt es, nachdrücklich zu handeln. Ich möchte dazu heute noch einmal ausdrücklich auffordern.

Da der Kollege Dr. Pohlmeier zu den Lehrern schon einiges gesagt hat, möchte ich das Schwergewicht auf das **Rahmenstatut** richten. Ich glaube, Herr Kollege Pohlmeier, das ist etwas, was jetzt schnell geleistet werden muß, denn sonst kommen wir in all den Fragen, die Sie angesprochen haben, nicht weiter. Meine Bitte an die Bundesregierung ist, sich sofort nach Verabschiedung dieser Entscheidung unmittelbar mit der Kultusministerkonferenz in Verbindung zu setzen, um die im Blick auf dieses Rahmenstatut aufgeworfenen Fragen – sie werden in dem Antrag angesprochen – zu klären. Hier ist ein Zeitaufschub nicht mehr vertretbar. Dabei ist eines ganz wichtig, und darauf möchte ich hinweisen: Auf den im Antrag genannten Anwartschaftsbonus für Lehrer, die als freivermittelte Lehrer ins Ausland gehen, zu drängen, sollte der Bundesregierung ein wichtiges Anliegen sein. Sie können sicher sein, daß wir im Parlament, was unsere Kultusminister angeht, Ihre Bemühungen über die A- und B-Länder nachdrücklich unterstützen werden.

Umzug?



confern
Umzugs-
Partner

AUGUST MÜLKER KG

Burgholzstraße 149 ☎ 02 31 / 81 81 03

Eine letzte Bemerkung zu den **Schulgebäuden**. Dies ist leider eines meiner Lieblingsthemen, aber ich nehme mich selbst in Zucht. Man könnte lange Romane erzählen, wie Steuergelder an Schulgebäuden im Ausland verschwendet worden sind. Unsere sehr herzliche Bitte ist, daß in Zukunft nicht nach Repräsentationsgesichtspunkten – Rom –, sondern nach Kriterien pädagogisch-fachlicher Funktionalität gestaltet wird, und zwar möglichst mit Baumaterialien des Gastlandes, nicht mit importierten Ziegeln aus der norddeutschen Tiefebene.

(Dr. Köhler [Wolfsburg] [CDU/CSU]:

Sagen wir „Gesamtdeutschland“, nicht „Norddeutschland“!)

Nehmen wir süddeutsche, Herr Kollege, damit Niedersachsen aus dem Schußfeuer ist. Ich wechsle das aber gerne gegen Deutschland.

(Dr. Köhler [Wolfsburg] [CDU/CSU]:

Eben, Gesamtdeutschland!)

die Bundesrepublik aus, damit ich das geliebte Niedersachsen nicht noch weiter provozieren.

Ich bedanke mich für die Zusammenarbeit in der Gruppe der Berichterstatter. Ich glaube, das, was wir heute vorlegen, ist ein gutes Ergebnis.

(Beifall bei der SPD, der CDU/CSU und der FDP)

Vizepräsident Cronenberg: Nun hat die Abgeordnete Frau Dr. Hamm-Brücher, der die verlängerte Redezeit zur Verfügung steht, das Wort.

Frau Dr. Hamm-Brücher (FDP): Lieber Herr Kollege Toetemeyer, hier setzt sich das fort, was wir im Unterausschuß seit langem praktizieren und was dazu führt, daß wir hier eine gute Vorlage behandeln können.

Der Bereich der Auslandsschulen ist ja – das ist schon aus den Vorreden hervorge-

gangen – das Kernstück der auswärtigen Kulturpolitik. Ich möchte Ihnen dies noch einmal ganz kurz anhand von Zahlen erläutern: Der **Kulturretat des Auswärtigen Amtes** beläuft sich auf rund 900 Millionen DM. Ein Drittel des Gesamtetats steht für unsere Auslandsschulen zur Verfügung. Von diesen 300 Millionen DM sind es wieder knapp 200 Millionen DM, meine Damen und Herren, also zwei Drittel, die nur für die Besoldung der entsandten 1434 Lehrer zur Verfügung stehen.

(Toetemeyer [SPD]: Richtig!)

Diese **entsandten Lehrer**, auf die zwei Drittel der Mittel entfallen, erteilen aber nur ungefähr ein Viertel des gesamten zu erteilenden Unterrichts. Das muß man nämlich noch hinzufügen, Herr Kollege Pohlmeier. Drei Viertel des Unterrichts werden von jenen unterbezahlten **Ortskräften** erteilt, die also eigentlich das permanente Rückgrat der Auslandsschulen sind, während die entsandten Lehrer alle paar Jahre wieder wechseln.

Um es noch einmal in Beträgen auszudrücken: Für die entsandten Lehrer geben wir 198 Millionen DM aus; den Ortskräften geben wir 58 Millionen DM Schulbeihilfen. Meine Damen und Herren, daß mit einer solchen Relation in den Lehrerzimmern unserer Schulen die Atmosphäre unter den Kollegen nicht gedeihen kann, das muß doch nun eine Selbstverständlichkeit sein. Wir müssen darauf bestehen, daß sich dies ändert.

Wir haben auch die interessante Zahl, daß unter den insgesamt **130 000 Schülern** an unseren Auslandsschulen nur **20 000 deutsche Schüler** sind, also rund ein Sechstel, die dann allerdings überwiegend in die sogenannten deutschsprachigen Auslandsschulen gehen. In diesen Schulen „kostet“ ein Schüler 7500 DM, während an den „einfacheren“ Schulen mit verstärktem Deutschunterricht ein Schüler nur 1148 DM „kostet“. Sie sehen also, daß hier Ungereimtheiten vorhanden sind. Natürlich hat dieses ganze System große Verdienste, und natürlich erbringt es trotz dieser Ungereimtheiten große Leistungen; wir möchten das Auswärtige Amt aber doch bitten – wir haben dies im Unterausschuß und im Auswärtigen Ausschuß getan –, diesem Bereich unserer auswärtigen Kulturpolitik einen höheren Stellenwert beizumessen, als es im Rahmen der vielen Aufgaben im Auswärtigen Amt bisher der Fall ist. Es ist auch sehr schwierig, daß

Diplomaten sozusagen eine Aufgabe betreuen, auf die sie von Haus aus gar nicht vorbereitet und für die sie nicht qualifiziert sind.

Ich möchte also die drei Schwachstellen unseres Auslandsschulwesens ganz kurz noch einmal präzisieren. Die eine ist das **pädagogische und kulturpolitische Konzept**. Es gibt viele Schulen, wo dies wunderbar ist. Es gibt aber auch viele Schulen, wo dieses Konzept nicht stimmt und nicht glaubwürdig ist. Außerdem besteht eine starke Fluktuation der entsandten Lehrer, die oft nicht einmal ausreichend vorbereitet sind und die oft nicht einmal bereit sind, die Sprache des Gastlandes zu lernen.

(Toetemeyer [SPD]: Richtig!)

Das kulturpolitische Konzept der **Begegnung** setzt aber natürlich auch die sprachliche Verständigung voraus.

Zur zweiten Schwachstelle, der **Lehrersituation**, wurde von den Vorrednern schon einiges gesagt. Dies geht so weit, daß wir in Begegnungsschulen teilweise getrennte Lehrerzimmer haben. Wenn die Begegnung nicht einmal unter den Lehrern stattfindet, wie soll sie dann mit den Kindern oder gar mit der Bevölkerung des Gastlandes wirklich zustande kommen?

Von Herrn Kollegen Toetemeyer wurde auch die **kulturelle Offenheit** erwähnt. Es ist ein Jammer, daß wir europäische Schulen haben, wo die nationalen Schulen so abgekapselt sind, daß wir hier in unseren Schulen mit ausländischen Kindern mehr Kontakte haben, als es in den europäischen Schulen der Fall ist.

Südafrika war ein Trauerspiel. Schon ich habe seit 1977 bei jedem Besuch versucht, daß wir diese Schulen für nicht weiße Kinder öffnen. Die Abwehr der Eltern war unerträglich. Ich habe es immer bedauert, daß wir nicht etwas härter mit dem Geldhahn diese Schulen dazu veranlaßt haben, sich endlich den Kindern aller Hautfarben zu öffnen.

Die Beziehungen zum Gastland erfordern die Zusammenarbeit mit anderen kulturellen Einrichtungen. Damit bin ich auch schon bei den Wünschen, die wir von der FDP aus an das Auswärtige Amt und an alle, die in diesem Bereich tätig sind, richten möchten. Bitte achten Sie diesen Bereich der auswärtigen Kulturpolitik, der uns einen hohen Anteil unserer Kulturausgaben kostet! Wählen Sie die Lehrer sorgfältiger aus! Diese Bitte richten wir an die Länderkultusministerien. Bereiten Sie die **Lehrer** für den Auslandsschuldienst besser vor, und verlangen Sie

von ihnen, daß sie außer ihrer Unterrichtstätigkeit sich alle auch als eine Art Kulturbotschafter und **Botschafter der Begegnung** zu verstehen haben.

Die Erfahrungen der zurückgekehrten Lehrer müssen für unser Inlandsschulwesen nutzbar gemacht werden. Ich höre, daß selbst entsandte Lehrer nach ihrer Rückkehr keinerlei Anerkennung für ihre Erfahrungen, für ihre Leistungen in der Auslandsschule finden. Ich finde es unerträglich, daß Junglehrer, die den Schritt gewagt haben, hinter dem warmen Ofen hervorzukommen und ins Ausland zu gehen, hierfür keinerlei Anerkennung finden, wenn sie zurückkommen.

Begegnungsschulen, neue Schulformen, berufliche Bildung, kaufmännische Berufsbildung anzubieten, wäre auch für unsere Wirtschaft sehr interessant. Traditionell sind unsere Auslandsschulen überwiegend Gymnasien. Sie zeigen bisher zuwenig Aufgeschlossenheit, sich auch **beruflichen Qualifikationen** zu öffnen.

Vor Ort sollte folgendes beachtet werden. Jede Auslandsschule müßte in jedem Jahr ein paarmal öffentliche Musikveranstaltungen, Theaterveranstaltungen, Sportfeste, Begegnungen mit Nachbarschulen organisieren. Vielleicht überlegt sich das Auswärtige Amt einmal, hierfür einen Preis zu stiften, damit die Schulen von uns aus ein bißchen angespornt werden, sich auszudenken, wie Begegnung stattfinden kann. Alljährlich sollten besonders gute Beispiele für die Begegnung unserer Schulen mit ihren Partnern, mit ihren Freunden im Gastland mit einem kleinen Preis ausgezeichnet werden.

Insgesamt herzlichen Dank für all die Mühe, die jede Tätigkeit in einer Schule, besonders im Ausland, kostet. Herzlichen Dank allen, die versuchen, trotz schwerer Bedingungen diese Aufgabe zu erfüllen. Ich äußere die Bitte: Nehmen wir diesen Bereich noch ernster. Nehmen wir ihn uns noch sorgfältiger vor; denn vertrauensbildende Maßnahmen beziehen sich nicht nur auf Abrüstung und Rüstungskontrolle, Vertrauensbildende Maßnahmen sind zuerst und zuletzt die menschliche und die kulturelle Begegnung und das bessere Verstehen. Das sollen unsere Schulen leisten.

Vielen Dank.

(Beifall bei allen Fraktionen)

Vizepräsident Cronenberg: Das Wort hat die Abgeordnete Frau Kottwitz.

Frau Kottwitz: (GRÜNE): Herr Präsident! Meine Damen und Herren! Genauso, wie ich

mich über die Möglichkeit freue, eine französische Schule hier in meiner Heimatstadt zu haben, war für mich in der Zeit, als ich in Brasilien gelebt habe, die deutsche Waldorfschule dort eine wichtige Institution.

Nun lese ich aber in der Februar-Ausgabe der Zeitschrift „Begegnung“ zum Thema „deutsche Schulen in Mexiko“, daß die 41jährige Maria bedauert:

Ja, ich hätte sehr gerne meine beiden Jungen auf das Colegio Alemán Alexander von Humboldt geschickt, doch mit meinem Monatseinkommen, das schon deutlich über dem vom Staat garantierten Mindestgehalt liegt, konnte ich mir das einfach nie leisten. Die Schulgebühren liegen ohne das, was für die Einschreibung verlangt wird, bereits bei 50% des monatlichen Lohns der 41jährigen, und daher sind ihre Jungen in eine mexikanische Schule gegangen, wie Millionen andere Kinder der ärmeren Mexikaner auch.

Das läßt vermuten, daß wir hier über eine Institution sprechen, die ihren Schwerpunkt, nämlich den Begegnungscharakter, einseitig in der Begegnung mit ausländischen Minderheiten sieht: mit den Eliten, Privilegierten und Reichen.

Hier müssen noch grundlegende Überlegungen angestellt werden, diese Situation zu ändern.

Besonders wichtig für uns GRÜNE ist auch eine gezielte **Förderung der schulischen und beruflichen Ausbildung von Mädchen** als Schwerpunkt der deutschen Schulen im Ausland. Gerade die Unterstützung von Mädchen, die in den örtlichen Bildungseinrichtungen Schwierigkeiten haben, ihr Recht auf Ausbildung durchzusetzen, sollte eine wirkliche Chance an den deutschen Begegnungsschulen haben.

(Beifall bei den GRÜNEN sowie der

Abg. Frau Dr. Hamm-Brücher [FDP])

Der im Bericht geforderte verstärkte Einfluß des Auswärtigen Amtes auf deutsche Schulen im Ausland hat die Aufgabe, verstärkt auf die **politische Richtung der Lehrinhalte** zu achten. Kaiserdiener oder sonst geschlechtsschwangere Deutsche dürfen dort kein Betätigungsfeld finden. Es wäre wünschenswert, wenn wir hierzu einen Bericht des Auswärtigen Amtes bekommen könnten, in dem die politische Ausrichtung der Schulvereine kritisch untersucht wird. In Extremfällen sollte auch durchaus eine Streichung der finanziellen Unterstützung in Erwägung gezogen werden.

Zum Beispiel die deutsche höhere Privatschule in Windhuk, wo sich eine nationalsozialistische Gesinnung einiger Lehrkräfte nicht leugnen läßt, oder die deutsche Schule in Johannesburg, die sich den Bestimmungen für weiße Schulen in Südafrika unterworfen hat und ein Kadettentraining für weiße Südafrikaner vorsieht, wären dann wohl hiervon betroffen.

(Such [GRÜNE]: Sehr richtig!)

Die erste Schule in Südafrika, die wirklich gleichberechtigt allen Rassen die Tür geöffnet hat, war bezeichnenderweise keine staatlich unterstützte Schule, sondern die freie Waldorfschule. Diese freien Schulen sollten in Zukunft verstärkt finanziell unterstützt werden. Besonders bei unseren östlichen Nachbarn wächst nach den Erfahrungen mit den strikten Staatsschulen dort der Wunsch nach diesen freien Schulen.

Was machen nach der Schule die Absolventinnen der deutschen Schulen? Auch hier brauchen wir dringend noch ein Hochschulstipendienprogramm zur Weiterbildung, wobei ich mir auch hier eine spezielle Förderung von Mädchen und Frauen wünsche.

Im Kapitel „Gegenwärtige Probleme“ des Berichts der Bundesregierung wird auf die hohe **Fluktuation** sowohl bei den amtlichen als auch bei den örtlichen **Lehrkräften** verwiesen. Das zeigt, daß die sozialen Bedingungen unbedingt verbessert werden müssen. Die unterschiedliche Bezahlung von Beamten und Ortskräften, die heute schon mehrmals erwähnt wurde, kann nicht weiter hingenommen werden. Erst dann ist auch die Zusammenarbeit mit örtlichen Lehrkräften durch gezielte Fort- und Weiterbildung dem verstärkten Einsatz bundesdeutscher Lehrer vorzuziehen.

Ein für uns wesentlicher Punkt ist der Ausbau von Schulen, die **Kindern von ausländischen Arbeitnehmerinnen** bei ihrer Rückkehr in ihr Heimatland die **Wiedereingliederung** erleichtern und für eine Fortführung der in der BRD begonnenen Schul- und Ausbildung sorgen. Dort ist die Zusammenarbeit zwischen deutschen und einheimischen Lehrerinnen besonders wichtig. Der kulturelle Austausch und die soziale und psychologische Betreuung der Kinder sind gerade bei Rückkehrerkindern von besonderer Bedeutung.

Ich danke Ihnen.

(Beifall bei den GRÜNEN sowie bei Abgeordneten der SPD und der FDP)

Vizepräsident Cronenberg: Zum Schluß hat Herr Staatsminister Schäfer das Wort.

Schäfer, Staatsminister im Auswärtigen Amt: Herr Präsident! Meine Damen und Herren! Die deutschen Auslandsschulen – das ist hier zum Ausdruck gekommen – gehören nicht nur zu den wichtigsten, sondern auch zu den bewährtesten Instrumenten unserer auswärtigen Kulturpolitik. Auch deshalb hat ihre Förderung für die Bundesregierung, wie an den beiden Regierungserklärungen von 1983 und 1987 abzulesen war, einen ganz besonderen Stellenwert.

Diese Bedeutung hat der 1987 dem Bundestag vorgelegte Bericht der Bundesregierung über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland deutlich unterstrichen.

Ich begrüße es, daß der Auswärtige Ausschuß dem Bundestag einstimmig empfohlen hat, dem vorgelegten Entschließungsantrag zuzustimmen, der die sorgfältige und, Frau Kollegin Hamm-Brücher, liebevolle Handschrift des Unterausschusses „Auswärtige Kulturpolitik“ trägt, für dessen intensive Arbeit ich hier ausdrücklich danken möchte. Damit werden die grundlegenden Linien des deutschen Auslandsschulwesens für die Zukunft durch das Parlament aufgezeigt und zugleich die weitgehend übereinstimmende Bewertung von Bundestag und Bundesregierung betont.

Die **deutschen Auslandsschulen** sind nicht allein Orte des Lehrens und Lernens; sie sind auch **Stätten des kulturellen und sozialen Dialogs**, und das in doppelter Hinsicht: Natürlich müssen sie eine angemessene schulische Versorgung für deutsche Schüler und Schülerinnen und für Kinder fremder Staaten bieten. Zum anderen aber – und dies nimmt der Entschließungsantrag an erster Stelle auf – trägt ihr Begegnungscharakter zu gemeinsamem Lernen und zur Auseinandersetzung mit Kultur-, Denk- und Lebensweise der Gastländer bei. Insofern sind die Auslandsschulen Keimzellen internationaler Partnerschaft und Verständigung.

Wir sind für jede Anregung dankbar, diese Arbeit noch zu verbessern: durch Preise, durch stärkere Förderung von Mädchen, die Sie einfordern. Allerdings habe ich neulich bei meinem Besuch in Buenos Aires bei einer Schulfestfeier geradezu eine Flut von Mädchen gesehen. Ich kann das auch von anderen südamerikanischen Schulen sagen. Mir fiel also nicht auf, daß hier geschlechtsspezifische Nachteile bestanden hätten.

Beide Aspekte, nämlich einerseits die Vermittlung schulischen Wissens und andererseits dieser kulturelle, soziale Dialog, gehören im Grunde zusammen. Denn die gemeinsamen schulischen Erfahrungen im Ausland lehren gleichermaßen etwas über Deutschland wie über das jeweilige Gastland. Sie bilden die Grundlage zum Verständnis der eigenen wie der fremden Kultur. Sie fördern Verständnis für das eigene Land und Weltoffenheit gleichermaßen.

Viele von Ihnen, meine verehrten Kolleginnen und Kollegen – das wurde heute ja auch deutlich –, haben sich von dem ganz besonderen Klima unserer deutschen Schulen in allen Teilen der Welt gelegentlich schon selbst ein Bild gemacht. Und wir sollten, Frau Kollegin, nicht immer gerade ein, zwei Fälle herausgreifen, die möglicherweise ein besonders unerfreuliches Bild vermitteln. Übrigens gibt es keine Kadettenausbildung an der von Ihnen beschriebenen Schule in Südafrika; ich habe mich gerade eben noch einmal erkundigt. Wir wollen das auch nicht einführen. Auch in Südafrika weht ja inzwischen, wie Sie wissen, ein anderer Wind.

Auch pädagogisch genießen die deutschen Auslandsschulen ein hohes Ansehen. Natürlich freut es uns, wenn wir ausländischen Absolventen unserer Schulen Jahre später in ihrem Heimatland in wichtigen Funktionen der Politik, der Wirtschaft und der Kunst begegnen.

Der Entschließungsantrag weist allerdings zu Recht auf die Problemfelder hin, die in den nächsten Jahren unsere besondere Aufmerksamkeit fordern. Jede Schule ist verschieden und unterliegt den spezifischen Bedingungen des Gastlandes. Die Bundesregierung betrachtet die mit dem Entschließungsantrag gegebene Leitlinie aber als willkommene Ermutigung für die Lösung der anstehenden Aufgaben. Hierzu gehört vor allem, meine Damen und Herren, die **Verbesserung der finanziellen Lage und sozialen Absicherung** derjenigen deutschen **Lehrkräfte**, die an deutschen Auslandsschulen bzw. in ausländischen Schulsystemen als sogenannte frei angeworbene Lehrkräfte tätig sind.

(Toetemeyer [SPD]: Sehr wahr!)

Lassen Sie mich als weitere wichtige **Aufgaben für die Zukunft** unter den zahlreichen Empfehlungen besonders herausstreichen: die Entwicklung eines Rahmenstatuts im Wege einer Bund-Länder-Vereinbarung für

alle deutschen Lehrer im Ausland; den Ausbau berufsbildender Zweige an deutschen Auslandsschulen und berufsbildender Ausbildungsgänge; die Notwendigkeit der Intensivierung von Schulbaumaßnahmen im Ausland – mit allem, was Sie, Herr Toetemeyer, zu Recht gesagt haben –; die Einrichtung eines Hochschulstipendienprogramms für begabte, aber finanziell schwache ausländische Absolventen deutscher Auslandsschulen; verstärkte Förderung von Deutsch als Fremdsprache; Verbesserung der im Ausland verwendeten Lehr- und Lernmittel und schließlich eine bessere Verzahnung der Arbeit deutscher Auslandsschulen und der Mittlerorganisationen.

Meine Damen und Herren, durch die umwälzenden Entwicklungen in Mittel- und Osteuropa kommen zusätzliche Aufgaben auf die Bundesregierung zu, auch in diesem Bereich, die ihren Niederschlag in ihrem Bericht noch nicht finden konnten. Dem wachsenden Interesse der **Völker Mittel- und Osteuropas** an unserer Hilfe bei der schulischen **Vermittlung deutscher Sprache und Kultur**, und zwar nicht nur für die deutschsprachigen Minderheiten, müssen wir Rechnung tragen. Wir haben 21 Lehrer nach Ungarn entsandt. Noch in diesem Jahr rechnen wir mit der Gründung einer deutschen Schule in Budapest. Das ist ein erster Schritt. Es werden weitere Schritte folgen müssen. Meine lieben Kolleginnen und Kollegen: Ich brauche hier nicht zu betonen, daß solche Maßnahmen auch zusätzliche Haushaltsmittel erforderlich machen.

Meine Damen und Herren, der vorliegende Entschließungsantrag gibt unserer auf Frieden und Verständigung zielenden Außenpolitik wichtige kulturpolitische Impulse. Die Bundesregierung wird alles tun, sie tatkräftig umzusetzen.

Vielen Dank.

(Beifall bei der FDP und der CDU/CSU sowie bei Abgeordneten der SPD – Toetemeyer [SPD]: „Tatkräftig“!)

Vizepräsident Cronenberg: Wir können nun zur Abstimmung über die Beschlußempfehlung des Auswärtigen Ausschusses auf Drucksache 11/6478 kommen, da weitere Wortmeldungen nicht vorliegen. Wer stimmt dieser Beschlußempfehlung zu? – Wer stimmt dagegen? – Enthaltungen? – Dann ist diese Beschlußempfehlung einstimmig angenommen. (Plenarprotokoll 11/199)

Die Bundestagsdebatte in der Presse

Auslandsschulen schlagen Brücken zwischen den Ländern

Der Bundestag hat den Bericht der Bundesregierung zur auswärtigen Kulturpolitik einstimmig begrüßt

Der Bundestag erkennt die Bedeutung und die Leistung deutscher Schulen im Ausland als „eines der wichtigsten Instrumente der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik“ an und teilt die Auffassung der Bundesregierung, daß die deutschen Auslandsschulen in besonderer Weise dazu beitragen, „Brücken zwischen Ländern und Kulturen zu schlagen“ und persönliche Freundschaften zu

schließen. Das geht aus der Beschlussempfehlung des Auswärtigen Ausschusses (11/6478) zu dem Bericht der Bundesregierung über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland (11/1642) hervor, die der Bundestag einstimmig am 7. März annahm.

In der Beschlussempfehlung wird die Vorlage dieses Berichtes begrüßt und darauf hinge-

wiesen, daß der vor 10 Jahren vom Bundestag verabschiedete „Rahmenplan für die Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen“ sich grundsätzlich bewährt habe, seine Fortschreibung dennoch notwendig sei. Der Bericht der Bundesregierung wurde zur Kenntnis genommen und die Regierung aufgefordert, nach zwei Jahren einen erneuten Bericht vorzulegen.

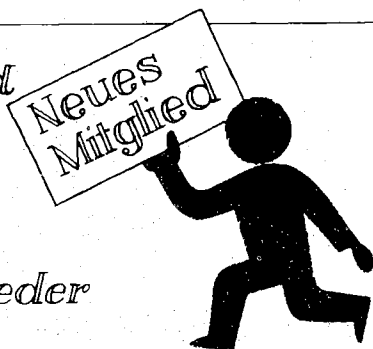
(Auslandskurier vom 14. 3. 90)

ERRATUM

Beim Beitrag „Erziehungsziele bundesdeutscher und französischer Grundschullehrer“ Heft 2/90, S. 83-86 wurde die Reihung der Autoren versehentlich vertauscht. Sie lautet richtig: **Jörg Will, Dr. Gerald A. Straka.**

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

*Werben auch Sie Mitglieder
für den VdLiA!*



VERBAND

Vorstandssitzung des VdLiA in DRESDEN – Kontakte mit Auslandslehrern der DDR

Der Mann am Klavier im Dresdner Bierkeller spielte „*Warum ist es am Rhein so schön ...*“. Er spielte es am Abend nach einem langen Gesprächskomplex des Vorstandes des VdLiA mit Lehrern der DDR, Hauptprogrammpunkt der 3. Vorstandssitzung (11.5. bis 14.5.1990). Nach Befreiung des Liedes vom Schunkelschmalz blieb das Wort „Rhein“ stehen, durchaus Gedanken der Gespräche des Tages aufnehmend; **noch** liegt die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen am Rhein und nicht an der Spree, **schon** richten sich erste zaghafte Wünsche ehemaliger Auslandslehrer der DDR an den Rhein, Hoffnungen ans (noch) bundesrepublikanische Auslandsschulwesen knüpfend.

Nach Vorauskontakten sprach der Vorstand des VdLiA in Dresden in einer Runde mit dem Leiter des Hallenser Instituts der Lehrerbildung für junge Nationalstaaten, in

einer zweiten Runde mit einer Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern Dresdens; man sprach über Affinität und Diskrepanz auswärtiger Kulturpolitik im Schulbereich der DDR und der Bundesrepublik bisher und über Spekulationen einer zukünftigen auswärtigen Kulturpolitik eines vereinten Deutschlands. Konkret: Der Leiter des Hallenser Instituts Dr. Dr. Zwanzig informierte über seine bisherige (und zukünftige?) Abteilung: Ausbildung von „Lehrerbildnern“ für „junge Nationalstaaten“ – auch die Termini ließen aufhorchen, „ost“deutsche Begriffe waren in „west“deutsche zu übersetzen; statt „Dritte Welt“ zu benennen, eine Rangordnung schaffend, spricht der Begriff „junger Nationalstaat“ unverfängliche Gleichheit an –, weiter: Die Lehrer aus Halle waren z.B. in Ländern Afrikas eingesetzt, in der curricularen Arbeit dortiger Erziehungsministerien, in der Lehrerausbildung im naturwissen-



schaftlichen und polytechnischen Unterricht an staatlichen Schulen, in der Regierungsberatung für den Auf- und Ausbau des jeweiligen nationalen Schulwesens. Der Deutschunterricht war in diesem Arbeitsfeld unbedeutendes Nebenprodukt, es wurde in der Landessprache gebildet und beraten. Deutschlehrer waren nur eingesetzt im Muttersprachenunterricht einiger weniger Botschaftsschulen der DDR, – also: ein zum bundesrepublikanischen Auslandsschulwesen recht konträres Programm.

Aktuelles des Umbruchs und der ungewissen Zukunft: Bisher war dem DDR-Auslandskader die Rückkehr an den alten Arbeitsplatz garantiert. Was wird aus den Kollegen, die noch draußen sind und bei ihrer Rückkehr eine veränderte auswärtige Kulturpolitik der DDR vorfinden, in die ihr Berufsstand nicht mehr so recht paßt? – Siehe oben: zarte Hoffnungen auf eine gemeinsame Zukunft mit bundesdeutschen Auslandslehrern (Über diesen gesamten Komplex wird Herr Dr. Dr. Zwanzig in einer der folgenden Nummern unserer Zeitschrift berichten) – Erstaunen auch „auf der anderen Seite“, als der Vorstand des VdLiA den DDR-Kollegen über die Arbeit des Verbandes berichtete, Erstaunen über Organisatorisches, daß z.B. die Arbeit des Verbandes aus Mitgliedsbeiträgen finanziert wird, daß der Verband seine Unabhängigkeit von Behörden wahrte, daß alle Arbeit im Verband ehrenamtlich geschieht, – DDR-Erfahrungen des „Großen all-planenden und all-wissenden Bruders“ haben 40 Jahre lang Initiativen in Standesvertretungen gelähmt. – Fazit: Es wird durchaus erwogen, in der DDR mit einer Sammelbewegung aller Auslandslehrer zu beginnen. Der VdLiA bleibt in Kontakt.

Eine zweite Runde sprach mit Dresdner Kolleginnen und Kollegen weniger über die Arbeit des Auslandslehrers draußen; mehr dafür über seine Eingebundenheit in ein deutsches Schulsystem und seine Beurlaubung für das Ausland. Es wurden grundsätzliche Fragen drängend: z.B. kann das zu „erwartende“ Lehrerbeamtentum (wenn man mal von der augenblicklichen Situation ausgeht) dem DDR-Lehrer neben Sicherheiten auch Risiken bringen (Loyalität als „eingengendes“ Prinzip! – Die jahrzehntelange

bittere Erfahrung der DDR-Lehrer ließ diesen Begriff „Loyalität“ schillern, erweckte Mißtrauen). Probleme der Arbeitsplatzgarantie, Lehrerarbeitslosigkeit in der Bundesrepublik, und das „Abenteuer“, sich als „Nicht“ beamter im Ausland zu verdingen. – Und daß unser Gespräch immer wichtiger wurde als genereller Informationsaustausch von Lehrern zu Lehrern, zeigte, daß detaillierte Fragen über eine Bewerbung für einen Auslandsjob vom DDR-Kollegen noch nachrangig eingestuft werden (im Gegensatz zu den Erwartungen eines DDR-Auslandslehrers). Bevor sich ein jetziger DDR-Lehrer, baldiger Lehrer eines „Bundeslandes Sachsen“ in die ZfA-Kartei aufnehmen läßt, muß viel Vorrangiges geklärt werden, – Lehrerstatus im vereinten Deutschland, Bedeutung einer „neuen KMK“, so Konkretes wie das 13. Schuljahr, Gesamtschule oder/und dreigliedriges Schulsystem, der Auftrag einer Auslandsschule eines vereinten Deutschlands, und vieles mehr ...

Soweit das Dresdenthema der Vorstandssitzung; aus den Berichten der Referenten über die laufende Arbeit nur ein Aspekt: Man wird bei den Überlegungen zu einem vom Bundestag geforderten Rahmenstatut für Auslandslehrer sehr eindringlich in den nächsten Monaten auch die Problematik der freiangeworbenen Ortskräfte (und generell aller Ortskräfte) behandeln. In der Meinungsbildung, auch im Ausräumen von Vorurteilen und Mißverständnissen muß endlich ein klares Konzept gefunden werden; der Vorstand registriert aufmerksam Stimmungen, Meinungen seiner Mitglieder im Ortskräftestatus, er „bleibt am Ball“. – Und natürlich: Das Thema „Europa“ der nächsten Hauptversammlung des Verbandes im Lysia Hotel in Lübeck wird immer stärker umrissen, eine Expertenrunde wird sich im August damit befassen.

Bei allen offenen Problemen der Dresdner Gespräche, sowohl thematisch als auch menschlich, war tröstlich ein Abend in der Semper-Oper: Theo Adam sang den Fürsten Gremin in Harry Kupfers faszinierend ungewöhnter Inszenierung des „Eugen Onegin“: „Ein jeder kennt die Lieb' auf Erden ...“

Heinz Weischer

Anzeigenschluß für Heft 4/90:

1. Oktober 1990

Fortbildungsmöglichkeiten für vermittelte Lehrer und Ortskräfte in der Bundesrepublik Deutschland

Auskunft über den „Stand der Dinge“

Die Prüfungsbeauftragten werden anlässlich ihrer Schulbesuche die Frage nach dem Bedarf und der tatsächlichen Entschlossenheit der verschiedenen Lehrergruppen, an Fortbildungsveranstaltungen in der Bundesrepublik Deutschland teilzunehmen, stellen. Gleichzeitig wird auf bestehende Programme verwiesen (vgl. Sonnenberg).

Es ist geplant, eine Zusammenstellung aller z.Zt. existierenden Fortbildungsmöglichkeiten herauszugeben (in Form eines Informationsblattes).

Da für manchen fortbildungswilligen Lehrer ein Zeitraum von mehreren Wochen bis zu einem halben oder ganzen Jahr aus familiären Gründen nicht in Frage kommt, ist mit Nachdruck auf die am Ort oder in Zusammenhang mit Fortbildungszentren (vgl. Pädagogisches Zentrum Bogotá/Buenos Aires) realisierbaren Veranstaltungen zu verweisen.

Auch arbeitsrechtliche Gründe stehen je nach Land gelegentlich einer längeren Beurlaubung eines(r) Lehrers/-in im Wege. Private Initiative der Schulvereinsvorstände und Garantie der Wiedereinstellung der Betroffenen in der Schule könnten eine Hilfe sein. Vermittelte Lehrer haben natürlich die Möglichkeit, sich während der Zeit des Heimaturlaubs über Fortbildungsmaßnahmen zu erkundigen bzw. daran teilzunehmen.

Zusätzliche Mittel seitens der innerdeutschen Behörden sind bei der gegenwärtigen dynamischen Entwicklung in den Ländern Osteuropas nicht zu erwarten. (Nachfrage nach Deutsch-Unterricht!)

Dr. Friedhelm Forwick, KMK

Auslands-Kunze 1990

Der Auslands-Kunze – Jahrbuch 1990 – ist erschienen. Mitglieder des VdLiA erhalten ihn über die Geschäftsstelle zum Vorzugspreis von 9,00 DM incl. Versandkosten.

Anschrift: VdLiA, Ingrid Bosert, Graf-Spee-Straße 28, 2300 Kiel 1.

Wir bitten bei Bestellung um Vorauszahlung des Betrages auf das Konto:

Ingrid Bosert, Postgirokonto 153837-208, Postgiroamt Hamburg,
BLZ 200 100 20.

IN MEMORIAM

Nach langer, schwerer Krankheit starb am 17. 5. 1990 unsere Kollegin

Monika Hock

aus Bötzingen bei Freiburg. Frau Hock war von 1982 bis 1988 als Ortskraft in der Grundschule und in der Sekundarstufe I der Deutschen Evangelischen Oberschule Kairo tätig. Durch ihre liebevolle, engagierte Arbeit, durch ihr heiteres, ausgeglichenes und ausgleichendes Wesen gewann sie die Herzen der Schulgemeinde. Gemeinsam mit ihrem Mann stiftete sie durch Briefkontakte und Schüleraustausch Begegnungen, die weit über das schulisch Übliche hinausgingen.

Der Vorstand

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder

ABT, Winfried, RL, DS Asunción
 BERING, Lothar, OStR, Coleg. Visconde d. Porto Seguro 2
 BEUTEL, Bernd, OStR, DS Genf
 BÖHM, Harald, StR, 7750 Konstanz, Jungerhalde 10
 BORSCHTEL, Edmund, StR, DS Quito
 BURGER, Rolf-Harald, L, DS Bilbao
 DIETZE, Rolf, StR, DS Quito
 ERWERT, Helmut, StD, 8443 Bogen, Sudendentd. Str. 4
 FAHRENKRUG, Hugo, OStR 1000 Berlin 31, Joachim-Friedrich-Str. 43a
 FIEDLER, Thomas, OStR DS d. Borrom. Alexandria
 HANNIG, Dr. Christel, OStR', DS Madrid
 HASS, Wolfgang, OStR, 7325 Bad Boll, Wiesachweg 13/1
 HEU, Bernd, OStR, 5520 Bitburg, Albachstr. 20
 HOFFMANN, Barbara, L', DS Barcelona
 HOFFMANN, Peter, OL, DS Quito
 HUTTER, Harald, OStR, DS Santa Cruz de Tenerife
 JUNG, Reinhard, StR, DS Arequipa
 KESSLER, Rolf, L, DS Arequipa
 KLÄGER, Ludwig, StR, 7324 Rechberghausen, Fuchseckstr. 4
 KRIEGER, Richard, L, DS d. Borrom. Alexandria
 KRÖGER, Heinz, OStR, DS Istanbul
 KUDORFER, Gerhard, StD, DS Arequipa
 LACH, Karl, OStR, 3170 Gifhorn, Stolper Str. 6
 LOIBL, Josef, L, DS Quito
 LÜTZEL, Norbert, RSchR, 4650 Gelsenkirchen-Buer, Westerholter Str. 14
 MANN, Bernhard, OStR, DS Pretoria
 MAYER, Hans, StR, DS Bilbao
 MÜGGE, Klaus, OStR, 2190 Cuxhaven, Brockesweg 63
 OPPELT, Susanne, GSL', 4300 Essen 16, Heckstr. 47
 PETERS, Wilhelm, OStR, DS Pretoria
 POMPEUSE, Jörg, RL, Coleg. Visconde de Porto Seguro 2
 REKRUT, Wolfgang, StR, Istanbul Lisesi
 ROHLEDER, Dieter, StD, 8417 Lappersdorf, Goethestr. 37
 SCHMIDT, Martin-Heinrich, L, DS Kapstadt
 SCHWIRZ, Petra-Christine, StR', DS Peking
 SIEG, Peter, L, DS Asunción
 STOLLE, Werner, StR Moskau
 TRAPP, Siegfried, St. Ass., DS Quito
 VIELHAUER, Ulrich, OStR, DS Johannesburg
 WABNITZ, Norbert, R, PZ Lima
 WÜBBOLT, Georg, L, DS Santa Cruz de Tenerife

Anschriftenänderungen

ANGER, Manfred, 8768 Bürgstadt, Richard-Wagner-Str. 24

BAIER, Wolfgang, 2251 Finkhaushallig/Husum, Rieke Reech 59
 BEIER, Stephanie, 4300 Essen 4, Schwanenbuschstr. 180
 BREUNIG, Harald, 6970 Lauda-Königshofen, Umferblick 31
 DINGES, Heinz, 6500 Mainz-Bretzenheim, Hans-Böckler-Str. 55
 DITTRICH, Kristof, 2000 Hamburg 70, Wilsonstr. 40
 EHMANN, Gerhard, DS La Paz
 ESKE, Hans, 8702 Margetshöchheim, Sandflurweg 6
 FÖGE, Horst, 2800 Bremen 33, Oberneulander Landstr. 109B
 FORSTER, Dieter, 7230 Schramberg, Eichenweg 38
 FREERK, Wolfgang, 3007 Gehrden, Eulenkamp 5
 GEIGER, Otmär, DS Santa Cruz de Tenerife
 GERSPACHER, Hans Peter, 7890 Waldshut 1, Werner von Schienenstr. 12
 HEU, Bernd, 5520 Bitburg, Albachstr. 25
 HIMSTEDT, Willi, 7210 Rottweil, Wagnerstr. 5
 KAKUSCHKY, Gerhard, 8025 Unterhaching, Römerweg 47
 KNIELING, Rolf, Deutsche Botschaft Kairo via Bonn Postf. 1500
 LEMKE, Helmut, Coleg. Pestalozzi, Freire 1824, 1428 Buenos Aires
 MASKOW, Detlef, 8752 Kleinostheim, Maximilianstr. 62a
 MÜLLER, Gerhard, Estambres Mitla, Av. Juarez No. 500 Oaxaca/Mex.
 PETERSEN, Ronald, 2240 Heide/Holst. Hamburger Str. 52
 RITTERHOFF, Eckhart, 3057 Neustadt 1, Wagnerstr. 12
 RUIZ-HOLST, Matthias, 1000 Berlin 51, Windhalmweg 4
 SANDNER, Manfred, Santiago 20, Casilla 179-20 Chile
 SAUTER, Günter, 7113 Neuenstein, Friedrichsruher Str. 10
 SCHMITZ, Heinzpeter, 7880 Bad Säckingen, Ludwig-Herr-Str. 55
 SCHNEIDER, Elfi, 6553 Sobornheim, Porsthaus Ippenschied
 SCHWARZ, Walter, 5168 Nideggen-Abenden, Dohmengarten 2
 SEITER, Karl-Heinz, 8510 Fürth, Mühlalstr. 65
 SPECHTER, Dr. Olaf, 2000 Hamburg 76, Hofweg 12
 STRASSNER, Lothar, DS Bogotá
 TIEMANN, Joachim, Coleg. Visconde de Porto Seguro 1
 ULLRICH, Peter, DS Arequipa
 WAGNER, Gerd, DS Karachi
 WAGNER, Winfried, 7622 Schiltach, Buchenweg 7
 WEHRLE, Dr. Holger, 7507 Pfintal-Sö. Leutzelheldstr. 15
 WINTERFELD, Karla von 6072 Dreieich-Gützenheim, Im Höchstern 63
 WOLF-SCHNEIDER, Angelika, 6200 Wiesbaden, Nerotal 27

Neue Obleute des VdLiA

DS Addis Abeba
DS Arequipa
DS Asunción
DS Barranquilla
Pest. Schule Buenos Aires
DS Concepción
DS Genf
DS Guatemala
DS Guayaquil

Dr. Manfred Gabriel
Peter Ullrich
Thomas Jurisch
Uwe Paulsen
Norbert Schilz
Klaus Brückner
Holger Schnapp
Engelbert Kalisch
Hubert Rammmler

DS London
DS Managua
DS Montreal
DS Nairobi
DS Osorno
DS Peking
DS Colegio Visconde
de Porto Seguro 2
DS San Sebastian
DS Teheran
Dt. Höh. Pr. Schule
Windhoek

Claus Casper
Rainer A. J. Burger
Dieter Stuhlinger
Gottfried Leinss
Klaus Weidinger
Dr. O. Knödler

Lothar Bering
Claudia Roppel
Hans-Ulrich Geiger

Wolfgang Kleine

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Baier, Wolfgang, Rieke Reech 59, 2251 Finkhaushallig/Husum
Birkenfeld, Helmut, Meister-Johann-Str. 12, 5000 Köln 41
von Dombois, Achim, Rembrandtstr. 2, 5000 Köln 50
Feuerstein, Joachim, Goethe-Institut, Nicosia, POB 1813, Zypern
Forwick, Dr. Friedhelm, Nassestr. 8, 5300 Bonn 1
Heidler, Tassilo M. A., Colegio Alemán de Guatemala, Apdo. 908 Guatemala City
Ibach, Hans Jürgen, Wienoldweg 8, 4600 Dortmund 30
Kerscher, Dr. Rudolf, Birkenweg 40, 8900 Augsburg 22
Lahr, Otmar, Egelstr. 22, 6700 Ludwigshafen-Oggersheim
Magin, Dieter, Calle Alpuente No. 11 Urbanización El Lago, E-46183 La Eliana – Valencia – Spanien
Michel, Herbert, Hutweide 15, 8520 Buckenhof
Peinert, Dr. Dietrich, Strandstr. 9, 2304 Stein b. Kiel
Schwarz, Dr. Paul, Deutsches Pädagogisches Seminar, Estrada 2353 Martinez, Buenos Aires, Argentinien
Selahattin, Özkan, Anadolu Universitesi Afyon, Meslek Yüksekokulu, 03100 Afyon, Türkei
Spieß, Waldemar, Apdo de Correos 10023, E-38006 Santa Cruz de Tenerife
Wild, Edmund, Rua Madre Ana, 270, 93.040 São Leopoldo/RS, Brasilien

Ausgewählte Schüler und gegrillte Riesencrevetten

Nationalspieler besuchen die Deutsche Schule

Erba (sid). Am Freitag morgen um 10.15 Uhr besuchen einige Spieler der deutschen Fußball-Nationalmannschaft die Deutsche Schule in Mailand. 200 ausgewählte Schülerinnen und Schüler dürfen die WM-Spieler eine Stunde lang ins Kreuzverhör nehmen. Nach den Pressegesprächen gibt es zum Mittagessen um 13.30 Uhr gefüllte Zucchini, gegrillte Riesencrevetten, überbackenen Fenchel sowie Schokoladenpudding mit Vanillesauce.

WESTF. ANZEIGER vom 21. 6. 1990

INFORMATION DER ZfA

Folgende Schulleiterstellen sind zu besetzen

- | | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|---|
| 1. DS Pretoria | (zum frühest möglichen Zeitpunkt) | StD(in) |
| 2. DS Johannesburg | (zum 1. 1. 1992) | OSTD(in)/StD(in) |
| 3. DS San Francisco | (zum 1. 1. 1991) | RL(in) mit GS-Erfahrung
Lehrbefähigung M + NW |
| 4. DS Dharan
(Saudi-Arabien) | (zum 1. 9. 1991) | RL(in) mit GS-Erfahrung
Lehrbefähigung M + Beifach |

Mitglieder des Auslandsschulausschusses der KMK

- | | |
|---|---|
| Baden-Württemberg: | Ministerialdirigent Eugen Weiss |
| Bayern: | Ministerialrat Karl-Heinz Freund |
| Berlin: | Oberschulrat Dr. Joachim Zeidler (Vorsitzender) |
| Bremen: | Oberschulrat Dr. Peter H. Stoldt |
| Hamburg: | Oberschulrat Jürgen von Rahden |
| Hessen: | Ministerialrat Hans-Karl Kissner |
| Niedersachsen: | Ministerialrat Dr. Martin Mühmelt |
| Nordrhein-Westfalen: | Ministerialrat Waldemar Schumacher |
| Rheinland-Pfalz: | Ministerialrat Dr. Heinz Müller |
| Saarland: | Ministerialrat Michael Felix Kürten |
| Schleswig-Holstein: | Ministerialrat Dr. Hartwig Martens |
| Auswärtiges Amt: | Votr. Leg. R. I. Kl. Dr. Dieter Siemes |
| Bundesverwaltungsamt/
Zentralstelle für das
Auslandsschulwesen: | Abteilungspräsident Dr. Karl-Friedrich Veuhoff |
- Stand: Januar 1990



Umzüge Peter Ganatz

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

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

DISKUSSION

Fachsprachendefizit

Gedanken zu J. Vögedings sechs Thesen zum Fachsprachenunterricht (DdLIA 1/90)

HELMUT ERWERT wies bereits mit aller Dringlichkeit auf die Schwierigkeitsgrade der Fachsprache in deutschen Lehrbüchern hin und analysierte das Kompetenzdefizit der Schüler an Auslandsschulen in der Fachsprache.¹ JOACHIM VÖGEDING bricht eine Lanze und macht in seinem Beitrag „Sechs Thesen zum Fachsprachenunterricht“² die Notwendigkeiten plausibel. Zusammenfassend macht er konkrete Vorschläge für eine Materialsammlung und für die Organisation: „Ein systematischer Fachsprachenunterricht muß mit Beginn des Fachunterrichts einsetzen und eine – dem Fachunterricht angepaßte – Progression aufweisen.“³ Angesichts der diffusen und dürrigen Situation des Fachsprachenunterrichts bzw. der groben Vernachlässigung bedarf der Vorstoß von JOACHIM VÖGEDING allseitig Unterstützung. – Notwendig erscheint mir der Kurzschluß zu den Bemühungen erster Gehversuche der Lehrer, die Migrantenkinder im Inland unterrichten. Die Zeitschrift INTERKULTURELL⁴ brachte zum Thema erste Beiträge. Die „Richtung auf einen wissenschaftlich fundierten Fachsprachenunterricht“ beschreibt SIGRID LUCHTENBERG in ihrem Beitrag „Überlegungen zur Bedeutung von Fachsprache für Migrantenkinder in Vorschule und Schule: Möglichkeiten und Schwierigkeiten“.⁵ Das fachsprachliche Bedingungsgefüge ist hier dasselbe wie an deutschen Auslandsschulen.

In der These 2 „Der Fachsprachenunterricht darf nicht vom Fachunterricht getrennt werden“ spricht VÖGEDING eine Idealsituation an, die beim Lehrer zwei der vier Kompetenzen⁶ für den Fachsprachenunterricht voraussetzt: die sprachdidaktische und fachliche (z.B. Chemie). Diese Forderung ist vorerst utopisch, da Lehrer mit dieser Doppelkompetenz selten sind. Der Fachsprachenunterricht kann „fachvorbereitend, fachbegleitend und fachergänzend“ erteilt werden,⁷ was bei einem Philologen sicherlich eine Enge Zusammenarbeit mit dem Naturwissenschaftler voraussetzt. Zurecht beanstandet VÖGEDING den Mangel an Nähe zum

Chemiker bzw. Physiker oder Biologen. Zu welchen „Verwirrungen“ das führen kann, veranschaulicht der Thesenverfasser an Negativbeispielen, die solche Fehlleistungen „eindrucksvoll demonstrieren“ sollen. Er stellt in einem Buch eines renomierten Verlages bereits auf den ersten Seiten eklatante „Schnitzer“ fest.

Als „Schnitzer“ bezeichnet er den von Prof. Kliefoth und von Prof. Döring (im 2. Teil) benutzten Begriff „Atomgewicht“. Siebzehnmals treffe ich diese Bezeichnung im hier beanstandeten Buch an. Teil 2 desselben Buches perpetuiert denselben scheinbar unverantwortlichen „Schnitzer“. Beide Teile stempelt er damit zur Makulatur. Was nicht wahr sein kann! Mehrere verfügbare Wörterbücher, Fachwörterbücher und Physikbücher der Hochschule und Schule bestätigen, daß Physiker mit „Atomgewicht“ dasselbe meinen, was Chemiker mit „Atommasse“ bezeichnen. Im Physikbuch der Oberstufe von DORN/BADER gibt das Sach- und Namensverzeichnis das Stichwort „Atomgewicht“ an. Im Text selbst heißt es dann „relative Atommasse“, früher „Atomgewicht“. – Offensichtlich fehlt dem Thesenverfasser hier die Nähe zum Physiker, gewiß die Nähe zur historisch bedingten Nomenklatur. – Wie sehr die Nähe zur wissenschaftlichen Terminologie der Chemie fehlt, macht der Gebrauch der Bezeichnung „Molekül“ (S. 36) deutlich. Mit Vehemenz verweisen Hochschulkemiker die Bezeichnung „Molekül“ ins Umgangsdeutsch und verweisen mit der Bezeichnung „Molekel“ auf das Adjektiv „molekular“, das von „Molekel“ abgeleitet wird. (vgl. auch: PNdS Nr. 1 Seite 89). – Eine weitere Fehlleistung stellt der Rückgriff auf eine seit Jahren vergriffene Lektüre dar. Aus gutem Grund hat die verbesserte Neuauflage im neuen Verlag die Bezeichnung „Atomgewicht“ beibehalten. Wenn dann „Atomhülle“ durch „Orbital“, oder „Curie“ durch „Becquerel“ umbenannt wurden, so wird das entsprechend für den Schüler, der mit beiden Bezeichnungen konfrontiert wird, thematisiert. (S. 56 und 114; vgl. auch S. 106 zu der

ändern Benennung von Molekeln aus physikalischer Sicht). Spätestens hier hätte der Thesenautor seine Krähennägel einziehen sollen.

Im übrigen bleibt es dabei – im Sinne von JOACHIM VÖGEDING: der Lehrer an deutschen Auslandsschulen muß „nachsitzen“. Der Diskussionsstand des Fachsprachenunterrichts für Ausländerkinder, an Studienkollegs und Lehrgebieten für Deutsch an Hochschulen, aber auch in Ostdeutschland oder Österreich⁸ ist fortschreitend, der an Auslandsschulen rückständig.⁹

Mitteilenswert: Die Fachlehrer am Bonner Studienkolleg für Physik (vergl. Vögeding S. 40) stellten nach den ersten Durchgängen mit dem Buch „PHYSIK PLUS DEUTSCH“ mit Schrecken fest, daß der Aufwand für sprachliche Belange wesentlich höher als der Aufwand für die kognitive Erfassung der physikalischen Realien ist.

Anmerkungen:

- ¹ Helmut Erwert: Die bilinguale Schule – deutscher Schulbuchtext und die Sprachkompetenz der Schüler, DdLiA 1/1980 (31-38)
- ² Joachim Vögeding: Sechs Thesen zum Fachsprachenunterricht, DdLiA 1/1990 (35-40)
- ³ Ebenda S. 40
- ⁴ U. Steinmüller/U. Scharnhorst: Ein Beitrag über Fachsprachen im Unterricht mit ausländischen Schülern, in: INTERKULTURELL 1/2-1988 (125-146)
- ⁵ Special Language/Fachsprache 3-4/1989, S. 153-171
- ⁶ Beier/Möhn setzen sich mit den Lehrerkompetenzen auseinander, in ihren „Vorüberlegungen zum Hamburger Gutachten“, zuletzt in: „Fachsprachlicher Fremdsprachenunterricht. Voraussetzungen und Entscheidungen“, Die Neuren Sprachen 1/2-1988 (19-75)
- ⁷ vergl. H. Birkenfeld: Ein Fachsprachenprogramm, in DdLiA 1/1987 (29-32)
- ⁸ Wieser, J./Nedobity, N./Krause, W.: Deutsche Fachsprache in Österreich. Anfänge, Gegenwart, Ausblick. In: Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache Nr. 26 (Hrsg. Ehner R./Schröder H.) S. 203-215
- ⁹ Boost, W./Birkenfeld, H.: Fremdsprachlicher Fachunterricht für Schüler – Eine Zwischenbilanz, in: Special Language/Fachsprache 1-2/1984 (52-59)

Helmut Birkenfeld

Gegen Gebote und Thesen oder für das mühsame Betreiben didaktischen Denkens

(mit Bezug auf J. Vögedings sechs Thesen zum Fachsprachenunterricht)

Vor mehr als 30 Jahren – in Heft 10, 1958 der „Deutschen Schule“ – veröffentlichte Wolfgang Klafki zum ersten Mal seinen Aufsatz „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung.“ Ursprünglich gedacht als Hilfe für die „gewöhnliche Situation des Lehrers“ wird diese Schrift allgemein verbreitet und zur Standardliteratur pädagogischer Seminare in der zweiten überarbeiteten Fassung von 1964. (1) Die Diskussion, die Klafki's griffige Formulierung vom **Primat der Didaktik über die Methodik** auslöste, wurde in der Pädagogik damals heftig geführt, aber dann doch in den gewandelten Erziehungswissenschaften eindeutig akzeptiert.

Die Transferierung dieser Gedanken in die „gewöhnliche Situation des Lehrers“ scheint allerdings nur mühsam voranzukommen und in der **Diskussion des Fachsprachenunterrichts** – soweit diese öffentlich und mir zugänglich ist – vermisste ich zentrale Grundgedanken daraus.

Im vorliegenden Text wird zwei grundsätzlichen Gedanken dieser 2. Fassung nachgegangen, daraus werden Konsequenzen für den Fachsprachenunterricht gezogen und

gegen Gebote und Thesen zur Fachsprachproblematik gesetzt.

A Das Verhältnis von Methodik zu Didaktik

1. Ehe W. Klafki eine Definition des Begriffes Didaktische Analyse vornimmt, beschreibt er, gewissermaßen als sein eigenes Vorverständnis, sein Rollenverständnis von Lehrer und Unterricht. Er beschreibt damit den Funktionsrahmen seiner späteren didaktischen Überlegungen mit einer wichtigen Prämisse.

Der Lehrer „in der gewöhnlichen Situation“ steht zwischen Lehrplan und Schüler. (Der Begriff Lehrplan wird in der Nachfolge von mir als neutraler Oberbegriff benutzt, ohne Rücksicht auf bildungspolitische Fixierungen oder fachspezifische Differenzierungen.) Dieser Lehrplan seinerseits ist immer und unabhängig von seiner Entstehungskonzeption eine Auswahl aus einer weitaus größeren Zahl möglicher Lehrpläne. Seine Struktur, seine Inhalte und seine Ziele sind damit geprägt von Vorentscheidungen zur Auswahl, die zeitlichen und räumlichen Veränderungen unterliegen. Ganz automatisch

wird hiermit aus der Frage des „Was“, aus der Frage nach den Lehrinhalten bereits eine Frage nach dem „Warum“, nach den Begründungen der Auswahl.

Wenn nun aber der Lehrer – und die Diskussion um die LP der DDR zeigt dies mit aller Schärfe – als ein „demokratischer Staatsbürger, der sich für unsere Gesellschaft und unseren Staat mitverantwortlich wissen soll“ (1, S. 9) handeln soll, dann muß er diese Vorentscheidungen noch einmal nachvollziehen. Er muß aus demokratischer Grundhaltung heraus mindestens für sich selbst dieses „warum“ der Pläne transparent machen und es in **demokratischer Verantwortung** – nicht aus persönlicher Willkür – gegebenenfalls festgestellten Veränderungen unterwerfen.

Er muß dies weitergehend aber auch nachvollziehen, da er in der Rolle als Lehrer, als Vermittler der Inhalte, ja in den Augen der Schüler zum Repräsentanten der ausgewählten Inhalte wird, gleichgestellt mit dem Forscher an diesen Inhalten. Aus seiner gesellschaftlichen Rolle heraus erwächst ihm in einem demokratischen Staatswesen hier eine Entscheidungsverantwortung zu, die der Forscher für sich noch abstreiten könnte. Kürzer gesagt: Aus eigenem Demokratieverständnis heraus kann kein Lehrer der Frage ausweichen, warum er diesen und nicht jenen Lehrinhalt auswählt.

Noch weniger kann er dieser Frage ausweichen aus seiner Rolle als Pädagoge. In dieser besonderen Tätigkeit „des Umgangs der älteren mit der jüngeren Generation, in dem darüber nachgedacht wird, was denn nun richtig ist für die Kinder – wie man ihnen solche Erfahrungen erspart oder mindert, die sie entmutigen . . . , wie man ihnen zu Erfahrungen verhilft, die sie beglücken und stärken Denn ein natürlicher Ablauf steht ja nicht mehr zur Verfügung“ (2, 272), in dieser besonderen pädagogischen Verantwortung gegenüber Kindern und Jugendlichen, die auch verschieden ist von der Situation des lehrenden Professoren im tertiären Bildungsbereich, muß er die Frage des „warum“ die er bisher aus der Rolle des „gebildeten Laien“ stellte, „noch einmal aus der Perspektive des Kindes bzw. des Jugendlichen auf seiner jeweiligen Bildungsstufe in den Blick fassen“ (1, S. 9) Und er muß diese Frage beantworten können mit der Bedeutung der Lehrinhalte entweder in der Gegenwart oder aber in der Zukunft der Kinder.

... und die erste Konsequenz:

Es kann keine „Gebote“ – vorab formuliert und nachgeordnet befolgt – für den deutschsprachigen Fachunterricht geben. Aus welchen spielerischen Überlegungen heraus diese Formulierung auch immer gewählt worden sein mag, schon das Wort und die damit verbundene Konnotation verbietet sich. Noch schlimmer wäre es, wenn die Konnotation absichtsvoll mitgedacht wäre. Sie verstöße fundamental gegen die genannten erzieherischen Grundhaltungen und gegen die Komplexitäten der Lebenswelten. Sie wird auch nicht dadurch besser, daß im Detail dort richtige, wenn auch einfachste Methodenaussagen gemacht werden.

Unterrichtsplanung in der „gewöhnlichen Situation“ des Lehrers, und diese Formulierung beinhaltet auch die gewöhnliche Situation des Lehrers an der Auslandsschule, wird dominant bestimmt von den selbst getroffenen didaktischen Entscheidungen innerhalb des beschriebenen Funktionsrahmens. Und dies ist im Wesentlichen Zweierlei: Es ist die geschilderte eigenverantwortliche Auswahl bestimmter Inhalte, und es ist die noch näher zu bestimmende Aufbereitung dieser Inhalte für seine ganz bestimmten Schüler, was ich „Passung“ nennen möchte. In seiner ursprünglichen Bedeutung bezeichnet dieser Begriff in der Theorie des Konstruktivismus die Anpassung eines entworfenen Weltbildes an die jeweils gemachten Erfahrungen, die Korrektur des Bildes und die erneute Anpassung im Sinne eines Regelkreises, mit dem Ergebnis, daß sich Bild und Erfahrung immer mehr annähern, aber letztendlich niemals deckungsgleich sein werden. Der Lehrer als Angehöriger der älteren Generation mit seinen Erfahrungen kann eigentlich nur analog eine fiktive Bedeutung der Lehrinhalte für die jüngere Generation mit ihren anderen Erfahrungen entwickeln, muß diese immer wieder korrigieren und wird aber letztendlich immer spekulativ bleiben.

Der Lehrer an der Auslandsschule hat bei den Inhalten eine größere Komplexität: zu den Fachinhalten kommen in vermehrtem Maße Sprachinhalte (ich vermeide hier bewußt den Begriff Fachspracheninhalte). Letztere vergrößern jedoch erheblich die didaktische Fragestellung, geht es hier ja nicht um eine additive Erweiterung, sondern um ein Beziehungsgefüge, dessen Verknüpfungen hinterfragt werden müssen.

„Was er zuerst unternähme, wenn man

ihm die Regierung eines Landes übertrüge, wurde der Philosoph und Staatsmann Konfuzius gefragt. Er würde, erwiderte der Altchinese, den Sprachgebrauch richtig stellen, denn: wenn die Worte nicht stimmten, dann stimmten die Werke nicht.“

2. Mit der zweifachen Frage „des Warum“, mit den Fragen zur Auswahl bestimmter Inhalte und den Fragen der Passung auf bestimmte Schüler ist in der Regel die Frage des „Wie“, die Frage nach der Organisation dieser Passung oder, erziehungswissenschaftlich, nach der **methodischen Planung** verbunden.

Die gewöhnliche Situation des Auslandslehrers – Studium und Seminar Ausbildung in der Bundesrepublik Deutschland, mehrjährige Berufserfahrung – sollte ihn in die Lage versetzen, mit Hilfe seines Wissens in diesen Bereichen eine Analyse seiner Situation vor Ort vorzunehmen, die Schwierigkeitsfelder zu konstatieren und situativ angemessen darauf zu reagieren. Aufbesserungswürdig im Sinne weitergehender Differenzierung, aber nicht grundsätzlich defizitär, scheint mir lediglich die Variationsbreite bestimmter Aktionsformen im Bereich der Gesprächsführung oder der Initialisierung von Gesprächsanlässen aus dem Fremdsprachenunterricht.

Grundsätzlich aber besteht hier die Gefahr, die Fragen des Fachsprachenunterrichts nur aus dem methodischen Blickwinkel zu betrachten und mit ausgefeilten Methoden-Diskussionen zu beantworten. Schon Klafki nennt so verstandene Unterrichtsdiskussion eine „Fehldeutung“ und forderte genau hieraus den Primat der Didaktik über die Methodik. Nicht im falsch verstandenen Sinn einer hierarchischen Hochschulordnung, sondern in der täglichen Vorbereitungsarbeit des Lehrers. „Die methodische Besinnung (ist) nur der letzte ... in gewisser Weise krönende Schritt einer rechten Vorbereitung ... (Ihr) wird immer wieder die Beschäftigung mit (didaktischen Fragen) als erster Vorbereitungsschritt gegenübergestellt“ (1/S. 6).

... und die zweite Konsequenz

Eine reine Methodendiskussion – und die bereits erwähnten Gebote für den deutschsprachigen Fachunterricht sind simpelste methodische Ratschläge – bewegt sich in einem geschlossenen Kreislauf ohne Lösung, da die grundsätzlichen Fragen nicht berührt werden. Sie tauscht gegebenenfalls

dortige Sozialisationsgebote – „Du sollst besonders die stillen und sprachlich etwas schwächeren Schüler fördern“ gegen heutige Lehrmethodenthesen – „... den Schülern die inhaltlichen über die sprachlichen Strukturen zu vermitteln und ihnen die fachsprachlichen Strukturen als adäquate Form der fachspezifischen Wirklichkeitserfassung nahezubringen“ (3/S. 37) – ohne die grundsätzlichen Fragen mitzubedenken. Die grundsätzlichen Fragen sind nicht die Vermittlung fachsprachlicher Strukturen – dies ist in der Tat nur eine methodische Frage. Die grundsätzlichen Fragen lauten:

– Wie verankere ich – oder repräsentiert sich – der Fachinhalt im Gedächtnis meiner Schüler?

– Benötige ich dazu Begriffliche oder bildliche Repräsentation, oder beides?

– Wenn ich Begriffliche Repräsentation anstrebe, welche Begriffe und wieviel benötige ich?

– Gibt es Interferenzen im Bereich von inhaltlicher Repräsentation und sprachlicher Repräsentation, oder anders gesagt: wie kann ich unterscheiden, ob der Schüler nur den Fachbegriff als „pattern drill“ nennt oder ob er den Inhalt verstanden hat?

Die grundsätzliche Frage lautet: wie sind die gedächtnismäßigen Verknüpfungsbedingungen von Fachinhalt und Sprachinhalt. Die rein methodische Diskussion dagegen erinnert an den Arzt, der Kreislaufstörungen diagnostiziert und diese medikamentös stabilisiert, ohne nach der Ursache der Kreislaufstörung zu forschen.

Auch die sechs Thesen zum Fachsprachenunterricht verlassen nicht den oben formulierten Methodenbereich. Während die These sechs eine fachwissenschaftliche Analyse – also vordidaktischer Natur – der Fachsprachenebenen leistet, wird in den Thesen 1-5 indirekt das Anwenden sprachlicher Lehrmethoden gefordert. In These 3 wird dies – wie oben zitiert – explizit formuliert und in These 4 im Bereich der Lernzielkonsolidierung vertieft.

An dieser Stelle sei ein Vorgriff auf den Abschnitt C erlaubt: Die Formulierung der These 4 „will man die aktive Sprachkompetenz der Schüler steigern, so gelingt dies nur, wenn man sie über inhaltliche Impulse in Kommunikationssituationen führt, in denen die betreffenden Muster eine entscheidende Rolle spielen“ zeigt beispielhaft die Fruchtlosigkeit rein methodischer Überlegungen, weil sie inhaltliche Impulse als methodische

Maßnahme einsetzt, ohne über die Interferenz der Verknüpfung von Inhalt und Sprache nachzudenken. Außeracht bleibt zum Ersten die divergierende Zielorientierung, nämlich Steigerung der aktiven Sprachkompetenz oder Steigerung der Fachkompetenz.

Beides läßt sich, wie man aus der Kognitionsforschung weiß, nicht methodisch gleichzeitig erreichen. Außeracht bleibt zum Zweiten aber auch, daß die erwähnten Kommunikationssituationen nur methodische Maßnahmen sind, um die vorher abgelehnten „pattern drills“ besser – nämlich handlungsorientiert – gedächtnismäßig zu verankern.

Wer die Sprachkompetenz steigern will, kommt inhaltlich nicht um die „pattern drills“ herum. Denn im Bereich der sinnvollen Sätze werden nicht die sprachlichen Mittel z.B. die Satzform gedächtnismäßig gespeichert. Diese bleibt nur im Ultrakurzzeitgedächtnis – also etwa 20 Sekunden – erhalten. Im Langzeitgedächtnis wird – im Augenblick gleichgültig wie – nur die Satzbedeutung repräsentiert. (4) D.h. eindeutig, wenn der Schüler über den Inhalt nachdenkt, kann er sich keine Sprachformen merken, auch keine gutgemeinten sprachlichen Verbesserungen. Und umgekehrt, wenn er die Sprachform ins Langzeitgedächtnis bekommen soll, muß diese alleiniger Inhalt sein und darf nicht mit Fachproblemen gekoppelt werden.

Grundsätzlicher wird aber gleich in der 1. These methodisch Fragwürdiges formuliert: „Ein fundierter Fachsprachenunterricht verlangt eine gute Kenntnis der fachsprachlichen Phänomene und sprachwissenschaftlicher Untersuchungsmethoden. Erst dann können die Vermittlungsmethoden greifen“. Wenn die sprachwissenschaftlichen Untersuchungsmethoden nicht Lerninhalte sein sollen – und welchen Sinn hätten sie als Inhalte selbst im Fremdsprachenunterricht? – dann müssen sie als Lehrmethode gedacht sein, was im Nachsatz impliziert ist. Hier wird Forschungsmethode mit Lehrmethode wenn nicht gleichgesetzt, so doch in Analogie gedacht gegen ein didaktisches Prinzip: es gibt keine didaktische Deduktion – in keinem der Bereiche, auch nicht im Methodenbereich – es gibt nur die von Heimann auch schon 1965 so formulierte „Interdependenz“ der Momente (5/S. 11) und die Forderung nach deren Widerspruchsfreiheit.

Auch wenn sich sprachwissenschaftliche Methoden im Forschungsbereich bestens

bewährt haben, ist dies ohne kausale Rückwirkung auf die Unterrichtsmethodik. Sie könnten erfolgreich sein, dies ist zunächst nicht ausgeschlossen, sie müssen es aber nicht.

Unterrichtsmethodische Planung heißt, die drei genannten Felder so nach dramaturgischen Gesichtspunkten zu planen, daß nach Möglichkeit affektbesetztes Lernen erfolgt, denn dies erhöht drastisch die Wahrscheinlichkeit der Übernahme des Wissens in das Langzeitgedächtnis. Genau dies – affektbesetztes Handeln – ist aber im Widerspruch zur Objektivitätsforderung der Forschungsmethoden.

Was er zuerst unternähme, wenn man ihm die Leitung einer Auslandsschule übertrüge, könnte man Konfuzius heute fragen. Er würde die didaktische Diskussion fördern, könnte seine Antwort lauten. Denn: wenn die didaktischen Überlegungen nicht stimmten, dann stimmten die methodischen Werke nicht.

B Didaktische Überlegungen zum deutschsprachigen Fachunterricht

Die folgenden Gedanken beleuchten hier nur schlaglichtartig und nicht umfassend einen zentralen Bereich des deutschsprachigen Fachunterrichts, die Verknüpfungsbedingungen von Fachinhalt und Sprachinhalt sind dabei auch nur auszugsweise differenziert. Sie folgen der „gewöhnlichen Situation des Lehrers“, der seine Fachinhalte vorfindet und nach den Auswahlgründen fragt.

Sowenig wie es die Aufgabe des Deutschunterrichts ist, jeden Schüler zu einer praktisch, produktiven Literatentätigkeit auszubilden, so wenig kann es Aufgabe des Fachunterrichts sein, jeden Schüler zum jeweils praktizierenden Fachmann auszubilden. Hier wie dort sind die Fachinhalte eingebettet in allgemeine, übergeordnete Lernziele der Bereiche Erkenntnisfähigkeit, Wahrnehmungsfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit; hier wie dort müssen die Inhalte das zu fachspezifischer Erkenntnis notwendige Basiswissen stellen oder repräsentativ für geänderte Erkenntnisstrukturen stehen. Hier wie dort geht es dabei um Prozesse zunehmender Differenzierung, die einem eigentlich positiven Selektionsziel zulaufen: sie sollen dem Schüler mögliche Zugriffsweisen zur Welt zeigen und ihn über die zunehmende Differenzierung die für ihn passende Zugriffswei-

se – sein späteres Studienfach – herausfiltern lassen. Dabei dominieren in der Mittelstufe Prozesse anschaulicher Erkenntnis, da die Inhalte mehrheitlich sinnlich erfahrbaren Handlungserlebnissen entstammen, und in der Oberstufe abstraktere Reflexionen mittels unanschaulicher Fachtermini. Immer aber arbeiten in jedem gymnasialen Fachunterricht, auch in der Bundesrepublik Deutschland, mehrheitlich Schüler, die dieses Fach nicht studieren, d.h. für die die fachspezifische Zugriffsweise zur Welt nicht die des Fachlehrers ist. Dies ist ein gravierender Unterschied zum universitären Bereich, aus dem die bisherigen Beiträge zur Fachsprachendiskussion kommen (z.B. Buhlmann/Fearns: Handbuch des Fachsprachenunterrichts) Dort nämlich sind die kognitiven Konzepte des jeweiligen Studiengebietes mindestens arbeitsfähig vorhanden, und die begriffliche Präzisierung kann sinnerweiternd eingefügt werden, hier müssen sie mit andersartig sich bildenden Konzepten und deren individuell höheren Präferenz konkurrieren und sind im Extrem von negativen Affekten blockiert.

Die ganze Schwierigkeit offenbart sich bei einer detaillierten Betrachtung jener kognitiven Konzepte. In früheren Zeiten wurde ein solcher Begriff ausschließlich mit logisch, diskursiven Verknüpfungen von exakt bestimmten Termini in Linguistik und Logik verbunden und gegen Sinnlichkeit als etwas Ungeistigem abgehoben. In den 60er Jahren etabliert sich die in den 20er Jahren von Kunsttheoretikern wie Paul Klee entwickelte Vorstellung, daß die bildhafte Repräsentation eine der Sprache gleichwertige Symbolsprache darstellt. Was bei Paul Klee noch „bildnerisches Denken“ heißt und dem Bereich der bildenden Künste zugeordnet bleibt, wird von Susanne Langer als „präsentatives Denken“ dem „diskursiven Denken“ gegenübergestellt: „Sehen z.B. ist kein passiver Vorgang ... ist selber schon ein Formulierungsprozeß ... Visuelle Formen sind ebenso der Artikulation, d.h. der komplexen Kombination fähig wie Wörter.“ (6, S. 97 ff)

Die zwischenzeitlichen neurophysiologischen Forschungen zeigen, daß diese Erkenntnisform eine gleichzeitige komplexe Erscheinung darstellt, die nach Vester (7) an biologisch subjektiv entwickelte Wahrnehmungsmuster gebunden ist und mit subjektiven Assoziationen gekoppelt wird, die ihrerseits nicht linear folgerichtig erklärbar sind. Der ursprünglich existierende Streit

darüber, ob mentales Wissen nun *descriptiv* – in sprachlicher Symbolform – oder *pictoral* – in bildhafter Symbolform – repräsentiert wird, ist lange einer Koexistenz bei gegenseitiger Beeinflussung gewichen.

R. Heege liefert dazu bei der Genese physikalischer Begriffe ein schlüssiges Modell (8). Er unterscheidet drei Erkenntnisebenen:

- das Verstehen in anthropomorphen Bildern, Mythen, Märchen der Alltagssprache, aber auch bildhafte, anschauliche Darstellungen
- die Reflexion als gedankliche Verknüpfung symbolischer Begriffe etwa der Fachsprache; Voraussetzung dazu ist zuerst die Abstraktion des Begriffes von der individuellen Erfahrung und dann eine logische Verknüpfungsform. Da durch die Abstraktion keine Rückkoppelung an Erfahrung möglich ist, Heege spricht vom „blinden Symbol“, kommt der logischen Verknüpfung hier die Kontrollfunktion zu. Die Verknüpfung selbst wird als ein Modellhandeln verstanden, als bildhafte Vorstellung von Handlungen. Allerdings endet auch das logische gesicherte, begriffliche Denken, das Modellhandeln, mit unanschaulicher „blinder“ Erkenntnis.
- die Intuition als Deutung oder Sinngebung, als das Einpassen der symbolischen „blinden“ Erkenntnis in ein neues, offenes Bedeutungsgefüge.

Heege formuliert für die Physik: „Unreflektierte bildhafte Vorstellungen und rationale Erkenntnis bedingen und ermöglichen sich wechselseitig in einem „zirkulären“, evolutionären Prozeß. Die Vorstellung, man könne der Alltagssprache jemals entrinnen, erinnert an Kant's Taube: „wie schnell könnte sie fliegen, wenn der Luftwiderstand ganz entfiel“. (12)

... und weitere Konsequenzen

– Fachinhalte sind sinnlich erfahrbare Handlungen, sind abstrakte symbolhafte Reflexionen mit Fachbegriffen und müssen zum Dritten die Einpassung dieser Fachbegriffe als anschauliche Sinngebung in offene Bedeutungsgefüge sein.

– Jeder Begriff, auch der abstrakt fachsprachliche, hat seine zwei Seiten: seinen logisch definierten Symbolbereich und seinen bildhaften, anschaulich an Situationen und Handlungen gebundenen Vorstellungsbereich. Nicht nur in der Mittelstufe bei „verzinktem Blech“ oder bei „Feuerrot“ auch in der Oberstufe bei chemischen Formeln. Dort ist die sinnliche Handlungserfahrung nur näher an der bildhaften Repräsentation, während hier modellhaft gehandelt wird.

– Die Diskussion um eine Verbesserung des aktiv verfügbaren Fachsprachenbestandes führt lediglich zu einer Verbesserung der symbolhaften, „blinden Erkenntnis“: der Fachlehrer hört die korrektere Verknüpfung der Symbole, die erhöhte Sinnleistung offenbart sich erst in der Rückkoppelung an die Alltagssprachlichen Vorstellungen. Dies ist der Grund, warum Schüler trotz des deutschsprachigen Fachunterrichts auf muttersprachliche Literatur zurückgreifen, und keine Differenzierung der Fachsprache wird dies ändern: Beim Einsatz der Fremdsprache im Alter von 6 Jahren mit Beginn der Schulzeit ist die bildhafte Repräsentation der Handlungserfahrung, inklusive der anschaulichen Begriffe, in der Muttersprache uneinholbar für jede Fachsprache fortgeschritten – abgesehen von den wenigen Kindern, die gleichzeitig bilingual sprechen lernen.

Im universitären Bereich dagegen sind diejenigen Studenten in der Regel im Studienfach versammelt, bei denen die Rückkoppelung der spezifischen Fachsprache an die Alltagssprache gelungen ist und zu einem stabilen kognitiven Konzept geführt hat; hier ist die Präzisierung eine Erweiterung der sinnesbedingten Erkenntnis.

– Es gibt eine sinnliche Erkenntnis als bildhafte Repräsentation von Handlungser-

fahrungen und deren Verknüpfung bei jedem Menschen, ohne daß die sprachliche Beherrschung gewährleistet sein muß.

– Für die Schule als Ort und Zeit der Genese der kognitiven Konzepte hat die bildhafte, anschauliche Versprachlichung Vorrang vor perfekten Fachsprachensystemen. Sie bildet die Basis als bildhafte Repräsentation mit notwendigen Unschärfen. Denn wenn in Klafki's Sinn Fachinhalte „fruchtbar“ werden sollen, muß eine Sinndeutung evoziert werden, muß eine Fragestellung aus einem Konflikt erwachsen. Dies kann nicht das fertige System leisten, sondern nur die nicht formalisierte Sprache mit ihrem „unabgrenzbaren Umfeld vager, unausdrücklicher Vorstellungen“ (12).

Der Lehrer in seiner gewöhnlichen Situation hält eigenverantwortlich die Balance zwischen sprachlicher Normierung und mehrdeutigem Sprachgebrauch. Er allein entscheidet innerhalb einer Stunde, ob der Fehler verbessert wird oder sogar notwendig ist aus dem Gesagten.

Was er zuerst unternähme, wenn man ihm die Leitung von Unterricht übertrüge, könnte man Konfuzius hier ein weiteres Mal fragen. Er würde Wortbilder studieren, könnte er erwidern. Denn: wenn die Wortbilder nicht stimmten, dann stimmten die Weltbilder nicht.

Literatur

- ¹ H. Roth/A. Blumenthal: Didaktische Analyse, Hannover 64
- ² Andreas Flitner: Vernunftkritik – Erziehungskritik in Universitas 3/90 S. 272
- ³ J. Vögeding: Sechs Thesen zum Fachsprachenunterricht, in DdLiA, 1, 90
- ⁴ J. Engelkamp in: Das menschliche Gehirn, Berlin 75, S. 50 ff
- ⁵ P. Heimann u.a.: Unterricht, Analyse und Planung, Hann. 65
- ⁶ S. K. Langer: Philosophie auf neuem Weg. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst, Frankfurt 65
- ⁷ Fr. Vester: Denken, Lernen, Vergessen, München 78
- ⁸ R. Heege: Vorstellung, Reflexion, Intuition und die Genese phys. Begriffe in Duit/Jung/Pfundt: Alltagsvorstellungen und Naturwissenschaftl. Unterricht, Köln 81, S. 133 ff

Dieter Magin

Richtlinien zur Manuskriptabfassung bitte bei der Schriftleitung anfordern!

Deutsch in Griechenland: Keine Angst vor der Anglophonie

Die Sprachvermittlung von Deutsch als Fremdsprache im Spannungsfeld von außerschulischen Systemen und dem staatlichen Schulwesen

Ich möchte mit einem kleinen Scherz beginnen. Er handelt von der Fotografierwut vieler Touristen. Da wurde also einer gefragt: „Wie war's in Italien?“ und die Antwort darauf: „Weiß nicht, die Filme sind noch nicht entwickelt!“

Wir knipsen, ehe wir gesehen haben. Und das Ergebnis? Ich fürchte, mancher Lehrer wäre entsetzt, wenn er wüßte, wie vieles von dem, was er alles seinen Schülern eingeben wollte, niemals entwickelt wird. Dieser Vergleich zwischen Touristik und Schule stammt von dem namhaften deutschen Pädagogen Wagenschein, der in diesem Zusammenhang darauf hinaus will, daß er die Gefahren der Schule in der Oberflächlichkeit bzw. in der mangelnden gründlichen Arbeit sieht. Nicht so sehr in der Überlastung und Überforderung der Schüler.

Ich glaube, daß die Problematik des Lernerfolgs des staatlichen Schulwesens in diesem Punkt liegt. Und gerade hier liegt die Bresche, die Chance, die Marktlücke der außerschulischen Unterrichtssysteme. Nun wäre es kurzichtig und falsch, wollte man die mangelnde Gründlichkeit der staatlichen Unterrichtsarbeit als „schicksalhaftes“ Versagen dieser Bildungseinrichtung, als „systemimmanent“, sehen, dem Schüler und Lehrer letztlich machtlos ausgeliefert seien. Es wäre interessant zu untersuchen, inwieweit diese resignierende Einschätzung mit dazu beigetragen hat, daß zahllose Schüler und Lehrer vieler Länder ihre Lernhilfen und Ausbildungsangebote, neben dem Pflichtprogramm der staatlichen Schule, im außerschulischen System suchen und finden, und zwar dort, wo in einem Fachbereich wichtiger Schulfächer eine intensive und effektive Fachausbildung sich empfiehlt.

Es wäre weiterhin falsch, die mangelnde Gründlichkeit der Schule einseitig moralisch, im Sinne der Nachlässigkeit oder gar der Verantwortungslosigkeit von Lehrern und Schülern des staatlichen Schulwesens zu

verstehen. Mancher weiß sicher im Gegenteil von schulbewußten Kindern und von engagierten Lehrern zu berichten, von wichtigen Bildungsimpulsen in der Schule, von Schulfreundschaften, von Lehrern als Vorbild und Partner.

Auf der anderen Seite wäre es auch falsch, wollte man die Funktion der außerschulischen Unterrichtssysteme von vornherein als Ausweg in einer Ausbildungsmisere sehen, wo doch in so manchen außerschulischen Ausbildungsinitiativen häufig inkompetente Kräfte am Werk sind, wo häufig ein methodisch-didaktisches Durcheinander herrscht, wo Schüler im Übermaß ihre Freizeit opfern müssen und wo sie bzw. ihre Eltern sich finanziell manchmal ausgenutzt fühlen.

Nun kann es bei der Entfaltung unseres Themas nicht darum gehen, das Negative mit dem Positiven, die Vorteile mit den Nachteilen der beiden Systeme aufzurechnen bzw. gegenseitig auszuspielen. Damit würde man beiden nicht gerecht, deren historischen Voraussetzungen nicht, deren pädagogischen Ansprüchen nicht und deren gesellschaftlichen und lernpsychologischen Gegebenheiten ebenfalls nicht.

Wir müssen also zunächst nach all dem fragen, um das Spannungsfeld von außerschulischen Unterrichtssystemen und dem staatlichen Schulwesen richtig in den Blick zu bekommen. Wir wollen dann dazu übergehen, konkret nach der staatlichen Schulsituation und der außerschulischen Situation Griechenlands zu fragen und müssen weiterhin die Sprachvermittlung von Deutsch als Fremdsprache in den beiden Systemen zu beschreiben versuchen. Obwohl Deutsch erst als Pilotprojekt im staatlichen Schulwesen existiert, lohnt es sich, über trotzdem vorhandene und wirksame Phänomene dieses Beziehungsgefüges nachzudenken. Es ist als ein Spannungsgefüge hauptsächlich für den Ausbildungszeitraum während der

Schulpflicht eines Sprachschülers wirksam. Im Blick auf die Schulpflicht also müssen wir von einer Spannung zwischen den genannten Systemen sprechen.

Es ist weiterhin zu klären, wie der **Bedarf und die Nachfrage von Deutsch als Fremdsprache in Griechenland einzuschätzen sind**, was der Fremdsprachenlernende erwartet und braucht, wie der Sprachkursteilnehmer des außerschulischen Kurssystems vom Schüler des staatlichen Unterrichtssystems abhängig ist und umgekehrt. Und schließlich muß in der gleichen Perspektive die Rolle des Sprachlehrers betrachtet werden. Wir müssen also fragen: In welchem Maße hängt auch der außerschulische Sprachlehrer von einer 'Theorie der Schule' ab mit ihren pädagogischen und bildungspolitischen Implikationen? Wie muß von daher das Selbstverständnis des Lehrers als „des Partners beim Lernen“ bewertet werden? Welches sind die außerschulischen Aufgaben von Deutsch als Fremdsprache im Verhältnis zum Fremdsprachenunterricht mit Deutsch im staatlichen Schulfächerkanon? Und gibt es Funktionen, die im Schnittpunkt von außerschulischen und schulischen Angeboten von Deutsch als Fremdsprache stehen? Abschließend ist zu fragen, ob die interkulturellen Beziehungen in Europa nicht von einer neuen Fremdsprachenpolitik der Europäer beeinflußt werden müssen, damit die Sprachvermittlung Deutsch als Fremdsprache einen Beitrag zur immer weiter verkümmerten europäischen Mehrsprachigkeit leisten kann.

1. Die Stellung von Deutsch als Fremdsprache in Griechenland

Nach neuen statistischen Untersuchungen¹ macht der Deutschunterricht an staatlichen Schulen eine „quantité négligeable“ aus (0,2%), während umgekehrt eine sehr große Zahl von Kursteilnehmern an den 4 Goethe-Instituten und zahlreichen Instituten der außerschulischen Ausbildung Deutsch lernen; und zwar, im Weltmaßstab betrachtet, mit einem sehr hohen Anteil von Sprachdiplomen. D. Sturm macht darauf aufmerksam, daß es voreilig sei, „aus dem Sonderfall Griechenland die tröstliche These abzuleiten, bei nicht vorhandenem Deutschunterricht an den staatlichen Schulen würden außerschulische Kursträger in die Bresche springen“.² Demgegenüber vertritt Sturm die These, daß es, weltweit gesehen, im allgemeinen eine Wechselbeziehung zwischen schulischem und außerschulischem

Sprachunterricht gebe, aber noch keine Untersuchung darüber.³ Ich bin der Auffassung, daß unsere Überlegungen ein Beitrag dazu sind, diese Lücke schließen zu helfen.

Im konkreten Fall Griechenland gäbe es dann hinsichtlich dieser Wechselbeziehung nichts weiter zu untersuchen, weil Deutsch als Fremdsprache im schulischen Fremdsprachenunterricht praktisch nicht vorhanden ist. Dennoch vertrete ich die These, daß die beiden Deutschen Schulen in Athen und Thessaloniki zu nennen sind, wenn man sich analytisch mit der Wechselbeziehung beschäftigen will. Deutsche Begegnungsschulen im Ausland stehen als Bestandteil eines ausländischen Schulsystems im allgemeinen hoch im Kurs. Sie werden von einer breiten Öffentlichkeit als Schullaufbahn favorisiert. Ihr Leistungsstand im deutschsprachigen wie auch im muttersprachlichen Bereich ist vergleichsweise hoch, das Leben in der Schulgemeinschaft sehr vielseitig. Der Wert solcher Schulen liegt nun darin, daß man in dieser zweisprachigen Schule nicht nur in zwei Sprachen lernt, sondern daß man in ihnen auch lebt, und das heißt, daß man deren Denkweisen erlernt, also das höchste

Ihr Spezialist für Auslandsumzüge

 **Carl Grove**
Internationale Möbelspedition

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

lernt, was das Erlernen von Sprachen bedeutet: Das Erlernen von zwei Denkweisen. Auf diesen Zusammenhang hat Umberto Eco in seiner Festrede zum 100jährigen Bestehen der Deutschen Schule Mailand aufmerksam gemacht.⁴

Als einer, der selbst sieben Jahre lang Lehrer an der Deutschen Schule Thessaloniki war, bin ich sicher, daß die Begegnungsschulen Griechenlands als fächerübergreifende Sprachschulen für zwei Denkweisen spürbar ins Land hineingewirkt und daß sie dabei mitgeholfen haben, das in Griechenland seit über 100 Jahren vorhandene Interesse an deutscher Kultur und Sprache zu fördern. Natürlich gibt es viele andere Faktoren für das Interesse und die Verbreitung für Deutsch als Fremdsprache in Griechenland, besonders in neuerer Zeit. Einige Faktoren hier stichwortartig: Handelsbeziehungen, Technologietransfer, Migrantenrückkehr, Ausbildung/Studium, Tourismus.

All das spiegelt den Bedarf an Deutsch als Fremdsprache wider. Das außerschulische Sprachkurssystem deckt diesen Bedarfsmarkt fast allein ab. Unter keinen Umständen dürfen in diesem Zusammenhang die germanistischen Abteilungen der beiden Universitäten Athen und Thessaloniki vergessen werden, deren Sorge um die deutsche Sprache und Literatur von grundlegender Bedeutung ist, wenn man eine Bedarfsanalyse macht. Im übrigen ist das Vorhandensein der staatlichen Universitätsgermanistik ein wesensmäßiger und adäquater Hinweis auf das staatliche Schulwesen, daß es eigentlich für kein Land der Welt verständlich ist, warum Deutsch als Fremdsprache an der Universität existiert, in der höheren Schule aber nicht!

Es ist aufschlußreich, daß im Programm des Bildungsziels des griechischen Lykeion von der Notwendigkeit des Fremdsprachenlernens kaum die Rede ist. Auch in den Programmen der neueren griechischen Bildungsplanung findet man bei allem Bedürfnis nach wirtschaftlich-technischer und sozialer Innovation und dem Vergleich mit den Bildungssystemen der EG so gut wie nichts über die Notwendigkeit, an der Schule Fremdsprachen zu lernen. Dieses Versäumnis der griechischen Bildungsplanung hat mit den komplizierten Verhältnissen des eigenen Sprachbewußtseins in der Auseinandersetzung zwischen Volkssprache und Katharevousa zu tun. Der Verfremdungseffekt gegenüber der eigenen Umgangssprache

hat sicher mit dazu beigetragen, daß der Zugang zu Fremdsprachen erschwert war. Im übrigen hat die Bevormundung des Neugriechischunterrichts an den Schulen durch die Didaktik des Altgriechischen den Blick für die Fortschritte der internationalen Sprach- und Fremdsprachendidaktik lange Zeit verstellt. Damit aber ist den Bildungsplänen der Bildungswert moderner Fremdsprachen nicht genügend klar geworden.

2. Zweitfremdsprachen und die Anglophobie

Die Verbreitung von Fremdsprachen muß unter **sprachenpolitischen Gesichtspunkten** betrachtet werden und richtet sich nach Bedarf und Nachfrage. Von daher ist es nicht unrealistisch zu behaupten, daß Deutsch als Fremdsprache in Europa gute Aussichten hat, eine parallele Bedeutung zum Französischen zu bekommen. Ein Blick auf Griechenland: Hier z.B. sind die traditionellen kulturellen Bindungen zu Frankreich intensiver als mit Deutschland; dafür sind die neuzeitlichen Bindungen zu Deutschland stärker (Handel, Migranten etc.) als zu Frankreich. Von daher betrachtet müßte Deutsch als Fremdsprache einen ebenbürtigen Platz neben Französisch als Unterrichtsfach an staatlichen Schulen haben.

Wenn wir davon ausgehen, daß kulturpolitisch die Mehrsprachigkeit für die Zukunft Europas entscheidend ist, dann müßten, abgesehen von Englisch, mehr als nur zwei Fremdsprachen im staatlichen Schulsystem als Wahlpflichtfächer bzw. als Wahlfächer angeboten werden. Das gilt für alle europäischen Länder, und die Sprachenfolge dürfte keinesfalls starr von Englisch als 1. Fremdsprache ausgehen.

Natürlich kann Deutsch als Fremdsprache, gegenüber der englischen Sprache, immer nur als eine europäische Regionalsprache mit einem bestimmten **Kommunikationsradius** angesehen werden. Unter Kommunikationsradius versteht man die Frage: „Wie weit komme ich, wenn ich Deutsch verstehe oder spreche?“ Und dabei gibt es ganz verschiedene Antworten, je nachdem, ob ich im Handel, Studium, Tourismus oder in der Wissenschaft etc. auf die deutsche Sprache stoße.

Weltweit fällt jede mehrsprachige Fremdsprachigkeit zugunsten des Englischen aus, ob im schulischen oder im außerschulischen

(Fortsetzung auf Seite 135)

GRÜNE BLÄTTER: AKTUELLE INFORMATION

Anrechnung von Erziehungszeiten

Bundesversicherungsanstalt für Angestellte

Verband Deutscher Lehrer

im Ausland

z. Hd. Herrn Dr. Friedhelm Forwick

Referat Rechts- und Sozialfragen

30. 10. 89

Sehr geehrter Herr Dr. Forwick!

Nach den gesetzlichen Vorschriften sind Erziehungszeiten grundsätzlich nur dann anrechenbar, wenn ein Kind im Geltungsbereich des AVG, also im Inland, erzogen wurde und die Eltern bzw. der/die Erziehende sich mit ihm gewöhnlich dort aufhalten.

Dagegen soll die Erziehung von Kindern im Ausland in der deutschen Rentenversicherung grundsätzlich nicht bzw. nur unter bestimmten Voraussetzungen honoriert werden. Für Erziehungszeiten mit Auslandsberührung gelten daher besondere Bestimmungen; dies unabhängig von der Staatsangehörigkeit der Eltern oder der Kinder.

Ob Erziehungszeiten bei Erziehung eines Kindes und gewöhnlichem Aufenthalt von Kind und Eltern außerhalb des Geltungsbereiches des AVG (nachfolgend: Ausland) erworben werden können, ist für Zeiten vor dem 1. 1. 86 nach § 28a Abs. 3 in Verbindung mit § 2a Abs. 5 S. 1 und 2 AVG zu beurteilen.

Voraussetzung für den Erwerb von Kindererziehungszeiten während eines Auslandsaufenthaltes ist, daß während der Kindererziehung oder unmittelbar vor der Geburt des Kindes wegen einer Beschäftigung oder Tätigkeit im Ausland Pflichtbeitragszeiten nach deutschen Rechtsvorschriften vorhanden sind oder nur deshalb nicht vorhanden sind, weil Versicherungsfreiheit i. S. von § 6 AVG vorlag.

Die Antragstellerin könnte als Ehegatte einer Person, die während einer Beschäftigung im Ausland nur deshalb keine Pflichtbeitragszeiten nach deutschen Rechtsvorschriften hat, weil sie versicherungsfrei ist, Kindererziehungszeiten erwerben.

Versicherungsfrei ist nur, wer dem Grunde nach der Versicherungspflicht nach deutschen Rechtsvorschriften unterliegt.

Ein beurlaubter Beamter, der als Lehrer an einer deutschen Schule im Ausland beschäftigt ist, unterliegt im Regelfall auch dem Grunde nach nicht der Versicherungspflicht in der deutschen gesetzlichen Rentenversicherung. Die deutschen Schulen im Ausland sind regelmäßig rechtlich selbstständige Einrichtungen.

Eine Entsendung i. S. der Ausstrahlung (§ 4 SGB IV) – vertragsloses Ausland – liegt in der Regel nicht vor. Die unterbliebene Abführung von Pflichtbeiträgen ist daher ggf. ursächlich auf die Beschäftigung im Ausland und nicht auf Versicherungsfreiheit zurückzuführen.

In einem derartig gelagerten Fall sind die im Ausland zurückgelegten Zeiten der Kindererziehung abzulehnen.

Anders sind die Fälle zu beurteilen, in denen z.B. durch das Bundesverwaltungsamt mit der Beantragung von Versicherungspflicht nach § 2 Abs. 1 Nr. 10 AVG die Grundlage für eine evtl. spätere Nachversicherung geschaffen wurde. Hier führt die Tatsache, daß dem Grunde nach Versicherungspflicht zur Angestelltenversicherung besteht, zur Anrechnung von Kindererziehungszeiten im Ausland für die Ehefrau beim gemeinsamen Auslandsaufenthalt.

Darüber hinaus liegen für einige Abkommens-Staaten für bestimmte Zeiten Ausnahmevereinbarungen für Auslandsschullehrer vor, so daß über die entsprechenden Sozialversicherungsabkommen Versicherungspflicht dem Grunde nach zeitweise abzuleiten ist.

Es wird von der BfA im Einzelfall geprüft, in welchem Staat und in welcher Zeit die Kindererziehung erfolgte und ob Versicherungsfreiheit i. S. von § 6 AVG der einzige Hinderungsgrund für die Nichtabführung von Pflichtbeiträgen war. Es kommt nicht darauf an, daß die Tätigkeit im Auslandsschuldienst im öffentlichen deutschen Interesse lag.

Mit freundlichen Grüßen

Im Auftrag

gez. **Huber**

Übersicht über die von der Kultusministerkonferenz anerkannten Auslandsschulen

Stand: 1. August 1989

A. Deutsche Auslandsschulen, die zur deutschen allgemeinen Hochschulreife führen:

Ägypten:	Deutsche Evangelische Oberschule Kairo
Äthiopien:	Deutsche Botschaftsschule Addis Abeba (z. Zt. keine Oberstufe; am Ende der Klasse 10 Schlußprüfung)
Belgien:	Deutsche Schule Brüssel
Finnland:	Deutsche Schule Helsinki
Frankreich:	Deutsche Schule Paris Deutsche Schule Toulouse
Griechenland:	Deutsche Schule Athen Deutsche Schule Thessaloniki
Großbritannien:	Deutsche Schule London
Hongkong:	Deutscher Zweig der Deutsch-Schweizerischen Internationalen Schule Hongkong
Iran:	Deutsche Botschaftsschule Teheran (z. Zt. keine Oberstufe; keine Prüfung)
Italien:	Deutsche Schule Genua Deutsche Schule Mailand Deutsche Schule Istituto Giulia in Mailand
Japan:	Deutsche Schule Rom
Kenia:	Deutsche Schule Tokyo
Libanon:	Deutsche Schule Nairobi Deutsche Schule Beirut (z. Zt. keine personell geförderte Auslandsschule)
Niederlande:	Deutsche Schule Den Haag Deutsche Abteilung der Internationalen AFCENT-Schule in Brunssum
Nigeria:	Deutsche Schule Lagos
Portugal:	Deutsche Schule Lissabon Deutsche Schule Porto
Schweden:	Deutsche Schule Stockholm
Schweiz:	Deutsche Schule Genf
Spanien:	Deutsche Schule Barcelona Deutsche Schule Bilbao Deutsche Schule Las Palmas de Gran Canaria Deutsche Schule Madrid Deutsche Schule Valencia
USA:	Deutsche Schule Washington
Venezuela:	Deutscher Zweig des Colegio Humboldt in Caracas
Prüfungen zur Erlangung der deutschen allgemeinen Hochschulreife werden außerdem an folgenden Schulen regelmäßig abgehalten:	
Belgien:	Deutsche Abteilung der Internationalen SHAPE-Schule
Türkei:	Deutsche Schule Istanbul

B. Deutsche Auslandsschulen, die zur Schlußprüfung führen

(Abschluß der Klasse 10 eines gymnasialen Bildungsganges):

Ägypten:	Deutsche Schule der Borromäerinnen in Alexandria Deutsche Schule der Borromäerinnen in Kairo
Afghanistan:	Deutsche Schule Kabul (z. Zt. geschlossen)
Belgien:	Deutsche Schule Antwerpen
Costa Rica:	Humboldt-Schule in San José
Indonesien:	Deutsche Schule Jakarta
Liberia:	Deutscher Zweig des Educational Center Bong Range in Monrovia
Saudi-Arabien:	Deutsche Schule Jeddah Deutsche Schule Riad
Singapur:	Deutsche Schule Singapur
Spanien:	Deutsche Schule in der Provinz Málaga Deutsche Schule Santa Cruz de Tenerife Privatschule der Deutschen Botschaft in Ankara
Türkei:	Deutsche Schule Moskau
UdSSR:	Deutsche Schule Moskau
Uruguay:	Deutsche Schule Montevideo

C. Deutsche Auslandsschulen, die zum Hauptschulabschluß führen:

Iran:	Deutsche Schule Busher (z. Zt. geschlossen)
Nigeria:	Deutsche Schule Warri Deutsche Schule Ajaokuta
Vereinigte Arabische Emirate:	Deutsche Schule Abu Dhabi

Umfrage

Liebe Kolleginnen und Kollegen, diese Zeitschrift ist **IHRE** Zeitschrift. Mit Artikeln und Leserbriefen bekunden Sie Ihr Interesse an Ihrer Zeitschrift, und doch fehlt der Schriftleitung vielfach die Rückkoppelung, ob das, was ist und wie es ist, dem entspricht, was Sie in Ihrer Zeitschrift zu lesen wünschen. Bitte geben Sie uns auf dieser heraustrennbaren Seite Ihre Meinung, kreuzen Sie an, was Ihnen behagt, was Ihnen nicht behagt, und lassen Sie uns den Bogen zukommen (Anschrift: Heinz Weischer, Webergasse 13, 8990 Lindau) – Umseitig finden Sie eine Umfrage zum Schultheater, das ist unabhängig zu sehen zu dieser Zeitschriftenumfrage, drucktechnisch aber war die Koppelung sinnvoll; sollten Sie beide Seiten ausfüllen, danken wir Ihnen um so mehr. H. W.

☐ Die Zeitschrift soll so bleiben, wie sie ist.

Sie sollte Ihren **Schwerpunkt** in folgenden Rubriken sehen! (Bitte höchstens 3 ankreuzen):

- | | |
|--|---|
| ☐ Hochaktuelles – Neues | ☐ Verbandsnachrichten |
| ☐ Regionalinformation (Europa, Amerika, Afrika, Asien, Australien) | ☐ Diskussion verbandspolitischer und didaktisch/methodischer Streitfragen |
| ☐ Bundesrepublik | ☐ Didaktik |
| ☐ Deutsch als Fremdsprache | ☐ Deutsch als Fachsprache |
| ☐ Feuilleton | ☐ Büchertisch |

Ich könnte mir die folgenden zusätzlichen Rubriken vorstellen:

Es sollte im Vergleich zum Bisherigen in den verschiedenen Rubriken **mehr Wert** gelegt werden auf (bitte beliebig viel ankreuzen):

- | | | |
|---|---|---------------------------------------|
| ☐ Leserbriefe | ☐ Interviews | ☐ Photo-Layout |
| ☐ „Aktuelle“ Reportagen, | ☐ Stellungnahmen des Verbandes | |
| ☐ Schülerbeiträge | ☐ Eltern- und Schulvereinsbeiträge | |

Ich bevorzuge (neben verbandspolitischer aktueller Information)

- ☐ in jedem Heft möglichst thematisch und „weltumgreifend“ breit gestreute **kürzere** Beiträge
- ☐ von Heft zu Heft Schwerpunktthemen (aller Art) mit wenigeren **längeren** Beiträgen
- ☐ stärker **fachwissenschaftlich** (Deutsch als Fremdsprache und als Fachsprache) ausgerichtete Thematik mit gründlichen, langen Artikeln.

Zum **Verbandspolitischen**

Ich halte die folgenden Informationen für wichtig (bitte beliebig viel ankreuzen):

- ☐ Berichte über standespolitische Entscheidung im Auslandsschulwesen
- ☐ Pressestimmen dazu (eventuelle Gegendarstellungen)
- ☐ KMK und ZfA Informationen
- ☐ Steuer- und Rechtsfragen
- ☐ Stellung des Auslandslehrers (Schulleiters) zur ZfA, zum Schulverein, zu Elternverbänden usw.
- ☐ Vermittlungsgeschehen (Kriterien für Erst- und Zweitvermittlungen usw.)
- ☐ Arbeit der Regionalgruppen (Obleute)

Ich bitte um Information zu folgenden Themen:

P.S.

- ☐ Man sollte ab und zu den Auslandslehrer im Spiegel der Limericks „kommentieren“! Beispiele:

Thema: Vertragsverlängerung

Ein Auslandslehrer in Málaga
verwechselte DaF mit Tralala
und Sangria. Ihn jagte nach Haus
der Schulleiter Jupp Kraus
„Wenna nur pichelt, wat sollada!“

Thema: Interkulturelle Kommunikation

Ein Studiendirektor in Lima
verfluchte das neblige Klima,
sah erst wieder Land
Hand in zärtlicher Hand
mit der Schulsekretärin Cosima

- ☐ Man sollte das lieber bleiben lassen, wir sind schließlich kein Witzblatt.

Umfrage

zum **Schultheater** an deutschen Auslandsschulen

Liebe Kolleginnen und Kollegen, an vielen Schulen im Ausland wird Theater gespielt; oft ist es schwierig, den deutschen Sprachkenntnissen der Schüler und den verschiedenen Altersstufen entsprechende Stücke zu finden. Ein Erfahrungsaustausch könnte allen dienen: ich bitte die Theaterleute, diese Umfrage zu beantworten. (Aus drucktechnischen Gründen ist sie gekoppelt mit der Umfrage über unsere Zeitschrift; sinnvollerweise sollte pro Schule nur ein Kollege über Theater Auskunft geben.) H. W.

In meiner Schule findet Theater statt in

- ☐ deutscher Sprache ☐ nationaler Sprache ☐ beiden Sprachen

A **Deutschsprachiges Theater**

An der Theatergruppe sind beteiligt:

- ☐ nur muttersprachlich Deutsch sprechende Schüler
☐ nur fremdsprachlich Deutsch sprechende Schüler
☐ beide Gruppen

Welche Stücke haben Sie in den letzten zehn Jahren aufgeführt? (In Klammern bitte U = Unterstufe, M = Mittelstufe, O = Oberstufe):

Wie „zahlreich“ schätzen Sie Ihr „Deutsch“ verstehendes Publikum ein? _____

B **Nationalsprachiges Theater**

An der Theatergruppe sind beteiligt:

- ☐ nur national muttersprachliche Schüler
☐ auch deutsch muttersprachliche Schüler

Welche Stücke haben Sie in den letzten zehn Jahren aufgeführt (Bitte die Titel ins Deutsche übersetzen! U = Unterstufe, M = Mittelstufe, O = Oberstufe)

Wie „zahlreich“ schätzen Sie Ihr Publikum ein? _____

C Ich bin bereit, Spieltexte (und Erfahrungen) mit Kollegen anderer Schulen auszutauschen. ☐

Meine Anschrift lautet (muß nicht ausgefüllt werden, wenn Sie einen Erfahrungsaustausch nicht für nötig halten!):

Lernbereich. Es gibt heute – wie Harald Weinrich sagt – lediglich eine „Schrumpfstufe der Zweisprachigkeit“. Alle Fremdsprachenkombinationen laufen nach der Formel Deutsch + Englisch, Französisch + Englisch, Spanisch + Englisch, Griechisch + Englisch etc., und das heißt: Alle europäische Mehrsprachigkeit wird über den Leisten der Anglophonie geschlagen. Niemand soll auf die Dienste des Englischen als internationaler Verkehrssprache verzichten. Andererseits ist es, besonders für Europa, kulturpolitisch höchst gefährlich, im grenzüberschreitenden Sprachverkehr sich nur auf Englisch zu verlassen. Die europäische Kultur lebt von der Mehrsprachigkeit. Wird aber die europäische Mehrsprachigkeit umfunktioniert auf die Anglophonie der Europäer, dann, so sagt Weinrich, hätte die europäische Kultur als Sprachkultur alle Zeichen der Monokultur an sich.⁵ Alle Monokulturen – so wissen wir aus ökologischer Erfahrung – sind gefährlich und tragen zur Verkümmern des Lebens bei. Im Fall der anglophonen Monokultur bedeutet das eine kulturelle Verkümmern, besonders für die europäische Kultur.

Die englische Sprache hat wegen ihres enormen Potentials als internationale Verkehrssprache die Neigung, sich weltweit eher kulturneutral zu verbreiten. Ihre Stärke liegt in der Kommunikation, die auf zivilisatorischen Transfer angelegt ist. Die Sprache Shakespeares, Shaws, Faulkners oder Hemingways bleibt davon unberührt. Die europäischen Sprachen haben im Gegensatz zur Anglophonie das Potential als internationale Verkehrssprache nicht; dafür aber liegt ihre Stärke in ihrer kulturspezifischen Funktion. Was sollen die Deutschlehrer des außerschulischen und des schulischen Systems in dieser Lage tun?

3. Aufgaben des Sprachlehrers Deutsch als Fremdsprache

Zunächst sollten die Sprachlehrer wegen der herausragenden Anglophonie nicht resignieren; sie sollten sich nicht von den Statistiken, die von der angeblich weltweiten Rückläufigkeit von Deutsch als Fremdsprache künden, beeindrucken lassen (von 19 auf 15 Millionen).⁶ Deutsch als Fremdsprache hat als Zweitfremdsprache in Konkurrenz zu allen weiteren potentiellen Zweitfremdsprachen gute Zukunftschancen: nicht

als Verkehrssprache, sondern als Kultur-sprache.

Der Sprachlehrer sollte durch sein eigenes Beispiel von der europäischen Mehrsprachigkeit zeugen können. Er sollte unbedingt mehrsprachig, möglichst mehr als zweisprachig, sein. **Die Mehrsprachigkeit des Sprachlehrers** mag in seiner Spracharbeit nicht in Erscheinung treten; dennoch ist sie kein didaktischer Luxus. Die Mehrsprachigkeit ist eine innere Notwendigkeit der Sache, die der Sprachlehrer zu vertreten hat. Ein Sprachlehrer ist auf sprachgrenzüberschreitendes Denken und Fühlen, er ist auf Sprachkultur angewiesen. Der Sprachlehrer ist, wenn er mehrsprachig ist, methodisch beweglicher und psychologisch besser auf die Bedürfnisse des Fremdsprachenlernenden eingestellt.

Der Sprachlehrer sollte im Unterricht auf **Authentizität** achten. Er sollte es in der Kommunikation nicht bei Dialogen bewenden lassen. Er sollte bemüht sein, von der Alltagskommunikation schrittweise zur literarisch orientierten Sprache vorzustoßen. Das Ziel der Sprachvermittlung ist letztlich **die Literaturfähigkeit**. Dieses Ziel ist nicht utopisch, denn es existiert bereits in bescheidenen Anfängen. Die neuen Unterrichtswerke für Deutsch als Fremdsprache liefern genug praktische Beispiele.

Der Sprachlehrer sollte „adressatenspezifisch“ arbeiten. Er sollte nicht das „Schau-fenster“ Bundesrepublik herausstellen. Er sollte thematisch auf interkulturelle Vergleiche hinwirken. Er sollte, bei aller Wichtigkeit des Hörverständnisses, sich stärker auf Techniken des globalen Leseverständnisses einlassen. Der Sprachlehrer sollte, wenn nötig, bereit sein, bei der Erarbeitung regionaler Lehrwerke mitzumachen. Der Sprachlehrer sollte davon Kenntnis nehmen, daß in Zukunft immer stärker Deutsch als Fremdsprache verlangt sein wird.

Was der Sprachlehrer nicht noch alles sollte! Für manchen heißt das bereits offene Türen einrennen. Aber um noch eine solche offene Tür zu benennen, dann sind es Deutschlehrerkongresse und ähnliche Angebote zur Anregung der persönlichen Initiative. Ein Markt der Möglichkeiten. Aber wie ist das Spektrum dieses Angebotsmarkts? Ist es „adressatenorientiert“? Gibt es eine „Marktforschung“ dafür? Und wie soll die sein? Welche Anregungen lohnen sich, welche wurden probiert?

Gibt es z.B. Ideen zur Gestaltung von

workshops mit gemeinschaftlichen Projektzielen, parallel zu Sprachgruppen oder in Ergänzung zur Sprachkursarbeit? Gibt es kursbezogene Spielgruppen zur Einübung von Sketchen, möglichst selbst verfaßt, mit dem Ziel der anschließenden Aufführung? Gibt es vielleicht workshop-Ideen für eigene Video-Inszenierungen aus der Spracharbeit, die als Spielbühnen fungieren können? Wie steht es um die mögliche Einrichtung einer Arbeitsgemeinschaft „Mit Liedern lernen“?

Wie steht es um das kaum bearbeitete Feld der Sprachpantomimen,⁷ ebenfalls als workshop-Versuch? Oder ein workshop „Kochen auf deutsch“? Das alles wären Möglichkeiten für Goethe-Institute, wobei die Grundidee ist: Wie können die engen Grenzen eines lehrbuch- oder textabhängigen Sprachkurses gelockert werden, und wie können spezielle Interessen junger Leute in gemeinschaftlichem Tun ein konkretes Sprachlernziel erreichen? Da höre ich die Einwände: Welcher Lehrer hat dazu die Zeit? Welcher Lehrer traut sich das zu? Wie viele Schüler interessiert das? Wie kann ich mich auf die Schüler verlassen? (Besonders bei der Vorbereitung eines Theaterstücks!). Diese Einwände sind nicht von der Hand zu weisen; manche resultieren vielleicht aus enttäuschenden Versuchen. Und trotzdem gilt allgemein gegen die Einwände auch dies: Die Arbeitsroutine in gewohnten Gleisen scheut die Veränderung, blockiert die Phantasie und den guten Mut. Und darum noch eine Frage zu den Möglichkeiten: Gibt es in Griechenland im Blick auf die große Zahl der Migrantenrückkehrer Bedürfnisse für Deutsch als Fremdsprache nach dem Migrantenmotto: „Leben in zwei Kulturen, doppelte Halbsprachigkeit“? Wie steht es um die Vermittlung des Deutschen als Nicht-Muttersprache oder als Deutsch als Zweitsprache (im Unterschied zu Deutsch als Fremdsprache!)? Angesichts der Migrantenstruktur in Griechenland: eine Aufgabe für die Spracharbeit der Goethe-Institute oder für die Kulturarbeit, z.B. als begleitende Maßnahme der Sozialpolitik?

Abschließend zu den Aufgaben des Sprachlehrers ein Wort zu der folgenden Behauptung, die jedem Sprachlehrer für Deutsch als Fremdsprache begegnet ist, nämlich: Die deutsche Sprache sei eine sehr schwere Sprache! Gewissermaßen das Latein der modernen Welt! H. Weinrich hat das als stereotypes Vorurteil nachgewiesen. Er sagt aber auch, daß dieses Stereotyp der

spezifischen Fremdheitserfahrung verantwortlich sei für die Ablehnung vieler, Deutsch zu lernen. Die spezifische Fremdheitserfahrung sei in der Regel durch drei angeblich typische Erscheinungen der deutschen Sprache gekennzeichnet:

- zu harte Konsonanten
- schrecklich lange Wörter
- unübersichtliche Sätze und so lange nicht zu verstehen, bis man nicht am Ende das Verb geortet habe.⁸

Der Sprachlehrer muß alles tun, um gegen diese Stereotype systematisch anzugehen. Dabei ist es gerade gegenüber dem griechischen Lernenden leicht zu zeigen, daß es zwischen Deutsch und Griechisch strukturelle Parallelen gibt: in der Syntax, aber auch in der Wortzusammensetzung. Abgesehen von jeder Fremdheitserfahrung eines Sprachschülers hat der Fremdsprachenlehrer eine besondere Sprechdisziplin zu beachten, eine klare und deutliche Aussprache zu pflegen. Eine Neubesinnung auf die Phonetik der deutschen Sprache scheint m.E. bitter nötig. Denn die phonetische Arbeit ist erfahrungsgemäß in den letzten Jahren durch die Schwemme der dialogischen Kommunikation vernachlässigt worden. In letzter Zeit besinnen sich einige Lehrwerke (z.B. „Sprachbrücke“) offensichtlich bewußt darauf, dieses Versäumnis nachzuholen.

Halten wir fest: Der Sprachlehrer für Deutsch als Fremdsprache hat ein umfangreiches Aufgabenfeld, das er selbstbewußt gegenüber der Öffentlichkeit und der Anglophonie vertreten kann. Seine außerschulische Tätigkeit ist – von der Sache her – mit schulabhängigen Funktionen verbunden. Wenn Deutsch als Fremdsprache – wie offiziell angekündigt – 1989 in Griechenland Unterrichtsfach an staatlichen Schulen sein wird, beginnt eine neue Ära im Beziehungsgefüge außerschulischer und schulischer Sprachvermittlung.

4. Deutsch als Fremdsprache außerschulisch und im staatlichen Schulsystem

Es wird sich zeigen, daß die Einbettung von Deutsch als Fremdsprache in den Fächerkanon der staatlichen Schule eine andere Art der Fremdsprachenvermittlung bedeutet als die im außerschulischen System, wo Deutsch als Fremdsprache isoliert auftritt. Das hat Konsequenzen: In der Schule ist mit der Erlernung von Fremdsprachen die allgemeine Bildungsaufgabe verbunden. Die fremdsprachenspezifische Infrastruktur in

der Schule ist relativ arm (räumlich/materielle Gegebenheiten, Stundenvolumen, große Klassen etc.). Folge: Die sprachliche Arbeit ist nicht sonderlich intensiv, der Spracherwerb nicht effektiv genug. Aber: Ziel der Spracharbeit ist weniger die Kommunikation als vielmehr die Identifikation.

Anders die Spracherlernung im außerschulischen Bereich: Hier steht anstelle der Bildungsaufgabe die sprachliche Ausbildung im Vordergrund. Die fremdsprachliche Infrastruktur ist relativ reich, die Spracharbeit recht intensiv und der Spracherwerb ziemlich effektiv. Ziel der außerschulischen Spracharbeit ist weniger die sprachliche Identifikation als vielmehr die Kommunikation.

Aus Analysen über die Bedeutung der deutschen Sprache in der Welt weiß man, daß in Ländern **ohne** oder fast ohne Deutschunterricht im staatlichen Schulwesen eine relativ kleine Zahl von Schülern ein **hohes** Niveau erreicht, daß aber in Ländern **mit** Deutschunterricht im staatlichen Schulwesen eine relativ große Zahl von Deutschlernenden oft nur ein **bescheidenes** Niveau erreicht. Das heißt mit anderen Worten, daß im außerschulischen System die Qualität größer ist als die Quantität und daß im schulischen System die Quantität größer ist als die Qualität. Diese Beurteilungen aber sind positiv und negativ zugleich. Der rein, numerische Qualitätsbegriff (wenige mit hohem Niveau) läßt außer acht, daß auch Quantitäten (viele mit bescheidenem Niveau) ihre Vorteile haben.

Wenn sich viele Schüler für Deutsch interessieren, so ist das positiv, oder besser, im Ansatz positiv. Positiv ist weiterhin die breite Plattform der staatlichen Anerkennung als Schulfach, in dem viele etwas lernen sollen. Die Aufgabe für alle Beteiligten ist nun, daß die vielen Schüler möglichst viel lernen. Und damit das geschieht, geht es um die Beseitigung der strukturellen und administrativen Schwierigkeiten, denen Deutsch als Fremdsprache in allen staatlichen Schulen der Welt mehr oder weniger begegnet. Solche Schwierigkeiten sind z.B.: Relativ später Lernbeginn mit Deutsch als Fremdsprache, eine geringe Wochenstundenzahl, ungünstige Fachwahlbereiche (wodurch die Kombination mit Deutsch als Fremdsprache behindert wird bzw. Deutsch als Fremdsprache von der Wahl ausgeschlossen bleibt oder wodurch es zur vorzeitigen Abwahl von Deutsch als Fremdsprache kommt), man-

gelnde fremdsprachgemäße Arbeitsbedingungen, häufiger Stundenausfall u.a.

Nach der Einführung von Deutsch als Fremdsprache im staatlichen Schulwesen Griechenlands werden voraussichtlich ähnliche Schwierigkeiten auftreten. All das darf trotzdem nicht skeptisch stimmen. Das außerschulische Unterrichtswesen für Deutsch als Fremdsprache darf und sollte positive Erwartungen an die Einführung von Deutsch als Fremdsprache als ordentliches Schulfach knüpfen.

Die staatliche Verankerung von Deutsch als Fremdsprache ist eine kulturspezifische Entscheidung, die wiederum positive Rückwirkungen auf die Anerkennung des Deutschunterrichts im außerschulischen Bereich haben wird. Deutsch als Fremdsprache allein im außerschulischen Bereich hat mehr oder weniger eine „exterritoriale Existenz“ in einem solchen Ausland; nun aber mit dessen Integrierung in das staatliche Schulwesen wird Deutsch als Fremdsprache „innerstaatlich“ abgesichert und sanktioniert. Positive Erwartungen dürfen auch daran geknüpft werden, daß der mit Deutsch als Schulfach verbundene Bildungs- und Erziehungsauftrag sich auch auf die Ausbildung im außerschulischen Sprachunterricht auswirkt. Dabei ist es allerdings wichtig, daß der außerschulische Sprachlehrer u.a. sich auf die schulischen Interessen und Verpflichtungen des Schülers einläßt und die Bedingungen des schulischen Lernens ständig kritisch mit reflektiert.

Deutsch als Fremdsprache, außerschulisch und im staatlichen Schulsystem, ist – wie wir sahen – ein ganzes Geflecht von Gegenüberstellungen, Beziehungen, Spannungen und Verschiedenartigkeiten. Und so könnte man aus dieser Analyse die folgende Konsequenz für die Sprachvermittlung Deutsch als Fremdsprache ziehen, wobei die alte strategische Faustregel gelten kann: „Getrennt marschieren, vereint schlagen!“ Die getrennten Funktionen der beiden Systeme sollten sich in der Stoßkraft eines Ziels begegnen: Dem Ansehen der deutschen Sprache als Fremdsprache zu dienen.

Zum Schluß ist nun noch von ganz praktischen Beziehungen zu sprechen, die sich in konkreten Einrichtungen der beiden Systeme beispielhaft zeigen lassen. Es geht dabei um das herausragendste außerschulische System der Sprachvermittlung Deutsch als Fremdsprache, wie sie durch das Goethe-Institut zum Beispiel in der Pädagogischen

Verbindungsarbeit durchgeführt wird. Und es geht zum anderen um die Fachberatung für Deutsch als Fremdsprache durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen.

5. Die Transparenz der schulischen und der außerschulischen Sprachvermittlung DaF. Zum Beispiel die Fachberatung für DaF im Zusammenwirken mit der PV-Arbeit

Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen beim Bundesverwaltungsamt, Köln, hat u.a. die Aufgabe, den DaF-Unterricht an staatlichen Schulen des Auslands durch verschiedene Maßnahmen zu fördern. Auch die Pädagogische Verbindungsarbeit des Goethe-Instituts arbeitet in dieser Richtung. Die ZfA unterstützt – häufig in Zusammenwirken mit dem Aufgabenbereich der PV-Arbeit – folgende Aktivitäten: Mithilfe bei der Lehreraus- und fortbildung, Betreuung der einheimischen Deutschlehrer, Beratung einheimischer Schulbehörden, Mitarbeit bei der Entwicklung von Lehrmittel- und Gerätespenden und Stipendienvermittlung.

Die Koordination aller dieser Maßnahmen zur weltweiten Förderung des Deutschunterrichts erfolgt seit 1976 durch die Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache (STADaF) in der Bundesrepublik Deutschland.⁹ Dabei hat sich herausgestellt, daß die Entsendung von Fachberatern für DaF durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen sich immer mehr als der geeignetste Weg erweist, die genannten Aufgaben zu erfüllen. Eine der Funktionen von Fachberatern, die weltweit recht unterschiedlich sind, wird in Anbindung an die PV-Arbeit des Goethe-Instituts durchgeführt. Zunächst ist die Feststellung wichtig, daß der Fachberater als Gymnasiallehrer mit einer fremdsprachlichen Fächerkombination des innerdeutschen staatlichen Schulwesens eine direkte Brücke zum staatlichen Schulwesen des Auslands mit dem Schulfach Deutsch darstellt.

Durch die Anbindung an die PV-Arbeit ergibt sich die folgende Konstellation:

- 1) Die Fachberatung DaF wirkt im Rahmen des hohen Ansehens, das die Spracharbeit und die PV-Arbeit des Goethe-Instituts in der breiten Öffentlichkeit genießt.
- 2) In diesem Rahmen steht dem Fachberater, dessen Tätigkeit auf den staatlichen Schulbereich mit DaF konzentriert ist, die gesamte Infrastruktur eines außerschulischen Systems für DaF zur Verfügung.

3) In diesem Rahmen knüpft die Fachberatung DaF an ein Aufgabenfeld (= PV-Arbeit) an, das wegen seines außerschulischen Status die volle schulbezogene Arbeit nur mehr oder weniger indirekt durchführen kann, die Fachberatung dagegen direkt.

4) In diesem Rahmen kann der Fachberater zwischen dem schulischen und dem außerschulischen Anspruch von DaF vermitteln.

5) In diesem Rahmen können die besonderen Verpflichtungen des Fachberaters dem ausländischen staatlichen Schulsystem gegenüber in ihren Ergebnissen eine positive Multiplikatorenfunktion auf die außerschulische Sprachvermittlung DaF ausüben.

Die Funktion des Fachberaters ist also ganz besonders dazu angetan, für die Transparenz der schulischen und der außerschulischen Sprachvermittlung für DaF zu sorgen. Es liegt auf der Hand, daß genau in diesem Sinne auch in Griechenland nach der Einführung von DaF im staatlichen Schulwesen eine Fachberatung für DaF geschaffen werden müßte.

Die Fachberatung DaF ist keine Funktion der Entwicklungspolitik, trotzdem aber wirkt sie als Hilfe zur Selbsthilfe. Inzwischen werden die Tätigkeitsbereiche für Fachberatungen DaF international erweitert, besonders in Europa, was ein Zeichen dafür zu sein scheint, daß die Pflege der europäischen Mehrsprachigkeit als notwendig erkannt worden ist. In dieser Hinsicht sollte es aber bei der Fachberatung DaF weniger um den Aspekt der Hilfe zur Selbsthilfe gehen, als vielmehr um die ständige bilaterale Präsenz im Sinne einer fachspezifischen Partnerschaft von DaF mit anderen europäischen Sprachvermittlungen. Das sollte im schulischen Rahmen fixiert sein und auch auf den außerschulischen Rahmen der Sprachvermittlung wirken.

6. Zukünftige Aufgaben der Sprachvermittlung von Deutsch als Fremdsprache

Es liegt im Sinne der interkulturellen Beziehungen, die fremdsprachliche Infrastruktur zu verbessern. Für Europa gesprochen heißt das: Die fremdsprachige Infrastruktur muß über die Monokultur der Anglophonie hinweg angereichert werden. Das aber verlangt zunächst die Einsicht, daß die einseitige Anglophonie keine Alternative zur verkümmerten europäischen Mehrsprachigkeit

ist. Sie ist es deswegen nicht, weil sie die „sprachliche Kulturhoheit der Länder“ ständig verletzt und weil sie durch den Sog ihres sprachlichen Anpassungsdrucks immer stärker zum Konformismus der technokratischen Zivilisation beiträgt.

Es muß die Einsicht wachsen, daß die Europäer mit den Nachbarn in ihrer Sprache reden sollen. Das muß zunächst stärker in den europäischen Grenzregionen kulturpolitisch ausgehandelt werden. Das kann gefördert werden, wenn Englisch nicht automatisch und von vornherein überall als 1. Fremdsprache im Schulsystem erscheint. Die konkurrenzlose Placierung des Englischen als Nummer 1 der schulischen Fremdsprachen muß dazu führen, daß andere Fremdsprachen immer weniger Motivationschancen haben, daß der Unterricht aller anderen Fremdsprachen in Europa unauffällig verkommt und in absehbarer Zukunft ganz aus dem Schulwesen verschwindet.

Selbstverständlich muß und kann die schulische und die außerschulische Sprachvermittlung Deutsch als Fremdsprache alles nur mögliche tun, daß es nicht dazu kommt. Viele verantwortliche Kräfte müssen sich verbinden und den Sprachbedarf sowie die konkreten Sprachbedürfnisse immer wieder analysieren. Vom Europarat werden Projekte gefördert, die zur europäischen Mehrsprachigkeit beitragen wollen. Die Formel heißt: Pluralistische Sprachenkultur, regionale Fremdsprachenregelung, Europhonie. Was weiterhin nötig ist: Ein gesundes eigenständiges Selbstbewußtsein! Daran mangelt es den Europäern.

Nicht nur High Technology braucht ständige Phantasie und Innovation. Auch die Fremdsprachenpolitik und die Didaktik Deutsch als Fremdsprache brauchen diese Eigenschaften. Geschrumpfte Mehrsprachigkeit oder pure Anglophonie sind nicht schicksalhaft.

Anmerkungen

¹ Sturm (Hg.) (1982, 239 f.)

² Sturm (Hg.) (1987, 16)

³ Sturm (Hg.) (1987, 16)

⁴ Eco (1987, 18)

⁵ Weinrich (1985, 307 ff.)

⁶ Deutsch als Fremdsprache weltweit 1987, 293 ff.)

⁷ Vgl. Molcho (1984)

⁸ Weinrich (1985, 212 f.)

⁹ K. F. Veuhoff, Themen parlam. Beratg. 5/86. Die deutsche Sprache in der Welt, S. 192

Literatur

Strunz, K. 1961, Pädagogische Psychologie für höhere Schulen, München/Basel.

Wagenschein, M. u.a. Hg. 1960, Erziehung wozu? Stuttgart.

Deutscher Philologenverband, Hg. 1965, Bildung und Schule, Düsseldorf.

Litt, Theodor 1958, Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, Bonn.

Neill, A. S. 1970, Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung, Reinbek.

Illich, Ivan 1972, Entschulung der Gesellschaft, Reinbek.

Molcho, Samy 1984, Körpersprache, München.

Grotowski, J. 1969, Das arme Theater des Jerzy Grotowski, Velbert.

Weinrich, Harald 1985, Wege der Sprachkultur, Stuttgart.

Sturm, D., Hg. 1987, Deutsch als Fremdsprache weltweit, München.

Auswärtiges Amt, Hg. Ref. Öffentlichkeitsarb. 1985, Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt, Bonn.

Auswärtiges Amt, Hg. Ref. Öffentlichkeitsarb. 1982, Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen, Bonn.

Arbeitskreis DaF beim DAAD, Hg. 1985, Materialien DaF, Heft 25: Interkulturelles Lernen, Bildungsziel Zweisprachigkeit, Saarbrücken.

Krumm, H. H., Hg. 1986, Lehrerfortbildung im Bereich DaF, München.

Akademie für Politik und Zeitgeschehen der Hanns-Seidel-Stiftung e.V., Hg. 1984, Das europäische Bildungswesen im Vergleich – Griechenland –, München.

Deutsches Institut f. Fernstudien Tübingen, Goethe-Institut Thessaloniki, Hg. 1987, To jermaniko scholio, Isagogi jia Ellines Epädeftikous, Thessaloniki.

Auswärtiges Amt u. Bundesverwaltungsamt Zentralstelle f. d. Auslandsschulwesen, Hg. 1987, Begegnung, Deutsche Schulen im Ausland 2/87, Bonn.

Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts (Anl. zu einem Rundschreiben) 1987, Texte in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache, 34 Maximen, Sitzungsergebnis 10./11. 4. 87, München.

Themen parlamentarischer Beratung 5/86 1986, Die deutsche Sprache in der Welt, öffentliche Anhörung des Auswärtigen Ausschusses am 18. 6. 86, Bonn.

Spracharbeit, Goethe-Institut, Hg., Heft 2/85 1985, Institutionelle Aspekte der Entwicklung von Deutsch als Wirtschaftssprache in den USA, S. 1ff., München.

Neuner, G. 1987, Textorientierte Arbeit im Unterricht, Deutsch als Fremdsprache, in: Zielsprache Deutsch 2.

Steinmüller/Scharnhorst 1987, Sprache im Fachunterricht – Ein Beitrag zur Diskussion über Fachsprachen im Unterricht mit ausländischen Schülern, in: Zielsprache Deutsch 3.

IX. Internationale Deutschlehrertagung Wien 1989, Erstes Vorprogramm, Internationaler Deutschlehrerverband, Wien.

Journalistische Quellenangaben:

Weinrich, H. 1987, Mit den Nachbarn in ihrer Sprache reden, DIE ZEIT, Nr. 259.

Witte, B. C. 1987, Was ist los mit der deutschen Sprache? FAZ, Nr. 154.

Joachim Feuerstein

„Die deutsche Sprache liebe ich sehr.“

Eine Bitte um Gegenliebe . . .

Selahattin Özkan
Deutschlektor
Anadolu Üniversitesi
Afyon Meslek Yüksekokulu
03100 Afyon/TÜRKIE

Herrn
Hans-Georg BECKER
Hans-Wilhelm-Hansen-Weg 11
4600 Dortmund 50

Afyon, 25. 2. 1990

Sehr geehrter Herr Oberstudiendirektor Becker,

viele herzliche und freundliche Grüße aus der Türkei!

Heute erhalten Sie diesen Brief von mir, von einem ausländischen Deutschlektor, und sicher erstaunt es Sie ein bißchen. Es ist für Sie noch interessanter: Seit 16 Jahren lese ich regelmäßig Ihre Zeitschrift DdLiA als Abonnement. Kürzer gesagt; Sie kennen mich leider noch nicht, aber aus Ihren Arbeiten und Schreiben in dieser Zeitschrift kenne ich Sie ganz gut.

Wenn ich darf, möchte ich Ihnen gern von mir etwas kürzer erzählen: Im Jahr 1975 habe ich in der deutschen Abteilung einer pädagogischen Hochschule mein Studium beendet. Bis 1984 habe ich als Deutschlehrer in den verschiedenen Orten der Türkei meinen Beruf ausgeübt. Im Jahr 1984 habe ich die Prüfungen bestanden, und bis heute bin ich jetzt als ein Deutschlektor in der Berufshochschule der Anadolu-Universität tätig. Wegen meines Berufes, noch wichtiger; ich beschwöre es, wegen meines Faches bin ich wirklich sehr zufrieden!

Jetzt bin ich 40 Jahre alt, und seit etwa 30 Jahren lerne und seit 15 Jahren lehre ich Deutsch, voriges Jahr habe ich selbst noch ein Jahr über die deutsche Literatur und Sprachwissenschaft ein Studium gemacht.

Die deutsche Sprache liebe ich sehr. Mit dieser Sprache gehe ich zu Bett, mit ihr schlafe ich ein, nur mit Deutsch lebe ich. Wenn ich es mit einem kurzen Satz sagen soll: Ich habe mein ganzes Leben dem Deutsch gewidmet!

Ich möchte noch über die deutsche Sprache wissenschaftlich arbeiten, wissenschaftliche Beiträge, Aufsätze u.a. verfassen. Bei den Symposien, Seminaren u. Sitzungen will ich schon Aufgaben übernehmen. Das ist mein einziges Ziel! Bis heute konnte ich es einige Male verwirklichen: z.B.: „Wo waren wir früher, wo sind wir heute?“ (Anlage), eine Rezension über ein neues Lehrwerk (ZD, 2/87), ein Aufsatz „Ach, du liebe Grammatik“ wurde in der Deutschen Sprachzeitschrift in der Türkei veröffentlicht.

Aber ich will noch mehr, noch mehr arbeiten. Deswegen brauche ich Hilfe und Unterstützung. Damit ich meine Wünsche verwirklichen kann, muß ich die geschriebene, gesprochene, durch die Leute lebendige Sprache mindestens für 2 oder 3 Monate gut lernen, Deutschland so gut wie möglich und näher kennenlernen. Im Jahr 1987 war ich für einen Monat im Goethe-Institut, es war für mich eine sehr wichtige Möglichkeit. Durch diese Gelegenheit konnte ich sehr gut weiter arbeiten.

Die Erklärungen in der Ausgabe Ihrer Zeitschrift (1/90) habe ich mit sehr großer Freude gelesen. Mit großer Hoffnung schreibe ich Ihnen jetzt diesen Brief. Ihre Zeilen in der Zeitschrift, besonders Seite 17 habe ich wirklich einige Male gelesen, und ich habe den Mut gefunden, Ihnen diesen Brief zu schreiben. Ich weiß ganz gut, Sie haben sicher viel Arbeit, und Sie haben keine Zeit zu verlieren. Nun möchte ich Ihnen diese Frage stellen: Kann der Auswärtige Ausschuß, oder kann eine Universität oder ein anderes Institut mir helfen, ein 2 oder 3 monatiges Stipendium zu erhalten? So kann ich an Sprachkursen teilnehmen, oder bei der Arbeit in einer Universität in einer Abteilung für türkische Sprache kann ich behilflich sein. Wenn es möglich ist, kann ich gern bei den Türkischkursen für die Deutschen, bei den Deutschkursen für Türken Aufgaben übernehmen. Nur durch solch eine Gelegenheit kann ich 2 oder 3 Monate in Deutschland leben, noch wichtiger für mein Stipendium kann ich kleine Arbeiten erledigen.

Wenn Sie mir dabei helfen würden, würde ich mich wirklich sehr freuen und bin Ihnen in meinem ganzen Leben ewig dankbar.

Diesen Brief könnte ich direkt an den Auswärtigen Ausschuß schreiben, aber ich bin sicher; Sie helfen mir bei diesem meinem Wunsch.

Und zweitens; In der Zeitschrift 1/88, in den grünen Seiten (S. 13-20) hatte ich noch eine 'aktuelle Information' für ein Weiterbildungsprogramm gelesen und sofort einen baldigen Brief an den Pädagogischen Austauschdienst nach Bonn geschrieben, aber ich hatte leider eine negative Antwort erhalten. Hoffentlich kann ich diesmal von Ihnen eine für mich sehr gute und positive Antwort bekommen!

Und noch etwas zum Schluß: Wenn Sie etwas aus der Türkei wünschen, wenn ich Ihnen bei Ihrer Arbeit helfen könnte, würde ich mich wirklich sehr freuen; ich bin bereit Ihnen immer zu helfen.

Bitte verzeihen Sie mir die Störung, und ich bitte dafür um Ihr Verständnis.

Im voraus danke ich Ihnen sehr von ganzem Herzen für Ihre Bemühungen. Ich warte gespannt auf Ihre Antwort.

Mit vorzüglicher Hochachtung

Selahattin Özkan

P.S. Dieser Brief überzeugt durch seine Einfachheit und seine Herzlichkeit; er gibt aber auch Auskunft über die „Einsamkeit“ eines ausländischen Deutschlehrers, der weit entfernt vom Land lebt, in dem die Sprache, die er liebt und die er seinen türkischen Schülern vermittelt, gesprochen wird. Daß sich seine deutsche Sprache in dieser „Einsamkeit“ eigenwillig entwickelte, sollten wir nicht belächeln, sondern es sollte Herrn Selahattin Özkan Gelegenheit verschafft werden, in Deutschland mit der lebenden Sprache Kontakt aufzunehmen, seine persönliche Sprachentwicklung mit neuen Impulsen zu versehen. Das hat sich Herr Selahattin Özkan wahrlich in seiner jahrelangen Bemühung um das Deutsche verdient. – Der VdLiA hat seine Bitte weitergereicht. Möge diese Veröffentlichung seines Briefes zu einer Antwort ermuntern.

H. W.

Arbeitskreis „Interkulturelles Lernen“

Beispiel: Fragenkatalog DS Santa Cruz de Tenerife

Der VdLiA hat, wie in Heft 2/90 berichtet, im Hinblick auf die Hauptversammlung 1991 den Arbeitskreis „Interkulturelles“ Lernen gegründet, bezogen auf die Europäische Integration. Zur „Bestandsaufnahme“ deutscher Schulen in Europa wurde ein allgemeiner Fragenkatalog entwickelt. Eine darauf antwortende Darstellung der Schule Istanbul Lisesi von Rolf Kruczinna wurde ebenfalls in Heft 2/90 abgedruckt. Wir möchten Sie mit der folgenden Veröffentlichung einer knappen Antwort auf die Fragen des Arbeitskreises ermuntern, Ihrerseits knapp über Ihre europäische Schule zu berichten. (Antwort bitte an: Dieter Forster, Eichenweg 38, 7230 Schramberg).

H. W.

Aufbau, Struktur und Schuldauer bis zum Abschluß

Der Kindergarten umfaßt 3 Jahrgänge, an den sich die deutschorientierte Grundschule mit 1. bis 4. Jahrgangsstufe anschließt. Zur Zeit bestehen drei „Cursillo“-Gruppen im 4. Jahrgang für spanische Schüler, die als sog. Seiteneinsteiger in die 5. Klasse der Sekundarstufe eintreten wollen. Anschließend folgt die deutsch-spanische Sekundarstufe mit den Jahrgangsstufen 5 - 12.

Zu was berechtigt der Schulabschluß? Gilt er binational?

Die Reifeprüfung am Ende der Klasse 12 in einem naturwissenschaftlichen (ciencias) oder sprachlichen (letras) Zweig schließt die Studienberechtigung in der Bundesrepublik und in Spanien ein. Die Schüler, die in Spanien studieren

wollen, müssen, wie alle anderen spanischen Schüler eine spanische Hochschulzugangsprüfung (selectividad) ablegen.

Ist die Schule Begegnungsschule?

Die DS Santa Cruz de Tenerife ist eine deutsch-spanische Begegnungsschule.

Wie erfolgt die Aufnahme der einheimischen Schüler?

Es können spanische Kinder in den Kindergarten und anschließend in die Grundschule in beschränkter Zahl aufgenommen werden. Es gelten folgende Prioritäten:

- Kinder vorübergehend im Ausland lebender Deutscher
- Kinder auch anderer Nationalität mit guter deutscher Sprachkompetenz

– Kinder aus deutsch-spanischen Ehen mit unvollkommener deutscher Sprachkompetenz

Für Kinder ohne Deutschkenntnisse oder mit nur sehr geringer deutscher Sprachkompetenz besteht die Möglichkeit über den Vorbereitungskurs (cursillo) in die Klasse 5c der Sekundarstufe einzutreten. Von ca. 130 Anmeldungen werden nach sprachfreiem Intelligenztest und Noten der spanischen Grundschule zur Zeit 60 Schüler in drei Cursillo-Gruppen aufgenommen. Am Ende erfolgt eine Deutschprüfung, die zusammen mit den Noten in Mathematik und Spanisch gekoppelt mit einem Intelligenztest über die Aufnahme in die Klasse 5c entscheidet. Es können bis zu 25 Schüler aufgenommen werden.

Wann und wie findet Integration statt?

Ab Klasse 9 integrieren sich die Klassen zu einer bilingualen Sekundarstufe, d.h. daß deutsche Schüler und sog. „Kindergartenspanier“ mit den Cursillo-Schülern zusammengeführt werden. Auf der 9. Klassenstufe werden somit die Klassen neu formiert. Integrierter Unterricht findet in allen Fächern außer in Deutsch – hier nur teilweise Integration – statt.

Volle Integration findet in allen Fächern ab Klasse 11 statt.

In welchen Fächern und in wie weit werden in den Stundentafeln Lehrplaninhalte des nationalen Schulwesens berücksichtigt?

Die im Real Decreto 1110 aufgeführten Anexo-Fächer der deutsch-spanischen Sekundarstufe unterstehen der spanischen Schulaufsicht. Dies sind Spanisch (5-11), Religion (5-11), Area Social (5-8) und Geografía/Historia (11), die nach spanischen Lehrplänen unterrichtet werden.

Sehen Sie Unterschiede im didaktischen und methodischen Vorgehen im Vergleich zum einheimischen Schulwesen?

Die folgenden Einschätzungen sind per se subjektiver Natur und sollten auch so eingeschätzt werden.

Der Unterricht erscheint eher wissens- und lernorientiert und erfordert deshalb eine stärkere Lehrerzentrierung. Die Selbständigkeit der Schüler ist weniger betont, und die häufig stattfindenden schriftlichen Lernkontrollen fördern durch ihre Anlage eine eher rezeptive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff. Schüler, die die DS verlassen haben, um ihre Schullaufbahn an einer spanischen Schule fortzusetzen, berichten von überraschenden Unterschieden. „Wir brauchen kaum mitzuarbeiten; es reicht, das vom Lehrer Vorgetragene auswendig zu lernen; wir werden nicht so viel gefragt; im Englischunterricht wird wenig Englisch gesprochen (Oberstufe!)“

Ebenso läßt sich feststellen, daß an der DS Spanisch nicht für Fremdsprachler unterrichtet wird, d.h. daß kaum Rücksicht auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler genommen wird. Um die Anpassung zu erleichtern, werden neu eintretende deutsche Schüler in den ersten zwei Jahren in Spanisch und in den spanisch unterrichteten Fächern nicht benotet. Für die Reifeprüfung gelten Sonderregelungen, die zwar eine schriftliche Prüfung nicht verlangen, doch eine mündliche Prüfung für deutsche Schüler, die in die 11. Klasse eintreten, zwingend vorschreiben.

Zur Zeit wird die Schule (und Kindergarten) von 587 Schülern besucht, die zu 38% deutscher und 62% spanischer Staatsangehörigkeit sind.

Stand Schuljahr: 1989/90

Waldemar Gries

AMERIKA

USA: Spanisch ist doch viel einfacher

Amerikaner, die Deutsch lernen, sind eine aussterbende Spezies

Deutsch war einst die weit- und beliebteste Fremdsprache an amerikanischen Schulen – bis der Erste Weltkrieg buchstäblich tabula rasa schaffte. Seitdem ist sie kaum mehr gefragt. Von den rund fünf Millionen Schülern der vier oberen Klassen der Public High Schools sind 60 Prozent für Spanisch, 29 für Französisch und nur 7,5 für Deutsch eingeschrieben. Die letzte landesweite Statistik von 1985 gibt insgesamt 342.758 Deutschlernende an. Angaben zu Privatschulen fehlen, wie es überhaupt schwierig ist, Situationsanalysen zu liefern, weil das amerikanische

Schulsystem, aus vielen Tausenden autonomen Ortsbehörden, den gewählten School Boards bestehend, völlig unübersichtlich ist.

Geht man davon aus, daß das Interesse für Fremdsprachen in Amerika an sich gering ist, so muß man dennoch fragen, warum Deutsch als Unterrichtsfach derart schlecht abscheidet. Zwar gehört Deutsch nicht zu den großen Welt Sprachen, doch lernen allein in der Sowjetunion rund 10 Millionen Schüler Deutsch. Aus vorliegenden Statistiken und Umfragen geht hervor, daß amerikanische Schulen Deutsch immer häufi-

ger vom Lehrplan streichen, weil sich nicht genügend Anwärter einschreiben. In den meisten Bundesstaaten sind Fremdsprachen ohnedies Wahlfach. Im Januar 1990 meldete das Fachbulletin *Curriculum Update*, Spanisch habe einen Zuwachs von 36, Französisch von 27 Prozent zu verzeichnen, während Deutsch im gleichen Zeitraum um 12 Prozent zurückgegangen sei.

Die hier skizzierte Lage scheint dem Verband der Deutschlehrer Amerikas – ATTG so besorgniserregend, daß er, unterstützt vom Goethe-Institut, Mitte Januar eine PR-

Aktion startete mit dem Ziel, „den Trend der abnehmenden Einschreibungen für Deutschkurse umzukehren“. 12454 Deutschlehrer wurden aufgefordert, ihre Schüler zu „motivieren“. Tatsächlich gingen über 100.000 Postkarten an Bundeskanzler Kohl ab. Der Zweck: zwischen amerikanischen und deutschen Schülern Beziehungen anzuknüpfen, Brieffreundschaften anzuregen und Auskünfte über deutschsprachige Länder zu beschaffen. Ob das Bundeskanzleramt zu diesem Zeitpunkt als Empfänger die richtige Adresse war und ob diese Aktion sehr sinnvoll ist, darüber läßt sich streiten, doch daß etwas geschehen sollte, um Deutsch wieder attraktiv für Amerikaner zu machen, ist unbestritten.

Besonders ungünstig ist die Lage an der Ostküste, aber auch in Kalifornien, dem bevölkerungsreichsten Staat der Union. Ende November vergangenen Jahres legte der PR- und Marketingexperte Bill Graham im Auftrag des Lehrerverbandes eine detaillierte Analyse für den Staat New Jersey vor. Fremdsprachen, früher meist nur in den High Schools im Programm, werden neuerdings immer häufiger in den Mittelschulen angeboten. Das wirke sich besonders ungünstig aus, weil Deutsch als „dritte Sprache“, weit hinter Spanisch und Französisch zurückbleibend, in diesen Schulen überhaupt nicht berücksichtigt wird. Wenn Deutsch künftig nicht auch in den Mittelschulen gelehrt wird, folgert Graham, werde sich die Situation weiter verschlechtern.

The Awful German

Vorurteile spielen ebenfalls eine Rolle. Die folgenden von

Graham, aber auch von anderen Autoren aufgestellten Behauptungen sind schwer überprüfbar, aber vermutlich nicht aus der Luft gegriffen. Die deutsche Sprache sei für Beruf und Fortkommen uninteressant. Weitverbreitet ist das von Mark Twain bewitzelte Mißverständnis (The Awful German Language), Deutsch sei schwieriger als andere Sprachen. „Spanisch ist so viel einfacher“ ist ein oft gehörtes Argument, das sowohl Schülern wie Eltern „einleuchtet“, denen es auf gute Noten, nicht auf Kenntnisse ankommt. Graham stellt ferner fest, daß nur 10 Prozent der Schüler, die eine Fremdsprachenklasse belegen, daran interessiert sind, die Sprache wirklich zu lernen, neun von zehn Schülern wollen lediglich graduieren, um die Aufnahmebedingungen von Colleges, die Sprachnachweise verlangen, zu erfüllen. Weiterhin: Deutsch (Deutschland) sei bei Schülern und Eltern weniger beliebt als andere Sprachen und Länder.

Dafür nennt Graham mehrere Gründe: Nachwirkungen der Hitler-Zeit; Frankreich und Italien erweckten positive, Deutschland negative oder neutrale Reaktionen. Als „typisch deutsche“ Eigenschaften gelten in folgender Reihenfolge: „diszipliniert, aggressiv, militaristisch, intellektuell, kultiviert, gebildet“. Außerdem sei Deutschland keinen Urlaub wert – was einigermaßen unsinnig klingt, wenn man bedenkt, daß die Bundesrepublik als Reiseland gleich hinter Frankreich rangiert.

Wie erklärt es sich also, daß junge Leute, ohne eigene Erfahrungen mit Deutschland, derart negative Urteile von sich geben? Die

Antwort mutet ziemlich grotesk an, erscheint auch nicht wahrscheinlich: Das Deutschlandbild (falls man überhaupt bei dem allgemeinen Unwissen davon sprechen kann) werde bestimmt von TV-Serien, Filmen und Büchern. Übereinstimmend behaupteten die befragten Schüler, daß sie Berichten über Deutschland von Eltern, Lehrern oder sonstigen Informanten nicht glaubten. Ihre Weltvorstellung ist geprägt durch Fernsehproduktionen wie „Hogan's Heros“, „The Dirty Dozen“, die „Holocaust-Serie“, durch Ludlum-Romane und sonstige Räuberpistolen, die mit der heutigen deutschen Wirklichkeit auch nicht das geringste zu tun haben. Aus eigener Erfahrung möchte ich diese verallgemeinernde Behauptung eher bezweifeln, nicht aber die Unwissenheit, die in diesem Lande weitverbreitet ist.

Graham meint, daß mit „traditionellen Methoden“ das negative Deutschlandbild nicht zu ändern sei. Man sollte neue Wege beschreiben, Deutsch und Deutschland durch positive Werbung amerikanischen Schülern und Studenten schmackhafter zu machen. Er schlägt unter anderem vor, die bundesdeutsche, österreichische und Schweizer Tourismusindustrie für eine intensive Werbekampagne, die viel Geld kosten werde, zu gewinnen. Moderne Marketing-Ideen müßten angewendet werden, um jungen Amerikanern neuartige Anreize zu geben, Deutsch zu lernen. Wird nichts getan, so bestehe die Gefahr, daß Deutsch als Fremdsprache aus den Schulen Amerikas verschwinden wird.

ROBERT VON BERG
(SÜDD. ZEITUNG vom 20.3.90)

KUSS-JOGGING

Schon früh am Morgen geht es los. Die Studenten beginnen den Tag in unserem Seminar in Buenos Aires mit einem Kuß. Sie umarmen sich und plazieren das freundschaftliche Guten Morgen-Busserl da, wo es hingehört, auf die Wange. Auch Männer drücken sich, wenn sie befreundet sind, herzlich an die Brust und küssen ebenfalls. Die lateinamerikanische Herzlichkeit läßt sich freilich nicht immer leicht ertragen. Wenn der Kuß zum Ritual wird und jede Bekannte erwartet, geküßt zu werden, möchte man manchmal den küssenden Mund von der zarten Wange oder der dicken

Backe fernhalten. Vielleicht kann ich durch das argentinische Kuß-Jogging aber auch meine Gesichtshaut straff erhalten, denn ein französischer Wissenschaftler hat herausgefunden, daß Küssen ebenso wirkungsvoll ist wie gezielte Gesichtsgymnastik. Falten glättet und Wange, Mund und Kinn in Form hält. Ein wahrer Jung- und Fitneßbrunnen. Nicht nur, daß schon ein schüchtern Kuß zwölf Muskeln bewegt, ein intensiver Kuß gar 29. Ein solcher „Dauerbrenner“ verbrennt, währt er nur drei Minuten, auch noch ganze zwölf Kalorien, kann also, oft genug geübt, bequem das tägliche

Gymnastik- und Jogging-Programm ersetzen: Der Puls geht hoch, der Blutdruck kommt in Schwung, der Kreislauf wird angeregt. Es empfiehlt sich jedoch, in unserer schicklichen Gesellschaft zwischen drei Kuß-Arten präzise zu unterscheiden, wie es bereits die alten Römer getan haben: *Osculum* meinte die Bekundung von Freundschaft, *basium* die Vermittlung von Zärtlichkeit, *suavium* die Overtüre für lustvolles Mehr. Im Zweifelsfall wollen wir es aber trotzdem mit Ludwig Uhland halten: „Wenn Lippe gern auf Lippe ruht, wir hindern's nicht, uns dünkt es gut.“ Paul Schwarz

In Deutschland nicht gebraucht

Arbeitslose Lehrer in Argentinien

Arbeitslose deutsche Lehrer aller Schularten können über das „Comité Intergubernamental para Las Migraciones“ (CIM) (Zwischenstaatliches Komitee für Auswanderung) für maximal fünf Jahre nach Südamerika vermittelt werden, um Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten.

Zwei von ihnen arbeiten an einer kleinen deutsch-argentinischen Schule in Buenos Aires. Die Utz Schmidl-Schule, benannt nach einem bayerischen Landsknecht aus Straubing, der in Begleitung des Gründers von Buenos Aires, Pedro de Mendoza, im Jahre 1536 an die Mündung des Rio de la Plata kam, besuchen zur Zeit vom Kindergarten über die Primaria bis zur Sekundaria 773 Argentinier. Es ist eine argentinische Schule mit verstärktem Deutschunterricht, finanziell kaum unterstützt von der Bundesrepublik, personell neuerdings über das CIM-Programm. Die zumeist jungen Pädagogen erhalten monatlich 1500 Mark und das argentinische Lehrergehalt der Ortskräfte von umgerechnet nochmals 300 Mark.

Die männlichen CIM-Zwillinge der Utz Schmidl-Schule heißen Otto Knoop (36) und Stefan Matern (30). Der eine spricht ein heidelbergisches Kurpfälzisch mit trockener Humorbegleitung, der andere singt ein wenig die deutsche Hochsprache, wie es eben einer tut, der in der Nähe von Aachen zuhause ist. Dies ist die Geschichte von jungen deutschen Lehrern, die auszogen, in der Fremde Kinder zu unterrichten, weil sie daheim niemand braucht – Zwangsaussteiger, die gerne wieder einsteigen würden, wenn man sie ließe ...

Otto Knoop studierte an der Pädagogischen Hochschule Musik und kath. Theologie. Planmäßig folgt das Referendariat und dann das Nichts – keine Einstellung in den Staatsdienst, arbeitslos. Als Kultur- und Spielpädagoge bleibt er dennoch Kindern nahe, organisiert für sie Freizeiten, baut an einem Kinderland mit, wo die Kleinen sogar ihren Bürgermeister wählen, lädt Sänger, Musiker und Schauspieler ein, welche die Kinder zu fröhlichem und kreativem Tun anstiften. Zwei Jahre müht er sich mit anderen im städtischen Auftrag, Kultur für viele kleine Leute zu machen. In jener Zeit liest er zufällig eine Annonce in der Wochenzeitung DIE ZEIT, wo Lehrer für Südamerika gesucht werden. Er bewirbt sich, gibt drei Wunschländer an und kommt so nach Argentinien, nach Buenos Aires, an die Utz Schmidl-Schule.

Stefan, der jüngere Kollege, wollte einmal Lehrer an einem Gymnasium werden, studierte brav Geschichte, Geografie, wies ein Jahr lang in England Erwachsene in die Geheimnisse der deutschen Sprache ein, beendete mit zwanzig das Universitätsstudium

und lernte im Referendariat, wie man mit Schülern umgeht und ihnen beispielsweise geschichtliche Fakten und entsprechendes Bewußtsein beibringt, wie groß die Welt ist, wie die Menschen darauf leben und wo überall Mensch und Umwelt bedroht werden. Bis dahin läuft „eins ins andere, man weiß, was kommt“. Nach dem Staatsexamen weiß er dann auf einmal nicht mehr, was folgt. Er erfährt, daß auf Jahre hinaus nichts kommt, was mit deutscher Inlandsschule und mit dem zu tun hat, was er studiert und gelernt hat. Direkt nach dem Ersten Staatsexamen pflegt Stefan eineinhalb Jahre Alte und Schwerstbehinderte in deren Wohnungen, weil sie sich nicht mehr selbst vorstehen können. Zivildienst statt Wehrdienst. Auch diese Tätigkeit beweist eine soziale Haltung, die einen jungen Mann nicht gerade unbrauchbar erscheinen lassen für pädagogische Aufgaben. Eine zeitlang schlägt er sich mit vierzehn Wochenstunden Unterricht an einer gewerblichen Privatschule durch, „die sich durch schlechte Bezahlung auszeichnet, aber gleichwohl keine Probleme hat, Lehrer zu bekommen“, denn wie gesagt – in der Bundesrepublik gibt es ja genug davon – arbeitslose. Der karge Verdienst reicht Stefan „kaum zum Leben“, denn die Ferien werden nicht bezahlt, auch eventuelle Krankheiten nicht. Ein weiterer Job folgt: Er organisiert für die Jakob Kaiser-Stiftung, einer der CDU nahestehenden gewerkschaftlichen Einrichtung, politische Seminare und schreibt sich daneben für ein Deutsch als Fremdsprache-Studium ein, um später ein „zweites Standbein“ zu haben. Über Bekannte erfährt er vom „Comité Intergubernamental para Las Migraciones“ (CIM), erblickt

dort eine Möglichkeit, im Ausland zu leben („hat mich immer schon gereizt“) und außerdem Lehrer zu bleiben, „denn das hatte ich ja gelernt“. Bewerbung, Angebote. Hoch in die Anden sollte er zunächst gehen, nach Oruro. Nachdem er aber in einem Reiseführer gelesen hatte, daß nur der in Oruro bleibe, der nachts keinen Zug mehr bekommen habe, scheute er und lehnte die erste Offerte dankend ab.¹ Glücklicherweise, denn die nächste bescherte ihm sein Traumziel, Buenos Aires.

Hohe Anfangshürden

CIM-Lehrer in einer sog. „kleinen“ Schule („groß“ heißen die von der Bundesrepublik stark geförderten Begegnungsschulen) – das beginnt in der Regel mit Einsamkeit. Alleinauf-sich-gestellt-sein bedeutet, das neue Leben ohne viel Hilfe von außen organisieren zu müssen – und das alles ohne ausreichende Sprachkenntnisse. An der Utz Schmidl-Schule wußte man freilich schon, was ein CIM-Lehrer ist. Eine junge Lehrerin hatte bereits Pionierarbeit geleistet und Weichen für die weiteren CIM-Lehrer gestellt. Insofern war es für Otto und Stefan an dieser Schule leichter als möglicherweise an anderen, die einem solchen Vertragslehrer zunächst hilflos gegenüberstehen und er ihnen, denn vermittelte Lehrer gibt es an diesen Schulen nicht. Kollegium und Vorstand halfen so gut es ging. Trotzdem – die Anfangshürden für CIM-Lehrer sind gewaltig hoch. Zwar können sie vor ihrer Ausreise an einem Sprachkurs teilnehmen, auch an einem landeskundlichen Seminar in Bad Honnef, aber es fehlt die gezielte Vorbereitung auf den zukünftigen Unterricht, der eben ein Deutsch als Fremdsprache-Unterricht (DaF) ist. Hier sei, meinen Otto und Stefan übereinstimmend, unbedingt ein methodischer Intensivkurs notwendig, entweder in der Bundesrepublik oder vor Ort. Unabdingbare Voraussetzung für CIM-Lehrer müsse in Argentinien auch das Spanische sein. Vor allem in B-Klassen müsse man bei den Schülern immer wieder von der Muttersprache ausgehen. Dagegen sei für den DaF-Unterricht genügend schriftliches Sprachmaterial vorhanden, auch ein Overhead-Projektor, eine Video-Anlage, so daß die Arbeitsvoraussetzungen in der Utz Schmidl-Schule recht gut ausschauten.

Otto Knoop im 4. Jahr hier und Stefan Matern im 3. versuchen dauernd mit den dreiundzwanzig anderen augenblicklich in

Argentinien arbeitenden CIM-Lehrern die Situation dieser Gruppe zu verbessern: Längere Zeitverträge möchte man haben, nicht nur Einjahreskontrakte, eine stabilere soziale Absicherung, eine befriedigende Versicherung gegen Krankheiten, denn für Argentinien sei man zwar versichert, wenn einem aber in Brasilien der Blinddarm entfernt werde, müsse man selbst zahlen. Komme man nach Jahren in die Bundesrepublik zurück, darauf weist Stefan hin, nehme keine gesetzliche Krankenversicherung den ehemaligen CIM-Lehrer auf, da man arbeitslos ist oder schlecht verdient. Eine private Versicherung komme der hohen Kosten wegen erst gar nicht in Frage, auch bestünde nach Rückkehr in die Heimat kein Anspruch auf Arbeitslosenunterstützung, und für eine spätere Bewerbung beim Staat werde die hier ausgeübte Lehrtätigkeit nicht einmal anerkannt. Düstere Aussichten also für CIM-Lehrer, die ja hier nicht auf Urlaubstour sind, sondern im Dienste der Bundesrepublik Deutschland ebenso wie teure Entsandtler und andere Lehrer nützliche Kultur- und Spracharbeit leisten. Die Zukunft, je einmal zuhause als Lehrer eingestellt zu werden, ist nach wie vor ungewiß. Stefan spricht von „wildem Gerüchten“. Innerdeutsche Schulleiter behaupteten, es fehlten Lehrer, die Schulbehörden hüllten sich in Schweigen.

Zukunftsangst

Beiden CIM-Kollegen gefallen Schule und die Arbeit mit Kindern („ziemlich lebhaft, aber mit einer starken emotionalen Zuwendung“). Dennoch wirkt so manches im Land ernüchternd. Otto: „Wir leben nicht wie viele Entsandtler an den großen Begegnungsschulen auf einer Insel, sondern haben engen Kontakt mit argentinischen Ortskräften und der argentinischen Wirklichkeit.“ Finanziell selbst nicht auf Rosen gebettet („unser Geld geht Null auf Null auf“), erleben sie die wirtschaftlich miese Situation Argentiniens hautnaher als andere Lehrer aus der Bundesrepublik. In einer sog. „kleinen“ Schule ständig von Argentinern umgeben, beeinträchtigt auch deren Skepsis und Zukunftsfurcht, vor allem wenn es Freunde und gute Bekannte sind, das Lebensgefühl der beiden CIM-Lehrer. Erstaunlich aber noch immer für sie, wie üppig nach wie vor Kultur angeboten wird, wie noch immer Buenos Aires trotz wirtschaftlichem Niedergang pulsiert und die Stadt, besonders am Wochenende, bis tief in

die Nacht hinein vom Leben und Treiben der Menschen erfüllt ist. Dagegen ist in Deutschland nachts um 12.00 Uhr „tote Hose“, wie es Otto salopp formuliert, in Heidelberg um diese Zeit fast so etwas wie eine „Ausgangssperre“ spürbar. Wenn wir von der Bundesrepublik sprechen . . . Für Stefan, den Historiker, mutet es bedrohlich an, wie rechtsextremistische Gruppen in Deutschland wieder nach vorne kommen. „Stimmenfang durch eine Antiausländerpolitik?“ „Eine furchtbare Sache“ für einen wie Stefan, der sich studienhalber besonders intensiv mit der NS-Zeit und ihrem Ungeist befaßt hat. In Argentinien gebe es alle möglichen Probleme, aber nicht das, als Ausländer nicht akzeptiert zu werden. Im Gegenteil. Man spürt es im Gespräch. Die beiden CIM-Lehrer aus der Utz Schmidl-Schule sind gerne in Argentinien, haben vieles lieb gewonnen, aber die Angst, wie es in Südamerika und mit ihnen und

ihrem Leben weitergeht, wächst und schnürt Energien ein.

Paul Schwarz

Anmerkung der Schriftleitung:

¹ *Es soll nicht unhöflich in ein Manuskript eingegriffen werden, auch hat der Schriftleiter neutral zu sein, aber wie kann er das, wenn er jahrelang in ORURO Schulleiter war und dort nicht nur geblieben ist, weil kein Zug mehr ging nach Buenos Aires, sondern weil er dort unter wenigen Deutschen aber zusammen mit vielen bolivianischen Freunden sehr schöne Jahre verleben konnte, in einem Umfeld, das umwerfend deutschfreundlich war und immer noch ist; sonst gäbe es am dortigen Colegio Alemán keinen Deutschunterricht mehr. Und Deutschunterricht gibt es dort bis heute, obwohl die Bundesregierung 1976 diese Schule aus der Förderung genommen hat.*

H. W.

Teamarbeit

Kurzer Report einer Integration

Notlage

Vier vermittelte Kollegen, eine mitarbeitende Ehefrau, ein alter deutscher Zahnarzt und eine ehemalige Schülerin, die nach einem Sozialpädagogikstudium aus der Bundesrepublik zurückgekehrt war, bildeten Ende der siebziger Jahre den deutschen Lehrkörper am Colegio Max Uhle in Arequipa/Peru. Der Fachberater bat bei dem ersten Schulbesuch den deutschen Abteilungsleiter, die Sozialpädagogin sofort von ihren Unterrichtsverpflichtungen in DaF zu entbinden. Der Zahnarzt war nicht viel besser.

Und so lagen auch die Ergebnisse im Deutschen Sprachdiplom I und II schwer darnieder – nein, es gab eigentlich gar keine. Die Schule war im Laufe einiger Jahre in DaF auf den Hund gekommen. Eine Neuorientierung wurde notwendig.

Zu ihr kam es 1982. Der Schulträger stellte zu den damals noch verbliebenen drei Vermittelten auf eigene Kosten einen jungen Grund- und Hauptschullehrer aus Nordrhein-Westfalen für zwei Jahre ein. Nach Ablauf dieser Zeit wurde eine weitere solche Stelle eingerichtet. Ein arbeitsloses Lehrerhepaar aus Baden-Württemberg konnte dafür gewonnen werden. Seit 1987 nun arbeiteten zwei junge Kollegen und eine Kolle-

gin neben den drei entsandten Lehrern und zwei ansässigen deutschsprachigen Ortskräften. Das BVA hatte 1986 zwei Stellen für frei angeworbene Lehrer bewilligt, so daß dann auch eine angemessene Besoldung möglich geworden war.

Das Colegio Max Uhle verfügt über eine nunmehr achtjährige positive Erfahrung mit Kollegen, die nicht zur Gruppe der entsandten Lehrkräfte zählen.

Erwartung, die an frei angeworbene Lehrer gestellt werden

- eine ausgesprochen große Anpassungsbereitschaft im privaten und eine ebenso große Lernbereitschaft im schulischen Bereich
- sich trotz der Kenntnis der unterschiedlichen Besoldung für die gleiche Arbeit nicht vom Sozialneid verzehren lassen
- Engagement im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich
- lange Vertragstreue

Schwierigkeiten für frei angeworbene Lehrer

- für DaF völlig unvorbereitet, kommen sie an die Schule
- ihre Unterrichtspraxis beschränkt sich im

- allgemeinen auf die Referendarzeit
- erlernte Arbeits- und Unterrichtstechniken werden von den ausländischen Schülern nicht verstanden
- die Uneinsichtigkeit, nach eben bestandener 2. Staatsexamen sich schon wieder fortbilden zu müssen
- die Sprachbarriere
- der Kulturschock in Ländern der Dritten bis Fünften Welt
- die Einsamkeit, wenn es sich um ledige Kollegen handelt

Maßnahmen, Aufgabe der Vermittelten

- intensive Betreuung durch in DaF erfahrene und qualifizierte vermittelte Kollegen (gemeinsame Stundenvorbereitung, gegenseitige Unterrichtsbesuche etc.)
- Betreuung durch den Fachberater

- Orientierungshilfen zur raschen Eingewöhnung in die neue Umgebung

Ergebnis

Allein die Tatsache, daß die zur Zeit am Colegio Max Uhle neben vier Vermittelten unterrichtenden frei angeworbenen Lehrer die Höchstverweildauer von sieben Jahren ausschöpfen werden, zeigt, daß deren Integration in die pädagogische Arbeit gelungen ist. Die Kollegen haben sich zu derart wertvollen Fachkräften entwickelt, daß ihnen Sprachdiplomklassen bedenkenlos anvertraut werden können. Ihr Engagement in außerunterrichtlichen Aktivitäten ist vorbildlich. So gesehen stellen sie eine ernstzunehmende Konkurrenz für entsandte Lehrer dar, die es beim „Auslandsschuldienst nach Vorschritt“ bewenden lassen. *Wolfgang Baier*

DIDAKTIK

Lehrerfortbildung DaF

Modell Colegio Alemán de Guatemala

In der letzten Ausgabe „Der deutsche Lehrer im Ausland“, 37. Jahrgang, las ich mit großem Interesse den Beitrag „Der Sachverstand des VdLiA war gefragt“. Zu Frage 6 des Fragenkataloges nimmt der Vorsitzende wie folgt Stellung: „Die Möglichkeiten der deutschen Schulen im Ausland für die Fortbildung von nationalen und deutschsprachigen Ortslehrkräften sind bei weitem noch nicht erschöpft. Über die bestehenden 6 pädagogischen Zentren in Südamerika hinaus sollten, sofern es die Ausstattung in personellen und sachlichen Bereichen zuläßt, örtliche Fortbildungsangebote an diesen Schulen gemacht werden. . . . Das Angebot zur Fortbildung sollte sich zunächst auf die deutschsprachigen Ortslehrkräfte beziehen und sollte – unter Beachtung der nationalen Empfindlichkeiten der einheimischen Ortslehrkräfte – auf diese ausgedehnt werden, vor allem, wenn keine Lehrerausbildung im einheimischen Ausbildungssystem existiert.“

Ich möchte Herrn Beckers Ausführungen ergänzen und am Beispiel unserer Schule im Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ konkretisieren. Zuvor jedoch eine kurze Situa-

tionsbeschreibung Colegio Alemán de Guatemala – exemplarisch wohl für viele deutsche Schulen. – Der DaF-Unterricht ist geprägt durch eine äußere und innere Zerrissenheit. Verursacht wird diese durch:

a) die unterschiedlichen Kategorien von Lehrern

Die unterschiedliche Bewertung, Bezahlung, Besoldung, Ausbildung, Unterrichtserfahrung und Stundenverpflichtung wirken sich bis auf wenige Ausnahmen negativ auf die Arbeit in der Fachschaft Deutsch und im DaF-Unterricht aus.

b) die häufige Fluktuation der „frei angeworbenen“ Lehrer

Sie stehen immer mit einem Bein in der Schule und mit dem anderen in der Bundesrepublik Deutschland, weil sie bei einer sich bietenden Gelegenheit zu einer Anstellung in der Bundesrepublik schnell den Vertrag verlassen und zurückkehren. Sie sind also keine konstante Größe und verhindern die unerläßliche Kontinuität im DaF-Unterricht.

c) die Aufteilung der Klassen in A und B Gruppen

Bei der Zuordnung zur A- oder B-Klasse

- sind die Deutschkenntnisse der Schüler bestimmend. Fremdsprachenschüler mit Muttersprache Spanisch sind in der A-Klasse, Muttersprachenschüler mit Muttersprache Deutsch in der B-Klasse. Zahlreiche Schüler lassen sich jedoch nicht ohne weiteres der einen oder anderen Kategorie zuordnen. Die Zuweisung erfolgt dann nach der sprachlichen Ausprägung einer der beiden Sprachen. Sprachlich „Gute“ und „Schlechte“ werden getrennt.
- d) **die Verwendung verschiedener Lehrwerke, die sich in ihrer didaktischen Konzeption voneinander unterscheiden**
So wird zum Beispiel von der Präparatoria bis zur zweiten Primaria (3. Klasse) mit „Komm bitte“ von H. Schuh unterrichtet. In der dritten und vierten Primaria arbeiten die Schüler mit dem neu eingeführten Lehrwerk „Wer? Wie? Was? 2“, und die Klassen 5 und 6 benutzen die Bände K 4 A und K 4 B von „Vorwärts International“. Ein stringenter Unterricht im Sinne der Kontinuität ist also nur schwer möglich.
- e) **die oberflächliche und bruchstückhafte Kenntnis von Aufbau, Konzeption, Unterrichtsprinzipien, Arbeitstechniken, Organisationshilfen etc. der einzelnen Lehrwerke**
Eine explizite Einführung in Konzeption, Unterrichtsprinzipien, Arbeitstechniken und Organisationshilfen und deren konkrete Anwendung in praktischen Unterrichtsbeispielen hat noch nicht stattgefunden.
- f) **die fehlende fremdsprachendidaktische und methodische Ausbildung der in Kindergärten, Präparatoria und Primaria eingesetzten Lehrkräfte**
Diese defizitäre methodische und didaktische Basis verhindert effektives unterrichtliches Handeln. Abhilfe können auch hier keine gelegentlichen DaF-Konferenzen ohne einheitlichen und kontinuierlichen Gesamtrahmen schaffen.
- g) **die fehlende umfassende Einführung und Integration der neuen Kollegen in die spezifische Schul- und Unterrichtssituation in der Primaria**
Es reicht nicht, den neuen Kollegen einen Mentor über eine Woche zuzuweisen. Es fehlt ein schlüssiges Einführungskonzept, an dem sich Mentor und „Neuer“ orientieren können. Der Vorbereitungslehrgang in Köln bzw. Valencia genügt nicht für Entsandtlehrer.
- h) **das geringe gemeinsame unterrichtliche Handeln aufgrund einer fehlenden gemeinsamen didaktischen Basis**
Sporadische Unterrichtsbesuche untereinander und gelegentliche Fachgespräche während der Pausen können keine gemeinsamen Unterrichtserfahrungen und die daraus resultierenden didaktischen und methodischen Unterrichtshandlungen ersetzen. Gegenseitiges Befruchten braucht mehr. Dem „Einzelkämpferdenken“ ist so nicht beizukommen.
- Wo kann nun der Fachleiter oder der engagierte erfahrene Lehrer ansetzen? Kaum bei den Problemen a und b, schwerlich bei c und d, wohl jedoch bei e bis f. Ich möchte hier ein Modell skizzieren, das wir in der Fachschaft seit Mitte 1989 benutzen und das uns erfolgversprechend erscheint. Es dient der kontinuierlichen schulinternen Einführung und Fortbildung und bezieht die jährlichen fachdidaktischen Kurse des Pädagogischen Institutes in San José, Costa Rica, mit ein. Es könnte auch als Alternative bzw. Ergänzung zu den Vorbereitungslehrgängen in Köln und Valencia dienen. Hier die Vorteile solcher kontinuierlichen schulinternen Einführungs- und Fortbildungskurse: Sie sind
1. kostenneutral bzw. billiger
 2. effizient
 - a) „On Job“-Training
 - b) der spezifischen Schulsituation angepaßt
 - c) kontinuierlich im Sinne eines Spiralcurriculums, da ständige Umwälzung des Wissens und der erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten
 - d) gemeinsames unterrichtliches Handeln aufgrund einer gemeinsamen methodischen und didaktischen Basis
 - e) sinnvolle Integration der jährlichen Fachseminare in Costa Rica (Kursleiter = Seminar Teilnehmer = Multiplikator)
 3. umfassend
 - a) Einbeziehung der Ortskräfte und frei vermittelten Lehrer
 - b) permanente Rekrutierung neuer Mentoren bzw. Kursleiter nach dem Rotationsprinzip
 - c) didaktischer Ort für die jährlichen Beratungsbesuche durch den Fachleiter
 - d) mögliche Zusammenarbeit mit örtlichen Schulen und Instituten (in Guatemala z.B. Austriaco, Suizo Americano, Alexander von Humboldtschule, Deutsches Sprachinstitut)

Der Fachleiter hält im zweiten Schulhalbjahr einen Fortbildungskurs, an dem alle DaF-Lehrer teilnehmen. Zu Beginn des folgenden ersten Schulhalbjahres betreut der Fachleiter zusammen mit einem DaF-Kollegen, der jetzt als Mentor fungiert, den oder die neuen Kollegen in einem Einführungskurs. Dieser Einführungskurs führt praktisch und theoretisch in die verwendeten Lehrwerke ein und wälzt nochmals die Inhalte des Fortbildungskurses um. Der Mentor besucht dann im Laufe des Jahres das Fachseminar in Costa

Der Kursleiter rekrutiert während dieses Kurses aus den Teilnehmern einen neuen Mentor, mit dem zusammen er den oder die neuen Kollegen im kommenden ersten Schulhalbjahr in den DaF-Unterricht einführen wird. Die beiliegende Skizze veranschaulicht das oben angedeutete Prinzip.

Bachelor-Studiengang:

2. Semester	
Fachleiter	Fortbildung
	NN 1
	NN 2
	NN 3
	NN 4

Pfeil von Fortbildung zum Master-Studiengang

Master-Studiengang:

Costa Rica

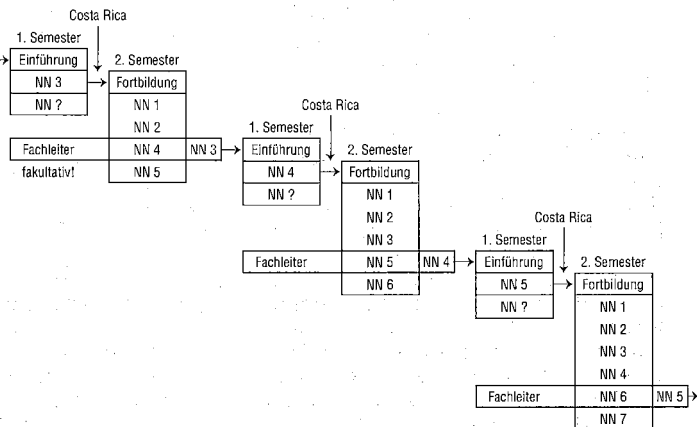
1. Semester	
Einführung	
NN 3	
NN ?	

Pfeil zum 2. Semester

2. Semester	
Fortbildung	
NN 1	
NN 2	

Deutschland

Fachleiter	NN 4	NN 3
fakultativ!	NN 5	



vorgestellten Verfahrensweisen, die dann wiederum in der Gruppe ausgewertet und eventuell modifiziert wurden. Unter den Kursteilnehmern herrschte eine interessierte und engagierte Atmosphäre. Individuelle Erfahrungen wurden ausgetauscht, diskutiert, im eigenen Unterricht ausprobiert und wieder diskutiert. Die hohe Arbeitsmotivation der Gruppe sprengte oft den zeitlichen Rahmen der Veranstaltung. Die Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis und die sich entwickelnde Experimentierlust führte zu fruchtbaren Gesprächen und deren didaktischer und methodischer Realisierung in den Teamteaching-Stunden.

149

rungskurs für die zwei neuen Kollegen aus Deutschland statt; der eine frei vermittelt, der andere entsandt. Im theoretischen Teil befaßten sich die „Neuen“ und deren zwei Mentoren mit Aufbau und Konzeption der an unserer Schule eingesetzten Lehrwerke „Komm bitte“, „Wer? Wie? Was?“ und „Vorwärts International“.

Im Anschluß wurden vom Kursleiter drei Unterrichtsstunden vorgeführt, die die lehrwerkseigenen Arbeitstechniken sowie Übungs- und Sozialformen reflektieren. Bei der Besprechung der Leiterstunden kamen außerdem schul- und schülerspezifische Probleme zur Sprache, wie z.B. Einteilung der Fremdsprachenschüler in A und B Gruppen und der sich daraus ergebenden Konsequenzen, Stoffpläne, Stoffprogression, vorhandene Arbeitsmaterialien, gebräuchliche Leistungskontrollen, Fachunterricht auf

Deutsch und dessen Verzahnung mit dem DaF-Unterricht, Erziehungsmaßnahmen usw.

In vier weiteren Stunden demonstrierten nun die Mentoren das bisher Erarbeitete und erläuterten danach ihr Vorgehen. Zuletzt hielten die „Neuen“ je drei DaF-Stunden („Komm bitte“, „W?W?W?“ „Vorwärts International“), die sie gemeinsam mit ihren Mentoren erarbeitet hatten. Nachbereitet wurden diese in Dreiergruppen: Kursleiter, Mentor, einzuführender Kollege. Insgesamt umfaßte das Seminar 17 Stunden.

Möge das am Colegio Alemán de Guatemala praktizierte Modell als Denkanstoß dienen. Ähnliches ist grundsätzlich an jeder Auslandsschule zu realisieren. Ein Transfer auf andere Fachbereiche ist möglich, eine Zusammenarbeit mit einheimischen Lehrern erwünscht.

Tassilo Heidler

Sparmaßnahmen

von Gerd Hütlein

Die Gleichbehandlung deutscher Beamter im Ausland ist ein Dauerbrenner in der Gehaltsdiskussion von Diplomaten und deutschen Lehrern im Ausland. Auch 1990 berät man z.B. über die Gehaltssituation der Diplomaten; und daß die „hohen“ Gehälter der deutschen Lehrer im Ausland in so manchem Gremium mahnend angesprochen werden, zeigt die Bundestagsdebatte zum Auslandsschulwesen. Dazu ein kleines Gedicht unseres Gastkommentators Gerd Hütlein. (Nebenbei sei gesagt, daß sich hinter dem Anagramm Gerd Hütlein eine ehemals einflußreiche Persönlichkeit versteckt, die im ASCHA so manchen Auslandsdeal getätigt hat.)

H. W.

Ein Maßgebender sprach, nicht sonderlich herzlich:

Kürzungen sind immer schmerzlich!
Hätt' er noch 'ne Träne verdrückt,
mein satirisches Herz wär ganz entzückt.
Und so wurden 8%
dir nichts*), dir nichts abgetrennt.
Handelt es sich um Erniedrigung?
Nicht doch, nicht doch, mit Befriedigung
hat das der Chronist vernommen.
Lehrer, braucht ja nicht zu kommen,
niemand treibt euch ja hinaus.
Auch dürft ihr ja bald nach Haus.
Seht, in euren langen Ferien
geht's von Kapstadt nach Algerien,
und an euren Nachmittagen
seht ihr, wie sich andre plagen,

so zum Beispiel Diplomaten,
die man hetzt von Staat zu Staaten.
Blieben gern in der „Zentrale“,
statt hinaus so viele Male,
wo – auf Staates Wohl bedacht –
sie auf Parties Nacht für Nacht.
Seht es „please“ nicht an als Rüge:
man erhöht' ihre Bezüge.
Zur Versüßung ihres onus
gibt's auch noch 'nen Frauenbonus.
Ja, den Genschman muß man loben:
er hat all das angehoben.
„Wir – um die Erfahrung reicher:
Alle gleich, doch manche gleicher!“
Seid ihr mir gram, kühlt euer Mütlein
an Gerd Hütlein!

*) „Mir nichts“ wäre unzutreffend

Aberratio balcanensis

Aus einem Sozialakt des Bundesverwaltungsamtes (Gutachten des Vertrauensarztes) Aktenzeichen III/14 - A 17 388

Sehr geehrte Damen und Herren,

anbei übermitteln wir Ihnen anforderungsgemäß und zur weiteren Veranlassung folgendes Gutachten im Falle des Oberstudienrates Felix Wiedermann.

Der Patient wurde uns auf Anraten der „Erstvermittlungsspätfolgenregulierungsstelle“ beim Bundesverwaltungsamt (ESRS b BVA) und nach verzweifelten Bitten des zuständigen Dezernenten des Oberschulamtes Südbaden im Februar dieses Jahres überstellt und zur genaueren Beobachtung überwiesen.

Herr Felix W. befand sich zum Zeitpunkt seiner Einweisung in einem akuten Zustand der „aberratio balcanensis“, der zunächst nur medikamentös zu dämpfen war. Dabei war die Verabreichung von „Ouzo 12“ in homöopathischen Dosen therapeutisch indiziert, auch ein Fußbad in südlichem Dessertwein entfaltete bald seine palliative Wirkung und führte zu rascher Krampflösung. Erst dann war eine systematische Anamnese möglich, deren Ergebnis sich zwischenzeitlich wie folgt darstellt:

Der Patient war in den Jahren 1984-1989 an der Deutschen Schule . . . vermittelt, wo er sich zunächst einer stabilen Gesundheit erfreute. Eine Gewichtszunahme in der körperzentralen Region, eine gewisse Verlangsamung der Bewegungsmotorik in den Vormittagsstunden, eine deutliche Furchung der Lachfalten und eine allabendliche Rötung der Wangenpartien konnten zunächst als Symptome einer Anpassung an die mediterrane Lebensweise gedeutet werden, müssen jetzt aber – im Licht des voll entwickelten Krankheitsbildes – als eine nicht manifeste Vorform der Krankheit gewertet werden.

Zunächst erfüllte Herr Felix W. am Auslandsschulort alle Erwartungen, die billigerweise an einen vermittelten Lehrer zu stellen sind. Er erwies sich als ein wegen seiner interkulturellen Fähigkeiten hoch geschätzter Lehrer, der beispielsweise schon im ersten Jahr den Bundesligaergebnissen die

Fußballresultate des Gastlandes kontrastiv zur Seite zu stellen wußte, dem es bald gelang, sich ins Vertrauen sowohl seiner Exzellenz des Deutschen Botschafters als auch des Hausmeisters der Schule zu setzen. Die Wertschätzung der deutschen Kolonie insgesamt hat er sich als umsichtiger Verwalter der Losbude des Weihnachtsbassars ebenso erworben wie die Anhänglichkeit der Schülerschaft, die er bereits nach der ersten Pause in die der Schule gegenüber gelegenen Pizzeria einzuladen pflegte. Mit anderen Worten: Herr Felix W. hatte sich als vermittelter Lehrer erfolgreich eingeführt und in vollem Umfange bewährt.

Die Indizien, die auf die in Ihrem Amt zu Recht gefürchtete Krankheit „aberratio balcanensis“ (vulgo: „Balkansyndrom“) hindeuten, verdichteten sich erst mit der näher kommenden Wiedereingliederung in den Inlandsschuldienst. Nach Aussagen des Patienten selbst traten heftige Gesichtszuckungen, weiche Knie und starkes Herzflattern (in der Literatur bekannt als „tremor regressivus“) auf, als ihm die Schulzuweisung des Oberschulamtes Südbaden überstellt wurde. Das Befinden des Patienten, der sich mit den oben bereits genannten homöopathischen Mitteln selbst medikamentierte, verschlechterte sich dramatisch und umgekehrt reziprok zum größer werdenden Abstand zum bisherigen Wirkungsort, um – nach Aussagen des Patienten selbst – eine katastrophale Zuspitzung während der Anfangskonferenz an der neuen Heimatschule zu erfahren. Wie im Protokoll dieser Lehrerratssitzung dokumentiert ist, hatte Felix W. während der Besprechung des Tagesordnungspunktes „Bezuschussung von Hosensklammern bei angeordneten Dienstfahrten mit dem Zweirad“ asthmatische Anfälle und konvulsivische Zuckungen des Kauapparates, die auch der Sicherheitsbeauftragte der Schule nicht zu bändigen wußte. Felix W. konnte dennoch am nächsten Tage seine dienstliche Tätigkeit aufnehmen und erwarb sich wegen der südlichen Leichtigkeit bei

der Handhabung der pädagogischen Grundmethoden das Zutrauen der Schüler und das Mißtrauen der Eltern in gleichem Maße.

Schwer haltbar wurde der Zustand für die Schule, als Herr Felix W. das Schulsekretariat in eine vormittagsübergreifende Partie Tavli verwickelte und beim Elternabend hartnäckig dafür plädierte, bei Lernschwierigkeiten eine erhebliche Dosis Knoblauch zu verabreichen. Das Oberschulamt selbst fühlte sich jedoch erst aufgerufen, zu intervenieren und den ärztlichen Beistand des Unterzeichneten zu konsultieren, als der Patient im November vergangenen Jahres wiederholt mit gepacktem Campingbus auf dem Schulhof auffuhr und sich trotz dienstlicher Ermahnungen wie geistesabwesend am Vertretungsplan zu schaffen machte . . .

Herr Felix W. wurde uns schließlich in einem Zustand überstellt, in dem alle klassischen Symptome des oben genannten morbus zu konstatieren waren: hochgradige Verdrängung der Gegenwart bei euphorischer Verklärung der Vergangenheit, Schweißausbrüche, akute Phasen der „de-

pressio patriae“, Flattern der Nasenflügel, unkontrolliertes Schlafbedürfnis und vor allem eine manische Fixiertheit auf die vage Hoffnung einer sogenannten Zweitvermittlung . . .

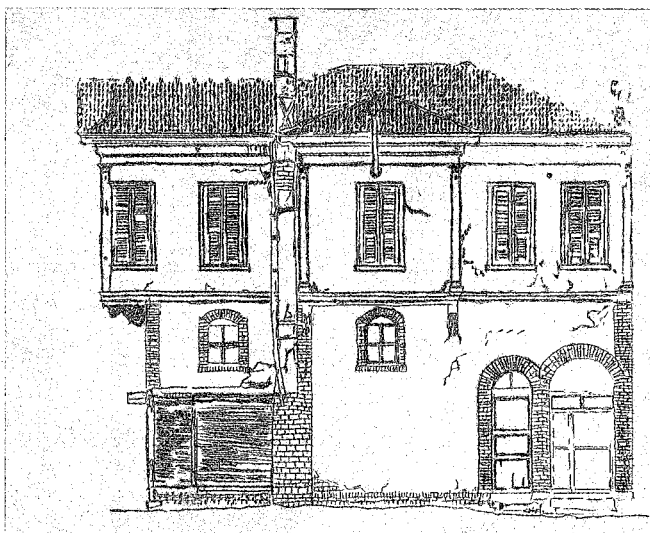
Bei der Eindeutigkeit des Befundes auf die aus vielen früheren Fällen wohl bekannte Krankheit empfehlen wir aus vertrauensärztlicher Sicht das übliche Verfahren, zumal das früher applizierte Therapeutikum der vorzeitigen Pensionierung sich angesichts der öffentlichen Haushaltslage verbietet: baldige Zweitvermittlung als Fachberater für Selbstbegegnung in bikulturellen Zwischenlagen in einen Frontstaat des deutschen Auslandsschulwesens. Ein weiterer Verbleib in der Zweitebewerberkartei ist aus medizinischer Sicht nicht zu verantworten.

Mit vorzüglicher Hochachtung
Dr. P. Rettdich, Obermedizinalrat

P.S.: Die Kosten für diese Gutachten bitte ich – wie üblich – aus dem Sonder- und Heimkehrerfond des BVA zu bestreiten.

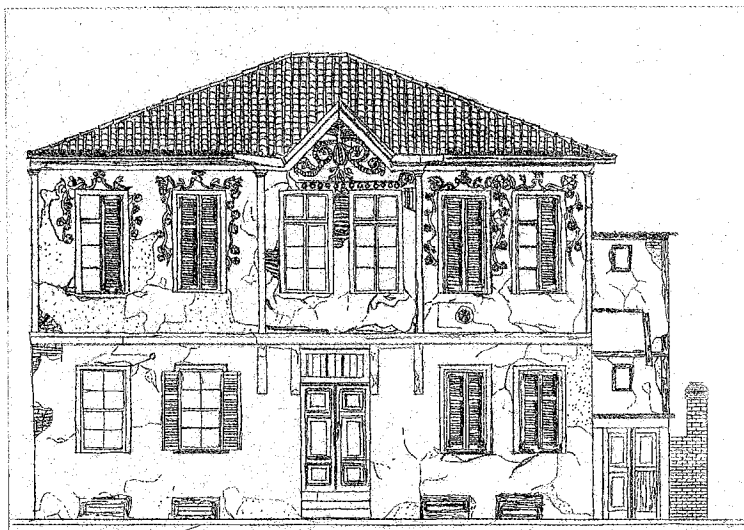
Häuser in der Oberstadt von Thessaloniki

Schülerarbeiten der Deutschen Schule Thessaloniki



Haus in der Oberstadt Thessaloniki

Corinna Schmohl, Kl. 9 (1988/89), Deutsche Schule Thessaloniki



Haus in der Oberstadt Thessaloniki

Anita Gouda, Kl. 9 (1988/89), Deutsche Schule Thessaloniki

Der FACHBERATER – das unbekannte Wesen

Bei Cocktails gibt es hin und wieder einen Neugierigen, der aus Mangel an Gesprächsstoff fragt, was ich denn so treibe in Rio Grande do Sul. Ich antworte wahrheitsgemäß: „Ich bin **FACHBERATER** für Deutsch an Schulen“. Zufrieden nickt mein brasilianischer Gegenüber. Das hat er von einem aus Deutschland entsandten Menschen erwartet: einen langen komplizierten Titel. Gleich folgt die Zusatzfrage: „Für welche Firma arbeiten Sie?“ „Für die ‚Zentralstelle für das Auslandsschulwesen‘“. Wieder zufriedenes Nicken. Zwei genaue Auskünfte – wohlklingend und verständlich. So sind sie nun einmal, die Deutschen!

Wenigstens das Wort **FACHBERATER** hätte er aber gerne verstanden. Ich setze zu langatmigen Erklärungen und Umschreibungen an, und als wir die dritte ‚Caipirinha‘ getrunken haben, weiß er, daß ich irgendetwas mit ‚Alemão‘ zu schaffen habe. „Instituto Goethe?“ „Sim!“ antworte ich resigniert. „Consulado Geral da Alemanha?“ „Sim!“ sage ich. Dort habe ich immerhin ein **FACHBERATERFACH**. Bevor er mich aber weiteren

Institutionen angliedern kann, winke ich einem Bekannten zu und enteile.

Inzwischen gibt es über 80 **FACHBERATER**, die ihr segensreiches Wirken zum Wohle der deutschen Sprache und Kultur in der ganzen Welt entfalten. Unsere große Mutter, die ‚Zentralstelle‘ ist uns aber bisher eine Information über Ursprung und Bedeutung des Begriffs **FACHBERATER** schuldig geblieben. Ich will im folgenden versuchen, dieses Versäumnis zu beheben: Bei der Berufsbezeichnung **FACH-BERATER** handelt es sich um ein Kompositum, dessen beide Teile durchaus positiv besetzt sind.

Der Teil **FACH** vermittelt den Eindruck des Könners und des Kenners. Wer sich mit einem **FACH**-Titel schmücken darf, der hebt sich aus der Masse der Unwissenden heraus. Er ist der Spezialist, der Mann für alle Fälle, der einspringt, wenn alle anderen schon versagt haben. Er ist der **FACH**mann, der mit seinem **FACH**wissen auch dort Probleme schnell und zuverlässig löst, wo gar keine sind. Dafür wurde er schließlich auf einer **FACH**hochschule von einem **FACH**ge-

lehrten in der **FACH**wissenschaft ausgebildet. Zudem verleiht ihm die Silbe **FACH** etwas Elitäres, was sich in dem Wort **FACH**-idiot ausdrückt.

Exkurs: In Rio Grande do Sul gab es die vielen **FACH**werkhäuser allerdings schon vor den **FACH**beratern.

Nicht weniger angenehm klingt der zweite Teil **BERATER** in den Ohren. Wer kennt nicht die Redensart ‚mit Rat und Tat‘? Wobei jedoch ‚Tat‘ nicht mehr zur engen Auslegung des Begriffs **FACH-BERATER** zählt. Das Berater gehört hingegen zu den vornehmsten Handlungen unserer Geistlichkeit. Wen die Sorge drückt, der findet ‚Trost und Rat‘ (!) beim Pfarrer.

Leider wurde der Begriff des **BERATERS** in den letzten Jahren durch windige Berufe verunglimpft. Ich denke an

- die Vermögens**BERATER**, die alles, was sie vermögen, ins eigene Vermögen stecken,
- die Steuer**BERATER**, die das Geld des Steuerzahlers in die eigene Tasche steuern,

– an die Unternehmens**BERATER**, die das Unternehmen solange beraten, bis es nichts mehr unternehmen kann.

Wir wollen annehmen, daß die Zentralstelle in ihrem Elfenbeinturm am Habsburger Ring Anfang der siebziger Jahre von solch schlimmen Gesellen nichts wußte, als sie den **FACHBERATER** erfand. Sie hatte bei der Wahl des Begriffs wohl mehr eine Verbindung von **FACH**deutschem und Seelen**BERATER** vor Augen. Mit **FACHBERATER** wurde fortan die Personengruppe bezeichnet, welche die Zentralstelle mit gutem Willen und ohne festen Geschäftsbereich ins Ausland schickte.

Soweit die Semantik und die allgemeine Geschichte des Begriffs **FACHBERATER**. In Rio Grande do Sul hat der **FACHBERATER** seinen Geschäftsbereich im Laufe der Jahre umrissen. Er ist eine Mischung zwischen Schulrat, Hochschullehrer und Handelsvertreter für Pädagogik.

Edmund Wild

Wer hat ein Rad ab?

Nirgends spiegelt sich der Wertewandel so deutlich wie in der Sprache der Jugend. Seit Jahren sammle ich Beispiele, untersuche sie, probiere den Geschmack. Das Stöbern, das Sammeln seltener Brocken macht Spaß, einige sind „echt herb“, wenn nicht gar „ätzend“. Ironisch-heiter („mittelschwerer Chipinfarkt“) bis respektlos-bissig („Tennie-Popper klinkt sich aus, weil sich sein Scheich eine neue Alte gekrallt hat“). Diese Jugend mißtraut den Wissenden, den Heilsbringern. Scheinbar unsinnige Parolen zeugen davon: Null Bock auf nichts, gemeinsam sind wir unausstehlich, nieder mit dem Packeis – Freiheit für Grönland, du hast keine Chance, aber nutze sie, und so fort.

Triviale Poesie, echtem Gefühl entsprungen, sentimentale Schnulzen, haltbar gemacht in der Lauge der Ironie. Gewiß, da ist auch billiger Sound im Spiel, da gibt es Verstärkerteilchen und Kraftwörter, da geht es „geil“, „irre“, „echt“ und „stark“ zu, da herrscht das Ungefähre mit viel „und so“, „überhaupt“ und „irgendein“, da sind die überlieferten Worte eingetaucht in einen Nebel aus „Feeling“, „Schock“ und „Psyche“. Da wird vieles durch Wiederholungen zur Masche. So kann man „Szene“, „Clique“, „Power“, „Typ“, „Frust“ und „Sch....“ schon nicht mehr hören.

Aber dann laufen einem wieder Sätze über

den Weg, die plastisch, witzig, einprägsam, lässig sind. Wer verfügt schon über einen IQ „knapp über der Zimmertemperatur“? Welch tiefen Einblick in das Seelenleben eines „herumömmelnden“ Schülers bietet nicht der Satz: „Die Weisheit verfolgt mich, aber ich bin schneller“?

Wenn uns dann der Alltag wieder hat und wir in Gesetzestexten den aufschlußreichen Satz finden: „Auszubildende sind im Rahmen der Ausbildung von Ausbildern auszubilden“ oder wenn uns im EG-Deutsch statt einer Kuh die „rauhfuttermassenspeichende Großvieheinheit“ begegnet, dann ist der Tag nicht weit, an dem wir irre werden an unserer ach so rationalen Welt, an dem wir uns fragen, wer nun eigentlich „ein Rad abhat“, wir, die Erwachsenen, oder die Jungen, und wenn wir dann noch bei den progressiven Pädagogen und Fußkranken aus den 68er Jahren von „Lernstrategien“, „Schatten-Curricula“, „emanzipativen Verhaltensmustern“ und „kognitiven Operationsmodi“ lesen, also dann „rafft“ unsereiner gar nichts mehr. Dabei behaupten die Oldies auch noch, sie hätten den total tierischen Durchblick. Die müssen doch den totalen Programmabsturz gehabt haben, logo.

Paul Schwarz

BÜCHERTISCH

EIN FAMILIENKONGRESS MIT WELTWEITER RESONANZ

Familie ist Zukunft. XIV. Internationaler Kongreß für die Familie, Bonn April 1989 – Vorträge, Diskussionen, Arbeitskreise. Bouvier Verlag Bonn 1989, 417 Seiten, DM 36,–.

Nach dem ersten Internationalen Familienkongreß, 1979 in Guatemala, fanden in der Zwischenzeit weitere Treffen statt u.a. in Caracas, Paris, Madrid, Brüssel und Wien. Die Zusammenkunft auf deutschem Boden galt den Themen Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit. Als weiteres wesentliches Element kam hinzu, daß die Gestaltung jener Tage bewußt geprägt und getragen wurde von christlicher Gesinnung (z. B. gab es ein eigenes Kongreßgebiet).

Die acht Kapitel des Buches geben die meist relativ kurzen Referate bzw. Zusammenfassungen (auch Diskussionen) wieder. „Familie heute“ bietet zunächst eine Bestandsaufnahme durch den Präsidenten des Kongresses, Gabriele Gräfin Plettenberg, dann tiefe (doch gut verständliche) Gedanken der Genfer Philosophin Jeanne Hersch (Familie jenseits der Ideologien) und wohlfundierte Analysen der gegenwärtigen Situation, von Hadi Sharifi (Iran/London), zur geistigen Krise des modernen Menschen. „Familie – Fundament der Gesellschaft“ gibt dem Nigerianer John Egbulefu Gelegenheit, nach einer sprachlich und inhaltlich recht anspruchsvollen Einleitung aus philosophisch-theologischer Sicht, ebenso konkrete wie massive Kritik insbesondere an der Gesetzgebung zu Ehe und Familie in der Bundesrepublik zu üben. Renate Köcher (Allensbach) berichtet über den gegenwärtigen Stand der Familienforschung: Trotz der äußerlichen Krise (jede dritte Ehe wird bei uns geschieden, ein Drittel der Haushalte bestehen aus einer Person, eheähnliche Gemeinschaften breiten sich aus) erfreut sich die Familie einer ungebrochenen Wertschätzung (99% sprechen sich für die Familie aus; Verheiratete erweisen sich als die Zufriedensten und Ausgeglichensten; die traditionelle Familie bleibt emotionale Heimat); Ehe ohne Trauschein stellt keine echte Alternative dar, sondern wird auf längere Sicht einer kleinen Minderheit vorbehalten bleiben. Wolfgang Kluxen (Bonn) kritisiert, daß die permissive Gesellschaft zu viel Freiheit gewährt und die damit verbundenen Gefahren (trotz des leidlich funktionierenden sozialen Netzes) eine zunehmende Entpersonalisierung mit sich bringen, die persönliche Verantwortung schwinden lassen. Er stellt freilich auch zur geläufigen Scheidungszahl die Gegenfrage: Warum scheitern zwei Drittel der Ehen nicht? Der bekannte Münchner Kinderarzt Theodor Hellbrügge trägt ein leidenschaftliches Plädoyer für das Kind, aber auch für die Mutter vor, basierend auf seiner eigenen reichen Erfahrung, gespickt mit ebenso zahlreichen wie vielseitigen Argumenten. P. Alfonso López Quintás (Madrid)

zeigt auf, wie in unseren Demokratien durch Manipulation der Sprache die Inhalte verzerrt werden („Freiheit“!) und dem Empfänger der Illusion der Entscheidung insinuiert, die man ihm tatsächlich abnimmt. Aus reicher psychologischer Praxis, aber auch aus ganz persönlicher Erfahrung richtet Susan Stanford USA einen leidenschaftlichen Appell gegen die Abtreibung – nicht nur zum Schutz des ungeborenen Lebens, sondern auch wegen psychischen Schäden für die Mutter.

„Familie braucht politisches Handeln“ bringt heftige Kritik am Marxismus, jedoch auch an der westlichen Welt (abschreckendes Beispiel: Schweden) durch den Amerikaner C. A. Anderson, eine nüchterne Bestandsaufnahme der Familienpolitik in der Sowjetunion im Zeichen von Glasnost und Perestroika (M. S. Matzkovski, Moskau), die Meinung von Ausländern über die Deutschen (ein Volk von verdrossenen alten Leuten; eine Nation von Beutelschneidern und Pfennigfuchsern; der Staat fördert Yuppies und Dinkies – Double income no kids); dieser massiven, aufrüttelnden Kritik stellt der CDU-Politiker D. Murmann vorsichtigen Optimismus entgegen.

Sehr konkret bleiben auch die Beiträge zu „Familie im Alltag“: Schweden, eine Gesellschaft ohne Familie (ein katastrophales Bild); Vorrang von Herzens- und Charakterbildung vor der Ausbildung des Intellekts (von M. Ibuka, Tokio); Ehepartnerschaft mit Gleichrangigkeit, aber nicht Gleichartigkeit; die Bedeutung des Vaters für die Familie. Nach einem britischen Beitrag zur befürchteten Übervölkerung der Welt (etwas zu optimistisch) folgen zum Thema „Schutz des Lebens“ sehr konkrete Berichte über Familienplanung in Asien (Indien), Afrika (Tansania) und China sowie heftige Attacken gegen Hormone, Pillen, Experimente mit Ungeborenen (mit einer Fülle von Beispielen und Daten, mit einer alpträumenhaften Science-Fiction-Vision). Breiten Raum nimmt die natürliche Empfängnisregelung ein (gestützt u.a. auf die Billings-Methode), mit Erfahrungsberichten. Die Beiträge zu „Jugend heute“ sprechen durch ihre Taktik der radikalen Verteufelung z.B. der Sexualerziehung oder der Rock-Musik weniger an. „Familie – Hilfe im Leben“ ebenso wie „Familie der Zukunft“ zeichnen sich durch zahlreiche, vielseitige und ermutigende Berichte über konkrete Maßnahmen aus: Krankheitsbewältigung, Umgang mit Sterbenden, mit Schwerstbehinderten, mit verlassenen Kindern: Nachbarschaftszentrum, Mütterhilfsdienst, Krisenbewältigung in der Ehe, das Zusammenleben der Generationen usw. Der flammende Appell von Mutter Theresa, mit Beispielen aus ihrem Wirken, mündet in das Vertrauen auf die Hilfe des Gebetes und schließlich auf die Liebe. Sehr inhaltsreiche Diskussionen voller Abwechslung gelten der Frage nach der Berufstätigkeit der Frau, der Mutter. In einer Reihe von Arbeitskreisen werden weitere sehr konkrete The-

men behandelt. Neben der Vorstellung der Autoren liefert der Anhang auch ein nützliches Adressverzeichnis.

Insgesamt fällt auf, daß bei diesem international besetzten Kongreß die Akademiker eine beherrschende Rolle spielen und der Adel recht stark vertreten ist, die Jugend dagegen direkt nur wenig zu Wort kommt. Eine christlich-konservative Grundhaltung (gelegentlich sogar fundamentalistisch) überwiegt klar. Doch in jedem Fall ist die Zielsetzung des Kongresses zu begrüßen, müssen seine Anliegen mit Kräften unterstützt werden, verdienen nicht nur Beachtung.

Dr. Rudolf Kerschner

„MIT DER ALLGEMEINBILDUNG GEHT ES EINEM WIE MIT DER GESUNDHEIT ...“

Klaus Weigel (Hrsg.): Allgemeinbildung – Von der Notwendigkeit allgemeinverbindlicher Inhalte. In „Vorträge und Beiträge der Politischen Akademie der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.“, Heft 7. Köllen Verlag Alfter-Oedekoven 1988, 68 Seiten, DM 6,50.

Das schmale Bändchen enthält nach einer Einleitung, die sowohl Aktualität als auch die allgemeine Verunsicherung der Diskussion um Allgemeinbildung (Ab) thesenartig zusammenfaßt, vier, teilweise unterschiedliche Abhandlungen. Der Beitrag von Prof. Dr. Erich Geißler, Erziehungswissenschaftler an der Uni Bonn, steht unter der rhetorisch zu verstehenden Frage „Hat die Ab. ausgedient?“. Geißler sieht in Ab. ein „unverzichtbares Medium“, das den politisch-rechtlichen Großraum einer Kulturgemeinschaft ebenso betrifft wie den gesamten Sozialbereich. Besonders bedeutsam ist für ihn noch „die Partizipation an Kultur generell“, was angesichts der Kultur- und Bildungsferne großer Bevölkerungsteile etwas verwundert. – Die Wissensexplosion scheint die Chancen der Ab. zurückzudrängen; deshalb hat die Industrie, Technik und Wirtschaft intensiv geführte Diskussionen um eine Verbindung zwischen Berufsbildung und Ab. höchste Aktualität bekommen; die dabei geforderten „Schlüsselqualifikationen“ benötigen aber lebenslanges Lernen.

Die Ausführungen des ehem. Kultusministers Georg-Berndt Oschatz „Was ist heute durchsetzbar? Ab. zwischen pädagogischer Zielsetzung und politischem Kompromiß“ verraten den politischen Praktiker. Die Diskussion um Ab. ist durch die Kritik an der Bildungsreform, den immensen Technologieschub und die fortschreitende Verwissenschaftlichung unserer Welt immer schwieriger geworden. Nach ihm wird von den Kultusverwaltungen vor diesem Hintergrund eine „weitgehend in herkömmliche Fächer integrierte technologische Grundbildung“ und eine neue Ab. gefordert, die als Fähigkeit interpretiert wird, aus der „Flut wachsender Informationen auszuwählen, veraltetes Wissen immer wieder zu ersetzen und selbständig neues Wissen zu erwerben.“ Oschatz lehnt Ab. durch Spezial- und Berufsbildung ab, er

fordert dafür Medienpolitik, Technische Grundbildung, Wertevermittlung, Staatsbürgerliche Bildung, Erziehung, Weltorientierung sowie ein vergleichbares Berechtigungssystem.

„Perspektiven der Allgemeinbildung“ nennt Dr. Klaus Westphalen, Prof. der Pädagogik an der PH Kiel, seinen Beitrag, der nach einer Definition von Ab. sie von „Bildung“ abgrenzt und auf drei Grundmodelle aus der jetzigen schulischen Praxis hinweist, die bei der ständig notwendigen Neubestimmung von Ab. bedeutsam sind: Das enzyklopädische Modell, das faktisch alle Lehrgebiete unserer Zeit umfassen möchte; das exemplarische Modell, das ausgewählte Gegenstände repräsentativ für die Bildung des Geistes anbietet, und schließlich das pragmatische Modell, nach dem die Schule für das Leben zu erziehen hat. Diese Modelle bezieht Westphalen in seine „inhaltlichen Schwerpunkte der Ab.“ mit ein, welche die zentralen Leitideen der Schule (Weltorientierung, Selbständigkeit, Mündigkeit) verwirklichen sollen; er versteht darunter

- Verständigungsmittel und Zeichensysteme (Muttersprache, Fremdsprachen, Mathematik)
- Systematik (Fähigkeit der Strukturierung des Wissensvorrats)
- Die „großen Gegenstände“ (Modellcharakter von Handlungen, Personen ..., die ihre Bedeutsamkeit durch intensive Rezeption bewiesen haben)
- Die zentralen Gegenwartsprobleme („Schlüsselprobleme unserer Zeit“, die eine stimulierende Energie zum Handeln in sich bergen).

Die „Allgemeinbildung im Rahmen der Weiterbildungsaufgaben von Hochschule und Betrieb“ untersucht Dr. Ludwig Kerstiens, Prof. für Allgemeine Pädagogik an der PH Weingarten, in seinem Beitrag. Nach der Herausstellung der Bedeutungselemente der Ab., die auch eine Art Definition beinhaltet, zeigt der Verfasser die unbestritten notwendige Spezialbildung in einem scheinbaren Gegensatz zur funktionalen Bildung. Jedoch an Beispielen der wissenschaftlichen Bildung und der Weiterbildung an Hochschulen macht er deutlich, daß auch hier – und dies besonders angesichts der ökologischen, sozialen und ethischen Herausforderungen der Gegenwart – eine wachsende Orientierung auf die Ab. hin stattfindet.

Insgesamt können die Beiträge trotz einiger Einschränkungen eine optimistische Prognose für die Bewältigung der Krise um die Ab. zulassen; aber angesichts der Auswirkungen der Kulturhoheit der Länder, der ideologischen und standespolitischen Interessen von Parteien und Verbänden und im Hinblick auf das Niveau der Lehrerbildung scheinen doch erhebliche Zweifel angebracht. Das „gedanklich sehr dichte“ Büchlein reizt zum Widerspruch, aber auch zum Lesen. Deshalb sollte es den in der Kulturpolitik und in den Kultusverwaltungen Verantwortlichen, vor allem aber den im Lehrberuf Tätigen dringlich empfohlen sein.

Otmar Lahr

NEUE WEGE ZUR SPRACHKUNDE IM DEUTSCH-UNTERRICHT

Brigitte Seidel: Wörter im Sprachbewußtsein, Sprachkunde in der Sekundarstufe I. Schroedel Schulbuchverlag Hannover (Deutschunterricht konkret) 1989, 192 Seiten.

Zu der fast unübersehbaren Zahl der Veröffentlichungen für den Deutschunterricht gesellt sich mit der hier vorgestellten, bescheiden aufgemachten Broschüre eine Handreichung, deren Ziel und Nutzen für den Lehrer nicht sofort erkennbar sind. Der Name der Publikationsreihe und der Titel des Buches legen die Vermutung nahe, es handle sich um eine vorwiegend praxisorientierte Arbeit. Tatsächlich wird jedoch ein Mittelweg zwischen theoretischen Konzepten und methodischen Handreichungen angestrebt, und es kommen in ausgewogener Verteilung drei Aspekte zur Sprache: fachwissenschaftliche Beschreibung, Überlegungen zur Didaktik und Arbeitsvorschläge für den Unterricht. So ein Konzept kann dem Fachmann sehr nützliche Anregungen geben, wenn wissenschaftliche Grundlegung und praktische Unterrichtsmodelle überzeugende Hinweise bieten. Das gelingt hier in erfreulicher Weise.

Thema der Arbeit ist Sprachkunde im Bereich Wortinhalt für die Klassen 5 - 10. Das ist an sich nichts Neues, gewinnt aber in der Darstellung von Brigitte Seidel reizvolle Nuancen und einleuchtende Perspektiven. Erfrischend sind die kritischen Bemerkungen zum Sprachunterricht der letzten 40 Jahre. Der Begriff „Sprachkunde“, anfangs oft ideologisch belastet und vielfach deutsch-volkstümelmäßig verstanden, bekam in den 70er Jahren einen nur zu verständlichen Hautgout und wurde weitgehend durch linguistisch-formale Betrachtungsweisen ersetzt. Operationalisierbarkeit des Unterrichtsstoffes wurde die große Mode. Inzwischen dringt auch hier Unbehagen vor und grammatistische Glasperlenspiele verlieren an Boden. So scheint es Brigitte Seidel möglich, den Begriff „Sprachkunde“ wieder einzuführen und neu zu definieren. Als „Reflexion über sprachliche Inhalte“ wird er ohne alles „Tümelnde und Kündende“ primär auf semantische Fragestellungen gerichtet und nicht auf formale Syntax und Morphologie. Sprachkunde tritt damit neben andere unbelastete Kunden wie Erdkunde oder Weltkunde. Ziele sind 1. die „Fähigkeit zur Beobachtung, Beschreibung und Deutung von Sprache und sprachlichem Handeln“, 2. „die Fähigkeit zur Sprachkritik“ und 3. „die Entwicklung von „Interesse“ für sprachliche und kommunikative Phänomene“.

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Grundeinstellung diskutiert die Verf. in den folgenden Kapiteln eingehend und einleuchtend Wert und Möglichkeiten der Reflexion von Wortsinne und Wortgebrauch in der deutschen Sprache, von Etymologie und Volksetymologie, Wortspiel und Metapher, Denotat und Konnotat, politischer oder ideologischer Belastung von Wörtern, von Sinnuancen in Sonder- und auch Fremdsprachen u. v. a. m. Gerade der letztgenannte Aspekt dürfte für den Lehrer an Auslandsschulen von Interesse

sein. Breiten Raum nehmen schließlich methodische Überlegungen und konkrete Unterrichtsbeispiele ein, die eine Fülle von Anregungen bieten.

Das Buch ist gut lesbar geschrieben und erfreulich frei von dem Fachchinesisch so manch anderer Publikation. Wenn die Verf. einleitend bekannt: „... unser Ansatz ist nicht von einer linguistischen Schule mit ihrer eigenen sprachtheoretischen Konzeption ... bestimmt, sondern von den Annahmen, die geschulte Laien ... haben“, so sollte dies nicht zu voreiliger Abwertung verführen. Das Werk ist weder laienhaft noch anspruchlos in Stil und Inhalt. Es verwertet ferner die wissenschaftliche Diskussion der letzten Jahre genauso wie Standardwerke früherer Zeit, und es setzt einen fachkundigen Leser voraus. Dem allerdings werden sowohl Erinnerungen aufgefrischt als auch neue Anregungen geboten.

Insgesamt ein Buch, das man gern empfehlen kann.
Dr. Dietrich Peinert

30000 FREMDWÖRTER IM DEUTSCHEN SPRACHGEBRAUCH DER GEGENWART

Langenscheidts Fremdwörterbuch, bearbeitet von Friedhelm Hübner. Langenscheidt Berlin/München 1989, 703 Seiten, DM 22,80.

Für die Herausgabe von Wörterbüchern, Sprachführern sowie sprachlichen Nachschlage- und Unterrichtswerken besitzt der Langenscheidt-Verlag längst gutes Renommee. Mit der Vorlage eines Fremdwörterbuchs für die deutsche Sprache nimmt er jetzt ein bereits 1922 erstmals gemachtes lexikalisches Angebot wieder auf – Zeichen dafür, daß in unserem Wissenschafts- und Medienzeitalter das Verstehen und Aneignen von Fremdwörtern unumgänglich ist. So sind rund 30000 Stichwörter zusammengetragen (welch ein Schock für Sprachpuristen!), versehen mit Definitionen oder Erklärungen, Angaben zum Sprachgebrauch und zum Fachgebiet, zur Grammatik, Silbentrennung und Betonung. In Zweifelsfällen wird die Aussprache in der internationalen Lautschrift beigelegt. Auf den Nachweis der idiomatischen Herkunft der Wörter wird indes verzichtet.

Als hochaktuell stellt die Verlagswerbung Fremdwörter wie Subwoofer, Streamer Tape, Dinks und Promuni heraus, deren Bedeutung der Rezensent sämtlich nachschlagen mußte, der zum anderen aber in den Spalten u. a. die von ihm gern genossene Avocado (tropische Frucht) und das Auto des Jahres 1989, den Trabi vermißte. Doch dieser Kleinwagen aus der DDR kam wohl für die erste Auflage des Wörterbuchs genauso zu spät wie die Gorbimanie (übersteigerte Vorliebe für Gorbatschow) und die Securitate (rumänische Geheimpolizei). Zeitnahe Belege dafür, daß die politische Geschichte auch in der Lexikographie wirksam ist.

Fazit: ein hilfreiches Nachschlagewerk auch und gerade für den deutschsprachigen Lehrer im Ausland, der mit dem Sprachgeschehen in der Bundesrepublik in Verbindung bleiben muß.

Harry Werner

EIN PANORAMA DEUTSCHER SCHULEN IN OST- UND SÜDOSTEUROPA

Peter Nasarski (Hrsg.): Deutsche Schulen im Ausland – Band 2; Erlebnisse – Erfahrungen – Erinnerungen. Westkreuz-Verlag Berlin/Bonn 1989, 315 Seiten, DM 43,-.

Während im ersten Band der Reihe „Deutsche Schulen im Ausland“ von Harry Werner Gesamtentwicklung und Gegenwart unserer von der Bundesrepublik geförderten Auslandsschulen sachkundig geschildert wurden, werden im vorliegenden zweiten Band authentische Berichte von Zeitzeugen über schulbezogene Erlebnisse und Erfahrungen aus dem ost- und südosteuropäischen Kulturraum zusammengestellt.

Wer wußte, daß wir in diesem Raum mit etwa 2000 deutschen Schulen zu Beginn dieses Jahrhunderts rechnen müssen? Der Bogen spannt sich vom Baltikum mit seiner 1250 gegründeten Domschule in Reval bis zu den in ausgezeichnetem Ruf stehenden Schulen der Siebenbürger Sachsen und bis nach Bulgarien.

Breiten Raum nehmen die Schulen im heutigen Polen ein. Eng ist deren Geschichte mit der polnischen Nationalgeschichte verflochten, jede Veränderung der außenpolitischen und kulturellen Beziehungen zum Deutschen Reich wird registriert und schlägt zum Positiven oder Negativen um. Neben dem knappen historischen Rückblick kommt der Erlebnisbericht ehemaliger Schüler und Lehrer zu Wort, der sich in liebevoller Erinnerung an die alte Penne und ihre Originale dem Anekdotischen nähert und Sympathie weckt. Wir erfahren, wie das natürliche Spannungsverhältnis zwischen Lehrer und Schüler unter den besonderen Gegebenheiten der Minderheitenschule von einem engen Vertrauensverhältnis überlagert wird, und dies umso mehr, je fremder und feindlicher die Umwelt sich darstellt. Daneben stehen reflektierende Beiträge, die Nachdenklichkeit und kritischen Abstand verraten. Abgesehen von offenbar zeitlosen pädagogischen Themen wie dem nach dem Verhältnis von Allgemeinbildung zur Spezialausbildung wird der zentrale Zwiespalt im Herzen des einzelnen Auslandsdeutschen in vielen Berichten deutlich. Es ist die Spannung zwischen Staatsloyalität und Volkstreue, zwischen staatsbürgerlicher und kultureller Identität, der auch wir heutigen Auslandslehrer draußen begegnen. Hervorzuheben ist, daß die Berichte auch dort, wo sie Bedrängnis, Verfolgung oder Unrecht an den deutschen Volksgruppen zum Inhalt haben, nie in einen Ton des Hasses verfallen oder nach Vergeltung rufen. Der Grundtenor bleibt unversöhnlich.

In der Zusammenstellung der Beiträge durch deren Herausgeber ist die Hand des erfahrenen Ostexperten zu spüren – ist er doch selber ein „Zögling“ des deutschen Gymnasiums zu Lodz. So wie in seinem Fall sind aus den in diesem Band zitierten Schulen zahlreiche Interpreten und Vermittler osteuropäischer Sprachen und Kulturen hervorgegangen; auch darin liegt eine heute nicht

zu unterschätzende Leistung dieser Auslandschulen.

An Aktualität hat das Buch unversehens durch den tiefgreifenden Wert- und Kulturwandel gewonnen, der sich gegenwärtig in Osteuropa und auf dem Balkan vollzieht. Man fragt sich, ob der Rückzug der deutschstämmigen Siedler aus Rumänien und die Entvölkerung der deutschen Schulen nun angesichts des politischen Wandels noch berechtigt erscheint oder ob andere Zwänge an die Stelle der bisherigen treten. Könnte nicht das im Vorwort angesprochene „gemeinsame Schulhaus Europa“ nach Überwindung des Eisernen Vorhangs Verständigung lehren und Begegnung verwirklichen? Vorgedacht und vorgelebt wurde das in glücklichen Phasen unserer Geschichte an vielen deutschen Schulen des hier besprochenen Raumes.

Der Umgang mit dem Werk wird erleichtert durch Orts- und Namenregister; die Autoren werden durch Kurzlebensläufe vorgestellt; Literaturhinweise regen zur vertieften Beschäftigung mit dem Thema an; Übersichtskarten erleichtern die geographische Orientierung in vielen Siedlungsgebieten, sie fehlen bedauerlicherweise für Polen.

Insgesamt stellt sich dieser empfehlenswerte zweite Band dar als eindrucksvolles Erinnerungsbuch, als ausgiebige Informationsquelle, aber auch als aktuell gewordenes Lehrbuch, das durch die Umkehrung der Sichtweise (im Osten stellten die Deutschen die Minderheit) auch zu neuen Einstellungen gegenüber Ausländern und kulturellen Minderheiten in unserem Lande führen kann.

Achim von Dombois

KULTURBEGEGNUNG ALS PHÄNOMEN UND PROBLEM DER „VERWESTLICHUNG“

Arnold Hottinger: Die Araber vor ihrer Zukunft. Geschichte und Problematik der Verwestlichung. Lizenzausgabe für die Bundesrepublik Deutschland: Ferdinand Schöningh, Paderborn 1989. © 1988, Verlag Neue Zürcher Zeitung, Zürich. Printed in Switzerland. 283 Seiten, DM 44,-.

Arnold Hottinger, geboren 1926 in Basel und seit 1961 für die „Neue Zürcher Zeitung“ in Beirut, Madrid und Nikosia als Korrespondent für den Nahen Osten tätig, gilt weltweit als einer der kompetentesten Nahostexperten. Auf der Suche nach den Wurzeln der heute im arabischen Raum bestehenden Unsicherheiten, Widersprüche und Fehlentwicklungen stößt der Autor auf das Problem der „Verwestlichung“, die er definiert als „das Eindringen von Objekten, Techniken, Organisationsformen, Vorstellungen, Theorien, Wissenszweigen, die nicht aus der eigenen Kultur stammen, sondern aus einer Nachbarkultur auf westlicher, christlich-europäischer Grundlage“. In seiner ausführlichen und detaillierten historischen Analyse kommt er zu dem Ergebnis, daß diese Verwestlichung primär handfeste machtpolitische Gründe hatte: sie begann im osmanischen Reich praktisch mit dessen Begründung durch die Eroberung Konstantinopels (1453) als Übernahme

westlicher Militärtechnik und westlichen Militärwesens, setzte sich als Übernahme staatlicher und wirtschaftlicher Organisationsformen des Westens und schließlich technischer und wissenschaftlicher Errungenschaften fort, zunächst gleichsam beispielhaft nach der napoleonischen Invasion in Ägypten unter Mohammed Ali, dem energischen und augenscheinlich erfolgreichen Vorkämpfer der „Moderne“, und wurde in der sich formierenden arabischen Staatenwelt des 19. Jahrhunderts zunehmend zur unabdingbaren „Voraussetzung des Überlebens als Staat“. Dabei zog ein Schritt der Verwestlichung notgedrungen weitere Schritte nach sich, und dieser Prozeß hat sich bis in die Gegenwart eskalierend fortgesetzt und wird sich auch in absehbarer Zukunft nicht aufhalten lassen.

Die Anhäufung der Verwestlichungsschritte scheint allerdings heute eine kritische Grenze erreicht zu haben. Das Unbehagen am permanent wachsenden westlichen Einfluß, die zunehmende wirtschaftliche und politische Abhängigkeit und die alle Lebensbereiche erfassende Überfremdung, die Enttäuschung darüber, daß alle bisherigen Maßnahmen nicht erreicht haben, was die Menschen sich von ihnen erhofften, hat eine mächtige Meinungsströmung in Gang gesetzt, die die Rückbesinnung auf die Werte der eigenen Kultur und Tradition und Zuwendung zu den eigenen, in der Religion des Islam verankerten Wurzeln fordert, in denen der Muslim „seine tiefste und ursprünglichste Identität“ wiederzufinden hofft.

Die islamische Kultur kennt keine Renaissance, keine Reformation, keine Aufklärung, keinen Humanismus, keine Industrierevolution. „Fortschritt“ ist ein europäischer Begriff. Für den Muslim bedeutet er eher „Rückschritt“, weil er ihn im Sinne der durchlaufenden Zeit immer mehr von der besten aller Zeiten, der Zeit der Propheten, trennt. Die islamischen Reformer, deren Bestreben zum Ziel hatte, den Westen mit seinen eigenen Mitteln zu schlagen, hatten immer Widersacher, die darauf pochten, daß der „reine Islam“ wieder zu allgemeiner Geltung kommen müsse. Die erste organisierte Bewegung fundamentalistischer Art geht auf den ägyptischen Lehrer Hassan al-Banna zurück, der in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts versuchte, die „Muslimbrüder“ zur bestimmenden religiösen, sozialen und politischen Kraft in Ägypten zu machen. Die Grundidee, sich von der westlichen Bevormundung zu befreien, führte zu politischen Ausprägungen verschiedener Richtungen, vom panarabischen Nationalismus Nasserischer und schließlich Ghadafischer Prägung zur Islamischen Republik Khomeins, von denen sich keine als in der Zukunft tragfähig für die muslimische Welt oder auch nur einen Teil derselben erwiesen hat. Für die Bewältigung der drängenden Zukunftsprobleme stellt sich dem Autor daher als Quintessenz die Frage, „unter welchen Umweltbedingungen eine schöpferische Harmonie zwischen den Zwängen der Verwestlichung und dem Willen zur kulturellen Eigenständigkeit zustandegebracht werden kann“.

Das Buch versteht sich als „Chronik und Analyse“, das heißt als eine Art Rekapitulation der historischen und politischen Entwicklung, die nicht jedem Leser geläufig sein kann, und als Versuch, die vielschichtigen, eng miteinander verwobenen Bedingungen der nahöstlichen Gegenwart zu ergründen und von da aus Möglichkeiten der Zukunftsbewältigung aufzuzeigen, wobei dem letzten Aspekt das Hauptaugenmerk des Verfassers gilt.

Sowohl der Kenner der muslimischen Szene als auch der durch die schillernde und zum Teil bedrohliche islamische Gegenwart verunsicherte Laie werden das Werk mit Gewinn zur Hand nehmen: umfassendes Faktenmaterial wird von einem ausgewiesenen Fachmann zu einem faszinierenden Detailmosaik verarbeitet und in einer breit angelegten Zusammenschau durch Vergangenheit und Gegenwart zu einer kritischen, eher skeptischen Zukunftsperspektive entwickelt. Das Problem der Araber liegt nach Hottinger in der äußerlich starken Verwestlichung und der dazu in scharfem Gegensatz stehenden islamischen Tradition. Diese Diskrepanz, die dem muslimischen Menschen heute immer deutlicher bewußt wird und die in zunehmend krasserer Farben und Formen hervortritt, hat es bisher verhindert, Lösungen zu entwickeln und Perspektiven aufzuzeigen, die als eigenständige Alternative zu westlichem Denken und Handeln in der arabischen Welt fruchtbar werden könnten.

Hans-Jürgen Ibach

GRUNDLEGENDE FAKTEN UND DEUTUNGEN FÜR DAS VERSTÄNDNIS LATEINAMERIKAS

Gernot Volger: Lateinamerika in der Dauerkrise – Wirtschaft, Gesellschaft, Politik. Colloquium Verlag Berlin 1989, 160 Seiten, DM 16,80.

Ein großer Titel für ein Buch von 160 Seiten! Was kann man damit anfangen. Es will „Fakten vermitteln“, versucht „einige wesentliche Strukturen und Zusammenhänge darzustellen, die für das Verständnis Lateinamerikas wichtig sind“ (7). Das klingt bescheiden und anspruchsvoll zugleich. Ist sich der Verfasser doch bewußt, daß in Kürze nur eine Auswahl dessen dargestellt werden kann, was ihm in der „verwirrenden Vielfalt der Erscheinungen“ (7) wesentlich erscheint. Und da geht es dem Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler vor allem um die miteinander verbundenen Bereiche Wirtschaft, Gesellschaft und Politik. Insofern scheint uns der Ausgangspunkt, auf den jeder „auf Lateinamerika Neugierige“ stoßen muß, gelungen: „Einheit und Vielfalt“ wird das 1. Kapitel zu recht überschrieben. Nun braucht der Leser nicht eine Abhandlung zu fürchten, die sein unmittelbares Interesse allzu schnell erstickt, nein, es geht um Stichworte und kurze Hinweise zum Thema: „Sprache, Religion, Wirtschaftsstruktur, Politische Struktur, Sozialstruktur, Kultur“ (9). Es folgen im 2. Kapitel „einige Charakteristika Lateinamerikas“, d. h. historische und geographische Angaben, dazu einige über Bevölkerungszahlen und Zusammensetzung der ethnisch so verschiedenartigen Gruppen.

Bevor der Autor zum ersten Schwerpunkt kommt, dem Kapitel „Wirtschaft“ (S. 31-56), hat er einen Blick geworfen auf „die versunkenen Kulturen“ (Kap. 3), die „Eroberung, Kolonialzeit und Unabhängigkeit“ (Kap. 4) und, was sicher zum Verständnis des folgenden wichtig ist, auf „Lateinamerika und die Vereinigten Staaten“ (Kap. 5). Leider sind es nur äußerst knappe Hinweise, die eine Fülle von Fakten und Daten enthalten, aufgelockert durch Quelleneinschübe aus vergangenen Jahrhunderten, wie z.B. aus einem Brief eines spanischen Kolonialbeamten 1549 in Lima. Freut man sich über die gute Lesbarkeit der mannigfachen Informationen, so hätte man bei Zitaten gern eine exakte Angabe der Herkunft. Auch die Literaturangaben am Schluß des Buches helfen nur insofern, als die Spezialliteratur nach den übergeordneten Bereichen Wirtschaft, Gesellschaft, Politik zusammengefaßt ist – ohne direkten Textbezug in der Darstellung.

Hat man bei dem gesamten Unterfangen, Lateinamerika in einer kurzen Darstellung auf so entscheidenden Gebieten voller Aktualität wie Wirtschaft, Gesellschaft, Politik abzuhandeln, Bedenken, so muß man zugeben: Dem Autor ist es gelungen, die grundlegenden Strukturen (bei aller Verschiedenheit im Detail) deutlich zu machen. Dazu hilft ihm eine straffe, sinnvolle Gliederung: Im Kapitel „Wirtschaft“ sind es die Unterabschnitte Industrie, Landwirtschaft, Exportsektor, Einkommens- und Vermögensverteilung, Beschäftigungs- und Sozialpolitik. Erfreulich, daß dabei nie vergessen wird, auf Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern hinzuweisen (37). Klar, daß man konkrete Beispiele nur selten findet, wohl aber klare Aussagen über typische Erscheinungen, so z.B. über die städtische Bevölkerung in den Millionenstädten, die verschiedenen Formen der sogenannten „verdeckten Unterbeschäftigung“ (37).

Der Autor verfällt nicht der Versuchung, bei politisch brisanten Themen oder Ländern einseitige Literatur sich zu eigen zu machen. Kuba, Chile, El Salvador, Nicaragua, Argentinien ... eine Wertung von Ereignissen wird möglichst vermieden; gelegentlich stehen neben den Fakten Prognosen. Sie mögen aus dem Engagement verstanden werden, das zwischen den nüchternen Tatsachen herauszuspüren ist.

Den ca. 80 Seiten grundsätzlicher Strukturen und Zusammenhänge schließen sich „Länderkurzporträts“ an, unterteilt nach „Politik“ und „Wirtschaft“, die für eine entsprechende Kurzinformation (neueste Daten 1988) dienlich sind. Zwei

Übersichtskarten Mittel- und Südamerika zeigen die jeweiligen Landesgrenzen und Hauptstädte.

Insgesamt: ein nützliches, sachlich reichhaltiges Buch für denjenigen, der sich schnell informieren, dabei auf vergleichende und übergreifende Zusammenhänge nicht verzichten will.

Dr. Friedhelm Forwick

WIE SOZIOLOGIE ZUR LITERATUR WERDEN KANN

Gilberto Freyre: Herrenhaus und Sklavenhütte – Ein Bild der brasilianischen Gesellschaft. dtv/Klett-Cotta München 1990, 491 Seiten, DM 24,80.

Unter den 75 Büchern, die uns der international hoch anerkannte brasilianische Soziologe und Kulturanthropologe Gilberto Freyre (1900-1987) hinterlassen hat, ist „Casa Grande e Senzala“ sein Meisterwerk geblieben. Die Originalausgabe erschien 1933, die erste deutsche Übersetzung dann 1965, und erst 1990 – wiederum mit dem zeitlichen Abstand von einer Generation – wird diese als Taschenbuch präsentiert und damit einem größeren deutschsprachigen Leserkreis angeboten. Selbstredend bedarf das Buch jetzt keiner Rezension mehr, doch hat es weiter Anrecht auf außergewöhnliche Empfehlung sowohl aufgrund seines wissenschaftlichen Rangs als auch wegen seiner lebensnahen Verständlichkeit.

Daß gegenwärtig die brasilianische Gesellschaft zugleich Merkmale sozioökonomischer Unterentwicklung wie die einer „ethnischen Demokratie“ aufweist, führt Freyre auf die Strukturen der portugiesischen Kolonisation, die Sklavenwirtschaft, den Anteil der Eingeborenen an der Entwicklung der Familie und die Rolle der Negerklaven im Sexual- und Familienleben des Brasilianers zurück. Dabei gerät die Geschichte des Alltags in der brasilianischen Kolonialgesellschaft fast zu einem Roman, vor allem wegen der brillanten Nutzung umfangreichen Quellenmaterials, der Absage an die Simplifikationen eines biologischen oder marxistischen Determinismus und einer folkloristisch gestimmten Ethnologie sowie aufgrund des kultivierten Gesprächs mit maßgeblichen Forschern und Fachleuten.

Auch in unserer Zeit besitzen in aller Welt Fragen des Kulturwandels und der Entstehung neuer Kulturwerte besondere Aktualität; wie jene praktisch zu stellen und einsichtsvoll zu lösen sind, auch dafür bietet dieses Buch eine Methodenlehre, gepaart mit hervorragendem schriftstellerischen Können.

Harry Werner

Inhalt

HOCHAKTUELL – NEU

Neue Dienstverträge – Lehrerstellenkürzung (<i>Hans Georg Becker</i>)	162
Vertragswerk für amtlich vermittelte Lehrer und Schulleiter (<i>BVA/ZfA</i>)	164
Kommentar des LRD Schütz (<i>ZfA</i>)	164
A Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid für Lehrer	165
B Dienstvertrag für Lehrer	168
C Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid für Schulleiter	170
D Dienstvertrag für Schulleiter	173
Lehrerstellenkürzung: Brief an die Mitglieder des Haushaltsausschusses des Deutschen Bundestages (<i>Hans-Georg Becker</i>)	175
Dialog der Kulturen (<i>Lothar Späth</i>)	177
„Ich wollte nur mein Herz ausschütten“ (<i>Dr. Paul Schwarz</i>)	179

VERBAND

Zum Rahmenstatut für deutsche Lehrer im Ausland. Positionspapier des VdLiA	180
Zwei Vorstandssitzungen in Geisenheim (<i>Heinz Weischer</i>)	183
Frühjahrs- und Herbsttreffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld (<i>Christian Kanne</i>)	184
Wir Frei-Angeworbenen – Brief an den Vorsitzenden (<i>Siegfried Trapp</i>)	185
Persönliche Nachrichten	
Neue Mitglieder / Neue Obleute / Anschriftenänderungen	188
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	189

EUROPA

Auslandslehrer malen sich ihr Schuleuropa (<i>Heinz Weischer</i>)	190
Schulmodelle für Europa (<i>Arbeitskreis Interkulturelles Lernen</i>)	191
Chancen und Enttäuschungen: Der weite Weg in die Deutsche Schule Madrid (<i>Wilfried Schönberger</i>)	195
Die Kanarischen Inseln haben einen Deutschlehrerverband (<i>Klaus Engel</i>)	196

LATEINAMERIKA

Ein neues Institut mit Tradition (<i>Heinrich Graffmann</i>)	198
„Der kleine Ruben wurde uns von der Polizei völlig verwahrlost übergeben“ (<i>Helga Behrend</i>)	200

DISKUSSION

Warum zögern? – Mehr Fachleiter für DaF im Primarbereich (<i>Christian Kanne</i>)	202
---	-----

DIDAKTIK

Der DaF-Lehrer und das Sprachdiplom, ein gemeinsames Ringen (<i>Jörg Platen</i>)	204
--	-----

FEUILLETON

Die Kunst der Fuge (<i>Stefan Mangos M.A.</i>)	211
Heiraths Antrag des Schulmeisters (<i>Daniel Chodowiecki</i>)	213
„Gutes Beinachten“ (<i>Hermann Weis</i>)	214

BÜCHERTISCH

Ein neues Sammelwerk über deutsche Auslandslehrer (<i>Dr. Friedhelm Forwick</i>)	214
Studie zu Theorie und Praxis internationaler Schulpartnerschaften (<i>Wolfgang Hammer</i>)	215
Auslandspädagogische Untersuchungen: Beispiel Ghana (<i>Dr. Dieter Allgaier</i>)	215
Alte Kulturideen und neue Wirklichkeiten (<i>Harry Werner</i>)	216
„Deutsch-französische Kulturgeschichte im Kaleidoskop“ (<i>Wolfgang Ditscheid</i>)	217
300 Jahre Französisches Gymnasium in Berlin (<i>Harry Werner</i>)	217
Exilliteratur – das Andenken retten (<i>D. Manfred Sauer</i>)	218
Beispiele und Anregungen für Theater- und Spielrunden (<i>Otmar Lahr</i>)	219
Zur ersten Orientierung über Rußlanddeutsche (<i>Harry Werner</i>)	219

NEUE DIENSTVERTRÄGE · LEHRERSTELLENKÜRZUNG

Der Vorsitzende
Hans-Georg Becker

1. August 1990

6. Rundbrief an alle Obleute des VdLiA an den deutschen Schulen

1. Einkommensteuerliche Behandlung der amtlich vermittelten Auslandslehrer.

Die neuen Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheide in Verbindung mit den Dienstverträgen für amtlich vermittelte Leiter und Lehrer.

2. Kürzung von 90 Stellen amtlich vermittelter Lehrer in den Jahren 1990 bis 1992.

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Dieser Rundbrief ist seit August 1989 der sechste Rundbrief über die Obleute unseres Verbands an alle amtlich vermittelten Lehrer, und er enthält gleich zwei wichtige Mitteilungen für Sie als vermittelte Lehrer.

zu 1. Die Problematik der drohenden vollen Besteuerung der Bezüge der amtlich vermittelten Lehrer ab 1.1.1991 scheint gelöst zu sein. Die Schaffung eines Dienstverhältnisses des amtlich vermittelten Lehrers zur Bundesrepublik Deutschland, diese vertreten durch das Auswärtige Amt, also das Rechtsverhältnis zu einer inländischen juristischen Person als Voraussetzung der Vermeidung der drohenden vollen Besteuerung gemäß dem Urteil des Bundesfinanzhofs, ist offenbar gelungen. Die Lösung ist in der Weise geschaffen worden, wie ich Sie im letzten Rundbrief an alle Obleute, – auch abgedruckt auf Seite 54 des Heftes 2/1990 unseres Verbands – in den Punkten 4 und 5 geschildert habe. Es wird einen Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid geben, der den Vertrag zwischen amtlich vermitteltem Lehrer bzw. Schulleiter und der Bundesrepublik Deutschland, vertreten durch das Auswärtige Amt, dieses vertreten durch den Präsidenten des BVA (ZfA), darstellt und weiterhin parallel dazu einen Dienstvertrag des Lehrers bzw. des Schulleiters mit dem Schulträger, in der Regel also dem Vorstand des Schulvereins. Im Punkt 4.1 des Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheids ist gesagt, daß die Lehrkraft mit dem Schulträger einen Dienstvertrag schließt, der dem Musterdienstvertrag wörtlich entspricht.

Das Vertragswerk (beide Verträge jeweils für Lehrer und Schulleiter machen 20 Seiten aus!) ist inzwischen nicht nur von den beteiligten Bundesministerien, sondern auch schon von den Länderfinanzministerien gebilligt worden. Die Zustimmung der Kultusministerkonferenz und deren Ausschüsse, insbesondere des Auslandsschulausschusses, wird in den beiden nächsten Monaten erwartet, so daß die Verträge im Oktober in der endgültigen Fassung allen amtlich vermittelten Lehrern und Schulleitern zugeleitet werden können. Bis zum Jahresende – die Frist ist wegen der Steuerangelegenheit von den Finanzbehörden vorgegeben – soll jeder Lehrer die neuen Verträge unterschrieben haben.

Die Verträge sind von Herrn Ltd. Ministerialrat I. Kl. Dr. Siemes, Leiter des Schulreferats in der Kulturabteilung des AA zusammen mit Herrn Ltd. Regierungsdirektor Schütz in der ZfA ausgearbeitet worden. Der Verband wird in Heft 4/1990, das Ende Oktober 1990 erscheint, das Vertragswerk in der dann endgültigen Fassung abdrucken (S. 164-S. 175) und dazu eine ausführliche Erläuterung von Herrn Schütz, ZfA Köln, der als Jurist in der Sache federführend in der ZfA war, abdrucken (S. 164f). Wir bitten um Reaktionen aus der Mitgliedschaft an den Vorstand nach Erhalt und Studium des Heftes 4/1990. Ggf. sollten Sie als Obleute nach Erhalt des Heftes eine Sondersitzung der amtlich vermittelten Lehrer einberufen.

zu 2. Der Verband hat im Laufe des Juli in Erfahrung gebracht, daß der Bundesfinanzminister dem Kulturreferat des AA die Auflage gemacht hat, daß zur Einsparung der Mittel (das AA hat im Finanzansatz für den Haushalt 1991 eine Kürzung von 5,9 %!) für das Jahr 1991 zunächst 45 Stellen amtlich vermittelter Lehrer zu streichen sind, die Kürzung weiterer 45 Stellen für das Etatjahr 1992 steht mit ziemlicher Sicherheit zu erwarten und sei schon angekündigt. Der Vorstand des VdLIA wird noch im Laufe des Monats August 1990 in persönlichen Briefen an alle Mitglieder des Haushaltsausschusses, des Unterausschusses Auswärtige Kulturpolitik, an das Auswärtige Amt und an das Bundesfinanzministerium und den Bundesfinanzminister energisch protestieren gegen diesen völlig unverständlichen Schritt in die falsche Richtung, gegen diese widersinnige und unverantwortliche Aushöhlung des deutschen Auslandsschulwesens als bedeutenden Teil der Auswärtigen Kulturpolitik (S. 175f).

Allen Kollegen, die 1982/83 noch nicht Verbandsmitglieder waren und noch nicht an einer Auslandsschule tätig waren, sei in Erinnerung gerufen:

Der Verband wartet seit dem Beschluß des Haushaltsausschusses des Deutschen Bundestags von Ende 1982, in dessen Folge 60 Stellen amtlich vermittelter Lehrer gestrichen wurden und allen amtlich vermittelten Lehrern eine bis heute nicht zurückgenommene Zuwendungskürzung von 8,3 % zugemutet wurde, bis heute auf die Rücknahme dieses Beschlusses! Der Verband weiß sehr wohl um die Zusagen hochrangiger Politiker und Parlamentartier in bezug auf maßvolle, aber stetige Steigerung von Stellen amtlich vermittelter Lehrer aus den Jahren ab 1986, insbesondere die Zusagen auf der Hauptversammlung 1987 in Trier! Der Verband erinnert an die Resolutionen der Hauptversammlungen von Würzburg 1983, von Goslar 1985 und von Trier 1987 in dieser Sache!

Die Ende 1982 durchgeführte Stellenkürzung um 60 Stellen wäre damals noch weit höher ausgefallen, wenn nicht allen vermittelten Lehrern die Kürzung der Bezüge in Höhe von 8,3 % zugemutet worden wäre. Sie selbst als amtlich vermittelte Lehrer tragen immer noch das persönliche Opfer zur Vermeidung weiterer Stellenkürzungen; und nun werden Ihnen trotz Zuwendungskürzung noch weitere Stellenkürzungen zugemutet. 1320 Stellen amtlich vermittelter Lehrer war damals (1983) die absolute Untergrenze zur Aufrechterhaltung der Arbeit an der Schule. Und heute soll nun diese Untergrenze trotz vieler neuer Schulgründungen in allen Kontinenten (auch Australien), trotz der Öffnung nach Osteuropa u.a. unterschritten werden auf zunächst 1275, und dann im kommenden Jahr sogar auf 1230, und dann ...

Die Kürzung von 90 Stellen in den beiden nächsten Jahren hat konkrete Konsequenzen für die Schule, an der Sie arbeiten. Sie bedeutet konkret, daß die Aufgaben von 1 – 2 amtlich vermittelten Kollegen an der Schule, an der Sie arbeiten, nicht mehr von diesen Kollegen wahrgenommen werden können. Das heißt konkret für Ihre Schule,

- daß nicht mehr alle Fachrichtungen in den Abschlußprüfungen der Schule durch amtlich vermittelte Lehrer vertreten sind,
- daß nicht mehr der Kunsterzieher oder nicht mehr der Musikerzieher amtlich vermittelt ist oder evtl. gar keiner mehr,
- daß Theatergruppen, Chor, Orchester, Sport-AG's entfallen müssen,
- daß die Vermittlung eines in Zukunft noch wichtiger werdenden Deutschlandbildes immer schwieriger wird, u.a. u.a. ...

Der Verband sieht in dieser erneuten drastischen Kürzung von Stellen amtlich vermittelter Lehrer einen eklatanten Widerspruch zu den Erklärungen in der Präambel des neuen Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheids für alle amtlich vermittelten Lehrer und Leiter ab 1.1.91:

„In dem Bestreben, Begegnung und Austausch von Kulturen in den deutschen Auslandsschulen zu betreiben und zu fördern, legt die Bundesrepublik Deutschland besonderen Wert auf den Einsatz von in Deutschland ausgebildeten Lehrern, die aufgrund ihrer fachlichen Qualifikation, ihrer gediegenen Berufserfahrung und ihrer Persönlichkeit als Träger und Vermittler deutscher Kultur, insbesondere auf dem Gebiet der aktuellen Pädagogik nach neuestem Stand der Methodik und Didaktik als besonders geeignet ausgewählt wurden. Diesen Lehrern werden spezielle Pflichten auferlegt, die sie im Auftrag und Interesse der Bundesrepublik Deutschland zu erfüllen haben.“

Der Verband hält es für unabdingbar, daß alle Fächer des Fächerkanons für deutsche Schulabschlüsse weiterhin durch amtlich vermittelte Lehrer vertreten sind, ganz abgesehen von den Schulleitungen, Teilschulleitungen, Fachleitungen, Fachberaterstellen u.a. Bitte unterstützen Sie uns in unserm Protest an die o.g. Parlamentarier und Ministerien, stellen Sie Ihre persönliche Betroffenheit dar, machen Sie in dem Protest klar, welche Aufgaben durch Streichung von Stellen (1 – 2) amtlich vermittelter Lehrer an Ihrer Schule nicht mehr erfüllt werden können. Bezugnehmend auf die Situation an Ihrer Schule teilen Sie uns baldmöglichst mit,

a) welche Funktionsstellen (Schulleiter, stellvertr. Schulleiter, Teilschulleiter, Fachleiter, Fachberater u.a.),

b) welche Stellen für Fächer in der Abschlußprüfung, in den Diplomen der KMK und anderer Institutionen an Ihrer Schule danach unbedingt von amtlich vermittelten Lehrern wahrgenommen werden müssen.

Wie viele und mit welchen Fächern ausgestattete amtlich vermittelte Kollegen braucht Ihre Schule damit mindestens, auch unter der Berücksichtigung, daß solche Lehrer auch zur Erfüllung der von der KMK anerkannten Lehrpläne notwendig sind?

Mit freundlichem Gruß

Hans-Georg Becker

Vertragswerk für amtlich vermittelte Lehrer und Schulleiter an Auslandsschulen

(BVA – ZfA – Stand 6.7.90 – Entwurf)

Kommentar des Leitenden Regierungsdirektors Schütz (ZfA)

Zum Status vermittelter Lehrer ab 1. Januar 1990

Köln, den 30. 8. 1990

Für die Überarbeitung und Neugestaltung des Dienstvertrages und des Zuwendungsbescheides waren drei Anlässe maßgebend:

1. Die Entscheidung des Bundesfinanzministers über die steuerrechtliche Behandlung vermittelter Lehrer aufgrund von Urteilen des Bundesfinanzhofes.
2. Die Frage des Bundesrechnungshofes und des Deutschen Bundestages nach dem Grund für die finanzielle Besserstellung der vermittelten Lehrer gegenüber anderen in Deutschland ausgebildeten Lehrern, die an deutschen Auslandsschulen Unterricht erteilen.
3. Rechtliche Ungenauigkeiten und Probleme, die sich in der praktischen Anwendung des Dienstvertrages und Zuwendungsbescheides gezeigt haben.

Zu 1. kam es darauf an zu verdeutlichen, daß die finanziellen Leistungen der Bundesrepublik Deutschland nicht als Arbeitslohn aus dem Vertragsverhältnis zwischen Lehrer und Schulträger gezahlt werden, sondern einziger Leistungsgrund das Interesse der Bundesrepublik Deutschland an der Tätigkeit des vermittelten Lehrers als Kulturträger im Sinne der deutschen auswärtigen Kulturpolitik ist. Hier besteht also ein besonderes gegenseitiges Leistungsverhältnis im Zuwendungsbereich nach Bundeshaushaltsordnung kein Arbeitsverhältnis. Daneben regelt der Dienstvertrag die notwendigen Ein-

zelheiten, die es dem Schulträger ermöglichen, einen geordneten Schulbetrieb durch entsprechende Regelungs- und Weisungsbefugnisse vor Ort zu gewährleisten.

Die Betonung des Zuwendungsverhältnisses wird dadurch erreicht, daß der Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid nun an erster Stelle erteilt und seine Wirksamkeit von dem Abschluß des Dienstvertrages abhängig gemacht wird, also keine Umkehrung des bisherigen Verfahrens. In dem Bescheid werden die Pflichten des Lehrers im Dienste der auswärtigen Kulturpolitik im einzelnen beschrieben. Hier finden sich die Punkte wieder, die bisher in der Präambel und Teilen des Dienstvertrages niedergeschrieben waren. Die logische Ergänzung ist ein Weisungsrecht der Bundesrepublik und ein Bewertungsrecht der Leistungen. Die Leistungsbeschreibung durch den Schulleiter soll Grundlage für die Ermessensentscheidung sein, ob einer Vertragsverlängerung zugleich mit dem Fortbestand des Zuwendungsbescheides und den daraus folgenden finanziellen Verpflichtungen des Bundes zugestimmt werden kann, ob eine weitere Verwendung im Ausland vorgesehen werden soll oder ob der Zuwendungsbescheid zu widerrufen ist, weil die Pflichten von der Lehrkraft nicht erfüllt werden. Die Leistungsbeschreibung hat nichts zu tun mit der dienstlichen Beurteilung, die auf Veranlas-

sung des Dienstherrn für dessen Personalentscheidungen notwendig ist, steht diesem aber auf Anforderung und nach allgemeinem Einvernehmen zur Verfügung. Sie ist der Lehrkraft bekannt zu geben und zu erläutern. Das bisher schon vorhandene Recht, den Zuwendungsbescheid zu widerrufen, ist deutlicher definiert und kann bereits vor Vertragsbeginn auch auf Veranlassung des Lehrers ausgeübt werden.

Durch Stellung und Inhalt des Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheides wird insgesamt ein deutliches Abhängigkeitsverhältnis des Lehrers vom Bund erreicht, das in die Nähe eines Arbeitsverhältnisses im Sinne des § 1 EStG rückt, so daß eine entsprechend einkommensteuerliche Behandlung möglich wird. Demgegenüber tritt der Dienstvertrag aus Sicht der Bundesrepublik Deutschland zurück. Er korrespondiert zwar mit dem Bescheid, regelt jetzt aber nur noch im einzelnen die Rechte und Pflichten von Schulträger und Lehrer in diesem Rechtsverhältnis.

2. wird im wesentlichen durch die beschriebenen Maßnahmen erfüllt. An den vermittelten Lehrer werden herausragende Anforderungen innerhalb und außerhalb der Schule mit Kontrollmöglichkeiten und Folgeentscheidungen gestellt, wie sie bei nicht vermittelten Lehrern an Auslandsschulen nicht möglich sind. Hier sind wiederum das unmittelbare Weisungsrecht des Bundes, der Widerrufsvorbehalt und die Leistungsbeschreibung von Bedeutung. Dies in Verbindung mit der Aufforderung im Zuwendungsbescheid, nur den persönlich und fachlich besonders qualifizierten Lehrer für den Auslandsschuldienst auszuwählen, rechtfertigt die bessere finanzielle Betreuung und persönliche Fürsorge, soweit diese dem Bund zusteht.

Zu 3. war die rechtliche Stellung des Schulleiters als Vorgesetzter deutlicher herauszuarbeiten. Es wird in dem Dienstvertrag klar, daß es sich nicht um eine von der Bundesrepublik Deutschland übertragene Position handelt, sondern um ein vom Schulträger als Arbeitgeber abgeleitetes Recht. Jede andere Lösung wäre unpraktikabel, weil der Schulträger daran gehindert wäre, seine Schule vor Ort den Gegebenheiten entsprechend zu führen.

Weiterhin sind die verschiedenen Möglichkeiten der Vertragsbeendigung aufgezählt und zum Teil der Klarheit halber beschrieben. Die Darstellung zur Vertragsfrist dient der Beschreibung des sachlichen Grundes für die Befristung des Vertrages. Dieser Punkt war in verschiedenen Prozessen vor dem Arbeitsgericht strittig und bedurfte der Klärung. Bei der fristlosen Kündigung wird die vorgehende Abmahnung zur Auflage gemacht. Das Verfahren ist einfacher als bisher beschrieben. Die komplizierte Fristenregelung ist entfallen. Wichtig ist, daß die fristlose Kündigung sofort und nicht erst nach Zustimmung der Auslandsvertretung erklärt werden kann, aber bis zur Zustimmung keine Wirkung entfaltet. Die Entscheidung der Auslandsvertretung ist vereinfacht, weil ihr nicht die Möglichkeiten der Sachverhaltsaufklärung durch Beweiserhebung wie einem Gericht zur Verfügung stehen. Andererseits wird sie vermittelnd tätig werden und erst, wenn die Versuche scheitern, die Zustimmung zur fristlosen Kündigung erteilen.

Damit sind die tragenden Gesichtspunkte der Neugestaltung dargestellt. Bei genauerem Studium des Bescheides und Vertrages werden noch viele kleinere Neuerungen auffallen, die aber in diese Gedanken mühelos einzuordnen sind, für deren Erläuterung hier der Platz fehlt.

LRD Schütz

A Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid

(für vermittelte Lehrer an deutschen Schulen im Ausland)

1. In dem Bestreben, Begegnung und Austausch von Kulturen in den deutschen Auslandsschulen zu betreiben und zu fördern, legt die Bundesrepublik Deutschland besonderen Wert auf den Einsatz von in Deutschland ausgebildeten Lehrern, die aufgrund ihrer fachlichen Qualifikation, ihrer gediegenen Berufserfahrung und ihrer Persönlichkeit als Träger und Vermittler deutscher Kultur, insbesondere auf dem Gebiet der aktuellen Pädagogik nach neuestem Stand der Metho-

dik und Didaktik als besonders geeignet ausgewählt wurden. Diesen Lehrern werden spezielle Pflichten auferlegt, die sie im Auftrag und Interesse der Bundesrepublik Deutschland zu erfüllen haben.

Dafür erhalten sie Zuwendungen.

In diesem Sinne verpflichtet die Bundesrepublik Deutschland, vertreten durch das Auswärtige Amt, dieses vertreten durch den Präsidenten des Bundesverwaltungsamts (Zentralstelle)

Herrn/Frau _____

Amtsbezeichnung

Vorname

Name

Geb. Datum: _____

als deutsche(n) Auslandslehrer(in).

2. Die Lehrkraft hat folgende Leistungen zu erbringen:

2.1 Die Lehrkraft hat sich zur freiheitlichen demokratischen Grundordnung im Sinne des Grundgesetzes zu bekennen. Sie hat das nationale, religiöse und sittliche Empfinden der Menschen des Gastlandes zu respektieren und sich zu bemühen, ihre Lebensart und Denkweise zu verstehen.

2.2 Die Lehrkraft hat ihre pädagogische Aufgabe im Sinne der auswärtigen Kulturpolitik wahrzunehmen, die Interessen des Gastlandes zu respektieren und sich so zu verhalten, daß ihr persönliches Auftreten positives Interesse und Aufgeschlossenheit für die Bundesrepublik Deutschland, ihre freiheitlich demokratische Grundordnung, sowie die deutsche Kultur mit dem Ziel weckt, Verständigung, ebenso wie Begegnungsbereitschaft zwischen Menschen des Gastlandes und der Bundesrepublik Deutschland zu fördern.

2.3 Die Lehrkraft arbeitet neben ihren Aufgaben an der Schule im Bereich Kultur, Wissenschaft und Gesellschaft des Gastlandes oder der deutschsprachigen Gemeinschaft (z.B. durch Mitarbeit an deutschen Sprachkursen für Bürger des Gastlandes) mit. Dazu holt sie über den Schulleiter die Zustimmung des Schulträgers ein.

2.4 Der Lehrkraft steht kein aktives oder passives Wahlrecht zum Vorstand des Schulträgers zu, auch wenn die Satzung des Schulträgers dies im Einzelfall noch vorsieht.

2.5 Die Lehrkraft wird verpflichtet, die Landessprache – in Ländern mit schwierigen Sprachen die dort verwendete europäische Verkehrssprache und Grundkenntnisse der Landessprache – binnen eines Jahres so zu erlernen, daß sie z.B. an Gesamtkonferenzen, Elterngesprächen usw. aktiv und fließend teilnehmen kann.

2.6 Die Lehrkraft verhält sich innerhalb und außerhalb ihres Dienstes an der Schule so, daß sie die Achtung und das Vertrauen rechtfertigt, die für die Arbeit der deutschen Lehrer an der Schule erforderlich sind. Insbesondere hat sie die Gesetze des Gastlandes zu beachten; dies gilt vor allem für die Steuergesetze sowie die Zoll- und Devisenvorschriften.

2.7 Die Lehrkraft hat Weisungen der Zentralstelle oder des Auswärtigen Amtes Folge zu leisten! Diese Stellen werden sich mit dem Schulträger abstimmen. In Krisenfällen unterliegt die Lehrkraft allein den Weisungen des Auswärtigen Amtes.

2.8 Zur Feststellung, ob die Lehrkraft ihre Pflichten erfüllt hat, fertigt der Schulleiter vor jeder Vertragsverlängerung und vor der Rückkehr der Lehrkraft eine schriftliche Bewertung. Diese wird der Lehrkraft zur Kenntnis gegeben und mit ihr besprochen. Soweit die Pflichten gegenüber dem Schulträger betroffen sind, gibt dieser vor Kenntnisnahme durch die Lehrkraft eine Stellungnahme zu der Bewertung des Schulleiters ab. Die Bewertung wird mit der Stellungnahme der Lehrkraft über die Auslandsvertretung an die Zentralstelle weitergeleitet.

2.9 Die Lehrkraft legt der Zentralstelle mit jedem Antrag auf Weiterbeurlaubung und zusammen mit der Rückkehrmeldung über den Schulleiter einen Bericht über ihre schulischen und außerschulischen Tätigkeiten vor.

3. Die Lehrkraft erhält bei Erfüllung ihrer Pflichten von der Zentralstelle Zuwendungen nach den Richtlinien für die Gewährung von Zuwendungen an die vermittelten Lehrer in der jeweils geltenden Fassung. Im Rahmen der Grundrichtlinie und der Richtlinie I werden folgende Zuwendungen gewährt:

- Monatliche Ausgleichszulage (Richtlinie II)
- Zuwendungen zu den Übersiedlungskosten (Richtlinie III)
- Schul- und Kinderreisebeihilfen (Richtlinie IV)
- Zuschüsse zu den Fahrkosten bei Heimaturlaubsreisen (Richtlinie V)
- Leistungen zur Alters- und Hinterbliebenenversorgung (Richtlinie VI)
- Beihilfe in Krankheits-, Geburts- und Todesfällen (Richtlinie VII)
- Erstattung von Kosten im Rahmen des Gesundheitsdienstes (Richtlinie VIII)
- Leistungen bei Arbeitsunfällen (Richtlinie IX)
- Ersatzleistungen für Sachschäden bei politischen oder militärischen Unruhen im Gastland (Richtlinie X)
- Reisebeihilfe aus Anlaß von Reisen in Krankheits- und Todesfällen (Richtlinie XI)
- Ersatz des Ausfalls von Arbeitslohn aus dem Vertrag des Lehrers mit dem Schulträger, wenn der Schulträger dem Lehrer im Krisenfall auf Veranlassung der Auslandsvertretung Arbeitsbefreiung erteilt.

4. Die Gewährung von Zuwendungen ist mit folgenden Auflagen verbunden:

4.1 Die Lehrkraft schließt mit dem Schulträger einen Dienstvertrag, der dem Musterdienstvertrag wörtlich entspricht.

4.2 Die Lehrkraft ist verpflichtet, die für die Berechnung und Zahlung der Zuwendungen erforderlichen Unterlagen, Belege und Nachweise beizubringen und alle Veränderungen ihrer Lebensverhältnisse, die für Grund und Höhe der Zuwendung von Bedeutung sein können, der Zentralstelle unverzüglich auf dem Dienstweg (Schulleiter – Auslandsvertretung – Zentralstelle) anzuzeigen. Hierzu gehören auch vom Richtbetrag abzusetzende Leistungen gem. Richtlinie II Nr. 2.3

4.3 Die Berechnungsmittelungen sind auf ihre

Richtigkeit zu prüfen; Fehler sind der Zentralstelle unverzüglich anzuzeigen.

4.4 Überzahlte Zuwendungen sind zu erstatten.

5. Die Zuwendungen werden für die Dauer des Vertrages mit dem Schulträger gewährt.

Der Anspruch entsteht 14 Tage vor Vertragsbeginn und endet, sofern dieser Bescheid Bestandskraft hat, 14 Tage nach der letzten Unterrichtsverpflichtung. Der Anspruch erlischt, wenn die Tätigkeit der Lehrkraft an der Schule vorzeitig endet. Die vorzeitige Beendigung der Tätigkeit tritt ein:

- durch Auflösungsvertrag
- durch Kündigung
- durch Tod der Lehrkraft
- durch faktische Beendigung
- durch Widerruf des Auswärtigen Amtes / der Zentralstelle
- bei Einstellung des Schulbetriebs durch den Schulträger.

Dieser Zuwendungsbescheid kann auch widerrufen werden, wenn die Lehrkraft gegen die in diesem Bescheid erwähnten Pflichten gegenüber der Bundesrepublik Deutschland zur Erfüllung der auswärtigen Kulturpolitik verstößt. Dem Widerruf muß eine einmalige Aufforderung zur Vertragserfüllung vorausgehen.

Im übrigen gilt Nr. 9 der Richtlinie II.

Die Zustimmung der Zentralstelle zur Verlängerung des Dienstvertrages mit dem Schulträger steht im Ermessen der Zentralstelle. Sie kann erteilt werden, wenn die Zustimmung des Dienstherrn vorliegt und der Lehrer bisher die Anforderungen dieses Bescheides erfüllt hat.

6. Die Zentralstelle kann diesen Bescheid auch widerrufen, solange die Lehrkraft noch keinen Dienstvertrag mit dem Schulträger geschlossen hat. Der Widerruf ist insbesondere zulässig, wenn

- die Personalplanung des Bundes oder des Schulträgers dies erfordert,
- die Lehrkraft aufgrund ihres Verhaltens für den Auslandsschuldienst nicht geeignet erscheint,
- die Lehrkraft den Widerruf beantragt.

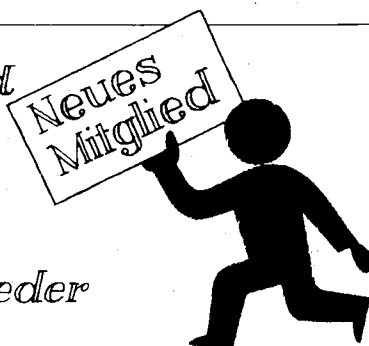
Hat die Lehrkraft den Widerruf nicht zu vertreten, so werden ihr die notwendigen und nachgewiesenen Kosten für die Vorbereitung des Auslandsaufenthalts erstattet. Andernfalls muß sie die Kosten tragen.

Rechtsbehelfsbelehrung:

Gegen diesen Bescheid kann innerhalb eines Monats nach Bekanntgabe Widerspruch erhoben werden. Der Widerspruch ist beim Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – Barbarastr. 1, 5000 Köln 60, schriftlich oder zur Niederschrift einzulegen.

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

*Werben auch Sie Mitglieder
für den VolLiA!*



B Dienstvertrag *(für vermittelte Lehrer an deutschen Schulen im Ausland)*

zwischen _____

in _____ vertreten durch den Vorstand, dieser vertreten

durch _____ (Schulträger)

und

(Name des Lehrers, im folgenden „Lehrer“ genannt)

(Amtsbezeichnung)

aus _____

(Wohnort)

wird unter Berücksichtigung des Zuwendungsvertrages zwischen der Bundesrepublik Deutschland und

dem Schulträger über die personelle Förderung vom _____

(Datum des Vertrages)

und des Zuwendungsbescheides der Bundesrepublik Deutschland an den Lehrer vom

_____ folgender Dienstvertrag beschlossen.

(Datum des Bescheides)

1. Pflichten des Lehrers

1.1 Der Lehrer verpflichtet sich, an der _____ in _____ während der Dauer des Vertrages Unterricht entsprechend seiner Ausbildung, auf Weisung des Schulleiters auch in anderen Fächern, zu erteilen. Die Unterrichtsverpflichtung beträgt wöchentlich _____ Unterrichtsstunden zu je 45 Minuten. Bei längerer oder kürzerer Dauer der Unterrichtsstunden ändert sich die Wochenstundenzahl entsprechend der Richtlinie über das Regelstundenmaß für vermittelte Lehrer (Nr. 12.7 des Handbuchs für das Auslandsschulwesen) in der jeweils gültigen Fassung. Bei Bedarf ist der Lehrer verpflichtet, Vertretungen bis zu drei Unterrichtsstunden in einem Monat zusätzlich zu übernehmen, jedoch nicht mehr als insgesamt 24 Unterrichtsstunden im Verlauf eines Schuljahres.

1.2 Der Lehrer ist an die inneren Ordnungen der Schule und die schulrechtlichen Vorschriften des Gastlandes gebunden. Der Schulträger hat den Schulleiter als Vorgesetzten aller Arbeitnehmer mit entsprechenden Weisungsbefugnissen eingesetzt. Ausgenommen sind Angelegenheiten, die den Bestand des Arbeitsverhältnisses betreffen. Mitteilungen und Anfragen hierzu erfolgen über den Schulleiter. Insbesondere kann der Schulleiter im Rahmen seiner Leitungsaufgaben Unterrichtsbesuche durchführen und im dienstlichen Interesse für andere Personen anordnen. Unabhängig davon können Mitglieder des Auslandsschulausschusses der Kultusministerkonferenz, Vertreter der Zentralstelle und der Schulberater anlässlich ihres dienstlichen Aufenthaltes an der Schule Unterrichtsbesuche durchführen. Die Unterrichtsbesuche werden in der Regel rechtzeitig angekündigt.

1.3 Der Lehrer verpflichtet sich, außerunter-

richtliche Tätigkeiten, z.B. Teilnahme an Konferenzen, Elternbesprechungen, Klassenleitung, Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien, Verwaltung von Sammlungen, Vorbereitung und Durchführung von Schulveranstaltungen in angemessenem Rahmen zu übernehmen und gewissenhaft auszuführen. Ein Anspruch auf Entlastungsstunden entsteht dadurch nicht. Der Schulleiter kann, je nach Umfang der Sonderaufgabe, Entlastung gewähren.

1.4 Der Lehrer darf eine entgeltliche Nebentätigkeit nur mit Zustimmung des Schulleiters und des Schulträgers ausüben. Die Zustimmung wird in der Regel nur erteilt, wenn die Nebentätigkeit kultureller und pädagogischer Art ist und zu erwarten steht, daß diese die dienstlichen Leistungen nicht beeinträchtigt. Die Zustimmung kann widerrufen werden, wenn die Erfüllung der Vertragspflichten beeinträchtigt wird. Für die Erteilung von Privatunterricht an Schüler der eigenen Schule genügt die Zustimmung des Schulleiters.

2. Pflichten des Schulträgers

2.1 Der Schulträger ist gegenüber dem Lehrer zur Fürsorge verpflichtet. Dies tut er insbesondere, indem er die vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Schulträger, Schulleitung und Lehrer durch die erforderlichen inneren Ordnungen einer Schule nach den von den zuständigen deutschen Stellen erlassenen Richtlinien im Rahmen der landesrechtlichen Bestimmungen regelt.

2.2 Der Schulträger schafft dem Lehrer die materiellen Voraussetzungen zur ordnungsgemäßen Erfüllung seiner Unterrichtsverpflichtung durch Stellung von Unterrichtsraum und Lehrmaterial. Dazu gehört auch die innere Sicherheit der Schule.

2.3 Der Schulträger erteilt Arbeitsbefreiung un-

ter Fortfall der von ihm zu leistenden Vergütung, falls die zuständige Auslandsvertretung der Bundesrepublik Deutschland im Krisenfall den Lehrer auffordert, das Krisengebiet oder das Land zu verlassen.

3. Vertragsdauer

Die Parteien sind sich im beiderseitigen Interesse darüber einig, daß der Vertrag befristet ist für die Zeit

vom _____ 19____ bis zum _____ 19____

Der Lehrer beabsichtigt nach Vertragsende wieder seine beamtenrechtlichen Verpflichtungen in Deutschland zu erfüllen. Gleichzeitig entfallen die monatlichen Zuwendungen der Bundesrepublik Deutschland an den Lehrer. Hebt der deutsche Dienstherr gegen Vertragsende die Beurlaubung vorzeitig auf, weil der Unterricht beginnt, so endet der Vertrag mit dem Ende der Beurlaubung.

4. Dienstantritt und Rückkehr in den innerdeutschen Schuldienst

Der Lehrer verpflichtet sich, die Ausreise so anzutreten, daß er seinen Dienst rechtzeitig aufnehmen kann.

Der Schulträger verpflichtet sich, dem Lehrer die Rückreise vom Auslandsschulort an seinen künftigen Dienstort so rechtzeitig zu ermöglichen, daß er am Tage, der auf das Vertragsende folgt, seinen Dienst bei der Heimatschulbehörde wieder aufnehmen kann.

5. Vertragsbedingungen

Die Parteien vereinbaren, daß dieser Vertrag erst wirksam wird, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

- der Lehrer ist von seinem deutschen Dienstherrn für die Dauer des Vertrages vom Dienst beurlaubt
- die Zentralstelle hat einen Zuwendungsbescheid über die finanzielle Betreuung des Lehrers nach den Richtlinien für die Gewährung von Zuwendungen an die durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen vermittelten Lehrkräfte erteilt
- es besteht ein Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und dem Schulträger über die personelle Förderung.

6. Vertragsverlängerung

6.1 Der Vertrag kann durch schriftliche Vereinbarung der Vertragsparteien verlängert werden. Es besteht jedoch kein Rechtsanspruch des Lehrers auf Vertragsverlängerung.

6.2 Falls der Schulträger den Vertrag zu verlängern wünscht, teilt er dies dem Lehrer spätestens einen Monat vor Ablauf des vorletzten Unterrichtsjahres im Vertragszeitraum schriftlich mit. Der Lehrer erklärt daraufhin dem Schulträger innerhalb von zwei Wochen schriftlich, ob er beabsichtigt, das Verlängerungsangebot anzunehmen.

6.3 Die Vertragsverlängerung wird erst wirksam, wenn der Dienstherr in der Bundesrepublik Deutschland dem Lehrer die Weiterbeurlaubung genehmigt und die Zentralstelle der Vertragsverlängerung zugestimmt hat.

7. Beendigung des Vertragsverhältnisses

7.1 Das Vertragsverhältnis endet außer durch Fristablauf oder Tod des Lehrers durch

- Wegfall einer der Vertragsbedingungen
- Auflösungsvertrag
- Kündigung

7.2 Entfällt eine der Bedingungen des Abschnitts 5. während der Vertragszeit, so endet damit das Vertragsverhältnis.

7.3 Die Parteien können den Vertrag jederzeit durch Auflösungsvertrag einvernehmlich beenden. In dem Auflösungsvertrag ist der Tag des Vertragsendes genau zu bestimmen. Die zuständigen Stellen in Deutschland sind im Interesse der Parteien frühestmöglich zu unterrichten.

7.4 Der Vertrag kann von jedem Vertragspartner unter Einhaltung einer Kündigungsfrist von drei Monaten zum Schluß eines Kalendervierteljahres sowie zum Letzten des Monats, in dem das Schuljahr endet, gekündigt werden. Die Kündigung bedarf der Schriftform und ist zu begründen. Der kündigende Vertragspartner verpflichtet sich, seine Kündigung unverzüglich der Zentralstelle mitzuteilen. Endet der Vertrag während der ersten Vertragsfrist durch Kündigung, so hat derjenige Vertragspartner die Kosten für Übersiedlung und Rückübersiedlung zu tragen, der die Kündigung zu vertreten hat.

7.5 Für die fristlose Kündigung aus wichtigem Grund gelten folgende Besonderheiten:

Beide Parteien haben das Recht zur fristlosen Kündigung.

Der fristlosen Kündigung muß nachweisbar eine Abmahnung vorausgehen. Die Abmahnung muß konkret definierte Vorwürfe zur Verletzung von Vertragspflichten enthalten und die eindeutige Absicht erkennen lassen, daß das Arbeitsverhältnis im Wiederholungsfall durch fristlose Kündigung beendet wird.

Das Dienstverhältnis kann von jedem Vertragspartner aus wichtigem Grund ohne Einhaltung einer Kündigungsfrist gekündigt werden, wenn Tatsachen vorliegen, aufgrund derer dem Kündigenden unter Berücksichtigung aller Umstände des Einzelfalles und unter Abwägung der Interessen beider Vertragsteile die Fortsetzung des Dienstverhältnisses bis zum Ablauf der ordentlichen Kündigungsfrist oder bis zu der vereinbarten Beendigung des Dienstverhältnisses nicht zugemutet werden kann.

Die Kündigung kann nur innerhalb von zwei Wochen erfolgen. Die Frist beginnt mit dem Zeitpunkt, in dem der Kündigungsberechtigte von den für die Kündigung maßgebenden Tatsachen Kenntnis erlangt. Der Kündigende muß dem anderen Teil sowie der Auslandsvertretung den Kündigungsgrund unverzüglich schriftlich mitteilen.

7.6 Die Wirksamkeit der Kündigungserklärung ist abhängig von der Zustimmung der Auslandsvertretung. Ohne Prüfung der Kündigungsgründe im einzelnen wird die Auslandsvertretung die Zustimmung dann erteilen, wenn das Vertrauensverhältnis zwischen den Vertragspartnern so erschüttert ist, daß eine sinnvolle Zusammenarbeit

im Sinne der Auswärtigen Kulturpolitik nicht mehr möglich erscheint und ein dringendes öffentliches Interesse nicht entgegensteht.

7.7 Bei einer fristlosen Kündigung durch den Schulträger hat der Lehrerbeirat ein Recht auf Anhörung vor dem Termin, zu dem die Kündigung ausgesprochen ist, wenn der Lehrer dies wünscht.

8. Vertragsänderungen

Änderungen einschließlich Ergänzungen dieses Vertrages bedürfen zu ihrer Wirksamkeit der Schriftform sowie der schriftlichen Zustimmung der Zentralstelle.

9. Anzuwendendes Recht und Gerichtsstand

Soweit nicht zwingende gesetzliche Bestimmungen des Gastlandes entgegenstehen, ist für Streitigkeiten aus diesem Vertrag das deutsche

Recht maßgebend. Gerichtsstand ist Köln, sofern der Lehrer keinen allgemeinen Gerichtsstand in der Bundesrepublik Deutschland hat.

_____, den _____ 19____

Für den Schulträger: * 1. _____ 2. _____
(Unterschrift) (Unterschrift)

* Unterschrift aller zur wirksamen Vertretung des Schulträgers erforderlichen, nach der Satzung vertretungsberechtigten Vorstandsmitglieder

_____, den _____ 19____

(Unterschrift des Lehrers)

C Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid für vermittelte Leiter von deutschen Schulen im Ausland

1. In dem Bestreben, Begegnung und Austausch von Kulturen in den deutschen Auslandsschulen zu betreiben und zu fördern, legt die Bundesrepublik Deutschland besonderen Wert auf den Einsatz von in Deutschland ausgebildeten Lehrern/Lehrerinnen, die aufgrund ihrer fachlichen Qualifikation, ihrer Berufserfahrung und ihrer Persönlichkeit als Träger und Vermittler deutscher Kultur, insbesondere auf dem Gebiet der aktuellen Pädagogik nach neuestem Stand der Methodik und Didaktik als besonders geeignet ausgewählt wurden. Unter ihnen tragen die vermittelten Leiter/Innen der deutschen Schulen im Ausland hervorgehobene Verantwortung gegenüber der Bundesrepublik Deutschland, weil sie die ihnen anvertrauten Schulen zu den Zielen der deutschen auswärtigen Kulturpolitik führen müssen. Den vermittelten Schulleitern/Schulleiterinnen wird die Leitung einer deutschen Schule verbunden mit besonderen Pflichten übertragen, die sie im Auftrag und Interesse der Bundesrepublik Deutschland zu erfüllen haben. Dafür erhalten sie Zuwendungen.

In diesem Sinne verpflichtet die Bundesrepublik Deutschland, vertreten durch das Auswärtige Amt, dieses vertreten durch den Präsidenten des Bundesverwaltungsamtes (Zentralstelle)

Herrn/Frau _____
Amtsbezeichnung

Vorname

Name

Geb. Datum: _____

als Leiter(in) der Deutschen Schule

in _____

2. Der/Die Schulleiter(in) hat folgende Leistungen zu erbringen:

2.1 Der/Die Schulleiter(in) hat sich zur freiheitlichen demokratischen Grundordnung im Sinne des Grundgesetzes zu bekennen. Er/Sie hat das nationale, religiöse und sittliche Empfinden der Menschen des Gastlandes zu respektieren und sich zu bemühen, ihre Lebensart und Denkweise zu verstehen. Er/Sie hat in politischen Äußerungen und Handlungen diejenige Zurückhaltung und Mäßigung zu wahren, die sich aus seiner/ihrer Stellung als Deutsche(r) im Gastland und aus der Rücksicht auf die Pflichten bei Leitung einer Auslandsschule ergeben. Insbesondere darf er/sie sich nicht in politische Auseinandersetzungen des Gastlandes einmischen. Er/Sie hat sich innerhalb und außerhalb des Dienstes so zu verhalten, daß er/sie die Achtung und das Vertrauen rechtfertigt, die für die Arbeit als Leiter/in einer deutschen Schule erforderlich sind. Insbesondere hat er/sie die Gesetze des Gastlandes zu beachten; dies gilt vor allem für die Steuergesetze sowie die Zoll- und Devisenvorschriften.

2.2 Der/Die Schulleiter(in) hat die Leitung der Schule im Sinne der auswärtigen Kulturpolitik wahrzunehmen. Ein Ziel der Arbeit soll sein, positives Interesse und Aufgeschlossenheit für die Bundesrepublik Deutschland, ihre freiheitliche demokratische Grundordnung sowie die deutsche Kultur mit dem Ziel zu wecken, Verständigung ebenso wie Begegnungsbereitschaft zwischen Menschen des Gastlandes und der Bundesrepublik Deutschland zu fördern.

2.3 Der/Die Schulleiter(in) allein ist verantwortlich für die pädagogische Führung der Schule im Rahmen der Richtlinien und Weisungen des Auswärtigen Amtes, der Zentralstelle, der Dienstweisung und Schulordnungen und der örtlichen Bestimmungen. Zentrale pädagogische Aufgaben sind die Arbeit an der Lehrverfassung, der Unter-

richtsverteilung, Mitwirkung an Lehrplänen und die Führung und Anleitung des Lehrerkollegiums sowohl in Konferenzen, wie auch des einzelnen Lehrers. Zur Orientierung der Lehrer führt der/die Schulleiter(in) regelmäßig Unterrichtsbesuche durch und gibt den Lehrern seine Leistungsbewertung mit Gründen bekannt. In großen Schulen kann der/die Schulleiter(in) mit Zustimmung der Zentralstelle Teile der Menschenführung auf andere Funktionsstelleninhaber delegieren.

2.4 Im Auftrag des Schulvereins ist der/die Schulleiter(in) verantwortlich für die Leitung der Schulverwaltung. In dieser Funktion ist er/sie Vorgesetzte/r aller an der Schule tätigen Lehrer, des Verwaltungs- und Hilfspersonals. Er/Sie schlägt dem Schulverein notwendige Personalmaßnahmen vor. Bei der Anstellung, Entlassung und bei der Verlängerung von Dienstverträgen der durch die Zentralstelle vermittelten Lehrer gibt der/die Schulleiter(in) dem Schulvereinsvorstand einen begründeten Entscheidungsvorschlag. Der Schulvereinsvorstand wird dem Vorschlag entsprechend entscheiden. Trifft der Schulvereinsvorstand eine abweichende Entscheidung, so ist der/die Schulleiter(in) für die Folgen nicht verantwortlich. Im übrigen unterstützt der/die Schulleiter(in) den Schulvereinsvorstand mit der Schulverwaltung so, daß dieser die Voraussetzungen für Zuwendungen aus der Bundesrepublik Deutschland erfüllen kann und die Zusammenarbeit mit Behörden des Gastlandes reibungslos vonstatten geht. Sofern ein von der Zentralstelle ausgebildeter Verwaltungsleiter eingesetzt ist, delegiert er die Aufgaben der laufenden Verwaltung einschließlich Führung des Verwaltungs- und Hilfspersonal auf diesen.

2.5 Der/Die Schulleiter(in) arbeitet neben seinen/ihren Aufgaben an der Schule im Bereich Kultur, Wissenschaft und Gesellschaft des Gastlandes oder der deutschsprachigen Gemeinschaft (z.B. durch Mitarbeit an deutschen Sprachkursen für Bürger des Gastlandes) mit. Dazu holt er/sie die Zustimmung des Schulträgers ein.

2.6 Dem/Der Schulleiter(in) steht kein aktives oder passives Wahlrecht zum Vorstand des Schulträgers zu, auch wenn die Satzung des Schulträgers dies im Einzelfall noch vorsieht.

2.7 Der/Die Schulleiter(in) wird verpflichtet, die Landessprache binnen eines Jahres so zu erlernen, daß er/sie z.B. Gesamtkonferenzen leiten, Elterngespräche usw. aktiv und fließend führen kann.

2.8 Der/Die Schulleiter(in) hat Weisungen der Zentralstelle oder des Auswärtigen Amtes Folge zu leisten! Diese Stellen werden sich mit dem Schulträger abstimmen. In Krisenfällen unterliegt der/die Schulleiter(in) allein den Weisungen des Auswärtigen Amtes.

2.9 Zur Feststellung, ob der/die Schulleiter(in) seine/ihre Pflichten, soweit sie nicht pädagogischer Natur sind, erfüllt hat, erstellt der Schulvereinsvorstand eine schriftliche Leistungsbewertung als Grundlage für seine Entscheidung über sein Angebot einer Vertragsverlängerung. Diese

wird dem/der Schulleiter(in) zur Kenntnis gegeben und mit ihm/ihr besprochen. Der/Die Schulleiter(in) kann hierzu eine Stellungnahme abgeben. Die Bewertung wird mit der Stellungnahme des/der Schulleiter(in) über die Auslandsvertretung an die Zentralstelle weitergeleitet. Insbesondere bei Meinungsverschiedenheiten soll die Auslandsvertretung schriftlich Stellung beziehen.

2.10 Der/Die Schulleiter(in) fertigt regelmäßig Jahresberichte gem. Nr. 12.2.1 des Handbuchs für das Auslandsschulwesen.

3. Der/Die Schulleiter(in) erhält bei Erfüllung seiner/ihrer Pflichten von der Zentralstelle Zuwendungen nach den Richtlinien für die Gewährung von Zuwendungen an die vermittelten Lehrer in der jeweils geltenden Fassung. Im Rahmen der Grundrichtlinie und der Richtlinie I werden folgende Zuwendungen gewährt:

- Monatliche Ausgleichszulage (Richtlinie II)
- Zuwendungen zu den Übersiedlungskosten (Richtlinie III)
- Schul- und Kinderreisebeihilfen (Richtlinie IV)
- Zuschüsse zu den Fahrkosten bei Heimaturlaubstreisen (Richtlinie V)
- Leistungen zur Alters- und Hinterbliebenenversorgung (Richtlinie VI)
- Beihilfe in Krankheits-, Geburts- und Todesfällen (Richtlinie VII)
- Erstattung von Kosten im Rahmen des Gesundheitsdienstes (Richtlinie VIII)

Ihr Spezialist für Auslandsumzüge

 **Carl Grove**
Internationale Möbelspedition

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

- Leistungen bei Arbeitsunfällen (Richtlinie IX)
- Ersatzleistungen für Sachschäden bei politischen oder militärischen Unruhen im Gastland (Richtlinie X)
- Reisebeihilfe aus Anlaß von Reisen in Krankheits- und Todesfällen (Richtlinie XI)
- Ersatz des Ausfalls von Arbeitslohn aus dem Vertrag des/der Schulleiter(in) mit dem Schulträger, wenn der Schulträger dem/der Schulleiter(in) im Krisenfall auf Veranlassung der Auslandsvertretung Arbeitsbefreiung erteilt.

4. Die Gewährung von Zuwendungen ist mit folgenden Auflagen verbunden:

4.1 Der/Die Schulleiter(in) schließt mit dem Schulträger einen Dienstvertrag, der dem Musterdienstvertrag wörtlich entspricht.

4.2 Der/Die Schulleiter(in) ist verpflichtet, die für die Berechnung und Zahlung der Zuwendungen erforderlichen Unterlagen, Belege und Nachweise beizubringen und alle Veränderungen seiner/ihrer Lebensverhältnisse, die für Grund und Höhe der Zuwendung von Bedeutung sein können, der Zentralstelle unverzüglich auf dem Dienstweg (Auslandsvertretung – Zentralstelle) anzuzeigen. Hierzu gehören auch vom Richtbetrag abzusetzende Leistungen gem. Richtlinie II Nr. 2.3.

4.3 Die Berechnungsermittlungen sind auf ihre Richtigkeit zu prüfen; Fehler sind der Zentralstelle unverzüglich anzuzeigen.

4.4 Überzahlte Zuwendungen sind zu erstatten.

5. Die Zuwendungen werden für die Dauer des Vertrages mit dem Schulträger gewährt.

Der Anspruch entsteht 14 Tage vor Vertragsbeginn und endet, sofern dieser Bescheid Bestandskraft hat, 14 Tage nach der letzten Unterrichtsverpflichtung. Der Anspruch erlischt, wenn die Tätigkeit des/der Schulleiter(in) an der Schule vorzeitig endet. Die vorzeitige Beendigung der Tätigkeit tritt ein:

- durch Auflösungsvertrag
- durch Kündigung
- durch Tod des/der Schulleiter(in)

- durch faktische Beendigung
- durch Widerruf des Auswärtigen Amtes / der Zentralstelle
- bei Einstellung des Schulbetriebs durch den Schulträger.

Dieser Zuwendungsbescheid kann auch widerrufen werden, wenn der/die Schulleiter(in) gegen die in diesem Bescheid erwähnten Pflichten gegenüber der Bundesrepublik Deutschland zur Erfüllung der auswärtigen Kulturpolitik verstößt. Dem Widerruf muß eine einmalige Aufforderung zur Vertragserfüllung vorausgehen.

Im übrigen gilt Nr. 9 der Richtlinie II.

Die Zustimmung der Zentralstelle zur Verlängerung des Dienstvertrages mit dem Schulträger steht im Ermessen der Zentralstelle. Sie kann erteilt werden, wenn die Zustimmung des Dienstherrn vorliegt und der/die Schulleiter(in) bisher die Aufforderungen dieses Bescheides erfüllt hat.

6. Die Zentralstelle kann diesen Bescheid auch widerrufen, solange der/die Schulleiter(in) noch keinen Dienstvertrag mit dem Schulträger geschlossen hat. Der Widerruf ist insbesondere zulässig, wenn

- die Personalplanung des Bundes oder des Schulträgers dies erfordert,
- der/die Schulleiter(in) aufgrund seines/ihrer Verhaltens für den Auslandsschuldienst nicht geeignet erscheint,
- der/die Schulleiter(in) den Widerruf beantragt.

Hat der/die Schulleiter(in) den Widerruf nicht zu vertreten, so werden ihm/ihr die notwendigen und nachgewiesenen Kosten für die Vorbereitung des Auslandsaufenthaltes erstattet. Andernfalls muß er/sie die Kosten tragen.

Rechtsbehelfsbelehrung:

Gegen diesen Bescheid kann innerhalb eines Monats nach Bekanntgabe Widerspruch erhoben werden. Der Widerspruch ist beim Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – Barbarastraße 1, 5000 Köln 60, schriftlich oder zur Niederschrift einzulegen.

Der Auslandslehrer im Spiegel der Limericks

Thema: Der Weltverbesserer unter den Auslandslehrern

Ein fortschrittlicher Lehrer in Bilbao zitiert stets aus der Bibel von Mao.

Doch er verlor sein Gesicht: er verstand sie nicht!

Mit Recht zog man ihn durch den Kakao.

Thema: Integration ins Gastland gelungen:

Ein beurlaubter Lehrer in Kobe –
es erübrigt sich, daß ich ihn lobe –
saß dauernd zu Tisch,
aß Fisch über Fisch:
jetzt platzt er aus der Garderobe.

Gerd Hüttlein

D Dienstvertrag *(für vermittelte Leiter von deutschen Schulen im Ausland)*

zwischen _____

in _____ vertreten durch den Vorstand, dieser vertreten

durch _____ (Schulträger)

und _____

(Name des/der Schulleiters/Schulleiter(in))

(Amtsbezeichnung)

aus _____

(Wohnort)

wird unter Berücksichtigung des Zuwendungsvertrages zwischen der Bundesrepublik Deutschland und

dem Schulträger vom _____ und des Zuwendungsbescheides der Bundesrepu-
(Datum des Vertrages)

blik Deutschland an den/die Schulleiter(in) vom _____ folgender Dienstvertrag
(Datum des Bescheides)
geschlossen.

1. Pflichten des/der Schulleiters/Schulleiterin

1.1 Der/Die Schulleiter(in) verpflichtet sich, die _____ in _____

während der Dauer des Vertrages im Sinne der deutschen auswärtigen Kulturpolitik und im Interesse des Schulträgers unter Berücksichtigung der Vorschriften des Gastlandes zu leiten. Für die pädagogische Leitung der Schule ist er/sie eigenverantwortlich. Die Schulverwaltung leitet er/sie im Auftrag des Schulträgers. Soweit ein von der Zentralstelle ausgebildeter Verwaltungsleiter eingesetzt ist, überträgt er diesem die Geschäfte der laufenden Verwaltung. Der/Die Schulleiter(in) ist Vorgesetzter des gesamten an der Schule beschäftigten Personals. Er/Sie schlägt dem Schulträger Personalmaßnahmen vor, soweit diese ihm/ihr nicht zur selbständigen Entscheidung übertragen sind. Entscheidungen und Weisungen an das Schulpersonal des Schulträgers ergehen über den/die Schulleiter(in).

1.2 Der/Die Schulleiter(in) ist verpflichtet, neben der Leitung der Schule Unterricht zu erteilen und außerunterrichtliche Obliegenheiten, wie sie die Schulordnung und gegebenenfalls Vorschriften des Gastlandes fordern, gewissenhaft zu erfüllen. Die Zahl der wöchentlichen Pflichtstunden richtet sich nach dem jeweils geltenden Schlüssel in Ziff. 12.7 des Handbuchs für das Auslandsschulwesen.

1.3 Der/Die Schulleiter(in) ist verantwortlich für die Führung des Lehrerkollegiums und die Anleitung der Lehrer. Dazu führt er/sie Unterrichtsbesuche durch und bespricht das Ergebnis mit dem Lehrer. Er/Sie fertigt über den Leistungsstand eine schriftliche Leistungsbewertung an, die geeignet ist, dem Schulträger als Entscheidungsunterlagen für Personalentscheidungen zu dienen. Mit Zustimmung des Schulträgers und der Zentral-

stelle kann er/sie diese Aufgabe auf Funktionsstelleninhaber der Schule übertragen.

1.4 Der/Die Schulleiter(in) erkennt an, daß Unterrichtsbesuche von Mitgliedern des Auslandsschulausschusses der Kultusministerkonferenz, von Vertretern der Zentralstelle und von Schulberatern anläßlich ihres dienstlichen Aufenthaltes an der Schule durchgeführt werden können und ordnet diese auch für andere Personen (z.B. Besucher des Auswärtigen Amtes, Abgeordnete, Lehrgangsteilnehmer) im dienstlichen Interesse an. Die Unterrichtsbesuche werden in der Regel rechtzeitig angekündigt.

1.5 Für den/die Schulleiter(in) gilt die an der Auslandsschule festgelegte Ferienordnung, wobei ggf. Bestimmungen des Gastlandes und Weisungen zuständiger deutscher Dienststellen beachtet werden müssen. Verreist der/die Schulleiter(in), so benennt er/sie dem Schulträger seinen Vertreter.

1.6 Der/Die Schulleiter(in) nimmt an allen Sitzungen des Vorstandes mit beratender Stimme teil, soweit nicht seine/ihre persönlichen Angelegenheiten betroffen sind. Er/Sie trägt wichtige Ereignisse im Schulleben vor und unterbreitet dem Vorstand Entscheidungsvorschläge.

1.7 Der/Die Schulleiter(in) darf eine entgeltliche Nebentätigkeit nur mit Zustimmung des Schulträgers ausüben. Die Zustimmung wird in der Regel nur erteilt, wenn die Nebentätigkeit kultureller und pädagogischer Art ist und zu erwarten steht, daß diese die dienstlichen Leistungen nicht beeinträchtigt. Die Zustimmung kann widerrufen werden, wenn die Erfüllung der Vertragspflichten beeinträchtigt wird.

2. Pflichten des Schulträgers

2.1 Der Schulträger ist gegenüber dem/der Schulleiter(in) zur Fürsorge verpflichtet. Er über-

trägt dem/der Schulleiter(in) weitreichende Kompetenzen, die ihn/sie in die Lage versetzen, die Schule verantwortlich zu leiten. Der Schulträger beteiligt den/die Schulleiter(in) an allen Entscheidungen mit Ausnahme der Angelegenheiten, die ihn/sie selbst betreffen. Der Schulträger sorgt für die vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Schulträger, Schulleiter(in) und Lehrern, indem er die erforderlichen inneren Ordnungen einer Schule nach den von den zuständigen deutschen Stellen erlassenen Richtlinien im Rahmen der landesrechtlichen Bestimmungen regelt.

2.2 Der Schulträger ist verpflichtet, im Rahmen seiner Zuständigkeiten und Möglichkeiten dem/der Schulleiter(in) jede Unterstützung bei der Wahrung seiner pädagogischen und kulturpolitischen Aufgaben zu gewähren. Er schafft die materiellen Voraussetzungen zur ordnungsgemäßen Erfüllung des Unterrichts durch Stellung von Unterrichtsraum und Lehrmaterial. Dazu gehört auch die innere Sicherheit der Schule.

2.3 Der Schulträger erkennt an, daß Weisungen an Lehrkräfte in schulisch-pädagogischen Angelegenheiten durch den/die Schulleiter/in ergehen.

2.4 Der Schulträger erteilt Arbeitsbefreiung unter Fortfall der von ihm zu leistenden Vergütung, falls die zuständige Auslandsvertretung der Bundesrepublik Deutschland im Krisenfall den/die Schulleiter(in) auffordert, das Krisengebiet zu verlassen.

3. Vertragsdauer

Die Parteien sind sich im beiderseitigen Interesse darüber einig, daß der Vertrag befristet ist für die Zeit
vom _____ 19____ bis zum _____ 19____

Der/Die Schulleiter(in) beabsichtigt, nach Vertragsende wieder seine beamtenrechtlichen Verpflichtungen in Deutschland zu erfüllen. Gleichzeitig entfallen die monatlichen Zuwendungen der Bundesrepublik Deutschland an den Lehrer. Hebt der deutsche Dienstherr gegen Vertragsende die Beurlaubung vorzeitig auf, weil der Unterricht beginnt, so endet der Vertrag mit dem Ende der Beurlaubung.

4. Dienstantritt und Rückkehr in den deutschen Schuldienst

Der/Die Schulleiter(in) verpflichtet sich, die Ausreise so anzutreten, daß er/sie seinen/ihren Dienst rechtzeitig aufnehmen kann.

Der Schulträger verpflichtet sich, dem/der Schulleiter(in) die Rückreise vom Auslandsschulort an seinen künftigen Dienstort so rechtzeitig zu ermöglichen, daß er am Tage, der auf das Vertragsende folgt, seinen Dienst bei der Heimat-schulbehörde wieder aufnehmen kann.

5. Vertragsbedingungen

Die Parteien vereinbaren, daß dieser Vertrag erst wirksam wird, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

- der/die Schulleiter(in) ist von seinem/ihren deutschen Dienstherrn für die Dauer des Vertrages vom Dienst beurlaubt

- die Zentralstelle hat einen Zuwendungsbescheid über die finanzielle Betreuung des/der Schulleiter(in) nach den „Richtlinien für die Gewährung von Zuwendungen an die durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen vermittelten Lehrkräfte“ erteilt
- es besteht ein Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und dem Schulträger über die personelle Förderung.

6. Vertragsverlängerungen

6.1 Der Vertrag kann durch schriftliche Vereinbarung der Vertragsparteien verlängert werden. Es besteht jedoch kein Rechtsanspruch des/der Schulleiter(in) auf Vertragsverlängerung.

6.2 Falls der Schulträger den Vertrag zu verlängern wünscht, teilt er dies dem/der Schulleiter(in) spätestens einen Monat vor Ablauf des vorletzten Unterrichtsjahres im Vertragszeitraum schriftlich mit. Der/Die Schulleiter(in) erklärt daraufhin dem Schulträger innerhalb von zwei Wochen schriftlich, ob er/sie beabsichtigt, das Verlängerungsangebot anzunehmen.

6.3 Die Vertragsverlängerung wird erst wirksam, wenn der Dienstherr in der Bundesrepublik Deutschland dem/der Schulleiter(in) die Weiterbeurlaubung genehmigt und die Zentralstelle der Vertragsverlängerung zugestimmt hat.

7. Beendigung des Vertragsverhältnisses

7.1 Das Vertragsverhältnis endet außer durch Fristablauf oder Tod des/der Schulleiters/Schulleiterin durch:

- Wegfall einer der Vertragsbedingungen
- Auflösungsvertrag
- Kündigung.

7.2 Entfällt eine der Bedingungen der Ziffer 5. während der Vertragszeit, so endet damit das Vertragsverhältnis.

7.3 Die Parteien können den Vertrag jederzeit durch Auflösungsvertrag einvernehmlich beenden. In dem Auflösungsvertrag ist der Tag des Vertragsendes genau zu bestimmen. Die zuständigen Stellen in Deutschland sind im Interesse der Parteien frühestmöglich zu unterrichten.

7.4 Der Vertrag kann von jedem Vertragspartner unter Einbehaltung einer Kündigungsfrist von drei Monaten zum Schluß eines Kalendervierteljahres sowie zum Letzten des Monats, in dem das Schuljahr endet, gekündigt werden. Die Kündigung bedarf der Schriftform und ist zu begründen. Der kündigende Vertragspartner verpflichtet sich, seine Kündigung unverzüglich der Zentralstelle mitzuteilen. Endet der Vertrag während der ersten Vertragsfrist durch Kündigung, so hat derjenige Vertragspartner die Kosten für Übersiedlung und Rückübersiedlung zu tragen, der die Kündigung zu vertreten hat.

7.5 Für die fristlose Kündigung aus wichtigem Grund gelten folgende Besonderheiten:

Beide Parteien haben das Recht zur fristlosen Kündigung.

Der fristlosen Kündigung muß nachweisbar eine Abmahnung vorausgehen. Die Abmahnung muß

konkret definierte Vorwürfe zur Verletzung von Vertragspflichten enthalten und die eindeutige Absicht erkennen lassen, daß das Arbeitsverhältnis im Wiederholungsfall durch fristlose Kündigung beendet wird.

Das Dienstverhältnis kann von jedem Vertragspartner aus wichtigem Grund ohne Einhaltung einer Kündigungsfrist gekündigt werden, wenn Tatsachen vorliegen, aufgrund derer dem Kündigenden unter Berücksichtigung aller Umstände des Einzelfalles und unter Abwägung der Interessen beider Vertragspartner die Fortsetzung des Dienstverhältnisses bis zum Ablauf der ordentlichen Kündigungsfrist oder bis zu der vereinbarten Beendigung des Dienstverhältnisses nicht zugemutet werden kann.

Die Kündigung kann nur innerhalb von zwei Wochen erfolgen. Die Frist beginnt mit dem Zeitpunkt, in dem der Kündigungsberechtigte von den für die Kündigung maßgebende Tatsachen Kenntnis erlangt. Der Kündigende muß dem anderen Teil sowie der Auslandsvertretung den Kündigungsgrund unverzüglich mitteilen.

7.6 Die Wirksamkeit der Kündigungserklärung ist abhängig von der Zustimmung der Auslandsvertretung. Ohne die Prüfung der Kündigungsgründe im einzelnen wird die Auslandsvertretung die Zustimmung dann erteilen, wenn das Vertrauensverhältnis zwischen den Vertragspartnern so erschüttert ist, daß eine sinnvolle Zusammenarbeit im Sinne der auswärtigen Kulturpolitik nicht mehr möglich erscheint und ein dringendes öffentliches Interesse nicht entgegensteht.

7.7 Bei einer fristlosen Kündigung durch den Schulträger hat der Lehrerbeirat ein Recht auf Anhörung vor dem Termin, zu dem die Kündigung ausgesprochen ist, wenn der/die Schulleiter(in) dies wünscht.

8. Vertragsänderungen

Änderungen einschließlich Ergänzungen dieses Vertrages bedürfen zu ihrer Wirksamkeit der Schriftform sowie der schriftlichen Zustimmung der Zentralstelle.

9. Anzuwendendes Recht und Gerichtsstand

Soweit nicht zwingende gesetzliche Bestimmungen des Gastlandes entgegenstehen, ist für Streitigkeiten aus diesem Vertrag das deutsche Recht maßgebend. Gerichtsstand ist Köln, sofern der/die Schulleiter(in) keinen allgemeinen Gerichtsstand in der Bundesrepublik Deutschland hat.

_____, den _____ 19____

Für den Schulträger: * 1. _____ 2. _____
(Unterschrift) (Unterschrift)

* Unterschriften aller zur wirksamen Vertretung des Schulträgers erforderlichen, nach der Satzung vertretungsberechtigten Vorstandsmitglieder

_____, den _____ 19____

(Unterschrift des/der Schulleiters/Schulleiterin)

Lehrerstellenkürzung

Der Vorsitzende des VdLiA
Hans-Georg Becker

Herrn
Dr. Conrad Schroeder
Mitglied des Deutschen Bundestages
Haslacherstr. 202
7800 Freiburg

28.7.1990

Sehr geehrter Herr Dr. Schroeder,

die Bundesregierung hat auf ihrer Sitzung vom 3.7.1990 den Entwurf des Bundeshaushalts 1991 verabschiedet. In diesem Entwurf ist eine Kürzung der Mittel für das Auswärtige Amt um 7,5 % gegenüber dem letzten Ansatz vorgesehen.

Nun hat der Vorstand des VdLiA in Erfahrung gebracht, daß der Bundesfinanzminister die Anzahl der Stellen für amtlich vermittelte Lehrer an den deutschen Auslandsschulen ab dem 1.10.1990 um 45 Stellen und auch für 1991/92 nochmals voraussichtlich um weitere 45 Stellen verringern will. Der Vergleich der beiden Zahlenwerte läßt die Vermutung aufkommen, daß die Stellenkürzung bei den Lehrern im Zusammenhang mit der Etatkürzung für das Auswärtige Amt zu sehen ist.

Schon 1982 wurde im Rahmen der damaligen allgemeinen Haushaltskürzungen den deutschen Auslandsschulen 60 Stellen gestrichen und den übrigen Kollegen eine noch heute

wirksame Kürzung ihrer Bezüge um 8,3 % zugemutet mit der Begründung, weitere Stellenkürzungen seien ohne substanzielle Einbußen bei der Qualität des deutschen Auslandsschulwesens untragbar.

Der Deutsche Bundestag hat sich auf seiner Sitzung vom 7. März 1990 mit der Beschlußempfehlung und dem Bericht des Auswärtigen Ausschusses zum Bericht der Bundesregierung über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland befaßt.

In der Beschlußempfehlung heißt es:

„Der Deutsche Bundestag fordert die Bundesregierung auf, nach Möglichkeiten eines verstärkten Einsatzes von deutschen Lehrern im Ausland zu suchen ...“

„Der Deutsche Bundestag begrüßt das Bestreben der Bundesregierung, sich verstärkt dem Ausbau berufsbildender Zweige an deutschen Schulen im Ausland zu widmen ...“

„Die Bundesregierung sollte Wünschen nach Entsendung von Fachberatern für die duale Ausbildung nach Möglichkeit entsprechen ...“

„Der Deutsche Bundestag ist der Auffassung, daß die Arbeit deutscher Auslandsschulen in den Mitgliedsländern der Europäischen Gemeinschaft und die Förderung der deutschen Sprache in den Schulen der Mitgliedsländer nachhaltig verstärkt werden muß ...“

„In osteuropäischen Ländern, in denen die deutsche Sprache bisher schon weit verbreitet war, sollten die neuen Möglichkeiten zur kulturellen Zusammenarbeit genutzt werden. Die Bundesregierung wird aufgefordert, für jedes einzelne osteuropäische Land je nach den spezifischen Möglichkeiten schulische Angebote zum Erlernen der deutschen Sprache sowie der kulturellen und sozialen Begegnung zu entwickeln ...“

„Der Deutsche Bundestag begrüßt die Anstrengungen der Bundesregierung, Regierungen bei der Förderung von Deutsch als Fremdsprache ... durch die Entsendung von Lehrern, Fachberatern und Deutschlektoren zu unterstützen. Hilfe soll auch bei der Aus- und Fortbildung von Deutschlehrern geleistet werden ...“

In der Aussprache des Plenums sagte Herr Dr. Pohlmeier:

„Wer in einer historisch bewegten und bewegenden Zeit für die Gestaltungsmöglichkeiten der deutschen Außenpolitik sensibel ist, dem werden die Chancen und Aufgaben deutlich bewußt, die der auswärtigen Kulturpolitik in der heutigen Situation zuwachsen ... Diese Aufgabe kann ... am besten und nachhaltigsten von den deutschen Auslandsschulen und den deutschen Lehrern im Ausland erfüllt werden ...“

Der VdLiA hat den Beschluß des Deutschen Bundestages in seiner Stellungnahme ausdrücklich begrüßt. Auch er fordert seit langem eine Erweiterung der Aufgaben für die deutschen Auslandsschulen und einen diesen angemessenen Ausbau des personellen Bestandes. Die vom Auswärtigen Ausschuß genannten Aufgaben lassen sich jedoch nur mit qualifizierten amtlich vermittelten Lehrern erfüllen, die bereits über entsprechende Erfahrungen im innerdeutschen Schuldienst verfügen.

Der amtlich vermittelte Lehrer erfüllt hoheitliche Funktionen, da er die Prüfungsberechtigung für den Erwerb schulischer Abschlüsse besitzt und damit die Verantwortung für ein vergleichbares Niveau mit den entsprechenden innerdeutschen Schulen und die Sprachdiplomprüfungen trägt.

Daraus ergibt sich, daß an Schulen, welche die Berechtigung zur Vergabe von in Deutschland anerkannten Abschlüssen besitzen, die Positionen des Schulleiters, des stellvertretenden Schulleiters, des Fachleiters für Deutsch und des Oberstufenberaters nur von amtlich vermittelten Lehrern wahrgenommen werden können, soweit dem Gesetze des Gastlandes nicht entgegenstehen.

Jedes für die Erlangung von in Deutschland anerkannten Abschlüssen maßgebende Fach muß durch einen amtlich vermittelten Lehrer an der Schule vertreten sein. Nur die amtlich vermittelten Lehrer können dienstrechtlich zur Einhaltung der Lehrpläne verpflichtet und dafür auch verantwortlich gemacht werden. Stellenstreichungen würden zwingend zu einer Reduzierung der Qualität des schulischen Angebotes führen.

Der amtlich vermittelte Lehrer kann besonders zu außerunterrichtlichen Veranstaltungen herangezogen werden. Da auch Fächer des musisch-künstlerischen Bereiches von der Stellenkürzung betroffen wären, müßten viele kulturelle Aktivitäten wie Theateraufführungen, Konzerte und Ausstellungen, die zur Ausstrahlung der deutschen Schulen im Ausland beitragen, entfallen.

Der amtlich vermittelte Lehrer ist durch die Vereinbarung mit dem Auswärtigen Amt ein

Träger deutscher Kulturpolitik im Ausland und dadurch zu besonderem Einsatz verpflichtet. Der amtlich vermittelte Lehrer hat in besonderem Maße Betreuer- und Beraterfunktionen für die an der Schule tätigen Ortskräfte zu übernehmen. In Ländern, in denen dies gewünscht wird, haben die amtlich vermittelten Lehrer Aufgaben als Multiplikatoren für Schulpädagogik und Fortbildner für einheimische Lehrer auch außerhalb der Schule übernommen.

Die von den deutschen Auslandsschulen besonders in Ländern der Dritten Welt entwickelten Programme zur Aus- und Fortbildung von einheimischen Ortskräften wären durch Stellenkürzungen in Frage gestellt.

Wie der Auswärtige Ausschuß festgestellt hat, wird den deutschen Auslandsschulen in einem vereinten Europa eine entscheidende Rolle bei der Förderung der deutschen Sprache und beim Zusammenwachsen der Völker zukommen. Stellenstreichungen müßten notwendigerweise zu einer Einschränkung des Notwendigen führen und damit die Vermittlung und Bedeutung deutscher Kultur im künftigen Europa reduzieren.

Auch in Osteuropa können nur die amtlich vermittelten Lehrer die anspruchsvollen Aufgaben erfüllen, die vom Auswärtigen Ausschuß zur Erfüllung der kulturellen Zusammenarbeit gefordert werden. Stellenstreichungen würden die politisch gewünschte Zusammenarbeit mit den Ländern Osteuropas in ihrer Wirkung mindern.

Sollten die Stellenstreichungen für amtlich vermittelte Lehrer im vorgesehenen Umfang realisiert werden, so hätte das deutsche Auslandsschulwesen innerhalb von zehn Jahren eine Einsparung von einem Neuntel des Bestands an vermittelten Lehrern zu ertragen. Bei dem auch von Ihnen gesehenen erweiterten Aufgabenfeld für die deutschen Schulen im Ausland hätte dies einen nicht wiedergutzumachenden Substanzverlust zur Folge. Der VdLiA fordert Sie deshalb auf, im Interesse einer aktiven deutschen Kulturpolitik und der deutschen Auslandsschulen bei den kommenden Haushaltsberatungen daraufhinzuwirken, daß Haushaltseinsparungen nicht bei den Stellen der amtlich vermittelten Lehrer wirksam werden.

Mit freundlichen Grüßen

Heinz-Georg Becker

Dialog der Kulturen

Von Lothar Späth

Eine wichtige Herausforderung der auswärtigen Kulturpolitik besteht darin, die ständig intensiver werdenden politischen und wirtschaftlichen Beziehungen zwischen den Ländern zu begleiten und zu fördern

Unser erster Bundespräsident, Theodor Heuss, brachte das Verhältnis von Politik und Kultur auf die lakonische Formel, man könne mit Politik zwar keine Kultur machen, durchaus aber mit Kultur Politik. Dieser Zusammenhang gilt innerhalb einer Gesellschaft ebenso wie zwischen Völkern und Staaten.

Das breite Spektrum kultureller Zusammenarbeit ist heute für die internationale Verständigung unentbehrlich. Wo wir es mit demokratischen Systemen zu tun haben, können sich Kultur und internationale kulturelle Beziehungen relativ frei von ökonomischen und politischen Zwängen entfalten. Außerhalb der Schlagzeilen lassen sich hier auf unspektakuläre Weise Verständigung und Vertrauen bilden.

Organisation und Instrumentarium unserer kulturellen Außenpolitik gehören zu den **glücklich-**

sten Konstruktionen aus den Anfängen der Bundesrepublik. Das Zusammenspiel zwischen Bund, Ländern und Gemeinden, die Kooperation zwischen staatlichen Stellen, selbstverantwortlichen Mittlern und privaten Trägern bildet die angemessene Struktur für das komplexe Feld internationaler Kulturpolitik.

Wenn auf organisatorischer Seite noch Wünsche offen sind, so betreffen sie vor allem die sehr engen Vorschriften für die Zuweisung von Haushaltsmitteln. Es wäre bei der zunehmenden Bedeutung der internationalen Beziehungen allgemein sehr verdienstvoll, wenn hier neue Verfahren geschaffen würden. Die ohnehin schwierige Abstimmung mit ausländischen Partnern und deren Organisationsstrukturen erfordert **mehr finanziellen Spielraum** sowohl für unvorhersehbare kurzfristige Projekte wie für längerfristige Planungen.

Eine auf Kontinuität angelegte internationale Kulturpolitik kann nun einmal ebensowenig dem Rhythmus der Haushaltsadministration folgen wie sie von wechselnden Parlamentsmehrheiten abhängig sein kann. Darüber hinaus müssen die Voraussetzungen für die Bund-Länder-Kooperation in der auswärtigen Kulturpolitik verbessert werden.

Eine ehrliche, realistische Selbstdarstellung unseres Landes, verbunden mit dem Dialog, der Partnerschaft und der Kooperation mit dem jeweils gastgebenden Land bilden seit Jahren die allseits akzeptierte grundsätzliche Orientierung unserer auswärtigen Kulturpolitik. Sie beruht auf der Überzeugung, daß wir nur so das Vertrauen unserer Partner erwerben können, daß nur derart konzipierte Beziehungen eine friedensstiftende Wirkung haben können.

Die zunehmende Bedeutung internationaler Kulturpolitik beruht auf zwei säkularen Entwicklungen: Die hochentwickelten Gesellschaften der Industriestaaten nehmen immer mehr den Charakter von Kulturgesellschaften an. Die Entlastung der Menschen von manuellen Arbeiten und geistigen Routinetätigkeiten, die Qualifizierungsanforderung in einer hochtechnisierten Arbeitswelt, der Bedarf an Kreativität für die Lösung unserer technischen und sozialen Herausforderungen, die steigende Nachfrage nach kulturellen Angeboten bei wachsender Freizeit – dies sind Merkmale einer gesellschaftlichen Entwicklung, die langfristig auch von den heute verleichsweise geringer entwickelten Gesellschaften vollzogen wird.

Das andere grundlegende Phänomen der Gegenwart ist die zunehmende Internationalisierung des Lebens, das Zusammenrücken der Menschen, Völker und Staaten dieser Erde. Dabei vermehren moderne Elektronik, moderne Verkehrstechnik und die Massenproduktion für den Weltmarkt überall die Elemente einer Einheitszivilisation, die den Lebensrhythmus, den Lebensstil und die Verhaltensweisen von Individuen und Gesellschaften immer stärker prägen.

Mit dieser Entwicklung geraten zugleich die historisch gewachsenen Kulturräume unter einen Anpassungsdruck, der zunehmend ihre traditionelle Identität gefährdet. Der Prozeß der zunehmenden Globalisierung durch Wirtschaft und Technologie ist nicht aufzuhalten; er macht uns zu gemeinsamen Bewohnern der einen Welt. Allerdings in einem sehr äußerlichen Sinn: Denn die Reduzierung des internationalen Lebens auf das ökonomische Kalkül auf Freihandelszonen und Handelsbilanzen, mag die Menschen und Völker voneinander abhängiger machen, sie wird sie jedoch nicht einander näherbringen.

Hier liegt die große Herausforderung an die internationale Kulturpolitik. Und zwar in zweierlei Hinsicht: Internationale Kulturpolitik muß heute zunächst ihre Grundlage sichern. Diese Grundlage sind die unverwechselbaren, in ihrer Gestalt einmaligen Kulturen dieser Erde. Der Dialog der Kulturen läßt sich nur weiterführen, wenn wir die Gleichwertigkeit der traditionellen Kulturräume

anerkennen und ihre Vielfalt tolerieren, pflegen und fördern. Kulturelle Identität befreit den Menschen von dem Korsett der Zweckrationalität des Alltags, sie gewährt seinen Sinnen, seiner Kreativität den notwendigen Ausgleich für die Einförmigkeit der technisch-ökonomischen Sphäre.

Zu der Stärkung der kulturellen Identität müßten in den internationalen Beziehungen vor allem die wirtschaftlich starken Länder gegenüber den schwächeren Partnern beitragen. Die Asymmetrie der Wirtschaftsbeziehungen wird durch eine kulturelle Zusammenarbeit, die wirklich vom Gedanken der Gleichwertigkeit der Kulturen getragen ist, zumindest gemildert. Die Würde des Menschen bedarf der Respektierung seiner kulturellen Identität. **Die zweite Herausforderung an eine zukunftsorientierte internationale Kulturpolitik besteht darin, die ständig intensiver werdenden politischen und wirtschaftlichen Beziehungen zwischen den Ländern zu begleiten, zu fördern, zu korrigieren.**

Wenn Kultur über den Kernbereich von Kunst, Literatur und Wissenschaft hinaus das ist, was den verschiedensten Bereichen unseres gesellschaftlichen Lebens eine typische Gestalt gibt, dann reicht das Bild von der Kultur als der dritten Säule der Außenpolitik nicht aus. Dann müssen wir Kultur als eine fundamentale Kategorie sozialer Wirklichkeit und Tätigkeit erfassen, dann müssen wir uns darüber im klaren sein, daß jede Form internationaler Projektzusammenarbeit eine kulturelle Komponente hat.

Gemessen an der politischen und wirtschaftlichen Bedeutung Deutschlands, gemessen auch an dem Potential, das der internationale Dialog und die kulturelle Zusammenarbeit für die Lösung grenzübergreifender Probleme bereithalten, ist das bisherige konzeptionelle und finanzielle Engagement der Bundesrepublik nicht überwältigend.

Dies gilt um so mehr in einem Augenblick, in dem die Vereinigung der beiden deutschen Staaten bevorsteht. Die Perspektive des vereinigten Deutschland löst bei einigen unserer europäischen Nachbarländer die Besorgnis aus, der Wirtschaftsmacht Deutschland könne eine Art wirtschaftlicher Hegemonie über Europa gewinnen. **Diesen Ängsten sollten wir unter anderem dadurch begegnen, daß wir einen noch intensiveren kulturellen Dialog mit unseren Nachbarn führen.** Die Kulturation, auf die wir uns bisher zur Veranschaulichung der Zusammengehörigkeit aller Deutschen berufen haben, muß künftig ihre gemeinsame kulturelle Kraft und Ausstrahlung in den Dienst der internationalen Verständigung stellen.

Mit den Umwälzungen in Osteuropa gewinnt der Begriff „Kulturraum Europa“ seine ursprüngliche definitorische Klarheit zurück. Wir dürfen hoffen, daß die drei Ebenen Europäische Gemeinschaft, Europarat und der Mitgliederkreis der Konferenz für Sicherheit und Zusammenarbeit in einem Kulturraum Gesamteuropa aufgehen. Der kulturelle Pluralismus macht aus uns Europäern Menschen

mit mehreren Identitäten. Verwurzt in unserer Heimat, gebildet in den Kulturen unserer Nationalstaaten und Europas, nehmen wir heute auch an fernen Kulturen teil.

Deutschland fällt gerade im kulturellen Bereich gegenüber Osteuropa eine besondere Rolle zu. Deutsch war die Verkehrssprache der Osteuropäer untereinander und ist es zum Teil noch heute.

Die Nachfrage nach Deutschkenntnissen ist enorm. Hier müssen wir dazu beitragen, die Grundlage für eine Wiederaufnahme der intensiven kulturellen und wirtschaftlichen Beziehungen zu schaffen, die vor Errichtung des eisernen Vorhangs beziehungsweise vor dem Zweiten Weltkrieg bestanden.

(Auslandskurier 5/1990)

„Ich wollte nur mein Herz ausschütten“

Beredt, ein Wortkünstler gar im eigenen Land, wird leicht zum Trapezkünstler mit geschientem Bein, wenn er ins Ausland reist und ihm die dortige Sprache ihre Dienste versagt. Die fremde Sprache wird sperrig, Wort- und Satzglieder proben den Aufstand gegen das eigentlich von ihnen Verlangte: sich mitteilen zu können. So verwünscht auch mancher ausländische Gast in der Bundesrepublik und mancher Deutschlerner im Ausland die deutsche Sprache, wenn ihm das komplizierte Instrument der Wortbedeutung und Satzstruktur zu entgleiten droht. Oder der Fremde verwendet sie nach eigenen Gesetzen, unangemessen, nicht situationsgetreu: „Ich wünsche Ihnen eine folgenreiche heilige Nacht.“ Komisch, sicher, weil automatisierte Alltagshöflichkeit auf biblische Rede platzt, aber auch erhellend, frisch, gebeutelte Worte mit neuem Sinn: „Werkzeuge sind für mich sehr zudringlich“ oder „Ich wünsche Ihnen alles Gute für die Wechseljahre“.

Es liegt mir fern, mich über „Fehlleistungen“ lustig zu machen, im Gegenteil, ich bewundere in Argentinien oft die sprachliche Fähigkeit und Sensibilität der Deutschlerner. Wir Deutsche sollten froh sein, unsere schwierige Muttersprache nicht erst mühsam im Sprachunterricht lernen zu müssen. Wie schnell ändert sich der Sinn, wird ein neues Sprachbild sichtbar, kippen ernstgemeinte Sätze ins Lustige, wenn eine Vorsilbe verwechselt wird („Vielen Dank für den verwünschten Kalender“), eine Präposition verrutscht („Zur Zeit arbeite ich in den Pflanzenölen“), ein Buchstabe aus dem Tritt kommt („der einzige Sport, den ich machen kann, ist wandeln“) oder ein Wort in seiner ursprünglichen Bedeutung in einem neuen Kontext auftaucht („Vor Weihnachten muß man alles erledigen, was man während der letzten Zeit einschlärfte“).

Unter dem Titel „Ich wollte nur mein Herz ausschütten“ hat Gudrun Eisemann liebeswerte Stilblüten aus Schüler-Briefen in einem Büchlein zusammengefaßt. Schüler – das sind Fachkräfte aus Entwicklungsländern, für welche die Carl-Duisberg-Gesellschaft Fortbildungsprogramme organisiert hat und die einen zumeist herzlichen Kontakt zu ihren Mentoren in Deutschland pflegen: „Die Erinnerung an meinen Aufenthalt in Deutschland bleibt in meinem tiefen Herzen.“ Hier einige Beispiele, wie erstaunlich tief die ausländischen Gäste in die deutsche Sprache eindringen und mit welchem Selbstbewußtsein sie diese benützen, obwohl sie meist nur kurze Zeit in Deutschland sind. Der unfreiwillige Witz, das unabsichtlich inszenierte Zwei-Ebenen-Spiel erheitert, macht hier und da nachdenklich und entlarvt oftmals unseren klischeehaften Sprachgebrauch: „Unter jetziger Wirtschaftskrise leidet meine Firma an schlimmer Grippe.“ „Das Seminar ist gut gelaufen. Es fehlte völlig das Suppenhaar.“ „Das Werkzeug ist sehr vielverzwecklich.“ „Was gerade in meinem Herzen liegt, ist ein elektronischer Rechner.“ „Bedauern Sie mich bitte, daß ich Ihnen schreiben muß.“ „Beim Umzug ist mir Ihre Postkarte entkommen.“ „Ich plane eine kleine Industrie, aber hier gibt es nur Kleingeld.“ „Schnee lag auf der Straße, und Wasser erfor.“ „Bitte, schicken Sie mir das Gerede der Brüder Grimm.“ „Wir haben uns 13 Jahre nicht gesehen. Inzwischen bin ich veraltet.“ „I wish you happy Fronleichnam und gesetzlicher Feiertag.“ „Unsere Maschinen sind hungrig nach Ersatzteilen.“ „Unser Klima war zwei Monate lang nicht gut. Jetzt ist es geändert worden.“ „Leider hat mein Schreiben nun Feierabend.“ „Ich grüße Sie am Herz und bedanke mich.“ „Lieben Sie wohl und Gott mit ihnen.“

Dr. Paul Schwarz

Zum Rahmenstatut für deutsche Lehrer im Ausland

Positionspapier des VdLiA

Einleitung

In der Entschließung des Deutschen Bundestages zum Bericht der Bundesregierung über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland vom 7. März 1990 fordert der Deutsche Bundestag in II, 5 die Bundesregierung auf, in Zusammenarbeit mit den Bundesländern ein Rahmenstatut in Form einer Bund-Länder-Vereinbarung zu erlassen, das für alle Kategorien deutscher Lehrer im Ausland gültig ist.

Definition der Lehrerkategorien

Der VdLiA schlägt die Definition von drei Lehrergruppen in zwei Förderkategorien vor:

A: Die amtlich vermittelte Lehrkraft

Die Finanzierung ist **personengebunden*** und erfolgt gemäß dem Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid für deutsche Auslandslehrer.

Amtlich vermittelte Lehrkräfte sind

- Lehrer und Lehrerinnen, die beide Prüfungen für ein Lehramt mit Erfolg abgelegt haben und im inländischen Schuldienst als Beamte tätig sind,
- Lehrer und Lehrerinnen, die sich nach der zweiten Prüfung wenigstens zwei Jahre im Schuldienst überdurchschnittlich bewährt haben,
- Lehrer und Lehrerinnen, die sich über den Dienstweg für den Auslandsschuldienst beworben haben,
- Lehrer und Lehrerinnen, deren Beurteilung für die Dienstleistung im Auslandschuldienst ausgesprochen wird.

An die amtlich vermittelte Lehrkraft sind besondere Anforderungen zu stellen, da sie Träger deutscher Hoheitsakte im Ausland (verantwortlich für Prüfungen und Einhaltung der Lehrpläne) ist. Die amtlich vermittelte Lehrkraft schließt mit dem Schulträger bzw. bei Tätigkeit im Dienste einer ausländischen Schulverwaltung mit dieser einen Dienstvertrag ab und verpflichtet sich ge-

genüber dem Auswärtigen Amt, die Grundsätze der auswärtigen Kulturpolitik in besonderem Maße zu beachten und zu erfüllen.

Aufgabenkatalog für die amtlich vermittelte Lehrkraft

Die amtlich vermittelte Lehrkraft erfüllt hoheitliche Funktionen, da sie die Prüfungsbeerechtigung für den Erwerb schulischer Abschlüsse besitzt, und garantiert damit ein mit dem innerdeutschen Schulsystem vergleichbares Niveau in Unterricht, Prüfungen und schulischen Abschlüssen.

Daraus ergibt sich:

1. An Schulen, welche die Berechtigung zur Vergabe von in Deutschland anerkannten Abschlüssen besitzen, können die Positionen des Schulleiters, des stellvertretenden Schulleiters, des Fachleiters für Deutsch und des Oberstufenberaters nur von amtlich vermittelten Lehrkräften wahrgenommen werden, soweit sie dem Gesetze des Gastlandes nicht entgegenstehen.

2. Jedes für die Erlangung von in Deutschland anerkannten Abschlüssen maßgebende Fach muß durch mindestens eine amtlich vermittelte Lehrkraft an der Schule vertreten sein.

3. Unbeschadet der Gesamtverantwortung des vermittelten Schulleiters steht die amtlich vermittelte Lehrkraft für die sinnvolle Verwendung der von der Bundesrepublik Deutschland zur Verfügung gestellten Mittel ein und verantwortet die Verwaltung von Sammlungen, Bibliotheken und Unterrichtsmaterialien.

4. Die amtlich vermittelte Lehrkraft hat in besonderem Maße Betreuer- und Beraterfunktionen für die an der Schule tätigen Ortskräfte zu übernehmen.

5. Die amtlich vermittelte Lehrkraft kann besonders zu außerunterrichtlichen Veranstaltungen herangezogen werden.

6. Die amtlich vermittelte Lehrkraft hat in besonderem Maße die Aufgabe, Ansprechpartner bei der Schullaufbahnberatung für Eltern und Schüler zu sein.

* Förderkategorie

Die amtlich vermittelte Lehrkraft ist durch die Vereinbarung mit dem Auswärtigen Amt ein Träger deutscher Kulturpolitik im Ausland und dadurch zu besonderem Einsatz verpflichtet.

Daraus ergibt sich

1. Die amtlich vermittelte Lehrkraft ist verpflichtet, die Sprache des Gastlandes oder gegebenenfalls eine gängige Verkehrssprache möglichst rasch zu erlernen.

2. Die amtlich vermittelte Lehrkraft kann besonders zu Aktivitäten außerschulischer Art zur Förderung der deutschen Kulturpolitik herangezogen werden.

3. In Ländern, in denen dies gewünscht wird, haben die amtlich vermittelten Lehrkräfte Aufgaben als Multiplikatoren für Schulpädagogik und Fortbildner für einheimische Lehrer auch außerhalb der Schule zu übernehmen.

4. Von amtlich vermittelten Lehrkräften kann erwartet werden, daß sie bestehende soziale und kulturelle Einrichtungen und Veranstaltungen unterstützen und somit zur Begegnung zwischen den Kulturen in umfassendem Sinne beitragen.

Die amtlich vermittelte Lehrkraft ist für die Arbeit der deutschen Auslandsschulen unerlässlich, da sie

- durch ihren Status dienstrechtlich zur Einhaltung der Lehrpläne verpflichtet ist und dafür verantwortlich gemacht werden kann,
- ausreichende Berufs- und Prüfungserfahrung mitbringt und damit das Niveau und die Vergleichbarkeit der Abschlüsse mit dem innerdeutschen Schulsystem gewährleistet,
- auf Grund ihrer Berufserfahrung die fachliche Kompetenz zur Gestaltung und Verwaltung von Sammlungen, Bibliotheken und Lehrmaterialien hat,
- Erfahrung in Klassenleiterfunktion und in der Schullaufbahnberatung besitzt,
- durch ihre in der Regel längerfristige vertragliche Bindung kontinuierliche Arbeit während der Vertragsdauer gewährleistet,
- in ihrer pädagogischen Arbeit gegenüber Eltern und Schulverein unabhängig ist.

B: Die frei angeworbene Lehrkraft

Die Finanzierung ist **personengebunden** und erfolgt entsprechend noch zu erstellenden Regelungen, welche die hier beschriebenen finanziellen Leistungen umfassen.

Umzug?



confern
Umzugs-
Partner

AUGUST MÜLKER KG

Burgholzstraße 149 ☎ 02 31 / 81 81 03

Frei angeworbene Lehrkräfte sind

- Lehrer und Lehrerinnen, die beide Prüfungen für ein Lehramt mit Erfolg abgelegt haben und zum Zeitpunkt des Vermittlungsverfahrens nicht als aktive Beamte im innerdeutschen Schuldienst tätig sind oder aus dem innerdeutschen Schuldienst beurlaubt sind, aber nicht von der ZfA vermittelt werden,
- Lehrer und Lehrerinnen, die ihren ständigen Wohnsitz zum Zeitpunkt des Bewerbungsverfahrens in Deutschland haben,
- Lehrer und Lehrerinnen, die bereit sind, eine Vollzeitbeschäftigung wahrzunehmen, sich für mindestens zwei Jahre zu verpflichten und dazu ihren Wohnsitz ins Ausland zu verlegen.

Da amtliche deutsche Stellen wesentlich und personengebunden zur Bezahlung von frei angeworbenen Lehrkräften beitragen, muß ihnen auch ein Mitwirkungsrecht bei der Auswahl durch den Schulträger zugestanden werden. Dies könnte z.B. dadurch gewährleistet sein, daß die Bewerber ihre Unterlagen der Zentralstelle einreichen und von dieser eine Bescheinigung erhalten, aus der hervorgeht, daß sie die Bedingungen für eine Vermittlung als Fachkraft erfüllen. Die Erteilung dieser Bescheinigung ist die Voraussetzung für einen Zuschuß der Zentralstelle zu den Arbeitgeberleistungen im Gastland. Die Zentralstelle informiert die jeweiligen Bundesländer über die Vertragsdauer und den Einsatzort der frei angeworbenen Lehrkraft.

Die frei angeworbene Lehrkraft schließt mit dem einheimischen Arbeitgeber einen Dienstvertrag auf der Grundlage eines üblichen Arbeitsvertrages ab. Dieser bezahlt für die Tätigkeit ein der Höhe nach angemessenes ortsübliches Gehalt und solche Leistungen, wie sie im Gastland regelmäßig ausländischen Arbeitnehmern gewährt werden.

Von deutscher Seite werden Leistungen vorgesehen, die einen Zuschuß zu den Arbeitgeberleistungen im Gastland darstellen.

Dazu gehören

der monatliche Gehaltszuschuß, der auf ein innerdeutsches Konto zu zahlen ist (dieses vermeidet, daß den Schulträgern überlassen bleibt, in welcher Höhe sie den Gehaltszuschuß weitergeben). (Die Zuwendungen an eine frei angeworbene Lehrkraft sollte mindestens dem inländischen Anfangsgehalt der jeweiligen Lehrerstufe entsprechen.),

der Zuschuß von 50 % zu den nachgewiesenen Beiträgen zur Renten- und Krankenversicherung,

Pauschalzuschüsse zu den Reisekosten bei Übernahme und Beendigung der Tätigkeit, zur Beförderung des Übersiedlungsgutes und zu den Mietkosten.

Anstelle der nicht möglichen Arbeitslosenversicherung ist eine **Übergangsbeihilfe** für den Fall vorzusehen, daß trotz rechtzeitigen Bemühens nach Beendigung der Auslandstätigkeit und Rückkehr nach Deutschland die Lehrkraft ohne Beschäftigung ist.

Die Länder verpflichten sich in einer Bundesländer-Vereinbarung, Lehrkräften, die noch nicht Landesbedienstete sind und im Ausland mindestens zwei Jahre erfolgreich tätig waren, einen Anwartschaftsbonus bei der Einstellung in dem Bundesland, in dem die Lehrkraft die Lehrprüfung abgelegt hat, zu gewähren und die Auslandstätigkeit bei der Anrechnung von Dienstjahren voll zu berücksichtigen.

Den vermittelten Schulleitern der Auslandsschulen wird von der KMK eine Beurteilungskompetenz verliehen, den pädagogischen Erfolg der frei angeworbenen Lehrkraft zu bewerten.

Aufgabenkatalog für frei angeworbene Lehrkräfte

An die frei angeworbene Lehrkraft werden besondere Anforderungen zur Vermittlung der deutschen Sprache im Ausland gestellt.

Es wird von ihr eine überdurchschnittliche pädagogische Qualifikation und eine große Anpassungsfähigkeit an fremde Kulturen erwartet.

Daraus ergibt sich

1. Die frei angeworbene Lehrkraft unterrichtet an den deutschen Auslandsschulen

im fremd- und muttersprachlichen Deutschunterricht sowie im deutschsprachlichen Fachunterricht.

2. Die frei angeworbene Lehrkraft ist verpflichtet, ständig didaktische und methodische Weiterbildung in enger Zusammenarbeit mit den amtlich vermittelten Lehrkräften zu betreiben und an Fortbildungsveranstaltungen teilzunehmen, um den Erfordernissen sowohl der prüfungsrelevanten deutschen Lehrpläne auch als der Lehrpläne des Gastlandes, nach denen sie unterrichtet, gerecht zu werden.

3. Die frei angeworbene Lehrkraft ist in ihrer pädagogischen Arbeit dem deutschen vermittelten Schul- bzw. Abteilungsleiter verantwortlich. An Schulen ohne vermittelten Schul- bzw. Abteilungsleiter hat sie ihren Unterricht gegenüber der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen zu verantworten.

4. Die frei angeworbene Lehrkraft hat Unterrichtsbesuche durch den Schulleiter, den Prüfungsbeauftragten der KMK sowie durch Vertreter der ZfA zu akzeptieren, die der Unterrichtskontrolle dienen. Über ihre dienstliche Tätigkeit kann sie ein Dienstzeugnis verlangen.

5. Von der frei angeworbenen Lehrkraft kann erwartet werden, daß sie sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten an außerunterrichtlichen Aktivitäten der Schule beteiligt.

6. Von der frei angeworbenen Lehrkraft wird erwartet, daß sie die Sprache des Gastlandes oder gegebenenfalls eine gängige Verkehrssprache möglichst rasch erlernt.

C: Ortskräfte

Die Finanzierung erfolgt durch die **Schulbeihilfe** der Bundesregierung. Das Gehalt und die Arbeitsbedingungen werden in einem Vertrag mit dem Schulträger geregelt. Ortskräfte sind

– qualifizierte deutsche Lehrkräfte, die erforderliche Prüfungen für ein Lehramt mit Erfolg abgelegt haben und ihren ständigen Wohnsitz im Ausland haben.

Die Gestaltung des Vertragsverhältnisses bleibt der Vereinbarung mit dem Arbeitgeber überlassen. Gehaltszuschüsse im Rahmen der Schulbeihilfe können nur gewährt werden, wenn die obigen Bedingungen erfüllt sind. Zur Weiterqualifizierung von Ortskräften richtet die Bundesregierung Pädagogische Zentren ein bzw. überträgt diese Aufgaben geeigneten deutschen Auslandsschulen.

*Anmerkung der Schriftleitung: Dieses **Positionspapier** des VdLiA zu einem Rahmenstatut für deutsche Lehrer im Ausland bezieht sich unter **C Ortskräfte** nur auf „deutsche“ Ortskräfte, wissend, daß hierbei der Begriff „deutsch“ schillernd und sehr global gehalten ist, nicht nur auf eine deutsche Staatsbürgerschaft hindeutet. Es ist davon abgesehen worden, in diesem Positionspapier die nationalen und „inter“nationalen Ortskräfte einer Auslandsschule aufzunehmen, da die Entschließung des Deutschen Bundestages aus-*

*drücklich von deutschen Lehrern im Ausland spricht. – Selbstverständlich bemüht sich der Vorstand des VdLiA, in seinen Möglichkeiten die Belange **aller** Ortskräfte an **deutschen** Auslandsschulen zu vertreten. Ebenfalls nicht erfaßt im obigen Positionspapier wurden die verbeamteten und nicht verbeamteten deutschen Lehrer, die aufgrund von Länderprogrammen im Ausland tätig sind (z.B. in Ungarn, in der Türkei, in Simbabwe), da diese Programme finanziell nicht von der Bundesregierung getragen werden.*

H. W.

Zwei Vorstandssitzungen in Geisenheim **21.7. – 22.7.90 und 24.8. – 26.8.90**

Nachdem bekannt geworden war, daß im Haushaltsentwurf der Bundesregierung (der jedoch inzwischen zurückgezogen wurde) eine drastische Stellenkürzung im Auslandsschulwesen für 1991 und 1992 vorgesehen war, berief der Vorstand die trotz der Sommerferien verfügbaren Mitglieder Ende Juli zu einer Sondersitzung nach Geisenheim ein. Man diskutierte die erneute Einsparung an Auslandslehrern, die im krassen Gegensatz zu dem stand, was an offiziellen und inoffiziellen Äußerungen der Bundesregierung und von Bundestagsabgeordneten zum Thema Auslandsschulen in den letzten Jahren bekannt geworden war. Waren das alles nur Lippenbekenntnisse gewesen? Sicher zwingt die Einigung Deutschlands zu Haushaltseinsparungen in verschiedenen Etatposten, doch der Auslandslehrer fragt sich, ob es gerade in dem Moment an die Substanz der Auslandsschulen gehen darf, wo diese aufgerufen sind, im Ausland ein Bild eines neuen zusammengewachsenen Deutschland zu vermitteln. Der Vorstand beschloß sowohl eine aufrüttelnde Information der Mitglieder des VdLiA sowie einen argumentativen Appell an die Mitglieder des Haushaltsausschusses des Deutschen Bundestages. Dieser Appell wurde inzwischen von vielen Bundestagsabgeordneten in verständnisvoller Weise beantwortet. So scheint das „letzte“ Wort doch wohl noch nicht gefallen zu sein. Wichtig ist es jedoch für die Zukunft, die Unersetzbarkeit des vermittelten Auslandslehrers mit einem detaillierten Aufgabenkatalog zu begründen.

Dies nun war das zentrale Thema der Vorstandssitzung Ende August in Geisenheim, parallel zum Arbeitskreis: Interkultu-

relles Lernen. Und der Wichtigkeit des Positionspapiers zum Status der Auslandslehrer halber wurde auch der Arbeitskreis zu diesem Tagesordnungspunkt hinzugebeten, konnten doch so Vertreter der aktiven Auslandslehrer Aktuelles einbringen und festgefahrene Formulierungen aus ihrer Erfahrung heraus korrigieren. Ausgehend von der beamtenrechtlichen Befähigung der vermittelten Lehrer als Träger von Hoheitsakten innerhalb der Auswärtigen Kulturpolitik wurde dessen Unersetzbarkeit herausgehoben bei aller Würdigung der wichtigen pädagogischen Arbeit von frei angeworbenen Lehrern. Es ist sehr wohl eine sinnvolle Zusammenarbeit beider Lehrergruppen (dazu selbstverständlich auch der Ortskräfte aller Nationalitäten) an einer Auslandsschule denkbar. Deshalb verlangt der VdLiA eine ausreichende soziale Absicherung der frei angeworbenen Lehrkräfte, wie es auch die Entschließung des Bundestages vorsieht.

Anderes an Tagesordnungspunkten von Wichtigkeit, wenn auch nicht so elementar den Nerv des Auslandsschulwesens treffend. Die Vorstandsmitglieder berichteten von Besuchen im Auswärtigen Amt, Herr Becker führte ein Gespräch mit Herrn Dr. Siemes vom Schullehrerat, Herr Forster sprach mit Herrn Dr. Schroeder vom Haushaltsausschuß des Deutschen Bundestages, Herr Becker besprach mit Herrn Schütz vom BVA die Angelegenheit der Besteuerung von Auslandslehrern; ein neues Vertragswerk für Auslandslehrer (S. 164ff) wurde im Entwurf vom Juli 1990 kurz besprochen, Anmerkungen sollen weitergereicht werden an das Auswärtige Amt. – Gespräche mit verschiedenen Bundestagsabgeord-

neten zum Thema Stellenkürzungen im Ausland wurden für die nächsten Wochen geplant. Auch wurde Grundsätzliches zur Hauptversammlung 1991 in Lübeck andiskutiert; die Präzisierung des Themas Europa – Gedanken des Arbeitskreises Interkulturelles Lernen aufgreifend – soll die nächste Vorstandssitzung treffen. – Berichte aus den Referaten, wie gehabt, die „unscheinbare“, aber wichtige Kleinarbeit eines Vorstandes, ein erstes Gespräch über das Protokoll der

Regionalgruppe Iberische Halbinsel, vorgelesen und erläutert von Waldemar Gries, dem Obmann, dazu in einem der nächsten Hefte mehr. – Die Tagesordnung gefüllt, das Sitzungswochenende hektisch; und als uns spät abends ein Winzer erzählte, in Geisenheim sei die Reblaus auf dem Vormarsch, sah sich der Vorstand außerstande, sich um dieses Problem auch noch zu kümmern.

Heinz Weischer

Frühjahrs- und Herbsttreffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld

Schade, daß beim Frühjahrstreffen am 12. Mai d.J. weniger Mitglieder gekommen waren als sonst. Vier Wochen vor Schuljahresende aber wiederum auch verständlich.

Schade, weil der Bericht über die Reise in die Ost-Türkei wirklich sehenswert war. Außerdem hat die Kollegin I. Marlow ihre Bilder sehr lebendig und sachkundig erläutert. Die bis heute erhaltenen, teils zerfallenden, teils noch genutzten Kirchen und Klöster dokumentieren die einstige Stärke und Wehrhaftigkeit der christlichen Gemeinden in einer islamischen Umwelt. Bedauert wurde von einigen Anwesenden, daß die Menschen, eben die letzten Christen in dieser feindlichen Umwelt, nicht auf den Bildern zu sehen waren. Aber Frau Marlow hat es sich zum Prinzip gemacht, Menschen nicht zu Fotoobjekten zu machen, es sei denn mit ausdrücklicher Genehmigung der Betroffenen. An dieser Stelle sagen wir der Vortragenden Kollegin noch einmal herzlichen Dank.

Nun möchte ich gleich den Termin für das Herbsttreffen mitteilen. Es findet am 20. Oktober 1990 statt. Treffpunkt ist wieder die

VHS Detmold, Krumme Str. 20 (Hintereingang), Beginn ca. 16.30 Uhr. Vorgesehen ist der Bericht über einen nicht alltäglichen Reiseweg nach China. Die Kollegin Dörte Mühr aus Bremen, die als Auslandslehrerin und Fachberaterin u.a. in Afghanistan, Japan, Argentinien und Brasilien tätig war, reiste über den Karakorum Highway nach Nord-West-China. Ihre Aufmerksamkeit galt neben den überwältigenden landschaftlichen Schönheiten den ehemaligen buddhistischen Karawanenstraßen und Städten am Rande der alten Seidenstraße.

Ich lade alle interessierten Kolleginnen und Kollegen herzlich ein und hoffe, daß viele von Ihnen kommen können.

Nach dem Vortrag werden wir wieder in einer gemütlichen Gaststätte zusammensitzen, um Erinnerungen und Erfahrungen auszutauschen.

Um unverbindliche Voranmeldung wird gebeten bei: Christian Kanne, Bärenkamp 17, 4934 Horn – Meinberg, Tel. (05234) 2957 o. 5904.

Christian Kanne

*Anzeigenschluß für Heft 1/91:
20. Dezember 1990*

Wir Frei-Angeworbenen . . .

S. Trapp
Colegio Alemán
Casilla 6587 CCI
Quito/Ecuador

Quito, 5. 4. 1990

An den
Verband deutscher Lehrer im Ausland
Herrn Hans-Georg Becker, Vorsitzender

Sehr geehrter Herr Becker,
ich gehe nicht soweit wie Sie und spreche dem VdLiA seine Existenzberechtigung ab, sehe mich aber durch Ihre Bemerkungen als Sachverständiger vor dem Auswärtigen Ausschuß des Deutschen Bundestages über die frei vermittelten Lehrer, die im Heft 1/90 „Der deutsche Lehrer im Ausland“ abgedruckt wurden, diskriminiert. Dies betrifft in erster Linie die Stellungnahmen in Teil I, Abs. 3 sowie die in Teil II, VI. 3.

An der DS Quito sind frei angeworbene Lehrer sehr wohl im Durchschnitt 3-4 Jahre tätig. Im laufenden Schuljahr sind zwei frei angeworbene Lehrer als Prüfer an der Abnahme der deutschen Hochschulreifeprüfung beteiligt, ich für meine Person zum vierten Male. Ich bedaure auch die in diesem Teil I, Abs. 3 enthaltenen tendenziösen Folgerungen. Denen widersprechen auch Erfahrungsaustausche in den Treffen der Schulvereinsvorsitzenden des nördlichen Andenraums. Dort wird der Einsatz von frei angeworbenen Lehrern durchaus positiv gesehen, z.B. insofern, daß teilweise fehlende Erfahrung durch besondere Flexibilität und Einsatzbereitschaft, Eigenschaften, die von einem Auslandslehrer in verstärktem Maße erwartet werden, ausgeglichen wird. Als Vorsitzender des Lehrerbeirats der amtlich vermittelten und frei angeworbenen Lehrer der DS Quito glaube ich beurteilen zu können, daß auch eine große Mehrheit der hier tätigen amtlich vermittelten Lehrer diese Auffassung teilt.

Völlig unverständlich und sehr bedenklich halte ich den Vorschlag in Teil II, Abs. VI. 3, keine Ausarbeitungen zu einer besseren sozialen Absicherung der frei vermittelten Lehrer zu beginnen. Verbandszweck des VdLiA ist die „Wahrung der beruflichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen der deutschen Auslandslehrer“, nicht nur der amtlich vermittelten deutschen Lehrer. Sollte eine Mehrheit der Verbandsmitglieder Ihre Ansicht teilen, ist eine Satzungsänderung anzustreben.

Ich sehe durch diese im „Auslandslehrer“ abgedruckten Äußerungen die Bemühungen der frei angeworbenen Lehrer um Anerkennung ihrer Arbeit gefährdet und begrüße es, daß der Auswärtige Ausschuß des Deutschen Bundestages diesen Empfehlungen nicht gefolgt ist, sondern die Bundesregierung aufgefordert hat, ein Rahmenstatut in Form einer Bund-Länder-Vereinbarung zur Verbesserung der Situation der frei angeworbenen Lehrer zu erlassen.

Mit freundlichen Grüßen
Siegfried Trapp

Lindau, 27.8.90

Sehr geehrter Herr Kollege Trapp,

Ihr Unmut ist verständlich, aber Sie ersehen auch aus dem Positionspapier des Vorstandes des VdLiA zum Rahmenstatut für deutsche Lehrer im Ausland (S. 180ff), daß die **rechtliche** Stellung – den Wert der pädagogischen Arbeit des Frei-Angeworbenen hat der Vorstand nie angezweifelt (s. Heft 2/90, S. 68: Vorstandsantwort auf den Brief Ihres Kollegen Beckmöller von Valparaiso –, daß die rechtliche Stellung eines Frei-Angeworbenen in den Überlegungen des Vorstandes des VdLiA eine große Bedeutung erhalten hat. – Selbstverständlich sieht sich der Verband für **alle** deutschen Auslandslehrer verantwortlich. – Verstehen Sie aber bitte auch, daß der Vorstand in den letzten Jahren vor der Schaffung einer deutschen Lehrergruppe warnen mußte, die von **keinem** sozialen Netz aufgefangen wurde, die

„schlechter“ gestellt war als die arbeitslosen Lehrer, die im Inland ihre Wartefrist zu überbrücken suchten. Auch stellte die große Fluktuation dieser Lehrer für die Auslandsschulen ein Problem dar, wenn es auch positive Erfahrungen in dieser Hinsicht gab, Sie berichten ja über lange Vertragszeiten in Quito. Auch durfte – und verstehen Sie dies bitte nicht als Diskriminierung, ich möchte z.B. nicht Ihre Qualifikation als Prüfer infrage stellen –, auch durfte nicht der Anschein erweckt werden, daß der amtlich vermittelte Lehrer „grundsätzlich“ zu ersetzen sei (Äußerungen in der Bundestagsdebatte zum Thema Auslandsschulen, Heft 3/90 S. 107 ff, ließen diesen Schluß zu.). – Die Realität stellt sich inzwischen so dar, daß an vielen Auslandsschulen Vermittelte und Frei-Angeworbene in einem Team arbeiten und diese Zusammenarbeit in weitgehend spezifizierten Aufgabenbereichen sinnvoll und effektiv ist. Ob es sinnvoll ist, einen oder zwei Frei-Angeworbene an kleine Auslandsschulen ohne Vermitteltenumfeld zu schicken, sei dahingestellt, der Vorstand des VdLiA bezweifelt es. – Nicht nur der Bundestag verlangt inzwischen die Knüpfung eines sozialen Netzes für die Frei-Angeworbenen; in diesem Sinne hat sich der Vorstand des VdLiA in seinem Positionspapier eindeutig geäußert, und er wird sich auch in Zukunft dafür einsetzen.

Ihnen und Ihren Kolleginnen und Kollegen wünsche ich alles Gute!

Heinz Weischer
Schriftleiter

20. HAUPTVERSAMMLUNG DES VDLIA IN LÜBECK VOM 30. AUGUST BIS ZUM 4. SEPTEMBER 1991

ACHTUNG TERMINE!

- I. Der letzte Termin für den Eingang der **Kandidatenvorschläge** für die Wahlen zum Vorstand ist der 1. März 1991, damit die Kandidatenliste satzungsgemäß, d.h. gemäß der Wahl- und Geschäftsordnung in Heft 2/91, dem letzten Heft vor der Hauptversammlung veröffentlicht werden kann.
- II. Der letzte Termin für den Eingang der **Anträge an die Hauptversammlung** ist ebenfalls der 1. März 1991. (Ausnahme: Dringlichkeitsanträge)

Bitte machen Sie regen Gebrauch von den Möglichkeiten der Wahlvorschläge und der Antragstellung.

Weiteres über die Hauptversammlung in Lübeck finden Sie im Heft 1/91 unserer Verbandszeitschrift.

Alle Schreiben richten Sie bitte an die Geschäftsstelle des Verbandes:
Ingrid Bosert, Graf-Spee-Straße 28, 2300 Kiel 1, Tel. (04 31) 8 14 58

Der Vorsitzende des VdLiA:

Aufruf und Bitte

Ich bitte alle Schulleiter an den deutschen Schulen im Ausland, mir aus den letzten zwei Schuljahren bzw. Kalenderjahren 1989 und 1990 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 7 Jahren auf der 16. Hauptversammlung in Würzburg, vor drei Jahren auf der 18. Hauptversammlung in Trier und auf der 19. Hauptversammlung in Regensburg sollen die Jahresberichte auf der nächsten 20. Hauptversammlung in Lübeck ausgelegt werden und damit den Teilnehmern der 20. Hauptversammlung einen Einblick in die pädagogische Arbeit der einzelnen Schule und in die Vielfalt unseres Auslandsschulwesens 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 bis Ende des Jahres 1990 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

Richtlinien zur Manuskriptabfassung bitte bei der Schriftleitung anfordern!

Persönliche Nachrichten

in memoriam

Durch den Tod verloren wir unsere Mitglieder

Ilse SEYFFERT

geb. Wegener

* 30. April 1902 † 18. Mai 1990

von 1938 - 1956 in Argentinien

Horst A. WEBER

* 26. Juni 1929 † 24. Mai 1990

von 1982 - 1989 an der DS Helsinki

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

Neue Mitglieder

ASSEL, Wolfgang, L, DS Lima
BERLIN, Hannelore, Gymn.L', DS Mexiko
BÜHLER, Thomas, Assistent, DS Guayaquil
EPPEL, Alfred, OStR, Goethe-Schule, Buenos Aires
ETTEMAD-SAID, Helga, StR', DS Lima
GLÜSENKAMP, Bernhard, RL, DS LIMA
HELLNER, Georg, StD, 5760 Arnsberg, Köhlerweg 7 (VdLiCh)
IHDE, Volker, Dipl.Handelsl., Coleg. Humboldt, Sao Paulo
KÄFER, Erich, Gymn.L., DS Managua
KIENAST-STEHR, Gisela, StR', DS Mexiko
KLAMER, Gerhard, StR, DS LIMA
KOHLMANN, Johannes, StR, Col. Pestalozzi, Buenos Aires
KOHORST, Rolf, StR, Istanbul Lisesi
KRIMMEL, Rainer, StR, Goethe-Schule, Buenos Aires
LEIFHOLZ, Monika, GHSL', DS Bogotá
MACK, Brigitte, GHSL', DS Mexiko
MANGOS, Stefan, Schulleiter DS Bong Range, Monrovia
PACH, Elisabeth, OStR', DS Lima
PREUK, Wolfgang, StR, DS Lima

RABL, Richard, L, Istanbul Lisesi
REUTER, Dierk, StR, Col. Pestalozzi, Buenos Aires
SCHREIEGG, Wolfgang, OStR, DS Rio de Janeiro
SOLLE, Jürgen, StR, Goethe-Schule, Buenos Aires
STAUSS, Gerhard, RL, DS Guayaquil
TEUTSCH, Klaus, RL, DS Lima
VALLESE, Angela, L, DS Rom

Anschriftenänderungen

ALLGAIER, Dr. Dieter, 5020 Frechen 4, Vorgebirgsweg 16
ALTENA, Dr. Dieter, 3400 Göttingen, Am Rischen 60 (DS Valencia)
ALTERSMANN, Hans-Jochen, 1000 Berlin 33, Ehrenbergstr. 16B
BAMBERG, Rainer, 7519 Eppingen, Waldstr. 42 (DS San Salvador)
BARENSTEIN, Rupert, 7981 Vogt, Silcherweg 9
BARTHEN, Winfried, 7000 Stuttgart 61, Wollerweg 20A
BAUDENDIESTEL, Dieter, 7592 Renchen, Kappelstr. 6
BIRKENSTOCK, Klaus, 5600 Wuppertal-Vohwinkel, Am Halbenweg 12

- BÖTTCHER, Jens, 2211 Beringstett, Schulberg
 BÜCHNER, Rainer, 8881 Finningen, Am Lohn-
 berg 3 (Ist. Guilla Mailand)
 CLAASEN, Wolfgang, 6800 Mannheim 1, Secken-
 heimer Str. 76 (DS Mexiko)
 DEBOLD, Wolfgang, 8900 Augsburg, Kul-
 turstr. 25e
 DENZEL, Wolfram, 7825 Lenzkirch, Schule (DS
 Paris)
 DINGES, Heinz, 6500 Mainz 1, Hans-Böckler-
 Str. 55
 DÜSER, Gerd, 6900 Heidelberg, Schillerstr. 5
 FIEDLER, Dr. Jürgen, 2984 Hage, Heykenstr. 42
 (Wiedereintritt)
 FORTHAUS, Johannes, 4938 Schieder-Schwalen-
 berg 1, Lonsstr. 6 (DS Bilbao)
 GLOMBITZA, Anna, 6944 Hemsbach, Gar-
 tenstr. 56
 GREILER, Gunther, DS Puebla
 HANIKA, Herbert, Instituto Goethe, Corrien-
 tes 319, 1043 Buenos Aires, Argentinien
 HAUKE, Reiner, 7700 Singen, Goethestr. 4 (DS
 LIMA)
 HEU, Bernd, DS Paris
 HIRNSCHAL, Rainer, Centro Residencial Anaga,
 Edificio Jade Apta. 306.38001 Santa Cruz de
 Tenerife, Spanien
 HOFFMANN, Werner, 8882 Lauingen, Siedlungs-
 ring 7 (DS Kuwait)
 HOLZ, Rainer, 7400 Tübingen-Kirchberg, Theo-
 dor-Heuss-Str. 16 (DS Guayaquil)
 ILLIGENS, Andreas, 5100 Aachen, Lütticher
 Str. 274
 JAHN, Günter, 2390 Flensburg, Südergraben 34
 KLAPPROTH, Dieter, 6121 Mossautal 1, Neu-
 dorf 12
 KLEINSIMON, Peter, DS Windhoek
 KNAPP, Gero, 6103 Griesheim, Gässchen 5 (DS
 San Sebastian)
 KÜHNEMANN, Dr. Wolfgang, 3006 Burgwedel 1,
 Entenfang 28 (DS Kapstadt)
 LACH, Karl, 3170 Gifhorn, Stolper Str. 6
 LINDEMANN, Margit, 3057 Neustadt 2, Zur Schok-
 kenkammer 1 (DS Pretoria)
 LIPPARDT, Jürgen, c/o Bilf. + Berger, Firmen-
 schule Sokoto, Nigeria, 6200 Wiesbaden 1,
 Postfach 1509
 MAIENBORN, Jochen, DS La Paz
 MANN, Ingeborg, 7500 Karlsruhe 1, Weinbren-
 nerstr. 13
 MATYSIK, Wolfgang, 2075 Ammersbeck, Volks-
 dorfer Str. 3B
 MESSERSCHMIDT, Dr. Dietrich, 2000 Ham-
 burg 53, Deesbarg 126 (Hongkong)
 MICHEL, Eberhard, 7400 Tübingen, Falkenweg 70
 MOSER, Richard, 6900 Heidelberg, Ginsterweg 16
 (Togo)
 OSEWOLD, Hermann, 7830 Emmendingen, Gey-
 er-zu-Lauf-Str. 3 (DS Manila)
 ROTHAAUS, Norbert, 6729 Bellheim, Hauptstr. 264
 (DS Santiago)
 RÜDIG, Harald, 4558 Bersenbrück, Im Mersch 28
 (DS Barcelona)
 RUHL, Herbert, DS Genf
 SAND, Brigitte, 2057 Wentorf, Gärtnerstr. 3 (DS
 Tokio)
 SCHOLLE, Hermann, 4630 Bochum 1, Im Hagen-
 acker 1 (DS Barcelona)
 SILVESTRI, Henrike, I-00123 Roma, Largo Olgia-
 ta 14, Isola 106 5/5
 STEGEMANN, Uwe, 2202 Barmstedt, Großendor-
 fer Str. 26 (DS San Salvador)
 STRASSNER, Lothar, DS Bogotá
 ULLMANN, Klaus, DS Brüssel
 VOGT, Christian, DS Manila
 WILD, Edmund, 6301 Wettengel 1, Krodorf-Glei-
 berg, Amselweg 17 (Sao Leopoldo)
 WOLF-SCHNEIDER, Angelika, 6200 Wiesbaden,
 Nerotal 27 (Goethe Schule Buenos Aires)

Neue Obleute des VdLIA

Lycée Franco-Allemand Buc	Hugo Franke
DS Rio de Janeiro	Roland Sinn
DS Santa Cruz de la Sierra	Winfried Hammacher
DS Teheran	Ulrich Geigert

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

- Allgaier, Dr. Dieter, Vorgebirgsweg 16, 5020 Frechen 4
 Behrend, Helga, Hogar Esperanza, Calle 1 Nr. 26, Población Lourdes, Viña del Mar, Chile
 Ditscheid, Wolfgang, Overather Str. 62, 5060 Bergisch-Gladbach 1
 Engel, Klaus, Colegio Alemán, Apart. 688, E-35080 Las Palmas, Spanien
 Forwick, Dr. Friedhelm, Nassestr. 8, 5300 Bonn 1
 Graffmann, Heinrich, Rua Joaquim Nabuco, 1822, 04621 São Paulo SP. Brasilien
 Kanne, Christian, Bärenkamp 17, 4934 Horn-Meinberg
 Lahr, Otmar, Egellstr. 22, 6700 Ludwigshafen-Oggersheim
 Mangos, Stefan, M.A., Uhlandstr. 61, 7923 Königsbronn 4
 Platen, Jörg, Apartado 060009 Colegio Andino, Bogotá, Kolumbien
 Sauer, Dr. Manfred, Am Waldesrand 51, 5800 Hagen 1
 Schönberger, Wilfried, Lazarettstr. 3, 4400 Münster
 Trapp, Siegfried, Colegio Alemán, Casilla 6587 CCI, Quito, Ecuador
 Weis, Hermann, Catamarca 232, 1640 Acassuso, Buenos Aires, Argentinien

Auslandslehrer malen sich ihr Schuleuropa

Im Arbeitskreis: Interkulturelles Lernen trafen sich vom 23.8. bis zum 26.8.90 in Geisenheim die Kollegen: Claus Günther Frank (ehemals Portugal), Waldemar Gries (Spanien), Herbert Michel (ehemals Griechenland), Rolf Kruczinna (Türkei), Jürgen Schumann (Schweden) und Winfried Smaczny (Frankreich); vom Vorstand nahmen Frau Ingrid Bosert, Dieter Forster und Heinz Weischer teil. Am 25.8. nachmittags fand mit Herrn Kästner von der KMK eine Diskussion über Machbares, Denkbares und Illusionäres in Europa statt. – Detailliert Inhaltliches soll als Protokoll in den nächsten Nummern der Verbandszeitung dokumentiert werden, beginnend in diesem Heft, darum sei hier Grundsätzliches und Stimmungsmäßiges vorgeschaltet. Vom Gedanken eines integrierten Europa beflügelt, hob man zunächst ab, nahm jedoch bald wieder Bodenkontakt auf mit dem alltäglich erfahrenen Patriotismus, den kleinen kulturellen Eitelkeiten und Eifersüchteleien und der kokettierenden Überheblichkeit in so manchen Bestandsaufnahmen europäischen Schulgeschehens. Aber natürlich auch notwendiges nationales Selbstbewußtsein wurde angesprochen. Die Kollegen aus den verschiedenen europäischen Ländern tauschten sich aus über ihre Schulsysteme und besonders über die Möglichkeiten der Integration von deutschen und nationalen Schülern an deutschen Schulen in Europa. War hier im Schülerbereich, im engen Schulbereich ein Modell zu finden für Europa? Es war neben Vorbildlichem auch Skepsis am Platz.

Gelungene Integration dort, wo in der Bundesrepublik gelehrt Fremdsprachen wie Französisch und Englisch, auch Spanisch, sich als Umgangssprache aller Schüler anbieten, sowohl der nationalen als auch der deutschen Schüler. Der Arbeitskreis verständigte sich darauf, die Sprache des Sitzlandes einer deutschen Schule als Partnersprache für die deutschen Schüler und das Deutsche als Partnersprache für die nationa-

len Schüler zu bezeichnen; das Wort „Fremd“sprache beinhaltet noch nicht sehr viel Begegnung. Schwieriger findet Integration in deutschen Schulen am „Rande Europas“ statt. Lernt jedoch z.B. jeder deutsche Schüler in Stockholm Schwedisch bis zum Schulabschluß, besteht in Griechenland oder in der Türkei ein eher „kümmerliches“ Angebot für die deutschen Schüler, die Landessprache, sprich Partnersprache zu erlernen, „kümmerlich“ schon deswegen, weil die Schulstruktur aus ökonomischen Gründen darauf verzichten muß, außerdem die Eltern kurzzeitig im Ausland lebender deutscher Schüler nicht recht einsehen, daß Türkisch („Wer braucht das denn später schon?“) Lernzeit und Energie „vergeudet“, die man in eine sogenannte „gängige“ Sprache Europas investieren sollte. – Aber wird hier nicht ein Feigenblatt europäischen Einigungswillens abgerissen? Es kann keine Marginalkultur geben, es kann keine „zweitklassige“ Sprache geben, es kann nicht ein Utilitarismus diktieren, wenn der Europagedanke ernst genommen werden soll. Selbstverständlich „braucht“ ein deutscher Schüler „Türkisch“ als Fremdsprachenangebot, oder „Portugiesisch“, „Finnisch“, „Tschechisch“. Und es liegt besonders nahe, daß ein deutscher Schüler, der im türkischsprachigen Umfeld lebt, diese Sonderchance seiner Partnersprache nutzen sollte, als Deutscher in ein integriertes Europa Türkisch als Sprache einzubringen, so zieht er gleich mit seinem türkischen Klassenkameraden, der Deutsch einbringt; und gemeinsam steuern sie noch Englisch bei, oder noch zusätzlich Französisch; daß mit dem Sprachenerwerb auch ein Eindringen in die Partnerkultur, in die fremde Kultur verbunden ist, bedeutet interkulturelles Lernen, unter anderem. –

Wenn sich hier der Bericht über das Seminar in Geisenheim festbeißt an einem Detail, so ist dies exemplarisch zu verstehen, so spielte sich auch die Gesprächsrunde von Donnerstag bis Sonntag spiralförmig ein,

umkreiste dabei spontan Nebenaspekte, wenn diese sich als Prüfstein des europäischen Gedanken entpuppten, „unakademisch“ im besten Sinne waren die Erfahrungstypen zwischenmenschlicher Art an den Auslandsschulen, akademisch die Überlegungen zu Schulstrukturen, zum Fremdspracherwerb usw.; die Vertreter des Vorstands wurden aus Hörern des jeweils Landestypischen zu Fragern zum Verbindenden, die Kollegen der verschiedenen Länder

sahen viele gemeinsam gefundene Anregungen verwirklicht im Einzelgeschehen ihrer Schulen. Drei Themenkreise wurden diskutiert: Integration an Deutschen Auslandsschulen, Schulmodelle für Europa, Länge (12 oder 13 Jahre) und Struktur der Schulzeit. Darüber wird informiert werden, das „schulische“ Gespräch über Europa jedoch hat erst begonnen.

Heinz Weischer

Schulmodelle für Europa

Studentafelmodell für deutsche Auslandsschulen

Jede deutsche Auslandsschule in Europa sollte vor allem drei Aufgaben lösen:

1. Ab Klasse 1 ist die Landessprache (Partnersprache) Unterrichtsfach.
2. Die erste Fremdsprache beginnt ab Klasse 5.
3. Der Seiteneinstieg für deutsche Schüler in die Landessprache muß gewährleistet sein.

Eine zukunftsorientierte Revision der Studentafel muß sich darüber hinaus aber auch der Frage stellen:

Welche Anforderungen hat die Schule in den neunziger Jahren zu erfüllen?

Die bildungspolitische Diskussion in der Bundesrepublik und in den anderen EG-Ländern dreht sich im Hinblick auf 1992/3 darum, mehr Fremdsprachen zu lernen und eine anwendungsorientierte Informatik in den Fächerkanon einzuführen.

Von den Erkenntnissen ausgehend, nicht alles gleichzeitig zu fordern und das bildungspolitisch Notwendige zum lernpsychologisch richtigen Zeitpunkt zu tun, sollte das Gewicht zunächst auf die Sprachen gelegt werden, um dann ab Klasse 9 den Bereich Mathematik/Informatik/Naturwissenschaften stärker zu betonen. Um zu vermeiden, daß der Schüler sich zu früh festlegen muß, sollte ihm nicht nur die Wahlmöglichkeit für das eine oder andere, sondern sogar für beide Bildungsprofile geöffnet werden.

Zur Erläuterung des Modells (Smaczny)

1. Da in den unteren Klassen die Schüler für

den Erwerb der Fremdsprache besonders aufgeschlossen sind, Vorrang der sprachlichen und literarischen Bildung in der Rangfolge:

- in den Klassen 1 bis 4 Muttersprache und Partnersprache.
- ab Klasse 5 erste Fremdsprache (Englisch).
- ab Klasse 7 zweite Fremdsprache (Französisch).

(Falls die Partnersprache Englisch oder Französisch ist, kann die Einführung der zweiten Fremdsprache auch nach der Klasse 7 erfolgen.)

Damit ist die Durchlässigkeit zum innerdeutschen Schulwesen gewährleistet.

2. Ab Klasse 9 Wahlmöglichkeit:

a) Der sprachlich orientierte Schüler wählt als Pflichtfach eine dritte Fremdsprache, Latein oder eine weitere EG-Sprache.

b) Der naturwissenschaftlich orientierte Schüler wählt als Pflichtfach Informatik/Naturwissenschaften.

Es geht in diesem Fach z. B. um Methoden der Daten- und Textverarbeitung, Arbeiten mit Datenbanken und Tabellenkalkulation als Hilfsmittel zur Lösung von Problemen der Mathematik, der Physik, der Chemie, der Biologie, der Erdkunde usw.

c) Der besonders begabte, leistungsfähige Schüler hat die Möglichkeit beides zu wählen. Er belegt eines als Wahlpflicht- und das andere als Wahlfach.

Modell: W. Smaczny (Schulleiter der Deutschen Schule Paris)

Fach	Grundschule				Or.-St.		Gymnasium					Realschule			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	7	8	9	10
Religion/Ethik	1	1	1	2	2	2	2	1 WP	1 WP	1 WP	2 WP	2	1 WP	1 WP	1 WP
Erdkunde	-	-	-	-	2	2	2	2	-	-	2	2	2	-	1
Gesch.-Gem'kunde	-	-	-	-	-	-	2	2	2	3	3	2	2	2	3
Arbeitslehre	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
Deutsch	6	6	7	7	6	6	5	5	4	4	4	5	5	4	4
Deutsch aF	-	-	-	-	-	-	W 1	W 1	-	-	-	W 1	W 1	-	-
Französisch	3	3	3	3	4	4	5	5	4	3	3	4	4	4 WP	3 WP
Englisch	-	-	-	-	4	5	5	5	4	3	3	4	4	4 WP	3 WP
Latein	-	-	-	-	-	-	-	-	4 WP	4 WP	3 WP	-	-	-	-
Spanisch	-	-	-	-	-	-	-	-	WP 4	WP 4	WP 3	-	-	-	-
Mathematik	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Physik	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2	3 WP	-	-	-	-
Chemie	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2	3 WP	-	-	2 WP	2 WP
Biologie	-	-	-	-	2	2	2	2	-	2	WP 3	2	2	2	2
Physik-Chemie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2
Informatik	-	-	-	-	-	-	-	-	WP 4	WP 4	WP 3	-	-	WP 2	WP 2
Technik	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	WP 2	WP 2
Sachunterricht	2	2	3	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Musik	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	-	1	1	-	-
Kunst	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	-	1	1	-	-
Musik/Kunst	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2 WP	-	-	2 WP	2 WP
Chor/Werken	-	-	W 2	W 2	W 2	W 2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sport	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
WStd-Min	22	22	26	28	32	32	31	32	33	34	34	31	30	29	31
WStd-Max	22	22	28	30	34	34	32	33	41	42	43	32	31	33	35

W: Wahlfach, WP: Wahlpflichtfach

Franz. mit 2 Niveaugruppen, in Kl. 7 mit 3

Die folgenden beiden Studententafeln (Santa Cruz de Tenerife und Stockholm) enthalten bereits hier entwickelte Prinzipien. In Heft 1/91 soll ein Anhörungsentwurf des Ministeriums für Kultur und Sport zur Neustrukturierung des baden-württembergischen Gymna-

siums veröffentlicht werden; auch dieser Entwurf geht von drei Fremdsprachen an allen Gymnasien und einer stärkeren Ausprägung des naturwissenschaftlichen Profils aus.

Studententafel der deutschen Schulen in Spanien (Santa Cruz de Tenerife)

Grundschule

Fach	Klassenstufe	1	2	3	4
Religion/Ethik		1	1	1	1
DEUTSCH	für Spanier (DaF)	6	6	6	6
	für Deutsche und Spanier (Dint)	2	2	2	2
	für Deutsche (DaM)	4 }	4 }	4 }	4 }
	+ Sachkunde nur für Deutsche	2 }	2 }	2 }	2 }
Spanisch		6	6	6	6
Area Social/Unidades Didácticas		2	2	2	2
Mathematik		4	4	4 + 1 sp + 1 d	4 + 1 sp + 1 d
Musik		1	1		
Kunst	(epochal)	1	1	{ 2 + 1	{ 2 + 1
Sport		2	2	2	2
		25	25	28	28

Sekundaria (Santa Cruz de Tenerife)

Fach	5		6		7		8		9		10		11 m-n		11 s		12 m-n		12 s	
	GS	NSS	GS	NSS	GS	NSS	GS	NSS	GS	NSS	GS	NSS	GS	NSS	GS	NSS	GS	NSS	GS	NSS
Religion/Ethik 1) 2) 3)	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	(2)	(2)	(2)	(2)
Deutsch 4)	6	9	6	8	5	8	5	7	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Spanisch	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	5	5
Englisch	4		4	5	4	5	4	5	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	4	4
Latein/Französisch 5)									4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5
Area Social	2	2	3	3	3	3	3	3												
Geografía/Historia + Ord. Constitucional 6)													a1 3 a2 2	3	3	3				2
Geschichte 2) 4) 6)									(2)	(2)	2	2	2	2	2	2	a1 3 a2 2	a1 3 a2 2	a1 3 a2 2	a1 3 a2 2
Erkunde 7)								2	2	2	2	2	2	2	2	2				
Mathematik	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	5	5	4	4
Physik 7)					2	2	2	2	2	2	2	2	3	3			3	3		
Chemie									2	2	2	2	3	3			3	3		
Biologie 8)	2	2			2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Musik 9) 10)	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2
Kunst 9) 10)	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2
Sport 10)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Ergänzungsunt. Mathe	1			2																
Zwischensumme	31	31	29	34	32	36	34	37	33+1	34	35+1	36	34+1 33+1	35 34	34+1 33+1	35 34	31+1 30+1	32 31	31+1 32+1	32 33
Philosophie													2	2	2	2	2	2	2	2
Lengua/Historia																				
M/Ph/Ch													2	2	2	2	2	2	2	2
Regionalsprache			1		2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

Anmerkungen zur Studententafel

- ab Jahrgangsstufe 1 gegebenenfalls wahlweise a) Religion oder Ethik, b) auf Deutsch oder auf Spanisch
- () nicht verpflichtend
- 5 auf Spanisch; 5evtl. auch auf Spanisch unterrichtet
- Die Integration der Schüler der Neuen Sekundarstufe wird nicht später als zum Ende der Klassenstufe 10 abgeschlossen. Auch in Deutsch und Geschichte, Fächern, die bisher eine Ausnahme bildeten, ist im Rahmen einer befristeten Übergangszeit auf die Integration hinzuwirken.
- Französisch integriert / Latein ggf. wahlweise auf Deutsch oder auf Spanisch
- [statt a1/a2] beide Alternativen denkbar; im Zusammenhang zu sehen mit der Zeile „Geschichte“
- Im ersten Jahr wird dieses Fach in der Klasse des sog. „Seiteneinstiegs“ eher unter sprachvorbereitendem Aspekt unterrichtet
- ab Jahrgangsstufe 10 ggf. wahlweise auf Deutsch oder auf Spanisch
- In Jahrgangsstufe 9 und 10 auch epochal möglich im Wechsel mit dem Fach Kunst
- Die Fächer Musik, Kunst und Sport sollten ab Jahrgangsstufe 5 nach Möglichkeit bereits integriert unterrichtet werden.

Deutsche Schule Stockholm

Stundentafel der Klassen 1 - 10

ab Schuljahr 1987/88

(genehmigt durch KMK 3.10.1986/SÖ 14.1.1987)

Stufe Klasse	Grundschule								Sekundarstufe 1					
	1d	1s	2d	2s	3d	3s	4d	4s	5	6	7	8	9	10
Deutsch (M)	8		8		8		6		5	5	4	4	3	3
Deutsch (F)		5		5		6		6						
Schwedisch (M)		8s		8s		8s		6s	5s	5s	3s	3s	3s	3s
Schwedisch (F)	5s		5s		5s		5s							
Religion			1	1s	1	1s	2	2s		2			2	2
Sachkunde	2	2s	4	2	4	2	3	2						
				3s		2s	1s	2s						
Geschichte									1	2	1	1	1	2
									1s		1s	1s	1s	1s
Gemeinschaftskunde									1s	1s	1s	2s	2s	1s
Sozialkunde													2b)	2b)
Erdkunde									1	2	1	2	1	1
									1s					
Englisch									4	4	3	3	3	3
Französisch											4a)	4a)	3a)	3a)
													4c)	4c)
Latein													4c)	4c)
Mathematik	4	4s	4	4s	4	5	4	4	4	4	4	4	3	3
Biologie									2	2	2	2	2	
Chemie													2	2
Physik											2	2	2	2
Informatik													1b)	1b)
Musik			1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2 _w	2 _w
Kunst	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	2	1	2	2
Werken Handarbeit					1	1	1 _w	1 _w	2 _w	1 _w				
Sport	1	1s	1	1s	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Chor					1 + 1		1 + 1							
Spiel	1 + 1		1 + 1											
Theater							2 + 2							
Förderunterricht					1				2/3	2/3	3/3b)	1/3b)		
Wahlfrei													2	2
Gesamtstunden	22	22	27	27	29	30	29	30	35/36	35/36	34a) 33b)	34a) 33b)	32a,b) 36c)	30a,b) 34c)

Zeichenerklärung

(M) Muttersprache (bis Klasse 4)

(F) Fremdsprache (bis Klasse 4)

+ Gemeinsam mit der Parallelklasse

w Wahlweise

s Nach schwedischem Lehrplan

a) Französisch ab Klasse 7

b) Deutsch als Fremdsprache ab Klasse 7

Sozialkunde und Informatik ab Klasse 9

c) Latein/französisch für Anfänger ab Klasse 9

Chancen und Enttäuschung

Der weite Weg in die Deutsche Schule Madrid

Im folgenden Beitrag wird es nicht im wörtlichen Sinn um den Weg zur DS Madrid gehen, der übrigens wegen der ständig größer werdenden Verkehrsprobleme beschwerlich genug ist, sondern es soll gezeigt werden, wie die Schule zu ihren Schülern der Neuen Sekundarstufe (NSS) kommt. Die spanische Bezeichnung, *acceso directo*, wird sich dabei in der Praxis als eher irreführend erweisen.

Das Aufnahmeverfahren für diese Schüler, die an seinem Ende in die Klasse 5e (daher sprechen wir im Hausjargon auch von den „e-Schülern“) aufgenommen werden, beginnt im Mai des vor-vorhergehenden Schuljahres. Mit einer relativ bescheidenen Anzeige im *El País*, einer der größten spanischen Zeitungen, weist die Schule auf die Möglichkeit für spanische Schüler hin, die DS Madrid zu besuchen und dort die deutsche und die Voraussetzung für die spanische Hochschulreife zu erreichen. Weitere Werbemaßnahmen sind in Madrid nicht nötig, da allein über diese Annonce und die Informationen, die von Eltern, die schon Kinder in die NSS haben, weitergegeben werden, jedes Jahr etwa 200-220 Anmeldungen eintreffen.

Da nun weder die personellen noch die räumlichen Möglichkeiten ausreichen, alle Schüler aufzunehmen, das auch nicht sinnvoll wäre, da es gilt, die Schüler herauszufinden, die sprachbegabt und intelligent sind, um den Anforderungen eines in einer Fremdsprache organisierten und arbeitenden Schulsystems zu genügen, muß also ein Auswahlprozeß in Gang gesetzt werden.

Hierbei unterziehen sich die Schüler (sie sind in der Regel acht Jahre alt und im 4. EGB, was der letzten Grundschulklasse entspricht) einem standardisierten Test, der ihre Intelligenz und ihre Fähigkeiten im verbalen und nicht-verbalen Bereich prüft. Dieses Verfahren wird an allen übrigen deutschen Schulen der Iberischen Halbinsel, die die NSS eingeführt haben, praktiziert.

Nach diesem Test bietet die DS Madrid den ca. 80 ausgewählten Schülern die Möglichkeit, einen etwa acht-monatigen Deutsch-Anfangskurs zu besuchen, der über die endgültige Auswahl der Schüler entscheidet. Auswahlkriterium für die Aufnahme in den *cursillo* ist in erster Linie das

Testergebnis; berücksichtigt wird bei vergleichbaren Ergebnissen dann aber auch die familiäre Situation, d.h. es wird beachtet, ob schon Geschwister an der Schule sind.

Allen Beteiligten (gerade auch von seiten der Schule) ist die Härte dieser Entscheidung bekannt: immerhin scheitern etwa 65% der angetretenen Schüler an dieser ersten Hürde. Das bedeutet Enttäuschung für Eltern und Schüler vor allem deshalb, weil sich zumeist ohnehin nur Schüler, die aus ihren Gruppen herausragen, zu dieser Prüfung gemeldet haben. Es bedarf mancher Gespräche und Fingerspitzengefühls, um nachfragenden Eltern klarzumachen, warum nun gerade ihr Kind nicht angenommen werden kann.

Nicht nur der Härte des Verfahrens, sondern auch seiner Problematik ist sich die Schule wohl bewußt. Nur zeigen sich keine realisierbaren und weniger problematischen Lösungen wegen der großen Zahl der Anmeldungen. Der *cursillo*, der zweimal wöchentlich nach dem Unterrichtsschluß der spanischen Schulen um 18.30 Uhr beginnt, hat dann die Aufgabe, die Kinder über einen Zeitraum von ca. acht Monaten (Oktober bis Mai) an die deutsche Sprache heranzuführen und zu beobachten, welche Fähigkeiten sie zum Erlernen des Deutschen haben. Wert gelegt wird dabei auf das Erlernen von einfachen grammatischen Strukturen wie auf die Aussprachefähigkeiten. Ein möglichst rascher Lernfortschritt wird dagegen nicht angestrebt. Um möglichst vergleichbare Auswahlkriterien zu haben, tauschen sich die *cursillo*-Lehrer regelmäßig über ihre Unterrichtsstunden aus und schreiben drei gemeinsame Tests. Mitte Mai endet dann diese zweite Phase, und es findet in Absprache zwischen den Fachlehrern und dem Fachleiter Deutsch die Auswahl der ca. 30 Schüler statt, die die neue Klasse 5e bilden.

Auch hier wird wieder eine Entscheidung getroffen, die folgenreich für die Schüler ist, wenn auch die Härte insofern gemildert ist, als fast allen Schülern, die nicht in die Schule aufgenommen werden können, die Teilnahme an einem über sechs Jahre führenden Deutschkurs geboten wird.

Dennoch kommt es immer wieder zu Fällen, in denen die Ablehnung eines Schülers

Eltern und Kind hart trifft. Von seiten der Schule wird versucht, den Eltern im Gespräch klarzumachen, daß ihr Kind keineswegs ein Versager ist, aber ein Besuch gerade dieser Schule nicht sinnvoll erscheint. Besonders schwierig erweisen sich diese Gespräche dann, wenn es sich um Familien handelt, die schon ein Kind oder mehrere an der Schule haben.

In der zweiten Septemberhälfte, also ein- einhalbes Jahr nach Beginn dieses Prozesses, beginnt dann für die ausgewählten Schüler ihre Schulzeit an der DS Madrid, eine Zeit, die bis hin zum Abitur gekennzeichnet ist von einem hohen Arbeitsaufwand (laut

einer 1987 an der Schule durchgeführten Umfrage arbeiten NSS-Schüler etwa sechs Stunden pro Woche mehr als muttersprachliche Schüler). Auch ist mit dem Einstieg in die Schule noch lange keine Garantie über ihr erfolgreiches Bestehen verknüpft, wie die Schulvita dieser Schülergruppe immer wieder zeigt.

Der weite Weg in die DS Madrid: er bietet spanischen Kindern Chancen, er hält aber auch – auf dem Weg in die Schule und auf dem langen Weg durch die Schule – manche Enttäuschungen und Frustrationen bereit.

Wilfried Schönberger

*Das Unbehagen Wilfried Schönbergers ist spürbar. Die Auswahl von Seiteneinstiegsschülern wirft an vielen Schulen Probleme auf, besonders auch, weil unter vielen Gleichbegabten wenige die erlauchte Schule besuchen dürfen. Werden zu große Hoffnungen geweckt? Spielt Begabung wirklich die entscheidende Rolle oder zählt letztenendes beim großen Feld der „Ähnlich“begabten doch wieder (oder nur) Beziehung zur Schulfamilie, zum Schulverein, zum Club Alemán? **Berichten Sie uns über Ihre Erfahrungen mit der Auswahl von Seiteneinsteigern!***

H. W.

Die Kanarischen Inseln haben einen Deutschlehrerverband

4000 Schüler lernen Deutsch

Am 15. April 1989 wurde in Las Palmas de Gran Canaria der erste Deutschlehrerverband der Kanarischen Inseln – die Asociación Canaria de Germanistas (ACG) – gegründet, dem während des ersten Jahres seines Bestehens 70 spanische und deutsche Deutschlehrer von insgesamt 90 auf den Inseln tätigen DaF/DaM-Lehrern beigetreten sind. Der Gründungsversammlung voraus lief die Arbeit einer Initiativgruppe, die sich aus zwei spanischen DaF-Lehrern, zwei freiangeworbenen und einem vermittelten deutschen Lehrer sowie einer deutschen Ortskraft zusammensetzte und die in Gesprächen mit der Consejería de Educación, der Erarbeitung der Verbandsstatuten und der Planung der Gründungsversammlung die nötigen Vorarbeiten für die Verbandsgründung leistete.

Der weiterhin zunehmende Tourismus und die 1993 wirksam werdende Vollmitgliedschaft Spaniens in der EG haben die Kanarischen Inseln zu einer Region gemacht, in der Fremdsprachen, besonders Deutsch gefragt sind und gelernt werden. In staatlichen Pri-

mar- und Sekundarschulen, in Escuelas Oficiales de Idiomas, in Escuelas de Turismo, in Berufsschulen, in der Escuela Universitaria de Traductores y Interpretes, privaten Sprachschulen und Goethe-Instituten werden z.Z. ca. 4000 Deutschlehrer unterrichtet, eine Zahl, die weiter anwächst. Hinzukommt, daß die neugegründete Universität Las Palmas voraussichtlich eine DaF-Abteilung aufbauen wird.

Der Deutschlehrerverband der Kanarischen Inseln sieht seine Aufgabe darin, im Bereich DaF Begegnung und Zusammenarbeit zwischen deutschen und spanischen Deutschlehrern zu ermöglichen in der gemeinsamen Zielsetzung: die deutsche Sprache und Landeskunde auf den Kanaren zu fördern; mit allen Institutionen, die ähnliche Ziele verfolgen, zusammenzuarbeiten; die Fortbildung der Deutschlehrer zu fördern; kulturelle Veranstaltungen durchzuführen; den Aufenthalt von spanischen Lehrern, Studenten und Schülern in deutschsprachigen Ländern zu vermitteln; die beruflichen Interessen aller Deutschlehrer gegenüber den

kanarischen Behörden und entsprechenden Stellen in der BRD zu vertreten.

Da die kanarische Schulbehörde der Fortbildung ihrer DaF-Lehrer nur wenig Aufmerksamkeit zuwendet, der von der Universität kommende spanische Deutschlehrer also weitgehend sich selbst überlassen bleibt, sieht der Deutschlehrerverband in Angeboten zur Lehrerfortbildung einen Schwerpunkt seiner Arbeit. Im Herbst 1989 fand in Zusammenarbeit mit dem Regionalfachberater für Spanien und dem Goethe-Institut Madrid eine dreitägige Fachtagung über die Arbeit mit dem Lehrwerk „Themen“, verbunden mit unterrichtspraktischen Übungen in Las Palmas statt. Es folgten: ein Seminar über „Arbeit mit Wer Wie Was“, eine Prüfungsschulung für das Zertifikat DaF, eine Einführung in die Arbeit mit dem Lehrwerk „Sprachbrücke“.

Im Centro de Profesores in Las Palmas hat der Deutschlehrerverband inzwischen eine Fachbibliothek und Mediothek DaF eröffnet, die allen spanischen Lehrern, besonders den Deutschlehrern zur Verfügung steht. Diese im Aufbau stehende Fachbibliothek und Mediothek für DaF und Landeskunde ist als weitere Möglichkeit der Fortbildung gedacht, die dem spanischen Kollegen Informationen, Materialien, methodisch-didaktischen Hilfen, Arbeitsmittel zugänglich macht.

Die Asociación Canaria de Germanistas gibt für ihre Mitglieder ein Mitteilungsblatt heraus, das über die Verbandsinformationen hinaus neuerschienene Unterrichtsmaterialien vorstellt, Statistiken aus dem Fachbereich Deutsch veröffentlicht, Kontaktadressen zur Lehrervermittlung an Schulen in der BRD bietet und über Angebote zur Fortbildung ausländischer Deutschlehrer in Deutschland informiert.

Jedes Jahr vor Schuljahresbeginn veröffentlicht der Deutschlehrerverband in der kanarischen Tagespresse eine aktualisierte Liste aller Schulen, die DaF anbieten, denn die spanischen Eltern sind nicht immer infor-

miert, wohin sie ihre Kinder zum Deutschlernen schicken können.

In Spanien beginnt sich gerade die Schullandschaft zu verändern; das neue Reformwerk (LOGSE) fordert einen erheblichen Wandel in den Bildungsstrukturen. In dieser Phase des Umdenkens bemüht sich der Verbandsvorstand, die Consejería de Educación für ein Pilotprojekt zu gewinnen, nämlich an zwei zentralgelegenen spanischen öffentlichen Schulen Deutsch als 1. Fremdsprache, als ab Klasse 5, anzubieten. Der Elternwunsch dafür ist groß, die Schulbehörde dem Vorhaben gegenüber aufgeschlossen, nur fehlen auf Gran Canaria DaF-Lehrer.

Der kanarische Deutschlehrerverband bemüht sich ferner darum, interessierten Deutschlernern aus der großen Anzahl der nicht in die Cursillos aufgenommenen Schüler (z.Z. ca. 170 pro Jahr auf Gran Canaria!) und Spaniern, die nach Abschluß des Cursillos nicht in die 5. Klasse der DS Las Palmas übernommen werden (z.Z. ca 60!) eine Möglichkeit anzubieten, Deutsch in Kursform von Klasse 4 bzw. 5 bis Klasse 8 zu lernen, um dann mit dem 9. Schuljahr auf eine staatliche Schule überzuwechseln, die Deutsch als 2. Fremdsprache anbietet. Bisher wird dieses Potential lernwilliger spanischer Schüler nicht genutzt; das Interesse an Deutsch versiegt, der (z.T. in die deutsche Sprache gut eingeführte) Schüler lernt später nicht mehr Deutsch. Leider scheitert diese Initiative bisher allein am Fehlen qualifizierter DaF-Lehrer auf Gran Canaria.

Der Deutschlehrerverband der Kanarischen Inseln ist neben dem Germanistenverband Kataloniens nun der zweite Regionalverband in Spanien. Überall dort, wo genügend Deutschlehrer tätig sind und ausreichendes Interesse vorhanden ist, sollten sich weitere Deutschlehrerverbände formieren, um die Zusammenarbeit zwischen einheimischen und deutschen Kollegen in die Wege zu leiten für das gemeinsame Ziel, die deutsche Sprache und Landeskunde zu fördern.

Klaus Engel

Gerd Hütlein gewidmet

Ein Studiendirektor in Bali
kam sich vor wie Muhammed Ali.
Als der letzte im Ring
vor ihm niederging,
blies der Schulträger ihm Halali

P. I. Witt

LATEINAMERIKA

Ein neues Institut mit Tradition

Institut für Lehreraus- und fortbildung – Sao Paulo

Über die zahlreichen Schulen mit Deutschunterricht im Bereich Sao Paulo – Rio de Janeiro ist in dieser Zeitschrift regelmäßig berichtet worden. Auch die Frage der Lehrerfortbildung wurde mehrfach angesprochen. Seit Beginn der 80er Jahre wurden – koordiniert von der Fachberatung DaF in Sao Paulo – mehrere anspruchsvolle Projekte durchgeführt: das zweijährige Referendariat DaF, zweijährige Lehrerweiterbildungskurse für Naturwissenschaftler, zahlreiche Fortbildungskurse im Bereich DaF. Viele der Maßnahmen konnten dadurch realisiert werden, daß die brasilianisch-deutschen Industrien die Notwendigkeit einer weiteren Qualifizierung der Lehrer anerkannten und die Anfangsmittel zur Verfügung stellten. In einer günstigen Konstellation der Zusammenarbeit zwischen den Schulen, der Industrie, dem Goethe Institut und dem Generalkonsulat wurde Mitte der 80er Jahre der Gedanke geboren, ein eigenes Institut zu schaffen, in dem alle wünschenswerten Maßnahmen der Lehreraus- und fortbildung zusammengefaßt werden können. Vorbild waren die existierenden Lehrerbildungsinstitute in Buenos Aires und Bogotá. Nachdem die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) ihre grundsätzliche Zustimmung zur finanziellen, materiellen und personellen Förderung gegeben hatte, ging die Gründung zügig vonstatten:

1987 wurde der Trägerverein gegründet.

Träger sind die 3 Begegnungsschulen **Colégio Visconde de Porto Seguro**, **Colégio Humboldt**, **Escola Experimental Corcovado** und die Industriestiftung **FUBAE** (Fundação Brasil-Alemanha de Estudos).

Neben dem Vorstand wurde ein Pädagogischer Beirat ins Leben gerufen.

1988 nahm das Institut seine Arbeit auf, damals noch zu Gast im Goethe Institut.

1989 bezog das Institut ein eigenes Gebäude, welches nach den notwendigen Restaurierungsarbeiten am 19. 10. 89 feierlich durch den Botschafter der Bundesrepublik Deutschland in Brasi-

lien, Herrn Dr. Heinz Dittmann, eingeweiht wurde.

Dadurch war die Möglichkeit gegeben, die Infrastruktur zu schaffen, die ein Institut nun mal braucht.

Das Gebäude enthält 5 Arbeitsbereiche:

- Pädagogik (Grundschuldidaktik, Portugiesisch, Sozialwissenschaft etc.)
- Deutsch als Fremdsprache
- Naturwissenschaften
- Elektronische Datenverarbeitung (EDV)
- Mediendidaktik

Da die letztgenannten Bereiche noch nicht technisch ausgestattet sind, finden die meisten der respektiven Kurse noch in Schulen statt.

Außerdem hat das Institut:

- 2 Säle für Fortbildungsveranstaltungen
- Verwaltung

Die Institutsleitung teilen sich ein deutscher Leiter und eine brasilianische Leiterin. Mitarbeiter im Institut sind hauptsächlich vermittelte Lehrkräfte – in der Terminologie der ZfA „Fachbetreuer“ genannt – und von den Schulen freigestellte Lehrkräfte (vermittelte und Ortskräfte) mit Erfahrung in Lehrerfortbildung. Die Fortbildungsarbeit wird von den Beteiligten zumeist als Herausforderung empfunden, setzt sie doch neben großem Fachwissen viel Gespür für spezielle Situationen, Umsetzungsmöglichkeiten und menschliche Kontakte voraus.

Im Zentrum der Institutsarbeit stehen die Fortbildungskurse und das Referendariat DaF. Das Institut bemüht sich, durch seine Kurse möglichst alle Fächer zu erfassen, die in den Schulen gelehrt werden. Im Jahr 1989 fanden 41 Kurse und 8 Studiengruppen statt. Das Interesse an den Kursen war so groß, daß in vielen Fällen Teilnehmerbeschränkungen vorgenommen werden mußten. Die Lehrer erkannten die Chance der Fortbildung, die vorher nur in sehr geringem Maße gegeben war. Das Engagement der Kursteilnehmer war in den meisten Fällen beträchtlich, obwohl die Bedingungen der Lehrersituation in Brasilien zu wünschen übrig lassen: hohes Stundendeputat (oft über 40 Wochenstunden), große Klassen, unbefriedigende Be-

zahlung. Insbesondere die Anregungen im didaktischen Rahmen werden dankbar angenommen. Die Mitarbeiter bemühten sich, auf exemplarische Weise, die Teilnehmer selbst zum Ausgangspunkt der Kursarbeit zu machen, um so ein Bewußtsein für schülerorientiertes Arbeiten im Unterricht der Lehrer selbst zu bewirken. Es wurde versucht, eine Vielzahl von fächerübergreifenden Kontakten herzustellen, damit in der Folge auch den Schülern der Zusammenhang der Fächer bewußt gemacht werden kann. Insbesondere zwischen deutschem und brasilianischem Unterricht wurde eine Methodenannäherung angestrebt, zum Teil durch gleichzeitigen Einsatz von deutschen und brasilianischen Mitarbeitern in einem Kurs (Tandemmodell).

In den meisten Fällen war die praktische Arbeit der Lehrer Ausgangspunkt der Lehrgänge. Viele Lehrgänge waren von Unterrichtsversuchen begleitet, Videoaufnahmen wurden eingesetzt, Unterrichtsstunden wurden erarbeitet.

Um der Kursarbeit Kontinuität zu geben, wurden die Themen in der innerschulischen Fortbildung wieder aufgenommen, und es wurden Nachfolgeveranstaltungen für die gleiche Zielgruppe organisiert. Im Laufe des Jahres ist vielen Teilnehmern klargeworden, daß Fortbildung ein permanenter Prozeß ist, der sich über die ganze Lehrerkarriere erstreckt.

Für die Schulen war die Freigabe der Lehrer eine Herausforderung. Es mußten jeweils die richtigen Lehrer ausgesucht werden, ausfallender Unterricht mußte vertreten werden, für Praxisphasen mußten Klassen zur Verfügung gestellt werden, etc etc.

Durch die Bereitschaft aller Schulen, sich für die Fortbildung einzusetzen, konnten auch organisatorisch anspruchsvolle Vorhaben wie Microteaching realisiert werden. Hervorzuheben ist die positive Zusammenarbeit mit den Fachleitern der Schulen. Mit ihnen wurden Konferenzen organisiert und Fachprobleme erörtert, sie stellten sich den

organisatorischen und konzeptionellen Herausforderungen und nahmen in besonderem Maße an den vom Institut organisierten **Studiengruppen** (regelmäßige Veranstaltungen über das ganze Jahr hinweg) teil. In diesen Studiengruppen wurde der konzeptionelle Rahmen einzelner Bereiche schulischer Arbeit abgesteckt, z.B. Alphabetisierung, DaF-Unterricht, Anfangsunterricht Physik, Chemie. Mitglieder der Studiengruppen können in ihren Schulen multiplikatorisch tätig werden und Innovationen bewirken.

Die enge Zusammenarbeit mit den Schulen wird außerdem gefördert durch die langen Praxisphasen der Teilnehmer des Referendariats und der damit verbundenen Betreuung durch Lehrkräfte des Instituts.

Die Lehrkräfte des Instituts wirkten außerdem mit an der durch die Schulen selbst organisierten Fortbildung. Hier konnten Praxisprobleme unmittelbar aufgenommen werden und spezielle Probleme der Schulen besprochen werden. Dozenten gingen mit den Lehrern in die Klassen, gaben selbst Unterricht und stellten sich der Diskussion. Auch die Beratung im Hinblick auf Lehrmaterialien und teilweise Versorgung mit Lehrmitteln konnte in diesem Zusammenhang erfolgen.

Schulinterne Fortbildung fand 1989 schwerpunktmäßig in Deutsch und den Naturwissenschaften statt. Mit dem personellen Ausbau des Instituts wird sie auf die anderen Fächer ausgedehnt werden.

Hervorzuheben ist die Arbeit mit Lehrern der neu eingerichteten Deutschkurse im staatlichen Schulwesen, wo besonders in der Anfangsphase wichtige Weichenstellungen nötig sind.

Das Arbeitsprogramm des Instituts für 1990 sieht eine Einbeziehung weiterer Fächer in die Fortbildung vor. Die Abstimmung der Fortbildungsarbeit auf die wesentlichen Notwendigkeiten der schulischen Arbeit in Brasilien bleibt die wichtigste Aufgabe der Mitarbeiter und Träger des Instituts.

Heinrich Graffmann

„Der kleine Ruben wurde uns von der Polizei völlig verwahrlost übergeben“

Sozialarbeit deutscher Lehrer im Ausland



Sociedad Chileno - Alemana para el Niño desamparado

Helga Behrend
Hogar Esperanza
Calle 1, No 26
Población Lourdes
Viña del Mar (Alto) / Chile

Juni 1990

Liebe Freunde,

es sind schon wieder sechs Monate vergangen, seit ich Ihnen das letzte Mal von der Arbeit in unserm Kinderheim Esperanza berichtete.

Dank so mancher großzügiger Spenden unserer Freunde aus Deutschland konnten wir nun endlich vor einer Woche mit der Installation der Heizung im Heim beginnen. Zum Glück ist der Winter bisher harmlos; es hat kaum geregnet, und es ist eigentlich viel zu warm für diese Jahreszeit. Wir hoffen, bevor die Kälte und der Regen einsetzen, alles fertig zu haben.

Die Hilfe, die wir durch chilenische Freunde bekommen, ist beständiger geworden. Dabei handelt es sich eher um tatkräftige Hilfe auf dem Gebiet des Organisierens. So sind zum Beispiel die „baratillos“ zum festen Programm unserer Arbeit geworden, wir sammeln gebrauchte Kleidung und verkaufen sie zu ausgesprochen billigen Preisen in der Ansiedlung, in der das Heim steht. Dadurch wird die Kasse des Heimes ein wenig aufgebessert, und den Leuten ist geholfen.

Im Mai hat das chilenische Nationalballett hier in der Stadt Viña del Mar eine Aufführung zugunsten unseres Heimes veranstaltet. Hierbei unterstützte uns die deutsche Botschaft in Santiago. Das Stadttheater wurde uns vom Bürgermeister kostenlos zur Verfügung gestellt. Die Aufführung war in jeder Hinsicht ein Erfolg.

Weitere Beiträge unserer chilenischen Freunde waren Hauskonzerte, eine Modenschau und eine Bilderverkaufsausstellung. Die Bilder malte ein Mitglied unseres Direktoriums. Auch diese Aktivitäten brachten Geld ein, halfen uns weiter, denn die in Deutschland eingehenden monatlichen Daueraufträge decken bei weitem nicht die ständig anfallenden Kosten. Deswegen sind wir Ihnen ja für jeden Betrag dankbar, der in Deutschland durch Schulfeste, Basare, Jubiläen, Geburtstagsfeiern, Betriebsfeste und persönliche Spenden eingeht.

Nun will ich wieder etwas von unsern Kindern berichten.

Es hat einige Wechsel bei unsern Kindern gegeben. Der kleine Christian, eines unserer ersten Kinder, ist von der Familie einer unserer Angestellten als Pflegekind aufgenommen worden.

Fünf unserer absolut verlassenen Kinder haben zum Glück in den letzten Monaten Adoptiveltern gefunden: Jaime und Carlitos haben hier in Chile, Andrés in Dänemark, Nissa und Marcos in Deutschland liebevolle Eltern gefunden, wodurch ihnen ein Heimleben bis zur Volljährigkeit erspart geblieben ist.

Felipe C. und Felipe B. konnten zum Glück zu ihren Eltern zurückkehren, da sich die Situation in ihrem Elternhaus wieder normalisiert hat. Neu hinzugekommen sind das Geschwisterpaar Moises und Victoria. Sie sind uns vom Gericht zugewiesen worden, da die Mutter nicht wußte, wie sie die Kinder vor ihrem Lebensgefährten schützen sollte; der vierjährige Moises wurde ständig geschlagen, die kleine dreijährige Schwester war ständig in Gefahr, belästigt zu werden.



Unsere Kinder in ihren „Arbeitskitteln“

Der kleine Ruben, zweijährig, wurde uns von der Polizei völlig verwahrlost übergeben. Nach tagelangem Herumstreuen in Begleitung seiner siebenjährigen Schwester wurden die beiden von einem Polizisten aufgegriffen und in Obhut gebracht. Von den Eltern fehlt jede Spur.

Vor drei Tagen wurde uns der kleine Angel von der Polizei geschickt. Er strotzte vor Dreck, und die Läuse krabbelten ihm aus den verfilzten langen Haaren über Stirn und Nacken. Inzwischen sieht er schon ganz manierlich aus; leider hat er bis jetzt noch kein einziges Wort über seine Lippen gebracht, gewiß die Folge eines großen Schocks.

Der kleine Danilo ist ein ganz besonderer Fall. Gleich nach seiner Geburt (von seiner Mutter unmittelbar nach der Entbindung verlassen) mußte er schwierigste Operationen über sich ergehen lassen, da er mit einer schweren Darmerkrankung zur Welt kam. Danilo wird im August drei Jahre alt; seine Heimat ist das Krankenhaus. Nichts als Krankbetten, Ärzte, Pfleger und Krankenschwestern hat das Kind je gesehen. Bei der starken Belastung und Überforderung des Krankenhauspersonals ist es kein Wunder, daß Danilo mit seinen knapp drei Jahren nicht mal sprechen kann. Mit seinem Gesundheitszustand ging es auf und ab, und er konnte weder sitzen geschweige denn laufen. Wenn Danilo lachen wollte, wurde sein kleines Gesichtchen zur Grimasse; Lachen und Weinen waren ein gequältes Wimmern. Er sollte, da er niemanden auf der Welt hat, bei uns im Heim aufgepäppelt werden, um die nächste notwendige Operation besser überstehen zu können. Zwei Monate war Danilo nun bei uns. Er entwickelte sich hervorragend. Aus dem wie ein einjähriges Baby wirkenden Geschöpfchen wurde ein Kleinkind, das sogar in der relativ kurzen Zeit laufen lernte. Er fing an zu plappern, zu lachen, und selbst das Weinen klang endlich wie das Weinen eines Kindes. Nach liebe- und mühevoller Arbeit war der Kleine nun so weit, daß er wieder operiert werden konnte. Und nun kämpfen die Ärzte seit vier Wochen wieder um ihn. Sobald es sein Gesundheitszustand zuläßt, wird er wieder zu uns kommen, damit er in einer einigermaßen normalen Umgebung gesunden kann. Und dann heißt es, für dieses kleine so gequälte liebe Geschöpf, das geistig normal, aber ungefordert ist, endlich Eltern zu finden.

Zum Glück haben wir verständnisvolles hervorragend arbeitendes Fachpersonal, das die so schwierigen Situationen unserer Heimkinder auffängt. Hoffentlich können wir demnächst den Angestellten ein so gutes Gehalt zahlen, daß sie uns mit Sicherheit treu bleiben.

Wir hoffen, daß Sie uns weiterhin mit Ihren Spenden unterstützen werden, wofür wir Ihnen ganz herzlich danken möchten. Bitte versuchen Sie auch bei Ihren Freunden und Bekannten für uns zu sprechen:

Hogar Esperanza
Kto. Nr. 114 904 000
Emsländische Volksbank Meppen
(BLZ 266 614 94)

Ihre
Helga Behrend

Warum zögern?

Mehr Fachleiter für DaF im Primarbereich?

Seit kurzem gibt es ihn an einigen Auslandschulen – den Fachleiter für DaF im Primarbereich. Es sind erfahrene Grundschullehrer, die bereits einmal im Ausland waren und nun bei der Zweitbewerbung in diese Funktion vermittelt wurden.

Welche Überlegungen könnten zur Schaffung dieser relativ neuen Funktionsstelle geführt haben? (Oder ist es offiziell gar keine, weil bisher öffentlich kaum bekannt ist, daß es sie gibt?)

Sind es vielleicht vorsichtige Schritte in einer neuen Richtung, durch die dem DaF-Unterricht im Primarbereich mehr Gewicht verliehen werden soll?

Nach intensiver Beschäftigung mit der einschlägigen Fachliteratur und Gesprächen mit einer ganzen Reihe ehemaliger Gesamtfachleiter für DaF bin ich der Meinung, daß es gewichtige Gründe gibt, die für einen Fachleiter im Primarbereich sprechen.

1. Der entwicklungspsychologische Stand der jeweiligen Schulstufe erfordert jeweils entsprechende pädagogische Verhaltensweisen und Unterrichtsmethoden.

Somit ist auch die pädagogische Ausbildung auf den Primarbereich bzw. den Sekundarbereich ausgerichtet. Wie jeder weiß, haben sich besonders in der Grundschulpädagogik in den letzten Jahren entscheidende Veränderungen durchgesetzt. Die Verwissenschaftlichung der Stoffvermittlung wurde als Fehler erkannt, besser gesagt – als fehl am Platze. In dieser Schulstufe hat die emotionale Ebene den Vorrang. Spielendes Lernen, handlungsorientierter Unterricht und Freie Arbeit motivieren zu freudvollem Lernen und führen so letztendlich zum Erfolg. Es handelt sich dabei nicht, wie oft geringschätzig geäußert, um „Spielerei“ und „nutzloses Vertun“ der Zeit, sondern um das konsequente Umsetzen der Erkenntnisse von Entwicklungs- und Lernpsychologie. In dieser „auf repressionsfreie Sozialisation ausgerichteten Geborgenheit der Grundschule ist ein angstfreier, handlungsorientiert – spielerischer,

methodisch abwechslungsreicher Einstieg“ in die Fremdsprache möglich. ¹⁾

Dieses „grundschulspezifische Lernklima“ führt beim Fremdsprachen-Frühbeginn zu lange wirksamen Erfolgen. Wird der Fremdsprachenunterricht im frühen Kindesalter auf diese Weise durchgeführt, das haben wissenschaftliche Untersuchungen und praktische Erfahrungen gezeigt, „... so können die Kinder dabei Erfolge erzielen, die sich in ihrem gesamten späteren Leben nicht wiederholen lassen.“ ²⁾

Nimmt man die Ergebnisse von Untersuchungen über den Fremdspracherwerb im Vor- und Grundschulalter ernst, so müßte man konsequenterweise einen erfahrenen Grundschullehrer mit der Funktion des Fachleiters für DaF im Primarbereich betrauen. Nur er kann den Lehrern der Primarstufe die notwendigen Hilfen und Anregungen geben, die sie für eine optimale Unterrichtsgestaltung brauchen. Denn, so die Äußerungen mehrerer zurückgekehrter Sek. II-Kollegen: „Wir haben ja keine Ahnung von der Arbeitsweise in der Grundschule.“

Ihre Fähigkeiten liegen eben schwerpunktmäßig im Sekundarbereich. Dort könnten sie von der verbesserten Arbeit in der Primarstufe profitieren: die Intensivierung des DaF-Unterrichts in der Primaria könnte nämlich auch sehr gute Auswirkungen auf den weiteren Erwerb der Fremdsprache in der Sekundaria haben. Die schon erworbene Vertrautheit mit der Fremdsprache und die sichere Beherrschung des phonetischen Systems ließen dort mehr Raum für den bewußteren und abstrakteren Spracherwerb. ³⁾

Außerdem wurde in einer den Fremdsprachen-Frühbeginn über 5 Jahre begleitenden Studie festgestellt, daß die „Frühbeginner“ noch am Ende von Klasse 7 den „Normalbeginnern“ in allen Fertigkeitsbereichen weit überlegen waren. ³⁾

So könnte eine Teilung in Primar- und Sekundarfachleiter dem Erfolg des DaF-Unterrichts in beiden Schulstufen nur dienlich sein.

2. Der Fachleiter für DaF, meist ein Kollege aus der Sek. II, hat ein sehr umfangreiches Aufgabengebiet. Es umfaßt

- a) die pädagogische und organisatorische Betreuung aller Jahrgänge,
- b) die Vertretung der Belange des Fachbereichs DaF gegenüber der Schulleitung,
- c) die Förderung der Effektivität des DaF-Unterrichts an „seiner“ Schule durch
 - c.1. Vorbereitung und Durchführung von Fachkonferenzen.
 - c.2. Planung und Ausführung inner-schulischer Fortbildungsveranstaltungen.
 - c.3. Einweisung oft wechselnder Ortskräfte in Lehrwerke und Unterrichtsmethoden.
 - c.4. das Angebot wechselseitiger Hospitation.
 - c.5. die Teilnahme an Fachleitertagen, die unter Leitung des zuständigen Fachberaters in regelmäßigen Abständen auf regionaler oder Landesebene stattfinden und deren Ergebnisse wieder in seine innerschulische Tätigkeit einfließen und neue Impulse geben sollen.

So ist der Fachleiter für DaF auch ein Bindeglied zwischen kulturpolitischer Absicht und deren Verwirklichung an der Basis der Auslandsschulen. Wirklich eine Fülle von Aufgaben, die sich noch verdoppelt durch die unterschiedlichen Anforderungen in Primaria und Sekundaria. Da bleibt es nicht aus, daß auch bei bester Absicht irgend etwas, irgendwo, irgendwann immer zu kurz

kommt. Teilt man das Ganze auf in Primar- und Sekundarbereich, so bleibt für jeden der beiden Bereichsfachleiter immer noch genug zu tun. Mit dem Unterschied, daß jeder „seine“ Schulstufe betreut, in der er sich nach Ausbildung, beruflicher Erfahrung und Neigung „zu Hause“ fühlt.

Die Teilung in Primar- und Sekundarfachleiter würde durch die Begrenzung des Aufgabengebietes zu einer Steigerung der Arbeitseffektivität führen.

Da das alles so ist, so einleuchtend, darf man sich wohl freuen über die ersten Fachleiter für DaF im Primarbereich.

Es bleibt nur zu wünschen, daß die Entwicklung in dieser Richtung durch entsprechende Maßnahmen der verantwortlichen Stellen vorangetrieben wird. Schul- und Primarleiter sollten sich darum bemühen, einen Fachleiter für DaF im Primarbereich an ihre Schule zu bekommen. Die ZfA müßte durch eventuell notwendige Stellenplanänderungen oder -ergänzungen die notwendigen Rahmenbedingungen schaffen.

Benutzte Literatur (Auswahl)

Gisela Schmid-Schönbein: Möglichkeiten und Grenzen des gesteuerten Fremdspracherwerbs im Vorschulalter, München 1978

W. Butzkamm: Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen 1989

1) Handbuch Fremdsprachenunterrichts, Hg. Bausch/Christ/Hüllen/Krumm, Tübingen 1989. G. Mahler/M. Steindl, Zweitsprache Deutsch für Ausländerkinder, Donauwörth 1983

2) Fremdsprachenlernen im Kindesalter, Hg. Reinhold Freudenstein, Dortmund 1980

3) Doye, Peter/Lüttge, Dieter: Untersuchungen zum Englischunterricht in der Grundschule, Braunschweig 1977. H. Grimm/J. Engelkamp: Sprachpsychologie, Handbuch u. Lexikon der Psycholinguistik, Berlin 1981

Christian Kanne



Umzüge Peter Ganatz

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

Kaiserstraße 97 · 7630 Lahr · Telefon (0 78 21) 267 00

Der DaF-Lehrer und das Sprachdiplom, ein gemeinsames Ringen

Erster Ansatz: Bemerkung zur Ausbildung von DaF-Lehrern

Wer an deutschen Auslandsschulen im Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ (DaF) einige Pausen im Lehrerzimmer verbringen konnte, kennt ihn: den Kollegen, der in die „Niederungen“ des DaF-Unterrichts verschlagen, seiner anspruchsvollen Arbeit im Leistungskurs der Oberstufe eines deutschen Gymnasiums nachtrauert. Niveau und Minimalanspruch, unter die man aus Gründen des intellektuellen Selbstverständnisses unmöglich gehen könne: das sind seine Lieblingsaussprüche. Entsprechend tief sinkt natürlich dadurch die Einschätzung der Tätigkeit des Schülers im Gastland, dem bereits nach einigen vermeintlich guten, d.h. inhaltlich und sprachlich anspruchsvollen DaF-Unterrichtsstunden mit hochgesteckten kognitiven Lernzielen, jegliche sprachliche und intellektuelle Befähigung abgesprochen wird.

Der Kollege sieht sich außerdem zum Erfüllungshelfen der jeweils anstehenden Sprachdiplomprüfung der KMK degradiert, die er als „**Strafdiplom**“ abtut, das lediglich statistischen Wert habe und dessen Ergebnisse vor allem der Eitelkeit des Schulleiters und anderer „höherer Tiere“ diene, ihn aber davon abhalte, im Unterricht „höhere Dinge“ zu treiben und seinem „eigentlichen“ pädagogischen Auftrag als Auslandsschullehrer gerecht zu werden. Wenn dieser Kollege im DaF-Literaturunterricht anerkannte Meisterwerke deutscher Literaturgeschichtsgrößen kürzen oder gar sprachlich vereinfachen soll, schlägt endgültig sein wissenschaftlich geschultes Germanistengewissen, und er stellt, ob dieser Zumutung, den Antrag, im Folgejahr in den Oberstufenklassen der Schule auf dem Weg zum Abitur eingesetzt zu werden, oder er entweicht – falls es in seinem Schultyp ein solches Angebot nicht gibt – flugs in sein zweites wissenschaftliches Fach. Gelingt ihm dieses Manöver auch nicht, dann kehrt unser Kollege trotz seiner großen fachlichen Frustration nach Ablauf des 1. Dienstvertrages zwar erfahrungsge-

mäß nicht zu seiner geliebten Arbeit in Deutschland zurück, sondern geht in eine Art „innerer Emigration“ und betreibt sein „DaF-Geschäft“ lustlos über die Schüler hinweg, bis auch die letzte Verlängerungsmöglichkeit ausgeschöpft ist.

Gottseidank gibt es dieses DaF-Fossil in dieser reinen Spezies nicht allzu oft, aber ausgestorben ist es keineswegs. Zumindest sind die ihm oben satirisch zugeordneten Problemkreise für den DaF-Unterricht an vielen deutschen Auslandsschulen evident, und es stellen sich vier Fragen:

- Wie könnte man diesem DaF-Fossil-Typus vom intellektuellen Hochmut zu der im DaF-Unterricht angemessenen Bescheidenheit verhelfen, so daß er nicht über die Schüler hinweg unterrichtet?
- Wie sieht eigentlich der Lehrertyp aus, der gegen das oben beschriebene Fehlverhalten eher gefeit ist, wo kann man ihn vielleicht entdecken und wie soll man ihn in Deutschland und am Einsatzort fördern?
- Wie könnte man überhaupt einen lernerbezogenen Unterricht gestalten, der dennoch zielgerichtet auf die Sprachdiplomprüfung vorbereitet, ohne daß der Unterricht zur bloßen „Sprachdiplompaukerei“ verkommt?
- Welche Rahmenbedingungen an der Schule und in der DaF-Abteilung können darüber hinaus zur Verbesserung des DaF-Unterrichts und der Sprachdiplomergebnisse führen?

Nehmen wir uns einmal die ersten beiden Fragen vor:

Also dann: I. Bemerkungen zur Ausbildung von DaF-Lehrern

Da man derzeit noch davon ausgehen darf, daß man den studierten DaF-Fachmann mit Unterrichtserfahrung nicht aus einer Kartei ziehen kann, geht es hier darum, einen Personenkreis auszumachen, der aus der Sicht eines DaF-Fachleiters an einer Begegnungsschule im Ausland für den Deutschunterricht mit Schülern des Gastlandes besonders geeignet erscheint, und darüber hinaus

Überlegungen anzustellen, wie man diesen Lehrertyp vor und nach dem Eintreffen an seinem Einsatzort möglichst effektiv vorbereiten und fördern kann:

1. Der Bewerber für die Arbeit als DaF-Lehrer an einer Auslandsschule sollte unbedingt eine Persönlichkeit sein, die ihre neue Aufgabenstellung als **pädagogische und fachliche Herausforderung und Fortbildungschance** empfindet.

2. Besonderes Augenmerk sollte derzeit den Lehrern gelten, **die eine abgeschlossene Fremdsprachenausbildung haben und über eine längere Unterrichtserfahrung in einer Fremdsprache verfügen**. Wie man weiß, sind viele fachdidaktischen und methodischen Anregungen für Deutsch als Fremdsprache in den letzten Jahren von Anglisten und Romanisten gekommen. Diese Lehrer haben in der Regel das Rüstzeug, das sie auf die Arbeit im DaF-Unterricht vorbereitet. Interessanterweise spielt es nach meinen Erfahrungen bei diesen Lehrern fast keine Rolle, ob sie überhaupt Deutsch studiert haben. Als „native speaker“ und gelernte Fremdsprachenlehrer können sie unter der oben angesprochenen Voraussetzung, daß sie ihre neue Aufgabe als pädagogische und fachliche Herausforderung verstehen, nach kurzer Einarbeitungszeit durchaus guten Deutsch als Fremdsprache – Unterricht geben.

3. Es fällt auf, daß **Grund- und Hauptschullehrer – teilweise auch Kollegen mit Realschulausbildung** – durch ihre besondere unterrichtstheoretische Ausbildung und ihre tägliche Unterrichtspraxis mit sehr konkreten Unterrichtstechniken besonders gut mit den Anforderungen des DaF-Unterrichts zurechtkommen, zumindest bis zur Mittelstufe, d.h. etwa bis zum Sprachdiplom I. Vor allem unterrichten sie in der Regel nicht aus einem falsch verstandenen intellektuellen und sprachlichen Anspruch über die Köpfe ihrer Lerner hinweg.

4. Für Bewerber für den Auslandsschuldienst, die Germanistik und keine Fremdsprache studiert haben und die außerdem noch keine Begegnung mit Deutsch als Fremdsprache an Universitäten hatten, ist jede – meist nebenberufliche – Arbeit mit DaF-Lernergruppen von unschätzbarem Wert. Ob es sich dabei um Unterricht mit erwachsenen ausländischen Arbeitsmigranten, älteren Spätaussiedlern oder – wie natürlich am besten – mit Jugendlichen verschiedener Provenienz handelt, die in das

deutsche Schulsystem integriert werden müssen, spielt für den angestrebten **Sensibilisierungsprozeß** für die im DaF-Unterricht auftretenden Probleme keine entscheidende Rolle.

5. Sinnvollerweise sollte man bei einer Bewerbung für eine Stelle in Deutsch als Fremdsprache an einer Auslandsschule schon in der dienstlichen Beurteilung und dem dabei meist üblichen Unterrichtsbesuch verstärkt **Kriterien anlegen, die im Hinblick auf den tatsächlichen DaF-Einsatz auch relevant werden**. Es sollte also tendenziell weniger um die Darbietung eines intellektuell und fachlich hochstehenden Unterrichtsgegenstandes mit einem Deutsch-Leistungskurs der Oberstufe gehen, sondern mehr um den Nachweis, daß der Lehrer in der Lage ist, ein inhaltlich und sprachlich schwieriges Problem so zu entlasten und anzubieten, daß es jeder Lerner versteht.

6. Es sollte auch unabdingbar sein, daß jeder Auslandsschullehrer die angebotenen **Vorbereitungslehrgänge** der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen tatsächlich besucht, was aus den verschiedensten Gründen leider bis heute noch nicht immer der Fall ist. Im theoretischen und praktischen Teil dieser Lehrgänge muß es zunächst einmal um die Sensibilisierung aller Teilnehmer für die zukünftige Aufgabenstellung gehen. Kollegen, die unserem eingangs skizzierten DaF-Fossil auch nur entfernt ähneln, müssen spätestens hier den heilsamen Schock erhalten, der sie zum Umdenken zwingt. So könnte schon im ersten Teil des Lehrganges ein erfahrener Fremdsprachenlehrer oder ein „native speaker“ mit entsprechender Fremdsprachenerfahrung die angehenden DaF-Lehrer in einer bei uns relativ selten beherrschten Fremdsprache (z.B. Portugiesisch, Finnisch, Serbokroatisch) in der direkten Methode unterrichten. Wer sich selbst einmal in einer solchen Lernersituation völlig überfordert gefühlt hat, weiß wie einem DaF-Schüler zumute ist, den wir später mit Unterricht in unserer schweren Sprache überziehen. Er wird in diesen Stunden dem Fremdsprachelehrer für kleinschrittiges und fehlerabgesichertes/fehlervermeidendes Vorgehen mit Wiederholungs- und Übungsphasen dankbar sein. Er wird auch mit Staunen sehen, wie man einen kleinen Text sprachlich entlasten kann und welche Unterrichtstechniken dem Lerner immer wieder auf die Beine helfen.

7. Wichtig erscheint mir auch, daß der angehende DaF-Lehrer im Vorbereitungslehrgang einige Grundprinzipien des DaF-Unterrichts und verschiedene methodische Ansätze kennenlernt und erprobt. Nachdem sich der DaF-Methodenstreit weitgehend gelegt hat, ist der erfahrene DaF-Lehrer der Auslandsschule derzeit zunehmend ein „DaF-Eklektiker“, der die Hauptmethoden des Fremdsprachenunterrichts kennt und die jeweiligen Ansätze zum gegebenen Zeitpunkt richtig einsetzen kann. Durch gemeinsam geplanten und verantworteten Unterricht, der durch einen Freiwilligen aus der Gruppe gehalten wird, und eine gründliche, aber liebevolle Nachbesprechung der Stunde, kann in dieser **Vorbereitungsphase der wichtige psychologische Einstieg** für die spätere **Teamfähigkeit** des angehenden DaF-Lehrers geschaffen werden.

Weniger wichtig erscheint mir zu diesem Zeitpunkt der Einarbeitung die konkrete Einweisung in die an den meisten Schulen eingeführten Lehrwerke. Einführungen in Lehrbuchkonzeptionen sollten zu diesem Zeitpunkt genügen.

8. Am Schulort eingetroffen, muß der so vorbereitete DaF-Lehrer erst einmal **tatsächlich eingesetzt** werden. Es ist ein Unding, daß es hochmotivierte und gut vorbereitete DaF-Lehrer gibt, die aus den verschiedensten Gründen während ihrer gesamten Vertragszeit an der Auslandsschule niemals DaF unterrichtet haben.

9. Am Einsatzort beginnt für den angehenden DaF-Lehrer die entscheidende zweite Phase der Vorbereitung: Der neue Kollege muß in das **DaF-Team** der Schule integriert werden. Wichtig ist dabei die Zusammenarbeit mit dem DaF-Fachleiter und den Kollegen in den Jahrgangsstufen, in denen der Kollege unterrichtet. **Gemeinsame Unterrichtsplanung** und gemeinsam konzipierte Vergleichsarbeiten mit **Nachbesprechungen** geben dem DaF-Neuling erste Sicherheit. Mit Hilfe des „DaF-Teams“ lernt er es, mit dem vor Ort eingeführten Lehrbuch zu arbeiten, und er macht Erfahrungen mit den regionalen Lernern, die oft völlig anders sind als die, die er aus dem Vorbereitungsseminar kennt. Was in Helsinki zum großen Erfolg führte, kann in Südamerika kläglich scheitern. Aber auch das, was einen jungen spanischen Europäer interessiert, läßt mitunter einen jungen Südamerikaner – trotz ähnlichem kulturellem Hintergrund – völlig kalt.

Fachleiter und Fachkollegen sollten in dieser Eingewöhnungsphase den Neuling oft in ihren Unterricht einladen. Wenn eine vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre gesichert ist, beginnt der Fachleiter mit seinen Unterrichtsbesuchen, am besten zunächst in Stunden mit gemeinsamen Planungen und gemeinsamer Verantwortung. Ausführliche Stundenbesprechungen werden dem neuen Kollegen helfen, noch vorhandene Anfangsprobleme in den Griff zu bekommen.

10. Vom Fachleiter organisierte Fortbildungstage oder -nachmittage in den ersten Monaten des Schuljahres geben Gelegenheit, die im DaF-Unterricht aufgetretenen Probleme innerhalb der Abteilung zu diskutieren und gemeinsam nach Lösungen zu suchen. Natürlich wird besonders unser Neuling von diesem Erfahrungsaustausch profitieren. Ganz ideal ist es, wenn der neue DaF-Lehrer sobald wie möglich **Einführungsseminare** zu Grundproblemen des DaF-Unterrichts besuchen kann, wie sie von Pädagogischen Zentren in Südamerika angeboten werden.

Halten wir fest:

Ein DaF-Lehrer, der seine neue Aufgabe an der Auslandsschule als pädagogische und fachliche Herausforderung versteht, der in Vorbereitungslehrgängen in Deutschland und an einer Gastschule für die künftige Arbeit sensibilisiert werden konnte und der schließlich an seinem Einsatzort von der DaF-Fachleitung und den Kollegen in den Fachgruppen der Jahrgangsstufen, in denen er unterrichtet, wie oben beschrieben betreut worden ist, wird bestimmt nicht in den Frust unseres DaF-Fossils verfallen.

Statt mit intellektuellem und sprachlichem Hochmut über die Schüler hinweg zu unterrichten, wird er die im DaF-Unterricht angemessene Bescheidenheit kennen- und schätzengelernt haben. Er wird sich nach dieser Ausbildung den Grundprinzipien des kleinschrittigen, fehlervermeidenden Lernens verpflichtet fühlen. Er hat erfahren, daß systematische Wiederholungs- und Einschleifphasen und Transferübungen sowie häufiger Wechsel der Arbeitsmethode, der Übungsformen, Variationen des Unterrichtsstils neben den Unterrichtstechniken wichtige Voraussetzungen für einen sinnvollen DaF-Unterricht sind.

Der Lerner wird es ihm danken!

II. Verbesserungen der Ergebnisse im Sprachdiplom durch lernerbezogenen Unterricht

Wer länger an einer deutschen Schule im Ausland gearbeitet hat, kennt auch die Diskussion um das Sprachdiplom als „Strafdiplom“. Statistiken über die letzten Sprachdiplomergebnisse beherrschen zeitweilig die Gespräche der DaF-Kollegen, der Schulleitung bangt bei fallenden Prozentzahlen um die Fördergelder aus Deutschland, auf Schulleitertagungen des Landes mißt man sich landesweit miteinander, und der hohe Besuch aus Deutschland hat den weltweiten statistischen Durchblick.

Eines ist sicher: solche Statistiken über die Sprachdiplomergebnisse im Landes- und Weltschnitt sind zwar sehr handlich, müssen aber mit der bei solchen Überblicken immer angebrachten Skepsis betrachtet werden. Das gilt auch bei Schulen gleichen Typs und im gleichen Land. Hochinteressant sind jedoch die Analysen der Einzelergebnisse der Prüfungen für die Schule und ihre Entwicklung selbst und der Vergleich mit den Ergebnissen des Vorjahres, da die gewonnenen Erkenntnisse die konkrete Arbeit der DaF-Abteilung mitbestimmen. Die Sprachdiplomforderungen liefern eine Richtschnur, die angesichts des häufigen Lehrerwechsels an einer deutschen Auslandsschule für eine kontinuierliche Arbeit wichtig ist. Neue DaF-Kollegen sind z.B. nach einer gewissen Skepsis am Anfang im allgemeinen dankbar, daß sie durch die Prüfungen genaue Zielvorgaben haben, auf die sie langfristig hinarbeiten können. Man macht es sich zu einfach, wenn man glaubt, daß gute Sprachdiplomprüfungen so nebenbei abfallen, zumal es kein wirklich brauchbares Lehrwerk gibt, das direkt auf diese Prüfungen vorbereitet. **Aber ein Unterricht, der im letzten Jahr mehr oder weniger zum reinen „Sprachdiplompaukunterricht“ verkommt, ist indiskutabel. Nicht der vorgelegte Text oder das Arbeitsblatt für die verschiedenen Prüfungsteile sollte im Mittelpunkt des Unterrichts vor den Sprachdiplomprüfungen stehen, sondern der Lerner und seine Interessen selbst.**

Dazu ein paar Anmerkungen: Die Rezeptionsforschung hat mit der (Wieder-)Entdeckung des Lesers eine Umorientierung bewirkt. Ein Text – zumal ein literarischer Text – besteht nicht an sich, sondern entsteht während des Lesevorganges immer neu. Jede Aussage ist eine Aussage über dessen je

unterschiedliche Rezeption. Ein Text hat somit zwei Autoren, den Autor und den Leser selbst, der mit seinen Erfahrungen und Erwartungen dem Text seinen Sinn im Rahmen des möglichen Spielraums gibt. Lesen ist somit ein Prozeß, in dem der Leser die offen gelassenen Stellen ausfüllt und sich selbst einbringen kann. Wichtig ist hier die Frage, welche Folge diese (Wieder-)Entdeckung des Lesers auf die Praxis des DaF-Unterrichts hat:

1. Die Inhalte der Texte sollten altersgemäß sein und den Interessen und Bedürfnissen und vor allem den sprachlichen Kenntnissen der Schüler entsprechen.
2. Die Schüler sollen ihre eigenen Bedürfnisse und Vorstellungen einbringen dürfen (was übrigens oft zur angestrebten integrierten Landeskunde führt).
3. Der Schüler soll im Unterricht so an den Text herangeführt werden, daß dieser überraschende und offene Reaktionen ermöglicht.

Bei der didaktischen Vorbereitung ist es wichtig, daß der Lehrer

- a) die Fakten kennen muß, die ein Textverständnis verhindern oder erschweren können (Inhalte und Situationen sind dem Schüler oft fremd, sprachliche Schwierigkeiten behindern die inhaltliche Auseinandersetzung), um eine Erwartungshaltung beim Schüler aufzubauen und ein Handeln mit Sprache erreichen zu können,
- b) sich dessen bewußt sein muß, daß eine „schöne“ Stunde mit interessanten Erkenntnissen über Gott und die Welt noch nichts über die Erweiterung der sprachlichen Kompetenz des Lerners aussagt.

Übertragen wir diese Gedanken einmal auf unseren Sprachdiplombereich: Tatsächlich sind viele Sprachdiplomprüfungstexte vom Inhalt her altersgemäß und sprechen Interessen und Bedürfnisse der Schüler an. Vor allem aber entsprechen sie in der Regel den jeweiligen sprachlichen Kenntnissen der Schüler. Es lassen sich aus Texten aller Prüfungsteile der Sprachdiplome interessante Themenkreise für den Unterricht zusammenstellen. Ich möchte hier nur einige Beispiele anführen, für die es viel Material gibt, das für 15-16jährige interessant ist:

I. Jugendliche und ihre Probleme

II. Sport und Hobby

III. Schule und Ausbildung

IV. Tiere und Umwelt ...

Der Themenkreis I könnte z.B. wie folgt problematisiert werden:

- 1) „Immer diese Jeans am Sonntag.“
Sollten Eltern die Mode und Frisur bestimmen?
- 2) „Das ist kein Umgang für Dich!“
Wer sucht unsere Freunde aus?
- 3) „Die Sache mit dem Taschengeld...“
Eine weitere Möglichkeit, die Lerner dieses Alters zu erreichen und gleichzeitig mit den Übungsformen des Sprachdiploms vertraut zu machen, ist die Zusammenstellung von Sprachdiplomtexten, die menschliche Empfindungen ausdrücken (z.B. Angst und Angstbewältigung, Freude und Trauer, Hoffnung und Enttäuschung, Vertrautheit und Außenseitertum usw.). Schüler dieser Altersgruppe sind an solchen psychologischen Problemstellungen interessiert, da sie für ihre Ich-Findung und Persönlichkeitsfindung von Bedeutung sind.

Nehmen wir uns nun die dritte Frage vor, die wir uns eingangs gestellt haben:

Wie könnte man einen lernerbezogenen Unterricht gestalten, der dennoch zielgerichtet auf die Sprachdiplomprüfungen vorbereitet, ohne daß der Unterricht zur bloßen „Sprachdiplompaukerei“ verkommt?

Es geht um die Verbesserung der Ergebnisse im Sprachdiplom durch lernerbezogenen Unterricht

Versuchen wir es einmal an einem Beispiel aus dem Bereich des Sprachdiploms I:

Die avisierte Schülergruppe soll etwa 15-16 Jahre alt sein und wird ungefähr in einem halben Jahr die Prüfung ablegen. Das Üben der zusammenhängenden schriftlichen und mündlichen Darstellung ist für das Bestehen der Sprachdiplomprüfungen von größter Bedeutung. Trotz der Vergabe eines Bonus im „Freien Aufsatz“ steht bei der Vorbereitung im Bereich von Sprachdiplom I in der Praxis wohl noch vor allem die „Nacherzählung mit Zusatzfrage“.

Letztlich entscheidend für das Bestehen der Prüfung ist die Sprachrichtigkeit.

Der Schüler soll durch kleinschrittiges und fehlerabgesichertes, fehlervermeidendes Vorgehen mit Redemittelvorgaben durchgehend zu dieser Sprachrichtigkeit angehalten werden, aber eben auch seine Interessen wiederfinden und sich intellektuell ernst genommen fühlen. Der Redeanteil des Lehrers bleibt möglichst reduziert. Seine Korrekturen (deutlich gemacht durch die mit der Klasse verabredeten Korrekturzeichen und

eine dezente Echokorrektur) halten die Schüler permanent zur Sprachdisziplin an.

Wichtig ist es, daß die Schüler auch untereinander das Gespräch suchen und sich dabei stets gegenseitig en passant korrigieren, so daß trotz eines lebhaften inhaltlichen Fortschritts ein „Sprachrichtigkeitsbewußtsein“ erhalten bleibt. Eine geschickte Kombination von inhaltlicher Vertiefung und sprachlicher Absicherung, bei schrittweiser Vorentlastung in den genannten Bereichen, bestimmt die Unterrichtsstunde, die das Thema „Angst und Angstbewältigung – Vorbereitung auf die Nacherzählung mit Zusatzfrage“ trägt, und bei der der Originaltext aus dem Prüfungsteil I.2 (ZSD), Stufe I, **„Ein Kind hat Angst“** – nach Ursula Wölfel, vom Frühjahr 1986 eingesetzt wird. In diesem Text geht es um die Probleme eines Kindes, das von seinen Eltern wieder einmal abends alleine gelassen wird. Es erstarrt zunächst aus Angst vor dem Nachtvogel am Fenster, überwindet aber schließlich in einer Art psychologischen Befreiungsschlag (indem es eine Blumenvase gegen die Fensterscheibe wirft) seine Angst ein für allemal.

Fragestellungen wie z.B. **„Wie geht es Dir heute?“**, **„Gibt es heute irgendetwas Besonderes?“**, **„Was hast Du gestern nachmittag noch gemacht?“**, **„Wie war denn diesmal das Wochenende?“**, ermöglichen als „warming up“ eine lockere persönliche Interaktion Lehrer-Schüler, Schüler-Schüler, Lehrer-Lehrer, geben eine gute Möglichkeit zum freien Sprechen, und ein geschickter Lehrer findet unschwer den Einstieg in das anvisierte Thema **„Angst und Angstbewältigung“**.

Auf die Frage, wie es ihm denn heute morgen so gehe, bringt der Lehrer vielleicht diesmal seine Angst ein, fast wieder verschlafen zu haben, weil er gestern so spät nach Hause gekommen ist. Das Besondere eines Schultages ist allzu oft mit Ängsten vor Arbeiten, Tests und Lehrern verbunden – das läßt sich leicht sprachlich und thematisch aufgreifen. Kommt das nicht so recht in Gang, dann erreicht man es vielleicht mit dem provokativen Tafelanschrieb ohne Kommentar: **„Männer kennen keine Angst!“** Da die sprachlichen Schwierigkeiten die inhaltlichen Auseinandersetzung behindern oder ganz verhindern könnte, werden einige Redemittel zum Wortfeld **„Angst und Angstbewältigung“** eingegeben, die bereits zum Text hinführen (z.B. Angst haben vor + **Dativ**, Angst haben um + **Akkusativ**, sich fürchten vor + **Dativ**, befürchten + **Akkusa-**

tiv, ein Angsthase sein, die Angst überwinden/besiegen ...). So ausgerüstet kann der Schüler die inhaltliche und sprachliche Erweiterung durch die nachfolgenden Lehrerfragen: **„Hattest Du einmal Angst, als Du klein warst?“ – „Wie bist Du schließlich damit fertig geworden?“**, aufnehmen und eigene Erfahrungen mit Angst und Angstbewältigung versprachlichen!

Ein Assoziogramm mit der Inschrift: **„Menschen haben Angst vor ...“** dient zur inhaltlichen und sprachlichen Erweiterung des anvisierten Themas. Es folgen die Textpräsentation der 1. Seite (bis: *Der Vogel war fort*) des Originalsprachdiplomtextes **„Ein Kind hat Angst“** – nach Ursula Wölfel, die Sicherung des Textverständnisses und die ggf. noch notwendige Semantisierung. Der Schüler weiß durch diese einfache didaktische Maßnahme zwar um die Angsterlebnisse des alleine gelassenen Kindes und dessen psychologischen Befreiungsschlag, bei dem es eine Blumen vase nach dem vermeintlichen „Nachtvogel“ wirft, nicht aber, wer der „Nachtvogel“ tatsächlich ist und wie die Geschichte für das Kind ausgeht. Die Schüler sind somit – entsprechend der oben erhobenen Forderung – so an den Text herangeführt worden, daß offene und überraschende Reaktionen möglich sind: Sie suchen sich nun den ihnen passenden Schluß selbst.

An der Tafel angegebene Redemittel ermöglichen es ihnen, an der Diskussion über die Lösungsangebote teilzunehmen.

(z.B. **Mir gefällt die Lösung von X gut, weil ...**

Ich bin für den Schluß von X, weil ...

Mir gefallen sowohl die Lösungen von ... als auch von ..., weil ...

Mir gefallen weder die Lösungen von X noch von Y, weil ...

Ich habe eine ganz andere Lösung:

Erst dann erfolgt der Vergleich der eigenen Lösung mit dem Lösungsangebot des Sprachdiplomtextes. Klassen, die noch nicht so trainiert sind, alleine Lösungswege zu suchen, kann man ggf. auch einige Lösungsvorschläge unter Zugabe der oben aufgeführten Redemittel für die Diskussion vorgeben:

z.B. **a) (Spät am Abend kamen die Eltern zurück. Von nun an ließen sie das Kind abends nie mehr alleine.**

b) Der Nachtvogel kam am nächsten Abend wieder. Das Kind hatte noch mehr Angst.

c) Der Nachtvogel kam nie wieder. Er hatte ihn selbst für immer verjagt.)

In jedem Fall sollen die Schüler nach diesem Arbeitsabschnitt selbst weitere Lösungsstrategien der Angstbewältigung entwickeln, wobei sie die eingangs bereits von ihnen verbalisierten Erfahrungen über eigene Angsterlebnisse und deren Bewältigung in Korrelation zur Angstsituation des Kindes im Text als Transfer einbringen sollen. Ein Arbeitsblatt mit der Originalzusatzfrage der Sprachdiplomprüfung: **„Der Junge hat den Nachtvogel verjagt. Warum ist das so wichtig für ihn?“**, ist so angelegt, daß alle Schüler mittels Redemittelvorgaben und Hilfsfragen einige sprachrichtige Sätze in der häuslichen Aufgabe schreiben können, die auch inhaltlich nicht allzu kümmerlich sind. Es soll kurz skizziert werden, wie so ein Arbeitsblatt aussehen sollte:

Originalzusatzfrage:

Der Junge hat den Nachtvogel verjagt.

Warum ist das so wichtig für ihn?

Hilfsfragen:

a) *Warum kann der Junge nicht einschlafen?*

b) *Der Vogel ist fort. Was bedeutet das für Martin?*

c) *Warum glauben ihm seine Eltern nicht?*

d) *Warum ist es schließlich nicht mehr so wichtig, ob seine Eltern ihm glauben?*

zu a) *Er kann nicht einschlafen, weil ...*

Angst haben vor + D

sich fürchten vor + D

befürchten + A

ein Angsthase sein

sich alleine fühlen

sich einsam fühlen ... usw.

Nun, unsere fiktive Klasse steht ja noch ein halbes Jahr vor dem Sprachdiplom!

Falls sie noch einige vorentlastete und sprachlich abgesicherte Übungen zur **„Nacherzählung mit Zusatzfrage“** erlebt und in diesen Unterrichtsstunden auch noch sich und seine Bedürfnisse, Erwartungen und Probleme wiederfindet, dann macht ihr und ihrem Lehrer die so verstandene **„Sprachdiplompaukerei“** auch noch Spaß: Warum eigentlich nicht?

Wenden wir uns nun der letzten Frage zu, die wir uns eingangs gestellt haben:

Welche Rahmenbedingungen an der Schule und in der DaF-Abteilung können darüber hinaus zur Verbesserung des DaF-Unterrichts und der Sprachdiplomergebnisse führen?

III. Verbesserung der Sprachdiplomergebnisse durch Rahmenbedingungen in der Schule und Maßnahmen innerhalb der DaF-Abteilung.

Ein gut ausgebildeter DaF-Lehrer und ein effektiver, lernerbezogener Sprachunterricht nutzen nicht viel, wenn die Rahmenbedingungen an der Schule und in der DaF-Abteilung nicht stimmen. Entscheidend ist dabei das Verständnis des Schulleiters für die Belange der DaF-Abteilung seiner Schule. Die Hervorhebung der Bedeutung der Sprachdiplome für die Schule und die Sonderstellung des DaF-Unterrichts im Förderkanon sind unabdingbare Voraussetzungen für eine wirklich erfolgreiche Tätigkeit in diesem Bereich an einer großen Begegnungsschule im Ausland.

Aber es gibt noch einige konkrete Maßnahmen, die die Arbeit der DaF-Abteilung in diesem Schultyp entscheidend stärken könnten:

1. Zunächst ist es einmal sinnvoll, den Fachleiter für Deutsch als Fremdsprache **mit seiner vollen Stundenzahl ausschließlich im DaF-Unterricht** einzusetzen, damit er selbst in möglichst vielen Jahrgangsstufen arbeiten kann und die auftretenden Probleme somit genau kennt.
2. In der Fachleiterverordnung der Schule sollte man die **Hospitationsverpflichtungen** des Fachleiters und seinen fachlichen **Multiplikatorenauftrag** betonen. Entscheidend ist aber, daß der Fachleiter diese Hospitationen mit Nachbesprechung in einer kollegialen, vertrauensvollen Atmosphäre durchführt und in seinem Unterricht – vor allem für die Neankömmlinge – die Türe für **Unterrichtsbesuche** stets offen steht.
3. Die Schulleitung sollte sich bemühen, vorrangig DaF-Kollegen anzufordern, die eine **abgeschlossene Fremdsprachenausbildung** haben und/oder die über eine längere Zeit – meist nebenberuflich – bereits Erfahrungen im DaF-Unterricht sammeln konnten. Besonders wichtig für die solide kontinuierliche Entwicklung der DaF-Abteilung ist aber der **Einsatz und die Fortbildung von qualifizierten Ortskräften**.
4. Die Konstituierung eines „**DaF-Teams**“ von besonders gut ausgebildeten und/oder besonders interessierten Kollegen mit einem hohen Stundeneinsatz in DaF führt zu einer Verbesserung des fachlichen Niveaus und zu einer effektiveren Arbeit in der Abteilung. Vor allem in den entscheidenden zwei Jahren vor den Sprachdiplomen sollte **kein Lehrerwechsel** stattfinden.
5. Entsprechend ihrer Bedeutung für die Schule müßte die DaF-Abteilung in Stundenzahl und Stundenplan bevorzugt behandelt werden. Es ist ein wichtiger Grundsatz für einen erfolgreichen DaF-Unterricht, daß ein Schüler dieser Abteilung **an jedem Tag der Schulwoche Deutschunterricht** erhalten sollte. An Schulen mit Nachmittagsunterricht dürfte der DaF-Unterricht nur an Vormittagen liegen. Unterrichtsbesuche und Vergleichsarbeiten können natürlich leichter organisiert werden, wenn die Unterrichtsstunden der Jahrgangsstufen parallel liegen.
6. Die **DaF-Lernergruppen müssen angemessen groß sein**. Wer mit 35 Schülern zum Sprachdiplom will, wird schwerlich mit einem zufriedenstellenden Ergebnis rechnen können. Eine Gruppe von etwa 15 Schülern hat sich als ideal erwiesen.
7. Die Arbeitsgruppen der Jahrgangsstufen unter der Leitung eines **Gruppenkoordinators** legen die Progression fest und machen sich Gedanken über das gemeinsame methodisch-didaktische Vorgehen.
8. Die **Vergleichsarbeiten** in der jeweiligen Jahrgangsstufe, die in jedem Schuljahresabschnitt durchgeführt werden, garantieren eine niveaugleiche Arbeit und setzen ein gemeinsames Ziel. Die Jahrgangsstufengruppen entwerfen sie gemeinsam, legen den **Korrekturschlüssel** fest und führen eine ausführliche Nachbesprechung mit Fehleranalyse durch, die sich ggf. in einer „**Checkliste**“ mit den Hauptfehlerbereichen für die Hand des Schülers niederschlägt.
9. Die Durchführung von **übergreifenden Feststellungsprüfungen** am Ende der Unterstufe und etwa 1 Jahr vor den Sprachdiplomen zeigen an, ob das jeweils angestrebte Ziel erreicht worden ist. Dadurch kommt eine gewisse Kontinuität in die Arbeit der DaF-Abteilung, was bei dem häufigen Lehrerwechsel an deutschen Auslandsschulen sehr vonnöten ist. Besonders der neue Kollege ist dankbar, solche konkreten Vorgaben zu haben.

10. Ein **Schüleraustausch** mit Deutschland und die Festlegung, daß nur Schüler mit guten Durchschnittsleistungen und dem bestandenen Sprachdiplom I daran teilnehmen können, bedeutet für die DaF-Schüler einen hohen Lernerreiz, den man nutzen sollte.
11. Positive Herausstellung von guten Deutschleistungen an der Schule tragen dazu bei, daß der Schüler auf diesem Gebiet Ehrgeiz entwickelt. Einmal erreichte gute Leistungen der Schüler im Sprachdiplom haben eine enorme **Sogwirkung** für die weitere Arbeit. Der Erfolg ist immer noch die beste Triebfeder! Das Sprachdiplom I ist dabei ein wichtiger Meilenstein auf dem Weg zum für uns entscheidenden Sprachdiplom II.
12. Die Entwicklung von **regional orientierten Zusatzmaterialien** und die Zusammenstellung von **lernorientiertem Deutschlandmaterial** in einer Schülerarbeitsbibliothek ist eine wichtige Aufga-

be, die in der DaF-Abteilung geleistet werden muß, um das recht langweilige Deutschlandbild der gängigen Lehrbücher ein wenig aufzumöbeln. Leicht verfügbares Material kann dazu beitragen, daß Landeskunde und Literatur nicht nur Appendix des Sprachdiplomunterrichts sind, sondern integrierter Bestandteil jeden Unterrichts. Nur ein Schüler, den man für das sprachliche Zielland interessiert hat, wird auch dessen Sprache wirklich gerne lernen wollen. Im Idealfall wird so ein Schüler ein „cultural interpreter“, der sich nie fragt: „*Wo ist es besser?*“ – sondern „*So ist es bei uns – wie ist es bei Euch?*“

Es bleibt der Ruf nach dem regionalen oder kontinentalen Lehrwerk, weil nur dadurch der jeweilige Lerner in seinem sozialen und sprachlichen Kontext angesprochen wird.

Wer fängt da mal an?

Jörg Platen

FEUILLETON

Die Kunst der Fuge

Über behördlichen und anderen Sprachgebrauch

Bekanntlich steckt der Teufel immer im Detail, zumal, wenn es um sprachliche Finessen geht. Wie anders ließe sich erklären, daß seit nunmehr bald zwei Jahrzehnten die im Ausland unterrichtenden Lehrer/innen ebenso wie ihre Schulen Zeugen eines terminologischen Kleinkrieges sind, den die beteiligten Parteien zäh und unnachgiebig führen, ohne daß dabei die Ursache der Divergenz je beim Namen genannt würde?

Die Rede ist von einem einzigen Buchstaben, dessen Existenz von der einen (mächtigeren, weil offiziellen) Seite schlicht ignoriert wird, von der anderen, zahlenmäßig ungleich stärkeren Seite jedoch gar nie in Zweifel gezogen wurde: Gemeint ist das Fugen- oder Binde-s in den vertrauten Zusammensetzungen

Ausland(s)schule und Ausland(s)lehrer/in.

Dabei hat alles so harmlos begonnen: Bei der Arbeit an einer Chronik über den Deut-

schen Schulverein in Liberia und die von ihm unterhaltenen zwei Deutschen Schulen hier im Lande stieß ich in Unterlagen, die bis in das Jahr 1961 zurückgehen, stets auf den mir bis dato geläufigen Terminus **Auslandsschule**. Sämtliche Schreiben des Auswärtigen Amtes, der Botschaft und anderer Behörden, in denen es um unsere Schule ging, sprachen von **Auslandslehrern** und **Auslandsschulen**. Doch Grammatik und Logik gehen nicht immer Hand in Hand:

Im März 1971 wurde unsere Schule von der KMK offiziell als „Deutsche Auslandsschule“ anerkannt. Das Schreiben kam vom damaligen Vorsitzenden des „Auslandsschul-ausschusses“ der KMK und war über die „Zentralstelle für das Ausland(!)schulwesen“ in Köln geleitet worden. Dieses Fehlen eines bislang selbstverständlichen kleinen Buchstabens weckte meine Neugierde. Und in der Tat, ein kurzer Blick in den Korrespondenzordner bestätigte den langsam aufkei-

menden Verdacht: Das Briefpapier des Bundesverwaltungsamtes trägt im eingedruckten Namenszug ganz selbstverständlich jenes Fugenzeichen, das jedem Aus-land(s)lehrer durch häufige Korrespondenz mit dieser Behörde wohl vertraut ist. Sollten die Beamten des BVA diese im kleinen Detail abweichende Titulierung von Seiten der KMK übersehen haben? Ich beschloß, der Sache nachzugehen.

Der Befund nach eingehendem Aktenstudium war verwirrend: BVA, Auswärtiges Amt, Landesbehörden, Botschaften, einschlägige Verlage mit Publikationen aus dem Bereich des Aus-land(s)schulwesens sowie Fachzeitschriften (BEGEGNUNG, DdLiA, ZS für Kulturaustausch, Auslandskunze, SCALA, Auslandskurier) hatten zwischen die beiden Glieder unseres Determinativums stets das Fugenzeichen gesetzt. Anders der Aus-land_schulausschuß der KMK: Offizielle Schreiben bis zurück in die 60-er Jahre ignorierten konsequent die Existenz eines Bin-de-s: Der Kollege war ein Aus-land_lehrer und die Zentralstelle zuständig für das Aus-land_schulwesen.

Bis im September 1973 die Wende kam. In einem 7-zeiligen Schreiben der KMK war im „Betr.“ von „Auslands(!)schulwesen“ und zwei Zeilen weiter von unserer „Aus-land(!)schule“ die Rede. Ein verzeihlicher Tippfehler? Die Unsicherheit hielt bis 1976 an. Im Zweijahresbericht der KMK von 1975-76 erkannte der Auslandschulausschuß (ohne -s) mehrere Auslands-schulen (mit -s) an; man war zwar zuständig für das -fugenlose- Auslandschulwesen (S. 302), faßte jedoch Beschlüsse für das -verfugte- Auslands-schulwesen (S. 316). Die Verwirrung war komplett, das Vertrauen in die -grammatische - Verlässlichkeit der Behörde erschüttert.

Die Wiederherstellung der alten Ordnung erfolgte jedoch bereits im nächsten Zweijahresbericht der KMK. Konsequent enthielten sich von da an bis heute alle Schreiben jenes inkriminierten Konsonanten, von wenigen Entgleisungen abgesehen. Doch der Krieg ging ungeschwellig weiter. Die ungefragt um einen Buchstaben betrogene Behörde in Köln behielt diesen nicht nur standhaft in ihrem Namen; sie titulierte ihrerseits - nicht faul - die Schwesterbehörde im nahen Bonn mit einem zusätzlichen „s“ zwischen Bestim-mungs- und Grundwort, wo immer sich Ge-legenheit dazu bot. Fug oder Unfug, das war fortan die Frage.

Was sagt zu dieser Sprachverwirrung der DUDEN, was der Zeitgeist? Beide Arten der Zusammensetzung seien voll lebendig, lesen wir im Grammatik-DUDEN. Jedoch - und hier scheint der Zeitgeist auf Seiten der Mehrheit zu stehen - gewinnen die Zusammen-setzungen mit einem Fugenzeichen an Boden. Hilft hier vielleicht der Hinweis auf Analogien zu bereits bestehenden Mustern, das Problem zu lösen? Der Auslandsschutz-brief, die Auslandsreise, der Auslandskorre-spondent? Oder sollte unser seltener Fall einer Doppelform auf unterschiedliche land-schaftliche Bildungsweisen zurückzuführen sein? Auslandsdeutsche versus Aus-land-schweizer, analog zu Schweinsbraten vs. Schweinebraten? Aber was ist mit Lands-knecht vs. Landarzt, Landsgemeinde vs. Landtag, Landsmann vs. Landadel? Oder das Auslandsgespräch auf der Überlandlei-tung? Und gar - ohne Fug' und doch mit Recht - das Land(!)schulheim. Doch bleiben wir im behördlichen Bereich und halten uns an unsere Kollegen vom diplomatischen Dienst: Sollte einer Aus-land(s)schule nicht recht sein, was einer Auslandsvertretung billig ist?

Unter Ziffer 1065 Buchstabe bb) Absatz 4. c) β) schließlich scheinen wir im DUDEN das erlösende Wort gefunden zu haben: Durch behördlichen Sprachgebrauch (sic!) sei das Fugen-s teils beseitigt, teils aber erst ein-gesetzt worden. Heureka! Und: Es gebe wohl bestimmte Wortgruppen, die zum Fugen-s neigen oder es meiden. Eine allgemeine Re-gel über den Gebrauch des Fugen-s lasse sich aber daraus nicht ableiten. Die Schwan-kungsfälle zeigen das besonders deutlich. Fazit: Die unmittelbaren Zusammensetzun-gen seien zu bevorzugen (1 : 0 für Bonn), - solange, ja: solange die Formen mit Fugen-s noch nicht üblich geworden seien. Ist das der Schlüssel? Hält Bonn am Althergebrach-ten fest, bis der DUDEN in seiner nächsten Ausgabe die „Aus-land(s)schule“ endlich kraft seiner normativen Befugnis in den Stand eines Determinativums mit stolzem Fugenzeichen erhebt? Das Fugen-s als **Pon-tifex minimus** zwischen Aus-land- und -schu-le, als **missing link** zwischen Sprachnorm und Sprachveränderung?

„Bereits ein oberflächlicher Blick auf die Sprache zeigt, daß es neben festen Zonen (...) andere Zonen gibt, die in voller Bewe-gung sind“, räumt der Grammatik-DUDEN im Vorwort ein. Und da es stets die kleinen Dinge sind, die die Welt bewegen, wird der

betroffene Ausland(s)lehrer somit unfreiwillig Zeuge einer solchen „Bewegung“, deren Ende noch nicht in Sicht ist. So bleibt dem Zeitgenossen nur Goethes Anmerkung zur Französischen Revolution als Trost: . . . „und

ihr könnt sagen, ihr seid dabei gewesen“. Mit Sprache umzugehen, ist ohne Zweifel eine Kunst. Bisweilen gar, so fügen, pardon: fügen wir hinzu, eine Kunst der Fuge(nzeichen).
Stefan Mangos, M.A.

Der deutsche Auslandslehrer in Geschichte und Gegenwart

Der VdLiA ist seit langem bemüht, den deutschen Auslandslehrer von seinen Anfängen im Pleistozän bis ins beginnende Einundzwanzigste Jahrhundert lückenlos zu dokumentieren. Eine dieser Geschichtsquellen führt uns in das Jahr 1796: DANIEL CHODOWIECKI berichtet über den Heiratsantrag eines Schulmeisters; aus seinen Ausführungen geht eindeutig hervor, daß es sich um einen deutschen Auslandsschulmeister handeln muß, der an einer sogenannten Begegnungsschule (frz.: école d'affrontement) in Frankreich (Großraum Paris) tätig war. Über die Art seiner Vertragssituation kann aufgrund der Abbildung nur Zweifelhafte vermutet werden.
H. W.

Französische Schönheit, die deutschem Verdienst die Krallen bietet, hier Vereinigung zu stiften, und dann bey künftigen häußlichen Disputen ihm die Perücke zu kämmen. Der Mann vom Kopf bis auf die Ferse ein wahrhaftes deutsches laudatur et alget. Nichts als Rock und Knochen. Aengstlich, unterthänig und kümmerlich klagt er seine lateinische Liebe vielleicht bloß des guten Bettes wegen. Die Kinder müssen die gebohrnen Physiognomen nicht seyn, die man aus ihnen machen will, anstatt nach dem letzten Pfennig zu greifen, scheinen sie den armen Tropf mehr zu fürchten, als den pädagogischen Besen auf dem Tisch. Die Dame, mit, wie man aus den Familien Gemälden sieht, angestammter Nase für Schnupftobak und Prononciation, scheint doch, so alt sie ist, den Mann ziemlich mit den Augen zu wiegen und nicht ganz leicht zu finden.



(CHODOWIECKI, Daniel: Von den Arten der Liebe, Nationale Forschungs- und Gedenkstätte der klassischen deutschen Literatur, Weimar 1989, S. 21, 85)

„GUTES BEINACHTEN“

November. Es ist richtig schön warm und feucht geworden. Und noch gut zwei Wochen, dann ist das Schuljahr wieder einmal gelaufen. Man spürt es im ganzen Haus: Das Jahr war doch lang. Und – wie immer – strapaziös. Aus den Sälen und Klassenbüchern vernimmt man's schon: Vorfreude auf die Sommerferien, Weihnachten ...

Da liegt ein Stück knallroter Karton auf meinem Schreibtisch. So etwa postkarten-groß. Mit schwarzem Filzstift und in krakeli-gen Lettern, bergauf, bergab, haben mir SEBA – ALEJANDRO y HERNAN aus der 2. Klasse geschrieben:

*Herweis fiele gutes Beinachten.
Wir wünschen dir einen gutes Ferien.
Wir Würden ein Gescheng für Herweis.
Wo gest du in den Ferien
Welchen Gescheng moctes du!*

So etwas hätte es früher nicht gegeben!

Da wurde in unseren Schulen noch Deutsch gelernt. Aber das da?! Sprachliche Richtig-keit – in weiter Ferne; Fehlerkoeffizient – in den Wolken! Bodenlos!

Und doch habe ich den Karton in einen Rahmen unter Glas gegeben und diesen in meinem Büro aufgehängt. Warum? Erstens: Drei kleine argentinische Ches haben in all dem freudigen Jubel und Trubel über sich hinaus gedacht. Und zweitens: Gerade sie-ben Jahre sind sie alt, in Castellano vielleicht so weit, daß sie eben lesen und schreiben können, in der Fremdsprache aber doch schon so „kommunikativ kompetent“, daß der deutschsprachige Gringo alles, was sie ihm mitteilen wollen, schnallt. Ist das nichts? Bodenlos?

Vielen Dank, SEBA, ALEJANDRO und HERNAN ... und frohe Weihnachten!

Hermann Weis

BÜCHERTISCH

Berichtigung: Bei der in Heft 3/90 S. 158 veröf-fentlichten Rezension des Buches **Peter Nasarski (Hrsg.): Deutsche Schulen im Ausland – Band 2, Berlin/Bonn 1989** muß der letzte Satz des dritten Abschnitts selbstverständlich lauten: „Der Grund-ton bleibt versöhnlich“.

EIN NEUES SAMMELWERK ÜBER DEUT-SCHE AUSLANDSLEHRER

Verband deutscher Lehrer im Ausland/ Wolfgang Hammer (Hrsg.): Deutsche Leh-rer in aller Welt. Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, Baltmannsweiler 1990. 387 S., 36 DM (Interkulturelle Erzie-hung in Praxis und Theorie, Band 12)

Viel mehr, als der Titel erwarten läßt, bietet das vorliegende Buch dem an kulturpolitischen Fragen interessierten Leser: Es hat seinen berechtigten Platz in der Reihe „Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie“ und gibt ein vielseitiges Bild vom Auslandsschulwesen überhaupt. Information, Anschaulichkeit und Kritik sind die Kriterien, die sich die insgesamt 29 Autoren für ihre Beiträge gestellt haben. Man erkennt, daß in vielen Fällen Anfragen, wie man sich Arbeit und Leben von Lehrern und Lehrerinnen im Ausland vorzustellen habe, beantwortet werden; doch handelt es sich nicht um einen Gedankenaustausch zwischen Lehrern und „Oberlehrern“, sondern eine von

grundsätzlichen Überlegungen und Darstellungen getragene Zusammenfassung des Auslands-schulwesens, die sowohl Institutionen, Zielset-zung, Aspekte der Auswärtigen Kulturpolitik als auch pädagogische Probleme und persönliche Erfahrungen enthält.

Das Buch ist aus drei Gründen besonders le-senswert: Die Autoren sind ausgesprochene Ex-perten auf dem Gebiet des Auslandsschulwesens, wenn z.B. der Vorsitzende des Verbandes deut-scher Lehrer im Ausland, H. G. Becker, das Buch mit der Beschreibung der Organisation des deut-schen Auslandsschulwesens eröffnet, oder die Aufgabe der Zentralstelle für das Auslandsschul-wesen von deren Abteilungspräsidenten, K. F. Veuhoff, dargestellt wird und die Beziehungen der Bundesländer zum Auslandsschulwesen der lang-jährige Abteilungsleiter im Sekretariat der Kultus-ministerkonferenz, H. Werner, einschließlich aktu-eller Aspekte erörtert.

Deutlich spürt man, ob aus entsprechendem Abstand, aus der Überschau das Ganze im Blick ist, oder – wie nicht anders zu erwarten – beim Thema Schule und Unterricht sich z.B. die persö-nlichen Erfahrungen des zum erstenmal an einer Deutschen Schule im Ausland tätigen Lehrers niederschlagen: Lesenswert also wegen des Grundsätzlichen, Systematischen, Zusammen-schauenden und wegen der Vielfalt der Beobach-tungen und Schlüsse, die in persönlicher Verant-wortung gezogen werden.

Lesenswert ist das Buch auch wegen seiner

anschaulichen Darstellungen: An einer türkischen Schule, der Deutschen Schule Tokyo, im Wirtschaftsgymnasium in Chile oder im Fremdsprachenzweig der Deutschen Schule Kapstadt (um nur einiges auszuwählen) erfährt man, wie es hinter geschlossenen Klassentüren zugeht und blickt hinaus in das Umfeld, aus dem die Schüler stammen, sieht die Anforderungen im Klassenraum und die Ansprüche der Eltern.

Deutschlandbild, Erziehungsziele, prägende Faktoren einer nicht zu verallgemeinernden Lebensgewohnheit lassen erkennen, daß an den Lehrer im Ausland besondere Erwartungen und Anforderungen gestellt werden, die beglücken, aber auch bedrücken können. Das Buch vergißt nicht, die Frage aufzuwerfen (die jeder für sich zu entscheiden hat), wie man als Lehrer in einer Umgebung von Elend und Armut leben kann. Hinter dem kalten Fremdwort „soziales Engagement“ verbirgt sich oft selbst erfahrenes Mitleiden, wenn man sich nicht bewußt verschließt vor der Not, die einen umgibt. Tätige Hilfe wird vielerorts geleistet, – nicht zuletzt von den Ehefrauen, die, häufig unter Verzicht auf die eigene berufliche Tätigkeit, den Lehrer ins Ausland begleiten.

Und so schließt das Buch mit dem Blick auf den einzelnen, die Familie, die Gesellschaft, in der er lebt, in die er hineinwächst, von der er sich trennt. Karten, Zahlen, Statistiken, sogar ein „Leitfaden für Eignungsgespräche“ sind eingefügt; sie sollen zukünftigen möglichen Bewerbern für den Auslandsdienst eine Hilfe sein.

„Der Deutsche Bundestag anerkennt die Bedeutung und die Leistung deutscher Schulen im Ausland als eines der wichtigsten Instrumente der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik“ (Drs. 11/6478 des Deutschen Bundestages vom 15. 2. 1990). Das vorliegende Buch trägt zum Verständnis dieser Erklärung wesentlich bei.

Dr. Friedhelm Forwick

STUDIE ZU THEORIE UND PRAXIS INTERNATIONALER SCHULPARTNERSCHAFT

Christian Alix: „Pakt mit der Fremdheit?“ Interkulturelles Lernen als dialogisches Lernen im Kontext internationaler Schulkooperationen. Verlag für interkulturelle Kommunikation Frankfurt/M. 1990, 130 S., 28 DM (Reihe: Erziehung und Gesellschaft im internationalen Kontext, Bd. 7)

Die Dissertation, die von der Universität Frankfurt angenommen wurde, berichtet über eine ausgedehnte Schulpartnerschaft zwischen bundesdeutschen und französischen Gymnasien. Nützlich ist das Büchlein deshalb für jeden Kollegen, weil hier ausführlich viele Ideen für eine „echte“ Partnerschaft, die sich nicht nur in gegenseitigen Besuchen erschöpft, beschrieben werden. Es schicken sich Schüler eines deutschen und eines französischen Gymnasiums mehrmals im Jahr Pakete mit Materialien zu. Themen dieser Sendungen waren „Feste feiern, Schule, Sich vorstellen, Deutschstunde, Weihnachten in Berlin ...“ In den

Deutsch- bzw. Französischstunden wurden die Projekte durchgeführt und jeweils von der anderen Klasse bearbeitet und kommentiert. Das theoretische Konzept dieses pädagogischen Großversuches geht vom Grundprinzip des Dialogs (nach Buber) aus. Der Dialog über die Grenzen dient einerseits dem Kennenlernen, aber auch der Wahrnehmung (und dem Akzeptieren) von Fremdheit: „... diese Mischung aus einerseits Regeln, Formalisierung des Umgangs, des Tuns und Lassens, die ... (der Pakt mit der Fremdheit) suggeriert, und andererseits Überraschungs- und Irritationsfähigkeit, die Fremdheit beim Vertragspartner voraussetzt, charakterisiert wohl am besten in meinen Augen das Spannungsverhältnis, das dem Dialogischen innewohnt“ (S. 12). Eine weitere pädagogische Forderung von Alix ist die Lebensbezogenheit, die Schüleraktivität fordert und den belehrenden Unterricht in den Hintergrund stellt. So wendet er bei der Durchführung konsequent die Projektmethode an. Ein drittes Konzept bildet die Grundlage für diese Versuche: die Anwendung der TZI von Cohn. Das Ich, Du und die Sache werden gleichgewichtig in den Dialog einbezogen. Versteckt man sich im Alltagsleben immer gern hinter der „Sachlichkeit“-Politiker machen aus dieser Redeformel ein Ritual, so muß man **seine** Gedanken und Gefühle in den Kommunikationsprozeß einbringen, wenn eine Verständigung überhaupt möglich sein soll.

Insofern überträgt Alix bewährte pädagogische Denkmodelle in die Praxis interkultureller Kommunikation und schildert viele Beispiele, wie man Schulpartnerschaften im Sinne internationaler Verständigung nutzbringender gestalten kann.

Wolfgang Hammer

AUSLANDSPÄDAGOGISCHE UNTERSUCHUNGEN AUF DER INDIVIDUALEBENE: BEISPIEL GHANA

Jacqueline Knörr: Zwischen goldenem Ghetto und Integration – Ethnologische Autobiographie und Untersuchung über das Aufwachsen deutscher und Schweizer Kinder und Jugendlicher in der Dritten Welt am Beispiel Ghanas und ihre anschließende Eingliederung in Europa. Verlag Peter Lang Frankfurt/Main, Bern, New York, Paris 1990, 182 S. 56 DM. (Europäische Hochschulschriften: Reihe 19 – Volkskunde Ethnologie, Abt. A Volkskunde, Bd. 34)

Die Autorin geht ihr Thema von zwei Seiten an, vom persönlichen Erleben und von der Auswertung eines umfangreichen Fragebogenkataloges. Sie hat den darin liegenden Widerspruch selbst empfunden, sich dann aber von ihren Zweifeln befreit, indem sie Wissenschaft als Erforschung der Wirklichkeit und ihrer Zusammenhänge definiert. In den Bereichen der Wissenschaft, die den Menschen im Mittelpunkt ihres Interesses sehen, so meint Jacqueline Knörr, sei es schlicht unwissenschaftlich, persönliche Erfahrungen auszuklammern (S. 17).

Sie beginnt mit dem Aufwachen in Ghana und beweist für eine 5-6-Jährige ein erstaunlich gutes Erinnerungsvermögen, ihr persönliches Erleben ist echt und tief. Schulisch wird sie dabei – abgesehen von kürzeren Schulbesuchen in Deutschland – von der Schweizer Schule in Accra und der Ghana International School geprägt. Die eine weist als Primarschule ca. 75 Schüler aus deutsch/schweizerischen bzw. deutsch/schweizerisch/ghanaischen Familien auf, die andere ca. 300 Schüler aus über 40 Nationalitäten. Als Gruppen an dieser Schule unterscheidet die Autorin die amerikanisch-europäische, die Libanesen, die Chinesen, die Inder und die ghanaischen Mischeligen (S. 71). Es wäre interessant zu erfahren, worauf sie ihre Feststellung gründet, das Unterrichtsniveau sei an der Ghana International School fachlich höher gewesen als auf der Schweizer Schule, denn in der Regel sind die nationalen Schulen im Ausland den an vielen Orten vorhandenen International Schools überlegen.

Frau Knörr beschreibt die dem sachkundigen Leser sattem bekannten Verhaltensweisen und Denkmechanismen der deutsch/schweizerischen Gemeinschaft in Accra. Sämtliche Klischees und Vorurteile tauchen auf, die sich auch an vielen anderen Orten finden: Einladungen zum „dinner“, zu Cocktail-Parties und sonstigen Parties, die Wochenenden am Meer, Schwarze können nur unter Anleitung arbeiten usw. Insofern ist das Buch lesenswert für all jene Menschen des europäischen Kulturkreises, die sich auf die Übernahme einer Tätigkeit in einem Dritte-Welt-Land, speziell in Afrika, vorbereiten.

Allerdings – und daran ändert auch das Geleitwort des Kölner Professors Dr. Tschol nichts – habe ich meine Zweifel an der Wissenschaftlichkeit des Buches. Als ich das Buch in die Hand nahm, erwartete ich ein mehr oder minder umfangreiches Literaturverzeichnis und die weiteren, allgemein üblichen Indizien wissenschaftlicher Arbeit. Statt dessen fand ich einen Hinweis auf „Die Schweizer Schulen im Ausland“ und einen Artikel aus „Die Zeit“ vom 8. 1. 1988 sowie umfangreiche Fragebögen, die sich an Kinder/Jugendliche, deren Eltern und Lehrer in Accra richteten. Kein Zweifel besteht jedoch daran, daß Jacqueline Knörr durch die Zeit, die sie mit ihren Eltern in Ghana verbrachte, geprägt ist. Was sie in Ghana erlebte, kann als repräsentativ für Tausende von Kindern/Jugendlichen gelten, deren Eltern längere Zeit in Dritte-Welt-Ländern lebten und arbeiteten.

Dr. Dieter Allgaier

ALTE KULTURIDEEN UND NEUE WIRKLICHKEITEN

Günter Reuhl: Kulturgemeinschaften – Vom Kräfteverhältnis zwischen Ideen und Institutionen. Edition Interform Zürich/Osnabrück 1989. 127 Seiten. 14 DM

Die Aufdeckung der Beziehungen zwischen Kultur und gesellschaftlichen Ordnungen gehört zu den bereits klassisch zu nennenden Aufgaben

der Kultursoziologie. Spezieller Gegenstand der von Günter Reuhl vorgelegten Analyse ist das Kräfteverhältnis zwischen Ideen und Institutionen, wobei der Autor von einem Pluralismus der Kulturen mit den geschichtlichen Ausprägungen in den höheren und Hochkulturen auf der ganzen Welt ausgeht. Die großen Zusammenhänge und Auseinandersetzungen zwischen Lebenswirklichkeit und Kulturidee, d.h. auch zwischen den konkreten Lebensregeln für die Gemeinschaft und den Visionen von einem besseren Leben, werden neu gesehen, einander abgewogen und aufgezeigt. Schon die Kapitelüberschriften geben die gedankliche Stringenz zu erkennen (Beispiel: Die Einbindung der Intellektualität – Neue Horizonte und alte Gesellschaftsordnung – Das labile Verhältnis zwischen Individualität, Kultur und Macht – Von der Ideologie zur Machbarkeit der Verhältnisse).

Der in der Neuzeit Europas mit Wissenschaft und Technik, Industrialisierung und demokratischen Staatsformen sich vollziehende Kurswechsel hin zu einer neuen Lebenswirklichkeit hat sowohl die Stabilität der Kulturgemeinschaften gelockert als auch deren Risikobewußtsein verstärkt. Unsere moderne Industriegesellschaft läßt mit ihrer Pluralität und ihrem Wettbewerb die Bindekraft der Konventionen und Symbole schwinden, statt dessen macht sie Kreativität und Innovation zu Chiffren ihrer Kultur und bringt ein neues Realitätsbewußtsein aus Lebensstandard und Existenzsicherung hervor. Um die Kulturgemeinschaft nicht zerfallen zu lassen und sie für die Zukunft, d.h. auch für die Konkurrenz mit anderen Kulturen, zu rüsten, sind nach Reuhl für unsere Gesellschaft „unbedingte Offenheit, Respektierung des einzelnen und ständige Kooperation und Information“ die unentbehrlichen Leitideen und Lebenskräfte. Schon in der zeitgemäßen Begegnung mit anderen Neuzeitkulturen treten fundamentale Unterschiede zutage, so beispielsweise mit der Unterdrückung der Individualität in allen staatlichen Diktaturen im Gegensatz zur fortschreitenden Profilierung der Individualität in den Ländern der „freien Welt“, mit den im Islam unterschiedlichen Staatsauffassungen je nach Strenge der Glaubensrichtung gegenüber dem in den Grundsätzen von Christen und Juden unbestrittenem Staatsmodell der Aufklärung sowie zwischen der japanischen Kultur mit ihrem Harmoniegebot und Konsensprinzip als verpflichtende Lebensregeln für den einzelnen und den Instrumentarien westlicher Staatsformen zur Wahrung friedvoller mitbürgerlicher Lebensverhältnisse. Doch bereits zwischen dem demokratischen Umgangsstil in USA und in Europa ist eine Verschiedenheit unübersehbar, und es stimmt die Feststellung: „Die Kommunikationsfreudigkeit der Gesellschaft und der Stil der Kommunikation sind es, die den Amerikanern den Prozeß der gesellschaftlichen Verständigung erleichtern“.

Diese gedankenreiche, in Raum und Zeit weit ausgreifende Studie ist mit ihren Deutungen und Denkanstößen durchaus ein aktuelles Buch, das auch und gerade von Auslandslehrern gelesen und diskutiert werden sollte.

Harry Werner

„DEUTSCH-FRANZÖSISCHE KULTURGESCHICHTE IM KALEIDOSKOP“

Esprit/Geist – 100 Schlüsselbegriffe für Deutsche und Franzosen, hg. v. Jacques Leenhardt und Robert Picht. Piper-Verlag München/Zürich 1989, 487 S., 19,80 DM (Serie Piper Band 1093)

„Wenn Angehörige zweier Kulturen das Gleiche sagen, meinen sie doch oft Unterschiedliches: Ursache vieler Mißverständnisse, die immer wieder auch zu Meinungsverschiedenheiten führen“. Mit diesen Worten begründen die beiden Herausgeber die Entstehung der vorliegenden Sammlung, die sie in der Summe der Beiträge „hervorragender Kenner beider Länder“ als eine „deutsch-französische Kulturgeschichte im Kaleidoskop“ bezeichnen.

Das Buch ist fast zeitgleich in Deutschland und in Frankreich erschienen. Während der Titel der deutschen Ausgabe „Esprit/Geist“ falschen Assoziationen Vorschub leisten mag, weil er durchaus ein Lexikon der Ideen und Konnotationen erwarten läßt, trifft der Titel der französischen Ausgabe (übrigens eine Übernahme der Überschrift des einleitenden Kapitels der Herausgeber) Inhalt und Aufbau des Buches besser: „Au jardin des malentendus – le commerce franco-allemand des idées“. Im Nachhinein wäre die unterschiedliche Titelgebung ein lohnender Reflexionsgegenstand für das Kapitel IV des Buches: „Gesellschaft, Wissenschaft, Sprache“.

Insgesamt liefern 77 französische und deutsche Autoren aus unterschiedlichen Berufssparten 87 Beiträge, die innerhalb des Buches in 5 Kapiteln ihren Platz finden: I Geschichte, II Philosophie, III Politik und Wirtschaft, IV Gesellschaft, Wissenschaft, Sprache, V Literatur, Medien, Kunst.

Man mag bezüglich der Auswahl der Themen unterschiedlicher Meinung sein, man mag auch über den Standort oder gar den Sinngehalt des einen oder anderen Beitrages streiten, nicht von der Hand zu weisen ist, daß es den Autoren mittels inhaltlicher und formaler Prägnanz gelungen ist, dem Leser einen panoramatischen Überblick über die „unterschiedliche Bedeutung von Schlüsselbegriffen des Denkens, ... der politischen Kultur und der Alltagswirklichkeit in Deutschland und Frankreich“ zu vermitteln. Ein Anspruch auf Vollständigkeit wird nicht erhoben, und das ästhetische und intellektuelle Vergnügen des Lesers wird naturgemäß von seiner Bildung, seinen Erfahrungen und Erwartungen abhängen.

In einem der zentralen Beiträge des Buches führt Kurt Sontheimer aus, daß die Nation aufgrund der langen historischen Tradition „der feste Bezugspunkt für die Identität aller Franzosen“ sei und bleibe. Bei den Deutschen habe hingegen der Begriff „Volk“ eine größere politische Bedeutung gewonnen: „Es ist den Deutschen nicht gelungen, ein klares, allgemein verbindliches Verständnis der deutschen Nation zu gewinnen und es von den Gefahren der hegemonialen Machtpolitik und des

völkischen Größenwahns und Rassenwahns freizuhalten“. Der Begriff „Nation“ zählt somit zu den Begriffen, die diesseits und jenseits des Rheins bedauerliche Mißverständnisse unterhalten.

Bei Sontheimers abschließender Beurteilung der deutschen Frage wird wie an zahlreichen anderen Stellen des Buches deutlich, auf welch' dramatische Weise die Ereignisse der jüngsten Geschichte viele Beiträge, Verweise und Spekulationen eingeholt und in manchen Fällen gar widerlegt haben.

In diesem Zusammenhang verdienen die Beiträge „Die deutsche Frage“ und „Deutsche Demokratische Republik“ von Renata Fritsch-Bournazel wegen der feinfühlig und umsichtigen Behandlung der Themen durch die Autorin besondere Beachtung. Schade indes, daß Katharina von Bülow ihrem vom Titel her nicht minder wichtigen Beitrag zum Thema „Ein paar Bemerkungen zur deutsch-französischen Verständigung“ den Grundton der Ironie verleiht.

„Esprit/Geist“ – ein wichtiger Beitrag für die deutsch-französische Verständigung, für die gegenseitiges Verstehen und Verständnis füreinander unabdingbare Voraussetzung sind. Bei der dringend erforderlichen Aktualisierung des Buches hinsichtlich der jüngsten Entwicklungen in Deutschland, Europa und der Welt werden die zahlreichen Druckfehler sicherlich behoben werden.

Wolfgang Ditscheid

300 JAHRE FRANZÖSISCHES GYMNASIUM IN BERLIN

Bernhard Frank, Collège Français – Französisches Gymnasium Berlin 1689 - 1989. Westkreuz-Verlag Berlin/Bonn 1989, 195 S., 29,80 DM

Christian Velder/Rolf Gehrmann, Französisches Gymnasium – Materialienband/Collège Français – Volume documentaire. Westkreuz-Verlag Berlin/Bonn 1989, 233 S., 29,80 DM

Aus der 1689 vom brandenburgischen Kurfürsten Friedrich III. für die Kinder der französischen Glaubensflüchtlinge gestifteten Lateinschule hat sich im Laufe von drei Jahrhunderten unter mannigfachen Veränderungen der Unterrichts- und Schülerstruktur sowie des Standorts im Zentrum von Berlin das staatliche Französische Gymnasium entwickelt. Seine Eingangsstufe ist die 5. Klasse. Die Schule gliedert sich in eine französische und in eine deutsche Abteilung, in letzterer werden ab Klasse 7 alle Fächer außer Deutsch und Religion in französischer Sprache unterrichtet. Nach dem 12. Schuljahr werden die Prüfungen für das Abitur (in französischer Sprache) und das Baccalauréat abgehalten. Von den gegenwärtig rd. 840 Schülern besitzen 36% die deutsche, 30% die französische und 27% die doppelte Staatsangehörigkeit.

Solcher Schule eigener Art entspricht die Eigentümlichkeit der im Westkreuz-Verlag erschie-

nenen zweisprachigen Festtagsschriften. Bei dem erstgenannten Buch handelt es sich um den Katalog zur Jubiläumsausstellung, dessen Texte und Bilder jedoch auch unabhängig von den Exponaten den innerlich konsequenten Werdegang der Institution eindringlich verdeutlichen. Dazu gibt die Konzeption des Materialbandes, ohne dies explizit darzulegen, viel vom kulturellen Selbstverständnis zu erkennen. So z.B. mit der Namensliste der Abiturienten seit 1779 unter Bezeichnung der jeweiligen *Primi*, der Liste der Preisträger seit mehr als 200 Jahren in den meist schulspezifischen Wettbewerben für Schüler sowie den Auszügen aus den Protokollen der Lehrerkonferenzen von 1931 bis 1941 als Dokumentation für die Wirkungen des Zeitgeistes.

Gerade weil es sich bei den vorliegenden Büchern nicht um übliche Vorzeige-Festschriften als Produkte der Imagepflege handelt, ist ihre Lektüre eine lohnende Sache vor allem für Kenner verwandter Bildungseinrichtungen, wie sie Auslandsschulen darstellen.

Harry Werner

EXILLITERATUR – DAS ANDENKEN RETTEN!

Guy Stern: Literatur im Exil – Gesammelte Aufsätze 1959-1989, Max-Hueber-Verlag. Ismaning - 1989. 432 S., 68,- DM, (Hueber-Nr. 6614)

Der Verfasser wurde 1922 in Hildesheim geboren und emigrierte als Fünfzehnjähriger in die USA. Heute lehrt er an der Universität in Detroit. Im Jahre 1989 wurde ihm die Goethe-Medaille verliehen durch den Präsidenten des Goethe-Institutes in München. Schwerpunkt seiner Arbeit: Exil-Literatur.

Das Buch bringt 25 verschiedene Essays aus den Jahren 1959-1989 zur Literatur im Exil. Die Beiträge gliedern sich in folgende Kapitel (Kurzfassung):

- I. Methoden und Theorien
- II. Exil und Heimat
- III. Themen und Motive
- V. Wirkung und Ausstrahlung.

Vor jedem Kapitel gibt es eine Einleitung als Vorbemerkung, die die Ausführung zum jeweiligen Thema zusammenfaßt. Hinter jedem Essay folgen ausführliche Anmerkungen, die für das Verständnis des Textes unabdingbar sind und weitere Hinweise bringen. Den Schluß des Bandes bildet ein Quellenverzeichnis unter Stichworten, wobei nur die wichtigste Literatur genannt wird. Diese Übersicht ist, was Quellen betrifft, als Ergänzung zu den längeren Anmerkungen bei den einzelnen Kapiteln gedacht. Trotzdem sind die Essays, entsprechend ihrem Charakter, nicht so einheitlich zu verknüpfen, wie es Überschrift und Einleitung versprechen. Das ist kein Mangel, bedeutet aber, daß das Thema Literatur der Exilanten und Exulanten (Vertriebenen) nicht vollständig oder umfassend behandelt wird. Anders gesagt, das Buch gibt keinen Überblick über die Exil-Literatur. Darauf verweist bereits ein gravierender Mangel, nämlich

das Fehlen eines Personenregisters, genau das, was man in solchem Falle sucht. Dabei enthalten die verschiedenen Ausführungen eine Vielzahl von Informationen über Literaten, deren Werke, Biographien usw., wie es der Interessierte verlangt.

Jüdische Autoren sind stärker berücksichtigt, doch auch solche aus dem „verhinderten Exil“ (S. 83, Stefan Andres in Italien) behandelt. Dabei sind es deutschsprachige Autoren, die im Mittelpunkt stehen, auch solche, die in der „normalen“ Literatur nicht oder spärlich vertreten sind. So ist ein ausführlicher Aufsatz über Alfred Neumann vorhanden, der zugunsten von Robert Neumann häufig weichen muß. Und doch war Alfred Neumann, wie es seine Biographie erweist, allgemein bekannter als sein Namensvetter. Der Verfasser bringt außerdem Autoren ein, denen wir sonst nicht begegnen: Wer kennt Arno Reinfrank? Dann gibt es eine Fülle von Informationen über Literaten, die im KZ überlebten oder nicht, also über Schicksale verschiedenster Art, auch über die des „inneren Exils“; solche Ausführungen berühren häufig die Definition dieser Literatur. Sie wird immer wieder begrifflich angegangen, ohne sie eindeutig umreißen zu können, zumal hier vor allem auf den Hitler-Staat abgehoben wird. Über heutiges Exil, etwa aus der UdSSR, gibt es nur wenige Ausführungen. Das ist kein Mangel!

Die Exil-Literatur ist für sich, unter diesem Oberbegriff, in der neuen Literatur-Geschichte spärlich behandelt. Dazu s. Illustrierte Geschichte der Deutschen Literatur, Bd. 6 (Salzer/von Tunk), Zweiburgen-Verlag, o.J. – Im übrigen Guy Stern, Anmerkungen, S. 9/10, vor allem Hans Albert Walter und Biographisches Handbuch.

Das Buch dürfte Lehrer an Auslandsschulen besonders interessieren, vor allem als Anregung, diese Literatur, eventuell solche aus dem jeweiligen Land, in den Unterricht einzubringen. Natürlich gilt das für Auslandsschulen, deren Deutsch-niveau dazu ausreicht, und das dürften genug sein. Gerade in den größeren Städten existierten (existieren) in die deutschen Gemeinschaften nicht oder nur teilweise integrierte Gruppen von Exilanten. Ihre offizielle oder noch verborgene Hinterlassenschaft ist es wert, aufgespürt zu werden. Gerade auf dem Hintergrund dieses Buches ist es schwer zu verstehen, warum in dieser Hinsicht noch nichts oder fast nichts passiert ist. Wäre solches Aufspüren eine Aufgabe auch des VdLiA? Warum z.B. nicht Aktuelles und sprachlich Mögliches erproben wie folgendes: (S. 355/56) Arno Reinfrank, Die Möglichkeit (1968)

Gern würde ich ein Liebeslied

in schönen Reimen bringen ...

Ein Hochzeitslied in glattem Takt,

ausnehmend hübsch geraten.

Als Brautpaar stünden vorm Altar

die beiden deutschen Staaten.

Dies herzensfrohe Zeremoniell

würde mein Lied erfassen,

doch die verdammte Wirklichkeit

hat mich im Stich gelassen.

Dr. Manfred Sauer

BEISPIELE UND ANREGUNGEN FÜR THEATER- UND SPIELSTUNDEN

Barbara Deimel (Hrsg.): Theater für Kinder und Jugendliche, 1. Band, 2. Auflage 1989. Grafenstein Verlag München. 220 S., 23,40 DM.

„Schutzengel Ulrich“, „Familie Etepetete“, „Wer war der Täter?“, „Die Lügenmumie“, „Emil, die Polente kommt“ sind einige der Titel, die sich in der o.g. Anthologienreihe finden. Die Herausgeberin möchte Material für Sechs- bis Vierzehnjährige und deren Spielleiter vorstellen und dabei drei unterschiedliche Aspekte vereinen.

Erstens bietet sie neben Texten mit einer Spielzeit von 5 bis 45 Minuten auch solche ohne zeitliche Festlegung.

Zweitens unterscheiden sich die Stücke in formaler Hinsicht: Vollständig ausgeführte Texte mit Regieanweisungen stehen neben Kurzspielen, Spielentwürfen und Stücken mit offenem Ende, wobei letztere vor allem auf Förderung von Kreativität, Improvisation und Spontaneität angelegt sind. Die drei beigelegten Geschichten von J. P. Hebel und J. Gotthelf sollen wohl einen Anreiz für eine Dramatisierung auslösen, denn sonst wirken sie hier deplaziert.

Drittens sind Themen ausgesucht, die über die sonst übliche Darstellung von Lebensweisheiten und Späßen hinausgehen und bewußt kinder- und zeitbezogene Inhalte vermitteln: Konflikte in der Familie, Angstzustände, Toleranz und Intoleranz, Verhalten im Straßenverkehr, Gefährdung unserer Umwelt, sog. gute und schlechte Umgangsformen etc..

Verzichtet wird auf Hinweise technischer und darstellerischer Art sowie auf spiel- bzw. theaterpädagogische Probleme. Die Schwierigkeit, sich auf den sprachlichen Entwicklungsstand und die geistigen Fähigkeiten von Sechs- bis Vierzehnjährigen ohne adäquate Differenzierung der Texte einzustellen, hat man erkannt, die Lösung allerdings den Spielleitern überlassen, trotzdem hät-

ten manche Textstellen etwas sorgfältiger und mehr den Regeln der deutschen Sprache verpflichtet dargeboten werden können.

Sicher werden interessierte Lehrkräfte und Erzieher aus den Bereichen Hort, Grundschule und Orientierungsstufe in dem Buch einige gute Beispiele und wohl noch mehr Anregungen für die Gestaltung von Theater- oder Spielstunden finden können; auf den zweiten Band darf man gespannt sein.

Otmar Lahr

ZUR ERSTEN ORIENTIERUNG ÜBER RUSSLANDDEUTSCHE

Die Deutschen in der UdSSR – einst und jetzt, hg. v. Bernd G. Längin, VDA-Verlags- und Vertriebs-GmbH Bonn 1989. 192 S., 15,- DM plus Versandkosten

Infolge der neuen sowjetischen Politik hat seit 1987 ein sich stetig verstärkender Rückwanderungsstrom in die Bundesrepublik Deutschland eingesetzt, der hierzulande zu einer aktualisierten Beachtung von Geschichte und Gegenwart der Russlanddeutschen führt. Dabei sind im Rahmen weit verbreiteter Unkenntnis und sektoraler Desinformation zunächst auch Vorurteile und Aversionen zutage getreten.

Die in der vorliegenden Publikation versammelten Beiträge liefern eine Fülle von Auskünften, Deutungen, Daten und Illustrationen zum Thema „Die Deutschen in Rußland – gestern und heute“ (gegenwärtig noch ca. zwei Millionen), so z.B. zur Einwanderungsgeschichte, zu den Siedlungsgebieten, zu ökonomischen und sozialen Entwicklungen im ländlichen wie im städtischen Deutschland, zu Verfolgungen, Zwangsdeportationen und Auswanderungen in alle Welt, zur sowjetischen Nationalitätenpolitik. Dabei handelt es sich um konkrete Sichtweisen der eigenständigen Vorgänge, denen Theorieansätze und Problemlösungsstrategien fernliegen. Die Informationsbroschüre besitzt obendrein den Vorzug, daß sie preiswert ist.

Harry Werner

Wir brauchen **MEHR** *Auslandslehrer*

**Volksschullehrer
Volksschullehrerinnen
Kindergärtnerinnen
Mittelschullehrer (innen)
Studienräte und
Studienrätinnen
Jugendleiterinnen**

1.
FÜR
123 echte deutsche Auslandsschulen
und weitere Schulen
mit deutschsprachigem Einschlag
sowie Schulzirkel
für
deutschen Unterricht

**44 Schulen in Europa
15 in Afrika
11 im Nahen und
Fernen Osten
53 in Mittel- und
Südamerika**

Volksschulen mit Kindergarten / Grundschulen mit Oberbau / Grundständige Mittelschulen / Oberschulen /
Lehrer-Seminare / Vollausgebaute Schulsysteme (Kindergarten bis Hochschulreife), davon z. Zt. 40 mit anerkanntem
deutschen Abitur oder Abschlußprüfung.

**Studienräte
Mittelschullehrer
Realschullehrer, besonders
mit deutschkundlichen
Fächern
Freie Bewerber**

2.
FÜR
54 Dozenturen
und Zweigstellen
des
Goethe-Institutes

**in
28 Ländern der Erde,
dazu
15 Unterrichtsstätten
in Deutschland**

Entwicklungshilfe!

3.
FÜR
ausländische Schulen,
Institute und andere
Bildungseinrichtungen
Lehrer aller Ausbildungswege mit besonderen
fachlichen Qualifikationen und guten
Fremdsprachenkenntnissen

Bildungshilfe!

Jährlicher Bedarf: Etwa 250 Lehrer (innen) aller Ausbildungswege.

Vertragsdauer: 4 bis 5 Jahre.

Gehaltsverhältnisse: Recht gut, heimisches Gehalt und Auslandszulage, freie Aus- und Rückreise (ggf. auch für Familie),
volle Anrechnung auf das BDA.

Bedingungen: Gesund (ggf. tropentauglich), anpassungsfähig, Fremdsprachenkenntnisse, Zweite Prüfung gut bestanden.

Beilage zu Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung Nr. 13 vom 1. Juli 1961
Druck: Kern & Birner, Frankfurt am Main, Werrastraße 4

1961 war diese *antiquarische* Anzeige Reaktion auf dringende Bedürfnisse in aller Welt.
Wie reagiert Deutschland im Jahr **1991** auf dringende Bedürfnisse?